



مجموعه مقالات  
چهارمین همایش ملی تربیت معلم ایران

دانشگاه خوارزمی  
۱۸ و ۱۹ اردیبهشت ۱۳۹۷



### سخن سرپرست دانشگاه خوارزمی

معلمی حرفه‌ای است که روی رشد اجتماعی و فرهنگی هر جامعه‌ای اثرگذار است. توسعه هر کشوری منوط به تعلیم و تربیت است. تربیت معلم از این روی از اهم واجبات هر کشوری است. در کشور ایران سنت‌های تربیت معلم همانند سایر حوزه‌های حیات اجتماعی در دوسویگی سنت و مدرن در چالش بوده است و تاریخ تربیت معلم ایران گاه گرایش به سوی واردات و تبعیت محض سنت‌های تربیت معلم خارجی داشته و گاه با آویزه گوش فرا دادن آن شعر حافظ که آن‌چه خود داشت از بیگانه طلب می‌کرد، رو به فهم سنت و به‌کارگیری مکاتب سنتی برای تربیت معلم نمود. اما وضعیت کنونی ما چیست: آیا تربیت معلم در کشورمان از الگوی خاصی پیروی می‌کند، آیا مدرن شده‌ایم، سنتی هستیم یا پسامدرن. آن‌چه از دور و نزدیک و آن‌چه از پژوهش‌ها می‌توان فهم کرد نوعی گم‌گشتگی و آشفتگی در حوزه تعلیم و تربیت و افراط و تفریط‌های نیازموده و در سنت تعلیم و تربیت هستیم. این همایش در جهت ریشه‌یابی و برطرف کردن این مشکلات برگزار شده است.

مولفه‌های سازنده تاریخ آموزش عالی در کشور ما متعدد بوده و بدین جهت ضرورت دارد که این عوامل شناسایی، تحقیق و مورد پژوهش قرار گیرند. از آغازین روز فعالیت دانشگاه به معنی مدرن آن یعنی با فعالیت دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ تا به امروز ما شاهد توسعه کمی و کیفی دانشگاه در انواع آن بوده‌ایم. اگرچه اولین هدف تأسیس دانشگاه به‌منظور تربیت معلم بوده است (همان چیزی که در خیلی از جوامع رواج داشته است) اما دانشگاه‌های مدرن مأموریت‌ها و اهداف دیگری را غیر از تربیت معلم دنبال می‌کردند. دانشگاه خوارزمی از بدو تأسیس آن یعنی دارالمعلمین، دانشسرای مقدماتی، دانشسرای عالی، دانشگاه تربیت معلم با هدف تربیت نیروی انسانی موردنیاز برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را به عهده داشته ولی در سال‌های اخیر این وظیفه به عهده دانشگاه فرهنگیان گذاشته انجام شده است، اکنون خرسندیم که چهارمین همایش ملی تربیت معلم به میزبانی دانشگاه خوارزمی برگزار می‌شود.

سابقه دانشگاه خوارزمی و دانشگاه فرهنگیان نشان داده است که این دو سازمان علمی با برخورداری از نیروهای انسانی متخصص و همکاری متخصصین نخبه سراسر کشور قابلیت لازم و کافی را برای ایجاد تصویر کلان از تربیت معلم ایران و حل مشکلات بحرانی را با تکیه بر توانمندی‌ها، پژوهش و آموزش داراست.

دانشگاه خوارزمی از کلیه اساتید، دست‌اندرکاران و اعضای هیئت علمی و اجرایی همایش کمال قدردانی و تشکر را دارد و توفیق روزافزون علمی و پژوهشی را برای همه شرکت‌کنندگان آرزومند است.

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم

سرپرست دانشگاه خوارزمی

## سخن سرپرست دانشگاه فرهنگیان

"دانشگاه فرهنگیان خیلی مهم است اینجا شخصیت معلمان ساخته می‌شود" (مقام معظم رهبری)

تربیت معلم یکی از مهم‌ترین و دشوارترین فعالیت‌ها در هر جامعه‌ای است. نقش بنیادین معلم در رشد فردی آحاد جامعه و تحقق توسعه اجتماعی، این موضوع را در صدر اولویت‌های هر جامعه‌ای قرار داده است. پیچیدگی و حساسیت تربیت معلم، بیش از هر چیز نیاز مبرم به توسعه گفتمان و نظرورزی در این حوزه را پدیدار می‌نماید. از جنبه عملی تربیت معلم در ایران از تاریخچه یکصد ساله و پشتوانه نسبتاً قوی برخوردار است ولی از لحاظ نظری متأسفانه از کمبود پشتوانه رنج می‌برد و نیاز به نظرورزی و نظریه‌پردازی در این حوزه به شدت احساس می‌شود. یکی از مجراهای نظرورزی انجام فعالیت‌های پژوهشی و به‌خصوص برگزاری همایش‌های علمی در قلمرو تربیت معلم است که مقالات آن می‌تواند به توسعه دانش نظری کمک شایانی نماید.

در سال‌های قبل نه مراکز تربیت معلم و نه دانشکده‌های علوم تربیتی آن‌چنان که باید و شاید به پژوهش در حوزه تربیت معلم نپرداخته و نظام تربیت معلم با فقر پژوهشی مواجه بوده است. خوشبختانه در سال‌های اخیر با تأسیس دانشگاه فرهنگیان و سپردن امر خطیر تربیت معلم به آن، توجه بیش‌تری به پژوهش در این حوزه شده و پژوهش در حیطه تربیت معلم به‌عنوان یک ضرورت در نظام آموزش عالی ایران مطرح شده است، به‌طوری‌که در سال‌های اخیر شاهد انجام پژوهش‌هایی در این حوزه و برگزاری همایش‌های علمی ملی سالیانه با موضوع تربیت معلم از سوی دانشگاه فرهنگیان بوده‌ایم. برگزاری همایش‌های ملی با موضوع تربیت معلم از سال ۱۳۹۴ در راستای تکوین گفتمان تربیت معلم در کشور و با این اعتقاد که این حیطه نیاز به پشتوانه علمی و نظری قوی از سوی جامعه دانشگاهی دارد صورت می‌گیرد.

شاید بتوان گفت که طی پنج سال اخیر رشد محسوس پژوهش‌ها و مطالعات در حیطه تربیت معلم از حیث کمی و کیفی با دهه‌های قبل قابل مقایسه نباشد. هم‌چنان که در دومین و سومین همایش ملی تربیت معلم حجم مقاله‌های دریافتی به شکل معناداری افزایش پیدا کرد. اینک که به یاری خداوند متعال چهارمین همایش ملی با مشارکت و همکاری دانشگاه خوارزمی در تهران برگزار می‌گردد علاوه‌بر افزایش حجم مقاله‌های ارسالی از سوی پژوهش‌گران، مقالات از نظر کیفی نیز رشد قابل توجهی داشته است. توزیع مقالات نشان می‌دهد که دانشجومعلمان، معلمان شاغل، اعضای هیئت علمی در دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه‌های دولتی، آزاد و پیام نور به موضوع تربیت معلم ورود پیدا کرده‌اند. امید داریم که برگزاری این همایش علمی اشتیاق و توجه صاحب‌نظران و پژوهش‌گران را به حوزه تربیت معلم بیش از پیش افزایش دهد، تا انشاءالله در سال‌های آتی، شاهد رشد کیفی قابل ملاحظه‌ای در نظام تربیت معلم کشور عزیزمان باشیم.

در خاتمه لازم می‌دانم از همه دست‌اندرکاران برگزاری این همایش تقدیر و تشکر نمایم. به‌ویژه تلاش همکاران معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه فرهنگیان، دبیر علمی همایش آقای دکتر محمد نقی فراهانی و دبیران اجرایی همایش آقایان دکتر سید صادق نبوی و دکتر آیت سعادت طلب سپاس ویژه دارد. هم‌چنین از حضور و ارائه مقاله توسط صاحب‌نظران و پژوهش‌گران و همه عزیزانی که در این رویداد علمی تأثیرگذار بوده‌اند صمیمانه سپاس‌گزاری می‌نمایم. امید است که انشاءالله این تلاش‌ها در خدمت تربیت معلم کشور مؤثر واقع شده و ثمره تلاش‌ها برکیفیت تعلیم و تربیت نسل آینده میهن اسلامی ایران بیافزاید.

دکتر حسین خنیفر

سرپرست دانشگاه فرهنگیان و رئیس همایش



## سخن دبیر علمی چهارمین همایش تربیت معلم

نیاز روز افزون به توسعه فعالیت‌های اجتماعی دانشگاه موجب شده است تا دیگر نتوان به مانند گذشته این نهاد را به سوی جهت‌گیری‌های اجتماعی آن و به مثابه‌ی پدیده‌ای در خود و برای خود، در نظر آورد. امروزه دیگر اکتفای صرف به تولید و ترویج دانش و یا تربیت طیفی از دانش‌آموختگان دیگر نمی‌تواند کارکرد منحصر به فرد دانشگاه به حساب آید.

دانشگاه امروز ضمن این‌که نهادی مولد آگاهی و عقلانیت و ترویج گسترش فرهنگ شهروندی است بلکه نقشی کلیدی در تعالی حیات اجتماعی جامعه و تقویت فضیلت‌های انسانی است. اهمیت دانشگاه زمانی بیش‌تر رخ می‌نماید که بخواهیم آن را در کلیه حیات مادی و معنوی تک‌تک احاد جامعه برای رسیدن به کمال رفتار انسانی آن مدنظر قرار دهیم تا از این طریق بتواند بر کلیه فعالیت‌ها و رفتارهای فردی، اجتماعی، اقتصادی سیاسی و فرهنگی و دینی اثرگذار باشد.

از دو قرن پیش، دانشگاه‌ها فرصت‌چندانی برای خدمت به جامعه خود پیدا نکرده‌اند بلکه بیش‌تر این جامعه بوده است که هزینه‌های هنگفت اداره دانشگاه را تقبل ولی برداشت کمتری در قیاس با میزان سرمایه‌گذاری مادی و معنوی عایدش شده است.

شاید اولین کارکرد دانشگاه در تاریخ پدیدآیی آن به جامعه، آموزش معلمان و متخصصین بوده است که بتوانند دانش و تخصص را در سطوح مختلف جامعه ساری و جاری نموده تا از این طریق بتواند رفتار افراد و نهادهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه را بر اساس آموزه‌های علمی هم‌راستا با اهداف دانشگاه نماید.

اگرچه دانشگاه وظایفی را در این راستا به عهده گرفته است ولی آیا دانشگاه بیش‌تر مطالبه‌گر بوده یا این‌که بایستی در برابر مطالباتی که جامعه در برابرش نهاده است پاسخ‌گو بوده و در تصمیم‌گیری‌های جامعه در خدمت اهداف و نیازهای جامعه خود باشد.

این دوگانگی نقش دانشگاه و جامعه (یعنی دنباله روی جامعه از دانشگاه و یا مطالبه‌گری جامعه از دانشگاه) ما با موضوع بحث‌های گسترده‌ای در تاریخ آموزش عالی در جهان و به‌طور خاص در جامعه‌ی ایرانی با ویژگی‌های خاص خودش بوده‌ایم.

مدل تشکیل دانشگاه در جامعه از دو سنت انگلیسی و آلمانی که دانشگاه را به‌عنوان نهادی در نظر می‌گرفتند که ارتباط چندانی با مسائل عمومی جامعه ندارد و ارزش ذاتی آموزش و پژوهش سرلوحه این نوع دانشگاه بوده و هم‌چنان برتری خود را از ابتدای شکل‌گیری تاکنون حفظ کرده است.

این دیدگاه معتقد است بالاخره دانشگاه اثر خود را در ذهن جامعه می‌گذارد، هرچند کند و آهسته ولی به هر جهت تنها نتیجه فرعی آموزش عالی می‌باشد و نه هدف غایی آن.

اما مدل پراگماتیسمی آمریکایی از سنت‌های قدیمی تر اروپایی فاصله گرفته و دانشگاه را در خدمت اهداف جامعه و ابزاری برای تولید دانش و نیروی موردنیاز جامعه که هر آن‌چه که جامعه طلب می‌کند، دانشگاه‌ها را بر اساس اصل سود و فایده‌جویی مورد توجه قرار داده و از این طریق دانشگاه‌ها ثروتمند و متخصصان در خدمت جامعه قرار می‌گیرند.

اساتید محترم و دانشجویان گرامی، دانشگاه در سنت ایرانی آن نه بر اساس سنت اروپایی آن و نه بر اساس سنت آمریکایی به حیات خود ادامه داده به‌گونه‌ای که نه دانشگاه در خدمت جامعه بوده و نه بر اساس آموزه‌های دانشگاهی جامعه اداره شده است.

یک نوعی از دانشگاه که قرار بوده در خدمت جامعه باشد، دانشگاه‌هایی بوده‌اند که با نام‌های مختلف دارالمعلمین، دانشسرای مقدماتی، دانشسرای عالی، تربیت معلم، تربیت دبیر فنی و فرهنگیان آخرین نسل از این نوع سیستم آموزش

عالی بوده‌اند که بر اساس اهدافی شکل گرفته‌اند که وظیفه آن‌ها صرفاً تربیت معلمان و متخصصین بوده است که فارغ‌التحصیلان آن حاملان دانش و گستراندن آن از آغازین دوره‌های آموزش رسمی تا متوسطه و عالی بوده است. اگرچه این نوع دانشگاه در مقایسه با دانشگاه نوع اول یعنی دانشگاه‌هایی که بر اساس سنت اروپایی یعنی تولید و گسترش مرزهای دانش و تربیت متخصصینی که بایستی خود، اهداف‌شان را در جامعه جستجو نمایند، اگر نگوئیم موفق‌تر، حداقل جهت‌مندتر عمل کرده و تا حدودی اهداف جامعه را مدنظر قرار داده‌اند، ولی در عمل این نوع دانشگاه‌ها نیز در عمل نشان داده‌اند که نمی‌توانند هم‌چون گذشته به راه خود ادامه دهند زیرا به دلیل گستردگی دانش و تنوع افکار و عقاید و باورها و ارزش‌های متکثر جامعه امروزی فقط اهداف برنامه‌ریزان را بر آورده می‌سازد تا این‌که آن‌چه که جامعه امروز ایران آن را طالب است.

خانم‌ها و آقایان:

همایش چهارم ملی تربیت معلم پس از سه همایش قبلی با هدف پیدا کردن نقشه راه و ارائه مدلی از دانشگاه است که ضمن بهره‌گیری از سنت علم برای علم در عین حال هدفمند و سودمند برای جامعه بوده و در تلاش است تا به مدلی از دانشگاه که ضمن جستجوگری، کاوش‌گری، نقادی‌گری و خلاق‌بودن و به‌روزی‌بودن، در خدمت اهداف آزادی‌طلبانه جامعه متکثر ایرانی از انواع باورها، ارزش‌ها، عقاید و سنت‌ها باشد.

همایش چهارم که با مشارکت دانشگاه خوارزمی با پیشینه و سابقه قدیمی در آموزش تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک دانشگاه تازه به عرصه آمده در آموزش تربیت معلم در یک‌صدمین سال آموزش عالی در دانشگاه خوارزمی شاهد آن می‌باشیم - نتیجه یک‌سال برنامه‌ریزی با همکاری اعضای محترم هیئت علمی دو دانشگاه خوارزمی و فرهنگیان و حمایت مادی و معنوی روسای محترم دو دانشگاه در دو روز پیش‌روی برای تحقق همکاری دانشگاه علم‌محور و دانشگاه ماموریت‌محور برای چالش‌های پیش‌روی آموزش تربیت معلم و مسائل و چالش‌های آن بوده است.

کمیته علمی همایش، محورهای همایش را در قالب:

- ۱- ابعاد فلسفی، اجتماعی، اقتصادی، روان‌شناختی و فرهنگی تربیت معلم
- ۲- ساختارسازی در تربیت معلم
- ۳- برنامه درسی تربیت معلم و حرفه‌آموزی
- ۴- آموزش و بهسازی معلمان
- ۵- فناوری‌های نوین و تحول در تربیت معلم

شناسایی و تدوین نمود و فراخوان مقاله را بر اساس آن اعلام کرد.

تعداد ۲۸۰ مقاله در مرحله اول به سایت همایش ارسال گردید که پس از داوری توسط کمیته علمی همایش، تعداد ۱۵۴ مقاله در مرحله چکیده مورد پذیرش قرار گرفت. در مرحله دوم از این تعداد مقاله نویسندگان پذیرفته شده ۱۰۲ مقاله قادر به تهیه خلاصه مبسوط بر اساس فرمت ارائه شده گردیدند.

کمیته علمی همایش از این تعداد ۲۴ مقاله را برای ارائه شفاهی در قالب ۴ جلسه مورد پذیرش قرار داد که تعداد ۴۲ مقاله نیز در قالب ارائه به‌صورت پوستر پذیرفته گردیده است.

کمیته علمی همایش علاوه بر این، دو پنل گفت‌گو بین صاحب‌نظران فراهم کرده است که با عناوین تربیت معلم: گذشته، حال و آینده و هم‌چنین پنل ساختارسازی در آموزش تربیت معلم را با حضور صاحب‌نظران علمی و اجرایی که می‌تواند چالش‌های پیش‌روی آموزش تربیت معلم را مورد بررسی قرار دهد در برنامه‌های همایش گنجانده است.

خانم‌ها و آقایان:

همایش چهارم با برنامه‌ریزی علمی و اجرایی موسسه تحقیقات تربیتی، روان‌شناختی و اجتماعی دانشگاه خوارزمی که در تاریخ یکصد ساله دانشگاه خوارزمی بیش از ۵۵ سال قدمت‌دار و در دوره‌ای از تاریخ گهربار دانشگاه به نام دانشگاه با عنوان سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی (۱۳۴۲ تا ۱۳۴۶) مزین بوده، انجام پذیرفته است. بنابر این جای دارد از تمامی همکاران موسسه تحقیقات تربیتی، روان‌شناختی و اجتماعی به‌خصوص از دبیران همایش جناب آقای دکتر آیت سعادت طلب از موسسه تحقیقات تربیتی، روان‌شناختی و اجتماعی و جناب آقای دکتر نبوی به عنوان دبیر دیگر اجرایی همایش از دانشگاه فرهنگیان تشکر و قدردانی نمایم. در پایان از روسای محترم حوزه ریاست، مالی و اداری- پژوهشی- دانشجویی- امور عمومی و حراست جهت همکاری صمیمانه آنان تشکر نمایم.

محمد نقی فراهانی  
دبیر علمی همایش

## اعضاء کمیته علمی

دبیر: دکتر محمدنقی فراهانی

اعضاء:

- دکتر عبدالرحیم نوه‌ابراهیم (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر حسین خنیفر (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر طاهر روشندل اردکانی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر رضا منصوری (دانشگاه صنعتی شریف)
- دکتر محمود مهرمحمدی (دانشگاه تربیت مدرس)
- دکتر عباس عباس‌پور (دانشگاه علامه طباطبائی)
- دکتر سعید غیاثی ندوشن (دانشگاه علامه طباطبائی)
- دکتر مرتضی طاهری (دانشگاه علامه طباطبائی)
- دکتر مقصود فراستخواه (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)
- دکتر ابراهیم صالحی عمران (دانشگاه فنی و حرفه‌ای)
- دکتر مهدی نوید ادهم (شورای عالی آموزش و پرورش)
- دکتر رضا ساکی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر غلامعلی احمدی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر محسن بهلولی (بنیاد دانشنامه‌نگاری ایران)
- دکتر اسدالله مرادی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر محمود تلخابی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر منیره رضایی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر محمدرضا امام‌جمعه (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر ابوالفضل بختیاری (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر سیدصادق نبوی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر حسن رحیمی (دانشگاه فرهنگیان)
- دکتر علی یاسینی (دانشگاه ایلام)
- دکتر امیر فرخ‌نژاد (دانشگاه خلیج فارس)
- دکتر بیژن عبداللهی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر عزیزالله تاجیک اسمعیلی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر مجید علی‌عسگری (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر سعید ضرغامی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر مرجان کیان (دانشگاه خوارزمی)
- دکترسمیه سادات آخشیک (دانشگاه خوارزمی)

- دکتر نسرین محمدحسینی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر علی حسینی‌خواه (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر سید عبدالله قاسم تبار (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر آیت سعادت طلب (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر یحیی قائدی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر رضا عظیمی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر کاظم دلروز (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر حمید خانی‌پور (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر حمیدرضا حسن‌آبادی (دانشگاه خوارزمی)



## اعضای کمیته اجرایی

دبیر: دکتر آیت سعادت طلب و دکتر سیدصادق نبوی

### اعضاء:

- دکتر وحید شقاقی شهری (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر کاظم دلروز (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر رضا عظیمی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر حمید خانی پور (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر رضا حبیبی (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر شهریارامیری (دانشگاه خوارزمی)
- دکتر علی عظیمی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای مجید فیروز کوهی (دانشگاه علامه طباطبائی)
- آقای مهندس مهدی گودآسیایی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای جهانگیر کاشفی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای جواد سپاسی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای عبدالوهاب حقی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای محمدرضا یوسفی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای داوود قربانی (دانشگاه خوارزمی)
- آقای محمد سنائی راد (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم محدثه بنوفاطمه (دانشگاه خوارزمی)
- خانم زرqa ایلانی (دانشگاه خوارزمی)
- خانم شهرزاد خدایی (دانشگاه خوارزمی)
- خانم آمنه گنجه (دانشگاه خوارزمی)
- خانم زهرا سادات یوسفی (دانشگاه خوارزمی)
- خانم ماندانا صائب (دانشگاه خوارزمی)
- خانم نسیم قشقایی (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم شیرین توحیدی فرد (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم فرزانه صادقی (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم شقایق سعادت مند (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم مرجان جمشیدی (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم سارا حاجی آقاپور (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم فاطمه احمدی (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم عاطفه حسین زاده (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم سپیده یوسفی (دانشگاه علامه طباطبائی)

- خانم فاطمه السادات آیتیان (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم آیدا عظیمی (دانشگاه علامه طباطبائی)
- خانم زینب امام‌نژاد (دانشگاه خوارزمی)
- خانم معصومه منقبتی (دانشگاه فرهنگیان)
- خانم نجمه سلطانی‌نژاد (دانشگاه فرهنگیان)
- خانم نیره کارگری دهکردی (دانشگاه فرهنگیان)
- خانم وحیده کاشی (دانشگاه فرهنگیان)
- آقای محمد بازافکن (دانشگاه فرهنگیان)
- آقای محمد اسدی (دانشگاه فرهنگیان)
- آقای سیدصاحب موسوی (دانشگاه فرهنگیان)

## فهرست مطالب

### مقالات پذیرفته شده به صورت ارائه شفاهی

- ارائه الگوی ساختاری از بررسی رابطه بین دلبستگی شغلی و بهسازی معلمان با نقش میانجی  
چابکی سازمانی ..... ۲  
لیلا مقتدایی، مریم تاجی
- تحلیل عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه  
زنجان ..... ۱۱  
حسین احمدی مقدم، مقصود احمدی مقدم، لیلا سربابی
- تأثیر سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت بر استرس شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان  
چهارمحال و بختیاری ..... ۲۳  
یوسف رنجبرسودجانی، شیوا بخشی، صدیقه نادری بلداجی، سحر احمدی دستگردی، ناهید ساعدی، نگین  
کاویانی بروجنی
- بررسی انگیزش دانشجو معلمان حلقه گمشده دانشگاه فرهنگیان اصفهان و ارائه راهکارهای  
انگیزشی ..... ۳۲  
تیمور باقری، فریبا ترکیان، بهنام شفیعی
- واکاوی معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ ایران ..... ۴۲  
محمدحسن میرزامحمدی، نجمه احمدآبادی آرانی، حمید احمدی هدایت
- ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی دبیرستان‌های شهر تهران بر اساس مدل کرک پاتریک ..... ۶۲  
محدثه سادات بنوفاطمه
- معلم به مثابه بازیگر؛ تاملی بر برنامه درسی رشته بازیگری و کاربردهای آن در تربیت معلم ... ۷۴  
محسن فلاحتداری، حسنعلی گرمابی
- عوامل موثر بر برنامه درسی پنهان دوره تربیت معلم ..... ۸۰  
معصومه مقیمی فیروزآباد
- مبانی فناوری برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان ..... ۹۰  
مرزبان ادیب‌منش، راضیه احمدی
- چرایی و چگونگی بازنگری برنامه درسی رشته آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان ..... ۹۹  
اعظم غلامی، زهرا زارع
- بررسی تطبیقی تحول در یاددهی - یادگیری ریاضیات دوره ابتدایی از طریق درس پژوهی بین  
پنج زمینه آموزشی متفاوت: موارد آمریکا، شیلی، سنگاپور، ژاپن و ایران ..... ۱۰۸  
مریم روزبهانی، دکتر سید محمدرضا امام جمعه
- واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی ..... ۱۱۵  
اسد حجازی
- دارالمعلمین: اولین نهاد تخصصی تربیت معلم در ایران ..... ۱۲۷  
محمود محمدی

- نگاهی نقادانه به عملکرد معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان: مطالعه کیفی ..... ۱۴۳
- مهدی نامداری پژمان، ایوب ابراهیمی
- طراحی و تولید چندرسانه‌ای آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اساس مدل اریک برن (TA) و تاثیر آن بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان یزد ..... ۱۵۱
- منصور دهقان منشادی، محمدصفا نیری
- بازدارنده‌های مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای: ارائه مدل دافعه مشارکت ..... ۱۵۸
- حاتم فرجی ده‌سرخی، عطیه بوربور، مهشید باستانی پورمقدم
- بررسی و ارزیابی عوامل مرتبط با کیفیت آموزش در پردیس فرهنگیان استان بوشهر ..... ۱۶۶
- آیت سعادت‌طلب، امیر فرخ‌نژاد
- موانع بهسازی معلمان ابتدایی استان فارس: پژوهشی کیفی ..... ۱۷۵
- زهره سرجهانی، مجتبی سرجهانی، عباس حسین‌زاده
- راهبردهای مؤثر در آموزش و بهسازی معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ..... ۱۸۲
- پوران خروشی، احمدرضا نصرافهانی، سیدابراهیم میرشاه جعفری، نعمت‌الله موسی‌پور
- اعتبارسنجی رویکرد ارزشیابی استادان دانشگاه فرهنگیان توسط دانشجویان ..... ۱۹۱
- احسان فقیری کاریزی، ایوب ابراهیمی
- مقایسه شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس ..... ۲۰۷
- عباس اناری‌نژاد، مریم راسخی‌پور، ناهید صالحی
- دانشگاه فرهنگیان و هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان ..... ۲۱۷
- حسین احمدی
- اثرگذاری عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش بر خلاقیت و یادگیری سازمانی در مدیران دانشگاه فرهنگیان تهران ..... ۲۲۹
- مرتضی مرادی، مهشید پورحسین
- مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران ..... ۲۳۸
- سید صادق نبوی

### مقالات پذیرفته شده به صورت پوستر

- تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت در گسترش توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ..... ۲۵۰
- مجید محمدی‌فومنی، محمدتقی حیدری، اکبر حیدری، حسین احمدی‌مقدم، لیلا سربابی
- بررسی اثربخشی نظارت آموزشی بر رشد حرفه‌ای معلمان و کیفیت آموزش ..... ۲۶۵
- محمدعلی کاظمی تبار

- بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر کیفیت تدریس معلمان شهر شیراز..... ۲۷۳  
محسن حقانی
- بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن: پژوهشی  
ترکیبی ..... ۲۸۱  
حسین شمس
- ارزیابی شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجو معلمان ..... ۲۹۱  
حاتم فرجی ده سرخی، سحر پرهیزکاری، سرگل کریمی، فاطمه مقارزاده
- رابطه‌ی مولفه‌های سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری در اساتید دانشگاه فرهنگیان استان  
تهران ..... ۳۰۱  
آرزو عادل‌فر، مرضیه باغستانی، معصومه علی‌نژاد
- ضرورت تربیت معلم فکور: پیشرفت تحصیلی یا ارتقای انگیزه تحصیلی در دانشجومعلم‌ان؟ ..... ۳۱۰  
انسی کرامتی
- تأثیر جایگاه و نقش فعالیت‌های فرهنگی و برنامه‌های غیررسمی (انتخابی / اختیاری) در دستیابی  
به شایستگی‌های معلمی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان تهران ..... ۳۱۶  
مصطفی پردلی، علی مقیسه
- نقش سبک تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان در ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی  
آن‌ها: نقش واسطه‌ای سبک یادگیری ..... ۳۲۵  
محمد جاودانی، محبوبه بایگانیان، عباس اناری‌نژاد
- بررسی دیدگاه اساتید نسبت به موانع کاربست موفق برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان ..... ۳۵۱  
اسد حجازی، فاطمه امیری‌ارجمند
- مقایسه اثربخشی روش تدریس نقشه‌ی مفهومی با روش سخنرانی در یادگیری درس  
زیست‌شناسی ..... ۳۶۳  
زهرا زارع، علی نصیرپور و پرویز انصاری‌راد
- مقایسه برنامه‌ی درسی آموزش جغرافیا با برنامه درسی بازنگری‌شده‌ی جدید شش گرایش جغرافیا  
..... ۳۷۱  
رسول شریفی نجف‌آبادی
- نارسایی‌های برنامه درسی تربیت معلم و چالش‌های حرفه‌آموزی در آن ..... ۳۷۹  
پرستو بهبهانی
- ارزیابی مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس ..... ۳۸۶  
زهرا سرجهانی، مهدی جوکار
- بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و متغیرهای شهروندی در میان معلمان (نمونه: معلمان ابتدایی  
زنجان) ..... ۳۹۴  
اسماعیل دویران



- آموزش انتقادی و تربیت معلم زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن ..... ۴۰۶  
 حسین داوری
- رابطه شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی (سیستم پاداش، تعارض، ارتباط) با بهره‌وری مدیران  
 مدارس دخترانه ..... ۴۱۴  
 مسعود دلبری، میترا شفیعی اول
- رابطه خودکارآمدی با کیفیت زندگی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان تهران ..... ۴۱۹  
 فائقه ترابی، محمد حسین نژاد
- رویکرد معنوی و برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه کیفی ..... ۴۲۷  
 مرزبان ادیب‌منش
- مقایسه تطبیقی کنوانسیون‌های بین‌المللی حقوق کودک و نوجوان با مبانی اسلام و ایران ..... ۴۳۶  
 حسن حاجی‌زاده اناری
- نقش ارزش‌های دینی و گرایش به‌هدف در کار بر رفتار شهروندی سازمانی دانشجویان دانشگاه  
 فرهنگیان ..... ۴۴۸  
 سیدمنصور امامی‌مبیدی، رباب آقائی‌مبیدی، سیدعلی‌رضا امامی‌مبیدی
- رابطه عملکرد و رفتار معلمان با انگیزش درونی دانش‌آموزان در دبیرستان‌های پسرانه منطقه ۲  
 تهران ..... ۴۶۱  
 محدثه بنوفاطمه، نیوشا باقری
- تاثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی مدیران مدارس ..... ۴۶۸  
 معصومه محمدآبادی، برات‌علی منفردی‌راز
- بررسی و نقد اهداف تربیت معلم در اندیشه تربیتی پست‌مدرنیسم ..... ۴۸۰  
 مهدی رضایی
- رابطه هوش هیجانی و مدیریت تعارض معلمان دوره ابتدایی ..... ۵۰۴  
 کاظم دلروز، وکیل آژیده، سیدسلیمان ایزدی، امیر رئیسی
- بررسی تحلیل ضرورت و ماهیت میان‌رشته‌ای بودن برنامه‌های درسی در نظام تربیت معلم ..... ۵۱۱  
 سولماز نورآبادی، محسن دیبایی صابر
- نقش اساتید دانشگاه فرهنگیان در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجویان معلمان (مطالعه موردی: دانشگاه  
 فرهنگیان قم) ..... ۵۱۷  
 حمید جعفریان یسار، فرزانه جعفریان یسار
- مقایسه توانمندسازی روان‌شناختی و اخلاق حرفه‌ای بین معلمان مقطع ابتدایی و دبیران متوسطه  
 شهرستان ایلام ..... ۵۲۶  
 فرشته هواسی، سیمین چراغی، عاطفه سبزواری
- شناسایی مولفه‌های آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان و طراحی الگوی مطلوب ..... ۵۴۵  
 سیدابراهیم راد

- نقش دانشگاه فرهنگیان در توسعه پایدار..... ۵۶۱  
احسان فقیری کاریزی
- فرایندشناسی سازماندهی تشکیلاتی دانشگاه فرهنگیان؛ ساماندهی منابع انسانی و ارائه چرخه  
سیاست گذاری در دانشگاه..... ۵۷۰  
امیر آقایی، دکتر نرگس حسن مرادی
- بررسی رابطه توسعه‌ی حرفه‌ای، با عملکرد شغلی معلمان ابتدایی شهر زنجان ..... ۶۰۳  
مجید محمدی فومنی، محمد تقی حیدری، اکبر حیدری، حسین احمدی مقدم،  
لیلا سرابی
- مقایسه‌ی اثربخشی آموزش از طریق تلفیق فناوری با روش سخنرانی در پیشرفت تحصیلی درس  
زیست‌شناسی..... ۶۱۲  
زهراراع، ماهرخ حسن‌زادگان، محمد صفاری بروجنی
- بررسی تأثیر بکارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت  
تحصیلی و نگرش نسبت به درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی..... ۶۲۰  
هادی محمدپور، مریم طالب دوست
- امکان‌سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری..... ۶۳۲  
حسین احمدی مقدم، مقصود احمدی مقدم، محمد تقی حیدری
- ارتباط ارزیابی عملکرد معلمان مقطع ابتدایی با صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای شهر  
زنجان..... ۶۴۸  
حسین احمدی مقدم، محمد تقی حیدری
- ارزیابی کیفیت تدریس اساتید کارورزی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان..... ۶۶۹  
حسین شمس، الهام عرفانی
- تبیین الزامات بهسازی معلمان مدارس بر مبنای رویکرد شایستگی‌های حرفه‌ای در مدارس  
ابتدایی استان اصفهان ..... ۶۷۹  
لیلا مقتدایی، مریم تاجی
- تربیت معلم و ارزشیابی عملکرد از طریق پوشه کار الکترونیکی ..... ۶۸۹  
ژینوس کشتکاری، معصومه قدمیاری
- درس پژوهی؛ راهکاری در جهت تسهیل کار معلمان (یک پژوهش روایتی بر اساس روایت معلمان  
شرکت‌کننده در حلقه‌های درس پژوهی شهرستان بیرجند)..... ۶۹۸  
مجتبی دادی، حامد عربی
- نقش یادگیری مشارکتی بر رشد دانش واژگانی دانشجومعلمان در درس زبان انگلیسی..... ۷۰۵  
ماهان عطار، زهره کرمی
- بازنگاهی به اساسنامه دانشگاه فرهنگیان با رویکردی انتقادی و اصلاحی ..... ۷۱۳  
علی دلقندی



## مجموعه مقالات

چهارمین همایش ملی تربیت معلم ایران  
دانشگاه خوارزمی  
۱۸ و ۱۹ اردیبهشت ۱۳۹۷



## مقالات پذیرفته شده به صورت ارائه شفاهی



## ارائه الگوی ساختاری از بررسی رابطه بین دبستگی شغلی و بهسازی معلمان با نقش میانجی چابکی سازمانی

لیلا مقتدایی<sup>۱</sup>، مریم تاجی<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین دبستگی شغلی و بهسازی با نقش میانجی چابکی سازمانی در بین معلمان ابتدایی شهر اصفهان بود. روش پژوهش کمی با رویکرد توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شهر اصفهان در سال ۹۵-۹۶ بود. حجم نمونه برابر با ۳۷۸ نفر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی متناسب با حجم جامعه آماری انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه دبستگی شغلی بر اساس نظریه کانونگو (۱۹۸۲) و نیز پرسشنامه بهسازی غنی‌زاده (۱۳۹۴) و نیز پرسشنامه چابکی سازمانی ورلی و لاولر (۲۰۱۰) استفاده شد. پژوهش نشان داد که بین دبستگی شغلی و بهسازی با سطح معناداری ۰/۰۵ و با اطمینان ۹۵ درصد رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و همچنین بین دبستگی شغلی و چابکی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین چابکی سازمانی و بهسازی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش، به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد به منظور پیاده‌سازی نظام بهسازی معلمان به تقویت اهرم‌هایی مثل دبستگی شغلی و چابکی سازمانی بپردازند.

**کلیدواژه‌ها:** دبستگی شغلی، بهسازی، چابکی سازمانی، معلمان

### مقدمه

سازمان‌هایی که به‌طور مداوم به توسعه کارکنان خود توجه دارند و در برنامه‌های آموزشی شان سرمایه‌گذاری می‌کنند، منابع انسانی را مهم‌ترین عامل در دستیابی به توسعه اقتصادی می‌دانند. آموزش و بهسازی کارکنان به منظور حفظ شایستگی‌های مورد نیاز برای شغل، در رشد سریع دنیای فناوری ضروری است. برای بقاء در روبرویی با روندهای جدید، مهم است که کارکنان به‌طور مداوم دانش، مهارت و توانایی‌های خودشان را ارتقاء دهند در حالی که سازمان نیز موظف است سیستم‌های حمایتی را برای برنامه‌های آموزش و بهسازی فراهم نماید (کانکویک، ۲۰۱۳).

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین نهادهای اجتماعی در هر جامعه از طریق تربیت فرزندان و آینده‌سازان آن جامعه نقش به‌سزایی در بقا و پیشرفت آن ایفا می‌نماید. در این بین معلمان به عنوان نیروی انسانی و مجریان برنامه‌های آموزش و پرورش، رکن اساسی آن به شمار می‌روند و عمل‌کرد آنان نقش عمده‌ای در موفقیت این نهاد دارد. بنابراین، در تلاش برای بهبود کیفیت آموزش باید بیشتر بر معلمان و جنبه‌های سازمانی که کار آنان در مدارس تحت تأثیر قرار می‌دهد، تمرکز نمود. این تمرکز مبتنی بر این فرض است که درک عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان، دانش ما در چگونگی بهبود مدارس افزایش می‌دهد (وو و شورت، ۱۹۹۶).

بهسازی حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان یکی از موارد مهمی است که ارتباط مستقیم و تنگاتنگی با یادگیری فراگیران دارد و امروزه نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف با آن مواجه‌اند. مسلماً هر اندازه معلمان در حرفه‌ای خود توانمندتر باشند در آموزش و تدریس خود موفق‌تر بوده و موجبات یادگیری بیشتر فراگیران را مهیا می‌کنند. بهسازی حرفه‌ای معلمان عبارتست از "فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها حرفه‌ای

<sup>۱</sup>. دکترای علوم تربیتی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. le.moghtadiae@gmail.com

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند (گاسکی، ۱۹۸۶). غنی‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) معتقدند که بهسازی معلمان مشتمل بر اقدامات و فعالیت‌هایی است که در بلند مدت و به صورت پیوسته جهت توانمندسازی معلمان در زمینه‌های زیر انجام می‌گیرد: ۱. دانش‌پداگوژی و موضوعی: دانش‌پداگوژی عبارتست از آگاهی نسبت به هر آنچه که یادگیری موضوعی را برای یادگیرنده آسان و قابل درک می‌سازد. ۲. دانش و مهارت فناوری: دانش و مهارت نسبت به اطلاعات، ابزارها و تکنیک‌هایی که از علم و تجربه عملی نشأت گرفته‌اند. ۳. صلاحیت‌های پژوهشی: مجموعه مهارت‌های پژوهشی است که معلم با کسب آنها می‌تواند به صورت فردی یا گروهی به ویژه در آموزشی فعالانه مشارکت کند تا نتایج آن را در فرآیند یاد دهی-یادگیری به کار گیرد. ۴. خودبالندگی: یعنی مداخله در نقش‌های فردی از طریق شناسایی عوامل مؤثر بر این نقش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای خود جهت افزایش قابلیت‌ها و کارایی بیشتر. ۵. صلاحیت‌های اجتماعی-عاطفی: عبارت است از توانایی شناخت و تشخیص احساسات خود و دیگران برای ایجاد انگیزه شخصی و مدیریت مؤثر عواطف خود و دیگران. ۶. اخلاقی - معنوی: به منزله رعایت و احترام در روابط بین معلم و دانش‌آموز، معلم و والدین و سایر ذینفعان. ۶. هویت حرفه‌ای: توانایی معرفتی، نگرشی و مهارتی و روش‌های مؤثر ایفای نقش‌های شغلی و اجتماعی مرتبط با شغل مدرس و معلم. نتایج یافته‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان "بافت‌آفرینی چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی" نشان داد که ۵۱ مضمون پایه و ۳ مضمون سازمان‌دهنده (دانش، نگرش و مهارت) در حوزه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی مطرح می‌گردد. نتایج یافته‌های سعادت‌طلب و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش تحت عنوان "بررسی موانع آموزش و بهسازی اعضای هیات علمی" نشان داد که موانع برون دانشگاهی و موانع درون دانشگاهی در این حوزه نقش به سزایی دارند. موانع درون دانشگاهی مانند (موانع کالبدی و مالی، موانع سازمانی، موانع اجرایی و موانع مربوط به اعضای هیات علمی) موانع برون دانشگاهی مانند (موانع خط مشی‌های کلان در حوزه آموزش و بهسازی اعضای هیات علمی، وجود نگاه کمی به توسعه دانشگاه‌ها و اعضای هیات علمی و ...).

سازمان آموزش و پرورش برای آنکه بتواند در رقابت با سایر سازمان‌ها به موفقیت دست یابد بایستی زمینه لازم برای کاهش بی‌تفاوتی کارکنان نسبت به شغل و سازمان خود را فراهم نماید. از جمله ابزارهایی که این سازمان می‌تواند با توسل به آن، زمینه کاهش نگرش منفی معلمان نسبت به شغل‌شان را فراهم آورد، تقویت دلبستگی شغلی آنان است. دلبستگی شغلی، درجه یا میزانی است که فرد درگیر شغلش می‌شود، آن را معرف خود می‌داند، به آن علاقه‌مند است و موجب سربلندی و کسب اعتبار وی می‌گردد (حیدری‌نژاد و مرادی‌پور، ۱۳۹۰). دلبستگی شغلی را می‌توان میزانی که افراد به‌طور روان‌شناختی با شغل کنونی‌شان شناسایی می‌شود، نامید (کانونگو، ۱۹۸۲). براون (۲۰۰۷) بیان می‌کند زمانی که افراد توان بالقوه مشاغل‌شان را برای ارضای نیازهای روان‌شناختی درک می‌کنند، به مشاغل‌شان دلبسته می‌شوند، دلبستگی شغلی به وسیله برانگیختن افراد به اعمال تلاش بیشتر و استفاده از خلاقیت‌شان برای حل مسایل و هو شیارانه کار کردن، عملکرد افراد را افزایش می‌دهد. دلبستگی شغلی به چهار دسته مختلف گروه‌بندی می‌شود که عبارتند از: ۱. کار به عنوان یک علاقه‌مندی مهم در زندگی، ۲. مشارکت فعال در کار، ۳. عملکرد به عنوان مرکزی برای اعتمادبه نفس، ۴. عملکرد سازگار با مفهوم خود (ایویگرو کیلیک، ۲۰۰۹).

بررسی دلبستگی شغلی در سازمان‌ها اهمیت خاص دارد زیرا که اکثر محققین این متغیر را عامل تعیین‌کننده اثربخشی سازمانی و انگیزش فردی مورد توجه قرار داده‌اند به‌طوری‌که بر عملکرد شغلی، ترک شغل و غیبت تأثیر دارد (دایفن دورف، ۲۰۰۲). بنابراین دلبستگی شغلی هم بر فرد و هم بر سازمان تأثیرگذار می‌باشد. فرزانه و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی را تحت عنوان "بررسی رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای و دلبستگی شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان" انجام داده‌اند، در این پژوهش ۱۷۷ نفر از معلمان به عنوان نمونه انتخاب شدند، یافته‌های پژوهش نشان داد که بین صلاحیت حرفه‌ای و دلبستگی شغلی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. رحیمی و نادری (۱۳۹۳) پژوهش تحت

عنوان "رابطه دلبستگی شغلی، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و ادراک از رفتار شهروندی سازمانی با رفتار تسهیم دانش" انجام داده‌اند که، در این پژوهش ۲۳۷ نفر از مدیران و معاونان به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند یافته‌های پژوهش نشان داد که از بین متغیرها، متغیرهای دلبستگی شغلی و تعهد سازمانی توان پیش‌بینی رفتار تسهیم دانش کارکنان را دارند.

ساختار سازمانی یکی از اجزای مهم تعیین‌کننده در کارایی هر سازمان می‌باشد استفاده از ساختار سازمانی متناسب باعث پیشرفت‌های مؤثر در عملکرد سازمان می‌گردد. در این راستا چابک سازی ساختارهای سازمانی به عنوان یکی از مهمترین عوامل مؤثر در عملکرد سازمانی محسوب می‌شوند. ورلی و لاولر (۲۰۱۰) معتقدند که چابکی سازمانی عبارت است از توانایی سازمان در شناسایی نیاز به تغییرات از منابع درونی و بیرونی به‌طوری‌که در آن تغییرات را به شکل یکنواخت انجام داده و عملکرد را فراتر از حد متوسط نگه دارد که در قالب سه مولفه استراتژی قوی، طرح سازمانی انطباق‌پذیر و رهبری و هویت مشترک می‌باشد (ص ۱۹۴). یکی از مهم‌ترین دستاورد‌های مهم چابکی سازمانی که در قالب ۴ دسته توانمندی برای پاسخ‌گویی به تغییرات بیان شده است، عبارت‌اند از: ۱. قدرت پاسخ‌گویی: توانایی شناسایی تغییرات، پاسخ سریع به آنها به صورت واکنش پیش‌بینی کنش دوباره به حالت مناسب برگشتن (بازگشت) در مقابل تغییرات است. ۲. شایستگی: این توانمندی یک لیست گسترده از توانایی‌هایی است که یک سازمان را با بهره‌وری، کارایی و اثربخشی در دستیابی به اهداف مجهز می‌کند. این عامل شامل داشتن: دیدگاه استراتژیک، تکنولوژی مناسب سخت‌افزاری، کیفیت محصول، اثربخشی هزینه، قابلیت دانش و شایستگی افراد، اثربخشی و کارایی می‌باشد. ۳. انعطاف‌پذیری: توانایی انجام کارهای مختلف و دستیابی به اهداف مختلف با استفاده از منابع و تجهیزات یکسان. ۴. سرعت: توانایی انجام وظیفه و عملیات در کوتاه‌ترین زمان ممکن (شریفی و ژانگ، ۱۹۹۹).

به همین منظور مدارس می‌بایست از ویژگی‌های یک سازمان چابک برخوردار باشند که عبارت است از: مبتنی بودن بر اطلاعات، تمرکز فعالیت بر شایستگی‌ها، همراه بودن با ساختارهای مجازی- غیرمتمرکز (دولت مدلی، ۱۳۸۵). نیک‌پور و سلاجقه (۱۳۸۹) پژوهشی تحت عنوان "رابطه بین چابکی سازمانی و رضایت شغلی کارکنان سازمان‌های دولتی شهر کرمان" انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داده است که بین چابکی سازمانی و زیر متغیرهای آن یعنی پاسخ‌گویی شایستگی و انعطاف‌پذیری و سرعت در کار و رضایت شغلی رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حمیدی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان "نقش مدیریت منابع انسانی در چابکی سازمانی" بیانگر آن بود که چابکی سازمانی، مستلزم انطباق‌پذیری، هو شیاری مداوم نسبت به فرصت‌ها و تهدیدات محیطی و قابلیت درونی استفاده از فرصت‌ها و نیز به حداقل رساندن اثرات منفی تهدیدات بالقوه است. مطالب گفته شده حاکی از آنست که ساختار سازمانی و نیروی انسانی دو رکن اساسی یک سازمان محسوب می‌گردند، لذا هر سازمان با توجه به محیط خاص، ماهیت وظایف و نیروی انسانی خود، افزایش ظرفیت‌های انتقال و تسهیم دانش موجبات ارتقاء کمی و کیفی فعالیت‌ها را آورده و در جهت تحقق اهداف وجودی خویش گام بر می‌دارد (گوجاوانو، ۱۳۹۱). بنابراین پژوهش حاضر درصدد است تا به بررسی رابطه بین دلبستگی شغلی و بهسازی معلمان با نقش میانجی چابکی سازمانی بپردازد؟ و این‌که آیا چابکی سازمانی و دلبستگی معلمان می‌توانند پیش‌بینی‌کننده بهسازی معلمان باشند یا خیر؟ امید است که بتوان از نتایج آن در راستای بهبود و ارتقای فعالیت‌های این سازمان استفاده نمود.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین دلبستگی شغلی و بهسازی با نقش میانجی چابکی سازمانی در بین معلمان ابتدایی شهر اصفهان بود. روش پژوهش کمی با رویکرد توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی شهر اصفهان در سال ۹۶-۹۵ بود. حجم نمونه برابر با ۳۷۸ نفر بود که با روش نمونه‌گیری

تصادفی متناسب با حجم جامعه آماری انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه دل‌بستگی شغلی براساس نظریه کانونگو (۱۹۸۲) و نیز پرسشنامه بهسازی غنی‌زاده (۱۳۹۴) و نیز پرسشنامه چابکی سازمانی ورلی و لاولر (۲۰۱۰) که پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۲ و ۰/۹۵ محاسبه شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دوسطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است.

## یافته‌ها و نتیجه‌گیری

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات بهسازی و ابعاد آن و دل‌بستگی شغلی

مقیاس	شاخص‌های آماری	میانگین	انحراف معیار
بهسازی		۳/۰۵	۰/۳۲
دل‌بستگی شغلی		۳/۴۰	۰/۵۳
چابکی سازمانی		۳/۰۸	۰/۴۱
دانش‌پداگوژی و موضوعی		۳/۷۷	۰/۴۱
دانش و مهارت فناوری		۲/۵۲	۰/۹۲
صلاحیت‌های پژوهشی		۳/۴۶	۰/۷۳
خود بالندگی		۳/۲۳	۰/۶۷
شایستگی‌های پایه		۲/۶۹	۰/۸۵
صلاحیت‌های اجتماعی-عاطفی		۳/۳۳	۰/۷۶
اخلاقی-معنوی		۲/۶۳	۰/۹۷
هویت حرفه‌ای		۲/۷۷	۰/۷۸
استراتژی قوی		۳/۳۷	۰/۶۷
طرح سازمانی انطباق‌پذیر		۲/۵۳	۰/۶۸
رهبری و هویت مشترک		۴/۳۰	۰/۴۲

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین بهسازی، چابکی سازمانی و دل‌بستگی شغلی به ترتیب برابر ۳/۰۵، ۳/۴۰، ۳/۰۸ است. میانگین ابعاد دانش و مهارت فناوری، دانش‌پداگوژی و موضوعی و صلاحیت‌های پژوهشی، خود بالندگی، شایستگی‌های پایه، صلاحیت‌های اجتماعی-عاطفی، اخلاقی-معنوی، هویت حرفه‌ای از بهسازی به ترتیب برابر ۳/۷۷، ۲/۵۲، ۳/۵۶، ۳/۲۳، ۲/۶۹، ۳/۳۳، ۲/۶۳، ۲/۷۷ است. میانگین ابعاد استراتژی قوی، طرح سازمانی انطباق‌پذیر، رهبری و هویت مشترک از چابکی سازمانی به ترتیب برابر ۳/۳۷، ۲/۵۳، ۴/۳۰ است.

## یافته‌های استنباطی

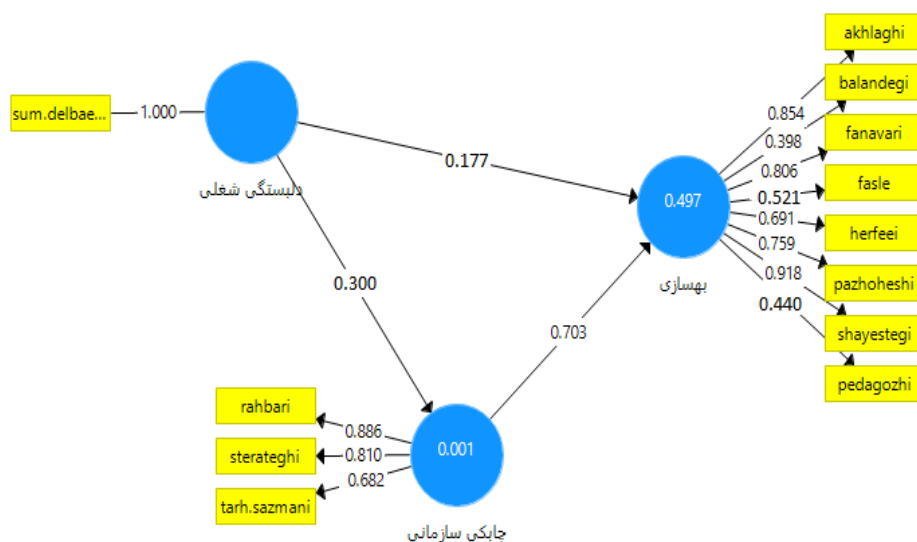
**فرضیه اصلی:** چابکی سازمانی در رابطه بین دل‌بستگی شغلی و بهسازی معلمان نقش میانجی دارد.

تعیین مدل معادلات ساختاری نقش چابکی سازمانی در رابطه بین دل‌بستگی شغلی و بهسازی معلمان: به منظور آزمون هدف، از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شده است. در زیر خروجی نرم‌افزار PLS برای هدف تحقیق ارائه می‌گردد.

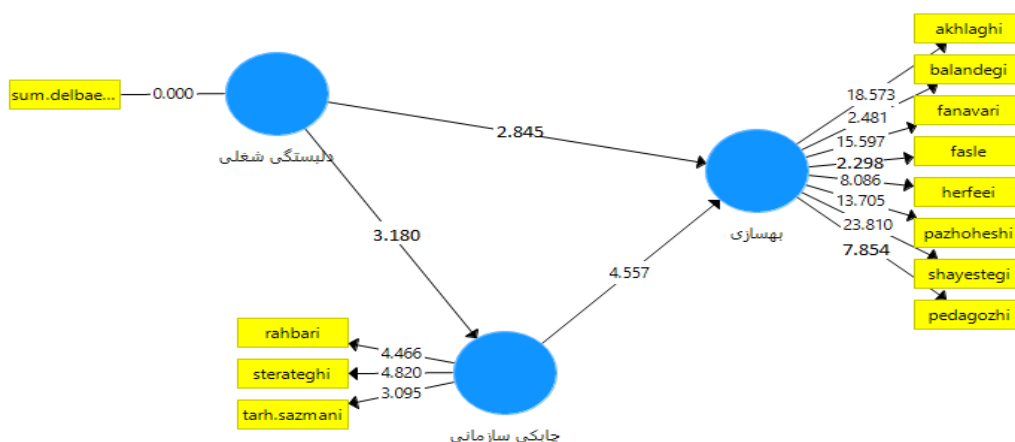
جدول ۲. بررسی نقش میانجی چابکی سازمانی در رابطه بین دلبستگی شغلی و بهسازی معلمان

نتیجه	سطح معنی داری	آماره تی	ضریب تأثیر	
تایید	۰/۰۰۱	۲/۸۴۵	۰/۱۷۷	دلبستگی شغلی... بهسازی معلمان
تایید	۰/۰۰۱	۳/۱۸۰	۰/۳۰۰	دلبستگی شغلی... چابکی سازمانی
تایید	۰/۰۰۱	۴/۵۵۷	۰/۷۰۳	چابکی سازمانی... بهسازی معلمان

نتایج دو شکل ۱ و ۲ نشان می‌دهد که اثر چابکی سازمانی در رابطه بین دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان نقش میانجی دارد. بین دلبستگی شغلی با بهسازی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین رابطه بین چابکی سازمانی و بهسازی معلمان مثبت و معنی‌دار است.



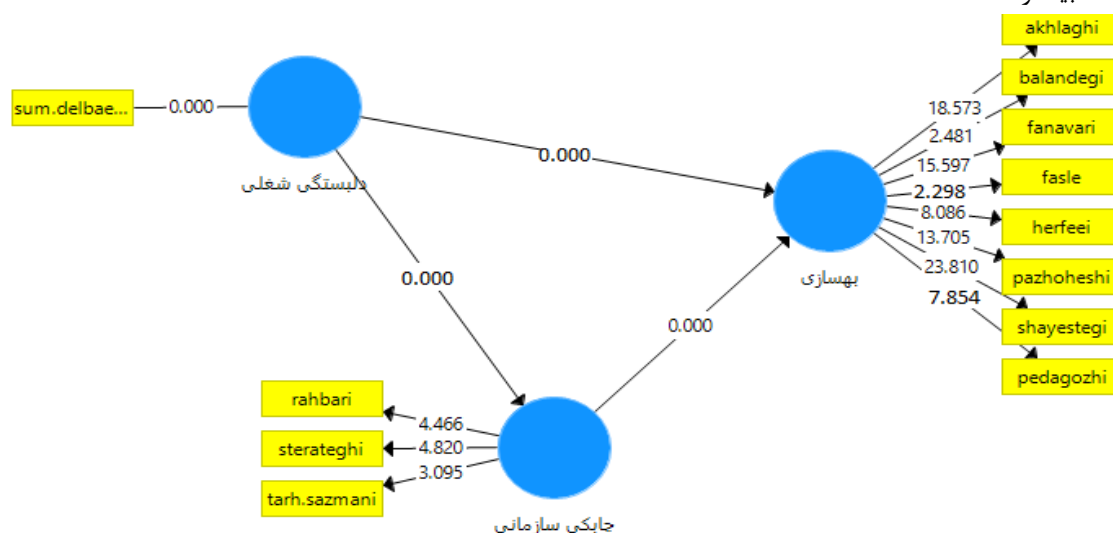
شکل ۱. ضریب تأثیر مربوط به تأثیر دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان با نقش میانجی چابکی سازمانی



شکل ۲. آماره تی مربوط به تأثیر دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان با نقش میانجی چابکی سازمانی



در شکل ۱ میزان و شدت متغیرهای دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان مورد بررسی قرار گرفته است، مقادیر  $t$  نشان می‌دهد، که میزان تأثیر مولفه‌های برنامه‌ریزی و توجه بر بهسازی معلمان معنادار است. زیرا از مقدار قدر مطلق  $1/96$  بیشتر است.



شکل ۳. سطح معنی‌داری مربوط به تأثیر دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان با نقش میانجی چابکی سازمانی  
فرضیه اول: بین دلبستگی شغلی با بهسازی معلمان رابطه وجود دارد.

جدول ۳. ضریب همبستگی بین دلبستگی شغلی با بهسازی معلمان

متغیر ملاک بهسازی معلمان			شاخص آماری
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	
۰/۰۱۳	۰/۰۳۴	۰/۱۸۵*	متغیر پیش‌بین دلبستگی شغلی
$p < 0/05$			

یافته‌های جدول (۳) نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین دلبستگی شغلی با بهسازی معلمان ( $r = 0/185$ ) معنی‌دار است. یعنی دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان تأثیر معنی‌داری دارد. بر اساس ضریب تعیین ( $r^2$ ) ۳/۴ درصد واریانس دلبستگی شغلی با بهسازی معلمان مشترک بوده است. لذا فرضیه اول مبنی بر این که دلبستگی شغلی بر بهسازی معلمان تأثیر معنی‌داری دارد، تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: بین دلبستگی شغلی با چابکی سازمانی رابطه وجود دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین دلبستگی شغلی با چابکی سازمانی

متغیر ملاک چابکی سازمانی			شاخص آماری
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۰۹۱	۰/۳۰۱*	متغیر پیش‌بین دلبستگی شغلی
$p < 0/01$			

یافته‌های جدول (۴) نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین دلبستگی شغلی با چابکی سازمانی ( $r=0/301$ ) معنی‌دار است. یعنی دلبستگی شغلی بر چابکی سازمانی تأثیر معنی‌داری دارد. بر اساس ضریب تعیین ( $r^2$ ) ۹/۱ درصد واریانس دلبستگی شغلی با چابکی سازمانی مشترک بوده است. لذا فرضیه دوم مبنی بر این که دلبستگی شغلی بر چابکی سازمانی تأثیر معنی‌داری دارد، تأیید می‌گردد.

**فرضیه سوم: بین چابکی سازمانی با بهسازی معلمان رابطه وجود دارد.**

جدول ۵. ضریب همبستگی بین چابکی سازمانی با بهسازی معلمان

متغیر ملاک بهسازی معلمان			شاخص آماری
سطح معناداری	مجدور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۱۷۶	۰/۴۲۰**	متغیر پیش‌بین چابکی سازمانی

$$p < 0/01$$

یافته‌های جدول (۵) نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین چابکی سازمانی با بهسازی معلمان ( $r=0/420$ ) معنی‌دار است. یعنی چابکی سازمانی بر بهسازی معلمان تأثیر معنی‌داری دارد. بر اساس ضریب تعیین ( $r^2$ ) ۱۷/۶ درصد واریانس چابکی سازمانی با بهسازی معلمان مشترک بوده است. لذا فرضیه سوم مبنی بر این که چابکی سازمانی بر بهسازی معلمان تأثیر معنی‌داری دارد، تأیید می‌گردد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دلبستگی شغلی و بهسازی با سطح معناداری ۰/۰۵ و با اطمینان ۹۵ درصد رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و همچنین بین دلبستگی شغلی و چابکی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین چابکی سازمانی و بهسازی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنابراین با توجه به تأثیر و جایگاه بهسازی معلمان در آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که؛ ۱- جلساتی را برای آگاهی دادن معلمان در خصوص چشم‌انداز سازمان‌ها و ابعاد و تأثیرات بهسازی فراهم نمایند و در این جلسات مأموریت و رسالت سازمان را به‌طور روشن و بر اساس ابعاد بهسازی بیان و چگونگی دستیابی به اهداف سازمان را روشن سازند. ۲- با رواج فرهنگ بهسازی در سازمان، موجبات انگیزش درونی اعضا را فراهم نمایند. مدیران بدین منظور باید همواره برنامه‌هایی جهت قدردانی از خدمات معلمان بر اساس مبنای انگیزش شغلی آن‌ها ترتیب دهند. ۳- معلمان را در مقاطعی که از نظر هدف با اهداف فردی آنها مشابهت دارد، به کار گیرند تا همسو بودن اهداف فردی و اهداف شغلی باعث انگیزش درونی آنها شود. ۴- معلمان فرایند بهسازی خود را در کار و رسیدن به اهداف سازمانی یا گروهی خلاصه نکنند، بلکه باید زمانی را به‌منظور انجام فعالیت‌هایی جهت ارتقای شایستگی، قدرت پاسخ‌گویی، انعطاف‌پذیری و سرعت در انجام کارها برای اعضای خود در نظر بگیرند و چابکی را در عمل به کار گیرند، تا بدین ترتیب علاوه بر تجدید نیرو برای کار، آنها را از نظر کارایی و اثربخشی مجهز نمایند. ۵- همچنین به‌منظور افزایش دلبستگی شغلی معلمان می‌توان از فنونی هم‌چون قدرت دادن، آموزش و کار تیمی استفاده نمود. از طریق قدرت دادن به معلمان می‌توان احساس مسئولیت را در آنان ارتقاء داد، از طریق آموزش دادن می‌توان به آنها کمک نمود تا نقش سازمانی خود را درک کنند و همچنین از طریق اجرای کار تیمی می‌توان عملکرد و اثربخشی را در آنان ارتقاء داد. ۶- با توجه به اهمیت چابکی در محیط امروزه و کمک شایانی که این فرآیند بر حفظ حیات و موفقیت سازمان دارد، باید شرایطی در سازمان فراهم شود که افراد سازمانی را راغب به چابک‌تر شدن خودشان و سازمان‌شان نماید. این شرایط می‌تواند در سیستم‌های پاداش و دستمزد اجرا شود.

## منابع

- حیدری نژاد، ص و مرادی پور، م. (۱۳۹۰). رابطه دلبستگی دبیران تربیت بدنی با جو سازمانی مدارس متوسطه شهر اهواز. مدیریت ورزشی. ۲(۸). ۵-۲۱
- حمیدی، ن. حسن پور، ا. کیانی، م. و موسوی، ح. (۱۳۸۸). نقش مدیریت منابع انسانی در چابکی سازمان. مجله مدیریت صنعتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج. ۴(۸). ۱۱-۱۲۷
- دولت مدلی، م. (۱۳۸۵). راهکاری ذیل چابکی در سازمان. مجله وب، ۲۲-۱۱.
- سعادت طلب و همکاران (۱۳۹۳). بررسی موانع آموزش و بهسازی اعضای هیات علمی در دانشگاه های شهر تهران. فصلنامه مطالعات و اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. ۴(۶)، ۲۹-۵۶.
- فرزانه و همکاران. (۱۳۹۳). بررسی رابطه صلاحیت های حرفه ای با دلبستگی شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۱۱۵)-۱۳۷.
- قجاوند، م. (۱۳۹۱). تأثیر ساختار سازمانی بر ظرفیت سازی تسهیم دانش در سازمان آموزش و پرورش شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه طباطبائی پردیس نیمه حضوری.
- محمدی و همکاران. (۱۳۹۵). بافت آفرینی چارچوب بهسازی حرفه ای معلمان مبنی بر درس پژوهی، تدریس پژوهی، ۴(۳)، ۱-۲۹.
- نیک پور، ا و سلاجقه، س. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین چابکی سازمانی و رضایت شغلی کارکنان سازمان های دولتی شهر کرمان. پژوهش های مدیریت، ۳(۷)، ۱۶۹-۱۸۴.
- Bhatti M.A, KaurS. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*; 34(7): 656-672.
- Brown, S. P. (2007). Job involvement encyclopedia of industrial & organization psychology. *Journal of SAGE publication*, 1(1), 397-399 .
- Cankovic, V.S. (2013). Contemporary challenges and human resource development. *International Journal of Innovations in Business*, 2(2), 109-143
- Fathi Vajargah K. (1393). Where RA Education and Human Resource Development at the helm? (Trends and emerging scenarios). Tehran: slides presented at the *workshop, improvement of human resources*. . [Persian]
- Garavan T. N, Carbery R, & Rock, A. (2011). Mapping talent development: definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 5-
- Ghanizadeh Gerayli M. (1394). Model for Improvement of secondary school teachers (about Tehran Province). PhD in Educational Management, Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran. . [Persian]
- Gunaskaran, a; A Yusuf. Y (2002). Aglic manufacturing: Taxonomy of strategic and technologicalimperatives, *Ntyprod Res*, 40 (6), 1357-85.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of change. *Educational researchers*, 15(5), 5-12
- Habibzadeh, Abbas. (2015). *Lesson Study on teachers' self-efficacy perception*. The results of the psychological journal. Shahid Chamran University of Ahvaz. Fall and winter 1393. The fourth period, year 21, no. 2, pp: 168-145 (Persian).
- Hamidi, N; Hassanpour, A. Kiani, M. Mousavi, h (1388). The Role of Human Resources Management in Organizational Agility. *Industrial Management Journal of Islamic Azad University, Sanandaj Branch*. forth year. Number 8. P. 127-111.

- Horizad, B. (2011). *The effect of creativity-based Lesson Study on The development of professional competencies of teachers And learn creative behavior of teachers and students*. Journal of Counseling and Psychotherapy culture, new courses, freshman, 1: 92-75[Persian].
- Luenburg FC. Self-efficacy in the workplace: implication for motivation and performance. International Journal of management, business, and administration. 2011; 14(1): 1-7. 343.
- Mirsepasi, N. (1389). Strategic human resource management and labor relations, Tehran: Mir.[Persian]-
- Model government, M. (1385). The following are guidelines for agility in the organization. Web Magazine, 72, 111.
- Naderi, A. Hajizadeh, M. Shariatmadari, A. , Saif Naraghi, M. (2011). *Evaluation and comparison of professional skills of teachers of Basic Sciences and Humanities Behshahr guldens school to provide methods for promoting skills*, Journal of Educational Management, 2(2): 96-75. (Persian).
- Nikpour, A. And Solajeqeh, Q (1389). "The Relationship between Organizational Agility and Job Satisfaction among Employees of Governmental Organizations in Kerman". Management Research, Third Year, No. 7, pp. 169-184.
- Rowden RW, ConineCT. The impact of workplace learning and job satisfaction in small US commercial banks. Journal of workplace Learning. 2005; 17(4): 215-30.
- Sarkarani M R. (1394). Danshafzayy- books Pzhvhy- idea of universal lessons to improve education and enrich learning. Tehran: Marathi. . [Persian]
- Sergiovanni, T. J. (2009), the principalship: A reflective practice perspective (6th Ed. ). Texas: Pearson education, Inc.
- Shah Mohammadi N. (1393). Competence of teachers of our time. *Journal of Elementary Education*, Volume 18, pp. 13-7 . [Persian]
- Talebpour, Mahdi (2001), Analyzing and explaining the attitudes of managers, employees and members Academic faculty of the country's physical education colleges and its relation with organizational climate Not yet Physical Education University of Tehran.
- Tong, L. f and Han, Y. B. (2005). *Applying TQM philosophy to the teaching and learning process*, Monash university, Malaysia.
- Uygur, A ; Kilic. (2009). A study in to organizational commitment and job involvement, *Ozen Journal of Applied sciences*. (2)1943-2542.
- Villegas R. (2007). teacher professional development”: an international review of the literature. unesco; international institute for educational planning.
- Worely, CH. B & Lawler, W. E. E. (2010). Agility and organization Design: A Diagnostic Fromework, *Organizational Dynamics*, Vo1. 39. No. 2. 194-204
- Wu,V and Short,P.M(1996). The relationship of the empowerment to teachers' job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*,23,85-9
- Zeinvand Omid (2004), The Relationship Between Motivational Power of the Job and Organizational Commitment of the Faculty Members Shahid Beheshti University. Unpublished Thesis, Master of Educational Management, University Shahid Beheshti. Shafizadeh. Ali
- Zhang Z. Sharifi, G. (2007). “Towards theory building in agile manufacturing strategy a taxonomical approach”. *IEEE Transactions on Engineering Management* 54(2),351-370.

## تحلیل عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه زنجان

حسین احمدی مقدم<sup>۱</sup>، مقصود احمدی مقدم<sup>۲</sup>، لیلا سرابی<sup>۳</sup>

### چکیده

در این پژوهش متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان مدارس شهرستان زنجان در قالب دو سوال پژوهشی: ۱- متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان کدامند؟ ۲- آیا متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان را می‌توان دسته‌بندی کرد؟ مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد شاغل در مدارس ابتدایی، راهنمایی متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر زنجان (۱۸۸۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش بیش از ده درصد کل جامعه (۲۰۰ نفر) به تفکیک دوره تحصیلی و جنسیت و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای شناسایی و تحلیل متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان از پرسشنامه محقق‌ساخته شد. بر اساس تجزیه و تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها با روش واریماکس پس از چرخش، یازده متغیر به‌عنوان مهم‌ترین متغیرهای بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان به شرح ذیل مشخص شدند: ۱. سطح تحصیلات معلمان، ۲. ضعف دانش پایه و عدم تسلط به موضوعات درسی، ۳. عدم آشنایی معلمان با روش‌های تحقیق، ۴. عدم آشنایی معلمان از بودجه‌های تحقیقاتی، ۵. ضعف اطلاع‌رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش، ۶. عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش، ۷. مقررات دست و پا گیر پژوهش، ۸. بی‌تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش، ۸. بی‌عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم‌سطح.

**کلیدواژه‌ها:** معلمان، زنجان، دانش، آزادی، بی‌عدالتی

### مقدمه

توسعه یا اندیشه پیشرفت و تحول در جهت بهسازی فردی و اجتماعی، قدمتی به طول تاریخ بشر دارد. دانشمندان معاصر معتقدند که توسعه و پیشرفت علوم در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، به مراتب بیشتر و جامع‌تر از پیشرفتی است که کلیه علوم از بدو پیدایش تا پایان نیمه اول قرن بیستم داشته‌اند. تصور این که در چنین مدت زمان کوتاهی، علوم بشری تا این حد پیشرفته کرده باشند، کمی تعجب‌آور و مشکل می‌نماید، ولی اگر توجه شود که استفاده از روش صحیح پذیرش علمی نیز، قدمتش زیاد نیست، این حقیقت را می‌توان به سادگی قبول کرد که توسعه و پیشرفت سریع علمی، صرفاً مرهون و مدیون به‌کارگیری روش‌های دقیق علمی بوده است (رنجبریان، ۱۳۹۱، ص ۴۰).

از آن‌جا که نظام تعلیم و تربیت پیشرفته به دنبال آماده نمودن دانش‌آموزان امروزه برای رویارویی با چالش‌های بزرگ و کوچک آینده‌ی جهان است، معلمان و مربیان این نظام به خوبی می‌دانند که دیگر نقش سنتی آنان، به عنوان توضیح-دهندگان کتاب‌های درسی و پژوهش‌گران دروس به پایان رسیده است و نسل آینده از آنان انتظار دارد تا تدوین‌کنندگان مهارت‌های زندگی همانند: تفکر و خلاق، قدرت حل مسأله، تفکر انتقادی، افزایش توان جامعه‌پذیری و نظایر آن باشند و دانش‌آموزان را آن‌گونه به کارهای خلاق و مولد سوق دهند که خود بتوانند راه خویش را در محیط پر فراز و نشیب آینده پیدا کنند. گسترده‌ی و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش در تربیت افراد مولد در علوم و تکنولوژی، موید و دشواری

<sup>۱</sup>. کارشناسی علوم تربیتی، آموزش و پرورش ماهنشان، زنجان، ایران. hosseinahmadi817@gmail.com

<sup>۲</sup>. کارشناسی آموزش ابتدایی، آموزش و پرورش زنجان، ایران.

<sup>۳</sup>. کارشناسی علوم تربیتی، آموزش و پرورش ماهنشان، زنجان، ایران.



فراوان و جوامع در فرایند علمی شدن آموزش و پرورش بوده و به کار بستن روش های قدیمی و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش در تربیت افراد مولد در علوم و تکنولوژی، موید دشواری فراوان جوامع در فرایند علمی شدن آموزش و پرورش بوده و به کار بستن روش های قدیمی و ناکارآمد سبب تشدید کاهش بروز قابلیت ها، توانایی ها و انطباق کودکان و نوجوانان با محیط های به شدت متغیر آینده می شود. برای رفع موانع موجود و راهکارهای و دست یابی به توسعه پایدار، استفاده و به کارگیری نتایج پژوهش های مفید، سازنده، و مربوط به حوزه تعلیم و تربیت را ضروری و اجتناب ناپذیر می سازد. زیرا دانش آموزی قادر خواهد بود با چالش های موجود سر بلند بیرون بیاید، که معلم او با استفاده از فنون و تکنیک های جدید تدریس، پژوهش و مهارت های زندگی در جامعه امروزی آشنا باشد (آقازاده، ۱۳۸۶، ص ۶).

برای یک معلم این کافی نخواهد بود که فقط با قلمرو مسایل تربیتی و شیوه های تدریس آشنایی داشته باشد، خصوصاً در موقعی که در فرایند آموزش معلم به قلمرو دیگری از دانش مرتبط با تدریس به نام پژوهش آموزشی آشنایی داشته باشد و بتواند نیاز خود را با بهره مندی از امتیازات استفاده از دستاوردهای پژوهشی مرتفع سازد. بنابراین در مسیر آموزش و رویارویی با دشواری های مربوط به تدریس، استفاده از فرایند پژوهش توسط معلمان اجتناب ناپذیر می گردد.

بنابر آن چه گذشت، معلم با توجه به نقش و وظیفه ای که بر عهده دارد از سه محور با پژوهش ارتباط دارد: ۱- معلم در حوزه وظایف خود در نقش تدریس روش پژوهش و مطالعه علمی به دانش آموزان ظاهر می شود. در این نقش وظیفه دارد به بهره گیری از روش های یاددهی - یادگیری فعال و مسأله محور (همانند راهبردهای شناختی و فرا شناختی)، بینش پژوهشی - علمی را در دانش آموزان ایجاد و تقویت کند و از این طریق باعث رشد و تقویت بینش و فرهنگ پژوهش در جامعه گردد. ۲- در محور دوم، معلم از محور سوم ارتباط معلم با پژوهش، ایفای نقش پژوهش گری توسط وی است. یعنی، معلم در مواجهه با مسایل آموزشی که فراروی تدریس هستند، از فعالیت پژوهشی کمک می گیرد و تدریس خود را متناسب با اهداف و انتظارات به پیش می برد. در این محور معلم قادر است در یک زمان نسبتاً محدود، بهره لازم را برای حل مسأله مورد نظر خود ببرد (کاظمی، ۱۳۹۰، صص ۴۸-۶۵).

### طرح مسأله

مهم ترین عامل پیشرفت و توفیق فرآینده بشر در آغاز هزاره سوم، اهمیت دادن به فرآیند پژوهش و استفاده از یافته ها و نتایج پژوهش ها در عرصه های مختلف دانش و تکنولوژی است. با این همه در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، نگرانی های قابل توجهی در زمینه عدم ارتباط مناسب میان پژوهش و تصمیمات در حوزه های مختلف به ویژه تعلیم و تربیت وجود دارد. از یک سو محققان از عدم توجه به نتایج پژوهش ها در فرآیند تصمیم سازی دارند و از سوی دیگر تصمیم گیرندگان و برنامه ریزان به نارسا بودن و یا در دسترس نبودن پژوهش ها در هنگام تصمیم گیری تأکید می کنند. این واقعیتی غیرقابل انکار است که، گسترش امر آموزش و پرورش قبل از هر چیز به مجریانی آگاه و آزموده نیاز دارد که با فرهنگ و تمدن ایران و نیز و با مقتضیات عصر حاضر و با نیازهای حال و آینده کشور آشنایی کافی داشته باشند. معلمان مهم ترین و بزرگ ترین بازیگران صحنه تعلیم و تربیت هستند. اگر تربیت را فراهم کردن زمینه بالندگی، بر کشیدن و متعادل آدمی بدانیم و هدف از آن را فعلیت بخشیدن به استعداد های بالقوه انسان ها در جهت کمال و قرب الهی در نظر داشته باشیم، اگر از جمله ویژگی های آدمی را خود آگاهی را خود آگاهی، کمال گرایی، آفرینندگی، صنعت گری و بالاخره انتخاب گری بدانند، این معلمان بوده و هستند که در تحقق مشخصه های اساسی آدمی نقش موثری دارند. معلمان می توانند با بهره گیری از هنر، علم، تجربه، ایمان به کار و عشق به معلم، انگشتان و مغزهای کودکان و نوجوانان را در فرایند یاددهی - یادگیری قیمتی سازند و انسان های خام به انسان های تربیت شده، عالم و محقق، متخصص، مؤمن و هنرمند تبدیل کنند. این امر میسر نمی شود جز با گسترش فعالیت های پژوهشی. یکی از مشکلات اساسی که امروز نظام آموزشی به آن مبتلا است کم رنگ بودن فعالیت های پژوهشی معلمان است. به راستی علت این ضعف موجود در آموزش و پرورش چیست؟

معلمان چرا به دنبال کشف حقایق و واقعیت‌های جدید در جامعه‌ای که امروز با سرعتی فراتر از نور به سمت تکنولوژی و پیشرفته و توسعه پیش می‌رود نیستند؟ علت این پژوهش‌گریزی چیست؟ از آن‌جا که، عدم علاقه‌ی معلمان به پژوهش مساوی با رکود در جامعه است. لذا باید به دنبال کشف مواردی باشیم که این ضعف عمیق در جامعه‌ی آموزش و پرورش ایجاد کرده و مانع گرایش معلمان به پژوهش می‌شود، مواردی که لازم است مورد ارزیابی و بازنگری، قرار گیرد تا راهکارهای جذب معلمان به پژوهش شناخته شود. این مسئله یعنی عدم استقبال معلمان از پژوهش در شهرستان زنجان که پتانسیل بسیار قوی از نظر نیروی انسانی توانمند برای این مهم دارد، کاملاً مشهود است، لذا یکی از دغدغه‌های محقق و یکی از مسائل بسیار مهم و مورد توجه مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در این شهرستان، بررسی و تحلیل، عوامل و موانع بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان است.

### اهداف پژوهش

بررسی حاضر ناظر بر شناسایی و تحلیل متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان مدارس شهرستان زنجان، جهت دستیابی به راهکارهای مناسب در راستای اصلاح و بهبود پژوهش در جامعه معلمان می‌باشد. اهداف دیگر پژوهش عبارتند از: شناسایی متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان، تعیین روایی و پایایی عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان.

### سؤالات پژوهشی

سؤالات مورد مطالعه در این پژوهش عبارتند از :

- ۱ - متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان کدامند؟
- ۲ - آیا متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان را می‌توان دسته‌بندی کرد؟

### متغیرهای پژوهشی

عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان، جنسیت، مقطع آموزشی، تحصیلات.

### بازنگری تحقیقات پیشین

گرچه تحقیقات قابل توجهی در ارتباط با عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان در ایران صورت نگرفته و یا حداقل برای محقق قابل دسترسی نبوده‌اند، اما محققین و صاحب‌نظران به‌طور کلی، مسئله تحقیق در ایران را مورد توجه قرار دادند که در ادامه به نتایج برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. دکتر سید حسین نصر در مقاله‌ای (این مقاله در سال ۱۳۴۷ چاپ شده است و به لحاظ ارزش تاریخی آن، قابل توجه است) با عنوان عوامل مؤثر در علم و پژوهش در ایران به شرح ذیل بیان کردند:

- ۱ - توجه نکردن به وضع حقوقی محققان: در قوانین استخدامی کشور جایگاه و حقوق مشخصی برای محققان معین نشده است؛
- ۲ - توجه نکردن به وضع محققان از لحاظ اجتماعی: افراد جامعه برای محققانی که به علوم جدید می‌پردازند ارزش اجتماعی قائل نیستند زیرا اکثر مردم از غرب و تمدن آن فقط ظواهر و جنبه مادی و رفاهی آن را گرفته‌اند و به علوم جدید آن توجه نکرده‌اند؛

- ۳- نبود محرک برای پژوهش در علوم جدید: بعد از رنسانس نیز شعار علم برای علم، متحرک دانشمندان غربی بوده است. ولی در فرهنگ ایرانی‌ها هیچگاه امری برای نفس خودش دنبال نشده است؛
- ۴- نبود معیاری برای سنجش پژوهش‌های علمی: هنوز معیار مشخصی برای سنجش دقیق پژوهش‌ها علمی وجود ندارد و هنوز، بین یک پژوهش خوب و یک ترجمه یا اقتباس فرقی گذاشته نمی‌شود؛
- ۵- نبود یک برنامه جامع علمی پژوهشی؛
- ۶- فقدان آمار دقیق و آمارشناسان متخصص در امر پژوهش‌ها؛
- ۷- توجه نکردن موسسات خصوصی به امر پژوهش؛
- ۸- مهاجرت نخبگان به خارج؛
- ۹- مشکلات مربوط به کتابخانه: در ایران کتابخانه‌های مجهزی برای پژوهش‌ها علمی وجود ندارد، علاوه بر آن کتابخانه‌های موجود هم با مشکلات مختلفی روبرو هستند. کم بودن بودجه کتابخانه‌ها، کمبود افراد کتاب‌شناس و متخصص، و وجود قوانین نادرست در کتابخانه‌ها که مانع استفاده محققین از کتاب‌ها می‌شود؛
- ۱۰- تدوین نشدن اصطلاحات علمی: با وجود اینکه زبان غنی فارسی استعداد توسعه و بسط دارد، هنوز توجه به تدوین اصطلاحات علمی در این زبان نشده است و لغات به همان شکل خارجی خود مورد استفاده قرار می‌گیرند. امروزه، احتیاج به تدوین اصطلاحات صحیح طبق اصول زبان فارسی و ارزیابی اصطلاحات موجود و تدوین فرهنگ‌های علمی احساس می‌شود؛
- ۱۱- بی توجهی به علم و پژوهش در سیستم‌های آموزشی؛
- ۱۲- کمبود بودجه و عدم برنامه‌ریزی صحیح درباره‌ی آن: در ایران اگرچه گاهی مبالغ زیادی برای مخارج پژوهش‌های اختصاص می‌یابد، ولی اولاً مقداری از آن به علت نبود برنامه صحیح و افراد با صلاحیت، بهبود مصرف می‌شود و ثانیاً، این بودجه به رشته‌های متعدد و مختلفی اختصاص می‌یابد و این تعدد رشته‌ها باعث می‌شود که از عمق پژوهش کاسته شود و ما نتوانیم در رشته خاصی به عمق مطلب و نتیجه موردنظر و مطلوب دست پیدا کنیم (ربانی خوراسگانی، ۱۳۸۰، ص ۴۲).
- حسن‌زاده (۱۳۸۵) در مقاله‌ای با عنوان چالش‌ها و انگیزش‌های کلیدی در تولید علم و توسعه پژوهش‌گری و کاربست تولیدات علمی را به پنج مقوله تقسیم‌بندی کردند:
- ۱- چالش‌ها و موانع سازمانی: مانند شک و تردید در صلاحیت‌های علمی پژوهش‌گران، عدم وجود مدیریت پژوهشی مناسب، کمبود نیروهای تخصصی در مراکز دانشگاهی و علمی، و ...
- ۲- چالش‌ها و موانع روش‌شناختی: مانند پایین بودن کیفیت روش‌شناختی پژوهش، سطحی‌نگری در پژوهش‌ها، بهادادن به آموزش و کم‌توجهی به پژوهش، و تقلید نسنجیده از مبانی و ساختار و روش پژوهش‌هایی که در مجلات غربی به چاپ می‌رسد و ...
- ۴- چالش‌ها و موانع ارتباطی: مانند وجود شکاف نگرشی و ارتباطی بین مراکز پژوهشی و پژوهش‌گران، فقدان نظام اطلاع‌رسانی مناسب، ارتباط ضعیف بین مراکز علمی و دانشگاهی، و ...
- ۵- چالش‌ها و موانع اجتماعی: مانند عدم رسوخ فرهنگ پژوهش‌های در جامعه، عدم همخوانی یافته‌ها و تولیدات علمی و پژوهشی با ارزش‌های فرهنگی - اجتماعی، بی‌توجهی یا کم‌توجهی به نیازها و اولویت‌های ملی و منطقه‌ای و ... (شمسایی گل سفیدی، ۱۳۸۹، ص ۵).
- عوامل بازدارنده و تنگناهای علمی-پژوهشی امضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی کشور را، وجود موانع برای شرکت در سمینارهای خارج، مشکل بهره‌مند شدن از فرصت مطالعاتی، کمبود مواد مصرفی مورد لزوم در پژوهش بیان کردند.



۱ - در بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه صنعتی اصفهان در خصوص موانع پیشرفت فعالیت‌های پژوهشی آورده شده است که: فراهم نبودن امکانات مالی و اداری و تسهیلات کافی و عدم دانش کافی در مورد روش‌های پژوهشی علمی و به‌طور کلی عدم برنامه‌ریزی صحیح باعث کم‌توجهی اساتید نسبت به امر پژوهش می‌گردد (بکرانی، ۱۳۹۰، ص ۷۴).

۲ - در بررسی جامعه‌شناختی عوامل موثر بر فعالیت‌های پژوهشی، اساتید رشته‌های جامعه‌شناسی دانشگاه‌های تهران نشان داده شده که: بین فعالیت‌های پژوهشی و متغیرهای مستقل مورد مطالعه یعنی رتبه علمی، پاداش، احساس آزادی، وضعیت اقتصادی، سابقه علمی، میزان اشتغال به کار اجرایی، مقطع تدریس، میزان ساعات تدریس، نگرش معلمان نسبت به نابرابری درون جامعه علمی و بیرون جامعه علمی، همبستگی وجود دارد (رازقی، ۱۳۸۰، ص ۱۰).

۳ - در بررسی علل عدم گرایش استادان رشته‌های علوم انسانی آموزشی به پژوهش دانشگاه تربیت معلم نشان داده شده که میان گرایش به فعالیت‌های پژوهشی و سطح تحصیلات استادان رابطه مثبت وجود دارد. علل عدم گرایش استادان به پژوهش، نابرابری حقوق مادی و اجتماعی هیئت علمی آموزشی با گرایش استادان به پژوهش، نابرابری حقوق مادی و اجتماعی هیئت علمی آموزشی با پژوهشی، موظف نبودن در انجام کارهای پژوهشی، بی‌اعتنایی جامعه به انجام کارهای پژوهشی، عدم آشنایی آن‌ها با روش‌ها و ابزار پژوهش، تفاوت فاحش میان حق التدریس و حق پژوهش، عدم تأمین بودجه و نبود فضای مناسب و آزادی عمل در اجرای پژوهش‌ها، بی‌تفاوتی مدیران نسبت به این امر، اشتغال بیش از حد اساتید، نگرش دانشگاه به پژوهش به عنوان امر جانبی، و دشواری پژوهش در موضوعات انسانی است (نوروزیان، ۱۳۸۵، ص ۱۷).

۴ - نتایج بررسی مشکلات موجود در انجام پژوهش از نظر اعضاء هیئت علمی دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی ایران، سال ۱۳۶۹ حاکی از آن بود که: مشکلات آزمایشگاهی و کارگاهی و کتابخانه‌ای و مشکلات فردی پژوهش‌گر و نبودن یک نظام متمرکز پژوهش‌های و شناخت ناکافی مدیران از مشکلات پژوهش را در اولویت قرار داده بودند (بهرامی، ۱۳۸۹، ص ۱۰).

۵ - بررسی مشکلات پژوهش در رشته‌های علوم انسانی از دیدگاه اساتید دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان در سال‌های ۱۳۶۹ و ۱۳۷۰، فراهم نبودن امنیت شغلی و رفاه اقتصاد کافی، کمبود بودجه پژوهش و نارسایی در تخصیص آن در پژوهش‌ها انسانی، فقدان مراکز پژوهش‌های فعال آزمایشگاهی و کارگاهی و کتابخانه‌ای و مشکلات فردی پژوهش‌گر و نبودن یک نظام متمرکز پژوهش‌های و شناخت ناکافی مدیران از مشکلات پژوهش را در اولویت قرار داده بودند (همان منبع).

۶ - بررسی مشکلات پژوهش در رشته‌های علوم انسانی از دیدگاه اساتید دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان در سال‌های ۱۳۶۹ و ۱۳۷۰، فراهم نبودن امنیت شغلی و رفاه فقدان مراکز پژوهش‌های به عنوان مشکلات اساسی پژوهش‌ها انسانی مورد تأیید اساتید قرار گرفت (همان منبع).

۷ - در بررسی‌های صورت‌گرفته در مورد راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در مدیران و معلمان استان لرستان نتیجه گرفته شده که: ۶۹/۹ درصد، توسعه و ترویج فرهنگ پژوهش، ۷/۷۵ درصد فراهم نموده امکانات پژوهشی، ۷۵ درصد، آموزش فنون پژوهش، ۹/۷۶ درصد، تشویق و ترغیب پژوهش‌گران و ارج نهادن به تلاش‌های آنان، ۶/۷۰ درصد رفع موانع پژوهشی و ۷۴/۶ درصد پاسخ‌گویان معتقدند بین راه‌اندازی بانک‌های اطلاعاتی در استان و ایجاد روحیه پژوهشی در مدیران و معلمان رابطه وجود دارد (همان منبع).

در پژوهشی به بررسی علل عدم علاقه معلمان منطقه زرین‌شهر به فعالیت‌های پژوهشی پرداخته شده است. یافته‌های پژوهشی حاکی از این است که:

- ۱ - معلمانی که دارای تحصیلات بالایی هستند، نسبت به دیگر معلمان دارای قدرت و توانایی علمی بیشتری بوده و در نتیجه تمایل بیشتری به انجام پژوهش‌ها دارند؛
- ۲ - هیچ‌گونه رابطه‌ای بین دوره تحصیلی که معلمان در آن مشغول به خدمت هستند با میزان تمایل آن‌ها به فعالیت‌های پژوهشی مشاهده نشده است؛
- ۳ - عدم آشنایی معلمان با روش پژوهش باعث تمایل آن‌ها به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۴ - شرکت معلمان در دوره‌های بازآموزی و ضمن خدمت در افزایش تمایل آنان به فعالیت‌های پژوهشی تأثیر دارد؛
- ۵ - فراهم‌نبودن بودجه کافی برای پژوهش‌ها و کمبود امکانات مالی باعث کاهش تمایل معلمان به فعالیت‌های پژوهشی شده و آن‌ها را به فعالیت‌های غیردرسی سوق می‌دهد؛
- ۶ - وجود شبکه اطلاع‌رسانی در آموزش و پرورش باعث افزایش علاقه معلمان به فعالیت‌های پژوهشی می‌شود؛
- ۷ - فراهم نبودن جو علمی و پژوهشی، کمبود سازمان‌ها و مراکز پژوهشی منطقه‌ای، عدم تبلیغات لازم، کمبود کتابخانه‌ها و مجلات پژوهشی باعث افزایش علاقه معلمان به فعالیت‌های پژوهشی می‌شود؛
- ۸ - فراهم نبودن جو علمی و پژوهشی، کمبود سازمان‌ها و مراکز پژوهش منطقه‌ای، عدم تبلیغات لازم، کمبود کتابخانه‌ها و مجلات پژوهشی باعث کاهش تمایل به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۸ - هیچ‌گونه رابطه معناداری بین جنسیت و علاقه معلمان به فعالیت‌های پژوهشی وجود ندارد؛
- ۹ - شرکت فعال صاحب‌نظران و خبرگان واقعی در آموزش و پرورش تمایل معلمان را به فعالیت‌های پژوهشی افزایش می‌دهد. همچنین کمبود کادر کمکی، عدم همکاری دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی آن‌ها با محققان آموزش و پرورش باعث کاهش تمایل معلمان به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۱۰ - عدم ارضاء نیازهای معلمان، عدم تشویق لازم و کافی آنها از سوی آموزش و پرورش، عدم وجود مقررات لازم برای دادن امتیازات شغلی به محققان و عدم قدردانی از پژوهش‌گران و به‌طور کلی، عدم رضایت شغلی باعث کاهش تمایل معلمان به فعالیت‌های پژوهشی شده است؛
- ۱۱ - تک‌شغلی بودن معلمان و در نتیجه داشتن فرصت بیشتر باعث تمایل و روحیه پژوهشی بیشتر نسبت به معلمانی که دارای تعدد مشاغل هستند، می‌شود (شمس مورکانی، ۱۳۸۵، ص ۷۰).

## روش تحقیق

در این تحقیق جهت شناسایی متغیرها و دسته‌بندی عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان از روش تحلیل عوامل استفاده شده است. در این روش، عامل‌ها از طریق همبستگی بین هر یک از متغیرها که وزن عاملی نامیده می‌شود، تعریف می‌شود (کلاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱). در روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PC)، هر متغیری می‌تواند به  $n$  مؤلفه تجزیه شود و پیش‌بینی دقیقی از این مؤلفه به عمل آورد. قبل از اجرای دستور تحلیل عاملی باید از طریق آزمون  $kaiser - Meyer - Olkin$  (KMO) مشخص کرد که آیا تحلیل عاملی روی پاسخ‌های جمع‌آوری شده از صفت مورد اندازه‌گیری قابل اجرا می‌باشد؟ اگر ضریب KMO پایین‌تر از حد مشخص باشد، اجرای تحلیلی عاملی مورد تایید قرار نمی‌گیرد. KMO نشانگر کفایت نمونه‌گیری به‌منظور بررسی وضعیت همبستگی بین زوج متغیرها می‌باشد. دومین آزمون تاییدی که می‌بایست قبل از اجرای دستور تحلیل عاملی به کار گرفته شود، آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup>  $Bartlett's Test$  (BTS) است. یکی از مفروضه‌های اساسی در تحلیل عاملی این است که متغیرها با هم همبسته باشند. به عبارت دیگر بین متغیرها باید همبستگی وجود داشته باشد. اگر متغیرها مستقل از یکدیگر باشند به‌کارگیری مدل تحلیلی عاملی مناسب نیست. با

<sup>۱</sup>. Kline

<sup>۲</sup>. Bartlett's sphericity

استفاده از آزمون BtoS در صورتی که فرضیه صفر مورد آزمایش قرار گرفت و رد شد، به کارگیری مدل تحلیلی قابل توجیه است. پس از تأیید اجرای مدل تحلیلی عاملی، از طریق اجرای بار عاملی چرخشی واریماکس<sup>۱</sup>، مجموعه آیت‌های تهیه‌شده در چند عامل دسته‌بندی می‌گردد. عمده‌ترین هدف در چرخش عامل‌ها را از لحاظ تفسیرهای روان‌شناختی به سادگی بتوان مورد تفسیر قرار داد. یکی از مهم‌ترین مراحل تحلیل عوامل، نام‌گذاری عامل‌های استخراجی است. نام‌گذاری عوامل استخراجی تحت تأثیر دو عامل بررسی فنی ماده‌های یک عامل و اصول روان‌شناختی حاکم بر ماده‌های عامل می‌باشد. در مدل تحلیل عاملی هر ماده به عنوان یک متغیر است که میزان رابطه بین آن متغیر با عاملی که در آن قرار گرفته‌اند از طریق وزن عاملی نشان داده می‌شود (عبادی، ۱۳۸۵، ص ۱۶).

### جامعه آماری

جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق شامل کلیه معلمان زن و مرد که در مدارس ابتدایی، راهنمایی متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ مشغول به خدمت بودند که تعداد آن‌ها ۱۸۸۰ نفر می‌باشند.

جدول ۱. جامعه آماری مورد تحقیق بر اساس جنسیت و مقطع آموزش

جنسیت	زن		مرد		جمع	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ابتدایی	۲۸۳	۱۵	۲۸۹	۱۵/۴	۵۷۲	۳۰/۴
راهنمایی	۲۷۳	۱۴/۵	۲۷۸	۱۴/۸	۵۵۱	۲۹/۳
متوسطه نظری	۳۹۳	۲۱	۳۶۴	۱۹/۳	۷۵۷	۴۰/۳
جمع	۹۴۹	۵۰/۵	۹۳۱	۴۹/۵	۱۸۸۰	۱۰۰

### نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش با توجه به استفاده از روش تحلیل عوامل بر اساس قاعده ثرندایک<sup>۲</sup> (۱۹۲۸) تعداد مؤلفه‌های مقیاس اندازه‌گیری (N = ۱) بیش از ده درصد کل جامعه (۲۰۰ نفر) به تفکیک دوره تحصیلی و جنسیت و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند.

جدول ۲. نمونه مورد تحقیق بر اساس جنسیت و مقطع آموزشی

جنسیت	زن		مرد		جمع	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ابتدایی	۲۸	۱۴	۲۷	۱۳/۵	۵۵	۲۷/۵
راهنمایی	۲۶	۱۳	۲۴	۱۳	۵۰	۲۵
متوسطه نظری	۴۸	۲۴	۴۷	۲۲/۵	۹۵	۴۷/۵
جمع	۱۰۲	۵۱	۹۸	۴۹	۲۰۰	۱۰۰

### ابزار تحقیق

در این تحقیق برای شناسایی و تحلیل متغیرها و عوامل بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان از پرسشنامه‌ی محقق - ساخته استفاده شد. برای تهیه پرسشنامه ابتدا یک سوال باز با عنوان چه عواملی مانع فعالیت پژوهشی معلمان می‌شود؟ به تعداد ۸۰ نفر از معلمان داده شده سپس عباراتی که بیش‌ترین فراوانی را داشتند انتخاب و در اختیار ۱۲ نفر از اساتید

<sup>۱</sup> Varimax

<sup>۲</sup> Srndayk

دانشگاه گذاشته شد تا گویه‌های مناسب را انتخاب کنند. سپس مقیاس ۲۰ عبارتی که بر اساس روش مقیاس لیکرت در درجه (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) با ارزش هر درجه به ترتیب ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ تنظیم شده بود به تعداد ۳۰ نفر از معلمان داده شد و بعد از سه هفته مجدداً پرسش‌نامه جهت پاسخ‌گویی در اختیار همان ۳۰ نفر قرار گرفت و نتایج با استفاده از بسته آمار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ضریب آلفای کرانباخ کل آزمون ۰/۸۶۸ است که در سطح  $p = ۰/۰۰۱$  معنی‌دار است.

ضریب آلفای کرانباخ در مرحله بازآزمایی مقیاس		ضریب آلفای کرانباخ در مرحله اجرای نهایی مقیاس
۰/۸۶۸		۰/۵۶۳
جدول ۳. ضریب آلفای کرانباخ در مرحله بازآزمایی و ضریب آلفای کرانباخ در مرحله اجرای نهایی		
متغیرها		ضریب آلفای کرانباخ در مرحله اجرای نهایی
		مرحله بازآزمایی
مشغول بودن معلمان در رشته تحصیلی غیر تخصصی خود		۰/۸۶۷
سطح تحصیلات (مدرک تحصیلی) معلمان		۰/۸۶۴
عدم آشنایی معلمان با روش‌های تحقیق		۰/۸۵۴
ابتلا به روزمره‌گی و فقدان نگرش آینده‌نگری معلمان		۰/۸۶۳
عدم آگاهی معلمان از بودجه‌های تحقیقاتی		۰/۸۵۸
چند شغله بودن معلمان		۰/۸۶۱
ضعف ارتباط معلمان با دنیای پویایی علم و فناوری		۰/۸۶۰
عدم دسترسی به منابع و امکانات پژوهشی (تجهیزات و ...)		۰/۸۶۶
فشرده‌گی برنامه درسی در طول هفته		۰/۸۶۸
ضعف اطلاع‌رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش		۰/۸۶۱
عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش		۰/۸۵۸
مقررات دست و پاگیر پژوهش		۰/۸۶۲
عدم اختصاص امتیازات ویژه به معلمان پژوهنده		۰/۸۶۵
بی تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش		۰/۸۵۹
بی‌عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم‌سطح		۰/۸۶۷
عدم احساس آزادی عمل در تحقیقات و ترس از پیامدها		۰/۸۶۰
بی‌اعتنایی جامعه به کار پژوهش و نبود فرهنگ پژوهش		۰/۸۶۲

### روش اجرا

برای جمع‌آوری اطلاعات ابتدا مجوز لازم جهت اجرای مقیاس از معاونت آموزشی و حراست اداره آموزش و پرورش شهر زنجان دریافت شد. سپس محقق شخصاً به مدارس مراجعه و با هماهنگی مدیریت مدرسه و انتخاب معلمان مورد پژوهش، هدف از تحقیق و چگونگی پاسخ‌گویی به سؤالات را برای معلمان توضیح داده شده، سپس پرسشنامه تحقیق توزیع و بعد از تکمیل جهت تنظیم، طبقه‌بندی و استخراج اطلاعات جمع‌آوری گردید.

### نتایج تحقیق

در این بررسی سؤال پژوهشی (۱): «متغیرهای بازدارنده‌ی فعالیت‌های پژوهشی معلمان کدامند؟ بر اساس تجزیه و تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها مقدار آزمون KMO برابر با (۰/۷۱۷) به دست آمد. بنابراین داده‌های پژوهشی برای تحلیل عوامل بسندگی

لازم برخوردار بوده است. از طریق (BTOS) به بررسی زیربنای تحلیل عاملی پرداخته شد و چون مقدار این آزمون برابر (۰/۷۷۶) است که در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است. پس فرض ماتریس همبستگی بین آیتم‌های پرسشنامه در جامعه برابر صفر است، رد می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس همبستگی مشاهده شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهایی همبسته است، بنابراین به کارگیری تحلیل عاملی در این پژوهش مورد تایید است. با روش واریماکس پس از چرخش، نه متغیر از بیست متغیر مورد بررسی، بار عاملی حد نصاب را کسب نکرد، بنابراین حذف شدند و در نهایت، یازده متغیر به عنوان مهم‌ترین متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان به شرح جدول ذیل مشخص شدند.

جدول ۴. مهم‌ترین متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان

متغیرها	بار عاملی
- سطح تحصیلات (مدرک تحصیلی) معلمان	۰/۵۹۹
- ضعف دانش پایه (عدم تسلط معلمان به موضوعات درسی)	۰/۷۵۵
- عدم آشنایی معلمان از بودجه‌های تحقیقاتی	۰/۵۱۶
- ضعف اطلاع‌رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش	۰/۶۷۷
- عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش	۰/۸۰۹
- مقررات دست و پاگیر پژوهش	۰/۶۶۸
- بی‌تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش	۰/۵۲۴
- بی‌عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم سطح	۰/۷۵۹
- پایین بودن منزلت اجتماعی معلمان	۰/۸۰۴
- عدم آزادی عمل در اجرای تحقیقات و ترس از پیامدها	۰/۶۳۷

در بررسی سؤال پژوهشی (۲) آیا متغیرهای بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان را می‌توان دسته‌بندی کرد؟ تحلیل عوامل داده‌ها با روش تحلیل عناصر اصلی و روش چرخش متعامد محورها از نوع واریماکس منجر به استخراج سه عامل اساسی گردید. که به ترتیب عامل اول، اجتماعی - فرهنگی با ارزش ویژه (۱/۹۰۲۸۴۲)، عامل دوم سازمانی با ارزش ویژه (۱/۸۴۴۳۴۵) و عامل سوم فردی با ارزش ویژه (۱/۳۹۵۳۱۵) نام‌گذاری شدند.

جدول ۵. تحلیل عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی کل معلمان زن و مرد مورد تحقیق

Kaiser – Meyer –olkin	Bartlett's	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۰/۷۱۷	۷۷۶	۲۱۰	۰/۰۰۰

جدول ۶. بار عاملی چرخشی واریماکس جهت تعیین عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان

عامل‌ها	ماده‌ها	بار عاملی	ارزش ویژه	نام‌گذاری
عامل اول	- بی‌تفاوتی و عدم توجه مدیران مدارس نسبت به پژوهش	۰/۵۲۴	۱/۹۰۲۸۴۲	اجتماعی و فرهنگی
	- بی‌عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم‌سطح	۰/۷۵۹		
	- پایین بودن منزلت اجتماعی معلمان	۰/۸۰۴		
	- عدم احساس آزادی عمل در اجرای تحقیقات و ترس از پیامدها	۰/۶۳۷		
عامل دوم	- عدم آگاهی معلمان از بودجه‌های تحقیقاتی	۰/۵۱۶	۱/۸۴۴۳۴۵	سازمانی
	- ضعف اطلاع‌رسانی در زمینه تحقیق و پژوهش	۰/۶۷۷		
	- عدم استفاده از نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش	۰/۸۰۹		
	- مقررات دست و پاگیر پژوهش	۰/۶۶۸		
عامل سوم	- سطح تحصیلات (مدرک تحصیلی) معلمان	۰/۵۹۹	۱/۳۹۵۳۱۵	فردی
	- ضعف دانش پایه (عدم تسلط معلمان به موضوعات درسی)	۰/۷۵۵		
	- عدم آشنایی معلمان با روش‌های تحقیق	۰/۶۸۳		



## محدودیت‌ها

- ۱ - کمبود منابع و تحقیقات موردنیاز برای مطالعه، یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر بوده است.
- ۲ - اطلاعات جمع‌آوری شده به وسیله مقیاس‌های درجه‌بندی ممکن است از طرف خطاهای گرایش به مرکز و یا خطاهای سهل‌گیری و سخت‌گیری تهدید شود که این می‌تواند یکی از محدودیت‌های این تحقیق باشد.
- ۳ - نظر به این‌که تحقیق تنها در سطح شهر زنجان انجام گرفت، بنابراین نسبت به تعمیم آن به سایر معلمان در جاهای دیگر بایستی احتیاط کرد.

## توصیه‌های کاربردی

- ۱ - با توجه به این‌که سطح تحصیلات (مدرک تحصیلی) معلمان یکی از موانع فعالیت پژوهشی معلمان اعلام شد توسعه دوره‌های آموزشی عالی در سطح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری برای معلمان ضروری است.
- ۲ - نظر به ادغان معلمان به ضعف دانش پایه (عدم تسلط به موضوعات درسی) به عنوان، عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی معلمان، لازم است. در دوره‌های آموزشی بلندمدت و کوتاه‌مدت معلمان جهت افزایش توان تخصصی معلمان تجدید نظر شود.
- ۳ - برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت آشنایی با روش‌های تحقیق مقدماتی، پیشرفته و اقدام پژوهشی و روش مقاله‌نویسی و افزودن درس به واحدهای درسی الزامی در تمام دوره‌های بلندمدت تربیت معلم.
- ۴ - ضمن افزایش بودجه تحقیقاتی و تخصیص بخشی از سرانه مدارس به این امر مهم از طریق ارسال بروشورهای تبلیغاتی معلمان از وجود بودجه‌های تحقیقاتی و نحوه استفاده از آن آگاه شوند.
- ۵ - به منظور توسعه کاربرست نتایج تحقیقات در آموزش و پرورش نتایج تحقیقات به صورت کاربردی تدوین و در اختیار معلمان قرار گیرد تا در موقع لزوم بتوانند از آن‌ها در امر تدریس استفاده کنند.
- ۶ - مقررات دست و پاگیر پژوهشی حذف و انجام تحقیق فارغ از بوروکراسی اداری تسهیل و ممکن گردد.
- ۷ - با توجه به این‌که مدیران به ویژه مدیران مدارس نقش مهمی در توسعه امر پژوهش و ترغیب معلمان به این امر مهم دارند لازم است که ضمن آگاهی‌سازی مدیران، به مدیرانی که در حوزه مدیریت آن‌ها فعالیت‌های پژوهشی صورت می‌گیرد امتیاز ویژه داده شود و به طور کلی بخش ارزشیابی مدیران به میزان توسعه فعالیت‌های پژوهشی اختصاص داده شود.
- ۸ - نظر به این‌که احساس بی‌عدالتی و تبعیض بین معلمان و سایر کارکنان هم‌سطح و احساس پایین بودن منزلت اجتماعی معلمان به عنوان عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی مطرح شدند، در سطح کلان از طریق ارتقاء وضعیت معیشتی معلمان و استفاده از رسانه‌ها، به خصوص رادیو و تلویزیون جهت ارج نهادن به مقام معلم و در نظر گرفتن سهم ویژه برای فرهنگیان فرزندان و خانواده‌ها در مواردی چون کنکور، امکانات تفریحی و سایر مزایای اجتماعی احساس مثبت در معلمان ایجاد شود.
- ۹ - از آن‌جا که لازمه تحقیق و پژوهش سؤال کردن و شک و تردید و کنجکاوی در امور مختلف است، لازم است احساس امنیت و احساس آزادی عمل نهادینه شود و این اصل که هیچ محقق مسئول پاسخ‌گویی به نتایج تحقیقات خود نیست، به عنوان یک اصل مسلم پذیرفته شود تا جسارت تحقیق ایجاد شود و برای هر فرد هزینه‌ای نداشته باشد.
- ۱۰ - جهت ترغیب و الزام معلمان به فعالیت پژوهشی دو تا چهار ساعت از ساعات موظف است و بخشی از نمره ارزشیابی دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های پژوهشی اختصاص داده شود.

۱۱ - با توجه به این که هر کاری ابزاری نیاز دارد، ابزار پژوهش معلم، کتابخانه، آزمایشگاه، اطلاعات، اینترنت و ارتباط با دنیای فناوری و ... است، بنابراین لازم است در یک اقدام انقلابی مدارس به این ابزار مهم تجهیز گردند. در این زمینه می توان بخشی از کمک خیرین را به این سمت هدایت کرد.

### پیشنهادهای برای تحقیق

نظر به اهمیت شناسی دقیق تر عوامل بازدارنده فعالیت های پژوهشی و از آن جا که متأسفانه تحقیقات انجام گرفته در این زمینه محدود است و با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق و تحقیقات پیشین جهت شناسایی هر چه بیشتر این عوامل و کشف راه های ترغیب معلمان به این مهم، پیشنهادات ذیل ارائه می گردد:

- ۱ - با توجه به محدود بودن جامعه این تحقیق به معلمان شهر زنجان بهتر است که این بررسی در سطح وسیع تر جهت دستیابی به یافته های با قدرت بیشتر تکرار شود. ۲- نظر به اهمیت تفاوت شرایط اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی، این تحقیق به روش مقایسه ای جهت مقایسه عوامل بازدارنده فعالیت های پژوهشی معلمان شهر و روستا، شهرستان های مختلف و استان های کشور با یکدیگر انجام گیرد.
- ۳ - با توجه به عوامل و متغیرهای مطرح شده، تحقیقاتی با محوریت راه های ایجاد انگیزه پژوهش در معلمان صورت گیرد.

### منابع

- آقازاده، محرم، (۱۳۸۶). راهنمای روش های نوین تدریس، نشر آبیژ، چاپ سوم، تهران، ص ۶.
- بکرانی، فریدون، (۱۳۹۰)، بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه در خصوص موانع پیشرفت فعالیت های پژوهشی در دانشگاه صنعتی اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، ص ۷۴.
- بهرامی، عبدالرضا، (۱۳۸۹)، بررسی راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در مدیران و معلمان استان لرستان، اداره کل آموزش و پرورش لرستان، ص ۱۰.
- رازقی، نادر، (۱۳۸۰)، بررسی جامعه شناختی عوامل مؤثر بر فعالیت های پژوهشی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس، ص ۱۸.
- ربانی خوراسگانی، علی، (۱۳۸۰)، صلاحیت های لازم روحانیت برای ایفای نقش اجتماعی، نشریه انقلاب اسلامی، سال سوم، شماره هفتم و هشتم، ص ۴۲.
- رنجبریان، رسول، (۱۳۹۱)، تحقیق و توسعه راهی به سوی پیشرفت جامعه، تبریز، انتشارات: قلم، ص ۴.
- شمس موروکانی، غلامرضا، (۱۳۸۵)، بررسی علل عدم علاقه معلمان منطقه زرین شهر به فعالیت های پژوهشی، آموزش و پرورش اصفهان، ص ۷۰.
- شمسایی گل سفیدی، ابراهیم، (۱۳۸۹)، بررسی عوامل بازدارنده و تنگناهای مربوط به فعالیت های پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشکده های کشاورزی کشور، دانشگاه تربیت مدرس، ص ۵.
- عبادی، غلامحسین، (۱۳۸۵)، جزوه درسی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان خوزستان، ص ۱۶.
- کاظمی، ملیحه سادات و همکاران، (۱۳۹۰)، رابطه ارزش ها و شخصیت مدیران با شایسته سالاری، مشارکت شهروندی و بیگانگی سازمانی در سازمان های دیوان سالار و سنتی، روانشناسی کاربردی، ۱۸، صص ۴۸-۶۵.
- نوروزیان، ایران، (۱۳۸۵)، بررسی علل عدم گرایش استادان رشته های علوم انسانی به تحقیق و تتبع در ایران، دانشگاه تربیت معلم، ص ۱۷.



## Investigating and analyzing the preventive factors of the research activities of primary, secondary and high school teachers in Zanjan

\* Hossein Ahmadi Moghaddam  
\*\* Meaning Ahmadi Moghaddam  
\*\*\* Layla Sarabi

### Abstract

In this research, the variables and factors inhibiting the research activities of school teachers in Zanjan city in the form of two research questions: 1. What inhibitory variables are the research activities of teachers? 2. Are the variables that inhibit the research activities of teachers can be categorized? Was investigated. The statistical population included all male and female teachers working in elementary schools, high school and pre-university teachers in Zanjan city (1880 people) in the academic year 1397-1396. In this study, more than 10% of the total population (200 people) were selected by gender and cluster sampling method. A researcher-made questionnaire was developed to identify and analyze the variables and inhibitors of research activities of teachers. To analyze the findings of the factor analysis method, test Kasiser - Meyer Olkin, the Bartlett's Test, and the VariMax rotation factor load. Based on the analysis of the respondents' responses to Varimax after the rotation, eleven variables were identified as the most important inhibitor variables in teachers' research activities as follows: 1. The level of teacher education, 2. The weakness of basic knowledge and lack of mastery To subjects of teaching, 3. lack of familiarity of teachers with research methods, 4. teacher's lack of familiarity with research budgets, 5. lack of information on research and research, 6. lack of use of research results in education, 8. The inadequacy and lack of attention of school principals towards research, 8. Inequality and discrimination between teachers and other staff at the same level.

**Keywords:** teachers, zanjan, knowledge, freedom, injustice.

---

\*Bachelor of Science, Educator, Mahan Shan, Zanjan, Iran, Personnel Number: 12952188, (Authorized Author).

hossein ahmadi817@gmail.com)) (contact us: 09129287236 and 09195471908).

Bachelor of Elementary Education, Education, Zanjan, District 1, Zanjan, Iran. (09127727405).

## تأثیر سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت بر استرس شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان چهارمحال و بختیاری

یوسف رنجبر سودجانی<sup>۱</sup>، شیوا بخشی<sup>۲</sup>، صدیقه نادری بلداجی<sup>۳</sup>،  
 سحر احمدی دستگردی<sup>۴</sup>، ناهید ساعدی<sup>۵</sup>، نگین کاویانی بروجنی<sup>۶</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل تأثیر سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت بر میزان استرس شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی - پیمایشی هست. جامعه آماری پژوهش را تعداد ۳۷۳ نفر از کارکنان اداری و علمی دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری در سال ۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که با استفاده از فرمول کوکران ۱۹۱ نفر به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته شده است. روایی پرسشنامه به تائید ۳ تن از استادان دانشگاه فرهنگیان و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای سبک‌های مدیریت تعارض، خلاقیت کارکنان و میزان استرس شغلی به ترتیب (۰/۹۶۰، ۰/۹۸۱ و ۰/۹۲۵) به‌دست آمد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون خطی و گام به گام در سطح ۹۵٪ نشان داد که سبک‌های مدیریت تعارض با متغیرهای خلاقیت کارکنان (۰/۵۲۸) و میزان استرس شغلی (۰/۴۴۲) و خلاقیت کارکنان با میزان استرس شغلی (۰/۵۳۸) اثر مثبت و معنی‌داری دارند. از سوی دیگر، نتایج بررسی‌ها نشان داد که خلاقیت کارکنان در تأثیرگذاری سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی دارای نقش میانجی (۰/۶۲۴) هست. هم‌چنین در این پژوهش جهت آزمون مدل مفهومی پژوهش از مدل معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود و به همین دلیل به‌عنوان مدل تجربی ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** سبک‌های مدیریت تعارض، خلاقیت کارکنان، استرس شغلی، دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه

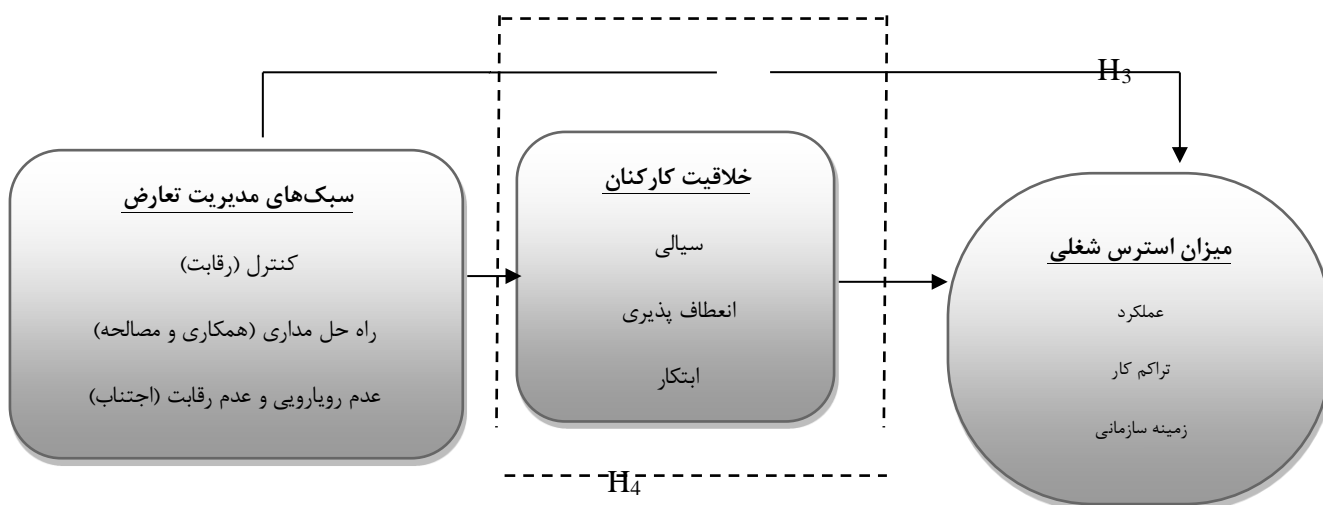
عصر ما عصر تغییرات و دگرگونی‌هاست و منشأ اصلی ایجاد همکاری و برقراری روابط سالم و عدم تضاد و تعارض سازمانی، انسان است. امروزه پیچیدگی روزافزون سازمان‌ها تفاوت در تعارض را جزء اجتناب‌ناپذیر، نگرش و باورهای افراد، اندیشه و زندگی سازمانی کرده است. تعارض به مانند سکه‌ای است که دارای دو یا وجه مثبت و منفی است و شیوع برخورد و رویارویی با آن که است که اثر آن را برای سازمان تعیین کند. تعارض به دلیل عدم مدیریت صحیح، بیشتر به ستیزه‌جوی تبدیل شده در حالی که تعارض و برداشت ما از آن به‌سوی تصویر منفی گرایش دارد اما تعارض لزوماً امری منفی نیست و این توانایی برای مدیریت تعارض است که بر پیامدهای آن تأثیر می‌گذارد اگر تعارض سازنده باشد، باعث بروز خلاقیت در سازمان می‌شود و در نهایت به مدیران کمک می‌کند تا به اهداف سازمان‌شان دست یابند و اگر مخرب باشد، می‌تواند سازمان را به نابودی بکشاند (نکویی‌مقدم، تقوی‌راد، حکیمی‌پور،

۱. کارشناسی علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری، شهرکرد، ایران. yusef137205@gmail.com
۲. کارشناسی علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری، شهرکرد، ایران.
۳. کارشناسی علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری، شهرکرد، ایران.
۴. کارشناسی علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری، شهرکرد، ایران.
۵. کارشناسی علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری، شهرکرد، ایران.
۶. کارشناسی علوم تربیتی، اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری، شهرکرد، ایران.

شفیعی و گودرزی، ۱۳۸۹). از طرفی افزایش خلاقیت در سازمان‌ها می‌تواند به ارتقا کمیت و کیفیت خدمات، کاهش هزینه‌ها، افزایش رقابت، کاهش بوروکراسی شود. با توجه به اهمیت دانشگاه فرهنگیان و نحوه‌ی اداره‌ی امور و منابع آن لازم است که استراتژی‌هایی برای حل تعارضات و اختلافات تبیین و به کار گرفته شود. علی‌رغم اهمیت خلاقیت به دلایل مختلف، تاکنون کمتر به پژوهش و مطالعه بنیادی و برنامه‌ریزی در زمینه خلاقیت در کشور ما پرداخته شده و این در حالی است که به‌شدت به نسلی خلاق و نوآور نیازمند بوده و هستیم (سلیمان زاده و همکاران، ۱۳۹۱). به عقیده سی‌تی مورگان و همکارانش، خلاقیت و نوآوری و توانایی حل مسئله در بالاترین سطح فعالیت‌های شناختی انسان قرار دارند و ایجاد توان خلاقیت و حل مسئله در یادگیرندگان از ارزشمندترین غایت‌های پرورشی و فرهنگی می‌باشد زیرا تنها از راه ایجاد این توانایی‌هاست که می‌توان افراد را برای مقابله با شرایط سخت و متغیر زندگی و موقعیت‌های جدید که مرتباً با آن روبرو می‌شوند، آماده کرد (مویدنیا، ۱۳۸۴). پیشرفت و گسترش بهداشت روانی در محیط کار یکی از ارکان مهم برنامه‌های توسعه اقتصادی- اجتماعی به‌شمار می‌رود، زیرا عامل انسانی، کلیدی‌ترین و مهم‌ترین عنصر سازمانی محسوب می‌شود در بیشتر نظریه‌های جدید سازمان و مدیریت به چنین عنصر حساسی اشاره شده است. از دیدگاه مدیران، بهداشت روانی در محیط کار یعنی چاره‌اندیشی در مقابل پیدایش پریشانی‌های روانی و اختلال‌های رفتاری در کارکنان و سالم‌سازی محیط و فضای روانی و بهبود مناسب کارکنان می‌باشد. چنانچه کارل میننجر اعتقاد دارد که بهداشت روانی عبارت است از فعالیتی که باعث می‌شود تا فرد با محیط خود خوب سازگار شود و سازش کند و برداشتش از این محیط چنان باشد که باعث ناراحتی خود و دیگران نشود. استرس یک ادراک است، استرس‌های منفی می‌تواند سبب بیماری‌های مربوط به استرس شود و در غیبت و عملکرد و ایفای شغلی تأثیرگذار باشد (رضانی، ۱۳۸۸).

لذا با توجه به گفته‌های فوق، با فراگیری اصول سبک‌های مدیریت تعارض می‌توان برای ایجاد خلاقیت، نوآوری و تحرک حد مطلوب تعارض را ایجاد و از آن برای کاهش محیط استرس‌زا بهره گرفت. به این ترتیب سازمان از یک رویکرد سیستماتیک برای حل تعارض برخوردار خواهد بود و می‌تواند به‌صورت آگاهانه با تعارض برخورد کند و تعارض را به‌صورت یک نیروی مثبت و سازنده در جهت تحقق اهداف به کار گیرد. اما نکته اساسی اینجاست که مدیریت بتواند تعارضات سازمانی را با استفاده از روندهای خلاق به‌نحو مطلوب کنترل کند تا بتواند تغییرات مثبت در سازمان به وجود بیاورد، کیفیت تصمیم‌گیری‌ها را بهبود بخشد، افکار و نظریات جدید را در سازمان‌ها مطرح کند، از ایجاد یک محیط تنش‌زا و پر از استرس برای کارکنان جلوگیری کند و رضایت شغلی را افزایش دهد، زیرا یک محیط استرس‌زا عملکرد کارکنان را کند و احساس نارضایتی و رکود و خمیدگی در آنان بوجود می‌آورد. بنابراین مدیریت سازمان باید اولاً "نسبت به تعارض‌های موجود در سازمان حساس باشد و همیشه سطح بهینه‌ای از آن را مدنظر داشته باشد، ثانیاً" سعی کند تا این تعارض‌ها را بر روی اهداف از جمله افزایش خلاقیت و کاهش محیط استرس‌زا متمرکز سازد (جهانیان و اسحاقی، ۱۳۹۱).

لذا سؤال اصلی این پژوهش این است که آیا سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت کارکنان بر میزان استرس شغلی، کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری تأثیر دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۷۳ نفر از کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری است. نمونه آماری با توجه به فرمول کوکران، ۱۹۱ نفر تعیین شده و انتخاب افراد به روش تصادفی ساده بوده است. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه سبک‌های مدیریت تعارض رابینز<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، پرسش‌نامه خلاقیت کارکنان تورنس<sup>۲</sup> (۱۹۷۹) و پرسش‌نامه میزان استرس شغلی خان و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) که به ترتیب مشتمل بر ۳۰ سؤال، ۶۰ سؤال، ۱۵ سؤال، بوده، استفاده شده است. در این پژوهش جهت تعیین روایی ابزار اندازه‌گیری، ابتدا از روایی محتوا با استفاده از سایر مطالعات انجام شده و ادبیات مرتبط با موضوع پژوهش بومی‌سازی شده و سپس توان سنجش خصیصه‌های موردنظر در پرسش‌نامه توسط جمعی از استادان دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت. سپس برای تعیین اعتبار سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج نشان از این بود که بار عاملی تمام گویه‌ها بالای ۰/۵ بود که نشان از روایی مناسب ابزار سنجش بود.

### یافته‌ها

جدول ۱. ویژگی‌های دموگرافیک نمونه مورد مطالعه

ویژگی		گروه (درصد)
جنسیت	زن (۳۲٪)	۴۰ - ۳۰ (۷۰٪)
	مرد (۶۸٪)	۴۱ - ۵۰ (۱۸٪)
سن	بالتر از ۵۱ سال (۱۲٪)	بالتر از ۲۱ سال (۱۰٪)
	فوق لیسانس و بالاتر (۷۴٪)	۲۰ - ۱۱ سال (۳۲٪)
مدرک تحصیلی	لیسانس و پایین‌تر (۲۶٪)	۱۰ - ۱ سال (۵۸٪)
	سابقه خدمت	۲۰ - ۱۱ سال (۳۲٪)

<sup>۱</sup> Robbins

<sup>۲</sup> Torrance

<sup>۳</sup> Kahn et al

## یافته‌های مربوط به فرضیات پژوهش

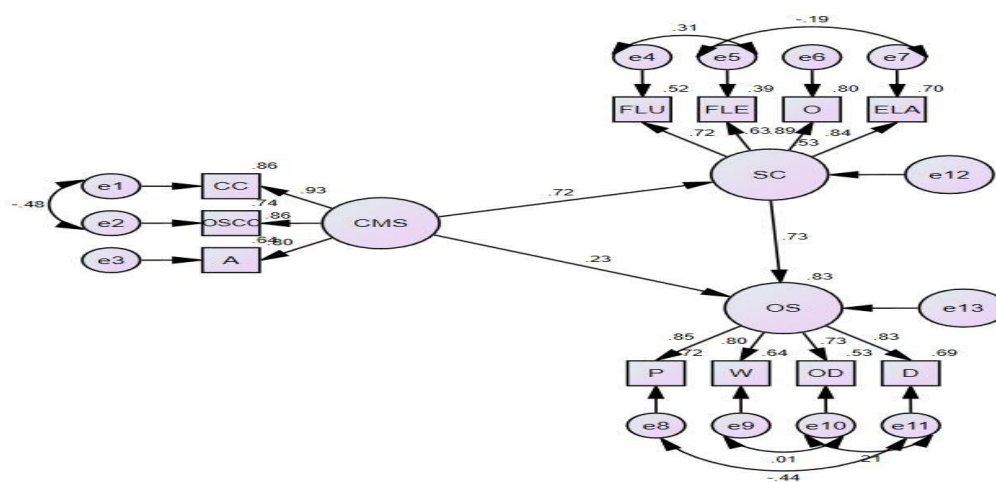
جدول ۲. روابط بین متغیرها و بررسی فرضیات

شرح	فرضیه اول	فرضیه دوم	فرضیه سوم	فرضیه چهارم
نوع ارتباط	خطی (مستقیم)	خطی (مستقیم)	خطی (مستقیم)	گام به گام
سطح خطا	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۵
تعداد (N)	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱
مقدار (R)	۰/۵۲۸	۰/۵۳۸	۰/۴۴۲	۰/۶۲۴
مقدار ( $R^2$ )	۰/۲۷۸	۰/۲۸۹	۰/۱۹۵	۰/۳۸۹
مقدار ( $\bar{R}^2$ )	۰/۲۷۴	۰/۲۸۵	۰/۱۹۱	۰/۶۲۴
نسبت (F)	۷۲/۸۷۴	۷۶/۸۴۷	۷۰/۴۱۴	۷۶/۸۴۷
B	۰/۵۲۸	۰/۵۳۸	۰/۴۴۲	۰/۲۸۸ SC ۰/۲۳۶ CMS
P-value	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰ SC ۰/۰۰۰ CMS
سطح اطمینان	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۵
فرضیه تأیید شده	H <sub>1</sub>	H <sub>1</sub>	H <sub>1</sub>	H <sub>1</sub>

یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه اول بیانگر آن است که سبک‌های مدیریت تعارض بر خلاقیت کارکنان با توجه به سطح معناداری ۰/۰۰۰ و سطح خطای قابل قبول (۰/۵) و با اطمینان ۰/۹۵ دارای تأثیر معناداری می‌باشد. یعنی، فرضیه H<sub>1</sub> که بیانگر وجود اثر است، مورد تأیید قرار می‌گیرد. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه دوم بیانگر آن است که خلاقیت کارکنان بر میزان استرس شغلی با توجه به سطح معناداری ۰/۰۰۱ و سطح خطای قابل قبول (۰/۵) و با اطمینان ۰/۹۵ تأثیر معناداری می‌باشد. یعنی، فرضیه H<sub>1</sub> که بیانگر وجود اثر است، مورد تأیید قرار می‌گیرد. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه سوم بیانگر آن است که سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی با توجه به سطح معناداری ۰/۰۰۸ و سطح خطای قابل قبول (۰/۵) و با اطمینان ۰/۹۵ تأثیر معناداری می‌باشد. یعنی، فرضیه H<sub>1</sub> که بیانگر وجود اثر است، مورد تأیید قرار می‌گیرد.

یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه چهارم بیانگر آن است که خلاقیت کارکنان در تأثیرگذاری سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی نقش میانجی را دارد؟ با توجه به فرضیه اول، سبک‌های مدیریت تعارض به تنهایی وارد معادله شده که تأثیر آن بر خلاقیت کارکنان ۰/۵۲۸ است و از نظر آماری هم معنادار است. با توجه به فرضیه دوم، خلاقیت کارکنان به تنهایی وارد معادله شده که تأثیر آن بر میزان استرس شغلی ۰/۵۳۸ است و از نظر آماری هم معنادار است. و با توجه به فرضیه سوم، سبک‌های مدیریت تعارض به تنهایی وارد معادله شده که تأثیر آن بر میزان استرس شغلی ۰/۴۴۲ است و از نظر آماری هم معنادار است. در نهایت خلاقیت کارکنان همراه با سبک‌های مدیریت تعارض وارد معادله می‌شود که اثرات آن‌ها روی هم بر میزان استرس شغلی ۰/۶۲۴ است و از نظر آماری هم معنادار است، این دو متغیر نشان می‌دهند که با همپوشی دارند، زیرا از آن‌جا که روی هم، بیشترین و کمترین اثر را، بر میزان استرس شغلی، به ترتیب خلاقیت کارکنان (۰/۲۸۸) و سبک‌های مدیریت تعارض (۰/۲۳۶) دارد. پس بایستی گفت که خلاقیت کارکنان می‌تواند، به مقدار (۰/۲۸۸) بر میزان استرس شغلی تأثیر داشته باشد، اما این درحالی است که سبک‌های مدیریت تعارض می‌تواند، به مقدار (۰/۲۳۶) بر میزان استرس شغلی تأثیر داشته باشد. بنابراین متغیر خلاقیت کارکنان به عنوان نقش میانجی می‌تواند اثر سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی را افزایش داده و به ۰/۶۲۴ ارتقاء دهد، لذا فرضیه چهارم تأیید می‌شود.





تخمین در حالت استاندارد

شکل ۲. ضرایب معنی‌داری بین سبک‌های مدیریت تعارض (CMS)، خلاقیت کارکنان (SC) و میزان استرس شغلی (OS)

جدول ۳. شاخص ارزش تی برای مدل نهایی پژوهش

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SC <--- CMS		۰,۷۰۰	۰,۰۸۹	۷,۸۵۹	***	SC
OS <--- CMS		۰,۲۴۸	۰,۰۸۳	۳,۰۰۱	***	OS
OS <--- SC		۰,۸۱۷	۰,۱۱۴	۷,۱۵۹	***	OS

نتایج حاصل نشان می‌دهد که مقدار کای اسکویر ۹۴/۴۵۱ و سطح معنی‌داری ۰/۰۵ معنی‌دار نشده است، با توجه به این که اگر مقدار کای اسکویر معنادار باشد، نشان‌دهنده تفاوت بین مدل و داده‌ها است و نشان‌دهنده برازش ضعیف مدل می‌باشد. لذا در این پژوهش با توجه به عدم معنی‌داری آزمون کای اسکویر می‌توان، عنوان داشت که مدل از برازش قابل قبول برخوردار بوده است. همچنین شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، و شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) و شاخص نیکویی برازش مقصد (PCFI)، به ترتیب با مقدر ۰/۰۲ و ۰/۵۹ و ۰/۶۱ نشان‌دهنده انطباق مطلوب بین مدل ساختاری شده (مدل به‌تصور درآمده) با داده‌های تجربی فراهم گردیده است و می‌توان الگوی مناسب را برای ساختار مرتبط با میزان استرس شغلی عنوان نمود. از این‌رو با تأکید بر معادلات ساختاری، الگوی مناسب در زمینه میزان استرس شغلی طراحی گردیده و برازش مطلوب، معرف الگویابی معادلات ساختاری با تأکید بر ابعاد سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت کارکنان با میزان استرس شغلی در کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری است.

1. The Root Mean Square Error of Approximation  
 2. Parsimonious Normed Fit Index  
 3. Parsimonious Goodness of Fit Index

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	معیار سنجش	وضعیت فعلی
$\chi^2$	تفاوت فراوانی مورد انتظار و مشاهده شده	۹۴,۴۵۱
Df	بزرگ‌تر از صفر	۳۵
$\chi^2/df$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$ یا $0 \leq \chi^2/df \leq 2$	۲/۷۰
P VALUE	کمتر از ۰.۵	۰/۰۰۳
RMSEA	کمتر از ۰,۱	۰/۰۲
PNFI	بیشتر از ۰.۵۰	۰/۵۹
PCFI	بیشتر از ۰.۵۰	۰/۶۱
IFI	بیشتر از ۰.۹۰	۰/۹۶
RFI	بیشتر از ۰.۹۰	۰/۹۱
CFI	بیشتر از ۰.۹۰	۰/۹۵
TLI	بیشتر از ۰.۹۰	۰/۹۳
NFI	بیشتر از ۰.۹۰	۰/۹۳
RMSR	کمتر از ۰.۵	۰/۰۰۲

جدول ۵. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر

اثرات مستقیم			اثرات غیر مستقیم			اثرات کل	
روابط	ت	معنی‌داری	T	معنی‌داری	t	معنی‌داری	معنی‌داری
CMS ↓ SC	۰/۷۲	۷/۸۵۹	معنی‌دار	---	---	---	معنی‌دار
SC ↓ OS	۰/۷۳	۷/۱۵۹	معنی‌دار	---	---	---	معنی‌دار
CMS ↓ OS	۰/۲۳	۳/۰۰۱	معنی‌دار	۰/۵۳	۵۶/۲۶	معنی‌دار	معنی‌دار

#### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، تلاشی برای تحلیل تأثیر سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت کارکنان بر میزان استرس شغلی دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری بود.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول پژوهش نشان داد که سبک‌های مدیریت تعارض بر خلاقیت کارکنان تأثیر معنی‌دار دارد. استفاده از سبک‌های مدیریت تعارض می‌تواند از طریق توجه به شیوه‌های مدیریت تعارض گسترش یابد و در تأثیرگذاری خلاقیت کارکنان منجر به نتایج مفیدی می‌گردد که از آن جمله می‌توان، اشاره کرد. دانشگاه مربوطه می‌تواند برای بالا بردن خلاقیت کارکنان خود در زمان مناسب از بهترین سبک مدیریت تعارض استفاده کند. نتایج حاصل از این فرضیه، با تحقیقاتی که توسط ریگی و قادری قهفرخی (۱۳۹۴)؛ ایران زاده و همکاران (۱۳۹۱)؛ شاه حسینی و تقی‌زاده (۲۰۱۶) و عسگری (۲۰۱۳) انجام شده است، مطابقت دارد.

در فرضیه دوم پژوهش، تأثیر معنی‌داری خلاقیت کارکنان بر میزان استرس شغلی را مورد تأیید قرار داد. براساس این یافته می‌توان گفت اگر سازمان بتواند استرس شغلی کارکنان خود را کاهش دهد می‌تواند بهتر به اهداف خود برسد و این کار را نیز می‌تواند از طریق بروز خلاقیت در کارکنان خود از طریق (ایجاد انگیزه، ایجاد راه اعتماد و ...) ایجاد



کند. نتایج حاصل از این فرضیه هم با تحقیقاتی که توسط احمدی و همکاران (۱۳۹۰)، حاجلو و همکاران (۱۳۹۱) و نسیم (۲۰۱۷) انجام شده است، مطابقت دارد.

در بررسی فرضیه سوم پژوهش نیز سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی بررسی شد که نتایج حاصل از آزمون نشان داد که تأثیر معنی‌داری با هم دارند. براساس این یافته می‌توان گفت که امروزه اندیشمندان مدیریتی دریافته‌اند که کارکنان از ارزشمندترین سرمایه انسانی، سازمان‌ها محسوب می‌شوند. طوری که در شکست یا کامیابی سازمان‌ها تأثیر مستقیم دارند. لذا تلاش برای شناخت میزان استرس شغلی می‌تواند اثرات مثبت و منفی بر رفتار کارکنان داشته باشد، امر مهمی است که مدیران باید به آن توجه داشته باشند. که این توجه نیز باید با در نظر گرفتن نقش و اثر سبک‌های مدیریت تعارض باشد. نتایج حاصل از این فرضیه هم، با تحقیقاتی که توسط الحوائجی و آقاجا نپور میری (۱۳۹۰)، جهانیان و اسحاقی (۱۳۹۱)، احمدیان و همکاران (۲۰۱۲) و بارو و همکاران (۲۰۱۳) انجام شده است، مطابقت دارد.

در فرضیه چهارم پژوهش نیز نقش میانجی خلاقیت کارکنان در تأثیرگذاری سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی بررسی شد، و نتایج نشان داد که در تأثیرگذاری سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی، خلاقیت کارکنان نقش میانجی را دارد، به عبارتی متغیر خلاقیت کارکنان می‌تواند اثر مثبتی را که سبک‌های مدیریت تعارض بر میزان استرس شغلی دارد، را افزایش دهد. بنابراین دانشگاه فرهنگیان برای ارتقاء کاهش استرس شغلی باید به خلاقیت کارکنان توجه ویژه‌ای داشته باشند و این مهم نیز می‌تواند، از طریق توجه به فن سبک‌های مدیریت تعارض تحقق یابد. چرا که در نتیجه‌گیری فرضیه اول گفته شد، سبک‌های مدیریت تعارض می‌تواند اثر قابل توجه‌ای بر خلاقیت کارکنان داشته باشد. نتایج حاصل از این فرضیه هم، با تحقیقاتی که توسط ریگی و قادری قهفرخی (۱۳۹۴)؛ ایران‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)؛ حاجلو و همکاران (۱۳۹۱)؛ جهانیان و اسحاقی (۱۳۹۱)؛ احمدی و همکاران (۱۳۹۰)؛ الحوائجی و آقاجان‌پور میری (۱۳۹۰)؛ نسیم (۲۰۱۷)؛ شاه حسینی و تقی‌زاده (۲۰۱۶) و عسگری (۲۰۱۳)؛ بارو و همکاران (۲۰۱۳) و احمدیان و همکاران (۲۰۱۲) انجام شده است، مطابقت دارد.

## منابع

- احمدی، عبادالله؛ ایرانیان، سید جواد؛ پارسائزاد، معصومه (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت سازمانی و رضایت شغلی با استرس شغلی در بین کارکنان سازمان جهاد کشاورزی استان فارس. *فصلنامه روان‌شناسی تحلیلی‌شناختی*، سال دوم، شماره ۸، ص ۷۱ تا ۸۴.
- ایران‌زاده، سلیمان؛ زمستانی، قادر، پاکدل بناب، مهدی و بابایی هروی، صادق (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کتابخانه‌های مدیریت تعارض و خلاقیت کارکنان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. *فصلنامه مدیریت بهره‌وری (فراسوی مدیریت)*، دوره پنجم، شماره ۲۰، ص ۱۶۷-۱۸۷.
- الحوائجی، فهیمه و آقاجان‌پور میری، سمانه (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت تعارض و استرس شغلی کتابداران کتابخانه‌های دانشگاهی مطالعه موردی: کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، *فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، شماره ۹۸، ص ۳۴-۴۶.
- ریگی، ساره و قادری قهفرخی، حبیب‌الله (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین کتابخانه‌های مدیریت تعارض و خلاقیت کارکنان، کنفرانس ملی اقیانوس مدیریت، شیراز، مرکز توسعه آموزش‌های نوین ایران (متانا).
- حاجلو، نادر؛ صبحی قراملکی، ناصر و امامی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خلاقیت سازمانی، استرس شغلی و انگیزش پیشرفت با تعهد سازمانی پرستاران، *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، دوره هشتم، شماره ۳، ص ۸۹-۱۰۶.

- جهانیان، رمضان و اسحاقی، اعظم (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کتابخانه‌های مدیریت تعارض و میزان استرس شغلی کارکنان به‌منظور اعمال سبک مناسب مدیریت در آینده، *فصلنامه آینده‌پژوهی مدیریت (پژوهش‌های مدیریت)*، دوره بیست و سوم، شماره ۹۷، ص ۷۵-۸۵.
- نکویی‌مقدم، محمود، تقوی‌راد، آزاده، حکیمی‌پور، سعیده، شفیعی، میلاد و گودرزی، غلامرضا (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت تعارض و خلاقیت کارکنان در بیمارستان‌های آموزشی شهر کرمان در سال ۱۳۸۷. *بیمارستان*، ۹ (۳ و ۴): ۲۹-۳۸.
- دافی، برنات (۱۳۸۰). تشویق خلاقیت و تخیل در کودکان. ترجمه مهشید یاسائی، انتشارات ققنوس.
- همتی، امیر و سیدعباس‌زاده، میرمحمد (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی موانع شخصی خلاقیت از دیدگاه دبیران مرد و زن ناحیه ۲ شهرستان ارومیه، همایش بین‌المللی مدیریت، تهران.
- یارمحمدزاده، پیمان. (۱۳۸۵). بررسی نظرات مدیران و تحقق مولفه‌های سازمان یادگیرنده مدارس ارومیه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- رمضانی، عباس (۱۳۸۸). بررسی خلاقیت دانش‌آموزان با نگرش‌های فرزندپروری والدین در مدارس مقطع راهنمایی پسرانه و دخترانه استعدادهای درخشان شهر ارومیه. پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه.
- Ahmadian, S; Shekari, G.A; and Khayatmoghadam, S., (2012). Investigates the Effects of Conflict Management Strategies on Job Stress of THE Staffs of Emergencies IN MASHHAD HOSPITALS. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research IN Business*, 4 (2), pp.367-372
- Asgari, M.H., (2013). Relationship between conflict management styles and teachers' creativity in west Mazandaran province high schools, Iran. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4 (4): 953-958.
- Beru, M.K; Kilelo, H and Rotich, K.J., (2015). Occupational Stress and Conflict Management in Organizations: Understanding the Organizational Behavior. *International Journal of Economics, Commerce and Management*. 3 (7), PP.938-958
- Naseem, K., (2017). Job Stress and Employee Creativity: The mediating role of Emotional Intelligence. *International Journal of Management Excellence*. 9 (2), PP.1050. 1058
- Shahhosseinia, M and Sirous Taghizadeh, S., (2016). The relationship between conflict management style and creativity in Khuzestan Province Gas Company.

## Analysis of the Effect of Conflict Management Style and Creativity on Job Stress among Employees of Farhangian University in Chaharmahal & Bakhtiari Province

### Abstract

The purpose of this study was to analyze the effect of conflict management style and creativity on job stress among employees of Farhangian University. This research is applied in terms of its purpose and is descriptive-survey in terms of its nature and method. The statistical population of the study consisted of 373 administrative and scientific staffs of the Farhangian University of Chaharmahal and Bakhtiari province in 1396. In this study, 191 people were selected as the sample using Cochran formula. The data gathering tool was a researcher-made questionnaire. Validity of the questionnaire was confirmed by 3 professors of Cultural University and its reliability with Cronbach's alpha for conflict management styles, staff creativity and occupational stress (960%, 981% and 925% respectively). The results of linear and stepwise regression analysis at 95% level showed that conflicts management styles with employees' creativity variables (0.528) and job stress (0.442) and creativity of employees with job stress (0.538) Have a positive and significant effect. On the other hand, the results of the research showed that the creativity of employees in influencing conflict management styles on job stress has a mediating role (0.624). Also, in order to test the conceptual model of the research, a structural equation model was used. The results showed that optimal fit (RMSEA = 0.02 and = CFI95 / 0) model, and therefore presented as an experimental model.

**Keywords:** Conflict Management Styles, Personnel Creativity, Job Stress, Farhangian University.

## بررسی انگیزش دانشجو معلمان حلقه گمشده دانشگاه فرهنگیان اصفهان و ارائه راهکارهای انگیزشی

تیمور باقری<sup>۱</sup>، فریبا ترکیان<sup>۲</sup>، بهنام شفیع<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی انگیزش دانشجو معلمان حلقه گمشده دانشگاه فرهنگیان و ارائه راهکارهای انگیزشی انجام شده است. روش پژوهش، کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری شامل دانشجو معلمان ترم دوم کارشناسی در پردیس پسرانه شهید باهنر اصفهان بوده و نمونه‌گیری به صورت هدفمند و همگون و از نوع زنجیره‌ای صورت گرفته و تا جایی ادامه یافت که مطابق با اصل اشباع، نمونه جدید اطلاعات جدیدی برای پژوهش اضافه نکرد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق و پرسش‌نامه‌های باز پاسخ از ۳۰ نفر دانشجوی پسر شاغل به تحصیل در سال ۹۶-۹۵ بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش پنج مرحله‌ای «ین» استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان بیشتر به دلیل امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایا در دوران تحصیل، داشتن تعطیلات تابستانی و اصرار والدین و شأن و منزلت اجتماعی این حرفه را انتخاب کرده‌اند. نتایج پژوهش هم‌چنین از کم‌رنگ‌بودن انگیزه‌ها و علایق درونی دانشجو معلمان در انتخاب حرفه معلمی حکایت می‌کند. هم‌چنین اطمینان دانشجو معلمان از استخدام، انگیزش پایین بعضی از اساتید، فراوانی بالای دانشجو در کلاس‌ها، فقدان نظام رقابتی و ارزشیابی موثر، کیفیت پایین فضای کتابخانه، کمبود مسائل رفاهی و تغذیه‌ای، نشاط اجتماعی پایین و احساس تبعیض نسبت به تفکیک جنسیتی در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها از علل بی‌انگیزگی و یا کم‌انگیزگی در حین تحصیل دانشجو معلمان می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت معلم، دانشجو معلمان، حرفه معلمی، بی‌انگیزشی

### مقدمه

نخستین نکته‌ای که معلمان باید بدانند این است که انگیزش انسانی یک موضوع بسیار پیچیده است، صدها روانشناس زندگی خود را صرف کرده‌اند تا علت نحوه رفتار انسان را کشف کنند و کوشش‌های آنان به موفقیت‌های زیادی منجر شده است. امروزه ما نسبت به چند دهه‌ی قبل اطلاعات زیادی درباره‌ی این موضوع داریم اما این موفقیت‌ها بدین معنا نیست که درک و فهم ما کامل شده است و اکنون می‌توانیم به این دانش جدید تمام اشکال رفتارها و نگرش‌های ضدباروری در مدارس و کلاس‌ها را متوقف کنیم. اگر موضوع انگیزش انسان این‌قدر ساده بود معلمان به حل بسیاری از مشکلاتی که با اندک انگیزش دانش‌آموزان قابل رفع بود فایق می‌آمدند بنابراین معلمانی که برای افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان فعالیت می‌کنند باید بینش و اهدافی متعادل داشته باشند. معلمان باید علاوه بر داشتن این اهداف آگاه باشند که مجموعه‌ی یکسانی از شیوه‌های علمی که در تمام موفقیت موثر باشند، وجود ندارد. انگیزه در واقع همان نیروی محرک انسان برای انجام رفتارها و اعمال او می‌باشد. به گونه‌ای که اگر فردی از انگیزه‌ی کافی برای انجام یک فعالیت برخوردار نباشد، آن کار را ترک خواهد کرد. اما انگیزه‌ها به دو دسته انگیزه‌های درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند. به طور کلی زمانی که به دنبال

<sup>۱</sup> . دکتری مشاوره، مدرس و مسئول مرکز مشاوره و خدمات روانشناختی پردیس شهید باهنر اصفهان، اصفهان، ایران.

Teimour.bagheri.20@gmail.com

<sup>۲</sup> . کارشناسی ارشد مشاوره

<sup>۳</sup> . دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

ایجاد تغییرات پایا و مستمر هستیم و زمان کافی برای اعمال برنامه‌ها داریم کار با سیستم انگیزش درونی نتایج مفیدتری خواهد داشت. بر این اساس برنامه‌های طولانی‌مدت از اصول مربوط به کارگیری انگیزش درونی استفاده می‌کنند. اما در مقابل برای به‌دست آوردن تغییرات سریع و شدید می‌توان از عوامل انگیزشی بیرونی که در واقع همان مشوق‌های ظاهری مانند استفاده از آن‌چه فرد دوست دارد و از آن لذت می‌برد استفاده کرد. فرایند تحصیل از عمده جریانانی است که با سیستم انگیزشی درگیر است. فعال‌سازی و تقویت انگیزش درونی در دانشجویان اهداف مبتنی بر یادگیری آنها را برآورده خواهد ساخت و دوام و پایایی آنها را تضمین خواهد کرد. دانشجویی که دارای انگیزه‌های درونی قوی می‌باشد، نه صرفاً بر مبنای کسب نمرات برتر، جوایز و امتیازات ویژه، بلکه براساس انگیزه‌های درونی خویش وارد عمل خواهد شد، غالباً افرادی که با تحمل انواع سختی‌ها و مشقت‌ها به دنبال رسیدن به اهداف خود هستند، در واقع از انگیزش درونی خود به‌عنوان نیرودهنده و تقویت‌کننده استفاده می‌کنند. افراد خودانگیزخته یا افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، نیاز به استفاده مداوم از انگیزش‌های بیرونی ندارند. هرچند استفاده از این مشوق‌ها آنها را فعال‌تر و انگیزخته‌تر می‌سازد اما کاهش یا فقدان آنها چندان تاثیری در کاهش انگیزش آنها برای فعالیت و در نتیجه کاهش عملکردشان نخواهد داشت. اما برای ایجاد انگیزه تحصیلی بهترین روش این است که پس از برطرف کردن موانع انگیزشی، همزمان به انگیزه‌های بیرونی و درونی پرداخت و آنها را تقویت نمود. به این ترتیب با وجود انگیزه‌های بیرونی فرد به‌سرعت نیرو به‌دست آورده و حرکت تحصیلی خود را آغار خواهد نمود و تضمین و ادامه‌ی راهش نیز با به وجود آمدن انگیزه‌های درونی در طول زمان تضمین خواهد شد. اما برای افزایش انگیزه‌ی تحصیلی دو گام اساسی را باید برداشت، گام اول: کشف و برطرف کردن عوامل بی‌انگیزشی است، و گام بعدی به‌کاربردن همزمان راهکارهای افزایش انگیزه‌ی درونی و بیرونی. در این صورت شما خواهید توانست با یاری خداوند متعال انگیزه‌ی تحصیلی را در خود ایجاد نمایید و یا افزایش دهید..

از آن جایی که موفقیت تغییرات آموزشی به ناچار به کیفیت و عملکرد معلمان و آموزشی بسیار بستگی دارد، بنابراین، اهمیت به‌کارگیری معلمان با کیفیت بهتر برای سیستم‌های مهم است (بلیرو ارکان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). بر اساس تحقیقات صورت گرفته و نظریه‌هایی از قبیل نظریه انگیزش هرزبرگ، انگیزه افراد برای انتخاب حرفه تا حد زیادی بر موفقیت شغلی و در نتیجه بر کیفیت انجام کار تأثیرگذار است. از سویی، معلمی حرفه‌ای است همراه با حساسیت‌های خاص و مستلزم داشتن توانمندی و انگیزه بالا است، لذا پیامد ورود عناصر بی‌انگیزگی و بی‌رمقی در آن متوجه سازمان و نظام آموزشی خواهد بود (ملکی، ۱۳۸۹). با توجه به آنچه ذکر شد، فهم و شناخت انگیزه دانشجویان معلمان در انتخاب حرفه معلمی می‌تواند در تدارک برنامه‌های ویژه برای افزایش انگیزه‌های آن‌ها و در نتیجه موفقیت حرفه‌ای‌شان، مؤثر باشد. این موضوع در پژوهش‌های مختلف نیز مورد توجه قرار گرفته است که از جمله آن‌ها می‌توان به پژوهش دونداری<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) اشاره کرد. این پژوهش که با هدف بررسی انگیزه‌های دانشجویان تربیت معلم (در ترکیه) برای انتخاب حرفه معلمی و آموزش‌های متناسب با آن انجام گرفت، درواقع به دنبال بررسی باورهای دانشجویان معلمان در مورد انتخاب حرفه معلمی بود و نشان داد که تصمیم به انتخاب این حرفه، بیشتر تحت تأثیر ارزش‌های اجتماعی این حرفه بوده است. بر اساس نتایج این پژوهش، در بین دانشجویان دختر، عمدتاً ارزش‌های اجتماعی و در بین دانشجویان پسر، عمدتاً ارزش‌های اقتصادی در انتخاب این حرفه مؤثر بوده است. در پژوهشی دیگر، کارتر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۵) به بررسی شیوه‌های انتخاب دانشجویان معلمان برای معلمی (در استرالیا) پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که ترجیحات درونی در موفقیت دانشجویان معلمان در آینده مؤثر است.

بالیر و ازکان (۲۰۱۴) در پژوهش خود که با هدف شناسایی دلایل انتخاب حرفه معلم توسط دانشجویان معلمان انجام داده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که هم عوامل بیرونی و هم عوامل درونی در انتخاب این حرفه برای داوطلبان معلمی مؤثر هستند.

<sup>۱</sup> . Balyer & Ozcan

<sup>۲</sup> . Dtindar

<sup>۳</sup> . Carter



با این حال، در دانشجویان دختر نقش عوامل درونی بیشتر از دانشجویان پسر بوده است و در دانشجویان پسر عمدتاً مسائل اقتصادی و وضعیت مالی فعلی ایشان تأثیرگذار است.

در نهایت، کارتز<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به بررسی دلایل انتخاب حرفه معلمی برای تدریس در حوزه ریاضیات و ترک آن پس از مدتی، پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان می‌دهد، عوامل درونی مانند عشق به حرفه معلمی جهت تدریس ریاضیات باعث جذب این افراد و دستمزد پایین و سرزنش‌های شغلی و عدم حمایت اداری باعث ترک این حرفه می‌شوند. علاوه بر پژوهش‌های خارج از کشور، در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی در زمینه‌ی انگیزه‌های شغلی دانشجو معلمان انجام شده که می‌توان به پژوهش درخشانی (۱۳۷۸) اشاره کرد، که در پژوهشی علل گرایش به شغل معلمی از دیدگاه دانشجویان مراکز تربیت معلم استان آذربایجان غربی به صورت کمی بررسی کرده است. او در این بررسی عللی چون شغل قبلی والدین، وضعیت مالی و ... شناسایی کرده و به طور ویژه در یافته‌های خود، به عدم ارتباط این عوامل با انگیزه واقعی انتخاب شغل معلمی تأکید کرده است.

برخلاف نتایج بسیاری از پژوهش‌ها، برخی پژوهش‌هایی هم وجود دارند که بر وجود انگیزه‌های واقعی در دانشجو معلمان قبل از انتخاب حرفه معلمی و پس از آن متمرکز شده‌اند. برای مثال، پژوهشی که افرازنده (۱۳۸۸) انجام داده است به بررسی وضعیت انگیزش بالقوه شغلی در معلمان و مدیران مدارس (شهر قزوین) پرداخته است و بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شده میزان انگیزه‌های دانشجو معلمان و معلمان در سطح مناسب و بالایی قرار دارد. مصطفی (۱۳۷۳) هم در پژوهشی به بررسی انگیزه‌های انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجو معلمان (مراکز تربیت معلم ارومیه) پرداخته است، وی که بیشتر این عوامل را در بافت محیطی دانشجویان جستجو نموده، به نتایج زیر رسیده است:

وضعیت اقتصادی و میزان سواد والدین دانشجو معلمان پایین است. تعداد دانشجو معلمان دختر ساکن شهرها که به مراکز تربیت معلم راه یافته‌اند بیش از تعداد دانشجو معلمان دختر ساکن روستا است. در مجموع عوامل فردی و اجتماعی- فرهنگی در مقایسه با دیگر عوامل از جمله عوامل اقتصادی تأثیر بیشتری در انتخاب حرفه معلمی توسط اکثر دانشجو معلمان داشته است. اشتغال والدین یا یکی از آن‌ها در شغل معلمی کمترین میزان تأثیر را در انگیزه شغلی دانشجویان داشته است. پژوهش کدخدایی و کرمی با عنوان رابطه‌ی بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان نشان می‌دهد که متغیرهای خوش‌بینی و معنای تحصیل به ترتیب ۲۶ و ۲۷ درصد با انگیزش تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار دارد. با توجه به آنچه ذکر شد، نتایج بسیاری از پژوهش دوندار، بلیر و ازکان، مصطفی و ... نشان می‌دهد که در انتخاب حرفه معلمی هم عوامل بیرونی و هم عوامل درونی می‌تواند تأثیرگذار باشد، با این حال، بر اساس نتایج پژوهش‌های ذکر شده، بسیاری از دانشجویان معلمان عمدتاً بر اساس انگیزه‌های بیرونی، مانند مسائل اقتصادی این حرفه را انتخاب می‌کنند و کمتر بر اساس انگیزه‌ها و علایق واقعی و درونی وارد حرفه معلمی می‌شوند. در زمینه انگیزش شغلی و نقش عوامل درونی و بیرونی انگیزش در انتخاب شغل و موفقیت شغلی نظریه‌های مختلفی از سوی اندیشمندان حوزه روان‌شناسی ارائه شده است. یکی از معروف‌ترین این نظریه‌ها، نظریه هرم نیازهای مازلو<sup>۲</sup> است. مازلو (۱۹۶۲) نیازهای انسان را به طبقات مختلف تقسیم می‌کند، نیازها بر اساس اهمیت، به ترتیب زیر قرار می‌گیرند:

1. Curtis  
2. Maslow

۱- نیازهای فیزیولوژیکی<sup>۱</sup> ۲- نیاز به ایمنی<sup>۲</sup> ۳- نیازهای عشق و تعلق داشتن<sup>۳</sup> ۴- نیاز به احترام<sup>۴</sup> ۵- نیاز به خودشکوفایی<sup>۵</sup>

هرزبرگ (۱۹۵۹) دو دسته محرک را که موجب رضایت یا عدم رضایت شغلی می‌شد مطرح کرد: عوامل برانگیزاننده و عوامل حفاظتی (بهداشتی) عوامل برانگیزاننده سبب ارتقای کارکرد و نگرش می‌شد. عوامل حفاظتی (بهداشتی) فقط روحیه و کارایی را حفظ می‌کرد. عوامل بهداشتی به نیازهای سطح پایین مربوط می‌شود و در ایجاد انگیزه تأثیر ندارند. این عوامل شامل عوامل محیط کار از قبیل دستمزد، امنیت شغلی، شرایط کار، روابط متقابل، کیفیت سرپرستی، خطمشی‌ها و اداره امور سازمان می‌شوند. کارکرد اصلی عوامل بهداشتی ممانعت از نارضایتی شغلی است. در حقیقت عوامل بهداشتی شامل نیازهای سطح پایین است که در مقایسه با نیازهای مازلو، جزئی از نیازهای زیستی (دستمزد)، ایمنی (امنیت شغلی، شرایط کار) و اجتماعی (روابط متقابل) است. هرزبرگ (۱۹۵۹) پاسخ‌های کارکنان که متضمن احساس خوب آن‌ها درباره شغل‌شان است را با پاسخ‌هایی که احساس بد کارکنان را نسبت به شغل‌شان نشان می‌دهد، بسیار متفاوت ارزیابی می‌کند. بدین ترتیب بر اساس نظریه هرزبرگ، انگیزه در افراد به دو بخش درونی و بیرونی تقسیم می‌شود و تأثیر درازمدت انگیزه‌های درونی خیلی بیشتر از انگیزه‌های بیرونی است. با توجه به آنچه ذکر شد، در پژوهش حاضر سعی شده است با الهام از نظریه انگیزش هرزبرگ به توصیف و تحلیل کیفی منطق و انگیزه دانشجوی معلمان برای انتخاب حرفه معلمی و زیستن در فرایند آن پرداخته شود. بر اساس نظریه هرزبرگ هر چه میزان انگیزه‌های درونی بیشتر باشد رضایت درونی و موفقیت شغلی بیشتر خواهد بود و همچنین عوامل بیرونی در نارضایتی شغلی مؤثر هستند (هرزبرگ، ۱۹۵۹).

### سوالات پژوهش

۱. انگیزه دانشجوی معلمان از انتخاب دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۲. چه عوامل موثری در انتخاب آنها نقش داشته است؟
۳. چه عواملی در بی‌انگیزگی آنها نقش داشته است؟

### روش‌شناسی پژوهش

در زمینه‌های انگیزش شغلی به‌طور عامل و انگیزه‌های شغلی معلمان به‌طور خاص تحقیقات فراوانی صورت گرفته و غالب آنها به‌صورت کمی بوده‌اند. پژوهش حاضر با شیوه‌ای کیفی و پدیدارشناسانه این مسئله را مورد بررسی قرار داده است. این پژوهش، یک مطالعه‌ی کیفی از نوع مطالعه‌ی موردی درونی<sup>۶</sup> است دلیل انتخاب شیوه کیفی این بوده است که در پژوهش کیفی لایه‌های درونی بیشتری مشخص می‌شوند و شناختی عمیق‌تر نسبت به مسئله ایجاد می‌گردد. بنا به ماهیت پژوهش‌های کیفی نمونه آماری پژوهش کم و بر اساس رسیدن به اشباع بوده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجوی معلمان در دانشگاه‌های فرهنگیان بوده‌اند. با توجه به هدف پژوهش دانشجویان ترم دوم کارشناسی انتخاب شده‌اند که هم تا حدی با فضای دانشگاهی آشنا بوده و هم انگیزه‌های ورودی آنان بدون تأثیرپذیری از جو محیط دانشگاهی و آموزش و پرورش شناسایی شود.

۱. Physiological needs

۲. Safety needs

۳. Belongingness and love needs

۴. Esteem needs

۵. self – actualization need

۶. intrinsic case study



شرکت کنندگان پژوهش حاضر، براساس نمونه‌گیری هدفمند<sup>۱</sup> همگون و از نوع زنجیره‌ای و تا جایی انتخاب شدند که مطابق با اصل اشباع، نمونه‌ها پاسخ‌های مناسبی را برای پرسش‌های پژوهش فراهم آورند. پژوهش از نظر مکانی در پردیس پسرانه شهید باهنر اصفهان انجام شده است. از میان تمام دانشجویان شاغل به تحصیل پردیس مورد نظر جمعاً ۳۰ دانشجو پسر که شاغل به تحصیل در ترم دوم کارشناسی در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بوده‌اند و در انجام پژوهش شرکت کرده‌اند. تحلیل داده‌ها در این پژوهش با شیوه پنج مرحله‌ای یین<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) انجام گرفته است، به این صورت که تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، بر اساس روش پیشنهادی پنج مرحله صورت گرفته است.

– آماده‌سازی و تنظیم داده‌ها برای تحلیل (آماده‌سازی) در این مرحله اقداماتی از قبیل نسخه‌برداری از داده‌ها، بی‌نام کردن آن‌ها، تهیه داده‌های اساسی، بازخوانی، قرار دادن در یک چارچوب سازگار صورت می‌گیرد.

– کاهش (جداسازی) داده‌ها: در این مرحله، ویرایش کردن، بخش‌بندی کردن و خلاصه کردن، کدگذاری، یادداشت‌برداری و دسته‌بندی انجام می‌شود.

– بازآرایی داده‌ها (جستجوی الگوها): در این مرحله الگوسازی صورت می‌گیرد.

– تفسیر: در مرحله تفسیر با توجه به آرایش داده‌ها در مرحله بازآرایی، معانی از داده‌ها استخراج می‌شود.

– نتیجه‌گیری: یک نتیجه‌گیری، مجموعه‌ای از عبارات‌های برگرفته از یافته‌های مطالعه را در یک سطح مفهومی بالاتر و یا وسیع‌تری از عقاید قرار می‌دهد. روح نتیجه‌گیری متکی بر مفاهیمی است که متکی بر داده‌هاست و کاربردهای عملی دارد.

جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای مشاهده‌ی رفتار دانشجویان در کلاس درس با کمک اساتید و بیرون از کلاس با کمک سایر همکاران، بررسی کارنامه‌ی دانشجویان، مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته و بهره‌گیری از سوالات باز استفاده شد.

زمان استفاده شده برای هر دانشجو در مشاهده و مصاحبه و سوالات باز و بررسی کارنامه ۲ ساعت بوده است. محتوای هر مشاهده و مصاحبه مفصل مکتوب شد، سپس نام آنان بایگانی و از فرم‌ها حذف شد و به هر یک کد جداگانه اختصاص یافت، به گونه‌ای که امکان پیگیری را در مراحل بعد در صورت ضرورت هموار سازد.

### یافته‌های پژوهش

برای ارائه یافته‌های پژوهش در مرحله اول، از مشاهدات و مصاحبه‌های به عمل آمده، نسخه‌برداری صورت گرفت. متن‌های حاصل به دانشجویان جهت هرگونه تصحیح بازگردانده شد. پس از اصلاح توسط دانشجویان متن‌ها بی‌نام و برای مرحله بعد آماده شد.

در مرحله دوم، داده‌های به دست آمده به دو مقوله انگیزاننده (درونی) و بهداشتی (بیرونی) انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجو معلمان و زیستن در آن، تقسیم شدند و همچنین در این مرحله، کدهای به دست آمده از تحلیل داده‌ها در مقوله‌های مربوط جایگذاری شدند.

در مرحله سوم، جهت طبقه‌بندی مناسب و تفسیر، داده‌ها در ماتریس‌های بازآرایی شدند. به این ترتیب که علایق دانشجویان به صورت عمودی و آراء آنها به صورت افقی در یک جدول مشخص شده و میزان آراء به هر یک از مقوله‌ها به دست آمد.

در مرحله چهارم، با توجه به جداول مرحله‌ای دو و سه تفسیر داده‌ها در کمال دقت و صحت با توجه به کدهای اصلی مربوط به سوالات پژوهش انجام شد و حاصل کدبندی‌های انجام شده که به طرح زیر می‌باشد.

<sup>1</sup>. purposive sampling

<sup>2</sup>. Yin, Robert.K

جدول ۱. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه و پرسش‌نامه

مقوله	کدبندی	شاخص‌ها
انگیزشی (درونی)	علاقه شخصی خصوصیات معلمی	تمایلات درونی، رضای خدا، رضایت قلبی علاقه به آموزش، ارتباط با دانش‌آموزان، محیط سالم
بهداشتی (بیرونی)	پرستیژ اجتماعی توصیه اطرافیان امتیازات شغلی وضعیت مالی امتیازات دوران دانشجویی	نگاه جامعه به شأن و منزلت معلمان پیشنهاد والدین، اجبار والدین، توصیه معلم وجود شغل ثابت پس از اتمام تحصیلات، تعطیلی معلمان در ایام تابستان، حقوق ماهیانه در دوران دانشجویی، حذف خدمت سربازی بعد از اتمام تحصیلات اطمینان از داشتن شغل و حقوق مزایا پس از اتمام تحصیلات، بهبود وضعیت درآمدی پایه کمک هزینه تحصیلی، بیمه درمانی، استفاده از مزایای دانشگاه‌های دولتی

در مرحله نهایی تحلیل و ارائه یافته‌ها، با توجه به تفسیر داده‌ها و مقایسه آنها با پیشینه نظری و پژوهشی، نتیجه‌گیری انجام گرفت. در این راستا، یافته‌های پژوهش براساس سوالات تحقیق به شرح زیر است:

انگیزه دانشجو معلمان از انتخاب دانشگاه فرهنگیان چیست؟

براساس مصاحبه دانشجو معلمان، شرایط فعلی کشور و نبود آینده شغلی مشخص برای تحصیل‌کردگان دانشگاهی، فرد را به سمت انتخاب رشته‌های تحصیلی که دارای بورسیه هستند، می‌کشاند.

در پرداختن به جزئیات بیشتر برای پاسخ به این سوال که چرا دانشجو معلمان رشته معلمی را انتخاب کرده‌اند اظهارنظرهای زیر توسط دانشجو معلمان ارائه شد.

\* با داشتن شغل معلمی آرامش دارم و می‌توانم در کنار آن کار دوم هم داشته باشم. \* نیازی به دادن آزمون برای استخدام که به سختی به دست می‌آید ندارم. \* زودتر می‌توانم ازدواج نمایم. \* با سپردن تعهد به آموزش و پرورش به سربازی نمی‌روم. \* بیمه می‌شوم و از خدمات درمانی استفاده می‌کنم.

۲- چه عوامل موثری در انتخاب آنها نقش داشته است؟

با توجه به مشاهدات و بررسی مصاحبه‌های به‌عمل آمده از دانشجویان موارد زیر احصاء گردید:

اطمینان شغلی، پرستیژ اجتماعی، نرفتن به سربازی، امتیازات دوران دانشجویی و بورسیه‌شدن، خدمات بیمه‌ی درمانی، تاثیر معلمان دوران دبیرستان و پیش‌دانشگاهی، توصیه‌های والدین و بستگان و اطرافیان و عشق به معلمی و آموزش و ارتباط با کودکان و نوجوانان.

۳- چه عواملی در بی‌انگیزگی آنها نقش داشته است؟

اطمینان پیدا نمودن از استخدام با توجه به صدور حکم استخدامی، انگیزش پایین بعضی از اساتید در حین تدریس، وجود دانشجویان بی‌انگیزه و یا کم‌انگیزه در بین سایر دانشجویان و تأثیرات روی سایر دانشجویان، فقدان نظام جامع رقابتی و ارزشیابی موثر در کلاس درس، فراوانی بالا دانشجویان در هر کلاس، کیفیت پایین فضای کتابخانه و کتب موجود، نشاط اجتماعی پایین در بین دانشجویان، کمبود مسائل رفاهی و تغذیه‌ای، احساس تبعیض از طرف دانشجویان نسبت به تفکیک جنسیتی در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی انگیزش دانشجو معلمان، حلقه‌ی گمشده‌ی دانشگاه فرهنگیان و ارائه‌ی راهکارهای انگیزشی بر اساس نظریه‌ی انگیزشی هرزبرگ پرداخته است. با توجه به این که در حال حاضر ما با آمار زیاد پدیده‌ی دانش‌آموختگان دانشگاهی بیکار در سطح جامعه روبه‌رو هستیم و هر سال این آمار افزایش می‌یابد و این موضوع تأثیرات بسیار منفی بر روحیه‌ی جوانان جامعه گذاشته است. همچنین هراس ناشی از بیکاری از یک طرف و کسب شغل و امنیت شغلی و داشتن حقوق و بیمه و ارتقاء و وجهه‌ی اجتماعی و بازنشستگی از طرف دیگر باعث گرایش تعداد زیادی از دانشجویان به دانشگاه‌های فرهنگیان گردیده است، می‌توان به این نتیجه رسید که تأثیر و سهم عوامل بیرونی در انتخاب حرفه معلمی بیش از تأثیر و سهم عوامل درونی بوده است. نتایج این پژوهش وجود انگیزه‌های درونی را که سبب رضایت شغلی و موفقیت در آینده دانشجو معلمان است، کمرنگ‌تر از انگیزه‌های بیرونی نشان می‌دهد. توجه به عوامل اقتصادی، مزایای غیرپولی شغلی مانند تعصیلات تابستان در اکثر پاسخ‌ها مشاهده گردید. اگرچه در انتخاب شغل هر دو عامل درونی و بیرونی تأثیرگذارند، اما بر اساس نظریه هرزبرگ، نقش عوامل درونی در موفقیت و کیفیت شغلی پررنگ‌تر است. این که دانشجو معلمان بیشتر بر اساس عوامل بیرونی دست به انتخاب می‌زنند ممکن است در آینده باعث رکود و فرسایش شغلی و بی‌انگیزگی و در صورت برآورده شدن عوامل بیرونی به بی‌تفاوتی منجر شود.

نتایج این پژوهش تکمیل‌کننده نتایج پژوهش رشتی (۱۳۷۲) است که به رابطه‌ی بین نگرش دانشجو معلمان نسبت به شغل معلمی پرداخته است. محقق یاد شده اعلام می‌کند دانشجو معلمان که دارای نگرش مثبت نسبت به شغل معلمی هستند از نظر ویژگی‌های شخصیتی افرادی مصمم، با احساس مسئولیت، دارای دقت عمل، گروه‌گرا، سرشار از هیجان، با اعتماد، سازش‌پذیر، با اراده، پایدار در خلق و خو و غیره نشان داده می‌شوند. همچنین دانشجو معلمان دختر نسبت به شغل معلمی، نگرش مثبت‌تری دارند و از سویی دختران بیش از پسران گرایش به گسسته‌خویی (کناره‌گیری، خونسردی و ...) و حساسیت‌های هیجانی (خیال‌پردازی، ناشکیبایی و وابستگی) دارند و پسران برون‌گراتر از دختران با گرایش بیشتر در توانایی مهار کردن هیجان‌ها و رازداری هستند. همچنین نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش سیدجوادین (۱۳۸۱) همخوان است که اعلام داشت دانشجویان به رشته‌ی تحصیلی خود علاقمند بوده و روحیه‌ی یادگیری در آن‌ها وجود دارد و بهبود شرایط محیطی، یادگیری دانشجویان را افزایش داده و رقابت تحصیلی آن‌ها را بر می‌انگیزاند، در حالی که این وضعیت در حال حاضر توسط آنها احساس نمی‌شود، همچنین محتوای درس‌ها به یادگیری دانشجویان کمک می‌نماید، در حالی که عدم انطباق درس‌ها با نیازهای آنان از میزان یادگیری آن‌ها می‌کاهد و در نهایت دانشجویان از تدریس این استادان مجرب برانگیخته می‌شوند و این امر یادگیری آن‌ها را افزایش می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج برخی از پژوهش‌ها از جمله پژوهش خلیل‌وند (۱۳۷۱) ناهمخوان و دارای همخوانی حداقلی است، در حالی که ایشان به این نتیجه رسید که ۵۸/۱٪ از دانشجویان از روی علاقه، حرفه معلمی را انتخاب کرده‌اند، در پژوهش حاضر مشخص شد که تنها ۱۵٪ از روی عشق و علاقه حرفه معلمی را انتخاب می‌کنند.

## پیشنهادهای

- ۱- تغییر جو عاطفی و روانی محیط دانشگاه و نوع روابط حاکم در دانشگاه که بسیار مهم و اثرگذار است.
- ۲- شرایط فیزیکی محیط آموزشی نیز در کنار شرایط عاطفی و روانی دانشگاه در کارایی و مطلوبیت تربیت دانشجو معلمان نقش مهمی را ایفا می‌کند.
- ۳- به کارگیری کارکنان زبده و لایق در بخش‌های مختلف دانشگاه.

- ۴- و سایل و مواد آموزشی، تکنولوژی و فناوری اطلاعات در دانشگاه فرهنگیان بایستی منطبق با شرایط قرن حاضر باشد.
- ۵- نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان باید توسط اساتید، مدرسان لایق، متعهد و متخصص اداره شود.
- ۶- اصالت دادن به جایگاه معلمی و جلوگیری از تناقض پایگاهی آن‌ها.
- ۷- افزایش نقش آموزشی دانشجو معلمان در پویایی و تحرک زندگی اجتماعی.
- ۸- تغییر نظام ارزشیابی و آموخته‌های دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان.
- ۹- کارآمد کردن آموخته‌های دانشجو معلمان.
- ۱۰- تغییر روش‌های تدریس در دانشگاه فرهنگیان توسط اساتید و مدرسان
- ۱۱- تغییر در نظام فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان.
- ۱۲- گسترش تحقیق و فعالیت‌های پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان
- ۱۳- ترویج به ابعاد اخلاقی و تقویت بینش مذهبی در دانشجویان.
- ۱۴- تغییر در شیوه جذب و گزینش دانشجو معلمان.

#### منابع

- ال، اسپالوتینگ (۱۳۷۷). انگیزش در کلاس (حسن یعقوبی، ایرج خوش خلق، مترجمان)، تبریز: انتشارات تربیت معلم
- اچ. مازلو، ابراهام (۱۳۶۷). انگیزش و شخصیت (احمد رضوانی، مترجم)، تهران: انتشارات آستان قدس.
- بال، ساموئل (۱۳۷۳). انگیزش در آموزش و پرورش (علی اصغر مدد، مترجم)، انتشارات دانشگاه تبریز.
- پارسا، محمد (۱۳۷۶). روانشناسی انگیزش و هیجان، تهران: انتشارات سخن.
- خلیلوند، مریم (۱۳۷۱)، تأثیر مراکز تربیت معلم در علاقه‌مند کردن دانشجویان به شغل معلمی طرح پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان.
- درخشانی، محمد (۱۳۷۸). علل گرایش به شغل معلمی از دیدگاه دانشجویان مراکز تربیت معلم استان آذربایجان غربی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- دلاور، علی (۱۳۸۳). روش‌های آماری در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- رشتی، مرضیه. بررسی رابطه‌ی بین نگرش دانشجو معلمان نسبت به شغل معلمی با ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها در مراکز تربیت معلم دخترانه و پسرانه شهرستان همدان در سال تحصیلی ۷۲-۷۱.
- سیدجوادین، سیدرضا. (۱۳۸۱). بررسی عوامل مرتبط با انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تهران. مجله مجتمع آموزش عالی قم. سال چهارم-شماره پانزدهم-زمستان ۸۱-ص ۲۲۱-۲۵۶.
- قاسمی، غلامرضا، یوسفی، علی‌رضا. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.
- کاشانی، مجید و منیژه رستم‌پور (۱۳۹۲)، آموزش و پرورش حیاتی‌ترین ابزار در مسیر توسعه پایدار، نشریه علوم اجتماعی، شماره ۶۷.
- کدخدایی، محبوب‌السادات و کرمی، زهرا. بررسی رابطه‌ی بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان علمی پژوهشی.
- مصطفی، علی (۱۳۷۳)، بررسی انگیزه شغلی در دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم ارومیه، طرح پژوهشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پژوهشگاه علوم و فناوری ایران.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲)، برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱، سال اول، بهار و تابستان.

Balyer, Aydin; Ozcan Kenan (2014) choosing Teaching profession as a career: students' Reasons. International Education studies, v7 n5 p104-115 2014.

Carter, Mark; Stephenson, Jennifer, Hopper, Toni (2015) factors in instructional Decision making, Ratings of Evidence and intended instructional practices of Australian final Year Teacher Education students Australian. Journal of Teacher Education, v40 n6 Article 5 Jun 2015.

Cobbold, Cosmas (2015) professionals without a profession? The paradox of contradiction about teaching as a profession in Ghana, Journal of Education and practice, v6 n6 p125-134.

Curtis, Carol (2012) why do they choose to teach – And why do they leave? A study of middle school and high school mathematics teachers. Education, v132 n4 p779-788.sum.

Dunda, Sahin (2014) Reasons for choosing the teaching profession and Beliefs about teaching: A study with Elementary school teacher candidate. College student journal, v48 n3 p445-460 fall.

Herzberg, F. (1959). The motivation to work- New York: Wiley. Countries. Learning Environment research, b17 n1 p75-94 Apr.

## Investigating Students' Motivation for the Lost Circle Teachers at the University of Farhangian University in Bahonar Esfahan and providing Motivational Strategies

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the motivation of students of the lost circle teachers at Farhangian University and provide motivational strategies. The research method is a phenomenological qualitative. The statistical population consisted of second grade undergraduate students at Shahid Bahonar in Isfahan. The sampling was purposeful and homogeneous and of a chain type and continued until the new sample did not add new information to the research in accordance with the saturation principle. Data collection tools, in-depth interviews, and open-answer questionnaires were from 30 male students studying in the academic year 96-95.

The five-step "yen" method has been used to analyze the data. Findings of the research show that students have chosen the profession mainly due to job security, career evasion, the existence of salaries and benefits during their studies, having summer holidays, parents' insistence, and social status. The results of the research also indicate that the motives and interests of the student's teachers are dim in choosing a teacher's profession. Also, teachers' confidence in recruiting, low motivation of some teachers, high student attendance in classes, the lack of a competitive system and effective evaluation, low quality of library space, lack of welfare and nutrition issues, low social vitality, and a sense of discrimination towards gender segregation Comparison with other universities is due to the lack of motivation or lack of motivation during the student studies of teachers.

**Keywords:** National Conference, Teacher Education, Teacher Training Traditions, Teacher's Students, Teacher's Training, University of Fellow Culture, Low Motivation or Non-Motivation



## واکاوی معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ ایران

محمدحسن میرزامحمدی<sup>۱</sup>، نجمه احمدآبادی آرانی<sup>۲</sup>، حمید احمدی هدایت<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ ایران است. از میان تمامی مربیان و اندیشمندان تربیتی ایران، پنج نماینده شامل عیسی صدیق، محمد باقر هوشیار، علی محمد کاردان، غلامحسین شکوهی و علی شریعتمداری انتخاب شده‌اند. روش‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل روش‌های تحلیل مفهوم، تاریخی، اسنادی، تطبیقی و انتقادی است. برای رسیدن به هدف پژوهش که مشتمل بر تحلیل و واکاوی معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ ایران است سئوالات پژوهشی به شرح زیر صورت‌بندی گردید: ۱- معیارهای معلمی در اندیشه مربیان از جمله عیسی صدیق، محمدباقر هوشیار، علی محمد کاردان، غلامحسین شکوهی و علی شریعتمداری چیست؟ ۲- بر مبنای اندیشه‌های مربیان بزرگ ایران در خصوص معیارهای معلمی، چه راهکارهایی برای بهبود نظام تربیت معلم می‌توان ذکر نمود؟ نتایج پژوهش در خصوص سئوال اول نشان می‌دهد معلم در نگاه مربیان بزرگ ایران از منزلت و جایگاه خاصی برخوردار است که مشتمل بر معیارهایی است از جمله در نگاه دکتر صدیق؛ عشق به پیشه، احساس مأموریت خاص، سلامت جسمانی، نظم در فکر و روشنی در گفتار، متخلق به سخاوت و بزرگ منشی، اطلاعات عمومی بالا، شناخت همه‌جانبه کودک و تسلط به فن تدریس و در نگاه دکتر هوشیار؛ دارا بودن معلوماتی جامع، کمال شخصیتی، مظهر توحیدی بودن، الگو و اسوه بودن، منشأ مهر و محبت بودن، بازآموزی مداوم خود، ایضاح‌کننده ارزش‌ها، ایجادکننده فرصت برای استفاده صحیح از آزادی و پذیرش مسئولیت در متربیان و در نگاه دکتر کاردان؛ توجه به وظایف غیر از تعلیم، نگاه دانش پژوهانه، برخورداری از آزادی اندیشه، برقرارکننده ارتباطات قلبی و معنوی با متربیان، منتقل‌کننده فرهنگ، توجه به نقش آدم‌سازی خود، آشنایی با شیوه‌های تربیت، تبحر در فنون تدریس و داشتن صلاحیت جسمانی، عقلانی و در نگاه دکتر شکوهی ضرورت داشتن فلسفه و هدف معین و برنامه و روش‌های مشخص در امر تربیت معلم، شخصیت متعادل، مزین به اخلاق، بازآموزی معلمان شاغل، تمرکز فعالیت‌های تربیت معلم در سازمانی خاص و در نگاه دکتر شریعتمداری؛ سطح معلومات بالا، آشنایی با اصول تعلیم و تربیت و روانشناسی، آگاهی با فرهنگ و معارف اسلامی، تبحر در رشته‌های درسی، برخورداری از اطلاعات عمومی بالا را می‌توان اشاره نمود. نتایج پژوهش در خصوص سئوال دوم نیز نشان می‌دهد مهم‌ترین راهکارهای پیشنهادی برای بهبود نظام تربیت معلم ایران بر مبنای اندیشه مربیان بزرگ می‌توان به مؤلفه‌هایی هم‌چون بازآموزی مداوم معلمان جهت کسب دانش‌های نوین و متناسب، تبحر در فنون مختلف تدریس، برخورداری از آزادی اندیشه، تخلق به اخلاق آموزش و پژوهش و... را می‌توان اشاره نمود.

کلیدواژه‌ها: معلم، معیار، مربیان بزرگ ایرانی

### مقدمه

عصر کنونی را عصری می‌دانند که هدف آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست، بلکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان‌هاست. در

<sup>۱</sup>. دانشیار، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور تهران

<sup>۳</sup>. دانشجوی دکتری، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد. h-ahmadi@shahed.ac.ir

به انجام رساندن این رسالت در آموزش و پرورش همه کشورها از جمله ایران، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند، زیرا علاوه بر داشتن نقش هدایتی و حمایتی، مسئولیت انتقال فرهنگ ایرانی، اسلامی و جهانی، ایجاد تغییرات مطلوب در کودکان، نوجوانان و جوانان را بر عهده دارند (صافی، ۱۳۸۷: ۱۷۵) از طرف دیگر معلم به عنوان یکی از ارکان آموزش و پرورش دارای نقش اساسی در کیفیت آموزش و در نتیجه یادگیری دارد. معلمان، اساسی‌ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت تا آن‌جاست که مهرمحمدی در بیان آن معتقد است که "معلم، کارایی و کفایت او، آیینه‌نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است" (رئوف، ۱۳۷۹).

توفیق یا شکست برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی هر نظام و هر کشوری به معلمان آن بستگی دارد. با توجه به این امر است که اهمیت کار و مقام معلم و تاثیر عمیق آن در عزت و ذلت و پیشرفت و انحطاط جامعه روشن می‌شود. در حقیقت رهبری نسل آینده هر جامعه به دست معلمان آن جامعه است. روی این اصل است که از قدیم در بیشترین جامعه‌ها معلم دارای ارزش و مقام قابل احترام بوده است. معلمی می‌تواند مسئولیت آموزش و پرورش نسل جوان و آینده کشور را بر عهده بگیرد و موثر واقع شود که دارای خصوصیات و صفاتی باشد که پاره‌ای از آن‌ها شخصی و ذاتی و پاره‌ای اکتسابی است. بی‌شک تاملی در زندگی و آراء اندیشمندان و مربیان بزرگ ایران می‌تواند معیارها و ویژگی‌هایی برای معلم به ما ارائه دهد که این مربیان به آن ویژگی‌ها معتقد و عامل بوده‌اند، بررسی این معیارها و ارائه آن به جامعه تعلیم و تربیت که عصاره فکری مربیان بزرگ ایران می‌باشد می‌توان چراغ راه روشنی برای تعلیم و تربیت فرزندان این مرز و بوم باشد. در این پژوهش از بین مربیان بزرگ ایران به آراء پنج مربی بزرگ ایران عیسی صدیق، محمدباقر هوشیار، علی محمد کاردان، غلامحسین شکوهی و علی شریعتمداری پرداخته می‌شود.

بر مبنای آنچه گفته شد، هدف پژوهش حاضر این است که ابتدا به معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ از جمله عیسی صدیق، محمدباقر هوشیار، علی محمد کاردان، غلامحسین شکوهی و علی شریعتمداری بپردازد و در ادامه بر مبنای اندیشه‌های مربیان بزرگ ایران در خصوص معیارهای معلمی، راهکارهایی برای بهبود نظام تربیت معلم ارائه دهد. برای دستیابی به این اهداف از روش‌های پژوهش تحلیل مفهوم، تاریخی، اسنادی، تطبیقی و انتقادی به‌صورت ترکیبی متناسب با اهداف و سؤالات مورد استفاده قرار گرفته است.

### یافته‌های پژوهش

پاسخ به سوال اول پژوهش: معیارهای معلمی در اندیشه مربیان از جمله عیسی صدیق، محمدباقر هوشیار، علی محمد کاردان، غلامحسین شکوهی و علی شریعتمداری چیست؟

عیسی صدیق ملقب به «صدیق اعلم» ادیب، نویسنده و سومین رئیس دانشگاه تهران بود. او در روز یکشنبه ۱۳ ذی‌حجه ۱۳۱۱ قمری مقارن ۲۸ خرداد ماه سال ۱۲۷۳ خورشیدی در تهران در محله‌ی بین بازارچه نایب‌السلطنه و حمام قبله به دنیا آمد. یکی از پیشگامان و پایه‌گذاران فرهنگ جدید ایران پس از عهد مشروطیت و از کسانی است که حدود نیم قرن معاصر سراسر زندگانی وی همه در راه تعلیم و تربیت و تصدی مناصب عالی فرهنگی گذشته و در هر مقام و مرحله‌ای که بوده خدمات گران‌بها نموده و آثار نیک از خود به یادگار گذاشته است. عیسی صدیق در نظریات خود به اهمیت پایگاه معلم و مسئولیت او می‌پردازد که به شرح ذیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

## اهمیت پایگاه معلم و مسؤولیت او

از نظر صدیق، اگر لفظ معلم را به معنای عام بگیریم و به تاریخ جهان بنگریم خواهیم دید که راهنمایی و هدایت بشر به وسیله معلمان صورت گرفته است. اشخاص بزرگ دنیا که در افکار مردم تغییری ایجاد کرده یا موجب ترقی و تعالی خلق شده‌اند یا خودشان معلم بوده‌اند یا برای رسیدن به مقاصد خود از معلم استعانت کرده‌اند.

از نظر او، امروز تمام ملل متمدن معتقدند که وحدت ملی و پیشرفت کشور منوط به داشتن معلم لایق است. حفظ تمدن و آثار علمی و ادبی و امید به ترقی آینده وابسته به تربیت صحیح است و تربیت صحیح بدون آموزگار لایق صورت نمی‌گیرد. از نظر صدیق (۱۳۵۳) و قتی آموزش و پرورش این قدر در حیات ملل مؤثر است باید لایق‌ترین عناصر ملت را به این کار گماشت تا از عهده انجام وظیفه مشکل خویش برآیند. کسانی که استعداد روحی یا جسمی نداشته باشند به درد معلمی نمی‌خورند و نباید انتظار داشت که فرزندان این آب و خاک را به طرف سعادت و نیکبختی سوق دهند. ذات نیافته از هستی بخش

صدیق اذعان می‌کند معلمی محسناتی دارد: ۱- به آدمی فرصت و مجال می‌دهد که پیوسته بر معلومات خویش بیافزاید و اخلاقاً رشد و ترقی حاصل کند، ۲- وسیله بسیار دلپسندی است برای ابراز علاقه به سعادت خلق و انجام دادن بهترین و مؤثرترین خدمت به مردم و کشور، ۳- به جای نگرانی و دغدغه خاطر که لازمه اغلب مشاغل باشکوه است معلم آسایش فکر و آرامش خیال دارد که از هر نعمتی بهتر است. ۴- اجر و مزد آموزگار این است که به چشم می‌بیند که نفوذ و خدمت وی موجب بهبودی و پیشرفت زندگانی گروهی می‌شود و زحمات او سعادت‌مندی و نیکبختی خانواده‌هایی را فراهم می‌آورد. ۵- در کشور ما به واسطه سنتی که از زمان پیشین وجود دارد پایگاه معلم با شرافت و ارجمندی و احترام قرین است و او را پدر روحانی می‌خوانند. از نظر صدیق در برابر این محسنات، مسؤولیت‌هایی متوجه معلم است از جمله معلم باید از حیث اخلاق و ایمان سرمشق و از حیث دانش معلومات کافی داشته باشد و رموز آموزش و پرورش را بداند و نیز تعهد کند که به بهترین وجه خدمت خود را انجام دهد (صدیق، ۱۳۵۳).

## شرایط معلم خوب از نگاه صدیق

از نظر صدیق، برای هر یک از مشاغل، اوصاف و شرایطی است که بدون آن نمی‌توان کامیاب شد. در این ارتباط، معلم خوب دارای اوصافی است از جمله:

### ۱- عشق به معلمی

از نگاه صدیق، کسی که می‌خواهد معلم شود باید عشق و استعداد خود را بسنجد زیرا که سرنوشت او و جمعی از فرزندان این آب و خاک وابسته به این سنجش است. اگر سنجش مذکور درست باشد در تمام زندگانی سعادت‌مند است و کسانی را که تربیت می‌کند خوشبخت خواهد شد و گرنه موجب بدبختی خود و شاگرد را فراهم می‌آورد. از نظر او، دو نوع شرط باید در معلم جمع باشد یکی فطری و دیگری اکتسابی - شرایط اکتسابی نیز در صورتی مفید و مثمر است که با شرایط فطری تّوأم باشد. از شرایط فطری، عشق به معلمی، احساس مأموریت مخصوص نسبت به کودک، دارا بودن اوصاف جسمانی و عقلانی و اخلاقی خاصی را در این جا باید تذکر داد. از شرایط اکتسابی، داشتن معلومات لازم و تخصص در فن تدریس است. بر این مبنا، از نظر صدیق، نخستین شرط معلم خوب علاقه داشتن به طفل است. نباید معلمی را برای این دوست داشت که شغل ثابت و محترمی دارد و صاحب آن نفوذ اخلاقی دارد بلکه باید نسبت به کودکان علاقه مخصوص داشت زیرا کودکان مخلوق معصومی هستند که اعتماد به حسن نیت و به حمایت دیگران دارد و مطالب را بدون تأمل قبول می‌کنند. باید از حضور در میان آنها لذت برد. از شرکت در شادی آن‌ها و از بازی کردن با آن‌ها مسرور و خوشحال شد. برای فهمیدن گفتار آن‌ها و طرز تصورشان استعداد طبیعی داشت. از سخن گفتن

به زبان آن‌ها و از نزدیک ساختن خود به فهم آنها محفوظ شد. از نظر صدیق (۱۳۵۳) اگر در معلم عشق نسبت به کودک باشد به او احترام می‌گذارد و نیرو و استعدادی که در نهاد او پنهان است احساس می‌کند و اقدام به بیرون آوردن می‌کند و اقدام به بیرون آوردن و آشکار کردن آن خواهد کرد. داشتن این احساسات فطری است نه اکتسابی. صدیق، در این ارتباط اشاره می‌کند منظور از عشق به کودکی این نیست که در مورد کودک سستی و غفلت روا دارند. کسی که عیب اطفال را چشم‌پوشی کند یا هوی و هوس آنها را تشویق نماید یا بروز شیطنیت آنها را اجازه دهد علاقه و سستی نسبت به آن‌ها ندارد. معلم باید سعادت و نیکبختی طفل را بخواهد و علاقه او از لحاظ حال و آینده وی باشد. معلم نباید مانند برخی از پدران و مادران نادان باشد که کورکورانه، فرزندان خود را دوست دارند و معایب آنها را نمی‌بینند و در مقام رفع و اصلاح آنها بر نمی‌آیند بنابراین وظیفه معلم این است که عامل‌های نامطلوب را کشف و محو کند.

## ۲- احساس مأموریت مخصوص

علاوه بر آن که معلم باید کودک را دوست داشته باشد و او را به جای فرزند خویش بپندارد باید احساس کند که نسبت به طفل دارای مأموریت خاصی است و مسؤولیتی در مقابل خدا و جامعه دارد - آینده ملت در دست او و همکاری او و نجات فرد نیز وابسته به اقدام و عمل او است. برای آموزگاران و دبیران شغل معلمی به منزله فدا کردن خویش است زیرا که باید از خود گذشت کنند و تن و روان خویش را به تدریج نثار و از لذات زندگانی صرف‌نظر کنند و تمام دل و فکرشان پیش متربیان باشد (صدیق، ۱۳۵۳: ۱۵۶).

## ۳- ویژگی‌های جسمانی معلم

از نظر صدیق، برای این که معلم بتواند به وظایف خویش عمل کند البته باید حواس صحیح و سالم داشته باشد - کر و کور نباشد تا بتواند حرف شاگرد را به‌خوبی بشنود و تکالیف کتبی او را تصحیح کند و پیوسته مواظب اخلاق و رفتار او باشد. دارای صدای بلند و رسا باشد تا درسش را همه به آسانی بشنوند، بنیه قوی داشته باشد تا در مقابل کار زیاد و زحمات طاقت‌فرسا استقامت ورزد. صحت و تندرستی، شرط اساسی کامیابی اوست زیرا توفیق او منوط به خوش خلقی و خوش‌رویی و بردباری و خویش‌داری است و داشتن این اوصاف هم وابسته به صحت مزاج و سلامتی است بر این اساس، معلمی که بنیه‌اش ضعیف باشد عموماً کج خلق و کم‌حوصله است و تربیت او به حال جامعه زیان‌آور است (همان، ص ۱۵۷).

## ۴- ویژگی‌های عقلانی معلم

صدیق معتقد است «برای معلمی هوش بسیار و مواهب مخصوص لازم نیست. لازم هم نیست که مربی کودک دانشمند بزرگ یا شاعر درجه اول باشد ولی از طرف دیگر برای فراگرفتن معلوماتی که جهت انجام دادن وظیفه‌اش ضروری است باید هوش و استعداد کافی را داشته باشد. آموزگار باید دارای اطلاعات کلی و جامع راجع به مواد عمده برنامه باشد بنابراین باید به آسانی بتواند همه آن‌ها را یاد بگیرد و بخاطر بسپارد ولی این معنی، مانع از تخصص در رشته معینی نیست و تعمق در ماده بخصوص نیز نباید ضروری به اطلاعات جامع او به‌بزند بلکه باید میان معلومات و قوای او همیشه تعادل موجود باشد. میان اوصاف عقلانی دو صفت مهم را معلم باید بیش از دیگران دارا باشد یکی نظم در فکر و بیان و دیگر رسائی و روشنی در گفتار. از نظر صدیق، انسان در صورتی می‌تواند موضوعی را بیاموزد که خودش قبلاً به طور کامل آن را فهمیده و فرا گرفته باشد. شرط فراگرفتن هم این است که در ذهن خود، جای آن موضوع را معین و آن را طبقه‌بندی کند. تمام روابط خود را با دیگر معلومات مشابه بفهمد، اهمیت آن را بفهمد، اهمیت آن را بداند. قسمت اساسی آن را از شاخ و برگ تمیز دهد. معلوماتی که به‌طور روشن و منظم در ذهن جای گرفت ارزش بسیار دارد و به آسانی می‌توان آن را به‌وسیله تعلیم به دیگران، انتقال داد» (صدیق، ۱۳۵۳: ۱۵۸-۱۵۷).

## ۵- اوصاف اخلاقی معلم

صدیق معتقد است: معلم از لحاظ اخلاقی باید سخی و بزرگ‌منش باشد زیرا که کار وی یعنی آموزش و پرورش عبارت است از فدا کردن و ایثار نفس و تقدیم بهترین هدیه و انتقال شریف‌ترین چیزی که داراست به شاگرد - معلم برای این‌که بتواند نتیجه و ثمره تحصیلات و زندگانی خود را در ضمن درس به شاگرد تقدیم کند معلم باید بزرگوار و جوانمرد باشد. به‌علاوه در دیانت و درستی و راستی و میهن پرستی و آراستگی باید سرمشق زنده و دائمی برای مربی باشد و لازمه این صفات آن است که پیوسته از کردار و رفتار و گفتار و لباس خود مراقبت کند. هم‌چنین معلم نباید تولید ترس و اضطراب در شاگرد نماید بلکه باید محبت خویش را در دل شاگرد ایجاد کند و اعتماد وی را نسبت به خود جلب نماید.

## ۶- بالابودن اطلاعات عمومی معلم

از نظر صدیق (۱۳۵۳) برای معلم، شرایط فطری کافی نیست بلکه معلم باید دارای معلومات و اطلاعات عمومی نیز باشد. دلایل مهمی برای لزوم معلومات وافی در معلم وجود دارد که ۱- برای معلمی که اطلاعات عمومی نداشته باشد دارا بودن شرایط و اوصاف اخلاقی چه فایده و نتیجه خواهد داشت؟ فرض کنید آموزگار به اندازه مادر، شاگرد را دوست بدارد: آیا با ندانستن وظایف اعضاء و روان‌شناسی و... مادر نادانی نخواهد بود که هنگام زمین خوردن کودک، تار عنکبوت یا خاک روی زخم او قرار دهد یا به‌جای مراجعه به طبیب از دعانویس یاری جوید یا در موقع خشم کودک را به حد مفرط بزند؟ ۲- پرورش حقیقی آن است که معلم، طفل را برای زندگانی آماده کند. معلمی که اطلاعات کافی نداشته باشد چگونه معنای زندگانی را می‌فهمد تا عمل خود را با آن وفق دهد؟ آموزگار باید عصر خود را بشناسد و مشخصات زندگانی زمان خویش را درک کند و به مطلوب جامعه خویش پی ببرد و گرنه ممکن است آدمی تربیت کند که با وسائل عصر خود مجهز نباشد و به درد آن زمان نخورد و عضو سودمند آن جامعه واقع نشود. ۳- برای این‌که تدریس با روح و عملی باشد معلم باید کنجکاو و بینا باشد تا بتواند پیوسته از حوادث روزانه و از مشاهده طبیعت موضوع‌های تازه و جالب و جاذب اخذ کند و این مسئله بدون تسلط کافی بر علوم و ادبیات میسر نیست. تشخیص اصل از فرع و مهم از غیرمهم در هر ماده از برنامه بدون تسلط مذکور ممتنع است. ۴- آموزگار باید حس انتقاد داشته باشد تا بتواند قسمت‌های ناپسندیده زندگانی کنونی را تشخیص دهد و شاگردان را به احتراز از آن ترغیب کند. داشتن این حس بدون افکار بلند و معلومات کافی مقدور نیست. ۵- برای این‌که پایگاه معلم در جامعه بالاتر رود و مردم چنان‌که شاید او را در ردیف بزرگترین خدمت‌گزاران کشور بدانند باید معلومات کافی داشته باشد تا بتوان به او حقوق کافی داد و کسانی را که عقل در چشم است متقاعد ساخت که آموزگار نیز در ردیف اشخاص آبرومند و با حیثیت است.

## ۷- تربیت کودک طبق مراحل رشد

از نظر صدیق، آموزگار باید کودک را بشناسد و این شناسایی از دو راه حاصل می‌شود: یکی آگاهی از آخرین نتایج تحقیقات علمای روان‌شناسی و دیگر مشاهده مستقیم کودکان؛ صدیق (۱۳۵۳) اذعان می‌کند اکثر آموزگاران، طفل را چون موجود کوچکی می‌پندارند که تمام قوای شخص بزرگ را در جثه کوچک داراست. به‌همین جهت متعجب هستند چرا طفل به زبان آن‌ها صحبت نمی‌دارد، افکار خود را مثل آن‌ها طبقه‌بندی نمی‌کند و مانند آن‌ها قادر به استدلال و تمیز دادن نیست یا به آسانی به انتظامات تن در نمی‌دهد چون آموزگاران مزبور متوجه نیستند که طرز فکر طفل با انسان رشید متفاوت است. او را مقصر می‌دانند، در صورتی که هر سنی مقتضیاتی دارد و معلم باید بچه را مورد مطالعه قرار دهد و واقف به احوال او گردد تا دائم دچار اشتباه نشود و راه خطا نیپماید. به ویژه طرق تعلیم و تدریس باید متکی به شناسایی درجات رشد طفل باشد و با سن او تغییر کند و این مسئله بدون دانستن روان‌شناسی میسر نیست. طرفداران راه نو و مدرسه عملی معتقدند که هر مدرسه باید آزمایشگاه روان‌شناسی کودکان باشد. آموزگار خوب باید



در آن واحد اطلاع از بهداشت و روان‌شناسی و امراض روحی داشته باشد. قوانین تکامل و رشد بدن - روابط تن و بدن راه سنجش هوش، وسایل مشاهده اخلاق و گوهر طفل را بداند (صدیق، ۱۳۵۳: ۱۶۲-۱۶۱).

### فن تدریس

از نظر صدیق، داشتن تمام وسائل مذکور بدون فراگرفتن فن تدریس نتیجه مطلوب را نمی‌بخشد. باید عملاً درس داد و از اشکالات آن مستحضر شد و به حل غوامض آن پرداخت. برای این کار باید مراحل را پیمود. در برخی از کشورها مانند انگلستان، محصلی که می‌خواهد معلم شود قبل از ورود به دانش‌سرا مدتی به تدریس در دبستان‌ها می‌پردازد و مشکلات شغل آینده خود را عملاً حس می‌کند تا وقتی به قسمت‌های نظری رسید آزمایش‌های گذشته به او کمک کند. در ممالک دیگر چون فرانسه و آمریکا عمل و علم با هم توأم است. محصل دانش‌سرا همین که کم و بیش آشنا به روان‌شناسی و وظایف اعضاء و تاریخ فرهنگ و روش تعلیم و تربیت شد تحت‌نظر معلمان خود به تدریس مشغول می‌شود. ۱- چندی در دبستان‌هایی که ضمیمه دانش‌سراست به مشاهده آموزگاران و طریق تدریس آن‌ها وقت صرف می‌کند. ۲- چندی به کمک یکی از آموزگاران مذکور می‌پردازد. به دستور او تکلیف کتبی شاگردان را تصحیح می‌کند. مقدمات و وسایل درس را فراهم می‌سازد. ۳- بعضی از درس‌ها را در حضور آموزگار ارائه می‌دهد. ۴- مستقلاً و بدون حضور او مشغول تدریس می‌شود.

از نظر صدیق، معایب و نقائص کار و روش آموختن محصل دانش‌سرا به وسیله تذکرات آموزگار رفع می‌شود. مباحثات و مذاکرات شاگردان دانش‌سرا در حضور رئیس و دبیران خود در جلسات مخصوصی که برای این کار تشکیل می‌شود نیز کمک بزرگی به رفع نواقص و اصلاح طرق تدریس می‌کند. علاوه بر تمرینات مذکور گاهی نیز شاگردان دروسی برای کلاس مخصوصی از دبستان‌ها تهیه می‌نمایند و در مقابل دبیران و رفیقان خود می‌دهند و در آنجا نیز طبقه تدریس و طرز عمل مورد بحث قرار می‌گیرد و اصلاحات لازم به عمل می‌آید و نظریه‌های مختلف ابراز و انتقاد می‌شود.

### دکتر محمدباقر هوشیار

محمدباقر هوشیار، سال ۱۲۸۳ در شیراز به دنیا آمد. او تحصیلات خود را در آلمان در رشته‌های آموزش و پرورش، فلسفه و تاریخ ادبیات آلمان به آموختن پرداخت و روان‌شناسی نظری و علمی و آموزش و پرورش انجام داد. پس از بازگشت، در دانشکده‌های علوم و ادبیات، هنرستان موسیقی دانش‌سرای عالی، آموزشگاه پست و تلگراف، دبیرستان نظام و کلاس‌های تابستانی سربازان در پادگان‌ها تدریس می‌کرد. او یکی از نخستین پیشگامان روان‌شناسی علمی در ایران و اندیشه‌مندان و استادان به‌نام آموزش و پرورش بود. هوشیار در تربیت نسل جوان دوران خود در دانش‌سرای عالی و مراکز دانشگاهی و علمی سهم بسیار عمده‌ای داشته و تلاش کرده است تا آن‌ها را با علم تعلیم و تربیت به‌خوبی آشنا ساخته و ذهن و روح آن‌ها را به‌نحوی سیراب سازد که بتوانند به وظیفه خطیر معلمی خود در آینده به‌خوبی عمل نموده و سرمشق خوبی برای شاگردان خود باشند. محمدباقر هوشیار در نظریات خود به ویژگی‌های معلم می‌پردازد که به شرح ذیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### ویژگی‌های معلم از نظر هوشیار

از نظر هوشیار، آموزگار و مربی باید معلوماتی جامع داشته باشد که علم به اصل وجود و منشأ نیز جزء آن است، لیکن کار مهم او عمل و رفتاری است نسبت به شخصی دیگر که ما عموماً او را دانش‌آموز می‌خوانیم. شخصیت معلم باید در نفس خود به کمال رسیده باشد چرا که تمامیت و کمال او سرمشق شاگردان اوست. او باید به‌طور آگاهانه رفتار



خویش را نسبت به شاگردان تعدیل نکند. معلم کسی است که به مرحله خودشناسی رسیده باشد و سردرگم نباشد و در عین آنکه کسی را مجبور نمی‌کند با حالت و وضع روحی خود اثر مطلوب را به‌جا گذارد. معلم مظهر توحید است و کسی است که بتواند هم در درون و هم در بیرون انسان وحدت و یکتایی را به وجود آورد. به عقیده وی، معلم باید در بحبوحه حیات اطفال و جوانان وارد شود و از منظورها و ارادیات آنان آگاه گردد. معلم باید علاوه بر درس با شاگردان زندگی کند و با آنها حرف زندگی و مسائل زندگی بزند و آنها را برای مشکلات و رنج‌های آن آماده نماید چرا که ایشان کلاس درس را کلاس زندگی می‌دانند (هوشیار، ۱۳۲۹).

از نظر ایشان، معلم باید در تمامی جهات انسانی الگو و اسوه باشد. دانش‌آموزان باید محبت را در وی ببینند باید عشق و مهر را از او یاد بگیرند. شاگردان باید احساس مسئولیت، صفا و روشنایی را در او بشناسند و نحوه مطالعه را از او یاد بگیرند. در حقیقت معلم باید با نحوه عمل خود در نظر دانش‌آموز اصلاح‌کننده وضع نامناسب اجتماع و خانواده و مدرسه باشد (هوشیار، ۱۳۳۵). به اعتقاد وی معلمی که محبت ندارد فوران ندارد، نظم و دقت و توجه نمی‌داند. معلمی که مسولیت نمی‌شناسد و انسان را عاشق نیست شاگردان او نیز فکر و دل به او نمی‌دهند. بلا تکلیف بار می‌آیند و آنها طرحی برای کل زندگی درهم نمی‌ریزند (سیادت‌نژاد، ۱۳۸۵: ۴۹). هوشیار معتقد است معلم باید آن قدر شخصیت و قدرت داشته باشد تا بتواند اعتماد افراد مختلف از هر گروهی را جلب نماید آن وقت است که نقش خود را به خوبی انجام داده است. هوشیار در زمینه‌های تخصصی و فنی مربوط به تربیت معلم نظراتی مطرح کرده است. از نظر هوشیار کار دانش‌سرای عالی این است که دبیر تربیت کند البته دبیری که مدنظر هوشیار است یک دبیر لایق و باتجربه و تحصیل کرده است. وی سیستم تربیت دبیر زمان خود را مورد انتقاد قرار می‌دهد چرا که معتقد است، از آن دبیر کاردانی بیرون نمی‌آید (هوشیار، ۱۳۳۵). او برای حل مشکل مسئله تربیت معلم، طرحی را ارائه می‌دهد که مطابق آن بایستی، تعدادی از استادان دانشگاه به مدت چند سال تمام به انگلستان و سوئیس اعزام شوند و تمام وقت خودشان را صرفاً به فراگرفتن علم و فن آموزش و پرورش مصروف دارند و پس از اخذ گواهینامه لیسانس و دکترا در این رشته‌ها به ایران مراجعت کنند. هوشیار می‌خواهد با اجرای این طرح تعدادی معلم و دبیر تربیت شوند که با علاقه‌مندان به آموزش و پرورش همدردی کنند. وی برای طرح خود چند مزیت قائل است از جمله:

- ۱- استادان به یک زبان خارجی آشنا می‌شوند و وقت آنها برای فراگرفتن زبان ضایع نمی‌شود.
  - ۲- استادان تکلیف خود را خوب می‌دانند و شاید به مشکلات تعلیم و تربیت آشنا شوند.
  - ۳- استادان از لحاظ سن به مرحله‌ای رسیده‌اند که شاید اشکالات غریزی در طریق تحصیل کمالات و فضایل مانع ایشان نمی‌گردد.
  - ۴- استادان چون در یکی از رشته‌های علم و ادب به مرحله استادی رسیده‌اند می‌توانند پس از مراجعت به ایران در موقع عمل به بهترین وجهی علم و تخصص خود را به فن آموزش و پرورش همدوش کنند و پایه دانش‌سراهایی را که از هر لحاظ مفید به ترقی فرد و اجتماع باشد بگذرانند (هوشیار، ۳۲۷: ۱۳).
- در اینجا به برخی از نکات هوشیار که در جریان تعلیم و تربیت، معلمان باید مورد توجه قرار دهند اشاره می‌شود.

#### ۱- توجه به انگیزه و رغبت دانش‌آموزان

هوشیار بر ایجاد رغبت در دانش‌آموزان در امر تعلیم و تربیت تأکید می‌کند. وی بر این اعتقاد است «ادراک ارزش، رغبتی در انسان ایجاد می‌کند و رغبت نیز قوای عقلانی را به جنبش می‌اندازد پس یکی از وظایف مهم معلم و شرط موفقیت وی در امر تعلیم و تربیت کمک به ادراک ارزش و ایجاد رغبت در دانش‌آموز می‌باشد.

## ۲- کلاس درس باید کلاس زندگی باشد.

هوشیار کلاس درس را نه تنها فضایی خشک و بی‌روح و ساخته‌شده از سنگ و آهن فاقد احساس نمی‌داند بلکه معتقد است کلاس درس، کلاس زندگی است. باید علاوه بر درس با شاگردان باید زندگی کرد با آنها حرف زندگی و مسائل زندگی زد و آنها را برای مشکلات و رنج‌های آن آماده نمود.

## ۳- معلم باید منشا مهر و محبت باشد

از نظر هوشیار، معلم باید سرمنشأ و سرچشمه مهر و عشق و عطوفت و مهربانی باشد و دانش‌آموزان باید محبت را در او ببینند و از او یاد بگیرند. هم‌چنین تعلیم و تربیت باید با احساس توأم باشد در این صورت است که معلم می‌تواند در امر تعلیم و تربیت و کمک به رشد صحیح دانش‌آموزان موفق باشد.

## ۴- آموزش چطور یادگرفتن به دانش‌آموزان

هوشیار هم‌چون بسیاری از متخصصین تعلیم و تربیت معاصر تأکید دارد «کار معلم تنها آموختن مطالب درسی نیست بلکه کار اساسی و مهم وی، این است که دانش‌آموزان نحوه مطالعه و یادگیری را از او بیاموزند.

۵- مراقبت از رشد و تکامل توان آموزشی و بازآموزی معلم به عنوان امری مستمر در جریان تعلیم و تربیت هوشیار به ضرورت بازآموزی معلمان در امر تعلیم و تربیت واقف بوده است. به عقیده ایشان «افرادی که خواهان احراز شغل معلمی هستند باید علاوه بر دروس تخصصی که می‌گذرانند دو سال نیز به گذراندن دوره‌های آموزش و پرورش و کارآموزی بپردازند (هوشیار، ۱۳۲۹).

## ۶- تلاش در جهت ایضاح ارزش‌ها

هوشیار یکی از وظایف اساسی تعلیم و تربیت را کمک به شخص می‌داند تا به ادراک ارزش‌های مطلق دست یابد. به اعتقاد وی، آموزگار علاوه بر هدایت تربیتی، نماینده ارزش‌ها نیز هست وی باید شاگردان را در جهت سیر تمدن سوق دهد و اعتبارات تمدن را در ایشان زنده و سیال سازد.

## ۷- ایجاد فرصت به دانش‌آموزان جهت استفاده صحیح از آزادی و پذیرش مسئولیت

به عقیده هوشیار باید زمینه لازم را برای دانش‌آموزان فراهم کنیم تا حس مسئولیت‌شناسی در آنان تقویت شود و از آزادی خود در جهت رشد و ارتقاء توانایی‌های خویش بهره گیرند، ایشان هم‌چنین تأکید دارند که دانش‌آموزان برای استفاده درست از آزادی خویش نیازمند هدایت و راهنمایی هستند و این امر خطیر یکی از وظایف مهم معلم در جریان تعلیم و تربیت می‌باشد (هوشیار، ۱۳۳۵).

## ۸- کمک در جهت خودشناسی دانش‌آموزان

بنا بر اعتقاد هوشیار، تعلیم و تربیت باید این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم آورد تا به من واقعی خویش استشعار پیدا کنند تا بتوانند در مسیر خودسازی خود گام بردارند.

## ۳- دکتر علی محمد کاردان

علی محمد کاردان (۱۳۰۶ در یزد - ۹ دی ۱۳۸۶ در تهران) روان‌شناس ایرانی بود. پس از گذراندن دوره ابتدایی و دروه متوسطه، در دانش‌سرای مقدماتی یزد به تحصیل مشغول شد. رتبه اول او در دانش‌سرا باعث شد تا با هزینه دولت به دانش‌سرای عالی تهران اعزام شود. از محضر اساتید مطرح زمان خود از جمله محمدباقر هوشیار و عیسی صدیق آموخت. با کسب رتبه اول، به دانشگاه ژنو اعزام شد و در آنجا، فلسفه را از شارل ورنر و روانشناسی را از ژان پیاژه آموخت و دکتر گرفت. او در سال ۱۳۸۲ به عنوان چهره ماندگار در رشته روانشناسی و علوم تربیتی انتخاب شد. عضویت در فرهنگستان علوم، سرپرستی مؤسسه روان‌شناسی دانشگاه تهران و ریاست دانشکده علوم تربیتی، بخشی از فعالیت‌های

او بود. علی محمد کاردان در نظریات خود به ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز می‌پردازد که به شرح ذیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز

کاردان از سه گروه گردانندگان، آموزگاران و یادگیرندگان به‌عنوان گروه‌های بنیادی و برجسته در سامانه آموزش یاد می‌کند و بیان می‌کند: «گردانندگان سامانه آموزشی ما، با همه هوش و توانایی‌های بالایی که دارند، آشنایی چندانی با پژوهش ندارند (کاردان، ۱۳۷۹: ۱۹). دشواری‌های آموزشی را نمی‌شناسند و به بایستگی داشتن بازخورد دانش‌پژوهانه باور ندارند. از این‌رو در گزینش‌ها و گمارش‌های خود از شیوه‌های ناکارآمد بهره می‌گیرند و چنان‌چه با دشواری روبه‌رو شوند با کارشناسانی که خود نیز بازخورد دانش‌پژوهانه استوار ندارند، کنکاش می‌کنند! اینان، هنگام نگارش آیین‌نامه‌ها و رهنمودنامه‌ها نیز به گفته استاد چندان فراتر از آزموده‌های کم ژرفای خود نمی‌روند، چون نمی‌دانند که کار آن‌ها راهبری است نه گرداندگی و راهبری دانش‌پژوهانه بر نگره‌ها و پژوهش‌های روان‌شناختی و گروه‌شناختی استوار است. نابسامانی‌های آشکاری را که می‌توانند از این نارسایی‌ها برخیزند، تنها با پرورش بازخورد دانش‌پژوهانه در این دسته و دیگر گروه‌های دست‌اندرکار در سامانه آموزشی کشور می‌توان کاهش داد.

دسته دیگر نیز که آموزگاران و معلمان هستند از نظر کاردان «معلم به موازات تعلیم، وظایفی دیگر هم، غیر از آموزش خواندن و نوشتن و حساب کردن و تاریخ و جغرافی، چه بخواد چه نخواهد، دارد، و اگر به این وظایف عمل نکند، همین می‌شود که هست. الان ملاحظه می‌کنید که مقام معلم رو به تنزل است» (کاردان، ۱۳۵۶: ۴) آموزگاران به کار خودنگاهی دانش‌پژوهانه ندارند، به آن در جایگاه شاخه‌ای از دانش‌پژوهی ارج نمی‌گذارند و بنیادهای دانش‌پژوهانه آن را نمی‌شناسند. اینان نه در هنگامی که خود به آموزشستان (مدرسه) می‌رفته‌اند، آموخته‌اند که چگونه در خود بازخورد دانش‌پژوهانه پدید بیاورند و نه اینکه که سرگرم به کار هستند، نیازی به این کار یا الگویی برای انجام دادن آن دارند. روش بنیادی این گروه همانا روش پیروی از پیشینیان است که هرگز نمی‌تواند جایگزینی بخردانه برای روش دانش‌پژوهانه باشد. چرایی این بیگانگی با دانش‌پژوهی را استاد از زبان استادش پیازه، چنین بازگو می‌کند که افزون بر این که اینان آموزش‌شناسی را شاخه‌ای از دانش‌پژوهی نمی‌دانند، از آزادی‌اندیشه و کردار در زمینه کاری خود نیز برخوردار نیستند، زیرا کارکنان سامانه کشورداری (دولت) هستند و همان می‌کنند که سامانه در برنامه‌های خود از آن‌ها می‌خواهد! هم‌چنین، بیشتر آموزگاران به دانشگاه نرفته‌اند و در دوره‌های کارآموزی خود هم با دانش‌پژوهی آشنا نشده‌اند (کاردان، ۱۳۶۷ و ۱۳۷۱). البته این سخن پیازه بر این انگاره استوار بوده که دانشگاه‌رفتگان از چنین ویژگی برخوردارند؛ انگاره‌ای که به آسانی می‌توان در دسترسی آن در کشور ما دو دل بود. چیزی که می‌توان درباره‌اش یک دل بود، این است که می‌توان به این گروه نیز، همانند گروه نخست و گروه سوم یاری کرد تا بازخورد خود را دانش‌پژوهانه کنند (کاردان، ۱۳۷۶: ۲۲).

به همین دلیل است که کاردان معلم را در هر مقامی که باشد، در تغییر رفتار کودک حداقل در سه جنبه، که جزء حرکت جدید جامعه است در نظر می‌گیرد: اول آن که بداند که این فرد در این نوع جامعه زندگی می‌کند؛ دوم، جامعه‌ای که در آن افراد باید با همدیگر تصمیم بگیرند، و سه دیگر جامعه‌ای که در آن صنعت و بالتیجه علم، علم به معنای دقیق، حکمفرماست (کاردان، ۱۳۵۶: ۳).

با مروری اجمالی به آثار مکتوب کاردان برخی از ویژگی‌های معلمین عبارتند از:

- ۱- برقراری رابطه قلبی و معنوی با شاگردان: معلم موفق کسی است که بتواند با شاگردانش پیوندی قلبی و معنوی ایجاد کند و از این‌روست که تعلیم و تربیت و هنر نمی‌توانند جدا از یکدیگر باشند. معلم موفق کسی است که علاوه بر معلومات، یک «آن» دیگری هم داشته باشد که همان قدرت نفوذ متقابل و همدلی با شاگرد است که او

را جذب کند و دنبال معلم بیاید. باید جاذبه‌ای ایجاد شود تا معلم بتواند مفهومی را القاء کند (کاردان، ۱۳۶۸: ۳).

۲- انتقال فرهنگ: معلم باید وظیفه‌ی اجتماعی خود را که انتقال فرهنگ است انجام بدهد و سرمایه‌ی اجتماعی را به نسل بعد منتقل کند.

۳- آدم‌ساز بودن: کاردان کار تربیت و وضع معلمی را به کار و وضع معماری تشبیه نموده است که به شغل خود تسلط کافی دارد او کار مربی را آدم‌سازی می‌داند (کاردان، ۱۳۳۹: ۱۰).

۴- آشنا با چگونگی تربیت: او بیان می‌کند مربی باید بداند برای چه تربیت می‌کند، چه کسی را تربیت می‌کند. آن‌گاه بداند چگونه باید تربیت کرد بنابراین عمل او مبتنی بر دو شالوده است: یکی هدف‌های تربیتی و دیگری طبیعت متربی (کاردان، ۱۳۳۹: ۱۱).

۵- آشنا با فنون تدریس: کاردان معتقد است معلم باید آئینه تمام‌نمای کارهایی باشد که تدریس می‌کند بنابراین می‌گوید: «ما باید به عنوان معلم با آن‌چه که می‌خواهیم یاد بدهیم، آشنا باشیم و از همه مهم‌تر آن را رعایت کنیم» (کاردان، ۱۳۸۴: ۱۵۳). نحوه‌ی تربیت معلم از نظر کاردان بر می‌گردد به روش‌های که به آن‌ها آموزش داده می‌شود از نظر ایشان تربیت معلم باید این دوراندیشی را داشته باشند و روش‌هایی را به معلمان بیاموزند که اندیشه و شخصیت کودک را در جهت زندگی بهتر و آینده‌ای روشن‌تر، آن هم بر مبنای علم و استقلال و صفات ارزشمند دیگر تربیت کند (کاردان، ۱۳۶۸: ۳).

۶- داشتن صلاحیت جسمانی، عقلانی، حساسیت نسبت به انسان و تسلط بر فوت و فن معلمی: کاردان صفات معلم نمونه به چهار دسته تقسیم می‌کند: اول یک سری صفات جسمانی که معلم باید داشته باشد، سلامتی تن، روان و آراستگی ظاهر. صفات دسته دوم صفات عقلی است. سومین صفت حساسیت نسبت به نوع انسان است. چهارمین دسته از صفات معلم خوب اطلاع و تسلط اوست بر فوت و فن معلمی (کاردان، ۱۳۵۶: ۱۱۲-۱۱۵).

### دکتر غلام‌حسین شکوهی

غلام‌حسین شکوهی در ۴ تیر ۱۳۰۵ در شهر خوسف از توابع شهرستان بیرجند متولد شد. وی تحصیلات اولیه خود را در مدرسه شوکتیه گذراند و پس از گذراندن دوره دانش‌سرای مقدماتی، در بیرجند به حرفه معلمی پرداخت. وی پس از اخذ دیپلم، برای ادامه تحصیل وارد دانش‌سرای عالی تهران شده و در سال ۱۳۳۵، لیسانس خود را در رشته آموزش و پرورش ابتدایی اخذ نمود. وی سپس به عنوان شاگرد اول دانش‌سرای عالی با بورس دولتی به سوییس اعزام شده و در سال ۱۳۴۱ دکتری خود را در رشته تعلیم و تربیت اخذ نمود. وی پس از بازگشت به ایران، در وزارت آموزش و پرورش مشغول به خدمت شده و همزمان در دانشسرای عالی تهران به تدریس پرداخت. شکوهی به خاطر خدمات ۶۰ ساله در آموزش و پرورش به عنوان «پدر تعلیم و تربیت ایران» هم شناخته می‌شود زیرا او دارای مدرک دکترای علوم تربیتی است و تمام فعالیت و زندگی او وقف تعلیم و تربیت شد. غلام‌حسین شکوهی در آرای خود به ویژگی‌های معلم می‌پردازد که به شرح ذیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### معلم در اندیشه شکوهی

شکوهی معتقد بود معلم باید در کارش، آرامش خاطر داشته باشد. نظامی عروضی در چهار مقاله می‌گوید: «هر صنعتی که تعلق به تفکر دارد، صاحب صنعت باید که فارغ دل و مرفه باشد که اگر به خلاف این بود، سهام فکر متلاشی شود و به هدف صواب به جمع نیاید» از نظر شکوهی، معلمان نباید رسالت واقعی خویش را فراموش کنند. متأسفانه جامعه ما عالم، روشن‌فکر، شیخ و بازاری را به راهی یکسان کشانده و خیلی‌ها را به نگاه کاسبکارانه به هستی علم و دانش

هدایت کرده است. امروز معلم ما نباید کار خود را با کسبه و مشاغل دیگر مقایسه کند. حقیقتاً نباید معلمی را مکانی برای کسب درآمد و ثروت اندوزی دانست. یک معلم باید آن قدر صاحب بینش و کمالات باشد که بتواند زندگی افراد طبقات پایین جامعه را نیز درک کند. شکوهی اذعان می‌کند؛ به نظر من، حقوق معلم باید کم باشد، اما به کفایت. وقتی حقوق معلمی زیاد شود، افراد سودجو طمع می‌کنند. فقط کسانی باید به این شغل بیایند که معلمی برایشان مهم است. معلم باید خود را با متوسط جامعه مقایسه کند، نه این که خود را در صف بازاریان و بازرگانان ببیند. هر مربی در روبارویی با پدیده معلمی، با سه پرسش بنیادی روبه‌روست: چه چیزی باید تدریس کند؟ چگونه باید تدریس کند؟ چرا باید تدریس کند؟ تقریباً اکثر مربیان می‌دانند که چه باید درس بدهند، حتی می‌دانند که چگونه باید این کار را انجام دهند. می‌دانند چگونه باید با فراگیر ارتباط برقرار کنند و چگونه آموخته‌های خود را به دیگران ارائه دهند. اما مربیان کمتری هستند که می‌دانند چرا باید آموزش دهند. این چرایی، همان باورها و رسالت اصلی تعلیم و تربیت است. معلمی نه یک شغل، بلکه یک رسالت است. رسالت انسانی کامل که دست اهورایی او، درمان هر ناآگاهی، بی‌خردی، ابتذال اجتماعی و فرهنگی، اضطراب و دلهره و کج‌اندیشی‌های فکری است. رسالت معلم، پرورش و شکوفایی استعدادهای بی‌پایان انسانی و مبارزه با شرارت‌ها و ضعف‌های انسانی است. رسالت معلم، آفرینش است. معلم، کارش برنهادن انسان کامل و پرورش شکوه و عظمت نیروهای بالقوه آدمی است. معلم از میان تمام اعصار و دوران و از میان تمام افراد بشر، برگزیده شده است تا در آفرینش و شکفتن خویش و دیگران دست برد و انسانی به وجود آورد شایسته مقام انسانی. فقط در معلمی است که آدمی با خدا و به قول مولانا «آن گرامی پادشاه کردگار»، پنجه در پنجه می‌افکند و گام در راهی می‌نهد که خداوند آغازگر و آفرینش‌گر آن بوده است. هر چه معلم، رسالت خویش را بهتر به انجام رسانده باشد، بیشتر بر حافظه تاریخی سیطره می‌یابد و بر اندیشه بشری حکومت می‌کند. چنین معلمی؛ هر چقدر زمان می‌گذرد، مانا تر و زنده‌تر می‌شود (نیستانی، ۱۳۹۲: ۹۳-۹۱).

### تربیت معلم و مسائل آن از نگاه شکوهی

ضرورت داشتن فلسفه و هدف معین و برنامه و روش‌های مشخص در امر تعلیم و تربیت و لزوم ارزیابی مداوم محصول تلاش‌ها، تحول نیازها و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و پرورشی، موضوعی غیرقابل انکار است و این همه در ارتباط با طبیعت و سرنوشت آدمی و موقع خاص او در بین سایر مخلوقات و هدف و غایت زندگی قبل از مطالعه کرده و معلوم ساخته‌ایم که تربیت امری پیچیده است و موفقیت در آن حتی برای مربیان با تجربه نسبی است و به قول روسو توفیق در تربیت به مشیت الهی باز بسته است البته این نه بدان معنی است که باید یا می‌توان تربیت را به تصادف وا گذاشت، چه مفاسد تربیت تصادفی آشکارتر از آن است که نیازی به تذکر داشته باشد و ما با تکیه بر ضرورت برنامه‌ریزی این نکته را قبلاً روشن ساخته‌ایم. غرض این است که هر چقدر هم تمهید مقدمات لازم به ظاهر بی‌نقص باشد، موفقیت قطعی نیست و توفیق در تربیت وقتی ندرتاً به دست آید، نتیجه تأییدات خداوند متعال است «قوله تعالی و من تعز من تشاء و تذلل من تشاء بیدک الخیر انک علی کل شیء قدیر» (آل عمران / آیه ۲۵). علت این امر، این است که موقعیت‌های تربیتی متفاوت است و اگر هم بتوان با رعایت همه جوانب برای موردی خاص راه حل مناسبی پیشنهاد کرد، به هیچ‌وجه نمی‌توان سودمندی آن را در موارد به ظاهر مشابه دیگر تضمین نمود. چون در تعلیم و تربیت آدمی نمی‌توان از روش‌ها و راه‌حل‌های قالبی استفاده کرد و به اصطلاح با نسخه‌نویسی به رفتار درمانی پرداخت. روش مناسب برای تعلیم و تربیت، روش بالینی است. باید ضمن رعایت اصول کلی به اقتضای حال بیمار، دوا و مناسب‌تر است گفته شود غذا تجویز کرد. باید روش بالینی و درمان غذایی باشد. از این‌جا به ضرورت تربیت معلم پی می‌بریم. تربیت معلمی که برای مواجهه با هر موقعیت از نسخه‌های پیش نوشته استفاده نکند، با روش بالینی آشنا باشد و همواره به اقتضای حال دانش‌آموز تصمیم بگیرد. معلم و مربی‌ای که قدر باشد تناسب تجویزهای خود را با موقعیت‌های مختلف درک کند،



مربی‌ای که شهامت آن را داشته باشد که عندالزوم دانسته و سنجیده تدابیر بی‌سابقه اتخاذ کند. این خودکفائی از چند منظر مهم است و برآستی برای طبقه معلم ضرورتی حیاتی دارد (دشتی، ۱۳۹۵).

#### از نظر شکوهی معلم از چند جنبه قابل اهمیت است:

- ۱- معلمی از معدود مشاغلی است که کیفیت آن منحصرأ به کاردانی شاغل و وجدان شغلیش مربوط است. معلم، به خصوص معلم دبستان وقتی به کلاس می‌رود و با بستن درب کلاس، ارتباطش را با خارج از کلاس قطع می‌کند، با وجدان خویش تنهاست و نظارت بر کارش دشوار و احتمالاً از لحاظ تربیتی نامطلوب است. حالت انفعالی کودکان خردسال در برابر معلم، عاملی مساعد و در عین حال خطرناک است و تنها با تربیت معلمانی که از لحاظ علمی و اخلاقی خودکفا باشند، می‌توان راه را بر خطرات احتمالی بست.
- ۲- تأثیر تربیتی معلم بیشتر زائیده شخصیت متعادل وی می‌باشد؛ خودکفائی شرط اصلی تعادل شخصیت در همه افراد و به خصوص در طبقه معلم است. از نظر شکوهی، مراد از خودکفائی معلم به معنای بحرالعلوم بودنش نیست بلکه به معنای آن است که بر آن چه درس می‌دهد آگاه و مسلط باشد و آن چه می‌توان انتظار داشت این است که دانش دوست باشد و بتواند عندالزوم بر نادانی خود اعتراف کند و به عنوان الگوی دانش‌آموزان، همدوش آنان به مطالعه و تکمیل معلومات خویش بپردازد. خودکفائی اخلاقی و تعادل شخصیت ناشی از آن در این باره نیز سودمند است.

از این گذشته، تغییرات بنیادی اجتماعی به انقلاب فرهنگی و انقلاب آموزشی به انقلاب آموزشی به انقلاب در تربیت معلم بازبسته است. تربیت معلم راه حلی اساسی است که نه فقط در تاریخ تعلیم و تربیت خود به اهمیت آن پی نبرده‌ایم بلکه در مورد آن مرتکب خطاهای بزرگ شده ایم. شکوهی معتقد است مسائل تربیت معلم را باید در دو بخش تربیت معلمان مورد نیاز و بازآموزی معلمان شاغل مطالعه کرد. اظهارنظر درباره اولویت یکی نسبت به دیگری دشوار است. به علاوه کوشش همزمان در این دو زمینه، نه تنها مزاحمتی ایجاد نمی‌کند، بلکه کار را سهل‌تر می‌سازد. احیاء مراکز تربیت معلم باید به صورت انگیزه‌ای برای بازسازی روحیه معلمان شاغل و بهبود کیفیت کار آنان در آید و نوآوری‌های آن مراکز از طریق نشریات صنفی، وسیله آگاهی اینان گردد. به علاوه، مناسب‌ترین محل برای آموزش ضمن خدمت مراکز تربیت معلم و صالح‌ترین افراد برای برنامه‌ریزی و اداره این دوره‌ها، استادان همین مراکز هستند که باید در فرصت‌هایی که پیش می‌آید، مورد بهره‌برداری قرار گیرد. برای تربیت معلمان باید مراکز خاصی در نقاط خوش آب و هوا آماده شود تا سالی حداقل شش هفته، معلمین شاغل فرصت داشته باشند بر کنار از زندگی یکنواخت روزمره شهری و گرفتاری‌های آن، به بحث بپردازند، تجارب خود را مبادله کنند و به کنفرانس‌هایی که در موضوعات مختلف از صاحب‌نظران ایراد می‌شود، گوش فرا دهند.

#### طرح تربیت معلم

- پیش از ارائه طرحی برای تربیت معلمان موردنیاز، باید اصول حاکم بر طرح مطلوب را تا اندازه‌ای مشخص کنیم:
- تربیت معلم باید جریانی سازمان‌یافته و از هر جهت هماهنگ باشد. جستجوی افراد با استعداد، سال‌های قبل از نامزدی آنان برای معلمی آغاز شود و دنباله کار کارآموزان تا حد آموزش‌های ضمن خدمت ادامه پیدا کند.
  - پیوستن به جمع کارآموزان معلمی باید به منزله قبول عضویت در انجمن انسان دوستان واقعی باشد و به صورت پذیرش نوعی زندگی با همه ویژگی‌ها و ارزش‌های انسانی آن در آید.
  - تربیت معلم باید تنها راه ورود به شغل معلمی باشد و از این پس جز این راه، کسی به معلمی پذیرفته نشود.
  - بازآموزی معلمان از طریق آموزش ضمن خدمت باید طبق برنامه‌ای منظم انجام شود و دولت به اجرای دقیق آن در مدت معین موظف گردد.



- معلمان باید در آغاز کار برای هدف خاص تربیت شوند و پیش از امضای پروانه شغلی آنان، از آمادگی کامل‌شان برای انجام مأموریت موردنظر اطمینان حاصل شود.

- فعالیت‌های مربوط به تربیت باید در سازمان واحدی متمرکز شود تا هم از دوباره کاری و تفرقه نیروها جلوگیری شود و ضمناً هماهنگی لازم بین تفکرها و کوشش‌ها ایجاد شود و از این طریق، کارائی اقدامات افزایش یابد.

- تربیت معلم باید شامل تربیت متخصصان زیر باشد: مربی کودکستان، آموزگار دبستان روستائی، آموزگاران دبستان، آموزگار کودکان عقب مانده ذهنی، معلم دوره راهنمایی برای مواد درسی نزدیک به هم و دبیر دبیرستان برای رشته‌های تخصصی (نظری و فنی).

### برنامه تربیت معلم

از نظر شکوهی، فلسفه تربیت معلم و هدف آن عبارتند از:

الف- برای داوطلبان حرفه معلمی، زمینه عقیدتی مناسب فراهم کند.

ب- به تعادل هر چه بیشتر شخصیت مربیان آینده کمک کند.

ج- معلمان را با مبانی نظری تعلیم و تربیت آشنا کند به‌طوری که قادر باشند راه‌حل مسائل تربیتی را عالمأ و عامداً انتخاب کنند.

د- داوطلبان معلمی را با شرایط حرفه آینده‌شان و با مقتضیات آن آشنا سازد.

ه- علوم کمکی تعلیم و تربیت را به معلمان تعلیم دهد و مربیان را به معلومات و مهارت‌های لازم مجهز کند.

ز- فرصتی فراهم کند تا داوطلبان قبل از آن که مستقلاً به تعلیم و تربیت نوباوگان بپردازند، در شرایطی که با افراد با تجربه دسترسی دارند، با موقعیت‌های تربیتی واقعی مواجه شوند و زیر نظر آنان به یافتن و برگزیدن راه‌حل‌های مناسب بپردازند.

از نظر شکوهی، فعالیت‌های لازم برای نیل به هر یک از هدف‌های فوق باید به دقت برنامه‌ریزی شود.

الف- داوطلبان حرفه معلمی باید در دوره تربیت معلم از طریق مطالعات مقایسه‌ای، به برتری جهان‌بینی اسلامی پی ببرند. معذالک ضرورت تبعیت معلم از جهان‌بینی اکثریت و نظام ارزش‌های مورد قبول جامعه نباید سبب شود که معلم به صورت آلت دست هیئت حاکم یا گروهی خاص در آید و از هرگونه محتوای ارزشی تهی گردد. پیروی از ارزش‌های مورد قبول جامعه، باید نتیجه نوعی گرویدن باشد. معلم باید از بین داوطلبانی که به صرافت طبع با جمع نوعی توافق فکری دارند برگزیده شود و طرز فکرش با مطالعات مناسب هرچه غنی‌تر شود و روزبه‌روز تحکیم یابد.

ب- معلم علاوه بر تأثیری که با اجرای برنامه‌های مصوب عالمأ و عامداً روی کودک می‌گذارد، به‌همان اندازه و شاید بیشتر به‌طور مستقیم کودک را با رفتار خود تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌همین جهت، معلم باید از شخصیتی متعادل برخوردار باشد، به‌طوری که بتواند از استعدادهای جسمی، عقلی و عاطفی خود با کارآیی هرچه تمام‌تر استفاده کند و از این لحاظ بتواند برای کودکان و نوجوانان نمونه و سرمشق واقع شود. لذا نخستین اقدام اساسی در این زمینه باید به هنگام گزینش داوطلبان انجام گیرد. آنچه باید در دوره تربیت معلم تحقق حاصل کند خو گرفتن داوطلبان به احتراز از واکنش‌های بی‌مطالعه و شتابزده است. مربی نباید از این نکته غافل بماند که بر رفتارش دو نتیجه مترتب است: یکی نتایج شخصی که عاید خودش می‌شود، دیگری نتایج تربیتی که از طریق همانندسازی عاید دانش‌آموزانی که با وی در ارتباط هستند می‌شود و اگر لازم باشد باید آن نتایج را فدای این نتایج بکند.

ج- تعلیم و تربیت جریانی نیست که بتوان مهارت‌های مربوط بدان را یک‌باره فراگرفت و در همه موارد به‌طور ماشینی اجرا کرد. هر یک از موقعیت‌های تربیتی باید جداگانه بررسی شود و به اقتضای شرایط هر موقعیت، تدابیر مناسب اتخاذ

گردد. مع‌ذالك این بدان معنی نیست که تربیت بر قواعد و اصول شناخته شده‌ای مبتنی نباشد. اصول تعلیم و تربیت به تمامی مسلم و ثابت است. آنچه متغیر است، شرایطی است که باید ابتدا تجزیه و تحلیل، سپس اصول به اقتضای این شرایط در آن‌ها به کار بسته شود.

د- معلمی حرفه خاصی است که کمتر برای آن نظیری می‌توان یافت. تشبیه آن به باغبانی، پزشکی و جز آن‌ها مستلزم تکیه کردن بر وجه شبهه ضعیف است که اشکالات عملی ایجاد می‌کند. مربیان را به انبیاء تشبیه کردن نیز متضمن مبالغه‌ای است که تصور خصوصیات لازم برای معلمی را دشوار می‌سازد. واقعیت این است که معلمی ویژگی‌هایی دارد و خرسندی از اشتغال بدان، مانند هر حرفه و شغل دیگری در گرو وجود صفات معینی است. دارنده این صفات، شرایط این حرفه را به آسانی تحمل می‌کند، از اشتغال بدان احساس رضایت می‌کند و به‌همین علت سرمشق مثبتی برای دانش‌آموزان می‌باشد. فقدان این صفات، سازگاری معلم با محیط کاری را دشوار می‌سازد، شرایط زندگی را بر وی تلخ می‌کند و همانندسازی دانش‌آموزان با معلم را با اشکال مواجه می‌نماید. داوطلبان باید از این نکته آگاه باشند تا مواجهه با واقعیت‌ها، آنان را دلسرد نکند.

ه- تعلیم و تربیت از آنجا که بهبود روابط آدمی را با سایر مخلوقات و با خویشتن منظور نظر دارد، با علوم دیگری نظیر روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و به‌ویژه با روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی یادگیری ارتباط پیدا می‌کند. لذا آشنایی داوطلبان با علوم از این قبیل، شرط موفقیت‌شان در امر تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان است.

و- مراد ما از معلومات و مهارت‌های لازم برای معلمان به ترتیب معلومات مربوط به رشته تخصصی و روش‌های تدریس آنها است. مثلاً معلم علوم تجربی باید نه تنها بر مطالبی که تعلیم می‌دهد تسلط کافی داشته باشد، بلکه باید همان مطالب و مطالب دیگری را که با آن‌ها پیوند نزدیک دارد، به‌طور عمیق بلد باشد. این امر سبب خواهد شد که اولاً معلم در تدریس اعتماد به نفس داشته باشد و ثانیاً قادر باشد عطش دانش‌آموزان پر استعداد را در مورد کسب معلومات بیشتر سیراب نماید.

شکوهی در اندیشه خود، همواره بر اهمیت تربیت معلم اذعان می‌کرد و معتقد بود تحقق آمیت در گرو تعلیم و تربیت است. چنین کاری سهل و آسان نیست. برای توفیق در چنین کاری، کلید همه موفقیت‌ها در گرو موفقیت در تربیت معلم است و تا تربیت معلم درست نشود، فرهنگ درست نمی‌شود و تا آموزش و پرورش درست نشود، کشور درست نخواهد شد.

### دکتر علی شریعتمداری

علی شریعتمداری، در سال ۱۳۰۲ در شیراز متولد شد. وی مدرک دکترای "فلسفه، تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی" خود را از دانشگاه "تنسی" ایالت میشیگان آمریکا اخذ کرده است. شریعتمداری یک سال پس از اتمام تحصیل به ایران بازگشت و ابتدا به عنوان دانشیار در دانشگاه شیراز مشغول تدریس شد. وی سابقه فراوانی در تدریس و فعالیت‌های فرهنگی داشته و آثار فراوانی که همگی درباره روان‌شناسی، اصول تعلیم و تربیت و فلسفه است از وی به چاپ رسیده است. وی همچنین در سمت‌های سرپرستی گروه علوم انسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی، سرپرستی دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، عضویت در هیئت مرکزی گزینش استاد، عضویت در شورای پژوهش‌های علمی کشور، عضویت در شورای عالی آموزش و پرورش تنها بخشی از مسؤولیت‌هایی است که دکتر علی شریعتمداری پس از پیروزی انقلاب اسلامی، آن‌ها را متقبل شد. ایشان هم‌چنین مدیر مسؤولی چهار نشریه فرهنگستان علوم، نمای تربیت، پژوهش‌های تربیتی و پژوهش‌های مسائل تعلیم و تربیت را بر عهده داشتند. در آرای علی شریعتمداری، معلم از منزلت خاصی برخوردار است که به شرح ذیل، نظریات ایشان مورد واکاوی قرار خواهد گرفت.

## نقش معلم

از نظر شریعتمداری (۱۳۷۳) معلم علاوه بر اطلاعات علمی در رشته‌های درسی مثل فیزیک، شیمی، تاریخ و... باید با علوم انسانی مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و تاریخ آشنا باشد. مربیان باید در ضمن مطالب مربوط به علوم اجتماعی، زبان و ادبیات، علوم فلسفی و علوم طبیعی، تاریخچه پیدایش مؤسسات اجتماعی مثل دولت، قوه قانون‌گذاری، آداب دینی، سیستم اقتصادی، دستگاه‌های تربیتی و خانواده را به دقت مورد مطالعه قرار دهند و وضع هر یک از این مؤسسات را در زمان حاضر تشریح کنند، چون در عصر ما تحولات عمیقی در کلیه شئون فرهنگی حاصل شده است. علوم و تکنولوژی در ارتباطات، وضع تربیتی، ایده‌آل‌های اجتماعی، میزان‌ها و استانداردهای اخلاقی، آداب دینی، وضع طبقاتی و شغل و حرفه تغییرات شگرفی به وجود آورده است. معلم باید بیش از همه در مقابل این تغییرات حساسیت نشان دهد و در کلیه فعالیت‌های تربیتی با توجه به رشته مورد بحث، شاگردان را به این‌گونه تحولات آشنا سازد. بر این اساس، معلم به عنوان عامل جامعه وظایف خاصی بر عهده دارد.

معلم باید دارای روح علمی باشد و نحوه استفاده از معلومات خود و به کار بردن آن‌ها را از طریق علمی بداند. این قسمت از کار معلم جنبه توصیفی رشته او را تشکیل می‌دهد. ارزش‌ها یا جنبه ارزشی کار معلم نیز در زمینه تعلیم و تربیت نقشی اساسی به عهده دارد. معلم هدف‌های تعلیماتی خود را به‌طور کلی از ارزش‌های اجتماعی استخراج می‌کند. فلسفه به‌طور کلی و فلسفه تعلیم و تربیت در تعیین ارزش‌ها و هدف‌های مخصوص تربیتی تأثیر فراوان دارند. روی این اصل، معلم باید مطالعات فلسفی نیز داشته باشد.

معلم باید در سازگاری اجتماعی به شاگردان کمک کند. آنها را برای زندگی اجتماعی آماده سازد، مسائل اجتماعی را برای ایشان تشریح کند و برای برخورد به شرایط متغیر در زندگی اجتماعی آن‌ها را مجهز سازد اما بر همه چیز، معلم باید در رشد قوای عقلانی شاگردان اقدام کند و شاگردان را به میراث فرهنگی و مؤسسات اجتماعی آشنا سازد چون از یک جهت، معلم مفسر یا مترجم میراث فرهنگی جامعه است. او باید در فهم میراث فرهنگی جامعه به شاگردان کمک کند، اهمیت این میراث را برای آن‌ها روشن سازد و حس قدردانی شاگردان را در مقابل میراث فرهنگی برانگیزد و از سوی دیگر، معلم نباید فقط به انتقال میراث فرهنگی بپردازد چون بدون تردید آن‌چه از گذشتگان به ما رسیده است قابل بررسی و مطالعه است و میراث فرهنگی را باید با توجه به ضرورت وجود و وجهه عقلانی آن‌ها در معرض آزمایش قرار داد. بر این مبنا، انتقال و ارزش‌سنجی میراث فرهنگی وظیفه معلم را در مقابل فرهنگ پایان نمی‌دهد آن‌چه بیش از همه اهمیت دارد توسعه و پیشرفت میراث فرهنگی است (شریعتمداری، ۱۳۶۶).

معلم خوب از نگاه شریعتمداری، باید اطلاعات عمیقی در رشته درسی داشته باشد، با اصول و معانی روان‌شناسی آشنا باشد، نهادها یا مؤسسات اجتماعی جامعه خود را بشناسد، از راه و رسم زندگی جامعه و میراث فرهنگی اجتماع باخبر باشد، از طریق مطالعات فلسفی ارزش‌های اجتماعی را درک کند و مقدم بر همه چیز با روش علمی آشنا باشد و از طریق اجرای این روش، اساس نظری کار تعلیم و تربیت را پی‌ریزی نماید. چنین معلمی می‌تواند در زمینه رشد جنبه‌های مختلف شخصیت، در آشنایی به مؤسسات اجتماعی، در ارزش‌سنجی و توسعه میراث فرهنگی و به‌طور کلی در ایجاد روح علمی در شاگردان اقدام کند (شریعتمداری، ۱۳۷۳: ۱۳۹). هم‌چنین شریعتمداری در باب پرورش دانشجو معلمان برای احراز شغل معلمی معتقد است «ذهنیت فلسفی از مباحث فلسفی ارزشمندی است که ظرفیت و قابلیت، ایجاد و پرورش مهارت‌های ذهنی را در دانشجو معلمان دارد. پرورش این مهارت‌ها موجب بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی آن‌ها می‌شود. منظور از ذهنیت فلسفی از نگاه شریعتمداری، طرز تفکر صحیح علمی است و نحوه برخورد پژوهنده را با مسائل گوناگون مشخص می‌سازد (شریعتمداری، ۱۳۸۰).

## تربیت معلم

تربیت معلم یکی از نیازهای اساسی جامعه است، همان‌طور که پیشنهاد شده است، به‌علت گسترش معلومات بشری، به‌خاطر اهمیت آموزش ابتدایی و به‌منظور ارضای میل کنجکاوی نوجوانان و پرورش خلاقیت در آنان باید سطح معلومات آموزگاران، معلمان مدارس راهنمایی و دبیران دبیرستان تا حد لیسانس بالا رود. یک معلم در هر سطح باید با اصول تعلیم و تربیت و روان‌شناسی آشنا باشد. او باید از فرهنگ و معارف اسلامی آگاه باشد. معلم باید در رشته‌های درسی تبحر داشته باشد و از اطلاعات عمومی برخوردار باشد. توجه به این چهار رکن اساسی در برنامه آموزشی تربیت معلم بالا بردن سطح معلومات معلمان را تا دوره لیسانس ضروری می‌سازد.

به‌نظر شریعتمداری با توجه به نقش دانشگاه‌ها در تأمین نیازهای کشور و درک این حقیقت که در شرایط حاضر پرورش دانشجو در حد کنونی در بعضی از رشته‌ها موجب اتلاف وقت دانشجو و استاد و صرف مبالغی زیاد از بودجه مملکت است، باید قسمت اعظم فعالیت‌های دانشگاهی در علوم، ادبیات، علوم انسانی و مدیریت بازرگانی روی تربیت معلم متمرکز گردد. قسمت محدودی را باید اختصاص به افرادی داد که می‌خواهند به تحقیق و تحصیل در مراحل بالاتر بپردازند (شریعتمداری، ۱۳۶۹: ۲۴).

بر این اساس، از نظر شریعتمداری (۱۳۶۶) چون معلم موقعیت خاصی در جریان تربیتی دارد و اعمال او به عنوان سند مورد تقلید شاگردان است باید معلمان را از بین اشخاصی که صلاحیت احراز این شغل را دارند انتخاب نمود.

جدول ۱. معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ ایران

ردیف	مربیان	معیارهای معلمی
۱	عیسی صدیق	عشق به پیشه، احساس مأموریت خاص، سلامت جسمانی، نظم در فکر و روشنی در گفتار، متخلق به سخاوت و بزرگ منشی، اطلاعات عمومی بالا، شناخت همه-جانبه کودک و تسلط به فن تدریس
۲	محمد باقر هوشیار	دارا بودن معلوماتی جامع، کمال شخصیتی، مظهر توحیدی بودن، الگو و اسوه بودن، منشأ مهر و محبت بودن، بازآموزی مدام خود، ایضاح‌کننده ارزش‌ها، ایجادکننده فرصت برای استفاده صحیح از آزادی و پذیرش مسئولیت در متربیان و ...
۳	علیمحمد کاردان	توجه به وظایف غیر از تعلیم، نگاه دانش‌پژوهانه، برخورداری از آزادی اندیشه، برقرارکننده ارتباطات قلبی و معنوی با متربیان، منتقل‌کننده فرهنگ، توجه به نقش آدم‌سازی خود، آشنایی با شیوه‌های تربیت، تبحر در فنون تدریس و داشتن صلاحیت جسمانی، عقلانی و...
۴	غلامحسین شکوهی	ضرورت داشتن فلسفه و هدف معین و برنامه و روش‌های مشخص در امر تربیت معلم، شخصیت متعادل، مزین به اخلاق، بازآموزی معلمان شاغل، تمرکز فعالیت-های تربیت معلم در سازمانی خاص و...
۵	علی شریعتمداری	سطح معلومات بالا، آشنایی با اصول تعلیم و تربیت و روان‌شناسی، آگاهی با فرهنگ و معارف اسلامی، تبحر در رشته‌های درسی، برخورداری از اطلاعات عمومی بالا و...

پاسخ به سوال دوم پژوهش: بر مبنای اندیشه‌های مربیان بزرگ ایران در خصوص معیارهای معلمی، چه راهکارهایی برای بهبود نظام تربیت معلم می‌توان ذکر نمود؟

## ۱- بازآموزی مداوم معلمان جهت کسب دانش‌های نوین و متناسب

دگرگونی‌های نظام آموزشی، گسترش و تنوع رشته‌ها و موضوعات درسی، مشاغل و حرف، تحول در روش‌های تدریس و کتب درسی، تحول در شیوه‌های ارزشیابی و غیره، از جمله دلایلی است که ایجاب می‌کند معلمان، تحت دوره‌های آموزش علمی، سیستماتیک و هدفمند قرار گیرند. نتایج و ثمرات این اقدام بر فرآیند تدریس اثر خواهد گذاشت و به توسعه و گسترش رفتارهای جدید دانش‌آموزان کمک خواهد کرد. توجه به تربیت معلم و نیز دوره‌های کارآموزی و بازآموزی آنان، به انحای مختلف و آشنا کردن معلمان با تحولات و گسترش دانش، توانش و نگرش آنان نسبت به ابعاد گوناگون فرآیند آموزش و یادگیری به‌مثابه با ارزش شمردن توانایی‌های بالقوه و عملی آنان در حوزه تعلیم و تربیت است. به عبارتی، پرورش روح یادگیری مداوم در نظام آموزشی، مستلزم معلمانی است که شوق آموختن و یادگیری در وجود آنان شعله‌ور است. بصیرت حرفه‌ای دارند و می‌توانند مهارت‌ها و توانایی‌های خود را به منصفه ظهور رسانند و تأثیری نگرشی و علمی بر دانش‌آموزان داشته باشند.

## ۲- تبصر معلمان در فنون مختلف تدریس

پیشرفت هر جامعه‌ای به چگونگی کیفیت آموزش و پرورش آن جامعه بستگی دارد. آموزش و پرورش اگر راه دموکراسی و روش علمی پیش‌گیرد زمینه‌ای ایجاد جامعه‌ای پیشرفته را مهیا می‌سازد. اشراف معلم بر موضوعات درسی، مسائل یادگیری، الگوها، مهارت‌ها، روش‌ها، راهبردها و فنون تدریس، از عوامل عمده‌ی اثربخشی رفتار و مدیریت کلاسی می‌باشد که امروزه باید مورد توجه قرار بگیرد.

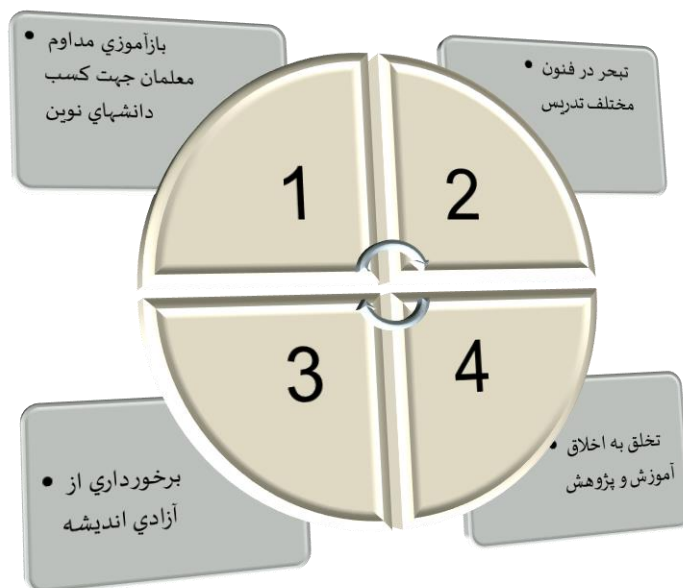
## ۳- برخورداری از آزادی اندیشه معلمان

آزادی اندیشه، به آزادی هر فرد برای داشتن یک نظر و اندیشه به‌طور مستقل از دیدگاه‌های دیگر گفته می‌شود. آزادی اندیشه یعنی آزادی انسان در به‌کارگیری روش‌های عقلانی منطقی در جهت کشف حقیقت، بدون آن که دیگران، او را به گام برداشتن در راه‌های معینی ملزم سازند که به نتایج از پیش تعیین‌شده (درست یا نادرست) بینجامد. لازم است معلمان و مربیان جهت موفقیت در حرفه معلمی به این مؤلفه پایبند باشند.

## ۴- تخلیق معلمان به اخلاق آموزش و پژوهش

قرن ۲۱ با حرکت پرشتابی که در تولیدات آموزش و پژوهش مدارس همراه شد توجه به این دو مقوله جهت ارتقای سطح علمی در تمامی مراکز آموزشی مورد توجه قرار گرفت هرچه شتاب پیشرفت بیشتر باشد، هر انحراف حتی با یک زاویه‌ای کوچک، امکان به خطا رفتن و ایجاد تبعات ناگوار و ناخواسته را بیشتر خواهد کرد. اینجاست که ملاحظات اخلاقی به عنوان چتری بر فراز همه شاخه‌های علوم سایه افکننده تا بتواند عامل بازدارنده از کجروی و آسیب‌رسانی هر کدام از شاخه‌های علوم به جامعه بشری و کره خاکی باشد. لذا بر این اساس به‌نظر می‌رسد تخلیق به اخلاق آموزش و پژوهش معلمان، امری ضروری به نظر می‌رسد.





شکل ۱. راهکارهایی جهت بهبود نظام تربیت معلم بر مبنای اندیشه مربیان بزرگ ایران

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان اذعان کرد، نظام تعلیم و تربیت اسلامی در ایران خاستگاه مربیان بزرگ و تربیت‌پژوهانی ژرف‌کاو هست که توانستند این نظام را به بهترین گونه به معرض نمایش درآورند و در تشریح و بسط آن قلم بزنند و آثار و اعمالی از خود به جای بگذارند که می‌توان گفت در حال حاضر مایه فخر ما دانش‌دوستان و دانش‌پژوهان است و واکاوی آن می‌تواند چراغ‌راه هدایت نسل‌های آتی گردد. از میان تمامی عوامل آموزشی و تربیتی، نقش معلم به‌عنوان مهم‌ترین عامل نظام تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت بسزایی دارد. معلم در رشد و پرورش دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. معلم مهم‌ترین عامل نظام آموزشی است و نقش تربیتی و آموزشی او در هدایت دانش‌آموزان، بسیار بارز و قابل توجه است. به‌همین دلیل در طول تاریخ دانشمندان، فیلسوفان و مربیان بزرگ، دیدگاه‌ها و نظرات بسیار مهمی درباره نقش تربیتی و آموزشی معلم مطرح کرده‌اند که به نظرات پنج تن از شاخص‌ترین مربیان بزرگ ایران در این پژوهش پرداخته شد. معلم در نگاه مربیان بزرگ ایران جایگاهی رفیع دارد و دارای ویژگی‌هایی است. از جمله در نگاه دکتر صدیق؛ عشق به پیشه، احساس مأموریت خاص، سلامت جسمانی، نظم در فکر و روشنی در گفتار، متخلّق به سخاوت و بزرگ منشی، اطلاعات عمومی بالا، شناخت همه‌جانبه کودک و تسلط به فن تدریس و در نگاه دکتر هوشیار؛ دارا بودن معلوماتی جامع، کمال شخصیتی، مظهر توحیدی بودن، الگو و اسوه بودن، منشأ مهر و محبت بودن، بازآموزی مداوم خود، ایضاح‌کننده ارزش‌ها، ایجادکننده فرصت برای استفاده صحیح از آزادی و پذیرش مسئولیت در متربیان و در نگاه دکتر کاردان؛ توجه به وظایف غیر از تعلیم، نگاه دانش‌پژوهانه، برخورداري از آزادی اندیشه، برقرارکننده ارتباطات قلبی و معنوی با متربیان، منتقل‌کننده فرهنگ، توجه به نقش آدم‌سازی خود، آشنایی با شیوه‌های تربیت، تبحر در فنون تدریس و داشتن صلاحیت جسمانی، عقلانی و در نگاه دکتر شکوهی ضرورت داشتن فلسفه و هدف معین و برنامه و روش‌های مشخص در امر تربیت معلم، شخصیت متعادل، مزین به اخلاق، بازآموزی معلمان شاغل، تمرکز فعالیت‌های تربیت معلم در سازمانی خاص و در نگاه دکتر شریعتمداری؛ سطح معلومات بالا، آشنایی با اصول تعلیم و تربیت و روان‌شناسی، آگاهی با فرهنگ و معارف اسلامی، تبحر در رشته‌های درسی،



برخوردار از اطلاعات عمومی بالا را می‌توان اشاره نمود. هم‌چنین بر مبنای نگاه این مربیان به معلم می‌توان راهکارهایی جهت بهبود نظام تربیت معلم ایران ارائه نمود. این راهکارها را به شرح زیر می‌توان عنوان کرد: معلم باید همواره در پی کسب دانش‌های نو باشد و معلومات خود را به روز کند و از این طریق تاثیر عمیقی در دانش و نگرش دانش‌آموزان داشته باشد. معلم باید با تسلط بر فنون و روش‌های تدریس مطالب و موضوعات را به خوبی بتواند به دانش‌آموزان منتقل و بتواند کلاس را مدیریت کند. معلم باید به دانش‌آموزان اجازه ابراز نظر و آزادی در تفکر دهد و پاسخ‌های از پیش پذیرفته شده را نباید به دانش‌آموزان تحمیل کند. معلم باید خود مظهر اخلاق فاضله باشد و این خلق را به دانش‌آموزان منتقل کند و به آن‌ها بیاموزد که در راه کسب دانش دارای فضایل اخلاقی باشند.

### منابع

- دشتی، محمد (۱۳۹۵). شوق معلمی، جلوه‌هایی از زندگی و منش معلمی استاد دکتر غلامحسین شکوهی، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- رثوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سیادت‌نژاد، خدیجه (۱۳۸۵). بررسی و نقد آراء فلسفی و تربیتی دکتر محمد باقر هوشیار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شاهد.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۶). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: چاپخانه سپهر.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۹). تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۳). فلسفه، مسائل فلسفی - مکتب‌های فلسفی - مبانی علوم، تهران: چاپخانه دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). اصول تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صافی، احمد (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۶، صفحه ۲۰۰-۱۷۳.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۳). روش نوین در آموزش و پرورش، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۳۹). بحثی درباره اصول آموزش و پرورش، ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ۲۴، صص ۵-۱۵.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۵۶). گفت و شنود با معلمان درباره معلمان (هنر معلم انسان‌پروری است)، ماهنامه آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، دوره ۴۷، شماره ویژه، صص ۱۰۹-۱۱۸.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۵۶). گفت و شنود با معلمان درباره معلمان (هنر معلم انسان‌پروری است)، ماهنامه آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، دوره ۴۷، شماره ویژه، صص ۱۰۹-۱۱۸.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۶۸). تعلیم و تربیت، مجله کیهان فرهنگی، شماره ۶۲، صص ۱-۷.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۷۹). گزارش یک نشست: سیر تحول تربیت دینی در غرب، مجله پژوهش‌های تربیت اسلامی، شماره ۳، صص ۱۵۷-۱۶۸.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۸۴). اصول و قواعد اساسی در تربیت اجتماعی، مجله پژوهش‌های تربیت اسلامی، شماره ۱، صص ۱۴۱-۱۵۶.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۶۷). روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش، نوشته ژان پیاژه، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۷۱). روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش، نوشته ژان پیاژه، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

کاردان، علی محمد (۱۳۷۶) کاربرد و کمبود بینش علمی در قلمرو آموزش و پرورش، تک نگاشت شماره ۸، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۲). کلاسی از جنس واقعه، اصفهان: نشر آموخته.

هوشیار، محمدباقر (۱۳۲۹). استاد و برنامه، روزنامه مهرگان، تهران: دانشسرای عالی، شماره ۲۱۴، صص ۶-۹

هوشیار، محمدباقر (۱۳۲۷). سواد آموزش همگانی، مجله آموزش و پرورش، تهران: دانشسرای عالی، شماره ۲، صص ۷-۱۹.

هوشیار، محمدباقر (۱۳۳۵). اصول آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

## ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی دبیرستان‌های شهر تهران بر اساس مدل کرک پاتریک

محدثه سادات بنوفاطمه<sup>۱</sup>

### چکیده

بررسی جایگاه علوم انسانی در نظام ارزش‌گذاری و سیستم آموزشی ایران از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا آنان که در سیستم آموزشی ایران تحصیل کرده‌اند، سپس سیستم آموزش عالی یکی از کشورهای پیشرفته را نیز آزموده‌اند، به‌خوبی در می‌یابند که از مهم‌ترین وجوه تمایز بین دو سیستم، تفاوت جایگاه و ارزش علوم انسانی است. هدف این پژوهش ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران با توجه به مدل کرک پاتریک در ۴ سطح (واکنش، رفتار، یادگیری و نتایج) است. جامعه آماری کلیه معلمان گروه‌های آموزشی مدارس شهر تهران بودند و حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۵۹ نفر تعیین گردید که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان معلمان عضو گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته که چهار سطح فوق را می‌سنجد، استفاده شد. روایی صوری و محتوایی توسط ۱۵ نفر از صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ در ۴ سطح (واکنش، رفتار، یادگیری، نتایج) به ترتیب ۰/۸۲۳، ۰/۷۹۵، ۰/۸۶۱ و ۰/۷۴۲ محاسبه شد. روش مطالعه، توصیفی و از نوع پیمایشی است و افزون بر شاخص‌های توصیفی، برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های t تک‌گروهی، t مستقل، تحلیل واریانس چندمتغیره و رگرسیون استفاده شده است. نتایج آزمون t تک‌گروهی نشان داد عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی با توجه به مدل کرک پاتریک در چهار سطح مورد مطالعه مناسب است. همچنین نتایج آزمون t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد عملکرد گروه‌های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک و همچنین در سطوح مختلف، در زنان و مردان تفاوت معنی‌داری دارد. در نهایت نتایج رگرسیون نشان داد سابقه کار پیش‌بینی‌کننده عملکرد گروه‌های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک است.

**کلیدواژه‌ها:** ارزیابی عملکرد، گروه‌های آموزشی، مدل کرک پاتریک

### مقدمه

آموزش و پرورش هر جامعه از ارکان اساسی و از نهادهای تأثیرگذار بوده و ایجاد تغییرات و پویایی متناسب با نیازها، جزء لاینفک آن به‌شمار می‌آید که هرگونه تغییر و تحول در آن باید با تفکر وسیع و عمیق و تأمل بسیار همراه باشد، چرا که بروز هر اشتباهی می‌تواند تأثیر برگشت‌ناپذیر و خطرناکی بر احاد افراد جامعه و کشور داشته باشد. اما از سوی دیگر از لازمه‌های هر تغییری، داشتن برنامه و از ضروریات هر برنامه‌ای، جهت استقرار تغییر، دخالت دادن کسانی است که با اجرای آن زندگی‌شان تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این کار از مرحله تعیین اهداف، طراحی و برنامه‌ریزی گرفته تا اجرا و ارزیابی باید انجام شود (ایوانسویچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از فاطمی‌نیا، ۱۳۹۲).

گروه‌های آموزشی به عنوان مجامع آموزشی، پرورشی و پژوهشی با این اندیشه به وجود آمده‌اند که ضمن برقراری تعامل و ارتباط سازنده بین دبیران و با جلب مشارکت آنان در فرآیند تعلیم و تربیت، زمینه استفاده از تجارب و اطلاعات علمی، آموزشی و حرفه‌ای صاحب‌نظران و دبیران در رابطه با روش‌های تدریس، شیوه‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و در نهایت بهبود کیفیت آموزشی و پرورشی را فراهم آورند. از آن‌جا که با فعالیت کارکنان سازمان

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. [banooofatemehmohadeseh@gmail.com](mailto:banooofatemehmohadeseh@gmail.com)

<sup>۲</sup> Evancevich

در قالب گروه‌ها، بهتر وظایف سازمانی آن‌ها انجام گرفته و هماهنگ می‌شود، مدیران با استفاده از گروه‌ها، فعالیت کارکنان را در جهت اجرای اهداف سازمان هماهنگ می‌کنند (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی عسگری، ۱۳۸۶). با توجه به وظایفی که بر دوش گروه‌های آموزشی وجود دارد، لازم است تا عملکرد آن‌ها در مدارس حتماً ارزیابی گردد. از وظایف گروه‌های آموزشی می‌توان به نظارت بر فعالیت‌های آموزشی پرورشی و فناوری در مدارس، گسترش و تعمیم تجربیات و راهکارهای اثربخش معلمان به سایر مدارس، شناسایی نحوه مطالعه و یادگیری صحیح دروس و انتقال این تجارب به دانش‌آموزان از طریق اعضای گروه‌های درسی، توجه به کاربردی‌کردن مطالب دروس و تلفیق مفاهیم با زندگی و تجربیات دانش‌آموزان برای ایجاد یادگیری عمیق‌تر، تهیه و تنظیم تقویم اجرایی سالیانه فعالیت‌های آموزشی در طول سال تحصیلی در راستای اهداف آموزشی و تربیتی اشاره نمود (صفوی، ۱۳۹۳).

اهمیت عملکرد گروه‌های آموزشی به بیان انتظارات سازمان آموزش و پرورش در خصوص توانمندسازی نیروی انسانی با اجرای کارگاه‌های آموزشی، تهیه بسته‌های آموزشی، بروشور و جزوات آموزشی، بررسی و تحلیل مسایل و مشکلات کتب درسی، تهیه برنامه عملیاتی برای هر پایه تحصیلی و ارائه راهکارهای لازم در جهت بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری پرداخت و همچنین به برقراری ارتباط موثر و مستمر با معلمان مدارس تاکید شده است (اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). نیروی انسانی آموزش‌دیده و با مهارت در گروه‌های آموزشی در هر منطقه آموزش و پرورش موتور متحرک توسعه متوازن و پیشرفت همه‌جانبه، سازمان آموزش و پرورش می‌باشد و این گروه‌های آموزشی بالاترین سرمایه هر سیستم آموزشی از نظر مادی و معنوی محسوب می‌گردد. داشتن برنامه‌هایی دقیق و با ثبات در آموزش و پرورش در جهت بروزرسانی محتوای آموزشی و با اجرایی کردن صحیح آن خصوصاً در سطوح ابتدائی تا متوسطه که در حیطه‌ی مسئولیت وزارت آموزش و پرورش کشور می‌باشد، که در صورت انجام صحیح آن می‌توانیم با سرعت و شتاب قابل قبولی سیر توسعه و پیشرفت را در کشور طی نمود. ولی متأسفانه در سال‌های اخیر با رویه‌ای که در این وزارت‌خانه در پیش گرفته شده است به شکلی که از هم‌گرایی در سیاست‌های آموزش و پرورش در جهت افزایش کیفیت آموزش و توسعه و تربیت نیروی انسانی و بهبود عملکرد گروه‌های آموزشی خبری نیست (مومنی و همکاران، ۱۳۸۹).

بررسی جایگاه علوم انسانی در نظام ارزش‌گذاری و سیستم آموزشی ایران نیز از اهمیت خاصی برخوردار است. آنان که در سیستم آموزشی ایران تحصیل کرده‌اند، سپس سیستم آموزش عالی یکی از کشورهای پیشرفته را نیز آزموده‌اند، به خوبی در می‌یابند که از مهم‌ترین وجوه تمایز بین دو سیستم، تفاوت جایگاه و ارزش علوم انسانی است. با توجه به موارد مذکور و اهمیت و جایگاه رشته علوم انسانی، در این تحقیق این رشته به عنوان گروه آموزشی انتخاب شده است. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سوال است که آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان-های شهر تهران با توجه به مدل کرک پاتریک در سطح واکنشی، یادگیری، تغییر رفتار و همچنین در دستیابی به اهداف آموزشی موثر می‌باشد؟

## مبانی نظری تحقیق

### پیشینه

اسحاقیان (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی به کمک استاندارد بین‌المللی و مدل کرک پاتریک که در اداره بیمه خدمات درمانی استان اصفهان انجام داد به این نتیجه دست یافت که ابعاد رفتار و نتایج، بیش‌ترین اهمیت را در ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی در اداره بیمه خدمات درمانی استان اصفهان دارند. همچنین پس از ارائه دوره‌های آموزشی در هر واحدی با استفاده از این ابعاد و شاخص‌های کلیدی به دست آمده می‌توان به

<sup>۱</sup>. Smith

نقاط ضعف و قوت آن واحد در هر بعد پی برد و ابعادی که نیازمند سرمایه‌گذاری و تأکید بیشتر هستند را شناسایی، و جهت رفع نقاط ضعف و بهبود نقاط قابل بهبود گام برداشت.

زارعی (۱۳۸۹) تحقیقی در راستای ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی مرکز تربیت معلم بوشهر در سال تحصیلی ۸۶-۸۷ بر اساس مدل کرک پاتریک انجام داده است که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد این دوره‌ها در سطوح اول، سوم و چهارم اثربخش بوده ولی در سطح دوم یعنی یادگیری اثربخشی مطلوب نبوده است. ابطی (۱۳۸۲) در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر رایانه از الگوهای کرک پاتریک استفاده نمود که ارزیابی این مجموعه از برنامه‌ها در سطح واکنش (رضایت کاربران)، یادگیری (تغییر در یکی از ابعاد دانش، نگرش و مهارت)، رفتار (میزان کاربرد مطالب آموخته‌شده به محیط کار) و نتایج از قبیل کاهش ضایعات، افزایش میزان بهره‌وری شغلی و ... صورت گرفت. آندرسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در نتایج پژوهشی گزارش نمود که فراگیران با توجه به عامل‌های مهم موجود در یک دوره، بر اساس مدل کرک پاتریک واکنش مطلوبی نسبت به دوره آموزشی اجرا شده از خود نشان می‌دهند. استیون<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) به بررسی واکنش فراگیران از دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش بر اساس سطح اول مدل کرک پاتریک پرداخت. نتایج نشان داد که فراگیران از برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت به جزء دو دوره رضایت کامل داشتند.

### ارزیابی عملکرد

ارزیابی عملکرد آموزشی یعنی جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که به قضاوت ارزشی با عنایت به عملی که رخ می‌دهد، منجر می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

### گروه‌های آموزشی

گروه‌های آموزشی به عنوان هسته‌های کیفیت‌بخش می‌توانند ارتباط بین معلمان و کارشناسان اجرایی و ستادی را به خوبی تعمق بخشند که این ارتباط در نهایت منجر به پیش‌برد امر آموزش و بهبود آن خواهد شد. لذا گروه‌های آموزشی کسانی هستند که از آنان به عنوان تولیدکنندگان فکر و اندیشه و برنامه‌ریزان آموزشی در تحلیل محتوای کتب درسی یادشده است. لازم است به تخصص و آفرینندگی علمی دست پیدا کنند تا بتوانند در جلسات کارگاهی و نشست‌های تخصصی موثر واقع شوند (صفوی، ۱۳۹۳).

### روش کرک پاتریک

روش کرک پاتریک به دنبال سنجش تاثیرات برنامه است و در این زمینه سطوح مختلفی را برای آن شناسایی می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

ارزیابی واکنشی؛ منظور همان واکنشی است که شرکت‌کنندگان در یک برنامه آموزشی در مورد آن برنامه از خود نشان می‌دهند که از طریق پرسشنامه، مصاحبه و ... می‌توان به‌دست آورد.

ارزیابی رفتاری؛ منظور چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل گردیده است که آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت.

ارزیابی یادگیری؛ همان تعیین میزان فراگیری مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایقی است که افراد آموخته‌اند که از طریق پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌توان به آن پی برد.

1. Anderson

2. Steven

## سوالات تحقیق

با توجه به هدف اصلی تحقیق حاضر که به بررسی عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطوح مدل کرک پاتریک می‌پردازد، لذا از آن جهت که سطوح مختلف مدل کرک پاتریک به چهار سطح تقسیم می‌شود لازم است هر یک این سطوح مورد بررسی قرار گیرد که در قالب چهار سوال در ارتباط با عملکرد گروه‌های آموزشی مطرح می‌شود. همچنین یکی از مباحث بحث‌برانگیز در بررسی عملکرد، جنسیت فرد است چرا که مرد و زن عملکرد متفاوتی از خود نشان می‌دهند. پس می‌توان جنسیت را در ارتباط عملکرد گروه‌های آموزشی و سطوح مدل کرک پاتریک در دو سوال مطرح نمود. سوال دیگری که در این میان با اهمیت شناخته می‌شود میزان سابقه یک فرد است که به صورت مستقیم می‌تواند در عملکرد تاثیرگذار باشد. پس در این راستا یک سوال اصلی و هفت سوال فرعی مطرح می‌شود.

## سوال اصلی

- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطوح مدل کرک پاتریک مناسب است؟

## سوال های فرعی

- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطح واکنشی مدل کرک پاتریک مناسب است؟
- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطح تغییر رفتار مدل کرک پاتریک مناسب است؟
- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطح یادگیری مدل کرک پاتریک مناسب است؟
- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطح دستیابی به اهداف آموزشی مدل کرک پاتریک مناسب است؟
- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی مردان براساس مدل کرک پاتریک تفاوت دارد؟
- آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی در سطوح مدل کرک پاتریک (واکنش، رفتار، یادگیری، نتایج) زنان و مردان تفاوت دارد؟
- آیا سابقه کار به عنوان پیش‌بینی‌کننده عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی براساس مدل کرک پاتریک می‌باشد؟

## روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش توصیفی- پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دبیران مقطع دبیرستان در حوزه علوم انسانی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به تعداد ۸۰۰۰ نفر می‌باشند. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۵۷ نفر تعیین گردید که با توجه به احتمال داده‌های مخدوش و یا ناقص، تعداد ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش موردنظر قرار گرفت که از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در ابتدا مناطق آموزش و پرورش شهر تهران به ۵ قسمت شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم شده و هر قسمت به عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد. از هر خوشه به تصادف یک منطقه و از هر منطقه ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه و از هر مدرسه ۱۰ معلم ( $۱۰ \times ۸ = ۸۰$ ) و در مجموع ۴۰۰ ( $۵ \times ۸۰ = ۴۰۰$ ) معلم به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. سپس پرسشنامه ۴۵ سوالی محقق ساخته ارزیابی فعالیت‌های گروه‌های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک در چهار سطح مورد مطالعه جهت تکمیل در اختیار آن‌ها قرار گرفته شد.

در این پژوهش، محقق به منظور اطمینان از روایی، پرسشنامه محقق ساخته را در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران با سابقه در این حیطه قرار داد و از آنان درخواست نمود تا پرسشنامه را ارزیابی نمایند. با توجه به راهنمایی و نظرات



متخصصین، هر یک از سوالاتی که مورد توافق کمتری بود با نظر اساتید، حذف یا مورد اصلاح قرار گرفت. در نهایت روایی را از لحاظ صوری و محتوایی مورد تایید قرار دادند. به این منظور پرسشنامه محقق ساخته به صورت چک لیست در اختیار ۱۵ نفر از معلمان جهت پایایی درون ارزیاب قرار گرفت. که آلفای متغیرها در جدول (۱) مشاهده می شود.

جدول ۱. آلفای کرونباخ

مؤلفه ها	ضریب آلفای کرونباخ
سطح واکنش	۰/۸۲۳
سطح رفتار	۰/۷۹۵
سطح یادگیری	۰/۸۶۱
سطح نتایج	۰/۷۴۲

در نهایت برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون های t تک گروهی، t مستقل، تحلیل واریانس چندمتغیره و رگرسیون استفاده گردید.

### یافته های تحقیق

#### آمار توصیفی

جدول ۲. تفکیک نمونه از نظر جنسیت، تاهل، سن، تحصیلات و سابقه مشاهده می گردد.

جنسیت				
مرد		زن		
۱۹۸		۱۶۱		
تأهل				
مجرد		متأهل		
۸۳		۲۷۶		
سن				
۲۰ تا ۲۵ سال	۲۶ تا ۳۰ سال	۳۱ تا ۳۵ سال	۳۶ تا ۴۰ سال	۴۰ تا ۴۳ سال
۵۰	۷۲	۹۵	۹۹	۴۳
تحصیلات				
فوق دیپلم		لیسانس		فوق لیسانس و بیشتر
۲۱		۲۳۵		۱۰۳
سابقه				
۱ تا ۴ سال	۵ تا ۹ سال	۱۰ تا ۱۴	۱۵ تا ۱۹	بیشتر از ۲۰ سال
۹۱ نفر	۴۸ نفر	۱۴۶	۵۳	۱۹

جدول ۳. میانگین مؤلفه های مدل کرک پاتریک

مؤلفه	میانگین	تعداد گویه
سطح واکنش	۳۳/۶۹	۱۰
سطح رفتار	۳۹/۱۹	۱۱
سطح یادگیری	۴۵/۷۰	۱۳
سطح نتایج	۳۶/۴۳	۱۱
کل	۱۵۵/۱	۴۵

در جدول (۳) میانگین مؤلفه های مدل کرک پاتریک مشاهده می شود.

## بررسی نرمال بودن متغیرها

جدول ۴. آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

مقدار Z	تعداد آزمودنی	مولفه
۱/۰۴	۳۵۹	سطح واکنش
۱/۳۳	۳۵۹	سطح رفتار
۱/۳۹	۳۵۹	سطح یادگیری
۱/۰۸	۳۵۹	سطح نتایج
۱/۴۹	۳۵۹	کل

## بررسی سوال اصلی

آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران در سطوح مدل کرک پاتریک مناسب است؟

جدول ۵. نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی عملکرد گروه‌های آموزشی در سطوح مدل کرک پاتریک

تعداد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	t محاسبه شده	sig
۳۵۹	۱۱۲/۵	۱۵۵/۱	۲۶/۶	۳۵۸	۳۲/۲	۰/۰۰۰۱**

\*\* ۰/۰۱ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

با توجه به نتایج جدول (۵) تفاوت میانگین نظری عملکرد گروه‌های آموزشی با توجه به مدل کرک پاتریک در سطح ۹۹ درصد معنادار می‌باشد و سوال اصلی پژوهش مورد تایید قرار می‌گیرد.

## بررسی سوال اول فرعی

آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران در سطح واکنشی مدل کرک پاتریک مناسب است؟

جدول ۶. نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی عملکرد گروه‌های آموزشی در سطح واکنشی مدل کرک

تعداد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	sig
۳۵۹	۲۵	۳۳/۶۹	۶/۸۶	۳۵۸	۲۷/۷	۰/۰۰۰۱**

\*\* ۰/۰۱ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

با توجه به نتایج جدول (۶) تفاوت میانگین نظری عملکرد گروه‌های آموزشی با توجه به مدل کرک پاتریک در سطح واکنش در سطح ۹۹ درصد معنادار می‌باشد و سوال اول فرعی مورد تایید قرار می‌گیرد.

## بررسی سوال دوم فرعی

آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران در سطح تغییر رفتار مدل کرک پاتریک مناسب است؟

جدول ۷. نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی عملکرد گروه‌های آموزشی در سطح رفتار مدل کرک

تعداد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	sig
۳۵۹	۲۷/۵	۳۹/۱۹	۶/۸۶	۳۵۸	۳۴/۴	۰/۰۰۰۱**

\*\* ۰/۰۱ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

با توجه به نتایج جدول (۷) تفاوت میانگین نظری عملکرد گروه‌های آموزشی با توجه به مدل کرک پاتریک در سطح رفتار در سطح ۹۹ درصد معنادار می‌باشد و سوال دوم فرعی مورد تایید قرار می‌گیرد.

#### بررسی سوال سوم فرعی

آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران در سطح یادگیری مدل کرک پاتریک مناسب است؟

جدول ۸. نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی عملکرد گروه‌های آموزشی در سطح یادگیری مدل کرک

تعداد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	sig
۳۵۹	۳۲/۵	۴۵/۷۰	۷/۴۷	۳۵۸	۳۵/۶	۰/۰۰۰۱**

\*\* ۰/۰۱ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

با توجه به نتایج جدول (۸) تفاوت میانگین نظری عملکرد گروه‌های آموزشی با توجه به مدل کرک پاتریک در سطح یادگیری در سطح ۹۹ درصد اطمینان با میانگین تجربی به دست آمده (۴۵/۷۰) از لحاظ آماری معنادار می‌باشد و فرضیه سوم فرعی مورد تایید قرار می‌گیرد.

#### بررسی سوال چهارم فرعی

آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران در سطح دستیابی به اهداف آموزشی مدل کرک پاتریک مناسب است؟

جدول ۹. نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی عملکرد گروه‌های آموزشی در سطح دستیابی به اهداف آموزشی مدل کرک پاتریک

تعداد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	sig
۳۵۹	۲۷/۵	۳۶/۴۳	۷/۲۳	۳۵۸	۲۴/۷	۰/۰۰۰۱**

\*\* ۰/۰۱ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

با توجه به نتایج جدول (۹) تفاوت میانگین نظری عملکرد گروه‌های آموزشی با توجه به مدل کرک پاتریک در سطح دستیابی به اهداف آموزشی در سطح ۹۹ درصد اطمینان با میانگین تجربی به دست آمده (۳۶/۴۳) از لحاظ آماری معنادار می‌باشد و سوال چهارم فرعی مورد تایید قرار می‌گیرد.

#### بررسی سوال پنجم فرعی

آیا عملکرد گروه‌های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران زنان و مردان بر اساس مدل کرک پاتریک تفاوت دارد؟

جدول ۱۰. نتایج آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت زنان و مردان در سطح مدل کرک پاتریک

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
مردان	۱۶۱	۱۵۱/۳	۲۷/۲	۳۵۷	۲/۳۵	۰/۰۱۹*
زنان	۱۹۸	۱۵۷/۹	۲۵/۷			

\* ۰/۰۵ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد)

همان گونه که در جدول (۱۰) مشاهده می شود. سوال پنجم فرعی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید قرار گیرد. نتایج بیانگر این است که زنان نسبت مردان در عملکرد گروه های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک بیش تر می باشد.

#### بررسی سوال ششم فرعی

**آیا عملکرد گروه های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان های شهر تهران در سطوح مدل کرک پاتریک (واکنش، رفتار، یادگیری، نتایج) زنان و مردان تفاوت دارد؟**

جهت بررسی این سوال از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

مطابق نتایج به دست آمده در جدول (۱۱) نتیجه می گیریم که سطح معنی داری به دست آمده بیش تر از مقدار ۰/۰۵ به دست آمده است که نشان می دهد ماتریس های واریانس-کوواریانس همگن هستند.

جدول ۱۱. نتایج آزمون MBox

MBox's	۵/۹۰
F	۰/۵۸۱
d.f <sub>1</sub>	۱۰
d.f <sub>2</sub>	۵۵۴۵
sig	۰/۸۳۱

جهت بررسی همبستگی بین متغیرهای وابسته سطوح مدل کرک پاتریک (واکنش، رفتار، یادگیری، نتایج) از آزمون کرویت بارتلت استفاده شده است که نتایج آن در جدول (۱۲) مشاهده می شود.

جدول ۱۲. آزمون کرویت بارتلت

نسبت درست نمایی	۰/۰۰۰۱
مقدار خی دو	۸۲/۴
درجه آزادی	۶
سطح معناداری	۰/۰۰۰۱

همان گونه که در جدول (۱۲) مشاهده می شود مقدار خی دو به دست آمده ۸۲/۴ می باشد که در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می باشد.

جهت بررسی این مفروضه در خصوص اثر گروه (متغیر مستقل) بر ترکیب خطی سطوح مدل کرک پاتریک (سطح واکنش، سطح رفتار، سطح یادگیری، سطح نتایج)، از آزمون چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱۳) مشاهده می شود.

جدول ۱۳. نتایج آزمون های چندمتغیره

مجذور <sup>۱</sup>	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی مفروض	F	ارزش	اثر
۰/۲۰	۰/۰۳۲*	۳۵۴	۴	۳/۷۶	۰/۲۰	اثر پیلایی
۰/۲۰	۰/۰۳۲*	۳۵۴	۴	۳/۷۶	۰/۸۰	لامبدای ویکلز

\*  $P < 0/05$  (معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد)

همان گونه که در جدول (۱۳) مشاهده می شود مقدار ارزش اثر پیلایی ۰/۲۰ و مقدار F به دست آمده ۳/۷۶ می باشد که در سطح ۹۵ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می باشد.

جدول ۱۴. نتایج آزمون اثرهای بین گروهی

مجدور؛	Sig	F	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر وابسته	منابع تغییرات
۰/۱۲	۰/۰۳۷*	۴/۳۹	۱۷۲/۵	۱	۱۷۲/۵	سطح واکنش	
۰/۱۸	۰/۰۱۲*	۶/۴۳	۲۹۹/۲	۱	۲۹۹/۲	سطح رفتار	متغیرهای وابسته
۰/۱۶	۰/۰۱۸*	۵/۶۳	۳۱۰/۲	۱	۳۱۰/۲	سطح یادگیری	
۰/۱۱	۰/۰۴۸*	۳/۹۲	۲۰۳/۲	۱	۲۰۳/۲	سطح نتایج	

\*  $P < ۰.۰۵$  (معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد)

همان گونه که در جدول (۱۴) مشاهده می شود مقدار F به دست آمده برای متغیر وابسته سطح واکنش ۴/۳۹ می باشد که از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. با توجه به این که مجذور اتای به دست آمده برای متغیر وابسته سطح واکنش ۰/۱۲ می باشد، نتیجه می گیریم که متغیر مستقل ۱۲ درصد تغییرات متغیر وابسته سطح واکنش را تبیین می کند.

