



مجموعه مقالات

پنجمین همایش ملی تربیت معلم

ISC

با همکاری: تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران



محورهای همایش:

- ۱- مبانی تربیت معلم، اسناد بالا دستی و نظریه های علمی
- ۲- وضعیت موجود تربیت معلم و آسیب شناسی آن و نگاه به آینده
- ۳- تجارب بین المللی تربیت معلم و روندهای جهانی
- ۴- آموزش و بهسازی معلمان
- ۵- مدرسه و تربیت معلم
- ۶- تجارب زیسته معلمان

زمان برگزاری: ۱۳۹۹/۰۹/۱۹

لینک سخنرانان: elearning.cfu.ac.ir

لینک میهمان: live.shooka.ir:8098/cfu/

سایت همایش: <http://hmt5.cfu.ac.ir>



اهداف پنجمین همایش ملی تربیت معلم

تبیین مهمترین مسائل میدانی نظام کنونی تربیت معلم در ایران
تبیین مهمترین مسائل نظری نظام کنونی تربیت معلم ایران با توجه به سند تحول بنیادین
آموزش و پرورش

محورهای اصلی و فرعی پنجمین همایش ملی تربیت معلم

۱- مبانی تربیت معلم، اسناد بالا دستی و نظریه های علمی

◊ مبانی فلسفی، جامعه شناختی، روانشناختی، تاریخی، زیبایی شناسی و هنری، و دینی تربیت معلم

◊ نظریه های علمی تربیت معلم

◊ سند چشم انداز نظام جمهوری اسلامی ایران

◊ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

◊ سند برنامه درسی ملی

◊ سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان

◊ سند آمایش آموزش عالی

۲- وضعیت موجود تربیت معلم و آسیب شناسی آن و نگاه به آینده

◊ آسیب شناسی اسناد برنامه های درسی تربیت معلم در ایران

◊ آسیب شناسی برنامه های آموزشی در حال اجرا در دانشگاه فرهنگیان

◊ آسیب شناسی رویکردهای آماده سازی معلمان در نظام تربیت معلم و نظام دانشگاهی

◊ آسیب شناسی کیفیت روابط انسانی در مدرسه و تاثیر آن بر رویکرد های تربیت معلم

◊ آینده پژوهی در آموزش و نظام تربیت معلمان

◊ نظام تربیت معلم و جامعه

◊ کارورزی در تربیت معلم، آسیب شناسی، تحلیل وضعیت موجود و آینده پژوهی

◊ ارزیابی کیفیت نظام تربیت معلم در ایران

◊ اشکال جذب در تربیت معلم

◊ ساختار و مدیریت دانشگاه فرهنگیان

◊ تربیت معلم در رشته های تخصصی و برای دوره های تحصیلی مختلف

۳- تجارب بین المللی تربیت معلم و روندهای جهانی

- ◊ تربیت معلم در کشورهای آسیایی پیشرو
- ◊ تربیت معلم در کشورهای اروپایی، آمریکایی و افریقایی
- ◊ مشاهیر جهانی تربیت معلم
- ◊ تربیت معلم و نهادهای بین المللی

۴- آموزش و بهسازی معلمان

- ◊ حمایت و هدایت حرفه ای معلمان
- ◊ کارورزی (کار ورزی معلمان ابتدایی (چند پایه، با نیازهای ویژه، عشایر و ...)
- ◊ کارورزی و آموزش های ضمن خدمت معلمان برای موضوعات مختلف درسی (ریاضی، علوم، ادبیات و ...)
- ◊ آموزش و یادگیری الکترونیکی، معلم و رسانه، سواد و فناوری و شبکه های اجتماعی و فناوری های جدید در تربیت معلم
- ◊ موانع و چالش های موجود در آموزش و بهسازی معلمان
- ◊ نقش شرکاء و مخاطبان در آموزش و بهسازی معلمان
- ◊ آسیب شناسی دوره های ضمن خدمت معلمان
- ◊ استانداردهای آموزش معلمان

۵- مدرسه و تربیت معلم

- ◊ معلم مطلوب در نگاه دانش آموزان
- ◊ چالش های فرهنگیزبانی در مدارس و تربیت معلم
- ◊ تعامل مدرسه و معلم
- ◊ تعامل مدرسه و دانشجو معلمان
- ◊ برنامه درسی پنهان مدرسه در شکل گیری هویت معلمی دانشجو معلمان
- ◊ محیط های آموزشی و نقش آن بر تدریس معلمان

۶- تجارب زیسته معلمان

- ◊ تجارب زیسته معلمان از تدریس
- ◊ درس پژوهی/اقدام پژوهی/روایت پژوهی
- ◊ تجارب زیسته دانشجو معلمان (حضور در کلاس هاس دانشگاهی/کارورزی/مدرسه و ...)
- ◊ تجارب زیسته معلمان و دانشجو معلمان از دوران تحصیلات خود در دوره های آموزشی (از ابتدا تا دانشگاه)

رئیس همایش:

دکتر حسین خنیفر

دبیر کمیته علمی همایش:

دکتر محمد جواد پور

دبیر کمیته اجرایی همایش:

دکتر سید صادق نبوی

اعضاء کمیته علمی همایش:

دکتر ابوالفضل بختیاری، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر اسداله مردی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر اسماعیل اولی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر الهه حجازی رئیس دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

دکتر پوران خروشی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر تهمینه بازگیر، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر جواد پور کریمی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

دکتر حسن رحیمی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر حسین خنیفر رئیس دانشگاه فرهنگیان

دکتر حیدر قمری، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر خدایار ابیلی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

دکتر دوست محمد سمیعی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر رحمت اله خسروی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

دکتر رضا ساکی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر رضا کچوئیان، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر رضوان حکیم زاده معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش
 دکتر سهیلا فرتاش، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر سید رسول حسینی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر سید صادق نبوی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر سید محسن موسوی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر سید محمد رضا امام جمعه، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی
 دکتر شهین ایروانی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر طاهر روشندل اربطایی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر عباس رحیمی نژاد، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر علی باقر طاهری نیا معاون پژوهشی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر علیرضا عصاره، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی
 دکتر غلامعلی احمدی، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی
 دکتر فرهاد علی پور، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر کیوان صالحی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر مجتبی محمدی جلالی فراهانی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر محمد جواد پور عضو هیات علمی دانشگاه تهران
 دکتر محمد دادرسی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر محمد نقی فراهانی، عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی
 دکتر محمود تلخابی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر مرضیه دهقانی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر مرضیه عالی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر مریم بنی عامریان، مدرس دانشگاه
 دکتر معصومه بیات، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر منصوره حاج حسینی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
 دکتر منیره رضایی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
 دکتر هادی بهرامی احسان، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران



دکتر یداله آزادی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

اعضاء کمیته اجرایی همایش:

نیره کارگری دهکردی

لیلا علی محمدی

معصومه منقبتی

زهرارستمی

سحر حسین نژاد

دکتر سیدصاحب موسوی

محمد اسدی

گودرز بهرامی

مریم نوروزی

سخن رئیس همایش

"مراکز تربیت معلم که مهم‌ترینش فعلاً دانشگاه فرهنگیان است مرکز ثقل اصلی نظام آموزش و پرورش کشورند" (رهبر معظم انقلاب اسلامی، 19/2/1397)

فرایند و مسیر تربیت معلم و ایفای نقش بارآوری یکی از مهمترین و دشوارترین مسیرها و نقش‌ها در هر جامعه‌ای است. نقش بنیادین معلم در رشد فردی آحاد جامعه و تحقق توسعه همه جانبه اجتماعی و فرهنگی از زمان دیرین تا عصر پستین، 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 نظوروزی در این حوزه را پدیدار می‌نماید.

از جنبه عملی تربیت معلم در ایران از تاریخچه بالغ بر یکصد سال و پشتوانه نسبتاً قوی برخوردار است ولی از لحاظ نظری هنوز جای کار دارد و نیاز به ارتقای مداوم کیفیت و نظریه‌پردازی در این حوزه به شدت احساس می‌شود. یکی از مجراهای نظوروزی انجام فعالیت‌های پژوهشی و به خصوص برگزاری همایش‌های علمی در قلمرو تربیت معلم است که مقالات آن می‌تواند به توسعه دانش نظری و ارتقای کمیت و کیفیت کمک شایانی نماید.

در دهه‌های اخیر مراکز تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی آن چنان 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 به عنوان یک ضرورت در نظام آموزش عالی ایران مطرح شده است، به طوری



که در سال‌های اخیر شاهد انجام پژوهش‌هایی در این حوزه و برگزاری همایش‌های علمی ملی سالیانه با موضوع تربیت‌معلم از سوی دانشگاه فرهنگیان و برخی دانشگاه‌های معتبر داخلی بوده‌ایم. برگزاری همایش‌های ملی با موضوع تربیت‌معلم از سال ۱۳۹۴ در راستای تکوین گفتمان تربیت‌معلم 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 تربیت‌معلم از حیث کمی و کیفی با دهه‌های قبل قابل مقایسه نباشد. همچنان که در سومین و چهارمین همایش ملی تربیت‌معلم حجم مقالات دریافتی به شکل معناداری افزایش یافت. اینک که به یاری خداوند متعال پنجمین همایش ملی با مشارکت و همکاری دانشگاه تهران برگزار می‌گردد، علاوه بر افزایش حجم مقاله‌های ارسالی از سوی پژوهشگران، مقالات از نظر کیفی نیز رشد قابل توجهی داشته است. توزیع مقالات نشان می‌دهد که اعضای هیات علمی و دانشجومعلمین دانشگاه فرهنگیان، معلمان شاغل در آموزش و پرورش، اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، آزاد و پیام‌نور به موضوع تربیت‌معلم ورود پیدا کرده‌اند. امید داریم که برگزاری این همایش علمی اشتیاق و توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران را به حوزه تربیت‌معلم بیش از پیش افزایش دهد، تا انشالله در سال‌های آتی، شاهد رشد کیفی قابل ملاحظه‌ای در نظام تربیت‌معلم کشور عزیزمان باشیم.

در خاتمه لازم می‌دانم از همه دست‌اندرکاران برگزاری این همایش تقدیر و تشکر نمایم. بویژه از تلاش همکاران معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان، دبیر علمی همایش آقای دکتر محمد جوادی‌پور و دبیر اجرایی همایش آقای دکتر سیدصادق نبوی 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 انشالله این تلاش‌ها در خدمت تربیت‌معلم کشور مؤثر واقع شده و ثمره تلاش‌ها بر کیفیت تعلیم و تربیت نسل آینده میهن اسلامی ایران بیافزاید.

دکتر حسین خنیفر

رئیس دانشگاه فرهنگیان و رئیس همایش

سخن دیر کمیته علمی

تربیت معلم بی شک یکی از مهمترین حلقه های نظام آموزشی است. این بخش به رغم اهمیت آن تاکنون از ابعاد و جهات مختلف مورد توجه قرار نگرفته است. شولمن می گوید حرفه ی معلمی یک کار تخصصی و نیازمند دانش های خاصی است که معلمان را از غیر معلمان جدا می کند. وظیفه، ارزش و کارکرد معلم عامدانه و یا غیرعامدانه در جوامع مختلف پایین نگه داشته شده است (قادری و همکاران، ۱۳۹۷)

برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت مطابق سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران لازم و ضروری است که از ابعاد نظری و عملی به آن پرداخته شود. در حوزه تربیت معلم مطالعات و نظریه های متعددی وجود دارد که می تواند در ترسیم جایگاه نظری تربیت معلم، موثر باشد اما بی شک بکارگیری آن نظریه ها در بخش عملی و ساختار نظام آموزشی ایران، نیازمند الگوها و روش های مختلفی است که باید ظرفیت های مناسب اداری و مدیریتی را در آموزش و پرورش ایجاد نماید. ممکن است گفته شود که هر یک از اجزای نظام آموزشی همانند تربیت معلم می تواند در تحقق اهداف و برنامه های تعریف شده مهم باشند اما چنانکه جاناتان ساویچ می گوید توسعه هیچ برنامه درسی بدون توسعه و رشد معلم امکان پذیر نیست یا کراوتر می گوید هر چیزی در آموزش و پرورش به معلم وابسته است (جوادی پور، ۱۳۹۶).

شواهد و دلایل ذکر شده، حاکی از نقش بی بدیل تربیت معلم در برنامه های آموزش و پرورش است. سوالی که مطرح است اینکه آیا تربیت معلم در کشور براساس اسناد بالادستی و جایگاه فرهنگی اجتماعی معلم در جامعه مورد توجه قرار گرفته است؟ برای پاسخگویی به این سوال لازم است در برنامه های علمی و اجرایی تربیت معلم آسیب شناسی انجام شود که فرایندهای اصلی تربیت معلم با چه چالش ها و مشکلاتی مواجه است؟ جهتگیری و رویکردهای آینده برای اصلاح مشکلات فعلی چیست؟ آیا



نظام آموزشی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان براساس یک نظام علمی و بطور حرفه ای به تربیت معلم می پردازند؟ آیا برنامه ویژه ای برای کارورزی داریم و این برنامه تحت بازنگری و در حال توسعه است؟ کیفیت آموزش و بهسازی معلمان، چگونه است و باید از چه ویژگیهایی برخوردار باشد؟ آیا در برنامه ریزی و اصلاح برنامه های درسی تربیت معلم به نحو شایسته ای از تجارب زیسته معلمان، استفاده می شود؟ تجارب بین المللی موفق و پیشرو در تربیت معلم چیست؟ چگونه می توان این تجارب را برای کشورمان بومی سازی نمود؟

اگر چه تجارب موفق و پیشرفت های علمی و نظری در زمینه تربیت معلم از وضعیت مطلوبی برخوردار است اما شواهد موجود در کشور نشان می دهد در استفاده و پیاده سازی این تجارب، نارسایی ها و کاستی هایی وجود دارد، اما با آسیب شناسی برنامه های اجرا شده و نگاه به فرهنگ ملی و بومی کشورمان می توان تلاش هوشمندانه تری را در جهت غنای نظری و عملی نظام آموزشی و به ویژه تربیت معلم صورت گیرد. محتمل است همایش نتواند به همه سوال ها و ابهامات پاسخ گوید اما گام هایی و مسیرهای اولیه را با نگاهی به همایش های چهارگانه و همکاری دانشگاه تهران و دانشگاه فرهنگیان در جهت نهادینه کردن الگوهای و روش های نظری و عملی برمی دارد.

پنجمین همایش تربیت معلم با استعانت از خداوند متعال، در تاریخ ۲۹ و ۳۰ مهرماه سال جاری در پردیس نسیم تهران برگزار خواهد شد. این همایش که با همکاری دانشگاه تهران و دانشگاه فرهنگیان، قرار بود در ماه های پایانی سال ۱۳۹۸ به صورت حضوری برگزار شود با شیوه ویروس کرونا به تعویق افتاد.

اهداف اصلی این همایش از سوی شورای سیاست گذاری

- ۵ تبیین مهم ترین مسائل میدانی نظام کنونی تربیت معلم در ایران
- ۵ تبیین مهم ترین مسائل نظری نظام کنونی تربیت معلم ایران با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تعیین گردیده است.

ریاست همایش را جناب آقای دکتر حسین خنیفر، رئیس دانشگاه فرهنگیان برعهده دارد و مسئولیت دبیر کمیته علمی را جناب آقای دکتر محمد جواد پور، دانشیار دانشگاه تهران عهده دار است. ۴۲ عضو کمیته علمی که متشکل از اعضاء هیات علمی

دانشگاه‌های ایران می‌باشند، داوری و سرند بالغ بر ۳۰۰ مقاله را قبول زحمت کرده‌اند و هر مقاله توسط سه داور مورد بررسی قرار گرفت. و در نهایت از این تعداد، ۱۱۶ مقاله در این همایش پذیرفته شد. از این تعداد ۲۳ مقاله به صورت سخنرانی، ۵۹ مقاله به صورت پوستر و ۱۸ مقاله به صورت چاپ در مجموعه مقالات پذیرفته شده است.

محورهای اصلی این همایش شامل

- ۱- مبانی تربیت معلم، اسناد بالا دستی و نظریه‌های علمی
 - ۲- وضعیت موجود تربیت معلم و آسیب شناسی آن و نگاه به آینده
 - ۳- تجارب بین المللی تربیت معلم و روندهای جهانی
 - ۴- آموزش و بهسازی معلمان
 - ۵- مدرسه و تربیت معلم
 - ۶- تجارب زیسته معلمان می‌باشد.
- از نکات پر اهمیت این همایش، حضور اساتید و صاحب‌نظران به نام و مطرح ملی به عنوان سخنران کلیدی و برگزاری پنل‌های تخصصی حول محورهای اصلی همایش می‌باشد.
- امید که نتایج و جمع‌بندی همایش مذکور که در قالب سخنرانی‌های علمی و ارائه مقالات ارسالی در کارگروه‌های مختلف ارائه خواهد شد بتواند در راستای تحقق اهداف همایش در عرصه تربیت معلم، غنای مورد انتظار را در عرصه عمل تحقق بخشد.

دکتر محمد جوادی پور

دبیر کمیته علمی همایش

فهرست مطالب

۲۳	چگونه توانستم منشور تلفیق آموزش و پژوهش را بر اساس مدل E5 تدوین نمایم؟ ملیحه اصغری
۵۰	مطالعه آموزش سواد رسانه در ایران و جهان و ارائه مدل آموزشی سواد رسانه جهت تدریس معلمان در دوره ابتدایی / احسان کشتورز کندازی، محمود رستمی
۸۰	بررسی نقش مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی / حورا سودی، صادق ملکی آوارسین، اکبر سلیمان‌نژاد
۱۰۲	ارزیابی سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی / مجید شفیعی، عباس اناری‌نژاد، زهرا عسکری
۱۱۵	بررسی نقش سبک رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ‌سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی / صادق ملکی آوارسین، حورا سودی، یاسین حسین‌پوری
۱۴۰	نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلّمان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا / عبدالرضا شیرکوند، ناصر شیرکوند، ملیحه شه‌دوست
۱۷۴	مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و نروژ / فرهاد فتحی، مرجان کیان
۱۹۰	تأثیر نگرش فلسفی در افزایش بهره‌وری دانش‌آموزان در درس فیزیک / مهدی جعفری تیله‌نوئی
۱۹۴	تدوین استانداردهای ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان تایلندی / محمد بیرامی
۲۱۱	مقایسه عملکرد نیروی انسانی جذب شده در آموزش و پرورش از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران مدارس / جواد کاظمی، اسد حجازی

۲۲۱	نیازهای جدید آموزشی برای تربیت معلمان کارآفرین / نیلوفر مهرابی‌فرد، سید محسن موسوی
۲۲۸	راهکارهایی جهت مقابله و کاهش تهدیدات اینترنتی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، آموزشی / مریم متین‌فر: آموزگار دوره ابتدایی شهرستان نظرآباد
۲۳۶	مروری اجمالی به ویژگی‌های برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران / صدیقه یاسمی، علی نیسی‌نیا، محسن زارعی، ندا شیخ‌الاسلامی
۲۴۷	بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلّمان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا / عبدالرضاشیرکوند، ناصر شیرکوند، ملیحه شه‌دوست
۲۸۱	بررسی آسیب شناسی دوره های آموزش ضمن خدمت در سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان (LTMS) / مهدی میرزایی
۲۹۳	بررسی آسیب‌های فرهنگی فضای مجازی بر تربیت دینی از دیدگاه معلمان ابتدایی / ستاره موسوی
۳۰۲	واکاوی مشکلات حوزه برنامه‌ریزی، تربیت و جذب معلم در نظام آموزش و پرورش ایران / هادی مصدق، سهراب محمدی پویا
۳۲۶	موانع و چالش‌های موجود در آموزش و بهسازی معلمان / مسعود کرشی، میترا خاکپور
۳۵۴	بررسی تأثیر تناسب کلاس درس و استفاده از فناوری آموزشی بر روش تدریس معلمان مقطع ابتدایی (مطالعه موردی: معلمان عشایر استان فارس) / یعقوب رحمانی، محمد حسین زارعی
۳۶۹	اصول تعلم بر پایهٔ آیات و روایات / طیبہ ابراهیمی، حلیمه خاتون صادقپور
۳۷۸	چگونه توانستم مشکل اختلال خواندن رضا دانش آموز پایه‌ی چهارم ابتدایی را بهبود بخشم؟ / محمد صادق خادم، مصطفی رفیعی
۳۸۹	اقدام پژوهی درباره چگونه توانستم مشکل املای دانش‌آموز کلاس دوم ابتدایی را بهبود بخشم؟ / سیده مریم موسوی، عذرا رستمی

۴۱۲	واکاوی مولفه‌های شادکامی دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان / اکرم صفری، سحر صبوری، زهره بهادری‌راد
۴۲۳	آموزش تاریخ در دانشگاه، چالش‌ها، بایسته‌ها / کوروش فتحی
۴۴۳	آینده‌پژوهی در نظام تربیت معلم (نگاهی به فردای تربیت معلم - تربیت معلم در جهان امروز) / پوران خروشی
۴۷۲	بررسی نقش توانمندسازی معلمان دوره متوسطه در گرایش آنان به کسب شایستگی‌های حرفه‌ای / محسن دیبایی‌صابر
۴۹۴	بررسی نقش هوش معنوی معلمان دوره متوسطه در شکل‌گیری تعهد شغلی آنان / محسن دیبایی‌صابر
۵۲۰	بررسی تأثیر کارورزی در انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی / افشین میرزالو، باقر صفی یاری
۵۳۵	بررسی رابطه بین وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند (پردیس شهید باهنر) / سجاد سرابندی، محمد خسروی طناک
۵۴۶	بررسی راهکارهایی برای افزایش میزان آمادگی و پیشرفت زبانی دانش‌آموزان در پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه / نورمحمد براهوئی مقدم
۵۶۲	بررسی شاخص‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور / دکتر زهرا قنبریور
۵۷۹	بررسی موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان (یک مطالعه کیفی) / رضا صابری، ویدا اندیشمند، نجمه حاجی‌پور، امیرصدرا اسدی خانوکی
۵۹۰	بررسی و تحلیل برنامه‌های آموزشی رشد حرفه‌ای معلمان در ایران و دانمارک / پوریا رحیمی محسن قربانی
۶۰۶	بررسی و تحلیل نفوذ اجتماعی در مدرسه / دکتر یوسف‌علی بیرانوند، دبیر زبان و ادبیات فارسی ناحیه، شهرستان خرم‌آباد
۶۳۲	بررسی و شناسایی مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه کشوری / مرتضی پورشیرازی، محمد کاظم قائدی

۶۴۴	بررسی سازوکار نظام تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، سنگاپور و فنلاند / حسین جوزی
۶۵۱	بررسی برخی علل موفقیت دانشجویان ستاره‌دار ورودی ۱۳۷۵ و ۱۳۷۶ / منصوره عرب
۶۵۸	بی‌محتوایی دروس فلسفه تربیت در ج.ا.ا. و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. و مغفول ماندن درس فلسفه تعلیم و تربیت در برنامه درسی / حمید جعفریان یسار، فرزانه جعفریان یسار
۶۷۵	بررسی رابطه پرخاشگری نوجوانان با نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت / جابر امامزاده احمد ابوحمره
۷۱۱	بررسی تجارب کشورهای جهان در زمینه فعالیت های فوق برنامه در تربیت معلم (مطالعه موردی: آلمان، استرالیا) / پری موسی‌پور میاندھی
۷۳۲	تعیین مؤلفه های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان / اسد حجازی؛ فاطمه دری‌کوند
۷۵۸	تأثیر فضای مجازی و معلمان تکنولوژیک بر تربیت اسلامی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر قم / حمید جعفریان یسار، مهدی احمدی، حمیدرضا نوزوی
۷۸۱	تاملی بر ماهیت پژوهش در تربیت معلم / دکتر رضا ساکی
۷۹۴	تبیین دیدگاه معلمان پیرامون بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی / اکرم دانشور، کیوان صالحی
۸۳۶	تجارب دانشجو معلمان از کیفیت محیط آموزشی مدارس در دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس فاطمه الزهرا (س) تبریز) / حمیده حقیقت، اسماعیل اولی
۸۴۳	تجربه زیسته دانشجو-معلمان از مدرسه و دانشگاه فرهنگیان / محمود محمدی
۸۶۰	معلمان‌های من؛ تجربه زیسته یک دانش‌آموخته‌ی دانشگاه فرهنگیان / زهرا روستا، عباس اناری‌نژاد

۸۷۱	تحلیل آسیب‌شناسانه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان / حسین شمس، معصومه افشار
۹۰۱	تربیت شهروند فعال و راه‌های تقویت مدارای اجتماعی دانش‌آموزان و معلمان با رویکرد دکترسیدمنصور امامی میبدی
۹۲۲	مطالعه تطبیقی روندهای جهانی تربیت معلم در کشورهای پیشرو با تربیت معلم در ایران / علیرضا کریمی، سمیه محمودی پیام
۹۴۰	بررسی جایگاه و نقش تفکر انتقادی در ارتقای تربیت معلم / سیدصالح اسدی، سیدمحمد رضا امام جمعه، لیلا ابراهیم خانی
۹۵۳	جستاری پیرامون زیست حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان / رحمت‌اله خسروی
۹۶۷	حال و آینده دانشگاه فرهنگیان؛ فرصت‌ها و چالش‌ها / عباس اناری‌نژاد، مریم راسخی‌پور، ناهید صالحی
۹۸۲	اقدام پژوهی از دریچه‌ی نگاه و تجربه‌ی دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان در حیطه‌ی کارورزی «چگونه توانستم وضعیت تحصیلی- تربیتی نامطلوب و ضعیف دانش‌آموز را بهبود بخشم؟» / سارا ذبیحی، سید طاهر قادری، عباس اصغری
۹۹۳	روایت‌پژوهی تاثیر تنبیه بر دانش‌آموزان و راهکارهای جایگزین آن / مجتبی اقبالی‌سار
۹۹۹	بررسی تاثیرگذاری مولفه‌های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری / علی بخشنده، اسماعیل رحمتی، امیرحسین خلیلی
۱۰۱۰	مدرسه و تربیت‌معلم (ویژگی‌های مطلوب معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان) / پرستو مرادی
۱۰۱۷	اثربخشی آموزش مبتنی بر نقشه‌ی مفهومی بر یادگیری دانشجویان رشته‌ی زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان تهران / محمودرضا سیف، محمد رضا ربیعی، شیرین لطفی‌پناه

۱۰۲۷	ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران / حسن مظاهری، فائزه محمد اسمعیلی، فهیمه انصاری‌زاده
۱۰۴۰	ضرورت بازنگری مجدد و انجام تغییراتی در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان / نورمحمد براهوئی‌مقدم
۱۰۵۱	عوامل مؤثر بر جذب دانشجو معلمان نخبه در دانشگاه فرهنگیان / اکرم صفری، فاطمه سادات‌امامی، فاطمه امینی و مایده پیلوار
۱۰۶۶	ارائه الگوی اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس نسیم تهران) / اکرم صفری، ثنا مبینی‌کشه، فاطمه نجفی و معصومه حیدری
۱۰۷۹	فرا تحلیلی بر پژوهش‌های برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران / زهرا شاهمرادی، محمود میرزاده کوه‌شاهی، سید احد مرتضوی
۱۰۹۵	نقش کارورزی در هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان / حسین احمدی
۱۱۰۹	مطالعه برخی عوامل مؤثر در گرایش معلمان شهر قم به سبک زندگی اسلامی / حمید جعفریان‌یسار، سید مجتبی فروغی، سید محسن شیخ‌الاسلامی
۱۱۲۸	بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم؛ سنگاپور، استرالیا و ایران / لیلا خزائی، محمد جوادی‌پور، امیرحسین دارائی
۱۱۴۳	ارزیابی اخلاق حرفه‌ای تدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان گیلان از دیدگاه دانشجو معلمان در سال ۱۳۹۸ / مرضیه دهقانی، محمدرضاقلی پورچسلی
۱۱۵۶	بهبود علاقه‌مندی دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان دخترانه حکیمه به درس ریاضی و انجام فعالیت‌های عملکردی / ندا باقری مهیاری (دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند)
۱۱۷۴	الگوی اخلاق حرفه‌ای مدرسان در نظام تربیت معلمان (رویکردی تلفیقی) / جواد پورکریمی، زهرا قموشی

۱۲۱۱	بررسی تحلیلی نظام تربیت معلم مدرن ایران با نظام تربیت معلم ژاپن و سنگاپور / امین کریمی زاده، سارا نقدی
۱۲۲۵	تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش براساس برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی / معصومه مقیمی فیروزآباد، مهشید باستانی
۱۲۴۳	اقدام پژوهی: ارتقاء سطح دانش و تقویت درس املا دانش آموزان پایه اول ابتدایی / پروین صمدی، فاطمه ضیائی مهر، زهرا اسماعیلی
۱۲۶۱	چگونه توانستم با آموزش بهداشت فردی و اجتماعی، نظم در مدرسه را ارتقاء داده و کمبود نیروی خدماتی را جبران کنم؟ (اقدام پژوهی) / خدیجه سادات طباطبایی، فریده نصیری
۱۲۷۱	پژوهش در عمل ابزار بهسازی، ارتقا و اجرای موفق کارورزی / صدف گلمرادی
۱۲۹۰	بررسی راهکارهای توسعه صلاحیت های پژوهشی در معلمان ابتدایی شهر اصفهان / ستاره موسوی، افسانه کلباسی
۱۳۰۱	تجارب زیسته دانشجو معلمان از دوران مدرسه تا دانشگاه، چالش ها و تعهدات حرفه ای / پریرخ مققانی میاندوآب
۱۳۰۵	نقش " برنامه درسی آموزش دهنده" در آموزش فیزیک: کاربست آن توسط معلمان / مهسا جلیلی هزاوه، حسین نیک فرجام
۱۳۲۵	تاثیر راهبرد آموزشی تکلیف محور بر یادگیری درس ریاضی دانش آموزان پایه ی دوم ابتدایی / بتول سبزه، سیده فاطمه موسوی فولادی
۱۳۴۱	بررسی موانع و چالش های پیش روی تربیت معلم در شرایط کنونی / محمدرضاقلی پورچسلی
۱۳۴۹	ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته آموزش زیست شناسی دوره ی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان / زهرا زارع، ژیلّا حسنی فرد، پرویز انصاری راد
۱۳۵۶	جابجایی چالش نظام آموزشی از بی سوادی به بی مهارتی / حسین فراست

۱۳۶۶

سنجش صلاحیت حرفه‌ای دبیران زیست‌شناسی استان البرز
در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ / زهرا زارع، سارا برنا، پرویز انصاری راد

۱۳۷۳

اثربخشی تدریس ریاضی با رویکرد طرح مسئله عملکردی بر
پیشرفت ریاضی دانش آموزان پسر / ناصر کهندلان

۱۳۸۳

بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان ابتدایی
استان فارس / مریم فتحی، محمد حسین زارعی

۱۳۹۷

نقش رهبری تحول‌آفرین بر سلامت سازمانی مدارس ابتدایی شهر
یاسوج با نقش میانجی روحیه‌ی کارآفرینی / محمد کریمی‌پور، اسد
حجازی و فرهاد علیپور

۱۴۰۸

رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه‌ای
کارکنان آموزش و پرورش / علی خالق‌خواه، ابراهیم طاهری‌نمپیل،
مهدی معینی‌کیا

۱۴۳۴

چگونه توانستم ضعف دیکته دانش‌آموزم در پایه ششم را برطرف
کنم؟ / کوکب محمدخانی، فرشته سراج

۱۴۴۲

شناسایی واولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان
مقطع متوسطه دوم شهرستان بجنورد با استفاده از تکنیک AHP /
معصومه محمدآبادی، براتعلی منفردی‌راز، طیبه رحیمی‌تشی، محسن
محمدآبادی، احمد محمدآبادی

۱۴۵۹

بررسی تطبیقی آموزش معلمان در چهار کشور استرالیا، کانادا، فنلاند
و سنگاپور / مهشید گلستانه، سید محسن موسوی

۱۴۶۹

بررسی و مقایسه مدل‌های مختلف توسعه حرفه‌ای معلمان / مهشید
گلستانه، سید محسن موسوی

۱۴۷۸

رابطه ی اثربخشی دوره های ضمن خدمت با پیامدهای شغلی بین
معلمین استان زنجان(شهرستان ماهنشان) / رسول رستم‌خانی، زهرا
جباری

۱۴۹۰

بررسی جایگاه آموزش مهارت‌های اساسی معلمی در فرآیند تربیت و
بهسازی معلمان / حمیدرضا قربانی، سید احمد واردی

۱۴۹۸	ضرورت‌های تحوّل در محتوای منابع آموزش زبان عربی در نظام تربیت‌معلم / نعمت‌اله به‌رقم، علی نجفی
۱۵۱۱	واکاوای اهمیت برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم فکور / سمیه کاظمی
۱۵۲۵	نقش و جایگاه مدرسه در برنامه درسی کارورزی برای تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان / محمدجواد دژکوهی، عباس اناری‌نژاد، نفیسه آزادی
۱۵۳۷	چگونه توانستم با استفاده از پانتومیم یادگیری واژگان زبان انگلیسی پایه دهم را بهبود ببخشم؟! (اقدام پژوهی) / هژیر بایزیدی
۱۵۵۹	بررسی تجربه زیسته آموزگاران ابتدایی از دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان / فاطمه‌سادات بیطرفان، دکتر مرضیه دهقانی
۱۵۷۱	واکاوای تجارب زیسته و تحلیل ادراک معلمان ابتدایی از تدریس درس هنر: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی / علی زارعی، مرضیه دهقانی
۱۵۷۸	بهبود وضعیت درسی دانش آموزان : تجربه زیسته معلمان / دکتر منصور دهقان‌منشادی، نجمه احمدی بغدادآبادی، نعیمه احمدی بغدادآبادی
۱۵۹۷	آسیب شناسی بین المللی‌سازی آموزش و برنامه درسی از دیدگاه دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان / دکتر سیدمحمدعلی میرجلیلی، دکتر عسکری اصغری گنجی
۱۶۱۴	مروری اجمالی به ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران / صدیقه یاسمی، علی نیسی‌نیا، محسن زارعی، ندا شیخ‌الاسلامی
۱۴۲۴	اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان / فاطمه ایزدیان، محسن شعبان، محیا قادری، مرتضی نصیریان، پردیس احمدی‌شاهدانی
۱۶۴۷	آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزشی در حال اجرا در دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه (س) قم / مهری غنی‌زاده گرایلی، مریم بنائی، نیکو اندیشمند

۱۶۵۸	واکاوی برنامه درسی پنهان پدیده تنبیه در مدارس: بازخوانی تجارب زیسته یک معلم / علی عبدالخانی
۱۶۷۵	تجارب زیسته معلمان: تجربه زیسته زنان اثرگذار در تربیت معلم ایران / مهناز احمدی دستجردی، مریم عابدی جلی، حسن پیرزاد
۱۷۰۵	تدوین راهکارهای عملیاتی جهت توسعه کارکردی علم و دانش در کشور با تاکید دانشگاه فرهنگیان / پوریا رحیمی، محسن قربانی، رؤیا شاکری
۱۷۳۴	چگونه توانستم با استفاده از تکنولوژی آموزشی و تولید محتوای الکترونیکی کیفیت سنجش و آموزش درس علوم پایه اول ابتدایی را بهبود بخشم؟ / عطیه کمالی، فرشته سراج
۱۷۴۷	رتبه‌بندی عوامل موثر بر بهینه‌کاوی پرورش منابع انسانی در آموزش و پرورش با استفاده از تکنیک Topsis (مطالعه موردی: آموزش و پرورش منطقه خورش رستم) / ابراهیم طاهری نمهیل، محمد طاهری نمهیل
۱۷۶۵	ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران / حسن، مظاهری (نویسنده مسئول)، فائزه، محمداسماعیلی، فهیمه انصاری‌زاده
۱۷۷۸	من معلم به دنیا آمده‌ام؛ روایت بازتولید شغلی در خانواده معلمان / حسین احمدی
۱۷۸۸	بررسی چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام (مورد: فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان) / سحر گودرزی، دکتر علی نوری، دکتر هدایت‌الله اعتمادی‌زاده
۱۸۲۱	وضعیت موجود تربیت‌معلم و آسیب‌شناسی سرفصل‌های دروس رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی / فرزاد بختیاری مرکیه، زینت مشایخ سنگتجن
۱۸۳۹	بررسی رابطه انعطاف‌پذیری شناختی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌جومعلمان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان اردبیل / فاطمه امیدوار الیله‌سر، دکتر بهنام صحرانورد

۱۸۴۷	واکاوی برنامه درسی پنهان پدیده تنبیه در مدارس: بازخوانی تجارب زیسته یک معلم / علی عبدالخانی
۱۸۶۴	بررسی راهکارهای علاقه‌مندسازی معلمان و دانش آموزان به آموزش درس هنر به صورت تلفیقی / نرگس متین‌فر ۱۸۶۴
۱۸۷۲	آسیب‌شناسی دوره‌های ضمن خدمت معلمان / راضیه کیانی بروجنی، شایسته میرطلایی شهرضا
۱۸۸۰	مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران / سیدصادق نبوی
۱۸۹۶	مأموریت دانشگاه فرهنگیان در چالش‌های جهان معاصر؛ از رسالت تا طرح / رضا محمدی، گلناز بخشی
۱۹۱۵	تربیت معلم و پارادایم‌های نوپدید / خداداد عزیزی
۱۹۴۲	دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) و تربیت معلم / اقبال قاسمی پویا
۱۹۸۰	تجربه زیسته دانشجویان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تهران / محمود تلخابی
۲۰۰۰	نظری اجمالی به : سیر تحول کارورزی در تاریخ صد ساله تربیت معلم ایران / بهمن مشفق آرانی، دکتر ابوالفضل بختیاری
۲۰۲۹	تربیت معلم در ایران از مشروطه تا پهلوی دوم بررسی موردی علل، چگونگی و فرایند تغییر مصوبات مجلس شورای ملی: (۱۳۲۰-۱۳۸۵ ه.ش) / احمد ابوحمزه
۲۰۵۴	بررسی مقایسه‌ای تاثیر آموزش حضوری و غیرحضوری بر میزان یادگیری شناختی و مهارتی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان / ابراهیم اصابت طبری، محمد نوریان، زهرا مباشر امینی ۲۰۵۴

چگونه توانستم منشور تلفیق آموزش و پژوهش را بر اساس مدل E5 تدوین نمایم؟

ملیحه اصغری^۱

چکیده:

موضوع این اقدام پژوهی چگونگی تدوین منشور تلفیق آموزش با پژوهش در مدارس به عنوان یک سند کاربردی بر اساس مدل E5 بوده است. هدف کلی از انجام پژوهش، اجرای اقداماتی در خصوص تدوین تلفیق آموزش با پژوهش در مدارس ناحیه ۳ استان قم در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بوده است. اهداف جزئی اقدام پژوهی شامل (علاقمند سازی دانش آموزان و معلمان به پژوهش، مشارکت دانش آموزان و معلمان در انجام طرح های پژوهشی، جذاب نمودن پژوهش در آموزش و پرورش، تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به پژوهش) بوده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ناحیه ۳ قم که در طول سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در کارگاه های طولی اقدام پژوهی شرکت نمودند به تعداد ۳۶ نفر بوده است. برای تحقق اهداف به طور مختصر از راه کارهای استفاده از روش های مشارکتی و فعال، استفاده از کارگاه های آموزشی جهت ترغیب معلمان به پژوهش، ترغیب و تشویق معلمان به شرکت در طرح های پژوهشی استفاده گردید. پس از اجرای اقدامات پیشنهادی از سوی اقدام پژوه، تغییرات محسوس در فعالیت های پژوهشی همکاران ایجاد گردید که نشانگر موفقیت طرح می باشد و امکان عملیاتی سازی منشور تلفیق آموزش و پژوهش را نشان می دهد.

واژگان کلیدی: پژوهش، آموزش، معلم، دانش آموز، تلفیق، منشور

مقدمه

توجه به نقش کلیدی آموزش و پرورش در رشد و توسعه جوامع، اهمیت پرداختن به پژوهش در این حوزه را دو چندان می کند. اقدام در جهت هدفمند ساختن فعالیت های پژوهشی در حوزه آموزش و پرورش نیازمند بازاندیشی در دیسپلین ها و رویه های



موجود است. نیل به موفقیت در نظام تعلیم و تربیت با اتکای صرف بر آموزش بدون توجه به پژوهش محوری محقق نمی گردد. در این راستا مدیران تحقیق موظفند نسبت به برنامه ریزی استراتژیک در جهت اهداف تعیین شده، جذب، نگهداری و ارتقای محققان، سیاست گذاری و تعیین رویه های عملیاتی اقدام نمایند (آقای، ۱۳۶۹). بررسی شیوه های اجرایی سازی تلفیق آموزش و پژوهش در اداره آموزش و پرورش ناحیه ۳ استان قم گامی است به سوی تحقق اندیشه عملیاتی سازی پژوهش در اثنای آموزش و پرورش، تا با داشتن سندی کاربردی، نسبت به برداشتن گام های هدف دار در این حوزه موفق شویم.

بیان مسئله:

اینجانب ملیحه اصغری، کارشناس پژوهش ناحیه ۳ استان قم با سابقه ۱۰ سال خدمت در آموزش و پرورش و حدود ۵ سال فعالیت در کارشناسی پژوهش و یکسال فعالیت در ناحیه ۳ استان قم می باشم. اداره آموزش و پرورش ناحیه ۳ در منطقه مرکزی شهر قم واقع گردیده است و دارای بافت فرهنگی و اقتصادی در سطح متوسط می باشد.

از سال تحصیلی ۹۷-۹۸ که در ناحیه ۳ استان قم مشغول به فعالیت گردیدم متوجه نوعی عدم رغبت و بی تفاوتی نسبت به اجرای پژوهش در میان معلمان گردیدم. با توجه به وضعیت موجود تصمیم به اجرای اقداماتی گرفتم تا در خصوص آوردن پژوهش به درون کلاس های درس و استقبال معلمان گامی بردارم.

می توان گفت نظام تعلیم و تربیت در ایران مبتنی بر آموزش محوری است. در این نظام، مطالب آموزشی توسط معلم به دانش آموزان انتقال داده می شود. این یادگیری در واقع حافظه محور بوده و بر اساس آن یک سری دانش و اطلاعات در قالب محفوظات به حافظه دانش آموزان سپرده می شود. در چنین نظامی رابطه بین معلم و دانش آموزان رابطه ای یک طرفه است که در آن معلم توزیع کننده دانش و دانش آموزان مصرف کننده می باشند.

نظام پژوهش محور در مقابل نظام آموزش محور قرار دارد که در آن رابطه بین معلم و دانش آموزان رابطه ای دوطرفه است. زیرا معلم راهنمای دانش بوده و دانش آموزان سازنده و کشف کننده دانش می باشد. این یادگیری در واقع مهارت محور بوده و بر

اساس آن، دانش آموزان به مهارت‌های پژوهشی چون قدرت طرح درست مساله، طرح فرضیه مناسب، مقایسه راه حل‌ها و تجزیه و تحلیل نتایج دست می‌یابند. اما کاربرد این مهارت‌ها بیشتر در سطح دانشگاهی صورت عینی و عملی به خود می‌گیرد؛ چرا که در سطح مدرسه بیشتر یادگیری این مهارت‌ها رخ می‌دهد. (سند تحول بنیادین).

با توجه به مطالب فوق، تاکید صرف بر یکی از دو نظام تعلیم و تربیت، امری نامطلوب است. چرا که در این صورت نظام تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی تربیت خواهد کرد که یا ذهن‌شان به انباری از آموزش‌ها و اطلاعات تبدیل خواهد کرد و یا اینکه دانش‌آموزانی تربیت خواهند شد که دارای ذهنیت پژوهشی هستند اما بدون اینکه بهره‌ای از مواد خام آموزشی داشته باشند. به همین منظور شایسته است هر دو امر آموزش و پژوهش دوشادوش یکدیگر در نظام تعلیم و تربیت انجام پذیرفته و تلفیق گردند در متن حاضر منظور از اصطلاح «تلفیق آموزش و پژوهش» عبارتست از «آموزش مطالب درسی به فراگیران از طریق روش‌ها و فعالیت‌های پژوهش محور که منجر به رشد مهارت‌های اساسی برای زندگی در عصر جدید همچون تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مساله در آنان می‌گردد. این روند باعث می‌شود تا فراگیران صرفاً به مصرف دانش نپرداخته بلکه به تولید آن نیز اقدام کنند». البته می‌توان گفت این تلفیق با توجه ساختار تعلیم و تربیت در ایران بیشتر از نوع الف هست تا ب.



چراکه در تلفیق آموزش و پژوهش رابطه بین معلم و دانش‌آموزان آمیزه‌ای از روابطی می‌شود که معلم نه تنها توزیع‌کننده دانش بلکه راهنمای و جهت‌دهنده دانش نیز هست و دانش‌آموزان نیز نه تنها مصرف‌کننده دانش بلکه کشف‌کننده و ساخت‌دهنده دانش جدید هستند. به این ترتیب یادگیری مطالب جدید آموزشی با تکیه بر مهارت‌های پژوهشی و قدرت ساخت‌دانشی دانش‌آموزان به وقوع می‌پیوندد. به این ترتیب دانش‌آموزان از یک سو مصرف‌کنندگان آموزش‌های معلمان و از سوی



دیگر تولیدکننده و سازندگان دانش جدید هستند. معلمان نیز از یک سو توزیع کنندگان مطالب آموزشی و از سوی دیگر تسهیل کنندگان افقهای دانش جدید برای دانش‌آموزان هستند.

تلفیق آموزش و پژوهش منجر به ترتبیت دانش‌آموزانی منتقد، تحلیلگر، مقایسه‌گر و پرسشگر خواهد شد که نه تنها قادر به دفاع از حقیقت بلکه قادر به کشف حقیقت هستند. از سوی دیگر تحولی در رسالت معلمان ایجاد می‌شود که معلمان علاوه بر نقش سخنران و توزیع‌کننده دانش، نقش‌های تسهیل‌گر، هدایتگر و جهت‌دهنده دانش را نیز پیدا می‌کنند. مدارس نیز به محیط‌هایی تبدیل می‌شوند که در آنها علاوه بر محیط‌های صرف آموزشی، محیط‌های آزمایشگاهی و کارگاه‌های عملی ایجاد می‌شوند و کتابهای درسی علاوه بر کتاب آموزشی به کتاب کار تبدیل می‌شوند؛ به دانش‌آموزان علاوه بر تکالیف درسی، تکالیف پژوهشی داده می‌شود؛ علاوه بر امتحانات درسی، مسابقات و جشنواره‌های علمی و عملی نیز برگزار می‌گردد.

بدین منظور و جهت برداشتن گامی عملیاتی اینجانب اقدام به جمع‌آوری اطلاعاتی نمودم تا به این سوال پاسخ دهم: چگونه می‌توانم منشور تلفیق آموزش و پژوهش را تدوین نمایم؟

توصیف وضع موجود (شواهد ۱):

شاخص‌های کیفی وضع موجود:

مشاهده:

یکی از ابزارهای تحقیق کیفی، مشاهده می‌باشد. جهت تشریح وضعیت موجود و تبیین شاخص‌های آن از اوان فعالیت به مشاهده علمی پرداختم. آنچه که از رفتار مراجعینم و در بازدید از مدارس و حضور در جلسات معلمان از طریق مشاهده به دست آوردم به شرح ذیل می‌باشد:

۵ بی‌رغبتی معلمان به اجرای پژوهش در طول سال تحصیلی

۵ عدم شفافیت در خصوص سیستم پاداش برای معلم پژوهنده

۵ ناآگاهی از منابع صحیح پژوهشی جهت ادامه روند کار

- ❖ فقدان زمان کافی برای اختصاص به پژوهش در کلاس درس
- ❖ عدم استفاده از نتایج تحقیقات قبلی در مسایل کنونی
- ❖ دوباره کاری پژوهشی
- ❖ عدم آگاهی از روند action research در کشورهای جهان اول
- ❖ عدم تسلط واقعی به نرم افزارهای مورد نیاز برای انجام پژوهش

مصاحبه :

جمع آوری اطلاعات از طریق مصاحبه ساختار یافته، نیمه ساختار یافته و باز در صورتی که محقق مهارت کافی را داشته باشد یکی از بهترین ابزارها برپا دستیابی به اطلاعات مستحکم است. فلذا از معلمانی که به شعبه پژوهش مراجعه می نمودند به عنوان افرادی که می توانستند دایره آگاهی اینجانب را از وضعیت موجود افزایش دهند بهره بردم و سوالاتی در خصوص پژوهش از ایشان نمودم. اهم سوالات به قرار ذیل می باشد:

تاکنون از چه روش هایی برای تلفیق آموزش و پژوهش در کلاس درس استفاده نموده اید؟

به نظر شما شیوه های موجود برای پژوهش در مدارس مفید است؟

شما چه روش هایی را برای بهبود وضعیت پژوهش در آموزش و پرورش، مفید دانسته و پیشنهاد می کنید؟

چه عواملی باعث دلسردی یا رها نمودن پژوهش در اثنای کار می شود؟

نتیجه مصاحبه:

در طی مصاحبه های صورت گرفته به این نتیجه رسیدم که معلمان علاقمندند روش های تدریس جدید مبتنی بر پژوهش را در کلاس درس بکارگیرند ولی کمبود زمانی مانع از اجرای چنین روش هایی در کلاس درس می شود. همچنین کثرت مدارکی که برای ارزشیابی کیفی توصیفی می بایست تکمیل گردد مانع از دست بردن معلمان ابتدایی به قلم می گردد. معلمان خواهان تحول در نظام پژوهشی مدارس به سمت عملیاتی نمودن و کاربردی شدن بوده اند. آنها از نحوه عملکرد رابطین پژوهشی رضایت داشته اند ولی با توجه به عدم دریافت بازخوردهای بهتر در مقایسه با سایر



پژوهشگران رغبتی به شروع تحقیق جدید نداشته اند.

شاخص های کمی وضع موجود:

پرسشنامه:

جهت سنجش میزان رغبت معلمان به انجام امور پژوهشی از پرسشنامه استاندارد انگیزش پژوهشی صالحی (۱۳۹۲) استفاده گردید. (پیوست ۱) این پرسشنامه دارای ۱۴ سوال بوده و هدف آن بررسی انگیزش پژوهشی افراد می باشد. بدین ترتیب که یا همکاران پژوهنده ای که در یکی از کارگاه های اقدام پژوهی ناحیه به صورت طولی شرکت نمودند پیش آزمون و پس آزمون (pre test- post test) اجرا گردید.

روایی و پایایی پرسشنامه

اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه می گیرد که ما فکر می کنیم (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش صالحی ۱۳۹۲ روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفته است.

پایایی ابزار پرسشنامه

قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه گیری هر آنچه اندازه می گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش صالحی میزان پایایی نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمده است.

نام متغیر	میزان آلفای کرونباخ
انگیزش پژوهشی	۰/۹۶

پیشینه موضوع:

پیشینه نظری:

سند تحول بنیادین به منزله قانون اساسی آموزش و پرورش در نظام جمهوری اسلامی ایران در بخش های مختلف به اهمیت بحث پژوهش در آموزش و پرورش پرداخته است

که ذیلا به انها اشاره می گردد:

بند ششم از راهبردهای کلان سند تحول بنیادین در فصل ششم: (گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه پردازی و مستند سازی تجربیات علمی - تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی) هدفهای کلان ۱، ۲، ۴ و ۸ (اجت ۵ و ۷)

راه کار ۲- ۱۱ - طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای معلمان در آموزش و پرورش با تأکید بر حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی در طی این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیطهای آموزشی.

راه کار ۷- ۱۱ - توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندیهای حرفهای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان.

راه کار ۳- ۱۵ - شناسایی استعدادهای برتر و هدایت آنها به ادامه تحصیل در رشته‌های علوم انسانی و زمینه‌سازی برای تقویت و تعمیق فعالیتهای علمی پژوهشی آنها در دوره‌های آموزش عالی.

راه کار ۳- ۱۸ - ایجاد شبکه‌های پژوهشی فعال و فراگیر در درون ساختار نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با استفاده از فناوری‌های نوین و در قالب شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات.

راه کار ۱- ۲۳ - استفاده بهینه از ظرفیتهای موجود برای گسترش فرهنگ تفکر و پژوهش در بین مدیران، مربیان و تأمین پژوهشگر مورد نیاز نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و حمایت از پژوهشگران فعال و مجرب.

راه کار ۲- ۲۳ - تدوین نظام جامع حمایت از پژوهشگران حوزه آموزش و پرورش و هدایت موضوعات و اهداف پژوهشی در راستای تحقق اهداف تعلیم و تربیت رسمی.

راه کار ۴- ۲۳ - حمایت‌های مادی و معنوی از کرسی‌های نظریه‌پردازی در علوم تربیتی و روش‌های تعلیم و تربیت و فراهم آوردن زمینه کاربست یافته‌های جدید و نوآوری در مدارس



و نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با همکاری حوزه‌های علمیه، دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی. (سند تحول بنیادین)

در برنامه درسی ملی که سند سیاست‌گذاری برای اجرای منویات سند تحول بنیادین می‌باشد در قسمت اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی آمده است این اصول به صورت هماهنگ و درهم تنیده ناظر بر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت برنامه‌های درسی و تربیتی از سطح ملی تا سطح مدرسه است: در بخش سوم مربوط به اعتبار نقش یادگیرنده آمده است: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرآیند یاددهی یادگیری و تربیت پذیری توجه نماید و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی فراهم سازد. (برنامه درسی ملی)

پیشینه عملی:

براساس نتایج به‌دست آمده از تحقیقی در خصوص بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مهم‌ترین ویژگی‌های ساختار سازمانی مدرسه با اتکا به مقوله‌های به‌دست آمده در سه مضمون اصلی از سند عبارتند از: پیشایندها (نظام ارزشی دینی، عوامل اجتماعی)، مؤلفه‌های محوری (سلسله مراتب، تمرکززدایی، شبکه‌سازی، قانون‌مداری، مسئولیت و اختیار، کار گروهی، تکوین فرایندهای تربیت) و پسایندها (حرفه‌ای‌گرایی، عدالت سازمانی و مدرسه محوری) (ابوترابی، قلیزاده، ۲۰۱۹).

در الگویی که برای اشاعه نوآوری در نظام آموزش و پرورش ایران طراحی گردیده است به مساله مهم انطباق اجتماعی نوآوریها، پرتاخته است. این الگو که الگویی "تقاضا مدار" است، ضمن توجه به شرایط اجتماعی انتشار نوآوریها و آرایه معیارها و شرایطی برای اجرای آنها در مدرسه، بنیاد پذیرش و اجرای نوآوری را بر تصمیم‌گیری گروهی در مدرسه بنا می‌نهد که مراحل زیر را شامل می‌شوند:

- ◊ تولید نوآوری
- ◊ اصلاح و متناسب سازی
- ◊ انتشار و اطلاع رسانی
- ◊ پذیرش، ایجاد آمادگی و تقاضا

❖ بررسی تقاضای مدرسه

❖ پشتیبانی از مدارس متقاضی اجرای نوآوری

❖ بازخورد و اصلاح (حسنی، ۱۳۸۵).

در پژوهشی که به طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش آموزان پرداخته است بر اساس مولفه های استخراجی اکثر قریب به اتفاق صاحب نظران اذعان داشتند که اهداف و محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد پژوهش محوری باید ویژگی هایی همچون حل مساله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، فعالیت محور بودن، خود رهبری و خلاقیت داشته باشند. همچنین با اتکا به مبانی نظری و تجربیات کشورها اکثر قریب به اتفاق صاحب نظران اذعان داشتند که اهداف و محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد پژوهش محوری باید ویژگی هایی همچون حل مساله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، فعالیت محور بودن، خود رهبری و خلاقیت داشته باشند. همچنین با اتکا به مبانی نظری و تجربیات کشورهای پیشرو روش های تدریس (روش مساله محوری، کاوشگری، اکتشافی، بحث گروهی، ایفای نقش بدیعه پردازی، بارش مغزی و روش مشارکتی.) و روش های ارزشیابی: (ارزشیابی مداوم، خود ارزیابی، بحث آزاد، هدف آزاد، پوشه کار، ارزشیابی گروهی و فردی، بازخورد دوره ای، ارائه گزارش و همتایان سنجی) پیشنهاد شدند. (اردکانی، ملکی، ۱۳۹۶).

در تحقیقی که به بررسی شیوه های محافظت محققان جوان از خطاهای پژوهشی پرداخته شده است تاکید می گردد تهیه و تدوین یک طرح پژوهشی علمی و صحیح برای انجام هر گونه پژوهشی توسط پژوهشگران جوان باید مورد توجه ویژه قرار گیرد. انجام کار مروری بر متون پژوهشگران جوان را از دوباره کاری و ارتکاب به سوء رفتار پژوهشی باز می دارد. به علاوه، تصویب طرح پژوهشی در کمیته اخلاق دانشگاه محل تحصیل یا محل کار پژوهشگران جوان، راه کار عملیاتی مناسب دیگری برای حفظ پژوهشگران جوان از ارتکاب به سوء رفتارهای پژوهشی خواهد بود. پژوهشگران جوان باید آموزش کافی ببینند تا تمامی داده های خود را در محلی امن نگهداری کرده و آنها را برای مدت زمان لازم حتی بعد از چاپ نتایج حاصل از پژوهش خود نیز نگه

دارند. آن‌ها همچنین باید آموزش ببینند که تمامی نتایج پژوهش خود را در قالب یک مقاله کامل به چاپ برسانند و از سوء رفتارهای پژوهشی نظیر چاپ مجدد، چاپ مضاعف و انتشار سلامی یافته‌ها خودداری نمایند. همچنین، وجود یک مشاور آمار زبده در کنار پژوهشگران جوان نیز می‌تواند عامل بسیار مهمی در حفظ آنها از سوء رفتارهای پژوهشی به حساب آید (رضائیان، ۲۰۱۵).