هم چنین مقدار F به دست آمده برای متغیر وابسته سطح رفتار ۶/۴۳ می باشد که از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. با توجه به این که مجذور اتای به دست آمده برای متغیر وابسته سطح رفتار ۰/۱۸ می باشد در نتیجه متغیر مستقل (جنسیت) ۱۸ درصد تغییرات متغیر وابسته سطح رفتار را تبیین می کند.

هم چنین مقدار F به دست آمده برای متغیر وابسته سطح یادگیری ۵/۶۳ می باشد که از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. مجذور اتای به دست آمده برای متغیر وابسته سطح یادگیری ۰/۱۶ می باشد که بیانگر این است که متغیر مستقل ۱۶ درصد تغییرات متغیر وابسته سطح یادگیری را تبیین می کند.

ضمن این که مقدار F به دست آمده برای متغیر وابسته سطح نتایج ۳/۹۲ می باشد که از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. نتیجه فوق بیانگر تفاوت متغیر وابسته سطح نتایج در متغیر مستقل (جنسیت) می باشد و با توجه به این که مجذور اتای به دست آمده برای متغیر وابسته سطح نتایج ۰/۱۱ می باشد که نشان دهنده این است که متغیر مستقل (جنسیت) ۱۱ درصد تغییرات متغیر وابسته سطح نتایج را تبیین می کند.

#### بررسی سوال هفتم فرعی

آیا سابقه کار به عنوان پیش بینی کننده عملکرد گروه های آموزشی حوزه علوم انسانی دبیرستان های شهر تهران بر اساس مدل کرک پاتریک می باشد؟

نتایج خلاصه مدل رابطه سابقه کار و عملکرد گروه های آموزشی براساس مدل کرک پاتریک	R	R <sup>۲</sup>	R <sup>۲</sup> تعدیل شده	F	سطح معناداری
جدول ۱۵.	۰/۲۰۳	۰/۰۴۱	۰/۰۳۹	۱۵/۳۹	۰/۰۰۰۱**

\*\*  $P < ۰/۰۱$  (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

همان گونه که در جدول (۱۵) مشاهده می شود مقدار ضریب همبستگی ( $R = ۰/۲۰۳$ ) می باشد که بیانگر همبستگی بین متغیر پیش بینی کننده (سابقه کار) و متغیر ملاک (عملکرد گروه های آموزشی براساس مدل کرک پاتریک) می باشد.



جدول ۱۶. ضرایب رگرسیون

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده		T	سطح معناداری
		B	Beta		
عرض از مبدأ	۱۴۴/۶	۲/۹۹	-	۴۸/۳۵	۰/۰۰۰۱**
سابقه کار	۰/۹۵۶	۰/۲۴۴	۰/۲۰۳	۳/۹۲	۰/۰۰۰۱**

\*\* ۰/۰۱ < P (معنی دار در سطح اطمینان ۹۹ درصد)

با توجه به نتایج جدول (۱۶) مشاهده می شود مقدار آماره  $t$  برای سابقه کار ( $R = ۳/۹۲$ ) در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می باشد که بیانگر تأثیر ضریب رگرسیون استاندارد شده ( $\beta = ۰/۲۰۳$ ) متغیر سابقه کار بر عملکرد گروه های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک می باشد.

### نتیجه گیری

نتایج آزمون  $t$  تک گروهی نشان داد عملکرد گروه های آموزشی حوزه علوم انسانی با توجه به مدل کرک پاتریک در چهار سطح (واکنش، رفتار، یادگیری، نتایج) مناسب است. پس نتایج آزمون حاکی از آن است که گروه های آموزشی هم چنان باید با رویکرد پیشروی خود ادامه داده و در راستای افزایش موفقیت خود گام های اثرگذاری را بردارند. و این یعنی آن که ساختار عملکردی گروه های آموزشی به طور مناسب پیاده سازی گردیده است. هم چنین نتایج آزمون  $t$  مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد عملکرد گروه های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک و هم چنین در سطوح مختلف، در زنان و مردان تفاوت معنی داری دارد که این نتایج را می توان به ساختار متفاوت مردان و زنان چه در سطح بیرونی (چگونگی آموزش و ارائه) و چه در بحث درونی (فیزیولوژیکی) تشریح نمود. پس به طور کلی دبیران مرد و زن به طور متفاوتی آموزش دیده اند و هر یک در راستای آموزش و پرورش خود مشکلات و سختی متفاوتی را تجربه نموده اند. هم چنین ساختار فیزیولوژیکی مرد بر مبنای متفاوتی است نسبت به زنان. چه در بحث عاطفی و احساسی و چه در بحث توانایی های یادگیری. پس در گروه های آموزشی مطلوب است که با توجه به دروس، مردان و زنان انتخاب شوند. چرا که توانایی زنان و مردان در هر یک از دروس متفاوت است و سازگاری هر یک از گروه ها با دروس خاصی است.

از آن جهت که نتایج نشان داد، سابقه کار پیش بینی کننده عملکرد گروه های آموزشی بر اساس مدل کرک پاتریک می باشد، پس مدارس می توانند از میزان سابقه دبیران خود به میزان عملکرد سال های آینده پی ببرند. و در این راستا افرادی را به عنوان دبیر انتخاب نمایند که به عملکرد آتی گروه های آموزشی کمک نمایند.

### منابع

- ابطحی، حسن. (۱۳۸۲). ارزیابی برنامه های آموزشی مبتنی بر رایانه از الگوهای کرک پاتریک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- اسحاقیان، آرزو. (۱۳۸۹). ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی به کمک استاندارد بین المللی ایزو ۱۰۰۱۵ و مدل کرک پاتریک. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد نجف آباد.
- زارعی، مرجان. (۱۳۸۹). ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی مرکز تربیت معلم بوشهر در سال تحصیلی ۸۶-۸۷ بر اساس مدل کرک پاتریک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوشهر.

صفوی، امان‌اله (۱۳۹۳). روش‌ها و فنون تدریس، تهران: نشر معاصر.

فاطمی‌نیا، زهره. (۱۳۹۲). ارزیابی مجتمع‌های آموزشی و پرورشی شهری بر اساس الگوی سیپ، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۷). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی بر اساس الگوی کرک پاتریک، انتشارات: آییژ تهران.

قارلی، محمد امین. (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی کارکنان سازمان شهرداری بر اساس مدل کرک پاتریک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

محمودی عمرآبادی، رحیم. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان شهرداری اراک با تاکید بر مدل کرک پاتریک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

معروفی، یحیی، کیامنش، علیرضا، مهرمحمدی، محمود، علی‌عسگری، مجید. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۵)، ۸۱-۱۱۲.

مومنی مهموئی، حسین، کرمی، مرتضی، مشهدی، علی. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهنده فاصله بین برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده آموزش عالی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱، ۲، ۱۱۰-۱۱۲.

Anderson, B. (2008). "Impact of new library technology on training paraprofessional staff". The reference librarian, 18(39), PP:21-29.

Smith, L. (2004). Continuing professional development and workplace. Library Management 25(4). 233.

Steven, G. L. (2000). "Web – based learning: a Krikpatrick's multilevel evaluation of effectiveness". Pro Quest Dissertations and Theses. PP:90-125.

## Evaluating Educational Groups' Function of High Schools in Tehran on the Basis of Krek Patrick

Mohadeseh Sadat Banoofatemeh

### Abstract

Nowadays, checking human sciences situation in valuation educational system in Iran is very important. They who educated in Iran's educational system, then tested higher education one of the most sophisticated countries, find well that one of the most important distinctions between two systems is difference of situation and human science value. The aim of this research is evaluating educational groups' function of human sciences area in high schools in Tehran due to Krek Patrick Model in 4 levels (reaction, behavior, learning an results). Statistical population of all teachers of educational groups of schools in Tehran by number ... and sample volume according to Cochran formula is 359 that selected by clustered sampling among teachers who are members of educational groups of human sciences area. To collect data from questionnaire, researcher uses four above levels. Formal and content validity are accepted by 15 authorities and reliability that is calculated by using Cronbach Alpha in 4 levels (reaction, behavior, learning and results) is 0.823, 0.795, 0.861, and 0.742 respectively. Study method is descriptive and survey and adding to descriptive indexes, to analyze data, one group t, independent t, analyzing multivariable variance and regression are used. Results of one group t test showed that educational groups' function of human sciences area is suitable due to Krek Patrick Model in four studied levels. Also results of independent test t and analyzing multivariable variance showed that there is a meaningful difference in educational groups' function according to Krek Patrick Model and also in various levels among women and men. Finally, results of regression showed that history of work predicts educational groups' function according to Krek Patrick model.

**Keywords:** evaluating function, educational groups, Krek Patrick Model.

## معلم به مثابه بازیگر؛ تاملی بر برنامه درسی رشته بازیگری و کاربردهای آن در تربیت معلم

محسن فلاحتداری<sup>۱</sup>، حسنعلی گرمابی<sup>۲</sup>

### چکیده

با توجه به قرابت معلمی کردن و بازیگری کردن و وجود اشتراکات متعدد در حرفه معلمی و بازیگری و همچنین اصل پراهمیت تربیت معلم خلاق و هنرمند؛ این پژوهش به دنبال بررسی برنامه درسی تربیت بازیگر و کاربردهای آن در تربیت معلم می باشد. این پژوهش از حیث نوع داده‌ها، کیفی و از حیث هدف، کاربردی است و با شیوه مطالعه‌ی کتابخانه‌ای و جستار نظرورزان صورت پذیرفته است. لذا محقق علیرغم داشتن تجربه زیسته در کلاس‌های بازیگری، به بررسی برنامه درسی رشته بازیگری مصوب ۱۳۸۷/۷/۱۷ شورای برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران پرداخته و کاربردهای احتمالی آن را برای فرایند تربیت معلم استخراج نموده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که فرایند تربیت بازیگر در تربیت معلم کاربردهای مفید و اثرگذاری در راستای خلاقیت‌بخشی و کنش‌های نوآورانه می‌تواند داشته باشد، این کاربردها شامل مواردی است که می‌تواند به صورت موضوعات جداگانه و تلفیقی در برنامه درسی رسمی و همچنین در قالب برنامه درسی غیررسمی تربیت معلم گنجانده شود.

**کلید واژه‌ها:** تربیت بازیگر، تربیت معلم، هنر، خلاقیت، معلم

### مقدمه

آنچه امروزه باعث شده است سیستم آموزشی فعلی توفیق چندانی در جذب همه‌جانبه‌ی اعتماد خانواده‌ها و تربیت و آموزش صحیح دانش‌آموزان به دست نیاورد؛ شاید یکنواختی روش آموزش و عدم تناسب سیستم آموزشی با مسایل و رخدادهای جاری جامعه باشد. سرعت بالای تغییرات و تحولات جامعه امروزی و در اختیار داشتن ابزار و امکانات متنوع و متعدد و به تبع آن، بالا رفتن اطلاعات و دانایی و توقعات افراد جامعه سبب شده است؛ شکل و نحوه آموزش و تربیت افراد به مسئله بسیار پراهمیتی برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی تبدیل گردد (فلاحتداری و همکاران، ۱۳۹۵). در جهانی که انواع اطلاعات در متنوع‌ترین، خلاقانه‌ترین و جذاب‌ترین حالت خود به مخاطبان می‌رسد، حاضرشدن در کلاس‌های درسی که اصول حاکم بر آن و مربیان آن از کلیشه‌ها تبعیت می‌کنند برای افراد دشوار، کسل‌کننده و عاری از هرگونه انگیزه‌مندی خواهد بود. در این صورت است که نظام آموزشی قادر به پاسخ‌گویی به نیازهای افراد جامعه نخواهد بود و این مسئله سبب خواهد شد که افراد نیازهای آموزشی خود را در جایی غیر از آموزش رسمی دنبال نمایند. لذا می‌طلبید تصمیم‌سازان و سیاست‌گذاران در حوزه‌ی آموزش برای بهبود وضع موجود و کیفیت‌بخشی به فرایند حساس آموزش تمهیداتی بیاندیشند که به سبب آن‌ها آموزش رسمی و عمومی قادر به اقناع و جلب رضایت‌مندی انسان امروزی باشد؛ به جرأت به استناد مطالعات صاحب‌نظران می‌توان ادعا کرد که اگر خلاقیت و هنر در اعمال تربیتی اعمال گردند و تمامی اقدامات و تصمیم‌سازی‌ها با توجه به این دو قید انجام شود، شاهد افزایش کیفیت، بهبود وضعیت و در نتیجه افزایش اعتماد به نظام آموزشی خواهیم بود. از این رو می‌بایست اهداف و برنامه‌های نظام‌های آموزشی سمت و سویی خلاقانه بر خود بگیرد و هنر بر تمامی فعالیت‌های آموزشی و تربیتی سایه اندازد. (آیزنر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) معتقد است

<sup>۱</sup> . دبیر آموزش و پرورش و دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان، هشتگرد، پژوهش‌گر تعلیم و تربیت mohsenfalahat@mailfa.com

<sup>۲</sup> . دکتری برنامه‌ریزی درسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان معاون آموزشی، فرهنگی، پژوهشی پردیس ابولقاسم فردوسی البرز، دانشگاه

فرهنگیان h.garmaby@yahoo.com

<sup>۳</sup> . Eisner

تعلیم و تربیت می‌تواند از هنر درباره‌ی عمل تربیتی چیزهای زیادی را یاد بگیرد و هنر و هنرمندی از بهبود عمل تربیتی می‌باشند. به گواهی تجربه واضح و مبرهن است که انسان از دیرباز تاکنون از هنر و خلاقیت برای جلای روح، افزایش نشاط و ایجاد انگیزه بهره جسته است و زیبایی و جذابیت را هیچ‌گاه نمی‌توان از هنر و خلاقیت جدا انگاشت. لذا می‌توان ادعا کرد با استفاده از این دو مولفه شاهد افزایش میزان جذابیت و کاهش مشکلاتی چون کسل‌کننده بودن و خمودگی فضای آموزشی و در نتیجه بازدهی بیشتر در این حوزه خواهیم بود. گرمایی (۱۳۹۴) این‌گونه می‌نویسد که تدریس بیش‌تر خود را به عنوان فعالیتی انعطاف‌پذیر، خلاق و به عبارت بهتر به مثابه هنر می‌نمایاند و این برداشت و توصیف از سوی صاحب‌نظران متعدد چون دیوئی<sup>۱</sup> - اسمیت<sup>۲</sup> - والانس<sup>۳</sup> - آیزنر و غیره مورد تاکید قرار گرفته است. هنردارای گستره‌ی بسیار وسیعی می‌باشد که انواع مختلفی چون هنرهای تجسمی - نمایش - موسیقی - ادبیات - معماری و غیره را شامل می‌گردد. هنر نمایش و به‌ویژه بازیگری اشتراکات بسیاری را با حرفه‌ی معلمی داراست و هم‌چنین از این نظر که حرفه‌ی بازیگری و توفیق در آن مستلزم خلاقیت بسیار می‌باشد دارای پتانسیل فراوانی برای استفاده در این حوزه خواهد بود. روته<sup>۴</sup> (۱۳۸۱) بیان می‌کند چند حرفه‌ی ویژه در جهان وجود دارند که در آن‌ها تعامل و رویارویی مستقیم بین مجری و مخاطب روی می‌دهد؛ هنرپیشه‌ها مثل کشیش‌ها، سیاست‌مداران و معلمین هستند آن‌ها ارتباط رودررو و زنده‌ای با مخاطبین خود دارند. این رویارویی مستقیم با مخاطب موجب می‌گردد افراد مجری در این حرفه‌ها کنش‌های مشابه با یکدیگر داشته باشند و این دلیل دیگری بر ضرورت طرح این موضوع است. لذا اکنون می‌توان ادعا داشت که معلم در کلاس به نوعی در حال اجرای نقش و بازیگری برای مخاطبان (دانش آموزان) خود است. از طرف دیگر آن‌چه وجه تشابه این دو حوزه را دوجندان می‌نماید وجود اشتراکات بسیار در ابزارها و مهارت‌های آن‌ها می‌باشد. زبان بدن، فن بیان و پوشش ظاهری نمونه‌های کوچکی از این اشتراک در ابزار و مهارت‌ها می‌باشند و شاید به همین سبب است که: جنکینز<sup>۵</sup> به نقل از اسمیت (۲۰۰۸) بیان می‌کند که تدریس سبکی از اجرا و نمایش است. بر این اساس این پژوهش به دنبال آن است که با بررسی برنامه درسی بازیگری کاربردهای آن‌را برای تربیت معلم تبیین کند.

### روش پژوهش

این پژوهش از حیث نوع داده‌ها کیفی و از حیث هدف کاربردی است و با شیوه‌ی مطالعه‌ی کتابخانه‌ای و جستار نظروزرانه صورت پذیرفته است. جستار نظروزرانه شیوه‌ای از پژوهش است که در آن محقق به جمع‌بندی تجربیات و یافته‌های خویش درباره موضوعی می‌پردازد (شورت، ۱۳۸۸). در این پژوهش نیز محقق علیرغم داشتن تجربه زیسته در کلاس‌های بازیگری به بررسی برنامه درسی رشته بازیگری مصوب ۱۳۸۷/۰۷/۱۷ شورای برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران پرداخته و کاربردهای احتمالی آن‌را برای فرایند تربیت معلم استخراج نموده است.

### سوالات پژوهش

- ۱- برنامه درسی رشته بازیگری چه کاربردهایی می‌تواند برای تربیت معلم داشته باشد؟
- ۲- کاربردهای برنامه درسی رشته بازیگری را چگونه می‌توان در برنامه درسی تربیت معلم گنجاند؟

---

۱. Dewey  
 ۲. Smite  
 ۳. Vallance  
 ۴. Rotte  
 ۵. Short



## یافته‌ها

### ۱- برنامه درسی رشته بازیگری چه کاربردهایی می‌تواند برای تربیت معلم داشته باشد؟

پاسخ به این سوال نیازمند بررسی برنامه درسی رشته بازیگری است. برنامه درسی رشته بازیگری مصوب ۱۳۸۷/۰۷/۱۷ شورای برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران می‌باشد که شامل ۱۴۰ واحد که پنج قسمت عمومی: ۲۱ واحد، پایه: ۲۲ واحد، اصلی: ۱۹ واحد، تخصصی: ۷۴ واحد و دروس اختیاری ۴ واحد است که به‌زعم پژوهش‌گران برخی از این واحدها می‌تواند در تربیت معلم کاربرد داشته باشد. این دروس در جدول شماره ۱ آورده شده است:

جدول شماره ۱. واحدهای درسی رشته بازیگری و کاربردهای احتمالی در تربیت معلم

نام واحد درسی رشته بازیگری	کاربرد احتمالی در تربیت معلم
شخصیت‌شناسی	متمایزسازی تدریس با توجه به تفاوت‌های فردی
بدن ۱ و ۲، حرکت	آمادگی جسمانی معلم
مبانی دکور و صحنه‌آرایی	طراحی و تنظیم محیط آموزشی و کلاس درسی
تربیت حس	تقویت حواس و اثرگذاری سخن معلم
بیان ۱ و ۲	تقویت فن بیان معلم
فرهنگ عامه	تربیت معلم چندفرهنگی
اصول و مبانی ارتباطات	تقویت مهارت‌ها و توانایی‌های ارتباطی
مبانی بازیگری و اجرای نمایش	تقویت مهارت معلم برای انجام تدریس به شکل نمایش
مبانی نمایشنامه‌نویسی	در راستای تقویت قدرت نگارش و داستان‌پردازی معلم
نمایش ایمایی ۱ و ۲	تقویت زبان بدن و مهارت اجرای نمایش بدون گفتار
آشنایی با هنر در تاریخ	آموزش الگوهای خلاقانه برای پیاده‌سازی در تدریس
سبک‌های اجرا ۱ و ۲	تقویت مهارت معلم برای انجام تدریس به شکل نمایش

جدول شماره ۱ نشان داد که برخی از دروس رشته بازیگری می‌تواند در فرایند تربیت معلم کارساز باشد چرا که معلم نیز مانند بازیگر در موقعیت ارتباط مستقیم با مخاطب نقش‌آفرینی می‌کند. برای مثال زبان بدن و فن بیان از اصولی-ترین ابزارهایی است که در تمامی بخش‌های فرایند تدریس به آن‌ها نیاز مبرم وجود دارد. تربیت حس و توانایی معلم در این حوزه نیز می‌تواند به‌عنوان ابزاری کارآمد وی را برای کیفیت‌بخشی به مبحث آموزش یاری رساند.

### ۲- کاربردهای برنامه درسی رشته بازیگری را چگونه می‌توان در برنامه درسی تربیت معلم گنجاند؟

کاربرد برنامه درسی رشته بازیگری در برنامه درسی تربیت معلم مربوط به سازماندهی برنامه درسی است که این سازماندهی به‌صورت عمودی و افقی صورت می‌گیرد. آن‌چه در این‌جا مطرح‌نظر است سازماندهی افقی کاربردهای احتمالی بیان‌شده در سوال اول می‌باشد. سازماندهی افقی به ۴ شکل موضوعات جداگانه، چندرشته‌ای، بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای صورت می‌پذیرد. با تاملی بر واحدهای درسی ذکرشده در جدول شماره ۱ می‌توان گفت که حداقل به دو شکل می‌توان این واحدهای درسی را در برنامه درسی تربیت معلم گنجاند:

#### الف: به‌صورت موضوعات جداگانه

از دروس مذکور در جدول شماره ۱ واحدهای درسی شخصیت‌شناسی، سبک‌ها و شیوه‌های اجرا و بیان می‌تواند به‌صورت واحدهای درسی مجزا در تربیت معلم ارائه گردد. هرچند سایر دروس را نیز می‌توان به‌صورت واحد درسی مجزا ارائه نمود، اما نظر به اهمیت تلفیق در برنامه درسی و یادگیری سایر دروس بهتر است به‌صورت تلفیقی ارائه گردد.

### ب: به صورت بین رشته‌ای و تلفیق با واحدهای درسی کاربرد هنر در آموزش و تربیت بدنی

در برنامه درسی تربیت معلم نظام آموزشی ایران، واحد درسی کاربرد هنر در آموزش برای کلیه رشته‌های تربیت معلم منظور شده است و این فرصتی فراهم می‌نماید تا موضوعات درسی از قبیل تربیت حس، بازیگری، نمایشنامه‌نویسی و صحنه‌آرایی در آن واحد درسی در کنار سایر محتوای آن ارائه گردد. البته این امر مستلزم تخصیص ساعات بیش‌تر به این واحد درسی مهم می‌باشد. هم‌چنین واحد درسی بدن و حرکت را می‌توان به شکل تلفیقی با واحد درسی تربیت بدنی ارائه نمود. البته در برنامه درسی برخی رشته‌های تربیت معلم ایران مانند آموزش ابتدایی دروس با عنوان کارگاه هنر نیز پیش‌بینی شده است که این امر تلفیق موضوعات درسی مذکور را تسهیل می‌نماید.

### ج: بهره‌وری از کاربردهای احتمالی برنامه درسی رشته بازیگری در برنامه درسی غیررسمی تربیت معلم

برنامه درسی غیررسمی همان برنامه‌هایی است که ماهیت اختیاری دارد و در دانشگاه فرهنگیان تحت عنوان برنامه‌ی فرهنگی اجتماعی اجرا می‌شود. با توجه به تعداد بالای دروسی که از برنامه درسی رشته‌ی بازیگری پتانسیل استفاده در تربیت معلم را دارند (جدول شماره ۱) و محدودیت ظرفیت در برنامه درسی تربیت معلم در جهت تخصیص واحد برای هر یک از این عناوین، برنامه درسی غیررسمی این دانشگاه محل مناسبی برای استفاده در این راستا می‌باشد و این امکان را به وجود می‌آورد تا واحدهایی مانند آشنایی با هنر در تاریخ، نمایش ایماپی و اجرای نمایش و سایر واحدهای قابل کاربرد در این حوزه در صورت‌ها و اشکال مختلف به دانشجوی معلمان آموزش داده شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که از هنر به‌طور عام و بازیگری به‌طور خاص می‌توان در تربیت معلم بهره جست. همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد برخی از دروس رشته بازیگری از قبیل سبک‌ها و شیوه‌های اجرا، بیان و روانشناسی شخصیت به صورت مستقیم و برخی دیگر نظیر تربیت حس، بازیگری، نمایشنامه‌نویسی و صحنه‌آرایی به شکل تلفیقی و سایر دروس مذکور در جدول نیز در برنامه درسی غیررسمی تربیت معلم می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. کاربردهای فرایند تربیت بازیگر در تربیت معلم می‌تواند در برنامه درسی رسمی و غیررسمی گنجانده شود اما با عنایت به تجربه زیسته‌ی پژوهش‌گران در دانشگاه فرهنگیان، دانشجوی معلمان، معمولاً انگیزه‌ی لازم را برای شرکت در برنامه‌های درسی غیر رسمی ندارند. لذا به صواب نزدیک تر است کاربرد های تربیت بازیگر در برنامه درسی رسمی به صورت تلفیقی یا موضوعات جداگانه گنجانده شود و یا نسبت به کیفیت بخشی به برنامه درسی غیررسمی برای افزایش انگیزه‌مندی در این حوزه اقدام شود. در پایان پیشنهاد می‌گردد دانشگاه برای بهره‌بری از ظرفیت‌های دنیای هنر، علاوه بر گنجاندن واحدهای درسی مرتبط در برنامه درسی تربیت معلم، با موسسات هنری ارتباط سازنده برقرار نماید و دانشجوی معلمان در رشته‌های مختلف هنری تجربه‌ی زیسته کسب نمایند. دیویس (۲۰۱۰) می‌گوید ارتباط دانشگاه با مؤسسات هنری و اجرای برنامه‌های هنری تجربه‌ای برای دانشجوی معلمان فراهم می‌کند که باعث تقویت خودآنگاره‌های آنان به عنوان افراد هنرمند و پذیرش ارزش هنرها در تربیت از سوی آنان و غیره می‌شود.

### منابع

- استراسبرگ، لی (۱۳۸۰). بازیگری به شیوه‌ی متد (متداکتینگ از آغاز تا امروز). ترجمه مهدی ارجمند. تهران: انتشارات نقش و نگار.
- روته، جونا (۱۳۸۱). کلاس‌های بازیگری استلا آدلر. ترجمه مهدی ارجمند. تهران: انتشارات نقش و نگار.
- شورت، ارموندسی (۱۳۸۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی و دیگران. تهران: انتشارات سمت.

فلاح‌تداری، محسن، فلاح‌تداری، غلام‌رضا، سرزعی، فاطمه (۱۳۹۵). تبیین اثربخشی آموزش درس پژوهی به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در تحقق دو انگاره‌ی تغییر و تحول در آموزش و پرورش. مجموعه مقالات دومین همایش ملی درس پژوهی.

گرامی، حسنعلی (۱۳۹۴). بررسی مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنری برای برنامه درسی تربیت معلم. مجموعه مقالات اولین همایش ملی تربیت معلم.

Davies, Dan. (2010). Enhancing the role of the arts in primary pre-service teacher education. The journal of Teaching and Teacher Education, no 26, 630-638. Available at: [www.Elsevier.com](http://www.Elsevier.com) 2015/03.

Elliot, w. (2005). Reimagining schools: the selected works of Elliot w. Eisner. Published in the USA and Canada by Routledge.

Oprea, Crenguta Lacramioara. (2013). Teaching between art and thrapy. 5<sup>th</sup> international conference EDU-WORLD2012- education facing contemporary world issues. Procedia social and behavioral, no76. 570-574. available at: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). 2015/03.

Smith, A. Ralph. (2008). educational aesthetics and Policy. the Journal of policy arts education review. Vol:109, No:6, July/Agust2008.

## **Teacher as an actor; Tailored to the curriculum of acting and its applications in teacher training**

Mohsen falahatdari<sup>۱</sup>

graduated of farhangian university

Hasanali garmabi<sup>۲</sup>

Ph.D in Curriculum Planning, professor at Farhangiyan university; PardisHakim  
Ferdosi of Alborz Farhangiyan University, after canal, Malard Road,

### **Abstract**

Considering the relationship between teaching and acting and the existence of multiple subscriptions in the teaching and acting profession, as well as the importance of educating a creative teacher and artist, this study seeks to review the actor's curriculum and its applications in teacher education. This research In terms of qualitative and qualitative data, it is an applied object and is carried out with library study method and questionnaire. Therefore, in spite of having lived experience in acting classes, the researcher has reviewed the actuarial curriculum approved by the planning council of 2008/10/08 Educational at the University of Tehran and its possible uses for the teacher training process It's just. The results of the research showed that the actor's parenting process in teacher education could have useful applications and effects in terms of creativity and innovative actions. These applications include issues that can be presented as separate and integrated topics in the program. Formal education as well as informal teacher education curriculum.

**Keywords:** teacher education . actor education .creativity,art.

---

<sup>1</sup> Education teacher, mohsenfalahat@mailfa.com

<sup>2</sup> Education and Research Assistant of pardis Hakim Ferdosi Alborz Farhangiyan University, h.garmaby@yahoo.com

## عوامل موثر بر برنامه درسی پنهان دوره تربیت معلم

معصومه مقیمی فیروزآباد<sup>۱</sup>

### چکیده

برنامه درسی پنهان در آموزش دانشجو معلمان را می‌توان شامل قواعد تصریح نشده‌ای دانست که برای تکمیل موفقیت - آمیز آموزش رسمی ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به تاثیر برنامه درسی پنهان و اهمیت آن در آموزش دانشجویان تربیت معلم که باعث تاثیر بر کیفیت فعالیت‌های تعلیمی و پرورشی آتی توسط آن‌ها می‌گردد. پژوهش حاضر با هدف بررسی پدیدارشناسی تجارب دانشجویان تربیت معلم در مورد برنامه درسی پنهان انجام شد. تحقیق حاضر با روش پدیدارشناسی انجام شده است. با روش نمونه‌گیری هدفمند تجارب زیسته ۲۰ نفر از دانشجویان تربیت معلم بررسی شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که از مجموع کدهای استخراج شده پنج تم استخراج گردید. با توجه به نتایج تحقیق ابعاد برنامه درسی پنهان دوره تربیت معلم عبارت‌از: نگرش استاد، تعارضات محیط یاددهی-یادگیری، روابط بین‌فردی، روتین‌نگری و کاربردنپذیری محتوا.

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی پنهان، تربیت معلم، پدیدارشناسی

### مقدمه

برنامه درسی در دوره‌های تربیت معلم لایه‌های متعددی دارد که از لایه نخست یعنی الزامات آشکار و قانونی تحصیل در دانشگاه، آغاز و لایه‌های پنهانی، هم‌چون رسوم و فرهنگ رشته‌ای و معیارهای تصریح‌نشده یک دانشجوی خوب، را شامل می‌شود (هافرتی و ادانیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵: ۵۲). برنامه درسی در تربیت معلم را می‌توان به کوه یخی تشبیه نمود که قسمت بیرونی آن همان الزامات مصرح و برنامه درسی رسمی می‌باشد، در حالی که بخش اعظم این کوه یخ که در زیر آب پنهان است، برنامه درسی پنهان دانشگاه شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح‌نشده رشته، دانشگاه و گروه آموزشی می‌شود، و تنها افرادی تیزبین با ابزار و وسایل مکفی قادرند آن را ببینند (براون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵، آکر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه‌های مفهومی رشته برنامه درسی به شمار آورد (ماسون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵، ص ۱۰۵). طرح این مفهوم سبب شده است تا نگاه سطحی‌نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش یافته، پدیده مذکور نه صرفاً در بعد طراحی، بلکه در سطح اجرا نیز مدنظر قرار گرفته، پویایی‌های آن رصد شود. اگرچه این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۶۸ مورد استفاده قرار گرفت، اما در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد بررسی قرار داده‌اند (موسوپ<sup>۶</sup> و همکاران، ص ۱۳۵).

نخستین بار «فیلیپ جکسون<sup>۷</sup>» مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس<sup>۸</sup>» مطرح کرد. وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیرآکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت

<sup>۱</sup>. دکترای تخصصی، مدرس دانشگاه mmoghi110@gmail.com

<sup>۲</sup>. Hafferty & O'Donnell

<sup>۳</sup>. Brown

<sup>۴</sup>. Acker

<sup>۵</sup>. Mason

<sup>۶</sup>. Mossop

<sup>۷</sup>. Phillip Jackson

<sup>۸</sup>. Life in the Classrooms

و تشویق است در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق فرا می‌گیرند. جکسون این هنجارهای آموخته‌شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی مانند مایکلایل<sup>۱</sup>، هنریژرو<sup>۲</sup>، آیزنر<sup>۳</sup>، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند (ماس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳، اسمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳).

برنامه درسی پنهان همه عقایدی را شامل می‌شود که دانشجویان به‌طور منفعل مستقیماً از محیط و چیزهای زنده و غیرزنده موجود در اطراف خود می‌آموزد برنامه درسی پنهان دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی را شامل می‌شود که دانشجویان هم به‌صورت قصدشده و به‌صورت قصدنشده در خود درونی می‌کنند (دکله<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). ابعاد برنامه درسی پنهان ابعاد متفاوتی از برنامه درسی پنهان را مدنظر قرار دادند. تری اندرسون سه بعد را برای برنامه درسی پنهان در نظر می‌گیرد:

۱. نوعی تلقین برای حفظ ویژگی‌های اجتماعی است و یا این که دانش و شیوه‌های خاص را به همراه برنامه درسی تدریس شده و رسمی ارائه کند.

۲. به تأثیرات هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود، اشاره دارد.

۳. قوانین بیان‌نشده‌ای است که برای تکمیل موفقیت‌آمیز مطالعات آموزش رسمی ضروری است (دوسچ، ۲۰۰۲). تلقی برنامه‌های درسی پنهان به‌عنوان نتیجه، زمینه و فرآیند سه رویکردی است که در طی تحقیقاتی نسبت به برنامه‌ی درسی پنهان وجود دارد.

۱- برنامه‌ی درسی پنهان به منزله‌ی نتیجه:

بیشتر آثار راجع به برنامه‌ی درسی پنهان به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان آن‌ها را مستقل از مواد درسی شناختی می‌آموزند، پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال: "جکسون" برنامه‌ی درسی پنهان را شکل گرفتن یادگیری نحوه‌ی زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعامل‌ها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد، می‌داند (داودی، ۱۳۸۸: ۲).

"اشنایدر" استدلال می‌کند که فراگیران موفق آنانی هستند که آموزه‌هایی از برنامه‌ی درسی پنهان را فرا می‌گیرند که واقعاً با نیازمندی‌های واقعی خود آنان و نه با نیازمندی‌های رسمی نظام آموزشی در ارتباط است (ماس، ۲۰۱۳).

۲- برنامه‌ی درسی پنهان به منزله‌ی زمینه:

به‌طور کلی می‌توان یادگیری مدرسه‌ای را یادگیری تصور کرد که معمولاً در متن ویژه‌ای (کلاس درس) که در زمینه‌ی فیزیکی و اجتماعی خاصی (مدرسه) با ویژگی‌های ساختاری معین واقع شده است، شکل می‌گیرد. برنامه‌ی درسی پنهان را اغلب یادگیری تلقی می‌کنند که این زمینه ناخواسته و مستقل از یادگیری آشکار کلاس درس را می‌آموزد. "در یبن" معتقد است چهار هنجار مذکور آموخته‌شده در برنامه‌ی درسی پنهان، از طبیعت مدرسه به‌عنوان یک نهاد غیرقائم به شخص که در ویژگی‌های ساختاری و ترتیبات نهادی آن تجسم یافته، ناشی می‌شود (داوودی، ۱۳۷۸: ۳).

"بولس و گینتز" در بحث "اصل توافق" یعنی توافق میان روابط اجتماعی حاکم بر تعامل شخصی در محل کار و روابط اجتماعی در مدرسه، ایده‌ی مشابهی را مطرح کرده‌اند. "گتزلد" ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون مدارس توصیف می‌کند و بر آن است که هر ساختار، تصور خاصی از دانش‌آموز آرمانی به ذهن کودکان القا می‌کند

<sup>1</sup>. Michael Apple

<sup>2</sup>. Henry Giroux

<sup>3</sup>. Elliot Eisner

<sup>4</sup>. Moss

<sup>5</sup>. Smith

<sup>6</sup>. Dekle



(همان منبع). به عنوان مثال: کلاس درس مستطیل شکل که میز و نیمکت دانش آموزان در ردیف‌های مستقیم و به هم پیوسته محکم به کف کلاس چسبیده شده‌اند. معلم بر آن‌ها کنترل دارد، این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانش آموزان موجوداتی منفعل و تحت کنترل معلم که تنها منبع یادگیری است، هستند.

۳- برنامه‌ی درسی پنهان به منزله‌ی فرآیند:

بنابر دیدگاهی که برنامه‌ی درسی پنهان را فرآیند تلقی می‌کند، برنامه‌ی درسی پنهان بر اساس شیوه‌ی انتقال پیام از برنامه‌ی درسی آشکار متمایز می‌گردد. شیوه‌ی انتقال پیام، حتمی یا غیرآگاهانه است. پیام‌ها اغلب غیرکلامی‌اند و اگر کلامی‌اند در عمق ساختار بحث جاسازی شده‌اند. به عنوان مثال "گوردون" بر ماهیت عمل گرایانه‌ی مباحث ساخته-ای که در کلاس درس مطرح می‌شود، تاکید می‌کند. او استدلال می‌کند که به جز محتوای این مباحث، شکل و صورت این مباحث نیز بر ضد توانایی و قابلیت‌ی که مدرسه در زمینه‌ی رشد و نگرش‌های زیبایی‌شناختی دانش آموزان دارد، عمل می‌کند. زیرا نگرش‌های زیبایی‌شناختی، خود، ماهیتا غیرعمل‌گرایانه هستند. به نظر می‌رسد رویکرد سوم به برنامه‌ی درسی پنهان می‌تواند بسیاری از نمونه‌های تعلیم و تعلم‌های برنامه‌ی درسی پنهان را تبیین کند (اسمیت، ۲۰۱۳).

صاحب‌نظران مختلف دیدگاه‌های متفاوتی درباره عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان ذکر کرده‌اند. برخی، عوامل اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند، برخی بر محیط فیزیکی تأکید کرده‌اند و تعدادی نیز کتاب‌ها و متون درسی را مدنظر قرار داده‌اند. مجموع این عوامل را می‌تواند در ۴ مقوله عمده مدنظر قرار داد: الف) محیط‌شناختی، ب) محیط اجتماعی، ج) محیط فیزیکی، د) محیط دیوان‌سالارانه (اسکندری، ۱۳۹۲).

جدول ۱: عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان

عامل	مصادیق
محیط شناختی	- کتاب‌های درسی
	- روش‌های تدریس
	- شیوه‌ارزشیابی
	- برنامه زمان‌بندی دروس
محیط اجتماعی	- روابط معلم - دانش‌آموز
	- روابط معلمان و کارکنان با یکدیگر
	- روابط کادر اداری با دانش‌آموزان
	- روابط دانش‌آموزان با یکدیگر
محیط فیزیکی	- معماری محیط
	- چیدمان صندلی‌ها
محیط دیوان‌سالارانه	- قوانین و مقررات
	- نحوه اعمال اقتدار و اختیار

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از انتقال آشکار و پنهان هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیرندگان فارغ نیست. در نظام آموزشی، فراگیرندگان طی دوره‌های طولانی که تأثیر پذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیرمستقیم غیرآگاهانه شکل‌دهنده فرهنگ و ارزش‌های موردپذیرش آنان است (وینتر و کوتون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش

<sup>۱</sup>. Winter & Cotton

های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. در تحقیق حاضر سعی بر آن است که بررسی پدیدارشناسانه برنامه درسی پنهان دوره تربیت معلم پرداخته شود.

### روش تحقیق

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی صورت گرفته است بنابر تعریف، رویکرد کیفی تلاشی است جهت توصیف غیرکمی از موقعیت‌ها، حوادث و گروه‌های کوچک اجتماعی، با توجه به جزئیات، و هم‌چنین سعی برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی که انسان‌ها در موقعیت‌های طبیعی و عادی به زندگی خود و حوادث می‌بخشند و فرض بر این است که کنش متقابل اجتماعی کلیتی درهم‌تنیده از روابطی را تشکیل می‌دهد که به وسیله استقراء قابل درک است در روش کیفی نوعی نگاه درون به دیده‌ها وجود دارد. در این حالت مقولات فکری گروه مورد تحقیق برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد تایید قرار می‌گیرد (محمدی، ۱۳۸۷، ص ۱۸). پدیدارشناسی روشی است که سعی در درک یک پدیده ویژه از طریق شرح تجربه، شرایط آن تجربه، و مردمی که در آن شرایط زندگی می‌کنند، دارد. توجه به تجربه و شرح آن از خصوصیات محوری تحقیق پدیدارشناسانه است (علی احمدی و نهائی، ۱۳۹۰). این پژوهش نیز با الهام از رویکرد کیفی صورت گرفته و داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شده‌اند. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته از روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی بوده و در برخی از تحقیقات تنها روش جمع‌آوری داده‌هاست. به‌عنوان مثال هنگامی که تجارب قبلی شرکت‌کنندگان مورد بررسی قرار می‌گیرد، مصاحبه ممکن است تنها روش قابل استفاده باشد. فرآیند تحلیل در پژوهش حاضر به شرح ذیل و با استفاده از روش کدگذاری صورت گرفته است:

۱. انجام مصاحبه با دانشجویان کارشناسی تربیت معلم؛
  ۲. کدگذاری باز شامل خواندن خطبه‌خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه؛
  ۳. کدگذاری محوری شامل شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیرطبقات، تشکیل طبقات نهایی.
- بر این اساس افراد به‌صورت هدفمند انتخاب و از شرکت‌کنندگان جهت مصاحبه در مکان آرام و خلوت و در ساعتی که از نظر کاری برای آنان مناسب بود، دعوت گردید. قبل از شروع مصاحبه، علاوه بر اطلاعات شفاهی موردنیاز، فرم رضایت آگاهانه در اختیار آنان قرار گرفت و توسط شرکت‌کنندگان امضا شد. مصاحبه‌ها به‌طور کامل ضبط گردید و از موارد مهم و کلیدی آنها یادداشت‌برداری شد. هر مصاحبه بین ۲۰-۳۰ دقیقه به‌طول انجامید. سؤالات مصاحبه به‌صورت بازپاسخ و بر اساس راهنمای مصاحبه بود. مصاحبه شرکت‌کنندگان همگی حول و حوش محور اصلی پژوهش بود که تجارب مشارکت‌کنندگان از ابعاد برنامه درسی پنهان و جنبه‌های مختلف آن را مورد بررسی قرار دهد. شروع عملیات تحلیل بعد از اولین مصاحبه آغاز و محقق بعد از دو مصاحبه، کار کدگذاری و دسته‌بندی را آغاز نمود. این کار به محقق کمک میکرد تا بتواند سؤالات دیگر مورد نیاز را طراحی و بهتر مسیر مطالعه را هدایت نماید. جهت کسب اطمینان از اعتبار کدگذاری‌ها مقولات تشکیل‌شده و نام‌گذاری‌شده توسط پژوهش‌گر اول به‌وسیله پژوهش‌گران دوم و سوم مورد بازبینی قرار گرفتند. در نهایت با اعمال برخی از نظرات این دو و کسب اجماع، مقولات نهایی شکل گرفتند. هم‌چنین با توجه به این‌که مقولات می‌بایست دارای دو ویژگی جامعیت و مانعیت باشند، نظرات پژوهش‌گران دوم، سوم، و چهارم نیز اخذ شدند.

### گروه هدف

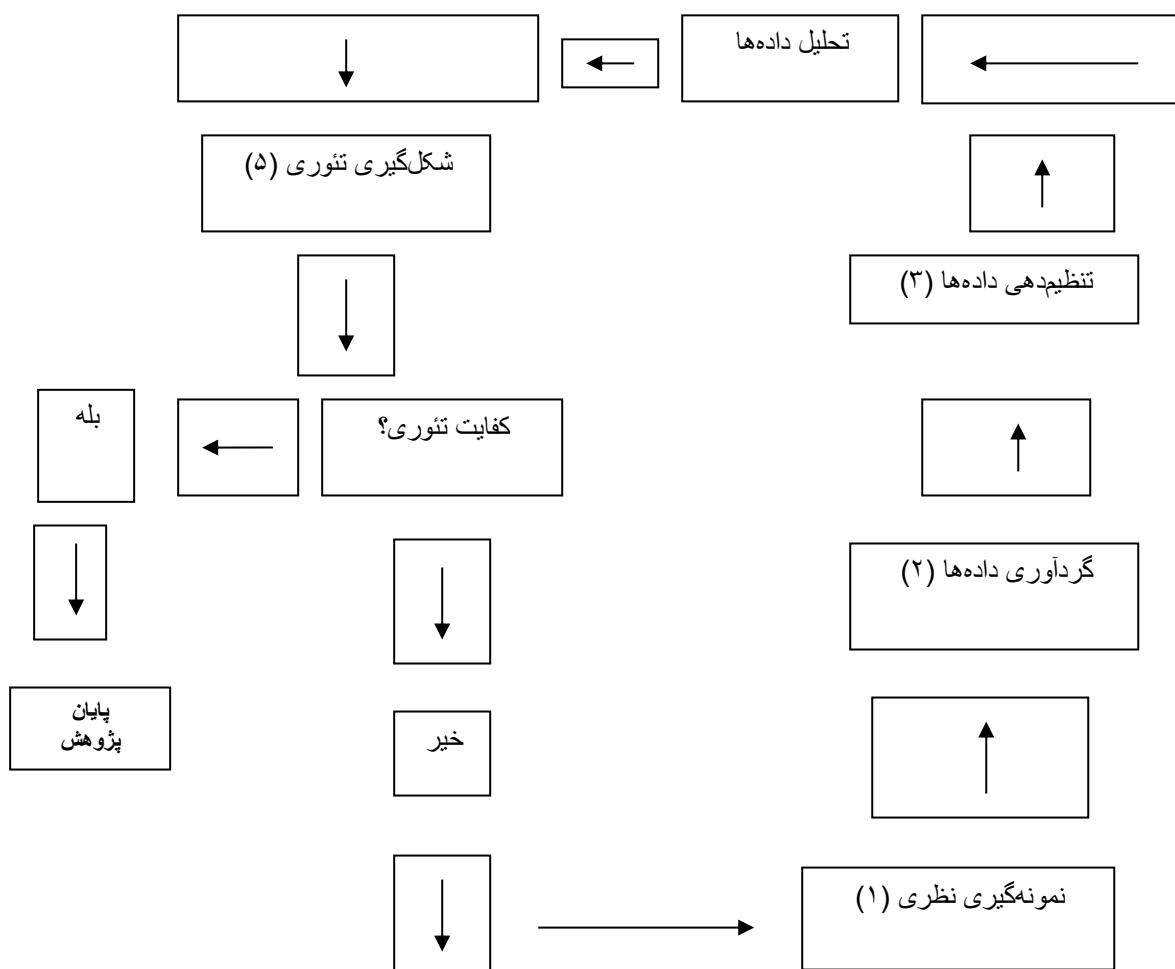
گروه هدف جامعه این پژوهش، شامل دانشجویان کارشناسی مراکز تربیت معلم شهر تهران می‌باشند. نمونه‌گیری در این پژوهش در چارچوب منطق نمونه‌گیری در روش پدیدارشناسی و به صورت هدفمند انجام شد. نکته مهم در نمونه‌گیری مبتنی بر هدف آن است که در واقع حوادث و تجربیات هدف نمونه‌گیری هستند نه خود افراد. بنابراین حجم نمونه ممکن است به تعداد افراد، تعداد مصاحبه‌ها و یا حوادث نمونه‌گیری‌شده اطلاق گردد. در این پژوهش نمونه‌گیری به صورت گلوله برفی انجام شد.

در این روش محقق از اولین اطلاع‌رسانها که معمولاً به روش آسان انتخاب شده‌اند می‌خواهد که اگر افراد دیگری را می‌شناسند که در زمینه مورد بررسی دارای تجربیات و دیدگاه‌هایی هستند، برای شرکت در مطالعه معرفی نمایند. در پژوهش حاضر، داده‌های به دست آمده از دانشجویان کارشناسی مراکز تربیت معلم در نمونه آماری هفدهم به اشباع رسید، برای اطمینان بیشتر تا مصاحبه بیستم ادامه داده شد.

### تحلیل داده‌های تحقیق

با توجه هدف تحقیق که بررسی برنامه درسی پنهان دوره تربیت معلم می‌باشد، یافته‌های حاصل از گردآوری و کدگذاری مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ارائه شده است که در آن کدگذاری یافته‌های تحقیق با استفاده از نظریه مبنایی یا نظریه برخاسته از داده‌ها انجام شده است، در این روش سه رکن اصلی "مفاهیم"، "مقوله‌ها" و "قضیه‌ها" وجود دارند. نظریه‌ها نمی‌توانند بر اساس رویدادها یا فعالیت‌های واقعی، آن‌طور که مشاهده یا گزارش می‌شوند، ساخته شوند؛ نظریه‌ها بر اساس "داده‌های خام" شکل می‌گیرند. بر این اساس رویدادها، حوادث، رخدادها شاخص‌های بالقوه پدیده‌ها هستند که می‌توان بر اساس آن‌ها به پدیده‌ها عناوین مفهومی داد.

تحلیل داده‌ها، محور اصلی نظریه برخاسته از داده‌ها است. در هر مطالعه به‌عنوان یک کل، جمع‌آوری داده‌ها، تنظیم داده‌ها و تحلیل داده‌ها به‌صورتی که در شکل شماره ۱ نشان داده شده است بهم وابستگی متقابل دارند. درون این چهارچوب کلی، تحلیل داده‌ها برای هر مورد متضمن ایجاد مفاهیم از طریق فرآیند کدگذاری است که بیانگر عملیاتی است که به وسیله آن‌ها داده‌ها تجزیه، مفهوم‌سازی و به‌طرقی جدید منظم می‌شوند. این فرآیند است که بدان طریق تئوری‌ها از داده‌ها ساخته می‌شوند.



نمودار ۱، فرآیندهای بهم‌وابسته جمع‌آوری، تنظیم و تحلیل داده‌ها

روش کار بدین صورت بوده است که در ابتدا کلیه مصاحبه‌ها کدگذاری شدند و مفاهیم استخراج گردیدند، سپس براساس اشتراک کدها مقوله‌ها و بعد تمها از دیدگاه دانشجویان استخراج شدند.

#### استخراج مفاهیم، مقوله و مضمون‌های حاصل از مصاحبه دانشجویان

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل تفسیری رویکرد مقایسه‌ای مداوم استرواس و کوربین استفاده شد. در این پژوهش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور همزمان صورت گرفت. بر اساس این روش، بعد از این که هر مصاحبه انجام شد، عین گفته‌های پژوهش شده روی برگه‌های خود نوشتن و کدگذاری صورت گرفت. در گام اول از تحلیل اطلاعات که کدگذاری باز است ابتدا داده‌ها خطبه‌خط خوانده و کدهای باز (که همان کلمات خود مشارکت‌کنندگان است) استخراج گردید. سپس کدهایی که اشتراک مفهومی داشتند در ذیل یک مقوله قرار داده شد و بدین ترتیب مقولات متعددی شکل گرفت. به عبارت دیگر، فرآیند دستیابی به مقوله‌ها بدین شرح بود که نخستین مفاهیم بر اساس عبارات حاصل از بیانات خود مشارکت‌کنندگان کدگذاری و قالب‌بندی شدند در مرحله بعدی با شرح و بسط مفاهیم حاصل از گام نخست و ترکیب آن‌ها مفاهیم انتزاعی‌تر حاصل شدند. آنگاه بر اساس مفاهیمی که در این گام حاصل گردید مقوله‌های اولیه شکل گرفتند. در این بخش اطلاعات حاصل از مصاحبه با دانشجویان که شامل ۲۱ مفهوم است که تحت ۵ مقوله قرار گرفتند که در زیر به تفکیک ارائه می‌شوند:

جدول ۲. مقوله‌ها و مفاهیم مستخرج از مصاحبه دانشجویان

مقوله ۱، نگرش استاد	
۱. ایجاد جو رقابتی [مصاحبه شماره ۵-۷-۹-۱۰-۱۵-۱۹]	مفاهیم
۲. تقسیم‌بندی دانشجویان به زرنگ و ضعیف [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۱-۱۲-۱۷]	
۳. انتظارات وابسته به جنس [مصاحبه شماره ۱-۲-۶-۱۱-۱۲-۱۶-۲۰]	
۴. القای ارزش‌های خود [مصاحبه شماره ۳-۴-۹-۱۰-۱۱-۱۷-۱۹]	
۵. ارزش دادن به نمره [مصاحبه شماره ۱-۵-۹-۱۴-۱۹]	
۶. اصل پنداشتن نیازهای شناختی [مصاحبه شماره ۳-۵-۶-۹-۱۲]	
۷. دیدگاه منفی به اشتغال دانشجویان [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۳-۱۸]	
مقوله ۲، تعارضات محیط یاددهی-یادگیری	
۱. تعارضات ارزشی محیط آموزشی با محیط خانواده [مصاحبه شماره ۱-۲-۴-۷-۱۱-۱۲-۱۸]	مفاهیم
۲. ترویج فردگرایی [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۱۴-۱۶-۱۷]	
۳. نادیده گرفتن انتظارات [مصاحبه شماره ۳-۶-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵-۱۶-۲۰]	
۴. نقض عدالت [مصاحبه شماره ۱-۴-۷-۱۱-۱۲-۱۵-۲۰]	
مقوله ۳، روابط بین فردی	
۱. قرابت عاطفی دانشجویان نسبت همدیگر [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۱-۱۳-۱۶-۱۸-۲۰]	مفاهیم
۲. حریم بسته استاد [مصاحبه شماره ۵-۷-۹-۱۰-۱۵-۲۰]	
۳. عدم اشتراک دانش [مصاحبه شماره ۱-۴-۶-۸-۹-۱۳-۱۶-۱۸]	
۴. حاکم بودن ارتباطات خشک و رسمی [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۶-۷-۹-۱۰-۱۷]	
مقوله ۴، روتین‌نگری	
۱. کلیشه‌ای بودن روش‌های تدریس [مصاحبه شماره ۲-۳-۴-۵-۹-۱۴-۱۹]	مفاهیم
۲. عدم نوآوری [مصاحبه شماره ۱-۲-۶-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵-۱۶-۲۰]	
۳. تأکید بر منابع و مرجع‌های قدیمی [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۹-۱۱-۱۳-۱۹-۲۰]	
مقوله ۵، کاربردناپذیری محتوا	
۱. ایجاد نگرش منفی نسبت به درس [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۳-۲۰]	مفاهیم
۲. تقویت عدم ارتباط آموخته‌ها با زندگی واقعی [مصاحبه شماره ۱-۲-۴-۶-۷-۸-۱۴-۱۶-۱۷]	
۳. القای قطعیت در تبیین مباحث [مصاحبه شماره ۱-۲-۳-۷-۹-۱۰-۱۵-۲۰]	

نگرش‌های اساتید از موارد مهمی است که در بیانات دانشجویان از برنامه درسی پنهان مورد تأکید قرار گرفت و بخش‌های مختلفی ایجاد جو رقابتی، تقسیم‌بندی دانشجویان به زرنگ و ضعیف، انتظارات وابسته به جنس، القای ارزش‌های خود، ارزش دادن به نمره، اصل پنداشتن نیازهای شناختی و دیدگاه منفی به اشتغال دانشجویان را شامل می‌شود. دانشجویان معتقدند که اساتید می‌توانند در ایجاد نگرش مثبت و یا منفی نسبت به دانشگاه و آینده حرفه‌ای دانشجویان تأثیر داشته باشند.

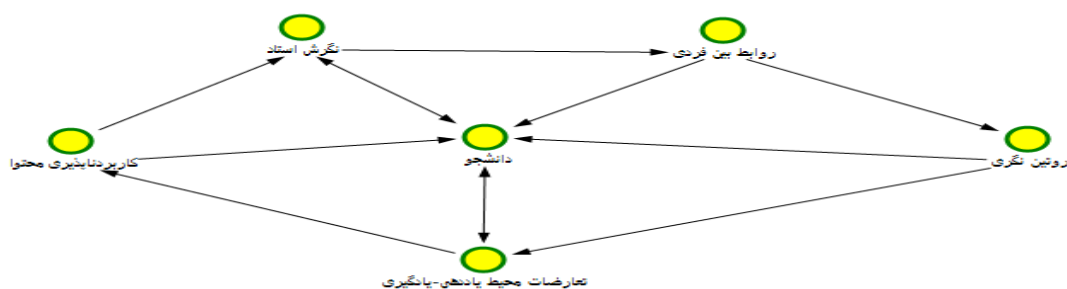
تعارضات محیط یاددهی-یادگیری از دیگر موارد مطرح شده بود که در کنه تجربیات بیان شده بدان اشاره گردید و بخش‌هایی چون تعارضات ارزشی محیط آموزشی با محیط خانواده، ترویج فردگرایی، نادیده گرفتن انتظارات و نقض عدالت را شامل می‌شود.

روابط بین فردی از نکات مهم بارز شی است که در عمق تجربیات دانشجویان از برنامه درسی به چشم می خورد. در این مورد می توان به قرابت عاطفی دانشجویان نسبت همدیگر، حریم بسته استاد، عدم اشتراک دانش و حاکم بودن ارتباطات خشک و رسمی اشاره نمود. روتین نگری نیز از موارد مهم مطرح شده دیگری است که در متون مصاحبه و بیانات دانشجویان بدان ها پرداخته شده است و عواملی چون کلیشه ای بودن روش های تدریس، عدم نوآوری و تاکید بر منابع و مرجع های قدیمی را شامل می شود.

کاربردناپذیری محتوا از دیگر موارد مطرح شده بود که در کنه تجربیات بیان شده بدان اشاره گردید و بخش هایی چون ایجاد نگرش منفی نسبت به درس، تقویت عدم ارتباط آموخته ها با زندگی واقعی و القای قطعیت در تبیین مباحث را شامل می شود.

### استخراج تم های حاصل از مصاحبه با دانشجویان

با توجه به هدف کلی پژوهش کاوشی پدیدارشناسی در مورد برنامه درسی پنهان دوره تربیت معلم بود مفاهیم اولی ها استخراج گردید و با توجه به اشتراکات مفهومی هر کدام از این مفاهیم در ذیل مقولات مناسب جای گرفتند و در تحلیل نهایی مفاهیم اولیه، با کسب آگاهی کافی از این که تم های مختلف کدام ها هستند، تلاش گردید یک نقشه عینی از تم ها ترسیم گردد، در این مرحله، تم هایی را که برای تحلیل ارائه کرده، تعریف شدند و مورد بازبینی مجدد قرار گرفتند، سپس داده ها داخل آنها را تحلیل شدند. به وسیله تعریف و بازبینی، ماهیت آن چیزی که یک تم در مورد آن بحث می کند، مشخص شد و تعیین شد که هر تم کدام جنبه از اطلاعات را در خود جای داده است. با توجه به رویکرد اتخاذ شده در این پژوهش از آنجایی که پژوهش گر سعی در کشف تجارب زیسته دانشجویان تربیت معلم داشته است جهت تحلیل اطلاعات این پژوهش در گام بعدی تلاش گردید با استفاده از روش «نظریه مبنایی» دستیابی به تم ها، مورد بررسی تأملی قرار گیرد.



شکل ۱. روابط تم های استخراج شده

در این نمودار برحسب اهمیت موارد ذکر شده توسط مصاحبه شونده گان، روابط متقابل بین تم های مشترک استخراج شده است. چنان که در این نمودار دیده می شود دو تم نگرش استاد و تعارضات محیط یاددهی-یادگیری برحسب اهمیت و اولویت یکه دارند و با توجه به روابط متقابل آن ها به صورت دوطرفه به یکدیگر متصل اند. با توجه به پیچیدگی فرآیند برنامه درسی پنهان می توان آن را به صورت یک فرآیند پیوسته که به صورت یک چرخه بسته در حرکت است، تصور نمود. یافته های تحقیق در زمینه روابط بین مولفه های برنامه درسی پنهان با شواهد تجربی دکله (۲۰۰۴)، ویلسون (۲۰۰۳) و اسکلتون (۲۰۰۵) هم خوانی دارد.

### اولویت بندی تم های استخراج شده

برای تبدیل مولفه های شناسایی شده کیفی به کمی پرسشنامه طراحی شود. برای رتبه بندی تم های استخراج شده از مصاحبه ها داده ها از طریق صورت بندی در پرسشنامه محقق ساخته کمی سازی شدند. ساخته جهت رتبه بندی تم های



استخراج شده از آزمون فریدمن استفاده شده است. آزمون فریدمن یک آزمون ناپارامتری، معادل آنالیز واریانس با اندازه‌های تکراری (درون گروهی) گروه استفاده می‌کنیم. آزمون فریدمن برای  $K$  است که از آن برای مقایسه میانگین رتبه‌ها در بین تجزیه واریانس دوطرفه (برای داده‌های غیر پارامتری) از طریق رتبه‌بندی به کار می‌رود و نیز برای مقایسه میانگین رتبه‌بندی گروه‌های مختلف. تعداد افراد در نمونه‌ها باید یکسان باشند که این از معایب این آزمون است. نمونه‌ها باید همگی جور شده باشند.

جدول ۳. نتیجه آزمون معنی‌داری فریدمن برای اولویت‌بندی

Asymp. Sig.	درجه آزادی	Chi-Square	ابعاد
۰/۰۰۰	۴	۹۲/۱۳۱	برنامه درسی پنهان

نتیجه میانگین رتبه‌ها نشان می‌دهد که تم نگرش استاد با ضریب ۴/۲۶ در اولویت قرار دارد، در نتیجه بیش‌ترین تاثیر را بر دانشجویان دارد. تم تعارضات محیط یاددهی-یادگیری با ضریب ۳/۷۶ در الویت دوم قرار دارد. به‌همین ترتیب تم روابط فردی با ضریب ۲/۷۱ و روتین‌نگری با ضریب ۲/۵۳ و نیز تم کاربردناپذیری با ضریب ۲/۰۱ در اولویت آخر قرار دارد و در نتیجه کم‌ترین تاثیر را بر دانشجویان دارد.

جدول ۴. رتبه‌بندی تم‌های استخراج شده از مصاحبه دانشجویان

رتبه	Mean Rank	ابعاد
۱	۴/۲۶	نگرش استاد
۲	۳/۷۶	تعارضات محیط یاددهی-یادگیری
۳	۲/۷۱	روابط بین فردی
۴	۲/۵۳	روتین‌نگری
۵	۲/۰۱	کاربردناپذیری محتوا

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به‌منظور آشنایی با معیارها و هنجارهایی که برنامه درسی دوره تربیت معلم به صورت پنهان وجود دارد. البته باید تأکید نمود که یافته‌های این پژوهش براساس داده‌های حاصل از یک مطالعه موردی بوده است، که براساس آن می‌توان ادعا نمود که این تحقیق می‌تواند با توجه به بدیع‌بودن آن در کشور، برای توجه به این موضوع مهم، نقطه شروع مناسبی باشد. همان‌طور که گفته شد، برنامه درسی در دوره تربیت معلم لایه‌های متعددی دارد که برخی از آن‌ها برای همگان آشکار (برنامه درسی رسمی) و برخی دیگر از انظار پنهان (برنامه درسی پنهان) هستند. نتایج تحقیق نشان داد که عواملی چون نگرش استاد، تعارضات محیط یاددهی-یادگیری، روابط بین فردی، روتین‌نگری و کاربردناپذیری محتوا از تم‌های اصلی استخراج شده در برنامه درسی پنهان است. اهمیت برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر ابعاد رشدی مختلف دانشجویان در تحقیقات زیادی مورد بررسی قرار گرفته است. تحقیق حاضر نشان داد نگرش اساتید و تعاملات بین فردی اساتید به‌عنوان یکی از ابعاد مهم پنهان برنامه درسی در دانشجو درون‌سازی می‌شود و نقش مهمی در القای تفکر مثبت به دانشجویان در موضوعات اساسی زندگی مانند نگاه به جامعه و شغل دارد.

در تحقیق حاضر به نقش مهم محیط یاددهی-یادگیری در القای ابعاد مثبت تربیتی به عنوان مدل و الگو و سپس توجه به ابعاد منفی تربیتی چون پیروی از روتین‌نگری و القای دیدگاه‌های منفی در خصوص ویژگی‌های دانشجو و آینده شغلی اشاره گردید. بسیاری از تحقیقات بر این مورد صحنه گذاشته و به نقش مهم دانشگاه و ابعاد و زوایای پنهانی تأثیرگذار آن اشاره می‌کنند. یافته‌های تحقیق حاضر در این زمینه با نتایج تحقیق مارلو<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی

<sup>۱</sup>. Marlow

دارد. مارلو و همکاران در تحقیق خود به این مطلب اشاره کردند که مدیران مدارس به عنوان رهبران و فرهنگ‌سازان مدارس بیش‌ترین تأثیر را در برنامه درسی پنهان دارند. ویژگی مهم تدریس و محتوای کتب و نقش آن در جهت‌گیری‌های علمی دانشجویان در تحقیق حاضر مورد تأکید قرار گرفته بود و گرایش به روتین‌نگری یکی از موارد مهم مطرح شده بود. تحقیقات دیگران نیز موید تأثیرات مهم آن است. در این زمینه یافته‌های تحقیق با نتایج تحقیق کوهن<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد. با توجه به این امر که مؤلفه‌های تأثیرگذار در شکل‌گیری ابعاد برنامه درسی پنهان نقش اساسی در درون‌سازی ابعاد تربیتی و پرورشی دانشجویان تربیت معلم دارد. لذا توجه به این امر مهم لازم و ضروری است. باشد تا با ارتقای بیش از پیش مهارت‌های تربیتی در دانشجویان تربیت معلم، زمینه ارتقای آموزش و پرورش در جامعه بیش از پیش فراهم گردد.

## منابع

- اسکندری، حسین. (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان. تهران: نشر نسیم.
- علی احمدی، علیرضا و سعید نهائی، وحید (۱۳۹۰). توصیفی جامع از روش‌های تحقیق. تهران: تولید دانش.
- Acker, S. (2001). the Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge
- Brown, C. C. (2015). Integrated Curriculum of the Future: Eliminating a Hidden Curriculum to Unveil a New Era of Collaboration, Practical Training, and Interdisciplinary Learning, *The. Elon L. Rev.*, 7, 167.
- Cohen J.J. (2006), professionalism in medical education ‘an Americanperspective: from evidence to accountability. *Med Educat* 2006; 40: 607-17.
- Dekle, Dawn (2004). The Curriculum. The Metacurriculum: Guarding the Golden Apples of University Culture. *PHI KAPPA PHI Forum/ Vol.84, No.4*.
- Hafferty, F. W., & O'Donnell, J. F. (Eds.). (2015). *The hidden curriculum in health professional education*. Dartmouth College Press.
- Marlow S, Minehira N. (2008) Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21 st century. [Online] 2008, available From [http://www. Pre. Org](http://www.Pre.Org)
- Mason, L. E. (2015). Analyzing the Hidden Curriculum of Screen Media Advertising. *The Social Studies*, 106(3), 104-111.
- Moss, D. M. (2013). Hidden Curriculum of Legal Education: Toward a Holistic Model for Reform, *The. J. Disp. Resol.*, 19.
- Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R., &Robbé, I. (2013). Analysing the hidden curriculum: use of a cultural web. *Medical education*, 47(2), 134-143.
- Skelton, A. (2005). Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Postmodern Insights. *Curriculum Studies*, 5.
- Smith, B. (2013). *Mentoring at-risk students through the hidden curriculum of higher education*. Lexington Books.
- Winter, J., & Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783-796.

<sup>1</sup>. Cohen

## مبانی فناوری برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان

مرزبان ادیب‌منش<sup>۱</sup>، راضیه احمدی<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به بیان وضعیت و نقش مبانی فناوری در حوزه تعلیم و تربیت و بررسی تأثیر این پدیده بر روی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد. موضوع بهره‌گیری از فناوری و ضرورت استفاده از آن در نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و گسترش و تأثیرگذاری آن در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان امری مهم و اساسی به نظر می‌رسد. این در حالی‌ست که این امر هنوز به‌صورت منسجم در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کشورمان ارائه نشده است، علاوه بر این در دنیای امروز فناوری رشد چشم‌گیری پیدا کرده و استفاده از ابزارها و فنون تکنولوژی فوق‌العاده در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان دارای اهمیت هستند. در واقع می‌توان گفت که تمامی اقداماتی که در برنامه‌های درسی لحاظ می‌گردد با فناوری و تکنولوژی آمیخته شده است که این خود نشان از تأثیر چشم‌گیر فناوری اطلاعات در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان دارد. جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان و حجم نمونه هم برنامه درسی آموزش فناوری در دانشگاه فرهنگیان را تشکیل می‌دهد که اطلاعات موردنیاز بر اساس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، جستجو در سایت آموزش و پرورش و گزارش‌های تحقیقی گردآوری شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که پدیده فناوری اطلاعات این توانایی را دارد که نه به‌عنوان یک ابزار بلکه به‌عنوان یک زمینه‌ساز تحول و نوآوری در کار آموزش مطرح شود. در پایان نیز جهت بهبود وضعیت فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود: دوره‌های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشجو-معلمان ارائه شود که در این زمینه لازم است ابتدا صلاحیت‌های لازم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تعریف شود، بر این اساس مراکز دانشگاه فرهنگیان باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره‌گیری از اینترنت در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان فراهم شود.

**کلید واژه‌ها:** فناوری اطلاعات، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، نظام آموزشی.

### مقدمه

در ماده ۱ مربوط به کلیات اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و همچنین در بند ۲ و ۴ از ماده ۲ اساسنامه که مربوط به اهداف می‌باشد، به بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام ماموریت‌های آموزشی اشاره شده است، در بند ۴ ماده ۲ مربوط به اهداف چنین آمده است: "ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف عالیه تعلیم و تربیت اسلامی"، بر این اساس استفاده از فناوری‌های نوین و جدید در جهت تحقق اهداف عالیه تعلیم و تربیت اسلامی به‌عنوان یک هدف اصلی و اساسی در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان مدنظر قرار گرفته شده است، در نظام برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم، فناوری اطلاعات مجموعه وسایل و ترکیبات به‌کارگیری کامپیوتر و برقراری ارتباط است، که به اشکال مختلف معلمان، فرایند یادگیری و گستره‌ای بالایی از فعالیت‌های آموزشی را مورد حمایت قرار می‌دهند (سراجی، ۱۳۸۶). لذا بر این اساس نظام آموزش و پرورش در کل و

<sup>۱</sup>. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه marzbaneadib@yahoo.com

<sup>۲</sup>. کارشناسی‌ارشد مشاوره و راهنمایی، کرمانشاه، ایران.

برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک جزء از آن نمی‌توانند به دور از تحولاتی باشند که در عرصه فناوری‌های نوین رخ داده‌اند و باید اذعان کرد که فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دارای قابلیت‌های فراوان در انتقال دانش و سرعت‌بخشیدن به روند روبه رشد توسعه دانش و اطلاعات می‌باشد، البته همه این‌ها در صورت بهره‌گیری صحیح از این پدیده امکان‌پذیر است (عطاران، ۱۳۸۷). علاوه بر این در عصر حاضر فناوری اطلاعات زندگی بشر را در عرصه‌های مختلف علمی تحت تاثیر قرار داده است و رسالت فناوران آموزشی (دانشجو معلمان، معلمان و استادان) سنگین‌تر و حساس‌تر شده است (سراجی، ۱۳۸۶). صاحب‌نظران و متخصصان برنامه درسی با توجه به این تحولات، چشم‌اندازهای جدیدی را در مسیر نظام‌های آموزشی قرار داده‌اند، از سوی دیگر جامعه ملی و جهانی نیز انتظارات تازه‌ای از این نظام‌ها دارند. در این شرایط لازم است با استفاده از نظرات صاحب‌نظران، وضعیت و فرصت‌های کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گیرد تا در رقابت جهانی از قافله علوم بشری دور نمانده و نیز به توسعه همه‌جانبه دست پیدا کنیم. بی‌تردید فناوری آموزشی این قابلیت و توانایی را دارد که فرآیند یادگیری را، تسریع و تسهیل کند و به آموخته‌ها عمق و معنای بیش‌تری ببخشد. فناوری آموزشی از روش‌ها، فنون، ابزار و امکاناتی برخوردار است که با به‌کارگیری و اعمال درست، به‌جا و به‌موقع آن‌ها می‌توان سطح یادگیری را به‌گونه‌ای شگفت‌انگیز به حداکثر ممکن مطلوب رساند. فناوری اطلاعات در طی زمان کوتاهی توانسته است به یکی از اجزاء تشکیل‌دهنده نظام آموزش و پرورش تبدیل شود، به‌گونه‌ای که در نظام آموزش و پرورش ایران به موازات خواندن، نوشتن و حساب کردن، درک فناوری اطلاعات و ارتباطات و تسلط بر مهارت‌ها و مفاهیم پایه فناوری اطلاعات به‌عنوان بخشی از هسته مرکزی وزارت آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است (محمودی، ۱۳۸۶). هرچند موضوع بهره‌گیری از فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در کشورمان ارائه نشده است، اما این هنوز به‌صورت منسجم در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کشورمان ارائه نشده است، علاوه بر این در عرصه حاضر فناوری اطلاعات برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان را به‌شدت تحت تاثیر قرار داده است. زیرا بسیاری از تئوری‌های تعلیم و تربیت که قبلاً به علت محدودیت‌های محیطی قابل اجرا نبوده هم‌اکنون با کاربرد رسانه‌های آموزشی قابل پیاده شدن است. لذا با توجه به ضرورت و اهمیت استفاده از فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، در این مقاله سعی می‌شود به بررسی وضعیت و تاثیر فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پرداخته شود.

## سوابق موضوع و چهارچوب نظری پژوهش

### هدف کلی

هدف اصلی این مقاله، بررسی نقش و جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزشی ایران است که بر پایه این هدف کلی سوال‌های مشخص‌تری به شرح زیر مطرح و پاسخ‌گویی به آن‌ها موردنظر بوده است:

۱. ماهیت فناوری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۲. تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۳. چه متغیرهایی در شرایط کنونی الزام استفاده از فناوری را در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پدید می‌آورد؟
۴. کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

## روش‌شناسی پژوهش

جدول ۱: پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی					
ردیف	موضوع	مجری	سال اجرا	محل اجرا	نتایج اصلی
۱	تدوین سیاست‌های راهبردی فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش	محمود مهرمحمدی و عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۳	تهران	بهره‌گیری از فناوری‌های نوین - بومی‌سازی تولید فناوری آموزشی
۲	نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم	غلام‌علی احمدی	۱۳۸۹	دانشگاه خوارزمی	توجه نظام آموزش و پرورش به برنامه‌های آموزش معلمان، هماهنگ‌نمودن برنامه درسی تربیت معلم با برنامه توسعه فناوری در نظام آموزشی
۳	کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی تربیت معلم	سعید مذبحی	۱۳۸۹	دانشگاه خوارزمی	بازسازی و بازاندیشی تسلط در زمینه برنامه‌های درسی برای بر اطلاعات جدید و به‌روز
۴	بررسی ماهیت و ویژگی‌های مدارس مجازی و طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی متناسب با آن	علی اکبر جلالی	۱۳۸۱	تهران	موضوع مدارس مجازی جایگاه مناسبی در ساختار آموزشی در سرتا سر دنیا پیدا کرده است. لذا نظام‌های آموزشی باید به این سمت حرکت کنند.
۵	مطالعه تطبیقی تاثیر فناوری در مدارس: طراحی کلاس درس و بازنگری در برنامه درسی در چهار کشور (ایالات متحده آمریکا، انگلیس، استرالیا و هنگ کنگ)	گیلیان.ام ادای	۲۰۰۲	ایالات متحده آمریکا	استفاده از فناوری باعث افزایش حضور در فعالیت‌ها و افزایش آگاهی آن‌ها از موضوعات دشوار می‌شود.
۶	مطالعه تطبیقی "تلفیق یا تغییر" در کشورهای استرالیا، ایالات متحده آمریکا، استونی و انگلیس	آندرو فلاک	۲۰۰۲	استرالیا	گرایش غالب مدارس کشورهای مورد بررسی، تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی موجود بوده است.

این پژوهش از نوع تحقیق کتابخانه‌ای می‌باشد که در آن وضعیت و تاثیر فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (مراکز تربیت معلم) مورد مطالعه قرار گرفته شده است. جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان و حجم نمونه عبارت است از برنامه درسی آموزش فناوری در نظام برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان، که اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها از طریق جستجو در سایت آموزش و پرورش و همچنین از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی گردآوری شده است.

## یافته‌های پژوهش

### ماهیت فناوری اطلاعات برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

برای روشن شدن ماهیت فناوری اطلاعات برنامه درسی در ذیل تعریف فناوری تدریس و برنامه درسی مبتنی بر فناوری آورده می‌شود. **فناوری تدریس**: فعالیتی است همراه یا جدا از وسایل و ابزار ماشین برای ایجاد تاثیر و تغییر در زندگی



انسان به این امید که این گونه تاثیرات در رفتار یا بازده‌هایی یادگیری افراد تغییر به وجود آورد (سیمون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳ و نزویچ، ۲۰۰۸)<sup>۲</sup>. **برنامه درسی مبتنی بر فناوری:** برنامه‌ای که از قابلیت و توانایی فناوری استفاده می‌کند و بهترین ابزار فناوری را برای پشتیبانی از اهداف یادگیری به کار می‌گیرد و فناوری را در آموزش مواد درسی به کار می‌برد (میلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰، نقل از عطاران، ۱۳۸۷). در کنار تعاریفی که این پدیده را با نگاهی مثبت نگریند، باید توجه داشت که فناوری اطلاعات از محدودیت‌هایی نیز برخوردار است، پیچیدگی، سرعت، مقیاس‌های تعیین‌پذیری و در عین حال انعطاف‌پذیری و... برخی از محدودیت‌های فناوری اطلاعات هستند (محمودی ۱۳۸۶) که در بهره‌گیری از آن در برنامه درسی تربیت معلم نمی‌توان این محدودیت‌ها را از نظر دور داشت. در واقع اتکا به فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر فناوری در هزاره سوم و در دوران سلطه و حاکمیت بلامنازع فناوری‌های نوین، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که باید از تمامی جوانب به آن توجه شود (کلری<sup>۴</sup>، ۱۹۷۶). فناوری اطلاعات دارای قابلیت‌های فراوانی به منظور انتقال دانش، تسهیل ارتباطات و تعاملات، در نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. در همین راستا مهرمحمودی (۱۳۸۳) معتقد است: رقابتی بی‌سابقه در جوامع در گرفته است تا نظام‌های آموزشی خود را هرچه بیش‌تر به برجسته‌ترین مظهر و نماد قرن بیست و یکم مزین کنند به گونه‌ای که نظام‌های آموزشی جهان در دو دهه اخیر به‌ویژه در کشورهای توسعه‌یافته یکی از راهبردهای خود را توسعه فناوری در برنامه‌های درسی قرار داده‌اند، علاوه بر این در هزاره جدید، فناوری به سرعت جهان را در نور دیده و بر بسیاری از ابعاد زندگی انسان، تاثیر گذاشته، دانشگاه فرهنگیان نیز که یکی از نهادهای اساسی محسوب می‌شود از این تاثیر مثبتی نبوده است. در واقع می‌توان گفت تمامی اقداماتی که در برنامه‌های درسی لحاظ می‌گردد با فناوری و تکنولوژی آمیخته شده است (ادیب منش، ۱۳۸۹). لذا استفاده از فناوری در برنامه‌های درسی به عنوان یک ابزار آموزشی در دانشگاه فرهنگیان مورد استقبال قرار گرفته است.

### تأثیر فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

مطالعات برنامه درسی به منظور فهم برنامه درسی متأثر از خاستگاه، زمینه‌ها، هویت‌ها و تغییرات نوظهور در ابعاد مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی است. تاثیر فناوری در تحول و بازسازی فرایند تدریس نباید نادیده گرفته شود، توانایی و ارزشمندی سطوح مختلف فناوری و تاثیر آن بر قدرت و فرصت‌های یادگیری نمی‌توانند محدود به آموزش رسمی و سنتی شوند (مهرمحمودی، ۱۳۸۲).

درباره تاثیر فناوری اطلاعات در دانشگاه فرهنگیان دو دیدگاه تحول‌گرا و اصلاح‌گرا وجود دارد. دیدگاه تحول‌گرا که معتقد به تحول‌زدایی در آموزش و پرورش می‌باشد بر این باور است که فناوری اطلاعات، ابزارها و حتی خط‌مشی‌ها و اهداف نظام تربیت معلم را به صورت اساسی تغییر داده و متحول می‌کند. از طرف دیگر رویکرد اصلاح‌گرا بر این باور است که تاثیر فناوری برنامه‌ی درسی در تربیت معلم مبتنی بر فناوری در هزاره سوم و در دوران سلطه و حاکمیت بلامنازع فناوری‌های نوین ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که باید از تمامی جوانب به آن توجه شود، در این راستا نظام آموزش و پرورش کشورمان یکی از راهبردهای خود را توسعه فناوری آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان قرار داده است، در سال‌های اخیر، یکی از هیجان‌انگیزترین و ابتکاری‌ترین رویدادها در آموزش و کارورزی، استفاده از فن‌آوری‌های آموزشی جدید بوده است. این فناوری‌ها جان تازه‌ای در کالبد بسیاری از کلاس‌های درس دمیده‌اند- تدریس علوم به وسیله دستگاه‌های جدید در آزمایشگاه‌ها دوباره زنده شده است (ذوفن، ۱۳۸۵). علاوه بر این

<sup>۱</sup> . Simon

<sup>۲</sup> . Knezevich

<sup>۳</sup> . Miller

<sup>۴</sup> . Cleary



در دنیای امروز فناوری رشد چشم‌گیری پیدا کرده است و استفاده از فنون و ابزار تکنولوژی فوق‌العاده در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دارای اهمیت هستند، که این خود نشان از تاثیر چشم‌گیر فناوری اطلاعات در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان دارد. به‌عنوان مثال رایانه‌ها به معلمان قدرت می‌دهند که در محیط‌های یادگیری تغییرات کلی ایجاد کنند، سرعت پیشرفت فناوری‌های آموزشی جدید به مثابه‌ی اعضای معنادار آموزش و پرورش و کارورزی هنوز ناشناخته است. در این زمینه پیشرفت‌های زیادی در حال حاصل شدن است (لطفی‌پور، ۱۳۸۵، ص ۱۱۵).

### چه متغیرهایی در شرایط کنونی الزام استفاده از فناوری را در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پدید می‌آورد؟

آموزش فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند ضامن توسعه و پیشرفت کشورها باشد و از سوی دیگر عاملی است که توجه لازم به آن جوامع را به سوی دنیای مدرن سوق می‌دهد. از دیدگاه یونسکو داشتن شناختی از تکنولوژی در جهان مدرن امری حیاتی است و باید بخشی از آموزش‌های اولیه برای هر فرد باشد، بنابراین آموزش فناوری‌های اطلاعاتی باید بخشی تلفیقی از برنامه آموزش و پرورش عمومی افراد باشد. چنین نیاز و ضرورتی در کشورهای جهان سوم بیشتر به چشم می‌خورد (لویز، ۲۰۰۱).

در عصر حاضر فناوری زندگی بشر را در عرصه‌های مختلف علمی تحت تاثیر قرار داده و رسالت فناوران آموزشی سنگین‌تر و حساس‌تر شده است (نیلی، ۱۳۸۶). زندگی در دنیای کنونی نیازمند آموزش و پرورش مبتنی بر دانایی، تحقیق و نوآوری است و استفاده از فناوری‌های جدید ارتباطی در موارد ذیل می‌تواند یاری‌رسان باشد.

۱. ارتقای کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری

۲. ایجاد فرصت‌های یادگیری برابر

۳. کمال‌بخشیدن به خود و دیگران (حمزه بیگی، ۱۳۸۲).

نفیسی (۱۳۸۳) الزامات ذیل را برای استفاده از مبانی فناوری در برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم مطرح کرده است: نخستین الزام برای به‌کارگیری فناوری در کلاس درس و برنامه‌های درسی، تمرکززدایی در فرایند برنامه‌ریزی و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و اعطای اختیارات گسترده‌تر در این زمینه به معلمان است. این به‌معنای آن است که توانمندسازی معلمان برای ایفای نقش جدید باید از اولویت برخوردار باشد. نکته دیگری که متخصصان برنامه درسی باید به آن اهتمام ورزند وضع ابزارها و معیارهایی برای ارزش‌گذاری است که نه تنها به سنجش مهارت فناوری قادر باشد بلکه بتواند مهارت‌های مانند حل مساله، ارتباط و مشارکت را در یادگیری نیز اندازه‌گیری کند.

### کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

فناوری به‌عنوان یک متغیر پرقدرت و تاثیرگذار با سرعت فزاینده بر قلمروهای متفاوت برنامه‌ی درسی سایه افکنده و نمی‌توان از تاثیرات آن غافل بود دنیای امروز دنیایی است که علم در آن با سرعت بسیار در حال گسترش است و همزمان با آن ادغام این دانش را در مهارت‌ها و شغل‌های جدید طلب می‌کند. اگر فناوری در فرایندهای آموزشی فعلی انجام شود می‌تواند نقش موثری را در ایجاد محیط‌های آموزشی داشته باشد، زیرا نمایش‌گر نحوه برخورد مردم با آن در دنیای واقعی است (ذوفن، ۱۳۸۵). پیشرفت روزافزون فناوری به قدری چشم‌گیر و فراگیر است که بر جنبه‌های گوناگون زندگی بشر، تاثیر فراوانی داشته است (عطاران، ۱۳۸۷). در واقع فناوری می‌تواند با به‌کارگیری راهبردهای مشکل‌گشا در موقعیت‌های یادگیری، تفکر خلاقانه را هدایت کند، امروزه بسیاری از مراکز تربیت معلم برای معلمان

1. levis

تابلوهای نمایش الکترونیکی تدارک دیده‌اند. این دستگاه به معلمان، دانشجو معلمان و دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا با معلمان، استادان و دانشجویان دانشگاه‌ها و مدارس دیگر تبادل اطلاعات کنند.

استفاده از فناوری‌های پیشرفته فرصت‌های بی‌شماری را برای معلمان فراهم می‌آورد تا بیش‌تر و زودتر به‌صورت متخصصان حرفه‌ای شغل‌شان در آیند، آنان با استفاده از پست الکترونیکی و ارتباط با معلمان دیگر می‌توانند طرح درس‌ها یا راه‌حل‌های مشکلات و موضوعات کلاسی را با یکدیگر در میان بگذارند. همچنین معلمان در بسیاری از نقاط دنیا می‌توانند دانش‌آموزان خود را به همکاری و تشریک مساعی در موضوعاتی مانند اطلاعات زیست محیطی، شعر و کارهای هنری و بحث درباره‌ی دیدگاه‌های فرهنگی متعدد وادار کنند. بسیاری از سازمان‌های حرفه‌ای دارای سایت‌هایی روی وب برای متخصصان آموزشی هستند و به بسیاری از مجله‌ها و منابع اطلاعاتی تحقیق، مانند ERIS، روی وب می‌تواند دست یافت. منابع اطلاعاتی تخصصی مواد خام لازم را برای ساختن برنامه‌های درسی و ارزشیابی آن‌ها به‌دست می‌دهد و استانداردهای محلی، استانی، ملی و حتی بین‌المللی در یک موضوع خاص را به دور نگه می‌دارد (ذوفن، ۱۳۸۵ ص ۲۰).

جلالی و عباسی (۱۳۸۳) محورهای عمده کاربرد فناوری در نظام آموزش و پرورشی و برنامه‌های درسی را این‌گونه جمع‌بندی کرده‌اند:

- ♦ ارتقا و افزایش توانایی معلمان در زمینه به‌کارگیری فناوری
  - ♦ تجهیز مدارس با امکانات و ابزارهای موردنیاز به‌منظور گسترش فناوری
  - ♦ بهره‌گیری بهینه از فناوری اطلاعات برای تغییر ساختار آموزش
  - ♦ استفاده از فن‌آوری برای ایجاد فرصت‌های یادگیری و تحصیل برای همه افراد جامعه
- فناوری می‌تواند با ارائه موضوعات، تنگناها و مشکلاتی که از فعالیت‌های اصیل و معتبر سرچشمه گرفته‌اند، وسیله‌ای برای حرکت به ماوراء مشکل‌گشایی سنتی فراهم آورد. اگر متخصصان آموزشی به جای این‌که فناوری‌های امروز و فردا را خطر و تهدید بدانند آن‌ها را ابزاری قدرتمند برای یادگیری و زندگی تلقی کنند، می‌توانند با انتخاب عاقلانه، چگونگی استفاده از فن‌آوری‌ها را از عملکردهای امروزی بر عملکردهای مبتکرانه تبدیل کنند (ذوفن، ۱۳۸۵ ص ۶۳).

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نمی‌تواند به دور از تحولاتی باشد که در عرصه فناوری‌های نوین رخ می‌دهد، علاوه بر این روند گسترش فناوری و تأثیرگذاری آن در نظام آموزشی، ضرورت استفاده از فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را امری مهم جلوه می‌دهد. همچنین در این زمینه باید صلاحیت‌های لازم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تعریف شود. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند، پیش‌شرط بهره‌گیری از فناوری در برنامه درسی این است که ابتدا دانشجو معلمان از فنون بهره‌گیری از فناوری‌های که در برنامه‌های درسی است، آگاهی یابند. در صورتی‌که این بسترسازی انجام نگیرد یا به‌طور ناقص انجام شود نمی‌توان امید داشت که ورود فناوری‌های جدید بتواند موجب تحول برنامه درسی و به‌طور کلی فرایند آموزش شود. علاوه بر این فناوری اطلاعات می‌تواند زمینه ایجاد تغییر و تحول بنیادی در هدف، محتوا، روش، و کلیه عناصر برنامه درسی که در امر آموزش و پرورش دخالت دارند را فراهم کند، و در انتقال مثبت اطلاعات تأثیرگذار باشد. همچنین نفوذ فناوری‌های نوین دیجیتال، رشد شتابان فناوری‌های اطلاعاتی و ضرورت استفاده از آن‌ها در حوزه آموزش و یادگیری، تغییرات بنیادی در سیستم‌های آموزشی به‌وجود آورده است و هر روز که از عمر و نفوذ این فناوری‌ها می‌گذرد اهمیت آن‌ها در فرآیند یاددهی - یادگیری بیش‌تر آشکار می‌شود. در این میان آن‌چه جای بحث دارد این است که نظام آموزشی کشور و به تبع آن دانشگاه فرهنگیان باید از لاک مقاومت در برابر این تغییرات بیرون آید و همگام با آن‌ها حرکت کند و با به‌کارگیری فناوری آموزشی در تمام مراحل یادگیری و آموزش،

از سودمندی‌های آن جهت تسهیل، تعمیق، و تسریع یادگیری بهره جویید؛ زیرا امروز دیگر بحث درباره این که از فناوری آموزشی استفاده شود یا نه، تنها دور کردن نظام آموزشی از قافله تحولات است.

### پیشنهادهای

۱- چون نتیجه گرفتیم که پیش‌شرط بهره‌گیری از برنامه درسی آموزش فناوری به میزان آگاهی و دانش معلمان بستگی دارد، در این راستا پیشنهاد می‌شود: شرایطی فراهم گردد که دانشجو معلمان از فناوری جدید و نرم‌افزارهای ارتباطی مربوط و نیز فناوری جدید در برنامه‌های درسی به‌نحوی که بتوانند از شبکه مزبور استفاده مفید و موثری به‌عمل آورند، آگاهی یابند و بر رویکردهای جدید در باره نقش معلم، دانش‌آموزان شیوه‌های آموزش و ارزشیابی در برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری تاکید گردد، هم‌چنین در این زمینه باید تمرکززدایی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و اعطای اختیارات گسترده‌تر در زمینه برنامه درسی آموزش فناوری به معلمان صورت گیرد (این به معنای آن است که توانمندسازی معلمان برای ایفای نقش باید از اولویت برخوردار باشد).

۳- چون نتیجه گرفتیم که فناوری به‌طور چشم‌گیری در برنامه‌های درسی نفوذ کرده لذا نظام آموزش و پرورش، و به‌تبع آن برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نمی‌توانند به دور از تحولاتی باشند که در عرصه فناوری‌های نوین رخ داده‌اند، بر این اساس در این راستا پیشنهاد می‌شود: دوره‌های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشجو معلمان ارائه شود که در این زمینه لازم است ابتدا صلاحیت‌های لازم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تعریف شود. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره‌گیری از اینترنت در برنامه درسی تربیت معلم فراهم شود.

### منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۹). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم. ارائه‌شده در دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- ادیب‌منش، مرزبان، موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش فناوری در ایران با کشورهای ژاپن و مالزی. مقاله ارائه شده در اولین همایش بین‌المللی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، جزیره کیش. اساسنامه دانشگاه فرهنگیان وابسته به وزارت آموزش و پرورش.
- جلالی، علی اکبر، عباسی، محمدعلی (۱۳۸۲). فناوری اطلاعات و ارتباطات در سایر کشور های دنیا. همایش برنامه درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- حمزه بیگی، طیبه (۱۳۸۳). نگرشی بر برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و نظام مدیریت یادگیری. همایش برنامه درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- ذوفن، شهناز (۱۳۸۵). کاربرد فناوری‌های جدید در آموزش. تهران: انتشارات سمت.
- رضوی، سیدعباس (۱۳۸۶). مباحث نوین در فناوری آموزشی. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
- سراجی، فرهاد (۱۳۸۶). تاثیر فناوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطاتی بر آموزش و پرورش. همایش فناوری آموزشی، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- عطاران، محمد، آیتی، محسن (۱۳۸۷). اصول برنامه درسی مبتنی بر فاوا. فلصنامه مطالعات برنامه درسی، سال سوم، شماره ۱۲.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۸۳). برنامه درسی مقدمات فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تربیت معلم. تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

- لطفی‌پور، خسرو (۱۳۸۵). رسانه‌های آموزشی برای کلاس‌های درس. تهران: چاپ و نشر کتب درسی.
- محمودی، مهدی (۱۳۸۶). تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی. همایش فناوری آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۵). سواد اطلاعاتی و چگونگی پیگیری آن از طریق بخش مکتوب (سخنرانی منتشر نشده در انجمن مطالعات برنامه درسی).
- مهرمحمودی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۳). الزام‌ها، شرایط و زمینه‌های مناسب برای کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش.
- Cleary–Aetal. (1976). Education technology:Implications for early and special Education.New York:john wiley
- Knezevichs.g.& Eye.G.G(Ads). (1970). instructional technology and the school administrator.Washington.DC:American Association of school Administrator.
- Lewis,Theodore. (2000).Technology Education and Developing CountriesInternational Journal Of Technology And Design Education vol.10, 163–179.
- Simon.Y.R. (2005).Pursuit of happiness and lust for power in technological society inc.Mitcham&R.maclcey(Eds).philosophy and technology.new york:free press.
- Watson, J. (2004). UTEACHER: *Teachers’ professional profile in ICT for education in England*. Devon, UK: University of Exeter.

## **An investigation of the impact of the information technology in the curriculum of the teachers university.**

### **Abstract**

The purpose of this study is to identify the impact of the information technology in the instructional curriculum of the teacher university. It is very important to make use of the information technology in the instructional curriculum of the teachers university although this fact has been ignored so far. In the world today technology has improved and its application is very necessary in the curriculum of the teachers university. All measures should be taken using the modern technology. The model society of this research is the instructional and curricular system of the teachers university. The data have been gathered by the library documents related websites and the research results. The results of this paper show that the information technology causes radical developments in the instruction. It is necessary to familiarize the teachers with these modern technologies and to equip the teachers universities with these technologies including the possibility to access the websites in the developmental processes of the curriculum of the teachers university.

**Key word:** information technology-curriculum-teachers university-instructional system



## جرایی و چگونگی بازنگری برنامه درسی رشته آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان

اعظم غلامی<sup>۱</sup>، زهرا زارع<sup>۲</sup>

### چکیده

شیوه‌های مطلوب بررسی و اجرای برنامه‌های درسی آموزش زیست‌شناسی متناسب با اهداف تعیین شده یکی از چالش‌های جدی اصلاح و بهبود برنامه‌های درسی این رشته است. این که چگونه برنامه‌ی درسی روزآمد شود به‌نحوی که از یک‌سو آخرین یافته‌های دانش زیست‌شناسی را در برگیرد و از سوی دیگر نیز بر اهداف و برنامه‌های تنظیم‌شده برای آن منطبق باشد از دغدغه‌های جدی و دائمی دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی آموزش زیست‌شناسی است. مقاله‌ی حاضر بر آن است تا مبتنی بر تجربه‌ی کارشناسان و مدرسان زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان فرایند اجرای نوینی را مبتنی بر ملاحظات فوق در به‌روزرسانی برنامه‌ی درسی آموزش زیست‌شناسی با رویکرد بومی و قابل اجرا در مراکز مختلف این دانشگاه ارائه کند. به این منظور با بهره‌گیری از روش اسنادی - کتابخانه‌ای داده‌های اولیه و نظری این مقاله گردآوری شده است و در مرحله‌ی بعد با روش تحلیلی آن‌ها را به بحث گذارده است. در نهایت نیز با بهره‌گیری از رویکرد اجرایی و روش مشارکتی تجربه عملی زیست‌شده در بازه‌ی زمانی مشخص را برای تدوین الگویی عملیاتی در بازنگری برنامه‌ی درسی این رشته به کار گرفته است. تلفیق برخی دروس آزمایشگاهی در درس نظری مربوطه، در نظر گرفتن واحدهای کاروزی بر اساس شیوه‌های نوین تدریس، بهره‌گیری از تجارب دبیران با سابقه زیست‌شناسی و اساتید دانشگاه در برخی دروس نیز از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش بود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زیست‌شناسی، بازنگری برنامه‌ی درسی، نظام آموزشی، تدریس.

### مقدمه

برنامه‌های درسی یکی از عناصر مهم در ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها متناسب با نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان دانشگاه با آخرین دستاوردهای علمی، فناوری و نیاز بازار کار است. با توجه به چنین اهداف و رسالت‌هایی در عصر حاضر، اصلاح برنامه‌های درسی ضروری به نظر می‌رسد. چنین تغییری به‌ویژه به نظام آموزشی عالی کمک می‌کند تا نیازهای مبتلا به جامعه را برآورده سازد.

حوزه‌های تدوین و تغییر برنامه‌ی درسی در آموزش عالی به‌ویژه حوزه‌های علمی، به‌رغم داشتن پیشینه‌ای درخور توجه، قلمرویی هم‌چنان پویا و در حال رشد است. هرچند امکان آماده‌سازی الگویی واحد متناسب با کاربرد وسیع آن به دلیل تنوع محیط‌های آموزشی امری دشوار است، اما تصمیم‌گیری درباره‌ی الگوی برنامه‌ی درسی در زیر شاخه‌های تخصصی ضروری به نظر می‌رسد.

بدیهی است صرف‌نظر از برخی الگوپردازی و مفهوم‌سازی‌های کلان به مثابه‌ی اصول و چارچوب‌های پایه‌ای تدوین و تغییر برنامه‌های درسی، اجرای آن در هر یک از حوزه‌های علمی در نظام آموزش عالی کشور، اقتضائات نظری و اجرایی خاص خود را داراست. در این میان البته دانشگاه فرهنگیان با توجه به جدیدالتاسیس بودن آن و نیز تمرکز بر "وجه آموزش" در نظام جامع آموزش عالی کشور از جمله حوزه‌هایی است که از این زاویه باید مورد توجه قرار گیرد. اهمیت این بررسی از آن روست که دانشگاه فرهنگیان با توجه به رسالت تعریف‌شده برای آن، ضروری است برنامه‌ی درسی و آموزشی را متناسب با اهداف و رسالت‌های نوین خود به‌روزرسانی کند. این مقاله تلاش می‌کند با اشاره به مستندات

<sup>۱</sup>. استادیار دانشگاه فرهنگیان، azam.gholami@gmail.com

<sup>۲</sup>. استادیار، مرکز آموزش عالی شهید شرافت zahrazarebho@gmail.com

موجود در اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان و سایر اسناد مرتبط در دسترس، اهمیت و ضرورت تغییر برنامه‌ی درسی با رویکرد جدید را تبیین کند و سپس به اصلی‌ترین محورهای بپردازد که حول آن برنامه‌ی درسی باید تنظیم شود. همچنین به‌عنوان مطالعه موردی نیز، این مقاله به انطباق محورهای نظری فوق با ضرورت تغییر و تدوین برنامه‌های درسی در حوزه‌ی آموزش زیست‌شناسی به‌مثابه یکی از پویاترین دیسپلین‌های آموزشی این دانشگاه، هم‌راستا با تازه‌ترین یافته‌های مطالعات مربوط به آن خواهد پرداخت.

### بیان مساله

امروزه به نظر می‌رسد تحقق اهداف نظام آموزشی عالی به‌ویژه در علوم پایه با مشکل مواجه شده است. برخی شواهد نشان می‌دهند اکثر دانش‌آموختگان دانشگاهی علوم پایه قادر به‌کارگیری مهارت‌ها و آموخته‌های دانشگاهی خود نیستند. عمده‌ی این دانش‌آموختگان در فرایند جذب در بازار کار با مشکل مواجه هستند. صرف‌نظر از سایر علل، به نظر می‌آید یکی از دلایل به‌روز نبودن برنامه‌های درسی متناسب با اهداف تعریف‌شده برای آن‌ها و نیاز برگرفته از بازار کار است. تجربه و نوع برنامه‌ریزی و عملکرد دانشگاه‌های برتر جهانی نیز به‌ویژه در دهه‌ی گذشته گواهی بر این ادعاست. حرکت کشورهای مختلف به‌سوی دانشگاه‌های کارآفرین و یا پژوهشکده‌های معطوف به حل مساله که نقش واسطه‌ای را میان دانشگاه‌ها، بازار کار و مراکز صنعتی ایفا می‌کند و نیز ایجاد حوزه‌ها و رشته‌های مطالعاتی میان‌رشته‌ای بیانگر جدی بودن معضل برنامه‌های نظام آموزشی عالی، تقریباً به‌صورت مسئله‌ای سراسری است.

با این استدلال و بر اساس شواهد تجربی و آماری، چنین به نظر می‌رسد که رشته‌ی زیست‌شناسی و آموزش عالی آن در ایران نیز دیری است با چنین مشکلی مواجه شده است. برنامه‌های درسی نسبتاً قدیمی و به دور از یافته‌های جدید علمی در ایران و جهان از یک‌سو و جذب‌نشدن دانش‌آموختگان از سوی دیگر، وضعیتی هشدارگونه را برای آینده‌ی این رشته در ایران ترسیم کرده است. تأسیس دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۱ و توجه ویژه آن به آموزش زیست‌شناسی و تربیت کارشناسان و متخصصان آموزش زیست‌شناسی، این ضرورت را دو چندان کرده است. لذا توجه برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران این دانشگاه به این موضع، از ضروریات است. مقاله‌ی حاضر نیز تلاش دارد ضمن تبیین "ضرورت بازنگری در برنامه درسی و محتوای رشته‌ی زیست‌شناسی با رویکرد آموزشی"، مهم‌ترین محورهای قابل طرح برای به‌روزرسانی این رشته را مبتنی بر یک تجربه عملی به بحث بگذارد. نویسندگان مقاله بر این باورند که فرایند عملی طی‌شده از سوی آن‌ها، می‌تواند در جریان الگویی سایر رشته‌های این دانشگاه در تغییر و به‌روزرسانی برنامه‌ها و محتوای درسی، موثر واقع شود.

### چیستی برنامه‌ی درسی و به‌روزرسانی آن

به‌طور کلی آن‌چه برنامه‌ی درسی نامیده شده است، محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی است (چوبینه، ۱۳۸۴). آن‌چه از مجموعه تعاریف موجود در این‌باره بر می‌آید بیانگر آن‌ست که برنامه‌ی درسی فرایندی است که به قصد رسیدن به نتیجه‌ی آموزش، فرصت‌های یادگیری را مبتنی بر محیط‌های آموزشی، شیوه‌های تفکر و ... برای یادگیرنده ایجاد می‌کند و به عبارت دیگر برنامه‌ی درسی امر مقطعی و پروژه‌ای نیست که بتوان در بازه‌ی زمانی خاص و به فوریت درباره‌ی آن به تصمیم‌سازی رسید. قصد کلی از به‌روزرسانی برنامه درسی، تغییر و بازنگری به‌منظور متناسب‌سازی و تلفیق آن با تازه‌ترین یافته‌ها و چشم اندازهای دانش تخصصی و نیز پاسخ‌گو ساختن آن به نیازهای جامعه است (نوروز زاده و همکاران ۱۳۸۵).

### کلیات بازنگری برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان در اسناد بالا دستی

برنامه‌ی درسی ویژه برای تربیت معلمان حدود یکصد سال پیش در کشور تدوین و ارائه شد و تاکنون چند نوبت تجدیدنظر و بازنگری شده است. تا قبل از تأسیس دانشگاه فرهنگیان رویکردهای اصلی برنامه‌ی درسی تمرکز بر دانش تربیتی محتوا و یا آموزش موضوعی (رشته‌ای) بوده است. اما با شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نقطه‌ی عطف، آموزش تخصصی و حرفه‌ای "تربیت‌محور" پایه‌ی اصلی برنامه‌ی درسی قرار گرفت. بررسی تاریخچه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت معلم نشان می‌دهد بازنگری برنامه‌ی درسی در این نهاد، فرایندی مستمر بوده و حسب تغییرات برنامه‌های درسی و تحولات علمی در آن تجدیدنظر شده است. تجارب عملی به دست آمده از اجرای برنامه‌های آموزشی فعلی در دهه‌ی گذشته و هم‌چنین اهتمام چندباره مسئولان به اصلاح نواقص و بهبود مبانی و شیوه‌های آن نشان می‌دهد برنامه‌های درسی کنونی دارای کیفیت لازم برای تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی نیستند و با تغییرات مطرح در سند تحول بنیادین<sup>۱</sup> نظام آموزش و پرورش، انطباق ندارند. آن‌چه بنیاد لازم برای تأسیس دانشگاه فرهنگیان را فراهم می‌آورد، هدف عملیاتی ۱۱ «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۳۸ ب) و عبارت است از بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش».

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش و گردآوری داده‌ها در این مقاله اسنادی و رویکرد آن توصیفی – تحلیلی است. در این نوع تحقیق، حوزه کار پژوهش‌گر اسناد و مدارک است. برای این منظور، در این مطالعه ابتدا به ارزیابی و نقد برنامه‌ی درسی در حال اجرا پرداخته می‌شود، سپس روند بازنگری برنامه و در نهایت برنامه درسی رشته آموزش زیست‌شناسی، تحلیل محتوای آن و هم‌چنین اصول حاکم بر اجرای هر چه بهتر این برنامه ارائه شده است.

### منطق بازنگری برنامه درسی رشته آموزش زیست‌شناسی

«تربیت» به‌عنوان «فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، موضوعی است که به دو جهت با تربیت معلم در ارتباط است: اول الزام فرایندهای تربیت معلم به تبعیت از این مفهوم و دوم آماده‌سازی معلمان برای عمل حرفه‌ای در سایه چنین تربیتی. هر دو موضوع مذکور «ضرورت‌هایی» را برای بازنگری برنامه‌های درسی تربیت آشکار می‌سازند (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۳: ۸).

مطالعه حاضر قصد دارد برای دستیابی به چنین رسالتی برنامه درسی رشته آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان را مورد واکاوی قرار دهد.

با توجه به اهمیت مجموعه دانش زیست‌شناسی در جنبه‌های مختلف زندگی از جمله تغذیه، بهداشت، سلامت، فن‌آوری و .... و ورود این دانش به عرصه‌های جدید به‌خصوص بعد از شناخت ماده وراثتی و به‌دنبال آن کشف ژنوم و هم‌چنین چالش‌های بزرگ زیست‌محیطی که به علت کاربرد ناصحیح منابع و احتمال انقراض گونه‌ها پیش آمده است، ضرورت توجه جدی به آموزش زیست‌شناسی را مطرح می‌کند. به‌همین علت تدوین برنامه‌ای اختصاصی برای پرورش افراد

۱. سندی که بنیاد تأسیس دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود و بر اساس آن دانشگاه فرهنگیان مکلف به تامین و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش است.

توانمند در آموزش زیست‌شناسی متناسب با دنیای معاصر و نظام معیار جمهوری اسلامی ایران ضروری است. در این راستا دوره‌ی آموزش زیست‌شناسی به‌منظور پرورش معلمانی توانمند در زمینه آموزش مفاهیم، انتقال اندیشه‌های بزرگ زیست‌شناختی و ایجاد نگرش مثبت به حفظ طبیعت در فرزندان این مرز و بوم تدوین شده است.

### فرایند اجرایی تجربه‌شده برای اصلاح برنامه درسی آموزش زیست‌شناسی

به‌طور کلی فرایند برنامه‌ریزی درسی شامل دو مرحله‌ی زیر است: (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹)

۱ - نگاهی به وضع موجود: (نقد و بررسی برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی پیوسته‌ی رشته‌ی دبیری زیست‌شناسی) در یک نگاه کلی وضع فعلی کارشناسی پیوسته‌ی رشته‌ی دبیری زیست‌شناسی به‌صورت زیر است:  
این برنامه در دوپست و هفتاد و نهمین جلسه‌ی شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۱۳۷۳/۴/۱۲ به تصویب رسیده است و از آن تاریخ تاکنون در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در حال اجرا است.

۲ - الزامات بازنگری رشته کارشناسی دبیری زیست‌شناسی

بر اساس آنچه در بالا گفته شد به نظر می‌رسد با توجه به شاخص‌های زیر و نیز تجارب به‌دست آمده از اجرای این برنامه در بازه‌ی زمانی مناسب (از ۱۳۷۳ تا ۱۳۹۳) بازنگری در این برنامه ضروری است.

- **نیازسنجی:** این رشته یکی از ۴ گرایش رشته کارشناسی پیوسته‌ی زیست‌شناسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی بوده و مدت زیادی از آخرین اجرای آن توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌گذرد. لذا با توجه به نگرش سند ملی آموزش و پرورش و تغییر در اهداف و روش‌های آموزش در سال‌های اخیر، لازم است ضمن شناسایی و تحلیل نیازها از جنبه‌های مختلف، این نیازها مبنای اهداف و چشم‌انداز برنامه‌ریزان در طراحی برنامه‌ی درسی قرار گیرد.

- **اهداف:** در رشته کارشناسی پیوسته‌ی زیست‌شناسی اهداف به‌صورت کلی و برای هر ۴ گرایش بیان شده است که به اجرای آن‌ها در بازه‌ی زمانی یاد شده بیانگر آن است که تا حد زیادی تأمین‌کننده‌ی نیازهای آموزشی و تربیتی موردنظر وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در تربیت یک معلم فکور و توانمند نمی‌باشند.

- **محتوا:** با توجه به گذشت بیش از ۲۰ سال از تصویب برنامه‌ی درسی دبیری زیست‌شناسی و تغییر و تحولات بسیار زیاد در علم زیست‌شناسی و همچنین موضوعات تربیتی و روش‌های آموزش، بخش قابل توجهی از محتوای برنامه‌ی موجود امروزه وجه کاربردی کمی دارد و باید بازنگری شود.

- **سازماندهی محتوا:** همپوشانی بی‌دلیل و تکرارشدن بخش‌هایی از محتواهای مشابه در دروس متفاوت، عدم رعایت توالی و ارتباط طولی و عرضی در برنامه درسی رشته‌ی دبیری زیست‌شناسی نیز از دیگر دلایل ضرورت بازنگری برنامه است.

- **شیوه‌ی ارائه:** در این برنامه در شناسنامه‌ی هر درس، شیوه‌ی ارائه فقط به‌صورت نظری و یا عملی بیان شده و به جزئیات نپرداخته است.

- **زمان:** برای هر واحد نظری ۱ ساعت و برای هر واحد عملی ۲ ساعت در هفته پیش‌بینی شده است که از این نظر تغییری در برنامه صورت نمی‌گیرد.

- **فضا:** در برنامه‌ی در حال اجرا هیچ‌گونه توضیحی در این مورد داده نشده است.

- **ارزشیابی:** در این زمینه نیز برنامه‌ی درسی هیچ نوع پیشنهادی در مورد روش ارزشیابی از محتوای یادگیری را در اختیار مدرس قرار نمی‌دهد. لذا روش ارزشیابی تاکنون آزاد و در اختیار مدرس بوده است. اما با توجه به این‌که دانش‌آموختگان این رشته خود در آینده وظیفه‌ی خطیر ارزشیابی از فرزندان این مرز و بوم را عهده‌دار هستند؛

ضرورت دارد در طول این دوره به طور صحیح و اصولی ارزشیابی شوند و این مسئله نیز از دیگر الزامات بازنگری برنامه است.

### **نگاهی به برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی پیوسته آموزش زیست‌شناسی و چگونگی انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش زیست‌شناسی**

هدف این دوره تربیت معلمان واجد شایستگی‌های لازم جهت آموزش دروس زیست‌شناسی دوره‌ی متوسطه می‌باشد. تعداد کل واحدهای درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش زیست‌شناسی ۱۵۰ است. برنامه درسی از مؤلفه‌ها و عناصری تشکیل می‌شود و عناصر اصلی برنامه درسی تربیت معلم عبارتند از: شایستگی‌ها، پیامدهای (اهداف) یادگیری، فرصت‌های یادگیری، روش‌های ارائه و تدریس و ارزشیابی یادگیری (موسی‌پور و احمدی). بر این اساس برای هر عنوان درسی جدولی شامل مؤلفه‌های ذکرشده طراحی و هر کدام در انتخاب و سازماندهی محتوا مورد توجه قرار گرفتند. شایستگی در برنامه درسی تربیت معلم دارای نقش محوری است و کسب شایستگی‌ها مستلزم طراحی برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد شایستگی‌محور است. شایستگی‌های کلیدی در این برنامه عبارتند از: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی - تربیتی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی.

عناوین درسی مرتبط با دانش تربیتی و عمومی که مشترک همه رشته‌های دانشگاه فرهنگیان هستند در کارگروه‌های تخصصی خود بررسی و در برنامه درسی تمام رشته‌ها گنجانده شدند. کارگروه زیست‌شناسی دانشگاه فقط برنامه‌ریزی عناوین درسی مرتبط با دانش موضوعی را عهده‌دار بود. سرفصل دروس مرتبط با دانش تربیتی موضوعی نیز به طور کلی توسط کارگروه‌های تخصصی تربیتی تهیه شده و در کارگروه زیست‌شناسی به منظور اجرای هدفمند در جهت نیل به اهداف رشته آموزش زیست‌شناسی بازنگری شده و اصلاحات موردنیاز در آن‌ها اعمال گردید. سپس در تعیین ابعاد اساسی شایستگی دروس موضوعی و تربیتی موضوعی منطبق با جدول شماره ۱ طرح کلان برنامه درسی تربیت معلم، نوع شایستگی اساسی هر درس مشخص و در جدول برنامه درسی آن گنجانده شد.

### **اهداف / پیامدهای یادگیری**

به معنای توانایی‌هایی است که انتظار می‌رود یادگیرنده پس از نوعی درگیرشدن با فعالیت‌های یادگیری، کسب کند و در موقعیت‌های جدید آن را به کار گیرد. تبیین اهداف برنامه درسی در قالب پیامدهای یادگیری این امکان را فراهم می‌کند که بین فرآیند آموزش و ارزشیابی پیوند عمیقی شکل گرفته و عملکرد دانشجویان با توجه به دانش و تجربیات آنان در سطوح مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. این امر متضمن ایجاد انعطاف و تنوع در برنامه‌درسی، فعالیت‌های یادگیری و تکالیف سنجش در عین وحدت در هدف و پیامد یادگیری است. پیامدهای یادگیری به کمک ملاک‌ها و سطوح عملکردی قابل سنجش هستند. ملاک‌ها، خصوصیات کیفی و چندوجهی هستند که تصویر روشنی از عملکرد یادگیرنده را در سطوح مختلف بیان می‌نمایند. پیامدهای یادگیری در عین انعطاف، باید کاملاً واضح و شفاف نوشته شوند. یعنی هر یک از اهداف دقیقاً تصریح کند که چه عملکردی را از دانشجو انتظار دارد.

### **فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن**

مطالعه‌ی فرصت‌های یادگیری آن‌گونه که مکنیل بیان می‌دارد، شامل فعالیت‌ها، تجربیات، درس‌ها و تعامل‌های فراگیران و شرایطی است که معلمان ترتیب می‌دهند. در واقع خلق فرصت‌های یادگیری یعنی خلق برنامه‌ی درسی. توجه به فرصت‌های یادگیری در تعاریفی که از برنامه‌ی درسی شده است نیز، جایی ویژه دارد. برنامه‌ی درسی "طرحی جهت آماده‌کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم" معرفی می‌شود. آماده‌کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری می‌تواند شامل یک برنامه‌ی موضوع‌مدار یا برنامه‌ای صلاحیت‌مدار یا برنامه‌ای تجربی مانند تجربیات



پالایش ارزش‌ها یا وسعت‌بخشیدن و در حقیقت تشویق ذهن فراگیران برای جستجو و دریافت معانی از دنیای اطراف‌شان باشد. از این نظر نوع فرصت‌های یادگیری که در کلاس فراهم می‌شود قطعاً در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری فراگیران تاثیرگذار است (سیلر الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱).

با توجه به مطالب بالا فرصت‌های یادگیری و محتوای مورد استفاده درس (با توجه به انواع فرصت‌های یادگیری مستقیم، غیرمستقیم، غیررسمی و غیرمتشکل) در چارچوب زمان یک نیمسال تحصیلی مبتنی بر تفکیک تکالیف یادگیری و تکالیف عملکردی سازمان‌دهی می‌شود.

در این‌جا منظور از تکالیف یادگیری تکالیفی است که دانشجو با فراگیری محتوای آموزشی فعالیت‌هایی را همانند ترسیم شکل، نقشه‌های مفهومی و یا تکمیل جداول مقایسه‌ای انجام می‌دهند مثلاً در ارتباط با سلول بتواند ضمن مقایسه‌ی انواع سلول با یکدیگر، اجزای آن‌ها را در شکل و یا مولاژ نام‌گذاری کند. اما در تکالیف عملکردی دانشجو به خلق رفتارهای ناشی از یادگیری هم‌چون مدل‌سازی، تهیه و تنظیم پاورپوینت‌های آموزشی و ... می‌پردازد.

### راهبردهای آموزش و یادگیری

در این بخش چگونگی عمل آموزش‌گر و نوع مشارکت دانشجو شرح داده می‌شود. هم‌چنین ابزار و وسایل مورد استفاده به ویژه فناوری‌های نوین ذکر می‌شود.

### منابع آموزشی

منابع درس در دو عنوان «اصلی» و «فرعی» معرفی می‌شود. شرح کامل مشخصات کتاب‌شناختی هر منبع لازم است. هم‌چنین ضرورت دارد که از منابع آموزشی جدید (۵ سال اخیر) استفاده شود.

### راهبردهای ارزشیابی یادگیری

در این بخش شاخص‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، زمان انجام آن در طول نیم‌سال تحصیلی و میزان درصد نمره‌ای که به هر ارزشیابی تعلق می‌گیرد، شرح داده می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف تحلیل و بررسی برنامه درسی رشته دبیری زیست‌شناسی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری سال ۱۳۷۳ و ضرورت بازنگری و به‌روزرسانی آن به‌منظور تدوین برنامه‌ی درسی جدید تحت عنوان آموزش زیست‌شناسی جهت اجرا در دانشگاه فرهنگیان صورت گرفت. نتایج به دست آمده از این مطالعه نشان می‌دهد که تحلیل محتوا ابزار قدرتمندی است که می‌تواند در شناسایی و تعیین نیازهای آموزشی به ما کمک کند. نقش تحلیل محتوا در این فرایند کمک به طراحان و متخصصان برای ارزیابی برنامه‌ی درسی، رفع نواقص و ارائه‌ی پیشنهادهای جدید است. تحلیل برنامه‌ی درسی رشته‌ی کارشناسی دبیری زیست‌شناسی نشان می‌دهد که این برنامه تا حدود زیادی با معیارهای تربیت یک معلم زیست‌شناسی با رویکرد شایسته‌محور فاصله دارد و قادر به تأمین نیازهای یک معلم زیست‌شناسی منطبق با کتب و رویکرد جدید وزارت آموزش و پرورش نمی‌باشد. لذا علاوه‌بر به‌روزرسانی محتوای زیست‌شناسی برنامه، توجه به کسب شایستگی‌های معلمی و هم‌چنین تلفیقی از دارا بودن اطلاعات علمی پایه زیست‌شناسی موردنیاز یک معلم و کسب توانمندی در انتقال و تفهیم این درس و ایجاد ارتباط مؤثر بین اطلاعات علمی این رشته با مسایل زندگی، از ضرورت‌های تدوین یک برنامه خاص و جامع برای آموزش زیست‌شناسی است.

با توجه به موارد فوق دروس تخصصی موضوعی، دروس تربیتی و دروس موضوعی تربیتی در برنامه گنجانده شده است که به‌نظر می‌رسد با اختصاص یافتن ۸ واحد درسی این برنامه به درس کارگاهی کارورزی، بستر مناسبی برای تربیت یک معلم توانمند، مسئولیت‌پذیر و خلاق متناسب با نظام معیار جمهوری اسلامی ایران فراهم شده باشد. با توجه به

این که برنامه‌ی درسی آموزش زیست‌شناسی اخیراً بازنگری و تدوین شده است، اشکالات و کاستی‌های آن در زمان اجرا بهتر مشخص خواهد شد. بنابراین لازم است که پس از گذشت مدتی از اجرای آن مجدداً مورد ارزیابی گروه متخصصان و صاحب‌نظران زیست‌شناسی و تربیتی قرار بگیرد. در طول اجرای دوره لازم است نیازها و اهداف با دقت و حساسیت زیاد مورد بررسی قرار گرفته و بازخوردهای اصولی و سنجیده‌ی مجریان دوره بتواند راه‌گشای گروه تدوین‌کننده‌ی برنامه در بازنگری مجدد آن و اصلاح نواقص باشد.

در مورد برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش زیست‌شناسی، نویسندگان مقاله بر این باور هستند که این برنامه‌ی درسی منطبق با مبانی دینی و اخلاقی نظام تعلیم و تربیت ایران تدوین شده است. با توجه به یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌شود که در تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی ضمن پایبندی به پیشرفت‌های علمی رشته‌ی موردنظر، نگاه بومی نیز مورد توجه قرار گیرد؛ چرا که اجرای بدون قید و شرط الگوها و رویکردهای مطرح شده در سایر کشورها لزوماً در کشور ما پیامد مطلوبی را به دنبال نخواهد داشت. پیشنهاد دیگر طراحی دیگر الگوهای متناسب با شرایط نظام آموزشی ایران است که در آینده بتوانیم از چنین الگوهایی به منظور ارتقای سطح کیفی برنامه‌ی درسی در بازنگری‌های بعدی بهره‌مند شویم.

## منابع

- چوبینه، مهدی (۱۳۸۴). طرح مطالعاتی راهنمای برنامه درسی جامع دوره‌ی متوسطه جلد سوم. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- خالقی‌نژاد، سیدعلی، ملکی، حسن و سلمانی، بابک (۱۳۹۳). تاملی بر جایگاه نیازسنجی در برنامه درسی آموزش عالی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی. تهران. دانشگاه صنعتی شریف شماره مقاله QAUS-۱۰۰۵.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۸۰). کلیات طرح سازمان دهی محتوای برنامه‌های درسی و فناوری آموزشی. سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). فرصت‌های یادگیری به جای کتاب‌مداری در تدوین برنامه‌ی درسی و فرایند یاددهی - یادگیری. مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی فرایند یاددهی - یادگیری. بابلسر، اردیبهشت ماه ۱۳۸۲.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۹۰). طراحی فرصت‌های یادگیری در تلفیقی فرایندمدار از دیدگاه برنامه‌ی درسی. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۱۰۵، ۶۳-۹۲.
- سلیمان‌پور، جواد (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا. انتشارات احسن.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران، انتشارات ایران زمین. چاپ هشتم.
- مشخصات کلی برنامه آموزشی و دوره کارشناسی زیست‌شناسی در دو رشته زیست‌شناسی و زیست‌شناسی سلولی و مولکولی. (۱۳۷۳). مصوب دویست و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۳). طرح کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم. ویراست پانزدهم.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۵). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان. نشریه شماره ۲. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- نوروززاده، رضا، محمودی، رضا. فتحی‌واجارگاه، کوروش و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی. فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۴۲، ۷۱-۹۳.

Serkan Arik, R. Kezer, F.( 2010 ). *Content analysis of the principles books in the field of measurement and evaluation published in Turkey an in the world*. Procedia Social and Behavioral Sciences . 9, 1400-1406.

## Why and how to revision the curriculum of biology education at Farhangian University

### Abstract

The suitable methods for assessment and Implementation of biology education curriculum, tailored to the targets, is of the serious challenges of reforming the curriculum of the discipline. How the curriculum is updated in a way that on the one hand contains the latest findings in biology and also will be set to the plans and goals on the other hand is the serious and permanent concern of those involved in educational curricula biology. The aim of the article is to present an alternative process based on the experience of experts and teachers of biology in Farhangian University, based on the mentioned considerations and indigenous approach to update the curriculum in biology education. Library method for gathering data and the analytical approach to discuss are used for this study. Finally, the research, based on a participatory approach and practical experience at the specified time, presented an operational model to revision the curriculum. Combining some laboratory studies in theoretical lessons, adding some practical courses based on modern teaching methods, using the experiences of biology teachers and professors, in some syllabuses are the most important findings of this study.

**Key words:** *Biological Education, Curriculum Revision, Educational System, Teaching.*

## بررسی تطبیقی تحول در یاددهی - یادگیری ریاضیات دوره ابتدایی از طریق درس پژوهی بین پنج زمینه آموزشی متفاوت: موارد آمریکا، شیلی، سنگاپور، ژاپن و ایران

مریم روزبهانی<sup>۱</sup>، دکتر سید محمدرضا امام جمعه<sup>۲</sup>

### چکیده

توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق درس پژوهی از جمله رویکردهای نوین تدریس است که شکل خاصی را برای ارائه درس در کلاس و تجزیه و تحلیل آن فراهم می‌نماید تا از این طریق به دانش‌آموزان کمک کند مهارت ریاضی خود را توسعه دهند. تجربه کشورهای گوناگون از اجرای درس پژوهی نشان می‌دهد که معلمان می‌توانند به فرصتی برای یادگیری و درک بهتر ریاضیات و آگاه شدن از نحوه تفکر دانش‌آموزان شان دست یابند. این در حالی است که شواهد نشان می‌دهند که دانش‌آموزان ایرانی عملکرد مطلوبی در ریاضیات آزمون‌های بین‌المللی نداشته‌اند. هدف از تحقیق حاضر مطالعه تطبیقی آموزش و یادگیری ریاضیات مبتنی بر درس پژوهی در کشورهای آمریکا، شیلی، سنگاپور، ژاپن و ایران است تا بتوان با نگاهی عمیق‌تر به شیوه اجرا در این کشورها، کمکی به بسترسازی مناسب، ترویج، اجرا و معنای اصلی درس پژوهی در کشورمان ایران کرد. دلیل انتخاب کشورهای فوق، موفقیت دانش‌آموزان آن‌ها در آزمون‌های بین‌المللی و پیشرو بودن آن‌ها در تحقیقات مرتبط با درس پژوهی می‌باشد. این مطالعه از نوع پژوهش‌های توصیفی - تحلیلی است و با روش تطبیقی به کمک الگوی بردی انجام شده است. در این پژوهش اهداف برنامه درسی ریاضی، فرآیند تدوین طرح درس پژوهشی، تدوین فعالیت‌های یاددهی یادگیری و نیز در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این تحقیق نشان داد که با وجود اختلافات در زیربنای فرهنگی موجود در چهار کشور مذکور، چگونه توانسته‌اند این رویکرد را با زمینه‌های فرهنگی خود سازگار نموده و از فواید آن در عمل بهرمند شوند. تغییر نگرش و آموزش معلمان، جایگزین نمودن آموزش مبتنی بر حل مسئله به جای آموزش مستقیم، انتخاب تکالیفی که منجر به آشکار نمودن تفکر دانش‌آموزان می‌شود و توجه به تغییر ارزشیابی در حین آموزش، از جمله راه کارهایی است که این پژوهش برای بهره‌مند شدن بیش‌تر از درس پژوهی در آموزش ریاضیات در ایران پیشنهاد می‌کند.

**کلید واژه ها:** درس پژوهی، آموزش ریاضی، حل مسئله

### مقدمه

به تازگی پژوهش‌گران آموزش ریاضی توجه زیاد و روزافزونی به دانش و روش معلمان ریاضی معطوف داشته‌اند. به ویژه، شیوه‌ای که طبق آن، این دانش و عمل گسترش می‌یابد - یا می‌تواند گسترش یابد - در ادبیات رو به رشد مربوط به آینده و به عمل در آوردن آموزش معلمان ریاضی، دارای اهمیت اساسی است (ایون<sup>۳</sup> و بال، ۲۰۰۹). اسانا<sup>۴</sup> و همکاران، از جمله مولفه‌های دانش ریاضی برای آموزش را، تسلط درباره ساختار و مراحل اجرا تحت نظم و ترتیب ریاضی می‌دانند. تحقیقات نشان می‌دهد که معلمانی که درک عمیق‌تری از فهم ریاضیات دارند، دانش‌آموزان شان را بیش‌تر به تفکر فعال

<sup>۱</sup>. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی Maryamroozbahani17@yahoo.com

<sup>۲</sup>. استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران M\_R\_Imam@yahoo.com

<sup>۳</sup>. Even

<sup>۴</sup>. Osana



و به یک نوع آفرینش ذهنی از موضوعات درگیر می‌کنند. این موضوع توسط برخی محققان انجمن آموزش ریاضیات مشخص شده است. اگرچه دانش محتوایی شرط لازم برای اجرای تدریس در ریاضی است اما کافی نیست (۲۰۰۶). کیفیت کار معلمان مورد توجه جهانی است زیرا تحقیقات زیادی شده است که در آن ویژگی‌های معلمان، مرتبط با چگونگی یادگیری دانش‌آموزان است. برای تحقق این مهم، کیفیت و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان، متکی بر این است که برنامه‌ی درسی، مواد آموزشی و سنجش و ارزیابی‌ها، با دانش و خبرگی معلمان و آموزش‌هایی که قبلاً دیده‌اند، هماهنگ باشد. یکی از مهم‌ترین ارکان برقراری این هماهنگی، برخورداری معلم از این قابلیت است که بتواند در کلاس درس همه این مؤلفه‌ها را برای دانش‌آموزان خود با هم هماهنگ کند. تعداد زیادی از مدارس و مناطق آموزشی<sup>۱</sup> کوشش کرده‌اند، زمان مناسبی را به توسعه‌ی حرفه‌ای<sup>۲</sup> معلمان اختصاص بدهند. آن هم در مدت زمانی که بخشی از برنامه‌ی رسمی آموزشی آن‌ها باشد و در طی آن، از متخصصان در این زمینه، دعوت به عمل می‌آید که آموزش و یادگیری را در مدارس ارتقا دهند. البته، پژوهش‌گران متوجه کاستی‌هایی در برنامه‌های متداول توسعه‌ی حرفه‌ای شده‌اند. این برنامه‌ها، کوتاه‌مدت هستند و انسجام کافی ندارند. نقص دیگر آن‌ها این است که از بیرون اداره می‌شوند. تاکاهاشی<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) معتقد است، همواره سعی بر این بوده است که برخی از برنامه‌های اخیر توسعه‌ی حرفه‌ای در جهت رفع این کاستی‌ها باشد. به زعم او، برای این که معلمان بتوانند تدریس خود و یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهند، لازم است که مفاهیم و دانش‌های نوین در این زمینه را فرا بگیرند. در عین حال، باید بتوانند مفاهیم و روش‌های نوین را در موقعیت‌های گوناگونی که پیش می‌آیند، بگنجاند و به حد کافی، آن‌ها را تمرین کنند. به این ترتیب، می‌توان آن‌ها را با سهولت تمام، در هر موقعیتی به کار برند. برای توسعه‌ی مهارت و خبرگی معلمان، فراگیری از طریق خواندن، گوش دادن و دیدن کفایت نمی‌کند. این کار به طراحی و برنامه‌ریزی<sup>۴</sup>، اقدام عملی<sup>۵</sup> و بازاندیشی<sup>۶</sup> کافی در متون آموزشی نیاز دارد.

پرسش اصلی مورد مطالعه در این پژوهش آن است که تحول یاددهی - یادگیری ریاضیات دوره ابتدایی از طریق درس‌پژوهی در دوره ابتدایی کشورهای آمریکا، شیلی، سنگاپور، ژاپن و ایران چگونه انجام شده است؟

### پرسش پژوهش

اهداف، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی در تدوین طرح درس‌پژوهشی در یاددهی - یادگیری ریاضیات دوره ابتدایی از طریق درس‌پژوهی در دوره ابتدایی کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

### روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی است و روش تحقیق آن، توصیفی - تحلیلی است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی<sup>۷</sup> است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات موردنیاز درباره کشورها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده‌اند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند.

1. School district

2. Professional development

3. Akihiko Takahashi

4. Planning

5. Doing

6. Reflecting

7. Beredy

جامعه آماری شامل کشورهایی است که از رویکرد درس پژوهی در آموزش ریاضیات استفاده می‌کنند. نمونه‌های مورد بررسی در این تحقیق، کشورهای آمریکا، ژاپن، سنگاپور، شیلی و ایران است. آمریکا به دلیل این که دارای نظام آموزشی پیشرفته‌ای می‌باشد و تحقیقات آموزشی فراوانی در جهت اقتباس و اجرای موفق، در این زمینه داشته است، انتخاب شده است. دلیل انتخاب ژاپن و سنگاپور به عنوان دو کشور آسیایی مناطق اقتصادی عضو APEC که از لحاظ آموزش جایگاهی ویژه به دلیل پیشرفت‌های آموزشی ارزیابی‌های بین‌المللی مانند تیمز دارند. شیلی نیز به عنوان مناطق اقتصادی عضو APEC که از سال ۲۰۰۶ در یک مطالعه‌ی جمعی درباره‌ی آموزش ریاضیات در متن فرهنگ‌های گوناگون مشارکت داشته است که هدف اصلی آن توسعه‌ی نوآوری‌هایی در زمینه‌ی یاددهی و یادگیری ریاضیات بوده، انتخاب شده است. نظام آموزشی ژاپن، سنگاپور و شیلی به عنوان نظام آموزشی متمرکز<sup>۱</sup> و نظام آموزشی آمریکا غیر متمرکز<sup>۲</sup> می‌باشند.

### یافته‌های پژوهش

– مقایسه تحول اهداف، در فرآیند یاددهی – یادگیری ریاضیات از طریق درس پژوهی

در ابتدای اجرای فرآیند درس پژوهی، در آمریکا اهداف مشخصی به معلمان داده می‌شد (مثلاً، همه دانش‌آموزان در درس‌شان موفق شوند) در کشورهای شیلی و سنگاپور، اهداف با دروس پیشین ارتباط اندکی داشتند، هم‌چنین از واحدهای درسی و پیوند میان محتوای آن‌ها با مباحث مشابه در پایه‌های تحصیلی دیگر و تشخیص کاستی‌های دانش پیشین دانش‌آموزان درک کمی داشتند. در ژاپن اهداف بر اساس **تأکید بر لذت بردن از ریاضیات**. تأکید بر ابتکار عمل خود کودکان، بیان مسئله به زبان ریاضی از طریق مهارت حل مسئله بوده است. در ایران، اهداف در طرح درس پژوهشی به صورت تقسیم‌بندی به حیطه‌های دانشی، نگرشی و مهارتی و توجه اندک به استانداردهای آموزشی به دلیل کمی آگاهی از اهداف و استانداردهای آموزشی بوده است. کشورهای آمریکا، شیلی و سنگاپور در تغییرات میانی، به اهداف بلندمدت در مورد پرورش دانش‌آموزان و چگونگی برقراری ارتباط آموزش‌ها با زندگی روزمره، طراحی در زمینه استانداردها و هدف‌های مربوط به رشد و پیشرفت دانش‌آموزان (هم در پایه تعیین شده و هم در پایه‌های پیرامونی) برقراری ارتباط بین اهداف و زندگی روزمره از طریق فرآیند حل مسئله، توجه نمودند. در ژاپن هدف، توسعه تفکر ریاضی، تفکر منطقی، تعمیم و تخمین و برآورد به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند خودشان مسئله طرح کنند و قواعدی را برای ساختن راه‌حل‌های مناسب آن کشف کنند، تعریف شده و هم‌چنان مورد توجه است. حاصل تغییرات میانی در ایران توجه به اهداف به عنوان پیامدهای آموزشی، رفتارهای قابل مشاهده و عینی یا کانونی و ارتباط کم با زندگی روزمره می‌باشد.

– مقایسه تحول فعالیت‌های یاددهی – یادگیری در فرآیند یاددهی – یادگیری ریاضیات از طریق درس پژوهی

در نسخه اولیه الگوی درس پژوهی در آمریکا، فعالیت‌های یاددهی – یادگیری به گونه‌ای طراحی می‌شدند که همه درس‌ها شامل «تکلیف‌های آشکارکننده تفکر» دانش‌آموزان نبود. در شیلی، این فعالیت‌ها به خوبی معطوف به یادگیری مطالب مشخص نبودند. در سنگاپور نقش سنتی معلم در انجام فعالیت‌ها با انتقال دانش خود به فراگیران و گزینش نامناسب تکالیف و مسئله‌های استدلالی وجود داشت. در ژاپن، فعالیت‌های یاددهی – یادگیری، بر اساس پیش‌بینی تفکر دانش‌آموزان با استفاده از منابع چاپی گوناگونی (راهنمای معلم)، مشاهده و مثال‌هایی از تفکر دانش‌آموزان و خط سیر مفصل نحوه فهم آن‌ها از یک زمینه ویژه ریاضی انتخاب و یک تکلیف مناسب تدوین می‌شد. در ایران، تکالیف برای انجام فعالیت‌ها از کتاب درسی، با راه‌حل‌های مشابه اندک برای انجام آن‌ها انتخاب می‌شد. تکالیفی که

<sup>۱</sup> . Centralized Educational System

<sup>۲</sup> . Decentralized Educational System

آشکارکننده تفکر دانش‌آموزان نبودند. آمریکا در تغییرات میانی، از تکلیف‌هایی که تفکر دانش‌آموزان را موجب می‌شد و از اکتشافات شخصی ایشان پشتیبانی می‌کرد؛ استفاده بیشتری کرد. هم‌چنین از ارائهٔ پاسخ‌های حاضر و آماده به دانش‌آموزان پرهیز می‌کردند. در شیلی، نوع تکالیفی که دانش‌آموزان را در وضعیت‌هایی قرار می‌دهد که موجب تکامل بیشتر دانش ایشان شود پیش‌بینی و مشخص می‌شدند. هم‌چنین به آن‌ها اجازه اشتباه و بر عهده‌گرفتن مسئولیت اشتباهات خود و پیدا نمودن راه‌های غلبه بر آن‌ها نیز داده می‌شد. در سنگاپور، فعالیت‌هایی انتخاب و تدوین شدند که به دانش‌آموزان کمک کند تا موضوعات یادگیری در امتداد دانش پیشین آن‌ها باشد و بتوانند بین ریاضیات و زندگی روزانه‌ی خود ارتباط برقرار کنند تا به یادگیرندگانی مستقل تبدیل گردند. این فرصت‌ها از طریق تکلیف، کار و تمرین با ابزار و دست‌ورزی برای آن‌ها فراهم شد. در ژاپن برای انجام فعالیت‌ها تکالیف، با در نظر گرفتن راه‌حل‌های دانش‌آموزان به‌منظور هدایت بحث و گفتگوی مناسب در کل کلاس و هم‌چنین به‌منظور بیرون کشیدن افکار از سر تک‌تک فراگیران و مرتبط با زندگی روزمرهٔ خود انتخاب می‌شوند. در ایران، تکالیف برای انجام فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با توجه اندک به تفکر ریاضی و استدلال منطقی در آن‌ها، حمایت کم از یادگیری مستقل فراگیر، آماده و حاضر نمودن پاسخ تکالیف و هم‌چنین سطح دشواری و شناختی پایین انتخاب شده‌اند.

- مقایسه تحول ارزشیابی در فرآیند یاددهی - یادگیری ریاضیات از طریق درس‌پژوهی

در نسخهٔ اولیهٔ الگوی درس‌پژوهی در آمریکا، ارزشیابی از طریق تدوین کاربرگ‌هایی که غالباً کمتر در مسیر اهداف مهارتی و آشکارکننده تفکر دانش‌آموزان بود، انجام می‌شد. هم‌چنین غالباً تمرکز مشاهدات بر حرکات معلم و جنبه‌های ظاهری رفتار دانش‌آموزان متمرکز بود. در شیلی، رویکرد ارزشیابی با تأکید بر شرکت در آزمون‌های نهایی و تمرکز بحث و گفت‌وگوها بر نتایج به‌دست آمده بود تا فرآیند انجام آن‌ها. در سنگاپور، ارزشیابی از طریق تعداد زیاد امتحان‌ها و حل مسأله‌ها در کاربرگ‌های دانش‌آموزان بدون این‌که بتوانند توضیح دهند که چرا و چگونه به پاسخ مسأله‌ها دست یافته‌اند، انجام می‌شد. در ژاپن، ارزشیابی از طریق مشاهده دانش‌آموزان و ارائه بازخورد به موقع به آن‌ها یادداشت‌برداری درباره انجام کارهای کلاس و استفاده از آن‌ها در تبادل نظرهای گروهی و خودارزیابی، ارتباط فعالانه با هم و همتاسنجی، افزودن بر عمق دانش از طریق تجربه‌هایی نظیر مشاهده، آزمایش و حضور در کلاس و بیرون از کلاس انجام می‌شد. در ایران، ارزشیابی به‌عنوان بخشی جداگانه از آموزش از طریق استفاده از کاربرگ و سوالات یکسان برای همه دانش‌آموزان و ارزیابی از آموخته‌ها در پایان درس، استفاده از پرسش‌های بسته‌پاسخ صورت می‌گرفت.

در تغییرات میانی، کشور آمریکا، توجه به مهارت‌ها و مزایای لازم در کارهای گروهی دانش‌آموزان، مشاهده دانش‌آموزان در کلاس درس، استنتاج‌های یادگیری آن‌ها بر اساس داده‌های گردآوری‌شده در مشاهدات پژوهشی، در کانون توجه ارزشیابی قرار گرفت. شیلی، رویکرد خود را به سمت تمرکز بر بحث و گفت‌وگوهای گروهی و تحلیل روش‌های به‌کاررفته و کارآمدی آن‌ها تغییر داد. سنگاپور، نوعی الگوی مشاهده با هدف مشاهده فعالیت دانش‌آموزان و تمرکز بر نحوه‌ی تفکر و یادگیری دانش‌آموزان، بر مبنای به زبان آوردن حرف‌های آن‌ها انجام کارها، ثبت و ضبط شواهد و مدارکی استوار بر تفکر و یادگیری ایشان، حل مسأله‌ها در کاربرگ‌های خود و توضیح چرایی و چگونگی دست‌یافتن به پاسخ مسأله‌ها برای ارزشیابی، طراحی نموده است. در ژاپن هم‌چنان نکات مورد توجه در ارزشیابی، شامل مواردی است که ذکر شد. در ایران، تأکید بر آزمون‌های مداد کاغذی، تأکید کم در فرآیند آموزش بر خودارزیابی و همتاسنجی، تأکید بر آزمون‌های عملکردی در پایان تدریس و توجه اندک به سنجش مشاهده‌ای و ارائه بازخوردهای به‌موقع و لازم به‌عنوان ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

### نتیجه‌گیری

درس‌پژوهی به‌نحوی طراحی شده است که به آهستگی و به شکلی یکنواخت، موجب پدیدآمدن تغییرات می‌شود (استیگر و هیبرت، ۱۳۹۰).

- داده‌های این مطالعه توصیفی - تحلیلی نشان می‌دهد که؛
- ۱- تغییر دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در مدت اجرای فرآیند درس‌پژوهی به شکل ژاپنی آن، از تأکید بر درس به مثابه «فرآورده‌ای» آموزشی به دیدگاهی از آن مبتنی بر درس‌پژوهی که درس را هم‌چون «فرآیندی» برای بهبود و پیشرفت آموزشی در نظر می‌گیرد.
  - ۲- تغییر شناخت، باور و نگرش معلمان موجب می‌شود آن‌ها اهداف و استانداردها را بیش‌تر مورد بررسی قرار دهند. متناسب با آن‌ها روش‌های تدریس مبتنی بر حل مسئله همراه با تکلیفی که آشکا کننده تفکر دانش‌آموزان است را طراحی نمایند.
  - ۳- به چگونگی فهم و درک دانش‌آموزان از موضوعات یادگیری آن‌ها عمیق‌تر بنگرند و از این طریق بدفهمی‌ها و کج فهمی‌های آن‌ها را شناسایی و با ارائه بازخورد مناسب و به‌موقع، به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر در کنار آن‌ها سفر یادگیری را همراهی نمایند.
  - ۴- معلمان و دانش‌آموزان درکنار هم موجب تحول در الگویی به مراتب منسجم‌تر و متوازن‌تر از درس‌پژوهی شده که هم بر یادگیری خود مجریان درس‌پژوهی تأکید داشته است و هم بر تدوین طرح درس و هم رشد و پیشرفت تحصیلی فراگیران.
  - ۵- شناخت عمیق از پیچیدگی‌های درس‌پژوهی
  - ۶- تمرکز بر داده‌های حاصل از مشاهده پژوهشی کنش دانش‌آموزان نه معلم
  - ۷- مجریان درس‌پژوهی نیاز دارند به شیوه‌ای مصرانه و گسترده چیزهایی یاد بگیرند تا بتوانند این شکل خاص از توسعه حرفه‌ای معلمان را «از مهد پیدایش آن یعنی ژاپن» اقتباس و با «شرایط کشور» ایران سازگار کنند.

## منابع

- استیگلر، هیبرت و هیبرت، جیمز (۱۳۹۰). شکاف آموزشی، ترجمه محمدرضا سرکارآرانی، چاپ چهارم. تهران: انتشارات مدرسه.
- ایوبیان (۱۳۸۵). تحولی نو در بهبود کیفی تدریس معلمان به کمک درس‌پژوهی. اولین همایش ملی نوآوری آموزشی، تهران.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱).
- حبیب‌زاده، عباس (۱۳۸۹). تهیه و اجرای طرح درس ریاضیات در قالب مطالعه درس و بررسی اثربخشی آن بر نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و خودکارآمدی تصویری معلمان کلاس سوم ابتدایی شهرستان قم. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خاکباز، عظیمه‌سادات (۱۳۸۶). پیامدهای استفاده از درس‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی دوره راهنمایی تحصیلی ناحیه دو کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- روزبهرانی، مریم (۱۳۹۵). بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر درس‌پژوهی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی، مجموعه مقالات دومین همایش ملی درس‌پژوهی، ۱۱۳-۱۲۸.
- روزبهرانی، مریم (۱۳۹۶). یک معلم، دو درس: افزایش دانش عملی معلم و در نتیجه افزایش فراگیری شاگردان در فرآیند درس‌پژوهی، سومین همایش ملی تربیت معلم
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۶۱-۵۹، ۷۶.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن سازی، تهران: نشر روزگار.  
 مرکز ملی مطالعات بین المللی تیمز و پرلز (۱۳۹۲). گزارش اجمالی از مهم ترین نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و مقایسه آن با عملکرد دانش آموزان ایران در دوره های قبل. تهیه و تدوین عبدالعظیم کریمی، شهرناز بخشعلی زاده و مسعود کبیری، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- Ball, D. L., Hill, H., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, Fall, 14–22.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180
- Dudley, P., (2013) Teacher Learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupil learning, *Journal of Teaching and Teacher Education*, (34), 107-121
- Even, R., & Ball, D. L. (Eds.). (2009). The professional education and development of teachers of mathematics: The 15th ICMI Study. New ICMI study series (Vol. 11). New York, NY: Springer.
- Inprasitha, M. et al. (2015) Lesson Study Challenges in Mathematics Education. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd
- Lewis, C, Perry, R, & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? A case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.
- Perry, R. & Lewis, C. (2008). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Springer Science+Business Media* 365-391.



## **A Comparative Study of Change in Teaching – Learning Elementary Mathematics through Lesson Study between Five Different Educational Courses: Case Studies in America, Chile, Singapore, Japan and Iran**

### **Abstract**

Teachers' professional development through lesson study is one of the new teaching approaches that provides a special form for classroom teaching and analysis, in order to help students develop their math skills. The experience of various countries of conducting lesson study shows that teachers can provide an opportunity for better learning and understanding of mathematics and their students' thinking. This is while evidence suggests that Iranian students did not perform well in international mathematical tests. The purpose of this study is to compare the teaching and learning of lesson study-based mathematics in the countries of the United States, Chile, Singapore, Japan with Iran, so that a more in-depth view of the way in which these countries are implemented can contribute to the proper establishment, promotion, implementation and meaning of the original lesson Study course in Iran. The reason for the selection of the above countries is the success of their students in their international tests and their leading role in research related to study. This study is a descriptive-analytic study and has been conducted using a comparative method with the help of the Brady model. . In this study, the objectives of the math curriculum, the process of designing the lesson study course, the formulation of learning teaching activities, as well as the assessment of students' academic achievement have been studied. The results of this study showed that despite the differences in the cultural substructures in the four countries, How have they been able to adapt this approach to their cultural backgrounds and benefit from it in practice? Changing the attitudes and teaching of teachers, replacing problem-based education with direct teaching, selecting assignments that will reveal students' thinking, and paying attention to the change in assessment during education is one of the ways in which this study is for the benefit Proposes more studies in mathematics education in Iran.

**Keywords:** Lesson study, Mathematics education, Problem solving.

## واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی

اسد حجازی<sup>۱</sup>

### چکیده

زمینه و هدف؛ هدف این پژوهش شناسایی موانع و مشکلات و ارایه راهکارهای در خصوص اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی بود. روش پژوهش؛ این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش آن توصیفی - پیمایشی است. ابزار تحقیق پرسشنامه محقق ساخته است که روایی محتوای ابزار پژوهش از طریق نظرسنجی از خبرگان بررسی شد و آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۵ به دست آمد. جامعه آماری این تحقیق معلمان ابتدایی پسرانه مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش شهر تهران می‌باشند که تعداد ۲۶۰ نفر از میان معلمان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌ها تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد. یافته‌ها: نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها با به‌کارگیری آزمون تی تک‌نمونه نشان داد: ساختار سازمانی و زیرساختار فناوری اطلاعات موانع پیاده‌سازی موفق طرح یادشده محسوب نمی‌شوند، اما منابع انسانی و منابع مالی مانع پیاده‌سازی موفق طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس هستند. نتیجه‌گیری؛ پاشنه آشیل اجرای موفق طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی؛ نبود معلم تربیت‌شده در این بخش، آزمون‌محوری در مقاطع تحصیلی بالاتر و منابع مالی است.

**کلیدواژه‌ها:** ارزشیابی توصیفی، مدارس ابتدایی، موانع پیاده‌سازی

### مقدمه

ارزشیابی کیفی (توصیفی)<sup>۲</sup>، موضوعی است که طی چند دهه گذشته به‌طور فزاینده‌ای توجه پژوهش‌گران را به خود جلب کرده است. پیشینه ارزشیابی به زمان پیدایش بشر بر می‌گردد و سابقه‌ای به درازای عمر بشر دارد. و صاحب‌نظرانی نظیر تن‌برینک و کرونباخ به نقل از قره‌داغی (۱۳۸۹) ارزشیابی را فرایند کسب اطلاعات و کاربرد آن برای داوریهایی که به‌نوبه خود در تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرند، تعریف کرده‌اند.

ارزشیابی آموزشی از اواسط دهه‌ی ۱۹۷۰ به‌عنوان یک رشته‌ی مستقل شناخته شد و از این تاریخ تاکنون دستخوش تحولات شگرف گردیده است. بدین‌رو، روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز همپای پیشرفت دانش روان‌شناسی و طرح نظریه‌های نوین یادگیری تغییر و نوآوری را تجربه نموده است. ارزشیابی توصیفی به‌عنوان مصداقی از یک پروژه تغییر و تحول و به‌عنوان یکی از تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آموزش و پرورش ابتدایی در مدارس ابتدایی کشورمان در حال اجرا می‌باشد. پژوهش‌های متعددی در همین راستا و مراحل اجرای آزمایشی این پروژه، اهمیت و ضرورت و منافع طرح را مثبت ارزیابی نموده‌اند. صاحب‌نظرانی نظیر حسنی (۱۳۸۹) ارزشیابی کیفی (توصیفی) را ارزشیابی از بهبود یادگیری دانش‌آموزان نه نتایج یادگیری تعریف کرده‌اند.

حسینی و آقازاده (۱۳۹۰)، ارزشیابی را به‌عنوان ابزاری در خدمت یادگیری به معلم یادگیرنده و والدین می‌داند. ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای فراهم سازد تا دانش‌آموزان در کلاس درس با نشاط هر چه بیش‌تر به یادگیری مطالب درسی در طول سال تحصیلی بپردازند. این طرح با هدف بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی تغییرات اساسی را در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد داده است. در تعریف جدید

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. azer1383@yahoo.com

۲. Descriptive qualitative evaluation

یادگیری، دانش‌آموز محور آن است، دانش‌آموز است که ادراکات و دانش خود را نظم می‌دهد و از شناخت‌های خود در شرایط واقعی زندگی استفاده می‌کند. دانش‌آموز خود یادگیرنده است و بایستی آنچه را آموخته در عمل بروز دهد (حسینی، ۱۳۸۹).

از سال ۱۳۸۱ با مصوبه مورخ ۸۱/۰۲/۰۵ شورای عالی آموزش و پرورش مبنی بر بررسی و مطالعه پیشنهادات در خصوص اصلاح نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی طرح ارزشیابی توصیفی آغاز شد. لیکن نتایج تحقیقات متعدد داخلی پیرامون مقوله ارزشیابی توصیفی در ایران طی چند سال اخیر بیانگر بیش و کم نامطلوب‌شدن این شاخص در توسعه و اصلاح نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی است. با وجود این، در پیاده کردن برنامه‌های آموزشی در نظام آموزش و پرورش هم‌واره ممکن است مجموعه‌ای از موانع و مشکلات وجود داشته باشد. در حال حاضر، این موضوع که ارزشیابی کلاسی یکی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری در کلاس درس است بسیار مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. پژوهش‌های زیادی از سال ۱۹۸۰ در جهان در ارتباط با ارزشیابی و نحوه اجرای آن و تأثیر بر روی یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است (کمپ و تپروف<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ لاجپور و تاردیف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ مویا و مالی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴). نتایج چنین پژوهش‌هایی نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با تغییر در طرز تفکر و روش کار خود در زمینه ارزشیابی تحصیلی، آن را در خدمت بهبود و توسعه یادگیری دانش‌آموزان قرار دهد.

با توجه به موارد یادشده یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر اجرای این طرح با آن مواجه است، فاصله بین برنامه قصدشده و اجرای آن می‌باشد (بیرمی‌پور و دیگران، ۱۳۹۰). هم‌چنین عبادی (۱۳۸۹) در زمینه مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی معتقد است که ما هنوز شاهد وجود نقاط ضعف و مشکلات در اجرای این طرح هستیم و پژوهش‌های کمتری به مشکلات اجرایی ارزشیابی کیفی (توصیفی) پرداخته است. بر این اساس، همان‌گونه که شواهد نشان می‌دهد، معلمان دوره ابتدایی بیش و کم مهارت‌های لازم برای این‌که ارزشیابی کیفی (توصیفی) را در خدمت یادگیری قرار دهند، آموزش‌های مناسب ندیده‌اند. بی‌توجهی با این مسایل سرخوردگی معلمان علاقه‌مند به اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی را در پی خواهد داشت. با توجه به دغدغه‌های بیان‌شده، و نقش انکارناپذیر معلمان در امر تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد در توسعه و پیشرفت کشور، این پژوهش بر آن است؛ به شناسایی موانع و مشکلات و ارائه راهکارهای لازم بپردازد.

### بیان مسئله و چارچوب نظری

تا قبل از دهه ۱۹۳۰ فعالیت و عملکرد یادگیرنده در فرآیند یادگیری، پایه و اساس ارزشیابی را تشکیل می‌داد. بر همین اساس، میزان موفقیت یک برنامه درسی نیز با توجه به میزان موفقیت شاگردان در یادگیری محتوای آن برنامه درسی، سنجیده می‌شد. برای نخستین بار، در فاصله سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰، رالف تایلر<sup>۴</sup>، مساله ارزشیابی برنامه درسی را مطرح کرد. او ارزشیابی برنامه درسی را در قالب، اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح نمود. بر این اساس، مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر اجرای برنامه‌های درسی، براساس مدل‌های تغییر عبارتند از: هماهنگی-سازي عناصر برنامه درسی از قبیل کتاب‌های درسی (ریچارد، ۱۹۹۸) و ارزشیابی (وال‌والدرسون، ۱۹۹۳؛ وال، ۲۰۰۰)، ارتقای دانش، مهارت و ظرفیت مجریان (ریچارد و فارل، ۲۰۰۵)؛ فراهم‌سازی منابع انسانی و مالی و مواد آموزشی (فولن و میلز، ۱۹۹۲)، ایجاد فرهنگ مساعد تغییر در مدرسه (الیس، ۱۹۹۶؛ مک‌کای، ۲۰۰۳)، نظرخواهی از تمام مجریان در

<sup>1</sup>. kemp & Toperoff

<sup>2</sup>. Lachiver & Tardiff

<sup>3</sup>. Moya & Malley

<sup>4</sup>. Tyler

حین خط‌مشی‌گذاری در برنامه‌های درسی جدید (کاراواس دوکاس، ۱۹۹۵؛ وایت، ۱۹۹۳)، هم‌چنین حمایت از رهبری و مدیریت مدیران و مجریان، مدیریت و رهبری اثربخش فرایند اجرای تغییر، برقراری ارتباط مناسب برای تبادل اطلاعات، از جمله عوامل دیگر تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی می‌باشند. در ایران نیز در دهه ۷۰ هجری شمسی کیفیت آموزش تحت تأثیر شرایط جهانی و هم‌چنین چالش‌های پیش‌روی نظام آموزشی یکی از مسائل اساسی نظام آموزشی شد و ضروری می‌نمود تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران نظام در مواجهه با این مساله به دو سوال اساسی زیر پاسخ‌گو باشند و برای آن چاره‌جویی نمایند.

- ۱- چگونه دانش‌آموزان بهتر یاد می‌گیرند؟ (بهبود کیفیت یادگیری)
  - ۲- چگونه معلمان می‌توانند بهتر آموزش دهند؟ (بهبود کیفیت یاددهی)
- نارضایتی از نظام ارزشیابی سنتی، منتج به اصلاح این نظام و تبدیل آن به طرح دوتوبتی نمودن امتحانات و برجسته‌شدن نقش ارزشیابی مستمر شد. از سایر تغییرات لحاظ‌شده در نظام آموزشی می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:
- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس ترتیبی.
  - تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی.
  - تغییر و تنوع‌بخشی به ابزارها و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان مانند پوشه کار، آزمون‌های عملکردی، چک‌لیست، برگ ثبت مشاهدات.
  - تغییر در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی (قره‌داغی، ۱۳۸۹).
- بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی (توصیفی) در داخل و خارج ایران، حاکی از توجه پژوهش‌گران به بررسی و مقایسه این رویکرد با رویکرد سنتی و ارایه مشکلات ارزشیابی توصیفی است، لیکن پژوهش‌های کمتری به بررسی نقش و عوامل تأثیرگذار در اجرای این طرح به‌منظور اجرای رویکرد جایگزین پرداخته است.
- بیرمی‌پور و دیگران (۱۳۹۰) عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم و عوامل ایجادکننده جو و تعامل و تشریک مساعی بیان می‌کنند. واحدی (۱۳۸۷) بی‌توجهی به سرفصل‌های موجود در دروس تربیت‌معلم و آموزش عالی فرهنگیان، حجم کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی، نبود مکانیزم‌های مطلوب راهنمای آموزشی برای معلمان، وجود آیین‌نامه‌های ارزشیابی متفاوت و متناقض را حاکی از ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه درسی عنوان نموده است. حیدری (۱۳۸۷) نیز تراکم دانش‌آموزان کلاس را مهم‌ترین مشکل اجرای این طرح در استان ایلام بیان نموده است.
- عبادی (۱۳۸۹) در خصوص بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی)، چهار مؤلفه را برنامه درسی، دانش و مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران، فراهم‌سازی امکانات و پیش‌نیازهای محیطی و منابع آموزشی و روش‌ها و ابزارهای گردآوری و سازماندهی داده‌ها الگوی خود پیش‌بینی کرده است. وی هم‌چنین میزان مشکلات اجرایی ارزشیابی کیفی (توصیفی) در ارتباط با هر چهار مؤلفه مورد بررسی را بالاتر از میانگین متوسط می‌داند.
- میرزاحمدی (۱۳۹۰) در شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) دوره ابتدایی به موارد زیر دست یافتند:

- ۱- مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «خوگرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) و «دشواری اجرای الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) در کلاس درس» هست.
- ۲- مهم‌ترین موانع مرتبط با دانش‌آموزان در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «عدم استفاده از ارزشیابی کیفی (توصیفی) برای بزرگ‌نمایی ضعف‌های دانش‌آموزان»، «عدم آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجرای صحیح و دقیق

الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) و «عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای کلاس‌های بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش آموز» هست.

۳- مهم‌ترین موانع مرتبط با والدین در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «عدم اختصاص وقت کافی والدین برای همکاری با معلمان و مدرسه در اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی»، «ارائه بازخوردهای نامناسب و اشتباه از سوی والدین از وضعیت تحصیلی فرزندان خود به معلم و مدرسه»، «اصرار والدین به نمره‌گرایی به جای آگاهی از وضعیت واقعی تحصیلی فرزندان خود» و «روشن نبودن فلسفه و اهداف ارزشیابی کیفی (توصیفی) برای والدین» هست.

۴- مهم‌ترین موانع مرتبط با محتوای دروس در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی شامل: «به‌روزی نبودن محتوای دروس و عدم انطباق کامل آنان با نیازهای دانش‌آموزان با توجه به شرایط محلی، ملی و جهانی»، «حجم زیاد محتوای دروس»، «تاکید بر زیاد بودن محتوای کتاب‌های درسی و کم‌توجهی به سایر فعالیت‌های علمی و تربیتی» و «کم‌توجهی به فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان در کلاس» هست.

۵- مهم‌ترین موانع مرتبط با ابزارهای ارزشیابی در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «تاکید آیین‌نامه امتحانات به قبولی بیش‌تر»، «کلی و مبهم بودن برخی عبارات کارنامه توصیفی و عدم درک درست آن» و «از میان رفتن حس رقابت در میان دانش‌آموزان به دلیل نبود نمره» هست.

حسینی و احمدی (۱۳۸۶) در گزارش اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی (۸۲-۸۳)، ضمن برشمردن فعالیت‌های انجام‌شده برای اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی)، به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته‌اند. بر اساس این گزارش برخی از نقاط ضعف به شرح زیر اعلام شده است؛ وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم، شلوغ بودن کلاس‌ها، مورد توجه قرار گرفتن مدرک‌های بالاتر از انتظار به جای نمره بیست، عدم وجود آیین‌نامه اجرایی، عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء، تبدیل شدن معلم به ارزشیاب (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۹؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ کلهر، ۱۳۸۴؛ مهاجر و کرمانشاهی، ۱۳۸۷؛ احمدی و حسینی، ۱۳۸۵)؛ دست‌چوردی ملایی، ۱۳۸۹؛ نادری، ۱۳۸۸) مهم‌ترین موانع و مشکلات ارزشیابی کیفی (توصیفی) به شرح زیر می‌دانند:

- نبود معلمان کیفی
  - عدم آشنایی معلمان و مدیران با اهداف و ویژگی‌ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی
  - بالا بودن جمعیت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس
  - کمبود امکانات انسانی (جمعیت، کلاس و کم‌سواد والدین)
  - ناکافی و نامطلوب بودن منابع آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت مجریان
  - عدم هماهنگی کتاب و لوح آموزشی با اهداف طرح
  - ابهام در آیین‌نامه‌ها و ضوابط اجرایی
  - وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی توصیفی به دلیل تنوع ابزارها
  - عدم کارایی طرح در کلاس‌های پرجمعیت
- یافته‌های پژوهش پالمر (۱۹۹۳) نیز نشان‌دهنده عدم موفقیت تغییر برنامه‌ها، فرایندها یا رویکردها در نظام آموزشی بدون توجه و درک اصول و عملکردهای تغییر پیشنهادی توسط معلمان و بدون آموزش مجریان است.



## روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت تحقیق توصیفی - پیمایشی است و در آن از روش تحلیل محتوایی برای بررسی اسنادی و آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است. در بخش کیفی نمونه آماری از بین تحقیقات انجام شده در زمینه ارزشیابی توصیفی به عنوان نمونه هدفمند و در دسترس برای مطالعه انتخاب شده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های پژوهش مبتنی بر فیش، چک‌لیست‌ها و فرم‌های محقق ساخته می‌باشد. در این پژوهش تحلیل محتوایی اسناد به روش گال و همکاران (۱۹۹۴) انجام گرفته است. جامعه آماری بخش کمی این تحقیق معلمان ابتدایی پسرانه مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش شهر تهران می‌باشند که تعداد ۲۶۰ نفر از میان معلمان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

## یافته‌ها

**چالش‌های ارزشیابی توصیفی:** از آن جا که هر برنامه تازه‌ای معمولاً با دشواری و مشکلات خاص مواجه می‌شود و با توجه به این که در زمینه ارزشیابی توصیفی تجربیات لازم و کافی در آموزش و پرورش کشورمان وجود ندارد، برخی از چالش‌ها و موانع ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش و پرورش کشورمان عبارتند از:

**منابع علمی و فناوریانه:** از چالش‌های ارزشیابی در نظام آموزش و پرورش کشورمان چالش در محتوا و شیوه‌های آموزشی دوره ابتدایی می‌باشد. منابع درسی موجود بیش‌تر متربیان را به دنبال یافتن یک پاسخ مشخص برای پرسش‌های مطرح شده تشویق می‌کنند و فرهنگ به ذهن‌سپاری را که در برابر فرهنگ ابتکارجویانه فردی قرار دارد تبلیغ و تشویق می‌کند. هم‌چنین از موانع برون‌سیستمی مرتبط با منابع درسی می‌توان به عدم وجود منابع و ادبیات مناسب در مورد رویکردهای ارزشیابی توصیفی در زبان فارسی اشاره نمود. به زعم میرزامحمدی (۱۳۹۰)، مهم‌ترین موانع مرتبط با محتوای دروس در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی شامل: «به‌روزی نبودن محتوای دروس و عدم انطباق کامل آنان با نیازهای دانش‌آموزان با توجه به شرایط محلی، ملی و جهانی»، «حجم زیاد محتوای دروس»، «تاکید بر زیاد بودن محتوای کتاب‌های درسی و کم توجهی به سایر فعالیت‌های علمی و تربیتی» و «کم‌توجهی به فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان در کلاس» می‌باشد.

به‌زعم (ریچارد، ۱۹۹۸) هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌درسی از قبیل کتاب‌های درسی و ارزشیابی از جمله عوامل دیگر تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی می‌باشند.

بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی (توصیفی) در داخل و خارج ایران، حاکی از توجه پژوهش‌گران به بررسی و مقایسه این رویکرد با رویکرد سنتی و ارایه مشکلات ارزشیابی توصیفی است، لیکن پژوهش‌های کمتری به بررسی نقش و عوامل تأثیرگذار در اجرای این طرح به منظور اجرای رویکرد جایگزین پرداخته است. بنابراین باید برنامه‌های درسی مورد بازبینی قرار گیرد و موضوعات درسی، دوره‌ها و روش‌های آموزش به سوی ارزشیابی توصیفی سوق داده شود.

منابع انسانی؛ کمبود تعداد معلمان حرفه‌ای در برنامه‌ریزی و اجرای طرح، ارزشیابی مستلزم اطلاعات است بدون اطلاعات کافی نمی‌توان ارزشیابی درستی از پیشرفت دانش‌آموز انجام داد. در این طرح تلاش می‌شود که ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات از فرآیند پیشرفت دانش‌آموز تنها متکی بر امتحان نباشد و ابزارهای دیگری چون چک‌لیست‌ها برگ ثبت گزارش، پوشه کار (پورت فولیو) و ... به کار گرفته شود. یکی از بخش‌های مهم مهارت‌های اساسی معلمان در اجرای طرح تغییر مقیاس کمی به توصیفی، همین به کارگیری ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات است که بیش و کم تاکنون عملاً در نظام آموزشی کمتر به کار رفته است. یکی دیگر از منابع چالش برانگیز و مشکل‌زا در تحقق طرح‌ها

عدم وجود انگیزه کافی در بین معلمان برای پیشبرد اهداف طرح‌هاست، تجربه نشان داده است که بهترین طرح‌ها در دست معلمان بی‌انگیزه ناکام مانده است. به نظر می‌رسد تعیین سرنوشت طرح‌ها نه در دست طراحان طرح، بلکه در دست مجریان آن است، وقتی مجریان طرح دل‌مشغولی‌های به غیر از مسئولیت‌های حرف‌های خود دارند، روشن است که طرح‌ها به کجا می‌انجامد. بنابر نتایج مطالعات (بیرمی‌پور، ۱۳۹۰؛ عبادی، ۱۳۹۰؛ میرزامحمدی، ۱۳۹۰)، مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «خوگرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی)» و «دشواری اجرای الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) در کلاس درس» است.

موانع مرتبط با دانش‌آموزان؛ مهم‌ترین موانع مرتبط با دانش‌آموزان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی شامل: «عدم آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی)»، «عدم استفاده از ارزشیابی کیفی (توصیفی) برای بزرگ‌نمایی ضعف‌های دانش‌آموزان»، و «عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای کلاس‌های بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش‌آموز» است. این موضوع برای همه دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور روشن و واضح است که ما از نظر استانداردهای آموزشی در سطح مطلوبی نیستیم و این استانداردهای پایین خود عاملی است که می‌تواند به تحقق اهداف طرح ضربه بزند مثلاً شاخص نسبت معلم به شاگرد یعنی با داشتن کلاس‌های پرجمعیت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بسیار مشکل می‌نماید و یکی از اعتراضات معلمان نسبت به این طرح هم همین مساله است، لذا این عامل می‌تواند مانعی برای گسترش سریع طرح باشد. محققان داخلی نیز در بررسی‌های گسترده‌ی خود در زمینه‌ی اجرای طرح با چالش جدید در مورد مسئله تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس روبرو شدند. آنان با استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده درباره اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی به این نتیجه رسیده‌اند که تنها تعداد کمی از کلاس‌ها برای اجرای مناسب طرح تناسب لازم دارد. بر این اساس، فقر ادبیات در این زمینه به معنی عدم آمادگی فکری و نگرشی مناسب برای دانش‌آموزان نیز می‌تواند به عنوان یک مانع برای استقرار طرح محسوب شود.

از سوی دیگر، همان‌گونه که در موانع یادشده بحث شد به‌سان معلمان و کارگزاران دیگر والدین هم‌چنین نگرش منفی را نسبت به تغییرات دارند آن‌ها نسبت به کارآمدی تغییرات بدبین هستند و آن‌را از همان آغاز شکست‌خورده تلقی می‌کنند از سوی دیگر والدین نیز نمره و امتحان را ابزار محرک و تشویق‌کننده دانش‌آموزان تصور می‌کنند، لذا با چنین دیدگاهی نسبت به نمره و امتحان بدیهی است که حذف نمره و امتحان را پدیده‌های نامطلوب بدانند.

منابع مالی، سؤال مهمی که مطرح است، این است که چه منابعی برای بهره‌برداری و کسب حمایت لازم در آموزش و پرورش از طرح ارزشیابی توصیفی وجود دارند یا چه کسانی می‌توانند به آموزش و اجرای طرح کمک کنند؟ بررسی تجربیات کشورهای که در زمینه ارزشیابی توصیفی<sup>۱</sup> موفق بوده‌اند، نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها می‌توانند با دانش موجود خود، در تعامل و ارتباط متقابل با حوزه ستاد و صف آموزش و پرورش شرایط متفاوتی را ایجاد کنند. برای مثال دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی و علوم اداری، می‌توانند درباره نحوه طراحی دوره‌های آموزشی و تدوین تقویم‌های آموزشی دوره‌های ارزشیابی توصیفی، شیوه آموزشی و مشاوره‌های شغلی و... سودمند واقع شوند.

تحقیقات، کاتز (۲۰۰۳) اشاره می‌کند که بازار نشریه از مجله‌ها و گاهنامه‌هایی اشباع‌اند که بر سر چاپ و انتشار مقاله‌هایی با کیفیت پایین با هم در حال رقابت هستند. در ایران، بنا به دلایلی که در جدول ۲ به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد، تحقیقات در زمینه ارزشیابی توصیفی توسعه نیافته است. بیشتر تحقیقات در زمینه ارزشیابی به مسائل کلی می‌پردازد و در مورد گروه‌هایی غیر از گروه مورد مطالعه مصداق ندارند. هم‌چنین کمبود تحقیقات و اطلاعات در مورد ارزشیابی توصیفی و سنجش میزان موفقیت آن‌ها در یادگیری، رفتار، و منش اخلاقانه مانع اصلاح و پیشرفت در زمینه ارزشیابی

1. www.desa.org

توصیفی می‌باشد. تحقیقات پیرامون ارزشیابی علاوه بر مسایل کلی لازم است تمام مؤلفه‌های آموزشی مؤثر بر توانمندی خلاقانه مدنظر قرار دهد و با توجه به خلاءهای موجود در آموزش دوره ابتدایی راهکارهای کارآمدتر، جستجو و ارایه شود. تحقیقات لازم است در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی آموزش‌ها قرار گیرد.

جدول ۱. چالش‌ها و راهکارهای ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی در آموزش و پرورش

چالش‌ها	راهکارها
منابع فناوریانه	ارایه درس ارزشیابی توصیفی به صورت یک درس پایه یا اصلی در عناوین دروس کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان
	توجه به محتوای کاربردی و الکترونیکی در آموزش معلمان و دانشجو معلمان
	استفاده از روش‌های نوین و هوشمند تدریس در تربیت معلم
	هماهنگ‌سازی محتوای دروس و سایر عناصر برنامه‌درسی با اهداف طرح ارزشیابی توصیفی
	جستجوی راه‌های کارآمدتر و فناوریانه برای آموزش دروس در شرایط مختلف
منابع انسانی	توسعه تحقیقات در زمینه ارزشیابی توصیفی با توجه به مسایل کلی و جزئی
	تعامل با مؤسسات و مراکز آموزش عالی در زمینه ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان
	ایجاد برنامه آموزش ارزشیابی توصیفی معلمان ابتدایی توانمند در امتداد سایر آموزش‌های ضمن خدمت و بالندگی حرفه‌ای معلمان
	توسعه آموزش ارزشیابی توصیفی در مقاطع تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) مرتبط با حرفه معلمی
	ارتقاء سطح دانش حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی نسبت به برنامه‌درسی، اهداف، محتوا و روش‌های آموزش دروس و ارزشیابی
منابع ساختاری	ارتقای سطح دستمزد معلمان موفق در اجرای طرح
	ارتقا معلمان دوره ابتدایی براساس شایستگی‌های حرفه‌ای و کاربردی نمودن طرح ارزشیابی توصیفی
	آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان و اولیاء دانش‌آموزان از چگونگی اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی)
منابع مالی	توجه به استانداردهای لازم (شاخص نسبت معلم به شاگرد) در اجرای طرح
	رعایت تناسب تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس (۱۵ تا ۲۰ نفر دانش‌آموز)
	پیش‌بینی اعتبارات مالی و انسانی لازم به منظور حمایت از برنامه‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در استان‌ها
	تهیه و تدارک تسهیلات و تجهیزات مناسب برای اجرای بهینه طرح
	حمایت و پشتیبانی از طرح‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی در ارتباط با موضوع طرح ارزشیابی توصیفی از سوی وزارت آموزش و پرورش

با عنایت به مراتب فوق و نتایج جدول ۲ می‌توان گفت که رفع موانع ارزشیابی توصیفی قبل از این‌که یک حرکت علمی باشد باید به یک عزم ملی تبدیل شود که افراد بتوانند استعدادهای نوآورانه خود را بدون ترس و با ثباتی اقتصادی و سیاسی پرورش داده و اطلاع‌رسانی نمایند و در این زمینه صرفاً به کتاب‌ها و مجلات و آموزش رسمی اکتفاء نکنیم. برای آزمون فرضیه‌های تحقیق آزمون تی تک‌نمونه اجرا شد. به این منظور فرضیه‌های آماری زیر ایجاد شد:

فرض صفر: بین میانگین مفروض و میانگین حاصله تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرض یک: بین میانگین مفروض و میانگین حاصله تفاوت معنادار وجود دارد.

طبق نظر خبرگان و با توجه به تحقیقات مشابه، مقدار کمتر از ۳ برای میانگین هر عامل و شاخص، بیان‌کننده سطحی از شاخص است که برای پیاده‌سازی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس به عنوان مانع عمل می‌کند.

جدول ۲: نتایج آزمون تی برای بررسی موانع پیاده‌سازی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس

ارزش آزمون -۳							
موانع	آماره تی	میانگین	درجه آزادی	ضریب معناداری	تفاوت میانگین	سطح اطمینان ۹۵ درصد	حد پایین حد بالا
موانع مالی	۱۹۰/۴۰	۲/۱۹	۱۲۹	۰/۰۰۱	۵۶/۱۷	۷۰/۱۶	۴۲/۱۸
موانع انسانی	۲۶۰/۷۰	۲/۲۳	۱۲۹	۰/۰۰۱	۲۰/۷۹	۹۷/۷۶	۵۰/۸۲
موانع ساختاری	۴۹۷/۵۱	۲/۴۰	۱۲۹	۰/۰۰۱	۹/۸	۵۶/۸	۲۰/۹
موانع فناوری	۲۴/۶۲	۳/۲۸	۱۲۹	۰/۰۰۱	۹۰/۲۱	۲۳/۲۲	۷/۲۳
عوامل چهارگانه	۶۳/۸۸	۱/۲۹	۱۲۹	۰/۰۰۱	۱۳۰/۷۰	۷۶/۱۲	۷/۱۳۳

با توجه به نتایج آزمون تی، ضریب معناداری تفاوت میانگین موانع مالی را با عدد ۳ تأیید می‌کند و میانگین این شاخص کمتر از حد قابل قبول (مقدار مفروض ۳) است، حد بالا و حد پایین در محدوده منفی قرار دارد. بنابراین، عوامل مالی مانع پیاده‌سازی موفق طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس هستند. درباره موانع مربوط به منابع انسانی، اگرچه ضریب معناداری نشان می‌دهد تفاوت معنادار بین میانگین نمونه و میانگین مفروض وجود ندارد. اما این دلیل کافی نیست. بلکه به دلیل این که میانگین این شاخص کمتر از مقدار مفروض ۳ است و حدود بالا و پایین در محدوده منفی است، منابع انسانی به عنوان پیاده‌سازی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس عمل می‌کنند. همچنین از آنجا که ضریب معناداری برای ساختار سازمانی ۰/۳۹۷ و بیش از ۰/۰۵ است، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرض صفر تأیید می‌شود. اگرچه ضریب معناداری تفاوت میانگین را رد می‌کند اما این کافی نیست. به دلیل این که احتمال مقدار آماره تی بیش تر از ۰/۰۴۴ و کمتر از ۰/۱۱۰، بیش از ۰/۰۵ است، در نتیجه ساختار سازمانی به عنوان یک مانع برای پیاده‌سازی مدیریت دانش ۱۹/۱ بیش از در دانشگاه‌ها عمل نمی‌کند و تفاوت اندکی میانگین احتمالاً مربوط به خطای آزمون است. در نهایت، ضریب معناداری در زیرساخت فناوری اطلاعات برابر با صفر و کمتر ۰/۰۵ است. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرض صفر رد می‌شود و از آنجا که حدود بالا و پایین مثبت است میانگین حاصله از میانگین مفروض بیش تر است. در نتیجه، مدارس از نظر زیرساخت فناوری اطلاعات برای پیاده‌سازی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی آمادگی دارند و زیرساخت فناوری به عنوان مانع عمل نمی‌کند.

### نتیجه‌گیری

از چالش‌های ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش و پرورش کشورمان چالش در منابع مالی اجرای طرح محتوای درسی و فناوریانه و شیوه‌های آموزشی، عدم آگاهی و توانمندی حرفه‌ای معلمان، دانش‌آموزان و والدین و پیرامون موضوع می‌باشد. منابع درسی موجود بیش تر فرهنگ محفوظات را که در برابر فرهنگ ابتکارجویانه فردی قرار دارد تبلیغ و تشویق می‌کند. به زعم حیدری (۱۳۸۳) نظام آموزش و پرورش به جای کارآفرین بودن کارجوپرور است و با هزینه‌های زیاد افرادی را تربیت می‌کند که فقط شکاف‌های شغلی تعریف‌شده نظام سنتی اداری را پر کنند. دلیل آن نیز عدم توجه به یادگیری عملیاتی و خلاقانه موضوعات درسی است. بنابراین باید برنامه‌های آموزش دوره ابتدایی مورد بازبینی قرار گیرد و موضوعات درسی، دوره‌ها و روش‌های آموزش به سوی ایده‌پروری سوق داده شود. دستیابی به سطوح بالای رشد و تعالی در کشور، بدون مجهز شدن به نگرش‌های خلاقانه افراد جامعه مقدور نیست. به همین دلیل امروزه محققان، اساتید، دانشجویان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش و برنامه‌درسی آموزش کاربردی را به عنوان روش ایده‌آل برای تأمین چالش‌های قرن نوین می‌دانند. امروزه تقاضای دانش‌آموزان به آموزش نگرش‌های خلاقانه و نوآورانه بسیار بالاست و دستگاه‌های متولی در سراسر جهان برای پاسخ‌گویی به این تقاضاها اقدام به تغییر روش‌های سنتی و برنامه‌ریزی آموزشی نموده‌اند. در ایران نیز آهنگ این تغییرات در برنامه‌های توسعه پنج‌ساله کشور، سند تحول بنیادین در آموزش

و پرورش و ... ایجاد شده‌اند. اما نکته حایز اهمیت این است که آموزش ارزشیابی توصیفی متفاوت از آموزش‌های سنتی بوده و مستلزم به کارگیری استراتژی‌های ویژه‌ای است که در آن مناطق آموزش و پرورش، معلمان و دانش‌آموزان باید استقلال بیش‌تری در مورد چگونگی و شرایط یادگیری آن برخوردار باشند. لذا برنامه‌های آموزشی را می‌توان با استفاده از تجارب برنامه‌های آموزشی که کشورهای توسعه‌یافته و سازمان‌های بین‌المللی داشته‌اند بومی‌سازی و طراحی کرد. بر پایه برخی دیگر از منابع، عدم تناسب محتوای برنامه‌های درسی و ... با شرایط و نیازهای طرح ارزشیابی توصیفی می‌باشد (حسنی و دیگران، ۱۳۸۹). لذا هماهنگی هر چه بیش‌تر برنامه درسی با اهداف طرح ارزشیابی توصیفی زمانی میسر می‌شود؛ آن‌چه در تدریس دوره‌های ابتدایی باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد این است که دانش‌آموزان را متوجه اهمیت و ضرورت ارزشیابی توصیفی و استفاده از آن نمود.

### پیشنهادهای

- در این بخش به ارائه راهکارهایی جهت حل مشکلات و آسیب‌های طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته می‌شود. این راهکارها و پیشنهادها برخاسته از مطالعات مبانی نظری است.
- منابع درسی متفاوتی از گذشته بایستی برای آموزش ابتدایی در طراحی شود، و محتوای آن‌ها باید بنابر تنوع مخاطبان انتخاب شوند.
  - برای کاهش فاصله میان دوره‌های نظری از جهت توانمندی و مهارت خلاقانه، محتوای درسی دوره ابتدایی کم‌وبیش بر اجرای فعالیت‌های تحقیقاتی از جمله آموزش خلاقیت و نوآوری، متمرکز گردد.
  - ارزشیابی توصیفی و آموزش آن باید یکی از ارکان اصلی سازمان‌های آموزش و پرورش به حساب آید.
  - از مطالعات و تجربیات کشورهای پیشرفته و در حال توسعه در زمینه ارزشیابی توصیفی و توسعه آن در نظام آموزش و پرورش که می‌تواند راهکارهای مناسبی برای ایجاد تحول در برنامه آموزشی و درسی نظام آموزش و پرورش ارایه دهد، بهره‌گیری شود.
  - تحقیقات در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی آموزش‌های ارزشیابی توصیفی در تمام ابعاد از برنامه‌ریزی تا اجراء و ارزیابی قرار گیرد.
  - اعتبارات مالی و انسانی مناسب برای نهادهای سازای طرح در تمام کشور پیش‌بینی شود.

### منابع

- احمدی، غلام‌علی و حسنی، محمد (۱۳۸۶). زمینه‌یابی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۵. تهران: نشر سازمان آموزش و پرورش.
- بیرمی‌ور، علی، شریف، مصطفی، جعفری، ابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی کشور. مجله پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۱-۲۸).
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان. تهران: دانشگاه الزهرا (س)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی.
- حسنی، محمد (۱۳۸۹). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس، تهران: نشر عابد.
- حسینی، شهربانو و آقازاده، محرم (۱۳۹۰). تاثیر شیوه‌های ارزشیابی کمی و کیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان. مجله رشد معلم، ۶۳-۹۳، (۱) ۲۶.
- حیدری، جعفر (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم.



- حیدری، ا. (۱۳۸۳). کارآفرینی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. فصل‌نامه نظام مهندسی کشاورزی و منابع طبیعی. خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۹). گزارش نتایج ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در برخی از مناطق آموزش کشور. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دستجردی‌ملایی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان ۱۳۸۸ پایان‌نامه والدین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹ کارشناسی ارش، دانشگاه اصفهان.
- عبادی، سیدحسین (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، اصفهان، دانشگاه پیام‌نور اصفهان.
- قره داغی، بهمن. (۱۳۸۹). بهبود یادگیری با آزمون‌های مداد کاغذی. تهران: کوروش چاپ.
- کلهر، منوچهر (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۷).
- مرکز مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز (۱۳۸۷). تحلیلی بر نتایج و یافته‌های مطالعات.
- مهاجر، یحیی و کرمانشاهی، مرتضی (۱۳۸۷). ارزشیابی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی سال هشتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۸، پائیز و زمستان ۱۳۹۲ در مدارس نمونه شهر تهران، سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، شورای تحقیقات.
- میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان.
- نادری، مهین (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- واحدی، محمدتوفیق (۱۳۸۷). میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه درسی و مهارت‌های معلمان در ارزشیابی توصیفی (فرآیند - فرآورده). خرم‌آباد: انتشارات شاپور خواست.
- Carless, D. (1999). Factors affecting classroom implementation: Task-based curriculum renewal in Hong Kong. *International Journal of Educational Reform*. 8(4): 374-382.
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reforms right: hat works and what does't. *Phi Delta Kappan*. 73(10): 745-752.
- Gal, M., Valter, B. & Gal, J. (1994). Methods of qualitative analyze in psychology and education, Ahmad Reza Nasr (Trans.).
- Karvas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of a curriculum innovation in Greek public secondar schools. *Language, Culture and Curriculum*. 8(1): 53-65.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of business venturing*, 18 (2), 283-300.
- Kemp, J. & Toperff, S. (1998). Guidelines for portfolio assessment inteaching English. London. Ministry of Education.
- Lachiver, R. & Taradif, G. L. (2002). Teacher evaluation, student selfevaluation. *Journal of Learning Disabilities*, 13(5).

- Mckay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chiean context. *English Language Teaching Journal*. 57(2): 139-148
- Moya, N. & Malley, G. (1994). A portfolio assessment model for ESI. *Educational Issues*. Spring, 18-36.
- Palmer, C. (1993). Innovation and experienced teacher. *English Language Teaching Journal*. 47(2): 166-171.
- Richard, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). Beyond training: Perspectives on language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? *System*. 28(4): 499-509.
- Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*. 10(1): 41-69.
- White, R. (1993). Innovation in curriculum planning and program development. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13: 244-259.

## Examining the barriers to successful implementation of the descriptive evaluation plan for elementary schools

Asad hejazi<sup>1</sup>

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study was to identify obstacles and problems and provide guidance on the implementation of a descriptive evaluation plan in elementary schools.

**Method :** This research is applied in terms of its purpose and its method is descriptive-survey. A researcher-made questionnaire has been developed. The validity of the content of the research tool was examined through a survey of experts and the Cronbach's alpha was equal to 0.85. The statistical population of this study is boys' elementary school teachers in Tehran's 22th educational district. 260 students were selected among the teachers of elementary school boys in Tehran by multistage cluster sampling. One-sample t-test was used to analyze the data.

**Results:** The results of data analysis using one-sample t-test showed that organizational structure and IT infrastructure are not obstacles to successful implementation of the project, but human resources and financial resources hinder the successful implementation of descriptive evaluation design in schools.

**Conclusions:** Achilles heel The successful implementation of a descriptive (qualitative) qualitative design in elementary schools; the lack of trained teachers in this section is a pivotal test in higher education levels and financial resources.

**Keywords:** descriptive evaluation, Elementary schools, barriers to implementation

---

<sup>1</sup>. Assistant Professor , Faculty of Educational Sciences University, Farhangian University , Iran.

## دارالمعلمین: اولین نهاد تخصصی تربیت معلم در ایران

محمود محمدی<sup>۱</sup>

### چکیده

معلم یکی از عناصر اساسی دستگاه تعلیم و تربیت رسمی هر جامعه‌ای به شمار می‌آید. بر اساس نقش مهمی که معلم در جامعه دارد، تربیت معلم همواره مورد توجه متخصصان تربیتی، سیاست‌گذاران دولتی و پژوهش‌گران اجتماعی بوده است. هدف این مقاله توضیح چگونگی شکل‌گیری دارالمعلمین به‌عنوان اولین نهاد تخصصی تربیت معلم در ایران است. این مقاله با رویکرد پدیدارشناسانه و بررسی اسناد و شواهد تاریخی، شرایط اجتماعی-سیاسی را توضیح می‌دهد که منجر به شکل‌گیری دارالمعلمین در ایران شد. در این مقاله توضیح داده می‌شود که تحولات سیاسی-اجتماعی که در دوره قاجار به وقوع پیوست ضرورت انتشار علوم و فنون جدید را در میان دولت و ملت مطرح ساخت. مدارس جدید با هدف انتشار علوم و فنون جدید در میان عموم مردم برپا شدند. به‌دنبال برپایی مدارس جدید ضرورت تأمین و تدارک معلم برای مدارس جدید مورد توجه نیروهای اجتماعی و سیاسی قرار گرفت. با دولتی‌شدن مدارس جدید و گسترش آن در سراسر مملکت ضرورت برپایی مرکزی برای تربیت معلمان کارآزموده احساس شد. دارالمعلمین به‌عنوان اولین مرکز تخصصی تربیت معلم توسط وزارت معارف تأسیس شد. بررسی تاریخی نحوه شکل‌گیری دارالمعلمین در ایران می‌تواند درک عمیق‌تری از فرایند تربیت معلم در اختیار سیاست‌گذاران تربیتی قرار می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت، معلم، دارالمعلمین.

### مقدمه

معلم یکی از عناصر اساسی دستگاه تعلیم و تربیت رسمی هر جامعه‌ای به‌شمار می‌آید. بدون توجه به نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت هرگونه سیاست‌گذاری در عرصه تعلیم و تربیت رسمی با شکست مواجه خواهد شد. همه‌گفتمان‌های تعلیم و تربیت نیز بر نقش غیرقابل انکار معلم در فرایند یاددهی-یادگیری توجه دارند. معلم و تأثیر او در تربیت کودکان و نوجوانان یکی از موضوعات اساسی علوم تربیتی و متخصصان تربیتی است. از سوی دیگر معلمان به‌عنوان یک نیروی سیاسی اجتماعی همواره مورد توجه کارگزاران سیاسی بوده‌اند. همه دولت‌ها و حکومت‌ها برای انتقال ارزش‌ها و هنجارها حاکمیتی از مدارس بهره می‌برند و معلمان نقش مهمی را در انتقال و درونی‌سازی سیاست‌های دولتی در مدارس ایفا می‌کنند. علاوه بر این معلمان همواره به‌عنوان یکی از گروه‌های مرجع در جامعه به‌شمار می‌آیند. در نظام فرهنگی کشور ما شغل معلمی هم‌ردیف نقش انبیا قرار داده شده که نشانه اهمیت این جایگاه در بین توده‌های مردم است. آمارها نشان می‌دهد که معلمان به‌عنوان یکی از گروه‌های مرجع در کشور شناخته می‌شوند و یکی از مورد اعتمادترین گروه اجتماعی در جامعه به‌شمار می‌آیند. نقش معلمی هم به‌عنوان یکی از کارگزاران تربیتی و هم به‌عنوان یک نیروی اجتماعی سیاسی و هم به‌عنوان یکی از گروه‌های مرجع در جامعه همواره مورد توجه کارگزاران سیاسی و متخصصان تربیتی و پژوهش‌گران اجتماعی بوده است. بنابراین مقوله تربیت معلم همواره یکی از موضوعات مهم و اساسی برای سیاست‌گذاران فرهنگی و تربیتی به‌شمار می‌آید.

<sup>۱</sup> عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان mohammadi87@yahoo.com

## بیان مساله

معلم به معنای جدید آن<sup>۱</sup> سوژه جدیدی در تاریخ معاصر ایران به شمار می‌آید. سوژه معلم همزمان با شکل‌گیری مدارس جدید (۱۲۷۵ش) در ایران مورد توجه قرار گرفت. موسسان مدارس جدید از افرادی که با علوم و فنون جدید آشنایی داشتند دعوت می‌کردند تا به‌عنوان معلم در مدارس به آموزش علوم و دانش‌های جدید به شاگردان بپردازند (دولت-آبادی، ۱۳۶۱). معلم در آن دوران به کسانی اطلاق می‌شد که علاوه بر سواد خواندن و نوشتن با دانش‌هایی جدید چون تاریخ و جغرافیا، زبان‌های خارجی، علوم طبیعی و حساب و هندسه آشنایی داشتند و می‌توانستند به‌عنوان معلم در مدارس جدید به تدریس اشتغال ورزند. در آن زمان مدرسی که به تعلیم و تربیت کودکان اشتغال داشتند اغلب غیردولتی بودند و زیر نظر انجمن غیر دولتی معارف (۱۲۷۵ش) فعالیت می‌کردند. مدیران و موسسان مدارس جدید، فارغ‌التحصیلان مدرسه دارالفنون و یا کسانی که با معارف جدیدی آشنایی داشتند را به‌عنوان معلم در مدارس خود استخدام می‌کردند (رینگر، ۱۳۸۱).

با وقوع مشروطیت و تصویب قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰ش) مسئولیت اداره و کنترل مدارس جدید به وزارت معارف سپرده شد. بدین منظور وزارت معارف افراد آشنا به علوم و فنون جدید را دعوت می‌کرد تا به‌عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند. با دولتی‌شدن مدارس تنها کسانی می‌توانستند به‌عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند که از وزارت معارف تصدیق نامه معلمی دریافت می‌کردند. استقبال اجتماعی از مدارس جدید و نیز گسترش مدارس ابتدایی و متوسطه در تهران و دیگر شهرهای بزرگ، وزارت معارف را ناچار به تأسیس مرکزی برای تربیت معلم کرد. بر این اساس دارالمعلمین (۱۲۹۷) به‌عنوان اولین مرکز تربیت معلم در ایران برپا شد و به‌طور رسمی وظیفه تأمین و تربیت معلم برای مدارس سراسر کشور را بر عهده گرفت. امروزه که صد سال از تأسیس دارالمعلمین در ایران می‌گذرد "دانشگاه فرهنگیان" به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تخصصی تربیت معلم در جامعه ایرانی پذیرفته شده است. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان تنها متولی تأمین و تربیت معلم در ایران معرفی شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). آشنایی با زمینه‌ها و تاریخچه شکل‌گیری این نهاد تخصصی می‌تواند درک گسترده‌تری از فرایند تربیت معلم در اختیار کارگزاران تربیت معلم قرار دهد. مساله اصلی این مقاله شکل‌گیری تاریخی "دارالمعلمین" به‌عنوان اولین نهاد رسمی و تخصصی تربیت معلم در ایران است. این مقاله به این پرسش پاسخ خواهد داد که چگونه و چرا دارالمعلمین به‌عنوان اولین نهاد تربیت معلم در ایران شکل گرفت؟ در این مقاله شرایط سیاسی-اجتماعی و ضرورت‌های اجتماعی و تربیتی که زمینه‌ساز شکل‌گیری دارالمعلمین در ایران شدند، توضیح داده خواهد شد. به عبارت دیگر این مقاله تلاش می‌کند با یک "رویکرد پدیدارشناسانه"<sup>۲</sup> به اسناد تاریخی چگونگی پدیداری دارالمعلمین به‌عنوان اولین نهاد رسمی و تخصصی تربیت معلم در ایران را توضیح دهد. این روایت تاریخی از برپایی دارالمعلمین در ایران می‌تواند فهم و درک عمیق‌تری از فرایند

<sup>۱</sup>. به‌عنوان فردی که در مدرسه‌ی تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان اشتغال دارد. معلم در مقابل مفاهیمی چون میرزا و ملا قرار گرفت که در مکتب‌خانه‌های تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان می‌پرداختند. ملا و میرزا به کسانی اطلاق می‌شد که سواد خواندن و نوشتن داشتن و از مختصر اطلاعات دینی و ادبی نیز برخوردار بودند. معلم اما به کسانی دلالت داشت که علاوه بر سواد خواندن و نوشتن با علوم و دانش‌های جدید آن زمان هم‌چون علوم تجربی، زبان خارجه، تاریخ و جغرافیا و ریاضیات و... نیز آشنا بود و به آموزش این دانش‌ها در مدرسه می‌پرداخت. در این مقاله منظور از معلم این معنای از معلمی است.

<sup>۲</sup>. Phenomenological approach



تاریخی شکل‌گیری اولین مرکز تخصصی تربیت معلم در ایران را در اختیار متخصصان تربیتی و کارگزاران سیاسی قرار دهد.

#### ۱- مکتب و مکتب‌داری (پیش از ۱۲۷۵ش)

تا پیش از ترور ناصرالدین‌شاه (۱۳۱۳ق) تربیت غالب اطفال، تربیت مکتب‌خانه‌ای بود. "مکتب‌خانه‌های ابتدایی که به اطفال اختصاص داشت عبارت بود از دکه‌هایی در بازارها و سرگذرها و گاهی در مسجدهای کوچک که برای تعلیم و تربیت کودکان دایر بود" (دولت آبادی، ۱۳۶۱: ۱۸۰). مکتب‌داران "طلابی" بودند که در مدارس دینی تربیت یافته بودند و آشنایی چندانی با علوم جدید آن زمان نداشتند.<sup>۱</sup> شیوه آموزش مکتب‌داران و طلاب علوم دینی این‌گونه روایت می‌شود: «مدارس دینی یا قدیمی که به تربیت طلاب می‌پرداختند معمولاً از عواید اوقاف احداث گردیده و یا به همت موسسان و بانیان خصوصی ایجاد می‌شوند، ایرانیان خدانشناس و مستطیع ضمن وصیت و تقسیم اموال و دارایی سهم بزرگی از دارایی خود را وقف تاسیس مدارس می‌کنند و این عمل خیر را برای آمرزش خود انجام می‌دهند. بنای این قبیل مدارس عبارت است از یک حیاط بزرگ مربع که در چهار طرف آن حجره‌های کوچک برای شاگردان و معلمان بنا گردیده و یکی دو حجره بزرگتر هم برای درس ساخته‌اند و یک قسمت این بنا نیز به مسجد و محل عبادت دیگران اختصاص دارد. مدارس یادشده را بیش‌تر در شهرهای عمده بنا می‌کنند. عده شاگردان این مدارس مختلف است. در بعضی پنج تا ده تن و در پاره‌ای متجاوز از سیصد تن به تحصیل اشتغال دارند. شاگردان از حیث قوا و میزان تحصیلی که کرده‌اند به طبقات ابتدایی متوسطه و عالی تقسیم می‌شوند، هنگام ارتقاء از کلاس پایین‌تر به بالاتر شاگردان را امتحان نمی‌کنند، میزان تحصیل آنان از روی تعداد کتاب‌هایی که تمام کرده‌اند مشخص می‌شود، مثلاً همین‌که شاگردی کتابی را تمام کرد و به کتاب بعدی پرداخت می‌گویند به طبقه بالاتر ترقی کرده است. دوره تحصیل این‌گونه مدارس عبارت است از برگردن چند جلد کتاب که یکی دو جلد آن معمولاً به نظم تالیف شده است، شاگردان این مدارس معمولاً عجله‌ای برای زندگی نشان نمی‌دهند معمولاً در هر کلاس سه تا چهار سال و گاهی هشت تا ده سال عمر تلف می‌کنند و این است که برای سیر و طی هر کلاس دوره یا مدت ویژه معین نشده حقوق یا حق‌التعلیم هم از شاگردان گرفته نمی‌شود، بلکه برعکس به هر یک ماهانه مبلغی نیز پرداخت می‌شود، این است که دانش‌آموزان با این وضع زندگی و قناعت خو گرفته‌اند و ابداً میلی نمی‌کنند از مدارس خارج شوند. در این مدارس فقط کتاب‌های روحانی تدریس می‌کنند حقوق و قوانین را نیز طبق احکام شرع و مقررات قرآن درس می‌دهند، جغرافیا از روی کتاب‌های قدیم و مقدمات پزشکی و ریاضی نیز تدریس می‌شود»<sup>۲</sup> (مشایخی، ۱۳۵۵: ۴).

اغلب فارغ‌التحصیلان این مدارس برای امرار معاش شغل مکتب‌داری را بر می‌گزینند. برپایی مکتب تابع اصول و قاعده مشخصی نبود. هر کس مختصر سواد خواندن و نوشتن و معلومات دینی و ادبی داشت، نام میرزا بر جلوی اسم خود گذاشته، در خانه، دکان یا مسجدی "مکتب" تشکیل می‌داد. هیچ‌گونه نظارت دولتی بر فعالیت‌های تربیتی مکاتب وجود نداشت. مکتب‌داران روش مشخصی برای تعلیم و تربیت اطفال نداشتند و هرکدام بر اساس ذوق و سلیقه و تجربیات خود به این امر می‌پرداختند. «والدین کودکان معتقد بودند که اطفال‌شان حتماً باید سواد قرآنی داشته باشد و اگر بیش‌تر از آن هم ممکن شد چه بهتر. بنابراین با یک ملا برای تحصیل اولادشان قراردادی می‌بستند که تا یک‌سال اطفال‌شان را "قرآن خوان" نماید. بچه چون به مکتب می‌رفت نخست الفبا می‌خواند و پس از آن عم و جزء را از سوره "قل أعوذ" آغاز می‌کرد و پس از آن قرآن را فرا می‌گرفت و می‌خواند. پس از آن گلستان سعدی، جامع عباسی، نصاب<sup>۳</sup>،

<sup>۱</sup> مراغه‌ای در کتابش ابراهیم بیگ عنوان می‌دارد که وقتی از مکتبی بازدید کرده است مکتب‌دار از علم جغرافیا و تاریخ اطلاعی نداشته و فکر می‌کرده است آفریقا جایی در نزدیکی سلماس است و عدد ۱۲۳۴ را این‌گونه می‌نوشته ۱۰۰۰۲۰۰۳۰۴! (مراغه‌ای، ۱۳۸۴: ۲۱۵).

<sup>۲</sup> مدرسی هم‌چون مدرسه مروی، مدرسه صدر، مدرسه سپه‌سالار از مهم‌ترین مدرسی بودند که به تربیت طلاب علوم دینی اشتغال داشتند.

<sup>۳</sup> شامل قواعد عربی به صورت نظم

ترسل<sup>۱</sup> و ابواب جنان و تاریخ نادر و تاریخ معجم را یکی پس از دیگری فرا می‌گرفت و همین‌طور زبان یاد می‌گرفت تا پس از چند سال با این نتیجه می‌رسید که فارسی خواندن و نوشتن را فرا گرفته است» (کسروی، ۱۳۵۶: ۱۹). گذشته از این‌ها «مکتب‌دار مکلف بود شاگردهای خود را به معارف مذهبی هم آشنا کند و مواظب نماز خواندن بچه‌ها هم باشد. آخوند مکتب‌دار در این قسمت وظیفه خود هر روز مسائل دینی و مذهبی از اصول و فروع دین گرفته تا طهارت و نجاست وضو و نماز و مقدمات و مقارنات آن‌ها را از روی مساله و فتوای مقلد زمان برای بچه‌ها می‌گفت و هر روز عصر همین که کارهای درس تمام می‌شد همگی را وادار می‌کرد وضوء بگیرند و به‌طور جماعت نماز بخوانند» (مستوفی، ۱۳۴۳: ۲۲۱). مکتب‌داران برخی از آداب و رسوم اجتماعی و دستورات اخلاقی را نیز به شاگردان می‌آموخت برای نمونه یکی از نصیحت‌های مکتب‌داران به شاگردان این‌گونه بیان می‌شد: «وارد خانه که می‌شوی سلام کن تا از تو چیزی نپرسیدند حرفی مزین سر سفره هرچه جلوی تست از همان بخور بان طرف سفره دست دراز مکن وقتی سیر شدی برخیز بگو الهی شکر برو سر حوض دست خودت را بشوی و با چادر نماز خشک مکن و دماغت را با گوشه چارقد نگیر و غیره...» (بزرگ امید، ۱۳۶۳: ۲۹). «مکتب‌داران در آخر هر مرحله از تعلیم، چون خواندن سوره فاتحه یا ختم قرآن یا به مناسبت پیش‌آمد اعیاد، هدایایی را از اولیاء شاگردانش انتظار داشت و چون با همه این کمک‌ها گذران او تامین نمی‌شد در ضمن اشتغال به تعلیم به کارهای دیگری چون تحریرات شرعی و استنتاج کتاب و رقعہ‌نویسی و دعانویسی و مانند آن می‌پرداخت» (صدیق، ۱۳۵۴: ۳۸۲).

بر اساس آنچه گفته شد در نظام تربیت مکتب‌خانه‌ای انحصار تربیت اطفال در اختیار مکتب‌داران بود. مکتب‌داران اغلب فارغ‌التحصیلانی بودند که در مدارس دینی قدیمی تربیت یافته بودند و برای گذران زندگی روزمره خود اقدام به برپایی مکتب می‌کردند. قانون مشخصی برای برپایی مکتب وجود نداشت و هر کسی را که اهل محل او را با عنوان میرزا یا ملا می‌شناختند می‌توانست مکتب دایر کند و به تربیت اطفال بپردازد. مهم‌ترین ملاک برای این‌که افرادی بتوانند مکتب دایر سازند سواد دینی و ادبی و نیز حسن اخلاق و معاشرت در بین اهالی محل بود. در تربیت مکتب‌خانه‌ای از علوم جدید آن‌زمان چون جغرافیا، تاریخ، ریاضی و حساب و علوم طبیعی و زبان‌های خارجی خبری نبود و مکتب‌داران اغلب از این علوم بی‌خبر بودند. زین‌العابدین مراغه‌ای در کتابش "سیاحت‌نامه ابراهیم بیگ" سطح سواد و معلومات یکی از مکتب‌داران آن‌زمان را این‌گونه توصیف می‌کند: «این مکتب در بازار نجاران است سی ذرع طول و ده ذرع عرض دارد زیاده بر یک‌صد نفر اطفال معصوم در آنجا جمع بودند برخی از آنان روی خاک و بعضی بر روی نم‌پاره و چند نفر در روی حصیر و جمعی در روی پارچه گلیمی برای تعلیم نشسته بودند، معلمشان پیرمرد معممی بود داخل مکتب شدیم سلام کردیم معلم از قیل و قال اطفال سلام ما را نشنید ... این معلم مکتب اطلاعاتش از علوم جدید اندک بود و فکر می‌کرد آفریقا جایی نزدیک مشهد است و از جغرافیا و هندسه اطلاعی نداشت و هزار و دویست و سی و چهار را این‌گونه می‌نوشت ۱۰۰۰۲۰۰۳۰۴». (مراغه‌ای، ۱۳۸۴: ۶۶).

## ۲- ضرورت فراگیری علوم جدید

تحولات سیاسی- اجتماعی و اقتصادی دوره قاجار و به‌خصوص دوره ناصری (۱۲۶۴ تا ۱۳۱۳ ق) ضرورت کسب علوم و فنون جدید را در میان دولت و ملت اجتناب‌ناپذیر ساخته بود (محمدی، ۱۳۹۳). برپایی نهادها و موسسات جدیدی چون تلگراف‌خانه، مریض‌خانه، ضراب‌خانه، نظمیة، چاپ‌خانه و روزنامه، پست، بانک، راه آهن و برق و غیره و به‌کارگیری آن‌ها در زندگی روزمره، نیازمند نیروهایی بود که با داشتن حداقل آشنایی با علوم و فنون جدید بتوانند نیازهای اداری و اجرایی این نهادها را برآورده سازند. هم‌چنین ورود برخی از فنون و تکنولوژی‌های جدیدی چون تلمبه، عکاسی، برق، راه آهن، اتومبیل به زندگی روزمره ایرانیان ضرورت آشنایی و به‌کارگیری این فنون در میان ملت را ایجاب می‌کرد.

۳. عبارت است از نامه‌نگاری و مکاتبه

از سوی دیگر توسعه روابط سیاسی - اقتصادی در دوره ناصرالدین شاه منجر به افزایش رفت و آمدهای سیاسی و اقتصادی به ممالک همسایه و اروپایی شده بود. سفر به ممالک خارج نیازمند این بود که مسافران با زبان‌های خارجه، جغرافیا و تاریخ آن ممالک آشنا باشند. با افزایش این رفت و آمدها، مردم لزوم فراگیری علومى چون جغرافیا، تاریخ، زبان‌های خارجی، حساب و ریاضی و علوم طبیعی را دریافتند. مدرسه دارالفنون که تنها مرکز انتشار علوم و فنون جدید در دولت بود نمی‌توانست همه این نیازها را برآورده سازد علاوه بر این دارالفنون مدرسه‌ای دولتی بود و عموم مردم نمی‌توانستند فرزندان‌شان را برای فراگیری علوم و فنون جدید به این مدرسه بفرستند. مدارس قدیمی و دینی نیز مختص به علوم دینی بود و از علوم و فنون جدید در این مدارس خبری نبود.

بدین ترتیب ضرورت اشاعه و فراگیری دانش‌های جدید از سوی برخی از کارگزاران سیاسی و نیروهای اجتماعی بیان می‌شد. امین‌الدوله صدراعظم مظفرالدین شاه در نامه‌ای این چنین مظفرالدین شاه را به انتشار معارف جدید تشویق می‌سازد: «اگر بخواهید در زمان سلطنت خودتان نام نیکی برجای بگذارید به قدر امکان جدیت کنید کارها رو به اصلاح برود اصول قدیم زمان ناصری با زندگی دنیای امروزی متمدن موافقت نمی‌کند ایران "معارف" لازم دارد افتخاری برای شما بالاتر از این نخواهد بود که مدارس متوسطه و عالی تأسیس کنید و از هر کجا وجهی برسد به این امر به مصرف برسانید که نام نیک شما در تاریخ ایران بماند که معارف‌پروری شما بهترین یادگاری خواهد بود که برای ملت ایران خواهید گذاشت» (امین‌الدوله، ۱۳۴۱: ۲۶۸). ضرورت فراگیری علوم و فنون جدید از سوی برخی از نیروهای اجتماعی -سیاسی نیز این‌گونه تقاضا می‌شود: «سبب عمده بقا و دوام این وضع ناگوار بی‌علمی است تاکنون من هر چه داد می‌زنم که بیش از همه چیز برای مملکت مکتب لازم است، علم لازم است، وضع ما اصلاح نپذیرد مگر به همت مردمان با فضل و دانش که از علوم و فنون متداوله آگاهی داشته باشند جایی نمی‌رسد و به گوش نمی‌رود این بی‌بصران نمی‌بینند که سبب هرگونه عزت و افتخار مغرب زمین همان علم و آگاهی ایشان است و سبب ذلت و خواری مشرقیان نیز عدم علم و جهالت آنان. این بی‌خردان ملاحظه نمی‌کنند که در این عصر اخیر سبب هرج و مرج ایران و عدم پایداری سلطنت در یک سلسله و خانواده به جز از بی‌علمی و بی‌قانونی چیزی نبود و اسباب عمده آن خرابی‌ها و ظلم بی‌مایه آن هم جهالت بود» (مراغه‌ای، ۱۳۸۴: ۱۲۴).

براساس احساس نیازى که از سوی دولت و ملت برای علوم و فنون جدید پدید آمده بود شیوه تعلیم و تربیت مکتب‌خانه‌ای مورد نقد برخی از اصلاح‌گران تربیتی قرار گرفت. ناکارمدی مکتب‌خانه‌ها در باسواد ساختن شاگردان، وضعیت نامناسب بهداشتی و تربیتی و از همه مهم‌تر بی‌اطلاعی مکتب‌داران از علوم و دانش‌های جدید باعث شد تا برخی از اصلاح‌گران تربیتی به نقد مکاتب بپردازند (روزنامه تربیت، ۱۳۱۴ ق؛ مراغه‌ای، ۱۳۸۴؛ طالبوف، ۱۳۵۶). براین اساس ضرورت برپایی مدارس جدید و انتشار علوم و فنون جدید در میان عموم مردم در روزنامه‌ها و کتاب‌های آن زمان درخواست و بیان می‌شد. مهم‌ترین اقدامی که برای اشاعه علوم و فنون جدید در میان مردم به اجرا درآمد، برپایی مدارس جدید بود. خواست برپایی مدارس جدید در یکی از روزنامه‌های آن دوران این‌گونه بیان می‌شود امروز مایه نجات و سبب فلاح هر ملت و مزیت و برتری هر طبقه و طایفه بسته به علم است و حصول علم ممکن نیست جز به تحصیل و تحصیل هم منوط به وجود مدارس و مکاتب است. به طرز جدید و قانون نو. پس ای ابنای وطن و برادران گرامی دامن مردی به کمر زنید و در افتتاح مکاتب و مدارس همت گمارید که درد جهالت را دارویی بهتر از مکتب و زخم حماقت را مرهمی نیکوتر از مدرسه نیست (روزنامه ثریا، ۱۳۱۶ ق).

<sup>۱</sup> کتاب احمد میرزا عبدالرحیم طالبوف و سیاحت‌نامه ابراهیم بیگ و روزنامه‌های دولتی و غیردولتی آن زمان چون تربیت، اختر، ثریا، حبل‌المتین پرورش و حکمت و ....

### ۳- تولد سوزۀ معلم (۱۲۷۵ تا ۱۲۸۵)

پس از ترور ناصرالدین شاه (۱۳۱۳ق) و ورود اصلاح‌گران تربیتی به حاکمیت سیاسی و نیز تقاضاهای اجتماعی برای کسب علوم و فنون جدید، فرصتی فراهم شد تا عده‌ای از معارف‌خواهان به تشکیل انجمنی غیردولتی با عنوان انجمن معارف (۱۳۱۵ق) اقدام کنند. اعضای انجمن معارف متشکل از عده‌ای از کارگزاران دولتی، اشراف، تجار و روحانیون بودند. این انجمن با "هدف برپایی مدارس و مکاتب ملی" تشکیل شد و به تأسیس مدارس جدید در تهران و ایالات پرداخت. یکی از مسائل اساسی که انجمن معارف در برپایی مدارس جدید و گسترش آن در سراسر مملکت داشت، تأمین و تدارک معلمانی بود که با دانش‌های جدید آن زمان آشنایی داشته باشند. اعضای انجمن معارف، از فارغ‌التحصیلان دارالفنون و معلمان مدرسه سیاسی و افراد آشنا به علوم و فنون جدید دعوت می‌کردند تا به‌عنوان معلم به تدریس در مدارس بپردازند. در فصل دوازدهم از بخش دوم نظام‌نامه انجمن معارف در خصوص تأمین معلم برای مدارس آمده است: «از اعضای انجمن چند نفر از اشخاص با علم و اطلاع از علوم مفیده لازمه و ترتیبات مدارس و مکاتب مخصوصاً معین شده‌اند که قرار تزیینات و تنظیمات علمیه مدارس را داده و کمال مذاقه را در رعایت اوامر و احکام شرعیه به عمل آورده و اسباب تسهیل امر تعلیم و تعلم شاگردان را کامل فراهم نمایند» (نظام‌نامه انجمن معارف، ۱۳۱۶ق). علاوه بر این انجمن معارف برای آشنایی مکتب‌داران و سایر افراد بزرگسال علاقه‌مند به معلمی، اقدام به برپایی "مدرسه اکابر" نمود تا مکتب‌داران و سایر افراد بزرگسال در این مدرسه با علوم و دانش‌های جدیدی چون ریاضیات، علوم طبیعی جغرافیا و تاریخ و زبان‌های خارجی آشنا شوند تا بتوانند به‌عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند. انجمن معارف از مکتب‌داران و افرادی که سواد خواندن و نوشتن می‌دانستند، دعوت می‌کرد تا در این مدرسه به تکمیل "معلومات" خود بپردازند تا بتوانند به‌عنوان معلم در مدارس به تدریس و آموزش ادامه دهند.

با گسترش مدارس جدید در تهران و ایالات مختلف کمبود معلم بیش‌تر احساس شد و بدین ترتیب انجمن معارف از طریق "روزنامه معارف" افراد آشنا به علوم جدید را این‌گونه به فعالیت و تدریس در مدارس جدید فرا می‌خواند. قابل توجه معلمین و مدرسین ... این اوقات که بحمدالله رغبت قاطبه اهالی مملکت به کسب فنون و معارف مایل است و بر همه مبرهن است که رفع نقایص امور مملکت جز از راه اشاعه معارف به وسیله دیگری امکان‌پذیر نیست امروز از هر طرف از پای تخت معلمین و مدرسین علوم مختلفه برای مکاتب ایالات می‌خواهند و تا داوطلبان برای این مقصود حاضر شوند مدتی وقت می‌گذرد و اسباب تعطیل است، لذا لازم است خاطر شریف را به این نکته توجه نماید که در روزنامه شریفه معارف از طرف انجمن معارف عنوان مخصوصی به این مطلب مندرج نمایید و اعلان شود که آقایان و محترمی که برای تدریس علوم مختلفه معموله مدارس ابتداییه و علمیه از قبیل فارسی و عربی و ریاضی و جغرافیا و غیره حاضر باشد اسم و عنوان خودشان را به اداره معارف معرفی کنند تا در مواقع حاجت و به مقتضای وقت مراتب مقامات و معلومات داوطلبان از طرف وزارت معزی الیها معین‌شده مأموریت مناسب به آنها محول شود از جمله این اوقات دو نفر معلم ابتدایی مسبوق بر تربیت تعلیمات جدید برای مدرسه که در بیرجند دایر می‌شوند خواسته‌اند و یک نفر معلم ریاضی و جغرافیا برای مدرسه‌ای در کرمانشاه لازم است. هر کس که مایل به انجام این خدمت باشد و از عهده برآید به اداره مدرسه دارالفنون رجوع نماید تا قرار تدارک و لوازم مسافرت و مأموریت او از طرف اولیای انجمن معارف معین گردد ... (روزنامه معارف، ۱۳۱۶ق).

بدین ترتیب در ابتدای برپایی مدارس وظیفه تأمین و تدارک معلم بر عهده انجمن معارف، مدیران و بنیان مدارس جدید بود. در انتخاب معلمان، مدیران و بنیان مدارس تلاش می‌کردند افرادی را انتخاب کنند که "دارای حسن اخلاق و معاشرت و آشنا به علوم جدید" باشند. برای مثال در بند ۵ نظام‌نامه مدرسه لقمانیه در تبریز در خصوص معلمان مدرسه آمده است: «معلمین و سایر کارگزاران این مدرسه با تصویب ریاست کل و نایب‌الریاست از اشخاص پاکدامن با تربیت و متخلق به اخلاق حسنه انتخاب شده‌اند.» برخی از مدارس نیز در نظام‌نامه‌هایشان به شرایطی که معلمان



بایستی داشته باشند اشاره می‌کردند در فصل بیست و هشتم نظام‌نامه مدرسه باقریه اصفهان آمده است: «معلمین این مدرسه از اشخاص مهذب کامل، خوش اخلاق، پاک اعتقاد و متدین خوش فهم "عالم بغالب علوم" معین شده و می‌شود». علاوه بر این‌ها فارغ التحصیلان مدارس بلافاصله پس از آن‌که تصدیق‌نامه‌هایشان را از مدارس ابتدایی و متوسطه دریافت می‌داشتند می‌توانستند به‌عنوان معلم در پایه‌های مختلف مدارس به معلمی بپردازند. داشتن تصدیق‌نامه از مدارس دارالفنون یا مدرسه سیاسی یا تحصیل در ممالک اروپایی و آشنایی با علوم جدید کافی بود تا فرد به‌عنوان معلم در مدارس جدید مشغول به فعالیت شود. در شماره ۱۶۶ روزنامه تربیت خطاب به شاگردان مدارس می‌نویسد: «ای جوان‌های مستعد که در مدارس ملیه مظفریه یا مدرسه اعلی مشغول تحصیل هستید "معلم لازم است" زود باشید دست بجنبانید خود را برسانید» (روزنامه تربیت، ۱۳۱۷ق). به‌طور کلی می‌توان گفت تربیت و تأمین معلم در این دوره (۱۲۷۵ تا ۱۲۸۵) به سه شیوه انجام می‌شد ۱- مدیران و مؤسسان مدارس از فارغ التحصیلان دارالفنون و مدرسه سیاسی و دیگر مدارس عالی دولتی آن زمان و نیز دانشجویان اعزامی به اروپا و نیز افراد آشنا به علوم و فنون جدید دعوت می‌کردند تا در مدارس به تدریس بپردازند ۲- مکتب‌دارانی که با تکمیل معلومات و فراگیری دانش‌های جدید می‌توانستند به‌عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند ۳- فارغ التحصیلان مدارس که پس از فراغت از تحصیل و گرفتن تصدیق‌نامه ششم ابتدایی یا متوسطه کامل می‌توانستند در همان مدارس به معلمی بپردازند.

#### ۴- مشروطیت و تربیت معلم (۱۲۸۵ تا ۱۲۹۰)

با وقوع مشروطیت (۱۲۸۵ش) و تصویب قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰ش) همه مدارس تحت نظارت وزارت معارف قرار گرفتند. در ماده ۱ این قانون بیان شده بود که برنامه‌های مدارس و مکاتب از طرف وزارت معارف تعیین می‌گردد و همه مدیران مدارس ملزم بودند قوانین و دستورالعمل‌های وزارت معارف را در مدارس به اجرا گذارند. در ماده ۹ این قانون نیز آمده است که هر کس مدرسه غیررسمی افتتاح نماید باید به اطلاع دولت برساند. در ماده ۱۲ نیز بیان شده است که مفتشین دولتی در کل مدارس و مکاتب رسمی و غیررسمی حق ورود و تفتیش دارند و هیچ مدیری در هیچ موقعی حق مخالفت ندارد. بدین ترتیب مفتشان وزارت معارف می‌توانستند به همه مدارس دولتی و ملی سرکشی کنند و گزارشی را از مدارس متخلف به وزارت معارف ارایه کنند. وزارت معارف اذعان داشت چون هزینه اداره مدارس بر عهده وزارت معارف قرار داده شده است. بنابراین تمام مدارس ملزم هستند قوانین وزارت معارف را در مدارس به اجرا گذارند. با تصویب این قانون به تدریج نظام تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان به سمت دولتی شدن پیش رفت و مجلس شورای ملی به‌طور رسمی مسئولیت تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان را بر عهده وزارت معارف نهاد. در همین سال مجلس، وزارت معارف را مکلف نمود که ۵ مدرسه ابتدایی شش کلاسه در تهران و ۴ مدرسه در شهرهای مشهد، شیراز، تبریز و کرمان دایر نماید. طبق گزارشی که معاون کل وزارت معارف از وضعیت مدارس تهران تهیه کرده بود، کل مدارس پایتخت در آن زمان ۱۲۳ مدرسه گزارش شده است (راپورت منصورالسلطنه، ۱۳۲۹ق).

اما یکی از مسائل اساسی وزارت معارف در مدیریت و برپایی مدارس دولتی "کمبود معلم" بود. همان‌طور که فعالیت‌های مدارس تحت نظارت وزارت معارف قرار گرفته بود، تأمین و تدارک معلم برای مدارس دولتی نیز از وظایف وزارت معارف به حساب می‌آمد. از آن پس کسانی می‌توانستند به‌عنوان معلم در مدارس دولتی به تدریس و آموزش بپردازند که از وزارت معارف اجازه‌نامه داشته باشند. در ماده ۱۰ قانون اساسی فرهنگ، مقرر شده بود که معلمین مدارس باید از وزارت معارف تصدیق‌نامه معلمی داشته باشند: «مدیران و معلمان مدارس باید معروف به سوء عقیده و اخلاق و عادات ذمیمه نبوده و مرتکب جنحه و جنایتی نشده باشد، هم‌چنین معلمینی مدارس بایستی برای تدریس در مدارس دولتی "تصدیق رسمی" از وزارت معارف داشته باشد». بر اساس این قانون برای اولین بار بود که معلمان علاوه بر داشتن حسن شهرت و اخلاق و نیز سواد خواندن و نوشتن و آشنایی با علوم و فنون جدید بایستی از وزارت معارف "تصدیق‌نامه معلمی" نیز دریافت می‌داشتند. همان‌طور که بیان شد یکی از مشکلات وزارت معارف در گسترش مدارس، کمبود معلم



و افراد آگاه به علوم جدید بود، بنابراین وزارت معارف طی یک فراخوانی از جوانانی که عادت به اخلاق ذمیمه نداشته و نیز سواد خواندن و نوشتن داشتند دعوت می‌کند تا با شرکت در کلاس‌های دارالفنون و فراگیری علوم و فنون جدید بتوانند به عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند. از آنجا که تعمیم معارف و تکثیر مدارس و مکاتب محتاج به وجود معلم است و به واسطه غفلت یا فقدان لوازم شخصی آنان معلم به قدر کفایت یافت نمی‌شد از چندی قبل وزارت معارف اعلام کرد که از جوانان مملکت یعنی آنان که ندامت از سابقه غفلت خود دارند، هرگاه به تلافی ایام گذشته مایل باشند در یکی دو سال در یک رشته مخصوص کار کرده در آن رشته به درجه معلمی برسد همین قدر که خواندن و نوشتن فارسی بدانند و عادت به اخلاق ذمیمه نداشته باشد در هر سن و سال قبول در مدرسه دارالفنون در کلاسی که مخصوص برای آنها ترتیب داده شده است، پذیرفته می‌شوند و به واسطه این که اختلاف قوه میان آن‌ها به هم نرسد موعد قبول آن‌ها از روز شنبه ۲۴ تا پایان ماه مزبور است و چون در ظرف این موعد بیش از بیست سی نفر شاگرد که فعلاً مشغول به تحصیل اند جمع نشد وزارت معارف مجدداً اعلان می‌نماید تا ۱۴ جمادی‌الآخر نیز از این قبیل شاگردان داوطلب باشند خود را به مدرسه دارالفنون معرفی نمایند ... تحصیلات کلاسی عبارت است از ریاضی، جغرافی، تاریخ صرف و نحو فارسی و ... (روزنامه صبح صادق، ۱۳۲۵ق). علاوه بر این وزارت معارف برای تکمیل معلومات معلمان مکاتب و مدارس کلاس‌هایی را در مدرسه دارالفنون برپا می‌دارد و معلمان مدارس را ملزم می‌سازد برای تکمیل معلومات خود در کلاس‌های دارالفنون ثبت‌نام کنند و لازمه گرفتن تصدیق‌نامه معلمی و تدریس در مدارس دولتی را گذراندن کلاس‌های دارالفنون تعیین می‌کند.

دارالمعلمین موقتی که چندی است در تالار بزرگ دارالفنون دایر شده و در این رمضان المبارک تعطیل شده بود به موجب این اخطار اعلام می‌دارد که دارالمعلمین مزبور از دوم شوال از یک غروب الی یک ساعت از شب موافق معمول سابق دایر است و معلمین مدارس دولتی حضور در دارالمعلمین و استماع دروس مجبورند به علت آنکه از این به بعد در مدارس دولتی بدون تصدیق قبول نخواهد شد و معلمین مدارس غیردولتی می‌توانند حاضر شده بر معلومات خود بیافزایند هر معلمی که امتحان داده تصدیق گرفت در جزء معلمین دولتی محسوب خواهد شد و با دارا بودن تصدیق حقوق کافی برای آن‌ها معین می‌شود (روزنامه مجلس، ۱۳۲۵ق).

#### ۵- تربیت معلم کار آزموده (۱۲۹۰ تا ۱۲۹۷)

اگرچه در "قانون اساسی فرهنگ" عموم مدارس تحت نظارت و کنترل وزارت معارف قرار گرفته بودند و وزارت معارف می‌توانست بر اساس این قانون به ساماندهی مدارس بپردازد و همه مدارس را تحت یک برنامه واحد در آورد و به تأمین و تربیت معلم برای مدارس اقدام کند. اما با وقوع برخی حوادث در سال‌های ۱۲۹۰ تا ۱۲۹۷ این اقدامات ممکن نشد. شورش‌های داخلی و پراکندگی نیروهای اجتماعی-سیاسی، نبود یک دولت مرکزی مقتدر و عمر کوتاه دولت‌ها و تغییرات سریع دولت‌مردان و نیز محدودیت‌های مالی و در نهایت وقوع جنگ جهانی اول مانع از آن شد تا وزارت معارف بر اساس یک قانون و برنامه معین به سرو سامان دادن مدارس و تربیت و معلم بپردازد. سال‌های ۱۲۹۰ تا ۱۲۹۷ سال‌های هرج و مرج اجتماعی و سیاسی در ایران بود و متاثر از این شرایط "وضعیت معارف" نیز آشفته و بی‌ثبات بود. با سرکوب شورش‌های داخلی و اتمام جنگ جهانی اول و برقراری ثبات نسبی کوتاه‌مدت، دولت وثوق‌الدوله (۱۲۹۷) اداره مملکت را بر عهده گرفت. «در دولت وثوق‌الدوله، نصیرالدوله بدر به وزارت معارف انتخاب شد. در این دوره به دلیل ثبات نسبی سیاسی و توجه دولت به وضعیت معارف، تعداد سی باب دبستان مجانی دو تا چهار کلاسه، ده باب

مدرسه دخترانه و نه باب دبیرستان یک یا دو کلاسه در تهران<sup>۱</sup> و چندین مدرسه ابتدایی در شهرستان‌ها دایر شد» (یغمایی، ۱۳۷۶: ۱۸۰).

با این وجود یکی از مسائل مهمی که "وزارت نصرالدوله بدر" در گسترش کمی مدارس با آن مواجه بود "کمبود معلم برای مدارس بود. شیوه‌های تأمین و تدارک معلم در دوره‌های گذشته مورد انتقاد عده‌ای از اصلاح‌گران تربیتی قرار گرفته بود. مهم‌ترین نقدی که بر تربیت معلم در دوره‌های پیشین وارد می‌شود این بود که «مدارس جدید همه از اصول تعلیم و تربیت علمی بی‌بهره بودند و معلمین آن‌ها حتی آنان که در دارالفنون درس خوانده بودند از "اصول تعلیم و تربیت" بر طبق موازین علمی چندان چیزی نمی‌دانستند» (محبوبی‌اردکانی، ۱۳۵۴: ۳۹۷). «معلمان مدارس یا از فارغ‌التحصیلان دارالفنون و دیگر مدارس جدید بودند یا از میان طلاب مدارس قدیم یا از میان کسانی که تازه تحصیلات خود را در رشته‌ای از علوم و فنون در فرنگ به اتمام رسانیده و به ایران برگشته بودند و داوطلب شغل معلمی بودند انتخاب می‌شدند نه معلمان و نه مدیران مدارس هیچ‌یک برای شغل معلمی تربیت نشده بودند و هر کدام با ذوق و سلیقه خود برنامه‌هایی برای مدرسه و اتاق درس خود تنظیم و اجرا می‌کردند» (مشایخی، ۱۳۵۵: ۶). شاید برای اولین بار به‌طور رسمی مفتش وزارت معارف منصورالسلطنه در سال ۱۳۲۹ قمری گزارشی از وضعیت معارف و تعلیمات عمومی ارائه می‌کند و در این گزارش برای اولین بار بر کمبود "معلم ماهر و متخصص" در مدارس اشاره می‌کند و در این گزارش اعلام می‌دارد که یکی از وظایف اساسی وزارت معارف باید آموزش "مهارت معلمی" و تربیت معلمانی متخصص باشد. بازرس وزارت معارف در این گزارش بیان می‌دارد: مدارس ابتدایی که در این اواخر تقریباً با اسلوب جدید تأسیس شده‌اند عموم آن‌ها سه عیب عمده دارند: ۱- نداشتن پروگرام واحد، ۲- نداشتن کتب درسی و ۳- نداشتن معلمین کافی. اگرچه در سابق پروگرام مخصوصی برای کلیه مدارس ابتدایی از طرف وزارت معارف تهیه شده و تا یک اندازه می‌توان گفت که با احتیاجات امروزی مملکت هم موافقت داشت لیکن متأسفانه اقدام وزارت مزبور منحصر به تدوین پروگرام شده به هیچ‌وجه در صدد تهیه اسباب اجرای آن از قبیل تعیین کتب تدریسی و تهیه "معلمین قابل" برنیامده و به‌همین لحاظ پروگرام مزبور کاملاً اجرا نشده .... در خصوص تهیه معلم خیلی مشکل است که اقدامات حالیه وزارت معارف منتج به نتیجه مطلوبه گردد، زیرا چنان که تولید هر شی، اسباب و مواد اولیه می‌خواهد و بدون داشتن آن ولو به‌طور ناقص هم باشد ممکن نیست که شی معلول حاصل گردد. تهیه معلم نیز اسبابی لازم دارد که به هیچ‌وجه موجود نیست و آن اسباب "مهارت معلمی" است که بتواند از عهده تربیت متعلمین برآید. ممکن است که این اظهار را بعضی-ها حسن تلقی ننموه و مدعی گردند که بنده به کلی منکر وجود معلمین تهران شده‌ام. بنابراین لازم است توضیحات خود را قدری مشروح به عرض برسانم تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله‌ای است که باید به عهده "اشخاص متخصص" تفویض شود و مسلماً اگر شخصی از "اصول تعلم" بهره‌مند نشده باشد نمی‌تواند علم خود را به اطفال مبتدی بیاموزد هر قدر هم که در آن علم به‌خصوص متبحر باشد و مخصوصاً در بعضی ممالک فرنگستان که در این قبیل مطالب علما و عملاً به‌درجه کمال رسیده‌اند که از طایفه رجال حتی آن‌هایی که در اصول تعلیم کمال مهارت را دارند نمی‌توانند از عهده تربیت اطفال مبتدی برآیند و امروز تمایل مخصوص ظاهر شده است بر این که در طبقات اول مدارس ابتدایی پسران هم تربیت اطفال به "معلمه‌ها" واگذار شود. پس این که اظهار نمودم معلم نداریم مقصود بنده این قسم معلم بود که علاوه بر اطلاعات کامل از مواد تعلیمی تربیت اطفال و اصول تعلیم را هم کما ینبغی بداند به عبارت اخری منکر وجود "معلمین ماهر" هستم نه "اشخاص عالم". معذالک وزارت معارف اقداماتی نموده است

<sup>۱</sup>. مدارس دبستان پسرانه امیر اتابک، اشراف، ترغیب، فاریابی، ابن‌سینا، خاقانی، بصیرت، هدایت، عنصری، عسجدی، حکیم نظامی، مولوی، ایمان، سعادت، رودکی، سنایی، منوچهری، صفوی، ناصر خسرو، دانش، ثریا، حسینی، فرخی، اقبال، دقیقی، انتصاریه، توفیق، فرهنگ، ترقی، و علامه و به‌علاوه مدرسه دبستان دخترانه که با اعداد مشخص شده‌اند و نه باب دبیرستان پسرانه که آن‌ها نیز با عدد مشخص شده‌اند (یغمایی، ۵۹).

تا به اندازه که ممکن باشد معلمان کافی تهیه نماید و برای نیل به این مقصود کلاس مخصوص در دارالفنون تأسیس شده و به معلمان مدارس موجوده تهران که در بعضی علوم نواقص دارند دروس مقتضیه داده می شود و مخصوصاً یک "درس اصول تعلیم" هم به آن دروس افزوده شده است که اقلاً معلمان مزبور از اصول اولیه که برای تربیت اطفال لازم است مطلع باشند تا بعدها دولت تأسیس دارالمعلمین صحیحی بنماید (راپورت منصورالسلطنه، ۱۳۲۹ق).

در پی این گزارش و به منظور "تربیت معلمان متخصص" مجلس شورای ملی در سال ۱۲۹۰ش همزمان با تصویب قانون اساسی فرهنگ، قانونی را برای اعزام ۳۰ نفر از فارغ التحصیلان دارالفنون به منظور فراگیری علوم و فنون جدید به اروپا تصویب می کند. در این قانون مقرر می شود که ۱۵ نفر از ۳۰ دانشجویی که برای تحصیلات علوم جدید به اروپا اعزام می شوند بایستی در "رشته معلمی" به تحصیل بپردازند. بدین منظور ۱۵ نفر از افراد علاقه مند به شغل معلمی از طریق مسابقه برگزیده شده و برای فراگیری "فن معلمی" به فرانسه اعزام می شوند. «اعزام این ۱۵ نفر به فرانسه پیامد مهمی را در نظام تربیتی کشور داشت. این ۱۵ نفر از اولین متخصصان علوم تربیتی در ایران به شمار می آیند. بعد از بازگشت از فرانسه این افراد نقش مهمی در سیستم آموزشی ایران ایفا کردند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۳۶۵). تجربه تحصیل در فرانسه و آشنایی با نظریه پردازان تربیتی اروپا و نیز شیوه و سبک تربیتی دانش سراهای تربیت معلم، دانشجویان ایرانی را سخت تحت تأثیر خود قرار داد، به طوری که نظام آموزشی و تربیتی فرانسه الگو و نقشه راهی برای جوانانی می شود که برای فن معلمی به آن کشور سفر کرده بودند (سیاسی، ۱۳۶۶). این گروه اعزامی بر اثر وقوع جنگ جهانی اول و مشکلات مالی در ۱۲۹۴ ناچار شدند به ایران بازگردند. بسیاری از این اعزام شدگان در سال های بعدی به عنوان نظریه پردازان علوم تربیتی وارد نظام تربیتی شدند و تأثیرات مهمی را برجای گذاشتند. از جمله آن افراد عبارت بودند از: عیسی صدیق، علی اکبر سیاسی، حبیب الله صحیحی، غلام رضا رشید یاسمی، اسماعیل مرات، رضا فهیمی، عبدالله پیرزاده از نوادگان مشیرالدوله، محمود مرشدزاده، محمدعلی رهنما، غلام علی شیبانی. اغلب آن ها پس از بازگشت به ایران در دارالمعلمین به آموزش "فن معلمی" و در مجله تعلیم و تربیت به انتشار "علوم تربیتی جدید" پرداختند.

#### ۶- تأسیس دارالمعلمین (۱۲۹۷ تا ۱۳۱۲)

«دانشجویانی که در سال ۱۲۹۰ برای تحصیل در رشته معلمی به فرانسه اعزام شده بودند در سال ۱۲۹۴ به دلیل وقوع جنگ جهانی اول به ایران بازگشتند این عده به دولت های وقت پیشنهاد کردند که دارالمعلمینی برای تربیت معلم ماهر و آزموده دایر سازد. اما با وجود پیگیری های وزرای معارف، به سبب بی ثباتی سیاسی و این که دولت های وقت هر کدام بیش از سه چهار ماه سر کار نبودند این کار ممکن نشد.» (یغمایی، ۱۳۷۶). سرانجام در سال ۱۲۹۷ش در دوره وزارت نصیرالدوله بدر پیشنهاد تأسیس دارالمعلمین به اجرا درآمد. «ثبات نسبی سیاسی و توسعه کمی مدارس و نیز افزایش شمار دانش آموزان در دوره وزارت نصیرالدوله بدر، وزارت معارف را ناچار به برپایی مرکزی برای تربیت معلمان ساخته بود. دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ش تأسیس شد و برای اولین بار تربیت معلم به طور رسمی در یک مرکز آموزشی در دستور کار دولت قرار گرفت» (صدیق، ۱۳۵۴: ۳۶۹).

اساس نامه دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ش به تصویب شورای عالی معارف رسید. در ماده اول این اساس نامه آمده است که «مقصود از تأسیس دارالمعلمین تهیه دو قسم معلم برای مدارس تهران و ولایات است». هدف اصلی این مدرسه تربیت معلمانی برای مدارس ابتدایی و متوسطه عنوان شده است. این مدرسه مجانی و دولتی بوده و شاگردان از پرداخت شهریه معاف بودند. شرایط داوطلبان برای شرکت در این مدرسه عبارت بود از: ۱- داوطلبان نباید از ۱۵ سال کمتر و از بیست سال بیشتر داشته باشند، ۲- محصلین نباید دارای امراض مسریه نبوده و جدیداً تلقیح شده باشد، ۳- داوطلبان دخول در دارالمعلمین باید تصدیق بر حسن اخلاق از مدرسه که در آنجا تحصیل کرده اند باشند، ۴- تصدیق - نامه رسمی دوره ابتدایی برای داوطلبان معلمی ابتدایی و داشتن معلومات دوره اول متوسطه برای داوطلبان معلمی

مدارس متوسطه شرط خواهد بود، ۵- داوطلبان باید در امتحان مسابقه دخولیه (کنکور) قبول بشوند، ۶- هر محصلی باید تعهدنامه به امضای خود و ولی خود یا معرفی به وزارت معارف بشناسد، بسپارد که پس از اتمام تحصیل تا پنج سال موظفاً در مدرسی که وزارت معارف معین می‌کند تدریس نماید و چنانچه بخواهد خدمت خارجی در ظرف این مدت قبول نماید باید با اجازه کتبی وزارت معارف باشد در صورت تخلف باید محصل مخارج مدت تحصیل خود را از قرار سالی بیست و پنج تومان به وزارت معارف بپردازد (اساس‌نامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷).

مدت تحصیل برای معلمی دوره ابتدایی ۲ سال و معلمی دوره متوسطه ۳ سال است. داوطلبان علاوه بر دورس نظری بایستی دوره‌های عملی را نیز بگذرانند، بدین منظور دو کلاس ابتدایی چهل نفره ضمیمه دارالمعلمین شده بود تا محصلین بتوانند آموخته‌های خود را در این مدرسه زیر نظر مدرسین به‌صورت عملی به اجرا گذارند. برنامه درسی محصلین به‌طور اجمال عبارت است از: «برای معلمین دوره ابتدایی تکمیل تحصیلات ابتدایی خاصه زبان فارسی و حسن خط و به‌علاوه اصول تدریس علمی و عملی و برای معلمین متوسطه فارسی، عربی، سیاق، اصول تدریس (پداگوژی) علمی و عملی - فقه - منطق - فلسفه - حسن خط - ریاضیات - دفترداری - فیزیک - شیمی - طبیعیات - تاریخ - جغرافی - حقوق و ثروت - فلاح - نقاشی - حفظ‌الصحه - فرانسه - رسم. علاوه بر مواد مزبوره هر دو طبقه از داوطلبان باید عملاً مسایل ذیل را بیاموزند: تجربیات عملی، فیزیک، شیمی و طبیعی - کارهای یدی - ساختن اشکال هندسی با کاغذ و مقوا و غیره - نجاری - آهنگری - کج‌بری باغبانی - زمین‌ناستیک - کنفرانس‌های هفتگی گردش‌های اجتماعی در کارخانجات و مدارس و باغ‌ها و مزارع و برای جمع‌آوری کلکسیون‌های نباتات و حشرات - تدریس (اساس‌نامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷).

در آخر هر سال امتحانات کتبی و شفاهی از مواد تدریس شده به‌عمل می‌آمد و شروع سال بعد منوط به قبول شدن در امتحانات سال قبل بود. امتحان مزبور عمومی و علمی برگزار می‌شد. امتحان فارغ‌التحصیلی هر قسمت علمی و عملی است و امتحان مزبور به‌قرار ذیل خواهد بود: «نوشتن یک رساله علمی یا ادبی یا اخلاقی مشتمل بر اصول تدریس - موضوع رساله یک‌ماه قبل از امتحان اعلام می‌شود. یک ساعت تدریس با حضور ممتحنین در یکی از کلاس‌های شش‌گانه ابتدایی یا یکی از کلاس‌های اول متوسطه. موضوع درس یک ساعت قبل در مدرسه معین همه خواهد شد. معلمینی که دو سال تحصیل کرده‌اند بعد از گرفتن تصدیق‌نامه حق تدریس معلمی در دوره اول ابتدایی خواهند داشت و معلمینی که سه سال تحصیل نموده‌اند حق معلمی دوره دوم ابتدایی و یا دوره اول متوسطه را خواهند داشت» (همان، ۱۲۹۷).

از نظر ساختار اداری دارالمعلمین دارای یک مدیر یک ناظم و یک دفتردار بود. شرط مدیریت داشتن حداقل ۳۵ سال سن و تصدیق‌نامه عالیه یا متوسطه یا تالیفات مهمه است. شرط ناظم داشتن حداقل ۳۰ سال سن و معلومات دوره اول متوسطه و یا حداقل چهار سال تدریس در مدارس ابتدایی است. حسن اخلاق مدیر و ناظم اولین شرط مدیریت و ناظم است. شرایط دفترداری نیز حداقل ۲۵ سال و داشتن معلومات دفترداری است. معلمین مدرسه باید حداقل ۲۵ سال سن و تصدیق‌نامه عالیه یا متوسطه باشند، یا حداقل ۵ سال در مدارس عالیه یا متوسطه تدریس کرده باشند. حداکثر معلمین این مدرسه ۱۲ نفر بود. جمع کل هزینه‌های این مدرسه شامل حقوق معلمین و مدیر و ناظم و دفتردار و مستخدمین و هزینه‌های اداری و خدماتی، در سال اول ۱۰۰۰ تومان است که بر عهده وزارت معارف است (اساس‌نامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷).

مدیریت دارالمعلمین با ابوالحسن فروغی و ناظم مدرسه با اسماعیل مرات بود. ابوالحسن فروغی پسر ذکاالملک فروغی مدیر مسئول روزنامه تربیت و از فارغ‌التحصیلان مدرسه سیاسی بود و اسماعیل مرات جزو ۱۵ نفری بود که در سال ۱۲۹۰ برای فراگیری فن معلمی به فرانسه اعزام شده بود. مدرسان دارالمعلمین ترکیبی از معلمان قدیمی دارالفنون و مدرسه سیاسی و فارغ‌التحصیلان رشته معلمی از فرانسه بودند «در دارالمعلمین بزرگانی چون ابوالحسن فروغی، عباس



اقبال آشتیانی، عبدالعظیم قریب، غلامحسین رهنما، ابوالقاسم بهرامی، ذالفنون و عباسقلی قریب، محمد وحید، سرتیپ عبدالرزاق بغیری، اسمایل مرات، به تدریس و تربیت معلم مشغول بودند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۴۱۷).

در سال ۱۳۰۲ شورای عالی معارف تغییراتی را در اساسنامه دارالمعلمین اعمال کرد. در این اساسنامه دارالمعلمین به دو بخش دوره عالی و دوره تهیه تقسیم می‌شود. دوره عالی به سه شعبه ادبی، ریاضی و طبیعی تفکیک می‌شود که هر شعبه درس‌های تخصصی مربوط به رشته خود را آموزش می‌بینند. علاوه بر فراگیری دروس دوره متوسطه، "دروس تخصصی اصول تعلیم و تربیت برای حرفه معلمی" نیز آموزش داده می‌شود. دوره تخصصی تعلیم و تربیت در دارالمعلمین عبارت بود از "منطق و فلسفه قدیم و جدید و عرفه النفس (یا روان‌شناسی) و علم اخلاق و اصول تعلیم و تربیت". فارغ‌التحصیلان دوره عالی می‌توانستند به‌عنوان معلم در مدارس متوسطه یا دارالمعلمین ابتدایی به تدریس بپردازند. دوره تهیه یک دوره چهار ساله بود و شاگردان این دوره از میان فارغ‌التحصیلان دوره شش ساله ابتدایی انتخاب می‌شدند. در این دوره شاگردان دروس دوره متوسطه را آموزش می‌دیدند. فارغ‌التحصیلان این دوره در صورتی که مایل به تحصیل در دوره عالی نبودند می‌توانستند بعد از گذراندن دوره علمی و عملی اصول تعلیم و تربیت به‌عنوان معلم مدارس ابتدایی مشغول به تدریس شوند (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۳۰۲).

در اساسنامه ۱۳۰۲ دارالمعلمین تغییراتی نیز در ساختار اداری و نحوه مدیریت دارالمعلمین اعمال می‌شود. برای نحوه اداره و مدیریت دارالمعلمین، شورایی متشکل از اعضای هیئت علمی و اداری معین می‌شود که مسئول کلیه امور دارالمعلمین و "حافظ منافع و مصالح مدرسه" است. حدود اختیارات اعضای دارالمعلمین و به‌خصوص رئیس دارالمعلمین از سوی این شورای تعیین می‌شود. ریاست این شورا با رئیس دارالمعلمین است. اعضای دارالمعلمین شامل ۱- هیئت اداری، ۲- معلمین (مدرسان) دوره عالی، ۳- معلمین (مدرسان) دوره تهیه است. برای هر یک از اعضا شرایط سنی و اجرایی و آموزشی نیز معین می‌شود. علاوه بر این عموم اعضاء باید معروف به حسن خلق بوده سابقه تقصیر اداری و محکومیت جنایی و جزایی نداشته باشند. در این اساسنامه اختیاراتی چون: پیشنهاد معلمین و اعضای جدید به شورای مدرسه، رسیدگی به طرز تدریس و اوضاع اخلاقی مدرسه، تعیین امور مالی و اداری به مدیر مدرسه داده می‌شود. وظایف نظم داخلی مدرسه نیز به ناظم سپرده می‌شود و وظایف دفتردار نیز به‌طور رسمی معین می‌شود و نیز یک طبیب و یک کتابدار نیز به کادر اداری مدرسه اضافه می‌شود. برای نظارت بر فعالیت‌های دارالمعلمین بازرسی (مفتشی) از سوی وزارت معارف و به نمایندگی از شورای عالی معارف انتخاب می‌شود این بازرس وظیفه دارد هر ساله گزارشی از امتحانات سالیانه و رسمی، اوضاع مدرسه و امور مالی مدرسه به وزارت ارائه دهد (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۳۰۲).

در اساسنامه (۱۳۰۲ش) دارالمعلمین بر تربیت معلمانی "واجد شرایط" برای مدارس تاکید می‌شود. اغلب این شرایط بر ویژگی‌های اخلاقی معلم تاکید دارند. در ماده هجدهم اساسنامه درباره نظم داخلی دارالمعلمین و روابط معلمین و متعلمین این مرکز آمده است که: «نظم داخلی و روابط معلمین و اعضای مدرسه با متعلمین باید به‌نحوی باشد که متعلمین را به جرات در درستی و امانت و دیانت و وقار و متانت و عزت نفس و شرافت و حیا و مهر و رافت و حسن تکلم و ادب و مقید به انجام تکلیف و وارستگی از عموم آرایش‌های زشت و مذموم و سایر شرایط لازمه در اخلاق معلمین و مربیان اطفال و جوانان عادت دهد و طریق رفتار متعلم عملاً بایشان بیاموزد و تنبیهات بدنی به‌کلی ممنوع و اولین درجه تنبیه نصیحت خصوصی و آخرین درجه اخراجی قطعی است، در عوض هیچ‌گونه فشار و اخلاق معفو نخواهد بود و هیچ ملاحظه جز شرایط حسن تربیت از اجرای این درجات از تنبیه اخلاقی مانع نخواهد شد» (اساسنامه دارالمعلمین، ۱۲۹۷). علاوه بر کلاس‌های درس نظری و عملی دارالمعلمین، مدرسان دارالمعلمین به‌منظور آشناساختن شاگردان با "فن معلمی" سمینارهایی با عنوان آشنایی با اصول تعلیم و تربیت در دارالمعلمین تشکیل دادند و شاگردان این مرکز موظف شدند در این سمینارها شرکت کنند. از معلمان مدارس ابتدایی و متوسط نیز دعوت می‌شد در این



سمینارها شرکت کنند و بر معلومات خود بیافزایند. یکی از سخنرانان اصلی این سمینارها عیسی صدیق<sup>۱</sup> از تحصیل-کردگان "رشته معلمی" در فرانسه و آمریکا بود. سخنرانی‌های عیسی صدیق در قالب کتابی با عنوان "نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی" در سال ۱۳۳۶ ق به چاپ رسیده و در اختیار شاگردان و معلمان دارالمعلمین قرار داده شد.<sup>۲</sup> سخنران در این سمینارها به موضوعاتی چون کمیت و کیفیت تدریس در مدارس ابتدایی و روش‌های تدریس، انواع سوال پرسیدن، چگونگی مطالعه و لوازم آن، اوصاف کتاب خوب و استعمال آن در کلاس، چگونگی ارائه تکالیف، لوازم کلاس چون تخته‌سیاه، نقشه، کتاب و میز و نیمکت. چگونگی نظامات مدرسه، چگونگی تنبیه و تشویق، اهمیت قرائت و تکلم به زبان فارسی و انواع قرائت و چگونگی حل تمرینات درسی و دیکنه گفتن و انشا نوشتن و تصحیح تکالیف و نیز شیوه تدریس جغرافیا پرداخته است. گردآورنده این کتاب در آخر این کتاب بیان می‌دارد که: «اصول تعلیمات عملی تاکنون در ایران تدریس نشده و آقایان معلمین حالیه با کمال زحمت و مشقت از روی تجربه و ذوق شخصی اقدام به تربیت و تعلیم می‌نمودند تا این‌که در این عصر و اوان حضرت اشرف آقای نصیرالدوله وزیر معارف که پیوسته در بسط علم و نشر معارف فعالیت و جدیت غیرقابل تقلیدی نشان داده‌اند به خیال اصلاح مدارس و آموختن معلمین و مفتشین افتادند و نظر به مراتب تحصیلات عمیقہ پروفیسور عیسی‌خان در فرانسه و انگلستان داشتن یک عهده کنفرانس در اصول تعلیمات عملی را به عهده ایشان واگذار فرمودند» (صدیق، ۱۳۶۶: ۱۵۹ ق). به نظر می‌رسد این کتاب از اولین کتاب‌هایی باشد که به آموزش "رموز معلمی" به عنوان یک حرفه پرداخته است. سخنران این سمینارها بیان می‌دارد که «صرفاً داشتن معلومات و اخلاق حسنه برای معلمی کافی نیست بلکه یک معلم باید به دانش روان‌شناسی و اصول تعلیم و تربیت نیز مجهز باشد». صدیق در این سخنرانی‌ها لازمه حرفه معلمی را این‌گونه بیان می‌دارد: «وجود یک عده معلمینی که اصول تعلیمات عملی را دارا باشند به فوریت برای مدارس ابتدایی لازم است ... ترقی و تنزل و سعادت و شقاوت زندگانی اطفال بسته به تربیت پدر و مادر و تربیت و تعلیم معلمین است پس باید معلمین دارای معلومات کافی و اخلاق و حرکات پسندیده و مرغوب بوده باشند تا بتوانند از عهده انجام چنین وظیفه بزرگی برآیند ... ولی از طرف دیگر برای یک نفر معلم داشتن اخلاق و معلومات کافی نیست بلکه باید طرز تعلیم و تربیت را هم بداند تا بتواند با سهل طرق به نتیجه مقصود خود که تعلیم و تربیت اطفال است نایل شود. تحصیل اصول تعلیمات عملی سر رشته این مقصود را به دست می‌دهند یعنی به معلم راه‌های مختلفه تعلیم و تربیت را می‌نمایاند» (صدیق، ۱۳۳۶ ق: ۱۶۰).

از دیگر اقداماتی که به منظور اشاعه گفتمان تربیت معلم متخصص و کارآموده صورت گرفت، انتشار مجلات تربیتی چون اصول تعلیمات (۱۲۹۸ ش) و مجله تعلیم و تربیت (۱۳۰۴ ش) بود. در ابتدا مجله اصول تعلیمات در سال ۱۲۹۸ توسط عده‌ای از مدرسان دارالمعلمین منتشر شد. در شماره اصلی این مجله آمده است: "نظر به این‌که ترقی امر تعلیمات و مخصوصاً توسعه فن شریف تعلیم و تربیت هم‌واره منظور نظر وزارت معارف بوده است، برای انجام این مقصود مجله اصول تعلیم را تأسیس نموده است که هادی افکار معلمین کل مملکت بوده حاصل تجربیات علما و متخصصین را به ایشان بیاموزد، بدیهی است نگارش یک چنین مجله حقا از وظایف دارالمعلمین است و اولیای آن مدرسه باید مقالات مفیده و مطالب جامعه برای آن تهیه نمایند" (شماره اول سال ۱۲۹۸). محتوای این مجله بیش‌تر دست‌والعمل‌های وزارت معارف برای مدارس و گزارشاتی بود که از وضعیت معارف و مدارس ارایه می‌شد. در کنار این مطالب مقالاتی نیز از معلمان قدیمی و جدید در حوزه تعلیم و تربیت و دستور تعلیمات در دروس مختلف به چاپ می‌رسید.

<sup>۱</sup>. یکی از همان ۱۵ نفری است که در سال ۱۲۹۰ برای تحصیل در رشته معلمی به اروپا اعزام شد.

<sup>۲</sup>. به نظر می‌رسد این کتاب از اولین کتاب‌های تخصصی تعلیم و تربیت در ایران باشد.

در ادامه فارغ التحصیلان رشته معلمی در فرانسه نیز مجله تعلیم و تربیت را در سال ۱۳۰۴ ش منتشر ساختند. در شماره سوم این مجله آمده است که: مجله تعلیم و تربیت که اینک از نظر خوانندگان عظام می‌گذرد مجموعه‌ایست که مباحث تربیت و تعلیم اموری که به‌این رشته مربوط است اختصاص دارد. تأسیس مدارس جدیده افزایش دائمی عده معلمین و لزوم نشر اطلاعات مفیده و توجه به مسائل فنی همه اسباب و عللی بودند که وجود چنین نشریه‌ای را الزام می‌کرد. بنابراین وزارت معارف از آغاز سال ۱۳۰۴ شمسی مجله تعلیم و تربیت را در تحت نظر و سرپرستی اداره تفتیش تأسیس می‌نماید (مجله تعلیم و تربیت، شماره ۳). در این مجله مقالات متنوعی در خصوص چگونگی تکالیف معلمان در کلاس، طریقه استفاده از کتب درسی، اهمیت وسایل کمک آموزشی چون تخته سیاه میز و نیمکت کلاس‌های درس و کتاب‌های درسی، چگونگی تدریس املا، جغرافیا، تاریخ، ریاضی و غیره و نیز مقالاتی از نظریه‌پردازان تربیتی چون اروپایی چون کانت، پستالوزی، روسو، و نظریه‌پردازان ایرانی و اسلامی چون محمد غزالی، خواجه نصیرطوسی، ابن‌خلدون از سوی متخصصان فن تربیت به تألیف درآمدند تا معلمان را با نظریات تربیتی و رموز فن معلمی آشنا سازند. وزارت معارف آن زمان مدیران مدارس را موظف ساخته بود که این مجلات را خریداری و در اختیار معلمان قرار دهند.

در سال ۱۳۰۷ ش به دلیل افزایش فارغ التحصیلان مقاطع ابتدایی و رشد شاگردان مدارس متوسطه، لزوم تربیت معلم برای مقاطع متوسطه بیش‌تر احساس شد. بدین‌منظور دارالمعلمین مرکزی به دو شعبه دارالمعلمین مقدماتی و دارالمعلمین عالی تقسیم شد. وظیفه دارالمعلمین مقدماتی تربیت معلمان مقاطع ابتدایی و دارالمعلمین عالی نیز موظف شد معلمان مقاطع متوسطه را تأمین نماید. اساس‌نامه مجزایی نیز برای دارالمعلمین عالی به تصویب شورای عالی معارف رسید. به موجب این اساس‌نامه، دارالمعلمین عالی به دو بخش علمی و ادبی تقسیم شد. قسمت علمی آن شامل سه شعبه طبیعی ریاضی و فیزیک و شیمی و قسمت ادبی آن شامل دو شعبه ادبیات فارسی و فلسفه و تاریخ و جغرافیا بود. شرط ورود به دارالمعلمین عالی داشتن دیپلم متوسطه و دوره تحصیل در آن سه سال بود. در هنگام ورود به این مرکز گواهی سلامت مزاج و حسن‌اخلاق از داوطلبان مطالبه می‌شد. دوره تحصیلات در دارالمعلمین عالی سه سال است که در دو سال اول به آموزش دروس اختصاص داشت و در سال آخر هر یک از محصلین باید لااقل یک و نیم ماه در مدارس متوسطه مطابق دستورات مدرسین دارالمعلمین تدریس نمایند. جزییات دروس در سنوات مختلف و تعیین جزییات و ساعات تدریس و دوره عملیات (عملی) با نظر شورای معلمین (مدرسین) و تصویب وزارت معارف بود. دروس حکمت تعلیم و تربیت، متدولوژی و فلسفه اخلاق (معرفه النفس) دروس مشترک همه رشته‌ها محسوب می‌شود. به محصلینی که از عهده امتحانات بر می‌آمدند لیسانس آن رشته اعطا می‌شد صاحبان این مدارک از حق تدریس در دوره دوم متوسطه برخوردار می‌شدند. چون در دارالمعلمین عالی برای همه رشته‌ها معلم کافی نبود تصمیمی اتخاذ شد که معلمانی از فرانسه برای تدریس در دارالمعلمین عالی به استخدام وزارت معارف درآیند. هم‌چنین برای تأمین معلمان دارالمعلمین مقدماتی و عالی در همین سال مقرر شد ۳۵ درصد از دانشجویانی که برای تحصیل به اروپا اعزام می‌شوند در "رشته معلمی" به تحصیل بپردازند. در سال ۱۳۱۲ با تصویب قانون تربیت معلم دارالمعلمین مقدماتی و عالی در قالب دانش‌سراهای مقدماتی و عالی به فعالیت‌های خود ادامه دادند و در اساس‌نامه و برنامه‌های درسی تربیت معلم تغییراتی اتفاق افتاد.

### نتیجه‌گیری

این مقاله به روایتی تاریخی از شکل‌گیری دارالمعلمین به‌عنوان اولین نهاد تربیت معلم در ایران پرداخته است. تحولات سیاسی اجتماعی و اقتصادی دوره قاجار ضرورت انتشار علوم و فنون جدیده را در میان دولت و ملت اجتناب‌ناپذیر ساخت. برپایی مدارس جدید پاسخی به این ضرورت بود. یکی از مسائلی که کارگزاران سیاسی و نیروهای اجتماعی در برپایی و گسترش مدارس جدید با آن مواجه بودند "کمبود معلم" برای مدارس جدید بود. بنایان مدارس جدید از

افراد آشنا به علوم و فنون جدید دعوت می‌کردند تا به‌عنوان معلم در مدارس به تدریس دانش‌های جدید بپردازند. با وقوع مشروطیت و تصویب قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰ش) مسئولیت نظارت و مدیریت مدارس به وزارت معارف سپرده شد. با دولتی‌شدن مدارس وزارت معارف مکلف شد به تأمین و تدارک معلم برای مدارس اقدام کند. از آن پس کسانی می‌توانستند به‌عنوان معلم در مدارس دولتی به تدریس بپردازند که از وزارت معارف تصدیق‌نامه معلمی دریافت می‌کردند. وزارت معارف برای تأمین معلمان مدارس کلاس‌هایی را در مدرسه دارالفنون دایر ساخت و معلمان و داوطلبان حرفه معلمی را مکلف ساخت برای گرفتن تصدیق‌نامه معلمی در این مدارس شرکت کنند. هم‌چنین مجلس شورای ملی طی قانونی مصوب کرد که از ۳۰ نفر دانشجویی که در سال ۱۲۹۰ به اروپا اعزام می‌شوند ۱۵ نفر در حرفه معلمی به تحصیل بپردازند. در سال‌های بعد این ۱۵ نفر نقش مهمی در تحولات نظام تربیتی ایفا کردند. در سال‌های بعد با برقراری ثبات نسبی در مملکت و نیز افزایش شمار دانش‌آموزان و گسترش مدارس، کمبود معلم و به‌خصوص "معلم متخصص" بیش‌تر احساس شد. وزارت معارف ناچار شد برای تأمین و تربیت معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه مرکزی با عنوان "دارالمعلمین" (۱۲۹۷ش) دایر سازد. در این مرکز برای اولین بار محصلین مکلف بودند هم‌زمان با فراگیری دانش‌های قدیمی و جدید متداول آن زمان، "فنون معلمی" را نیز به‌صورت علمی و عملی فرا گیرند. دارالمعلمین اولین مرکزی است که به‌منظور تربیت معلمان "کارآزموده و ماهر" برپا شد. شاگردان این مدرسه علاوه بر فراگیری علوم جدید با "اصول تعلیم و تربیت" که لازمه "حرفه معلمی" بود نیز آشنا می‌شدند و به‌صورت عملی این اصول را به کار می‌بردند.

"معلم کارآزموده" معلمی بود که علاوه بر داشتن "اخلاق حسنه" و "معلومات کافی" می‌بایست به "فن تعلیم و تربیت" نیز آشنا باشد یعنی این‌که هم به‌طور علمی و هم به‌طور عملی شایستگی‌های تربیت شاگردان در مدارس ابتدایی و متوسطه را داشته باشد. اقدامات دیگری چون برگزاری سمینارها و نیز انتشار مجلات تخصصی از سوی متخصصان تربیتی به‌منظور تربیت معلمان متخصص و کارآزموده به اجرا در آمد. بنابراین اعزام گروهی از دانشجویان برای فراگیری علوم تربیتی در سال ۱۲۹۰، برپایی دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ و انتشار مجلات تربیتی چون اصول تعلیمات (۱۲۹۸) و مجله تعلیم و تربیت در سال ۱۳۰۴ را می‌توان از اولین اقدامات برای تربیت معلمان متخصص و ماهر در تاریخ معاصر ایران به شمار آورد.

## منابع

- اساس‌نامه دارالمعلمین (۱۲۹۷)
- اساس‌نامه دارالمعلمین (۱۳۰۲)
- اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰)
- اساس‌نامه دارالمعلمین عالی (۱۳۰۷)
- امین‌الدوله، میرزا علی‌خان (۱۳۴۱). خاطرات سیاسی میرزا علی‌خان امین‌الدوله. به کوشش فرمانفرما حافظ. تهران: کتاب‌های ایران.
- بزرگ امید، ابوالحسن (۱۳۶۳). از ماست که بر ماست. تهران: دنیای کتاب.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۱). حیات یحیی. تهران: فردوسی. جلد اول.
- راپورت، منصور السلطنه (۱۳۲۹ق). در باب وضعیت معارف و مدارس جدید. روزنامه تربیت (۱۳۱۴ق). شماره ۱۶۶.
- روزنامه ثریا (۱۳۱۶ق) شماره ۱.
- روزنامه صبح صادق (۱۳۲۵ق). شماره ۸۸.

- روزنامه مجلس (۱۳۲۵ق) شماره ۲۷.
- روزنامه معارف (۱۳۱۶ق). شماره ۱۹۰.
- رینگر، مونیکا (۱۳۸۱). آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. تهران: ققنوس.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)
- سیاسی، علی‌اکبر (۱۳۶۶). گزارش یک زندگی. لندن: پاکا پرینت.
- صدیق، عیسی (۱۳۳۷ق). نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۰). یادگار عمر. تهران: سازمان سمعی و بصری.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۴). تاریخ فرهنگ ایران. تهران: چاپ زیبا.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶). کتاب احمد. تهران: انتشارات شبگیر.
- قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰).
- کسروی، احمد (۱۳۵۶). تاریخ مشروطه ایران. جلد اول. تهران: امیر کبیر.
- مجله اصول تعلیمات (۱۲۹۸).
- مجله تعلیم و تربیت (۱۳۰۵-۱۳۱۷).
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۵۴). تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران. تهران: انجمن دانشجویان دانشگاه تهران.
- محمدی، محمود (۱۳۹۳). تبارشناسی تربیت جدیدی در ایران (تواد مدرسه). تهران، رساله دکتری جامعه‌شناسی سیاسی دانشگاه تربیت مدرس.
- مراغه‌ای حاج‌زین‌العابدین (۱۳۸۴). سیاحت‌نامه ابراهیم بیگ. به کوشش م.ع. اسپانلو. تهران: نشر آگه.
- مستوفی، عبدالله (۱۳۴۳). تاریخ اجتماعی و اداری دوره قاجاریه. جلد اول، دوم، سوم. تهران: چاپ تهران مصور.
- مشایخی، محمد (۱۳۵۵). تاریخ تربیت معلم. تهران: امیر کبیر.
- نظام‌نامه انجمن معارف (۱۳۱۶ق).

## نگاهی نقادانه به عملکرد معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان: مطالعه کیفی

مهدی نامداری پژمان<sup>۱</sup>، ایوب ابراهیمی<sup>۲</sup>

### چکیده

فرهنگ نقادی و نقدپذیری به گونه‌ای از ارزش‌ها، باورها و معانی سازنده و حاکم بر رفتارهای ارزیابانه گروه یا فرد خاص در هنگام تفکیک کمال از نقصان امری مادی یا معنوی متعلق به خود یا دیگری اشاره دارد. هدف این مقاله، نقد عملکرد معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان بود. به روش کیفی و از منظر تحلیل تماتیک، نظرات کارکنان شاغل در واحدهای دانشگاهی در کلیه استان‌ها نسبت به عملکرد معاونت نظارت گردآوری و تحلیل شدند. پس از دریافت نظرات، ابتدا گزاره‌های مرتبط با نقد عملکرد حوزه نظارت و ارزیابی تشخیص داده شد (۱۵۴ گزاره). پس از کدگذاری تمامی گزاره‌ها، نسبت به دسته‌بندی و تشکیل مقوله‌ها اقدام لازم به عمل آمد و ۳۰ مقوله تشخیص داده شد. در نهایت ۱۰ مفهوم کلی احصاء شد که عبارت‌اند از ابزارها، سیستم‌ها، رویکردها، روش‌ها، نیروی انسانی، حوزه‌های ارزیابی، برنامه‌ها، نتایج ارزیابی، رویه‌ها، فرهنگ و ساختار. در پایان پیشنهادهایی برای دستیابی به اهداف و کاستن از نقدهای وارده ارائه شد.

**کلیدواژه‌ها:** نقد، فرهنگ نقادی، معاونت نظارت، نقد معاونت نظارت.

### مقدمه

واژه نقد معانی متعددی دارد. سره‌گزینی (انتخاب نیکو و ناب از هر چیز)، ارزیابی و سنجیدن، محک‌زدن، خوب و بد چیزی را نشان‌دادن، بهین و بهترین را برگزیدن. واژه نقد، گاه مترادف با انتقاد به کار می‌رود، ولی در عرف و کاربرد متداول زبان، تفاوت محسوسی میان نقد و انتقاد به چشم می‌خورد؛ یعنی انتقاد را غالباً در مفهوم بیان کاستی‌های یک چیز و خرده‌گیری از کاری یا کسی می‌آورند، در حالی که نقد را چنین مفهومی به کار نمی‌گیرند و آن را برای ارزیابی امور و آثار ذهنی، فکری، هنری و فرهنگی مورد استفاده قرار می‌دهند (ابوالقاسمی، ۱۳۹۱). واژه انتقاد نیز، گاه در مفهوم گسترده‌تر خود به کار می‌رود و در چنین حالتی مترادف با واژه نقد، آورده می‌شود. هر دو واژه نقد و انتقاد معادل واژه انگلیسی Criticism هستند. واژه مذکور نیز در زبان انگلیسی تقریباً وسعت معنا و مصداقی به اندازه واژه‌های نقد و انتقاد در زبان فارسی دارد. کسی را که به نقد یا انتقاد می‌پردازد، ناقد یا منتقد می‌گویند و این دو واژه را غالباً مترادف یکدیگر به کار می‌برند (امامی، ۱۳۸۵).

نقد سنگ بنای تولید، اشاعه و کاربست علم است. جامعه خالی از نقد، در مسیر پیشرفت و تعالی نخواهد بود. فرهنگ نقادی و نقدپذیری به گونه‌ای از ارزش‌ها، باورها و معانی سازنده و حاکم بر "رفتارهای ارزیابانه" گروه یا فرد خاص در هنگام تفکیک سره از ناسره و کمال از نقصان امری مادی یا معنوی متعلق به خود یا دیگری گفته می‌شود. فرهنگ نقد چیزی است که معنای نقد به منزله نوعی کنش را در واقعیت تجربی آن در میان گروهی خاص تحقق می‌بخشد و روش‌های زبانی و ابزارهای نقد را تعیین و تعریف می‌کند. فرهنگ نقد در "متن اجتماعی" خاص شکل می‌گیرد و تحول می‌یابد. فرهنگ نقد جزء ساختاری و هویت‌بخش اجتماعات دانشگاهی است؛ به طوری که می‌توان گفت بدون نقد علم

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، مدیر سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای منابع انسانی، تهران ایران.

namdaripejman@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، مدیرکل دفتر نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، تهران، ایران.



و اجتماع علمی و دانشگاهی وجود ندارد. دلیل این امر آن است که تمامی فرآیندهای تولید اشاعه و کاربست علم هریک به نوعی از گذر نقد و نقادی صورت می‌پذیرد و بالاترین سطح مشترکات در میان دانشگاهیان بر مبنای "فرهنگ گفت‌وگو انتقادی" بیان شده است.

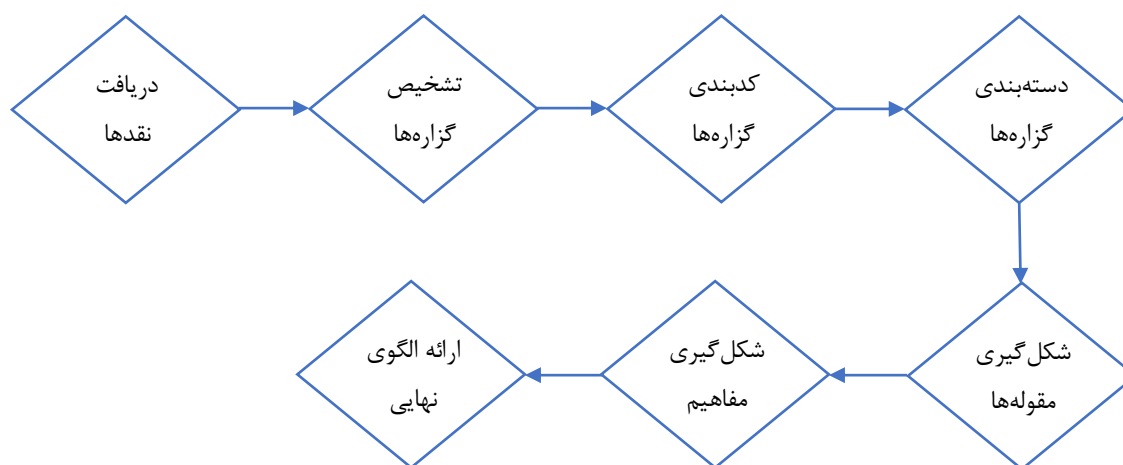
یکی از دغدغه‌های نظام آموزش عالی، کیفیت است و می‌توان گفت کیفیت امروزه در رأس امور سازمان‌ها قرار دارد و بهبود کیفیت از دغدغه‌های اصلی آن‌ها است. شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصت‌ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها می‌باشد (بازرگان، ۲۰۰۷). بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی نیازمند ارزشیابی مستمر است. مؤسسات آموزش عالی می‌توانند از روش‌های مختلف نسبت به ارزیابی برنامه‌ها، روندها و فرایندها بپردازند.

پدیده‌ها و نهادهای اجتماعی در یک شرایط و بافتار خاصی قرار می‌گیرند و دارای نقاط قوت و ضعف هستند. آگاهی از نقدهای وارده بر آن‌ها از منظر ذی‌ربطان، ذی‌نفعان و مجریان برای اصلاح فرایندها از اهمیت زیادی برخوردار است. دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهادی دانشگاهی در مقام اولین نهاد، اقدام به تشکیل معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در بین مؤسسات آموزش عالی کرد. با عنایت به نوع نگاه‌های جامعه و به تبع آن مؤسسات آموزش عالی به موضوع ارزیابی از یک طرف، و نحوه عملکرد آن‌ها از سوی دیگر اطلاع‌یابی از نقدهای وارده و عمل برای رفع و پوشش آن‌ها می‌تواند اثرات مثبتی در ادامه روند فعالیت‌ها داشته باشد.

دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهادی دانشگاهی و مأموریت‌گرا در عرصه تربیت معلم، در توسعه فرهنگ نقادی و نقدپذیری نقشی بی‌بدیل دارد؛ زیرا که دستاوردها و خروجی‌های حاصل از آن، خود تربیت‌کننده جامعه و آینده اجتماع است و از این ره‌گذر می‌تواند نسبت به توسعه این فرهنگ اثرگذار باشد. معاونت نظارت به عنوان اولین تجربه دانشگاهی طی سه سال فعالیت‌ها و اقدامات و در مقام بستر ساز فرهنگ شفافیت و ارزیابی طی اقدامی ابتکاری اقدام به طرح مسئله "نقد معاونت نظارت از منظر مدیران" پرداخت. این مقاله در صدد شناسایی نقاط ضعف معاونت نظارت و ارزیابی به عنوان اولین تجربه آموزش عالی در تأسیس نهاد ارزیابی دورن دانشگاهی می‌باشد.

## روش

روش پژوهش حاضر از نظر نحوه گردآوری داده‌ها کیفی است که از روش نظریه برخاسته از داده‌ها و طرح نخواستہ گلایزر (Glaser emerging design) استفاده شد. در این طرح، با این پیش‌فرض که باید امکان داد تا نظریه از داده تکوین یابد، نه اینکه مقوله‌های ویژه‌ای را مورد تأکید قرار داد (بازرگان، ۱۳۹۳). سعی شد نقدهای وارده بر معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت با تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شود. بنا به بیان محمدپور (۱۳۹۲) از نظر روش‌شناسان نظریه زمینه‌ای، شکل نظریه چندان مهم نیست؛ نظریه ممکن است مجموعه‌ای از قضایا باشد یا یک استدلال متعارف را در بر گیرد، اما انسجام و ادغام عناصر نظریه نباید تحمیلی باشد، بلکه باید مانند خود مقوله‌ها و فرضیه‌ها فرایند ظهور و ساخته شدن را پشت سر بگذارد. الگوی نخواستہ (رویدادی) بر حساسیت نظری در تحلیل رویدادها و مقوله‌ها تأکید دارد. در این الگو، کانون توجه پژوهش‌گر بر اتصال مقوله‌ها و پردازش نظریه معطوف می‌شود، نه صرفاً توصیف مقوله‌ها و روابط (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش، چون از کم و کیف الگوی نهایی اطلاعی وجود نداشت و ممکن بود ابعاد و زوایای پیدا و پنهانی داشته باشد و روابط بین آن‌ها نیز چندان مشخص نبود، طرح نخواستہ روشی مناسب بود. روند اجرای پژوهش بر اساس شکل ۱ صورت گرفت.



شکل ۱. فرایند دستیابی به الگو

جامعه آماری تمامی گروه‌های مدیریتی (شامل مدیران، معاونین شاغل در پردیس‌های دانشگاه در کشور) و کارشناسان نظارت بودند که تعداد ۱۵ گروه برای مصاحبه به صورت هدفمند انتخاب شدند. علت انتخاب هدفمند، مشارکت در برنامه‌های معاونت و تلاش‌های صورت گرفته این گروه‌ها طی سه سال تشکیل معاونت نظارت بود. برای گردآوری داده‌ها، از روش مصاحبه به صورت کتبی استفاده شد. بدین صورت که نامه‌ای به استان‌ها ارسال و از ایشان خواسته شد با تشکیل کارگروه مدیریتی نسبت به پاسخ‌گویی به سؤالات مطرح شده اقدام کنند (۵ سؤال در باره چالش‌ها، فرصت‌ها، نقاط ضعف و موارد مغفول). پس از گردآوری داده‌ها، با روش تحلیل تماتیک، نسبت به کدگذاری مقوله‌ها اقدام شد. سپس کدگذاری محوری صورت گرفت و مقوله‌بندی مفاهیم نشان دهنده مهم‌ترین نقدهای وارده به معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت بود. به بیان محمدپور (۱۳۹۲) تحلیل مضمون تحلیل مبتنی بر استقرای تحلیلی است که در آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون داده‌ای و برون داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیلی دست می‌یابد. به عبارتی تحلیل مضمون عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. برای تحلیل مضمون شیوه‌های متفاوتی مانند دیوی و گیتلین، ولکات، استربرگ، میلز و هابرم، لوفلند و لوفلند وجود دارد (محمدپور، ۱۳۹۲). روش دیوی و گیتلین (Depoy & Gitlin, 2005) یکی از نسخه‌های طبیعت‌گرا و کارآمد از تحلیل مضمون است. این رویکرد، خاص مطالعات میدانی است و مراحل شش‌گانه آن عبارتند از آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، جستجو برای مضامین، مرور مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضمون و نگارش.

## روش

فرایند کدگذاری و شناسایی گزاره‌های مرتبط با نقدهای وارده به معاونت نظارت از طریق مطالعه و بررسی موشکافانه هر متن ارسالی از سوی استان‌ها صورت پذیرفت. بر این اساس تعداد ۱۵۶ کد از ۱۵ استان به دست آمد. کدهای به دست آمده برای هر استان با یک حرف بزرگ لاتین و اعداد ۱ تا ... مشخص شده است. نتایج حاصل از کدگذاری محوری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. کدهای محوری حاصل از متن مصاحبه‌ها

مفاهیم	مقوله‌ها	نمونه کدهای شناسایی شده
ابزارها	کمی‌گرایی	تأکید بیش از اندازه بر ابزارهای کمی و کمی کردن فرایندها (A۰۳)؛ تأکید بیش از اندازه بر ابزارهای کمی و کمی کردن فرایندها (C۰۱)؛ توجه زیاد به پرسشنامه‌ها و ابزارهای کمی (N۰۵)
	تکثرگرایی	تعدد و تکثر پرسشنامه‌ها و ابزارها (F۱۹)؛ حجم بالای پرسشنامه‌ها (F۳۲)؛ تعدد ارزیابی‌ها در مورد مأموران اداری و آموزشی (A۰۱)؛ تعدد و تکثر ارزیابی‌ها مانع از حضور افراد در متن کارها (F۱۰)
	اعتبار	روایی و پایایی پایین برخی پرسشنامه‌ها (D۱۱)؛ پایین بودن پایایی محتوایی ارزیابی‌ها (I۰۱)؛ عدم گردآوری اطلاعات موثق به عدم‌روایی ابزارهای سنجش در مورد ارزیابی اساتید (P۱۰)
	ذهنیت‌گرایی	وزن بیشتر گزینه‌های ادراکی نسبت به عملکردی در فرم‌های ارزیابی (A۰۸)؛ تمرکز بر شاخص‌های تدوین شده به جای واقعیت‌های موجود در فرآیند ارزیابی (P۳۲)
سیستم‌ها	نظارتی	راه‌اندازی سامانه داشبورد مدیریتی برای معاونت نظارت (C۰۹)؛ عدم‌استقرار سامانه‌های جامع ارزیابی جهت دریافت اطلاعات و داده‌ها (L۰۲)؛ عدم‌وجود سامانه و انباره داده کلی (C۰۸)
	تشویقی	راه‌اندازی سامانه پیشنهادها (C۱۲)؛ عدم‌وجود سیستم تشویق و تنبیه (C۰۶)؛ راه‌اندازی سامانه پیشنهادها (E۱۷)؛ نبود نظام تشویق و تنبیه (J۰۴)؛ فقدان نظام پیشنهادها (J۰۵)؛ نبود نظام تشویق و تنبیه (P۳۸)
	ساختاری	واگذاری بالندگی حرفه‌ای به معاونت توسعه (B۰۱)؛ کاهش سطح معاونت نظارت به اداره کل (B۰۳)؛ قرار گرفتن مرکز سنجش ذیل معاونت آموزشی (E۰۹)
	تفویض اختیار	کم‌رنگ‌شدن نقش محوری مدیریت استان در تبادل نظر با معاونت نظارت (E۰۱)؛ عدم تفویض اختیارات لازم به همکاران نظارت و ارزیابی (O۰۴)
رویکردها	حمایت‌گری	وزن بیشتر روحیه و سیاست مچ‌گیرانه تا دست‌گیرانه (A۰۹)؛ وزن بیش‌تر رویکرد بازرسانه نه تضمین کیفیتی (C۱۳)؛ حاکمیت رویکرد بازرسانه تا ارزیابانه (L۰۳)
	سه‌سوسازی	استفاده از منابع متعدد برای ارزیابی‌ها (B۰۲)؛ کم‌توجهی به رویکرد ۳۶۰ درجه (D۱۲)؛ کامل‌نبودن چرخه ارزیابی کیفیت استادان (A۰۴)
	تمرکزگرایی	تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری‌ها و عدم‌دخالت استان‌ها (F۲۲)؛ تمرکز تصمیم‌گیری‌ها (N۰۴)؛ تمرکزگرایی در برنامه‌ها (P۱۲)؛ تمرکز تصمیم‌گیری‌ها (P۴۰)
	نوگرایی	عدم‌استفاده از روش‌های جدید ارزیابی (M۰۱)؛ عدم‌توسعه و تعمیم خودنظارتی (O۰۱)؛ ارزیابی مدیران بر اساس میزان تحقق فرایندها و اهداف سازمانی (H۰۳)
روش‌ها	زمان	انجام بدهنگام برخی ارزیابی‌ها (D۰۲)؛ افزایش بازه زمانی اجرای ارزیابی‌ها (D۰۵)؛ طولانی‌شدن برخی ارزیابی‌ها مانند ارزیابی عملکرد سالانه (F۲۰)
	روش‌شناسی	عدم‌رعایت نمونه‌گیری‌های مناسب جهت گردآوری پرسشنامه‌ها (F۱۷)؛ موازی‌کاری در ارزیابی‌ها (H۰۴)؛ تجزیه و تحلیل سطحی داده‌های ناشی از ارزیابی‌ها (M۰۲)

مفاهیم	مقوله‌ها	نمونه کدهای شناسایی شده
نیروی انسانی	کمبود	اختصاص نیروهای نظارت متناسب با حجم دانشجو (C۰۴)؛ کمبود نیروی نظارت در استان‌ها (D۱۰)؛ کمبود نیروی انسانی بخش نظارت در پردیس‌ها و مراکز (F۳۰)
	بازنگری	نیاز به بازنگری شرح وظایف معاونت نظارت مطابق با سایر دانشگاه‌ها (C۱۱)؛ عدم تناسب گستره فعالیت‌ها با تعداد نیروی انسانی (L۰۱)؛ انتخاب نیروهای نظارت از افرادی که رسماً عضو دانشگاه هستند (P۰۷)
	تغییر نقش	تغییر نقش نیروهای نظارت به گردآوردنده‌های داده‌ها (P۲۷)؛ عدم تلاش نیروهای نظارت برای یادگیری و اثرگذاری (P۳۵)؛ کم‌رنگ‌بودن ارتباط کارشناسان استان‌ها با خود استان در مقایسه با سازمان مرکزی (P۲۱)
حوزه‌های ارزیابی	اعضای هیئت علمی	کم‌توجهی به ارزشیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی (A۱۰)؛ غفلت از ارزیابی فرایند جذب اعضای هیئت علمی (A۱۱)؛ کم‌توجهی به ارزشیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی (E۱۴)؛ ضعف نظارت بر عملکرد اعضای هیئت علمی (F۰۸)
	حوزه‌های دیگر دانشگاه	تمرکز بیش از حد بر آموزش و غفلت از سایر حوزه‌ها (D۰۴)؛ عدم نظارت بر اجرای امتحانات مستمر (E۰۶)؛ عدم ورود حوزه نظارت به مباحث مالی (F۲۷)؛ تأکید بیش از حد بر فرایندهای آموزش و غفلت از سایر حوزه‌ها (F۱۱)
	سنجش‌های صلاحیت‌محور	عدم اجرای طرح سدید (D۱۸)؛ عدم اجرای طرح ارزش افزوده (D۱۹)؛ اجرایی-نشدن آزمون جامع برای دانشجویان پیوسته (E۰۴)؛ معطل ماندن برخی حوزه‌های نقشه راه معاونت (F۲۱)
برنامه‌ها	بالندگی	عدم ابلاغ شیوه‌نامه پرداخت هزینه‌های بالندگی (A۰۶)؛ با توجه به نوپایی دانشگاه، ناکافی بودن فرصت‌های بالندگی ۴۰ ساعته (E۰۵)؛ طراحی برنامه‌های نظارتی نه فرم‌های نظارتی (C۰۳)
	بازخوردها	در اختیار نگذاشتن نتایج ارزیابی‌های مربوط به مدیر گروه و دانشجویان (A۰۵)؛ کمبود بازخورد حاصل از ارزیابی‌ها (H۰۲)؛ عدم ارائه بازخورد و راهکارهای اصلاحی مبتنی بر نتایج ارزیابی‌ها (M۰۵)
	اثر پس‌اندی	کم‌تأثیر بودن ارزیابی‌های سالانه بر ارتقای کارکنان (D۱۴)؛ کاهش اعتماد دانشجویان نسبت به پرسشنامه‌ها به دلیل عدم بازخورد (D۰۳)؛ کم‌اثر بودن نتایج ارزیابی (F۰۱)؛ کم‌تأثیر بودن ارزیابی‌های سالانه بر ارتقای کارکنان (E۱۲)
نتایج ارزیابی	نحوه استفاده	مقایسه استان‌ها بدون توجه به پتانسیل‌ها و شرایط استان‌ها (C۱۰)؛ مقایسه استان‌ها بدون توجه به پتانسیل‌ها و شرایط استان‌ها (D۰۹)
	فهم نتایج	زبان فنی و ناملموس نتایج ارزیابی‌ها (F۰۷)؛ تفسیر نتایج ارزیابی بر اساس اطلاعات ارسالی دشوار است (M۰۳)
	تأخیر	تأخیر در ارسال گواهی‌نامه‌های بالندگی (E۲۰)؛ اعلام دیر هنگام منابع آزمون اصلح (E۰۳)
رویه‌های معمول		

مفاهیم	مقوله‌ها	نمونه کدهای شناسایی شده
	تناقض و موازی کاری	تناقض بین شیوه‌نامه‌های ارسالی با روح نظارت (D۰۷)؛ موازی کاری معاونت‌های مختلف در اجرای ارزیابی‌ها (D۰۸)؛ ارائه دستورالعمل‌های متفاوت در زمینه سامانه جامع بالندگی (D۲۲)
	عدم تناسب	نامناسب بودن برخی شاخص‌ها در ارزیابی (F۳۴)؛ مؤلفه‌های ارزیابی دست بالا و آرمانی (F۱۲)؛ ناهمخوانی برنامه‌های بالندگی با نیازهای واقعی کارکنان (M۰۴)؛ ضعف در نظارت میدانی (P۳۱)
	فرهنگ نظارت	لزوم فرهنگ‌سازی نظارت و شفافیت (D۰۶)؛ عدم شفاف‌سازی و پنهان کاری در ارزیابی عملکرد کارکنان (O۰۲)؛ فقدان فرهنگ مستندسازی (F۱۴)
فرهنگ و ساختار	آگاهی بخشی	لزوم آگاهی افراد از شاخص‌های ارزیابی پیش از انجام (D۱۶)؛ عدم توجه مدیران نسبت به وظایف و کارکردهای معاونت (F۰۵)
	خروج از مأموریت	عدم نظارت مستقیم از سوی سازمان مرکزی بر پردیس‌ها (G۰۳)؛ هضم شدن برخی کارشناسان نظارت در سیستم اداری (F۱۵)؛ تنوع وظایف کارشناسان حوزه نظارت (F۱۸)؛ عدم استقلال رأی کارشناسان نظارت (G۰۱)

#### بحث و نتیجه‌گیری

نظارت و ارزیابی اساس کیفیت به‌شمار می‌رود. اجرای روش‌مند و مبتنی بر بافتار، ضامن کارآمدی و اثربخشی ارزیابی است. این پژوهش با هدف شناسایی نقدهای وارده بر معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت انجام گرفت. مهم‌ترین نتایج حاصله عبارتند از:

- ۱- ضمانت اجرایی و نتیجه‌محوری در نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، موضوع فرهنگ کیفیت است. در فرهنگ کیفیت عوامل متعددی قرار دارد.
  - ۲- بازخورد دادن در ارزیابی یکی از مهم‌ترین اصول نظارت به‌شمار می‌رود.
  - ۳- ارزیابی باید به نتیجه عینی منجر شود؛ در غیر این صورت به یک فعالیت فاقد پذیرش تبدیل خواهد شد. این نتیجه باید با کم‌ترین فاصله زمانی صورت پذیرد.
  - ۴- کاهش شکاف اطلاعاتی و فاصله اداری ناشی از عدم گردش صحیح اطلاعات میان ستاد و صف در هم‌سویی و هم‌راستایی از موضوع ضروری است.
  - ۵- استقرار کم‌نقص موضوع نظارت و ارزیابی به‌عنوان کارکردی مدیریتی، علاوه بر توجه ستاد، نیازمند بسترسازی و دغدغه‌مندی آحاد دانشگاه اعم از اعضای هیئت علمی و غیر هیئت علمی است.
  - ۶- دستیابی به درک صحیح‌تر با نقص کم‌تر در تحلیل، نیازمند ارجاع هر یک از مفاهیم، مقوله‌ها و محورهای پژوهش به رویکردهای استقرار معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت است.
- این پژوهش به دلیل ابتنای آن بر نگرش‌سنجی، رویکردی آگاهی‌بخش، داشته و خالی از هرگونه قضاوت و نیازمند تحلیل‌های تفصیلی و چندجانبه‌نگر دیگر است و می‌تواند با بررسی بیش‌تر زمینه‌ای برای خود تقویت‌کنندگی در حوزه‌های مرتبط را فراهم و مسیر بالندگی و تعالی این رویکرد را مهیاتر سازد.