در پژوهشی که در خصوص دانش پژوهی آموزشی در دانشگاه‌ها انجام شده است محقق اذعان می‌دارد که داشتن انگیزه شخصی و داشتن زمینه و تجربه در آموزش به تنهایی کافی نیست و حمایت مؤسسه برای انجام دانش پژوهی آموزشی بسیار ضروری می‌رسد (جویباری، ۲۰۱۵).

در مطالعه‌ای که با هدف، شناسایی عوامل تسهیل‌گر تجاری‌سازی پژوهش‌های مدیریت دولتی بوده است نتایجی بدست آمد از جمله اینکه امروزه دانشگاه‌ها در راستای تجاری‌سازی نتایج تحقیقات، نقشی نوینی بر عهده دارند و از آنجا که اهمیت نوآوری و توسعه کسب‌وکار روز به روز بیشتر می‌شود، می‌توانند در نوآوری و تجاری‌سازی پژوهش‌های دانشگاهی نقش بیشتری ایفا کنند. در همین رابطه فعالیت‌های تجاری‌سازی بیشتر با محور علوم و مهندسی انجام شده و به تحقیقات علوم انسانی و به‌خصوص مدیریت دولتی توجهی نشده است. عوامل مؤثر بر تجاری‌سازی پژوهش‌های مدیریت دولتی در این پژوهش در قالب ۲۶ مضمون فراگیر و ۳ مقوله فردی، سازمانی، محیطی، شناسایی و تحلیل شدند. (نریمانی، ۲۰۱۷).

در پژوهشی انگیزش انتقال آموزش‌های ضمن خدمت اقدام پژوهی آزمون گردید نتایج نشان داد که وضع موجود متغیرهای انگیزش انتقال بطور معناداری در سطح مطلوب قرار ندارد. همچنین نتایج آزمون الگوی پژوهش حاکی از برآزش قابل قبول آن با داده‌ها دارد. در این الگو اثر مستقیم «انگیزش خود مختار» و «انگیزش کنترل شده» بر «قصد انتقال» و اثر مستقیم «قصد انتقال» بر «انتقال آموزش» مثبت و معنادار محاسبه شده است. این پژوهش ضمن تأکید بر اهمیت انگیزش معلمان به انتقال آموزش‌های ضمن خدمت اقدام پژوهی، مدیران مدارس را به عنوان عاملی مؤثر در تقویت و تحریک این متغیر در مدارس مخاطب قرار می‌دهد. (کجویی، ۲۰۱۸).

در مقاله ای که به بررسی عوامل بازدارنده درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده می پردازد نتایج بیانگر آن است که کمبود آگاهی و اطلاعات معلمان یکی از مهمترین عوامل بازدارنده مشارکت آنان در طرح اقدام پژوهی است. همچنین کمبود امکانات و دیگر منابع علمی پژوهشی، نگرش و عمل مدیران، کمبود وقت، کمبود توجه یکسان به دوره های تحصیلی، عدم توجه به جنسیت و رجحان تصمیم های بدون اتکا بر تحقیق از موانع دیگر درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح اقدام پژوهی می باش (نجفی، قلیزاده)

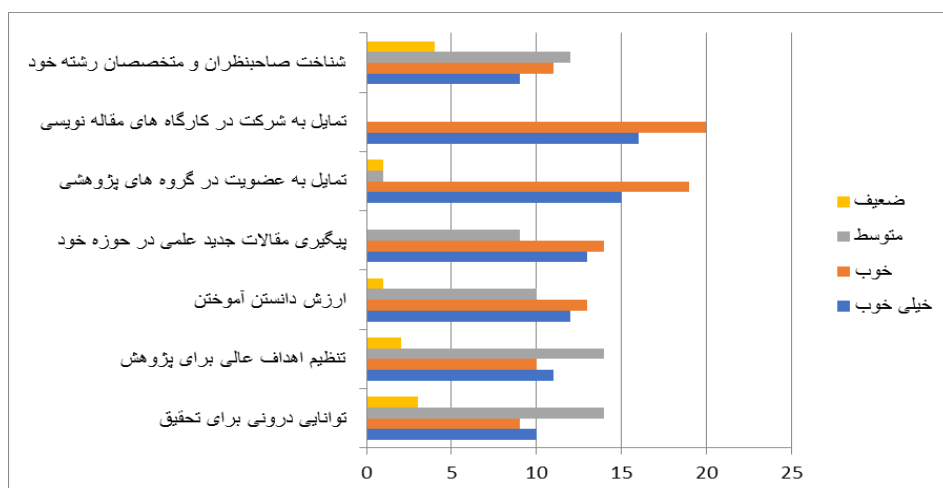
در تحقیقی که به منظور بررسی اثرات شرکت در دوره اقدام پژوهی بر افزایش مهارت های حرفه ای دبیران منطقه یک شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ صورت گرفته است مهم ترین یافته ها نشان می دهد که اثرات دوره بر افزایش مهارت های پرورشی با میانگین ۸۵٫۴ و مهارت های آموزشی (میانگین ۸۴٫۶) بسیار موثر بوده است و بیشترین تاثیر آموزشی و پرورشی را در بین معلمان با سابقه کاری بین ده تا بیست سال دارد. همچنین معلمانی که در رشته تحصیلی علوم پایه تحصیل کرده اند، اثربخشی دوره ها را نسبت به معلمان سایر رشته های تحصیلی (علوم انسانی، فنی و مهندسی و سایر رشته ها) بیشتر ارزیابی نموده اند (مرادی)

در پژوهشی که با هدف مقایسه مهارت های معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوره اقدام پژوهی در سه زمینه بینش پژوهشی، حل مساله و فرایند تدریس می باشد نتایج نشان داد که بین مهارت های بینش پژوهشی و فرایند تدریس دو گروه از معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوره اقدام پژوهی تفاوت معنادار وجود ندارد، اما در سطح خطای ۵ درصد بین دو گروه یاد شده نسبت به مهارت حل مساله تفاوت معنادار وجود دارد. از نتایج دیگر این تحقیق می توان گفت در مهارت بینش پژوهی معلمان آموزش دیده دوره های مختلف تحصیلی تفاوت معنادار وجود داشته است. اما مهارت بینش پژوهشی معلمان آموزش دیده با سوابق خدمت مختلف، تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین در مقایسه مهارت حل مساله و فرایند تدریس بین معلمان آموزش دیده با سوابق خدمت متفاوت و با سابقه تدریس در دوره های مختلف آنها تفاوت معناداری مشاهده نشده است. (ساداتی).

تجزیه و تحلیل و تفسیر داده های شواهد (۱):

در ادامه با تلفیق گویه های پرسشنامه ۷ مورد به عنوان شاخص های اصلی انگیزش

پژوهشی استخراج گردید و نتایج تحلیل پرسشنامه ها به صورت نمودار ۱ ارائه گردید:



نمودار ۱: انگیزش پژوهشی بین همکاران پژوهنده شرکت کننده در کارگاه های طولی اقدام پژوهی ناحیه

تجزیه تحلیل داده ها:

داده های حاصل از پرسشنامه ها نشان داد اکثریت همکاران علاقمند به شرکت در کارگاه های تخصصی مقاله نویسی می باشند. همچنین شناخت صاحب نظران و متخصصان توسط معلمان پژوهنده دارای فراوانی کمتری نسبت به سایر متغیر ها در انگیزش پژوهش معلمان پژوهنده می باشد.

✓ تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه و مشاهدات میدانی محقق نشان داد آنچه که بیش از تمام موارد موجب عدم رغبت به استفاده از شیوه های پژوهشی در کلاس درس توسط معلم و دانش آموز می گردد فقدان سیستم مشخص و منظم در این خصوص است به عبارت دیگر چون کتب درسی، راهنماهای معلم، ساعات زمانبندی کلاس ها و روشهای معمول تدریس و انجام تکلیف در پی پژوهش محوری نمی باشند، حضور پژوهش در کلاس های درس بسسیار کم رنگ می باشد.

ضمناً در مراتب بعدی آنچه که معلمان را از اجرای فعالیت های پژوهشی دلسرد می نماید فقدان تقویت مثبت از سوی همکاران، اولیا و مسئولین بالادستی به صورت مداوم می باشد.

اهداف پژوهش:

اهداف کلی:

۱. دستیابی به تلفیق آموزش و پژوهش
۲. دستیابی به اصل تلفیق در فعالیت های دانش آموزان
۳. دستیابی به اصل تلفیق در فعالیت های معلمان
۴. تعیین انتظارات تلفیق از مسئولین پژوهشی
۵. تعیین شیوه های ارزیابی فعالیت های تلفیقی

اهداف عملیاتی:

۱. دستیابی به تلفیق آموزش و پژوهش در بخش نظری
۲. دستیابی به تلفیق آموزش و پژوهش در بخش عملیاتی
۳. معرفی و پرورش مهارت های تفکر و پژوهش در میان دانش آموزان
۴. عملی شدن مهارت های تفکر و پژوهش در میان دانش آموزان
۵. معرفی و پرورش مهارت های آموزش پژوهش محور معلمان
۶. عینی سازی مهارت های آموزش پژوهش محور معلمان
۷. عملیاتی سازی تلفیق آموزش و پژوهش توسط مسئولین اجرایی
۸. برنامه ریزی فعالیت های پژوهشی توسط مسئولین اجرایی
۹. تعیین سازوکارهای ارزیابی پژوهش های برون کلاسی
۱۰. تعیین نحوه ارزیابی پژوهش های درون کلاسی

ارائه راه حل های پیشنهادی همکاران:

همکاران پژوهنده و عوامل اجرایی اداره در خصوص وصول به اهداف پژوهش پیشنهاداتی ارائه نمودند که می توان از جمله آنها به موارد ذیل اشاره کرد:

- برخی از همکاران پیشنهاد نمودند برای رسیدن به تلفیق آموزش و پژوهش، محتوای پیشنهادی پژوهش محور برای کتب درسی تهیه گردد و به دفتر تالیف کتب



وزرات ارائه گردد.

- عده ای از دوستان برای عملیاتی سازی اهداف طرح پیشنهاد کردند منشور تلفیق به کارگروه های تخصصی اداره کل ارائه گردد.
- یکی از همکاران عنوان نمود جهت تلفیق آموزش و پژوهش کارگاه های تخصصی برای دانش آموزان اجرا گردد.
- برخی معتقد بودند باید برای همکارانی که مایلند روش های تدریس پژوهش محور را در کلاس درس اجرایی کنند دوره آموزش ضمن خدمت تخصصی در این حوزه برگزار گردد.

راه حل های پیشنهادی ابتکاری اقدام پژوه :

به طور کلی با جمع آوری پرسشنامه ها و تجزیه و تحلیل آن ها، تبادل تجربه با همکاران و نتایج مطالعه و تحقیقات انجام شده و جمع بندی آنها، مولفه های زیر پیشنهاد گردید که عبارتند از :

مولفه ها:

a. دستیابی به تلفیق آموزش و پژوهش

- ◊ ارایه منشور تلفیق به زیرمجموعه های نظام آموزش و پرورش استان
- ◊ تشکیل سامانه مجازی آموزش پژوهش محور
- ◊ ارائه مطالب کتب درسی در راستای اهداف منشور

b. دستیابی به اصل تلفیق در فعالیت های دانش آموزان

- ◊ تشکیل جلسات توجیهی برای اولیای دانش آموزان به ویژه در مقطع ابتدایی
- ◊ آموزش اصول پژوهشگری از طریق معرفی پروژه ها (جابرین حیان، خوارزمی و...) در مدارس و پژوهش سراها
- ◊ استفاده از نتایج طرح استعدادیابی شهاب برای کشف دانش آموزان پژوهشگر
- ◊ نمایش پروژه ها و فراخوان طرح های پژوهشی و جشنواره ها در تابلوی اعلانات مدرسه
- ◊ نمایش آثار برگزیده پژوهش های دانش آموزی در سامانه مجازی و برنامه های هفته پژوهش

- ◊ برگزاری جشنواره های علمی و مسابقات پژوهشی در محل پژوهش سراها
- ◊ ثبت دستاوردهای پژوهشی دانش آموزان در پرونده تحصیلی (سامانه همگام و سامانه مجازی پژوهش)

c. دستیابی به اصل تلفیق در فعالیت های معلمان

- ◊ برگزاری دوره های ضمن خدمت اقدام پژوهی، درس پژوهی و...
- ◊ بازآموزی روش های تدریس چون روش مسئله محور، خلاق، مشارکتی، بارش مغزی.
- ◊ برگزاری کارگاه های عملیاتی^۱ پژوهشی
- ◊ برگزاری مسابقات اقدام پژوهی، درس پژوهی و...
- ◊ برگزاری مسابقه الگوهای برتر تدریس پژوهش محور
- ◊ ارائه یافته ها و دستاوردهای پژوهشی در نشست های پژوهشی
- ◊ چاپ و نشر آثار برگزیده پژوهشی در نشریات و درج در سامانه مجازی استانی

d. تعیین انتظارات تلفیق از مسئولین اجرایی پژوهشی

- ◊ تامین منابع مالی و امکانات آزمایشگاهی و کتابخانه ای مورد نیاز پژوهش سراها
- ◊ ایجاد بانک های اطلاعاتی از دانش آموزان و معلمان پژوهشگر
- ◊ تخصیص مشوق های ارزشمند به دانش آموزان و معلمان پژوهشگر
- ◊ برقراری ارتباط دانش آموزان پژوهشگر با موسسات علمی و پژوهشی
- ◊ فراخوان اولویت های پژوهشی در دو سطح دانش آموزی و معلمان
- ◊ برگزاری نشست های آموزش پژوهش محور

e. تعیین شیوه های ارزیابی فعالیت های پژوهش محور

- ◊ تعیین ملاک های ارزیابی فعالیت های پژوهش محور درون کلاسی
- ◊ طراحی فرم های داوری پژوهش های کلاسی دانش آموزان
- ◊ ثبت رتبه های برتر استانی و کشوری دانش آموزان در سیستم همگام و سامانه مجازی پژوهش
- ◊ تخصیص امتیاز ویژه برای رتبه های برتر استانی و کشوری معلمان در فرم ارزشیابی عملکرد سالانه



F. استفاده از مدل ۵E پس از مطالعه منابع به عنوان راه کار نظم دهی به راه حل ها جهت تدوین منشور توسط محقق در این مرحله مورد مطالع قرار گرفت .

اعتبار بخشی به راه حل ها :

آموزش از طریق روشها و فعالیت های پژوهش محور موجب فعالیت دانش آموز در کلاس درس و خروج از رکود و انفعال دانش آموزان حین تدریس می گردد. همچنین این امر دانش آموزان را از مصرف کنندگان صرف دانش به تولید کنندگان دانش تبدیل خواهد کرد ؛ روند کلاس از معلم محوری به دانش آموز-معلم محوری تغییر می یابد و به این ترتیب از حجم کار معلمان در کلاس کاسته می گردد و کیفیت آموزش بیشتر مدنظر قرار می گیرد. در تعریف اصطلاح «تلفیق آموزش و پژوهش» به روشها و فعالیت های پژوهش محور در امر آموزش اشاره شد. منظور از آن دو مفهوم در پایین با اشاره به مصادیق آنها روشن شده است که در این اقدام پژوهی بکار گرفته شده اند. از مجموع راه حل های مذکور، اقدام پژوهی با توجه به شرایط چند مورد را انتخاب کرد :

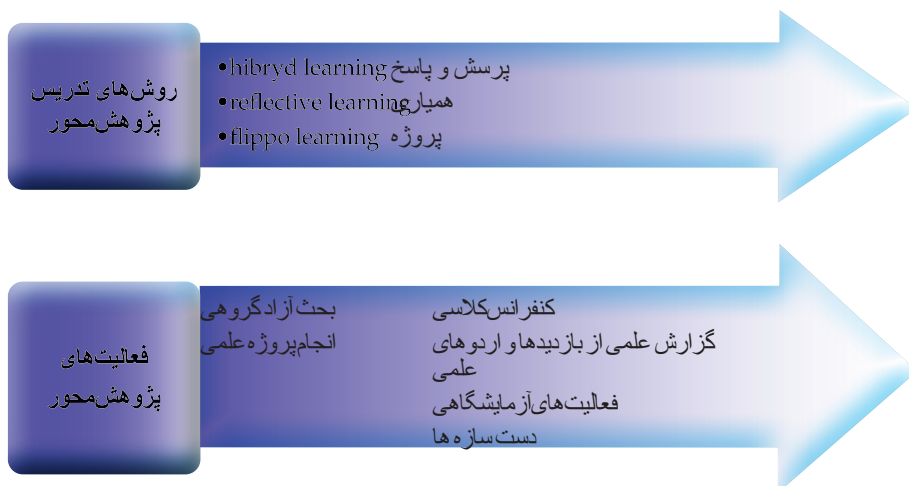
۵ **روش های تدریس پژوهش محور:** رویکرد پژوهش محور از رویکردهای فعال و فرایند محور تدریس است که بر مبنای سوالات چالشی و موقعیت های مبهم بنا شده است (الدوسی، ۱۳۹۲). در این رویکرد موضوعات درسی به صورت یک موقعیت مبهم یا مساله مطرح می شود و دانش آوزان به دنبال کشف مفاهیم و راه حل های مساله هستند (صادقی بجد و احمدی درمیان، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش ها نشان می دهد که استفاده از رویکرد پژوهش محور باعث می شود تا دانش آموزان به کارآمدی شخصی بالاتری دست یافته و ضمن تلاش و صرف زمان بیشتر در فعالیت های پژوهشی رضایت بیشتری از درس داشته باشند (اسدیان و حبیبی آذر، ۱۳۹۲).

۵ **فعالیت های پژوهش محور:** آموزش مبتنی بر پژوهش یک نوآوری مهم است. مدرسین و محققین آن را برپا تحریک مهارت های پژوهشی و بدست آوردن دانش علمی مدنظر قرار می دهند (آلاک و همکاران، ۲۰۱۲). و اجزای اصلی سلختمان آموزش علم در مدارس ابتدایی می باشد (یبی و همکاران، ۲۰۰۶).

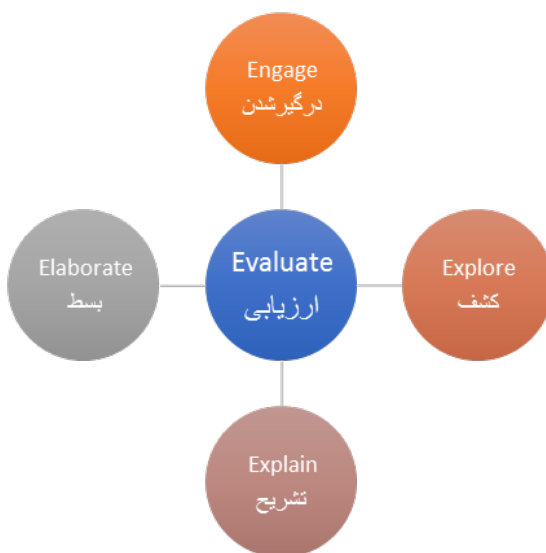
۵ **استفاده از مدل ۵E:** با توجه به نتایجی که در نظم دهی به رویه تحقیق طی این مدل بدست آمده است از این مدل برای پیگیری کار خود استفاده نمودم. این

مدل در بسیاری از تحقیقات تجربه گردیده و برای نظم دهی فرآیند تحقیقات آموزشی موثر بوده است (همان منبع).

انتخاب بهترین راه حل ها :



برای اجرای راه حل ها از مدل ۵E استفاده گردید.



مدل اصلی ۵E



اجرای راه حل‌ها:

- در جریان کارگاه اقدام پژوهی که به صورت طولی در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ اجرا گردید ابتدا با مد نظر قرار دادن مدل ۵E در تمام مراحل همزمان به ارزیابی تدوین منشور تلفیق آموزش و پژوهش، درگیر بودن با محتوا کشف موارد جدید، تشریح و بسط مطالب مشغول بودم.

۵ همچنین در بخش روش های تدریس پژوهش محور با تهیه پاورپوینت های مرتبط در این خصوص به معرفی روش های فوق به معلمان اقدام گردید.
۵ در ادامه اجرای فعالیت های پژوهش محور و تشویق جهت روی آوردن معلمان به این روش ها مد نظر قرار گرفت.

۵ پس از بحث و تبادل نظر و مطالعه منابع مرتبط مکتوب منشور تلفیق آموزش و پژوهش که از ضروریات آموزش و پرورش در حوزه سندننگاری می باشد به رشته تحریر در آمد.

مشارکت و نقادای همکاران:

همکاران محترم در این مرحله نقد ها و پیشنهاداتی ارائه نمودند که در پیگیری مسیر طرح معلم پژوهنده مدنظر قرار گرفت :

۵ برخی از همکاران پیشنهاد نمودند جهت انجام روش های تدریس پژوهش محور ابتدا به تامین لوازم و تجهیزات مورد نیاز اقدام گردد سپس این روش ها در کلاس درس بکار گرفته شوند .

۵ عده ای پیشنهاد نمودند برای دانش آموزانی که قصد انجام فعالیت های پژوهشی را دارند کارگاههای عملیاتی برگزار گردد.

۵ یکی از همکاران پیشنهاد نمود در بین همکاران مسابقاتی جهت طراحی تکالیف پژوهش محور برگزار گردد.

۵ چند نفر از همکاران معتقد بودند آینده پژوهی در مورد تاثیرات پژوهش های کلاس درس و مدرسه انجام گیرد.

توصیف وضعیت موجود (شواهد ۲)

پس از اجرای راه حل های مذکور تغییراتی در وضعیت انگیزش پژوهشی معلمان ایجاد شد که در این قسمت به بیان تغییرات حاصل از اجرای راه حل ها می پردازیم.

شاخص‌های کیفی وضع موجود:

در شواهد یک اشاره شد که معلمان به دلایل مختلف از جمله بی رغبتی معلمان به اجرای پژوهش در طول سال تحصیلی، ناآگاهی از منابع صحیح پژوهشی جهت ادامه روند کار، فقدان زمان کافی برای اختصاص به پژوهش در کلاس درس، عدم آگاهی از روند Action research در کشورهای جهان اول، عدم تسلط واقعی به نرم افزارهای مورد نیاز برای انجام پژوهش، انگیزش کافی برای انجام پژوهش نداشتند.

اما پس از ریشه‌یابی مسئله و یافتن راه‌های مناسب جهت رفع آن، و همچنین اجرای راه‌حل‌های انتخابی مسئله تا حدود زیادی بهبود یافت.

پس از اجرای راه حل‌ها، پژوهشگر با استفاده از مصاحبه و مشاهده و اجرای راه حل ها به نتایج ذیل دست یافت :

۱. معلمان از روش‌های اجرا شده در کارگاه استقبال کردند و به این شیوه از تدریس‌ها و فعالیت‌ها علاقه وافر نشان دادند.
۲. در فعالیت‌های گروهی مربوط به روش‌های اجرا شده شرکت مؤثری داشتند.
۳. ساعت‌های دروس پژوهش محور برای آنها اهمیت بیشتری پیدا کرده بود.
۴. استفاده از روش‌های جدید سبب شد تا ارتباط صمیمانه بین معلمان و اقدام پژوهی بهبود پیدا کند و در نتیجه مشارکت آنها در جریان پژوهش افزایش یابد.

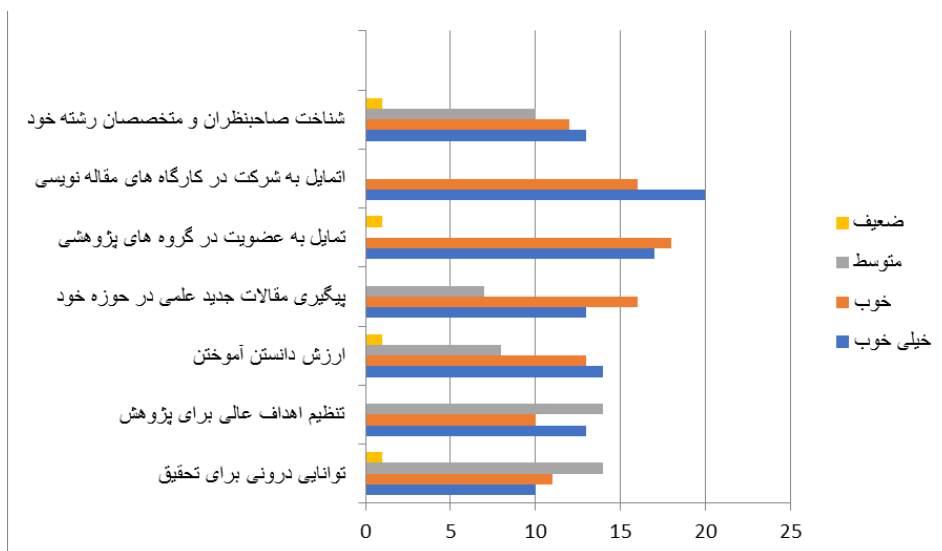
تجزیه و تحلیل داده‌های شواهد ۲:

پس از اجرای راه حل‌ها اقدام پژوهی به این نتیجه دست یافت که آموزش فعالیت‌های پژوهش محور تأثیر بسزایی در جذب معلمان به اجرای پژوهش دارد. در کارگاه مورد نظر ۷۰٪ از معلمان به این روش‌ها علاقه نشان دادند .

از ۳۶ نفر معلم موجود در کارگاه اقدام پژوهی، ۱۷ نفر به تدریس با استفاده از روش‌های تدریس پژوهش محور علاقه نشان دادند، ۵ نفر روش‌های قدیمی را بیشتر پذیرفتند و سایر معلمان بصورت پراکنده روش‌های دیگر را برگزیدند.

بررسی نتایج پرسشنامه‌ها قبل و بعد از اجرای راه حل‌ها نشان داد : اجرای راه حل‌ها بر شاخص‌های انگیزش پژوهشی اثر مثبت داشته است و به ویژه تمایل همکاران پژوهنده را به شناخت متخصصان و صاحب‌نظران رشته خود افزایش داده است.

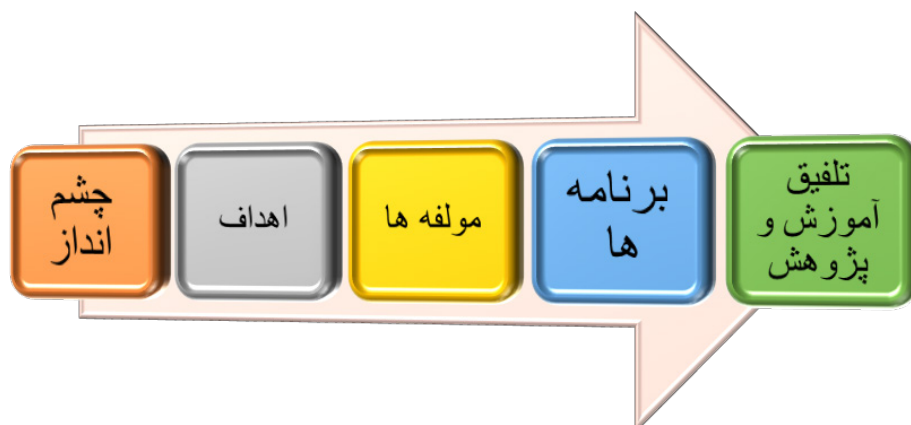
همچنین در سایر شاخص ها نیز پیشرفت قابل ملاحظه ای رویت گردید.



نمودار ۲: انگیزش پژوهشی معلمان پژوهنده شرکت کننده در کارگاه طولی اقدام پژوهی پس از اجرای راه حل های پیشنهادی

نتیجه گیری:

با راه حل هایی که در اقدام پژوهی فوق ارائه شد، در ۵ حوزه تلفیق آموزش و پژوهش مدنظر بوده است که در صورت اجرایی شدن می تواند به عنوان منشور تلفیق آموزش و پژوهش در آموزش و پرورش مدنظر قرار گیرد.



نمودار سیر تدوین منشور تلفیق آموزش و پژوهش

پیشنهادهای:

در ۵ حوزه ارائه گردیده است که به عنوان منشور تلفیق آموزش و پژوهش ارائه می گردد:



۱. دستیابی به تلفیق آموزش و پژوهش:

a) طراحی سامانه جامع اینترنتی برای پژوهش استان با قابلیت تحت پوشش قرار دادن هر سه رکن تلفیق آموزش و پژوهش (معلمان - دانش آموزان - مسئولین اجرایی) از مقطع ابتدایی تا متوسطه. سامانه مذکور شامل بخش های ذیل خواهد بود :

➤ ایجاد امکان آموزش مجازی دانش و مهارت های پژوهش گری برای مجریان آموزش پژوهش محور و فراگیران

➤ امکان ثبت نام و دریافت عضویت در سایت برای علاقمندان و ایجاد مشوق های مختلف برای اعضا جهت استمرار عضویت فعال مثل برگزاری همایش مجازی، ارائه نمونه کارها و...

➤ تابلوی اعلانات و جداول زمان بندی پروژه ها و جشنواره ها

➤ فراخوان موضوع های پیشنهادی برای پژوهشگران معلم و دانش آموز طی مهر ماه

شیوه نامه ها

➤ فرم های داوری اختصاصی و به روز شده جشنواره ها و مسابقات پژوهشی

فیلم های آموزش از مدرسین کشوری

➤ فیلم و گزارش تصویری آثار پژوهشی برگزیده سطوح استانی و کشوری

اعلام اسامی و معرفی معلمان پژوهشگر برگزیده سطوح استانی کشوری



- اعلام اسامی و معرفی دانش آموزان پژوهشگر برگزیده سطوح استانی کشوری
- نمایش نتایج ارزیابی ها و ثبت و ارائه داده های آماری و مقایسه ای جشنواره ها و مسابقات
- تالار گفتگو برای تبادل اطلاعات و پاسخگویی به پرسش های متداول
- ایجاد لینک سامانه های مفید (آموزش و پرورش استان ها، ایران داک، گوگل اسکولار، مقالات جهاد دانشگاهی، مگیران و....)
- اخبار و دستاورد های پژوهشی دانشگاه ها و...
- گالری برای نمایش فعالیت ها و مستند سازی کاربران

(b) ارائه مطالب کتب درسی در راستای اهداف منشور

- آموزگاران پژوهشگر در طول سال تحصیلی و با توجه به ماده درسی دست کم یک پژوهش آزمایشی یا غیر آزمایشی برای هر نیم سال تحصیلی در نظر گرفته و در فهرست محتوای پوشه کار سالانه دانش آموز در نظر بگیرند و نتایج به دست آمده را در ارزیابی های تکوینی و پایانی از عملکرد دانش آموز لحاظ کنند.
- در ماده درسی علوم یک پروژه مربوط به جابربن حیان بوده و در نیم سال تحصیلی دوم بر حسب ضرورت دست کم یک پژوهش در نظر گرفته شود.
- حداکثر تا هفته سوم مهرماه معلمان پژوهشگر با همراهی مدیریت واحد آموزشی مکلف اند جلسه توجیهی اولیای دانش آموزان ابتدایی را برگزار نموده و طی آن به ضرورت و اهمیت آموزش پژوهش محور بپردازند.
- معلم مجری طرح آموزش پژوهش محور، برنامه سالانه پژوهشی هر نیم سال تحصیلی و انتظارات از اولیا و دانش آموزان پژوهشگر و... را به روشنی تدوین نموده و طی جلسه ای با حضور مدیر و معاونین مدرسه صورتجلسه نمایند و طی آن بر اهمیت اجرای پروژه های پژوهشی به عنوان سهمی از آموزش هر ماده درسی اشاره شود.
- کلاس های کارگاهی- آزمایشگاهی به صورت تدریجی جایگزین کلاس های سنتی گردند.

۲. دستیابی به اصل تلفیق در فعالیت های دانش آموزان

(a) دانش آموزان مستعد انجام فعالیت های پژوهشی که در بندهای مرتبط فرم استعدادیابی طرح شهاب نمره بالایی کسب کرده اند ضمن تقویت و تشویق و اطلاع رسانی به اولیا به پژوهش سراهای نواحی مربوطه معرفی گردند.

(b) فراخوان موضوع های پیشنهادی برای پژوهش های دانش آموزان به صورت سالانه در سامانه آموزش پژوهش محور طی مهرماه و اعلان موضوع های انتخابی و برتر.

(c) دستاوردهای پژوهشی دانش آموزان در سطوح (استان و کشور) در پرونده تحصیلی و همچنین بخش اطلاعات دانش آموزی در سامانه همگام ثبت و بایگانی گردد.

(d) آثار برگزیده دانش آموزی در مجلات رشد و همچنین سامانه آموزش پژوهش محور با استناد به مشخصات دانش آموز (نام، نام خانوادگی، معلم راهنما، پژوهش سرای سرپرست علمی، نام واحد آموزشی و مدیرمربوطه، شهرستان و استان) ثبت شده و در دسترس کاربران سامانه قرار گیرد. همچنین آثار برگزیده در سامانه اداره کل و مجلات رشد معرفی گردند.

۳. دستیابی به اصل تلفیق در فعالیت های معلمان

(a) فراخوان موضوع های پیشنهادی برای پژوهش های معلمان به صورت سالانه در سامانه آموزش پژوهش محور طی مهرماه و اعلان موضوع های انتخابی و برتر

(b) معلمان داوطلب اقدام پژوهی در سال جاری تحصیلی ضمن ثبت عنوان و مشخصات پروژه در سامانه ثبت نام نموده و کد رهگیری دریافت نمایند. پس از اتمام پروژه چنان که از موارد برگزیده در سطوح استانی یا کشوری باشد ادامه روند گزارش اصل و نتایج پژوهش و نمایش برای کاربران صورت می گیرد و در غیر این صورت اطلاعات کلی به عنوان پروژه ای در سطح ناحیه بایگانی می گردد.

۴. تعیین انتظارات تلفیق از مسئولین پژوهشی

(a) دوره های ضمن خدمت (اقدام پژوهی و درس پژوهی) و همچنین باز آموزی روش های تدریس (مسئله محور، خلاق، مشارکتی، بارش مغزی و...) در صورت برگزاری به صورت مدرسه محور و کارگاه های عملیاتی و پژوهشی بر عهده پژوهش سراهای



نواحی یا مناطق باشد که با همکاری ادارات نواحی یا منطقه آموزش و پرورش و معرفی مدرسان ذیصلاح و در محل پژوهش سرا صورت گیرد.

(b) پژوهش سراها مجری آموزش های اصول پژوهشگری، روش علمی، معرفی و آموزش پروژه های دانش آموزی باشند و در صورت لزوم مجوز تدریس در دوره ها و کارگاه ها برای مدرسان ذیصلاح صادر شود.

(c) پژوهش سراها همچنین مجری مسابقات علمی و پروژه های دانش آموزی بوده و با همکاری سرگروه های استانی و نواحی روند ارزیابی را انجام می دهند.

(d) پژوهشگران و متخصصین ذیصلاح لیست کتب مورد نیاز برای کتابخانه های مستقر در پژوهش سراها را تهیه نمایند تا از محل کمک های مردمی تامین و کتابخانه ها تجهیز گردند.

(e) مدرسان پژوهش محور از طریق ثبت نام در سامانه آموزش پژوهش محور به بانک مدرسان سامانه پژوهش بپیوندند.

(f) دانش آموزان پژوهش گر و داوطلب آزاد استفاده از کتابخانه با پرداخت هزینه عضویت سالانه، طبق برنامه ارائه شده از طرف پژوهش سرا می توانند از منابع مطالعاتی موجود استفاده نمایند.

(g) لازم است مدیران پژوهش سراها و سرگروه های آموزشی در برقراری ارتباط فعال و عقد تفاهم نامه اهتمام ورزند.

۵. تعیین شیوه های ارزیابی فعالیت های پژوهش محور

(a) دانش آموزان پژوهشگر برگزیده استانی و کشوری ضمن دریافت لوح تقدیر و هدیه (در صورت تامین اعتبار)، امتیاز پژوهنده برگزیده استانی یا کشوری را دریافت می نمایند که پس از ثبت در سامانه آموزش پژوهش محور و سامانه همگام و پرونده تحصیلی می توانند از مزایای آن به قرار زیر بهره ببرند:

➤ دریافت بن خرید کتاب

➤ برخورداری از امتیاز اولویت برای ثبت نام در مدارس برتر

➤ برخورداری از سهمیه دانش آموزان پژوهشگر برای شرکت در کنکور

(b) معلمان پژوهشگر برگزیده استانی یا کشوری ضمن دریافت لوح تقدیر از معاونت پژوهش اداره کل و دریافت هدیه (در صورت تامین اعتبار) از امتیاز معلم پژوهشگر سطح استانی یا کشوری برخوردار می گردند که معادل یک سال تعجیل در ارتقای رتبه شغلی برای سطح استانی و دو سال تعجیل در ارتقای رتبه شغلی برای سطح کشوری باشد.

منابع:

- آقای، منوچهر و حسن آقای، مدیریت پژوهش و توسعه. مرکز تحقیقات و خودکفایی ایران. ۱۳۶۹. تهران.
- ابوترابی، سیده بهاره و حسین قلی زاده، رضوان و مهram، بهروز، بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مجله مدیریت مدرسه، سال ۲۰۱۹. ماه سپتامبر. ۴۷۲۴-۲۵۳۸ issn
- اسدیان و حبیبی آذر (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی برنامه درسی علوم به شیوه آموزش محور با برنامه درسی علوم به شیوه پژوهش محور در دوره ابتدایی، فصلنامه علوم رفتاری ۵(۱۵)، ۹-۲۳.
- الدوسی، ط. (۱۳۹۲). تدریس پژوهش محور، ساختارهای پژوهش محور بر اساس مدل SE، چرخه یادگیری. چاپ اول. اصفهان: آمیس
- برنامه درسی ملی
- حسن مرادی نرگس. "تاثیر شرکت در دوره های آموزش اقدام پژوهی بر مهارت های حرفه ای دبیران آموزش و پرورش." ۱۰۴-۱۲۵.
- حسنی محمد. "الگوی برای اشاعه نوآوری در نظام آموزش و پرورش ایران. مجله نوآوری های آموزشی. بهار ۱۳۸۵. دوره ۵. شماره ۱۵. صص " ۱۵۱-۱۷۶.
- ساداتی سیده زهرا، عنایتی بهروز، & گرگانی تقی. مقایسه مهارت های حل مساله، بینش پژوهشی و فرآیند تدریس در بین معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوره اقدام پژوهی.
- سرمد، زهره؛ حجازی، الهه و عباس بازگان (۱۳۹۰) روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
- سند تحول بنیادین



- صالحی، منیره (۱۳۹۲)، اعتباریابی مقدماتی مقیاس انگیزش پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد
- قاضی اردکانی راحله، ملکی حسن، صادقی علیرضا، and درتاج فریبرز. "طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش آموزان." مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، زمستان ۱۳۹۶. دوره ۷. شماره ۳. صص ۶۳-۱۰۶.
- کچوئی، زین آبادی، حسن رضا، آراسته، & عباسیان. (۲۰۱۸). انگیزش انتقال و انتقال آموزش های ضمن خدمت اقدام پژوهی: آزمون یک الگو و ارزیابی وضع موجود در مدارس متوسطه شهرستان های استان تهران. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۴(۱)، ۵۵-۸۲
- نجفی هزارجریبی حبیب اله، and قلی زاده محمد. "شناسایی عوامل درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح اقدام پژوهی چالشی جدید در حوزه آموزش و پرورش." ۱۹۱-۲۰۵.
- Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J., Tobi, H., Wals, A. E., Oosterheert, I., & Mulder, M. (2012). Inquiry-based science education competencies of primary school teachers: A literature study and critical review of the American National Science Education Standards. International Journal of Science Education, 34(17), 2609-2640.

ردیف انگیزش پژوهشی	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف
۱	از توانایی درونی سرشاری جهت تحقیق و جستجو در مسائل و مشکلات دارم			
۲	همیشه از یادگیری مطالب جدید لذت می برم			
۳	برای خود برای پژوهش در مسائل مورد علاقه هدف های عالی تنظیم می کنم			
۴	زمانی که غرق پژوهش می شوم احساس خوبی دارم			
۵	ساعت های طولانی وقت خود را صرف انجام مطالعه و تحقیق می کنم			
۶	من از تازگی و خطر کردن لذت می برم			
۷	به نظر من آموختن و کسب دانش والاترین ارزش است			

			فردی هستم خود ساخته و بسیار متکی به خود	۸
			می توانم رضایت استاد راهنمای خود را جلب کنم	۹
			دلیم می خواهد همیشه کارم بدون نقص و عیب باشد	۱۰
			همیشه مقالات و مباحث تازه ای که در حیطه رشته تحصیلی چاپ و ارائه می شود پیگیری می کنم	۱۱
			تمایل دارم که در گروه های پژوهشی عضو شوم	۱۲
			دوست دارم که در کارگاه های مقاله نویسی شرکت کنم	۱۳
			صاحب نظران و متخصصان رشته خود را می شناسم	۱۴

- Araghian Mojarad, F., Sanagoo, A., & Jouybari, L. (2015). Teaching Scholarship: An Opportunity for Faculty Development or a Threat, 15, 626-627.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.
- Narimani, A. R. (2017). Identify factors to the commercialization of research in Knowledge of public administration. Journal of Public Administration, 9(2), 235-262.
- Rezaeian, M. (2015). How to protect young researchers from research misconduct. Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences, 13(11), 1019-1020

مطالعه آموزش سواد رسانه در ایران و جهان و ارائه مدل آموزشی سواد رسانه جهت تدریس معلمان در دوره ابتدایی

احسان کشت‌ورز کندازی^[۱]، محمود رستمی^[۲]

۱. آموزگار و دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، ایران.

۲. آموزگار و دانش‌آموخته مقطع کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

در عصری که ارتباطات به سطحی از پیشرفت و گستردگی رسیده که جهان را به دهکده‌ای توصیف می‌کنند که دیگر مرزبندی در آن معنایی ندارد و حاکمیت افکار جهانی را «رسانه» در اختیار گرفته است، لازم است تا همه‌ی اعضای این جامعه علاوه بر سوادخواندن و نوشتن به شیوه سنتی، به سواد جدیدی به نام «سواد رسانه» مجهز شوند تا بتوانند به صورت نقادانه و متفکرانه به پیام‌های این رسانه واکنش نشان دهند. در این میان، کودکان و نوجوانان به عنوان قشری که بیشتر وقت خود را صرف این رسانه‌ها می‌کنند و از قدرت تحلیل حداقلی برخوردار هستند، در اولویت قرار می‌گیرند. از یک دهه پیش، برخی از کشورهای جهان، دست به اقداماتی در زمینه آموزش سواد رسانه زدند که در آمریکا، کانادا و در آسیا، ژاپن پیشگام در این حرکت هوشمندانه بودند. تجربه‌های کشورهای مختلف، دانش‌گران‌بهایی است که ما می‌توانیم با استفاده از آن تا حدودی عقب‌افتادگی خود را در این زمینه جبران کنیم و با در نظر گرفتن شرایط بومی خود، به الگوی بومی آموزش سواد رسانه‌ای دست یابیم. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی، به کلیات و ضرورت این آموزش اشاره شده است و این زمینه را برای فعالیت‌های بیشتر فراهم کرده است. در نتیجه، این پژوهش یک‌مدل پیشنهادی برای آموزشی سواد رسانه بر اساس بومی‌سازی مدل‌های کشورهای پیشگام و اظهارنظرهای صاحب‌نظران این زمینه برای بهبود این مدل‌ها می‌باشد که دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دوره اول و دوم و والدین آن‌ها را دربر می‌گیرد. لازم به ذکر است، اطلاعات با استفاده از روش کتابخانه‌ای و با بررسی منابع و متون مرتبط جمع‌آوری شده است.

واژه‌های کلیدی: سواد رسانه، مدل آموزشی، دانش‌آموزان، دوره ابتدایی.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین چالش‌های عصر حاضر (عصر جهانی شدن) نفوذپذیری مرزها و انتشار بی‌حد و مرز پیام‌های رسانه‌ای در جوامع است. امروزه دیگر دیوارهای منازل چارچوب انحصاری و شخصی شهروندان محسوب نمی‌شوند، بلکه آن‌ها فضایی برای نفوذ امواج رسانه‌ای هستند (مایرز^۱ ۱۳۸۶: ۷). به جرات می‌توان گفت که همواره رویکرد سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی- اجتماعی کشور به سوی فرستنده متمرکز بوده است؛ فرستنده‌ای که هزاران کیلومتر دورتر در خارج از مرزهای این سرزمین اراده کرده است که از امکاناتی که فناوری ماهواره در اختیارش قرار داده است، برای رساندن پیام‌هایش به مخاطبان ایرانی یا فارسی‌زبانان بهره بگیرد. در مقابل، کمتر به مخاطب که جایی در همین حوالی است، توجه شده است (بیچرانلو، ۱۳۹۱: ۹۴). تجربه ثابت کرده است که مقابله فیزیکی با امواج و کدهای ۰ و ۱، نه تنها توفیق چندانی حاصل نکرده است، بلکه گاه به شکست‌های جبران‌ناپذیری انجامیده است. حتی وضع قوانین صرفاً محدودکننده، به‌دلیل دشواری در ضمانت اجرا موفقیت چندانی در پیش رو نداشته و ندارد (نصیری و همکاران ۱۳۹۱: ۱-۱۴۹). با توجه به نقص صریح و روزافزون قوانین ارتباطی از یک سو و بحران‌های ناشی از پیام‌های غیراخلاقی و غیرقانونی و در نتیجه، بحران هویت از سوی دیگر، ضرورت توجه به مقوله سواد رسانه‌ای در ایران، امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود (طلوعی، ۱۳۹۱: ۷-۹۶).

استفاده از رسانه به گونه‌ای گسترش یافته است که بر اساس پژوهش‌ها، میانگین نزدیک به ۷۰ درصد از زمان روزانه افراد، نوعی استفاده رسانه‌ای را شامل می‌شود (حسینی، ۱۳۹۲) و این زنگ خطری است که سازمان‌های مرتبط و مسئول در این زمینه، باید به فکر راه‌حلی درست باشند. به نظر می‌رسد در راس مهم‌ترین این سازمان‌ها، سازمان آموزش و پرورش و دیگر سازمان‌های مودی تعلیم و تربیت قرار داشته باشند. البته دیگر قرار نیست آموزش و پرورش مانند گذشته عمل کند. زیرا، کاربرد و گستره رسانه بسیار ملموس‌تر و فزاینده‌تر از حد تصور است که بخواهد مانند دیگر دروس ریاضیات و ادبیات و... تدریس شود. تنها راهکار احتمالی و موثر این است که، دانش‌آموزان باید خود مسئولیت تجزیه و تحلیل اطلاعاتی را که تنها با یکی دو اشاره و کلیک به دست

1. Myers

می‌آورند، برعهده بگیرند (تقی‌زاده و اصغری کیا، ۱۳۹۳). گفتنی است، اندیشمندان حوزه ارتباطات و رسانه‌ها، از حدود چند دهه پیش همواره دغدغه آسیب‌رسانی رسانه‌ها و آسیب‌پذیری شهروندان در جامعه جهانی را داشته‌اند و برای کاهش اثرات مخرب آن‌ها ایده‌ها و پیشنهاداتی را ارائه کرده‌اند که یکی از این پیشنهادات، تقویت «سواد رسانه‌ای» شهروندان در جامعه است (فرهنگی، ۱۳۸۷: ۳۲).

روزی صحبت از رسانه به رادیو محدود می‌شد، سپس تلویزیون هم به آن اضافه شد، اما امروزه دیگر موضوع ابعاد جدیدی را به خود گرفته است؛ ما از طریق روزنامه، مجلات، کتاب‌ها، برنامه‌های تلویزیونی، شبکه‌های ماهواره‌ای، رادیو، کلاه‌ها، تیشرت‌ها، دفترچه یادداشت‌ها، تبلیغات خیابانی و درون اتوبوس‌ها، مترو، نمادهای رسانه‌ای، بیلبوردها، گوشی‌ها، اینترنت و ده‌ها رسانه‌ی دیگر محاصره شده‌ایم. مک لوهان چندین سال قبل بر این عقیده بود که: «زمانی که دهکده جهانی تحقق یابد، لازم است انسان‌ها به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌ای دست یابند» (صدیق بنای، ۱۳۸۵). زمان گذشته، و حال دقیقاً ما در عصر دهکده جهانی شدن قرار داریم؛ عصری که دیگر صرف توانایی خواندن و نوشتن کلمات چاپی برای سواد داشتن کافی نیست، بلکه افراد باید توانایی تحلیل انتقادی تصاویر قدرتمند فرهنگ چندرسانه‌ای را داشته باشند و بتوانند با اشکال و شیوه‌های رسانه‌ای مختلف عقاید خود را بیان کنند (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱). در عصر کتابت، سواد به معنای توانایی خواندن و نوشتن بود و البته سطوح مختلفی از سواد متناسب با محتواهای عمومی و علمی مطرح بود. با ظهور و گسترش رسانه‌های ارتباط جمعی، که آغاز صنعتی شدن آن به ظهور صنعت چاپ در سال ۱۴۳۹ میلادی - که به انقلاب گوتنبرگ شهرت یافت - برمی‌گردد، «سواد رسانه» معنا پیدا کرد (کربلایی حاجی اوغلی، ۱۳۹۵). به طور سنتی، سواد رسانه‌ای به توانایی تحلیل و ارزیابی محصولات رسانه‌ای و به طور گسترده‌تر به توانایی ایجاد ارتباط مؤثر از (نگارش خوب) اطلاق می‌شد، اما طی نیم‌قرن گذشته، سواد رسانه‌ای شامل توانایی تحلیل شایسته و به کارگیری ماهرانه روزنامه نگاری چاپی، محصولات سینمایی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی و حتی اطلاعات و مبادلات کامپیوتری (از طریق شبکه جهانی اینترنت) معنی شده است (براون^۱، ۲۰۰۴ به نقل از ایزدی، ۱۳۸۵). از نگاه

یونسکو به عنوان یک سازمان بین‌المللی، سواد رسانه‌ای بر درک کارکرد رسانه‌ها، ارزش‌یابی و تحلیل کارکردها و چگونگی تعامل عقلانی با رسانه‌ها در جهت خود مدیریتی تاکید دارد (NESSCO، 2011:18). سواد رسانه‌ای یک روش نرم برای مواجهه آگاهانه با رسانه‌ها است که به مخاطب امکان بهره‌مندی حداکثری از مزایای رسانه و مصون ماندن از عوارض آن را می‌دهد (کربلایی حاجی اوغلی، ۱۳۹۵). لازم به ذکر است از لحاظ نظری، افراد باسواد رسانه‌ای، در برابر اطلاعات رسانه‌ای، آسیب‌پذیری کمتری دارند؛ زیرا، پیام‌هایی را که به منظور تأثیرگذاری برای آن‌ها طراحی و ارسال می‌شود (در سطوح مختلف) مورد شناسایی قرار می‌دهند (همان).

سواد رسانه‌ای توان دسترسی و استفاده از رسانه‌ها، تولید پیام و ارتباط با رسانه‌ها، تحلیل و ارزش‌یابی انتقادی محتوای رسانه‌ها تعریف شده است (Oxstrand، 2009: 19). تفکر انتقادی، عبارت است از تصمیم‌گیری عاقلانه مبنی بر اینکه چه کاری انجام دهیم یا چه باوری داشته باشیم (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۰). در تعریف جامع‌تر تفکر انتقادی را «فرآیندی نظام‌مند ذهنی مربوط به مفهوم آفرینی، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزش‌یابی فعالانه و ماهرانه اطلاعات جمع‌آوری شده یا تولیدشده از طریق مشاهده، تجربه، تامل، استدلال یا ارتباطات به عنوان راهنمایی برای باور و عمل» می‌دانند (بصیریان جهرمی، ۱۳۸۵: ۳۵).

برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرآیند، محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌شود که به وسیله آن‌ها، فراگیر تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی‌ها را در خود تغییر می‌دهد (ملکی، ۱۳۹۱: ۳۴).

مارشال مک‌لوهان^۱ (۱۹۶۵) برای اولین بار در کتاب خود تحت عنوان) درک رسانه: گسترش ابعاد وجودی انسان(، عبارت «سواد رسانه‌ای» را به کار برد و نوشت: زمانی که دهکده جهانی تحقق یابد، لازم است انسان‌ها به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌ای دست یابند. بعدها «آرای لان مسترمن^۲، (۱۹۸۵)»، از برجسته‌ترین متفکران حوزه بین‌المللی آموزش‌های رسانه‌ای در اثری به نام «آموزش رسانه‌ای در اروپای

1. Marshal McLuhan

2. Lan mesterman



دهه ۱۹۹۰» به این مبحث پرداخت (بصیریان جهرمی، حسین. ۱۳۸۵، ص: ۳۳). از آن پس فعالیت‌ها و مطالعات گسترده‌ای بر روی چرایی و چگونگی آموزش و گسترش سواد رسانه صورت پذیرفت؛ امروزه در اغلب کشورهای دنیا از جمله انگلستان، استرالیا، فنلاند، دانمارک، سوئد، فرانسه، آلمان، هلند، روسیه، کانادا، آمریکا، آفریقای جنوبی، مالزی و ژاپن، آموزش سواد رسانه‌ای را در پایه‌های مختلف تحصیلی به صورت جدی دنبال می‌کنند (هابز^۱، ۱۹۹۸). کانادا اولین کشوری در آمریکای شمالی است که بحث سواد رسانه‌ای را در برنامه آموزشی مدارس الزامی کرد (طلوعی، ۱۳۹۱: ۵۲). عناوین کتب درسی منتشر شده در زمینه سواد رسانه‌ای در کانادا که توسط اعضای انجمن سواد رسانه‌ای^۲ به رشته تحریر در آمده به شرح ذیل است:

۱. رسانه‌های جمعی و فرهنگ عمومی، نویسنده: بری دانکن
۲. رسانه‌ها: تصاویر و نسخه‌ها، نویسنده: دنا کاپنتر
۳. آثار رسانه‌ای، نویسنده: نیل آندرسن
۴. کانون رسانه‌ها، نویسنده: روی اینگرم
۵. ویدیو: راهنمای مشاهده و تولید فیلم ویدئویی، نویسندگان: ریک هان و لیزفین (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱).

در انگلیس آموزش سواد رسانه در ابتدایی و دبیرستان دوره اول و دوم به درک و ارزشیابی محتوای رسانه‌ها تاکید دارد. در استرالیا هم، آموزش سواد رسانه‌ای به عنوان بخشی از مهارت‌های سواد، هنر و آموزش فناوری در دوره عمومی رسمی ارائه شده است. فعالیت‌های آموزشی سواد رسانه‌ای در ژاپن در پنج زمینه: دولت، آموزش مدرسه‌ای، رسانه‌های جمعی، سازمان‌های غیردولتی و محققان صورت می‌گیرد (MPT, ۲۰۰۳: ۴-۳). برنامه سواد رسانه‌ای ترکیه در سال ۲۰۰۴ م. در پنج شهر به صورت آزمایشی آغاز شد و از سال ۲۰۰۷ سواد رسانه‌ای به عنوان یک درس اختیاری ارائه شد (Gencel & Binark ۲۰۰۹: ۴۶). کشور ژاپن در آسیا زودتر از بقیه به سراغ آموزش سواد رسانه‌ای رفت، سواد رسانه‌ای ژاپن شامل شش جزء است: مهارت کار کردن با

1. Thomas Hobbes

2. AML

رسانه‌ها، درک رسانه، توانایی خواندن، تعبیر و کاربرد رسانه، داشتن درک انتقادی از پیام‌ها، توانایی بیان عقاید از طریق رسانه‌ها، توانایی برقراری ارتباط و تعامل از طریق رسانه‌ها است (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱: ۱۵۳).

سواد رسانه‌ای حوزه گسترده‌ای است که نهادهای مختلفی در آن مشغول به فعالیت هستند. اگر نگاهی عمومی و سطحی به برخی از این نهادها داشته باشیم می‌بینیم که آموزش و پرورش، آموزش عالی و صدا و سیما اقداماتی را در راستای افزایش سواد رسانه‌ای انجام داده‌اند، اما توسعه امر سواد رسانه‌ای در جامعه با اقدامات جزیره‌ای یک یا چند نهاد اتفاق نخواهد افتاد (کربلایی حاجی اوغلی، ۱۳۹۵). برخی از این اقدامات و پژوهش‌های محققان به عنوان نمونه در زیر آورده شده است:

در اسناد مربوط به برنامه‌درسی، از سواد رسانه‌ای نام برده شده است. که بر زمینه سازی برای مدیریت بهینه محیط رسانه‌ای و کمک به ترویج و تعمیق سواد رسانه‌ای تاکید شده است (سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹: ۳۶). همچنین سند تحول بنیادی آموزش و پرورش با مهم خواندن نقش تربیتی رسانه‌ها، از تعامل اثر بخش با مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه‌ها نام می‌برد. در این سند، جایگاه و نقش نهاد رسانه، فناوری‌های ارتباطی و بهره‌گیری هوشمندانه از آن و مواجهه فعال و آگاهانه برای پیشگیری و کنترل آثار و پیامدهای نامطلوب آن مورد توجه قرار گرفته است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۰). سند تحول بنیادین داری هشت هدف کلان و ۱۳۰ راهکار عملیاتی برای ایجاد تحولی بنیادین در آموزش و پرورش است، که در ذیل به برخی از راهکارهایی که به نوعی با موضوع سواد رسانه‌ای مرتبط می‌باشد اشاره می‌شود:

۱. کمک به ترویج و تعمیق سواد رسانه‌ای در میان والدین؛
۲. تعمیم سواد رایانه‌ای مربیان و توسعه بهره‌برداری از فناوری‌های آموزشی نوین؛
۳. توسعه ضریب نفوذ اینترنت و اینترنت با اولویت پرکردن شکاف دیجیتالی؛
۴. تأمین زیرساخت‌های مدارس به فناوری‌های (سخت افزاری و نرم افزاری) متناسب با برنامه‌های درسی؛



۵. تولید و به کارگیری محتوای الکترونیکی متناسب با نیاز متریان و مدارس؛
۶. حاکمیت روش های فعال در یادگیری با اتکا به کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدرسه؛
۷. بهبود نگرش و تقویت مهارت متریان برای استفاده بهینه از فناوری ها (همان).