## منابع

- ابوالقاسمی، محمدجواد (۱۳۹۱). اخلاق نقد فرهنگی و فرهنگ نقد اخلاقی. *فصلنامه اخلاق زیستی*، ۲(۳)، ۱۵۷-۱۹۰.
- امامی، نصرالله (۱۳۸۵). *مبانی و روش‌های نقد ادبی*. تهران: نشر جامی.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*. تهران: نشر دیدار.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش (چاپ دوم). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶(۲۳)، ۸-۳۵.
- Depoy, E., & Gitlin, L. (2005). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (3<sup>rd</sup> Ed). Mosby Press.

## **A critical look at the performance of the Deputy Director of Quality Assurance Supervision in Farhangian University: A Qualitative Study**

**Mehdi Namadi Pejman**

Ph.D. Candidate in Educational Management, Director of Human Resource Competency Assessment

**Ayoub Ebrahimi**

Ph.D. Candidate in Educational Management, Director General of the Office of Supervision, Evaluation and Quality Assurance

### **Abstract**

Culture of criticism and critique, as one of the values, beliefs and meanings of the constructive and dominant valuing behaviors of a particular group or individual when referring to perfection, refers to the deficiency of material or spiritual belonging to one another or another. The purpose of this article was to review the performance of the supervisory, evaluation, and quality assurance of the Farhangian University. Qualitative method and from the perspective of the thematic analysis, the opinions of the employees employed in the university units in all provinces were compared to the performance of the supervisory director. After receiving the comments, firstly, the propositions related to the critique of the field of monitoring and evaluation were identified (154 propositions). After coding all the statements, it was necessary to categorize and form the categories, and 30 categories were identified. Finally, 10 general concepts were considered: tools, systems, approaches, methods, human resources, evaluation areas, plans, evaluation results, procedures, culture and structure. At the end, suggestions were made to achieve the goals and to reduce the incoming reviews.

**Keywords:** *critique, critique culture, Deputy of supervision, critique of Deputy of Supervision.*

## طراحی و تولید چنדרسانه‌ای آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اساس مدل اریک برن (TA) و تأثیر آن بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان یزد

منصور دهقان منشادی<sup>۱</sup>، محمدصفر نیری<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش چنדרسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی بر اساس مدل اریک برن (TA) بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ انجام گرفت که تعداد آنها ۴۳۰ نفر بود. به این منظور تعداد ۳۰ نفر دانشجویان خوابگاهی که از مهارت‌های اجتماعی پایین‌تری برخوردار بودند به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به دو گروه آزمایش (۱۵ دانشجو) و گروه کنترل (۱۵ دانشجو) گمارده شدند. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه شناسایی ارتباطات استفاده شد که در پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط گروه آزمایش و کنترل تکمیل گردید. آموزش تحلیل رفتار متقابل طی هشت جلسه بر روی گروه آزمایش انجام گرفت و در این فاصله گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. نتایج نشان داد که آموزش تحلیل رفتار متقابل به شیوه چنדרسانه‌ای سبب افزایش رشد اجتماعی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت رویکرد تحلیل رفتار متقابل روشی کارآمد در افزایش رشد اجتماعی دانشجویان است.

**کلیدواژه‌ها:** چنדרسانه‌ای، دانشجوی معلمان، دانشگاه فرهنگیان، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی

### مقدمه

انسان، از آغاز پیدایش خود و تا جایی که تاریخ مدون او نشان می‌دهد، زندگی را به صورت دسته‌جمعی و گروهی شروع کرده و ادامه داده است، لذا انسان، اجتماعی خلق شده است و بدون زندگی اجتماعی، قادر به ادامه حیات نیست. لازمه زندگی اجتماعی، اجتماعی شدن است. در متون روان‌شناسی، مفهوم مهارت‌های اجتماعی<sup>۳</sup>، به صورت‌های مختلف تعریف شده است. گرشام<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) و گرشام و همکاران (۲۰۱۱) مهارت‌های اجتماعی را رفتارهایی می‌دانند که احتمال دریافت تقویت را به حداکثر می‌رساند و احتمال تنبیه موکول به رفتارهای اجتماعی فرد را کاهش می‌دهد. از نظر آن‌ها، مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی است که در موقعیت‌های معین، پیامدهای اجتماعی مهم را پیش‌بینی می‌کند. همچنین هربرت<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند مهارت‌های اجتماعی، شامل توانایی شروع ارتباط مناسب و مؤثر با دیگران و نیز ارائه پاسخ‌های مفید و شایسته است. بنابراین، مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای آموختنی هستند که بر روابط میان افراد تأثیر می‌گذارند (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۸۹). فعالیت گروهی و آموزش مهارت‌های اجتماعی، منجر به کاهش مشکلات رفتاری (دیناوت و دری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴) از قبیل رفتارهای ضداجتماعی،

<sup>۱</sup>. عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، یزد، ایران . mansoor.d.8@gmail.com

<sup>۲</sup>. کارشناسی‌ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، ایران، یزد.

3. Social skills
4. Gresham
5. Herbert
6. Denault & Dery

گوشه‌گیری، رفتارهای خشونت‌آمیز و ارتقای کفایت اجتماعی (لیو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)، مقبولیت در میان همسالان و تعامل اجتماعی (بیلمن و لوسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) هم‌چنین افزایش مهارت‌های هیجانی-عاطفی، صلاحیت‌های اجتماعی<sup>۳</sup> و در کل سلامت روان افراد می‌گردد (راتکلیف<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). یکی از عواملی که می‌تواند سطح رشد اجتماعی افراد را بالا ببرد آموزش اصول و مبانی مهارت‌های ارتباطی است (محسنیان‌راد، ۱۳۹۱). طبق تحقیقات انجام‌شده یکی از نظریه‌هایی که باعث افزایش رشد در حوزه ارتباط و برقراری رابطه با دیگران می‌شود نظریه‌ی مهارت‌های ارتباطی اریک برن<sup>۵</sup> می‌باشد که این نظریه را به‌عنوان تحلیل رفتار متقابل می‌شناسند. این دیدگاه در طراحی، تجزیه و تحلیل و درمان مسائل ارتباطی کاربرد وسیعی دارد و از لحاظ تاریخی ریشه در افکار گذشتگان دارد (گرامی، ۱۳۸۹). نظریه تحلیل رفتار متقابل در زمینه‌هایی که نیاز به درک افراد، روابط بین‌فردی و ارتباطات باشد به‌کار می‌رود (استوارت و جوینس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). برن<sup>۷</sup> معتقد است، درمان گروهی اطلاعات بیش‌تر و وسیع‌تری را از برنامه‌های شخصی زندگی فرد ارائه می‌دهد (نوابی‌نژاد<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). از طریق روش تحلیل رفتار متقابل به اعضا کمک می‌شود تا در سطح مقبول و مناسبی با دیگران ارتباط برقرار کنند و آگاهی و ارتباط خود را با دیگران فزونی بخشند (شیلینگز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸).

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد اثربخشی مهارت‌های ارتباطی را بر بسیاری متغیرها تأیید کرده‌اند. سخاوت و عطاری (۱۳۸۹) نشان دادند که آموزش مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای باعث بهبود روابط مادر-فرزندی و مؤلفه‌های آن شامل عاطفه مثبت، آزرده‌گی و سردرگمی نقش، همانندسازی و ارتباط یا گفت و شنود می‌شود. هم‌چنین به تأثیر تحلیل رفتار متقابل بر افزایش عزت نفس (ابراهیمی‌ثانی و همکاران، ۱۳۹۱)؛ بر راهبردهای مقابله‌ای دانشجویان بر کیفیت زندگی (سودانی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ بر میزان پرخاشگری (اشرفی و منجزی، ۱۳۹۲)، بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی (رحمانزاده و نجفی نیاسر، ۱۳۹۲)، پرداختند.

با توجه به این‌که در دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان از فرهنگ‌های مختلف با هم در ارتباط هستند آشنایی آن‌ها با مهارت‌های ارتباطی در دانشگاه باعث می‌شود تا در صورت لزوم بتوانند با مسائل و معضلاتی که برای آن‌ها پیش می‌آید برخورد مناسب داشته باشند و در آینده شغلی خود نیز بتوانند ارتباطات بین‌فردی خود را جهت افزایش مهارت‌های اجتماعی و بهینه‌کردن تعاملات بین‌فردی اصلاح نمایند. بدون داشتن ارتباطات سالم، مهارت‌های اجتماعی و تعامل بین‌فردی، فرد نمی‌تواند به رشد مطلوب و شکوفایی برسد، هم‌چنین دانشجو معلمان نیز نمی‌توانند در شغل خود موفقیت لازم را داشته باشند. پژوهش‌های انجام شده درباره تدریس و یادگیری نشان می‌دهد که صرفاً با داشتن معلومات، علم، دانش و تخصص در یک رشته تحصیلی نمی‌توان آن دانش و تخصص را به دیگری آموخت بلکه معلم باید از فنون و مهارت‌های خاصی از جمله مهارت‌های ارتباطی مؤثر و رفتار اجتماعی مناسب برخوردار باشد. بهترین زمان برای فراگیری این فنون، دوران دانشجویی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. با توجه به مطالب مطرح شده این تحقیق گام کوچکی در زمینه آشنانمودن دانشجویان با ابزار چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. هم‌چنین با توجه به این‌که آموزه‌های نظریه‌ی تحلیل رفتار متقابل راجع به استفاده از تکنیک‌های مناسب در موقعیت‌های تعارض‌زا باعث می‌شود موقعیت را خوب اداره نمود و نیز شرایط برای برقراری روابط سازنده و نه تخریبی

1. Liu
2. Beelman & Losel
3. Social competencies
4. Ratcliffe, Wong & Dossetor
5. ericberne
6. Stewart & Joines
7. Bern
8. Navabi- Nezhad
9. Shillings

فراهم می‌شود، بنابراین فرضیه زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد: آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانشجو معلمان مؤثر است.

### روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با استفاده از دو گروه آزمایش و کنترل و اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری کلیه دانشجو معلمان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان یزد بودند که تعداد آن‌ها ۴۳۰ نفر می‌باشد. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۰ دانشجو معلم پسر دانشگاه فرهنگیان بود که به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. تعداد ۳۰ نفر از دانشجویانی که پایین‌ترین نمرات را در مهارت‌های اجتماعی داشتند انتخاب و به‌طور تصادفی ۱۵ نفر در گروه گواه و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه استاندارد شده شناسایی ارتباطات بود که پس از تأیید روایی و پایایی آن مورد استفاده قرار گرفت.

### یافته‌ها

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت اجتماعی و زیر مقیاس‌های آن

متغیرها	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۱۷/۵۳	۱۱/۷۴۰	۱۳۰/۷۳	۱۴/۶۷۵
	پس‌آزمون	۲۰۴/۸۰	۲۴/۲۱۴	۱۳۰/۲۷	۱۲/۶۵۷
مهارت ارتباط با زیردستان	پیش‌آزمون	۳۸/۶۰	۴/۹۶۸	۴۱/۸۷	۵/۰۹۷
	پس‌آزمون	۷۴/۲۷	۱۱/۶۲۲	۴۲/۸۰	۶/۰۸۵
مهارت ارتباط با مافوق	پیش‌آزمون	۳۸/۶۰	۴/۳۷۲	۴۵/۵۳	۷/۰۰۹
	پس‌آزمون	۷۵/۶۷	۱۳/۲۰۵	۴۴/۳۳	۶/۳۸۸
مهارت ارتباط با همکلاسی	پیش‌آزمون	۴۰/۳۳	۴/۵۹۳	۴۳/۳۳	۶/۷۰۵
	پس‌آزمون	۵۴/۸۷	۷/۱۴۰	۴۳/۱۳	۶/۵۷۸

با توجه به داده‌های جدول فوق میانگین نمرات پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی، مهارت ارتباط با زیردستان، مهارت ارتباط با مافوق و مهارت ارتباط با همکلاسی گروه آزمایش بیش‌تر از پیش‌آزمون است.

جهت بررسی فرضیه از آزمون مانکوا استفاده شده است. قبل از اجرای آزمون مانکوا ابتدا باید پیش‌فرض‌های مربوط به آن (آزمون باکس، آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌ها و آزمون اثر پیلایی) رعایت شده باشند که در این پژوهش بررسی و تأیید شد.



جدول شماره ۲: تحلیل کواریانس بررسی تأثیر آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) بر افزایش مهارت‌های اجتماعی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذورات انا
مهارت ارتباط با	پیش‌آزمون	۲۹/۸۵۵	۱	۲۹/۸۵۵	۱۷/۷۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱
زیردستان	گروه	۷۶/۳۳۷	۱	۷۶/۳۳۷	۴/۳۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴
	خطا	۴۲/۰۷۹	۲۵	۱/۶۸۳			
مهارت ارتباط	پیش‌آزمون	۲۸/۴۱۸	۱	۲۸/۴۱۸	۱۴/۲۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱
با مافوق	گروه	۱۱۵/۶۷۹	۱	۱۱۵/۶۷۹	۵۷/۹۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰
	خطا	۴۹/۹۳۹	۲۵	۱/۹۹۸			
مهارت ارتباط با	پیش‌آزمون	۴۷/۱۰۶	۱	۴۷/۱۰۶	۳۴/۴۳۳	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱
هم‌کلاسی	گروه	۱۲/۵۸۰	۱	۱۲/۵۸۰	۶۹/۱۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰
	خطا	۳۴/۲۰۲	۲۵	۱/۳۶۸			

با توجه به سطح معناداری آزمون کواریانس که کمتر از خطای مفروض در پژوهش (۰/۰۱) شده است، تأثیر آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی بر اساس مدل اریک برن (TA) بر افزایش مهارت‌های اجتماعی تأیید می‌شود. با توجه به مقدار مجذور انا رابطه قوی نشان داده می‌شود یعنی آموزش تحلیل رفتار متقابل به شیوه چندرسانه‌ای سبب افزایش رشد مهارت‌های اجتماعی و زیرمقیاس‌های آن (ارتباط دانشجو معلمان با زیردستان، ارتباط دانشجو معلمان با مافوق و ارتباط دانشجو معلمان با هم‌کلاسی‌های خود) شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر هدف اثربخشی مثبت آموزش مهارت‌های ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و زیرمقیاس‌های (ارتباط دانشجو معلمان با زیردستان، ارتباط دانشجو معلمان با مافوق و ارتباط دانشجو معلمان با هم‌کلاسی‌های خود) در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تأیید شد. در تأیید رابطه معنادار آموزش مهارت‌های ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) و تأثیر آن بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان این یافته با پژوهش رحمانزاده و نجفی نیاسر (۱۳۹۲) که نشان دادند که بین مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشکده فنی دختران ولی‌عصر تهران با اثربخشی آموزشی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد هم‌سو می‌باشد. در تأیید رابطه آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) بر چگونگی ارتباط دانشجویان با زیردستان نیز نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش سلامت، زمانی و الهیاری (۱۳۸۶) که نشان دادند بین نوع آموزش مهارت‌های ارتباطی در افراد رابطه وجود دارد هم‌سو است.

بر اساس آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی بر اساس مدل اریک برن (TA)، این مسأله که فرد یک سیستم پویای دائماً در حال ارتباط و تبادل اطلاعات با سیستم‌های دیگر است، مورد تأکید می‌باشد و لذا آموزه‌های ارتباطی آن برای بهبود تبادلات میان افراد مناسب به نظر می‌رسد (ترکان، ۱۳۸۵). آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) در زمینه‌ی تقویت بالغ و شیوه‌ی حل مسأله و تدوین قرارداد می‌تواند به ایجاد زمینه‌ای برای تفاهم بیشتر و کوشش برای حل مسائل میان‌فردی به‌گونه‌ای مؤثر کمک نماید و منجر به‌نوعی بازسازی شناختی و مانع از تأثیرات سوء این عوامل بر روابط با دیگران گردد. در مجموع به نظر می‌رسد که آموزش چندرسانه‌ای مهارت‌های

ارتباطی براساس مدل اریک برن (TA) با افزایش توانمندی افراد در مهارت‌های ارتباطی و ایجاد نیات و انگیزه‌های مثبت به یکدیگر، بهبود مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌مندی هیجانی منجر به بهبود کیفیت روابط و افزایش مهارت‌های اجتماعی می‌شود. این‌که پژوهش فقط بر روی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان انجام شد که باعث می‌شود نتایج به کلیه‌ی افراد جامعه قابل تعمیم نباشد، از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. با توجه به این‌که نتایج این پژوهش نشان‌دهنده تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی اریک برن بر رشد اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود، پیشنهاد می‌شود دوره آموزشی مزبور به صورت دوره آموزشی ضمن خدمت برای دانشجو معلمان ارائه شود. در ضمن محتوای آموزشی موردنظر در دروس دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.

### منابع

- ابراهیمی‌ثانی، ابراهیم؛ هاشمیان کیانوش و دوکانه‌ای، فریده. (۱۳۹۱). اثربخشی روان‌درمانی گروهی تحلیل رفتار متقابل در افزایش عزت نفس سربازان خدمت‌کننده در زندان‌های خراسان شمالی. طب نظامی، ۱۴(۳)، ۲۲۰-۲۱۴.
- اشرفی، مهناز و منجزی، فرزانه. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۳(۱)، ۸۱-۹۸.
- برن، اریک. (۱۳۹۴). بعد از سلام چه می‌گوئید. ترجمه مهدی قراچه داغی. تهران: نشر البرز.
- ترکان، هاجر. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی گروه درمانی به شیوه تحلیل تبدیلی بر رضایت زناشویی زوجین شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، افسانه. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۲)، ۱۰۳-۱۲۱.
- رحمان‌زاده، سیدعلی و نجفی نیاسر، طاهره. (۱۳۹۲). مطالعه رابطه بین مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشکده فندختران تهران ولی عصر با اثربخشی آموزشی. مطالعات رسانه‌ای، ۸(۲۳)، ۱۸۵-۱۹۸.
- سخت‌و، سعیده و عطاری، یوسف‌علی. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش رویکرد تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر بهبود روابط ماد - فرزندی در پسران مقطع راهنمایی شهرستان دزفول. فصل‌نامه یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)، ۵(۱۵)، ۳۹-۵۶.
- سلامت، مائده؛ زمانی، احمدرضا و اللهیاری، طلعت. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی با استفاده از روش تحلیل رفتار متقابل بر کاهش تعارض. فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی، ۳، ۴۵-۵۲.
- سودانی، منصور؛ دهقانی، مصطفی و دهقان‌زاده، زهرا. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تحلیل ارتباط محاوره‌ای - TA - بر دلزدگی زناشویی و کیفیت زندگی زوجین. مشاوره و روان‌درمانی خانواده، ۳(۲)، ۱۵۹-۱۸۱.
- گرامی، محمدحسن. (۱۳۸۹). مبانی ارتباط با کودک در خانه و مدرسه. انتشارات وری دانش.
- محسنیان‌راد، مهدی. (۱۳۹۱). ارتباط‌شناسی، ارتباطات انسانی (میان‌فردی، گروهی، جمعی). انتشارات سروش.
- Beelman, A., & Losel, F. (2006). "Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence". *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Denault, AS., & Déry, M. (2014). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school the mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 38(5), 1199-1213.
- Gresham, F.M. (2006). Social skills for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at risk student. *Behav disord*, 3(4), 363-377.

- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M.J., & Cook, C.R. (2011). "Compatibility of the social skills Rating system to the social skills improvement system. Content and psychometric components across elementary and secondary age levels". *Sch Psychol Q*, 26(1), 27-44.
- Herbert, JD., Gaudiano, BA., Rheingol, AA., Myers, VH., Dalrymple, K., & Nol, EM. (2005). Social al skills training augment the effectiveness of cognitive behavioral oral group therapy for social anxiety disorder. *Behavior or Therapy*, 36, 125–138.
- Liu, S., Yuen, M., & Rao, N. (2015). "A play-based programme (Pillars of Society) to foster social skills of high ability and average ability primary-one students in Hong Kong". *Gifted Education International*, 33, (3), 1-22.
- Navabi- Nezhad, S. (2004). *Marriage counseling and family therapy*. Tehran: Roshd Press.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social–emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Res Treat*, 8(12), 1722-1736.
- Shillings, L. (2008). *Theories of Counseling (advisory opinions)*, Tehran: Diffusion of Information.
- Stewart, L., & Joines, V. (2009). *Today: A new introduction to transactional analysis*. 3 ed. North Carolina: Lifespace Publication.

## **The Multimedia Designing and Production of Communicative Skills Training Based on Eric Berns Model and Its Influence on Increasing Social Growth of Students in Farhangian University of Yazd**

**Mansoor Dehghan Manshadi**

*Faculty Member of Farhangian University*

**Mohammad Saffar Niri**

*Master of Educational Technology, Farhangian University*

### **Abstract**

The present study was conducted, aimed to investigate the effect of multimedia teaching of communication skills based on Eric Berns (TA) to increase students' social skills of Yazd Farhangian University in the academic year 2016-17. The statistical population was 430 people. 30 students were selected by multistage cluster sampling and experimental groups (15 students) and control (15 students) were assigned. It was a quasi-experimental design and pretest-posttest with control group. The relationship investigation questionnaire was used to collect data from the pre-test and post-test which has been completed by the experimental and control groups. Transactional analysis training was held in eight sessions on experimental group and control group received no intervention in this period. The results showed that transactional analysis training on multimedia methods causes increase in social development of the experimental group compared to the control group. According to the results, it can be said that Transactional Analysis Approach is an efficient method to increase social development of students.

**Keywords:** *Multimedia, student Teachers, Farhangian University, Social skills, Communication skills.*

## بازدارنده‌های مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای: ارائه مدل دافعه مشارکت

حاتم فرجی ده‌سرخی<sup>۱</sup>، عطیه بوربور<sup>۲</sup>، مهشید باستانی پورمقدم<sup>۳</sup>

### چکیده

با وجود طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی رایگان و اختیاری در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی اساتید دانشگاه فرهنگیان از این دوره‌ها استقبال نمی‌کنند. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد شناسایی بازدارنده‌های مشارکت اساتید در فرصت‌های بالندگی است. بدین منظور، از پژوهش گراند تئوری استفاده شد و ۲۶ نفر از اعضای هیئت علمی مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. داده‌های مصاحبه نیز با استفاده از روش ۶ مرحله‌ای آرباخ و سیلورستاین مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که شش دسته متغیر روان‌شناختی، شغلی، ساختاری/سازمانی، اجتماعی/فرهنگی، اقتصادی، و آموزشی تمایل اساتید به شرکت در دوره‌های بالندگی را تضعیف می‌کند. در پایان براساس یافته‌ها، پیشنهاداتی جهت استقبال اساتید از دوره‌های بالندگی حرفه‌ای ارائه شده است.

**کلید واژه‌ها:** پیشگامان مدل مشارکت، استادان، بازدارندگان مشارکت

### مقدمه

در دانشگاه‌ها اعضای هیئت علمی، بعنوان مهمترین سرمایه‌های آن، نقش مهمی در تربیت نیروی متخصص بازی می‌کنند (اسماعیل‌زاده ساعیه، نوری سپهر، بهرامی و رجبی، ۱۳۹۱؛ عنبری و زرین‌فر، ۱۳۹۲؛ اسدی، طاهری و خوش‌رنگ، ۱۳۹۰؛ شاهی، شاهی، آویژگان، حسینی تشنیزی، ناصریان، رزم‌آرا، کمالی، ۱۳۹۳) و بنابراین توانمندسازی آنان در زمینه روش‌های تدریس، دانش پژوهشی و رهبری سبب می‌گردد رسالت‌ها و اهداف وسیع موسسه آموزشی نیز تحقیق یابد (اسماعیل‌زاده ساعیه، نوری سپهر، بهرامی و رجبی، ۱۳۹۱). از این‌رو، امروزه رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی از جمله استراتژی‌های نوین به‌منظور حفظ و ارتقای دانش و عملکرد اساتید به‌شمار می‌رود که طی چند دهه گذشته توسط اکثر کشورها به‌کار گرفته شده است (عنبری و زرین‌فر، ۱۳۹۲).

دانشگاه فرهنگیان از بدو تأسیس در سال ۱۳۹۱ با علم به اهمیت آموزش سازمانی ساماندهی و مدیریت علمی فرآیند توانمندسازی و ارتقای سطح شایستگی‌های منابع انسانی را به‌عنوان یکی از اهداف کلان خود تعیین کرده است (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴) و در این راستا نیز هر ساله منابع مالی، مادی و انسانی زیادی را به توانمندسازی و بالندگی حرفه‌ای منابع انسانی و به‌ویژه اعضای هیئت علمی تخصیص می‌دهد. اما، با وجود طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی رایگان و اختیاری در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی اساتید دانشگاه فرهنگیان از این دوره‌ها استقبال نمی‌کنند.

<sup>۱</sup>. دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان [hatam.faraji@gmail.com](mailto:hatam.faraji@gmail.com)

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی [a55\\_bourbour@yahoo.com](mailto:a55_bourbour@yahoo.com)

<sup>۳</sup>. دانشجوی دکتری روابط بین‌الملل، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج [bastani.pm110@gmail.com](mailto:bastani.pm110@gmail.com)



در خصوص بازدارنده‌های مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های آموزشی دانش اندکی وجود دارد (نگاه کنید به آسمان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴) و بررسی این پدیده به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک دانش نوپا که نیاز است هم‌زمان در دو جبهه نظر و عمل (برنامه راهبردی دانشگاه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴) فعالیت کند از اهمیت فراوانی برخوردار است و در این زمینه استفاده از بدنه دانش موجود در زمینه آموزش بزرگسالان و همچنین مدل‌های موجود در خصوص مشارکت در دوره‌های آموزشی باعث شفاف‌سازی پدیده بازدارنده‌های مشارکت خواهد شد (همان). از این‌رو، هدف پژوهش حاضر پاسخ‌گویی به این سوال است که چرا و به چه دلایلی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تمایل چندانی به شرکت در فرصت‌های بالندگی دانشگاه ندارند؟

### چارچوب مفهومی

پژوهش‌گر اول پژوهش حاضر حدود سه سال در سمت کارشناس نیازسنجی و طراحی آموزشی دانشگاه فرهنگیان مشغول به فعالیت بوده و در این مدت شاهد این مسئله بوده است که علی‌رغم صرف هزینه‌های مادی و مالی و انسانی برای طراحی و اجرای فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای رایگان و غیراجباری در حوزه‌های مختلف هم‌چون پژوهشی و آموزشی، اساتید دانشگاه فرهنگیان رغبت چندانی برای شرکت در این دوره‌ها نداشته‌اند. از نظر پژوهش‌گر، فهم این‌که "چه کسانی در یادگیری مرتبط با شغل شرکت می‌کنند یا نمی‌کنند" و "چرا" برای دانشگاه فرهنگیان که سالانه هزینه‌های هنگفتی را به آموزش تخصیص می‌دهد از اهمیت کاربردی بالایی برخوردار است (هم‌چنین نگاه کنید به کرمر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) و بدون بررسی این مسئله، طراحان و مجریان فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان قادر نخواهند بود استراتژی‌های اثربخشی را برای حذف این بازدارنده‌ها و تسهیل مشارکت اساتید در فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای بردارند.

چندین پژوهش‌گر تلاش کرده‌اند تا مدل‌های نظری مشارکت بزرگسالان را تدوین کنند. از پژوهش‌گران این حوزه می‌توان به میلر<sup>۳</sup> (۱۹۶۷) و بوشیر<sup>۴</sup> (۱۹۷۳) اشاره کرد. با توجه به ضعف‌های مدل‌های پیشنهادی توسط افراد فوق، کراس<sup>۵</sup> (۱۹۸۱) مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان و مدل زنجیره پاسخ را تدوین کرد. این مدل‌ها سعی می‌کنند رفتار عدم مشارکت را از طریق ترکیب فاکتورهای مختلف و بر حسب تعامل بین متغیرهای فردی، محیطی، و اقتصادی اجتماعی تبیین کنند (کلوتر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ هم‌چنین نگاه کنید به آسمان، ۱۹۹۴). در ادامه، به دلیل استفاده از دو مدل فوق در پژوهش حاضر این دو مدل معرفی می‌شوند.

### مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان

مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرنده کراس شامل دو دسته متغیر است. دسته اول ویژگی‌های فردی است که یادگیرنده را توصیف می‌کند. دسته دوم ویژگی‌های موقعیتی است که بافتی که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد را توصیف می‌کند (آسمان، ۱۹۹۴).

### مدل زنجیره پاسخ

مدل زنجیره پاسخ کراس نشانگر این باور اوست که "مشارکت بزرگسالان در فعالیت یادگیری یک کنش واحد نیست بلکه ماحصل زنجیره‌ای از پاسخ‌ها و واکنش‌هاست" و حرکت در درون این مدل واکنشی به نیاز و انگیزه فردی است.

<sup>1</sup>. Essman

<sup>2</sup>. Kremer

<sup>3</sup>. Miller

<sup>4</sup>. Boshier

<sup>5</sup>. Cross

<sup>6</sup>. Cloutier

اجزای اصلی این مدل عبارتند از: خودارزیابی، نگرش در خصوص آموزش، اهمیت اهداف و انتظارات مبنی بر برآورده شدن آن‌ها، تحولات زندگی، فرصت‌ها و موانع، اطلاعات در خصوص فرصت‌های آموزشی، و تصمیم به مشارکت. پژوهش‌های متعددی در خصوص پدیده عدم مشارکت افراد در فعالیت‌های یادگیری با استفاده از مدل‌های فوق یا سایر مدل‌ها انجام شده است. در جدول زیر، نمونه‌ای از مطالعات و مشخصات آن‌ها آورده شده است.

جدول ۱. نمونه‌ای از مطالعات انجام‌شده در زمینه بازدارنده‌های مشارکت افراد در فعالیت‌های یادگیری

پژوهش‌گر	هدف پژوهش	طرح پژوهش	یافته‌ها
سامرزبجا (۲۰۰۵)	شناسایی بازدارنده‌های یادگیری در محیط کار	کمی	مسئله کیفیت، هزینه فردی، محدودیت خانوادگی، محدودیت زمانی، محدودیت فردی، محدودیت در برنامه و مکان، ترجیح یادگیری، تجارب حرفه‌ای، انرژی فردی، نبود انگیزش، و مسئله تعهد حرفه‌ای
کرمر (۲۰۰۵)	شناسایی انگیزاننده‌ها و بازدارنده‌های یادگیری رسمی و غیررسمی در محیط کار در یک شرکت حقوقی	کمی	فقدان اطمینان (مثل آماده نبودن برای شرکت در دوره، تردید نسبت به توانایی یادگیری خود، باور خودکارآمدی پایین)، حمایت سرپرست (مثل عدم تشویق یا اجازه سرپرست به یادگیری)، هزینه‌ها (مثل هزینه سفر به محل برگزاری دوره، هزینه خرید منابع و مطالب، شهریه)، ارتباط دوره (مثل جذابیت دوره، مفید یا کاربردی نبودن دوره)، زمان‌بندی (تعارض بین کار و دوره، طولانی بودن دوره)، محدودیت خانوادگی (مثل مسئولیت خانوادگی)
اسمان (۱۹۹۴)	بررسی دلایل عدم مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های آموزشی حرفه‌ای	کمی	وجود انتخاب‌های دیگر، محدودیت دوره، محدودیت هزینه/فایده، محدودیت زمانی، و محدودیت خانوادگی

همان‌طور که مشاهده می‌شود، این پژوهش‌ها علاوه بر مشابهت‌ها، دارای تفاوت‌هایی در زمینه بازدارنده‌های مشارکت بزرگسالان در فعالیت‌های یادگیری هستند. به علاوه، همه آن‌ها از طرح پژوهش کمی برای شناسایی بازدارنده‌ها استفاده کرده‌اند و متغیرهای بافتی و تاثیر آن بر عدم مشارکت افراد در فعالیت‌های یادگیری مغفول مانده است. از این‌رو، سوالات پژوهش حاضر عبارتند از:

- مقولات موقعیتی تاثیرگذار بر عدم مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟
- مقولات روان‌شناختی تاثیرگذار بر عدم مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟
- مقولات سازمانی تاثیرگذار بر عدم مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟
- اختیاری بودن فرصت‌های بالندگی چه تاثیری بر تمایل مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان دارد؟

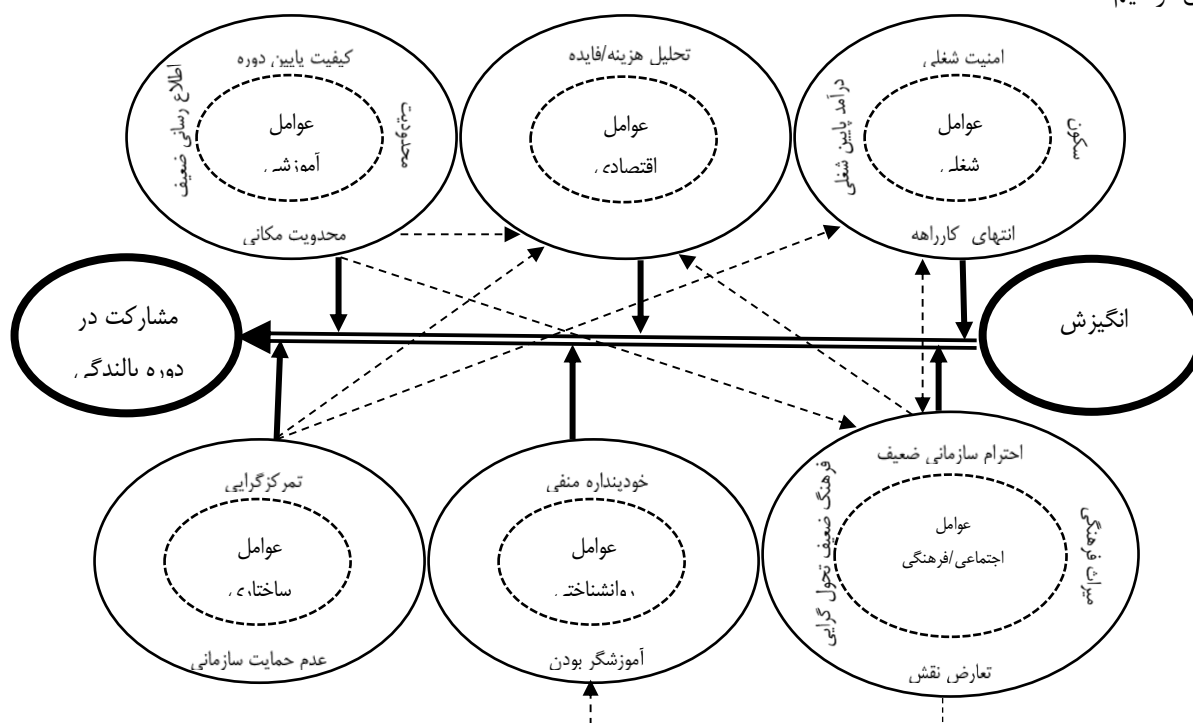
## روش‌شناسی پژوهش

به‌منظور پاسخ‌گویی به سوالات پژوهش حاضر از طرح پژوهش کیفی گراند تئوری استفاده شده است. جامعه پژوهش حاضر همه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با سابقه خدمت بالای ۲۵ سال بودند که در دوره‌های بالندگی

حرفه‌ای مدیریت بالندگی حرفه‌ای شرکت نمی‌کردند یا حداکثر سالیانه در سه دوره بالندگی شرکت کرده بودند. به‌منظور شناسایی افراد از نمونه‌گیری هدفمند و استراتژی نمونه‌گیری نظری استفاده شد. به‌منظور گردآوری داده‌ها نیز از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در پژوهش حاضر مصاحبه به‌عنوان روش گردآوری داده انتخاب شد و میانگین مدت زمان مصاحبه‌ها نیز حدود ۶۵ دقیقه بود. به‌منظور تحلیل مصاحبه‌ها، از روش کدگذاری ۶ مرحله‌ای آرباخ و سیلورستاین<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، استفاده شد. معیار توقف فرآیند مصاحبه نیز اشباع نظری بود. ۲۶ نفر از اعضای هیئت علمی منطبق با معیارهای از پیش تعیین‌شده مورد مصاحبه قرار گرفتند.

### یافته‌ها

در شکل زیر بر اساس یافته‌ها، عوامل ضدانگیزشی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای ترسیم شده است.



شکل ۱. مدل دفعه مشارکت<sup>۲</sup>

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی این مسئله بود که چرا اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تمایل چندانی به شرکت در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای دانشگاه ندارند. تحلیل داده‌های مصاحبه نشان داد که متغیرهای فراوانی در سطوح مختلف مانع مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی می‌شود و می‌توان عدم مشارکت اساتید را براساس این متغیرها

<sup>۱</sup>. Auerbach & Silverstein

<sup>۲</sup>. خطوط پیرنگ نقش متغیرهای بازدارنده بر تمایل اعضای هیئت علمی برای مشارکت در دوره را نشان می‌دهد و خطوط نقطه‌چین رابطه میان بازدارنده‌ها را نشان می‌دهد.

و روابط متقابل آن‌ها در مدلی تحت عنوان "مدل دافعه مشارکت" توضیح داد. پیش‌فرض مدل دافعه مشارکت این است که اساتید انگیزه شرکت در دوره‌های بالندگی را دارند چرا که همه آن‌ها سطح بالایی از مدارج تحصیلی را پیموده‌اند. اما، مجموعه‌ای از عوامل، که نقش دافعه را دارند، انگیزه اساتید را کاهش می‌دهند.

مطابق این مدل، شش دسته متغیر روانشناختی، شغلی، ساختاری/سازمانی، آموزشی، اقتصادی، و اجتماعی/فرهنگی در تعامل با هم سبب می‌شوند اساتید دانشگاه فرهنگیان تمایل چندانی به شرکت در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای و به تبع آن یادگیری نداشته باشند. از یک‌سو، بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر با دو مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان و زنجیره پاسخ همسو است. مطابق مدل ویژگی‌های بزرگسالان به عنوان یادگیرندگان فاکتور فردی هم‌چون متغیرهای فیزیولوژیک، اجتماعی-فرهنگی و روان‌شناختی و فاکتور موقعیتی مثل اجباری یا اختیاری بودن دوره‌های آموزشی بر تصمیم‌گیری افراد برای شرکت در دوره‌های تاثیر می‌گذارد. مدل دافعه مشارکت نیز بیان می‌دارد که ابعاد روان‌شناختی هم‌چون دیدگاه‌ها و باورهای منفی ما نسبت به خود و شغل می‌تواند یک نیروی بازدارنده باشد. برخلاف، مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان مدل دافعه مشارکت متغیرهای فیزیولوژیک و اجباری یا اختیاری بودن دوره‌ها را بر تمایل اساتید برای شرکت در دوره‌ها موثر نمی‌داند. از نظر این مدل، در حوزه فردی ابعاد روانی نقش مهمی را بازی می‌کنند و این در پژوهش کرمر (۲۰۰۵) نیز تایید شده است. به‌علاوه، در مدل دافعه مشارکت متغیرهای اجتماعی-فرهنگی به‌عنوان متغیری جدا از متغیر فردی در نظر گرفته شده است. هم‌چنین، برخلاف مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان که فرض می‌کند اجباری یا اختیاری بودن دوره بر تصمیم مشارکت افراد تاثیرگذار است، مدل دافعه مشارکت بیان می‌دارد که اختیاری بودن دوره‌ها تاثیری بر مشارکت اعضای هیئت علمی برای شرکت در دوره‌ها ندارد به شرطی که مکانیزم‌های حمایت سازمانی از مشارکت اعضای هیئت در دوره‌ها هم‌چون اختصاص امتیاز به گواهینامه‌های دوره‌ها در هنگام ارزشیابی‌های عملکرد اختصاص یابد.

بنابر مدل زنجیره پاسخ، سه دسته متغیر موقعیتی، سازمانی و روان‌شناختی بر عدم مشارکت افراد در فعالیتهای یادگیری اثرگذارند. یکی از مهم‌ترین متغیرهای موقعیتی که کراس در این مدل به آن توجه کرده است مراحل زندگی است. مدل دافعه مشارکت نیز به این فاکتور توجه کرده است و بیان می‌دارد که سال‌های پایان خدمت که تحت عنوان انتهای کارراه شغلی در مدل از آن یاد شده است می‌تواند انگیزه یادگیری افراد را در شغل تخصصی تضعیف نماید. در مدل زنجیره پاسخ، عزت نفس به‌عنوان نیروی انگیزشی عمل می‌کند. در این راستا، مدل دافعه مشارکت نیز خودپنداره که عزت نفس یکی از ابعاد آن می‌باشد را تاثیرگذار بر عدم مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی می‌داند. به‌علاوه، مدل دافعه مشارکت نقش باورهای شغلی افراد در یادگیری و شرکت در دوره‌های بالندگی را که "آموزش‌دهنده بودن به جای یادگیرنده بودن" نام دارد نیز مورد توجه قرار می‌دهد. مدل پژوهش حاضر متغیر سازمانی مدل زنجیره پاسخ را به‌عنوان یک متغیر مهم در معادله پیش‌بینی عدم مشارکت اعضای هیئت علمی در نظر گرفته است. اما، در مدل دافعه مشارکت این متغیر چندبعدی بوده و شامل متغیرهای آموزشی، شغلی، ساختاری و اجتماعی-فرهنگی است که در تعامل با هم و از طریق تضعیف انگیزش افراد سبب عدم مشارکت آن‌ها در دوره‌های بالندگی می‌شوند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌های کرمر (۲۰۰۵)، سامرزيجا (۲۰۰۵) و آسمان (۱۹۹۴) می‌باشد.

آنچه در دو مدل زنجیره پاسخ و ویژگی‌های بزرگسالان به عنوان یادگیرندگان مغفول مانده است و در مدل دافعه مشارکت مورد توجه قرار گرفته است متغیر اقتصادی می‌باشد. در این منظر، اعضای هیئت علمی نقش خریداران خدمات آموزشی را بازی می‌کنند و براساس تحلیل هزینه/فایده تصمیم به مشارکت یا عدم مشارکت در دوره را می‌گیرند. بر این اساس، در صورت نبود منفعت مادی یا غیرمادی، تمایل فراگیران برای مشارکت در دوره کاهش می‌یابد. آسمان (۱۹۹۳) نیز در پژوهش خود هزینه‌ها و فواید حاصل از مشارکت در دوره را به‌عنوان یک عامل اثرگذار معرفی می‌کند.

## پیشنهادهای کاربردی

براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

- تعریف جایگاه گواهینامه‌های بالندگی در سیستم مدیریت عملکرد: وجود امتیاز برای گواهینامه‌های بالندگی حرفه‌ای می‌تواند سبب شود اعضای هیئت علمی فواید بیش‌تری را به دوره‌های بالندگی اختصاص دهند.
- مشارکت اساتید در تصمیم‌های کلان و کاهش تمرکزگرایی ساختاری: نظرخواهی از اساتید و استفاده از دانش آن‌ها در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری می‌تواند بر مشارکت آن‌ها در دوره‌ها و در نتیجه دانش‌افزایی آن‌ها تاثیر مثبت داشته باشد.
- افزایش حقوق و مزایای شغلی: در صورتی که حقوق حاصل از شغل نیازهای زندگی شخصی و حرفه‌ای اساتید را تأمین کند، اساتید احتمالاً تمایل بیش‌تری برای مشارکت در دوره‌ها خواهند داشت.
- حاکم شدن رهبری تحول‌گرا در دانشگاه: نهادینه‌شدن باور و انتظار یادگیری از اساتید و حرکت به سمت سازمان یادگیرنده می‌تواند انگیزاننده مشارکت در دوره‌های بالندگی باشد.
- اطلاع‌رسانی به‌موقع: مدیریت بالندگی حرفه‌ای با اطلاع‌رسانی به‌موقع در زمینه زمان و مکان برگزاری دوره و هم‌چنین ماهیت، سرفصل و مدرس دوره می‌تواند نقش مهمی در ترغیب اساتید برای شرکت در دوره بازی کند.
- علمی‌ساختن فرآیند آموزش: دانشگاه فرهنگیان باید طراحی دوره‌های آموزشی بر نیازسنجی به جای نظرخواهی از اساتید مبتنی سازد. دوره‌هایی که برگرفته از نیازهای اساتید و در جهت برطرف کردن این نیازها باشد می‌تواند تمایل به مشارکت را در اساتید افزایش دهد.
- افزایش فضاهای آموزشی دانشگاه: وجود فضاهای آموزشی که با محل خدمت اساتید فاصله دارد اساتید را از شرکت در دوره باز می‌دارد. بنابراین، لازم است تا محدودیت فضای آموزشی مورد توجه مسئولان دانشگاه قرار گیرند.

## منابع

- اسماعیل‌زاده ساعیه، سارا؛ نوری سپهر، محمد؛ بهرامی، توران و رجبی، محمد (۱۳۹۱). به‌کارگیری مدل مماسی در نیازسنجی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه پزشکی البرز. *نشریه دانشگاه علوم پزشکی البرز*، ۱۲(۱)، صص. ۱۳-۱۸.
- اسدی، عطا...؛ طاهری، ماهدخت و خوشرنگ، حسین (۱۳۹۰). نیازهای آموزشی اعضای هیئت علمی: اولویت‌ها- راهکارها. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۳(۲)، صص. ۳۶-۴۲.
- شاهی، عارفه؛ شاهی، مهران؛ آویژگان، مریم؛ حسینی تشنیزی، سید سعیدی؛ ناصریان، بهجت؛ رزم‌آرا، اصغر و کمالی، فرحناز (۱۳۹۳). نیازسنجی آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۱۶)، صص. ۷۲-۸۴.
- عنبری، زهره و زرین‌فر، نادر (۱۳۹۲). نیازسنجی و مقایسه برنامه‌های توسعه، رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه علوم پزشکی اراک. *دوفصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۴(۱)، صص. ۱-۱۶.
- دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴.
- Auerbach, C.F. & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Cloutier, Y.J. (2003). Deterrents to participation in adult learning activities and literacy skills among seniors. *PhD dissertation*. University of Ottawa



- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cross, K.P. (1979). *Adult learners: characteristics, needs, and interests*, in R.E. Peterson (Ed.), *lifelong learning in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Essman, E.R. (1994). Deterrents to participation in continuing education programs among university based nurse faculty. *PhD dissertation*. Syracuse University.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Kremer, A.L. (2005). Predictors of participation in formal and informal workplace learning: demographic, situational, motivational and deterrent factors. *PhD dissertation*. University of Texas.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University.
- Ordos, D.G. (1980). *Models of motivation for participation in adult education*. Proceedings of the 21<sup>st</sup> Annual adult Education Research Conference. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Samardzija, M. (2005). Identifying Deterrents to Continuing Professional Development: A Study of Workplace Learning and Performance Practitioners and Their Participation in Professional Associations. *PhD dissertation*. Northern Illinois University.

## **Deterrents of FTEU faculty participation in professional development programs: developing deterrents of participation model**

**Hatam Faraji Dehsorkhi**

*PhD in educational administration*

**Atieh BorBor**

*PhD student in educational administration*

**Mahshid Bastani Poormoqadam**

*PhD student in international relations*

### **Abstract**

Despite designing and implementing voluntary and free professional development programs, they're not welcomed by FTEU faculty. The present paper, hence, aims at identifying deterrents of faculty participation in professional development programs. In doing so, grounded theory design was used and along the study 26 faculties were purposefully selected and interviewed. Interview data was analyzed using a 6 stage coding strategy developed by Auerbach and Silverstein. the finding indicated that deterrents of participation are multifaceted and interrelated composed of psychological, occupational, structural, socio-cultural, economic, and education factors. Based on the findings, managerial implications were put forth.

**Keywords:** *deterrents of participation, faculty, deterrents of participation model, grounded theory*

## بررسی و ارزیابی عوامل مرتبط با کیفیت آموزش در پردیس فرهنگیان استان بوشهر

آیت سعادت‌طلب<sup>۱</sup>، امیر فرخ‌نژاد<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی و ارزیابی عوامل مرتبط با کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید (۱۱۷ نفر مرد و ۴۶ نفر زن) دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که تعداد ۱۱۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته عوامل مرتبط با کیفیت آموزش و پرسش‌نامه کیفیت آموزش جمع‌آوری گردید. داده‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس یک‌راهه تحلیل شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین هریک از عوامل شیوه تدریس اعضای هیئت علمی، ساماندهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات آموزشی، وضعیت دانشجو و وضعیت اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزش در دانشگاه رابطه نسبتاً ضعیف اما معناداری در سطح ( $P < 0/0001$ ) وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد که بین کیفیت آموزش در دانشگاه بر حسب سابقه‌ی خدمت در سطح ( $P < 0/0001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد.

**کلمات کلیدی:** ارزیابی، کیفیت آموزش، عوامل مرتبط با کیفیت آموزش، دانشگاه فرهنگیان.

### مقدمه

دانشگاه‌ها به عنوان مراکز تفکر، خلاقیت و نوآوری وظیفه پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی مردم را در جهت کسب، ترویج و توسعه دانش به عهده داشته و در تشخیص و ارائه راه حل جهت دشواری‌های اجتماعی پیش قدم می‌باشند. یکی از مسائل اساسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور فقدان یک سیستم نهادی جهت ارزیابی کیفیت و مسئولیت بخشیدن به کلیه فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی، خدماتی و رشد حرفه‌ای خود می‌باشد. مطالعات جهانی مؤید این امر است که برای پویا کردن و ارتقای کیفی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، نیاز به یک سیستم ارزیابی کیفیت و اعتباربخشی می‌باشد، تا با عنایت به نظام ارزشیابی جامع به سنجش وضع موجود از طریق استانداردهای از قبل تعیین شده اقدام نموده و هویتی قانونی و علمی به دانشگاه‌ها اعطا نماید (علی‌مرادی، ۱۳۹۳). مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ‌گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد. پیچیدگی نظام آموزش عالی و مشخص نبودن این که واقعاً مصرف‌کننده آن کیست؟ و "تولید آن چیست؟" تعریف کیفیت در آن را با مشکل مواجه نموده است (چانگ بینگ‌سان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

در آموزش عالی آن چه که در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، دیدگاه‌ها و نظرات مخاطبان می‌باشد، در آموزش عالی "کیفیت تابع نظر مشاهده‌گر است". مشاهده‌گران و مخاطبانی که کیفیت را خود تعبیر می‌کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می‌پردازند. لذا باید گفت ارائه نیم‌رخ از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت

۱. استادیار دانشگاه خوارزمی

۲. استادیار دانشگاه خلیج فارس farokhnejad\_shu@yahoo.com

1. Chung Bing sun

حرکت می کند، از این رو باید پذیرفت که کیفیت به راحتی قابل سنجش و اندازه گیری نخواهد بود و در نتیجه هم تعاریف هنجارمدار و هم تعاریف معیارمدار در مورد کیفیت می توانند معتبر و صحیح باشند (بازرگان، ۱۳۸۰). امروزه پایین بودن کیفیت آموزش بیش از هر زمان دیگر نمایان تر شده است و یا لااقل می توان پذیرفت که بعد از موفقیت در بعد کمی آموزش، وقت آن رسیده که به کیفیت پرداخته شود. بنابراین، یکی از رسالت های اصلی هر دانشگاه، ارتقاء کیفیت آموزش است. از جمله مشکلات بنیادینی که آموزش عالی در این عصر با آن روبرو است، مسئله کیفیت می باشد. نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی، به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت بپردازد. این نظام در صورتی از عهده وظایف و اهداف خود برمی آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضعیت مطلوبی باشد. در این راستا ارزیابی کیفیت خدمات، از جمله گام های اساسی در تدوین برنامه های ارتقای کیفیت محسوب می شود، چرا که همواره کمبود منابع به عنوان یکی از موانع اجرای برنامه های کیفیت مطرح است. امروزه موضوع کیفیت خدمات عامل مهمی برای رشد، موفقیت و ماندگاری سازمان ها می باشد (علی مرادی، ۱۳۹۳).

شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در کنفرانس سال ۱۹۹۳ دو تعریف از کیفیت آموزش عالی اراده داده است:

- ۱- کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده.
- ۲- کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدفها و انتظارات یاران آموزشی، منظور افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه در امور دانشگاهی است. از جمله هیئت علمی، مسئولان دانشگاهی، دانشجویان، قانون گذاران و امثال آنان (بریمانی، صالحی و صادقی، ۱۳۹۰).

به زعم بنت<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزیابی آن امکان پذیر نیست. لزوم پاسخ گویی و مسئولیت پذیری نظام آموزش عالی و تضمین کیفیت مبتنی بر ارزیابی کیفی آن است، از طریق انجام یک ارزیابی جامع می توان به نقاط ضعف و قوت پی برد و بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت پرداخت. در ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزش عالی، عملکرد اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران و کارکنان مدنظر قرار می گیرد.

### چارچوب نظری و پیشینه تحقیق

مؤسسات آموزش عالی در حال حاضر در سطح بین المللی تغییرات قابل ملاحظه ای را تجربه می کنند. فرآیندهای مسئولیت پذیری (پاسخ گو بودن) و تضمین کیفیت، ویژگی اصلی تغییرات در بخش آموزش عالی هستند و در صف اول این تغییرات، مباحث استانداردهای کیفیت، نشانگرهای کیفیت، حساسی کیفیت و سنجش کیفیت برای تدریس و پژوهش می باشند. توجه کلی به کیفیت و استانداردها در آموزش عالی با مشارکت رو به افزایش دولت ها در تلاش به منظور بازسازی آموزش عالی تشدید شده است. پژوهش گران ارزشیابی را فرآیند تعیین و تهیه اطلاعات لازم درباره ی مطلوبیت هدف های برنامه توسعه به منظور هدایت و تصمیم گیری، بهبود و پیشرفت فعالیت های دانشگاهی و کسب بازده مورد نظر آن دانشگاه می دانند. به بیان دیگر، نظام ارزیابی دانشگاهی، به عنوان یک زیرنظام از نظام دانشگاهی باید از ابتدای اندیشیدن درباره ی ایجاد یک دانشگاه طراحی شود و استقرار یابد تا بتوان از تحقق رسالت، مأموریت و اهداف دانشگاه اطمینان یافت. این امر در صورتی انجام خواهد شد که نظام ارزیابی دانشگاهی درباره ی مطلوبیت اهداف و عوامل درون داد (دانشجو، هیئت علمی، برنامه درسی و غیره)، فرایند تدریس (تدریس و یادگیری) و برون داد (دانش آموختگان) به طور مستمر قضاوت به عمل آورد و حاصل آن جهت بهبود امور آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه مورد استفاده قرار گیرد (بازرگان، ۱۳۹۰).

براساس مبانی نظری و عملی عوامل متعددی با کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در ارتباط هستند که در این تحقیق عواملی مانند شیوه تدریس اعضای هیئت علمی، سازماندهی محتوای آموزشی، تجهیزات و امکانات دانشگاه، وضعیت اعضای هیئت علمی و وضعیت دانشجویان و میزان ارتباط آن‌ها با کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر مورد بررسی قرار می‌گیرد. شاخی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان دیدگاه دانشجویان در مورد کیفیت آموزشی گروه مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز نشان داد که ملاک‌های رضایت دانشجویان از مدیریت گروه و رضایت از الگوها و شیوه‌ی تدریس اساتید در حد نسبتاً مطلوب ولی میزان آگاهی دانشجویان از اهداف گروه در حد نامطلوب بود. طبرسا و همکاران (۱۳۹۱) تحقیقی با عنوان تحلیل و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه اصفهان از دیدگاه اساتید انجام دادند. نتایج به‌دست آمده نشان داد که تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰/۳۳۸ دارای بیش‌ترین تأثیر بر بهبود کیفیت آموزشی است و بعد از آن اعضای هیئت علمی با وزن ۰/۲۴۶، حمایت از دانشجویان و اساتید با وزن ۰/۱۲۲، مکان، زیرساخت‌ها و امکانات با وزن ۰/۱۰۳، خدمات کتابخانه‌ای با وزن ۰/۱۰۲ و خدمات اداری با وزن ۰/۸۹ در اولویت‌های بعدی می‌باشند. شفيعی رود پشته و میر در پژوهشی که توسط غفوری (۱۳۹۰) با عنوان شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی دانشگاه یزد انجام شد، یافته‌های تحقیق نشان داد که دسترسی سریع و کافی اساتید و دانشجویان به اینترنت، معرفی فارغ‌التحصیلان به بازار کار و مشارکت دادن دانشجویان در فعالیت‌های فوق برنامه از جمله مهم‌ترین عوامل قرار گرفته در طبقه الزامی هستند.

تسنیدو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در تحقیقی با عنوان ارزیابی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها با استفاده از رویکرد تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی به بررسی و اولویت‌بندی عوامل خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، امکانات آموزشی، اعضای هیئت علمی و برنامه‌های آموزشی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزشی و اعضای هیئت علمی دارای بیش‌ترین تأثیر بر بهبود کیفیت آموزشی باشند. در پژوهشی که توسط لاگروسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) با عنوان بررسی ابعاد کیفیت در آموزش عالی انجام گرفت، ۱۱ جنبه کیفیت‌شناسی شد: همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخ‌گویی، موضوعات درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاهی، فعالیت‌های مربوط به تدریس، ارزیابی‌های درونی، تسهیلات رایانه‌ای، همکاری و مقایسه عوامل پس از مطالعه و منابع کتابخانه‌ای. داده‌های به‌دست آمده نشان داد که ۷ جنبه از ۱۱ جنبه کیفیت، میانگینی بالاتر از مقیاس هفت درجه‌ای دارند. در پژوهشی که توسط لوماس<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) در کالج سلطنتی لندن انجام شد نشان داد که برای افزایش کیفیت آموزش باید فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، کیفیت بالای مربیان جدید، رشد حرفه‌ای مستمر آنان، بررسی دقیق تدریس اساتید و توسعه رهبران تحولی که استراتژی‌های مدیریتی را به‌طور اثربخشی تغییر دهند، مورد تأکید قرار گیرد.

### روش تحقیق

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر بودند که تعداد کل شامل ۱۱۷ نفر مرد و ۴۶ نفر زن بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۱۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها در زمینه عوامل پنج‌گانه مرتبط با کیفیت آموزش از پرسش‌نامه محقق‌ساخته بریمانی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۳۵ گویه (شیوه تدریس اعضای هیئت علمی ۸ گویه، سازماندهی محتوای آموزشی ۷ گویه، تجهیزات و امکانات دانشگاه ۷ گویه، وضعیت دانشجویان ۶ گویه و وضعیت اعضای هیات علمی ۷ گویه) است. ضریب پایایی پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ گزارش نمودند. در این تحقیق نیز پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد. هم‌چنین از

1. Tsinidou  
2. Lagrosen  
3. Lomas



پرسش‌نامه کیفیت آموزش مشتمل بر ۲۵ گویه که پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد استفاده گردید. برای تحلیل داده‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل واریانس استفاده شد.

### یافته‌های تحقیق

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی مربوط به عوامل مرتبط با کیفیت آموزشی دانشگاه

عوامل مرتبط با کیفیت آموزشی دانشگاه	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
شیوه تدریس اعضای هیئت علمی	۲۱	۳۹	۲۹/۰۳	۴/۵۵
ساماندهی محتوای آموزشی	۱۸	۳۵	۲۵/۳۵	۴/۰۳
تجهیزات و امکانات دانشگاه	۱۴	۳۲	۲۳/۱۳	۳/۹۸
وضعیت دانشجو	۱۳	۳۰	۲۱/۴۷	۴
وضعیت اعضای هیئت علمی	۱۵	۳۵	۲۴/۵۸	۴/۵۶

بر اساس داده‌های جدول ۱ می‌توان گفت که میانگین نمره شیوه تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه اساتید مورد مطالعه ۲۹/۰۳، ساماندهی محتوای آموزشی ۲۵/۳۵، تجهیزات و امکانات دانشگاه ۲۳/۱۳، وضعیت دانشجو ۲۱/۴۷ و وضعیت اعضای هیئت علمی ۲۴/۵۸ می‌باشد.

### نتایج آزمون ضریب همبستگی عوامل مرتبط با کیفیت آموزش

جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی بین عوامل مرتبط با کیفیت آموزش

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
شیوه تدریس اعضای هیات علمی	۰/۴۷۷	۰/۰۰۰۱
کیفیت آموزشی دانشگاه		
ساماندهی محتوای آموزشی	۰/۴۹۵	۰/۰۰۰۱
کیفیت آموزشی دانشگاه		
تجهیزات و امکانات دانشگاه	۰/۵۲۱	۰/۰۰۰۱
کیفیت آموزشی دانشگاه		
وضعیت دانشجو	۰/۵۸۲	۰/۰۰۰۱
کیفیت آموزشی دانشگاه		
وضعیت اعضای هیات علمی	۰/۴۷۳	۰/۰۰۰۱
کیفیت آموزشی دانشگاه		

نتایج ضریب همبستگی پیرسون مطابق با داده‌های جدول فوق بیانگر رابطه بین شیوه تدریس اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزشی دانشگاه است. به این معنا که هر چقدر شیوه تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه متناسب‌تر با موضوعات درسی و توانایی دانشجویان باشد، کیفیت آموزشی دانشگاه نیز ارتقاء می‌یابد. این رابطه در سطح ( $P > 0/0001$ ) معنی‌دار است. بنابراین، تمام فرضیه‌ها تایید شد. براساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون مندرج در جدول فوق می‌توان گفت که بین ساماندهی محتوای آموزشی، بین امکانات و تجهیزات دانشگاه، بین وضعیت دانشجو و بین وضعیت علمی و تخصصی اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزشی دانشگاه رابطه معنی‌داری وجود دارد. این رابطه در سطح ( $P < 0/0001$ ) معنی‌دار است.

## نتیجه آزمون تحلیل واریانس کیفیت آموزش بر اساس سابقه خدمت اعضای هیئت علمی

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس بر حسب سابقه خدمت اعضای هیئت علمی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۹۶۵۲/۴۹	۲	۴۸۲۶/۲۵		
درون گروه‌ها	۵۱۵۴۸/۰۲	۱۱۲	۴۶۰/۲۵	۱۰/۴۸	۰/۰۰۰۱
جمع	۶۱۲۰۰/۵۲	۱۱۴	--		

همان‌طور که در جداول فوق ملاحظه می‌شود اختلاف مشاهده شده بین میانگین نمره کیفیت آموزش در دانشگاه بر حسب سابقه خدمت اعضای هیئت علمی در سطح ( $P < 0.001$ ) معنی دار است. بنابراین، فرضیه فوق تایید گردید.

## بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش عوامل مرتبط با کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه نسبتاً ضعیف و مستقیم بین شیوه تدریس اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزشی دانشگاه بود. نتایج این بخش از یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های محمدپور (۱۳۷۴)، قائدی (۱۳۷۲)، بریمانی و همکاران (۱۳۹۰) و لوماس (۲۰۰۴) همسو بود. در توجیه این نتیجه می‌توان گفت که قدرت تفهیم مطالب درسی، انتخاب روش تدریس براساس موضوعات درسی، مناسب‌بودن روش تدریس با مفاهیم اصلی و کلیدی هر درس، درگیرکردن ذهنی دانشجویان با مسائل درسی در فرایند تدریس و تشویق دانشجویان در جریان تدریس جهت یادگیری بیش‌تر متون آموزشی که نشانگر شیوه تدریس مناسب اعضای هیئت علمی است موجب ارتقاء کیفیت آموزشی دانشگاه می‌شود. براساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون می‌توان گفت که بین ساماندهی محتوای آموزشی با کیفیت آموزشی دانشگاه رابطه نسبتاً ضعیف و مستقیمی وجود دارد. این رابطه در سطح ( $P > 0.001$ ) معنی دار است. این نتیجه با نتایج تحقیقات اسماعیلی بید هندی (۱۳۷۷)، پاکاریان (۱۳۷۸)، آقائی (۱۳۹۰)، طبرسا و همکاران (۱۳۹۱)، تسنیدو و همکاران (۲۰۱۰) و لوماس (۲۰۰۴) همسو و هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که استفاده از مفاهیم جدید علمی و همچنین منابع متعدد و متنوع برای هر واحد درسی، غنی‌سازی محتوای کتب و جزوات درسی و تدوین آن‌ها متناسب با علائق و نیازهای دانشجویان موجب ارتقاء کیفیت آموزشی دانشگاه را فراهم می‌نماید. همچنین نتایج نشان داد که رابطه نسبتاً قوی و مستقیمی بین تجهیزات و امکانات دانشگاه با کیفیت آموزشی دانشگاه وجود دارد. این بخش از یافته‌های پژوهش یافته با تحقیقات رودپشتی (۱۳۸۷)، فراستخواه (۱۳۷۸)، آقائی (۱۳۹۰)، محمدپور (۱۳۷۴)، محسن‌زاده کریمی (۱۳۹۱)، هویدا و مولوی (۱۳۸۷)، بارنز (۲۰۰۵)، آگویار و همکاران (۲۰۰۹)، لی و همکاران (۲۰۱۰) و جانستون (۱۹۹۲) همخوانی داشت. در توجیه این نتیجه باید گفت که فضای فیزیکی مطلوب دانشگاه‌ها (کلاس درس مناسب از نظر نور، گرما، سرما و دسترسی سریع و کافی اساتید و دانشجویان به کتابخانه‌های مجهز، تجهیزات رایانه‌ای و اینترنت، منابع به‌روز و جدید، کلاس‌های مجهز به تکنولوژی مدرن و ... باعث بهبود و تقویت کیفیت آموزشی دانشگاه می‌شود.

نتایج پژوهش بیانگر رابطه نسبتاً قوی و مثبتی بین وضعیت دانشجویان با کیفیت آموزشی دانشگاه بود. این بخش از یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های اسماعیلی بید هندی (۱۳۷۷)، پاکاریان (۱۳۷۸)، محسن‌زاده کریمی و همکاران (۱۳۹۱)، طبرسا و همکاران (۱۳۹۱)، هویدا و مولوی (۱۳۸۷) و گوردون (۲۰۱۱) همسو بود. در تبیین این یافته باید گفت که براساس دیدگاه فردگرایی کیفیت دانشگاه براساس میزان مشارکت و فراهم‌آوردن تجارب یادگیری و کمک به رشد شخصی دانشجویان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در این دیدگاه یادگیری و مشارکت فعال دانشجویان در فرایند یادگیری مرجعی برای بررسی کیفیت دانشگاه تلقی می‌شود. لذا وجود دانشجویان علاقمند به تحصیل، پژوهش و

رشته تحصیلی خود، دارای استعداد و توانایی متناسب با رشته تحصیلی و توانمند در درک و فهم مطالب درسی و به‌طور کلی با توانایی علمی بالا در بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه اثر بسزایی دارد. همچنین نتایج پژوهش نشانگر رابطه نسبتاً ضعیف و مثبت بین وضعیت علمی و تخصصی اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزشی دانشگاه است. نتایج این بخش از این یافته‌های پژوهش فراستخواه (۱۳۷۸)، آقائی (۱۳۹۰)، محسن‌زاده کریمی (۱۳۹۱)، طبرسا و همکاران (۱۳۹۱)، بهادری حصاری (۱۳۸۳)، هویدا و مولوی (۱۳۸۷)، عارف‌نژاد و اسکندرزاده (۱۳۹۰)، گاردنیر (۱۹۹۴)، بارو (۲۰۰۶)، تسنیدو و همکاران (۲۰۱۰) هم‌خوانی داشت. در توجیه این یافته باید اذعان نمود که اعضای هیئت علمی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی دانشگاه می‌باشد که بر کیفیت آموزشی دانشگاه نقش بسزایی دارد، لذا وجود اعضای هیات علمی توانمند، متخصص و ماهر در برقراری ارتباط و انتقال دانش به فراگیران، با علاقه و انگیزه فراوان به تدریس، تحقیق، بحث و گفتگو با فراگیران، آشنا با منابع علمی روز و بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی، تناسب تخصصی و علمی آنان با دروس مربوطه و همچنین رتبه علمی بالاتر آنان به بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه منجر می‌شود.

در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت آموزش در دانشگاه بر حسب سابقه‌ی خدمت اعضای هیئت علمی تفاوت معنی‌داری داشت که با یافته‌های پژوهش زوار و همکاران (۱۳۸۶) و شفیعی رودپشتی (۱۳۸۷) هم‌سو و هماهنگ بود. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که براساس رویکرد سرمایه انسانی، نیروی انسانی توانمند، آموزش‌دیده و با تجارب عالی یکی از مهم‌ترین فاکتورهای تعیین‌کننده کیفیت خدمات از جمله خدمات آموزشی محسوب می‌شود. اساتید دارای سابقه‌ی کاری بالاتر دارای تجارب و توانمندی علمی بالاتری در زمینه انتقال دانش به فراگیران، تحقیق و تولید دانش می‌باشند و این امر در ارتقاء سطح کیفیت آموزشی دانشگاه نقش اساسی دارد.

### پیشنهادهای

- با توجه به رابطه مستقیم بین شیوه تدریس اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزشی دانشگاه، پیشنهاد می‌شود اعضای هیئت علمی دانشگاه شیوه تدریس خود را متناسب با موضوعات درسی و توانایی دانشجویان انتخاب کنند، که برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت آموزش شیوه‌های نوین تدریس در این می‌تواند مفید باشد.
- نظر به رابطه مثبت بین ساماندهی محتوای آموزشی با کیفیت آموزشی دانشگاه، توجه جدی به غنی‌سازی محتوای آموزشی و استفاده از مطالب جدید علمی ضرورتی اساسی است.
- با عنایت به رابطه مستقیم بین تجهیزات و امکانات دانشگاه با کیفیت آموزشی دانشگاه، فراهم‌نمودن امکانات و تجهیزات مناسب جهت فعالیت‌های علمی و پژوهشی اعضای هیئت علمی و دانشجویان باید مورد توجه جدی قرار گیرد.
- بین وضعیت دانشجویان و اعضای هیئت علمی با کیفیت آموزشی دانشگاه رابطه مستقیم وجود دارد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پذیرش دانشجویان به استعداد و توانایی علمی آنان و همچنین به‌کارگیری اساتید توانمند از نظر علمی و پژوهشی مورد توجه جدی قرار گیرد.
- نظر به رابطه بین سابقه‌ی خدمت با کیفیت آموزشی دانشگاه، لذا پیشنهاد می‌شود اساتید با تجارب علمی و سوابق کاری مثبت گزینش و به‌کار گرفته شوند.
- استفاده از مفاهیم جدید علمی همراه با غنی‌سازی محتوای کتب و جزوات درسی و تدوین محتوا براساس نیازهای دانشجویان جهت کارایی بیش‌تر محتوای آموزشی برای فراگیران باعث بهبود کیفیت آموزش در دانشگاه می‌شود.

- فراهم نمودن فضای فیزیکی مطلوب برای کلاس های درسی و تهیه فضا و امکانات آموزشی مناسب جهت فعالیت های تحقیقاتی و مطالعاتی دانشجویان و اساتید همراه با دسترسی آسان و راحت به منابع کتابخانه ای و تجهیزات رایانه ای در محیط های دانشگاهی.

## منابع

- اسماعیلی بیدهندی، زهرا. (۱۳۷۷). بررسی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.
- آقایی، میلاد، آقایی، اصغر و فضلی، صفر. (۱۳۹۰). ارزیابی نظام موجود کیفیت آموزش و عوامل مؤثر بر آن در مقاطع تحصیلی مختلف از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه نظام و امنیت انتظامی، سال چهارم شماره دوم، صص: ۱۹۱-۱۵۸.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۰). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگو و فرایندهای عملیاتی. تهران: انتشارات سمت، چاپ اول.
- پاکریان، سارا. (۱۳۶۹). بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهادهایی برای آن. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- شاخی، کمال و همکاران. (۱۳۹۲). دیدگاه دانشجویان در مورد کیفیت آموزشی گروه مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. توسعه ای آموزش جندی شاپور دو فصلنامه ای مرکز مطالعات و توسعه ای آموزش علوم پزشکی سال چهارم، شماره ی ۱، صص: ۸۳-۸۹.
- شفیعی رودپشتی، میثم و میرغفوری، سیدحبیب اله. (۱۳۸۷). شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشکده مدیریت دانشگاه یزد). مجله آموزش عالی، سال اول، شماره ۲، صص: ۷۰-۹۷.
- طبرسا، غلام علی، حسنوند مفرد، مهدی و عارف نژاد، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل و رتبه بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، دوره چهارم، شماره ۴، صص: ۵۱-۵۳.
- علی مرادی، احمد. (۱۳۹۳). بررسی و ارزیابی عوامل مرتبط با کیفیت آموزش بر اساس الگوی سیپ در دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی آموزش عالی در ایران. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی در ایران، سال اول، شماره ۲.
- قائدی، یحیی. (۱۳۷۲). بررسی و مقایسه کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده های علوم تربیتی شهر تهران. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی.
- محسن زاده کریمی، ساناز، ادیب، یوسف و حسینی، محمدحسین. (۱۳۹۱). به مقایسه عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز از دیدگاه استادان و دانشجویان. فصلنامه علوم تربیتی، سال پنجم، شماره ۱۸، صص: ۱۲۱-۱۳۶.
- محمدپور، محمدرضا. (۱۳۷۴). بررسی نظرات دانشجویان در باره عوامل افزایش دهنده کیفیت آموزش در مراکز تربیت معلم استان خوزستان. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- هویدا، رضا و مولوی، حسین. (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه های استان اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۸، صص: ۱۴۱-۱۳۲.

- Aguilar, Pilar, Retamal, Gonzalo. (2009). Protective environments and quality education in humanitarian contexts, *International Journal of Educational Development*, no29, pp 3–16.
- Arizona Joint Legislative Budget. (1993). higher education research section, Arizona Faculty Workload Study: Findings and policy issues phoenix: Joint Legislative budget committee.
- Barnes BR. (2005). Analyzing Service Quality: The Case of Post-Graduate Chinese Students. Department of Marketing, Leeds University Business School, University of Leeds, UK.
- Benet, Douglass, C. (2001), Assessing quality in higher education. *Journal of liberal education*. Vol, 87. No.
- Bowden, J. and Marton, F. (1998). *The - beyond Quality and Competence in University of Learning*. London: Kogan Page
- Chung Bing sun. T. (2003). Quality in higher education: Policies and practices. A Hong kong perspective, introduction and research approach. *Journal of educational management*. Vol 17. No. 3
- Lagrosen S, Seyyed-Hashemi R, Leitner M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*; 12(2): 61-9.
- Lomas L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Assurance in Education*. 12(4): 157-65.
- Tsinidou, Maria, Vassilis Gerogiannis and Panos Fitsilis Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education* Vol. 18, No. 3, pp. 227-244



## Investigating and evaluating the factors related to the quality of education in the Farhangian campus of Bushehr province

**Ayat Saadat Talab**

*Assistant Professor, Kharazmi University*

**Amir Farokhnejad**

*Assistant Professor, Persian Gulf University*

### Abstract

The main purpose of this study was to investigate and evaluate the factors related to the quality of education in Farhangian University of Bushehr Province. Statistical population of this research included 163 instructors (117 male and 46 female). Sample size included 115 instructors selected by Cochran formula using simple randomly sampling. research method is descriptive and of type correlation. the data were collected through the two researcher-administered questionnaires related to the educational quality and quality of education. Then, by using the descriptive statistics such as tables of frequency distribution, percentage, mean and standard deviation as well as methods of inferential statistics like ANOVA and Pearson correlation coefficient, data were analyzed. Results of Pearson correlation coefficient showed that there is a relatively weak and significant relationship between teaching method of instructors, organizing the educational content, educational equipment and facilities, student status and status of instructors and quality of education in the significant level ( $p < 0.001$ ). Also, results of ANOVA analysis indicated that there is a significant difference between educational quality in university and working experience of instructors in the significant level ( $p < 0.001$ ).

**Keywords:** Evaluation, quality of education, Farhangian University.

## موانع بهسازی معلمان ابتدایی استان فارس: پژوهشی کیفی

زهرا سرجهانی<sup>۱</sup>، مجتبی سرجهانی<sup>۲</sup>، عباس حسینزاده<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی موانع بهسازی معلمان ابتدایی استان فارس بود، پژوهش از نظر هدف کاربردی بود و با رویکرد کیفی انجام گرفت. مشارکت کنندگان بالقوه معلمان مدارس ابتدایی استان فارس باسابقه بیش از پانزده سال تدریس در دوره ابتدایی بودند که ۱۷ نفر از آنان به شیوه هدفمند (نظری) به عنوان مشارکت کنندگان نهایی انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری و به شیوه تحلیل محتوا مورد کاوش قرار گرفت، روایی و پایایی داده‌ها با استفاده از حلقه‌های بازخورد و نظرات خبرگان غیرشرکت کننده در پژوهش بررسی و تأیید شد. نتایج تحلیل داده‌ها پس از دو مرحله کدگذاری، حاکی از ۲۶ مقوله کلی بود که موانع بهسازی معلمان ابتدایی را در سه حوزه موانع فردی، سازمانی و برون سازمانی، طبقه‌بندی می‌نماید. موانع فردی شامل، انگیزه پایین، عدم‌باور به لزوم بهسازی، عدم اطمینان به برنامه‌ها، نداشتن وقت کافی در استفاده از برنامه‌ها، برآورده نشدن نیازهای حرفه‌ای، پنهان نمودن ضعف علمی، نگاه سنتی به فرایند یاددهی و یادگیری، حقوق و مزایای کم، مقاومت در برابر تغییر، ناامیدی از ارتقاء شغلی، موانع سازمانی شامل: فرهنگ سازمانی نامناسب، جو مسموم، پشتیبانی ضعیف مدیران ارشد، قوانین و مقررات دست و پاگیر، مدرسان ناکارآمد، عدم نیازسنجی از نیازهای فردی و حرفه‌ای، پایین بودن سطح کیفی تجهیزات و امکانات محیطی، فقدان بودجه مناسب، ضعف در محتوای برنامه‌ها، عدم نظارت و بازخورد مفید، نامناسب بودن زمان برگزاری دوره‌ها، تدریس خارج از حوزه تخصصی خود، موانع برون سازمانی شامل، تنزل مقام اجتماعی معلم در جامعه، سیاست‌های کلی آموزشی، نگاه مصرفی به آموزش و پرورش و تبعیض بین سازمان‌ها، از جمله مقوله‌های به دست آمده بود.

**کلیدواژه‌ها:** بهسازی، معلمان، موانع فردی، موانع سازمانی، موانع برون سازمانی

### مقدمه

معلمان ارکان اساسی نظام آموزشی هستند که وظیفه انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده دارند [۱]. موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. در نظر ژاپنی‌ها شایستگی هر نظام به اندازه شایستگی معلمان آن است، از این رو، می‌توان گفت معلم، مهم‌ترین عضو نظام آموزشی در فرایند یاددهی و یادگیری و معمار اصلی نظام آموزشی است [۲]. بهسازی حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان یکی از موارد مهمی است که ارتباط مستقیم و تنگاتنگی با یادگیری فراگیران دارد و امروزه نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف با آن مواجه‌اند. مسلماً هر اندازه معلمان در حرفه‌ای خود توانمندتر باشند در آموزش و تدریس خود موفق‌تر بوده و موجبات یادگیری بیشتر فراگیران را مهیا می‌کنند. بهسازی حرفه‌ای معلمان عبارت است از "فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این‌که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند [۳]. انگستروم [۴] بهسازی

<sup>۱</sup>. دکتری مدیریت آموزشی، شیراز، فارس، ایران. z\_sarchahani@yahoo.com

<sup>۲</sup>. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، شیراز، فارس، ایران.

<sup>۳</sup>. کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی درسی، شیراز، فارس، ایران.

معلمان را هر برنامه سازماندهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به معلمان در بهبود کیفیت تدریس کمک کند تعریف می‌کنند. ریشتر و همکاران<sup>۱</sup> [۵] بهسازی معلمان را فعالیتی بلندمدت دانسته که دامنه آن را آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی در بر می‌گیرد. فتحي و اجارگاه [۶] نیز اعتقاد دارد بهسازی معلم مجموعه اقدامات و فعالیتهایی است که با هدف فراتر رفتن از نقایص کار معلمان، در قالب برنامه‌های بلندمدت انجام می‌گیرد. در این فرایند، بهسازی معلمان از شکل دوره‌ها و اقدامات برنامه‌ریزی شده و رسمی خارج شده و جنبه غیررسمی، منعطف و مداوم دارد. در نهایت این‌گونه به نظر می‌رسد که بهسازی معلمان فرایندی تعاملی، زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای - اخلاقی و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی و مهارت تربیتی - معلمان است [۷].

پیاده‌سازی نظام بهسازی معلمان دارای آثار و دستاوردهای بسیاری است که می‌توان این دستاوردها را در سه بعد فردی، سازمانی و اجتماعی، بیان نمود. از جمله منافع فردی آن عبارتند از بالا رفتن روحیه و اعتماد به نفس معلم، فراهم آوردن پیشرفت حرفه‌ای، افزایش کارایی، افزایش احساس امنیت شغلی به لحاظ تقویت توانمندی‌ها، انجام وظیفه به‌نحو مطلوب، رضایت شغلی قوی و پایدار، افزایش حقوق و مزایا. در بعد سازمانی می‌توان به بهره‌وری بیش‌تر، غیبت کمتر، دستیابی به اهداف، جابجایی و انتقال کمتر، تقویت احساس تعلق و تعهد سازمانی اشاره کرد. دفاع از حیثیت و اعتبار سازمان، کمک به جلوگیری از بروز ناهنجاری‌های اجتماعی، کمک به دوام و استحکام کانون خانواده نیز از مزایای اجتماعی بهسازی معلمان می‌باشد [۶].

نتایج پژوهش دیبا و اجاری و همکاران [۸] نشان داد جدی نگرفتن آموزش‌ها توسط مدیران، تعارض بین فعالیت‌ها و آن‌چه در دوره‌های آموزشی تدریس می‌شود و وابسته بودن کاربست نتایج با منابع ضروری، از جمله دلایلی است که موانع جدی در فرایند بهسازی است. سعادت‌طلب و همکاران [۹] موانع آموزش و بهسازی اعضای هیأت علمی را مورد کاوش قرار دادند. نتایج تحلیل داده‌ها طی سه مرحله، کدگذاری باز، محوری و انتخابی و در قالب دو مقوله کلی شامل: موانع برون‌دانشگاهی (فقدان استقلال دانشگاهی، حاکمیت نگاه سیاسی، نبود سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلان در حوزه آموزش و بهسازی اعضای هیئت علمی و وجود نگاه کمی به توسعه دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی) و موانع درون‌دانشگاهی (موانع کالبدی و مالی، موانع سازمانی، موانع اجرایی و موانع مربوط به اعضای هیأت علمی) ارائه شده‌اند. در نهایت پیامدهایی که عدم آموزش و بهسازی اعضای هیئت علمی می‌تواند به دنبال داشته باشد در قالب پیامدهای فردی و سازمانی ارائه شده است. اجتهادی و همکاران [۱۰] پژوهشی را با عنوان بررسی موانع بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی انجام دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که مهم‌ترین موانع بهسازی اعضای هیئت علمی شامل: عدم توجه به نیازها و اولویت‌های اعضای هیئت علمی، فقدان حمایت و پشتیبانی مدیران دانشگاهی، اختیاری نبودن برنامه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی و نبود پاداش‌ها و مشوق‌های لازم می‌باشند. موری [۱۱] در مطالعه‌ای که به منظور بررسی بهسازی اعضای هیئت علمی در کالج‌های دو ساله در ایالت تگزاس انجام داد چنین نتیجه‌گیری کرد که ارتباط مستقیمی بین برنامه‌های بهسازی و سیستم پاداش وجود دارد. بیش‌تر کالج‌ها بر ترکیب مجموعه‌ای از فعالیت‌های داوطلبانه تأکید می‌کنند و مشارکت اعضای هیئت علمی در این برنامه‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. وی هم‌چنین عنوان می‌کند که نوعی فقدان رهبری در برنامه‌های بهسازی هیئت علمی وجود دارد. عبدالمی و صفری [۱۲] تعدادی از این موانع را شامل: ضعف بنیه‌ی علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز

دنیا، تمایل نداشتن به کار گروهی، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری، نداشتن انگیزه، ادراک و باور معلمان و کم تجربه بودن عنوان شد. صفری و همکاران [۱۳] به واکاوی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس پرداختند، نتایج نشان داد که موانع اساسی رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان به ترتیب اولویت شامل پنج بعد: محیط روانی، فردی، اداری و اجرایی، گروهی و ملاک‌های ناصحیح هستند.

علیرغم اهمیت مسئله بهسازی معلمان در سطح جهانی، پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده در داخل کشور حاکی از آن است که وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به بهسازی معلمان مورد توجه زیادی قرار نگرفته است. این در حالی است که توسعه و توانمندسازی منابع انسانی به‌ویژه معلمان جزو اولویت‌های اساسی آموزش و پرورش در سند تحول بنیادین بیان شده است. به‌منظور تحقق بخشیدن به اهداف تعلیم و تربیت، نظام آموزش و پرورش باید علاوه بر توانایی جذب، توان حفظ و نگهداشت و بهسازی معلمان را نیز داشته باشد؛ زیرا نظام آموزشی هر کشور توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و هر چقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد آن نظام موفق‌تر و پویاتر است [۱۵]. در این راستا هدف پژوهش حاضر بررسی موانع بهسازی معلمان بود و به این سوال پاسخ گفته است که: موانع بهسازی معلمان مدارس ابتدایی کدام‌اند؟

### روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر کاوش موانع بهسازی معلمان ابتدایی بود که با رویکرد کیفی انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان بالقوه معلمان مدارس ابتدایی استان فارس با سابقه بیش از پانزده سال تدریس در دوره ابتدایی بودند که ۱۷ نفر از آنان به شیوه هدفمند (نظری) به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق گردآوری و به شیوه تحلیل محتوا مورد کاوش قرار گرفت، زمان هر مصاحبه به‌طور تقریبی ۶۰ تا ۷۰ دقیقه بود. روایی و پایایی داده‌ها با استفاده از حلقه‌های بازخورد و نظرات خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش بررسی و مورد تایید قرار گرفت.

### یافته‌های پژوهش

سوال اصلی پژوهش این بود که موانع بهسازی معلمان ابتدایی چیست؟ جهت پاسخ به این سوال مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای انجام گرفت، مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، به‌صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم-پردازی، مقوله‌بندی و سپس، بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. رونوشت مصاحبه‌ها برای یافتن مقوله‌های اصلی، مقوله‌ها، ویژگی‌ها و ابعاد این مقولات به‌طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند، نخست پاسخ‌های ارائه شده توسط مصاحبه‌شوندگان به واحدهای کوچک‌تری تجزیه شد، این کار پس از بررسی رونوشت مصاحبه‌ها در سطح جمله یا پاراگراف انجام گرفت. سپس مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تر قرار گرفتند و بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های مفهومی بزرگ‌تری طبقه‌بندی شوند. با توجه به این که کدهای باز فراوانی به دست آمد بعد از هر مرحله، طبقه‌بندی و بررسی مجدد داده‌ها، مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند. این کار تا چندین مرتبه جهت رسیدن به اشباع منطقی برای مقول‌های اصلی، مقوله‌ها و ویژگی‌های آن‌ها به‌صورت تکراری انجام شد، حدود هر مقوله اصلی و مقوله‌ها در آغاز تجزیه و تحلیل به‌صورت قطعی تعیین نشد و این مقوله‌ها در سراسر تجزیه و تحلیل مورد تجدیدنظر قرار گرفتند، کدگذاری باز هنگامی متوقف شد که:

الف- یک طبقه‌بندی معنادار پس از بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها حاصل شد؛

ب- خرده مقولات و ویژگی‌ها، تکراری شده بودند؛

پ- اطلاعات مرتبط و جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها یافت نمی‌شد و اگر اطلاعات جدیدی یافت می‌شد با طبقه‌بندی موجود منطبق نبود.

با توجه به تجزیه و تحلیل و کدگذاری مصاحبه‌های انجام‌شده، ۲۶ مقوله فرعی، از فرایند تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمد که موانع بهسازی معلمان ابتدایی را در سه حوزه موانع فردی، سازمانی و برون سازمانی، طبقه‌بندی می‌نماید (جدول ۱).

جدول ۱: نتایج کدگذاری داده‌های مصاحبه

کدهای باز	مقوله‌ها	کدگذاری محوری
انگیزه پایین، عدم‌باور به لزوم بهسازی، عدم‌اطمینان به برنامه‌ها، نداشتن وقت کافی در استفاده از برنامه‌ها، برآورده‌نشدن نیازهای حرفه‌ای، پنهان‌نمودن ضعف علمی، نگاه سنتی به فرایند یاددهی و یادگیری، حقوق و مزایای کم، مقاومت در برابر تغییر، ناامیدی از ارتقاء شغلی	موانع فردی	موانع بهسازی
فرهنگ سازمانی نامناسب، جو مسموم، پشتیبانی ضعیف مدیران ارشد، قوانین و مقررات دست و پاگیر، مدرسان ناکارآمد، عدم‌نیازسنجی از نیازهای فردی و حرفه‌ای، پایین‌بودن سطح کیفی تجهیزات و امکانات محیطی، فقدان بودجه مناسب، ضعف در محتوای برنامه‌ها، عدم‌نظارت و بازخورد مفید، نامناسب‌بودن زمان برگزاری دوره‌ها، تدریس خارج از حوزه تخصصی خود	موانع سازمانی	معلمان ابتدایی
توزیع نامناسب معلمان در مناطق، سیاست‌های کلی آموزشی، نگاه مصرفی برون سازمانی	موانع برون سازمانی	

### بحث و نتیجه‌گیری

بهسازی معلمان مقطع ابتدایی که تاثیرگذارترین نیروهای تعلیم و تربیت در شکل‌گیری شخصیت و هویت افراد جامعه هستند از اولویت‌های تمام نظام‌های آموزشی است. اما در عمل این اقدام با مشکلات گوناگونی روبه‌رو است. نتایج پژوهش نشان داد که یکی از موانع اصلی در بهسازی معلمان، موانع فردی می‌باشد انگیزه پایین، عدم‌باور به لزوم بهسازی، عدم‌اطمینان به برنامه‌ها، نداشتن وقت کافی در استفاده از برنامه‌ها، برآورده‌نشدن نیازهای حرفه‌ای، پنهان‌نمودن ضعف علمی، نگاه سنتی به فرایند یاددهی و یادگیری، حقوق و مزایای کم، مقاومت در برابر تغییر، ناامیدی از ارتقاء شغلی، از جمله عواملی است که بهسازی معلمان ابتدایی را با چالش‌های عدیده‌ای روبه‌رو کرده است. نتایج پژوهش مورای<sup>۱</sup> [۲۰۰۰]، سعادت‌طلب و همکاران [۱۳۹۳]، عبدالحی و صفری [۱۳۹۵]، صفری و همکاران [۱۳۹۶] نیز عوامل فردی را از جمله عواملی ذکر می‌کنند که در فرایند رشد و بهسازی معلمان و اعضای هیئت علمی نقش بسزایی دارند و با نتایج پژوهش همسو می‌باشد. این نتایج دور از انتظار نیست زیرا عدم‌توجه کافی به مشکلات معلمان، ارتقای شغلی بدون در نظر گرفتن شایستگی‌ها، عدم‌تلاش برای تغییر نگرش آموزگاران جهت گام برداشتن در فرایند بهسازی و مشکلاتی از این قبیل بهسازی معلمان و جلب مشارکت آنان در این پدیده را با مشکلات گوناگونی روبه‌رو کرده است. هم‌چنین نتایج پژوهش نشان داد از دیگر موانع بهسازی معلمان نگاه سازمان به پدیده بهسازی می‌باشد، بسیاری از مدیران سازمانی صرفاً در حد اجرا کردن بخش‌نامه‌ها و ظاهرسازی به پدیده بهسازی نگاه می‌کنند و اعتقادی به بهسازی و تاثیر آن بر فرایند یاددهی و یادگیری ندارند، فرهنگ سازمانی نامناسب، جو مسموم، پشتیبانی ضعیف مدیران ارشد، قوانین و مقررات دست و پاگیر، مدرسان ناکارآمد، عدم‌نیازسنجی از نیازهای فردی و حرفه‌ای، پایین‌بودن

1. Murray



سطح کیفی تجهیزات و امکانات محیطی، فقدان بودجه مناسب، ضعف در محتوای برنامه‌ها، عدم نظارت و بازخورد مفید، نامناسب بودن زمان برگزاری دوره‌ها، تدریس خارج از حوزه تخصصی خود، از جمله موانع سازمانی در راه بهسازی معلمان ابتدایی می‌باشد. موری [۲۰۰۰]، اجتهادی و همکاران [۱۳۹۱]، سعادت‌طلب و همکاران [۱۳۹۳]، دیبا و اجاری و همکاران [۱۳۹۵] نیز در پژوهش‌های خویش به موارد مشابه دست یافتند. متأسفانه وزارت آموزش و پرورش به دلایل گوناگون در کسب بودجه کافی از درآمدهای داخلی و خارجی دولت ناتوان بوده است، از طرفی مدیریت منابع مختلف در آموزش و پرورش با ضعف‌های شدید همراه است، این عوامل به همراه نگاه نامناسب برخی مدیران ارشد به لزوم تعلیم و تربیت افراد جامعه، استخدام‌های خارج از چارچوب، فرستادن نیروهای مازاد در متوسطه اول و دوم به کلاس‌های ابتدایی، از دلایلی است که باعث شده بهسازی معلمان این دوره با اختلال فراوان روبه‌رو شود. دیگر نتایج پژوهش بیانگر وجود موانع برون سازمانی شامل، تنزل مقام اجتماعی معلم در جامعه، سیاست‌های کلی آموزشی، نگاه مصرفی به آموزش و پرورش و تبعیض بین سازمان‌ها بود.

در چنین شرایطی بهسازی معلمان با چالش‌های بی‌شماری روبه‌رو است که جهت برطرف نمودن و مدیریت این شرایط باید اقدامات اساسی در سه حوزه فردی، سازمانی و برون سازمانی صورت پذیرد. تامین نیازهای مادی و معنوی معلمان، تغییر نگاه مسئولین به آموزش و پرورش به عنوان زیربنای توسعه کشور، یکسان سازی حقوق در آموزش و پرورش با سازمان‌هایی با خدمات مشابه، نظیر آموزش عالی، طراحی و اجرای برنامه‌هایی در راستای بهسازی، نظارت دقیق بر آموزش‌های درون و برون سازمانی می‌تواند زمینه‌ساز رشد فردی و حرفه‌ای و بهسازی معلمان شود.

## منابع

- اجتهادی، مصطفی، قورچیان، نادرقلی، جعفری، پیروش، شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۱). بررسی موانع بهسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، دوره ۷، شماره ۳ - شماره پیاپی ۲۷، تابستان ۱۳۹۱.
- خروشی، پوران. (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تاکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فکور، ۱ [۱]: ۵۳-۶۶.
- دیبا و اجاری، طلعت، عباسی، اسداله، فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). چگونه پشتیبانی مدیران را برای آموزش بهسازی کارکنان جلب کنیم؟ مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. دوره ۹، شماره ۱۶، صص ۱۱۴-۱۰۱.
- سعادت‌طلب، آیت، فتحی و اجارگاه، کوروش، فراستخواه، مقصود، خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۳). بررسی موانع آموزش و بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۶، صص ۵۶-۲۹.
- صفری، اکرم، عبداللهی، نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم، زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۹۶). واکاوی موانع رشد حرفه‌ای همکاران معلمان در مدارس. مدیریت مدرسه، دوره پنجم، شماره اول، صص ۴۹-۲۳.
- عبداللهی، بیژن، صفری، اکرم. (۱۳۹۵). بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۱۵ [۲]: ۹۹-۱۳۴.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و بهسازی منابع انسانی. تهران: انتشارات باور.
- موسی‌پور، نعمت‌اله، احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- میرسپاسی، ناصر. (۱۳۹۳). مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار، تهران، نشر میر.
- نادری، عزت‌الله، حاجی‌زاد، محمد، شریعتمداری، علی، سیف‌نراقی، مریم. [۱۳۸۹]. بررسی و مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره راهنمایی شهرستان بهشهر به منظور ارائه روش‌های ارتقای کیفی این مهارت‌ها. مجله تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره ۲، شماره ۶، زمستان ۱۳۸۹، صفحه ۹۶-۷۵.

- Engström S, Gustafsson P, & Svenson A(2012). Education for sustainable development and the relation to learning for entrepreneurship in the national technology program in the Swedish upper secondary school – is it a “happy couple” Paper presented at the *IOSTE XV*.
- Gözükara İ, & Şimşek O. F. (2015). Linking Transformational Leadership to Work Engagement and the Mediator Effect of Job Autonomy: A Study in a Turkish Private Non-Profit University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 963-971.
- Guskey, T. R. (2000). Staff development and the process of change. *Educational Researcher*, 15[5]: 5-12.
- Murray, J. P. [2000]. Faculty Development in Texas two – year community college, *Journal of Research & practice*, 24 [4], 251-267 .
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27[1], 116-126.

## Barriers to Improving Primary Teachers in Fars Province: Qualitative Research

**Zahra Sarchahani**

*PhD in Educational Administration, Lecturer in Farhangian University of Fars*

**Mojtaba Sarchahani**

*Master of Educational Administration, Fars Education teacher*

**Abbas Hosseinzadeh**

*Master of Administration and Curriculum Development, Fars Education teacher*

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the obstacles to improvement of elementary teachers in Fars province. The research was applied in terms of its purpose and was carried out with a qualitative approach. Potential contributors to elementary school teachers in Fars province with more than fifteen years of primary schooling, of which 17 were selected as final contributors in a targeted manner. The data was collected through semi-structured interviews and in-depth interviews and analyzed through content analysis. Validity and reliability of the data were verified using feedback loops and comments from non-participating experts in the research. The results of the data analysis, after two coding stages, indicate 26 general categories that classify the barriers to improving elementary teachers in three areas of individual, organizational, and organizational barriers. Individual barriers, including low motivation, lack of belief in the need for improvement, lack of confidence in programs, lack of time in using programs, meeting professional needs, concealing scientific weakness, traditional look at the learning process, pay and benefits Low resistance to change, disappointment with job promotion, organizational barriers include: Inadequate organizational culture, poisonous atmosphere, poor support of senior executives, abusive rules and regulations, inefficient instructors, lack of need for individual and professional needs, low The quality level of equipment and environmental facilities, the lack of adequate funding, weakness in the content of the programs, lack of supervision and feedback Useful words, inappropriate time of courses, out-of-field teaching, outsourcing barriers, social teacher degradation in society, general education policies, consumer education and discrimination among organizations, including categories It was achieved.

## راهنمای مؤثر در آموزش و بهسازی معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

پوران خروشی<sup>۱</sup>، احمد رضا نصرافصفهانی<sup>۲</sup>، سید ابراهیم میرشاه جعفری<sup>۳</sup>، نعمت الله موسی پور<sup>۴</sup>

### چکیده

بازاندیشی در مسئله تربیت معلم بر کیفیت بخشی توانمندی های معلمان بر اساس تغییر بنیادی در تبیین صلاحیت ها و استانداردهای شیوه های آموزش و تقویت منابع اطلاعاتی و توانایی پژوهشی مبتنی بر تلفیق نظر و عمل تأکید می ورزد. بدین منظور پژوهش حاضر، با استفاده از نظر پانزده نفر از صاحب نظران برنامه درسی کشور از طریق مصاحبه نیمه- ساختارمند، به شیوه کیفی به تبیین راهنمای آموزش و بهسازی معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. تحلیل داده ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی با استفاده از نرم افزار ماکس کیودا ۱۰ صورت پذیرفت. یافته ها، راهنمای آموزش و بهسازی معلمان در برنامه درسی را، در دو بخش شامل: الف) بستر سازی دانشگاه در برنامه درسی رسمی ب) بستر سازی دانشگاه در برنامه درسی غیررسمی نشان دادند. لذا در توصیف برون داد نظام تربیت معلم نباید فقط به اطلاعات تخصصی دانش آموختگان بسنده کرد، بلکه باید با نگاهی جامع، هدف نهایی آموزش و بهسازی را در تدارک فرصت های مناسب کسب دانش ها، مهارت ها، توانایی ها، نگرش ها، باورها و ارزش ها در قالب شایستگی ها برای معلمان فراهم آورد، به نحوی که به آنان در اثربخشی و ثمر بخشی برای خود و جامعه کمک نماید.

**کلیدواژه ها:** برنامه درسی، راهنمای آموزش معلمان، دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه

تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت های دانش آموزی، در هویت حرفه ای معلمان، تغییراتی به وجود آورده است. نگاهی به پژوهش های انجام شده در زمینه آموزش معلمان نشان می دهد که کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه ها و فعالیت هایی را برای رویارویی با تحولات ورود به عصر دانایی و فناوری اطلاعات و نیازهای جدید معلمان شان، تدارک دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده اند. مطالعات تطبیقی حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است. در دهه ۹۰ بیش تر کشورها تأکید فراوان بر الزام یک دوره آموزشی و عملی برای معلمان جدید در جهت رشد تخصصی آنان داشتند (بکالو<sup>۵</sup> و ول فورد<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹). در طی این فعالیت ها دانشجو معلم فرصت می یافت تا با بهره گیری از راهنمایی معلمان با تجربه، از وظایف و مسئولیت های متعدد یک معلم آگاهی یابد، نقاط ضعف و قوت تدریس خود را بشناسد و مهارت های حرفه ای خود را در زمینه تدریس و رابطه با دانش آموزان و استفاده از مفاهیم آموزشی تقویت نماید (آقازاده، ۱۳۸۳).

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان اصفهان، اصفهان، ایران. poorankhorushi@cfu.ac.ir

۲. دکترای برنامه ریزی درسی، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳. دکترای برنامه ریزی درسی، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۴. دکترای برنامه ریزی درسی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۵. Bekalo

۶. Welford

یونسکو<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقق توانایی و افزایش کنترل بر تصمیمات اثرگذار بر آن‌ها توانمند می‌سازد. هانتلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، در پژوهش: «کار معلمان: منشأ ادراک صلاحیت معلمان» قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. تحقیقات ملی و بین‌المللی، با بهره‌گیری از روش‌های مختلف پژوهش به ضرورت توجه به ابعاد به‌سازی معلم پرداخته‌اند. از جمله: سند «اصول مشترک اروپایی برای شایستگی‌ها و کیفیت‌های معلم»<sup>۳</sup> سه حوزه گسترده از شایستگی شامل: کار با دیگران، کار کردن با دانش؛ فناوری و اطلاعات و کار کردن در و با جامعه را طبقه‌بندی می‌کند (کمیسون اروپایی فرهنگ و آموزش<sup>۴</sup> DG، ۲۰۰۵). با مراجعه به نقش کلیدی آموزش و پرورش و نظام‌های آموزشی مؤثر و کارآمد به‌منظور به‌منظور رقابت و انسجام در اروپا، کمیسون اروپایی بهبود ارتباطات کیفیت آموزش معلم، بر نقش کلیدی موردنیاز معلمان به عنوان تسهیل‌گرهایی در ارتقای یادگیری مستقل، و توسعه شایستگی‌های کلیدی از طریق شیوه‌های فردی و مشارکتی، به‌عهده گرفتن نقش‌های مدیریتی و تصمیم‌گیری آنان، تأکید می‌کند (کمیسون اتحادیه‌های اروپا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲).

در نتایج حاصله از پژوهش «حمایت از پروژه آموزش و پرورش عمومی»<sup>۶</sup>، در سال ۲۰۰۰ به‌منظور بهبود کیفیت آموزش و پرورش و دسترسی به آموزش، و برای حمایت از بهبود تأمین معلم، «شایستگی‌های عمومی معلم»<sup>۷</sup>، شامل شش حوزه اصلی شایستگی: ۱- توسعه ارزش‌های حرفه‌ای شخصی و حرفه‌ای، ۲- شناختن دانش آموزان، ۳- فرآیند یاددهی و یادگیری، ۴- نظارت و ارزیابی آموزش و توسعه، ۵- ارتباطات مدرسه- خانواده و جامعه، ۶- دانش برنامه درسی و محتوا، شدند (بی‌نا<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). در سیستم‌های آموزشی که متعهد به بهبود مستمر فرآیند آموزش می‌باشند، رفع چالش‌های موجود در برنامه درسی تربیت معلم امری ضروری و الزامی است. زیرا، برنامه درسی جوهره هر فعالیت آموزشی و یکی از عناصر مهم ارتقای کیفیت آموزش و تناسب دانش و مهارت دانش‌آموختگان با توجه به آخرین دستاوردهای علمی و فناوری و نیاز بازار کار است. در این راستا، در کشورهای مختلف اعم از توسعه‌یافته و در حال توسعه تلاش‌های جدی برای بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده‌سازی معلمان انجام شده است، بازاندیشی در مسئله تربیت معلم امری ضروری تلقی شده و بر کیفیت‌بخشی توانمندی‌های معلمان بر اساس تغییر بنیادی در تبیین صلاحیت‌ها و استانداردهای شیوه‌های آموزش و تقویت منابع اطلاعاتی و توانایی پژوهشی مبتنی بر تلفیق نظر و عمل تأکید می‌ورزد. از طرفی، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در ایران در طول سال‌های گذشته نشان می‌دهد مشکلات و ضعف‌های اساسی در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشور وجود داشته و این برنامه‌ها نتوانسته توانمندی‌های لازم را در دانشجو معلمان به‌وجود آورد. نگاه جامع به یافته‌های تحقیقات صورت گرفته حاکی از ضرورت بازنگری، طراحی و اجرای مناسب برنامه درسی تربیت معلم و توجه ویژه به دانش و مهارت‌های تربیتی آن می‌باشد. شکاف مشهود بین آموخته‌ها در آموزش معلمان مراکز تربیت معلم و کاربرد آن‌ها در مدارس و نظام آموزشی ضرورت این امر را دو چندان می‌نماید. پژوهش‌های انجام‌شده، ضرورت توجه و تدوین شایستگی‌های معلمان را در مواردی نظیر: کمک به دستیابی به اهداف ملی آموزش و پرورش، انجام همکاری مؤثرتر و سهیم‌شدن آگاهی‌های معلمان در سطح ملی، ایجاد یک ساختار/ سیستم برای مقایسه صلاحیت‌های معلمان، تلاش برای ایجاد

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

2. Huntly

3. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications

4. European Commission DG [Departments (Directorates-General) and services] Education and Culture

5. Commission of the European Communities

6. Support to Basic Education Project (SBEP)

7. Generic Teacher Competencies

8. Anon



انتظارات یک‌نواخت اجتماعی در مورد وضعیت و کیفیت تدریس حرفه‌ای، ایجاد یک منبع شفاف، قابل فهم و قابل اعتماد برای توسعه حرفه‌ای معلمان، رسیدن به اجماع در سطح ملی در مورد اصطلاحات و تعاریف برای بحث در تدریس حرفه‌ای، تعریف دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های معلمان و تلاش برای بالا بردن وضعیت معلمان در دید جامعه با ایجاد آگاهی، به‌منظور ایجاد فرصت برای دانش‌آموزان به‌منظور «یادگیری چگونه یاد گرفتن»، و تضمین کیفیت تدریس حرفه‌ای برای والدین و جامعه، برشمرده‌اند.

در حال حاضر، دانشگاه فرهنگیان در کشور، دانشگاهی است که به‌طور مستقیم وظیفه تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیت در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی را برعهده دارد. از این رو پی‌بردن به این‌که برنامه درسی تربیت معلم از چه راهبردهایی می‌تواند در آموزش و بهسازی تربیت معلمان بهره‌برد، پژوهش حاضر را بر آن داشت تا به بررسی آن در برنامه درسی تربیت معلم بپردازد.

## روش

پژوهش کاربردی حاضر، با استفاده از رویکرد کیفی<sup>۱</sup> و استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد<sup>۲</sup> انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل؛ صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم و مشارکت‌کنندگان در تدوین اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت بودند. این افراد، براساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب<sup>۳</sup> شناسایی شدند و با توجه به معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات با ۱۵ نفر از آنان مصاحبه به عمل آمد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته<sup>۴</sup> بود. روایی محتوایی<sup>۵</sup> سؤالات مصاحبه، توسط پنج نفر از اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی تأیید شد. برای افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش پرسش از همکار<sup>۶</sup>، کاوش به‌وسیله افراد مورد مطالعه<sup>۷</sup> (هالوی و ویلر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی<sup>۹</sup> (گال و همکاران، ۱۳۹۱)، استفاده شد. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی<sup>۱۰</sup> نسخه ۲۰۱۰، طی سه مرحله کدگذاری باز<sup>۱۱</sup>، محوری<sup>۱۲</sup> و انتخابی<sup>۱۳</sup> صورت گرفت.

## یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مطالعه کیفی، شامل دو بخش: الف) «بسترسازی دانشگاه در برنامه درسی رسمی»، ب) «بسترسازی دانشگاه در برنامه درسی غیررسمی»

1. qualitative
2. Grounded Theory
3. intensity sampling
4. semi structured interview
5. content validity
6. peer debriefing
7. member check
8. Halloway & Wheeler
9. audit trail
10. MAX.QDA.
11. open coding
12. axial coding
13. selective coding

جدول ۱: طبقات مستخرج از داده‌های کیفی پیرامون راهبردهای آموزش و بهسازی معلمان در برنامه درسی

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
	الف- بسترسازی دانشگاه در برنامه درسی رسمی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دیدن طیف وسیع شایستگی‌ها در برنامه درسی</li> <li>- محدودبودن ظرفیت برنامه درسی در ایجاد توانمندی دانشجویان</li> <li>- سازماندهی برنامه درسی الزامی، انتخابی، اختیاری در خارج از دانشگاه</li> <li>- طراحی برنامه درسی و منابع مناسب تربیت معلم</li> <li>- اجرای برنامه درسی مناسب تربیت معلم</li> <li>- چالش‌برانگیزی تغییر برنامه درسی دانشگاه با توجه به نقش مدرسان</li> <li>- برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت معلمان</li> </ul>
راهبردهای آموزش و	نقش مدرسان در تغییر برنامه درسی دانشگاه	
ب- بسترسازی دانشگاه در برنامه درسی غیررسمی	بهرسازی معلمان در برنامه	<ul style="list-style-type: none"> <li>- داخل دانشگاه</li> <li>- خارج دانشگاه</li> <li>- اجتماعات یادگیری</li> <li>- علایق و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی غیررسمی</li> <li>- زمان</li> <li>- متولی برنامه</li> </ul>
	- بسترسازی از طریق اجتماعات یادگیری	

الف) در برنامه درسی رسمی، مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که «سازماندهی، طراحی و اجرای برنامه درسی مناسب» و «تغییر نقش مدرسان در برنامه درسی و برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت» می‌تواند از طریق برنامه درسی رسمی، راهبردهای یاددهی یادگیری مناسبی باشند که حائز اهمیت و قابل توجه‌اند. با توجه به این مطالب، آنان اظهار داشتند که برنامه‌ریزی درسی عبارت است از طرح نقشه برای تهیه و تدوین محتوای آموزش به‌منظور فراهم کردن زمینه، امکانات و شرایط لازم برای برآورده شدن انتظارات آموزشی و تحقق هدف‌های برنامه‌ی آموزشی. به عبارت دیگر، برنامه-ریزی درسی، کیفیت بخشی برون‌دادهای برنامه آموزشی را تأمین می‌کند. معلمان باید به عنوان بازوهای توانمند، به یاری برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بیایند و با تحلیل و نقد برنامه، موجبات پیشرفت آن را فراهم کنند و پیشنهادهایی برای اصلاح، تغییر یا تحول ارائه دهند.

هم‌چنین یافته‌های کیفی مصاحبه، حاکی از این بود که در این سازماندهی، توجه به «محدودبودن ظرفیت برنامه درسی» جهت بسترسازی در «ایجاد توانایی‌های لازم در دانشجویان» نیز مطرح است. همین‌طور توجه به این امر که برنامه درسی رسمی، بتواند «انگیزه لازم در دانشجو معلم برای علاقه‌مند شدن به افزایش توانمندی‌های معلمی‌اش» را ایجاد و تقویت کند. در عین حال، به نظر برخی از این صاحب‌نظران، «اجرای این برنامه درسی الزامی، انتخابی و اختیاری» باید در خارج از دانشگاه صورت پذیرد و فقط طراحی و سازماندهی‌اش برعهده دانشگاه باشد.

آنان معتقد بودند که از جمله ضرورت‌ها در برنامه‌ریزی آن است که برنامه‌های درسی با شرایط و مقتضیات روز و نیازهای واقعی دانش‌آموزان منطبق باشند تا بتوانند، انگیزه‌های لازم برای یادگیری را به‌وجود آورند. معلمان به واسطه‌ی ارتباط تنگاتنگ و مستمر با دانش‌آموزان، بیش از هر مسئول دیگر آموزشی صلاحیت تعیین آن نیازها را دارند. لذا معلمان بهترین واسطه‌ی ایجاد تحول یا تغییرند، به شرط آن‌که با برنامه‌های آموزشی و درسی آگاهانه و با دید انتقادی و سازنده برخورد کنند، نقش خود را در بازسازی، اصلاح و تغییر و تحول برنامه به‌خوبی بشناسند و برای ایفای مؤثر نقش خویش بکوشند.

همچنین، یافته‌های کیفی مصاحبه نشان داد که راهبردهای دیگری هم‌چون: «بازنویسی برنامه درسی» و «پیش‌بینی منابع لازم برای یاددهی یادگیری هنگام این بازنویسی»، در نظر گرفتن «موقعیت‌های یادگیری مناسب؛ نظیر کلاس به عنوان آزمایشگاه برای تجربه کردن موقعیت‌های عملی»، «پرهیز از کتاب‌محوری صرف در برنامه درسی» حائز اهمیت هستند.

از دیگر یافته‌های کیفی، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر لزوم استفاده از روش‌های تدریس مناسب در ارائه محتوا نظیر: «راهبرد اکتشافی، تعاملی و انتقالی در تدریس»، «همکاری با سایر دانشگاه‌های عهده‌دار مسئولیت تربیت معلم» و «برخورداری از مدارس تجربی در برنامه درسی تربیت معلم»، «تهیه جزوات آموزشی موردنیاز معلمان» و «توجه به توانمندی‌های معلمان در دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت» بود. توجه به آنچه که اساس یادگیری و تدریس مطلوب را تشکیل می‌دهد، در ایجاد و توسعه سیستم‌های تضمین کیفیت از اهمیت اساسی برخوردار است. به کارگیری روش تدریس مطلوب و سازماندهی شده منجر به انتقال شفاف و واضح مطالب، آماده‌سازی کلاس برای تفکر و بحث، توالی منطقی مطالب در هنگام تدریس و در نتیجه یادگیری بهتر و اثربخش‌تر و با کیفیت بالا خواهد شد.

از دیگر راهبردهای پیشنهادی مصاحبه‌شوندگان «خود یادگیرنده بودن دانشجویان»، «دانش برساختنی مربی و مربی، از طریق اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و مطالعه موردی»، «آشنایی با سایت‌های علمی و روش‌های تحقیق و جستجو»، «اجرای مناسب درس کارورزی در جهت تأمین دانش شخصی دانشجو معلم به‌منظور واکاوی تجربیات شخصی‌اش» بود. به عبارتی؛ اکثریت قریب به اتفاق صاحب‌نظران تأکید به استفاده از رویکرد ساخت‌گرایی در روش‌های تدریس داشتند. وقتی یادگیری و زمینه جدا در نظر گرفته می‌شوند، یادگیرندگان، خود دانش را به‌عنوان محصول نهایی آموزش در نظر می‌گیرند، به جای این‌که، آن را ابزاری تلقی نمایند که به‌طور پویایی برای حل مسائل به‌کار می‌رود. اما در واقع اصول یادگیری به‌عنوان یک فعالیت سازنده بر پایه این ایده است که یادگیری، روزانه به‌صورت حل مسأله و کار اتفاق می‌افتد.

برخی صاحب‌نظران، یکی از راه‌حلهای ممکن را امکان حضور چرخشی دانشجویان در دانشگاه و محیط کار، مدارس، صنایع، کارخانجات و شرکت‌ها می‌دانند. در این راستا، مصاحبه‌کنندگان پژوهش حاضر نیز، به تعامل میان مدرسه و دانشگاه برای تربیت معلم فکور نظر داشتند. به اعتقاد آنان، در این صورت است که دانشجو کارورز می‌تواند مهارت‌ها و نگرش‌ها و دانش‌های حرفه معلمی را به‌طور مستقیم در محیط مدرسه به معرض تجربه بگذارد و در بوته آزمایش معلمی‌اش، آن‌ها را بیازماید.

ب) در بخش برنامه درسی غیررسمی نیز، یافته‌های مطالعه کیفی حاصل از مصاحبه نشان داد «تشکل‌های دانشجویی» از جمله راهبردهای یاددهی یادگیری برنامه درسی تربیت معلم شایسته در داخل دانشگاه می‌تواند باشد. در این راستا «جذب غیرالزامی دانشجویان در این تشکل‌های دانشجویی» حائز اهمیت است. بدین معنی که دانشجویان خود علاقه به شرکت در تشکل‌های دانشجویی داشته باشند.

همچنین، بسترسازی از طرق متنوعی هم‌چون: «همانگی با کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان»، «تفاهم‌نامه با سازمان میراث فرهنگی» و «ارتباط با دانشکده‌های فنی حرفه‌ای و سایر دانشگاه‌ها» هم از جمله راهبردهای یاددهی یادگیری برنامه درسی تربیت معلم شایسته در خارج از دانشگاه می‌تواند باشد.

با توجه به حجم محتوای برنامه درسی رسمی، به نظر می‌رسد «ساماندهی در طول برنامه رسمی» و با توجه به «ثقل اصلی برنامه در تابستان»، بهترین زمان تشکیل این تشکل‌ها باشد. البته «برقراری تعامل بین دانشجویان در حوزه‌های مختلف در سراسر کشور» با «بسترسازی از طریق اجتماعات یادگیری» و توجه به «علاق، استعدادها و نیازهای ویژه دانشجو معلمان» نیز حائز اهمیت بوده که باید در نظر گرفته شود. از طرفی «شبانه‌روزی بودن دانشگاه و حضور مداوم

دانشجویان در این محیط فرصت مغتنمی برای استفاده در این زمینه است، چرا که این زمان «حجم و کمیت قابل توجهی برای ساماندهی و بهره‌برداری از ساعات مورد استفاده دانشجویان» را به بهترین شکل می‌تواند در برداشته باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

از نتایج مطالعه کیفی، مدل مفهومی راهبردهای مؤثر در آموزش و بهسازی معلمان در دو بخش شامل: الف) «بسترسازی دانشگاه در برنامه درسی رسمی»، ب) «بسترسازی دانشگاه در برنامه درسی غیررسمی» حاصل شد.



شکل ۱. مدل مفهومی مستخرج از داده‌های کیفی پیرامون راهبردهای آموزش و بهسازی معلمان در برنامه درسی

با توجه به این که، برنامه‌ریزی درسی، کیفیت‌بخشی برون‌دادهای برنامه آموزشی را تأمین می‌کند، بنابراین، وظیفه‌ی معلم فقط منحصر به اجرای درست برنامه‌های درسی نیست، بلکه معلم در تغییر، اصلاح و بازسازی برنامه درسی نیز نقش اساسی دارد و باید با رموز آن آشنا باشد. نقش معلم هم‌چون کارشناس برنامه‌ریز در تمام مراحل تهیه و تولید، اجرا و ارزشیابی، چه در نظام‌های متمرکز و چه در نظام‌های نیمه‌متمرکز و یا غیرمتمرکز، بسیار مهم و کلیدی است. آنان بدون آگاهی از کم و کیف فرآیند برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی، هدف‌ها و انتظارات برنامه‌ها، قادر نخواهند بود نقش اجرایی خود را به‌طور دقیق و براساس برنامه‌ها اجرا کنند. از جمله ضرورت‌ها در برنامه‌ریزی آن است که برنامه‌های درسی با شرایط و مقتضیات روز و نیازهای واقعی فراگیران منطبق باشند تا بتوانند، انگیزه‌های لازم برای یادگیری را به‌وجود آورند.

راهبردهای حاصل از این پژوهش، هم‌چون: درنظر گرفتن «موقعیت‌های یادگیری مناسب؛ نظیر کلاس به‌عنوان آزمایشگاه برای تجربه‌کردن موقعیت‌های عملی» و «پرهیز از کتاب‌محوری صرف در برنامه درسی» نیز، با یافته تیچر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) همپوشی دارند. به اعتقاد او، آموزش عالی تجربه‌گرا<sup>۲</sup> به‌طور خاص برای فهم و مقابله عقلانی با پیچیدگی‌های یک پدیده واقعی اختصاص داده می‌شود، نه برای ارائه نظریات زیربنایی و رویکردهای نظری در مورد آن پدیده. در تربیت معلم نیز، دانشجویان بایستی در موقعیت‌های عملی به تجربه رویکردهای نظری بپردازند.

<sup>۱</sup> . Teicher

<sup>۲</sup> . Practice oriented higher education

یافته دیگر، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر لزوم «استفاده از روش‌های تدریس مناسب در ارائه محتوا نظیر: راهبرد اکتشافی، تعاملی و انتقالی در تدریس» بود. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان‌دهنده نگرش مساعد درباره اثرگذاری روش‌های تدریس در ایجاد مهارت‌ها و توانمندی‌های مرتبط با حرفه، بهبود عملکرد دانش‌آموزان و معلمان، عمق یادگیری، افزایش کیفیت آموزش و ایجاد محیطی انگیزشی و اثربخش است. الیس، فرانسیس و گونزاگا<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) دریافتند که دانش‌آموزان و معلمان رویکرد یادگیری مسئله‌محور را رویکرد و روش اصلی برای تحصیل مهارت‌های کلیدی عمومی دوره چون کار گروهی، حل مسئله و یادگیری خودتنظیمی می‌دانستند (کارشکی، جعفری ثانی و ارفع بلوچی، ۱۳۹۲).

بیشتر صاحب‌نظران این پژوهش، به استفاده از رویکرد ساخت‌گرایی در روش‌های تدریس معتقد بودند. اصل اساسی مورد تأکید در رویکرد سازنده‌گرایی، این است که دانستن نمی‌تواند از انجام‌دادن کار جدا باشد و اگر این اصل مورد توجه قرار نگیرد، دانش از زمینه آن جدا می‌شود. انسان خودش را با محیط منطبق می‌کند (دیکوک، اسلیپرز و ووتن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). برخی صاحب‌نظران، راه‌حل ممکن را امکان حضور چرخشی دانشجویان در دانشگاه و محیط کار، مدارس، صنایع، کارخانجات و شرکت‌ها می‌دانند. در این روش بخشی از تکالیف دانشجو می‌تواند شامل کسب مهارت‌هایی باشد که بخش‌های مختلف از آن‌ها به‌عنوان ابزار و معیار استخدام دانشجویان بعد از فارغ‌التحصیلی استفاده می‌کند (برنز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). به اعتقاد او راه حل دیگر، ارائه مدل ترکیبی است که روش‌های یادگیری نظری و عملی مانند آموزش عملی، گردش کار، دوره‌های کارآموزی با آموزش را با هم ادغام می‌کند. در مدل ساخت‌گرایی، معلمان افرادی هستند که باعث تسهیل امر یادگیری فراگیران می‌شوند و محیط یادگیری را به بهترین نحو ممکن اداره می‌کنند. آنان، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دانش را بسازند و از ابزارهایی هم‌چون حل مسئله و یادگیری مبتنی بر پژوهش مدد می‌گیرند و دانش‌آموزان را به ارزشیابی مداوم این‌که چگونه فعالیت به کسب ادراک آن‌ها کمک می‌کند، تشویق می‌نمایند (کرمی، ۱۳۸۹). ونده ویل<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) معتقد است معلمی که ایده‌هایی را در ذهن خود دارد، ولی دقیقاً همان ایده‌ها را به دانش‌آموزان منتقل نمی‌کند، در واقع، آموزش خود را براساس نظریه سازنده‌گرایی در یادگیری بنا نهاده است که آن را رویکرد توسعه‌ای<sup>۵</sup> می‌نامند.

با توجه به موارد فوق، می‌توان پیشنهادات زیر را در زمینه تربیت معلم مطرح نمود: (۱) مشارکت معلمان فعال و موفق بخش آموزش در طراحی برنامه درسی؛ (۲) مشارکت اساتید در فرایند تدوین چشم‌انداز دانشگاهی؛ (۳) تشویق تعهد ملی به آموزش؛ (۴) طراحی یک برنامه درسی متجانس؛ (۵) تدارک یک ساختار اساسی (کالبدی، مالی و ...) برای اجرای برنامه درسی.

ابولما'تی<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) معتقد است با توجه به این‌که در هر جامعه‌ای، هدف نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها در قالب شایستگی‌ها برای دانشجویان است، به‌نحوی که به آنان در اثربخشی و ثمربخشی برای خود و جامعه کمک نماید، توجه خاص به برنامه درسی در این دوره و شیوه انسجام آن با نیازهای جامعه مورد تأکید می‌باشد. در توصیف برونداد نظام تربیت معلم هم، نباید فقط به اطلاعات تخصصی دانش‌آموختگان بسنده کرد، بلکه باید با نگاهی جامع، ویژگی‌های مطلوب را به‌عنوان یک انسان، یک خردمند تحصیل کرده و یک معلم شایسته احصاء نمود.

1. Elise, Francis & Gonzaga

2. Dekock, Sleepers & Voeten

3. Burns

4. Vandewelle

5. Development approach

6. Abuelma'atti



## منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی. تهران: نشر روان.
- کارشکی، حسین؛ جعفری ثانی، حسین؛ ارفع بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۲). ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱(۳۸): ۱۱۵-۱۰۳.
- کرمی، مرتضی. (۱۳۸۹). آموزش (مدیران با الگوی شایستگی). ماهنامه تدبیر، ۱۸(۱۷۹): ۲۷-۲۴.
- گال، مریدیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی. ترجمه: احمد رضا نصرافهانی و همکاران. تهران: سمت.
- Abuelma'atti (2002). Higher engineering education: which type of higher engineering education is really needed? Engineering science or engineeringthechnology?, The 6th Saudi Engineering Conference, KFUPM, Dhahran,December.
- Anon. (2006). Generic teacher competencies. Ankara: Turkish Repulice Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training
- Burns, G. (2004). Work-based learning and the manufacturing industry; int'l journal, education, 20(4): 561-565.
- Available at:<http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers-UNIDO.o> [homepage on the Internet]. New York: c2002 [update 2010 Jul 1]. Available from: <http://www.unido.org>.
- Dekock, A., Sleepers, P., & Voeten, J. M. (2004). New Learning and the Classification Learning Research, 74(2): 141- Environments in Secondary Education. Review of Educationa
- employment". Teritary Education and Management. (6): 79-92.
- European Commission DG Education and Culture (2005). Common EuropeanPrinciples Brussels[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)-
- European commission. (2012). Vocational education and training for betterskills, growth and jobs accompanying thedocument Communication from theCommission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.
- Halloway, I. Wheeler, S. (2009). Qualitative research in nursing and healthcare.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence,
- Teicher, U. (2000). New perspectives of the relationships between highereducation and The Australian Educational Researcher, 35(1): 125- 145.
- UNESCO. (2008). ICT Competency standards for teachers CompetencyStandards Modul
- Vandewelle, J. A. (2001). Elementary and Middle School MathematiTeaching Developmentally. New York: Addison Wesley Longman Inc. Press.

## Effective Strategies for Teacher Training and Teaching Improvement in the Curriculum of Farhangian University

**Pooran Khorrooshi**

*Faculty of Education and Psychology, Farhangian University, Isfahan, Iran*

**Ahmad Reza Nasr Isfahany**

*Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran*

**Sayed Ebrahim Mirshahjafari**

*Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran*

**Nematollah Mosapour**

*Faculty of Education and Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran*

### Abstract

Teacher training reforms emphasize on ways to qualify teachers' abilities based on a fundamental change in the definition of eligibilities, standards of teaching methods, reinforcement of information resources and the research ability based on the combination of opinion and practice. The aim of the present study was to explain the strategies of teaching and improving teachers in the curriculum of Farhangian University through semi-structured interviews with fifteen connoisseurs in the area of national curriculum of education in a qualitative approach. All qualitative data analyses were performed using software MAXQDA10 in three stages: open coding, axial coding and selective coding. The findings demonstrated the education and teaching improvement strategies in curriculum, in two major components: (a) preparing the university in the formal curriculum; and (b) preparing the university in an informal curriculum. Thus, outcomes of the teacher training system should not only be limited to the specialized knowledge of the graduates, but also must provide the ultimate goal of education and teaching improvement by providing the right opportunities for teachers to acquire knowledge, skills, abilities, attitudes, beliefs and values in form of competencies to help them in their effectiveness for themselves and the community

**Keywords:** Curriculum, Teacher Training Strategies, Farhangian University

## اعتبارسنجی رویکرد ارزشیابی استادان دانشگاه فرهنگیان توسط دانشجویان

احسان فقیری کاریزی<sup>۱</sup> ایوب ابراهیمی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش، اعتبارسنجی رویکرد ارزشیابی اساتید دانشگاه فرهنگیان توسط دانشجویان بود. در این پژوهش از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه اساتید عضو هیئت علمی و مدرسین دانشگاه فرهنگیان که بالغ بر ۸۰۰۰ نفر بودند که از این جامعه ۳۶۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته که سه بخش را در برداشت. به منظور تعیین روایی محتوا از نظر متخصصان استفاده شد و مقدار پایایی پرسشنامه با اجرای مقدماتی در یک نمونه ۴۰ نفری، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۱. به دست آمد. یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از این است که اکثریت اساتید (بیش از ۷۰ درصد) با اصل ارزشیابی توسط دانشجویان موافق بودند و با در نظر گرفتن این که ارزشیابی استاد تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد بهتر است از روش‌های چندجانبه ارزشیابی رویکرد (۳۶۰ درجه‌ای) استفاده شود و ارزشیابی از آنان تنها محدود به ارزشیابی توسط دانشجویان نگردد. در این پژوهش بین جنسیت و مؤلفه‌های پرسشنامه (شامل ۴ مؤلفه) تفاوت معناداری مشاهده نشد اما در بین رشته تدریسی اساتید و تحصیلات آنان و مؤلفه‌های پرسشنامه تفاوت معناداری مشاهده گردید. در رابطه با چندمرحله‌ای بودن و مناسب‌ترین زمان ارزشیابی، اساتید بر این باور بودند که ارزشیابی از آنان در دو مرحله صورت پذیرد. علاوه بر این اساتید بر این باور بودند چنانچه از دانشجویان ممتاز و علاقه‌مند به تحصیل برای ارزشیابی از آنان استفاده گردد و در صورتی که اهداف ارزشیابی برای دانشجویان تفهیم گردد و خطاهای قضاوتی را بتوان کنترل کرد و بسترهای لازم را برای انجام ارزشیابی اینترنتی فراهم نمود می‌توان به ارزشیابی دقیق‌تری دست یافت.

**کلیدواژه‌ها:** اعتبارسنجی، ارزشیابی، ارزشیابی/اساتید، دانشگاه فرهنگیان.

### مقدمه

بدون تردید نظام آموزش عالی نقشی اساسی در توسعه جامعه دارد. دانشگاه‌ها به عنوان زیرنظام آموزش عالی در فرایند توسعه یک کشور به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه‌های مختلف می‌پردازند، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند. این نظام‌ها سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند. از این رو اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها به منظور جلوگیری از هدررفت سرمایه‌های انسانی و مادی، و نیز داشتن توانایی رقابت با دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مولفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر دارد. بهبود و ارتقاء کیفیت مستلزم استقرار یک سازوکار مناسب ارزیابی می‌باشد. در واقع ارزشیابی، موثرترین شیوه برای بهبود کیفیت آموزش به شمار می‌رود (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶: ۸۳). یکی از اساسی‌ترین عوامل در جریان کیفیت آموزشی برای ایجاد شرایط مطلوب جهت تحقق هدف‌های آموزشی استاد است. در واقع کیفیت و توسعه دانش تا اندازه زیادی به چگونگی عملکرد این اعضا وابسته است. ارزشیابی از اساتید یکی از ابزارهای مهم است که این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج، نقاط قوت و ضعف را تشخیص داده با تقویت جنبه‌های مثبت در رفع نارسایی‌ها کوشش نمایند. در مراکز آموزشی از روش‌های متنوعی جهت ارزیابی فعالیت‌های آموزشی استادان از جمله نظر دانشجویان، خودارزیابی، حضور ناظرین در کلاس و ... استفاده می‌شود. یکی از متداول‌ترین این روش‌ها که تقریباً در تمام دانشگاه معتبر دنیا به کار می‌رود ارزشیابی استادان

توسط دانشجویان است. اولتمن<sup>۱</sup> بیان می‌کند که ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان منبع ارزشمندی برای بهبود کیفیت آموزش است. او هم‌چنین معتقد به ارزشیابی تکوینی اساتید توسط دانشجویان بوده آن را فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس و ارتقای یادگیری فراگیران می‌داند (فخری و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۹).

## ادبیات پژوهش

برای آگاهی یافتن از کاستی‌ها و قوت‌های هر نظام آموزشی، به‌خصوص دانشگاه، انجام ارزشیابی امری اجتناب‌ناپذیر است. وظایف دانشگاه که شامل آموزش، پژوهش و ارائه خدمات به جامعه است، باید ارزشیابی شوند. لئو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴) ارزشیابی آموزشی را «قضاوت ارزشی، شایسته‌بودن و شناسایی کاستی‌های برنامه‌های آموزشی تعریف کرده‌اند. آنان هم‌چنین خاطر نشان می‌سازند که ارزشیابی یک ابزار مهم در خدمت روند بهبود کیفیت آموزشی است (ارکین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). ارزشیابی فعالیت جدیدی نیست بلکه دارای قدمت طولانی می‌باشد. ارزشیابی اجتماعی برنامه‌ریزی شده به ۲۲۰۰ سال قبل از میلاد مسیح بر می‌گردد که چین باستان برای انتخاب کارکنان از آن استفاده می‌کرده است. ارزشیابی در طول ۲۰۰ سال گذشته دستخوش تغییرات زیادی بوده است. با این حال ریشه‌های شیوه‌ها و تئوری‌های جدید ارزشیابی را باید در کار تایلر<sup>۴</sup> در آموزش (۱۹۳۵)، لوین<sup>۵</sup> در روان‌شناسی اجتماعی (۱۹۴۸) و لازارفیلد<sup>۶</sup> در جامعه‌شناسی باید جستجو کرد (گولدی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). ارزشیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها برای اولین بار و به‌طور علمی بعد از جنگ جهانی دوم در کالج بروکلین و دانشگاه‌های پردو، واشنگتن، میشیگان و موسسات آموزشی دیگر انجام شد. بدون تردید ارزشیابی به علت ماهیت و عملکرد خاص خود در هرگونه نظام آموزشی یکی از گسترده‌ترین و جنجالی‌ترین مباحث فرایند آموزش است. به‌طوری‌که اصلاح نظام آموزشی در دانشگاه‌ها و پی‌ریزی فعالیت‌های آموزشی براساس تحقیقات، هر دو از مواردی است که بستگی تام به موضوع ارزشیابی استادان دارد (درگاهی و همکاران، ۱۳۸۸: ۷۷). استفاده از ارزشیابی‌های دانشجویی برای ارزشیابی تدریس، رشد فزاینده‌ی در سراسر دنیا یافته و متداول‌ترین روش محسوب می‌شود. در کشور ما نیز این نوع ارزشیابی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته و دانشگاه‌های کشور نیز برای تدریس و ارزشیابی آن اهمیت قابل شده‌اند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی مربوط به تدریس و قراردادن نمرات ارزشیابی تدریس استادان به‌عنوان یکی از ملاک‌های ارتقا به مراتب دانشگاهی بالاتر از جمله نشانه‌های این افزایش اهمیت است. برای بالا بردن بیشتر این منزلت، سطح نمره موردانتظار ارزشیابی تدریس در آئین‌نامه جدید ارتقای دانشگاه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۸۰)، برای استادیاران از ۱۴ به ۱۵ و برای دانشیاران از ۱۴ به ۱۶ افزایش یافته است (نصر و مهری، ۱۳۹۴: ۱۳۵).

به‌طور کلی ارزشیابی دانشجویان از شیوه‌های تدریس، درک دانشجویان را از سازماندهی مطالب، روش‌های تدریس، تکالیف درسی، کار کلاسی، امتحانات، ارتباط با دانشجویان، ذوق و شوق اساتید، تعاملات بین دانشجویان و اساتید (به‌صورت فردی و گروهی) مورد ارزیابی قرار می‌دهد (بوش<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). هدف اصلی ارزیابی عملکرد استادان توسط دانشجویان بازخورد دادن به استادان درباره اثربخشی عملکرد آموزشی آن‌هاست. اعضای هیئت علمی و مسئولان دانشگاهی دریافته‌اند که ارزیابی عملکرد استادان توسط دانشجویان برای بهبود مستمر فرایند یاددهی - یادگیری امری

<sup>1</sup>. Aultmon

<sup>2</sup>. Luo

<sup>3</sup>. Arkin

<sup>4</sup>. Tyler

<sup>5</sup>. Lewin

<sup>6</sup>. Lazarfield

<sup>7</sup>. Goldie

<sup>8</sup>. Bush

حیاتی است. اما در مورد این که این ارزشیابی ها تا چه اندازه توانایی منعکس کردن واقعیت ها را دارند، شک و تردید وجود دارد. برای بررسی میزان صحت این نوع ارزشیابی، پژوهش ها و اظهارنظرهای مختلفی از پذیرش تا رد صورت گرفته است. به گونه ای که برخی از مطالعات انجام شده داخل کشور حاکی از این است که اساتید معتقدند دانشجویان درک صحیحی از فرایند تدریس ندارند و از این رو، قضاوت معتبری هم ندارند و یا نظر دانشجویان در مورد استادان بیش تر تحت تأثیر شهرت، وجهه اجتماعی، آراستگی و موقعیت اداری و اجرایی استاد قرار می گیرد و برخی نیز غرض-ورزی های دانشجویی را در نتایج ارزشیابی ها دخیل دانسته اند. با این حال، تحقیقات فراوان نشان داده است که ارزشیابی دانشجویی روشی معتبر، قابل اعتماد، ساده و مناسب برای ارزشیابی بعضی از ابعاد تدریس است. علیرغم نقدهای وارد شده و غرض ورزی های دانشجویی اعتبار این نوع ارزشیابی را تهدید نمی کند و ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان از رویایی و پایایی قابل قبولی برخوردار می باشد. ولیکن کارایی این روش به عوامل زیادی از جمله، مناسب بودن ابزار مورد استفاده و ارائه گزارش منصفانه دانشجویان از تدریس بستگی دارد. در آموزش عالی دیدگاه های متفاوتی نسبت به دانشجویان وجود دارد. دو نگاه که از همه برجسته تر می باشد که عبارتند از دانشجویان به عنوان مشتری و دانشجویان به عنوان تولیدکنندگان. در رویکرد مشتری مداری دانشجویان به عنوان ذی نفعان اصلی نقش اساسی در حفظ کیفیت و یادگیری از طریق بازخوردهای مناسب بازی می کنند (لیدیک و ساگلم، ۲۰۱۳: ۲۱۰). امروزه، در بسیاری از دانشکده ها و دانشگاه های آمریکا استادان در فرایند آموزش، دانشجویان را به مثابه مشتریان به حساب می آورند. تحقیقی که بر روی ۶۰۰ دانشکده طی سال های ۱۹۷۳ تا ۱۹۹۳ انجام شده، نشان داده است که میزان کاربرد ارزیابی استاد توسط دانشجو از ۲۰ درصد به ۸۶ درصد افزایش یافته است (فرخ نژاد و پیردادیان، ۱۳۹۰: ۴).

اعتبار این رویکرد بر این فرض مبتنی است که دانشجویان مستقیماً توانایی و عملکرد اساتید را مشاهده می کنند و زمانی که از آن ها خواسته شود که درباره عملکرد اساتید نظر بدهند با صداقت جواب می دهند (باراگا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). به گفته سلدین<sup>۲</sup> برای این که از کیفیت پخت و طعم غذا را بفهمیم باید از نظرات کسانی که از آن غذا چشیده اند استفاده کنیم. دانشجویان به علت این که به طور مستقیم و مستمر در معرض مشاهده رفتار اساتید هستند بهتر از هر گروهی می توانند رفتار آنان را مورد ارزیابی قرار دهند. برتن خاطر نشان می کند که دانشجویان نسبت به همکاران و مدیریت دانشکده یا دانشگاه، برای قضاوت کیفیت آموزشی که دریافت می کنند در وضعیت بهتری هستند. هم چنین فرهنگستان علوم و هنر ایالات متحده معتقد است که عقیده شاگردان در تعیین و پاداش دادن به معلمان، موفق، قاطع و دارای اهمیت است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷۲). با این حال بیش تر صاحب نظران بر این عقیده هستند که اگر چه ارزیابی توسط دانشجویان ضروری است، اما کافی نیست. به عبارت دیگر کسی که می خواهد به ارزیابی کامل تری از اثربخشی تدریس برسد باید ارزشیابی دانشجویان از اساتید را به عنوان بخشی از فرایند تکمیلی ارزشیابی تدریس نیز به کار ببرد (گلد اسمید<sup>۳</sup>، ۱۹۷۸).

در زمینه شیوه های ارزشیابی سؤالات زیادی مطرح است و این فرایند در کلیه دانشگاه ها با چالش های زیاد مواجه می باشد. به همین دلیل تلاش های زیادی انجام گرفته است تا از طریق مطالعه و پژوهش به سؤالات و ابهامات پیرامون ارزشیابی مدرسین توسط دانشجویان پاسخ داده شود. دانشگاه فرهنگیان نیز از این امر مستثنی نبوده و ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان با چالش های زیادی روبه رو بوده و هست. دانشجویان در هر نیم سال تحصیلی می بایست به منظور دریافت کارت ورود به جلسه برای شرکت در امتحانات به سایت آموزشی دانشگاه مراجعه و به ارزیابی اساتید بپردازند. به عبارتی دیگر دریافت کارت ورود به جلسه امتحانات منوط به ارزشیابی الکترونیکی از اساتید می باشد و تا زمانی که

<sup>۱</sup> . Braga

<sup>۲</sup> . seldin

<sup>۳</sup> . Marcel L. Goldschmid



این ارزشیابی صورت نگیرد امکان دریافت کارت ورود به جلسه امتحانات مقدور نمی‌باشد. اما باخوردن‌های رسیده از طرف اساتید دانشگاه فرهنگیان حاکی از آن است که بسیاری از اساتید این‌گونه ارزشیابی را مورد تردید قرار داده‌اند. با توجه به اهمیت ارزشیابی و گویه‌هایی که ارزش پرسش‌نامه به آن وابسته است پژوهش حاضر انجام گرفت تا ارزش هر گویه پرسش‌نامه در جهت ارتقاء پرسش‌نامه ارزشیابی به‌دست آید. بدین منظر پنج سوال به‌ترتیب زیر مورد بررسی قرار گرفت.

- ۱- مناسب‌ترین زمان ارزشیابی از اساتید چه می‌باشد و بهتر است در چند مرحله اجرا شود؟
- ۲- آیا بین مولفه‌های پرسش‌نامه و جنسیت اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد؟
- ۳- آیا بین مولفه‌های پرسش‌نامه و مدرک تحصیلی اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد؟
- ۴- آیا بین مولفه‌های پرسش‌نامه و رشته تدریس اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد؟
- ۵- آیا بین مولفه‌های پرسش‌نامه و سابقه خدمت اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد؟

### روش پژوهش

مسئله اصلی این پژوهش اعتباریابی ابزار و روش سنجش و ارزشیابی استادان دانشگاه فرهنگیان توسط دانشجویان بود. روش پژوهش حاضر توصیفی بوده زیرا اهداف آن توصیف ارزیابی و اعتبارسنجی روش سنجش و ارزشیابی استادان توسط دانشجویان بوده است. بدین منظور ابتدا با جستجویی در ادبیات نظری، مجموعه‌ای از ابزارهای ارزیابی اساتید توسط دانشجویان گردآوری شده و با جلسات هم‌فکری متخصصان معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان، گویه‌هایی جهت ارزیابی نظر استادان جمع‌آوری گردید. پرسش‌نامه مزبور از نوع الکترونیکی بود که در قالب Google doc تدوین گردید. اطلاعات لازم و ایمیل‌های تمامی اساتید با هماهنگی بخش آموزش دانشگاه فرهنگیان اخذ شده و سپس این ایمیل‌ها در قالب mailing list گوگل وارد شده و برای ارسال به آنان ارسال گردید.

### جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش عبارت بود از کلیه اساتید و مدرسان دانشگاه فرهنگیان، که نزدیک به ۸۰۰۰ هزار نفر را شامل می‌شدند. برای نمونه‌گیری از روش کوکران استفاده شد و مطابق فرمول با خطای ۰/۰۵، ۳۶۵ نمونه برای این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته بود که سه بخش را شامل می‌شد:

الف- پرسش‌های مربوط به اطلاعات شخصی و حرفه‌ای پاسخ‌دهنده (۴ پرسش)

ب- پرسش‌های بسته پاسخ به منظور سنجش اعتبار ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان شامل ۱۷ سوال با طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (بسیار موافقم، موافقم، مخالفم، بسیار موافقم)

ج- پرسش‌های باز پاسخ درباره مناسب‌ترین زمان ارزشیابی و چند مرحله‌ای بودن آن همراه با ذکر دلایل و همچنین پیشنهاد برای تعیین روایی پرسش‌نامه، از روش روایی محتوا با استفاده از نظر متخصصان استفاده شد؛ بدین‌صورت که پس از تدوین، پرسش‌نامه، در اختیار متخصصان و مدرسان روش تحقیق و سنجش و اندازه‌گیری در معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت با اجرای مقدماتی در یک نمونه ۴۰ نفری، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی محاسبه شد مقدار پایایی پرسش مندرج در پرسش‌نامه براساس روش کرونباخ و با ۴۰ نفر ۰/۸۱ به‌دست آمد.

### یافته‌ها

پس از استخراج فرم اکسل پاسخ‌ها از سایت گوگل و وارد کردن آن در نرم افزار SPSS آمار توصیفی به دست آمد. فراوانی و درصد افراد شرکت کننده در پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- اطلاعات جمعیت‌شناختی

درصد	ردیف سنی	درصد سابقه خدمت	درصد میزان تحصیلات	میزان تحصیلات	درصد رشته تدریس	رشته تدریس	درصد جنسیت	جنسیت
۵/۲	۲۰-۳۰	۱۶/۵	۱-۱۰	۴۳/۵	کارشناسی ارشد	علوم انسانی	۶۷/۹	مرد
۲۵/۴	۳۱-۴۰	۲۳/۸	۱۱-۲۰	۲۶/۲	دانشجوی دکتری	علوم پایه		
۵۲/۴	۴۱-۵۰	۴۵/۶	۲۱-۳۰	۳۰/۲	دکتری	علوم تجربی		
۱۵/۷	۵۱-۶۰	۱۴/۱	بالای ۳۰ سال					
۱/۲	بالای ۶۰							
۶/۸	۲۰-۳۰	۲۰/۳	۱-۱۰	۳۹/۳	کارشناسی ارشد	علوم انسانی	۳۲/۱	زن
۲۸/۲	۳۱-۴۰	۲۶/۸	۱۱-۲۰	۲۵/۶	دانشجوی دکتری	علوم پایه		
۴۸/۲	۴۱-۵۰	۴۲/۵	۲۱-۳۰	۳۵	دکتری	علوم تجربی		
۱۵/۶	۵۱-۶۰	۱۰/۴	بالای ۳۰ سال					
۱/۱	بالای ۶۰							

همان گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌گردد بیش‌تر افراد شرکت کننده در این پژوهش اساتیدی بودند که در رشته‌های انسانی مشغول به تدریس بودند (۸۱ درصد). ۴۲ درصد دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس، ۴۲/۵ داری میانگین خدمت بین ۲۱-۳۰ هستند و ۴۸/۲ درصد دارای میانگین سنی ۴۱-۵۰ می‌باشند. در جدول بالا اطلاعات توصیفی به تفکیک جنسیت نشان داده شده است.

جدول ۲- رتبه‌بندی گویه‌های پرسشنامه با توجه به میزان اهمیت آنان

رتبه	شماره سوال	گویه‌ها	انحراف استاندارد	میانگین
۱	۸	سخت‌گیری استادان، در کیفیت ارزیابی دانشجویان از آنان تأثیر منفی می‌گذارد.	۱/۱۷	۴/۰۴
۲	۹	تدوین فرم‌های ارزیابی متناسب با رشته تحصیلی دانشجویان، ارزیابی دقیق‌تری از عملکرد استادان ارائه می‌دهد.	۱/۰۷	۳/۹۸
۳	۲	ارزیابی دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل، ارزیابی دقیق‌تری است.	۱۱/۱	۳/۹۱
۴	۴	کیفیت قضاوت دانشجویان در خصوص استادان، با نوع دروس و سطح دشواری آن‌ها مرتبط است.	۱/۲۶	۳/۸۸
۵	۱	در ارزیابی استادان، استفاده از نظرات دانشجویان ممتاز علمی، منطقی‌تر و معتبرتر می‌باشد.	۱/۱۴	۳/۸۱
۶	۳	دانشجویان در ارزیابی کیفیت تدریس استادان، محق می‌باشند.	۱/۱۷	۳/۶۷
۷	۱۲	ارزیابی استادان توسط دانشجویان، مکمل ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی، مدیر گروه، همتایان و خودارزیابی می‌باشد.	۱/۱۳	۳/۵۸

۳/۵۵	۱/۱۷	بازخورد نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان در بهبود عملکرد استادان تأثیر دارد.	۵	۸
۳/۵۰	۱/۰۲	دروس متفاوت تدریس شده توسط استادان، ممکن است دانشجویان را دچار خطای تعمیم نماید.	۱۴	۹
۳/۴۳	۱/۲۱	اعلام نتایج ارزیابی دانشجویان به پردیس/واحد تابعه در بهبود خدمات آموزشی مؤثر است.	۶	۱۰
۳/۱۱	۱/۱۶	شیوه اجرای اینترنتی ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، مطلوب است.	۱۶	۱۱
۳/۰۷	۱/۲۵	زمان اجرای ارزشیابی استادان توسط دانشجویان (هنگام صدور کارت آزمون نهایی)، مطلوب است.	۱۷	۱۲
۲/۹۵	۱/۳۶	علاوه بر ارزشیابی اینترنتی، حضور ارزیابان در کلاس‌های درس جهت انجام ارزشیابی استاد توسط دانشجویان ضرورت دارد.	۱۵	۱۳
۲/۹۵	۱/۲۱	ارزیابی دانشجویان از استادان می‌تواند به عنوان مبنایی برای انتخاب و یا عدم انتخاب مدرسان در ترم‌های بعدی قرار گیرد.	۷	۱۴
۲/۷۲	۱/۱۸	قضاوت دانشجویان در مورد استادان، با آگاهی از ویژگی‌ها و روش‌های تدریس صورت می‌گیرد.	۱۰	۱۵
۲/۶۲	۱/۱۰	اهداف و نحوه‌ی ارزشیابی استادان برای دانشجویان واضح و شفاف می‌باشد.	۱۳	۱۶
۲/۵۵	۱/۰۶	ارزشیابی استادان توسط دانشجویان با دقت و انصاف صورت می‌گیرد.	۱۱	۱۷

در جدول ۲ نتایج توصیفی گویه‌های پرسش‌نامه (میانگین و انحراف استاندارد) ارائه گردیده است. همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده

می‌گردد سه گویه یعنی تأثیر منفی سخت‌گیری استادان در کیفیت ارزیابی دانشجویان با میانگین (۴/۴)، تدوین فرم‌های ارزیابی متناسب با رشته تحصیلی دانشجویان (۳/۹۸) و نیز دقیق‌تر بودن ارزیابی دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل (۳/۹۱) دارای بیش‌ترین میانگین بودند. هم‌چنین میزان دقت و انصاف ارزیابی دانشجویان از استادان (۲/۵۵)، واضح بودن اهداف ارزشیابی استادان توسط دانشجویان (۲/۶۲) و تأثیر آگاهی از روش‌های تدریس توسط دانشجویان بر نحوه ارزیابی آنان از استاد (۲/۷۲)، به‌ترتیب دارای کم‌ترین میانگین شدند.

پس از توزیع، گردآوری و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه با روش تحلیل عاملی اکتشافی مولفه‌های پرسش‌نامه استخراج و با کمک کارشناسان نام‌گذاری گردید. پیش از اجرای تحلیل عاملی رعایت سه فرضیه الزامی است این فرضیه‌های از شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO)، مقدار آزمون کروییت بارتلت و مقادیر قطر اصلی همبستگی‌های ضدتصویری قابل بررسی است.

جدول ۳- اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری و کروییت بارتلت

شاخص کفایت نمونه‌برداری	مقدار کروییت بارتلت	درجه آزادی	معناداری
۰/۸۶۶	۱۹۸۸/۳۲۸	۱۳۶	۰/۰۰۰

مقدار شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) برابر با ۰/۸۷ و اندازه آزمون کروییت بارتلت با درجه آزادی ۱۳۶ در سطح  $P>0/00$  برابر با ۱۹۸۸/۳۲۸ به‌دست آمد که هر دو معنادارند شاخص کفایت نمونه‌برداری توضیح‌دهنده تناسب حجم نمونه است. سرنی و کیسر<sup>۱</sup> معتقدند زمانی که مقدار KMO بزرگ‌تر از ۰/۶ باشد، به‌راحتی می‌توان تحلیل عاملی انجام داد؛ هرچه این مقدار، بیش‌تر باشد، به همان نسبت، مناسب و کفایت نمونه‌برداری بهتر خواهد بود (هومن، ۱۳۸۰).

<sup>۱</sup>. Cerney & Kaiser

جدول ۴ - تحلیل عاملی اکتشافی

درصد واریانس	بار عاملی	ارزش ویژه	گویه‌ها	عاملهای استخراج شده	شماره عامل
۲۷/۲۷۳	۲۷/۲۷۳	۴/۴۳۶	۱. در ارزیابی استادان، استفاده از نظرات دانشجویان ممتاز علمی، منطقی‌تر و معتبرتر می‌باشد. ۲. ارزیابی دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل، ارزیابی دقیق‌تری است. ۳- دانشجویان در ارزیابی کیفیت تدریس استادان، محق می‌باشند.	گروه هدف	۱
۱۳/۷۰۵	۴۰/۹۷۸	۲/۳۳۰	۱۲. ارزیابی استادان توسط دانشجویان، مکمل ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی، مدیر گروه، هم‌تایان و خودارزیابی می‌باشد. ۵. بازخورد نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان در بهبود عملکرد استادان تأثیر دارد. ۶. اعلام نتایج ارزیابی دانشجویان به پردیس/واحد تابعه در بهبود خدمات آموزشی مؤثر است. ۷. ارزیابی دانشجویان از استادان می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای انتخاب و یا عدم‌انتخاب مدرسان در ترم‌های بعدی قرار گیرد. ۱۳. اهداف و نحوه‌ی ارزشیابی استادان برای دانشجویان واضح و شفاف می‌باشد.	اهداف ارزشیابی	۲
۱۰/۲۵۵	۵۱/۲۳۳	۱/۷۴۳	۸. سخت‌گیری استادان، در کیفیت ارزیابی دانشجویان از آنان تأثیر منفی می‌گذارد. ۹. تدوین فرم‌های ارزیابی متناسب با رشته تحصیلی دانشجویان، ارزیابی ری از عملکرد استادان ارائه می‌دهد. ۱۰. قضاوت دانشجویان در مورد استادان، با آگاهی از ویژگی‌ها و روش‌های تدریس صورت می‌گیرد. ۱۴. دروس متفاوت تدریس شده توسط استادان، ممکن است دانشجویان را دچار خطای تعمیم نماید. ۱۱. ارزشیابی استادان توسط دانشجویان با دقت و انصاف صورت می‌گیرد. ۴. کیفیت قضاوت دانشجویان در خصوص استادان، با نوع دروس و سطح دشواری آن‌ها مرتبط است.	خطای قضاوتی	۳
۸/۱۴۶	۵۹/۳۷۹	۱/۳۸۵	۱۵. علاوه بر ارزشیابی اینترنتی، حضور ارزیابان در کلاس-های درس جهت انجام ارزشیابی استاد توسط دانشجویان ضرورت دارد. ۱۶. شیوه اجرای اینترنتی ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، مطلوب است. ۱۷. زمان اجرای ارزشیابی استادان توسط دانشجویان (هنگام صدور کارت آزمون نهایی)، مطلوب است.	نحوه اجرایی	۴

به‌منظور تحلیل متغیرهای ارزیابی و دسته‌بندی گویه‌های پرسش‌نامه درون مولفه‌های مشخص که کار تحلیل نیز سهل‌تر گردد، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. بدین‌منظور، با بهره‌گیری از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، ساختار پرسش‌ها مورد بررسی قرار گرفت و بار عاملی، ارزش ویژه و درصد واریانس مولفه‌های پرسش‌نامه به‌دست آمد که نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده شده است. سپس با مشورت متخصصان سوالات تحقیق درون عامل‌های کشف‌شده در (۴ مولفه) دسته‌بندی شدند.

جدول ۵- نتایج توصیفی درباره مناسب‌ترین زمان ارزشیابی و چندمرحله‌ای بودن آن

ردیف	سوالات تشریحی	فراوانی	درصد فراوانی
۱	به نظر جناب‌عالی بهتر است که ارزشیابی استادان در چند مرحله انجام گیرد؟		
	یک مرحله	۱۲۱	۳۳/۲
	دو مرحله	۲۲۵	۶۶/۶
	کدام‌یک از موارد ذیل، مناسب‌ترین زمان جهت اجرای ارزیابی دانشجویان از استادان محترم می‌باشد؟		
۲	اوایل ترم	۷	۱/۹
	اواسط ترم تحصیلی	۱۰۹	۲۹/۹
	قبل از آزمون نهایی	۱۴۴	۳۹/۹
	بعد از آزمون نهایی و قبل از ثبت نمره	۵۶	۱۵/۳
	بعد از آزمون نهایی و ثبت نمره	۴۹	۱۳/۴

در جدول ۵ فراوانی و درصد پاسخ افراد شرکت‌کننده درباره چندمرحله‌ای بودن ارزشیابی و مناسب‌ترین زمان آن خلاصه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در حدود (۶۶ درصد) بر در مورد دو مرحله‌ای بودن ارزشیابی معتقدند و نزدیک به (۷۰ درصد) از افراد شرکت‌کننده بر این باورند که مناسب‌ترین زمان ارزشیابی در اواسط ترم و قبل از آزمون نهایی می‌باشد. در زیر به چند نمونه از دلایلی که درباره دو مرحله‌ای بودن ارزشیابی بیان داشتند اشاره می‌شود.

- گذر زمان موجب شناخت بهتر و تحلیل صحیح‌تر دانشجو می‌گردد.
- دو مرحله می‌تواند ارزیابی مستمر رو نیز در پی داشته باشد که نتایج ارزشیابی را معتبر خواهد نمود.
- دانشجو در مرحله اول تحت شرایط احساسی یا روحی نمره را ثبت کرده و بخواهد نظر خود را مجدد وارد کند.
- تشخیص اشکال‌ها و نقاط ضعف کاری و بررسی در انتهای ترم بدین منظور برطرف کردن نقاط ضعف و مشکلات احتمالی تدریس.
- جلوگیری از قضاوت عجولانه و مبتنی بر نمره.
- افزایش میزان دقت دانشجویان در ارزشیابی.
- به‌منظور مشخص شدن تاثیر نمره دانشجو در ارزشیابی استاد.
- کاهش قضاوت غیرمنصفانه و مغرضانه چنان‌چه استاد به‌طور متوالی و متناوب مورد ارزیابی قرار گیرد.

در این بخش به تحلیل اثر متغیرهای تعدیل‌کننده پژوهش یعنی جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه خدمت، بر متغیرهای وابسته تحقیق یعنی عامل‌های اصلی تحقیق می‌پردازیم. به لحاظ تاییدشدن پیش‌فرض استفاده از آمار پارامتریک، یعنی نرمال بودن توزیع واحدهای نمونه که توسط آزمون شاپیرو انجام شد، از آزمون‌های T مستقل و آزمون آنوا (ANOVA) برای سنجش این فرضیه‌ها استفاده گردید. شایان ذکر است تنها نتایج معنادار ( $p < 0.05$ ) ارائه شده است:

#### فرضیه ۱: بین مولفه‌های پرسش‌نامه و جنسیت اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد.

برای آزمون تفاوت بین دو گروه افراد و چهار مولفه ارزشیابی اساتید از آزمون تی مستقل استفاده گردید. نتایج حاصل از آزمون کلموگروف - اسمپرنوف که مقدار p به‌دست آمده از ۰/۰۵ کوچک‌تر است بنابراین فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمره‌ها رد می‌گردد. اما آزمون تی نسبت به عدم برقراری این فرض مقاوم می‌باشد و می‌توان با آزمون تی نتایج را تفسیر کرد.



جدول ۶ - داده‌های توصیفی

خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنسیت	عامل‌ها
۰/۲۰۳	۳/۱۷۱	۱۵/۰۷	۲۴۴	مردان	گروه هدف
۰/۳۰۳	۳/۲۶۸	۱۴/۷۶	۱۱۶	زنان	
۰/۲۳۸	۳/۷۰۳	۱۲/۶۴	۲۴۱	مردان	هدف ارزشیابی
۰/۳۳	۳/۵۳۵	۱۲/۴۱	۱۱۱	زنان	
۰/۲۰۴	۳/۱۸	۲۰/۷۳	۲۴۲	مردان	خطای قضاوتی
۰/۳۳۱	۳/۵۳۹	۲۰/۶۶	۱۱۴	زنان	
۰/۱۴۹	۲/۳۲	۹/۱۳	۲۴۳	مردان	نحوه ارزشیابی
۰/۲۱۶	۲/۳۱	۹/۰۹	۱۱۵	زنان	

جدول ۷ - نتایج آزمون تی مستقل

نتایج آزمون تی مستقل به منظور برابری میانگین‌ها					
نتایج آزمون لوین به منظور برابری واریانس‌ها					
عامل‌ها	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
عامل اول (گروه هدف)	۰/۱۸۹	۰/۶۶۴	۰/۸۶۰	۳۵۸	۰/۳۹۰
عامل دوم (اهداف ارزیابی)	۰/۰۷۷	۰/۷۸۲	۰/۵۵۶	۳۵۰	۰/۵۷۹
عامل سوم (خطای قضاوتی)	۲/۰۵۲	۰/۱۵۳	۰/۱۷۳	۳۵۴	۰/۸۶۳
عامل چهارم (نحوه اجرای ارزیابی)	۰/۰۱۸	۰/۸۹۲	۰/۱۳۷	۳۵۶	۰/۸۹۱

در جدول شماره ۶ داده‌های توصیفی ارائه گردیده است. در رابطه با بررسی متغیر جنسیت در مولفه‌های چهارگانه پرسش‌نامه از آزمون T مستقل استفاده گردید. ابتدا از آزمون لوین به منظور برابری واریانس‌ها استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود نتایج نشان داد که بین واریانس دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. لذا فرض همگنی واریانس‌ها برقرار می‌باشد. نتایج حاصل از آزمون تی مستقل نشان داد در مؤلفه "گروه هدف" با مقدار  $t=0/86$  و  $df=358$ ، در مؤلفه "هدف ارزشیابی" با مقدار  $t=0/55$  و  $df=350$ ، در مؤلفه "خطای قضاوتی" با مقدار  $t=0/17$  و  $df=354$ ، در مؤلفه "نحوه اجرا" با مقدار  $t=0/13$  و  $df=356$  تفاوت معناداری بین دو جنسیت مشاهده نشد. لذا می‌توان گفت زنان و مردان نظر یکسانی درباره مولفه پرسش‌نامه دارند و فرضیه اول مبنی بر وجود تفاوت بین دو گروه مردان و زنان قبول رد می‌گردد و فرض صفر مورد قبول واقع می‌گردد.

#### فرضیه دوم: بین مولفه‌های پرسش‌نامه و مدرک تحصیلی اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد.

در رابطه با بررسی متغیر مدرک تحصیلی در مولفه‌های چهارگانه پرسش‌نامه از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸ - تفاوت بین مدرک تحصیلی اعضای هیئت علمی و مولفه‌های پرسش‌نامه

معناداری	F	میانگین مجموع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجموع
۰/۱۹۳	۱/۶۵۵	۱۰۶/۹۰۴	۲	۳۳/۸۰۸	بین گروهی	گروه هدف
		۱۰/۲۱۳	۳۵۷	۳۶۴۶/۰۱۵	درون گروهی	
			۳۵۹	۳۶۷۹/۸۲۲	کل	
۰/۰۱۰	۴/۶۴۹	۶۰/۵۹۴	۲	۱۲۱/۱۸۸	بین گروهی	اهداف ارزشیابی
		۱۳/۰۳۴	۳۴۹	۴۵۴۸/۸۹۲	درون گروهی	
			۳۵۱	۴۶۷۰/۰۸۰	کل	
۰/۰۸۲	۲/۵۲۰	۲۷/۱۳۳	۲	۵۴/۲۶۷	بین گروهی	خطای قضاوتی
		۱۰/۷۶۸	۳۵۳	۳۸۰۰/۹۳۳	درون گروهی	
			۳۵۵	۳۸۵۵/۱۹۹	کل	
۰/۹۲۷	۰/۰۷۶	۰/۴۱۱	۲	۰/۸۲۲	بین گروهی	نحوه اجرا
		۵/۴۰۰	۳۵۵	۱۹۱۷/۰۱۳	درون گروهی	
			۳۵۷	۱۹۱۷/۸۳۵	کل	

در مولفه اول "گروه هدف" با مقدار  $F=1/655$  و معناداری  $0/193$ ، در مولفه سوم "خطای قضاوتی" با مقدار  $F=2/520$  و معناداری  $0/082$ ، در مولفه چهارم "نحوه اجرای ارزشیابی" با مقدار  $F=0/76$  و معناداری  $0/927$  تفاوت معناداری بین مدرک تحصیلی در پاسخ‌گویی به مولفه‌های ذکر شده وجود نداشت و بنابراین می‌توان گفت افراد با مدرک تحصیلی متفاوت نظر یکسانی در این سه مولفه دارند. اما در مولفه دوم "اهداف ارزشیابی" بین مدرک تحصیلی در پاسخ‌گویی افراد به مولفه دوم تفاوت معناداری وجود دارد.  $F=4/649$  و درجه معناداری  $p < 0/01$  به منظور بررسی تفاوت بین جفت میانگین‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید.

جدول ۹ - آزمون تعقیبی شفه

درجه معناداری	خطای معیار تفاوت	اختلاف میانگین (I-J)	مدرک تحصیلی (J)	مدرک تحصیلی (I)
۰/۱۲۶	۰/۴۸۱	۲/۹۸	دانشجوی دکتری	فوق لیسانس
۰/۴۷۷	۱/۴۵	۹/۵۴	دکتری	فوق لیسانس
۰/۱۱	۵/۵۰	۱/۵۳	دکتری	دانشجوی دکتری

همان‌گونه که نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد با توجه به میانگین پاسخ‌گویی به مولفه مورد نظر (اهداف ارزشیابی)، دانشجویان دکتری (۱۳/۴۸) نسبت به اعضای هیئت علمی دارای مدرک دکتری (۱۱/۹۵) نظر مساعدتری نسبت به ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان دارند.

**فرضیه سوم: بین مولفه‌های پرسش‌نامه و رشته تدریس اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد.**

در رابطه با بررسی متغیر رشته تدریس اعضای هیئت علمی در مولفه‌های چهارگانه پرسش‌نامه نیز از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید.

جدول ۱۰- تفاوت بین رشته تدریسی/اعضای هیئت علمی و مولفه‌های پرسش‌نامه

درجه معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	بین گروهی	گروه هدف
۰/۰۷۲	۲/۶۵۵	۲۷/۳۲۴	۲	۵۴/۶۴۸	درون گروهی	
		۱۰/۲۹۲	۳۴۷	۳۵۷۱/۳۴۰	کل	
۰/۱۳۱	۲/۰۴۶	۲۶/۱۳۹	۲	۵۲/۲۷۸	درون گروهی	اهداف ارزشیابی
		۱۲/۷۷۳	۳۳۹	۴۳۳۰/۲۰۱	کل	
۰/۰۱۴	۴/۳۱۵	۴۶/۶۷۴	۲	۹۳/۳۴۹	درون گروهی	خطای قضاوتی
		۱۰/۸۱۶	۳۴۳	۳۷۱۰/۰۱۶	کل	
۰/۵۰۷	۰/۶۸۱	۳/۶۵۱	۲	۷/۳۰۱	درون گروهی	نحوه اجرا
		۵/۳۶۱	۳۴۶	۱۸۵۴/۹۵۱	کل	
			۳۴۸	۱۸۶۲/۲۵۲		

در مولفه اول "گروه هدف" با مقدار  $F=۲/۶۵$  و معناداری  $۰/۰۷۲$ ، در مولفه دوم "اهداف ارزشیابی" با مقدار  $F=۲/۰۴۶$  و معناداری  $۰/۱۳۱$ ، در مولفه چهارم "نحوه اجرا" با مقدار  $F=۰/۶۸۱$  و معناداری  $۰/۵۰$  تفاوت معناداری رشته تدریس اعضای هیئت علمی و این سه مولفه وجود نداشت ولی در مولفه سوم "خطای قضاوتی" با مقدار  $F=۴/۳۱$  و معناداری  $۰/۰۱۴$  تفاوت بین رشته تدریسی اعضای هیئت علمی و مولفه خطای قضاوتی معنادار گردید. به منظور بررسی تفاوت بین جفت میانگین‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید.

جدول ۱۱- آزمون تعقیبی شفه

درجه معناداری	خطای معیار تفاوت	اختلاف میانگین (I-J)	رشته (J)	رشته تدریس (I)
۰/۲۲	۰/۴۸۵۰۷	۱/۳۵۰۶۵	علوم پایه	انسانی
۰/۷۷۵	۱/۰۱۰۹۱	-۰/۷۲۲۰۸	تجربی	انسانی
۰/۱۶۴	۱/۰۸۶۲۶	-۲/۰۷۲۷۳	تجربی	علوم پایه

نتایج آزمون تعقیبی شفه به منظور بررسی تفاوت بین رشته تدریسی اساتید و مولفه (خطای قضاوتی) پرسش‌نامه در جدول ۱۱ نشان داده شده است. با توجه به میانگین پاسخ‌گویی به مولفه موردنظر (خطای قضاوتی)، اعضای هیئت علمی که در رشته علوم انسانی تدریس می‌کنند با میانگین (۲۰/۹۱) نسبت به اعضای هیئت علمی که در رشته علوم پایه مشغول به تحصیل هستند با میانگین (۱۹/۵۶) معتقدند به تاثیرگذاری بیش‌تر این مولفه می‌باشند و بر این باورند که دانشجویان در ارزشیابی از آنان بیشتر دچار خطاهای قضاوتی می‌گردند.

**فرضیه چهارم: بین مولفه‌های پرسش‌نامه و سابقه خدمت اعضای هیئت علمی تفاوت وجود دارد.**

برای بررسی این فرض همانند فرض‌های دوم و سوم از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید. که نتایج آن در جدول ۱۲ نشان داده شده است.

جدول ۱۲- تفاوت بین سابقه خدمت اعضای هیات علمی و مولفه های پرسشنامه

درجه معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۶۷	۲/۴۱۲	۲۴/۴۳۶	۳	۷۳/۳۰۸	بین گروهی
					درون گروهی
					کل
۰/۰۴۱	۲/۷۸۴	۳۶/۴۸۱	۳	۱۰۹/۴۴۳	اهداف ارزشیابی
					درون گروهی
					کل
۰/۴۵۸	۰/۸۶۸	۹/۴۳۸	۳	۲۸/۳۱۳	خطای قضاوتی
					درون گروهی
					کل
۰/۳۷۳	۱/۰۴۵	۵/۶۱۰	۳	۱۶/۸۲۹	نحوه اجرا
					درون گروهی
					کل

در مولفه اول "گروه هدف" با مقدار  $F=2/42$  و معناداری  $0/067$ ، در مولفه سوم "خطای قضاوتی" با مقدار  $F=0/868$  و معناداری  $0/458$ ، در مولفه چهارم "نحوه اجرای ارزشیابی" با مقدار  $F=1/045$  و معناداری  $0/373$  تفاوت معناداری بین سابقه خدمت در پاسخ‌گویی به مولفه‌های ذکر شده وجود نداشت و بنابراین می‌توان گفت افراد با سابقه خدمتی متفاوت نظر یکسانی در این سه مولفه دارند. اما در مولفه دوم "اهداف ارزشیابی" همان‌گونه که مشاهده می‌شود بین سابقه خدمت در پاسخ‌گویی افراد به مولفه دوم تفاوت معناداری وجود دارد.  $F=2/784$  و درجه معناداری  $sig:0/041$   $0/05$ . به منظور بررسی تفاوت بین جفت میانگین‌ها این باز هم از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۱۳ آمده است. همان‌گونه که در این جدول مشاهده می‌شود بین هیچ کدام از جفت میانگین‌ها تفاوت معناداری در مولفه "اهداف ارزشیابی" مشاهده نگردید و در نتیجه بین سابقه خدمت اعضای هیئت علمی و مولفه‌های پرسش‌نامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۱۳- آزمون تعقیبی شفه

درجه معناداری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین ها (I-J)	(J) سابقه خدمت	(I) سابقه خدمت
۰/۵۹	۰/۵۶	۱/۲۴۹	۱۱-۲۰ سال	
۰/۷۴۱	۰/۵۱۹	۰/۵۸۰	۲۱-۳۰ سال	۱-۱۰ سال
۰/۱۲۹	۰/۷۳	۱/۷۶	بالای ۳۰ سال	۱-۱۰ سال
۰/۵۲۴	۰/۴۷	-۰/۷۱۳	۲۱-۳۰ سال	۱۱-۲۰ سال
۰/۹۳۲	۰/۷۰۹	۰/۴	بالای ۳۰ سال	۱۱-۲۰ سال
۰/۳۸۷	۰/۶۷	۱/۱۸۳	بالای ۳۰ سال	۲۱-۳۰ سال

### بحث و نتیجه‌گیری

ارتقاء کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها در گرو اعضای هیئت علمی توانمند و شایسته است. از این‌رو ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی یکی از عوامل مهم در جهت بهبود کیفیت خدمات آموزشی حفظ و ارتقای آنان است. هدف این پژوهش اعتبارسنجی ارزشیابی استادان توسط دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان به منظور آگاهی از نقاط ضعف و کاستی‌های موجود در ارزشیابی از آنان بود. در مولفه اول «گروه هدف» مهم‌ترین گویه‌ها، انجام ارزشیابی از دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل و

استفاده از نظرات دانشجویان ممتاز علمی، می‌باشد. چنان‌که در جدول رتبه‌بندی سوالات با توجه به اهمیت آنان این دو گویه به ترتیب در رتبه سوم و پنجم قرار دارند. بنابراین اساتید بر این باورند که در انجام ارزشیابی از آنان چنان‌چه از نظرات این دو گروه از دانشجویان استفاده گردد نتایج ارزشیابی واقع بینانه‌تر خواهد بود. در مولفه دوم «اهداف ارزشیابی» مهم‌ترین گویه‌ها، تاثیر بازخورد نتایج ارزشیابی در بهبود عملکرد اساتید و بهبود خدمات آموزشی در پردیس/ واحد تابعه می‌باشد. به عبارتی دیگر اساتید بر این باورند که چنان‌چه اهداف ارزشیابی برای دانشجویان مشخص و شفاف باشد و توضیحات لازم درباره اهداف ارزشیابی به دانشجویان داده شود اعلام نتایج و بازخورد ارزشیابی باعث بهبود خدمات آموزشی پردیس موردنظر و عملکردشان می‌شود. لذا چنان‌چه هدف از ارزشیابی برای بسیاری از دانشجویان تفهیم گردد می‌توان به نتایج ارزشیابی دقیق‌تری دست یافت. در مولفه سوم «خطای قضای» مهم‌ترین گویه‌ها، تاثیر منفی سخت‌گیری استادان، در کیفیت ارزشیابی دانشجویان و ارزشیابی دقیق‌تر از عملکرد استادان در صورتی که فرم‌های ارزشیابی متناسب با رشته تحصیلی دانشجویان تدوین شود، می‌باشد. چنان‌که گویه تاثیر منفی سخت‌گیری استادان نسبت به گویه‌های دیگر پرسش‌نامه (۱۷ گویه) دارای بالاترین میانگین می‌باشد. به عبارتی دیگر اکثریت اساتید بر این باورند که سخت‌گیری‌های درسی در ارزشیابی دانشجویان آنان تاثیر بسیار منفی می‌گذارند و این باعث می‌شود که دانشجویان در ارزشیابی از اساتید دچار خطای قضای گردند. لذا اساتید بر این باورند که در رابطه با ارزشیابی از آنان باید به این گزینه توجه بیش‌تری کرد هنگام ارزشیابی آنان لحاظ کرد. چنان‌چه بسیاری از اساتید اظهار کردند که ارزشیابی استادان توسط دانشجویان ابزاری برای انتقام گرفتن دانشجویان از اساتید سخت‌گیر می‌باشد و بر همین اساس پیشنهاد می‌کنند ارزشیابی از آنان در دو مرحله (یکی در اواسط ترم و دیگری در پایان ترم) صورت گیرد تا بتوان تاثیر نمره را در ارزشیابی دانشجویان مشاهده نمود و به‌عنوان یک متغیر مداخله‌گر کنترل کرد. لذا پیشنهاد می‌گردد به‌منظور ارزشیابی دقیق‌تر باید خطاهایی قضای که دانشجویان ممکن است در ارزشیابی از اساتید به آن دچار شوند را مدنظر قرار داد. در مورد مولفه چهارم «نحوه اجرای پرسش‌نامه» اعتقاد بیش‌تر اساتید بر این است که به علت عدم دسترسی بیش‌تر دانشجویان به اینترنت با کیفیت و سایت‌های کامپیوتری دانشگاه که این خود باعث می‌شود دانشجویان برای انجام ارزشیابی به سایت‌های کامپیوتری بیرون دانشگاه (کافی‌نت‌ها) مراجعه کنند بهتر است تا زمانی که بسترهای لازم جهت استفاده دانشجویان از خدمات اینترنتی در دانشگاه فراهم نشده ارزشیابی از طریق پرسش‌نامه کاغذی برای دانشجویان ارسال گردد. هم‌چنین بر این باورند که این‌گونه ارزشیابی به علت این‌که دانشجویان زمان بیش‌تری را صرف پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه (در مقایسه با ارزشیابی اینترنتی) می‌کنند ارزشیابی دقیق‌تری از آنان ارائه خواهد داد.

در فرض اول پژوهش که به بررسی متغیر جنسیت در رابطه با مولفه‌های پرسش‌نامه می‌پردازد می‌توان گفت زنان و مردان نظر یکسانی درباره مولفه پرسش‌نامه دارند. لذا همان‌گونه که در بالا ذکر آن گذشت می‌توان دریافت که از بین گویه‌های پرسش‌نامه (سخت‌گیری استادان، تدوین فرم‌های ارزشیابی متناسب با رشته تحصیلی دانشجویان، ارزشیابی استادان توسط دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل)، دارای بیش‌تر میانگین نسبت به بقیه می‌باشند و لذا اساتید معتقدند که در ارزشیابی از آنان باید به این ملاک‌ها بیش‌تر توجه شود و در هنگام ارزشیابی اساتید و تفسیر نتایج حاصل از آن، این گویه‌ها را بیش‌تر مورد مذاقه قرار داد تا ارزشیابی از آنان بیشتر به واقعیت نزدیک‌تر شود.

در مورد فرض دوم این پژوهش مبنی بر تفاوت بین مدرک تحصیلی و مولفه‌های پرسش‌نامه این نتیجه حاصل گردید که در مولفه اهداف ارزشیابی با توجه به میانگین پاسخ‌گویی به مولفه مورد نظر دانشجویان دکتری (۱۳/۴۸) نسبت به اساتیدی که دارای مدرک دکتری (۱۱/۹۵) نظر مساعدتری نسبت به این مولفه دارند و بر این باورند که بازخورد نتایج ارزشیابی در بهبود عملکردشان و خدمات آموزشی پردیس مورد نظر بیش‌تر مؤثر است.

در فرض سوم مشاهده گردید که بین اساتیدی که در رشته علوم پایه و علوم انسانی تدریس می‌کنند تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این‌که اساتید رشته علوم انسانی به دلیل آشنایی بیش‌تر به روش‌های اندازه‌گیری و سنجش‌های آموزشی (به دلیل گذراندن واحدهای مربوطه در دوران تحصیلات) نسبت به اساتیدی که در علوم پایه تدریس می‌کنند بیش‌تر بر



این باورند که دانشجویان دچار خطای قضاوتی می‌شوند. لذا این گروه از اساتید بیش‌تر از اساتیدی که در گروه پایه و تجربی تدریس می‌کنند بر این باورند که باید در ارزشیابی از آنان خطاهای قضاوتی که ممکن است دانشجویان تحت تاثیر آنان استادان را ارزیابی کنند را مورد توجه قرار داد.

بدون تردید ارزشیابی بعلت ماهیت و عملکرد خاص خود در هرگونه نظام آموزشی یکی از گسترده‌ترین و جنجالی‌ترین مباحث فرایند آموزش است. این نکته بر کسی پوشیده نیست که اساتید از مهم‌ترین ارکان در فرایند کیفیت در نظام آموزش عالی می‌باشند. این نقش در دانشگاه فرهنگیان با توجه به رسالت و اهداف آن (پرورش معلمان با کیفیت برای نظام آموزشی ایران) پررنگ‌تر می‌گردد، چرا که تربیت نسل آینده فرزندان این مرز و بوم به دست افرادی است که در حال حاضر در مراکز آموزشی تربیت معلم مشغول گذراندن دوره‌های تربیت دبیری زیرنظر اساتید متخصص می‌باشند. لذا با توجه به این مهم وجود اساتید با کیفیت بدون شک در تربیت معلمان با کیفیت برای نظام آموزشی ایران تاثیر بسزایی خواهد داشت و این مهم در گرو ارزشیابی از اساتید این دانشگاه به‌منظور بهبود مستمر فعالیت‌های آموزشی آنان می‌باشد. با توجه به اهمیت ارزشیابی در بهبود کیفیت خدمات آموزشی به‌خصوص در نظام‌های دانشگاهی همان‌گونه که در نتایج مطالعاتی که در زمینه ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان مشاهده می‌شود متغیرهای زیادی در این نوع ارزیابی دخیل می‌باشند. باید به این مطلب نیز اذعان نمود که ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان همیشه نمی‌تواند دقیق، کامل، بدون نقض و عاری از خطا باشد و نمی‌توان ارزشیابی از اساتید را تنها به این مورد محدود کرد ولی هم‌چنین باید اذعان کرد که نمی‌توان از این‌گونه ارزشیابی به‌دلیل وجود این‌گونه خطاها چشم‌پوشی کرد. به نظر می‌رسد در مجموع می‌بایست سیاست‌های اجرایی دقیقی اتخاذ نمود که تا حد امکان زمینه‌ی این نقاط ضعف و آسیب‌ها کاهش یابد، تا بتوان ارزشیابی جامع‌تری از اساتید داشته باشیم. با توجه به نظرات و دیدگاه‌های موافق و مخالف اعضای هیئت علمی و مدرسین در خصوص روش ارزشیابی استاد توسط دانشجویان و نقاط ضعف و قوت این روش، به‌نظر می‌رسد چنان‌چه این‌گونه ارزشیابی‌ها همراه با شیوه‌های تکمیلی دیگر (از جمله ارزشیابی ۳۶۰ درجه‌ای) همراه گردد می‌توان به نتایج بهتری دست یافت. لذا پیشنهاد می‌گردد در ارزشیابی از اساتید از نظرات تمامی ذی‌نفعان خدمات آموزشی استفاده گردد.

## منابع

- جوادی، علی و عرب بافرانی، محمدرضا. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی، *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، اردیبهشت، شماره مقاله ۱۱۴۲.
- درگاهی، حسین و همکاران. (۱۳۸۸). بررسی دیدگاه اعضای هیات علمی و مدرسین در مورد پرسش‌نامه ارزشیابی دانشجویان از استادان در دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، *مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران* (پیاورد سلامت)، دوره ۱، شماره ۱ و ۲، صص ۷۵-۸۴.
- دهقانی‌تفتی، محمدحسین و همکاران. (۱۳۹۱). تعیین اهمیت گویه‌های موجود در پرسش‌نامه ارزشیابی نحوه تدریس نظری استاد از نظر دانشجویان دانشکده بهداشت در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، پاییز، دوره هفتم، شماره ۳، صص ۱۶-۲۶.
- فرخ نژاد، خدانظر و پیردادیان، معصومه. (۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند تدریس یادگیری در نظام دانشگاهی، پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران، دانشکده فنی،

فخری و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی پایایی ابزار ارزشیابی کیفیت آموزش استادان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، زمستان، دوره ۲۱، شماره ۸۶، صص ۳۸-۴۶.

کریمی، فاطمه و همکاران. (۱۳۹۰). دیدگاه اعضای هیئت علمی درباره ارزشیابی استادان توسط دانشجویان. *فصلنامه راهبردی/آموزش*، زمستان، دوره ۴، شماره ۴، صص ۱۷۱-۱۷۵.

معروفی، یحیی و همکاران. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، تابستان، شماره ۵، صص ۸۱-۱۱۲.

نصر، احمدرضا و مهری، آمنه. (۱۳۹۴). تحلیلی بر کیفیت ارزشیابی دانشجویان از تدریس. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمه، صص ۱۹۴-۲۱۱.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری؛ تهران: پارسا.

- Arkin, F. (2010). Programme evaluation: Skill-based language teaching approach in EFL. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3339-3350.
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41, 71-88.
- Bush, M. A., Rushton, S., Conklin, J. L., & Oermann, M. H. (2017). Considerations for developing a student evaluation of teaching form. *Teaching and Learning in Nursing*. [http://www.civilica.com/Paper-QAUS05-QAUS05\\_015.html](http://www.civilica.com/Paper-QAUS05-QAUS05_015.html)
- Goldschmid, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher Education*, 7(2), 221-245.
- Goldie, J. (2006). AMEE Education Guide no. 29: Evaluating educational programmes. *Medical Teacher*, 28(3), 210-224.
- Lidice, A., & Saglam, G. (2013). Using students' evaluations to measure educational quality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1009-1015

## Farhangian University Faculty's evaluation approach validated by students

### Abstract

The present paper aims to have Farhangian University Faculty's evaluation approach validated by students. For this purpose, descriptive and analytical methods were used. Statistical population consists of all the lecturers and faculty working at Farhangian University that amount to 8000, of whom a sample of 365 were. To gather data, a questionnaire composed of three was used. In order to determine the content validity were used the experts of the monitoring, evaluation and quality assurance deputy of Farhangian University were asked to verify the validity of the questionnaire. The reliability was calculated 0.81 using chronbach's alpha. Findings: The results show that the majority of faculty members (over 70%) were in favor of agreed evaluation by students; but considering that faculty evaluation is affected by various factors, it is better to use multimodal approach to evaluation (360 degree), not limited to evaluation by students study, there was no significant difference between gender and questionnaire components (4 components), but there was a significant difference between field of expertise and education level and components of the questionnaire. With regard to multi-stage approach to evaluation and the best evaluation time, Faculty members believed that their evaluation should be performed in two stages. In addition, according to Faculty, evaluation will be more accurate, provided that outstanding students are asked to evaluate faculty, they have a clear idea of the objectives of evaluation, evaluation errors are under control, and foundations for internet evaluation are laid.

**Key word:** Validation, Evaluation, Faculty Evaluation, Farhangian University

## مقایسه شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس

عباس اناری‌نژاد<sup>۱</sup>، مریم راسخی‌پور<sup>۲</sup>، ناهید صالحی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس انجام گرفت. این مطالعه یک بررسی توصیفی-پیمایشی است که در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ اجرا گردید. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود. نمونه پژوهش شامل ۲۵ نفر عضو هیئت علمی و ۳۰۵ نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود که به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ای شامل ۴۹ گویه در چهار حیطه (روش تدریس، ویژگی‌های فردی، دانش‌پژوهی و توانایی ارتباط) استفاده شد که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و استنباطی (آزمون‌های تحلیل واریانس و بونفرونی) استفاده گردید. بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد که دانشجویان حیطه‌های تدریس اثربخش را به ترتیب: «توانایی ارتباط، ویژگی‌های فردی، روش تدریس و دانش‌پژوهی» اولویت‌بندی نموده‌اند و اساتید بیش‌ترین امتیاز را به ترتیب به حیطه‌های: «روش تدریس، توانایی ارتباط، ویژگی‌های فردی و دانش‌پژوهی» اختصاص داده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** شاخص‌ها، تدریس اثربخش، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانشگاه فرهنگیان، استان فارس.

### مقدمه

موفقیت در این جهان در حال تغییر مستلزم افزایش دانش و مهارت یا به عبارتی کسب شایستگی است [۱]. بسیاری از مربیان می‌اندیشند که برآورده کردن استانداردهای تحصیلی مستلزم سرعت و پوشش تمام مطالب درسی است اما توجه بیش از حد به این مسئله سبب می‌شود زمان کافی برای توجه و پرورش دیگر شایستگی‌های موردنیاز از بین برود [۲]. نقش آموزش عالی در قرن بیست و یکم، که قرن دانش‌بنیان نامیده شده، در توسعه کشورها انکارناپذیر است [۳]. با توجه به نقش حیاتی آموزش عالی که همانا اتخاذ راهبردهای اثربخش برای تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش نو و ارائه خدمات تخصصی و فناوری روز است، توسعه کمی به تنهایی کافی نیست و در کنار آن توجه به مقوله کیفیت بسیار ضروری است [۴]. دانشگاه به‌عنوان عامل اجرایی آموزش عالی مسئولیت تلاش در جهت تحقق اهداف را داراست [۵]. استاد، دانشجو و محیط آموزشی از ارکان اساسی آموزش در هر دانشگاه می‌باشند [۶] انتظارات از اساتید به‌سرعت نسبت به گذشته در حال تغییر است و آنان برای ایفای نقش معلمی نیاز به کسب توانایی‌ها و شایستگی‌ها بیش‌تری دارند و به عنوان مجریان آموزشی در رأس بهبود کیفیت آموزش قرار دارند [۷]. محور و هسته اصلی آموزش، تدریس استاد است و ارتقای کیفیت تدریس منجر به ارتقای کیفیت آموزش و کیفیت نظام‌های آموزش عالی می‌شود [۸]. تعدد تعاریف تدریس حاکی از تلاش چشم‌گیر صاحب‌نظران برای شناخت آن است [۹]. شیر بیگی تدریس را ابزاری می‌داند که به وسیله آن مجموعه‌ای از دانش کشف‌شده و منسجم از نسلی به نسل بعدی دانش‌پژوهان منتقل می‌شود [۱۰]. تدریس اثربخش در آموزش عالی یک «مفهوم مورد اختلاف» است که تعریف‌های متنوعی برای آن ارائه شده است [۱۱].

<sup>۱</sup> . دکترای علوم تربیتی، استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی، تهران، ایران. anarinejad@gmail.com

<sup>۲</sup> . دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

<sup>۳</sup> . دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شیراز، فارس، ایران

با توجه به تعریف اثربخشی که عبارت است از بررسی میزان موثر بودن اقدامات انجام شده برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده [۱۲] می‌توان تعریف ارائه شده توسط عسگری و محبوب مودب (۱۳۸۹) برگزید که تدریس اثربخش را یک رشته از عملکردها و ویژگی‌های اساتید معرفی می‌کنند که موجب نیل به اهداف آموزشی و ایجاد یادگیری مطلوب در دانشجو می‌گردد [۱۱]. اعتقاد بر این است که تدریس اثربخش بایستی حداقل ۵ ویژگی شور و شوق، وضوح و روشنی، آمادگی، سازمان و علاقه و معلومات را داشته باشد [۱۳].

پژوهش‌هایی که حول موضوع مورد بررسی صورت گرفته عبارتند از: اسدی و همکاران (۱۳۹۳) طی تحقیق خود در دانشگاه کردستان دریافته‌اند که مؤلفه‌های اساسی تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان، شامل مهارت‌های آموزشی، ارزیابی نظام‌مند و منش فردی بودند و اعضای هیأت علمی علاوه بر مهارت‌های آموزشی و منش فردی، خصوصیات اخلاقی و عوامل ارتباطی را به عنوان دو مولفه مهم دیگر برشمردند [۱۴].

صدیق معروفی و همکاران (۱۳۹۲) با مطالعه‌ای که بر روی کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام دادند به این نتایج رسیدند که بیان شیوا، ساده و انتقال واضح مطالب بیشترین تاثیر را بر اثربخشی تدریس دارد [۱۵]. محمدی (۱۳۹۵) با بررسی روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان دریافت که بیان شیوا، سادگی کلام از نظر دانشجویان بیشترین تاثیر را بر اثربخشی تدریس دارد که می‌توان با توجه بیشتر به آن در کنار سایر حیطه‌ها مانند دانش پژوهی، ارتباط با دانشجو و روش‌های تدریس به اثربخشی تدریس و ارتقای کیفیت آموزش دست یافت [۱۶]. بدون شک توجه به عوامل مؤثر در تدریس اثربخش و یادگیری می‌تواند منجر به ارتقای کیفیت آموزشی گردد. بنابراین انجام پژوهش در مورد شاخص‌های مهم تدریس اثربخش و ارائه نتایج به اساتید و مسئولین می‌تواند منجر به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس شود [۱۷]. لذا با توجه به اهمیت دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد آموزش دهنده معلمان آینده و اهمیت آموزش آنان به برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای در قالب چهار حیطه (روش تدریس، ویژگی‌های فردی، دانش پژوهی و توانایی ارتباط) و ۴۹ گویه استفاده گردید. این پرسش‌نامه در مطالعه محدثی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده گردیده است. پاسخ‌دهندگان می‌توانستند به هر گویه با انتخاب یکی از اعداد ۱ تا ۱۰ پاسخ دهند [۱۸]. عدد ۱ به معنی کمترین و عدد ۱۰ به معنی بیشترین تاثیر بر تدریس اثربخش بود. اعتبار و پایایی این پرسش‌نامه و حیطه‌های چهارگانه آن، توسط سازندگان پرسش‌نامه به ترتیب با روش روایی محتوا و بازآزمایی بررسی شده و در حد مطلوب گزارش شده است.

جدول ۱: مشخصات جمعیت‌شناختی دانشجویان و استادان نمونه

مشخصات	تعداد	درصد
دانشجویان		
پسر	۱۹۳	۶۳/۳
دختر	۱۱۲	۳۶/۷
استادان		
مرد	۱۷	۶۸
زن	۸	۳۲

در مطالعه حاضر روایی محتوایی پرسش‌نامه با استفاده از روش تحلیل گویه مورد بررسی قرار گرفت که ضریب همبستگی گویه‌ها در هر بعد به صورت کمترین و بیشترین در دامنه‌ای بین ۰/۳۴ و ۰/۷۲ در سطح ۰/۰۰۱ معناداری به دست آمد. پایایی ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.



جدول ۲: مقادیر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مولفه های تدریس اثربخش

مولفه	مقدار ضریب آلفا
روش تدریس	۰/۸۳
ویژگی های فردی	۰/۷۰
دانش پژوهی	۰/۸۲
توانایی ارتباط	۰/۹۳
کل	۰/۸۸

پس از تکمیل پرسشنامه ها و جمع آوری آن ها، داده های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS-16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## نتایج

۱- با تحلیل داده ها و بر اساس یافته های به دست آمده، دانشجویان حیطه های تدریس اثربخش را به ترتیب زیر اولویت بندی نموده اند: «توانایی ارتباط، ویژگی های فردی، روش تدریس و دانش پژوهی» (جدول ۳).  
 به منظور مقایسه حیطه های چهارگانه تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان از آزمون تحلیل واریانس اندازه های مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) خلاصه شده است.

جدول ۳: اولویت بندی حیطه های تدریس اثربخش توسط دانشجویان

حیطه	میانگین	انحراف استاندارد
(۱) توانایی ارتباط	۷/۷۶	۱/۹۶
(۲) ویژگی های فردی	۷/۷۳	۳/۱۳
(۳) روش تدریس	۷/۶۷	۳/۲۸
(۴) دانش پژوهی	۷/۳۵	۱/۹۶

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس اندازه های مکرر حیطه های چهارگانه تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان

حیطه	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معناداری
(۱) توانایی ارتباط	۷/۷۶	۱/۹۶	۲/۳۰	۳	۰/۰۷
(۲) ویژگی های فردی	۷/۷۳	۳/۱۳			
(۳) روش تدریس	۷/۶۷	۳/۲۸			
(۴) دانش پژوهی	۷/۳۵	۱/۹۶			

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می گردد به کارگیری آزمون تحلیل واریانس اندازه های مکرر در این زمینه نشان داد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین ها معنی دار نیست.

۲- این در حالی است که استادان در زمینه تدریس اثربخش بیشترین امتیاز را به ترتیب به حیطه های: «روش تدریس، توانایی ارتباط، ویژگی های فردی و دانش پژوهی» اختصاص داده اند (جدول ۵).  
 به منظور مقایسه حیطه های چهارگانه تدریس اثربخش از دیدگاه استادان از آزمون تحلیل واریانس اندازه های مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) خلاصه شده است.

جدول ۵: اولویت‌بندی حیطه‌های تدریس/اثربخش توسط استادان

حیطه	میانگین	انحراف استاندارد
(۱) روش تدریس	۹/۱۰	۰/۶۴
(۲) توانایی ارتباط	۸/۸۴	۰/۶۷
(۳) ویژگی‌های فردی	۸/۶۹	۰/۶۰
(۴) دانش پژوهی	۸/۵۲	۱/۱۴

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر حیطه‌های چهارگانه تدریس/اثربخش از دیدگاه استادان

حیطه	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معناداری
(۱) روش تدریس	۹/۱۰	۰/۶۴	۳/۳۳	۳	۰/۰۲
(۲) توانایی ارتباط	۸/۸۴	۰/۶۷			
(۳) ویژگی‌های فردی	۸/۶۹	۰/۶۰			
(۴) دانش پژوهی	۸/۵۲	۱/۱۴			

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌گردد به‌کارگیری آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر در این زمینه نشان داد که تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین‌ها در سطح ۰/۰۲ معنی‌دار است.

برای مقایسه زوجی (یک به یک) میانگین حیطه‌های چهارگانه تدریس/اثربخش با هم، از آزمون «بونفرونی» استفاده گردید که نتایج نشان داد که فقط حیطه روش تدریس با سایر حیطه‌ها دارای تفاوت معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ بود.

۳- از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجویان در حیطه روش تدریس بیش‌ترین امتیازها را به‌ترتیب به گویه‌های: تسلط استاد بر درس، اشاره به موارد ضروری درسی برای آینده حرفه‌ای دانشجو و انتقال شفاف و واضح مطالب درسی داده‌اند؛ در حالی که استادان در این حیطه به‌ترتیب به گویه‌های: تسلط استاد بر درس، فراهم‌ساختن جو آموزشی مناسب برای ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود و ایجاد زمینه خلاقیت فکری در دانشجویان امتیاز داده‌اند.

۴- در حیطه ویژگی‌های فردی، دانشجویان بیش‌ترین امتیازها را به‌ترتیب به گویه‌های: شیوایی بیان استاد، اعتمادبه‌نفس استاد و انتقادپذیری استاد داده‌اند؛ حال آن‌که استادان بیش‌ترین امتیازها را به‌ترتیب برای گویه‌های: اعتمادبه‌نفس استاد، علاقه‌مندی استاد به موضوع تدریس و آراستگی ظاهری استاد در نظر گرفته‌اند.

۵- در حیطه دانش پژوهی، دانشجویان و اساتید به‌ترتیب به گویه‌های: داشتن دانش عمومی در رابطه با درس، علاقه‌مندی استاد به پژوهش در موضوع مورد تدریس و ارائه مطالب بر اساس نتایج حاصل از تحقیقات انتخاب کرده‌اند.

۶- و بالاخره در حیطه توانایی ارتباط، دانشجویان بیش‌ترین امتیاز را به‌ترتیب به گویه‌های: داشتن عدالت در ارزیابی، احترام متقابل استاد و دانشجو و توضیح مجدد مطالب و رفع اشکال داده‌اند؛ استادان نیز الویت اول و دوم دانشجویان را تایید کرده و سومین گویه به داشتن نظم و تدبیر در کلام اختصاص داده‌اند (جداول ۵ و ۶).

جدول ۵: اولویت‌بندی مولفه‌های تدریس اثربخش توسط دانشجویان

حیطه	مولفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
روش	(۱) تسلط استاد بر درس مورد تدریس	۸/۴۰	۲/۲۸
تدریس	(۲) اشاره به مواردی از درس که برای آینده حرفه‌ای دانشجو ضروری است	۸/۲۲	۲/۸۳
	(۳) انتقال شفاف و واضح مطالب درسی توسط استاد	۸/۰۱	۲/۳۵
ویژگی‌های فردی	(۱) شیوایی بیان استاد	۸/۳۱	۲/۰۱
	(۲) اعتمادبه‌نفس استاد	۸/۲۲	۲/۰۲
	(۳) انتقادپذیری استاد	۸/۱۴	۲/۲۲
دانش - پژوهی	(۱) داشتن دانش عمومی در رابطه با درس	۷/۶۱	۲/۵۴
	(۲) علاقه‌مندی استاد به پژوهش در موضوع مورد تدریس	۷/۳۸	۲/۴۳
	(۳) ارائه مطالب بر اساس نتایج حاصل از تحقیقات	۸/۳۰	۲/۴۴
توانایی ارتباط	(۱) داشتن عدالت در ارزشیابی	۸/۱۴	۲/۲۹
	(۲) احترام متقابل استاد و دانشجو	۸/۱۲	۲/۵۲
	(۳) توضیح مجدد مطالب و رفع اشکال	۸/۰۵	۲/۳۶

جدول ۶: اولویت‌بندی مولفه‌های تدریس اثربخش توسط استادان

حیطه	مولفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
روش	(۱) تسلط استاد بر درس مورد تدریس	۹/۷۶	۰/۶۶
تدریس	(۲) فراهم‌ساختن جو آموزشی مناسب برای ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود	۹/۴۴	۰/۵۸
	(۳) ایجاد زمینه خلاقیت فکری در دانشجویان	۹/۴۰	۰/۷۰
ویژگی‌های فردی	(۱) اعتمادبه‌نفس استاد	۹/۴۴	۰/۷۱
	(۲) علاقه‌مندی استاد به موضوع تدریس	۹/۳۶	۰/۹۹
	(۳) آراستگی ظاهری استاد	۹/۳۶	۰/۸۱
دانش - پژوهی	(۱) داشتن دانش عمومی در رابطه با درس	۸/۷۶	۱/۲۳
	(۲) علاقه‌مندی استاد به پژوهش در موضوع مورد تدریس	۸/۷۲	۱/۳۷
	(۳) ارائه مطالب بر اساس نتایج حاصل از تحقیقات	۸/۶۴	۱/۴۶
توانایی ارتباط	(۱) داشتن عدالت در ارزشیابی	۹/۴۸	۰/۸۲
	(۲) احترام متقابل استاد و دانشجو	۹/۴۴	۰/۷۱
	(۳) داشتن نظم و تدبیر در کلام	۹/۳۲	۰/۸۵

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌ها اولویت اول دانشجویان و اساتید در حیطه روش تدریس تسلط استاد بر درس مورد تدریس می‌باشد و این مسئله روشن است که استاد بدون تسلط به درس نمی‌تواند آن را به‌خوبی تدریس کند که پژوهش‌وهایی سال ۱۳۹۴ و صیامیان و همکاران (۱۳۹۱) این مهم را ثابت می‌کند [۱۹، ۲۰]. اولویت‌های بعدی دانشجویان دروس ضروری آینده حرفه‌ای و انتقال شفاف مطالب درسی می‌باشد؛ در حالی‌که اساتید به جو آموزشی مناسب برای ایجاد نگرش

مثبت نسبت به خود و ایجاد خلاقیت فکری در دانشجویان تاکید دارند. نگرش دانشجویان می‌تواند اثباتی برای فاصله بین دانشگاه‌ها و بازار کار و کاربردی نبودن دروس و شیوه‌های تدریس باشد در حالی که اساتید با دیدگاه علمی خود می‌خواهند با ایجاد نگرشی مثبت و خلاقیت در دانشجویان، آن‌ها را برای حل مسائل مختلف در آینده آماده کنند. این اختلاف نظر را می‌توان با استفاده از روش‌های تدریسی که به ایجاد خلاقیت و نگرش مثبت توجه دارد رفع نمود. در حیطه ویژگی فردی با توجه به این که شیوه بیان استاد در انتقال مفاهیم و کیفیت یاددهی و یادگیری بسیار موثر است، دانشجویان بیش‌ترین امتیاز را به گویه داده‌اند. تحقیقات صیامیان و همکاران (۱۳۹۱)، قربانی و همکاران (۱۳۸۷) و محمدی (۱۳۹۵) تاییدی بر این نتیجه هستند [۲۰]، [۲۱]، [۱۶]. در حالی که اساتید این حیطه را برای تدریس امری بدیهی دانسته و به آن تاکید نداشتند. دومین گویه انتخاب‌شده توسط دانشجویان و اولین انتخاب اساتید اعتمادبه-نفس اساتید در هنگام تدریس می‌باشد. بسیار روشن است که اساتید بدون داشتن اعتماد به خود نمی‌توانند مفاهیم را به دانشجویان خود انتقال دهند. تحقیق نوبخت و رودباری در سال ۱۳۹۰ نیز این نتیجه را پذیرفته است [۲۲]. سومین گویه انتخابی دانشجویان انتقادپذیری می‌باشد. در فرآیند تدریس به‌عنوان تعاملی دوجانبه انتقاد امری بدیهی است اما این نکته اهمیت دارد که باید هر دو طرف تعامل بتوانند انتقاد را پذیرفته و در جهت بهبود شرایط بکوشند. در رابطه با گویه‌های انتخابی اساتید بدهی است که استاد هنگامی که به موضوع مورد تدریس خود علاقه داشته باشد آن‌را با اشتیاق و حوصله تدریس کرده و انگیزه دانشجویان را افزایش می‌دهد. علاوه بر علاقه‌مندی به درس ظاهر اساتید نیز تاثیر به‌سزایی در انتقال مفاهیم دارد. اساتید به‌عنوان الگوی دانشجویان باید علاوه بر تدریس به نحوه پوشش خود دقت داشته باشند و لباسی درخور شأن و شخصیت خود بپوشند. این نتایج با یافته‌های تحقیق مظلومی و همکاران همسو است [۲۳].

عرصه‌ی تدریس و یادگیری، عرصه‌ای پیچیده برای عمل است به‌همین دلیل مدرسان به‌عنوان راهبر اصلی بایستی با تکیه بر ظرفیت پژوهش از دانش و آگاهی‌های بالایی بهره‌مند شوند [۲۴]. با توجه به الویت اول اساتید و دانشجویان، در صورتی که اساتید با پژوهش درباره درس موردنظر خود به کلاس بروند تدریس اثربخش‌تری خواهند داشت. برخی معتقدند که کارهای تحقیقاتی به یادگیری و درک بیش‌تر کمک می‌کند [۲۵]، از سوی دیگر علاقه‌مندی اساتید به پژوهش که باعث علاقه‌مندی دانشجویان به این امر می‌شود سبب خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان خواهد شد [۲۶]. اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نیز این امر را به‌عنوان دومین گام در دانش پژوهی انتخاب کردند. سومین گویه ارائه درس بر اساس نتایج تحقیقات می‌باشد که این انتخاب نشان از اهمیت به‌روزرودن اطلاعات در عرصه آموزش در دانشگاه‌ها می‌باشد به‌گونه‌ای که بتوانند اطلاعات محفوظ خود را در مسیر رسیدن به اطلاعات جدید حاصل از پژوهش به‌کار برند که این امر باید مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

یافته‌ها حاکی از آن است که در حیطه‌ی توانایی ارتباط، اولویت‌های نخست دانشجویان و اساتید یک‌سو می‌باشند. نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی به اشکال مختلف رفتارها و نگرش‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پایبندی به اصول اخلاق و عدالت، زمینه تقویت تعهد و وفاداری در مقابل زمینه تضعیف رفتارهای انحرافی را فراهم می‌آورد [۲۷]. سومین گویه انتخابی دانشجویان توضیح مجدد و رفع اشکال بوده است، که با توجه به نیاز دانشجویان به یادگیری عمیق و آموزش کاربردی که آن‌را در اولویت‌های خود در حیطه‌های مختلف اذعان نموده‌اند می‌توان آن‌را توجیه نمود [۲۸]. آخرین گویه انتخابی اساتید نظم و تدبیر در کلام می‌باشد که این مسئله باعث فهم هرچه بیش‌تر مطالب آموزش داده شده خواهد شد و از بین رفتن تمرکز دانشجویان جلوگیری خواهد کرد. به‌طور کلی نتایج به‌دست آمده در این تحقیق دانشجویان حیطه «توانایی ایجاد ارتباط» و اعضای هیئت علمی حیطه «روش تدریس» را از مهم‌ترین حیطه‌های اثرگذار بر تدریس اثربخش می‌دانند. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات رضائی و درتاج راوری (۱۳۸۸)، محدثی و همکاران (۱۳۹۰)، یعقوبی و قلی‌پور (۱۳۹۱)، جوکار و همکاران (۱۳۹۵) و

کاویانی و نیلی (۱۳۹۵) هم‌خوانی داشته و با نتایج تحقیقات بنی‌داوودی (۱۳۹۳)، محمدی (۱۳۹۵) همسو نمی‌باشد [۲۹]، [۱۸]، [۱۲]، [۳۰]، [۱۷]، [۳۱]، [۱۶]. رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸) این تنوع نتایج را بنا به عقیده سیف که معیارهای یک استاد خوب را بر اساس شرایط متفاوت آموزشی، فرهنگی و اقتصادی متغیر می‌داند، را امری طبیعی قلمداد می‌کند [۲۹]. محدثی و همکاران تفاوت‌نظر اساتید و دانشجویان را بر اساس مدل SPICES که توسط هاردن و همکارانش در سال ۱۹۸۴ مطرح گردیده است توجیه می‌کنند. این مدل بر این عقیده است که برنامه آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی گردد که به‌جای محوریت معلم دانشجویان را در نظر قرار گیرد [۱۸]. که بر اساس این نتایج می‌توان گفت که دانشجویان به‌دنبال محوریت در فعالیت‌های یاددهی یادگیری بوده اما حیطه «روش تدریس» بر محوریت اساتید اشاره دارد، بنابراین اساتید دانشگاه فرهنگیان باید به این مهم توجه بیش‌تری نمایند. یکی دیگر از دلایل این تفاوت‌نظر در دانشگاه فرهنگیان را می‌توان با توجه به هدف این دانشگاه که تربیت معلمان آینده می‌باشد توجیه کرد. اساتید دانشگاه با توجه به اهمیت حیطه روش‌های تدریس در حرفه معلمی تاکید ویژه‌ای بر این حیطه دارند.

## منابع

- اسدی، محمد و غلامی، حسین. (۱۳۹۴). سنتز پژوهی بر الگوی تدریس اثربخش در آموزش عالی. ۱۴۴-۱۱۳.
- اسدی، محمد؛ غلامی، خلیل و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۳). عوامل و مولفه‌های بنیادی تدریس اثربخش در آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان. دوره ۱۱، ش ۱، ۱۴۹-۱۴۳.
- اشق‌لی فراهانی، منصوره؛ رفیعی، فروغ و امامزاده قاسمی، حرمت سادات. (۱۳۹۲). عوامل موثر در کسب شایستگی معلمی مدرسان پرستاری؛ یک مطالعه کیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۹)، ۷۶۶-۷۷۹.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). استانداردهای آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت. س ۸، ش ۳۰.
- برهانی، فریبا؛ عباس‌زاده، عباس و سبزواری، سکینه. (۱۳۹۲). تلاش برای عدالت آموزشی: تبیین فرایند ارزشیابی بالینی دانشجویان پرستاری، یک مطالعه‌ی گراندد تئوری. س ۳، ش ۹.
- بنی‌داوودی، شهره. (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. دو فصلنامه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل، دوره ۲، شماره ۲، ص ۱۳-۷.
- جوادیان، یحیی. (۱۳۸۱). نگرش دانشجویان پزشکی در مورد اهمیت پژوهش، مجله دانشگاه علوم پزشکی، ش ۲۲، ص ۶۷-۶۴.
- جوکار، اسماعیل؛ مولایی، سیده‌نجمه؛ زهره، عمادی و عباس، اناری‌نژاد. (۱۳۹۵). آموزش اثربخش از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان فارس، یک مطالعه‌ی کیفی. فصلنامه‌ی علمی - تخصصی آموزش پژوهی، س ۲، ش ۵.
- حلیمی‌جلودار، حبیب‌الله. (۱۳۹۴). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تاکید بر خصایص جمعیت‌شناسی آنان، نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۳۷، ص ۱۱۷-۹۸.
- خاقانی‌زاده، مرتضی؛ محمودی، حسین؛ جواهر، امیراحمد و کاملی، مرتضی. (۱۳۹۲). کلید موفقیت معلمی از دیدگاه دانشجویان: مطالعه‌ی کیفی. مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۸)، ۶۷۲-۶۸۰.
- رعدآبادی، مهدی؛ صادقی‌فر، جمیل؛ بهادری، محمدکریم؛ درگاهی، حسین؛ فروزان‌فر، فایزه؛ حموزاده، پژمان و صدیق معروفی، شهنام (۱۳۹۱). اولویت‌بندی عوامل موثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان؛ کاربرد فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی AHP. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۱۱)، ۸۱۷-۸۲۰.



- رمضانی، طاهره و درتاج‌راوری، اسحاق. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشی موثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشکده‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. مجله مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش پزشکی، دوره ۶، ش ۲، ۱۴۸-۱۳۹.
- ساک، رضا. (۱۳۹۱). دانش معلمان درباره پژوهش و نیاز آنان به آموزش پژوهش. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. دو فصلنامه علمی - پژوهشی، دوره ۱۳، ش ۲، ۵۶-۷۵.
- شیربگی، ناصر. (۱۳۸۹). راهبردهای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی. نامه‌ی آموزش عالی، دوره‌ی جدید، س ۳، ش ۱۰، ۳۳-۹.
- صالحی، شایسته. (۱۳۸۰). تدریس اثربخش. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، دوره سوم، ش ۲۱-۱۲.
- صدیق معروفی، شهنام؛ محمدی، آیین؛ موسوی، سیدمسعود و رعدآبادی، مهدی. (۱۳۹۳). تعیین مهم‌ترین مولفه‌های موثر بر اثربخشی تدریس یک استاد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد: رهیافت مدل تحلیل سلسله‌مراتبی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ۹، ش ۳، ۵۸-۶۶.
- صیادی، مهناز؛ وهابی، احمد؛ وهابی، بشری و روشنی، دایم. (۱۳۹۵). دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی کردستان و آزاد اسلامی سنندج در مورد تدریس اثربخش و عوامل مرتبط با آن. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، دوره ۲۱، ص ۱۰۳-۹۳.
- صیامیان، حسن؛ بالاغفاری، آریتا؛ علی‌گلبنندی، کبری؛ رضائزاد، فرشته؛ شریفی‌نیک، مریم؛ شهرابی، افسانه و قاضی‌زاده، زینب. (۱۳۹۱). ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره ۲۲، ش ۶، ۱۱۳-۱۰۶.
- عبدی، علی. (۱۳۹۳). اثربخشی تدریس مبتنی بر الگوی چرخه یادگیری هفت مرحله‌ای بر بهبود مهارت‌های تفکر نقادانه‌ی دانش‌آموزان پسر. پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۵، ش ۲.
- فریدی، محمدرضا. (۱۳۹۵). رابطه اثربخشی تدریس اساتید با خودکارآمدی پژوهشی و یادگیری خودراهبرد دانشجویان. دو فصلنامه علمی - پژوهشی، دوره ۱۳، ش ۲، ۸۶-۷۵.
- قربانی، راهب؛ حاجی‌آقاجانی، سعید؛ حیدری‌فر، معصومه؛ انداده، فاطمه و شمس‌آبادی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۱۰، ش ۲، ص ۸۴-۷۷.
- کاویانی، حسن و نیلی، محمدرضا. (۱۳۹۵). فراتحلیل عوامل موثر بر تدریس اثربخش در آموزش پزشکی. مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲)، ۹-۲۰.
- محدثی، حمیده؛ فیضی، آرام و سالم صافی، رضا. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه.
- محمدی، بهنام. (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه دانشجویان بهداشت حرفه‌ای در مورد ویژگی‌های تدریس اثربخش. دو فصلنامه‌ی آموزش پزشکی. دوره ۴، ش ۲، ۱۲-۷.
- مصلح امیردهی، هادی؛ نیستانی، محمدرضا و جهانیان، ایمان. (۱۳۹۵). نقش ارزیابی بیرونی بر ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی علوم پزشکی بابل. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴، ۱۱۱-۹۹.
- مظلومی محمودآباد، سیدسعید؛ رهائی، زهره؛ احرامپوش، محمدحسن و سلطانی، طاهره. (۱۳۸۷). ویژگی‌های یک استاد توانمند از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله پزشکی هرمزگان، س ۱۴، ش ۳، ص ۲۳۳-۲۲۶.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۳). مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن. مجله مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش پزشکی، س ۱، ش ۱، ۴۸-۵۶.

نوبخت، ملیحه و رودباری، مسعود. (۱۳۹۰). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران. دوره اول، ش ۲۲، ۲۷-۲۲.

وهابی، احمد (۱۳۹۶). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های شهر سمنان در مورد تدریس اثربخش و عوامل مرتبط با آن. پایگاه نتایج پژوهش‌های سلامت کشور دانشگاه کردستان.

یعقوبی، یاسمن و قلی‌پور مقدم، فرخ. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده‌ی پرستاری - مامایی و پیراپزشکی لنگرود. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۴(۲)، ۳۴-۴۰.

یوسفی‌افراشته، مجید؛ سلطان عربشاهی، کامران؛ بیگولی، شعله و صدیق معروفی، شهنام. (۱۳۹۴). تحلیل روابط ساختاری متغیرهای مرتبط با ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان آموزش پزشکی، مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵۰(۵۰)، ۳۹۳-۴۰۴.

## **Comparative Study of Effective Teaching Indicators From the viewpoint of faculty members and students of Farhangian University of Fars province Abbas Anari Nejad**

*Faculty Member of Shahid Rajaee Farhangian University*

**Maryam Rashkipour**

*Elementary teacher of the Kavar Education Department*

**Nahid Salehi**

*master's degree, Yasouj University*

### **Abstract**

The present study was conducted with the aim of comparing the effective teaching indicators from the viewpoints of faculty members and students of Farhangian University in Fars province. This study is a descriptive-survey study that was conducted in the first semester of the academic year of 1396-97. The statistical population of the study consisted of all faculty members and students of Farhangian University in Fars province. The research sample consisted of 25 faculty members and 305 students from Farhangian University of Fars who were selected by random sampling method. A questionnaire including 49 items in four areas (teaching method, individual characteristics, scholarship and communication ability) was used to collect data. The validity and reliability of the questionnaire were confirmed. For analyzing the data, descriptive and inferential statistics (ANOVA and Bonferroni tests) were used. Based on the analysis of the data, it was determined that students prioritized the effective teaching areas: "ability of communication, personal characteristics, teaching methods and scholarship", and the professors assigned the highest scores in the following areas: "Method Teaching, communication ability, personal characteristics and scholarship.

**Key Words:** *Indicators, Effective Teaching, Faculty Members, Students, Farhangian University, Fars Province*

## دانشگاه فرهنگیان و هویت حرفه‌ای دانشجویان معلمان

حسین احمدی<sup>۱</sup>

### چکیده

مهم‌ترین اثر دانشگاه فرهنگیان را می‌توان شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجویان معلمان دانست. هدف دانشگاه فرهنگیان در روند تربیت دانشجویان معلمان تبدیل فرد از یک نامعلم به یک معلم است و تغییرات مختلف در دانشگاه در جهت کاهش ایرادات این روند بوده است. عوامل متعددی در این زمینه نقش دارند که شرایط ورود دانشجویان از جمله عوامل مذکور محسوب می‌شود؛ اگر بر اساس نظریه سیستم‌ها سه بخش مهم ورودی، فرایند و خروجی را در نظر بگیریم فارغ‌التحصیل دارای هویت معلمی خروجی سیستم تربیت معلم، داوطلبان وارد شده به دانشگاه ورودی و فعالیت‌های دانشگاه فرایند خواهد بود، که برای مطالعه هویت معلمی هر سه بخش مهم هستند. این نوشته در صدد فهم تکوین هویت حرفه‌ای دانشجویان بر اساس گزارش‌های پروژه دانشجویی است. بر اساس بحث‌های نظری سه حالت برای ورود و سه حالت برای خروجی در نظر گرفته شد که مجموعاً از ترکیب آن‌ها نه حالت به وجود آمد. روش مقاله کیفی بوده و دانشجویان به شیوه هدفمند انتخاب شدند و بر اساس اظهارنظرهایشان در گونه‌شناسی‌های ایجاد شده قرار گرفتند. تحلیل نظرات دانشجویان گونه‌هایی که دارای نمونه واقعی بودند به فهم بیش‌تر نقش دانشگاه در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجویان کمک کرده است که در متن مقاله بدان پرداخته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** هویت حرفه‌ای، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان معلمان، تحلیل محتوا

### مقدمه

مروری بر ترکیب اولیه داوطلبان رشته‌های موجود در دانشگاه فرهنگیان در انتخاب رشته، برنامه‌های مربوط به مصاحبه، هنگام ثبت‌نام و ماه‌های اولیه شروع به تحصیل دانشجویان این دانشگاه نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان با توجه به شرایط ماموریت‌گرای خود به دلایل مختلفی مورد انتخاب دانشجویان قرار می‌گیرد. شرایط ورود به دانشگاه از یک طرف، و بحران بیکاری در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها از طرف دیگر زمینه‌ای مناسب برای ورود دانشجویانی به دانشگاه فرهنگیان شده است که این دانشجویان از متوسط ورودی‌های دانشگاه‌های دولتی بالاتر هستند.

از اهداف پنج‌گانه دانشگاه فرهنگیان در اساس‌نامه دانشگاه، سه هدف اول، دوم و پنجم ارتباط بیش‌تری با دانشجویان دانشگاه دارند که در اهداف مذکور چنین آمده است:

<sup>۱</sup>. استادیار، گروه تربیت حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی زنجان)

۱- تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهش‌گرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی

۲- تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه

۳- توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام‌های تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش و پرورش (اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۹۰/۱۰/۰۶).

همان‌طور که ملاحظه می‌کنیم در اهداف دانشگاه در کنار توجه به تربیت ارزشی دانشجومعلمان مخصوصاً در هدف دوم بر تربیت توانمندی‌های حرفه‌ای آنان نیز تأکید شده است.

شاید جدی‌ترین سوالی که برای اساتید، دانشجویان و هم‌چنین سایر شرکای دانشگاه به‌ویژه وزارت آموزش و پرورش مطرح است این‌که تا چه حد دانشگاه فرهنگیان موفق شده است دانشجویان را از یک فرد عادی به یک معلم حرفه‌ای تبدیل کند؟ یا به عبارت دیگر دانشگاه تا چه در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجویان نقش ایفا می‌کند؟

این مطالعه درصدد است ضمن بررسی تئوریک این مسئله، با طراحی یک گونه‌شناسی بر اساس شرایط ورود و فارغ‌التحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به این سوال مهم پاسخ دهد.

### مبانی نظری

هویت تعریفی است که فرد از خود و وجود خود می‌کند و به پرسش‌هایی چون "چیستم" و "چه می‌خواهم" پاسخ می‌دهد و از طریق هویت به ابعاد شخصیت خود، نوعی هماهنگی و انسجام می‌بخشد و از نظر روانی و رفتاری در زمان و مکان موضع‌یابی می‌کند (حاجی‌خانی، ۱۳۷۹: ۱۹۶).

در فرهنگ "لاروس" در تعریف از این واژه آمده است: آن‌چه که باعث می‌شود که یک شیء دقیقاً از همان ذاتی باشد که شیء را می‌سازند، ذکر شده است. هم‌چنین مفهوم هویت معادل «Identity» آمده است و به‌عنوان این‌همانی در کل چیزهایی که حقیقت عینی یک شیء را می‌سازند، ذکر شده است و نیز تعلق یک فرد به یک گروه اجتماعی بر پایه وضعیت یک محل جغرافیایی، زبانی، فرهنگی که جاذب برخی از ویژگی‌های خاص می‌باشد ذکر شده است. در جامعه‌شناسی «هویت» تابعی از وسعت و نفوذ ارزش‌ها و هنجارهای گروه و جمع می‌باشد. بدین معنا که هویت معمولاً در نگرش‌ها و احساسات افراد نمود یافته و شخصیت جدای از دنیای اجتماعی دیگر افراد معنایی ندارد. در واقع هویت اجتماعی میان بیرون و درون یعنی میان دنیای شخصی و دنیای اجتماعی ارتباط ایجاد می‌کند، از این‌رو فرد خویشتن را در جریان هویت‌یابی‌های اجتماعی می‌یابد و طرح‌ریزی



می‌کند و هویت فرد در جریان تلاش دایمی برای ایجاد هماهنگی با اجتماع شکل می‌گیرد (گل‌محمدی، ۱۳۸۰: ۲۲۳).

از آنجایی که هویت از مفاهیم پیچیده و مبهم در حوزه علوم انسانی بوده و همواره در بین فیلسوفان، انسان‌شناسان، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و... محل مناقشه است، تبیین این موضوع و عوامل مؤثر در شکل‌گیری آن از عهده یک نظریه و یا حتی یک مکتب بر نمی‌آید، لذا سعی می‌شود حتی‌المقدور این مفهوم از زوایای گوناگون مورد کنکاش قرار گیرد.

«هویت» دو معنای اصلی دارد. اولین معنای آن بیانگر مفهوم تشابه مطلق است، معنای دوم آن به مفهوم تمایز است که با مرور زمان سازگاری و تداوم را فرض می‌گیرد. به این ترتیب به مفهوم شباهت از دو زاویه مختلف راه می‌یابد، و مفهوم هویت به‌طور هم‌زمان میان افراد یا اشیا دو نسبت محتمل برقرار می‌سازد: از یک طرف شباهت و از طرف دیگر تفاوت (جنکینز، ۱۳۸۱: ۵).

شاید بارزترین فرق میان هویت فردی و هویت جمعی در این باشد که هویت فردی بر تفاوت و هویت جمعی بر شباهت تأکید دارد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۳۴).

هویت فردی که گاه به‌صورت شخصی و نقشی مطرح می‌شود در مجموع به نوعی آگاهی اطلاق می‌شود که هر فرد در فرآیند اجتماعی‌شدن و تعامل با دیگران درباره خود کسب می‌کند. این خودآگاهی به‌صورتی نسبتاً سازمان‌یافته به‌مثابه بخشی از نظام شخصیتی (برآیند دیالکتیکی ذهن و عین) حائل و واسطه بین دنیای درونی و برون‌ی فرد است و در هر حوزه یا میدان تعاملاتی، رابطه او را با خود و دیگران تنظیم و کنش‌هایش را هدایت می‌کند. این نوع هویت که توانایی فرد را در به‌کار بردن ضمیر مفرد «من» نشان می‌دهد معرف هویت و استقلال شخصی و نقشی فرد است و معمولاً در پاسخ به این پرسش‌ها مطرح می‌شود که «من کیستم و چیستم؟» و افراد دیگر کیستند و چیستند؟. ولی هویت جمعی معرف احساس تعلق فرد به گروه‌های اجتماعی یا واحدهای جمعی نظیر خانواده؛ طبقه اجتماعی، قوم، ملت و... و احساس تعهد و وفاداری در برابر آنها است. این نوع هویت که معمولاً با ضمیر جمع «ما» بیان می‌شود رابطه فرد با گروه‌های اجتماعی را تنظیم می‌کند و در برابر این پرسش‌ها مطرح می‌شود که «ما کیستیم و چیستیم؟» و دیگران کیستند و چیستند؟ (عبدالهی، ۱۳۸۱: ۱۰۷).

در جامعه‌شناسی واژه هویت به‌معنی چه کسی بودن است و حس نیاز به شناساندن خود است که سلسله‌ای از عناصر فرهنگی و تاریخی را در فرد یا در گروهی انسانی تحریک می‌کند. هر نوع وابستگی اجتماعی، نمودار بخشی از ویژگی‌های انسان است. این ویژگی‌ها، معرفت و شناخت ابنای بشر را تسهیل می‌کند.

بر این اساس، هویت عبارت است از مجموعه خصوصیات و مشخصات فردی و اجتماعی و احساسات و اندیشه‌های مربوط به آن‌ها که فرد آن‌ها را از طریق توانایی کنش متقابل با خود و یافتن تصوراتی از خود به دست می‌آورد و در جواب به سوال «من کیستم؟» ارائه می‌دهد. به نظر "برگر" «مردمی که برای اولین بار با یکدیگر آشنا می‌شوند، می‌کوشند تا به هویت رابطه‌ای دست پیدا کنند؛ یعنی نقطه‌ی مشترکی را پیدا کنند که وجه

تمایز آن‌ها از دیگران است. این کار باعث می‌شود تا هر یک از افراد نقش‌های جداگانه‌ای داشته باشند. در سطحی بالاتر، وقتی مردم هویت مشترک را کشف می‌کنند، می‌توانند از این طریق به نوعی انسجام برسند. "جنکیز" در کتاب هویت اجتماعی تعریف زیر را برای هویت به دست داده است: «این عبارت به شیوه‌هایی که به واسطه آن‌ها افراد و جماعت‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و جماعت‌های دیگر متمایز می‌شوند، اشاره دارد و برقراری و متمایز ساختن نظام‌مند نسبت‌های شباهت و تفاوت میان افراد، میان جماعت‌ها، و میان افراد و جماعت‌هاست. شباهت و تفاوت با هم و نه جز این اصول پایای هویت و پایه زندگی اجتماعی اند». او هم‌چنین می‌افزاید: «هویت اجتماعی، درک ما از این مطلب است که چه کسی هستیم و دیگران کیستند و از طرف دیگر، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر از جمله خودمان چیست. یکی از نخستین کارهایی که در مشاهده یک غربیه انجام می‌دهیم، این است که او را در نقطه‌ای از نقشه شناختی‌مان قرار دهیم» (جنکیز، ۱۳۸۱: ۷-۸).

بنابراین هویت‌ها، پدیده‌هایی فراتاریخی و جدا از اقتصاد، مذهب، ایدئولوژی و تاریخ و جغرافیای خاص خودشان نیستند، بلکه این سازه‌های اجتماعی با تکیه بر حافظه‌ی جمعی و تمامی منابع معرفتی، با درنظر گرفتن ساختار عینی اجتماعی، به وجود آمده‌اند و تعریف می‌شوند و در طی زمان، به‌طور مجدد تفسیر می‌شوند. بنابراین در ساخته‌شدن هویت‌ها، ساختار عینی و مادی جامعه، تاریخ، جغرافیا، ساختار سیاسی، فناوری، اقتصاد و ساختارهای معرفتی، از جمله فرهنگ، زبان، آرمان‌ها، ایدئولوژی و سنت هم‌زمان تأثیر دارند (منظر قائم، ۱۳۸۴: ۲۵۹).

از دیدگاه گافمن معنای جامعه‌شناختی هویت چنین است: کوشش فرد به‌منظور تحقق یکتایی خویش است در شرایطی که در حال شکل دادن به رفتار خویش است. بر این اساس به نظر گافمن، فرد بین "من در شرایط موجود" و "من واقعی" قرار دارد:

من در شرایط موجود (Virtual Self) فرد در چارچوب شرایطی است که در درون آن جای یافته است؛ منی است منبعث از پایگاه اجتماعی، نقش‌های محول و ...

من واقعی (Virtual Self): توانایی‌های فرد و ویژگی‌های اوست بیرون از شرایطی که در آن جای یافته است. رفتار انسانی از پیوند این دو من شکل می‌گیرد و صورتی بی‌همتا، خاص و ممتاز می‌یابد (ساروخانی، ۱۳۷۵: ۳۸۲؛ حضرتی صومعه، ۱۳۸۸: ۵۴).

در نظریه خودهای ممکن (مارکوس و نوریوس، ۱۹۸۶، به نقل از هامان و دیگران، ۲۰۱۰؛ هم‌چنین احمدی، ۱۳۹۱) مارکوس و نوریوس بین خودهای موجود (Now selves) و ممکن (Possible selves) تمایز قائل می‌شوند. بر اساس این طبقه‌بندی، خودپنداره می‌تواند به خودهای موجود که "خود را همان‌طور که در حال حاضر توسط فرد درک می‌شود توصیف می‌کند" و خودهای ممکن که "تصوراتی از خود که هنوز واقعیت نیافته‌اند" هستند می‌تواند تقسیم شود (Markus and Nurius, 1986: 957).

هر هویت مفروض در انزوا پرورش نمی‌یابد بلکه هر هویتی که فرد کسب می‌کند باید با خودپنداره شخص ترکیب شود. به‌طور کلی تحقیق بر روی فعل و انفعالات هویت‌های چندگانه فرد نشان می‌دهد که افراد تلاش

می‌کنند هماهنگی بین هویت‌های مختلف‌شان را حفظ کنند ( Roccas and Brewer, 2002; Amiot et al. , 2007).

در هر زمان مفروض، هویت فردی می‌تواند ترکیبی از ترکیب‌های هویت‌های موجود و ممکن باشد از این‌رو این ترکیب در طول زمان کاملاً ثابت نمی‌ماند به جای آن هویت‌ها به شکل بی‌پایانی با مشارکت مداوم و پویای افراد در مذاکره و بازمذاکره شناختی، خلق و بازخلق می‌شوند. در طی این فرایند اهمیت بازخورد دیگران مورد تاکید محققان قرار گرفته است به شکلی که افراد از طریق تغییر هویت‌های ممکن به هویت‌های موجود یا حذف هویت‌های ممکن از هویت‌های‌شان به‌ترتیب به‌خاطر تایید یا تکذیب دیگران هویت‌های‌شان را باز خلق می‌کنند ( Wurf and Markus, 1991; Yurchisin, Watchravesringkan and McCabe, 2005).

امروزه هویت‌یابی معلمان و نقش آن در تدریس موضوعی مهم در مطالعات مرتبط با آموزش و پرورش محسوب می‌شود. یادگیری تدریس "یادگیری تفکر مانند یک معلم، یادگیری فهمیدن مانند یک معلم، یادگیری احساس مانند یک معلم و یادگیری عمل مانند یک معلم نیز هست" ( Feiman-Nemser, 2008; Dang, 2013). معلم‌شدن فرارفتن از یادگیری چگونگی تدریس و تبدیل‌شدن به فردی است که تدریس می‌کند (Akkerman and Meijer, 2011). توسعه هویت معلمی عنصر مهمی در یادگیری تدریس است (Alsup, 2006; Dang, 2013: 49).

هویت معلمی می‌تواند یگانه یا چندگانه، مداوم یا منفصل، فردی یا اجتماعی باشد ( Akkerman and Meijer, 2011). هویت فردی که تدریس می‌کند فرایند مداوم گفتگو و ارتباط بین موقعیت‌های چندگانه است که می‌تواند هماهنگ یا ناهماهنگ با احساس خود باشد.

هویت معلمی دارای طبیعتی پویا، خاستگاهی اجتماعی و تنش‌هایی برساختی است. توجه به این ویژگی‌ها مخصوصاً زمانی که معلمان در زندگی شغلی خود دچار مسئله یا تنش می‌شوند کمک‌کننده است ( Dang, 2013: 49-50).

از نظریه هویت‌های ممکن برای فهم هویت‌یابی نومعلمان استفاده شده است (Hamman et al., 2010). هامان و همکارانش (۲۰۱۰) در مقاله‌شان در باب استفاده از نظریه هویت‌های ممکن ادعا کرده‌اند که این نظریه نسبت به سایر نظریات موجود کارآیی بیشتری در زمینه فهم هویت‌یابی نومعلمان و دانشجومعلمان سال آخر دارد. آن‌ها استدلال کرده‌اند که یکی از مهم‌ترین دلایل این کارآیی مرتبط با موقعیت‌گذار این دسته از دانشجویمان از دانش‌آموزی به معلمی است که نظریه خودهای ممکن چارچوب نظری مناسبی برای تفکر آینده‌محور، هویت‌گرا، و هدفمند در زمان حال برای تنظیم رفتار جهت رسیدن به وضعیت آینده فراهم می‌کند (Hamman et al., 2010: 1349).

## روش‌شناسی

از نظر روش‌شناختی این مطالعه شکلی از مطالعات کیفی محسوب می‌شود. برای رسیدن به یک طبقه‌بندی مناسب در مرحله اول نوعی گونه‌شناسی ترکیبی ایجاد می‌کنیم و سپس نظرات دانشجویان را در قالب‌های مذکور جاسازی می‌کنیم. پس از این که نوشته‌ها در قالب‌های متناسب قرار گرفتند، گونه‌های فاقد عضو کنار گذاشته می‌شوند.

به‌طور کلی دانشجویان از نظر علاقه‌مندی هنگام ورود به دانشگاه فرهنگیان به سه گروه تقسیم می‌شوند؛ گروهی که با علاقه دانشگاه را انتخاب کرده و دارای برنامه‌ریزی قبلی برای ورود به دانشگاه فرهنگیان بوده‌اند. گروه دوم که به توصیه مشاور یا دیگران به دانشگاه وارد شده‌اند و گروه سوم که بدون علاقه قبلی و از روی ناچاری یا فشار وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند.

## گونه‌شناسی ورودی

**الف) گروهی که از روی علاقه وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند.** این دسته از دانشجویان خود به سه دسته تقسیم می‌شوند:

- گروهی که ذهنیت مثبتی از معلمی و خاطرات خوشی از دوران تحصیل قبل از دانشگاه داشته‌اند. در این زمینه می‌توان گفت الگودهی مثبت اتفاق افتاده و دانشجویان الگوی خود را معلمی می‌دانند که این علاقه را در آن‌ها ایجاد کرده است.
- دسته دوم دسته‌ای هستند که ذهنیت منفی در مورد برخی معلمان خود دارند و مهم‌ترین دلیل آن‌ها برای ورود به دانشگاه پرکردن خلاء ناشی از افراد مناسب در شغل معلمی است. این دسته از دانشجویان در مجموع صرف‌نظر از عامل انگیزشی مرتبط با انتخاب رشته‌شان دارای انگیزه درونی برای ورود به دانشگاه بوده و با انگیزه فردی وارد دانشگاه شده‌اند.
- دسته سوم دانشجویانی هستند که هر دو نوع معلم را تجربه کرده‌اند و تجربه دو نوع معلم متفاوت آن‌ها را برای انتخاب معلمی علاقمند کرده است.

**ب) گروهی که به توصیه مشاور یا دیگران وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند.** این دسته افرادی هستند که فاقد انگیزه درونی در مورد انتخاب دانشگاه هستند ولی با توجه به شرایطی که داشته‌اند به توصیه دیگران گوش کرده و بر اساس شرایط معلمی، وضعیت علمی‌شان، شرایط خانوادگی و ... دانشگاه را انتخاب کرده‌اند.

**ج) گروهی که بدون علاقه و از روی ناچاری یا اجبار وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند.** این گروه خود به دو دسته تقسیم می‌شوند:

- گروهی که از سر ناچاری وارد دانشگاه شده‌اند. این گروه شامل افرادی است که یا از طبقات اجتماعی پایین جامعه بوده و برای تامین آینده شغلی و درآمد اولیه دوران دانشجویی دانشگاه فرهنگیان را انتخاب کرده‌اند و یا در رشته تحصیلی قبل از دانشگاه‌شان معلمی جزء بهترین فرصت‌های شغلی است.

- گروهی که با اجبار وارد دانشگاه شده‌اند و این گروه به‌خاطر اصرار و اجبار پدر و مادر یا انتظارات دیگران تصمیم گرفته‌اند دانشگاه فرهنگیان را قبول کنند.

### گونه‌شناسی خروجی

هنگام خروج از دانشگاه نیز دانشجویان طبقه‌بندی تقریباً مشابه با گروه‌بندی هنگام وجود دارند و می‌توان آن‌ها را به سه گروه معلم شده‌ها، سرخورده‌ها و بی‌تفاوت‌ها تقسیم کرد.

**معلم شده‌ها:** فارغ‌التحصیلانی هستند که دانشگاه نقش قابل توجهی بر روی آن‌ها داشته و توانسته است هم مهارت‌های حرفه‌ای و هم هویت حرفه‌ای آن‌ها را شکل دهد.

**سرخورده‌ها:** شامل فارغ‌التحصیل‌هایی است که به هر دلیل هنگام پایان تحصیل به این نتیجه رسیده‌اند که معلمی شغلی مناسب برای آن‌ها نیست.

**بی‌تفاوت‌ها:** فارغ‌التحصیل‌هایی هستند که نه در حد معلم‌ها به شغل خود علاقه پیدا کرده و هویت معلمی کسب کرده‌اند و نه در حد سرخورده‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که مسیر انتخاب‌شده زندگی‌شان مسیر نامناسبی است و نیاز دارند برای تغییر مسیر زندگی‌شان کاری انجام دهند. این گروه افرادی هستند که اراده خاصی نه برای معلمی و نه برای تغییر شغل خود دارند.

### گونه‌شناسی ترکیبی

برای تحلیل مناسب نقش دانشگاه فرهنگیان در هویت‌یابی حرفه‌ای دانشجویان دو نوع گونه‌شناسی خاص ترکیب‌شده و بر اساس تحلیل جداول دیاگنوال محل تقاطع طبقه‌بندی‌های فوق موردنظر قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۱ نشانگر حالت‌های ترکیبی بدست آمده است:

جدول شماره ۱. حالت‌های ترکیبی ورودی و خروجی

گونه هنگام ورود			
علاقه‌مندها	معلم شده‌ها	بی‌تفاوت‌ها	سرخورده‌ها
۱ ترکیب	۴ ترکیب	۷ ترکیب	
۲ ترکیب	۵ ترکیب	۸ ترکیب	
۳ ترکیب	۶ ترکیب	۹ ترکیب	

در ترکیب‌های نه‌گانه ایجادشده می‌توان سه گروه کلی را تشخیص داد:

**تغییر مثبت:** گونه‌هایی که دانشگاه نقشی مثبت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها داشته و طبعاً توانسته‌اند با ورود به دانشگاه فرهنگیان بر اساس مباحث قبلی از یک نامعلم در جهت معلم شدن حرکت کنند. این ترکیب‌ها به رنگ سبز در جدول مشخص شده و ترکیب‌های ۲، ۳ و ۶ هستند.

**عدم تغییر:** گونه‌هایی هستند که دانشگاه نقش در تغییر نگرش آن‌ها نداشته و هویت حرفه‌ای آن‌ها را بر اساس وضعیت زمان ورود تقویت کرده است. این گونه‌ها عبارتند از: گونه‌های ۱، ۵ و ۹. که از بین این گونه‌ها گزینه ۱ مطلوب و گزینه‌های ۵ و ۹ نامطلوب هستند.



**تغییر منفی:** گونه‌هایی هستند که دانشگاه نه تنها تاثیر مثبتی بر هویت حرفه‌ای نداشته بلکه در این گونه‌های تغییرات منفی نیز ایجاد کرده است که ترکیب‌های ۴، ۷ و ۸ را شامل می‌شود.

### یافته‌ها و نمونه‌ها

بر اساس گونه‌بندی‌های فوق نمونه‌هایی از نوشته‌های دانشجویان را نقل قول می‌کنیم.

#### نمونه‌های مثبت:

"کنکور ۹۱ با همه‌ی فراز و نشیب‌هایش به اتمام رسید. انتخاب رشته به اتمام رسید. این‌که می‌گویند هیچ کار خدا بدون حکمت نیست را درک کردم. دایی‌ام با من تماس تلفنی برقرار کرد و گفت رشته‌ای جدید به لیست ضمیمه‌شده با نام علوم تربیتی، نام این رشته برایم عجیب بود چون تا به حال نام این رشته را نشنیده بودم. اصرار می‌کرد که این رشته را هم انتخاب کن و من قبول نمی‌کردم و می‌گفتم راجع به این رشته اطلاعاتی ندارم به اصرار دایی و مادر این رشته را هم در لیست افزودم و بعد از یک ماه با تماس تلفنی از من خواستند که به دانشگاه فرهنگیان برای گزینش بروم. پروسه‌ی گزینش با تمام اضطراب‌هایش تمام شد و من خدا را شاکرم که رتبه‌ی بسیار خوبی را در گزینش کسب کردم ... به تنها شغلی که در کودکی به آن فکر نمی‌کردم معلمی بود اما اگر به گذشته برگردم دوباره انتخابم شغل شریف معلمی خواهد بود. زیرا بعد از گذشت چهار سال کاملاً درک کرده‌ام که در این شغل از پتانسیل خوبی برخوردار هستم." (ن.۵)

"صدالبته لازم به ذکر است که بنده از ابتدای عمرم تا زمانی که وارد دانشگاه شدم به هیچ‌وجه در مورد شغل معلمی حتی فکر هم نمی‌کردم و فقط به خاطر بی‌پولی و این‌که علاقه زیادی به ادامه تحصیل داشتم ولی متأسفانه پولی برای ادامه تحصیل نداشتم. مجبور به پناهنده شدن به این دانشگاه نمودم. البته بنده همیشه به این حرفم ایمان دارم که اگر در شرایطی که اصلاً دوست ندارید هم قرار گرفتید تمام سعی خود را برای بهترین شدن حتی در آن شرایط را نیز انجام دهید و این یکی از ارگان زندگی من بوده و هست و خواهد بود." (و.ق)

"همان‌گونه که گفتم بدون این‌که اندکی قبل از ورود به دانشگاه به آن اندکی قبل از ورود به آن تمرکز داشته باشم و بدون هیچ آمادگی ذهنی قبلی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ وارد این دانشگاه شدم ولی سعی نمودم با تمامی وجود به مسائلی که در کلاس ارائه می‌شوند توجه نمایم شاید تا به آن لحظه خود راه این میزان محتاج مطالعه و بدون معلومات نیافته بودم کم‌کم پی به مسئولیت سنگین معلمی می‌بردم و متوجه این امر می‌گشتم که این راه، راهی سهل و آسان نیست بس کم‌کم به صورت ناخودآگاه انتظاراتی در من پدیدار می‌گشت که این انتظارات تمامی جنبه‌های زندگی مرا شامل می‌گشت انتظاراتی که برای موفقیت در این راه لازمه این راه می‌بودند تغییراتی که هم باید در نگرش در مورد بسیاری از مسائل و هم در رفتار و باید ایجاد می‌گشت. این امر نیز بدون مطالعه و توجه به بسیاری از مسائل حاصل نمی‌گشت." (ب.م)

"من در بهمن سال ۱۳۹۱ وارد دانشگاه شهید بهشتی زنجان شدم. در این سال دانشگاه بیش‌ترین پذیرش دانشجومعلمان را در سرلوحه‌ی خود قرار داده بود. از این‌رو اکثر اساتید و کارکنانی که در آنجا حضور داشتند،

از ورود ما به دانشگاه خوشحال بودند. احساس می‌کردم فضای دانشگاه، بسیار پویاتر و شاداب‌تر از دوره‌های قبل بود. بهتر است بگویم، زمینه‌های پیشرفت و رشد و توسعه‌ی فردی من، از همین دانشگاه نشأت گرفته است. به‌طوری‌که تصور من در باره‌ی هنر معلمی خیلی زمخت‌تر و خام به‌نظر می‌رسید. اما وجود اساتیدی مجرب و خوش‌فکر در نگرش من به معلمی بسیار مثمرتر واقع شدند. با خودم می‌گفتم، وقتی وارد کلاس شدم، باید جوری رفتار کنم که دانش‌آموزان از من حساب ببرند و از من بترسند و من مثل یک دیکتاتور فقط برای آن‌ها دستور خواهم داد. اما وقتی بیش‌تر در این عرصه پا نهادیم، متوجه شدیم که نه هنر معلمی بسیار ظریف‌تر و لطیف‌تر از تصورمان است." (ف.خ)

#### نمونه تغییرات منفی:

"در بهمن ماه سال ۱۳۹۱ قرار بود برای تحصیل به دانشگاه بیاییم. در ترم اول ۲۴ واحد برای ما ارائه کرده بودند که خیلی برای من سنگین بود. دیدگاه من در ابتدا این بود که در طول این ۴ سال قرار است ما را برای تدریس آماده کنند. ولی با گذشت ترم اول من فهمیدم که مثل دانشگاه‌های دیگر هستش. در ترم‌های اول تا سوم ما بیش‌تر با معلمی فاصله می‌گرفتیم به‌جای این که نزدیک‌تر به معلمی شویم. فقط درس‌های تئوری بود که بیش‌تر توسط معلمان دوران راهنمایی و دبیرستان برای ما ارائه می‌شد. هر روز که می‌گذشت دانشجومعلمان تنبل‌تر و بی‌رغبت‌تر می‌شدند. در سه ترم اول من با استادی آشنا شدم که به من یاد داد به همه چیز با جنبه مثبت نگاه کنم. یکی از نظریات ایشان این بود که ما با آمدن به دانشگاه و ایستادن در صف‌های دراز غذا باعث نشاط و طراوت در دانشگاه شده‌ایم. و فقط دیدگاه این استاد با بقیه فرق می‌کرد." (ج.س)

"من قبل از ورود به این دانشگاه تصور می‌کردم که همه دانشجویان بعد از ورود به دانشگاه فرهنگیان آموزش - های ضروری جهت تدریس در کلاس و مدیریت آن و بعضی علوم ضروری در برخورد با دانش‌آموزان مثل علم روان‌شناسی و... را دریافت خواهند کرد و سپس وارد آموزش و پرورش می‌شوند و این چنین تصور می‌کردم که این آموزش‌ها در طول مدت چهار سال کفایت می‌کند و دانشجویان با روش‌های نوین تدریس در مدارس آشنایی پیدا می‌کنند و با این آموزش‌ها دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌توانند آموزش و پرورش کشور را متحول کنند.

در طول چند ترمی که من در دانشگاه فرهنگیان مشغول تحصیل بودم اکثر کلاس‌های آموزشی در این دانشگاه به‌صورت نظری برگزار شده‌اند و به نظر من آموزش دانشجویان آن‌چنان که باید مفید می‌شد نبود به این دلیل که آموزش یک دانشجومعلم به‌صورت غالب، باید به شیوه‌های عملی ارائه می‌شد نه این‌که به‌صورت تئوری و انباشتن اطلاعات در ذهن دانشجویان بود. این مشکل چه مربوط به برنامه‌ریزی‌های طراحی‌شده آموزشی از طرف سازمان دانشگاه فرهنگیان و یا چه مربوط به نقص خود دانشگاه فرهنگیان باشد باید هرچیز که امکان‌ش هست از میان برداشته شود. البته نمی‌توان گفت این مشکل تقصیر یک فرد است باید اساس آموزش و پرورش از مبنا تغییر کند تا تحول بنیادین در آن ایجاد شود، در این‌صورت نه تنها آموزش و پرورش کشورمان مثل آموزش و پرورش سایر کشورهای پیشرفته، پیشرفت خواهد کرد بلکه کشور ما در همه زمینه مثل کشور ژاپن

پیشرفت زیادی خواهد کرد، در آن زمان است که می‌توانیم بگوییم آموزش و پرورش و دانشگاه‌های فرهنگیان ما کارآمد بسیار دارند. البته هیچ‌وقت نمی‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان در آموزش دانشجومعلمان اصلاً موفق نبوده ولی نواقص بسیار دارد، فلذا بهتر است آموزش دانشجومعلمان با یک برنامه‌ریزی منسجم و جامع و توسط متخصصان زبده صورت گیرد در این صورت است که نیروهای پرکارآمد و متخصص واقعی تحویل آموزش و پرورش خواهد داد." (م.س)

"رتبه خود را در کنکور دیدم و از رتبه‌ی خود راضی بودم و خدا را شکر کردم برای انتخاب رشته با پسر عمویم به کافی‌نت رفتیم و رشته‌های تربیت معلم را به ترتیب اولویت انتخاب کردیم و منتظر شدم تا نتیجه انتخاب رشته‌ها بیاید. وقتی نتیجه‌ی انتخاب رشته‌ها آمد باورم نمی‌شد که در تربیت معلم قبول شده باشم. بعد قبولی در تربیت معلم برای مصاحبه‌ی معلمی خودم را آماده کردم و در مصاحبه نیز امتیاز موردنظر را کسب کردم و وارد حرفه‌ی خوب معلمی شدم. ... انتظاراتی که قبل ورود به دانشگاه فرهنگیان داشتم با گذشت ۴ سال بسیار متفاوت بودند انتظار داشتم که بعد ورود به دانشگاه همه مهارت‌های لازم در زمینه معلمی را به خوبی یاد بگیرم ولی این امر به‌خاطر بی‌برنامگی و نبود استادان مجرب محقق نشد و فهمیدم که باید بسیار تلاش کرد تا در کار خود موفق شد." (ر.ج)

### نتیجه‌گیری

در این مقاله برای فهم بهتر نقش دانشگاه فرهنگیان در زمینه هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان نوعی گونه‌شناسی ترکیبی پیشنهاد گردید. گونه‌شناسی مذکور در مجموع سه حالت تغییر مثبت، تغییر منفی و عدم تغییر را نشان داد که می‌تواند مدلی برای طبقه‌بندی کلی تحول در هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان باشد. برخی اظهارنظرهای دانشجویان اشاره گردید که با مسامحه می‌تواند در یکی از تیپولوژی‌های مثبت یا منفی قرار گیرد. در بین اظهار نظرهای موردی که مبنی بر عدم تغییر در هویت دانشجویان باشد یافت نشد. بنابراین در مجموع از دیدگاه دانشجویان به هر حال تغییر هویتی در دانشگاه فرهنگیان رخ می‌دهد، لیکن توجه بیش‌تر به ارتقای مهارت‌های معلمی، استفاده از اساتید دارای بار علمی بالاتر، استفاده از اساتید مجرب، کاهش مشکلات ناشی از برنامه‌ریزی برخی مواردی است که از نظر دانشجویان ناراضی می‌تواند مشکلات دانشگاه را کمتر کند.

دیدگاه‌ها هم‌چنین نشان داد که دانشجویانی که با انتظارات بالا وارد دانشگاه شده‌اند دچار سرخوردگی بیش‌تری شده‌اند ولی کسانی که درصدد مقایسه نیستند یا بر اساس انگیزه‌های شخصی وارد دانشگاه نشده‌اند رضایت بیش‌تری داشته و تغییرات مثبت‌تری را شاهد بوده‌اند.

#### منابع

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 208-319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D. et al. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.
- Dang, T.; Kim, A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education* 30 (2013) 47-59.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd Ed.). (pp. 697-705) New York: Routledge and the Association of Teacher Educators.
- Hamman, D. et al (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers, *Teaching and Teacher Education*, 26: 1349-1361.
- Hong, Ji Y. (2010) Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. [\*Teaching and Teacher Education\*, 26 \(8\): 1530-1543](#)
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relationship between self-study and emotion. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 785-810). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

## Farhangian University and Professional Identity of Teacher-Students

Hosein Ahmadi

*Assistant professor, Professional training Dep., Farhangian University*

### Abstract

The most important effect of the Farhangian University is the formation of the professional identity of teacher-students. The purpose of the Farhangian University in the process of educating teacher-students is to transform a person from a usual one to a teacher, and various changes in the university have been used to reduce the disadvantages of this trend. There are several factors in this regard that the conditions for entry of students are among the abovementioned factors; if, based on the system theory, we consider three important inputs, processes and outputs. The graduate has a teacher identity. Output of the teacher education system, Volunteers entering the university, entrance and university-process activities, which are important for the study of teacher identity in all three sections. This article seeks to understand the development of a student's professional identity based on student reports. According to the theoretical discussions, three modes for input and three modes for output were considered, with no combination of them. The method of the article was qualitative and the students were selected in a targeted method and based on their comments in the created typologies. The analysis of students' views of the species with real samples contributed to a greater understanding of the role of the university in developing the professional identity of students, as discussed in the article.

**Keywords:** *Professional Identity, Internship, Farhangian University, Teacher-Student, Content Analysis.*



## اثرگذاری عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش بر خلاقیت و یادگیری سازمانی در مدیران دانشگاه فرهنگیان تهران

مرتضی مرادی<sup>۱</sup>، مهشید پورحسین<sup>۲</sup>

### چکیده

تحقیق حاضر به منظور بررسی تاثیر عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش بر خلاقیت و یادگیری سازمانی در بین مدیران دانشگاه فرهنگیان تهران به روش همبستگی انجام شد. در این پژوهش پس از بررسی عوامل موفقیت مدیریت دانش، هفت عامل کلیدی انتخاب و تأثیر آن‌ها بر افزایش خلاقیت و یادگیری سازمانی به عنوان متغیرهای وابسته تحقیق بررسی شد. جامعه آماری پژوهش متشکل از مدیران و معاونان بخش‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان تهران بود. نمونه موردنظر به صورت در دسترس انتخاب شد که شامل ۱۰۲ نفر بود. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسش‌نامه سنجش عوامل کلیدی موفقیت سیستم مدیریت دانش بود. روائی پرسش‌نامه‌ها توسط خبرگان مورد تأیید قرار گرفت و پایایی این پرسش‌نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۶ محاسبه شده بود. با انجام تحلیل آماری بر روی داده‌های جمع‌آوری‌شده، مشخص گردید تمامی هفت عامل موفقیت مدیریت دانش تأثیر مثبتی بر خلاقیت و یادگیری سازمانی دارند. اما هنگامی که تعامل و ارتباط عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش با یکدیگر و تأثیر همزمان متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار می‌گیرد، تنها دو عامل راهبردها و سیاست‌های دانش‌محور و مدیریت منابع انسانی باعث افزایش توأم خلاقیت و یادگیری سازمانی می‌شوند.

**کلیدواژه:** مدیریت دانش، خلاقیت، یادگیری و سازمان.

### مقدمه

یکی از مباحث غیرقابل انکار در سازمان‌های امروزی، این مساله است که دانش به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان یک دارایی مهم مورد توجه است و در بخش‌های خصوصی و دولتی جهت ایجاد مزیت رقابتی مدیریت می‌شود. به نظر می‌رسد اقتصاد امروزی هرچه بیش‌تر متمایل به دانش‌شده و دانش هرچه بیش‌تر به‌عنوان مفهومی اصلی در شناخت رفتارهای بازار و سازمان‌ها شناخته می‌شود (۱۵). در سال‌های اخیر بسیاری از صاحب‌نظران به این موضوع توجه کرده‌اند که سازمان‌ها به وسیله فعالیت‌های مدیریت دانش به راندمان مدیریتی بهتری دست یابند و اطلاعات صحیح و به‌موقعی به افراد منتقل کنند و همچنین سطوح رضایت مدیریتی را افزایش دهند (۱۷). موفقیت سازمان‌ها به‌طور فزاینده‌ای به این موضوع وابسته است که چه‌طور به‌طور موثر سازمان می‌تواند دانش را بین کارکنان سطوح مختلف سازمان‌ها جمع‌آوری، ذخیره و بازیابی کند. تحقیقات گذشته نشان

<sup>۱</sup>. کارشناسی ارشد مدیریت مالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

<sup>۲</sup>. کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

می‌دهند که مباحث مدیریت دانش پیچیده می‌باشند. برخی از تحقیقات در رابطه با یادگیری سازمانی و برخی نیز در رابطه با خلاقیت سازمانی می‌باشند. جهت موفقیت در اجرای مدیریت دانش، عوامل کلیدی متعددی وجود دارند که در شرایط و فرهنگ‌های مختلف، متفاوت می‌باشند (۷).

علی‌رغم سابقه طولانی خلاقیت در حیات بشری، سازمان‌ها اخیراً به واسطه سرعت شگرف تغییرات تکنولوژیکی، رقابت جهانی و عدم اطمینان اقتصادی کشف کرده‌اند که یکی از منابع کلیدی و مستمر مزیت رقابتی و بقا، خلاقیت سازمانی می‌باشد. خلاقیت کارکنان سازمان به این صورت به بقای سازمان کمک می‌کند که وقتی کارکنان در کارهای‌شان خلاق باشند، قادر خواهند بود ایده‌های تازه و مفیدی در مورد محصولات، عملکرد، خدمات یا رویه‌های سازمان ارائه داده و به کار گیرند (۹). سازمان‌های آگاه می‌دانند که دانش، سرمایه‌ی فکری است و تنها سرمایه‌ای است که با گذشت زمان تغییر می‌کند و اگر به‌طور موثری مهار شود، می‌تواند خلاقیت و وضعیت رقابتی سازمان را حفظ نماید (۱۰).

سازمان‌هایی موفق‌تر هستند که زودتر، سریع‌تر و بهتر از رقبای یاد بگیرند و این یادگیری و آموخته‌ها را در فرایندهای کاری خود نشان دهند. دقیقاً به همین دلیل است که مفهوم سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی در سال‌های اخیر مطرح شده و رشد قابل توجهی داشته است. به‌منظور توسعه قابلیت‌های یادگیری، سازمان باید فرایندهای مدیریت دانش را به‌خوبی تکمیل کند. البته برخی از صاحب‌نظران معتقدند که یادگیری سازمانی و مدیریت دانش در هم آمیخته شده است و ارتباط بین یادگیری سازمانی و مدیریت دانش به‌روشنی مشخص نمی‌باشد (۱۱).

مباحث مدیریت دانش و خلاقیت سازمانی و یادگیری سازمانی نباید به‌طور جداگانه‌ای بحث شوند. در این پژوهش سعی شده است ابتدا با مطالعه و بررسی تحقیقات پیشین، عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش در ای مورد تحقیق، بررسی و مشخص گردند. سپس از بین عوامل تعیین‌شده، مواردی که باعث افزایش همزمان خلاقیت و یادگیری سازمانی می‌شوند، شناسایی و ارتباط میان آن‌ها مشخص شود.

### پیشینه تحقیق

چویه، لینقیه و هوچن (۲۰۱۲) تحقیقی با عنوان "از اشتراک‌گذاری دانش به خلق دانش: یک مدل مدیریت دانش تلفیقی برای بهبود خلاقیت دانشجویان دانشگاه" انجام داده‌اند. ابزار مورد استفاده در این مطالعه، پلت فرم یادگیری الکترونیکی بود و از پرسش‌نامه و مقیاس لیکرت استفاده گردید. یافته‌های تجزیه تحلیل کمی و کیفی نشان داد مدل مدیریت دانش تلفیقی در بهبود دانش، گرایش‌ها و توانایی‌های خلاقیت موثر است. آزمون ANOVA نیز معناداری نتایج را نشان داد (۴). اولدهام و کامینگز با تاکید بر خروجی خلاق و ویژگی‌های خروجی خلاق، خلاقیت را شامل محصولات، ایده‌ها و رویه‌هایی که تازه و ارزشمندند، تعریف می‌کنند (۱۲). کارل گورلیگ (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان "مدیریت دانش در مقابل یادگیری سازمانی" به این نتیجه رسید که یادگیری سازمانی و مدیریت دانش می‌توانند و می‌بایست با هم ترکیب شوند و برای کارایی یک سازمان یادگیرنده به وجود یک چرخه یادگیری عمیق همراه با دانش و اطلاعات در درون سازمان

نیاز است (۶). همچنین ماسون (۲۰۱۱) معتقد است یادگیری سازمانی جو مثبتی را برای بهبود و پیشرفت فرایندهای مدیریت دانش در سازمان ایجاد می‌کند و یادگیری سازمانی از عوامل کلیدی و موفقیت مدیریت دانش است (۸). اسمیت (۲۰۰۱) یادگیری سازمانی را رشد بینش و تجدید ساختاری و بازنگری موفقیت‌آمیز مشکلات سازمانی توسط افراد تعریف کرده است که نتایج آن در عوامل ساختاری و نتایج سازمان منعکس می‌شود. با توجه به وضعیت عدم اطمینان محیطی که سازمان‌ها در حال حاضر با آن مواجه‌اند، برای کسب و کار و تجارت بهتر، این سازمان‌ها باید در وضعیت یادگیری قرار گیرند تا مزیت رقابتی خود را حفظ کنند. به‌منظور توسعه قابلیت‌های یادگیری، سازمان باید فرایندهای مدیریت دانش را به‌خوبی تکمیل کند. به‌منظور افزایش خلاقیت سازمانی، دانش باید از طریق یادگیری سازمانی اجرا شود (۱۸).

صمدیان و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی با عنوان "تاثیر مدیریت دانش بر میزان خلاقیت کارکنان سازمان صدا و سیما استان تهران" انجام داده‌اند. آن‌ها با جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز به روش میدانی و به‌وسیله پرسش‌نامه دریافتند که مشارکت در دانش، سازماندهی دانش، کاربرد دانش، ارزیابی عملکرد دانش و کشف و خلق دانش بر خلاقیت کارکنان تاثیرگذار است (۱). نیر و همکاران (۱۳۹۱) تحقیقی با عنوان "رابطه بین مدیریت دانش و خلاقیت در میان کتابداران کتابخانه‌های دانشگاهی شهر شیراز" انجام داده‌اند. این تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است و در آن از پرسش‌نامه استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی و آزمون ANOVA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و نتایج نشان می‌دهد که هر چه خلاقیت کتابداران کتابخانه‌های دانشگاهی شیراز بالاتر باشد، مدیریت دانش نیز بیش‌تر می‌باشد (۲). فتحیان و همکاران در مقاله‌ای با عنوان "نقش مدیریت دانش ضمنی در خلاقیت و نوآوری" نقش مثبت دانش ضمنی بر خلاقیت و نوآوری سازمانی را تایید می‌نمایند. آن‌ها معتقدند، دانش ضمنی به‌عنوان محرکی مهم در فرآیند خلاقیت و نوآوری نقش مهمی را به‌عنوان یک منبع سازمانی و عامل موفقیت در سازمان ایفا می‌کند. در این تحقیق، این نقش در مدیریت نوآوری با توجه به‌نوع خلاقیت موردنیاز، نوع صنعت و ساختار خاصی که آن سازمان دارا می‌باشد، از طریق ایجاد الگو روشن گردیده و در نتیجه موفقیت خلاقیت آن‌ها بهینه خواهد شد (۵).

### روش تحقیق

روش تحقیق حاضر پیمایشی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش متشکل از همه مدیران و معاونان بخش‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان تهران بود. از پرسش‌نامه به‌عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بین نمونه‌های تحقیق و از مقیاس لیکرت برای تعیین اهمیت هر عنوان از متغیرها استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۷۳ سوال بود که پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۶ محاسبه شده بود. پرسش‌نامه بین ۱۰۲ نفر از مدیران و معاونین گروه‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان تهران اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفته است. بدین‌صورت که ابتدا با استفاده از آمار توصیفی به توصیف نتایج حاصله از جامعه آماری پرداخته شد و تحلیل و آزمون فرضیات نیز با کمک آمار استنباطی انجام گردید.

همچنین برای انجام آزمون‌های آماری از نرم افزارهای SPSS و LISREL استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا پایایی پرسش‌نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۱ محاسبه گردید و روائی پرسش‌نامه‌ها توسط خبرگان مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای اندازه‌گیری برازش کلی مدل از R Square و ضریب معناداری t (Value-T) در سطح اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد.

به‌منظور ارزیابی و اندازه‌گیری مفاهیم مدیریت دانش و بررسی تأثیر آن‌ها بر روی خلاقیت و یادگیری سازمانی و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، تعداد زیادی شاخص و معیار از بین مقالات و پرسش‌نامه‌های محققان دیگر شناسایی گردید ولی با توجه به دشوار و زمان‌بر بودن بررسی کلیه شاخص‌ها، هفت عامل که با عوامل کلیدی موفقیت خلاقیت و یادگیری سازمانی مشترک می‌باشند را به عنوان متغیرهای مستقل تحقیق انتخاب کرده و تأثیر آن‌ها را بر افزایش خلاقیت و یادگیری سازمانی به‌عنوان متغیرهای وابسته تحقیق بررسی شده است. این عوامل عبارتند از: فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش، اختصاص پاداش برای کارکنان، راهبردها و سیاست‌های دانش‌محور، حمایت مدیران ارشد، مدیریت منابع انسانی و استفاده از فناوری اطلاعات.

#### یافته‌های تحقیق

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، عوامل فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش، استفاده از فناوری اطلاعات و یادگیری سازمانی در حد متوسط (به دلیل این که مقدار P-Value بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است) و عوامل اختصاص پاداش برای کارکنان، راهبردها و سیاست‌های دانش‌محور، حمایت مدیران ارشد، مدیریت منابع انسانی و خلاقیت سازمانی به‌صورت ضعیف در مدیران دانشگاه فرهنگیان تهران وجود دارد.

جدول شماره ۱: نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیرهای مستقل و وابسته

عامل	میانگین	انحراف معیار	آزمون t	P-Value
فرهنگ سازمانی	۲/۹۰	۰/۹۱	-۱/۳۸	۰/۱۹۹
اشتراک و تسهیم دانش	۲/۷۱	۰/۸۰	-۱/۸۱	۰/۱۱۷
اختصاص پاداش	۲/۳۳	۰/۹۸	-۳/۹۴	۰/۰۰۱
راهبردهای دانش‌محور	۲/۴۱	۰/۶۸	-۴/۲۸	۰/۰۰۱
حمایت مدیران ارشد	۲/۵۴	۰/۹۵	-۶/۵۱	۰/۰۰۱
مدیریت منابع انسانی	۲/۳۱	۰/۸۸	-۵/۲۸	۰/۰۰۱
استفاده از فناوری اطلاعات	۲/۹۲	۰/۹۹	-۰/۰۹	۰/۶۸۸
خلاقیت سازمانی	۲/۱۴	۰/۷۱	-۷/۲۰	۰/۰۰۱
یادگیری سازمانی	۲/۲۸۴	۰/۷۷	-۱/۱۱	۰/۳۱۸

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مقدار سطح معناداری برای متغیرهای اختصاص پاداش، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، حمایت مدیران ارشد و مدیریت منابع انسانی کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده وجود رابطه خطی بین عوامل ذکرشده و خلاقیت سازمانی است. از طرف دیگر، مقدار سطح معناداری برای متغیرهای فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش و استفاده از فناوری اطلاعات بیش‌تر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده عدم وجود رابطه خطی بین عوامل ذکرشده و خلاقیت سازمانی است. مقدار عرض

از مبداء عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش و خلاقیت برابر با ۰/۱۸۸ و مقدار R Square برابر با ۰/۷۷ است که نشان می‌دهد ۷۷ درصد تغییرات خلاقیت سازمانی، تحت تأثیر متغیرهای اختصاص پاداش، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، حمایت مدیران ارشد و مدیریت منابع انسانی است.

جدول ۲: نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش و خلاقیت و

یادگیری سازمانی		
متغیرها	ANOVA (Sig)	Coefficients B
فرهنگ سازمانی	خلاقیت	۰/۳۸۵
	یادگیری	۰/۰۱۸
اشتراک و تسهیم دانش	خلاقیت	۰/۱۸۸
	یادگیری	۰/۰۰۱
اختصاص پاداش	خلاقیت	۰/۳۱۳
	یادگیری	۰/۴۱۲
راهبردهای دانش‌محور	خلاقیت	۰/۲۰۲
	یادگیری	۰/۱۷۷
حمایت مدیران ارشد	خلاقیت	۰/۲۸۷
	یادگیری	۰/۴۸۱
مدیریت منابع انسانی	خلاقیت	۰/۱۵۶
	یادگیری	۰/۳۸۶
استفاده از فناوری اطلاعات	خلاقیت	۰/۱۱۴
	یادگیری	۰/۲۰۸

از سوی دیگر، مقدار سطح معناداری برای متغیرهای فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، مدیریت منابع انسانی و استفاده از فناوری اطلاعات کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده وجود رابطه خطی بین عوامل ذکر شده و یادگیری سازمانی است و مقدار سطح معناداری برای متغیرهای اختصاص پاداش و حمایت مدیران ارشد بیش از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده عدم وجود رابطه خطی بین عوامل ذکر شده و یادگیری سازمانی است. مقدار عرض از مبداء عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش و یادگیری سازمانی برابر با ۰/۴۸۱ و مقدار R Square برابر ۰/۸۱ است که این بیانگر این مطلب است که حدود ۸۱ درصد تغییرات یادگیری سازمانی، تحت تأثیر متغیرهای فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، مدیریت منابع انسانی و استفاده از فناوری اطلاعات است.

در ادامه با کمک مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار LISREL، طی سه مرحله تجزیه و تحلیل، مدل بهینه روابط توأمان عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش و یادگیری و خلاقیت سازمانی تعیین گردید که در این مدل عوامل اختصاص پاداش برای کارکنان، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، حمایت مدیران ارشد و مدیریت منابع انسانی سبب افزایش خلاقیت سازمانی و عوامل فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، مدیریت منابع انسانی و استفاده از فناوری اطلاعات موجب افزایش یادگیری سازمانی مدیران و معاونان دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی می‌شود. نتیجه دیگری که از مدل معادلات ساختاری حاصل شد این بود که دو عامل راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور و مدیریت منابع انسانی از بین



هفت عامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش، تنها عواملی‌اند که سبب افزایش همزمان خلاقیت و یادگیری سازمانی می‌شوند.

### نتیجه‌گیری

در این تحقیق برای بررسی تأثیر عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش بر خلاقیت و یادگیری سازمانی و همچنین تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی برازش کلی مدل از معیارهای ANOVA، R Square، Value-T استفاده گردید. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه بین شاخص‌های موفقیت مدیریت دانش و متغیرهای وابسته (خلاقیت و یادگیری سازمانی) انجام گرفت که حاکی از اثرگذاری عوامل اختصاص پاداش برای کارکنان، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، حمایت مدیران ارشد و مدیریت منابع انسانی بر افزایش خلاقیت مدیران دانشگاه فرهنگیان تهران (با ضریب برازش ۷۷ درصدی) و همچنین اثرگذاری عوامل فرهنگ سازمانی، اشتراک و تسهیم دانش، راهبرد و سیاست‌های دانش‌محور، مدیریت منابع انسانی و استفاده از فناوری اطلاعات بر افزایش یادگیری آنان (با ضریب برازش ۸۱ درصدی) می‌شود.

از سوی دیگر مشخص شد که عوامل راهبردها و سیاست‌های دانش‌محور و مدیریت منابع انسانی به افزایش توأم خلاقیت و یادگیری مدیران دانشگاه فرهنگیان تهران می‌انجامند. این دو عامل موجب افزایش توأم خلاقیت و یادگیری در ایشان می‌شوند.

نتایج حاصل از این تحقیق در راستای نتایج حاصل از تحقیقات برخی محققان هم‌چون مامفورد (۲۰۰۸)، شوی و کاوی سانگ (۲۰۰۷) و راب (۲۰۰۵) در خصوص عوامل مؤثر بر خلاقیت سازمانی (۱۱، ۱۶ و ۱۴) و همچنین نتایج تحقیقات اخوان (۲۰۰۶)، راب (۲۰۰۵) و ماسون (۲۰۱۱) در خصوص عوامل مؤثر بر یادگیری سازمانی (۳، ۱۴ و ۸) می‌باشد.

شایان ذکر است بر اساس نتایج رگرسیون کلیه هفت عامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش، هنگامی که جداگانه بررسی می‌شوند، تأثیر مثبتی بر خلاقیت و یادگیری سازمانی دارند اما هنگامی که تعامل و ارتباط آن‌ها با یکدیگر و تأثیر توأم آن‌ها بر خلاقیت و یادگیری سازمانی براساس تحلیل مدل معادلات ساختاری بررسی می‌شود، تنها دو عامل راهبردها و سیاست‌های دانش‌محور و مدیریت منابع انسانی سبب افزایش توأم خلاقیت و یادگیری در مدیران مورد بررسی می‌شوند.

برای اجرای موفقیت‌آمیز راهبردها و سیاست‌های دانش‌محور باید خط‌مشی و رویه‌هایی به‌منظور خلق، ذخیره-سازی و انتشار دانش در سازمان تعیین شود و برنامه‌ها و رویه‌هایی برای ایجاد فرهنگ تبادل دانش تدوین شود. همچنین به‌منظور اجرای موفقیت‌آمیز مدیریت منابع انسانی باید افراد متخصص با توجه به رشته تحصیلی‌شان در جایگاه واقعی خود قرار گیرند، مدیران سازمان در کارکنان ایجاد نیاز و انگیزه کنند تا برای ارتقای دانش خود بکوشند، فرصت کافی برای کارکنان فراهم شود تا دانش خود را در محیط کاری به‌کار گیرند و برنامه جامعی برای برآورده کردن نیازهای آموزشی و توسعه همه کارکنان تهیه و اجرا شود.

پیشنهاد می‌شود سایر پژوهش‌گران در تحقیقات آتی تأثیر سایر عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش را بر خلاقیت و یادگیری سازمانی بررسی کنند. هم‌چنین انجام تحقیق حاضر در سایر سازمان‌ها و ارگان‌های دولتی و خصوصی می‌تواند نتایج متفاوتی را حاصل شود.

### منابع

- ره‌نورد، فرج‌الله؛ محمدی، اصغر (۱۳۸۸). شناسایی عوامل کلیدی موفقیت سیستم مدیریت دانش در دانشکده ها و مراکز آموزش عالی تهران، نشریه مدیریت فناوری اطلاعات، ۱(۳): ۳۷-۵۲.
- صمدیان، ابوالفضل؛ سید علوی، سید بلال (۱۳۹۰). بررسی نقش مدیران فرهنگی صدا و سیما در روند جهانی- شدن فرهنگ. تهران: مدیریت فرهنگی. پاییز ۱۳۹۰. شماره ۱۳.
- نیر، نجمه؛ جوکار، عبدالرسول (۱۳۹۱). رابطه بین مدیریت دانش و خلاقیت در میان کتاب‌داران کتابخانه‌های دانشگاهی شهر شیراز. تهران: مدیریت اطلاعات سلامت. خرداد و تیر ۱۳۹۱. شماره ۲.
- Akhavan, P., Jafari, M., Fathian, M. (2006). "Critical success factors of knowledge management systems: a multi-case analysis". Department of Industrial Engineering, 18(2), pp: 97-113.
- Cheng, H.-H., & Yang, H.-L. (2014). The antecedents of collective creative efficacy for information system development teams. Journal of Engineering and Technology Management, 33, 1-17.
- Fathian, M., Beig, L., GhavamiFar, A. (2005) Role of Tacit Knowledge Management in Creativity & Innovation. Tadbir; 16(164): 12-8. [In Persian].
- Gorelick, C. (2011). "Knowledge management vs. the learning organization: a conversation with a practitioner". The Learning Organization, 12(4), pp: 383-388.
- Hicks, R. C., Dattreo, R., Galup, S. D. (2007). "Metaphor for knowledge management: Islands in a tacit sea". Journal of Knowledge Management, 11(1), pp: 5-16.
- Mason, R. M. (2011). "Learning organization or learning organizationbound. Boundary spanning perspective on leaning in knowledge management system". Journal of Global Information Management, 11(4), pp: 20 – 36.
- Mayfield, R. D. (2008). "Organizational culture and knowledge management in the electric generation industry". Doctoral Dissertation, Arizona, United States: Phoenix University, pp: 186-189.
- Mong, C., Chung, H., David, C., Yen, P. T. (2008). "The research on the critical success factors of knowledge management and classification framework project in the Executive Yuan of Taiwan Government". Expert Systems with Applications, 11, pp: 41-48.

- Mumford, M. D., Licuanan, B. (2004). "Leading for innovation: conclusions, issues and directions". The Leadership Quarterly, 15(1), pp: 163-71.
- Oldham, G., Cumming, A. (1997), Enhancing creativity: Managing work context for the high potential employee, California Management Review 40.
- Pilar, Jerez-Gomez, Jose, Cespedes-Lorente, & Ramon, Valle-Cabrera, "Organizational learning capability: Aproposal of measurement", Journal of Business Research, 2005, Vol, 58(6), p: 715-725.
- Perez, J. R. (2010). "Knowledge management & learning organization: a framework for human capital analysis". Journal of Knowledge Management, 7(3), pp: 82 – 91.
- Robb, D. (2005). "Assembling knowledge management teams". Information Strategy Executive Journal, 12(2) , pp: 37-48.
- Santanen, E., Briggs. R. and de Vreede, G. (2004). "Causal relationships in creative problem solving: comparing facilitation interventions for ideation". Journal of management information systems 20, 4, PP: 167-197
- Shui, W., Kwai, C. (2007). "Organizational innovation management an organization-wide perspective". Industrial Management & Data Systems, 107(9), pp: 1290-1315.
- Silvio, P., Chun, W. C. (2006). "Innovation and knowledge creation: How are these concepts related?". International Journal of Information Management, 26, pp: 302 – 312.
- Smith, R. (2001). "A roadmap for knowledge management". Journal of Knowledge Management, 8(3), pp: 6-16.

## **The Effects of Key Factors of Knowledge Management Success on Organizational Creativity and Learning of Brokerage Firms 'Staff in Tehran Stock Exchange**

**Morteza Moradi**

*Master of Financial Management, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

### **Abstract**

The present study tries to investigate the effect of key factors of knowledge management success on organizational creativity and learning in brokerage firms in Tehran Stock Exchange by correlation method. In this study, after reviewing the success factors of knowledge management, seven key factors were selected and their impact on increasing organizational creativity and learning as dependent variables of the research was investigated. The statistical population of the survey is made of the employees of the five brokerage firms and 102 questionnaires were distributed between them and used in statistical analysis. Validity of the questionnaires was confirmed by experts and reliability of this questionnaire was calculated 0.81 by Cronbach's alpha coefficient. Statistical analysis performed on the collected data shows all of the seven success factors of knowledge management have a positive impact on organizational creativity and learning. But when the relationship between the key factors of the success of knowledge management and the simultaneous effect of independent variables on dependent variables was examined together, only the two factors of knowledge-based policies and human resource management increased both organizational creativity and learning.

**Keywords:** *Knowledge Management, Creativity, Learning and Organization.*

## مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران

سید صادق نبوی<sup>۱</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در تربیت معلم کشورهای تو سعه یافته و در حال تو سعه به منظور دلالت بر ا صلاح و بهبود پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم ایران انجام شده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بوده و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخ گویی به سؤالات، از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای، گزارش های پژوهشی، نشریه ها و فصلنامه ها، بانک های اطلاعاتی خارجی و برخی از سایت های بین المللی گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج بردی است. نتایج پژوهش نشان داد که در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متو سطه، قبولی در امتحانات ورودی، قبولی در مصاحبه علمی تعیین علاقه و صلاحیت معلمی، و برخورداری از سلامت جسمانی و روانی از ملاک های پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می شود. بر مبنای نتایج پژوهش پیشنهاد می شود در جذب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان، ویژگی های شخصیتی و سلامت روانی داوطلبان از طریق آزمون های روان شناسی معتبر مورد ارزیابی علمی قرار گیرد. به منظور گزینش افراد اصلح، بومی گزینی داوطلبان در کد رشته محل های دانشگاه، از منطقه آموزشی یا شهر به استان و استان های هم جوار گسترش یابد و حداقل سه برابر ظرفیت دانشگاه، داوطلب برای فرایند مصاحبه معرفی شود.

**کلید واژه:** پذیرش دانشجو، تربیت معلم، مطالعه تطبیقی

### مقدمه

تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند. بنابراین ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به به کارگیری معلمان برخوردار از صلاحیت های شخصیتی، حرفه ای و تخصصی می باشد.

ژان پیاژه<sup>۲</sup> روان شناس معروف سوئیسی در خصوص نقش و تأثیر شگرف معلم بر فرایندهای تربیتی - آموزشی قصد شده برای ارتقای دانش آموزان با رویکرد بازسازی در آموزش و پرورش سنتی و جاری در جوامع مختلف می گوید: "زیباترین اصلح و بازسازی آموزش و پرورش، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد با شکست روبه رو خواهد شد" (کاردان، ۱۳۷۰؛ به نقل از صافی، ۱۳۸۲). رابور<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup>. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، پردیس شهید مفتاح، دانشگاه فرهنگیان، تهران. sadegh.nabavi@yahoo.com

<sup>۲</sup>. Piaget, J

<sup>۳</sup>. Rabore



(۲۰۰۶) معتقد است که در عصر انفجار دانش و اطلاعات برای استفاده از فناوری‌های جدید، آموزش و پرورش نیازمند معلمان اثربخش می‌باشد. آموزش و پرورش با جذب و به‌کارگیری و تربیت معلمان اثربخش، در اهداف خود موفق خواهد شد (به نقل از ریکنبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

پیترسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) اعتقاد دارد که یک سیستم معتبر آموزشی باید معیارهای ویژه‌ای برای انتخاب معلم داشته باشد، ایده‌های مهم درباره فرایند یاددهی-یادگیری را در نظر بگیرد و سعی بر پیش‌گویی تدریس خوب داشته باشد. کارول<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) در مقاله خود تحت عنوان تأثیر برنامه‌های آموزشی جدید برای جذب و نگهداری معلمان بیان می‌دارد که رابطه مستقیمی بین کیفیت برنامه جذب و نگهداری، توسعه حرفه‌ای و عملکرد کلاسی معلمان وجود دارد (فوی، ۲۰۰۷؛ به نقل از گراوند و عباسپور، ۱۳۹۱). بولاندر و اسنل<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) اعتقاد دارند که حساس‌ترین گام در فرایند انتخاب معلم، تصمیم‌گیری در مورد جذب داوطلبان است. با این وجود انتخاب نهایی باید بر اساس نتایج آزمون‌ها، صاحب‌ها و ویژگی‌های مشخص شده در فرایند انتخاب و گزینش داوطلبان انجام گیرد.

آقازاده (۱۳۸۳) اظهار می‌دارد که در انتخاب معلم باید روشی را بکار برد که مبتنی بر معیارها و ملاک‌های علمی معتبر باشد تا از آن طریق بتوان همه ابعاد وجود داوطلب را متناسب با همه ضرورت‌های اشتغال در این حرفه ارزشیابی کرد و سرانجام از تلفیق ویژگی‌های فردی داوطلبان، شاخص‌های معتبری معین کرد تا بر مبنای آن بتوان بهترین و شایسته‌ترین داوطلبان را به مراکز تربیت معلم معرفی کرد. ندیمی و بروج (۱۳۸۵) اعتقاد دارند که باید شایسته‌ترین فرد را برای معلمی در دوره ابتدایی انتخاب کرد، زیرا شخصیت کودکان به‌طور کامل شکل نگرفته است و معلم می‌تواند تأثیر فراوانی بر کودکان داشته باشد (به نقل از فراهانی، نصرافهانی و شریف، ۱۳۹۱).

تربیت معلم در آلمان بسیار پیشرفته و پرهزینه است. برای ورود به تربیت معلم داوطلبین باید بالاترین نمرات را در دیپلم خود داشته باشند (ترهات<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). اسپوستا<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که ایجاد یک انگیزه قوی در دانش‌آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشأت نمی‌گیرد، بلکه به‌طور عمده ویژگی‌های شخصیتی، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها، رفتار و عمل وی در آن دخالت دارد، و مجموع این ویژگی‌ها فضای کلاس را آرام و مشارکت‌پذیر نموده، و ارتباط غیررسمی میان معلم و شاگرد را باعث می‌شود (به نقل از همرانووا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵).

1. Rekinberg

2. Peterson, J

3. Caroll

4. Bohlander, G & Snell, S

5. Terhart

6. Spousta

7. Hamranová

بولز و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی الگویی برای انتخاب دانشجومعلمان ارایه دادند که در آن طیف گسترده‌ای از ارزیابی‌ها در زمینه توانایی تفکر، تعامل اجتماعی، علایق درونی، توانایی استدلال و تصمیم‌گیری موجود بودند. در فرانسه، انتخاب دانشجویان به دوره تربیت معلم ضوابط دقیقی دارد. برای شرکت در این دوره بهترین دانش‌آموزان از طریق امتحان انتخاب می‌شوند (فرجاد، ۱۳۸۰).

در دانشگاه‌های تربیت معلم آمریکا، معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفه معلمی بر مبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات شخص داوطلب و مصاحبه در نظر گرفته می‌شود. دلیل استفاده از مصاحبه برای انتخاب این افراد این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت ارتباطی، سرعت عمل، ویژگی‌های شخصیتی، خلاقیت، اشتیاق، اعتماد به نفس، بالندگی و قدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی کند (شعبانی، ۱۳۸۳).

آقازاده در مورد نحوه پذیرش دانشجومعلمان در کانادا می‌گوید "۶۵ تا ۹۵ درصد افراد به‌صورت رقابتی پذیرفته می‌شوند و تسلط به زبان انگلیسی و زبان فرانسه، داشتن مدرک تخصصی خاص، تجربه، علاقه و آمادگی از شروط پذیرش است" (به نقل از دشتی، ۱۳۹۴).

یافته پژوهش لاورنس<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) در مورد دانشجومعلمان برونی "نشان می‌دهد که برخورداری از سلامت روانی مناسب، شاخصی از بهزیستی روان شناختی مطلوب برای معلمان است. برای پیش‌گیری و محافظت کودکان از مواجهه شدن با معلمانی با سلامت روانی پایین، دانشجومعلمان باید از نظر بهزیستی روان شناختی غربال‌گری شوند.

یکی از اهداف مهم تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تأمین و تربیت معلمان، مدیران و مربیان مؤمن، متعهد، و کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران بوده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). همچنین هدف عملیاتی ۷-۲ برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان بر استقرار نظام پذیرش دانشجو و سنجش صلاحیت‌های داوطلبان براساس نظام معیار اسلامی تأکید دارد (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴). با توجه به این اهداف والا، به نظر می‌رسد که انتخاب داوطلبان برای شغل معلمی باید با دقت و ظرافت خاصی انجام گیرد که ورودی‌های شایسته‌ای از نظر سلامت جسمانی، روانی و ویژگی‌های اخلاقی برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان پذیرفته شوند.

هدف پژوهش حاضر مطالعه و مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه به‌منظور دلالت بر اصلاح و بهبود پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم ایران است. لذا با توجه به موارد فوق، در این پژوهش مسأله اصلی این است که فرآیند پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم ایران چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی دارد؟

1. Bowles & others

2. Lawrence

## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بوده و اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخ‌گویی به سؤالات، از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی، نشریه‌ها و فصلنامه‌ها، بانک‌های اطلاعاتی خارجی و برخی از سایت‌های بین‌المللی گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج بردی است که دارای چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه در مطالعات تطبیقی می‌باشد. در این الگو ابتدا اطلاعات موردنیاز در زمینه پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه گردآوری و تفسیر شدند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله بعد تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. واحدهای تطبیق در این مطالعه، از میان کشورهای توسعه‌یافته کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، و کشورهای در حال توسعه کشور کره جنوبی و مالزی انتخاب شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، گزارش‌های پژوهشی، مقاله‌ها و فصلنامه‌ها، بانک‌های اطلاعاتی خارجی در حوزه تربیت معلم بوده است. حجم نمونه شامل تعدادی کتاب آموزش و پرورش تطبیقی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند و تعدادی مقاله، پایان‌نامه و گزارش پژوهشی بود که به زبان فارسی و انگلیسی در این زمینه منتشر شده بودند، در این پژوهش، پایان‌نامه‌ها، پژوهش‌ها، مقالات و کتب موردنظر به دقت مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفتند.

## یافته‌های پژوهش

برای پاسخ‌گویی به سئوال‌های پژوهش، ابتدا اطلاعات موردنیاز در زمینه پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه گردآوری شد، سپس طبقه‌بندی و در مرحله بعد تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. با توجه به سئوال‌های پژوهش، تحلیل کیفی داده‌ها و یافته‌ها در جداول زیر ارائه شده است.