همچنین مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی، در گزارشی با انتقاد بر وضعیت سواد رسانه ای در کشور، ورود سواد رسانه ای به نظام آموزش رسمی و تهیه و تنظیم کتاب های درسی مناسب را به عنوان راهکارهای گسترش سواد رسانه ای تعریف کرده است (قاسمی، ۱۳۸۵: ۸۵). بر اساس تحقیقات سلیمان، خسروی و حداد (۱۳۹۲)، که بر روی دانش آموزان و دانشجویان تهرانی صورت گرفته است: به دلیل ضعف سواد رسانه ای دانشجویان و دانش آموزان تهرانی، آن ها قادر به انتخاب آگاهانه از میان فرستنده های متعدد، عمل مستقل و کنترل در مرحله مصرف نیستند و نیازمند آموزش هستند تا به ابزار تحلیل و ارزیابی تولیدات رسانه ای مجهز شوند. همچنین دانش آموزان سواد رسانه ای و درک دانش موجود در رسانه ها را معادل «توسعه سواد سنتی» می دانند و دانشجویان آن را معادل «آموزشی که فرد را قادر به درک نحوه کار با رسانه ها» می کند و نیز «معنی سازی» دانسته اند. در مهر ماه سال ۱۳۹۱ مژگان فرهنگی طرح آموزش سواد رسانه را در یکی از دبیرستان های تهران برگزار و به صورت زیر گزارش می کند:

در کلاس آموزش سواد رسانه ای ما به عنوان تسهیل گران دوره، افزایش «تفکر انتقادی» دانش آموزان را به عنوان کلید طلایی در برابر مصرف رسانه ای پیگیری کردیم تا دانش آموزان فعالانه به رمزگشایی پیام های محیط پیرامون خود بپردازند. ما بر آن شدیم کلاس آموزش سواد رسانه ای را به پنج بخش اصلی تقسیم کنیم تا در هر بخش دانش آموزان به بررسی مؤلفه های سواد رسانه ای روی یک پیام رسانه ای، از قبیل سکانسی از یک فیلم، تبلیغات بازرگانی، برنامه خبری و... بپردازند.

۵ بخش اول: شناسایی تولیدکننده و خالق پیام رسانه ای.

۵ بخش دوم: بررسی تکنیک های خلاقانه به کار رفته در پیام رسانه ای.

۵ بخش سوم: بیان تفسیر شخصی دانش آموزان پس از نمایش داده شدن سکانسی

از یک فیلم.

۵ بخش چهارم: واکاوی ارزش‌ها، نگرش‌ها و سبک‌های زندگی، در پیام رسانه‌ای.

۵ بخش پنجم: بررسی اهداف فرستندگان پیام توسط دانش‌آموزان (فرهانی، ۱۳۹۳).

شیوه کار رسانه

وسایل ارتباط جمعی می‌توانند با استفاده از شگردهای تبلیغاتی و آفرینش‌های هنری نفرت و زشتی، تزلزل باورها و ارزش‌های ملی، دینی و انسانی را به مخاطبان خود القا کنند، همان‌طور که می‌توانند موجب تزلزل باورها و ارزش‌های ملی، دینی و انسانی گردند. تأثیر وسایل ارتباط جمعی تا بدان حد است برخی بر این باورند که امور جهان، امروزه در دست صاحبان این ابزار هاست (خیری، ۱۳۸۹). برنامه‌سازی رسانه‌ای دائمی در قالب چرخه‌ای دو مرحله‌ای که مدام تکرار می‌شود انجام می‌گیرد. یکی از مراحل چرخه مذکور «محدود کردن انتخاب‌ها» است و مرحله دوم «تحکیم تجربه» است. رسانه‌ها چنان برنامه‌ریزی می‌کنند که فکر کنیم حق انتخاب داریم حال آن که در واقع دایره انتخابمان به شدت محدود است. دست اندرکاران حرفه رسانه، این محدودیت‌ها را می‌سازند تا به اهداف اقتصادی خود دست یابند (پاتر^۱ ۲۰۰۵).

رویکرد «کاربرد‌ها و خشنود سازی» یا «روابط مخاطب رسانه» یکی از مشهورترین نظریه‌های ارتباط جمعی است این رویکرد مخاطبان را افرادی فعال می‌داند که از مفهوم و محتوای رسانه‌ها استفاده می‌کنند؛ نه افرادی که منفعل و تحت تأثیر رسانه هستند؛ بنابراین رویکرد استفاده و رضامندی، بین پیام‌های رسانه و تأثیرهای آن، رابطه مستقیمی فرض نکرده و معتقد است مخاطب از میان مجاری ارتباطی و محتواهایی که به او عرضه می‌شود، بر اساس نوعی ملاک، دست به انتخابی آگاهانه و انگیزه دار می‌زند (استیفن^۲، ۱۳۸۴: ۷۶۳)؛ در حالی که، اگر مخاطب فاقد این توانایی انتخاب باشد، ناخودآگاه اجازه خواهد داد تا رسانه‌ها با ترفندهای خود و بر اساس اهداف خود برای او انتخاب کنند. اینترنت به عنوان یک رسانه به دلیل داشتن ویژگی‌هایی مانند ناشناختگی، کاهش رشته‌های دیداری و شکل‌دهی ارتباطات در اجتماعات

1. Harry Potter

2. Stefan Salvatore

بریده از واقعیت، فرصت شگرفی را برای دست کاری و تجربه هویت در اختیار کاربران قرار می‌دهد. وجود این ویژگی‌ها می‌تواند موجبات تشویق کاربران به تأکید، تغییر یا پنهان‌سازی برخی از ویژگی‌های ظاهری، رهاسازی آن‌ها از احساس محدودیت‌ها برای افشای ابعاد معینی از خود و در نتیجه جدا سازی زندگی واقعی از زندگی در فضای مجازی را فراهم نماید (کرم‌اللهی، ۱۳۹۰).

ابعاد تاثیرگذار

حجم بالای برنامه‌های رسانه‌ای و محاصره اطلاعاتی تأثیرات عمیقی بر ابعاد فردی و اجتماعی افراد گذاشته است، امروزه رویای مخاطبان بی سواد رسانه‌ای زمینی خالی و آماده برای کاشت در اختیار اربابان رسانه به خصوص تلویزیون قرار داده تا بتوانند از درونی‌ترین رفتار انسان‌ها تا بیرونی‌ترین رفتار اجتماعی آن‌ها را کنترل و جهت‌دهی کنند. برخی از این ابعاد وسیع تاثیرگذاری را در ذیل خواهیم شمرد:

۵ تعلیم و تربیت: در حال حاضر، بر اساس نتایج بسیاری از تحقیقات انجام

شده به روش مشاهده، یک معلم خوب با استفاده از تلویزیون به عنوان یک رسانه کمک آموزشی به مراتب، اطلاعات خود را بهتر منتقل می‌کند تا صرفاً از طریق روش‌های معمولی تدریس. در ایالات متحده آمریکا، بیش از ۴۰۰ مورد مطالعه تطبیقی میان ارائه آموزش‌های عادی کلاسی به دانش‌آموزان با آموزش از طریق تلویزیون صورت گرفته است. در تمام موارد، به دنبال بررسی نمرات امتحان پایان سال، اختلاف معناداری رؤیت نشد، اما چنانچه تفاوتی هم وجود داشت، همیشه به نفع کسانی بود که از طریق تلویزیون آموزش گرفته بودند.

۵ درک جنسیتی: جامعه از مردان و زنان انتظارات خاصی دارد و این انتظارات

در مورد هر دو جنس مشابه هم نیست. بنابراین، به طور اساسی برای مردان ویژگی‌های خاصی در نظر گرفته می‌شود و برای زنان نیز ویژگی‌های دیگری تعیین می‌شود و این بدان معنا نیست که هرگز نمی‌توان بین دو جنس با ویژگی‌های خاص اثر یا الگوی رفتاری مشابه یافت. بعکس آن‌چه در این‌جا به آن اشاره شده، نوعی دسته‌بندی بر اساس سازگاری و کارایی است که برای سهولت مجموعه‌ای از عقاید قالبی را در اختیار ما قرار می‌دهد که جامعه آن را تعیین کرده

و متناسب با هر يك از دو جنس است. برخی از روان‌شناسان كودك معتقدند، زمان ۱۸ ماهگی تا ۳ سالگی دوره درك جنسیت كودك است. این دوره سنّی كودك تقریباً منطبق بر زمانی است كه كودك به طور منظم با تلویزیون رابطه برقرار می‌كند. بنابراین، كودك در این دوره زمانی به سرعت و به راحتی نقش های جنسیتی را از تلویزیون می‌آموزد و به صورت عملی در فعالیت‌های خود به كار می‌برد (بری گونز و بیل مك آلر به نقل از نصرت فتی ۱۳۸۰).

۵ **تعارض سنی:** كودكان بیشتر زمان تماشای تلویزیون خود را صرف مشاهده برنامه‌های بزرگ سالان می‌كنند (سعادت‌مند ۱۳۷۹). در صورتی كه كودك در دنیای خاص خود زندگی می‌كند و تا زمانی كه كودك است، باید در این فضا قرار داشته باشد. طبیعی است كه اگر فضای بزرگسالان جایگزین دنیای كودك گردد، كودك را دچار تعارض درونی و «ازخودبیگانگی» می‌كند.

۵ **اختلال در فعالیت:** كودكانی كه مدت زمان زیادی را صرف تماشای رسانه‌ی مختلف از جمله تلویزیون می‌كنند، فرصت كم‌تری برای دیگر فعالیت‌های پرتحرک و تعامل با همسالان دارند. به نظر می‌رسد تماشای تلویزیون جایگزین دیگر فعالیت‌هایی می‌شود كه كودكان باید به طور مستقیم با آن‌ها درگیر شوند؛ از قبیل رفتن به سینما، بازی كردن، مطالعه، گوش دادن به رادیو، شركت در ورزش‌های سازمان یافته و دیگر فعالیت‌های غیرسازمانی. وجود تلویزیون در يك جامعه مشاركت در فعالیت‌های جمعی را كاهش می‌دهد، حتی درون يك خانواده، وقتی تلویزیون روشن است، صحبت‌ها و گفتگوها كاهش می‌یابند. ویلیامز (۱۹۸۶) در يك آزمایش طبیعی، فعالیت‌های روزانه بزرگ سالان و كودكان را در سه شهر كانادا مورد مقایسه قرار دادند: يك شهر كه تلویزیون نداشت (نوتل)، يك شهر كه فقط يك شبکه تلویزیونی داشت (یونتیل) و يك شهر كه چهار شبکه داشت (مالتیتل). پیش از ورود تلویزیون به «نوتل» و مجدداً چهار سال پس از آن داده‌هایی جمع‌آوری شد. پیش از ورود تلویزیون، كودكان و نوجوانان نوتل در مقایسه با نوجوانان دو شهر دیگر به طور معناداری بیش‌تر به فعالیت‌های اجتماعی و ورزشی می‌پرداختند؛ اما



وقتی شهر نوتل دارای تلویزیون شد، شرکت در این فعالیت‌ها به طور چشمگیری کاهش یافت (نیومن^۱ و همکاران به نقل از اسماعیل بیابانگرد، ۱۳۷۷).

۵ **مصرف‌گرایی:** یکی از جنبه‌های تماشای تلویزیون که زیاد مورد توجه قرار گرفته، تأثیر منفی آگهی‌های تبلیغاتی تلویزیونی بر نگرش‌ها و علایق کودکان (از نظر مصرف خوراکی‌ها) است. کودکان ۳-۴ ساله معمولاً می‌توانند تفاوت بین برنامه‌ها و تبلیغات تجاری را تشخیص دهند. با این حال، کودکان تا ۸ سالگی از قصد تبلیغات تجاری به وضوح آگاه نیستند. کودکان معمولاً اطمینان دارند که پیام‌های بازرگانی دقیق و درست است. آن‌ها معمولاً نمی‌توانند انگیزه شرکت‌ها را از تبلیغات به درستی درک کنند. مشاهده این تبلیغات بر باورهای کودکان در خصوص تغذیه و نیز انتخاب آن‌ها از مواد غذایی تأثیر می‌گذارد. کودکان نمی‌توانند درک کنند که خوردن این گونه مواد غذایی دارای قند زیاد سبب افزایش وزن و پوسیدگی دندان‌هایشان می‌شود. وقتی کودکان در معرض تبلیغات مربوط به این مواد خوراکی قرار گرفته و قدرت انتخاب داشته باشند به احتمال زیاد آن‌ها را انتخاب خواهند کرد، حتی اگر بدانند که میوه‌ها و سبزیجات خوراکی‌های سالم‌تری هستند.

۵ **سیاسی‌کردن:** در هر جامعه، یک ایدئولوژی حاکم وجود دارد که تمام فعالیت‌های آن جامعه باید در جهت آن باشد. بنابراین، تماشای منظم تلویزیون، خواسته یا ناخواسته در کودک یک چارچوب فکری - گرایشی ایجاد می‌کند که در کنار دیگر مسائل، می‌تواند زندگی سیاسی آینده او را شکل دهد. از این رو، این حوزه تأثیرگذاری به شدت مورد توجه سیاست‌مداران قرار گرفته است، تا جایی که هیتلر در سخنرانی‌های خود، چنین می‌گوید: هنگامی که یکی از مخالفان اعلام می‌کند: «من در کنار شما قرار نخواهم گرفت»، من به آرامی به او می‌گویم: فرزند شما هم‌اکنون به ما تعلق دارد. شما چه هستید؟ شما درمی‌گذرید، اما فرزندان شما اکنون در اردوی جدید قرار دارند. در زمانی کوتاه، آن‌ها هیچ چیز دیگری را بجز این اجتماع جدید نخواهند داشت (مایکل^۲ راش به نقل از منوچهر

1. Paul Leonard Newman

2. Michael

صبوری (۱۳۸۳). او در جایی دیگر می‌گوید: ما تزریق روح این اجتماع را از سنین بسیار پایین به جوانانمان، وظیفه خود قرار داده ایم و این «آرایش جدید»، جوانان را به هیچ کس نخواهند داد، بلکه خود به جوانان روی می‌آورد و آموزش و تربیت خود را به آنان القا می‌کند (همان).

۵ تلویزیون می‌تواند در هر قالبی از برنامه‌ها، وفاداری به دولت و حکومت را در کودکان به وجود آورد؛ چنان‌که در آلمان نازی، با استفاده از مدرسه، خانواده و ارتباطات جمعی به کودکان یاد داده می‌شد که در درجه نخست، باید نسبت به دولت آن گونه که در پیشوا - یعنی آدلف هیتلر - تجسم یافته است، وفادار باشند (همان).

۵ **رواج خشونت:** با نگاهی به دنیای اطراف خود، به روشنی درمی‌یابیم که در دنیای امروز، خشونت موج می‌زند و خشن بودن نشانه قدرت است و جذابیت زیادی دارد. در این دنیا، انسان‌ها در لحظاتی که تحت فشارند خشن می‌شوند و درست در همین لحظات، نوجوانان و بزرگ سالان به باورهای قدیمی خود، درباره نقش خشونت در جامعه و رفتارهای افراد رجوع می‌کنند؛ باورهایی که بخش عمده‌ای از آن‌ها متأثر و برگرفته از رسانه‌ای است که نمایانگر اوج خشونت در زیباترین و فریبنده‌ترین جلوه هاست و این يك امر مسلم و بدیهی است که کسی نمی‌تواند در آن شك کند. البته ناگفته نماند که عوامل دیگری نیز بر خشونت تأثیر می‌گذارند. به همین دلیل، هر عمل خشنی می‌تواند معلول حضور همزمان عوامل گوناگونی هم‌چون فقر، بزهکاری، مصرف مشروبات الکلی، داروهای مخدر و فشار روانی باشد. اما یکی از این عوامل نیز تماشای تلویزیون است، به گونه‌ای که اگر تلویزیون ابداع نشده بود در آمریکای امروز قتل‌ها ۱۰۰۰۰ برابر کمتر و از تعداد تجاوزهای جنسی و ضرب و شتم‌ها ۷۰۰ مورد کاسته می‌شد. در تمام بررسی‌هایی که در آمریکا و کانادا صورت گرفته، معلوم شده است که قرار گرفتن طولانی کودکان در معرض تلویزیون رابطه مثبتی با پرخاشگری فیزیکی دارد (براندون^۱، به نقل از وحیده عرفانی، ۱۳۷۷).

شناخت مخاطب

مخاطبان اصلی آموزش سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان هستند. دلایل آن هم

1. Brandon

چندان پیچیده نیست دانش و تجربه کم این گروه و در نتیجه نیاز بیشتر آن‌ها به آموزش یادگیری از یک طرف و مقرون به صرفه بودن آموزش برای آن‌ها از نظر طول مدت بازده سرمایه‌گذاری آموزشی از طرف دیگر بیش از سایر گروه‌ها توجه برنامه‌ریزان این حوزه را به خود جلب کرده است. نکته مهم‌تر آن است که میزان در معرض قرار گرفتن این گروه از سایر گروه‌ها بیشتر است (ارجمندی، ۱۳۸۴). در میان مخاطبان رسانه‌ها، کودکان به جهت دانش اندک و قدرت کم تجزیه و تحلیل، به لشکر بی‌سلاحی می‌مانند که در برابر انواع پیام‌های رسانه‌ای، صرفاً جذابیت‌های کودکانه را ملاک اقبال یا عدم اقبال به تولیدات رسانه‌ای قرار می‌دهند. از این رو، از دیگر مخاطبان آسیب‌پذیرتر هستند و آموزش سواد رسانه‌ای به آن‌ها در اولویت بالایی قرار دارد (بیچرانلو، ۱۳۹۱: ۹۵). فعالیت اصلی کودک پیش از مدرسه بازی، و پس از مدرسه درس است. طبیعی است که کودک از بازی و درس خسته می‌شود و نیازمند یک فعالیت جانبی می‌گردد تا اوقات خالی از فعالیت اصلی را پر کند و خستگی‌های خود را برطرف کند. تلویزیون یکی از بهترین چیزهایی است که می‌تواند اوقات فراغت کودک را پر کند؛ چنین فضایی نیازمند تعیین و تجویز یک رژیم مصرف رسانه‌ای است. برای دستیابی به این رژیم مصرفی نیازمند آموزش رسانه‌ای به تمام مردم به خصوص کودکان و نوجوانان هستیم. کودکان امروز ناچارند با مقتضیات جامعه اطلاعاتی زندگی کنند ضروری است که از هم اکنون توانایی‌ها و قابلیت‌های لازم برای زندگی و کار در چنین جامعه‌ای در آنان ایجاد شود (دهقان شاد، محمودی کرکنده، ۱۳۹۱).

به دلیل این که در سنین نوجوانی ظرفیت پذیرش بالاتری وجود دارد سواد رسانه‌ای بیش‌تر برای کودکان و نوجوانان مطرح است (کربلایی حاجی اوغلی، ۱۳۹۵). نتایج تحقیقات مختلف از جذب شدن کودکان دو ساله به این رسانه خبر می‌دهند، این در حالی است که کودکان در مقابل تلویزیون منفعل‌اند و از الگوهای آن تبعیت می‌کنند. کودکان کمتر از ۸ تا ۹ سال به ندرت محتوای حذف شده را استنباط می‌کنند و اگر هم استنباط کنند غلط است ولی حداقل تا سن ۱۳ سالگی افزایش شدیدی در تمایلات و توانایی‌های کودکان برای استنباط محتوای ضمنی وجود دارد در طول دوران کودکی تغییرات مشخصی در عقاید کودکان در واقعیت محتوای برنامه رسانه‌ها به چشم می‌خورد کودکان سنین قبل از دبستان

تمایل فکریشان این است که محتوای برنامه کاملاً واقعی است در مقطعی بسیاری از آن‌ها در می‌یابند که برنامه‌های کارتونی و عروسکی واقعی نیستند در سنین ۷ یا ۸ سالگی اغلب کودکان می‌دانند که حتی برنامه‌هایی که مردم واقعی را به تصویر می‌کشند الزاماً خلاصه زندگی واقعی نیستند به نظر می‌رسد مهم‌ترین تغییر در کنش متقابل میان کودکان و رسانه‌ها در محدوده زمانی بین ۶ تا ۹ سالگی صورت می‌گیرد و احتمالاً تغییر کم اهمیت‌تری در دوران نوجوانی رخ می‌دهد. درک کردن نحوه ساخت محتوای رسانه‌ها می‌تواند به کودکان کمک کند تا واقعیت و اعتبار چیزی که با آن در ارتباط هستند را ارزیابی کنند. کودکانی که فرآیند تولید را می‌فهمند ممکن نیست آن قدر تحت تأثیر واقعیت ظاهری چیزی که می‌بینند قرار بگیرند آن‌ها می‌دانند که محتوای برنامه یک حلقه است که با استفاده از تکنیک‌های هوشمندانه ساخته شده است و کودکانی که چیزی درباره فرآیند تولید برنامه و محتوای رسانه‌ها نمی‌دانند تمایل بیشتری برای پذیرفتن واقعی بودن آن دارند (دهقان شاد، محمودی کرکنده، ۱۳۹۱). برخورد با این امواج فراگیر تنها از طریق تکامل سواد رسانه‌ای میسر است که شامل حفظ استقلال، اجتناب از انفعال، بهره‌مندی از تفکری منتقدانه و افزایش مهارت‌ها و توانایی‌ها و سواد رسانه‌ای نه تنها در بزرگسالان بلکه در کودکان می‌شود و مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباطی آگاهانه و متفکرانه با رسانه را آموزش می‌دهد و در عین حال نگاهی دقیق و تحلیلی به رسانه‌های مکتوب و دیداری و شنیداری را فراهم می‌آورد (ببران، ۱۳۸۲). به طور کلی «کودک» به فرد دارای سنین بین ۲/۵-۱۲ ساله گفته می‌شود. بنابراین، با توجه به این شرایط سنی:

۱. کودک نسبت به تلویزیون، هم فعال است و هم منفعل. کودک نسبت به تلویزیون این توانایی را دارد که گزینشی برخورد کند. البته هر قدر کودک بزرگ‌تر می‌شود این ویژگی بارزتر می‌گردد.
۲. ذهن انسان در دوران کودکی و نوجوانی کاملاً تأثیرپذیر است و به راحتی شرطی می‌شود.
۳. اولین تجربه مستقیم کودک با تلویزیون، عموماً از دو سالگی شروع می‌شود؛



ابتدا به صورت تقلیدی، بعد به صورت اختیاری و در نهایت، در سه سالگی انتخاب‌گر می‌شود.

۴. سن ۲/۵ سالگی میانگین سن تماشای منظم در کودکان است.

۵. در سن ۶ سالگی، کودک معمولاً با تمامی رسانه‌های سمعی و بصری آشنا می‌شود و دل بستگی و ارجحیتی قوی در مورد برنامه‌های تلویزیونی در وی ایجاد می‌گردد.

۶. توجه کودک به صفحه تلویزیون نه پیوسته است و نه منفعل. میزان توجهی که کودکان حاضرند به هر برنامه مبذول دارند به طور مستقیم، بستگی دارد به اینکه سمعی - بصری بودن آن، معنای خاصی برایشان داشته باشد و یا زمان کافی در اختیار آن‌ها قرار بگیرد تا معنا و مفهوم موردنظر را جذب کنند. از این نگاه، شکل برنامه‌ها اهمیت بسیاری دارد.

برخی از عواملی که موجب می‌شوند توجه کودک دوباره به صفحه تلویزیون برگردد عبارتند از:

۱. آشنایی قبلی با صداها یا موسیقی، در صورتی که آنچه اتفاق می‌افتد از نظر بصری نیز مورد علاقه واقع شود؛ ۲. تغییر بلندی و کوتاهی صدا؛ ۳. صدای بچه‌ها؛ ۴. جلوه‌های ویژه صدا؛ ۵. صداهای غیرعادی؛ ۶. خنده؛ ۷. صدای زنانه؛ ۸. موسیقی‌های گوناگون.

با توجه به نکات مزبور، می‌توان گفت: مدت قریب ده سال از دوران ارزشمند عمر برای تماشای برنامه‌های تلویزیونی، آن هم با شگردهایی که صاحبان قدرت، میزان تأثیرگذاری بر کودک را به شدت افزایش می‌دهند، زمان بسیار زیادی است تا کودک طی این زمان، به آنچه آن‌ها می‌خواهند، مبدل گردد.

کندری^۱ در مقاله «دزد وقت، خدمتکار بی وفا» می‌گوید: «انگیزه کودکان از نشستن در پای تلویزیون با خواست بزرگ‌ترها فرق دارد. بزرگ‌ترها به اقرار خودشان برای سرگرمی به تماشای تلویزیون می‌پردازند، ولی کودکان ضمن اینکه طالب سرگرمی هستند، غالباً برای فهمیدن دنیای اطراف به تلویزیون می‌نگرند. بزرگ‌ترها معمولاً

1. Kondori

اهمیت کم‌تری برای تلویزیون قائل‌اند و بدان با یک ساده باوری آگاهانه نگاه می‌کنند. برعکس کودکان ضمن اینکه مشغول تماشا می‌شوند، در فرق گذاشتن بین صور واقعی و خیالی مشکل دارند و این به جهت فهم محدودی است که از دنیای اطراف دارند؛ لذا آنان از بزرگ ترها آسیب پذیرترند (بیچرانلو، ۱۳۹۱: ۹۵). افلاطون در کتاب جمهوری به داستان سرایان عصر خود هشدار می‌دهد که: «کودکان قادر نیستند بین آنچه صرفاً حکایت است و آنچه واقعیت دارد، تمایز قائل شوند و تغییر دادن نظریه‌هایی که در این سنین شکل می‌گیرد، معمولاً دشوار است. به همین دلیل، باید اولین داستان‌هایی که کودکان می‌شنوند، اثر اخلاقی صحیح مورد نظر را بر او بگذارد (سعیدیان و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۹).

در مورد بازی‌های رایانه‌ای با مفهوم «فضای بازی» مواجه هستیم و هنگامی که یک کودک یا نوجوان، در حال بازی در این فضا است، عملاً پذیرای نقشی در فضای بازی است و مشارکت بسیار فعالی در این فضا دارد که او را تا حدودی زیادی از محیط پیرامون خود جدا می‌کند. چنین فردی در فضای بازی غوطه‌ور می‌شود و چنین حالتی بسیار فراتر و عمیق‌تر از وضعیتی است که بیننده فیلمی سینمایی یا یک فیلم یا سریال تلویزیونی هنگام همراهی با آن و هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های آن دارد. در واقع، در فضای بازی، فرد بازی‌کننده، هم‌ذات‌پنداری بسیار شدیدتری دارد و صرفاً تخیل نمی‌کند، بلکه وارد کنش می‌شود و در رفتارهایی که شخصیت‌ها و عناصر بازی دارند، مشارکت می‌کند و برای انجام دادن آن‌ها تلاش می‌کند، از خود احساسات بروز می‌دهد، دچار هیجان می‌شود، خوشحال می‌شود، ناراحت یا ناامید می‌شود و احساس ناکامی یا پیروزی می‌کند و... (بیچرانلو، ۱۳۹۱: ۱۰۰). سهل‌انگاری و کم‌توجهی ما در زمینه آموزش سواد رسانه‌ها باعث شده ما کودکان و نوجوانان خود را در مقابل این محصولات تنها و بی‌دفاع بگذاریم. بنابراین، ضروری است که وزارت آموزش و پرورش هرچه سریع‌تر مبحث سواد رسانه‌ای را با همکاری، همفکری و مشارکت تخصصی ارگان‌های ذی‌ربط در کتب درسی تمام مقاطع تحصیلی بگنجانند (دهقان شاد، محمودی کرکنده، ۱۳۹۱).



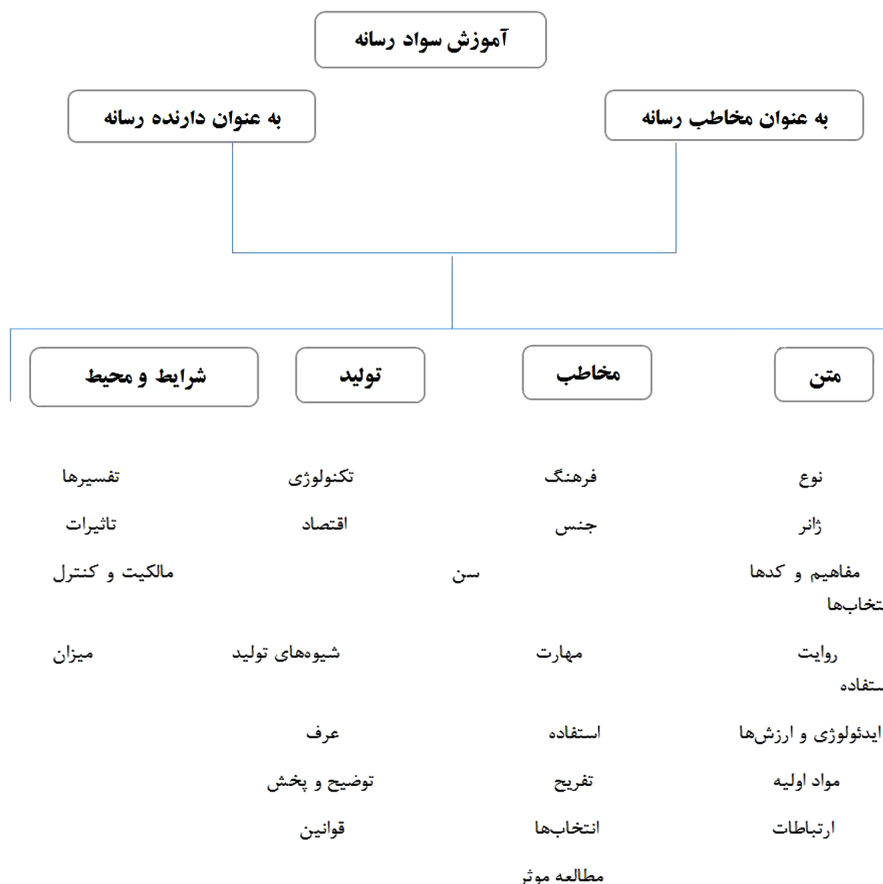
هدف از آموزش سواد رسانه

با ظهور تکنولوژی های نوین، فرآیند آموزش از انحصار مدرسه و آموزشگاه ها خارج شده و جهان پهناور به عرصه آموزش تبدیل گردیده است. در این شرایط چگونه می توان زمینه های لازم شناختی و انگیزشی را در دانش آموزان ایجاد کرد تا به صورت خود انگیزته نسبت به محتوای رسانه ها واکنش نشان دهند. یکی از مهم ترین راه های دستیابی به این هدف، ترویج اندیشیدن و اندیشه ورزی در مدارس و مراکز آموزشی با بهره گیری از آموزش سواد رسانه ای دانش آموزان است (سلطانی فر، ۱۳۸۷: ص ۳۶). سواد رسانه ای مبحث جذابی در حوزه ارتباطات است که می کوشد خواندن سطرهای نانوشته رسانه های نوشتاری و تماشای پلانهای به نمایش در نیامده یا شنیدن صداها یا پخش نشده از رسانه های الکترونیکی را به مخاطبین بیاموزد. سواد رسانه ای قدرت درک نحوه کار رسانه ها و معنی سازی در آن ها است؛ این که چگونه سازماندهی و چگونه از آن ها استفاده می شود (کربلایی حاجی اوغلی، ۱۳۹۵). به طور کلی هدف نهایی سواد رسانه ای، اثبات این نکته است که می توان در برابر رسانه ها قرار گرفت اما رفتارهای مورد نظر آن ها را بروز نداد (شکر خواه، ۱۳۸۰: ۲). چنان که جیمز پاتر معتقد است هدف سواد رسانه ای دادن قدرت کنترل برنامه های رسانه به افراد است و به اعتقاد وی اولین گام در تغییر کنترل از رسانه به شخص این است که افراد دریابند که چگونه رسانه ها آنان را برنامه ریزی می کنند (پاتر ۲۰۰۵، ص ۲۱). چالشی که مطمئناً هر کشوری که بخواهد بحث سواد رسانه را به صورت گسترده در جامعه خود درونی و اجرا کند با آن روبرو خواهد شد، بحث تامین مالی و تجهیزات است، در کانادا با وجود پیشرفت های چشمگیر در دهه های اخیر هم چنان مهم ترین چالشی که با آن روبرو هستند بحث تامین مالی توسعه حرفه ای و نیز منابع لازم جهت حمایت از فعالیت های کلاسی است (اسکارر، ۲۰۰۳). همچنین بسیاری از معلمان، پیش از خدمت و در حین خدمت، نیاز به آموزش و منابع حمایتی دارند تا بتوانند آموزش رسانه ای را به نحو احسن به عهده گیرند (فیشر^۱، ۲۰۰۷).

مدل آموزشی پیشنهادی

(ارائه مدل آموزشی برای سواد رسانه در مدارس)

تفکر انتقادی



بحث و تبادل نظر

معلم و اولیا به عنوان تسهیل کننده

کلیات روش پیشنهادی

مدل آموزشی سواد رسانه که شمای کلی آن را مشاهده کردید بر دو مخاطب تاکید دارد، اول دانش‌آموز به عنوان هدف اصلی؛ دوم والدین دانش‌آموز، به عنوان همراه و



تسهیل کننده امر آموزش سواد رسانه‌ای در جایگاه افرادی که هنگام نبودن دانش آموز در مدرسه، وقت خود را با آن‌ها سپری می‌کنند؛ در این تقسیم‌بندی‌ها دانش‌آموز یک‌بار دیگر از دو منظر باید نگرینسته شود، یک‌بار بتوان مخاطب رسانه یعنی کسی که صاحبان رسانه برای او دست به تولید برنامه زنده‌اند و یک‌بار به عنوان کسی که خود دارنده رسانه است و برای رساندن پیام خود به مخاطب دیگری از آن استفاده می‌کند.

بخش اول آموزش که در مدرسه و توسط معلم صورت می‌گیرد، بر دو اصل تفکر انتقادی و بحث و تبادل نظر استوار است، به این گونه که به عنوان مثال در پایه‌های اول تا سوم ابتدایی (دوره اول ابتدایی) معلم با اختیار کامل دست به انتخاب فیلم‌ها، بازی‌ها، یا تصاویری می‌زند و آن‌ها را در کلاس به نمایش در می‌آورد، در بخش‌های بحث برانگیز فرایند نمایش متوقف می‌شود و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که نظر خود را بگویند، بگویند به چه می‌اندیشند؟ اگر چه اتفاقی می‌افتاد بهتر بود؟ شما به عنوان یک کارگردان نظر خود را بگویید؟ و... با مجموعه سوالات هدفمند ذهن دانش‌آموز به سمت عمیق‌تر شدن در پیام‌ها سوق داده می‌شود و در جاهایی که با نظرات مخالف یا مختلفی مواجه می‌شوند فرصت داده می‌شود یک بخش از رسانه را چند بار تکرار کنند و با آزادی با هم تبادل نظر کنند.

در پایه‌های بالاتر (ابتدایی دوره دوم) نیز همین فرایند ادامه خواهد داشت با این تفاوت که دانش‌آموزان را به صورت مستقیم با مفاهیم پیام‌ها، ژانرها، کدهای تصاویر، شرکت‌های سازنده و... به مرور زمان آشنا می‌کنیم تا بتوانند دقیق‌تر به تفکر و اظهار نظر بپردازند و در جایگاه یک دارنده رسانه، بهتر بتوانند بر اساس پیام و مخاطب خود رسانه مناسب‌تری را انتخاب و به نحو بهتری از آن استفاده کنند.

بخش دوم آموزش قسمتی است که قرار است به وسیله والدین صورت گیرد و این امر نیازمند این است که خود آن‌ها با مبانی اساسی و روش‌ها آشنایی لازم را داشته باشند، تهیه جزوه‌ها و برگزاری جلسات اولیا مربیان با محوریت آموزش رسانه می‌تواند در جهت تسهیل اینکار مفید باشد، بعد از این اقدامات اولیه چیزی که از آن‌ها انتظار می‌رود این است که در مرحله اول برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی خود دست به انتخاب و گزینش رسانه‌ها بزنند و آن‌ها را از قرارگرفتن در معرض هر نوع رسانه‌ای باز دارند و از دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی خود بخواهند که از میان تعدادی رسانه با دلیل و تفکر

تعدادی را به صورت تحت کنترل انتخاب کنند. در مرحله دوم کاری مشابه کار معلم را باید انجام دهند، به این ترتیب که به همراه دانش آموز خود به استفاده از رسانه‌ها بپردازند، با آن‌ها تلویزیون ببینند، با آن‌ها بازی کنند و... و گاهی با متوقف کردن، تکرار چند باره و پرسیدن سوال و صحبت کردن، آن‌ها را به تفکر و اظهار نظر ترغیب کنند.

بعد بعدی کار معلمان و والدین این است که به دانش آموزان بیاموزند که در روابط اجتماعی خود به خصوص روابط تحت رسانه مانند شبکه‌های اجتماعی، تولید محتوا، بازی‌های سوم شخص و... چگونه دست به انتخاب رسانه، ژانر، سبک، مخاطب و... بزنند تا به بهترین نحو موفق به انتقال پیام خود شوند.

مبانی علمی مدل ارائه شده از کلام صاحب نظران

به عقیده (میرزا^۱) در عصری که کتاب‌های درسی به سرعت کهنه می‌شوند و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت هم ناگزیر باید تغییر یابد. به عبارت دیگر، روش‌های سنتی تدریس و یادگیری، که در آن، فراگیران نقش منفعل دارند و بر پرکردن ذهن از اطلاعات تکیه می‌شود، دیگر جواب‌گوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود. برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه، نقادانه و به طور علمی بیندیشند. برنامه‌های مدارس و مراکز آموزشی، باید چنان سازماندهی شوند که نظم فکری را به دانش‌آموزان منتقل نمایند، طوری که آن‌ها به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسئله شوند. باید آن‌ها را برای روبه رو شدن با تحولات شگفت انگیز قرن بیست و یکم به مهارت‌های تفکر، جهت تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه، مجهز نمایند. در دنیای فعلی پارادایم تعلیم و تربیت در حال تغییر از آموزش برای اشتغال و استخدام به آموزش برای قابلیت استخدام است (اینگرید^۲، ۲۰۰۳ به نقل از حسن زاده، ۱۳۸۲). پائولو فریره از اندیشمندان برجسته قرن بیستم است که نظریه انتقادی را در آموزش و پرورش مطرح و اجرا نموده است. او که در زمینه سوادآموزی بزرگسالان شهرت یافته نظریاتی در زمینه آموزش انتقادی و چگونگی پیاده سازی آن در کلاس درس مطرح نموده است. فریره از آموزش سنتی مدارس که آن را آموزش بانکی می‌خواند به شدت انتقاد و آن

1. Meg Myers
2. Ingrid Bergman



را به انبار کردن اطلاعات در ذهن دانش‌آموزان تشبیه کرده است. روش پیشنهادی وی آموزش طرح مسئله است که به کمک گفت و شنود انتقادی عملی شده و معلم با طرح سؤالات تحریک کننده ذهن دانش‌آموزان را و می‌دارد که فکر کنند و راجع به سؤال نظر خود را در کلاس ارائه دهند و با معلم و دیگر دانش‌آموزان به گفتگو بپردازند. دیدگاه مخاطب منفعل بیان می‌کند که افراد به آسانی و به طور مستقیم تحت تاثیر رسانه‌ها قرار می‌گیرند، درحالی که مخاطب فعال بیان می‌دارد که افراد درباره چگونگی استفاده از رسانه‌ها تصمیمات مناسب‌تری می‌گیرند (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۰).

پنج ویژگی مخاطب فعال

۱. در انتخاب رسانه که برای استفاده انتخاب می‌کند، گزینشی است؛
۲. سودگرایی است و برای رفع نیاز یا هدف خاصی از رسانه استفاده می‌کند؛
۳. قصدی یا نیت‌مندی است؛
۴. درگیری و تلاش یعنی به طور فعال و با تفکر به رسانه می‌نگرد؛
۵. مخاطبان فعال تاثیرناپذیر هستند یا تنها به وسیله رسانه‌ها به سرعت تآثر نمی‌پذیرند (جان^۱، ۱۳۸۴: ۷۴۲).

(پاجنت^۲، ۲۰۰۹) روش تدریس درس سواد رسانه را در ایالت‌های مختلف کانادا را به طور خلاصه اینگونه بیان می‌کند: «دانش‌آموزان گوش خواهند داد، صحبت خواهند کرد، خواهند خواند، خواهند نوشت، نگاه خواهند کرد و بحث و تبادل نظر شخصی و انتقادی خود را نسبت به متون شفاهی، چاپی و دیگر متون ارائه خواهند داد». دولت کانادا در شرف تصویب قانون جدید حق چاپ و نشر است. در این میان انجمن سواد رسانه‌ای از ماده‌ای تحت عنوان «استفاده مشروع» که مختص دبیران بوده و به آن‌ها اجازه استفاده از بخش‌هایی از برنامه‌های تلویزیونی را در سر کلاس‌های درس می‌دهد، حمایت زیادی را به عمل آورده است (هابز^۳، ۲۰۰۴).

نکته مهمی که وجود دارد آن است که، سواد رسانه‌ای می‌تواند ابزاری ارزشمند

1. John
2. Pungent
3. Hobbs

در جهت گسترش مهارت‌های تفکر انتقادی نیز باشد؛ به همین دلیل، شاید بتوان گفت که فراهم آوردن ابزارهای مناسب در مقوله سواد رسانه‌ای، به افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی هم کمک می‌کند (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱). در کانادا، متخصصان آموزش رسانه‌ای، همواره تاکید داشته‌اند که يك آموزش دهنده خوب رسانه، فرایند درك مهارت‌های تفکر انتقادی را تسهیل می‌کند و محتوا و مطالب از اهمیت درجه دوم برخوردارند. از نظر سیلوربات، فری و فینان، پنج نوع تجزیه و تحلیل در سواد رسانه‌ای وجود دارد:

۱. تجزیه و تحلیل ایدئولوژیک؛ ۲. تجزیه و تحلیل حسب حال گونه؛ ۳. تجزیه و تحلیل ارتباطات غیر کلامی؛ ۴. تجزیه و تحلیل اسطوره شناختی؛ ۵. تجزیه و تحلیل شیوه تولید (یزدیان، ۱۳۹۱).

بسط، گسترش و نفوذ مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه‌درسی سطوح مقدماتی و ابتدایی، تغییر دیگری در زمینه آموزش است. امروزه برنامه‌ها و منابع درسی به گونه‌ای تولید می‌شوند که دانش‌آموزان بتوانند در سطوح مقدماتی و ابتدایی، نه تنها خواندن، نوشتن، ریاضیات و مهارت‌های زبانی را فراگیرند، بلکه همچنین بتوانند اطلاعات را به یکدیگر ارتباط داده، با هم ترکیب نمایند و ضمن ارزیابی و تجزیه و تحلیل این کار، خلاصه و چکیده‌ای از آن را ترسیم کنند (برگسما، ۲۰۰۸).

در ژاپن دوره‌های آموزش سواد رسانه‌ای را به طور کلی بر اساس دو نگرش طبقه بندی کرده‌اند:

- ۵ **نگرش جامعه شناختی:** بیش‌تر بر جنبه‌های منفی رسانه‌جمعی که مرتبط با نارسایی‌های گوناگون اجتماعی است، مورد تاکید و بررسی قرار می‌دهد.
- ۵ **نگرش تکنیکی و فنی:** بیش‌تر بر آموزش تکنیک‌های استفاده از تجهیزات و نرم افزارهای ضروری می‌پردازد.

از دیدگاه صاحب نظران ژاپنی این دو نگرش برای آموزش تفکر انتقادی کافی نیست، زیرا، در هر دو فقدان فرصت کافی برای تفکر نقادانه کودکان به چشم می‌خورد (سوزوکی، ۲۰۰۳). پدیوید سالکید در گفتگو با مجله لایف می‌گوید: «من روشن فکری هستم که نگران تلویزیون است. برخی چیزهای خوب در آن است. این



چیزهای خوب مثل جزایری مرجانی در اقیانوسی از زباله هستند... تلویزیون مرا دیوانه کرده است؛ چراکه واقعاً دوستش دارم، در حالی که چیز کثیفی است؛ مثل زن بسیار زیبایی که نفرت انگیز به نظر می‌رسد. تنها راه درست کردن تلویزیون تهذیب گروهی است که تلویزیون را اداره می‌کنند» (ویلبر شرام و همکاران، ۱۳۷۷).

دیوید باکینگهام، همکار یونسکو، از چهار مفهوم کلیدی رسانه نام می‌برد که عبارتند از: «تولید، زبان، بازنمایی، مخاطب».

❖ **تولید:** بیان‌کننده امر شناخت و بازشناسی است که بر مبنای آن متون رسانه‌ها به صورت آگاهانه شناخته می‌شوند. مطالعه تولید رسانه به معنای ملاحظه فناوری‌ها، شیوه‌های عمل حرفه‌ای، صنایع رسانه‌ای، ارتباطات بین رسانه‌ای، نظارت و کنترل، گردش و توزیع، دسترسی و مشارکت است.

❖ **زبان:** هر رسانه زبان خاص خود را دارد که در مبادله معنا به کار می‌رود. مطالعه زبان رسانه‌ها، معانی، رمزگان‌ها، دسته‌بندی‌ها، انتخاب‌ها، ترکیب‌ها، فناوری‌ها را شامل می‌شود.

❖ **بازنمایی:** مطالعه بازنمایی‌ها متضمن ملاحظه واقع‌گرایی، بیان حقیقت، جانب‌داری و عینیت، کلیشه‌های ذهنی، تفسیرها و تأثیرات است.

❖ **مخاطب:** مطالعه مخاطب شامل بررسی مخاطبان هدف، دریافت، کاربرد، فهم پیام‌ها و تفاوت‌های اجتماعی مخاطبان است (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۱۱۱-۱۱۸).

معلمان و استادانی که مهارت‌های سواد رسانه‌ای را کسب می‌کنند، می‌توانند به اشاعه دهندگان اطلاعاتی تأثیر گذارتری تبدیل شده و فاصله میان برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های اجتماعی را بردارند تا سرانجام به مصرف‌کنندگانی (مخاطبان) منتقد و تیزبین با تفکر انتقادی مبدل شوند (آنجل، ۲۰۰۵، ص ۴-۷). خانواده‌ها هم دارای نقش مهمی هستند و باید برای استفاده کودکان خود از اینترنت، میزان زمان مشخصی را در نظر بگیرند، دوم این که، بهتر است تا جای که امکان دارد خودشان به عنوان راهنما با هم بازی در کنار کودکان به‌طور غیرمستقیم نظارت داشته باشند، همچنین کودکان خود را با سایت‌های خوب مفید آشنا کنند (دانشمند و زارعی، ۱۳۸۷).

نتیجه‌گیری

تحقیقات مختلف نشان داده سواد رسانه‌ای ابزاری را در اختیار مخاطب خود قرار می‌دهد که به وسیله آن می‌تواند به تحلیل و تفسیر و گزینش پیام‌ها بپردازد؛ بهترین سن آموزش سواد رسانه را دوران کودکی و نوجوانی می‌دانند؛ زیرا، هم از لحاظ یادگیری و هم هزینه‌ها دارای صرفه و توجیح بیشتری است و طبق گفته برخی در این سن کودکان بیش از سنین دیگر در معرض رسانه و تاثیرپذیری از آن هستند، مدل پیشنهادی که بر مبنای سخنان صاحب نظران عرصه رسانه و مدل‌های به کار رفته در دیگر کشورها تهیه و تدوین شده، با توجه به توضیحاتی که به صورت مفصل ارائه گردید قابلیت اجرایی در مدارس ابتدایی را داراست و تنها کافی است دو عنصر انجمن اولیا و مربیان که ساختار تعریف شده و پایداری را در نظام آموزشی دارد و کلاس‌های ضمن خدمت معلمان را فعال کنیم، تا مسیر اجرای این مدل هموار و اجرایی شود. بنابراین، با توجه به اینکه این مدل قابلیت اجرایی در مدارس ابتدایی را داراست، دانش‌جو معلمان فارغ‌التحصیل در رشته آموزش ابتدایی از دانشگاه فرهنگیان، می‌توانند مسیر اجرای این مدل را هموار سازند.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج تحقیق در انتها دو دسته پیشنهاد کاربردی به نهادهای وزارت آموزش و پرورش، سازمان صداوسیما ارائه می‌شود:

وزارت آموزش و پرورش

- ◊ هم‌افزایی و تقویت کارگروه آموزش سواد رسانه‌ای در شورای عالی آموزش و پرورش با حضور استادان و پژوهشگران حوزه سواد رسانه‌ای؛
- ◊ تشکیل کارگروهی برای مطالعه، تحقیق و شناسایی تجربیات کشورهای پیشرو در امر آموزش سواد رسانه‌ای مثل کانادا، ژاپن و ...؛
- ◊ برگزاری کارگاه‌های آموزش سواد رسانه‌ای برای مدیران، معلمان و مربیان مدارس سراسر کشور؛
- ◊ تألیف بسته آموزشی سواد رسانه‌ای متناسب با نیازهای دانش‌آموزان مناطق



مختلف کشور؛

◊ مهیا کردن بسترهای قانونی کلاس آموزش سواد رسانه‌ای جهت گنجاندن در برنامه‌های درسی مدارس از تألیف جزواتی با موضوع سواد رسانه‌ای جهت آموزش والدین دانش‌آموزان؛

◊ توجه به تأمین پیش‌نیازهای بیان‌شده جهت آموزش مطلوب سواد رسانه‌ای در مدارس سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران.

◊ سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران

◊ تشکیل کارگروه سواد رسانه‌ای متشکل از مدیران ارشد سازمان صداوسیما، اساتید رشته ارتباطات و پژوهشگران حوزه سواد رسانه‌ای؛

◊ برگزاری کارگاه‌های آموزش سواد رسانه‌ای برای مدیران، کارمندان و عوامل تولید محتوا در سازمان صداوسیما؛

◊ تولید برنامه‌هایی با محوریت آموزش سواد رسانه‌ای برای مخاطبان مختلف رسانه ملی؛

◊ تدوین دستورالعمل‌هایی جهت رعایت معیارهای سواد رسانه‌ای در برنامه‌های رسانه ملی؛

◊ توجه به تأمین پیش‌نیازهای بیان‌شده جهت آموزش مطلوب سواد رسانه‌ای در رسانه ملی؛

منابع

اینگرید، ریکمایر. (۲۰۰۲). ضرورت آموزش رسانه (ترجمه محمد رضا حسن زاده، ۱۳۸۲). فصلنامه پژوهش و سنجش، شماره ۳۳ (۱۰)، ص ۵۷-۸۳.

آذری، سعید (۱۳۷۷)، «اثرات رفتاری تلویزیون بر کودکان و نوجوانان»، ترجمه و تلخیص، مجله پژوهش و سنجش، ش ۱۵ و ۱۶ (پاییز و زمستان)، ص ۷۷.

باکینگهام، دیوید، (۱۳۸۹). آموزش رسانه‌ای. ترجمه حسین سرافراز، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).

بیران، صدیقه (۱۳۸۲) سواد رسانه‌ای در برخورد با خشونت رسانه‌ای، روزنامه ایران، ۲۳ مهر ۱۳۸۲، شماره ۲۶۰۹.

براندون اس سنتیروال (۱۳۷۷)، «آیا تماشای تلویزیون موجب افزایش پرخاشگری در کودکان می‌شود؟»، ترجمه وحیده عرفانی، مجله پژوهش و سنجش، ش ۱۵ و ۱۶ (پاییز و زمستان)، صفحات ۲۰۰ تا ۲۰۵.

براون، جیمز (۲۰۰۴)، رویکرد سواد رسانه‌ای. (ترجمه پیروز ایزدی، ۱۳۸۵)، فصلنامه رسانه، شماره ۱۷ (۴)، ص ۷۰-۵۱.

بری گوننز و بیل مک آلر (۱۳۸۰)، کودک و تلویزیون، ترجمه نصرت فتی، تهران، سروش، صفحات ۴۰ تا ۱۱۰.

بصیریان جهرمی (۱۳۸۵). در آمدی به سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی، فصلنامه رسانه، شماره ۱۷، ص ۳۳-۵۰.

بصیریان، حسین و رضا (۱۳۸۵)، درآمدی به سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی، فصلنامه رسانه، سال هفدهم، شماره ۴.

بیچرانلو، عبدالله، (۱۳۹۱). توسعه‌ی سواد رسانه‌ای، مهم‌ترین راهبرد مخاطب محور پیش روی سازمان‌های فرهنگی و رسانه‌ای کشور، رسانه، شماره ۱، صفحه ۹۳ تا ۱۰۸.

پاتر، ج. (۱۳۸۵). تعریف سواد رسانه‌ای، (ی. شکر خواه و ل. کاووسی، مترجم) فصلنامه رسانه، شماره ۱۷، ص ۷-۲۵.

پژوهشنامه سواد رسانه‌ای، انتشارات مرکز تحقیقات استراتژیک، مجمع تشخیص مصلحت نظام.

تقی زاده، عباس، اصغری کیا، علی (۱۳۹۳)، «نیاز سنجی برنامه آموزش سواد رسانه‌ای». رساله دکتری در رشته علوم ارتباطات، دانشگاه علوم اجتماعی و ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی.

تقی زاده، عباس (۱۳۹۰)، «بررسی مقایسه‌ای سواد رسانه‌ای دختران و پسران دانش آموز مقطع متوسطه». پایان نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

جان، لیتل (۱۳۸۴)، نظریه‌های ارتباطات، (ترجمه سید مرتضی نور بخش و سید اکبر میر حسینی)، نشر جنگل.

حسینی، سید بشیر (۱۳۹۲). سواد رسانه‌ای راهبرد استحکام هوست فردی و ملی، مطالعات



ملی، شماره ۵۴، صفحه ۹۹ تا ۱۲۰.

خیری، حسن (۱۳۸۹)، دین رسانه ارتباطات اجتماعی، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، صفحه ۵۰.

دانشمند، مهدی، مجید زارعی (۱۳۸۷)، چراغ های راهنمای قرمز و سبز در تربیت کودک، شهید حسین فهمیده، اصفهان، چاپ اول، صفحه ۱۲۱.

ده صوفیانی، اعظم (۱۳۸۹). « والت دیزنی و کلیشه سازی برای کودکان، نحوه نمایش کلیشه های جنسیتی در فیلم های پویانمایی » (انیمیشن)، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی به راهنمایی دکتر حسینی پاکدهی.

دهقان شاد، حوریه؛ محمودی کرکنده، سید محمد (۱۳۹۱). بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران، مجله مطالعات رسانه ای، شماره ۱۶، صفحه ۶۹ تا ۸۲.

ساروخی، باقر (۱۳۸۴)، زمانه رسانه ای، کتاب هفته، شماره ۲۳۶، صفحه ۱۸.

سعادت مند، زهره (۱۳۷۹)، «اثرات تلویزیون بر کودکان و نوجوانان»، فصلنامه آموزش، شماره ۵، صفحه ۳۸.

سعیدیان، ایما، کیومرث کلهر و محمد رضا رضایی بایندر (۱۳۸۳). به سوی منشور سینمایی کودک و نوجوان (گام دوم)، بنیاد سینمایی فارابی.
سلطانی فر، محمد (۱۳۸۷)، سانسور یا سواد رسانه ای، پژوهشنامه.

سلیمان، سفر؛ خسروی، فریبرز؛ حداد، زهرا (۱۳۹۲)، ارزیابی سواد رسانه ای دانشجویان و دانش آموزان شهر تهران، مجله جهانی رسانه، شماره ۱۶، ص ۵۲ تا ۷۴.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (۱۳۹۰). تهران: وزارت آموزش و پرورش.

سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، (۱۳۸۹). مصوب هشتصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.

شکر خواه، یونس (۱۳۸۵). سواد رسانه ای یک مقاله عقیده ای. فصلنامه رسانه شماره ۱۷ (۴)، ص ۳۲-۲۷.

شکرخواه، یونس (۱۳۸۰)، نیازمخاطبان به سواد رسانه ای، تهران: فصلنامه پژوهش و سنجش،

شماره ۲۹، سال هشتم.

طلوعی، علی (۱۳۹۱). سواد رسانه‌ای در آمدی بر شیوه یادگیری و سنجش، تهران: دفتر مطالعات و برنامه ریزی رسانه.

فرهانی، مژگان (۱۳۹۳). درس سواد رسانه‌ای؛ گزارشی از اجرای آزمایشی یک طرح درس، رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۱۶، شماره ۶۳، صفحه ۳۰ تا ۳۱.

فرهنگی، علی اکبر و نصیری، بهاره (۱۳۸۷)، «ارتباطات اجتماعی سالم با رسانه‌ها از طریق سواد رسانه‌ای»،

فون فی لیتزن، سیسیلیا (و) اولاکارلون (۱۳۸۰). کودکان و خشونت در رسانه‌های جمعی. (ترجمه مهدی شفقتی)، مرکز مطالعات و سنجش برنامه ای صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران.

فیلیپ نیومن و باربارا نیومن (۱۳۷۷)، «اثرات تلویزیون بر رشد کودکان و نوجوانان»، ترجمه اسماعیل بیابانگرد، فصلنامه پژوهش و سنجش، شماره ۱۵ و ۱۶ (پاییز و زمستان)، صفحات ۴۰ تا ۱۵۰.

قاسمی، طهمورث، (۱۳۸۵). «سواد رسانه‌ای رویکردی جدید به نظارت». رسانه، سال ۱۷، شماره ۴: ۱۰۶ - ۸۵.

کربلایی حاجی اوغلی، حسن (۱۳۹۵). بررسی جایگاه و نقش نهادها در توسعه سواد رسانه‌ای در کشور، مدیریت رسانه، شماره ۱۹، ص ۵۹ تا ۷۵.

کنتر، جوان (۱۳۸۰). مامان من می ترسم: چگونه تلویزیون و فیلم‌ها کودکان را دچار وحشت می‌کند، (ترجمه عبد الرضا زارعی)؛ ویراستار اکرم السادات ساکت، بنیاد سینمایی فارابی. کرم اللهی، نعمت اله (۱۳۹۰)، اینترنت و دین داری، موسسه بوستان کتاب، قم، چاپ اول، صفحه ۳۰۶.