**سئوال ۱. ملاک‌ها و معیارهای پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران کدامند؟**

جدول ۱. ملاک‌ها و معیارهای پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران

ردیف	کشور	ملاک‌های پذیرش دانشجوی تربیت معلم
۱	ایران	<p>- سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی.</p> <p>- داشتن استعداد، انگیزه و علاقه به خدمت در آموزش و پرورش.</p> <p>- داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه.</p> <p>- داشتن گواهینامه دیپلم و دوره پیش‌دانشگاهی.</p> <p>- داشتن حداقل ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه.</p>

<p>-بومی بودن داوطلب در کد رشته محل اعلام شده. -قبولی در کنکور سراسری دانشگاه ها -موفقیت در مصاحبه اختصاصی و دارا بودن صلاحیت های عمومی و نمره علمی.</p>		
۲	انگلستان	<p>-دارا بودن گواهینامه پایان دوره متوسطه در سطح عالی - حداقل سن ۱۸ سالگی - قبولی در امتحانات ورودی - قبولی در مصاحبه علمی تعیین علاقه و صلاحیت معلمی - فارغ التحصیل دانشگاه ها که دوره خاص تربیت معلم را گذرانده و به اخذ گواهینامه صلاحیت معلمی نایل آمده باشد - برخورداری از سلامت جسمانی و روانی و تناسب بدنی - نداشتن سوابق کیفری</p>
۳	ژاپن	<p>-دارا بودن دیپلم کامل متوسطه -داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه -قبولی در آزمون ورودی دانشگاه های تربیت معلم -کسب نمره قبولی در مصاحبه صلاحیت حرفه ای - سلامت کامل جسمانی و روانی -توجه به تجارب فرد در انجمن ها و خدمات اجتماعی -دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره های کارآموزی</p>
۴	آلمان	<p>- دارا بودن دیپلم کامل متوسطه - دارا بودن نمرات تحصیلی درخشان در دوره دوم متوسطه - قبولی در امتحانات ورودی مراکز تربیت معلم - برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان شغل معلمی در هر ایالت قبل از ورود به دوره کارآموزی عملی دبیری یا آموزگاری لازم است از عهده نخستین امتحان ایالتی برآیند. این آزمون توسط شورای امتحانات ایالتی برگزار می شود و شامل موارد زیر می باشد: - ارایه مقاله پژوهشی درباره رشته تخصصی یا موضوعات درسی که داوطلب در آینده به تدریس آن ها اشتغال خواهد داشت</p>

<p>-آزمون شفاهی و کتبی از مجموعه دروس مربوط به روش‌ها و فنون تدریس</p> <p>-آزمون از دروس علوم تربیتی.</p> <p>-دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت‌آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی</p>		
۵	فرانسه	<p>- داشتن دیپلم پایان دوره متوسطه</p> <p>- داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه</p> <p>- موفقیت در امتحان ورودی</p> <p>- قبولی در مصاحبه تعیین انگیزه و علاقه و صلاحیت حرفه‌ای</p> <p>- شرکت در امتحان شایستگی پایان دوره و دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی</p> <p>- برخورداری از سلامت جسمانی و روانی</p> <p>- قبولی در دوره یک‌ساله کارآموزی</p>
۶	کره جنوبی	<p>- داشتن دیپلم پایان دوره متوسطه</p> <p>- قبولی در آزمون ورودی دانشگاه‌های تربیت معلم</p> <p>- قبولی در مصاحبه ورودی</p> <p>- برخورداری از سلامت جسمانی و روانی</p> <p>- شرکت در امتحان شایستگی پایان دوره و دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی</p>
۷	مالزی	<p>- داشتن دیپلم کامل متوسطه</p> <p>- قبولی در آزمون ورودی</p> <p>- برخورداری از سلامت جسمانی و روانی</p> <p>- داشتن صلاحیت آموزشی برای تدریس در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه</p> <p>- داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد دبیری جهت تدریس در مدارس تکمیلی متوسطه</p> <p>- گذراندن دوره‌های کارآموزی</p> <p>- شرکت در امتحان شایستگی پایان دوره و دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی</p>



## سؤال ۲. تفاوت‌ها و شباهت‌های معیارهای پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران کدامند؟

جدول ۲- شباهت‌ها و تفاوت‌های پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

ردیف	کشورهای مورد مقایسه	شباهت‌های پذیرش دانشجوی تربیت معلم
۱	انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران	در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، قبولی در امتحانات ورودی، قبولی در مصاحبه علمی تعیین علاقه و صلاحیت معلمی، و برخورداری از سلامت جسمانی و روانی از ملاک‌های پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود.
۲	انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران	تفاوت‌های پذیرش دانشجوی تربیت معلم
		در برخی از کشورها نظیر فرانسه، ژاپن و کره جنوبی تربیت معلم بر عهده دانشگاه‌های تربیت معلم است. در انگلستان نظام تربیت معلم باز و آزاد است به این معنی که فارغ‌التحصیلان رشته‌های دانشگاهی در صورتی که بخواهند حرفه معلمی را انتخاب کنند طی دوره یک الی دو ساله مهارت‌آموزی می‌توانند وارد حرفه معلمی شوند. در آلمان برنامه‌های تربیت معلم طی دو مرحله انجام می‌پذیرد: مرحله اول شامل تحصیل در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌هاست که معمولاً طول مدت تحصیل در آنها بین ۳ تا ۷ سال به طول می‌انجامد. مرحله دوم که به دوره کارآموزی معروف است به وسیله مراکز تربیت معلم صورت می‌پذیرد که مدت آن ۲ سال می‌باشد. در ایران تربیت معلم بر عهده دانشگاه‌های فرهنگیان (تربیت معلم) است. در نظام تربیت معلم ایران بومی بودن داوطلب در کد رشته محل اعلام شده از شرایط مورد نظر برای پذیرش دانشجو معلمان آمده است در صورتی که در سایر کشورهای مورد مطالعه چنین ملاکی مورد نظر مسئولان نظام آموزشی نبوده است و همواره بر انتخاب برترین افراد از بین داوطلبان تاکید شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای آلمان، انگلستان، فرانسه و ژاپن داشتن نمرات درخشان تحصیلی در دوره متوسطه یکی از ملاک‌های ورود به تربیت معلم محسوب می‌شود، ولی در ایران داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه به عنوان ملاک برای ورود به تربیت معلم لحاظ شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای آلمان، انگلستان، فرانسه، ژاپن، کره جنوبی و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت‌آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که

<p>اکنون در نظام تربیت معلم ایران دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی نمی‌باشد گرچه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر این مهم تاکید شده است. در اکثر کشورهای مورد مطالعه در فرایند انتخاب و پذیرش دانشجو در تربیت معلم به سه بعد دانش، نگرش و مهارت حرفه‌ای داوطلبان توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران به بعد دانش و نگرش داوطلبان تا حدودی توجه شده ولی به بعد مهارت حرفه‌ای آن‌ها خیلی کمتر توجه شده است.</p>	
--	--

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به کمبود پژوهش‌های علمی در زمینه پذیرش دانشجوی تربیت معلم، انجام پژوهش تطبیقی در این زمینه ضروری است. با انجام پژوهش‌های تطبیقی و با بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق می‌توان به بهبود نظام تربیت معلم در ایران کمک شایانی نمود. پژوهش حاضر با هدف مطالعه و مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح و بهبود پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم ایران انجام شد.

نتایج پژوهش نشان داد که ملاک‌ها و معیارهای پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران دارای شباهت‌ها و تفاوت‌هایی است. در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، قبولی در امتحانات ورودی، قبولی در مصاحبه علمی تعیین علاقه و صلاحیت معلمی، و برخورداری از سلامت جسمانی و روانی از ملاک‌های پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در برخی از کشورها نظیر فرانسه، ژاپن و کره جنوبی تربیت معلم بر عهده دانشگاه‌های تربیت معلم است. در انگلستان نظام تربیت معلم باز و آزاد است به این معنی که فارغ‌التحصیلان رشته‌های دانشگاهی در صورتی که بخواهند حرفه معلمی را انتخاب کنند طی دوره یک الی دو ساله مهارت‌آموزی می‌توانند وارد حرفه معلمی شوند. در آلمان برنامه‌های تربیت معلم طی دو مرحله انجام می‌پذیرد: مرحله اول شامل تحصیل در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌هاست که معمولاً طول مدت تحصیل در آنها بین ۳ تا ۷ سال به طول می‌انجامد، مرحله دوم که به دوره کارآموزی معروف است به وسیله مراکز تربیت معلم صورت می‌پذیرد که مدت آن ۲ سال می‌باشد. در ایران تربیت معلم بر عهده دانشگاه‌های فرهنگیان (تربیت معلم) است. در نظام تربیت معلم ایران بومی بودن داوطلب در کد رشته محل از شرایط مورد نظر برای پذیرش دانشجو معلمان آمده است در صورتی که در سایر کشورهای مورد مطالعه چنین ملاکی مورد نظر مسئولان نظام آموزشی نبوده است و همواره بر انتخاب برترین افراد از بین داوطلبان تاکید شده است. همچنین در نظام تربیت معلم کشورهای آلمان، انگلستان، فرانسه و ژاپن داشتن نمرات درخشان تحصیلی در دوره متوسطه یکی از ملاک‌های ورود به تربیت معلم محسوب می‌شود، ولی در ایران داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه به عنوان ملاک برای ورود به تربیت معلم لحاظ شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای آلمان، انگلستان، فرانسه، ژاپن،

کره جنوبی و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که اکنون در نظام تربیت معلم ایران دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی از ملاک ها و شرایط ورود به حرفه معلمی نمی باشد گرچه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر این مهم تاکید شده است. در اکثر کشورهای مورد مطالعه در فرایند انتخاب و پذیرش دانشجو در تربیت معلم به سه بعد دانش، نگرش و مهارت حرفه ای داوطلبان توجه ویژه ای شده، در حالی که در ایران به بعد دانش و نگرش داوطلبان تا حدودی توجه شده ولی به بعد مهارت حرفه ای آن ها خیلی کمتر توجه شده است.

بر اساس یافته های پژوهش پیشنهاد می شود در جذب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم)، ویژگی های شخصیتی داوطلبان نظیر پشتکار، تاب آوری، رابطه میان فردی و انگیزش در فرایند مصاحبه مورد بررسی قرار گرفته، همچنین سلامت روانی آن ها از طریق آزمون های روان شناختی معتبر مورد بررسی دقیق علمی قرار گیرد. به منظور گزینش افراد اصلح برای تربیت معلم، بومی گزینی داوطلبان در کد رشته محل های دانشگاه، از منطقه آموزشی یا شهر به استان و استان های هم جوار گسترش یابد و حداقل سه برابر ظرفیت دانشگاه، داوطلب برای فرایند مصاحبه معرفی شود. با توجه به تجارب موفق کشورهای مورد مطالعه در تربیت معلم و تاکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره های کارآموزی توسط دانشجومعلمان به عنوان یکی از ملاک ها و شرایط ورود به حرفه معلمی و استخدام قطعی مدنظر مسئولان دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.

## منابع

آقازاده، احمد (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی (آلمان و انگلیس). تهران: نشر روان.

دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

دشتی، محمد. (۱۳۹۴). تربیت معلم در ایران و جهان. رشد معلم، دوره ۳۴، شماره ۱، ص ۳۲-۲۸.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه های تربیت معلم در برخی از کشورهای دنیا، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۷۹، شماره ۳، ص ۱۵۹-۱۲۱.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

صافی، احمد. (۱۳۸۲). تربیت معلم در ایران (گذشته، حال و آینده). فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشکده تعلیم و تربیت، سال هجدهم و نوزدهم، شماره ۴.

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف، سیدمصطفی. (۱۳۹۱). ارزیابی شیوه های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش کشور. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال هفتم، جلد ۷، شماره ۱، ص ۱۲-۲.

فرجاد، علی. (۱۳۸۰). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: انتشارات بعثت.

فرجاد، محمدعلی. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، جلد اول و دوم، تهران: انتشارات رشد.

گراوند، منیژه و عباس پور، عباس. (۱۳۹۱). مقایسه اثر بخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان شناسی تربیتی، شماره ۲۴، سال ۸، تابستان ۱۳۹۱.

Bohlander, G & Snell, S. (2004). Managing human resources (13 ed). South Western, Thomson, Corporation.

Hamranová, Anežka. (2015). Content analysis of selected Slovak educational journals focusing on the issue of teacher's mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 174 ,pp 2538 – 2542.

Lawrence, Mundia. (2013). Relationship between mental health and teaching: evidence from Brunei Trainee teachers, *International Journal of mental health*, Vol.42, No.2-3, pp 73-98.

Peterson, J. (2002). Qualities of effective teacher. Association for supervision and curriculum Development, Alexandria, N.A.

Rikenberg, B. S, M. Ed. (2010). The relationship between student of teachers and classrooms. Teacher's goal toward teaching, and student rating of teacher's effectiveness. Doctoral Dissertation, southern Illinois University.

Terhart, E. (2003). Teacher Education in Germany: Current State and new Perspectives in Studies on Higher Education, Leland Conely Barrows. UNESCO.

## Comparative Comparison of Student Admissions in Teacher Education System of England, Japan, Germany, France, South Korea, Malaysia and Iran

### Abstract

The present study aims to compare and adaptation of student admission to teacher education in developed and developing countries in order to imply improving admission of students in the teacher education system of Iran. This research is a comparative survey and the information it to answer questions through library documents, research reports, journals and quarterly, foreign databanks and some international gathering sites has been. The pattern used in this area is George Bourdy's pattern. The results of the study showed that in all countries studied, having completed the diploma of high school, passes to entrance exams, acceptance in a scientific interview of determining the teacher's interest and competence, and having physical and psychological health of the criteria for admission of the student in the teacher education system Considered. Based on the results of the study, it is suggested that student admission to teacher education at Farhangian University, personality traits and mental health of volunteers will be evaluated through valid psychological tests. In order to select eligible people, the localization of volunteers from the campus, from the educational district or the city to the province and the neighboring provinces will be expanded and at least three the capacity of the university, the volunteer for the interview process will be introduced.

**Key word:** student admission, teacher education, comparative study



## مقالات پذیرفته شده به صورت پوستر

## تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت در گسترش توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان

مجید محمدی فومنی<sup>۱</sup>، محمدتقی حیدری<sup>۲</sup>، اکبر حیدری<sup>۳</sup>، حسین احمدی مقدم<sup>۴</sup>، لیلا سرابی<sup>۵</sup>

### چکیده

هدف از مطالعه‌ی حاضر بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بود. روش پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه کنترل و جامعه‌ی آماری شامل معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول آموزش و پرورش شهرستان زنجان بود که ۳۰ نفر از معلمان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به‌صورت تصادفی ۱۵ نفر اعضای گروه آزمایش را تشکیل دادند و به همین تعداد، از طریق همتاسازی در گروه کنترل جایگزین شدند. هم‌چنین ۲۱۰ دانش‌آموز به روش تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه‌ی محقق ساخته بود که در سه بخش دانش (شامل ۱۳ گویه) نگرش (شامل ۲۷ گویه) و مهارت تدریس (شامل ۳۵ گویه) تهیه گردید. پس از تأیید روایی صوری و محتوایی، پایایی آن با آلفای کرونباخ در سه خرده آزمون دانش، نگرش و مهارت به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ و پایایی کل ۰/۸۱ محاسبه شد. داده‌ها با استفاده از آزمون مانکوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه از لحاظ متغیر توسعه‌ی حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود دارد. به‌عبارتی آموزش ضمن خدمت، بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأثیر دارد.

**کلیدواژه‌ها:** ضمن خدمت، معلمان، آموزش و پرورش، دانش‌آموزان.

### مقدمه

ویژگی‌های شخصیتی از جمله خلاقیت، تأثیر زیادی بر زندگی و جهان ما دارند و موفقیت‌های برجسته و ممتاز در هنر و علوم به خلاقیت وابسته‌اند (فیست و جرمن<sup>۱</sup> ۱۹۹۸؛ کافمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲ و مک کینون<sup>۳</sup> ۱۹۶۲) از نظر وودمن<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) نوآوری به واسطه‌ی خلاقیت، عامل مهم موفقیت و مزیت رقابتی سازمان‌هاست. هم‌چنین خلاقیت، خلق ایده‌های سودمند و نوظهور و نوآوری مکمل موفقیت ایده‌های خلاق در یک سازمان است (گوماس اغلو و ایلسو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹) سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (۲۰۰۰) پیش از ده سال گذشته، خلاقیت را به‌عنوان هسته‌ی دانش جامعه تشخیص داد. هم‌چنین بناجی، بورن و بوخینگام<sup>۶</sup> خلاقیت را نشانه‌ای از احیاء

<sup>1</sup> . Fist and Germain

<sup>2</sup> . Kaufman

<sup>3</sup> . McKinnon

<sup>4</sup> . Woodman

<sup>5</sup> . Gumazoglu and Eilsu

<sup>6</sup> . Banaei, Bourne and Bokingham

جامعه عنوان می‌کنند (کاپیا و فراری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). برای داشتن جامعه‌ی خلاق، وجود نظام آموزش و پرورش پویا و خلاق اجتناب‌ناپذیر است (حسینی، ۱۳۸۷، ص ۳۲). جامعه و مدرسه می‌توانند تأثیر معنی‌داری روی خلاقیت داشته باشند (نیو و استرنبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) نظامی که امروزه بیش از سایر نظام‌ها، در زمینه‌ی پرورش خلاقیت و نوآوری مسوولیت دارد، آموزش و پرورش است. زیرا این نظام، زیربنای اصلی و عمده‌ی شخصیت و دیدگاه‌های انسان را می‌سازد و رشد ابعاد وجود آدمی را باعث می‌شود (صافی، ۱۳۸۲، ص ۹). امروزه در کشورهای توسعه‌یافته، شکوفایی و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش، به شمار می‌رود (شریفی و داوری، ۱۳۸۸، ص ۵۹). آموزش و پرورش خلاق، مبتنی بر رویکرد زایشی است و هدفش آموزش دادن شیوه‌ی یادگرفتن، اندیشیدن، نرمش و پویندگی با استفاده از روش‌هایی است که متضمن زایش و تولید فعالیت‌های انعطاف‌پذیری و مسوولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی است. مربیان سازمان آموزش و پرورش در دوره‌های مختلف تحصیلی رسالتی بس مهم و عظیم بر عهده دارند تا با شکوفا کردن خلاقیت‌های دانش‌آموزان، به استقرار جامعه‌ای پویا و سرشار از نوآوری و پیشرفت همت گمارند (اسدی، ۱۳۸۹، ص ۶۰). خلاقیت اگرچه تا حدودی جنبه‌ی ذاتی دارد ولی می‌توان آن را آموزش داد و به‌طور متوسط همه‌ی افراد تا حدودی از قوه‌ی خلاقیت برخوردار بوده و این آموزش و پرورش است که باید زمینه‌های لازم را برای شکوفایی این استعداد فراهم سازد. بنابراین پرورش خلاقیت باید به‌عنوان یکی از هدف‌های اساسی آموزش و پرورش در هر کشوری تلقی گردد. نوع نگرش معلم به ماهیت و مفهوم خلاقیت، مهارت‌های معلم در پرورش خلاقیت، محیط و محتوای یادگیری، آزادی و امنیت یادگیرنده، علایق و نیازهای فراگیران، از جمله اصولی است که می‌توان از آن به‌عنوان راهبردهای پرورش خلاقیت در نظام آموزش و پرورش نام برد (محمدی احمدآبادی، ۱۳۸۷، ص ۶۹). بدیهی است نظام آموزشی باید به پرورش افرادی با اندیشه‌ی انتقادی و خلاق که توانایی حل مسأله و گشودن گره‌ها و معضلات را داشته باشند، تأکید ورزد، نه انباشت اطلاعات و دانش‌هایی که به سرعت منسوخ خواهد شد (مشکلانی، ۱۳۸۴، ص ۴۵). نظام آموزشی ایران برای پرورش خلاقیت کودکان و نوجوانان، نیازمند تحول اساسی است و معلمان از عناصر کلیدی این نظام هستند (حسینی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۹). معلمی که شناخت صحیحی از ماهیت خلاقیت، موانع و روش‌های پرورش نداشته باشد، بدیهی است نه تنها نمی‌تواند اقدامی برای بروز استعدادهای خلاق دانش‌آموزان خود در کلاس انجام دهد، بلکه ممکن است ناآگاهانه و به مرور زمان کلاس درس خود را به محیطی تبدیل کند که در آن خلاقیت دانش‌آموز سرکوب می‌شود (سلیمانی، ۱۳۸۷، ص ۶۵). به‌عبارتی معلمان می‌توانند بروز خلاقیت دانش‌آموزان را سبب شوند و یا بالعکس با اعمال نامناسب، باعث عقیم‌ماندن خلاقیت آن‌ها شوند (کاظمی و جعفری، ۱۳۸۷، ص ۱۸۰). گالاگر<sup>۳</sup> معتقد است که معلم می‌تواند در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر باشد (قاسمی و اقلیدس، ۱۳۸۴، ص ۵۲). معلمان نقش مهمی در رشد کودکان خلاق و مستعد بازی می‌کنند (بارون، ۱۹۸۹). گاردنر (۲۰۰۲) در نتیجه‌ی تحقیقات خویش نشان داده است که معلمان در ایجاد انگیزه‌ی افراد خلاق نقش بسیار مهمی ایفا کرده‌اند. در دو دهه‌ی

<sup>۱</sup> . Cachia and Ferrari

<sup>۲</sup> . New and Sternberg

<sup>۳</sup> . Gallagher

گذشته، کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، بیشتر متوجه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان است (ریشتر و کلاسمان، لودک و بامرت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). به دلیل تشدید، چالش‌های پیش‌روی معلمان در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش، کیفیت توسعه‌ی حرفه‌ای از اهمیت بالایی برخوردار است (گنسر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). یکی از مؤثرترین روش‌ها برای، توانمندسازی حرفه‌ای کارکنان، فراهم‌نمودن برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای است که می‌تواند موجب رشد مهارت‌های حرفه‌ای و علمی فرد و ارتقاء تعهد سازمانی او گردد (دربان آستانه و ایروانی، فائزپور و شریفزاده، ۱۳۸۵، ص ۲۰). توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا از این طریق بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند (گاسکی، ۲۰۰۰). توسعه‌ی، حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود (باچینسکی و هانسن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). هدف نهایی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، انتقال یادگیری‌های حرفه‌ای به محیط کلاس و مدرسه و به‌تبع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (طاهری و عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲، ص ۳۶).

به عقیده‌ی زارعی (۱۳۷۳) آموزش مؤثر، به افراد کمک می‌کند تا بتوانند به رشد و توانایی کافی در شغل خود دست یابند و با کارایی بیش‌تری عمل نمایند (علیرضایی و تولایی، ۱۳۸۷، ص ۶۸). آموزش از عوامل اساسی در تربیت نیروی انسانی به‌شمار می‌رود که منجر به تغییر رفتار و ایجاد مجموعه‌ای از دانش، تفکر، نگرش، ارزش‌ها و مهارت‌ها می‌شود (حسین‌زاده، ۱۳۸۸، ص ۱۴). هدف‌های آموزشی در سازمان‌ها متعدّدند. آن‌چه در نظام بهسازی سازمان‌ها به‌تدریج باید مورد تأکید قرار گیرد، نتایج حاصل از آموزش است و نه صرفاً انجام آموزش یا آمار ساعات آموزشی (میرسپاسی، ۱۳۸۸، ص ۳۲). محور اصلی و فلسفه‌ی اساسی آموزش و پرورش، خواه به‌صورت رسمی و خواه به‌صورت غیر رسمی، به صورت دوره‌های بلندمدت یا کوتاه‌مدت؛ گسترش و تکامل معرفت و افزایش علم، اطلاعات و دانش انسان است. عنصر اساسی و هسته‌ی مرکزی و به اصطلاح، روح هر سازمان، نیروی انسانی و کارکنان آن سازمان است. از این‌رو آموزش و تربیت نیروی انسانی در سازمان‌ها، یک امر حیاتی و اساسی تلقی می‌شود (سعیدی رضوانی و بینقی، ۱۳۸۷، ص ۸۴).

سازمان‌ها برای تجدید حیات و نوآفرینی و به‌منظور توانمندسازی کارکنان خود، اقدام به اجرای برنامه‌هایی می‌کنند که موجب افزایش قابلیت‌ها و توانمندی‌های آنان می‌شود. یکی از این اقدامات، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت است. آموزش ضمن خدمت از لحاظ سازمانی، به آن نوع آموزشی اطلاق می‌شود که عموماً پس از استخدام فرد در سازمان صورت می‌پذیرد. فورد<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) معتقد است آموزش ضمن خدمت عمدتاً در سه محور اساسی توسعه‌ی دانش، بهبود مهارت‌ها و ایجاد یا تغییر نگرش‌ها ارائه می‌شود. آموزش ضمن خدمت کارکنان، به منظور بهبود اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های کارکنان صورت می‌پذیرد.

<sup>۱</sup> . Richter and Klassman, Laudak and Burmut

<sup>۲</sup> . Genser

<sup>۳</sup> . Bachinsky and Hansen

<sup>۴</sup> . Ford

شالوده‌ی افزایش بهره‌وری در سازمان‌ها، مستلزم تأکید بر نیروی انسانی از نظر کیفی و ممانعت از نابهنگام شدن افراد در حرفه‌شان می‌باشد. اگرچه تمام عوامل ایجادکننده‌ی نابهنگامی در حرفه را نمی‌توان از طریق آموزش برطرف ساخت، بدون شک آموزش ضمن خدمت کارکنان از طریق بهسازی و نوسازی دانش و توانایی افراد، نقش مهمی در بهنگام‌سازی آنان دارد (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۶۹).

اگرچه آموزش و تعلیم و تربیت برای همه‌ی اصناف بشر ضروری است اما آموزش معلمان به دلیل نقش و تأثیری که در پیشرفت کشور دارند امری مهم تر تلقی می‌گردد. در جهان امروز؛ تعلیم و تربیت معلم از نظر منافع ملی جزء منافع سطح اول محسوب می‌شود (سرکارآرانی، ۱۳۸۹، ص ۸۵). به‌طوری که سرمایه‌گذاری در جهت آموزش معلمان از نوع سودمندترین سرمایه‌گذاری‌ها محسوب می‌شود، زیرا معلمان توانمند نقطه‌ی آغاز هر تحول آموزشی هستند (چانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). درباره‌ی لزوم وجود، آموزش‌های نظری برای موفقیت حرفه‌ای معلم، هاوولی و گروهی از صاحب‌نظران مطرح می‌کنند که غیرممکن است کسی بدون آموزش دیدن در روش‌های موضوع درسی، بتواند در کلاس تدریس کند و معلم موفق باشد (گلاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

درک معلمان از خلاقیت و ارتباط آن با دانش و انگیزش، در آماده‌سازی آن‌ها جهت بالا بردن خلاقیت دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی دارد. بنابراین مسأله‌ی آموزش خلاقیت به معلم، حساس و سرنوشت‌ساز است (فریر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). صفرآغلو (۲۰۰۴) بیان می‌کند: به‌منظور توسعه و پیشرفت جامعه، وجود یک آموزش با کیفیت در مدارس ضروری است. اما فقط معلمان شایسته می‌توانند آموزش با کیفیت را برای دانش‌آموزان مهیا کنند (ایلماز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). معلمان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین، عناصر تعلیم و تربیت، در پرورش خلاقیت نقش کلیدی دارند. لازم است معلمان، آموزش داده شوند تا نگرش و مهارت‌های لازم را برای رشد توانایی‌های خلاق دانش‌آموزان کسب نمایند (حسینی، ۱۳۸۲، ص ۵۵). اگر به معلمان، ساختار آموزشی مناسبی ارائه گردد، قادر خواهند بود با وجود موانع جدی، از جمله برنامه‌های درسی قالبی و بسته‌بندی شده، رویکردی خلاق را جانشین شیوه‌های آموزشی قبلی خویش سازند (حسینی، ۱۳۸۵، ص ۶۳). یکی از کارهای مهم و لازم برای آموزش خلاقیت، تغییر کلی در روش کار معلم و انتظارات نظام آموزشی از دانش‌آموزان است. باید مقداری از وقت کلاس را اختصاص به مواردی داد که به خلاقیت مربوط می‌شوند. البته این کار را نمی‌توان با اختصاص یک یا دو ساعت در هفته به آموزش خلاقیت انجام داد بلکه باید نحوه‌ی تفکر واگرا را در تمام شئون آموزش وارد کرد، یعنی در تدریس و آموزش تمام دروس علاوه بر تفکر هم‌گرا، تفکر واگرا نیز مدنظر معلم باشد (سام‌خانیان، ۱۳۸۷، ص ۱۴).

تورنس و مایرز<sup>۵</sup> (۱۹۷۰) بیان می‌کنند که ترویج خلاقیت در آموزش و پرورش، مهارت بسیار زیاد در تدریس را می‌طلبد (فریر، ۲۰۰۹). اگر چنانچه معلم، شخصاً از مهارت‌های اساسی خلاقیت برخوردار باشد و بتواند

1. Chang  
2. glass  
3. Freier  
4 . Ilymas  
5 . Torrance and Myers



عملاً از آن‌ها استفاده کند، بدون شک در پیشبرد و هدایت کلاس و تأثیرگذاری بیش‌تر و بهتر بر دانش‌آموزان خود موفقیت بیشتری کسب خواهد کرد (سلیمانی، ۱۳۸۷، ص ۷۰). اکثر معلمان می‌خواهند که خلاقیت دانش‌آموزان خود را تقویت کنند اما مطمئن نیستند که از چه راهی آن را انجام دهند (استرنبرگ و ویلیامز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). معلمان برای ایجاد جو مناسب خلاقیت، در کلاس و پرورش توانمندی‌های دانش‌آموزان، لازم است خلاقیت را بشناسند و به آن نگرش مثبت پیدا کنند. هم‌چنین از مهارت‌های تدریس خلاق و راهکارهای پرورش خلاقیت آگاهی یابند؛ لذا باید در این زمینه آموزش ببینند. معلمان باید از مهارت‌های تدریس خلاق و راهکارهای پرورش خلاقیت، آگاهی داشته باشند و دوره‌های آموزشی لازم را در این زمینه بگذرانند (حسینی، ۱۳۸۵، ص ۶۰). فاسکو<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که توانایی معلمان برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، تا حد زیادی بستگی به نوع آموزشی دارد که آن‌ها دریافت می‌کنند (کاجیا و فراری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

حسین‌زاده (۱۳۸۸) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت سطح دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان رشته‌های مختلف دبیری که بین تأثیر برنامه‌ی درسی دروس تربیتی و ارتقای سطح دانش، نگرش و مهارت دانشجویان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج آماری پژوهش سعیدی رضوانی و بینقی (۱۳۸۷) در خود با عنوان بررسی میزان اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان بنیاد شهید انقلاب اسلامی، ارتقای دانش، نگرش و مهارت کارکنان نشان داد که آموزش‌های عمومی ضمن خدمت در مقوله‌ی افزایش دانش، نگرش به شغل و نگرش به آموزش، اثربخش نبوده‌اند. ملک‌آباد (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «دوره‌های کوتاه مدت بر دانش، نگرش و توانش معلمان و کارکنان در شهرستان میاندوآب» به نتایجی دست یافت که نشان داد آموزش‌های ضمن خدمت رابطه‌ی معنی‌دار و تأثیر چشم‌گیری در بهبود عملکرد، افزایش کارایی، میزان رضایت شغلی، برقراری ارتباط بهتر، ایجاد خلاقیت و نوآوری کارکنان دارد.

در مورد ضرورت نقش آموزش خلاقیت قبل و ضمن خدمت معلمان نیز پژوهش‌هایی صورت گرفته است. موهان<sup>۴</sup> (۱۹۷۳) اعتقاد داشت دوره‌ی آموزش خلاقیت برای معلمان، قبل از خدمت و حین آن، ضرورت دارد. او ۱۸۰ دانشجوی مشغول به تحصیل سال آخر تربیت معلم را مورد پرسش قرار داد تا بداند آیا به اهمیت این دوره‌ها اعتقاد دارند یا نه؟ ۹۴ درصد از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که چنین دوره‌ای لازم است، ۹۳ درصد دوره را مفید تلقی نمودند، ۸۳ درصد معتقد بودند معلمان که دوره‌ی آموزشی را می‌گذرانند در کلاس مؤثرترند، ۹۰ درصد تمایل داشتند دوره را بگذرانند و ۶۸ درصد دوره را گذرانده بودند. مک‌کورماک (۱۹۸۷) هم‌چنین به نتایج مشابهی رسید؛ این‌که معلمان و دانشجو معلمان به گنجاندن روش‌های آموزش خلاقیت در برنامه‌ی تربیت معلم اعتقاد دارند (فاسکو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). کروپلی (۲۰۰۱) معتقد است که امروزه معلمان باید دانش و نگرش خود را به سمت تدریس خلاق سازگار کنند (هانگ و هرنگ و لین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴) با طرح ۴۵ سؤال

1. Sternberg and Williams

2. Fasco

3. Cachia and Ferrari

4. Mohan

5. Fasco

6. Hang and hrang and lin

در بین ۲۴۵ معلم، به هشت عامل مهم برای تدریس خلاق دست یافتند که به ترتیب شامل انگیزه‌ی خلاق، تلاش شخصی، نگرش نسبت به یادگیری، اعتقاد به تدریس، محیط مدرسه، تعهد به تدریس، خصوصیت فردی و تجربه می‌باشند (هانگ، هرنگ و لین، ۲۰۰۴). حسینی (۱۳۸۵) پژوهشی تحت عنوان الگوی رشد خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت در معلمان ابتدایی اجرا نمود. نمونه‌ی آماری ۱۲۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی «تدریس خلاق مناطق آموزش و پرورش شهر تهران بودند که به صورت تصادفی ۶۰ نفر گروه آزمایش و ۶۰ نفر دیگر گروه گواه را تشکیل دادند. تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس آزمون t، در این پژوهش نیمه تجربی، بیانگر تأثیر مثبت برنامه‌ی آموزشی بر مهارت تدریس خلاق معلمان بود (حسینی، ۱۳۸۵، ص ۸۰).

یایوانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان مفهوم تفکر خلاق: مقایسه‌ی عملکرد دانشجو معلمان تایوان و آمریکا انجام داد. در این پژوهش که ۱۲۵ تایوانی (۷۳ زن و ۵۲ مرد) و ۱۳۲ آمریکایی (۲۳ زن و ۱۰۹ مرد) شرکت داشتند، به بررسی تأثیر ملیت، جنسیت، نژاد و عقیده، روی خلاقیت پرداخته شد. نتایج آزمون تورنس در این تحقیق، بیانگر این مطلب بود که زنان، عملکرد بهتری نسبت به مردان در مؤلفه‌های سیالی، اصالت، بسط و انعطاف‌پذیری دارند (یایوانگ، ۲۰۱۱). آموزش خلاقیت، منجر به عملکرد حل خلاق مسئله و تغییر مثبت در نگرش و رفتار نسبت به خلاقیت می‌شود (فونتنتو<sup>۲</sup> ۱۹۹۳؛ باسادور<sup>۳</sup>، گران و گرین<sup>۴</sup>، ۱۹۸۲؛ باسادور، گراین و اسکاندورا<sup>۵</sup>، ۱۹۸۶ و، باسادور و هاوس دورف<sup>۶</sup> ۱۹۹۶). برنامه‌های آموزش خلاقیت روی عملکرد خلاق تأثیر مثبتی دارند (رز و لین<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴). هم‌چنین آموزش خلاقیت می‌تواند نگرش نسبت به خلاقیت را مانند عملکرد، خلاق بهبود بخشد (باسادور، گرین و گرین، ۱۹۹۰ و باسادور، واکابایاشی و تاکای<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲) علاوه بر این، مطالعه‌ی باسادور و فینکبیرر رابطه‌ی بین نگرش مثبت به خلاقیت با عملکرد خلاق را تأیید نمود (کلافام<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷).

با توجه به نیاز آموزش و پرورش کشور به پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، باید با تغییر و تحول برنامه‌های سنتی و هدایت آموزش، به سمت برنامه‌های خلاق، به غنی‌سازی محیط آموزشی و آرایه‌ی برنامه‌ی خلاق پرداخت. از آنجایی که معلمان نقطه‌ی آغاز و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شوند؛ برای این که بتوانند وظایف حرفه‌ای خود را در این زمینه بهتر انجام دهند لازم است پیوسته امکان بهره‌مندی آن‌ها از آموزش روش‌های تدریس خلاق فراهم گردد. از این رو پژوهش‌گران، مطالعه‌ی تأثیر آموزش ضمن خدمت با تأکید بر برنامه‌های مصوب آموزش خلاقیت بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را که به عنوان مهم‌ترین اهرم آموزشی محسوب می‌شوند، ضروری دیدند. در این راستا فرضیه‌ی زیر مورد آزمون قرار گرفت:

<sup>۱</sup> .Yang Wang

<sup>۲</sup> . Fontaine

<sup>۳</sup> . Basadore

<sup>۴</sup> . Expensive and green

<sup>۵</sup> . Basadore, Greene and Scandia

<sup>۶</sup> . Rose and Lynn

<sup>۷</sup> . Vakabayashi and Takai

<sup>۸</sup> . Gelfam

## فرضیه‌ی پژوهش

آموزش ضمن خدمت بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأثیر دارد.

## روش تحقیق

روش پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی بوده و طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه کنترل مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱. طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه کنترل و استفاده از گزینش تصادفی

گروه	آزمون مقدماتی	متغیر مستقل	آزمون نهایی
آزمایش	T <sub>1</sub>	X	T <sub>2</sub>
کنترل	T <sub>1</sub>	-	T <sub>2</sub>

جامعه‌ی آماری در این پژوهش، شامل تمامی معلمان و دانش‌آموزان مدارس دولتی دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهرستان زنجان (۱۳۳ نفر معلم و ۱۸۵۳ نفر دانش‌آموز) بود. از بین ۱۳۳ نفر از معلمان، ۳۰ معلم مرد و زن با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردیدند. هدفمندی بر این اساس بود که معلمانی مورد انتخاب قرار گیرند که در آزمون خلاقیت عابدی نمره‌ی ۸۴-۵۰ و هم‌چنین علاقه‌مند به شرکت در دوره‌ی آموزشی باشند. ۳۰ نفر از معلمان واجد شرایط که بر اساس شاخص‌هایی هم‌چون میزان سن، تحصیلات و نمره‌ی خلاقیت از بالاترین همتایی برخوردار بودند، به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. هم‌چنین از بین ۱۸۵۳ نفر دانش‌آموز، ۲۱۰ نفر (به ازای هر معلم گروه نمونه ۷ دانش‌آموز) با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار این تحقیق، آزمون سنجش خلاقیت عابدی و پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته‌ی سنجش توسعه حرفه‌ای معلمان با محوریت خلاقیت بود. آزمون سنجش خلاقیت عابدی، دارای ۶۰ ماده می‌باشد که ۱۶ ماده در بخش سیالی، ۲۲ ماده در بخش ابتکار، ۲۱ ماده در بخش انعطاف‌پذیری و ۱۱ ماده در بخش بسط تقسیم شده است. هر ماده دارای سه گزینه از کم به زیاد است (اسدی، ۱۳۸۲، ص ۵۰). ضرایب پایایی بخش‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط از طریق آزمایش مجدد به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ است (عابدی، ۱۳۷۲، ص ۵۱). دومین ابزاری که مورد استفاده قرار گرفت، پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته شامل ۷۵ گویه بود (۱۳ گویه مربوط به خرده آزمون دانش، شامل دانش در مورد مؤلفه‌های خلاقیت، دانش در مورد روش‌های پرورش خلاقیت؛ ۲۷ گویه مربوط به خرده آزمون نگرش، شامل عقاید معلم در خصوص رفتارهایی که باعث پرورش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود؛ ۳۵ گویه مربوط به خرده آزمون مهارت، شامل نکاتی که توانایی معلم را در به‌کارگیری رفتارهایی که باعث پرورش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود نشان می‌دهد). پاسخ‌نامه‌ی سؤال‌های سه خرده آزمون دانش، نگرش و مهارت، بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت تهیه شد، یعنی در مقابل هر سؤال مربوط به بخش دانش، چهار گزینه از کاملاً درست تا کاملاً نادرست (حداکثر ۵۲ امتیاز)، بخش نگرش، چهار گزینه از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق (حداکثر ۱۰۸ امتیاز) و بخش مهارت، چهار گزینه از خیلی کم تا خیلی زیاد (حداکثر ۱۴۰ امتیاز) قرار گرفت. خرده آزمون‌های دانش و نگرش، توسط معلمان و خرده آزمون مهارت، توسط دانش‌آموزان آن‌ها، پاسخ داده شد. پس از تأیید روایی صوری و محتوایی، جهت محاسبه‌ی

پایایی، پرسش‌نامه توسط معلمان و دانش‌آموزان جامعه به غیر از افراد نمونه پُر شد و با استفاده از آلفای کرونباخ نتایج جدول (۱) حاصل گردید:

جدول ۲. ضرایب پایایی پرسشنامه

مقیاس	افراد نمونه	تعداد نمونه	ضریب آلفای کرونباخ
دانش	معلمان	۲۵	۰/۷۶
نگرش	معلمان	۲۵	۰/۸۲
مهارت	دانش‌آموزان	۲۵	۰/۸۵
کل			۰/۸۱

#### شیوه‌ی مداخله

محتوای جلسات در این پژوهش به مدت ۱۶ ساعت، شامل هشت جلسه‌ی ۱۲۰ دقیقه‌ای، طی دو ماه، به گروه آزمایش ارائه گردید. در پایان دوره‌ی آموزش، گروه‌ها تحت پس‌آزمون قرار گرفتند. محتوای آموزش در جدول شماره‌ی ۳ گزارش شده است.

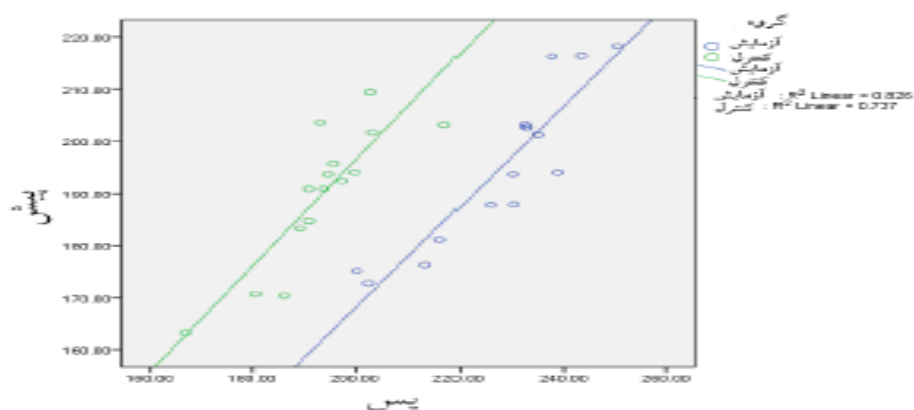
جدول ۳. محتوای آموزش و ساعت دوره

جلسه	مدت (دقیقه)		موضوع
	عملی	نظری	
اول	-	۱۲۰	مفاهیم خلاقیت، الگوی رشد خلاقیت، عوامل موثر بر خلاقیت
دوم	۹۰	۳۰	بارش مغزی
سوم	۹۰	۳۰	بدیعه‌پردازی
چهارم	۹۰	۳۰	فهرست صفات
پنجم	۹۰	۳۰	چک‌لیست
ششم	۹۰	۳۰	ارتباط اجباری
هفتم	۹۰	۳۰	مقاومت در برابر بستن زودرس
هشتم	۱۲۰	-	تمرین تجربه‌های تدریس خلاق
			تمرین‌های خلاقیت

#### یافته‌های تحقیق

**فرضیه‌ی پژوهش:** آموزش ضمن خدمت بر توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان تأثیر دارد.  
 برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و فرضیه‌های تحقیق از تحلیل کوواریانس (مانکوا) استفاده شده است. ابتدا لازم است مفروضه‌های مانکوا شامل همگنی رگرسیون، برقراری ارتباط خطی، همگنی ماتریس‌های واریانس -

کوواریانس و یکسانی واریانس‌ها مورد بررسی و تأیید قرار گیرند. نمودار (۱) همگنی رگرسیون برای متغیرهای فرضیه‌ی اصلی طبق نمودار (۱) شرط رابطه‌ی خطی بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته وجود دارد. از طرف دیگر، شیب‌های خطوط رگرسیون، تقریباً موازی هستند؛ بنابراین مفروضه‌ی همگنی رگرسیون مورد تأیید است.



بررسی مفروضه‌ی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس در جدول (۳) گزارش شده است.

آزمون ام باکس	F	df <sub>1</sub>	Df <sub>2</sub>	سطح معنی‌داری
۱۴/۱۴	۲/۰۸۱	۶	۵۶۸۰/۳۰۲	۰/۰۵۲

به‌منظور بررسی مفروضه‌ی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس، آزمون باکس انجام گرفت. آزمون ام باکس نشان می‌دهد با توجه به معنی‌داری بودن مقدار  $0.052 = \text{Sig}$ ،  $F(6,5680/302) = 2/081$  می‌باشد، چون سطح معنی‌داری بیشتر از  $0/05$  می‌باشد، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس برقرار است. بررسی مفروضه‌ی برابری خطای واریانس‌ها در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول ۵. آزمون لوین جهت بررسی یکسانی واریانس

متغیر	F	Df <sub>1</sub>	Df <sub>2</sub>	سطح معنی‌داری
دانش	۳/۸۱۷	۱	۲۸	۰/۰۶۱
نگرش	۲/۳۰۹	۱	۲۸	۰/۱۴
مهارت	۰/۰۰۳	۱	۲۸	۰/۹۵۶

آزمون لوین برای بررسی فرض یکسانی واریانس‌ها انجام می‌پذیرد. همان‌طور که نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد سطح معناداری همه‌ی  $F$ ‌های محاسبه‌شده بیش‌تر از  $0/05$  می‌باشد بنابراین تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است. با توجه به این که همگنی رگرسیون، همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس و همگنی واریانس، وجود دارد می‌توان از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کرد.



جدول ۶. میانگین اولیه

متغیر وابسته	گروه	میانگین (پس آزمون)	انحراف استاندارد
دانش	آزمایش	۴۶/۲	۱/۴۷
	کنترل	۳۷/۹۳	۲/۵۴
نگرش	آزمایش	۹۶/۲	۵/۲۴
	کنترل	۷۹/۳۳	۶/۲۳
مهارت	آزمایش	۸۵/۷۸	۱۰/۰۷
	کنترل	۷۶/۲۶	۷/۱۹

نتایج میانگین تعدیل یافته و انحراف استاندارد دانش، نگرش و مهارت، در جدول (۷) گزارش شده است.

جدول ۷. میانگین تعدیل شده

متغیر وابسته	گروه	میانگین	خطای استاندارد	حدود میانگین جامعه با ۹۵ درصد اطمینان	
				حد پایین	حد بالا
دانش	آزمایش	۴۶/۰۶	۰/۵۱۸	۴۴/۹۹۳	۴۷/۱۲۸
	کنترل	۳۸/۰۷		۳۷/۰۰۶	۳۹/۱۴۰
نگرش	آزمایش	۹۵/۴۷	۱/۰۴۴	۹۳/۳۱۹	۹۷/۶۲۰
	کنترل	۸۰/۰۶		۷۷/۹۱۴	۸۲/۲۱۴
مهارت	آزمایش	۸۴/۷۹	۰/۶۲۲	۸۳/۵۱۱	۸۶/۰۷۲
	کنترل	۷۷/۲۵		۷۵/۹۷۳	۷۸/۵۳۳

جدول (۷) نشان می دهد پس از تعدیل نمرات، تفاضل میانگین دانش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ۷/۹۹ نمره می باشد ( $۴۶/۰۶ - ۳۸/۰۷ = ۷/۹۹$ ) تفاضل میانگین نگرش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ۱۵/۴۱ نمره می باشد ( $۹۵/۴۷ - ۸۰/۰۶ = ۱۵/۴۱$ ) به عبارتی گروه های آزمایش و کنترل، در پس آزمون با هم اختلاف دارند. برای بررسی این نکته که این تفاوت ناشی از متغیر مستقل (آموزش خلاقیت) می باشد، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) با روش تصحیح "بن فرونی" استفاده شد.

جدول ۸. آزمون اندازه ی اثر بر اساس آزمون لامبدای ویلکز

اثر	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی -	اندازه ی اثر
			گروه	گروه		
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۰۶۵	۱۱۱/۱۷۶	۳	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۵

مجدور اِتا به عنوان مقدار سهمی از واریانس است که به متغیر ترکیبی جدید مرتبط می باشد که در پژوهش حاضر، متغیر دانش، نگرش و مهارت تدریس خلاق معلمان را شامل می شود، که می توان متغیر ترکیبی جدید

را مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نامید. جدول شماره‌ی ۸ نشان می‌دهد برنامه‌های مصوب آموزش خلاقیت در قالب ضمن خدمت بر توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان اثر معنی‌داری داشته است

$$F(3, 23) = 111/176 \quad \text{wilk's } \lambda = 0/065 \quad \text{partial } \eta^2 = 0/935$$

اندازه‌ی اثرهای بالاتر از ۰/۱۴ نشان‌دهنده‌ی اثر زیاد می‌باشد. همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۸ مشاهده می‌شود ضریب اِتا برابر با ۰/۹۳۵ می‌باشد و به این معناست ۹۳/۵ درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، مربوط به اجرای برنامه‌های مصوب آموزش خلاقیت بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اصلی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان انجام شد. نتیجه‌ی پژوهش، اثربخشی برنامه‌های مصوب آموزش خلاقیت بر توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را تأیید نمود. نتایج تحقیقات حسینی (۱۳۸۵ و ۱۳۸۲)، پلوکر و رانکو (۱۹۹۹)، باسادور و هاوس دورف (۱۹۹۶)، فونتنتو (۱۹۹۳)، باسادور، گرین و اسکاندورا (۱۹۸۶)، باسادور، گران و گرین (۱۹۸۲)، رز و لین (۱۹۸۴) و تورنس (۱۹۸۴ و ۱۹۷۲)، باسادور و هاوس دورف (۱۹۹۶)، باسادور، واکابایاشی و گرین (۱۹۹۰) و باسادور، واکابایاشی و تاکای (۱۹۹۲) مؤید یافته‌های این پژوهش می‌باشد. در تبیین نتیجه‌ی فوق می‌توان بیان داشت ایجاد تغییر در حیطه‌ی مهارت، مشکل‌تر از حیطه‌ی دانش و ایجاد تغییر در حیطه‌ی نگرش دشوارتر از دو حیطه‌ی دیگر است (سعیدی رضوانی و بینقی، ۱۳۸۷، ص ۶۹). بر همین اساس دور از انتظار نبود که آموزش، حداقل بر سطح معلومات و اطلاعات افراد شرکت‌کننده در دوره‌ی آموزش خلاقیت اثر مثبت داشته باشد. همچنین رغبت‌های اشخاص بر اثر افزایش دانش و اطلاعات، توسعه پیدا می‌کند و نگرش و طرز تلقی فرد نیز از اطلاعات یا دانش او مایه می‌گیرد (هومن، ۱۳۸۶، ص ۳۲). بنابراین می‌توان حدس زد با افزایش دانش معلمان در زمینه‌ی خلاقیت، نگرش آن‌ها نسبت به اجرای روش‌های پرورش خلاقیت بهبود یافته است. همچنین می‌توان بیان داشت شرکت فعال معلمان گروه آزمایش در فعالیت‌های عملی دوره‌ی آموزشی، به ویژه روش‌های پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، باعث شد آن‌ها نسبت به سایر معلمان، مهارت لازم در تدریس خلاق را کسب نمایند، در ضمن معلمان توانستند با کسب دانش و ایجاد نگرش مثبت در خود، نسبت به اجرای روش‌های پرورش خلاقیت در کلاس درس، مهارت لازم را به دست آورند، هم‌چنان که مطالعه‌ی باسادور و فینکبیر نیز رابطه‌ی بین نگرش مثبت به خلاقیت با عملکرد خلاق را تأیید نمود. پیشنهاد می‌شود مراکز آموزش نیروی انسانی، در فاصله‌ی کوتاهی پس از شروع به کار معلمان، دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های آموزشی را با مضمون روش‌های پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، در برنامه‌ی کاری خود بگنجانند. همچنین جهت تداوم این آموزش‌ها پیشنهاد می‌شود در جلسه‌های تبادل تجربه معلمان که از طرف تکنولوژی و گروه‌های آموزشی در طول سال تحصیلی برای معلمان، برگزار می‌گردد با حضور مدرسان متخصص، مطالبی پیرامون مفاهیم خلاقیت و روش‌های آموزش خلاقیت ارائه گردد تا بدین ترتیب، معلمان، دانش، نگرش مثبت و مهارت لازم در زمینه‌ی آموزش را بدست آورند.

## منابع

- اسدی، نسترن. (۱۳۸۲). بررسی عملی بودن اعتبار، روایی و نرم‌یابی آزمون خلاقیت تورنس در بین معلمان زن و مرد دوره‌ی ابتدایی ناحیه یک شهرستان سمنان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، مؤسسه‌ی آموزش عالی آموزش و پرورش مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، ص ۵۰.
- اسدی، نسترن. (۱۳۸۹). شناخت و آموزش خلاقیت در مدارس، تهران، انتشارات: عابد، ص ۶۰.
- حسین‌زاده، بابک. (۱۳۸۸). اثربخشی برنامه‌های درسی تربیتی بر ارتقاء سطح دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی استان مازنداران، پژوهش‌نامه‌ی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، (۲۰)، ص ۱۴.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر برنامه‌ی آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان، نوآوری‌های آموزشی، (۵)، ص ۵۵.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۸۵). الگوی رشد خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی، نوآوری‌های آموزشی، (۷)، ص ۶۰، ص ۶۳ و ص ۸۰.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر برنامه‌ی آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت، پیشرفت، تحصیلی و خودپنداره‌ی دانش‌آموزان، نوآوری‌های آموزشی، (۲۳)، ص ۱۴۹.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۸۷). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، مشهد: آستان قدس رضوی، ص ۳۲.
- دربان آستانه، علی‌رضا؛ ایروانی، هوشنگ و فائزی‌پور، محمدمهدی و شریف‌زاده، ابوالقاسم. (۱۳۸۵). تحلیل عوامل تأثیرگذار بر بهبود فرصت مطالعاتی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران، پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص ۲۰.
- سام‌خانین، محمدریغ. (۱۳۸۷). خلاقیت و نوآوری در سازمان آموزشی، تهران: رسانه‌ی تخصصی، ص ۱۴.
- سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۹). رویکرد فرهنگی به آموزش ضمن خدمت مدیران مدارس و آرایه‌ی الگوی آموزش مناسب، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ص ۸۵.
- سعیدی رضوانی، محمود و بینقی، تقی. (۱۳۸۷). بررسی میزان اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت، کارکنان بنیاد شهید انقلاب اسلامی، دانش‌ور رفتار، (۲۹)، صص ۶۹-۸۴.
- سلیمانی، افشین. (۱۳۸۷). کلاس خلاقیت: تمرین‌ها و روش‌های عملی پرورش خلاقیت برای معلمان و مربیان، تهران: انجمن اولیاء و مربیان، ص ۶۵ و ص ۷۰.
- شریفی، علی‌اکبر و داوری، رقیه. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی تأثیر سه روش پرورش خلاقیت در افزایش در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی، روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، (۱)، ص ۵۹.
- صافی، احمد. (۱۳۸۲). تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش ایران و چشم‌انداز آینده، نوآوری‌های آموزشی، (۲۵)، ص ۹.

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه. پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی؛ مشاوره شغلی و سازمانی. (۵) ۱۵، ص ۳۶.

عابدی، جمال. (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن، پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱ و ۲، ص ۵۱. علیرضایی، ابوتراب و تولایی، روح اله. (۱۳۸۷). راهکارهای تقویت نوآوری و شکوفایی در سازمان، مدیریت و منابع انسانی در صنعت نفت؛ ۳، ص ۶۸.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: سمت، ص ۶۹. قاسمی، فرشید و اقلیدس، طاهر. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش درس «پرورش خلاقیت در کودکان» بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان دختر سال سوم کودکان یاری هنرستان‌های شیراز، نوآوری‌های آموزشی، ۱۳، ص ۵۲.

کاظمی، یحیی و جعفری، نرگس. (۱۳۸۷). بازدارنده‌های خلاقیت دانش‌آموزان؛ فعالیت‌ها و ویژگی‌های معلم، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱ و ۲، ص ۱۸۰.

محمدی احمدآبادی، ناصر. (۱۳۸۷). نگاهی نو به نقش و جایگاه خلاقیت در آموزش و پرورش، اولین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، TRIZ و مهندسی و نوآوری در ایران، ص ۶۹.

مشکلانی، پروانه. (۱۳۸۴). آموزش خلاقیت و مربیان خلاق. آموزه، ۲۵، ص ۴۵. ملک‌آباد، حسین. (۱۳۸۲). تأثیر دوره‌های کوتاه‌مدت بر دانش، نگرش و توانش معلمان و کارکنان در شهرستان میاندوآب، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، واحد علوم و تحقیقات تهران، ص ۸۵.

میرسپاسی، ناصر. (۱۳۸۸). مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار با نگرشی به روند جهانی‌شدن. تهران: ترمه، ص ۳۲.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۶). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی؛ فن تهیه‌ی تست و پرسش‌نامه، تهران: پیک فرهنگ، ص ۳۲.

Barron, F. (1989). Putting Creativity to Work, in Stenberg Robert J, The Nature of Contemporary Creativity Psychology Perspectives, Combridge University Press .

Basadur, M. S., Graen, C. B., & Green, S. C. (1982). Training in creative problem solving: Effects on ideation and problem finding and solving in an I/O research organization. Organizational Behavior and Human Performance, 30, 41–70 .

Basadur, M. S., Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1986). Training effects on attitudes toward divergent thinking among manufacturing engineers. I Journal of Applied Psychology, 71, 612–617

Basadur, M., & Hausdorf, P. R. (1996). Measuring divergent thinking attitudes related to creative problem solving and innovation management. Creativity Research Journal, 9, 21–32

- Basadur, M. s., Wakabayashi, m., & Takai, J. (1992). Training Effects on the Divergent Thinking Attitudes of Japanese Managers. *International School of International Relations*, 16, 329-345
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26 (3), 599-607 .
- Cachia, R., Ferrari, A. (2010). Creativity in School: a Survey of Teachers in Uurope, <ftp.jrc.es/EURdoc/JRC5923>
- Cheung, H. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong an Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-12
- Clapham, M.M. (1997). Ideational Skills Training: a Key Element in Creativity Training Programs. *Creativity Research Journal*, 10 (1), 33-44
- Fiest, G.T., & Gorman, M. E. (1998). The Psychology of Science: Review and Integration of a Nascent Discipline. *Review of General Psychology*, 2, 3-47.
- Fontenot, N. A. (1993). Effects of training in creativity and creativity problem finding on business people. *Journal of Social Psychology*, 133, 11-22
- Fryer, M. (2009). Promoting Creativity in Education and Role of Measurement, 327-336. Available at: <http://www.ec.europa.eu/education /lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/promote.pdf>.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12
- Gardner, H. (2002). *The unschooled mind*, basic books adivision of harper C. p. New York
- Glass, GV. (2002). The Effectiveness of "Teach for America" and Other Undercertified Teachers on Student Academic Achievement: a Case of Harmful Public Policy. *Education Policy, Analysis Archives*, 10 (37). Available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37/>
- Gummusluoglu, L., Ilsev, A. (2009). Transformation Leadership, Creativity, and Organizational Innovation. *Journal of Business Research*, 62, 461- 473.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hong, J-C., Horng, J-S., Lin, L-J., Chang, S-H., Chu, H-C., Lin, C-L., (2004). The questionnaire construction of creative teaching factors, Available at: <http://www.conference.nie.edu.sg/paper/Converted % 20Pdf/ab00203.pdf>



- Kaufman, J. C. (2002). Dissecting the Golden Goose: Components of Studying Creative Writers. *Creativity Research Journal*, 14, 27-40
- Mckinnon, D. W. (1962). The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist*, 17, 484- 495
- Niu, W., Sternberg, R. J. (2003). Societal and School Influences on Student Creativity: the Case of China. *Psychology in the Schools*, 40, 103- 114
- Richter, D., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126
- Rose, L. H., Lin, H. J. (1984). A Meta-analysis of Long-term Creativity Training Program. *Journal of Creative Behavior*, 18, 11-22.
- Sternberg, R. J., Williams W. M. (1997). How to Develop Student Creativity, Available at: <http://www.scd.org/portal/site/ased/template.chapter/menuitem>
- Yayin Wang, A. (2011). Contexts of Creative Thinking: Acomparison on Creative Performance of Student teachers in Taiwan and the United States. *Journal of International and Cross- Cultural Studies*, 2 (1), 1-14.
- Yilmaz, E. (2010). The Analysis of Organizational Creativity in Schools Regarding Principals' Ethical Leadership characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3949- 3953.

## بررسی اثربخشی نظارت آموزشی بر رشد حرفه‌ای معلمان و کیفیت آموزش

محمدعلی کاظمی تبار<sup>۱</sup>

### چکیده

تحولات سریع جهان امروز توجه بیش از پیش به ارتقای آموزش و پرورش را می‌طلبد و از آن‌جا که مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت رسمی، معلمان هستند، توجه به رشد حرفه‌ای آنان، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در این راستا یکی از مهم‌ترین عوامل، نظارت آموزشی به معنای دقیق و نوین آن است؛ زیرا نظارت، حلقه اتصال بین حرف و عمل و سیاست‌گذاری و اجراست که متأسفانه مغفول مانده یا به شکل سطحی، انجام شده است. فرضیه پژوهش حاضر این است که نظارت آموزشی به معنای واقعی و بر اساس سند تحول بنیادین، عاملی تعیین‌کننده در رشد حرفه‌ای معلمان است؛ اما سوال اصلی پژوهش پیش‌رو، این است که نظارت آموزشی از چه زمانی، چگونه و به چه میزانی در رشد حرفه‌ای معلمان اثرگذار است؟ این تحقیق که به روش تحلیلی توصیفی انجام شده است، نشان می‌دهد، نظارت آموزشی اگر از زمان جذب داوطلبان تربیت معلم، به شکل درست، آغاز شود و طول دوران تحصیل و پس از دانش‌آموختگی نیز، در زمینه‌های گوناگون تربیتی، علمی، روان‌شناسی و ... به شکل جدی ادامه یابد، می‌تواند کمک شایانی به رشد حرفه‌ای معلمان نموده و با فراهم آوردن زمینه ارتقای آنان، کیفیت آموزش و پرورش را تا حد چشم‌گیری بهبود بخشد.

**کلیدواژه‌ها:** نظارت آموزشی، اثربخشی، رشد حرفه‌ای، معلمان.

### مقدمه

یکی از شریف‌ترین حرفه‌ها در جوامع بشری، حرفه معلمی است؛ زیرا معلم، اثرات عمیق و ماندگاری بر تمام سطوح جامعه برجای می‌گذارد. یک معلم در طول روز با ده‌ها و شاید صدها دانش‌آموز ارتباط دارد و کارش انسان‌سازی است. به همین دلیل ضرورت دارد معلم برای انجام این وظیفه خطیر، از جانب دولت و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، حمایت شود.

### بیان مسأله

یکی از بهترین سازوکارهای پشتیبانی از معلم، نظارت آموزشی و تربیتی از قبل ورود به حرفه معلمی تا پایان دوران خدمت است؛ زیرا در مسیر فرایند آموزش و تدریس، مشکلات گوناگونی فراروی معلمان قرار می‌گیرد که با نظارت آموزشی برطرف شده و معلم را به رشد حرفه‌ای می‌رساند.

### ضرورت و اهمیت

در عصر حاضر، رشد حرفه‌ای معلمان امری ضروری است؛ زیرا معلم در کنار دانش تخصصی، باید با شیوه‌های نوین تدریس، سبک‌های گوناگون ارزشیابی، استفاده از تکنولوژی آموزشی، جدیدترین منابع کمک آموزشی و

<sup>۱</sup> دکترای معارف، استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران. makt1972@gmail.com

مهم‌تر از همه با شیوه‌های صحیح ارتباط با شاگردان و جدیدترین نظریه‌های تعلیم و تربیت آشنا باشد تا بتواند وظیفه راهبری را به بهترین شکل انجام داده و فرایند یاددهی یادگیری را لذت‌بخش سازد. بدیهی است داشتن آمادگی لازم در موارد یادشده بدون تعامل بین ناظر آموزشی و معلم، امکان‌پذیر نیست. «نظارت می‌تواند باعث بهبود و یا حفظ صلاحیت و شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان و اصلاح عملکرد مدرسه در محیط یادگیری باشد» (کافمن و همکاران، ۲۰۱۰: ۹۶).

### پیشینه تحقیق

در رابطه با نظارت آموزشی و رشد حرفه‌ای معلمان، تحقیقات و بررسی‌های زیر انجام شده است: الف) الاکلبی، فهد (۲۰۰۱م): مقاله‌ای با عنوان «نگرش‌های ناظران آموزشی به آموزش حرفه‌ای» شماره ۵۹ سال پازدهم مجله آموزشی دانشگاه کویت. نویسنده این مقاله تأکید می‌کند ناظران آموزشی با وضعیت و توانایی‌های فعلی، نمی‌توانند پاسخ‌گوی نیازهای معلمان باشند. آنان خود نیاز به آموزش و توانمندسازی دارند. ب) مغیدی، حسن محمد (۱۹۹۷م): مقاله «موانع نظارت آموزشی از نگاه ناظران مرد و زن در منطقه آموزشی إحصاء» شماره دوم از سال ششم مجله مرکز پژوهش‌های آموزشی دانشگاه قطر. از جمله نتایج این پژوهش، ضرورت ایجاد معیارها و ملاک‌های شفاف و عینی برای انتخاب معلمان حرفه‌ای در مدارس جهت الگوسازی برای دیگران است.

پ) John Edwin Deroere (۱۹۹۰م): پایان‌نامه دکتری چاپ‌نشده با عنوان «رابطه بین نظارت آشکار و کیفیت رابطه بین سرپرست و زیردستان» دانشگاه دنور. پژوهش انجام‌شده نشان می‌دهد شخصیت ناظر آموزشی و توانمندی‌های او به شکل مثبت و منفی در شخصیت معلم، اثرگذار است. ت) سجادی، سیده‌اعظم و دیگران (۱۳۹۵): مقاله «مروری بر نظارت آموزشی اثربخش» شماره اول، سال پنجم نشریه مطالعات آموزشی مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش. نویسندگان این مقاله تأکید دارند که نظارت درست و منطقی می‌تواند مفید و اثربخش باشد. اما پژوهش حاضر، نظارت آموزشی را همه‌جانبه و در تمامی سطوح مورد بررسی قرار داده و توجه به آن را تنها راه ارتقای شغلی و رشد حرفه‌ای معلمان می‌داند.

### روش تحقیق

این پژوهش که به سبک توصیفی تحلیلی و با استناد به منابع کتابخانه‌ای انجام شده، به تبیین نقش نظارت آموزشی اثربخش و به تبع آن، بهبود کیفیت آموزش و راه‌کارهایی برای برون‌رفت از وضعیت فعلی می‌پردازد.

## نظارت آموزشی، چిستی و چرایی

نظارت آموزشی، به عنوان یکی از اقسام نظارت نقش تعیین کننده ای در استمرار کارایی مطلوب معلمان دارد. آن یک فرایند مشورتی جامع به هدف ارزیابی و توسعه جریان آموزش و پرورش در تمامی محورها و زمینه ها است. همچنین گفته اند: «نظارت آموزشی با نام جدید نیکویش، یک خدمت حرفه ای والای فنی و علمی ارائه می دهد و هدف آن معرفی الزامات حرفه ای تدریس برای معلمان در موسسات آموزشی، ارتقاء روحیه و انگیزه آنان برای نوآوری، انطباق با استانداردها و مقررات جدید در آموزش و پرورش و ایجاد شرایط مناسب برای رشد حرفه ای آنهاست که رسیدن به اهداف نهایی فرایند آموزش و پرورش را تسهیل می کند» (بدری، ۲۰۰۲: ۷).

## اهمیت و ضرورت

با توجه به روند روزافزون تحولات، وجود نظارت آموزشی اثربخش برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت ضرورت دارد؛ زیرا معلم امروز، نیازمند ارتقای شغلی و رشد حرفه ای است و نظارت واقعی، بهترین سازوکار این امر به شمار می آید. اگر برخی معلمان با وجود دارا بودن مدرک معتبر، در انجام وظایف خویش، موفق نیستند یا به محض فراهم آمدن فرصت شغلی دیگری، این حرفه را ترک می کنند، به خاطر فقدان انگیزه و نبود رشد حرفه ای است.

## نهاد متولی نظارت آموزشی

با توجه به وجود معاونت نظارت و ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان، مسؤلیت این امر خطیر در بدو ورود به حرفه معلمی و دوران تحصیل به شکل کامل و پس از دانش آموختگی و ورود معلمان به مدارس از طریق همکاری با واحد نظارت و ارزیابی ادارات آموزش و پرورش، بر عهده معاونت مذکور و ادارات نظارت و ارزیابی مراکز استان ها و پردیس های تابعه است.

**معایب و نواقص نظارت سنتی:** تجربه های ناموفق پیشین راهنمایان آموزشی ادارات آموزش و پرورش، پژوهش های انجام شده (نیکنامی، ۱۳۸۲؛ مور<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ خطیب، ۱۴۲۳؛ جمیل، ۱۴۲۴) و مهم تر از همه وضع فعلی نظام تعلیم و تربیت نشان می دهد نظارت سنتی دارای اشکالات و معایب زیر است:

الف) نظارت سنتی از یک سو به انتخاب چند نفر راهنما یا ناظر آموزشی محدود می شود و از سوی دیگر این افراد برای این کار، توانایی و تخصص لازم را نداشته و به علم و تکنولوژی روز مجهز نیستند.

ب) نظارت سنتی از جنس تفتیش، مچ گیری، توبیخ و با نگاه از بالا به پایین صورت می گیرد. در نتیجه، نه تنها کمکی به معلمان نمی کند، بلکه بر مشکلات آنها می افزاید و با ایجاد نگرانی و استرس، کار آنان را دشوارتر می سازد.

<sup>۱</sup> . Moore

ت) بیش‌تر معلمان، نظارت سنتی را به علت اجرای نادرست، نوعی مداخله و حتی مزاحمت در کارشان تلقی می‌کنند، لذا به شکل تدافعی با آن برخورد نموده و این‌که می‌تواند به رشد حرفه‌ای آنان را کمک نماید، باور ندارند.

### کیفیت نظارت اثربخش و مراحل آن

نظارت آموزشی اثربخش یک فعالیت علمی منسجم گروهی هدف‌دار و درازمدت است که «توسط مقامات نظارتی با سطح بالایی از تجربه نظارت، به هدف بهبود فرایند آموزشی و کمک به رشد حرفه‌ای معلمان از طریق مراجعه مستمر این مقامات به معلمان، دادن مشاوره و راهنمایی به آن‌ها و همچنین از طریق برنامه‌های آموزشی که به بهبود عملکرد آنان کمک می‌کند» (اللقانی والجمل، ۱۴۱۹: ۳۱) در زمان‌ها و شکل‌های متنوع انجام می‌شود:

نظارت بر انتخاب داوطلبان ورود به حرفه معلمی: این نوع نظارت، باید قبل از ورود داوطلبان به دانشگاه فرهنگیان انجام شود. بدین معنی که ابتدا ناظران آموزشی آگاه و باتجربه، ملاک‌ها و معیارهای علمی، اخلاقی و روحی روانی لازم برای حرفه معلمی را به شکل دقیق و شفاف تعیین می‌نمایند. سپس کمیته‌هایی متشکل از ناظران متخصص تشکیل و داوطلبان دارای صلاحیت پذیرفته شوند. این مرحله از نظارت بسیار ضروری است؛ زیرا «داشتن رضایت شغلی و علاقه به حرفه معلمی، نقش زیادی در تلاش حداکثری و داشتن اخلاص در کار دارد» (الشرع و الباكر، ۲۰۰۰: ۱۵۶).

نظارت در دوران تحصیل: نظارت آموزشی پس از ورود به دانشگاه فرهنگیان باید ادامه یابد. بدین ترتیب که هر یک از اعضای کمیته‌های نظارت، تعدادی از دانشجو معلمان را انتخاب و از ابتدا تا انتهای تحصیل با آنان همراه و همگام شوند. شایسته است رابطه بین ناظر آموزشی و دانشجو معلمان، دوستانه، صمیمی و دوسویه باشد تا آن‌ها مشکلات فراروی خویش را بدون نگرانی مطرح نمایند. ناظران در این مرحله می‌توانند در مواردی از قبیل: انتخاب استاد، تهیه منابع آموزشی، برنامه‌ریزی، آشنایی با معلمان نمونه، رفع چالش‌ها و ... بهترین یار و مشاور دانشجو معلمان باشند.

نظارت پس از دانش آموختگی: مهم‌ترین اشکال وضعیت فعلی نومعلمان این است که پس از ورود به مدارس، به حال خود رها می‌شوند، در حالی که بیش‌ترین حمایت را در این زمان نیاز دارند؛ زیرا آنان برای نخستین بار، خود را در شرایط واقعی می‌بینند و هر روز با موضوع و مسأله تازه‌ای روبه‌رو می‌شوند. این وظیفه حوزه نظارت است که ارتباطش با نومعلمان را حفظ نموده و زمینه این تعامل را فراهم آورد. در این مرحله ناظران آموزشی ادارات آموزش و پرورش می‌توانند با مراجعات منظم و حساب‌شده به محل کار معلم و شرکت در کلاس درس و بر عهده‌گرفتن بخشی از تدریس، به وی اطمینان دهند به‌عنوان یک همکار همواره در کنارش هستند تا به رشد حرفه‌ای لازم دست یابد.

### اهداف نظارت آموزشی

در حال حاضر توافق رسمی مبنی بر کیفیت انجام نظارت آموزشی و اهداف آن، وجود ندارد. با این حال «نظارت آموزشی در طول زمان از کنترل رفتار آموزشی به سوی بهبود و پیشرفت معلمان تغییر کرده است»



(گلیکمان و همکاران، ۲۰۰۱) و می‌توان با توجه به توسعه مفهوم نظارت، موارد زیر را از اهداف نظارت آموزشی اثربخش برشمرد:

الف) توسعه آموزش و یادگیری.

ب) دادن بازخورد به معلمان برای آگاه‌شدن از نتایج کار (اچسون و مردیت گال، ۱۳۷۶: ۴۷).

پ) به تکاپو واداشتن معلمان برای ایجاد روش‌های جدید تدریس در یک محیط مشارکتی.

ت) ایجاد انگیزه برای معلمان (گلیکمان و همکاران، ۲۰۰۱).

ث) رشد حرفه‌ای و ارتقای شغلی و در نتیجه بهبود کیفیت آموزش و پرورش انسان‌هایی فکور و خلاق و پیشرفت کشور.

#### موانع و مشکلات نظارت آموزشی اثربخش

اجرای درست نظارت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت با موانع و مشکلات متعددی روبه‌روست که برخی از آن‌ها به نظر صاحب‌نظران (عطوی، ۲۰۰۱: ۲۵۶؛ صلیوه، ۲۰۰۵: ۱۶۳؛ حسین و عوض الله، ۲۰۰۶: ۴۰) عبارتند از:

- الف) مشکلات و دشواری‌های فراوان اداری و اقتصادی.
- ب) تعداد محدود ناظران آموزشی به نسبت معلمان، به ویژه ناظران توانمند، خبره و با تجربه.
- پ) اشتغال داشتن عده‌ای از معلمان به دروس غیرتخصصی.
- ت) کمبود ابزار و ادوات مناسب برای انجام نظارت آموزشی.
- ث) نامشخص‌بودن وضعیت برخی از مدارس در آغاز سال تحصیلی از نظر تعداد دانش‌آموز و معلم.
- ج) بی‌کفایتی برخی از ناظران آموزشی و بی‌اطلاعی آنان از شرح وظایف‌شان.

#### ثمرات و فواید نظارت آموزشی درست و ثمربخش

باتوجه به رشد سریع و روزافزون علم و تکنولوژی در جهان، راه پیشرفت کشور، اصلاح نظام تعلیم و تربیت است و اصلاح این نظام، به دست مهم‌ترین رکن آن یعنی معلم، محقق می‌شود. با اجرای درست نظارت آموزشی همه‌جانبه، مستمر و فراگیر، افراد شایسته و علاقمند وارد حرفه معلمی می‌شوند و در دوران تحصیل و خدمت از یک پشتیبان واقعی، برخوردار می‌گردند و در نتیجه می‌توانند با تدریس حرفه‌ای، کیفیت آموزش و پرورش را بهبود بخشیده، انسان‌هایی فکور، شایسته، توانمند و در تراز نظام جمهوری اسلامی ایران تربیت کنند.

#### نتیجه‌گیری

بر اساس این پژوهش تنها راه برون‌رفت از وضعیت فعلی نظام آموزشی، توجه به نظارت آموزشی نوین است؛ زیرا نظارت سنتی از جنس تفتیش، قضاوت و بازخواست است که با عیب‌جویی از معلمان و دادن نمره پایین ارزشیابی، احساس ناخوشایندی در آنان ایجاد و بر اضطراب و نگرانی آن‌ها می‌افزاید. اما در نگرش جدید،

نظارت آموزشی یک فعالیت همه جانبه، علمی و مبتنی بر تعامل دوستانه بین ناظر و معلم است که زمینه رشد حرفه‌ای و ارتقای شغلی او را فراهم می‌آورد. در این نگاه ناظر آموزشی در تمامی مسائل پیش آمده، مانند یک مشاور و پشتیبان، در کنار معلم قرار دارد و وظیفه دارد تمامی شرایط لازم برای بهبود فضای تدریس را برای معلم آماده نماید. با چنین نگاهی تمامی معلمان به رشد حرفه‌ای لازم دست یافته و با اطلاع از جدیدترین روش‌ها و ابزارهای تدریس، به بهبود کیفیت آموزش کمک نموده و در نتیجه انسان‌هایی شایسته، اندیشمند، توانا و خلاق تربیت می‌کنند و در نهایت زمینه پیشرفت و آبادانی کشور را فراهم می‌سازند.

### منابع

- الاکلبی، فهد. (۲۰۰۱). اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس، المجله التربويه، المجلد ۱۵، العدد ۵۹، الكويت.
- بدري، طارق عبدالمجيد. (۲۰۰۲). تطبيقات و مفاهيم في الاشراف التربوي، الاردن، دارالفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
- جميل، عبدالله حمود. (۱۴۲۴). مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم اشرافيه في ضوء آليه الاشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين في منطقة حائل التعليميه، رساله ماجستير غير منشوره، جامعه ام القرى مكة.
- حسين، سلامة و عوض الله. (۲۰۰۶). اتجاهات حديثه في الاشراف التربوي، مصر، دار الوفاء، الاسكندريه.
- خطيب، ابراهيم عبدالكريم. (۱۴۲۳). تقويم أداء مشرفي الشريعه في ضوء ممارستهم الأساليب الاشرافيه و مدى استفادة معلمى المرحلة المتوسطة منها، رساله ماجستير غير منشوره، الرياض، كليه التربيه جامعه الملك سعود.
- سجادی، سيده اعظم و ديگران. (۱۳۹۵). مروری بر نظارت آموزشی اثربخش، نشریه مطالعات آموزشی (نما)، سال پنجم، شماره اول.
- شاهین، امیره. (۱۹۸۹). واقع الاشراف التربوي و توقعات المعلمين في مجال التنميه العلميه و المهنيه، مصر، جامعه عين شمس.
- الشرعه، سالم و جمال الباكر. (۲۰۰۰). اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدوله قطر و مدى تأثرها ببعض العوامل الديموغرافيه، المجله التربويه، المجلد الرابع عشر، العدد ۵۶، الكويت.
- صليوه، سهى نونا. (۲۰۰۵). الاشراف و التنظيم التربوي، عمان، دارالصفاء للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى.
- عطوي، جودت. (۲۰۰۱). الاداره التعليميه و الاشراف التربوي اصولها و تطبيقاتها، عمان، الاردن، الدار العلميه.
- قرشي، سالم. (۱۹۹۴). التوجيه التربوي في المملكه العربيه السعوديه في ضوء بعض النماذج الحديثه، رساله الخليج العربى، العدد ۴۹، الرياض، مكتب التربيه العربى لدول الخليج العربى.
- كيت. ا. اچسون و مردیت گال. (۱۳۷۶). نظارت و راهنمایى تعليماتى، ترجمه محمد رضا بهرنكى، تهران، انتشارات كمال تربيت.

اللقانی، احمد حسن و الجمل. (۱۴۱۹). معجم المصطلحات التربویة فی المناهج و طرق التدريس، مصر، عالم الكتب.

مغیدی، حسن محمد. (۱۹۷۹). معوقات الاشراف التربوی كما يراها المشرفین و المشرفات فی محافظة الإحساء التعليمية، مجلة مركز البحوث التربویة بالجامعة، قطر، السنة السادسة، العدد الثاني.

نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۳). نظارت و راهنمایی آموزشی، چاپ چهاردهم، قم، نشر گل‌ها.

Deroere, john Edwin (1990): the relationship between the supervision self-disclosure and the quality of the relationship between the supervisor and the subordinate.unpublished doctoral dissertationT university of Denver.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). Supervision and instructional leadership (5 th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Kaufman H, et al. (2010) Ethical considerations in transition. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 22(4): 453-9

Moore , shawn ( 1997): the professional learning needs and perceptions of secondary school.

## Evaluating the Effectiveness of Educational Supervision on Teacher Professional Growth and Quality of Education

### Abstract

Rapid developments in the world Today, attention is increasingly required to promote education, and since the most important element of formal education is teachers, paying attention to their professional development is an inevitable necessity. In this regard, one of the most important factors is the monitoring of education in its precise and modern sense, because monitoring is a connecting loop between the letter and the practice and the policy and implementation which unfortunately has been neglected or superficially carried out. The hypothesis of this study is that educational supervision in the true sense, based on the document of fundamental transformation, is a determinative factor in the professional development of teachers. But the main question of the research ahead is how and when does educational supervision affect the professional development of teachers? This descriptive-analytic research shows that educational supervision starts from the time when teachers are retrained, and the length of education and after graduation in various fields of education, science, psychology And ... will continue to be serious, it can be of great help to the professional development of teachers and, by providing a framework for their improvement, greatly improve the quality of education.

**Keyword:** Educational Supervision, Effectiveness, Professional Growth, Teachers

## بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر کیفیت تدریس معلمان شهر شیراز

محسن حقانی<sup>۱</sup>

### چکیده

رسیدن به اهداف هر سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط متغیر دارد. کیفیت تدریس یا آموزش مهم‌ترین معیار توسعه‌ی آموزش و پرورش است. از این رو به‌منظور ارتقای کیفیت تدریس بررسی اثربخشی روش‌های مختلف آموزش معلمان، ضرورت دارد تا تصمیم‌های لازم در جهت انتخاب روش مناسب انجام گیرد. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر کیفیت تدریس معلمان در شهر شیراز می‌پردازد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه اجرا توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. برای این منظور معلمان به دو گروه مطالعه و مقایسه (گواه) تقسیم شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده گردیده است. به‌منظور آزمون فرضیات و مقایسه میانگین دو جامعه از آزمون ویلکاکسون استفاده گردیده است. نتایج حاصل از آزمون فرضیات پژوهش نشان می‌دهد که آموزش‌های ضمن خدمت تأثیر معنادار و مثبتی بر طرح درس، آموزش، ارزشیابی و نهایتاً کیفیت کلی تدریس دارد ولی تأثیر معناداری بین آموزش‌های ضمن خدمت و روابط بین فردی یافت نشد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش ضمن خدمت، کیفیت تدریس، طرح درس، ارزشیابی تدریس، روابط بین فردی

### مقدمه

امروزه پیشرفت و توسعه‌ی کشورها، سازمان‌ها و موسسات در گرو علم و دانش بشری است. افزایش علم و دانش و تغییرات پرشتاب سبب شده است که کلیه‌ی سازمان‌ها، آموزش و پرورش را در رأس برنامه‌های خود قرار دهند؛ زیرا آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه‌ی کشورهاست. بقا و دوام هر جامعه‌ای به کارایی و کیفیت تعلیم و تربیت آن جامعه بستگی دارد؛ هر کشوری به استادان و معلمان کارآمد به‌عنوان یکی از ارکان اساسی تعلیم و تربیت نیاز دارد تا بتواند جوانان خود را در قالب نظام تعلیم و تربیت خود پرورش دهد و برای آینده آماده سازد. معلمان نقش موثری در تسهیل یادگیری و اثربخش‌سازی فرایند آموزش دارند (اناری‌نژاد و مرزوقی، ۱۳۸۵). به‌دلیل تغییرات زیاد و پیچیدگی تدریس، معلمان نیازمند این هستند که دانش و مهارت‌های شغلی خود را بهبود بخشند (یوکر و تاس، ۲۰۰۹). روش‌های متفاوتی برای سازماندهی محتوای برنامه‌های آموزشی و ترغیب افراد به یادگیری وجود دارد. این روش‌ها بر مبنای میزان مشارکت یادگیرنده در طی فرایند یادگیری، با یکدیگر متفاوتند. مفیدبودن روش آموزش در تحقق اهداف، اولین عامل موثر در انتخاب آن روش است (استوارت و براون، ۱۳۸۸). برای آموزش معلمان نیز روش‌های متفاوتی وجود دارد. برای آن‌که

<sup>۱</sup>. دانشجوی کارشناسی تربیت معلم شیراز، فارس، ایران. leili.haghani@gmail.com

<sup>۲</sup>. Ulker and Tas



آموزش و پرورش بتواند به نتیجه مطلوب و کارایی معلمان دست یابد؛ باید بین محتوای برنامه‌های آموزشی، نیازها و روش‌های کاری کارکنان تناسب وجود داشته باشد. آموزش ضمن خدمت یکی از این روش‌ها و بخش جدایی‌ناپذیری از آموزش هر کشور است که با توجه به سرعت پیشرفت علم باید بتوان نیروی انسانی را هرچه بیش‌تر کارآزموده ساخت. دوره‌های ضمن خدمت کارکنان را در حل مشکلات کاری و اخذ تصمیمات توانا‌تر می‌سازد و سبب افزایش علاقه در انجام کار افراد می‌گردد (ابطحی، ۱۳۷۵).

آموزش ضمن خدمت عبارتست از فعالیتهای نظام‌داری که به‌منظور بهبود و ارتقای مهارت‌ها، دانش، کارآمدی و سایر مشخصه‌های فرد به‌عنوان یک معلم طراحی و اجرا می‌گردد. هدف این آموزش‌ها کسب نگرش‌ها، بهبود کارآمدی و هنجارهای مطلوب در گرایش به حضور و پیگیری برنامه‌های ضمن خدمت (اسچویل و دمبل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، به‌روزشدن توانایی‌ها، احساس تعلق سازمانی، افزایش تفکر خلاق و کمک به انجام دادن تغییرات در محیط (کانکو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷) و آگاه‌ساختن مربیان و معلمان درباره تغییرات و بهبود فهم‌شان به‌منظور کمک به آن‌ها برای کسب نگرش، دانش و مهارت لازم برای این‌که در این فرایندها موثر و مفید باشند ارائه می‌شود. هم‌چنین این دوره‌ها فرصت لازم را برای معلمان برای ارتباط بیش‌تر با همکاران‌شان و تبادل ایده‌ها درباره‌ی برنامه درسی بهتر (جمیل و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) و تاثیر بر روی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد (وره و ثورپه<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

در تایید پیامدهای حاصل از دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان می‌توان به بررسی‌های انجام‌شده در این زمینه اشاره نمود که نشان می‌دهد این نوع آموزش‌ها موجب پایداری بیش‌تر به قوانین سازمانی، افزایش همکاری در مدرسه، افزایش توانایی تدوین در معلمان و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (چاپمن و ویلسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹) و هم‌چنین موجب افزایش دانش و معلومات، بازدهی کار، مهارت فنی، بهبود، روش کار، امنیت شغلی، افزایش سطح مهارت‌های شغلی، ایجاد فرصت‌ها و زمینه‌های مناسب رشد، بهبود کیفی انجام وظایف سازمانی، ارتقای سطح نگرش شغلی و نهایتاً ایجاد خلاقیت و نوآوری در کارشناسان می‌شود (حاجی یوسفی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). چیا<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) معتقد است که آموزش‌های ضمن خدمت اصلی‌ترین عامل بالا رفتن مهارت و نیز به کارگیری کارکنان است. والتر (۲۰۰۰) نیز بیان می‌کند، آموزش‌های ضمن خدمت در صورتی‌که با کیفیت مطلوب و در نظر گرفتن تقاضاهای فعلی هر دوره‌ای اجرا شوند، برای ارتقای سطح آگاهی و پرورش علمی معلمان مفید خواهد بود.

آیین‌نامه‌ی اجرایی ماده‌ی ۱۵۰ قانون برنامه‌ی سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ایران نیز مبنی بر تخصیص یک درصد اعتبارات جاری و عمرانی هر یک از دستگاه‌های دولتی برای اجرای دوره‌های آموزش

1. Schwille and Dembele

2. Conco

3. Jamil et al

4. Ware and Thorpe

5. Chapman and Wilson

6. Haji-Yousefi

7. Xia

ضمن خدمت کارکنان نشان‌دهنده‌ی اهمیت این موضوع در ایران است. آیین‌نامه‌ی مذکور بیان می‌کند، آموزش و پرورش با هدف افزایش کارایی و اثربخشی دبیران، روزآمدکردن توانمندی‌های و اطلاعات معلمان متناسب با توسعه‌ی فناوری و دانش و هم‌چنین رشد فرهنگ سازمانی و بهبود روابط انسانی و فضایل اخلاقی هر ساله هزینه‌های قابل توجهی جهت آموزش نیروی انسانی تحت پوشش خود تخصیص می‌دهد. مارتنز<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) تاکید می‌کند آنچه اساس یادگیری و تدریس مطلوب را تشکیل می‌دهد، تضمین کیفیت است. تضمین کیفیت بر اساس این فرض استوار است که تدریس با کیفیت عالی به حفظ تمرکز بر آنچه دانش‌آموز یاد می‌گیرد، چگونگی یادگیری وی و هم‌چنین نحوه‌ی بهبودبخشیدن به کیفیت آن وابسته است. بنابراین کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مدارس اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری موثر برای دانش‌آموزان تعریف می‌گردد. کیفیت تدریس به درجه‌ی انطباق و سازگاری هر یک از ویژگی‌ها و شاخص‌های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی تعریف شده است (ویدوویچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

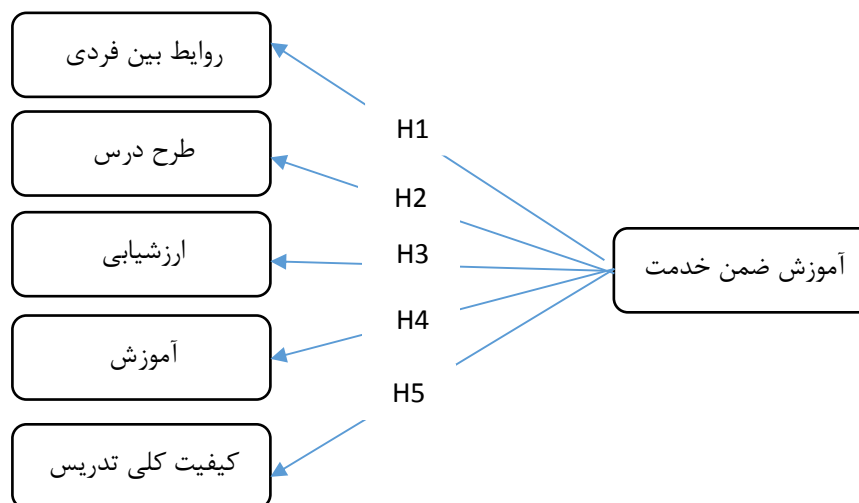
منظور از کیفیت تدریس، درک بهتر مفاهیم و قدرت تحلیل روابط بین آموخته‌ها است (گیرتنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). کیفیت تدریس چیزی است که معلمان و دانش‌آموزان آنرا اثربخش می‌دانند و مولفه‌های کلی تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد (هارلند و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). مهم‌ترین عامل موثر در تعلیم و تربیت و تحقق اهداف آموزشی معلمان هستند و توجه به کیفیت تدریس ایشان می‌تواند بهبود نظام آموزشی را در بر داشته باشد. با توجه به موارد فوق آموزش و پرورش تاثیر زیادی در رشد و بهبود کشور دارد و به نوبه خود به‌عنوان یکی از عوامل اصلی سهم زیادی را در رشد دانش‌آموزان بر عهده دارد؛ بنابراین ضروری است توجه زیادی به این بخش شود و عوامل تاثیرگذار بر روی دانش‌آموزان مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد، تا در صورت نیاز اصلاح شوند و بتوان متناسب با پیشرفت و رشد جامعه بهترین و مناسب‌ترین روش‌ها را مورد استفاده قرار داد. بنابراین باید این عوامل را شناسایی و آن‌ها را بهبود بخشید. یکی از این عوامل که با رشد و پیشرفت دانش‌آموزان ارتباط مستقیمی دارد، کیفیت تدریس معلمان است. از سوی دیگر در دهه‌ی اخیر مدارس سراسر جهان به نوعی با مسئله کیفیت و مسائل تضمین کیفیت دست به گریبان بوده‌اند و به دنبال بررسی اثربخشی عوامل موثر بر کیفیت تدریس بوده‌اند. این وضعیتی است که سازمان آموزش و پرورش شهر شیراز از آن مستثنی نیست. بنابراین پژوهش حاضر درصدد است تا تاثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان را بر کیفیت تدریس مورد بررسی قرار دهد و به دنبال پاسخ‌گویی به این سوال اساسی است که آیا دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر کیفیت تدریس معلمان تاثیر دارد؟ در این راستا مدل مفهومی پژوهش به صورت زیر ترسیم می‌گردد.

1 . Martens

2 .Vidovich

3 . Gaertner

4 . Harland et al



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر نحوه اجرا توصیفی از نوع علی-مقایسه ای و از نظر روش تحقیق میدانی است. برای ابزار جمع آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه ۳۵ سوالی محقق ساخته می باشد؛ که چهار بعد کیفیت تدریس شامل آموزش، ارزشیابی، طرح درس و روابط بین فردی را مورد بررسی قرار می دهد. روایی پرسشنامه به روش محتوایی از طریق متخصصان و اساتید و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۱ تایید گردیده است. جهت انتخاب نمونه ۱۰ معلم از ۷ دبستان استان، به صورت تصادفی انتخاب شدند (۵ معلم که در محدوده ی سال های ۹۵-۹۶ در دوره های آموزش های ضمن خدمت شرکت نموده به عنوان گروه مطالعه و ۵ معلمی که در بازه زمانی مذکور در دوره های آموزش ضمن خدمت شرکت نکرده بودند به عنوان گروه گواه انتخاب گردید)، سپس ۵ نفر از دانش آموزان هر معلم به روش نمونه گیری در دسترس جهت تکمیل پرسشنامه انتخاب شدند. به منظور بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده گردید؛ که سطح معناداری تمامی متغیرها غیرنرمال تشخیص داده شد. بنابراین جهت بررسی فرضیات مربوطه از آزمون ناپارامتری ویلکاکسون با کمک نرم افزار SPSS استفاده گردیده است.

### تجزیه و تحلیل نتایج

بر اساس نتایج حاصله ۵۷/۱۴ درصد پاسخگویان را دانش آموزان پسر و ۴۲/۸۶ درصد پاسخگویان را دانش آموزان دختر تشکیل می دهند. نتایج آزمون فرضیات پژوهش در جدول زیر نمایش داده شده است:

جدول ۱. نتایج آزمون فرضیات پژوهش

متغیرها	مقدار آماره Z	سطح معناداری	میانگین		واریانس		نتی جه
			قبل	بعد	قبل	بعد	
روابط بین فردی	-۰/۴۴۵	۰/۶۵۶	۳/۸۰۶	۳/۸۲۵	۰/۶۰۲	۰/۶۵۱	رد
طرح درس	-۰/۲۵۵	۰/۰۰۱	۳/۷۰۱	۳/۷۰۸	۰/۵۵۶	۰/۵۶۶	تایید
ارزشیابی	-۱۲/۱۰۹	۰/۰۰۱	۳/۱۱۲	۳/۴۵۳	۱/۰۶۷	۰/۶۴۳	تایید
آموزش	-۱۰/۶۵۶	۰/۰۰۱	۳/۲۵۲	۳/۵۰۰	۱/۱۱۱	۰/۷۸۸	تایید
کیفیت کلی تدریس	-۶/۹۲۸	۰/۰۰۱	۳/۴۶۸	۳/۶۲۱	۰/۶۶۶	۰/۳۸۸	تایید

همان‌طور که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، سطح معناداری آزمون ویلکاکسون در خصوص متغیر روابط بین فردی بیش‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت شواهد کافی دال بر بهبود روابط بین فردی با اطمینان ۹۵ درصد در گروه مطالعه وجود ندارد. همچنین سطح معناداری آزمون ویلکاکسون در خصوص متغیرهای طرح درس، ارزشیابی و آموزش کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین باید گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۹۵ درصد متغیرهای طرح درس، ارزشیابی و آموزش در گروه مطالعه بهبود یافته است. در نهایت با توجه به نتایج حاصله سطح معناداری آزمون ویلکاکسون کیفیت کلی تدریس نیز در گروه مطالعه یافته است.

### نتیجه‌گیری

در عصر حاضر آموزش ضمن خدمت معلمان از جایگاه خاصی برخوردار است؛ زیرا در چند دهه اخیر بیش از هر دوران دیگری در طول تاریخ بشری، علوم و تکنولوژی پیشرفت نموده است. این تحول و دگرگونی به حدی است که عصر حاضر را عصر نیم‌عمر اطلاعات نامیده‌اند. یعنی دوره‌ای که در هر ۵ سال، نیمی از اطلاعات بشری منسوخ گردیده و اطلاعات و دانش جدید جایگزین آن می‌گردد. حدود نیمی از مشاغل که امروزه در بسیاری از کشورهای جهان می‌بینیم در پنجاه سال پیش، وجود نداشته است. نتایج پژوهش نیز حاکی از آن است که آموزش‌های ضمن خدمت تاثیر معنادار و مثبتی بر طرح درس، آموزش، ارزشیابی دارد؛ ولی تاثیر معناداری بین آموزش‌های ضمن خدمت و روابط بین فردی یافت نشد. در مجموع اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت بر کیفیت تدریس معلمان مورد تایید قرار گرفت. این یافته‌ها با پژوهش‌های جمیل و همکاران (۲۰۱۱)، چاپمن و ویلسون (۱۹۹۹)، وره و ثوربه (۲۰۰۷) همسو می‌باشد و با پژوهش پاریس و وایت<sup>۱</sup> (۱۹۸۶)، مبنی بر عدم اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت مغایر می‌باشد.

<sup>۱</sup>. Paris and White

## منابع

- ابطحی، حسین. (۱۳۷۵). آموزش و بهسازی منابع انسانی. تهران: انتشارات موسسه مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی.
- استوارت، گرگ ال ؛ براون، کنت جی. (۱۳۸۸). مدیریت منابع انسانی پیوند استراتژی و عمل. ترجمه سیدمحمد اعرابی و مرجان فیاضی. تهران: انتشارات مهکامه.
- اناری‌نژاد، عباس؛ مرزوقی، رحمت‌الله. (۱۳۸۵). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی؛ رویکردی نو به آموزش حرفه‌ای معلمان. مجموعه مقالات همایش نوآوری در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی.
- Chapman, R., Wilson, p. (1999). Total Quality Training and Human Resource Development. Dogan page, 3(2), 12-15.
- Conco, Z. P. (2017). How Effective is In-service Training for Teachers in Rural School Contexts. University of Pretoria, available at: <http://upetd.up.ac.za/thesis/submitted/etd-03152005>.
- Gaertner ,H.(2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. Stud Educ Eval, 42(2), 91-9.
- Haji-Yousefi, M. (2001). Impact of training on job on increase of staff skills levels and Economy - a new era of cooperation.
- Harland ,T., Raja Hussain ,R.M., Bakar, A.A. (2014). The scholarship of teaching and learning: Challenges for Malaysian academics. Teach High Educ, 19(1), 38-48.
- Jamil, A., Atta, M. A., Ali, U., Baloch, J. R., Ayaz, M. (2011). Effects of inservice training in meliorating teachers' performance at secondary level. International Journal of Academic Research, 3(2), 624-628.
- Martens, E.M. (1998).What Constitutes High Quality Teaching and Learning and How to Assure It. Journal of Quality Assurance in Education, 6(1), 86-94.
- Paris, M ., white, H.S. (1986). The education of specnal librarian. Special librarian, 77(4), 202-212.
- schober, h. m. (1984). the effect of inservice training on rarticipating teachers and student in their economics classes. economic education , 15(3),243- 282.
- Ulker, A., Tas, A. M. (2009). Class teachers' conceptions about in-service training (the case of Turkey). American-Eurasian Journal of Scientific Reasearch, 4(4), 275-280.
- Vidovich, L. (2000).Quality Teaching and Learning in Australia and South African Universities: Comparing Policies and Practices. Compar ,30(2), 131-145.



- Ware, J., Thorpe, P. (2007). Assessing and teaching children at the early stages of development. Combining psychology and ICT: an evaluation of a short inservice course for teachers of pupils with PMLD. Support for Learning, 22(3), 131-136.
- Xia, J. (2002).determinations of formal education in shen 2hen, china: An analysis of formal education on – the – Job training and adul education with a three- level model. Econoric of education beview,21, 557-562 .

## The effect of in-service training on teaching quality of teachers in Shiraz

**Mohsen Haghani**

*student of Chemistry, Shahid Beheshti Faculty*

### **Abstract**

Achieving the goals of each organization depends on the ability of employees to perform their tasks and adapt to changing environments. The quality of teaching or education is the most important criterion for the development of education. Therefore, in order to improve the quality of teaching, it is necessary to consider the effectiveness of different teaching methods for teachers, in order to decide on the appropriate method. The present study examines the effect of in-service training on teaching quality in teachers in Shiraz. This research is applied in terms of purpose and is a causal-comparative descriptive method. To this end, teachers were divided into two groups of study and comparison (control). A researcher-made questionnaire was used to collect the information. The validity and reliability of the questionnaire were confirmed by the Cronbach's alpha coefficient of 0.91. In order to test the hypotheses and compare the mean of the two societies, the Wilcoxon test was used with SPSS software. The results of the research hypothesis test show that in-service training has a significant and positive effect on the lesson plan, education, evaluation and ultimately overall teaching quality, but no significant effect was found between in-service training and interpersonal relationships.

**Keywords:** In-service training, Teachers' quality of teaching, lesson plan, education, teaching evaluation, interpersonal relationships

## بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن: پژوهشی ترکیبی

حسین شمس<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت و بررسی وضعیت موجود کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان است. این پژوهش ترکیبی از نوع راهبرد اکتشافی متوالی است. در مرحله کیفی از روش تحلیل محتوای عرفی و در مرحله کمی از تحقیق پیمایشی- توصیفی استفاده شده است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر در مرحله کیفی متخصصان تعلیم و تربیت، استادان باتجربه بیش از ده سال سابقه تدریس در مؤسسات آموزش عالی بودند که تعداد ۲۰ نفر به صورت هدفمند جهت مصاحبه عمیق انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری استفاده شد. نتایج، ۱۸ مقوله‌ی فرعی و ۸ مقوله‌ی اصلی را احصا نمود که عبارت‌اند از: ۱- تکنیک‌های مدیریت کلاس، ۲- حفظ رفتار مناسب کلاسی، ۳- تمرکز و حفظ توجه به درس، ۴- آماده کردن تمرین برای دانشجویان، ۵- نمایش مهارت‌های پرسش‌گری، ۶- بیان راهبردهای حل مسئله ۷- استفاده از روش‌های مختلف آموزش، ۸- برقراری جو مثبت در کلاس. بر اساس داده‌های به دست آمده بخش کیفی، پرسشنامه‌ای ساخته شد و بین ۵۳۰ نفر از دانشجویان پردیس‌های شهید باهنر و مقصودی همدان که به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند، اجرا شد. نتایج نشان داد که میانگین وضعیت موجود کیفیت تدریس به صورت معناداری بالاتر از میانگین متوسط جامعه است و در وضعیت مطلوب است. به ترتیب سه عامل تمرکز و حفظ توجه به درس، تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس و حفظ رفتار مناسب کلاسی بالاتر از عامل‌های دیگر و سه عامل نمایش مهارت‌های پرسش‌گری، عامل استفاده از روش‌های مختلف آموزش و بیان راهبردهای حل مسئله پایین‌تر از عامل‌های دیگر بودند.

**کلیدواژه‌ها:** کیفیت تدریس، متخصصان علوم تربیتی، اعضای هیئت علمی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان و پژوهش ترکیبی

### مقدمه

آموزش عالی به عنوان نهاد اجتماعی برآمده از متن جامعه و در عین حال سازنده و تکامل‌دهنده آن است و تأثیر آن در پیشرفت جامعه، امری کاملاً محسوس است (Schussler, 2016). هدف آموزش عالی، برپا کردن دانشگاه‌های خوب و با کیفیت است. کیفیت دانشگاه‌ها و عوامل مؤثر بر آن مسأله‌ای بسیار مهم است که مرکز توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است (عزیزی، ۱۳۸۱). بنابراین ارتقاء کیفیت آموزش همواره باید در نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار داشته باشد (Segers, 1996). یکی از سازوکارهای این ارتقاء، ارزیابی

<sup>۱</sup> . دکترای علوم تربیتی، استادیار دانشگاه فرهنگیان همدان، همدان، ایران. shams4747@yahoo.com

است که می‌تواند بهبود کیفیت نظام آموزشی را به دنبال داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۰). نحوه عملکرد اساتید به‌عنوان یکی از ارکان اصلی دانشگاه، در بازدهی کلّ نظام آموزشی نقش اساسی ایفا می‌نماید. ارزیابی صحیح می‌تواند گویای وضعیت عملکرد استاد بوده و در صورتی که بازخورد نتایج به‌طور صحیح و به‌موقع به اساتید منعکس گردد، می‌تواند ضمن تشخیص نقاط قوت و ضعف، به‌عنوان عاملی کمک‌کننده در جهت ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی آن‌ها مؤثر باشد (سرچمی و سلمان‌زاده، ۱۳۸۴).

شناسایی مؤلفه‌های کیفیت محوری‌ترین موضوع این پژوهش را تشکیل می‌دهد. برنامه‌ریزان آموزش عالی با شناسایی این مؤلفه‌ها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، می‌توانند کیفیت دانشگاه‌ها را بسنجند و عوامل مهم را تشخیص و به آن‌ها اولویت بدهند و خط فکری مناسبی را جهت بهبود فعالیت‌های دانشگاه‌ها داشته باشند و فعالیت‌های دانشگاهی را به‌گونه‌ای سامان بخشند که کیفیت پایدار تحقق یابد و این کار تنها از راه پدیدآوردن دانشگاه‌های کیفی در عمل امکان‌پذیر است. با توجه به اهمیت موضوع در این تحقیق قصد آن را خواهیم داشت ضمن شناسایی مؤلفه‌های کیفیت از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، به بررسی وضعیت موجود کیفیت دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان بپردازیم. بنابراین سؤالات اصلی پژوهش عبارتند از:

سؤال اول: عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌ها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت کدام‌اند؟

سؤال دوم: وضعیت موجود کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان همدان از دیدگاه دانشجویان چگونه است؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از طرح اکتشافی متوالی به‌عنوان راهبرد پژوهش استفاده کرده است. به این معنی که مرحله نخست آن از رویکردی کیفی (تحلیل محتوای کیفی عرفی) و مرحله دوم آن از رویکردی کمی تبعیت می‌کند (کرسول و کلارک، ۲۰۱۱ ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۴). در مرحله کیفی سؤالات مصاحبه طراحی شد و سپس مصاحبه با مشارکت‌کنندگان که از میان اساتید تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها به‌صورت عمدی و ارادی انتخاب شده بودند، انجام گرفت. مصاحبه تا آن‌جا ادامه پیدا نمود که احساس شد جواب‌های ارائه شده مشابهت با پاسخ‌های قبلی داشته و چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کنند. برای تحلیل داده‌ها در این بخش، ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف تلاش شد و با استفاده از کدگذاری باز مفاهیم استخراج شدند و مرحله بعدی با استفاده از کدگذاری محوری، مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند و سعی شد که مقولات در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند. در این مرحله ابتدا مقوله اصلی تعیین شد سپس سایر مقوله‌ها دسته‌بندی شدند. در مرحله کیفی کمی برای گردآوری داده‌های موردنیاز در خصوص ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان، پرسش‌نامه‌ی ۵۰ سؤالی تدوین گردید. در تدوین این پرسش‌نامه جهت حفظ روح زنده حاکم بر پژوهش از مصاحبه استفاده شده و تمامی سؤالات بر اساس کدهای باز و محوری استخراج شده‌اند. گویه‌های پرسش‌نامه بر طیف ۵

درجه‌ای لیکرت، به صورت ۱- اصلاً ۲- کم ۳- تاحدودی ۴- زیاد ۵- خیلی زیاد، تنظیم شده بود. برای تعیین روائی پرسش‌نامه از دو روش روائی سازه و روائی صوری و محتوایی استفاده شده است. در بررسی روائی صوری و محتوایی از نظر ۱۵ نفر از صاحب‌نظران و متخصصین استفاده شده است، شاخص نسبت روائی محتوایی (CVR) و شاخص روائی محتوایی (CVI) و روائی صوری آزمون محاسبه گردیده است. دامنه روائی محتوایی سؤال‌ها بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۸، و شاخص روائی محتوایی بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۸ و روائی صوری بین ۳/۰۹ تا ۳/۹۵ در نوسان بوده است براساس شاخص‌های فوق پرسش‌نامه از روائی قابل قبولی برخوردار می‌باشد. روائی شاخص‌های یک سازه در پرسش‌نامه، با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی انجام گرفته است. برای تعیین پایایی، ابزار گردآوری اطلاعات در گروه کوچکی از دانشجویان (۴۰ نفر) مرتبط با جامعه آماری موردنظر به اجرا در آمد. سپس با استفاده از روش محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ، مؤلفه‌های تحقیق بین ۰/۸۵۰ تا ۰/۹۲۱ در نوسان بود و ضریب کل پرسش‌نامه نیز برابر با ۰/۹۸ بود که نشان‌دهنده پائینی مناسب پرسش‌نامه است.

جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر ورودی‌های سال‌های تحصیلی ۹۱ و ۹۲ پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان بوده‌اند و شامل ۱۱۷۰ نفر می‌باشند. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد نمونه‌ها ۲۹۱ نفر برآورد گردید اما برای شناسائی و تعیین دقیق میزان کیفیت تدریس اساتید در هر یک از رشته‌ها، تعداد نمونه‌ها در هریک از رشته‌ها در سال‌های مختلف تقریباً بصورت یکسان انتخاب شدند. در نهایت نمونه‌ای به حجم ۵۳۰ نفر از دانشجویان (۴۵ درصد از جامعه آماری) از بین رشته‌های مختلف در دو پردیس انتخاب گردید.

### یافته‌های پژوهش

**سؤال اول: عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌ها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت کدامند؟**

برای پاسخ به این سؤال، متخصصان تعلیم و تربیت مورد مصاحبه قرار گرفتند و مصاحبه‌ها با روش تحلیل محتوای عرفی تجزیه و تحلیل شدند و پس از کدگذاری باز و محوری، به ۶۶ مفهوم اولیه، ۱۸ بعد و ۸ عامل یا مؤلفه: تکنیک‌های مدیریت کلاس، رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و حفظ توجه به درس، توجه به تمرین و مرور، مهارت‌های پرسش‌گری، راهبردهای حل مسئله، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، برقراری جو مثبت، رسیدیم.

**سؤال دوم: وضعیت موجود کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان همدان از دیدگاه دانشجویان چگونه است؟**

با توجه به جدول ۱ مقدار عددی ضریب معناداری مؤلفه‌های پیش گفته، کمتر از ۰/۰۵ بوده است و میانگین نمرات این مؤلفه‌ها بالاتر از میانگین مفروض (۳) می‌باشند و تفاوت معناداری بین دو میانگین (میانگین



مفروض (۳) و میانگین نمونه) وجود دارد پس نتیجه می‌گیریم که میزان کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان همدان در تمام مؤلفه‌های مذکور، در حد مطلوبی قرار دارد.

جدول ۱: آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای مؤلفه‌های کیفیت تدریس/اساتید

مؤلفه‌های کیفیت	میانگین مشاهده-انحراف معیار	مقدار t	سطح معنا داری	درجه آزادی
تکنیک‌های مدیریت کلاس	۳/۵۸	۰/۷۰۱	۱۹/۱۶	۵۲۹
رفتار مناسب کلاسی	۳/۵۲	۰/۷۴۷	۱۶/۲۰	۵۲۹
تمرکز و حفظ توجه به درس	۳/۶۲	۰/۷۸۰	۱۸/۴۴	۵۲۹
توجه به تمرین و مرور	۳/۳۹	۰/۸۱۵	۱۱/۰۴	۵۲۹
مهارت‌های پرسش‌گری	۳/۲۳	۰/۸۳۷	۶/۳۶	۵۲۹
راهبردهای حل مسئله	۳/۳۹	۰/۸۱۰	۱۰/۲۰	۵۲۹
استفاده از روش‌های مختلف آموزش	۳/۲۸	۰/۸۵۱	۷/۶۲	۵۲۹
برقراری جو مثبت	۳/۴۱	۰/۷۸۰	۱۲/۳۸	۵۲۹

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج بررسی سؤال اول نشان داد که عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌ها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت عبارتند از ۱- تکنیک‌های مدیریت کلاس، ۲- رفتار مناسب کلاسی، ۳- تمرکز و حفظ توجه به درس، ۴- توجه به تمرین و مرور، ۵- مهارت‌های پرسش‌گری، ۶- راهبردهای حل مسئله، ۷- استفاده از روش‌های مختلف آموزش، ۸- برقراری جو مثبت، پژوهشی دقیقاً با چنین سؤالی انجام نشده است اما نتایج این پژوهش با برخی از پژوهش‌ها و مطالعات انجام گرفته در داخل و خارج از کشور مثل: بنی داوودی (۱۳۹۳)، وهابی (۱۳۹۳)، امین خندقی و سیفی (۱۳۹۲)، فرمehنی فراهانی و ضیائیان علی‌پور (۱۳۹۱)، یعقوبی و پورمقدم (۱۳۹۱)، رئوفی و همکاران (۱۳۸۹)، عابدینی و همکاران (۱۳۸۹)، وکیلی و همکاران (۱۳۸۷)، منصوری و همکاران (۱۳۸۶)، صادقی و حسینی (۱۳۸۶)، شریفیان و همکاران (۱۳۸۴)، مظلومی و همکاران (۱۳۸۱)، نوایی و همکاران (۱۳۸۹)، صفری (۱۳۹۰)، کاظمی و همکاران (۱۳۹۴)، سرچمی (۱۳۸۱)، عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)، لاگروسن (۲۰۰۴)، ویتانچی و اندیرانگو (۲۰۰۵)، دیگی و همکاران (۱۹۹۸)، تنگ (۱۹۹۷)، فرناندز و متیو (۱۹۹۷)، سنموگلو و فاجلمن (۱۹۹۵) به نوعی همسو است.

نتایج سوال دوم نشان داد که میانگین وضعیت موجود کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان همدان از دیدگاه دانشجویان در زمینه‌ی عوامل و مؤلفه‌های کیفیت تدریس در حد مطلوبی قرار دارد. در مؤلفه تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس، شاخص‌های آماری نشان داد که دانشجویان از شروع به موقع درس توسط اساتید رضایت بیش‌تری دارند. بدیهی است که دانش تخصصی استادان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد

که با سبک‌های مناسب مدیریت کلاس مورد بهره‌برداری مخاطبان قرار گیرد (حقانی و همکاران، ۱۳۸۹). شروع به موقع درس، تدارک ترتیب مناسب برای نشستن در کلاس، برخورد با بی‌نظمی‌های مربوط به عوامل خارج از کلاس، وضع مقررات و دستورالعمل‌های روشن، صحبت کردن و خاتمه دادن به موقع درس برای مدیریت اثربخش در کلاس درس ضروری است (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴؛ سیف، ۱۳۷۶). نتایج بررسی کیفیت تدریس اساتید در حفظ رفتار مناسب کلاسی، نشان داد که تعامل مؤدبانه و محترمانه اساتید با دانشجویان برای ایشان جالب توجه بوده است. یافته‌های این پژوهش پیرامون کیفیت تدریس اساتید در مؤلفه تمرکز و حفظ توجه به درس نشان داد که اساتید در بیان واضح اهداف و مقاصد درس، نسبتاً توانسته‌اند رضایت دانشجویان را جلب کنند. یافته‌های پژوهش در خصوص کیفیت تدریس اساتید در آماده کردن تمرین برای دانشجویان نشان داد که از نظر ایشان، اساتید تکالیف را به‌طور واضح شرح می‌دهند. اما انتظار این است که علاوه بر آن برای دانشجویان مشکل‌دار بیش‌تر در دسترس باشند. تأثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه‌های مختلف آن به‌ویژه در حیطه روانی-حرکتی انکارناپذیر است. (شعبانی، ۱۳۸۰). نتایج بررسی کیفیت تدریس اساتید در مهارت‌های پرسش‌گری نشان می‌دهد که اساتید کج‌فهمی‌ها را به‌خوبی روشن می‌سازند اما از نظر اکثر آنها استاد برای تشخیص توانایی اولیه دانشجویان آزمون تشخیصی برگزار نمی‌کند. پرسش‌گری به مدرس امکان می‌دهد تا فهم و درک دانشجویان از درس را واریسی کند و به دانشجویان این اجازه را می‌دهد تا قبل از وارد شدن به موضوع بعدی، موضوع تدریس شده را تمرین کنند و به آن مسلط شوند (صفوی، ۱۳۷۵). بررسی کیفیت تدریس اساتید در بیان راهبردهای حل مسئله، نشان داد که اساتید در حین درس از مسائل و مثال‌های واقعی و کاربردی خوب استفاده می‌کنند اما برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق از تکنیک‌های خلاقیت بهره زیادی نمی‌برند. در حال حاضر روش غالب در آموزش و تدریس، روش سخنرانی است (زرشناس و همکاران، ۱۳۸۹). از این جهت نقدهای جدی بر روش‌های تدریس سنتی از جمله سخنرانی وارد شده است و در مقابل روش‌های جدید از جمله روش آموزش بر پایه حل مسئله مورد توجه واقع شده است (Jin, 2014). نتایج مطالعه و بررسی کیفیت تدریس اساتید در استفاده از روش‌های مختلف آموزش نشان داد که اعضای هیأت علمی در تدریس، توالی مطالب را نسبتاً رعایت می‌کنند، اما از مواد و وسایل کمک آموزشی کمتر استفاده می‌کنند. استاد بدون آشنایی و شناخت روش‌های مختلف آموزش، هرگز قادر به انتخاب صحیح آن نخواهد بود (شعبانی، ۱۳۸۰). روش تدریس، زمانی مؤثر تلقی می‌شود که فرد را به تفکر خلاق و انتقادی برانگیزد (Chin, 2011). مدرس باید با تجهیز خود به دانش و مهارت‌های مختلف، محیط آموزشی مؤثر ایجاد نماید که آن‌ها را قادر به افزایش درک و یادگیری فراگیران نماید (Kilic, 2010). یافته‌های بررسی کیفیت تدریس اساتید در برقراری جو مثبت در کلاس نشان داد که لحن مثبت اساتید در صحبت کردن با دانشجویان مورد توجه اکثر آنان بوده است. عوامل متعددی هم‌چون؛ لحن مثبت اساتید در صحبت کردن، مشارکت دادن دانشجویان در جریان آموزش و ..... می‌تواند فراگیران را به فراگرفتن مشتاق‌تر و کلاس را پرجاذبه‌تر نماید.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش در کلاس درس به دو عنصر اساسی تسلط بر مهارت‌های آموزشی و دانش تخصصی نیاز دارد. دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی مکمل یکدیگرند و اعضای هیئت علمی مؤثر نه تنها باید دارای مهارت‌های تخصصی باشند بلکه باید توانایی مدیریت کلاس، مدیریت رفتار، مرور و تمرین، تمرکز و توجه به درس، مهارت پرسش‌گری، برقراری جو مثبت در کلاس و استفاده از روش‌های مختلف آموزش را نیز داشته باشند.

### پیشنهادهای

با توجه به این‌که عوامل و مؤلفه‌های زیادی در کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌ها دخیل‌اند پس توجه به همه‌ی آن‌ها امری ضروری است و باید همه‌ی عوامل کیفیت تدریس اساتید به‌صورت تفکر سیستمی مدنظر قرار گیرد تا نگاه به این مقوله به‌صورت تک‌بعدی نباشد و نیز توصیه می‌گردد، مسؤولین و برنامه‌ریزان برای حفظ وضعیت موجود و رشد و ارتقاء کیفیت آموزش دانشگاه فرهنگیان که دانشگاه نوپایی است برنامه‌ریزی دقیق‌تر و تلاش بیش‌تر در پیش گیرند و برای ارتقاء کیفیت آموزش اساتید کارگاه‌های ویژه از قبیل کارگاه مدیریت کلاس، کارگاه روش‌های متنوع و فعال تدریس و .... برگزار نمایند.

### منابع

- امین خندقی، مقصود، سیفی، غلام‌علی. (۱۳۹۲). توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و موردنیاز برای تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. جلد ۱۹. شماره ۳. صص ۱۲۱-۱۴۷.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی). تهران. انتشارات سمت.
- بنی‌داودی شهره. (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز. جلد ۲. شماره ۲. صص ۷-۱۳.
- حقانی، فریبا؛ چاوشی، الهام؛ والیانی، علی؛ یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۹). سبک‌های تدریس اساتید مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۰(۵): ۹۴۳-۹۴۹.
- رئوفی، شهین، شیخیان، علی، ابراهیم‌زاده، فرزاد، طراح، محمدجواد، احمدی، پروانه. (۱۳۸۹). طراحی فرم جدید ارزیابی کیفیت تدریس نظری اساتید بر اساس دیدگاه‌های ذینفعان و اصول شش‌گانه دانش-پژوهی کلاسیک. مجله پزشکی هرمزگان. دوره ۱۴، شماره ۳، صص ۱۶۷-۱۷۶.
- زرشناس، لادن؛ مؤمنی دانایی، شهلا؛ عشاق، مرتضی؛ صالحی، پریسا. (۱۳۸۹). آموزش بر پایه حل مسئله: تجربه یک شیوه جدید آموزش در دندان پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۰(۲): ۱۷۱-۱۷۹.
- سرجمی، رامین؛ حسینی، مسعود. (۱۳۸۱). تعیین دیدگاه‌های دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین در مورد اولویت‌های ارزشیابی اساتید در نیمسال دوم تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۲۲: ۳۳-۳۷.

سرچمی، رامین؛ سلمان زاده، حسین. (۱۳۸۴). نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران در مورد تاثیر ارزشیابی دانشجو در بهبود تدریس. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین. (پیاپی ۳۴): ۶۷-۷۲.

سیف، علی اکبر. (۱۳۷۶). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه. شریفیان، فریدون، نصر، احمد رضا، عابدی لطف علی. (۱۳۸۴). بررسی و تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. نشریه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. دوره ۱۱. شماره ۳-۴. پیاپی ۳۷-۳۸. صص ۲۵-۵۴.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۰). مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت. صادقی، عباس؛ حسینی، فاطمه. (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. ۲. ۱۲۳-۱۴۸.

صفری، ثنا. (۱۳۹۰). ویژگی های فرایند تدریس- یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. سال سیزدهم، شماره ۵۰، صص ۷۳-۹۰.

صفوی، امان الله. (۱۳۷۵). کلیات روش ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات معاصر. عابدینی، سمیره و همکاران. (۱۳۸۹). معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. مجله پزشکی هرمزگان. سال چهاردهم. شماره ۳. صص ۲۴۲-۲۴۶. عزیزی، نعمت الله. (۱۳۸۱). مفهوم کیفیت و نظام های بهبود در آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۱۶، شماره ۱.

عندلیب، بهاره، احمدی، غلام رضا. (۱۳۸۶). میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵. مجله دانش و پژوهش علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. شماره پانزدهم. ۶۷-۸۲.

فرمehنی، فراهانی، محسن، ضیائیان علی پور، فاطمه. (۱۳۹۱). کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس مقیاس مای کورس از دیدگاه دانشجویان. دو ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. دانشگاه بقیه الله. دوره ۵. شماره ۳.

کاظمی، سیماء؛ محمدی، یحیی؛ رئیسون، محمد رضا. (۱۳۹۴). بررسی وضعیت مدیریت کلاس اساتید دانشگاه علوم پزشکی بیرجند از دیدگاه دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۷ (۴): ۳۱-۳۸.

کرسول، جان دبلیو. و کلارک، پلاتو، ویکی (۲۰۱۱). روش های پژوهش ترکیبی. ترجمه ی علیرضا کیانش و جاوید سرایی (۱۳۹۴). تهران: نشر آییژ.

مظلومی محمودآباد و همکاران. (۱۳۸۱). بررسی خصوصیات یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی صدوقی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره ۲. شماره ۷. ص ۱۱۱.

منصوری، سیروس؛ عابدینی بلترک، میمنت؛ لشکری، حسین؛ باقری، ستار. (۱۳۸۶). بررسی میزان اثربخشی آموزش با رویکرد حل مسأله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه نیمه تجربی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۹ (۱): ۸-۱.

مویس، دانیل - رینولدز، دیوید. (۱۳۸۴). آموزش موثر (روش تدریس کارآمد). مترجم / مصحح: بشارت، محمدعلی، شمسی پور، حمید. تهران: نشر رشد.

نوابی، نسرین؛ جهانیان، ایمان؛ حاجی احمدی، محمود؛ پروانه، منیره. (۱۳۸۹). شاخص‌های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بابل. ۱۲ (۵): ۷-۱۳.

وکیلی، عابدین و همکاران. (۱۳۸۹). بررسی عوامل تاثیرگذار بر ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان: یک مطالعه جامع در دانشگاه علوم پزشکی سمنان. کومش. جلد ۱۲، شماره ۲. پیاپی ۳۸. صص ۹۳-۱۰۲. وهابی، احمد. (۱۳۹۳). ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی سنندج. نشریه توسعه آموزش در علوم پزشکی. دوره ۷، شماره ۱۳. صص ۸۲ - ۹۰. یعقوبی، یاسمن، قلی پور مقدم، فرخ. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری- مامایی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. جلد ۴، شماره ۲. صص ۳۴-۴۰.

Chin Phoi C. (2011). Preservice teachers' use of educational theories in classroom and behavior management course: A case based approach. *Procedia Soc Behav Sci* ;29:1209-17

Digby, P.W., Poonyakanok, P & Thisayakorn, N. (1998). Student evaluation of teacher performance, Some initial reaserch findings from Thiland. *Teaching & teacher evaluation*, 2(2).

Fenn, A. J. (2015). Student evaluation based indicators of teaching excellence from a highly selective liberal arts college. *International Review of Economics Education*, 18, 11-24

Fernandez, J. & Matio, A. (1997). Student & faculty gender in ratings of university teaching quality, *Sex Roles: A Journal of Research*, Dec 1997.

Jin J, Bridges SM. (2014). Educational Technologies in Problem-Based Learning in Health Sciences Education: A Systematic Review. *J Med Internet Res*; 16(12):e251

Kilic H. (2010). The nature of preserves mathematics teachers' knowledge of student's original research. *Turkish J Q Inquiry*;2(2):1096-100

Lagrosen S, Seyyed-Hashemi R, Leitner M.(2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*; 12(2): 61-9

San Francisco State University. (2005). Assessing teacher effectiveness: An information & background paper. Available in:<http://www.sfsu.edu/>



- Schussler D L, Murrell Jr P C. (2016). Quality Teaching as Moral Practice: Cultivating Practical Wisdom. In Quality and Change in Teacher Education. 13<sup>th</sup> Switzerland: Springer International Publishing: p. 277-291.
- Segers M, Dochy F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical consideration and empirical evidence. Studies in Educational Evaluation; 22(2): 115-137.

## Investigating the teaching quality in Farhangian University and identifying the factors influencing it: A mixed study

**Hossein Shams**

*Assistant Professor of Farhangian University research, teacher-students, teaching quality*

### **Abstract**

This study aimed to identify the factors affecting the teaching quality from the viewpoint of education specialists and to examine its current situation from the viewpoints of Farhangian University teacher-students. This mixed study followed a sequential exploratory approach, in the qualitative phase of which a conventional content analysis was employed and in the quantitative stage of which a descriptive survey was used. The participants in the qualitative stage were education specialists and experienced teachers with at least ten years of teaching experience in higher education institutions, twenty of which were purposefully chosen for deep interview. Coding was used to analyze the data. As a result, ۱۸ subcategories and ۸ main categories were found: classroom management techniques, appropriate classroom behaviour maintenance, focus on and constant attention to lesson content, exercise preparation for students, the demonstration of questioning skills, the expression of problem-solving skills, the employment of different teaching methods, and the establishment of a positive classroom atmosphere. Based on the obtained data from the qualitative research, a questionnaire was developed and administered among ۵۳۰ teacher-students of Hamedan Farhangian University branches (i.e. Shahid Maghsudi and Shahid Bahonar) selected through simple random sampling. The results revealed that the average of teaching quality in this university was well above that of the community and was, accordingly, favorable. In addition, the three factors of focus on and constant attention to lesson content, classroom management techniques and appropriate classroom behaviour maintenance comparatively displayed higher ranks than those of other factors. In this regard, the demonstration of questioning skills, the employment of different teaching methods and the expression of problem-solving skills proved to show the lowest degrees.

**Keywords:** education specialist, faculty members, Farhangian University, mixed

## ارزیابی شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجو معلمان

حاتم فرجی ده‌سرخی<sup>۱</sup>، سحر پرهیزکاری<sup>۲</sup>، سرگل کریمی<sup>۳</sup>، فاطمه مقاره‌زاده<sup>۴</sup>

### چکیده

امروزه در راستای بهبود و تضمین شایستگی اساتید در امر آموزش و تدریس، ارزشیابی شایستگی تدریس به‌عنوان یکی از ابعاد بسیار مهم ارزیابی و تحلیل میزان آمادگی و حرفه‌ای بودن مراکز آموزشی در نظر گرفته می‌شود. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان انجام شد. جامعه پژوهش حاضر شامل همه دانشجو معلمان دختر یکی از رشته‌های دانشگاه فرهنگیان شهرستان تهران (جمعاً ۸۸ نفر) بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۷۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها، از پرسش‌نامه شایستگی تدریس مورنو-مورسیا، تورگروسیا و پدرو (۲۰۱۵) که متشکل از سه بعد برنامه‌ریزی، اجرا و نتایج است، استفاده شد. به‌منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی صوری و محتوایی و به‌منظور محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد؛ این ضریب برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ محاسبه شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی و استنباطی استفاده شد. در مجموع، یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر شایستگی تدریس در وضعیت مناسبی قرار ندارند.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی تدریس، ارزشیابی، اساتید، دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه و بیان مسئله

به‌منظور تحقق کارکرد آموزشی دانشگاه، اساتید باید این توانایی را داشته باشند که به‌صورت سیستماتیک و مناسب تدریس کنند، ارزیابی کنند و به یادگیرندگان بازخورد دهند و در نهایت الگوی مناسبی باشند (سرینیواسان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). اما هم‌چنان که سرینیواسان و همکاران (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند در عمل اکثر اعضای هیئت علمی بدون آمادگی در تدریس وارد دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی می‌شوند. در همین راستا، داتا و رافایلا<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که دانشگاه‌ها افرادی حرفه‌ای در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف دارند، اما این افراد از نظر پداگوژی در وضعیت مناسبی قرار ندارند. بنابراین، امروزه در راستای بهبود و تضمین شایستگی اساتید در امر آموزش و تدریس، ارزشیابی شایستگی تدریس به‌عنوان یکی از ابعاد بسیار مهم ارزیابی و تحلیل میزان آمادگی و حرفه‌ای بودن مراکز آموزشی در نظر گرفته می‌شود (مورنو-مورسیا، تورگروسیا و پدرو<sup>۳</sup>،

\* در انجام پژوهش حاضر، از نظرات دانشجومعلم‌ان دختر یک رشته خاص (و نه همه رشته‌های دانشگاه فرهنگیان) به‌منظور ارزشیابی شایستگی تدریس اساتید در آن رشته خاص استفاده شد و بنابراین نتایج پژوهش حاضر معطوف به اساتید دانشگاه فرهنگیان در آن رشته خاص است و به هیچ‌وجه بازتاب‌دهنده شایستگی اساتید دانشگاه فرهنگیان در سایر رشته‌ها نمی‌باشد.

<sup>۱</sup>. Srinivasan

<sup>۲</sup>. Duta and Rafaila

<sup>۳</sup>. Moreno-Murcia, Torregrosa & Pedreno

۲۰۱۵). ارزشیابی شایستگی تدریس اساتید از آن رو اهمیت دارد که زمینه را برای بهبود تدریس فراهم می‌سازد (نگاه کنید به سرینیواسان، ۲۰۱۱). در واقع، هدف غایی آموزش توسط اعضای هیئت علمی باید بهبود یادگیری دانشجو باشد (آنجلو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴) و با درک اینکه شایستگی‌های تدریس با بهبود یادگیری دانشجویان در ارتباط است، اعضای هیئت علمی می‌توانند رویکردهای تدریس خود را ارزیابی و پالایش کنند. برای مثال، اگر اعضای هیئت علمی بدانند که دانش‌آموزان با مشارکت فعال در درس بهتر یاد می‌گیرند، در این صورت می‌توانند کلاس‌ها را به گونه‌ای برگزار کنند که فرصت بیش‌تری برای مشارکت دانش‌آموزان در کلاس فراهم شود.

هر چند که پرداختن به شایستگی تدریس اساتید و ارزیابی آن فی‌نفسه برای تضمین کیفیت و تعالی سازمانی حائز اهمیت است، اما به دو دلیل، اهمیت ارزشیابی شایستگی‌های تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان دو چندان می‌شود. اولاً، با تغییر مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان، آموزش در این دانشگاه مستلزم مجموعه‌ای از تغییرات مهم نسبت به آن چه که تاکنون انجام شده است، می‌باشد. تغییر ساختاری از مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان به معنای خلق انتظارات بیش‌تری از اعضای هیئت علمی، در همه حوزه‌ها و ابعاد آموزشی، تدریس، پژوهشی، مشاوره‌ای و ...، در مسیر تحقق مأموریت دانشگاه فرهنگیان، یعنی تربیت معلم است و بنابراین، ارزیابی از فعالیت تدریس اعضای هیئت علمی، به‌عنوان یکی از تبعات این تغییر ساختاری و هم‌چنین به‌عنوان یک مکانیسم ارزیابی درونی می‌تواند ابزاری برای تامل و تدوین خط‌مشی‌ها برای بهبود عملکرد تدریس و کیفیت دانشگاهی باشد (در زمینه ارزیابی تدریس و بهبود عملکرد و تضمین کیفیت نگاه کنید به مورنو-مارسیا، ۲۰۱۵). در این فرآیند، ارزیابی دانشجویان از عملکرد تدریس اساتید فاکتور تعیین‌کننده‌ای در تعیین کیفیت آموزشی اساتید خواهد بود (سلدین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸؛ مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو، ۲۰۱۵). ثانیاً، موضوع عملکرد اساتید در همه ابعاد آموزشی، پژوهشی و مشاوره‌ای به‌طور عام و عملکرد و شایستگی اساتید در حوزه تدریس به‌طور خاص در دانشگاه فرهنگیان بیش از دانشگاه دیگر اهمیت دارد، چرا که این بحث در دانشگاه فرهنگیان اثر موجهی دارد. به عبارت دیگر، دانشجومعلمانی آینه اساتید خود هستند و به همان صورتی کلاس را اداره می‌کنند و تدریس می‌کنند که اساتید آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان انجام داده‌اند. بنابراین، اگر اساتید از دانشجومعلمانی نظرخواهی کنند، به سوالات و انتقادات آن‌ها توجه کرده و پاسخ دهند و مشارکت فعال آن‌ها در کلاس را ترغیب و تشویق نمایند، دانشجو معلمانی نیز در آینده به‌همین صورت در مدرسه و کلاس درس رفتار می‌کنند و این رفتارها و عملکردها به نوبه خود شخصیت و رفتار و عملکرد دانش‌آموزان و در نهایت کیفیت تدریس در مدرسه و خروجی نظام آموزش و پرورش را تحت‌تاثیر قرار می‌دهد. بنابراین می‌توان گفت که موضوع شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان موضوعی بسیار پیچیده، با برد طولانی‌مدت بوده و به‌همین دلیل عمیقاً شایسته بررسی و تفحص است. در همین رابطه، همان‌طور که اسمیت و سیمپسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) معتقدند که پژوهش درباره تدریس می‌تواند برای ارتقای

<sup>1</sup>. Angelo

<sup>2</sup>. Seldin

<sup>3</sup>. Smith and Simpson

سطوح بالاتر یادگیری استفاده شود، محققان پژوهش حاضر نیز امیدوارند که این پژوهش به فرآیند بهبود یادگیری در کلاس‌های درس در دانشگاه فرهنگیان کمک کند.

### شایستگی تدریس و اهمیت آن

اساتید به عنوان مهم‌ترین منبع انسانی دانشگاه در قلب فرآیند یاددهی-یادگیری قرار دارند و به‌منظور این‌که خروجی این فرآیند دانشجویان مطلوب و مدنظر سیستم آموزش و پرورش باشد، ضروری است که اساتید به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها مجهز باشند. در این میان، شایستگی تدریس مهم‌ترین شایستگی است که با فرآیند یاددهی-یادگیری گروه خورده است. به دلیل اهمیت شایستگی تدریس اساتید چندین پژوهش نیز در این حوزه انجام شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های چیکرینگ، گامسون و بارسبی<sup>۱</sup> (۱۹۸۷)، کراس<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)، سیمپسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۲)؛ آنجلو و کراس<sup>۴</sup> (۱۹۹۳)، سنتر<sup>۵</sup> (۱۹۹۳)، دیویس<sup>۶</sup> (۱۹۹۳)، سیمپسون و اسمیت<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) و فلدمن<sup>۸</sup> (۱۹۹۴) اشاره کرد (نگاه کنید به اسمیت و سیمپسون، ۱۹۹۵). در همین رابطه، کشورها مختلف نیز اقدام به طراحی و برگزاری برنامه‌های مختلف برای بالندگی اساتید در زمینه تدریس و آموزش کرده‌اند. برای مثال، شورای ملی دانشگاه‌های نروژ ملزم کرده است که همه اساتید دانشگاه به‌منظور کسب شایستگی پایه پداگوژیک<sup>۹</sup> دوره آموزشی ۱۰۰ ساعته را بگذرانند. در این راستا، کشورهای دیگر هم‌چون نروژ، استرالیا و بریتانیا نیز این آموزش‌ها را برای اساتید دانشگاهی اجباری ساخته‌اند (پارز<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۲). پیش‌فرض این آموزش‌ها این است که اگر به اساتید دانشگاه نحوه تدریس دادن را آموزش دهیم، عملکرد بهتری نسبت به اساتیدی که در این حوزه آموزش ندیده‌اند، دارند (تراولر و بامبر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸، نگاه کنید به پارز<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۲؛ دوتا و رافایلا، ۲۰۱۴) و به آنان کمک می‌کند نقش حرفه‌ای خود ایفا کنند (دوتا و رافایلا، ۲۰۱۴). شایستگی‌های تدریس شامل کسب و بروز مهارت‌های مرکب هم‌چون معرفی درس<sup>۱۲</sup>، سلاست در طرح پرسش<sup>۱۳</sup>، پیگیری سوالات<sup>۱۴</sup>، توضیح دادن<sup>۱۵</sup>، آهنگ تدریس<sup>۱۶</sup>، تقویت، فهم روان‌شناسی کودک، شناخت و

<sup>۱</sup>. Chickering, Gamson & Barsi

<sup>۲</sup>. Cross

<sup>۳</sup>. Simpson

<sup>۴</sup>. Angelo & Cross

<sup>۵</sup>. Centra

<sup>۶</sup>. Davis

<sup>۷</sup>. Simpson & Smith

<sup>۸</sup>. Feldman

<sup>۹</sup>. basic pedagogical competence

<sup>۱۰</sup>. Pajares

<sup>۱۱</sup>. Trowler & Bamber

<sup>۱۲</sup>. introducing a lesson

<sup>۱۳</sup>. fluency in questioning

<sup>۱۴</sup>. probing question

<sup>۱۵</sup>. explaining

<sup>۱۶</sup>. pace of lesson



تشخیص رفتار<sup>۱</sup>، مدیریت کلاس و تعیین تکلیف<sup>۲</sup> است که برای تدریس دانشجو ضروری هستند. دایره‌المعارف آموزش<sup>۳</sup> (ج. اول، ۱۹۹۷) شایستگی تدریس را به‌عنوان مهارت‌ها، توانایی‌ها یا نگرش‌ها در اجرای رضایت‌بخش تکلیف یادگیری تعریف می‌کند. دایره‌المعارف تربیت معلم و آموزش (ج. دوم، ۱۹۹۸) شایستگی تدریس را به‌عنوان مهارت، دانش یا تجربه کافی یا مناسب برای تدریس تعریف می‌کند. بنا به تعریف پاسی و لایثا<sup>۴</sup>، شایستگی تدریس به‌معنای عملکرد قابل مشاهده و اثربخش معلم است که خروجی آن دانش‌آموز مطلوب است (شوکلای<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). با تمرکز بر شایستگی‌های تدریس، شوکری<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) بحث می‌کند که موثرترین اساتید آن‌هایی هستند که نیازهای دانشجویان را شناخته و سعی می‌کنند دانشجویان را برانگیزانند، از استراتژی‌های تدریس متفاوت استفاده کرده، مهارت‌های ارتباطی خوبی دارند و به‌گونه‌ای رفتار می‌کنند که دانشجویان به توانایی‌های خود خوشبین باشند.

مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو (۲۰۱۵) ضمن بیان این که شایستگی تدریس باعث مشارکت فعال دانشجویان شده، اندیشه و تفکر انتقادی آنان را ترغیب کرده، به آنان اجازه تصمیم‌گیری و حل مسئله می‌دهد، علاقه و تعهد آنان را نسبت به درس افزایش داده، و در نهایت عملکرد تحصیلی و یادگیری دانشجویان را به‌طرز چشم‌گیری بهبود می‌بخشد، مدل سه‌بعدی شایستگی تدریس اساتید متشکل از برنامه‌ریزی، اجرا، و نتایج را طراحی کردند. در مدل شایستگی تدریس این پژوهش‌گران، از اعضای هیئت علمی انتظار می‌رود که نه تنها محتوای درس را طراحی و ارائه کنند، بلکه هم‌چنین زمینه را برای مشارکت فعال دانشجویان در کلاس فراهم ساخته و در مسیر پرورش دانش انتقادی و هم‌چنین خلاقیت دانشجویان گام بردارند. با این برداشت از شایستگی تدریس، می‌توان انتظار داشت که اساتیدی با این شایستگی تدریس گذر دانشجو معلمان از محیط دانشگاه فرهنگیان به مدرسه و کلاس درس را تسهیل می‌نمایند.

تدریس ماهیتاً پدیده‌ای چندبعدی است و شایستگی تدریس به مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و رفتارها اشاره دارد که اثربخشی فرآیند یاددهی-یادگیری را ارتقاء می‌بخشد. با توجه به اهمیت شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان و پیوند آن با ماموریت دانشگاه فرهنگیان، یعنی تربیت معلم، پژوهش حاضر با هدف بررسی سوال‌های زیر انجام شد:

۱. از نظر دانشجومعلمان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان بر حسب سه بعد برنامه‌ریزی، اجرا، و نتایج چگونه است؟
۲. از نظر دانشجومعلمان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

<sup>1</sup>. recognizing behavior

<sup>2</sup>. giving assignment

<sup>3</sup>. Encyclopedia Dictionary of Education

<sup>4</sup>. Passi and Lalitha

<sup>5</sup>. Shukla

<sup>6</sup>. Shukrie

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجومعلمین دختر سال‌های ۱۳۹۱، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳ شهرستان تهران بود که در یکی از رشته‌های دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل می‌باشند که جمعاً ۸۸ نفر بود و از این تعداد، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (بیابانگرد، ۱۳۹۲)، تعداد ۷۳ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند؛ اما در عمل تعداد ۸۰ پرسش‌نامه اجرا شد و تعداد ۷۶ پرسش‌نامه سالم عودت داده شد.

به‌منظور گردآوری داده‌ها، از پرسش‌نامه شایستگی تدریس اساتید مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرو (۲۰۱۵) استفاده گردید. این پرسش‌نامه از سه بعد برنامه‌ریزی، اجرا، و نتایج و ۲۸ گویه تشکیل شده است. برنامه‌ریزی به همه فعالیت‌های مرتبط با فرآیند طراحی و تفکر معلم در خصوص موضوع درس مربوط می‌شود (از قبیل سازماندهی فعالیت‌ها و آزمایشگاه‌ها، طراحی فعالیت‌های یادگیری پیش‌بینی‌شده، معیارها و روش‌های ارزیابی، مطالب و منابع آموزشی و ...). اجرا به همه فعالیت‌های اجرایی مرتبط با هر آنچه از قبل برنامه‌ریزی شده است، اشاره دارد و نتایج، بر حسب اهداف آموزشی، به پیشرفت دانشجویان و همچنین فعالیت‌های مرتبط با بهبود فعالیت تدریس و تولید مطالب تدریس اشاره دارد. به‌منظور ارزیابی روایی پرسش‌نامه، طراحان از روایی سازه استفاده کردند و پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و نتایج، و همچنین شایستگی تدریس به‌عنوان یک کل به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۵، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ محاسبه شد. در مجموع، طراحان پرسش‌نامه معتقدند که این ابزار از ویژگی‌های روان‌سجی مناسب و مکفی جهت سنجش و ارزیابی شایستگی تدریس اساتید برخوردار است. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش صوری و محتوایی استفاده شد. بدین منظور، پرسش‌نامه پس از برگرداندن به زبان فارسی در اختیار چند تن از خبرگان دانشگاهی متخصص در حوزه شایستگی‌ها و تدریس قرار داده شد و فرم نهایی پرسش‌نامه پس از انجام اصلاحات املایی و گرامری و همچنین روان‌سازی گویه‌ها با استفاده از طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تهیه و آماده اجرا شد. پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا، نتایج و همچنین کل پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۳ و ۰/۹۳ محاسبه شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آماره‌های توصیفی، همچون فراوانی، میانگین، و انحراف استاندارد و آماره استنباطی  $t$  تک‌نمونه‌ای استفاده شد.

## نتایج

قبل از استفاده از آماره‌های پارامتریک همچون  $t$  تک‌نمونه‌ای لازم است که پیش‌فرض‌های آن بررسی شود. یکی از پیش‌فرض‌ها مهم اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌هاست. در پژوهش حاضر، جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولمگروف-اسمیروف استفاده گردید (جدول شماره ۱). همان‌طور که از نتایج جدول مشخص است، معناداری به‌دست آمده برای ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا، نتایج و شایستگی تدریس از

۰/۰۵ بزرگتر است و می‌توان ادعا کرد که فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید شده و لذا توزیع ما از منحنی نرمال پیروی می‌کند. بنابراین می‌توان برای ادامه تحلیل‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۱. آزمون کولمگروف-اسمیروف در سطح اطمینان ۰/۹۵

وضعیت	Sig	تعداد نمونه	
شایستگی تدریس	۰/۹	۷۶	نرمال
برنامه‌ریزی	۰/۰۹	۷۶	نرمال
اجرا	۰/۱	۷۶	نرمال
نتایج	۰/۴	۷۶	نرمال

سوال اول پژوهش: از نظر دانش‌جومعلم‌ان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان بر حسب سه بعد برنامه‌ریزی، اجرا، و نتایج چگونه است؟  
به‌منظور بررسی سوال فوق از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج آزمون t در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آزمون t تک‌نمونه‌ای در سطح اطمینان ۰/۹۵

۳ = میانگین نظری					
میانگین محاسبه شده	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	Sig	
۲/۶۸	۰/۷۳	-۳/۷۳	۷۵	۰/۰۰۰	برنامه‌ریزی
۲/۸۴	۰/۷۳	-۱/۸۲	۷۵	۰/۰۷	اجرا
۲/۷۲	۰/۷۸	-۳/۰۱	۷۵	۰/۰۴	نتایج

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین محاسبه‌شده برای سه بعد "برنامه‌ریزی" (۲/۶۸)، "اجرا" (۲/۸۴)، و "نتایج" (۲/۷۲) از میانگین نظری (۳) پایین‌تر بوده و بنابراین می‌توان گفت که در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. البته، این اختلاف برای ابعاد "برنامه‌ریزی" و "نتایج" در سطح ۰/۰۵ معنادار است ولی برای بعد "اجرا" در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد.

سوال دوم پژوهش: از نظر دانش‌جومعلم‌ان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟  
به‌منظور بررسی سوال فوق از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج آزمون t در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون t تک‌نمونه‌ای در سطح اطمینان ۰/۹۵

۳ = میانگین نظری					
Sig	درجه آزادی	t	انحراف استاندارد	میانگین محاسبه شده	
۰/۰۲	۷۵	-۳/۱۹	۰/۶۷	۲/۷۵	شایستگی تدریس

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین محاسبه‌شده برای "شایستگی تدریس" از میانگین نظری (۳) کوچکتر بوده و این اختلاف در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که "شایستگی تدریس" اساتید دانشگاه فرهنگیان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

به زعم آرانز<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) (به نقل از مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو، ۲۰۱۵)، عوامل برون‌سازمانی، هم‌چون جامعه فشار فزاینده‌ای را بر دانشگاه‌ها وارد می‌کند تا تحت معیارهای کارآمدی، کارایی و تعالی فعالیت کنند. یکی از جنبه‌های دانشگاه که تحت فشار جامعه و ذی‌نفعان آن می‌باشد نحوه تدریس و شایستگی تدریس اساتید می‌باشد. بنابراین مطالعه حاضر تلاش کرد تا نیم‌رخ از وضعیت شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان را از نظر دانشجو معلمان ترسیم کند. در واقع، اساتید با هدف ارائه آموزش اثربخش استخدام می‌شوند، و برای تحقق این هدف لازم است تا به‌صورت سیستماتیک عملکرد آن‌ها در حوزه‌های مختلف به‌ویژه آموزش و تدریس ارزیابی شود (سلدین، ۱۹۸۸). همان‌طور که قبلاً گفته شد، شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان اثر موجهی دارد و بنابراین، ارزیابی سیستماتیک از شایستگی‌های تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند اثربخشی آنان را افزایش داده و بدین‌ترتیب کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان را بهبود بخشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر شایستگی‌های تدریس در وضعیت مناسبی قرار ندارند. در حقیقت، یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه تدریس برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری نمی‌کنند، از این‌رو، در مرحله عمل و اجرا به‌صورت منسجم و اثربخش دروس کلاسی را ارائه نمی‌دهند و در نتیجه فرآیند تدریس به یادگیری مطلوب منجر نمی‌شود. به عبارت دیگر، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که اساتید دانشگاه فرهنگیان هدف از درس و هم‌چنین شیوه‌های ارزیابی کلاسی را برای دانشجومعلم به‌صورت شفاف بیان نمی‌کنند و در این زمینه منابع مرتبط با درس را معرفی نمی‌کنند (بعد برنامه‌ریزی). در مرحله عمل نیز اساتید بدون پیوند زدن محتوای درس با دانش قبلی دانشجومعلم اقدام به ارائه مطالب می‌کنند، به سوالات دانشجومعلم توجه کافی نشان نمی‌دهند و به این ترتیب دانشجومعلم را در فرآیند تدریس درگیر نکرده و به علاقه و انگیزه آنان توجه کافی را نشان نمی‌دهند (بعد اجرا)؛ و در نتیجه دانشجومعلم نه تنها درک عمیقی از درس و محتوای آموزش داده شده کسب نمی‌کنند، بلکه هم‌چنین

1. Arranz

تعامل مناسب و سازنده‌ای بین اساتید و دانشجومعلم‌ان شکل نمی‌گیرد (بعد نتیجه). هر چند نمی‌توان صفر تا صد فرآیند تدریس را، به دلیل عواملی هم‌چون غیرقابل پیش‌بینی بودن رفتارهای دانش‌آموزان و تعاملی بودن ساختار کلاس درس برنامه‌ریزی و اجرا کرد، اما رمز موفقیت اساتید در اقدامات قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس نهفته است و مسئولیت اصلی خلق فرصت‌های یادگیری که فرآیندهای یادگیری بینش‌زا را ممکن می‌سازد بر عهده اساتید است و انجام این مسئولیت بدون داشتن شایستگی‌های تدریس غیرمحتمل است.

اساتید می‌توانند یافته‌های این پژوهش را به‌عنوان بازخوردی برای بهبود فعالیت‌های تدریس خود تلقی نمایند. البته ناگفته نماند که ارزشیابی اساتید صرفاً با استفاده از نقطه‌نظرات دانشجویان کافی نیست (برک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳) و لازم است تا یک ارزشیابی همه‌جانبه از شایستگی تدریس اساتید، هم‌چون خودارزیابی اساتید، ارزیابی از طریق همکاران و ... انجام شود تا به یک دیدگاه جامع‌تر از عملکرد تدریس اساتید نائل شویم (هم‌چنین نگاه کنید به سلدین، ۱۹۸۸).

#### منابع

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دیدار.
- Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effectiveness. *Medical Teacher*, Vol. 35, pp. 15-26.
- Duta, N. & Rafaila, E. (2014). Training the competence in higher education –a comparative study on the development of relational competence of university teachers. *Social and behavioral Sciences*, Vol. 128, pp. 522-526
- Moreno-Murcia, J.A.; Torregrosa, Y.S. & Pedreno, N.B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp. 54-61
- Pajares, M.F. (1992). Teachers belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), pp. 307-332.
- Seldin, P. (1988). Evaluating college teaching. *New Direction for Teaching and Learning*, No. 33, pp. 47-56.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction: a study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), pp. 44-64
- Shukrie, R. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 12, pp. 117-121

<sup>1</sup>. Berk



- Smith, K.S. & Simpson, R.D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), pp. 223-234
- Srinivasan, M.; Li, S.T.T.; Meyers, F.J.; Pratt, D.D.; Collins, J.B.; Braddock, C.; Skeff, K.M.; West, D.C.; Henderson, M.; Hales, R.E. & Hilty, D.M. (2011). Teaching as a competency: competencies for medical educators. *Academic Medicine*, 86(10), pp. 1211-1220

## Evaluating teaching competency of Farhangian university educators from the standpoint of student teachers

**Hatam Faraji Dehsorkhi**

*PhD in educational administration*

**Sahar Parhizgari**

*Teacher*

**Sargol Karimi**

*Teacher*

**Fatemeh Moqarezadeh**

*Teacher*

### Abstract

Evaluation of teaching competency is considered a mechanism to ensure educators teaching competency as well as professionalism of education system. Hence, the present paper aims at examining the teaching competency of Farhangian university educators. The target population consists of all Farhangian university female student teachers majoring in a particular field of study which amounts to 88, from whom 76 individuals were randomly sampled using Kerjesy and Morgan's table. To gather data, a questionnaire, developed by Moreno-Murcia, Torregrosa, and Pedreno (2015), comprised of 3 dimensions: planning, development, and results was applied. The value of Chronbach's alpha calculated was 92%. To analyze data, sdscriptive and inferential statistics were used. All in all, findings indicate that Farhangian university educators have poor teaching competency.

**Keywords:** *teaching competency, evaluation, educators, Farhangian university*

## رابطه‌ی مولفه‌های سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری در اساتید دانشگاه فرهنگیان استان تهران

آرزو عادلی‌فر<sup>۱</sup>، مرضیه باغستانی<sup>۲</sup>، معصومه علی‌نژاد<sup>۳</sup>

### چکیده

ادامه و استمرار حیات سازمان‌ها منوط به نوآوری و خلاقیت در سازمان‌ها می‌باشد و در بلندمدت کامیابی را برای سازمان در پی دارد. اگر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بخواهند در تحقق اهداف یاددهی و یادگیری، کامیاب و موفق باشند، باید به فرآیند خلاقیت و نوآوری در سازمان روی آورند. همان‌طور که انسان‌ها برای نوآوری به یادگیری مادام‌العمر نیاز دارند، سازمان‌ها نیز برای نوآوری و پویایی، به یادگیری مادام‌العمر نیازمند هستند. هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه بین مولفه‌های سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری در اساتید دانشگاه فرهنگیان استان تهران بود. این پژوهش، از نوع توصیفی-پژوهشی است. جامعه آماری پژوهش، شامل ۲۴۰ نفر از اساتید زن و مرد دانشگاه فرهنگیان در استان تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای، تعداد ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌های تحقیق از پرسش‌نامه‌های سازمان یادگیرنده با ۲۵ پرسش و پرسش‌نامه خلاقیت و نوآوری با ۲۰ پرسش استفاده شد. روایی پرسش‌نامه‌ها از روش تحلیل محتوایی و اعتبار و پایایی پرسش‌نامه‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی پرسش‌نامه سازمان یادگیرنده ۰/۹۴ و پرسش‌نامه خلاقیت ۰/۸۹ به دست آمد. جهت بررسی داده‌های جمع‌آوری‌شده از آزمون‌های همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین ابعاد سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری اساتید رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری سازمانی، خلاقیت، نوآوری

### مقدمه

ادامه و استمرار حیات سازمان‌ها منوط به نوآوری و خلاقیت در سازمان می‌باشد و در بلندمدت کامیابی را برای سازمان در پی دارد. اگر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بخواهند در تحقق اهداف یاددهی و یادگیری، کامیاب و موفق باشند، باید به فرآیند خلاقیت نوآوری در سازمان روی آورند. همان‌طور که انسان‌ها برای نوآوری به یادگیری مادام‌العمر نیاز دارند، سازمان‌ها نیز برای نوآوری و پویایی، به یادگیری مادام‌العمر نیازمند هستند. شکل مرسوم و معمول چنین سازمان‌هایی، سازمان یادگیرنده است. یادگیری سازمانی، به معنی بازاندیشی مستمر رفتار، پایش بی‌امان پیش‌فرض‌های ذهنی، آزمون مرسوم تجربه‌ها و تبدیل آن‌ها به دانش

<sup>۱</sup>. مدرس دانشگاه فرهنگیان arezooadeli100@yahoo.com

<sup>۲</sup>. استادیار دانشگاه فرهنگیان

<sup>۳</sup>. استادیار دانشگاه فرهنگیان

کاربردی و قابل دسترس برای همه افراد سازمان است. از این رو سازمان‌ها با بهره‌گیری از دانش، هنرها، ارزش‌ها و توانایی‌های افراد خود و براساس درس‌هایی که به تجربه می‌آموزد، به‌طور مستمر تغییر می‌کند و عملکرد خود را بهبود می‌بخشد (سنج، ۱۹۹۰ و سبان و همکاران، ۲۰۰۰). صاحب‌نظران فوق به وضوح تأیید می‌نمایند که یادگیری سازمانی جزء مهمی از نوآوری می‌باشد که باعث توسعه محصول جدید می‌شود و بیان می‌نماید که قبل از این که یک سازمان بتواند رفتار نوآورانه‌اش را بهبود بخشد، مدیریت آن باید وضعیت کنونی یادگیری سازمانی را مورد ارزیابی قرار دهد. با توجه به موارد یادشده سوال اساسی که این پژوهش با آن روبه‌رو بوده این است که از دیدگاه اعضای هیئت علمی آیا قابلیت‌های یادگیری سازمانی پیش‌بینی‌کننده نوآوری سازمانی و خلاقیت در نظام آموزش عالی می‌باشند.

پیشرفت‌های فناوریانه، بالارفتن انتظارات و تغییرات جمعیتی دانشجویان، تقاضاهای ذی‌نفعان برای پاسخ‌گویی و ارائه مطالب جدید آموزشی همگی چالش‌های کنونی هستند که نیاز به نوآوری در آموزش عالی را ضروری می‌نمایند. تاکید بخش‌های پژوهش و توسعه بر نوآوری در موسسات آموزش عالی به‌منظور ارتقاء آموزش و بهبود اثربخشی در تمامی فرایندهای یادگیری، گواه این مدعا است. اما توانایی تسریع در انتشار و تبدیل دانش به سرمایه که محرکی برای بهبود آموزشی باشد، پیشبرد و هدایت حرکت نوآوری، اجرا و پیگیری اصلاحات و بهبودها اغلب برای بسیار از دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها بی‌نهایت مشکل است. در برخی موارد، هر موسسه آموزشی ممکن است روش خاص داشته باشد که تا اندازه‌ای نوآورانه است. روشن است که بسیاری از موسسات آموزشی فاقد یک چارچوب نظامند مدیریت نوآوری هستند. تغییر و نوآوری مفاهیم جدید بر مبنای یک فرایند و روش نظامند اتفاق می‌افتد. طبیعی است که آموزش عالی دارای همه مولفه‌هایی است که برای تغییر و نوآوری ضروری هستند (فرست بوو، ۲۰۰۷). یادگیری سازمانی یک وضعیت ثابت یا هدف محدود نیست؛ بلکه فرایند مستمر تطبیق با شرایط محیطی و تکامل است که طی آن گروه‌های درون سازمان تشویق می‌شوند تا مهارت‌ها، دانش و اجماع درباره مقصد را توسعه دهند (بایراکتار و لا، ۲۰۰۳).

آرجریس و شون (۱۹۷۸) فرایند یادگیری را به سه دسته تک‌حلقه‌ای<sup>۱</sup>، دو حلقه‌ای<sup>۲</sup>، و سه حلقه‌ای<sup>۳</sup> تقسیم کرده‌اند. از نظر فیگوردو (۲۰۰۲) یادگیری در سازمان‌ها دارای چهار فرایند فرعی اکتساب دانش از بیرون سازمان، اکتساب دانش از درون سازمان، عمومی کردن دانش و به رمز درآوردن و تدوین دانش می‌باشد. چو (۲۰۰۴) اشاره می‌نماید که تسهیل‌کنندگان اصلی یادگیری سازمانی عبارت‌اند از تعامل و ارتباطات بین اعضای گروه، گردش شغلی و تجربه، تعامل و ارتباطات در برگرفته حالت، جهت و فراوانی جریان اطلاعات بین اعضای گروه می‌باشد و گروه شغلی و تجربه به قابلیت معاوضه و مبادله واقعی مشاغل در بین اعضا اشاره دارد (چو، ۲۰۰۴). برخی از پژوهش‌گران نیز بر این نکته تاکید می‌کنند که یادگیری سازمانی جزء اصلی سازمان یادگیرنده است و برای انجام آن عوامل مربوط به فرهنگ سازمانی، مثل کارآفرینی، نوآوری و آگاهی از بازار و عوامل مربوط به جو سازمانی، مثل ساختار پویا، رهبری تسهیل‌گر، طرح‌ریزی راهبردی غیرمتمرکز و وجود

1 - Single – Loop Learning  
2 - Double –Loop Learning  
3 - Deutero - Learning

نیروی انسانی دانش‌گر ضروری به‌نظر می‌رسد (انگل‌هارت، ۲۰۰۳). هم‌چنین نتیجه تحقیقات گذشته، نشان داده است که وجود اطلاعات و دانش، روی یادگیری سازمانی تأثیر مثبت دارد (چو، ۲۰۰۴). برای ایجاد سازمان‌های یادگیرنده، نیاز اساسی برای ایجاد تغییر و دگرگونی بنیادی در سازمان داریم. تعهد و ادراک صحیح افراد از لازمه‌های سازمان‌های یادگیرنده می‌باشد، افراد بایستی درک نمایند که هدف از یادگیری، حفظ و بقا و افزایش قدرت رقابتی و پاسخ‌گویی سازمان می‌باشد، زیرا یادگیری سازمانی عملکرد سازمان را بهبود می‌بخشد (Chawla & Revesh, 1995).

پیتر سنگه پنج اصل را لازمه سازمان یادگیرنده می‌داند که عبارتند از: ۱. تسلط بر قابلیت‌های شخصی، ۲. مدل‌های ذهنی، ۳. ایجاد تصویر آرمانی مشترک، ۴. فراگیری تیمی، و ۵. تفکر سیستمی (سنگه، ۱۳۸۵). واتکینز و مارسیک (۱۹۹۶) معتقدند سازمان یادگیرنده، سازمانی است که در آن یادگیری به‌طور پیوسته و مداوم، جهت دستیابی به اصلاح و بهبود مستمر، جریان دارد و سازمان، قدرت، ظرفیت و توانایی تحول و دگرگونی خویش را داراست. نظریه واتکینز و مارسیک، برخلاف نظریات قبلی که بیش‌تر به جنبه مفهومی و انتزاعی از سازمان یادگیرنده پرداخته‌اند هفت ویژگی و بعد مهم را به‌عنوان ابعاد سازمان یادگیرنده بیان می‌کند که تا حدود زیادی به قابلیت سنجش‌پذیری این نظریه کمک نموده و می‌تواند گام مهمی در تحقیقات سازمانی به شمار آید.

امروزه طبق نظریه‌های جدید سازمان و مدیریت، یکی از مهم‌ترین عناصر و وظایف مدیریت، ایجاد زمینه لازم برای بروز خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها به‌منظور ایجاد و تحول در سازمان‌ها، جهت همگام‌شدن با محیط غیرقابل پیش‌بینی می‌باشد (نژادایرانی، ۱۳۸۱). از نظر استیفن پی رابینز خلاقیت به معنی توانایی ترکیب ایده‌ها در یک روش منحصر به فرد یا ایجاد پیوستگی بین ایده‌ها بیان می‌کند (زارعی‌متین، ۱۳۷۳). از نگاهی دیگر، خلاقیت، توسعه و گسترش عقاید، راه‌حل‌ها و قضاوت‌هایی است که اولاً تازه و بدیع باشد و ثانیاً با توجه به موقعیت، مناسب و مطلوب باشد (Waight, 2005). همان‌گونه که از تعاریف نتیجه می‌شود، خلاقیت ایجاد اندیشه‌های نو و بدیع است و نوآوری یا ابداع، عملی و کاربردی ساختن آن ایده‌های بدیع است. پس خلاقیت لازمه نوآوری است؛ بنابراین از نظر مدیریت، خلاقیت صرف کافی نیست. برای ایجاد تغییر و تحول در سازمان، فکر باید به عمل نیز درآید و لازمه این امر به‌کار بستن فکر جدید با برنامه‌های مدیریت است (الوانی، ۱۳۸۸).

یکی از مهم‌ترین موضوع‌های مورد توجه مدیران و دانشگاهیان، مشخص نمودن آن است که یک سازمان چگونه می‌تواند برای تسهیل خلاقیت، به بهترین شکل سازماندهی شود (بیرکین شاو، ۲۰۰۰). سرانجام باید اشاره نمود که نوآوری و خلاقیت به‌عنوان یکی از مولفه‌های یادگیری سازمانی، به‌معنای فرایند کسب، پردازش، ذخیره و بازیابی اطلاعات است که می‌تواند از مناظر مختلف به آن نگریست و از این‌رو جریان مستمر اطلاعات از دورن و برون سازمان منجر به نوآوری خواهد شد (پرز باستمته، ۱۹۹۹).

به‌طور کلی هدف از انجام تحقیق حاضر، سنجش رابطه مولفه‌های سازمان‌های یادگیرنده با خلاقیت اساتید در دانشگاه فرهنگیان است. به عبارتی دیگر، هدف کلی پژوهش حاضر افزایش میزان خلاقیت، از طریق



افزایش میزان یادگیری سازمانی و توسعه ویژگی‌های سازمان‌های یادگیرنده در بین اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌باشد.

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-پژوهشی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، شامل ۲۴۰ نفر از اساتید زن و مرد دانشگاه فرهنگیان در استان تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۱۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌های تحقیق از پرسش‌نامه‌های سازمان یادگیرنده با ۲۵ پرسش و پرسش‌نامه خلاقیت و نوآوری با ۲۰ پرسش استفاده شد. روایی پرسش‌نامه‌ها از روش تحلیل محتوایی و اعتبار و پایایی پرسش‌نامه‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی پرسش‌نامه سازمان یادگیرنده ۰/۹۴ و پرسش‌نامه خلاقیت ۰/۸۹ به‌دست آمد. لازم به توضیح است که با توجه به این‌که ابتدا با استفاده از آزمون کلموگرف-اسمیرنف نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق تأیید شد، لذا در چارچوب آزمون‌های آماری پارامتریک برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید؛ نتایج این آزمون‌ها به شرح زیر می‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد، سن، سابقه خدمت نمونه

گروه	جنسیت	مدرک تحصیلی	سن	سابقه خدمت	تعداد نمونه
اساتید دانشگاه فرهنگیان استان تهران	زن	کارشناسی ارشد	$48 \pm 7/6$	$29 \pm 4/5$	۳۴
		دکتری	$49 \pm 7/3$	$30 \pm 5/5$	۳۳
	مرد	کارشناسی ارشد	$46 \pm 6/4$	$29 \pm 4/2$	۳۱
		دکتری	$47 \pm 8/7$	$29 \pm 5/8$	۲۲

جدول ۲. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین مولفه‌های سازمان یادگیرنده با خلاقیت اساتید دانشگاه فرهنگیان

یادگیری	پرسش و گفتگو	یادگیری تیمی	توانمندسازی	سیستم جایگزینی	ارتباط سیستم	رهبری استراتژیک	همبستگی پیرسون
۰/۵۷۴	۰/۶۵۰	۰/۶۴۲	۰/۶۱۲	۰/۶۸۶	۰/۴۶۷	۰/۵۳۱	۰/۵۳۱
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
وجود دارد	وجود دارد	وجود دارد	وجود دارد	وجود دارد	وجود دارد	وجود دارد	وجود دارد

با توجه به ضرایب همبستگی به دست آمده از آزمون همبستگی پیرسون بین مولفه‌های سازمان یادگیرنده و خلاقیت اساتید و با عنایت به این که سطح معنی داری به دست آمده  $p=0/001$  کوچک تر از سطح معنی داری  $\alpha = 0/05$  می باشد لذا با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت که بین میزان مرتبط بودن مولفه‌های سازمان یادگیرنده و خلاقیت اساتید دانشگاه فرهنگیان استان تهران رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

جدول ۳. ترتیب اولویت ارتباط مولفه‌های سازمان یادگیرنده با خلاقیت اساتید

ردیف	متغیرها	ضرایب همبستگی
۱	سیستم جایگزینی	۰/۶۸۶
۲	پرسش و گفتگو	۰/۶۵۰
۳	یادگیری تیمی	۰/۶۴۲
۴	توانمندسازی	۰/۶۱۲
۵	یادگیری مستمر	۰/۵۷۴
۶	رهبری استراتژیک	۰/۵۳۱
۷	ارتباط سیستم	۰/۴۶۷

بر مبنای یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه‌های تحقیق، ترتیب اولویت ارتباط هر یک از مولفه‌های سازمان‌های یادگیرنده با خلاقیت اساتید بر طبق جدول ۳ می باشد.

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به این که مهم ترین سرمایه هر سازمان، سرمایه انسانی آن است و توجه به این سرمایه گران بها بر روند کامیابی سازمان تأثیر مستقیم دارد، لذا تلاش برای توسعه خلاقیت در اساتید، امر مهمی است که مدیران باید به آن توجه داشته باشند. افراد با خلاقیت بیش تر، فعالانه تر در سازمان نقش آفرینی خواهند کرد و از طرف دیگر با توجه به تغییرات سریع در دنیای علوم و فن آوری، برای تطابق بهتر با این تغییرات به اساتیدی نیاز است که متعهد به سازمان بوده و مدام علم خود را به روز کنند و دانشگاه نیز شرایطی ایجاد کند که خلاقیت آن ها را در علوم مربوطه افزایش بدهد و با توجه به رابطه بین ابعاد سازمان یادگیرنده و خلاقیت اساتید، دانشگاه باید گام های اساسی در نزدیک شدن به ویژگی های سازمان یادگیرنده بردارد. دانشگاه محل تبادل اندیشه های نو و تولید دانش جدید است. مدیران دانشگاه باید محیط کاری را با دادن آزادی عمل و یا

اختیار کافی به اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان به گونه‌ای طراحی نمایند که آن‌ها بتوانند با ایجاد فکرهای جدید و تبدیل آن‌ها به عمل، دست به خلاقیت و ابتکار عمل بزنند. بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش و با در نظر گرفتن نتایج کارهای سایر محققین می‌توان نتیجه گرفت که یادگیرنده‌بودن سازمان می‌تواند زمینه‌ساز افزایش خلاقیت سازمانی در بین کارکنان خود باشد.

#### منابع

- Argyris, C., Schon, D. (1996). Organizational learning II, theory, method, and practice; Addison-Wesley, Reading.
- Argyris, C., Schon, D. (1978). Organizational learning: a theory of action perspective; A: Addison-Wesley.
- Askling, B., Lycke, K.H. and Stave, O. (2004). Institutional leadership and leeway – important
- Bayraktaroglu, S., Kutaniz, R.O. (2003). Transforming hotels into learning organizations: a new strategy for going global, Tourism Management; No.24, July, (149-154).
- Birkinshaw, J. and Fey, C.f (2000). Organizing for innovation in large firms. SEE/EFI working Paper Series in Business Administrator.
- Bui, H. and Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations in higher education: applying a systems perspective, The Learning Organization, vol. 17 No. 3, pp. 228-242
- Choe, J-M. (2004). The relationships among management accounting information, organizational learning and production performance, Strategic Information System; 39, (61-70).
- Dawes, P.L. (2003). A model of the effects of technical consultants on organizational learning in high-technology purchase situations, The Journal of high Technology Management Research; 14, PP1-20.
- elements in a national system of quality assurance and accreditation: experience from a pilot study, Tertiary Education & Management, Vol. 10 No. 2, pp. 107-20.
- Engelhard, J., Nagele, J. (2003). Organizational learning in subsidiaries of multinational companies in Russia. Journal of World Business; 38, (262-277).
- Figueiredo, P.N. (2002). Learning process features and technological capability accumulation: explaining inter-firm differences, Technovation; No.22 (685-698).
- Franklin, P., Hodgkinson, M. and Stewart, J. (1998). Towards universities as learning organizations, The Learning Organization, Vol. 5 No. 5, pp. 228-38.

- Furst-Bowe, Julie A. and Bauer, Roy A. (2007). Application of the Baldrige Model for Innovation in Higher Education? New Directions for Higher Education, No. 137, 5-14.
- Jelinck, M. (1979). institutionalizing innovation: a study of organizational learning systems; New York: Praeger.
- Kazar, A.J. (2000). Higher education trends (1999-2000): Administration. Eric Clearinghouse on Higher education. [www document] URL: <http://www.eric.org/trends/administration2000.html>
- Iam, Alice. (2004). "Organizational Innovation", Brunel University press.
- Li Zhang, Qiong Jia, Ping Li. (2007). Conceptual Structure for Organizational Learning and Organizational Performance. Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT).
- Lieblein, G. C. & J. King Francis. (2000). Conceptual Framework for Structuring Future Agricultural Colleges and Universities in industrial Countries; Agr Edu Ext, vol 4, pp 213-222.
- Markoart, M. (1996). Building the Learning Organization: A systems Approach to Quantum Improvement, McGraw-Hill, A book summary by Jyrki j. j. Kasvi.
- Ortenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. The Learning Organization, Vol. 11 No. 2, pp. 129-144.
- Pérez-Bustamante, G.O. (1999). Knowledge management in agile innovative organizations, Journal of Knowledge Management. Volume 3 • Number 1 • pp. 6-17.
- Reynolds, T., Murrill, L.D. and Whitt, G.L. (2006). Learning from organizations: mobilizing and sustaining teacher change, The Education Forum, Vol. 70, pp. 123-33.
- Saban, Klan's, J. Lackman, C, and Pease, G. (2000), "Organizational learning: a critical component to new product development", Journal of Product & Brand Management, Vol. 2, pp. 99-117.
- Seely Brown, John Paul. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation, The Institute of Management Sciences (now INFORMS).
- Senge, P. (1990). The Learning Organization, Doubleday, New York, NY.
- Small, A ; Irvine, P. (2006). Towards a framework for organizational learning, The Learning Organization. Vol. 13 No. 3, pp. 276-299
- Torres, R. T. & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. American Journal of Evaluation, 22(3), pp 387-396.
- Víctor J. et al. (2006). Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship, Faculty of Economics and Business, University of Granada, Granada, Spain, Faculty of Social

- and Juridical Sciences, Miguel Hernandez University, Elche, Spain  
.Vol.106,No.1.
- Wang, Jia. (2008). Developing Organizational Learning Capacity in Crisis Management, Vol. 10, No. 3, 425-445.
- White, J. and Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations?, The Learning Organization, Vol. 12 No. 3, pp. 292-8.
- Wong, S.Y. and Chin, K.S. (2007). Organizational innovation management An organization-wide perspective , Industrial Management & Data Systems, Vol. 107 No. 9, pp. 1290-1315.



## The relationship between components of the learning organization with creativity and innovation in the Farhangian University of Tehran province

### Abstract

Innovation plays a vital role in sustaining and long term success of modern organizations. To be successful in realization of learning and training goals, universities and higher education centers need organizational innovation. Like human beings, organizations need whole life learning to be innovative. The goal of current research was to investigate the relation between innovation of teachers and different components of a learning organization in Farhangian university of Tehran. This is a descriptive research. Statistical population is a group of 240 male and female teachers, among them 120 people selected with random sampling method. A learning organization questionnaire with 25 questions and an innovation questionnaire with 20 questions are used for data gathering. Content analysis and Cronbach's alpha methods are used for measurement of validity and stability of data respectively. Pierson method is used for measurement of correlation of input data. It is shown that there is a meaningful positive relation between innovation of teachers and different components of organizational learning with confidence level of 0.99.

**Kewwords:** *Organizational learning, Innovation, Farhangian university.*

## ضرورت تربیت معلم فکور: پیشرفت تحصیلی یا ارتقای انگیزه تحصیلی در دانشجومعلمیان؟

انسی کرامتی<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف از تربیت معلم فکور رشد استدلال معلمان در زمینه دلایل استفاده از اقدامات آموزشی- تربیتی و نیز بررسی کیفیت آن‌ها در جهت ارتقای محیط یادگیری- یاددهی برای خود و دانش‌آموزان خویش است. در راستای تحقق چنین هدفی در دانشگاه فرهنگیان، نیازمند دانشجویانی هستیم که از انگیزه‌های درونی بالایی در زمینه رشد حرفه‌ای خود برخوردار باشند که لزوماً هم‌راستا با برخورداری آن‌ها از پیشرفت تحصیلی بالا نیست. از این‌رو هدف از این پژوهش بررسی انگیزه‌های پیشرفت تحصیلی دانشجومعلمیان در دانشگاه فرهنگیان است که دارای پیشرفت تحصیلی نسبتاً بالایی نیز هستند. این پژوهش با روش کیفی انجام شد و جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجومعلمیان در دو گروه علوم تربیتی و علوم پایه پردیس هاشمی‌نژاد مشهد در سال- تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ هستند که تعداد آن‌ها برابر با ۶۷۰ نفر است. نمونه موردنظر که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند، برابر با ۱۵ نفر بود. اطلاعات لازم توسط مصاحبه جمع‌آوری شد و یافته‌ها نشان داد که بخش قابل توجهی از دلایل مطرح‌شده در زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجومعلمیان، مبتنی بر انگیزه‌های درونی آن‌ها در حرفه معلمی نیست.

**کلیدواژه‌ها:** معلم فکور، پیشرفت تحصیلی، انگیزه تحصیلی

### مقدمه

دنیای معاصر به معلمان و مربیان جدیدی نیاز دارد که بتوانند خود را با تغییرات و نیازهای محیط پیرامون تطبیق داده و جریان روبه‌رشد اطلاعات را درحالی درونی کنند که هم در سطح شخصی و هم در سطح حرفه‌ای در مورد آن تفکر و تأمل می‌کنند [۱]. از این‌رو بسیاری از موسسات مربوط به تربیت معلم، مانند کمیسیون ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای<sup>۲</sup>، کمیسیون ملی تدریس و آینده آمریکا<sup>۳</sup>، موسسه ملی بهبود تعلیم و تربیت<sup>۴</sup> و مرکز توسعه مهارت‌های ملی<sup>۵</sup>، تفکر تأملی یا فکورانه را به‌عنوان یکی از استانداردهایی معرفی کرده‌اند که باید توسط معلمان کسب شود [۲]. در ایران نیز پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان و به دنبال آن

<sup>۱</sup>. دکتری برنامه درسی، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهیدهاشمی‌نژاد مشهد، مشهد، ایران.  
e.keramati@cfu.ac.ir

<sup>۲</sup>. Reflection

<sup>۳</sup>. The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)

<sup>۴</sup>. The National Commission on Teaching & America's Future (NCTAF)

<sup>۵</sup>. The National Foundation for the Improvement of Education (NFIE)

<sup>۶</sup>. National Skills Development Center (NSDC)

تغییر برنامه‌های درسی در تربیت معلم، دستیابی به هدف تربیت معلم فکور به‌عنوان محور تمام اقدامات در برنامه‌های درسی این دانشگاه مورد توجه قرار گرفت. تاکید تربیت معلم فکور، بر رشد استدلال معلمان در مورد این است که چرا آن‌ها راهبردهای آموزشی خاصی را مورد استفاده قرار می‌دهند و نیز چگونه قادرند تدریس خود را در جهت ایجاد تاثیر مثبت بر دانش‌آموزان بهبود دهند [۳]. بنابراین هدف از تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان نه تنها یادگیری بهتر ایده‌هایی جدید توسط دانشجومعلمان است؛ بلکه توجه دادن آن‌ها به رشد حرفه‌ای مداوم خود پس از فارغ‌التحصیلی نیز می‌باشد.

عوامل متعددی وجود دارد که می‌توانند دستیابی به هدف تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان را تحت تاثیر قرار دهند. به نظر می‌رسد یکی از این عوامل، انگیزه‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجومعلمان است که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. در واقع آن‌چه در مورد دانشجومعلمان نسبتاً بدیهی به نظر می‌رسد برخورداری آن‌ها از پیشرفت تحصیلی بسیار بالاست که در جدول (۱) نیز قابل ملاحظه است. اما آیا این سطح از پیشرفت تحصیلی، همراه با برخورداری دانشجومعلمان از انگیزه‌های تحصیلی مناسب در راستای تحقق ایده تربیت معلم فکور است؟ هدف از این پژوهش نیز گامی در جهت پاسخ به این سوال می‌باشد.

## روش

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجومعلمان در دو گروه علوم تربیتی (۵۶۲ نفر) و علوم پایه (۱۰۸ نفر) در دوره کارشناسی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ هستند که تعداد آن‌ها برابر با ۶۷۰ نفر است. نمونه موردنظر که به‌صورت کاملاً هدفمند انتخاب شدند، برابر با ۱۵ نفر بود (این نمونه شامل یک نفر از دانشجومعلمان دارای بالاترین معدل تحصیلی در هر کلاس درسی و در گروه‌های متفاوت علوم پایه و علوم تربیتی بود). سپس با کمک ابزار مصاحبه از آن‌ها خواسته شد تا به بیان دلایلی بپردازند که منجر به پشتکار و تلاش آن‌ها برای درس خواندن و دستیابی به پیشرفت تحصیلی بیش‌تر می‌شود.

## یافته‌ها

جدول ۱. طبقه‌بندی جامعه مورد مطالعه از نظر میانگین پیشرفت تحصیلی (معدل)

متغیر	میانگین پیشرفت تحصیلی			مجموع
	۱۶-۱۷/۵	۱۷/۵-۱۸/۵	۲۰-۱۸/۵	
فراوانی	۱۷۵	۲۱۳	۲۸۲	۶۷۰
درصد	۲۶	۳۲	۴۲	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ نیز قابل ملاحظه است؛ تمامی دانشجویان معلمان از پیشرفت تحصیلی بالا یا نسبتاً بالایی برخوردار هستند.

جدول ۲. فراوانی و درصد فراوانی عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان برتر در نمونه مورد

بررسی									
عوامل	دستیابی به محل خدمت مناسب‌تر	قبولی در آزمون کارشناسی ارشد و ادامه تحصیل	اجبار ناشی از کمبود امکانات پژوهشی	اجبار ناشی از کمبود امکانات تفریحی	سایر				
گروه علوم تربیتی (۱۱ نفر)	۱۱	۶	۸	۴	۶	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی
	۱۰۰	۵۴/۵۴	۷۲/۷۲	۳۶/۳۶	۵۴/۵۴				
علوم پایه (۴ نفر)	۱	۳	۴	۱	۲	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی
	۲۵	۷۵	۱۰۰	۲۵	۵۰				
مجموع	۱۲	۹	۱۰	۵	۸	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی
	۸۰	۶۰	۶۶/۶۶	۳۳/۳۳	۵۳/۳۳				

براساس یافته‌های جدول ۲ مشاهده می‌شود که تمامی دانشجویان علوم تربیتی دستیابی به محل خدمت مناسب‌تر را ذکر نموده و دانشجویان علوم پایه نیز در این زمینه اتفاق نظر دارند که کمبود امکانات پژوهشی در رشته آن‌ها فضایی جز درس خواندن نمی‌گشاید. (شایان ذکر است که برخی از دانشجویان به ذکر یک عامل اکتفاء کرده و برخی نیز بیش از سه عامل را مطرح کردند). منظور از مقوله سایر آن است که علاوه بر چهار عامل اصلی که کم‌وبیش مورد توجه تمام دانشجویان قرار داشت؛ برخی از آن‌ها به عوامل دیگری مانند "افزایش حقوق آتی"، "کسب گواهی صلاحیت حرفه‌ای"، "عادت به برتر و اول بودن از زمان تحصیل در مدرسه"، "تشویق و اصرار والدین فرهنگی"، "علاقه به یادگیری و بیش‌تر دانستن"، "علاقه به حرفه معلمی" و "تجلیل‌های مادی و معنوی از دانشجوی برتر توسط دانشگاه" اشاره داشتند که با توجه به اندک بودن فراوانی دانشجویان معلمان که به آن عامل اشاره داشتند (عمدتاً ۱ نفر و تنها در مورد مقوله تشویق و اصرار والدین فرهنگی ۲ نفر)؛ بنابراین آن‌ها در مقوله سایر قرار داده شدند.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحقق هدف تربیت معلم فکور در گروی ارتقای انگیزه‌های تحصیلی دانشجویان معلمان در این زمینه است. متأسفانه در حال حاضر آن‌چه مورد تاکید مسئولین دانشگاه فرهنگیان و پردیس‌ها قرار دارد- که در قالب تقدیر از دانشجویان معلمان دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیش‌ترین نمود را داراست- توجه به پیشرفت تحصیلی در دانشجویان معلمان بدون توجه به انگیزه‌های تحصیلی آن‌ها برای رشد حرفه‌ای خود است. یافته‌های این پژوهش به‌ویژه از سه جنبه حائز اهمیت است. اول این‌که بیش از نیمی از دانشجویان معلمان دارای بالاترین معدل (۸۰ درصد)، به جای اشتغال به معلمی در دوره دبستان، ادامه تحصیل را به‌عنوان هدف آتی خود پس از خروج از دانشگاه فرهنگیان برگزیده‌اند. این امر در حالی است که سرمایه‌گذاری‌های عظیمی برای آن‌ها به‌عنوان معلمی موثر از بدو گزینش تاکنون انجام شده است. دوم این‌که تعداد قابل توجهی از این دانشجویان (حدود ۷۰ درصد) که به‌ویژه در گروه علوم پایه قرار دارند؛ درس خواندن و یادگیری را نوعی اجبار ناشی از کمبود امکانات پژوهشی می‌دانند. از این‌رو این سوال مطرح می‌شود: آیا دانشجویانی که به اجبار و

بدون تمایل درونی در حال آماده شدن برای حرفه معلمی هستند؛ با توجه به اهداف دانشگاه فرهنگیان، معلمان موفق در آینده خواهند بود؟ پاسخ به این سوال به‌ویژه از آن‌رو حائز اهمیت است که ورودی‌های این دانشگاه از توان و پتانسیل علمی بالایی برخوردارند اما کمبود امکانات پژوهشی منجر به عدم استفاده از تمام توانمندی‌ها و رشد علمی آن‌ها می‌شود. سوم این‌که از نمونه مورد نظر تنها یک نفر به عامل "علاقه به یادگیری و بیش‌تر دانستن" به عنوان دلیلی مبنی بر درگیری فعال و تمایل به پیشرفت تحصیلی، اشاره نموده است و با عنایت به این‌که دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه و مصاحبه‌های گزینش، عمدتاً خود را به عنوان فردی عاشق حرفه معلمی معرفی می‌کنند؛ این یافته جای تامل جدی دارد. هم‌چنین به‌ویژه وقتی چنین یافته‌ای همزمان با این نکته که تعداد قابل توجهی از دانشجویان خود را مجبور به یادگیری می‌دانند؛ در نظر گرفته می‌شود؛ این سوال مطرح خواهد شد که آیا محدودیت امکانات پژوهشی و تفریحی دانشگاه فرهنگیان منجر به تغییر تمایلات دانشجویان ممتاز نسبت به حرفه معلمی می‌شود؟ از این‌رو در راستای ارتقای انگیزه‌های درونی دانشجومعلمیان و تحقق اهداف دانشگاه فرهنگیان، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. با توجه به این‌که تعداد قابل توجهی از دانشجومعلمیان تمایلی به خدمت در محل‌های تعیین شده ندارند؛ بنابراین بومی‌گزینی دقیق‌تری در بدو ورود به دانشگاه پیشنهاد می‌شود. هم‌چنین با توجه به اندک بودن فراوانی نمونه مورد مطالعه از نظر انگیزه‌های درونی برای حرفه معلمی و یادگیری بیش‌تر، بنابراین ضروری است تا در کیفیت مصاحبه‌های مربوط به گزینش دانشجومعلمیان تجدیدنظر شده و افرادی به عنوان معلمان آینده وارد نظام تربیت معلم شوند که از علاقه‌مندی بیش‌تر و اصیل‌تری نسبت به حرفه معلمی برخوردار هستند.
۲. با توجه به تاثیر کمبود امکانات پژوهشی (مخصوصاً برای دانشجویان علوم پایه) پیشنهاد می‌شود که با مراکز پژوهشی-آزمایشگاهی و نیز مراکز اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های دانشگاهی قراردادهایی منعقد شده تا استفاده دانشجومعلمیان از منابع آزمایشگاهی و پژوهشی آن‌ها تسهیل شود.
۳. در راستای افزایش انگیزه دانشجویان نسبت به مسئولیت‌های خطیر حرفه معلمی و ضرورت درستی انجام آن‌ها، برگزاری برنامه‌هایی عملیاتی‌تر (مثل تعاملات منظم با معلمان و مدیران برتر و موفق) پیشنهاد می‌شود.
۴. برای تعمیق‌پذیری یافته‌های پژوهشی پیشنهاد می‌شود که مطالعاتی کمی (در مقیاسی گسترده‌تر) و مخصوصاً با توجه به تاثیر جنسیت در انگیزه‌های دانشجومعلمیان، در قالب پژوهش‌هایی مشابه در سایر پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان انجام شود.

## منابع

- [۱] بدری گرگری، رحیم. فتحی آذر، اسکندر. حسینی نسب، داود. مقدم، محمد (۱۳۸۹). تاثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجومعلمین تربیت معلم تبریز. مطالعات روان شناسی و تربیتی (۱)، ۱۱، ۲۱۰-۱۸۹
- [۲] Safak, U. Oktay, A. Harun, B. and Fulya, O. (2016). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 331-344
- [3] Mirzaei, F. Phang, A. and Kashefi, H. (2013). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Social and Behavioral Sciences* 141, 640 – 64



## **The Necessity of Reflective Teacher Training: Educational Achievement or Enhancing Motivation in Student Teacher?**

### **Abstract**

The purpose of reflective teacher training is improving teacher's arguments about what they doing in educational process and how is the quality of their practice in creating a good learning-teaching situation for both their students and themselves. To achieve this goal in Farhagian University, we need some sort of students with high level of intrinsic motivation in their professional development, which is not necessarily accompany with students educational achievement. So, the purpose of this study is to examine the motives of educational achievement in Farhangian University student teachers that they have a high level of educational performance. Qualitative approach was used and the population was all 670 student teachers in Hashemi Nejad Campus, in academic year 2016-2017. Purposeful sampling was used and 15 student teachers were fully interviewed. The findings revealed that most of the explained reasons were not based on student teachers intrinsic motivation about teacher profession.

**Keywords:** *Reflective Teacher, Farhagian University, Educational Achievement, Educational Motivation.*

## تأثیر جایگاه و نقش فعالیت‌های فرهنگی و برنامه‌های غیررسمی (انتخابی/اختیاری) در دستیابی به شایستگی‌های معلمی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان تهران

مصطفی پردلی<sup>۱</sup>، علی مقیسه<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر جایگاه و نقش فعالیت‌های فرهنگی و برنامه غیررسمی (انتخابی/اختیاری) در دستیابی به شایستگی‌های معلمی دانشجو معلمان است. روش پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و در زمره طرح‌های پژوهشی شبه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان تهران است که در سال تحصیلی ۹۷/۱۳۹۶ برای اولین بار در برنامه درسی خود ساعت فرهنگی را گذرانده‌اند؛ روش نمونه‌گیری از نوع نمونه‌گیری در دسترس بود. حجم نمونه ۵۰ نفر بود که در گروه آزمایش ۲۷ نفر و در گروه کنترل ۲۳ نفر شرکت داشتند. ابزار سنجش پژوهش حاضر، پرسش‌نامه محقق ساخته بود. داده‌های گردآوری شده در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون t مستقل و t همبسته، کوواریانس) مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلمانی که با برنامه درسی شامل ساعت فرهنگی آموزش دیدند نسبت به گروهی که با روش سنتی آموزش دیدند بیش‌تر بود. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی غیررسمی در درون دانشگاه فرهنگیان، این ظرفیت و قابلیت را دارد تا با جلب فضای اعتمادساز درون دانشگاه، دانشجومعلمان را به مشارکت فعالانه وادار کند و در چنین فضایی است که در پرتو همدلی و هم‌زمانی گروه‌های فعال جامعه دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان دست به دست هم داده و در کسب شایستگی‌های لازم دانشجومعلمان را یاری می‌رسانند.

**کلیدواژه‌ها:** دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی غیررسمی، دانشجو معلمان، شایستگی حرفه‌ای معلمی.

### مقدمه

بهبودی در آموزش و یادگیری همواره در خط مقدم برنامه‌های آموزشی در سراسر جهان بوده است. در مناطق مختلف جهان تحقیقات بسیاری توسط انجمن‌ها و اجلاس‌های آموزش معلم، به منظور پیگیری عملکرد نظام‌های آموزشی و تعیین (شایستگی معلمان) انجام شده است. آموزش و پرورش در هر کشوری اساسی‌ترین نهادی است که متولی امر تربیت و تعلیم بر اساس بنیادها و اصول حاکم بر آن می‌باشد که در کشور ما پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران نظام تعلیم و تربیت بر اساس مبانی و محتوای اسلامی منبعث از قانون اساسی

<sup>۱</sup>. دانشجوی کارشناسی دبیری زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، m.pordeli73@gmail.com  
<sup>۲</sup>. دانشجوی کارشناسی دبیری زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، supernova.am@yahoo.com

و اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران شکل گرفته است و ابتدای پیروزی انقلاب تاکنون در سه دهه گذشته تلاش‌های وافر و قابل تقدیری از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است لیکن هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبه‌رو است و برونداد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخ‌گوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد. از این‌رو تاکیدات حکیمانه رهبر فرزانه انقلاب اسلامی مبنی بر ضرورت تحول بنیادی در آموزش و پرورش با تکیه به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی\_ ایرانی و تدوین الگوی اسلامی\_ ایرانی برای تحول و پرهیز از الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض، چراغ راه برون‌رفت از چالش‌های نظام آموزشی کشور می‌باشد. لذا بر این اساس طرح تحول بنیادین به‌عنوان سند راهبردی نظام آموزش و پرورش کشور توسط صاحب‌نظران و اندیشمندان عرصه تعلیم و تربیت کشور تدوین و پس از تصویب پس اکنون به‌مثابه نقشه راه پیش‌روی مسوولان و متولیان امر تعلیم و تربیت کشور است. که بر مبنای این نقشه راه، دانشگاه فرهنگیان تاسیس و راه‌اندازی گردیده تا با تربیت معلمانی شایسته بتواند آموزش و پرورش را در انجام مأموریت خطیری که بر دوش آن نهاده شده است به پیش برد و زمینه رشد و بالندگی دانش‌آموزان را در همه ابعاد تربیتی از جمله سیاسی و اجتماعی فراهم نماید. این محقق نخواهد شد جز با یک نگاه عمیق و برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری مدون در امر تربیت معلم که خود جایگاه و اقتضانات زیادی را طلب می‌نماید که در این مقاله به تبیین دو بعد اساسی که می‌شود گفت یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را در کسب شایستگی‌های معلمی برای دانشجو معلمان ایفا می‌کند یعنی برنامه درسی غیررسمی و فعالیت‌های فرهنگی پرداخته شده است.

### طرح مساله

اکنون سوال اینجاست که «برنامه‌های درسی غیررسمی و فعالیت‌های فرهنگی تربیت معلم چگونه شایستگی‌های معلمی را در میان دانشجومعلمان محقق می‌سازد؟»

### شایستگی

منظور از شایستگی‌ها مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌های فردی و جمعی ۴ ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و نیز تمام مولفه‌های جامعه سالم بر اساس نظام معیار اسلامی است، که متریبان برای دستیابی به مراتب حیات طیبیه در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن باید این‌گونه صفات و توانمندی‌ها را کسب کنند.

### برنامه درسی غیررسمی (انتخابی\_اختیاری)، فعالیت‌های فرهنگی

دگرگونی‌های اجتماعی آثاری مثبت و منفی به همراه دارد. این آثار گاهی هزینه‌های فراوانی به جامعه تحمیل می‌کند. در ادبیات علمی جامعه‌شناسی حتی برخی از مسائل اجتماعی از دگرگونی‌های سریع در جامعه ناشی می‌شود (احمری، ۱۳۹۳) و رفتارهای جامعه فرهنگ برخاسته از عقاید و اخلاقیات جامعه است و اگر بخواهد تحولی در یک کشور انجام گیرد، فرهنگ، کارگشاست (امام خامنه‌ای، ۱۳۹۰: ۱۹ و ۴۲). در هزار سوم، بحث در

باب فرهنگ و توجه به ابعاد مختلف آن و نیز تأثیرگذاری‌هایش در ابعاد مختلف زندگی بشری، بیش از پیش موردتوجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. اولین توجه عمیق و تخصصی به این مسئله، با هدایت یونسکو در دهه ۶۰ قرن بیستم رخداد و از آن به بعد، دولت‌ها در عرصه‌های مختلف، فصل جدیدی را به این مهم اختصاص دادند (یونسکو، ۱۳۷۶).

این در حالی است که جامعه ایران در دهه‌های اخیر با دگرگونی‌های فرهنگی و علمی و آموزشی همراه بوده است (هاشم‌زهی، ۱۳۹۰) و علی‌رغم این که جامعه ایران، سرشار از برجستگی‌ها و درخشندگی‌ها است، اما از لحاظ فرهنگی، آن پختگی و بلوغ کافی را ندارد (امام خامنه‌ای، ۱۳۹۰: ۳۹).

دانشجویان که وارد برنامه علمی می‌شوند، فرهنگ آن را تجربه کرده و از طریق یادگیری، تعامل با گروه آموزشی و هم‌ردیف آن و ترکیب در فعالیت‌های آن به سمت زمینه‌های حرفه‌ای انتخاب شده، جامعه پذیر می‌گردند. هم‌چنین در طول برنامه علمی خود، شرایط و اوضاع هم‌ردیفان را تجربه کرده و در توسعه ظرفیت‌های لازم برای حرفه‌ای‌شدن در حوزه انتخابی خود، سرمایه‌گذاری می‌کنند. آنها همچنین خود را با فرهنگ سازمانی تطبیق می‌دهند (ویدمن، ۲۰۰۸) و فرهنگ دانشگاهی از عوامل مؤثر بر توسعه علمی است (چنگ و همکاران، ۲۰۰۹). یکی از کارکردهای دانشگاه‌ها علاوه بر تولید دانش، فرهنگ‌سازی و ارائه خدمات، توسعه فرهنگ عمومی جامعه است (کاشانی، ۱۳۸۴: ۱۶). حرکت در مسیر تحقق دانشگاه تمدن‌ساز و تربیت دانشجویان توانمند و تقویت کارکردهای دوگانه دانشگاه (تولید علم و تولید فرهنگ) نیازمند تقویت نهادهای فرهنگی متنوع و تأثیرگذار است (هاشم‌زهی، ۱۳۹۰).

به‌طور کلی و بنابر آنچه ذکر گردید، استمرار و بقای هر جامعه‌ای مستلزم آن است که در مجموعه‌ی باورها ارزش‌ها و دانش و مهارت آن به نسل‌های جدید منتقل شود و وسیله این انتقال آموزش و پرورش است و معلمان رکن مهم آموزش و پرورش و عامل اصلی انتخاب و انتقال عناصر فرهنگی و دستاوردهای علمی و فنی و تجارب بشری به نسل جدید هستند. در کاشت و پرورش خصوصیات فرهنگی در نهاد دانش‌آموز این معلمان هستند که به‌تبع مواجهه با تکلیف و وظایف حرفه‌ای خود و بیش از هر چیز، به تبع روش‌های یاددهی-یادگیری مورد استفاده، در حقیقت ویژگی‌های فرهنگی نظام تعلیم و تربیت را تعریف می‌کند و به آن تعیین می‌بخشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۱۰۰). معلمان هستند که نسل‌ها را به هم پیوند می‌دهند و فرهنگ جامعه را حفظ در صورت نیاز اصلاح می‌کنند و تکامل می‌بخشند و رابطه محصلان و جامعه هستند و به رفتار آن‌ها شکل می‌دهند و افراد مورد نیاز جامعه را تربیت می‌کنند. با توجه نقش حساس و سرنوشت‌ساز حرفه معلمی اهمیت نقشه تربیتی و فرهنگی یک معلم زیاد می‌شود. یک معلم باید بتواند به تمامی وظایف تعلیمی و تربیتی خود به‌خوبی عمل کند البته انجام مطلوب این نقش مستلزم علاقه شدید و میل زیاد معلم نسبت به این امور و این که معلم نسبت به مسائل و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه آگاه باشد و همیشه در جریان این امور قرار گیرد. با توجه به آن چه درباره آموزش و پرورش گفته شد اساس پیشرفت تأمین‌کننده عوامل مربوط به ارزش‌های فرهنگی اجتماعی، تعهد و رشد اقتصادی آموزش و پرورش هست و با توجه به اهمیت و اعتبار و ارزشی که بر معلم متصور است این امر بیش‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد. سرمایه‌گذاری در جهت ایجاد مراکز دانشگاه

فرهنگیان سودمندترین بهترین سرمایه‌گذاری هست و به همین خاطر است که تربیت معلم از جمله مسائلی است که موجب اشتغال فکری بیش‌تر مسئولان کشورمان شده و مهم شمرده می‌شود.

نقش فعالیت‌های فرهنگی از همه جنبه‌های دیگر فعالیت‌های مراکز دانشگاه فرهنگیان مهم‌تر و سازنده‌تر است. یابین و اکسونژ (۲۰۰۷) می‌گویند برای اصلاح برنامه درسی ما نه تنها باید محتوای درسی خود را اصلاح کنیم، بلکه باید به اصلاح برنامه آموزشی فرهنگی خود نیز پردازیم که در این میان اصلاح برنامه فرهنگی معلم مهم‌ترین آن است (یابین و اکسونژ، ۲۰۰۷). چرا که فن معلمی را می‌توان به هر کسی آموزش داد و از او خواست که به شغل معلمی پردازد اما آیا می‌توان گفت همه افراد شخصیت و معنویت لازم را برای معلمی دارند؟ این سوالی است که ما را از اهمیت و ضرورت توجه به برنامه‌های فرهنگی در مراکز دانشگاه فرهنگیان آگاه می‌سازند. نهاد تعلیم و تربیت در مواجهه با عناصر فرهنگ بیگانه، نیاز به الگوی مناسبی دارد (شمشیری و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۶). در دنیای متغیر امروز فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه فرهنگیان بهتر است به گونه‌ای طراحی شوند که مطالب ارزشمندی با توجه به نیازهای دانشجومعلمان جوان که متعلق به فرهنگ‌های مختلف می‌باشند مطابقت داشته باشند و اولویت این برنامه‌ها باید در جهت رشد و ایجاد خلاقیت و هم‌چنین ایجاد یک دید انتقادی در دانشجومعلمان باشند تا بتوانند در فردایی نه چندان دور در دبستان‌ها و مدارس، ضمن شناخت خوب فرهنگ اسلامی و ایرانی کشورمان به مقابله با حملات فرهنگی دشمنان اسلام و ایران پردازند. امروز فعالیت‌های نهادهای فرهنگی مراکز دانشگاه فرهنگیان از چنان اهمیتی برخوردار هستند که می‌توان گفت اگر این برنامه‌ها به خوبی طراحی و تنظیم شوند و به مراحل اجرا درآیند می‌توانند از تهاجم فرهنگی در قشر عظیمی از جامعه که همان کودکان و نوجوانان هستند جلوگیری کنند برای این که بتوان طرحی برای برنامه‌ریزی درست پیام‌رسانی فرهنگی ارائه داد، نخست می‌بایست نگرش و گرایش افراد جامعه نسبت به فعالیت‌های نهادهای فرهنگی مورد بررسی قرار گیرد، سپس عوامل موثر بر گرایش آن‌ها شناسایی و تأثیری گرایش بر رفتار آن‌ها دارند مورد مطالعه قرار گیرد (احمری، ۱۳۹۳).

«فکر می‌کنیم در بحث توجه به فضای فرهنگی دانشگاه و این که به طور کلی معلم را به عنوان کسی که نه فقط مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش را منتقل کند، بلکه به عنوان یک الگوی رفتاری، شخصیتی، منشی، نگرشی است و به عنوان یک مربی در یک کلام ببینیم باید تلاش کنیم آن بعد فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان در کار تربیت معلم بروز و ظهور خاصی داشته باشد و اگر موفق به انجام این کار شویم، فکر می‌کنم یکی از مطالبات جدی مقام معظم رهبری را جامه عمل پوشانده باشیم. آموزش‌های که ارائه می‌کنیم فقط محدود به برنامه‌های درسی متعارف دانشگاه نیست، یعنی در برنامه‌ریزی رسمی خیلی اتفاقات فرهنگی نمی‌افتد، بلکه اتفاق فرهنگی خارج از کلاس درس می‌افتد، با توجه به این که دانشگاه فرهنگیان را به شکل شبانه‌روزی طبق چارچوبی که برای آن در نظر گرفته شده است، اداره می‌کنیم، فرصت و زمان کافی خارج از کلاس درس نیز داریم؛ چرا که دانشجویان به صورت شبانه‌روزی در اختیار ما هستند...» (مهرمحمدی، ۱۳۹۴) و در فضای غیررسمی می‌توان فعالیت‌ها و برنامه‌های فرهنگی زیادی را دنبال کرد و از آنجا که به لحاظ نوع و سبک این فعالیت‌ها که عموماً بر اساس علایق و خواسته‌های دانشجویان روبه‌رو می‌شود و از این مسیر است که می‌شود بهتر و بیش‌تر نظام

ارزشی و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی را به دانشجویان آموخت و مطابق با فعالیت‌های فرهنگی صورت گرفته معلمی در طراز جمهوری اسلامی ایران متخلق به اخلاق اسلامی تربیت کرد «تا بر مبنای آن افراد بتوانند با عزت نفس و سربلندی از مجموعه مواهب خدادادی به‌طور عادلانه برخوردار شوند و بدون دغدغه‌خاطر، استعدادهای خویش را برای نیل به مراتب زندگی شایسته انسانی، تا سرحد امکان بکار اندازند و در مسیر رشد به مدارج کمال و قرب الهی دست یابند».

### یافته‌ها

در این‌جا، در دو بخش جداگانه به دسته‌بندی اطلاعات جمع‌آوری‌شده و تجزیه و تحلیل آن پرداخته شده است. ابتدا تجزیه و تحلیل توصیفی (جدول توزیع فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و سپس تجزیه و تحلیل استنباطی یافته‌ها (تحلیل کوواریانس، تی مستقل، تی جفت‌شده) ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانشجویان در برنامه درسی توام با

#### ساعت فرهنگی و سنتی

مولفه شاخص	گروه	منبع تغییر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	T	سطح معناداری
شایستگی دانشجویان معلمان	کنترل	پیش‌آزمون	۴۲/۵۶	۱۴/۴۲	۲۳	۲/۵۸	۰/۰۴
		پس‌آزمون	۴۵/۵۳	۱۲/۱۲	۲۳		
	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۳/۴۴	۱۳/۸۵	۲۷	۲۲/۳۳	۰/۰۱
		پس‌آزمون	۸۴/۷۹	۲۳/۳۱	۲۷		

با توجه به جدول ۱، میانگین کلی پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون، به‌طور معناداری افزایش یافته است. هم‌چنین میانگین در پس‌آزمون در گروه آزمایش به‌طور معناداری از پیش‌آزمون بیش‌تر است. پس‌آزمون گروه کنترل به‌طور کلی نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است؛ اما این افزایش معنادار نیست. هم‌چنین میانگین پس‌آزمون گروه کنترل نسبت به پیش‌آزمون بیش‌تر است، اما این افزایش معنادار نیست.

جدول ۲. آزمون t مستقل جهت مقایسه نمرات پس‌آزمون در گروه کنترل (برنامه درسی سنتی) و آزمایش

#### (برنامه درسی توام با ساعت فرهنگی)

مولفه شاخص	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	سطح معناداری
شایستگی دانشجویان معلمان	کنترل	۲۳	۲۰/۰۹	۵/۰۹	۲۲/۳۱	۰/۰۱
	آزمایش	۲۷	۳۹/۲۳	۸/۴۵	۲۷/۰۶	۰/۰۱

جدول ۲، آزمون تفاوت معناداری بین پس‌آزمون دو گروه کنترل و گواه را نشان می‌دهد، که در گروه آزمایش به‌طور معناداری از گروه کنترل بیش‌تر است. با توجه به طرح تحقیق (پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه)، برای آزمون تفاوت میان گروه‌های مورد مطالعه بعد از ارائه متغیر مستقل، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون و برای مقایسه نمرات پس‌آزمون در میزان شایستگی دانشجویان معلمان از طریق برنامه درسی غیررسمی و اختیاری از تحلیل کوواریانس استفاده شد. در ابتدا پیش‌فرض اصلی کاربرد کوواریانس یعنی طبیعی بودن توزیع نمرات بر اساس آزمون کلموگراف-اسمیرنوف محاسبه می‌شود؛ هم‌چنین با استفاده از آزمون لوین، هم‌گونی واریانس بررسی می‌شود و سپس پیش‌فرض هم‌گونی شیب رگرسیون محاسبه می‌گردد.



جدول ۳: آزمون کلموگراف - اسمیرنوف و آزمون لوین

آزمون لوین		آزمون کلموگراف - اسمیرنوف	
P	F	Z	P
۰/۰۰۱		۱/۰۶	۰/۲۰

نتایج تحلیل آزمون کلموگراف - اسمیرنوف نشان می‌دهد که مقدار  $P$  از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است؛ بنابراین توزیع نرمال است. نتایج آزمون لوین نیز نشان می‌دهد که مقدار  $P$  از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است؛ بنابراین توزیع نرمال است و واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است. برای پیش‌فرض، هم‌گونی شیب رگرسیون مقدار  $F$  تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در گروه‌ها محاسبه می‌شود. اگر این شاخص معنادار نباشد ( $P < ۰/۰۵$ ) این پیش-فرض رعایت می‌شود.

جدول ۴:  $F$  تعامل بین متغیر همپراش (پیش‌آزمون) و متغیر مستقل (برنامه درسی)

متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	Df	F	P
تعامل متغیر مستقل (برنامه درسی) و همپراش (پیش‌آزمون)	۴۵۱۹۸/۰۴	۲۲۵۹۹/۰۲	۲	۵۲۶/۱۲	۰/۰۲

مقدار  $F$  تعامل متغیر مستقل (برنامه درسی) و همپراش (پیش‌آزمون) ۵۲۶/۱۲ می‌باشد که معنادار نیست؛ از طرفی مقدار  $P$  از ۰/۰۵ بزرگ‌تر نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پیش‌فرض هم‌گونی شیب رگرسیون رعایت شده است. فرضیه: میزان شایستگی دانشجوی معلمان که همراه با برنامه درسی اختیاری و غیررسمی آموزش دیده‌اند، نسبت به دانشجوی معلمان که با برنامه درسی سنتی آموزش دیده‌اند، به‌طور معناداری متفاوت است.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس تأثیر برنامه درسی (غیردرسی - اختیاری) بر شایستگی دانشجوی معلمان

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مقدار اتا
پیش‌آزمون	۱۷۵۲۰/۱۰	۱	۱۷۵۲۰/۱۰	۲۲۲/۰۲	۰/۰۱	۰/۷۷
بین‌گروه‌ها	۲۵۵۹۶/۲۵	۱	۲۵۵۹۶/۲۵	۳۲۴/۳۶	۰/۰۱	۰/۸۳
دورن‌گروه‌ها	۴۹۷۱/۴۱	۶۳	۷۸/۹۱			

آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه دو گروه در شایستگی، پس از تعدیل پیش‌آزمون و بررسی پس‌آزمون در گروه آزمایش و شاهد را نشان می‌دهد. نتایج جدول حاکی از آن است که بعد از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. در نتیجه فرضیه کلی پژوهش تأیید می‌شود و میزان این تأثیر، ۰/۸۳ بوده است. میزان شایستگی دانشجوی معلمان در برنامه درسی همراه با برنامه غیررسمی و اختیاری با برنامه درسی سنتی متفاوت است و در گروه آزمایش میزان شایستگی نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری بیش‌تر است.

### نتیجه‌گیری

دانشگاه فرهنگیان باید در کنار برنامه درسی رسمی در جهت بهرمندی دانشجوی معلمان و کمک به آنان در نیل به اهداف عالی مورد انتظار علاوه‌بر اهتمام به برنامه درسی رسمی در جهت غنی‌سازی هرچه بیش‌تر

فعالیت‌های مکمل و فوق‌برنامه و نیز بالندگی و ارتقا حرفه‌ای نه تنها در دانشجومعلمانی که به تناسب در استادان و کارکنان دانشگاه با برنامه‌ریزی‌های منسجم برنامه‌هایی البته با کیفیت مطلوب اجرا نماید. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که دانشجومعلمانی بیش‌تر به‌وسیله نشریات و اطلاعیه‌های فرهنگی از فعالیت‌های نهادهای فرهنگی آگاه می‌شوند. لازمه شرکت افراد در فعالیت‌های نهادهای فرهنگی آگاهی آن‌ها از وجود چنین برنامه‌هایی است. به درستی کسانی که به فعالیتی علاقه نداشته باشند کسب اطلاع در مورد آن‌ها را ضروری نمی‌دانند و در نتیجه در صدد کسب اطلاع در مورد آن فعالیت بر نمی‌آیند و سرانجام در آن فعالیت شرکت نمی‌کنند، یکی از پیش‌نیازهای شرکت در فعالیت‌های نهادهای فرهنگی، آگاهی از وجود این فعالیت‌هاست و از طرفی، کسانی که دنبال کسب آگاهی می‌باشند که ضرورت آن را حس کرده باشند؛ بین سه متغیر علاقه، احساس ضرورت و آگاهی با شرکت افراد در این‌گونه فعالیت‌ها رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و افزایش در علاقه و احساس نیاز به کسب اطلاع و آگاهی، موجب افزایش در میزان شرکت افراد نیز می‌گردد.

#### پیشنهادهای

- ۱- نهادهای فرهنگی دانشگاه فرهنگیان از طریق تهیه برشور، تراکت، نشریات، تابلوهای اعلانات در مکان‌های مناسب زمینه اطلاع‌رسانی بهتر در زمینه برنامه‌های فرهنگی را به‌وجود آورند و از پتانسیل فضای مجازی از جمله شبکه‌های اجتماعی به‌نحو بهتری استفاده نمایند.
- ۲- به‌منظور آگاهی از علاقه دانشجومعلمانی نسبت به فعالیت‌های فرهنگی الزمی است در این زمینه نیازسنجی منطبق به اصول علمی انجام پذیرد تا نیازهای واقعی دانشجومعلمانی متناسب با شرایط سنی آن‌ها و موقعیت زندگی در مقطع کنونی جامعه در نظر گرفته شود.
- ۳- به‌روسا، مسئولان و کارشناسان فرهنگی دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود تا ضمن شناسایی دانشجویان فعال و ممتاز، با تشویق به‌موقع و مناسب و استفاده از روش‌های مبتنی بر ارزش‌ها و انگیزش‌های درونی به‌جای روش‌های تحمیلی زمینه حضور هرچه بیش‌تر دانشجویان را در برنامه‌های فرهنگی به‌وجود آورند.
- ۴- طراحی محتوا برای فعالیت نهادهای فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان تداوم شود با آموزه‌های دینی و اعتقادی با زبانی لطیف و متناسب با ذائقه امروزی دانشجویان، تا زمینه‌ی جذب مشارکت و همکاری هرچه بیش‌تر آن‌ها در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه فراهم شود.

## منابع

- احمری، حسین؛ احمدی ازغندی، حسن (۱۳۹۳)، «بررسی میزان گرایش نسبت به فعالیت‌ها و نهادهای فرهنگی دانشگاه (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مشهد)»، فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، سال پنجم، شماره شانزدهم، ص ۲۷-۴۴
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۰)، دغدغه‌های فرهنگی: شرح مزجی یکی از بیانات محوری مقام معظم رهبری در سال ۱۳۷۳ با استفاده از دیگر بیانات معظم‌له: تهران: موسسه جهادی، مرکز صهبا.
- سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز، ۱۳۸۹، دبیرخانه شورای عالی وزارت، آموزش و پرورش، تهران
- شمشیری، بابک؛ شاه‌سنی، شهرزاد (۱۳۹۳)، مباحثی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ شیراز: آوند اندیشه.
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹)، «آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن». فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن؛ سال اول، پیش شماره اول.
- فرمهبینی‌فراهانی، محسن، «فرهنگی توصیفی علوم تربیتی»، نشر اسرار دانش، ۱۳۷۸، ص ۱۸۸.
- کاشانی، مجید (۱۳۸۴)، «تحلیل راهکارهای مصوب آموزش عالی برای تحقیق فضای اسلامی دانشگاه‌ها؛ فصلنامه دانشگاه اسلامی، ش ۶۲-۵۲ ص ۴۴-۳۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، بازاندیشی فرآیند یاددهی- یادگیری؛ تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- هاشم‌زهی، نوروز، میرزا، بهروز، رشتیانی، آذر (۱۳۹۰)، «عوامل موثر بر گرایش دانشجویان به برنامه فرهنگی دانشگاه (مقایسه دانشگاه آزاد اسلامی تهران شرق با دانشگاه دولتی شهید بهشتی)»؛ مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، شماره ۱، صص ۹۹-۱۱۲.
- یونسکو (۱۳۷۶)، فرهنگ و توسعه (رهیافت مردم‌شناختی)؛ ترجمه نعمت‌الله فاضلی و محمد فاضلی. تهران: وزارت فرهنگ ارشاد اسلامی.
- Chang, S. Yeung, Y. & Chang, M. (2009). Ninth graders' learning interests, life experiences and attitudes towards science & technology. Journal of science Education and technology, 18, 447-457.
- Donald M. Medly and Harolde. Mizel, (ateachbique for Measuring classroom Behavior) j. Ed. Psych, 1958, 49, 86-92.
- Seelye, H. N. (1984). Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication.
- Weidman, j. C (2008), socialization in higher Education, University of pittsburgh, USA, Chain National Uneiversity, Taiwan, 20 November.
- Yu-bin, M. A. & XIONG, M. (2007). The Reform of Teacher Culture and the Reconstruction of Teacher Collaborative Culture [J]. Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences), 4, 027.

**The study of impact of the role of cultural activities and informal programs in achieving teacher's competencies, in student of the Farhangian university of Tehran province, 2017-2018 academic year.**

**Mostafa pordeli**

*Graduate Student, Biology Dept., Shahid Beheshti University of Tehran,  
Farhangian University*

**Ali moghise**

*Graduate Student, Biology Dept., Shahid Beheshti University of Tehran,  
Farhangian University*

**Abstract**

the aim of this present study was to investigate of the role of cultural activities and informal programs in achieving teacher's competencies, the method of this study is quasi-experimental (two-group design: experiment and control) and the statistical population of this study includes all students of the Farhangian university of Tehran province, 2017-2018 academic year, they have passed the cultural clock for the first time in their curriculum. the sample size was 50, of which 27 were in the test group and 23 were in the control group. The research instrument was a researcher-made questionnaire. Its validity was confirmed by the academic experts and its reliability was calculated by calculating the Cronbach's alpha coefficient. the collected data were analyzed in two levels of descriptive statistics and inferential statistics (independent t-test, t-correlated, covariance). the results showed that the level of professional competence of the students who were trained with the curriculum including cultural hours was more than the control group. In general, it can be concluded that an informal curriculum within the Farhangian University has the capacity and ability to engage student-teachers to active participation by attracting confidence building inside the university. and in such a space, in a spirit of sympathy and symbiosis between the active groups of the university community of the Farhangian University, they help the students in achieving the necessary qualifications.

**Key words:** *Farhangian university, informal curriculum, teacher's competencies.*

## نقش سبک تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان در ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی آن‌ها: نقش واسطه‌ای سبک یادگیری

محمد جاودانی<sup>۱</sup>، محبوبه بایگانیان<sup>۲</sup>، عباس اناری‌نژاد<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش سبک تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان بر ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی آن‌ها با توجه به نقش واسطه‌ای سبک یادگیری بود. این پژوهش از نوع کاربردی است که به روش پس‌رویدادی انجام شد. جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان (۲۰۸۵ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۶ بود. بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای نمونه آماری به حجم ۳۲۵ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶)، پرسش‌نامه کیفیت عملکرد آموزشی زرانی (۱۳۹۱) و پرسش‌نامه سبک یادگیری کلب (۱۹۷۵) بود. روایی ابزار به شیوه صوری و محتوایی و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ تایید شد. برای تحلیل داده‌ها از مجذور خی، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و تحلیل واریانس عاملی استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که سبک غالب تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان، سبک تدریس مدل فردی است و پایین‌ترین فراوانی نیز مربوط به سبک تدریس تسهیل‌کننده است. به علاوه، سبک غالب یادگیری دانشجویان، سبک یادگیری هم‌گرا و سبک یادگیری انطباق‌یابنده پایین‌ترین فراوانی را دارد. بعد غالب کیفیت عملکرد آموزشی اساتید از دیدگاه دانشجویان، بعد نقش حرفه‌ای و ارتباطات و پایین‌ترین میانگین متعلق به بعد تکالیف است. اساتیدی که دارای سبک تدریس وکالتی هستند بالاترین نمره کیفیت عملکرد آموزشی و اساتیدی که دارای سبک تدریس خبره هستند پایین‌ترین نمره کیفیت عملکرد آموزشی را کسب نموده‌اند. دانشجویانی که سبک یادگیری خود را جذب‌کننده گزارش نموده‌اند، بالاترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی و دانشجویانی که سبک یادگیری خود را انطباق‌یابنده گزارش نموده‌اند پایین‌ترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی را به اساتید خود اختصاص داده‌اند. دانشجویانی که سبک یادگیری خود را جذب‌کننده و سبک تدریس اساتید را وکالتی گزارش نموده‌اند، بالاترین ارزیابی را از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود داشتند و دانشجویانی که سبک یادگیری خود را انطباق‌یابنده و سبک تدریس اساتید را مدل فردی گزارش نموده‌اند پایین‌ترین ارزیابی را از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود گزارش نموده‌اند.

**کلید واژه‌ها:** سبک تدریس، سبک یادگیری، عملکرد آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اعضای هیات علمی.

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر شیراز

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران

## مقدمه

تعلیم و تربیت و آموزش در جهان سابقه‌ای به بلندای تاریخ بشر دارند ( صفوی، ۱۳۸۶). تعلیم و تربیت مجموعه اعمالی است که بر اساس آن شرایط مساعد برای رشد و شکوفایی استعدادهای آدمی فراهم می‌گردد. امروزه این واقعیت بیش‌تر آشکار شده است که توسعه فردی و اجتماعی به آموزش و پرورش و به‌ویژه کیفیت تدریس و یادگیری بستگی دارد (سیف، ۱۳۸۹).

یکی از ویژگی‌هایی که انسان را از سایر موجودات متمایز می‌نماید، توانایی انسان برای یادگیری است. اما انسان‌ها در موقعیت‌های متفاوت تحت تأثیر عوامل مختلف به‌طور گوناگونی یاد می‌گیرند (الهی، آزادفلاح، رسول‌زاده و طباطبایی، ۱۳۸۳). بنا به ارزش یادگیری در جوامع مختلف، مراکز آموزشی تشکیل شده و مسئولیت یادگیری رسمی افراد را عهده‌دار گردیده‌اند. نهاد آموزش در هر کشور دارای اجزاء و زیرمجموعه‌هایی است و آموزش عالی یکی از مهم‌ترین زیر مجموعه‌های نظام آموزشی است (شریعتمداری، ۱۳۷۱).

از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی در سرتاسر جهان، مسأله تدریس است. از دیرباز در تمدن و فرهنگ‌های متفاوت، از هنگامی که تربیت نسل جدید مطرح بوده است، مسأله انتخاب چگونگی و روش تدریس نیز وجود داشته است و هریک از استادان و معلمان بر اساس بینش و نگرش خویش عمل می‌کردند؛ اما امروزه با پیشرفت جوامع از یک‌سو و شناخت علمی و عملی رفتار انسان از سوی دیگر، اصول و روش‌ها و سبک‌های تدریس و یادگیری نیز دگرگون شده است (سیارسون و دان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱).

ماهیت و کیفیت یک موسسه آموزش عالی، در گرو کیفیت توان علمی اساتید آن می‌باشد و برای یک موسسه آموزش عالی غیرممکن است که در غیاب اساتید مجهز به علم و دانش، توان، مهارت حرفه‌ای، تعهد و انگیزه واقعی، بتوانند آموزش و پژوهش با کیفیتی را ارائه نمایند (کیم، ۲۰۰۰). اساتید در ایجاد شرایط یادگیری قادر به تغییر و کنترل بسیاری از عوامل نیستند اما تا حدی می‌توانند با تعیین هدف‌های صریح اجرایی و اتخاذ الگوی مناسب تدریس در تهیه و به‌کارگیری تجهیزات لازم و برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران، کیفیت تدریس خود را متحول نمایند (شعبانی، ۱۳۷۱).

از سوی دیگر، ارزیابی عملکرد آموزشی اساتید در دانشگاه‌ها جزء ارکان اصلی حفظ و بقای آن دانشگاه محسوب می‌شود. زیرا دانشگاه به‌عنوان سازمانی است که هدف آن تربیت نیروی انسانی متخصص در کنار تولید علم می‌باشد و بیش از هر سازمانی نیازمند ارزیابی از عملکرد اعضای خود است. ارزیابی عملکرد اساتید باعث آشکارشدن نقاط ضعف و قوت آنان گشته و مقدمه توسعه علمی و رسیدن به اهداف دانشگاه محسوب می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۴).

در تمام نظام‌های آموزش عالی جهان یکی از منابع عمده و اساسی ارزیابی عملکرد استادان، اظهارنظرها و رضایت دانشجویان به عنوان ذی‌نفعان اصلی آموزش عالی است. به‌همین جهت، علی‌رغم اختلاف نظرهای زیادی که درباره استفاده از نظرات دانشجویان برای ارزشیابی از استادان وجود دارد، این روش کاربرد زیادی یافته و برای ارزشیابی استادان در سطوح متفاوت آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفته است. از نتایج این

<sup>1</sup>. Searson & Dunn



نظرسنجی‌ها، برای دادن بازخورد به استادان به منظور آگاهی یافتن از طرز فکر و نگرش دانشجویان نسبت به خود و تصمیم‌گیری درباره مسائل شغلی و ارتقاء استفاده می‌شود. گرچه، برخی از اساتید دانشگاه بر این باورند که دانشجویان به دلیل نداشتن آگاهی کافی از فرآیند تدریس، از توانایی قضاوت درست برای ارزشیابی برخوردار نیستند و از این‌رو، اعتقادی به نتایج حاصل از این‌گونه ارزشیابی‌ها ندارند (غفوریان، ۱۳۸۲).

اساتید بزرگ‌ترین نقش را در بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند و بدیهی است که دانش تخصصی استادان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک‌های مناسب مورد بهره‌برداری مخاطبان قرار گیرد.

در آموزش، تلاش استاد بر این است که دانسته‌های خود را به دانشجویان انتقال دهد اما دانشجویان هر یک دارای ویژگی‌های مخصوص به خود هستند و همین امر موجب می‌شود که یک روش آموزش مخصوص، نیازهای یادگیری کلیه دانشجویان را برآورده نسازد. بنابراین ما به منظور انتقال دانش با توجه به واقعیت‌های آموزش و یادگیری به سبک‌های متنوعی نیاز داریم (بیران، اتسینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

از طرف دیگر، ارزیابی از عملکرد استاد تعیین میزان موفقیت او در رسیدن به اهداف آموزشی می‌باشد (سیف، ۱۳۷۶). در این راستا می‌توان سهم یک مدرس در میزان موفقیت فراگیران را نیز سنجش نمود (ساوچاک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در حال حاضر، رهیافت‌ها و روش‌های متفاوت در امر ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید، مورد استفاده قرار می‌گیرد که ارزشیابی توسط دانشجویان، ارزشیابی توسط همکاران، ارزشیابی توسط مسئولان و مدیران، خودارزیابی اساتید، اندازه‌گیری میزان یادگیری، از طریق مشاهده، ارزشیابی از طریق فارغ‌التحصیلان و آزمون‌های مهارت برخی از این روش‌هاست (برک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵ و ایاموو آدووا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در این راستا ارزشیابی دانشجویان از اساتید یکی از رایج‌ترین روش‌های ارزیابی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است (متکالف و مادورا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵).

به نظر می‌رسد که ارزشیابی اساتید به دلیل پیچیدگی خاصی که دارد باید با استفاده از روش‌های مختلف صورت گیرد. در نظام آموزش عالی کشور ما نیز رایج‌ترین و گاهی تنها روش ارزشیابی از اساتید نظرخواهی از دانشجویان است که معمولاً با تکمیل فرم‌های ارزشیابی ویژه‌ای توسط دانشجویان به انجام می‌رسد. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، ارزشیابی‌های دانشجویی بهترین نوع ارزشیابی هستند زیرا دانشجویان تنها افرادی هستند که مستقیماً توسط استادان آموزش داده می‌شوند. بنابراین، برای ارزشیابی از مسئولیت‌های اساتید، دانشجویان در بهترین شرایط قرار دارند (ایمرای<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳).

ارزشیابی اساتید به عنوان یک استراتژی مهم برای ارتقای کیفیت آموزشی مورد توجه دانشگاه‌ها است. به همین دلیل، مراکز آموزش عالی برای تعیین شایستگی اساتید خود ملاک‌هایی تعیین کرده‌اند و عملکرد آنان را از

<sup>۱</sup> . Beran & Atacins

<sup>۲</sup> . Sawchak

<sup>۳</sup> . Berek

<sup>۴</sup> . Ayamoo & Adova

<sup>۵</sup> . Metcalfe & Matharu

<sup>۶</sup> . Emery

طریق فرآیندی مدون مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. هدف این نوع ارزشیابی‌ها، بهبود نحوه تدریس و ارتقای اثربخشی آن است (نیک بخت نصرآبادی، پارسا، یکتا، ۱۳۷۹).

سیمون (۲۰۱۲)، وانگ و فیتزسیمونز (۲۰۰۸)، ۹ بعد را برای کیفیت عملکرد آموزشی در نظر گرفته‌اند:

۱- **نقش حرفه‌ای:** نقش حرفه‌ای استاد چگونگی پرداختن استاد به سازماندهی محتوای آن‌چه دانشجویان انتظار دارند یاد بگیرند می‌باشد، که مشتمل بر چگونگی برنامه‌ریزی استاد برای تدریس به دانشجویان است و از آن جایی که تدریس یک فعالیت بسیار پیچیده است، اساتید نیازمند شایستگی‌های لازم در حوزه‌های مختلف است، بنابراین حرفه‌ای شدن اساتید مستلزم توسعه و رشد تخصص آنان می‌باشد (دانیلسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

۲- **ارتباطات:** روابط از طریق یک سری تعاملات به وجود آمده‌اند و آن‌را استمرار تعاملات تعریف کرده‌اند. به علاوه آنان عناصر روابط را شناسایی کردند که شامل، ادراک، چگونگی احساس و درک فرد نسبت به دیگران، شناخت، قضاوت کردن درباره دیگران بر اساس تفکر خود فرد، علاقه و محبت، قضاوت کردن درباره دیگران بر اساس احساسات خود شخص. رابطه میان اساتید و دانشجویان تأثیر عمیقی بر رفتار انگیزشی و دستاوردهای دانشجویان دارد (قورچیان، ۱۳۸۵).

۳- **مدیریت ارائه دروس:** مدیریت ارائه دروس مشتمل بر ارائه و سازماندهی محتوای دروس، استفاده از ابزارهای ارتباطی مناسب، کاربست ابزارهای ارزیابی دانشجویان و به طور کل اقدامات لازم که موجبات مدیریت و اداره فعالیت‌های کلاسی را فراهم می‌سازد.

۴- **تدریس و هدایت:** دانی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) و کارلی<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) تدریس و هدایت را، هنر تسهیل عملکرد، آموزش و رشد دیگران، کمک کردن به دیگران برای بهتر عمل کردن، کمک به فرد برای به فعل درآوردن پتانسیل‌های بالقوه وی، برای به حداکثر رساندن عملکرد خویش تعریف می‌شود (رینولد، ۲۰۱۱).

۵- **شایستگی‌های فرهنگی:** دیلر و مول<sup>۴</sup> (۲۰۰۵)، شایستگی فرهنگی را این گونه تعریف کرده‌اند: توانایی درک و برقراری ارتباط با افراد از نظام‌های باوری و فرهنگی دیگر، با توجه به عوامل مختلف، تعریف می‌شود. شایستگی فرهنگی مستلزم توسعه و رشد آگاهی و حساسیت‌های شخصی و بین شخصی، توسعه دانش فرهنگی و تسلط بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها که زمینه‌ای را برای یک تدریس میان فرهنگی موثر فراهم می‌سازد، چهار حوزه مهارت فرهنگی وجود دارد، رشد هریک از این حوزه‌ها به سایر حوزه‌ها کمک می‌کند که عبارتند از: (۱) ارج نهادن به تنوع، (۲) وجود فرهنگی خودآگاه، (۳) درک پویایی تعاملات فرهنگی، و (۴) نهادینه کردن دانش فرهنگی و تطبیق آن با تفاوت‌های فرهنگی (جیبید، کینگ، سیمس و اشر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

<sup>۱</sup> . Danielson

<sup>۲</sup> . Downey

<sup>۳</sup> . Curly

<sup>۴</sup> . Diller & Moule

<sup>۵</sup> . Jbid, King, Sims & Osher

۶- **نظارت و تضمین کیفیت تدریس:** فعالیت‌هایی که به‌وسیله اساتید برای نظارت بر جریان یادگیری دانشجویان، به‌منظور اخذ تصمیمات آموزشی لازم و ارائه بازخورد مناسب به پیشرفت دانشجویان صورت می‌گیرد، نظارت و تضمین گفته می‌شود.

۷- **کیفیت بازخورد:** بازخورد، اطلاعاتی را راجع به رفتار فعلی فرد ارائه می‌دهد و یا شخص را برای آن رفتار و یا اصلاح رفتارش کمک می‌کند. همچنین دارای مفهوم استاندارد (هدف یا سطح مرجع) با هدف مقایسه سطح واقعی عملکرد با استاندارد و مشارکت در اقدام مناسب که منجر به بسته‌شدن شکاف میان سطح عملکرد واقعی از استاندارد شود (سدلر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹؛ کلارک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

۸- **تکالیف:** فراهم‌آوردن موقعیت و فرصت‌های مناسبی که در آن دانشجویان به تقویت دانش و گسترش مهارت‌های خود می‌پردازند. در واقع تکالیف، ارتباط پایداری بین فرآیند یاددهی و یادگیری و ارزشیابی به‌وجود می‌آورد. بسیاری از اساتید دانشگاه‌ها تکالیف را ابزاری برای تقویت یادگیری دانشجویان به‌حساب می‌آورند. هدف اساسی این فعالیت عبارت از یادگیری بیشتر مطالب و حفظ و نگهداری آن‌ها است (امینی، ۱۳۹۰).

۹- **مدیریت کلاس:** مدیریت کلاس را مورد استفاده قراردادن فنون ایجاد و حفظ یک محیط سالم و خالی از مشکلات رفتاری می‌داند (وولفک، ۲۰۰۴) اقداماتی که استاد برای ایجاد یک محیط سازنده به‌کار می‌گیرد (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵).

گراشا نیز سبک تدریس را الگوی ویژه‌ای از عقاید و رفتارهایی که مدرس ارائه می‌دهد می‌داند و بر نقش تسهیل‌کنندگی مدرسین تأکید می‌نماید. هدف اصلی این نقش که متمرکز بر نیازهای فراگیران است رشد استقلال عمل، ابتکار و مسئولیت‌پذیری می‌باشد که به آن‌ها اجازه تفکر خلاق را می‌دهد (گراشا، ۱۹۹۶). سبک‌های تدریس گراشا: از دیگر سبک‌های رایج در تدریس می‌توان به سبک‌های تدریس گراشا اشاره نمود؛ گراشا (۱۹۹۶) معتقد است پنج سبک تدریس در اساتید آموزش عالی مشاهده می‌شود که بدین شرح می‌باشد:

۱. خبره، متخصص یا کارشناس<sup>۳</sup>، ۲. آمرانه<sup>۴</sup>، ۳. مدل فردی<sup>۵</sup>، ۴. تسهیل‌کننده<sup>۶</sup>، ۵. وکالتی یا محوکننده<sup>۷</sup>

افراد به روش‌های یکسانی یاد نمی‌گیرند، بلکه روش‌های مختلفی را برای یادگیری ترجیح می‌دهند. هر فردی ممکن است در فرایند یادگیری، روشی را که برای خودش مناسب‌تر می‌بیند، انتخاب کرده و از روش‌هایی که با آن‌ها احساس راحتی نمی‌کند، صرف‌نظر کند. اگر یادگیرندگان از ترجیحات خود آگاهی داشته باشند، می‌توانند در برخورد با موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری خاص، روش‌های مناسبی را برگزینند.

1. Sadler

2. Clark

3. Expert

4. Formal Authority

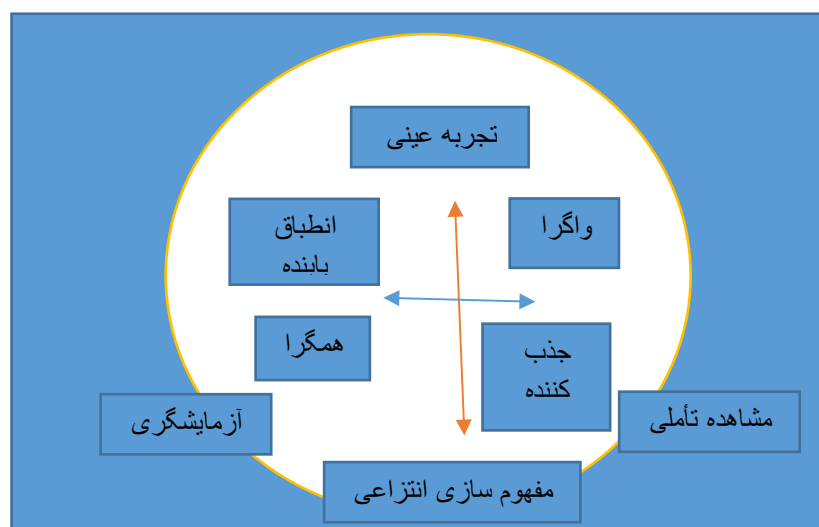
5. Personal model

6. Facilitator

7. Delegator

از جمله مهم‌ترین این سبک‌ها، سبک‌های یادگیری کلب است. سبک‌های کلب، هم‌گرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده نام گرفته است. این سبک‌ها بر اساس یک چرخه چهار مرحله‌ای به نام چرخه یادگیری تجربی بنا نهاده شده که از نظریه یادگیری استخراج شده است. در دیدگاه یادگیری او تجربه نقش اساسی دارد. در این دیدگاه تجربه عینی اساس مشاهده و تفکر را می‌سازد. سپس این مشاهده و تفکر به صورت مفاهیم و تعمیم‌های انتزاعی در می‌آید. از این انتزاعات می‌توان رهنمودهایی برای عمل استخراج کرد. این رهنمودها نقش فرضیه‌هایی برای هدایت اعمال را بازی می‌کنند و می‌توان آن‌ها را در موقعیت‌های جدید آزمون کرد و تجربه‌های جدیدی کسب نمود.

کلب و فرای با ترکیب چهار شیوه یادگیری فوق، چهار سبک یادگیری را نام‌گذاری کردند. بدین ترتیب سبک یادگیری هم‌گرا از ترکیب مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش‌گری فعال، سبک یادگیری واگرا، از ترکیب تجربه عینی و مشاهده تأملی، سبک یادگیری جذب‌کننده، از ترکیب مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی و سبک یادگیری انطباق‌یابنده از ترکیب تجربه عینی و آزمایش‌گری فعال به دست می‌آید (سیف، ۱۳۸۹). در نظریه کلب تجربه در یادگیری نقش مهمی ایفا می‌کند. او یادگیری را به عنوان فرآیندی که به وسیله آن دانش را از راه تغییر شکل تجربه ایجاد می‌شود، تعریف کرده است (کلب، ۱۹۸۴). لی-دیویس<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در رابطه با چرخه‌ی تجربی کلب می‌گوید: اگرچه الگوی کلب با نظم و ترتیب زیاد یادگیری را در چند مقوله قرار می‌دهد، اما این پیام را نیز می‌رساند که یادگیری یک فرآیند و یک چرخه روان است که از ترکیبی از عناصر تشکیل یافته که ضمن مطالعه یا آموزش به دیگران باید آن را مورد ملاحظه قرار دهید.



شکل ۱. شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری کلب (کلب، ۱۹۸۴)

<sup>۱</sup>. Lee- Davies

بر اساس جستجوی انجام شده توسط پژوهش گر، تاکنون پژوهشی که به طور مستقیم به رابطه بین سبک تدریس اساتید و کیفیت عملکرد آموزشی آن ها با نقش واسطه گری سبک یادگیری دانشجویان پرداخته باشد انجام نشده است، اما بررسی ها نشان می دهد که مطالعات زیادی پیرامون سبک تدریس اساتید و معلمان، ارزیابی از کیفیت عملکرد آن ها و سبک های یادگیری فراگیران صورت گرفته که در اینجا به مواردی از آن ها که ارتباط بیش تری به موضوع پژوهش دارد، اشاره می شود. نتایج پژوهش محمدی (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی رابطه بین سبک تدریس مدرسان و توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیرانتفاعی گردشگری» که بر روی ۷۲ نفر از مدرسان انجام شد؛ حاکی از آن بود که بیش ترین میانگین مربوط به سبک شخصی و پایین ترین میانگین مربوط به سبک تفویض کننده است.

زرانی (۱۳۹۱) پژوهش خود را تحت عنوان بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد انجام داد، به این نتایج دست یافت:

- ۱- در بین ابعاد خودراهبری، یادگیری بالاترین میانگین مربوط به راهبردهای یادگیری و کم ترین میانگین مربوط به فعالیت های یادگیری می باشد.
- ۲- همه ابعاد کیفیت عملکرد اساتید پایین تر از حد مطلوب می باشند.
- ۳- خودراهبری یادگیری دانشجویان زن و مرد پیش بینی کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اساتیدشان شناخته شد.
- ۴- خودراهبری یادگیری دانشجویان رشته های تحصیلی مختلف پیش بینی - کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از عملکرد اساتیدشان بود.
- ۵- خودراهبری یادگیری دانشجویان با محل سکونت مختلف پیش بینی کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از عملکرد اساتیدشان شناخته شده است.

نتایج پژوهش اکبری و کشتی آرای (۱۳۹۴) با عنوان «رابطه بین استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک یادگیری آن ها» در مورد دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد خوراسگان حاکی از آن بود که بین ویژگی شخصیتی، مدیریت کلاس درس، فرایند تدریس استاد با نوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد.

نعمی (۲۰۱۰) پژوهشی را با هدف بررسی ترجیحات در سبک تدریس و یادگیری و میزان هم خوانی آن ها با موفقیت های یادگیرندگان انجام دادند. نمونه پژوهشی شامل ۳۱۰ دانشجوی کارشناسی زبان و ۴ دانشیار رشته زبان های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی بود. اطلاعات از طریق مصاحبه و مشاهده جمع آوری شد. نتایج این پژوهش نشان داد که هم خوانی بین سبک تدریس و سبک یادگیری باعث بهبود یادگیری و موفقیت های دانشجویان می شود.

بر این اساس یافته های پژوهشی حاکی از آن است که ارزیابی و رضایت دانشجویان از عملکرد استادان متأثر از عوامل متعددی از جمله سبک و شیوه تدریس آن ها است. ارزشیابی در آخر دوره دانشجو از سبک و کیفیت تدریس در دهه ۱۹۶۰ در بیش تر موسسه های آموزش عالی انجام شد. ارزشیابی دانشجو بازخورد کلی برای اساتید به منظور بهبود آموزش و تصمیم گیری های مدیریتی و اجرایی فراهم می کند (محمدی و ترک زاده، ۱۳۹۰). از طرف دیگر به نظر می رسد سبک یادگیری ترجیحی دانشجویان نیز می تواند در این میان تعیین کننده باشد. چرا که هر چه سبک تدریس اساتید انطباق بیش تری با سبک مرجح یادگیری دانشجویان داشته

باشد بیش تر می تواند باعث تسهیل، تسریع و لذت بخشی و ماندگاری یادگیری دانشجویان شود و در نتیجه رضایت بیش تر و ارزیابی بهتری از عملکرد استادان از سوی دانشجویان را رقم زند. نتایج پژوهش نیمه (۲۰۱۰)، اسکندری و صالحی (۲۰۰۶) حاکی از این است که هم خوانی سبک تدریس و سبک یادگیری باعث بهبود یادگیری و موفقیت های دانشجویان می شود. این در حالی است که گرچه تحقیقاتی پیرامون رابطه متغیرهای مذکور به طور جداگانه در برخی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی داخلی و خارجی صورت گرفته اما پژوهشی که نشان دهد به بررسی نقش بین این متغیرها به صورت یک جا آن هم در دانشگاه فرهنگیان پرداخته باشد مشاهده نگردید. لذا پژوهش حاضر بر آن شد تا به بررسی نقش بین سبک تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان با ارزیابی دانشجویان از عملکرد آن ها با توجه به نقش واسطه ای سبک یادگیری دانشجویان بپردازد.

## روش

این پژوهش از نظر هدف جزء تحقیقات کاربردی و از نظر روش پس رویدادی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان (۲۰۸۵) در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ است. نمونه گیری به شیوه تصادفی خوشه ای صورت گرفت. به این ترتیب که با توجه به آمار دانشجویان هر پردیس یا مرکز به طور تصادفی یک یا چند کلاس انتخاب و پرسش نامه ها بین تمام دانشجویان هر کلاس توزیع شد. حجم نمونه مورد مطالعه با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه مورگان به دست آمد که تعداد آن ها ۳۲۵ نفر در نظر گرفته شد. در پژوهش حاضر برای جمع آوری داده ها از سه پرسش نامه زیر استفاده شده است:

۱- پرسش نامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶)

۲- پرسش نامه ارزیابی کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی محمدی و زرانی نژاد (۱۳۹۱)

۳- پرسش نامه سبک یادگیری کلب (۱۹۷۵)

در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی مقیاس سبک تدریس گراشا از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده بیانگر آن است که به جز گویه های سبک خبره (۰/۵۷) در سایر سبک های آمرانه (۰/۶۱)، مدل فردی (۰/۶۳)، تسهیل کننده (۰/۷۰)، وکالتی (۰/۷۵) همه گویه ها دارای پایایی بالا و مطلوبی می باشند و به طور کلی مقیاس با پایایی (۰/۸۹) از ثبات درونی خوبی برخوردار است.

جدول شماره ۱: پایایی پرسش نامه سبک تدریس گراشا

سبک های تدریس	سبک خبره	سبک آمرانه	سبک مدل فردی	سبک تسهیل کننده	سبک وکالتی	کل
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۵۷	۰/۶۱	۰/۶۳	۰/۷۰	۰/۷۵	۰/۸۹

در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی مقیاس کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمده که بیانگر آن است که همه گویه ها دارای پایایی بالا و مطلوبی می باشند و مقیاس از ثبات درونی خوبی برخوردار است. پرسش نامه سبک های یادگیری کلب



اولین بار در ایران به وسیله‌ی حسینی لرگانی در سال ۱۳۸۰ مورد استفاده قرار گرفته است. گزارش پژوهش‌های انجام‌شده تاکنون نشان داده که این ابراز از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است (رحمانی شمس، ۱۳۷۸؛ مساواتی‌آذر و خنک‌جان، ۱۳۸۱).

### یافته‌های پژوهش

#### ۱- سبک غالب تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان اصفهان چیست؟

بر اساس جدول، از دیدگاه دانشجویان، سبک تدریس مدل فردی (۶۷) بالاترین فراوانی و سبک تسهیل‌کننده (۳۶)، پایین‌ترین فراوانی را دارد و با توجه به مجذور خی به‌دست آمده (۱۴/۰۷) در درجه آزادی ۴ تفاوت معناداری بین فراوانی سبک‌های مختلف تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان در سطح ۰/۰۰۷ وجود دارد.

جدول ۲: مقایسه فراوانی سبک‌های تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان اصفهان

سبک‌های تدریس	فراوانی مشاهده‌شده	فراوانی موردانتظار	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
خبره	۶۱	۵۰/۴	۱۴/۰۷	۴	۰/۰۰۷
آمرانه	۴۸	۵۰/۴			
مدل فردی	۶۷	۵۰/۴			
تسهیل‌کننده	۳۶	۵۰/۴			
وکالتی	۴۰	۵۰/۴			

#### ۲- سبک غالب یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان چیست؟

بر اساس جدول ۳، سبک یادگیری هم‌گرا (۱۱۰) بالاترین فراوانی و سبک یادگیری انطباق‌یابنده (۳۲) پایین‌ترین فراوانی را دارد. هم‌چنین با توجه به مجذور خی به‌دست‌آمده (۶۷/۷۱) در درجه آزادی ۳ تفاوت معناداری بین سبک‌های مختلف یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد.

جدول ۳: مقایسه فراوانی سبک‌های یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان

سبک‌های یادگیری	فراوانی مشاهده‌شده	فراوانی موردانتظار	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
واگرا	۳۳	۶۳	۶۷/۷۱	۳	۰/۰۰۰۱
جذب‌کننده	۷۷	۶۳			
هم‌گرا	۱۱۰	۶۳			
انطباق‌یابنده	۳۲	۶۳			

#### ۳- کیفیت عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان چگونه است؟

بر اساس جدول می‌توان مشاهده نمود که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان، از بین ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی اساتید، بالاترین میانگین متعلق به بعد نقش حرفه‌ای و ارتباطات (۳/۵۴) و پایین‌ترین میانگین متعلق به بعد تکالیف (۳/۲۶) می‌باشد.

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی مربوط به ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی اساتید

ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی اساتید	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
نقش حرفه‌ای	۲۵۲	۳/۵۴	۰/۸۲
ارتباطات		۳/۵۴	۰/۸۰
مدیریت ارائه درس		۳/۴۱	۰/۷۸
تدریس و هدایت		۳/۴۰	۰/۷۹
شایستگی‌های فرهنگی		۳/۳۷	۰/۸۱
نظارت و تضمین کیفیت تدریس		۳/۴۸	۰/۸۳
کیفیت بازخورد		۳/۴۲	۰/۸۷
تکالیف		۳/۲۶	۰/۷۸
مدیریت کلاس		۳/۳۲	۰/۷۶

مطابق جدول ۵، با توجه به این که مقدار مآچلی (۰/۴۳۱) با درجه آزادی ۳۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمده است، پس مفروضه کروییت برقرار نیست (کواریانس‌های ابعاد دوگانه برابر نیست) بنابراین از آزمون درون گروهی گرین‌هاوس گیسر با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است.

جدول ۵. آزمون کروییت مآچلی

آزمون درون گروهی	آزمون مآچلی		
کیفیت عملکرد آموزشی اساتید	مآچلی	مجذورخی	درجه آزادی
سطوح	۰/۴۳۱	۲۰۸/۹۵۸	۳۵
			سطح معناداری
			۰/۰۰۰۱

در جدول ۶) نتایج حاصل از تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر نشان می‌دهد که بر اساس آزمون گرین‌هاوس- گیسر، مقدار  $F(۸/۷۳۹)$  در درجه آزادی (۴/۳۱۳ و ۵) در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمده است. بنابراین از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، بین ابعاد نه‌گانه متغیر کیفیت عملکرد آموزشی اساتید از دیدگاه دانشجویان، تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۶. تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر- شاخص‌های معناداری تفاوت ابعاد متغیر کیفیت عملکرد

آموزشی اساتید

منابع تغییرات	شاخص	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
کیفیت عملکرد آموزشی اساتید	کروییت فرض شده	۱۷/۹۴۳	۸	۲/۲۴۳	۸/۷۳۹	۰/۰۰۰۱
	گرین‌هاوس- گیسر	۱۷/۹۴۳	۶/۳۹۵	۲/۸۰۶	۸/۷۳۹	۰/۰۰۰۱

به علاوه، آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه زوجی اهمیت ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی اساتید در جدول ۷، نشان داد که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، بین میانگین اهمیت بعد نقش حرفه‌ای با

شایستگی‌های فرهنگی، ارتباطات با شایستگی‌های فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس با تکالیف و مدیریت کلاس، کیفیت بازخورد با تکالیف تفاوت معنادار وجود دارد و بین سایر ابعاد تفاوت معناداری مشاهده نشد.

جدول ۷: آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه زوجی ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی/اساتید

سطح معناداری	انحراف معیار	اختلاف میانگین	ابعاد مقایسه‌ای	ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی اساتید
۰/۹۷۲	۰/۰۳۸	-۰/۰۰۱	ارتباطات	نقش حرفه‌ای
۰/۰۰۳	۰/۰۴۳	۰/۱۲۶	مدیریت ارائه دروس	
۰/۰۰۲	۰/۰۴۵	۰/۱۳۹	تدریس و هدایت	
۰/۰۰۱	۰/۰۴۸	۰/۱۶۶	شایستگی‌های فرهنگی	
۰/۲۱۵	۰/۰۴۵	۰/۰۵۷	نظارت و تضمین کیفیت تدریس	
۰/۰۲۸	۰/۰۵۲	۰/۱۱۶	کیفیت بازخورد	
۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۱	۰/۲۸۰	تکالیف	
۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۶	۰/۲۱۹	مدیریت کلاس	
۰/۰۰۱	۰/۰۴۰	۰/۱۲۷	مدیریت ارائه دروس	ارتباطات
۰/۰۰۲	۰/۰۴۴	۰/۱۴۰	تدریس و هدایت	
۰/۰۰۱	۰/۰۴۶	۰/۱۶۷	شایستگی‌های فرهنگی	
۰/۲۳۸	۰/۰۴۹	۰/۰۵۸	نظارت و تضمین کیفیت تدریس	
۰/۰۱۷	۰/۰۴۹	۰/۱۱۷	کیفیت بازخورد	
۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۲	۰/۲۸۲	تکالیف	
۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۶	۰/۲۲۱	مدیریت کلاس	
۰/۷۴۵	۰/۰۳۹	۰/۰۱۳	تدریس و هدایت	مدیریت ارائه دروس
۰/۳۷۷	۰/۰۴۵	۰/۰۴۰	شایستگی‌های فرهنگی	
۰/۱۳۹	۰/۰۴۷	-۰/۰۶۹	نظارت و تضمین کیفیت تدریس	
۰/۸۳۷	۰/۰۴۸	-۰/۰۱۰	کیفیت بازخورد	
۰/۰۰۲	۰/۰۵۰	۰/۱۵۴	تکالیف	
۰/۰۳۶	۰/۰۴۴	۰/۰۹۳	مدیریت کلاس	
۰/۵۲۶	۰/۰۴۳	۰/۰۲۷	شایستگی‌های فرهنگی	
۰/۰۷۴	۰/۰۴۶	-۰/۰۸۲	نظارت و تضمین کیفیت تدریس	تدریس و هدایت
۰/۶۲۲	۰/۰۴۶	-۰/۰۲۳	کیفیت بازخورد	
۰/۰۰۳	۰/۰۴۷	۰/۱۴۲	تکالیف	
۰/۰۵۴	۰/۰۴۲	۰/۰۸۱	مدیریت کلاس	
۰/۰۱۷	۰/۰۴۶	۰/۱۰۹	نظارت و تضمین کیفیت تدریس	شایستگی‌های فرهنگی
۰/۳۲۷	۰/۰۵۱	-۰/۰۵۰	کیفیت بازخورد	

ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی اساتید	ابعاد مقایسه‌ای	اختلاف میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
تکالیف	مدیریت کلاس	۰/۱۱۴	۰/۰۵۰	۰/۰۲۳
کیفیت بازخورد	تکالیف	۰/۰۵۳	۰/۰۴۷	۰/۲۵۴
نظارت و تضمین کیفیت تدریس	مدیریت کلاس	-۰/۰۶۰	۰/۰۴۲	۰/۱۵۸
کیفیت بازخورد	تکالیف	۰/۲۲۴	۰/۰۴۱	۰/۰۰۰۱
تکالیف	مدیریت کلاس	۰/۱۶۳	۰/۰۳۸	۰/۰۰۰۱
مدیریت کلاس	تکالیف	-۰/۱۶۴	۰/۰۴۴	۰/۰۰۰۱
مدیریت کلاس	تکالیف	۰/۱۰۳	۰/۰۳۶	۰/۰۰۴
مدیریت کلاس	تکالیف	۰/۰۶۱	۰/۰۳۴	۰/۰۷۷

#### ۴- آیا سبک تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان، بر ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی آن‌ها تأثیر معناداری دارد؟

بر اساس جدول ۸ دانشجویانی که سبک تدریس اساتید خود را وکالتی گزارش نموده‌اند بالاترین نمره کیفیت عملکرد آموزشی (۳/۶۹) و دانشجویانی که سبک تدریس اساتید خود را خبره گزارش نموده‌اند پایین‌ترین نمره کیفیت عملکرد آموزشی (۳/۲۹) را به اساتید خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۸: شاخص‌های توصیفی سبک‌های تدریس و ارزیابی کیفیت عملکرد اساتید

سبک‌های تدریس	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
خبره	۳/۲۹	۰/۶۲	۶۱
آمرانه	۳/۳۸	۰/۵۵	۴۸
مدل فردی	۳/۳۰	۰/۶۰	۶۷
تسهیل‌کننده	۳/۵۰	۰/۷۷	۳۶
وکالتی	۳/۶۹	۰/۷۰	۴۰

هم‌چنین بر اساس جدول ۹ با توجه به f به‌دست آمده (۳/۰۷) در درجه آزادی ۴ تفاوت معناداری بین کیفیت عملکرد آموزشی اساتید بر اساس سبک‌های تدریس آنان از دیدگاه دانشجویان در سطح ۰/۰۱ وجود دارد.

جدول ۹. آزمون اثرات بین گروهی

مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
۵/۱۲	۴	۳/۰۷	۰/۰۱۷

آزمون تعقیبی شفه در جدول (۱۰) نشان داد که بین سبک خبره و سبک وکالتی و بین سبک مدل فردی و وکالتی تفاوت معنادار وجود دارد اما بین سایر سبک‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۱۰: آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه زوجی سبک‌های تدریس

سطح معناداری	انحراف استاندارد	سبک‌های تدریس
۰/۸۸۲	۰/۱۲۴	آمرانه
۱	۰/۱۱۴	مدل فردی
۰/۷۸۹	۰/۱۳۶	تسهیل‌کننده
۰/۰۲۵	۰/۱۳۱	وکالتی
۰/۹۰۴	۰/۱۲۲	مدل فردی
۰/۹۹۹	۰/۱۴۲	تسهیل‌کننده
۰/۳۷۹	۰/۱۳۸	وکالتی
۰/۸۱۸	۰/۱۳۳	تسهیل‌کننده
۰/۰۴۲	۰/۱۲۹	وکالتی
۰/۵۶۸	۰/۱۴۸	تسهیل‌کننده

۵- آیا سبک یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، بر ارزیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید تأثیر معناداری دارد؟

بر اساس جدول ۱۱ دانشجویانی که سبک یادگیری خود را جذب‌کننده گزارش نموده‌اند بالاترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی (۳/۴۷) و دانشجویانی که سبک یادگیری خود را انطباق‌یابنده گزارش نموده‌اند پایین‌ترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی (۳/۲۵) را به اساتید خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱۱. شاخص‌های توصیفی سبک‌های یادگیری

سبک‌های یادگیری	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
واگرا	۳/۴۴	۰/۵۴	۳۳
جذب‌کننده	۳/۴۷	۰/۶۹	۷۷
هم‌گرا	۳/۳۹	۰/۶۴	۱۱۰
انطباق‌یابنده	۳/۲۵	۰/۶۹	۳۲

اما با توجه به جدول ۱۲ بر اساس  $F$  به‌دست آمده (۰/۹۳) در درجه آزادی ۳ تفاوت معناداری بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اساتید بر اساس سبک یادگیری آن‌ها وجود ندارد.

جدول ۱۲. آزمون اثرات بین گروهی

سبک یادگیری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	$F$	سطح معناداری
سبک یادگیری	۱/۲۰۰	۳	۰/۹۳	۰/۴۲

۶- آیا تعامل سبک تدریس اساتید و سبک یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، تأثیر

معناداری بر ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید دارد؟

بر اساس جدول ۱۳ دانشجویانی که سبک یادگیری خود را جذب‌کننده و سبک تدریس اساتید را وکالتی گزارش نموده‌اند بالاترین ارزیابی را از کیفیت عملکرد آموزشی (۳/۸۹) اساتید خود گزارش نموده‌اند و دانشجویانی که سبک یادگیری خود را انطباق‌یابنده و سبک تدریس اساتید را مدل فردی گزارش نموده‌اند پایین‌ترین ارزیابی را از کیفیت عملکرد آموزشی (۳/۰۲) اساتید خود گزارش نموده‌اند.

جدول ۱۳. مقایسه زوجی سبک‌های تدریس با سبک‌های یادگیری

سبک‌های تدریس	سبک‌های یادگیری	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
خبره	واگرا	۳/۲۱	۰/۵۸	۱۱
	جذب‌کننده	۳/۵۷	۰/۵۴	۱۶
	هم‌گرا	۳/۱۹	۰/۶۸	۲۶
	انطباق‌یابنده	۳/۱۹	۰/۵۷	۸
آمرانه	واگرا	۳/۳۴	۰/۴۱	۵
	جذب‌کننده	۳/۳۹	۰/۵۷	۱۷
	هم‌گرا	۳/۳۲	۰/۵۵	۲۱
	انطباق‌یابنده	۳/۵۹	۰/۷۵	۵
مدل فردی	واگرا	۳/۴۳	۰/۳۴	۸
	جذب‌کننده	۳/۲۶	۰/۶۹	۱۷
	هم‌گرا	۳/۳۷	۰/۴۸	۳۳
	انطباق‌یابنده	۳/۰۲	۰/۹۲	۹
تسهیل‌کننده	واگرا	۳/۸۸	۰/۶۵	۵
	جذب‌کننده	۳/۳۳	۰/۹۱	۱۴
	هم‌گرا	۳/۵۵	۰/۷۷	۱۲
	انطباق‌یابنده	۳/۴۵	۰/۴۱	۵
وکالتی	واگرا	۳/۶۲	۰/۵۸	۴
	جذب‌کننده	۳/۸۹	۰/۵۹	۱۳
	هم‌گرا	۳/۷۱	۰/۷۹	۱۸
	انطباق‌یابنده	۳/۱۹	۰/۶۵	۵

اما بر اساس جدول ۱۴ با توجه به  $f$  به‌دست آمده (۰/۹۷) در درجه آزادی ۱۲ و ۲۳۲ تفاوت معناداری بین ارزیابی از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید بر اساس تعامل سبک یادگیری دانشجویان و سبک تدریس اساتید وجود ندارد.

جدول ۱۴. آزمون اثرات بین گروهی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
۴/۸۸	۱۲ و ۲۳۲	۰/۹۷	۰/۴۷

تعامل سبک یادگیری و سبک تدریس

### بحث و نتیجه گیری

نتایج به‌دست آمده برای پاسخ به سوال اول پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، بالاترین فراوانی سبک تدریس اساتید مربوط به سبک تدریس مدل فردی و پایین‌ترین فراوانی متعلق به سبک تدریس تسهیل‌کننده است. به‌طور کلی نتایج این بررسی بیانگر این است که سبک تدریس اولیه اساتید دانشگاه فرهنگیان اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷، سبک فردی و سپس سبک خبره بود و سبک‌های بعدی مورد استفاده به‌ترتیب شامل سبک آمرانه، وکالتی و تسهیل‌کننده است. این نتایج مطابق با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴)



است؛ به این معنی که سبک تدریس غالب مدرسان موسسات آموزشی غیرانتفاعی گردشگری سبک فردی است. هم‌چنین نتایج حاصل از این بخش با نتایج پژوهش‌های رزاقی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۹)، هم‌راستا است. به این معنی که سبک غالب تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان خبره در حد زیاد و سبک تدریس فردی در حد متوسط است. هم‌چنین نتایج این پژوهش با نتایج بررسی کریمی که سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه یزد را به ترتیب استادمدرار، آمرانه، بی‌تفاوت و دانشجومحور بیان می‌دارد مشابه است (کریمی و محمدی، ۱۳۸۲). زیرا سبک تدریس استادمدرار هم مانند سبک تدریس فردی و سبک تدریس خبره، استاد نقش انتقال‌دهنده اطلاعات و محور فرآیند تدریس می‌باشد و با نتایج پژوهش امیر و جلاس (۲۰۱۰) که در دانشگاه مالزی انجام دادند و سبک تدریس آموزش‌گران را بیش‌تر خبره گزارش نمودند، هم‌خوان است.

اما نتایج پژوهش حاضر با پژوهش حسن‌زاده و همکاران (۱۳۸۹) که به بررسی سبک تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان پرداخته و سبک تدریس غالب اساتید را سبک تدریس تعاملی گزارش کرده است، ناهم‌خوان است.

هم‌چنین در گزارش‌گراشا در بررسی تفاوت سبک‌های تدریس ده گروه از مدرسین مشاهده نمود که سبک خبره بیش‌ترین استفاده را نزد مدرسین دروس ریاضی، کامپیوتر، هنر، موزیک و تئاتر دارا است. ولی در حیطه‌های آموزشی و انسانی کمتر از سبک تدریس خبره استفاده می‌شود (رازقی، بخشی و مشایخی، ۱۳۸۹). اساتید در سبک مدل فردی اعتقاد به ارائه مدل نمونه و بیان مثال‌های شخصی، برای چگونه فکرکردن و عمل‌کردن دانشجویان می‌باشند. دانشجویان را به مشاهده و سپس رقابت تشویق می‌کنند و بر این باورند که روش تدریس آن‌ها بهترین راه برای راهنمایی دانشجویان است.

بر این اساس دانشجویان دانشگاه فرهنگیان معتقد بودند که اساتید در تدریس، آن‌چه دانشجویان باید یاد بگیرند و نحوه یادگیری را برای‌شان تعریف می‌کنند. از مثال‌ها و ارائه تجارب شخصی برای بحث درباره مطالب استفاده می‌کنند؛ و به توسعه قابلیت‌های دانشجویان برای تفکر و کار مستقل می‌پردازند. از توضیحات شفاهی برای شیوه تدریس خود بیش‌تر استفاده می‌نمایند و به دانشجویان نشان می‌دهند چگونه از مفاهیم و اصول متفاوتی استفاده نمایند. با انجام فعالیت‌هایی که در خلال هر درس انجام می‌دهند دانشجویان را تشویق می‌نمایند که در یادگیری خود احساس مسئولیت و نوآوری داشته باشند.

هم‌چنین با توجه به پایین بودن فراوانی سبک تدریس تسهیل‌کننده، دانشجویان معتقدند که اساتید دانشگاه فرهنگیان، مسئولیت تدریس قسمتی از کلاس را به عهده دانشجو قرار نمی‌دهند. از مهارت خودشان عموماً برای حل اختلاف در مورد محتوای درس استفاده نمی‌کنند. دانشجویان به‌طور متناوب به‌صورت شفاهی و کتبی نظرات اساتید را در رابطه با عملکرد خود دریافت نمی‌نمایند. نظرات دانشجویان درباره چگونگی و محتوای تدریس هر درس پرسیده نمی‌شود. دانشجویان از سرعت عمل شخصی خود جهت انجام پروژه‌های فردی و گروهی استفاده نمی‌کنند. دانشجویان اساتید خود را به‌عنوان مخزن علوم که توزیع‌کننده‌ی اصول، حقایق و مفاهیم مورد نیاز است توصیف نمی‌کنند.

با توجه به بالابودن فراوانی سبک تدریس فردی اساتید دانشگاه فرهنگیان در انجام تدریس خود، به کارگیری اصول و مفاهیم متفاوت، توسعه تفکر و کار مستقل موفق عمل کرده‌اند.

نتایج به دست آمده برای پاسخ به سوال دوم این پژوهش، سبک یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان به ترتیب هم‌گرا و جذب‌کننده است و اکثر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان سبک یادگیری هم‌گرا دارند که این نتیجه مطابق با پژوهش نصیرزاده و همکاران (۱۳۹۲) است؛ به این معنی که سبک یادگیری غالب در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان سبک یادگیری هم‌گرا بوده است. هم‌چنین با نتایج پژوهش نجف‌پور و همکاران (۱۳۹۲) که سبک غالب یادگیری دانشجویان مدیریت بهداشت و درمان دانشگاه علوم پزشکی تهران، سبک هم‌گرا و با اختلاف اندک سبک‌های جذب‌کننده و انطباق‌یابنده در رتبه دوم غالب‌ترین سبک یادگیری قرار گرفته است؛ هم‌راستا است. هم‌چنین با نتایج پژوهش یزدی (۱۳۸۸) که طبق آن سبک یادگیری دانشجویان علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء هم‌گرا است، هم‌خوانی دارد. با پژوهش احدی (۱۳۸۸) که سبک یادگیری دانشجویان پرستاری را سبک یادگیری هم‌گرا بیان کرده است، هم‌خوانی دارد. در پژوهش پورآتشی و همکاران (۱۳۸۸) که به منظور بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان کشاورزی انجام داده بودند، سبک یادگیری دانشجویان دختر هم‌گرا و جذب‌کننده شناخته شده بود و با نتایج پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد و با نتایج پژوهش ایگویی زابل (۲۰۱۰)، که هدف آن مطالعه و بررسی ارتباط بین سبک‌های یادگیری نوجوانان کره‌ای کلیسای پروتستان بود؛ سبک یادگیری آنان واگرا است، هم‌راستا نیست.

از آنجا که در این پژوهش مبنای کار نظریه کلب بوده است و بر اساس نظریه کلب، یادگیری هم‌فرآیند است و هم‌برآیند و به چهار شکل واگرا، جذب‌کننده، هم‌گرا و انطباق‌یابنده در افراد دیده می‌شود؛ که افراد هم‌گرا به استدلال منطقی و مباحثه استقرایی علاقه دارند. نسبت بالای سبک‌های یادگیری هم‌گرا و جذب‌کننده در بین دانشجویان مطالعه حاضر می‌تواند مربوط به دریافت اطلاعات از طریق سمبل‌سازی از تجربه، کارکردن با مفاهیم و ایده‌های انتزاعی، بیش‌تر از کارکردن با افراد باشد، در نتیجه آن‌ها ممکن است چیزهای مربوط به حس از تجربه را از دست بدهند. اگرچه هر مدل یادگیری و هر سبک یادگیری نقاط قوت خود را دارد، ولی جنبه‌های ضعیف سیکل یادگیری اگر مورد توجه قرار نگیرند، ممکن است ضعیف بمانند. با توجه به سبک یادگیری دانشجویان این مطالعه، پیشنهاد می‌شود از روش‌های آموزشی نشان دادن، استفاده از دیگرام، دست نوشته‌های استاد، آموزش یک به یک، سخنرانی و خودآموزی با مطالب خواندنی استفاده شود.

فراگیرندگانی که سبک یادگیری آنان هم‌گرا است، می‌توانند از طریق فکرکردن روی موضوعات و انجام آن فعالیت‌ها به صورت عملی بیاموزند. این دسته از افراد در استفاده از عقاید و نظریات برای حل مشکلات خاص کارآمد هستند. افراد هم‌گرا در آزمون‌هایی که کاربرد نظریه‌ها در عمل را می‌سنجد موفق‌تر عمل می‌کنند. تمایل به انجام کار در موقعیت‌های یادگیری رسمی، تجربه ایده‌های جدید، شبیه‌سازی، فعالیت‌های آزمایشگاهی و کارهای عملی از شیوه‌های تدریس مطلوب برای سبک یادگیری هم‌گرا است. یکی از نکات قابل

توجه در یادگیری دانشجویان با سبک مذکور آموزش با استفاده از رویکرد مبتنی بر مسئله است (نجف‌پور، تاج‌فر، شیرازی و کشمیری، ۱۳۹۲).

افراد دارای سبک هم‌گرا بیش‌ترین توانایی را در کاربرد عملی اندیشه‌ها و نظریه‌ها دارند. آن‌ها بیش‌تر تمایل دارند با انجام وظایف به‌صورت انفرادی و به‌صورت دستیار در کنار یک مربی به یادگیری بپردازند. پروژه‌ها و بحث‌های گروهی اغلب برای‌شان خسته‌کننده به نظر می‌رسد. از این‌رو روش‌های یادگیری مبتنی بر حل مسأله نسبت به سخنرانی‌های آموزشی مفیدتر به نظر می‌رسد (نصیرزاده، حیدرزاده، شیرازی، فرمانبر و منفرد، ۱۳۹۲).

بنابراین با توجه به سبک غالب یادگیری هم‌گرا در بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان باید امکان کارآموزی و کارورزی در شرایط واقعی برای دانشجویان، اجرای کلاس‌های درسی با رویکرد مسئله‌محور و روش‌های نوین آموزشی مانند ایفای نقش و محیط شبیه‌سازی شده جهت مواجهه‌ی دانشجویان با شرایط بازسازی‌شده‌ی فعالیت یک معلم یا سایر نقش‌های پیش‌بینی‌شده برای دانش‌آموختگان فراهم سازند.

نتایج بدست آمده برای پاسخ به سوال سوم پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، بالاترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه فرهنگیان متعلق به بعد حرفه‌ای و ارتباطات و پایین‌ترین میانگین متعلق به بعد تکالیف است. در توجیه نتایج بدست آمده می‌توان چنین گفت توجه بیش‌تر اساتید به بهبود نقش حرفه‌ای خود و ایجاد ارتباطات مطلوب باعث ارزیابی مطلوب‌تر توسط دانشجویان شده است. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش زرانی (۱۳۹۱)، مقدسی (۱۳۹۲) و بهرامی (۱۳۹۴) هم‌راستا است.

بر این اساس دانشجویان معتقد بودند که اساتید در نقش حرفه‌ای خود که شامل، تدریس، مشاوره، یاری و خدمت‌رسانی به دانشجو، فعالیت‌های علمی و حرفه‌ای و وظایف مدیریتی است عملکرد خوبی نشان داده‌اند و هم‌چنین در بعد ارتباطات، در یک ارتباط مناسب بین دانشجو و استاد، استاد توانسته نقاط ضعف و قوت دانشجویان را مشخص کند، به دانشجویان در تسهیل یادگیری آنان علاقه‌مند بوده، قادر بوده ارتباطات کلامی و غیرکلامی مناسب برقرار کند، به دانشجویان فرصت طرح سوالات و پیشنهادات و عقاید خود را داده و نیز حساسیت نسبت به مسائل دانشجویان و علاقه‌مندی به حل آنان و دقت و تمرکز در برقراری ارتباط دارند.

اما در بعد تکالیف دانشجویان معتقد بودند که اساتید، پروژه و کارهای خلاقانه‌ای را در کلاس ارائه نمی‌دهند و از دانشجویان نمی‌خواهند که آن‌ها را انجام دهند. تکالیف، پروژه و کارهایی که چالش‌برانگیز باشد در کلاس ارائه نمی‌دهند و امتحانات و آزمونی‌هایی را که از دانشجویان می‌گیرند ساده است.

به‌علاوه، اساتید در ابعاد ارائه درس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، مدیریت کلاس و بازخورد نتوانسته‌اند به حد مطلوب برسند و برای بالابردن سطح کیفیت عملکرد آموزشی به سطح مطلوب در این ابعاد باید به موارد زیر بیش‌تر توجه نمایند: اساتید محیط یادگیری را باید مثبت نگاه دارند، دانشجویان را به داشتن تفکرات انتقادی تشویق کنند، در تدریس از مسائل ساده شروع کرده و به سمت مسائل پیچیده حرکت کنند، در تجربیات آموزشی خود از روش حمایتی استفاده کنند، اساتید باید بتوانند محتوای دروس جدید را بر مبنای اطلاعات دروس قبلی ارائه کنند. در صورت نیاز از مواد نوشتاری مکمل و

نمودارها استفاده کنند. جریان تدریس را به‌خوبی سازماندهی و هدایت کنند و در زمینه شایستگی فرهنگی باید تنوع فرهنگی را ارج نهند و با آگاهی از جو فرهنگی و درک پویایی تعاملات فرهنگی به تفاوت‌های فرهنگی دانشجویان توجه کنند و به توسعه فرهنگی بپردازند.

اساتید باید موقعیت‌ها و فرصت‌های مناسبی که در آن دانشجویان به تقویت دانش و گسترش مهارت‌های خود بپردازند ایجاد کنند. دیدگاه‌ها و انتقادات دانشجویان را پذیرا باشند، بازخورد مفید و سازنده به دانشجویان ارائه دهند، از تدابیر و روش‌های مورد نیاز برای ایجاد و حفظ محیطی که در آن یادگیری صورت می‌گیرد، استفاده کنند (بهرامی، ۱۳۹۴).

نتایج به‌دست آمده برای سوال چهار پژوهش، یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که دانشجویانی که سبک تدریس اساتید خود را وکالتی گزارش نموده‌اند بالاترین نمره کیفیت عملکرد آموزشی و دانشجویانی که سبک تدریس اساتید خود را خبره گزارش نموده‌اند پایین‌ترین نمره کیفیت عملکرد آموزشی را به اساتید خود اختصاص داده‌اند که با نتایج پژوهش فرخ‌نژاد (۱۳۹۰) که بین میانگین نظرات اساتید و دانشجویان نسبت به سبک تدریس، نحوه تعامل استاد با دانشجو، رعایت مقررات آموزشی، میزان استفاده از تکنولوژی آموزشی، رضایت از نتایج ارزشیابی، میزان آگاهی از اهداف ارزشیابی و کیفیت تدریس-یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد، هم‌راستا هست.

از دیدگاه دانشجویان اساتیدی که انتظارات خود را از دانشجویان به‌طور واضح بیان می‌کنند. در تدریس، اهداف و مسئولیت‌ها را به دانشجویان محول می‌کنند و نقش فرد پشتیبان را دارند که در هر موقعیتی که دانشجویان نیاز به کمک داشته باشند در دسترس خواهند بود، و دانشجویان را تشویق می‌نمایند تا کارشان را به‌نحو احسن انجام دهند. دانشجویان در پایان هر درس درباره محتویات ارائه‌شده در کلاس مانند اساتید فکر می‌کنند. در خلال فعالیت‌ها برای تکمیل نیازهای هر درس می‌توانند از گزینه‌های متفاوتی استفاده کنند. این اساتید در ابعاد نقش حرفه‌ای، ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، تکالیف، ارتباطات، مدیریت کلایس و بازخورد توانسته‌اند به سایشنگی‌های لازم در حد مطلوب برسند. اما اساتیدی که استانداردهای بالایی را برای دانشجویان در کلاس درس تعیین می‌کنند، بر روی پروژه‌های درسی دانشجویان نظارت اندک دارند و دانشجویان به تنهایی روی پروژه‌های خود کار می‌کنند و علاقمند به انتقال اطلاعات عمدتاً از روش‌های سنتی یا استاد محور نظیر سخنرانی هستند و استاد نقش انتقال‌دهنده اطلاعات را دارد و محور فرآیند تدریس است، این اساتید از دیدگاه دانشجویان در ابعاد تدریس و مشاوره، سازماندهی محتوای دروس، توانایی درک و برقراری ارتباط با دانشجویان، تقویت دانش و گسترش مهارت‌های دانشجویان، برقراری ارتباط پایدار بین فرآیند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی و مدیریت کلاس و رفتارهای دانشجویان پایین‌تر از حد مطلوب ارزیابی شده‌اند و دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی آنان رضایت کمتری دارند.

از دیدگاه دانشجویان اساتیدی که به توسعه ظرفیت دانشجویان برای کسب استقلال در عمل و مسئولیت کمک می‌کنند، و دانشجویان در طراحی یادگیری خود، تحقیق و ارزیابی نقش فعالی دارند، و اساتید به‌عنوان

مطلع و کاردان در مواقع لازم در دسترس هستند، در وظیفه‌ی خود به‌عنوان استاد، هدایت‌کننده، مشاور، محقق و مدیر به‌خوبی عمل کرده‌اند. این اساتید به شأن و مقام انسانی آگاه بوده و از آن حمایت می‌کنند. علاقمند به دانشجویان و تسهیل یادگیری آن‌ها هستند. این یافته می‌تواند یکی از نقاط قوت نظام دانشگاه فرهنگیان در کشور ما باشد، بدین ترتیب که در دانشگاه فرهنگیان سعی شده است که به انگاره‌های دانشجومعلم‌ان توجه شود و آموزش‌ها به‌گونه‌ای ارائه شده است که دانشجومعلم‌ان رضایت بالایی از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود دارند.

نتایج به‌دست آمده برای پاسخ به سوال پنجم پژوهش نشان داد که دانشجویانی که سبک یادگیری خود را جذب‌کننده گزارش نموده‌اند بالاترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی و دانشجویانی که سبک یادگیری خود را انطباق‌یابنده گزارش نموده‌اند پایین‌ترین میانگین کیفیت عملکرد آموزشی را به اساتید خود اختصاص داده‌اند.

افرادی که دارای سبک یادگیری جذب‌کننده هستند؛ شیوه‌های یادگیری تفکر انتزاعی و مشاهده‌ی تأملی دارند. عموماً افراد دارای این سبک یادگیری بیش‌تر ترجیح می‌دهند که نظریه‌ها از لحاظ منطقی درست باشند تا آن‌که ارزش عملی داشته باشند. این افراد بیش‌ترین توانایی را در درک و ترکیب اطلاعات فراوان به‌صورت منطقی دارند و بر این اساس، دوست دارند مدل‌های نظری ایجاد کنند. آن‌ها کمتر به افراد توجه می‌کنند، اما به اندیشه‌ها و مفاهیم انتزاعی علاقمند هستند. لذا با توجه به ویژگی‌های سبک یادگیری جذب‌کننده، اساتید دانشگاه فرهنگیان در نقش حرفه‌ای خود، تحقیق و پژوهش، تدریس مفاهیم، برنامه‌ریزی برای تدریس به دانشجویان و به کارگیری ابزارهای ارزیابی دانشجویان توانسته‌اند رضایت دانشجویان را کسب نمایند.

سبک یادگیری انطباق‌یابنده محصول ترکیب دو شیوه کسب تجربه عینی و آزمایش‌گری فعال است. فراگیرندگانی که سبک یادگیری آن‌ها انطباق‌یابنده است، از طریق تجربه‌کردن و انجام‌دادن می‌آموزند. بیش‌ترین توانایی این گروه، کارکردن با اشیاء و کسب تجربیات جدید در حین انجام فعالیت است. این افراد از اجرای طرح‌ها و درگیرکردن خود با تجارب تازه و چالشی لذت می‌برند. افراد با این سبک یادگیری، برای کسب اطلاعات به دیگران متکی هستند. به سرعت می‌توانند خود را با امور فوری وفق دهند. مسائل را به‌طور شهودی حل می‌کنند. لذا با توجه به ویژگی‌های این سبک یادگیری، اساتید دانشگاه فرهنگیان نتوانسته‌اند در ابعاد کیفیت عملکرد آموزشی رضایت این افراد را کسب نمایند.

نتایج به‌دست آمده برای پاسخ به سوال ششم پژوهش، دانشجویانی که سبک یادگیری خود را جذب‌کننده و سبک تدریس اساتید را وکالتی گزارش نموده‌اند بالاترین ارزیابی را از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود گزارش نموده‌اند و دانشجویانی که سبک یادگیری خود را انطباق‌یابنده و سبک تدریس اساتید را مدل فردی گزارش نموده‌اند پایین‌ترین ارزیابی را از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود گزارش نموده‌اند که نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام‌گرفته توسط اکبری و کشتی آرای (۱۳۹۴)، نعیمی (۲۰۱۰) هم‌خوانی دارد. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر این است که معیارهایی از قبیل تسلط بر موضوع درسی، دانش پژوهی، مهارت‌های



تدریس، ویژگی‌های شخصیتی، احترام به دانشجویان، تسلط به موضوع درس و به‌کارگیری روش‌های متنوع تدریس از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری آنان ارتباط معناداری وجود دارد. دانشجویانی که دارای سبک یادگیری جذب‌کننده هستند علاقمند به مفاهیم انتزاعی، نظریه‌پردازی، سازماندهی حجم بالای اطلاعات، ترکیب و درک اطلاعات فراوان به‌صورت منطقی هستند و با توجه به این که سبک تدریس وکالتی، سبکی دانشجومحور است و در این سبک دانشجویان فعال هستند و مسئولیت قسمتی از ارائه درس را به عهده می‌گیرند و استاد به تشویق و حمایت شخصی دانشجویان می‌پردازد و مانند فرد پشتیبان در هر موقعیتی که دانشجویان به کمک نیاز داشته باشند در دسترس است. دانشجویان به دلیل انطباق سبک یادگیری‌شان با سبک تدریس اساتید رضایت بالایی را از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود دارند.

زیرا در سبک یادگیری جذب‌کننده افراد به خلاصه‌گویی، خواندن و کشف مدل تحلیلی علاقمند هستند و در سبک وکالتی که سبکی دانشجومحور است و در الگوی دانشجومحور باعث به وجود آمدن شور و نشاط در دانشجویان شده و آن‌ها را به مشارکت بیش‌تر، مراجعه به متون، ماندگاری در کلاس و کاهش غیبت از کلاس تشویق می‌کند. علاوه بر آن، تطابق سبک تدریس و سبک یادگیری برای دانشجویان به‌ویژه آن دسته که تعاملات شخصی کمتری دارند، اهمیت زیادی دارد و یک تدریس موثر بستگی به انعطاف‌پذیری، انرژی و تعهد مدرس و درک نیازها و آگاهی از سبک یادگیری دانشجویان دارد. در الگوی دانشجومحور یادگیری عمقی، ارائه مفاهیم کاربردی، تمرینات اجرایی و تعامل مشارکتی ترجیح داده می‌شود.

در واقع چنان‌چه سبک تدریس و سبک یادگیری دانشجویان یکدیگر مطابقت داشته باشد و آموزش مطابق با نیازها و علایق دانشجویان باشد، باعث می‌شود که دانشجویان رضایت بیش‌تری از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید خود داشته باشند. این امر همسو با نظر مورگان است که معتقد است سبک تدریس مدرس باید با نیازهای یادگیرندگان متناسب باشد. یک مدرس باید از سیستم سبک‌هایی که هر فراگیر برای یادگیری به‌کار می‌برد اطلاع داشته باشد تا بتواند محیط یادگیری را مثبت نگاه داشته فنون تدریس را با خصوصیات فردی فراگیران و سبک یادگیری آنان منطبق و هماهنگ سازد.

اما در سبک انطباق‌یابنده افراد از تجارب دست اول می‌آموزند و از اجرای نقشه و درگیر شدن با اعمال چالش‌برانگیز لذت می‌برند. این افراد امور محسوس را به تحلیل‌های منطقی ترجیح می‌دهند و هم‌چنین این افراد در حل مسائل به اطلاعاتی که از دیگران به دست می‌آورند وابسته‌اند، این افراد در مشاغل بازاریابی و فروشندگی موفق‌تر از دیگران هستند. لذا با توجه به این که سبک تدریس مدل فردی، سبکی معلم‌محور است و در این سبک اساتید به تدریس با ذکر مثال و نمونه مانند چگونه فکر کردن، رفتار کردن و مشاهده کردن می‌پردازند و تأکید بر نظارت مستقیم و مستمر دارند. بنابراین عدم انطباق سبک تدریس با سبک یادگیری دانشجویان دلیل رضایت کمتر دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی اساتید است.

بنابراین آشنایی مدرسان با سبک تدریس و سبک یادگیری دانشجویان می‌تواند نقش موثری در تسهیل آموزشی ایفا کند. مدرسان باید سعی کنند به‌گونه‌ای سبک‌های یادگیری دانشجویان خود را شناسایی کرده و



با منطبق کردن شیوه‌های متنوع آموزشی خود با سبک یادگیری دانشجویان، زمینه فهم بهتر مطالب را فراهم آورند. این موضوع موجب رضایت بیش‌تر دانشجویان خواهد شد.

از نظر گراشا، سبک تدریس باید با سبک‌های یادگیری دانشجویان منطبق باشند و از فعالیت‌های کلاسی مختلفی استفاده شود تا یادگیری انعطاف‌پذیر، تطبیقی و پیوسته ایجاد شود. لذا از آن‌جاکه سبک‌های تدریس، موازی با سبک‌های یادگیری هستند و با توجه به تفاوت سبک‌های یادگیری بین دانشجویان رشته‌های مختلف در دانشگاه لازم است اساتید و برنامه‌ریزان ضمن آگاهی از تفاوت‌های موجود، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی خود را متناسب با نیازهای دانشجویان طراحی و اجرا نمایند تا بازده آموزش و یادگیری در حد امکان بهبود یابد.

\* پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش آگاهی مدرسین دانشگاه فرهنگیان با سبک‌های یادگیری و تدریس، و نحوه انطباق آن‌ها با هم، برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی در این زمینه برگزار شود.

\* تلاش اساتید برای شناخت سبک تدریس خود و سبک یادگیری دانشجویان و سعی در جهت این‌که سبک تدریس خود را با سبک یادگیری دانشجویان متناسب سازند.

\* برنامه‌ریزی برای ارزیابی دقیق از عملکرد آموزشی اساتید با هدف کمک به بهبود آن.

\* برنامه‌ریزی برای آشناسازی دانشجو معلمان با انواع سبک‌های تدریس و سبک‌های یادگیری.

## منابع

اکبری، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس (۱۳۹۴). رابطه بین استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک‌های یادگیری آن‌ها. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دوازدهم، دوره دوم، شماره ۱۸، صفحات ۲۸-۱۳.

امامی‌پور، سوزان؛ شمس اسفندآباد، حسن (۱۳۸۶). سبک‌های یادگیری و شناختی. تهران: انتشارات سمت.

امینی، ارکان (۱۳۹۰). تعیین میزان تأثیر آموزش کتاب دین و زندگی با روش پرسش و پاسخ، بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه سوم دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

ایزدی، صمد؛ محمدزاده ادملائی، رجبعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار). ۱۳۸۶؛ ۱ (۲۷): ۱۵-۲۸.

بازرگان، عباس (۱۳۸۳). نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ارزیابی درونی و برونی دانشگاه‌ها. مقاله عرضه‌شده در اولین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی. تهران: دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، ۲۳ دیماه ۱۳۸۴.

بازرگان، عباس (۱۳۸۴). دایره‌المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانش نام هبزر گفارس.

بازرگان، عباس (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی. چاپ هشتم، تهران: انتشارات سمت.

بازرگان، عباس (۱۳۹۰). نقش فرهنگ کیفیت در دستیابی به عملکرد مطلوب گروه‌های آموزشی دانشگاهی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده فنی، اردیبهشت ۱۳۹۰.

پورآتش، موحد محمدی؛ شعبان‌علی، فمی (۱۳۸۸). شناخت سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته کشاورزی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران؛ ۵ (۱): ۳۷-۴۶.  
جعفری، پریوش؛ قورچیان، نادرقلی؛ بهبودیان، جواد؛ شهیدی، نیما (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی‌های اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه آزاد اسلامی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۲، شماره ۵، پیاپی ۳۲، صص ۶۷-۴۹.  
حسینی لرگانی، مریم؛ سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). مقایسه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقاطع تحصیلی و رشته تحصیلی. فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۹، صص ۹۳-۱۱۴.

حسینی، فخرالسادات؛ شهلا نظران، فاطمه (۱۳۸۱). ارزیابی و اعتباربخشی مدارس پزشکی، استانداردها و رویه‌ها. ویرایش ۲۰۰۲، دبیرخانه شورای نظارت، ارزیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، معاونت آموزشی.

حقانی، فریبا؛ چاوشی، الهام؛ والیانی، علی؛ یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۷). سبک تدریس اساتید مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه- نامه توسعه آموزش)، سال ۱۰، شماره ۵، صص ۹۴۳-۹۴۹.

درگاهی، حسین؛ حموزاده، پژمان؛ صادقی‌فر، جمیل؛ رعداآبادی، مهدی؛ روشنی، محمد؛ سلیمی، محمد (۱۳۷۹). ارزیابی معیارهای یک استاد توانمند برای تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران.

درویش زاده، مهدی؛ سبزواری، سکینه؛ گروسی، بهشید؛ حسن زاده، اکبر (۱۳۹۲). بررسی سبک یادگیری دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمان و ارائه الگوی مناسب تدریس بر اساس دیدگاه آنان.

مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش و پزشکی، دوره دوم، شماره سوم، صص ۲۶۶-۲۵۸.  
درویش قدیمی، فرشته؛ رودباری، مسعود (۱۳۸۹). سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های تابعه دانشگاه علوم پزشکی ایران. مجله ایرانی در علوم پزشکی، سال ۱۱، شماره ۸، صص ۹۱۷-۹۲۵.

رزاقی نژاد، محمدحسین؛ بخشی، حمید؛ مشایخی، ناصر (۱۳۸۶). بررسی سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. مجله پزشکی هرمزگان، سال ۱۴، شماره ۳، صص ۱۹۸-۲۰۵.  
رضایی، اکبر (۱۳۸۹). رابطه شیوه‌های یادگیری کلب و سبک یادگیری هانی و مامفورد با سن و عملکرد تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی شماره هیجدهم، سال ششم، پاییز ۸۹.

زرانی نژاد شیرازی، آیدا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه.  
 شریعتمداری، علی (۱۳۷۱). تکنولوژی آموزشی. تهران: نشر امیر کبیر.  
 شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس). چاپ هفدهم، تهران: انتشارات سمت.

شعبانی، حسن (۱۳۸۹). مهارت های آموزشی و پرورشی روش ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات سمت.  
 صالحی، شایسته؛ سلیمانی، بهرام؛ امینی، پروانه؛ شاهنوشی، احترام (۱۳۷۹). بررسی ارتباط سبک های یادگیری و روش های آموزشی ترجیحی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله پزشکی، ۱(۱)، ۴۶-۴۱.

قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۴). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی. فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی شماره ۴۳.

محمدی، مهدی (۱۳۸۸). بررسی رابطه ادراک دانشجویان از تکمیل پرسش نامه ارزشیابی استادان با ارزیابی آنان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره پنجم، شماره ۴.

محمدی، مهدی؛ ترک زاده، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز. مجله علمی پژوهشی پژوهش های برنامه درسی، دوره اول، شماره اول، ۴۹-۲۹.

محمدی، مهدی؛ قطرئی، هلنا (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین انسجام اجتماعی رو تحصیلی دانشجویان با ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). بررسی برخی دیدگاه ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی. فصل نامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم، شماره پنجم، ۸۸-۱۱۲.

معیاری، صبوری کاشانی؛ قریب، بیگلرخانی (۱۳۸۸). مقایسه سبک های یادگیری دانشجویان سال اول و پنجم رشته پزشکی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی. گام های توسعه در آموزش پزشکی؛ ۶(۲): ۱۱۰-۱۱۸.  
 نیک بخت نصرآبادی، علی رضا؛ پارسایکتا، زهره (۱۳۷۹). نقدی بر ارزشیابی استاد در دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده دانشگاه علوم پزشکی تهران ۱۳۷۹؛ (ویژه نامه چهارمین همایش کشوری آموزش پزشکی): ۷۲.

نیک روز، لیلا؛ روزی طلب، مهین؛ رایگان شیرازی، علی رضا؛ تقی زاده، محمد مهدی؛ تقوی، فرزانه (۱۳۹۱). بررسی عوامل بازدارنده اجرای طرح‌های تحقیقات دانشجویی از دیدگاه دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی فسا. ۲: (ع). ۳۱۳۳۱۹.

هاشمی، سید حامد (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران، پردیس دانشکده‌های فنی، اردیبهشت ماه ۱۳۹۰.

Anderson, R.E. & Darkenwald, G. G. (1979). Participation and persistence in American adult education. New York: College

Entrance Examination Board. Benthams. Psychology education published by routledge. The newyork 2002.

Danielson, C. (1998). Enhancing Professional practice: A Framework for Teaching. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. in Higher 900.

Given, B. K. (1996). Cognitive spontaneity and learning styles: a synthesized model. Journal of Accelerated learning and teaching, 21 (1 and 2), 11-4.

Grasha, AF. Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding and learning styles pittsburg, PA: Alliance publishers,; 1996.

Grasha, AF. Learning styles: The Journey from Greenwich observatory (1796) to the college classroom (1983). Improving College and university Teaching 1998; 32: 46-53.

Grasha, AF. Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding learning and Teaching style New York: alliance publisher, 1996.

Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student rating of instruction. Journal of Educational psychology, 89.

Hancock, G. R. Shannon, D. M. & Trentham, L.I. (1992). Student and teacher gender in ratings of university faculty: Results from five colleges of study. Journal of personnel Evaluation in Education, 6, 235- 248.

Harden, RM. Grosby, j. AmEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. Med teach 2000; 22(4):334-47.

Hickson, J. Battimore, M. (1996). Gender – Related learning styles patterns of middle school pupils. School psychology International, 2, 56- 70.

Ismail, A. Hussein, R. Jamaluddina, S. (2010). Assessment of students learning styles preferences in the faculty of science. Tishreen University, Syria, procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4087-4091.

Javis, p. The theory and practice of teaching British. Journal of Educational Technology 2007, 38(1), 179-800.

- Johnson Valen, E. The teacher course evaluations and student Grades: An Academic Tango. *Chance*. 2002;15: 9-16.
- Joyce, B. Calhoun, E. Hopkins, D. *Models of Learning Tools for Teaching*. 4<sup>th</sup> ed. Buckingham: Philadelphia; 2011.
- Kabadayi, A. (2007). Analyzing the cognitive teaching style of pre-service and cooperating preschool teachers in Turkey. *Early Child Development and Care* vol177, pp.275-293.
- Kolb, D.A. *Learning-Style Inventory*. Boston: McBer and Company; 2007.
- Kruzich, J.M. Assessment of student and Faculty learning styles: Research and Application. *Journal of Social Work Education*. 1986; 22(3): 22-30.
- Leng G- ShuHui, L. (2002). Biases in student evaluation of teaching: The case of Economics & Administration University of Malaya: Department of Applied Statistics Faculty of Economics & Administration University of Malaya 5603 Kuala Lumpur, Malaysia.
- Lisa, V. Raymond, B. Teaching of Medical setting balancing teaching style, learning style and teaching methods. *Journal of Medical Teacher* 2001;23: 610-612.
- Merritt, S. L & Marshall, J.C. (1984). Reliability and construct validity of ipsative and normative forms of the Learning Style. *Journal of Educational and Psychological Measurement*. 44,463-472.
- Montauk, S. Grasha, A. *Adult HIV outpatient care: A handbook for clinical teaching*, Cincinnati, OH, University of Cincinnati department of family medicine, 1990.
- Opdenakker, M. & Damme, V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors classroom practice teaching and teacher education, v. (22), 1-21.
- Opdenakker, M-C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching, 31(2012),49-55.



## The role of teaching style of faculty members of Farhangian University on assessing students' quality of educational performance, mediating role of learning style

### Abstract

The purpose of the present research was evaluated the effect of teaching style of faculty members of Farhangian university by assessing the students' quality of educational performance considering the role of the intermediate learning style. The research is an applied type that has been done in a post-event manner. The statistical population includes 2085 students of the Farhangian University of Isfahan. Who are studying in the ۲۰۱۷ school year? In this study, a sample of 325 people was selected based on Morgan table using a simple random sampling. The data collection tool was Grasha teaching style questionnaire (1996), Zarani Educational Quality Function Questionnaire (1391), and Kolbe's Learning Style Questionnaire (1975). The validity of the tool in a formal way, content and reliability were confirmed using Cronbach's alpha. Descriptive statistics were used to analyze the data from Chi square, repeated measures variance analysis and factor analysis of variance. The findings of this study showed that the dominant teaching style of the f members' faculty of the university Farhangian from the viewpoint of the students is the teaching style of the individual model, and the lowest frequency is related to the facilitator's teaching style.

In addition, the dominant style of student learning, Convergent learning and adaptive learning style are the most common. The dominant aspect of the quality of teachers' teaching performance from the viewpoint of students is dimension professional role and communication and the lowest average is the homework dimension. Professors with an advocacy teaching style have the highest score in terms of quality of educational performance and professor with an experienced teaching style who have earned the lowest grade of quality of educational performance. Students who reported their absorptive learning style have the highest average of quality of educational performance and students reporting their adaptive learning style have assigned the lowest average quality of educational performance to their professors. Students who reported their absorptive learning style and teachers' advocacy teaching style reported the highest evaluation of the quality of teaching performance of their faculty members. Students who reported their adaptive learning styles and faculty teaching style as individual models reported the lowest assessment of performance quality.

**Keywords:** *teaching style, learning style, quality of educational performance, university of culture, Isfahan city*



## بررسی دیدگاه اساتید نسبت به موانع کاربست موفق برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

اسد حجازی<sup>۱</sup>، فاطمه امیری ارجمند<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی موانع کاربست موفق اجرای برنامه کارورزی در دانشگاه‌های فرهنگیان از دیدگاه اساتید است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش آن توصیفی-پیمایشی است. ابزار تحقیق پرسش‌نامه محقق ساخته است که روایی محتوای ابزار پژوهش از طریق نظرسنجی از خبرگان بررسی شد و آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۱ به دست آمد. به منظور گردآوری اطلاعات در بخش مبانی نظری از مطالعات کتابخانه‌ای استفاده به عمل آمده و در بخش میدانی نیز در ابتدا با استفاده از مصاحبه به شناسایی ابعاد می‌پردازیم و سپس با استفاده از پرسش‌نامه تعیین وضعیت، بررسی موانع انجام شده است. جامعه آماری این تحقیق اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان استان تهران می‌باشند که تعداد ۱۲۸ نفر از میان اعضای هیئت علمی و مدرسان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها با به کارگیری آزمون تی تک‌نمونه نشان داد: در یافته‌های تحلیل محتوا؛ ارزیابی برنامه کارورزی تربیت معلم در چهار محور فراگیر (دانشجو معلمان)، اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی، معلمان راهنما، محیط یادگیری و منابع درسی برنامه، شناسایی و در بررسی میدانی مشخص شد؛ فراگیران، اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی، محیط یادگیری و منابع درسی برنامه، موانع پیاده‌سازی موفق برنامه کارورزی چهارگانه در دانشگاه فرهنگیان هستند. پاشنه آشیل اجرای موفق برنامه کارورزی چهارگانه در دانشگاه فرهنگیان؛ نبود استاد راهنما تربیتی و تخصصی تربیت‌شده در این بخش، آرمانی بودن برنامه پیشنهادی و کمبود منابع درسی و محیط در زمینه یاد شده است.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه کارورزی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، آسیب‌شناسی

### مقدمه و بیان مسأله

آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجویان تربیت معلم به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی مراکز و موسسات تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به انحای مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. در این میان کارورزی یکی از مهم‌ترین برنامه‌های

<sup>۱</sup>. استادیار گروه علوم تربیتی، azer1383@yahoo.com

<sup>۲</sup>. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی

دانشجویان تربیت معلم در کشورهای مختلف است و بدون کارورزی، پایه‌های حرفه‌ای دانشجویان محکم و استوار نخواهد شد.

کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه آموزش و پرورش تجربی یا یادگیری تجربی (بوکالیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲)؛ یا موقعیتی (شون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲ به نقل از امام جمعه و دیگران) است که دانش و نظریه دانشگاهی را با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌کند. کارورزی تجارب مبتنی بر کار (قادری و دیگران، ۱۳۹۵)؛ پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی (کولین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ رهلینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶)؛ یا پلی بین نظر و عمل است (بوکالیا، ۲۰۱۲). کارورزی دانشگاهی نیز نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریه دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌کند. در واقع پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است.

بدین‌رو، اهتمام در اجرای کارورزی دانشجویان امری مهم در هم‌سویی با تحولات موردنظر در اسناد بالادستی نیز تلقی می‌شود. به این منظور برنامه کارورزی فکورانه دانشگاه فرهنگیان به میزان چهار و نیم سال تحصیلی پیوسته با هدف بهبودبخشیدن به کیفیت تربیت معلم و تربیت معلم فکور یا کارگزار فکور تنظیم شده است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). از آن‌جا که دانشگاه فرهنگیان در صدر دانشگاه‌های تربیت معلم در کشورمان می‌باشند، انتظار می‌رود؛ برای کسب مزیت رقابتی در تربیت معلم فکور و استقرار سیستم‌های مربوط به آن به‌ویژه برنامه کارورزی پیش‌قدم باشند. هدف این پژوهش آسیب‌شناسی اولین دوره اجرای برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان است.

امروزه ضرورت، فوریت و نیز اعجاز آموزش و پرورش بر کسی پوشیده نیست. در واقع برای ارتقا کیفیت جامعه باید نظام آموزشی ارتقا یابد و ارتقا نظام آموزشی به ارتقا کیفیت دانشگاه فرهنگیان منوط است. با نگاهی به نظام تربیتی و مطالعه عناصر و مؤلفه‌های گوناگون آن، خواهیم دید که است؛ حال آن‌که توانمندسازی این معلم، کلید پرورش «معلم» شاخص‌ترین و ممتازترین مؤلفه آن توانایی در نونهالان، کودکان و نوجوان است. با توجه به مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی مبنی بر تأسیس دانشگاه فرهنگیان در دی ماه ۱۳۹۲، نخستین دوره برگزاری کارورزی در سال ۱۳۹۳ انجام شد که این برنامه در مقایسه با دوره‌های پیشین تفاوت‌های چشم‌گیری دارد؛ تربیت معلم دیروز خودسوزانی پرورش می‌داد تا نور بیفشاند و دانش و اطلاعات را به کاسه مغز دانش‌آموزان فرو ریزند و تربیت معلم امروز خودباورانی پرورش می‌دهد که می‌توانند بستر تلاش در زندگی و با زندگی را به نسل‌های نو فراهم آورند (رئوف، ۱۳۸۴).

می‌توان ادعا کرد کارورزی نقطه عطف تربیت معلم است، بنابراین تلاش توأم با خلاقیت و پشتکار برای پشت سر گذاشتن موانع ریز و درشتی که بر مسیر اجرای کارورزی مانند مین‌های میدان جنگ آن را تهدید می‌کند، یک انتظار جدی و سنگین و البته برازنده استادان، مدرسان و مسئولینی است که چنین مسئولیت خطیر و دشواری را پذیرفته‌اند.

1. Bukaliya

2. Shoun

3. Kollin

4. Rehling

دلیل وجودی هر سیستم آموزشی، تحقق بخشیدن به هدف‌های آن نظام است. اگر هدف‌های موردنظر به-درستی تحلیل و اولویت‌های آن به‌روشنی تعیین و تصریح نشده باشد امکان حرکت و فعالیت صحیح و در نهایت تحقق هدف‌های آموزشی در درون آن نظام غیرممکن خواهد بود. زیرا بر اساس هدف‌های آموزشی است که برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی و فعالیت‌های درون سیستم آموزشی شکل می‌گیرد (ادهمی و همکاران، ۱۳۸۴). یکی از راه‌های انتقال آموزش کاربردی استفاده از دوره‌های کارورزی می‌باشد.

طبق تحقیقات صورت گرفته می‌توان بیان نمود در تمام رشته‌ها مباحثی مهمی جهت ارائه در دوره‌های کارآموزی و کارورزی وجود دارد که آشنایی کارآموزان با این مباحث از نظر اساتید مربوطه مهم است. هرچند یادگیری انسان صرفاً بر پایه طراحی اتفاق نمی‌افتد ولی کلاس درس جزء واحدی است که در آن تجربه آموزشی به صورت طراحی شده انجام می‌گیرد. انجام فعالیت‌ها در رسیدن به هدف‌های برنامه بستگی به طرح ریزی مناسب و قبلی دارد. ترتیب منطقی از این که چه اعمالی، در چه مواقعی، کجا، توسط چه کسانی، برای چه گروه‌هایی، در چه مدتی، با چه بودجه‌ای و با کدام روش‌ها و وسایل انجام می‌شود، با تجزیه و تحلیل نیازهای سیستم انجام می‌پذیرد. دست‌اندرکاران حرفه‌ای تعلیم و تربیت، آموزگاران و مربیان حرفه‌ای و نظامی طراحان اولیه سیستم یادگیری هستند که در رویکرد وظیفه طراحی با پنج نوع مشکل اساسی مواجه می‌شوند، این مشکلات عبارتند از: هدایت- ارزشیابی- محتوا و توالی- روش و محدودیت‌ها، که در صورت مرتفع شدن آن‌ها کارآموزی و کارورزی از لحاظ کیفی ارتقا می‌یابد. در این مطالعه سعی بر این است آن دسته از مشکلاتی که مورد توجه مربیان و دانشجویان می‌باشد و حل آن‌ها به‌طور نسبی امکانپذیر است، بررسی گردد (باقیانی و همکاران، ۱۳۸۴). نکته مهم در این زمینه این است که اگر برنامه‌های آموزشی به‌درستی طراحی و اجرا نشده باشند و نتوانند به اهداف موردنظر دست یابند می‌توانند خسارت‌های جبران‌ناپذیر و اثرات زیان‌بار اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر جامعه، دانش‌آموختگان و اعتبار علمی دانشگاه وارد آورند (ادهمی، ۱۳۸۴).

کارورزی نوین با افق بلندی که برای اولین بار در سطح گسترده و توسط دانشگاه نوپا فرهنگیان که اثرگذار بر نظام آموزش و پرورش کشور است، به‌عنوان یک برند نوین ایرانی تعریف گشته است و اثر بلندمدتی که بر تنه اصلی جامعه یعنی نظام آموزش و پرورش خواهد گذاشت، ضرورت این امر که بایستی به‌طور مستمر مورد آسیب‌شناسی و تثبیت یا تعدیل روش قرار گیرد را توجیه می‌کند. این طرح ایده‌های بلندپروازانه‌ای را پیش-بینی می‌کند و در مرحله طرح، نور آملیدی در دل متولیان روشن کرده است. بایستی دید که در مرحله اجرا چقدر با اهداف طرح همسان خواهد بود.

ردیابی اجمالی کاربرست یافته‌های پژوهشی در تربیت معلم فکور حاکی از آن است که از برنامه پیشنهادی کارورزی در اجرا بیش و کم استفاده مؤثر به عمل نمی‌آید و نتایج تحقیقات انجام شده در زمینه موضوع جز در نظریه‌پردازی‌ها و یا حداکثر نقل و قول یافته‌ها در محافل علمی، فرهنگی و پژوهشی استفاده نمی‌شود و وجود چنین سیمایی از برنامه یادشده، پیامدهایی از جمله: تقویت نگرش منفی و یا بی‌تفاوتی مسئولان در

مدارس به کارورزی، دلسردی در پژوهش‌گران، اتلاف منابع انسانی و مالی مصرف‌شده در مسیر انجام کارورزی و ... را به دنبال خواهد داشت (کرامتی و دیگران، ۱۳۹۶؛ حجازی، ۱۳۹۶؛ زارع، ۱۳۹۶؛ حداد و خروشی، ۱۳۹۵؛ تاتاری و دیگران، ۱۳۹۵ و ...).

پیشانی و خروشی (۱۳۹۵) آشنانبودن با فرایند عملی درس کارورزی و فقدان انگیزه همکاری را مهم‌ترین موانع برنامه کارورزی بیان کرده است.

برون (۲۰۰۸) کارورزی را یک فعالیتی می‌داند که دانشجومعلمین بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می‌کنند. دانشجومعلمین فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن، و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش‌آموزان به دست می‌آورد.

لابوسکی (۲۰۱۴) در تحقیق خود یک دوره آشنایی با تأمل مشارکت و تحقیق را در دوره کارورزی طراحی نمود. پس از گذراندن این دوره‌ها به ارزیابی توانایی ۳۰ معلم فارغ‌التحصیل در سال اول پرداخت. نتایج نشان داد که رشد این مهارت‌ها در دوره کارورزی توانایی رویارویی آن‌ها را در دوره معلمی در سال اول تدریس افزایش می‌دهد.

تحقیقی توسط اکسلی (۲۰۱۲) انجام شده که با مطالعه بر دوره چهار ماهه کارورزی به این نتایج دست یافت که دانشجومعلمین با وجود اتمام دوره کارورزی نگرانی زیادی برای تدریس در کلاس‌های مستقل را دارند. نظرات بر محیط‌های کارورزی و ایجاد اجتماعات حرفه‌ای برای تبادل اطلاعات و تأمل و بازاندیش در تدریس و عمل مربی و دانشجومعلمین از نکاتی است که بایستی در دوره کارورزی به آن پرداخت. دوره‌های کارورزی برای آشنایی با دانش عمل تربیتی تأثیر مهمی در افزایش صلاحیت‌های دانشجومعلمین برای فعالیت تدریس در کلاس‌های خودشان را دارند.

تاتاری و دیگران (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان بررسی مسایل کارورزی در ایران مسایل را به دو دسته تقسیم می‌کنند: مسایل ناشی از دانشگاه از جمله، عدم حضور استاد راهنما در مدارس، کمبود منابع اطلاعاتی و نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی و مشکلات ناشی از فرایند اجرایی کار که مربوط به پذیرش، نداشتن مسئول و امکانات رفاهی.

آن‌چه که نگارنده را بر اساس مطالعات انجام شده و مشاهدات میدانی به انجام این پژوهش ترغیب کرد؛ وضعیت تعامل بین دانشجو و استاد راهنما و معلمین راهنما در طول دوره کارورزی بر اساس شرایط موجود دانشگاه فرهنگیان و ...، بود. با منظور نمودن کاستی‌های ذکر شده از روند اجرای اولین دوره اجرای درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان در نظر است با مبنا قراردادن نظرات و پیشنهادات اساتید پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور از موانع موجود، ضمن بسط و تطبیق‌سازی با شرایط موضوع پژوهش، موانع کاربرست یافته‌ها برنامه یادشده شناسایی شود. به‌همین خاطر در این پژوهش به بررسی دیدگاه اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی نسبت به موانع کاربرست موفق برنامه کارورزی در تربیت معلم فکور پرداخته شده و برای این منظور سؤال‌های پژوهشی ذیل مطرح شده است:

- ۱- با توجه به اسناد و گزارش‌های اولین دوره اجرای برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان چه موانعی از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت معلم فکور جلوگیری می‌کند؟
- ۲- آیا موانع مرتبط با فراگیران از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت معلم فکور جلوگیری می‌کند؟
- ۳- آیا مسایل مرتبط با معلمان راهنما از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت معلم فکور جلوگیری می‌کند؟
- ۴- آیا موانع محیط یادگیری در مدارس و دانشگاه از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت معلم فکور جلوگیری می‌کند؟
- ۵- آیا موانع برنامه‌ای و مسایل مرتبط با اساتید راهنمای تخصصی از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت معلم فکور جلوگیری می‌کند؟
- ۶- آیا موانع محتوایی درس کارورزی از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت معلم فکور جلوگیری می‌کند؟

### روش پژوهش

با توجه به عنوان پژوهش، هدف و سؤال‌های پژوهش که در راستای بررسی دیدگاه اساتید راهنما نسبت به موانع کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان است، روش پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، از لحاظ چگونگی جمع‌آوری اطلاعات از جمله پژوهش‌های توصیفی-تحلیلی بوده که در بخش اول موانع کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با توجه به اسناد استخراج شدند و در بخش دوم با روش پیمایشی به بررسی دیدگاه اساتید راهنما درباره این موانع پرداخته شد. جامعه آماری در بخش اول، متون نظری و پژوهشی مرتبط با موانع کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان موانع بوده و در بخش دوم جامعه آماری شامل کلیه اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی دانشجومعلمین در درس کارورزی بوده که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۲۸ نفر نمونه برآورد و مورد آزمون قرار گرفت. هم‌چنین برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. ابزار پژوهش در بخش اول، جدول تحلیل محتوا بوده و در بخش دوم، ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته بوده که بر اساس متون نظری و پژوهشی طراحی و روایی آن توسط خبرگان دانشگاهی تأیید و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ به‌دست آمد. برای تجزیه و تحلیل سؤال اول پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده شد و برای باقی سؤالات از آزمون‌های آماری t تک‌نمونه‌ای استفاده شد.

### یافته‌ها

از مجموع ۱۲۸ آزمودنی در قسمت آمار توصیفی در خصوص توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب متغیر جنسیت یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که ۳۷/۸۰ درصد پاسخ‌دهندگان را زنان و ۶۲/۲ درصد پاسخ‌گویان را مردان تشکیل دادند، برحسب متغیر تحصیلات اساتید دارای مدرک کارشناسی ارشد و پایین‌تر ۵۸/۷ درصد، اساتید دارای مدرک دکتری ۴۱/۳ درصد از حجم نمونه آماری بودند، در خصوص توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان



برحسب متغیر سابقه فعالیت کارورزی حاکی از آن بود که ۹۰/۱ درصد پاسخ‌دهندگان سابقه فعالیت کارورزی در تربیت معلم داشته‌اند.

سؤال اول پژوهش: «با توجه به اسناد چه موانعی از کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کند؟» برای بررسی این سؤال متون نظری و پژوهشی مرتبط مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که پژوهش‌گران مختلف بر اساس شرایط سازمانی، محیطی و زمانی موانع متعددی را بیان کرده‌اند اما علی‌رغم این تعدد، موانع مذکور از لحاظ محتوایی و ساختاری هم‌پوشانی داشته‌اند و با روش تحلیل محتوا، ۳۰ سند که در زمینه موانع کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بودند، تجزیه و تحلیل شدند و پنج مانع کلی با عناوین فراگیران (دانشجومعلم)، اساتید راهنما، معلمان راهنما، برنامه درسی مصوب کارورزی و محیط یادگیری از درون این متون استخراج گردید که در ۶ سند بر موانع فراگیران (دانشجومعلم)، در ۴ سند بر موانع مرتبط با معلمان راهنما، در ۵ سند بر موانع محیط یادگیری، در ۴ سند بر موانع مرتبط با برنامه و در ۱۱ سند بر موانع مرتبط با اساتید راهنما و مدارس مجری تأکید شده بود و بر اساس ۳۰ سند بررسی‌شده گویه‌های پرسش‌نامه طراحی شدند (جدول تا ۱-۵).

سؤال دوم پژوهش: «آیا موانع مرتبط با فراگیران از کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کند؟» تحلیل انجام‌شده بیانگر آن است که تأثیرگذارترین مانع مرتبط با فراگیران «عدم ارزیابی پایان دوره برنامه کارورزی، ارزیابی‌های دقیق و علمی از این برنامه» با میانگین (۳/۹۹) و انحراف استاندارد (۱/۱۲) است. هم‌چنین نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان‌دهنده آن بود که همه موانع مرتبط با فراگیران در سطح ۰/۰۱ معنادار است و این نشانگر آن است که موانع مرتبط با دانشجومعلم از کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کند (جدول ۱).

جدول ۱. توزیع فراوانی و میانگین نظرات اساتید در خصوص موانع مرتبط با فراگیران (دانشجومعلم)

شاخص‌های آماری	M	SD	T	Sig	موانع فراگیران
دانشجومعلم انگیزه بالایی برای گذراندن دوره کارورزی دارند.	۳/۷۰	۱/۱۲	۱۱/۰۱	۰/۰۰۰	
دانشجومعلم از ارزش‌ها و علائق دانش‌آموزان شناخت کافی دارند.	۳/۸۳	۱/۰۹	۱۳/۷۲	۰/۰۰۰	
دانشجومعلم توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و کادر مدرسه را دارند.	۳/۹۰	۱/۱۴	۱۳/۰۱	۰/۰۰۰	
دانشجومعلم از دانش و مهارت‌های مربوط به اصول و فنون تدریس برخوردارند.	۳/۸۷	۱/۰۱	۱۶/۵۲	۰/۰۰۰	
در حین اجرای برنامه کارورزی، ارزیابی‌های دقیق و علمی از این برنامه به‌عمل می‌آید.	۳/۶۸	۱/۱۷	۱۴/۳۸	۰/۰۰۰	
در پایان دوره برنامه کارورزی، ارزیابی‌های دقیق و علمی از این برنامه به‌عمل می‌آید	۳/۹۹	۱/۱۲	۱۱/۳۰	۰/۰۰۰	

سؤال سوم پژوهش: «آیا موانع مرتبط با معلمان راهنما از کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کند؟» تحلیل انجام‌شده بیانگر آن است که تأثیرگذارترین مانع مرتبط با معلمان راهنما «نظام انگیزشی نامناسب برای معلمان راهنما» با میانگین (۴/۱۸) و انحراف استاندارد (۱/۰۴) است. هم‌چنین نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان‌دهنده آن بود که همه موانع در سطح ۰/۰۱ معنادار است و این نشانگر آن است که موانع مرتبط با معلمان راهنما از کاربست برنامه کارورزی دانشجومعلم جلوگیری می‌نماید (جدول ۲).



جدول ۲. توزیع فراوانی و میانگین نظرات اساتید در خصوص موانع مرتبط با معلمان راهنما

Sig	T	SD	M	شاخص‌های آماری	موانع معلمان راهنما
۰/۰۰۰	۲۰/۵۰	۰/۹۹۰	۴/۱۲	معلمان راهنمای کنونی دوره کارورزی، توانمندترین و شایسته‌ترین معلمان موجود مدارس هستند.	
۰/۰۰۰	۱۴/۱۵	۱/۰۴	۴/۱۸	نظام انگیزشی مناسبی برای معلمان راهنما وجود ندارد.	
۰/۰۰۰	۲۲/۷۸	۱/۰۳	۳/۸۷	معلمان راهنما، توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دانشجومعلم را دارند.	
۰/۰۰۰	۱۷/۴۰	۱/۰۳	۴/۰۳	معلمان راهنما توانمندی، و دانش تخصصی و حرفه‌ای لازم برای هدایت و راهنمایی دانشجومعلم را دارند.	

سؤال چهارم پژوهش: «آیا موانع محیط یادگیری از کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کند؟» تحلیل انجام شده بیانگر آن است که تأثیرگذارترین مانع مرتبط با محیط یادگیری «معلمان مدارس نگرش مثبتی نسبت به اجرای برنامه کارورزی در مدارس دارند» با میانگین (۴/۱۴) و انحراف استاندارد (۱/۰۱) است. هم‌چنین نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان‌دهنده آن بود که همه موانع محیط یادگیری در سطح ۰/۰۱ معنادار است و این نشانگر آن است که موانع محیطی یادگیری از کاربست برنامه کارورزی جلوگیری می‌نماید (جدول ۳).

جدول ۳. توزیع فراوانی و میانگین نظرات اساتید در خصوص موانع مرتبط با محیط یادگیری

Sig	T	SD	M	شاخص‌های آماری	موانع محیط یادگیری
۰/۰۰۰	۱۹/۲۲	۱/۰۱	۴/۱۴	معلمان مدارس نگرش مثبتی نسبت به اجرای برنامه کارورزی در مدارس دارند.	
۰/۰۰۰	۱۷/۳۲	۱/۰۵	۴/۰۸	مدرسه محیط یادگیری مناسبی برای برنامه کارورزی است.	
۰/۰۰۰	۱۵/۶۵	۰/۹۹۱	۳/۸۱	سطح انتظارات از دانش‌آموزان مناسب است (پایین نیست).	
۰/۰۰۰	۱۰/۳۱	۱/۰۸	۳/۴۵	معلمان راهنما و دانشجومعلم استقلال کافی برای اجرای برنامه کارورزی را دارند.	
۰/۰۰۰	۱۶/۵۴	۰/۸۵۰	۳/۷۸	تجهیزات آموزشی مورد نیاز در صورت لزوم، برای ارتقاء کیفیت این دوره در مدارس موجود است.	

سؤال پنجم پژوهش: «آیا موانع برنامه‌ای و منابع درسی برنامه از کاربست برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کند؟» تحلیل انجام شده بیانگر آن است که تأثیرگذارترین مانع برنامه‌ای «مشکلات و آسیب‌های حین دوره به‌موقع شناسایی شده و با مداخله به‌موقع برطرف می‌شوند» با میانگین (۴/۴۴) و انحراف استاندارد (۰/۸۹۰) است. هم‌چنین نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان‌دهنده آن بود که همه موانع در سطح ۰/۰۵ معنادار است و این نشانگر آن است که موانع برنامه‌ای از کاربست موفق برنامه کارورزی دانشجومعلم جلوگیری می‌نماید (جدول ۴).

جدول ۴. توزیع فراوانی و میانگین نظرات اساتید در خصوص موانع مرتبط با برنامه و اساتید راهنما

Sig	T	SD	M	شاخص‌های آماری	موانع برنامه‌ای
۰/۰۰۰	۱۲/۶۸	۱/۰۲	۳/۷۶	مدارس مجری کارورزی به‌درستی انتخاب شده‌اند.	
۰/۰۰۰	۱۲/۸۴	۱/۰۳	۳/۷۸	چشم‌انداز روشنی از کارورزی ۱ الی ۴ برای دانشجویان ایجاد می‌شود.	
۰/۰۰۰	۱۴/۵۱	۰/۹۸۳	۳/۸۳	برنامه‌ریزی و اجرای کارورزی به‌خوبی صورت می‌گیرد.	
۰/۰۰۰	۲۲/۴۵	۰/۸۹۰	۴/۴۴	مشکلات و آسیب‌های حین دوره به‌موقع شناسایی شده و با مداخله به‌موقع برطرف می‌شوند.	
۰/۰۰۰	۲۱/۳۰	۰/۹۲۸	۴/۱۵	اعتبارات و منابع مالی به‌موقع تأمین و به‌خوبی تأمین می‌شود.	
۰/۰۰۰	۲۵/۶۵	۰/۸۹۰	۴/۱۴	تجهیزات و امکانات لازم در صورت لزوم فراهم می‌شود.	
۰/۰۰۰	۱۵/۵۱	۱/۰۹	۴/۰۰	گزارش‌های پایانی پیچیده نبوده و منجر به تقویت بعد نوشتاری، فکری و ذهنی دانشجویان می‌شود.	
۰/۰۰۰	۲۰/۰۵	۰/۹۸۰	۴/۱۵	مدیران مدارس با دانشجویان به‌خوبی همکاری می‌کنند.	
۰/۰۰۰	۲۱/۰۵	۰/۹۵۸	۴/۱۸	حق‌التدریس پرداختی به معلمان راهنمای دوره کارورزی کافی بوده و به‌موقع پرداخت می‌شود.	
۰/۰۰۰	۱۷/۶۸	۱/۰۵	۴/۱۰	گزارش‌نویسی معلمان راهنما وقت‌گیر نیست.	
۰/۰۰۰	۲۰/۰۰	۰/۹۵۰	۴/۱۱	اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی دانشگاه فرهنگیان با برنامه کارورزی به‌عنوان برنامه درسی ملی آشنایی کامل دارند.	

سؤال ششم پژوهش: «آیا موانع محتوایی از کاربست موفق برنامه کارورزی در تربیت معلم جلوگیری می‌کند؟» تحلیل انجام‌شده بیانگر آن است که تأثیرگذارترین مانع محتوایی «عدم‌بازنگری برنامه کارورزی با میانگین (۴/۱۴) و انحراف استاندارد (۱/۰۱) است. هم‌چنین نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان‌دهنده آن بود که همه موانع محتوایی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و این نشانگر آن است که موانع محتوایی از کاربست موفق برنامه کارورزی در تربیت معلم جلوگیری می‌نماید (جدول ۵).

جدول ۵. توزیع فراوانی و میانگین نظرات اساتید در خصوص موانع محتوایی

Sig	T	SD	M	شاخص‌های آماری	موانع محتوایی
۰/۰۰۰	۲۰/۴۶	۱/۰۱	۴/۱۴	متون آموزشی دوره نیازسجی شده و پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی دانشجویان است.	
۰/۰۰۰	۱۴/۱۷	۱/۰۶	۳/۸۸	دروس پیش‌نیاز گذارنده‌شده برای طی دوره کارورزی کافی است.	
۰/۰۰۰	۲۲/۷۰	۱/۰۳	۴/۲۰	تغییرات لازم (بازنگری) در محتوای دوره کارورزی در طول دوره در صورت لزوم اعمال می‌شود.	
۰/۰۰۰	۱۷/۵۰	۱/۰۳	۴/۰۵	متن کتاب و سرفصل‌های دوره کارورزی روان و قابل فهم بوده و پیچیده نیست.	

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً گفته شد هدف اصلی این پژوهش بررسی دیدگاه اساتید نسبت به موانع کاربست موفق برنامه کارورزی در تربیت معلم بوده که در ذیل به بحث و نتیجه‌گیری درباره نتایج می‌پردازیم. در زمینه انتخاب موانع کاربست برنامه یادشده، پنج مانع کلی با عناوین فراگیر (دانشجومعلم)، اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی، معلمان راهنما، محیط یادگیری و محتوای درسی برنامه کارورزی، از درون متون نویسندگانی

هم‌چون (کرامتی و دیگران، ۱۳۹۶؛ حجازی، ۱۳۹۶؛ زارع، ۱۳۹۶؛ حداد و خروشی، ۱۳۹۵؛ تاتاری و دیگران، ۱۳۹۵ و ...) استخراج گردید و در ادامه مطالعه پیمایشی نشان داد که از دیدگاه اساتید همه موانع شناسایی شده موانع کاربست موفق برنامه کارورزی در تربیت معلم می‌باشند.

همان‌طور که نمایان است، نتایج این پژوهش هم از لحاظ آماری معنادار بوده و هم از لحاظ نظری مورد تأیید و پشتیبانی پژوهش‌های پیشین است و با توجه به این شرایط می‌توان نتیجه گرفت که تمامی موانع مرتبط با فراگیران اساتید راهنمای تربیتی و تخصصی، معلمان راهنما، محیط یادگیری و محتوای درسی برنامه-کارورزی، در جلوگیری از کاربست برنامه کارورزی در تربیت معلم تأثیرگذار است.

با توجه به نتایج این پژوهش بایسته است؛ در زمینه توانمندسازی اساتید راهنمای تخصصی و تربیتی و معلمان راهنما آموزش‌های لازم برنامه‌ریزی و اجرا شود. پیش‌نیازهای ضروری برای آماده‌سازی و آگاهی‌بخشی فراگیران (دانشجومعلم) در زمینه برنامه کارورزی اجرایی شود. منابع درسی متفاوتی باید برای آموزش کارورزی در رشته‌های علوم تربیتی و در رشته‌های غیر علوم تربیتی دایر در دانشگاه فرهنگیان طراحی شود و محتوای آن‌ها باید بنا بر تنوع مخاطبان انتخاب شود. بازنگری کلی در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان انجام شود. برای کاهش فاصله میان دوره‌های نظری از جهت توانمندی و مهارت حرفه‌ای، محتوای درسی واحد کارورزی دانشگاهی بیش‌تر بر اجرای فعالیت‌های تحقیقاتی مانند: تهیه پروژه مرتبط با طراحی واحد یادگیری، درس‌پژوهی و اقدام‌پژوهی و هم‌چنین آشنایی با معلمان موفق و آموزش خلاقیت و نوآوری، متمرکز شود. توسعه کارورزی و آموزش آن باید یکی از ارکان اصلی دانشگاه فرهنگیان به حساب آید. از مطالعات و تجربیات کشورهای پیشرفته و در حال توسعه در زمینه آموزش کارورزی دانشگاهی و توسعه آن در نظام آموزش عالی که می‌تواند راهکارهای مناسبی برای ایجاد تحول در برنامه آموزشی و درسی کارورزی تربیت معلم ارائه دهد، بهره‌گیری شود. تحقیقات در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی آموزش‌های کارورزی در تمام ابعاد از برنامه‌ریزی تا اجراء و ارزیابی قرار گیرد.

### منابع

- احمدی، آمنه (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان، معاونت آموزشی و پژوهشی، (اردیبهشت ۱۳۹۱). قابل دسترس [www.cfu.ac.ir](http://www.cfu.ac.ir)
- امام جمعه، محمدرضا، مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه برنامه درسی، سال اول، شماره ۳.
- برنامه کارآموزی دانشجویان تربیت معلم دانشکده آموزش و پرورش دانشگاه Western Ontario یا UWO کانادا

پیشانی، ندا و خروشی، پوران (۱۳۹۵). چالش‌ها و فرصت‌های درس کارورزی از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس فاطمه الزهرا و شهید رجایی اصفهان)، کنفرانس بین‌المللی هزاره سوم علوم انسانی، ۹-۱.

تاتاری، محسن؛ تاجیک، فاطمه؛ و تاتاری، فهیمه (۱۳۹۵). ارزیابی و مطالعه جایگاه برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، نخستین همایش کشوری کارورزی.

تلخابی، محمود و فقیری، محمد (۱۳۹۳). کارورزی دانشجومعلم، آموزش‌نامه‌ی دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵.

حجازی، اسد (۱۳۹۶). کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ایران: چالش‌ها و راهبردها (یک مطالعه کیفی)، سومین همایش ملی تربیت معلم، شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

سرفصل برنامه درسی کارورزی؛ بازنگری‌شده ۱۳۹۴/۴/۱۵

سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴-۱۳۹۰).

صافی، احمد (۱۳۸۴). تمرین معلمی، کارورزی مدیریت و مشاوره، تهران: انتشارات رشد.

قادری، مصطفی؛ ناطقی، فایزه؛ و نصرتی، نسرين (۱۳۹۵). راهنمای ارائه مدلی نظری برای کارورزی بر اساس مدل‌های دانش عملی و دیدگاه ژوزف شوآب در پرکتیکال، نخستین همایش کشوری کارورزی.

کرامتی، انسی؛ و احمدآبادی، زهرا (۱۳۹۶). تبیین دیدگاه مدیران و دبیران دبیرستان‌ها در مورد مشارکت در درس کارورزی؛ یک مطالعه پدیدارشناختی، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، سال اول (۱)، ص ۱۰۱-۱۲۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم ایران، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال یک، ص ۵-۲۶.

Avalos, B. (2011). Teacher professional in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education* 27(1)10-20.

Bukaliya, Richard. (2012). The potential benefits and challenges of intership programmes in an OdL institutions: a case for the zimbabwe open university. *International journal on nrw trends in education on thir implication janury februaay march 2012*. volum:3 issue: Article: 13 issn1309-6249.

Brown, N. (2008). *Assessment in the Professional area Context*. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.

Bukari, Mohamad. (2015). Exploring the effectiveness of student representative councils in open and distance learning a case for Zimbabwe in open university *international journal on new trends in education and their implications*, 3 (1), 80-90

Brown, John Seely, Alan Collins, and Ann Holm. "Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. 21st Century Learning Initiative. 1991. 1 July 2005.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). "The designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gal, M., Valter, B. & Gal, J. (1994). Methods of qualitative analyze in psychology and education, Ahmad Reza Nasr (Trans.).
- Goulding, C (2002). Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers. London: Sage.
- [http://www.21learn.org/arch/articles/brown\\_seely.html](http://www.21learn.org/arch/articles/brown_seely.html)
- ELO S. & Kyangesh. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing. 62(1), pp107–115 .
- LaBoskey, V.K. (2014). Development of reflective practice: A study of preservice teachers. New York: Teachers College Press.
- Teacher Candidate Internship Handbook (2015). Darden College of Education. Old dominion University .
- UNESCO, (1990). Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education.
- Webster's new collegiate Dictionary, available at: [www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com)
- Teaching and teacher education 27(1)10-20.
- University of Western Ontario: UWO [www.uwo.ca](http://www.uwo.ca)
- Xiuli, M. (2012). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.

## Study of the views of professors on the obstacles to successful implementation of the internship program of Farhangian University

Asad hejazi, Fatemah amiri

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this research is to identify obstacles to the successful implementation of internship programs at Farhangian University from the viewpoint of professors.

**Method :** This research is applied in terms of its purpose and its method is descriptive-survey. The research tool was a researcher-made questionnaire that the content validity of the research instrument was examined through a survey of experts and Cronbach's alpha was 0.91. In order to gather information in the field of theoretical foundations, library studies are used and in the field, we first use the interview to identify the dimensions. Then, using the status determination questionnaire, the barriers were investigated. The statistical population of this research is faculty members of Farhangian University of Tehran province. The sample consisted of 128 faculty members and instructors by multistage cluster sampling. to analyze the data used T-test.

**Results:** The results of data analysis were analyzed using T-test. In content analysis findings, assessment of teacher education internship program in four mainstream areas (student teachers), educational and specialist guidance teachers, guidance teachers, learning environment and curriculum resources, Identified and identified in the field study; learners, educators and specialist teachers, the learning environment and curriculum resources are obstacles to the successful implementation of the four-year internship program at the University of Cultural Sciences.

**Conclusions:** Achilles heel The successful implementation of the four-year internship program at Farhangian University; the absence of the educated guidance teacher trained in this section is the ideality of the proposed program and the lack of educational resources and the environment.

**Keywords:** *Internship program, teacher training, Farhangian University, pathology.*



## مقایسه اثربخشی روش تدریس نقشه‌ی مفهومی با روش سخنرانی در یادگیری درس زیست‌شناسی

زهرا زارع<sup>۱</sup>، علی نصیرپور<sup>۲</sup> و پرویز انصاری‌راد<sup>۳</sup>

### چکیده

نقشه مفهومی یکی از راهبردهای یاددهی - یادگیری است که به یادگیری معنادار به فراگیران کمک می‌کند و روابط بین مطالب درسی را به صورت سلسله‌مراتبی نمایش می‌دهد. هدف پژوهش حاضر، بررسی نقشه مفهومی به عنوان راهبردی نوین در یاددهی - یادگیری فعالیت‌های آموزشی درس زیست‌شناسی به منظور تسلط دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤالات کنکور می‌باشد تا دبیران با استفاده از این روش به افزایش یادگیری عمیق، سرعت، دقت و نیز دستیابی به سطوح بالاتر شناختی در دانش‌آموزان برسند. روش به کار رفته در این پژوهش شبه‌آزمایشی (طرح دوگروهی مستقل) است. برای جمع‌آوری مبانی نظری و ادبیات تحقیق، از روش اسنادی و برای ارزیابی فرضیه‌های تحقیق و سنجش میزان یادگیری از پرسش‌نامه (امتحان کتبی محقق ساخته) استفاده شده است. ابزارهای مورد استفاده جهت پژوهش، شامل آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان پسر سال سوم رشته‌ی علوم تجربی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ به تعداد ۳۸۵ نفر می‌باشد که با نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان آن‌ها حجم نمونه انتخاب شد و به دو گروه کنترل و مورد آزمایش تقسیم شد. برای گروه کنترل روش تدریس سخنرانی و برای گروه مورد آزمایش روش تدریس با استفاده از نقشه‌های مفهومی محقق ساخته استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق از روش‌های آماری و از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌های کنترل و آزمایش در پیشرفت تحصیلی وجود دارد و فرضیه اصلی پژوهش (استفاده از روش تدریس نقشه‌ی مفهومی موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به روش تدریس سنتی می‌شود)، تأیید شد.

**کلیدواژه:** نقشه مفهومی، یادگیری، آموزش زیست‌شناسی، پیشرفت تحصیلی، سخنرانی

### مقدمه

با گسترش سریع فناوری در قرن بیستم و پیشرفت همه‌جانبه‌ی علوم و فنون، شاهد تغییراتی در فلسفه، محتوا و روش‌های آموزشی هستیم. در رویکردهای جدید، انتقال دانش از طریق معلم و کتاب و یادگیری مبتنی بر حافظه، جای خود را به ساختن دانش از طریق یادگیری معنادار داده است. این تحول با گذر از دیدگاه

<sup>۱</sup>. استادیار گروه آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. zahrazarebio@gmail.com

<sup>۲</sup>. کارشناس ارشد گروه آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

<sup>۳</sup>. استادیار گروه تربیت حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

رفتارگرایی به دیدگاه شناخت‌گرایی و به‌ویژه دیدگاه سازنده‌گرایی صورت گرفته است. سازنده‌گرایی به‌عنوان بخشی از جنبش شناختی معاصر به علت عدم‌رضایت از تعلیم و تربیت سنتی شکل گرفته است. براساس گفته تایلر اگر برنامه‌ها و سایر فعالیت‌های مدرسه‌ای با توجه به رغبت‌های فراگیران تنظیم شوند در این صورت فراگیران نیز به‌طور فعال در آن‌ها شرکت می‌کنند و در نتیجه نه تنها بهتر و آسان‌تر یاد می‌گیرند بلکه می‌آموزند که چگونه خود را با شرایط مدرسه وفق دهند (جعفری پورمقدم، ۱۳۹۴).

نقشه‌های مفهومی به‌طورگسترده‌ای برای کمک به دانش‌آموزان برای سازمان‌دهی دانش خود به‌کار گرفته شده‌اند. دانش‌آموزان از طریق نقشه مفهومی می‌توانند دانش و اطلاعات خود را درباره موضوع بیرون‌سازی و نمایش دهند و بعد از چینش دوباره، دانش خود را با اطلاعات جدید ترکیب نمایند و در نهایت ترکیبی از دانش جدید و قدیم خود را به‌صورت نقشه مفهومی نمایش دهند. نقشه‌های مفهومی ابزارهای مؤثری برای سازمان‌دهی اطلاعات مرتبط به‌هم هستند، چرا که در آن‌ها روابط بین اطلاعات، در قالب شبکه‌ها و روابط نشان داده می‌شود و ابزاری برای وصف ایده‌ها و مفاهیم کلیدی مربوط به یک موضوع در قالب یک شکل ترسیمی هستند. نواک بر اساس نظریه شناختی، ایده نقشه مفهومی را خلق کرد و بیان کرد نقشه مفهومی نشان‌دهنده روابط بین مفاهیم است که به‌وسیله گزاره‌هایی روابط دو یا چند مفهوم را به شکل معناداری بیان می‌کند و تمام ویژگی‌های یک ساختار سلسله‌مراتبی را دارد. نقشه مفهومی شامل پیوند دادن حلقه‌های یک زنجیر است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روابط شناخته‌شده پیشین و روابط جدید بین مفاهیم را درک کرده و به‌تبع آن به توسعه مفاهیم جدید بپردازند.

استفاده از نقشه مفهومی در درس زیست‌شناسی که دارای مفاهیم و موضوعات بسیار گسترده، متنوع و مرتبط به‌هم بوده و از سوی دیگر سؤالات ترکیبی فراوان در آزمون‌های سراسری، این امکان را برای دبیران و دانش‌آموزان فراهم می‌کند که از یک طرف به عمیق‌ترکردن فرایند یاددهی و یادگیری همت گمارند و از طرف دیگر دانش‌آموزان را به سطوح بالاتر شناختی سوق دهد. امروزه یکی از چالش‌های اساسی در حین فرایند تدریس، مشکل انتقال و مرتبط‌ساختن مفاهیم ترکیبی کتب زیست‌شناسی می‌باشد و به نظر می‌رسد برای رفع این مشکل یکی از راه‌های اساسی استفاده از نقشه‌های مفهومی در امر تدریس می‌باشد. با توجه به مطالب فوق مسئله‌ای که این پژوهش در صدد پرداختن به آن است اثربخشی راهبرد نقشه مفهومی در یادگیری از طریق ارتباط دادن معنادار بین مفاهیم زیست‌شناسی به یکدیگر (غدد و ترشحات دستگاه درون ریز انسان) در حوزه کتاب زیست‌شناسی سال سوم رشته تجربی (دوره دوم متوسطه) می‌باشد.

### روش پژوهش

این پژوهش با توجه به موضوع و هدف آن، شبه‌آزمایشی با طرح دو گروهی مستقل شامل دو گروه: گروه گواه و گروه آزمایش با اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. برای جمع‌آوری مبانی نظری و ادبیات تحقیق از روش اسنادی و برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی از نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد.

در این تحقیق روایی بر اساس روایی صوری و محتوایی می‌باشد که اعتبار صوری مبتنی بر داوری و قضاوت متخصصان است. در این باره، برای تأیید روایی این پرسش‌نامه از نظرات و قضاوت اساتید علوم زیست‌شناسی، تربیتی، کارشناس آموزش متوسطه منطقه، مدیر مدرسه و سرگروه معلمان استفاده شد. جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم دبیرستان‌های شهرستان کرمان، ناحیه یک می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل می‌باشند که تعداد آن‌ها ۳۸۵ نفر بوده و در ۱۴ کلاس سازمان داده شده‌اند. واحد نمونه‌گیری کلاس است.

**مرحله‌ی پیش‌آزمون:** به منظور مقایسه و بررسی اثربخشی دو روش تدریس سنتی و استفاده از نقشه‌ی مفهومی، از دو گروه ۱ و ۲ که مربوط به کنترل و آزمایش بودند بدون اطلاع قبلی از مباحث موردنظر یعنی هورمون‌ها و دستگاه درون‌ریز، پیش‌آزمون گرفته شد.

**اجرای پژوهش:** پس از مشخص شدن دو گروه در قالب آزمایش و کنترل، در گروه آزمایش، فراگیران تحت برنامه درسی مبتنی بر تدریس با استفاده از نقشه‌ی مفهومی آموزش دیدند و در مقابل، فراگیران گروه کنترل طبق برنامه درسی مرسوم (بدون استفاده از نقشه‌ی مفهومی) آموزش دیدند. در این مرحله از پژوهش، تمامی نقشه‌های مفهومی مرتبط با فصل هورمون‌ها که بایستی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت به صورت دست‌نویس و برخی با استفاده از نرم‌افزار Cmap Tools تهیه شدند.

**روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:** به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شده است و جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از نرم‌افزار کامپیوتری «SPSS» استفاده شده است.

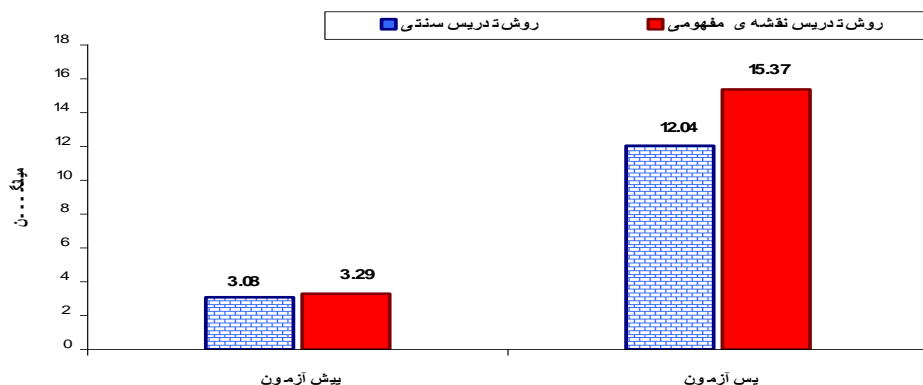
## نتایج

**یافته‌های توصیفی:** یافته‌های توصیفی پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین و انحراف معیار در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میزان یادگیری درس زیست‌شناسی

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
روش تدریس سنتی	۲۴	۳/۰۸	۱/۷۱	۱۲/۰۴	۲/۸۲
روش تدریس نقشه‌ی مفهومی	۲۴	۳/۲۹	۱/۴۵	۱۵/۳۷	۲/۴۴

همان‌طور که نتایج جدول بالا نشان می‌دهد میانگین یادگیری درس زیست‌شناسی در دو گروه روش تدریس سنتی و گروه روش تدریس با استفاده از نقشه مفهومی در پیش‌آزمون تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود. اما در پس‌آزمون تفاوت آشکاری مشاهده می‌شود که این تفاوت به نفع گروه نقشه‌ی مفهومی در افزایش یادگیری درس زیست‌شناسی، مبحث هورمون‌ها و غدد درون‌ریز بعد از روش تدریس با استفاده از نقشه‌ی مفهومی است.



شکل ۱. مقایسه میانگین یادگیری درس زیست شناسی

#### یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

یافته های استنباطی مربوط به فرضیه های این پژوهش شامل آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، می باشد که برای متغیر مورد مطالعه در این پژوهش در جداول زیر با سطح خطای ۰/۰۵ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج کولموگروف - اسمیرنوف (برای بررسی مفروضه نرمال بودن) در میزان یادگیری درس

زیست شناسی

متغیر دارای توزیع نرمال است:  $H_0$ ، متغیر دارای توزیع نرمال نیست:  $H_1$

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (بررسی مفروضه نرمال بودن)		آزمون ها		متغیر پژوهش	
نتیجه آزمون	سطح معنی داری	Z	پیش	درس	یادگیری
قبول $H_0$ (نرمال)	۰/۱۱	۱/۱۹	پیش	درس	یادگیری
قبول $H_0$ (نرمال)	۰/۶۶	۰/۷۲۹	پس	درس	زیست شناسی

همان طور که نتایج جدول (۲) نشان می دهد به منظور مقایسه توزیع داده های به دست آمده از پژوهش حاصل با توزیع نرمال از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. با توجه به اطلاعات حاصل از جدول فوق و با تأکید بر Z به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. پس می توان به این نتیجه رسید که توزیع داده های مرتبط با فرضیه پژوهش نرمال است و پیش فرض نرمال بودن داده ها رعایت شده است مجاز به استفاده از آزمون تحلیل کواریانس هستیم.

**فرضیه اصلی پژوهش:** استفاده از روش تدریس نقشه‌ی مفهومی موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به روش تدریس سنتی می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره آنکوا (ANCOVA) میزان یادگیری درس زیست‌شناسی

توان آزمون	Eta2	سطح معناداری	آزمون F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموعه مجدورات	
۱	۰/۷۸۹	۰/۰۰۱	۸۴/۳۱۸**	۱۷۹/۱۵۲	۲	۳۵۸/۳۰۴	هم‌گونی رگرسیون
۱	۰/۷۳۹	۰/۰۰۱	۱۲۷/۱۲۶**	۲۳۶/۷۷۱	۱	۲۳۶/۷۷۱	اثر پیش‌آزمون
۱	۰/۵۶۸	۰/۰۰۱	۵۹/۱۵۱**	۱۱۰/۱۶۷	۱	۱۱۰/۱۶۷	بین‌گروهی
				۱/۸۶۲	۴۵	۸۳/۸۱۲	خطا
					۴۷	۴۵۳/۹۱۷	کل

\*\* معناداری حتی در سطح ۰/۰۱ \* معناداری حتی در سطح ۰/۰۵

به‌طور خلاصه اطلاعات جدول نشان می‌دهد در سطر اول مقدار F مربوط به بررسی هم‌گونی شیب رگرسیون برابر با ۸۴/۳۱ که از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. این نشان می‌دهد پیش‌فرض هم‌گونی شیب خط رگرسیونی (تعامل بین متغیر پیش‌آزمون و مستقل) رعایت نشده است.

چنان‌که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، مقدار F میزان یادگیری درس زیست‌شناسی، مربوط به ردیف اثر پیش‌آزمون برابر با ۱۲۷/۱۲۶ که از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. این نشان می‌دهد اگر در میانگین‌ها تعدیلی صورت نگیرد نیز بین آن‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی تفاوت میانگین‌ها هم با تعدیل و هم بی‌تعدیل معنی‌دار است. هم‌چنین وقتی اثر تفاوت پیش‌آزمون برداشته می‌شود و میانگین‌ها تعدیل می‌شوند در پس‌آزمون نیز تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود و به تعادل می‌رسند. مقدار F در بین گروهی با کنترل پیش‌آزمون برابر ۵۹/۱۵ است که از نظر آماری معنی‌دار می‌باشد.

مشاهده داده‌های ردیف سوم جدول که مربوط به بررسی فرضیه پژوهش و مقایسه بین گروه‌ها در پس‌آزمون می‌باشد نشان می‌دهد که با کنترل پیش‌آزمون در مرحله پس‌آزمون مجذور اتا به ۰/۵۶۸ رسیده است، به عبارتی با برداشتن تأثیر پیش‌آزمون از نمرات پس‌آزمون ۵۷ درصد از تفاوت‌های فردی در پس‌آزمون مربوط به تأثیر روش تدریس با استفاده از نقشه‌ی مفهومی (به‌کارگیری و تأثیر متغیر مستقل) و تفاوت بین آن‌ها است. توان آماری نیز برابر با ۱/۰۰ به دست آمده است، یعنی احتمال این‌که فرضیه صفر اشتباهاً تأیید شده باشد در حدود صفر می‌باشد (خطای نوع دوم). یعنی روش تدریس با استفاده از نقشه مفهومی بر میزان یادگیری درس زیست‌شناسی مؤثر واقع شده است پس فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

در فرضیه مبنی بر تفاوت بین دانش‌آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی، نتایج به‌دست آمده بیان‌کننده این است که بین دانش‌آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی اختلاف و تفاوت وجود

دارد و می‌توان گفت ترکیب موضوعات مرتبط با هم از جمله مبحث موردنظر در این پژوهش یعنی غدد دستگاه درون‌ریز با ترشحات این دستگاه، با روش تدریس به کمک نقشه‌ی مفهومی در مقایسه با روش تدریس سنتی به‌طور معناداری افزایش داشته است. لذا می‌توان این نتیجه را گرفت که نقشه‌های مفهومی، روشی برای بالابردن پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان و درک بهتر مبحث دستگاه درون‌ریز می‌شود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌هایی که توسط تی‌سنگ و همکاران (۲۰۱۰)، فارل (۲۰۰۹)، نواک (۲۰۰۳)، بیلاسمنی (۲۰۰۲)؛ به نقل از قنبری و همکاران، (۱۳۸۹)، سرهنگی و همکاران (۱۳۸۹) و هادیان (۱۳۹۰) در آموزش به کمک نقشه، که در دستیابی دانش‌آموزان به سطوح بالاتر بلوم (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی) بسیار مؤثر است و می‌تواند با ایجاد ارتباط‌های منطقی میان مفاهیم راه‌حل مناسبی جهت ایجاد یادگیری معنی‌دار و پایدار باشد، در یک‌سو قرار دارد.

#### منابع

- جنیدی، مائده (۱۳۸۶). بررسی تأثیر راهبرد نقشه مفهومی بر میزان یادگیری و یادداری مفاهیم درس زیست‌شناسی سال دوم تجربی دبیرستان‌های دخترانه شهر بابل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علامه طباطبائی.
- حاتمی، جواد؛ عبدالله میرزایی، رسول و عباسی، جواد (۱۳۸۸). بهبود کیفیت آموزش مفاهیم درس شیمی به کمک نقشه‌های مفهومی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، (۳) ۵۶-۷۱.
- حدیدفروش، زهرا و صادقی، مهرناز. (۱۳۸۵). الگوی تدریس طرح شبکه‌ای (کتابچه)، انتشارات آموزش علوم. تهران.
- خان‌بیگی، حدیث. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش نقشه‌ی مفهومی بر سرعت و دقت یادگیری درس روان‌شناسی عمومی دانشجویان دانشگاه‌ها. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- سرهنگی و همکاران (۱۳۸۹). مقایسه‌ی تأثیر آموزش مبتنی بر «سخنرانی» و «نقشه مفهومی» بر سطوح یادگیری شناختی. مجله پرستاری مراقبت ویژه، ۵-۳.
- سعیدی، علی؛ سیف، علی‌اکبر؛ اسدزاده، حسن؛ ابراهیمی، صغری (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی شیوه‌های ارائه و تهیه‌ی نقشه‌های مفهومی بر درک مطلب. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، پاییز ۹۲، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۱۴۳/۳-۱۲۵.
- سوادپور، نسرين. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش به کمک نقشه مفهومی معلم‌ساخته و نقشه‌های مفهومی با تلفیق چند رسانه‌ای در درس حرفه‌وفن بر عملکرد یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم راهنمایی زنجان. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. فصلنامه آموزش و ارزشیابی. شماره ۲۵، صص ۴۳-۵۸.



هادیان دهکردی، مسعود. (۱۳۹۳). ارزیابی درک دانشجویان ریاضی از مفهوم حد به کمک نقشه‌ی مفهومی.

نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش. جلد. ۹ شماره ۱. ص ۳۹-۴۳.

Albertog. Canas & Joseph D. Novak (2009). What is a concept Map? Institute for Human and Machine cognition (Ihmc).

Horton P. B ،Mcconny A. A. and Gallo M ،.An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool ،Vol. 77 ،No. 1, 1993 ،pp. 95-111

Novak ،J. andGowin ،D. (1984). Leaning How to Lean. New York and Cam ridge ،UK: Cam rige University Press.

## Comparison of the Effectiveness of the Conceptual Mapping Method with the Method of Speaking in Biology Lesson Learning

**Zahra zare**

professor assistant, department of Biology education, Farhangian university

**Ali Nasirpour**

M.A. of Biology education, Farhangian university

**Parviz Ansarirad**

*professor assistant, department of education, Farhangian university*

### Abstract

A conceptual map is one of the teaching-learning strategies that can facilitate meaningful learning among the students and shows hierarchically the relationship between the contents of the courses. the aim of this present study was to investigate the conceptual map as the modern method of teaching-learning strategies or activities using the comparison of the effectiveness of teaching methods by a conceptual map in the Biology learning, hormonal and endocrine topics among the students of the 3<sup>rd</sup> grade of sciences. The statistical population of this study includes all the male students [3<sup>rd</sup> grade of high school male students in the fields of sciences] from Kerman during the academic year 2016-2017. Sampling method is as follows: Among the statistical population of a high school, two classes (each of them consists of 24 people) were selected by a cluster sampling method. One class (24 people) and the other one (24 people) were randomly selected as a test group for applying an independent variable (teaching method with the help of a conceptual map) and as a control group for traditional education, respectively. The method of this study, based on its subject and objective, is a pseudo-experimental (independent two-groups' design) and functional paper. Collecting the theoretical and research literature was done in a form of documentary studies by evaluating the related hypotheses as well as measuring the level of learning using a researcher-made questionnaire [written tests]. Materials used for conducting this research included two researcher-made academic achievements along with 20 questions. In order to analyze the data of this study, the following statistical methods using the required software were used: Descriptive statistics methods such as frequency tables, percentages, column graphs, mean and standard deviation and Inferential statistics. To analyze the collected data, computer software SPSS was used. The results of the research indicate that there is a significant difference between the control and experimental groups in the domains of knowledge and learning, and the main hypothesis of this will be confirmed.

**key word:** *Conceptual Map, Learning, Biology Education.*

## مقایسه برنامه‌ی درسی آموزش جغرافیا با برنامه درسی بازنگری‌شده‌ی جدید شش گرایش جغرافیا

رسول شریفی نجف‌آبادی<sup>۱</sup>

### چکیده

رشته تحصیلی جغرافیا دارای گرایش آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان و شش گرایش سنجش از دور، ژئومورفولوژی، جغرافیای سیاسی، برنامه‌ریزی روستایی، برنامه‌ریزی شهری و آب و هواشناسی در سایر دانشگاه‌های کشور است. وزارت علوم و فن‌آوری برای هر کدام از این گرایش‌ها برنامه درسی خاصی را مصوب کرده است. هدف از این پژوهش، بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی رشته جدید التاسیس آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان با برنامه‌های درسی بازنگری‌شده شش گرایش کارشناسی جغرافیا در سایر دانشگاه‌ها می‌باشد. این مقایسه می‌تواند گواه آن باشد که برنامه درسی تربیت معلم از نظر محتوای تخصصی تا چه حد با گرایش‌های موازی خود در مجموعه‌ی جغرافیا هم‌خوانی و قرابت داشته و همچنین، وجوه ویژه و متمایز آن چه مواردی می‌باشد. نتایج این پژوهش که در قالب روش تحقیق تطبیقی و به روش جرج برودی انجام شده گواه آن است که برنامه درسی آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان هم‌گام با برنامه درسی بازنگری‌شده جدید شش گرایش کارشناسی جغرافیا در سایر دانشگاه‌ها، توانسته است با به‌روزرسانی عناوین دروس و کیفیت محتوا، بخش عمده‌ای از موضوعات پایه و اصلی جغرافیا را پوشش داده و به کلیت این رشته وفادار بماند؛ اما این کار به ادغام دروس مشابه و اختصار سرفصل‌ها انجامیده است. همچنین، برنامه جدید آموزش جغرافیا از لحاظ جهت‌گیری شغلی، حرفه‌ای‌تر و از لحاظ محتوای تربیتی و روان‌شناسی به‌روزتر از برنامه‌های قبلی شده است.

**کلیدواژه‌ها:** گرایش‌های جغرافیا، تربیت معلم حرفه‌ای، طرح کلان معماری برنامه‌های درسی

### مقدمه

اراتوستن (۲۷۶-۱۹۴ پیش از میلاد) نخستین شخصی بود که از واژه جغرافیا استفاده کرد. جغرافیا به‌لحاظ لغوی به‌معنای توصیف ترسیمی زمین است. بر این اساس، جغرافیا بر اساس درکی فضایی یا فضامند به مطالعه پدیده‌های روی زمین می‌پردازد [۱]. جغرافیا را می‌توان همان‌طور که ویدال دولابلانز بیان کرده؛ علم مطالعه روابط متقابل انسان و طبیعت دانست [۲].

<sup>۱</sup>. استادیار گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران Sharifi1010@gmail.com

در طول تاریخچه دانشگاه‌ها در ایران، برنامه درسی رشته جغرافیا نوسانات متعددی را تجربه کرده است. در ابتدا برنامه درسی این رشته به‌طور مشترک با رشته تاریخ و تحت یک عنوان کارشناسی ارائه می‌شده است. بعدها رشته جغرافیا مستقل شده و به مرور گرایش‌های متعددی پیدا کرده که هرکدام از آن‌ها نیز برنامه‌های درسی ویژه خود را داشته‌اند. در تاریخ ۱۳۹۵/۶/۲۸ وزارت علوم و فن‌آوری برنامه درسی تجمیع و بازنگری شده دوره کارشناسی رشته جغرافیا را به‌منظور انسجام‌بخشیدن به برنامه‌های درسی گرایش‌های مستقل جغرافیا ابلاغ کرد. این برنامه درسی از مهرماه همان سال در دوره کارشناسی شش گرایش سنجش از دور، ژئومورفولوژی، جغرافیای سیاسی، برنامه‌ریزی روستایی، برنامه‌ریزی شهری و آب و هواشناسی لازم‌الاجرا شد [۳].

به موازات سایر دانشگاه‌ها، در مراکز تربیت معلم نیز روند مشابهی رخ داد. در آغاز کار تربیت معلم تاریخ و جغرافیا به‌طور مشترک صورت می‌گرفت، ولی بعدها تربیت معلم این دو رشته به‌طور مجزا صورت گرفت. یکی از منسجم‌ترین برنامه‌های تربیت دبیر جغرافیا در سال ۱۳۷۳ به تصویب رسید و به مدت بیست و دو سال به مرحله اجرا درآمد. از آنجایی که در طی این مدت در این برنامه متناسب با پیشرفت علم جغرافیا، فن‌آوری‌های نوین، یافته‌های جدید علوم تربیتی و روان‌شناسی تحولی رخ نداده بود، تغییر آن لازم و ضروری به نظر می‌رسید. با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، این مهم در اولویت قرار گرفت و با اجرای "طرح کلان معماری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان"، برنامه‌های درسی همه رشته‌ها و از جمله جغرافیا مورد بازنگری قرار گرفته و از سال ۱۳۹۵ عملیاتی گردید [۴].

### تعریف مسأله، اهداف و روش تحقیق

جغرافیا علم مکان است و مکان از عناصر عمده شکل‌دهی به هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. به همین دلیل، این علم در همه کشورها مورد توجه بوده و از عناصر مهم برنامه درسی مدارس شده است. از سوی دیگر، دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی تربیت معلم این رسالت را بر عهده دارد که با انجام یک برنامه‌ریزی منسجم، معلمانی توانمند برای تدریس جغرافیا در مدارس تربیت نماید. برنامه درسی به‌عنوان محور و شالوده‌ی هر رشته در این میان نقش مهمی بر عهده دارد. برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه‌ای با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور را داشته باشد [۵]. برنامه درسی تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مولفه‌های تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت یا عدم‌موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی منوط به قابلیت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای معلمانی است که مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند. در مطالعاتی که کینگ [۸] و کالدرا [۹] داشته‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که مراکز تربیت معلم را در آموزش‌های روش‌های تدریس موفق بوده‌اند.

هدف از این تحقیق، بررسی و مقایسه تطبیقی برنامه‌های درسی رشته جدید التاسیس آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان با برنامه‌های درسی تجمیع و بازنگری شده شش گرایش کارشناسی جغرافیای سایر

دانشگاه‌ها می‌باشد. این مقایسه می‌تواند نشانگر آن باشد که برنامه درسی تربیت معلم جغرافیا از نظر محتوای تخصصی تا چه حد به سایر گرایش‌های جغرافیا نزدیک بوده و عناوین دروس و محتوای آن‌ها هم‌خوانی و قرابت داشته و هم‌چنین، وجوه متمایز ویژه این گرایش چه مواردی می‌باشد. امید است که با مقایسه‌ی شباهت‌ها و تفاوت‌های این برنامه‌های درسی، فرصت‌ها و تهدیدهای موجود مشخص شده و برای آنها راه-کارهایی ارائه گردد.

این تحقیق تطبیقی در قالب روش جرج برودی<sup>۱</sup> انجام گرفته است. وی چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را مطرح کرده است. بنابراین روش، ابتدا اطلاعات مربوط به کلیات، عناوین دروس و محتوای سرفصل‌های رشته‌های مورد مقایسه، گردآوری، یادداشت‌برداری و توصیف شده و در مرحله بعد، این اطلاعات مورد تفسیر قرار گرفته است. در مرحله هم‌جواری، به طبقه‌بندی و سامان‌دهی اطلاعات پرداخته شده و در نهایت، تشابهات و تفاوت‌های میان برنامه درسی ذکر شده و هم‌چنین جنبه‌های نوآوری آن‌ها مقایسه گردیده است.

#### بحث

مطابق روش جرج برودی مباحث به ترتیب در چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه مطرح می‌گردند:

#### توصیف

هدف از ارائه برنامه درسی جدید آموزش جغرافیا دانشگاه فرهنگیان، بازنگری اساسی در سرفصل‌های دروس جغرافیا، طراحی ملاک‌ها و سطوح، ابتکار در ارزیابی، به‌روزر کردن منابع هر واحد درسی، توجه به نیازهای جامعه امروز و کارکردهای ویژه درس جغرافیا در تربیت معلم شایسته بوده است. دانشجو معلمان در این رشته تحصیلی با دانش، مهارت و تفکر جغرافیایی آشنا می‌شوند و نگرش آن‌ها نسبت به موقعیت محیطی که در آن به سر می‌برند، بهبود می‌یابد [۶]. تعداد کل واحدهای درسی ۱۵۰ واحد است که آن‌ها را می‌توان در ۴ دسته شایستگی دانش موضوعی (۵۹ واحد)، دانش تربیتی (۳۷ واحد)، عمل تربیتی - موضوعی (۲۷ واحد) و دانش عمومی (۲۷ واحد) مورد توجه قرار داد.

در برنامه درسی تجمیع و بازنگری شده شش گرایش کارشناسی جغرافیای دانشگاه‌ها نیز به این نکته تاکید شده است هدف از آموزش جغرافیا تربیت کارشناسانی است که ضمن فراگیری جنبه‌های نظری و تئوریک علم جغرافیا و ارتقاء آن، از مهارت‌های تخصصی و کاربردی لازم در جهت کمک به ایجاد فضای زیست بهینه و پایدار و نیز افزایش رفاه انسان در جامعه برخوردار باشند. برای تحقق این امر، برنامه آموزشی به‌ترتیبی تنظیم شده است که دروس پایه و تخصصی در هر گرایش به وجهی منطقی و نظام‌یافته مکمل یکدیگر باشند. این دروس به‌صورت دروس پایه (۸۰ واحد) و دروس تخصصی (۳۴ واحد) تنظیم شده است که مجموعه آن‌ها به علاوه ۲۲ واحد دروس عمومی، جمعاً ۱۳۶ واحد است.

<sup>۱</sup>. Beredy

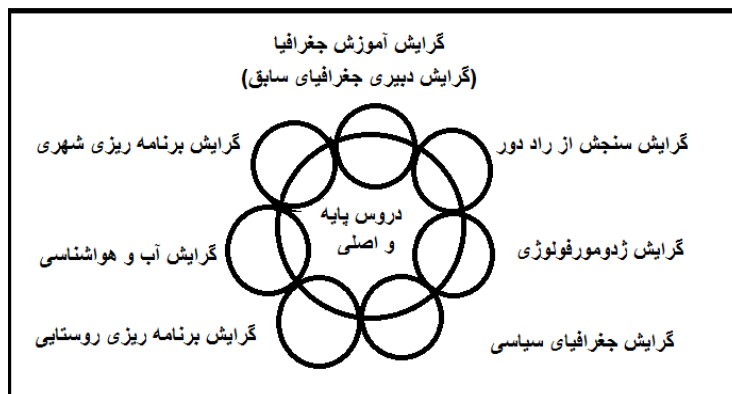
## تفسیر

در هر دو برنامه درسی، بر اهمیت جغرافیا در زندگی روزمره مردم و لزوم وجود این رشته در دانشگاه‌ها و پرورش دانشجویان برای گسترش سواد جغرافیایی در بین مردم و حل مشکلات جامعه تاکید شده است. اما از جهت رسالت دانشگاه‌ها تفاوت‌هایی وجود دارد.

در مجموع واحدها، دانشگاه فرهنگیان ۱۴ واحد از برنامه شش گرایش کارشناسی جغرافیا بیش‌تر دارد. اگر طول دوره کارشناسی را ۸ ترم در نظر بگیریم، به‌طور میانگین هر دانشجوی رشته آموزش جغرافیا باید در هر ترم ۱۸/۷۷ واحد بگذراند؛ در حالی‌که در برنامه‌های شاخه‌های مختلف کارشناسی جغرافیای جدید این میانگین به ۱۷/۲۵ می‌رسد. پس، برنامه آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان اندکی سنگین‌تر است.

دروس عمومی به تعداد ۲۲ واحد برای همه رشته‌ها و گرایش‌های دانشگاهی الزامی است، بنابراین، طبیعی است که این دروس در هر سه برنامه مورد مقایسه عیناً وجود داشته و حدود ۱۶ درصد کل واحدها را به خود اختصاص دهند. استثنایی که در این میان وجود دارد، ۳ واحد عمومی است که خاص دانشگاه فرهنگیان و برای تمام رشته‌های زیرمجموعه آن تعریف شده است (سلامت، بهداشت و صیانت از محیط زیست و نگارش خلاق و نگارش علمی).

دروس پایه - اصلی، وجه مشترک شش گرایش جغرافیای سایر دانشگاه‌ها و برنامه آموزش جغرافیای جدید می‌باشد که آن‌ها را در زیر چتر خانواده موضوعی و حول محور مفهومی جغرافیا تجمیع کرده است (شکل ۱).



شکل ۱. نمودار ارتباط گرایش‌های مختلف جغرافیا با هسته‌ی مرکزی اصلی آن.

در بعد دروس تخصصی، این دروس با وجود این‌که در گرایش‌های مختلف جغرافیا متفاوت ارائه می‌شوند، اما ارتباط ذاتی آن‌ها با دروس پایه و اصلی حفظ می‌شود. در برنامه تجمیع‌شده کارشناسی جغرافیا، ۳۴ واحد تخصصی برای گرایش‌های شش‌گانه جغرافیا (سنجش از دور و GIS، ژئومورفولوژی، جغرافیای سیاسی، برنامه‌ریزی روستایی، برنامه‌ریزی شهری و آب و هواشناسی) پیش‌بینی شده است که فقط دانشجویان گرایش مربوطه آن‌ها را می‌گذرانند. بنابراین، با توجه به این‌که رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان یکی دیگر از گرایش‌های جغرافیا محسوب می‌شود، این ۳۴ واحد نیز در قالب خاص حرفه معلمی جغرافیا قابل تعریف



می‌باشند. در برنامه درسی آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان به‌جای این ۳۴ واحد، ۲۷ واحد تحت عنوان دروس تخصصی-تربیتی تعریف شده‌اند. این دروس از یک‌سو ماهیت علوم تربیتی داشته و تامین‌کننده نیازهای حرفه‌ای معلمی در کلاس‌های درس بوده و از سوی دیگر ماهیت تخصصی داشته و ویژه معلمان درس جغرافیا می‌باشند (دروس فلسفه‌ی معلمی در آموزش جغرافیا، برنامه‌ریزی درسی در جغرافیا، طراحی آموزشی در جغرافیا، پژوهش و توسعه‌ی حرفه‌ای، و فن‌آوری اطلاعات در جغرافیا).

در شش گرایش جغرافیا در سایر دانشگاه‌ها، به جز سه گروه دروس عمومی، پایه و تخصصی، گروه درسی دیگری تعریف نشده است. در دانشگاه فرهنگیان، این طیف گسترده‌تر بوده و علاوه بر دروس عمومی، پایه، اصلی و تخصصی ۳۷ واحد در دو گروه دروس علوم تربیتی و تعلیم و تربیت اسلامی نیز تعریف شده‌اند. ۱۸ واحد این دروس علوم تربیتی (روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری و آموزش، اصول و روش‌های تدریس، اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره، ارزشیابی از یادگیری، کاربرد هنر در آموزش، کاربرد زبان در تربیت، مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش تطبیقی) و ۱۹ واحد دروس تعلیم و تربیت اسلامی (سیره‌ی تربیتی پیامبر و اهل بیت (ع)، نظام تربیتی اسلام، فلسفه تربیت در ج.ا.ا، فلسفه تربیتی رسمی و عمومی در ج.ا.ا، اسناد و قوانین در آموزش و پرورش، اخلاق حرفه‌ای معلم، تاریخ اندیشه و عمل تربیتی در اسلام و ایران و نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام) است. این افزایش واحد با هدف افزایش توانمندی‌های پایه معلمی در همه‌ی رشته‌های زیر مجموعه دانشگاه فرهنگیان رخ داده است.

### همجواری

طبق جدول شماره ۱ مشخص می‌شود که در برنامه جدید شش گرایش جغرافیا دروس پایه و اصلی با حدود ۸۰ واحد از مجموع ۱۳۶ واحد، ۶۰ درصد کل محتوای دوره را به خود اختصاص داده‌اند. اما در رشته‌ی جدید آموزش جغرافیا، دروس پایه و اصلی با ۵۹ واحد از ۱۵۰ واحد، تنها ۴۰ درصد از کل محتوای این دوره را تشکیل می‌دهند. بنابراین، رشته جدید آموزش جغرافیا، ۲۱ واحد (۲۶ درصد) از شش گرایش دیگر خانواده جغرافیا فاصله گرفته است و ماهیت جغرافیایی آن کاهش یافته است.

در برنامه درسی شش گرایش و برنامه جدید آموزش جغرافیا عموم درس‌های پایه‌ای که در هر دوی این رشته‌ها ارائه شده‌اند، مشابه بوده و در هر دو برنامه بر روی عناوین اصلی و تخصصی دروس مانند فلسفه‌ی جغرافیا، روش تحقیق، آمار و احتمالات، زمین در فضا، جغرافیای خاک‌ها، آمایش سرزمین، نقشه‌خوانی، مبانی سنجش از راه دور، مبانی سیستم اطلاعات جغرافیایی، مسایل زیست‌محیطی تاکید یکسانی شده است. اما، دروسی مانند مبانی ژئومورفولوژی و ژئومورفولوژی ایران ۱، مبانی آب و هواشناسی و آب و هواشناسی و آب و هوای ایران، مبانی جغرافیای سیاسی و جغرافیای سیاسی ایران، مبانی جغرافیای شهری و جغرافیای شهری ایران، مبانی جغرافیای روستایی و جغرافیای روستایی ایران که در برنامه درسی کارشناسی جغرافیا به‌طور مجزا و به ارزش ۴ واحد مطرح گردیده‌اند، در رشته آموزش جغرافیا جهت رعایت اختصار با هم ممزوج شده و تحت عناوین ترکیبی ژئومورفولوژی با تاکید بر ایران، آب و هواشناسی با تاکید بر ایران، جغرافیای سیاسی

با تاکید بر ایران، جغرافیای شهری با تاکید بر ایران، جغرافیای روستایی با تاکید بر ایران به ارزش ۲ واحد ارائه شده اند.

در این بین استثنائاتی هم وجود دارد و برخی از دروس خاصی یکی از این دو رشته ارائه شده و با رشته دیگر هم پوشانی ندارند؛ مثلاً در برنامه درسی شش گرایش کارشناسی جغرافیا دروسی مانند ریاضی<sup>۱</sup>، جغرافیای تاریخی، مخاطرات محیطی، جغرافیای فرهنگی، جغرافیای زیستی، جغرافیای اقتصادی، مبانی برنامه نویسی کامپیوتر و کارآفرینی و هم چنین در رشته آموزش جغرافیا دروسی مانند مبانی جغرافیا، متون تخصصی جغرافیا، سه عنوان درسی جغرافیای ناحیه ای (خشک و نیمه خشک ایران، کوهستانی و کوهپایه ای ایران و سواحل ایران)، جغرافیای توسعه، شناخت مشاهیر جغرافی دانان جهان اسلام به صورت خاص ارائه شده اند. هرچند اضافه شدن دروس تخصصی اخیر به برنامه درسی رشته آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان از نقاط قوت آن است، اما نبود دروسی مانند جغرافیای تاریخی، مخاطرات محیطی، جغرافیای فرهنگی، جغرافیای زیستی و جغرافیای اقتصادی در این برنامه هم از نکات قابل تأمل است. با توجه به تعهد استخدامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، حذف درس کارآفرینی هم قابل توجیه است.

جدول ۱. هم جوارى مشخصات واحدهای رشته های آموزش جغرافیا و شش گرایش دیگر جغرافیا

نام رشته	سال تصویب	واحدهای عمومی	واحدهای پایه و اصلی	واحدهای تخصصی	واحدهای اختیاری	واحدهای تعلیم و تربیت اسلامی	واحدهای تربیتی	کل واحدها
آموزش جغرافیا	۱۳۹۵	۲۷	۵۹	۲۷ (موضوعی) تربیتی	-	۱۹	۱۸	۱۵۰
شش گرایش جغرافیا	۱۳۹۵	۲۲	۸۰	۳۴	۶ واحد	-	-	۱۳۶

#### مقایسه داده ها

مقایسه داده گواه آن است که برنامه ی درسی آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان هم گام با برنامه درسی شش گرایش کارشناسی جغرافیا در سایر دانشگاه ها، توانسته است با به روزرسانی عناوین دروس و کیفیت محتوا، بخش عمده ای از موضوعات پایه و اصلی جغرافیا را پوشش داده و به کلیت این رشته وفادار بماند. اما این کار نیز به ادغام دروس مشابه و اختصار سرفصل ها انجامیده است. هم چنین، برنامه جدید آموزش جغرافیا از لحاظ جهت گیری شغلی و تربیت معلم حرفه ای از لحاظ محتوای تربیتی و مبانی روان شناسی به روزتر از برنامه های قبلی شده است.

#### نتیجه گیری

دو برنامه جدیدالتدوین آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان و برنامه جمع شده شش گرایش جغرافیا در سایر دانشگاه ها در این مقاله به روش جرج برودی مورد مقایسه تطبیقی قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان می دهند که در دروس پایه و اصلی این دو برنامه هماهنگی خوبی داشته و متناسب با پیشرفت شاخه های مختلف علم جغرافیا، محتوای آن ها نیز به روز شده است؛ هرچند حدود ۲۱ درصد ادغام واحدهای مشابه و کاهش واحد در دانشگاه فرهنگیان رخ داده است. علاوه بر آن، برنامه جدید آموزش جغرافیا از لحاظ تربیت معلم

حرفه‌ای غنی‌تر و به‌روزتر شده است. پیشنهاد می‌شود که جهت پیشگیری از چالش‌های پیش‌رو، متولیان این دانشگاه با تقویت زیرساخت‌ها و امکانات تخصصی جغرافیا، مانع آن شوند که فشرده‌سازی دروس تخصصی جغرافیا به ضعف علمی دانشجویان این دانشگاه در مقایسه با دانشجویان سایر دانشگاه‌ها منجر شود. همچنین، با تاکید بر دروس موضوعی و تربیتی و به خصوص درس کارورزی وجه تربیت حرفه‌ای این رشته را غنی‌تر سازند.

### منابع

- شورچه، محمود (۱۳۹۶) مکتب‌های جغرافیایی از آغاز تاکنون، تهران: انتشارات پرهام نقش.
- شکویی، حسین. (۱۳۹۳). دیدگاه‌های نو در جغرافیای شهری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- شورای برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۵)، برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی پیوسته‌ی جغرافیا (شش گرایش)، وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری.
- شورای برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۳)، برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی تربیت دبیر جغرافیا، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه‌ی درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی: نظریه و عمل، سال اول، شماره ۱، ۲۴-۱.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۹). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران، انتشارات سمت.
- شایان، سیاوش و همکاران (۱۳۹۵)، برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی پیوسته‌ی رشته‌ی آموزش جغرافیا، خاص دانشگاه فرهنگیان، وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری.
- Calder M. (2009). Teacher training and Student achievement. Paper 23-47.
- King, R (2010) The impact of Teacher experience examining the evidence and policy implications.

## **A comparative study of continuous M.A course curriculum of geography teaching in Farhangian university with curriculums of six reviewed M.A geography courses**

**Rasoul Sharifi Najaf Abadi**

*Ph.D. in Geography, Assistant Professor, Farhangian University, Isfahan, Iran*

### **Abstract**

Geography curriculum has a geography education at Farhangian University and six remote sensing approaches, geomorphology, geopolitics, rural planning, urban planning and weather studies at other universities in the country. The Ministry of Science and Technology has adopted a special curriculum for each of these trends. The purpose of this study is to compare the curriculum of the newly established Geographic Education Department at Farhangian University with revised curriculum of six undergraduate geography courses at other universities. This comparison can be used to show how well the teacher's curriculum is from the point of view of specialized content to its parallels in the geographic collection, as well as what its specific and distinctive features are. The results of this research, which is carried out in the framework of a comparative research method by George Brody, has shown that the geography curriculum curriculum of the University of Cultural Sciences, in conjunction with the revised curriculum of six bachelor of geography in other universities, has been able to By updating course titles and quality of content, covering the bulk of basic geography topics and staying loyal to the whole of this field, but it has led to the integration of similar courses and abbreviations of the titles. Also, the new geography training program is more up-to-date than previous programs in terms of career guidance, professionalism and content in education and psychology.

**Key words:** *geographic trends, professional teacher education, macro curriculum architecture.*

## نارسایی‌های برنامه درسی تربیت معلم و چالش‌های حرفه‌آموزی در آن

پرستو بهبهانی<sup>۱</sup>

### چکیده

مسئله پژوهش حاضر عبارت است از بررسی نارسایی‌های حوزه برنامه‌ریزی درسی و چالش‌هایی که طراحی برنامه درسی مطلوب در مراکز تربیت معلم را با مشکل مواجه کرده؛ اگرچه مطالعات متعددی در این خصوص انجام شده است، اما اکثر این مطالعات تنها به جنبه درونی نارسایی‌های تربیت معلم که همان نحوه تدریس اساتید، نبود اساتید مجرب، نبود امکانات کافی در مراکز تربیت معلم و... است پرداخته و به چالش‌ها و نارسایی‌های جهانی که از بیرون متوجه برنامه درسی مراکز تربیت معلم هستند توجه کافی نداشته‌اند؛ حال آن‌که در پژوهش حاضر سعی بر آن است که نارسایی‌های پیش‌روی طراحی برنامه درسی مراکز تربیت معلم را از لحاظ بیرونی و هم عوامل درونی مورد بررسی قرار دهد و در واقع یک نگاه تحلیلی و جامع بر این چالش‌ها داشته باشد. این پژوهش یک پیمایشی تطبیقی بوده و با عنایت به اهداف تحقیق از نوع کاربردی است و اطلاعات موردنیاز آن جهت پاسخ‌گویی به سوالات از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های فصلی و سالیانه برخی از سایت‌های بین‌المللی چون SID، سایمگو، بانک جهانی و فصلنامه‌های تعلیم و تربیت گردآوری شده است.

**کلید واژه‌ها:** برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم، نارسایی، چالش، پژوهش

### مقدمه

جهان پیرامون ما هم‌واره در حال تغییر است و مواجهه با این تغییرات و چالش‌ها برای بشر انکارناپذیر است؛ به‌همین دلیل نظام تعلیم و تربیت هر کشور علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب به نسل‌های آینده وظیفه بالابردن آگاهی‌ها و مهارت‌های افراد برای مواجهه با این چالش‌ها را در زندگی آینده‌شان بر عهده دارد تا افراد، دارای مهارت‌های مادام‌العمر برای مواجهه با این تغییرات شوند و بتوانند از پس چالش‌های جهان خود برآیند. برای تحقق یافتن این امر مهم، تاثیرگذارترین عامل در نظام تعلیم و تربیت، معلم می‌باشد؛ چرا که کارگزار اصلی این نظام است؛ بنابراین تربیت معلم باید همگام با تغییرات و چالش‌های مداوم جهانی، معلمان را آماده سازد. از جمله مهم‌ترین عوامل برای تربیت معلمان، برنامه درسی مورد استفاده در مراکز تربیت معلم است، چرا که این مراکز نقطه شروع هر تحولی در آموزش و پرورش هستند و همین امر نشان‌دهنده اهمیت کار مراکز تربیت معلم و به‌تبع آن اهمیت برنامه درسی ارائه شده در آن، جهت پرورش معلمان با صلاحیت و توانمند برای نظام آموزشی کشور است.

<sup>۱</sup>. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان، behbahani.parastoo@gmail.com

در پژوهشی با هدف ارزیابی میزان توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت حوزه تدریس از دید دانشجویان و اساتید این مراکز (که منظور از صلاحیت‌های تدریسی معلم، ویژگی‌هایی است که وی را در تدریس مطلوب یاری می‌کند) تدوین و از شیوه توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ارزیابی دانشجویان از توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت در حد نسبتاً مطلوب، و ارزیابی اساتید از این نظر در حد مطلوب قرار دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که این مراکز در برخی از مولفه‌ها در پرورش صلاحیت‌های معلمان، موفقیت چندانی به‌دست نیاورده، و لازم است به‌منظور اصلاح و بهبود این معضل گام‌های موثری برداشته شود.

نیاز به برنامه درسی<sup>۱</sup> مطلوب و متناسب با تحولات دائمی، مختص کشور ایران نمی‌باشد و برخی از کشورهای در حال توسعه نیز برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک‌دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند. به‌همین منظور در پژوهشی (عسگریان؛ ۱۳۸۵) به بررسی انواع چالش‌ها و نارسایی‌هایی موجود در برنامه درسی نظام آموزشی تربیت معلم (به‌صورت یک کل) و ارائه یک مدل نظری جهت رفع نارسایی‌های برنامه درسی این نظام پرداخته است.

در مورد برنامه‌ریزی در مراکز تربیت معلم ایران دیدگاه‌ها و مواضع متفاوتی وجود دارد که در یکی از این پژوهش‌ها، به بحث تربیت معلم از منظر چالش‌برانگیز ساختار برنامه درسی تربیت معلم و اجرای آن پرداخته است و در این زمینه مواضع گوناگونی را بررسی و به این نتیجه دست یافته که این گوناگونی، امر تربیت معلم را به‌لحاظ نظری و به‌تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. در این پژوهش هم‌چنین به بررسی دو نظریه تمامیت‌خواهی اصحاب آموزش و پرورش که در تلاش هستند تا این دستگاه را به‌عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی از سوی دیگر، گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی که به دنبال استقرار همه‌جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها و به‌ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند، پرداخته است. نتایج کلی که از این پژوهش حاصل شده الگوی مشارکتی پیشنهادی است که با توجه به مولفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت معلم ارائه‌شده و از تقسیم کار حمایت می‌کند (مهرمحمدی؛ ۱۳۹۶).

در پژوهشی به ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهش‌گر پرداخته‌اند. در این تحقیق، یافته‌های به‌دست آمده از مطالعه اسناد، تحلیل محتوا و سهم دروس پژوهشی در محتوای برنامه درسی حاکی از آن بود که اگرچه دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر به سمت پژوهش محوربودن حرکت کرده؛ اما هنوز دارای کاستی‌هایی می‌باشد که از جمله آن‌ها می‌توان به کمبود فضا، امکانات، زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزاتی و نیروی متخصص و با انگیزه اشاره کرد (دهقان و همکاران؛ ۱۳۹۵).

اگرچه مطالعات متعددی درخصوص نارسایی‌های برنامه درسی تربیت معلم صورت گرفته است؛ اما در پژوهش حاضر سعی بر آن است که نارسایی‌های پیش‌روی برنامه درسی را به‌صورت بیرونی و درونی مورد بررسی قرار دهد و در واقع یک نگاه تحلیلی و جامع بر این چالش‌ها داشته باشد.

1. curriculum



### تعریف مسئله و اهداف

برنامه‌ریزان درسی برای برنامه‌ریزی مراکز تربیت معلم یا به عبارت دیگر دانشگاه فرهنگیان امروزه با سه دسته چالش مواجه هستند که شامل: الف) چالش‌های جهانی که از بیرون بر نظام آموزشی اثر می‌گذارد و خود شامل: ۱) بحران‌های محیط زیستی، ۲) پیشرفت در عرصه دموکراسی و حقوق بشر و تلاش در جهت این‌که مردم در سرنوشت سیاسی کشور خود ایفای نقش نموده و سهمیم باشند، ۳) جهان چندفرهنگی و تعاملات بین فرهنگ‌های مختلف در اثر تبدیل جهان به یک دهکده جهانی و ارتباطات و تبادلات فرهنگی میان جوامع مختلف با فرهنگ‌های مختلف، ۴) سرعت تغییرات و پیشرفت تکنولوژیکی به‌خصوص در زمینه‌های ارتباطات و اطلاعات، ۵) کاهش اخلاقیات و احساس نیاز جوامع جهانی به بازسازی نظام ارزشی و اخلاقی (Dharankar, 2004).

از جمله راهکارهای مقابله با این تهدیدها و ارائه یک برنامه درسی مطلوب با در نظر گرفتن چالش‌های پیش‌رو به این صورت است که برای مقابله با چالش زیست‌محیطی امروزه بحران محیط زیست یک مسئله جهانی تلقی شده و آن‌چه به‌عنوان عوامل تهدیدکننده محیط زیست انسان مطرح می‌شود بسیارند از جمله: افزایش آلودگی‌ها، کاهش منابع طبیعی نظیر جنگل‌ها، افزایش جمعیت، نابودی لایه اوزن و... معطدا این مسئله که نسبت آموزش و پرورش با بحث‌های زیست‌محیطی چیست و آموزش محیط‌زیست از کجا و چه زمانی باید آغاز شود؟ جایگاه این آموزش‌ها در مدرسه و در کلاس درس کجاست؟ مشکلات محیط‌زیست و خطراتی که انسان برای محیط‌زیست به وجود آورده کدامند؟ موضوع‌هایی است که نیاز به آموزش را بیش‌تر ساخته و مسئولیت‌های بیش‌تری را برای نظام آموزش و پرورش ایران به همراه آورده است. کشورهای پیشرفته با برنامه‌ریزی به‌هنگام سعی کرده‌اند این آموزش‌ها را به خانواده، مدرسه و کلاس درس بیاورند؛ به‌همین دلیل لازم است تا برنامه‌ریزان درسی تربیت معلم در ایران نیز به این مبحث توجه کافی داشته باشند و این مقوله را در برنامه درسی تربیت معلم گنجانده تا معلمان آینده بتوانند با چالش‌های پیش‌رو در مورد محیط زیست مقابله کنند.

دومین موضوعی که امروزه در سطح بین‌المللی خیلی اهمیت دارد، دموکراسی<sup>۱</sup>، مدنیت و نقش آموزش و پرورش در آن و نقش و حقوق انسان در جامعه و مدرسه است. به‌عبارت دیگر نسبت انسان با جامعه، جامعه با مدرسه و بالاتر از آن نسبت جوامع با یکدیگر و نقشی است که آموزش و پرورش در این میان دارد. بحث دیگری که در این حوزه مطرح است بحث مشارکت انسان در جامعه است. مشارکت در اداره جامعه، فعالیت‌های مدنی و مطالبه حقوق شهروندی نیاز به شناخت لازم، مهارت‌های خاص و نگرش‌های سازنده دارد. مشارکت آموختنی است و باید آن را از همان کلاس درس و خانواده بیاموزیم و تمرین کنیم. آموزش و پرورش نقش ویژه‌ای در آموزش و تمرین این مشارکت در میان کودکان دارد. به علاوه مشارکت تنها در سطح خانواده، منطقه یا محل جغرافیایی خاصی که انسان در آن متولد شده و زندگی می‌کند نیست، بلکه هنگامی که این مهارت‌ها در انسان‌ها شکل می‌گیرند از سطح خانواده، محل زادگاه، منطقه و... خارج شده و به سطح ملی و

<sup>۱</sup>. Democracy

بین‌المللی ارتقا می‌یابد. در واقع این همان چیزی است که دنیای امروز به آن نیازمند است. با توجه به مطالب فوق می‌توان به اهمیت دموکراسی در جوامع و نقش معلمان در تعلیم حقوق مدنی افراد در جامعه را بیان کرد؛ به همین دلیل لازم است تا معلمان و دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان ابتدا خودشان با حقوق مدنی افراد به خوبی آشنا شده و زمینه لازم را برای شکوفایی استعدادهای آنان در این زمینه فراهم گردد تا بتوانند آزادانه نظرات خود را بیان کرده و ابتدا از حقوق خود در سطح دانشگاهی و سپس در حد ملی دفاع کنند و بتوانند این آزادی در بیان و حد و حدود حقوق فرد در جامعه را نیز به دانش‌آموزان خود آموزش دهند.

### نتیجه‌گیری

جهانی‌شدن<sup>۱</sup>، فرآیندی که از طریق آن، حوادث، تصمیمات و فعالیت‌ها در یک بخش از جهان، می‌تواند پیامدهای مهمی برای سایر افراد و جوامع در بخش‌های دیگر کره زمین داشته باشد و نیز عبارت است از برقراری روابط متنوع و متقابل بین دولت‌ها و جوامع که به ایجاد نظام جهانی کنونی انجامیده است (2007, American Colleges).

هرچند اصطلاحاتی چون "globalize, globalization" و "globalizing" از حدود سال‌های ۱۹۶۰ رواج عام یافته است، ولی واژه جهانی "global" بیش از چهارصد سال قدمت دارد. رابرتسون، مفهوم جهانی‌شدن را این‌طور تشریح کرده است: «جهانی‌شدن یا سیاره‌ای‌شدن جهان، مفهومی است که هم به فشرده‌شدن جهان، هم به تشدید آگاهی درباره جهان به‌عنوان یک کل، هم به وابستگی متقابل و واقعی جهان و هم به آگاهی از یکپارچگی جهان در قرن بیستم اشاره می‌کند.» از نظر رابرتسون، فرآیندها و کنش‌هایی که اکنون مفهوم جهانی‌شدن را برای آن به کار می‌بریم، قرن‌ها است که - البته با گسست‌هایی - جریان دارد. با این وجود، تمرکز بر جهانی‌شدن، موضوع جدیدی است.

### تهدیدها

#### الف- ورود رایانه به آموزش و پرورش

خطراتی که ممکن است ورود رایانه به تعلیم و تربیت داشته باشد، عبارتند از: منزوی‌شدن دانشجویان از جامعه، خدشه‌دارشدن رابطه معلم و دانش‌آموز، در معرض خطر قرار گرفتن آموزش ارزش‌های انسانی و بیش از حد قالبی‌شدن تعلیم و تربیت.

#### ب- اینترنت

امروزه آسان‌ترین کار برای دانش‌آموزان و دانشجویانی که با اینترنت سرو کار دارند، کاربرد نابه‌جای آن است. آن‌ها از موضوع مورد تحقیق خود واژه‌هایی را انتخاب و با استفاده از موتورهای جست‌وجوگر مطالب را پیدا، و با قراردادن مطالب از منابع مختلف کنار هم، چیزی به‌عنوان تحقیق ارائه می‌دهند. شبکه اینترنت، تحقیق را بسیار ساده‌تر از آن‌چه که هست، نشان می‌دهد. چون نتایج بی‌شماری را ارائه می‌کند و نیز منابع فراوان، تصاویر و خلاصه مطالب را به‌سهولت و سرعت بر روی صفحه نمایشگر پدیدار می‌کند.

<sup>۱</sup>. globalism& globalization

### ج- تک فرهنگی و از بین رفتن فرهنگ‌های بومی

هویت ملی که منتج از مفهوم هویت می‌باشد، ملت‌ها را قابل شناسایی و از هم متمایز می‌کند. هویت ملی، ابزاری برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف‌شده جمعی است و تا زمانی که آگاهی مشترکی برای تفکیک خود از دیگری به‌وجود نیاید، هویت ملی، امکان شکل‌گیری ندارد. در ارتباط با مقوله جهانی‌شدن مسئله نگران‌کننده، رشد تک‌فرهنگی جهانی است، فرهنگی که از سوی رسانه‌های جهانی غرب و شبکه‌های روابط عمومی آن‌ها تبلیغ می‌شود، فرهنگی که به مردم دیکته می‌کند که چه بپوشند، چه بخورند، چگونه زندگی و چگونه فکر کنند.

### د- نگاه تک‌بعدی به انسان و جدال فرهنگی

فرهنگ آمریکایی در پی دستیابی به رهبری ایدئولوژیک جهانی است. این فرهنگ، با آن‌که در بستر روشن‌گری اروپا شکل گرفته، امروزه تفسیری کاملاً آمریکایی پیدا کرده است. این فرهنگ، به انسان، نگاهی تک‌بعدی و مادی دارد. بر این پایه، در حوزه رهبری ایدئولوژیک آمریکایی همه تجزیه و تحلیل‌ها در حیطه فناوری مادی صورت می‌گیرد و همه دل‌مشغولی‌ها، به بهینه‌سازی و بهره‌وری این دنیایی محدود می‌شود. به‌علاوه، رهبری ایدئولوژیک آمریکا، دامنه انتخاب را برای غیرآمریکایی‌ها محدود می‌کند و به‌همین دلیل، فرهنگ آمریکایی، همانند یک پالایشگاه، تنها به‌خود حق می‌دهد که بگوید چه چیزی خالص و درست، و چه چیزی نادرست و ناخالص است.

### ه- هویت‌زدایی فرهنگی

یکی از ابعاد جدال بین فرهنگ انقلاب اسلامی ایران و فرهنگ جهانی‌سازی آمریکایی، در معناسازی فرهنگی است. فرهنگ، گاه به‌عنوان یک نظام معنادهنده تعریف می‌شود. در این معنا، فرهنگ در پی کنترل دیگران است و برای دستیابی به این امر، فرهنگ آمریکایی می‌کوشد تا ارزش‌های همسو و همگن با آمریکا را در کشورهای اسلامی از جمله ایران ترویج کند.

### منابع

- دلاور، علی. (۱۳۹۳)، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: رشد.
- دهقان، عبدالمجید؛ مهرام، بهروز؛ کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). تربیت معلم پژوهشگر. سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰).
- سند فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). ویژگی‌ها و ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در ایران، رساله دکتری منتشر نشده برنامه‌ریزی درسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی‌ها و ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبرد فرهنگ، شماره هفدهم و هجدهم، ۹۳-۱۲۱.

صادقی، علیرضا؛ تجلی، حسن؛ تدوین راهبردهای برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی، هندوستان، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره (۱).  
عسگریان، مصطفی، (۱۳۸۵)، جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروند، فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۷.

علاقه‌بند، علی (۱۳۹۰)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: روان.  
مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ احمدی، آمنه؛ صدری، عباس؛ صادق زاده، علیرضا؛ ساکی، رضا؛ (۱۳۹۳)، طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود؛ عباس‌پور، عباس؛ (۱۳۹۶)، برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره (۱).

Association of American Colleges and Universities (2007).

Bank, J.(1981).Education in the 80s: Multiethnic education. Washington, D.C: National Education Association.

Cros, B.(2009),Knowledge construction and technology. Journal of Education Multimedia and Hypermedia.11(4).Pp.323-343.

Dharankar, M., Barve, M, Barve, v. & Barve, N.(2004). Preparing Tomorrows Teacher to Use Technology. In C.Crawfordetal . (Eds.) , Proceedings.

## Failure of education in the teacher training curriculum and professional challenges

**Parastoo Behbahani**

*Bachelor of Science degree in Isfahan Farhangian University*

### **Abstract**

The present research is to investigate the disadvantages of the curriculum and the challenges that make it difficult to design a suitable curriculum in teacher training centers, although several studies have been done in this regard.

However, most of these studies address only the inward aspects of teachers' inadequacies, such as the teaching of teachers, the lack of qualified teachers, the lack of facilities at teacher education centers, and the challenges and shortcomings of the world that have come to the fore in the curriculum of the centers Teacher training have not paid enough attention;

However, in the present study, we try to examine the inadequacies of the curriculum design of teachers' centers both externally and internally, and indeed have an analytical and comprehensive look at these challenges.

This research is a comparative survey and is applicable to research purposes. The information it needs to answer questions through library documents, seasonal and annual reports of some international sites such as SID, Siem Reap, World Bank And Quarterly Journal of Education.

**Keywords:** *Teaching Planning, Teacher Training, Failure, Challenge, Research*

## ارزیابی مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس

زهره سرجهانی<sup>۱</sup>، مهدی جوکار<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان فارس بود. پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات توصیفی بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود. نمونه آماری با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب و حجم نمونه با توجه به جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۵۰ نفر تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی قلاوندی و همکاران با ۲۰ گویه بود. روایی پرسش‌نامه با استفاده از روایی محتوایی و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۵۹) برآورد و مورد تأیید قرار گرفت. داده‌ها با آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تی برای گروه‌های مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس از حد متوسط بیش‌تر می‌باشد؛ اما بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دختر با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پسر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

**کلیدواژه‌ها:** مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانشجویان، دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه

زندگی اجتماعی انسان هم‌واره با احساس و درخواست تعهد و مسئولیت همراه بوده است. در تاریخ اندیشه فلسفی، دلایل فراوانی برای این درخواست و لزوم ایجاد این احساس همگانی ارائه شده است. به‌طور ویژه، چارچوب نظری مسئولیت اجتماعی از درون فلسفه اخلاق و با تبیین نقش مناسب افراد در زندگی جمعی ترسیم می‌شود. این نقش‌ها با تعهدات و مسئولیت‌ها توأم است. وجه مشترک مفهوم مسئولیت اجتماعی در همه گونه‌های فلسفه اخلاق، پذیرش همدلی‌ها و وفاداری‌ها در کنار پیوندها و دلبستگی‌ها بوده است [۱]. از آن‌جا که انسان موجودی اجتماعی است و از لحظه تولد تا آخر عمر در اجتماع به سر می‌برد و پیوسته با انسان‌های دیگر در تعامل است، هم‌واره باید یاد بگیرد چگونه در جمع، زندگی و نیازهای خود را ارضا کند. برای این کار آموختن مهارت‌های اجتماعی لازم است. فرد طی فرآیند جامعه‌پذیری این مهارت‌ها را فرا می‌گیرد و یادگیری درست آن‌ها می‌تواند به شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی منجر شود [۲].

<sup>۱</sup> دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی، فارس، شیراز، ایران.

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان فارس، پردیس شهید مطهری، شیراز، ایران  
mehdiaz2361@gmail.com



مسئولیت‌پذیری از جمله ویژگی‌هایی است که در جریان اجتماعی‌شدن و جامعه‌پذیری در فرد شکل می‌گیرد و به‌خاطر زمینه‌های روانی و اجتماعی آن، در سطح فردی و اجتماعی قابل بررسی است [۳].

یکی از مهم‌ترین موضوعات مطرح در جامعه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری است. در یک جامعه مدنی مسئولیت‌های انسانی متوجه همه اعضا بوده و تأثیراتی متقابل بر افراد جامعه دارد؛ یعنی اگر صلح و آسایش برای تمام افراد جامعه به‌صورت مساوی و یکسان مطرح و در دسترس باشد، به‌همان اندازه افراد جامعه آرامش و آسایش بیش‌تری خواهند داشت و به‌همین منوال شرایط دیگری از قبیل شرایط اقتصادی، صحیح و روابط اجتماعی نیز شرایط بهتری را به‌وجود خواهد آورد و بی‌شک تأثیرات زیادی در جلوگیری از هرج و مرج خواهد داشت [۴]. از نگاه جامعه‌شناسی مسئولیت و مسئولیت‌پذیری عموماً بر دو نوع می‌باشد:

۱- مسئولیت‌های فردی: فرد یا انسان برای این‌که بتواند حیات داشته و زندگی اختیار نماید دارای یک نوع روابط خودی یا ذاتی هست و این روابط خودی و ذاتی به انسان امکان می‌دهد تا طبق روابط خودش روش زندگی را انتخاب نماید؛ ولی این روابط را نمی‌توان بدون یک تعهد و مسئولیت تحقق بخشید، تعهد را می‌توان وظیفه الهی دانست و تشریح نمود و یا عمل ذاتی انسان دانست.

۲- مسئولیت محیطی و یا اجتماعی: انسان علاوه بر مسئولیت فردی، در برابر اجتماع و محیط خود نیز مسئول است و در این راستا ناگزیر از اجتماعی شدن است. «اجتماعی شدن فرایندی است که به انسان، راه‌های زندگی کردن در جامعه را می‌آموزد، شخصیت می‌دهد و ظرفیت‌های او را در جهت انجام وظایف فردی و به‌عنوان عضو جامعه، توسعه می‌بخشد» [۵].

واژه «مسئولیت» را از لحاظ لغوی به‌معنای توانایی پاسخ دادن تعریف کرده‌اند [۶]. از نظر فروم مسئولیت‌پذیری صرفاً وظیفه یا تکلیفی نیست که باید توسط یک فرد انجام بگیرد، بلکه، برعکس بیانگر نوعی احساس و حالت است که توسط خود فرد برانگیخته‌شده و حامل و دربردارنده پاسخ و واکنش فرد نسبت به نیازهای دیگران به‌صورت آشکار یا پنهان است [۷]. مسئولیت‌پذیری اجتماعی چه فردی باشد و چه سازمانی، بدین معنا است که فرد نسبت به شرایط محیطی خود با اخلاق و با حساسیت رفتار کند [۸]. مارکمن و تلوک [۹] مسئولیت‌پذیری اجتماعی را فرایندی اجتماعی دانسته‌اند که افراد از طریق آن خود را جزئی از سازمان می‌دانند و گرایش می‌یابند که همواره این سازمان را موفق ببینند. در واقع مسئولیت‌پذیری اساسی‌ترین شیوه جهت‌دهی به فعالیت افراد در سازمان است، چراکه از درون افراد سرچشمه می‌گیرد و یک تعهد درونی برای انجام کارها به نحوه مطلوب و با حداکثر توانایی است. از نظر فورد [۱۰] مسئولیت‌پذیری اجتماعی پیروی از قوانین اجتماعی و برآوردن انتظاراتی است که جامعه از فرد دارد. این قوانین از نقش‌های اجتماعی استنباط شده و در واقع بیان‌کننده هنجارهای فرهنگی و اجتماعی است و چگونگی و میزان التزام فرد نسبت به افراد دیگر جامعه را نشان می‌دهد. سبجانی نژاد [۱۱] مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نوعی احساس التزام به عمل یا واکنش فردی در موقعیت‌های گوناگون به دلیل ترید نسبت به سایرین که نتیجه‌ی آن نوعی احساس تعهد و پایبندی به سایرین و تبعیت از قواعد و معیارهای اجتماعی که در ذهن و رفتار فرد شکل می‌گیرد، تعریف می‌کند. دنسبری و همکاران [۱۲] معتقد هستند که مسئولیت اجتماعی توانایی به‌کاربردن دانش و مهارت‌هایی

است که برای پیشرفت جامعه از طریق آموزش به دست آمده است. توجه و خدمت به جهانیان از ویژگی‌های افراد مسئول است که از نظر اجتماعی خوب تربیت شده‌اند. رفتار مسئولانه از شاخصه‌های انسان سالم در هر جامعه تلقی می‌شود و تقویت و رشد آن جز با شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار مسئولانه امکان‌پذیر نخواهد بود. مسئولیت‌پذیری فرآیندی است که فرد باید از اولین سال‌های کودکی بیاموزد تا با وظایف پرشماری که در زندگی با آن‌ها روبه‌رو می‌شود مسئولانه برخورد کند. مسئولیت حاصل سه ویژگی تشخیص، تصمیم و خلاقیت است. بنابراین اشخاص مسئولیت‌پذیر باوجدان، مطمئن، جدی و احتمالاً مقرراتی هستند [۲].

پژوهش راندولف و همکاران [۱۳] نشان می‌دهد مسئولیت اجتماعی تحت تأثیر جنسیت افراد قرار می‌گیرد و مسئولیت‌پذیری مردان اندکی کمتر از زنان است. ایمان و جلائیان [۱۴] در تحقیقی به بررسی و تبیین رابطه بین مسئولیت اجتماعی و سرمایه اجتماعی در بین جوانان شهر شیراز پرداختند. نتایج تحقیق آنان نشان می‌دهد مسئولیت اجتماعی مستقیماً تحت تأثیر متغیرهای سرمایه اجتماعی، عزت‌نفس، سن و جنسیت قرار دارد. یافته‌های تحقیق طالبی و طالبی و خوشبین [۳] نشان می‌دهد میزان مسئولیت‌پذیری جوانان در ابعاد اقتصادی، سیاسی، جامعه‌ای و فرهنگی متفاوت است. کمترین مسئولیت‌پذیری جوانان در بعد سیاسی است. هم‌چنین بین سطوح احساسی و رفتاری مسئولیت‌پذیری نیز تفاوت وجود دارد. هم‌چنین مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان شهر همدان در مجموع متوسط می‌باشد. امینی و همکاران [۱۵] در ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری دانشجویان دانشگاه کاشان نشان دادند: بین میزان مسئولیت‌پذیری دانشجویان برحسب جنسیت، تفاوت معنادار وجود ندارد؛ اما این تفاوت برحسب رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی معنادار است. یافته‌های تحقیق ریگی حسین‌آبادی و پاک‌طینت [۱۶] حاکی از آن است که: اخلاق حرفه‌ای (و نیز ابعاد آن) بر مسئولیت اجتماعی مدیران آموزش و پرورش خاش با نقش تعدیل‌کننده ویژگی‌های شخصیتی تأثیر معناداری دارد. نتایج پژوهش تقوایی یزدی [۱۷] نشان داد که بین مؤلفه‌های سلامت سازمانی (هفت مؤلفه تأکید علمی، روحیه، حمایت منابع، ساخت‌دهی، ملاحظه‌گری، نفوذ مدیر و یگانگی نهادی) با اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دبیران دبیرستان‌های دخترانه شهر ساری رابطه‌ای معنی دار وجود دارد. از آن‌جا که انسان موجودی اجتماعی است، در اجتماع زندگی می‌کند و برای برآوردن نیازهای خویش به اجتماع احتیاج دارد لازم است که در جامعه مسئولیت‌پذیر بوده و نسبت به هم‌نوعان خویش احساس تعهد نماید. در این بین تعهد و مسئولیت‌پذیری دانشجومعلمان که در آینده‌ای نزدیک تعلیم و تربیت نسل‌های آینده به عهده آنان گذاشته می‌شود از حساسیت و لزوم بیش‌تری برخوردار است، لذا هدف پژوهش ارزیابی مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس بود.

### سوالات پژوهش

- ۱- مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس چگونه می‌باشد؟
- ۲- آیا بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پسر با دانشجویان دختر در دانشگاه فرهنگیان فارس تفاوت معناداری وجود دارد؟

## روش پژوهش

پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، توصیفی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. به شیوه تصادفی طبقه‌ای و با توجه به جدول مورگان تعداد ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب گردید.

## ابزار گردآوری اطلاعات

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی قلاوندی و همکاران [۱۸] با ۲۰ گویه بود. روایی پرسش‌نامه با استفاده از روایی محتوایی و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۵۹) برآورد و مورد تأیید قرار گرفت.

## روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS ابتدا نرمال بودن داده‌های پژوهش بررسی شد و بعد از تایید نرمال بودن داده‌ها، با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه ای و آزمون تی برای نمونه‌های مستقل سوالات پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

## یافته‌های پژوهش

**سوال اول پژوهش: وضعیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس چگونه می‌باشد؟**

به منظور پاسخ به این سوال از روش تی تک‌نمونه ای استفاده شد که نتایج آن در جدول یک درج گردیده است.

جدول ۱: آزمون تی تک‌نمونه ای: مقایسه میانگین نمره دانشجویان با میانگین نظری

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار تی	میانگین نظری: ۳			تعداد
			انحراف استاندارد	میانگین	تفاوت	
۰/۰۰۱	۳۴۷	۳۰/۱۴۹	۰/۵۵۵۶۳	۳/۸۹	۳۴۸	مسئولیت‌پذیری اجتماعی

همان‌گونه که در جدول یک مشاهده می‌شود با توجه به سطح معنی‌داری (۰/۰۰۱)، مقدار تی (۳۰/۱۴۹) در درجه آزادی (۳۴۷) میانگین نمونه (۳/۸۹) با میانگین نظری (۳) تفاوت معناداری دارد. در نتیجه می‌توان گفت مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس از حد متوسط بیش‌تر می‌باشد.

**سوال دوم پژوهش: آیا بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پسر با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دختر در دانشگاه فرهنگیان فارس تفاوت معناداری وجود دارد؟**

به منظور پاسخ به این سوال از آزمون تی برای نمونه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول دو درج گردیده است.

جدول ۲: آزمون تی آزمون تی برای نمونه‌های مستقل

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار تی	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنسیت	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
۰/۶۴۷	۳۴۶	-۰/۴۵۸	۰/۵۶۱	۳/۸۷	۱۲۰	زن	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
			۰/۵۵۳	۳/۹۰	۲۲۸	مرد	

همان‌گونه که در جدول دو مشاهده می‌شود با توجه به عدم معنی‌داری (سطح معناداری: ۰/۶۴۷) مقدار تی، میانگین نمرات دانشجویان دختر با میانگین نمرات دانشجویان پسر تفاوت معناداری ندارد. در نتیجه می‌توان گفت احتمالاً میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پسر با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دختر در دانشگاه فرهنگیان فارس برابر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

سوال اول پژوهش این بود که وضعیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس چگونه می‌باشد؟ همان‌طور که یافته‌ها نشان داد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس از حد متوسط بیش‌تر می‌باشد، دانشجویان معلمان به واسطه رسالتی که بر دوش آنان است نقش مهمی در جامعه بر عهده دارند و باید عامل اتصال و پیوند جوامع و گروه‌های اجتماعی بوده و مسئولیت‌پذیری آن‌ها در سطحی باشد که باعث امیدواری به پیشرفت، توسعه و استقلال کشور شود. نتایج این پژوهش با پژوهش طالبی و خوشبین [۳] که مسئولیت‌پذیری جوانان شهر همدان را در سطح متوسط ارزیابی کردند همسو نمی‌باشد، دلیل این ناهمسوئی احتمالاً به تفاوت نگرش و تعهد دانشجویان نسبت به دیگر جوانان بر می‌گردد. سوال دوم پژوهش این بود که آیا بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پسر با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دختر در دانشگاه فرهنگیان فارس تفاوت معناداری وجود دارد؟ همان‌طور که یافته‌ها نشان داد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پسر با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دختر در دانشگاه فرهنگیان فارس تفاوت معناداری ندارد. نتایج این پژوهش با پژوهش امینی و همکاران [۱۵] همسو و با نتایج ایمان و جلائیان [۱۴] و راندولف و همکاران [۱۳] که مسئولیت‌پذیری اجتماعی را تحت تاثیر جنسیت دانسته‌اند ناهمسو می‌باشد.

گرچه مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان از سطح متوسط بالاتر بود اما در سطح بسیار مطلوب قرار ندارد لذا پیشنهاد می‌شود توجه دانشجویان به فعالیت‌ها و خدمات داوطلبانه اجتماعی جلب شود. از جمله این‌که فضا سازی مناسب برای مشارکت فعالانه در سازمان‌های مردم نهاد ایجاد شود. این فضا سازی ابتدا از دوران کودکی در خانواده شروع می‌شود و در محیط‌های آموزشی پی گرفته می‌شود. هم‌چنین به کارگیری روش‌های آموزش گروهی، تقویت یادگیری گروهی، مشارکت در کارهای تیمی در دانشگاه می‌تواند به تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان منجر شود.

## منابع

- [۱]. برات‌علی‌پور، مهدی. (۱۳۸۹). غایت‌نگری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی. فصلنامه علمی- پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال ششم، شماره ۲۰، صص ۱۰۶-۸۱.
- [۲]. یزدان‌پناه، لیلا و حکمت، فاطمه. (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان؛ (مطالعه ی دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان). مطالعات اجتماعی ایران، سال هشتم - شماره ۲، صص ۱۵۰-۱۲۷.
- [۳]. طالبی، ابوتراب، خوش‌بین، یوسف. (۱۳۹۱). مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان. مجله علوم اجتماعی (دانشگاه علامه طباطبائی)، شماره ۵۹، صص ۲۴۰-۲۰۷.
- [۴]. حاجی‌زاده، مهین؛ آورجه، محی‌الدین. (۱۳۹۳). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در قرآن کریم با تاکید بر دیدگاه علامه طباطبائی در المیزان. تفسیرپژوهی، بهار و تابستان ۱۳۹۳ - شماره ۱، صص ۱۴۴-۱۱۱.
- [۵]. کوئن، بروسن. (۱۳۸۰). مبانی جامعه‌شناسی، ترجمه غلام‌عباس توسلی و رضا فاضل، انتشارات سمت، تهران.
- [۶]. کلمز، هریس و همکاران. (۱۳۷۴). آموزش مسئولیت به کودکان، ترجمه پروین علی‌پور. مشهد، آستان قدس رضوی.
- [۷]. سهیلی، هرمز. (۱۳۸۷). رابطه خودشکوفایی با مسئولیت‌پذیری، جایگاه مهارت و خلاقیت در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحد علوم و تحقیقات اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی.
- [۸]. کمشی کمر، زهرا. (۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری اجتماعی و منبع کنترل. رشد مدیریت مدرسه: پاییز ۱۳۹۴، شماره ۱۱۰، صص ۲۵-۲۴.
- [9]. Markman, K. D., Tettlok, P. E. (2000). Accountability and close call counterfactuals, The loser who nearly won and the winner who nearly lost, Personality and Social.
- [10]. Ford, M. (1985). social Cognition and social Competence in adolescence . development psychology, Vo.18, Pp.323-340.
- [۱۱]. سبحان‌نژاد، مهدی. (۱۳۷۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طراحی برای آینده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- [12]. Dansberry, E., Bryan, F., Cates, L., Chery. (2004). A Social Responsibility Learning Module for Use in Cooperative Education, 34th ASEE / IEEE Frontiers in Education Conference, pp3-6.

[13]. Randolph, S. W. (2008). "The Role of Altruistic Behavior, Empathetic and social Responsibility Motivation in Blood Donation Behavior," Transfusion, Vol. 48: 43- 54.

[۱۴]. ایمان، محمدتقی، جلائیان بخشنده، وجیهه. (۱۳۸۹). بررسی و تبیین رابطه بین مسئولیت اجتماعی و سرمایه‌های اجتماعی در بین جوانان شهر شیراز، نشریه‌ی جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و یکم، شماره اول، بهار، صص ۴۸-۵۱.

[۱۵]. امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صالحی، معصومه؛ موسوی، سمیه. (۱۳۹۳). ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری دانشجویان دانشگاه کاشان، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال سوم، ش ۲، صص ۲۷۱-۲۹۶.

[۱۶]. ریگی حسین‌آبادی، سعید، پاک‌طینت، اقبال. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدیران آموزش و پرورش خاش با نقش تعدیل‌کننده ویژگی شخصیتی. تحقیقات جدید در علوم انسانی: تابستان ۱۳۹۶-شماره ۲۳، صص ۲۴۵-۲۶۱.

[۱۷]. تقوایی یزدی، مریم. (۱۳۹۵). رابطه مولفه‌های سلامت سازمانی با اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دبیران آموزش و پرورش ساری، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۲۷، صص ۱۱۶-۹۵.

[۱۸]. قلاوندی، حسین، کبیری، افشار، سلطان‌زاده، وحید. (۱۳۹۳). رابطه مسئولیت‌پذیری اجتماعی با کار تیمی کارکنان دانشگاه ارومیه. جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و پنجم، شماره ۵۳، صص ۱۲۰-۱۱۱.



## Assessment of Social Responsibility of Students at Farhangian University of Fars

**Zahra Sarchahani**

*PhD in Educational Administration, Lecturer in Farhangian University of Fars,  
corresponding of the article, z\_sarchahani@yahoo.com*

**Mehdi Jokar**

*Bachelor of Science in Education, Farhangian University of Fars, Shahid  
Motahari Campus, Shiraz, Iran*

### Abstract

The purpose of this study was to assess the level of social responsibility of students at Farhangian University of Fars. The research was a desirable purpose for collecting and analyzing information. The statistical population of all students at Farsian University was 97-96. The statistical sample was selected using stratified random sampling method and sample size was determined according to the Krejsi and Morgan tables of 350 people. The data collection tool was a social accountability questionnaire with 20 question. Validity of the questionnaire was assessed using content validity and its reliability was calculated by calculating the Cronbach's alpha coefficient (0.859). Data was analyzed by spss software And with single-sampleT-test and T for independent groups. The results of data analysis showed that the social responsibility of students at the Farhangian University was higher than average, but there was no significant difference between social responsibility of female students and social responsibility of male students.

**Keywords:** *Social Responsibility, Students, Farhangian University of Fars.*

## بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و متغیرهای شهروندی در میان معلمان ( نمونه: معلمان ابتدایی زنجان )

اسماعیل دویران<sup>۱</sup>

### چکیده

سرمایه اجتماعی مفهومی است که ساختار، اثرات و نقش انسجام، مشارکت و اعتماد اجتماعی گروه‌های مختلف جامعه را در راستای توسعه جامعه تبیین می‌نماید. در این بین شهروندی مفهومی گره‌یافته و در ارتباط با سرمایه اجتماعی است که پیوسته در ارتباط باهم عملکرد می‌یابند. این پژوهش به شیوه توصیفی-تبیینی اثرات سرمایه اجتماعی در ارتقاء سطح رفتار شهروندی معلمان می‌پردازد. روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش به صورت میدانی در قالب پرسش‌نامه بوده که در جامعه آماری معلمان زنجان با حجم ۱۰۰ نمونه انجام پذیرفته است. داده‌های حاصل با استفاده از آزمون t و پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد سطح سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی در معلمان بالاتر از حد میانگین بوده و دارای اختلاف معنادار با هم است. هم‌چنین بین سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی رابطه معنادار با جهت مثبت وجود دارد.

**کلیدواژه‌ها:** سرمایه اجتماعی، شهروندی، معلمان.

### مقدمه و طرح مساله

سرمایه اجتماعی وجوه گوناگونی از سازمان اجتماعی نظیر اعتماد، هنجارها و شبکه‌ها است که می‌توانند با تسهیل اقدامات هماهنگ، کارایی جامعه را بهبود بخشند (پاتنام، ۱۳۸۰: ۲۸۵). سرمایه اجتماعی روشی است برای ارتباطات اجتماعی که برای بهبود و اجرای مناسب مدیریت منابع به کار می‌رود (Ballet et al, 2008:16). در این تئوری الگوی چگونگی ارتباط بین مشارکت‌کنندگان و نحوه تعامل آنها در قالب اهداف مشخص مدنظر است (Lakon et al, 2008:381). الگوی سرمایه اجتماعی با وجود ابعاد گوناگون آن بیش‌تر به مفاهیم اعتماد اجتماعی، مشارکت مدنی، انسجام اجتماعی، آگاهی اجتماعی پرداخته و در قالب سرمایه اجتماعی درونی، میانی و بیرونی تقسیم‌بندی می‌شود. این الگو برای درک پویایی نهادها، گروه‌ها، انجمن‌ها و سازمان‌ها در جامعه می‌پردازد. یکی از مفاهیم گره‌خورده با سرمایه اجتماعی موضوع شهروندی است به‌طوری‌که کاربرد واژه‌هایی مانند شهروند خوب، شهروند مطلوب، شهروند فعال، شهروند مسئول و مانند آن در ارتباط با مفاهیم سرمایه اجتماعی بوده و از آن تاثیر می‌پذیرد. مفهوم شهروند مرکب از دو کلمه شهر به معنای جامعه انسانی و روند به معنای وابسته به این جامعه و از واژه لاتین و یونانی سیویتاس مشتق شده

<sup>۱</sup>. socialcapital2007@gmail.com

است (بیرانوند و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۷). شهروند فردی است که در ساختار اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی جامعه حضور دارد و در تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و شکل‌دهی به آن به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم در سایه هم‌زیستی، تعامل داوطلبانه و تلاش هم‌گام در نیل به سعادت دنیوی و اخروی مؤثر است (احمدزاده، ۱۳۹۴: ۹۶). در این بین رفتار شهروندی به منزله رفتاری است که فرد به‌صورت داوطلبانه و بدون اعمال نظارت در جهت ارتقا اثر بخشی و عملکرد سیستم در محیط‌های مختلف مانند محیط‌های آموزشی می‌شود. این مقاله قصد بر آن دارد که اثرات سرمایه اجتماعی در میزان رفتار شهروندی و در نتیجه میزان اثرگذاری سرمایه اجتماعی در گرایش افراد به رفتارهای شهروندی را تبیین نماید با این توصیف این مقاله در پی پاسخ به این سوال است که **سطح سرمایه اجتماعی و سطح رفتار شهروندی معلمان در چه وضعیتی بوده و نسبت آن‌ها با یکدیگر چگونه است؟**

آیا میان میزان سرمایه اجتماعی و با میزان گرایش رفتار شهروندی معلمان ارتباط وجود دارد؟ در جهت پاسخ‌گویی به سوال اول این فرض مطرح است که: **به نظر می‌رسد سطح سرمایه اجتماعی در ارتباط با سطح رفتار شهروندی معلمان دارای اختلاف معنادار می‌باشد.** در جهت پاسخ به سوال دوم این فرض مطرح شده است: **به نظر می‌رسد رابطه میان سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی معلمان رابطه‌ای دوسویه بوده که با همدیگر عملکرد می‌یابند.**

#### پیشینه پژوهش

در باب سرمایه اجتماعی و شهروندی مطالعات و پژوهش‌های متعددی انجام گرفته است که از جمله پژوهش‌ها - گران مطرح می‌توان به مطالعات فوکویاما، کلمن، پاتنام، کیت فالکس، بروگل، زیمل، بورديو، گیدنز، علی اسدی، کیان تاج‌بخش، منوچهر محسن و غیره اشاره کرد. از جمله پژوهش‌های اخیر انجام گرفته در سطح کشور می‌توان به به چند مورد از پژوهش‌ها به‌صورت خلاصه در جدول ۱ اشاره کرد.

جدول ۱. بخش از مطالعات صورت‌گرفته در موضوع سرمایه اجتماعی و شهروندی

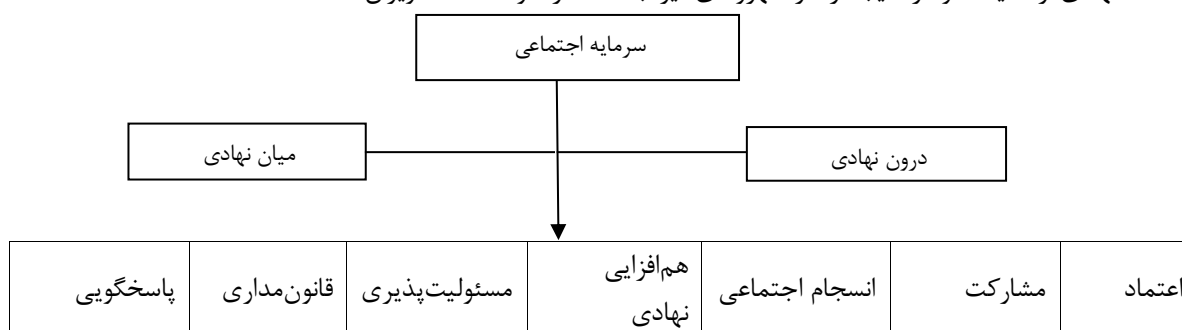
محقق	سال	عنوان	نتیجه
حسین میارکلائی	۱۳۹۳	شناسایی و سنجش مولفه‌های فرهنگ شهروندی در آموزش و پرورش	ارتباط معنادار رفتار شهروندی کارکنان با مولفه‌های مانند نوع دوستی، صداقت و غیره
محمد حسن شمس‌الدین	۱۳۹۳	تأثیر تعهد سازمانی بر رفتار شهروندی معلمان کرمان	ارتباط مثبت بین تعهد سازمانی و رفتار شهروندی به‌ویژه تعهد عاطفی
زهره شمسی	۱۳۹۴	تأثیر سرمایه اجتماعی بر رفتار شهروندی شهرداری همدان	اثر مثبت و معنادار سرمایه اجتماعی ساختاری، ارتباطی و شناختی بر رفتار شهروندی
غلامرضا توکلی	۱۳۹۴	تأثیر سرمایه اجتماعی بر رفتار شهروندی با میانجی‌گری اهتمام شغلی	تأثیر سرمایه اجتماعی و اهتمام شغلی بر رفتار شهروندی و عدم‌تأثیر سرمایه اجتماعی بر اهتمام شغلی
آمنه مالمیر	۱۳۹۴	بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر رفتار شهروندی	تأثیر متقابل سرمایه اجتماعی بر شهروندی و بالعکس با توجه به تعهد سازمانی

## مبانی نظری

### سرمایه اجتماعی و ابعاد سنجش آن

ابتکار اصطلاح سرمایه اجتماعی را به لیداهانیفان نسبت می‌دهند ولی تبیین مفهومی آن به رابرت پوتنام نسبت داده شده است. از نظر پوتنام، سرمایه اجتماعی جنبه‌هایی از سازمان اجتماعی مانند شبکه‌های اجتماعی، هنجار و اعتماد است که با تسهیل همکاری و هماهنگی در میان اعضای جامعه، آن‌ها را قادر می‌سازد تا اهداف مشترک‌شان را به‌طور کارآمدی دنبال کنند (تاج‌بخش، ۱۳۸۴: ۹۸). سرمایه اجتماعی مبنایی است برای توضیح و توصیف ارتباطات میان افراد و سازمان‌ها (Adler, 2002: 18). سرمایه اجتماعی را انباشتی از منابع بالقوه و بالفعل که با شبکه‌های منسجم از روابط نهادی‌شده و مبتنی بر تفاهم و شناخت متقابل پیوند خورده است تعریف می‌شود (Portes, 1986: 5). سرمایه اجتماعی عبارت است از مجموع منابع و ارزشی که در داخل شبکه‌ای از روابط فردی و سازمانی موجود است و از آن نشأت می‌گیرد. به عبارت دیگر، شبکه‌های ارتباطی به‌عنوان منبعی ارزش‌آفرین (سرمایه) برای افراد یا سازمان‌ها محسوب می‌شود (Lock Lee, 2005: 124). کلمن سرمایه اجتماعی را توانایی کنش‌گران در منفعت‌رسانی به یکدیگر، ناشی از عضویت در یک شبکه اجتماعی یا سایر ساختارهای اجتماعی می‌داند. سرمایه اجتماعی ارزشی است که افراد موجود در شبکه‌های اجتماعی به‌واسطه وجود هنجارهای فرهنگی مشترک، تعاملات اثربخش، اعتماد متقابل و روابط شخصی میان خود از آن برخوردارند. از نظر فوکویاما سرمایه اجتماعی عبارت است از توانایی‌های افراد برای کار کردن با یکدیگر، به‌منظور دستیابی به اهداف مشترک در گروه‌ها و سازمان‌ها (Fukuyama, 1995: 98). فرانسیس معتقد است که سرمایه اجتماعی را می‌توان حاصل پدیده‌های اعتماد متقابل، تعامل اجتماعی متقابل، گروه‌های اجتماعی، احساس هویت جمعی و گروهی، احساس وجود تصویری مشترک از آینده، و کارگروهی در یک سیستم اجتماعی دانست (Francis, 2002: 114). سرمایه اجتماعی به‌صورت درون‌گروهی یا میان‌گروهی است. سرمایه اجتماعی گروهی در شبکه‌های ارتباطی میان افراد در داخل یک گروه ایجاد می‌شود در حالی که سرمایه اجتماعی میان‌گروهی، ناشی از شبکه‌های ارتباطی میان گروه‌ها است (Stone, 2001: 110). سرمایه اجتماعی درون‌گروهی را شامل منابع سازمانی موجود در میان شبکه‌های انسانی می‌داند که توسط اعتماد و همکاری میان آنان در درون گروه پشتیبانی می‌شود. سرمایه اجتماعی میان‌گروهی در قالب شبکه تعامل متقابل، اعتماد و همکاری بین گروه‌ها و نهادهای مختلف بررسی می‌شود. (علوی ۱۳۸۰: ۳۵) با این توصیف منظور از سرمایه اجتماعی درون‌نهادی (یا درون‌گروهی) به چگونگی ارتباط بین افراد و واحدها و بخش‌های مختلف درون‌نهادی است که شبکه‌ای از تعاملات اجتماعی را در راستای ارتقا سطح عملکرد نهاد یا گروه ایجاد می‌نماید در این نوع سرمایه اجتماعی افراد با اعتماد، روابط متقابل، مشارکت در چارچوب ضوابط و مقررات و وظایف خود را در جوی صمیمی و اجتماع‌مدار انجام می‌دهند. در سرمایه اجتماعی برون‌نهادی (یا برون‌گروهی) بررسی نوع و نحوه ارتباط بین نهادها یا گروه‌های مختلف با یکدیگر مطرح است، به‌طوری‌که میزان تعاملات رسمی و غیررسمی، میزان اعتماد بین‌نهادی، میزان مشارکت بین نهادها، نوع و نحوه مشارکت بین‌نهادی، میزان مسئولیت اجتماعی بین نهادها، میزان هم‌افزایی بین نهادی،

میزان قانون‌مداری، میزان پاسخ‌گویی بین نهادی از ابعاد سنجش آن محسوب می‌شود. در واقع سطح و میزان متغیرهای گفته شده است که نشان می‌دهد سرمایه اجتماعی و تاثیرات آن در روابط و رفتار شهروندی چگونه می‌باشد. هرچه سطح متغیرهای گفته شده افزایش می‌یابد به همان میزان سرمایه اجتماعی نهادی و بین-نهادی ارتقا یافته و در نتیجه رفتار شهروندی نیز جامعه‌مدار خواهد شد (دویران، ۱۳۹۱).



نمودار شماره ۱. ابعاد سنجش سرمایه اجتماعی

### رفتار شهروندی و ابعاد سنجش آن

شهروندی واژه‌ای با بیش از ۲۵۰۰ سال سابقه و خاستگاه آن یونان قدیم و دولت شهرهای آن دیار است. با ظهور دولت شهرهای یونان، شهروندی به معنای برخورداری از حقوق و وظایف و مشارکت سیاسی فعال مطرح شد (پیران، ۱۳۸۰: ۱۷). این مفهوم ابتدا به مرد بودن و آزادبودن اطلاق می‌شود و زنان و بردگان و کودکان از این حق بی‌بهره بودند. از نظر ارسطو یک فرد زمانی شهروند می‌شود که بتواند به‌طور چرخشی و نوبتی در حکم راندن و اطاعت کردن سهیم باشد (Faulks, 2000: 20). شهروند کسی است که در جامعه پایگاهی دارد و متناسب با آن حقوق را دارا باشد. ویژگی خاصی که پایگاه به شهروند می‌دهد همان حرکت و پویایی در عرصه‌های مختلف جامعه است. یعنی این‌که افراد با قرار گرفتن در میان هر سه حوزه جامعه (خصوصی، عمومی و دولتی) در حرکتند (Vaughan, 2000: 24). لذا وجود شهروندانی متعهد و مسئول بسیار حائز اهمیت است اما تولد و پایداری یک شهروندی فعال به تنهایی و دفعی صورت نمی‌گیرد بلکه نیازمند تحولاتی هم‌زمان و غیرهم‌زمان در سه عرصه خصوصی، عمومی و دولتی است (Mintz, 2003: 11). شهروند رسماً از عضویت مشروع و برابر در یک جامعه بهره‌مند است. شهروندی توانایی افراد برای قضاوت در مورد زندگی خویش را تصدیق می‌کند و زندگی آن‌ها از پیش به‌وسیله مذهب، نژاد، طبقه، جنسیت یا صرفاً یکی از هویت‌هایشان تعیین نمی‌شود. موقعیت شهروند بر حس عضویت داشتن در یک جامعه گسترده دلالت دارد. این موقعیت، کمکی را یک فرد خاص به آن جامعه‌اش می‌کند، می‌پذیرد در حالی‌که به او استقلال فردی‌اش را نیز ارزانی می‌دارد (Faulks, 2000: 44).

اما مفهوم رفتار شهروندی در داخل سازمان‌ها را ابتدا باتمان و ارگان (۱۹۸۳) وضع کردند و آن را این‌گونه تعریف نمودند: رفتار فردی که داوطلبانه است، به‌طور صریح یا ضمنی توسط سیستم رسمی پاداش برانگیخته نشده است و کارایی سازمان را افزایش خواهد داد. هم‌چنین تمایل کارکنان به انجام رفتارهایی است که فراتر

از الزامات رسمی نقش و جایگاه‌شان می‌باشد (Hudson, 2002:70). ارگان در سال ۱۹۹۰ به اجتناب از رفتارهای زیان‌آور و آسیب‌زا تاکید کرده و بلافاصله دیوید تونیپسید اصطلاح سندروم سرباز خوب را در مفاهیم شهروندی مطرح کرده و میل و اراده افراد برای انجام کارهای خوب، مسئولیت‌پذیری آنان، درک فرایند کار، مشارکت در کار را اساس قرار می‌گیرد (ابراهیم‌پور، ۱۳۹۰: ۹۸-۹۰). با این توصیف رفتار شهروندی مجموعه‌ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند، اما با این وجود توسط وی انجام و باعث بهبود مؤثر و ظایف و نقش‌های سازمان می‌شوند (Appelbaum, 2004: 19).

با این حال پودساکف، مکنزی، پین و باچراچ با مرور ادبیات و پژوهش‌های گذشته به این نتیجه رسیدند که تا زمانی که به ارائه مفاهیم دقیق از رفتار شهروندی پرداخته نشود جریان پژوهش‌ها به سمتی خواهد رفت که در آینده اعتبار چندانی نخواهند داشت. لذا به نظر آنان بحث روی ابعاد رفتار شهروندی و ارائه مدل مفهومی از آن راه‌گشای تحقیقات رفتار شهروندی خواهد بود (Padsakoff, et al, 2000 :11). بنابراین با توصیف رفتار شهروندی دارای شاخص‌ها و ابعادی متعددی است که تقریباً در ادبیات علمی از یک رویه کلی تبعیت می‌کند. شاخص‌های رایج که برای سنجش رفتارهای شهروندی ابتدا در سازمان و سپس در گروه‌ها و نهادهای مختلف به کار گرفته می‌شود با نام ابعاد الگوی پودساکف معروف است که شامل موارد ذیل است:

- نوع دوستی: کمک به همکاران و کارکنان برای انجام وظایف در شرایط غیرمعمول
- وظیفه‌شناسی: انجام وظایف تعیین‌شده به شیوه‌ای فراتر از آنچه انتظار می‌رود
- جوانمردی: تاکید بر جنبه‌های مثبت سازمان به جای جنبه‌های منفی آن
- فضیلت مدنی: مستلزم حمایت از عملیات‌های اداری سازمان است
- تواضع، ادب و احترام: مشورت با دیگران قبل از اقدام به عمل، دادن اطلاع قبل از عمل

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کاربردی با روش تحقیق توصیفی-تبیینی می‌باشد. روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش با استفاده از دو شیوه میدانی و کتابخانه‌ای اقدام به گردآوری اطلاعات مورد نیاز شد. به‌طوری‌که از شیوه کتابخانه‌ای جهت بررسی مبانی نظری و هم‌چنین اسناد و مدارک مرتبط با سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی (در قالب کتاب، مقالات، نشریات و غیره) و شاخص‌های ارزیابی استفاده شد. در روش میدانی نیز از پرسش‌نامه استفاده گردید. بر این اساس برای ارزیابی و سنجش سرمایه اجتماعی در میان معلمان از سه شاخص اعتماد، مشارکت، انسجام استفاده شد. برای سنجش رفتار شهروندی نیز با توجه به مبانی نظری پژوهش و شاخص‌های پنج‌گانه نوع دوستی، وظیفه‌شناسی، جوانمردی، فضیلت مدنی و تواضع، ادب و احترام از پرسش‌نامه پودساکف استفاده گردید. و با توجه به شاخص‌های موردنظر به طرح پرسش‌نامه در میان معلمان مقطع ابتدایی زنجان با حجم نمونه ۱۰۰ مورد (با استفاده از روش نمونه‌گیری کوکران) اقدام گردید. روایی شاخص و گویه‌های مورد استفاده حاصل مطالعات نظری و پرسش‌نامه پودساکف بوده که در اکثر تحقیقات مورد استفاده قرار گرفته است. برای به‌دست آوردن پایایی ابزار پژوهش (شاخص‌ها و گویه‌ها)



از آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۷۸۷ می باشد که پایایی مناسب را نشان می دهد. در نهایت داده های پرسش نامه در نرم افزار SPSS وارد شده و از آمار توصیفی (جهت درک چگونگی میزان شاخص ها) و آمار استنباطی در قالب آزمون آماری تی تست (T-test) و پیرسون (Pearson) جهت تجزیه و تحلیل داده استفاده گردید.

### یافته ها و نتایج

در جهت توصیف سطح سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی در بین جامعه آماری مورد مطالعه (معلمان) متغیرهای مورد سنجش از آمار توصیفی استفاده شد. با توجه به این که تمامی سوالات پرسش نامه به جز مشخصات عمومی (سن و میزان سابقه کار) در طیف لیکرت بوده که عدد ۱ نامناسب ترین وضعیت و عدد ۵ مناسب ترین وضعیت را نشان داده و حد متوسط نیز عدد ۳ می باشد. بنابراین گرایش به سمت عدد ۱ نشان از وضعیت نامناسب و گرایش به عدد ۵ مناسب ترین وضعیت در شاخص مورد مطالعه را نشان می دهد. با این توضیف نتایج حاصل از داده ها نشان می دهد:

- میانگین سنی پاسخ گویان برابر با ۴۲ سال و میانگین سابقه کار ۲۵ سال می باشد.
- در متغیر میزان اعتماد (یکی از متغیرهای سرمایه اجتماعی) از مجموع سه سوال پرسیده شده مقدار میانگین به دست آمده عدد ۴/۰۶ می باشد که با توجه به بالاتر بودن از حد میانگین (عدد ۳) وضعیت مطلوب را نشان می دهد.
- در متغیر میزان مشارکت (یکی از متغیرهای سرمایه اجتماعی) از مجموع چهار سوال پرسیده شده مقدار میانگین به دست آمده عدد ۴ می باشد که به مانند میزان اعتماد مطلوب می باشد.
- در متغیر میزان انسجام اجتماعی (یکی از متغیرهای سرمایه اجتماعی) از مجموع ۸ سوال پرسیده شده مقدار میانگین به دست آمده عدد ۳/۹۵ می باشد که باز شرایط نسبتاً مطلوب می باشد (جدول ۲).

جدول ۲. آمار توصیفی سرمایه اجتماعی

انسجام	مشارکت	اعتماد
۱۰۱	۱۰۱	۱۰۱
۰	۰	۰
۳/۹۵۴۲	۴	۴/۰۶۶
۴	۴	۴
۳/۷۵ (a)	۴	۴/۶۷
۰/۶۵۰۱۷	۰/۸۱۱۰۴	۰/۷۴۳۸۶
۰/۴۲۲۷۳	۰/۶۵۷۷۸	۰/۵۶۰۰۴

- از شاخص های رفتار شهروندی در متغیر نوع دوستی از مجموع چهار سوال لحاظ شده مقدار میانگین به دست آمده ۴/۱ می باشد که وضعیت بالاتر از حد متوسط و گرایش به حد بسیار مطلوب را نشان می دهد.

- از شاخص‌های رفتار شهروندی در متغیر وظیفه‌شناسی از مجموع دو سوال پرسیده شده مقدار میانگین به دست آمده ۳/۴ می‌باشد که وضعیت اندکی بالاتر از حد متوسط می‌باشد.
- از شاخص‌های رفتار شهروندی در متغیر جوانمردی از مجموع سه سوال لحاظ شده مقدار میانگین به دست آمده ۳/۳ می‌باشد که وضعیت پایین‌تر از حد متوسط بوده و نیاز به توجه و تقویت دارد.
- از شاخص‌های رفتار شهروندی در متغیر فضیلت مدنی از مجموع دو سوال پرسیده شده مقدار میانگین به دست آمده ۳/۹ می‌باشد که وضعیت بالاتر از حد متوسط و گرایش به حد مطلوب را نشان می‌دهد.
- از شاخص‌های رفتار شهروندی در متغیر احترام و تکریم از مجموع پنج سوال لحاظ شده مقدار میانگین به دست آمده ۳/۷ می‌باشد که وضعیت بالاتر از حد متوسط و گرایش به حد مطلوب را نشان می‌دهد. (جدول ۳)

جدول ۳. آمار توصیفی رفتار شهروندی

احترام و تکریم	فضیلت مدنی	جوانمردی	وظیفه‌شناسی	نوع دوستی	فراوانی
۱۰۱	۱۰۱	۱۰۱	۱۰۱	۱۰۱	فراوانی
۰	۰	۰	۰	۰	خطا
۳/۷۴۴۶	۳/۹۱۰۹	۲/۳۴۶۵	۳/۴۲۰۸	۴/۱۱۶۳	میانگین
۳/۶	۴	۲/۳۳۳۳	۳/۵	۴/۲۵	میان
۴	۵	۲	۳/۵	۴/۲۵	مد
۰/۵۹۶۷	۰/۸۷۵۷	۰/۴۹۴۲	۰/۶۸۴۵	۰/۶۹۰۶	انحراف معیار
۰/۳۵۶۱	۰/۷۶۶۹	۰/۲۴۴۲	۰/۴۶۸۶	۰/۴۷۶۹	واریانس

در جهت تبیین و تحلیل داده‌ها و پاسخ‌گویی به سوالات طرح شده و آزمون فرضیه‌ها مرتبط با آن از آمار استنباطی در قالب تی تست و آزمون پیرسون استفاده شد. پژوهش حاضر در مرحله اول در پی پاسخ‌گویی به سوال بود که: سطح سرمایه اجتماعی و سطح رفتار شهروندی معلمان در چه وضعیتی بوده و نسبت آن‌ها با یکدیگر چگونه است؟ جهت پاسخ‌گویی به این سوال این فرض مطرح شد که: به نظر می‌رسد سطح سرمایه اجتماعی در ارتباط با سطح رفتار شهروندی معلمان دارای اختلاف معنادار می‌باشد. در جهت پاسخ‌گویی به سوال طرح شده ابتدا متغیرهای سرمایه اجتماعی و متغیرهای رفتار شهروندی به‌طور جداگانه جمع شده و سپس و از آزمون تی تست (T-test) استفاده گردید. نتایج کاربست این آزمون در سطح اطمینان ۹۵ درصد نشان می‌دهد که اختلاف میانگین شاخص‌های سرمایه اجتماعی برابر با ۰/۹۸ و رفتار شهروندی برابر با ۰/۸۲ از مقدار متوسط تعیین شده (Test value: 3) می‌باشد که نشان از بالاتر بودن هر دو مولفه (سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی) از مقدار ضریب متوسط تعیین شده می‌باشد و در عین حال مقدار سطح معناداری به دست آمده در سطح اطمینان ذکر شده برابر ۰/۰۰۰ می‌باشد که با توجه به این که سطح معناداری در ضریب اطمینان ۹۵٪ حداکثر باید ۰/۰۵ باشد، مقدار به دست آمده، سطح پایین‌تری را نشان می‌دهد. بنابراین فرضیه  $H_0$  مبنی بر عدم معنادار بودن اختلاف بین رفتار شهروندی و سرمایه اجتماعی معلمان رد شده و فرضیه  $H_1$  مبنی بر وجود اختلاف معنادار بین متغیرهای سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی معلمان مورد تایید قرار می‌گیرد (جدول ۴)

جدول ۴. نتایج آزمون  $T$ -test برای متغیرهای سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی معلمان

Test Value = 3						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
سرمایه اجتماعی	۱۳/۱۸۴	۹۹	۰/۰۰۰	۰/۹۸	۰/۸۳	۱/۱۳
رفتار شهروندی	۱۵/۸۳۷	۹۹	۰/۰۰۰	۰/۸۲	۰/۷۲	۰/۹۲

در مرحله دوم سوال دیگری مطرح شده بود که اشاره می‌کرد: آیا میان میزان سرمایه اجتماعی و با میزان گرایش رفتار شهروندی معلمان ارتباط وجود دارد؟ فرض مطرح شده برای این سوال این بود که: رابطه میان سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی معلمان رابطه‌ای دوسویه بوده که با هم‌دیگر عملکرد می‌یابند. در جهت پاسخ‌گویی به سوال طرح شده و آزمون فرضیه مرتبط با آن از آماره پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون پیرسون رابطه معنادار بین سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی را نشان می‌دهد. به‌طوریکه ضریب همبستگی برابر ۰/۰۹۵ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ و بسیار مطلوب است. بنابراین با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان اشاره کرد که هرچقدر میزان سرمایه اجتماعی بالاتر می‌رود میزان رفتار شهروندی معلمان نیز افزایش می‌یابد. این رابطه به همان نسبت با تغییر و کاهش رفتار شهروندی منجر به تغییر و کاهش سرمایه اجتماعی نیز می‌شود که نشان از دوسویه بودن و عملکرد وابسته به هم متغیرهای سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی است. (جدول ۵)

جدول ۵- رابطه سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی در آزمون پیرسون

	سرمایه اجتماعی	رفتار شهروندی	آماره
رفتار شهروندی	۰/۶۹۲**	۱	Pearson correlation
	۰/۰۰۰	.	Sig. (2-tailed)
	۱۰۰	۱۰۰	N
سرمایه اجتماعی	۱	۰/۶۹۲**	Pearson Correlation
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	Sig. (2-tailed)
	۱۰۰	۱۰۰	N

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

با این توصیف می‌توان گفت فرضیه  $H_0$  یعنی عدم ارتباط معنادار و دوسویه سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی و عدم عملکرد وابسته به هم این دو مولفه رد شده و فرضیه  $H_1$  یعنی ارتباط معنادار و دوسویه سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی و عملکرد وابسته به هم آن‌ها مورد تایید قرار می‌گیرد.

## نتیجه گیری

سرمایه هر منبعی است که در عرصه خاصی اثر بگذارد و به فرد امکان دهد تا منافع خاصی را از طریق مشارکت در رقابت بر سر آن به دست آورد سرمایه اجتماعی که بحث اصلی این مقاله است را می توان به منزله هنجارها و شبکه های عمومی تعریف کرد که حداقل شامل سه عنصر انسجام، اعتماد و مشارکت باشد. در این مورد می توان به مطالعات بسیار صورت گرفته اشاره کرد که از برجسته ترین آن ها مطالعات اندیشمندانی مانند فوکویاما، لیداهانیفان، گلن لوری، کلمن، پاتنام، بوردیو، جکوبز می باشند. از سوی دیگر شهروندی واژه ای است که اشاره به زندگی روزمره، فعالیت های فردی و کسب و کار افراد اجتماع و همچنین فعالیت های اجتماعی داشته و به طور کلی مجموعه ای از رفتار و اعمال افراد در برابر مکان زندگی است. در واقع رفتار شهروندی مجموعه ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند، اما با این وجود توسط وی انجام و باعث بهبود مؤثر وظایف و نقش ها می شوند. ارتباط دو مفهوم سرمایه اجتماعی و شهروندی و گره خوردگی این دو مفهوم در اعمالی است که فرد در جامعه به صورت داوطلبانه و از روی اعتماد انجام داده و سعی می کند با اهرم های مشارکت جوینده انسجام درون و برون گروهی را تقویت نماید. این اعمال منجر به تقویت روحیه اجتماع مداری شده و با توجه به حساسیت ها و ذهنیت مثبت بیدار شده در درون فرد رفتار شهروندی مطلوب را به روز می دهد. مطالعه روی معلمان زنجان نشان می دهد که معلمانی که دارای سرمایه اجتماعی بالاتر می باشند به همان میزان دارای رفتار شهروندی مطلوب در داخل سیستم بوده و روحیه نوع دوستی، صداقت، جوانمردی، وظیفه شناسی، احترام و ادب بالاتری برخوردارند. از سوی دیگر مطالعه مزبور نشان داد که دو مفهوم سرمایه اجتماعی و رفتار شهروندی مفهومی عجین شده و درهم تنیده هستند که همواره با هم و پیوسته به هم عملکرد یافته و از همدیگر متأثر می شوند. در نمونه موردی مطالعه شده شاهد ارتباط معنادار و درهم تنیدگی این دو مفهوم با یکدیگر بودیم. با این حال مشاهده شد که در بعضی متغیرها مانند جوانمردی مقدار اندکی پایین تر و یا در متغیر وظیفه شناسی نزدیک لبه های مرزی حد میانگین تعریف شده می باشد که نیازمند تقویت و توجه بیش تر به این متغیرها در نزد معلمان است.

## منابع

- ابراهیم پور حبیب و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ویژگی های شغلی و رفتار شهروندی سازمانی در مرکز صدا و سیما، پژوهش نامه مدیریت تحول، سال سوم، شماره ۵، دانشگاه فردوسی مشهد، ۹۰-۱۲۴.
- احمدزاده، سیدمصطفی. (۱۳۸۴). حقوق شهروندی، مجله اندیشه حوزه، سال ۱۱، شماره ۶، ۹۳-۱۱۰.
- بیرانوند، رضا و همکاران. (۱۳۹۰). نقش و تکالیف پلیس راهنمایی و رانندگی در رعایت حقوق شهروندی رانندگان، فصلنامه مطالعات مدیریت ترافیک، شماره ۲۱، ۳۳-۵۲.
- پاتنام، رابرت. (۱۳۸۰). دموکراسی و سنت های مدنی، ترجمه محمدتقی دلفروز، انتشارات سلامت، تهران، چاپ اول.

پیران، پرویز. (۱۳۸۰). اسکان غیررسمی مورد شیرآباد زاهدان، فصلنامه هفت‌شهر، سال سوم، شماره ۷ و ۹، ۲۴۰-۷.

توکلی، غلامرضا و همکاران. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر رفتار شهروندی با میانجی‌گری اهتمام شغلی، فصلنامه مدیریت سرمایه اجتماعی، دوره ۲، شماره ۲، دانشگاه تهران، ۲۶۶-۲۴۵.  
 دویران، اسماعیل. (۱۳۹۱). ارائه الگوی مدیریت یکپارچه شهری در ساماندهی سکونت‌گاه‌های غیررسمی شهرهای میانی ایران (زنجان و همدان)، رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی شهری دانشگاه تربیت مدرس تهران.

شمس‌الدین، محمدحسن. (۱۳۹۳). مطالعه تاثیر تعهد سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی میان معلمان شهر کرمان، فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، دوره ۳، شماره ۳، دانشگاه تهران، ۴۷۱-۴۴۷.

شمسی، زهرا و همکاران. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر رفتار شهروندی، فصلنامه مدیریت سرمایه اجتماعی، دوره ۲ شماره ۱، دانشگاه تهران، ۱۳۶-۱۱۷.

علوی، سیدبابک. (۱۳۸۰). نقش سرمایه اجتماعی در توسعه، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۱۶، ۴۱-۳۴.  
 کیان، تاجبخش. (۱۳۸۴). سرمایه اجتماعی، اعتماد و دموکراسی، انتشارات شیرازه.  
 مالمیرآمنه، عباسی شهناز. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر رفتار شهروندی، دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، دبی، ۱۳۹۴.

میارکلائی، حسین و همکاران. (۱۳۹۳). شناسایی و سنجش مولفه‌های فرهنگ رفتار شهروندی سازمانی در محیط کار کارکنان زن ادارات آموزش و پرورش، فصلنامه زن در فرهنگ و هنر، دوره ۶، شماره ۲، ۲۴۷-۲۲۹.

- Adler, P., & S. Krwon. (2002). Social Capital: Prospects for a new Concept, Academy of management Review, Vol. 27, No.1
- Appelbaum, Steven & Bartolomucci, Nicolas & Beaumier, Erika & Boulanger, Jonathan & Corrigan, Rodney & Dore, Isabelle & Girard, Chrystine & Serroni, Carlo (2004). "organizational citizenship behavior : a case study of culture , leadership and trust " management decision Vol.42 No.1
- Appelbaum, S & Bartolomucci, N & Beaumier, E & Boulanger, J & Corrigan, R & Dore, I & Girard, Ch & Serroni, C. (2004). Organizational Citizenship Behavior: a case study of culture, leadership & trust , journal of management decision, ol.42, No.1 , pp13-40
- Ballet, J., N. Sirven, and M. Requiers-Desjardins (2008) Social capital and natural resource management: a critical perspective. Journal of Environment Development 16:355-374. <http://dx.doi.org/10.1177/1070496507310740>
- Faulks, Keith (2000) citizenship, Routledge is an imprint of the Taylor & Francis group, London: Routledge.

- Francis, P. (2002). Social capital at world bank: strategic and operational Implications of the oncept, social development strategy, World Bank
- Fukuyama, F. (1995). Trust: the social virtues and the creation prosperity, New York: Free Press.
- Hodson, R. (2002). Management citizenship behaviour and its consequence, Work and occupations, 29(1)
- Lakon,,Godette, and Hipp,John.(2008). Networkbased approaches for measuring social capital. Pages 3-81 in I. Kawachi, S. V. Subramanian, and D. Kim, editors. Social capital and health. Springer, New York, New York, USA.[http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-71311-3\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-71311-3_4)
- Lin, N. 1999. Building a network theory of social
- Lock Lee,L.(2005). Knowledge Management Tool and Techniques, Elsevier Butterworth Heinemann, pp. 123-130
- Mintz, J. (2003), "G-R-E-A-T Principles Toward A More Effective Organization", Vice President and General Counsel, John D. and Catherine T. acArthur Foundation.
- Podsakoff, M. p., & Bachrach. (2000). Organizational citizenship behaviours: a critical review or the theoretical and empirical literature and suggestions for future research, Journal of Management, 26(3)
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S., Moorman, R. & Fetter, R. (1990) «Transformational leader behaviors and their effects on organizational behaviors», The leadership Quarterly, 1, 107-142
- Portes, A. (1986). its origin and application in modern sociology, Annual Review of sociology, Vol. 24
- Stone, W. (2001). Measuring social capital, toward a theoretically informed measuring framework for researching social capital in family and community life, Australian Institute of Family Studies, Research Paper No. 24.
- Vaughan, B. (2000). Punishment and Conditional Citizenship, Sage Publication. London, Thousand Oaks and New Delhi.



## Study of the Relationship between Social Capital and Citizenship Variables in Teachers (Case Study: Zanjan elementary teachers)

**Smaeil daviran**

*Assistant Professor, Faculty of farhangian university, Tehran, Iran*

### **Abstract**

Social capital is a concept that structure, and the role of cohesion, trust and social participation of various groups in the community to explain the development of society. The concept of citizenship and in relation to the social capital that is tied joined together in relation to their performance. This study, descriptive explanation of the effects of social capital in promoting citizenship behavior pays teachers. The data in this field in the form of a questionnaire survey of the population of Zanjan teachers with a volume of 100 samples were carried out. Data using SPSS software, descriptive and inferential statistics, the average difference in test (T-test) and Pearson were analyzed. The results show the level of social capital and citizenship behavior in teachers, higher than average and is a significant difference together. Also significant positive relationship between social capital and civic behavior there.

**Key words:** *social capital, citizenship, teachers, Zanjan*

## آموزش انتقادی و تربیت معلم زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن

حسین داوری<sup>۱</sup>

### چکیده

«تربیت معلم» از جمله مولفه‌های مهم در حرفه آموزش زبان انگلیسی برشمرده می‌شود که در دهه‌های اخیر متاثر از پدیده جهانی شدن و گسترش زبان انگلیسی به مثابه زبان جهانی شدن با تحولات گسترده‌ای همراه شده است. از جمله این تحولات می‌توان به ورود رویکرد آموزش انتقادی در دهه ۱۹۹۰ میلادی به حوزه آموزش زبان انگلیسی اشاره نمود؛ رویکردی که ضمن به چالش کشاندن شماری از اصول مطرح، با بازتعریف مولفه‌های شاخص در این حوزه و از آن جمله نقش و کارکرد معلم، فراگیر، کتاب درسی، ارزشیابی و ... همراه بوده است. با توجه به تاثیرگذاری این رویکرد انتقادی بر مولفه تربیت معلم و معرفی نقش‌ها، ضرورت‌ها و بایسته‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جدید در کنار نقش‌های آموزشی برای این عنصر در حرفه آموزش زبان انگلیسی، در این مقاله تلاش بر آن بوده تا ابتدا به دلایل اهمیت توجه به این رویکرد در روند تربیت معلم زبان انگلیسی، پرداخته شود. سپس با بهره‌گیری از دیدگاه‌های نوظهور انتقادی در این حوزه و در راس آن الگوی کوماروادیلو (۲۰۱۲)، به آسیب‌شناسی روند تربیت معلم زبان انگلیسی پرداخته می‌شود. نظر به وضعیت پرنقار آموزش زبان انگلیسی در ایران، باور نویسنده بر آن است که در سایه توجه به این رویکرد در تربیت معلم زبان انگلیسی، می‌توان ضمن دامن‌زدن به نوعی هوشیاری زبانی و فرهنگی، نقشی فعال‌تر برای معلمان در برنامه آموزش زبان انگلیسی در ایران متصور نمود. در نتیجه تربیت چنین معلم انتقادی فعال و خودباوری است که می‌توان تا حد قابل توجهی بر برخی کاستی‌های موجود در برنامه آموزش زبان انگلیسی در ابعادی چون کتاب درسی، شیوه آموزش، شناخت فراگیران، نحوه ارزشیابی و ... فایق آمد.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت معلم، آموزش انتقادی، جهانی‌شدن، برنامه آموزش زبان انگلیسی.

### مقدمه

جهانی‌شدن به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی، ویژگی اجتناب‌ناپذیر عصر حاضر شناخته می‌شود؛ ویژگی - ای که دربرگیرنده جنبه‌هایی گوناگون از همبستگی‌ها و همگنی‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و آموزشی است. با وجود اختلاف نظر درباره معنا و ابعاد این پدیده تردیدی وجود ندارد که از جمله پیامدهای آن زوال تنوع و تشدید هم‌گونی‌ها در رقابتی نابرابر است که در این بین، مقوله آموزش به‌طور عام و آموزش زبان به‌طور خاص از این قاعده مستثنی نبوده است. انتشار آثار برجسته متعدد در این خصوص و به‌طور مشخص‌تر آموزش زبان انگلیسی، جملگی بیانگر اهمیت و ضرورت توجه به ابعاد قابل تامل این موضوع است که بررسی آن از این منظر کمتر در آثار داخلی مورد توجه بوده است. از یک‌سو نظر به اهمیت مولفه تربیت

<sup>۱</sup>. استادیار، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان. h.davari@du.ac.ir

معلم در حرفه آموزش زبان انگلیسی و تاثیرپذیری آن از پدیده جهانی شدن و گسترش زبان انگلیسی به عنوان زبان جهانی (ر.ک. بلاک و کامرون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲) و از سویی دیگر ورود رویکرد نوظهور آموزش انتقادی<sup>۲</sup> به عنوان یکی از رویکردهای جریان ساز در حوزه آموزش زبان انگلیسی که با ارائه تعریفی متفاوت از مولفه تربیت معلم و معرفی نقش ها، ضرورت ها و بایسته های جدید سیاسی، اجتماعی و فرهنگی قایل شد، بنای نویسنده در این مقاله مواجهه های متفاوت با مقوله تربیت معلم زبان انگلیسی از منظر رویکرد آموزش انتقادی است؛ مواجهه های که ریشه در تحولات جهانی شدن و تاثیرگذاری های آن بر حوزه زبان انگلیسی و مقوله آموزش آن دارد.

### تعریف مساله و اهداف تحقیق

گسترش روزافزون زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن و کنکاش پیرامون دلایل و پیامدهای آن موضوعی است که توجه شماری از پژوهشگران را در حوزه های مختلف و از آن جمله حوزه آموزش به خود جلب نموده است. از جمله پیشگامان حوزه آموزش می توان به زبان شناسان کاربردی اشاره نمود که در سه دهه گذشته با حساسیتی ویژه به موضوع گسترش زبان انگلیسی در سایه حوزه آموزش زبان انگلیسی به عنوان نظام مندترین و کارآمدترین شیوه گسترش این زبان پرداخته اند که شاهد این مدعا را می توان در آثاری چون بلاک و کامرون (۲۰۰۲) و بروت گریفلر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) یافت. اساساً آموزش زبان انگلیسی به عنوان حرفه و حوزه ای نظام مند و مجهز به پشتوانه های نظری و ساختاری در جوامع مختلف و به ویژه جوامعی که این زبان در آن ها به عنوان زبان خارجه<sup>۴</sup> شناخته می شود، یعنی جوامعی که عمده مواجهه فراگیران با آن زبان به فضاهای آموزشی رسمی و غیررسمی خلاصه می شود، اهمیت بسزایی دارد. در چنین جوامعی است که بیشترین بار آموزش به دوش کتاب درسی و معلم می باشد؛ دو مولفه ای که بیشترین درونداد را در فضای آموزشی به فراگیران منتقل می کنند. اما نکته قابل تامل در این تحول آن است در حالی که برای چندین دهه شاهد غلبه جریان یکسویه از مبانی، نظریه ها، رویکردها، شیوه ها، آزمون ها و مواد آموزشی جریان غالب<sup>۵</sup> موسوم به جریان لیبرالی در عرصه جهانی بوده ایم؛ یعنی جریانی که ریشه در نظریه پردازی ها و تولیدات متخصصان جوامع انگلیسی زبان موسوم به مرکز<sup>۶</sup> و عرضه بی چون و چرای آن به جوامع غیرانگلیسی زبان و مصرف کننده موسوم به حاشیه<sup>۷</sup> بوده ایم (ر.ک. فیلیپسون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹) در دهه ۱۹۹۰ شاهد بروز حساسیت ها و نقدهایی اساسی از سوی جریانی نوظهور به این جریان یکسویه غالب بودیم؛ جریانی نوظهور که با عنوان رویکرد انتقادی خود را به حوزه آموزش زبان انگلیسی عرضه نمود. در سایه طرح این دیدگاه های انتقادی بود که عملاً پای رویکردی نوپا با

1. Block and Cameron

2. critical pedagogy

3. Brutt-Griffler

4. English as a foreign language (EFL)

5. mainstream

6. Center

7. Periphery

8. Phillipson

عنوان آموزش انتقادی به حوزه آموزش زبان انگلیسی باز شد. گرچه ظهور آموزش انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت مشخصاً به دهه ۱۹۷۰ میلادی و منتشر از اندیشه‌های پائولو فریر<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) باز می‌گردد، اما در سایه جریان انتقادی شکل‌گرفته در حوزه آموزش زبان، این رویکرد فرصتی یافت تا در مدتی کوتاه به موضوعی شاخص و محوری در مطالعات آموزش زبان انگلیسی تبدیل شود؛ موضوعی که ابعاد و مولفه‌های مختلف این حرفه و حوزه را و از آن جمله مولفه تربیت معلم را با چالش‌ها و بازتعریف مفاهیم همراه ساخت؛ موضوعی که در پژوهش‌های ایرانی کمتر بدان پرداخته شده است.

### آموزش انتقادی: مفاهیم و ابعاد

از جمله تغییرات اساسی در حوزه آموزش زبان انگلیسی در دو دهه اخیر ورود مقوله آموزش انتقادی به این حوزه است که با وجود عمر کوتاه خود به استناد فورد<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) حامیان بسیاری را با خود همراه ساخته است. با وجود برخی تفاوت‌ها در دیدگاه‌های موجود، تردیدی وجود ندارد که حامیان این رویکرد بدین مساله قائلند که اولاً تصور رایج بر گفتمان غالب آموزش زبان انگلیسی مبنی بر گسترش این زبان در چارچوب اصول، روش‌ها، مواد و منابع درسی جریان غالب، پدیده‌های طبیعی، خنثی و صرفاً سودمند نبوده است (پنی‌کوک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴). این رویکرد با تأکید بر ماهیت و پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آموزش زبان انگلیسی آموزش این زبان را فراتر از آموزش صرف یک زبان در کلاس درس، بلکه آموزش زبانی وابسته به قدرت و در چارچوب مسائل تاریخی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی معرفی می‌نماید. به استناد نورتن و توهی<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) آموزش انتقادی از مدرسان زبان انگلیسی می‌خواهد تا این زبان را ابزاری برای ارتباط صرف تلقی نکنند. به بیانی روشن‌تر، برخلاف رویکرد غالب که عمده توجه آن به مولفه‌های روش‌شناختی در کلاس درس محدود می‌شود، رویکرد آموزش انتقادی نه تنها به همه جنبه‌های آموزش یعنی برنامه‌ریزی درسی، طراحی مواد درسی، روش و فنون مناسب درسی و نیز نحوه ارزشیابی می‌پردازد، بلکه به جنبه‌های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز توجهی خاص دارد که در این بین مولفه تربیت معلم نقشی اساسی ایفا می‌نماید (غفارثمر و داوری، ۲۰۱۱).

### تربیت معلم از منظر آموزش انتقادی

رویکرد آموزش انتقادی نگاهی ویژه به مولفه تربیت معلم داشته است. در این رویکرد، به استناد کومارادیولو<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) تربیت معلم دربرگیرنده دانش، مهارت، نگرش، شناخت، باورها و آگاهی از تحولات آموزشی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ... در عرصه جهانی و داخلی است. به‌منظور روشن‌تر شدن بحث در ادامه با ذکر نمونه‌هایی

<sup>۱</sup> . Paulo Freire

<sup>۲</sup> . Ford

<sup>۳</sup> . Pennycook

<sup>۴</sup> . Norton & Toohy

<sup>۵</sup> . Kumaravadiveku

ملموس تلاش خواهد شد تا به اجمال ابعادی از مولفه تربیت معلم از منظر این رویکرد بیش از پیش روشن گردد.

### دوره پساروش

از منظر آموزش انتقادی، آگاهی معلم از دوره پساروش<sup>۱</sup> و استلزامات آن یک ضرورت است. در حالی که برای چندین دهه حوزه آموزش زبان انگلیسی به دنبال یافتن بهترین روش آموزش بود، شکل‌گیری دوره پساروش فرصتی را فراهم آورده تا ضمن نقد روش‌های رایج، پیچیدن نسخه‌ای واحد را برای جوامع مختلف امری عبث برشمارد (ر.ک. کاناگاراها، ۱۹۹۹). به استناد کومارادایولو (۲۰۱۲) در پساروش نوعی استقلال به معلم اعطا می‌شود تا متناسب با شرایط حاکم بر برنامه درسی، کتاب آموزشی، نیاز فراگیران و ... خود روش مناسب آموزش را انتخاب نماید. در چنین شرایطی است که معلم ضمن ارزیابی عملکرد خود و توجه به فضای کلاس درس، متناسب با فضا، نیاز فراگیران، سطح آن‌ها و ... دست به تغییر و کنترل کلاس درس و روش آموزش می‌زند تا نقش خود را از یک انتقال‌دهنده صرف معلومات به یک بازیگر فعال تبدیل نماید. در این بین چه بسا روش انتخاب‌شده با هیچ یک از روش‌های مطرح هماهنگی نداشته باشد.

### هوشیاری زبانی

از منظر آموزش انتقادی از جمله ویژگی‌های مهم در تربیت معلم زبان انگلیسی، تجهیز وی به هوشیاری یا آگاهی نسبت به نقش و کارکرد زبان انگلیسی و آموزش آن در دنیای معاصر است. به‌طور خلاصه، هوشیاری زبانی<sup>۲</sup> را می‌توان به مثابه حساسیت یک فرد یا جامعه به زبان و آگاهی از ماهیت و کارکردهای اجتماعی، سیاسی، عاطفی، شناختی و کاربردی آن معرفی می‌گردد؛ آگاهی‌ای که در سطوح مختلف زبان یعنی دستور، واژگان، گفتمان، کاربردشناسی و فرهنگ تجلی دارد. نیل به این هدف مستلزم آن است که اولاً معلم مجهز به این هوشیاری گردد و سپس توانایی انتقال آن را به فراگیران داشته باشد. بدین معنا که فرد حداقل از سه منظر عاطفی، شناختی و اجتماعی-سیاسی با زبان ارتباط برقرار نماید. به‌طور مشخص با توجه به حساسیت‌های فرهنگی و سیاسی به زبان انگلیسی در برخی جوامع و از آن جمله جامعه ایران، به استناد کومارادایولو (۲۰۱۲) در می‌یابیم که برای رفع این نگرانی‌ها معلم باید به این بینش برسد که برخلاف ادعای جریان غالب، آموزش زبان انگلیسی در عصر جهانی‌شدن نه با هدف هویت‌بخشی فرهنگی بلکه توسل آن به‌عنوان ابزاری ارتباطی برای رفع نیازهای مختلف است. این نگاه که با عنوان نگاه پسااستعماری شناخته می‌شود با تحولاتی متعدد در عرصه سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تهیه و تدوین مواد درسی همراه بوده است. توسل بدین نگاه می‌تواند به حساسیت و ارزش‌بخشیدن بیش از پیش به زبان مادری افراد نیز یاری رساند.

<sup>۱</sup> . postmethod

<sup>۲</sup> . Kanagarajah

<sup>۳</sup> . language awareness

## مدیریت منابع و مواد آموزشی

با تقسیم‌بندی کتاب‌های آموزشی به کتاب‌های تولیدشده خارجی و تولیدشده داخلی، لازم است معلم زبان انگلیسی چنین تمایزی را مدنظر داشته باشد. به‌طور معمول، کتاب‌های خارجی یا کتاب‌های موسوم به کتاب-های بین‌المللی، خود به دو دسته تقسیم می‌شوند. نخست کتاب‌هایی که به استنادگری<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) موضوعات آن‌ها به نحوی است که با برجسته‌ساختن ارزش‌ها و استانداردهای زندگی و فرهنگ جوامع انگلیسی زبان، ارزش‌ها و سنت‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع حاشیه را کم‌اعتبار معرفی می‌کنند. دسته دوم به تعبیرگری (۲۰۰۲) کتاب‌های با موضوعات پاکیزه‌اند؛ کتاب‌هایی که با هدف از دست‌ن دادن بازار پرسودشان به موضوعاتی نسبتاً خنثی و خالی از بحث و جدل هم‌چون مسافرت، خرید، تعطیلات، غذا و موضوعاتی از این دست می‌پردازند و در آن‌ها اثری از موضوعات اجتماعی و دغدغه‌های زندگی امروز دیده نمی‌شود. در مجموع، این دسته از کتاب‌ها ارتباط و تناسبی با زندگی فراگیران ندارند. در مواجهه با این دسته از آثار، اطلاع معلم از این تمایز و داشتن هوشیاری زبانی این امکان را فراهم می‌آورد تا در صورت عدم‌امکان گزینش منابع آموزشی مناسب، در انتخاب منابع جانبی و یا ارائه اطلاعاتی آگاهی‌بخش مبنی بر ماهیت این‌گونه منابع اختیار عمل را به دست گیرد (ر.ک. اکبری، ۲۰۰۸). اما در نظام‌های متمرکز هم‌چون نظام آموزش رسمی نقش معلم و تربیت وی تا حدودی متفاوت است. اصولاً در این نظام‌ها، به دلیل وجود تفاوت‌هایی چون سطح فراگیران، نیازها، علایق و ... نقش معلم در مدیریت منابع موجود اهمیت خاصی دارد. آشنایی معلم با تهیه و تدوین مواد آموزشی از حیث محتوا و ساختار، آموزش مواد موجود بر پایه روش مناسب، انتقال هوشیاری زبانی در روند آموزش متناسب با محتوا و ... از جمله مواردی است که می‌تواند به بازدهی بیش‌تر و کاستن ضعف‌های موجود کمک نماید.

## نتیجه‌گیری

از آن‌چه گذشت، درمی‌یابیم که متاثر از پدیده جهانی‌شدن شاهد تحولاتی در حوزه و حرفه آموزش زبان انگلیسی بوده‌ایم که ورود رویکرد آموزش انتقادی از جمله این تحولات بوده است. با توجه به نقش مهم معلم در این حوزه و ضرورت تربیت معلمان آگاه به تحولات مرتبط با زبان انگلیسی و آموزش آن، در این مقاله به اجمال به سه محور از منظر آموزش انتقادی اشاره گردید؛ سه محوری که مورد تاکید برنامه تربیت معلم در عصر حاضر است. توجه به برنامه تربیت معلم در دوره پیش از خدمت و ضمن خدمت و آگاهی آن‌ها از تحولات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی در کنار اطلاع از آخرین دستاوردهای آموزشی این زبان، موضوعی است که باید همواره مورد توجه باشد. اما آن‌چه که بیش از پیش بر اهمیت این موضوع می‌افزاید آن است که حداقل به دو دلیل توجه به این موضوع از حیث کاربردی اهمیت دارد.

<sup>۱</sup> . Gray



۱- نخست آن که به اذعان بسیاری از پژوهش‌های موجود، بخشی از کاستی‌های آموزش زبان انگلیسی در دهه‌های اخیر که البته ریشه در عوامل مختلف دارد، می‌تواند تا حدودی با تربیت معلم آگاه و انتقادی رفع گردد.

۲- دوم آن که در سایه تغییرات اخیر در برنامه آموزش زبان انگلیسی که با تغییر رویکرد، منابع درسی و شیوه ارزیابی همراه بوده است، کماکان مولفه تربیت معلم با کم‌توجهی‌هایی همراه بوده است. از این رو متاثر از رویکرد فعال و خودباورانه موردنظر برنامه جدید و بر اساس اسناد بالادستی که به‌نوعی بومی‌سازی آموزش زبان توجه داشته است، عدم تجهیز معلمان این درس در برنامه تربیت معلم و به‌ویژه آموزش‌های ضمن خدمت می‌تواند به ناکامی برنامه بینجامد.

#### منابع

- Akbari, R. (2008). Postmethod and practice. *TESOL Quarterly*, Vol. 42, No. 14. pp. 641-652.
- Anderson, C. (2003). Phillipson's children. *Language and Intercultural Communication*. Vol. 3, No.1, pp. 81-95.
- Block, D., and Cameron, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 in the Japanese University EFL classrooms. *JALT journal*, 31(1), 63-80.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Ghaffar Samar, R. and Davari, H. (2011). Liberalist or alarmist: Iranian ELT community's attitude to mainstream ELT vs. critical ELT, *Asian TESOL Journal*, 5 (2), 63-91.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artifact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*. Vol. 54, No. 3, pp. 244-253.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block and D. Cameron (Eds), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151-167). London: Routledge.
- Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language. In Alsagoff, et. al (Eds), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9-27). New York: Routledge.

- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. London: Routledge.

## Critical Pedagogy and English Language Teacher Education in the Era of Globalization

**Hossein Davari**

*Assistant Professor, Damghan University*

### **Abstract**

Teacher education is known one of the significant elements of English language teaching (ELT). In recent decades, due to the phenomenon of globalization and as a consequence the spread of English as the language of globalization, this element has undergone various changes. Among them, the advent of critical attitudes in ELT in 1990s has challenged a number of principles and redefined some important components of ELT such as the role and function of teacher, learner, textbook, assessment, etc. Due to the influence of the critical approach on teacher education, this paper first attempts to introduce the significance of dealing with the issue, then, using the newly-grown critical approach especially the critical attitudes of Kumaravadivelu (2012), reviews critically the condition of English teacher education. It is maintained that this condition could be improved through resorting to the critical teacher education. Having critical linguistic and cultural awareness, the teachers can play a more active role.

**Keywords:** *Teacher education, Critical pedagogy, Globalization, ELT program.*

## رابطه شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی (سیستم پاداش، تعارض، ارتباط) با بهره‌وری مدیران مدارس دخترانه

مسعود دلبری<sup>۱</sup>، میترا شفیعی اول<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی (سیستم پاداش، تعارض، ارتباط) با بهره‌وری مدیران مدارس دخترانه است. این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بوده و به شکل میدانی اجرا شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه استاندارد جهانی فرهنگ سازمانی و پرسش‌نامه بهره‌وری استفاده شد. پس از هماهنگی‌های به‌عمل آمده با اداره پست شهرستان اردبیل، پرسش‌نامه‌ها به همراه گزارشی مختصر از فرایند تحقیق اجرایی و درخواست همکاری، برای کلیه مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهرستان اردبیل (۶۰ نفر) ارسال شد. در نهایت ۵۰ پرسش‌نامه که برگشت داده شده بود، مورد مطالعه قرار گرفت. بدین‌منظور ابتدا از آمار توصیفی برای خلاصه‌کردن و طبقه‌بندی داده‌های خام و محاسبه میانگین، انحراف معیار و... و سپس از آزمون همبستگی اسپیرمن برای تعیین ارتباط بین متغیرهای تحقیق استفاده شد. در نهایت یافته‌های حاصل از تحلیل آماری نشان داد میان شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی: سیستم پاداش ( $P=0/041$ )، سازش با پدیده‌های تعارض ( $P=0/037$ ) و الگوهای ارتباطی ( $P=0/028$ ) با بهره‌وری مدیران مدارس دخترانه، ارتباط مثبت معنی‌داری وجود دارد.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ سازمانی، سیستم پاداش، سازش با تعارض، الگوهای ارتباطی، بهره‌وری، مدیر مدرسه

### مقدمه

فرهنگ سازمانی، شیوه انجام گرفتن امور در سازمان را برای کارکنان مشخص می‌کند؛ ادراکی یکسان از سازمان است که وجود آن در همه اعضای سازمان مشاهده می‌شود و نشان‌دهنده مشخصات معمول و ثابتی است که یک سازمان را از دیگر سازمان‌ها متمایز می‌سازد (رابینز، ۱۹۹۷). به عبارتی، فرهنگ سازمانی مجموعه‌ای از اعتقادات، باورها و ارزش‌های مشترک است که بر اندیشه و رفتار اعضای یک سازمان اثر می‌گذارد (اندرو، ۱۹۹۷). به هر حال، فرهنگ سازمانی خود دارای شاخص‌هایی است که بنا بر الگوی پیشنهادی رابینز این شاخص‌ها عبارتند از: خلاقیت، ریسک‌پذیری، رهبری، حمایت، یکپارچگی، کنترل، هویت، سیستم پاداش، سازش با پدیده‌های تعارض و الگوهای ارتباطی.

به جبران زحمتی که فرد در سازمان متحمل می‌شود، سازمان به فرد پاداش می‌دهد. پاداشی که فرد از سازمان دریافت می‌دارد یا به‌خاطر انجام وظایف محول در حد عادی و متعارف است که در این صورت حقوق یا دستمزد

<sup>۱</sup>. کارشناس ارشد رفتار حرکتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان Delbari\_masoud@yahoo.com

<sup>۲</sup>. کارشناس روان‌شناسی، آموزش و پرورش شهر تهران

نامیده می‌شود، یا به‌خاطر انجام وظایف در سطحی بالاتر از استانداردهای عادی کاری است که در این‌صورت از پاداش به‌عنوان مزایای فوق‌العاده به‌خاطر کار فوق‌العاده، صحبت می‌شود. سیستم پاداش در سازمان، هر دو نوع عملکرد را در بر می‌گیرد، و سیستمی است که بر اساس موازین و شیوه‌های خاص، پاداش هر یک از کارکنان را متناسب با کارشان به آن‌ها می‌دهد. پاداش به‌عنوان بزرگترین اصل مدیریت در دنیا، امروزه به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم ترغیب و تشویق کارکنان در سازمان‌ها تلقی می‌شود. تعارض نیز، پدیده‌ای است که آثار مثبت و منفی روی عملکرد افراد و سازمان‌ها دارد. استفاده صحیح و مؤثر از تعارض موجب بهبود عملکرد و ارتقای سطح سلامتی سازمان می‌گردد و استفاده غیرمؤثر از آن موجب کاهش عملکرد و ایجاد کشمکش و تشنج در سازمان می‌شود. استفاده مؤثر از تعارض مستلزم شناخت و درک کامل ماهیت آن و همچنین علل خلق‌کننده و کسب مهارت در اداره و کنترل آن است که البته امروز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های مدیریت به شمار می‌آید. توانایی برخورد با تعارض و اداره آن، در موفقیت مدیران سازمان‌ها نقش ارزنده‌ای دارد. اگر تعارض‌ها سازنده باشند، موجب بروز افکار نو و خلاق می‌شوند و زمینه تغییر و نوآوری و تحول سازنده را در سازمان فراهم می‌سازند و در نهایت به مدیریت کمک می‌کنند تا به اهداف سازمانی خویش نائل آید. بر این اساس شاخص سازش با پدیده تعارض، میزان یا درجه‌ای است که افراد سازمان تشویق می‌شوند با تعارض بسازند و پذیرای انتقادهای آشکار باشند. همچنین، ارتباط سازمانی فرایندی است که مدیران را برای گرفتن اطلاعات و تبادل نظر با افراد فراوان داخل سازمان و افراد در ارگان‌های مربوط به خارج از آن سیستم توانا می‌سازد. انواع ارتباط سازمانی عبارتند از: ارتباطات عمودی در سازمان، ارتباطات رسمی و ارتباطات غیررسمی. ارتباطات عمودی از بالا به پایین با اهداف هدایت، آموزش، اطلاع و ابلاغ دستورات مقامات مافوق به زیردستان می‌باشد و ارتباطات عمودی از پایین به بالا جهت ارائه گزارش، پیشنهاد، ادای توضیحات و درخواست‌های گوناگون می‌باشد. در ارتباطات از پایین به بالا هر گاه زیردست دریابد مافوق نسبت به پاره‌ای اطلاعات واکنش منفی از خود نشان می‌دهد آن‌گاه در ارسال آن نوع اطلاعات امساک کرده یا آن‌ها را تعدیل می‌کند. همچنین در ارتباط از بالا به پایین هرگاه مدیران از دادن اطلاعات واقعی و کافی به زیردستان خودداری کنند آن‌گاه مرئوسان اعتماد خود را نسبت به آنان از دست داده و نمی‌توانند پاسخ‌های صحیح و درستی به پیام‌های ارتباطی آن‌ها بدهند و این امور باعث تنش‌هایی در سازمان می‌شود. از طرفی افراد به محض ورود به سازمان بنا بر علل مختلف (مانند علایق و سلیقه‌های مشترک) شبکه ارتباطات غیررسمی را تشکیل می‌دهند. ارتباطات غیررسمی در سازمان گاهی اوقات آن‌قدر توسعه می‌یابد که ارتباطات رسمی در آن محو می‌شود. در صورتی‌که ارتباطات غیررسمی با اهداف سازمان در تعارض باشد در راه رسیدن به این اهداف اختلال ایجاد می‌کند و در جو سازمان تنش پدید می‌آورد. بنابراین هرگاه مدیر این‌گونه روابط را در راستای اهداف سازمانی ببیند آن‌گاه باید از آن‌ها بهره‌گیرد و هرگاه آن‌ها را مخالف و بازدارنده ببیند آن‌گاه باید در توقف این‌گونه روابط بکوشد تا بتواند تنش‌زدایی کند. به هر حال منظور از شاخص الگوی‌های ارتباطی در فرهنگ سازمانی، میزان یا درجه‌ای است که ارتباطات سازمانی به سلسله مراتب احتیاجات رسمی محدود می‌شود. موضوع بهبود بهره‌وری نیز، از ابتدای تاریخ بشر و در کلیه نظام‌های سیاسی و اقتصادی مطرح بوده

است. اما تحقیق در مورد چگونگی افزایش بهره‌وری به‌طور سیستماتیک و در چهارچوب مباحث علمی تحلیلی از حدود ۲۳۰ سال پیش به این طرف به‌طور جدی مورد توجه اندیشمندان قرار گرفته است. در واقع، بهره‌وری همواره سعی دارد آن‌چه را در حال حاضر موجود است، بهبود بخشد. با این وجود، بهره‌وری مستلزم آن است که به‌طور پیوسته تلاش‌هایی در جهت انطباق فعالیت‌های اقتصادی با شرایطی که به‌طور دائم در حال تغییر است، صورت پذیرد. در حقیقت بهره‌وری ایمان راسخ به پیشرفت انسان‌هاست (هنری، ۱۳۸۲).

متأسفانه در بسیاری از سازمان‌های کشور ما از جمله سازمان آموزش و پرورش، پیشرفت فرهنگ سازمانی به‌عنوان مهم‌ترین وظیفه مدیران، مورد عنایت و توجه کافی قرار نگرفته، در حالی که به‌وضوح قابل درک است که فرهنگ سازمانی روی تمامی جنبه‌های سازمان اثر می‌گذارد و در هر سازمانی، پدیده‌ای به دور از تأثیر فرهنگ نیست. به‌طوری‌که همین مقوله یکی از مؤلفه‌های اثرگذار بر بهره‌وری مدیران نیز محسوب می‌شود. تحقیقات هرسی و بلانچارد (۱۹۸۳) نشان می‌دهد که فرهنگ قوی منجر به ایجاد احساس بهتر برای کارکنان و انجام بهتر کارها می‌شود. همچنین فرهنگ قوی سازمان موجب افزایش تعهد افراد به سازمان و ایجاد هم‌سویی میان اهداف کارکنان و اهداف سازمانی می‌شود که این عامل مؤثری در جهت افزایش بهره‌وری است. به اعتقاد اوریلی (۱۹۸۹) فرهنگ سازمانی است که تعیین می‌کند شخص چگونه خودش را با سازمان وفق دهد، یا چگونه به‌صورت مطلوب با سازمان ارتباط برقرار کند، زیرا این کار موجب می‌شود که فرد در داخل آن جو سازمانی احساس راحتی و رضایت کند. رایت (۱۹۹۰) در تحقیقی دریافت زمانی که در سازمان برای افراد هدف‌هایی تعیین می‌شود، عملکرد شغلی آنان بیش‌تر از هنگامی است که خود هدف‌هایشان را تعیین می‌کنند. همچنین کولسون و توماس (۱۹۹۳) دریافتند بهره‌وری سازمانی در سازمان‌هایی که افراد به‌صورت گروهی کار می‌کنند و مدیران سبک رهبری مشارکتی را به‌کار می‌گیرند، بهبود می‌یابد. پاستور و همکاران (۱۹۹۶) با مرور نتایج تحقیقات خود دریافتند که تعادل شرایط کاری، حمایت و ارتباط با همکاران و فراگیری یا شمول در حرفه مدیریت بسیار مهم است. پژوهش اسپنس (۲۰۰۲) حاکی از آن است که بهبود شرایط محیطی سازمان اثرات مثبتی بر کارکنان دارد و آنان را متعهد می‌سازد که در انجام وظایف سازمانی بیش‌تر تلاش کنند. تحقیقات کودیبا (۲۰۰۳) این نتایج را در پی داشت که با آموزش مناسب، هدایت و مشارکت دادن کارکنان می‌توان مهارت‌های آنان را افزایش داد و موجبات افزایش کارایی سازمانی را فراهم ساخت. هارتون (۲۰۰۶) نیز بر این نکته تأکید دارد که در اثر توسعه و بهبود منابع انسانی، کارایی سازمانی افزایش می‌یابد. با علم به این‌که مدارس نقش اساسی در آموزش و پرورش دانش‌آموزان دارند و همچنین رسالت مهم و حساسی را در زمینه بهسازی جامعه و ایجاد محیطی سالم و خوشایند برای افراد دنبال می‌کنند؛ پژوهش حاضر درصدد آن است که رابطه میان برخی از شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی (سیستم پاداش، تعارض، ارتباط) با بهره‌وری مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهرستان اردبیل را تبیین کرده تا بتواند راهکارهای لازمه را با استنتاج از یافته‌های پژوهش ارائه کند.



## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بوده و به شکل میدانی اجرا شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه استاندارد جهانی فرهنگ سازمانی (شامل ۴۱ سوال؛  $\alpha = 0.83$ ) و پرسشنامه بهره‌وری (شامل ۲۲ سوال؛  $\alpha = 0.84$ ) استفاده شد. علی‌رغم استاندارد بودن پرسش‌نامه‌های مذکور، به روش بازآزمایی از پایایی آن‌ها اطمینان مجدد حاصل گردید. پس از هماهنگی‌های به‌عمل آمده با اداره پست شهرستان اردبیل، پرسش‌نامه‌ها به همراه گزارشی مختصر از فرایند تحقیق اجرایی و درخواست همکاری، برای مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهرستان اردبیل (۷۰ نفر) ارسال شد. فرایند تجزیه و تحلیل پژوهش بر اساس داده‌ها و اطلاعات حاصل از ۵۰ پرسش‌نامه ای انجام گرفت که برگشت داده شده بودند. برای تعیین ارتباط بین متغیرهای تحقیق از آزمون همبستگی اسپیرمن استفاده شد.

## یافته‌ها و نتایج

یافته‌های حاصل از تحلیل آماری (جدول ۱) آماری نشان داد میان شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی یعنی: سیستم پاداش ( $P=0.041$ )، سازش با پدیده‌های تعارض ( $P=0.037$ ) و الگوهای ارتباطی ( $P=0.029$ ) با بهره‌وری مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهرستان اردبیل، ارتباط مثبت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱. ضریب همبستگی اسپیرمن بین شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی با بهره‌وری

بهره‌وری و شاخص‌های فرهنگ سازمانی	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	میزان همبستگی (r)	ارزش P
سیستم پاداش	۸/۹۶	۳/۲۶	۴	۱۴	۰/۲۹۰	۰/۰۴۱*
سازش با پدیده‌های تعارض	۹/۶۸	۲/۷۶	۶	۱۳	۰/۲۹۶	۰/۰۳۷*
الگوهای ارتباطی	۹/۷۲	۳/۲۴	۴	۱۴	۰/۳۰۸	۰/۰۲۹*
بهره‌وری	۵۳/۶۰	۱۳/۹۸	۳۰	۷۴	۱	-

\*)  $(P < 0.05)$

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که تمامی شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی با بهره‌وری مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهرستان اردبیل رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. به‌طور کلی نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات هرسی و بلانچارد (۱۹۸۳)، اوریلی (۱۹۸۹)، رایت (۱۹۹۰)، کولسون و توماس (۱۹۹۳)، پاستور و همکاران (۱۹۹۶)، اسپنس (۲۰۰۲)، کودیبا (۲۰۰۳) و هارتون (۲۰۰۶) مطابقت و هم‌خوانی دارد. صاحب‌نظران مدیریت بر این اعتقادند که سیستم پاداش باید کارا و اثربخش باشد. به‌عبارت دیگر، اعطای پاداش در سازمان به‌گونه‌ای باشد که بیش‌ترین بازده را برای سازمان ممکن سازد. بنابراین مدیران سازمان‌های آموزشی نظیر مدارس، باید سیستم تشویق و پاداش در سازمان را بر مبنای عملکرد استاندارد کارکنان و نه بر مبنای سلیقه فردی، سابقه خدمت و غیره پایه‌گذاری کنند؛ چرا که چگونگی تخصیص پاداش‌های سازمانی بسیار مهم است و کارکنان به

این مورد که نمود عینی و ملموس‌تری دارد. بیش‌تر توجه می‌کنند و اگر کارکنان یقین پیدا کنند که تخصیص پاداش‌ها عادلانه است در آن صورت موجب بهبود و افزایش روحیه کاری آن‌ها می‌شود. همچنین در تأثیر ارتباطات بر کارایی سازمانی نیز باید گفت که در بیش‌تر موارد مانع اصلی توفیق در بهره‌وری سازمانی، فقدان ارتباطات است. مدیران قبل از اقدام به انجام هر کاری باید هدف‌های روشن و مشخص را تصویب و به کارکنان ابلاغ کنند، کارکنان باید از آن‌چه در سازمان‌شان اتفاق می‌افتد و این‌که چگونه می‌توانند به بهبود عملکرد سازمانی کمک کنند، اطلاع داشته باشند. بنابراین سازماندهی صحیح و مناسب مدیریت اطلاعات، پیش‌شرطی برای حرکت موفق بهره‌وری به شمار می‌رود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود مدیران سازمان‌های آموزشی ضمن شناخت فرهنگ مطلوب هر سازمان با بسترسازی مناسب فرهنگی زمینه را برای توسعه شاخص‌های منتخب فرهنگ سازمانی در بین کارکنان سازمان که هر کدام به نحوی در تعامل مثبت و رو به توسعه بهره‌وری سازمانی است، مهیا سازند.

#### منابع

- Andrew, I.Dorbin. (1997). "Fundamental Behavior". South Western Company, P:32
- Bartel, C.A. (1994). "Productivity gains from the implementation of employee training programs". Industrial Relations, PP: 411-425.
- Coulson, Thomas, C. (1993). "Harnessing the potential of groups". A survey undertaken for lotus development. London, Adaptation Ltd...
- Harton, C. (2006). "Measuring the impact of human resource management practices on hospitality firm's performance". International Hospitality Management, Elsevier Ltd
- Herxy. Pual and Blanchard, Kenneth, H. (1983). "Management of organizational Behavior". New Jerxy, Prentice-Hall.
- Koberg, C.S., & Chusmir, L.H. (1987). "Organizational culture relationships with creativity and other job-related variables". Journal of Business Research, Vol 15, Issu. 5, PP: 397-40.
- Kudyba, Stephan. (2003). "Knowledge management: The art of enhancing productivity and innovation with the human resource in your organization". Published in DM Review, April.
- Robbins, Stephen P. (1997). "Essential of Organizational Behavior". Fifth Edition, Prentice Hall. P: 237.
- Spence, K. (2002). "The impact of workplace empowerment, organizational trust on staff nurses works satisfaction and organizational commitment". Advances in Health Management , PP:56
- Wright. P.M. (1990). "Operationalisation of Goal difficulty as a moderator of goal difficulty: Performance Relationship". Journal of Applied Psychology, 75, PP:227-2

## رابطه خودکارآمدی با کیفیت زندگی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان تهران

فائقه ترابی<sup>۱</sup>، محمد حسین نژاد<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف مطالعه‌ی حاضر تعیین رابطه‌ی بین خودکارآمدی که یکی از جنبه‌های مهم خود یا خویشتن در نظریه بندورا است با کیفیت زندگی که معادل با رضایت‌مندی از زندگی به‌شمار می‌رود، با توجه به مهم‌بودن کیفیت زندگی برای افراد جامعه، تلاش برای ارتقاء آن از اصلی‌ترین اصول و اولویت‌های برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران اجتماعی و مدیران و مسئولان حکومتی در هر جامعه و کشوری است. موضوع کیفیت زندگی دانشجویان و معلمان از نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و متولیان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارای اهمیت قابل توجهی است. بنابراین، با توجه به این که خودکارآمدی در بین افراد تأثیرات مثبت و ارزنده‌ای بر شرایط زندگی دانشجویان دارد، لذا شناخت روش‌های آموزش و افزایش خودکارآمدی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد و از جمله فاکتورهای اساسی که می‌تواند در افزایش کیفیت زندگی مؤثر واقع شود. جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت بود از کلیه‌ی دانشجویان پسر دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان در استان تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. تمامی دانشجویان پسر ورودی سال‌های ۹۳، ۹۲، ۹۱ رشته علوم تربیتی نمونه‌های پژوهش حاضر بودند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) و پرسش‌نامه‌ی کیفیت زندگی وار و شربون (۱۹۹۲) جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین ابعاد مختلف خودکارآمدی با کیفیت زندگی دانشجویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جنسیت اشاره نمود. پیشنهاد می‌شود از مطالعات تجربی، مشاهده و گزارش در ارائه‌ی برنامه‌های افزایش کیفیت زندگی دانشجویان، بررسی و ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای و همچنین خودکارآمدی آنان به عنوان یکی از عوامل اصلی مدنظر قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** خودکارآمدی، کیفیت زندگی، دانشجویان

### مقدمه

کیفیت زندگی<sup>۳</sup> یکی از عناصر اثرگذار بر بهداشت روانی و سلامت عمومی محسوب می‌شود که در سال‌های اخیر، محور توجه بسیاری از پژوهش‌ها و مداخلات قرار گرفته است (نیل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). کیفیت زندگی یکی از

۱. کارشناس آموزش مرکز آموزش عالی فرهنگیان عترت

۲. استادیار، عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان استان تهران، تهران، ایران.

۳. life quality

۴. O'Neil, A

مهم‌ترین مسائل پیش‌روی جهان امروز و از مباحث اساسی در تکوین سیاست‌گذاری اجتماعی محسوب می‌شود که موضوعاتی چون رفاه، ارتقاء کیفیت زندگی سلامت‌محور، رفع نیازهای اساسی، زندگی رو به رشد و رضایت‌بخش، نوع دوستی و از خودگذشتگی در میان جماعات را در برمی‌گیرد (کالمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). کیفیت زندگی معادل با رضایت‌مندی از زندگی است (فریش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). با توجه به مهم‌بودن کیفیت زندگی برای افراد جامعه، تلاش برای ارتقاء آن از اصول و اولویت‌های برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران اجتماعی و مدیران و مسئولان حکومتی در هر کشوری است. نتایج مطالعات کیفیت زندگی می‌تواند به ارزیابی سیاست‌ها، رتبه‌بندی مکان‌ها، تدوین استراتژی‌های مدیریت و برنامه‌ریزی در هر جامعه‌ای کمک کرده و درک اولویت‌بندی مسائل اجتماع برای برنامه‌ریزان و مدیران آن جامعه را به‌منظور ارتقای کیفیت زندگی شهروندان تسهیل سازد (لی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). میزان برآورده‌شدن معیارها از سوی ما احساس خودکارآمدی ما را تعیین می‌کند که یکی از جنبه‌های مهم خود یا خویشتن در نظریه بندورا است. رسیدن به معیارهای عملکردمان و حفظ آن‌ها احساس خودکارآمدی ما را افزایش می‌دهد. ناتوانی در رسیدن و حفظ این معیارها احساس خودکارآمدی ما را کاهش می‌دهد (شولتز، به نقل از کریمی و همکاران، ۱۳۹۱). خودکارآمدی یک عامل انگیزشی فعال‌کننده، نیرودهنده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار به سوی هدف تعیین شده است (پینتریچ و دگروت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰). افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، اعتماد بیش‌تری به توانایی‌های خود دارند و در تردیدهای خود غرق نمی‌شوند؛ در انجام تکالیف خود با پشت‌کارند و در نتیجه غالباً عملکرد آنان در سطح بالایی است. آن‌ها تکالیف دشوار را به‌عنوان چالش می‌بینند تا تهدید و فعالانه چالش می‌جویند و سخت می‌کوشند تا بر آن‌ها غلبه کنند (بندورا، ۱۹۸۲). مطالعات کیفیت زندگی به‌عنوان یک متغیر وابسته با متغیرهای گوناگون نظیر خودکارآمدی (فتحی و همکاران، ۱۳۹۰)، سبک‌های مقابله با استرس و حمایت اجتماعی (شعبان‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲)، معنویت و تاب‌آوری (مؤمنی و شهبازی راد، ۱۳۹۱)، در سال‌های اخیر بیش‌از پیش مورد توجه پژوهش‌گران و محققان قرار گرفته است. تأثیر مثبت این متغیرها در اغلب موارد بر کیفیت زندگی نمایان است. به نظر می‌رسد ارتباط خودکارآمدی با کیفیت زندگی دانشجویان، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به مطالب فوق، اهداف اصلی این تحقیق، بررسی ارتباط خودکارآمدی (عمومی، تحصیلی و اجتماعی) با کیفیت زندگی دانشجویان پرداخته می‌شود و بر این اساس سه فرضیه زیر ارائه گردیده است:

- بین خودکارآمدی عمومی با کیفیت زندگی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد.
- بین خودکارآمدی تحصیلی با کیفیت زندگی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد.
- بین خودکارآمدی اجتماعی با کیفیت زندگی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد.

<sup>1</sup>. Kahneman, D

<sup>2</sup>. Ferish, P. M

<sup>3</sup>. Lee, KJ.

<sup>4</sup>. Pintrich, P. R. & Groot, E. V

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی می‌باشد زیرا محقق قصد دارد روابط بین متغیرها را مورد مطالعه قرار دهد و میزان همبستگی آن‌ها را مشخص و سهم هریک از مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین را بر متغیر ملاک (کیفیت زندگی) تعیین کند.

## جامعه و نمونه مورد مطالعه

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان پسر دوره کارشناسی پیوسته ورودی‌های سال‌های ۱۳۹۱، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳ رشته علوم تربیتی استان تهران تشکیل می‌دادند که تعداد آنها ۲۶۱ نفر بود و در پردیس‌های شهید مفتاح، شهید چمران و مرکز آموزش عالی فرهنگیان عترت در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. از بین ۲۶۱ دانشجو با حذف افرادی که تمایل به شرکت و پر کردن پرسش‌نامه نداشتند و دانشجویانی که در روزهای توزیع پرسش‌نامه غایب بودند و افرادی که پرسش‌نامه‌ها را باز نگرداندند و یا ناقص پاسخ دادند، ۲۱۸ پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفتند.

## ابزارهای اندازه‌گیری

جهت جمع‌آوری داده‌ها از دو نوع پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد:

الف) پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر و همکاران که دارای ۱۷ سؤال پنج گزینه‌ای است و به‌شیوه‌ی لیکرتی در طیف کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. نمره‌گذاری آزمون به‌صورت لیکرتی می‌باشد و به گزینه مخالفم نمره ۱، تا حدی مخالفم نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، تا حدی موافقم نمره ۴ و موافقم نمره ۵ تعلق می‌گیرد. با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۸۱ به‌دست آمد.

ب) پرسش‌نامه‌ی کیفیت زندگی وار و شربون (۱۹۹۲) که دارای ۳۶ سؤال است و هشت مؤلفه مختلف سلامت (بُعد جسمانی، ایفای نقش جسمی، دردهای بدنی، سلامت عمومی، خستگی یا نشاط، عملکرد اجتماعی، ایفای نقش عاطفی و سلامت روانی) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. سؤالات این پرسش‌نامه ۶ گزینه‌ای می‌باشد، بنابراین نمره هر بُعد با نمره عنوان‌ها در آن بُعد مشخص می‌شود. پایین‌ترین نمره در این پرسش‌نامه صفر و بالاترین صد است. با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۹ به‌دست آمد.

## روش اجرا و تحلیل

در بهار ۹۴ با بررسی آمار دانشجویان، تمامی دانشجویان رشته علوم تربیتی انتخاب گردید. ابتدا پرسش‌نامه خودکارآمدی به‌ترتیب ابتدا بر روی دانشجویان مرکز عترت و سپس در بین دانشجویان پردیس‌های مفتاح، و چمران توزیع شد و پرسش‌نامه کیفیت زندگی نیز به همان ترتیب اجرا گردید. قبل از اجرای پرسش‌نامه توضیحاتی درباره لزوم انجام تحقیق، درخواست همکاری، محرمانه‌بودن اطلاعات، مهلت پاسخ‌گویی به سؤالات، نحوه پاسخ‌گویی به سؤالات و دقت در تکمیل آن‌ها ارائه گردید و تقاضا شد تا هیچ سئوالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. در مرحله سوم داده‌های جمع‌آوری‌شده از طریق ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

## یافته‌ها

مطابق با دستورالعمل‌های موجود در زمینه‌ی پرسشنامه‌های تحقیق از پاسخ‌های افراد نمونه آماری به نمرات داده شده به سؤال‌های مرتبط با هر یک از خرده مقیاس‌ها میانگین گرفته شد. نتایج به ترتیب جداول زیر آمده است:

جدول (۱): آمار توصیفی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی دانشجویان

شاخص	میانگین	انحراف معیار	خرده مقیاس‌های خودکارآمدی
	۱۷/۴۸۸۹	۵/۳۵۳۹۴	خودکارآمدی عمومی
	۱۷/۷۳۳۳	۵/۶۶۳۳۷	خودکارآمدی تحصیلی
	۱۷/۴۴۴۴	۵/۶۵۳۱۲	خودکارآمدی اجتماعی
	۴۹/۸۳۳۳	۱۸/۰۲۸۳۸	نمره کل خودکارآمدی

نتایج اطلاعات جدول نشان می‌دهد میانگین خودکارآمدی عمومی دانشجویان برابر با ۱۷/۲۸۸۹، خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۱۷/۷۳۳۳، و خودکارآمدی اجتماعی نیز برابر با ۱۷/۴۴۴۴ بوده است. خلاصه اطلاعات در مورد ضریب همبستگی و ضریب تبیین تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. خلاصه آزمون رگرسیون بین خودکارآمدی با کیفیت زندگی دانشجویان

ضریب همبستگی R	مجذور ضریب همبستگی $R^2$	ضریب تعدیل شده	خطای انحراف از برآورد
۰/۷۱۹	۰/۵۱۷	۰/۵۰۹	۱۵/۹۷۲۶۲

براساس اطلاعات جدول بالا همبستگی بین خودکارآمدی و کیفیت زندگی برابر با ۰/۷۱۹ است و میزان ضریب تبیین رگرسیون برابر با  $R^2 = ۰/۵۱۷$  می‌باشد، یعنی ۵۱/۷ درصد از تغییر در کیفیت زندگی دانشجویان مربوط به خودکارآمدی آنان است.

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون کیفیت زندگی دانشجویان از طریق خودکارآمدی

منبع	شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری
اثر رگرسیون		۴۸۱۳۹/۳۳۹	۳	۱۶۰۴۶/۴۴۶		
اثر باقیمانده		۴۴۹۰۱/۹۰۵	۱۷۶	۲۵۵/۱۲۴	۶۲/۸۹۷	۰/۰۰۰
جمع		۹۳۰۴۱/۲۴۴	۱۷۹			

در اطلاعات مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده  $F = ۶۲/۸۹۷$  و  $df = ۱۷۶$  و  $۳$ ، خودکارآمدی دانشجویان در تبیین کیفیت زندگی آنان معنی‌دار ( $P < ۰/۰۵$ ) است.

جدول ۴. متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون

منبع	شاخص	ضریب بتا	ضریب بتای استاندارد	نسبت t	سطح معنی‌داری
	B	خطای معیار	Beta		
مقدار ثابت	-۹/۴۹۳	۴/۴۴۷		-۲/۱۳۵	۰/۰۳۴
خودکارآمدی عمومی	۱/۴۱۵	۰/۳۳۴	۰/۳۳۲	۴/۲۳۵	۰/۰۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۶۴	۰/۳۱۳	۰/۲۴۰	۳/۰۷۷	۰/۰۰۲
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۹۷۵	۰/۳۰۰	۰/۲۴۲	۳/۲۴۹	۰/۰۰۱



ارقام مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که هر سه مقیاس خودکارآمدی در بین دانشجویان بر کیفیت زندگی آنان تأثیر مثبت دارد. به این ترتیب نتایج تحلیل و هم‌چنین میزان بتای جدول فوق نمایانگر این نکته است که بین خودکارآمدی دانشجویان با کیفیت زندگی آنان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < 0.05$ ). یعنی هرچه خودکارآمدی دانشجویان افزایش پیدا کند منجر به کیفیت زندگی بیش‌تر در دانشجویان خواهد شد. در نتیجه هر سه فرضیه پژوهش مورد تایید قرار گرفتند. در مقایسه تطبیقی در زمینه‌ی رابطه‌ی خودکارآمدی با کیفیت زندگی دانشجویان، یافته‌های این پژوهش در تحقیقات پژوهش‌گران داخلی با بخش‌هایی از یافته‌ها و نتایج پژوهش آقامحمدی و همکاران (۱۳۹۰)، رفیعی و همکاران (۱۳۹۱)، خلیل‌زاده بهروزیان و همکاران (۱۳۹۱)، و هم‌چنین با نتایج پژوهش‌گران خارجی مانند الاستیرجی<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۱)، کهلر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۲)، هاوسپین و مرلوزی<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، گوپتا<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) همسو بوده و منطبق است. این محققین اشاره نموده‌اند که کیفیت زندگی تحت تأثیر مؤلفه‌ها و سازه‌های روان‌شناختی گوناگونی نظیر خودکارآمدی، استرس شغلی، گرایش دینی، عزت نفس، باورهای معنوی، هوش معنوی، و حتی موقعیت خانوادگی و کیفیت ارتباط بین فردی قرار می‌گیرد.

در تبیین نتایج فرضیه‌های تحقیق می‌توان اذعان نمود که عوامل بسیاری وجود دارند که می‌توانند بر کیفیت زندگی در میان دانشجویان تأثیر بگذارند. از بین این عوامل تأثیرگذار می‌توان به خودکارآمدی اشاره کرد. خودکارآمدی به معنای اطمینان فرد از توانایی خود در انجام یک کار یا غلبه بر موانع بوده و درک شناختی کنترل بر اساس عوامل کنترل داخلی است (تایلر و لتیتا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰)، و از جمله سازه‌های کارآمد در زمینه‌ی کنترل رفتار است که قدرت پیش‌گویی رفتار را افزایش می‌دهد. میزان خودکارآمدی بیانگر آن است که فرد تا چه اندازه به توانایی خود برای دستیابی به یک هدف مشخص اطمینان دارد. خودکارآمدی می‌تواند پیامد روان‌شناختی اهداف پیشرفت برای افراد در نظر گرفته شود (هوی و میسکل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). از طرفی موضوع کیفیت زندگی دانشجویان از نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و متولیان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارای اهمیت قابل توجهی است. بنابراین، با توجه به این که خودکارآمدی در بین افراد تأثیرات ارزنده‌ای بر زندگی دانشجویان دارد، لذا شناخت روش‌های افزایش خودکارآمدی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد و از جمله فاکتورهای اساسی که می‌تواند در افزایش کیفیت زندگی مؤثر واقع شود، آموزش و افزایش خودکارآمدی در نزد دانشجویان است.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جنسیت و رشته تحصیلی اشاره نمود که امکان تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها (مثلاً دانشجویان دختر و سایر رشته‌ها) و دانشجویان سایر دانشگاه‌ها و هم‌چنین دانشجویان سایر رشته‌ها (مثلاً رشته پزشکی، حقوق و غیره) را محدود کرده است. پیشنهاد می‌شود از مطالعات تجربی، مشاهده

<sup>۱</sup>. Alastair, J

<sup>۲</sup>. Kohler, CL. Fish, L. Greene, PG

<sup>۳</sup>. Howsepian, B. A. & Merluzzi, T. V

<sup>۴</sup>. Gopeta, M

<sup>۵</sup>. Tailor, S. E. P. & Letita, A. S

<sup>۶</sup>. Hoy, V. K. & Miskel, C. G

و گزارش در ارائه برنامه‌های افزایش کیفیت زندگی دانشجویان، بررسی و ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای و همچنین خودکارآمدی آنان به عنوان یکی از عوامل اصلی مدنظر قرار گیرد. این نکته بسیار حائز اهمیت است که برنامه‌ریزان تربیت و آموزش دانشجویان، برنامه‌های آموزشی مهارت‌های خودکارآمدی به دانشجویان را در برنامه‌های خود مدنظر قرار دهند.

### منابع

- آقامحمدی، سمیه؛ کجباف، محمدباقر؛ طاهر، نشاط‌دوست، حمید؛ عابدی، احمد؛ کاظمی، زینب (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر کیفیت زندگی دختران فراری. مجله علمی-پژوهشی روان‌شناسی بالینی و شخصیت، بهار و تابستان ۱۳۹۱ - شماره ۶، صفحه ۵۷ تا ۶۸.
- خلیل‌زاد بهروزیان، سعیده؛ و احمدی، عزت‌الله (۱۳۹۱). بررسی خودکارآمدی و ابعاد کیفیت زندگی افراد سیگاری و غیرسیگاری، مجله پزشکی ارومیه، دوره ۲۴، شماره ۴، تیر ۱۳۹۲.
- رفیعی، فروغ؛ ناصح، لادن؛ یادگاری، محمدعلی (۱۳۹۱). ارتباط خودکارآمدی و کیفیت زندگی در بیماران دارای استومی. نشریه پرستاری ایران. ۱۳۹۲؛ جلد ۲۵، شماره ۷۶، صفحات ۷۶-۶۴.
- شعبان‌زاده، افسانه؛ زارع بهرام‌آبادی، مهدی؛ حاتمی، حمیدرضا؛ زهراکار، کیانوش (۱۳۹۲). بررسی رابطه میان سبک‌های مقابله با استرس و حمایت اجتماعی با کیفیت زندگی زنان سرپرست خانوار شهر تهران. فصلنامه‌ی زن و جامعه، دوره ۴، شماره ۱۶، زمستان ۱۳۹۲، صفحه ۲۰-۱.
- شولتز، د. و شولتز، س. آ. (۱۳۸۳). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.
- فتحی، ا. خیر، م. عتیق، م. (۱۳۹۱). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت زندگی با توجه به نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در بین بیماران قلبی - عروقی. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. دوره اول، شماره دوم، ص ۱۰۹ تا ۱۲۲.
- Alastair, J. Gina, A., & John, A. (1991). A relationship between perceived self-efficacy and quality of life in cancer patients. Published by Elsevier Ireland Ltd.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organization effectiveness Handbook of principles of organization behavior. Oxford, uk: Blachwell. pp.120-139.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- Ferish, P. M. machine, D (2009). Quality of Life Assessment, Analysis and Interpretation, Jhon willy, New York.
- Howsepian, B. A. and Merluzzi, T. V. (2009), Religious beliefs, social support, self-efficacy and adjustment to cancer. Psycho-Oncology, 18: 1069-1079. doi: 10.1002/pon.1442.
- Hoy, W.K and Miskel, C.G. (2008); *Educational Administration: Theory , Research and Practice*; New York: Random House. Mc. Graw Hill .

- Lee Yung-Jaan. (2008). "Subjective quality of life measurement in Taipei", *Building and Environment* 43. 1205–1215.
- O'Neil A, Berk M, Davis J, Stafford L. Cardiac-self efficacy predicts adverse outcomes in coronary artery disease (CAD) patients. *Health*. 2013; 5(9): 6-14.
- Pintrich, P .R, & DeGroot, E,V. (1996). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Schwarer, R., & Fuchs. (1994). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge university
- Tailor, S. E. P., Letita, A. S., & D. O. (2005). *Social Psychology*. (10 th ed). Prentice Hall.

## Relationship between Self-efficacy and quality of male students' life of Farhangian University of Tehran province

### Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between self-efficacy, which is one of the important aspects of self or self in Bandura's theory, with quality of life, which is equivalent to life satisfaction. Regarding the importance of quality of life for community members, the main principles and priorities of social planners and policy makers and government officials and officials in the country are trying to promote it. The issue of quality of life for student teachers is great significance for educators and administrators of universities and institutes of higher education. Therefore, considering that self-efficacy has a positive and significant impact on students' living conditions, recognition of teaching methods and enhancing self-efficacy is very importance and is one of the essential factors that can increase the quality of life student teachers .

The statistical population of the present study included all male students entering the years 91.92.93 who are studying Educational Science degree courses in Farhangian University of Tehran province. Data were collected using a self-efficacy questionnaire by Sharer et al. (1982) and the Quality of Life and Harmony Questionnaire (1992). Also Descriptive and inferential statistics (regression analysis) were used to analyze the data. The results showed that there is a positive and significant relationship between the different dimensions of self-efficacy (general, educational and social) with the quality of life of the students ( $P < 0.05$ ). The limitations of this research can be gender. It is suggested that empirical studies, observation and reporting be used to present programs for improving the quality of life of student teachers and their self-efficacy.

**Key words:** Self-efficacy, Quality of life, Students, Farhangian University

## رویکرد معنوی و برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه کیفی

مرزبان ادیب‌منش<sup>۱</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تبیین رویکرد معنوی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است، بر این اساس تلاش شده است با استفاده از روش تحلیلی - استنادی، ضمن تحلیل و تشریح مفهوم برنامه درسی معنوی و ویژگی‌های آن، عناصر و ابعاد این رویکرد را در دانشگاه فرهنگیان معرفی و در نهایت سازواریها و ناسازواریهای برنامه درسی معنوی را تبیین نماید. جامعه آماری این تحقیق، اسناد و مدارک کتابخانه‌ای است که برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش توصیفی - تحلیلی بهره‌گیری شده است، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نهضت معنویت‌گرایی به عنوان یک جریان فکری جدید رو به گسترش است و عرصه‌های مختلف زندگی از جمله آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان را تحت تأثیر قرار داده است. هم‌چنین یافته‌ها حاکی از آن است برنامه درسی معنوی هنگامی سازوار است که در آن، انتقال مفاهیم و مولفه‌های معنویت گنجانده شود، و فهمی عینی از معنویت در آن‌ها، مورد نظر باشد.

**کلیدواژه‌ها:** معنویت، رویکرد معنوی، برنامه درسی معنوی.

### مقدمه

لحاظ کردن برنامه درسی معنوی، در فضای آموزشی جامعه اسلامی، تعامل مثبت و معنوی مربی و متربی را سبب می‌شود و در نهایت به کاربست برنامه درسی معنوی اثربخش منجر شود و در نتیجه یکی از هدف‌های این نوع از برنامه درسی که نهاده‌ساز امور معنوی توأم با حس باور و تعهد عمیق است، محقق شود. لازمه آن، وجود زیر ساخت‌های برنامه درسی معنوی مجهز به الگوهای معنوی در آموزش و نوآوری‌های آموزشی است تا تعامل مربی و متربی را تسهیل بخشد. هم‌چنین نوآوری‌های آموزشی که شامل منابع اطلاعاتی است و نیز روش‌های آموزشی پیشرفته در اجرای برنامه درسی معنوی به ما در راه‌اندازی یک سیستم آموزشی اسلامی و رویکرد معنوی که پویا و ثمربخش است، یاری می‌رساند (باقری، ۱۳۸۰).

در حوزه برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی، رویکردهای گوناگونی هست که هر یک از آن‌ها بر جنبه‌های گوناگونی از وجود انسان تأکید می‌کند. نگاهی به تاریخ برنامه‌های درسی و نیز بررسی رویکردهای نظام‌های آموزشی از غلبه یکی یا برخی از رویکردها در آموزش حکایت دارد. در نظام آموزشی کشور ما و نیز بیش‌تر نظام‌های آموزشی دنیا، برنامه‌های درسی و آموزش، عمدتاً حیطه شناختی فراگیران را مورد توجه قرار داده است. این رویکرد، یادگیرندگان را اسیر برخی موضوعات علمی کرده و در نتیجه آنان را به‌سوی یک بعدی بودن، جزم‌اندیشی و اعتقاد بدون دلیل، غرور غیرموجه و برخورد غیرعادلانه سوق داده است (قاسم‌پور دهاقانی و نصرافهانی، ۱۳۹۱). هم‌چنین ارزیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که

<sup>۱</sup>. مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی کرمانشاه marzbaneadib@yahoo.com

رویکرد حاکم در برنامه درسی رویکرد دیسیپلینی و موضوعی است و همین امر باعث کم‌رنگ‌شدن رشد معنوی در فرایندهای آموزشی شده است، از طرفی در برنامه‌های درسی بیش‌تر به بعد عقلانی توجه شده و بعد معنوی و روحانی کمتر مورد توجه قرار گرفته است، این روش طی دهه‌های اخیر تشدید یافته و در نتیجه نظام‌های تعلیم و تربیت از پرورش سایر حیطه‌های وجودی فراگیران غفلت کرده و بیش از همه بر کسب دانش و باورهای معقول حیطه شناختی تأکید نموده است (شعبانی، ۱۳۸۵).

این در حالی است که معنویت مساله بسیار مهمی است که در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بایستی مورد توجه جدی قرار گیرد و ضرورت توجه به آن مدنظر اندیشمندان و متخصصان در حوزه دین و برنامه درسی باشد. دانشمندان علوم تربیتی و متخصصین برنامه‌ریزی با ارائه نظریه‌های مبتنی بر هویت معنویت در برنامه درسی تلاش دارند تا با زنده‌کردن معنویت و روح معنوی فراگیران بحران‌های ناشی از فقدان معنویت و عدم توجه به معنویت در برنامه درسی طی سال‌های گذشته را جبران کنند.

خلاصه این‌که، از آن‌جا که حیطه برنامه درسی و تدریس در دانشگاه فرهنگیان بستر مناسبی برای پیاده‌کردن اندیشه‌های معنوی می‌باشند و اصلاح برنامه درسی معنوی مکملی برای برنامه درسی مدارس و دانشگاه‌ها تلقی می‌شود. پرداختن به موضوع برنامه درسی معنوی و تبیین عناصر و مولفه‌های آن در دانشگاه فرهنگیان از ضرورت و اهمیتی خاص برخوردار است. اهمیت و ضرورت برنامه درسی معنوی باعث گردیده که این حوزه از پژوهش هم‌واره توجه پژوهش‌گران داخلی و خارجی فراوانی را به خود جلب نموده است.

لذا نوشتار حاضر ضمن تحلیل و تشریح برنامه درسی معنوی و ویژگی‌های آن از دیدگاه‌های مختلف، عناصر و ابعاد این رویکرد را دانشگاه فرهنگیان معرفی، و در نهایت به تبیین سازواریها و ناسازواریهای برنامه درسی معنوی پرداخته است. بر این اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به محورهای ذیل است: ۱- مفهوم برنامه درسی معنوی ۲- شناسایی عناصر برنامه درسی معنوی ۳- شناسایی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی معنوی ۴- تعیین سازواری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی ۵- تعیین ناسازواری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی.

### روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی از نوع تحلیلی- استنادی استفاده شده است. و با کاوش در متون، منابع و مقالات پژوهشی مرتبط با معنویت و برنامه درسی معنوی، ضمن تبیین برنامه درسی معنوی به شناسایی عناصر، ابعاد و مولفه‌های آن و تشریح سازواری‌ها و ناسازواری‌ها رویکرد معنوی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پرداخته شده است.



## یافته‌های پژوهش

### تبیین برنامه درسی معنوی

برای پرداختن به مفهوم برنامه درسی معنوی، ابتدا لازم است واژه معنویت معنا و تفسیر شود: معنویت؛ مصدر جعلی و به معنای معنوی بودن است. معنویت نیز در لغت‌نامه دهخدا چنین معنا شده است: حقیقی، راست، اصلی، ذاتی، مطلق، باطنی و روحانی. در یک معنای کلی‌تر می‌توان معنویت را چنین تعریف کرد: معنویت یعنی داشتن ارتباط با وجود متعالی، باور به غیب، باور به رشد و بالندگی انسان در راستای گذشتن از پیچ و خم‌های زندگی و تنظیم زندگی شخصی بر مبنای ارتباط با وجود متعالی و درک حضور دائمی در هستی معنادار، سازمان‌یافته و جهت‌دارالوهی. این بعد وجودی انسان، فطری و ذاتی است و با توجه به رشد و بالندگی انسان و در نتیجه اجرای مناسک دینی و نیز برخی رفتارها متحول می‌شود و ارتقا می‌یابد و موجد آثار فردی و اجتماعی فراوانی می‌شود.

برنامه درسی معنوی، شامل اهداف، محتوا، اجرای آموزش و ارزشیابی است که بتواند حالات و نگرش‌ها و یا به تعبیری نشانگرهای معنویت مورد تایید قرآن را در انسان ایجاد کند (قاسم‌پور دهقان و نصر، ۱۳۹۱). در یک معنای کلی‌تر برنامه درسی معنوی برنامه‌ای است تلفیقی که هم با علایق و خواسته‌ها و نیازهای فراگیران در ارتباط است و هم مبانی نظری دینی مثل اصول و احکام و آداب دینی را در بر می‌گیرد.

### عناصر برنامه درسی معنوی

جدول شماره ۱: عناصر برنامه درسی با رویکرد معنوی

عناصر	شاخص‌های مبتنی بر رویکرد معنوی
اهداف	رسیدن به نشان‌گرهای معنوی، رسیدن به سطوح عالی آگاهی و معنادارکردن زندگی، رشد و تکامل روحی و نفسانی انسان، جهت‌یابی اصیل عاطفی انسان، توجه به امور ارزشی و معنوی و ارتباط آن با زندگی روزمره.
محتوا	مفاهیم درسی به جای واقعیت‌های درسی، زمینه آموزشی به جای محتوای آموزشی، درک شهودی به جای استدلال منطقی، تناسب با شرایط ذهنی، عاطفی و عقلی و جسمی فراگیران.
روش تدریس	مراقبه، تجسم‌کردن، کار با رویاها، نگارش خلاق روزانه. توجه به پرسش‌های دانش‌آموز به جای پاسخ‌های او.
ارزشیابی	رویکرد خودسنجی (خوداظهاری)، آزمون‌های عملکردی، تلفیق روش‌های مربوط به رویکرد خودسنجی (محاسبه نفس) با الگوهای ارزشیابی معلم‌محور و فرآیندمحور به منظور اقدامات اصلاحی موردی برای بهبود فرآیند تربیت. تکیه ارزشیابی بر میزان قابلیت‌های یادگیرنده در همه جنبه‌های رشد.

## ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی معنوی

جدول شماره ۲. ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی معنوی بر اساس متون و منابع مرتبط

ردیف	ابعاد	مولفه‌ها
۱	اخلاق	خویش‌داری، مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران و احترام به آن، مساوات و عدالت، آموزش صلح، ایثار و از خودگذشتگی، مهرورزی در زندگی، راست‌گویی و صداقت، توجه و همدردی به هم‌نوعان، تجسم فکری.
۲	روح	اعتقاد به ماوراءالطبیعه، اعتقاد به آخرت، درک شهودی، آرامش و سکوت، حضور داشتن، تلاش در جهت درک رابطه با وجود متعالی، شادی و لذت.
۳	هنر و زیباشناسی	آموزش بیان ادراک، احساسات و عقاید، توجه به ذوق و سلیقه، توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی، جهت‌یابی اصیل عاطفی انسان، توجه به پرورش تخیل. توجه به موسیقی، پرورش منش و عادات متمرکز فکری.
۴	تعقل	روحیه پرسش‌گری، عبرت از تجربیات و شکست‌ها، معنابخشی و هدف‌دهی به زندگی، ارتقاء عزت‌نفس، خودکنترلی، انعطاف‌پذیری، تلاش برای کنترل خویش، عبرت‌آموزی، خودآگاهی.
۵	انسان‌گرایی	مهرورزی در زندگی، خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته‌های نفسانی، خودشکوفایی، خوداندیشی، عشق‌ورزی.
۶	طبیعت‌گرایی	خوداکتشافی از طریق تعامل با محیط، بسط نیروهای طبیعی و جهانی، رویارویی با تجربه‌های زندگی، احساس هماهنگی با جهان هستی، هویت‌بخشی و معنابخشی به زندگی.
۷	کل‌نگری	یکی دانستن حوزه نظر و عمل، ارتباط ذهن‌های عمیق و معناگرا با هم، ترکیب جنبه‌های عاطفی، روانی و شناختی، همه‌جانبه‌نگری و توجه به ابعاد تربیت در برنامه درسی.

## سازواری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی

حوزه علوم تربیتی و به تبع آن برنامه درسی در آموزش و پرورش و آموزش عالی از جمله حوزه‌های علوم انسانی است که در معرض جریان معنویت‌گرایی قرار گرفته‌اند. در حوزه آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان گرایش به معنویت باعث شده که دست‌اندرکاران تربیت رویکردهایی را ارائه دهند که ضمن بالابردن کارایی آموزش و پرورش و تلاش در جهت رفع پاره‌ای از ناکارآمدی‌های مهم آموزش و پرورش و آموزش عالی به ارائه باز تعریفی از رسالت آموزش، مربی و مربی دست زده و شرایطی را فراهم نمایند که فراگیران بیش از گذشته به کشف لایه‌های عمیق‌تر حقایق عالم توفیق پیدا کنند و فرصت‌های بیش‌تری برای آزمودن این کشف در اختیار داشته باشند. لذت خلق، لذت آزادی، لذت احساس تکلیف، لذت نوع‌دوستی، لذت خیرخواهی، این‌ها به واقع ارزش‌های معنوی و اخلاقی‌اند که از این‌رو به نظر می‌آید برای تأمین آن‌ها می‌توان رویکردهای دینی و اخلاقی را به کار گرفت. این البته چیزی است که تاکنون تا حد زیادی ذیل عناوین آموزشی‌های دینی و اخلاقی ارائه شده است. اما به نظر می‌رسد این معنا صرفاً در اختیار دین و اخلاق نیست و لذا رویکردهایی که نه ضرورتاً دینی هستند نه اخلاقی، به نام رویکردهای معنویت‌گرا با محور قراردادن نقش فرد در جریان کشف و درک در آموزش در صدد تمهید شرایط برای ایجاد تجارب معنوی و رشد متریبان در این مسیر می‌باشند و این دغدغه امروز کسانی است که نهضت معنویت‌گرایی را پاس می‌دارند (صفایی مقدم، ۱۳۹۰).

دانیلیوک و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) بر این باورند که گنجاندن معنویت در قالب برنامه‌های درسی مراکز آموزشی به همراه تعامل مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی شرایط لازم را برای پرورش اخلاقی و حتی عقلانی فراگیران فراهم می‌سازد.

در مجموع می‌توان چنین بیان داشت که برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان هنگامی از سازواری برخوردار است که در آن، انتقال مفاهیم و مولفه‌های معنویت گنجانده شود، و فهمی عینی از معنویت، مور نظر باشد و ظهور معنویت در جامعه، واقعیتی عینی باشد.

#### ناسازواری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی

برنامه درسی قلب نظام آموزشی است که می‌تواند زمینه، فرصت‌های مناسب، محتوا و نیز روش‌های مفیدی را برای پرورش و اعتلای وجود همه‌جانبه افراد تدارک کند. علاوه بر این، دلیل دیگر اقبال نسبت به برنامه درسی معنوی به نظریات صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی بر می‌گردد. آنان پس از ارزشیابی برنامه‌های درسی در گذشته به این نتیجه رسیده‌اند که از رویکرد معنوی در برنامه‌های درسی استفاده نشده است و اغلب برنامه‌های طراحی شده نسبت به بعد اصلی وجود متری بی‌توجه بوده است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تبیین مفهوم و ماهیت برنامه درسی معنوی و آگاهی از عناصر، ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی و تعیین سازواری‌ها و ناسازواری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. یافته‌های حاصله در خصوص سوال اول پژوهش، مبنی بر معنا و مفهوم برنامه درسی معنوی و ویژگی‌های آن، حاکی از آن است که برنامه درسی معنوی بر شناخت خود، شناخت جهان و شناخت ذات مطلق مبتنی است. همچنین برنامه درسی معنوی بر ضمیر ناخودآگاه انسان، بر اصول عشق به مذهب، عشق به زندگی و طبیعت، تاریخ و زندگی مذهبی و تجربه دینی تأکید دارد. بر اساس مدل برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان، در فضای آموزشی جامعه اسلامی، تعامل مثبت و معنوی مربی و متربی سبب می‌شود که به‌کار بست برنامه درسی معنوی اثربخش منجر شود و در نتیجه یکی از هدف‌های این برنامه درسی که نهادینه‌سازی معنویت در بطن وجود فراگیران توأم با حس باور و تعهد عمیق است، محقق شود.

در خصوص سوال دوم پژوهش مبنی بر تعیین عناصر برنامه درسی معنوی، آنچه قابل ذکر است این است که برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان، شامل اهداف، محتوا، اجرای آموزش و ارزشیابی است که بتواند حالات و نگرش‌ها و یا به تعبیری نشانگرهای معنویت مورد تأیید قرآن را در انسان ایجاد کند. این یافته با پژوهش‌های: قاسم‌پور دهقانی و نصرافهانی (۱۳۹۱)، امینی و ماشاللهی‌نژاد (۱۳۹۲)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، ساهو و پرادهان (۲۰۰۸)، بوچانان (۲۰۱۳) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که برخی فعالیت‌های آموزشی هم‌چون کارهای تجسمی، کار با رؤیاها، نگارش خلاق، نقاشی، انواع هنر و غیره اگرچه تا حدودی باعث پرورش بعد روحی انسان می‌شود، رشد معنوی تنها از این طریق به‌دست نمی‌آید.

<sup>1</sup>. Daniluk

برنامه درسی معنوی برنامه‌ای است تلفیقی که هم با علایق و خواسته‌ها و نیازهای فراگیران در ارتباط است و هم مبانی نظری دینی مثل اصول و احکام و آداب دینی را در بر می‌گیرد. برخی تصور می‌کنند که رشد معنوی دانشجویان از طریق درس خاصی نظیر معارف اسلامی امکان‌پذیر است، این درحالی است که همه دروس دانشگاه فرهنگیان توان پرورش بعد معنوی دانشجویان را دارند. طبق نظر متخصصان تعلیم و تربیت، برنامه درسی فلسفه تعلیم و تربیت، هنر، آموزش ریاضیات و آموزش علوم به رغم این‌که به حوزه‌ای جدا مربوط است، نقش مهمی در پرورش معنویت افراد دارد. البته یکی از لوازم تربیتی در بهره‌گیری از این نوع برنامه‌های درسی داشتن رویکرد تلفیقی است؛ زیرا مربیان این دسته از برنامه‌های درسی تنها در صورت توجه داشتن به ابعاد معنوی آموزش هنر، آموزش علوم و آموزش ریاضیات قادر به پرورش ویژگی‌های معنوی افراد خواهند بود. خلاصه این‌که برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان بایستی در دروس خاص و یا به شکل تلفیقی در محتوای دروس مختلف مطرح شود.

در خصوص سوال سوم پژوهش با عنوان ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی معنوی، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بر اساس منابع و متون در دسترس، برنامه درسی معنوی با تأکید بر زوایای معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی شامل: هفت بعد اصلی: اخلاق، اعتقاد به ماوراءالطبیعه، تعقل‌گرایی، زیباشناسی، انسان‌گرایی، طبیعت‌دوستی و کل‌نگری؛ و ۴۰ مولفه در زمینه برنامه درسی معنوی می‌باشد. نتایج این یافته در بعضی از ابعاد و مولفه‌ها با پژوهش‌های حسینی و همکاران (۱۳۹۳)؛ نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، کینگ (۲۰۱۰)، دانیلیوک و همکاران (۲۰۱۰)، همخوان است. این یافته‌ها حاکی از آن است که گنجاندن معنویت در قالب برنامه‌های درسی مراکز آموزشی به همراه تعامل این مراکز با سایر نهادهای اجتماعی شرایط لازم را برای پرورش اخلاقی و حتی عقلانی متربیان فراهم می‌سازد.

در خصوص سوال چهارم پژوهش مبنی بر سازوری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی آن‌چه که قابل طرح و بررسی است؛ این است که حضور معنویت در برنامه درسی، احساس‌بودن و وجود، ناشی از آموزش و پرورش معنوی است که به زندگی و حیات معنا می‌بخشد. نتایج این یافته با پژوهش‌های قاسم‌پور دهقانی و نصر (۱۳۹۱)؛ امینی و ماشاله‌نژاد (۱۳۹۲)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، ساهو و پرادهان (۲۰۰۸)، دانیلیوک و همکاران (۲۰۱۰) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که معنویت‌گرایی یک جریان فکری جدید و رو به رشد است که عرصه‌های مختلف زندگی را، به‌خصوص در جهان غرب تحت تأثیر قرار داده است. از جمله عرصه‌هایی که از این جهان متأثر شده‌اند دانشگاه فرهنگیان است. در واقع برنامه درسی که در آن، انتقال مفاهیم و مولفه‌های معنویت گنجانده شود، و فهمی عینی از معنویت در آن‌ها، موردنظر باشد، نشان از سازواری معنویت در برنامه درسی است.

در خصوص سوال پنجم پژوهش مبنی بر ناسازوری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی موارد ذیل قابل تامل است: عدم توجه به جنبه معنوی در برنامه‌های درسی، عدم توجه به معنا در برنامه‌های درسی، توجه صرف بر جنبه‌های عقلانی. نتایج این یافته با پژوهش‌های قاسم‌پور دهقانی و نصر (۱۳۹۱)؛ میلر و همکاران (۲۰۰۵)، کینگ (۲۰۱۰)، بوچانان (۲۰۱۳) هم‌خوان است. ارزیابی برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که در نظام‌های

آموزشی، صرفاً به بعد عقلانی فراگیران توجه می‌شود و سایر ابعاد وجودی خصوصاً بعد روحانی و معنوی مورد غفلت قرار می‌گیرد. این درحالی است که طبق نظر متخصصان، پرورش جنبه‌های معنوی در تربیتی برای یافتن خویشتن خویش، امری فوری و حیاتی است. به گونه‌ای که برنامه‌ریزان آموزشی در سطوح مختلف، در صدد برآمده‌اند تا با توجه به ناسازواری‌های رویکرد معنوی در برنامه درسی، رویکردهایی را برای تدوین برنامه‌های درسی معنویت‌گرا ارائه دهند

### منابع

- امینی، محمد؛ ماشااللهی‌نژاد، زهرا (۱۳۹۲). تأملی بر جایگاه و چگونگی توجه به پرورش معنویت در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، **دو فصلنامه تربیت اسلامی**، ۸- (۱۶)، ۲۹-۸.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰)، **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**، تهران: انتشارات مدرسه.
- حسینی، فاطمه، ایزدی، صمد، قادری، مصطفی (۱۳۹۳). امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه، **فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی**، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۴.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۵)، **تربیت شهروند آینده**، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۵- ۳۰.
- قاسم‌پور دهقانی، قاسم و نصر، احمدرضا (۱۳۹۱)، **رویکرد معنوی و برنامه درسی**، **فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۱۳، ۹۲-۷۱.
- صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۹۰)، **مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا**، **فصلنامه راهبرد فرهنگ**، شماره دوازدهم و سیزدهم.
- صمدی، پروین و همکاران (۱۳۸۷). **هوش معنوی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی دوره متوسطه**، **مجموعه مقالات هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی**، تهران، دانشگاه تربیت معلم.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۵)، **طراحی و ارائه رویکرد جامع تلفیق برنامه‌های درسی در حوزه علوم انسانی**، **راهکارهایی برای ارتقای علوم انسانی در کشور**، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۴). **بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی در ایران و چند کشور جهان**، **فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت**، ۸۳، ۱۱۹-۸۳.
- طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید؛ صیف، محمدحسن (۱۳۹۰)، **اصول برنامه ریزی درسی**، تهران، انتشارات: دانشگاه پیام نور.
- موسوی، فرانک (۱۳۸۸). **برنامه درسی معنوی در هزاره سوم**، کرمانشاه: دانشگاه آزاد اسلامی.
- مرادی، مسعود؛ سید کلان، میرمحمد؛ عیاری، لیلا (۱۳۹۳). **طراحی الگوی برنامه درسی معنوی در راستای تربیت زمینه‌ساز؛ راهبردها و راهکارهای اجرایی**، **فصلنامه علمی-ترویجی پژوهش‌های مهدوی**، ۹، ۱۳۸-۱۱۸.



مهرمحمدی، محمود؛ امین خندقی، مسعود (۱۳۸۸). مقایسهٔ ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر، فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱، ۷۴-۳۲.

۴

میلر، جان (۱۳۸۰)، آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه درسی معنوی، ترجمه نادرقلی قورچیان، تهران: انتشارات آزاده.

نجفی، حسن؛ وفایی، رضا؛ ملکی، حسن (۱۳۹۴)، تبیین ابعاد و مولفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل محتوای آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، سال اول، شماره ۴، صص ۱۵۰-۱۲۵.

Koetting, J. Randall & Martha Combs. (2005). Spirituality and Curriculum Reform: The Need to Engage the World. in Taboo: The Journal of Culture and Education. v9 n1 p81-91.

Miller. John. P(2000) **Education and the soul: Toward a Curriculum spiritual** state university of New York.

Jones, Laura. (2005). What Does Spirituality in Education Mean? Stumbling Toward Wholeness. in Journal of College & Character. volume VI. NO. 7. October 2005.

57-Daniliuk, A. I., Kondakov, A. M., & Tishkov, V, A. (2010). The spiritual and moral education of Russia's school students. **Journal of Russian Education and Society**, 52 , PP 3-1869.

Brona, M., & Fiona, T. (2007). **Spirituality as a universal concept: Student experience of learning about spirituality through the medium of art.** Nurse Education in Practice, 7. pp 275-284.

Buchanan, M. (2013). Attending to the spiritual dimension to enhance curriculum change. **Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education**. 31 , PP 191-201.

Clark, E. (1997). **Designing and Implementing an Integrated Curriculum.** Brandon, VT: Holistic Education Press.

Elkins, D. N. (2012). **Towards a Humanistic Spirituality Chapter.** 16. pp 201-212. London: publications.

Iannone, R. & Obenauf, P. (2009). Toward spirituality in curriculum and teaching. Education, Vol. 119.

King, U. (2010). Earthing spiritual literacy: How to link spiritual development and education to a new Earth consciousness?. **Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education**, 31, pp 254-260.

Meehan, Christopher (2002): **Promoting Spiritual Development in the Curriculum.** Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 20:1, 16-24.



- Miller, j.p & et al (2005). **Holistic learning and spirituality in education: breaking new ground** state university of new York press, Albany.
- Sahu, T. K., & Pradhan, S. R. (2008). **A Conceptual analysis of spiritual intelligence and its relevance**. Retrieved from <http://shiram.college.academia.edu/Tapansahu/papers>.
- Slattery, P. (1995). **Curriculum Development in the Postmodern Era**. New York: Garland Publishing.

### **A brief explanation of the spiritual approach in the curriculum: a qualitative study**

#### **Abstract**

This study aims to investigate and explain the spiritual approach of the curriculum is done. Accordingly, efforts have been made using the analytical method - Citation, the analysis of the concept of spiritual curriculum and its features, elements and aspects of this approach and eventually Sazvaryha and spiritual curriculum explain Nasazvrhay descriptive - analytic method. The findings spirituality, concepts and components to be included, and objective understanding of spirituality in them, is desired. The findings also suggest that when adaptive curriculum in which spiritual, spirituality, concepts and components to be included, and objective understanding of spirituality in them, is desired.

**Key words:** *spirituality, spiritual approach, spiritual curriculum.*

## مقایسه تطبیقی کنوانسیون‌های بین‌المللی حقوق کودک و نوجوان با مبانی اسلام و ایران

حسن حاجی‌زاده اناری<sup>۱</sup>

### چکیده

بشریت از پدیداری عالم به طرق مختلف، هر چند سعی‌نموده، نگرش‌های نوینی را بر ارتقاء سطح فرهنگ جامعه حقوقی داشته و آن را در اجتماع نهادینه کند، ولی از طرفی نیازهای کودکان، با غفلت‌های فراوانی همراه بوده است یکی از مکاتبی که به حقوق کودک را مورد توجه قرار داده است، مکتب اسلام است. در کنوانسیون، به حقوق کودک از این منظر که نیازمند یک سری از حقوق بنیادین است، تأکید شده است. در مکتب اسلام حقوق کودک ذاتی است. با این وجود حقوق کودک و نوجوان در مکتب اسلام و کنوانسیون بین‌المللی دارای تفاوت‌های ماهوی است. علی‌رغم عضویت جمهوری اسلامی ایران در کنوانسیون، در تصویب و اجرای قوانین قید عدم‌مغایرت با اصول دین و شریعت اسلامی مورد توجه است. روش پژوهش، تحلیل محتوایی است. این که حقوق شهروندی کودکان و نوجوانان در مکتب اسلام و نظام جمهوری اسلامی ایران با محتوای کنوانسیون بین‌المللی کودک و..... دارای چه تفاوت‌ها و تمایزاتی است؟ سوال اصلی تحقیق است. هدف پژوهش شناخت زوایای مختلف حقوق شهروندی کودکان و نوجوانان و نهادینه‌سازی آن در جامعه است.

**کلید واژه‌ها:** کنوانسیون حقوق کودک، اعلامیه حقوق کودک، فقه اسلام، حقوق بین‌الملل

### بیان مسئله

کنوانسیون حقوق کودک در زمره معاهدات حقوق بشری خاصی است که در راستای حمایت از حقوق و آزادی‌های کودکان در سال ۱۹۸۹ به تصویب رسیده است. کودکان از جمله گروه‌های آسیب‌پذیری هستند که علاوه بر آن که از حمایت‌های مندرج در اسناد عام حقوق بشر برخوردارند (سید فاطمی، ۱۳۸۲، صص ۱۹۴-۱۹۲). اسناد خاص حقوق بشر نیز در حمایت از آن‌ها به تصویب رسیده که از جمله مهم‌ترین این اسناد کنوانسیون حقوق کودک است. در سال ۱۹۵۹ اعلامیه حقوق کودک در راستای حمایت از حقوق کودکان به تصویب رسید. اما از آنجایی که این اعلامیه تعهد الزام‌آوری برای دولت‌های عضو ایجاد نمی‌نمود و از طرف دیگر رشد فزاینده تضییع حقوق و آزادی‌های کودکان در سراسر جهان هم‌چنان ادامه داشت، لذا تدوین سندی الزام‌آور در راستای حمایت از حقوق کودکان امری ضروری به شمار می‌آمد. گزارش‌های بسیار نگران‌کننده از وضعیت کودکانی که در کارهای سخت به کار گمارده شده‌اند یا مجبور به ترک تحصیل و ترک خانواده‌های‌شان

۱. استادیار، گروه معارف اسلامی، واحد آموزشی شهید بهشتی تهران، پردیس برادران شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان.  
hajizadeanari@yahoo.com

شده‌اند و هم‌چنین کودکانی که در فحشاء و بهره‌برداری جنسی مورد استفاده قرار می‌گیرند و هم‌چنین وضعیت نامناسب بهداشتی کودکان و... همگی لزوم توجه به حقوق آن‌ها را گوشزد می‌نماید. از این روی در راستای حمایت مؤثر از حقوق کودکان، کنوانسیون حقوق کودک در تاریخ ۲۰ نوامبر ۱۹۸۹ به اتفاق آراء از تصویب مجمع عمومی سازمان ملل گذشت و تنها در نخستین روز ۶۱ دولت آن را امضاء کردند و در تاریخ ۲ سپتامبر ۱۹۹۰ قابل اجرا شد. تا نوامبر سال ۲۰۰۴ بیش از ۱۹۲ کشور به آن پیوسته‌اند و تنها دولت آمریکا که در فوریه ۱۹۹۵ این سند را امضاء نموده، هنوز کنوانسیون مزبور را تصویب نکرده است (مهرپور، ۱۳۸۳، ص ۱۳۵).

آن چه که از مفاهیم اسلامی و آیات قرآن کریم و روایت‌های پیامبر مکرم اسلام (ص) و سیره‌ی ائمه‌ی معصومین (ع) بر می‌آید، کودک دارای عواطف لطیف اخلاقی است که در بستر زمان به‌صورت مرحله‌ای و گام‌به‌گام شکل گرفته و به شکوفایی و رشد می‌رسد. این رشد نیازمند محیط آموزش و پرورش سالم و مناسب است (چه آموزش و پرورش سنتی و چه مدرن) تا به تدریج از بالقوه به بالفعل درآید. هم‌چنان که بدن کودک برای سالم ماندن به انواع غذاها نیازمند است، برای رشد فکری او نیز باید بستر و محیط را آماده نمود و اسباب و لوازم مناسب را در جهت حصول به این نتایج مهیا کرد. علی‌رغم این که مکتب اسلام حقوق کودک را با ویژگی‌های گسترده نگاه می‌کند و نگاه ژرفی را در مواجهه با شخصیت کودک در نظر می‌گیرد. ولی باید توجه داشت که در شرایط مختلف و برداشت‌های غلط یا تفاسیر نامناسب از برخی واژه‌ها یا مفاهیم، سبب شده، از نیت‌های معصومانه‌ی کودکان سوء استفاده‌شده و شاهد مصائب زیادی بر آنان باشیم. بیش‌ترین اجحافی که در جوامع اسلامی نسبت به حقوق کودک مشاهده می‌گردد، ناشی از تفاسیر غلط از حقوق کودک یا نبود قانون مدون که حامی کودکان و نوجوانان باشد، می‌توان ذکر نمود. اما در دهه‌های اخیر نگرش‌های جدیدی در حمایت از حقوق کودکان پدید آمده است و ملل اسلامی نیز همگام با جوامع جهانی سعی دارند با نگاه‌های نو نسبت به حقوق کودکان و توسعه‌ی آن به‌گونه‌های مختلف اقدام نمایند.

در حوزه‌ی کنوانسیون حقوق کودک و اصول آن مشاهده می‌شود که بر مبنای نیازهای فرهنگی، اجتماعی، عاطفی و... از این منظر که کودک یک انسان آسیب‌پذیر است و نیازمند یک سری از حقوق اساسی و بنیادین برای رشد شخصیت و جامعه‌پذیری است، تأکید شده است. در مفاد پیمان‌نامه‌ی حقوق کودک از ارزش‌گذاری به خانواده به‌عنوان اصلی‌ترین شاخص و به‌عنوان گروه بنیادین جامعه سخن گفته شده و پرهیز از هرگونه تبعیض در برخورد با کودکان و ایجاد شرایط محیطی سالم برای رشد آنان گوشزد نموده است. در واقع اهمیت خانواده و جایگاه آن در مکتب اسلام و کنوانسیون حقوق کودک؛ نگاه واحدی را، ارائه می‌دهند.

هم در مکتب اسلام و هم در کنوانسیون حقوق کودک؛ این که کودک در شرایطی نیست که به حقوق خود واقف باشد، و یا از ضعف جسمی و نیت پاک و معصوم او سوء استفاده گردد و مورد ستم قرار گیرد، به‌شدت نهی شده است. حقوق کودک، حقوق ذاتی است و باید محترم شمرده شود. نیاز به آموزش، بهداشت و... که باید هر کودکی به آن دسترسی داشته باشد تا به حقوق مدنی و اجتماعی او صدمه وارد نشود.

در تحقیق پیش‌رو با بررسی چگونگی تحول حقوق کودک از منظر مکاتب پنج‌گانه اسلامی و به‌خصوص فقه امامیه (شیعه)؛ به مقایسه‌ی آن با موازین امروزی حقوق بین‌الملل و به‌طور خاص، با کنوانسیون بین‌المللی حقوق کودک، که دولت جمهوری اسلامی ایران نیز پس از انقلاب اسلامی، با تصویب آن در مجلس شورای اسلامی و شورای نگهبان قانون اساسی، آن‌را به انضمام حق رزرو مدنظر خود، به امضا رسانده و در آن عضو گردیده است؛ خواهیم پرداخت.

### محتوای کنوانسیون

کنوانسیون حقوق کودک از یک مقدمه و ۵۴ ماده که در سه بخش بیان‌شده، تشکیل گردیده است. در بخش اول که بیش‌ترین مواد کنوانسیون (ماده ۱ تا ۴۱) به آن اختصاص یافته، به تعریف کودک و انواع حقوق و تعهد دولت‌های عضو برای رعایت آن حقوق پرداخته شده است. بخش دوم کنوانسیون هم از ماده ۴۲ تا ۴۵ را شامل می‌شود، که در آن‌ها به سازوکارهای اجرایی و نظارتی کنوانسیون و چگونگی تشکیل و ترکیب و نحوه عمل کمیته حقوق کودک به‌عنوان نهاد ناظر بر اجرای مقررات این کنوانسیون توجه شده است. بخش سوم کنوانسیون نیز شامل مواد ۴۶ تا ۵۴ می‌باشد که مقرراتی را درباره نحوه امضاء، تصویب و الحاق به کنوانسیون و اعلام حق شرط و خروج از کنوانسیون مقرر نموده است. در مقدمه کنوانسیون با اشاره به منشور سازمان ملل متحد نوعی عطف میان مقررات مندرج در کنوانسیون حاضر با اصول مدرج در این منشور را گوشزد می‌نماید و باز هم مشابه مقدمه بسیاری از اسناد دیگر به ارزش و کرامت اعضای خانواده بشری و اصل عدم تبعیض توجه می‌دهد. سپس طی اشاره‌ای کوتاه به فرآیند طی‌شده در حمایت از حقوق کودکان در اعلامیه جهانی حقوق بشر و میثاق بین‌المللی حقوق مدنی و سیاسی و میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تدوین کنوانسیون حاضر را در راستای همین فرآیند در جهت لزوم توجه به ویژه به کودکان برمی‌شمارد (sardenberg, 2005p.65).

در ماده یک کنوانسیون در اولین گام کودک به افراد زیر ۱۸ سال تعریف می‌شود. بنابراین هر جا در کنوانسیون از کودک نام برده شده و حقوقی برای او ذکر شده شامل هر فردی می‌شود که زیر ۱۸ سال باشد. یک استثناء ذیل ماده یک به این عبارت بر این تعریف وجود دارد: «مگر این که طبق قانون لازم‌الاجرا در مورد کودک، سن بلوغ کمتر از ۱۸ سال باشد.» به این ترتیب اگر طبق قانون هر یک از کشورهای عضو سن بلوغ و یا بزرگسالی کمتر از ۱۸ سال تعیین‌شده باشد همان تعریف بر کودک صادق است (پیشین، ص ۱۳۶). بند یک ماده ۲ هم به‌نوعی به یکی از مهم‌ترین اصول حقوق بشری که همان اصل عدم تبعیض است تصریح نموده و دولت‌ها را ملزم نموده که حقوق مندرج در این کنوانسیون را بدون ملاحظه نژاد، جنس، رنگ، مذهب، عقیده سیاسی، ریشه ملی، قومی، اجتماعی، دارایی، ناتوانی، تولد یا دیگر وضعیت‌های کودک یا والدین یا سرپرستان قانونی محترم‌شموده و تضمین نمایند. برای تأکید و احتیاط بیش‌تر، بند ۲ ماده ۲ نیز دولت‌ها را ملزم نموده، اقداماتی مناسب و لازم در جهت تأمین حمایت کودکان در برابر اعمال تبعیض اتخاذ نمایند (همان، ص ۴۶). مواد ۳ و ۴ و ۵ نیز به طرق مختلف، تعهدات دولت‌ها و اقدامات شایسته و ضروری که باید در جهت اولویت‌بخشیدن به منافع کودکان و اجرای حقوق مندرج در کنوانسیون به عمل آورند را بیان می‌کنند. مواد ۶ و ۷

به مهم‌ترین حقوق ماهوی چون حق حیات، حق داشتن نام، تابعیت، امنیت و رفاه کودکان تصریح نموده و مواد ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۸ و ۴۹ و... نیز تعهدات دولت‌ها را در زمینه جلوگیری از سوءاستفاده از کودکان و استثمار کودکان، تعیین سرپرست برای آنان مراقبت‌های بهداشتی، تغذیه و آموزش ابتدایی رایگان و اجباری را بیان کرده است. مواد ۳۱ تا ۴۰ ضمن به رسمیت شناختن حقوق کودکان، تعهدات دولت‌ها درباره جلوگیری از کار اجباری، تعیین ساعات کار، عدم مشارکت کودکان در مخاصمات مسلحانه و استخدام در نیروهای مسلح، محاکمه عادلانه، اصل برائت و دادرسی محرمانه را بیان کرده و اعمال مجازات اعدام و حبس ابد را درباره آن‌ها ممنوع شمرده است (شریفیان، ۱۳۸۰، ص ۱۴۶).

هرچند اتخاذ حق شرط توسط دولت‌ها در ماده ۵۱ به رسمیت شناخته شده اما مطابق بند ۲ ماده ۵۲ کنوانسیون حقوق کودک حق شرط‌ها نباید مغایر هدف و مقصود کنوانسیون باشد.

### ابعاد مختلف کنوانسیون

کنوانسیون حقوق کودک از وسعت و گستردگی ویژه‌ای برخوردار است و اصول مندرج در آن شامل تمامی کودکان جهان می‌شود بدون این‌که سلسله‌مراتبی بین اصول مختلف آن قرار داده شده باشد. به‌طور کلی حقوق مندرج در کنوانسیون را می‌توان به اصول حقوق بنیادین و اساسی، حق مشارکت و آزادی‌های مدنی، حق حمایت و حق تأمین دسته‌بندی نمود (مصفا و همکاران، ۱۳۸۳، صص ۷-۶). البته باید توجه داشت که مهم‌تر از تمامی این اصول، اصل احترام به کرامت ذاتی انسان یا کودک است که تمامی مقررات مندرج در کنوانسیون و سایر اصول بر آن مبتنی می‌باشد.

### ۱- حقوق بنیادین و اساسی

چهار اصل کنوانسیون را می‌توان در زمره اصول پایه‌ای و بنیادین حقوق کودک معرفی نمود. این اصول عبارتند از اصل عدم تبعیض رعایت منافع کودکان حق حیات و بقاء و رشد، احترام به دیدگاه‌های کودک اصل عدم تبعیض در ماده ۲ به رسمیت شناخته شده و اصل رعایت منافع کودکان با تعبیر «تأمین منافع عالیه کودکان یا بهترین منافع کودکان» در ماده ۳ کنوانسیون به‌عنوان اصل راهنما مدنظر قرار گرفته، هرچند ابهاماتی در خصوص معیارهای مربوط به این اصل وجود دارد. حق حیات، بقاء و رشد در ماده ۶ کنوانسیون ملاحظه شده و احترام به دیدگاه‌های کودک هم در ماده ۱۲ مورد توجه قرار گرفته است (مصفا و همکاران، پیشین، صص ۱۰-۷).

### ۲- حق برخورداری از حمایت

اصولی چند از کنوانسیون به حق برخورداری از حمایت و اعمال روش‌های حمایتی در شرایط اضطراری جهت حمایت از کودکانی که در شرایط اضطراری جهت حمایت از کودکانی که در شرایط ویژه به‌سر می‌برند اختصاص یافته است. حمایت از کودکان پناهنده (همان، ص ۱۲۶). منع به‌کارگیری و استخدام افراد زیر ۱۵ سال در درگیری‌های مسلحانه و نیروهای مسلح، جلوگیری از شکنجه و رفتارهای غیرانسانی نسبت به کودکان، منع مجازات اعدام یا حبس ابد کودکان منع بازداشت و حبس خودسرانه و غیرقانونی کودکان، ضرورت

جداسازی زندان کودکان از زندان بزرگسال لزوم حمایت از کودکانی که در معرض خطر بهره‌کشی یا سوء- استفاده قرار دارند ... از جمله مقرراتی هستند که در راستای حق برخورداری از حمایت برای کودکان مقرر شده است (مهرپور، ۱۳۸۳، صص ۴۱-۲۸).

### ۳- حق مشارکت و آزادی‌های مدنی

چند اصل کنوانسیون نیز به آزادی‌های مدنی و حق مشارکت اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کودکان توجه نموده و در این راستا حق آزادی ابراز عقیده و اظهارنظر کودکان را چه به صورت کتبی و چه شفاهی موردتوجه قرار داده است. لزوم احترام به حق آزادی اندیشه، عقیده و مذهب کودکان، حق شرکت کودک در اجتماعات و مجامع مسالمت‌آمیز احترام به حق خلوت کودکان (حریم خصوصی کودکان) و منع مداخله خودسرانه در امور خصوصی، خانوادگی یا مکاتبات کودکان، انتشار کتاب‌های مناسب برای کودکان و اقدام درباره آموزش زبان به کودکان مربوط به گروه‌های اقلیت و بومی، حق ثبت نام، ملیت کودک و ولادت او نیز از جمله حقوقی هستند که در راستای مشارکت و بهره‌مندی کودک از آزادی‌های مدنی در این کنوانسیون به رسمیت شناخته شده‌اند (همان، صص ۵۳-۴۸).

### ۴- حق تأمین و بهره‌مندی از بهداشت

در کنوانسیون بر اهمیت رشد کودک در محیطی مملو از شادی و تفاهم تأکید شده و لزوم تأمین منافع عالی کودکان موردتوجه قرار گرفته و به همین جهت به وضعیت کودکان در هنگام طلاق و موارد جدایی ناشی از اقدامات دولتی از قبیل بازداشت، تبعید و غیر نیز توجه شده و لزوم اتخاذ اقدامات حمایتی و خدماتی ویژه در این شرایط توسط دولت‌ها گوشزد شده است. در کنار توجه به حقوق مدنی و سیاسی کودکان توجه به حقوق اقتصادی و فرهنگی آن‌ها نیز در کنوانسیون مشاهده می‌شود. از جمله این حقوق می‌توان به لزوم تأمین بهداشت و فراهم آوردن امکانات بهداشتی به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای رشد و رفاه، کودکان اشاره کرد. کشورهای عضو موظفند حداکثر خدمات بهداشتی و پزشکی ضروری را برای کودکان فراهم نمایند و بهره‌مندی از مزایای تأمین اجتماعی و بیمه را برای آنها فراهم آورند (پیشین، ص ۶۳).

### ۵- حق بهره‌مندی از آموزش، اوقات فراغت و انجام فعالیتهای فرهنگی

بهره‌مندی از آموزش در زمینه‌های مختلف بدون هرگونه تبعیضی و ایجاد امکانات و شرایط مناسب برای استفاده کودکان اقلیت‌ها از مزایای آموزشی، انطباق آموزش با زبان مادری و فرهنگ آن‌ها و انجام اعمال مذهبی در زمره حقوقی‌اند که به‌طور ویژه‌ای در کنوانسیون موردتوجه قرار گرفته است. شناسایی اوقات فراغت و حق بازی و تفریح برای کودکان وظایف متعددی را بر عهده دولت‌ها قرار می‌دهد، تا سازوکارهای مناسبی را در راستای تأمین و اجرای این حقوق فراهم آورد (مصطفی و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۲۲).



## سازوکار نظارتی کنوانسیون

در کنوانسیون حقوق کودک کمیته‌ای به نام کمیته حقوق کودک به‌عنوان سازوکار نظارتی این کنوانسیون پیش‌بینی شده که بر اجرای مقررات این کنوانسیون توسط دولت‌های عضو نظارت نموده و گزارش‌های آن‌ها را در این راستا مورد ارزیابی قرار می‌دهد. مطابق ماده ۴۳ کمیته مزبور مرکب از ده کارشناس عالی‌رتبه و برخوردار از صلاحیت‌های والای اخلاقی و آشنایی با مسایل مربوط به کنوانسیون می‌باشند (همان، ص ۱۴۱-۱۴۰).

## وضعیت جمهوری اسلامی ایران نسبت به کنوانسیون

دولت جمهوری اسلامی ایران نیز جزء دولت‌هایی است که کنوانسیون مزبور را امضاء و سپس تصویب کرده است. این کنوانسیون در اول اسفند ماه ۱۳۷۲ به تصویب مجلس شورای اسلامی و در ۱۱ اسفندماه نیز به تأیید شورای نگهبان رسیده است (همان، ص ۱۴۰). جمهوری اسلامی ایران هنگام امضای کنوانسیون در ۵ سپتامبر ۱۹۹۰ به این شرح اعلام حق شرط نسبت به کنوانسیون اعلام نمود: "جمهوری اسلامی ایران نسبت به مواد و مقرراتی که مغایر با شریعت اسلامی باشد، اعلام حق شرط می‌نماید و این حق را برای خود محفوظ می‌دارد که هنگام تصویب شرایطی را اعلام نماید" (مهرپور، ۱۳۸۶، ص ۳۳۴). بررسی فرایند کنوانسیون در شورای نگهبان نسبت به بند ۱ ماده ۱۲ و بندهای ۱ و ۲ ماده ۱۳ و بندهای ۱ و ۳ ماده ۱۴ و بند ۲ ماده ۱۵ و بند ۱ ماده ۱۶ و بند ۱ قسمت ۱ ماده ۲۹ اشکال مغایرت با شرع وارد شده اما مجلس شورای اسلامی در نهایت با اعلام حق شرکت کلی مبنی بر عدم مغایرت با موازین اسلامی این کنوانسیون را مورد تصویب قرار داده است (مهرپور، پیشین، ۱۳۸۶، صص ۱۴۸-۱۴۴).

## بررسی جایگاه حقوق کودک و نوجوان در اسلام

پیامبر مکرم اسلام (ص) اولین کسی بود که پس از ابلاغ دین مبین اسلام در عربستان توانست قبایل مختلف عرب را دور هم جمع کند و در طول ۲۳ سال جامعه‌ای واحد را در این کشور شکل دهد. اسلام کشتن فرزندان را نهی فرمود و پیامبر اسلام (ص) نیز به طرق مختلف سعی نمود این عمل زشت را با تفاسیر آیات قرآن کریم به مردم گوشزد نماید. قرآن کریم ملاک برتری را تقوا و پرهیزگاری معرفی نموده و جنسیت را که برخی ملاک برتری می‌دانستند، نهی فرموده است. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: "ای مردم، ما شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را ملت ملت و قبیله قبیله گردانیدیم تا با یکدیگر شناسایی متقابل حاصل کنید، در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست" (سوره حجرات، آیه ۱۳).

هم‌چنین قرآن کریم در جای دیگر چنین می‌گوید: «از بیم تنگ‌دستی فرزندان خود را نکشید، ماییم که به آن‌ها و شما را روزی می‌بخشیم. آری کشتن آنان هم‌واره خطایی بزرگ است (سوره اسراء / آیه ۳۱). هم‌چنین خداوند در آیه‌ی دیگری و در مذمت این عمل زشت می‌گوید: «به کدامین گناه کشته شد.» خداوند در توانایی محدود افراد (توانایی کودکان بسیار محدود است) نیز آیاتی را در قرآن آورده است. قرآن کریم می‌فرماید:

«خدا هیچ کس را تکلیف نکند مگر به قدر توانایی او و نیکی‌های هر شخص به سود خود او و بدی‌هایش نیز به زیان خود اوست (سوره بقره / آیه ۲۸۶).

فقه اسلامی بحث حضانت و نگهداری طفل را از مَهْمَات و حقوق کودک می‌داند که وظیفه‌ی مادر در ایام شیرخوارگی ارجح خواهد بود. پس از آن تا دو سالگی نسبت به پسر و برای دختر تا ۷ سالگی شایسته‌تر است که طفل را سرپرستی نماید. ولی آن‌چه از تربیت اسلامی برداشت می‌گردد وظیفه‌ی پدر و مادر مشترکاً برای ادای تکلیفی که در تعلیم و تربیت کودک و نوجوان وجود دارد تأکید شده است.

در بحث نگهداری و حضانت و رضاع قرآن کریم می‌فرماید: «و مادران بایست دو سال کامل فرزندان خود را شیر دهند آن‌کس که خواهد فرزند را شیر تمام دهد و بر عهده‌ی صاحب فرزند است که خوراک و لباس مادر را به حد متعارف بدهد هیچ‌کس را تکلیف جز به اندازه‌ی طاقت نکنند نباید مادر در نگهداری فرزند به زیان و زحمت افتد و نه پدر بیش از حد متعارف برای کودک متضرر شود و اگر کودک را پدر نبود، وارث باید نگهداری کند و هرگاه زن و شوهر به رضایت و مشورت جدایی را قصد کردند باکی بر آن‌ها نیست آن‌گاه اگر بخواهید مادران فرزندان را شیر دهند آن‌هم روا باشد اگر حقوقی به متعارف بدهید و از خدا بترسید و بدانید که خدا از کردار شما آگاهست. پیامبر (ص) کراراً در روایات خود با استناد به آیات قرآنی تأکید دارد، کودکان حقوق مسلمی را دارا هستند که می‌بایست بدان‌ها توجه نموده و به‌نحو شایسته به آنان پاسخ داد. حتی در احترام به حقوق کودکان و نقش مهم آن در تربیت فکری، در وقت ادای نماز که آنان به بازی مشغول بودند ممانعت نمی‌کرد و آن را جزئی از حقوق کودک معرفی می‌نمود (سوره بقره / آیه ۲۳۳).

کودکان از نظر فقه اسلامی به سه گروه تقسیم می‌گردند:

۱- گروه اول کودکان یک تا هفت ساله می‌باشند که به‌جهت نداشتن قوه‌ی تشخیص کاملاً فاقد مسئولیت کیفری هستند.

۲- کودکان بالاتر از ۷ سال تا سن بلوغ که از نظر جزایی مسئولیت در صورت ارتکاب جرم را ندارند ولی تأدیب خواهند شد.

۳- کودکان بالغ یعنی کودکانی که به سن شرعی رسیده‌اند و در صورت ارتکاب جرم همانند بزرگسالان با آنان رفتار خواهد شد.

از بین فرق اسلامی اهل سنت شافعیه و حنابله سن بلوغ را در زن و مرد ۱۵ سال و مالکیه ۱۷ سال گفته‌اند. حنفیه بلوغ پسر را در ۱۸ سالگی و در دختر ۱۷ سال ذکر نموده است. فقه امامیه غالباً سن بلوغ را در پسر ۱۵ سال و در دختر ۹ سال تمام قمری دانسته‌اند. اگرچه برخی از متأخرین شیعه بلوغ دختران را در ۱۳ سالگی هم محقق شمرده‌اند. برخی از فقهای امامیه بر همین منوال اجرای کیفر را علاوه بر شرط سنی، رشد را نیز لازم دانسته‌اند. در حقیقت بر اساس تعالیم و ضوابط اسلامی قدرت تمیز و اختیار در ارتکاب عمل و انتساب آن بر اعمال و مسئولیت کیفری کودکان ضروری است. آن‌چه که از مبانی فقه و حقوق اسلامی در بحث تکلیف و شرایط عامه‌ی آن، برداشت می‌گردد، این چنین است که: «مشهور بر آنند که تمام تکالیف الهی چه ایجابی و چه تحریمی، در مقام فعلیت، مشروط بر چند شرط است. قدر مسلم از آن شرایط عبارت است

از: بلوغ، عقل، قدرت و التفات که شرایط عامه‌ی تکلیف نامیده می‌شوند. پس درباره‌ی کودک، دیوانه و ناتوان، از انجام دادن تکلیف و غافل حکم فعلی وجود ندارد (آبشار، ۱۳۸۶، ص ۵۹).

### حقوق کودک در جوامع اسلامی مبتنی بر مسایل فقه اسلامی

کودکی را یکی از عوامل رافع مسئولیت کیفری دانسته‌اند و جرایم ارتكابی به وسیله‌ی اطفال فاقد خصوصیات اجرای مجازات می‌دانند. در ماده‌ی ۴۹ قانون مجازات ایران نیز که از فقه اسلامی گرفته شده، آمده است: «اطفال در صورت ارتكاب جرم، میرا از مسئولیت کیفری هستند و تربیت آنان با نظر دادگاه به عهده‌ی سرپرست اطفال و عندالاقضاء کانون اصلاح و تربیت اطفال می‌باشد (بهشتی، ۱۳۶۷، ص ۷۳). برخورد با حقوق کودک در جوامع اسلامی متفاوت است. در برخی از کشورها هنوز هم فرزندان ذکور را بر اناث ارجح می‌دانند. مثلاً در افغانستان حق تحصیل در مدارس را برای دختران محدود می‌کنند. به جهت این که فقه اسلامی سن بلوغ دختر را ۹ سال قمری و سن بلوغ پسران را ۱۵ سال تمام قمری می‌داند. برخی کشورهای اسلامی این موضوع را به سن مسئولیت ارتباط می‌دهند و کودکان دارای ۹ سال (دختر) و ۱۵ سال (پسر) را دارای سن مسئولیت کیفری می‌دانند. در حالی که تا ۱۵ سالگی غالباً تفکر کودکانه و احساسی بر افراد حکمفرماست و در این سنین کودک به تفکر عقلانی نرسیده است. برخی از کشورها سن مسئولیت کیفری را همچنان ۱۸ سال ذکر نموده‌اند. این نکته در حوزه‌ی تحول حقوق کودک در اسلام با اهمیت است، که اندیشمندی فرانسوی به نام شارل ریموند در کتابی به نام حقوق اسلامی پیرامون پیشرفت حقوق کودک و عدم مسئولیت کیفری اطفال می‌گوید: «حقوق جزای اسلام دوازده قرن از حقوق ممالک اروپایی پیشرفته‌تر است، زیرا زمانی که ما حیوانات و اجساد را محاکمه و حتی مجازات می‌نمودیم در جزای اسلامی اصل عدم مسئولیت کودکان و افراد فاقد عقل و اختیار پذیرفته شده و مهم‌تر این که قاعده‌ی شخصی بودن مجازات پایه‌گذاری گردیده است (توانا و نجفی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۸). در بحث مراجع رسیدگی، به جرایم اطفال نیز ضوابط و مقررات دادگاه‌های کشورها اصلاح شده و مرجع رسیدگی دادگاه ویژه‌ی اطفال تعیین گردیده است. هدف از اعمال چنین روشی و ایجاد مرجع جداگانه برای کودکان و نوجوانان، ناشی از شرایط شخصیتی آنان است. پیشنهادی موفق و تاریخی موضوع به کشورهای نظیر آمریکا، اتریش و برخی کشورهای دیگر بر می‌گردد که سازمان ملل نیز به تبع آن طی پیمان‌نامه‌ها و قطعنامه‌های کودک ضرورت پیش‌بینی پلیس اطفال و دادگاه‌های اطفال را خواستار شد، که سبب توسعه این حق برای کودکان و نوجوانان در اکثر کشورهای جهان، از جمله کشورهای اسلامی گردید. از دیگر تحولات حقوق کودک علاوه بر موارد قبلی که بیان شد، غیرعقلی و ساده بودن تشریفات دادرسی، به جهت جلوگیری از لطمات و خسارت‌های روحی و روانی است که اطلاع‌ی دادرسی در شرایط سنی کودکان و نوجوانان ایجاد می‌نماید. این موضوع نیز از طرف مجامع بین‌المللی در پیمان‌نامه‌ها و قطعنامه‌ها درخواست شده و کشورهای اسلامی نیز به تبع آن خود را با سایر تابعان حقوق بین‌الملل همراه نموده‌اند.

## نتیجه گیری

تعریف و تبیین مسایل و مشکلات اجتماعی مبتلا به کودکان و نوجوانان و حل مشکلات و احقاق حقوق آنان در درجه ی نخست به مسأله ی تعریف کودک، دوران کودکی ایده آل و ارزش های موجود در این حوزه و حقوق و جایگاه کودک در جامعه بستگی دارد. در جهان امروز اندیشه ی محترم شمردن حقوق کودک و نوجوان به عنوان اندیشه ای اساسی در تربیت آنان و حمایت و مساعدت همه جانبه در رشد فکری سلامت روحی و روانی آنان به شمار می رود. بررسی وضعیت کودکان یا جوانان بزهکار نشان داده است که در اکثر موارد حقوق آنان در ایام کودکی تضییع شده و یا بنا بر شرایطی یکی از شکنجه های روحی و روانی را مشاهده کرده اند. در عصر حاضر اگر امور تربیت و اصلاح، از سوی مراجع قضایی یا سایر نهادهای حمایتی مورد توجه قرار می گیرد؛ این موضوع تحت عنوان یک حق برای آنان در نظر گرفته شده زیرا اگر طفلی کج رو است، قطعاً در برهه ای از زمان به شکلی در ادای حقوق ذاتی او اهمال شده است. آن چه که ادیان الهی خصوصاً اسلام به حقوق ذاتی کودک برای ساختار جامعه ای سالم و ورود فردی سالم برای دگرگونی و دگراندیشی برای سلامت جامعه مدنظر است، کنوانسیون حقوق کودک نیز در بسیاری از موارد همان حقوق را در مواد خود کراراً یادآور شده و جامعه جهانی را برای حصول آن ترغیب کرده است. قضات اطفال امروزه قبل از این که تکلیف به رسیدگی در جرایم کودکان و نوجوانان کج رو اجتماعی و بزهکار داشته باشند، بیش از همه به شخصیت یک کودک و نقش تربیتی آنان توجه دارند. نگاه تحول گرایانه ی قوانین و مقررات در جوامع بین المللی و تفسیر موسع آن به نفع احقاق حقوق کودک این نوید را می دهد که هدف؛ همسوسدن افکار جهانی برای جلوگیری از آسیب ها و لطماتی است که کودکان را از رسیدن به حقوق واقعی و قانونی آنان باز می دارد.

آن چه که محققان حقوق و کارشناسان مسایل اجتماعی و حتی دینی بدان تأکید دارند، این است که یک دختر ۹ ساله و یا یک پسر ۱۵ ساله طفلی است که نیازمند برنامه های آموزشی است تا رشد شخصیت اجتماعی او و رسیدن به بلوغ فکری او مورد حمایت قرار گیرد. در واقع اعتقاد به فقه پویا می بایست در جریان قانون گذاری کشورهای اسلامی قرار گیرد تا نارسایی های موجود برطرف گردد. هر چند در بندهایی از قوانین بین المللی از جمله کنوانسیون حقوق کودک و فقه اسلامی تناقض وجود دارد، از جمله در مبحث فرزند خواندگی یا بحث مسئولیت کیفری؛ اما بسیاری از بندهای این کنوانسیون از جمله حقوق خانواده، اهمیت و جایگاه حقوق خانواده به عنوان بنیادی ترین حق جهت رشد و تبلور اندیشه های کودکان، حاکی از نزدیکی دیدگاه هاست.

تاریخ حقوق کودکان و نوجوان حکایت از آن دارد که عکس العمل جوامع در مقابل اطفال و دفاع از حقوق آنان در ادوار مختلف بر حسب شرایط متفاوت بوده است. در این میان کشورهای اسلامی برحسب فقه اسلامی نقش قابل توجهی در تحولات حقوق کودکان و نوجوانان داشته اند. با ترویج عقاید مذهبی طرفدار حقوق کودک و مکاتب جهانی که انسان دوستی و نوع دوستی را ترویج می کرد، اصلاح کودکان و نوجوانان بزهکار و یا منحرف به عنوان یک حق برای آنان، که طی شرایط اجتماعی خاصی به بزه روی آورده اند، تلقی گردید. اندیشه ی بشردوستانه، مخصوصاً در مورد کودکان و نوجوانان؛ ره آورد مشترک بسیاری از کشورها (از جمله کشورهای

اسلامی) در پرتو جلب همکاری‌های بین‌المللی و ضرورت حمایت از کودکان از حیث تغذیه، بهداشت، آموزش و پرورش و ... صورت عملی به خود گرفت و منجر به تصویب اعلامیه‌ی حقوق کودک در ۲۰ نوامبر ۱۹۵۹، قطعنامه‌ی ۲۹ نوامبر ۱۹۸۵، و قطعنامه‌ی ۱۴ دسامبر ۱۹۹۰ شد. از طرفی تأثیرپذیری کشورهای جهان (کشورهای اسلامی نیز به تبعیت از سایر کشورها و سازمان‌های حقوق بشر) از این اعلامیه‌ها و قطعنامه‌ها و ضرورت پذیرش حقوق واقعی کودکان با توجه به مبانی دینی و عرفی که ریشه در هویت دینی کشورهای اسلامی داشته، در نوع خود تحولی شگرف پیرامون حقوق کودک به‌شمار می‌آید.

علی‌رغم برخی تفاوت‌هایی که در مفاد کنوانسیون حقوق کودک و فقه اسلامی دیده می‌شود ( نظیر فرزندخواندگی و...)، در مجموع نوعی اشتراک مساعی در حوزه‌ی حمایتی و پشتیبانی از حقوق کودک مشاهده می‌گردد. اسلام معتقد است، خانواده خاستگاه اولیه اجتماعی بشر بوده و پیامبر اکرم (ص) در همین زمینه می‌فرماید: «هیچ بنیاد اسلامی نزد خداوند پسندیده‌تر از بنای ازدواج و خانواده نیست.» [۱۲] بر همین اساس از خانواده تحت عنوان گروهی بنیادین در مقدمه‌ی کنوانسیون حقوق کودک نام برده شده؛ چرا که کودک باید در یک محیط طبیعی رشد نماید. رشد شخصیت کودک در پرتو حمایت مادی و معنوی خانواده شکل می‌گیرد و تفاهم و محبت، از حقوق ذاتی او تحت توجهات خانواده و جامعه به‌شمار آمده تا آمادگی ورود او به جامعه، در پرتو مجموعه‌ای از مساعدت‌ها به و دور از تبعیض‌ها و تحقیرها هموار گردد. در مباحث راجع به حضانت، نفقه، ارج نهادن به شخصیت کودک به جای سرکوب و تحقیر او، عدم بهره‌کشی، ضرورت آموزش و پرورش رایگان، عدم تحمیل عقیده‌ای خاص، منع شکنجه‌ی روحی، روانی و جسمی، تمهیدات لازم برای رفاه کودک در جهت رشد و نمو جسمی و روانی، ارائه‌ی مشاوره، الزام به داشتن و ثبت هویت و تابعیت، ضرورت گرایش و آماده‌نمودن بستر اصلاح و تربیت برای کودکان کج‌رو اجتماعی، اعطای آزادی به کودک؛ تشویق به رشد تربیتی، آموزشی، علمی و فرهنگی وی، اعطای تسهیلات و خدمات مناسب مراقبتی در دوره‌هایی از نوجوانی یا کودکی، پرهیز از سهل‌انگاری تربیتی، ایجاد انسجام در محیط خانوادگی، تضمین به حمایت از کودکان معلول، رفع نیازهای بهداشتی و زیستی، آشنایی کودکان با حقوق ذاتی خود، اعطای امکانات رفاهی و تأمین مایحتاجی که کودک و نوجوان بدان نیازمند است و... نشان از آن دارد که نگرش‌ها، جهت احقاق حقوق کودکان و نوجوانان، و تحول در این زمینه در بستر زمان، با توجه به شرایط اجتماعی موجود؛ از دیدگاه کنوانسیون حقوق کودک و فقه اسلامی متنوع است. مهم‌ترین نکته‌ای که در مقایسه‌ی، حقوق کودک در مذهب اسلام؛ و کنوانسیون بین‌المللی حقوق کودک باید بدان پرداخت؛ حق رزرو یا همان حق شرط بسیار بزرگی است که برخی از کشورهای اسلامی؛ از جمله جمهوری اسلامی ایران، عربستان سعودی، یمن، و چند کشور دیگر برای خود در پذیرش و اجرای آن قائل شده‌اند. و آن این‌که این معاهده‌ی لازم‌الاجرا؛ در این کشورها تا جایی قابلیت اجرا دارد که مفاد آن بر خلاف شریعت اسلام نباشد.

در پایان لازم به ذکر است که همین مسأله فوق‌الذکر باعث بروز مسائل و مشکلات فراوانی در عرصه حقوق بین‌الملل و در رابطه با این قبیل کشورها، در خصوص حقوق کودک شده است و به همین دلیل، با عمل نکردن این کشورها به بعضی از مفاد حائز اهمیت این پیمان‌نامه؛ این‌گونه بیان می‌شود که کشورهای مذکور به



معاهدات بین الملل عمل نکرده؛ و حقوق کودک را پایمال می کنند و به همین جهت تنش های سیاسی و بشردوستانه ی بین المللی گسترده ای در این باره رخ می دهد؛ که سبب بروز مشکلات متعدد و کاهش وجهه ی بین المللی این دولت ها می شود.

### منابع

- اسحاقی، محمد (۱۳۸۳)، مجازات پدر و مادر در جرم کشتن فرزند، ناشر سفیر صبح، ص ۴.
- آبشار، (۱۳۸۶)، قدرت اجرایی کنوانسیون، ترجمه ی ماده ی ۴۹ کنوانسیون حقوق کودک، ص ۲۱۳۵.
- آخوندی، محمد (۱۷۹)، آیین دادرسی کیفری، اندیشه ها، انتشارات اشراق، ص ۶۹.
- بهشتی، احمد (۱۳۶۷)، اسلام و حقوق کودک، مرکز انتشارات دارالتبلیغ، چاپ دوم، سال ۱۳۶۷.
- سیدفاطمی، سیدمحمد قاری (۱۳۸۲)، حقوق بشر در جهان معاصر دفتر اول درآمدی بر مباحث نظری: مفاهیم، مبانی، قلمرو و منابع، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران، صص ۱۹۴-۱۹۲.
- شریفیان، جمشید (۱۳۸۰)، راهبرد جمهوری اسلامی ایران در زمینه حقوق بشر در سازمان ملل متحد، مرکز چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه، چاپ اول، ص ۱۴۶.
- قرآن کریم.
- مصفا، نسرين و همکاران (۱۳۸۳)، کنوانسیون حقوق کودک و بهره وری از آن در حقوق داخلی ایران، انتشارات دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران، چاپ اول، زمستان، صص ۶ و ۷.
- مهرپور، حسین (۱۳۸۳)، نظام بین المللی حقوق بشر، انتشارات اطلاعات، چاپ دوم، ص ۱۳۵.
- مهرپور، حسین (۱۳۸۶)، حقوق بشر در اسناد بین المللی و موضع جمهوری اسلامی ایران، انتشارات اطلاعات، چاپ دوم، ص ۳۳۴.
- نجفی توانا، علی (۱۳۸۵)، نابهنجاری و بزهکاری کودکان و نوجوانان، انتشارات آموزش و سنجش، چاپ اول.
- Marilia sardenberg(2005),The convention on the Rights of the child , in : The Essentials of Human Rights , Ed. By Rhona K.M. smith and christien van Den Arker, Hodder Arnold, p.65

### منابع تکمیلی:

- وب سایت اینترنتی حمایت از حقوق کودکان
۱۴. <http://www.irsprc.org> وب سایت اینترنتی کنوانسیون حقوق کودک،
۱۵. <http://www.unicef.org> وب سایت اینترنتی سازمان جهانی یونسف



## Comparative Comparison of the International Convention on the Rights of the Child and Adolescents with the Principles of Islam and Iran

**Hassan Hajizadeh Anari**

*Assistant Professor, Shahid Beheshti Educational Unit Tehran, Shahid Chamran Brothers Campus, Farhangian University*

### **Abstract:**

Humanity, from the phenomenon of the universe, has attempted, in various ways, to develop new attitudes toward the promotion of the level of the culture of the legal community and institutionalizes it in the community, On the other hand, the needs of children have been accompanied by a lot of negligence. One of the schools that has paid attention to the rights of the child, But on the other hand, the needs of children have been accompanied by a lot of neglect. One of the schools that has paid attention to the rights of the child is the school of Islam. In the Convention, the rights of the child are emphasized in this perspective, which requires a series of fundamental rights. In the school of Islam, the rights of the child are inherent. Nevertheless, the rights of children and adolescents in the school of Islam and the International Convention are very different. Despite the membership of the Islamic Republic of Iran in the Convention, the adoption and implementation of the laws of non-conflict with the principles of religion and Islamic law is considered. What are the differences and differences between the citizenship rights of children and adolescents in the school of Islam and the Islamic Republic of Iran with the contents of the International Convention on the Rights of the Child? The main question is research. The purpose of the research is to identify the different angles of citizenship rights of children and adolescents and to institutionalize it in society.