مایرز، چت (۱۳۸۶)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، انتشارات سمت.

مایکل راش (۱۳۸۳)، جامعه و سیاست، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، سمت، صفحه ۱۰۳.

مسترمن، ل. (۱۳۸۰). آموزش رسانه‌ای و ۱۸ اصل حاکم بر آن. (ی. شکر خواه). پژوهش و سنجش شماره ۱۰. ص ۱۹۷ - ۲۰۱.

ملکی، حسن (۱۳۹۱). برنامه ریزی درسی (راهمای عمل). تهران: مدرسه.



مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، برنامه درسی نظرگاه ها، رویکرد ها و چشم انداز ها. تهران: به نشر.

نصیری، بهاره، عقیلی، وحید، (۱۳۹۱). (بررسی آموزش سواد رسانه در کشور کانادا و ژاپن). سوآوری های آموزشی، سال یازدهم، شماره ۱۶۰: ص ۱۴۱- ۱۳۷.

نصیری، بهاره؛ عقیلی، سید وحید (۱۳۹۰)، مطالعه تطبیقی آموزش سواد رسانه‌ای در کانادا و ژاپن و ارایه مدلی مطلوب برای ایران، مطالعات میان فرهنگی، شماره ۱۶، صفحه ۱۹۶ تا ۱۶۹.

نصیری، بهاره؛ بخشی، بهاره؛ هاشمی، سیدمحمود (۱۳۹۱)، اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای در قرن بیست و یکم، مجله مطالعات رسانه‌ای، شماره هفتم، ص ۱ تا ۱۴۹.

نصیری، بهاره؛ عقیلی، سیدوحید (۱۳۹۱)، «بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای کانادا و ژاپن»، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۱، صفحه ۱۳۷ تا ۱۶۲.

ویلبر شرام، جک لایل و ادوین بی پارکر (۱۳۷۷)، تلویزیون در زندگی کودکان، ترجمه محمود حقیقت کاشانی، تهران، مرکز تحقیقات و مطالعات و سنجش برنامه‌ای صدا و سیما، صفحات ۱ و ۵.

یزدیان، امیر (۱۳۹۱). «سواد رسانه‌ای: الزامی برای نسل جوان»، پژوهشنامه گروه پژوهش های رسانه‌ای مرکز تحقیقات استراتژیک، شماره ۲۲، صفحه ۴ تا ۲۰.

Angell , H.M, (2005). What music videos teach at-risk adolescent girls: marking a case for media literacy Curriculum. A doctoral dissertation of Philosophy. University of Florida , P.4.

Bergsma , L. & Carney , M (2008). Effectiveness of health-promoting Media literacy Education: A Systematic Review. Health Education Research , 28 (3) , 50-64.

Fisher , R (2007). teaching thinking in the classroom. Education Canada , 8(12) , 67-78.

Gencil Bek , M Binark , (2009). “ A Critical Evaluation of media literacy in turkey “. issues in information and media literacy . volume1: 29 – 48.

Hobbs , R (2004). A Review of school- based Initiative in media literacy Education American behavioral scientist , 8(2) , 48-61.



- Hobbs,R.(1998). the seven great debates in the media literacy movement. Journal of communication , 48(1) , 12-21.
- Mcluhan , M. (1985). Understanding Media. (1985). The Extensions of man. 2an. teaching the media. Lan stermer Routledge.
- MPT , (2003). “ Media literacy: Ability of Young people to function in the media society. at : www.soumu.gi.jp
- Potter , W. J , (2008) Media literacy. 4 th ed. sage publication.
- Potter , w. J. (1998). media literacy. sage Publication Inc. p. 3.
- Pungent , J. (2009). the second spring: media literacy in canada’s school. Retrieved from: <http://www.edselect.com>
- Saito , T. & Ohiwa , H. (2002). Role of the teacher in media literacy Education. Tokyo: Department Of Enviommental Information Keio University.
- Scharrer , E. (2003). Marking a case for Media Literacy in the curriculum: Outcomes and Assessment. journal Of Adolescent & Adult literacy , 8 (1) , 22.
- Suzuki , K (2003). Media to kokusia rikai. in media ti ningen no hattatsu. ed. A.sakamoto. Tokyo: Department Of Enviommental Information Keio University.
- UNESCO , (2011). Media and Information literacy curriculum for teacher. edited: Alton Grizzle and Carolyn Wilson.
- Valskvi, K. (2005).research Report mapping media literacy and Education in school , Tokyo: Department Of Enviommental Information Keio University.

بررسی نقش مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی

حورا سودی^۱، صادق ملکی آوارسین^۲، اکبر سلیمان نژاد^۳

۱. دانش‌آموخته دکترای مدیریت آموزشی و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

چکیده

پژوهش حاضر، باهدف بررسی نقش مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی انجام‌شده است. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی و کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی به تعداد ۱۷۷ نفر می‌باشد که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان برآورد و ۱۱۸ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب‌شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد فرایندهای مدیریت دانش فانگ و چوای (۲۰۰۹) با ابعاد چهارگانه اکتساب دانش، ذخیره کردن دانش، توزیع دانش، به‌کارگیری و حفظ دانش و پرسشنامه استاندارد برنامه‌ریزی و مدیریت مؤثر جانشین‌پروری راث ول (۲۰۱۰) استفاده‌شده است. روایی پرسشنامه‌ها مورد تأیید اساتید و خبرگان قرار گرفت. پایایی پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مدیریت دانش ۰/۹۳۸ و برنامه‌ریزی جانشین‌پروری ۰/۸۹۵ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS.v ۲۲ و از طریق آزمون رگرسیون ساده نشان داد که ابعاد مدیریت دانش (اکتساب دانش، ذخیره کردن دانش، توزیع دانش، به‌کارگیری و حفظ دانش) به‌عنوان متغیر مستقل بر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری به‌عنوان متغیر وابسته تأثیر دارند.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، مدیریت دانش، برنامه‌ریزی جانشین‌پروری

مقدمه

در جهان پرشتاب امروز سازمان‌های موفق برای بقا و تداوم فعالیت خود و ورود به عرصه رقابت جهانی، از تحول سازمانی و مدیریتی استقبال می‌کنند. بی‌تردید پذیرش تحول نیاز به ابزار موردنیاز خود را دارد. یکی از این ابزارها، بهره‌گیری از روش‌های پیشرفته برای جذب استعدادها و پرورش مدیران آینده با رویکرد شایسته‌گزینی و نخبه‌پروری است. بسیاری از سازمان‌هایی که مستعد زوال و نابودی هستند، برای تأمین نیازهای آینده خود به مدیران، برنامه‌ای ندارند و امور را به دست حادثه و زمان می‌سپارند و در رویارویی با مسائل به‌صورت منفعلانه برخورد می‌کنند، لیکن سازمان‌هایی که به دنبال حفظ و ارتقای جایگاه خویش هستند، برنامه‌ریزی‌های خود را بر شناسایی و پرورش استعدادهای مدیریتی درون سازمانی (در ابتدا) و برون سازمانی متکی می‌کنند (ابوالعالی و غفاری، ۱۳۹۰). پرواضح است افراد، مدیر متولد نمی‌شوند، بلکه بایستی برای مدیریت پرورش یابند. برنامه‌ریزی جانشین‌پروری یکی از بهترین الگوهای است که در کشف و شناسایی استعدادهای بالقوه مدیریتی مورداستفاده قرار می‌گیرد. با توجه به رویارویی سازمان‌ها با اقتصاد جهانی و شرایط پویایی آینده نیازمند مدیرانی با مجموعه پیچیده‌تری از مهارت خواهند شد بنابراین سازمان‌ها سعی در ایجاد رویکردی یادگیرنده و دانش‌آفرین دارند تا از این طریق مدیران آینده‌ساز و به‌مراتب تواناتر، مستعدتر و شایسته‌تر از مدیران امروزی شوند. جانشین‌پروری بیش از پر کردن مکان‌های خالی بالای سازمان است. یک استراتژی هوشمند مدیریت استعداد می‌باشد که می‌تواند موجب حفظ استعداد در درون سازمان می‌باشد و سازمان را از مهارت‌های موردنیاز برای پاسخ به تغییرات سریع که محیط تجاری امروز به وجود می‌آورد. مطمئن سازد (هیلز^۱، ۲۰۰۹).

مدیران نقش بسیار مهم و تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا شکست سازمان‌ها بر عهده‌دارند این حساسیت به‌اندازه‌ای است که تقریباً همه نهادها و سازمان‌های موفق در جستجوی ایجاد برنامه‌های جدی و مستمر برای آموزش مدیران و پرورش رهبران شایسته آینده برای سازمان می‌باشند. در قضیه جانشین‌پروری تربیت و پرورش و آماده



کردن مدیران آینده مدنظر است و مدیریت اهمیتی مضاعف دارد به طوری که قوی و کارآمد بودن مدیران می تواند کمک شایان توجهی به تقویت و بالندگی کارکنانی کند که تعدادی از آنان مدیران آینده خواهند بود. اگر پرورش مدیران یکی از دغدغه های مدیران منابع انسانی باشد و برای مدیریابی و جایگزین سازی برنامه ای منسجم و علمی وجود داشته باشد حتی می توان به نخبه گزینی امیدوار بود. از طرف دیگر، با بالا رفتن سن اکثر مدیران امروز و نزدیک شدن به سن بازنشستگی، سازمان ها با چالش کمبود مهارت و دانش مواجه می شوند (اس سلان^۱، ۲۰۰۵). با به وجود آمدن این مشکل، یعنی نیاب شدن استعدادها، بسیاری از کارشناسان پیشنهاد می دهند که سازمان ها نظام مدیریت جانشین پروری را برای شناسایی و توسعه کارکنان پرتوان اجرا کنند (دوهم^۲، ۲۰۰۰).

جانشین پروری یک استراتژی مخفی برای جایگزینی اضطراری افراد در پست های معین نمی باشد. بلکه فرآیندی سیستمی است که به موجب آن توسعه حرفه ای و شخصی با یک طرح استراتژیک ترکیب شده است که اطمینان می دهد سازمان برای پر کردن هرگونه پست که بلا تصدی می شود، با شخص مناسبی که مهارت ها و نگرش های مناسب را در زمان مناسب دارا می باشد، مهیا می کند (کارول^۳، ۲۰۰۴). همچنین جانشین پروری بیش از آن که روشی برای دفع خطرات ناشی از خلأ های انگیزشی و مدیریتی قابل پیش بینی باشد، می تواند فرصتی برای تازه کردن، از نو ساختن یا جابه جا کردن تشکیلات ثابت سازمان در دنیای به سرعت در حال تغییر باشد (سیمور^۴، ۲۰۰۸).

با توجه به نوپا بودن دانشگاه فرهنگیان و جذب نیروی انسانی آموزشی و غیر آموزشی از طریق سازو کارهای مختلف و گاهی مواقع نا کار آمد و از سوی دیگر اهمیت این دانشگاه از نظر تربیت نیروی انسانی نظام آموزشی کشور، توجه به موضوع جانشین پروری ضرورت اساسی دارد.

تقاضای رو به افزایش دانشگاه برای جذب نیروهای ماهر از سویی و تمایل جوانان

-
1. S.Slan
 2. Dohm
 3. Carroll
 4. Seymour

برای تصاحب و در اختیار گرفتن مشاغل باارزش از سوی دیگر، موجب شده است که نبرد و مبارزه‌ای شکل بگیرد که باید آن را جنگ استعدادها بنامیم. در این نبرد دانشگاه‌های موفق تلاش می‌کنند تا با به کارگیری رویه‌ها، برنامه‌ها و راهبردهای مناسب بتوانند استعدادهایی را که برای تداوم حیاتشان ضروری هستند، جذب و نگهداری کنند. بدین منظور، سازمان‌ها باید بدانند با چه نیازهایی در حال حاضر و در آینده روبه‌رو هستند تا بتوانند طبق آن استعدادهای بالقوه و بالفعل را از میان کارکنان شناسایی و به عبارت دیگر، قادر باشند بر استعدادها مدیریت کنند (گای و سیمز^۱، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۵۱٪ از متخصصان منابع انسانی فعالیت‌های جانشین پروری و استعدادیابی را به خوبی نمی‌شناسند و فقط ۲۱٪ از آن‌ها این برنامه را به طور رسمی اجرا می‌کنند (کولینگز و ملاحی^۲، ۲۰۰۹).

برنامه‌ریزی جانشینی، رویدادی است که دیر یا زود، همه مشاغل، صرف‌نظر از اندازه آن کسب‌وکار، ناچار به استفاده از آن می‌شوند؛ بنابراین، باید برنامه جانشین پروری به عنوان بالاترین تقدم در راهبردهای سازمان رعایت شود تا از تضعیف و نابودی سازمان جلوگیری شود که البته این مهم، معمولاً در اکثر سازمان‌ها رعایت نمی‌شود. برنامه‌ریزی جانشین پروری به تلاش سازمان به منظور برنامه‌ریزی برای کارکنان و مدیران با مهارت بالا و کلیدی در جهت پوشش نیازهای سازمان مرتبط با بازنشستگی، ارتقا و یا مرگ افراد و نیازهایی که ممکن است در آینده سازمان ایجاد شود، اشاره دارد. فعالیت‌هایی از قبیل انتخاب، توسعه، آموزش و مستندسازی، از جمله عوامل اثرگذار بر فرایند جانشین پروری می‌باشند. باید توجه داشت که فرایند جانشین پروری یک فرایند طولانی مدت است و نیازمند توجه ویژه واحد مدیریت منابع انسانی سازمان می‌باشد (دراست و ویلیام^۳، ۲۰۱۲).

اگرچه جانشین پروری در ابتدایی‌ترین تعریف خود به عنوان «تعیین راهبران آینده» تعریف می‌گردد؛ اما درواقع این برنامه‌ریزی به مثابه فرا گرد ارادی برای اطمینان از تداوم در منصب‌های کلیدی، حفظ و توسعه سرمایه معنوی و دانشی برای آینده و تشویق

1. Guy & Sims

2. Collings & Mellahi

3. Durst & Wilhelm



افراد برای توسعه، از راهبرد کلانتر برنامه‌ریزی نیروی انسانی نشأت می‌گیرد (هلتون و جاکسون^۱، ۲۰۰۷)

در این فراگرد نظام‌یافته، پرورش شخصی و حرفه‌ای با راهبرد ترکیب می‌شود و این اطمینان به دست می‌آید که سازمان آماده است تا هر پست مهمی را که خالی می‌شود؛ در زمان مناسب، با افراد مناسب پر کند در این فراگرد، شایستگی‌های ضروری معین می‌شود و سپس بر آن مبنا، خزانه استعداد‌های انسانی برای اطمینان از تداوم رهبری برای منصب‌های کلیدی فراهم می‌شود و سپس بر آن مبنا خزانه استعداد‌های انسانی برای تداوم رهبری برای منصب‌های کلیدی فراهم می‌شود و سازمان اطمینان می‌یابد که به‌منظور پر کردن نقش‌های مهم درون سازمان، به‌تدریج کارکنانی استخدام‌شده و پرورش می‌یابند (قلی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

به‌طور کلی مزایای اصلی برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در این است که برنامه‌ریزی اثربخش منابع انسانی را آسان کند و با استفاده از آن‌ها، افراد مناسب از داخل سازمان در مشاغل مناسب در زمان مناسب برای رسیدن به اهداف کسب‌وکار قرار می‌گیرند. جوهره هر برنامه جانشین‌پروری، شناسایی و آموزش و توسعه افرادی است که بتوانند با داشتن دانش و مهارت‌های لازم، مشاغل کلیدی را تصاحب کنند (تیلور و مک‌گرو^۲، ۲۰۰۴).

با ورود به هزاره جدید مواد خام و زمین که در گذشته عوامل حیاتی برای تشکیل و رشد سازمان‌ها محسوب می‌شدند؛ اهمیت سابق خود را از دست داده‌اند. سازمان‌ها باید در شرایطی به بقا و حیات خود ادامه دهند که جهان با تغییرات سریع و عمده همراه است. در این شرایط مدیریت دانش به‌عنوان یک منبع مهم در زمینه ایجاد مزیت رقابتی شمرده می‌شود. در شرایط رقابتی کنونی، عوامل مؤثر بر موفقیت سازمان‌ها صرفاً مربوط به سرمایه، نیروی کار و مواد خام نمی‌باشند؛ بلکه وابسته به توانایی سازمان در تولید دانش میان همه اعضای سازمان می‌باشد (تسانگ هو^۳، ۲۰۰۸). چراکه سازمان‌ها باید محیطی برای تسهیم، انتقال و تبادل دانش در میان اعضا به وجود آورند و افراد را، در جهت با مفهوم کردن تعاملاتشان، آموزش دهند

1. Helton & Jackson

2. Taylor and Mcgraw

3. Tsang ho

(نوناکا و تاکیهوچی^۱، ۱۹۹۵). دنیای متغیر امروز ایجاب می‌کند که سازمان‌ها برای بقاء و رشد به دنبال ابزارهای نوین باشند. یکی از ابزارهایی که می‌تواند سازمان‌ها را در تأمین این اهداف یاری دهد، مدیریت دانش است.

مدیریت دانش فرآیندی است که به سازمان‌ها کمک می‌کند اطلاعات و دانش مهم را بیابند، گزینش، سازمان‌دهی و منتشر کنند و تخصصی است که برای فعالیت‌هایی مانند حل مشکلات، آموختن پویا و تصمیم‌گیری ضروری است (تسانگ هو، ۲۰۰۸).

داون پورت (۲۰۰۰) مدیریت دانش را به‌عنوان جمع‌آوری، توزیع و استفاده کارا از منابع دانش تعریف کرده است. به نظر جونگ، چو و وو^۲ (۲۰۰۳)، مدیریت دانش یک رویکرد سیستماتیک یکپارچه جهت شناسایی، مدیریت و تسهیم تمام دارایی‌های اطلاعاتی سازمان است که شامل بانک‌های اطلاعاتی، مدارک، سیاست‌ها و رویه‌ها می‌باشد.

آموزش عالی به‌عنوان یک مجرای پیونددهنده جامعه با علم و دانش محسوب می‌شود و یکی از مهم‌ترین وظایف و مأموریت حوزه آموزش عالی، تربیت مدنی انسان‌هایی است که در ابعاد شناختی، عملکردی، عاطفی، سیاسی، اجتماعی و... مسئولیت‌های مهمی را بر عهده می‌گیرند. از این‌رو، تأثیرات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی این حوزه بر کل جامعه بسیار زیاد است و از سوی دیگر، برخی معیارها و شاخص‌ها نیز مختص محیط‌های آموزش عالی است که از آن جمله می‌توان به فرهنگ‌های متفاوت (فرهنگ علمی در بخش استادان و دانشجویان، فرهنگ مدیریتی در بخش مدیران و فرهنگ عملیاتی در بخش کارمندی و خدماتی)، فعالیت تشکلی‌ها و نهادهای مختلف، ناسازگاری و عدم انطباق ساختار سلسله‌مراتبی و برنامه‌ریزی متمرکز با فرهنگ دانشگاهی و غیره اشاره کرد. لذا با توجه به نقش، جایگاه و اهمیت حوزه آموزش عالی، موضوع استعدادیابی و جانشین‌پروری از اهمیت بسیاری برخوردار است. هرچند در سازمان‌های آموزشی، بحث تجارت و رقابت صنعتی وجود ندارد، اما رقابت در زمینه جذب و نگهداری مدیران و کارکنان مستعد و پرورش مهارت‌های آنان وجود دارد. همچنین، خروج افراد از سطوح گوناگون سازمانی به دلایل مختلفی

1. Nonaka & Takeuchi

2. Jung, Chow & Wu



مانند استعفا، بازنشستگی، ارتقای شغلی یا حتی فوت، امری اجتناب‌ناپذیر است و در صورتی که برای پر کردن خلأ ناشی از نبود این افراد به‌صورت نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده چاره‌ای اندیشیده نشده باشد، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی با مسائلی چون خالی ماندن پست‌های کلیدی یا پر شدن این پست‌ها با افرادی که استعداد و شایستگی لازم را ندارند، روبه‌رو خواهند بود (زین الدینی بیدمشکی، عدلی و وزیری، ۱۳۹۳) و از سوی دیگر، دانشگاه‌ها به‌عنوان مجموعه‌ای فرهنگ‌ساز و تمدن‌ساز، از طریق پرورش سرمایه‌های انسانی و اجتماعی، نقشی حساس و تعیین‌کننده در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها بر عهده دارند. لازمه ایفای چنین نقش حساسی از سوی دانشگاه‌ها، برخورداری از مدیران و رهبرانی شایسته و کارآمد است. وجود چنین مدیران و رهبرانی، موجبات افزایش کارآیی و اثربخشی بیشتر دانشگاه را فراهم و آن‌ها را در دستیابی به اهداف راهبردی‌شان یاری می‌کند. لذا دغدغه اصلی دانشگاه‌ها در هزاره سوم، شناسایی، انتخاب و به‌کارگیری مدیران کارآمد و شایسته است (رضایت، یمنی دوزی سرخابی، کیامنش و نوه ابراهیم، ۱۳۹۰).

با پیشرفت سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانشگاه‌ها نیز به‌طور فزاینده‌ای تحت تأثیر این فناوری‌ها و کاربردهای آن قرار گرفته‌اند و با بهره‌گیری از آن به دنبال فرصت‌هایی برای ارائه خدمات باکیفیت بالاتر می‌باشند. همان‌طور که بخش خدمات به سمت دوره خدمات الکترونیک حرکت می‌کند، دانشگاه‌ها با بهره‌گیری از ابتکارات مدیریت دانش به سازمان‌های مبتنی بر دانش تبدیل می‌شوند و موفقیت دانشگاه‌ها تا حد زیادی بستگی به آن دارد.

مدیریت سازمان‌ها باید با تکیه بر دانش برتر امکان اتخاذ تصمیمات معقول‌تر در موضوعات مهم و بهبود عملکردهای مبتنی بر دانش را پیدا کنند. از این‌رو مدیریت دانش مقوله‌ای مهم‌تر از خود دانش محسوب می‌شود و سازمان‌ها در پی استقرار آن می‌باشند تا چگونگی تبدیل اطلاعات و دانسته‌های فردی و سازمانی را به دانش و مهارت‌های فردی و گروهی، تبیین و روشن نمایند (پروپست^۱، ۲۰۰۰).

علیرغم تحقیقات گسترده بر مدیریت دانش، اغلب تمرکز بر تولید و صنایع مبتنی بر دانش بوده است و تعداد کمتری از مطالعات به‌طور عمیق به بحث مدیریت دانش در

1. Probest

بخش خدمات (فینگان و ویلکاکس^۱، ۲۰۰۶) و به‌ویژه در دانشگاه‌ها پرداخته‌اند. با آنکه فعالیت‌های اصلی آموزش عالی از قبیل خلق و به اشتراک‌گذاری دانش و یادگیری متکی بر دانش می‌باشند، متأسفانه در خیلی از دانشگاه‌ها سیستم مدیریت دانش و یا حتی درکی از چنین سیستمی وجود ندارد (گلدن^۲، ۲۰۰۹). حتی در مواردی که سیستم مدیریت دانش در دانشگاه‌ها استقرار یافته است، مشخص نیست که آیا این سیستم منجر به عملکرد بهتر دانشگاه شده است و این تأثیر چگونه بروز نموده است. لازم است چندین پارامتر و اثرات متقابل آن‌ها جهت اجرای موفق اقدامات مدیریت دانش در یک سازمان در نظر گرفته شود (گرینر و همکاران^۳، ۲۰۰۷).

در این راستا دوالی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی که با روش تحقیق آمیخته (کیفی - کمی) و بررسی گسترده مبانی نظری و مصاحبه‌های متعدد با خبرگان و استفاده از فن دلفی و بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی انجام دادند، مدل نهایی شایسته‌گزینی در جامعه موردنظر را در قالب ۵۴ شاخص شناسایی و آن‌ها را در شش بعد (هوش مدیریتی، دانش تجربی، مهارت اجتماعی، توانایی سازمانی، نگرش حرفه‌ای و ارزش مکتبی) تفکیک، دسته‌بندی و ارائه نموده‌اند. برزین پور، جعفری و موسوی (۲۰۱۴) در تحقیق خود تحت عنوان ارتباط بین برنامه‌ریزی جانشین‌پروری و مدیریت دانش را مرور و بررسی کرده‌اند. در این مطالعه بر مبنای مطالعات پیشین و نظرات کارشناسان، یک مدل منسجم برنامه‌ریزی توالی و مدیریت دانش را توسعه داده‌اند. همچنین برای اعتبار سنجی مدل از ابزار پرسشنامه استفاده کرده و نتایج نشان داده‌اند که پاسخ‌دهندگان با بیشتر اجزای مدل موافق هستند. منصوریان (۱۳۹۳) در تحقیقی به بررسی تأثیر مدیریت دانش و جانشین‌پروری در شرکت مخابرات استان تهران پرداخته است. در این تحقیق به تأثیر قابلیت‌های مدیریت دانش، متغیرهای سازمانی، جو و فرهنگ سازمانی و تأثیر تکنولوژی مدیریت دانش بر موفقیت جانشین‌پروری در این شرکت پرداخته شده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی عوامل گفته‌شده رابطه مستقیم و تأثیر مثبتی بر موفقیت جانشین‌پروری دارند. کولمن^۴ (۲۰۱۳) نیز

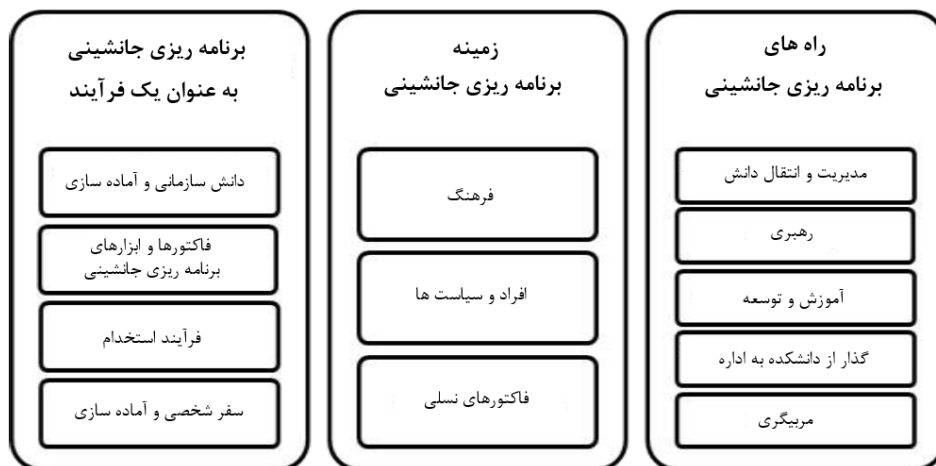
1. Finnegan & Willcocks

2. Golden

3. Greiner et al

4. Coleman

در پایان نامه خود با عنوان «یک مطالعه پدیدة شناسی روی تجربیات انتقال دانش و برنامه ریزی توالی رهبران ارشد بازنشسته شده از سیستم کالج کالیفرنیا» مکانیزم هایی که به گرفتن و انتقال افراد این نسل کمک می کرد را مطالعه کردند. این مطالعه معتقد بود که مدیریت و انتقال دانش می تواند راهی برای برنامه ریزی جانشین پروری باشد (شکل ۱).



شکل ۱: یافته های تحقیق کولمن (۲۰۱۳)

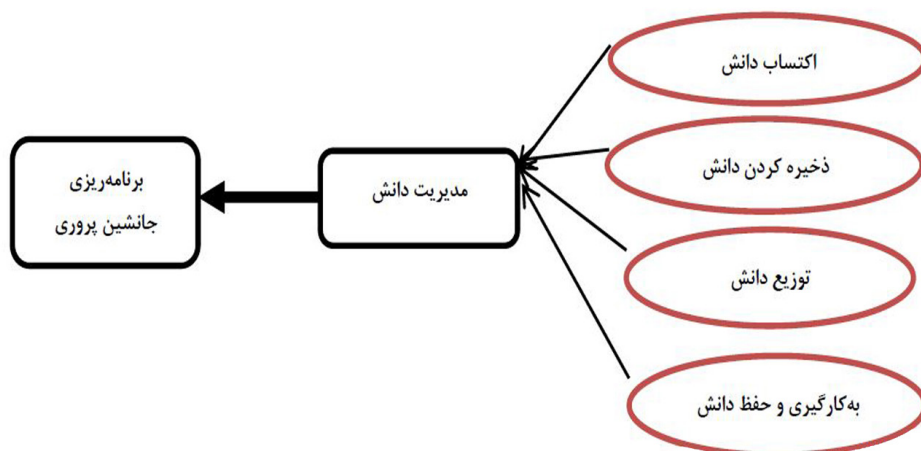
دارست و ویلهلم (۲۰۱۲) در مطالعه ای به وضوح به ارتباط بین مدیریت دانش و برنامه جانشین پروری اشاره کردند طبق نظر آن ها ارتباط تنگاتنگی بین مدیریت دانش و برنامه ریزی جانشین پروری وجود دارد. همان طور که این مطالعه بیان می کند «مهم است که ارتباط بین مدیریت دانش و برنامه ریزی جانشین پروری برجسته شود، زیرا می تواند منجر به هزینه های زیاد مستقیم و غیرمستقیم شود». اگر شرکت ها، به خصوص شرکت های کوچک و متوسط، نتوانند با مشکل از بین رفتن دانش مقابله کنند، ممکن است تأثیر زیادی روی بقای آن ها بگذارد. در مقابل پس زمینه تغییر جمعیت، این مشکل ممکن است تشدید شود.