**Keyword:** Convention on the Rights of the Child, Declaration of the Rights of the Child, Islamic Jurisprudence, International Law, Islamic Revolution of Iran

## نقش ارزش‌های دینی و گرایش به هدف در کار بر رفتار شهروندی سازمانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

سیدمنصور امامی‌میبدی<sup>۱</sup>، رباب آقائی‌میبدی<sup>۲</sup>، سیدعلی‌رضا امامی‌میبدی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی نقش ارزش‌های دینی و جهت‌گیری هدف در کار بر رفتار شهروندی سازمانی دانشجویان دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد (این پژوهش در پردیس شهید پاک‌نژاد یزد در بین پسران صورت گرفته است). ۲۹۳ نفر از افراد جامعه با توجه به معیار حجم نمونه جدول مورگان، ۷۰۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. روش انجام تحقیق، توصیفی و ابزار جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از پرسش‌نامه‌های هنجار شده ارزش‌های دینی در کار و جهت‌گیری هدف و رفتار شهروندی سازمانی صورت گرفته است. داده‌ها با استفاده از شیوه تحلیل همبستگی پیرسون و تحلیل گرسون، چندانکه مورد تجزیه قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که ارزش‌های دینی در کار و جهت‌گیری هدف در کار با رفتار شهروندی سازمانی دانشجومعلم همبستگی معنی‌دار مثبت دارد و این دو متغیر قادر به پیش‌بینی معنی‌دار رفتار شهروندی سازمانی در دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان هستند.

**کلیدواژه‌ها:** ارزش‌ها، جهت‌گیری، رفتار شهروندی، دانشجو، فرهنگیان

### مقدمه

مفهوم رفتار شهروندی سازمانی (OCB)<sup>۴</sup> اولین بار توسط (باتمان و ارگان)<sup>۵</sup> (۱۹۸۰) در اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی به دنیای علم ارائه شد. تحقیقات اولیه که در زمینه رفتار شهروندی سازمانی انجام گرفت بیش‌تر برای شناسایی مسئولیت‌ها و یا رفتارهایی بود که کارکنان در سازمان داشتند، اما اغلب نادیده گرفته می‌شد. این رفتارها با وجود این‌که در ارزیابی‌های سنتی عملکرد شغلی به‌طور ناقص اندازه‌گیری می‌شدند و یا حتی گاهی اوقات مورد غفلت قرار می‌گرفتند، اما در بهبود اثربخشی سازمانی مؤثر بودند (مستبصری و نجابی، ۱۳۸۷؛ رضایی کلیدبری و سلیمی، ۱۳۸۷؛ اسلامی، ۱۳۸۷). این اعمال که در محل کار اتفاق می‌افتند، این‌گونه تعریف می‌کنند: مجموعه‌ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند، اما با این وجود توسط وی انجام و باعث بهبود مؤثر وظایف و نقش‌های سازمان می‌شوند (اپل بام و همکاران،<sup>۶</sup>

<sup>۱</sup>. استادیار معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس پاک‌نژاد یزد mem1349@gmail.com

<sup>۲</sup>. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی (آموزش و پرورش) saem1376@gmail.com

<sup>۳</sup>. استادیار دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان

<sup>۴</sup>. ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR

<sup>۵</sup>. Batman A organ

<sup>۶</sup>. apel bam

۲۰۰۴). عوامل زیادی می‌تواند رفتار شهروندی سازمانی کارکنان را در یک محیط کاری تحت تأثیر قرار دهد. یکی از این عوامل باورهای دینی و انگیزش‌های مذهبی افراد است (رضاپور و همکاران، ۲۰۱۰). اگر قرن حاضر را جامعه سازمانی قلمداد کنیم، ادعای نابجایی نکرده‌ایم. در جامعه چندوجهی امروز، ایجاد سازمان‌ها راه اصلی تحقق‌پذیر ساختن خواسته و نیل به هدف‌هایی است که انسان‌ها به تنهایی نمی‌توانند به آن‌ها برسند (رحمان-سرشت، ۱۳۸۷). با معنویت، کارکنان تقریباً با هزاران ساعت کاری، می‌توانند کاری لذت‌بخش‌تر، متوازن‌تر و معنادارتری داشته باشند (گه و تان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). عامل دیگری که فرض می‌شود با رفتار شهروندی سازمانی افراد در یک سازمان ارتباط زیادی داشته باشد، جهت‌گیری هدف افراد در شغل و اهداف شغلی آن‌ها است. هدف رفتار (رفتار هدفی) می‌تواند در دو نوع طبقه‌بندی شود: تسلط‌یابی و عملکردی (کایلان، میدلسون و میدگلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ وِجبر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). اهداف شخصی از ساختارهای اصلی و مهم در مدل شناختی اجتماعی برای تعیین علایق و عملکرد شغلی هستند (لاک و لاتام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). هدف‌گذاری در دوره نوجوانی یکی از عوامل پیشرفت‌های، شغلی موثر در آماده‌سازی شغلی و رشد هویت شغلی است (هریشای و واندراک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است. با توجه به بافت مذهبی کشور ایران و هم‌چنین شغل معلمی که در یک فرهنگ مذهبی به آن تأکید زیادی شده است، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا ارزش‌های دینی و جهت‌گیری هدف در رفتار شهروندی سازمانی معلمان نقشی دارند؟ دانش‌جو معلمان باید از لحاظ اعتقادی تمام ویژگی‌های کامل مذهبی در رفتار آن‌ها وجود داشته باشد. نکته حائز اهمیت این است که در اغلب این مدل‌ها، متغیرهای مربوط به توانایی‌های دانش‌آموزان در مقایسه با دیگر متغیرها اولویت دارد (مدل بلوم<sup>۶</sup>، ۱۹۷۶) متغیرهای مربوط به معلم نیز از اهمیت زیادی برخوردارند (وحدانی و همکاران، ۱۳۹۱).

**ابعاد رفتار شهروندی:** تحقیقات اولیه صورت گرفته توسط ارگان و همکاران عمدتاً بر نگرش‌های کارکنان و گرایش‌ها و رفتار حمایتی رهبر متمرکز بوده است. پادساکف و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) قلمرو رفتارهای رهبری را به انواع مختلف رفتارهای رهبری، تعاملی و تحولی گسترش داده‌اند. پژوهش‌های اولیه دربرگیرنده ویژگی‌های فردی بر دو محور اصلی رضایت کارکنان و تایید حالت روحی مثبت کارکنان متمرکز است.

---

1. Geh & Tan  
 2. Kaylan & medlson& medgle  
 3. Gebr  
 4. Lak & latam  
 5. Heresay & vandark  
 6. Brown A Broner  
 7. padsakof

**رفتار شهروندی سازمانی و تعهد شغلی:** مفهوم و منزلت شهروند: یکی از متغیرهایی که نقش بسزایی در ایفای بهتر وظایف آموزشی معلمان دارد، رفتار شهروندی سازمانی است (دوسالت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). سازمان‌های موفق نیازمند کارکنانی هستند که بیش از وظایف معمول خود کار کرده و عملکردی فراتر از انتظارات سازمان داشته باشند (کوهن، ۲۰۰۶). مجموعه‌ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند، اما عملکرد مؤثر سازمان را بهبود می‌بخشند (کورکماز و ارپاسی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). طبق تحقیقات و پژوهش‌های صورت گرفته این نتیجه حاصل شده است که افرادی که تقید مذهبی دینی بالاتری دارند نسبت به رعایت قوانین و مقررات حساسیت بیشتری دارند (سلیمی و داوری، ۱۳۸۶ و بارکت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ حبیب‌وند، ۱۳۸۷). این هماهنگی رفتار شهروندی سازمانی بالایی را در معلمان تضمین می‌کند. جمالی، تقی‌پورظهیر و صالحی (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که متغیرهای رضایت شغلی و تعهد سازمانی بر روی رفتار شهروندی سازمانی تأثیر مثبت و بر روی فرسودگی شغلی و جو سازمانی تأثیر منفی دارند.

**رفتار شهروندی سازمانی و رضایت شغلی:** نیروی انسانی به‌عنوان یکی از ارزشمندترین سرمایه‌های سازمانی، مهم‌ترین مزیت رقابتی و کمیاب‌ترین منبع در اقتصاد دانش‌محور امروز قلمداد می‌شود (بلکورت، بوهندر واسنل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). اهمیت رفتار شهروندی سازمانی در سازمان‌های مختلف غیرقابل انکار است (اپلاتک، ۲۰۰۹). رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان می‌تواند در جهت کمک به دانش‌آموزان، معلمان دیگر، مدرسه به‌طور کل، صلاحیت و رشد شخصی خود، کلاس درس، مدیر و والدین اعمال شود (زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۷۸). خشنودی شغلی و تعهد سازمانی از مهم‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین نگرش‌های شغلی کارکنان است (تستا، ۲۰۰۱). شواهد موجود نشان از رابطه بالا، اثر مستقیم خشنودی شغلی (شاپ ۱۹۹۸؛ ویلیامز و اندرسون، ۱۹۹۱) و تعهد سازمانی (شوبروک و گنستر، ۱۹۹۴؛ شاپ، ۱۹۹۸) بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دارد.

**باورهای دینی در کار:** باورهای دینی در کار، آن جنبه از اعتقادات دینی است که افراد هنگام انجام وظایف شغلی خود آن‌ها را در نظر می‌گیرند و ممکن است در نحوه کار کردن آن‌ها تأثیر داشته باشد: مانند دیدن کار به‌عنوان یک تکلیف الهی (۲۰۰۹). کندی<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) معتقد است که ارضای نیازهای متعالی کارکنان را می‌توان در الگوی معنویت جست‌وجو کرد. پژوهش‌های انجام‌شده تا به امروز، شواهدی را در خصوص این‌که تشویق معنویت در محل کار مزایای فراوانی برای سازمان به همراه دارد که سازمان با استفاده از آن‌ها می‌تواند بهره‌وری و عملکرد خود را افزایش دهد، ارائه نموده است. نسبت به نک و میلیمن (۱۹۹۹)، میتروف و دنتون (۱۹۹۴) نیازهای سایر کارکنان حساسیت بیشتری به خرج می‌دهند، اعتماد، امانت‌داری و صداقت (کش، گری و روود<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰)، بیش‌تری در سازمان از خود بروز می‌دهند (کریشناکومار<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). تعهد سازمانی

1. Dosalt

2. Korkamaz&Erpase

3. barket

4. Blkort& Bohender&Esnebl

5. Kennedy

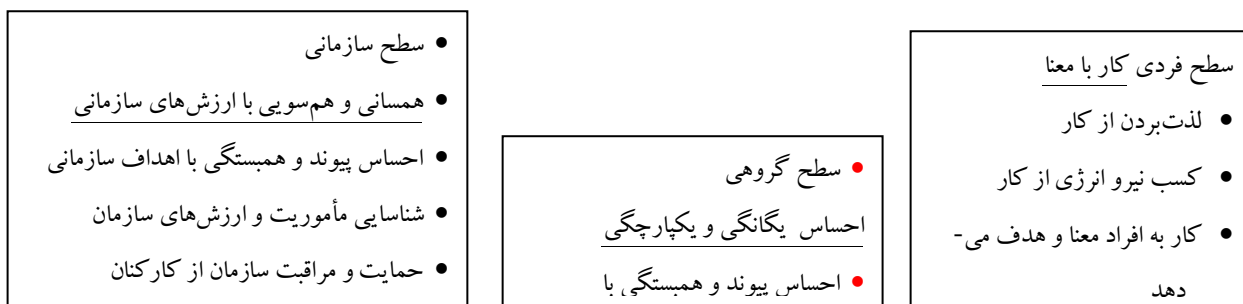
6. Cash, Gray & Rood

7. Krishnakumar & Neck

بالا تری دارند (بنفیل کینجرسکی و اسکرایپ نک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶)، کارکنان در این حالت، کار خود را بامعنا، هدفدار در می‌یابند و یا به عبارتی دیگر انگیزه<sup>۲</sup> در آنان ایجاد می‌شود یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر عملکرد کارکنان، انگیزش درونی است (مهداد، ۱۳۹۲). کارکنانی می‌توانند به‌خوبی تکالیف شغلی‌شان را انجام دهند و مجذوب شغل‌شان گردند که، اشتیاق شغلی بالایی داشته باشند. بنابراین، هدف اصلی پژوهش پاسخ به این سوالات است که رابطه<sup>۳</sup> درونی این متغیرها چگونه است و آیا می‌توان از طریق مؤلفه‌های معنویت در محیط کار، انگیزه<sup>۴</sup> درونی و ابعاد اشتیاق شغلی عملکرد وظیفه را پیش‌بینی کرد؟

**سطوح انگیزه دینی در سازمان:** برخی نوشته‌ها واژه «روح در کار»<sup>۵</sup> را برای معنویت در کار، یعنی سطح فردی می‌آورند و واژه «روح در محیط کار» را برای معنویت در محیط کار، یعنی سطح سازمانی به‌کار می‌گیرند (کینجرسکی و اسکرینک، ۲۰۰۴). گیبونز<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) در تجزیه و تحلیل سطوح معنویت در سازمان به دو سطح اصلی تحت عنوان «معنویت فردی در محیط کار» و «معنویت سازمانی در محیط کار» اشاره دارد.

**نقش دین و معنویت در محیط کار:** به‌منظور ارائه یک چهارچوب تحلیلی از ارزش‌های دینی در سازمان، از الگوی ارائه‌شده در زیر که از سوی میلیمان و همکارانش<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) صورت گرفته، بهره می‌گیریم.



کار بامعنا (سطح فردی): یک جنبه اساسی ارزش‌های دینی در محیط کار، احساس درونی یک فرد از کار بامعنا و هدفمند است. کار بامعنا، احساس عمیق از معنا و هدف در کار یک فرد است (گاتسیس و کرتزی، ۲۰۰۸؛ داچن و پلومن، ۲۰۰۵؛ اشمس و دوچن، ۲۰۰۰). یک بعد اساسی دیگر از ارزش‌های دینی در کار، شامل احساس نوعی پیوند و احساس همبستگی عمیق با دیگران است (اشمس و دوچن، ۲۰۰۰). این بعد از ارزش‌ها دینی در محیط کار در سطح گروهی از رفتار انسانی رخ می‌دهد و بر تعاملات بین کارکنان و همکاران دلالت دارد (میلیمان و همکاران، ۲۰۰۳). سومین بعد ارزش‌های دینی محیط کاری، تجربه یک حس قوی از همسویی بین ارزش‌های فردی کارکنان با رسالت، مأموریت، و ارزش‌های سازمان است (میتروف و دنتون<sup>۷</sup>،

1. Benefiel  
 2. motivation  
 3. spirit at work  
 4. Kynjrseky&Eskr ypnk  
 5. gebonz  
 6. Meleyan  
 7. Metrof&Denton

(۱۹۹۹). با در نظر گرفتن افزایش قابل ملاحظه توجهات به دین و معنویت در محیط کار، پرسش اصلی این است که معنویت در محیط کار چه معنایی دارد؟ مزایای ارزش‌های دینی در محیط کار: مطالعات نشان می‌دهند که دین‌داری در محیط کار می‌تواند به مزایای زیادی منجر شود، مزایای که سازمان با بهره‌گیری از آن‌ها به بهبود بهره‌وری، افزایش عملکرد و بهبود شاخص‌های مالی خود می‌پردازد (هیتن و همکاران،<sup>۱</sup> ۲۰۰۴). هم‌چنین محققان بیان می‌کنند که ارزش‌های دین‌داری در محیط کار می‌تواند به مزایا و منافع منجر شود از قبیل افزایش خلاقیت فرشمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، افزایش صداقت و اعتماد (وانگرمارش کونلی، ۱۹۹۹) افزایش حس تکامل شخصی (بوراک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹)، افزایش تعهد سازمانی (دلبک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹)، بهبود نگرش‌های شغلی کارکنان هم‌چون افزایش رضایت شغلی، و نیز کاهش ترک محیط کار، افزایش اخلاق و وجدان کاری، انگیزش بیش‌تر (مارکز و همکاران، ۲۰۰۵). تحقیقات نشان می‌دهد که شرکت‌هایی که به وارد کردن مذهب و معنویت در محیط کاری‌شان بها می‌دهند ۴۰ تا ۵۰ درصد از دیگر شرکت‌های مشابه در افزایش درآمد خالص، بهبود نرخ بازگشت سرمایه و افزایش ارزش سهام‌داران موفق‌ترند (تامپسون، ۲۰۰۰).

**رابطه میان دین و معنویت و چهار نوع جهت‌گیری نسبت به دین و معنویت:** شواهد حاکی از آن است که این سازه‌ها بیش‌تر از این که از هم متفاوت باشند، شبیه به هم هستند (دافی و همکاران، ۲۰۱۰). از لحاظ تاریخی معنویت ریشه در دین دارد (هینلز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵)، اما کاربردهای رایج آن ممکن است با یک سنت دینی خاص همراه نباشد (دافی و همکاران، ۲۰۱۰).

**معنویت در کار و رضایت شغلی:** معنویت، در جامعه ایرانی، مبتنی بر دین است (رستگار، ۱۳۸۴). در کشورمان هم شاهد آثاری از اساتید حوزه و دانشگاه برای انطباق آموزه‌های مدیریت نوین با اسلام هستیم (سیدجوادین و همکاران، ۱۳۸۴) ریشه این تمایز حداقل به اواخر قرن نوزده و اول قرن بیست باز می‌گردد (خنifer و دیگران، ۲۰۱۰). مذهب موجب پرورش و بارور نمودن معنویت می‌شود، اما معنویت تنها به یک مذهب خاص وابسته نیست (طهماسبی و باباشاهی، ۱۳۸۶).

**نقش جهت‌گیری هدف در رشد شغلی:** هدف رفتار (رفتار هدفی) می‌تواند در دو نوع طبقه‌بندی شود: تسلط‌یابی و عملکردی. جهت‌گیری هدفی عملکردی، بر مقایسه اجتماعی و رقابت‌ها با هدف عمده، عملکرد بالاتری نسبت به دیگران در تکلیف داشتن، متمرکز است (آندرمین و مییر، ۱۹۹۴؛ هیدی و هاراکودیچ، ۲۰۰۲). مدل جهت‌گیری نگهبان، یک مدرسه سنتی که رفتار در آن به سختی کنترل شده و نگهداری نظم، هدف اولیه سازمان است.

**ابزار گردآوری اطلاعات: الف- مقیاس باورهای دینی در کار:** برای سنجش انگیزه مذهبی در معلمان از مقیاس باورهای دینی در کار استفاده شد. این مقیاس توسط لین و همکارانش در سال ۲۰۰۹ ساخته شده و

<sup>1</sup>. Heaton

<sup>2</sup>. Freshman

<sup>3</sup>. Burack

<sup>4</sup>. Delbecq

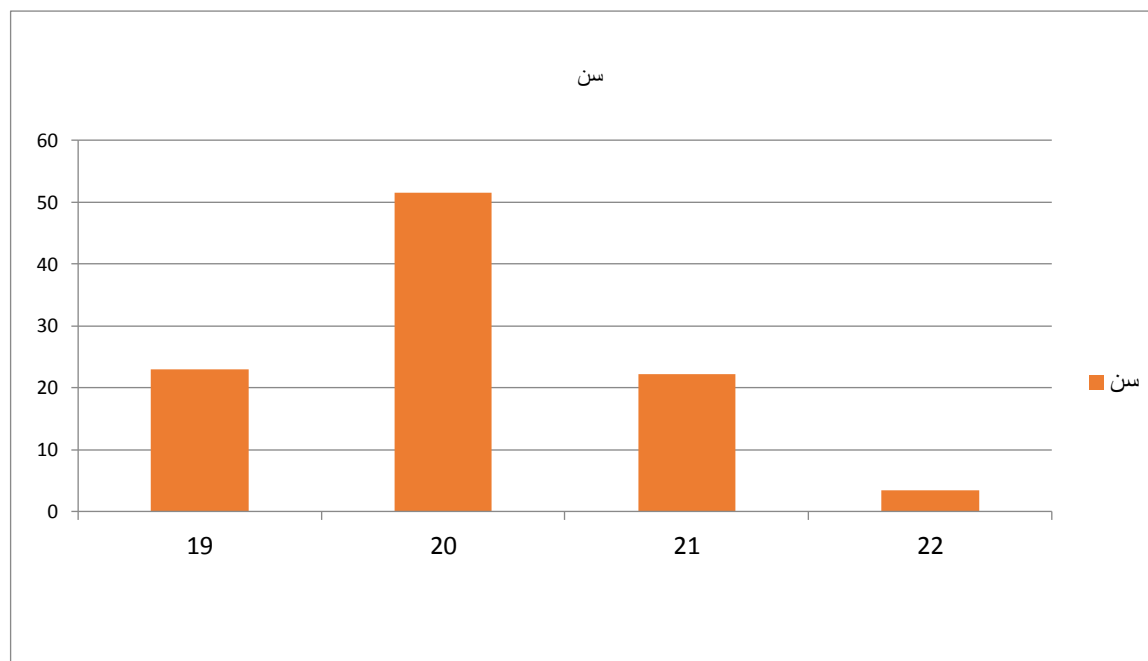
<sup>5</sup>. Hinnells



دارای ۱۵ آیت می‌باشد و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. در پژوهشی که با مدیران ادارات انجام دادند به بررسی پایایی و روایی این مقیاس پرداختند. تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس دارای یک ساختار تک‌عاملی است. آن‌ها همچنین در پژوهش خود نشان دادند که این مقیاس از ثبات درونی خوبی برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۷ بود) و مقیاس دارای روایی هم‌گرا با مقیاس بلوغ دینی است. ضریب همبستگی این مقیاس با مقیاس بلوغ دینی (بنسون و همکاران، ۱۹۹۳)  $r=0/81$  به دست آمد که در سطح  $p=0/001$  معنی‌دار بود (لین و همکاران، ۲۰۰۹).

**پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف در کار:** این پرسش‌نامه توسط ون‌دی وال در سال ۱۹۹۷ طراحی شده و شامل ۱۶ عبارت می‌شود که در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه شامل سه زیرمقیاس یادگیری هدف، تمایل به هدف و اکتساب هدف می‌باشد. **پرسش‌نامه رفتار شهروندی - سازمانی:** این پرسش‌نامه توسط سمچ و دراچ ژاوی در سال ۱۹۹۷ طراحی شد و شامل ۲۴ سؤال می‌باشد که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. تحلیل عاملی اکتشافی این پرسش‌نامه نشان داد که سؤالات مربوط به هر مقیاس در عامل‌های مربوط به خود بار معنی‌دار می‌گیرند و بنابراین این پرسش‌نامه دارای روایی سازه مطلوبی است و سه زیرمقیاس آن به عنوان سازه پرسش‌نامه تأیید می‌شود.

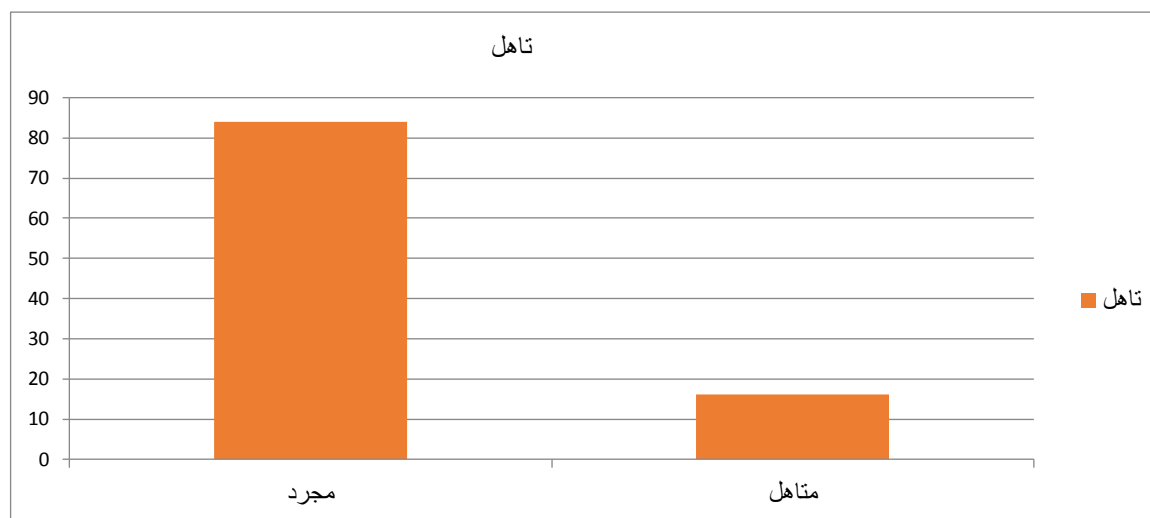
**توزیع کارمندان بر حسب سن:**



نمودار ۱: حداقل و حداکثر سن دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

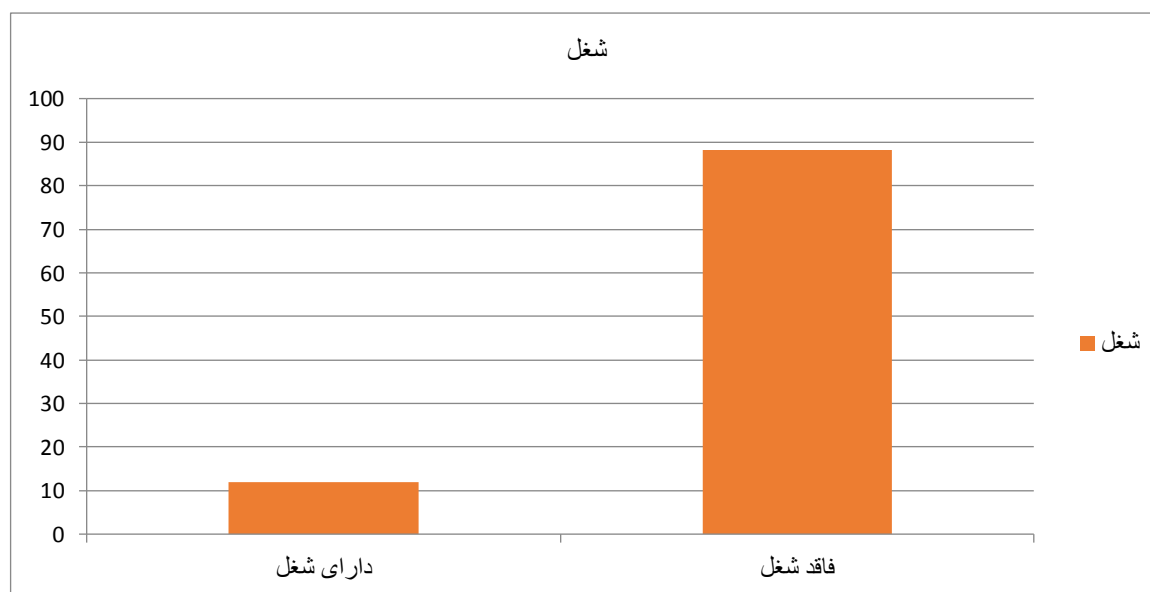
این قسمت به بررسی تاهل دانشجومعلمین دانشگاه فرهنگیان پرداخته و نتایج آن در نمودار زیر نشان داده شده است.

نمودار ۲: بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان مجرد با تعداد ۲۴ نفر که ۸۴ درصد از جامعه آماری



نمودار ۳ وضعیت اشتغال در دانشجومعلمین دانشگاه فرهنگیان به این صورت است که بیشترین افراد فاقد شغل هستند.

نمودار ۳: درصد فراوانی شغل دانشجو معلمین دانشگاه فرهنگیان



جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، چولگی، و کشیدگی برای مقیاس‌های به کار برده شده در پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	انحراف	کشیدگی	انحراف
ارزش‌های دینی	۶۱/۶۷	۰/۵۳	-۰/۹۹	۰/۲۵۸	۲/۶۳	۸/۸۷
گرایش به هدف	۶۷/۴۸	۰/۶۵	-۰/۱۷	۰/۲۵	۰/۱۰	۰/۵۱۱
رفتار شهروندی سازمانی	۸۲/۴۹	۰/۸۰	-۰/۷۴	۰/۲۵	۲/۳۱	۰/۵۱۱

**آمار استنباطی:** ابتدا به بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرهای به کار برده شده و سپس به نقش متغیرهای پیش‌بین در رضایت شغلی می‌پردازیم.

**فرضیه ۱:** بین ارزش‌های دینی در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲: بررسی ضرایب همبستگی بین ارزش‌های دینی در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان

متغیرها	ارزش‌های دینی در کار	رفتار شهروندی-سازمانی
ارزش‌های دینی در کار	۱	
رفتار شهروندی-سازمانی	۰/۴۸۵**	۱

**فرضیه ۲:** بین گرایش به هدف در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

جدول ۳: بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرهای گرایش به هدف در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان

متغیرها	رفتار شهروندی-سازمانی
یادگیری هدف	۰/۳۸۵**
تمایل به هدف	۰/۳۱۴**
اکتساب هدف	۰/۲۹۴**
نمره کلی جهت‌گیری هدف در کار	۰/۳۴۹**

همان‌طور که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین گرایش به هدف در کار با رفتار شهروندی-سازمانی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد (آزمون دو دامنه،  $P < /0.1$ ،  $r = 0.349$ ،  $n = 293$  و  $r^2 = 0.121$ ). بنابراین بین گرایش به هدف در کار با رفتار شهروندی-سازمانی به اطمینان ۹۹ درصد رابطه معنی‌دار وجود دارد.

فرضیه ۳: ارزش‌های دینی در کار و گرایش به هدف در کار در پیش‌بینی رفتار شهروندی، سازمانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نقش معنی‌داری دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون ارزش‌های دینی و گرایش به هدف در جهت کار پیش‌بینی رفتار

شهروندی-سازمانی					
متغیرها	B	Std.Error	$\beta$	T	P
مقدار ثابت	۳۶/۳۲۳	۵/۳۹۸		۶/۷۲۹	۰/۰۰۰
ارزش‌های دینی در کار	۰/۴۷۷	۰/۰۹۲	۰/۳۳۷	۵/۱۸۵	۰/۰۰۰۱
یادگیری هدف	۰/۳۱۵	۱/۰۲	۰/۲۸۱	۴/۱۸۹	۰/۰۰۰۱
تمایل به هدف اکتساب هدف	۰/۱۱۲	۲/۰۸	۰/۱۰۱	۱/۸۹۲	۰/۰۸۹
نمره کلی	۰/۲۸۹	۱/۸۴	۰/۲۰۱	۲/۹۴۹	۰/۰۲

$$F=38/028, R=0/486, R^2=0/236, \text{Adjusted } R^2=0/230, P<0/01$$

بر اساس نتایج جدول ۳ میزان  $F$  مشاهده شده معنی‌دار می‌باشد ( $P \leq 0/01$ ) و رفتار شهروندی، سازمانی به وسیله ارزش‌های دینی و گرایش به هدف در جهت کار پیش‌بینی می‌شود. بنابراین به تبیین هر کدام از متغیرها و خرده‌مقیاس‌ها به صورت جداگانه می‌پردازیم.

فرضیه ۱: بین ارزش‌های دینی در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

همان‌طور که نتایج جدول نتایج تحلیل رگرسیون ارزش‌های دینی و گرایش به هدف در جهت کار پیش‌بینی رفتار شهروندی-سازمانی نشان داد بین ارزش‌های دینی در کار و رفتار شهروندی-سازمانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد (آزمون دو دامنه،  $r=0/485, n=87, P<0/001$  و  $r^2=0/235$ ). این یافته هم‌خوان با تحقیقات پیشین از جمله پژوهش‌های کریشن کومار و نک<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، گه و تان<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، پرند و همکاران (۱۳۹۰) بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت ارزش‌های دینی در کار موجب می‌شود معلمان شغل خود و آموزش به دانشجویان را جزئی از تکلیف الهی و وظیفه‌ای که خداوند بر گردن آن‌ها نهاده در نظر بگیرند (راوری و همکاران، ۲۰۰۹) و در نتیجه خارج از مشکلات شغلی خود از مشکلات مالی و ..... به شغل خود به عنوان ابزاری برای ارتباط با خداوند نگاه کنند (میر صالح و همکاران، ۲۰۱۰).

فرضیه ۲: بین گرایش به هدف در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

همان‌طور که نتایج جدول بررسی ضرایب همبستگی بین متغیرهای گرایش به هدف در کار با رفتار شهروندی-سازمانی دانشجویان نشان داد بین گرایش به هدف در کار و رفتار شهروندی-سازمانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. بنابراین بین گرایش به هدف و رفتار شهروندی-

<sup>1</sup> . Krishnakumar & Neck

<sup>2</sup> . Geh, & Tan

سازمانی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان رابطه معنی‌دار وجود دارد. اساساً افرادی که داری اهداف با ثبات در زندگی می‌باشند از هماهنگی شخصیتی بیش‌تری برخوردارند و اگر به اجزای هماهنگی و خوشبینی در شخصیت دقت شود، می‌توان به این ادراک رسید که این هماهنگی می‌تواند منجر به بهبود و ارتقای سایر متغیرهای رفتاری و شغلی گردد (کشاوری، ۱۳۹۲).

**فرضیه ۳: ارزش‌های دینی در کار و گرایش به هدف در کار در پیش‌بینی رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان نقش معنی‌داری دارد.**

در فرضیه سوم که مربوط به پیش‌بینی رفتار شهروندی-سازمانی با استفاده از متغیرهای ارزش‌های دینی در کار و گرایش به هدف در کار بود به بررسی نقش متغیر پیش‌بین می‌پردازیم. ضریب رگرسیون ارزش‌های دینی در کار  $\beta = 0.337$  نیز در سطح  $p = 0.01$  معنی‌دار بود. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که ارزش‌های دینی در کار قادر به پیش‌بینی رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان به صورت مثبت می‌باشد. هم‌چنین ضریب رگرسیون گرایش به هدف  $\beta = 0.216$  نیز در سطح  $p = 0.01$  معنی‌دار بود. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که گرایش به هدف قادر به پیش‌بینی رفتار شهروندی-سازمانی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان به صورت مثبت می‌باشد. در سال ۱۹۹۹ آکادمی مدیریت که یکی از معتبرترین مراجع مدیریت در دنیا می‌باشد، آخرین گروه تخصصی خود را تشکیل داد و با این کار در واقع مشروعیت و «مدیریت، معنویت، و دین» تحت عنوان پشتیبانی لازم را برای تحقیقات و تدریس در این زمینه جدید فراهم کرد؛ و هم‌زمان معتبری از جمله مجله علمی «ژورنال مدیریت تغییر سازمانی»<sup>۱</sup> ویژه‌نامه‌هایی را به این موضوع اختصاص دادند (نیل و بایرمن، ۲۰۰۳).

## منابع

- اپل بام و همکاران (۲۰۰۴). بررسی رابطه بین هوش عاطفی و رفتار شهروندی سازمانی اسچراگ (۲۰۰۰) (معنویت کارکنان نظامی).
- اسلامی، ح (۱۳۸۷). رفتار شهروندی سازمانی، تدبیر شماره ۱۸۷، آذر ماه ۱۳۸۶.
- پرنده، اکرم، ایزدی، احمد، عبادی، عباس و قنبری، مجتبی (۱۳۹۰). رابطه هوش معنوی و تعهد سازمانی در مدیران پرستاری بیمارستان‌های نظامی، طب نظامی، ۲.
- تفاوت معناداری میان معلمان زن و مرد وجود دارد؟ تحقیقات زنان، سال ۳، شماره ۱
- جمالی، تقی‌پور ظهیر و صالحی (۱۳۸۸). رابطه بین عوامل شغلی و سازمانی با رفتار شهروندی اعضای هیات علمی واحدهای منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه مدل مناسب. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی.
- حبیب‌وند، علی‌مراد روان‌شناسی و دین (۱۳۸۷). رابطه جهت‌گیری مذهبی با اختلالات روانی و پیشرفت تحصیلی. سال هفتم،

<sup>1</sup>. Journal of Organizational Change Management (JOCM)

- زمستان ۲۸، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۱۰.
- رابطه معنویت محیط کار با رضایت مشتریان (۱۳۹۳). راهبرد فرهنگ، شماره بیست و ششم، تابستان.
- رضایی کلید بری، ح. ر. باقر سلیمی (۱۳۸۷). نقش عدالت سازمانی در تقویت رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه تهران، نشریه مدیریت دولتی، دوره ۱، شماره ۱.
- سمج و دراج ژاوی (۱۹۹۷). رفتار سازمانی شهروندی: بر اساس ابعاد شخصیت.
- عابدی جعفری، حسن و عباس علی رستگار (۱۳۸۶). ظهور معنویت در سازمان ها، مفاهیم، تعاریف، پیش-فرض ها، مدل مفهومی، فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال دوم، شماره ۵.
- فتاحی، م. (۱۳۸۵) بررسی اثرات معنویت محیط کاری بر رفتارهای شهروندی سازمانی و ارتباط آن با فاداری مشتری و کیفیت خدمات در سازمان تأمین اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- کشاورز، ناصر (۱۳۹۲) بررسی رابطه بین جهت گیری زندگی با رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد شغلی در زنان معلم منطقه دو شیراز، پایان نامه ارشد دانشگاه آزاد مرو دشت.
- لاتام، گ (۱۳۸۹). انگیزش شغلی، ترجمه نسرین ارشدی. تهران انتشارات جاودانه، جنگل مقبل باعرض، ع.و، و هادوی نژاد.
- مستبصری، م. نجابی، ع. ر (۱۳۸۷). فرسودگی شغلی عامل تعدیل کننده OCB در سازمان.
- Abele, A.E., & Spark, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goalson objective and ]subjective career success. Journal of Vocational Behavior.
- Appelbaum, Steven & Bartolomucci, Nicolas & Beaumier, Erika & Boulanger, Jonathan & Corrigan, Rodney & Dore, Isabelle & Girard, Chrystine & Serroni, Carlo "organizational citizenship behavior : a case study of culture , eadership and trust " manamement decision Vol.2 No.1,( 2004).
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army
- 1Neal, C. (1998). The conscious business culture. Creative Nursing, Consulting Psychologists Press.
- Cash, K.C. & Gray, G.R. (2000). A framework for accommodating religion and spirituality in the workplace. The Academy of Management Executive, 14(3)
- Ghebre, V. (2001). The importance of career goal setting. Journal of Vocational Behavior, 45,
- Gibbons, P. (2001). Spirituality at work: Apre-theoretical overview , MSC. Thesis-Reinbeck College, transformation: theory, measurement, and establishing abaseline. Leadership Quarterly, 16 University of London, Aug]
- 6 [King, J. E., & Williamson, I. O. (2010). Workplace religious expression, religiosity and jobsatisfaction: clarifying a relationship. Journal of Management, Spirituality & Religion, 2 (2)
- Gibenz, R., (2004). Racial differences in health-related quality of life among hemodialysis patients. Kidney international, 65(4)



- Kallberg, A.L., & Marsden, P.V. (2003). National Organizations Survey (NOS), [Computerfile]  
ICPSR Version. Chicago, IL: National Opinion Research Center (NORC) [producer]
- Gibbons, P. (2000) Lynn, M. I., Naughton, M. J., & VanderVeen, S. (2009). Faith at Work Scale (FWS): justification, development, and validation of a measure of Judaeo-Christian religion in the workplace. *Journal of*
- Milliman, J., Czaplewski, A.J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: an exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16 (4),.
- Nevill, D. D., & Super, D. E. (1989). *The Values Scale: Theory, Application and Research* (2<sup>nd</sup> ed). Palo Alto, CA:
- Wagner, M. F., & Conley, J. (1999). *The fourth wave: the spirituality based* ]12[
- Williams, L. J., & Anderson, S.E. (1991).

## **Investigation of the role of religions value and work goal orientation on organization on organization citizenship behavior of student teachers of farhangian university**

**Seyyed Mansour emami**

Assistant Professor of Islamic Studies Department at Farhangian University  
(Camp Ashdod of Yazd)

### **Abstract:**

This study aimed to investigate the role of religious values and working goal orientation in organizational citizenship behavior of student teachers of Teacher Education Universities. (This research campus in the center of Yazd martyr among boys has been Paknejad). Two hundred and ninety three individuals were chosen according to Morgan Standard Sample Size Table, using Simple Random Sampling to participate in the study. Data were analyzed using the standardized questionnaire on Religious Beliefs at Work and the Goal Orientation and Organizational Citizenship Behavior and using Pearson Correlation Analysis and Multiple Regression Analysis. The results of the study demonstrated that religious values at work and goal orientation have a statistically significant relationship with organizational citizenship behavior of student teachers. Furthermore, these two variables have the ability to make significant predication of organizational citizenship behavior of student teachers.

**Keywords:** Religious values, citizenship behavior, goal orientation of organizational behavior, student teachers of Teacher Education Universities.

## رابطه عملکرد و رفتار معلمان با انگیزش درونی دانش آموزان در دبیرستان‌های پسرانه منطقه ۲ تهران

محدثه بنوفاطمه<sup>۱</sup>، نیوشا باقری<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به جهت بررسی رابطه عملکرد و رفتار معلمان با انگیزش درونی دانش آموزان انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، دانش آموزان دبیرستان‌های پسرانه منطقه ۲ تهران بودند که از میان آنان سیصد دانش آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و به پرسش‌نامه‌های رفتارهای معلم، انگیزش درونی پاسخ داده‌اند. بخشی از یافته‌های این پژوهش نشان داده است که از میان رفتارهای مرتبط با انگیزش درونی، اشتیاق ( $B = 0/41$ ) و تنوع روش ( $B = 0/29$ ) بیش از دیگر رفتارهای معلم تبیین‌کننده سرزندگی و انگیزش درونی دانش آموزان هستند.

**کلیدواژه‌ها:** رفتارهای معلم، انگیزش درونی، دانش آموزان دوره متوسطه.

### مقدمه

انگیزش درونی دانش آموزان که به درگیری تحصیلی اشاره دارد، به‌عنوان شاخص‌های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش آموزان که دل‌بستگی آنان را به تحصیل و مدرسه نشان می‌دهد، تعریف شده است (توکر، زاکو و هرمن، ۲۰۰۲). پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی به‌طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیش‌تر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (توکر و همکاران، ۲۰۰۲). اوریاهی (۲۰۰۹) نشان داد که انگیزش دانش آموزان نقش مهمی در ادامه‌ی تحصیل آنان داشته و به‌صورت مثبت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. در پژوهش گای، مارش و داوسون (۲۰۰۵) با بررسی انگیزش تحصیلی دانش آموزان، نشان دادند که بین انگیزش تحصیلی و ابعاد آن (نوشتن، خواندن و ریاضی) با خودپنداره‌ی تحصیلی رابطه‌ی مثبت (رابطه تمام ابعاد بین ۰/۵۰ تا ۰/۷۴ بوده است) و بین تنظیم بیرونی با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی وجود دارد.

دو متغیر مفهومی مهم بر انگیزش درونی تأثیر می‌گذارند. یکی انگیزه تعیین‌شده از سوی خود فرد که نشان‌دهنده انتخاب به وسیله آزمودنی است (کوردووا و لپر ۱۹۹۶؛ رایانو گروولنیک، ۱۹۸۶) و دیگری مواد آموزشی که برای فرد معنی‌دار است و بنابراین انگیزش درونی نسبت به خود فرد ایجاد می‌کند (آناند وراس، ۱۹۸۷؛ کوردووا و لپر، ۱۹۹۶) و ارتقای شایستگی ادراک‌شده از طریق دادن بازخورد مثبت است (هارتر، ۱۹۷۸). در پژوهش کیونگاوم، کاتر و تات سوکا (۲۰۰۵) نیز نشان داده شد که انگیزش درونی به‌صورت مثبت

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. [banoofatemehmohadeseh@gmail.com](mailto:banoofatemehmohadeseh@gmail.com)

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. [bagheri.4045@gmail.com](mailto:bagheri.4045@gmail.com)

و تنظیم (کنترل) بیرونی به صورت منفی عملکرد ریاضی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد. سبک مدیریت کلاس یکی از متغیرهایی است که می تواند نقش مهمی در انگیزش و پیشرفت ریاضی داشته باشد. سبک مدیریت کلاس عبارت است از کلیه تلاش های معلم برای سرپرستی فعالیت های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش آموزان و یادگیری است (ولفکانک و گلیکمن، ۱۹۸۶، به نقل از مارتین و بالدوین، ۱۹۹۸). در پاره ای از تعریف ها نیز سبک مدیریت، شیوه ای است که معلم برای کنترل دانش آموزان به کار می برد (ارشدهار، احمد؛ نایواز، اوردر و زمان، ۲۰۱۰). از نظر ولفکانک (۱۹۹۵، نقل از عالی و امین یزدی، ۱۳۸۷) سه نوع سبک مدیریت کلاس وجود دارد که عبارتند از: سبک غیرمداخله گر، تعامل گرا و مداخله گر. دیجیتال استوچیلیکیوک (۲۰۱۱) نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل گرا را به کار می برند، دانش آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه میان عملکرد و رفتارهای معلم با انگیزش درونی دانش آموزان است. افزون بر این، تلاش شده است که سهم نسبی هر یک از رفتارهای معلم در تبیین انگیزش درونی دانش آموزان مورد بررسی واقع شود.

### روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. زیرا در این پژوهش هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه میان عملکرد و رفتارهای معلم با انگیزش درونی دانش آموزان دبیرستان های پسرانه منطقه ۲ تهران بود.

### جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش آموزان دبیرستان های پسرانه منطقه ۲ تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بودند که از میان آن ها ۳۰۰ نفر از آن ها به روش تصادفی ساده انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفته اند. به همین منظور ابتدا یک مطالعه مقدماتی انجام شد و پس از تعیین واریانس صفت مورد نظر ۳۰۰ دانش آموز از منطقه ۲ شهر تهران انتخاب گردیدند.

### ابزارهای پژوهش

۱. مقیاس انگیزش درونی: این مقیاس، ۹ پرسش دارد که دسی و رایان (۱۹۹۱) آن را ساخته پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کرده اند. این مقیاس بعد انگیزش درونی را در مقایسه با انگیزش بیرونی اندازه گیری می کند.

۲. پرسش نامه رفتارهای معلم: این پرسش نامه را پاتریک، هیزلی و کمپ لر (۲۰۰۰) ساخته اند که در پژوهش حاضر به کار گرفته شده است. برای بررسی روایی سازه و ساختار عاملی پرسش نامه رفتارهای معلم از تحلیل عاملی به روش تائیدی با چرخش پرومکس استفاده شد. ماده هایی مشمول یک عامل شدند که وزن عاملی ۰/۳۰ یا بالاتر را داشتند. در مجموع ۱۳ عامل ۵۷/۳۵ درصد واریانس کل را تبیین کردند.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و پایایی زیرمقیاس‌های رفتارهای معلم

زیر مقیاس	تعداد سئوال	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرویناج	نمونه پرسش
اشتیاق معلم	۴	۴/۱۷	۱/۶۹	۰/۸۴	به هنگام درس دادن، مملو از انرژی است.
حمایت استقلالی	۶	۵/۰۸	۱/۶۴	۰/۸۲	به دانش‌آموزان اعتماد دارد که می‌توانند با استقلالهای خود درس را یاد بگیرند.
باز خورد شایستگی	۵	۵/۴۳	۱/۲۸	۰/۷۹	روی تکالیف و کار عملی دانش‌آموزان، راهتمایی‌ها و جملات مفیدی ارائه می‌نویسد.
مربوط بودن	۵	۵/۶۲	۱/۲۴	۰/۷۶	به من کمک کرده است درایم چرا موضوعات ارائه شده در درس اهمیت دارند.
مراقبت از دانش‌آموزان	۵	۵/۰۲	۱/۴۲	۰/۸۱	به هنگامی که مشکل پیدا می‌کنیم راههای برون رفت از مشکل را به ما نشان می‌دهد.
تعامل ارتباطی	۵	۵/۲۲	۱/۳۷	۰/۸۴	رابطه خوبی با دانش‌آموزان برقرار می‌کند.
تنوع روشها	۴	۴/۹۲	۱/۵۲	۰/۸۷	مواد درسی را با روشهای گوناگون بررسی و ارائه می‌کند.
دانش زیربنایی	۵	۵/۲۶	۱/۴۳	۰/۸۱	در زمینه موضوع درس خود، دانش کافی دارد.
آمادگی برای کلاس	۴	۵/۲۹	۱/۳۹	۰/۷۹	آمادگی او برای تدریس خوب است.
ایضاح مطلب	۳	۵/۴۲	۱/۵۴	۰/۸۳	افکار خود را به وضوح بیان می‌کند.
افزایش دلبستگی دانش‌آموزان	۵	۵/۹۱	۱/۳۷	۰/۸۷	فعالانه دانش‌آموزان را تشویق به پرسش می‌کند.
یادگیری تجربی	۳	۴/۶۳	۱/۵۹	۰/۸۱	تشویق می‌کند که یادگیری دانش‌آموزان به محیط واقعی و تجارب عملی ارتباط یابد.
آرامش	۳	۴/۹۶	۱/۷۲	۰/۷۹	به هنگام درس گرفتار تنش و غصبانیت نمی‌گردد.

### روش‌های آماری تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضرایب همبستگی ساده و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

در جدول ۳، ضریب همبستگی میان رفتارهای معلم با انگیزش درونی دانش‌آموزان و نیز سرزندگی آن‌ها آورده شده است.

جدول ۳. ضریب همبستگی میان رفتارهای معلم با انگیزش درونی و سرزندگی

انگیزش درونی	رفتار دانش آموز	
	رفتارهای معلم	
*۰/۶۷	اشتیاق معلم	
*۰/۷۱	حمایت استقلالی	
*۰/۳۲	بازخورد شایستگی	
*۰/۵۹	مربوط بودن	
*۰/۳۱	مراقبت از دانش آموزان	
*۰/۵۷	تعامل ارتباطی	
*۰/۵۹	تنوع روشها	
*۰/۵۱	دانش زیربنایی	
*۰/۵۷	آمادگی برای کلاس	
*۰/۴۶	ایضاح مطلب	
*۰/۵۸	افزایش دلبستگی	
*۰/۵۴	یادگیری تجربی	
*۰/۴۳	آرامش	

بر مبنای ضرایب همبستگی به دست آمده اشتیاق معلم با انگیزش درونی دانش آموزان ارتباط بیش تری نسبت به دیگر رفتارهای معلم دارد.

جدول شماره ۴. آمارهای توصیفی مدل رگرسیون برای متغیر ملاک انگیزش درونی

متغیر	R چندگانه	R <sup>2</sup>	F	سطح معناداری
اضطراب عمومی	۰/۳۸۴	۰/۱۴۵	۳۰/۰۷	۰/۰۰۱

جدول شماره ۴ نشان می دهد که در مجموع ۰/۱۴ از انگیزش درونی دانش آموزان توسط رفتارهای معلم پیش بینی می کند.

جدول ۵. رگرسیون چندگانه پیش بینی انگیزش درونی دانش آموزان از رفتار معلم

انگیزش درونی	دانش آموز	
	رفتار معلم	
*۰/۴۴	اشتیاق معلم	
*۰/۳۱	تنوع روشها	
۰/۱۳	مربوط بودن	
۰/۱۶	حمایت استقلالی	
-۰/۰۸	بازخورد شایستگی	
-۰/۰۵	مراقبت	
-۰/۲۱	تعامل ارتباطی	
-۰/۰۷	دانش زیربنایی	
-۰/۱۱	آمادگی	
۰/۰۹	ایضاح مطلب	
۰/۰۸	افزایش دلبستگی	
-۰/۰۵	یادگیری تجربی	
۰/۰۷	آرامش	

$$* = P < 0/05$$



### تحلیل رگرسیونی

با کنترل رفتارهای معلم به جز رفتار اصلی مورد نظر در پژوهش حاضر یعنی اشتیاق معلمان رگرسیون چندگانه صورت گرفت. در جدول شماره ۴ نتایج تحلیل ارائه شده که در آن انگیزش درونی به صورت همزمان از متغیر اشتیاق معلم و ۱۲ رفتار دیگر وی پیش‌بینی شده است. اشتیاق معلم بیش‌ترین نقش تبیین‌کننده انگیزش درونی دانش‌آموزان را دارا است.

ضرایب بتای منفی در متغیرهای رفتار معلم در رگرسیون چندگانه نشان‌دهنده نقش بازداری و فرونشانی آن رفتارها در انگیزش درونی است (کوهن و کوهن، ۱۹۸۳).

جدول شماره ۶. آمارهای توصیفی مدل رگرسیون برای متغیر ملاک انگیزش درونی

متغیر	R چندگانه	R <sup>2</sup>	F	سطح معناداری
رفتارهای معلم	۰/۶۸۷۹	۰/۴۷۳۲	۱۷/۷۹	۰/۰۰۱

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که در مجموع ۴۷٪ از انگیزش درونی دانش‌آموزان را رفتارهای معلم پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۷. رگرسیون چندگانه با خارج کردن متغیرهای بازدارنده

انگیزش درونی	دانش‌آموز
	رفتار معلم
$\beta$	اشتیاق معلم
*۰/۴۱	تنوع روش
*۰/۲۹	مربوط بودن
۰/۱۱	حمایت استقلالی
۰/۹۰	آرامش
۰/۰۷	

$$* = P < 0/05$$

برای بررسی تأثیر رفتارهای معلم در انگیزش درونی دانش‌آموزان، مجدداً رگرسیون چندگانه با متغیر ملاک انگیزش درونی دانش‌آموزان انجام گرفت. همان‌طور که دیده می‌شود اشتیاق معلمان، بیش‌ترین سهم را در تبیین انگیزش درونی دانش‌آموزان دارا است. در جدول ۷ پس از حذف متغیرهایی که ضرایب بتای آن‌ها منفی است، مجدداً تحلیل رگرسیون انجام گرفت و باز هم بالاترین نقش در پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان، اشتیاق معلمان بود.

### نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که اشتیاق معلمان با انگیزش درونی دانش‌آموزان آن‌ها بیش از دیگر رفتارهای معلم ارتباط معنی‌داری دارد. به عبارت دیگر، معلمی که مطالب خویش را به سبک پویا و با

اشتیاق عرضه می‌دارد، فضای کلاس را متحول می‌سازد و دانش‌آموزان وی انگیزش درونی بیش‌تری نسبت به مطالب درسی دارند و نیز انرژی بیش‌تری را در کلاس درس گزارش می‌کنند. حمایت از استقلال دانش‌آموزان، بعد از اشتیاق معلمان، بیش‌ترین تأثیر را بر انگیزش درونی دانش‌آموزان دارد. به این ترتیب می‌توان نتیجه‌گیری کرد که معلمان مشتاق، دانش‌آموزان با انگیزش درونی را پرورش می‌دهند و یا به عکس دانش‌آموزانی که انگیزش درونی دارند، سبب می‌شوند در معلمان آن‌ها شور و شوق بیش‌تری پدید آید.

#### پیشنهادهات

- پژوهش‌های آتی باید روشن سازند که چرا در پژوهش حاضر، این نقش کم‌اهمیت شده است. با این حال یافته‌های پژوهش حاضر، به دلیل ماهیت همبستگی آن در جهت علی را نشان نمی‌دهند.  
- داده‌های پژوهش حاضر به روش خودگزارشی دانش‌آموزان بوده است، بنابراین ادراک آن‌ها از رفتارهای معلم را بیش‌تر نشان می‌دهد تا رفتار واقعی معلم، پژوهش آتی باید نقش رفتارهای ادراک‌شده معلم را نسبت به رفتارهای واقعی معلم ارتقا بخشد.

#### منابع

عالی، آمنه و امین یزدی، سیدامیر (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. ۲۴(۱)، ۱۳۵-۱۰۳.

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 819 – 828.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Dowson, D. (2005). Assessing Academic Motivation among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia.
- Kyoung Um, E., Corter, J. & Tatsuoka, K. (2005). Motivation, Autonomy Support, and Mathematics Performance: A Structural Equation Analysis. Teachers College, Columbia University. Pp.1-2.
- Martin, N.K; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitude and beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom interaction*, 33(2), 6-15.
- Oriahi, C. (2009). Influence of Motivation on Students' Academic Performance. *The Social Sciences*, 4(1), 3-36.
- Kasser, T., & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *personality and Social psychoiogy Bulletin*, 22, 280-287.

## **Examining the relationship between performance and behavior of teachers with students' intrinsic motivation (the case study: high school male students, Tehran district 2)**

**Mohadeseh Sadat Banoofatemeh**

### **Abstract**

This study aimed to investigate the relationship between performance and behavior of teachers and intrinsic motivation of students. The population of this research comprised high school students in Tehran district 2. Among them, three hundred students were selected by simple randomized sampling and have responded to teacher's behavior questionnaire, intrinsic motivation. Teacher's behavior Questionnaire were developed by Patrick Hazel and Kampler (2000) and intrinsic motivation Scale by Deci and Rayandr (1991). Some findings of this study have shown that the behaviors associated with intrinsic motivation, enthusiasm (0.41) and diversity of method (0.29) accounted for vitality and intrinsic motivation of students more than other teacher's behaviors.

**Keywords:** teacher's behaviors, intrinsic motivation, high school students.

## تأثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی مدیران مدارس

معصومه محمدآبادی<sup>۱</sup>، برات‌علی منفردی‌راز<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی مدیران مدارس ابتدایی شهرستان مانه و سملقان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است. نوع پژوهش با توجه به روش پژوهش، شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری ( $n=230$ ) بودند که از طریق نمونه‌گیری تصادفی ۶۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شد و به‌صورت تصادفی به دو گروه ۳۰ نفره تقسیم شدند و بر اساس قرعه یکی از گروه‌ها به‌عنوان گروه آزمایشی و گروه دوم به‌عنوان گروه گواه انتخاب شدند. پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی لوتاز و همکاران برای هر دو گروه، قبل و بعد از آموزش اجرا شد. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۱ ساعت و نیمی تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتاز قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از آمار میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از وجود روابط مثبت و معنی‌دار بین آموزش سرمایه روان‌شناختی و عملکرد سازمانی مدیران مدارس ابتدایی بود، به عبارت دیگر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی مدیران مدارس ابتدایی اثربخش بوده و باعث افزایش و ارتقای عملکرد سازمانی مدیران شده است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش، سرمایه روان‌شناختی، عملکرد.

### مقدمه

خلق نظام‌های آموزشی کارآمد و بالنده که فرصت‌های لازم را برای پرورش و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان فراهم نماید، از مهم‌ترین دل‌مشغولی‌های مصلحان و اندیشمندان بوده است، چرا که یکی از عوامل موثر در پیشرفت و توسعه‌ی جوامع، نظام تعلیم و تربیت آن‌ها است. آموزش و پرورش محور توسعه بوده و از طرفی بخشی از تمامی طرح‌های توسعه است. نظام آموزش و پرورش یکی از زیربنایی‌ترین سیستم‌های اجتماعی است که بخش عمده‌ای از زندگی کودکان و نوجوانان در چارچوب آن سپری می‌شود؛ لذا انتظار می‌رود این نظام به واسطه‌ی ابزارهای مقتضی و به‌طور مستمر نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کند و در پی بهبود عملکرد باشد (سیمون، ۲۰۱۳). نظام آموزش و پرورش به علت ورود روش‌های نوین و فن‌آوری‌های مدرن به‌طور بالقوه با محیطی پویا مواجه است، لذا نظام‌های آموزشی به‌طور عام و سازمان آموزش و پرورش به‌طور خاص، باید جایگاه فعلی خود را بشناسد، نقاط ضعف و قوت عملکرد خود را دقیقاً تحلیل کرده و با

<sup>۱</sup>. دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، بجنورد، ایران.

<sup>۲</sup>. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، بجنورد، ایران.

تکیه بر نقاط قوت از فرصت‌های پیش‌رو استفاده نموده و خود را برای مقابله با تهدیدها آماده سازند (قشقایی - زاده، ۱۳۹۵). یکی از ابزارهای تحقق این امر بهره‌گیری آنان از مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی است. کاربست این مولفه‌ها موجب می‌شود تا معلمان با آگاهی از اهداف و رسالت‌های سازمان، به‌طور کارآمد در مسیر پیاده‌سازی آن گام بردارند و ضمن کسب دانش و آگاهی از عوامل محیطی و تلاش برای حفظ بقا و حیات سازمان، زمینه‌ی رشد و پویایی و افزایش عملکرد سازمان را فراهم آورند (جلیلی و همکاران، ۱۳۹۴). امروزه در کنار سرمایه اجتماعی و سایر سرمایه‌های سازمانی، توسعه سرمایه روان‌شناختی رویکرد جدید و موثری را پیش‌روی منابع انسانی قرار داده است. سرمایه روان‌شناختی منعکس‌کننده دیدگاه شخصی خود فرد یا همان حس اعتماد فرد به خودش می‌باشد. از این‌رو سرمایه روان‌شناختی را می‌توان به عنوان حس یا دیدگاه فرد در مورد توانایی خودش در استفاده موفقیت‌آمیز از سرمایه مالی، انسانی و اجتماعی که با خود دارد تلقی نمود (وینک، ۲۰۱۱). سرمایه روان‌شناختی از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت‌گرایی است که با ویژگی‌هایی چون: داشتن اعتماد در انجام دادن تلاش‌های لازم برای موفقیت در وظایف چالش‌برانگیز (خودکارآمدی)؛ ایجاد یک اسناد مثبت درباره موفقیت در حال و آینده (خوشبینی)؛ ثابت قدم‌بودن در مسیر اهداف و در صورت لزوم تغییر مسیرها برای نیل به اهداف و دستیابی به موفقیت (امیدواری)؛ تلاش بیش‌تر در دستیابی به موفقیت به هنگام احاطه‌شدن توسط مشکلات و سختی‌ها و یا حتی رویدادهای مثبت، پیشرفت‌ها و مسئولیت بیش‌تر (تاب‌آوری)؛ باورهای خودکارآمدی کنش‌وری‌های آدمی را به‌وسیله فرآیندهای چهارگانه، شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی (تصمیم‌گیری) تنظیم می‌کنند. که برای نیل به موفقیت، شناسایی، شفاف‌سازی و پیگیری‌های لازم برای موفقیت است (امیرخانی، ۲۰۱۳). خوش‌بینی مولفه‌های شناختی، عاطفی، جسمانی و رفتاری را در بر می‌گیرد. رویکردهای روان‌شناختی، خوشبینی را یک ویژگی شناختی، یک هدف و یک انتظار قلمداد می‌کنند. تاب‌آوری، نگرشی مرکب از زیرمولفه‌های تعهد، کنترل و چالش است که با تبدیل شرایط بحرانی به یک تجربه بالنده، به حل موفقیت‌آمیز استرس کمک می‌کند (مادن، ۲۰۱۳).

**خودکارآمدی:** باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت در انجام وظیفه‌ای معین از راه ایجاد انگیزه در خود، تامین منابع شناختی برای خود و نیز ایفای اقدامات لازم (لوتاز و همکاران، ۲۰۰۷).

**تاب‌آوری:** عبارت است از نوعی حالت قابل توسعه در فرد که بر اساس آن قادر است در رویارویی با ناکامی‌ها، مصیبت‌ها و تعارض‌های زندگی و حتی رویدادهای مثبت، پیشرفت‌ها و مسئولیت بیش‌تر، به تلاش افزون‌تر ادامه دهد و برای دستیابی به موفقیت بیش‌تر از پای ننشیند.

**خوش‌بینی:** ویژگی‌های افراد خوش‌بین را در مواجهه‌شدن با شکست‌ها و موفقیت‌های خود در چهار مورد تاکید می‌شود: به اسنادهای کلی تکیه می‌کنند، اسنادهای‌شان پایدار است؛ موفقیت‌های‌شان را به توانایی درونی

<sup>1</sup> . Self efficacy

<sup>2</sup> . Optimism

<sup>3</sup> . Hope

<sup>4</sup> . Resiliency

خود نسبت می‌دهند؛ در رویارویی با ناکامی‌ها، شکست خود را به عوامل ویژه بیرونی و غیرپایدار نسبت می‌دهند.

**امیدواری:** حالت انگیزشی مثبتی که از احساس موفقیت‌آمیز عاملیت (انرژی معطوف به هدف) و برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف ناشی شده است (منطقی و همکاران، ۱۳۹۵).

**عملکرد سازمانی:** عملکرد در لغت یعنی حالت یا کیفیت کارکرد. بنابراین، عملکرد سازمانی یک سازه‌ی کلی است که بر چگونگی انجام عملیات سازمانی اشاره دارد، معروف‌ترین تعریف عملکرد توسط نیلی و همکاران (۲۰۱۲) ارائه شده است: «فرایند تبیین کیفیت و اثربخشی و کارایی اقدامات گذشته» در تعریفی دیگر، عملکرد سازمانی شاخصی است که چگونگی تحقق اهداف سازمان یا موسسه را اندازه‌گیری می‌کند.

دیوید و همکاران (۲۰۱۶) در تحقیقی تحت عنوان "بررسی نقش روان‌شناسی مثبت برای اندازه‌گیری عملکرد" به این نتیجه رسیدند که روان‌شناسی مثبت ممکن است اثرات روانی مثبت بر تولید و سطوح بالاتر عملکرد داشته باشد. درواقع روان‌شناسی مثبت ممکن است منجر به کاهش ابهام در نقش و افزایش توانمندسازی روانی با پیامدهای مثبت برای عملکرد باشد.

پترسون و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند که با وجود رشد روزافزون ادبیات متمرکز بر سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی این پژوهش‌ها بیش‌تر مقطعی بوده و تقریباً به رتبه‌بندی ناظران از عملکرد کارکنان تکیه کرده است. آن‌ها معتقدند که ماهیت سرمایه روان‌شناختی پویاست و سرمایه روان‌شناختی فرد در طول زمان تغییر می‌کند. بنابراین باید پژوهش‌های طولی را مدنظر قرار داد. هم‌چنین پژوهش آن‌ها رابطه مثبت و معناداری را با عملکرد شغلی نشان داد.

آوی و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود تحت عنوان "فراتحلیلی از سرمایه روان‌شناختی مثبت بر نگرش، رفتار و عملکرد کارکنان به این نتیجه دست یافتند که بین سرمایه روان‌شناختی و عملکرد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. پژوهش آن‌ها هم‌چنین نشان داد که بین سرمایه روان‌شناختی و خودارزیابی عملکرد، ارزیابی‌های سرپرست از عملکرد و عملکرد عینی همانند فروش و غیره همبستگی بالایی وجود دارد.

مطالعه ژانگ و ژانگ (۲۰۱۱) که با هدف بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی کارکنان جوان انجام شد، تحقیقات تجربی آن‌ها نشان داد که سرمایه روان‌شناختی تاثیر مثبتی بر عملکرد شغلی و به‌عنوان نقش میانجی بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی دارد.

لوتانز و همکاران (۲۰۱۰) به بررسی توسعه و نتیجه‌پذیری تاثیر عملکرد از سرمایه روان‌شناختی مثبت پرداختند که تحقیق آن‌ها نیز نشان داد که سرمایه روان‌شناختی مثبت نقش مهمی در توسعه منابع انسانی و عملکرد مدیریت دارد. از نظر آنان با سرمایه‌گذاری در رشد سرمایه روان‌شناختی خود و دیگران، رهبران سازمانی و سرمایه‌گذاران توسعه منابع انسانی ممکن است به ارتقا رشد و توسعه سازمان در مزیت رقابتی دست پیدا کنند.



عمادی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با عملکرد شغلی سازمانی آموزش و پرورش بیان کردند که بین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، تاب‌آوری، خوشبینی) با عملکرد شغلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد، همچنین بین سرمایه روان‌شناختی با عملکرد شغلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

بررسی رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با عملکرد شغلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. زیرا بررسی رابطه و نقش هر یک از این متغیرها باعث می‌شود مدیران می‌توانند راهکارهای آموزشی سرمایه روان‌شناختی را جهت افزایش عملکرد به سازمانی ارائه داده و همچنین توجه مدیران به باور و اعتقاداتی که سازمانی در مورد توانایی‌های روان‌شناختی‌شان دارند باعث خواهد شد تا از سازمانی در حیطه‌های کاری به نحو برتر استفاده کنند و نتایج مطلوبی را از این استفاده بهینه بگیرند، زیرا سرمایه روان‌شناختی قابل اکتساب بوده و می‌تواند بر عملکرد شغلی تاثیر داشته باشد. از این‌رو این پژوهش به دنبال این است که به بررسی رابطه آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد شغلی سازمانی بپردازد.

### روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

روش پژوهش به لحاظ هدف از نوع کاربردی و از نظر روش نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش مدیران مدارس ابتدایی شهرستان مانه و سملقان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۲۳۰ نفر می‌باشند. ابتدا از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده با قرعه‌کشی ۶۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند، که به‌صورت تصادفی به دو گروه ۳۰ نفره تقسیم شده و بر اساس قرعه یکی از گروه‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به‌عنوان گروه گواه انتخاب شدند. این پژوهش به این‌صورت اجرا شد که ابتدا مطالعه مبانی نظری برای پایایی ابزارها انجام شد و بعد از بررسی پایایی و روایی مطالعه اصلی برای آزمون فرضیه‌ها و روابط بین متغیرها اجرا شد. گروه‌بندی نمونه‌ها به‌صورت تصادفی می‌باشد و پیش‌آزمون (پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی لوتاز) که از هر دو گروه به‌صورت جمعی توسط محقق انجام شد. در ادامه گروه آزمایش طی ده جلسه یک ساعت نیمه در مدت ۴ هفته تحت آموزش برنامه آموزشی سرمایه روان‌شناختی لوتاز (۲۰۰۷) مطابق برنامه قرار گرفتند. در فرآیند پژوهش به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که تمام اطلاعات دریافت شده محرمانه می‌باشد.

جدول ۱. برنامه آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتاز (۲۰۰۷)

جلسه	عنوان	محتوای آموزش در هر جلسه
اول	مقدمات	اهمیت مثبت‌گرایی در عصر امروزه، معرفی سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان دارایی نامحسوس، معرفی مؤلفه‌ها، بیان لزوم و اهمیت سرمایه روان‌شناختی در سازمان و پیامدهای آن در سازمان
دوم	امید خوشبینی خودکارآمدی تاب‌آوری	ارائه تعاریفی از امید و ناامیدی و ویژگی‌های افراد امیدوار ارائه تعاریفی از خوشبینی، بدبینی، خوشبینی واقعی و خوشبینی غیرواقعی ارائه تعاریفی از مفهوم خودکارآمدی و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد خودکارآمد ارائه تعاریفی از مفهوم تاب‌آوری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد تاب‌آور

سوم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی شرکت کنندگان آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوشبینی بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدی ارائه تعاریفی از مفهوم سرسختی و معرفی مؤلفه های آن (تعهد، چالش و کنترل)
چهارم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آگاه ساختن شرکت کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید آشناساختن شرکت کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل بررسی ارتباط بین انگیزه، اراده و اعتماد به نفس با خودکارآمدی و استفاده از تکنیک باز خورد تمرکز بر مؤلفه تعهد و استفاده از تکنیک های مدیریت رویدادهای منفی
پنجم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آشنایی شرکت کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی آشنایی اعضا با اسندهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار و ناپایدار و نقش هر کدام در خوشبینی بررسی و بحث درخصوص چگونگی افزایش اعتمادبه نفس و خودکارآمدی تمرکز بر مؤلفه چالش، چگونگی تبدیل مشکلات به چالش ها و افزایش تمایل به روبه رو شدن با آنها
ششم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آموزش تفسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچک تر به منظور افزایش احتمال تحقق آنها آشنایی اعضا با نقش اسندها در خوشبینی استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت به منظور افزایش خودکارآمدی تمرکز بر مؤلفه کنترل و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس کنترل بر زندگی
هفتم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آگاه ساختن شرکت کنندگان با چگونگی فرمول بندی اهدافی روشن و عینی آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسندهای مثبت درونی استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه های جهانی و منطقه ای از افراد خودکارآمد شرکت کنندگان با راهبردهای مسئله محور و هیجان محور و نقش آنها در افزایش استقامت
هشتم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آشناساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام دادن آنها استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقاء سطح خوشبینی آشنایی شرکت کنندگان با روش های علمی حل مسئله و نقش کاربردی آنها در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیش تر با راهبردهای مستقیم یا مسئله محور و تشویق اعضا به استفاده بیش تر از این راهبردها
نهم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آشناساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه های متعددی در تحقق هدف استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقاء سطح خوشبینی دعوت از فردی موفق و خودکارآمد به منظور استفاده از الگوهای عینی در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیش تر با راهبردهای غیرمستقیم یا هیجان محور
دهم	امید خوشبینی خودکارآمدی تابآوری	آشناساختن اعضا با چگونگی تبدیل موانع به چالش هایی جهت تحقق اهداف توجه و تمرکز بر استعدادها و توانایی های فردی و محیطی به منظور افزایش سطح خوشبینی استفاده از تقویت مستقیم و تقویت جانشینی از طریق بحث در خصوص موفقیت های پیشین بحث درخصوص نقش مکان کنترل در سرسختی و استفاده از تکنیک خودگویی های مثبت

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از دو شاخص آماری میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس همراه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها) و آزمون لوین (برای بررسی برابری واریانس‌ها) استفاده شد.

#### یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

در این قسمت به ارائه داده‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات کسب‌شده آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمره کسب‌شده آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه در متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره کسب‌شده آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه در سرمایه

روان‌شناختی و عملکرد سازمانی

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سرمایه	آزمایش	۳۷/۶۱	۸/۵۶	۴۱/۵۱	۷/۰۲
	گواه	۴۲/۰۶	۶/۵۲	۴۳/۲۰	۶/۶۴
عملکرد شغلی	آزمایش	۲۵/۱۶	۵/۸۷	۲۲/۴۴	۴/۵۹
	گواه	۲۴/۲۳	۹/۰۵	۲۳/۲۳	۸/۶۱

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، میانگین و انحراف معیار سرمایه روان‌شناختی در پیش‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۳۷/۶۱ و ۸/۵۶ و در پیش‌آزمون گروه گواه به ترتیب ۴۲/۰۶ و ۶/۵۲ می‌باشد. این در حالی است که میانگین و انحراف معیار سرمایه روان‌شناختی در پس‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۴۱/۵۱ و ۷/۰۲ و در پس‌آزمون گروه گواه به ترتیب ۴۳/۲۰ و ۶/۶۴ می‌باشد. علاوه بر این، میانگین و انحراف معیار متغیر عملکرد سازمانی در پیش‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۲۵/۱۶ و ۵/۸۷ و در پیش‌آزمون گروه گواه به ترتیب ۲۴/۲۳ و ۹/۰۵ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار عملکرد سازمانی در پس‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۲۲/۴۴ و ۴/۵۹ بوده و در پس‌آزمون گروه گواه به ترتیب ۲۳/۲۳ و ۸/۶۱ می‌باشد. همان‌طور که از نتایج مشخص است میانگین نمره‌های عملکرد سازمانی دو گروه در پیش‌آزمون تفاوت چندانی باهم ندارد ولی در پس‌آزمون میانگین نمره‌های خام عملکرد سازمانی در گروه آزمایش کاهش داشته است.

#### بررسی مفروضه‌های تحلیل آماری

استفاده از آزمون‌های پارامتریک مستلزم رعایت چند فرض اولیه است، بر این اساس و با توجه به این که آزمون فرضیه‌های این پژوهش نیازمند استفاده از تحلیل کوواریانس می‌باشد، می‌بایست پیش‌فرض‌های مربوط به آن رعایت گردد.

#### نرمال بودن توزیع متغیرها

یکی از این مفروضات تحلیل کوواریانس نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه است. بررسی این مفروضه با استفاده از دو آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک صورت می‌گیرد. نتایج حاصل از این آزمون‌ها

بدین صورت تفسیر می‌گردد که چنانچه سطح معنی‌داری به‌دست آمده در آن‌ها بیش‌تر از ۰/۰۵ باشد مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها برآورده شده است و در غیر این صورت این مفروضه رعایت نشده است. نتایج حاصل از بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از آزمون‌های کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک در گروه آزمایش و گواه به‌ترتیب در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون‌های کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	آماره Z کلموگروف اسمیرنوف	پیش‌آزمون مقدار احتمال	آماره Z کلموگروف اسمیرنوف	پس‌آزمون مقدار احتمال
سرمایه	آزمایش	۲۵/۲	۰/۰۸	۰/۷۱	۰/۶۶
روان‌شناختی	گواه	۰/۷۸	۰/۴۶	۰/۹۹	۰/۳۸
عملکرد سازمانی	آزمایش	۰/۵۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۰/۷۴
	گواه	۰/۶۲	۰/۷۲	۰/۵۲	۰/۸۲

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌گردد سطوح معنی‌داری آزمون‌های کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و کنترل بیش‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد و بنابراین مفروضه نرمال بودن برآورده شده است.

### مستقل بودن متغیر همپراش

از جمله مفروضه‌های تحلیل کواریانس این است که متغیرهای همپراش (پیش‌آزمون) نمی‌بایست تفاوت آماری معنی‌داری با یکدیگر در طول گروه‌های متغیر مستقل (گروه آزمایش و گواه) داشته باشند. در غیر این صورت نمی‌توان از تحلیل کواریانس استفاده کرد.

جدول ۴. بررسی عدم وجود تفاوت در واریانس‌ها و میانگین‌های متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون

متغیرهای پیش‌آزمون	F	مقدار احتمال (p)	t	درجه آزادی (df)	مقدار احتمال (P)
سرمایه	۲/۴۳	۰/۱۸	۲/۵۰	۳۸	۰/۴۱
روان‌شناختی	۳/۶۴	۰/۴۴	۲/۳۸	۳۸	۰/۲۱
عملکرد شغلی					

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌گردد مقادیر احتمال برای آزمون t گروه‌های مستقل و آزمون F لوین برای برابری واریانس‌ها، نشان می‌دهد که بین نمرات پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و گواه تفاوت آماری معنی‌داری وجود ندارد؛ بر این اساس، مفروضه مستقل بودن رعایت شده است و می‌توان از تحلیل کواریانس استفاده کرد.

### همگنی واریانس‌ها

علاوه بر نرمال بودن توزیع متغیرها، بررسی فرض همگنی به‌طور کلی فرض همگنی واریانس‌ها به‌دنبال بررسی این مساله است که آیا نمونه‌ها از جامعه‌هایی با واریانس‌های مساوی انتخاب شده‌اند یا نه؟ هر گاه این فرض

برآورده شود، داده‌های حاصل از این دو نمونه را می‌توان برای به‌دست‌آوردن برآوردی بدون اریب از واریانس جامعه، با یکدیگر ترکیب کرد. جهت بررسی همگن بودن واریانس متغیرها از آزمون برابر خطای واریانس‌های لوین استفاده شد. براساس سطح معنی‌داری به‌دست آمده در این آزمون، می‌توان در خصوص همگنی یا عدم‌همگنی واریانس‌ها قضاوت نمود. بدین‌صورت که اگر سطح معناداری به‌دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ باشد واریانس‌ها برابرند و بالعکس. نتایج مربوط به بررسی این مفروضه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیرها	آماره لوین	df1	df2	مقدار احتمال (P)
سرمایه روان‌شناختی	۰/۵۳	۱	۳۸	۰/۴۵
عملکرد سازمانی	۲/۳	۱	۳۸	۰/۴۷

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری به‌دست آمده از آزمون لوین در متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی در گروه‌ها، بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بوده و معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها محقق شده است. به این معنی که بین واریانس نمره‌های متغیرها در پس‌آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و نمرات قابل استفاده جهت آزمون‌های آمار پارامتریک می‌باشند.

#### همگنی شیب‌های رگرسیون

از جمله مفروضه‌های تحلیل کواریانس همگنی شیب‌های رگرسیون می‌باشد. مطابق با این مفروضه، همبستگی بین متغیر همپراش (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته نباید از لحاظ آماری تفاوت معنی‌داری در طول گروه‌های متغیر مستقل داشته باشند. به‌منظور بررسی مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون مقدار F تعامل بین متغیر همپراش (کنترل) و متغیر مستقل محاسبه می‌گردد، چنان‌چه مقدار به‌دست آمده معنی‌دار نباشد این مفروضه رعایت شده است. در جدول ۶ نتایج مربوطه به بررسی این مفروضه ارائه شده است.

جدول ۶- شاخص‌های تعامل متغیرهای همپراش و متغیر مستقل جهت بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون

شاخص تعامل	مجموع مجذورات	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال (P)
متغیر* پیش‌آزمون مستقل سرمایه روان‌شناختی	۷۷/۵	۲	۳۸/۲	۰/۲۲	۰/۳۵
متغیر* پیش‌آزمون مستقل عملکرد شغلی	۴۱/۶۶	۲	۹/۵۵	۷/۴	۰/۳۵

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌گردد مقدار به‌دست آمده هر دو اثر تعاملی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشد و بنابراین مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون رعایت شده است.

آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی مدیران مدارس ابتدایی تاثیر معناداری دارد. جهت پاسخ‌گویی به فرضیه کلی پژوهش از روش تحلیل کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده گردید. خاطرنشان می‌گردد که در این تحلیل به‌منظور کنترل تاثیر اجرای پیش‌آزمون بر نتایج نمرات پس-آزمون، نمرات پیش‌آزمون کنترل گردیده است. یعنی اثر آن از روی نمرات پس‌آزمون برداشته شده است و سپس دو گروه با توجه به نمرات باقیمانده مقایسه شده‌اند. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) جهت بررسی تاثیر سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد شغلی در دو گروه آزمایش و کنترل، در جدول ۷ ملاحظه می‌گردد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) بر روی میانگین پس‌آزمون متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و عملکرد سازمانی در گروه آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

اثر	آزمون	ارزش مقدار	نسبت F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجدورات
۳	اثر پیلایی	۰/۸۸	۱۸/۶۷	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲
	لامبدای ویلکز	۰/۸۴	۶/۸۷	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲
	اثر هتلینگ	۴/۱۴	۷۷/۱۸	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۲
	بزرگترین ریشه روی	۳۰/۱۱	۷	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۲

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی) بیانگر آن است که برای گروه کنترل و آزمایش حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F = 18/67$ ،  $P < 0/001$ ) بنابراین فرضیه کلی پژوهش حاضر تایید می‌گردد. هم‌چنین همان‌گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌گردد میزان تاثیر یا تفاوت برابر ۰/۹۲ می‌باشد، یعنی درصد ۹۲ تفاوت‌های فردی در پس‌آزمون عملکرد سازمانی، مربوط به تاثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها از طریق کوواریانس نشان داد که آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی مدیران مدارس ابتدایی تاثیر معنادار و مثبت دارد. در تایید نتایج این پژوهش مبنی بر تاثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی، گزارش‌های متعددی بیان شده است. از جمله پترسون و همکاران (۲۰۱۱) آوی و همکاران (۲۰۱۱)، لوتاز و همکاران (۲۰۱۱)، ژانگ (۲۰۱۱) و فتحعلی و همکاران (۱۳۹۳) بود. سرمایه روان‌شناختی از مهم‌ترین متغیرها در حوزه مدیریت و عملکرد می‌باشد و در کنار سایر سرمایه‌های سازمانی می‌تواند موثرترین عامل اثرگذار در عملکرد باشد. افرادی که سرمایه روان‌شناختی بالاتری دارند عملکردشان اثربخش و کارا تر می‌باشد، زیرا یکی از تاثیرات سرمایه روان‌شناختی ایجاد حس اعتماد و همکاری بین افراد می‌باشد که این مشارکت عملکرد بالاتری را به دنبال خواهد داشت. نگاهی دگرباره به مفهوم سرمایه



روان‌شناختی نشان می‌دهد که این متغیر ترکیبی از مولفه‌های مثبت است که خاصیت هم‌افزایی دارد. این متغیر با تاکید بر مولفه‌هایی مثبت هم‌چون امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی به ارتقاء عملکرد سازمانی در سازمان منجر می‌شود. سرمایه روان‌شناختی می‌تواند عامل رشد و توسعه سرمایه‌های دیگر نیز باشد و آن‌ها را نیز دربرگیرد.

تایید این فرضیه و همسودن آن با نتایج پژوهش‌های دیگر، به این مساله اشاره دارد که با توجه به آموزش-پذیر بودن سرمایه روان‌شناختی و برای تقویت سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس، ادارات آموزش و پرورش می‌توانند به آموزش سرمایه روان‌شناختی اقدام نمایند. چرا که به گفته لوتاز افرادی که سرمایه روان‌شناختی بالایی دارند از انگیزه و عملکرد اثربخش‌تر برخوردار بوده و در مواجهه با موانع، و رفع مشکلات تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه شانس موفقیت و عملکرد بالا در زندگی سازمانی خواهند داشت. بر اساس نتایج حاصله به مسولان ادارات آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که:

- با برگزاری کارگاه‌های آموزشی با هدف بهبود و تقویت سرمایه روان‌شناختی به ارتقای عملکرد سازمانی کارکنان کمک شایانی خواهند کرد.
- آشناسازی مدیران و کارکنان با سیاست‌ها و راهبردهای سازمان و انتشار تفکر خوشبینی راجع به سرنوشت و آینده عملکرد سازمان.
- افزایش حس اعتماد و همدلی بین مدیران، معلمان و کارکنان که به بهبود سرمایه روان‌شناختی منجر می‌شود و ارتقای عملکرد سازمانی را در پی خواهد داشت.

## منابع

- ضیاء، بابک؛ مبارکی، محمدحسن؛ سعیدیون، مژگان (۱۳۹۳). بررسی تاثیر سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی با تاکید بر نقش میانجی نوآوری در فناوری اطلاعات، نشریه علمی پژوهشی مدیریت نوآوری، سال سوم، شماره ۴، صص ۷۷-۱۰۰.
- فتحعلی، مهرداد؛ کاظمی، مرجان؛ امینی، علی (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و عملکرد سازمانی معلمان مقطع ابتدایی، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- قانع‌سنگ آتش، اسما؛ میرزازاده، زهراسادات؛ عظیم‌زاده، سیدمرتضی؛ عبدالملکی، حسین (۱۳۹۴). بررسی نقش سرمایه روان‌شناختی بر سرمایه اجتماعی دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه‌های مشهد، پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی، سال چهارم، شماره ۳ (پیاپی)، صص ۹۱-۱۰۶.
- قانع‌نیا، مریم؛ فروهر، محمد؛ جلیلی، صدیقه (۱۳۹۴). تاثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی مدیران بر افزایش اشتیاق شغلی کارکنان، پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، سال اول، شماره سوم، پیاپی (۳)، صص ۷۲-۵۹.

قشقای‌زاده، نصراله (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی معلمان زن مدارس ابتدایی، مطالعات روان‌شناختی، دوره ۱۲، شماره ۱.

معمارزاده، غلامرضا (۱۳۹۱). رابطه بین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی و تعهد سازمانی کارکنان، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت ویژه نامه، شماره ۹۶.

Abbas, M. & Raja, U., 2011. Impact of Psychological Capital on Innovative Performance and Job Stress. John Wiley & Sons, Ltd, pp. 128-138.

Akgun, A., Keskin, H., Byrne, J. & Eng, J., 2009. Organizational Emotional Capability, Product and Process Innovation, and Firm Performance: An Empirical Analysis". Engineering and Technology Management, Volume 26, pp. 103-130.

Al-Dujaili, M. A., 2012. Influence of Intellectual Capital in the Organizational Innovation. Innovation, Management and Technology, 3)2(, pp. 128-135.

Amirkhani, T. & Arefnejad, M. (2013). The impact of psychological capital and citizenship behavior on social capital. Journal of Iranian Management Sciences, 7(26): 89-112. (Text in Persian).

Hashemi, T., Babapour, J. & Bahadori, J. (2012). The role of psychological capital in psychological well-being by considering the moderating effects of social capital. Journal of Social Psychological Research, 1(4):123-144. (Text in Persian).

Luthans, F., Youssef, C & Avolio, B. J. (2007); "Psychological Capital: Developing the human competitive edge", Oxford University Press.

Simons, J.C. & Buitendach, J. H. (2013). Psychological capital, work engagement and organisational commitment amongst call centre employees in South Africa. Journal of Industrial Psychology, 39(2), 1-12.

Vink, J., Ouwenel, A., & Le Blanc, P. (2011). Psychologists energiebronnen voor bevlogen werknemers: Psychologisch kapitaal in het job demands-resources model. *Gedrag & Organisatie*, 24 (2), 101–120.

Youssef, C.M., & Luthans, F. (2012). Psychological capital: Meaning, findings, and future directions. In K.S. Cameron, & G.M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 17–27). New York, NY: Oxford University Press.

## The Impact of Psychological Capital Training on Organizational Performance of School

**Masoomeh Mohammadabadi**

*University of Farhangian, Bojnourd, Iran*

**Barart Ali Monfarediraz, PhD**

*University of Farhangian, Bojnourd, Iran*

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of teaching psychological capital on the organizational performance of primary school principals in the city of Maneh and Semelghan in 2017-2018. The research method was quasi-experimental with pre-test, post-test and control group. The statistical population ( $N = 230$ ) was selected through a random sampling of 60 subjects as sample size and randomly assigned to two. The group was divided into 30 people. One of the groups was selected as the experimental group and the second group was selected as the control group on the basis of the lottery. A questionnaire on the psychological capital of Luthans et al was performed for both groups before and after the training. The experimental group was trained in 10 sessions of 1 hour and a half for Luthans Psychological Capital. To analyze the data in the descriptive statistics section, the mean and standard deviation were used and in the inferential statistics, covariance analysis was used. The results of the data analysis indicated a positive and significant relationship between the teaching of psychological capital and the organizational performance of primary school principals. In other words, the training of psychological capital has been effective on the organizational performance of primary school principals and has led to an increase and improvement of organizational performance of managers.

**Keywords:** *education; psychological capital; performance.*

## بررسی و نقد اهداف تربیت معلم در اندیشه تربیتی پست مدرنیسم

مهدی رضایی<sup>۱</sup>

### چکیده

نقش معلم در نظام آموزشی از مهم‌ترین موضوعاتی است که کانون توجه بسیاری از مکاتب فلسفی و تربیتی غرب قرار گرفته است؛ تا آن جایی که پست مدرنیسم در نقد وضعیت حاکم مدرنیته، تئوری تربیت انتقادی را ارائه می‌کند. نوشتار پیش‌رو با هدف بررسی اندیشه‌های پست مدرنیسم در خصوص تربیت معلم، اهداف و نقد آن به رشته تحریر در آمده است. نگارنده پس از توصیف و تشریح دیدگاه فلسفی - تربیتی پست مدرنیسم در ارتباط با نقش معلم، به تحلیل اهداف و نقد آن می‌پردازد. نویسنده در این مقاله از روش توصیفی تحلیلی و اسنادی با استفاده از منابع کتابخانه‌ای در توصیف مفاهیم، تحلیل و تبیین مساله بهره جسته است. نویسنده نتیجه می‌گیرد که نقش معلم در فرایند تربیت انتقادی، خردمندی و تحول‌آفرینی در دانش‌آموزان است. بر این اساس، هدف تربیت معلم نیز خردمندپروری و تحول‌آفرینی اوست. اما مهم‌ترین نقد واره، رویکرد ابزارگونه به معلم در تحقق اهداف تربیتی است که با محدود شدن نقش معلم، شاهد خلاقیت و نوآوری از سوی معلم در کلاس نخواهیم بود. افزون بر آن، جایگاه معلم در نظام تربیت اسلامی، جایگاه انبیاء است که به تربیت همه‌جانبه شخصیت انسان‌ها می‌پردازد.

**کلیدواژه‌ها:** معلم، تربیت معلم، پست مدرنیسم، تربیت انتقادی، دانش‌آموز

### مقدمه

با ظهور فلسفه‌های مضاف در حوزه علوم انسانی، مکاتب فلسفی مشرق و مغرب زمین چهره‌ای دیگر به خود گرفتند. پی‌آورد این تحول را می‌توان شکل‌گیری نگرش‌ها و دیدگاه‌های مختلفی در حوزه علوم اجتماعی و انسانی دانست. در این میان فلسفه تعلیم و تربیت به عضویت کانون فلسفه‌های مضاف درآمد و متخصصان اندیشمندان فراوانی را به سوی خود فرا خواند. البته این دانش نیز مانند سایر علوم انسانی و اجتماعی به بوته نقد و بررسی گذاشته شد و جولان‌گاه افکار و اندیشه‌ها قرار گرفت؛ اما کاملاً در محافل علمی به رسمیت شناخته نشد.

فلسفه تعلیم و تربیت پست مدرنیسم از جمله دیدگاه‌های فلسفی قرن حاضر است که پس از مکتب مدرنیته پا به عرصه وجود نهاد و به تبیین آرای فلسفی و تربیتی با رویکرد نقد وضعیت تعلیم و تربیت مدرنیته پرداخت. با ورود چنین رویکرد فلسفی به حوزه تعلیم و تربیت، متخصصان متعددی هم‌چون مشیل فوکو، ژاک دریدا، مکلارن و هنری ژیرو در آن نقش آفریده‌اند [۱]. هر یک از اندیشمندان فوق با رویکرد فلسفی نسبت به

<sup>۱</sup>. عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان. ایمیل: d.m.rezaei@gmail.com

مسائل تعلیم و تربیت به بحث و مذاکره نشسته و دستورالعمل‌های اجرایی را برای نظام تعلیم و تربیت تدوین کردند.

دیدگاه فلسفی پیش‌رو ما با رویکردی انتقادی به نقد و بررسی نظام تعلیم و تربیت مدرنیسم پرداخته است. این دیدگاه بر آن باور است که عناصر متعدد نظام آموزشی از جمله "معلم" نقش مهمی را در فرایند تربیت انتقادی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. از این‌رو به معلم و تربیت صحیح او به جهت تربیت انتقادی دانش‌آموزان اهمیت خاصی می‌دهد؛ زیرا او در راس هرم آموزشی قرار می‌گیرد که وظیفه‌ای بس سنگین تربیتی را بر عهده دارد.

دیدگاه پست‌مدرنیسم، معلم را عامل اصلی تحقق اهداف تربیت انتقادی در نظام‌های تربیتی می‌داند که هدایت‌گری و روشن‌گری دانش‌آموزان را وظیفه اصلی معلمان به‌شمار می‌آورد. پیداست که ایفای صحیح چنین نقشی بر تربیت پست‌مدرنیستی خود معلم متوقف است تا او خود بتواند چرخه تربیتی این دیدگاه را به حرکت در آورد.

نویسنده در راستای پاسخ به این سوال که معلم در فرایند تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم از چه جایگاه و نقشی برخوردار بوده و چه تأثیری در نظام تربیت معلم دارد؟ و هم‌چنین اهداف تربیت معلم در نظام تربیتی پست-مدرنیسم کدام بوده و چه نقدهائی وارده بر آن است؟ به مباحثی هم‌چون توصیف دیدگاه فلسفی پست-مدرنیسم، مبانی و اهداف، نقش معلم و اهداف تربیت آن و سرانجام نقد آن‌ها می‌پردازد. هدف از انجام این تحقیق، بررسی جایگاه و نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم و به تبع آن، تبیین اهداف تربیت معلم و نقد آن با تأکید بر اندیشه تعلیم و تربیت اسلامی است.

در بیان اهمیت و ضرورت مساله می‌توان گفت: بحث درباره جایگاه و نقش معلم در هرم آموزشی و نظام تعلیم و تربیت از دیرباز مورد توجه فیلسوفان و عالمان حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت غرب و اسلام بوده است. از زمان شکل‌گیری فلسفه پست‌مدرنیسم در غرب با واژه‌هایی هم‌چون پسا صنعتی، پسا آزاد، پسا ساختاری و پسا فلسفه برای مقابله با بحران جامعه مدرنیسم، توجه ویژه‌ای به معلم و نقش آن در تحقق اهداف تعلیم و تربیت شده است. در دین اسلام نیز شاهد آن هستیم که خداوند خود را در قرآن کریم خود را مربی می‌خواند [۲] که حکایت از اهمیت تعلیم و تربیت می‌کند. افزون بر آن، در بعضی از احادیث مشاهده می‌شود که پیامبر اکرم (ص) خود را معلم بشریت دانسته و فلسفه این معلمی را در کامل نمودن فضایل اخلاقی در انسان‌ها می‌داند [۳]. به‌رغم تلاش‌های فکری، علمی و تجربی قابل‌توجهی که از سوی اندیشمندان این حوزه صورت گرفته هنوز هم نقش و اهداف تربیت معلم به‌طور کافی و وافی بررسی نشده است که پاسخ بعضی از سؤالات در این حوزه روشن نیست. پس هرگونه تلاش و پژوهشی برای پاسخ‌گویی به سؤالات مطرح‌شده در این زمینه، مفید به نظر می‌رسد. البته نویسنده ادعا نمی‌کند که این نوشتار مشکل را حل خواهد کرد؛ اما امید دارد تا گامی برای پژوهش‌های بعدی قرار گیرد. مفیدبودن نتایج پژوهش را می‌توان از لحاظ نظری در حوزه توصیف این دیدگاه در باب معلم و هم‌چنین نقد و بررسی اهداف آن دانست.

روش گردآوری داده‌ها و اطلاعات، روش فیش‌برداری و اسنادی و تعمق در منابع و مآخذ مربوطه در حوزه فلسفه پست‌مدرنیسم، تعلیم و تربیت و منابع اسلامی است که پس از طبقه‌بندی اطلاعات به توصیف نقش و جایگاه معلم در فرایند تعلیم و تربیت و اهداف تربیت معلم و نقد آن جهت پاسخ‌گویی به پرسش پژوهش پرداخته می‌شود.

### پست‌مدرنیسم در آینه مفهوم و ماهیت

پست‌مدرنیسم، از جمله حوزه‌های مطالعاتی رشته علوم تربیتی است که برخوردار از یک دیدگاه فلسفی - تربیتی در مغرب زمین است. با ظهور این واژه بعد از مدرنیسم در تعلیم و تربیت، مبانی و نظریه‌های تربیتی ویژه‌ای را به خود اختصاص داد که البته معرفی کامل این دیدگاه از حوصله این نوشتار خارج است. اما از باب ضرورت معرفی مسأله باید به توصیف اجمالی و ابعاد و زوایای آن بپردازیم تا بتوان به نقدهای وارده بر آن در حوزه تعلیم و تربیت به‌ویژه تربیت معلم اشاره کرد.

پست‌مدرنیسم از دو جزء «Post» به معنای «بعد یا پس» و Modernism به معنای «نوگرایی» تشکیل شده است و در مجموع یعنی «بعد از نوگرایی» یا مطابق برابر نهاده پارسی آن «پسانوگرایی» است [۴]. اما در لغت معادل‌هایی هم‌چون بعد تجدد، فرانوگرایی و یا پسامدرنیسم نیز آمده است.

"برخی دیگر نیز برای تعریف پست‌مدرنیسم پیشنهاد می‌دهند که باید آن را از روی ویژگی‌های آن هم‌چون: رد فراواقعیت‌ها، ساخت‌شکنی، تمرکززدایی، چندفرهنگی، غیریت، پایان‌باوری، نفی کلیت‌گرایی، عدم‌تعیین، توجه به زبان، رد قطعیت، انشقاق، قداست‌زدایی، شک‌گرایی و بی‌اعتمادی به دموکراسی شناخت" [۵].

اما تعریف اصطلاحی این واژه به‌راحتی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا تعریف‌های گوناگونی از اندیشمندان ارائه شده است که هر کدام قابل نقد و نظر است. فردریک جیمسون (۱۹۸۸) درایدئولوژی‌های نظریه‌خاطر نشان کرد که پست‌مدرنیسم، مفهومی شدیداً اختلافی است و مشکل اساسی به روابط انگلی‌اش با مدرنیسم مربوط می‌شود [۶]. از این‌رو شاید نتوان به تعریف واحدی از این اصطلاح دست یافت.

این‌گونه نیز پست‌مدرنیسم را تعریف کرده‌اند که پست‌مدرنیسم همان مدرنیسم پیشرفته و متعالی در سطح و رتبه‌ای عالی‌تر نیست بلکه پست‌مدرنیسم گونه‌ای از نظریه‌ها در عرصه جامعه‌شناسی و فلسفه سیاسی و اجتماعی است که با نگاهی بس‌انتقادی و مخالفت‌آمیز با اندیشه‌ها و نظریه‌های مدرن مواجه می‌شوند [۷].

طبق این تعریف پست‌مدرنیسم چهره جدید مدرنیسم است که با زدودن آثار و چهره قبلی یک ویژگی و صورت جدیدی را از خود ارائه می‌کند. این چهره جدید فلسفی در عرصه جامعه‌شناسی، سیاسی و اجتماعی به نقد نظریات مدرن پرداخته و یک ایده جدیدی را عرضه می‌کند. دلیل پست‌مدرن نامیدن آن را نیز می‌توان در این نکته دانست که او یک نگاه انتقادی و مخالفت‌آمیز با اندیشه‌ها و نظریه‌های مدرنیسم دارد. این نگاه انتقادی است که او را به پست‌مدرن شهرت داده است.

بسیاری از پژوهش‌گران از اصطلاح ساختارگرایی برای توصیف پست‌مدرنیسم استفاده کرده‌اند [۸]. هم‌چنین در باب مفهوم پست‌مدرنیسم اعتقاد بر این است که پست‌مدرنیسم تصویری از عصر حاضر یا یک مرحله تاریخی



است که اشاره به حرکت به سمت "نظم پست مدرن" دارد و به طور مفهومی پست مدرنیسم به چیزی که به دنبال مدرن می آید اشاره دارد [۹].

در حقیقت پست مدرن دنباله رو مکتب مدرنیسم است. مدرنیسم، انسان را با مفهوم Subject به عنوان موجودی مستقل در وجود و ذهن محسوب می کند که قدرت تفکر در مورد خود و سایر پدیده ها را دارد. از این رو این انسان قادر است به تنهایی معضلات فردی و اجتماعی خود را حل کند و یک نوع رابطه خوب و مطلوب را در حوزه سیاسی و اجتماعی برای خود رقم زند [۱۰]. لذا مدرنیسم بر استقلال فرد و جامعیت او در اندیشیدن و حل مسائل فردی و اجتماعی و ایجاد رابطه مطلوب با اجتماع می اندیشید. اما پست مدرنیسم یک نوع حرکت ما بعدالوجد است که نگاه بازنگری و اصلاح ساختار مدرنیسم را در سر می پروراند. او "نجوای تردید و تأمل" در مبانی و یافته های مدرنیسم را در گوش انسان معاصر می خواند تا ساختاری جدید از مدرنیسم را در وجود او نهادینه سازد. لذا «تردید و تأمل» را شعار خود قرار داده تا به بحران مدرنیسم خاتمه دهد. هم چنین دوران مدرن را می توان عصر روشن گری نامید که عقل و عقلانیت را دو ابزار یگانه راه حل مسائل و مشکلات انسانی در جامعه می دانست [۱۱]. در این عصر بود که عقلانیت، محور و انسان محوری مبنای فلسفی و پایه حل مسائل انسانی مدرنیته بود که در حقیقت به یک نوع عینیت گرایی اطلاق می شد. اما در مقابل، پست مدرنیسم به انتقاد این نظریه برآمد و با رد عینیت گرایی فردی به جایگزین نمودن کثرت گرایی روی آورد و در زمان نه چندان دور به «رد فراروایت ها» شهرت یافت. پست مدرنیسم با رد روایت های حاکم و کلی در جامعه حاکم، قائل بودن به حقیقتی واحد را زیر سوال برده، به دنبال انتقاد آن در دوران مدرن می پردازد. بنابراین مشهورترین تعریف از پست مدرنیسم را می توان در اندیشه های ژان فرانسوالیوتار یافت. وی بر این باور است که "پست مدرنیسم همان تردید و ناباروری درباره فراروایت هاست." [۱۲] به عبارت دیگر پست مدرنیسم نوعی شک آفرینی نسبت به فراروایت هاست.

### ویژگی های دیدگاه فلسفی پست مدرنیسم

#### باور گریزی از کلیت یا کلی گرایی

او (لیوتار) ویژگی برجسته پست مدرنیسم را گریز از هرگونه اعتقاد به کلیت یا کلیت گرایی می داند که در پست مدرنیسم مفروض بود [۱۳]. در اندیشه مدرنیسم یک نوع روح مطلق یا جریان تاریخی کلان حاکم بود که رفتار و شکل جامعه را رقم می زد. اما در پست مدرنیسم با این کلیت و حاکم بودن روایت های واحد در سطح جامعه مخالفت شد و اندیشه این که روح مطلق یا یک جریان تاریخی بر جامعه مسلط باشد شکسته شد. در حقیقت گذار از این اندیشه، شاخصه اصلی پست مدرنیسم را صورت می بخشد.

#### خروج «فاعل شناسا» از نقطه مرکزی

زمانی که دکارت می گفت: «من می اندیشم، پس هستم و مستقل هستم، خودم می توانم بفهمم» یا این کانت واژه "روشنگری و نقش عقل در فرد و اجتماع" را مطرح می کند و یا هگل که به توضیح "پیشرفت به زبان فلسفی" می پردازد، همه و همه نشان از آن دارند که انسان با قوه عاقله خود توان حل مسائل فردی و اجتماعی

را دارد و اوست که می‌تواند محوریت جهان‌قرا گیرد. این اندیشه در مدرنیسم غالب بود تا زمانی که پست-مدرنیسم به مخالفت با آن پرداخت و مرکززدایی را مطرح کرد [۱۴]. پست‌مدرنیسم بر این باور بود که انسان در شناخت واقعیت‌ها ناتوان است و قدرت درک آن‌ها را ندارد که این یک نوع مخالفت با نظریه مدرن بود. پست‌مدرنیسم معتقد بود که انسان از عقل، آزادی و قدرت شناخت و انتخاب برخوردار است؛ لذا محدود کردن او به روایت‌های حاکم در جامعه، عدم‌پیشرفت و خلاقیت او را به دنبال خواهد داشت.

### توجه به زبان (جایگزینی به جای عقل)

یکی دیگر از ویژگی‌های برجسته پست‌مدرنیسم توجه به زبان و گفتار است؛ زیرا اندیشه‌ها و ذهنیت انسان توسط زبان توضیح داده می‌شود. انسان توسط زبان فکر می‌کند؛ می‌اندیشد و معنای خاصی را اراده می‌کند. در این دیدگاه زبان ابزار مناسبی برای بیان اندیشه‌ها و نظریات در جامعه به شمار می‌آید که عامل مهمی در بیان انتقاد به نظام حاکم است. این دیدگاه فلسفی بازی زبانی ویتکشتاین را به خوبی به کار می‌گیرد [۱۵]. علاوه بر ویژگی‌های فوق به شاخص‌های دیگری هم چون ناباوری به فرا روایت‌ها، توجه به تفاوت، غیریت و توجه به دیگری، ضدبنیادگرایی، قطعه‌قطعه‌شدگی (انشقاق)، رد تمامیت‌خواهی، پذیرش ذهنیت، خودارجایی، تمرکززدایی، عدم‌تعیین و توجه به زبان می‌توان اشاره کرد که این ویژگی‌ها در آثار و سیاست‌های پست-مدرنیسم جلوه‌نمایی می‌کند. به طور خلاصه می‌توان گفت: اندیشه پست‌مدرنیسم متوجه بحرانی در فرهنگ گردیده، بر این باور است که به هیچ‌رو نمی‌توان سنت فرهنگی با شیوه فکری واحدی را به منزله یک فرا روایت-صدایی جهان‌شمول برای تمامی تجارب بشری- به خدمت گرفت [۱۶]. از این‌رو شعار رد فرا روایت‌ها سرلوحه برنامه‌های پست‌مدرنیسم قرار می‌گیرد و در همه عرصه‌های فردی و اجتماعی متجلی می‌گردد.

اما در بخش اندیشه‌ها و باورهای پست‌مدرنیسم می‌توان این‌گونه گفت: با ظهور پست‌مدرنیسم بعد از دوران مدرنیته، بستری مناسب برای ارائه آراء و اندیشه‌های این دیدگاه در غرب فراهم گردید. تا جایی که این دیدگاه فلسفی، طرفداران زیادی را به سوی خود فرا خواند. فلسفه وجودی پست‌مدرنیسم و شکل‌گیری او در آن زمان، ایجاد یک بحران در فرهنگ بود که محصول اندیشه مدرنیسم به شمار می‌آمد. مدرنیسم با حاکمیت روایت‌های مطلق و محور قرار دادن انسان و عقل و اندیشه او در حل مسائل و معضلات اجتماعی، یک نوع تسلط فرهنگی، سیاسی و اجتماعی بر جامعه پیدا کرده بود. این بحران، پست‌مدرنیسم‌ها را بر آن داشت تا سنت فرهنگی و شیوه فکری واحدی که جهان‌شمول برای همه افراد بشر را مورد نقد قرار دهد و در صدد آزادی انسان از این بند برآید. از این‌رو ندای «رد فرا روایت‌ها» را سر داده، در سایه آن حرکت می‌کردند. از این‌رو اندیشمندان آن در تعریف این دیدگاه از اصطلاح «تردید درباره فرا روایت‌ها» استفاده می‌کنند و به عدم وجود معیار واحدی برای جهان اعتقاد دارند.

در حقیقت پست‌مدرنیسم با رد فرا روایت‌ها به دنبال «بیزاری از یقین عینی» بود. او هیچ چیز را واحد، معرفت-بخش و یقین تلقی نمی‌کرد. زیرا یقین چیزی است که هر کسی خود به آن می‌رسد تا این که یقین واحدی برای همه وجود داشته باشد. از دیگر باورها و اندیشه‌های پست‌مدرنیسم این است که این دیدگاه با توجه به «رد فرا روایت‌ها»، «بیزاری از یقین علمی» و «توجه به اندیشه‌های و معرفت‌های هر شخص» بر موضوعی به نام

"گفتمان اجتماعی" راهی برای حل بحران‌های اجتماعی حاکم در جامعه تأکید می‌کند. در حقیقت هر معنایی را که بخواند انسان را در یک قاعده مشخصی تعریف کند در اندیشه فلاسفه پست‌مدرن به شهرت رد می‌شود. در این دیدگاه انسان از هیچ موضع ثابت و مشخصی برخوردار نیست؛ زیرا این انسان ثابت نیست و چیزی برای ثابت ماندن ندارد.

به‌زعم برگ (۱۹۸۹) [۱۷] گفتمان پست‌مدرنیسم به‌عنوان یک نگرش هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی می‌تواند ما را در دستیابی به تصور از واقعیت آن‌هم به‌طور انتقاد هدف‌مندانه و ریشه‌ای از مدرنیسم یاری رساند؛ وی هم‌چنین می‌گوید که پست‌مدرنیسم اساساً به‌معنای سازگرایی یا تجزیه‌کردن جهان به‌معنی جستجوی تفاوت‌ها، شکاف‌ها و عدم‌ثبات بیش‌تر از شباهت‌ها و نظم استوار است.

فلاسفه پست‌مدرنیسم در ارتباط با انسان‌شناسی معتقدند که این بدن مادی در زندان روح قرار دارد و این روح، دیگر جوهر ثابت و ماندگاری در انسان ندارد. در حقیقت انسان چیزی جز محصول یک گفتمان نیست و هدف زندگی او نیز محصور در گفتمان، عوامل گفتمانی و خارج از حقیقت انسانی است.

نوع نگاه این دیدگاه به ماهیت انسان نیز کاملاً متفاوت با مدرنیسم است. این دیدگاه سوژه یا موضوع انسان را از مسائل مهم پست‌مدرنیسم دانسته که در حقیقت از پاره‌پاره‌شدن و فروپاشی او صحبت به میان می‌آورد. سوژه در پست‌مدرنیسم در زمان حال زندگی می‌کند و فاقد هرگونه پیوستگی زیستی معنادار با گذشته خود است. در حقیقت زمان حال برای انسان معیار مهم پست‌مدرنیسم در شناسایی اوست. لیوتار انسان را به داستانی تشبیه می‌کند که در حال نوشتن به‌وسیله خود است و هیچ نیرویی فراتر از انسان وجود ندارد تا در سرشت او دخالت کند. این انسان موجودی آزاد، هوشیار و خودتعیین‌گری است که نیازمند روایت‌های حاکم و مطلق نیست.

### نفی فراروایت‌ها

پست‌مدرنیسم با نشان "نفی فراروایت‌ها" شناخته می‌شود. فراروایت‌ها در این دیدگاه به قصه، داستان و سخنی تعبیر می‌شود که فراتر از داستان‌ها و روایت‌های دیگر بوده و به گفتمان‌های دیگر مشروعیت بخشد؛ به‌گونه‌ای که با توجیه و تحلیل روایت‌های دیگر معنای حقیقی آن‌ها آشکار گردد [۱۸]. لیوتار لازمه رهایابی افکار و زندگی بشری از تفکرات ناکارآمد دیکتاروری را نفی و هاگستگی از یک روایت حاکم بر فرهنگ جامعه می‌داند [۱۹]. یعنی نوعی رابطه لازم و ملزومی میان این دو متغییر حاکم است. بنابراین نفی هرگونه روایت حاکم بر جامعه و اطلاق و حاکمیت یک نظریه بر آن از دیگر ویژگی‌های پست‌مدرنیسم است.

### عدم مشروعیت دانش

با رد هرگونه فراروایت در نگاه پست‌مدرنیستی و طرد اطلاق‌گرایی، شاهد باورمندی به نسبیت‌گرایی در میان اصحاب پست‌مدرنیسم هستیم. روشن است که این نگاه نسبی‌گرایی به حوزه‌های مختلف از جمله دانش سرایت می‌کند و دانش را پدیده‌ای متغیر تداومی می‌داند. در این‌صورت تولیدات امری اجتماعی، متغیر و نسبی است که مشارکت انسان در فرایند تولید آن برجسته جلوه می‌نماید [۲۰]. اما به راستی ریشه نسبیت‌گرایی در تولید دانش چیست؟ در پاسخ می‌گوییم، لیوتار بر این باور است که بهتر است ریشه این

نسبیت گرایی علمی را در نشانگرهای سیاسی و ایدئولوژیکی پست مدرن دانست که متمرکز بر بی‌نظمی جهان و عدم ثبات آن است. بنابراین با توجه به رویکرد نسبی گرایی پست مدرنیسم در مسایل اجتماعی و فرهنگی و جاری شدن بر فرایند تولید علم شاهد نوعی عدم مشروعیت دانش به عنوان یک روایت مطلق و حاکم بر جامعه خواهیم بود.

### پیچیدگی و ابهام

از ابتدای ظهور پست مدرنیسم از دهه ۱۹۶۰ در غرب شاهد نوعی تلاطم، تضاد و چالش در بخش‌های مختلف آن اعم از مبانی و مدلول‌های تربیتی در حوزه علم هستیم. ریشه این چالش، تضاد و ناهمگونی را می‌توان در رویکرد نسبیت گرایی حاکم بر این دیدگاه فلسفی دانست. به باور سولومن (۲۰۰۰) مباحث پست مدرنیستی مباحثی کلی، ذهنی و نامفهوم‌اند که نظریه آن از قدرت پیش‌بینی کافی و لازم بر خوردار نیست [۲۱]. تاثیر پست مدرنسم بر تغییرات اجتماعی را ساده، مغشوش و محدود می‌داند [۲۲]. ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی را بهترین توصیف جهان معرفی می‌کند که نشان از نوعی درهم‌فروریختگی این دیدگاه فلسفی دارد. بنابراین پیچیدگی و ابهام در مبانی و مدلول‌های تربیتی از دیگر مختصات این دیدگاه فلسفی در غرب است.

### نسبیت گرایی

با بررسی مبانی پست مدرن شاهد آن بودیم که این دیدگاه با رد فراواقعیت‌ها و اطلاق گرایی در حوزه‌های اجتماعی و علمی (عدم مشروعیت دانش) مروج اندیشه نسبیت گرایی در جامعه بود. به عبارت دیگر رد روایت حاکم یعنی رد اطلاق گرایی و جریان نسبی گرایی. در باور بوت، کسنبايوم و سیگل (۲۰۰۱) پست مدرنیسم به این جهت که دانش را وابسته به شرایط و موقعیت‌ها و همچنین بدون مبنا می‌داند دیدگاهی نسبی گرا جلوه می‌نماید. نیز بر این باور است که واقعیات چیزی فراتر از مفاهیم خوب ساخته شده گروهی از دانشمندان که بر آن توافق کرده‌اند نیست.

جریان نسبی گرایی را می‌توان در ابعاد گوناگون اعتقادی، ارزشی و فرهنگی مشاهده کرد. پست مدرنیست‌ها در جنبه اعتقادی بر این باورند که اصولاً حقیقتی وجود ندارد، بلکه حقیقت چیزی است که ما آن را وضع می‌کنیم. در جنبه فرهنگی و ترویج کثرت گرایی آن شاهد عدم وجود حقیقت فرهنگی واحدی هستیم. از این رو امکان قضاوت در مورد گفتار و اعمال گروه‌های مختلف وجود ندارد که همه گروه‌ها با وجود آرای متفاوت از حقوق یکسانی برخوردارند. اما در بعد ارزشی و معیار باید و نباید و خوب و بد و به عبارت دیگر مفاهیم اخلاقی شاهد نسبیت گرایی اخلاقی در این دیدگاه هستیم که ارزش‌ها و تعیین آن را به اشخاص باز می‌گرداند [۲۳]. بنابراین با رد هرگونه فراواقعیت و روایت‌های حاکم بر جامعه و عدم پذیرش مطلق گرایی شاهد نسبیت گرایی در این دیدگاه فلسفی هستیم.

### پست‌مدرنیسم، مبانی و اهداف تعلیم و تربیت

بررسی مبانی یک دیدگاه گاه به‌صورت مبانی فلسفی در حوزه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و یا ارزش‌شناسی است و گاه در قالب یک نظریه فلسفی مطرح می‌شود. در توضیح مبانی فلسفی پست‌مدرنیسم این‌گونه سخن می‌رانیم:

#### مبانی هستی‌شناسی

فلسفه پست‌مدرنیسم هستی‌شناسی را بر معرفت‌شناسی مقدم می‌دارد. در ادبیات نظری این دیدگاه توضیح دادیم که شالوده سخن پست‌مدرنیسم رد هرگونه فراروایت است. این دیدگاه خود از این نکته رازگشایی می‌کند که پست‌مدرنیسم ماوراء طبیعت را حذف کرده و به انسان‌ها آزادی و انتخاب کامل می‌دهد. به‌طوری‌که سافستروم (۱۹۹۹) با در نظر گرفتن دیدگاهی مانند لیوتار بر این باور است که دیدگاه پست‌مدرنیسم بیش‌تر به مسئولیت‌پذیری، رفتار سودمندانه، سیاست به‌عنوان عدالت اهمیت می‌دهد تا هستی‌شناسی، اخلاقیات و سیاست به‌عنوان واقعیت. بنابراین در این بخش با پدیده حذف ماوراء طبیعت مواجه خواهیم شد.

#### مبانی معرفت‌شناسی

این‌که دانش چیست [۲۴] چگونه می‌توان به آن دست یافت و معیار ادعاهای علمی از غیرعلمی چیست، قلمرو معرفت‌شناسی را شکل می‌دهند. معرفت‌شناسی پست‌مدرن بر اساس شکاکیت، ضدعقل‌گرایی، تکثرگرایی، نسبیت، شانس و اقبال و قیاس‌ناپذیری بنا می‌گردد [۲۵] که در نتیجه دانش از طریق زبان و گفتمان شکل می‌گیرد که در درون هر فرهنگی معنا و اهمیت خاصی به آن داده می‌شود [۲۶]. افزون‌بر آن موضوعات علوم در این دیدگاه ماهیتی سازگارگرایانه داشته که دانش آینه جهان نیست. از این‌رو دانش علمی مشروعیت ندارد زیرا واقعیت جهان را تبیین می‌کند [۲۷].

#### مبانی انسان‌شناسی

با توجه به تربیت انتقادی مطرح در پست‌مدرنیسم و تحقق آن از طریق گفتمان اجتماعی در مدرسه روشن است که در این اندیشه تربیتی، هویت انسان رشدیافته و به‌ویژه دانش‌آموزان هویتی اجتماعی است که از طریق تجارب به‌دست‌آمده از گفتمان‌های مهم در مدرسه و جامعه تحقق می‌یابد. هم‌چنین پدیده فطرت آدمی در این دیدگاه از جایگاهی برخوردار نبوده و منکر چیزی به نام ماهیت آدمی هستند. بنابراین "از نظر فیلسوفان این مکتب ماهیت آدمی، تحت تاثیر عادات گفتاری دوره‌ای معین، یعنی مدرنیته فراهم آمده است و متناسب با روابط معین قدرت در آن شکل گرفته است [۲۸]. بنابراین هویت شخصی انسان و دانش‌آموز هویتی انتقادی است که در فرایند تربیت انتقادی شکل می‌گیرد.

#### مبانی ارزش‌شناسی

پست‌مدرنیسم احساسات و عواطف انسانی را محصول انسان روشن‌فکری می‌داند که در فرایند تربیت انتقادی با نگاهی منتقدانه به وضعیت جامعه مدرن پرورش‌یافته است. از این روی رد ارزش‌های اخلاقی و معنوی و نسبیت ارزش‌ها به عنوان دو مبنای مهم در این دیدگاه به شمار می‌آید [۲۹]. نسبیت‌گرایی در این دیدگاه با این باور دریدا - که حقایق روشن‌شده و ارزش‌های مطلق در جامعه، محدودکننده فهم کامل انسان است و



مذهب همیشه معنی و حقیقت روشنی به ما نمی‌دهد [۳۰] مورد تایید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر مقوله ارزش، امری فردی است و جنبه ذهنی دارد که قطعیتی برای آن قابل تصور نیست. اما مبانی پست‌مدرنیسم را می‌توان در بستر یک نظریه و دیدگاه فلسفی-تربیتی نیز مطرح کرد. در حقیقت پست‌مدرنیسم در عصر خود بر حوزه‌های مختلفی از جمله تعلیم و تربیت سایه افکنده که آثار آن در جامعه هویدا بود. با توجه به این که هدف مقاله، نقد و بررسی نقش معلم و جایگاه او در نظام آموزشی و سپس شیوه تربیت او در نظام تربیت معلم است ضروری به نظر می‌رسد با توجه به مبانی و اندیشه‌های پست‌مدرنیسم، آراء و اهداف تربیتی آن بیان شود تا بتوان پس از توصیف نقش معلم، آن را به بوته نقد کشانید.

از آن جایی که دیدگاه پست‌مدرنیسم دیدگاهی در برابر مدرنیسم است و روایت‌های کلی حاکم بر جهان و انسان مدرنیته را رد می‌کند نظریه‌ای به نام نظریه انتقادی را مطرح می‌کند. در این دیدگاه هنری ژيرو و ستلی آرونویتز نمایندگان اصلی آن معرفی می‌شوند. هم‌چنین رویکرد قوم‌نگارانه پیتر مک‌لارن که نظریه انتقادی او به تربیت انتقادی نیز معروف است در تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم ریشه در نظریه انتقادی یا مکتب فرانکفورت دارد. این نظریه یک نظریه سیاسی، اجتماعی است که در اوایل قرن بیستم تحت تأثیر مارکسیسم در آلمان شکل گرفت.

از منظر ژيرو وظیفه فلسفه عبارت است از بازاندیشی درباره مقصود و معنای تعلیم و تربیت به عنوان نقطه تلاقی مدرنیسم و پست مدرنیسم [۳۱]. در حقیقت ژيرو خواهان اعتقاد مدرنیسم به عقل انسانی برای غلبه بر رنج و تأکید بر گفتگوی اخلاقی، تاریخی و سیاسی برای تغییر عدالت در جامعه است. در نتیجه وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم را واکاوی و بازاندیشی در معنای هدف و ماهیت تعلیم و تربیت می‌داند تا بتوان به تفکر انتقادی به عنوان ابزاری مناسب در راه ایجاد عدالت اجتماعی از طریق گفتمان و دانش‌آموزان و افراد جامعه دست یافت.

از این رو پست‌مدرنیسم آراء تربیتی خود را این‌گونه بیان می‌کند: نفی کلیت‌گرایی مدرنیسم در تعلیم و تربیت و انتقال فرهنگ در عرصه آموزش و پرورش به بهترین شیوه و به آسان‌ترین راه است و البته فرهنگ مسلط. بسیار روشن است که انتقال فرهنگ به عنوان یک روایت حاکم برخلاف نظریه پست‌مدرنیسم است و با رویکرد ساختارشکنی به نفی آن می‌پردازد. لذا در پست‌مدرن نمی‌توان یک فرهنگ را به عنوان یک کل انتقال داد. محور قرارگرفتن فرهنگ در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در دیدگاه پست‌مدرن یک نوع روی‌آوری به سلطه‌جویی بر آدمیان است که البته مورد تأکید مدرنیسم بوده است. اما در مقابل، فرهنگ موردنظر، آموزش و پرورش پست‌مدرنیسم، نخبگی و نخبه‌پروری است نه عامیانه.

در حقیقت تعلیم و تربیت پست‌مدرنیستی فراگیر را در مرکز توسعه خویش قرار داده است و بر افزایش هوش چندانکه و خودآگاهی انتقادی آنان تمرکز می‌کند. در این‌صورت دانش‌آموز با تفکر مداوم و انعکاس آن به موقعیت‌های فرهنگی و سیاسی می‌تواند به جریان تربیتی پست‌مدرنیسم یاری رساند.

تعلیم و تربیت در اندیشه پست‌مدرنیسم یک جریان سیاسی، اجتماعی است که با تأکید بر گفتمان اجتماعی و فرهنگی میان دانش‌آموزان با هدف تربیت انتقادی در دانش‌آموزان، حافظ فرهنگ گذشته است که البته



خود افراد اقدام به انتخاب آن می‌کنند. این دیدگاه، مدرسه را به‌عنوان پایگاهی برای حفظ نظام فرهنگی جامعه از حیث ارزش‌های مسلط در نظر گرفته که بر این اساس خرده‌فرهنگ‌ها کنار گذاشته می‌شوند. پست-مدرنیسم یک ارزش مطلق را به‌عنوان یک روایت حاکم در تعلیم و تربیت مردود می‌داند و به همه ارزش‌ها احترام می‌گذارد. علاوه بر موارد فوق به دیدگاه‌های دیگری نیز در حوزه تعلیم و تربیت می‌توان اشاره کرد که عبارت‌انداز: فقدان بنیان‌های ثابت و جهانی تربیت، مبتنی‌بودن تعلیم و تربیت بر گفتمان اجتماعی، اهمیت-دادن به تفاوت‌ها، توجه به مطالعات فرهنگی، تمرکز بر سیاست بیان رأی در تعلیم و تربیت و توجه به رویکرد و تربیت انتقادی.

در ادامه به اهداف پست‌مدرن در تعلیم و تربیت می‌پردازیم تا در گام‌های بعد بتوانیم به اهداف و نقش معلم اشاره کنیم. از آنجایی که پست‌مدرنیسم یک رویکرد انتقادی به نظام سرمایه‌داری غرب دارد و به دنبال مبارزه با بی‌عدالتی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است ماهیت تعلیم و تربیت خود را آشنایی دانش‌آموزان با ریشه‌ها، عوامل استعماری و تبعیض نژادی و دستیابی به راه‌حل عملی برای غلبه بر معضلات از طریق گفتمان جمعی می‌داند؛ لذا تعلیم و تربیت را فرایندی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی معرفی می‌کند که طی آن دانش‌آموزان با علل، عوامل و ریشه‌های استعماری، تبعیض‌ها و ستم‌های طبقاتی و نژادی و جنسی آشنا می‌شوند و می‌کوشند تا از راه گفتگوهای جمعی و انتقادی به راه‌حل‌های عملی برای غلبه بر این معضلات دست یابند [۳۲]. اکنون

با توجه به این مقدمه می‌توان اهداف پست‌مدرنیسم در نظام تعلیم و تربیت را این‌گونه ترسیم کرد:

- رشد هویت دانش‌آموزان جهت مبارزه با نابرابری‌ها از طریق درگیر کردن آن‌ها در گفتمان اجتماعی؛
- تأکید بر دنیای گفتمان جهت تقویت نظریه انتقادی پست‌مدرنیسم؛
- نیرومندسازی و تقویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان به گردآوری دانش و فنون به جهت آماده‌سازی برای تحول در جامعه و وضعیت ستمدیدگان؛
- پرده‌برداری از پایداری‌های نظم حاکم بر جوامع سرمایه‌داری و رهایی‌بخشی طبقات محروم در فرایند گفتمان؛
- تربیت شهروندان انتقادی؛
- برقراری دموکراسی رادیکال؛
- عملی‌بودن دانش دانش‌آموزان به‌عنوان تولید و مصرف‌کننده دانش نه داننده آن؛
- توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی؛
- خودآفرینی یا خودآفرینندگی .

با اندک تأملی در اهداف فوق روشن می‌گردد که تربیت انتقادی ماهیت اصلی تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم قرار می‌گیرد. البته رسیدن به این هدف، نیازمند طراحی اهداف تربیتی متناسب آن است. از این‌رو پست-مدرنیسم در طراحی اهداف بر محورهایی مانند تربیت شهروندان انتقادی در سایه رشد هویت آن‌ها برای مقابله با نابرابری‌ها از بستر گفتمان اجتماعی، برقراری و دموکراسی در جامعه، خودآفرینندگی جهت تحول

در جامعه و آشکارسازی آثار جوامع سرمایه‌داری در طبقات محروم از طریق گفتمان متمرکز می‌شود و هدف اصلی خود را پوشش‌دادن نظریه انتقادی از طریق تربیت انتقادی دانش‌آموزان در جامعه می‌داند. پس از تبیین اهداف تربیتی اکنون نوبت آن فرا می‌رسد که به نقش معلم به عنوان عامل اجرایی نظریه تربیت انتقادی پرداخته شود.

### نقش معلم در تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم

معلم در نظام آموزشی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار و تحول‌آفرین در فرایند آموزشی و تربیتی است. این اهمیت تا آن جاست که برخی معتقدند معلم، کارایی و کفایت او، آینه تمام‌نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزشی است. ژاپنی‌ها بر این باورند که شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است [۳۳].

نکته دیگر این است که تعیین و تبیین نقش و جایگاه معلم در نظام‌های آموزشی مبتنی بر اهداف برخاسته از مکتب فلسفی است. هر مکتب فلسفی با توجه به مبانی خود به طراحی اهداف تعلیم و تربیت می‌پردازد و معلم را عامل اصلی رسیدن به این اهداف می‌داند. لذا معلم می‌تواند نقش کارگزار در این فرایند را ایفا کند. پست‌مدرنیسم با توجه به «نظریه انتقادی» خود نقش‌ها و به‌دنبال آن اهدافی را طراحی می‌کند که در پی به آن‌ها اشاره می‌شود:

### مجری برنامه تربیت انتقادی

به‌دنبال ارائه «نظریه انتقادی» در مکتب پست‌مدرنیسم، دانشمندان این مکتب هم‌چون مک‌لارن و هنری ژيرو «تربیت انتقادی» در نظام تعلیم و تربیت را مطرح کردند. آن‌ها بر این باور بودند که معلم عامل اصلی اجرای این برنامه و شکل‌دهنده هویت انتقادی دانش‌آموزان است. در حقیقت معلم به‌عنوان یک «کارگزار فرهنگی» ضروری است نقش خود را در فرایند آموزش مهم تلقی کند و خود را در مسیر تربیت انتقادی دانش‌آموزان شریک بداند. از این‌رو مجری اصلی برنامه‌ها و اهداف تربیت انتقادی شخص معلم است.

### تحول‌آفرینی در دانش‌آموزان

ژیرو یکی از برجسته‌ترین نمایندگان نظریه انتقادی پست‌مدرن در فلسفه تعلیم و تربیت غرب است. او در راستای تحقق اهداف نظریه انتقادی و به‌دنبال آن تربیت انتقادی نقش معلم را بسیار مهم تلقی می‌کند و او را خردمند تحول‌آفرین می‌نامد و با این تعبیر، نقش او را در نظام آموزشی ترسیم می‌کند. معلم در نقش تحول‌آفرینی، خود، مسائل چالش‌برانگیز اخلاقی، سیاسی و اجتماعی را مطرح و دانش‌آموزان را از طریق گفتمان اجتماعی وارد بحث و تبادل نظر می‌کند. معلم در فرایند گفتمان، سعی در تغییر افکار گذشته دانش‌آموزان دارد و آن‌ها را تشویق می‌کند تا سرگذشت شخصی خود را که شامل خودشناسی نژادی، جنسی و طبقه‌ای است را کشف کنند. از این طریق است که یک نوع تحول فکری آمیخته با انتقاد به وضعیت کنونی در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. ژيرو در کتاب «معلمان در حکم افراد خردمند» ۱۹۹۸ در پی نوعی تربیت

انتقادی است که مربیان را به عنوان کارگزاران فرهنگی و اندیشمندان تحول آفرین که واجد نقش های سیاسی و اجتماعی اند در نظر می گیرد [۳۴].

بهره مندی از خردمندی و تحول آفرینی زمانی در دانش آموزان تحقق می یابد که معلم تربیت تفکر انتقادی را دستور کار خود قرار داده و تحصیلات مدرسه ای را به حیطه های عمومی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی مربوط سازد. افزون بر آن او باید به ساختارزدایی از نظام فرهنگی حاکم بر جامعه ای بپردازد که در آن زندگی و تدریس می کند. در حقیقت خردمندی و روشن فکری به معنای شالوده شکنی یا واسازی، نقد و بازنگری ساختارهای ثابت سنتی است که این ساختار شکنی نیازمند یک روحیه نقادی، شجاعت اخلاقی و عدم پیروی از روابط قدرتی حاکم بر جامعه است.

### شکل دهی هویت انتقادی در دانش آموزان

شکل گیری هویت در دانش آموزان بر اساس اهداف تعلیم و تربیت یکی از محورترین موضوعات مکاتب فلسفی است. در حقیقت هر مکتبی به دنبال ساختار سازی شخصیتی بر اساس هویتی خاص در افراد جامعه خود است که آن ها را در نظام آموزشی تعیین می کند. تربیت انتقادی پست مدرنیسم به دنبال پرورش و شکل گیری هویت انتقادی و شخصیت انتقاد کننده فرهنگ حاکم در دانش آموزان است. شکل گیری این هویت نشان از رشد «تربیت انتقادی» دانش آموزان و دستیابی به تحول آفرینی آنان دارد.

### تشویق به استدلال، تحلیل و قضاوت صحیح

ماهیت تربیت انتقادی بر آن است تا به روشن گری مسائل اجتماعی بپردازد و دانش آموزان را با واقعیت های آن آشنا کند؛ لذا گفتمان اجتماعی را پیشنهاد می کند. در حقیقت دانش آموزان از طریق گفتمان می توانند با ابعاد گوناگون بحران اجتماعی آشنا شوند، استدلال کنند، به تجزیه و تحلیل و سرانجام قضاوت صحیح نسبت به فرهنگ مسلط حاکم بر جامعه بپردازند. اکنون معلم با نقش هدایت گری و روشن گری خود می تواند دانش آموزان را تشویق به این امر کند. تشویق به استدلال و تحلیل در کلاس یکی از نقش های مهم معلم در جهت تحقق تربیت انتقادی پست مدرنیسم است که آن را در مدارس لازم الاجرا می داند.

### کمک به اندیشه ورزی اجتماعی دانش آموزان

پیتر مک لارن درباره هدف آموزش و پرورش این گونه اظهار می کند: آموزش و پرورش باید به تقویت فردی و اجتماعی بیانجامد [۳۵]. مک لارن یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش را تقویت بُعد فردی و اجتماعی دانش آموزان می داند تا از این گذرگاه، رشد بهتر دانش آموزان در جهت یک دگرگونی اجتماعی را تضمین نماید؛ او می خواهد دانش آموزان و ستم دیدگان فقیری که به گروه های حاشیه رانده شده اند را ارتقاء بخشد. در این میان معلم می تواند در گفتمان های اجتماعی با دانش آموزان به دنبال تقویت بعد فردی و اجتماعی آنان باشد تا در سطح جامعه نه صرفاً به عنوان یک شهروند خوب بلکه در نقش یک شهروند منتقد ظهور پیدا کنند و فرهنگ حاکم را مورد نقد قرار دهند. در حقیقت مربیان باید تعلیم و تربیت انتقادی را بپروارند که در آن، دانش، عادت و مهارت های شهروندی انتقادی به جای (شهروندی) صرفاً خوب، آموزش دیده و به کار بسته شود

[۳۶]. لذا تعلیم و تربیت انتقادی و نقش معلم باید به ایجاد یک بینش سیاسی و اجتماعی در دانش‌آموزان منجر شود که از طریق طرح گفتمان‌های گسترده‌تر و احیاء مجدد زندگی عمومی دموکراتیک قابل اجرا خواهد بود.

### آفرینندگی دانش و تسهیل‌کنندگی یادگیری

در نظام تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم، معلم مسئول یادگیری و سازماندهی محیط یادگیری است. علاوه بر آن فراهم‌کننده شرایط مساعد برای رسیدن دانش‌آموزان به هدف است. در اندیشه پست‌مدرن به‌خاطر تغییرات پدیدآمده در روش‌های آموزشی و یادگیری، نقش معلم از انتشار دانش و اطلاعات فاصله گرفته، به‌سوی آفرینندگی دانش و تسهیل‌کنندگی جریان یادگیری کلاسی یا گروه‌ها تبدیل شده است. چنین نقشی برخاسته از مبارزه و مخالفت با روایت‌های حاکم مدرنیته و تقویت روحیه ساختارشکنی در نظام تعلیم و تربیت است و نقش معلم را آفرینش نوع جدیدی از علم و بسترسازی آموزش آسان به دانش‌آموزان می‌داند. از این‌رو نقش معلم در پست‌مدرنیسم، نقش عالم، رابط، کمک‌کننده یادگیری و کارورزی است.

### پرورش روحیه دموکراسی در دانش‌آموزان

آزادی از هرگونه قید و بند سنتی مدرنیسم، روی‌آوری به ساختارذایی و خلق یک اندیشه جدید در زندگی به‌عنوان مبانی فکری پست‌مدرنیسم به‌شمار می‌آیند. در اندیشه پست‌مدرنیسم مردم، موجودات انسانی آزاد، هشیار و خودتعیین‌گری هستند که در هیچ شرایطی تحت تسلط فرهنگ حاکم بر جامعه قرار نمی‌گیرند. در این رابطه زیرو یکی از اصول اساسی یک فعالیت تربیتی چندفرهنگی را در این نکته می‌داند که تعلیم و تربیت نه تنها باید به‌مثابه به‌وجودآورنده دانش فهمیده شود بلکه هم‌چنین باید به‌وجود آورنده فاعلان سیاسی باشد. تعلیم و تربیت انتقادی به‌جای رد زبان سیاست باید آموزش عمومی را با ضروریات یک دموکراسی انتقادی پیوند زند [۳۷]. در این میان نقش معلم را می‌توان پرورش روحیه دموکراسی در فرایند گفتمان اجتماعی دانست تا دموکراسی در جامعه تحقق یابد.

### هدایت گفتمان‌های اجتماعی

تأکید بر دنیای گفتمان جهت تقویت نظریه انتقادی پست‌مدرنیستی یکی از اهداف مهم تربیتی این دیدگاه فلسفی به‌شمار می‌رود. از آن‌جایی که پست‌مدرنیسم به‌دنبال تحقق نظریه انتقادی و به‌دنبال آن تربیت انتقادی است بهترین شیوه و ابزار تحقق این هدف را گفتمان‌های اجتماعی، اخلاقی و سیاسی میان دانش‌آموزان و معلم می‌داند. در این گفتمان‌ها است که شخصیت و نگرش دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ حاکم متحول شده و هویت انتقادی به خود می‌گیرد.

پست‌مدرنیسم بر این باور است که وظیفه اساسی عبارتست از درگیرساختن دانش‌آموزان در گفت‌وگوی اجتماعی که به آن‌ها کمک کند تاریخ و استثمار غیرضروری را رد کنند [۳۸].

این میان رابطه معلم و شاگرد باید به‌صورت گفتمانی با هدف تربیتی «گفتمان سازنده دانش» باشد. در این گفتمان انتظار می‌رود معلم علاوه بر نقش هدایت‌گری و روشن‌گری دانش‌آموزان در ابعاد اخلاقی، سیاسی و

اجتماعی به شیوه‌ای دانش‌آموزان را تربیت کند که ساختارهای سنتی را درهم فرو ریخته و دانشی نوسازند. در این میان رابطه تکاملی و فعال میان معلم و شاگرد شرط اولیه این گفتمان خواهد بود.

### آگاهی‌بخشی دانش‌آموزان از عنصر «دیگری»

یکی از ویژگی‌های دیدگاه فلسفی پست‌مدرنیسم توجه به عنصر «دیگری» است. این ویژگی برگرفته از نظریه انتقادی و در جهت تربیت انتقادی دانش‌آموزان با هدف ساختارزدایی و شالوده‌شکنی فرهنگ سنتی حاکم بر جامعه است؛ زیرا پست‌مدرنیسم منشأ بحران حاکم در جامعه مدرنیته را تمرکز بر روایت‌های مطلق، معرفت واحد و غفلت از توجه به فرهنگ‌های دیگر می‌داند. بسیار روشن است که این بحران در تعلیم و تربیت سراغ دانش‌آموزان آمده و بی‌اطلاعی از آن سوی مرزها را به دنبال می‌آورد. لذا وظیفه معلم این است که بتواند دانش‌آموزان را از عنصر «دیگری»، [فرد دیگر، فرهنگ دیگر] مطلع کند و صداها را شنیده شود. از این‌رو آشنایی دانش‌آموزان با صداها و فرهنگ‌های دیگر یکی دیگر از نقش‌های اصلی معلم در دیدگاه فلسفی پست‌مدرنیسم است.

### ۶) اهداف تربیت معلم در اندیشه پست‌مدرنیسم

با توجه به این‌که هدف این مقاله بررسی و نقد اهداف تربیت معلم در فلسفه تربیتی پست‌مدرنیسم است در ابتدا اهداف تربیت معلم بررسی می‌شود تا در ادامه مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد. قابل ذکر است که طراحی اهداف تربیت معلم در هر مکتب فلسفی برگرفته از مبانی و اهداف آن و به تبع، نقش معلم در نظام آموزشی است که این قاعده در نظام تعلیم و تربیت پست‌مدرنیستی نیز حاکم است. در این قسمت برآنیم تا اهداف تربیت معلم را در نگاه پست‌مدرنیسم با تأکید بر آراء هنری ژيرو و مک‌لارن بر اساس نقش معلم در نظام آموزشی توصیف و نقد کنیم. البته ذکر این نکته الزامی است که این اهداف به‌صورت ضمنی از نقش معلم، اهداف تعلیم و تربیت و نظریه انتقادی پست‌مدرنیسم استنتاج شده است.

#### تربیت تحول‌آفرینی دانش‌جو‌معلمان

در مقدمه این بخش گفته شد که اهداف برخاسته از نقش معلم در نظام آموزشی آن‌هم بر اساس اهداف نظام تعلیم و تربیت با توجه به مبانی فلسفی است. دیدگاه پست‌مدرنیسم بر این باور بود که یکی از نقش‌های مهم معلم در نظام آموزشی تحول‌آفرینی در دانش‌آموزان است تا نوعی تحول فکری در دانش‌آموزان پدید آید. روشن است که ایفای این نقش توسط معلم نیازمند تربیت تحول‌آفرینی خود معلمان است. از این‌رو ژيرو در کتاب خود با نام «معلمان در حکم افراد خردمند» از «معلمان تحول‌آفرین» یاد می‌کند و نقش او را ایجاد تحول فکری در دانش‌آموزان از طریق گفتمان می‌داند.

این نکته، روشن‌کننده این مطلب است که اگر پست‌مدرنیسم چنین نقشی را برای معلم ترسیم می‌کند ابتدا معلم، خود باید به‌صورت شخصیتی «تحول‌آفرین» رشدیافته باشد که در فرایند آموزشی تربیت معلم، تحول‌آفرین تربیت‌شده باشد. روشن است که این نوع تربیت نیازمند داشتن برنامه‌ای آموزشی و تربیتی مناسب



در درون نظام تربیت معلم خواهد بود. در نتیجه نظام تربیت معلم پست‌مدرنیستی باید معلم را به‌عنوان یک روشن‌فکر تحول‌آفرین تربیت کند تا بتواند نقش تحولی را در دانش‌آموزان اجرا نماید.

### تعلیم و تربیت مرزی دانشجومعلمان

دیدگاه فلسفی-تربیتی پست‌مدرنیسم یکی از نقش‌های مهم معلم در نظام آموزشی را آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان از "عنصر دیگری" می‌داند. در این میان معلمان باید آشناسازی دانش‌آموزان با صداها و فرهنگ‌های دیگر را سرلوحه برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود قرار دهند. در تعلیم و تربیت مرزی باور بر این است که معلمان در درون مرزهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی چندگانه و متکثر زندگی می‌کنند. لذا برنامه درسی مدرسه نیز باید انعکاسی از این تنوع فرهنگی و اجتماعی باشد. در حقیقت تعلیم و تربیت مرزی فرصت‌هایی را برای معلمان فراهم می‌آورد که ادراک‌شان را در گفتمان‌های مختلف در زمینه سیاسی و ارزشی تعمیق بخشند [۳۹].

رو در تعلیم و تربیت مرزی، معلمان را به‌منزله روشن‌فکران جامعه معرفی می‌کند. او روشن‌فکری را نیز این‌گونه تفسیر می‌کند که اگر معلم حرفه یا فنی را هم دارد باید با اندیشه و فکر او پیوند خورد و هم‌واره به ساخت‌شکنی فرهنگی بپردازد که در آن زندگی می‌کند.

این نقش می‌تواند نوعی هدف برای نظام آموزشی تربیت معلمان ترسیم کند. یعنی چنین نقشی اقتضای آن را دارد که خود معلمان در فرایندی آموزشی با تنوع فرهنگ‌ها و مرزها آشنا شوند. به‌عبارت دیگر با عناصر دیگر و صداها خارج از مرزهای خود آشناسده، بیگانه نباشند. از این‌رو نظام تربیت معلم باید برنامه کلی آموزشی و تربیتی خود را بر محور تعلیم و تربیت مرزی برای معلمان تدارک دیده تا آن‌ها خود با فرهنگ‌های مختلف در داخل مرزهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آشنا شوند. روشن است که تربیت این نوع معلمان با چنین ویژگی خاصی با هدف تحقق تربیت انتقادی و تعمیق اندیشه‌های خود آن‌ها در زمینه‌های سیاسی و ارزشی است. لذا بخشی از برنامه‌های تربیت معلم به «تعلیم و تربیت مرزی» اختصاص می‌یابد. بنابراین یکی دیگر از اهداف تربیت معلم آشنایی آن‌ها با تعلیم و تربیت مرزی جهت تحقق اهداف «تربیت انتقادی»، توجه به عنصر «دیگری» و صداها دیگر است.

### تربیت انتقادی دانشجو معلمان

مبنای فلسفی پست‌مدرنیسم، نظریه انتقادی به وضعیت مدرنیسم به‌طور عام و نقد نظام آموزش و پرورش به‌طور خاص است. به‌دنبال این نظریه انتقادی، تربیت انتقادی دانش‌آموزان جهت مبارزه‌طلبی با گفتمان حاکم در جامعه شکل می‌گیرد. از این‌رو در این دیدگاه تربیت انتقادی دانش‌آموزان بسیار مهم جلوه می‌نماید. از سوی دیگر ایفای نقش تربیت‌کنندگی انتقادی توسط معلمان - که به‌عنوان نقش معلم تلقی می‌شود - نیازمند آن است که خود معلمان در دوره‌های تربیت معلم با چنین رویکرد انتقادی تربیت یافته باشند. از این‌رو در برنامه‌های آموزشی باید ابعاد نظری این نوع تربیت، ویژگی‌ها و مراحل آن آموزش داده شود. در بخش نگرش و مهارت‌ها نیز لازم است دانشجویان به‌صورتی تربیت یابند که هویت انتقادی در شخصیت آنان درونی شده



باشد و از روحیه‌ای انتقادی نسبت به وضعیت حاکم بر جامعه نسبت به مسائل فرهنگی و اجتماعی خود بهره‌مند باشند. بر این اساس می‌توان گفت، تربیت انتقادی یکی دیگر از اهداف نظام تربیت معلم است.

### **پرورش مهارت‌های کارگزار فرهنگی دانشجومعلم**

قبلاً به این نکته اشاره شد که یکی از نقش‌های مهم معلم در نظام آموزشی و تربیتی پست‌مدرنیسم، مجری برنامه‌های تربیت انتقادی است. روشن است که ایفای چنین نقشی در قالب یک کارگزار فرهنگی به جهت تحقق اهداف تربیت انتقادی پست‌مدرنیسم است. بنابراین، داشتن چنین معلمی با این هدف، نیازمند تربیت و پرورش او در بخش "کارگزار فرهنگی موفق" در نظام تربیت معلم است. پیدایش این نیاز مبنای شکل‌گیری یک هدف تربیتی در نظام تربیت معلم با عنوان «پرورش مهارت‌های کارگزار فرهنگی» می‌شود که به‌دنبال خود برنامه‌های متعددی را در سطح مهارتی برای دانشجومعلم در نظر می‌گیرد.

### **پرورش مهارت‌های خودآفرینندگی دانشجومعلم**

در قسمت‌های پیشین به این نکته اشاره شد که یکی از اهداف تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم، "خودآفرینی یا خودآفرینندگی" دانش‌آموزان است که توضیح آن در سطرهای پیشین مقاله آمد. این آفرینندگی به جهت تولید دانش توسط دانش‌آموزان در راستای مبارزه با روایت‌های حاکم مدرنیته و تقویت روحیه ساخت‌شکنی آنان است. این هدف، روشن‌گر نقشی معلم در نظام آموزشی است. نقشی که حکایت از یادگیری و سازماندگی محیط یادگیری، فراهم‌سازی شرایط مساعد برای رسیدن به هدف و جایگزینی آفرینش و خلق و تولید دانش به‌جای انتشار آن به دانش‌آموزان می‌کند. پر واضح است که پیش‌نیاز این گونه تربیت در دانش‌آموزان، تربیت خودآفرینندگی خود معلم در نظام تربیت معلم است. بنابراین برای تحقق این هدف در نظام آموزش و پرورش، برنامه‌های طراحی‌شده در نظام تربیت معلم باید به سمت و سوی پرورش خلاقیت، آفرینندگی و تولید دانش‌های جدید و نظریه‌های نو در دانشجومعلم بپردازند تا معلم قبل از ورود به صحنه آموزش و تربیت، مهارت‌های لازم جهت پیاده‌سازی اهداف تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم در این زمینه را کسب کرده باشند. از این‌رو بخشی از مهارت‌های قابل ارائه در نظام تربیت معلم به مهارت‌های آفرینشی و رشد خلاقیت در دانشجویان اختصاص می‌یابد.

### **پرورش روحیه دموکراسی دانشجومعلم**

آزادی یا همان رهایی از هرگونه قید و بند سنتی جامعه مدرن و روی‌آوری به خلق و تولید دانش جدید برای مقابله با اندیشه‌های مدرنیته یک از اهداف نظام تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم به‌شمار می‌آید. ناگفته پیداست که تحقق این هدف گامی مهم در مدار تربیت انتقادی دانش‌آموزان خواهد بود.

بنابراین دغدغه اصلی پست‌مدرنیسم این است که معلمان و شاگردان با کسب هویت انتقادی و بهره‌مندی از روحیه انتقادکنندگی از پوسته سخت سنت فرهنگی غالب در جامعه رهایی یافته، به آزادی دست یابند. این آزادی می‌تواند زمینه رشد خلاقیت و خودآفرینندگی را در زمینه آفرینش یک دانش جدید به‌وجود آورد. لذا برای پوشش دادن به آن، «پرورش روحیه دموکراسی» در دانش‌آموزان و معلمان را طراحی می‌کند؛ زیرا پرورش روحیه دموکراسی در معلمان، پیش‌نیاز تربیت دموکراسی دانش‌آموزان است.

## ۷) اهداف تربیت معلم پست‌مدرنیسم در وزان نقد

با اندک توفیقی در ادبیات و پیشینه این تحقیق متوجه خواهیم شد که تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم چه در درون و از بیرون خود، نقدهای فراوانی بر آن وارد شده است. نگارنده در این قسمت بر آن نیست تا به تکرار آن‌ها بپردازد؛ اما در نظر دارد تا اهداف تربیت معلم و نقش آن را مورد بررسی و نقد قرار دهد.

### نقاط قوت

#### پرورش حس مسئولیت‌پذیری در معلمان

ژیرو در نظام تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم بر آن بود تا وظایف مهمی را برای معلم ترسیم نماید؛ زیرا معلم می‌تواند نقش مهمی را در این فرایند تربیت انتقادی دانش‌آموزان ایفا کند. از این‌رو او را مجری برنامه‌های انتقادی می‌نامد تا به‌عنوان کارگزار فرهنگی دانش‌آموزان را فردی منتقد به وضعیت حاکم بر جامعه مدرنیته تربیت کند. علاوه بر آن، این معلم باید به تربیت سیاسی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز بپردازد که بس وظیفه‌ای سنگین تلقی می‌گردد. لذا تأکید می‌کند تا نظام تربیت معلم، دانش‌جو معلمان را افرادی مسئولیت‌پذیر جهت تربیت دانش‌آموزان منتقد در جامعه پرورش دهد. در نتیجه بسیار روشن است که تحقق همه این برنامه‌ها مبتنی بر تربیت و درونی‌سازی ارزش مسئولیت‌پذیری در معلمان است که در این مکتب به آن اهتمام ورزیده شده و نقطه قوتی برای این نظام تربیتی به‌شمار می‌آید.

#### تاکید بر نقش حساس معلم در فرایند تربیت

ژیرو در کتاب معلمان در حکم افراد خردمند (۱۹۸۸) [۴۰] که به‌دنبال تحقق تربیت انتقادی در جامعه بود معلمان را به‌عنوان اندیشمندان تحول‌آفرین معرفی می‌کند. او بر این نقش حساس در فرایند تربیت تأکید دارد و او را شخصیتی اندیشمند و کارگزار فرهنگی تلقی می‌نماید. در این دیدگاه، تحقق تربیت انتقادی منهای تحول‌آفرین‌بودن معلم و کارگزار بودن او امکان‌پذیر نخواهد بود. این نقش به‌عنوان یک ویژگی مثبت تلقی می‌شود؛ زیرا معلم در بستر تحول‌آفرینی می‌تواند دانش‌آموزان را مطابق با اهداف نظام آموزشی و تربیتی تربیت نماید.

#### تاکید بر نقش معلمان در تربیت اخلاقی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان

تمام تأکید پست‌مدرنیسم بر توجه و رعایت تفاوت‌های فرهنگی، نژادی و طبقاتی در دانش‌آموزان و جامعه بود. طبقات اجتماعی‌ای که در جامعه به حاشیه رفته و به "رانده‌شدگان به حواشی فرهنگ" نام گرفته بودند [۴۱]. در این میان ژيرو و مک‌لارن تربیت انتقادی را از کانال گفت و گفت‌گوهای اجتماعی به‌جهت توجه به فرهنگ و "صدای دیگری" ارائه می‌کنند. در این میان معلم باید دانش‌آموزان را به‌جای تمرکز بر یک فرهنگ با فرهنگ‌ها و صداها دیگر نیز آشنا کند و فرهنگ نژادی و طبقاتی جامعه خود را مورد نقد و ارزیابی قرار دهد. اجرای این برنامه، خود یک نوع تربیت اخلاقی و نوع‌دوستی در میان دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد که نوعی ویژگی مثبت در این دیدگاه تلقی می‌گردد.

### تاکید بر تعامل معلم و شاگرد در فرایند اجتماعی سازی دانش آموزان

تدریس و آموزش به معنای تعامل میان استاد و شاگرد ظهور می یابد. روشن است که این نوع تعامل به افزایش کیفیت برنامه و رشد بهینه شخصیت در دانش آموزان منجر خواهد شد که در نظام آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است. این سبک یاددهی- یادگیری می تواند در فرایند آموزش و تدریس موثر جلوه نماید تا جایی که پست مدرنیسم راه تحقق تربیت انتقادی را گفت گویهای اجتماعی می داند و تاکید می کند که هویت سازی دانش آموزان و درک جایگاه تاریخی آنها با نقش حساس معلم و تعامل میان آن دو در این زمینه اتفاق می افتد. از این رو این نکته از نقاط قوت دیدگاه پست مدرنیسم به شمار می آید.

#### نقاط ضعف

#### نقض رد فراروایت ها با تعیین یک روایت

ماهیت اندیشه پست مدرنیسم رد فراروایت های حاکم، مطلق و جهان شمول در جامعه مدرنیته بود. این دیدگاه برای رد فراروایت های حاکم در جامعه "نظریه انتقادی" و به دنبال آن "تربیت انتقادی" را مطرح می کند تا جامعه از آن رهایی یابد. پر واضح است که ارئه نظریه انتقادی و به دنبال آن تربیت انتقادی خود یک روایتی است که دیدگاه پست مدرنیسم می خواهد آن را بر جامعه حاکم کند. این خود نوعی نقض ادعا مبنی بر رد فراروایت ها است که در اندیشه پست مدرنیسم موج می زند. این قاعده در ارتباط با نقش معلم و تربیت او نیز جاری است. این که در این دیدگاه نقش معلم به عنوان مجری برنامه های تربیت انتقادی خوانده و او را در این مسیر تربیت می کند خود یک روایت است که تعیین آن، نقض رد فراروایت ها است. این دور و تسلسل، خود، نقض دیدگاه است.

#### ناپایداری نظام آموزشی با تکثرگرایی

باور به تکثرگرایی در نظام تعلیم و تربیت با رد هرگونه فراروایت و نپذیرفتن قضایای جهان شمول باعث می شود که عملاً مبانی، اصول و روش های یکسانی برای نظام تعلیم و تربیت و هم چنین تربیت معلم وجود نداشته باشد. بنابراین تنوع پذیری روایت ها نوعی بی ثباتی و ناپایداری را برای نظام آموزشی در پی خواهد داشت که سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی را با مشکلات متعددی در مراحل برنامه ریزی مواجه خواهد ساخت. افزون بر آن، محصول این نظام آموزشی به جهت تزلزل در برنامه ها فاقد کیفیت در محصول و برون داد آن خواهد بود.

#### سیاسی شدن تربیت و آموزش

دیدگاه پست مدرنیسم که اندیشه تربیت انتقادی را در سر می پروراند هدف خود از بنای این بنیاد را شروع یک حرکت سیاسی و اجتماعی برای مقابله با تفکر مدرنیته در نظام آموزشی و تربیتی می داند. این نوع سیاسی کردن نظام آموزشی برای تحقق اهداف سیاسی به شکست نظام آموزشی و اهداف آن خاتمه می یابد؛ زیرا نوع نگاه سیاسی صرف به آموزش و تاکید بر جنبه های خاصی از تربیت باعث بازداشتن نظام آموزشی از دیگر ابعاد تربیت خواهد شد که خروجی های آن از کارآمدی و اثربخشی لازم برخوردار نخواهند بود.

## تاکید بر دانش‌آموزمحوری

در نظام تعلیم تربیت پست‌مدرنیسم وظیفه مهمی برای معلم جهت ایفای نقش مجری برنامه تربیت انتقادی دانش‌آموزان تعبیه شده است. این‌گونه توجه به معلم در ایفای این نقش حکایت از آن دارد که دانش‌آموز در این فرایند، محور و در کانون توجه بوده و معلم در پیرامون. یعنی در این دیدگاه فلسفی، دانش‌آموز در متن است و معلم در حاشیه. به عبارت دیگر تأکید این دیدگاه بر دانش‌آموزمحوری است تا معلم‌محوری. روشن است که این نوع نگاه ابزاری به معلم و دانش‌آموز، پی‌آوردی جز فروگاهی استعدادها، خلاقیت و نوآوری، تفکر و انگیزه درونی معلم را به دنبال نخواهد داشت که این خود، نقد روشنی بر این دیدگاه فلسفی است.

### نگاه ابزارگونه به معلم به مثابه کارگزار فرهنگی

دیدگاه فلسفی پست‌مدرنیسم به جهت ساخت‌شکنی فرهنگی و توجه به فرهنگ‌های دیگر نقش معلم را "کارگزار فرهنگی" معرفی می‌کند. وظیفه معلم در این نقش، آشناسازی دانش‌آموزان با فرهنگ‌های دیگر از طریق در هم‌شکنی فرهنگ‌های سنتی است. در حقیقت این دیدگاه نوعی رویکرد ابزاری به معلم-به‌مثابه کارگزار فرهنگی- داشته که او را از سایر وظایف خود باز می‌دارد. روشن است که در این دیدگاه معلم ابزاری بیش در جهت تحقق اهداف پست‌مدرنیسم تلقی نمی‌گردد. نتیجه چنین تفکری، فروگاهی جایگاه معلم در نظام آموزشی، بی‌انگیزگی به جهت تلقی ابزار نیل به هدف، عدم خلاقیت و نوآوری در آموزش و تابعیت مطلق از برنامه‌ها را به دنبال خواهد داشت.

### محدودسازی نقش معلم در فرایند آموزش

این دیدگاه بر آن است تا نقش معلم را به عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزشی مهم جلوه دهد؛ به گونه‌ای که هر نوع نقص در اجرای این نقش، برنامه تربیت انتقادی را با چالش مواجه می‌سازد. روشن است که این نوع نگاه به معلم صرفاً به عنوان یک بازیگر تئاتر است که وظیفه او خواندن دیالوگ است و بس. این نوع تلقی به معلم نوعی محدودسازی نقش او و نگاه ماشینی نسبت به او خواهد بود. بدیهی است که این رویکرد به معلم، آفرینندگی و خلاقیت را از او ستانیده و محصولی ناکاآمد را به جامعه عرضه خواهد کرد. افزون بر آن تکراری بودن برنامه و تلقی ابزار بودن در ذهن معلم از دیگر آسیب‌های این محدودسازی است.

### بی‌ثباتی تولید دانش با پرورش روحیه خودآفرینی

قبلاً اشاره شد که از جمله‌های نقش‌های معلم در نظام آموزشی، آفرینندگی دانش و تسهیل‌کنندگی یادگیری است که به عنوان یک هدف در نظام تربیت معلم نیز قلمداد می‌شد. در حقیقت، آفرینش دانش جدید به جای انتشار اطلاعات به دانش‌آموزان راهی برای ساخت‌شکنی مرزهای مدرنیته و مخالفت با روایت‌های حاکم در جامعه بود. روشن است که این نوع آفرینندگی بدون رعایت قوانین تولید دانش توسط معلم نوعی هرج‌ومرج، بی‌ثباتی و تزلزل را در فرایند آموزش و تولید علم به دنبال خواهد داشت. افزون بر آن، نظام‌های آموزشی بر هیچ دانش ثابتی استوار نبوده تا بر اساس آن به تربیت بپردازند. به علاوه این که نوعی ساختار شکنی علمی اما بی‌اساس و فرا قانونی را حاکم خواهد کرد که به فروگاهی کیفیت نظام آموزشی خواهد انجامید.

### وجود نگاه ساخت‌شکنی و واسازی منهای ساخت جایگزین

در اندیشه تربیت انتقادی یک نگاه یا یک اندیشه ثابتی سایه افکنده که تمام بخش‌های این رویکرد را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد. این سایه چیزی نیست جز ساخت‌شکنی، ساختار شکنی و فروپاشی. ایراد وارده این است که این دیدگاه تنها روحیه ساختار شکنی را پرورش داده، بدون این‌که ساختار جدیدی را جایگزین آن نماید. چنین روحیه‌ای تنها شهروندانی منتقد اما نه تولیدکننده را تربیت می‌کند که صرفاً به دنبال نقد بوده و هیچ‌گونه راه‌حلی را ارائه نخواهند کرد. افزون بر آن، این افراد به شهروندانی مصرف‌گرا تبدیل شده تا تولیدگرا. انسان‌هایی انتقادگرا نه سازنده‌گرا. این خود ضعف مهمی در اندیشه تربیتی پست‌مدرن خواهد بود.

### خودتعیین‌گری و عدم‌پایبندی به قوانین اجتماعی در بستر دموکراسی

نظام آموزشی و تربیتی پست‌مدرنیسم، برقراری دموکراسی رادیکال در میان دانش‌آموزان جهت انتقال انتقادهای خود به نظام حاکم مدرنیته را به‌عنوان یکی از اهداف تعلیم و تربیت تلقی می‌کند. پر واضح است که پرورش چنین روحیه‌ای در دانش‌آموزان و معلمان منهای پیروی از قوانین و ضوابط حاکم بر جامعه پیابوردی جز هرج‌ومرج، عدم‌پایبندی به قوانین اجتماعی و نظام آموزشی، خودتعیین‌گری و عدم‌پایبندی به مصوبات آموزشی در سطح مدارس را نخواهد داشت. در این صورت است که نه دانش‌آموز و معلمی تربیت خواهد شد و نه پیشرفتی در آموزش؛ بلکه صرفاً ناهنجاری آموزشی و تربیتی گسترده‌تر خواهد شد.

### پیروزی از الگوی وسیله - هدف

الگوی وسیله - هدف یکی از الگوهای حاکم در حوزه آموزش و پژوهش به‌شمار می‌آید. در این الگو رسیدن به هدف با هر نوع وسیله‌ای تجویز می‌شود که صرفاً رسیدن به هدف مهم است نه نوع وسیله. در نظام تربیتی پست‌مدرنیسم، معلم برای رسیدن به تربیت انتقادی به‌عنوان هدف نظام آموزشی مهم‌ترین نقش را ایفا می‌کند. لذا از او به‌عنوان عامل تسهیل‌کنندگی یادگیری و هدایت‌کننده گفتمان انتقادی نام می‌برند. در حقیقت این نوع نگاه ابزاری به معلم برای رسیدن به هدف بدون توجه به خود معلم پیروی از الگوی وسیله-هدف است که هرگونه توانایی، علائق و خلاقیت‌های معلم را نادیده می‌پندارد.

### ز) اهداف تربیت معلم - نقد بوم‌شناختی

نظام تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم طبق اهداف خود نقش‌های مهمی را برای معلم طراحی می‌کند. اما آن‌چه که روشن است این است که این نظام تربیتی بر فلسفه تربیتی خاص انتقادی و اهداف و روش‌های تربیتی متناسب با آن استوار است که با فلسفه و اهداف تربیتی اسلام مغایرت دارد؛ زیرا هدف غایی تربیت در دین اسلام قرب‌الهی است [۴۲] که روشن است این هدف متافیزیکی ورای اهداف زمینی پست‌مدرنیسم در تعلیم و تربیت است. بنابراین عملیاتی‌سازی این برنامه در کشور اسلامی ایران نیازمند بومی‌سازی با فرهنگ دینی است. در این راستا از دو حیث نرم‌افزاری و سخت‌افزاری به فرایند بومی‌سازی و قابلیت‌های اجرایی آن پرداخته می‌شود.



در بخش نرم‌افزاری برنامه باید اشاره کنیم که فقدان مبانی فلسفی مدون در نظام تربیت معلم به‌عنوان رکن اصلی از مهم‌ترین چالش‌هایی است که باید در بومی‌سازی به آن توجه کرد. با در دست داشتن مبانی فلسفی می‌توان به مقایسه و بررسی و نقد مبانی فلسفی پست‌مدرنیسم در باب نقش و تربیت معلم پرداخت و نقاط ضعف آن‌ها را رها کرده و نقاط قوت را به کار بست. بنابراین اولین قدم بومی‌سازی برخورداری از فلسفه تربیتی مدون در نظام تربیت معلم است.

افزون بر آن، تدوین محتوا، برنامه درسی و تالیف منابع درسی کافی و لازم یکی دیگر از چالش‌ها و البته راهکارهای بومی‌سازی برنامه تربیتی پست‌مدرنیسم مطابق با مبانی فلسفی بومی‌شده اسلامی است. با وجود چنین محتوایی می‌توان به اجرایی‌نمودن برنامه در نظام تعلیم و تربیت کشور و نظام تربیت معلم پرداخت. در قسمت نقش معلم و بومی‌سازی آن در کشور می‌توان گفت: پست‌مدرنیسم در این قسمت از نقاط مثبتی برخوردار است که اجرایی‌نمودن آن‌ها در کشور البته مطابق با مبانی فلسفی و اهداف تربیتی دین اسلام امکان‌پذیر خواهد بود. ترسیم چنین نقش‌هایی برای معلم در نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم نیازمند طراحی جامع آموزشی و تربیتی و برنامه‌ریزی صحیح جهت تربیت دانشجومعلم و دانش‌آموزان خواهد بود. علاوه بر نکات فوق باید به این نکته نیز توجه کنیم که یکی از لوازم بومی‌سازی و امکان اجرایی‌نمودن برنامه تربیتی پست‌مدرنیسم در کشور، وجود فرهنگ آموزش در کلاس درس و مدرسه است. فقدان این نوع فرهنگ در کشور ما به‌عنوان یکی از چالش‌های مهم بومی‌سازی به‌شمار می‌آید که ساخت این فرهنگ گام اول بومی‌سازی و رشد است.

اما در بخش سخت‌افزاری موضوع باید به سه نکته اشاره کنیم: اول این‌که اجرایی‌نمودن چنین برنامه آموزشی پس از بومی‌سازی و تطابق آن با فرهنگ دینی اسلام نیازمند سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی و تربیتی است که پشته‌ای محکم و قوی در عملیاتی‌نمودن آن در سطح آموزش و پرورش و تربیت معلم است. اما در حال حاضر مشاهده می‌شود چنین سیاست‌گذاری‌های کلانی وجود ندارد. بنابراین اولین گام بومی‌سازی در بخش سخت‌افزاری سیاست‌گذاری، تدوین سند و تدوین مراحل اجرایی آن است.

دوم این‌که در فرایند بومی‌سازی این برنامه آموزشی نیازمند نیروی انسانی کافی، متخصص و با مهارت‌های آموزشی بالا است که خود نیازمند طراحی برنامه آموزشی مدون برای تربیت دانشجومعلم در این زمینه است. اما در حال حاضر نه نیروی کافی وجود داشته و نه این‌که زیر ساخت‌های دانشگاه فرهنگیان آمادگی تربیت چنین نیروهایی را دارد. اما سومین نکته این است که نظام آموزش و پرورش کشور و هم‌چنین دانشگاه فرهنگیان باید ظرفیت و امکانات لازم برای عملیاتی‌سازی این برنامه را در اختیار داشته باشد. پر واضح است که فقدان ظرفیت‌ها و تهیه امکانات لازم آموزشی و تربیتی نقص مهمی در فرایند بومی‌سازی این خواهد بود.

### نتیجه‌گیری

آن‌چه در این مقاله به اختصار آمد پاسخ‌گویی به این سوال است که معلم در فرایند تعلیم و تربیت پست-مدرنیسم از چه جایگاه و نقشی برخوردار بوده، اهداف تربیت معلم در پست‌مدرنیسم کدامند؟ و چه نقدهایی



بر آن وارد است؟ برای پاسخ به بخش اول سوال ابتدا به تعریف پست مدرنیسم می پردازد و آن را این گونه تعریف می کند که: پست مدرنیسم به معنای «بعد از نوگرایی» یا مطابق برابر نهاده پارسی آن یعنی «پسانوگرایی» است که البته تعریف های دیگری نیز برای آن ذکر شده است. نگارنده در ادامه به ویژگی های این دیدگاه فلسفی اشاره می کند. اما برای پاسخ به سوال پژوهش بر مبنای فلسفی این دیدگاه یعنی نظریه انتقادی و هدف تربیت که همان تربیت انتقادی باشد اشاره کرده، نقش و جایگاه معلم را خردمندی و فرینی در دانش آموزان ترسیم می کند. نگارنده در بخش دوم سوال که ناظر به اهداف تربیت معلم است این گونه بیان می کند که معلم در نظام تربیت معلم فردی خردمند و تحول آفرین، آشنا به تعلیم و تربیت مرزی، برخوردار از روحیه انتقادکنندگی، پرورش مهارت های کارگزار فرهنگی و مهارت های خودآفرینندگی و سرانجام تربیت دموکراسی آن است. در بخش نقد و بررسی اهداف تربیت معلم می توان به این نکته اشاره کرد که این دیدگاه فلسفی اهداف را بر پایه نقش معلم به عنوان تحول آفرینی و کارگزار فرهنگی طراحی می کند که صرفاً پاسخ گوی نیازهای اجتماعی است و فراتر از آن گام بر نمی دارد و حال آن که معلم در نظام تربیتی اسلام جایگاه انبیاء را داشته تا به تربیت همه جانبه شخصیت دانش آموزان و سعادت آن ها در دو حیات دنیوی و اخروی بپردازد.

### منابع

- اعرافی، علیرضا (۱۳۷۶). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی: اهداف تربیت از دیدگاه اسلام، تهران، سمت.
- آل حسینی، فرشته، باقری، خسرو (۱۳۸۸). تاملی بر کثرت گرایی بنیادی لیوتار و پیامدهای آن برای تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۲، ۷۸-۵۴.
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت از منظر پست مدرنیسم، مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۴-۱، ۶۴.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: اطلاعات، ۴۲۵.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۸). تاملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، ۲۹۶.
- پورشافعی، هادی و آرین، ناهید (۱۳۸۸). پست مدرنیسم و دلالت های آن در تربیت دینی، اندیشه های نوین تربیتی، شماره ۲، ص ۶۰.
- رئوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۲۷.
- فرمهنی فراهانی، محسن (۱۳۹۴). فرهنگ توصیفی فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: آییژ، ۳۰۵.
- فرمهنی فراهانی، محسن (۱۳۸۳). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: آییژ، ۱۲۹.
- قرآن کریم. حمد، ۲.
- کپون، لارنس (۱۳۸۱). مدرنیسم تا پست مدرنیسم، ترجمه عبدالکریم رشیدی و دیگران، تهران: نشر نی، ۷۲۳.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). بحار الانوار، ج ۶۸، بیروت: دارالحیاء التراث العربی، ۳۸۲.
- Baudrillard, J. (1983). The Ecstasy of Communication. New York: Semiotext(e).
- BERG, P. O. (1989). Postmodern management? From facts to fiction in theory and practice. Scund, 1(5), 201-217.

- Doll, W. E. (1993) A Postmodern Perspective on Curriculum. New York: Teachers College Press.243.
- Sarup, M. (1988 (an Introductory Guide to Post-structuralism and Postmodernism ,Harvester Wheatsheaf, New York.
- Slattery, P. (2006). Curriculum development in the postmodern era. New York: Garland.67.
- Slattery, P. (2006). Curriculum development in the postmodern era. New York: Garland.5.
- Usher, R.,Bryant, I &,.Johnston, R.(2005).(Adult education and the postmodern challenge .London, Taylor & Francis e-Library.169.
- Usher, R.,Bryant, I &,.Johnston, R.(2005).(Adult education and the postmodern challenge .London, Taylor & Francis e-Library.200.
- Usher, R.,Bryant, I.,& Johnston, R.(2005).Adult education and the postmodern challenge. London, Taylor & Francis e-Library.181.

## To investigate and criticize the aims of teacher education in postmodernism educational thoughts.

### Abstract

The role of teacher in educational system is one of the most important issues that has received the attention of many philosophical and educational schools in the West, so that, postmodernism offers the theory of critical education in criticizing the state of modernity. The present paper aims to consider postmodernism thoughts about teacher education, goals and its criticism. After describing and explaining the philosophical-educational viewpoint of postmodernism in relation to the role of the teacher, the author analyzes goals and critique of it. In this paper, we use descriptive-analytical method through the use of library resources and upstream documentations in describing concepts, analyzing and explaining the problem. The author concludes that the role of teacher in process of critical education is wisdom and evolutionary in students. Therefore, the goal of teacher in education is also wisdom and evolutionary.

But the most important critique is the furniture approach to the teacher in pursuit of educational goals, which, by limiting the role of the teacher, will not witness the creativity and innovation of the teacher in the classroom. In addition, the position of the teacher in Islamic educational system is the status of prophets, which deals with the comprehensive education of human beings.

**Keywords:** *teacher, teacher education, Postmodernism, Critical training, Student.*

## رابطه هوش هیجانی و مدیریت تعارض معلمان دوره ابتدایی

کازم دلروز<sup>۱</sup>، وکیل آژیده<sup>۲</sup>، سیدسلیمان ایزدی<sup>۳</sup>، امیر رئیسی<sup>۴</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هوش هیجانی بر مدیریت تعارض معلمان دوره ابتدایی شهرستان نیک‌شهر انجام گرفت. این مطالعه به صورت توصیفی-همبستگی بوده و بدین منظور و بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۲۰۰ معلم دوره ابتدایی به شیوه تصادفی-طبقه‌ای متناسب با حجم (۹۷ معلم زن و ۱۰۳ معلم مرد) از طریق دو پرسش‌نامه هوش هیجانی ناکا و آهایوزو (۲۰۰۹) و مدیریت تعارض ویکز (۱۹۹۴) مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌ها بر اساس ضریب همبستگی و رگرسیون چندگانه با نرم‌افزار SPSS 17 مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که معلمان مورد مطالعه در متغیرهای هوش هیجانی و مدیریت تعارض بالاتر از میانگین نظری قرار داشتند. بین هوش هیجانی و مدیریت تعارض رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد مولفه‌های خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط توانایی پیش‌بینی مدیریت تعارض را دارند. بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد توسعه مهارت‌های هوش هیجانی می‌تواند در مدیریت تعارض موثر باشد.

**واژگان کلیدی:** هوش هیجانی، مدیریت تعارض، معلمان، شهرستان نیک‌شهر.

### مقدمه و ضرورت پژوهش

تماس نزدیک معلم با دانش‌آموزان و نفوذی که بر آن‌ها دارد، نقش مهمی در سلامت فکری و روانی آن‌ها ایفا می‌کند. اگر وضعیت سلامت روانی معلمان شناسایی گردد و به منظور بهبود سلامت روانی آنان برنامه‌ریزی شود، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز بهتر شده و با کاهش نرخ افت تحصیلی دانش‌آموزان، کمک شایانی به اقتصاد آموزش و پرورش خواهد شد (بیانی، کوچکی و کوچکی، ۱۳۸۶). به همین دلیل شناخت مسائل و مشکلات آنان اهمیت بسزایی پیدا می‌کند. تعارض پدیده‌ای است که آثار مثبت و منفی روی عملکرد افراد و سازمان‌ها دارد. استفاده صحیح و مؤثر از تعارض موجب بهبود عملکرد و ارتقای سطح سلامتی سازمانی می‌شود و استفاده غیرمؤثر از آن به کاهش عملکرد و ایجاد کشمکش در سازمان منجر می‌شود (سلیمانی، ۱۳۹۴). یکی از یافته‌های نسبتاً جدید روان‌شناسی، مفهومی به نام هوش هیجانی است که در دهه اخیر بسیار مطرح شده است و مورد توجه بسیاری از محققان این رشته و سایر رشته‌های وابسته قرار گرفته است. در محیط

<sup>۱</sup>. دکترای تکنولوژی آموزشی، استادیار دانشگاه خوارزمی تهران، نویسنده مسئول E-mail: delrouz@yahoo.com

<sup>۲</sup>. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، معلم آموزش و پرورش

<sup>۳</sup>. معلم آموزش و پرورش

<sup>۴</sup>. معلم آموزش و پرورش

کار، هوش هیجانی نقش بارزتری در داشتن عملکرد مطلوب نسبت به سایر قابلیت‌ها از قبیل هوش شناختی یا مهارت‌های فنی ایفا می‌کند؛ و با پرورش و رشد هوش هیجانی و قابلیت‌های آن، هم سازمان و هم کارکنان از مزایای آن بهره‌مند می‌شوند. در سال‌های ۱۹۰۰ تا ۱۹۲۰، جنبش جدیدی پدید آمد که می‌خواست برای اندازه‌گیری هوش عقلانی (IQ) راهی پیدا کند. هوش هیجانی عبارت است از توانایی فردی برای حل مسائل و تنظیم رفتار از طریق نظارت، شناسایی و استفاده از اطلاعات عاطفی و هیجانی خود یا دیگران (ساول و مونرو، ۲۰۱۶). هوش هیجانی منبع مهمی است که به درک محیط اجتماعی افراد کمک می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا هیجانات خود را مورد استفاده قرار دهند (سالوی و گروال، ۲۰۰۵). بنابراین در تحقیق حاضر به دنبال تعیین نقش هوش هیجانی بر مدیریت تعارض سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهرستان نیک‌شهر خواهیم بود.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تعارض در تعریف یک کشمکش صریح بین حداقل دو گروه وابسته به هم است که با اهداف ناسازگار و کمبود منابع روبه‌رو شده‌اند و یا یک گروه طرف دیگر را از دستیابی به اهداف‌شان باز داشته است (ویلموت و هوکر، ۲۰۰۶). با این وجود تعارض بخش طبیعی تعاملات انسانی است و در سازمان‌ها امری اجتناب‌ناپذیر است به‌طوری‌که تمامی سازمان‌ها و مدیران‌شان به‌نوعی با مساله تعارض مواجه‌اند (داچ، ۲۰۰۶). هنگامی که افراد به‌صورت گروهی کار می‌کنند، تعارض یکی از پیامدهای قابل پیش‌بینی است.

در خصوص اهمیت پژوهش حاضر، تعدادی پژوهش در این زمینه انجام شده است. باسگول و اوزگور (۲۰۱۶) در پژوهش نقش بررسی نقش هوش هیجانی و راهبردهای مدیریت تعارض نشان دادند که هوش هیجانی پرستاران بر راهبردهای مدیریت تعارض تاثیرگذار است. مظفری و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش ارتباط بین راهبردهای مدیریت تعارض و هوش هیجانی مربیان تیم‌های ورزشی استان آذربایجان شرقی نشان داده‌اند که بین مدیریت تعارض و هوش هیجانی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش نجمه کشاورز و همکاران (۱۳۹۳) تحت عنوان بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز نشان داد که بین نمره هوش هیجانی و ابعاد آن با نمره پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. کشتکاران و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان رابطه هوش هیجانی و مدیریت تعارض در مدیران آموزشی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شیراز نشان داده‌اند که بین هوش هیجانی و راهبردهای مدیریت تعارض رابطه معناداری مشاهده نشد.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ نوع روش پیمایشی که در آن به‌کار گرفته شده است، یک تحقیق پیمایشی از نوع مقطعی می‌باشد. روش مقطعی به‌منظور گردآوری داده‌ها درباره یک یا چند صفت در یک مقطع از زمان از طریق نمونه‌گیری از جامعه انجام می‌شود. هم‌چنین، با توجه به هدف اصلی پژوهش، که تعیین رابطه هوش هیجانی

با مدیریت تعارض سازمانی در معلمان دوره ابتدایی شهرستان نیک‌شهر است، به لحاظ ارتباط بین متغیرها، این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی شمار می‌آید.

جامعه آماری این تحقیق کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان نیک‌شهر هستند که بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش آن شهرستان تعداد آن‌ها ۴۰۴ نفر (۲۱۴ نفر مرد و ۱۹۰ نفر زن) است. به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای-تصادفی متناسب با حجم و بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۲۰۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی (۱۰۷ نفر مرد و ۹۳ نفر زن) مورد مطالعه قرار گرفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسش‌نامه استاندارد به شرح ذیل استفاده خواهد شد:

**الف) پرسش‌نامه هوش هیجانی نواکا و آهایوزو (۲۰۰۹):** این پرسش‌نامه دارای ۴ مولفه و ۲۰ گویه به این شرح است: ۱- خودآگاهی (۵ گویه)؛ ۲- خودمدیریتی (۶ گویه)؛ ۳- آگاهی اجتماعی (۴ گویه)؛ ۴- مدیریت روابط (۵ گویه). پرسش‌نامه بر اساس سبک ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است.

**ب) پرسش‌نامه مدیریت تعارض سازمانی ویکز (۱۹۹۴):** این پرسش‌نامه در قالب ۱۰ گویه به بررسی مدیریت تعارض سازمانی کارکنان می‌پردازد. پرسش‌نامه بر اساس سبک ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است.

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۰۰ معلم دوره ابتدایی شهرستان نیک‌شهر شرکت داشتند که وضعیت دموگرافیکی آن‌ها بر حسب جنسیت، تاهل، تحصیلات، سنوات خدمت و نوع استخدامی است.

**از نظر جنسیت،** ۴۸/۵ درصد آزمودنی‌های شرکت‌کننده در پژوهش زن و ۵۱/۵ درصد مرد بوده‌اند.

**بر حسب وضعیت تاهل،** ۲۶/۵ درصد آزمودنی‌های شرکت‌کننده در پژوهش مجرد و ۶۹/۵ درصد متاهل و ۴ درصد در وضعیت بدون همسر (فوت یا طلاق همسر) بوده‌اند.

**از نظر تحصیلات،** ۵ درصد آزمودنی‌های شرکت‌کننده در پژوهش دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۴۶/۵ درصد دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم، ۴۴ درصد شرکت‌کنندگان دارای مدرک تحصیلی لیسانس و ۴/۵ درصد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد بودند.

**از نظر سنوات خدمت،** ۶ درصد معلمان دارای سابقه خدمت زیر ۵ سال، ۵۵/۵ درصد دارای سابقه خدمت بین ۵ تا ۱۰ سال، ۱۵/۵ درصد دارای سابقه خدمت بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۳ درصد دارای سابقه خدمت بین ۱۶ تا ۲۰ سال و فقط ۱۰ درصد دارای سابقه خدمت بالای ۲۰ سال بودند.

**بر حسب وضعیت استخدامی،** ۶ درصد قراردادی، ۲۶/۵ درصد پیمانی و ۶۷/۵ درصد رسمی بوده‌اند.

برای بررسی نحوه پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به متغیرهای تحقیق از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ گزارش شده است.



جدول ۱. گزارش توصیفی نحوه پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل میانگین	حداکثر میانگین	مانگین	SD
خودآگاهی	۱	۵	۳/۹	۰/۸۲
خودمدیریتی	۲	۵	۴/۰۴	۰/۷۴
آگاهی اجتماعی	۲/۵	۵	۴/۲۱	۰/۶۲
مدیریت روابط	۲/۲	۵	۳/۸۶	۰/۶۷
هوش هیجانی	۲/۴۵	۵	۴	۰/۵۵
مدیریت تعارض	۲/۱	۵	۳/۹۲	۰/۶۲

\* (تعداد نمونه ۲۰۰ نفر، میانگین نظری=۳)

یافته‌های جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین تمام متغیرهای مورد مطالعه پژوهش حاضر بالاتر از میانگین نظری (۳) قرار دارد که بیانگر آن است وضعیت معلمان مورد مطالعه در متغیرهای فوق مناسب (بالاتر از حد متوسط) می‌باشد. هم‌چنین بالاترین میانگین مربوط به متغیر آگاهی اجتماعی با میانگین ۴/۲۱ و پایین‌ترین میانگین مربوط به متغیر مدیریت استرس با میانگین ۳/۸۳ می‌باشد.

برای بررسی رابطه بین هوش هیجانی و مولفه‌های چهارگانه آن با مدیریت تعارض، در مرحله اول از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که ضرایب آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی متقابل هوش هیجانی و مدیریت تعارض

متغیر	خود	خود	مدیریت	مدیریت	هوش
	آگاهی	مدیریتی	اجتماعی	روابط	هیجانی
مدیریت	۰/۴۴۵	۰/۴۷۷	۰/۴۴۳	۰/۴۶۸	۰/۵۹۴
تعارض	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	Sig				

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که تمام ضرایب همبستگی بین هوش هیجانی و مولفه‌های چهارگانه آن (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط) با مدیریت تعارض مثبت و معنی‌دار است ( $p < 0/01$ )، بنابراین وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین هوش هیجانی با مدیریت تعارض تأیید می‌گردد که به این معناست: معلمان با افزایش خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط، بهتر می‌توانند تعارضات سازمانی را مدیریت نمایند.

در مرحله دوم و پس از پی‌بردن به وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین هوش هیجانی و مدیریت تعارض، جهت برآورد این رابطه از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴ خلاصه تحلیل رگرسیون برای تبیین رابطه هوش هیجانی و مدیریت تعارض

شاخص آماری	R	R <sup>2</sup>	F	B	SE	B	T	Sig
مقدار ثابت				۱	۰/۲۸		۳/۴۹۶	۰/۰۰۱
خودآگاهی				۰/۰۸۵	۰/۰۶		۱/۴۱	۰/۱۵۷
خودمدیریتی	۰/۶۰۵	۰/۳۶۶	۲۸/۱۶	۰/۱۵	۰/۰۶۶		۲/۲۸	۰/۰۲۴
آگاهی اجتماعی				۰/۲۵۲	۰/۰۶۵		۳/۸۹	۰/۰۰۰
مدیریت روابط				۰/۲۳۹	۰/۰۶۴		۳/۷۲	۰/۰۰۰

بر اساس یافته‌های جدول ۴ مقدار  $F$  در سطح  $0/01$  معنی‌دار است و بنابراین فرض صفر "رگرسیون معنی‌دار نیست" با اطمینان  $0/99$  رد می‌شود. مقدار ضریب همبستگی چندگانه  $(R)$   $0/605$  و ضریب تعیین  $(R^2)$  نیز برابر با  $0/366$  می‌باشد، به این معنا که  $36/6$  درصد تغییرات متغیر ملاک (مدیریت تعارض) را می‌توان بر اساس متغیرهای پیش‌بین وارد شده تبیین نمود و بقیه متعلق به سایر متغیرهایی است که در این مطالعه لحاظ نگردیده‌اند. همچنین با توجه به معنی‌داری ضرایب  $\beta$  فرض صفر "ضرایب بتا برابر با صفر است" با اطمینان  $99$  درصد رد می‌شود. بنابراین می‌توان معادله رگرسیون را این‌گونه نوشت:

$$\text{مدیریت تعارض} = (0/28) + \text{خودمدیریتی} \times (0/66) + \text{آگاهی اجتماعی} \times (0/65) + \text{مدیریت روابط} \times (0/64)$$

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های توصیفی متغیرهای هوش هیجانی و مولفه‌های آن و مدیریت تعارض نشان داد که میانگین‌های محاسبه‌شده بالاتر از حد متوسط قرار دارند (جدول ۲). نتایج آزمون ضریب همبستگی بیانگر رابطه مثبت و معنی‌دار هوش هیجانی و مولفه‌های آن با مدیریت تعارض است (جدول ۳). همچنین نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که مولفه‌های خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط توان پیش‌بینی مدیریت تعارض را دارند. بر اساس یافته‌ها مقدار ضریب تعیین  $(R^2)$  هوش هیجانی و مدیریت تعارض برابر با  $0/366$  می‌باشد (جدول ۴) که به این معناست که  $36/6$  درصد تغییرات متغیر ملاک (مدیریت تعارض) را می‌توان بر اساس متغیر پیش‌بین وارد شده (هوش هیجانی) تبیین نمود و بقیه متعلق به سایر متغیرهایی است که در این مطالعه لحاظ نگردیده‌اند.

از مهم‌ترین دلایل تعارض سازمانی عدم روابط مناسب با دیگران می‌باشد. بسیاری از کارکنان نمی‌توانند رابطه خوبی با دیگران برقرار کنند آن‌ها به‌رغم این که از تخصص خوبی برخوردارند در کارشان موفق نیستند. اثرگذاری فرد در سازمان زمانی بیش‌تر می‌شود که هیجانات و احساسات خود را بهتر شناخته و از قابلیت‌های هیجانی خود بیش‌تر استفاده کند. افرادی که می‌توانند هیجانات خود را کنترل کنند، توانایی ویژه‌ای دارند اما توانایی مهم دیگر این است که عواطف دیگران را درک، تفسیر و به آن‌ها پاسخ دهند (پاندی و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین بتواند با اطرافیان روابط مؤثرتری برقرار نماید. این موضوع نشان‌دهنده اهمیت و تاثیر هوش هیجانی در موفقیت کاری و زندگی شخصی افراد بوده و در این زمینه می‌تواند از سایر عوامل حتی هوش منطقی هم مؤثرتر باشد. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه‌گیری کرد که معلمانی که هوش هیجانی بالاتری دارند توانایی بهتری در زمینه مدیریت تعارض نیز دارند. این یافته‌ها را می‌توان با پژوهش‌های حیدری و فیض‌الهی (۱۳۹۵)، باسگول و اوزگور (۲۰۱۶)، مظفری و همکاران (۱۳۹۱) و نجمه کشاورز و همکاران (۱۳۹۳) تطبیق نمود.

## منابع

- بیانی ع ا، کوچکی ع م، کوچکی ق م (۱۳۸۶). تعیین وضعیت سلامت روانی معلمان استان گلستان با استفاده از چک‌لیست نشانگان روانی (SCL.90.R) در سال ۸۴-۱۳۸۳. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان؛ ۹(۲): ۲۲-۳۹.
- حسین‌علی ح، فیض‌الهی ص. (۱۳۹۵). ارتباط میان هوش هیجانی و عملکرد شغلی کارکنان با تعدیل‌گری مدیریت تعارض. فصلنامه علمی-ترویجی فرهنگ ایلام؛ دوره ۱۶، شماره ۵۰ و ۵۱.
- سلیمانی، م. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های مدیریت تعارض با اثربخشی کارکنان ادارات ورزش و جوانان استان همدان. رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی؛ دوره ۳، شماره ۹.
- کشاورز، ن، امینی م، آرش، م، نبیئی، پ، صفاری، ز، جعفری، م (۱۳۹۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مرکز مطالعات و توسعه علوم پزشکی؛ دوره ۵، شماره ۳.
- کشتکاران، ع، حاتم، ن، رضایی، ر، لطفی، م (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی با راهبردهای مدیریت تعارض در مدیران آموزشی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مجله پژوهشی حکیم؛ دوره ۱۴، شماره ۴.
- کشتکاران ع؛ حاتم، ن؛ رضایی، ر؛ لطفی، م. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی با راهبردهای مدیریت تعارض در مدیران آموزشی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. فصلنامه حکیم، ۱۴ (۴): ۲۱۸-۲۱۱.
- مظفری، ا، روحی، ح، ساعت‌چیان و کلانی، ا (۱۳۹۱). پژوهش ارتباط بین راهبردهای مدیریت تعارض و هوش هیجانی مربیان تیم‌های ورزشی استان آذربایجان شرقی. مدیریت ورزشی. شماره ۱۳.
- Basogul C ,Ozgür G. (2016). (Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses .Asian Nursing Research 228 – 233.
- Deutsch M. (2006). Cooperation and competition. In M Deutsch, P Coleman, & E Marcus (Eds.), The handbook of conflict resolution: Theory and practice (pp. 43–68).
- Pandey S, Sajjanapu S, Sangwan G.(2105). Study on Effect of Emotional Intelligence on Conflict Resolution Style. ndian Journal of Science and Technology, Vo l 8 ( S 6 ).
- Salovey P, Grewal D.(2005). The science of emotional intelligence. CurrDir Psychol 14(6):281
- Savel RH, Munro CL. Emotional intelligence: for the leader inus all. Am J Crit Care 2016;25(2):104e6.
- Wilmot W.; Hocker J. (2001). Interpersonal conflict. (6th ed.). Boston: McGraw-Hill

## The role of emotional quotient on organizational conflict management in elementary school teachers in Nikshahr

### Abstract

This study was conducted to investigate the role of emotional quotient on conflict management in elementary school teachers Nikshahr city. This is a descriptive-correlation study and 200 elementary school teachers Studied by emotional quotient) Nwokah & Ahiauzu, 2009) on conflict management) Vickers, 1994) Questionnaire. For data analysis, Pearson's correlation coefficient and multiple regression were used with software spss17. The results showed teachers in the variables of emotional quotient ,conflict management were above average .The relationship between emotional quotient and conflict management is positive and significant. The multiple regression analysis showed that the components of self-regulation, social awareness and relationship management can predict conflict management. Thus development of emotional intelligence skills can be effective in conflict management.

**Key words :** *Emotional Quotient, Conflict Management, Teachers, Nikshahr.*

## تحلیل ضرورت و ماهیت میان‌رشته‌ای بودن برنامه‌های درسی در نظام تربیت معلم

سولماز نورآبادی<sup>۱</sup>، محسن دیبایی صابر<sup>۲</sup>

### چکیده

گسترش علوم و تکنولوژی سبب تبدیل این جهان پهناور به دهکده‌ی جهانی شده است که تعاملات روزافزون اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی را در تمامی ابعاد زندگی بشر به ارمغان آورده است. نظام تربیت معلم به‌عنوان یکی از ارکان اساسی جامعه باید این مساله را به‌خصوص در برنامه درسی در نظر داشته و در تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی این دوره، تغییرات لازم را ایجاد نماید تا در نهایت معلمانی تربیت کند که قادر به رویارویی با این دگرگونی‌ها باشند. در این میان، برنامه‌های درسی رایج موضوع‌محور و دیسیپلین-محور پاسخ‌گوی این انطباق نبوده و ضروری است به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های آموزشی در راستای این تغییر و تحولات حرکت نماید. به عبارت دیگر برنامه‌های درسی رایج، به دلیل عدم پاسخگویی به نیازهای یادگیرندگان و جامعه و نیز عدم پیش‌بینی آینده‌ای روشن برای معلمان فردا و نیز خلاق و نوآور بارآوردن‌شان؛ نیاز به اصلاح، بهبود و توسعه دارند. در این مقاله، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به این سؤال‌ها پاسخ داده شد که: «ضرورت و ماهیت میان‌رشته‌ای بودن برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران چیست؟ برنامه درسی میان‌رشته‌ای چه کمکی به بهبود کیفیت این دوره دانشگاهی مهم می‌تواند داشته باشد؟». طبق نتایج مطالعات و تحلیل‌های انجام شده، نتایج حاکی از آن است که با توجه به اهمیت دوره تربیت معلم در تربیت یادگیرندگان برای ساختن آینده‌ای روشن برای فردای کشور از یک‌سو، و پیچیدگی و گستردگی نظام تربیت معلم از سوی دیگر؛ این آموزش جامع از حوزه یک رشته خاص، خارج است و لذا با در نظر گرفتن ماهیت میان‌رشته‌ای آن‌ها، بهره‌مندی از برنامه درسی میان‌رشته‌ای ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

**کلیدواژه‌ها:** میان‌رشته‌ای، تربیت معلم، برنامه درسی، نظام تربیت معلم

### مقدمه

جهانی‌شدن و گسترش علوم و فناوری، تعاملات روزافزون اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، و آموزشی را در تمامی ابعاد زندگی بشر به ارمغان آورده است. در این بین، رشته‌های مختلف علوم نیز به تدریج از هویت جهانی‌شدن متأثر شده و نیاز به انطباق برنامه درسی نظام آموزش عمومی و عالی را محسوس نموده است. این اهمیت با توجه به کلیدی‌بودن نقش معلمان در آینده‌سازبودن کودکان، نوجوانان و جوانان، در دوره آموزش تربیت معلم به‌طور محسوس‌تری خود را نشان می‌دهد.

<sup>۱</sup>. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران. Email: nourabadi@shahed.ac.ir

<sup>۲</sup>. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران. Email: m.dibaei1359@gmail.com

برنامه درسی فعلی یا موضوع محوری که در مواجهه با مسائل و علوم جدید از تفکر قالبی و روش‌های سنتی استفاده کرده و در اکثر نظام‌های آموزشی (هم عمومی و هم عالی) دنیا اجرا می‌شود، به دلیل عدم پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیرندگان و جامعه، مانند عدم پرورش مهارت‌های گوناگون، عدم ایجاد کارایی لازم بعد از فارغ‌التحصیلی در عرصه جامعه و بازار کار، عدم ایجاد آمادگی برای مواجهه با تغییر و تحولات عصر فناوری، نیاز به اصلاح، بهبود، و توسعه دارد. در مقابل؛ استفاده از برنامه درسی میان‌رشته‌ای ضمن مرتبط‌ساختن رشته‌های مجزا و توسعه یافته علمی، آموزش علوم و فناوری جدید را تسهیل؛ و مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، تفکر خلاق و مهارت‌های ارتباطی موثر را تقویت می‌نماید. با توجه به مباحث ارائه شده، می‌توان گفت: هدف از انجام این تحقیق، «بررسی ضرورت، اهمیت و کارکرد استفاده از برنامه درسی میان‌رشته‌ای در برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور» می‌باشد؛ و سؤال‌های مطرح، عبارت است از:

- ضرورت و ماهیت میان‌رشته‌ای بودن برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران چیست؟
- برنامه درسی میان‌رشته‌ای چه کمکی به بهبود کیفیت این دوره دانشگاهی مهم می‌تواند داشته باشد؟

### روش پژوهش

با توجه به هدف تحقیق و در راستای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. به بیان دیگر؛ ابتدا به توصیف و تفسیر عینی، واقعی، و منظم «آنچه هست» پرداخته؛ و سپس تحلیل‌هایی بر آن، و نیز بر ملزومات و مهارت‌های ضروری قرن حاضر، وارد شده است.

### یافته‌ها

از سوی دیگر پیچیدگی در عصر حاضر، مسائل پیچیده‌تری را به بار آورده است. این مسائل به طور مستقیم و غیرمستقیم در عرصه نظام دانشگاهی مطرح می‌باشد و رویارویی با آن‌ها مستلزم دیدگاه میان‌رشته‌ای است. برنامه درسی میان‌رشته‌ای، در معنای اصلی و ماهوی آن، متضمن برقراری ارتباط میان‌رشته‌ای علمی است. بنابراین، بر اساس نوع تعامل و تبادل برقرار شده، مطالعات میان‌رشته‌ای می‌تواند اشکال بسیار متفاوتی به خود بگیرد (کوله و دهشیری، ۱۳۸۷). برنامه درسی میان‌رشته‌ای با آشناسازی یادگیرندگان به زوایای دید متفاوت و چشم‌اندازهای نظری گوناگون، امکانات پژوهشی مناسب را در اختیار وی قرار می‌دهد تا به طرح مسئله خود بپردازد و حتی با این ظرفیت‌سازی به گونه‌ای متفاوت از آن‌چه تاکنون برای پدیده‌ای خاص مسئله‌پروری شده است، به طرح مسئله‌ای نوآورانه و متفاوت و به تبع به فهمی جدید از مساله مطروحه دست یابد. نیز برنامه درسی میان‌رشته‌ای به یادگیرندگان، تفکر انتقادی را تزریق می‌کند و آنان را از چنبره داوری‌ها رها ساخته و امکان اجماع نظری و استخراج قواعد کلی‌تر و حتی فرارشته‌ای را فراهم می‌نماید. شایان ذکر است برنامه درسی میان‌رشته‌ای با نقد رشته‌های تخصصی و مثله کردن واقعیت‌ها و پنداشتن بخشی از واقعیت‌ها به جای کل واقعیت و جزءنگری کلید خورده است، ولی در عین حال این مطالعات، تخصص را نفی نمی‌کنند، بلکه نقد کرده و به تخصص‌ها و حریم رشته‌ها احترام می‌گذارند. آن‌چه مدنظر است، اضافه کردن عنصر جدیدی



است تا این تخصص‌ها را در ترکیبی جدید به کار گیرد تا نسبت به یکدیگر هم‌افزایی داشته و مکمل یکدیگر قرار گرفته و نهایتاً نوعی نظام‌سازی و توجه به کلیت یکپارچه علوم بعد از تجزیه‌گرایی و ایجاد تعامل‌های چندگانه بین تخصص‌های مختلف باشد (برزگر، ۱۳۸۷).

بنابراین برنامه درسی میان‌رشته‌ای در نظام آموزشی از جمله ضروریات برای مواجهه با دنیای سرشار از پیچیدگی‌ها و احتمالات حاصل از دانش توسعه‌یافته می‌باشد. به عبارت دیگر؛ آموزش این علوم و فناوری روز با کمک برنامه درسی میان‌رشته‌ای، علاوه بر این که می‌تواند به اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت معلمان جامعه عمل ببوشاند، سبب یادگیری مؤثرتر و ماندگارتر در معلمان آینده کشور می‌شود. با کمک این برنامه درسی، مهارت‌های گوناگونی چون مهارت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، و مهارت‌های ارتباطی ایجاد و تقویت شده؛ صلاحیت‌ها، تخصص‌ها، روحیه‌ی مشارکتی، پژوهش‌گری، و رشد اجتماعی، عاطفی، اخلاقی، و عقلانی در کلیدی‌ترین عنصر نظام آموزشی یعنی معلمان منتج می‌گردد.

نکته قابل تامل دیگر اینکه، بر اساس نتایج حاصل؛ امکان تغییر برنامه درسی کنونی به میان‌رشته‌ای وجود دارد. ولی باید توجه داشت که هم در مرحله طراحی و هم در مرحله اجرا، همکاری نزدیکی بین طراحان و متخصصان برنامه درسی، مربیان معلمان آینده، و سایر افراد درگیر در فرایند آموزش وجود داشته باشد تا برنامه درسی میان‌رشته‌ای به خوبی طراحی شده، با موفقیت کامل اجرا شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطرح‌شده می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که؛ نظام آموزشی در سطوح ملی و بین‌المللی با استفاده از برنامه درسی میان‌رشته‌ای؛ از یک‌سو می‌تواند آموزش علوم و فناوری را دوره‌های تربیت معلم بین‌المللی و فراگیر کند؛ و از سوی دیگر، استعدادهای بالقوه معلمان آینده را بالفعل، و مهارت‌های لازم جهت زندگی موفقیت‌آمیز در این دهکده جهانی را تقویت نماید.

امروزه کیفیت و رقابت از مشخصه‌های اصلی نظام دانشگاهی محسوب می‌شوند. ساهلبرگ (۲۰۰۴) معتقد است که تغییر برنامه درسی و اجرای آن اصولاً به منزله یک فرآیند یادگیری برای مدرسانی است که در آن خدمت می‌کنند. از این‌رو، فهم و درک دقیق آن‌ها از مفاهیم تغییر و برنامه درسی و شروط موفقیت آن در حکم شرایط ضروری و لازم برای اجرای یک برنامه درسی جدید می‌باشد. به بیان دیگر، داشتن دانش و بصیرت نسبت به تغییر، مقوله‌ای مهم بوده که اگرچه به تنهایی موفقیت برنامه درسی جدید را تضمین نمی‌کند، فقدان آن نیز باعث شکست و عقیم شدن برنامه‌ها می‌گردد. از این منظر، ضرورت دارد که همه افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع در اجرا و تغییر برنامه دارای نگرش درونی مثبت نسبت به تغییر و پذیرش رفتاری و بیرونی آن باشند. به‌ویژه معلمان که علاقه و رغبت نسبت به پذیرش برنامه درسی جدید، تا حدود زیادی منوط و وابسته به نگرش‌های آن‌ها نسبت به تغییر برنامه درسی می‌باشد (امینی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۳۵). از مباحث مطرح در افزایش کیفیت نظام دانشگاهی تربیت معلم، استفاده از برنامه درسی میان‌رشته‌ای است. این برنامه درسی خواهان تلفیق، ترکیب و تعامل میان دانش و مهارت‌ها در رشته‌های مختلف مرتبط است که به‌منظور افزایش

درک و فهم ابعاد مختلف موضوعات مورد مطالعه، رشد توانایی تحلیل صحیح امور، توسعه تفکر انتقادی و قدرت خلاقیت، استفاده از آن متداول شده است.

در این میان، سرسون<sup>۱</sup> معتقد است بسیاری از نوآوری‌های نظام آموزشی به دلیل فراهم نبودن بسترهای اولیه به منظور رفع پدیده مقاومت طبیعی، در مرحله اجرا شکست می‌خورند. به نقل از فولن<sup>۲</sup>، عمده‌ترین دلیل عدم موفقیت تغییر در نظام آموزشی، مربوط به نظام اجتماعی حاکم بر آن است، نه محدودیت‌های فنی. اگر مراکز آموزشی به لحاظ بسترهای فکری آماده نباشد، تغییر و نوآوری به حتم شکست خواهد خورد و مطالعات زیادی صحت این ادعا را تایید کردند. دلایل عدم موفقیت، به عوامل متعدد به‌ویژه عامل انسانی برمی‌گردد که بر فرایند پذیرش و انتشار نوآوری‌ها تاثیر غیرقابل انکاری می‌گذارد (سرسون، ۲۰۰۴).

با توجه به موارد ذکر شده، تغییر برنامه درسی کنونی نظام تربیت معلم به برنامه درسی میان‌رشته‌ای، در افزایش کیفیت نظام دانشگاهی کشور نقش چشم‌گیری خواهد داشت. این نکته نیز اشاره شود که تغییرات در برنامه درسی باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شوند که برای مجریان تغییر و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی قابل فهم بوده و قابلیت اجرا داشته و به‌طور آرمانی طراحی نشده باشد. در واقع تغییرات باید متناسب با اهداف و آرمان‌های نظام آموزشی دانشجومعلم باشد و به‌طور تقلیدی طراحی نشود. در تغییر برنامه درسی باید به عوامل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، اخلاقی و سایر عواملی که در ارتباط به این موضوع است و تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، توجه نمود و متناسب با ویژگی‌ها و امکانات مناطق مختلف کشور، طراحی شود.

هم‌چنین با توجه به این که رشد و تحول حرفه‌ای مدرسان دانشجومعلم، رکن اصلی و سازنده کاربرد مؤثر برنامه درسی میان‌رشته‌ای در کلاس درس است؛ برای حمایت و افزایش توانمندی مدرسان این دانشجومعلم، باید آموزش‌های مداومی در نظر گرفته شود. بدین منظور لازم است هم در دوره‌های آموزشی مقدماتی (بدو استخدام) و هم در دوره‌های آموزشی مداوم (حین خدمت) مدرسان معلمان فردا، تغییر و تحولاتی صورت گیرد. خاطرنشان می‌شود که این مدرسان در زمینه کاربرد برنامه درسی میان‌رشته‌ای به بهترین شکل ممکن جهت ارائه بهترین روش آموزشی، نیازمند دریافت راهنمایی هستند. نکته دیگر این که، مدرسان، زمان کمی برای برنامه‌ریزی آموزشی در اختیار دارند و این امر، اغلب به تنهایی صورت می‌گیرد. مدرسان معلمان، بندرت فرصت بیان نظرات، دیدگاه‌ها و عقاید و تعامل نظریات خود را دارند و دسترسی آنان به منابع به‌روز، اندک است. نیز فرصت گفت‌گو و بحث‌های گروهی در محیط کاری و بودن در کنار همکارانشان، بسیار محدود است. بنابراین به کمک برنامه درسی میان‌رشته‌ای، مدرسان معلمان از تنهایی و انزوای حرفه‌ای خارج شده و احساس تعلق بیش‌تری نسبت به اجتماع حرفه‌ای خود پیدا می‌کنند.

### پیشنهادهای پژوهش

با توجه به نتایج حاصل، پیشنهاد می‌شود که:

<sup>۱</sup>. Sarason.S

<sup>۲</sup>. Fullan

- نظام آموزش تربیت معلم، زمینه‌های لازم برای طراحی و اجرای برنامه درسی میان‌رشته‌ای و رویکردهای عمیق آن را فراهم سازند؛
- معلمان و استادان معلمان، دانشجو معلمان را در معرض مسائل علوم جدید قرار دهند تا توانایی تشخیص و حل مساله را در آنان تقویت نموده، و یادگیرندگانی پژوهش‌محور و مساله‌محور بار آورند؛
- دوره‌های تربیت معلم جهت آشنایی با واژه و هدف برنامه درسی میان‌رشته‌ای و چگونگی اجرای صحیح آن؛ طراحی و اجرا گردد.

#### منابع

- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید و اسفندیاری، الهام (۱۳۹۳). بررسی و تحلیل مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از منظر جایگاه عناصر برنامه درسی. فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی. دوره چهارم. شماره دوم.
- برزگر، ابراهیم (۱۳۸۷). تاریخچه، چیستی و فلسفه پیدایی علوم میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم/انسانی. سال اول، شماره ۱. ص ۵۶-۳۷.
- کوله، نیکول رز (۱۳۸۸). آموزش/دانشگاهی و مطالعات میان رشته‌ای. ترجمه محمدرضا دهشیری. چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Sarason.S. (2004). Big Change Question: Macro Change Demands Micro Involvement. Journal of Education Change. 5:289-302.

## Analysis the Necessity and nature of Interdisciplinary Curriculum in Teacher Training System

**Soolmaz Nourabadi (Ph.D)**

*Assistant Professor in Curriculum, Shahed University*

**Mohsen Dibaei Saber (Ph.D)**

*. Assistant Professor in Curriculum, Shahed University*

### **Abstract**

The extension of science and technology has transformed this world into a global village that has brought ever-increasing social, cultural, economic, political and educational interactions in all aspects of human life. Teacher training system, as one of the basic elements of society, should consider this issue especially in the curriculum and in all of the curriculum components of this course will make the necessary changes in order to educate teachers who are able to face with these transformations. In the meantime, the subject-based and discipline-based curriculum is not responsive to this adaptation and it is essential to change and become one of the most fundamental components of education in this course. In other words, current curriculum, failing to responsible to learners and society needs. Also, due to the lack of predict bright future for tomorrow's teachers, as well as creative and innovative, will need to be reformed, improved and developed the current curriculum. In this article, with using descriptive-analytical method, try to answer these questions: What is the necessity and essence of interdisciplinary curriculum in teacher training system? What is the role of interdisciplinary curriculum in improve the quality of this course? According to the results of the studies and analysis, with attention to the importance of teacher training course in educating learners to build a clear future for the country on the one hand, and the complexity and extension of teacher training system on the other; this comprehensive training is out of the domain of a particular discipline. So with considering the interdisciplinary curriculum nature, using the interdisciplinary curriculum is impossible.

**Key words:** *Interdisciplinary, Teacher Training, Curriculum, Teacher Training System.*

## نقش اساتید دانشگاه فرهنگیان در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلمیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان قم)

حمید جعفریان یسار<sup>۱</sup>، فرزانه جعفریان یسار<sup>۲</sup>

### چکیده

**مقدمه:** فلسفه تربیتی معلم، شاکله‌ای از، تفکر فلسفی، دانش فلسفی، نگرش فلسفی، روش تحقیق فلسفی، نقد فلسفی، برنامه درسی فلسفی، بیانیه شخصی فلسفی، فلسفه‌ورزی، فلسفه تدریس، فلسفه معلمی و فلسفه تربیت معلم بوده و دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک نهاد هویت‌ساز تربیتی عمل می‌کند. **روش:** این مقاله به روش توصیفی-تحلیلی، با مراجعه به مدارک معتبر و مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته، با اساتید و دانشجویان، به‌صورت جمع‌آوری شده است. **یافته‌ها:** نظر اساتید؛ اساتید نقش پررنگی در تشکیل فلسفه تربیتی دانشجومعلمیان نداشته اما از جنبه روش‌ها و مهارت‌ها و دانش تخصصی، اقدامات علمی و آموزشی را پی‌ریزی کرده‌اند. نظر دانشجویان؛ نقش اساتید در شکل‌گیری فلسفه تربیتی به‌معنای تربیت انسان مفید و فاخر جامعه اسلامی، مؤثر بوده؛ اما نقش مسئولان و مدیران دانشگاه در ترسیم فلسفه تربیتی، تأثیر منفی داشته است. **نتیجه‌گیری:** اساتید دانشگاه فرهنگیان به‌واسطه جایگاه الگویی و تربیتی، نقش عمده‌ای در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلمیان داشته و لازم است در تکمیل فلسفه تربیتی به موضوعات حیات طیبه، الگوهای رفتار اسلامی، صلاحیت‌های انسانی و اخلاقی، اعتقادات دینی و ایمانی، رسالت معلمی در جامعه اسلامی و هویت حرفه‌ای، توجه بیش‌تری نمایند.

**کلیدواژه‌ها:** فلسفه تربیتی، اساتید، مدیران، دانشجومعلمیان، دانشگاه فرهنگیان.

### مقدمه

از فلسفه تعلیم و تربیت، بسته به نوع دید و مبانی فلسفی متناسب با آن، مفاهیم و تعاریف گوناگونی ارایه شده است: استنتاج آرای تربیتی از مبانی فلسفی، کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت، نظریه عمومی تعلیم و تربیت، تحلیل و پردازش مفاهیم و سازه‌های تربیتی و مانند آن. طراحی و اجرای تدابیر و راهکارهایی در سه سطح بازیافت، کشف و خلق، از شرایط اساسی پی‌ریزی فلسفه تعلیم و تربیت است. رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تحولات و تطوراتی را پشت سر نهاده که در دو مرحله قابل تشخیص و بررسی است؛ مرحله رویکرد ایسم‌ها و مرحله رویکرد تحلیلی. فلسفه تعلیم و تربیت در حال حاضر در مرحله فلسفه تعلیم و تربیت از دیدگاه فیلسوفان، یک حوزه معرفتی دیرپا و کلاسیک است که تاریخی به قدمت تاریخ تأملات فیلسوفان در

<sup>۱</sup>. عضو هیأت علمی و استادیار دانشگاه فرهنگیان - پردیس آیت‌الله طالقانی (ره) قم

<sup>۲</sup>. دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان - پردیس حضرت معصومه (س) قم

باب تعلیم و تربیت دارد. میان فیلسوفان غربی، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که در کتاب جمهوری، به این گونه تأملات پرداخته، دیدگاه تربیتی به نسبت جامعی را عرضه داشته است. پس از افلاطون می‌توان از فیلسوفان دیگری هم‌چون ارسطو، ابن‌سینا، خواجه نصیر طوسی، آگوستین، آکوئیناس، بیکن، دکارت، لاک، روسو، کانت و ... نام برد که در این حوزه کار کرده‌اند و درباره فلسفه تعلیم و تربیت، به معنای تأملات و تفکرات فیلسوفان درباره تعلیم و تربیت، سه نکته مهم قابل ذکر است: اولاً، همه فیلسوفان، به معنای دقیق کلمه، تأملات تربیتی نداشته‌اند. به بیان روشن‌تر، برخی از آنان، آراء و اندیشه‌های تربیتی خود را آشکارا بیان کرده و برخی چنین نکرده‌اند. افلاطون، کانت و ابن‌سینا از فیلسوفانی هستند که در گروه اول؛ و بیکن، دکارت و صدرالدین شیرازی، از فیلسوفانی هستند که در گروه دوم قرار دارند. ثانیاً، فلسفه تعلیم و تربیت در گروه دوم، به صورت استنتاج مدلول‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی در می‌آید. این صورت دوم از دیدگاه اول فلسفه تعلیم و تربیت را برخی از فیلسوفان تربیتی، با عناوینی چون "فلسفه و تعلیم و تربیت"، "رویکرد مواضع فلسفی" یا "رویکرد دلالت‌ها" معرفی کرده‌اند. اسمیت در فصل سوم از کتاب فلسفه آموزش و پرورش می‌نویسد: این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، به یقین، نظریه جدیدی نیست. «... از آنجا که فلسفه، به طور سنتی، چپستی واقعیت، معرفت و ارزش را بررسی کرده است، روابط آشکاری با تعلیم و تربیت دارد ...»؛ آن‌گاه به مسأله "استنتاج" اشاره می‌کند: هنگامی که روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی تصور می‌کنند که یک فلسفه تربیتی معین از یک فلسفه معین استنتاج می‌شود.

کامپلیس، در زمینه ارتباط بین فلسفه با تعلیم و تربیت، چنین اظهارنظر کرده است: از دهه ۱۹۳۰ و در ادامه تا سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یک‌راه برای مرتبط‌ساختن فلسفه و تعلیم و تربیت این اندیشه بود که فلسفه، یک مبنا یا مطالعه اساسی است که فلسفه تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود. ثالثاً فیلسوفانی که در گروه اول قرار دارند نیز به دو دسته تقسیم می‌شوند: دسته اول، فیلسوفانی هستند که تأملات تربیتی فلسفی داشته‌اند و دسته دوم، فیلسوفانی که تأملات تربیتی غیرفلسفی داشته‌اند. افلاطون، آکوئیناس و کانت در دسته اول و لاک، هگل و راسل در دسته دوم قرار دارند. رابین بارو (۱۹۹۴) در این زمینه سخن جالبی دارد: برخی فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیرفلسفی درباره تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. لاک، هگل و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاک به نام اندیشه‌هایی در باب تعلیم و تربیت (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندک به آثار فلسفی‌اش مبتنی است. استنتاج‌های وی درباره اولویت‌های تربیتی یک اشراف‌زاده زمین‌دار، نمی‌تواند نتیجه منطقی نظریات معرفت‌شناختی و وجودشناختی‌اش باشد.

### بیان مسأله

به بیان بسیاری از متفکران حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، فایده فلسفه، پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی است که جنبه فلسفی دارند، یعنی درباره ماهیت انسان و جهان، معرفت، ارزش و حیات نیکو. فلسفه تعلیم و تربیت به دنبال تربیت فضیلت است به آدمی. باز صاحب‌نظران بسیاری پذیرفته‌اند که تعلیم و تربیت پایه و شرط لازم



رشد ابعاد مختلف جامعه است و به جهت تقویت این پایه و اساس جدانشدنی نظام اجتماعی، اقتصادی و حتی سیاسی، نیازمند به مدیریت و رهبری در سطوح بالا تا پایین آن می‌باشد. به باور متفکران، مدیریت و رهبری از ارکان سازمان و جامعه است، همه فعالیت‌های اجتماعی نیاز به مدیریت و رهبری دارد، این نیاز در نظام‌های آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا که آموزش پرورش ساختار و سازمانی است که نقش مهمی در گردش امور جامعه و رشد و توسعه اقتصادی و فرهنگ جامعه و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص بر عهده دارد. از سوی دیگر نوع نگرش و فلسفه تربیتی مدیران مدارس، قطعاً تأثیر فراوان در تصمیمات و رویه‌های مختلف در پیش گرفته شده خواهد داشت. نتایج تحقیق دتین (۱۹۸۷) به وضوح انعکاس‌های فلسفی در اهداف نهایی آموزش و جریان اجتماعی و مسئولیت‌های معلم را نشان می‌دهد. ادگر (۱۹۷۶) نیز ارتباط دیدگاه‌های فلسفی بزرگ در زمینه تدریس و یادگیری و تأثیرات این دیدگاه‌ها در سبک‌های تدریس مربیان و فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان را مورد توجه قرار داده است. فلسفه یا تفکر و به اعتباری اعتقاد انسان اعمال او را رهبری می‌کند. فلسفه، اعتقاد ما را به حقایق و واقعیات روشن می‌سازد، تغییر می‌دهد و موجب فعالیت می‌گردد. بخشی از اعتقاد افراد، ناظر بر کیفیت و نوع آموزش و پرورش است. همین نظر و عمل در ساحت تعلیم و تربیت، فلسفه آموزش و پرورش نامیده می‌شود. به عبارت دیگر کیفیت آموزش و پرورش و دلایل انتخاب هدف‌ها و ارزش‌هایی که در گونه‌ای از تعلیم و تربیت پذیرفته می‌شوند و روش‌هایی که برای تحقق آن‌ها به کار گرفته می‌شوند، همگی تابعی از اعتقادات و تفکرات فلسفی‌اند.

اسمیت (۱۹۶۵) در تبیین و تشریح مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت از چهارگونه ترکیب سخن به میان می‌آورد: فلسفه و تعلیم و تربیت، فلسفه در تعلیم و تربیت، فلسفه برای تعلیم و تربیت و فلسفه تعلیم و تربیت. فلسفه و تعلیم و تربیت، دربردارنده این مفهوم است که فلسفه به صورت دانشی که از ماهیت واقعیت، معرفت و ارزش سخن می‌گوید، با تعلیم و تربیت روابط آشکاری دارد. به دیگر سخن، می‌توان از مکاتب و نظام‌های فلسفی گوناگون، دیدگاه و طرح‌های تربیتی مختلفی را استنتاج کرد. فلسفه در تعلیم و تربیت یعنی کاربرد تفکر فلسفی یا فلسفیدن در تعلیم و تربیت. فلسفه برای تعلیم و تربیت، یعنی تلاش برای تهیه طرح‌های ویژه‌ای جهت عمل و سیاست تربیتی و نیز تحلیل مسائل تربیتی؛ و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت، عبارت است از تجزیه تعلیم و تربیت به مهم‌ترین ابعاد آن به صورت شالوده‌ای برای تدوین نظریه تربیتی. بر اساس نظریه اسمیت، خصوصاً در نگاه نوع چهارم، این مطالعه به دنبال آن است تا ببیند آیا اساتید و مسؤولان دانشگاه فرهنگیان توانسته‌اند در ترسیم و تکمیل فلسفه تربیتی دانشجومعلم نقش مؤثری داشته باشند؟

### برخی فلسفه‌های مهم تربیتی

فلسفه تربیتی یعنی به کارگیری روش فلسفی در تفکر و تحقیق در مسائل تربیتی. در این تعریف، متفکر و محقق در فلسفه تعلیم و تربیت به کوشش عقلانی برای مناقشه و تحلیل و نقد آن دسته از مفاهیم اساسی پرداخته و فعالیت تربیتی را بر پایه آن استوار می‌نماید. برای مثال، متفکر تلاش می‌کند نسبت عالمانه و عاقلانه‌ای بین مفاهیم طبیعت انسان، فعالیت مدرسه‌ای، آزادی، فرهنگ و معرفت‌شناسی تبیین نماید.

### فلسفه ماهیت‌گرایی

بر اساس نظریه ماهیت‌گرایی آموزش و پرورش، یادگیری مهارت‌ها، هنرها و علوم است که در گذشته مفید بوده و در آینده نیز مفید خواهد بود، پی‌ریزی می‌نماید. «ماهیت‌گرا» یا «بنیادگرا»، بر اساس معنای لغوی کلمه، آموزش برخی از مهارت‌های ضروری یا بنیادی هم‌چون خواندن، نوشتن و حساب‌کردن و رفتارهای اجتماعی، که در رفاه انسانی مؤثر بوده و باید در هر برنامه درسی سنجیده دوره ابتدایی گنجانده شود، لازم می‌داند. در دوره متوسطه، برنامه بنیادی شامل تاریخ، ریاضیات، علوم و زبان و ادبیات است. برنامه درسی دانشکده‌ها باید از هنرها و علوم نظری [لیبرال] تشکیل گردد. دانشجویان با کسب مهارت در این معارف که ویژه مطالعه محیط‌های طبیعی و اجتماعی است، برای مشارکت مؤثر در جامعه متمدن آماده می‌شوند.

### فلسفه پایدارگرایی

نظریه پایدارگرایی در تعلیم و تربیت از فلسفه‌های رئالیسم و تومیسم بهره‌گیری کرده است. از نظر متافیزیکی، پایدارگرایان برای جهان و جایگاه انسان، خصیصه عقلانی و روحانی قائل شده‌اند. پایدارگرایان به پیروی از این اصل ارسطویی که انسان موجود عاقلی است، مدرسه را به‌صورت نهادی اجتماعی که بالاخص برای پرورش قوای عقلانی انسان طرح‌ریزی شده است، در نظر می‌گیرند. اصطلاح پایدارگرایی [پرنیالیسم] از این اعتقاد برمی‌خیزد که اصول مهم آموزش و پرورش، تغییرناپذیر، پایدار و دارای بنیادی عقلانی و روحانی هستند.

### فلسفه پیشرفت‌گرایی

پیشرفت‌گرایی در آموزش و پرورش آمریکا در ابتدا به‌صورت عکس‌العمل در برابر صورت‌گرایی، لفاظی و خودکامگی آموزش و پرورش سنتی آغاز شد. پیشرفت‌گرایی بر این باور است که بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن است و هم مطلوب. بسیاری از پیشرفت‌گرایان اولیه، در جستجوی نوآوری‌های تربیتی‌ای بودند که موجب آزادی نیروهای کودک می‌گردد. دیگر پیشرفت‌گرایانی که به عمل‌گرایی جان دیویی منتسب بودند، اعتقاد داشتند که مدارس جزیی از قلمرو وسیع‌تر اصلاح نهادی و اجتماعی هستند.

### فلسفه بازسازی‌گرایی

نظریه بازسازی اجتماعی با نظریه‌های محافظه‌کارانه ماهیت‌گرایی و پایدارگرایی که به عقیده بازسازی‌گرایان نظریه‌هایی هستند که الگوها و ارزش‌های اجتماعی را آینه‌وار منعکس می‌کند، به شدت در تضاد است. طرفداران بازسازی اجتماعی معتقدند که پرورش کاران باید برای اصلاح جامعه، سیاست‌ها و برنامه‌هایی را ابداع کرده و معلمان باید از قدرت خود به‌منظور رهبری شاگردان در برنامه‌های درسی و اصلاح اجتماعی بهره‌گیرند. بازسازی‌گرایان با بهره‌گیری از تأکید دیویی بر بازسازی تجربه، بر دوباره‌سازی تجربه اجتماعی و فرهنگ، پافشاری می‌کنند.

### فلسفه رفتارگرایی

نظریه رفتارگرایی به بررسی علمی رفتار انسان می‌پردازد و هدف نهایی آن، پیش‌بینی و کنترل رفتار است. علاقه اصلی رفتارگرایان به رفتار و تغییراتی است که بر اثر تجربه در انسان ایجاد می‌شود. رفتارگرایان معتقدند رفتارهای قابل مشاهده و اندازه‌گیری باید مطالعه شوند و رویدادهای ذهنی را باید نادیده گرفت، زیرا نمی‌توان

آن‌ها را مستقیماً بررسی نمود. از پیشگامان این نظریه می‌توان به واتسون، پاولف، ثرندایک و اسکینر، اشاره کرد.

### فلسفه هستی‌گرایی

اگرستانسیالیسم یا هستی‌گرایی، نوعی اندیشه فلسفی تلقی است که بر یگانگی [بی‌بدیل‌بودن] و آزادی فرد در برابر گروه، جماعت یا جامعه توده‌وار تأکید می‌کند. افزون بر این، این مکتب بر این امر تکیه می‌کند که همه مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش، مسؤولیت کامل دارند.

### روش تحقیق

این مطالعه به روش توصیفی - پیمایشی و تحلیل اسنادی انجام شده است. جامعه آماری آن همه اساتید و دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان قم و نمونه آماری آن، تعداد ۱۰ استاد و ۳۰ دانشجو که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته که در قالب سؤالاتی در زمینه فلسفه‌های تربیتی موجود (مکاتب تربیتی ماهیت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی، هستی‌گرایی و رفتارگرایی و در مجموع، یک مفهوم مبین از فلسفه تربیتی) و همچنین اظهار نظر آن‌ها در زمینه نقش صریح اساتید در ایجاد فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان است.

### یافته‌ها

در این مطالعه برای بررسی سؤالات آن از برخی اساتید و دانشجویان دو پردیس پسرانه و دخترانه به‌صورت مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته، نظرخواهی شده است.

در سؤال «آیا دانشجو با تحصیل در این دانشگاه، در ذهن او فلسفه تربیتی مشخصی شکل گرفته است؟» دو گروه اساتید و دانشجویان به این سؤال پاسخ داده‌اند. مجموعه اساتید دو پردیس، بر این باورند که دانشگاه به‌صورت حرفه‌ای نتوانسته، در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان تأثیر مستقیم و معناداری داشته باشد. مجموعه دانشجومعلم‌ان دو پردیس، بر این باورند که دانشگاه به‌صورت کلی، نتوانسته در ترسیم فلسفه تربیتی تأثیر مستقیم و معناداری داشته باشد.

در سؤال دوم «چه افرادی در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان نقش داشته‌اند؟» اساتید دو پردیس معتقدند که مؤثرترین افراد در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان، اساتید هستند. اساتید با تبیین مفهوم واقعی تعلیم و تربیت و نقش آن در آینده افراد و جامعه، بیش‌ترین تأثیر را می‌توانند داشته باشند. دانشجومعلم‌ان نیز بر نقش اثرگذار اساتید تأکید کرده‌اند. دانشجومعلم‌ان در این پرسش به نقش منفی مسؤولان دانشگاه تأکید کرده‌اند. آن‌ها معتقدند مسؤولان دانشگاه از جایگاه تحکمی و دستوری به فرآیند تعلیم و تربیت و فلسفه آن نگاه می‌کنند. به عبارت دیگر، برخی مسؤولان و مدیران دانشگاه با برخوردهای ناشایست، بینش دانشجومعلم‌ان را نسبت به فلسفه تربیتی، به‌صورت منفی تغییر داده‌اند.

در سؤال سوم، «به نظر شما دانشگاه فرهنگیان (اعم از اساتید، کارکنان، مدیران، مسؤولان و ...) چه راهبردهایی را برای ترسیم فلسفه تربیتی (با محوریت حیات طیبه) دانشجومعلم‌ان باید پیش‌رو داشته باشند؟» اساتید بر

این باروند که بهترین نقش در ترسیم فلسفه تربیتی (با محوریت حیات طیبه)، نقش الگویی است. طبق آموزه‌های دینی هم، نقش الگویی بهترین و مؤثرترین نقش در ترسیم آداب افراد است. دانشجومعلم‌ان بر این باورند که، اگر مجموعه مدیریتی دانشگاه در کار اساتید دخالت نکند و به صورت علمی و دینی اساتید با تجربه، علاقه‌مند و خصوصاً جوان را برای دروس دانشگاه انتخاب نمایند؛ این گونه اساتید در ترسیم فلسفه تربیتی (با محوریت حیات طیبه)، بهترین، بالاترین و مؤثرترین نقش را خواهند داشتند. مدیران و مسئولان دانشگاه هم با دانشجومعلم‌ان برخورد انسانی و تربیتی و نه صرفاً قانونی خشک داشته باشند، دانشگاه در ترسیم فلسفه تربیتی (با محوریت حیات طیبه)، موفق خواهد بود.

### نتیجه‌گیری

هدف این مقاله بررسی نقش اساتید دانشگاه فرهنگیان در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان بود. این مقاله به روش توصیفی - تحلیلی (به صورت موردی دانشگاه فرهنگیان قم) و به روش مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته در بین اساتید و دانشجومعلم‌ان انجام شد. در مجموع یافته‌های این مطالعه نشان داد که دانشگاه فرهنگیان قم به صورت کلی در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان (با محوریت حیات طیبه) موفق نبوده است. اساتید هم معتقدند که نقش مؤثری در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان نداشته‌اند. اما دانشجومعلم‌ان معتقدند که اساتید نقش مؤثری در ترسیم فلسفه تربیتی داشته‌اند که مدیران و مسئولان دانشگاه نقش منفی داشته‌اند. در مجموع و بر اساس مطالب ارایه شده از طرف اساتید و دانشجومعلم‌ان، می‌توان اظهار داشت که فلسفه تربیتی (بنیان‌های نظری که پیش‌توانه فعالیت‌های تربیتی است)، تنها در دانشگاه و بر پایه آموزش‌های اساتید ترسیم، تشکیل و تکمیل نمی‌شود. بلکه فلسفه تربیتی قابل تبیین در فرآیندی چندساله و آن هم در دنیای واقعی یعنی مدرسه، شکل می‌گیرد. البته پایه‌های نظری و فکری فلسفه تربیتی در دانشگاه اتفاق افتاده و شکل‌گیری آن بر اساس تدریس اساتید و تحقیقاتی که دانشجومعلم‌ان در دروس علمی چون کارورزی، امکان‌پذیر است.

نتیجه‌گیری نهایی مقاله حاضر، حاکی از نقش مؤثر و مثبت اساتید در شکل‌گیری فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان و نقش منفی و بازدارنده مدیران و مسئولان در ترسیم فلسفه تربیتی دانشجومعلم‌ان دارد.

## منابع

- اسمیت، ف. ج. (۱۳۷۷). *فلسفه آموزش و پرورش*. (س. بهشتی، مترجم) مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- اسمیت، ف. ج. (۱۳۸۲). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی* (نسخه چاپ چهارم). (م. بهرنگی، مترجم) تهران: نشر کمال تربیت.
- اسمیت، ف. ج. هولفیش، ا. گ. (۱۳۷۳). *تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت* (نسخه چاپ چهارم). (ع. شریعتمداری، مترجم) تهران: سمت.
- آهنچیان، م. (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن*. تهران: انتشارات طهوری.
- بهرنگی، م. (۱۳۷۸). *مدیریت آموزشی و آموزشگاهی*. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- توماس، ه. (۱۳۷۹). *بزرگان فلسفه* (جلد چاپ سوم). (ف. بدره‌ای، مترجم) تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- جعفریان‌یسار، ح. (۱۳۹۲). *مبانی، اصول، فلسفه و مکاتب آموزش و پرورش* (نسخه چاپ سوم). قم: ظفر.
- جعفریان‌یسار، ح. (۱۳۹۶). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت*. قم: ظفر.
- جندقی، غ.، فلاح، م. (۱۳۸۹). *کاربرد آمار در پژوهش*. قم: انتشارات دانشگاه علمی کاربردی.
- حسن‌زاده، ر. (۱۳۸۵). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری* (نسخه چاپ چهارم). تهران: نشر ساوالان.
- دلاور، ع. (۱۳۸۰). *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی* (نسخه چاپ دهم). تهران: رشد.
- دلاور، ع. (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی* (نسخه چاپ نهم). تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- دیویی، ج. (۱۳۲۶). *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*. (ا. آریان‌پور، مترجم) تهران: مؤسسه انتشاراتی فرانکلین.
- رحمتی، م. (۱۳۸۷). *ارایه مدلی جهت خودسنجی فلسفه تربیتی معلمان دوره متوسطه مدارس/استان گیلان*. گرگان: اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان.
- سرایي، ح. (۱۳۷۵). *مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق* (نسخه چاپ دوم). تهران: سمت.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۶). *جامعه و تعلیم و تربیت مبانی تربیت جدید* (نسخه چاپ شانزدهم). تهران: امیرکبیر.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۹). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت* (نسخه چاپ پانزدهم). تهران: امیرکبیر.
- طوسی، م. ع. (۱۳۵۴). *تاریخ آموزش و پرورش باختر*. تهران: انتشارات دانشگاه سپاهیان انقلاب.
- کاردان، ع. م. (۱۳۷۴). *فلسفه تعلیم و تربیت* (جلد اول). قم: سمت.
- کاردان، ع. م. (۱۳۸۷). *سیر آراء تربیتی در غرب*. تهران: سمت.
- گریز، آ. (۱۳۸۳). *فلسفه تربیتی شما چیست؟*. (ب. شعبانی‌ورکی، ل. عابدی، ن. موسی‌پور، ط. جاویدی‌کلاته جعفرآباد، م. شجاع‌رضوی، مترجم) مشهد: شرکت به‌نشر.
- گوته، ک.، تاردیف، م. (۱۳۹۲). *پداگوژی (علم و هنر یاددهی - یادگیری از دوران باستان تا به امروز) نظریه و کاربرد*. (ف. مشایخ، مترجم) تهران: سمت.

- مایر، ف. (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (جلد اول). (ع. ا. فیاض، مترجم) قم: سمت.
- مایر، ف. (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (جلد دوم). (ع. ا. فیاض، مترجم) تهران: سمت.
- معنوی‌پور، د. (۱۳۸۹). *فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر دوران.
- هالینگ دیل، آ. (۱۳۷۰). *مبانی و تاریخ فلسفه غرب*. (ع. آذرنگ، مترجم) تهران: سازمان انتشارات کیهان.
- Barbara, J. (2003). The relationship between teacher philosophy of discipline and teacher efficacy, University Of Virginia.
- Goupta, A. (2003). The relationship of educational practice of early childhood teachers in New Delhi, India.
- Heslep, R.D. (1997). *Philosophical thinking in educational practice*, Westport, Ct, USA: Greenwood publishes in y Group.



## The Role of Farhangian University Professors in Shaping the Educational Philosophy on Teacher Students

**Hamid JafarianYasar**

*Associate Professor of Farhangian University*

**Farzaneh JafarianYasar**

*Student of Educational sciences in Farhangian University*

### Abstract

**Introduction :** The philosophy of teacher's education is based on a mixture of philosophical thinking, philosophical knowledge, philosophical attitude, philosophical research method, philosophical criticism, philosophical curriculum, philosophical personal statement, speculation, philosophy of teaching, philosophy of being a teacher, and philosophy of teachers' training. In this regard Farhangian University functions as a fundamental educational institution. **Procedure :** This study is performed on descriptive - analytical method by means of credible evidences and semi-organized interviews with professors and students. **Findings :** The viewpoints of professors. Professors do not play a significant role in the formation of educational philosophy of students; however, in terms of methods, skills, and specialized knowledge, the professors have founded scientific and educational measures. Students' viewpoints :The role of teachers in shaping educational philosophy leading to beneficial man and supreme Islamic society was influential whereas the role of university officials and administrators in influencing the educational philosophy has had a negative effect. **Results :** The Professors of Farhangian University thanks to their modeling and educational ranking have a decisive role in shaping the educational philosophy among the teacher students. To achieve such a goal ,there should be more attentions on the themes of purified life, patterns of human behavior, human and moral qualifications, religious beliefs, teaching mission in Islamic society ,and professional identity.

**Key words:** Educational Philosophy, Professors, Managers, Teacher Students, Farhangian University.

## مقایسه توانمندسازی روان‌شناختی و اخلاق حرفه‌ای بین معلمان مقطع ابتدایی و دبیران متوسطه شهرستان ایلام

فرشته هواسی<sup>۱</sup>، سیمین چراغی<sup>۲</sup>، عاطفه سبزواری<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه توانمندسازی روان‌شناختی و اخلاق حرفه‌ای بین معلمان مقطع ابتدایی و دبیران متوسطه شهرستان ایلام انجام شد. روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان ابتدایی و متوسطه شهر ایلام می‌باشند، که ۱۰۰ نفر از معلمان ابتدایی و متوسطه به روش نمونه‌گیری در دسترس از بین تمامی معلمان و دبیران شهر ایلام انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، شامل دو پرسش‌نامه استاندارد توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر (۱۹۹۶) و اخلاق حرفه‌ای قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) می‌باشد. در این پژوهش، پس از طرح سوال‌ها، پرسش‌نامه در اختیار چند تن از اساتید قرار گرفت و پس از اصلاحات لازم مورد تایید آن‌ها واقع شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بود. با توجه به فرضیه‌های پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون T و تحلیل واریانس) استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ صورت گرفت. نتایج پژوهش حاکی از آن است که میزان توانمندسازی روان‌شناختی و اخلاق حرفه‌ای در معلمان و دبیران متفاوت است، که توانمندسازی در بین مدیران بیش‌تر از معلمان می‌باشد. همچنین مشخص شد که بین دو گروه معلمان و دبیران در مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود ندارد.

**واژگان کلیدی:** اخلاق حرفه‌ای، توانمندسازی روان‌شناختی، معلمان، دبیران.

### مقدمه

توانمندسازی و رویکرد اخلاق‌گرایی حرفه‌ای در تعاملات با مخاطبان سازمان از جمله مهم‌ترین عناصر فلسفه وجودی سازمان‌ها شناخته شده است، به‌نحوی که اهمیت‌دادن به رعایت آن توسط سازمان‌ها در چارچوب نظریه هویت اجتماعی، نه تنها احتمال ارتقاء تعهد سازمانی را به همراه دارد، بلکه رضایت ذی‌نفعان خارج از سازمان را برای مشروعیت‌بخشیدن به سازمان تقویت می‌کند. اخلاق حرفه‌ای در نگرش راهبردی، مسئولیت‌پذیری سازمان در قبال حقوق همه عناصر محیطی اعم از داخلی و خارجی است که نقشی راهبردی در موفقیت معطوف به آینده سازمان دارد. نگرش غیرراهبردی، تصویری ناقص، نارسا و حداقل‌گرایانه از اخلاق

<sup>۱</sup>. فرهنگیان، گروه علوم تربیت و آموزش ابتدایی، Helenatalabanoo1993@gmail.com (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup>. فرهنگیان، گروه علوم تربیت و آموزش ابتدایی، S.cheraghi94@gmail.com

<sup>۳</sup>. فرهنگیان، گروه علوم تربیت و آموزش ابتدایی، Sabzevariatefeh@gmail.com

حرفه‌ای است که جامعیت را از آن می‌ستایند و آن را به سطح مسئولیت اخلاقی فرد در شغل پایین می‌آورد. در این صورت رویکرد مدیریت منابع انسانی به اخلاق حرفه‌ای، جایگزین رویکرد راهبردی می‌شود. تحقیقات لوین ۲۰۰۸ نشان داده است که یک سازمان، زمانی به تعهد اجتماعی‌اش عمل می‌کند که به مسئولیت‌های قانونی و اقتصادی خود عمل نماید و نه بیش‌تر. به عبارت دیگر، او به حداقل مسئولیتی که قانون از او خواسته است عمل می‌کند. چنان‌چه سازمانی، هدف اجتماعی را ترغیب کند، تنها به‌منظور رسیدن به هدف‌های اقتصادی می‌باشد و نه چیز دیگر (اگلوپیلی و ایمین، ۲۰۱۱). اخلاق حرفه‌ای با ورود خود، یک چارچوب حاکمیت اخلاقی را اضافه می‌کند که براساس آن سازمان‌ها به فعالیت‌های اقدام می‌کنند که وضع جامعه را بهتر کرده، از انجام کارهایی که باعث بدترشدن وضعیت جامعه می‌گردند پرهیز می‌کنند. نهایتاً، پاسخ‌گویی اجتماعی اشاره به توان و ظرفیت سازمان در جهت عمل و اقدام نسبت به خواسته‌ها و انتظارات جامعه دارد. فقدان نظام‌های جامع و اخلاقی در زمینه‌های مختلف نظیر جذب و استخدام، پرداخت حقوق و مزایا و پاداش و تشویق، انتصاب و ارتقاء، اطلاع‌رسانی، نظارت و ارزیابی از جمله موانع رشد اخلاقی در سازمان‌هاست.

از جمله متغیرهایی که با اخلاق حرفه‌ای در ارتباط است توانمندسازی کارکنان می‌باشد. امروزه تغییرات سریع محیطی، ادامه کار بسیاری از ارگان‌ها و نهادها را تهدید می‌کند تغییرات وسیع محیطی در دنیای متلاطم امروز، انعطاف‌پذیری سازمان‌ها را برای تأمین بقای‌شان امری ضروری ساخته است و توانمندسازی و دادن آزادی عمل به کارکنان، یکی از راهبردهای اساسی افزایش عملکرد و تأمین بقا در سازمان‌های امروزی است. اخیراً توانمندسازی به‌عنوان یکی از مولفه‌های توسعه منابع انسانی، زمینه‌ساز تحولات مثبت و فراوانی در اجرای فعالیت‌های کاری کارکنان شده است. در شرایط متغیر امروزی، سازمان‌ها چاره‌ای جز بهره‌برداری مناسب از نیروی انسانی ندارند. بر این اساس تنها عامل ایجادکننده تعادل در سازمان توانمندسازی کارکنان خواهد بود (مای و داگلاس، ۲۰۰۴: ۱۷)، در واقع توانمندسازی ابزاری است که هدف‌های فردی را با اهداف سازمانی هم‌سو کرده و این باور را ایجاد می‌کند که پیشرفت سازمان منافع کارکنان را به‌همراه خواهد داشت. توانمندی کارکنان علاوه بر تأثیر مثبت در عملکرد سازمان، اثرات مثبتی بر کارکنان دارد، نتایج مطالعات به‌وضوح اثرات آن را بر فرآیندهای کاری از جمله تغییر در نگرش کارکنان (افزایش رضایت شغلی، کاهش استرس، تقلیل ابهام و غیره نشان می‌دهد. استقلال در کار، قدرت و آزادی در تصمیم‌گیری) از دیگر اثرات نگرشی آن می‌باشد. اما از اثرات رفتاری آن می‌توان به افزایش اعتمادبه‌نفس کارکنان، افزایش قدرت انطباق، تسریع در پاسخ‌گویی به مشتریان و مواردی از این قبیل اشاره کرد. دستیابی به این ویژگی‌ها، به وسیله توانمندسازی مهم‌ترین منبع و ابزار رقابتی سازمان (یعنی نیروی انسانی)، امکان‌پذیر خواهد بود.

امروزه از مهم‌ترین دغدغه‌های مدیران، توانمندسازی است. زیرا ارگان‌ها در معرض تغییرات سریع و غیرقابل پیش‌بینی قرار دارند. از مهم‌ترین عوامل بروز این تغییرات، می‌توان به رقابت روزافزون جهانی، توسعه فناوری اطلاعات و به‌روز تغییرات در ویژگی‌ها و خواسته‌های مشتریان اشاره کرد. تغییر در شرایط سازمان‌های عصر حاضر، منجر به تغییر در نگرش آن‌ها به نیروی انسانی شده است. در این شرایط، کارکنان سازمان، ابزار

موفقیت مدیر نیستند و به عنوان سرمایه‌های سازمان، به گردانندگان اصلی جریان کار و شرکای سازمان تبدیل شده‌اند الگوی قدیمی مدیریت خودکامه امروزه در اغلب سازمان‌ها منسوخ شده است. سازمان‌های امروزی نه تنها به دانش و اطلاعات بسیار وسیع‌تری نیاز دارند، بلکه به استقلال، خوداتکایی، اعتماد به نفس و خلاقیت و ابتکار بیش‌تری نیازمندند. مزیتی که سازمان‌ها برای پیشی گرفتن از یکدیگر دارند نه در به کارگیری فن‌آوری جدید، بلکه در بالابودن اعتماد به نفس و میزان تعهد کارکنان به اهداف سازمانی نهفته است. برای گذر از مرحله‌های گوناگون، سازمان‌ها باید خود را با موقعیت‌های مختلف سازگار کنند و روش‌های جدیدی را فرا گیرند در این صورت باید به شناسایی مواردی که می‌تواند در سازندگی محیط کار توانمند و موثر باشد برسند. در سازمان‌های توانمند کارکنان نه تنها برای انجام وظیفه‌ای که به عهده دارند بلکه برای بهبود کارکرد کل سازمان احساس مسئولیت می‌کنند، آن‌ها برای افزایش مستمر عملکرد بهره‌وری به گونه‌ای فعال با یکدیگر به کار می‌پردازند. بنابراین جنبه دیگر از اهمیت و ضرورت انجام این طرح، این است که با ارائه راهکارهایی جهت توانمندسازی کارشناسان، سازمان بانک صادرات به سمت توانمندشدن سوق داده خواهد شد و از منافع فوق‌الذکر بهره‌مند خواهد گشت. یکی از دغدغه‌های نگارنده این بوده که به بررسی متغیرهایی برای مشخص شدن تفاوت در بین معلمان و مدیران است. بنابراین در این پژوهش قصد داریم تا ضمن بررسی متغیرهای اخلاق حرفه‌ای و توانمندسازی در پس پاسخ به این سؤال باشیم که آیا توانمندسازی و اخلاق حرفه‌ای در بین معلمان و مدیران متفاوت است؟

### توانمندسازی

توانمندسازی شغلی عبارت از فرایند ارتقا و نیرومندسازی است که احساسات اعتماد و کنترل فرد بر خود و به همان نسبت سازمان او را گسترش می‌دهد. این فرایند از طریق سازه‌های فراوان شناختی هم‌چون عزت نفس و خودکارآمدی تعدیل شده و چه بسا به پیامدهایی هم‌چون عملکرد و رضایت منتهی شود. به بیان دیگر در طول فرایند توانمندسازی، تغییری که معمولاً از سوی دیگران در محیط کار، تسهیل می‌شود رخ می‌دهد و آن چیزی فراتر از احساس فردی است. برخی صاحب‌نظران، مفهوم توانمندسازی را گسترش داده و به هر وضعیتی اطلاق می‌کنند که حس لیاقت و در کنترل داشتن امور را به افراد بدهد، نیروی کار لازم را برای ابتکار عمل فراهم آورد و آن‌ها را در کارهای معنادار ثابت‌قدم سازد. در این معنا توانمندسازی، نیروی انگیزشی کاملاً فردی و چندوجهی است که می‌تواند از درون فرد یا به واسطه همکاران یا مدیر برانگیخته شود. در اینجا توانمندسازی از طریق تغییر در ادراکات خود و هم‌چنین در رفتارهای دیگران نمود پیدا می‌کند (ساندرا و همکاران، ۲۰۱۴). توانمندسازی فرایند توسعه است، فرایندی که باعث افزایش توان کارکنان برای حل مشکل ارتقای بینش و اجتماعی کارکنان می‌شود و آنان را قادر می‌سازد تا عوامل محیطی را شناسایی کنند و تحت کنترل خود درآورند (کرت‌رایت، ۲۰۰۲). توانمندسازی یعنی این که کارکنان بتوانند به خوبی وظایف‌شان را درک کنند، پیش از آن که به آنان بگویند چه کار کنند (ساوری و لوکز، ۲۰۰۱).

### ویژگی‌های سازمان توانمند

سازمان‌هایی توانمند هستند که مهارت‌ها و وظایف تشکیل‌دهنده مشاغل افراد را توسعه داده، زمینه‌های مساعد ابداع، نوآوری و خلاقیت را ایجاد نموده، کارمندان آن به‌جای یک قسمت از کار، یک کار کامل را انجام دهند و رضایت مشتری و ارباب رجوع را فراهم کنند. محیط کار توانمند از روابط میان کارکنان و روابط جدید میان انسان‌ها و سازمان ریشه می‌گیرد. در یک سازمان توانمند هر فرد نه تنها در قبال وظایف محوله بلکه نسبت به کل سازمان مسئول است. گروه کاری صرفاً به تقاضاها پاسخ نمی‌دهد، بلکه مبتکر عملیات است. کارمند تابع نیست بلکه تصمیم‌گیرنده است و کارکنان احساس می‌کنند به صورت مستمر چیزهایی را یاد می‌گیرند و مهارت‌های خود را برای پاسخ به تقاضاهای جدید توسعه می‌دهند. توانمندسازی کارکنان، با تغییر در درون مدیر آغاز می‌شود، یعنی مدیر باید درک کند که تفویض اختیار، از دست دادن کنترل نیست بلکه اعمال کنترل است. در واقع توانمندسازی در ارتباط میان انسان‌ها حادث می‌شود (کارکوک، ۲۰۰۹).

### علل گرایش سازمان‌ها به توانمندسازی

محرك‌های درونی و بیرونی متعددی سازمان‌ها را بر توانمندسازی کارکنانش ترغیب نموده است. مهم‌ترین محرك‌های درونی عبارتند از:

الف: بهره‌وری: توانمندسازی کارکنان یکی از تکنیک‌های موثر برای افزایش بهره‌وری کارکنان و استفاده بهینه از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های فردی و گروهی آنان در راستای اهداف سازمانی است. هرگاه از کیفیت و بهره‌وری سخن به میان می‌آید، برنامه‌های توان‌افزایی در زمره اجزای تفکیک‌ناپذیر موضوع قرار می‌گیرد. ارتباط توانمندسازی و بهره‌وری سازمانی را می‌توان یک ارتباط دوسویه تلقی کرد. بدین ترتیب که تحلیل مسئولیت‌ها، تعیین وظایف و اختیارات و بهبود سطح دانش تخصصی کارکنان، با انجام مسئولیت‌های تعریف‌شده، نه تنها به ارتقای توان کاری سازمان و نهایتاً بهبود بهره‌وری خواهد انجامید، بلکه کارکنان را از یک مدل ذهنی انعطاف‌پذیر و پویا که هم‌واره پذیرای ایده‌ها و راه‌حل‌های جدید خواهند بود، نیز برخوردار می‌سازد. از طرف دیگر، برنامه‌های توان‌سازی موجب تغییرات در مسئولیت‌مدیریت و کارکنان نیز می‌گردد. زمانی که توانایی کارکنان افزایش می‌یابد، سبک مدیریت از نظارت نزدیک به سمت نظارت هدایتی و تفویضی تغییر می‌یابد. این تغییر سبک باعث تغییر در مسئولیت‌پذیری کارکنان می‌گردد، چرا که آنان با آزادی عملی که در انجام کارها به‌دست می‌آورند خلاق و خودمدیر می‌گردند و این همان حلقه گم‌شده‌ای است که در ایجاد بهره‌وری سازمانی می‌بایست مورد توجه قرار گیرد (هداوند، ۱۳۸۶).

کانتور معتقد است که نه تنها عملکرد سازمانی با توانمندسازی دیگران بالا می‌رود، بلکه بهره‌وری جامعه نیز با افزایش سطح مهارت‌ها ارتقا می‌یابد (فرهنگی، ۱۳۸۲). پشتوانه قوی بر این ادعا که توانمندسازی عملکرد را بهبود می‌بخشد از طریق دو مطالعه و بررسی مهم که در سال‌های ۱۹۸۷ و ۱۹۹۰ انجام گرفته است، وجود دارد. ادوارد لاولر و همکارانش تحقیقی درباره هزار شرکت مجله فرچون در آمریکا در خصوص میزان درگیری ذهنی و عاطفی کارکنان و نیز مدیریت مشارکتی و این‌که این امر چه تحولاتی را در سال‌های مزبور باعث گردیده انجام داده‌اند. نتایج هر دو تحقیق نشان می‌دهد که تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که



درگیری ذهنی و عاطفی کارکنان در کار و اعمال مشارکت، موجب افزایش اعتماد آنان در مدیریت بهبود فرایند و روش‌های سازمانی می‌گردد. شایان ذکر است که در سال ۱۹۸۷ در ۳۸ درصد از سازمان‌های مورد بررسی تعدادی از سطوح مدیریت حذف شد. این تعداد در سال ۱۹۹۰ به ۵۰ درصد رسید. نکته اخیر این دیدگاه را که در توانمندسازی، کوچک‌سازی سازمان و مدیریت ناب به هم ارتباط دارند، تقویت می‌کند، هر دو تحقیق بیانگر این بودند که درگیری و مشارکت کارکنان به بهبود بهره‌وری، بهبود کیفیت تولید و خدمات و خدمت‌رسانی بهتر به مشتری منتج می‌شود (کینلا، ۱۳۸۳). در گزارش کارخانه شیمیایی وینسون آمده است (از طریق توانمندسازی و بهسازی فرایند تولید، سالیانه به ۲۵ میلیون دلار افزایش سود یافته‌اند. مدیر کارخانه رمز موفقیتش را وجود کارکنان توانمند می‌داند که دروازه‌های بازارهای جهانی را به روی محصولاتش گشوده اند) (آقایار، ۱۳۸۲). ایجاد تحول در سازمان: توانمندسازی کارکنان برای انجام اقداماتی فراگیر در زمینه تغییر و تحول مستلزم تحول سازمانی است. تحولات درون سازمانی بزرگ به ندرت بدون مساعدت افراد رخ می‌دهد، اما اگر کارکنان احساس کنند فاقد قدرتمند، عموماً به این امر کمک نمی‌کنند. اینجاست که توانمندی معنی می‌یابد (کاتر، ۱۳۸۲).

### پیش‌نیازهای توانمندسازی کارکنان

توانمندسازی کارکنان مستلزم سه پیش‌نیاز یعنی: ویژگی‌های حرفه‌ای، محیط کاری و سبک کاری است. این پیش‌نیازها بستر لازم برای موفقیت برنامه‌های توانمندسازی کارکنان تقریباً غیرممکن خواهد بود این پیش‌نیازها عبارتند از:

**الف: ویژگی‌های حرفه‌ای:** ویژگی‌های حرفه‌ای کارکنان همانند زمین حاصل خیزی است که آماده کشت می‌باشد این ویژگی‌ها را می‌توان به شرح زیر برشماری کرد.

- آموزش: آموزش بدین جهت ضروری است که افراد را قادر می‌سازد به نوعی دانش و شناخت کلی دست یافته تا به عنوان عضوی از یک تیم در تغییر سیستم، فعالانه ایفای نقش نمایند. این نوع آموزش شامل فنون رهبری، مهارت‌های حل مشکل، ارتباطات و آماده‌سازی کارکنان برای ایفای نقش‌های تیمی می‌باشد.
- ارشاد: ارشاد، اشاره به راهنمایی‌های دارد که افراد با تجربه به افراد کم‌تجربه انتقال می‌دهند تا موجبات آموزش و رشد آنان را فراهم نمایند و سودمندترین رفتارهای افراد با تجربه، رفتارهایی هستند که توان بالقوه افراد را شناسایی، به الگوسازی نقش‌ها و ارتقا مسئولیت‌پذیری و فرصت‌ها کمک و بر احساس عزت نفس و اطمینان آنان بیفزاید.
- تعلق حرفه‌ای: افراد باید به حرفه خود عشق بورزند و وظیفه سازمان است با اجرای برنامه‌های مناسب در اعضای خود تعلق حرفه‌ای ایجاد نماید. تعلق حرفه‌ای باعث رشد شخصیتی افراد شده و ابزاری را برای شکل دهی به رفتار آنان فراهم می‌آورد (آوی و پیتر، ۲۰۱۲).



• شبکه‌سازی: شبکه‌ها تجلی ارتباطات درون‌سامانی تلقی می‌گردند نه سلسه‌مراتب درون‌سامانی. شبکه‌های واقعی شبکه‌هایی‌اند که در محیط واقعی سازمان و نه در نمودار سازمانی شکل می‌گیرند. شبکه‌های درون-سازمانی پنجره‌هایی را می‌گشایند بدون آن‌که لطمه‌ای به احساس عضویت افراد وارد شود. بنابراین شبکه‌ها پیامد ناخواسته اما مفید سازمان‌های رسمی‌اند. آن‌ها می‌توانند باعث تبادل سریع اطلاعات و بازخورد در بین افراد شده و بر عزت‌نفس آن‌ها بیافزاید (محمدی، ۱۳۸۱).

**ب: محیط کاری:** محیط کاری افراد بر توانمندسازی آن‌ها موثر است. انجام وظیفه کارکنان در خلأ صورت نمی‌گیرد. کارکنان به محیطی نیاز دارند که توانمندسازی را تشویق کند. آنان به توانمندی نایل نخواهند شد مگر آن‌که نیازهای اساسی‌شان در محیط کار ارضا شود و فرهنگ حاکم بر سازمان به ارزش‌هایی چون اعتماد متقابل، مشارکت فراگیر، کارگروهي و ريسک‌پذيري بها دهد. تحقق سازمان توانمند، نیازمند وجود یک فرهنگ سازمانی حامی توانمندسازی می‌باشد. در یک فرهنگ سازمانی توانمندساز، برقراری اجماع، سبک‌های دموکراتیک، ارتباطات بازسازمانی و رسمیت کم در سازمان، مورد ترغیب و تشویق قرار می‌گیرد و بر روی مسائلی چون تیم‌سازی و جریان آزاد و تبادل اطلاعات به صورت‌های عمده، افقی و مورب، تاکید می‌شود (فرهنگی، ۱۳۸۲). هم‌چنین در یک محیط کاری پویا، اطلاعات کافی و منابع لازم جهت انجام موفقیت‌آمیز کارها باید فراهم گردد (کن، ۲۰۰۶).

**ج: سبک رهبری:** سبک رهبری کارآمد جز لاینفک ایجاد محیط پرورش کارکنان توانمند است. مدیران مستبد به دلیل نگرش سنتی قدرت، هرگز قادر به توانمندسازی زیردستان نخواهند بود. به‌زعم آن‌ها توانمندسازی کارکنان به‌مثابه قدرت بخشیدن به رقیبی است در بازی با مجموع صفر که به هیچ‌وجه منطقی نیست. برخلاف مدیران خودکامه که در جهت تضعیف هرچه بیش‌تر زیر دستان گام بر می‌دارند، مدیران توانمندسازی به‌عنوان یک هادی مباشر، تسهیل‌کننده و مربی عمل می‌کنند (محمدی، ۱۳۸۱).

### اخلاق حرفه‌ای

۱- اخلاق حرفه‌ای، مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۲).

۲- در حقیقت، اخلاق حرفه‌ای، یک فرایند تفکر عقلانی است که هدف آن محقق کردن این امر است که در سازمان چه ارزش‌هایی را چه موقع باید حفظ و اشاعه نمود.

۳- مجموعه‌ای از کنش‌ها و واکنش‌های اخلاقی پذیرفته شده که از سوی سازمان‌ها و مجامع حرفه‌ای مقرر می‌شود تا مطلوب‌ترین روابط اجتماعی ممکن را برای اعضای خود در اجرای وظایف حرفه‌ای فراهم آورد اخلاق حرفه‌ای گویند (آزاد، ۱۳۷۳).

### عوامل تأثیرگذار بر رفتار اخلاقی کارکنان

در اکثر مدل‌های اخلاقی، فاکتورهای مشابهی به‌عنوان عوامل اثرگذار بر رفتار اخلاقی سازمان‌ها معرفی شده‌اند که می‌توان این فاکتورها را در سه دسته کلان، میانی و خرد دسته‌بندی نمود.

عوامل تأثیرگذار بر رفتار اخلاقی کارکنان را می‌توان در سه طبقه کلی جای داد: سطح کلان: مربوط به فاکتورهایی که در محیط خارجی سازمان وجود دارند. این فاکتورها معمولاً تحت کنترل سازمان‌ها نیستند و از سوی سیستم‌های فرادست به آن‌ها تحمیل می‌گردند. سطح میانی: اشاره به فاکتورهای سطح سازمانی دارد. سازمان‌ها معمولاً قدرت مانور خوبی بر روی این فاکتورها دارند و اکثر آن‌ها از طریق سیاست‌ها و برنامه‌های سازمانی قابل کنترل هستند. سطح خرد: اشاره به فاکتورهای سطح فردی دارد. این فاکتورها در درون کارکنان سازمان جای دارند و سازمان می‌تواند از طریق تغییر دادن فاکتورهای سطح میانی، روی بعضی از فاکتورهای این سطح نیز تأثیر بگذارد.

### مدیریت با هوش اخلاقی

به‌تازگی پژوهش‌گران سازمانی، علاقه‌مند به هوش اخلاقی رهبری شده‌اند، زیرا می‌تواند مرز بین نوع‌دوستی و خودپرستی را خوب توصیف کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رشد اخلاقی رهبران با رفتارهایی که از خود نشان می‌دهند، رابطه مستقیم دارد. به این معنی که رفتار رهبری چندبعدی است و رفتارهای مختلف رهبری، با سطوح مختلف رشد اخلاقی ارتباط دارد. نخستین بار اصطلاح هوش اخلاقی توسط بوربا در روان‌شناسی وارد شد. وی هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از خلاف، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌ها و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می‌کند (بوربا، ۲۰۰۵).

هوش اخلاقی، به معنی توجه به زندگی انسان و طبیعت، رفاه اقتصادی و اجتماعی، ارتباطات باز و صادقانه و حقوق شهروندی است. در دنیای امروزی، تنها رهبران باهوش اخلاقی بالا می‌توانند در سازمان، اعتماد و تعهد ایجاد کنند که مبنایی برای تجارت گسترده و درست است. تجارب مدیران تجاری در آمریکا، ژاپن و بسیاری از موسسات خصوصی و شرکت‌های کارآفرینی، نشان داده است که رفتار اخلاقی تنها انجام درست کار نیست، بلکه انجام کار درست است. هم‌چنین پژوهش‌های انجام‌شده در بیش از ۱۰۰ شرکت نشان داد که هوش اخلاقی تأثیر بسیار قوی بر عملکرد مالی سازمان دارد (تورنر و بارلینگ، ۲۰۰۲).

### اصول هوش اخلاقی در مدیریت

لنینک وکیل (۲۰۰۵) هوش اخلاقی را توانایی تشخیص درست از اشتباه می‌دانند که با اصول جهانی سازگار است. به نظر آنان چهار اصل هوش اخلاقی، بدین‌گونه برای موفقیت مداوم سازمانی و شخصی ضروری است:

- درست‌کاری: یعنی ایجاد هماهنگی بین آن‌چه که به آن باور داریم و آن‌چه که به آن عمل می‌کنیم. انجام آن‌چه که می‌دانیم درست است و گفتن حرف راست در تمام زمان‌ها. کسی که هوش اخلاقی بالایی دارد، به شیوه‌ای که با اصول و عقایدش سازگار باشد، عمل می‌کند.
- مسئولیت‌پذیری: کسی که هوش اخلاقی بالایی دارد، مسئولیت اعمال و پیامدهای آن اعمال، هم‌چنین اشتباهات و شکست‌های خود را نیز می‌پذیرد.

- دلسوزی: توجه به دیگران که دارای تأثیر متقابل است. اگر نسبت به دیگران مهربان و دلسوز بودیم، آنان نیز در زمان نیاز با ما همدردی می‌کنند و مهربان خواهند بود.
- بخشش: آگاهی از عیوب خود و تحمل اشتباهات دیگران (لنیک و کیل، ۲۰۰۵).

پژوهش‌گران دریافته‌اند که چگونه رهبران از هوش اخلاقی خود برای دستیابی به اهداف شخصی و سازمانی استفاده می‌کنند. هوش اخلاقی تنها راه درست زندگی نیست، بلکه برای تجارت نیز مفید است. همچنین دریافته‌اند که چگونه مهارت‌های اخلاقی در وجود انسان توسعه پیدا می‌کند و دیدگاه‌هایی از روان‌شناسی را برای ارائه مبنایی برای درک این که چگونه رهبران اخلاقی ایجاد می‌شوند، ارائه دادند. بنابراین کمی‌کردن فواید تجاری هوش اخلاقی برای سازمان سخت و دشوار است؛ مانند نگهداری و حفظ استعدادها، شهرت شرکت، رضایت مشتری و... اما هزینه‌های عدم رعایت، اصول اخلاقی در سازمان، بسیار بیش‌تر خواهد بود. شواهد بسیاری وجود دارند که هوش اخلاقی نقش بزرگی در موقعیت سازمان ایفا می‌کند. بهتر است بدانیم که بیش‌تر سازمان‌ها راستی و درستی را خط‌مشی‌محوری خود قرار داده‌اند. امروزه ارزش صداقت در میان رهبران تجاری غربی، گم شده است و آنان برای پوشاندن یا پنهان کردن حقیقت تلاش دارند، اما برخی از رهبران دیگر روشن و ساده عمل می‌کنند و صادقند. بسیاری از پژوهش‌گران بر این باورند که صداقت کامل در تمام زمان‌ها بایستی در راس دستور کار سازمان باشد. باوجود این واقعیت و شفاذهنگی قدرت‌راستی و درستی، هنگامی که انجام تجارت با مشکل و دشواری و سختی برخورد می‌کند، اغلب تیم‌هایی از مدیران وجود دارند که چالش‌های ارتباطی را رهبری کنند و به‌نظر می‌رسد که به‌ندرت کسی بگوید اجازه دهید که تنها راست بگوییم. هنگامی که رهبر پیوسته صادق باشد و همراه با اصول و ارزش‌های اخلاقی عمل کند، نوعاً عملکرد بالایی را در سرتاسر فروش، سود، نگهداری افراد، شهرت و رضایت مشتری ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر اخلاقیات خوب، برای تجارت خوب است (مانالاک، ۲۰۰۶).

بهشتی‌فر و نکویی‌مقدم (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان رابطه رفتار اخلاقی مدیران با رضایت شغلی کارکنان انجام دادند. این پژوهش با استفاده از روش همبستگی در جامعه آماری مدیران و کارکنان واحدهای دانشگاه آزاد استان کرمان انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه بسته استفاده گردید: پرسش‌نامه رفتار اخلاقی و پرسش‌نامه رضایت شغلی. در تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین رفتار اخلاقی مدیران و رضایت شغلی کارکنان رابطه وجود دارد. از طرفی بین مسئولیت‌پذیری، قاطعیت، رفتار عادلانه و امانتداری مدیران با رضایت شغلی کارکنان رابطه مثبت وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت رفتار اخلاقی مدیران در محیط کار سبب کاهش تنش‌ها و افزایش رضایت شغلی و اثربخشی می‌شود. لذا پیشنهاد می‌گردد رفتارهای اخلاقی در محیط کار نهادینه گردد.

کریمی و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی با موضوع بررسی رابطه بین ابعاد جو سازمانی و رفتار اخلاقی در بین کارکنان دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان انجام داد. روش پژوهش توصیفی (همبستگی) بوده و جامعه مورد مطالعه شامل ۲۰۶۷ نفر از کارکنان ستادی دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان بود که

با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم تعداد ۱۲۹ نفر از آنان انتخاب گردیدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، شامل پرسش‌نامه جو سازمانی لیتوین و استرینجر (۱۹۶۸) با ۵۰ سوال و پرسش‌نامه رفتار اخلاقی لوزیر (۲۰۰۰) دارای ۱۳ سوال با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت بود و ضریب پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۹۱ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که از میان ابعاد جو سازمانی، مسئولیت، استاندارد و تضاد رابطه معناداری را با رفتار اخلاقی دارند ( $P < 0/05$ ) بین ابعاد دیگر جو سازمانی یعنی حمایت، ریسک‌پذیری، پاداش، هویت، ساختار، صمیمیت با رفتار اخلاقی کارکنان رابطه معناداری مشاهده نشد ( $P < 0/05$ ) متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، دانشگاه محل خدمت، میزان تحصیلات) تفاوت معناداری را از نظر رفتار اخلاقی نشان ندادند ( $P < 0/05$ ). هم‌چنین متغیرهای دموگرافیک (سابقه خدمت، سن) تفاوت معناداری را از نظر جو سازمانی نشان دادند ( $P < 0/05$ ) با توجه به این که میانگین نمرات ابعاد جو سازمانی و رفتار اخلاقی در هر دو دانشگاه در سطح پایینی قرار داشت.

بهاری‌فر و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی با عنوان رفتار اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی: تأثیر ارزش‌های اخلاقی، عدالت و تعهد سازمانی انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که ارزش‌های اخلاقی سازمان به‌طور مثبتی بر عدالت رویه‌ای و عدالت توزیعی تأثیر دارد، عدالت رویه‌ای و عدالت توزیعی به‌طور مثبتی بر تعهد سازمانی فرد تأثیر دارد، تعهد سازمانی به‌طور مثبتی بر رفتار اخلاقی تأثیر دارد و رفتار اخلاقی نیز به‌طور مثبتی بر بُعد جوانمردی و بُعد نوع‌دوستی رفتارهای شهروندی سازمانی تأثیر دارد.

حمید مظاهری‌راد (۱۳۹۱) مقاله‌ای با عنوان مروری بر مفهوم رفتار اخلاقی در سازمان‌ها انجام داد. امروزه، سازمان‌ها به‌صورت فزاینده‌ای خود را درگیر مسئله‌ای می‌بینند که آن را معمای اخلاقی می‌نامند، یعنی اوضاع و شرایطی که باید یک‌بار دیگر کارهای خلاف و کارهای درست را تعریف کرد، زیرا مرز بین کارهای درست و خلاف بیش از پیش از بین رفته است.

در تحقیق دیگری که توسط اسپیکر (۲۰۰۱) با هدف بررسی رابطه رفتار اخلاقی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی در بین نمایندگان فروش صورت گرفته است؛ نشان داده شده است که ایجاد یک جو اخلاقی وابسته به قوانین و خط‌مشی‌های اخلاقی باعث رضایت شغلی و تعهد سازمانی بیشتر و در نتیجه پائین آمدن نرخ ترک شغل می‌شود.

تحقیق یوسف (۲۰۰۰) در تحقیقی با عنوان تأثیر رفتار اخلاقی بر تعهد سازمانی نشان داد که رفتار اخلاقی بر ابعاد سه‌گانه تعهد سازمانی (عاطفی، هنجاری مستمر) تأثیر مثبت و مستقیم دارد.

در تحقیق دیگری که باز هم توسط یوسف (۲۰۰۱) در بین ۴۲۵ کارمند مسلمان از چند سازمان در ادارات امارات متحده عربی انجام شده است این نتیجه حاصل شده است، که بین رفتار اخلاقی و تعهد سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ هم‌چنین رفتار اخلاقی با ابعاد رضایت شغلی رابطه معنی‌دار دارد.

ساکز و همکارانش (۱۹۹۶) به دنبال بررسی رابطه بین رفتار اخلاقی رضایت شغلی و تعهد سازمانی دریافت که اعتقاد قوی تر به رفتار اخلاقی به طور مستقیم با رضایت شغلی و تعهد سازمانی رابطه دارد و به طور غیرمستقیم با تمایل کمتر به ترک شغل رابطه دارد.

ترانسپید (۲۰۰۲) تحقیق خود به بررسی رابطه بین رفتار اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی پرداخت و به این نتیجه رسید افرادی که رفتار اخلاقی بالاتر و بیش تری دارند، رفتار شهروندی بیش تری از خود نشان می دهند. می توان چنین نتیجه گرفت که رفتار شهروندی سازمانی، ظهور و نمود رفتار اخلاقی در محیط کار است. بنابراین می توان این گونه مطرح کرد که رفتار اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت و معنی داری دارد.

پنمن (۱۹۹۳) در تحقیقی با هدف بررسی رفتار اخلاقی دانشجویان پی برد که دانشجویان حسابداری با سطح بالای دلیل آوری اخلاقی، از دانشجویان حسابداری که سطح متوسطی از دلیل آوری اخلاقی را دارند رفتار اخلاقی بهتری دارند.

سیگال و گاردنر (۲۰۰۷) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه میان توانمندسازی و عوامل زمینه ای، به بررسی رابطه عوامل زمینه ای شامل: رابطه با مافوق، روابط عمومی با شرکت، تیم کاری و تمایل به عملکردها با توانمندسازی پرداختند. نتیجه مطالعه آن ها به این صورت است که عوامل، رابطه با مافوق و روابط عمومی با شرکت به طور معین اداری با جنبه های معنادار بودن شغلی، تاثیر و خودتعیینی مرتبطاند ولی با شایستگی ارتباطی پیدا نکردند.

بختیاری و احمدی مقدم (۱۳۸۹) در پژوهشی نقش راهبردهای مدیریتی در توانمندسازی مدیران را بررسی نمودند. نتایج تحقیق نشان داد در بین راهبردهای مدیریتی، عامل تدارک منابع بیش ترین تاثیر و عامل ساختار کمترین میزان تاثیر را در توانمندسازی مدیران داشته اند.

رضایی نصرتی، محیی، حسنجانی، خسروانی (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان بررسی تاثیر توانمندسازی کارکنان بر مدیریت عملکرد در صنایع چوب و کاغذ مازندران انجام شد. در این تحقیق سعی بر آن است عوامل مؤثر بر توانمندسازی و عملکرد کارکنان شناخته شود سپس طی یک مطالعه موردی که در صنایع چوب و کاغذ مازندران انجام می شود میزان تأثیرگذاری عملیات توانمندسازی بر مدیریت عملکرد مورد بررسی قرار گیرد و محققین در پی آن هستند که جواب قانع کننده ای برای این سوال که آیا عملیات توانمندسازی کارکنان بر مدیریت عملکرد تأثیر مثبت دارد، بیابند. نتایج تحقیق حاکی از آن است که در صنایع چوب و کاغذ مازندران عملیات توانمندسازی بر مدیریت عملکرد آن شرکت تأثیر مثبت دارد و در پایان تحقیق پیشنهاداتی نیز برای مدیریت شرکت و محققین دیگر ارائه گردید.

### روش تحقیق

از آن جا که تحقیق حاضر به دنبال بررسی مقایسه توانمندسازی روان شناختی و اخلاق حرفه ای بین معلمان و مدیران است، این نوع پژوهش را می توان از نظر هدف یک پژوهش کاربردی دانست. تحقیق حاضر از نوع تحقیقات



توصیفی، علی- مقایسه‌ای خواهد بود. از نظر این که به مقایسه این متغیرها در نمونه مورد بررسی می‌پردازد در زمره تحقیقات علی-مقایسه‌ای است، در تحقیق علی-مقایسه‌ای هدف این است که از معلول (متغیر وابسته) به علت احتمالی (متغیر مستقل) برسیم و بدین لحاظ این تحقیق گذشته‌نگر می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را همه معلمان و مدیران مقطع متوسطه شهر ایلام تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری در دسترس و به شیوه همتاسازی است، بدین منظور ۶۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از میان معلمان و مدیران مقطع متوسطه شهر ایلام انتخاب گردیدند. بنابراین نمونه آماری ۱۲۰ نفر در نظر گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه می‌باشد. پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر ۵ بعد را مورد بررسی قرار می‌دهد. هم‌چنین برای پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای از پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای قاسم‌زاده استفاده شد. پرسش‌نامه‌های مذکور زیرنظر استاد راهنما تغییراتی داده شده است. مولفه اعتماد حذف شده است و به جای آن مولفه مشارکت با دیگران اضافه شده است. برای این مولفه به کمک استاد راهنما ۶ سوال طراحی شده است و به پرسش‌نامه نهایی اضافه شده است. بنابراین این پرسش‌نامه در پنج بعد؛ احساس معنی‌داری شغل، احساس شایستگی در شغل، احساس داشتن حق انتخاب، احساس مؤثر بودن و احساس مشارکت با دیگران و در ۱۹ گویه تنظیم شده است. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، ۱؛ مخالفم، ۲؛ نظری ندارم، ۳؛ موافقم، ۴؛ کاملاً موافقم، ۵) می‌باشد. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آن چه اندازه می‌گیرد یعنی این که ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. پایایی این پرسش‌نامه توسط عبدالهی (۱۳۸۴) با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار SPSS به دست آمده است که به ترتیب زیر می‌باشد. پرسش‌نامه مورد استفاده که پس از تنظیم پرسش‌نامه به اساتید راهنما و مشاور ارجاع داده و پس از بررسی و رفع اشکالات به تایید رسید پایایی پرسش‌نامه ۰/۷۸ گزارش شد که نشان از پایایی پرسش‌نامه‌ها دارد.

داده‌هایی که توسط پرسش‌نامه جمع‌آوری و طبقه‌بندی شده‌اند به عنوان منبع اصلی برای کسب معلومات جدید درباره‌ی پدیده مورد مطالعه به کار می‌روند. در پژوهش‌های آماری پس از گردآوری داده‌ها گروه نمونه لازم است که رویدادها تجزیه و تحلیل‌هایی انجام پذیرد تا داده‌های کمی گردآوری شده تبدیل به داده‌های کیفی شود و بتوانیم بر اساس آن‌ها بگوییم فرضیه‌های پژوهش ما ثابت شده رد می‌شود. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا برای نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شده، با توجه به فرضیه‌های پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل مانوا و آنوا) استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ صورت پذیرفت.



## تجزیه و تحلیل داده‌ها

جدول ۱. توزیع فراوانی سن پاسخ‌گویان

سن	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
زیر ۳۰ سال	۱۸	۱۵	۱۵/۰۰
بین ۳۰ تا ۴۰ سال	۵۸	۴۸/۳	۶۳/۳
بین ۴۰ تا ۵۰ سال	۱۷	۱۴/۲	۷۷/۵
بالتر از ۵۰ سال	۲۷	۲۲/۵	۱۰۰/۰
جمع کل	۱۲۰	۱۰۰	

بر اساس جدول (۱) که توزیع فراوانی سن افراد را نشان می‌دهد بیش‌ترین درصد مربوط به افراد ۳۰ تا ۴۰ ساله با ۳/۴۸ درصد و کم‌ترین درصد مربوط به ۴۰ تا ۵۰ سال با ۱۴/۲ درصد می‌باشد.

جدول ۲. توزیع فراوانی وضعیت پاسخ‌گویان

وضعیت تاهل	فراوانی	درصد
مدیر	۶۰	۵۰
معلم	۶۰	۵۰
جمع	۱۲۰	۱۰۰

بر اساس جدول (۲) که توزیع فراوانی وضعیت پاسخ‌گویان را نشان می‌دهد. ۵۰ درصد نمونه مورد بررسی را معلمان و ۵۰ درصد را پاسخ‌گویان را مدیران تشکیل می‌دهند.

## وضعیت درآمد

جدول ۳. توزیع فراوانی وضعیت درآمد پاسخ‌گویان

وضعیت اقتصادی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
ضعیف	۶۳	۵۲/۵	۵۲/۵
متوسط	۴۳	۳۵/۸	۸۸/۳
خوب	۱۴	۱۱/۷	۱۰۰
جمع	۱۲۰	۱۰۰	

بر اساس جدول (۳) که توزیع فراوانی وضعیت درآمد پاسخ‌گویان را نشان می‌دهد بیش‌ترین درصد مربوط به وضعیت اقتصادی ضعیف با ۵۲/۵ درصد و کم‌ترین درصد مربوط به وضعیت اقتصادی خوب با ۱۱/۷ درصد می‌باشد. پس از توصیف متغیرها در نمونه آماری در این بخش به بررسی فرضیه‌ها و اهداف مطرح شده؛ توسط آزمون‌های آماری پرداخته و با استفاده از تحلیل آماری یافته‌ها، درباره صحت و سقم ادعاهای پژوهش قضاوت شده است. نتایج در زیر ارائه شده است:

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات مولفه‌های توانمندسازی

مؤلف	متغیر	نمونه	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
توانمندسازی	احساس معنی‌داری شغل	۱۲۰	۵۹/۳۰	۱۴/۴۰	۵	۲۱
	احساس شایستگی در شغل	۱۲۰	۱۵/۹۹	۴/۷۱	۹	۴۰
	احساس داشتن حق انتخاب	۱۲۰	۱۹/۸۱	۴/۵۶	۷	۳۱
	احساس مؤثر بودن	۱۲۰	۱۴/۶۱	۳/۷۸	۷	۲۳

با توجه به نتایج جدول فوق که میانگین (انحراف معیار) نمرات مولفه‌های توانمندسازی در آزمودنی بیش‌ترین میانگین نمرات محاسبه‌شده برای احساس معنی‌داری شغل و کم‌ترین میانگین نمرات محاسبه‌شده برای احساس مشارکت با دیگران می‌باشد

جدول ۵. توزیع میانگین و انحراف استاندارد مولفه‌های توانمندسازی

متغیرها	گروه‌ها	نمونه	میانگین	انحراف معیار
احساس معنی‌داری شغل	مدیران	۶۰	۵۹/۹۲۷۲	۱۴/۳۹۶۳۴
	معلمان	۶۰	۵۹/۷۶۸۲	۱۴/۷۲۵۲۴
احساس شایستگی در شغل	مدیران	۶۰	۱۸/۶۲۲۵	۲/۷۶۳۴۳
	معلمان	۶۰	۱۸/۵۲۳۲	۲/۷۳۴۵۶
احساس داشتن حق انتخاب	مدیران	۶۰	۱۵/۲۹۸۰	۴/۳۳۲۵۰
	معلمان	۶۰	۱۵/۲۹۱۴	۴/۴۰۵۴۴
احساس مؤثر بودن	مدیران	۶۰	۱۶/۰۷۲۸	۳/۱۰۷۱۹
	معلمان	۶۰	۱۶/۰۵۳۰	۳/۱۴۹۱۵

اطلاعات به‌دست آمده از جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین احساس معنی‌داری شغل در مدیران بیش‌تر از معلمان است. نتایج آزمون اسمیرنوف-کلموگروف نشان داد که چون سطح معناداری متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد ( $Sig > 0.05$ ) در نتیجه تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند و می‌توان برای بررسی سوالات پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۶: توزیع میانگین و انحراف استاندارد

نمونه	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف معیار	Confidence %۹۵ Interval for Mean		کمترین	بیشترین
				حد پائین	حد بالا		
مدیران ۶۰	۵۸/۶۴۲۴	۱۹/۲۹۱۹۴	۰/۴۳۰۶۵	۵۷/۷۹۱۵	۵۹/۴۹۳۳	۶۶/۰۰	۸۲/۰۰
معلمان ۶۰	۵۸/۶۶۲۳	۱۹/۴۵۵۱۴	۰/۴۴۳۹۳	۵۷/۷۸۵۱	۵۹/۵۳۹۴	۶۴/۰۰	۸۲/۰۰
کل ۱۲۰	۵۸/۶۵۲۳	۱۹/۳۶۵۲۳	۰/۳۰۸۷۳	۵۸/۰۴۴۸	۵۹/۲۵۹۹	۶۴/۰۰	۸۲/۰۰
مدیران ۶۰	۲۰/۷۴۱۷	۷/۵۷۰۵۲	۰/۶۱۶۰۸	۱۹/۵۲۴۴	۲۱/۹۵۹۰	۷/۰۰	۷/۰۰
معلمان ۶۰	۲۰/۵۱۶۶	۹/۳۷۳۶۲	۰/۷۶۲۸۱	۱۹/۰۰۹۳	۲۱/۰۲۳۸	۷/۰۰	۲۴/۰۰
کل ۱۲۰	۲۰/۶۲۹۱	۸/۵۰۶۴۹	۰/۴۸۹۴۹	۳۹/۶۶۵۹	۲۱/۵۹۲۴	۷/۰۰	۲۴/۰۰

همان‌گونه که از جدول ۶ می‌توان فهمید بین توانمندسازی و اخلاق حرفه‌ای در افراد مدیران و معلمان تفاوت وجود دارد، میانگین توانمندسازی مدیران و معلمان شهر ایلام از مولفه اخلاق حرفه‌ای معلمان و مدیران بالاتر است و این میانگین‌ها در مدیران بیش‌تر است.

جدول ۷: نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها از لحاظ نمرات توانمندسازی و اخلاق حرفه‌ای در مدیران و معلمان

واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
توانمندسازی	بین گروهی	۱	۰/۰۳۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷۴
	درون گروهی	۱۱۸	۱۸/۸۸۲		
	کل	۱۱۹	۵۶۶۴/۴۶۴		
اخلاق حرفه‌ای	بین گروهی	۱	۳/۸۲۸	۰/۰۵۳	۰/۸۱۹
	درون گروهی	۱۱۸	۱۹۷۷۶/۶۳۶		
	کل	۱۱۹	۱۹۷۸۰/۴۶۴		

همان طور که در جدول (۷) ملاحظه می شود بین اخلاق حرفه ای و توانمندسازی در بین معلمان و مدیران تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارت دیگر، اخلاق حرفه ای و توانمندسازی در بین معلمان و مدیران نمرات مشابهی برخوردارند.

جدول ۸: تفاوت بین توانمندسازی در معلمان و مدیران

نوع متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش t	درجه آزادی (df)	سطح معناداری
توانمندسازی	مدیران	۶۰	۲۰/۷۴۱۷	۷/۵۷۰۵۲	۲/۲۶۸	۱۱۹	۰/۰۲۶
	معلمان	۶۰	۲۰/۵۱۶۶	۹/۳۷۳۶۲			
اخلاق حرفه ای	مدیران	۶۰	۲۰/۷۴۱۷	۷/۵۷۰۵۲	۰/۲۳۰	۱۱۹	۰/۸۱۹
	معلمان	۶۰	۲۰/۵۱۶۶	۹/۳۷۳۶۲			

با توجه به جدول ۸ ملاحظه می شود سطح معناداری احتمال آزمون t با مقدار ۲/۲۶۸ و ۱۱۹ درجه آزادی  $\text{sig}=0/026$  می باشد. بنابراین بین توانمندسازی در بین مدیران و معلمان تفاوت وجود دارد، یعنی میزان توانمندسازی معلمان و مدیران متفاوت است. ولی نتایج نشان می دهد میزان اخلاق حرفه ای در بین معلمان و مدیران تفاوت وجود ندارد یعنی میزان اخلاق حرفه ای در بین معلمان و مدیران متفاوت نیست. در ادامه با توجه به این که آزمون بین اخلاق حرفه ای در بین معلمان و مدیران دارای چهار خرده مقیاس است، به منظور بررسی معنی دار بودن تفاوت بین میانگین های خرده مقیاس های اخلاق حرفه ای در بین معلمان و مدیران با توجه به تأثیر متغیر مستقل گروه بر نمرات متغیرهای وابسته خرده مقیاس های اخلاق حرفه ای از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا آزمون های معنی دار بودن پیلای-بارتلت، لامبدایویلکز، اثر هتلینگ لالی و بزرگترین ریشه روی برای بررسی اثر اصلی عامل گروه روی متغیرهای خرده مقیاس های اخلاق حرفه ای انجام شد. نتایج در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. آزمون های معنی داری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر خرده مقیاس های اخلاق حرفه ای

آزمون	ارزش	F	سطح معناداری
پیلای بارتلت	۰/۰۴۱	۰/۰۳۸	۰/۹۹۰
لامبدایویلکز	۰/۰۱۱	۰/۰۳۸	۰/۹۹۰
هتلینگ لالی	۰/۰۳۸	۰/۰۳۸	۰/۹۹۰
روی	۰/۰۳۹	۰/۰۳۸	۰/۹۹۰

با توجه به آن که t محاسبه شده در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین می توان چنین نتیجه گیری نمود که بین اخلاق حرفه ای در بین معلمان و مدیران تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه گیری

توزیع فراوانی سن افراد را نشان می دهد بیشترین درصد مربوط به افراد ۳۰ تا ۴۰ با ۳/۴۸ درصد و کمترین درصد مربوط به ۴۰ تا ۵۰ سال با ۱۴/۲ درصد می باشد. توزیع فراوانی وضعیت درآمد پاسخگویان را نشان می دهد بیشترین درصد مربوط به وضعیت اقتصادی ضعیف با ۵/۵۲ درصد و کمترین درصد مربوط به وضعیت اقتصادی خوب با ۱۱/۷ درصد می باشد. تفسیر خروجی های آزمون براساس نتایج انجام شد. ابتدا شاخص های

توصیفی مربوط به نمره توانمندسازی و خرده‌مقیاس‌های آن در هر یک از معلمان و مدیران محاسبه شد. اطلاعات به‌دست آمده نشان می‌دهد که احساس معنی‌داری شغل در افراد مدیران بیش‌تر از معلمان است برای پی‌بردن به این موضوع که آیا این تفاوت معنادار مستقل شد. ملاحظه شد سطح معناداری احتمال آزمون  $t$  با مقدار  $2/268$  و  $119$  درجه آزادی  $sig = 0/026$  می‌باشد. بنابراین بین توانمندسازی در افراد مدیران و معلمان تفاوت وجود دارد نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های قشقایی‌زاده و حسین‌پور (۱۳۹۴) و ال‌کینز و کاندوش (۲۰۰۴)، و وان لیون و کاسولر (۲۰۰۴) مطابقت دارد.

هم‌چنین اطلاعات به‌دست آمده نشان داد که میانگین اخلاق حرفه‌ای در بین مدیران و معلمان با هم تفاوتی ندارند. هم‌چنین ملاحظه شد سطح معناداری احتمال آزمون  $t$  با مقدار  $0/230$  و  $287$  درجه آزادی  $sig = 819$  می‌باشد. بنابراین بین میزان اخلاق حرفه‌ای در بین مدیران و معلمان شهرستان ایلام تفاوت وجود ندارد و این فرضیه مورد تأیید قرار نمی‌گیرد. در ادامه با توجه به این‌که آزمون بین اخلاق حرفه‌ای در بین مدیران و معلمان دارای چهار خرده‌مقیاس است، به‌منظور بررسی معنی‌دار بودن تفاوت بین میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های اخلاق حرفه‌ای به تأثیر متغیر مستقل گروه بر نمرات متغیرهای وابسته خرده‌مقیاس‌های توانمندسازی در بین مدیران و معلمان از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا آزمون‌های معنی‌دار بودن پیلائی-بارتلت، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ لالی و بزرگترین ریشه روی برای بررسی اثر اصلی عامل گروه روی متغیرهای خرده‌مقیاس‌های اخلاق حرفه‌ای در بین مدیران و معلمان انجام شد با توجه به آن‌که  $t$  محاسبه‌شده در سطح کمتر از  $0/05$  معنادار نیست، بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که بین اخلاق حرفه‌ای در بین مدیران و معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پورنسایی، ربیعی و ستوده، (۱۳۹۱) و قشقایی‌زاده و حسین‌پور (۱۳۹۴) مطابقت دارد.

بنابراین همان‌گونه که از نتایج می‌توان فهمید بین توانمندسازی و اخلاق حرفه‌ای معلمان و مدیران تفاوت وجود دارد، میانگین توانمندسازی مدیران مقطع متوسطه شهر ایلام از معلمان بالاتر است هم‌چنین ملاحظه شد بین اخلاق حرفه‌ای معلمان و مدیران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های زارعی‌متین، خیراندیش، و جهانی (۱۳۹۰)، حمید، بشلیده، عیدی‌بایگی، دهقانی‌زاده (۱۳۹۰) و قشقایی‌زاده و حسین‌پور (۱۳۹۴) مطابقت دارد. با توجه به این‌که در موضوع مورد بحث روابط بین فردی و گروهی گسترده‌ای بین مدیران و معلمان وجود دارد نقش توانمندسازی و اخلاق حرفه‌ای در این بخش اهمیت ویژه‌ای دارد. توانمندسازی می‌تواند باعث افزایش اعتمادبه‌نفس شود و باعث می‌شود رابطه نزدیکی بین همکاران به‌وجود بیاید. با توجه به نکات مطروحه می‌توان گفت بین توانمندسازی و اخلاق حرفه‌ای، رابطه معناداری وجود دارد. بررسی و شناخت شاخص‌های توانمندسازی بدین‌لحاظ حائز اهمیت است که توانمندبودن یا عدم‌توانایی، تعیین‌کننده موفقیت یا شکست است.

- از آن‌جا که مدیران از توانمندی بالایی برخوردار هستند لذا شایستگی اخلاقی آن‌ها را دارند که زمام امور را به آن‌ها داد و آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌های مهم شرکت داد و از فکر و توان آن‌ها در بهبود امور استفاده کرد.

- یافته‌های مربوط به اخلاق حرفه‌ای نشان داد که معلمان و مدیران در این مقوله از وضعیت مطلوبی برخوردارند، به‌منظور افزایش احساس مؤثر بودن پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با ارائه بازخوردهای منظم و پیوسته معلمان و مدیران را از نحوه تأثیرگذاری‌شان بر فرایندهای سازمان مطلع‌ساخته تا با بهره‌گیری از این ساز و کار از تأثیر عملکرد خویش بر تحقق اهداف سازمان آگاهی بیش‌تری به دست آورند.
- از آن‌جا که تمام فرضیه توانمندسازی تحقیق مورد تایید قرار گرفتند می‌توان گفت که مدیران توانمند هستند لذا پیشنهاد می‌شود: مسئولین آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌ها درون‌سازمانی شرکت دهند و توانمندی آن‌ها را به مسئولین بالای سازمان ارجاع دهند تا از ایده‌ها و نظرات آن‌ها در برنامه‌ریزی‌ها و حتی تدوین استراتژی‌های کلان استفاده گردد.
- پیشنهاد می‌شود تحقیق حاضر در شهرها و استان‌های دیگر نیز انجام گیرد.
- پیشنهاد می‌شود میزان توانمندسازی کارکنان و اخلاق حرفه‌ای کارکنان با ادارات دیگر نیز مورد مقایسه قرار گیرد.
- معمولاً یک تحقیق نمی‌تواند تمامی جوانب را بررسی کند و هم‌چنین در این تحقیق مشخص شد که کارکنان از توانمندی بالایی برخوردارند ولی برای بررسی بیش‌تر بایستی عواملی که باعث این توانمندی شده‌اند را بررسی نمود. هم‌چنین بایستی بررسی نمود که آیا سازمان مذکور از خصوصیات سازمان توانمند برخوردار است یا نه.

#### منابع

- ابطحی، سیدحسین و عابسی، سعید. (۱۳۸۶). توانمندسازی کارکنان، مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، تهران.
- اسکات، دی‌سینتیا، دنیس، تی‌ژاف، توانمندسازی، ترجمه محقق، مرتضی، انتشارات سازمان بهره‌وری، ۱۳۷۵.
- اسمیت، جان، توانمندسازی کارکنان، ترجمه باقریان، سعید، انتشارات خرم، چاپ اول، ۱۳۸۱.
- اشرافی، م. (۱۳۸۶). بررسی کیفیت خدمات در سیستم بانکی دولتی و خصوصی با استفاده از مدل پنج بعدی سروکوال در بانک ملی ایران و بانک پارسیان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- اورعی یزدانی، حمید (۱۳۸۱). نگرش بر توانمندسازی، چاپ اول، مطالعات بازرگانی، تهران.
- آقایار، سیروس (۱۳۸۳). توانمندسازی روش نوین در محیط رقابتی، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۳۵، ص ۲۵۱-۲۸.
- بابایی، علی‌اکبر، خلیلی عراقی، مریم و یقین‌لو مهرانگی ز (۱۳۸۱). تواناسازی کارکنان، سرمایه‌گذاری بی‌جایگزین، مجله تدبیر، شماره ۱۲۹.

- برهانی، لیلا؛ نوری، ابوالقاسم؛ مولوی، حسین؛ سماواتیان، حسین (۱۳۹۳). بررسی رابطه تصویر سازمان، تصویر نام تجاری، کیفیت خدمات و رضایت مشتریان با وفاداری مشتریان صنعت بان‌کداری، مقاله ۱۰، دوره ۴، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۳، ص ۱۱۵-۱۳۰.
- بلانچارد، کنت، کارلوس، جان. راندولف، آلن (۱۳۷۴). مدیریت توانمندسازی کارکنان. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی. تهران: نشر مدیران.
- جهان‌بخش گنجه، س و عریضی سامانی، ح (۱۳۹۱). رابطه تقاضاهای شغلی و کنترل شغلی با استرس شغلی عاطفه مثبت و عاطفه منفی کارکنان. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، سال دوم، ش ۳، ص ۷۵-۹۰.
- زمانی‌مقدم، ا و لاهیجی، ک (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر وفاداری مشتریان بانک‌های خصوصی بر اساس مدل سازمان‌های پاسخ‌گوی سریع، مدیریت بازاریابی، سال پنجم، ش ۱۶، ص ۶۳-۷۸.
- علامه، س. م و نکته‌دان، ا (۱۳۸۹). بررسی تاثیر کیفیت خدمات بر وفاداری مشتری (مطالعه موردی: هتل‌های چهار و پنج ستاره اصفهان). مدیریت بازرگانی، سال پنجم، ش ۴، ص ۱۲۴-۱۰۹.
- مقیمی، سیدمحمد و رمضان، مجید (۱۳۹۰). پژوهشنامه مدیریت، جلد هفتم، انتشارات راه‌دان، تهران.
- Akhter, W. Abbasi, A. S. Ali, I. and Afzal, H. (2011). Factors Affecting Customer Loyalty in Pakistan, African Journal of Business Management 5, (4), 1167-1174, Available at :<http://www.academicjournals.org/AJBM>
- Albert Caruana, "Service Loyalty", European Journal of Marketing, Vol.36, No.7-8, 2002, pp.811-828
- Allameh, S. M. and Noktehdan, A. (2010). Effect of Service Quality on Customer Loyalty (Case Study of Four and Five Star Hotels, Journal of Business Management, 5, (2), 109-124 .
- Anderson, E.W. and Fornell, C. (2000). Foundations of the American Customer Satisfaction Index, Total Qual. Manage., 11, (7), 869-882.
- Ashrafi, M. (2007). The Relationship of Quality of Services in Banking System of Public and Private with Using the Five Dimensional Model SERVQUAL in Melli Bank Iran and Parsian Bank, Masters Thesis, School of Management and Economics, Islamic Azad University, Science and Research Unit.
- Baskin, O. W. and Aronoff, C. E. (1988). Public Relations: The Profession and the Practice, New York: IA: Wm. C. Brown Publishers.
- Blanchard, K. H & Carlos, J.P and Randolph, A. (۲۰۰۳) Empowerment Take More Than One Minute, Barrett-Koehler Sanfrancisco.
- Chrysant Lily Kusumawadoyo. (2007). Participative Management: Viable Approach for Employee Empowerment ? , from
- Egblopeali, A. Y. and Aimin, W. (2011). Reosearly on Effects of Corporate Image, Customer Satisfaction and Switching Cost on Customer Loyalty



- in Togolese Telecommunication Companies ,Proceedings of the 7th International Conference on Innovation & Management.
- May, Douglas. R & ,Gilson, Richard. L & ,Harter, Lynn. M.(2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work Journal of Occupational and Organizational Psychology, The British Psychological Society, No.77, PP 11–37.
- Peterson. N. Andrew and Zimmerman. Marc. A, (2004). “Beyond the individual: toward a nomological network k of organizational empowerment”, American journal of community psychology, Vol.34, No.1/2, PP 129-148 .
- Taylor S.A., Celuch K., Goodwin, S. (2004); «The importance of brand equity to customer loyalty», Journal of Product & Brand Management, Vol. 13, No. 4, pp. 217-227
- Wang Y., Hing P., Yar H., (2003); «The antecedents of service quality and product quality and their influences on bank reputation: evidence from the banking industry in China», Managing Service Quality, Vol. 13, No. 1, pp. 72- 83 .

## Comparison of Psychological Empowerment and Professional Ethics among the Elementary and High School teachers in Ilam City

### Abstract

This study aims to compare both the psychological empowerment and professional ethics among the elementary and high school teachers in Ilam city. The present research is a causal-comparative study. The statistical population of this research consists of all the elementary and high school teachers in Ilam city, among which 100 people are selected by sampling method. The data collection tools included two standard spatial empowerment questionnaires (1996) and professional ethics of Ghasemzadeh et al. (2014)

In this research, after the questions formation, a questionnaire was provided by several professors and after the necessary amendment, it was approved by them. The reliability of the questionnaire was 0.88 using Cronbach's alpha. According to the research hypotheses, descriptive statistics and inferential statistics (i.e., t-test and analysis of variance) have been used. The data were analyzed by SPSS software version 20. The results of this research indicate that the level of psychological empowerment and professional ethics varies among teachers and secretaries, which means empowerment among managers is more than teachers. It was also found that there was no significant difference between the two groups of teachers and secretaries based on the components of professional ethics.

**Keywords:** professional ethics, psychological empowerment, teacher, secretaries

## شناسایی مولفه‌های آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان و طراحی الگوی مطلوب

سیدابراهیم راد<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه مولفه‌های آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارائه الگویی متناسب با بافت و زمینه نظام آموزش عالی ایران بوده است. در این راستا، از روش تحقیق ترکیبی اکتشافی استفاده شد. در مرحله‌ی کیفی پژوهش، از طریق نظریه‌ی زمینه‌ای به جمع‌آوری داده‌ها از چهار منبع مصاحبه، مبانی نظری و ادبیات پژوهش، یادداشت‌برداری و اسناد پرداخته شد. سپس، داده‌های حاصل از منابع، به داده‌های متنی تبدیل شد و در این مرحله از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی NVivo-11 استفاده گردید در این مرحله، به کمک روش مقایسه‌ی ثابت، به ۹ هسته اصلی (بعد)، ۲۸ مقوله عمده و ۸۷ مفهوم (مولفه) بدست آمد. در مرحله‌ی کمی، پرسشنامه‌ای حاوی ۸۷ سؤال طراحی شد. بر پایه‌ی داده‌های گردآوری شده، برای تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار لیزرل استفاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی در قالب تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم و در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. با توجه به نتایج تحلیل عاملی مرتبه‌ی اول، تعدیل و اصلاح‌های لازم در نتایج بخش کیفی پژوهش صورت گرفت و الگوی نهایی آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان به صورت ۹ بعد، ۲۸ مقوله‌ی عمده و ۸۷ مفهوم تعدیل یافت. نتایج تحلیلی عاملی مرتبه‌ی دوم، حاکی از برازش مطلوب داده‌ها با الگوی نهایی دانشگاه فرهنگیان پایدار است که پژوهش‌گر بر اساس یافته‌های مرحله نخست پژوهش (مرحله کیفی) مفروض دانسته بود. بنابراین به صراحت می‌توان گفت داده‌های کمی با الگوی مفروض برازش داشته است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش عالی پایدار، دانشگاه پایدار، توسعه پایدار، دانشگاه فرهنگیان

### مقدمه

در سال‌های اخیر، سه رکن اساسی برای توسعه پایدار مطرح شده است: حفظ محیط زیست طبیعی، حفظ ثبات اقتصادی و مشاهده‌ی ملاحظات خاص اجتماعی. بر این اساس، باید توجه نمود که توسعه پایدار مترادف با محیط زیست نیست. زیرا ارکان اکولوژیکی، اقتصادی و اجتماعی توسعه پایدار از اهمیت یکسان برخوردارند و نباید یک رکن را بر دیگر ارکان اولویت داد، افزون بر این، توسعه پایدار فرایندی تحولی است که به واسطه آن کیفیت زندگی مردم بهبود می‌یابد و یک نوع تعادل پویا بین ابعاد اجتماعی و اقتصادی با حفظ و صیانت از محیط زیست طبیعی ایجاد می‌شود (لوزانو گارسیا، کوانی، هیوسینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). نظام آموزش عالی که در

<sup>۱</sup>. دکترای برنامه ریزی درسی، پردیس علامه طباطبائی دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران -

ebrahimrad8@gmail.com

<sup>2</sup>. Lozano García, Kevany, & Huisingh

راستای تحقق توسعه پایدار در جامعه گام بردارد آموزش عالی پایدار<sup>۱</sup> گفته می‌شود. باید توجه داشت که آموزش عالی پایدار مأموریت‌ها و وظایف خود در راستای تحقق توسعه پایدار را از طریق دانشگاه‌ها عملیاتی می‌سازد، از این منظر، نظام آموزش عالی نیازمند دانشگاه‌هایی است که از نظر ساختار سازمانی، سرمایه انسانی، فرایندهای آموزشی و پژوهشی و غیره زمینه‌ساز تحقق آموزش عالی پایدار به‌طور اخص و توسعه پایدار به‌طور اعم باشند، به دانشگاهی که دارای چنین ویژگی‌هایی باشد دانشگاه پایدار<sup>۲</sup> گفته می‌شو (ملکی‌نیا و دیگران، ۱۳۹۳). به گفته ویلیامز<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) علی‌رغم این که صدها دانشگاه در سطح جهان بیانیه‌های مختلف مبنی بر تعهد در خصوص توسعه پایدار و دانشگاه پایدار را امضا کرده‌اند، ولی بسیاری از آن‌ها در بیانیه‌های چشم‌انداز و مأموریت خود اعلام کرده‌اند که به دنبال دستیابی به تعالی آکادمیک، پیشبرد دانش، انجام دادن فعالیت‌های پژوهشی مطابق با استانداردهای جهانی و مواردی از این دست هستند، اما در بیانیه‌های آن‌ها جایی برای آینده پایدار به‌عنوان چارچوبی یکپارچه برای مبانی فکری و فعالیت‌هایشان در نظر گرفته نشده است. بنابراین یکی از چالش‌های اساسی آموزش عالی ایران، تلفیق اصول و مفاهیم توسعه پایدار و نهادینه‌سازی آن در نظام آموزش عالی است. باید گفت: علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته در تلفیق اهداف توسعه پایدار در اسناد بالادستی از جمله برنامه‌های توسعه و نقشه علمی کشور در عرصه نظر، به «آرمان‌های جهانی توسعه هزاره<sup>۴</sup>» در عرصه عمل تا سال ۲۰۱۵، آن‌چنان که انتظار داشته‌ایم، دست نیافته‌ایم. بسیاری از مشکلاتی که اکنون در سطح محلی، ملی و بین‌المللی با آن مواجه هستیم مانند، چالش‌های زیست محیطی، اقتصادی و اجتماعی ناشی از ایفا نشدن نقش صحیح نظام آموزشی در تربیت دانش‌آموختگان مجهز به دانش توسعه پایدار است. شاید به همین خاطر است که، فصل ۳۶ برنامه توسعه برای قرن ۲۱ یا همان دستور کار ۲۱ سال (۱۹۹۲)، هدف دوم اهداف توسعه هزاره یا دهه آموزش توسعه پایدار (۲۰۱۴-۲۰۰۵) و آرمان چهارم از آرمان‌های توسعه پایدار ۲۰۳۰، بر نقش و اهمیت آموزش برای توسعه پایدار تأکید دارند. دانشگاه فرهنگیان به دلیل تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش به‌طور مستقیم و تربیت دانش‌آموزان مدارس توسط این نیروی انسانی تربیت‌شده، به‌طور غیرمستقیم در راه‌اندازی موفق مدارس سبز و پایدار و ایجاد جامعه سبز و پایدار نقش ایفا می‌کند. بنابراین، با توجه به ضرورت شناسایی مؤلفه‌های دانشگاه پایدار متناسب با دانشگاه فرهنگیان، در این پژوهش تلاش شده تا چارچوبی برای مدیریت فعالیت‌های مربوط به توسعه پایدار در دانشگاه فرهنگیان عرضه شود.

به اعتقاد استرلینگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) به‌طور کلی برخی از مهم‌ترین دلایل تلفیق پایداری در آموزش عالی به شرح ذیل است:

1. Sustainable Higher Education (SHE)

2. Sustainable university

3. Williams

4. MDGs

5. Esterlingh

- علایق فراگیران: فراگیران از آموزش عالی انتظار دارند که به مباحث پایداری توجه ویژه‌ای نمایند و بر این مبنا، یکی از معیارهای انتخاب دانشگاه محل تحصیل خود را توجه دانشگاه به مباحث پایداری می‌گذرانند.
  - بودجه‌های پژوهشی: بسیاری از موسسات از دانشگاه‌ها توقع دارند که، در کارکرد پژوهشی خود، به مباحث توسعه پایدار بپردازند و برای این موضوع هزینه می‌کنند.
  - تضمین کیفیت: آموزش برای توسعه پایدار سبب ارتقای سطح کیفیت آموزش و تضمین کیفیت در مباحث آموزشی می‌شود.
  - خدمات برون دانشگاهی: توسعه پایدار این فرصت را در اختیار دانشگاه‌ها قرار می‌دهد که از طریق توجه به موضوعات توسعه پایدار و انتقال اطلاعات و آگاهی‌های لازم در این مورد به جامعه خدمت نماید.
  - ارتقای صلاحیت شغلی: به‌منظور افزایش اشتغال موفقیت‌آمیز دانش‌آموختگان، لازم است که مباحث پایداری در آموزش عالی تلفیق شود، زیرا کارفرماها به دنبال دانش‌آموختگانی هستند که از صلاحیت‌های پایداری برخوردار باشند (پورآتشی، ۱۳۹۳).
- به نظر آمسترانگ<sup>۱</sup> (۱۳۸۰) با وجود تلاش‌های بسیاری که از طریق نظام‌های آموزش رسمی و غیررسمی به‌منظور تعمیم آموزش‌های توسعه پایدار صورت گرفته است. نتایج حاکی از دستاوردهای ناکافی است. کاکلین<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) معتقد است تلفیق پایداری در آموزش عالی کار ساده‌ای نیست، بلکه وظیفه‌ای پیچیده و وقت‌گیر است که ذی‌نفعان مختلفی باید در آن دخیل شوند. از این‌رو، ضروری است که موانع پایداری در آموزش عالی مورد شناسایی قرار گیرد تا بتوان در راستای حذف آن تلاش نمود. مواردی مانند چندگانگی تعبیر از مفهوم پایداری، مقاومت در مقابل تغییر و عدم تأثیر وقت و هزینه در انجام خدمات اجتماعی مرتبط با پایداری در ارتقای شغلی اعضای هیأت علمی را از جمله موانع موجود بر سر راه تلفیق پایداری در آموزش عالی می‌توان نام برد.
- رایت و ویلتون<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) موانع تلفیق پایداری در آموزش عالی را موارد زیر می‌دانند.
- فقدان آگاهی و دانش کافی درباره پایداری در آموزش عالی
  - فقدان پایه و مبنای علمی کافی در خصوص پایداری
  - وسعت و گستردگی توسعه پایدار
  - فقدان همکاری کافی در جهت تغییر سیاست‌های پایداری در سطح دولتی
  - فقدان انگیزه کافی
  - عدم علاقه به تغییر برنامه درسی به علت بودجه ناکافی
  - کمبود مالی و عدم اطمینان به منابع مورد نیاز جهت تلفیق پایداری در آموزش عالی

<sup>۱</sup>. Amstrangh

<sup>۲</sup>. Cooclin

<sup>۳</sup>. Wright & Wilton

- تحديد اعتبار دانشگاهی استادان و دانشجویان
- جیمز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در خصوص چگونگی فایق آمدن بر موانع آموزش برای توسعه پایدار که مؤسسه‌های آموزشی با آن‌ها روبه‌رو بوده‌اند، راهکارهای زیر را ارائه داده است:
- تعهد مالی به‌عنوان یک اولویت سازمانی در خصوص اقدامات مرتبط با توسعه پایدار: در این زمینه، به اقدامات توسعه پایدار به‌عنوان اولویت سازمانی نگاه می‌شود و در مدیریت بودجه مؤسسه، منابع مالی به این امر اختصاص می‌یابد؛
  - تخصیص بودجه پژوهشی به اقدامات مرتبط با توسعه پایدار مؤسسه؛
  - استفاده از بودجه‌های خارج از مؤسسه از طریق ارتباط با شبکه‌ها و سازمان‌های مربوط به توسعه پایدار؛
  - ترغیب گرایش به اقدامات مرتبط با توسعه پایدار؛
  - تعهد با استفاده از ابزارهای مختلف برای اختصاص سرمایه انسانی به اقدامات مرتبط با توسعه پایدار در مؤسسه (فهام و رضوانفر، ۱۳۹۴).
- به نظر پژوهش‌گران، راهبردهایی که به‌منظور ایفای نقش دانشگاه در توسعه پایدار طراحی می‌شوند باید چهار هدف عمده را برآورده سازند: یک هدف در ارتباط با تعاملات و تعهدات اجتماعی است و سه هدف دیگر با تحقیقات، آموزش و مدیریت داخلی ارتباط پیدا می‌کنند. این اهداف را می‌توان چنین خلاصه کرد:
۱. مشارکت در هدف‌گذاری و تعهد به اهداف تعیین‌شده برای رسیدن به پایداری در سطح محلی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛
  ۲. پاسخ به تغییرات اجتماعی به واسطه انجام تحقیقات، توسعه و نوآوری طبق معیارهای پایداری؛
  ۳. به کار بردن معیارهای پایداری در فعالیت‌های حرفه‌ای و حوزه‌های اثرگذاری آن‌ها؛
  ۴. نگاه به دانشگاه به‌عنوان یک سازمان پایدار (فرر بالاس، بوکلند و د منگو، ۲۰۰۹).

## روش

روش تحقیق نیز، ترکیبی و از نوع اکتشافی متوالی بوده، در مرحله کیفی، برای شناسایی مولفه‌های آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان و تهیه پرسشنامه، گردآوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با کارکنان هیئت علمی و غیر هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، اسناد بالادستی، بررسی پیشینه نظری و تحقیقات پیشین و به شیوه همسوسازی انجام شده و با استفاده از روش فرایند چرخه‌ای نظریه داده بنیاد به کمک نرم افزار Nvivo11 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و طی سه مرحله کدگذاری داده‌های کیفی، مقوله‌ها و مولفه‌های آموزش عالی پایدار به دست آمده است. مرحله دوم کمی به دنبال مرحله کیفی با هدف اجرای پرسش‌نامه و تأیید مولفه‌ها و مقوله دانشگاه فرهنگیان پایدار و ارائه الگوی نهایی انجام شد،

<sup>1</sup>. Jims

<sup>2</sup>. Ferrer-Balas, Buckland, & de Mingo



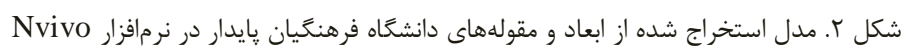
در نهایت با مشارکت ۲۸۵ نفر از مدیران، اعضای هیئت علمی و کارشناسان نظارت و ارزیابی دانشگاه فرهنگیان پرسش‌نامه الکترونیکی تکمیل شد. داده‌های بدست آمده در بخش کمی پژوهش با استفاده از روش‌های آماری، تحلیل عاملی و مدل معادلات ساختاری به‌صورت کمی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS21 و LISREL8.5 تحلیل شد.

یافته‌ها

نتایج پژوهش در مرحله کیفی نشان داد که آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان دارای نه بُعد اثرگذار شامل؛ مدیریت زیست محیطی؛ آموزش و یادگیری پایدار؛ مشارکت، همکاری و گفت‌وگو؛ مدیریت و برنامه‌ریزی پایدار؛ پایدار اجتماعی؛ پژوهش و نوآوری پایدار؛ ارزیابی و گزارش دهی پایدار؛ اداری و مالی پایدار؛ پایداری فرهنگی است. در شکل ۱ جمع‌بندی نهایی اطلاعات کدها، مقوله‌های فرعی و اصلی (ابعاد) آورده شده است.

Nodes				
Name	Sources	Refer	Created On	
دانشگاه فرهنگیان پایدار	72	1192	07/11/2016 01:3	
مدیریت زیست محیطی	40	293	18/01/2017 02:	
مدیریت هوا، آب، زمین و انرژی	29	89	18/01/2017 02:	
مدیریت تدارکات و خرید امکانات؛	21	44	18/01/2017 02:	
طراحی و ساخت پردیس دانشگاه	17	39	18/01/2017 02:	
بازيافت زباله و ضایعات	22	35	18/01/2017 02:	
سیستم حمل و نقل پاک	19	31	18/01/2017 02:	
مواد غذایی و سلف غذا خوری	13	24	18/01/2017 02:	
مدیریت و برنامه ریزی پایدار	42	205	18/01/2017 02:	
برنامه راهبردی پایدار	37	121	02/12/2018 07:	
مدیریت پایدار	33	56	02/12/2018 07:	
آموزش و برنامه درسی پایدار	44	172	08/11/2016 01:	
آموزش رسمی	31	84	07/11/2016 01:	
آموزش غیر رسمی	20	40	07/11/2016 01:	
یادگیری	11	19	11/11/2016 01:	
مشارکت، همکاری و گفت‌وگو؛	42	155	13/07/2017 04:	
مشارکت (دانشجویان، کارکنان هیئت علمی و غیر)	32	79	08/11/2016 12:	
دینفعان - مردم و دیگر نهادها (برون سازمانی) توسعه	31	59	08/11/2016 12:	
(گفت‌وگو) ارتباطات	12	16	02/12/2018 08:	
پایداری اجتماعی	37	100	28/06/2017 07:	
اعتماد و انسجام اجتماعی	14	44	13/07/2017 11:	
رفاه و کیفیت زندگی	19	39	13/07/2017 11:	
توسعه سرمایه اجتماعی	8	12	08/11/2016 12:	
توسعه شبکه اجتماعی	2	2	17/07/2017 12:	
پژوهش و نوآوری پایدار	42	91	08/11/2016 02:	
طراحی و اجرا	20	34	11/11/2016 01:	
حمایت مالی و معنوی	19	32	11/11/2016 01:	
پایداری فرهنگی	21	63	28/06/2017 10:	
ترویج ارزش ها	15	25	21/07/2017 12:	
حفاظت و حمایت	9	21	21/07/2017 12:	
فعالیت فرهنگی	6	9	21/07/2017 12:	
توسعه سرمایه فرهنگی	3	3	21/07/2017 12:	
اداری و مالی پایدار	24	56	18/01/2017 02:	
مالی	17	32	18/01/2017 02:	
اداری	12	19	18/01/2017 02:	
ارزیابی و گزارش دهی	25	56	08/11/2016 02:	
نظارت و ارزیابی	15	29	11/11/2016 01:	
گزارش دهی و پاسخ گویی	9	19	11/11/2016 01:	

شکل ۱. نمایی از ابعاد و مقوله‌های دانشگاه فرهنگیان پایدار در نرم‌افزار Nvivo



در این پژوهش جدول ۱ نیز نشان داد که تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های پرسش‌نامه دارای برازش مناسب بوده و سازه‌های پرسش‌نامه به‌خوبی متغیرهای مربوطه را تأیید می‌کند.

جدول ۱. سهم هر یک از ابعاد و مقوله‌های آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان

ابعاد	بار عاملی	مقوله‌ها	بار عاملی
مدیریت زیست محیطی	۰/۸۴	طراحی و ساخت پردیس دانشگاه	۰/۷۴
		سیستم حمل و نقل پاک	۰/۷۵
		مواد غذایی و سلف غذاخوری	۰/۷۴
		مدیریت تدارکات و خرید امکانات؛	۰/۸۳
		مدیریت آب، هوا، زمین و انرژی	۰/۸۳
آموزش و یادگیری پایدار	۰/۹۳	بازیافت زباله و ضایعات	۰/۸۶
		آموزش رسمی	۰/۷۹
		آموزش غیر رسمی	۰/۸۳
مشارکت، همکاری و گفت‌وگو	۰/۹۳	یادگیری	۰/۷۷
		مشارکت (درون سازمانی)	۰/۸۵
		توسعه و همکاری (برون سازمانی)	۰/۹۱
		گفتمان، ارتباطات	۰/۸۳
		حاکمیت و مدیریت	۰/۸۵
برنامه‌ریزی پایدار	۰/۸۸	برنامه راهبردی	۰/۸۵
		اعتماد و انسجام اجتماعی	۰/۸۴
		تولید و توسعه سرمایه اجتماعی	۰/۸۶
پایداری اجتماعی	۰/۹۳	رفاه و کیفیت زندگی	۰/۸۵
		توسعه شبکه اجتماعی	۰/۸۵
		طراحی و اجرا	۰/۹۱
پژوهش و نوآوری پایدار	۰/۹۲	حمایت مالی و معنوی	۰/۸۴
		نظارت و ارزیابی	۰/۸۸
		گزارش دهی و پاسخ‌گویی	۰/۸۴
اداری و مالی پایدار	۰/۹۸	اداری	۰/۸۲
		مالی	۰/۸۵
		ترویج ارزش‌های فرهنگی	۰/۸۳
پایداری فرهنگی	۰/۹۴	توسعه سرمایه فرهنگی	۰/۸۷
		حفاظت و حمایت	۰/۸۶
		فعالیت فرهنگی	۰/۴۷

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج یافته‌های بخش کیفی و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان می‌دهد که؛ آموزش عالی پایدار در دانشگاه فرهنگیان دارای نه بعد «مدیریت زیست محیطی؛ آموزش و یادگیری پایدار؛ مشارکت، همکاری و گفت‌وگو؛ نفعان؛ مدیریت و برنامه‌ریزی پایدار؛ پایداری اجتماعی؛ پژوهش و نوآوری پایدار، ارزیابی و

گزارش‌دهی پایدار، اداری و مالی پایدار؛ پایداری فرهنگی» و ۲۸ مؤلفه می‌باشد که بعد مدیریت زیست محیطی دارای شش مؤلفه‌ی (طراحی و ساخت پردیس دانشگاه؛ سیستم حمل و نقل پاک؛ مواد غذایی و سلف غذاخوری؛ مدیریت تدارکات و خرید امکانات؛ مدیریت آب، هوا، زمین و انرژی؛ بازیافت زباله و ضایعات)؛ بعد آموزش و یادگیری پایدار دارای سه مؤلفه‌ی (آموزش رسمی، آموزش غیر رسمی و یادگیری)؛ بعد مشارکت، همکاری و گفتمان ذی‌نفعان دارای سه مؤلفه‌ی (مشارکت درون سازمانی؛ توسعه و همکاری برون سازمانی؛ گفتمان و ارتباطات)؛ بعد مدیریت و برنامه‌ریزی پایدار دارای دو مؤلفه‌ی (حاکمیت و مدیریت؛ برنامه راهبردی)؛ بعد پایداری اجتماعی دارای چهار مؤلفه‌ی (اعتماد و انسجام اجتماعی؛ تولید و توسعه سرمایه اجتماعی؛ رفاه و کیفیت زندگی؛ توسعه شبکه اجتماعی) بعد پژوهش و نوآوری پایدار دارای دو مؤلفه‌ی (طراحی و اجرا؛ حمایت مالی و معنوی) بعد ارزیابی و گزارش‌دهی پایدار دارای دو مؤلفه‌ی (نظارت و ارزیابی؛ گزارش‌دهی و پاسخ‌گویی) بعد اداری و مالی پایدار دارای دو مؤلفه‌ی (اداری و مالی) و بعد پایداری فرهنگی دارای چهار مؤلفه‌ی (ترویج ارزش‌های فرهنگی؛ توسعه سرمایه فرهنگی؛ حفاظت و حمایت؛ فعالیت فرهنگی) است.

با توجه به یافته‌های به دست آمده از این تحقیق پیشنهادهای کاربردی براساس هر یک از ابعاد به دست آمده، به دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی کشور به‌طور عام و دانشگاه فرهنگیان به‌طور خاص برای تحقق دانشگاه پایدار ارائه شده است. هم‌چنین با توجه به یافته‌های این تحقیق اجرای پژوهش‌های به پژوهش‌گران علاقه‌مند پیشنهاد شده است.

## منابع

- آراسته، ح؛ و امیری، ا. (۱۳۹۱). نقش دانشگاه‌ها در آموزش توسعه پایدار. نشریه نشاء علم، شماره دوم، ص ۳۶-۲۹.
- آموزش برای توسعه پایدار - کمیسیون ملی یونسکو-ایران.
- اسحاقی، ف.، و محمدی، ر. (۱۳۹۳). مدیریت کیفیت آموزش عالی از منظر توسعه پایدار. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار (حاتمی، داود، ص ۳۵۹-۳۶۹). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- افتخاری، ع. ر. ا.، عارف نیا، خ.، سجاسی قیداری، ح.، فیروزنیا، ق.، صادقلو، ط.، دینانی، ل.، فتاحی، ا. (۱۳۸۹). راهبردهای توسعه آموزش توسعه پایدار در ایران. جغرافیا (فصلنامه علمی پژوهشی انجمن جغرافیای ایران)، سال هشتم.
- ایروانی، ه.، شعبانعلی فمی، ح.، علی بیگی، ا.، کلانتری، خ.، میرایی آشتیانی، س. (۱۳۸۵). الگویی برای تلفیق پایداری در آموزش عالی کشاورزی.
- پورآتش، م. (۱۳۹۳). تلفیق پایداری در آموزش عالی: مبانی و چالش‌ها. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار (داود حاتمی، pp. 23-35). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- پوراصغر سنگاچین، ف. (۲۰۱۵). شاخص‌های توسعه پایدار از MDGs تا SDGs، 2017، Retrieved June 9 from <http://www.donyayesafar.com/n/3936>
- پالمر، ج. ا. (۱۳۸۲). آموزش محیط زیست در قرن بیست و یکم. (ع. م. خورشید دوست (تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- پروین، ا.، غیائی ندوشن، س.، & محمدی، ش. (۲۰۱۴). ارائه مدل مفهومی رابطه بین کیفیت برون داد آموزش عالی و توسعه پایدار بر اساس رویکرد سیستمی. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱(۱)، ۹۷-۱۱۷.
- جاودانی، ح.، میلی منفرد، ج. (۱۳۹۳). دانشگاه پایدار گذرگاهی برای برزستی با کیفیت. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار. (ص ۷۱۷-۷۲۷). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- روشن، ا.، زمانی، ا.، ابراهیمی، س. (۱۳۹۳). توسعه پایدار، سود سه‌وجهی و آموزش عالی. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار. (ص ۶۸۱-۷۰۲). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- رضایت، غ.، بهشتی، س. ص. (۱۳۹۴). تحلیل داده‌های کیفی با نرم‌افزار Nvivo-10. تهران: سخنوران.
- سازمان ملل متحد، ک. م. ی. ا. (۱۳۹۴). دگرگون ساختن جهان‌مان: دستور کار ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار.
- سهرابی، ا.، بردبار، ح.، نوری، ح. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت همگامی دانشگاه‌های دولتی ایران با توسعه پایدار بر اساس الگوی FLA مطالعه موردی: دانشگاه قم و پردیس قم دانشگاه تهران). مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱(۱)، ۱۷۱-۱۹۳. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/900233>
- شعبان‌پور، م. (۱۳۸۶). نقش نیروهای مسلح در توسعه پایدار ملی. فصلنامه سیاسی - اجتماعی اقتدار، ۲ (اول).
- شهبازی، آ. (۱۳۸۹). توسعه پایدار یا پایداری توسعه در حقوق بین‌الملل. مجله حقوقی بین‌المللی، نشریه مرکز امور حقوقی بین‌المللی ریاست جمهوری، ۴۲(۲۷)، ص ۱۳۹-۱۲۵.
- صادقی، م.، جعفری، پ.، قورچیان، ن. (۱۳۹۳). ارائه الگویی برای دانشگاه پایدار در دانشگاه آزاد اسلامی. حاتمی، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار. (ص ۱۴۷-۱۷۴). موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- صادقی، م.، جعفری، پ.، قورچیان، ن. (۱۳۹۳). رویکردهای توسعه پایدار در آموزش عالی. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار (ح. ص ۳۷-۶۵). موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- صالحی، غ. (۱۳۹۳). آموزش عالی در گذار از توسعه پایدار به پس‌پایداری. د. حاتمی، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش

- عالی و توسعه پایدار. ص ۱-۲۲. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- عطافر، ع.، انصاری، م.، طالبی، ه.، نیلی‌پور طباطبایی، س. ا. (۱۳۸۷). الگوی مطلوب دانشگاه پایدار در نظام آموزش عالی ایران. ششمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت. تهران.
- عظمتی، ح.، باقری، م. (۱۳۸۷). آموزش مفاهیم توسعه پایدار با طراحی معماری و منظر دانشگاه. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، دوره ۲، ش. ۱، از صفحه ۲۸۳ تا صفحه ۲۹۲.
- علوی مقدم، س.، مکنون، ر.، طاهرشمسی، ا. (۱۳۸۷). ارتقا آموزش و پژوهش مهندسی در راستای توسعه پایدار-راهنما. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، دوره ۲، ش. ۱، از صفحه ۱۶۷ تا صفحه ۱۷۳.
- علی بیگی امیرحسین، ق. ر.، علی بیگی، ا.، قمبرعلی، ر. (۱۳۸۹). ارایه الگویی مفهومی برای آموزش عالی پایدار. پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۴، ش. ۱، از صفحه ۱۴۵ تا صفحه ۱۶۳.
- فراهانی‌فرد، س. (۲۰۱۰). مبانی کلامی توسعه پایدار. فلسفه دین، ۷(۵)، ۴۱-۶۰.
- فهام، ا.، رضوانفر، ا. (۱۳۹۴). آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی مبانی و رهیافت‌ها (اول). تهران: جهاد دانشگاهی واحد صنعتی شریف.
- کارشکی، ج. (۱۳۹۱). روابط ساختاری خطی در تحقیقات علوم انسانی. تهران: انتشارات آواری نور.
- کرسول، ج. د.، کلارک، پ. (۱۳۹۰). روش‌های پژوهش ترکیبی. (ع. کیامنش ج. سرایی، تهران: آییژ.
- موحدی، ر.، شبانی، ک.، فتحی، ه. (۱۳۹۱). در جستجوی یک نظام آموزش عالی پایدار کشاورزی. اولین همایش ملی توسعه پایدار کشاورزی و محیط زیست سالم، ۱۷-۱.
- موسایی، م.، احمدزاده، م. (۱۳۸۸). آموزش توسعه‌ای و توسعه پایدار، ۱۸.
- مدهوشی، م.، نوروزی، ع.، تجری، م. (۱۳۹۳). جایگاه دانشگاه در توسعه پایدار. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار (داود حاتمی، ص ۵۷۹-۶۰۰). موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مردی، ع. (۱۳۸۱). توسعه پایدار در دانشگاه افسری امام علی (ع). مدیریت نظامی، ۷(۷)، ۶۷-۷۶. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/831724>
- ملکی‌نیا، ع.، بازرگان، ع.، واعظی، م.، & احمدیان، م. (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های دانشگاه پایدار. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۳(۲)، ۲۶-۱. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1073707>
- ملکی‌نیا، ع.، بازرگان، ع.، واعظی، م.، احمدیان، م. (۱۳۹۳). طراحی الگوی ارزیابی دانشگاه پایدار: مورد مطالعه دانشگاه تهران. دانشگاه تهران.
- نوری، ج.، عباس‌پور، م.، یوسفی، آ. (۱۳۸۰). مدیریت زیست محیطی سایت واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی در راستای توسعه پایدار. علوم و تکنولوژی محیط زیست، شماره ۸-۷، از صفحه ۷۳ تا صفحه ۸۹.
- Abubakar, I. R., Al-Shihri, F. S., & Ahmed, S. M. (2016). Students' assessment of campus sustainability at the University of Dammam, Saudi Arabia. Sustainability (Switzerland), 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su8010059>
- Alonso-Almeida, M. del M., Marimon, F., Casani, F., & Rodriguez-Pomeda, J. (2014). Diffusion of sustainability reporting in universities: current situation and future perspectives. Journal of Cleaner Production, 106, 144-154. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.02.008>



- Alshuwaikhat, H. M., & Abubakar, I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. *Journal of Cleaner Production*, 16(16), 1777–1785. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.12.002>
- Amaral, Luis P. Martins, Nelson, Gouveia, J. B. (2015). Quest for a sustainable University: a review. *International Journal of Sustainability in Higher Education Article Inf.* 16(2). <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2013-0017>
- Anand, C. K., Bisailon, V., Webster, A., & Amor, B. (2015). Integration of sustainable development in higher education - A regional initiative in Quebec (Canada). *Journal of Cleaner Production*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.06.134>
- Arroyo, P. (2017). A new taxonomy for examining the multi-role of campus sustainability assessments in organizational change. *Journal of Cleaner Production*, 140, 1763–1774. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.100>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Berg, C. (2013). Sustainable Campus Dining: How Campuses Are Targeting Sustainability and Engagement through Dining Services Initiatives.
- Beynaghi, A., Trencher, G., Moztarzadeh, F., Mozafari, M., Maknoon, R., & Leal Filho, W. (2016). Future sustainability scenarios for universities: Moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, 112, 3464–3478. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.10.117>
- Brain, R., Upton, S., & Tingey, B. (2015). Extension sustainability camp: Design, implementation, and evaluation. *Journal of Extension*, 53(1), 1–18.
- Branje, M. (2013). The sustainable university campus. An Analysis of the Transition Process of Universities in Their Endeavor to Become More Sustainable. Master of Science in Innovation Sciences.
- Bursztyn, M. (2008). Sustainability science and the university: towards interdisciplinarity. Center for International Development at Harvard University.
- Calder, W., & Clugston, R. M. (2003). International Efforts to promote Higher Education for Sustainable Development. *Planning for Higher Education*, 31(May), 34–48.
- Calder, W., & Dautremont-Smith, J. (2009). Higher education: more and more laboratories for inventing a sustainable future. ... for a Sustainable .... 93–107. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Higher+Education:+More+and+More+Laboratories+for+Inventing+a+Sustainable+Future#0>
- Cebrián, G., Grace, M., & Humphris, D. (2015). Academic staff engagement in education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 106, 79–86.

- <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.12.010>
- Cohen, B. (2007). Developing educational indicators that will guide students and institutions toward a sustainable future. *New Directions for Institutional Research*, 2007(134), 83–94.
- Cole, L. (2003). Assessing Sustainability on Canadian University Campuses: Development of a Campus Sustainability Assessment Framework. M.A. Environment and Management, 1–66. <https://doi.org/10.1002/cjce.20357>
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15–22.
- Dawe, G., Jucker, R., & Martin, S. (2005). Sustainable development in higher education: current practice and future developments. A Report to the Higher Education Academy, York (UK)(<http://www.Heacademy.Ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/sustainability/sustdevinHEfinalreport.Pdf>).
- Deus, R. M. ., Battistelle, R. A. G. ., & Silva, G. H. R. D. . (2016). Sustainability insights from the mission statements of leading Brazilian Universities. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 403–415. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0065>
- Dumitrascu, O., & Ciudin, R. (2015). Modeling factors with influence on sustainable university management. *Sustainability (Switzerland)*, 7(2), 1483–1502. <https://doi.org/10.3390/su7021483>
- Faghihimani, M. (2012). A Systemic Approach for Measuring Environmental Sustainability at Higher Education Institutions: A Case Study of the University of Oslo. Institute for Educational Research, Faculty of Education UNIVERSITY OF OSLO, (December), 1–81.
- Fernández-Sánchez, G., Bernaldo, M. O., Castillejo, A., & Manzanero, A. M. (2014). Education for Sustainable Development in Higher Education: State-of-the-Art, Barriers, and Challenges. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 3–11. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.157>
- Ferreira, J.-A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2006). Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education, 100.
- Ferrer-Balas, D., Buckland, H., & de Mingo, M. (2009). Explorations on the University's role in society for sustainable development through a systems transition approach. Case-study of the Technical University of Catalonia (UPC). *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1075–1085. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.11.006>
- Fonseca, A., Macdonald, A., Dandy, E., & Valenti, P. (2011). The state of sustainability reporting at Canadian universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), 22–40.
- Grecu, V., & Ipiña, N. (2014). The Sustainable University – A Model for the Sustainable

- Organization. Management of Sustainable Development. 6(2). 15–24.  
<https://doi.org/10.1515/msd-2015-0002>
- Hoe, Y. K., Yap, & Hoe, Y. K. (2010). Achieving Sustainable Campus in Malaysia University. Thesis. 120.
- Hume City Council. (2002). Environmental Sustainability Framework. 8.
- Kamal, A. S. M., & Asmuss, M. (2013). Benchmarking tools for assessing and tracking sustainability in higher educational institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(1), 449–465. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2011-0052>
- Larrán Jorge, M., Larrán Jorge, M., Herrera Madueño, J., Herrera Madueño, J., Calzado, Y., Calzado, Y., ... Andrades, J. (2016). A proposal for measuring sustainability in universities: a case study of Spain. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 671–697.
- Lidstone, L., Wright, T., & Sherren, K. (2015). Canadian STARS-rated campus sustainability plans: Priorities, plan creation and design. *Sustainability (Switzerland)*, 7(1), 725–746. <https://doi.org/10.3390/su7010725>
- Littledyke, M., Manolas, E., & Littledyke, R. A. (2013). A systems approach to education for sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(4), 367–383. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2012-0011>
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., ... Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48(2013), 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Lozano García, F. J., Kevany, K., & Huisingh, D. (2006). Sustainability in higher education: what is happening? *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 757–760. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.006>
- Lukman, R., & Glavič, P. (2007). What are the key elements of a sustainable university? *Clean Technologies and Environmental Policy*, 9(2), 103–114. <https://doi.org/10.1007/s10098-006-0070-7>
- Mader, C. (2013). Sustainability process assessment on transformative potentials: The Graz Model for Integrative Development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.08.028>
- Orr, D. (2000). 2020: A proposal. *Conservation Biology*, 14(2), 338–341.

- Poveda, C. a., & Lipsett, M. G. (2014). An integrated approach for sustainability assessment: the Wa-Pa-Su project sustainability rating system. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 21(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/13504509.2013.876677>
- Ramos, T. B., Caeiro, S., Van Hoof, B., Lozano, R., Huisingh, D., & Ceulemans, K. (2015). Experiences from the implementation of sustainable development in higher education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.110>
- Segalàs Coral, J. (2009). Engineering education for a sustainable future. *Universitat Politècnica de Catalunya*.
- Shriberg, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: Strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *Higher Education Policy*, 15(2), 153–167. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00006-5)
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (education for sustainable development) teachers. *A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institutes*. Comenius, 2.
- Smyth, D. P., Fredeen, A. L., & Booth, A. L. (2010). Reducing solid waste in higher education: The first step towards “greening” a university campus. *Resources, Conservation and Recycling*, 54(11), 1007–1016. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2010.02.008>
- Stephens, J. C., & Graham, A. C. (2010). Toward an empirical research agenda for sustainability in higher education: exploring the transition management framework. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 611–618.
- Tom, W., Kim, C., Wim, L., Joke, V., Rodrigo, L., & Tarah, W. (2012). *Sustainable Higher Education - Understanding and Moving Forward*. Flemish Government – Environment, Nature and Energy Department.
- University of Cambridge. (2013). *Engineering Education for Sustainable Development*. (September), 413–418.
- van Dam-Mieras, R. (2006). Learning for sustainable development: is it possible within the established higher education structures? *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*, 13.
- Varga, A., Koszo, M. F., Mayer, M., & Sleurs, W. (2007). Developing Teacher Competences for Education for Sustainable Development through Reflection: The Environment and School Initiatives Approach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 33(May 2015), 241–256. <https://doi.org/10.1080/02607470701259564>
- Vaughter, P., McKenzie, M., Lidstone, L., & Wright, T. (2016). Campus sustainability governance in Canada: A content analysis of post-secondary institutions’ sustainability

- policies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 17(1). 16–39.
- Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: what can be the matter? *Journal of Cleaner Production*. 14(9–11). 810–819.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.008>
- von Hauff, M., & Nguyen, T. (2014). Universities as potential actors for sustainable development. *Sustainability (Switzerland)*. 6(5). 3043–3063.  
<https://doi.org/10.3390/su6053043>
- Waas, T., Verbruggen, A., & Wright, T. (2010). University research for sustainable development: definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production*. 18(7). 629–636. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.017>
- Weenen, H. Van. (2000). Towards a vision of a sustainable university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 1(1). 20–34.  
<https://doi.org/10.1108/1467630010307075>
- Zhao, W., & Zou, Y. (2015). Green University initiatives in China: a case of Tsinghua University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 16(4). 491–506.  
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2014-0021>
- Zou, Y., Zhao, W., Mason, R., & Li, M. (2015). Comparing sustainable universities between the United States and China: Cases of Indiana University and Tsinghua University. *Sustainability (Switzerland)*. 7(9). 11799–11817. <https://doi.org/10.3390/su70911799>



## Identify the components of sustainable higher education at the Farhangian University and design suitable pattern

Seyed Ebrahim Rad niri

### Abstract

The purpose of this study was to identify the components of sustainable higher education at the Farhangian University and provide a model for this university. The research method is a hybrid and exploratory sequence. In the qualitative stage, to identify the components of sustainable higher education at the Farhangian University and to prepare a questionnaire, the data were collected using a semi-structured interview with faculty members and others at Farhangian University, upstream documentation, review of the theoretical background and research, and the convergence method And analyzed using Nvivo11 software using the cyclic theory of data theory of the foundation. In three stages of qualitative data coding, the categories and components of higher education were obtained. The second stage was quantitatively followed by a qualitative stage with the aim of implementing the questionnaire and confirming the components of the Farhangian University Endowment and providing the final model. Finally, with the participation of 285 managers, faculty members and experts in the supervision and evaluation of Farhangian University, an electronic questionnaire was completed. Data were analyzed quantitatively using statistical methods, factor analysis and structural equation modeling using SPSS21 and LISREL8.5 software. The results of the research in the qualitative stage indicated that sustainable education at Farhangian University has nine effective dimensions: Environmental management - Sustainable education and learning - Participation - stakeholder dialogue and dialogue - Sustainable management and planning - Social sustainability - Sustainable research and innovation - Sustainable evaluation and reporting -Sustainable administrative and financial sustainability - Cultural sustainability. In analyzing the results of the quantitative research stage, the values of fitness indices showed that the conceptual model presented fitted with real data.

**Keyword:** Sustainable Higher Education, Sustainable University, Sustainable development, Farhangian University, Pattern Design



## نقش دانشگاه فرهنگیان در توسعه پایدار

احسان فقیری کاریزی<sup>۱</sup>

### چکیده

امروزه جهان با مسائل متعدد زیست محیطی، اجتماعی و اقتصادی از قبیل نابودی منابع طبیعی، تخریب محیط زیست، آلودگی، تغییرات آب و هوایی، افزایش بی‌رویه جمعیت، بی‌عدالتی و پایین آمدن کیفیت زندگی رو به‌روست که این موارد مانع جدی بر سر راه توسعه کشورها می‌باشد. بدین منظور برای پیش‌گیری و مقابله با این مشکلات رویکرد توسعه پایدار مطرح و مورد توجه بسیاری از نهادهای مختلف از جمله نهادهای آموزشی واقع گردید. از مهم‌ترین عوامل تاثیرگذار برای دست یافتن به توسعه پایدار، آموزش آن است. توسعه پایدار در جهان امروزی تا حد زیادی به افرادی با ویژگی‌های اخلاقی خوب و خلاقیت بالا که قادر به حل مشکلات پیچیده توسعه باشند و بتوانند راه‌حلهایی برای بحران جهانی پیدا کنند وابسته است. در فرآیند آموزش و انتقال اصول توسعه پایدار و شکل دادن به کیفیت بالای انسان، معلمان از نقش و اهمیت ویژه‌ای در جامعه برخوردار می‌باشند. معلمان به دلیل تأثیر بسیار بالای خود در آگاهی‌بخشی و ارتقای قابلیت‌های مورد نیاز افراد جامعه می‌توانند آغازگر جنبش توسعه پایدار باشند و نقش کلیدی در حرکت به‌سوی توسعه پایدار ایفاء کنند. دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان تنها نماد تربیت معلم کشور می‌بایست این اصول را به دانشجویان خود که معلمان آینده جامعه هستند آموزش داده تا این معلمان بتوانند نقش موثر خود را در رسیدن به توسعه پایدار با آموزش به نسل آینده به‌خوبی ایفا نمایند. بدین منظور لازم است دانشگاه فرهنگیان به‌طور همزمان خود را با شرایط جهانی امروزه تطبیق داده و در جهت آموزش و آگاهی‌بخشی به معلمان آینده گام‌های اساسی بردارد. این مقاله با بیان توصیفی و روش کتابخانه‌ای سعی دارد ضمن تبیین جایگاه و اهمیت دانشگاه فرهنگیان نقش آن را در فرآیند توسعه پایدار کشور مورد بحث قرار دهد.

**واژگان کلیدی:** توسعه، آموزش، توسعه پایدار، دانشگاه، دانشگاه فرهنگیان

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه مازندران، [Ehsan.faghiri@yahoo.com](mailto:Ehsan.faghiri@yahoo.com)

## مقدمه

در چندین دهه گذشته، جهان به طور عمیق مفهوم توسعه خود را تغییر داده است. در نیم قرن گذشته و در اوایل دهه ۱۹۶۰ توسعه به شدت بر روش‌های حمایت از رشد اقتصادی بود. طی دو دهه گذشته این مدل تسط خود را از دست داده است و مفهوم توسعه به روند توجه رویکردها به کاهش فقر و توسعه اجتماعی آغاز شده است (کوکییوا و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). مدل‌های توسعه در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم، به پیشنهاد غرب و به ویژه ایالات متحده برای کشورهای صدمه‌دیده از جنگ جهانی دوم مطرح گردید. در این مدل، توسعه مترادف با رشد بود و شاخص محور آن، افزایش تولید ناخالص داخلی، درآمد سرانه و سایر شاخص‌های کمی اقتصادی بود. این متغیرها که ملاک پیشرفت و توسعه کشورها به شمار می‌رفت، به دلیل عدم توجه به کیفیت زندگی انسان تغییر پیدا کرد. در این شرایط، توسعه به رشد مجموعه نظام اجتماعی، هماهنگ با نیازهای اساسی افراد و گروه‌های اجتماعی داخل جامعه و تبدیل وضعیت نامطلوب گذشته به سوی وضعیت مطلوب تعریف شد. از این رو توسعه، کلیه عوامل موثر در بهبود شرایط زیستی، یعنی عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه را در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، توسعه فرآیند جامع و فراگیری است که به وسیله انسان آغاز می‌شود و هدف آن بهبود بخشیدن به شرایط زیستی کلیه افراد جامعه است. تغییر رویکرد در توسعه و توجه به انسان و طبیعت تعریف جدیدی را ارائه می‌دهد که به توسعه پایدار معروف است. در رویکرد توسعه پایدار علاوه بر اهمیت دادن به متغیرهای کمی اقتصادی، به جنبه‌های کیفی زندگی انسان نیز توجه می‌شود. امروزه، دیگر ملاک سنجش پیشرفت کشور فقط توسعه اقتصادی نیست و به سایر حوزه‌های مرتبط با انسان که حاصل شرایط اجتماعی- فرهنگی و اقتصادی جوامع است نیز توجه می‌شود (صادقی و همکاران، ۱۳۸۹).

## مفهوم توسعه پایدار

پایداری به عنوان وضعیتی است که در آن مطلوب بودن و امکانات موجود در طول زمان کاهش پیدا نمی‌کند و از کلمه *Sustenere* (یعنی از پایین و *Tenere* یعنی نگهداشتن) گرفته شده است که بر حمایت یا دوام بلندمدت دلالت می‌کند (زاهدی و نجفی، ۱۳۸۴). پایداری بودن یعنی «تدبیر در حداکثر کردن ارزشی که شخص می‌تواند طی یک هفته مصرف کند و انتظار دارد در انتهای هفته نیز مانند آغاز هفته تأمین باشد». پایداری سه مشخصه اصلی دارد: (۱) پایداری منابع که از بهره‌وری جمعیت و اکوسیستم‌ها حاصل می‌شود (۲) فراوانی پایدار و تنوع زیستی گونه‌ها نسبت به بهره‌رداری و مداخلات انسان؛ و (۳) توسعه اقتصادی پایدار بدون تخریب منابع موجود. به این ترتیب توسعه پایدار را می‌توان توسعه با حساسیت نسبت به منابع تعریف کرد. علاوه بر این «توسعه پایدار فرآیند تغییر در استفاده از منابع، هدایت سرمایه‌گذاری‌ها، سمت‌گیری توسعه فناوری و تغییر نهادی است که با نیازهای حال و آینده سازگار باشد» (ملک محمدی و کمالی، ۱۳۹۱).

ویز<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۱) بیان می‌کنند در میان محققان پایداری در مورد اصول اساسی مفاهیم پایداری توافق قابل توجهی وجود دارد. آن‌ها به چهار اصل اساسی در پایداری اشاره می‌کنند که این اصول هم‌چنین به عنوان "قواعد اقدام به سوی توسعه پایدار" در نظر گرفته می‌شود که نشان‌دهنده تغییرات کلیدی مورد نیازی است که اهمیت یکسانی برخوردار است. این اصول عبارتند از:

<sup>۱</sup>. Kukeyeva

<sup>۲</sup>. Waas

- اصل هنجاری (توسعه پایدار همواره منعکس کننده انتخاب های اجتماعی و هنجاری است که در نهایت بر پایه ارزش هایی است که ما حفظ می کنیم)
- اصل برابری (اصل اساسی توسعه پایدار است و می تواند به عدالت بین نسلی، عدالت درون نسل ها، عدالت جغرافیایی، عدالت رویه ای و عدالت بین المللی تقسیم شود)
- اصل یکپارچگی (این بدان معنی است که تمام اصول پایداری «زیست محیطی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی» باید با هم یکپارچه شود و همواره باید مزایای متقابل حمایت شود)
- اصل پویایی (توسعه پایدار همیشه می بایست به عنوان فرایند تغییر به سمت پایداری در نظر گرفته شود و فرایندی مداوم است)

توسعه پایدار برای پاسخ به معضلات اقتصادی، محیط زیستی و اجتماعی دنیای امروز از سوی دانشمندان مطرح و به طور گسترده توسط دولت ها، نهادهای بین المللی، شرکت های تجاری و سازمان های غیردولتی مورد پذیرش قرار گرفته است. در سه دهه اخیر نشانه هایی از پدید آمدن توسعه پایدار برای پاسخ به فشارها به چشم می خورد و به ایده و هدف اصلی تلاش ها و اقدامات هیئت های مختلف بین المللی برای دستیابی به هماهنگی و حل و فصل مؤثرتر مشکلات توسعه و مسایل محیط زیستی تبدیل شده است (سلطانی پور و دماوندی، ۱۳۹۵). سازمان ملل متحد در سال ۱۹۸۳ به منظور رفع مشکلات پیش آمده، کمیسیون جهانی محیط زیست و توسعه را ایجاد کرد که در گزارش نهایی خود با عنوان "آینده مشترک ما" رویکرد جدید توسعه پایدار را مطرح ساخت. در این گزارش، توسعه پایدار بدین گونه تعریف شد: «توسعه ای که نیازهای نسل کنونی را بدون در خطر قرار دادن توانایی» نسل های آینده در رفع نیازهای شان برآورده می سازد (آراسته، ۱۳۹۱). بر اساس بیانیه این کمیسیون، توسعه پایدار شش هدف اصلی دارد: (۱) رواج مجدد رشد اقتصادی؛ (۲) تغییر کیفیت رشد (۳) پاسخ گویی به نیازهای اساسی یعنی نیاز به شغل، غذا، انرژی، آبی و بهداشت (۴) حفظ و افزایش منابع (۵) جهت دهی مجدد فناوری و مدیریت ریسک و (۶) تلفیق تصمیم گیری اقتصادی و محیط زیستی. کنفرانس های بین المللی متعددی در زمینه حفاظت از محیط زیست و توسعه پایدار تشکیل شده است. کنفرانس محیط زیست استکهلم در سال ۱۹۷۲ «کمیسیون براتلند» در سال ۱۹۸۷ «کنفرانس زمین» در ریودوژانیرو در سال ۱۹۹۲ «اجلاس جهانی توسعه پایدار ژوهانسبورگ» در سال ۲۰۰۲ و کنفرانس ریو + ۲۰ در سال ۲۰۱۲ از مهم ترین آن ها محسوب می شوند.

### مفروضه های اصلی توسعه پایدار:

مفروضه های اصلی توسعه پایدار عبارتند از:

۱. یکپارچگی اقتصادی- محیط زیستی: تصمیم های اقتصادی باید با توجه به آثاری که بر محیط زیست می گذارند، اتخاذ شوند؛
۲. تعهد بین نسلی: تصمیم های و سیاست های فعلی باید با توجه به نتایجی که بر محیط زیست نسل های آینده دارند، اتخاذ شوند؛
۳. عدالت اجتماعی: کلیه مردم دارای حق برخورداری از محیطی هستند که بتوانند در آن محیط، شکوفا شوند؛

۴. حفاظت محیط زیستی: محافظت از منابع و حمایت از دنیای جانوری و گیاهی ضرورت دارد؛

۵. کیفیت زندگی: تعریف گسترده‌تری از رفاه بشری ارائه می‌کند، به‌نحوی که از محدوده رفاه اقتصادی فراتر می‌رود؛

۶. مشارکت: نهادها باید دوباره ساماندهی شوند، به‌نحوی که از طریق آن‌ها امکان شنیدن کلیه صداها در فرآیند تصمیم‌گیری فراهم گردد (ملک محمدی و کمالی، ۱۳۹۱).

به‌طور کلی دو رویکرد برای تلفیق توسعه پایدار در دانشگاه وجود دارد. رویکرد بالا به پایین و رویکرد پایین به بالا. در رویکرد بالا به پایین که توسط ولاسکر و همکارانش<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) برای پایداری دانشگاه‌ها ارائه گردید، پیشنهاد می‌کنند که کل فرایند با چشم‌انداز و مأموریت‌های که توسط یک کمیته اختصاصی به استراتژی‌های مرتبط تبدیل می‌گردد مشخص شود. این استراتژی‌ها سپس در فعالیت‌های مختلف دانشگاه اجرا خواهد شد. بدون رویکرد بالا به پایین اجرای سیاست‌های پایداری در آموزش عالی به احتمال زیاد شکست خواهد خورد. دیگر محققان مدافع رویکرد پایین به بالا هستند. دیسترهفت و همکارانش<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) معتقدند که رویکردهای مشارکتی نقش بسیار مهمی در دانشگاه پایدار بازی کنند و اظهار می‌دارند که رویکرد بالا به پایین ممکن است منجر به بهبود محیط درون دانشگاه‌ها گردد ولی ممکن است این رویکرد جنبه آموزشی پایداری دانشگاه را مورد نادیده بگیرد. شایستگی‌هایی در رویکرد پایین به بالا وجود دارد؛ بدین‌صورت که استفاده از این رویکرد افراد در سازمان‌ها به فعالیت می‌اندازد و آن‌ها را تشویق به کار محیطی می‌کند که بر دیگر کارکنان سازمان نیز تاثیر می‌گذارد. دله و نویمیر<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) استدلال می‌کنند که رویکرد بالا به پایین برای تغییرات و رویکرد پایین به بالا برای افزایش آگاهی ضروری است. مزیت‌ها و معایبی برای هر دو رویکرد وجود دارد. فرر بالاس و همکارانش<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) استدلال می‌کند اتخاذ رویکرد یکپارچه که هر دو رویکرد را مورد توجه قرار دهد برای توسعه دانشگاه پایدار ضروری است. هر دو رویکرد نیازمند درگیری فعال دانشگاه در این زمینه می‌باشد (یان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳).

### آموزش و توسعه پایدار

موضوع اصلی توسعه پایدار در قطعنامه شماره ۲۵۴/۵۷ مجمع عمومی سازمان ملل تنظیم شده که در آن آموزش را یکی از عناصر اصلی رسیدن به توسعه پایدار دانسته‌اند و از ژانویه ۲۰۰۵ یک دوره دهه ساله، دهه آموزش برای توسعه پایدار توسط سازمان ملل نام‌گذاری کردند. دهه نام‌گذاری شده آموزش برای توسعه پایدار توسط سازمان ملل، عزم جدی برای بازنگری آموزش زیست محیطی در زمینه متدولوژی توسعه پایدار فراهم کرد (کانکوسکایا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). بسط مفهوم آموزش توسعه پایدار به‌طور مستقیم با اجرای اسناد اصلی سیاسی که توسط جامعه جهانی در کنفرانس ۱۹۹۲ سازمان ملل متحد درباره محیط و توسعه در ریو دژائیرو پذیرفته شد، مرتبط است. در این نشست تأکید شد که آموزش یکی از عوامل کلیدی برای دستیابی به توسعه پایدار است. پس از آن رهبران جهان اعلام کردند که "آموزش عامل مهمی برای تغییر است" یعنی تغییرات در آینده

<sup>1</sup> . Velazquez et al

<sup>2</sup> . Disterheft et al

<sup>3</sup> . Dahle and Neumayer

<sup>4</sup> . Ferrer-Balas et al

<sup>5</sup> . Yuan

<sup>6</sup> . Kankovskaya

بهتر، پایدار و ایمن. در اجلاس جهانی توسعه پایدار که در سپتامبر ۲۰۰۲ در ژوهانسبورگ برگزار شد، هم‌چنین مطرح گردد که آموزش برای توسعه پایدار به‌عنوان یکی از اولویت‌های اصلی فعالیت جامعه جهانی آن باشد. آموزش توسعه پایدار دارای اهداف متعددی هم‌چون: شکل‌گیری چشم‌انداز جهانی محیط زیست، توسعه جهان‌بینی سیستماتیک و تفکر انتقادی، دستیابی به دانش و مهارت‌های جدید در توسعه پایدار جامعه، آموزش شیوه زندگی سالم، پرورش ارزش‌های اخلاقی بالا، آموزش مصرف پایدار و پرورش فعالیت‌های اجتماعی حفاظت محیط زیست می‌باشد (ناسی بولینا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). به‌طور خلاصه مجموعه‌ای از بیانیه‌هایی ملی و بین‌المللی برگزار گردید و به تایید رهبران دانشگاهی برای ارتقاء توسعه پایدار در مؤسسات آموزش عالی رسید. تعدادی از این بیانیه‌هایی عبارتند از بیانیه استکهلم، بیانیه تفلیس<sup>۲</sup>، بیانیه هالیفاکس، بیانیه سوانسی و ... (یان، ۲۰۱۳). به گفته رایت<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) این بیانیه‌ها دارای وجه مشترکی از قبیل تعهد اخلاقی، اقدامات فیزیکی دانشگاهی، تبلیغات عمومی، همکاری بین مؤسسات و سواد زیست محیطی هستند. یونسکو نیز ویژگی‌های آموزش توسعه پایدار را چنین بیان می‌نماید:

- بر مبنای اصول و ارزش‌هایی است که زیرساخت توسعه پایدار هستند.
- با موفقیت چهار بعد محیطی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در ارتباط است.
- از روش‌های متنوع تدریس استفاده می‌کند تا یادگیری مشارکتی و مهارت‌های سطح بالای تفکر را ترویج نماید.
- یادگیری مادام‌العمر را ترویج می‌نماید.
- با شرایط بومی و فرهنگی تناسب دارد.
- بر اساس نیازها، ادراکات و شرایط بومی شکل می‌گیرد اما آگاه است که تحقق نیازهای بومی، اثرات و پیامدهای بین‌المللی به همراه دارد.
- در برگیرنده آموزش‌های رسمی، غیررسمی و ضمنی است.
- ماهیت در حال تکامل پایداری را اصلاح می‌کند.
- با دنبال کردن محتوا و بافت، موضوعات جهانی و اولویت‌های منطقه‌ای را دنبال می‌نماید.
- برای تصمیم‌گیری مشارکتی، تعادل اجتماعی، نظارت محیطی، نیروی کاری انعطاف‌پذیر و کیفیت خوب زندگی، شایستگی مدنی در افراد ایجاد می‌کند.
- میان‌رشته‌ای است، هیچ رشته‌ای نمی‌تواند توسعه پایدار را به تنهایی دنبال کند بلکه تمام رشته‌ها می‌بایست برای آموزش توسعه پایدار با هم مشارکت کنند (آراسته، ۱۳۹۱).

اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده پیشرفت و توسعه جامعه در شرایط متحول کنونی جهان، میزان برخورداری از نیروی انسانی کارا و خلاق است که این خود به میزان برخورداری جوامع، از دانش، آموزش و پژوهش بستگی دارد. به‌طور کلی شرط اساسی شکوفایی و بالندگی هر جامعه‌ای در توسعه سرمایه انسانی و توسعه تربیت آن‌ها نهفته است (ثابتی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین می‌توان به جرأت گفت که پایه و اساس توسعه پایدار اقتصادی و اجتماعی هر جامعه‌ای را نیروی انسانی ماهر و

1 . Nasibulina

2 . The Tbilisi Declaration

3 . Wright



متخصص تشکیل می‌دهد. در واقع نیروی انسانی متخصص عامل اساسی دستیابی به توسعه پایدار جوامع است چرا که با درک و شناخت علمی قوانین حاکم بر پدیده‌های اجتماعی و طبیعی راه تکامل و پیشرفت را هموار می‌سازند. تربیت نیروهای متخصص که وظیفه نظام‌های آموزشی است، توانمندی جامعه را در حل مسائل اقتصادی و اجتماعی بالا برده و آهنگ و قابلیت دستیابی به توسعه پایدار جامعه را تقویت می‌نمایند. چنین نیروهایی تنها با آموزش و پرورش خوب شکل می‌گیرند (کریمی، ۱۳۹۴).

در نهادهای آموزشی نقش‌های فراوانی وجود دارد و افراد زیادی دست‌اندرکار در تعلیم و تربیت هستند اما در این میان نقش معلم جلوه‌ای خاص دارد. معلمان به دلیل نقش با اهمیتی که در تربیت انسانی فرهیخته دارند سهم بسزایی در فرایند توسعه پایدار بازی می‌کنند. در واقع معلمان یک کشور با تربیت شهروندان آینده و دگرگون کردن طرز نگرش آنان می‌تواند بزرگترین خدمت را به تحقق اهداف توسعه پایدار در جامعه نماید. از آن‌جا که پیشرفت هر ملتی وابسته به معلمان و هادیان و تربیت‌کنندگان آن ملت است لذا تعلیم و تربیت معلمان از مهم‌ترین وظایف دستگاه‌های آموزش و پرورش هر مللی به حساب می‌آید. بنابراین دستیابی به توسعه پایدار نیازمند تربیت نیروی انسانی فعال و آگاه است که این مهم بر عهده نهادهای آموزشی و به دست معلمان توانمند و شایسته است که بتوانند با آموزش اصول توسعه پایدار، زمینه دستیابی به آن را در سراسر جامعه فراهم نمایند. در کشور ما آموزش معلمان از دهه ۵۰ و بعد از انقلاب اسلامی به صورت‌های مختلفی صورت گرفته است، نظیر تحصیل دانشجو معلمان در دانشسراها و مراکز تربیت معلم و اخیراً نیز با احداث دانشگاه فرهنگیان این وظیفه خطیر بر عهده این نهاد می‌باشد. در واقع، داشتن معلمانی با مهارت‌های سطح بالا و دارای توان تدریس به شیوه‌های خلاق و نوآورانه که بتوانند اصول توسعه پایدار را در سراسر جامعه بگسترانند و آموزش‌های لازم در این زمینه به دانشجویان معلمان داده شود تا آنان نیز بتوانند این اصول را به نسل آینده انتقال دهند. بدیهی است که اثربخشی این‌گونه آموزش‌ها در بین گروه‌هایی که در آستانه جامعه‌پذیری می‌باشند و آمادگی بیش‌تری برای پذیرش و فراگیری دارند از اولویت و اهمیت بیش‌تری برخوردار است که این امر نقش معلمان را در فرایند توسعه پایدار پررنگ‌تر می‌نماید. با توجه نقش آموزش در امر توسعه پایدار باید نگاه ویژه‌ای به معلمان نمود و سرمایه‌گذاری‌های لازم را برای تربیت این قشر به‌منظور تحقق اهداف توسعه پایدار فراهم کرد. چرا که منشاء کلیه اختراعات و اکتشافات و پیشرفت‌های اقتصادی اجتماعی را معلم، علم و پژوهش و در یک کلام آموزش و پرورش بر عهده دارد.

البته نقش دانشگاه فرهنگیان در آموزش برای توسعه پایدار صرفاً به آموزش‌های رسمی در کلاس برای دانشجویان محدود نمی‌گردد، بلکه متناسب‌سازی فضای فیزیکی و زیرساخت‌های پردیس‌ها و مراکز تابعه دانشگاه فرهنگیان، زندگی دانشجویی، برگزاری همایش‌ها و سمینارهای علمی، آموزش‌های کوتاه‌مدت، انتشار تولیدات علمی مقاله، کتاب، تأثیر بسیار مهمی در آگاهی‌بخشی و آموزش افراد جامعه برای تحقق توسعه پایدار ایفا می‌نمایند. از این میان نام دانشگاه سبز برای بسیاری از فعالین محیط زیست و مروجان توسعه پایدار، نامی آشناست. از سال ۱۹۷۰ و زمانی که دانشگاه‌ها تلاش نمودند از اتلاف منابع و مصرف انرژی جلوگیری کنند، اصلاح دانشگاه‌های سبز رایج گردید. خیزش دانشگاه سبز از تلاش‌های اعضای هیات علمی، کارکنان و دانشجویان، بخش‌های غیرانتفاعی، کسب و کارهای غیرانتفاعی و دولت‌ها در حال شکل‌گیری است. بنابراین دانشگاه فرهنگیان می‌تواند علاوه بر کارکردهای اصلی آموزش، پژوهش و خدمات، با اجرای اصول پایداری الگوی مناسبی برای سازمان‌ها و نهادهای مختلف جامعه باشند. به‌طوری که آن‌ها با مشاهده فعالیت‌ها و عملکرد دانشگاه فرهنگیان در خواهند یافت که اولاً، اعمال اصول پایداری عملی و قابل اجرا است و ثانیاً، روش‌های اجرای اصول پایداری را نیز از آن‌ها خواهند آموخت. دانشگاه فرهنگیان می‌بایست پایداری را جزء جدایی‌ناپذیر عملیات، خریده‌ها و سرمایه‌گذاری خود نماید و این تلاش‌ها



را به برنامه‌ریزی درسی گره بزنند. بدین ترتیب فعالیت‌های روزانه‌اش اثبات زندگی مسئولانه آن است و به عنوان مدل نقش، موجب تقویت ارزش‌ها و رفتارهای مطلوب در بین دانشجومعلم‌ان و در کل جامعه خواهد شد. طبق نظر بائر<sup>۱</sup> برای این‌که توسعه پایدار اثربخش باشد باید در تمام جنبه‌ها دانشگاه نفوذ کند. تمام فعالیت‌های پایداری دانشگاه می‌بایست درون چهار استراتژی آموزش، پژوهش، تبلیغات و مشارکت سازماندهی شود (ولازکویز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). دانشگاه فرهنگیان به دلیل نقش برجسته‌ای که در توسعه ابعاد مختلف جامعه دارد می‌بایست قسمتی از مدل توسعه پایدار در جامعه در نظر گرفته شود. بنابراین این نهاد به عنوان تنها متولی تربیت معلم باید در آموزش، پژوهش و مشارکت در توسعه پایدار به عنوان پیش‌قراول دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی عالی حرکت نموده و رهبری جامعه را برای انتقال به سبک‌های پایدار زندگی بر عهده گیرد.

### نتیجه‌گیری

در هر کشوری نظام آموزشی به عنوان عامل اصلی برای تکمیل خط‌مشی‌های توسعه پایدار است، آمادگی و تعلیم نیروی انسانی با تجربه و متخصص به عنوان اساسی برای توسعه همه‌جانبه کشور بر دوش نظام آموزشی می‌باشد. کشورهایی که از سطح توسعه‌یافتگی بالایی برخوردارند، با پی بردن به اهمیت نقش آموزش در امر توسعه پایدار نگاه ویژه‌ای به معلمان نمودند و سرمایه‌گذاری‌های لازم را برای تربیت این قشر به منظور تحقق اهداف توسعه پایدار فراهم کرد، چرا کیفیت هر نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن وابسته است. اهمیت آموزش در توسعه پایدار به واسطه کارکردهایی است که بر عهده دارد و این کارکردها هم از جنبه فردی و هم از جنبه اجتماعی تاثیرگذارند. در دوران ما آموزش و پرورش به عنوان موثرترین ابزار جوامع برای حل چالش‌های حال و آینده و دستیابی به توسعه پایدار محسوب می‌شود. در واقع برای ارتقا کیفیت جامعه باید کیفیت نظام آموزشی ارتقا یابد که خود منوط به ارتقای کیفیت معلم و نهادهای تربیت معلم وابسته است به گونه‌ای که توانمندسازی معلمان، کلید پرورش توانایی در نونهالان، کودکان و نوجوان است که می‌توانند در توسعه پایدار نقش اساسی بازی نمایند. معلمان دانش‌آموزان را در تمامی حرفه‌ها آموزش می‌دهد. دولتمردان، رهبران صنعتی و دانشگاهی را تربیت می‌کنند و بر آینده به طرق مختلف تاثیر می‌گذارند. بسیاری از نهادها و سازمان‌های فرهنگی و اجتماعی با اهداف و رسالت ویژه و خاصی در جهت تعلیم و تربیت افراد جامعه در سطوح مختلف مشغول فعالیت و تلاش‌اند تا رسالت تربیتی خود را به نحو شایسته‌ای به انجام رسانند. یکی از این سازمان‌ها که در سطح علمی و حرفه‌ای و به شکل تخصصی‌تری عمل می‌نماید، دانشگاه فرهنگیان است که وظیفه تربیت معلمان را در کشور ما بر عهده دارد. اهمیت توسعه پایدار به حدی است که در اسناد فرادستی دانشگاه فرهنگیان (شاخص ۲۶ سند راهبردی متاظر با هدف کلان ۲) به آن پرداخته شده است. بر طبق چشم‌انداز ۱۴۰۴، هفتاد درصد از پردیس‌ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان می‌بایست منطبق با استانداردهای توسعه پایدار باشند. دانشگاه پایدار سازمانی است که در سطح منطقه‌ای و جهانی در اجرای وظایف اصلی آموزش، پژوهش و خدمات‌رسانی به دنبال ترویج و مشارکت در کاهش اثرات منفی محیطی، اقتصادی، اجتماعی و بهداشتی ناشی از استفاده از منابع است. افزایش اثربخشی نهادهای تربیت معلم و افزایش اثرات مثبت آن بر جامعه، نیاز به سرمایه‌گذاری پایدار و اثبات در علم و دانشگاه فرهنگیان دارد. این سرمایه‌گذاری باید به طور موثر افزایش مهارت‌ها و توانمندی معلمان را به حداکثر برساند. برای رسیدن به این هدف می‌بایست توجه

<sup>۱</sup> . Bauer

<sup>۲</sup> . Velazquez

ویژه‌ای به دانشگاه فرهنگیان داشت. در دوره‌های تربیت معلم تلاش بر این است که معلمان آینده به اطلاعات، توانایی‌ها و مهارت‌ها و نیز نگرش‌های ضروری برای انجام وظیفه خطیر تدریس مجهز شوند. بنابراین برای دست‌یافتن به توسعه پایدار می‌بایست اصول توسعه پایدار در برنامه‌های آموزش دانشگاه گنجانده شود.

## منابع

- آراسته، حمیدرضا، امیری، الهام (۱۳۹۱). نقش دانشگاه‌ها در آموزش توسعه پایدار، *نشریه نشاء علم، خرداد، سال دوم، شماره دوم، صص ۲۹-۳۶*.
- جاودانی، حمید (۱۳۸۹). نقش دانشگاه در فرایند توسعه، فصلنامه آموزش عالی، تابستان، سال سوم، شماره دهم، صص ۵۵-۳۵.
- زاهدی شمس‌السادات، نجفی، غلامعلی (۱۳۸۴). بسط مفهومی توسعه پایدار، *نشریه مدرس علوم انسانی، زمستان، دوره دهم، شماره چهارم، صص ۴۳-۷۶*.
- سلطانی‌پور، فرزانه، دمار، بهزاد (۱۳۹۵). وضعیت توسعه پایدار در ایران، *مجله دانشکده بهداشت و انستیتوی تحقیقات بهداشتی، زمستان، دوره چهاردهم، شماره چهارم، صص ۱۴-۱*.
- صادقی و همکاران (۱۳۸۹). خلاقیت در آموزش عالی؛ گامی اساسی در توسعه پایدار، *مجله راهبردهای آموزش، بهار، دوره سوم، شماره اول، صص ۲۳-۲۸*.
- کریمی، مسلم (۱۳۹۴). آموزش و پرورش محور شبکه تضمین کیفیت در نظام آموزشی، *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه فرهنگیان، صص ۶۳-۷۴*.
- ملک‌محمدی، محمدرضا، کمالی‌یحیی (۱۳۹۱). تحلیل نهاده‌سازی سیاست‌گذاری توسعه پایدار در ایران: بررسی موانع و ارائه مدلی برای آن، *فصلنامه فرایند مدیریت توسعه، تابستان، دوره بیست و ششم، شماره دوم، صص ۱۸۶-۱۶۱*.
- ناظمیان، حمید، اسلامی‌فر، علیرضا (۱۳۸۹). اقتصاد دانشی هند. *فصلنامه مطالعات شبه قاره، تابستان، سال دوم، شماره سوم، صص ۱۴۵-۱۶۹*.
- Beringer, A. (2007). The Lüneburg sustainable university project in international comparison: An assessment against North American peers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 446-461.
- Kankovskaya, A. R. (2016). Higher Education for Sustainable Development: Challenges in Russia. *Procedia CIRP*, 48, 449-453
- Kukeyeva, F., Delovarova, L., Ormysheva, T., & Davar, A. (2014). Higher education and sustainable development in Kazakhstan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 152-156.
- Nasibulina, A. (2015). Education for Sustainable Development and Environmental Ethics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 1077-1082
- UNCSD (2012). Higher Education Sustainability Initiative for Rio +20. <http://www.uncsd2012.org/index.php?page=view&nr=341&type=12&menu=35> (accessed online 23.06.12.).
- Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: what can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, 14(9), 810-819.

- Waas, T., Hugé, J., Verbruggen, A., & Wright, T. (2011). Sustainable development: A bird's eye view. *Sustainability*, 3(10), 1637-1661.
- Wright, T. S. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Higher education policy*, 15(2), 105-120.
- Yuan, X., Zuo, J., & Huisin, D. (2013). Green Universities in China—what matters? *Journal of Cleaner Production*, 61, 36-45. <http://sokotbedang.rozblog.com/pos>.

## فرایندشناسی سازماندهی تشکیلاتی دانشگاه فرهنگیان؛ ساماندهی منابع انسانی و ارائه چرخه سیاست-گذاری در دانشگاه

امیر آقایی<sup>۱</sup>، دکتر نرگس حسن مرادی<sup>۲</sup>

### چکیده

بی‌گمان مهم‌ترین اصل لازم جهت مدیریت کلان دانشگاه، سازماندهی تشکیلاتی آن مبتنی بر آئین‌نامه‌ها و قوانین معتبر آن‌هاست. نخستین گام در راه ساماندهی تشکیلاتی؛ نقشه راه، ایجاد بینش و درک مشترک از هدف، مختصات، و روش-شناسی آن که همانا آئین‌نامه سازماندهی و تشکیلات است. ساماندهی دانشگاه عبارت از انسجام‌بخشی حوزه‌های ستاد و صف در قالب نظام سازمانی از طریق اصلاح نقش‌ها و کارکردها و تحول در ساختارها و تنظیم روابط و مناسبات بین آن‌ها، در جهت افزایش بهره‌وری و کاهش تعارض‌های کارکردی است. زمانی که حوزه ستاد دانشگاه در تعامل با مجموعه صف دیده شوند و نقش و وظیفه هر یک از بخش‌ها در تحقق اهداف کلان دانشگاه مشخص گردد، نظام جامع ساماندهی دانشگاه تبیین شده است. هدف این نوشته تبیین مکانیسم سازماندهی تشکیلاتی و در جهت ساماندهی منابع انسانی دانشگاه است.

این بررسی، در پی آن است تا نشان دهد که دانشگاه‌ها بالاخص دانشگاه فرهنگیان، چرا و چگونه می‌تواند به‌عنوان یک سازمان آموزشی پیش‌رو در جریان تربیت دانشجویان معلم در کشور، ساختار تشکیلاتی خود را سازمان داده و نیروی انسانی خود را ساماندهی نماید.

این مطالعه با روش اسنادی و نظرات خبرگی مدیران به بررسی محورهای ذیل می‌پردازد.

۱. فرایند سازماندهی تشکیلات در حله اول
  ۲. ساماندهی منابع انسانی دانشگاه در حله دوم در دو حوزه کلی عناصر اساسی شامل اصول و اهداف و سیاست‌های اجرایی و راهکارهای عملیاتی متناظر با هریک از سیاست‌های اجرایی
- کلیدواژه:** آئین‌نامه، ساختار، ساماندهی، سازماندهی، تشکیلات

### مقدمه و بیان مساله

مدیریت منابع انسانی بالاخص در دانشگاه‌ها شامل فرآیند بررسی و ایجاد زمینه‌های مساعد جذب، توسعه، نگهداشت و ایجاد انگیزش منابع انسانی است، به‌طوری‌که بتوان با تامین نیازهای منطقی و ایجاد انگیزش و رضایت در نیروی انسانی و ایجاد محیطی سالم و منصفانه؛ به اهداف فردی، گروهی و سازمانی دست یافت. مدیریت منابع انسانی علاوه بر دارا بودن مبانی و مفاهیم مدیریت کارکنان، رویکردهای کلی‌تر و جدیدتری را در مدیریت نیروی انسانی داشته و رویکردی جامع به مدیریت استراتژیک منابع کلیدی سازمان دانشگاه، یعنی منابع انسانی دارد. به عبارت دیگر مدیریت منابع انسانی؛ مدیریت و اداره

<sup>۱</sup>. رئیس گروه برنامه و توسعه دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول) - aghaei1354@yahoo.com

<sup>۲</sup>. عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال - morade\_n@yahoo.com

استراتژیک و پایدار با ارزش‌ترین دارائی سیستم یعنی کارکنانی که در آنجا کار می‌کنند، می‌باشد. لیکن نکته‌ای که حائز اهمیت و بیان است سازماندهی تشکیلات دانشگاه قبل از ورود به مبحث ساماندهی منابع انسانی است. در همین راستا ساماندهی نیروی انسانی در قالب یک نیاز مدیریتی و به عبارت جامع‌تر، نیاز سازمانی؛ پس از طراحی، تصویب و استقرار ساختار سازمانی می‌باشد.

بر همین اساس و با عنایت به مصوب شدن ساختار سازمانی نوین دانشگاه در هیات امنا (۱۳۹۳) که مبتنی بر آئین‌نامه مصوب سازماندهی و تشکیلات مصوب دانشگاه فرهنگیان به تاریخ ۱۳۹۱/۴/۲۴ طراحی و تدوین شده است، دانشگاه به واسطه بروز و وجود برخی اختلالات و مشکلات در حوزه (۱) ساختار تشکیلاتی و (۲) منابع انسانی؛ دانشگاه ملزم به پیاده‌سازی ساختار مصوب در سطوح ستاد و صف می‌باشد که محورهای کلان مسائل در دو حوزه مطروحه به شرح ذیل بوده است:

- فرایند طراحی ساختار دانشگاه مبتنی بر آموزه‌های قوانین و مقررات فرارو
- ساختار تشکیلاتی و سازمان متناسب دانشگاه با عنایت به مفاد اساسنامه و ماموریت‌های محوله
- تعیین تکلیف و وضعیت تشکیلاتی دانشگاه از حیث درجه‌بندی / سطح تشکیلاتی دانشگاه / وضعیت واحدهای ستادی دانشگاه
- ساماندهی منابع انسانی
- جایگاه مدرسان مراکز تربیت معلم به واسطه ایجاد دانشگاه و تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه دقیقاً تبیین نشده و افراد از مزایای هیات علمی برخوردار نمی‌شوند.
- وضعیت گروه‌های آموزشی در دانشکده و پردیس‌ها دقیقاً مشخص و اعلام نشده است.
- ساعات موظفی اعضای هیئت علمی در وضعیت جدید دقیقاً تبیین و مشخص نشده است.
- پست‌های کارکنان غیر هیئت علمی دانشگاه بر اساس پست‌های سابق مراکز تربیت معلم بوده است.
- کارکنان با عنایت به عدم تحویل و تحول پست‌های جدید، مشمول مزایا و دریافتی‌های مراکز دانشگاهی نمی‌شوند.
- برای حوزه‌های مختلف اداری دانشگاه در معاونت‌های مختلف با عنایت به رویکردهای جدید شرح پست مشخص نشده بر این اساس تداخلات در انجام وظایف به وضوح قابل مشاهده است.
- با عنایت به جایگاه و ماهیت مبحث ساختار و تشکیلات در دانشگاه و بالاخص موضوع منابع انسانی دانشگاه فرهنگیان که با ارزش‌ترین عامل مولد و منبع اصلی زاینده مزیت رقابتی و ایجادکننده قابلیت‌های کلیدی و به عبارت جامع‌تر، سرمایه اجتماعی دانشگاه است؛ و این که عامل انسانی منبع راهبردی برای سیستم دانشگاه محسوب می‌شود، بر این اساس تبیین سازماندهی و تشکیلات دانشگاه مبتنی بر آئین‌نامه مصوب؛ تدوین و شفاف‌سازی در نحوه جذب و بکارگیری کارکنان، سیستم‌های پرداخت انگیزشی، فرایندهای مدیریت ارزیابی عملکرد و همچنین تصمیماتی اصلاحی که در راستای آن اتخاذ می‌شوند، در قالب سیاست‌ها و اصول حاکم بر مدیریت منابع انسانی دانشگاه فرهنگیان، که سنگ زیربنای تمامی اقدامات دانشگاه در حوزه منابع انسانی، خواهد بود، می‌تواند زمینه‌ساز تحقق، اهداف موردانتظار در دانشگاه مبتنی بر سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق ۱۴۰۴ باشد. دغدغه اصلی پژوهش‌گر در این بررسی است.

## ریشه‌شناسی ساماندهی و سازماندهی

در لغت‌نامه دهخدا از "ساماندهی" ضمن این‌که با عنوان "سامان دادن" نام برده شده، از لحاظ معنایی به نظم و ترتیب‌دادن، سر و صورت دادن تعبیر شده است. اصطلاح "ساماندهی" از دو بخش "سامان" و "دهی" پدید آمده که واژه سامان، تعبیر معنایی متنوعی را داراست. مانند شهر و قصبه، نشانه‌گاه مرزی، ترتیب و اسباب و آرایش، بشایسته، حد و اندازه، آرام و سکون، قدرت و قوت، دولت و ثروت، عاقبت و سرانجام ... (دهخدا، ۱۳۷۷). لیکن به‌زعم دیزانی (۱۳۸۹)، ساماندهی در ادبیات بومی و غیربومی در قالب جدول زیر قابل نمایاندن است.

جدول ۱: ساماندهی در ادبیات بومی و غیربومی

ادبیات غیر بومی				ادبیات بومی
زبان	انگلیسی	فرانسه	ایتالیایی	فارسی
واژه	Organization	Amenagement	Organizzazione	ساماندهی
معنای واژه	نظم بخشیدن، انتظام دادن به یک سیستم	عمل مرتب کردن یک چیزی یا محلی	سازمان دادن	سامان دادن، نظم و ترتیب دادن
واژگان هم‌تراز	Improvement Arrangement	Organisation Arrangement	Sistemazione	سازماندهی، بهبود

## ساماندهی نیروی انسانی چیست؟

ساماندهی نیروی انسانی به‌مثابه اصلی‌ترین سرمایه‌های اجتماعی سیستم عبارتست از برنامه‌ها و اقدامات دستگاه‌های اجرایی که زمینه لازم برای ظرفیت‌سازی و توزیع مناسب کمی و کیفی نیروهای شاغل در بخش دولتی را بر اساس سیاست‌ها، راهبردها، تکالیف و وظایف عنوان شده در اسناد بالادستی و قوانین موضوعه فراهم نماید، به‌گونه‌ای که به افزایش کارآمدی و بهره‌وری نیروی انسانی شاغل در سطح کل دولت منجر شود (دستورالعمل ساماندهی نیروی انسانی دستگاه‌های اداری (مصوبه شورای عالی ادار، ۱۳۹۵).

## سازماندهی

فرآیند سازمان‌دهی (Organizing)، تقسیم کار بین واحدها و مشاغل مشخص است؛ برای تحقق هدف معین و ایجاد هماهنگی لازم برای اطمینان از این‌که این واحدها و مشاغل، متناسب با هم عمل خواهند کرد؟ (دسلر<sup>۱</sup>، ۱۳۷۶)

## نگرش سنتی به سازمان‌دهی

۱. سازمان‌دهی بر مبنای وظیفه: در این روش، واحدهای سازمانی را بر مبنای وظایف سازمان، طراحی و ایجاد می‌کنند. این روش از قدیمی‌ترین روش‌های سازمان‌دهی محسوب می‌شود و هنوز هم در بسیاری از سازمان‌ها، به‌ویژه برای سطوح عملیاتی، مورد استفاده قرار می‌گیرد و معمول‌ترین شیوه سازمان‌دهی است؛

۲. سازمان‌دهی بر مبنای محصول: در این روش واحدهای سازمانی را بر مبنای انواع محصولات و خدمات سازمان، طراحی و ایجاد می‌کنند؛ به‌طوری‌که هر واحد سازمان‌دهی، مسؤول انجام کلیه عملیات ساخت و تولید یک محصول معین می‌شود و

1. Dessler



حتی گاهی اوقات، وظیفه‌ی بازاریابی و فروش آن محصول را نیز به عهده می‌گیرد و کلیه واحدهای پشتیبانی موردنیاز خود را به‌طور مستقل ایجاد می‌کند؛

۳. سازمان‌دهی بر مبنای فراگرد: در این روش، فعالیت‌های سازمان را با توجه به "فراگرد تولید" یا "وسایل مورد نیاز برای تولید"، دسته‌بندی می‌کنند. به این ترتیب، افراد و تجهیزات را به‌منظور انجام عملیاتی خاص، در یک بخش جمع می‌کنند؛

۴. سازمان‌دهی بر مبنای ناحیه جغرافیایی: در این روش، فعالیت‌های سازمان در هر منطقه یا ناحیه، گروه‌بندی شده و تحت نظر یک مدیر قرار می‌گیرد. معمولاً در سازمان‌های بزرگ از این نوع سازمان‌دهی استفاده می‌شود؛

۵. سازمان‌دهی با توجه به نوع مشتری: مبنای اصلی دسته‌بندی فعالیت‌ها در این نوع سازمان‌دهی، مشتری است؛ که با توجه به نوع فعالیت‌های سازمان شناسایی می‌شود. این نوع تقسیم‌بندی را معمولاً از رده‌ی میانی به پایین مورد استفاده قرار می‌دهند؛

۶. سازمان‌دهی بر مبنای نوع بازار: در این روش سازمان را بر اساس بازارها یا مجاری بازاریابی تقسیم‌بندی می‌کنند و بر «بازاریابی» و «کارآمد کردن «مجاری ارتباط با بازار» تأکید می‌شود؛

۷. سازمان‌دهی بر مبنای زمان فعالیت: در سازمان‌دهی بر مبنای زمان، فعالیت‌ها را بر مبنای زمان انجام آن‌ها، دسته‌بندی می‌کنند. به‌طور مثال استفاده از کارکنان به‌صورت نوبتی که در بسیاری از سازمان‌ها معمول است.

### نگرش پویا به سازمان‌دهی و استفاده از الگوهای ترکیبی

۱. سازمان‌دهی بر مبنای برنامه و پروژه: اگر در سازمان‌دهی بر مبنای محصول (به‌جای محصول)، برنامه‌ها و طرح‌های سازمانی را مبنای سازمان‌دهی قرار می‌دهیم، در سازمان‌دهی بر مبنای پروژه، کل سازمان به بخش‌های کوچکتری (به‌صورت گروه‌های مستقل)، تقسیم می‌شود. از محاسن ساختار پروژه‌ای آن است که ضعف عملکرد یک واحد از سازمان، کل سازمان را تحت تأثیر خود قرار نمی‌دهد و مشکلات ناشی از کندی ارتباطات و سلسله مراتب طولانی، کاهش می‌یابد؛

۲. سازمان‌دهی خزانه‌ای (ماتریسی): اگر سازمان‌دهی بر مبنای وظیفه را با سازمان‌دهی بر مبنای محصول (مشتری یا ناحیه) ترکیب کنیم، شیوه‌ی جدیدی برای سازمان‌دهی به دست می‌آید که آن را سازمان‌دهی خزانه‌ای می‌نامند؛ در این شیوه افراد متخصص تحت نظر دو نوع سرپرستی قرار می‌گیرند و به انجام وظیفه می‌پردازند؛ به این ترتیب که از حیث تخصصی تحت‌نظر مدیر خزانه‌ی تخصصی قرار می‌گیرند و از حیث برنامه یا پروژه‌ای که انجام آن را به عهده دارند، تحت‌نظر مدیر پروژه هدایت می‌شوند. می‌توان گفت که سازمان‌دهی خزانه‌ای، در واقع شکل پیشرفته‌تری از سرپرستی چندجانبه است و برای سازمان‌های بزرگی که فعالیت‌های فنی پیچیده و متنوعی را انجام می‌دهند مناسب است؛

۳. سازمان‌دهی با گروه‌های متداخل: سازمان را می‌توان به‌صورت شبکه‌ای از گروه‌های متداخل تصور کرد؛ در این حالت ممکن است فردی که در یک گروه به‌عنوان رئیس انجام وظیفه می‌کند، در یک گروه در نقش مرئوس قرار گیرد؛ یعنی با دو نقش متفاوت در دو گروه متفاوت عضویت داشته باشد. بنابراین عملکرد کلی سازمان علاوه بر کیفیت کار گروه‌ها، مرهون نحوه ارتباط و پیوستگی آنان نیز خواهد بود (رضائیان، ۱۳۸۶).

## ساختار سازمانی

ساختار سازمانی راه و شیوه‌ای است که به وسیله آن فعالیت‌های سازمان تقسیم، سازماندهی و هماهنگ می‌شوند. سازمان‌ها ساختارهایی را به وجود می‌آورند تا فعالیت‌های عوامل انجام کار را هماهنگ کرده و کارهای اعضا را کنترل نمایند. ساختار سازمانی تعیین‌کننده روابط رسمی و نشان‌دهنده سطوحی است که در سلسله مراتب اداری وجود دارد و حیطه کنترل مدیران را مشخص می‌کند. هم‌چنین در برگزیده طرح سیستم‌هایی است که به وسیله آن‌ها همه واحدها هماهنگ و یکپارچه می‌شوند و در نتیجه ارتباط موثر در سازمان تضمین می‌شود.

دوبین ساختار سازمانی را چارچوب روابط، وظایف و اختیارات میان واحدهای مختلف سازمان تعریف کرده است. برد و همکارانش نیز ساختار سازمانی را مجموعه روابط مشخص میان واحدها، بخش‌ها و مدیران یک سازمان شامل مسوولیت‌های مشخص هر یک از واحدها و بخش‌ها می‌دانند (هال<sup>۱</sup>، ۱۹۷۳، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۸۴).

ساختار سازمانی در نمودار سازمانی نمایان می‌شود. نمودار سازمانی یک نماد قابل رویت از کل فعالیت‌ها و فرایندهای سازمان است. در تعریف ساختار سازمانی به سه رکن اصلی اشاره شده است: ۱- ساختار سازمانی تعیین‌کننده روابط رسمی گزارش-گیری در سازمان است. ۲- تعیین‌کننده افرادی است که به صورت گروهی در دوایر کار می‌کنند. ۳- شامل سیستم‌هایی است که به وسیله آن‌ها همه فعالیت‌های دوایر یکپارچه می‌شوند (دفت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

در ساختار سازمان سه کارکرد مشخص وجود دارد. در صورتی که این سه کارکرد را برای ساختار قائل شویم، توانسته‌ایم تعریف صحیحی از ساختار سازمانی ارائه کنیم. این سه کارکرد عبارتند از: تامین اهداف سازمان، تعیین رویه‌ها و مقررات در سازمان و تعیین دامنه قدرت در سازمان (هال، ۱۹۷۳، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۸۴).

ابعاد سازمان: متغیرهای بسیاری را به عنوان ابعاد سازمانی معرفی کرده‌اند اما می‌توان گفت که ابعاد سازمانی به دو گروه تقسیم می‌شود: ساختاری و محتوایی. ابعاد ساختاری مبین ویژگی درونی یک سازمان و مبنای اندازه‌گیری و مقایسه سازمان‌ها بایکدیگر است. ابعاد محتوایی معرف کل سازمانند. مانند اندازه و بزرگی سازمان، نوع فناوری، محیط و هدف‌های آن.

## ابعاد ساختار سازمانی

کونتز<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) معتقد است در تعیین ساختار مناسب یک سازمان متغیرهای اقتضایی مختلفی دخال دارند. این متغیرها چه به صورت جداگانه و چه به صورت ترکیبی با توجه به شرایط زمانی و مکانی مختلف بر ساختار سازمان ها تاثیر می‌گذارند. چندلر<sup>۴</sup> (۱۹۶۲) به وجود رابطه‌ای تنگاتنگ بین ساختار و استراتژی سازمان‌ها تاکید می‌کند. وودوارد<sup>۵</sup> (۱۹۶۵) معتقد است که بین تکنولوژی و ساختار سازمان رابطه وجود دارد و اثربخشی سازمان به متناسب بودن تکنولوژی و ساختار بستگی دارد. برنز و استاکر<sup>۶</sup> (۱۹۶۱) با مطالعه بیست شرکت انگلیسی جهت تعیین این که چگونه ساختار و اعمال مدیریتی این سازمان‌ها ممکن است بر اساس شرایط محیطی متفاوت باشند از دو نوع ساختار ارگانیکی و مکانیکی نام می‌برند و نتیجه‌گیری می‌کنند که ساختار اثربخش ساختاری است که خود را به صورتی اقتضایی با الزامات محیطی وفق بدهد (آقاجانی و علیزاده، ۱۳۸۳).

<sup>۱</sup>. Hall

<sup>۲</sup>. Daft

<sup>۳</sup>. Koontz

<sup>۴</sup>. Chandler

<sup>۵</sup>. Woodward

<sup>۶</sup>. Burns & Stalker

ساختار مکانیکی ساختاری است که خود را به صورتی اقتضایی با الزامات محیطی وفق دهد. ساختار مکانیکی ساختاری است که در آن وظایف، امور، رویه‌ها، دستورالعمل‌ها، بخشنامه‌ها و ... ساده، شفاف و مشخص هستند. ساختار مکانیکی اصول ثابتی دارد، محیط خارجی سازمان مشخص و ثابت، هدف‌ها کاملاً تعریف‌شده، فناوری یکنواخت و ساده، تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی-شده، پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در حداکثر است. این ساختار مناسب وظایف و فعالیت‌های تکراری بوده و در واکنش به رویدادهای پیش‌بینی‌نشده، نسبتاً کند عمل می‌کند. مولفه‌های اصلی این نوع ساختار را رسمیت زیاد، تخصصی بودن، پیچیدگی فراوان، تمرکز حداکثر و سلسله مراتب سازمانی نام برده‌اند.

رسمیت به درجه مکتوب بودن مقررات، قوانین، رویه‌ها، توصیه‌های آموزشی و ارتباطات در سازمان و به درجه استاندارد بودن کار در سازمان اشاره دارد. رسمی بودن به اسناد و مدارکی اطلاق می‌شود که در سازمان وجود دارد. این اسناد نشان‌دهنده نوع ساختار و فعالیت‌هاست. با افزایش رسمیت، اختیار متصدی شغل در مورد چگونگی انجام کار کاهش می‌یابد. رسمیت مشخص می‌کند که وظایف چگونه، کجا، به چه وسیله و توسط چه کسی انجام شود.

تخصصی بودن به معنای این که سازمان تا چه اندازه یا تا چه درجه‌ای کارها و فعالیت‌های خود را به وظایف جداگانه و تخصصی تقسیم کرده باشد. اگر سازمان در حد بسیار بالایی تخصصی شده باشد، هر کارگر یا هر کارمند تنها دامنه محدودی از کارها را انجام می‌دهد. اگر سازمان در حد پایینی تخصصی شده باشد، کارکنان کارهای متعدد را انجام می‌دهند و هر یک از آن‌ها چندین وظیفه را عهده‌دار می‌شوند. گاهی تخصصی بودن را تقسیم کار می‌نامند. پیچیدگی حاصل عدم اطمینان محیطی است و به طور فرایند چرخشی در محیط پیچیده و متغیر موجب افزایش عدم اطمینان محیطی می‌شود. با افزایش پیچیدگی و تنوع محیطی، سازمان برای تطبیق، در خود پیچیدگی و تنوع ایجاد می‌کند.

تمرکز به درجه‌ای از متمرکز بودن تصمیمات در یک نقطه از سازمان اشاره دارد و به توزیع اختیار بر می‌گردد. درجه تمرکز سازمان تعیین می‌کند که چه کسی حق تصمیم‌گیری دارد. تمرکز با تفویض اختیار رابطه معکوس دارد. سلسله مراتب یک خط ناگسسته از اختیارات سازمانی است که از هرم سازمان به پایین‌ترین سطوح کشیده می‌شود و به روشنی مشخص می‌سازد که افراد در برابر چه کسانی مسئول هستند و گزارش کار خود را باید به چه کسانی بدهند. هنگامی که تصمیم‌گیری‌ها به سطوح پایین‌تر سازمان تفویض می‌گردد، سازمان غیرمتمرکز می‌شود. ساختار ارگانیکی ساختاری است که در آن وظایف، روابط، امور، رویه‌ها، دستورالعمل‌ها، بخشنامه‌ها و ... ساده، شفاف و مشخص نیستند و این امر ابتکار، خلاقیت و مشارکت بیش‌تر کارکنان در انجام امور را طلب می‌کند (رابینز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۱؛ دفت، ۱۹۹۸، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۲). هالباک و دانکن<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) ویژگی‌های زیر را برای سازمان‌های ارگانیکی و مکانیکی در نظر گرفته‌اند.

<sup>۱</sup> Robbins  
<sup>۲</sup> Halbek & Duncan

جدول ۲: ویژگی‌های سازمان‌های ارگانیکی و مکانیکی (هالیک و دانکن (۱۹۷۳) به نقل از میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۰)

ویژگی‌های مکانیکی	ویژگی‌های ارگانیکی
کارها تخصصی است	کارکنان در انجام دادن کارهای مربوطه همکاری می‌کنند
از هر کاری تعریف دقیقی ارائه شده است	وظایف و کارها بر اساس گروه‌های کاری تعریف و تعیین می‌شوند
سلسله مراتب دقیق اداری وجود دارد. مقررات رعایت و کنترل	مقررات و سلسله مراتب دقیق اداری وجود ندارد و کنترل دقیق اعمال نمی‌شود
اطلاعات و کنترل در انحصار مدیریت است	اطلاعات در دست افراد زیادی است و افراد زیادی امور را کنترل می‌کنند
ارتباطات مسیر عمودی را طی می‌کنند	ارتباطات مسیر افقی را طی می‌کنند

### ساختار تواناساز

ساختار تواناساز ساختاری است که با رویه‌های انعطاف‌پذیر، وجود مسوولیت همراه با اختیار، با تمرکز پایین که قابلیت اعتماد، مشارکت و اقتدار را در افراد و اعضای سازمان بالا برده و آنان را در انجام وظایف خود توانمند کرده و پتانسیل و انگیزه لازم را در افراد برای اعتلای شخصیت و هویت سازمان و بهینه‌سازی رفتار و عملکرد آن و هم‌چنین تعامل با محیط، فراهم می‌آورد. در مقابل، ساختار بازدارنده ساختاری است با رویه‌های سرکوب‌گرایانه، غیرقابل‌انعطاف، توأم با اطاعت‌پذیری، با تمرکز بالا که ضمن تسری عدم‌اعتماد و گسترش شک و تردید، موجب کاهش توانمندی و عدم‌اختیار و اقتدار کارمندان و منتج به واماندگی سازمان در تعامل با محیط شده و تاثیر منفی و بازدارنده‌ای در اعتلای شخصیت و هویت سازمان و بهینه‌سازی رفتار و عملکرد آن می‌گذارد.

پژوهش‌های انجام شده توسط هوی و میسکل<sup>۱</sup> (۲۰۰۸ و ۲۰۰۱) حاکی از آن است که چنان‌چه ساختار سازمانی تواناساز باشد، به واسطه ایجاد فضای مبتنی بر انعطاف در قوانین، مشارکت در تصمیم‌گیری موجب ایجاد حس توانمندی و بروز اختیار توأم با مسوولیت، خودفرمانی و ایجاد امنیت در اعضای سازمان شده و ضمن بالا بردن قدرت پاسخ‌گویی سازمان، موجب انسجام سازمانی، اثربخشی، ارتقای عملکرد و توانمندی آن و در نهایت برآیند آن‌ها منجر به توسعه سازمانی خواهد شد. این در حالی است که اگر ساختار سازمانی بازدارنده باشد، به دلیل عدم‌انعطاف در قوانین، یک‌طرفه‌بودن جریان تصمیم‌گیری و متمرکز نمودن امور، جو بی‌اعتمادی، شک و تردید، عدم‌تعهد به سازمان و اهداف آن را گسترش داده و موجب کاهش انسجام سازمانی، پاسخ‌گویی سازمان، مخدوش‌شدن چهره سازمان و اثربخشی آن شده و در نهایت با برآیند منفی علل یادشده مانع توسعه سازمانی خواهد شد (مومنی، ۱۳۹۲).

بر اساس نظر هوی، بلازوسکی و نیولند<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) در ساختار سازمانی بازدارنده به علت تاکید بر کنترل متمرکز امور، اجرای دقیق استانداردها و بی‌توجهی به انتظارات و خواسته‌های کارکنان به تامین رضایت توجهی نمی‌شود. حال آن‌که بر اساس یافته‌های پژوهشی هوی و سوئیتلند<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، هوی و میسکل (۲۰۰۸) چنان‌چه ساختار سازمانی از نوع توانمندساز باشد، به علت تاکید بر قوانین و فرایندهای پویا و منعطف، زمینه ارتقای میزان اعتماد، انگیزش و وفاداری اعضا به سازمان فراهم می‌گردد و به‌زعم میکائیل، کرون، دابینسکی، جوچیم و استالر<sup>۴</sup> (۱۹۸۸)، بستر مناسب برای افزایش رضایت ایجاد می‌شود.

<sup>۱</sup>. Hoy & Miskle

<sup>۲</sup>. Hoy, Blazovsky & Newland

<sup>۳</sup>. Sweetland

<sup>۴</sup>. Michael, Cron, Dubinsky, Joachim & Sthaler

هم‌چنین نتیجه پژوهش‌های جکسون و اسکولر<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) و کرانچ (۱۹۹۵) نیز حاکی از کاهش احساس بیگانگی در محیط‌های آموزشی و افزایش نوآوری در ساختارهای توانمندساز است (مومنی، ۱۳۹۲).

هوی و میسکل (۲۰۰۸) با جمع‌بندی نظرات صاحب‌نظران قبل از خود و تعیین چهار عنصر اساسی برای ساختار سازمانی یعنی رسمیت، تمرکز، عوامل زمینه‌ای و فرایندها، ساختار سازمانی را به دو نوع تواناساز و بازدارنده تفکیک کرده‌اند که ویژگی هر کدام به شرح مندرج در جدول زیر است (هوی و میسکل، ۲۰۰۸).

**جدول ۳: ویژگی‌های ساختار سازمانی تواناساز و بازدارنده (هوی و میسکل، ۲۰۰۸)**

ابعاد	ساختار سازمانی تواناساز	ساختار سازمانی بازدارنده
رسمیت	وجود قوانین و فرایندهای منعطف، نگاه به مشکلات به عنوان فرصت یادگیری، تشویق ارزش‌های متفاوت، ترغیب نوآوری	وجود قوانین و فرایندهای سخت و لایتنیر، نگاه به مشکلات به عنوان مانع، تشویق توافقی و اجماع‌نظر، تنبیه اشتباهات و تقویت سوءظن
تمرکز	تسهیل حل مسئله، ارتقاء همکاری، تقویت گشادگی و باز بودن، حمایت از اعضا، تشویق نوآوری، تاکید بر همکاری	الزام به اجرای قوانین، تاکید بر کنترل، تقویت بی‌اعتمادی و بسته بودن، مجازات اعضا، سرکوب تغییر، تاکید بر قوانین و بوروکراسی
فرایند	تاکید بر تصمیم‌گیری مشارکتی- حل مسئله	تاکید بر تصمیم‌گیری یک‌طرفه، اعمال قوانین و فرایندها
زمینه	وجود اعتماد بین افراد، توسعه اعتماد و اعتبار در کارها، جامعیت، شکل‌گیری احساس قدرت در اعضا	وجود بی‌اعتمادی بین افراد، پیمان‌داری حقیقت و رواج فریب‌کاری، تعارض، شکل‌گیری احساس عدم قدرت در اعضا

در ساختار تواناساز مراکز آموزشی، قوانین و مقررات بیش از آن‌که به‌عنوان عامل فشار در نظر گرفته شوند، راهنمای حل مسائل محسوب می‌شوند و مدیران بیش از این‌که از سلسله مراتب اختیار و مکانیزم‌های موجود برای توسعه قدرت خود استفاده کنند، از آن‌ها برای حمایت و پشتیبانی از معلمان و زبردستان خود بهره می‌گیرند. لذا در چنین ساختاری با این‌که هر کس از جایگاه و وظیفه خود مطلع است، کلیه امور مربوط به سازمان از طریق مشارکت بین آن‌ها انجام می‌گیرد. با وجود این در ساختار بازدارنده، ضمن این‌که قوانین و مقررات مانع خلاقیت و نوآوری است، مدیر از قدرت خود برای کنترل و نظم‌دهی به زبردستان استفاده می‌کند و خواستار اطاعت کورکورانه آن‌ها از قوانین و الزامات تعیین‌شده است. لذا در چنین ساختاری علاوه بر این‌که به مسائل به‌عنوان یک مانع نگریسته می‌شود، بروز هرگونه خطا و اشتباه از سوی افراد نیز تنبیه و مجازات آن‌ها را در پی دارد (هوی و میسکل، ۲۰۰۸). تحقیقات انجام‌شده پیرامون ساختار سازمانی بازدارنده نشان می‌دهد که بین ساختار سازمانی بازدارنده و احساس بیگانگی اعضا، غیراثربخش بودن ارتباطات و عدم تمایل اعضا به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها رابطه معنادار وجود دارد (دفت، ۱۹۹۸، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۲).

در پژوهش انجام‌شده توسط کسرائی و رحیمی نیز این نتیجه به دست آمد که بین ساختار سازمانی مکانیکی با عدم مسوولیت-پذیری و وجود جوی از بی‌اعتمادی در بین افراد رابطه معنادار وجود دارد (کسرائی و رحیمی، ۱۳۸۸). در پژوهشی که توسط آقاجانی و علیزاده در مورد ارگانیک و یا مکانیکی بودن ساختار سازمانی دانشگاه آزاد انجام شده است، ساختار غیرمکانیکی (بین مکانیکی و ارگانیکی) به‌عنوان ساختار مناسب ارزیابی شده است (آقاجانی و علیزاده، ۱۳۸۳).

<sup>۱</sup>. Jackson & Schuler



در پژوهش انجام شده توسط میر کمالی و همکاران بر این نکته تاکید شده که ساختار مدارس باید به شکل ارگانیکی، غیرمتمرکز و غیررسمی درآیند تا آن‌ها بتوانند ایده‌های نو و خلاقانه خود را در تصمیم‌گیری‌های سازمانی اعمال نمایند (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۰).

آنچه که در قالب ویژگی‌های مدارس پژوهش محور گفته شد با ویژگی سازمان‌های ارگانیک قرابت بیش‌تری دارد. مدارس پژوهش محور نیاز به همکاری کارکنان با یکدیگر، انجام وظایف و کارها بر اساس گروه‌های کاری، عدم تمرکز و سلسله‌مراتب مسطح دارند، اطلاعات در مدارس پژوهش محور در اختیار کارکنان قرار می‌گیرد و مسیر ارتباط افقی است. حمایت از اعضا و تشویق به مشارکت در انجام امور، توزیع قدرت در بین کارکنان ساختاری تواناساز را ایجاد می‌نماید.

### بخش اول: سازماندهی تشکیلاتی

جامعه امروز، جامعه سازمانی است<sup>۱</sup>. سازمان‌ها رکن اصلی اجتماع کنونی را تشکیل می‌دهند. برای نیل به اهداف سازمان، سازماندهی گامی ضروری است. سازماندهی فعالیت‌ها، نیروها و به‌ویژه ساختار و تشکیلات سازمانی اقدامی است مستمر که به‌طور مداوم از سوی رهبری و مدیریت سازمان‌ها مورد مطالعه و بررسی و مهندسی مجدد قرار می‌گیرد. این نوع اقدامات کمک می‌کنند تا هماهنگی‌های لازم در سازمان جهت رسیدن به اهداف بوجود آید. ساختار سازمانی ناهماهنگ با هدف‌های سازمان، بوروکراسی بازدارنده‌ای است که کل سازمان را به بیراهه می‌کشانند (سلطانی و پیشکار، ۱۳۹۴).

رسالت دانشگاه، ایجاب می‌کند که فرآیندهای مدیریتی و اداری و به‌ویژه ساختار و تشکیلات و روش‌ها به موازات تغییرات پیش‌بینی شده و نوآوری‌ها، نوسازی گردند چرا که دانشگاه‌های پیشرو و ماموریت محور باید برای بقا در دنیای پرشتاب کنونی، که دنیای دانایی، علم، فناوری و تغییر است آماده باشند، به‌گونه‌ای که بتوانند در عین حفظ جایگاه و کیفیت، با پیشرفت‌های روز جهان همسو شده و بر آن تأثیر گذاشته و ایفای نقش نمایند.

نگاهی به روند رشد نظریه‌های مدیریت و سازمان و سیر فزاینده آن در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم که بشر را به مفاهیم و نگرش‌های استراتژیک در عصر کنونی- عصر دانش و اطلاعات- هدایت کرده است، نشان از آن دارد که بشر حوزه‌های مختلف اندیشه و روش‌های مختلف برخورد با مسائل سازمانی را در عمل تجربه کرده و با انباشتن مجموعه‌ای بزرگ از رویکردها، روش‌ها، تجارب و مصادیق، در این دوره، راه چاره را در جمع‌نمودن تجارب گذشته خود و رسیدن به انسجامی معنایی و مفهومی یافته است. ما در دورانی زندگی می‌کنیم که سرشار از پیچیدگی و آشفتگی و آکنده از پیشرفت‌های جهش‌آسای تکنولوژیکی و سرشار از رقابت بین‌المللی است. عوامل موجد تغییر می‌تواند تکنولوژی‌های نوظهور مثل اینترنت و یا شرایطی چون مقررات‌زدایی، خصوصی‌سازی و تجارت آزاد باشد. در عمل ترکیبی از این عوامل، موجب تجدید ساختار می‌شود. نیروی کار نیز روز به روز متنوع‌تر می‌شود و دید ما نسبت به کار، دستخوش تغییر و دگرگونی می‌گردد. لذا آهنگ و روش گذر از فرایند تغییر یکسان نیست. تدوین برنامه ایجاد دگرگونی‌های عمده در سیستم باید از بالا به پایین و مبتنی بر آرمان باشد و مدیر ارشد آن باید به نحوه و علت برخورد افراد با مقوله تغییر، توجه نماید. بدین ترتیب، سازمان‌ها مستلزم طراحی مأموریت‌ها، استراتژی و ساختارهای جدیدی به‌منظور نیل به سازگاری خواهند بود (خوشخو، ۱۳۹۱).

<sup>۱</sup>. پژوهش‌گر جهت فهم راحت‌تر مطالب و سرعت عمل و افزایش قدرت انتقال مطالب، از روش Technical writing بهره گرفته است.



تغییرات ساختاری مکرر در سازمان‌ها، علل متعددی دارد، چرا که معمولاً قبل از انجام تغییرات، تحولات قبلی مورد بررسی قرار نمی‌گیرد؛ و اصولاً "کمتر مشاهده شده است که تحولات ساختاری بر اساس نظریه‌های دقیق علمی صورت گیرد. با عنایت به این که در سنوات گذشته ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم چندین بار تغییر کرده است؛ شناسایی مسایل ساختاری و به‌کارگیری تئوری‌های علمی در طراحی ساختار مطلوب، و ارائه یک ساختار علمی و جامع ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. طراحی درست این ساختار می‌تواند در انجام وظایف و نیل به اهداف و مأموریت‌های نوین و مصوب دانشگاه، نقش تعیین‌کننده داشته باشد. دانشگاه فرهنگیان نیز به‌عنوان یکی از بزرگترین دانشگاه‌های کشور، از این تغییرات مثبتی نیست. تغییرات محیط، تغییر استراتژی‌های، تغییر فناوری‌های آموزشی و خدمات‌رسانی، تغییر ترکیب و سطح منابع انسانی و تغییرات عمده در متغیرهای فرهنگی و اجتماعی، از جمله عواملی هستند که لزوم پرداختن به سازماندهی ساختار سازمانی دانشگاه را اجتناب‌ناپذیر می‌سازند. برای پاسخ‌گویی سریع و موثر به این تغییرات نیاز بوده تا ساختاری متناسب با آموزه‌ها و الزامات آئین‌نامه‌های فزادست طراحی شده و به کمک آن از فرصت‌های محیطی بهره‌برداری نمود.

### رویکردهای مهم در طراحی ساختار

از روش‌های پیش‌روی سازمان‌ها جهت دستیابی به اهداف و نیل به اثربخشی<sup>۱</sup> بیش‌تر در طراحی تشکیلات و حتی در فرآیند بازآرایی ساختارهای جدید، بهره‌گیری از رویکردهای چهاروجهی سنجش اثربخشی سازمانی در طراحی ساختار سازمانی و استفاده از منافع آن‌ها است. رویکردهای چهار وجهی عبارتند (الوانی، ۱۳۹۵):

#### الف) رویکرد نیل به هدف

این رویکرد چنین اظهار می‌دارد که اثربخشی سازمانی باید بر حسب میزان تحقق اهداف آن، نه وسایل یا امکانات (فرایندها) به‌کار گرفته شده برای دستیابی به اهداف، سنجیده شود.

#### مفروضات رویکرد نیل به هدف

رویکرد نیل به هدف چنین فرض می‌کند که سازمان‌ها، پدیده‌هایی عقلانی بوده و در پی تحقق هدف هستند.

۱- اولاً: این که سازمان‌ها باید اهداف نهائی داشته باشند.

۲- ثانیاً: این که این اهداف بایستی مشخص بوده و برای این که به‌خوبی درک شوند باید تعریف شوند.

۳- ثالثاً: اهداف باید در حد امکان قابل کنترل و اداره باشند.

۴- رابعاً: روی اهداف باید اجماع یا توافق عمومی صورت گرفته باشد.

۵- نهایتاً اینکه: پیشرفت به سوی این هدف باید قابل اندازه‌گیری باشد.

<sup>۱</sup>. اثربخشی سازمانی می‌تواند به‌عنوان میزان یا حدی که یک سازمان اهداف بلندمدت و کوتاه‌مدت خود را تحقق بخشیده و هم‌چنین حدی که توانسته است ذی‌نفع‌های استراتژیک موثر خود را شناخته و خواسته‌های‌شان را برآورده کند تعریف شود.

## رویکرد نیل به هدف در عمل

به محض تعیین اهداف، ضروری است ابزار سنجش تحقق این اهداف نیز تدارک دیده شوند تا چگونگی دستیابی به این هدف نیز به خوبی روشن گردند. رویکرد نیل به هدف بیش تر در مدیریت بر مبنای هدف تجلی پیدا می کند. مدیریت بر مبنای هدف، فلسفه شناخته شده ای در مدیریت است که در آن، سازمان و اعضای بر اساس چگونگی تحقق اهدافی که سرپرستان و زیردستان به طور مشترک آن ها را تعیین نموده اند مورد ارزیابی قرار می گیرند. اهدافی که در مدیریت بر مبنای هدف تعیین می شوند، ملموس، قابل تحقق و سنجش پذیر هستند. شرایطی که این اهداف می توانند در آن محقق شوند نیز مشخص می گردند. مدیریت بر مبنای هدف را می توان ابزاری برای تشخیص اثربخشی در رویکرد نیل به هدف دانست.

## فایده عملی رویکرد نیل به هدف برای مدیران

اعتبار این اهداف می تواند با عنایت به موارد ذیل افزایش یابد.

- حصول اطمینان از این که اطلاعات اولیه، جهت تدوین اهداف رسمی از همه افراد ذی نفع دریافت شده است و لو این که افراد در کادر مدیریت عالی جایی نداشته باشند.
- دریافت اهداف واقعی از طریق مشاهده رفتار واقعی اعضا
- مشخص نمودن این که سازمان ها، هم اهداف کوتاه مدت و هم اهداف بلندمدت را دنبال می کنند.
- تأکید روی اهداف ملموس، تحقق پذیر و قابل سنجش، به جای تکیه بر بیانیه مبهم که فقط آینه تمام نمای انتظارات سازمانی است.
- در نظر گرفتن اهداف به عنوان پدیده هایی پویا که در طی زمان دستخوش تغییر می شوند به جای این که به عنوان عباراتی ثابت ولایتغیر مدنظر قرار گیرند.

## ب) رویکرد سیستمی

در رویکرد سیستمی اهداف نهائی مورد غفلت واقع نمی شوند بلکه اهداف در یک مجموعه از معیارهایی بسیار پیچیده به عنوان یک جزء مورد توجه قرار می گیرند. بنابراین رویکرد سیستمی به نتایج معین شده بیش از وسائل و امکانات نیل به آن ها تأکید نمی کند.

## مفروضات رویکرد سیستمی

- رویکرد سیستمی نسبت به اثربخشی چنین اظهار می دارد که:
- سازمان ها متشکل از قسمت های فرعی مرتبط بهم هستند.
- اثربخشی مستلزم آگاهی و تعاملات مؤثر با عوامل محیطی است.
- بقاء سازمان مستلزم ذخیره مداوم منابع مورد نیاز است.

## رویکرد سیستمی در عمل

بر عکس رویکرد نیل به هدف، رویکرد سیستمی بر وسائل و امکانات ضروری به منظور اطمینان از تداوم و بقاء با سازمان تأکید می ورزد.

## ارزش عملی رویکرد سیستمی برای مدیران

- چنین مدیرانی کمتر مایل هستند، تصمیماتی را اتخاذ نمایند که بقاء بلندمدت سازمان را تهدید کرده ولی منافع کوتاه مدت آن ها را تأمین کند.

- مضافاً، این که رویکرد سیستمی، آگاهی مدیران را از وابستگی متقابل فعالیت‌های سازمان افزایش می‌دهد.
- مزیت دیگر رویکرد سیستمی، کاربری بودن آن در زمانی است که اهداف مبهم و یا سنجش‌پذیر نیستند.

### ج) رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک

جدیدترین دیدگاه ارائه شده در خصوص اثربخشی سازمانی رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک است. سازمانی اثربخش است که خواسته‌های عوامل محیطی خود را که تداوم حیات سازمان مستلزم حمایت آن‌هاست، برآورده کند این رویکرد شبیه به نظریه سیستمی است، ولی تأکیدات متفاوتی را در بردارد. هر دو رویکرد، وابستگی‌های متقابل (بین فعالیت‌های سازمان) را مدنظر داشته ولی نظریه ذی‌نفعان استراتژیک بر همه سازمان تأکید ندارد. این دیدگاه صرفاً می‌خواهد خواسته‌های کسانی را که در محیط سازمان قرار داشته و می‌توانند بقاء سازمان را تهدید کنند، ارضاء نماید.

### مفروضات رویکرد عوامل استراتژیک

جائی که صاحبان منافع برای تسلط بر منابع با هم رقابت می‌کنند، سازمان‌ها، «عرصه‌های سیاسی» قلمداد می‌شوند. در چنین حالتی اثربخشی سازمانی عبارتست از ارزیابی یک سازمان در خصوص این که چگونه به‌طور موفقیت‌آمیزی خواسته‌های این افراد کلیدی را که بقاء سازمان متکی به آن‌هاست برآورده می‌کند. علاوه بر این، استعاره «عرصه سیاسی» چنین فرض می‌کند که هر سازمان ذی‌نفع‌های متعددی دارد که هر کدام از درجات مختلفی از قدرت برخوردار بوده و هم‌چنین هر کدام از آن‌ها برای رسیدن به خواسته‌های خود تلاش می‌کنند.

### رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک در عمل

- ۱- ذی‌نفعان کلیدی مهم و مؤثر در بقای سازمان را تعیین کند.
- ۲- قدرت نسبی هر کدام را مورد ارزیابی قرار داد.
- ۳- گام سوم تعیین انتظارات این عوامل از سازمان است.

### فایده عملی رویکرد عوامل استراتژیک برای مدیران

اگر برای یک سازمان، بقاء مهم است پس بر مدیران فرض است که دقیقاً درک کنند بقاء سازمان متکی به چه کسانی است. با عملی کردن رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک احتمال این امر را که مدیران ناخودآگاه، اقدام به نادیده گرفتن گروه صاحب قدرتی نمایند، کاهش می‌دهد.

### د) رویکرد ارزش‌های رقابتی

موضوع اصلی مورد تأکید رویکرد ارزش‌های رقابتی این است که معیارهایی که شما در ارزیابی اثربخشی سازمان برای آن‌ها ارزش قائل بوده و مورد استفاده قرار می‌دهید (از قبیل نرخ بازگشت سرمایه‌گذاری، سهم بازار، نوآوری در محصولات، امنیت شغلی) متکی به این است که شما چه کسی بوده و چه منافعی را مدنظر دارید.

### مفروضات رویکرد ارزش‌های رقابتی

- ۱- برای ارزیابی اثربخشی سازمانی بهترین معیار وجود ندارد.
- ۲- نه هدف واحدی وجود دارد که افراد بتوانند روی آن توافق کنند.

- ۳- نه بر اهداف مرجع بر سایر اهداف، اجماع کلی وجود دارد.
- ۴- مفهوم اثربخشی، فی‌النفسه مفهومی ذهنی است و اهدافی که یک ارزیاب انتخاب می‌کند متکی به ارزش‌های شخصی، ترجیحات و منافع فردی است.
- رویکرد ارزش‌های رقابتی استدلال می‌کند که عناصر مشترکی وجود دارند که در هر فهرستی از معیارهای اثربخشی قرار گرفته می‌توانند به شیوه‌ای با هم ترکیب‌شده و مجموعه‌ای از ارزش‌های رقابتی را ایجاد کنند.

### رویکرد ارزش‌های رقابتی در عمل

سه دسته اساسی از ارزش‌های رقابتی:

- ۱- دسته نخست، انعطاف‌پذیری در مقابل کنترل است.
- ۲- دسته دوم به این مسئله اشاره دارد که آیا باید تأکیدی روی رفاه (سلامتی و خوشبختی) و بهسازی افراد سازمان صورت گیرد یا این‌که بهسازی سازمان را باید بیش‌تر مدنظر قرار داد.
- ۳- سومین دسته ارزش‌ها به وسائل و امکانات سازمانی در مقابل نتایج نهایی سازمان مرتبط است. اولی به فرایندهای درونی سازمان در بلندمدت و دومی به نتایج نهایی کوتاه‌مدت تأکید می‌کند (الوانی، همان)

جدول شماره ۴: نمایه جمع‌بندی مفروضات کلان رویکردهای چهاروجهی سازماندهی تشکیلات سازمانی دانشگاه

رویکرد	مفهوم‌سازی سازمانی	تمرکز رویکرد
رویکرد نیل به هدف	سازمان به‌عنوان مجموعه عقلایی از ترتیبات که گرایش به رسیدن به اهداف دارند.	رسیدن و تحقق پیامدها (اهداف)
رویکرد سیستمی	سازمان به‌عنوان یک سیستم باز (درون‌داد، تغییر، برون‌داد)	درون‌داد، کسب منابع و منابع داخلی (ابزارها و شیوه‌ها)
رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک	سازمان به‌عنوان عوامل درونی و بیرونی که با مجموعه پیچیده‌ای از محدودیت‌ها و اهداف، مذاکره و توافق می‌کند	پاسخ به انتظارات گروه‌های ذی‌نفع قوی که حول سازمان هستند
رویکرد ارزش‌های رقابتی	سازمان به‌عنوان ارزش‌های رقابتی، که اهداف متعارض متعددی را خلق می‌کند	سه بُعد ارزش‌های رقابتی: * تمرکز درونی در مقابل بیرونی * کنترل در مقابل انعطاف‌پذیری * اهداف در مقابل ابزار

### آیین‌نامه سازماندهی و تشکیلات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی

این آیین‌نامه مشتمل بر ۱۲ ماده و ۱۰ تبصره، به استناد مفاد ۱۰ قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت مصوب ۱۳۸۳/۵/۱۸ مجلس شورای اسلامی و در اجرای مفاد بند «ب» ماده «۲۰» قانون برنامه پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۸۹/۱۰/۱۵ مجلس شورای اسلامی، با هدف تقویت محورهای پژوهش، همکاری‌های علمی بین‌المللی، تنوع‌بخشی به شیوه‌های آموزش عالی، دوره‌های تحصیلات تکمیلی، قدرت پاسخ‌گویی به جامعه و پویایی و کنترل کیفیت در فعالیتهای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی و به‌منظور ایجاد هماهنگی و فراهم نمودن تسهیلات لازم در امر ساماندهی و تدوین تشکیلات واحدهای فوق‌الذکر و همچنین ایجاد زمینه برای بالا بردن سهم و نقش هیأت‌های امنا در راهبری امور دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، در تاریخ ۲۴-۴-۱۳۹۱ به تصویب هیأت امنای دانشگاه رسید و با تأیید وزیر علوم، تحقیقات و فناوری از تاریخ تصویب قابل اجرا می‌باشد. البته در سنوات بعد یعنی سال‌های ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳ اصلاحاتی بر آن وارد شد که در ماه مرداد ماه ۱۳۹۳ نیز به امضای هیأت امنای دانشگاه رسیده است و در آن سطوح دانشگاهی دانشگاه

فرهنگیان اصلاحاتی مثل اضافه شدن اداره کل، مرکز؛ دفتر و ... در ساختار دانشگاه داشته است. (نکته: این آیین نامه و اصلاحات مصوب آن در دانشگاه و اداره کل منابع انسانی در دسترس مطالعه خوانندگان مقاله می باشد).

### جمع بندی بخش اول: عوامل ناظر بر طراحی ساختار - دانشگاه فرهنگیان

طراحی ساختار تشکیلاتی یا همان سازمان نمای سازمانی<sup>۱</sup> برای دانشگاه فرهنگیان، با طراحی انواع ساختارهای سازمانی<sup>۲</sup> با نگرش های سنتی و حتی برخی از نگرش های طراحی سازمانی پویا، کاملاً متفاوت است. وقتی با مسئله محوری، آینده نگر و بالاخص ماموریت محوری حرکت می شود و دانشگاه فرهنگیان در گستره کشوری (ملی و استانی و صف) مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد، طراحی سازمانی، سازماندهی و تشکیلات آن؛ روش ها و رویکردهای متناسبی را می طلبد.

در همین راستا و با عنایت به اهمیت پرداختن به موضوع طراحی علمی و عملی ساختار دانشگاه فرهنگیان که مبانی قانونی و علمی آن در مطالب و مباحث پیشین بیان شد؛ عوامل زیر در طراحی ساختار سازمانی دانشگاه فرهنگیان (با محوریت دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرجع تربیت معلم و مدیر طراز جمهوری اسلامی) مفروض است:

- ۱- استقرار جایگاه دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر دیدگاه ها و رهنمودهای گهربار مقام عظمای ولایت و هم چنین مفاد متعالی اساسنامه مصوب آن
- ۲- توسعه عدالت در دسترسی به منابع بالاخص منابع انسانی مورد نیاز، رفع موانع ساختاری در فرآیندهای اداری، اجرایی و آموزشی پردیس ها و مراکز آموزش عالی وابسته
- ۳- تطبیق وضعیت ساختاری دانشگاه فرهنگیان با وضعیت دانشگاه های هم طراز در سطح ملی (از جمله دانشگاه پیام نور/ فنی و حرفه ای/ جامع علمی و کاربردی/ تهران به استناد مصوبات هیات امنا)
- ۴- راهبری و نظارت کلان دانشگاه فرهنگیان به جای تصدی گری و اجرا
- ۵- پایش و ارزیابی و تضمین کیفیت واحدهای دانشگاهی تابعه در کشور (پردیس ها و مراکز آموزش عالی)
- ۶- ایجاد پژوهشکده تحقیقاتی متناسب و مرتبط با مطالعات تربیت معلم جهت تولید علم بومی و نظریه پردازی
- ۷- توسعه قانون مند به منظور افزایش قدرت اجرایی احکام مصوب هیات امنای دانشگاه (رئیس جمهور محترم در مقام ریاست هیات امنا)
- ۸- تلاش در جهت استقرار سیستم های جامع هوشمند جهت رصد کردن، ردیابی و ارزیابی مشکلات و دغدغه های واحدهای تابعه بر اساس معیارها و شاخص های در دسترس
- ۹- پیگیری الزامات قانونی جهت افزایش توجه مراجع، قوای تأثیرگذار و سازمان های اجرایی در کشور نسبت به ماموریت و جایگاه دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزشی کشور از منظر تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آن
- ۱۰- آگاهی همه دستگاه های کشور از اهداف و سیاست های کلان دانشگاه فرهنگیان
- ۱۱- توانمندی در برقراری تعامل با دستگاه های مشابه در سطح ملی و منطقه ای

<sup>۱</sup>. Organization Design

<sup>۲</sup>. Organization Structure



۱۲- برخورداری از مرجعیت قوی و مشروعیت قانونی برای تربیت معلم و مدیر طراز جمهوری اسلامی

۱۳- افقی‌سازی جریان تصمیم‌گیری در دانشگاه از منظر توزیع و تفویض برخی از اختیارات

۱۴- پایش مستمر حسن اجرای قوانین

بنابراین، مبتنی بر آن چه پیش‌تر اشاره شد و این که دانشگاه فرهنگیان "به‌عنوان اولین دانشگاه تربیت‌محور در کشور و با بهره‌مندی از توانایی‌ها و ذخائر غنی نیروی انسانی و ...، از تغییرات و تحولات مستثنی نیست، تغییرات محیط، تغییر استراتژی‌ها، تغییر فناوری‌ها و خدمات‌رسانی، قوانین و رویکردها، تغییر ترکیب و سطح منابع انسانی و تغییرات عمده در متغیرهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ... از جمله عواملی هستند که لزوم پرداختن به اصلاح ساختار سازمانی در دانشگاه را با ابتناء به اسناد و قوانین فرادست و مبانی؛ اجتناب‌ناپذیر ساخته است. برای پاسخ‌گویی سریع و موثر به این تغییرات نیاز بوده تا ساختاری متناسب با محیطی علمی - دانشگاهی، طراحی و یا ساختار موجود بازطراحی‌شده و به کمک آن از فرصت‌های محیطی و قوت‌های داخلی بهره‌برداری نمود.

البته دانشگاه فرهنگیان که باید از لحاظ ماهیت وجودی خود، مرتباً به ابتکار، نوآوری و خلاقیت دست یازد و نخبگان و متخصصان علمی، آموزشی و ... کشور را برای فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی و ارائه برنامه‌های متناسب با نیازهای دانشجویان، مخاطبان و ذی‌نفعان، جذب نموده؛ نمی‌تواند به ساختارهای سنتی (که پاسخ‌گوی نیاز امروزی چنین دانشگاهی نیست) بسنده نماید. بر این اساس اصلاح و بازنگری در ساختار موجود دانشگاه و بازطراحی آن با استفاده از نظریه‌های نوین مدیریتی - علمی را اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. در همین راستا، کمتر مشاهده شده که تحولات ساختاری براساس نظریه‌های دقیق علمی صورت گیرد. با عنایت به این که در سنوات گذشته ساختار و جایگاه تربیت معلم، به‌طور مکرر دستخوش تغییر گردیده است؛ شناسایی مسایل ساختاری و به‌کارگیری تئوری‌های علمی در طراحی ساختار مطلوب و ارائه یک ساختار علمی و جامع ضروری است. بازنگری درست این ساختار-ساختار دانشگاه - خواهد توانست در انجام وظایف و نیل به اهداف و مأموریت‌های نوین و مصوب دانشگاه، نقش تعیین‌کننده داشته باشد. امروزه در زمینه روش‌ها، معیارها و رویکردهای طراحی و بازآرایی سازمان‌ها، رویکردهای چندوجهی سنجش اثربخشی سازمانی جهت دستیابی به ساختاری اثربخش و هوشمند پیشنهاد می‌شود؛ لکن به‌کارگیری یک رویکرد واحد، برای تمام مراحل چرخه طراحی ساختار مناسب نیست و هیچ روش یا متدولوژی واحدی وجود ندارد که بتواند تمام نیازهای همه اجزای سیستم بالاخص ساختارهای دانشگاهی را برآورده سازد، به‌خصوص این که ماهیت و ویژگی‌های محیط‌های دانشگاهی، متفاوت از سایر سازمان‌های اداری و اجرایی است. مع‌الوصف سازمان‌هایی که از مدیریت کارآمدی برخوردارند، رویکردهای چهاروجهی (رویکرد نیل به هدف، رویکرد سیستمی، رویکرد ذی‌نفعان استراتژیک و رویکرد ارزش‌های رقابتی) را به‌گونه‌ای با یکدیگر ترکیب و هماهنگ می‌نمایند تا با نیازهای آن سیستم تناسب داشته باشند.

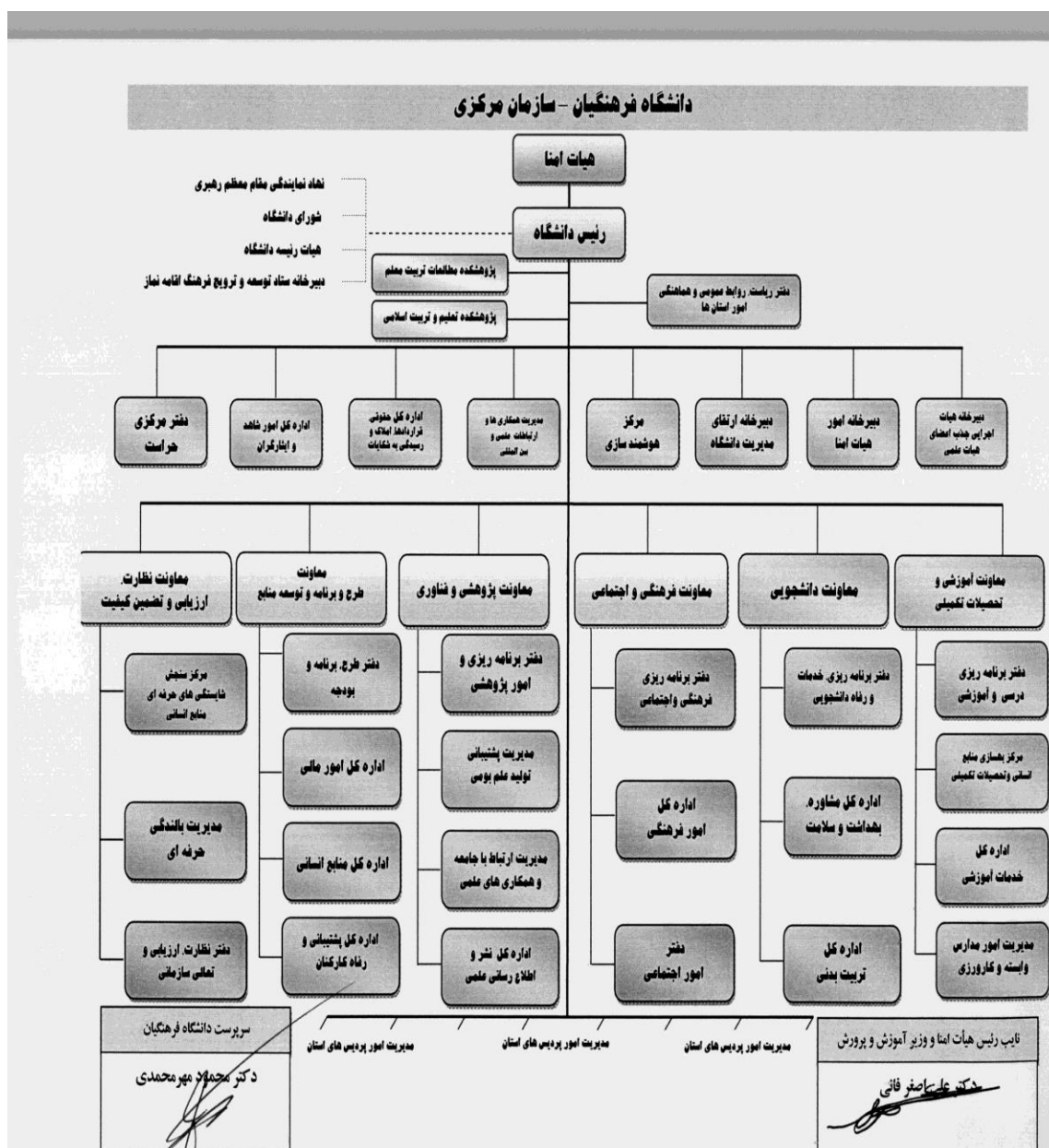
### رهیافت: بازطراحی سازمان نمای دانشگاه فرهنگیان در سه سطوح ستاد، استان و پردیس دانشگاهی

با عنایت به مبانی، نظریه‌های علمی تبیین‌شده و با در نظر گرفتن رویکردهای چهارجانبه و بالاخص آموزه‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش<sup>۱</sup>، برنامه‌های توسعه کشور (ماده ۲۰)، اساسنامه و فلسفه وجودی دانشگاه فرهنگیان، آیین‌نامه سازماندهی و تشکیلات، الزامات، نیازها و تحولات سریع آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و فناوری در دانشگاه، نظرات و رهنمودهای سازنده مدیران، معاونان و کارشناسان ارشد دانشگاه و بالاخص اجماع نظرات نخبگان و قضاوت‌های شهودی و

۱. مصوب جلسات ۶۸۱ تا ۶۹۷، شورای عالی انقلاب فرهنگی

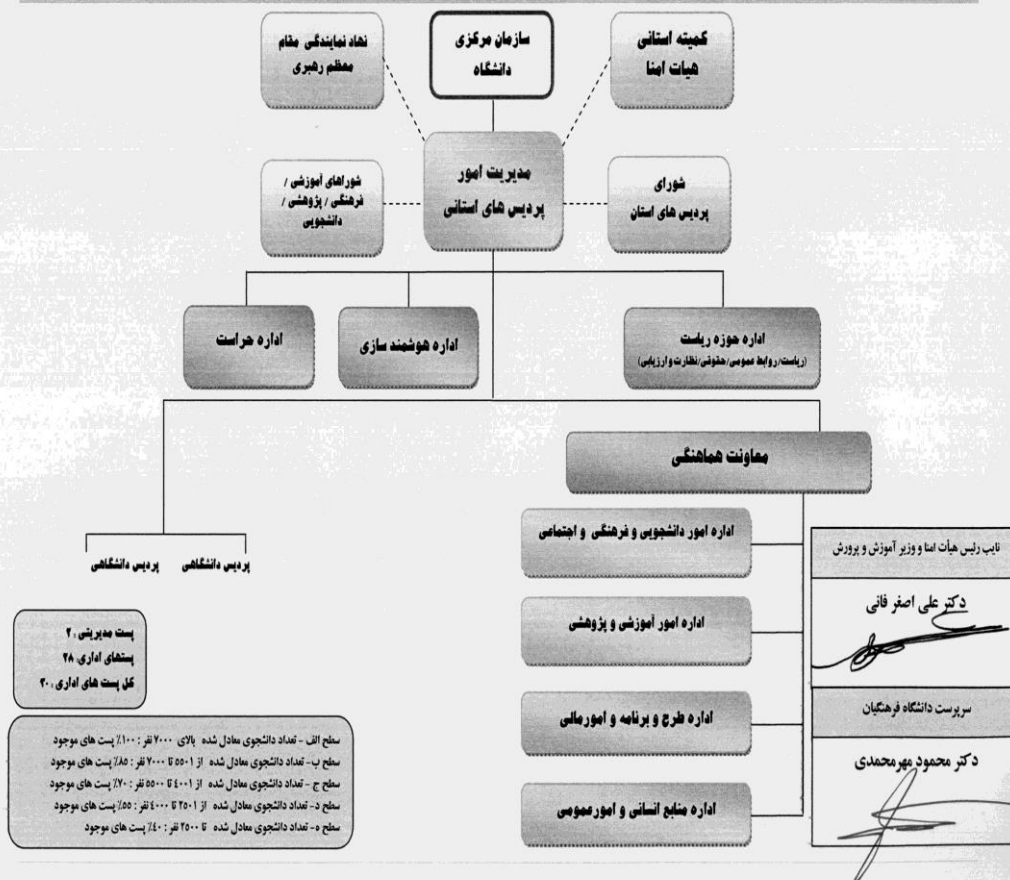


ایمانی متخصصان موضوعی، "سازمان نمای دانشگاه (سازمان مرکزی) و به تبع آن سازمان نمای مدیریت استان‌ها و پردیس‌های دانشگاهی (و واحدهای تابعه)" با عنایت به مفاد آئین‌نامه و الزامات آن و این به استناد مصوبات اولین جلسه هیات امنای دانشگاه فرهنگیان به تاریخ ۱۳۹۱/۴/۲۴ که سطح دانشگاه را رده الف (ردیف اول جدول ۲) تعیین‌شده، در قالب ۲۶ واحد ستادی طراحی و انسجام‌یافته که در قالب نمودارهای شش‌گانه، ارائه می‌گردند.





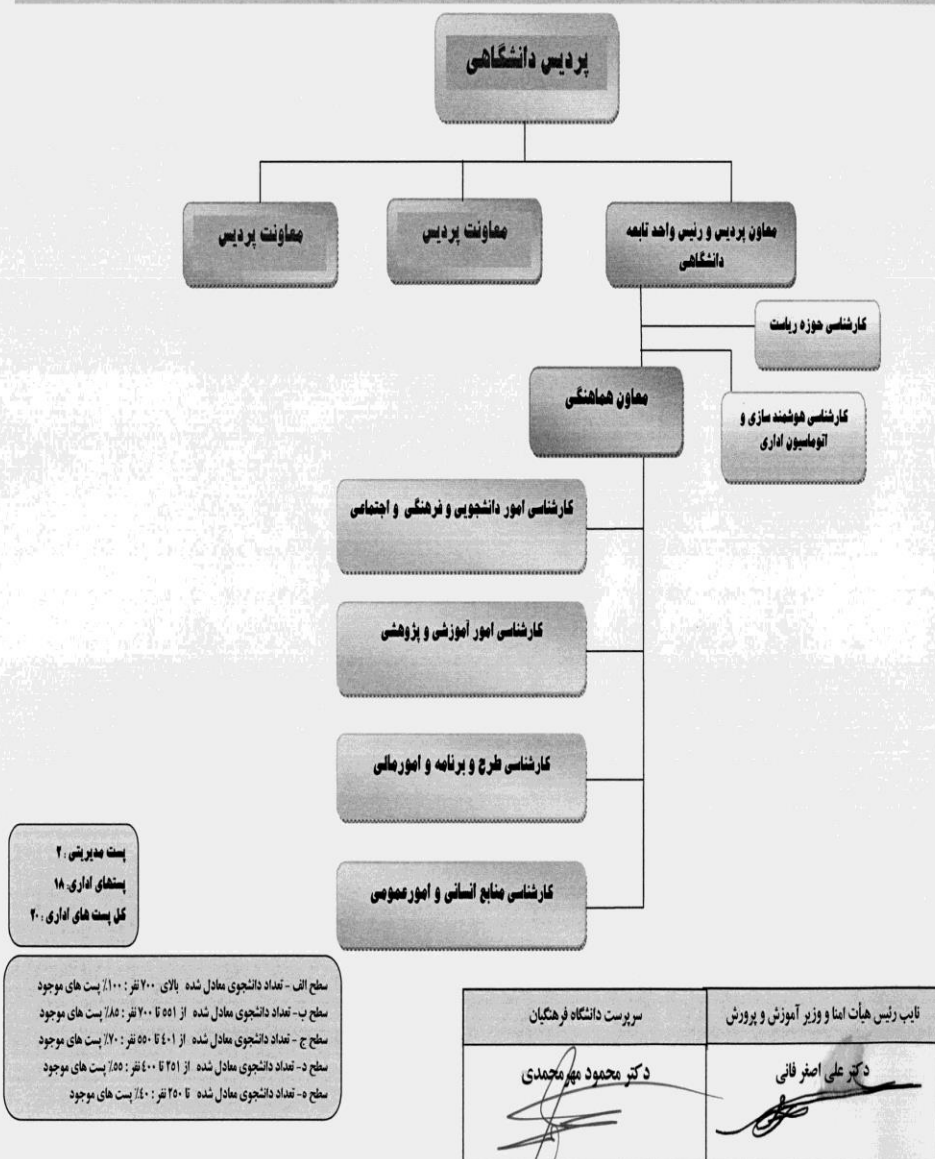
دانشگاه فرهنگیان - نمودار سازمانی مدیریت امور پردیس های استانی - نوع ب (استان یا دو پردیس دانشگاهی / استان یا دو پردیس دانشگاهی و یک واحد تابعه)



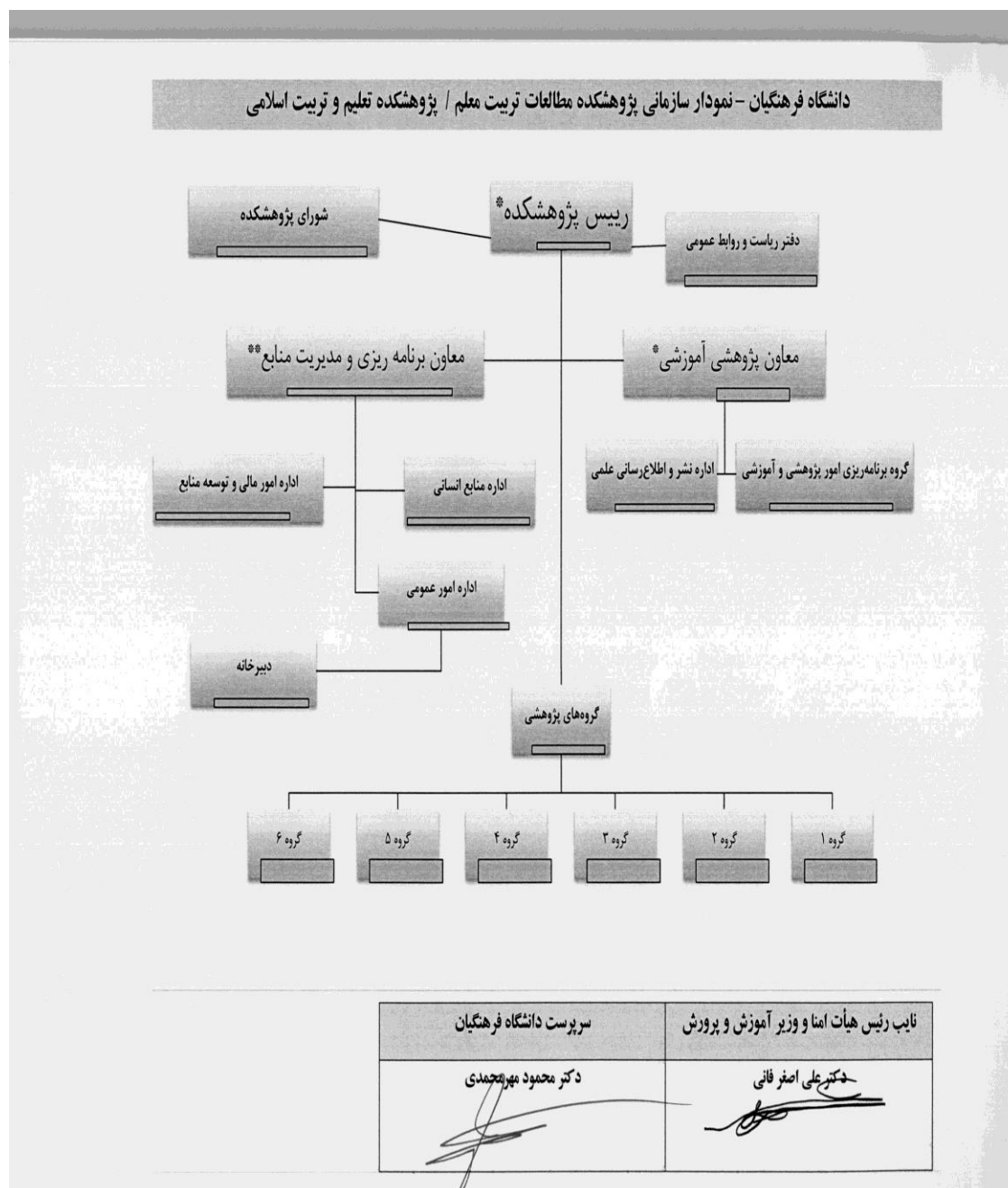




## دانشگاه فرهنگیان - واحد تابعه دانشگاهی



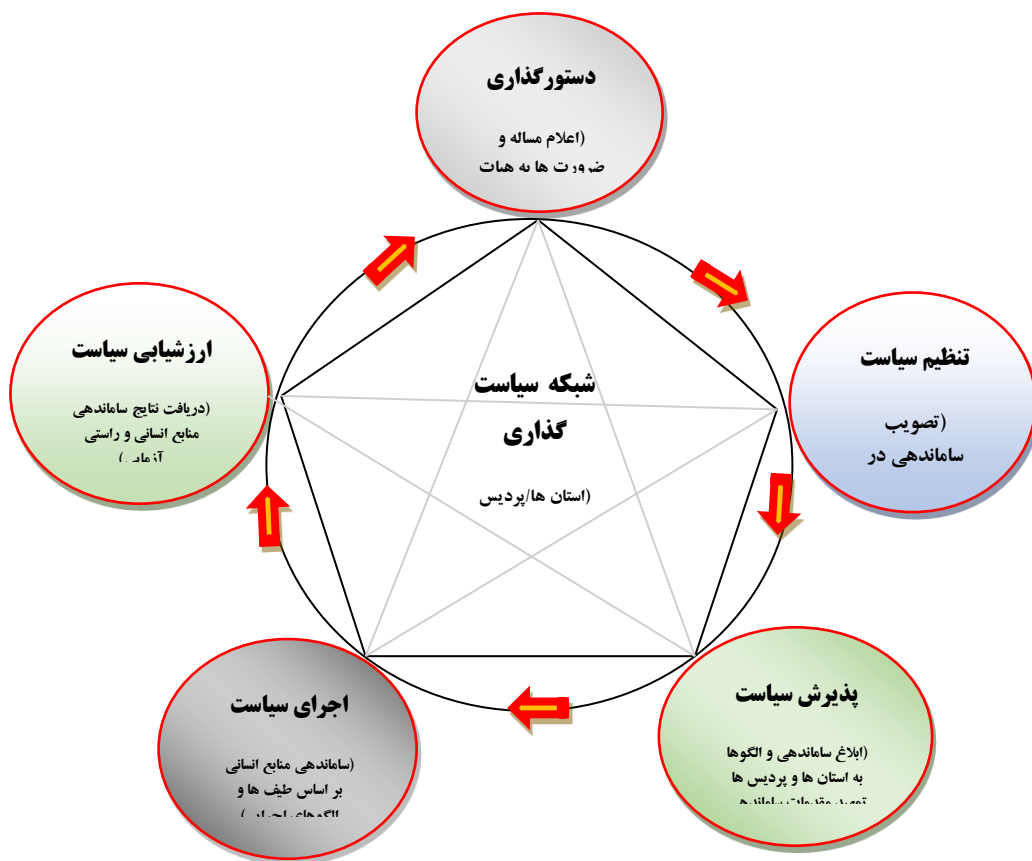




## بخش دوم: ساماندهی منابع انسانی در دانشگاه فرهنگیان

در راستای پیشبرد سیاست‌های کلان دانشگاه در استفاده مطلوب و بهره‌وری از منابع انسانی متخصص، بهبود مدیریت، کیفیت‌بخشی و گسترش رضایت و ایجاد انگیزش، تحقق اهداف سند راهبردی، تعالی، پویایی و نشاط در بزرگترین دانشگاه تربیت معلمی کشور، ایجاد فرصت‌های برابر در بهره‌مندی از ظرفیت‌های موجود و تمرکززدایی و تفویض اختیارات بیش‌تر به استان‌ها، ارتقای نظارت و ارزیابی مستمر در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری؛ از جمله عواملی هستند که لزوم پرداختن به ساماندهی منابع انسانی دانشگاه را اجتناب‌ناپذیر می‌سازند. برای پاسخ‌گویی سریع و موثر به این موضوعات، نیاز است تا اصول و سیاست‌های ساماندهی متناسب با ماهیت و مأموریت دانشگاه تدوین، تصویب و ابلاغ شود (سیاست‌های ساماندهی، ۱۳۹۶).

### چرخه سیاست‌گذاری ساماندهی منابع انسانی در دانشگاه فرهنگیان



### اصول حاکم بر ساماندهی (با رویکرد اقتصاد مقاومتی)

- ۱- عدالت در پرداخت‌ها و جبران خدمات (با تأکید بر عملکرد، توانمندی، جایگاه و ویژگی‌های شغل و شاغل)
- ۲- اهتمام به اثربخشی و کارایی در فرایندها و روش‌ها به منظور تسریع و تسهیل در ارائه خدمات
- ۳- صرفه‌جویی، تفویض اختیار و تمرکززدایی امور از ستاد به صف

۴- اجرای تدریجی ساختار و تشکیلات مصوب هیات امنا با رویکرد چابک‌سازی و منطقی‌ساختن تشکیلات نظام اداری در جهت تحقق اهداف چشم‌انداز

#### **اهداف کلان ساماندهی (با رویکرد اقتصاد مقاومتی)**

- ۱- تقویت و نهادینه‌سازی وجدان کاری، انضباط اجتماعی، فرهنگ خودکنترلی، امانت‌داری، صرفه‌جویی
- ۲- ارتقاء سلامت نظام اداری و رشد ارزش‌های اخلاقی در آن از طریق اصلاح فرآیندهای قانونی و اداری، بهره‌گیری از امکانات فرهنگی و به‌کارگیری نظام مؤثر پیشگیری و برخورد با تخلفات
- ۳- قانون‌گرایی، اشاعه فرهنگ مسئولیت‌پذیری اداری و اجتماعی، پاسخ‌گویی و تکریم ارباب‌رجوع و شهروندان و اجتناب از برخورد سلیقه‌ای و فردی در کلیه فعالیت‌ها
- ۴- ارتقای فرهنگ‌سازمانی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی و کرامت انسانی و ارج نهادن به سرمایه‌های انسانی و اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای

۵- ایجاد انگیزش و رضایت در نیروی انسانی

۶- دانش‌گرایی، توانمندسازی و شایسته‌سالاری مبتنی بر اخلاق اسلامی و مهارت‌های منابع انسانی

#### **سیاست‌های اجرایی (با رویکرد اقتصاد مقاومتی)**

۱- تفویض اختیار (با رعایت الزامات تمرکززدایی امور از ستاد به صف برابر با مصوبات هیات اجرایی منابع انسانی دانشگاه و شیوه‌نامه‌های ابلاغی)

۲- استقرار کامل تشکیلات جدید (توجه به اصل افزایش اثربخشی و کارایی، سرعت آرایه و کیفیت خدمات و بهره‌وری منابع انسانی)

۳- سازماندهی نیروهای انسانی

۴- انتقال / ماموریت

۵- به‌کارگیری بازنشستگان

۶- خرید خدمات و برون‌سپاری

۷- جذب و به‌کارگیری نیروهای قراردادی جدید

۸- توانمندسازی و نگهداشت

۹ - پایان خدمت نیروی انسانی

۱۰- نظارت و ارزیابی و اصلاح برنامه‌ها

## راهکارهای عملیاتی (با رویکرد اقتصاد مقاومتی)

سیاست ۱- تفویض اختیار (با رعایت الزامات تمرکززدایی امور از ستاد به صف برابر با مصوبات هیات اجرایی منابع انسانی دانشگاه و شیوه‌نامه‌های ابلاغی)

### راهکارهای عملیاتی

- اعمال مدرک تحصیلی جدید اخذشده توسط اعضای غیرهیات علمی
- اعطای پایه‌های استحقاقی سالیانه و تشویقی اعضای غیرهیات علمی
- ارتقاء رتبه شغلی اعضای غیرهیات علمی
- انتصابات در پست‌های معاونین پردیس و پایین‌تر
- نقل و انتقال (درون استانی) اعضای غیرهیات علمی
- جذب و به‌کارگیری بازنشسته و افراد غیرشاغل

سیاست ۲- استقرار کامل تشکیلات جدید (توجه به اصل افزایش اثربخشی و کارایی، سرعت ارابه و کیفیت خدمات و بهره‌وری منابع انسانی)

### راهکارهای عملیاتی

- ساختار و تشکیلات جدید دانشگاه با رویکرد تدریجی و با رعایت سطوح تشکیلاتی بر اساس طیف‌بندی و مصوبات ساماندهی منابع انسانی تا سقف پست‌های مجاز قابل تخصیص در ستاد و استان‌ها پیاده‌سازی و اجرا می‌شود.
- استقرار تشکیلات مدیریت‌های استانی با نگاه اقتضایی و انعطاف‌پذیر، الگوی اجرایی ساختار با وصف تعیین و انتصاب مدیر/ سرپرست استان و روسا/ سرپرستان پردیس‌ها و واحدهای تابعه به‌نحو مستقل در همه استان‌ها و چینش پست‌های سازمانی با اولویت پست‌های ترکیبی، با رعایت اقدام‌های ذیل طراحی و به همراه تفاهم‌نامه ساماندهی منابع انسانی استان، امضا و مبادله خواهد شد.
- تعداد پست‌های سازمانی تخصیص‌یافته از سقف‌های تعیین‌شده، تجاوز ننماید.
- سطح پست‌های سازمانی (بااستثنای معاونین) در استان‌های نوع (ب) از سطح کارشناس مسئول، بالاتر نباشد.
- در ساختار مدیریت استان، تأمین نیروی انسانی موردنیاز برای تصدی مشاغل و پست‌های سازمانی متناسب با هدف تجمیع امور ستادی، پشتیبانی (رسته اداری و مالی)، نظارت و فناوری در استان، اولویت دارد. متقابلاً در ساختار سازمانی پردیس‌ها و واحدهای دانشگاهی، ساماندهی منابع انسانی موجود در مشاغل و پست‌های سازمانی مرتبط با وظایف و مأموریت‌های اصلی واحدهای صف دانشگاه یعنی در حوزه‌های آموزشی، فرهنگی، پژوهشی و دانشجویی در اولویت خواهد بود.
- ساختمان مدیریت استان (بااستثنای موارد مستقرشده قبلی در خارج از محدوده پردیس‌های دانشگاهی) در محدوده یکی از پردیس‌های دایر استان مستقر شود.
- سطح پست‌های سازمانی در استان‌های نوع (الف) خراسان رضوی، تهران، فارس، خوزستان و مازندران از سطح کارشناس مسئول، به رییس اداره ارتقاء می‌یابد.

### سیاست ۳- سازماندهی نیروی انسانی

#### راهکارهای عملیاتی

- ساماندهی، با نگاه چابک‌سازی و منطقی‌ساختن تشکیلات نظام اداری معطوف به نیروی انسانی شاغل موجود است که با رعایت اصل توازن و بهره‌مندی بهینه از منابع در دسترس دانشگاه به‌عمل می‌آید.
- ساماندهی آموزش‌گران در چارچوب مصوبات هیأت امناء و هیات رییسه دانشگاه و برابر تصمیمات کمیته ذی‌ربط انجام می‌شود.
- ساماندهی و جایابی نیروهای قراردادی شاغل از طریق اصلاح عناوین شغلی مندرج در قرارداد؛ عنوان شغلی نیروهای قراردادی (کار معین) دانشگاه، با مجوز کارگروه تخصصی ذی‌ربط و بارعایت ضوابط و مقررات مربوط، متناسب با نیاز و مشروط به احراز شرایط مشاغل کارشناسی با پیشنهاد مدیریت استان قابل اصلاح می‌باشد.
- ساماندهی و سازماندهی منابع انسانی دانشگاه با لحاظ مصوبه هیات رییسه دانشگاه، مبنی برتنظیم زمان ساعت کاری در قالب ۵ روز در هفته و با سقف ۴۰ ساعت در هفته، انجام می‌شود.

### سیاست ۴- انتقال / ماموریت

#### ➤ راهکارهای عملیاتی

#### انتقال

- بااستناد ماده (۱۵) آیین‌نامه استخدامی اعضای غیرهیات علمی دانشگاه، کارکنان رسمی سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و دستگاه‌های اجرایی، حسب نیاز دانشگاه و موافقت موسسه مربوط، صرفاً با رعایت و یا احراز شرایط ذیل می‌توانند با حفظ پیشینه خدمتی به دانشگاه فرهنگیان منتقل شوند.
  - الف) انتقال ردیف اعتباری و بودجه‌ای موضوع بند (و) از دستگاه قبلی به دانشگاه
  - ب) دارا بودن حداقل ۳ سال سابقه مأموریت مستمر در سنوات قبل (متصل به زمان انتقال) در دانشگاه فرهنگیان
  - ج) احراز صلاحیت حرفه‌ای از طریق ساز و کار مصاحبه تخصصی یا آزمون علمی و عملی
  - د) قابلیت ده سال ماندگاری در دانشگاه (محاسبه مدت ماندگاری بر مبنای سنوات خدمتی دارندگان مدرک لیسانس، حداکثر ۲۰) بیست سال سابقه خدمت و دارندگان مدارک فوق‌لیسانس و بالاتر حداکثر ۲۵) بیست‌وپنج سال سابقه خدمت، از تاریخ موافقت با ماموریت به دانشگاه می‌باشد
  - ه) نتایج قابل قبول ارزیابی عملکرد دوره‌های قبل (حصول رضایت شغلی از طریق نظرخواهی از مدیر بلافاصل و با تایید بالاترین مقام حوزه (معاونت) در دانشگاه انجام خواهد شد)
  - به ازای هر سه (۳) نفر بازنشسته رسمی غیرهیات علمی شاغل در پست‌های سازمانی اداری (با رعایت ضوابط بندهای الف - ج - د) انتقال یک نفر نیروی رسمی واجد شرایط در رشته شغلی مرتبط امکان‌پذیر است.
- تبصره: به‌منظور تسریع در جایگزینی نیروی بازنشسته، دارا بودن حداقل ۱ سال سابقه مأموریت مستمر در استان مربوطه، کفایت می‌کند.



- به منظور تامین و توازن نیروی انسانی رسمی در مدیریت استان/ پردیس/ واحد تابعه دانشگاهی دانشگاه که کمتر از ۵۰٪ نیرو رسمی تمام وقت دانشگاه را دارند، با رعایت ضوابط بندهای الف-ج-د) انتقال نیروی رسمی واجد شرایط، به نسبت کمبود نیروی انسانی تا رسیدن به سقف ۵۰٪ فوق الذکر، امکان پذیر است (دارا بودن حداقل ۶ ماه سابقه مأموریت مستمر در استان مربوطه، کفایت می کند).
- انتقال اعضای هیات علمی رسمی سایر دانشگاه ها در صورت نیاز پس از کمیته نقل و انتقالات اعضای هیات علمی دانشگاه و موافقت هیات اجرایی جذب و تأیید رییس دانشگاه با رعایت ضوابط و مقررات مربوطه مشروط به تأمین اعتبار، بلامانع است.
- انتقال آموزش گران (اعضای غیرهیات علمی که با مدرک دکتری از آموزش و پرورش در دانشگاه فرهنگیان به امر آموزش اشتغال دارند، ممنوع می باشد)

#### ماموریت

- به کارگیری نیروی انسانی به صورت مأمور
- در اجرای ماده (۱۴) آیین نامه استخدامی اعضای غیرهیات علمی به کارگیری نیروی انسانی جدید به صورت مأمور از بین اعضای رسمی قطعی سایر دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری دولتی و دستگاه های اجرایی، صرفاً در صورت نیاز دانشگاه و موافقت دستگاه مبدأ، در حدود قوانین و مقررات مربوط و از طریق ساز و کارهای فرآیند رقابتی و انتخاب اصلح، در چهارچوب مصوبات ساماندهی نیروی انسانی و با رعایت شرایط احراز، «تا سقف مصوب پست های سازمانی تخصیص یافته» و منحصرأ به صورت پرداخت حقوق از مبدا و با دریافت مزایای غیرمستمر از دانشگاه مجاز می باشد.
- مأموریت افراد دارای مدرک لیسانس با بیش تر از (۲۰) بیست سال سابقه خدمت و دارندگان مدارک فوق لیسانس و بالاتر با بیش تر از (۲۵) بیست و پنج سال سابقه خدمت در مشاغل اداری و پست های سازمانی دانشگاه در همه ی سطوح ممنوع است.
- تبصره: به منظور تجلیل و حمایت از خانواده معظم شهدا، جانبازان و ایثارگران و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت در دانشگاه، اولویت جذب و به کارگیری مأمورین در شرایط مساوی با افراد غیرایثارگر، با خانواده معظم شاهد (پدر و مادر، فرزند، ...) یا مفقودالثر یا آزادگان، جانبازان و ایثارگران با ۶ ماه حضور در جبهه، می باشد.
- احکام کلیه مأمورین جدید (اعضای غیرهیات علمی و متصدیان سمت های سازمانی) به دانشگاه در پست های سازمانی کارشناسی/ کارشناس مسئولی / رییس اداره (در سال اول مأموریت) به صورت پرداخت حقوق از مبدا و با دریافت مزایای غیرمستمر از مقصد صادر می شود.
- نحوه پرداخت و صدور احکام، مدیران ستادی، استانی، روسای پردیس و واحدهای تابعه و پست های همتراز آن با احراز شرایط لازم، با تشخیص ریاست دانشگاه با مقام مجاز با رعایت تفاهم نامه منعقد شده دستگاه خواهد بود.
- تمدید مأموریت نیروی انسانی
- تمدید مأموریت اعضای رسمی قطعی در چهارچوب ضوابط استقرار تشکیلات و با توجه به نیاز سازمانی و مصوبات ساماندهی نیروی انسانی با رعایت موارد ذیل انجام می شود.



- نتایج قابل قبول ارزیابی عملکرد دوره‌های قبل و حصول رضایت شغلی (حصول رضایت شغلی از طریق نظرخواهی از مدیر بلافاصله و با تایید بالاترین مقام حوزه در دانشگاه انجام خواهد شد.
- احکام در سال دوم و سوم مأموریت به صورت پرداخت حقوق مزایای مستمر و غیرمستمر از مقصد صادر می‌شود.
- اعلام موافقت با تمدید مأموریت مدیران ستادی، استانی، و روستای پردیس و واحدهای تابعه، پست‌های هم‌تراز آن با احراز شرایط لازم و تایید ستاد ارتقا مدیریت دانشگاه و یا کمیته‌های منتخب، امکان‌پذیر خواهد بود.

#### ➤ به کارگیری نیروی تمام وقت آموزشی، به صورت مأمور

- شرایط عمومی:
  - الف) دارا بودن مدرک دکتری تخصصی در رشته مرتبط
  - ب) اخذ گواهی صلاحیت تدریس از کمیته ذی‌ربط با تایید معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی
  - ج) در چارچوب نیازهای سازمانی دانشگاه با اعلام مرجع ذی‌ربط
- تبصره ۱: اولویت جذب نیروی تمام وقت آموزشی با کسانی است که فرآیند جذب اعضای هیات علمی دانشگاه را طی کرده و منتظر ابلاغ سهمیه (ردیف) استخدامی می‌باشند.
- میزان ساعت تدریس این دسته از مأمورین به دانشگاه صرفاً با پرداخت حقوق و مزایای مستمر از مبداء و با ساعات موظف تدریس هفتگی به ترتیب: (با بیش از ۲۰ سال سابقه خدمت؛ ۱۶ ساعت تدریس موظف و با کمتر از ۲۰ سال سابقه خدمت؛ ۱۸ ساعت تدریس موظف) و بدون بهره‌مندی از تسهیلات جبران خواهد بود.

#### سیاست ۵- به کارگیری بازنشستگان

##### ➤ راهکارهای عملیاتی

- تمدید و یا انعقاد قرارداد جدید با رعایت مقررات مربوط، توسط اداره کل امور حقوقی، قراردادها و رسیدگی به شکایات انجام می‌پذیرد.
  - در موارد تمدید ارایه نتایج ارزیابی عملکرد دوره قبل و حصول رضایت شغلی با نظرخواهی از مدیر بلافاصله و تایید معاونت، در سقف اعتبارات و در چارچوب تفاهم‌نامه بودجه و با رعایت ضوابط و مقررات مربوطه خواهد بود.
- تبصره ۱: حداکثر ۵۰٪ از نیروهای تخصصی در هر یک از واحدهای سازمانی می‌تواند از محل بکارگیری و تمدید قرارداد نیروهای قراردادی حجمی تامین گردد.
- تبصره ۲: در محاسبه نیروهای تخصصی به صورت نیروهای قراردادی حجمی هر ۴۰ ساعت کار در هفته برابر با یک نفر تمام وقت تلقی می‌گردد.
- تبصره ۳: تصدی پست‌های سازمانی توسط افراد (قرارداد حجمی) ممنوع می‌باشد

**تبصره ۴:** مدیریت استان / پردیس / واحد تابعه دانشگاهی هر یک، واحد مستقل محسوب می‌شوند و در سازمان مرکزی، هریک از معاونت‌ها و حوزه ریاست، یک واحد مستقل در استفاده از مفاد تبصره ۱ محسوب می‌شوند.

#### سیاست ۶- خرید خدمات و برون‌سپاری

##### ➤ راهکارهای عملیاتی

- برون‌سپاری حداکثری وظایف و تصدی‌گری‌ها (فعالیت‌های پشتیبانی و خدماتی، نگهداری، خدمات تغذیه و امور رفاهی دانشجویان و...) با رعایت مقررات در چارچوب بخشنامه مربوطه و تامین اعتبارات مورد نیاز از محل بودجه دانشگاه مورد تاکید می‌باشد.
- خرید خدمات (تامین نیروی انسانی) در قالب قرارداد حجمی و پیمانکاری حقیقی در چهارچوب آئین‌نامه مالی و معاملاتی و مجریان طرح‌های مطالعاتی، تحقیقاتی و خرید خدمات کارشناسی غیرموظف و نیز خدمات علمی و آموزشی با رعایت قوانین و مقررات مربوطه و در سقف مجاز پست‌های سازمانی قابل تخصیص از طریق اداره کل امور حقوقی و قراردادهای مجاز است. بکارگیری افراد، بدون اخذ مجوزهای لازم و قبل از طی مراحل اداری، ممنوع می‌باشد.
- استفاده از خدمات کار دانشجویی در حوزه‌های موردنیاز پردیس‌ها و واحدهای تابعه دانشگاهی از جمله فناوری / کتابخانه/ تربیت‌بدنی /... با رعایت آئین‌نامه مربوطه مجاز است.
- در صورت کمبود نیروی انسانی در پست‌های سازمانی به‌ویژه در بخش‌های سرپرست شبانه‌روزی و یا نگهداری پرداخت اضافه کار جبرانی براساس دستورالعمل مربوطه بلامانع است.
- استفاده طرح از کارورزی دانشجویان سایر دانشگاه‌ها براساس تفاهم‌نامه‌ای که به‌همین منظور منعقد می‌شود بلامانع خواهد بود.
- استفاده از ظرفیت سرباز امریه موضوع مفاد ماده ۳۳ قانون احکام دائمی برنامه‌های توسعه کشور مجاز خواهد بود.

#### سیاست ۷- جذب و بکارگیری نیروهای قراردادی جدید

##### ➤ راهکارهای عملیاتی

- به‌منظور تامین بخشی از کمبود نیروی انسانی در بخش‌های کارشناسی (در راستای جزء چهارم، اهداف مدیریت منابع انسانی موضوع ابلاغیه دولت مبنی بر تهیه برنامه عملیاتی اصلاحات اداری به منظور کاهش نسبت کارکنان (رسمی به کل کارکنان) ۹۰ نفر از طریق آزمون سراسری جذب می‌گردد.
- تبصره:** نیازهای هر حوزه در ستاد/صف به استناد ساماندهی و با تشخیص کارگروه تخصصی منابع انسانی خواهد بود.

#### سیاست ۸- توانمندسازی و نگهداشت

##### ➤ راهکارهای عملیاتی

- استقرار نظام ارتقا و انتصاب مبتنی بر شایسته‌سالاری با رعایت شرایط احراز و طی مراحل اداری.

- نیازسنجی و برنامه‌ریزی برای آموزش‌های تخصصی اعضا شاغل در تمامی سطوح پست‌های سازمانی، حداقل به مدت ۴۰ ساعت با اولویت اعضای جدیدالاستخدام و تبدیل وضعیت‌ها
- اعطای مأموریت‌های تحصیلی به اعضا با رعایت ضوابط و مقررات مربوطه
- پیش‌بینی ساز و کارهای انگیزشی و رفاهی جبران خدمات منابع انسانی و ارائه بسته رفاهی در سقف اعتبارات مصوب (اعم از اعضای هیات علمی و اعضای غیرهیات علمی)
- پرداخت اضافه کاری به‌منظور جبران بخشی از خدمات همکاران در سطوح مختلف دانشگاه (اعم از سازمان مرکزی، مدیریت امور استانی، پردیس و واحدهای دانشگاهی تابعه) و در چارچوب مصوبات هیات ریسه و دستورالعمل مربوطه و پس از تأمین اعتبارات لازم
- اصلاح قواعد تطبیق برابر با (روش ابلاغی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و مصوبات هیات اجرایی مربوطه)

#### سیاست ۹- پایان خدمت نیروی انسانی

##### ➤ راهکارهای عملیاتی

- زمینه‌سازی و تسهیل خروج نیروهای واجد شرایط بازنشستگی عادی در رأس موعدهای مقرر با اولویت نیروهای مازاد
- مجازبودن بازخرید نیروی انسانی مشروط به تأمین اعتبار (اجرای احکام قطعی مراجع قضایی و آرای قطعیت یافته هیات‌های رسیدگی به تخلفات اداری کارکنان و انتظامی اعضای هیات علمی دانشگاه الزامی است).
- پذیرش استعفا عضو با رعایت مقررات مربوط
- مجازبودن پذیرش مرخصی بدون حقوق اعضای متقاضی
- بلامانع بودن مأموریت به سازمان‌های دیگر در صورت اخذ موافقت و احراز عدم‌نیاز محل خدمت با پرداخت حقوق از مقصد
- مجاز بودن انتقال دايم به سازمان‌ها و نهادهای دیگر با تایید مقام بلافصل
- اعلام خاتمه مأموریت یا عدم‌تمدید مأمورین به دانشگاه در صورت عدم‌نیاز یا فقدان شرایط ادامه همکاری
- لغو قرارداد اعضای قراردادی با رعایت ضوابط آئین‌نامه استخدامی اعضای غیرهیات علمی یا عدم‌تمدید قرارداد پس از پایان‌مدت آن
- موافقت با تقاضای بازنشستگی پیش از موعد اعضا منوط به تأمین اعتبار لازم برای پرداخت‌های ضروری مربوطه پس از اعلام‌نظر صندوق بازنشستگی و طبق مقررات مربوط.

## سیاست ۱۰- نظارت و ارزیابی و اصلاح برنامه‌ها

### ➤ راهکارهای عملیاتی

- به منظور افزایش میزان تحقق اهداف و اجرایی قوانین و مقررات، موثر بودن ۳۰ درصدی عوامل مرتبط با مدیریت بهینه منابع انسانی در ارزیابی مدیران استانی
- توجه به نظارت مستمر از طریق فرایند نظارت هم‌تا در سطح کشور
- سنجش میزان موفقیت مدیریت استان‌ها در موضوعات اداری از قبیل شفافیت، پاسخ‌گویی و بهرووری و اجرای قانون
- آسیب‌شناسی منابع انسانی و ارائه راه‌حل‌های اجرایی در جهت بهبود عملکرد.

### ره‌آورد نهایی (جمع‌بندی و نتیجه‌گیری)

برآیند آن‌چه در این بررسی مطمح‌نظر قرار گرفت این بود که منابع انسانی با ارزش‌ترین عامل تولید و منبع اصلی زاینده مزیت رقابتی و ایجادکننده قابلیت‌های کلیدی هر دانشگاه است و عامل انسانی منبع راهبردی و به بیانی دقیق‌تر، سرمایه اجتماعی و دارایی ارزش‌زا برای دانشگاه‌ها محسوب می‌شود. بر این اساس برنامه‌ریزی منابع انسانی جزء ساختارهای اصلی برنامه‌ریزی توسعه‌ای، استراتژیک و سنواتی است و سنگ زیربنای برنامه‌ریزی منابع انسانی شناخت مفروضاتی است که تصمیمات در آن اتخاذ می‌شود و در صورت پیش‌بینی و تفسیر مناسب، اهداف موردانتظار تحقق می‌یابد.

آن‌چه که در سال‌های اخیر در برنامه‌ریزی منابع انسانی در دانشگاه‌ها مطمح‌نظر قرار می‌گیرد و برای آن برنامه‌ریزی انجام می‌گیرد، شناخت از وضعیت موجود (داخلی و خارجی) دانشگاه به‌منظور مواجهه با آینده است، چرا که آن جنبه‌ای از برنامه‌ریزی دانشگاه است که به‌جای توجه به مسائل مالی یا دیگر منابع به نیروی انسانی توجه دارد و تجزیه و تحلیل قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدات با توجه به عوامل داخلی و خارجی تاثیرگذار بر فعالیت‌های دانشگاه صورت می‌گیرد. هم‌چنین با افزایش رقابت و کمیابی پرسنل متبحر با احتیاجات مناسب، برنامه‌ریزی و مدیریت منابع، تلاش بسیاری را در راستای برنامه‌ریزی منابع انسانی می‌طلبد. از این‌رو، بررسی الگوها و مدل‌های مختلف برنامه‌ریزی و ساماندهی منابع انسانی و استفاده بهینه از آن‌ها در دانشگاه جهت برنامه‌ریزی و بهسازی منابع انسانی مثمر‌تر خواهد بود.

## منابع

- استیون پی. رابینز، (۱۳۹۵). تئوری سازمان: ساختار و طرح سازمانی، ترجمه سیدمهدی الوانی، حسن دانایی فرد، تهران، ناشر: صفار.
- دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۱). آئین‌نامه سازماندهی و تشکیلات ساختار دانشگاه.
- دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۶). سیاست‌های ساماندهی منابع انسانی، مصوب هیات رئیسه، اداره کل منابع انسانی.
- دسلر، گری، مبانی مدیریت، (۱۳۷۶). مترجم: داود مدنی، تهران، پیشبرد، چاپ دوم.
- دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۷). لغت نامه، جلد نهم.
- رضائیان، علی. (۱۳۸۶). مبانی سازمان و مدیریت، تهران، سمت، چاپ دهم.
- سلطانیه، ابوالقاسم یوسف و پیشکار، سمیه، (۱۳۹۴). بررسی تأثیر ساختار سازمانی بر بهبود عملکرد مدیریت سازمان، کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم انسانی، کد COI مقاله: ۱۱ICMHCONF\_۰۳۳۸، زبان مقاله: فارسی.
- عبدخوشخو، محمدرضا، (۱۳۹۱). هم‌راستایی راهبردهای منابع انسانی با راهبردهای سازمان و تأثیر آن بر عملکرد (مورد مطالعه گروه بهمن)، پایان‌نامه ارشد (منتشر نشده)، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- شورای عالی اداری. (۱۳۹۳). سیاست‌های کلی نظام اداری مبنی بر «عدالت‌محوری در جذب، تداوم خدمت و ارتقاء منابع انسانی» و «چابک‌سازی، متناسب‌سازی و منطقی ساختن تشکیلات نظام اداری، یکصد و شصت و پنجمین جلسه».
- گوران عرفانی؛ احسان دیزانی، (۱۳۸۹). ساماندهی، از واژه تا عمل؛ قرائت واژه ساماندهی در مداخلات شهری، نشریه باغ نظر، مقاله: علمی-پژوهشی، مقاله ۴، دوره ۷، شماره ۱۳، اردیبهشت ۱۳۸۹، صفحه ۴۹-۶۰.
- نیکواقبال، علی اکبر. (۱۳۸۷). برگزیده نظریه‌های سازمان و مدیریت، تهران، سمت، چاپ اول، ص ۴۱-۴۲.
- Ioan Radu (2014). Intelligence Cycle Integration within Decisional System among Public Administration, Procedia Economics and Finance, 15, 864-870.

## **The process of organizing the organization of the University of Cultural Sciences; organizing human resources and providing a policy cycle in the universit.**

### **Abstract**

Undoubtedly, the most important principle for managing the university's macro, organizational organization is based on the rules and regulations. The first step in organizing a roadmap is to create an insight and common understanding of the purpose, coordinates, and methodology of the organization. The organization of the university involves the coherence of the headquarters and queues within the organizational framework through the modification of roles and functions, and the transformation of structures and the regulation of relationships and relationships between them, in order to increase productivity and reduce functional conflicts. When the university headquarters is interacting with the queue complex and the roles and responsibilities of each department are identified in the achievement of the university's goals, the comprehensive system for organizing the university is explained. The purpose of this paper is to explain the organizational organization mechanism and to organize the human resources of the university.

The study seeks to show that universities, in particular, the University of Cultural Sciences, why and how can organize and structure their organization as a leading educational organization in the process of educating teacher students in the country.

This study deals with the following aspects with the documentary methodology and expert opinion of managers.

1. The process of organizing the organization in the first place
2. The organization of human resources of the University in the second place in two general areas of the basic elements including the principles, objectives, and executive policies and operational strategies corresponding to each of the executive policies

**Keywords:** *regulations, structure, organization, organization*



## بررسی رابطه توسعه‌ی حرفه‌ای، با عملکرد شغلی معلمان ابتدایی شهر زنجان

مجید محمدی فومنی<sup>۱</sup>

محمد تقی حیدری<sup>۲</sup>

اکبر حیدری<sup>۳</sup>

حسین احمدی مقدم<sup>۴</sup>

لیلا سرابی<sup>۵</sup>

### چکیده

موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد و حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی و با هدف رابطه توسعه‌ی حرفه‌ای با عملکرد شغلی معلمان ابتدایی شهر زنجان انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر زنجان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تدریس هستند تشکیل می‌داد که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری این پژوهش شامل پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بابایی (۱۳۹۳)؛ عملکرد شغلی نابدل (۱۳۸۶)، بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندمتغیری انجام شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که مؤلفه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای، عملکرد شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** توسعه‌ی حرفه‌ای، عملکرد شغلی، نظام آموزشی، شهر زنجان.

### مقدمه

همراه با پیدایش انقلاب صنعتی، یکی از مهم‌ترین پدیده‌های روانی - اجتماعی عصر جدید که توجه بسیاری از نظریه‌پردازان را به خود جلب کرده است، چگونگی وضع روحی و روانی افراد در سازمان است. این موضوع با کشف اهمیت روابط انسانی و پاداش‌های غیرمادی در مطالعات هاثورن<sup>۶</sup> شکل جدیدتری پیدا کرد، به گونه‌ای که تصور نظریه‌پردازان سازمانی را از علل و عوامل فیزیکی مرتبط با عملکرد بهتر به سمت عوامل انسانی سوق داد (حیدری و رجایی‌پور، ۱۳۸۷، صص ۴۳-۴۰). در نتیجه

<sup>۱</sup>. دکترای برنامه ریزی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان زنجان

<sup>۲</sup>. عضو هیئت علمی دانشگاه زنجان گروه جغرافیا

<sup>۳</sup>. دکترای مدیریت ورزشی، مدرس دانشگاه آزاد زنجان، رئیس گروه تحقیق و پژوهش آموزش و پرورش استان زنجان

<sup>۴</sup>. کارشناسی علوم تربیتی، آموزش و پرورش زنجان

<sup>۵</sup>. کارشناسی علوم تربیتی، آموزش و پرورش زنجان

<sup>۶</sup>. Hawthorne

روحیه‌ی کارکنان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل در روانشناسی سازمانی و روابط انسانی شناخته شد. روحیه کارکنان ترکیبی است از طرز تلقی، احساسات و عواطف فردی یا افراد نسبت به انجام کار تا حد توان در محیط کاری؛ در تعریف دیگری روحیه به احساس اطمینان، اعتماد، همدردی و دوستی که در بین کارکنان وجود دارد گفته می‌شود (هوی، تارتر و کتکمپ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). منظور از عملکرد شغلی، رفتارهایی است که افراد، در ارتباط با شغل از خود بروز می‌دهند یا به عبارتی میزان محصول، پیامد و یا بازدهی است که به موجب اشتغال فرد در شغل خود، حاصل می‌شود (رشیدپور، ۱۳۷۹، ص ۷۰).

هم‌چنین عملکرد شغلی به نحوه و میزان انجام وظایف و مسئولیت‌های محوله توسط آموزش‌گر گفته می‌شود (مورهد<sup>۲</sup>، ۱۳۷۴؛ به نقل از ایوبی، ۱۳۹۲، ص ۸۵).

عملکرد شغلی، به‌عنوان ارزش سازمانی رفتارهای شغلی کارمند در زمان‌ها و موقعیت‌های شغلی مختلف تعریف می‌شود. منظور از ارزش سازمانی برآوردی است که سازمان از فعالیت‌ها و خدمات کارکنان خود دارد؛ نظیر انجام وظیفه شغلی یا داشتن رابطه‌ی کاری مناسب با دیگر کارمندان (بورمان، الگن و کلیمسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). ضرورت بررسی این پدیده در سازمان آموزش و پرورش و در بین معلمان که مهم‌ترین و مؤثرترین عامل در مدرسه شناخته شده و در برابر عملکرد شغلی خود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اعمال هدفمند در سازمان مسئول می‌باشند احساس می‌شود. عملکرد معلمان در کلاس درس، یک عامل حیاتی در مؤسسات آموزشی است. معلمان ترکیبی از دانش، مهارت و توانایی‌های خود را با توجه به صلاحیت‌های عملکردی به کار می‌برند تا موجبات پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان را فراهم آورند (میرکمالی، اعلامی و نارنجستانی، ۱۳۹۱، صص ۴۹-۳۱).

اکثر محققان تلاش‌های خود را بر روی مطالعه‌ی معلمان متمرکز نموده‌اند تا بدین‌وسیله عواملی که بر عملکرد شغلی تأثیر می‌گذارد را درک و شناسایی نمایند، یکی از مجموعه برنامه‌های طراحی شده در راستای بهبود مهارت و دانش معلمان به‌منظور افزایش عملکرد آن‌ها در تدریس، تحقیق، مدیریت و پرورش، توسعه حرفه‌ای است (گولسبای، لاگس و بورم<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲). رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرف‌دار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه‌مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشتر، کانتر، کلاسمن، لاتکی، بامرت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

هر حرفه (شغلی، حرفه تلقی می‌شود که افراد آن خدمتی حیاتی و مهم به جامعه‌ها را نمی‌دهند) پیوسته باید دانش، تجارب و مهارت‌های خود را به‌روز نگه دارد که به آن توسعه حرفه‌ای می‌گویند. توسعه‌ی حرفه‌ای کلید اصلی پیشرفت معلمان و رشد حرفه‌ای آن‌ها است (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۱، صص ۱۷۶-۱۴۹).

هدف نهایی توسعه حرفه‌ای معلمان، انتقال یادگیری‌های حرفه‌ای به محیط کلاس و مدرسه و به تبع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲، صص ۵۶-۲۶).

عدم اتخاذ تدابیر مناسب در جهت تقویت و توسعه حرفه‌ای معلمان، باعث می‌شود آنان با حداقل روحیه و توان خود به کار مشغول بوده و همواره درصد فرصت‌طلبی و گریز از انجام وظیفه باشند، که این امر در نهایت کاهش کمیت و کیفیت عملکرد آنان و سازمان را در پی خواهد داشت (بسطامی، ۱۳۷۴، ص ۱۰۲). لذا انتظار می‌رود آموزش و پرورش در جهت تقویت توسعه

<sup>1</sup>. Hoi, Tartre and Catcamp

<sup>2</sup>. Morhed

<sup>3</sup>. Borman, Olgen and Klimsky

<sup>4</sup>. Gulsby, Lages and Borom

<sup>5</sup>. Richter, Canter, Claasman, LaTeX, Burmut

حرفه‌ای معلمان تلاش و جدیت نماید تا بتواند ضمن جلوگیری از مسائل فوق (فرصت‌طلبی و گریز از انجام وظیفه) موجبات بهبود روحیه و انگیزش آنان را در جهت عملکرد بیش‌تر فراهم کند.

به رغم پژوهش‌های فراوان (باچینسکی و هانسن، ۲۰۱۰؛ فیلدر، ۲۰۱۰؛ نایر و باگلر، ۲۰۰۸ و ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از طاهری و همکاران، ۱۳۹۲) انجام گرفته در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان، متغیرهای تأثیرپذیر از این پدیده در مراکز تربیت معلم کاوش نشده‌اند. در این پژوهش تأثیر توسعه حرفه‌ای معلمان بر عملکرد شغلی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی هست. جامعه آماری در این پژوهش را کلیه آموزگاران مقطع ابتدایی شهر زنجان که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تدریس بودند که طبق آمار ارائه شده از معاونت محترم آموزش ابتدایی اداره آموزش و پرورش شهر زنجان تعداد کل معلمین مقطع ابتدایی شهر زنجان بالغ بر ۱۵۰۰ نفر است. نمونه‌ی این کار با استفاده از جدول مورگان و کرجسی (۱۹۷۶)، ۳۰۰ نفر برآورد شده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد بدین‌صورت که از مناطق پنج‌گانه شهر زنجان؛ شمال جنوب، شرق، غرب و مرکز شهر هرکدام یک مدرسه ابتدایی دخترانه و یک مدرسه ابتدایی پسرانه انتخاب شدند و از هر مدرسه تعدادی به‌صورت تصادفی به پرسش‌نامه پاسخ دادند که جمعاً همان ۳۰۰ نفر می‌باشند.

### ابزار اندازه‌گیری

برای سنجش صلاحیت‌ها و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان از پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای (بابایی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۰)، استفاده شد. این پرسش‌نامه یک پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته است که مؤلفه‌های اصلی آن برگرفته از تحقیق ملائی‌نژاد (۱۳۹۱) هست که در واقع مؤلفه‌های مذکور در بیش‌تر تحقیقات انجام‌شده در این زمینه تقریباً وجود دارد و سؤالات پرسش‌نامه مذکور از این دلالت‌ها استخراج شده‌اس. و شامل ۳۹ ماده است و دارای سه خرده مقیاس هست که ۱۴ آیتم (به ترتیب سؤالات ۱ تا ۱۴) مربوط به صلاحیت شناختی، ۹ آیتم (به ترتیب سؤالات ۱۵ تا ۲۳) مربوط به صلاحیت نگرشی و ۱۶ آیتم (به ترتیب سؤالات ۲۴ تا ۳۹) مربوط به صلاحیت مدیریتی هست. برای بررسی روایی صوری و محتوایی آن از نظرات اساتید و متخصصان آموزشی استفاده شد. برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی ۳۲ نفر اجرا گردید و صلاحیت شناختی مهارتی، ۰/۹۱ صلاحیت نگرشی رفتاری ۰/۹۰ و صلاحیت مدیریتی ۰/۹۰ و پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۹۶ به دست آمد. برای اندازه‌گیری عملکرد شغلی از پرسش‌نامه عملکرد شغلی نابدل استفاده شد. این پرسش‌نامه در سال ۱۳۸۶ توسط نابدل به‌منظور سنجش عملکرد شغلی ساخته شده است و از ۲۰ سؤال ۵ گزینه‌ای با گزینه‌های (تقریباً همیشه، بیشتر اوقات، گاهی، به‌ندرت، هرگز) تشکیل شده است، در اکثر سؤالات شاخص رفتاری لحاظ شده تا بیانگر عملکرد افراد باشد و از سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده است. روش نمره‌گذاری پرسش‌نامه به این صورت است که در گزاره‌های مثبت به گزینه تقریباً همیشه (۵)، بیشتر اوقات (۴)، گاهی (۳)، به‌ندرت (۲)، هرگز (۱) نمره داده می‌شود در پژوهش ایوبی (۱۳۹۲) سلیس و روان بودن و توانایی مجموعه عبارات در اندازه‌گیری متغیرهای مربوطه مورد تأیید اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت. نتایج ضریب همبستگی نیز نشان داد پرسش‌نامه از روایی هم‌گرایی برخوردار هست چراکه تمامی سؤالات مربوط به هر مؤلفه

با خود مؤلفه همبستگی معنی‌داری داشتند (همبستگی مؤلفه‌ی شناختی با گویه‌های آن بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۰ مؤلفه عاطفی، بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۶ و مؤلفه رفتاری بین ۰/۲۰ تا ۰/۶۳ در نوسان بود).

#### یافته‌ها

در این پژوهش از آمار توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) برای توصیف داده‌ها و از آمار استنباطی (آزمون ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندمتغیری) برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

جدول ۱: آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای

متغیرها	توسعه شناختی	توسعه نگرشی	توسعه مدیریتی	توسعه حرفه‌ای	عملکرد شغلی
Z	۰/۶۶	۰/۵۱	۱/۱۴	۱/۳۳	۰/۸۲
P	۰/۷۶	۰/۹۶	۰/۱۴	۰/۰۶	۰/۵۱
سطح معناداری	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵

با توجه به نتایج جدول ۱ و سطوح معناداری به‌دست آمده هر یک از متغیرهای پژوهش که بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، داده‌های تمام متغیرها نرمال است و برای آزمون هریک از متغیرها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. برای بررسی این فرضیه که کدام‌یک از ابعاد توسعه حرفه‌ای می‌تواند نقش مؤثری در پیش‌بینی عملکرد شغلی ایفا کند از روش رگرسیون خطی چندگانه استفاده گردید. بدین ترتیب پس از تأیید پیش‌فرض‌های رگرسیون، از این روش برای پاسخ به این سؤال که آیا مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند عملکرد شغلی را پیش‌بینی کنند، استفاده گردید. اولین آزمون تست مدل کلی می‌باشد. در واقع اگر حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین تحقیق روی متغیر ملاک تأثیر معنادار داشته باشد، مدل پژوهش‌گر تأیید می‌گردد. فرض صفر و خلاف به صورت زیر می‌باشد.

$$\left\{ \begin{array}{l} H1: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_5 \\ H2: \beta_i \neq 0 \quad \forall \text{ one } i \text{ for } i = 1, 2, 3, 4, 5 \end{array} \right.$$

جدول ۲: نتایج رگرسیون عوامل توسعه حرفه‌ای بر عملکرد شغلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	sig
رگرسیون	۲۸۰۵۲/۸۷	۳	۹۳۵۰/۹۵	۴۴/۷۹	۰/۵۶	۰/۳۲	۰/۳۱	۰/۰۰۱
باقی مانده	۵۹۷۰۴/۸۵	۲۸۶	۲۰۸/۷۶					
کل	۸۷۷۵۷/۷۳	۲۸۹						

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود مقدار sig کم‌تر از ۰/۰۵ شده است و نشان از معنی‌دار بودن مدل رگرسیون می‌باشد، یعنی حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک تأثیر معنادار دارد.

شاخص (2R ضریب تعیین چندگانه): این شاخص مشخص می‌کند که چند درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شوند. به عبارت دیگر متغیرهای پیش‌بین چند درصد توانایی برازش متغیر وابسته را دارند. در این پژوهش

مقدار  $R^2$  برابر ۰/۳۲ شده است به این معنا که عوامل توسعه حرفه‌ای ۳۲ درصد توانایی پیش‌بینی عملکرد شغلی را دارند و ۶۸ درصد باقیمانده مربوط به خطای پیش‌بینی می‌باشد.

شاخص  $R^2_{adj}$  (ضریب تعیین تصحیح‌شده): این شاخص توانایی پیش‌بینی متغیر وابسته را توسط متغیرهای پیش‌بین در جامعه بررسی می‌کند در واقع با کمی تعدیل، نمونه را به تمام جامعه بسط می‌دهد. مقدار این ضریب در این پژوهش ۰/۳۱ شده است، به عبارت دیگر مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای ۳۱ درصد توانایی پیش‌بینی عملکرد شغلی را دارند. با توجه به معنادار بودن کل مدل اکنون باید بررسی کرد که کدام یکی از ضرایب صفر نیست و یا به عبارت دیگر کدام متغیر یا متغیرها تأثیر معنادار در مدل دارند. به این منظور از آزمون  $t$  استفاده می‌شود.

جدول ۳: ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و آماره  $t$  متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون

متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون		$t$ آماره	sig	سطح معناداری
	استاندارد نشده	استاندارد شده			
مقدار ثابت	۱۰/۶۱	۰	۲/۵۲	۰/۰۱	۰/۰۵
شناختی	۰/۳۳	۰/۳۱	۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۰۵
نگرشی	۰/۲۷	۰/۱۴	۲/۵۸	۰/۰۱	۰/۰۵
مدیریتی	۰/۳۷	۰/۳۱	۶/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵

همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد عوامل توسعه شناختی، نگرشی و مدیریتی به ترتیب با  $\beta=0/31$ ،  $\beta=0/14$ ،  $\beta=0/31$  با عملکرد شغلی در سطح ۵ درصد رابطه معنادار دارند و مثبت بودن این ضرایب در واقع نشان‌دهنده این است که با افزایش این عوامل، میزان عملکرد شغلی نیز افزایش می‌یابد.

### نتیجه‌گیری

فرضیه پژوهش عبارت بود از این که «مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای، عملکرد شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کند. در این پژوهش مقدار  $R^2$  برابر ۰/۳۲ شده است به این معنا که عوامل توسعه حرفه‌ای ۳۲ درصد توانایی پیش‌بینی عملکرد شغلی را دارند و ۶۸ درصد باقیمانده مربوط به خطای پیش‌بینی می‌باشد. همچنین نتایج نشان می‌دهد عوامل توسعه شناختی، نگرشی و مدیریتی به ترتیب با  $\beta=0/31$ ،  $\beta=0/14$ ،  $\beta=0/31$  با عملکرد شغلی در سطح ۵ درصد رابطه معنادار دارند ۱۴ و مثبت بودن این ضرایب در واقع نشان‌دهنده این است که با افزایش این عوامل، میزان عملکرد شغلی نیز افزایش می‌یابد. هانتلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش کیفی، صلاحیت معلمان را در ۶ دسته آماده‌سازی مناسب، داشتن دانش پایه عمیق برای تسهیل یادگیری، استفاده از راهبردهای مختلف مدیریت رفتار فراگیران، برقراری ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان مدرسه، حرفه‌ای عمل کردن و خودآگاهی طبقه‌بندی نمود. هونگ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) ناهم‌آهنگی بین صلاحیت‌های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های موردنیاز تدریس معلمان ضمن خدمت را بررسی کرد. با استفاده از تحلیل عاملی، صلاحیت‌های معلمان در ۶ دسته اصلی

<sup>۱</sup> . Huntley

<sup>۲</sup> . Hong and colleagues



توانایی فکری، سیستم ارزش‌ها، مهارت‌های بین‌فردی، توانایی مدیریت، توانایی‌های حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی دسته‌بندی شد. نتایج پژوهش تفاوت فراوانی بین نظر معلمان در مورد صلاحیت‌های تربیت‌پیش از خدمت معلمان و نیازمندی‌های شغلی معلمان در حال خدمت نشان داد. بیش‌ترین تفاوت در صلاحیت‌های مدیریت خطرپذیری، تفکر پیش‌کنشی و تفکر منطقی بود که در طول دوره تربیت معلم به اندازه کافی و موردنیاز حرفه معلمی توسعه داده نشده است. باچینسکی و هانسن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در یک مطالعه موردی کیفی پیامدهای توسعه حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهش‌گران تأکید کرده‌اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به‌عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدنظر باشد. گرنت، فرید و جولر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند بین رضایت شغلی کارکنان و عملکرد رابطه همبستگی مستقیم وجود دارد که نتایج این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر همسو می‌باشد. مؤذن، موحدمحودی، رضوان‌فر و میرترابی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند عملکرد شغلی ۷۵ درصد از آموزش‌گران متوسط و بالا بود. نتایج حاصل از تحلیل همبستگی نشان داد که بین مهارت حرفه‌ای، رضایت شغلی و ویژگی‌های حرفه‌ای آموزش‌گران با میزان عملکرد شغلی آنان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد درحالی‌که بین سن و عملکرد شغلی آموزش‌گران رابطه منفی و معنی‌داری دیده شده است. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون مبین آن است که متغیرهای میزان ویژگی‌های حرفه‌ای، رضایت شغلی و مهارت حرفه‌ای آموزش‌گران تبیین‌کننده ۸۱/۳ درصد از تغییرات متغیر وابسته تحقیق می‌باشند. بنابراین، بهبود مهارت‌ها و ویژگی‌های حرفه‌ای آموزش‌گران و فراهم‌نمودن شرایط لازم به‌منظور افزایش رضایت شغلی آن‌ها از عوامل تأثیرگذار در ارتقای سطح عملکرد شغلی آن‌ها و به تبع آن، بهبود فرآیند یادگیری فراگیران است. داوودی (۱۳۸۳؛ به نقل از ایوبی، ۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داد که طراحی و برنامه‌ریزی، ایجاد فضای یادگیری مناسب، اداره‌ی کلاس درس، ارزیابی، توسعه‌ی حرفه‌ای و دانش محتوایی از استانداردهای عملکرد شغلی معلمان می‌باشند دنیای در حال تغییر بیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خود راهبری، برعهده‌گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند تمرین و ممارست است و با برنامه‌های درسی تجویزی و قالب یا مکان رشد قابلیت، خلاقیت و شکوفایی استعدادها وجود ندارد و این امر مستلزم تغییر و تحول در برنامه‌های تربیت معلم و برنامه‌های درسی مدارس و روش‌های تدریس است. تغییر و تحول در عرصه اطلاعات و شتاب گرفتن جریان تولید دانش و منسوخ شدن دانش کنونی، پرورش روحیه پژوهش‌گری و یادگیری مادام‌العمر، مطالعات تطبیقی، استفاده و بهره‌گیری از فناوری‌های روز، تفکر پیش‌کنشی و خلاق را طلب می‌نماید در صورتی که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که معلمان دوره ابتدایی در زمینه خودراهبری فراگیران، تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده، یادگیری مادام‌العمر و کمک به فراگیران در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و به‌کارگیری آن در آموزش، توانایی خلق دانش و تولید مفاهیم و ایده‌های نو صلاحیت لازم را ندارند. با افزایش حجم تولید اطلاعات و سرعت تحول فناوری، نیازی به پرکردن و انباشتن اطلاعات در مغز دانش‌آموزان نیست. در چنین شرایطی مهم‌ترین وظیفه معلم کمک به فراگیران در تشخیص نیازهای اطلاعاتی و انتخاب منابع مناسب در این رابطه از بین انبوه اطلاعات و منابع و همیار یادگیرنده‌بودن است در صورتی که نتایج نشان داد که معلمان دوره ابتدایی در این زمینه توانمند نیستند. معلم از کلیدی‌ترین اجزاء نظام آموزش و پرورش

<sup>۱</sup> . Bachinsky and Hansen

<sup>۲</sup> . Grant, Fried and Juliet



است و کاستی و کمبود سایر اجزاء در این جزء نیز تأثیرگذار است و توجه به کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی و ارتقاء دانش، نگرش و مهارت او ضروری است. معلم به‌عنوان پیشگام تحولات، در صورتی قادر به همراهی با تغییرات خواهد بود که با دانش، مهارت و نگرش لازم مجهز گردد در غیر این صورت ذات نایافته از هستی بخش، کی تواند که شود هستی بخش. با توجه به مطالب بیان شده می‌توان این نتیجه را این‌طور تبیین کرد که معلمی که دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای باشد در تدریس موفق‌تر عمل خواهد کرد و بالطبع عملکرد شغلی او بیش‌تر خواهد بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که برای آن‌که برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای طراحی شده در اجرا مورد توجه معلمان قرار گیرد، طراحی نظام پاداش‌دهی مناسب الزامی است تا بدین‌وسیله مشوقی برای مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باشد و انگیزش لازم را در معلمان ایجاد کند. البته برای معلمان جدیدالستخدام و نیز تربیت معلم، الزام به گذراندن دوره‌های توسعه حرفه‌ای قبل از شروع تدریس و تأثیر آن در تسهیل فرایند استخدام نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در دیگر مناطق آموزش و پرورش انجام و نیز به عملکرد شغلی معلمان ابتدایی با دیگر متغیرهای سازمانی (سبک رهبری مدیران، جو سازمانی، ساختار سازمانی و...) پرداخته شود.

#### منابع

- ایوبی، محمدعلی، (۱۳۹۲)، رابطه‌ی انگیزش شغلی و تصور توفیق از تدریس معلمان مقطع ابتدایی با عملکرد شغلی‌شان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد قاین، ص ۸۵.
- بابایی، رضا، (۱۳۹۳)، مقایسه صلاحیت حرفه‌ای و الگوی تدریس مورد استفاده بین معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم و سایر دانشگاه‌ها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی، ص ۱۲۰.
- بسطامی، حسن، (۱۳۷۴)، بررسی عوامل موثر در روحیه و رابطه آن با عملکرد کارکنان (شرکت ذغال سنگ البرز شرقی-شاهرود)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، ص ۱۰۲.
- حیدری، محمد و رجایی‌گرو، سارا (۱۳۸۷)، بررسی سطح روحیه معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان آباد. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۴(۱)، صص ۴۳-۴۰.
- رشیدپور، محمد، (۱۳۷۹)، بررسی رابطه تعهد سازمانی با تمایل به ماندن در شغلی و عملکرد شغلی کارکنان حرفه‌ای در سازمان حسابرسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مرکز آموزش مدیریت دولتی تهران، ص ۷۰.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، مجید، (۱۳۹۱)، کاوش فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۴۵)، صص ۱۷۶-۱۴۹.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد، (۱۳۹۲)، مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم، مطالعه ترکیبی، مشاوره شغلی و سازمانی، ۵(۱۵)، صص ۵۶-۲۶.
- ملایی‌نژاد، اعظم و امام‌جمعه، طیبه، (۱۳۹۱)، مدیر و نوآوری در کیفیت‌بخشی به کار معلمان. مجله رشد مدیریت مدرسه، ۹(۸)، صص ۳۱-۴۶.

مؤذن، زینبت؛ موحدمحمودی، حمید؛ رضوان فر، احمد؛ و میرترابی، مهدیه السادات؛ (۱۳۹۰)، بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی آموزش گران هنرستان های کشاورزی استان تهران، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۵)، صص ۱۳۴-۱۱۵.  
میرکمالی، سیدمحمد؛ اعلامی، فرنوش و نارنجی ثانی، فاطمه، (۱۳۹۱)، بررسی نقش فرهنگ اعتماد در عملکرد معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. نوآوری های آموزشی، ۱۱(۴۲)، صص ۴۹-۳۱.

- Borman WC, Ilgen DR, Klimoski RJ. (2003). *Industrial and organizational psychology*; Handbook of psychology. John Wiley & Sons Inc. Hoboken, New Jersey.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). *Impact of professional development on teacherpractice*: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Glaser-Z.M & Fub, S. (2007). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*. 47, 136-147.
- Grant, A. M., Fried, Y., & Juillerat, T. (2011). *Work matters: Job design in classic and contemporary perspectives*.
- Hong, Jon-Chao; Jeou-Shyan Horng; Chan-Li Lin; Lih-Juan ChanLin (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 4-20.
- Huntly, Helen (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). *The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs*. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.
- Richardson, K. (2008). The standpoint collegian aground master characteristic. *The Journal of curriculum*, 26, 39 - 40.

## **Investigating the relationship between professional development and job performance of primary school teachers in Zanjan**

**Majid Mohammadi Fomeni**

Ph.D. in Planning, Faculty Member of Farhangian University of Zanjan

**Mohammad Taghi Heidari**

Department of Geography, Zanjan University

**Akbar Heidari**

Ph.D. in Sport Management, lecturer at Zanjan Azad University, head of research and research department of Zanjan province

**Hossein Ahmadi Moghadam**

Bachelor of Science in Education, Zanjan Education

**Layla Sarabi**

Bachelor of Science in Education, Zanjan Education

### **Abstract**

The success of each educational system depends on the determinants of the teacher's professional knowledge and skills, and the professionalization of teachers focuses on the technical and professional aspects of teaching and promoting the social status of the teacher's profession. The present study was a descriptive-correlational study aimed at the relationship between professional development and the job performance of primary school teachers in Zanjan. The statistical population of this study consisted of all elementary school teachers in Zanjan who were studying in the academic year 1397-1396. Based on the Karjesi and Morgan tables, 300 were selected by relative sampling method. The instruments for collecting this study were Babaei Teachers Professional Competency Questionnaire (1393); Performance Occupation Nabdel (2007). Data analysis was performed using correlation coefficient and multiple regression analysis. Data analysis showed that the components of professional development predict the job performance of teachers.

**Key words:** professional development, job performance, educational system, urban development

## مقایسه‌ی اثربخشی آموزش از طریق تلفیق فناوری با روش سخنرانی در پیشرفت تحصیلی درس زیست‌شناسی

زهرا زارع<sup>۱</sup>، ماهرخ حسن‌زادگان<sup>۲</sup>، محمد صفاری بروجنی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این تحقیق شناخت تاثیر آموزش از طریق فناوری با تاکید بر استفاده از تابلوی هوشمند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مقایسه آن با روش سخنرانی در درس زیست‌شناسی است. روش این پژوهش، شبه‌آزمایشی در طرح دو گروهی مستقل (آزمایش و گواه) و با اجرای آزمون است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در پایه دهم رشته علوم تجربی دوره متوسطه دوم شهر بروجن در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می‌باشد. برای جمع‌آوری مبنای نظری و ادبیات تحقیق از روش اسنادی و برای ارزیابی فرضیه‌ها، از روش پرسش‌نامه (امتحان کتبی محقق‌ساخته) برای پیشرفت تحصیلی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل و ارزیابی فرضیه‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS21 و با توجه به نرمال بودن داده‌ها از آزمون پارامتریک تفاوت میانگین دو جامعه ( $T$  مستقل) استفاده گردید. یافته‌ها حاکی از تفاوت معنادار بین دانش‌آموزان گروه گواه و آزمایش از نظر پیشرفت تحصیلی درس زیست‌شناسی با استفاده از تابلوی هوشمند می‌باشد، این نتایج نقش و اهمیت استفاده از فناوری به‌ویژه تابلوی هوشمند را به‌عنوان یک ابزار آموزش الکترونیکی در امر تدریس نشان می‌دهد.

**واژگان کلیدی:** فناوری اطلاعات، تابلوی هوشمند، انگیزش، پیشرفت تحصیلی، آموزش، درس زیست‌شناسی

### مقدمه

امروزه مهم‌ترین دغدغه نظام آموزشی و پرورشی یک کشور، ایجاد بستری مناسب جهت رشد و تعالی سرمایه‌های فکری در جامعه‌ی اطلاعاتی و دانایی‌محور می‌باشد. برای آن‌که همه گروه‌های اجتماعی قادر باشند به‌طور مؤثر در چنین جامعه‌ای مشارکت داشته باشند، باید یادگیری پیوسته، خلاقیت، نوآوری و نیز مشارکت فعال و سازنده اجتماعی را بیاموزند. تحقق این امر مستلزم تعریف مجدد و نوینی از نقش و کارکرد مدارس به‌عنوان اصلی‌ترین نهادهای آموزشی در جامعه می‌باشد. امروزه نظام آموزشی کشور به مدرسه‌ای نیاز دارد که با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکان یادگیری پیوسته را فراهم نموده و فرصت‌های نوینی را در اختیار افراد برای تجربه‌ی زندگی در جامعه اطلاعاتی قرار دهد، به‌گونه‌ای که این فناوری نه به‌عنوان ابزار، بلکه در قالب زیرساخت توانمندساز برای تعلیم و آموزش حرفه‌ای محسوب شود. به‌کارگیری گسترده‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش و پرورش، همزمان با تحوّل در رویکردهای آموزشی در جهان، زمینه‌ی شکل‌گیری مدارس هوشمند را فراهم آورده است. این مدارس از جمله نیازمندی‌های کلیدی جوامع دانش‌بنیان می‌باشند و رویکردهای

<sup>۱</sup>. استادیار گروه آموزش زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، [zahrazarebio@gmail.com](mailto:zahrazarebio@gmail.com)

<sup>۲</sup>. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، [mahrokh\\_th77@yahoo.com](mailto:mahrokh_th77@yahoo.com)

<sup>۳</sup>. کارشناس ارشد آموزش زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، [saffari.mohammad54@gmail.com](mailto:saffari.mohammad54@gmail.com)

توسعه‌ی مهارت‌های دانشی و کارآفرینی دانش‌آموزان را دنبال می‌نمایند. در این مدارس، فرایندهای یاددهی-یادگیری تقویت شده و محیط تعاملی یکپارچه برای ارتقای مهارت‌های کلیدی دانش‌آموزان با تکیه بر فعالیت‌های گروهی، در عصر دانایی محور فراهم می‌شود. از آن‌جا که در حال حاضر معلم‌محوری پایه آموزش و پرورش در کشور می‌باشد، به‌روزکردن مدارس، استفاده از فناوری‌های روز، برخورداری از خلاقیت‌های جدید در آموزش و پرورش و اهمیت دادن به توانایی‌های دانش‌آموزان، لازمه این تحول می‌باشد. واژه‌ی مدارس هوشمند چندی است در ادبیات آموزش و پرورش کشور وارد شده است و فعالیت‌های ارزشمندی نیز به‌صورت پراکنده در این حوزه انجام شده است (مرتضایی، ۱۳۹۴). وزارت آموزش و پرورش با الهام از آموزه‌های دینی و مقتضیات زمانی و دستیابی به اهداف عالیه نظام تعلیم و تربیت و گسترش عدالت آموزشی، اقدام به تعریف ساختار، جایگاه، ساماندهی، شرایط و ضوابط توسعه‌ی مدارس هوشمند بر اساس معیارهای علمی، بین‌المللی و شرایط بومی در سطح کشور نموده است. از این‌رو برای نیل به این هدف، نیاز به هم‌تبی مضاعف داشته که از جمله عوامل اصلی آن می‌توان به تغییر نگرش در شیوه‌ی آموزش و مدیریت مراکز آموزشی و پرورشی و نیز تأمین زیرساخت‌ها نمود. هوشمندسازی مدارس یک اقدام مدبرانه در راستای سند چشم‌انداز نظام، تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و پرورش و ضرورتی انکارناپذیر با هدف اجرای پیشرفته‌ترین روش‌های مدیریتی و آموزشی و نگاه علمی و فناورانه به وضعیت کنونی نظام آموزشی کشور است که اعمال تغییر ساختار و معماری اجرایی در آن‌ها باعث افزایش بهره‌وری و مدیریت زمان برای مدیران، کارکنان، معلمان، دانش‌آموزان و هم‌چنین اولیای دانش‌آموزان خواهد بود (شریفی‌پور و قلابی، ۱۳۹۳). با توجه به اهمیت این موضوع، در پژوهش حاضر به مطالعه و بررسی تأثیر هوشمندسازی کلاس درس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده است.

### تعریف مساله و اهداف تحقیق

افزایش حجم دانش و اطلاعات، کهنه‌شدن سریع مطالب درسی، تغییرات سریع جوامع و قابل پیش‌بینی نبودن آینده، آموزش و یادگیری مداوم را به‌جای آموزش مقطعی، اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. از سوی دیگر آموزش مداوم شیوه یادگیری جدیدی را می‌طلبد؛ شیوه‌ای که به کمک آن، فرد بتواند به‌طور خودگردان و مستقل و برای همه عمر به مطالبه دانش و استفاده از آن بپردازد. به‌کارگیری گسترده فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش، هم‌زمان با تحول در رویکردهای آموزشی در جهان، زمینه شکل‌گیری مدارس هوشمند را فراهم ساخته است. این مدارس از جمله نیازمندی‌های کلیدی جوامع دانش‌محور هستند و رویکردهای توسعه مهارت‌های دانشی و کارآفرینی دانش‌آموزان را دنبال می‌کنند. در این مدارس، فرایندهای یاددهی-یادگیری تقویت شده و محیط تعاملی یکپارچه‌ای برای ارتقای مهارت‌های کلیدی دانش‌آموزان در عصر دانایی‌محور فراهم می‌شود (نوری، ۲۰۱۳). مدرسه هوشمند، رویکرد جدید آموزشی است که با تلفیق فناوری اطلاعات و برنامه‌های درسی، تغییراتی اساسی در فرایند یاددهی و یادگیری به‌دنبال خواهد داشت. در این رویکرد با توجه به نقش معلم به‌عنوان راهنما و نه انتقال‌دهنده دانش و نقش دانش‌آموز به‌عنوان عضو فعال، خلاق، نقاد و مشارکت‌جو، به‌جای عضوی منفعل و مصرف‌کننده، دانش و نظام ارزشیابی را به‌صورت فرایندمحور و نه نتیجه‌محور، تغییر خواهد کرد.

با توجه به این‌که هوشمندسازی مدارس هزینه‌های زیادی را برای مدرسه ایجاد خواهد کرد سوال این است که آیا کاربرد تابلو هوشمند در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی تأثیر معنی‌دار دارد یا خیر؟ در واقع آیا کاربرد



تابلو هوشمند در فرآیند آموزش زیست‌شناسی آن‌چنان که باید باعث افزایش معنی‌دار در یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد تا از این طریق هزینه‌های هوشمندسازی جبران شود؟ در نظام جدید آموزشی ۶،۳،۳ و ورود دانش‌آموزان جدید این نظام به دوره متوسطه دوم برای اولین بار در سال تحصیلی ۹۵-۹۶، هم‌چنین جدیدالتالیف‌بودن کتاب زیست‌شناسی دهم و جدیدبودن برخی مباحث درسی مطرح شده در کتاب و لزوم بازنگری در نحوه آموزش این مفاهیم انجام این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد.

### روش پژوهش

این پژوهش با توجه به موضوع و هدف آن، شبه‌آزمایشی است. طرح شبه‌آزمایشی، طرح دوگروهی مستقل با اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد که شامل دو گروه: گروه گواه و گروه آزمایشی در کلاس هوشمند و گروه گواه در کلاس غیرهوشمند مدرسه برگزار شد. در هر جلسه آموزشی پس از انجام فعالیت‌های مقدماتی مانند احوال‌پرسی، حضور و غیاب و ... تدریس آغاز گردید. تعداد جلسات تدریس با توجه محتوای درس تعیین شد. تدریس مبحث "از یاخته تا گیاه" در کلاس گروه گواه، بدون استفاده از تابلو هوشمند صورت گرفت و در گروه آزمایشی، تدریس مبحث "از یاخته تا گیاه" با استفاده از تابلو هوشمند صورت پذیرفت.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در پایه دهم رشته علوم تجربی دوره متوسطه دوم شهر بروجن در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ می‌باشد که بر اساس آمار اعلام‌شده اداره آموزش و پرورش بروجن، تعداد ۷۰ نفر دانش‌آموز پسر در پایه دهم رشته علوم تجربی در دو مدرسه (شاهد و شهید بهشتی) تحصیل می‌کنند. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۵۹ نفر بود که به شیوه هدفمند دانش‌آموزان پایه دهم مدرسه پسرانه شاهد بروجن انتخاب شد. چرا که این مدرسه از معدود مدارس است که مجهز به سیستم هوشمند می‌باشد. شیوه نمونه‌گیری بدین‌نحو بود که از دو کلاس پایه دهم مدرسه، یک کلاس (۲۹ نفر) به‌عنوان گروه گواه و کلاس دیگر (۳۰ نفر) به‌عنوان گروه آزمایشی به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شد.

برای جمع‌آوری مبانی نظری و ادبیات تحقیق از روش اسنادی و برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی از نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد.

جهت سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از ارزیابی و سنجش وضعیت تحصیلی مطابق با درس زیست‌شناسی پایه دهم متوسطه دوم، فصل ۶ (مبحث از یاخته تا گیاه از صفحات ۹۹ الی ۱۱۶) امتحان کتبی با ۱۴ سوال و ۲۰ نمره طراحی شد. در این تحقیق روایی بر اساس روایی صوری و محتوایی می‌باشد که اعتبار صوری مبتنی بر داوری و قضاوت متخصصان است. در این باره، برای تأیید روایی این پرسش‌نامه از نظرات و قضاوت اساتید علوم زیست‌شناسی، تربیتی، کارشناس آموزش متوسطه منطقه، مدیر مدرسه و سرگروه معلمان در پایه دهم استفاده شد.

### نتایج

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات آماری حاصل از پرسش‌نامه و آزمون فرضیه‌ی تحقیق به دو روش زیر اقدام گردیده است:

- ۱) در سطح توصیفی که مبتنی بر ترسیم جداول یک‌بعدی و تفسیر جداول و نمودارهای ترسیم شده می‌باشد.
- ۲) در سطح استنباطی با کمک آزمون کولموگوروف - ایسمرنوف توزیع نرمال بودن سنجیده شد.

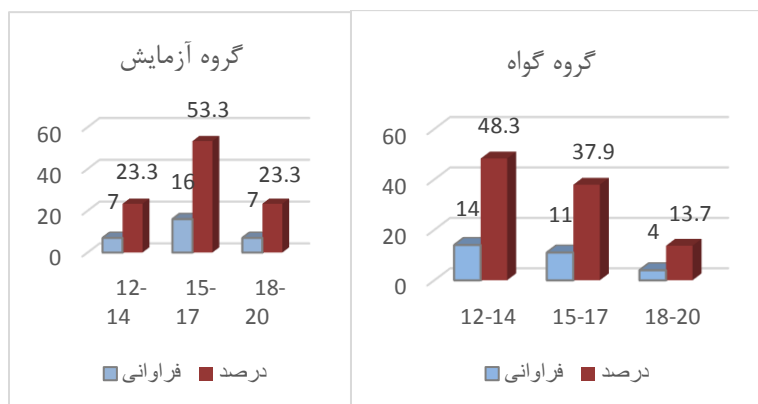


## یافته‌های توصیفی

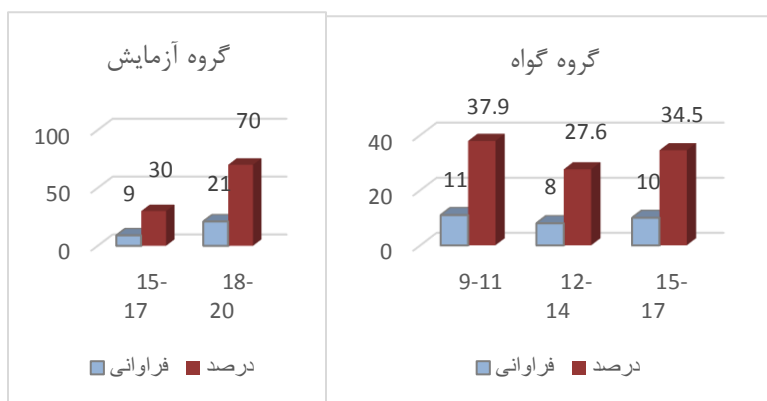
جدول ۱ شاخص‌های آماری پیشرفت تحصیلی گروه‌های گواه و آزمایش را در پیش و پس‌آزمون نشان می‌دهد:  
 جدول شماره (۱): شاخص‌های آماری پیشرفت تحصیلی تحصیلی گروه گواه و گروه آزمایش پیش و پس از آزمون

آزمون	گروه	نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	حداکثر	حداقل
پیش از	گروه گواه	۲۹	۱۳/۲۴	۲/۱۱۶	۱۸	۱۰
آزمون	گروه آزمایش	۳۰	۱۶/۱۳	۱/۸۷۱	۲۰	۱۳
پس از	گروه گواه	۲۹	۱۳/۰۳	۲/۶۳۹	۱۷	۹
آزمون	گروه آزمایش	۳۰	۱۸	۱/۳۶۵	۲۰	۱۵

با توجه به جدول شماره (۱) در توزیع نمونه پیشرفت تحصیلی، میانگین نمره دانش‌آموزان گروه گواه در پیش‌آزمون ۱۳/۲۴ با حداقل نمره ۱۰ و حداکثر ۱۸ که این پیشرفت پس از آزمون به نمره میانگین ۱۶/۰۳ با حداقل نمره ۹ و حداکثر ۱۷ رسیده است. این در حالی است که این نمره یادگیری در دانش‌آموزان گروه آزمایش پیش از آزمون با میانگین نمره ۱۶/۱۳ با حداقل نمره ۱۳ و حداکثر آن ۲۰ که پس از آزمون این میانگین به نمره ۱۸ افزایش پیدا کرده که در حداقل نمره با ۱۵ و حداکثر آن ۲۰ نیز این افزایش دیده می‌شود که این تغییر در میانگین، تاثیر دوره آموزش با استفاده از تابلو هوشمند را نشان می‌دهد. شکل‌های ۱ و ۲ نیز توزیع نمونه پیشرفت تحصیلی گروه گواه و گروه آزمایش پیش و پس از آزمون، را نشان می‌دهد.



شکل (۱): توزیع نمونه پیشرفت تحصیلی گروه گواه و گروه آزمایش پیش از آزمون



شکل (۲): توزیع نمونه پیشرفت تحصیلی گروه گواه و گروه آزمایش پس از آزمون

#### یافته‌های استنباطی

روش‌های مورد استفاده در آمار استنباطی عبارتند از: (۱) برآورد پارامترها و (۲) آزمون فرض‌های آماری. چون میانگین‌ها، ضرایب همبستگی، رگرسیون‌های چند منظوره و ... را می‌توان به‌دست آورد اما با توجه به نرمال بودن داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک و عدم نرمال بودن از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده می‌شود که نرمال و غیرنرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون کولموگوروف - ایسمرنوف مشخص می‌شود (جدول ۲).

جدول شماره (۲): آزمون کولموگوروف - ایسمرنوف جهت نرمال و غیرنرمال بودن شاخص‌ها

آزمون کولموگوروف - ایسمرنوف		
شاخص‌ها	مقدار آزمون کولموگوروف	سطح معنی‌داری
پیشرفت تحصیلی	۱/۲۶۰	۰/۳۲۵

توجه به جدول (۲) آزمون کولموگوروف - ایسمرنوف که در سطح معنی‌داری به‌دست آمده از شاخص‌های تحقیق از سطح معنی‌داری مورد نظر آماری ۰/۰۵ بزرگتر بوده، که نشان‌دهنده توزیع نرمال داده‌ها می‌باشد. پس در آزمون فرضیه‌ها از آزمون پارامتریک (آزمون T دو جامعه) استفاده می‌کنیم. فرض آماری:

جدول شماره (۳): تفاوت دانش‌آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	درجه آزادی	T مقدار	سطح معنی‌داری
آزمایش	۳۰	۱۸	۰/۴۶۶	۰/۰۸۵	۴۲/۷۹۴	۸/۲۴۴	۰/۰۰۰
گواه	۲۹	۱۳/۰۳	۰/۸۶۱	۰/۱۶۰			

با توجه به جدول (۳) مشاهده می‌شود که در آزمون T تفاوت بین دانش‌آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی  $T=8/244$  و در سطح معنی‌داری به‌دست آمده از آزمون  $(\alpha=0/000)$  که از سطح معنی‌داری مورد نظر  $(\alpha=0/05)$  کوچک‌تر می‌باشد و بیان‌کننده این است که بین دانش‌آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی اختلاف و تفاوت وجود دارد و چون میانگین دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیشرفت تحصیلی بیش‌تر است می‌توان گفت استفاده از تابلو هوشمند بر یادگیری دانش‌آموزان گروه آزمایش تفاوت ایجاد کرده که  $H1$  تایید و  $H0$  رد و فرضیه تایید می‌شود.

## بحث و نتیجه گیری

در فرضیه مبنی بر تفاوت بین دانش آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی، نتایج به دست آمده بیان کننده این است که بین دانش آموزان گروه گواه و آزمایش در پیشرفت تحصیلی اختلاف و تفاوت وجود دارد و چون میانگین نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در پیشرفت تحصیلی بیش تر است می توان گفت استفاده از تابلو هوشمند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش تفاوت ایجاد کرده که فرضیه تایید می شود. که این نتایج با نتایج پژوهش های عقیلی و فتوحینی (۱۳۹۰)، فاضلیان، نظری (۱۳۹۲)، حیدری و شهریار (۱۳۹۳)، کریمی (۱۳۹۳)، اخلاقی کتابی و همکاران (۱۳۹۳)، نقشبندی و همکاران (۱۳۹۳)، مرتضایی (۱۳۹۴)، علی نژاد و سعید (۱۳۹۴) و انکوکو و همکاران (۲۰۱۱) هم راستا می باشد. اما با نتایج پژوهش های فتحی و اجارگاه و نصیری (۱۳۸۴)، شریفی پور و قلائی (۱۳۹۴) مغایرت دارد. به طور خلاصه این پژوهش نشان داد استفاده از ابزار الکترونیکی از جمله تابلو هوشمند توانسته بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دهم در درس زیست شناسی و به خصوص مباحث گیاهی که بعضاً مشاهده می شود دانش آموزان انگیزه کمتری نشان می دهند، تاثیر بسزایی داشته باشد.

## منابع

- آیتی، محسن؛ عطاران، محمد و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). الگوی تدوین برنامه های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در تربیت معلم، فصلنامه مطالعات برنامه درسی؛ سال اول، ش ۵. ۵۵-۸۰.
- اخلاقی کتابی، لیلا؛ شاوردی، تهمینه و شاوردی، شهرزاد (۱۳۹۳). بررسی تأثیر هوشمندسازی مدارس در کیفیت یادگیری دانش آموزان در مقایسه با مدارس سنتی در مقطع ابتدایی شهر تهران، پایان نامه غیردولتی دانشگاه آزاد اسلامی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- جعفری حاجتی، امکلتوم (۱۳۹۰). ارزیابی طرح مدرسه هوشمند در دبیرستان های تهران: مطالعه موردی دبیرستان آبسال، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حیدری، مرضیه و شهریار، احمد رضا (۱۳۹۳). تاثیر هوشمندسازی کلاس درس در تعمیق و سرعت یادگیری دانش آموزان، دومین کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی.
- دولتی، علی اکبر، جمشیدی، لاله و بیدختی امین، علی اکبر (۱۳۹۴). بهبود فرایند یاددهی - یادگیری مدارس هوشمند از منظر ارزشیابی، مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی سابق)، ۷(۲): ۱-۲۰.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، انتشارات دوران. تهران. ویرایش ششم.
- شریفی پور، زهرا و بهروز، قلائی (۱۳۹۴). تاثیر هوشمندسازی مدارس بر افزایش کیفیت تدریس معلمان و نگرش دانش آموزان به یادگیری، دومین کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۴). تأثیر روش های تدریس در افزایش توانایی های شناختی و عاطفی و رفتاری دانش آموزان؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

- عبدالوهابی، مرضیه؛ مهرعلی زاده، بداله و پارسا، عبدالله (۱۳۹۰). امکان‌سنجی استقرار مدارس هوشمند در دبیرستان‌های دخترانه شهر اهواز، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی.
- عقیلی، مجتبی و فتوحینی، مریم (۱۳۹۰). بررسی تأثیر فناوری هوشمند (کلاس‌های مجهز به تخته هوشمند) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستان نمونه شهرستان گنبدکاووس، مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هفتم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، پیاپی ۶۹/۱.
- فاضلیان، پوراندخت و نظری، معصومه (۱۳۹۳). تأثیر مدارس هوشمند بر فرآیند یاددهی-یادگیری زبان انگلیسی، فصلنامه آموزش زبان، دوره بیست و هشتم، شماره ۴، تابستان ۱۳۹۳.
- فتحی و اجارگاه، کوروش و نصیری، فهیمه (۱۳۸۴). امکان‌سنجی استقرار نظام آموزش ضمن خدمت مجازی در وزارت آموزش و پرورش کشور، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴ (۱۱)، ۱۰۵-۱۲۳.
- کریمی، رضا (۱۳۹۳). بررسی رابطه روش‌های تدریس و فناوری اطلاعات با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر مدارس غیرانتفاعی مقطع متوسطه شهر تهران، پایان‌نامه دولتی - وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه الزهرا (س) - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. کارشناسی ارشد.
- مرتضایی، حسین (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش فعال فناورانه (TEAL) با رویکرد ترکیبی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی در مدارس هوشمند، مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هفتم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، پیاپی ۶۹/۱.
- نقشبندی، آزاد؛ امامی، حسن؛ صالحی، حمزه و عبدالمی، عبدالباسط (۱۳۹۳). تأثیر هوشمندسازی مدارس بر افزایش کیفیت تدریس معلمان و نگرش دانش‌آموزان به یادگیری، کنفرانس بین‌المللی مهندسی، هنر و محیط زیست.
- Abas, Z.W., Kaur, K. & Harun, H. (2004). E-learning Readiness in Malaysia. Kuala Lumpur: Joint Study by the Ministry of Energy, Water and Communications (MEWC), Malaysia and Open University Malaysia (OUM).
- Abas, Z.W., Kaur, K. & Harun, H. (2004). E-learning Readiness in Malaysia. Kuala Lumpur: Joint Study by the Ministry of Energy, Water and Communications (MEWC), Malaysia and Open University Malaysia (OUM).
- Albirini, A. (2006) Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers and Education*, 47(4):Pp373-398.
- Shum, I & Fox, R (2004). Changing schools through exploring innovative pedagogical practices using ICTs. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the ASCILITE Conference*. (Pp444-454)
- Nkweke O.C, Dirisu C.N.G, Ndubuisi U (2011). Effects of Synchronized Multimedia on Motivation and Academic Performance of Students in Biology. *Proceeding of the International Technology, Education and Environment Conference*; 2010. African society for scientific research (ASSR). 2011. Pp. 240-250.
- Noori Y (2013). Intelligent Schools in Developing and Implementing. *Proceeding of the National Conference of New Technologies in Education*; 2013 June 30 & July 1; Isfahan: NaghshNegin; summer (2013). Pp.18-19.

## Comparison of the effectiveness of teaching by integrating Technology with traditional method on educational improvement of Biology lesson

Zahra Zare

Professor assistant, department of Biology education, Farhangian University

Mahrokh Hassan Zadegan

Professor assistant, department of education, Farhangian University

Mohammad Saffari Borujeni

M.A. of Biology education, Farhangian University

### Abstract

The purpose of this research is to understand the effectiveness of teaching by integrating technology with emphasis on the use of smart boards on educational improvement of student in the Biology lesson and compare with lecture method. The method of this study is *quasi-experimental* (two-group design: experiment and control) and the statistical population of this study includes all boys who are studying the tenth grade of empirical sciences of Secondary School in Borujen in the educational year 2017-2018. In order to collect the theoretical foundations and literature, the documentary method was used and to evaluate the hypotheses, a questionnaire (made written exam) was used to measure the level of learning. To analyze and evaluate the hypotheses, SPSS statistical software was used. Regarding the normality of the data, a parametric test of the difference between two independent groups (T-test) was used. It can be said that there is a significant difference between the students of the control and experiment group in educational improvement of student and learning Biology by using smart boards. These results show the role and importance of using smart boards in teaching.

**Keywords:** *Technology, Smart board, Biology education, educational improvement*

## بررسی تأثیر بکارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس ریاضی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی

هادی محمدپور<sup>۱</sup>، مریم طالب دوست<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر به کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس ریاضی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی صورت گرفته است. این پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع پیش آزمون-پس آزمون با استفاده از گروه کنترل به شمار می آید. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر پایه سوم ابتدایی بوده که از بین آن ها به روش نمونه گیری خوشه ای تعداد ۵۰ دانش آموز انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و کنترل (۲۵ نفر) قرار گرفتند. با استفاده از پرسش نامه نگرش نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی شرایط دانش آموزان مورد سنجش قرار گرفت. سپس دانش آموزان گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۳۰ دقیقه ای با استفاده از تابلوهای هوشمند آموزش دیدند و پس آزمون به عمل آمد و نتایج به کمک نرم افزار Spss و با استفاده از آزمون T دو نمونه مستقل و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد استفاده از فناوری های آموزشی از جمله تابلوهای هوشمند در بهبود پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس ریاضی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی نقش اثرگذاری دارد.

**کلید واژه ها:** تابلوهای هوشمند، پیشرفت تحصیلی، نگرش نسبت به درس ریاضی

### مقدمه

یادگیری فرایندی فعال است که شامل ارتباط بین اطلاعات و اندیشه های تازه با اطلاعات و اندیشه های آموخته شده قبلی است (یادگارزاده و دیگران؛ به نقل از رضانی، ۱۳۹۱)، یادگیری فرایندی پویا و مداوم است. شواهد نشان می دهد در نظام آموزشی آن چه در کلاس درس می گذرد تنها انتقال دانش نیست بلکه آموزش نحوه یادگرفتن و ایجاد ظرفیت برای یادگیری خودانگیخته است.

و بر (۱۹۹۹) می گوید: یکی از چالش های مهم پیش روی نظام آموزشی در هزاره سوم تدریس و یادگیری و چگونگی و کیفیت آن است (و بر، ۱۹۹۹، ترجمه امیری، ۱۳۸۰، ص ۲۲). اگر عمده ترین نقش مدرس/معلم را تسهیل یادگیری بدانیم، مسئولیت های گسترده ای را به عهده او گذارده ایم (میلر، ۱۹۹۷؛ به نقل از رضانی، ۱۳۹۱).

مهم ترین مسئولیت؛ توان تدریس و آموختن به شاگردان است که مستلزم آگاهی از پارادایم های یادگیری آموزش است. در هزاره جدید تحولات زیادی در نظام آموزش و پرورش صورت گرفته است به طوری که در پاره ای موارد حتی رسالت و اهداف مدارس را نیز تحت الشعاع قرار داده است.

<sup>۱</sup>. دکتری مدیریت آموزشی، رئیس اداره آموزش و پرورش شهرستان گناباد، [hadi.m2008@gmail.com](mailto:hadi.m2008@gmail.com)

<sup>۲</sup>. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، فرهنگی، معلم، شهرستان قوچان، [m.talebdooost@gmail.com](mailto:m.talebdooost@gmail.com)



نفوذ سریع فن آوری اطلاعات در میان آحاد مردم موجب تغییر شیوه زندگی آنان شده است تحولات سریع ناشی از کاربرد فن آوری اعم از فن آوری مولد و فن آوری اطلاعاتی در زندگی بشر تغییرات شگرفی را در ساختارهای صنعتی، اقتصادی، سیاسی و مدنی جوامع به وجود آورده است و این تغییرات، تأثیرات به سزایی در روند زندگی و کار مردم در سراسر جهان گذاشته و با روش‌های سنتی آموزش، یادگیری و مدیریت آموزشی به‌طور جدی به مقابله پرداخته است (اسلامی، ۱۳۸۱).

### بیان مسئله و اهداف تحقیق

عناصر کلیدی در آموزش مستقیم شامل الگوبرداری، تقویت، بازخورد، تقریب‌های متوالی و فعال‌بودن یادگیرنده (بریتز و انگلمن<sup>۱</sup>، ۱۹۶۶؛ جویس و کالهن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ مارک، سارا و ریچارد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

با اشاره به یافته‌های پژوهشی مربوط به روش آموزش به کمک کامپیوتر دریافت‌اند که این روش هم پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را افزایش می‌دهد و هم در آنان نگرش مثبت‌تری نسبت به فعالیت‌های آموزشگاهی ایجاد می‌کند. به‌کارگیری نرم‌افزار آموزشی در محیط‌های یادگیری راه مناسب و لازم برای کشف و دسترسی به منابع اطلاعاتی در جهت آماده‌سازی فراگیرندگان برای زندگی آینده است. کاربردی‌ترین جنبه نرم‌افزارهای آموزشی، یادگیری، سهولت و دسترسی آسان فراگیر به محتواست. فراگیرنده با به‌کارگیری برنامه‌های نرم‌افزار آموزشی در محور یادگیری قرار می‌گیرد و با محیط خود تعامل پیدا می‌کند (کفاشی، ۱۳۸۹).

امروزه یکی از مشکلات یادگیری درس علوم در کلاس‌ها، به‌کارگیری روش‌های آموزش غیرموثر و سنتی است. روش‌های سنتی جواب‌گوی نیازهای فراگیران نیست، زیرا با به‌کارگیری این روش‌ها، دستیابی به مهارت حل مسئله، به‌کارگیری اطلاعات، مشارکت و همکاری و تفاهم با یکدیگر میسر نیست. در نتیجه فراگیران لذت ناشی از علم را نمی‌فهمند و مدرسه برای‌شان خسته‌کننده و ناخوشایند است. یکی از راه‌حل‌های برخورد با چنین مشکلاتی پیاده‌کردن شیوه‌های جدید در آموزش و تدریس است. درس علوم به سبب کاربرد عملی‌اش در زندگی و صنعت به روش‌های ارائه خلاق نیازمند است. روش‌های جدید و خلاق به نوبه‌ی خود می‌تواند نیروهای بالقوه کودکان را به سطح عملی بکشاند و معلم و مدرسه را نسبت به توانمندی‌های جستجوگرانه و خلاق کودکان حساس کند. برای سمت و سو دادن مدارس به سوی بهره‌گیری از الگوی جدید، باید فرهنگ استفاده از آن الگوها در فضای مدارس حاکم شود و تفکر و بازسازی و تجربه آموزی جانشین شیوه‌های سنتی گردد (اسمیت و هولفیش، ۱۳۷۱؛ به نقل از بختیار نصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۴، صص ۹۰-۸۹). رویکرد کاوش‌گری در برنامه درسی علوم، اساس آموزش و عاملی تعیین‌کننده در فعالیت‌های دانش‌آموزان است و در سال‌های اخیر دیدگاه کاوش‌گری به‌عنوان مهم‌ترین دیدگاه برنامه درسی به‌ویژه در علوم مطرح شده است (شهرتاش و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۷۶).

روش کاوش‌گری اصولاً روشی پژوهش‌محور است که به‌وسیله ریچارد ساچمن (۱۹۶۲) مطرح شده است. در این روش معلم دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار می‌دهد که بتواند مسائل خود را از طریق اندیشه، کاوش و پژوهش به مدد شواهد موجود یا گردآوری‌شده بیازمایند، و شخصاً از آن‌ها نتیجه‌گیری کنند. این روش اساساً دانش‌آموز‌محور است و برخلاف روش‌های تدریس

<sup>۱</sup> . Bereiter& Engelmann

<sup>۲</sup> . Joyce,Weil & Calhoun

<sup>۳</sup> . Mark,Sara & Richard

مستقیم، نقش معلم در آن انتقال و ارائه مطالب درسی نیست. او نقش راهنما را در فرایند تدریس بازی می‌کند و به جای انتقال مستقیم اطلاعات و حقایق علمی روش کسب اطلاعات را به دانش‌آموزان می‌آموزد. مهم‌ترین نقش معلم در این روش فراهم کردن موقعیت کاوش‌گری و ایجاد روحیه پژوهش در دانش‌آموزان و هدایت فعالیت‌های آنان است (شعبانی، ۱۳۹۰، صص ۳۹۹-۳۹۸). الگوی آموزش کاوش‌گری، اعتقاد به تربیت یادگیران مستقل دارد و مشارکت فعال دانش‌آموزان را در مباحث علمی می‌طلبد. این الگو توان طبیعی کاوش‌گری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند و به آن‌ها جهت می‌دهد که با نیرومندی بیش‌تری زمینه‌های جدید را کشف کنند (شعبانی، ۱۳۹۰، ص ۳۱۲).

اشرانکر (۱۹۷۶) اعتقاد دارد الگوی کاوش‌گری موجب افزایش درک علمی و زاینده‌گی در تفکر خلاق و ایجاد مهارت‌هایی در دانش‌آموزان برای دریافت و تحلیل اطلاعات می‌شود (اشرانکر، ۱۹۷۶؛ به نقل از شعبانی، ص ۳۱۱) و هنگامی به بهترین نحو عمل می‌کند که موقعیت آموزشی حیرت دانش‌آموزان را برانگیزد (وس، ۱۹۹۲؛ به نقل از شعبانی، ص ۳۱۱). دیوئی (۱۹۹۳) فرایند کاوش‌گری را به‌عنوان روش تدریسی جامع که می‌تواند در یاددهی-یادگیری همه علوم از آن استفاده شود مطرح می‌کند و عقیده دارد، تفکر، تجربه و شناخت از طریق فرایند کاوش‌گری شکل می‌گیرد (شهرتاش و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۸۳). هر معلمی که عهده‌دار تدریس ریاضی است یکی از ضروریات کار او واقف‌بودن به آسیب‌های آموزشی ریاضی می‌باشد تا بتواند اهداف آموزشی و مفاهیم پیچیده ریاضی را روشن‌تر و ملموس‌تر به دانش‌آموزان انتقال دهد و آنان را فعال‌تر وارد شبکه بازی با موجودات ریاضی نماید. معلم پس از تغییر محتوای آموزشی و درک موقعیت زمان و مکان و ویژگی‌های یادگیرنده با اعتمادبه‌نفس و اطمینان بیش‌تری در امر آموزشی می‌تواند بر چالش‌های موجود فائق آید. در این صورت یادگیرنده هم ضمن پرورش خلاقیت‌هایش با آسودگی خیال و اطمینان خاطر به فراگیری می‌پردازد و اگر کار گروهی باشد در گروه، شرکت فعال خود را نشان خواهد داد پس رسالت خطیر متخصصان تدریس ریاضی در واقع شناخت یادگیرنده، چگونگی شکل‌دهی مفاهیم ریاضی، دوباره‌سازی مفاهیم ریاضی و سرانجام از بین بردن معضلات موجود است.

آموزش درست ریاضی را چه از نظر ایجاد تفکر ریاضی به‌منزله تحول فرهنگی و چه به لحاظ تفکر منطقی به‌منزله تحول سیاسی و عدم وابستگی و چه به لحاظ بهره‌وری مناسب به‌منزله تحول اقتصادی که نتایج آن در واقع تبدیل نیروی انسانی به سرمایه‌های انسانی بهره‌وری بهینه خود نیازمند دو عامل مهم آموزش و انگیزش در راستای اهداف بهینه اجتماعی می‌باشد. آموزش به حد کافی به جامعه در زمینه‌های مختلف داده‌شده اما چون ایجاد انگیزه وجود نداشته آموزش نتوانسته کاربرد داشته باشد (معاذری، ۱۳۸۶).

کاوش‌گری، مستلزم ارتباط است. دانش‌آموزان باید سؤالات منسجم و معنادار طرح کنند و نتایج را به‌صورت شفاهی یا کتبی گزارش نمایند و بدین طریق است که آن‌ها به یکدیگر یاد می‌دهند و از یکدیگر یاد می‌گیرند. کاوش‌گری به معلمان امکان می‌دهد که درباره دانش‌آموزان خود اطلاعاتی داشته باشند و بدانند که آن‌ها چه کسانی هستند چه می‌دانند، چگونه فکرشان را به کار می‌اندازند. این بینش‌ها معلمان را قادر می‌سازد که دانش‌آموزان را در کسب علم یاری نمایند (ستایش، ۱۳۸۳).

#### پیشینه

یافته‌های تحقیق هانگ (۲۰۰۰) در زمینه تاثیر یادگیری مشارکتی بر عملکرد دانش‌آموزان در درس تربیت بدنی نشان می‌دهد که مهم‌ترین تاثیر یادگیری مشارکتی ایجاد نگرش مثبت در دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و نسبت به محیط است و این نگرش مثبت هم در دانش‌آموزان قوی و هم در دانش‌آموزان ضعیف (از نظر تحصیلی) ایجاد می‌شود.

نتایج پژوهش برلانیر و گیج (۱۹۷۵)، بیانگر آن است که کارایی و کیفیت یادگیری در روش‌های تدریس کاوش‌گری بهتر از روش‌های تدریس سنتی است (مک‌تینگل، ۱۹۹۲؛ به نقل از بختیار نصرآبادی، ص ۹۴).

کاگان (۱۹۹۲)، مدعی است که روش کاوش‌گری دانش‌آموزان را به تعامل و جستجوگری وا می‌دارد. و حس کنجکاوی را در آنان به وجود می‌آورد (به نقل از مک‌تینگل، ۱۹۹۲).

نتایج پژوهش پورصباحیان دزفولی (۱۳۸۶) که به بررسی و مقایسه تاثیر روش تدریس کاوش‌گری و معمول آزمایشگاهی بر سه متغیر یادگیری، مهارت و نگرش دانشجویان پرداخته بود حاکی از تاثیر کاوش‌گری در افزایش مهارت بیشتر بوده است. (به نقل از صدراالشرافی، ذاکری و احمدی؛ ۱۳۹۰، ص ۲۱۴).

نتایج پژوهشی که جهانی‌فر (۱۳۸۶) با عنوان «مطالعه اثربخش آموزش کار و انرژی با شیوه کاوش‌گری برای رفع مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با توجه به استعداد ایشان» بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه استان چهارمحال و بختیاری انجام داد، حکایت از برتری روش کاوش‌گری در آموزش انرژی نسبت به روش سنتی و معمول داشت (به نقل از صدراالشرافی، ذاکری و احمدی؛ ۱۳۹۰، ص ۲۱۴).

در این پژوهش، پژوهش‌گر قصد دارد به بررسی تأثیر به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی بپردازد.

### اهداف پژوهش

**هدف کلی:** بررسی تأثیر به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی.

### اهداف جزئی

۱. بررسی تأثیر به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی.
۲. بررسی تأثیر به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر نگرش نسبت به درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی.

### روش پژوهش

نظر به ماهیت موضوع مورد مطالعه و سایر ویژگی‌های تحقیق این پژوهش با روش تحقیق نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل در مورد بررسی تأثیر متغیر مستقل بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به ریاضی اجرا شده است. در این طرح، آزمودنی‌ها به‌صورت کاملاً تصادفی انتخاب و با هم‌مین روش در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین می‌شوند. به این معنی که یکی از آن دو گروه به‌صورت تصادفی در معرض متغیر آزمایشی قرار داده می‌شود و دیگری به‌عنوان گروه گواه یا کنترل انتخاب و متغیر آزمایشی برای آن اجرا نمی‌شود. در پایان، متغیر وابسته در هر دو گروه به وسیله پس‌آزمون مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد (دلاور، ۱۳۸۱).

## جامعه آماری و نمونه و روش گزینش نمونه

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دوره‌ی ابتدایی شهرستان بجستان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ است. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده می‌شود. به این صورت که از بین دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع ابتدایی شاغل به تحصیل، ۵۰ دانش‌آموز انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و کنترل (۲۵ نفر) قرار گرفتند.

## ابزار پژوهش

مناسب‌ترین روش برای گردآوری اطلاعات استفاده از پرسش‌نامه می‌باشد؛ که با توجه به هدف‌های پژوهش و ماهیت آن، پرسش‌نامه‌های قابل استفاده در این پژوهش به شرح ذیل می‌باشند: که دو پرسش‌نامه محقق‌ساخته یکی برای سنجش پیشرفت تحصیلی و دیگری برای سنجش نگرش نسبت به درس ریاضی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای جمع‌آوری اطلاعات این آزمون جهت (روایی و پایایی) مورد بررسی دقیق قرار خواهد گرفت. به این معنی که جهت روایی، سؤالات توسط ۱۰ نفر از مدرسان دوره ضمن خدمت پایه سوم به همراه ۲۰ نفر از معلمان این پایه کمک گرفته شد و برای پایایی این متغیر نمونه‌ای از آزمون به یک گروه از دانش‌آموزان پایه سوم داده و میزان پایایی آن مورد سنجش قرار گرفت. ضمناً جهت بررسی روش تدریس کاوش‌گری از جلسات مداخله در ۱۲ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای در طول ۲/۵ ماه تحصیلی انجام گرفت و در قبل و بعد از جلسات از هر دو گروه آزمایش و کنترل آزمون پیشرفت تحصیلی درس ریاضی صورت گرفت و نگرش آن‌ها نسبت به درس ریاضی مورد توجه قرار گرفت. جهت بررسی پیشرفت تحصیلی قبل از جلسات مداخله و بعد از آن از دانش‌آموزان امتحان ریاضی گرفته شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار spss19 و آزمون‌های آماری مناسب تجزیه و تحلیل خواهند شد؛ در بخش توصیفی از جداول و نمودارهای توزیع فراوانی و در بخش تحلیل از آزمون t دو گروه مستقل و تحلیل کوواریانس با سطح معنی داری  $p \geq 0.05$  در نظر گرفته خواهد شد.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش به بررسی میزان پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت درس ریاضی دانش‌آموزان به صورت توصیفی پرداخته و با کمک میانگین و انحراف معیار و ترسیم نمودار داده‌های به‌دست‌آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون را بررسی کرده‌ایم. در جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار پیشرفت تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داده شده است.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار پیشرفت تحصیلی

نوع گروه	نوبت آزمون	نمره حداکثر	نمره حداقل	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۱۸	۱۴	۱۶/۷۳	۱/۱۳
	پس‌آزمون	۲۰	۱۶/۵	۱۸/۹۵	۱/۰۵
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۲۰	۱۵	۱۸/۳۸	۱/۳۸
	پس‌آزمون	۲۰	۱۵/۵	۱۸/۲۳	۱/۲۸

همان‌گونه که جدول فوق نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار در دو گروه پیش‌آزمون نزدیک به یکدیگر و در پس‌آزمون افزایش یافته است.

در جدول شماره (۲) میانگین و انحراف معیار نگرش نسبت به درس ریاضی در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داده شده است.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار نگرش نسبت به درس ریاضی

نوع گروه	نوبت آزمون	نمره حداکثر	نمره حداقل	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲۰	۵۰	۸۵/۸۳	۱۷/۶۲
	پس‌آزمون	۱۷۵	۹۷	۱۶۲/۴۰	۱۸/۸۰
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۱۱۰	۵۰	۸۳/۳۳	۱۲/۴۱
	پس‌آزمون	۱۱۰	۷۰	۸۴/۳۰	۱۰/۷۹

همان‌گونه که جدول فوق نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار در دو گروه پیش‌آزمون نزدیک به یکدیگر و در پس‌آزمون افزایش یافته است.

### آزمون فرضیه‌ها

در این بخش با بررسی فرضیه پژوهش و شناسایی سطح سنجش آن آزمون‌های موردنیاز و مطلوب را برای تجزیه و تحلیل داده‌ها برگزیده و نسبت به اثبات فرضیات اقدام شده است.

**فرضیه یک:** به کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

در این پژوهش جهت بررسی بهتر فرضیه موردنظر با کمک پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل پرداخته و از آنجایی که سطح سنجش متغیرهای مورد بررسی فاصله‌ای بوده لذا از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت نرمال بودن توزیع دو متغیر و آزمون تی تست برای بررسی تفاوت میانگین در بین دو گروه آزمایش و کنترل و آزمون لوین برای تجانس واریانس‌ها و آزمون اصلی پژوهش یعنی تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای مقایسه نمرات دو متغیر استفاده شده و در انتها نیز میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل و تفاوت بین آن‌ها را بررسی شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (نرمال بودن توزیع متغیر)

متغیر	نوع آزمون	میانگین	انحراف معیار	آماره کولموگروف-اسمیرنوف	معنی‌داری
پیشرفت تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۷/۵۵	۱/۵۰	۲/۰۶	۰/۲۳
	پس‌آزمون	۱۸/۵۹	۱/۲۱	۰/۹۰	۰/۳۸

بر اساس نتایج درج شده در جدول (۳) می‌توان چنین استنباط کرد که توزیع پیشرفت تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال می‌باشد.

## تفاوت میانگین‌های دو متغیر

جدول ۴: نتایج آزمون تی-تست برای مقایسه تفاوت میانگین پیشرفت تحصیلی برحسب گروه آزمایش و کنترل

متغیر مستقل		آزمون لون برای برابری واریانس‌ها		مقدار آزمون تی-تست	
پیشرفت تحصیلی	فرض برابری واریانس‌ها	F	Sig	t	df
	فرض نابرابری واریانس‌ها				
		۱/۸۹	۰/۱۷	۲/۳۶	۴۸
				۲/۳۶	۴۵/۸۵
				۲/۳۶	۴۸
				۲/۳۶	۴۵/۸۵

مطابق اطلاعات موجود در خروجی دوم آزمون تی-تست، با توجه به این که سطح معنی‌داری آزمون لوین، بیش‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا واریانس‌های بین دو گروه برابر می‌باشد و از سطر اول جهت تفسیر نتایج آزمون t با دو نمونه مستقل استفاده می‌کنیم. بر اساس سطح معنی‌داری آزمون تی-تست ۰/۰۲۲ که کوچک‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، می‌توان گفت که بین میانگین پیشرفت تحصیلی بین دو گروه مورد بررسی آزمایش و کنترل از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میانگین گروه آزمایش بیش‌تر از گروه کنترل است.

فرضیه اول این تحقیق حاکی از آن بود اجرای به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی باعث بهبود پیشرفت تحصیلی درس ریاضی می‌شود. جهت بررسی صحت این فرضیه با توجه به مقیاس اندازه‌گیری (فاصله‌ای) و اختلافی بودن فرضیه و نیز لزوم تعدیل اثر گروه در بررسی تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرای روش تدریس کاوش‌گری در دو گروه آزمایش و کنترل، از تحلیل کوواریانس استفاده گردید. نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ذیل گزارش گردیده است.

جدول شماره ۵: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس/افزایش پیشرفت تحصیلی

منابع تغییرات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
متغیر همراه (نمرات پیش‌آزمون)	۱۱	۳/۳۳	۳/۶۱	۰/۰۰۱
اثر گروه (آزمایش - کنترل)	۱	۲۰/۳۴	۲۲/۰۵	۰/۰۰۰
خطا	۳۷	۰/۹۲		
جمع کل اصلاح‌شده	۴۹			

همان‌گونه که نتایج جدول شماره (۵) نشان می‌دهد، با توجه به  $F = ۳/۶۱$  و  $p = ۰/۰۰۱$  اثر متغیر همراه معنی‌دار است؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار است. همچنین اثر گروه نیز با توجه به  $F = ۲۲/۰۵$  و  $p = ۰/۰۰۰$  معنی‌دار است یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی برافزایش پیشرفت تحصیلی معنی‌دار است.

با توجه به دو دامنه بودن (جهت‌دار نبودن) فرضیه، نمی‌توان از بیش‌تر یا کم‌تر بودن میزان اثربخشی استفاده از تابلوهای هوشمند در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل صحبت نمود اما می‌توان از مقایسه میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون گروه‌ها استفاده نمود.



جدول شماره ۶: میانگین‌های تعدیل‌شده در تحلیل کوواریانس/افزایش پیشرفت تحصیلی

#### میانگین تعدیل‌شده پس‌آزمون

کنترل		آزمایش	
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۹/۱۳	۰/۲۴	۱۷/۵۲	۰/۲۴

همان‌طوری که جدول فوق نشان می‌دهد میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است که به معنی تأثیر بکارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی باعث بهبود پیشرفت تحصیلی درس ریاضی است.

فرضیه دوم: بررسی تأثیر به‌کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی بر نگرش نسبت به درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

#### نرمال‌بودن توزیع متغیرها

جدول ۷: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (نرمال‌بودن توزیع متغیر)

متغیر	نوع آزمون	میانگین	انحراف معیار	آماره کولموگروف-اسمیرنوف	معنی‌داری
نگرش نسبت به ریاضی	پیش‌آزمون	۸۴/۵۸	۱۵/۱۶	۰/۷۷	۰/۵۸
	پس‌آزمون	۱۲۳/۳۵	۴۲/۲۱	۳/۶۱	۰/۰۴۷

بر اساس نتایج درج‌شده در جدول (۷) می‌توان چنین استنباط کرد که توزیع نگرش نسبت به ریاضی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون توزیع متغیرها نرمال می‌باشد.

#### تفاوت میانگین‌های دو متغیر

جدول ۸: نتایج آزمون تی‌تست برای مقایسه تفاوت میانگین نگرش نسبت به درس ریاضی برحسب گروه آزمایش و کنترل

متغیر مستقل		آزمون لون برای برابری واریانس‌ها		مقدار آزمون تی-تست	
		F	sig	t	df
نگرش نسبت به درس ریاضی	فرض برابری واریانس‌ها	۰/۱۷	۰/۶۷	۱۲/۵۶	۴۸
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۱۲/۵۶	۴۳/۳۹

مطابق اطلاعات موجود در خروجی دوم آزمون تی‌تست، با توجه به این که سطح معنی‌داری آزمون لوین، بیش‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا واریانس‌های بین دو گروه برابر می‌باشد و از سطر اول جهت تفسیر نتایج آزمون t با دو نمونه مستقل استفاده می‌کنیم. بر اساس سطح معنی‌داری آزمون تی‌تست ۰/۰۰۰ که کوچک‌تر از ۰/۰۱ می‌باشد، می‌توان گفت که بین میانگین

نگرش نسبت به درس ریاضی بین دو گروه موردبررسی آزمایش و کنترل از نظر آماری تفاوت معنی داری وجود دارد. میانگین گروه آزمایش بیش تر از گروه کنترل است.

فرضیه دوم این تحقیق حاکی از آن بود اجرای تأثیر به کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی باعث بهبود نگرش نسبت به درس ریاضی می شود. جهت بررسی صحت این فرضیه با توجه به مقیاس اندازه گیری (فاصله ای) و اختلافی بودن فرضیه و نیز لزوم تعدیل اثر گروه در بررسی تفاوت پیش آزمون و پس آزمون اجرای روش تدریس کاوش گری در دو گروه آزمایش و کنترل، از تحلیل کوواریانس استفاده گردید. نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ذیل گزارش گردیده است.

جدول شماره ۹: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس بهبود نگرش نسبت به درس ریاضی

منابع تغییرات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
متغیر همراه (نمرات پیش آزمون)	۸	۴۷۵/۶۸	۲/۴۲	۰/۰۲۷
اثر گروه (آزمایش - کنترل)	۱	۷۷۶۰۳/۸۵	۳۹۴/۸۱	۰/۰۰۰
خطا	۴۰	۱۹۶/۵۶		
جمع کل اصلاح شده	۴۹			

همان گونه که نتایج جدول شماره (۹) نشان می دهد، با توجه به ( $F = ۲/۴۲$  و  $p = ۰/۰۲۷$ ) اثر متغیر همراه معنی دار است؛ یعنی تفاوت نمرات پیش آزمون و پس آزمون معنی دار است. همچنین اثر گروه نیز با توجه به ( $F = ۳۹۴/۸۱$  و  $p = ۰/۰۰۰$ ) معنی دار است یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر اجرای به کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی باعث بهبود نگرش نسبت به درس ریاضی معنی دار است.

با توجه به دو دامنه بودن (جهت دار نبودن) فرضیه، نمی توان از بیش تر یا کمتر بودن میزان اثربخشی روش تدریس کاوش گری در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل صحبت نمود، اما می توان از مقایسه میانگین های تعدیل شده پس آزمون گروه ها استفاده نمود؛

جدول شماره ۱۰: میانگین های تعدیل شده در تحلیل کوواریانس بهبود نگرش نسبت به درس ریاضی

میانگین تعدیل شده پس آزمون			
آزمایش		کنترل	
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۶۳/۱۲	۳/۲۴	۸۵/۱۰	۳/۹۷

همان طوری که جدول فوق نشان می دهد میانگین تعدیل شده گروه آزمایش به طور معنی داری بیش تر از گروه کنترل بوده است که به معنی تأثیر به کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس مشارکتی باعث بهبود نگرش نسبت به درس ریاضی است.

### نتیجه گیری

همان طور که فرضیات و نتایج این پژوهش نشان داد استفاده از به کارگیری تابلوهای هوشمند با استفاده از روش تدریس کاوش گری برای دانش آموزان اثرات مفیدی از جمله پیشرفت تحصیلی و اثر مثبت بر نگرش نسبت به درس ریاضی دارد و

استفاده از این روش می‌تواند شرایط مطلوبی را فراهم نماید تا دانش‌آموزان راحت‌تر با محیط و روش تدریس معلم کنار بیایند و همچنین افت تحصیلی آن‌ها را به صفر برساند و از همه مهم‌تر برخی از دانش‌آموزان به خاطر محیط و رفتار خشک معلم از مدرسه فراری شده و ترک تحصیل می‌نمایند بنابراین می‌توان بیان نمود که روش تدریس کاوش‌گری دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار می‌دهد که آن‌ها مسائل خود را از طریق اندیشه، کاوش و پژوهش به مدد شواهد موجود یا گردآوری شده بیازمایند و شخصاً از آن‌ها نتیجه‌گیری کنند با چنین رویکردی آن‌ها علاوه بر یادگیری حقایق علمی، روش و نگرش علمی را نیز کسب می‌کنند. الگوی کاوش‌گری موجب افزایش درک علمی، زاینده‌گی در تفکر خلاق و ایجاد مهارت‌هایی در دانش‌آموزان برای دریافت و تحلیل اطلاعات می‌شود و از طرفی باعث می‌شود که بین دانش‌آموزان و معلم نوعی صمیمیت و مشارکت گروهی ایجاد گردد و این حس نیز باعث اشتیاق آن‌ها به تحصیل و درس خواندن می‌گردد.

### **پیشنهادهای پژوهش**

#### **الف) پیشنهادهای کاربردی**

- ۱- نویسنندگان کتب درسی و برنامه‌نویسان با آگاهی از مبانی نظری و تجربی روش تدریس کاوش‌گری باید محتوای کتب درسی را با این روش هماهنگ نمایند.
- ۲- در دوره‌های ضمن خدمت به معلمان آگاهی بیشتری در مورد روش‌های مختلف تدریس به‌ویژه روش تدریس کاوش‌گری داده شود.
- ۳- معلمان در مدارس از طریق برگزاری نشست‌های درس‌پژوهی ظرفیت‌های روش تدریس کاوش‌گری در درس ریاضی را مورد بررسی قرار دهند.
- ۴- به‌منظور ایجاد رغبت معلمان به استفاده از روش‌های فعال تدریس مانند کاوش‌گری پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش مناطق، معلمانی را که از شیوه‌های جدید تدریس استفاده می‌کنند، مورد تشویق قرار دهند.

#### **ب) پیشنهادهای پژوهشی:**

- ۱- به پژوهش‌گران توصیه می‌شود در مورد روش تدریس کاوش‌گری و اثرات مثبت و منفی آن تحقیقات بیشتری انجام دهند و آن را محدود به یک درس ننمایند.
- ۲- انجام پژوهش‌های مشابه بر گروه‌های مختلف دانش‌آموزان و بررسی همه‌جانبه موضوع.
- ۳- پیشنهاد می‌شود تحقیقات نیز بر روی والدین دانش‌آموزان و نگرش آن‌ها در مورد استفاده از روش کاوش‌گری انجام گیرد.
- ۴- معلمان باید محتوای آموزشی را به‌صورت ناهم‌خوان سازمان‌دهی کنند و سعی کنند تدریس همه مطالب را از سبک‌های بیانی و نمایشی به کسب کاوش‌گری تبدیل کنند.
- ۵- تکنیک‌های متعددی برای رویکرد کاوش‌گری در مدارس ابداع شود و با انجام پژوهش و مقایسه آن‌ها با یکدیگر می‌تواند از زمینه‌های دیگر تحقیق باشد.

## منابع

- اتکسینون، ری‌تا. ال؛ اتکسینون، ریچارد، س؛ و هیلگارد، ارنست ر. (۱۹۹۶). زمینه روانشناسی. ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران تهران (۱۳۷۵). انتشارات رشد.
- استرنبرگ، رابرت (۱۳۸۰). سبک‌های تفکر. ترجمه علالدین اعتماد اهری، علی اکبر خسروی، تهران: انتشارات دادار.
- آلیس، س؛ والن، س. (۱۳۷۹). آشنایی با یادگیری از طریق همیاری. ترجمه طاهره رستگار و مجید ملکان. تهران: انتشارات نی.
- براون، جورج (۱۳۷۷). تدریس خرد، تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک، ترجمه علی رووف. تهران: انتشارات مدرسه بال، ساموئل (۱۹۸۸). انگیزش در آموزش و پرورش. ترجمه علی اصغر مسدد (۱۳۷۳). شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ نوروزی، رضا علی، بررسی میزان تحقق اهداف شناختی درس علوم با روش‌های تدریس سنتی و کاوش‌گری، فصلنامه تعلیم و تربیت (۱۳۸۴)، دوره ۴، شماره ۸۴، صص ۱۰۲-۸۹.
- بختیار نصرآبادی، حسن علی؛ نوروزی، رضا علی (۱۳۸۴). آموزش، رویکردها و انگاره‌های جدید، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان و انتشارات سمت.
- بیلر، رابرت (۱۳۷۱). کاربرد روانشناسی در آموزش، جلد دوم، ترجمه پروین کدیور. تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- جویس، بروس و ویل، مارشا (۱۳۸۰). الگوهای جدید تدریس. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات تابان.
- جویس، بروس؛ ویل، مارشال؛ کالهن، امیلی (۱۳۹۱). الگوهای تدریس، ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال تربیت.
- رمضانی، مریم (۱۳۹۱). تاثیر روش تدریس ساختن‌گرایی بر تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی (روش‌ها و فنون تدریس) انتشارات سمت.
- شهرتاش، فرزانه؛ فلسفی، فاطمه؛ ژاله، رهبر و حاجیان، سهیلا (۱۳۸۷). مبانی نظری و مهارت‌های آموزشی علوم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- صدرالاشرافی، مسعود؛ ذاکری، علیرضا و واحدی، غلامعلی، (۱۳۹۰). مهارت‌های کاوش‌گری در آموزش علوم، تهران: دانشگاه شهید رجایی.

## **Effect of using smart boards using participatory teaching method on academic achievement and attitude towards math lesson of elementary school student**

**hadi mahammad pour**

Doctor of Educational Management, Razavi Khorasan Province Head of Education Department  
of Gonabad

**Maryam Talebdoost**

Cultural, teacher, city of Quchan, Graduate student of social communication science,  
Islamic Azad University, Quchan Branch

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the effect of using smart boards using participatory teaching method on academic achievement and attitude toward math lessons in elementary school students. This is a semi-experimental and pre-test-posttest test using the control group. The statistical population of this study is all ۳rd grade elementary female students. A sample of ۵۰ students was selected through cluster sampling and randomly divided into two groups ( ۲۵ people) and control ( ۲۵ people). The students' attitudes toward the math and academic achievement questionnaire were assessed using the questionnaire. Then, the students of the experimental group trained in ۱۲ sessions of ۳۰ minutes using smart boards and then tested and the results were analyzed using SPSS software and independent T-test and covariance analysis. The results showed that the use of educational technology, including smart boards, to improve academic achievement and attitude towards the mathematical lessons of elementary school students has a significant effect.

**Keywords:** *Smart boards, academic achievement, attitude toward mathematical lessons*

## امکان‌سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری

حسین احمدی مقدم<sup>۱</sup>

مقصود احمدی مقدم<sup>۲</sup>

محمد تقی حیدری<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش امکان‌سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری بوده و جامعه آماری آن شامل ۱۱۰۰۰ دانش‌آموزان و ۳۶۴ نفر عوامل آموزشی دوره پیش‌دانشگاهی شهر زنجان که از میان آن‌ها بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کوکران تعداد ۳۷۱ نفر دانش‌آموز و از عوامل آموزشی ۱۸۷ نفر با روش تصادفی ساده چند مرحله‌ای، به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. روش پژوهش به کار رفته توصیفی پیمایشی و از نظر زمانی یک مطالعه مقطعی و ابزار اندازه‌گیری پرسش‌نامه می‌باشد، که روایی آن توسط متخصصان تأیید شده و پایایی نیز از طریق ضریب آلفای کراباخ محاسبه شد، که مقدار ۳۰/۸۶ بدست آمد و چون بالاتر از ۰/۶ بوده، می‌توان نتیجه گرفت که ابزار از پایایی مناسبی برخوردار می‌باشد. روش آماری نیز با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون  $t$  انجام شده است. در این مطالعه، امکان‌سنجی در پنج محور (سواد کامپیوتری، قوانین و مقررات، تولید محتوای آموزشی و نرم‌افزاری، زیرساخت‌های سخت‌افزاری و تجهیزاتی، نگرش عوامل آموزشی) مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌های پژوهش نشان داد که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه مورد مطالعه از نظر (سواد کامپیوتری، قوانین و مقررات، تولید محتوای آموزشی، زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، نگرش عوامل آموزشی) برای اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری، معنی‌دار بوده و زمینه اجرای آن فراهم می‌باشد.

**کلید واژه‌ها:** فناوری اطلاعات و ارتباطات، یاددهی و یادگیری، عوامل آموزشی، امکان‌سنجی، دروه پیش‌دانشگاهی.

### مقدمه

ورود فن‌آوری به عرصه حیات بشر ساختار زندگی انسان‌ها را تحت تأثیر قرار داده و دگرگونی‌هایی در ساختار نظام حیات بشر (صنعت، بهداشت، اقتصاد، تجارت، پزشکی، آموزش) ایجاد کرده است و امروزه هرگونه فعالیت زندگی انسان‌ها بدون کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات تقریباً غیرممکن است که بر این اساس می‌توان قرن حاضر را عصر اطلاعات و دانش عنوان کرد (فتوره‌چی، ۱۳۸۷، ص ۵۰). اکنون که در حال گذر از جامعه کشاورزی و صنعت‌محور به دنیای دانش و اطلاعات‌محور و یا به عبارت دیگر از عصر فیزیکی به عصر مجازی هستیم و لازمه زیستن در این عصر، شناخت عوامل، ویژگی‌ها، انحرافات و ... آن جامعه، حیاتی می‌باشد یکی از نهادهای اجتماعی موثر این عصر که به سبب این تکنولوژی دست‌خوش تغییر، دگرگونی شده و زمینه رشد و پیشرفت انسان را محقق ساخته، نهاد آموزش و یادگیری است. در واقع آموزش و پرورش موتور محرکه توسعه است و مسئولیت خطیر تربیت نیروی انسانی و الزامات تکامل انسان را به‌عهده دارد. بنابراین تسلط بر تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات و بهره‌گیری از آن در امر استراتژیک و مهم آموزش و پرورش یکی از مولفه‌های مهم قدرت در عصر حاضر محسوب

<sup>۱</sup> . کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (آموزگار پایه پنجم)، ماهشان، زنجان، ایران. hosseinahmadi@gmail.com

<sup>۲</sup> . کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان (آموزگار)، زنجان، ایران

<sup>۳</sup> . عضو هیئت علمی دانشگاه زنجان، گروه جغرافیا



می‌شود. فناوری اطلاعات و ارتباطات با سرعت چشم‌گیری در حال گسترش است و پدیده آموزش با تکیه بر فناوری اطلاعات و ارتباطات اکنون مورد توجه و رقابت فزاینده جوامع و موسسات آموزشی دنیا قرار گرفته است. که براساس اعلام سازمان جهانی داده‌ها در سال ۲۰۰۹ آموزش سنتی نسبت به آموزش نوین مبتنی بر فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات درصدی معادل ۲۵ به ۷۵ می‌باشد (زارع، ۱۳۸۷، ص ۲۰).

کارشناسان تعلیم و تربیت معتقدند که روش سنتی و قدیمی آموزش که بر پایه معلم‌محوری و موضوع‌مداری بنا شده و هدف آن یادسپاری و پرشدن ذهن و تکیه بر محفوظات می‌باشد، دیگر نمی‌تواند مهارت‌های فراگیران را توسعه داده و نیاز آموزشی عصر حاضر را برآورده سازد. از طرفی نیز پائین‌بودن کیفیت آموزش همواره نگرانی والدین و عوامل آموزشی را به دنبال داشته است، از این جهت است که آموزش و پرورش تاکنون نتوانسته در اصلاح و بازسازی اجتماعی موفق شود و محدودیت‌ها و تنگناهای موجود را در رویاروی با تحولات امروزی برطرف سازد. مطالعاتی انجام شده نشان می‌دهد که در شیوه سنتی آموزش، ۵۰ درصد آموخته‌های فراگیران پس از اتمام درس از بین می‌رود، ۸۰ درصد آن پس از یک‌سال و پس از دو سال تقریباً فراموش می‌شود (شکاری، ۱۳۸۷، صص ۹۲-۸۵).

هم‌چنین، افزایش تقاضا برای آموزش متناسب نیاز، افزایش هزینه آموزش و پرورش، محدودیت‌های مکانی، زمانی، عدم‌مطابقت با نیازهای روز، پیشرفت‌های علم و فن‌آوری و تاثیر آن زندگی عوامل چالش برانگیزی است که پیش‌روی کارشناسان و متخصصان آموزشی خودنمایی کرده، تا به فکر چاره باشند (بابایی، ۱۳۸۷، صص ۱۸۴-۱۶۷).

تردیدی نیست که روش سنتی آموزش دیگر پاسخ‌گویی این حجم عظیم تقاضا برای آموزش نیست به همین جهت نهضت سوادآموزی الکترونیکی به جای سوادآموزی متعارف به‌عنوان یک راهکار برای ورود به جامعه اطلاعاتی مطرح شده است. در قرن بیست‌ویکم در حوزه آموزش و پرورش با توجه به سطح انتظارات عمومی نسبت به برون‌دادهای نظام آموزشی و کاستی‌ها و محدودیت‌ها موجود اصلاحات را در فرآیند مدرسه ضروری ساخته است، از این نظر اولویت و بهسازی و سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش روش مطمئن و برطرف‌کننده بحران‌های اقتصادی، اجتماعی و برنامه‌ریزی کلان می‌باشد که بسیاری از سازمان‌های جهانی و بین‌المللی بر این امر تأکید دارند، برای نمونه اجلاس جهانی ژنو، ۲۰۰۳ تونس ۲۰۰۵ اصول و برنامه عملی و راهکارهای تحقق سیاست‌ها و برنامه‌ها در سطح بین‌المللی، منطقه‌ای، ملی برای تحقق جامعه مبتنی بر دانش و فناوری اطلاعات و ارتباطات تحت عنوان «اصلاح و نوسازی در نظام‌های آموزشی و تحول الگوهای آموزشی یادگیری» در دستور کار خود قرار داده است، را می‌توان نام برد (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۸، ص ۲۱۳).

سازمان بین‌المللی یونسکو با تغییر رویکرد جدید آموزشی با شعار آموختن برای زیستن، آموزش مدام‌العمر، آموزش برای همه، لزوم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات را در فرایند یادگیری بیش از پیش نمایان می‌سازد (سلیمی، ۱۳۸۳، ص ۲۶). بر اساس گزارش محققان در سال ۱۹۹۹ بیش از ۹۹٪ بنگاه‌های تربیت معلم چین، آموزش رایانه‌ای را یک واحد درسی اجباری اعلام کردند و در سال ۲۰۰۰ بیش از هیجده هزار معلم از این طریق آموزش دیده‌اند و هم‌چنین در سال ۱۹۹۷، ۷۶٪ مدارس از فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری استفاده می‌کند و ۹۳ درصد مدارس متوسطه در اروپا و در ژاپن ۱۰۰ درصد مدارس به اینترنت متصل هستند و از این فناوری در یادگیری استفاده می‌نمایند. غالب متخصصان بر این باورند که آموزش در قرن بیست و یکم باید بر توانایی برقراری ارتباط، مهارت کار در گروها، تفکر انتقادی، سازگاری یا نوآوری، خلاقیت و آشنایی با فناوری‌های نوین تمرکز کند بر این اساس در اجلاس جهانی علم و تعهد اجتماعی (بوداپست ۱۹۹۸ و آموزش عالی

در قرن ۲۱ پاریس (۱۹۹۸) بر رویکردهای نوین آموزشی، پیوند هر چه بیش تر میان آموزش با نیازهای جامعه، ایفای نقش در تولید دانش جهانی و حرکت به سوی فراگیری الکترونیکی را مورد تأکید قرار داده است (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۲). امروزه پیشرفت در فناوری‌های هم‌چون، رایانه، اینترنت، وب، راه‌های جدید را برای ایجاد و افزایش روش‌های نوین تدریس و توفیق در آن پیش‌روی آموزگاران گشوده است (فتحی، ۱۳۸۴، صص ۶۱-۴۰). واژه آموزش مبتنی بر فناوری‌های آموزشی یا آموزش الکترونیکی اولین بار توسط کراس<sup>۱</sup> وضع شد و از نظر او به انواع آموزش‌های اشاره دارد که از فناوری اینترنت و اینترنت برای یادگیری استفاده می‌کنند (کوپر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از آتشک). مایو (۲۰۰۵، به نقل از آتشک) یادگیری الکترونیکی را یادگیری فعال و هوشمندی می‌داند که ضمن تحول در فرایند یاددهی-یادگیری در گسترش و تعمیق و پایدار ساختن یادگیری به کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش اساسی و محوری خواهد داشت. روبرت مرداک<sup>۳</sup> معتقد است که در آینده بخش عظیمی از اینترنت در خدمت آموزش خواهد بود. و یک موسسه تحقیقاتی اعلام نموده است که رشد اقتصاد جهان در زمینه آموزش الکترونیکی در سال ۲۰۰۴ به ۱/۲۳ بلیون دلار که یک رشد ۶۸ درصدی را نشان می‌دهد، رسیده است (آتشک، ۱۳۸۶، صص ۴۱-۲۴).

کرزویل<sup>۴</sup> در مقاله‌ای با عنوان «ماشین‌های روانی» انقلابی را تا پایان قرن بیست و یکم پیش‌بینی کرده است. انقلابی که به تعلیم و تربیت محدود نمی‌شود بلکه تمام روابط انسانی را دچار تحول می‌کند. به نظر او در سال‌های اخیر استفاده از رایانه فراگیر شده و مردم همراه خود رایانه خواهند داشت. در آن سال آموزش با رایانه صورت می‌گیرد و یادگیری خود راه‌یاب می‌شود. دانش‌آموزان با خود رایانه و لوازم جانبی آن را حمل می‌کنند و یادگیری از طریق ارتباطات بی‌سیم مانند، اینترنت محقق می‌شود. بر اساس پیش‌بینی کرزویل در سال ۲۰۱۹ در مدارس و دانشگاه‌ها با معلمان شبیه‌سازی شده روبرو می‌شویم. نرم-افزارهای هوشمند جایگزین معلم و استاد می‌شوند و همین‌طور وی اضافه می‌نماید که در سال (۲۰۳۹) جامعه‌ای مبتنی بر یادگیری پدیدار می‌شود که در آن ماشین‌ها بدون کمک انسان آموزش می‌دهند و دانش جدید را بدون مداخله انسان خلق می‌کنند و دخالت انسان در تولید دانش تقلیل خواهد یافت و ماشین‌ها برخلاف انسان‌ها ساخت‌های دانش را از شخصی به شخص دیگر منتقل می‌کند. بنابراین متخصصان حوزه علوم رایانه‌ای به کمک روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت در پی ایجاد نظام‌های معلم هوشمند بر می‌آیند. نظام‌های معلم هوشمند به آن گونه از نظام‌های آموزش‌دهنده رایانه‌ای گفته می‌شود که قادرند میزان دانش هر دانش‌آموز را تشخیص دهد (عطاران، ۱۳۸۷، ص ۵۰).

پژوهش‌ها نشان داده است که در صورتی که از فناوری‌ها برای عرضه آموزش استفاده شود دسترسی کارآمد و به‌موقع را به محتوای یادگیری فراهم می‌سازد (کریمی، ۱۳۸۷، ص ۴۰).

کوزما<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) استدلال می‌کند که برنامه‌های رایانه‌ای به ویژگی‌های خاصی نیاز دارد تا الگوهای زندگی واقعی را برای یادگیرنده شبیه‌سازی کند، وی اضافه می‌نماید که رایانه و رسانه‌های آموزشی یادگیری را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد و به خود خود باعث یادگیری دانشجویان نمی‌شود، بلکه طراحی الگوهای شبیه‌سازی شده و تعامل دانشجویان با آن الگو است که منجر به یادگیری بیش تر می‌شود. زیرا رایانه صرفاً وسیله‌ای است که قابلیت پردازش اطلاعات را فراهم ساخته و آموزش را به

1. Cross

2. Cooper

3. Robert Murdoch

4. Creswell

5. Cozma

یادگیرندگان عرضه می‌کند. کارشناسان آموزش الکترونیکی را به منزله‌ی رویکردی نوآورانه تلقی می‌کنند، که از امکانات وب برای دادن آموزش به مخاطب از راه دور استفاده می‌شود (عطاران، ۱۳۸۷، ص ۸۰).

اندرسون<sup>۱</sup> یادگیری الکترونیکی را چیزی بیش از ارائه محتوای آموزشی با وب می‌داند، یادگیرنده و فرایند یادگیری را نقطه‌ی تمرکز یادگیرنده الکترونیکی می‌داند و یادگیری الکترونیکی را چنین تعریف می‌کند: "یادگیرنده به منظور کسب دانش و ساخت معنای فردی، رشد تجارب یادگیری دستیابی به محتوای یادگیری، برقرار کردن تعامل با محتوا، مربی و یادگیرنده و برای کسب حمایت و پشتیبانی در خلال فرایند یادگیری از اینترنت بهره می‌گیرد (زمانی، ۱۳۸۵، ص ۲۳).

کارول<sup>۲</sup> در پروژه مدارس آینده اظهار می‌دارد «ما از تکنولوژی اطلاعات به عنوان وسیله‌ای برای طراحی مدرسه‌ای که بچه‌ها و نوه‌هایمان در آن درس خواهند خواند استفاده خواهیم کرد. در مدرسه آینده به ازای هر نفر یک کامپیوتر وجود خواهد داشت. تمام این کامپیوترها به هم متصل است تا بچه‌ها بتوانند در کلاس با دوستان‌شان حرف بزنند و همین‌طور با سایر نقاط دنیا ارتباط برقرار نمایند». آوردن جهان واقعی به کلاس درس پروژه‌ای دیگری است که از طریق تکنولوژی، قلمرو یادگیری را گسترش خواهد داد تا دانش‌آموز و معلم بتوانند با هر کس و هر منبعی ارتباط تعاملی برقرار کند و یادگیری را به زندگی، علائق، و توجهات خود نزدیک‌تر سازند (کارلوس،<sup>۳</sup> به نقل از انصاری، ۱۹۹۷، ص ۴۷).

-هنگ‌کنگ در سال ۲۰۰۴ با اعلام راهبرد "قدرتمندکردن یادگیری و تدریس از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در برنامه درسی" مدارس خود اقدام کرده است، فنلاند نیز با تدوین راهبرد ۲۰۰۶-۲۰۰۴ را هدف تبدیل شدن این کشور به یک جامعه شبکه‌ای و با دانش اطلاعاتی قوی را دنبال می‌کند. نیازسنجی و امکان‌سنجی و پیوند فناوری اطلاعات و ارتباطات با اهداف آموزش از جمله مواردی پیشنهادی در این زمینه بود؛

- بررسی طرح‌های ابتکاری آموزشی در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات نشان داد که نیازسنجی و امکان‌سنجی، حمایت مالی دولت‌ها از مشارکتهای گروهی و وجود رویکرد پائین-بالا پشتیبان اجرایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش می‌باشد؛

- راهبرد توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس نیوزلند طی سال‌های (۲۰۰۴-۱۹۹۸) که با هم‌فکری و رایزنی عوامل آموزشی مدارس با محققان و بخش‌های اقتصادی جامعه، موید ضرورت این امر است (کیان، ۱۳۸۵، ص ۴۵).

ویل‌هلم<sup>۴</sup> (۲۰۰۳، به نقل از نصیری) پژوهشی با عنوان «یادگیری مجازی از دیدگاه دانشجویان ایالات لوا» انجام داده است این رساله موضوع را در سه بند بررسی کرده است که نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که اکثر دانشجویان از کلاس‌های مجازی تجربه مثبت داشته و بیان کرده‌اند که در کلاس‌های مجازی بیش‌تر از کلاس‌های چهره به چهره مطلب یاد گرفته‌اند در سال ۱۹۹۷ مارتینز<sup>۵</sup> پژوهشی با عنوان امکان‌سنجی استفاده از دوره‌های ارتباط از راه دور در دانشگاه‌های آمریکای لاتین انجام داده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی ارشد، دکترا و مسئولین اداری، اعضای هیئت علمی و مدیران به برنامه‌های آموزشی از راه دور نگرش مثبت دارند از نظر اقتصادی با صرفه می‌دانند. مطالعات موسسه

1. Anderson

2. Carroll

3. Carlos

4. Wilhelm

5. Martinez

تحقیقاتی آمریکا که با ارزیابی فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش کشورهای در حال توسعه پرداخته، نشان می‌دهد که فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب اصلاحات آموزشی و از ابزارهای مهم توسعه آموزش و پرورش هزاره سوم می‌باشد و نتایج این مطالعات اثرات فناوری اطلاعات و ارتباطات را بر روی فراگیران مثبت ارزیابی کرده است (نصیری، ۱۳۸۲، ص ۲۰). نتایج تحقیقات (Jry, 2008) در استرالیا و (Sanchez, 2008) در شیلی که در زمینه امکان‌سنجی فناوری اطلاعات و ارتباطات برای اجرایی فاوا در آموزش و پرورش انجام شده، نشان می‌دهد که فناوری موجب بهبود کیفیت آموزش و رفع بی‌عدالتی آموزشی می‌گردد. امکان‌سنجی اجرای نظام آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در ایران همواره مورد توجه بوده است. پژوهش کمالیان و همکاران در بررسی پیش‌نیازها و امکان‌سنجی نظام آموزشی الکترونیکی در سال ۱۳۸۷ نشان می‌دهد که دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان برای شرکت در یادگیری الکترونیکی آمادگی دارند. امکان‌سنجی استقرار نظام آموزش ضمن خدمت مجازی در آموزش و پرورش که توسط فتحی در سال ۱۳۸۴ همین‌طور امکان‌سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در سال ۱۳۸۵ از همین پژوهش‌گر مبین اهمیت همین مساله است. این پژوهش با تبیین هدف امکان‌سنجی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری در نظر دارد.

#### سئوالات پژوهشی

- ۱- وضعیت سواد کامپیوتری در بین دانش‌آموزان و عوامل آموزشی چگونه است؟
- ۲- وضعیت قوانین و مقررات موجود در مدارس برای کاربرد (ICT) چگونه است؟
- ۳- وضعیت محتوای آموزشی تولیدشده الکترونیکی در بین دانش‌آموزان چگونه است؟
- ۴- وضعیت زیرساخت‌های سخت‌افزاری و ابزارهای وابسته برای کاربرد آموزش مبتنی بر (ICT) مناسب است؟
- ۵- نگرشی دانش‌آموزان و عوامل آموزشی نسبت به کاربرد (ICT) در مدارس چگونه است؟

#### روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع کاربردی و یک مطالعه پیمایشی و از نظر زمانی مقطعی می‌باشد، و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی به تعداد ۱۵۰۰۰ نفر، و عوامل آموزشی ۳۶۴ نفر که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ شهرستان زنجان مشغول به تحصیل و خدمت بوده‌اند. که از میان آن‌ها با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کوکران تعداد ۳۷۵ نفر دانش‌آموز و ۱۸۶ نفر عوامل آموزشی با روش تصادفی ساده چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شده است. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش پرسش‌نامه محقق‌ساخته که روایی آن توسط متخصصین امر مورد تایید قرار گرفته و پایایی ابزار نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب در دانش‌آموزان ۰/۹۴، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۷۸، ۰/۸۷ در عوامل اجرایی ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۹۰ و با میانگین ۸۶/۳ به‌دست آمد، چون مقدار به‌دست آمده بیش از ۰/۶ بوده بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ابزار از پایایی مناسبی برخوردار می‌باشد.

**روش تجزیه تحلیل آماری:** در این بررسی به‌منظور اولویت‌بندی امکان‌سنجی لازم در شاخص‌های مورد ارزیابی برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) از روش‌های آماری ضریب‌گذاری وزنی استفاده شده و برای توصیف صفات کیفی به محاسبه درصد، صفات کمی به محاسبه شاخص‌های مرکزی، و تحلیل داده‌ها نیز، از نرم‌افزار spss و آزمون t بهره گرفته است.

### مقایسه، تجزیه و تحلیل توصیفی سئوالات پژوهش

مقایسه تعیین وضعیت سواد کامپیوتری منابع انسانی برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان:

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۱) ملاحظه می شود میانگین تعیین وضعیت سواد کامپیوتری در معلمان برابر ۴۶/۱۱ با انحراف استاندارد ۲۷/۲۱ و در دانش آموزان برابر ۴۵/۴۸ با انحراف استاندارد ۲۷/۱۲ به دست آمده است که طبق معیار  $t=0/679$  و  $P=$  نتیجه می شود تعیین وضعیت سواد کامپیوتری منابع انسانی برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان متفاوت است.

جدول شماره (۱): مقایسه تعیین وضعیت سواد کامپیوتری دانش آموزان و معلمان برای راه اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۶۹۳	۵۵۹	۰/۳۹۵	۲/۱۹	۲۷/۲۱	۴۶/۵۱	۱۸۶	معلمان 1.00 M1
			۱/۴۰	۲۷/۱۲	۴۵/۴۸	۳۷۵	دانش آموزان ۲,۰۰

مقایسه تعیین وضعیت (مقررات موجود) جهت راه اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۲) ملاحظه می شود میانگین تعیین وضعیت مقررات موجود در معلمان برابر ۳۷/۷۷ با انحراف استاندارد ۲۱/۲۱ و در دانش آموزان برابر ۲۷/۰۶ با انحراف استاندارد ۱۷/۲۱ به دست آمده است که طبق معیار  $t=6/037$  و  $p=0/000$  نتیجه می شود تعیین وضعیت (مقررات موجود) جهت راه اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیش تر است.

جدول شماره (۲): مقایسه دیدگاه معلمان و دانش آموزان برای تعیین وضعیت مقررات موجود جهت راه اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۵۹	۶/۰۳	۱/۷۱	۲۱/۲۱	۳۷/۷۷	۱۸۶	معلمان
			۰/۸۹	۱۷/۲۱	۲۷/۰۶	۳۷۵	دانش آموزان

مقایسه تعیین میزان تولید محتوا، آموزشی، نرم افزاری جهت راه اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۳) ملاحظه می شود میانگین تعیین میزان تولید تولید محتوا، آموزشی، نرم افزاری جهت راه اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری در معلمان برابر ۳۳/۲۱ با انحراف استاندارد ۲۰/۱۳ و در دانش آموزان برابر ۲۰/۷۱ با انحراف استاندارد ۱۹/۳۳ به دست آمده است که طبق معیار  $t=6/649$  و  $P=0/000$  نتیجه می شود تعیین میزان



تولید محتوا، آموزشی، نرم‌افزاری جهت راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیش‌تر است.

جدول شماره (۳) مقایسه دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان برای تعیین میزان تولید محتوای آموزشی جهت راه‌اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۵۹	۶/۴۶۹	۱/۶۲	۲۰/۱۳	۳۳/۲۵	۱۸۶	معلمان
			۱/۰۰	۱۹/۳۳	۲۰/۷۵	۳۷۵	دانش‌آموزان

مقایسه تعیین وضعیت وجود زیرساخت‌های مخابراتی، تجهیزات سخت‌افزاری برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۴) ملاحظه می‌شود میانگین تعیین وضعیت وجود زیرساخت‌های مخابراتی تجهیزات سخت-افزاری برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری در معلمان برابر ۳۸/۲۷ با انحراف استاندارد ۲۰/۴۳ و در دانش‌آموزان برابر ۲۷/۹۳ با انحراف استاندارد ۱۷/۵۴ به‌دست آمده است که طبق معیار  $t = ۵/۸۴$  و  $P = ۰/۰۰۰$  نتیجه می‌شود تعیین وضعیت وجود زیرساخت‌های مخابراتی، تجهیزات سخت‌افزاری برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیش‌تر است.

جدول شماره (۴) مقایسه دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان برای تعیین وضعیت وجود زیرساخت‌های سخت‌افزاری جهت راه-اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۵۹	۵/۸۴	۱/۶۵	۲۰/۴۳	۳۸/۲۷	۱۸۶	معلمان
			۰/۹۰	۱۷/۵۴	۲۷/۹۳	۳۷۵	دانش‌آموزان

مقایسه تعیین چگونگی نگرش عوامل آموزشی (دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۵) ملاحظه می‌شود میانگین تعیین میزان نگرش عوامل آموزشی (دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری در گروه معلمان برابر ۵۱/۹۶ با انحراف استاندارد ۲۳/۰۲ و در گروه دانش‌آموزان برابر ۴۵/۵۱ با انحراف استاندارد ۲۸/۱۵ به‌دست آمده است که طبق معیار  $t = ۲/۵۰$  و  $P = ۰/۰۱۲$  نتیجه می‌شود تعیین چگونگی نگرش عوامل آموزشی (دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری بر اساس دو گروه معلمان و دانش‌آموزان متفاوت بوده و در معلمان بیش‌تر است.



جدول شماره ۵: مقایسه نحوه نگرش معلمان و دانش‌آموزان جهت راه‌اندازی ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۱۲	۵۵۹	۲/۵۰	۱/۸۶	۲۳/۰۲	۸۱۵/۹۶	۱۸۶	معلمان
			۱/۴۵	۲۸/۱۵	۵۴۵/۵۱	۳۷۵	دانش‌آموزان

**وضعیت سواد کامپیوتری منابع انسانی برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟**

بر اساس اطلاعات به‌دست آمده در جدول زیر که با t انجام شده ملاحظه می‌شود که متوسط وضعیت سواد کامپیوتری عوامل انسانی ۴۱/۷۸ و انحراف استاندارد ۲۷/۱۲ می‌باشد که طبق معیار  $t = ۳/۵۶$  و سطح معنی‌داری  $P = ۰/۰۰۰$  حاصل گردید که در مقایسه با حد وسط ۱۰ درصد پائین‌تر بوده و تفاوت معنی‌دار می‌باشد. نتایج به‌دست آمده نشانگر این است که وضعیت سواد کامپیوتر عوامل انسانی (دانش‌آموزان، معلمان، ...) برای اجرای آموزش به کمک ICT مناسب است.

جدول شماره ۶: آزمون تعیین وضعیت سواد کامپیوتری عوامل انسانی برای کاربرد ICT

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۶۰	۳/۵۶	۱/۱۸	۲۷/۱۲	۴۵/۷۸	۵۶۱	عوامل انسانی

**وضعیت مقررات موجود در خصوص راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات ICT در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟**

بر اساس اطلاعات به‌دست آمده از t در جدول زیر مشاهده می‌شود که متوسط وضعیت مقررات موجود در مدارس ۳۰/۱۸ با انحراف استاندارد ۱۹/۰۷ می‌باشد و طبق معیار  $t = ۲۳/۷$  و سطح معنی‌داری  $P = ۰/۰۰۰$  بوده و تفاوت معنی‌دار می‌باشد این نتایج نشان می‌دهد که وضعیت مقررات برای راه‌اندازی ICT فرایند یاددهی و یادگیری مناسب می‌باشد.

جدول شماره ۷: آزمون تعیین وضعیت مقررات موجود برای کاربرد ICT در فرایند یاددهی و یادگیری

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه
۰/۰۰۰	۵۶۰	۲۳/۶	۰/۸۳	۱۹/۰۷	۳۰/۱۸	۵۶۱	نمونه S.M

**وضعیت تولید محتوای آموزشی جهت راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟**

اطلاعات حاصل‌شده از t در جدول زیر مبین این است که متوسط تولید محتوای آموزشی برای راه‌اندازی (ICT) ۲۴/۳۹ و انحراف استاندارد ۲۰/۳۶ بوده و طبق معیار  $t = ۲۸/۸۱$  و سطح معنی‌داری  $P = ۰/۰۰۰$  می‌باشد. در مقایسه با حد وسط ۵۰ درصد پائین و تفاوت معنی‌دار می‌باشد. این نتایج می‌دهد که تولید محتوای آموزشی برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری مناسب می‌باشد.

جدول	شماره	۸: آزمون	تعیین وضعیت	تولید محتوای	آموزش	جهت	راه اندازی ICT
سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه نمونه
۰/۰۰۰	۵۶۰	۲۸/۸۱	۰/۸۸	۲۰/۳۶	۲۴/۳۹	۵۶۱	نمونه

**وضعیت زیرساخت‌های سخت‌افزاری برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟**

اطلاعات به‌دست آمده از t در جدول زیر نشان می‌دهد که متوسط وضعیت زیرساخت‌های سخت‌افزاری برای راه‌اندازی و اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری ۳۰/۹۵ و انحراف استاندارد ۱۹ می‌باشد و طبق معیار ۲۲/۹۶ و سطح معنی‌داری  $P = ۰/۰۰۰$  بوده که در مقایسه با حد وسط ۵۰ درصدی پائین و تفاوت معنی‌دار می‌باشد و یعنی وضعیت زیرساخت‌های سخت‌افزاری در مدارس برای راه‌اندازی و اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری مناسب می‌باشد.

جدول شماره ۹: آزمون تعیین وضعیت وجود زیر ساخت‌های سخت‌افزاری برای راه‌اندازی ICT							
سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه نمونه
۰/۰۰۰	۵۶۰	۲۲/۹۶	۰/۸۲	۱۹/۰۰	۳۰/۹۵	۵۶۱	نمونه

**نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در فرایند یاددهی و یادگیری چگونه است؟**

بر اساس اطلاعات به‌دست آمده از t در جدول زیر ملاحظه می‌شود که متوسط چگونگی نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) ۴۷/۳۹ و انحراف استاندارد ۲۶/۸۹ می‌باشد و طبق معیار ۱/۱۷ و سطح معنی‌داری ۰/۲۷ بوده است و با مقایسه حد وسط ۵۰ درصدی پائین و تفاوت معنی‌دار می‌باشد و به این معنی که نحوه نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری مناسب بوده و در مقایسه با سایر عوامل ارزیابی شده به حد وسط نزدیک می‌باشد.

جدول شماره ۱۰: آزمون تعیین وضعیت نگرش عوامل آموزشی برای راه‌اندازی ICT در فرایند یاددهی و یادگیری

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف از میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	معلمان	گروه نمونه
۰/۰۲۷	۵۶۰	۲/۲۱	۷/۱۷	۲۶/۹۸	۴۷/۳۹	۵۶۱	نمونه

### بحث و نتیجه‌گیری:

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که وضعیت سواد کامپیوتری و مهارت‌های پایه‌ای لازم در بین دانش‌آموزان و معلمان و عوامل اجرایی برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری معنی‌دار بوده و عوامل انسانی و اجرایی آمادگی

لازم را برای کاربرد فناوری در امریادگیری دارند. این نتایج با پژوهش‌های داخلی: باقرزاده (۱۳۸۵)، جعفری (۱۳۸۶)، فتحی و همکاران (۱۳۸۶) و کمالیان و همکاران (۱۳۸۶) مرتبط و هم‌خوانی داشته و به اهداف مشابهی دست یافته‌اند. از طرفی نیز امکان‌سنجی سواد دیجیتالی یکی از مولفه‌های مطالعه (Sanchez, 2008) در کشور شیلی بوده که با هدف اجرای طرح فاوا برای کمک به افزایش کیفیت آموزش عمومی و رفع بی‌عدالتی‌های آموزشی انجام یافته، با اهداف این پژوهش همسو می‌باشد. طرح آموزش کارکنان معلمان به مهارت‌های هفت‌گانه کامپیوتر (ICDL) در قالب طرح فاوا از سال ۸۲ در آموزش و پرورش شروع شده و در حال اجرا است. مرحله اول این طرح ۳۰ درصد معلمان متوسطه ۱۰ درصد معلمان دوره راهنمایی را شامل می‌شده است، پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که این روند توانسته سواد عمومی تکنولوژیکی و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات را در فرایند یاددهی و یادگیری معلمان ارتقاء داده و مهارت آن‌ها را در فناوری اطلاعات و ارتباطات توسعه دهد (طلایی، ۱۳۸۷، ص ۴۰).

اطلاعات به‌دست آمده از آزمون آماری سؤال پژوهشی ۲ نشان می‌دهد که وضعیت مقررات و سیاست‌ها و راهبردهای موجود در خصوص راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری معنی‌دار بوده است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اجرای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس و مؤسسات آموزشی با توجه به وضعیت موجود امکان‌پذیر می‌باشد. در تایید این یافته پژوهشی، آتشک (۱۳۸۶) در مقاله خود ضمن توجه به قوانین و مقررات مرتبط با ICT در ادارات و نهادهای آموزشی خاطرنشان می‌سازد که سیاست‌ها و مقررات ملی یکپارچه و هماهنگ در خصوص استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فناوری اطلاعات و ارتباطات) در آموزش یکی از چالش‌های پیش‌روی اجرای یادگیری الکترونیکی در ایران می‌باشد و بر این اساس باید راهبردهای ملی مشخص برای به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش اتخاذ گردد. همچنین منتظر (۱۳۸۶) خاطرنشان می‌سازد که باید در ایران برنامه مدونی که مبتنی بر فناوری باشد، تدوین شده باشد یعنی مشخص شود که نظام اطلاعاتی کشور در چهارچوب کدام مدل توسعه فناوری شکل گرفته است و نیز سرمایه‌گذاری مناسب، مرکز تصمیم‌گیری واحد، جز راهبردهای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری به‌کار گرفته شود. گزارش خبرگزاری ایسنا (۱۳۸۷) حاکی از این است که کشور ایران نیز همگام با سایر کشورهای دنیا به تدوین طرح‌ها، مقررات، سیاست‌ها و راهبردهای در زمینه به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزشی پرداخته است. از جمله این‌ها، برنامه راهبردی فاوا (برنامه راهبردی توسعه به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش)، طرح ایجاد و توسعه سرویس‌های شبکه ملی مدارس، تجهیز مدارس به آزمایشگاه رایانه از دیگر سیاست‌هاست. اجرای طرح مدرسه هوشمند در واقع مرحله بالاتری از کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی کشور که مبتنی بر مدیریت و کنترل از طریق شبکه و رایانه بوده از دیگر سیاست‌های ICT می‌باشد. همین‌طور طرح تکفا یا طرح توسعه کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در سیاست‌های کلان کشور در راه رسیدن به توسعه پایدار و همه‌جانبه در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات و پروژه اتصال مدارس کشور به اینترنت در سال ۸۱ نمونه‌های از این برنامه‌ها و سیاست‌هاست (محبعلی، ۱۳۸۶، ص ۱۴).

افزون بر آن‌ها ایران در افق چشم‌انداز ۲۰ ساله (۱۴۰۴) جامعه‌ای برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری ترسیم شده است و فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزشی، اداری و بهره‌گیری از آموزش الکترونیکی و تهیه برنامه درسی متناسب با این رویکرد توصیه شده است. سازمان علمی و فرهنگی بین‌المللی یونسکو مجموع مطالعاتی را در زمینه طراحی و تدوین سیاست‌ها و راهبردهای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی دنیا به‌ویژه در کشورهای

آفرینایی و در حال توسعه که با هدف ارتقای کیفیت در برنامه‌های درسی، فرایند تدریس تمام مقاطع تحصیلی بوده، ارایه کرده است (یونسکو، ۲۰۰۲). همچنین برای تحقق این سیاست‌ها به اجرای پژوهش‌های در زمینه امکان‌سنجی و نیازسنجی فناوری اطلاعات و ارتباطات در ۱۴ کشور آفریقایی اقدام کرده است (یونسکو، ۲۰۰۶).

تدوین راهبرد یادگیری برای جامعه اطلاعاتی، با هدف توسعه نیروی انسانی، زیرساخت‌ها سخت‌افزاری جهت بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر یادگیری کشور استرالیا و یا اقدام هنگ‌کنگ در سال ۲۰۰۴ با اعلام راهبرد "قدرتمندکردن یادگیری تدریس از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات" به تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌درسی مدارس خود و همچنین طراحی سیاست راهبردی سال (۲۰۰۶-۲۰۰۴) فنلاند با هدف تبدیل‌شدن این کشور به جامعه شبکه‌ای و با دانش اطلاعاتی قوی با اهداف آموزشی از جمله استراتژی‌هایی آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، که هم‌سو با این پژوهش است، می‌باشد.

تولید محتوای آموزشی و نرم‌افزاری جهت راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری دیگر از شاخص‌های ارزیابی و سؤال پژوهشی این پژوهش می‌باشد که نتایج حاصل‌شده نشانگر این یافته است که وضعیت محتوای آموزشی و نرم‌افزاری تولید شده‌ای که مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات باشد تفاوت معنی‌داری دارد، محتوای آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در دسترس فراگیران موجود می‌باشد. در تأیید این مطلب باید گفت که یکی از برنامه‌های اصلی وزارت آموزش در سال ۱۳۸۲ ایجاد نهضتی برای تولید و ارایه محتوای آموزشی در محیط شبکه است تا بتواند نیازهای مخاطبان مختلف (دانش‌آموزان، معلمان، مدیران) را از نظر اطلاع‌رسانی، خدمات‌رسانی، تهیه منابع درسی و کمک درسی برآورده سازد و به‌طوری‌که قبلاً طراحی تولید کتاب الکترونیکی در سال ۱۳۸۱ نیز در دستور کار قرار گرفته بود.

کزرویل خاطرنشان می‌سازد که در سال ۲۰۰۹ تولید محتوای آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات فراگیر می‌شود و یادگیری به‌صورت خودراه‌یاب از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات محقق خواهد شد و بر اساس پیش‌بینی وی فرایند آموزش به‌سوی استفاده از نرم‌افزارهای هوشمند به جای معلم و استاد پیش می‌رود، از این‌رو اگر تولید محتوای درسی و فرآورده‌های آموزشی کارا و مفید باشد و روز به‌روز افزایش یابد، گرایش دانش‌آموزان برای استفاده از معلمان سرخانه (خودکار) بیش‌تر خواهد شد.

پژوهش‌اندerson نشان می‌دهد در صورتی که از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای عرضه محتوای آموزشی استفاده شود، دسترسی کارآمدتر و به‌موقع توسعه‌یافته و یادگیری آسان‌تر خواهد شد (اندerson، به نقل از زمانی، ۱۹۹۵، ص ۲۱). حاصل این پژوهش‌ها نشانگر این نکته است که تولید محتوای آموزشی و نرم‌افزاری در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش نقش حساس و کلیدی دارد. نتایج حاصل‌شده از پژوهش در سؤال پژوهشی (۴) در زمینه‌ی زیرساخت‌های سخت‌افزاری مدارس، مبین این نکته است که وضعیت زیرساخت‌های سخت‌افزاری و تجهیزاتی برای راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری معنی‌دار است بنابراین وضعیت زیرساخت‌های سخت‌افزاری و مخابراتی هم‌چون سایر شاخص‌های این پژوهش مناسب اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در جریان آموزش می‌باشد. آن‌چه که فقدان امکانات سخت‌افزاری و تجهیزاتی در راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری مطرح است، چند عنصر را در بر می‌گیرد، اولین آن واحد مرکز محاسباتی رایانه است که باید سرعت آن‌ها بالا باشد تا بتواند صد هزار میلیارد محاسبه را به‌صورت لحظه‌ای انجام دهد. عنصر دوم حافظه با حجم فوق‌العاده زیاد سه بعدی که قدرت ذخیره بالا را داشته باشد، که به حافظه‌ای لیزری و حافظه ملکولی که دارای امکانات سخت‌افزاری جهت ذخیره اطلاعات وابسته معروف است، نیاز دارد. سومین عنصر ابزار انتقال داده‌ها با سرعت فوق‌العاده زیاد از نقطه‌ای دیگر از یک کامپیوتر به کامپیوتر دیگر به‌صورت با سیم و

بی‌سیم می باشد. فیبرنوری بهترین ابزار موجود برای انتقال داده‌ها با پهنای باند بی‌نهایت می‌باشد. تحقیق نشان داده است که سخت‌افزار مناسب فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند تغییر مکان را در مضمون و در فن آموزشی که در قرن ۲۱ در قلب اصلاحات آموزشی جای دارد تسریع بخشد. آموزش پشتیبانی‌شده فناوری اطلاعات و ارتباطات اگر با سخت‌افزاری مناسب و خوب طراحی شود می‌تواند کسب دانش و مهارت‌های موردنیاز را برای یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان ارتقاء دهد، بر این اساس باید تلاش شود تا زیرساخت‌های فنی و مخابراتی برای اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یادگیری در حال حاضر توسعه یابد به‌طوری‌که اکنون میانگین سرانه پهنای باند اختصاص‌یافته به هر دانشجو در کشور  $300\text{ b/s}$  است در حالی که این امر در کشورهای توسعه یافته  $2\text{ mb/s}$  می‌باشد (عطاران، ۱۳۸۷، صص ۶۳-۷۰).

مطالعات سبحانی‌نژاد (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که تجهیزات سخت‌افزاری و سرمایه‌گذاری در توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) موثرترین راه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزشی می‌باشد. حاصل پژوهش‌های شیرزادی (۱۳۸۱)، اسلامی (۱۳۸۳) و جوکار (۱۳۸۸) در زمینه زیرساخت‌های سخت‌افزاری با یافته‌های این پژوهش هم‌خوانی دارد. مطالعات (Roger, 2007) در میان ۳۰ کشور اروپایی در دوره ابتدایی پیرامون امکان‌سنجی سخت‌افزاری، تجهیزاتی نشان می‌دهد که ۱۰۰ درصد مدراس ابتدایی در ۶ کشور اول، ۹۰ درصد همان مدارس در ۱۵ کشور و تنها سه کشور از این کشورها به شبکه اینترنت، تجهیزات سخت‌افزاری مناسب مجهز می‌باشد. از آن در امر آموزش بهره می‌برند. با این حال امید می‌رود با پیگیری چشم‌انداز ۲۰ ساله در سند توسعه ۱۴۰۴ و همین‌طور طرح راهبردی گسترش کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش افق‌های روشنی در افزایش امکانات سخت‌افزاری و تجهیزات و مهارت دیجیتالی نیروی انسانی در خصوص کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش و سایر زمینه‌ها برداشته شود. اطلاعات به‌دست آمده از آزمون آماری سؤال پژوهشی (۵) در زمینه نگرش عوامل آموزشی درباره کاربرد فناوری در فرایند یاددهی و یادگیری حاکی از این است وضعیت نگرش عوامل آموزشی و اجرای (دانش‌آموزان، معلمان، عوامل اجرایی) برای اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری تفاوت معنی‌داری داشته و مناسب راه‌اندازی فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد ولی در مقایسه با سایر عوامل ارزیابی‌شده نزدیک به حد وسط بوده است. همسو با این پژوهش حسینی در سال ۱۳۸۷ نشان داده که مدیران و دبیران شیمی در مورد استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس نظر مثبت دارند. مطالعات ثابت کرده که فناوری اطلاعات و ارتباطات در مالزی یک ابزار قدرتمند بالقوه برای توسعه فرصت‌های آموزشی محسوب می‌شود و همین‌طور فناوری اطلاعات و ارتباطات امکان یادگیری غیرهمزمان را فراهم آورده و نسل حاضر را برای محیط کاری و شغلی آینده بهتر آماده می‌سازد (Lie, 2008).

نتایج پژوهش دیگر که روی دانش‌آموزان ۴۶۲ مدرسه در آمریکا انجام شده نشان می‌دهد که بیش‌تر معلمان مدارس برای فراهم‌آوردن محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات اقدام نموده‌اند (Means, 1995). مطالعات انجام‌شده از سال ۱۹۹۸-۱۹۹۲ روی معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی ۱۶ کشور جهان نشان می‌دهد از وقتی که دانش‌آموزان از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش استفاده می‌کنند، در انجام اعمال پیچیده مانند مشکلات ارزشیابی، تدوین سئوالات مناسب و همکاری با همسالان و دوستان توفیق داشتند و یادگیری آنان توأم با انگیزه و اعتماد به نفس گشته است (Robertr, 2007).



محققان در کشور تایوان به این نتیجه رسیده‌اند که نگرش دانش‌آموزان و معلمان برای به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات روزبه‌روز در حال افزایش است، دانش‌آموزان و معلمان خود را ملزم می‌دانند تا از وب به‌عنوان ابزار آموزشی استفاده نمایند (Tisas,2001).

نتیجه تحقیق آموزش مبتنی بر موبایل از طریق پیامک در کشور مالزی، نشان می‌دهد که این تکنولوژی موجب انتقال سریع یادگیری و ارتقای انگیزه فراگیران به سمت استفاده از (ICT) در امر یادگیری می‌باشد (Aziant,2009).

آن چه مسلم است، این است که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در تمام زمینه‌های زندگی به‌ویژه در فرایند آموزشی ضرورت حیاتی است، بر همین اساس و به استناد نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، پیشنهادهای زیر می‌تواند به بهبود روند آموزشی و ارتقای این امر کمک کند.

- آموزش عوامل آموزشی و دانش‌آموزان به مهارت‌های هفتگانه (IDCL) در تمام مقاطع تحصیلی که منجر به ارتقای کیفیت سواد کامپیوتری خواهد بود، استمرار یابد و بر روند آن نظارت کافی شود، از این نظر الزام همکاران به داشتن صندوق پستی الکترونیکی (Email) برای ارسال و انتقال اطلاعات، اداری و آموزشی و ... می‌تواند به ارتقای این امر کمک کند.
- تاکید بر طراحی و تولید محتوای الکترونیکی، هدایت دانش‌آموزان به سمت استفاده آزمون بدون کاغذ و ارایه دروس به‌صورت الکترونیکی مثل (power point,...) انگیزه دانش‌آموزان را به کاربرد (ICT) در فرایند آموزشی ارتقا می‌دهد.
- تجهیز و توسعه مدارس و مراکز آموزشی به تکنولوژی سخت‌افزاری روز، و ارتقای آن بر اساس استانداردهای لازم و به‌کارگیری آن در کلاس درس، زمینه اجرای طرح هوشمندسازی را فراگیر می‌سازد.
- تقویت سازوکار انگیزشی دانش‌آموزان برای کاربرد (ICT) در فرایند آموزشی با ارایه تکالیف درسی و پروژه تحقیقی مبتنی آموزش الکترونیکی و .... میسر خواهد ساخت.
- اجرای این پژوهش در سایر مقاطع، مناطق آموزشی می‌تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف این امر در فرایند آموزشی کمک کند.

## منابع

- آتشک، محمد، (۱۳۸۶)؛ مبانی نظری، کاربردی برای یادگیری الکترونیکی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی شماره ۴۳، صص ۴۱-۲۴.
- ابراهیم‌آبادی، حسین، (۱۳۸۸)، جامعه اطلاعاتی و تحول الگوی آموزش، فصلنامه فناوران اطلاعات، شماره ۹، صص ۲۱۳.
- اسلامی، محسن، (۱۳۸۳)، قابلیت‌های آموزشی شبکه جهانی، میزان دسترسی، استفاده از آن و دیدگاه دانش‌آموزان و آموزگاران دوره دبیرستان، برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تهران، نشر آییژ، صص ۲۰۰.
- اندوسون، تری، (۱۹۹۵)، یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل، ترجمه عشرت زمان، تهران، انتشارات: عروج، صص ۲۰.
- بابایی، محمود، (۱۳۸۷)، مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری وب، مدیریت اطلاعات شماره ۴، صص ۱۸۴-۱۶۷.
- باقرزاده، مظفر، (۱۳۸۱)، بررسی راهکارهای توسعه ICT در برنامه‌های درسی متوسطه فین کاشان، ماهنامه مشق آفتاب، شماره ۵، صص ۴۰.



- جعفری، پریوش، (۱۳۸۱)، بررسی دانشگاه‌های مجازی به منظور ارائه یک مدل مناسب برای نظام آموزش عالی کشور، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، ص ۵۰.
- جوکار، عبدالرسول، (۱۳۸۸)، بررسی میزان استفاده دانش آموزان شیراز از فن آوری اطلاعات. فصلنامه نوآوری، شماره ۹۸، صص ۹۴-۱۱۲.
- حسینی، صدیقه، (۱۳۸۵)، آموزش سنجش منقول مانده تحقق جامعه الکترونیک، اردبیل، انتشارات: سبلان، ص ۱۲.
- زارع، عباس، (۱۳۸۷)، دانشکده مجازی و مدارس هوشمند، فارس، انتشارات: شیراز، ص ۲۰.
- زمانی، بی بی عشرت، (۱۳۸۵)، نحوه بکارگیری (فاوا) در مدارس هوشمند مالزی و مقایسه آن با مدارس هوشمند ایران، اولین کنفرانس کشوری توسعه IT در آموزش و پرورش، تهران، ص ۲۳.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، (۱۳۸۵)، بررسی ضرورت موانع و راهکارهای توسعه و بهره‌گیری از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزش و پرورش در شهرستان ملایر، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول شماره ۴، صص ۲۷-۲۳.
- سلیمی، قربانعلی، (۱۳۷۶)، مقدمه‌ای بر روش پژوهش در آموزش و پرورش، نشر گویا، تهران، ص ۲۶.
- شکاری، عباس، (۱۳۸۶)، آموزش الکترونیکی، مجله فرهنگ آموزش، شماره ۱۹، صص ۸۵-۹۲.
- شیرزادی، فاطمه، (۱۳۸۵)، تاثیر تحولات آموزش ICT در آموزش و پرورش، اولین کنفرانس IT مشق آفتاب، ص ۵۶.
- طلایی، ابراهیم، (۱۳۸۷)، طرح فاوا چیست، ارومیه، انتشارات: ارومیه، ص ۴۰.
- عطاران، محمد، (۱۳۸۷)، دانشگاه مجازی، باز خوانی روایت‌های موجود، ص ۵۰ و صص ۶۳-۷۰.
- فتاحیان، حسام الدین، (۱۳۸۴)، نقش ict، در آموزش، مجله فرهنگ، شماره ۱۰، ص ۵۲.
- فتحی، کوروش، (۱۳۸۴)، امکان‌سنجی و استقرار آموزش ضمن خدمت در آموزش و پرورش، فصلنامه نوآوری، سال چهارم، صص ۶۱-۴۰.
- فتوره‌چی محمد مهدی، (۱۳۸۷)، از آموزش دور تا دانشگاه مجازی، تهران، انتشارات کوروش، ص ۵۰.
- کارلوس، هرناندز، (۱۹۹۷)، چالش‌های آموزشی در قرن بیست و یکم، ترجمه مرضیه انصاری، نشر آصف، تهران، ص ۲۰.
- کریمی مسلم، (۱۳۸۷)، معرفی آخرین پژوهش‌های به‌عمل‌آمده در زمینه کامپیوتر، پژوهش‌نامه آموزشی، شمار ۱۲۰، ص ۴۰.
- کمالیان و همکاران، (۱۳۸۸)، بررسی پیش‌نیازها و امکان‌سنجی اجرای نظام یادگیری الکترونیکی، فناوری آموزش، سال چهارم شماره ۱۳، ص ۳۶.
- کیان، مریم، (۱۳۸۵)، مطالعه تطبیقی استراتژی‌های فن آوری اطلاعات و ارتباطات (ict) در آموزش و پرورش سه کشور، همایش نوآوری‌های آموزشی، تهران، ص ۴۵.
- محبعلی، امیر حسین، (۱۳۸۶)، توسعه شبکه دیتا و گسترش خدمات فن آوری در کشور، ایلام، انتشارات: زاگرس، ص ۱۴.
- منتظر، غلامعلی، (۱۳۸۶)، راهبرداری توسعه اطلاعاتی نظام آموزش عالی ایران، تهران، انتشارات: کوروش، ص ۳۲.
- نصیری، فهیمه، (۱۳۸۲)، امکان‌سنجی استقرار آموزش ضمن خدمت مجازی در وزارت آموزش و پرورش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ص ۲۰.

- Aziant, S (2009) deconstructing secondary education, the Malaysian smart school, initiative, pp.1-12.
- Cozma .R (2001) Technology information and educating change a global perspective, Journal of Educational Computing Research, 56(3), 265-282
- Jry, J., (2008). The effect of education and gender on emotion-based decision making. Psychological
- Lie. R (2008) the future of the internet in the American, Cambria Press, pp 235-252
- Means, B (1995) Technology role in education reform finding, from a national study of innovating schools, Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education, vol 15, pp24-32
- Roberte & romule (2007) the promise of ICT in education, www.ascilite.org.au
- Roger,B (2007) step study of the impact of technology in primary school (European school net) Interactive Learning Environments, 10(4), 215-223.
- Sanches.J (2008) ICT& Learning in Chilean Schools. Journal Computers& Education Vol.51 Issue 4.
- Tisas,C (2001) Internet attitude scale for high school student . Review of Educational Research, 91(4), 475-483
- UNESCO (2002) Guide to information and communication technology in education, Institute for Statistics, United Nations education, scientific and cultural organization
- UNESCO (2006) ICT and education indicator, Institute for Statistics, UNESCO Bangkok .

## The feasibility of using ICT in the teaching and learning process

**Hossein Ahmadi Moghaddam**

achelor of Science, Educator, Mahan Shan, Zanzan, Iran

**Meaning Ahmadi Moghaddam**

Bachelor of Elementary Education, Education, Zanzan, District 1, Zanzan, Iran

**Mohammad Taghi Heidari**

Faculty of zanzan university geography group

### Abstract

The purpose of this study was to determine the feasibility of the use of information and communication technology in the teaching and learning process. The statistical population includes 11,000 students and 364 educational agents of Zanzan pre-primary school, among which 371 students Educational and educational factors of 187 people were selected by simple multi-stage random sampling method. The research method used was descriptive survey and in terms of the time of a study A questionnaire is a cross sectional and measuring tool whose validity has been confirmed by experts and reliability has been calculated through the Cronbach Alpha coefficient, which is a value of 30/86 and, since it is higher than 6/6, it can be concluded that The tool has a good durability. The statistical methods were also performed using SPSS software and t test. In this study, five-point feasibility study (computer literacy, rules and regulations, production of educational content and software, hardware and equipment infrastructure, attitudes of educational factors) were studied and the findings showed that application Technology Information and communication in the studied society were significant (computer literacy, rules and regulations, production of educational content, hardware and software infrastructure, attitude of educational factors) for implementation of information and communication technology in the process of teaching and learning. And its implementation is provided.

**Keywords:** *Information and communication technology (ICT), teaching and learning, educational factors, feasibility, pre-university education*

## ارتباط ارزیابی عملکرد معلمان مقطع ابتدایی با صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای شهر زنجان

حسین احمدی مقدم<sup>۱</sup>

محمد تقی حیدری<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از این مطالعه بررسی ارتباط ارزیابی عملکرد معلمان مقطع ابتدایی با صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای شهر زنجان بوده است. جامعه آماری در این پژوهش را کلیه معلمان مقطع در شهر زنجان که تعداد آنان برابر ۱۷۶۰ نفر بودند - ابتدایی شاغل در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ تشکیل دادند. از این تعداد، بر اساس جدول تعیین حجم نمونه از روی حجم جامعه که توسط کرجسی و مورگان تهیه شده، تعداد ۳۱۳ نفر به عنوان نمونه و به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی با در نظر گرفتن ویژگی جنسیت انتخاب گردیدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش‌های بررسی اسناد، مدارک و گزارش‌های عملکرد مربوط به ارزیابی از عملکرد معلمان و همچنین پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای کریمی (۱۳۸۸) استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ جهت تأیید و اعتبار پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای ۰/۹۵ می‌باشد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی برای به دست آوردن فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و سپس از آمار استنباطی از پارامترهای همبستگی، رگرسیون جهت آزمون فرضیه‌های اصلی و آزمون T و آنوا (ANOVA) جهت آزمون‌های جانبی و همچنین از نرم‌افزار آماری spss22 استفاده گردید. نتایج حاصل نشان داد که بین ارزیابی عملکرد معلمان و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

**واژه‌های کلیدی:** ارزیابی عملکرد، کرجسی و مورگان، صلاحیت‌های حرفه‌ای، معلمان، زنجان.

### مقدمه

بررسی تحقق اهداف سازمانی از طریق سنجش میزان اثربخشی و همچنین کارایی و بهره‌وری هر سازمانی از اصول اصلی پویایی سازمان است (سعادت، ۱۳۸۰، ص ۸۶). آموزش و پرورش نیز به عنوان یک سازمان مهم در جامعه، از این امر مستثنی نبود و برای پویایی و اثربخشی خود می‌بایست همواره اهداف و عملکرد خود را مورد ارزیابی قرار داده و از این طریق فرصت‌های بهتر و تغییرات اساسی را به وجود آورد. در این میان ارزیابی عملکرد کارکنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از آنجایی که ارزیابی کارکنان و بررسی صلاحیت‌ها و قابلیت‌های کارکنان از وظایف اصلی یک سازمان است لذا با آگاه نمودن کارکنان از عملکردشان، زمینه‌ی پرورش آن‌ها فراهم شده و آن‌ها به شکل آگاهانه تلاش در جهت جایگزین ساختن رفتارهای

<sup>۱</sup>. کارشناسی علوم تربیتی، آموزگار، ماهرشان، زنجان، ایران، شماره پرسنلی: ۰۱۲۹۵۲۱۸۸، (شماره تماس: ۰۹۱۲۹۲۸۷۲۳۶ و ۰۹۱۹۵۲۴۹۸۴۵).

ایمیل: (hosseinahmadi817@gmail.com) (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup>. هیت علمی دانشگاه زنجان گروه جغرافیا

مناسب و حذف رفتارهای منفی و غیراثربخش خواهند داشت و این امر نه تنها کارایی کارکنان را موجب خواهد شد، بلکه موجب اثربخشی سازمان نیز می‌گردد (سیدجوادین، ۱۳۸۸، ص ۸۳).

بنابراین آموزش و پرورش به‌عنوانی سازمانی وسیع، از یک طرف تأمین‌کننده نیروی انسانی در سازمان‌های مختلف است و از طرف دیگر، نهادی است که در پرورش انسان‌های فرهیخته و آگاه نقش اساسی دارد، لذا بدیهی است که باید به آن توجه کافی مبذول شود و عناصر اساسی نظام آموزشی هم به‌طور دقیق و مستمر مورد ارزیابی قرار گیرند در این راستا معلمان که مجری فعالیت‌های آموزشی و پرورشی هستند و در هدایت رشد دانش‌آموزان و شکوفایی استعدادهای آنان دخالت دارند، ضرورت دارد که مورد ارزیابی قرار گیرند و با ارائه بازخوردهای مفید و سازنده به آن‌ها در جهت اصلاح و پیشرفت نظام آموزشی کشور اقدام و همگام با تغییر و تحولات جامعه حرکت نمود (ایلی، ۱۳۸۱، صص ۲۴-۱۴).

یکی از کاستی‌های موجود در حوزه ارزیابی عملکرد، نبودن یکپارچگی و انسجام بین اجزای این نظام در سطوح مختلف سازمانی است. بویس و کلینر<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) معتقدند ایجاد یک سیستم ارزیابی که بتواند عملکرد کارکنان را به‌طور دقیق منعکس کند، کاری بس دشوار است و اگر سیستم ارزیابی عملکرد در یک سازمان نتواند ارتباط و توافقی را بین عملکرد کارکنان و اهداف سازمانی توافق و همسویی دیدگاه‌های ارزیابی کنندگان ایجاد کند، آن سیستم به‌طور قطع کارا نیست. سازمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان در نوع روش ارزیابی، اهداف ارزیابی و استفاده از نتایج آن برای ارتقاء، انتصاب و انتخاب معلمان نمونه و با صلاحیت، زمینه‌ساز استقرار نظام سنجش کارا و کارآمد برای بهبود جایگاه حرفه‌ای معلمان و ارتقای منزلت اجتماعی آنان خواهد بود (کرمی، ۱۳۸۴، صص ۸۹-۶۲).

از آنجایی که ارزیابی‌ها منبع تصمیم‌گیری قرار نمی‌گیرند و مفهوم ارزیابی جایگاه علمی و واقعی خود را به دست نیاورده است و با توجه به این که هنوز ارزیابی در نظام آموزشی به‌خاطر سابقه فرهنگی و تاریخی، مترادف بازرسی، می‌گیری و تفتیش تصور می‌شود (پدرام، ۱۳۷۵، ص ۵۰-۳۵). عوامل متعددی از قبیل روش‌های نامناسب اجرایی و فقدان افراد متخصص ارزشیابی آموزشی، موجبات نارضایتی معلمان را از سیستم ارزشیابی فعلی ایجاد کرده است (بنیسون و کیسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، ص ۲۵). پژوهش حاضر باهدف بررسی ارتباط ملاک‌ها و معیارهای ارزیابی سازمانی با مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انجام شده است تا مشکلات و کاستی‌های نظام ارزیابی موجود را شناسایی کرده و پیشنهادهایی در جهت بهبود نظام ارزیابی عملکرد معلمان ارائه دهد به‌طوری که موجبات اثربخشی نظام ارزیابی موجود را فراهم نماید و درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال خواهد بود که آیا ارزیابی‌های سازمانی در راستای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان قرار دارد؟

ارزیابی عملکرد عبارت است از اندازه‌گیری عملکرد از طریق مقایسه وضع موجود با وضع مطلوب یا ایده‌آل؛ بر اساس شاخص‌های از پیش تعیین‌شده که خود واجد ویژگی‌های معین باشد (رحیمی، ۱۳۸۵، ص ۱۲). ارزیابی عملکرد عبارت است از ارزشیابی دوره‌ای عملکرد کاری کارکنان توسط سرپرست بلافصل (بزاز جزایری، ۱۳۸۵، صص ۵۱-۴۷). ارزیابی عملکرد عبارت است از سنجش سیستماتیک و منظم کار افراد در رابطه با نحوه انجام وظیفه‌ی آن‌ها در مشاغل محوله و تعیین پتانسیل موجود در آن‌ها جهت رشد و بهبود (میرسپاسی، ۱۳۸۷، ص ۸۲).

<sup>1</sup>. Boice & Kleiner

<sup>2</sup>. Benson and Kayson

ارزیابی عملکرد عبارت است از تعیین درجه کفایت و لیاقت کارکنان، از لحاظ وظایف محوله و قبول مسئولیت‌ها در سازمان که این ارزیابی باید به‌طور عینی و سامان‌مند انجام پذیرد (دعائی، ۱۳۷۷، ص ۹۸).

ارزیابی، روش نظام‌مندی برای بررسی پیامدهای یک برنامه و شناسایی نقاط ضعف و قوت آن است که آگاهی از نتایج و بازخوردها، منجر به تصمیمات اثربخش‌تر و بهبود عملکرد خواهد شد. ارزیابی به یک فرایند ساختارمند برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تحقق اهداف موردنظر برنامه و میزان آن را تعیین می‌نماید (سیف، ۱۳۸۷، ص ۴۲). ارزیابی از مؤثرترین روش‌ها برای تضمین کیفیت و شرط اساسی روند ارتقاء کیفیت مستمر در سیستم آموزشی می‌باشد. معلمان یکی از ارکان مهم نهاد آموزش و پرورش محسوب می‌شوند و نحوه عملکرد آن‌ها در بازدهی کل نظام آموزشی نقش اساسی ایفا می‌نماید. ارزیابی صحیح، گویای وضعیت عملکرد معلم بوده و در صورتی که بازخورد نتایج به‌طور صحیح و به‌موقع به معلمان منعکس گردد، می‌تواند ضمن تشخیص نقاط قوت و ضعف، به‌عنوان عاملی کمک‌کننده در جهت ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی آن‌ها، مؤثر باشد (سیف، ۱۳۸۹، ص ۳۸).

بنابراین هدف ارزیابی معلمان در کلی‌ترین سطح، بهبود امر آموزشی است. بهبود نظام‌مند امر آموزش، در وهله اول مستلزم ارزیابی عملکردهای آموزشی فعلی است. اودهیامبو (۲۰۰۵) در پژوهشی تحت عنوان "ارزیابی معلمان، بر اساس تجارب معلمان دبیرستان‌های کنیا" به مطالعه وضعیت ارزشیابی از معلمان مقطع متوسطه در کنیا پرداخته و توصیه‌هایی برای بهبود نظام ارزشیابی عملکرد آنان بر اساس تجارب معلمان دبیرستان‌های کنیا و تجربه مطلوب کشورهای دیگر ارائه نموده است. نتایج حاصل از این پژوهش عبارت‌اند از: ۱- نتایج مطلوب ارزشیابی برای بهبود عملکرد، مهم است؛

۲- ارائه بازخورد سازنده در بهبود عملکرد معلمان، در کلاس درس مهم است؛

معلم، کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه‌ی اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی در آن کشور محقق می‌شود (عبداللهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی، ۱۳۹۳، صص ۴۸-۲۵).

بنابراین از آنجایی که معلم در تمام نظام‌های آموزشی دارای نقشی کلیدی و اثرگذار است، انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که جوانانی را برای زندگی واقعی در جامعه فردا آماده کند. لذا دانش، مهارت و توانایی‌های زنان و مردان آینده به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز بستگی دارد (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۵۲).

تعریفی که از نقش معلم در جامعه‌ی آموزش و پرورش می‌شود، مبتنی بر کسب صلاحیت‌هایی است که او را برای ادای تکلیف معلمی آماده می‌کند. مولدر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) تعریف صلاحیت یا شایستگی را به دلیل دیدگاه‌های متنوعی که در این زمینه وجود دارد، کار دشواری می‌داند. وجود تعدد در تعاریف صلاحیت و شایستگی، ناشی از کاربرد وسیع و گسترده‌ی این واژه در حوزه‌های مختلف روانشناسی، مشاوره شغلی و شاخه‌های مختلف مدیریت و همچنین تفاوت در ارزش‌ها، مبانی فلسفی، نگرش‌ها و رویکردهای متفاوت در بین اندیشمندان و صاحب‌نظران این حوزه است. از جمله، ودرلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) صلاحیت را مجموعه‌ای از دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصیتی می‌داند. در چشم‌انداز توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بیست ساله‌ی نظام جمهوری اسلامی ایران، به‌ویژه سیاست‌های ابلاغی از سوی مقام معظم رهبری و سایر اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت از جمله سند تحول آموزش و پرورش، فصل دوم (بیانیه‌ی ارزش‌ها، بند ۷)، فصل ششم (راهبردهای کلان)

1. Mulder

2. Weatherly



و فصل هفتم (هدف‌های عملیاتی و راهکارها، بند ۱۰) و نقشه جامع و برنامه‌های پنجم توسعه‌ی آموزش و پرورش (۱۳۹۰-۱۳۹۴)، علمی کشور، راهبردهای ملی (شماره ۴۸) به نقش معلم (مربی) به عنوان اسوه و مؤثرترین عنصر در نظام تعلیم و تربیت و لزوم توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌ها و ارتقای منزلت اجتماعی منابع انسانی و مرجعیت علمی و اجتماعی معلمان و نکوداشت مقام آنان پرداخته شده است. لذا در راهبردها و سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش، اصلاح نظام جذب، نگه‌داشت و توسعه منابع انسانی به همراهی بازآفرینی مرجعیت معلم، بهبود جایگاه حرفه‌ای و ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان، جایگاه ویژه‌ای داشته و زمینه‌ساز نظامی کارا و کارآمد برای گستره عظیمی از نسل آینده خواهد بود. یکی از جمله هدف‌های عملیاتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای منابع انسانی، با تأکید بر نقش الگویی و جایگاه معلم است، که از راهکارهای رسیدن به این امر مهم، استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه (نظام رتبه‌بندی) علمی و تربیتی معلمان و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان بر اساس نظام معیار اسلامی است که در سند مذکور به آن اشاره شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

وزارت آموزش و پرورش با توجه به اهمیت کار معلمان، دستورالعملی را برای ارزشیابی از کارایی معلمان تهیه کرده است که حاوی نکاتی در زمینه‌ی مهارت‌های فنی، آموزشی، ارزشی، آداب و عادات مطلوب فردی و اجتماعی، علایق شغلی و اداری و ... است. این دستورالعمل طبق بخشنامه‌های موجود، همه ساله برای معلمان اجرا می‌شود و تصمیماتی بر مبنای نتایج آن‌ها اتخاذ می‌گردد. فرآیند ارزشیابی مطابق آن چه دستورالعمل آن تعیین کرده است، انجام می‌گیرد؛ اما درستی یا نادرستی آن، پسند یا ناپسند بودن آن، موفق یا ناموفق بودن آن درگرو تأیید مجریان و معلمان کشور است. اگر دستورالعمل موجود با مقیاس‌های عقلانی مسئولان آموزشی و معلمان کشور و نیز مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان همخوانی و همسویی داشته باشد، مهر تأییدی است بر نظام جاری ارزشیابی از کارایی معلمان و گرنه، اصلاح اساسی در آن ضروری خواهد بود. در زمینه‌ی ارزشیابی عملکرد کارکنان و همچنین معلمان پژوهش‌هایی در ایران صورت گرفته که از جمله می‌توان به پژوهش‌های ابیلی (۱۳۸۱) در استان‌های آذربایجان غربی، چهارمحال و بختیاری، فارس، مازندران، همدان و شهر تهران اشاره کرد. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد بیش از ۷۴ درصد گروه‌های مورد مطالعه، اثربخشی نظام ارزشیابی کارکنان دولت را فاقد مطلوبیت می‌دانند. پدram (۱۳۷۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ارزشیابی عملکرد معلمان تا حدود زیادی برای مدیران مشکل‌آفرین و در مواردی فضای دوستانه‌ی موجود بین همکاران را دچار تنش می‌سازد. پورزند وکیل (۱۳۷۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که استفاده از نتایج ارزشیابی به منظور ترفیع و ارتقاء موجب نارضایتی معلمان شده است. بادال (۲۰۰۰) در پژوهشی با هدف بررسی معایب و کمبودهای سیستم ارزشیابی عملکرد مدیران، دو دلیل منطقی زیر را برای عدم اثربخش بودن ابزار ارزشیابی عملکرد مدیران ذکر کرد:

۱- فقدان معیار و ابزار مناسب برای ارزشیابی مدیران؛

۲- عدم‌عینیت عوامل مورد ارزشیابی عملکرد مدیران (بادال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰ به نقل از کریمی، ۱۳۸۵، صص ۴۱-۳۵). امروزه در بین دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کمتر کسی یافت می‌شود که به اجرای ارزیابی از کار معلم در آموزش و پرورش ایمان نداشته باشد؛ اما آن‌چه امروزه به‌عنوان یک شکل حل‌نشده، سیستم‌های آموزشی را با مشکل مواجه کرده، این است که ارزیابی چگونه انجام شود تا نتیجه مطلوب به دست آید (مهرعلیزاده، چینی‌پرداز و رشتیانی، ۱۳۸۴، صص ۲۰-۱۶). تعداد و نوع روش‌های مورد استفاده برای سنجش و ارزیابی کار معلمان، توانایی‌ها، آمادگی، تربیت و عملکردشان از دهه ۱۹۷۰ رشد بسیاری کرده است. همگام با اهمیت‌یافتن روزافزون سنجش معلمان، این موضوع ابعاد جنجال‌آمیزی نیز به خود گرفته است. در واقع پژوهش و سیاست‌گذاری در خصوص سنجش معلمان و اجرای عملی آن همیشه با مجموعه قابل توجهی از اختلاف-نظرها مواجه بوده است. این اختلاف‌نظرها به‌طور عمده حول دو پرسش کلیدی متمرکز است که شالوده سنجش و ارزیابی کیفیت کار معلمان را شکل می‌دهند. چه چیزی باید اندازه‌گیری شود و از چه طریقی این کار را بهتر می‌توان انجام داد؟ (اینجرسال<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴، صص ۳۱-۲۸).

در ایران چند سالی از اجرای طرح جدید ارزشیابی می‌گذرد. این طرح از جانب افراد و گروه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفته است و البته طرفداران خاص خود را نیز دارد (کرامتی، قربانی، لازمی و باردبار جاوید، ۱۳۸۶، ص ۱۶۰). در بخش آموزش و پرورش گرچه ارزشیابی از عملکرد معلمان به مراتب سروصدای بیش‌تری را به دنبال داشته، اما ابعاد مختلف آن کمتر مورد توجه پژوهش‌گران داخل کشور قرار گرفته است. یکی از این ابعاد به‌عنوان اصل مهمی در ارزشیابی عملکرد مطرح شده، آن است که افراد ذی‌نفع و ذی‌صلاح در زمینه‌ی هدف‌ها، روش‌ها، محتوا و معیارهای ارزشیابی بر مبنای مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به توافق و همسویی نسبی رسیده باشند (کریمی، ۱۳۸۴، ص ۱۲۰).

دغدغه‌های مربوط به میزان رعایت این اصل و انتقادهای بی‌وقفه معلمان و گاهی مدیران در گوشه و کنار ایران از نظام موجود ارزیابی عملکرد و هم‌چنین ناکافی‌بودن پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه از جمله عواملی است که ضرورت انجام پژوهش حاضر را فراهم نموده است. مسئله صلاحیت و خصیصه‌های معلم، سخنی است مفصل که از جهات مختلف و دیدگاه‌های متفاوت، قابل بررسی است. از این جهت در هر یک از مکاتب تربیتی، سؤالاتی نظیر آن‌چه در ذیل آمده مطرح می‌شود: معلم کیست؟ کارش چیست؟ آیا هر کسی می‌تواند معلم باشد؟ چه نوع خصوصیتی برای معلم شدن لازم است؟ با داشتن خصوصیات موردنظر، شخص چه نوع ویژگی‌ها و صلاحیت‌هایی باید کسب کند تا بتواند معلم شود؟ آیا علاقه تنها کافی است تا شخص معلم شود، شخصیت معلم تا چه حدودی و در چه مواردی سازنده شخصیت فراگیر است؟ (رحالزاده، ۱۳۸۶، ص ۵۳).

امروزه هر کاری دارای ویژگی‌هایی است، که بدون داشتن مهارت و تجارب لازم، انجام‌دادن آن دشوار و در بسیاری از موارد محال است. برشمردن ویژگی‌های معلمی چندان کار آسانی نیست، زیرا که جوامع گوناگون، با فلسفه‌ها و نظرگاه‌های گوناگون، از معلم انتظارات متفاوتی دارند. معلم شایسته کسی است که آگاه باشد: به چه کسی می‌آموزد؟ چرا می‌آموزد؟ چگونه باید بیاموزد؟ (قاسمی پویا، ۱۳۷۰، ص ۳۲).

صلاحیت در لغت معمولاً عنوان مناسب برای مقصود، درخور و سزاوار، یا به معنای "توانا" و در حالتی نیز به آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه‌ای خاص بر می‌گردد و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی یا تأییدیه خاص در آن حرفه دارد. در هر

<sup>۱</sup>. Badal

<sup>۲</sup>. Richard M. Ingersoll

کاری کسی که قابلیت و توانایی لازم برای انجام آن کار را داشته باشد، می‌گوییم که در آن کار صلاحیت دارد. می‌توان گفت که صلاحیت دارای ۳ رکن است: رکن شناخت، رکن گرایش و رکن مهارت. وجود یکی از این سه رکن برای داشتن صلاحیت کافی نیست (گلاثورن<sup>۱</sup>، ۱۳۸۲، ص ۸۶). به‌زعم پلری<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)؛ نقل در کوزان<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) صلاحیت، توانایی اختلاط انواع متفاوتی از دانش و به‌کارگیری آن‌ها توأم با کار نیز می‌باشد. بنابراین صلاحیت داشتن در یک حوزه خاص، به توانایی تجهیز کردن دانش خود و تبدیل آن به عمل واقعی اشاره دارد. یک صلاحیت را می‌شود به مجموعه‌ای از منابع (دانش) و تجهیز شدن به حل مسائل در یک محتوای خاص تعریف کرد. بنابراین می‌توان گفت: منظور از صلاحیت‌های معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمانی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند و می‌توان آن را در حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی کرد (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۲۰).

منظور از صلاحیت‌های شناختی، مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم، توانا می‌سازد. به‌عنوان مثال شناخت علایق و توانایی‌های ذهنی یادگیرنده، یکی از صلاحیت‌های معلم است. منظور از صلاحیت‌های عاطفی؛ مجموعه علایق و گرایش‌های معلم نسبت به مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم‌یاب است. به‌عنوان نمونه گرایش و علاقه به تکریم دانش‌آموز، یکی از صلاحیت‌های عاطفی است. هم‌چنین صلاحیت‌های مهارتی نیز؛ بیانگر مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌های عملی است که به فرآیند تعلیم‌یاب مرتبط می‌شود. به‌عنوان مثال مهارت معلم در تهیه طرح درس، یکی از این صلاحیت‌ها است (ایروانی، شارفی و یاری، ۱۳۸۷، ص ۳۲). از مجموعه این صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود (ملکی، ۱۳۷۲، ص ۵۱). زیرا فقط معلمان شایسته و باصلاحیت بالا می‌توانند آموزش باکیفیت را برای دانش‌آموزان مهیا کنند (ایلماز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). یک معلم نمی‌تواند مؤثر باشد مگر این که آگاهی و دانش لازم در حوزه موردنظر را داشته باشد (بلکاداس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

## روش

جامعه آماری در این پژوهش را کلیه معلمان مقطع ابتدایی شاغل در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ شهر بیرجند که طبق سال‌نامه آماری اداره کل آموزش و پرورش خراسان جنوبی در سال ۱۳۹۶، شامل ۱۷۶۰ نفر می‌باشند، تشکیل دادند که از این تعداد، ۵۵۶ نفر یعنی حدود ۳۲٪ را جنسیت مرد و تعداد ۲۰۴ نفر یعنی حدود ۶۸٪ را جنسیت زن شامل شدند. به‌منظور انتخاب افراد نمونه، از بین کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند بر اساس جدول تعیین حجم نمونه از روی حجم جامعه، که توسط کرجسی و مورگان تهیه شده است، تعداد ۳۱۳ نفر به‌عنوان نمونه و به شیوه‌ی نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی با در نظر گرفتن ویژگی جنسیت انتخاب شدند. به‌طوری‌که در این نمونه‌گیری؛ تعداد ۹۷ نفر یعنی حدود ۳۲٪ را جنسیت

<sup>1</sup>. Gelasorn

<sup>2</sup>. Pellerey

<sup>3</sup>. Kozan

<sup>4</sup>. Yilmaz

<sup>5</sup>. Belkaddas

مرد و تعداد ۲۱۶ نفر یعنی حدود ۶۸٪ را جنسیت زن تشکیل می‌دهند. پس از انجام نمونه‌گیری پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان جهت اجرا و تکمیل، به آزمودنی‌ها تحویل داده شد. ابزارهایی که جهت جمع‌آوری اطلاعات از گروه نمونه در نظر گرفته شده است عبارت‌اند از: ۱- پرسش‌نامه استاندارد شده صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از کریمی (۱۳۸۸)؛ ۲- بررسی فرم‌های ارزیابی عملکرد آموزگاران که همه‌ساله در پایان هر سال تحصیلی از معلمان مقطع ابتدایی صورت می‌گیرد. برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از پرسش‌نامه کریمی (۱۳۸۸) که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را طی ۹۰ گویه در ۹ زیرمقیاس صلاحیت‌های رفتاری - شناختی (۲۸ گویه)، صلاحیت‌های آموزشی (۲۰ گویه)، صلاحیت‌های توسعه حرفه‌ای (۱۱ گویه)، صلاحیت‌های اخلاق حرفه‌ای (۷ گویه)، صلاحیت‌های مدیریتی (۸ گویه)، صلاحیت‌های فن‌آوری (۶ گویه)، صلاحیت‌های تدریس (۵ گویه)، صلاحیت‌های شخصیتی (۳ گویه)، صلاحیت‌های فکری (۲ گویه) مورد سنجش قرار می‌دهد، استفاده گردید. این پرسش‌نامه توسط کریمی (۱۳۸۸) در پژوهشی با هدف گردآوری مبانی نظری و علمی سازمان- یافته و برای ارائه چهارچوب و زمینه‌ای علمی در جهت تربیت، حفظ، نگهداری و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تدوین شده است؛ در این پرسش‌نامه نمره‌گذاری به‌صورت پیوستاری از طیف لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) صورت گرفته که از نمره کل مجموع مؤلفه‌ها و همچنین نمرات مؤلفه‌ها به‌صورت جداگانه برای تجزیه تحلیل داده‌ها استفاده شده است. در این پرسش‌نامه به هر ماده از یک تا پنج (از خیلی زیاد تا خیلی کم) امتیاز تعلق می‌گیرد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش کریمی ۰/۹۵ گزارش شده است. همچنین در پژوهش رحیمی پردنجانی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ آن برابر ۰/۹۸ گزارش شده است. در این پژوهش هم پس از بررسی و همچنین تجزیه و تحلیل مؤلفه‌ها ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۸ به دست آمد. در پژوهش کریمی (۱۳۸۸)، برای تعیین روایی صوری، پرسش‌نامه در اختیار تعدادی از متخصصین و صاحب‌نظران قرار گرفته و بعد از آن با تأیید استاد راهنما در محتوای پرسش‌نامه تجدیدنظر صورت گرفته است. برای تعیین روایی سازه و این‌که نمرات پرسش‌نامه تا چه اندازه بر اساس سازه‌های تبیینی یک نظریه استوار است و در حقیقت تعیین این مطلب که نمرات این پرسش‌نامه با سازه‌های حاصل از نظریه‌های زیربنایی مؤلفه‌های پرسش‌نامه رابطه دارند، کریمی (۱۳۸۸) از تحلیل عاملی استفاده کرده است. نتایج حاصل از تحلیل عاملی و داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه برای بررسی روایی سازه نشان داد که ۹ عامل، مقدار ویژه‌ای بالاتر از یک دارند و در حدود ۷۰٪ از واریانس متغیر اندازه‌گیری شده را تبیین می‌کند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، از شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. از آمار توصیفی برای به‌دست آوردن فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و سپس از آمار استنباطی از پارامترهای همبستگی، رگرسیون جهت آزمون فرضیه‌های اصلی و آزمون T و آنوا (ANOVA) جهت آزمون‌های جانبی و همچنین از نرم‌افزار آماری spss22 استفاده گردیده است.

## یافته‌ها

### تحلیل توصیفی متغیرهای جمعیت‌شناختی

با توجه به این‌که در پرسش‌نامه مورداستفاده در این پژوهش سؤالات جمعیت‌شناختی از قبیل جنسیت، سن، میزان تحصیلات و سنوات خدمت مطرح شده بود، در بخش اول به توصیف جمعیت‌شناختی داده‌ها پرداخته شده و جدول توزیع فراوانی و نمودار ستونی نیز برای این متغیرها رسم شده است.

### بررسی نمونه بر اساس جنسیت

جدول ۱. توزیع فراوانی نمونه آماری برحسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۹۷	۳۱
زن	۲۱۶	۶۹
کل	۳۱۳	۱۰۰

### بررسی نمونه بر اساس سن

جدول ۲. توزیع فراوانی نمونه آماری برحسب سن

سن	فراوانی	درصد
بین ۲۰ تا ۳۰ سالگی	۷۸	۲۴,۹
بین ۳۱ تا ۴۰ سالگی	۱۳۶	۴۳,۵
بیشتر از ۴۱	۹۹	۳۱,۶
کل	۳۱۳	۱۰۰

### بررسی نمونه بر اساس میزان تحصیلات

جدول ۳. توزیع فراوانی نمونه آماری برحسب تحصیلات

تحصیلات	فراوانی	درصد
دیپلم و زیردیپلم	۱۸	۵,۸
فوق دیپلم	۵۵	۱۷,۶
لیسانس	۲۱۴	۶۸,۴
فوق لیسانس و بالاتر	۲۶	۸,۳
کل	۳۱۳	۱۰۰

## بررسی نمونه بر اساس سنوات خدمت

جدول ۴. توزیع فراوانی نمونه آماری برحسب سنوات خدمت

سنوات خدمت	فراوانی	درصد
بین ۱ تا ۵ سال	۱۷	۵,۴
بین ۶ تا ۱۰ سال	۱۱۹	۳۸
بین ۱۱ تا ۱۵ سال	۵۵	۱۷,۶
بین ۱۶ تا ۲۰ سال	۲۶	۸,۳
۲۱ سال به بالا	۹۶	۳۰,۷
کل	۳۱۳	۱۰۰

## تحلیل استنباطی متغیرها

### سؤال پژوهش: آیا ارزیابی سازمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان رابطه دارد؟

برای بررسی رابطه‌ی بین ارزیابی سازمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهر زنجان از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. نتایج به دست آمده در جدول شماره ۵ آورده شده است:

جدول ۵. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون

متغیر	صلاحیت‌های حرفه‌ای
ارزیابی سازمانی	ضریب همبستگی پیرسون
	سطح معناداری
	۰/۴۶۶
	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین ارزیابی سازمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای ۰/۴۶۶ می‌باشد که رابطه‌ای در حد متوسط و در جهت مثبت (مستقیم) است و در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. به بیان دیگر می‌توان عنوان کرد، افرادی که نمرات بالایی از ارزیابی سازمانی کسب کرده‌اند، تا حدودی مستعد هستند که نمرات بالایی نیز در صلاحیت‌های حرفه‌ای کسب نمایند. برعکس آن‌هم صادق است. در ادامه جهت بررسی تأثیر ارزیابی سازمانی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای از روش رگرسیون استفاده شده است.

جدول ۶. خلاصه مدل رگرسیون و تحلیل واریانس

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	آماره F	مقدار معناداری
رگرسیون	۰/۴۴۶	۰/۱۹۹	۷۷/۱۶۸	۰/۰۰۱

جدول ۷. ضرایب متغیرهای مدل رگرسیون

متغیرها	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	آماره T	مقدار معناداری
	B	خطای	بتا	
ضریب ثابت	۱۵۳/۳۹۸	۲۵/۹۹۵	۰/۴۶۶	۵/۹۰۱
ارزیابی سازمانی	۲/۶۴۹	۰/۳۰۲		۸/۷۸۵



همان طور که در جدول خلاصه مدل (جدول ۶) مشاهده می شود که مقدار ضریب تعیین برابر با ۰/۱۹۹ می باشد. بنابراین می توان گفت حدود ۲۰ درصد از تغییرات متغیر صلاحیت های حرفه ای توسط متغیر ارزیابی سازمانی تبیین می شود. در جدول تحلیل واریانس (جدول ۶) مقدار معناداری برابر با ۰/۰۰۱ است و کمتر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین از آن جایی که ضریب همبستگی برابر صفر نمی باشد و مقدار  $F=77/168$  می باشد می توان گفت که رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد. هم چنین در جدول ضرایب متغیرهای مدل رگرسیون (جدول ۷) مشاهده می شود که مقادیر معناداری برای متغیر ارزیابی سازمانی کمتر از ۰/۰۵ هستند. بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می توان گفت ضریب اثر این متغیر در مدل معنادار می باشند و این بدان معناست که ارزیابی سازمانی بر صلاحیت های حرفه ای تأثیر دارد و بر اساس نمره ارزیابی سازمانی می توان میزان صلاحیت های حرفه ای فرد را پیش بینی کرد. یعنی از آن جایی که مقدار بتا برابر ۰/۴۶۶ می باشد و از نظر آماری مثبت و معنادار است لذا می توان عنوان داشت که با افزایش و یا کاهش ارزیابی سازمانی معلمین، صلاحیت های حرفه ای آنان نیز به همان میزان به ترتیب افزایش و یا کاهش پیدا می کند.

#### مقایسه صلاحیت های حرفه ای و ارزیابی سازمانی در بین زنان و مردان

جهت مقایسه صلاحیت های حرفه ای و ارزیابی سازمانی در بین زنان و مردان، از آزمون T مستقل استفاده گردیده است. نتایج حاصله در جدول شماره (۸) به دست آمده است.

جدول (۸) مقایسه بین صلاحیت های حرفه ای، خودارزیابی معلمان و ارزیابی سازمانی در بین زنان و مردان

متغیر	جنسیت	میانگین	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزیابی سازمانی	مرد	۸۵/۵۱۵	۳۱۱	۰/۵۲۸
	زن	۸۶/۰۷۹		
صلاحیت های حرفه ای	مرد	۳۷۶/۶۰۸۰	۳۱۱	۰/۲۳۷
	زن	۳۸۲/۸۷۵۰		

همان طور که در جدول شماره (۸) مشاهده می شود، بر اساس نتایج آزمون T مستقل، چون سطح معنی داری برای کلیه ی آزمون ها بیش تر از سطح خطای ۰/۰۵ است، می توان چنین نتیجه گرفت که صلاحیت های حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی و ارزیابی سازمانی آنان در دو گروه مرد و زن تفاوت معناداری ندارد. به بیان دیگر، نتایج تحلیل نشان می دهد که تفاوت معنی داری میان معلمان مرد و معلمان زن در نمرات صلاحیت های حرفه ای و ارزیابی سازمانی آنان وجود ندارد.

#### مقایسه صلاحیت های حرفه ای و ارزیابی سازمانی در رده های سنی مختلف

جهت مقایسه صلاحیت های حرفه ای و ارزیابی سازمانی در رده های سنی مختلف، از آزمون ANOVA استفاده گردیده است. نتایج حاصله در جدول شماره (۳) آمده است.

جدول ۹. مقایسه بین صلاحیت‌های حرفه‌ای، خودارزیابی معلمان و ارزیابی سازمانی در رده‌های سنی مختلف

متغیر	سن	میانگین	F	سطح معنا داری
ارزیابی سازمانی	بین ۲۰ تا ۳۰ سال	۸۴,۴۸۷	۲/۱۹۲	۰/۱۱۳
	بین ۳۱ تا ۴۰ سال	۸۶,۱۱۰		
	بیشتر از ۴۱ سال	۸۶,۷۳۷		
صلاحیت‌های حرفه‌ای	بین ۲۰ تا ۳۰ سال	۳۷۰,۶۴۱	۳/۵۷۷	۰/۰۲۹
	بین ۳۱ تا ۴۰ سال	۳۸۱,۷۴۳		
	بیشتر از ۴۱ سال	۳۸۷,۹۲۹		

همان‌طور که مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج آزمون ANOVA، چون سطح معنی‌داری برای ارزیابی سازمانی بیش‌تر از سطح خطای ۱۹۱۱ است، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که ارزیابی سازمانی در گروه‌های سنی مختلف تفاوت معناداری ندارد. اما چون سطح معنی‌داری برای صلاحیت‌های حرفه‌ای کمتر از سطح خطای ۵٪ است، می‌توان چنین نتیجه گرفت که صلاحیت‌های حرفه‌ای در گروه‌های سنی مختلف تفاوت معناداری دارد.

برای مشخص شدن منبع تفاوت از آزمون تعقیبی LSD، استفاده شده است. با توجه به جدول شماره (۱۰) مشاهده می‌شود؛ تنها تفاوت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی بین سنین ۲۰ تا ۳۰ سال و بیشتر از ۴۱ سال معنادار است (سطح معنی‌داری = ۰/۰۰۸) بنابراین همان‌طور در سومین ردیف جدول شماره (۱۰) مشاهده می‌گردد، اختلاف میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای بین معلمان مقطع ابتدایی در دو رده سنی بین بیش‌تر از ۴۱ سال و ۲۰ تا ۳۰ سال به صورت ۱۷/۲۸ به دست آمده است و با توجه به مقدار سطح معناداری (Sig) که کوچک‌تر از (۰/۰۰۸) به دست آمده است، می‌توان نتیجه گرفت که اختلاف میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای، بین معلمان مقطع ابتدایی در رده‌های سنی بیش‌تر از ۴۱ سال و بین ۲۰ تا ۳۰ سال معنی‌دار است و معلمان که در رده سنی بیش‌تر از ۴۱ سال قرار دارند، نسبت به معلمان که بین ۲۰ تا ۳۰ سال قرار دارند از صلاحیت‌های حرفه‌ای بیش‌تری برخوردارند. همچنین در ردیف سوم جدول (۱۰) مشاهده می‌گردد که اختلاف میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای بین معلمان ابتدایی در دو رده سنی بیش‌تر از ۴۱ سال و بین ۳۱ تا ۴۰ سال برابر ۶/۱۸ به دست آمده است و با توجه به مقدار سطح معناداری (Sig) که بزرگ‌تر از (۰/۲۷) به دست آمده است، می‌توان گفت که اختلاف میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای، بین معلمان سطح ۰/۰۵ ابتدایی در رده‌های سنی بیش‌تر از ۴۱ سال و بین ۳۱ تا ۴۰ سال معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول (۱۰) مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی در رده‌های سنی مختلف

(i) Sencat	(j) sencat	اختلاف میانگین های دو گروه	سطح معناداری (sig)	تفاوت معناداری
Mean Difference (I-J)				
بین ۲۰ تا ۳۰ سال	بین ۳۱ تا ۴۰ سال	-۱۱,۱۰۱۶۲	۰,۰۷۰	خیر
۳۰ سال	بیشتر از ۴۱ سال	-۱۷,۲۸۸۲۷	۰,۰۰۸	بله
بین ۳۱ تا ۴۰ سال	بین ۲۰ تا ۳۰ سال	۱۱,۱۰۱۶۲	۰,۰۷۰	خیر
۴۰ سال	بیشتر از ۴۱ سال	-۶,۱۸۶۶۵	۰,۲۷۶	خیر
بیشتر از ۴۱ سال	بین ۲۰ تا ۳۰ سال	۱۷,۲۸۸۲۷	۰,۰۰۸	بله
۴۱ سال	بین ۳۱ تا ۴۰ سال	۶,۱۸۶۶۵	۰,۲۷۶	خیر

در نتیجه با توجه به جدول شماره (۱۰) به‌طور کلی می‌توان عنوان داشت که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی با سن آنان تفاوت معناداری وجود دارد، به بیان دیگر معلمانی که دارای سن بالاتری می‌باشند از صلاحیت‌های حرفه‌ای بالاتری نیز نسبت به سایرین برخوردار هستند.

#### مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف سنوات خدمتی

جهت مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای، خودارزیابی و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف سنوات خدمتی، از آزمون (ANOVA) استفاده گردیده است. نتایج حاصله در جدول شماره ۱۱ آمده است.

جدول (۱۱) مقایسه بین صلاحیت‌های حرفه‌ای، خودارزیابی معلمان و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف سنوات خدمت

متغیر	سنوات	میانگین	F	سطح معناداری
ارزیابی سازمانی	بین ۱ تا ۵ سال	۸۲,۲۹۴	۲,۳۷۳	۰,۰۵۲
	بین ۶ تا ۱۰ سال	۸۵,۳۸۷		
	بین ۱۱ تا ۱۵ سال	۸۵,۸۳۶		
	بین ۱۶ تا ۲۰ سال	۸۵,۱۱۵		
	۲۱ سال به بالا	۸۷,۴۳۸		
صلاحیت‌های حرفه‌ای	بین ۱ تا ۵ سال	۳۵۶,۳۵۲	۲,۱۲۹	۰,۰۷۷
	بین ۶ تا ۱۰ سال	۳۷۷,۴۰۳		
	بین ۱۱ تا ۱۵ سال	۳۸۵,۳۶۳		
	بین ۱۶ تا ۲۰ سال	۳۸۶,۴۶۱		
	۲۱ سال به بالا	۳۸۵,۶۲۵		

همان‌طور که در جدول شماره (۱۱) مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج آزمون ANOVA، چون سطح معنی‌داری برای صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی بیش‌تر از سطح خطای ۰/۰۵ است، می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی در گروه‌های مختلف سنوات خدمتی تفاوت معناداری ندارد.

#### مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف تحصیلات

جهت مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای، خودارزیابی معلمان و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف تحصیلی، از آزمون ANOVA استفاده گردیده است. نتایج به دست آمده در جدول شماره (۱۲) به شرح ذیل است:

جدول (۱۲) مقایسه بین صلاحیت‌های حرفه‌ای، خودارزیابی معلمان و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف تحصیلات

متغیر	تحصیلات	میانگین	F	سطح معناداری
ارزیابی سازمانی	زیردیپلم	۸۸,۰۰۰	۱,۴۵۰	۰,۲۱۸
	دیپلم	۸۶,۲۸۶		
	فوق دیپلم	۸۶,۴۳۶		
	لیسانس	۸۵,۳۶۰		
	فوق لیسانس و بالاتر	۸۸,۷۳۱		
صلاحیت‌های حرفه‌ای	زیردیپلم	۳۹۹,۰۰۰	۰,۳۷۰	۰,۸۳۰
	دیپلم	۳۸۸,۰۷۱		
	فوق دیپلم	۳۸۳,۰۰۰		
	لیسانس	۳۷۹,۴۲۰		
	فوق لیسانس و بالاتر	۳۸۲,۳۸۴		

همان‌طور که مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج آزمون ANOVA، چون سطح معنی‌داری برای صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی بیش‌تر از سطح خطای ۰/۰۵ است، می‌توان چنین عنوان کرد که صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی در سطوح مختلف میزان تحصیلات تفاوت معناداری ندارد.

#### اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای

به‌منظور بررسی اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج به‌دست آمده از تحلیل این آزمون به شرح در جدول شماره (۱۳) گزارش شده است.

جدول (۱۳) نتایج آزمون فریدمن برای مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای

تعداد	۳۱۳
آماره خی دو	۲۴۷۳,۰۲۱
درجه آزادی	۸
سطح معناداری آزادی	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج آزمون فریدمن، چون سطح معنی‌داری به‌دست آمده برای آزمون (۰/۰۰۱) کمتر از سطح خطای پذیرفته شده (۰/۰۰۵) است، لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که در سطح اطمینان ۹۵٪ میزان اولویت مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. نتایج اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای در جدول شماره (۱۳) آمده است.

جدول (۱۴) نتایج نندی مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان

اولویت	گویه‌ها	میانگین رتبه‌ها
اول	صلاحیت‌های رفتاری-شناختی	۸,۹۹
دوم	صلاحیت‌های آموزشی	۸,۰۱
سوم	صلاحیت‌های توسعه حرفه‌ای	۶,۹۸
چهارم	صلاحیت‌های اخلاق حرفه‌ای	۵,۱۹
پنجم	صلاحیت‌های مدیریتی	۵,۸۰
ششم	صلاحیت‌های فناوری	۳,۸۸
هفتم	صلاحیت‌های تدریس	۳,۱۴
هشتم	صلاحیت‌های شخصیتی	۲,۰۱
نهم	صلاحیت‌های فکری	۱,۰۰

با توجه به جدول فوق اولین رتبه مربوط به گویه صلاحیت‌های رفتاری-شناختی و پایین‌ترین رتبه مربوط به گویه صلاحیت‌های فکری می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری و پیشنهادها

#### سؤال پژوهش: آیا ارزیابی سازمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان رابطه دارد؟

جهت بررسی سؤال پژوهش از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج این آزمون نشان داد که ضریب همبستگی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای با ارزیابی سازمانی ۰/۴۶۶ بود که رابطه‌ای در حد متوسط و در جهت مثبت (مستقیم) داشت و در سطح کمتر از ۰/۰۰۵ معنادار بود (سطح معناداری = ۰/۰۰۱ > ۰/۰۵). در نتیجه بین دو متغیر؛ رابطه‌ای مستقیم و در حد متوسط برقرار بود و همچنین با استفاده از روش رگرسیون نتیجه‌گیری شد که ارزیابی سازمانی معلمان، صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان را پیش‌بینی می‌کند. یعنی افزایش و یا کاهش نمره ارزیابی سازمانی معلمان؛ تا حدودی موجب افزایش و یا کاهش صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان می‌شود. با توجه به نتایج به دست آمده از، محاسبه رابطه‌ی بین متغیرها، می‌توان گفت، فرض صفر رد و فرض پژوهشی دوم تأیید می‌شود؛ یعنی ارزیابی، «سازمانی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه‌ی معناداری وجود دارد. سازمانی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان همسو می‌باشد. با توجه به این‌که پژوهشی با این عنوان تاکنون صورت نگرفته اما می‌توان گفت نتیجه این پژوهش تا حدودی با نتایج پژوهش‌های زیر همخوانی دارد:

در پژوهشی که اسکندرزاده (۱۳۷۷) با عنوان بررسی نظام ارزشیابی کارکنان مقطع متوسطه نظام جدید از دیدگاه دبیران شهرستان کرج، انجام داد به این نتیجه کلیدی رسید که اکثریت معلمان معتقدند، ارزشیابی آنان از طریق پرکردن فرم‌های ارزیابی عملکرد، تا حدودی بر کیفیت کار آنان تأثیر می‌گذارد و از طرفی اکبری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود، با عنوان ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان شهرستان بوانات، دریافت که بین میزان برخورداری از صلاحیت حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان ارتباط معناداری وجود دارد. بنابراین با توجه به این که کیفیت کار و همچنین خودکارآمدی معلمان به داشتن صلاحیت‌های حرفه‌ای در زمینه‌ی رشته‌ی شغلی آنان مربوط می‌شود و از طرفی نیز می‌دانیم که یکی از حوزه‌های تأثیرگذار بر کیفیت کار معلمان، حوزه ارزیابی عملکرد می‌باشد (صافی و کبیر، ۱۳۵۶). لذا می‌توان عنوان داشت که ارزیابی عملکرد معلمان ارتباط تنگاتنگی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دارد.

حاتمی (۱۳۸۴) نیز در پژوهشی با عنوان توسعه مدل ارزیابی عملکرد معلمان مدرسه ابتدایی، مؤلفه‌های صلاحیت‌های معلمان را شامل این موارد می‌داند: (۱) عملکرد حرفه‌ای: آگاهی از موضوع تدریس و نحوه تدریس آن، مدیریت بر یادگیری یادگیرندگان، ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی آن‌ها و اتخاذ تدابیر لازم، تعهد در برابر توسعه حرفه‌ای خود و ارائه سطح بالای رفتار حرفه‌ای،

(۲) رفتار شغلی: رعایت مقررات اداری، برخورد مناسب با همکاران، انتقال تجربیات به همکاران، پشتکار و جدیت در کار، ابتکار، خلاقیت و نوآوری، انعطاف‌پذیری، (۳) رفتار اخلاقی: رعایت ارزش‌های دینی، شاخص‌های عملکردی: علاقه‌مندی به تعلیم و تربیت، آگاهی از فنون اداره کلاس، شناخت تفاوت‌های فردی، داشتن روحیه همکاری محیط آموزشی. از نتایج این پژوهش می‌توان چنین برداشت کرد که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان موجب توسعه‌ی حرفه‌ای خود و ارائه سطح بالای رفتار حرفه‌ای آنان شده و معلمان از طریق ارزیابی عملکردی که از آنان صورت می‌گیرد پی به وجود و یا عدم وجود صلاحیت‌های حرفه‌ای خویش می‌برند. یعنی می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاتمی حاکی از رابطه بین ارزیابی سازمانی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان است. در نتیجه ارزیابی سازمانی معلمان و صلاحیت‌های حرفه‌ای با یکدیگر همسو و دارای رابطه‌ای معنادار می‌باشند.

سندرز و ریور (۱۹۹۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که با معلمان باصلاحیت و دارای کیفیت مناسب در تدریس، آموزش می‌بینند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که با معلمانی که صلاحیت مناسبی در امر تدریس ندارند، آموزش دیده‌اند، پیشرفت تحصیلی بیش‌تری دارند. گلدهابر (۲۰۰۳) نیز در پژوهشی با عنوان ارزیابی کیفیت و توانایی معلمان، کیفیت تدریس معلم را مهم‌ترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌داند و توجه به آن را بسیار ضروری می‌داند. هم‌چنین نتایج پژوهشی که توسط وزارت آموزش و پرورش استرالیا (۲۰۰۳) انجام شد نشان داد که بین کیفیت تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت وجود دارد. از طرفی نیز میلانسکی (۲۰۰۴) در پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه‌ی بین نمرات ارزشیابی عملکرد معلمان و نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نشان داد که نظام ارزشیابی عملکرد معلمان، می‌تواند با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. از پژوهش‌های سندرز و ریور (۱۹۹۷) و گلدهابر (۲۰۰۴)، وزارت آموزش و پرورش استرالیا می‌توان چنین برداشت کرد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در گرو کیفیت تدریس معلمان، که یکی از مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان است، می‌باشد و از طرفی بر اساس پژوهش میلانسکی (۲۰۰۴) با توجه به این که نمرات ارزشیابی عملکرد معلمان در ارتباط با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان



می‌باشد، لذا می‌توان نتیجه‌گیری نمود که وجود صلاحیت‌های حرفه‌ای در معلمان ارتباط معناداری با نمرات ارزیابی عملکرد آنان دارد. بنابراین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با ارزیابی سازمانی آنان همسو و در ارتباط با یکدیگر می‌باشند که با نتایج سؤال پژوهش حاضر همخوانی دارد.

هم‌چنین در بررسی مقایسه‌ی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی در بین زنان و مردان، نتیجه‌گیری شد که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی با جنسیت افراد رابطه‌ای وجود ندارد. به بیانی دیگر جنسیت معلمان هیچ‌گونه رابطه‌ی معنی‌داری با میزان صلاحیت حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی آنان ندارد. این مطلب با نتیجه پژوهش اکبری (۱۳۹۰) که با هدف ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان شهرستان بوانات، انجام داد همسو می‌باشد زیرا وی نیز در پژوهش خود نشان داد که صلاحیت‌های حرفه‌ای مردان و زنان باهم برابر و تفاوت معناداری بین آنان وجود ندارد. هم‌چنین در بررسی مقایسه بین صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی در دوره‌های سنی مختلف نتیجه‌گیری گردید که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با سن آنان رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد به طوری که معلمانی که در رده‌های سنی بالاتری قرار دارند دارای صلاحیت حرفه‌ای بیش‌تری نسبت به معلمانی می‌باشند که در رده‌های سنی پایین‌تری هستند.

در بررسی مقایسه‌ی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی با سطوح مختلف سنوات خدمتی آنان، نتیجه‌گیری شد که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی با سنوات خدمت معلمان رابطه‌ای وجود ندارد، این مطلب تا حدودی با نتایج پژوهش‌های اکبری (۱۳۹۰) و رحیمی پردنجانی (۱۳۹۱)، همسو می‌باشد زیرا در پژوهش اکبری (۱۳۹۰) که با هدف ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان شهرستان بوانات، صورت گرفت، نشان داد که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و سابقه‌ی تدریس آنان رابطه‌ای معناداری وجود ندارد. هم‌چنین در پژوهش رحیمی پردنجانی (۱۳۹۱)، که با هدف بررسی ارتباط صلاحیت‌های حرفه‌ای با رضایت شغلی معلمان شهرستان کوه‌رنگ انجام شد، نتیجه‌گیری گردید که سابقه خدمت معلمان بر میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان مؤثر نبوده و بین این دو ارتباط معناداری وجود ندارد.

در بررسی مقایسه‌ی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی با میزان سطوح مختلف تحصیلات معلمان، نتیجه‌گیری گردید که صلاحیت‌های حرفه‌ای و ارزیابی سازمانی معلمان با میزان تحصیلات آنان رابطه‌ای وجود ندارد. این مطلب تا حدودی با نتایج پژوهش‌های الله‌مرادی (۱۳۸۴) و رحیمی پردنجانی (۱۳۹۱) هم‌پوشانی داشته، زیرا در پژوهش الله‌مرادی (۱۳۸۴) که با عنوان بررسی نظر دبیران شهرستان عجبشیر نسبت به نظام کنونی فرآیند ارزشیابی عملکرد آنان انجام گردید، نتیجه‌گیری شد که به نظر دبیران، فرآیند نظام ارزشیابی معلمان با سابقه‌ی خدمت، منطقه آموزشی مقطع مورد تدریس و مدرک تحصیلی آنان دارای رابطه معنی‌داری نمی‌باشد. هم‌چنین در پژوهش رحیمی پردنجانی (۱۳۹۱)، که با هدف بررسی ارتباط صلاحیت‌های حرفه‌ای با رضایت شغلی معلمان شهرستان کوه‌رنگ صورت گرفت، نتیجه‌گیری شد که متغیرهای مقطع تدریس و سطح تحصیلات معلمان، بر میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان مؤثر نبوده و بین آن‌ها ارتباط معناداری وجود ندارد.

در بررسی اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای نتیجه‌گیری شد که اولین رتبه مربوط به گویه صلاحیت‌های رفتاری-شناختی و پایین‌ترین رتبه مربوط به گویه صلاحیت‌های فکری می‌باشد. این مطلب نیز تا حدودی با پژوهش‌های ذیل همسو و هم‌پوشانی دارد:

در پژوهش کریمی (۱۳۸۷)، که به‌منظور بررسی صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی صورت پذیرفت، وی ابتدا ۹۹ صلاحیت را مورد شناسایی قرار می‌دهد که پس از تحلیل عاملی این صلاحیت‌ها به ۹ مؤلفه‌ی اصلی و ۹۰ زیرمؤلفه تغییر یافت. به‌طوری‌که مؤلفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه وی عبارت‌اند از: آموزشی، رفتاری-شناختی، توسعه‌ی حرفه‌ای، مدیریتی، شخصیتی، فناوری، تدریس، اخلاق حرفه‌ای و فکری.

در پژوهشی دیگر که توسط دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) به‌منظور ارزشیابی سطح توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و نیز یافتن نقاط قوت و ضعف روش‌های تدریس آنان در سطح شهر تهران انجام شد، نتایج حاصل نشان داد که در فعالیت‌های آموزشی کلاس درس، به هدف‌های مهارتی، کمتر از هدف‌های نگرشی و دانشی توجه شده است و معلمان مورد مطالعه در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند. هم‌چنین در پژوهش دیگری که توسط رحیمی پردنجان (۱۳۹۱)، با هدف بررسی ارتباط صلاحیت‌های حرفه‌ای با رضایت شغلی معلمان شهرستان کوهرنگ صورت گرفت، نتیجه‌گیری گردید که صلاحیت فناوری معلمان نامناسب، صلاحیت‌های فکری، توسعه‌ی حرفه‌ای، مدیریتی، تدریس، رفتاری-شناختی، آموزشی و شخصیتی در حد متوسط و صلاحیت اخلاق حرفه‌ای بیش‌ترین میانگین را در بین معلمان دارا می‌باشد.

### پیشنهادهای کاربردی

در راستای نتایج پژوهش؛ موارد ذیل به عنوان بهبود نظام ارزیابی عملکرد معلمان پیشنهاد می‌گردد. با توجه به این‌که رابطه‌ی بین ارزیابی سازمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در حد متوسط می‌باشد، لذا برای ارتباط بیش‌تر بین این دو متغیر، می‌طلبید که از ارزیابی سازمانی (ارزیابی عملکرد معلمان) به شکل مناسب در جهت شناسایی معلمان باصلاحیت و شایسته استفاده گردد و در فرم‌های ارزیابی سازمانی نیز موارد و گویه‌هایی که ارتباط بیش‌تری با مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دارند گنجانده شود.

۲- براساس اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای و با توجه به این‌که صلاحیت‌های رفتاری-شناختی معلمان نسبت به صلاحیت‌های فکری و شخصیتی آنان در اولویت بالاتری می‌باشند، لذا پیشنهاد می‌گردد در فرم‌های ارزیابی عملکرد معلمان سعی شود به نسبت اهمیت و ضرورت هرکدام از مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، تعداد آیتم‌ها و گویه‌های موجود در این فرم‌ها نیز مرتبط با آن مؤلفه‌ها و به همان نسبت، به‌عنوان شاخص‌های ارزیابی عملکرد مدنظر قرار گیرند.

### پیشنهادهای پژوهشی

#### بررسی موارد زیر به پژوهش‌گران توصیه می‌شود:

۱- به پژوهش‌گران پیشنهاد می‌گردد این پژوهش را در مقاطع تحصیلی مختلف و در مناطق دیگر مورد بررسی قرار داده و نتایج را با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه نمایند.

۲- پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌گران برای اطمینان از صحت داده‌ها علاوه بر پرسش‌نامه‌ها از روش‌های دیگر نیز نظیر مصاحبه، مشاهده و ... بهره بگیرند. زیرا از طریق مصاحبه و یا مشاهده، محقق می‌تواند از نزدیک با مشکلات موجود در نحوه اجرای ارزیابی عملکرد معلمان و همچنین نحوه امتیازدهی به هرکدام از شاخص‌های موجود در فرم‌های ارزیابی عملکرد آشنا شود و آسیب‌شناسی بهتر و جامع‌تری را نسبت به سیستم ارزیابی عملکرد در نظام آموزش و پرورش داشته باشد.

۳- با توجه به این‌که در این پژوهش از روش همبستگی و رگرسیون جهت بررسی رابطه بین ارزیابی سازمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان استفاده گردید، لذا به پژوهش‌گران توصیه می‌گردد برای پی‌بردن به تأثیر ارزیابی سازمانی معلمان بر نمره صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان از دیگر روش‌های آماری نظیر روش‌های علی - مقایسه‌ای و آزمایشی بهره بگیرند تا شواهد قانع‌کننده‌تری درباره ارتباط این دو متغیر پیدا کنند و نتایج را با پژوهش حاضر مقایسه نمایند.

## منابع

- ابیلی، خدایار، (۱۳۸۱)، تحلیلی بر اثربخشی نظام ارزشیابی کارکنان دولت، مجله دانش مدیریت، (۵۸)، صص ۲۴-۱۴.
- اکبری، علی، (۱۳۹۰)، ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان شهرستان بوانات، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ص ۵۰.
- اسکندرزاده، بهشته، بررسی نظام ارزشیابی کارکنان مقطع متوسطه نظام جدید از دیدگاه دبیران شهرستان کرج، تهران: دانشگاه آزاد، صص ۶۵-۷۱.
- الله‌مرادی، خالد، (۱۳۸۴)، بررسی نظر دبیران شهرستان عجبشیر نسبت به نظام کنونی فرایند ارزشیابی عملکرد آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ص ۳۰.
- ایروانی، شهین، (۱۳۸۷)، شرفی، محمدرضا و یاری دهنوی، مراد؛ چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟، مجله فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۹۳، ص ۳۲.
- اینجرسال، ریچارد، (۲۰۱۴)، حرفه‌ای‌سازی به جای کنترل معلم، جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران؛ مترجم: حسین دهقان، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ۱۷(۶۴)، صص ۳۱-۲۸.
- بزاز جزایری، سید احمد، (۱۳۸۵)، مدیریت بر مبنای توانمندسازی منابع انسانی، مجله تعاون، شماره ۱۸۱، صص ۵۱-۴۷.
- بنیسون، مالکام، کیسون، جاناتان، (۲۰۰۵)، برنامه‌ریزی نیروی انسانی، مترجم: علیرضا جباری، انتشارات: افکار، ص ۲۵.
- پدرام، محمدرضا، (۱۳۷۵)، بررسی نظرات معلمان مدارس مشهد درباره فرم‌های ارزشیابی، ۶(۴)، صص ۳۵-۵۰.
- پورزند وکیل، مینا، (۱۳۷۹)، ارزشیابی از کار معلم به‌وسیله مدیر دانشکده علوم تربیتی، انتشارات: دانشگاه تهران، ص ۳۲.
- حاتمی، حسین، (۱۳۸۴)، طراحی و توسعه مدل ارزیابی عملکرد معلمان مدرسه ابتدایی، پایان‌نامه دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، ص ۹۸.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولیاله، (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (۱۸)، صص ۱۵۶-۱۵۷.

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.

دعائی، حبیب، (۱۳۷۷)، مدیریت منابع انسانی، انتشارات: فردوسی دانشگاه مشهد، چاپ سوم، ص ۹۸.  
 رحالزاده، رضا، (۱۳۸۶)، روش‌های برتر تدریس با تأکید بر انواع طراحی آموزشی، تهران: جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم، ص ۵۳.

رحیمی، غفور، (۱۳۸۵)، ارزیابی عملکرد و بهبود مستمر سازمان. مجله تدبیر، شماره ۱۷۳، ص ۳۲.  
 رحیمی پردنجانی، قاسم، (۱۳۹۱)، بررسی ارتباط صلاحیت‌های حرفه‌ای با رضایت شغلی معلمان شهرستان کوهرنگ، پایان- نامه کارشناسی‌ارشد رشته آموزش بزرگسالان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ص ۱۲.  
 سیف، علی اکبر، (۱۳۸۷)، روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات: دوران، ص ۴۲.  
 سیف، علی اکبر، (۱۳۸۹)، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات: دوران، ص ۳۸.  
 سید جوادین، سید رضا، (۱۳۸۸)، مبانی مدیریت منابع انسانی، انتشارات: دانشگاه تهران، ص ۸۳.  
 سعادت، اسفندیار، (۱۳۸۰)، مدیریت منابع انسانی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، ص ۸۶.

صافی، احمد و کبیر، حسن، (۱۳۵۶)، گزینش معلمان نمونه و سایر کارکنان شایسته آموزشی مجله علوم تربیتی آموزش- و پرورش شماره ۱۳۶، صص ۶۹-۷۶.

عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود و مهر علیزاده، یدالله، (۱۳۹۳)، تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۱(۲۰)، صص ۱۵۷-۱۶۰.  
 عبدالمهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴۹(۱۳)، صص ۴۸-۲۵.

قاسمی پویا، اقبال، (۱۳۷۰)، ویژگی‌های حرفه‌ای معلم، دانشگاه آزاد ایران، ص ۳۲.  
 کرامتی، محمدرضا، قربانی، محمود، لازمی، اشرف و باردبار جاوید، خدیجه، (۱۳۸۶)، بررسی تفاوت دیدگاه معلمان و مدیران نسبت به نظام موجود ارزشیابی عملکرد، پژوهش‌نامه تربیتی، تابستان ۶۸، ۱۱(۱۸)، صص ۱۵۲-۱۷۰.  
 کرمی، ابوالفضل، (۱۳۸۴)، بررسی نقاط قوت و ضعف نظام ارزشیابی از کارایی معلم. پژوهش‌نامه تربیتی، ۱۱(۵)، صص ۶۲-۸۹.  
 کریمی، فریبا، (۱۳۸۷)، مطالعه‌ی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت، ۲(۴)، صص ۱۶۴-۱۶۵.

کریمی، تورج، (۱۳۸۵)، مدل‌های نوین ارزیابی عملکرد سازمانی، ماهنامه تدبیر، ۱۷(۷۱)، صص ۳۵-۴۱.  
 گلاثورن، آلن ای و فاکس، لیندا ای، (۱۳۸۲)، نظارت و راهنمایی آموزشی تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای. ترجمه: دکتر نعمت الله عزیزی، سنندج: دانشگاه کردستان، ص ۸۶.  
 مهرعلیزاده، یدالله، چینی‌پرداز، رحیم و رشتیانی، فریبا، (۱۳۸۴)، بررسی اثربخشی نظام ارزشیابی کارکنان در دانشگاه، مجله تحول اداری شماره ۵۰، از صفحه ۲۰ تا ۱۶.

ملکی، حسن، (۱۳۷۶)، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، تهران: انتشارات مدرسه، چاپ دوم، ص ۵۲.  
 میرسپاسی، ناصر، (۱۳۸۷)، مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار، انتشارات: میر، تهران، ص ۸۲.

- Australian College of Education. (2000). Standards of professional practice for teaching in Australian classrooms. A National Discussion Paper.
- Belkaddas, Mohamed Zineddine. (2010). Creative teaching to increase student learning and achievement the case of English teachers university of Constantine, Available.
- Boice, F & Kleiner, H (1997). Designing effective performance appraisal systems, work study, 46(32), 197- 201.
- Goldhaber, Dan (2003). Can Teacher Quality Be Effectively Assessed? ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY, 89(1), 134-150.
- Kozan. Naumescu (2008). A Science teacher competencies in a knowledged based society, 1(1), 25-31.
- Mulder, M. (2001). Competence development –some background thoughts. The Journal of Agricultural Education and Extension. 7(4), 147-158.
- Milanoeski, Antony. (2004). The Relation between teacher Performance Evaluation scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati PJE (Peabody journal of Education), 79(4), 33-53.
- Odhiambo.George O. (2005)."Teacher Appraisal: the experiences of kenyan secondary school teachers". Journal of educational administration, 43(4), 402-416.
- Sanders, W.L. & Rivers. J.C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville: university of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Yilmaz, Ercan. (2010). The Analysis of Organizational Creativity in Schools Regarding Principals' Ethical Leadership characteristics. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3949- 3953.

## The Relationship between Performance Evaluation of Primary School Teachers with Professional Competencies and Skills in Zanjan City

**Hossein Ahmadi Moghaddam**

Bachelor of Science, Educator, Mahan Shan, Zanjan, Iran

**Mohammad Taghi Heidari**

Faculty of zanjan university geography group

### Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between the performance evaluation of elementary school teachers and their professional competencies and skills in Zanjan. The statistical population in this study was all the teachers in Zanjan, whose number was equal to 1760 - primary school students in the academic year 1397-1396. Of these, 313 people were selected as sample and by relative stratified sampling according to the gender characteristics, based on the sample size table from the volume of society provided by Karjesi and Morgan. In order to collect information, the methods of examining the documents, records and performance reports related to the assessment of teachers' performance as well as Karimi's professional competence questionnaire (2009) was used. Cronbach's alpha coefficient for validating the professional competence questionnaire is 0.95. In analyzing data, descriptive statistics were used to obtain the frequency, percentage, mean, standard deviation, and then inferential statistics of correlation parameters, regression for testing the main hypotheses, and T and ANOVA tests) for lateral testing and Also, the statistical software SPSS22 was used. The results showed that there is a significant relationship between the assessment of teachers' performance and their professional competencies.

**Key Words:** Performance Evaluation, Craigs & Morgan, Professional Qualifications, Teachers, Zanjan.



## ارزیابی کیفیت تدریس اساتید کارورزی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان

حسین شمس<sup>۱</sup>

الهام عرفانی<sup>۲</sup>

### چکیده

هر تجربه آموزشی که با شغل ترکیب شود کارورزی خوانده می‌شود، کارورزی در دانشگاه فرهنگیان برای آشنایی دانشجویان با محیط مدرسه فرصتی را فراهم می‌سازد که نه تنها باعث افزایش قابلیت‌های آنان برای معلمی در آینده می‌شود بلکه به آنان این امکان را می‌دهد تا بتوانند نقاط ضعف و قوت کار خود را ارزیابی نمایند. کارورزی می‌تواند ابزار بسیار مهمی در راستای آمادگی شغلی دانشجویان و فارغ‌التحصیلان باشد. در این بین نقش استاد کارورزی بسیار حائز اهمیت است. استاد کارورزی ناظر و هماهنگ‌کننده برنامه کارورزی، و پل ارتباطی بین دانشجو به عنوان کارورز و معلم راهنما در مدرسه می‌باشد. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی کیفیت تدریس اساتید کارورزی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان از دیدگاه دانشجویان انجام گرفته است. این پژوهش، مطالعه‌ای توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر ورودی‌های سال‌های تحصیلی ۹۱، ۹۲ و ۹۳ پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان بوده‌اند. نمونه آماری پژوهش شامل ۲۲۶ نفر از دانشجویان رشته‌ها و ورودی‌های مختلف می‌باشند که ۱۲۱ نفر از پردیس پسرانه شهید مقصودی و ۱۰۵ نفر از پردیس دخترانه شهید باهنر به صورت تصادفی انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. پرسش‌نامه شامل ۵۰ سوال براساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت و شامل ۸ مؤلفه (مدیریت کلاس، رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن مرور و تمرین، مهارت‌های پرسش‌گری، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، برقراری جو مثبت و میزان بیان راهبردهای حل مساله در کلاس) می‌باشد. اعتبار پرسش‌نامه براساس ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردیده است. تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد کیفیت تدریس اساتید کارورزی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان در مؤلفه‌های یادشده از دیدگاه کارورزان، به طور کلی متوسط ارزیابی می‌شود که نشان از کارایی متوسط این برنامه در ابتدای اجرای آن با شکل جدید در ایران دارد. همچنین نتایج نشان داد بین دو پردیس دخترانه و پسرانه از نظر کیفیت آموزش و تدریس اساتید تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p > 0.05$ ). همچنین بین اساتید کارورزی رشته‌های مختلف تحصیلی و ورودی‌های مختلف تحصیلی از نظر کیفیت تدریس و آموزش تفاوت معناداری وجود نداشت ( $p > 0.05$ ). از نتایج ضمنی این تحقیق می‌توان به نظر مثبت کارورزان در مورد نقش استادکارورزی با تکیه بر عوامل ذکرشده نظیر انتقادپذیری و مشارکت اشاره نمود. همچنین نتایج این تحقیق نقش سنتی مدرسان کارورزی را که تا حد هماهنگ‌کننده ساعات درس کارورزی با معلمان مدارس، تحمیل نمودن عقاید خود به کارورز و توجه صرف به تمیز بودن

<sup>۱</sup>. استادیار دانشگاه فرهنگیان، آدرس: همدان - میدان هگمتانه - خ شهید توپچی - پردیس شهید مقصودی (برادران) کد پستی: ۶۵۱۳۶۶۶۱۵۷

تلفن: ۰۳-۳۴۲۲۴۰۷۰-۳. رایانامه: [shams4747@yahoo.com](mailto:shams4747@yahoo.com)

<sup>۲</sup>. کارشناس آموزش پردیس باهنر همدان، آدرس: همدان چهار راه پاسور خیابان ورزش جنب تربیت بدنی. تلفن: ۰۸۱۳۸۲۶۰۶۷۷

گزارش مشاهده به جای توجه به محتوا را رد می کند. با توجه به اهمیت موضوع پیشنهاد می شود این مطالعه در سایر استان های کشور نیز انجام گیرد تا نتیجه به دست آمده تعمیم پذیری بهتری داشته باشد.

**واژه های کلیدی:** کیفیت تدریس، اساتید، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان

## مقدمه

درس کارورزی که به عنوان یکی از واحدهای اجباری در برنامه درسی دانشگاه های تربیت معلم و آماده سازی معلمان آینده سراسر دنیا گنجانده شده است (کاپیزی، وهبی و ساندمل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)، فرصتی در اختیار دانشجویان قرار می دهد که در جریان تدریسی پویا قرار گیرند و از طریق تعامل مستمر بر عمل تدریس، ایده پردازی کنند و بین تجربه تدریس و نسبت آن با موقعیت های جدید تصمیم گیری نمایند.

بررسی کلی پژوهش ها و ادبیات موجود نشانگر آن است که معلم کارورزی فردی است که به کارورزان کمک می کند که توان بالقوه خود را بشناسند، انتخاب های مثبت را ترویج دهند و حس اعتماد به نفس را افزایش دهند، وی به دانشجو معلمان اهمیت داده و به ایشان زمانی ویژه اختصاص می دهد، خود آگاهی و مهارت های بین فردی را در بین آن ها توسعه می دهد، برای آن ها الهام بخش است و فوت و فن تدریس را به آن ها نشان می دهد و هنگام بروز مشکل به عنوان یک الگو و پشتیبان قوی به کارورزان کمک می کند (مالدوز و بودوزکی، ۱۹۹۹؛ رندال و تورنتون، ۲۰۰۱؛ واجنریب، ۱۹۹۵).

مدرس کارورزی هماهنگ کننده برنامه کارورزی، ناظر و هماهنگ کننده و پل ارتباطی بین دانشجو معلم کارورز و معلم در مدرسه می باشد. وی هدایت کننده درس کارورزی است که بستر و زمینه ای برای تلفیق دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش عملی تربیتی موضوعی و دانش عمومی فراهم می آورد. در دانشگاه فرهنگیان، این درس طی چهار نیم سال متوالی و چهار سطح دست یاری، معلم یاری، تدریس آزمایشی و تدریس مستقل برنامه ریزی می شود. حاصل کار مدرس و معلم کارورزی در کنار سایر عوامل نظیر مدیران مدرسه و معاونان آموزشی منجر به بروز توانایی هایی در نزد کارورز برای برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی تجربیات یادگیری مناسب برای شاگردان، استفاده و اقتباس منابع متداول در مدرسه، ارزیابی و تفکر در رابطه با تدریس خود، اصلاح راهبردهای تدریس در سایه خودارزیابی و ارزیابی هم گروه و بالاخره مدیریت روابط، تعارض ها، مذاکرات، مشاوره و نیازهای مدرسه شود (مالدوز و بودوزکی، ۱۹۹۹).

همان طور که هی<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) بیان می کند که کارورزی فرآیند همکاری بین مدرس کارورز، معلم کارورز و دانشجو معلم کارورز می باشد و بدون ارتباط موثر بین آن ها در رابطه با باورها و انتظارات مرتبط با آموزش، دانشجو معلم دوره تربیت معلم را بدون آمادگی کافی برای حل و فصل تعارضات بالقوه بین باورها و واقعیت های تدریس می گذرانند که در نهایت منجر به از هم گسیختگی و مقاومت در برابر تطبیق پذیری می شود. عدم وجود ارتباط قوی و باز خورد مناسب ممکن است باعث عدم پذیرش مدرس و معلم کارورزی از جانب کارورز شود (لئونگ، سو و موریس، ۲۰۰۱). از این رو اثربخشی تعامل بین این عناصر بستگی

<sup>۱</sup>. Capizzi, Wehby, & Sandmel

<sup>۲</sup>. Malderz & Bodoczky

<sup>۳</sup>. Randal & Thornton

<sup>۴</sup>. Wajnryb

<sup>۵</sup>. He

<sup>۶</sup>. Leung, Su & Morris

به کیفیت تدریس مهارت‌ها و راهبردهای موثر و اجتناب از نگاه سنتی انتقال یک‌سویه اطلاعات از جانب معلمان و مدرسان کارورزی دارد.

تحقیقات پیشین بر نقش کلیدی تجارب واقعی مدرسه دانشجومعلمان در جهت افزایش واقعی بودن تدریس دلالت دارد (کاتاپانو،<sup>۱</sup> ۲۰۰۶؛ گافی،<sup>۲</sup> وودوارد و لو،<sup>۳</sup> ۱۹۹۵؛ گودفلو و سامشن،<sup>۴</sup> ۲۰۰۰؛ مول،<sup>۵</sup> ۲۰۰۵؛ پاور، کلارک و هین،<sup>۶</sup> ۲۰۰۲). رابطه نزدیکی که بین یک فرد کم‌تجربه و یک فرد پرتجربه وجود دارد در برگیرنده هدایت، توصیه، حمایت و بازخورد می‌شود (هانی،<sup>۷</sup> ۱۹۹۷). یک معلم کارورز و مدرس کارورز توانا در این فرایند کسی است که در حرفه معلمی دانش بیش‌تری دارد، از طریق فرایند کارورزی اعتماد به نفس آموزشی و تدریس مستقل را در نزد کارورز ایجاد می‌کند، توسعه حرفه‌ای را با توصیه روش‌های آموزشی موثر ایجاد می‌کند و به کارورز کمک می‌کند که ارتباط بین نظریه و عمل و ارزیابی از تدریس خود را انجام و از تدریس خود گزارش تهیه کند (هادسون،<sup>۸</sup> ۲۰۰۴؛ سینکلر،<sup>۹</sup> ۱۹۹۷).

آن‌چه که به عنوان خلاء تحقیقاتی در رابطه با برنامه کارورزی جدید دانشگاه فرهنگیان است عدم وجود اطلاعات در رابطه با میزان اثربخشی نقش معلم کارورز و مدرس کارورز از دیدگاه دانشجومعلمان می‌باشد. این امر از آنجا اهمیت پیدا می‌کند که تدریس موفقیت‌آمیز این معلمان آینده‌بستگی تام به پذیرش عملکرد و مفید دانستن این دو عامل دارد. هدف این پژوهش بررسی تاثیرگذاری عوامل موثر بر کارورزی مدرسان و معلمان کارورزی از دیدگاه دانشجومعلمان کارورز پردیس شهید باهنر همدان می‌باشد. عوامل در دو دسته معلمان و مدرسان کارورزی دسته‌بندی شده است و دانشجومعلمان کارورز بنا بر همین عوامل مدرسان و معلمان کارورزی خود را می‌سنجند. از این‌رو، این پژوهش بر آن است به این مساله اصلی پاسخ گوید که عوامل تاثیرگذار مدرسان و معلمان کارورزی از دیدگاه دانشجومعلمان کارورز پردیس شهید باهنر همدان کدام است.

## روش

روش انجام پژوهش حاضر توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر ورودی-های سال‌های تحصیلی ۹۱، ۹۲ و ۹۳ پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان بوده‌اند. نمونه آماری پژوهش شامل ۲۲۶ نفر از دانشجویان رشته‌ها و ورودی‌های مختلف می‌باشند که ۱۲۱ نفر از پردیس پسرانه شهید مقصودی و ۱۰۵ نفر از پردیس دخترانه شهید باهنر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق‌ساخته ۵۰ سوالی استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۵۰ سوال براساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت بوده و شامل ۸ مؤلفه به ترتیب زیر می‌باشد:

<sup>1</sup>. Catapano

<sup>2</sup> Gaffey

<sup>3</sup>. Woodward, & Lowe

<sup>4</sup>. Goodfellow & Sumsion

<sup>5</sup>. Mule

<sup>6</sup>. Power, Clarke, & Hine

<sup>7</sup>. Haney

<sup>8</sup>. Hudson

<sup>9</sup>. Sinclair

- ۱- تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس با زیرمؤلفه‌های (شروع به موقع درس، درک مقررات و پیامدها، استفاده از زمان به‌طور موثر در انتقال از مرحله‌ای به مرحله دیگر، اهمیت دادن به آماده‌سازی تکالیف/ مواد آموزشی، توزیع و جمع‌آوری مناسب برگه‌ها و مواد و وسایل آموزشی و کنترل بی‌نظمی کلاس).
- ۲- حفظ رفتار مناسب کلاسی با زیرمؤلفه‌های (استفاده از نظم تشویقی برای اداره رفتار دانشجویان، تصحیح بی‌درنگ رفتار دانشجویان توسط مدرس، تصحیح با دقت رفتار، تصحیح رفتار به‌صورت سازنده و نظارت بر تمام کلاس).
- ۳- تمرکز و حفظ توجه به درس با زیرمؤلفه‌های (بیان واضح اهداف و مقاصد درس، بررسی معلومات پیشین و پیش‌نیازها، تبیین مطالب با دقت، ارائه روشن و واضح مطالب، ارائه دستورالعمل‌ها و توضیحات مبسوط، تاکید بر نکات کلیدی درس و داشتن علاقه علمی).
- ۴- آماده‌کردن تمرین برای دانشجویان با زیرمؤلفه‌های (شرح واضح تکالیف، ارائه کمک موثر به افراد/گروها، بررسی میزان درک و فهم مطالب، خلاصه‌کردن درس توسط مدرس با دانشجویان، تدریس دوباره در صورتی که اشتباهات زیاد باشد و در دسترس بودن مدرس برای دانشجویان مشکل‌دار).
- ۵- نمایش مهارت‌های پرسش‌گری با زیرمؤلفه‌های (استفاده مدرس از سؤال‌های فراوان، پرسیدن سؤال‌های علمی، پرسیدن سؤال‌های باز و تشریحی، ریشه‌یابی پاسخ‌های نادرست، بسط پاسخ‌ها، درخواست چگونگی رسیدن به جواب از دانشجویان، در نظر گرفتن زمان انتظار مناسب بین سؤال و پاسخ، یادداشت اشتباهات دانشجویان، راهنمایی‌کردن دانشجویان با استفاده از اشتباهات، روشن‌ساختن کج‌فهمی‌ها و ارائه کردن پاسخ‌های علمی، صحیح و مثبت).
- ۶- بیان راهبردهای حل مسئله با زیرمؤلفه‌های (استفاده مدرس از مسائل و مثال‌های واقعی، آموزش و ترغیب دانشجویان برای استفاده از راهبردهای مختلف حل مسئله، ارتباط دادن بین مطالب جدید و مطالب از پیش‌آموخته).
- ۷- استفاده از روش‌های مختلف آموزش با زیرمؤلفه‌های (استفاده مدرس از تبیین‌هایی با پیچیدگی‌های متفاوت، استفاده مدرس از روش‌های آموزشی متفاوت، استفاده مدرس از مواد، وسایل کمک آموزشی و منابع قابل دستکاری).
- ۸- برقراری جو مثبت در کلاس با زیرمؤلفه‌های (به وجود آوردن انتظارات بالا در دانشجویان، نشان دادن اشتیاق به تدریس و آموزش، صحبت کردن با لحن مثبت، تمایل به تعامل و ارتباط با دانشجویان، مهیا ساختن کلاسی جالب و نشاط‌آور، واکنش منطقی و معقول به پیشنهادها، انتقادها و دیدگاه‌های دانشجویان).

جدول ۱: گویه‌های مربوط به هر یک از مؤلفه‌های کیفیت تدریس

مؤلفه	تعداد گویه	شماره گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس	۹	۱-۹	۰/۸۹۲
حفظ رفتار مناسب کلاسی	۵	۱۰-۱۴	۰/۸۵۰
تمرکز و حفظ توجه به درس	۵	۱۵-۱۹	۰/۹۱۲
آماده کردن تمرین برای دانشجویان	۵	۲۰-۲۴	۰/۸۸۳
نمایش مهارت‌های پرسشگری	۸	۲۵-۳۲	۰/۹۱۵
بیان راهبردهای حل مسئله	۷	۳۳-۳۹	۰/۹۲۱
استفاده از روش‌های مختلف آموزش	۵	۴۰-۴۴	۰/۸۶۸
برقراری جو مثبت در کلاس	۶	۴۵-۵۰	۰/۸۷۷
کل	۵۰	۵۰-۱	۰/۹۸۰

جهت بررسی روایی پرسش‌نامه از دو روش روایی سازه و روایی صوری و محتوایی استفاده شده است. در بررسی روایی صوری و محتوایی از نظر ۱۵ نفر از کارشناسان و متخصصین استفاده شده است. از ۷۵ سوال (گویه) تعداد ۵۰ سوال (گویه) با توجه به شاخص‌های فوق انتخاب گردید.

در این پژوهش، برای تعیین مناسب‌بودن گویه‌ها و این که تا چه حد سؤالات پرسش‌نامه تمامی خصوصیات مطرح‌شده برای سنجش مؤلفه‌ها را داشته باشند از روش روایی سازه استفاده شد. با استفاده از تحلیل عامل تأییدی به روش حداکثر احتمال، بار عاملی استاندارد و غیراستاندارد، نسبت بحرانی و شاخص‌های  $GFI$ ,  $AGFI$ ,  $CFI$  روایی سازه پرسش‌نامه مزبور محاسبه و مشخص شد که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه‌های کیفیت تدریس را دارند و از قابلیت اعتماد معنادار و روایی بالایی برخوردارند، به‌علاوه محاسبه شاخص‌های  $GFI$ ,  $AGFI$ ,  $CFI$  بر برازش مطلوب و مناسب هر کدام از مؤلفه‌ها دلالت داشته‌اند. با توجه به شاخص‌های ارزیابی برازندگی مدل اندازه‌گیری به‌ویژه نسبت مجذور کای بر درجات آزادی (۴/۸۷)، شاخص نیکویی برازش،  $GFI$  (۰/۹۵)، شاخص برازندگی تطبیقی،  $CFI$  (۰/۹۵)، شاخص برازندگی افزایشی، شاخص برازندگی هنجار شده،  $NFI$  (۰/۹۳)، شاخص توکر-لویس،  $TLI$  (۰/۹۲) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب،  $RMSEA$  (۰/۰۱۵) مدل اندازه‌گیری عوامل مکنون از برازندگی و روایی سازه را به‌خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد الگوی ۸ عاملی سازه کیفیت تدریس، شامل تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس، حفظ رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن تمرین برای دانشجویان، نمایش مهارت‌های پرسش‌گری، بیان راهبردهای حل مسئله، استفاده از روش‌های مختلف آموزش و برقراری جو مثبت در کلاس دارای برازندگی مناسبی است.

جهت سنجش پایایی پرسش‌نامه این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. بر اساس نتایج جدول ۱ ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های تحقیق بین ۰/۸۵۰ تا ۰/۹۲۱ در نوسان بوده است. ضریب کل پرسش‌نامه نیز برابر با ۰/۹۸ بوده است که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسش‌نامه می‌باشد.

#### یافته‌ها

##### کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان در چه حدی می‌باشد؟

جهت بررسی کیفیت آموزش و تدریس اساتید از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده گردید. قابل ذکر است مقدار میانگین آماری با توجه به این که پاسخ‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای بود ۳ در نظر گرفته شد و در صورتی که مقدار  $t$  مشاهده‌شده منفی و معنادار باشد نشان‌دهنده کیفیت پایین تدریس، در صورتی که مقدار  $t$  مشاهده‌شده مثبت و معنادار باشد نشان‌دهنده کیفیت خوب تدریس و در صورتی که مقدار  $t$  مشاهده‌شده غیرمعنادار باشد نشان‌دهنده وضعیت متوسط می‌باشد.

جدول ۲: نتایج آزمون t تک‌گروهی جهت بررسی کیفیت آموزش و تدریس اساتید

متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون t	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس	۲۲۵	۳/۰۷	۱/۲۰	۲۲۴	۰/۲۳۲	۰/۰۷
حفظ رفتار مناسب کلاسی	۲۲۵	۳/۱۲	۱/۹۲	۲۲۴	۰/۰۵۷	۰/۱۱
تمرکز و حفظ توجه به درس	۲۲۶	۳/۱۲	۱/۸۳	۲۲۵	۰/۰۶۹	۰/۱۱
آماده کردن تمرین برای دانشجویان	۲۲۶	۲/۹۶	-۰/۵۵	۲۲۵	۰/۵۸	-۰/۰۴
نمایش مهارت‌های پرسش‌گری	۲۲۶	۲/۹۰	-۱/۳۶	۲۲۵	۰/۱۷۴	-۰/۰۹
بیان راهبردهای حل مسئله	۲۲۶	۲/۸۹	-۱/۴۸	۲۲۵	۰/۱۴۱	-۰/۱۱
استفاده از روش‌های مختلف آموزش	۲۲۶	۲/۹۳	-۰/۹۷	۲۲۵	۰/۳۳۵	-۰/۰۷
برقراری جو مثبت در کلاس	۲۲۶	۲/۹۸	-۰/۲۰	۲۲۵	۰/۸۴۲	-۰/۰۱
کل	۲۲۶	۲/۹۹	-۰/۱۸	۲۲۵	۰/۸۵۹	-۰/۰۱

با توجه به اطلاعات جدول ۲ می‌توان گفت از آنجایی که مقدار آماره t مشاهده شده با درجات آزادی مشاهده شده معنادار نمی‌باشد ( $p>0.05$ )، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت میزان کیفیت آموزش و تدریس اساتید در حد متوسط است.

#### آیا کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس‌های دخترانه و پسرانه تفاوت معناداری با هم دارد؟

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس پسرانه شهید مقصودی ۲/۹۲ و کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس دخترانه شهید باهنر ۳/۰۶ می‌باشد. جهت مقایسه کیفیت آموزش و تدریس اساتید از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس‌های دخترانه و پسرانه

افراد	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
مقصودی (مرد)	۱۲۱	۲/۹۲	۰/۹۰۳	-۱/۱۴	۲۲۴	۰/۲۶	-۰/۱۳
باهنر (زن)	۱۰۵	۳/۰۶	۰/۹۱				

جدول ۳ نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس‌های دخترانه و پسرانه را ارائه می‌دهد. نتایج آزمون  $t=-1.13$  با درجات آزادی ۲۲۴ نشان می‌دهد کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس‌های دخترانه و پسرانه تفاوت معناداری با هم ندارد ( $p>0.05$ ) و با توجه به میانگین نمرات می‌توان گفت کیفیت آموزش و تدریس اساتید پردیس‌های دخترانه و پسرانه تقریباً به یک میزان می‌باشد.



### آیا کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشجویان ورودی‌های مختلف تفاوت معناداری با هم دارد؟

جهت بررسی این‌که آیا کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشجویان ورودی‌های مختلف تفاوت معناداری با هم دارد یا نه از تحلیل واریانس یک متغیره (ANOVA) استفاده شد.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس یک متغیره جهت مقایسه کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشجویان ورودی‌های مختلف

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
ورودی‌های ۱۳۹۱، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳	۵/۲۶	۲	۲/۶۳	۳/۲۶	۰/۰۵۱	۰/۲۱	۰/۶۲
خطا	۱۷۹/۸۱	۲۲۳	۰/۸۰۶				

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشجویان ورودی‌های مختلف تفاوت معناداری باهم ندارد. زیرا مقدار  $f$  در سطح  $p < 0.05$  معنادار نمی‌باشد و با توجه به میانگین‌های اصلاح‌شده در نمرات می‌توان استنباط نمود که کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشجویان ورودی‌های مختلف (۹۱، ۹۲ و ۹۳) به یک میزان است.

### آیا کیفیت آموزش و تدریس اساتید رشته‌های مختلف تفاوت معناداری با هم دارد؟

جهت بررسی این‌که آیا کیفیت آموزش و تدریس اساتید رشته‌های مختلف تفاوت معناداری با هم دارد یا نه از تحلیل واریانس یک متغیره (ANOVA) استفاده شد.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یک متغیره جهت مقایسه کیفیت آموزش و تدریس اساتید رشته‌های مختلف

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
رشته‌های تحصیلی	۱۵/۳۴۶	۸	۱/۹۲	۲/۴۱	۰/۱۶	۰/۰۸۳	۰/۸۹
خطا	۱۶۸/۹۱۵	۲۱۳	۰/۷۹۳				

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشجویان ورودی‌های مختلف تفاوت معناداری باهم ندارد. زیرا مقدار  $f$  در سطح  $p < 0.05$  معنادار نمی‌باشد و با توجه به میانگین‌های اصلاح‌شده در نمرات می‌توان استنباط نمود که کیفیت آموزش و تدریس اساتید رشته‌های مختلف به یک میزان است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق که برای اولین بار در نوع خود در ایران انجام شده است، اثربخشی معلمان و مدرسان کارورزی با اندازه‌گیری عواملی چون تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس، حفظ رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن تمرین برای دانشجویان، نمایش مهارت‌های پرسش‌گری، بیان راهبردهای حل مسئله، استفاده از روش‌های مختلف آموزش و برقراری جو مثبت در کلاس بررسی شد. به‌طور کلی کارورزان بر متوسط بودن عملکرد اساتید کارورزی تاکید داشتند که نشان از

کارایی متوسط این برنامه در ابتدای اجرای آن با شکل جدید در ایران دارد. از آنجایی که کارورزی به عنوان نقطه عطف توسعه حرفه‌ای معلم در مرحله‌ای آغازین آن (آماده‌سازی دانشجومعلم) در نظر گرفته می‌شود. ایجاد رابطه مناسب با کارورز و نقش حمایتی (لانگ، ۲۰۰۹؛ بوبک، ۲۰۰۲) معلم و مدرس کارورزی می‌تواند باعث بالا بردن انگیزه شغلی، تضمین میزان موفقیت و پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای در نزد معلمان آینده باشد.

از نتایج ضمنی این تحقیق می‌توان به نظر مثبت کارورزان در مورد نقش معلم و مدرس کارورزی با تکیه بر عوامل ذکر شده نظیر انتقادپذیری و مشارکت اشاره نمود. این یافته در حقیقت دیدگاه سنتی معلمان کارورز را برای سپردن مسئولیت کل کلاس به همراه کتاب مورد نظر به یک دانشجومعلم تازه‌کار که باعث سرخوردگی وی می‌شود و یا بر عکس عدم سپردن هیچ‌گونه مسئولیتی و یا جلوگیری از کوچکترین تماسی بین کارورز و دانش‌آموزان و پایین آوردن نقش آن‌ها در حد یک فرد مشاهده‌گر صرف و گزارش نویس را زیر سوال می‌برد. هم‌چنین نتایج این تحقیق نقش سنتی مدرسان کارورزی را که تا حد هماهنگ‌کننده ساعات درس کارورزی با معلمان مدارس، تحمیل نمودن عقاید خود به کارورز و توجه صرف به تمیز بودن گزارش مشاهده به جای توجه به محتوا را رد می‌کند.

تعریف عملیاتی کیفیت آموزش و تدریس اساتید کارورزی با تکیه بر عواملی صورت گرفته است که حاصل نمونه‌های مشابه تحقیقات انجام شده در سایر کشورها و اهداف و وظایف تبیین شده برای معلمان و مدرسان کارورزی در طرح و سرفصل کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. به این علت که این تعریف عملیاتی برای اولین بار در ایران صورت گرفته است تحقیقات تکمیلی مورد نیاز است تا مدل اندازه‌گیری ساختاری برای نقش‌های معلم و مدرس کارورزی در برنامه کارورزی تبیین شود. افراد شرکت‌کننده در این تحقیق منحصر به دانشجومعلم رشته‌های مختلف تحصیلی در استان همدان می‌باشند که بعد از اتمام درس کارورزی در تکمیل پرسش‌نامه مشارکت داشته‌اند. بنابراین مطالعات آینده می‌تواند بر سطوح مختلف درس کارورزی و کارورزان سایر استان‌های کشور متمرکز شود تا نتیجه به دست آمده تعمیم‌پذیری بهتری داشته باشد و تصویر گویاتری از کارایی این دو عنصر در کارورزی ارائه کند.

## منابع

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳) کلیات طرح اجرایی کارورزی رشته‌های تربیت معلم. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳) سرفصل درس کارورزی دوره‌های کارشناسی پیوسته. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

Bobek, B. L. (2002). Teacher Resiliency: A key to career longevity. The Clearing House, 75:4, 202-205.

Cappizi, M. A. and Wehby, J.H. and Sandmel, K. N. (2010) Enhancing Mentoring of Teacher Candidates Through Consultative Feedback of Instructional Delivery. Teacher Education and Special Education. 33:3, 191-212.

<sup>1</sup>. Long

<sup>2</sup>. Bobek

- Catapano, S. (2006). Teaching in urban schools: Mentoring pre-service teachers to apply advocacy strategies. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 14:1, 81-96.
- Gaffey, C.S. and Woodward, H., and Lowe, K. (1995). Improving school experience: An Australian perspective. *Action in Teacher Education*, 17:2, 7-17.
- Goodfellow, J., and Sumsion, J. (2000). Transformative pathways: Field-based teacher educators' perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 26:2, 245-258.
- [8] Haney, A. 1997. The role of mentorship in the workplace. In M.C. Taylor (Ed.), *Workplace education*, ON: Culture Concepts, Toronto, 211-228.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 17:3, 263-275.
- Hudson, P. (2004). Toward identifying pedagogical knowledge for mentoring in primary science teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 13:2, 215-225.
- Leung, K. and Su, S and Morris, M. W. (2001). When Is Criticism Not Constructive? The roles of fairness perceptions and dispositional attributions in employee acceptance of critical supervisory feedback. *Human Relations*, 54:9, 1155-1187.
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 17: 4, 317-327.
- Malderez, A. and Bodóczy, C. (1999) *Mentor Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mule, L. (2005). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22:2, 205-218.
- Pekkanli, I. (2011). Designing a questionnaire attempting to discover mentors' feedback in the professionalism of the foreign language teacher candidate. *Journal of Language Teaching and Research*, 2:3, 600-604.
- Power, A. and Clarke, M., and Hine, A. (2002,). *The internship: A journey of professional learning through reflection*. Conference of Challenging Futures, October, Armidale, Australia.
- Randall, M. and Thornton, B. (2001) *Advising and supporting teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sinclair, C. (1997). Redefining the role of the university lecturer in school-based teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25:3, 309-324.
- Wajnryb, R. (1995) *Classroom observation tasks*. Cambridge, Cambridge University Press.

## The Assessment of Mentors' Teaching Quality in Hamedan's Farhangian University Branches

Hossein Shams

Elham Erfani

### Abstract

Any educational experiences associated with an occupation is called mentoring. In Farhangian University, mentoring offers an opportunity for teacher-students to familiarize themselves with the school environment, resulting in the enhancement of their abilities and skills in the teaching profession and the possibility of evaluating their strengths and weaknesses. Therefore, it can be a significant method for preparing the teacher-students and TTC graduates. Meanwhile, university mentors can play a very important role as s/he acts as a supervisor and coordinator of mentoring programmer and a mediator between teacher-students and school mentors. Accordingly, the current research aimed to investigate the teaching quality of university mentors teaching in the branches of Hamedan Farhangian University from the viewpoints of teacher-students. The population of this descriptive survey comprised all the male and female teacher-students entering Hamedan Farhangian University branches in the academic years of 1391, 1392 and 1393. The research sample was randomly chosen and included 226 subjects, divided into 121 male and 105 female teacher-students. The data-collection instrument employed was a researcher-made questionnaire which included 50 items, was designed according to a five-option Likert scale and was developed on the basis of five components (i.e. classroom management, appropriate classroom behavior, constant focus and attention to lesson content, review and exercise preparation, questioning skills, different teaching method employment, positive atmosphere establishment and the degree of attention to problem-solving strategies). The questionnaire reliability proved to be high according to the results of Cronbach's alpha. The findings indicated that university mentors' teaching quality was above average in terms of the eight components, suggesting average efficiency of new mentoring programme at the beginning of its implementation in Iran. No significant differences were observed between the mentors teaching different courses in the male and female branches across different academic years in terms of teaching quality ( $p > .05$ ). It is worthy of note that the mentees viewed their university mentors positively for different reasons such as their openness to criticism and participation. The results also implied that the traditional role of mentors as the coordinators of time between mentees and school mentors, dictators imposing their own ideas and sole attention to the face instead of content validity of the mentoring reports are not welcome by the mentees. Due to the significance of the issue, it is suggested that this research is replicated in the other provinces to have a better confirmation of its generalizability.

**Key words:** Farhangian University, mentoring, teachers, teaching quality

## تبیین الزامات بهسازی معلمان مدارس بر مبنای رویکرد شایستگی‌های حرفه‌ای در مدارس ابتدایی استان اصفهان

لیلا مقتدایی<sup>۱</sup>، مریم تاجی<sup>۲</sup>

### چکیده

**هدف:** با توجه به این که شایستگی‌ها و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن معلمان و در نتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی ایفا کند، لازم است معلمان مقطع ابتدایی که برای تعلیم و تربیت کودکانی که به‌نوعی بالقوه مدیران و مسئولان آینده جامعه هستند بیش از پیش خود را با انواع شایستگی‌ها تجهیز کنند. لذا پژوهش حاضر با هدف یافتن میزان ارتباط هریک از ابعاد اصلی شایستگی‌های حرفه‌ای با مؤلفه‌های اصلی بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی استان اصفهان صورت گرفته است. **روش:** پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش پژوهش از نوع زمینه‌یابی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی در مدارس استان اصفهان می باشد. گردآوری داده‌ها توسط مطالعه ادبیات تحقیق، مصاحبه با خبرگان و پرسشنامه صورت گرفت که داده‌های حاصل با استفاده از آزمون همبستگی و تکنیک فرایند تحلیل شبکه‌ای و به کمک نرم‌افزارهای SPSS و Super Decisions مورد تحلیل قرار گرفته است. **یافته‌ها:** نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بعد "مهارت" در رتبه نخست و ابعاد "نگرش‌ها و رفتارها"، "ویژگی‌های شخصیتی"، "دانش"، و "توانایی" به ترتیب در رده‌های دوم تا پنجم مرتبط‌ترین ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای در بهسازی معلمان مدارس ابتدایی قرار می‌گیرند.

**کلید واژه‌ها:** بهسازی معلمان، شایستگی‌های حرفه‌ای، مدارس ابتدایی، فرایند تحلیل شبکه‌ای

### مقدمه

معلمان از جمله عناصر مهم و اصلی ساختار تعلیم و تربیت هستند که کاهش سطح دانش و توانایی آن‌ها تأثیر مستقیمی بر عملکرد نظام تعلیم و تربیت دارد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). از آن‌جا که نظام آموزشی هر کشور توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و موفقیت و پویایی این نظام و تحقق اهداف تعلیم و تربیت مستلزم افزایش سطح دانش و توانایی این معلمان است، تقویت و توسعه این بخش و به‌ویژه معلمان به‌مثابه روح و جان نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شود (خروشی و همکاران، ۱۳۹۶). لذا نظام آموزش و پرورش ناگزیر است علاوه بر توانایی جذب به برنامه‌های حفظ و نگهداشت و بهسازی معلمان خود توجه خاصی مبذول دارد و از آن غفلت نرزد. از دیدگاه عباس‌اف و همکاران (۱۳۹۳) بهسازی معلم مجموعه

<sup>۱</sup>. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران، le.moghtadiae@gmail.com

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران  
 tajimae@chmail.ir



اقدامات و فعالیت‌های بلندمدت به منظور رفع نقایص کار معلمان است و همچنین، شامل آن دسته از فرایندی می‌شود که از شکل دوره‌ها و اقدامات برنامه‌ریزی شده و رسمی خارج شده و جنبه غیررسمی، منعطف و مداوم می‌گیرد. عوامل گوناگونی در اهمیت پیاده‌سازی نظام بهسازی معلمان تأثیر دارند، عواملی مانند منافع فردی (افزایش حقوق و مزایای معلم، رضایت شغلی قوی و پایدار، افزایش احساس امنیت شغلی به لحاظ تقویت توانمندی‌ها، افزایش کارایی، انجام وظیفه به‌نحو مطلوب، بالا رفتن روحیه و اعتماد به نفس، و فراهم آوردن پیشرفت حرفه‌ای)، منافع سازمانی (تقویت احساس تعلق و تعهد سازمانی، دستیابی به اهداف، غیبت کمتر، بهره‌وری بیشتر، و جابجایی و انتقال کمتر)، و منافع اجتماعی (کمک به دوام و استحکام کانون خانواده، دفاع از حیثیت و اعتبار سازمان، کمک به جلوگیری از بروز ناهنجاری‌های اجتماعی، و غیره). این‌گونه عوامل سبب شده‌اند تا بهسازی معلمان جزو اولویت‌های اساسی آموزش و پرورش در سند تحول بنیادین قرار بگیرد (گرائیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

متأسفانه علی‌رغم سابقه طولانی اجرا و به‌کارگیری چنین برنامه‌هایی برای معلمان شواهدی کافی دال بر عدم توجه برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به بهسازی معلمان وجود دارد (گرائیلی و همکاران، ۱۳۹۶). با توجه به این‌که رویکرد شایستگی حرفه‌ای معلمان، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های معلمان را مدنظر قرار می‌دهد و در واقع مفهوم پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان را در بطن خود داشته و با آن عجین است، لذا دستیابی به بهسازی معلمان در بستر شایستگی‌های حرفه‌ای آنان امری بسیار مطلوب به نظر می‌رسد.

## ادبیات پژوهش

### بهسازی کارکنان

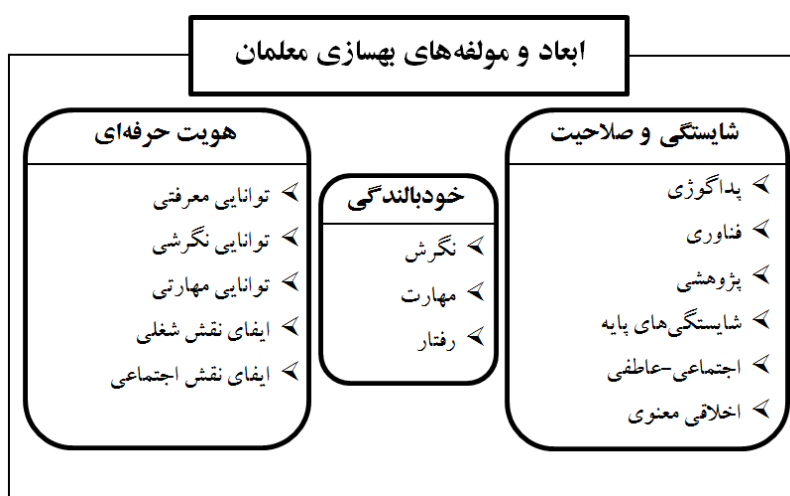
دب (۲۰۰۶) در یک نگاه اجمالی و به‌طور طبیعی معتقد است که بهسازی کارکنان به‌هم پیوستگی اجتماعی، فرهنگی و معنوی، ظرفیت‌سازی و قدرتمندسازی کارکنان است و کارکنان به مهارت‌های مربوط به داشتن زندگی سالم و رضایت‌بخش مجهز می‌شوند. بنا به تعریف ارائه شده توسط غلامزاده و قلیچلی (۱۳۸۵)، بهسازی کارکنان فعالیتی است که می‌تواند میزان آگاهی پایه، کارایی، مهارت، و خشنودی برای منفعت‌های فردی یا سازمانی، ملت، جامعه یا بشریت را در کوتاه‌مدت و بلندمدت توسعه دهد. در تعریف دیگر بهسازی کارکنان که توسط لی و کیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) بیان شده است، بهسازی کارکنان یک جریان طبیعی توسعه حرفه‌ای است که کارکنان را به مرور زمان عهده‌دار رسیدن به اندیشه‌های تازه، ایفای راه‌های نو، اعتماد به نفس، اکتشاف راه‌های جدید و ارتقاء دانش می‌کند. از نظر وی عواملی وجود دارند که می‌توانند در بهسازی کارکنان تأثیرگذار باشند، از جمله عامل فردی که یک برآیند یادگیری پیوسته شخصی قلمداد می‌شود، عامل نهادی که یک انعکاس فعل و انفعالات در محیط کار بین کارکنان و موضوع کار می‌باشد، و عامل مدیریتی که مسئول برنامه‌ریزی و انجام کارهای بهسازی کارکنان است. ایشان هم‌چنین در تحقیق خود شروط زیر را در بهسازی کارکنان معرفی کردند:

- دانش، تجربه و شخصیت شاغل
- زمینه محیط کار
- تماس‌های حرفه‌ای و تبادل نظرهای بیرون از محیط کار

<sup>۱</sup>. Lee and Kim



اوکرکه و نینا<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) الزاماتی را به جهت بهسازی معلمان در آموزش و پرورش ضروری دانسته‌اند. این الزامات شامل هدایت استخدام معلمان جدید، ارتقاء و نگهداری مهارت معلمان، مهیا کردن معلمان برای آینده، بوجود آوردن انگیزه در معلمان با ایجاد موقعیت‌های رشد برای آنها، مهیا کردن معلمان برای رسیدن به شغل‌های بالاتر، پیشگیری از ترک خدمت یا جابجایی، خرسندی شغلی، و بالا بردن و ارتقاء کارایی و بهره‌وری. در این تحقیق مؤلفه‌های اصلی و فرعی بهسازی معلمان با احصا از ادبیات تحقیق و انجام مصاحبه و تدوین و تکمیل پرسشنامه‌ها توسط خبرگان و کارشناسان در جلسات متعدد به صورت شکل زیر خلاصه شده است:



شکل ۱. ابعاد و مؤلفه‌های اصلی بهسازی معلمان (گرائیلی و همکاران، ۱۳۹۶)

### شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

اصطلاح شایستگی به معنای، درخور برای هدف، شایسته و مناسب، بسنده‌کننده، درست‌کننده، نتیجه قابل قبول یا به معنای قابلیت ورود به یک شغل مخصوص و ویژه است که یک رابطه مثبت با گواهی دانش یا تصدیق در آن شغل دارد. معلم همچنین جهت ورود به شغل پرمسئولیت معلمی باید در کنار شایستگی‌های عمومی، شایستگی‌های شغلی مخصوص به خود را نیز داشته باشد. از این رو تحقیقات زیادی درباره بررسی دلایل صلاحیت‌های شغلی و یا تدوین معیارهایی برای تعیین این صلاحیت‌ها انجام شده است (گورگه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). در حقیقت شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمی، دسته‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با دستیابی به آن‌ها قادر است در فرایند تعلیم و تربیت به ارتقاء جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان یاری کند. این صلاحیت‌ها در سه حوزه شناختی، عاطفی و مهارتی جای می‌گیرد (ملکی، ۱۳۸۴). هدف از صلاحیت‌های شناختی دسته‌ای آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که باعث توانایی معلم در شناخت و کاوش چالش‌ها و مسائل مربوط به تعلیم و تربیت می‌شود. صلاحیت‌های عاطفی دسته‌ای از گرایش‌ها و

<sup>1</sup>. Okereke & Nnenna

<sup>2</sup> George

علاقه‌های معلم به مسئله‌ها و موضوع‌های مربوط به تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی مرتبط به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی معلم در جریان فراگیری است (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳).

با عنایت به مطالعات انجام شده در حوزه شایستگی حرفه‌ای معلمان (Redecker (2012), Wolf, A. (2001), Wilam (2009), Rychen & Salganik (2003), Pepper (2011), Kerka (1998), Halász & Michel (2011)) و نیز بهره‌گیری از نظرات خبرگان در این حوزه، ابعاد و مؤلفه‌های آن بصورت جدول زیر دسته‌بندی گردید:

جدول ۲. طبقه‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان

مؤلفه	خرده مؤلفه	مؤلفه	خرده مؤلفه
دانش	دانش تخصصی	نگرش	احساس کارآمدی
	دانش برنامه درسی و محتوای آموزشی		تمایل کارهای تیمی، همکاری
	راهبردها و مهارت‌های تدریس، استفاده از زبان و چندرسانه‌ها		نگرش انتقادی به تدریس خود
	سنجش و ارزیابی		تمایل به ترویج نگرش‌ها و فعالیت‌های دموکراتیک دانش‌آموزان
مهارت	برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل تدریس	توانایی	تعهد به ارتقاء و افزایش یادگیری همه دانش‌آموزان
	استفاده از مواد و تکنولوژی‌های تدریس		تمایل به تغییر، انعطاف‌پذیری، یادگیری مداوم و توسعه حرفه‌ای
ویژگی‌های شخصیتی	اداره و هدایت دانش‌آموزان و گروه‌ها		همکاری با همکاران، والدین و گروه‌های اجتماعی
	نظارت، اتخاذ و ارزیابی راهبردها و فرایندهای تدریس		مهارت‌های مذاکره با دانش‌آموزان، والدین و گروه‌های اجتماعی
	جمع‌آوری، تحلیل، تفسیر اسناد و داده‌ها		توانایی‌های شناختی و فراشناختی
	مؤلفه‌های فردی ذهنی (درک مطلب، تفکر انتقادی، توان یادگیری فعال، مهارت‌های عمومی پایه ذهنی، به‌کارگیری مهارت‌های ظرفیت فکری، بلوغ، توان قضاوت، ایجاد خلاقیت، عقلانی یا شناختی، شناختی و خردمندی، هوش و آگاهی، مهارت‌های تحلیلی، ذهن باز، توانایی شناختی، تفکر واگرا، تفکر انتقادی، دارای مهارت فکری بودن، منطق استقرایی، توانایی فکر کردن و تجزیه و تحلیل اطلاعات، ظرفیت ذهنی، و توانایی عقلایی)		مؤلفه‌های فردی شخصیتی (صداقت و درستی، سازگار بودن، اعتماد به نفس، روحیه گذشت و فداکاری، فعال بودن، عامل بودن، خودکنترلی، مثبت‌اندیشی)

منبع: دیبایی صابر و همکاران، ۱۳۹۵

### پرسش‌های اساسی

در این تحقیق با هدف شناخت ارتباط بین دو مفهوم بهسازی کارکنان و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پرسش‌های زیر ارائه می‌شوند:

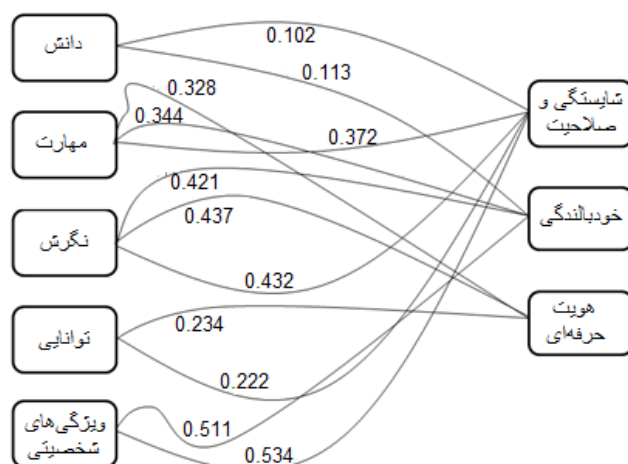
۱. آیا بین شایستگی‌های حرفه‌ای و بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی ارتباط معنی‌داری وجود دارد؟
۲. کدامیک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای ارتباط فزاینده‌تری در بهسازی معلمان مدارس ابتدایی دارد؟
۳. اولویت‌بندی برنامه‌های کیفی برای تسریع دستیابی به بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی به چه صورتی است؟

## روش پژوهش

این تحقیق از نوع کاربردی و روش پژوهش از نوع زمینه‌یابی است. جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات با مطالعه ادبیات تحقیق، مصاحبه با کارشناسان و پرسش‌نامه‌های استاندارد و محقق‌ساخته انجام شد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان اصفهان است. تعداد نمونه موردنیاز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و نسبتی با توجه به جامعه محدود معادل ۹۴ نفر محاسبه شد. پرسش‌نامه نخست این تحقیق در دو بخش به بررسی ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای (پرسش‌نامه محقق‌ساخته دیبایی صابر و همکاران، ۱۳۹۵) و بهسازی معلمان (پرسش‌نامه استاندارد غنی‌زاده گرائیلی، ۱۳۹۴) مدارس ابتدایی بر مبنای طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) می‌پردازد. در پرسش‌نامه دوم نیز ارزیابی بهسازی معلمان مدارس ابتدایی در سه بخش در قالب مقایسات زوجی و به‌وسیله تکنیک فرایند تحلیل شبکه‌ای انجام شد. تحلیل داده‌ها نیز به‌وسیله نرم‌افزارهای SPSS و Super Decisions انجام شد. در بررسی پایایی پرسش‌نامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ در بخش بهسازی معلمان برابر با ۰/۸۱۱ و در بخش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی ۰/۷۹۸ حاصل شد.

## یافته‌ها

بر اساس داده‌های بدست آمده از پرسش‌نامه نخست، امتیازات ادعای نمونه مورد بررسی در ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای و بهسازی معلمان مدارس ابتدایی مشخص شده است. به جهت تعهد محققان نسبت به استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده تنها برای امر پژوهش و بدون درج نام معلم، پرسش‌نامه‌ها به‌صورت کدگذاری شده جمع‌آوری شدند. در ادامه و با هدف دستیابی به وزن هر یک از ابعاد بهسازی معلمان مدارس ابتدایی از تکنیک فرایند تحلیل شبکه‌ای استفاده شد. برای این منظور، ابتدا مقایسات زوجی بین هر یک از ابعاد بهسازی معلمان و سپس بین هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان انجام شد. بعد از تحلیل نتایج به‌دست آمده از سوپر ماتریس فرایند تحلیل شبکه‌ای توسط نرم‌افزار مربوطه، وزن هر یک از ابعاد بهسازی معلمان مدارس ابتدایی بر مبنای مقایسات زوجی حاصل گردید. بر این اساس، بعد شایستگی و صلاحیت با وزن ۰/۲۶۷ در رتبه نخست، بعد خودبالندگی با وزن ۰/۲۵۲ در رتبه دوم و هم‌چنین بعد هویت حرفه‌ای با وزن ۰/۲۱۱ در رتبه سوم قرار گرفتند. در ادامه و بعد از دستیابی به اهمیت ابعاد بهسازی معلمان نمونه، همبستگی ابعاد بهسازی معلمان مدارس ابتدایی و شایستگی‌های حرفه‌ای آن‌ها بررسی شد.



شکل ۱: ضرایب همبستگی بین ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای و بهسازی معلمان مدارس ابتدایی

با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۳، ابعاد مهارت و نگرش با تمام ابعاد بهسازی معلمان مدارس ابتدایی، ابعاد دانش و ویژگی‌های شخصیتی با شایستگی و صلاحیت و خودبالندگی و هم‌چنین بعد توانایی با شایستگی و صلاحیت و هویت حرفه‌ای دارای همبستگی معنی‌دار می‌باشند.

جدول ۳. ماتریس همبستگی ابعاد شایستگی حرفه‌ای و بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی

ابعاد شایستگی حرفه‌ای					ضریب همبستگی	شایستگی و صلاحیت	ابعاد بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی
ویژگی‌های شخصیتی	نگرش	مهارت	توانایی	دانش			
۰/۵۳۴(*)	۰/۴۳۲(**)	۰/۳۷۲(*)	۰/۲۲۲(*)	۰/۱۰۲(*)			
۰/۰۲۲	۰/۰۰۳	۰/۰۲۳	۰/۰۸۴	۰/۰۳۴	سطح معنی‌داری (Sig.)		
۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	N		
۰/۵۱۱(*)	۰/۴۲۱(**)	۰/۳۴۴(**)	۰/۰۴۳	۰/۱۱۳(*)	ضریب همبستگی	خودبالندگی	
۰/۰۳۱	۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۰/۰۳۴	۰/۰۲۶	سطح معنی‌داری (Sig.)		
۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	N		
۰/۳۸۴	۰/۴۳۷(*)	۰/۳۲۸(*)	۰/۲۳۴(*)	۰/۳۴۸	ضریب همبستگی	هویت حرفه‌ای	
۰/۰۸۷	۰/۰۱۴	۰/۰۲۵	۰/۰۳۷	۰/۰۹۴	سطح معنی‌داری (Sig.)		
۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	N		

\*\*همبستگی معنی‌دار در سطح ۵ درصد      \*\*همبستگی معنی‌دار در سطح صفر درصد

شکل ۱ نیز روابط موجود بین ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای با هر یک از ابعاد بهسازی معلمان مدارس ابتدایی و ضرایب همبستگی مربوط به هر عامل را نشان می‌دهد.

حال با توجه به همبستگی موجود میان هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای و بهسازی معلمان مدارس ابتدایی و هم‌چنین نتایج به‌دست آمده از وزن هر یک از ابعاد بهسازی معلمان مدارس ابتدایی، میزان توان هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای جهت دستیابی به مجموعه بهسازی معلمان را می‌توان با استفاده از رابطه زیر محاسبه کرد.

$$P_{xi} = \sum_{i=1}^5 (C_{xi} \times W_i)$$

در این رابطه،  $P_{xi}$  بیانگر توان هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای در بهسازی معلمان مدارس ابتدایی،  $C_{xi}$  ضریب همبستگی بین هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای و ابعاد بهسازی معلمان و  $W_i$  بیانگر وزن ابعاد بهسازی معلمان است. جدول ۴ میزان توان هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای جهت دستیابی به مجموعه بهسازی معلمان مدارس ابتدایی را نشان می‌دهد. جدول ۴. توان هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای جهت دستیابی به مجموعه بهسازی معلمان مدارس ابتدایی

وزن ابعاد بهسازی معلمان $W_i$	۰/۲۶۷	۰/۲۵۲	۰/۲۱۱	توان ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای جهت دستیابی به بهسازی معلمان $P_{xi}$
ابعاد بهسازی معلمان	شایستگی و صلاحیت	خودبالندگی	هویت حرفه‌ای	
ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای				
ویژگی‌های شخصیتی	۰/۵۳۴	۰/۵۱۱	-	۰/۳۶۷
نگرش	۰/۴۳۲	۰/۴۲۱	۰/۴۳۷	۰/۴۲۳
مهارت	۰/۳۷۲	۰/۳۴۴	۰/۳۲۸	۰/۴۶۵
توانایی	۰/۲۲۲	-	۰/۲۳۴	۰/۲۴۴
دانش	۰/۱۰۲	۰/۱۱۳	-	۰/۳۱۰

با توجه به نتایج نشان داده در جدول ۴، بعد مهارت با ضریب ۰/۴۶۵ در رتبه نخست، نگرش با ضریب ۰/۴۲۳ در رتبه دوم و ابعاد ویژگی‌های شخصیتی، دانش و توانایی به ترتیب با ضریب ۰/۳۶۷، ۰/۳۱۰ و ۰/۲۴۴ به ترتیب در رتبه‌های سوم تا پنجم قرار گرفته‌اند.

### نتیجه‌گیری

امروزه، توجه به آموزش و بهسازی معلمان مدارس یکی از مهم‌ترین راهکارهای ارتقاء کیفیت مدارس دولتی و غیرانتفاعی محسوب می‌شود. محققان زیادی هم‌چون میر سپاسی (۱۳۹۶) و غنی‌زاده گرائیلی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که تحقق اهداف تعلیم و تربیت منوط به بهسازی معلمان است. از آنجایی که بهسازی معلمان تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله شایستگی‌های حرفه‌ای می‌باشد، بررسی وضعیت موجود بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی در بستر شایستگی‌های حرفه‌ای آن‌ها و تبیین توان هر یک از مؤلفه‌های شایستگی‌های حرفه‌ای در دستیابی به بهسازی معلمان مدارس ابتدایی هدف اصلی این پژوهش بوده است.

نتایج مرحله اول این تحقیق با استفاده از تحلیل همبستگی نشان داد که ابعاد "مهارت" و "نگرش‌ها و ارزش‌ها" بیش‌ترین ارتباط را با بهسازی معلمان دارند. این دو بعد از مجموعه شایستگی‌های حرفه‌ای با اکثریت قریب به اتفاق بهسازی معلمان مرتبط هستند و این امر بیانگر این است که این دو عنصر در بهسازی معلمان در مدارس ابتدایی با اهمیت‌تر هستند. این نتیجه با تحقیق غنی‌زاده گرائیلی و همکاران (۱۳۹۶) هم‌خوانی دارد. با بررسی بهسازی‌های در نظر گرفته شده برای معلمان مدارس نیز نتایج فوق تایید شدند و مشخص می‌کند که بهسازی معلمان مدارس به‌صورت منطقی نیز بیش‌تر تحت تأثیر ابعاد "مهارت" و "نگرش‌ها و ارزش‌ها" شایستگی‌های حرفه‌ای می‌باشند.

در مرحله دوم این تحقیق ابتدا وزن هر یک از ابعاد بهسازی معلمان با استفاده از تکنیک فرایند تحلیل شبکه‌ای محاسبه شد؛ سپس با مجموع حاصل ضرب همبستگی میان هر بعد از شایستگی‌های حرفه‌ای و بهسازی معلمان متناظر در وزن عملکرد مزبور، اثربخشی و توان هر یک از ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای در بهسازی معلمان محاسبه شد. یافته‌های به‌دست آمده در این مرحله که موید نتایج بدست آمده از گام اول بود نشان می‌دهد که در حال حاضر و با عنایت به وضعیت موجود در مدارس ابتدایی استان اصفهان، "مهارت" و "نگرش‌ها و ارزش‌ها" با بیش‌ترین توان در بهسازی معلمان باید به‌عنوان ابعاد بومی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی استان اصفهان مدنظر قرار گرفته تا مسیر تعالی بهسازی معلمان در بستر شایستگی‌های حرفه‌ای را جهت‌دهی و هدایت نماید.

## منابع

- ادیب، یوسف، فتحی‌آذر، اسکندر و عارف‌نژاد، سعید (۱۳۹۶)، هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی، دانشگاه فرهنگیان: فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، بهار ۱۳۹۶، سال اول، شماره ۱، صفحات ۱۴۷-۱۶۷.
- خروشی، پوران، نصر، احمدرضا، میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۶)، بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، دوره ۱۰، شماره ۷، بهار ۱۳۹۶، صفحات ۱۶۳-۱۸۶.
- درینی، ولی‌محمد، تابان، محمد، شرفی، وحید و جعفری، سکینه (۱۳۹۵)، روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان: نقش میانجی توانمندسازی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۰، شماره ۳۲، بهار ۱۳۹۵، صفحات ۱۰۴-۱۲۳.
- شاه‌محمدی، نیره (۱۳۹۳)، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر (اصولی که معلمان باید بدانند و قادر به انجام دادن آن‌ها باشند)، مجله رشد آموزش ابتدایی، دوره هجدهم، شماره ۱، مهر ۱۳۹۳، صفحات ۸-۱۳.
- عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود، مهرعلیزاده، یدالله و فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۳)، تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی، مجله علوم تربیتی (دانشگاه شهید چمران اهواز)، پاییز و زمستان ۱۳۹۳، دوره بیست و یکم، شماره ۲، صفحات ۱۵۷-۱۸۲.
- غلامزاده، داریوش و قیلچ‌لی، بهروز (۱۳۸۵)، پرورش منابع انسانی و سازمان‌های یادگیرنده در اروپا، مستندسازی تجربه کشورها و شرکت‌های ابتدایی، مولف: استوارت، جیم. تهران: انتشارات فرازاندیش سبز و شرکت ایران خودرو.
- غنی‌زاده گرائیلی، مهری، جعفری، پریوش و قلی‌قورچیان، نادر (۱۳۹۶)، تأثیر شایستگی‌های حرفه‌ای بر بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان تهران، مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، بهار و تابستان ۱۳۹۶، دوره ۶، شماره ۱، صفحات ۵۱-۷۲.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجومعلمان دوره آموزش ابتدایی، مجله نوآوری‌های آموزشی، زمستان ۱۳۹۱ - شماره ۴۴، صفحات ۳۳ تا ۶۲.
- ملکی، بهرام (۱۳۸۴)، تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف، مجله تازه‌های علوم شناختی، پاییز ۱۳۸۴ - شماره ۲۷، صفحات ۴۲ تا ۵۰.
- میرسپاسی، ناصر (۱۳۹۶)، مدیریت منابع انسانی و روابط کار: با نگرشی به روند جهانی‌شدن آمیخته مدیریت منابع انسانی، چاپ چهل و سوم، تهران.



- Deb T. Strategic approach to human resource management. Atlantic Publishers & Dist; 2006.
- George Town College. (2011). Developing Scholars who are competent and caring educators, Committed to the spirit of service and learning. Conceptual framework, Department of education, teacher education program.
- Ghanizadeh Gerayli M. (1394). Model for Improvement of secondary school teachers (about Tehran Province). PhD in Educational Management, Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran. . [Persian]
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Kerka, S. (1998). Competency-Based Education and Training: Myths and Realities. From <http://www.calpro-online.org/eric/txtonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>
- Lee, J. H and Kim, Y.G. (2001). A Stage Model of Organizational Knowledge Management: a Latent Content Analysis. *Expert systems with applications*, 20(2001). PP.299-311.
- Okereke, C. I. & Nnenna, I. B. (2011). Training, Manpower Development and Job Performance: Perception and Relevance among Civil Servants in Ebonyi State. *Nigeria Journal of Economics and International finance*, 3(6): 399-406.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Redecker, C. (2012). A Review of Evidence on the Use of ICT for the Assessment of Key Competences. Luxembourg (in press): Institute for Prospective Technological Studies (IPTS).
- Voorhees, R. A. (2001). Competency – based learning models, a necessary future. 5-13
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well- Functioning Society". Paris.
- William, D. (2009). What kinds of assessment support learning of key competences? Paper presented at the Directorate-General of Education and Culture, Brussels
- Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.

## Explaining the Requirements of Improving School Teachers Based on Professional Qualifications Approach in Primary Schools in Isfahan Province

**Leila moghtadaie**

Assistant professor of Educational Administration, Department of Educational Science & psychology,  
University of Isfahan, Isfahan, Iran.

**Maryam Taji**

PHD Student of Educational Administration, Department of Educational Science & psychology, University  
Of Isfahan, Isfahan, Iran

### **Abstract:**

Objective: teachers' competence and skills plays a fundamental role in their efficiency and, thus, achieving the goals of school and educational system. Therefore, it is necessary for primary school teachers to be equipped with all kinds of competences and qualification, because they have the responsible of training future managers. The present study aimed to explore the relationship between each central aspects of professional competences, and the main elements of teachers' improvement in primary school in Isfahan province. It is an applied research with method of survey. The statistical population of the study includes all primary school teachers in Isfahan province. Data were collected by studying literature, interviewing experts, and distributing questionnaires. The data were analyzed through correlation test and network analysis technique using SPSS and Super Decisions software. The results of the research show that the "cognitive competence" in the first rank and "attitudinal-behavioral competencies" and "managerial competencies" in the second and third ranks respectively, are the most relevant dimensions of professional competencies to the improvement of primary school teachers.

**Key Words:** *teachers' improvement, professional competencies, primary schools, network analysis process*

## تربیت معلم و ارزشیابی عملکرد از طریق پوشه کار الکترونیکی

ژینوس کشتکاری<sup>۱</sup>، معصومه قدمیاری<sup>۲</sup>

### چکیده

از آن جایی که یکی از سازمان‌های مهم و اساسی در آموزش و پرورش هر جامعه، سازمانی است که به تربیت معلمان می‌پردازد و معلمان به عنوان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی می‌باشند، توجه به کیفیت بخشی برنامه‌های تربیت معلم، همگام با عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات یک ضرورت است. ارزشیابی، از جمله مؤثرترین، تدابیری است که می‌تواند تسهیل کننده کیفیت بخشی به این امر باشد. روش‌های مختلفی برای ارزشیابی وجود دارد که از آن جمله می‌توان به پوشه کار الکترونیکی اشاره نمود. محتوای یک پوشه کار الکترونیکی می‌تواند نمونه کارهای نوشتنی، نوارهای ویدیویی، کارهای هنری، پروژه‌ها، اظهارنظرهای اساتید، مصاحبه‌ها، نتایج آزمون‌ها، حل مسائل، خودسنجی‌ها، و هر گونه کار دیگری که نشانگر رشد مهارت‌ها و پیشرفت‌های یادگیرنده است، باشد. در این مقاله سعی شده است با روش توصیفی - تحلیلی، به نقش پوشه‌های کار الکترونیکی در محیط تربیت معلم پرداخته شود. پوشه‌ها به صورت یک مجموعه کاری ذخیره شده الکترونیکی یا رزومه کاری ارائه شده می‌تواند برای اهداف اعتبار بخشی و اندازه گیری و ارزشیابی خروجی یادگیری دانشجویان تربیت معلم مؤثر واقع شود.

**واژه‌های کلیدی:** پوشه کار الکترونیکی، تربیت معلم، ارزشیابی

### مقدمه

از آن جایی که یادگیری برخط به یکی از ابزارهای اصلی یادگیری در قرن جدید تبدیل شده است لازم است اساتید و دانشجویان به خوبی با ارزشیابی یادگیری برخط تسلط داشته باشند. تنها با ارزیابی درست یادگیری است که دانشجویان می‌توانند بگویند اساتید واقعاً به موفقیت آنان اهمیت می‌دهند (وانگ، ۲۰۱۱). روش‌های مختلفی برای ارزشیابی یادگیری برخط وجود دارد که می‌توان به پوشه کار الکترونیکی اشاره نمود. پوشه‌های کار الکترونیکی مانند فیلم‌ها، فایل‌های صوتی، برنامه‌های کامپیوتری و سایر اطلاعات هستند که در پوشه‌های سنتی سابق قابل ارائه نبوده‌اند (پاپ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). اوون<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) از پوشه کار الکترونیک به عنوان مؤثرترین و کارآمدترین مکانیزم برای تشویق دانشجویان در جهت انعکاس فرآیندهای یادگیری خود به مدرسان به عنوان روش ارائه بازخورد نام برده است، که می‌تواند منجر به ایجاد جامعه یادگیری شود. علاوه بر این، کارایی پوشه کار الکترونیک فرصتی است که به دانشجویان داده می‌شود تا یادگیری خود را ارزیابی کنند

<sup>۱</sup> . دانشجوی دکترای مطالعات برنامه درسی دانشگاه آزاد تهران مرکزی، jkeshtkari@gmail.com

<sup>۲</sup> . دانشجوی دکترای مطالعات برنامه درسی دانشگاه آزاد تهران مرکزی، gah\_ghadam@yahoo.com

<sup>۳</sup> . Papp

<sup>۴</sup> . Ahn

و با دیگران همکاری داشته باشند در حالی که پیشرفت روبه جلو اهداف را نیز تعریف می‌کند. این امر دانشجویان را تشویق می‌کند تا با لازم دانستن سنجش پیشرفت خود، در خودارزیابی و ارزیابی قوت‌ها و ضعف‌های خود، مشارکت داشته باشند (کوربت - پرز و دورمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

علاوه بر این از نتایج تحقیقات انجام گرفته در زمینه پوشه کار الکترونیکی در داخل و خارج کشور، زارعی زوارکی و رضایی (۱۳۹۰)، دانامزرعه (۱۳۹۲)، آئینه (۱۳۹۳)، فردوس‌فر (۱۳۹۳)، دانا و همکاران (۱۳۹۴)، چای و همکاران (۲۰۱۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۱۱)، پارسکیوا و آکسیو (۲۰۱۰) می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- ۱- باورهای انگیزشی را بهبود می‌بخشد.
  - ۲- بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تأثیر مثبت دارد.
  - ۳- انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان را افزایش می‌دهد.
  - ۴- یادگیری خودارزیابی دانشجویان را ارتقا می‌دهد.
- از سوی دیگر تربیت معلم به‌منزله عامل اساسی و تحول‌آفرین در نوآوری‌های تربیتی و کیفیت تعلیم و تربیت واجد اهمیت بسیار است و جستجوی مدل‌های اثربخش آماده‌سازی معلمان، مهم‌ترین تکلیف متولیان تربیت معلم و سیاست‌گذاران این حوزه است (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴).

نقش‌های بی‌بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت‌ها و شایستگی‌های متنوع و متعددی را برای معلم به ارمغان می‌آورد (شعبانی، ۱۳۸۳). صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (ملکی، ۱۳۸۴). عواملی مانند دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز، طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری، سنجش و ارزشیابی یادگیری، در زمره صلاحیت‌های معلمی برشمرده‌اند (هانتلی، ۲۰۰۸، به نقل از دهقان و همکاران، ۱۳۹۵).

هدف اصلی برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات را باید تربیت معلمانی دانست که بتوانند در مقام شهروندان جامعه‌ی اطلاعاتی ایفای نقش کنند و قادر باشند دانش‌آموزان خود را برای ایفای چنین نقشی تربیت نمایند. ایفای این نقش در بازار شغل ناپایدار و در حال تغییر، مستلزم کسب صلاحیت‌های عمیق و گسترده است. در این عصر برنامه‌ی درسی باید بیش از گذشته، هدف چگونگی یاد گرفتن و یادگیری مادام‌العمر را کانون توجه قرار دهد، باید به دستیابی به هدف استدلال عقلانی از طریق شخصی کردن برنامه‌ی درسی و ایجاد انعطاف در برنامه اهتمام بورزد و به تربیت قابلیت‌های برتر تفکر هم‌چون تفکر خلاق و تفکر نقاد بپردازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

پوشه کار الکترونیکی نوعی شیوه ارزشیابی است که تناسب نزدیکی با محیط‌های واقعی یادگیری دارند. فرصت‌های یادگیری بیش‌تری برای دانشجویان فراهم می‌سازد، آنان را به درگیری عمیق با موضوع ترغیب می‌کند و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر را در آن‌ها تقویت می‌کند (بارت، ۲۰۰۵، به نقل از دانا و همکاران، ۱۳۹۴). بر این اساس این مقاله در نظر دارد به بررسی نقش پوشه‌های کار الکترونیکی به‌عنوان یک روش ارزشیابی در تربیت معلم و کسب صلاحیت‌های معلمی بپردازد.

## روش تحقیق

در این مقاله از روش توصیفی - تحلیلی و با استناد به مطالعات کتابخانه‌ای نگاشته شده است.

<sup>۱</sup> . Corbett-Perez & Dorman

## پوشه کار الکترونیکی

امروزه تکنولوژی کامپیوتر، پوشه کار الکترونیکی را به یک ابزار حرفه‌ای برای فراگیران تبدیل کرده است (لومسدن و همکاران، ۲۰۰۹، به نقل از پاپ، ۲۰۱۴). پوشه‌های کار کاغذی به وسیله پوشه کار الکترونیک جایگزین شده است که به راحتی قابل مدیریت، اشتراک‌گذاری و نیز قابل حمل و تنظیم است و می‌توان دسترسی به آن را به آسانی کنترل کرد. توانایی ضبط و ذخیره مواردی مانند فایل‌های ویدئویی، فایل‌های صوتی، برنامه‌های کامپیوتری، اسناد با لینک‌های معتبر، ارزیابی کامل‌تری از یادگیری دانشجویان و پیشرفت فردی آن‌ها ارائه می‌دهد. پوشه کار الکترونیک این شرایط را مهیا می‌کند که فراگیران پیشرفت خود را برای رسیدن به اهداف مورد نظر مشاهده کنند. پوشه‌ها، دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان و اطلاعات ارزشمندی را برای سنجش خروجی آموخته‌های آن‌ها به مدرسان ارائه می‌دهند (پاپ، ۲۰۱۴).

یک پوشه کار الکترونیکی مجموعه‌ای سازماندهی‌شده از دانش، مهارت و ارزش‌ها و/یا دستاوردها را نشان می‌دهد و شامل تأملات یا تفسیرهایی است که ارتباط، اعتبار و معنای تولیدات ارائه شده را بیان می‌کند (کوپرو لاو، ۲۰۰۷). دلایل استفاده از پوشه کار الکترونیکی عبارتند از:

۱. اطلاعات به راحتی در هارد دیسک کامپیوتر، سی دی یا سایر دستگاه‌های ذخیره‌سازی، ذخیره می‌شود.
۲. ایجاد پوشه کار الکترونیک مهارت‌های تکنولوژیکی و کامپیوتری افراد را افزایش می‌دهد. دانشجویان به وسیله مهارت‌های تفکر انتقادی کسب‌شده می‌توانند از تکنولوژی برای تولید، انتخاب، سازماندهی، ویرایش و ارزشیابی کار خود استفاده کنند.
۳. فراگیران با تولید، اشتراک‌گذاری و ارائه پوشه‌های کار الکترونیکی خود به اساتید، حس خودتوانمندی پیدا می‌کنند.
۴. پوشه کار الکترونیک یک گذرنامه زبانی است برای نشان دادن خلاصه از هویت زبانی و فرهنگی دانشجوی.
۵. پرونده‌ای است برای جمع‌آوری کارهای دانشجویان (متن، صوت، تصویر و گرافیک و...) که پیشرفت مهارت را در طول زمان نشان می‌دهد (ال - گاندی ۱، ۲۰۱۷).
۶. کارپوشه الکترونیکی با افزایش انگیزه دانشجویان، به یادگیری آنان کمک می‌کند و این امکان که دانشجویان شخصاً کارهای خود را تولید می‌کنند به افزایش اعتماد به نفس و رشد تفکر در وی می‌انجامد (چن، ۲۰۰۷؛ به نقل از لین، ۲۰۰۸).

## تربیت معلم و پوشه کار الکترونیکی

امروزه در عرصه جهانی‌شدن و ورود گسترده فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی و دگرگونی‌های سریع در سطح نظام‌های تعلیم و تربیت نیازمند تغییر و اصلاحات آموزشی است؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند. در این راستا تربیت معلم به‌عنوان فرایندی پیوستار، آموزش پیش از خدمت و تربیت حین‌خدمت را مورد توجه قرار داد (مشکی‌یاف مقدم و تفتیان، ۱۳۹۰).

کارشناسان یونسکو تأکید می‌کنند که اگر معلمان امروز الگوی کاربرد فناوری را در کلاس‌های خود تجربه نکنند، پرورش نسل جدید معلمانی که بتوانند از ابزارهای جدید فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌نحو کارآمدی در یادگیری خود بهره گیرند،



امکانپذیر نخواهد بود. در عصر اطلاعات و ارتباطات، معلم نه تنها روی دانش محتوایی تأثیر می‌گذارد بلکه موجب می‌شود مهارت‌های شناختی در کلاس‌های درس در سطح بالاتری ایجاد شوند، سواد اطلاعاتی را ارتقاء می‌بخشد و از کار گروهی حمایت می‌کند و تمام این‌ها با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس تسهیل می‌گردد (یونسکو، ۲۰۱۰، به نقل از عباسی، ۱۳۹۶).

در برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فاوا، تغییر جهت‌هایی در نگاه به فرآیند یادگیری، همانند مواردی چون: از «یادگیری خطی» به «یادگیری فرارسانه‌ای»، «آموزش به ساخت و کشف»، از «یادگیری معلم‌محور به یادگیری فراگیرمحور»، از «یادگیری محدود به سازمان به یادگیری مادام‌العمر»، از «یادگیری یکسان برای همه» به «یادگیری متناسب‌شده برای همه» فراگیران» و غیره به وجود آمده است (نورتون و ویدرگ، ۲۰۰۳، به نقل از عباسی، ۱۳۹۶). نکته حائز اهمیت در این است که برای تحقق این تحولات می‌بایست به تحول در کیفیت نظام ارزشیابی در برنامه درسی تربیت معلم مبادرت ورزید (امراه و حکیمزاده، ۱۳۹۳).

تغییر مدیریت و دستیابی به فناوری‌های جدید در آموزش و یادگیری را می‌توان به‌عنوان یکی از اهداف استفاده از پوشه کارالکترونیکی برشمرد. علاوه بر آن پوشه الکترونیکی می‌تواند در مواردی چون مشارکت پژوهش، در کار گروهی، مدیریت و یا حتی سوابق تحصیلی و شغلی برای استخدام افراد مورد استفاده قرار گیرد (فیشر و هیل، ۲۰۱۵، به نقل از گلزاری، ۱۳۹۴). از طریق پوشه کار الکترونیکی یادگیرندگان لحظات چالشی را در یادگیری خود تجربه می‌کنند، می‌توانند پاسخ‌های خود را بیان کنند، اطلاعات جمع‌آوری و سازماندهی کنند و قدم‌های بعدی خود را به‌طور بالقوه در یک محیط دیجیتال یکپارچه برنامه‌ریزی کنند (گرای<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

پالسون و پالسون توضیح می‌دهند که: "پوشه کار یک آزمایشگاه است که دانشجویان در آن از تجربیات انباشته خود معنا می‌سازند" (پالسون و پالسون و میر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱، ۵).

کار پوشه الکترونیکی پنجره‌ای است که از طریق آن می‌توان پیشرفت انفرادی را در سطح یادگیرنده و مدرس نمایان کرد. مزایای بسیاری برای کار پوشه الکترونیکی می‌توان ذکر کرد که از آن جمله می‌توان به ایجاد سهولت در برقراری ارتباط نزدیک‌تر میان استاد و دانشجو، دستیابی گسترده‌تر دانشجو به بازخوردهای آنی و بر خط استاد جهت رفع نواقص یادگیری خویش و تلاش در جهت رفع این نقصها و پیگیری همیشگی توسط استاد از دانشجویان، فضای اشغال‌شده کمتر، آسانی ایجاد فایل‌های پشتیبان، قابلیت ایجاد یادگیری مادام‌العمر، یادگیرنده‌محور بودن، افزایش مهارت‌های فن‌آورانه، در دسترس بودن و افزایش مهارت‌های ارتباطی اشاره کرد (فرج‌الهی و حقیقی، ۱۳۹۰).

کنسرسیوم کارپوشه الکترونیکی (۲۰۰۳) مزیت کارپوشه الکترونیکی در آموزش را در این می‌داند که به دانشجویان کمک می‌کند تا مهارت‌های سازماندهی خود را توسعه داده و نسبت به مهارت‌ها، توانایی‌ها و کاستی‌های خود شناخت حاصل کنند. هم‌چنین به استعدادهای خود پی برده و آن را در معرض نمایش قرار دهند که چگونه مهارت‌ها در طول زمان توسعه پیدا کرده تصمیم حرفه‌ای بگیرند و به‌طور حرفه‌ای خودشان را ارتقاء دهند.

هم‌چنین باز-موتو- مور (۲۰۱۰) نظرات صاحب‌نظران و نویسندگان را در زمینه مزایای آموزشی پوشه کار الکترونیکی در جدول شماره ۱ بیان می‌کند:

<sup>۱</sup> . Gray

<sup>۲</sup> . Paulson & Paulson & Meyer



جدول شماره ۱. مزایای آموزشی پوشه کار الکترونیکی (بازموتو- مور، ۲۰۱۰)

نویسنده	مزایای آموزشی پوشه کار الکترونیکی
اوون (۲۰۰۴)	قادر به ایجاد یک جامعه آموزشی است.
بازتو-موروالید (۲۰۰۸)	یادگیری معتبر، به طوری که هنگام ارتباط با جهان واقعی تجربیات معنی دارتر می-شود.
کوپر و لاو (۲۰۰۷)	یادگیری تجربی، به طوری که دانش آموزان "به طور عملی" آموزش یابند تا این که به-طور تنوری.
لاو، (۲۰۰۷)	آموزش مبتنی بر شایستگی، به طوری که در آن دستورالعمل با استفاده از پوشه کار الکترونیک به عنوان بخشی از خروجی آموزشی دانشجویان بوده و مبتنی بر ارزیابی عملکرد، که ارزیابی ممکن است شامل مهارت های سطح بالاتر باشد.
کوپر و لاو (۱۹۹۷)	یادگیری مادام العمر، که یادگیری توسط فرد هدایت شده و با توجه به علایق وی پیش می رود.
وینزکی واونی (۲۰۰۴)	یادگیری فعال، که در آن دانشجویان اهداف یادگیری را تعیین می کنند، درگیر خودارزیابی می شوند، اهداف را بررسی می کنند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می گیرند.
کوربت - پرز و دورمن (۱۹۹۹)	توانایی تقویت یادگیری مشارکتی را دارد.
کوربت - پرز و دورمن (۱۹۹۹)	پوشه کار الکترونیکی، قادر به تقویت مهارت های سطح بالاتر دانشجویان می باشد.
بارت (۲۰۰۴)	پوشه کار الکترونیکی، موجب تقویت یادگیری عمقی، خودارزیابی و انگیزه درونی می گردد.
پالسون وپالسون (۱۹۹۴)	ساخت گرا، به طوری که دانشجویان طی حل مسئله، گفتگوی مشارکتی و ارزیابی تولید دانش می کنند.
کولتو و تاد (۲۰۰۷)	حمایت از تحقیق هدایت شده که شامل انتخاب، اکتشاف، فرموله کردن، جمع آوری، ارائه و ارزیابی است.
وانگ (۲۰۰۹)	توانایی نشان دادن یادگیری کسب شده از طریق فعالیت های غیرسنتی از برنامه درسی است.

### بحث و نتیجه گیری

امروزه سنجش و ارزیابی بخش ضروری فرایند یاددهی-یادگیری تلقی می شود که فقط برای تعیین میزان پیشرفت فراگیران و طبقه بندی آن ها به کار نمی رود، بلکه به عنوان عامل مؤثری شناخته می شود که در افزایش یادگیری و کسب صلاحیت ها و شایستگی در دانشجویان نقش مؤثر و تعیین کننده ای دارد.

بنابراین با توجه به اهمیت جایگاه ارزشیابی در فرایند آموزش - یادگیری، روش‌های و ابزارهای متنوعی برای این منظور وجود دارد. پوشه کار الکترونیکی یکی از روش‌های جدید ارزیابی فرایند یاددهی - یادگیری در محیط وب است که در آن یادگیرندگان به فعالیت‌های بیشتری ترغیب می‌شوند و در نهایت به موفقیت‌های بیش‌تری در یادگیری و مهارت‌های مربوط به آن نائل می‌شوند.

پوشه کار الکترونیکی مجموعه‌ای از مستندات الکترونیکی دانشجویان است که تلاش، موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را نشان می‌دهد. به‌طور کلی هر یک از روش‌های ارزیابی بخشی از فعالیت‌های یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد و برای بدست آوردن تصویر کامل‌تر و روشن‌تری از فرایند یاددهی- یادگیری دانشجویان ضروری است اساتید از روش‌های مختلف ارزشیابی استفاده کنند.

از نتایج حاصل از تحقیقات انجام‌شده در زمینه پوشه کار الکترونیکی می‌توان گفت پوشه کار الکترونیکی، مهارت‌های تکنولوژی چندرسانه‌ای دانشجویان تربیت معلم را توسعه می‌دهد و تصویر روشنی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها و یادگیری را در دانشجویان فراهم می‌کند. فرصت‌های تبادل ایده‌ها و بازخوردها را تسهیل می‌کند. مهارت‌های خودتنظیمی را در دانشجویان افزایش می‌دهد. انگیزه درونی آن‌ها را بالا می‌برد. دانشجویانی که از پوشه کار الکترونیکی استفاده می‌کنند در جریان یاددهی - یادگیری به‌صورت فعال ظاهر می‌شوند. آن‌ها بر یادگیری خود نظارت و مدیریت کرده و در حوزه شناختی و عاطفی، پیشرفت خود را در طول زمان مشاهده و موفقیت را تجربه می‌کنند و در این مسیر به یادگیری مادام‌العمر ترغیب می‌شوند. بر این اساس با توجه به پیشرفت روزافزون تکنولوژی و تغییر روش‌های ارزیابی سنتی به روش‌های ارزیابی برخط مانند پوشه کار الکترونیکی، لازم است اساتید دانشگاه‌های تربیت معلم از طریق استفاده از روش‌های نوین در ارزشیابی، علاوه بر تربیت معلمان توانمند و کارآمد، آنان را با روش‌های جدید ارزشیابی آشنا نمایند. تا در آینده نزدیک شاهد آن باشیم فارغ‌التحصیلان دانشگاه تربیت معلم با بهره‌مندی از سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی و مهارت‌های مربوط به آن بتوانند فضای یاددهی - یادگیری را در کلاس درس اثربخش‌تر نموده و کیفیت محیط یادگیری را ارتقاء دهند.

## منابع

- احمدی، احمد؛ علیان‌نژاد، محمدرضا. (۱۳۹۶). تأثیر به‌کارگیری کار پوشه الکترونیکی بر یادگیری دانشجویان فوریت‌های پزشکی در درس داروشناسی. دو ماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. فروردین - اردیبهشت ۱۳۹۶.
- امراه، امید؛ حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال ۵. شماره ۹، بهار و تابستان ۱۳۹۳، ۷-۲۵.
- آئینه، افروز (۱۳۹۳). تأثیر کارپوشه الکترونیکی بر مهارت گفتاری فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- بارت، هلن. (۲۰۰۵). یک کار پوشه الکترونیکی. ترجمه سیده فاطمه شبیری. رشد مدرسه فردا، شماره ۱، دوره هفتم، مهرماه، ۲۶-۲۷.
- حیدری، جمشید، قرباغی، حسن، پاکپور، یونس. (۱۳۸۸). سنجش کارپوشه الکترونیکی در فرایند یاددهی و یادگیری سازنده - گرا بستری برای شکوفایی مولفه‌های خلاقیت. کنفرانس بین‌المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی، تهران: دانشگاه.

خسروی، محبوبه. (۱۳۸۶). تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر پورت فولیو و پورت فولیوی الکترونیکی. مجموعه مقالات دومین همایش فناوری آموزشی (رویکردی نوین در نظام‌های آموزشی)، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

دانا مزرعه، علی. (۱۳۹۲). تأثیر به‌کارگیری کارپوشه الکترونیکی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

دهقان، عبدالمجید؛ مهram، بهروز و کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهش‌گر (مورد: پردیس‌های شهید بهشتی و شهید هاشمی‌نژاد). دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال ۷. شماره ۱۳. بهار و تابستان، ۷۸-۱۰۰.

رجبیان‌ده زیره، مریم. (۱۳۹۵). کارپوشه الکترونیکی به‌عنوان روشی جدید برای سنجش و ارزشیابی. دومین کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین علوم و تکنولوژی.

زارعی زوارکی، اسماعیل؛ رضائی، عیسی. (۱۳۹۰). تأثیر استفاده از کارپوشه الکترونیکی بر نگرش، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرکز آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. سال دوم، شماره ۵، بهار و تابستان ۱۳۹۰.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم و چندکشور دنیا. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۲۰(۳): ۱۶۰-۱۲۱.

طلایی، ابراهیم؛ گندمی، فهیمه. (۱۳۹۴). واکاوی "الگوی کارآموزانه تربیت معلم" در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۲۴.

عباسی، محمد. (۱۳۹۶). برنامه‌ی درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره دوازدهم، مهرماه ۱۳۹۱، صفحات ۸۴-۶۹.

فرج‌اللهی، مهران؛ حقیقی، فهیمه‌السادات (۱۳۹۰). سنجش برخط آموزشی، راهبردی نوین و امکان‌پذیر برای ارزیابی یادگیری برخط. دانشگاه پیام نور تهران، بهار. شماره چهارم.

گلزاری، زینب. (۱۳۹۴). پوشه کار الکترونیکی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

ملکی، حسن. (۱۳۸۴). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی. تهران: مدرسه.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بازاندیشی مفهوم و مدل انقلاب آموزشی در عصر اطلاعات و ارتباطات. در انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران گردآورنده) برنامه‌ی درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تهران: انتشارات آبیژ.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱، سال اول، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۲۶-۵.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Alexiou, Aikaterini, Paraskeva, Fotini. (2010). *Enhancing self-regulated learning skillsthrough the implementation of an e-portfolio tool*. Procedia Social and BehavioralSciences 2, 3048-3054, Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

Barrett, H. (2004). Electronic portfolios as digital stories of deep learning.

Barrett, H.C. & Wilkerson, J. (2004). Conflicting paradigms in electronic portfolio approaches.

- Burke, K., Fogarty, R., & Belgrade, S. (1994). The Mindful School: The Portfolio Connection. Cited in: Barrett, H. (2000). Designing and Developing Standards Based Electronic Portfolios.
- Buzzetto-More, N. (2010). Applications of e-portfolios for value added assessment. In N. Buzzetto-More (Eds), *The E-portfolio paradigm: Informing, educating, assessing, and managing with e-portfolios*.
- Chi-Cheng Chang. (2010), Self-Evaluated Effects of Web-Base Portfolio Assessment for Various Student Motivation Levels, Learning Forum London 2010 proceedings, Internet of Subjects Forum ePortfolio - Key Competencies – Identity London, Savoy Place Published by EIFEL.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). An introduction to using portfolios in the classroom.
- El-Guindy, Boshera. (2017). E-portfolios, learning autonomy, and self
- Gray, Lisa. (2008), Effective Practice with e-Portfolios (Supporting 21st century learning. [http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Assessment\\_and\\_Electronic\\_Portfolios](http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Assessment_and_Electronic_Portfolios).
- Lafleur, C., Earl, L., & Katz, S. (2006). Classroom assessment for learning.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005a). An overview of e-portfolios. EduCause Learning Initiative.
- Papp, Raymond. (2014). Assessment and assurance of learning using e-portfolios. Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment.
- Rate, Nick. (2008). Assessment for Learning & ePortfolios.
- Wang, C. X. (2009). Comprehensive assessment of student collaboration in electronic portfolio construction. TechTrends, 53(1), 58–66. doi: 10.1007/s11528-009-0238-1.
- Wang. Victor C.X. (2011). Pedagogical and Andragogical Teaching and Learning with Information Communication Technologies.

## Teacher (Education) Training and Performance Measurement through E-portfolio

Jinous Keshtkari<sup>1</sup>, Masoomeh Ghadamyari<sup>2</sup>

### Abstract

Since one of the most important organizations in the education of each society is the teacher education organization and the teachers are the start point of any educational development, attention to the quality of teacher education programs consistent with the era of information and communication technology is a necessity. Measurement is one of the most effective strategies that can facilitate quality. There are several ways for measurement including the eportfolio. The content of an eportfolio can include written works, videotapes, artworks, projects, teacher comments, interviews, quiz results, problem solving, self-assessment, and any other work that reflects skill development and progress of learners. In this paper, it has been tried to evaluate the role of eportfolio in teacher education environment using a descriptive-analytical method. Portfolio as an electronic stored work set or resume can be effectively used for validation purposes and measuring the learning outcomes of teacher education students.

**Keywords:** *eportfolio – Teacher (Education) Training - Measurement*

---

<sup>1</sup>. Ph.D. Student in Curriculum Studies, Islamic Azad University Central Tehran Branch, [jkeshtkari@gmail.com](mailto:jkeshtkari@gmail.com)

<sup>2</sup>. D. Student in Curriculum Studies, Islamic Azad University Central Tehran Branch, [gah\\_ghadam@yahoo.com](mailto:gah_ghadam@yahoo.com)

## درس پژوهی؛ راهکاری در جهت تسهیل کار معلمان

(یک پژوهش روایتی بر اساس روایت معلمان شرکت کننده در حلقه های درس پژوهی شهرستان بیرجند)

مجتبی دادی<sup>۱</sup>، حامد عربی<sup>۲</sup>

### چکیده

سیستم تعلیم و تربیت کارآمد در هر جامعه ای لازمه ای برای پیشرفت محسوب می شود، لذا تخصص معلمان به عنوان یکی از ارکان اساسی این نظام حائز اهمیت فراوان است. در همین زمینه یکی از سودمندترین و مؤثرترین برنامه ها برای پرورش حرفه ای معلمان "درس پژوهی" می باشد. در واقع هر عاملی که بتواند به توسعه حرفه ای معلم کمک کند، در نهایت سبب کاهش فشار کاری روی معلم و در مقابل افزایش بازده کاری وی می شود. هدف از این تحقیق، دست یافتن به تجربه های معلمان شرکت کننده در حلقه های درس پژوهی مدارس بود. در همین راستا ابتدا با استفاده از مطالعات کتابخانه ای، برخی شاخص های توسعه حرفه ای معلمان مورد بررسی قرار گرفت و هم چنین نقش درس پژوهی در تحقق این مؤلفه ها مشخص شد. سپس با استفاده از روش تحقیق کیفی از نوع روایتی از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته عمیق با پانزده نفر از معلمان شهرستان بیرجند، داده های خام پژوهش جمع آوری شد. پس از کدگذاری داده ها، مؤلفه هایی در خصوص توسعه یافتن معلم و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری استخراج شد که با توجه به آن دریابیم که آن چه معلمان در گروه های درس پژوهی به آن می رسند در شکل دهی شخصیت حرفه ای آنان مؤثر می باشد. لذا پیشنهاد می شود معلمان برای توسعه حرفه ای خود که سبب افزایش بازدهی آنان و کاهش زحمات آنان در خلال آموزش می شود و نیز برای حل مسائل فرایند یاددهی-یادگیری از درس پژوهی بهره کافی را ببرند.

**واژگان کلیدی:** درس پژوهی، توسعه حرفه ای معلمان، کلاس درس، فرایند یاددهی-یادگیری.

### مقدمه و بیان مسئله

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه ای یکی از ارکان اساسی بقای جامعه و ایجاد تحول است و از این حیث حائز اهمیت فراوان است (نیک نامی و کریمی، ۱۳۸۸) {۱}. هم چنین تخصص و مهارت معلمان به عنوان رکن اساسی این نظام همیشه مورد توجه می باشد و انتظار می رود معلمان به طور مداوم به دنبال توسعه حرفه ای<sup>۳</sup> خود باشند (جلیلی و نیک فرجام، ۱۳۹۳) {۲}. توسعه حرفه ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت ها، نگرش های حرفه ای معلمان تا تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند» (گاسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲) {۳}. نکته ای که در این جا نمود پیدا می کند این است که، به توسعه حرفه ای معلمان صرفاً به عنوان مجموعه ای از فرایندها که موجب بهبود فرایند یاددهی-یادگیری<sup>۵</sup> می شود نگاه نکنیم، بلکه توسعه حرفه ای را از این

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند. Emai: mojtabadadi@yahoo.com

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند. Email: arabii.hamed73@gmail.com

<sup>۳</sup> Professional development

<sup>۴</sup> Guskey

<sup>۵</sup> Developing Learning process



منظر که عاملی جهت راحت تر شدن یا کاهش فشارکاری معلم است نگاه کنیم. توسعه حرفه‌ای معلمان باعث می‌شود آن‌ها بتوانند با صرف انرژی و تلاش کمتری به نتایج مطلوب‌تری دست یابند یا به عبارتی بازدهی کار خود را افزایش دهند. خیلی از اوقات معلمان به علت عدم آگاهی از راه کارهای تدریس که فرایند یاددهی-یادگیری را تسهیل می‌کند، تلاش فراوان ولی بی‌ثمری را انجام می‌دهند (معروفی و کرمی، ۱۳۹۳) {۴}. چرا که گفتیم بر مبنا تعریف، تدریس زمانی محسوب می‌شود که یادگیری در فراگیر اتفاق بیفتد و به معنای دیگر تدریس باید اثربخش باشد، لذا فعالیت‌های بی‌نتیجه معلمان تدریس محسوب نمی‌شود (اچ. السون<sup>۱</sup> و هرگنهان<sup>۲</sup>، ۱۳۹۴) {۵}.

حرفه معلمی، همواره حرفه‌ای هیجانی و همراه با فشارهای جسمی و روانی است. افراد همیشه این حرفه را به دلیل عشق به انسان که ریشه در عمق آرزوهایشان دارد انتخاب می‌کنند، اما آن‌ها علاوه بر عشق نیاز به معرفت و شناخت علمی این حرفه دارند. اما باید بدانیم، ویژگی‌های تخصصی و حرفه‌ای بسیار پررنگ‌تر از ویژگی‌های عاطفی این حرفه است (شعبانی، ۱۳۹۳) {۶}. با توجه به آن چه بیان شد می‌توان گفت یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های آموزش و پرورش باید توسعه حرفه‌ای معلمان باشد (معروفی و کرمی، ۱۳۹۳) {۴}.

ارائه این دیدگاه به توسعه حرفه‌ای معلم که آن را علاوه بر این که موجب بهبود فرایند یاددهی-یادگیری می‌شود، به عنوان عاملی در جهت کاهش فشار کار معلم در نظر بگیریم که البته دیدگاه شخصی من است، شاید موجب ترغیب بیش تر معلمان در جهت تحقق این امر باشد. در همین زمینه توجه به این حکایت کوتاه نیز خالی از لطف نیست؛ "گفته شده روزی مردی با اره‌ای کند در حال قطع کردن تنه‌ی یک درخت بوده است، به او می‌گویند چرا اره‌ات را تیز نمی‌کنی تا سریع تر و راحت تر درخت‌ها را قطع کنی؟ مرد پاسخ می‌دهد کار من فراوان است و وقت ندارم که اره‌ام را تیز کنم و مرد این کار را نمی‌کند در حالی که اگر او نیم ساعت به تیز کردن اره خود می‌پرداخت کاری که قرار بود در یک روز انجام دهد خیلی سریع تر و راحت تر انجام می‌داد" با دقت به حکایت به وضعیت کنونی برخی معلمان پی می‌بریم، آن‌ها حاضر نیستند برای آن که راحت به هدف برسند خود را تجهیز کنند تا هم فشار کمتری به آن‌ها بیاید و هم نتیجه بهتری حاصل شود. توسعه حرفه‌ای معلم از نظر من همان تیز کردن اره‌ی کند یک کشاورز یا یک نجار است، شاید به توان با تلاش فراوان با یک اره کند یک درخت را قطع کرد، اما همان کار با یک اره تیز یا یک اره برقی بسیار بهتر صورت می‌گیرد. هر چند این که معلم بخواهد خود را تجهیز کند، ابتدا مشکل به نظر برسد اما زمانی که به مقصود رسید -توسعه حرفه‌ای یافت- بازده کاری او افزایش می‌یابد درحالی که او متحمل فشار کمتری می‌شود.

یکی از راه‌های توسعه حرفه‌ای معلم و به گفته برخی منابع سودمندترین آن‌ها "درس‌پژوهی"<sup>۳</sup> می‌باشد (قندالی و دیگران، ۱۳۹۵) {۷}. درس‌پژوهی نوعی "پژوهش کارور"<sup>۴</sup> است، پژوهش کارور به این معناست که پژوهش توسط خود افراد دخیل در یک فعالیت خاص و در ضمن کارشان صورت می‌گیرد (مکنی<sup>۵</sup>، ۱۳۸۴) {۸}. امروزه دیگر تکیه به شیوه‌های کلاسیک آموزش کاری منطقی و معقول به نظر نمی‌رسد، زیرا این شیوه‌ها نه برای رسیدن به اهداف آموزشی مناسب است و نه برای

1. Matthew h. olson

2. Hergenbahn b.r

3. Lesson study

4. Practitioner research

5. Mcniff jean

بالا بردن بازدهی کار معلمان مناسب است (محمدفام، ۱۳۹۱) {۹}. در عصر حاضر سازمان‌های موفق برای نوآوری، ابتکار، تغییر و تحول به پژوهش در امور خود نیاز دارند، آن‌ها امروز بیش از هر زمان دیگری خود را نیازمند آموزش و تقویت این فرهنگ می‌بینند. تا با استمرار فرایند پژوهش و درونی‌سازی آن مطلوبیت سازمانی خود را افزایش می‌دهند (کاستلو<sup>۱</sup>، ۱۳۸۵) {۱۰}. چرا که این سازمان‌ها می‌دانند، هر سیستمی به مرور در معرض زوال و نارساکاری قرار می‌گیرد و یا به عبارتی دچار آنتروپی می‌شود لذا اقدامات مذکور در جهت خنثی کردن این آنتروپی صورت می‌گیرد، که به نام آنتروپی منفی نیز تعبیر می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۹۳) {۱۱}. با توجه به همین مطلب نیز می‌توان این‌گونه استنباط کرد مدارس و به عبارت بهتر کلاس‌های درس این سازمان‌های کوچک نیز باید در روند خود تغییراتی انجام دهند، که یکی از این تغییرات همین انجام فرایند درس‌پژوهی است.

حال باید به این مسئله پردازیم که چگونه درس‌پژوهی در تسهیل کار معلمان مؤثر است، یا به عبارتی دیگر چگونه درس‌پژوهی می‌تواند موجب توسعه حرفه‌ای معلمان شود. لذا برای روشن شدن این مسأله باید برخی از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلم را بررسی کنیم و سپس مشخص کنیم که آیا درس‌پژوهی می‌تواند باعث رسیدن معلمان به این شاخص‌ها بشوند یا خیر. هدف از انجام این پژوهش بررسی میزان تأثیرگذاری فرایند درس‌پژوهی در تحقق مؤلفه‌هایی است، که در توسعه حرفه‌ای معلم یا به عبارتی تسهیل کار معلمان نقش دارد. همچنین به فرضیه‌های اصلی و فرعی مطرح شده زیر بر اساس تفسیر و تحلیلی که از روایت‌های موجود بدست آمده پاسخ داده می‌شود. ابتدا فرضیه اصلی را بیان می‌کنیم:

آیا درس‌پژوهی می‌تواند موجب تسهیل کار معلمان یا توسعه حرفه‌ای شود؟

هم‌چنین در راستای این فرضیه اصلی فرضیه‌های فرعی زیر نیز بیان می‌شود:

۱- آیا درس‌پژوهی باعث افزایش دانش معلمان می‌شود؟

۲- درس‌پژوهی می‌تواند موجب افزایش مهارت در معلمان شود؟

۳- آیا درس‌پژوهی در ایجاد انگیزه و علاقه در معلمان نقش داشته است؟

## روش پژوهش

این پژوهش بر حسب هدف، کاربردی است و از منظر گردآوری اطلاعات، روش کیفی در نوع روایتی است. در این پژوهش، ابتدا مطالعات کتابخانه‌ای انجام گرفت و سپس از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با پانزده نفر از معلمان که در حلقه‌های درس‌پژوهی شرکت داشته‌اند، تجاربی که آن‌ها از طریق اجرای فرایند درس‌پژوهی کسب کردند، شناسایی شد. نحوه انتخاب معلمان از طریق نمونه‌گیری هدفمند صورت پذیرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تعدادی از معلمان بود که سال اول خدمت خود را می‌گذراندند و فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان بودند و لذا با شیوه اجرای درس‌پژوهی بیش از سایر معلمان با سابقه آشنایی داشتند و تعداد دیگری از معلمان مستعد با سابقه که تمایل زیادی در ارتقا شیوه کاری خود داشتند و به دنبال اجرای شیوه‌های جدید در امر یاددهی-یادگیری بودند. در این تحقیق، از مصاحبه دهم به بعد مصاحبه‌ها جنبه تکراری پیدا کرد. در مصاحبه‌ها، جنبه‌های مختلف توسعه حرفه‌ای که طی اجرای درس‌پژوهی تجربه می‌گردد، بررسی شد. تکنیک اصلی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، کدگذاری با رویکرد باز و محوری است. در این پژوهش، گزاره‌های کلامی از مصاحبه‌ها استخراج شد و با توجه به مفاهیم هر کدام از آن‌ها کدگذاری باز صورت گرفت. در مرحله بعدی، همه‌ی کدهای بر روی برگه‌ی کدگذاری

<sup>1</sup> . Patreck j.m.costello

کنار هم قرار می‌گیرند. پس از آن کدها طبقه‌بندی می‌شوند و طبقات از هم متمایز می‌شوند. به این ترتیب طبقات مشابه با هم تلفیق می‌شوند و طبقه بزرگتری را تشکیل می‌دهند یعنی کدهای محوری. کدهای محوری به‌عنوان مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلم در نظر گرفته شده است. در پایان به توصیف و تحلیل این طبقات می‌پردازیم.

### یافته‌های پژوهش

منبع اطلاعات در این روش روایت پانزده نفر از معلمان است که در حلقه‌های درس‌پژوهی مشارکت داشته‌اند. داده‌ها به روش کدگذاری تحلیل گردیده است. مطابق با آن چه در مصاحبه‌ها بیان شد می‌توان تعداد زیادی از خصوصیات را که برای رشد حرفه‌ای معلمان نیاز است را مشاهده نمود. هم‌چنین برخی از نقاط ضعف و گلايه‌ها در خصوص اجرای برنامه درس‌پژوهی بیان شد که اما با توجه به موضوع بحث داده‌ها بیش‌تر از منظر رشد توسعه حرفه‌ای معلم مورد تحلیل قرار گرفت و نقاط وضعی که معلمان در حین اجرای درس‌پژوهی به آن اشاره کرده بودند مورد بررسی واقع نشد. در مجموع حدود ۸۶ گزاره کلامی متمایز از مصاحبه‌های معلمان استخراج گردید که البته برخی از این گزاره‌ها توسط چند فرد مختلف بیان شده است. بعد از آن گزاره‌هایی با مفهوم یکسان در کنار هم قرار گرفتند و با یک عنوان مشترک تحت عنوان کد محوری مجزا شدند. کدهای باز هر کدام به‌تنهایی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های معلمان مدنظر قرار می‌گیرند و به‌عنوان ملاک‌هایی از توسعه حرفه‌ای معلم محسوب می‌شوند. اما با این وجود هنوز امکان ادغام کردن نتایج آن‌ها برای رسیدن به مفهوم کلی‌تر وجود دارد، پس از این‌که کدهای باز نیز در یک تقسیم‌بندی کلی‌تر ادغام شدند و کدهای محوری که همان صلاحیت‌های معلمی هستند، را تشکیل دادند. در پایان نیز کدگذاری انتخابی صورت گرفت و ابعاد کلی شناسایی شدند، که در جدول شماره (۱) به آن اشاره شده است. در این مرحله دیگر کدگذاری ما به نقطه اشیاع می‌رسد و دیگر نمی‌توان مقوله‌ها را تحت عنوان کلی‌تری با یکدیگر ادغام نمود. براساس این پژوهش تجربه‌های مستقیم معلمان حاضر در حلقه‌های درس‌پژوهی نشان داد که درس‌پژوهی در سه حیطه دانشی، مهارتی و نگرشی موجب توسعه حرفه‌ای معلم می‌شوند. معلمان با شرکت در حلقه‌های درس‌پژوهی می‌توانند صلاحیت‌های حرفه‌ای فوق را بدست آورند، البته صلاحیت‌های دیگری نیز در معلمان وجود دارد که در این مطالعه به آن اشاره نشد.

جدول ۱. نتایج کدگذاری انتخابی

موضوع	کد انتخابی	کد محوری
توسعه حرفه‌ای معلمان	دانش	دانش موضوعی
	مهارت	دانش مورد نیاز برای آموزش
		مهارت‌های کاربردی در تدریس
		مهارت‌های ذهنی در تدریس
	نگرش	علاقه به مشارکت
		اثربخشی و رضایتمندی
		انگیزه

## بحث و نتیجه گیری

درس پژوهی الگویی برای بهسازی توانایی حرفه‌ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه است و به معلمان فرصت می‌دهد تا روابط خود را با یکدیگر و با فراگیران بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی، بازبینی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند (سرکارآرانی، ۱۳۹۰) {۱۲}. در درس پژوهی معلم باید خود را عضو یک تیم تصور کند و کار را بر این اساس طرح‌ریزی نماید (ایرانی و بختیاری، ۱۳۸۲) {۱۳}. با توجه به پژوهش انجام شده نتایج زیر بدست آمد:

- ۱) درس پژوهی موجب می‌شود روند یادگیری معلم ادامه پیدا کند و تجارب جدیدی بدست آورد، همچنین مهارت‌های معلم در جنبه‌های مختلف افزایش می‌یابد.
- ۲) فرایند درس پژوهی روابط بین معلمان را صمیمی‌تر از قبل می‌کند و سبب می‌شود فضای کاری معلمان بیش‌تر مورد علاقه آنان قرار بگیرد.
- ۳) با انجام درس پژوهی کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس ارتقاء پیدا می‌کند.

## پیشنهادهات

- ۱) برای تشویق معلمان جهت اجرای درس پژوهی بهتر است بودجه خاصی برای حمایت مالی از معلمان در اختیار حلقه‌های درس پژوهی قرار بگیرد تا بدین ترتیب زمان اضافه‌ای را که معلم صرف اجرای درس پژوهی می‌کند، با منافع مادی نیز همراه گردد.
- ۲) ادارات آموزش پرورش علاوه بر برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، باید نیروهای متخصصی در امر درس پژوهی در اختیار داشته باشند تا هر زمانی که حلقه‌های جدید درس پژوهی در مدارس نیاز به راهنمایی داشتند، به آن‌ها کمک کنند.
- ۳) جهت جلوگیری از اتلاف وقت و سرمایه و همچنین به اشتراک گذاشتن تجربیات، انتظار می‌رود ادارات آموزش پرورش تمامی حلقه‌های درس پژوهی که در مدارس شکل می‌گیرند را شناسایی کند و سپس نتایج کار آن‌ها را اعم از فیلم و نوشته را هر سال و از سراسر کشور جمع‌آوری کند و در اختیار سایر معلمان قرار دهد.
- ۴) ادارات آموزش پرورش هر شهرستان می‌توانند با شناسایی تخصص معلمان خود، حلقه‌های درس پژوهی تخصصی را تشکیل دهند که هر کدام از این حلقه‌ها روی کتاب یا درس خاصی فرایند درس پژوهی را اجرا کنند به این ترتیب نتایج بهتری از اجرای فرایند حاصل خواهد شد.

## منابع

- (۱) نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی، شماره بیست و سوم، ص: ۲۲-۱.
- (۲) جلیلی، مهسا؛ نیک‌فرجام، حسین (۱۳۹۳). بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت‌های معلمان از دیدگاه دانش-آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال یازدهم، شماره ۱۳، ۱۳۸-۱۲۹.
- (۳) طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۵، ص: ۱۷۸-۱۴۹.
- (۴) معروفی، یحیی و کرمی، زهره (۱۳۹۴). درس‌پژوهی، رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۶، سال ۲۲، شماره ۱، ص: ۶۶-۳۹.
- (۵) متیو اچ. السون، بی. آر. هرگنهان (۱۳۹۴). نظریه‌های یادگیری. مترجم: سیف، علی‌اکبر؛ چاپ بیست و پنجم، تهران: دوران.
- (۶) شعبانی، حسن (۱۳۹۳). مهارت‌های آموزشی و پرورشی، جلد دوم (نظریه‌ها و الگوها). چاپ دهم، تهران: سمت.
- (۷) قندالی، فاطمه؛ طباطبایی، سیدمحمود؛ قندالی، عباس (۱۳۹۴). معماری نوین در کلاس درس. چاپ اول، تهران: آرون.
- (۸) جین مک‌نیف، پاملا لوماکس، جک وایتهد (۱۳۸۴). اقدام‌پژوهی (طراحی، اجرا، ارزشیابی). مترجم: آهنگیان، محمدرضا، چاپ پنجم، تهران: رشد.
- (۹) محمدمفام، ایرج (۱۳۹۲). آموزش اثر بخش در HSE "تکنیک‌ها، بازی‌ها و تمرین‌ها". چاپ اول، تهران: فن‌آوران.
- (۱۰) پاتریک جی.ام کاستلو (۱۳۹۴). اقدام‌پژوهی. مترجم: شادرو، محمدرضا؛ چاپ دوم، تهران: آگاه.
- (۱۱) علاقه‌بند، علی (۱۳۹۳). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. چاپ بیست و پنجم، تهران: روان.
- (۱۲) سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۰). درس‌پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۰۵، ص: ۶۲-۳۵.
- (۱۳) ایرانی، یوسف؛ بختیاری، ابوالفضل (۱۳۸۲). روش تحقیق عملی. چاپ اول، تهران: لوح زرین.

## Lesson Study; A Way to Facilitate the Work of Teachers (A narrative research based on the narration of the teachers participating in the lesson study circles of Birjand)

Mojtaba Dadi<sup>1</sup> and Hamed Arabii<sup>2</sup>

### Abstract

The effective system of education in any society is necessary to improve, therefore, the specialty of teachers as one of the main pillars of this system is of great importance. In this regard, one of the most useful and effective programs for the professional education of teachers is "Lesson Study". In fact, any factor that can help professional development of teachers will ultimately reduce the work pressure on the teacher and increase his/her productivity in return. The purpose of this research was to achieve the experiences of teachers participating in school lesson study circles. In line with this, some of the indicators of professional development of teachers were studied using library studies, as well as the role of lesson study in the realization of these components were determined. Then, using the qualitative research method of narrative type through semi-structured interviews with 15 teachers in Birjand, raw data of the research was collected. After data coding, components were derived to develop a teacher and improve the teaching / learning process, in which we see that what teachers in the lesson study groups are learning is effective in shaping their professional character. Therefore, it is suggested that teachers take advantage of lesson study to improve their professional development, which will increase their productivity and reduce their efforts during training, and also to solve problems of teaching-learning process.

**Key Words:** *Lesson Study, Professional Development of Teachers, Classroom, Teaching-Learning Process*

---

<sup>1</sup> undergraduate student of science in Farhangian University. 09156673988. [mojtabadadi@yahoo.com](mailto:mojtabadadi@yahoo.com)

<sup>2</sup> undergraduate student of science in Farhangian University. 09150902336. [arabii.hamed73@gmail.com](mailto:arabii.hamed73@gmail.com)



## نقش یادگیری مشارکتی بر رشد دانش واژگانی دانشجومعلم‌ان در درس زبان انگلیسی

ماهان عطار<sup>۱</sup>، زهره کرمی<sup>۲</sup>

### چکیده

واژگان، نقش کلیدی در برقراری ارتباط و تقویت دیگر مهارت‌های یادگیری زبان دارند. دانش واژگانی در قلب یادگیری و استفاده از زبان قرار دارد. شاید بتوان بدون دستور زبان، اندک پیامی را منتقل نمود؛ اما بدون واژگان، هیچ مفهومی منتقل نخواهد شد. در سال‌های اخیر، تلاش‌های زیادی برای کمک به دانشجومعلم‌ان جهت ارتقاء دانش واژگانی انجام شده است. هدف این مقاله، بررسی نقش یادگیری مشارکتی بر رشد دانش واژگانی دانشجومعلم‌ان در درس زبان انگلیسی می‌باشد. گروه آماری پژوهش، ۵۰ نفر از دانشجویان دختر در گروه علوم تربیتی پردیس شهید باهنر همدان می‌باشند. نمونه آماری به دو گروه مساوی؛ گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. یک گروه با رویکرد سنتی در انجام تمرین‌های درس زبان تخصصی و گروه دیگر با استفاده از رویکرد مشارکتی به انجام تمرین‌ها پرداختند. تحلیل آماری مطالعه نشان داد که بین عملکرد دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یادگیری مشارکتی، روشی مناسب برای دانشجومعلم‌ان در جهت پیشبرد دانش واژگانی می‌باشد. این روش به رشد دانش واژگانی و پیشرفت یادگیری دانشجویان کمک نموده و انگیزه آن‌ها را برای خواندن و درک مطالب افزایش می‌دهد.

**واژه‌های کلیدی:** دانش واژگانی، رویکرد سنتی، یادگیری، رویکرد مشارکتی

### مقدمه

دانش واژگانی به همراه دانش دستوری در حقیقت توانش زبانی فرد را تشکیل می‌دهند. ویلکینز بر این باور است که شاید بتوان بدون دستور زبان اندک پیامی را منتقل نمود، اما بدون واژگان هیچ مفهومی منتقل نخواهد شد [۱]. این واقعیت در فراگیری زبان اول نیز به چشم می‌خورد [۲]. طبق نظر هارمر، دستور زبان همانند اسکلت است و واژگان همانند اعضای تشکیل‌دهنده پیکره زبان [۳]. نبود دانش واژگانی لازم، درک و فهم آن زبان و نیز توانایی برقراری ارتباط را بسیار محدود می‌سازد [۴، ۵]. دانش واژگانی در ابعاد دیگر زبان نیز به چشم می‌خورد. مثلاً هینکس معتقد است که نداشتن دانش واژگانی کافی باعث عدم فهم متن می‌شود و مهارت خواندن را دچار اختلال می‌کند [۶]. جو اهمیت دانش واژگانی را در صحبت کردن مورد تأکید قرار داده است [۷]. لی و هینکل نیز یکی از تأثیرگذارترین مؤلف‌ها در مهارت نگارش را داشتن دانش واژگانی می‌دانند [۸، ۹]. اما فراگیری واژگان در محیط‌هایی که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی محسوب می‌شود از جمله مشکلات

<sup>۱</sup> . استادیار دانشگاه فرهنگیان، [m.attar@cfu.ac.ir](mailto:m.attar@cfu.ac.ir)

<sup>۲</sup> . عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، [karamiz@yahoo.com](mailto:karamiz@yahoo.com)

جدی فراگیران می‌باشد [۱۱،۱۰]. در اکثر موارد، زبان‌آموزان پس از سال‌ها شرکت در کلاس زبان با واژه‌هایی که ارزش بالایی از لحاظ کاربرد دارند آشنا نمی‌شوند [۵].

از جمله عواملی که می‌تواند در موفقیت، عدم موفقیت و یا بالا بردن سطح دانش واژگانی زبان‌آموزان دخیل باشد، نحوه تدریس واژگان است. به گفته لوفر، معلم و رویکردی که او در پیش می‌گیرد در یادگیری واژگان نقش مهمی دارد [۱۲]. اهمیت این مسأله تا حدی است که در سال‌های اخیر، بحث تدریس واژگان به مسأله‌ای جدی و مهم تبدیل شده و پژوهش‌های مختلفی در مورد یادگیری واژگان زبان خارجی و ابعاد مختلف آن انجام شده است. برخی از این پژوهش‌ها به راهبردهای فراگیری واژگان اشاره کرده‌اند [۱۳] و تعداد زیادی از پژوهش‌گران نیز مطالعات خود را بر روش تدریس واژگان منعطف ساخته‌اند [۱۵،۱۴].

تاکنون در خصوص روش تدریس واژگان زبان خارجی مطالعات متعددی صورت گرفته است. عده‌ای از محققان، یادگیری مشارکتی را مؤثر دانسته‌اند. تعریف‌های زیادی از یادگیری مشارکتی ارائه شده است. یادگیری مشارکتی روشی از آموزش و یادگیری است که در آن فراگیران در گروه‌های کوچک کار می‌کنند تا به اهداف آموزشی دست یابند؛ اهدافی که عمدتاً با فعالیت‌های یادگیری مشخص می‌شود و فراگیران را به استدلال و مسئولیت‌پذیری فردی تشویق می‌کند. از نکات مهم در یادگیری مشارکتی این است که دانش‌آموز و معلم هر دو از آن بهره می‌برند و برای همه مفیدتر و بانشاطتر است. جانسون و جانسون در دانشگاه مینوسوتای آمریکا این روش تدریس را ارائه داده‌اند [۱۶]. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های این روش تدریس این است که در آن، کل گروه‌های کلاس تشویق می‌شوند و علاوه بر اعضای خود به سایر گروه‌ها نیز فعالانه کمک می‌کنند. در چنین کلاس‌هایی این اصل پذیرفته شده است که هر گروهی که با اشتیاق بیشتری به سایر گروه‌ها کمک کند، اطلاعات و کمک بیش‌تری نیز دریافت می‌کند -چه از طرف سایر گروه‌ها و چه از طرف معلم. در این روش تدریس، هم‌چنین تأکید بر تدریس مستقیم مهارت‌های اجتماعی از قبیل اعتمادسازی، حل و فصل مسأله‌آميز مسائل و کمک کردن به یکدیگر می‌باشد. به‌طور کلی این روش تدریس نسبت به سایر روش‌های تدریس که بر کار گروهی تأکید دارند، تمرکز بیش‌تری بر آموزش مهارت‌های کار گروهی دارد و بر خلاف سایر روش‌های تدریس از نوع خودش این روش تدریس مراحل خاصی را در پروسه تدریس توصیه نمی‌کند و از مدرسان انتظار می‌رود که با توجه به ضروریات و مقتضیات کلاس‌های خود عمل کنند [۱۷]. برادران جانسون تأکید دارند که پنج فاکتور زیر باید در به‌کارگیری این روش تدریس لحاظ شوند:

**تعامل مثبت:** یعنی مدرسان باید هر کاری که لازم است انجام دهند تا در شاگردان، تمایل به تعاون و همکاری بیش‌تر نه تنها با اعضای گروه خود که با سایر گروه‌ها را به‌وجود آورند؛ **حس مسئولیت فردی و گروهی:** مدرسان باید تربیتی دهند و راهبردهایی به کار گیرند که فراگیران در قبال یادگیری و موفقیت خود و گروه‌شان مسئولیت بپذیرند؛ **تعامل چهره به چهره:** میز و صندلی کلاس باید طوری چیده شود که شاگردان بتوانند به راحتی تعامل چهره به چهره داشته باشند؛ **مهارت‌های گروهی:** مدرسان باید به آموزش مهارت‌های مورد نیاز برای کار گروهی موفق نیز بپردازند؛ **ارزیابی کردن کار گروهی:** مدرسان باید در انتهای هر جلسه فرصتی به شاگردان دهند تا به نقاط ضعف و مثبت کار گروهی خود بپردازند و در صدد بهبود نقاط ضعف برآیند [۱۶].

در کلاس‌هایی که توسط این روش تدریس اداره می‌شوند، غالباً گروه‌های سه تا شش نفره به‌منظور رسیدن به اهداف آموزشی مشترک با یکدیگر کار می‌کنند. همان‌طور که گفته شد سیستم ارزیابی کردن این روش تدریس طوری است که فراگیران به‌خوبی این مسأله را در می‌یابند که موفقیت آن‌ها به موفقیت سایر گروه‌ها در کلاس نیز بستگی دارد. بنابراین آنان مجاب می‌شوند که نه تنها با اعضای گروه خود، بلکه با سایر گروه‌ها نیز همکاری داشته باشند. آن‌ها به یکدیگر کمک

می‌کنند تا مطمئن شوند که همه موضوعات ارائه‌شده توسط مدرس را فهمیده و تمرین و تکالیف مربوط را انجام داده‌اند. در ارتباط با سیستم ارزیابی در این روش تدریس، تمام اعضای گروه، یک نمره خاص می‌گیرند. اعضای هر گروه، بنا بر میزان همکاری شان با یکدیگر و نیز با سایر گروه‌ها برای رسیدن به یک هدف مشترک برای کل کلاس، ارزیابی می‌شوند. این نوع سیستم ارزیابی این واقعیت را می‌رساند که در این روش تدریس، تمام گروه‌ها یک سرنوشت مشترک دارند. به عبارت دیگر آن‌ها با یکدیگر شنا می‌کنند و یا با یکدیگر غرق می‌شوند. باور بر این است که این نوع سیستم ارزیابی باعث همکاری نزدیک‌تر افراد کلاس می‌شود. پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به سؤال زیر می‌باشد:

آیا یادگیری مشارکتی بر رشد دانش واژگانی دانشجومعلم در درس زبان انگلیسی تأثیر دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری پژوهش، ۵۰ نفر از دانشجومعلمان پردیس شهید باهنر همدان می‌باشد. بعد از انتخاب جامعه، نمونه آماری به دو گروه مساوی، گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. گروه کنترل با روش سنتی (استفاده از مترادف‌ها، ذکر مثال و تعاریف) و گروه آزمایش با استفاده از تدریس بر مبنای یادگیری مشارکتی تعلیم داده شد.

**ابزار پژوهش:** دانش واژگانی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از طریق یک آزمون استاندارد چهارگزینه‌ای اندازه‌گیری شد. تعداد سئوالات ۲۵ مورد و زمان پاسخ دادن به سئوالات ۲۰ دقیقه بود. کتاب تدریس زبان تخصصی رشته آموزش و پرورش دبستانی و پیش‌دبستانی تألیف دکتر منصور کوشا، انتشارات سمت مورد استفاده قرار گرفت. دلیل انتخاب این کتاب، متون و تمرینات متنوعی بود که می‌توانستند با رویکرد مشارکتی مورد استفاده قرار گیرند. طبق مراحل ذیل، برنامه یادگیری مشارکتی در گروه آزمایش اجرا شد:

۱. فراگیران گروه آزمایش بر اساس اصول یادگیری مشارکتی و طبق قوانین خاص، گروه‌بندی شدند. در هر گروه، یک دانشجوی زرنگ قرار داده شد. قراردادن یک دانشجوی زرنگ با مهارت زبان انگلیسی بالا، به‌منظور یاری‌رساندن به هم‌گروه‌ها انجام شد. هم‌چنین در هر گروه، دو دانشجوی متوسط و دو دانشجوی نسبتاً ضعیف قرار داده شد.
۲. مهارت انگلیسی سرگروه‌ها در مقایسه با نمراتی که از پیش‌آزمون بدست آمد، بالاتر از بقیه بود. در نهایت گروه آزمایش را پنج گروه پنجه‌نفره، که برای رسیدن به اهداف این تحقیق فعالیت انجام می‌دادند، تشکیل دادند.
۳. ده بخش از کتاب زبان تخصصی انتخاب شد. هر بخش شامل متن خواندنی و تمرینات متنوعی از کاربرد واژگان بود.
۴. در هر جلسه فراگیران به‌صورت گروهی و نزدیک به هم می‌نشستند و بر اساس روش‌های سؤال و جواب، تکمیل جملات با استفاده از دانش خود، تکمیل جملات با کلمات داده شده، جور کردن، مقایسه کردن و .... شروع به بحث می‌کردند. آنان از طریق فعالیت‌های مشارکتی به تبادل یا انتقال دو جانبه معنا ادامه داده تا بتوانند پاسخی مناسب برای سئوالات دریابند. سرگروه‌ها سؤال می‌پرسیدند و زیرگروه‌ها به آن پاسخ می‌دادند. هر موقع در درک معنا و حل تمرین مشکل به وجود می‌آمد، آن‌ها از طریق پرسش یا اصلاح، بقیه افراد گروه را راهنمایی و به سئوالات آن‌ها پاسخ می‌دادند که در نهایت، منجر به درک کامل واژه‌ها و حل تمرین‌ها می‌گردید.
۵. رسیدن به اهداف تعلیمی به این شکل بود که دانشجویان به صورت میزگرد و مشارکتی فعالیت می‌کردند. بعضی از آن‌ها مهارت بیشتری داشته تا بتوانند تمرینات واژگانی را برای همه ارائه دهند.

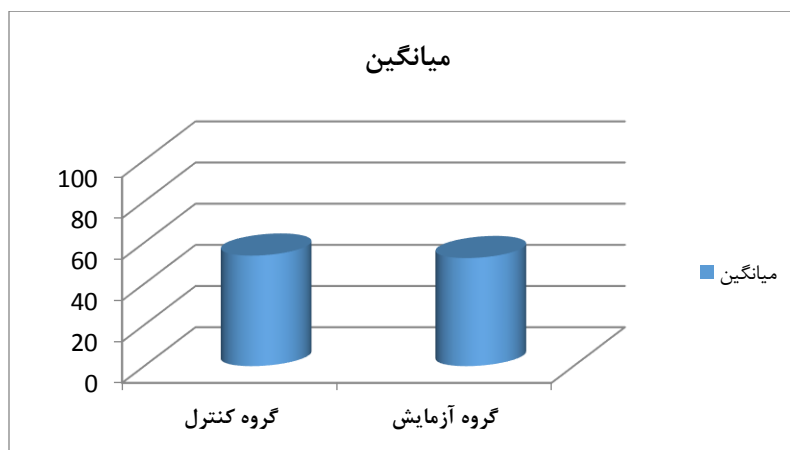
۶. تمام افراد گروه، خود را همیشه در معرض آزمایش می‌دیدند و اگر این شانس برای آنان وجود نداشت ممکن بود آن‌ها به فراگیرانی منفعل تبدیل شوند. مدرس در کلاس به همه گروه‌ها سر می‌زد، در بحث شرکت می‌کرد، فعالیت‌هایشان را بررسی می‌کرد و به بحث‌های آنان گوش می‌داد و هر موضوع مبهمی را روشن می‌ساخت. فراگیرانی که جملات اشتباهی می‌گفتند، با تصحیح ضمنی به آنان پاسخ می‌داد و این تصحیح به بهای تنش روانشناختی مانند استرس، هیجان که مانع یادگیری است نبود؛ اینجا تأکید بر یادگیری مشارکتی بود نه یادگیری انفرادی.

#### یافته‌های پژوهش

بعد از آنکه نمرات پیش‌آزمون دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. میانگین هر دو گروه (گروه آزمایش و کنترل) محاسبه گردید و نتایج زیر بدست آمد. جدول شماره ۱ میانگین نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. میانگین نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

تعداد	میانگین	انحراف معیار
۲۵	۵۲/۵	۴/۷۳
۲۵	۵۳/۷	۵/۰۵
گروه آزمایش		
گروه کنترل		



نمودار ۱. میانگین نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

هم‌چنان که جدول (۱) و نمودار (۱) نشان می‌دهند، میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل هم‌گن به نظر می‌رسد. برای اطمینان بیشتر و برای بررسی بیش‌تر میانگین دو گروه از آزمون  $t$  استفاده شد و نتایج زیر به دست آمد. جدول شماره (۲) نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل بر اساس آزمون  $t$  را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۲) نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل بر اساس آزمون  $t$

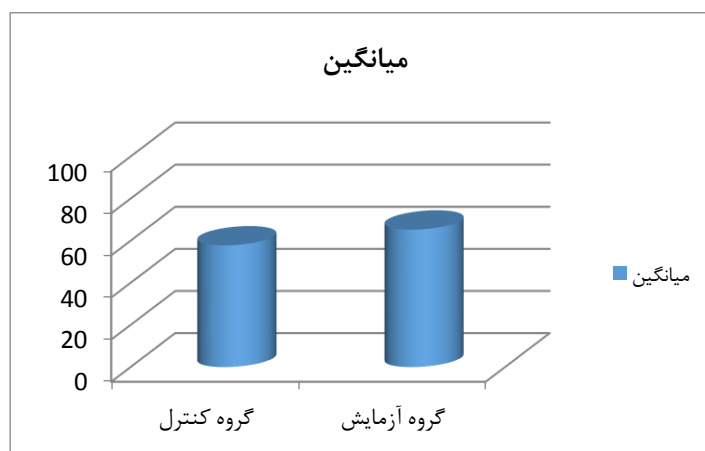
اختلاف میانگین ها	T-observed	Df	T - critical
آزمایش			
-۱/۲	۰/۸۶۶	۴۸	۲
کنترل			

بر اساس نتایج جدول (۲) مقدار  $t$  مشاهده‌شده از  $t$  بحرانی کمتر است، بنابراین با اطمینان می‌توان گفت که دو گروه با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند.

گروه آزمایش، ۱۰ جلسه بر اساس روش یادگیری مشارکتی آموزش دیدند؛ و در گروه کنترل، بر اساس روش سنتی (استفاده از مترادف‌ها، ذکر مثال و تعاریف) تدریس شد؛ سپس امتحان پس‌آزمون به فراگیران داده شد و نمرات جمع‌آوری و میانگین و انحراف معیار آن‌ها سنجیده شد. براساس داده‌ها نتایج زیر بدست آمد.

جدول شماره ۳. میانگین نمرات پس‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

تعداد	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	۲۵	۶۵/۳
گروه کنترل	۲۵	۵۷/۸



نمودار (۲). میانگین نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

همچنان‌که جدول شماره (۳) و نمودار شماره (۲) نشان می‌دهند میانگین گروه آزمایش بیش‌تر از گروه کنترل می‌باشد. برای اطمینان بیش‌تر، جهت بررسی میانگین دو گروه، از آزمون  $t$  استفاده شد و نتایج زیر به دست آمد. جدول شماره (۴) نمرات پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل بر اساس آزمون  $t$  را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۴) میانگین نمرات پس از آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل بر اساس آزمون t

T - critical	df	T-observed	اختلاف میانگین ها
گروه آزمایش			
۲	۴۸	۶/۰۰۱	۷/۵
گروه کنترل			

بر اساس نتایج جدول (۴) مقدار t مشاهده شده از t بحرانی بیشتر است، بنابراین با اطمینان می‌توان گفت که دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر دارند و تدریس بر اساس یادگیری مشارکتی، دانش واژگانی فراگیران را بهبود بخشیده است.

### نتیجه‌گیری و بحث

زبان، اساسی‌ترین رسانه‌ای است که از طریق آن، اغلب یادگیری‌های اجتماعی و تحصیلی تحقق می‌یابد. از این رو مشکلات مربوط به یادگیری زبان و به‌خصوص واژگان می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات جانبی در یادگیری باشد. در حقیقت تسلط بر واژگان، کلید یادگیری همه یادگیری‌هاست. این تحقیق، تلاش کرد تا با استفاده از راهبردهای یادگیری مشارکتی و ارائه راهکارهای لازم، رشد دانش واژگانی دانشجویان را با استفاده از تکنیک‌های مشارکتی تقویت سازد. یادگیری مشارکتی، به عنوان یک راهبرد آموزشی مؤثر در بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیران شناخته شده است. پیشرفت تحصیلی فراگیران در گروه‌های مشارکتی، با ارتقاء موفقیت دیگران از طریق همکاری، سهیم شدن، نظارت و تشویق یکدیگر تکمیل می‌شود. هدف یک گروه یادگیری مشارکتی، به حداکثر رساندن یادگیری همه اعضا است. یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه درسی مشارکتی نسبت به دیگر برنامه‌ها در یاد دادن واژگان زبان خارجی موفق‌تر است. این الگوی مشارکتی می‌تواند برای تدوین مطالب در متون آموزش زبان به‌کار گرفته شود. مطالعات نشان می‌دهد شیوه تهیه و تدوین مطالب آموزشی و استفاده از روش‌های مناسب تدریس تأثیر بسیاری بر سرعت یادگیری و فراگیری عمیق‌تر زبان آموز دارد.

### منابع

1. Wilkins, D. A). (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward
۲. بختیاری، ب.، ثریا، م.، بدیعی، ز.، کاظمی، ی. و سلیمانی، ب. (۱۳۹۰). بررسی اندازه‌ی خزانه واژگان بیانی کودکان طبیعی ۳۶ - ۱۸. ماهنامه فارسی زبان، پژوهش در علوم توانبخشی، ۷ (۵)، ۶۸۷ - ۶۸۱.
3. Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
4. Folse, K. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
5. Webb, S. A., & Ching-Shyang Chang, A. (2012). Second language vocabulary growth. *RELC Journal*, 43(1), 113 - 126
6. Hincks, E. (2003). Pronouncing the academic word list: Features of L2 student oral presentations. In *Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Congress of Phonetics Sciences* (pp . 1545 - 1548). Barcelona.



7. Joe, A. (1998). What effect do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19, 357-377.
8. Lee, S. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31, 53-56
9. Hinkel, E. (2001). Giving personal examples and telling stories in academic essays. *Issues in Applied Linguistics*, 12, 149-170.
10. Green, D., & Meara, P. (1995). Guest editorial. *Computer-Assisted Language Learning*, 8(2-3), 97-101.
11. Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle
12. Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 2
13. Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37, 64-67.
14. Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press
15. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). Learning together and alone: Cooperative competitive, and individualistic learning (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon. their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37, 64-67.

۱۷. حسینی، س. (۲۰۱۲). *انواع روش‌های یادگیری گروهی*. تهران: انتشارات جنگل.

## **The role of cooperative learning in enhancing vocabulary knowledge of teacher candidates in courses of learning English**

**Mahan Attar,**  
**Assistant Professor, Farhangian University**  
**Zohreh Karani**  
**Member of faculty, Farhangian University**

Vocabulary has an important role in communication and enhancing other skills of language. Vocabulary is the core of language. Perhaps without grammar a little information can be conveyed, but without vocabulary nothing can be conveyed. The purpose of this article is the analysis of the role of cooperative learning method in enhancing the students' knowledge of vocabulary in a learning English course. The subjects of this study consists of 50 female students in Farhangian University, Hamedan branch. The subjects were divided to two equal groups: control and experimental groups. The control class (groups) followed an individualistic traditional method, whereas the experimental group received instruction according to the cooperative method. Statistical analysis of the research showed that there is a significant difference in performance of the two groups. Cooperative learning is a suitable method for teacher candidates in enhancing their vocabulary knowledge. This method develops vocabulary knowledge and language learning and improves the students' motivation in language learning.

**Key words:** *vocabulary knowledge, traditional approach, learning, cooperative approach*

## بازنگاهی به اساسنامه دانشگاه فرهنگیان با رویکردی انتقادی و اصلاحی

علی دلقندی<sup>۱</sup>

### چکیده

اکنون حدود یک قرن از زمان تاسیس نظام تربیت معلم در کشور ما می‌گذرد و در این مدت این نظام فراز و فرودهای فراوانی را طی نموده است و تغییراتی را در ابعاد مختلف از نام‌گذاری تا ساختار، جایگاه سازمانی، متون و برنامه درسی و عناوین رشته‌ها و ... به خود دیده است، در دورانی به‌عنوان یک راهبردار اساسی جهت فلاح و صلاح جامعه بدان نگریده شده که البته آثار و فواید فراوانی داشته است و در ایامی نیز یا از سر بی‌مهری و یا در پی بی‌توجهی و نبود تحلیل و ارزیابی صحیح به حاشیه رانده شده است. در حال حاضر و بر مبنای اساسنامه مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، دانشگاه فرهنگیان متولی اصلی تربیت معلم در کشور می‌باشد، گذشت بیش از پنج سال از آغاز به‌کار این دانشگاه و ورود به خدمت دانشجومعلمان فارغ-التحصیل شده از آن و نیز تاریخ صد ساله گذشته می‌تواند مهملی باشد تا جدای از خیرات و میراث فراوان این تشکیلات با رویکردی انتقادی و آسیب‌شناسانه به عملکرد این دانشگاه در ابعاد مختلف پرداخته شود و از آن‌جا که ابتدای دانشگاه بر اساسنامه آن به‌عنوان قانون اساسی دانشگاه می‌باشد در این نوشتار به بررسی نقادانه اساسنامه با توجه به تجربیات ناشی از اجرای آن در سنوات ماضی پرداخته شده و ضمن تأمل و تدبر منتقدانه به آرایه پیشنهاداتی اصلاحی اقدام شده است که می‌تواند در صورت توجه از حیث کیفی و کاربردی و راهبردی مفید فایده واقع شود.

**کلمات کلیدی:** دانشگاه فرهنگیان، اساسنامه، رویکرد انتقادی، پیشنهادات اصلاحی

### مقدمه

تعلیم و تربیت همواره یکی از مهم‌ترین مباحثی است که در مورد انسان و جوامع انسانی مطرح می‌شود و ای بسا می‌توان امر تربیت را معادل هدایت و یا از مهم‌ترین اهداف غایی آن در نظر گرفت: (در ارتباط با انسان هدایت در دو مرحله انجام می‌پذیرد، در نخستین مرحله هدایت به‌معنای نمودن راه است و در این نوع هدایت، راه و بی‌راه شناسانده می‌شود و تمیز فجور و تقوی فراهم می‌آید ..... در نوع دیگر از هدایت تنها نمودن راه در نظر نیست بلکه پیمودن آن مطمئن نظر است، هادی در این معنا کسی نیست که راه را نشان دهد، بلکه کسی است که راه را برود و هدایت‌شونده را به‌دنبال خود ببرد، ایصال الی المطلوب)، (باقری، ۱۳۹۳، ۷۶). رسول مهربانی‌ها (ص) نیز هدف از بعثت خود را معلمی و تعلیم و تربیت می‌داند ((انما بعثت معلما))، ((بالتعلیم ارسلت))، (مجلسی ۲۰۶، ج ۱). هم‌چنین افلاطون به‌عنوان یکی از بزرگترین فلاسفه تاریخ تربیت را مقدم بر همه چیز و حتی مقدم بر قانون می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶، ۴۵).

تعلیم و تربیت هنگامی که به‌عنوان یک امر عمومی مطرح می‌شود و به‌ویژه وقتی که از آن به‌عنوان یک نظام یا سیستم یاد می‌شود، ذهن را متوجه عناصر اصلی و مهم این نظام می‌نماید که اهم ارکان آن عبارتند از: مربی (معلم)، متری (دانش‌آموز)

<sup>۱</sup>. عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان . Ali.Delghandy.1350@gmail.com

و محتوا و موضوع (contexts) و در این بین نیز مربی یا معلم اصلی‌ترین و محوری‌ترین موضوع است، چرا که امر تربیت (education) از مربی منشا می‌شود و فرایند آن از او ریشه می‌گیرد.

با توجه به اهمیت و جایگاه خطیر معلم و مربی واضحاً، لذا جایگاه سازمان یا مرکزی که وظیفه تعلیم و تربیت معلمان یا معلم پروری را برعهده دارد (teacher training center) به طریق اولی نقشی والاتر و راهبردی‌تر است و اگر معلمی مهم است و تربیت معلمی عقلاً اهم خواهد بود. البته در نظام‌های حاکمیتی مختلف و در افکار و آراء و اقوال متفکران و صاحب‌نظران در طول تاریخ و به‌ویژه در نظام تربیتی اسلام نیز این امر بسیار مهم انگاشته شده است.

در کشور ما نیز از زمان شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت رسمی، مراکزی تولید تربیت معلم را برعهده داشته‌اند و این مهم فی‌الحال بر عهده دانشگاه فرهنگیان می‌باشد که از تاریخ شروع به فعالیت آن در دوره جدید حدود پنج سال می‌گذرد و به‌زودی دوره سوم فارغ‌التحصیلان آن در مدارس شروع به کار خواهند نمود. لذا از آنجا که نقد و بررسی آن‌چه انجام گرفته است حتماً در ارتقاء کیفی آن‌چه باید انجام گیرد موثر خواهد بود، جا دارد دست‌اندرکاران امر دلسوزانه و مشفقانه به نقد و بررسی فعالیت این دانشگاه در ابعاد مختلف بپردازند تا چراغی باشد برای فعالیت موثرتر و کیفی‌تر در مسیر پیش‌رو.

با عنایت به این‌که فعالیت دانشگاه فرهنگیان بر مبنای اساسنامه مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی (جلسه ۷۰۴-۱۳۹۰/۱۰/۶) شکل گرفته است، لذا در این نوشتار ضمن بیان جایگاه و اهمیت دانشگاه فرهنگیان در قوانین و اسناد بالادستی به بررسی و تامل در اساسنامه و مفاد آن، میزان توفیق و نقد و نظریه ترتیب مفاد آن و نیز ارایه پیشنهاداتی خواهیم پرداخت.

### مبانی نظری

۱. یکی از مهم‌ترین مولفه‌ها و اقتضائات نظام مدیریتی در تدبیر امور مخصوصاً در سطح کلان، ارزیابی آن‌چه رفته‌ایم و کرده‌ایم است برای گزینش، جذب، تقویت و ترویج صواب‌ها و طرد و نفی ناصواب‌ها.
۲. نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان رکن رکین توسعه و پیشرفت هر جامعه‌ای، از دو عنصر مهم و محوری مربی و مربی تشکیل شده و خصوصاً نقش و جایگاه عنصر مربی بسیار موثر و تعیین‌کننده در امر تعلیم و تربیت است.
۳. دستگاه و سازمان متولی تعلیم و تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) دارای جایگاه بنیادی و راهبردی در نظام تعلیم و تربیت کشور ماست و لازم است در مسیر تدوین و ترسیم آینده‌ای بهتر و پربارتر برای آن، صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان به گوش و به هوش باشند و ضمناً به‌روز (با در نظر گرفتن اقتضائات زمانی و مکانی نسبت به اصلاح روش‌ها و رویکردها اقدام نمایند).

### پیشینه تحقیق

با توجه به بررسی‌های به‌عمل آمده هرچند جلسات نقد و نظر تحلیل و بررسی در ابعاد مختلف فعالیت دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است ولی هنوز اقدام رسمی و سازمان‌دهی شده و پژوهش قابلی در این زمینه به عمل نیامده است.

### روش تحقیق

روش پژوهش به‌صورت کیفی و مبتنی بر مطالعات اسنادی موجود و تجربیات کاری و میدانی چند ساله نگارنده و به‌ویژه بررسی و تحلیل اساسنامه دانشگاه می‌باشد.

## بیان مساله

- اهم مسائلی که در این مقاله بدان پرداخته خواهد شد در محورهای زیر است:
۱. بررسی و تحلیل اساسنامه دانشگاه (به ترتیب مواد اساسنامه) از حیث نقاط ضعف و نقص‌ها، و البته صرف‌نظر از نقاط قوت فراوان و به‌ویژه اصل لزوم تشکیل و تاسیس چنین دانشگاهی.
  ۲. بررسی میزان توفیق و تحقق اهداف دانشگاه به‌ویژه در حوزه توانمندسازی و ارتقا و کیفیت فعالیت با توجه به فلسفه تاسیس آن.
  ۳. بررسی اساسنامه از حیث ساختار سازمانی، سلسله مراتب و نیروی انسانی و سطح اداری و تشکیلاتی دانشگاه و واحدهای تابعه.
  ۴. ارائه راهبردها و پیشنهادات اصلاحی در ابعاد مختلف اساسنامه.

## نگاهی به تربیت معلم در گذشته و حال:

شاید قبل از هر چیز بهتر است نگاهی اجمالی داشته باشیم به روند تشکیل و فعالیت مراکز تربیت معلم در بعد از انقلاب اسلامی و چنان‌که می‌دانیم انقلاب اسلامی ایران انقلابی بود در عرصه‌های مختلف یعنی یک دگرگونی در اوضاع سیاسی اجتماعی/اقتصادی و به‌ویژه فرهنگی در جامعه ایران و اهمیت این انقلاب در عرصه فرهنگی چنان لازم می‌نمود که به تدبیر امام بزرگوار برای مدتی حتی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تعطیل و جمعی از نخبگان متعهد حوزوی و دانشگاهی در قالب ستادی بنام ستاد انقلاب فرهنگی (شورای عالی انقلاب فرهنگی فعلی) مامور تدوین و سیاست‌گذاری برای شروع مجدد فعالیت این مراکز شدند و این واقعا و به‌ویژه در حوزه علوم انسانی امری بود بسیار مهم و لازم؛

یکی از عرصه‌های مهم فرهنگی\_اجتماعی که شان حاکمیتی نیز دارد (اصول ۳ و ۳۰ قانون اساسی)، عرصه تعلیم و تربیت است و طبیعتا این انقلاب فرهنگی شامل انقلاب در عرصه تعلیم و تربیت نیز می‌گردد، لذا با تدبیر مسئولین وقت و به‌ویژه معلمین شهید رجایی و باهنر بنیانی برای تربیت مهم‌ترین عنصر در آموزش و پرورش یعنی مراکز مقدس تربیت معلم گذاشته شد که الحق و الانصاف نقش بسزائی در تعلیم و تربیت معلمان متعهد و مجهز به هنر و علم و عشق معلمی و متخلق به اخلاق و فضائل انسانی و اسلامی داشت و به جرات می‌توان گفت کیفی‌ترین، بهترین و موفق‌ترین معلمان، عموما فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم می‌باشند که البته این مراکز شرایط خاص خود را داشت از جمله، جدیت در توجه به صلاحیت‌های عمومی و اختصاصی دانشجویان، اساتید و برنامه‌های فرهنگی و مهارتی و امکانات و فضاهای مختلف و مناسب و البته کم‌هزینه و پربازده، مخصوصا در مقایسه با دیگر مراکز آموزش عالی.

متأسفانه پس از چند سال فعالیت درخشان این مراکز، از اواسط دهه هفتاد روند فعالیت مراکز تربیت معلم به دلایل مختلف (از جمله نگاه نامناسب و لیبرال‌گونه به مقوله تعلیم و تربیت و به‌ویژه عنصر مهم معلم که آثار زیانبار آن در حال حاضر قابل مشاهده است) سیر نزولی پیدا کرد که از تفصیل و توضیح آن می‌گذریم و به هر جهت با تدبیر و تشخیص به‌جای حاکمیت و با تأکیدات مقام معظم رهبری در خصوص بحث مراکز تربیت معلم و مربیان پرورشی نگرشی جدید و شایسته به بحث تربیت معلم صورت گرفت و پس از طی دوران پر فراز و نشیب که اجمالا بدان اشاره شد بحث تشکیل دانشگاه ویژه فرهنگیان مطرح

و سرانجام پس از زحمات و پیگیری‌های قابل تقدیر اساسنامه آن به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و پذیرش اولین دوره دانشجومعلمان در مهر ماه ۹۱ آغاز شد و این فصلی جدید و نقطه عطفی در تاریخ نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌گردد.

## دانشگاه فرهنگیان و اسناد بالادستی

**الف) دانشگاه فرهنگیان و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**

اگرچه در سند تحول صراحتاً نامی از دانشگاه فرهنگیان نیامده است ولی در قسمت‌های مختلف سه‌گانه سند، از جمله در رهنامه نظام تعلیم و تربیت و آن‌جا که شش زیرنظام برای نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ذکر شده است، یکی از زیرنظام‌ها با عنوان «(الگوی نظری زیرنظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی)» به بحث مهم تربیت معلمان، مربیان و نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش پرداخته است و در آن‌جا ضمن بیان وظائف سیستم تعلیم و تربیت در تربیت نیروها و رویکرد آن در قالب اصول کلی به چهار اصل مهم در فرایند تامین نیروی انسانی اشاره شده است که عبارتند از:

### ۱- اصول مولفه جذب

### ۲- اصول مولفه آماده‌سازی

### ۳- اصول مولفه حفظ و ارتقاء

### ۴- اصول مولفه ارزشیابی

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، با توجه به مولفه‌های فوق و برای تامین نیروی انسانی مناسب برای نظام تعلیم و تربیت، چاره‌ای جز ایجاد یک مرکز و دانشگاه تخصصی برای این امر مهم وجود ندارد، چه برای نیروهای ورود به خدمت (مولفه ۱ و ۲) و چه برای مربیان و معلمان در حین خدمت (مولفه ۳ و ۴) (سند تحول، ۳۲۹).

ب) دانشگاه و سند چشم‌انداز

از آن‌جا که هر جامعه و کشوری در مسیر پیشرفت نیاز به تدوین قوانین و برنامه‌های مناسب دارد، لذا در کشور ما نیز اگر به سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ به‌عنوان اصلی‌ترین سند پیشرفت برای افق ۱۴۰۴ نظری بیندازیم چنین استنباط می‌شود که جامعه ترسیم‌شده در این سند به‌ویژه در حوزه فرهنگی و اجتماعی (نهاد مستحکم خانواده، افراد مسئولیت‌پذیر، ایثارگر، مومن، رضایتمند و برخوردار از وجدان کاری، انضباط اجتماعی، روحیه تعاون و ... جز با تقویت و توجه به نظام تعلیم و تربیت قابل حصول و وصول نمی‌باشند و چنین نظام تعلیم و تربیتی جز با مربیان و معلمان آگاه و کارآمد و معتقد مفید فایده نخواهد بود (سند چشم‌انداز ۱۴۰۴).

## ج) دانشگاه و سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش

بر اساس سیاست‌های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش که مقام معظم رهبری پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام اعلام شده است و در بند ۳ آن یکی از وظایف مهم به شرح زیر آمده است: «به‌سازی و اعتلای منابع آموزش و پرورش به‌عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت کشور و بهبود مدیریت منابع انسانی با تاکید بر:



- ارتقاء کیفیت نظام تربیت معلم و افزایش مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای تربیتی فرهنگیان و روزآمد ساختن برنامه‌های درسی مرکز و دانشگاه‌های تربیت معلم و شیوه‌های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان با انگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش.

- بازنگری در شیوه‌های جذب، تربیت، نگهداشت و بکارگیری بهینه نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی‌های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاق بعد از گذراندن دوره‌های مهارتی.

- توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان با ارتقاء کیفی آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمدکردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش (سایت رسمی مجمع تشخیص مصلحت نظام).

هم‌چنین در قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش مصوب مجلس شورای اسلامی که در مورخ ۱۳۶۶/۱۲/۴ به تائید شورای محترم نگهبان رسیده است دو مورد زیر قابل توجه است:

- طبق ماده ۸ وزارت آموزش و پرورش را موظف به گزینش و تربیت بهترین و کارآمدترین معلمان برای دوره ابتدایی می‌باشد.

- بر اساس بندهای ۹، ۱۰ و ۱۱ ماده ۱۰ همین قانون؛ آموزش مستمر کارکنان و معلمان وزارت به‌منظور ارتقای سطح توانایی شغلی آنان، جذب و تربیت افراد صالح برای تعلیم و تربیت از طریق گزینش و تامین نیاز نیروی آموزشی و پرورشی وزارت از طریق ایجاد دانشسراها و مراکز تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای (پایگاه رسمی اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش)

- بر اساس یک اصل پذیرفته‌شده منطقی ((اذن شیء اذن در لوازم آن است)) و نیز با توجه به بسترها و پشتوانه‌های قانونی متعدد در لزوم ایجاد دانشگاه و مرکزی تخصصی برای تربیت نیروی موردنیاز وزارت آموزش و پرورش که کارآمد و به روز باشد، شکی نیست.

- هم‌چنین پس از تاسیس و شروع به کار دانشگاه فرهنگیان با سازو کار جدید، مقام معظم رهبری در بسیاری موارد و مشخصا و بدون استثناء در دیدار معلمان و فرهنگیان در هفته معلم هر سال فراز مهمی از سخنان و توصیه‌های خود را به اهمیت و نقش بسیار مهم و راهبردی دانشگاه فرهنگیان در ابعاد مختلف به‌ویژه استاد و دانشجو اختصاص داده و حتی آن را به نوعی مهم‌ترین دانشگاه کشور برشمرده‌اند.

#### بررسی مفاد اساسنامه:

##### ماده ۱ کلیات:

**نام‌گذاری:** اگرچه لفظ و کلمه فرهنگیان نام خوب و با مسمایی است ولی به نظر می‌رسد که بهتر و بامسماتر از آن با توجه به فلسفه تشکیل دانشگاه با سوابق قبلی، نام زیبا و پرمحتوای **دانشگاه تربیت معلم** باشد که در آن لفظ دانشگاه نشان‌دهنده سطح و شأنیت و جایگاه علمی این مکان است و کلمات تربیت و معلم نیز از چنان محتوا و باری برخوردار است که نیاز به توضیح ندارد ضمن آن که خود این عبارت تربیت معلم برای استاد و دانشجو و هرکس که به‌نحوی با این دانشگاه سروکار دارد

و برای کسانی که این نام را می‌شنوند القاکننده پیام و هدف مهم و ناب این دانشگاه می‌باشد؛ از سوی دیگر و در سال‌های اخیر کلمه فرهنگیان از آن‌جا که به دنبال برخی از اسامی موسسات وابسته آمده است (که هرچند لازمند ولی عمدتاً صبغه اقتصادی و غیرمعلمی دارند، مثل: صندوق ذخیره فرهنگیان، تعاونی مصرف فرهنگیان، بیمه طلایی فرهنگیان و ...) بنابراین به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین اقدامات اصلاحی موردنیاز تغییر نام و انتخاب عنوان زیبا و با محتوا و هدف نشان تربیت معلم می‌باشد.

## ماده ۲:

**الف) بند ۲:** ((تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تاکید بر انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم و فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه)). از آن‌جا که در بند ۱ همین ماده مصادیق منابع انسانی شامل معلمان، مدیران، مربیان و حتی کارکنان و پژوهش‌گران عنوان شده است و فلسفه و هدف اصلی دانشگاه نیز تامین و تربیت نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش عموماً و معلمین خصوصاً بیان شده است به لحاظ کیفی و به‌ویژه کمی نه تنها به این هدف نرسیده‌ایم بلکه به شدت از اهداف مطروحه فاصله گرفته شده است. برای مثال علی‌رغم نیاز شدید آموزش و پرورش (با توجه به افزایش تعداد دانش-آموزان در سال‌های پیش‌رو و نیز افزایش تعداد معلمین بازنشسته) میزان پذیرش و جذب دانشجو معلمان در یک روند نزولی از ۲۱۰۰۰ در سال ۹۱ به حدود ۵۰۰۰ در سال ۹۶ رسیده است.

**ب) در بند ۳ ماده ۲ (اهداف):** به نظر می‌رسد پس از عبارت «افزایش سهم تولیدات علمی در محتوای آموزشی و تربیتی موردنیاز آموزش و پرورش مبتنی بر مبانی و معارف اسلامی» عبارت «**با تکیه بر فرهنگ اهل بیت علیهم السلام**» اضافه گردد چرا که اولاً؛ با توجه به جایگاه بی‌بدیل اهل بیت در اسلام و فرهنگ اسلامی خود می‌تواند تاکید موکدی باشد بر توجه به معارف اهل بیت (ع) در ذهن سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان این دانشگاه و در طول دوران فعالیت، ضمن این‌که در هیچ کجای اساسنامه و به هیچ نحوی به این مطلب اشاره نشده است.

## ماده ۳ وظایف و اختیارات دانشگاه؛

در این ماده ۱۱ وظیفه و اختیار در قالب ۱۰ بند و یک تبصره برای دانشگاه (در ابعاد آموزشی، تربیتی، پژوهشی و کسب تجارب شغلی و...) احصا شده است که در بعد نظری و تئوریک تقریباً جامع به نظر می‌رسد ولی در مقام عمل و اجرا با چالش‌های زیادی روبه‌رو می‌باشد و نقدهای زیادی بر آن وارد است که اثبات علمی و مستند هر کدام از آن‌ها به پژوهش‌ها و تحقیقات میدانی و تخصصی نیازمند است.

برای مثال؛ در تعریف و راه‌اندازی دوره‌های تحصیلات تکمیلی که بنابر تبصره یک بند یک باید توسط دانشگاه راه‌اندازی شود نیز باید گفت متأسفانه علی‌رغم نیاز شدید وزارت آموزش و پرورش از یک‌سو و تمایل شدید بسیاری از فرهنگیان از سوی دیگر اقدام قابل توجهی در جهت راه‌اندازی این دوره‌ها صورت نگرفته است به‌طوری‌که در حال حاضر تعداد دانشجویان دانشگاه در حوزه تحصیلات تکمیلی به ۱٪ کل دانشجویان دانشگاه هم نمی‌رسد و از سوی دیگر فرهنگیان متقاضی ناچراند جهت ادامه تحصیل با پرداخت شهریه‌ها و هزینه‌های گزاف در دوره‌های کاملاً بی‌کیفیت و فاقد حال و هوای تربیتی دیگر دانشگاه‌ها شرکت نموده و جالب‌تر آن‌که همین وزارت آموزش و پرورش مدارک فارغ‌التحصیلی آن‌ها را قبول و حقوق و مزایای لازم را برقرار می‌کند؟! البته ممکن است برخی کمبود اعتبارات و امکانات را در این زمینه بهانه قرار دهند که به نظر می‌رسد جهت حل آن کمی تدبیر و پیگیری لازم است، مثلاً صدور مجوز فعالیت پردیس بین‌الملل خودگردان و یا برای تامین اساتید استفاده

- از ظرفیت اساتید مامور شده و مدعو دیگر دانشگاه‌ها، زیرا هستند دانشگاه‌هایی که به دلیل کاهش استقبال و پذیرش دانشجو در دانشگاه‌های دولتی دارای استاد مازاد می‌باشند.
- هم‌چنین در بند ۲ همین ماده به تربیت مدیران آموزشی و تربیتی توانمند و ... به‌عنوان یکی دیگر از وظایف و اختیارات دانشگاه اشاره شده است که علی‌رغم اهمیت بسیار زیاد جایگاه مدیر و مدیریت آموزشی و نقش آن در تعلیم و تربیت این بند نیز دارای ابهام بوده و یا به آن بی‌توجهی شده است زیرا؛
- اگر منظور ایجاد رشته مدیریت آموزشی است که تاکنون و با توجه به گذشت سال‌ها از فعالیت دانشگاه اقدامی صورت نگرفته است.
  - اگر منظور رشد و ارتقاء استعدادها و توانمندی‌های مدیریتی دانشجویان فعلی می‌باشد که این کار صرفاً با گذراندن احتمالی ۲ واحد درس مدیریت آموزشی میسر نمی‌شود.
  - البته پیشنهاد مناسب در این زمینه آن است که اولاً؛ مقرر شود تمامی مدیران سطوح مختلف از آموزشگاه و صف گرفته تا سطوح بالاتر حتی الامکان از بین کسانی انتخاب شوند که دوره‌های ضمن خدمت تعریف شده را در دانشگاه فرهنگیان بگذرانند و یا کسانی که به مسئولیت منصوب می‌شوند ملزم به طی کردن این دوره‌های تعریف شده شوند تا حداقل با آشنایی مدیریتی علمی پیدا نمایند. ثانیاً؛ دانشجویان فعلی متقاضی و مستعد در طول دوره چهار ساله تحصیل خود در قالب طرح‌های فوق‌برنامه یکی از دوره‌های مورد علاقه خود را که آشنایی با مدیریت آموزشی است طی نمایند، بدون شک و براساس تجربه، استفاده از مدیران توانمند و خلاق تربیت‌شده تا حدود زیادی به کاهش مسائل و مشکلات مدارس با همین امکانات محدود کمک می‌نماید.
  - در بند ۴ همین ماده نیز بر ارتقای توانمندی‌های دانشجومعلمین به منظور ایجاد مهارت تدریس چندرشته‌ای و چندپایه تاکید شده است، متأسفانه باید گفت علی‌رغم این که حدود ۷۰٪ دانشجویان فعلی دانشگاه مشغول به تحصیل در رشته ابتدائی هستند و بر اساس ضرورت و نیاز تعداد زیادی از آن‌ها ناچارند در محیط‌های روستایی به تدریس کلاس‌های چندپایه و حتی تدریس در شش پایه!!! بپردازند در طول تحصیل دانشگاهی خود حداکثر یک درس ۲ واحدی در این زمینه را می‌گذرانند و حتی در دوران کارورزی هم چون تماماً (و بر اساس سیاست غلط موجود) در شهرهای بزرگ انجام می‌شود هیچ تجربه‌ای در این زمینه کسب نمی‌نمایند.
  - در بند ۹ ماده ۳ نیز، انتشار مجله، کتاب علمی، جزوه آموزشی، تولید نرم‌افزار و برنامه‌های رایانه‌ای مناسب با اهداف دانشگاه از دیگر وظایف و اختیارات دانشگاه بر شمرده شده است که بررسی و تامل در فضای حوزه پژوهشی دانشگاه حاکی از آن است که فعالیت و تحرکی در خور در این قسمت صورت نگرفته است، مثلاً در بازدید از پایگاه اطلاع‌رسانی دانشگاه مشاهده می‌شود که تنها مجله علمی \_پژوهشی دانشگاه، از دو سال قبل بارگزاری نشده است و جای تعجب است که دانشگاهی که در این وضعیت پژوهشی به سر می‌برد یکی از بزرگترین بهانه‌ها و مشکلات در ارتقا و تبدیل وضعیت اعضای هیات علمی خود را نداشتن سوابق پژوهشی مناسب می‌داند!!! و یا در قسمت تولید نرم‌افزار آموزشی رایانه‌ای و ... نیز هیچ اقدام و محصولی مشاهده نمی‌شود در حالی که تحقق این امر علاوه بر ایجاد نشاط و تحرک علمی در سطح دانشگاه می‌تواند به‌عنوان یک منبع درآمد منطقی و متناسب با اساسنامه باشد و البته در این خصوص نظر و

پیشنهادهای فراوانی به ذهن می‌رسد که از ظرفیت این مقال خارج است و جا دارد برای هر کدام از این‌ها جلسات و همایش‌های اختصاصی برگزار گردد.

### ساختار و محل فعالیت دانشگاه:

در اساسنامه دانشگاه و در یک نگاه کلی به نظر می‌رسد با دیدی کلان و راهبردی ارکان خوب و وزینی برای دانشگاه در نظر گرفته شده است و به‌ویژه در چیدمان و ترکیب اعضای ارکان یعنی هیات امناء، شورای دانشگاه و ... تدبیر خوبی شده است و حتی در حال حاضر چارت سازمانی دانشگاه در ستاد مرکزی نیز در مجموع به‌خوبی ترسیم شده است ولی با تمام این تفاسی متأسفانه در حوزه اجرا شاهد نقص‌هایی آسیب‌زا به‌ویژه از بابت تثبیت مدیریت هستیم، برای مثال، از بدو تاسیس دانشگاه که حدود ۶ سال می‌گذرد متأسفانه و متأسفانه این دانشگاه مهم و استراتژیک با مسئولیتی از نوع سرپرستی اداره می‌شود و ضمن این‌که در نوع خود یک رکورد اشتغال یک مدیر ملی به‌صورت سرپرست در سطح کشور می‌باشد!!! آسیب‌های فراوانی از این امر در زیر مجموعه استان‌ها و مراکز شهرستان‌ها نشأت گرفته است که مهم‌ترین آن اشتغال تمام مدیران استانی و شهرستانی دانشگاه در این مدت به‌صورت سرپرستی می‌باشد!!! و یا در خصوص چارت سازمانی استان‌ها و شهرستان‌ها متأسفانه آنچه صورت گرفته است یک امر کاملاً غیرعلمی و خارج از اصول مدیریت منابع انسانی می‌باشد، ازجمله این اقدامات غیرمدرانه می‌توان به ایجاد لایه‌های غیرضروری و بی‌خاصیت و بوروکراسی‌افزای مدیریت استانی با هزینه‌های کلان مادی و انسانی در سطح استان‌ها از یک سو و حذف بسیاری از پستهای ضروری پردی‌سها و به‌ویژه مراکز شهرستان‌ها (از جمله معاونین مراکز) از سوی دیگر بود، به‌طوری‌که تا مدت‌ها مراکز شهرستان‌ها با صدها دانشجوی شبانه‌روزی و فعالیت ۷ روز در هفته حتی یک پست معاونت نیز نداشت و نکته جالب‌تر آن‌که مثلاً در یک دبیرستان و یا دبستان با همین تعداد دانش‌آموز حداقل ۴ معاون در حال خدمت هستند. برای آن‌که آسیب و ضربات ناشی از این سوء تدبیر بهتر ملموس شود باید گفت مسئول یک مرکز در شهرستان ضمن این‌که به‌صورت سرپرست در تمام این سال‌ها مشغول بکار بوده و هست با همین وضعیت معاون سرپرست!!! پردیس پسرانه استان و او نیز به‌لحاظ سلسله‌مراتبی زیر نظر سرپرست!!! مدیریت استانی بود که هم در همان مجموعه بود و بعضاً خودش بود و حتی بعضی اوقات خودش به خودش بخشنده می‌کرد و این تنها گوشه‌ای از مصیبتی است که در حوزه مدیریتی از صدر تا ذیل بر این مهم‌ترین دانشگاه کشور رفته است و دردناک‌تر آن‌که کم نبودند از مدیران ستادی و استانی و شهرستانی که از دیگر دانشگاه‌ها مأمور شده و حتی یک روز در زی معلمی نبوده و درک مناسبی از این حرفه مهم نداشتند و انتصاب و اشتغال این محترمان و محترمت چه هزینه‌های مادی و تربیتی را که بر دانشگاه وارد نکرد!!!؟ والگرض یکی از مهم‌ترین قسمت‌هایی که لازم است به آن اهتمام ورزیده شود تدوین و تصویب آئین‌نامه انتصاب مدیران مراکز و پردیس‌ها است که البته مهمترین بند آن تاکید بر انتخاب مدیران از بین افرادی است که ضمن آن‌که مدارک و سوابق علمی تربیتی مناسب داشته باشند، سابقه اشتغال به شغل شریف معلمی و اشتغال در مدارس را داشته باشند.

### ماده ۷ (هیات امناء):

ترکیب پیش‌بینی شده برای هیات امناء به لحاظ جایگاه حقوقی افراد ترکیب وزین و موجهی به نظر می‌رسد و البته پیشنهادات اصلاحی زیر در این خصوص قابل بررسی و تأمل است؛

الف) بلافاصله پس از تدوین و تصویب اساسنامه در دی‌ماه ۱۳۹۰ اینجانب در نقدی اجمالی بر اساسنامه که آن را برای وزیر محترم آموزش و پرورش، سرپرست وقت دانشگاه و برخی اعضای محترم شورای عالی انقلاب فرهنگی و هیات امناء ارسال

کردم یادآوری نمودم که هرچند وجود شخص ریاست محترم جمهور در راس هیات امناء دانشگاه نشان از اهمیت و شان دانشگاه می‌باشد ولی تجربه نشان داده است که با توجه به مشغله بیش از حد ریاست محترم جمهور از یکسو و لزوم تشکیل جلسات هیات امناء حداقل سالی دوبار با شرح وظایف عدیده (طبق اساسنامه) به نظر می‌رسد در روند تشکیل جلسات هیات امناء با حضور ریاست محترم جمهور خللی وارد شود و از این بابت امورات مهم دانشگاه معطل بماند و لذا پیشنهاد می‌گردد با اصلاح اساسنامه، وزیر محترم آموزش و پرورش به‌عنوان قائم مقام رئیس هیات امناء منصوب گردد که خوشبختانه این امر در جلسه ۷۴۲ مورخه ۱۳۹۲/۹/۱۸ شورای عالی انقلاب فرهنگی و با افزودن تبصره ۲ به ماده ۷ اساسنامه، به این شرح به تصویب رسید: ((تبصره ۲: وزیر آموزش و پرورش به‌عنوان نایب رئیس، ریاست هیات امناء را در غیاب رئیس جمهور بر عهده خواهد داشت))

ب) با توجه به این‌که به‌طور طبیعی و همیشه حدود نیمی از دانشجویان و مراکز و پردیس‌های دانشگاه مربوط به دانشجویان دختر می‌باشد شایسته است حداقل در بین اعضای حقیقی هیات امناء دو نفر نیز از بانوان حائز شرایط منصوب شوند.

ج) با توجه به نقش بسیار مهم مجلس شورای اسلامی از ابعاد تقنینی و بودجه‌ای و .... و نیاز دانشگاه در این حوزه‌ها، به نظر می‌رسد عضویت رئیس کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس و یا نماینده منتخب کمیسیون در جمع اعضای حقوقی هیات امناء مفید فایده باشد.

#### ماده ۱۱، وظایف و اختیارات رئیس دانشگاه:

در این ماده وظایف و اختیارات رئیس دانشگاه در ۱۶ بند احصاء شده و تقریباً طیف کاملی از آن‌چه باید باشد تصویب شده است ولی باز هم به جهت تکمیل و کارآئی بیش‌تر موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:

۱- پیشنهاد می‌شود به جهت ارتقاء و تقویت جایگاه ریاست دانشگاه، رئیس دانشگاه اولاً؛ عضو حقوقی شورای عالی آموزش و پرورش و ثانیاً عضو شورای معاونین وزیر و در جایگاه یکی از معاونین وزیر باشد، هرچند در بند ۵ ماده ۱۱ بر ارتباط نزدیک با آموزش و پرورش در جهت احصای نیازهای آموزشی و انسانی به‌عنوان یکی دیگر از وظایف و اختیارات رئیس دانشگاه تاکید شده است ولی قطعاً لازم است بستر این کار به‌صورتی صریح‌تر و قانونی‌تر مطرح گردد. تا به تبع این امر هم رئیس دانشگاه در فضای واقعی‌تر و ملموس‌تر و با درک درست‌تر از مسائل آموزش و پرورش قرار گیرد و هم شوراها و مجامع مذکور از نظرات و تحقیقات و پژوهش‌های تخصصی حوزه تعلیم و تربیت بهره بیش‌تری ببرند و همان‌طور که گفته شد به هر حال این دانشگاه با جمعیت بسیار دانشجویی یکی از دانشگاه‌های بزرگ و معتبر و در عین حال تخصصی کشور خواهد بود و باید برای ریاست چنین دانشگاهی جایگاه و شان اداری و حقوقی خاصی در نظر گرفت تا مثلاً در مراودات با دیگر مراجع و محافل رسمی داخلی و خارجی و حضور در مناطق و استان‌های مختلف شان و جایگاه اداری وزین‌تری برای ریاست دانشگاه ایجاد گردد، هم‌چنین در این خصوص پیشنهاد آخر این‌که روسای واحدهای دانشگاه در استان‌ها و شهرستان‌ها نیز به همان دلایل توجیهی فوق، عضو حقوقی موثر شورای آموزش و پرورش همان استان یا شهرستان (حسب مورد) باشند.

۲- در بند ۱۶ این ماده، نظارت بر امور انضباطی دانشگاه در سطح اساتید، کارمندان و دانشجویان در چارچوب ضوابط و مقررات از وظایف و اختیارات رئیس دانشگاه برشمرده شده است، این امر به‌ویژه در قسمت امور انضباطی دانشجویان دانشگاه که وضعیت خاصی دارند نیاز به صراحت بیش‌تری دارد چراکه دانشجویان این دانشگاه از یکسو دانشجو و از سوی دیگر به



دلیل تعهد خدمت و صدور حکم کارگزینی وزارت آموزش و پرورش کارمند حقوق‌بگیر محسوب می‌شوند، برای مثال اگر زمانی و از سر ناچار مقرر شد دانشجویی به مدت یک ترم به استناد آئین‌نامه انضباطی مصوب وزارت علوم اخراج گردد تکلیف وی به لحاظ حقوقی و کارمندی چه می‌شود، از سوی دیگر بر اساس قوانین رسیدگی به تخلفات اداری کارکنان دولت غیبت بیش از ۲ ماه حکم اخراج را دارد، متأسفانه تاکنون هیچ اقدامی حتی در جهت تشکیل کمیته انضباطی بومی‌شده دانشگاه صورت نگرفته و این امر تاثیر زیادی در ترویج تخلفات و بی‌انضباطی‌های دانشجویی داشته است.

#### ماده ۱۵ شورای دانشگاه:

در خصوص شورای دانشگاه به نظر می‌رسد اولاً؛ بنا بر آن چه در ابتدای این ماده در بحث تعریف و جایگاه شورای دانشگاه آمده، اگر شورای دانشگاه دومین رکن سیاست‌گذاری پس از هیات امناء است بایستی جایگاه آن در اساسنامه به لحاظ مرتبت پس از مواد مربوط به هیات امناء (یعنی ماده ۹) باشد، و ثانیاً در ترکیب شورای دانشگاه (بند ۵) ابهام دارد و به نظر می‌رسد آن‌طور که در این بند آمده و برداشت می‌شود امکان و ضرورت حضور روسای دانشکده‌ها، آموزشکده‌ها، پژوهشکده‌ها و... در شورای دانشگاه وجود نداشته باشد می‌توان آن را بدین صورت اصلاح کرد که سه نفر از روسای واحدهای سطح کشور به انتخاب دیگر روسا.

#### ماده ۱۶:

در خصوص بند ۴ پیشنهاد می‌شود بدین صورت اصلاح گردد که: بررسی و تأیید برنامه‌های پذیرش دانشجو به این روش که نیازهای نیروی انسانی از طریق ادارات و ادارات کل و در نهایت وزارت بررسی و احصا شود و این نیازها جهت برنامه‌ریزی بهتر و تدوین چشم‌انداز جذب دانشجو به دانشگاه اعلام شده تا نسبت به برنامه‌ریزی مناسب، کلان و کشوری اقدام نمایند- انجام این کار در سطح استانی (مطابق آن چه در اساسنامه آمده) قطعاً مشکلات و معضلات و ناهماهنگی‌هایی را در سطح کشوری ایجاد خواهد کرد.

#### ماده ۱۸:

**بند ۱: اولاً** پیشنهاد می‌شود هر شاخه یا واحدی از دانشگاه در هر مرکز استان یا شهرستانی ایجاد شد **حتماً لفظ دانشگاه** بر آن اطلاق گردد که این امر آثار فواید مختلف فرهنگی و اجتماعی و اداری را برای اساتید و دانشجویان و مسئولان و فارغ‌التحصیلان و... مرتبط با دانشگاه را خواهد داشت و در نگاه افراد غیرمرتبط نیز نگاه ویژه‌ای نسبت به این دانشگاه ایجاد خواهد کرد، مثلاً **دانشگاه فرهنگیان، دانشکده یا واحد سبزوار، ثانیاً** در خصوص نحوه انتصاب روسای واحدهای دانشگاهی در سطح کشور (بند ۲) این کار حتماً با ابلاغ وزیر محترم آموزش و پرورش بعد از معرفی توسط رئیس دانشگاه صورت بگیرد، چرا که روند فعلی اساسنامه پیشنهادی، هم منجر به طولانی‌شدن و بوروکراسیزه‌تر شدن کار یک انتصاب می‌شود و هم در آن ترتیب سطوح اداری رعایت نشده است مثلاً قید شده است: پیشنهاد رئیس، تأیید وزیر و تصویب هیات امناء (که در راس آن رئیس جمهور است) بعد با یک فرود آزاد ابلاغ توسط رئیس دانشگاه صادر شود این روند، روند مناسب و منطقی و حائز شانی نیست ضمن این‌که چنان‌چه رئیس یک واحد در سطح کشور دانشگاه ابلاغ خود را از وزیر بگیرد جایگاه اداری وی نیز در منطقه خدمتی مناسب‌تر خواهد بود.

- **نکته‌ی مهم** دیگر که در بحث تشکیل واحدهای مختلف این دانشگاه در نقاط مختلف کشور باید مدنظر قرار گیرد این‌که تشکیل واحدها نباید الزاماً محدود به مراکز استان باشد و این امر می‌تواند با تأکید و مجوز هیات امناء شامل شهرهای بزرگ هم باشد که البته شرایطی از قبیل جمعیت و محوریت در منطقه و پتانسیل هیات علمی و... برای این امر لحاظ شود این امر



اولا باعث می‌شود که شهرهایی که جمعیت‌شان از خیلی از مراکز استان بیشتر است و معلم بیشتر و به تبع متقاضی بیشتر تری دارند و در حوزه و منطقه خودمحور چند شهرستان و اداره آموزش و پرورش هستند برخوردار شوند تا هم ادارات آموزش و پرورش در آن مناطق از یک پشتوانه علمی و آکادمیک برخوردار باشند و هم مراکز و واحدهای دانشگاه با خط مقدم تعلیم و تربیت یعنی مدارس شهر و روستا به‌ویژه برای مقطع ابتدایی ارتباط بهتر و ملموس‌تری داشته باشند چرا که در غیر این صورت حتی برای بحث بسیار مهم کارورزی در فضای واقعی دچار مشکل می‌شوند و **ثانیا**، از متمرکز شدن صرفا در مرکز استان به دلیل آثار سوء و هزینه‌های غیرقابل جبرانی که دارد جلوگیری می‌کند و **ثالثا**، تجربه ما فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم نشان می‌دهد که تحصیل در مراکزی از این جنس یعنی با دانشجوی کمتر (زیر ۱۰۰ نفر) واقعا آثار بسیار مثبتی به لحاظ فرهنگی، روابط عاطفی و کنترل مدیریتی و در نهایت تربیت دانشجو معلم سالم‌تر دارد و **رابعا** و از همه مهم‌تر نفس تحصیل یک دانشجو در منطقه آینده خدمتی خود می‌تواند فواید و آثار مثبت فراوانی داشته باشد، چرا که یک دانشجو وقتی از یک روستا یا شهر کوچک برای مثلا تحصیل در یک مرکز استان عزیمت نماید، پس از ۴ سال تحصیل بازگشت به منطقه محروم و ادامه خدمت برایش سخت و مدام به فکر انتقال و در نتیجه کم‌انگیزه خواهد بود.

#### ماده ۲۸؛

این ماده و تدبیر و تدوین و تصویب آن یک امر لازم جهت تامین و تربیت معلمانی است برای رشته‌هایی که امکان ایجاد و توسعه آن از طریق دانشگاه وجود ندارد، برای مثال اگر میزان نیاز وزارت آموزش و پرورش به مربی و یا معلم رشته‌ای خاص و نادر در سطح کشور در حد ایجاد رشته یا دوره و ... نمی‌باشد، مثلا ۵ نفر در سال می‌باشد، لذا به استناد این ماده دانشگاه و وزارت می‌توانند با ضوابط و شرایط مشخص از بین فارغ‌التحصیلان دیگر دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه و پس از طی دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله نسبت به جذب این افراد اقدام نمایند، اما متأسفانه سوء برداشت و یا سوء استفاده از این ماده باعث شده است انحراف و اشتباه بزرگی در امر مهم تربیت معلم در کشور صورت گیرد، که در این خصوص موارد ذیل قابل توجه است:

- ۱- از روح ماده ۲۸ و نیز صراحت بند ۱ مواد ۲ و ۳ اساسنامه و ... چنین استنباط و تاکید می‌شود که جذب و تربیت و ارتقاء معلمان، مربیان، مدیران و کارکنان مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش بایستی حتی‌الامکان از طریق این دانشگاه صورت گیرد و صرفا در موارد ناگزیر و معدود و رشته‌های خاص از مجوز این ماده استفاده شود و در حقیقت این ماده یک امر فرعی و به‌عنوان یک ملاحظه در اساسنامه درج گردیده است و ملاک و فلسفه وجودی و ابتدای دانشگاه براساس همان مواد ۱ و ۲ و ۳ اساسنامه و ۱۵ بند زیرمجموعه آن مواد به‌عنوان ارکان اساسنامه واقع شده است که متأسفانه و از بدو تاسیس چنان عمل شده است که گویی اصل اساسنامه ماده ۲۸ است و ۳۰ ماده دیگر فرع بر آن.
- ۲- ارزیابی و بررسی آمار دانشجوی پذیرش شده از طریق آزمون سراسری و نیز ماده ۲۸ کاملا موید این مطلب می‌باشد و اتفاقا بیش‌ترین میزان پذیرش در ماده ۲۸ مربوط به رشته‌ای است که مهم‌ترین رشته بوده و دانشگاه و اساتید و امکانات آن بیش‌ترین پتانسیل و آمادگی تخصص و ظرفیت پذیرش و تربیت برای آن را دارد و بهترین و ناب‌ترین تجربیات برای تربیت معلم این رشته یعنی آموزش ابتدائی در این دانشگاه وجود دارد.

۳- متأسفانه حتی ماده ۲۸ نیز در مورد افراد جذب شده از این طریق و در بحث مهارت آموزی یک ساله اجرا نمی شود و بررسی های مستند میدانی نشانگر آن است که جدیت، برنامه و اراده ای در خور جهت برگزاری کیفی و کمی این دوره ها وجود ندارد.

### چند پیشنهاد تکمیلی مرتبط و کیفیت افزا:

۱- با توجه به اهمیت بحث به روزرسانی و تجدید قوای علمی و تنوع و نوگرایی چنانچه تمهیداتی اتخاذ شود که هر فارغ التحصیل این دانشگاه مثلاً هر ده سال پس از فراغت از تحصیل برای یک دوره نیمسال با فراغت از تدریس و محیط مدرسه برای یک فرصت مطالعاتی- پژوهشی- آموزشی و بازآموزی به فضای این دانشگاه برگردد این امر آثار مثبت روحی و روانی و فکری فراوان برای این معلم و دانشجو معلمان خواهد داشت.

۲- با گذشت حدود پنج سال از اجرایی شدن اساسنامه و نیز پذیرش دانشجویان متعهد خدمت، به نظر می رسد یکی از اقداماتی که بایستی صورت پذیرد بحث مدیریت یکپارچه دانشجو از لحظه پذیرش تا زمان فارغ التحصیلی و معرفی به ادارات محل خدمت است. یعنی پس از کسب نمره عملی، تمام مراحل اعم از مصاحبه های مختلف، جذب، ثبت نام و تحصیل و فارغ التحصیلی و حتی صدور حکم تعهد و پرداخت حقوق از طریق دانشگاه صورت پذیرد که این امر فواید و نتایج بسیار خوبی (از بابت مدیریت یکپارچه و متمرکز) می تواند داشته باشد که در جای خود قابل طرح است و دانشجو پس از فراغت از تحصیل با پرونده تکمیل شده آموزشی، مالی، فرهنگی و پس از تسویه حساب بر اساس امتیاز کسب کرده در دانشگاه به آموزش و پرورش محل مورد نیاز معرفی می گردد.

و ضمناً پیشنهاد می گردد در زیرمجموعه هیات امناء ضمن تشکیل کمیسیون های مشورتی مختلف کمیسیونی با عنوان ((کمیته نظارت و راهبردی)) متشکل از اساتید و مسئولین مجرب دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش تشکیل و به این امر مهم بپردازد.

### نتیجه گیری

مطالعه، بررسی و تأمل و تدبیر در اسناد موجود و به ویژه اساسنامه دانشگاه و تطبیق آن با سند تحول، نشانگر آن است که ضمن وجود نقاط قوت و تدابیر راهبردی، به ویژه در اصل تاسیس و راه اندازی دانشگاه فرهنگیان لازم است پس از گذشت چندین سال از فعالیت دانشگاه در قالب پژوهش های تخصصی و میدانی و در ابعاد مختلف کارکردی این موسسه مهم و استراتژیک به شناسایی نقاط ضعف و آسیب ها و انحرافات احتمالی از هدف اصلی پرداخته شود تا نتایج حاصل از این امر چراغی باشد روشنی بخش فرا راه آینده کاری دانشگاه. این مقاله بدون شک نتوانسته است به طور کامل به بایسته ها و شایسته ها بپردازد ولی از این بابت که در یک فضای علمی و تجربه شده و تحلیلی در این زمینه چراغی را روشن نموده، انشالله توجه تصمیم گیران و تصمیم سازان را جلب نموده باشد و البته اذعان می کنیم شاید برای اثبات هر کدام از محورهای نقد شده یا پیشنهادی نیاز به چندین پژوهش مستندتر و میدانی خواهد بود.

مجدداً تأکید می شود که دانشگاه شریف فرهنگیان با همین وضعیت و علی رغم مطالب نقدگونه فوق و نقص ها و نقدهایی که بر شمرديم به نسبت روش های مرسوم و ما قبل به ویژه روش های جذب معلم پس از تعطیلی مراکز تربیت معلم قبلی، به عنوان یک نقطه عطف در نظام تعلیم و تربیت کشور محسوب می شود، این امر در باز دیدهای میدانی از محل خدمت فارغ التحصیلان

دانشگاه و مواجهه و مصاحبه و نظرخواهی از مدیران مدارس و مسئولان ادارات کاملاً هویداست، سو بیان نکات فوق نباید مانع از اصل ضرورت وجودی و جایگاه مهم آن شود و یا به منزله تضعیف آن تلقی شود. هم‌چنین با عنایت به اهمیت بسیار والای تعلیم و تربیت و به‌ویژه نظام تربیت معلم و نقش آن در فلاح و نجات جامعه و خانواده و در راستای تثبیت و تقنین نظام جامع تربیت معلم به نظر می‌رسد لازم است این اساسنامه و اسناد قبلی قانونی گذشته در مورد تربیت معلم و مراکز و دانشسراها و... به‌صورت یک **قانون جامع تربیت معلم** در مجلس شورای اسلامی تصویب شود تا پشتوانه اجرایی محکم‌تری پیدا نماید، چرا که به نظر می‌رسد با وضعیت موجود و عدم‌اهتمام نهاده و سازمان‌های ذی‌ربط هر روز شاهد مسائل و مشکلات جدیدتر باشیم.

### منابع

- قرآن کریم
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.
- باقری، خسرو، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ۱۳۹۳، جلد ۱، انتشارات مدرسه.
- پایگاه رسمی اطلاع رسانی دانشگاه فرهنگیان
- پایگاه اطلاع رسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- پایگاه رسمی اطلاع رسانی مقام معظم رهبری
- پایگاه رسمی اطلاع رسانی مجلس شورای اسلامی.
- پایگاه رسمی اطلاع رسانی مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- پایگاه رسمی اطلاع رسانی وزارت آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
- سند چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، ۱۳۸۶، انتشارات طه‌ورا.
- مجلسی، محمد باقر، بحار الانوار، ج ۱

## **Take a look at the statute of the Farhangian University with a critical and corrective approach**

**Ali Delghani**

Faculty Member of Farhangian University

### **Abstract**

Now about a century since the establishment of the Teacher Training System in our country, this system has undergone a lot of ups and downs, and has undergone various changes from designation to structure, organizational status, texts and curriculum, and field titles. And ... has seen itself as an overarching strategy for the achievement of the will of the society, which, of course, has had many benefits and benefits, either in the course of time, either from an unhealthy state or in disregard of the correct analysis and evaluation Weber is currently based on the Statute of the Supreme Council of the Cultural Revolution, the main educator of Farhangian University Teacher training is in the country, more than five years since the start of the university, and the students of the graduate teachers as well as the history of the past 100 years, it is important to be distinguished from the virtues and abundance of this organization with a critical approach and The pathologist's attention to the performance of this university in various aspects is discussed and since the foundation of the university is based on its constitution as the constitution of the university, this article reviews the critique of the statute according to the experiences of its implementation in the ages of the ages and contemplates And critical attention has been given to making corrective suggestions If given the practical and strategic in terms of quality and be useful.