محیط های دانشگاهی همواره به عنوان نقطه عطف رشد یا عدم رشد جوامع مختلف شناخته می شوند؛ زیرا از خروجی های دانشگاه ها همواره به عنوان ورودی های

سازمان‌ها در جوامع یاد می‌شود (غریب، نقل قول از عباسی، شیرینی، تابان، ۱۳۹۶). نقش خطیر دانشگاه فرهنگیان در تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش که فارغ التحصیلان آن وارد بازار کار یا دانشگاه‌ها خواهند شد قابل انکار نیست. با در نظر گرفتن موارد ذکر شده و همچنین با توجه به اهمیت مدیریت دانش و برنامه‌ریزی جانشینی در رشد و اعتلای سازمان‌ها و اینکه هر دو بر بهره‌وری و کیفیت خدماتی که ارائه می‌دهند تأثیر مستقیم دارند و نمی‌توان نتایج به‌دست‌آمده از مطالعات سایر سازمان‌ها در این زمینه را به حوزه دانشگاهی تعمیم داد و همچنین در کشور ما مطالعه‌ای در خصوص موضوع جانشین پروری و مدیریت دانش به‌صورت توأمان در حوزه دانشگاهی بالأخص در دانشگاه فرهنگیان انجام نشده؛ لذا این تحقیق به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد؟

مدل مفهومی تحقیق:

هدف تحقیق حاضر بررسی نقش مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی می‌باشد، لذا مدل مفهومی تحقیق را با توجه به متغیرهای آن می‌توان به‌صورت زیر رسم نمود:



شکل ۲: مدل مفهومی تحقیق



فرضیه‌های تحقیق:

فرضیه اصلی:

مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیرگذار است.

فرضیه‌های فرعی:

فرضیه اول: اکتساب دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

فرضیه دوم: ذخیره کردن دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

فرضیه سوم: توزیع دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: به کارگیری و حفظ دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

روش تحقیق:

روش انجام تحقیق توصیفی پیمایشی و از نظر هدف، کاربردی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه اعضای هیئت علمی و کارکنان پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی می‌باشند که تعداد آن‌ها برابر با ۱۷۷ نفر می‌باشد. جهت تعیین حجم نمونه لازم برای انجام تحقیق، از جدول مورگان استفاده شد که تعداد ۱۱۸ نفر به عنوان نمونه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در این تحقیق روش‌های بکار گرفته شده در جهت جمع‌آوری داده‌ها شامل روش‌های کتابخانه‌ای و میدانی است. جهت گردآوری داده‌ها در زمینه مبانی نظری و ادبیات موضوع، از منابع کتابخانه‌ای مانند (مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط) و نیز از وب سایت‌های تخصصی استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل، از پرسشنامه استاندارد فرایندهای مدیریت دانش فانگ و چوای^۱ (۲۰۰۹) با ابعاد چهارگانه اکتساب دانش، ذخیره کردن دانش، توزیع دانش، به کارگیری و حفظ دانش؛ و پرسشنامه برنامه‌ریزی و مدیریت مؤثر جانشین پروری راث ول^۲ (۲۰۱۰) استفاده شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌های ذکر شده در اختیار پنج نفر از اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه قرار داده شد و روایی آن‌ها را مورد

1.. Fong & Choi

2.. Rothwell

تأیید قراردادند. همچنین برای تعیین پایایی، پس از اجرای آزمایشی بر روی گروه ۳۰ نفری از اعضای جامعه آماری از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است؛ پایایی پرسشنامه برای مدیریت دانش ۰/۹۳۸ و برنامه ریزی جانشین پروری ۰/۸۹۵ به دست آمد که هر دو پرسشنامه دارای ضریب بالایی می باشد. برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از نرم افزار SPSS.۷۲ و از آزمون رگرسیون ساده استفاده شده است.

یافته های تحقیق:

بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها:

برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

جدول ۱: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

تعداد	آماره Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی داری
۱۱۸	۰/۹۴۴	برنامه ریزی جانشین پروری
۱۱۸	۰/۷۵۲	مدیریت دانش
۱۱۸	۰/۷۳۰	اکتساب دانش
۱۱۸	۰/۸۴۱	ذخیره کردن دانش
۱۱۸	۱/۱۴۶	توزیع دانش
۱۱۸	۱/۰۵۳	به کارگیری و حفظ دانش

با توجه به سطوح معنی داری به دست آمده نتیجه گرفته می شود که متغیرهای برنامه ریزی جانشین پروری و مدیریت دانش دارای توزیع نرمال می باشند (سطح معنی داری بزرگ تر از ۰/۰۵).

فرضیه اصلی تحقیق: مدیریت دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

جدول ۲: جدول همبستگی و آزمون معنی داری رابطه خطی برای تأثیر مدیریت دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	دوربین-واتسن	مقدار F	سطح معنی داری
۰/۶۸۱	۰/۴۶۳	۰/۴۵۶	۰/۵۶۷۳۰	۱/۸۰۵	۶۷/۳۲۳	۰/۰۱

جدول ۳: جدول ضرایب رگرسیون برای تأثیر مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری

سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		
		Beta (بتا)	خطای معیار	B	
۰/۰۵۵	۱/۹۵۱		۰/۳۰۹	۰/۶۰۴	مقدار ثابت
۰/۰۱	۸/۲۰۵	۰/۶۸۱	۰/۰۹۳	۰/۷۶۶	مدیریت دانش

براساس داده‌های جدول شماره ۳ و ۲ ضریب همبستگی برابر ۰/۶۸ و ضریب تعیین برابر ۰/۴۶ است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده قوی‌تر بودن رابطه مدل است. یکی از پیش‌شرط‌های رگرسیون این است که متغیر ملاک دارای خودهمبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم باشند. این شرط با آزمون دوربین-واتسن مورد آزمون قرار می‌گیرد. مقدار دوربین-واتسن برابر ۱/۸۱ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه گرفته می‌شود که متغیر ملاک دارای خودهمبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می‌باشند.

برای اینکه مدل رگرسیونی معنی‌دار باشد باید بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی وجود داشته باشد. همچنین سطح معنی‌داری آزمون F برابر ۰/۰۱ است که کمتر از ۰/۰۵ است و این بیانگر آن است که بین متغیر ملاک و متغیر پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد.

ضرایب استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده همراه با سطوح معنی‌داری‌شان در جدول (۳) ارائه شده است. ضرایب استاندارد نشده نشان‌دهنده ضرایب متغیرها در مدل رگرسیونی هستند و ضرایب استاندارد شده برای نشان دادن میزان تأثیر مورد استفاده قرار می‌گیرد. هر چه، قدر مطلق این مقدار بیشتر باشد به منزله وجود تأثیر قوی‌تر است. با توجه به جدول نتیجه گرفته می‌شود که مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر مثبت معنی‌داری دارد ($t = 8.205$ و $p = 0.01$).

فرضیه اول تحقیق: اکتساب دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

جدول ۴: جدول همبستگی و آزمون معنی داری رابطه خطی برای تأثیر اکتساب دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	دوربین-واتسن	مقدار F	سطح معنی داری
۰/۴۴۶	۰/۱۹۹	۰/۱۸۹	۰/۶۹۲	۱/۸۸۹	۱۹/۳۸۸	۰/۰۱

جدول ۵: جدول ضرایب رگرسیون برای تأثیر اکتساب دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری

ضرایب استاندارد نشده	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده		t	سطح معنی داری
		Beta (بتا)	B		
۲/۰۶۰	۰/۲۴۶			۸/۳۷۹	۰/۰۱
۰/۳۶۳	۰/۰۸۲	۰/۴۴۶		۴/۴۰۳	۰/۰۱

براساس داده های جدول شماره ۴ و ۵ ضریب همبستگی برابر ۰/۴۵ و ضریب تعیین برابر ۰/۲۰ است. مقدار دوربین-واتسن برابر ۱/۸۹ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه گرفته می شود که متغیر ملاک دارای خودهمبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می باشند.

همچنین سطح معنی داری آزمون F برابر ۰/۰۱ است که کمتر از ۰/۰۵ است و این بیانگر آن است که بین متغیر ملاک و متغیر پیش بین رابطه خطی معنی داری وجود دارد. ضرایب استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده همراه با سطوح معنی داری شان در جدول (۵) ارائه شده است. با توجه به جدول نتیجه گرفته می شود که اکتساب دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری تأثیر مثبت معنی داری دارد ($p = ۰/۰۱$ و $t = ۴/۴۰$).

فرضیه دوم تحقیق: ذخیره کردن دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

جدول ۶: جدول همبستگی و آزمون معنی داری رابطه خطی برای تأثیر ذخیره کردن دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	دوربین-واتسن	مقدار F	سطح معنی داری
۰/۶۶۵	۰/۴۴۲	۰/۴۳۵	۰/۵۷۸	۱/۶۸۸	۶۱/۷۲۴	۰/۰۱

جدول ۷: جدول ضرایب رگرسیون برای تأثیر ذخیره کردن دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		
		Beta (بتا)	خطای معیار	B	
۰/۰۲۳	۲/۳۲۶		۰/۳۰۹	۰/۷۱۸	مقدار ثابت
۰/۰۱	۷/۸۵۶	۰/۶۶۵	۰/۰۸۶	۰/۶۷۸	ذخیره کردن دانش

براساس داده های جدول شماره ۶ و ۷ ضریب همبستگی برابر ۰/۶۷ و ضریب تعیین برابر ۰/۴۴ است. مقدار دوربین-واتسن برابر ۱/۶۹ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه گرفته می شود که متغیر ملاک دارای خودهمبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می باشند.

همچنین سطح معنی داری آزمون F برابر ۰/۰۱ است که کمتر از ۰/۰۵ است و این بیانگر آن است که بین متغیر ملاک و متغیر پیش بین رابطه خطی معنی داری وجود دارد.

ضرایب استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده همراه با سطوح معنی داری شان در جدول (۷) ارائه شده است. با توجه به جدول نتیجه گرفته می شود که ذخیره کردن دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر مثبت معنی داری دارد ($t = 7/856$ و $p = 0/001$).

فرضیه سوم تحقیق: توزیع دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

جدول ۸: جدول همبستگی و آزمون معنی داری رابطه خطی برای تأثیر توزیع دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	دوربین-واتسن	مقدار F	سطح معنی داری
۰/۶۳۰	۰/۳۹۷	۰/۳۸۹	۰/۶۰۱	۰/۷۲۱	۵۱/۳۵۹	۰/۰۱

جدول ۹: جدول ضرایب رگرسیون برای تأثیر توزیع دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری

سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		
		Beta (بتا)	خطای معیار	B	
۰/۰۱	۴/۳۶۱		۰/۲۷۳	۱/۱۹۱	مقدار ثابت
۰/۰۱	۷/۱۶۷	۰/۶۳۰	۰/۰۷۷	۰/۵۴۹	توزیع دانش

براساس داده‌های جدول شماره ۸ و ۹ ضریب همبستگی برابر ۰/۶۳ و ضریب تعیین برابر ۰/۴۰ است. مقدار دوربین-واتسن برابر ۱/۷۲ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه گرفته می‌شود که متغیر ملاک دارای خودهمبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می‌باشند. همچنین سطح معنی‌داری آزمون F برابر ۰/۰۱ است که کمتر از ۰/۰۵ است و این بیانگر آن است که بین متغیر ملاک و متغیر پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد. ضرایب استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده همراه با سطوح معنی‌داری‌شان در جدول (۹) ارائه شده است. با توجه به جدول نتیجه گرفته می‌شود که توزیع دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر مثبت معنی‌داری دارد (t = ۷/۱۷ و p = ۰/۰۰۰).

فرضیه چهارم: به‌کارگیری و حفظ دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری تأثیر دارد.

جدول ۱۰: جدول همبستگی و آزمون معنی‌داری رابطه خطی برای تأثیر به‌کارگیری و حفظ دانش بر برنامه‌ریزی جانشین پروری

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	دوربین-واتسن	مقدار F	سطح معنی‌داری
۰/۲۲۹	۰/۰۵۲	۰/۰۴۰	۰/۷۵۳	۱/۷۳۸	۴/۳۰۶	۰/۰۴۱

جدول ۱۱: جدول ضرایب رگرسیون برای تأثیر به کارگیری و حفظ دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		
		Beta (بتا)	خطای معیار	B	
۰/۰۰۰	۹/۲۶۲		۰/۲۷۵	۲/۵۴۵	مقدار ثابت
۰/۰۴۱	۲/۰۷۵	۰/۲۲۹	۰/۰۸۶	۰/۱۷۸	به کارگیری و حفظ دانش

براساس داده های جدول شماره ۱۰ و ۱۱ ضریب همبستگی برابر ۰/۲۳ و ضریب تعیین برابر ۰/۰۵۲ است. مقدار دوربین- واتسن برابر ۱/۷۴ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه گرفته می شود که متغیر ملاک دارای خودهمبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می باشند. همچنین سطح معنی داری آزمون F برابر ۰/۰۱ است که کمتر از ۰/۰۵ است و این بیانگر آن است که بین متغیر ملاک و متغیر پیش بین رابطه خطی معنی داری وجود دارد.

ضرایب استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده همراه با سطوح معنی داری شان در جدول (۱۱) ارائه شده است. با توجه به جدول نتیجه گرفته می شود که نگهداری از دانش بر برنامه ریزی جانشین پروری تأثیر مثبت معنی داری دارد ($p = ۰/۰۴۱$ و $t = ۲/۰۸$).

بحث و نتیجه گیری:

هدف اصلی تمام سازمان ها، ارتقای کارایی و اثربخشی است و کارآمدی و اثربخشی سازمان ها درگرو مدیریت اثربخش و کارآمد است. یکی از ابزارهایی که می تواند سازمان ها را در تأمین این اهداف یاری دهد، مدیریت دانش است. مدیریت دانش فرایندی است که به سازمان ها کمک می کند اطلاعات و دانش مهم را بیابند، گزینش، سازمان دهی و منتشر کنند. مدیریت دانش تخصصی است که برای فعالیت هایی مانند حل مشکلات، آموختن پویا و تصمیم گیری ضروری است. مدیریت دانش می تواند گستره ای از ویژگی های عملکرد سازمانی را با قادر ساختن سازمان به « عملکرد هوشمندانه تر » بهبود بخشد. دنیای متغیر امروز ایجاب می کند که سازمان ها برای بقا و رشد به دنبال ابزارهای نوین برای مدیریت دانش باشند. همچنین یکی از اساسی ترین و مهم ترین

چالش‌های پیش روی سازمان‌ها، افزایش نیاز به مدیران و کارکنان توانمند در سال‌های آتی می‌باشد که این مقوله ضرورت توجه به برنامه‌ریزی جانشین‌پروری را در سازمان‌ها، نهادها و ادارات دولتی و در میان آن‌ها آموزش عالی بالأخص دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد. دانشگاه فرهنگستانی که به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و حیاتی‌ترین سیستم‌های خدماتی جامعه، 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 و همچنین تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خالق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه را بر عهده دارد. در چنین شرایطی دانش‌محور شدن و توجه به فرایندهای مدیریت دانش و برنامه‌ریزی جانشین‌پروری آن‌ها را در دستیابی به اهدافشان یاری می‌رساند.

در این تحقیق نتایج آزمون F نشان داد که بین متغیر ملاک و متغیر پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد و نتیجه گرفته شد که مدیریت دانش بر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری تأثیر مثبت معنی‌داری دارد.

همچنین برای آزمون فرضیه‌های فرعی تحقیق، از رگرسیون ساده استفاده شد. نتایج آزمون F در کلیه فرضیه‌ها نشان داد که بین متغیر ملاک و متغیر پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد و ابعاد مدیریت دانش (اکتساب دانش، ذخیره کردن دانش، توزیع دانش، به‌کارگیری و حفظ دانش) به‌عنوان متغیر مستقل بر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری به‌عنوان متغیر وابسته تأثیر دارند.

نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج حاصل از تحقیقات برزین‌پور، جعفری و موسوی (۲۰۱۴)، منصوریان (۱۳۹۳)، کولمن (۲۰۱۳) و دارست و ویلهلم (۲۰۱۲) هم‌سو می‌باشد.

پیشنهادهای

- لازم است دانشگاه فرهنگیان برنامه جامع و فراگیری در زمینه مدیریت دانش داشته باشد و همه عوامل سازمانی مؤثر بر موفقیت مدیریت دانش را مدنظر قرار دهد.



- به روسا و معاونین پردیس‌ها و مراکز توصیه می‌شود با ایجاد مخازن و بانک‌های دانش در دانشگاه فرهنگیان و به‌روزرسانی آن‌ها در جهت بهبود عملکرد منابع انسانی حرکت کنند.
- روسا و معاونین و بالأخص مدیریت مرکز بهسازی منابع انسانی در سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان برنامه عملی و مدونی برای یافتن استعدادها و جانشین ساختن آن‌ها تعریف کنند که به‌عنوان یکی از برنامه‌های توسعه منابع انسانی، جزو اهداف بلندمدت سازمان قرار بگیرد و برای اجرای این برنامه بودجه و وقت کافی اختصاص دهند.
- روسا و معاونین پردیس‌ها و مراکز باید بتوانند به‌درستی عملکرد زیردستان را برای شناسایی استعدادهای موجود که به‌صورت بالقوه امکان ارتقا به پست‌های بالاتر را دارند، ارزیابی کنند.
- تلاش شود که دانشگاه فرهنگیان به سمت یک سازمان یادگیرنده هدایت شود. صاحب‌نظران بر این باورند که توانایی یادگیری سریع‌تر نسبت به رقبا، تنها مزیت رقابتی پایدار است. مدیریت دانش انشعابی از ادبیات سازمان یادگیرنده است. یادگیری در سازمان‌ها افراد را ملزم می‌کند که نسبت به انتقال اطلاعاتی که سایر افراد می‌توانند مورد استفاده قرار دهند، اقدام کنند. نخستین گام در ساختن سازمان یادگیرنده، نیازمند شیوه‌ای از رهبری است که الهام‌بخش سازمان یادگیرنده باشد. سازمان‌دهی یک سازمان یادگیرنده به شکلی است که ضمن کاوش اطلاعات موجود در محیط، خود اطلاعات جدیدی را ایجاد کرده، افراد را به انتقال دانش بین اعضای تیم تشویق می‌کند. این مفهوم باید از راه ساختار و نگرش حاکم بر رهبری سازمان هدایت شود.

منابع

- ابوالعلائی، بهزاد؛ غفاری، عباس (۱۳۹۰). *مدیران آینده؛ مبانی نظری و تجارب عملی برنامه‌های استعدادیابی و جانشین‌پروری مدیران*، تهران: سازمان مدیریت صنعتی، چاپ سوم

- دوالی، محمد مهدی؛ ضماهنی، مجید؛ درویش، حسن و آذر، عادل (۱۳۹۶). *طراحی مدل*

شایسته گزینی رؤسای مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۹(۳)، ۷۵-۱۰۰

-رضایت، غلامحسین، یمنی دوزی سرخابی، محمد، کیامنش، علی‌رضا، نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۰). الگوی شایستگی‌های رؤسای دانشگاه‌های دولتی ایران، دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۴(۱)، ۴۷-۸۴

-زین الدینی بیدمشکی، زهره، عدلی، فریبا، وزیر، مزده (۱۳۹۳). مقایسه وضعیت موجود جانشین پروری و مدیریت استعداد با وضعیت مطلوب آن در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۲، ۵۱-۷۲

-عباسی، ستاره، شیر، اردشیر و تابان، محمد (۱۳۹۶). شناسایی چالش‌های جانشین پروری در محیط دانشگاهی، مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه‌های استان ایلام، مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۶(۱۴)، ۲۱۷-۲۳۶

-قلی پور، آری، پورعزت، علی اصغر، سبک رو، مهدی (۱۳۹۰). کاربست مدل نیرو در برنامه‌ریزی برای جانشین پروری، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، دانشگاه جامع امام حسین، ۱، ۱۱۹-۱۳۹

-گای، ماتیو، سیمز، دوریس (۲۰۰۹). توسعه استعدادهای آتی (راهنمای کاربردی مدیریت استعداد و برنامه‌ریزی جانشین پروری)، ترجمه: نسرين جزنی، تهران: نشر سر آمد، چاپ اول

-منصوریان، ابوالقاسم (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مدیریت دانش و جانشین پروری در شرکت مخابرات استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت- گروه مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی

- Barzinpour, F., & Jafari, M., Mousavi Biuki, S.H. (2014). An integrated approach for succession planning and knowledge management, International J. Soc. Sci. & Education, 4 (Special Issue), 124-137

- Carroll, C. (2004). Succession planning: Developing leaders for the future of the organization. Leadership Abstracts, 17(2), 105

- Coleman, J. L. (2013). A Phenomenological Study of the Knowledge Transfer and Succession Planning Experiences of Senior Leaders Retired from the California Community College System (Doctoral dissertation, Drexel University).



- Collings, D.G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19, 304 – 313.
- Davenport, T. H. & prusak, L.(2000). *Working Knowledge, How organization Manage What They Know*, Boston, Harvard Business School.
- Dohm, A. (2000), Gauging the labor force effects of retiring baby boomers, *Monthly Labor Review*.
- Durst, S., & Wilhelm, S. (2012). Knowledge management and succession planning in SMEs. *Journal of Knowledge Management*, 16(4), 637-649.
- Finnegan, D., Willcocks, L. (2006). Knowledge Sharing Issues in the Introduction of a New Technology, *Journal of Enterprise Information Management*, 19 (6), 200-221.
- Fong , P. S.W. & Choi , S. K.Y.(2009). The Processess of knowledge management in professional services firms in the construction industry: a critical assessment of both theory and practice, *Journal of knowledge management*, 13(2),110-126.
- Golden, C. L. (2009). *Knowledge Management and Historically Black Colleges and Universities*, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy Applied Management and Decision Sciences Information Systems Management Specialization, College of Management and Technology, Walden University.
- Greiner, M.E., Bohmann, T.B., Krcmar, H. (2007). A Strategy for Knowledge Management, *Journal of Knowledge Management*, 11 (6), 3-15.
- Helton, K. A. & Jackson, R.D. (2007). Navigating Pennsylvania’s Dynamic Workforce: Succession Planning in a Complex Environment, *Public Personnel*
- Hills, A. (2009). Succession Planning -or Smart Talent Management, *Industrial Commercial Training*, 41(1), 3-8
- Jung, D. I., Chow, C., Wu, A., (2003), the role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: hypotheses and some preliminary findings, *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 525-544.
- Nonaka, I. & Takeuchi,H., (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press.
- Probst,G., Raub, S., Romhardt,K.,(2000).Managing knowledge building blocks for success ,NewYork,USA.John Wiley&Sons.Inc,30
- Rothwell, W. J. , (2010) . *Effective Succession Planning : Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within*Fifth Edition, American Management Association



- Seymour S. (2008). Boost your business value with succession planning. Human resource management international digest. 16(4), 4 ,86
- S. Slan, R. (2005), Leadership succession: The justice perceptions of high potential, identification practices, Dissertation for MA degree, University of Guelph.
- Taylor, T., McGraw, P. (2004). Succession Planning Practices in Aus - tralian Organizations .International Journal of Manpower, 25(8), 741-758
- Tsang ho ,C. (2008). the Relation between knowledge management enablers and performance, Nattional chung cheng university,25

ارزیابی سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی؛ دانشگاه فرهنگیان استان فارس)

مجید شفیعی^[۱]، عباس اناری نژاد^[۲]، زهرا عسکری^[۳]

۱- دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی پردیس سلمان فارسی شیراز

۲- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان شیراز

۳- دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی پردیس شهید باهنر شیراز

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس انجام گرفت. این مطالعه یک بررسی توصیفی-پیمایشی است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ اجرا گردید. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود. نمونه پژوهش شامل ۱۰۱ دانشجوی دختر و پسر بود که به شیوه نمونه گیری طبقه ای ای تصادفی انتخاب شدند. بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌ها نتایج زیر به دست آمد: ۱) میزان مطلوبیت سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی بطور معنی داری از سطح قابل قبول و مطلوب پایین تر است. ۲) میزان مطلوبیت منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی بطور معنی داری از سطح قابل قبول و مطلوب پایین تر است. ۳) ۵۳/۵ درصد دانشجویان معتمدند که سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را برای معلمی در آینده آماده نمی کند. ۴) ۵۷/۸ درصد از دانشجویان معتمد بودند که سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد. ۵) ۶۶/۵ درصد از دانشجویان معتمد بودند که منابع درسی فعلی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد.

واژه های کلیدی: سرفصل، برنامه درسی، ارزیابی، آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

با توجه به تحولات عظیمی که در عرصه های علمی آموزشی در حال وقوع است، وظیفه و مسئولیت بزرگ رشته های آموزش معلمان تربیت فارغ التحصیلانی است، که با درک عمیق از جهانی شدن آموزش در دهکده جهانی و با کسب آگاهی از دانش متحول کنونی و نیاز های جامعه، به طور اثر بخش و با واقع نگری، با ارایه برنامه های آموزشی در پایه های مختلف به جامعه کمک نماید. چراکه برنامه های درسی آینده تمام نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه به نیاز های در حال تغییر جامعه هستند.

ارزیابی برنامه های درسی آموزش معلمان، مسئله بسیار مهمی است که به طور منظم و علمی در اکثر رشته های آن صورت پذیرفته است، درحالی که ارزشیابی جزئی جدا نشدنی در آموزش و زمینه ساز تحولی عمیق است.

جایگاه والای آموزش معلمان در فرایند توسعه ملی و توجه بر سرمایه گذاری در منابع انسانی از طریق گسترش این آموزش ها و ضرورت شناخت اهمیت و ارتقای پایگاه معلمان در کشور، محققان را بر آن داشته تا به ارزیابی رشته های آموزش معلمان پرداخته و پیشنهاد هایی را برای بهبود و ارتقای این رشته ارایه نماید [۱].

سیستم آموزش و پرورش در هر کشوری از اهمیت ویژه ای برخوردار است. همه کشور های موفق در دنیا و امدار تلاش سیستم آموزش و پرورش خود می باشند، چراکه این نهاد است که مهم ترین رکن توسعه یعنی نیروی انسانی متخصص و کارآمد را برای کشور تربیت می کند و تحویل جامعه می دهد در این سیستم یکی از ارکان مهم معلم می باشد [۲].

از عوامل موثر در توسعه نظام مند آموزش عالی و بهبود کیفیت آن، برنامه ریزی درسی است. برنامه درسی هسته اصلی تمام برنامه ها و محور همه فعالیت های آموزشی است و می توان از آن به عنوان قلب تپنده نظام تربیتی یاد کرد. نقش برنامه ریزی درسی در آموزش عالی، فراهم آوردن تجربیاتی است جهت توسعه صلاحیت ها و مهارت های لازم در دانشجویان تا بتوانند مسایل را تشخیص داده و برای آنها راه حل پیدا کنند. طراحی برنامه های آموزشی باید با توجه به نیاز های واقعی کسانی که از این خدمت



استفاده میکنند، صورت پذیرد و اهداف آموزشی با نیازهای عملی مصرف کنندگان این خدمت مرتبط باشد. بازنگری برنامه های درسی، ساز و کاری است که اصلاح مداوم روشها را در آموزش عالی تضمین میکند [۳].

بدون تردید، برنامه های درسی در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی، در توفیق با شکست این موسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای ایفا می کنند. به عبارت روشن تر، برنامه های درسی آینه تمام نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند.

با عنایت به نوآوری ها و تغییرات شگرفی که در عرصه های گوناگون در حال وقوع است، رسالت مستند سازی یافته ها و نشر و ترویج آنها در قالب برنامه های درسی سازمان یافته و مدرن، به عهده دانشگاه هاست.

ارزیابی برنامه درسی آموزش معلمان مسئله بسیار مهمی است که بطور منظم و علمی در اکثر رشته های آن صورت پذیرفته است، درحالی که ارزشیابی جزئی جدا نشدنی در آموزش و زمینه ساز تحولی عمیق تحولی عمیق است. جایگاه والای آموزش معلمان در فرایند توسعه ملی و توجه بر سرمایه گذاری در منابع انسانی از طریق گسترش این آموزش ها و ضرورت شناخت اهمیت و ارتقای پایگاه معلمان در کشور، محققان را بر آن داشته است تا به ارزیابی رشته های آموزش معلمان پرداخته و پیشنهاد های را در راستای بهبود و ارتقای این رشته ارائه نماید. این امر زمینه ساز فعالیت های بعدی در این راستا و کمک کننده به برنامه ریزان جهت تنظیم برنامه های دقیق تر در این رشته ها می باشد [۴].

دانشگاه ها و مراکز عالی عهده دار رسالت هایی چون تولید دانش، تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، گسترش فناوری، نوآوری و خلاقیت و... هستند، صاحب نظران معتقدند که دستیابی به توسعه پایدار فقط در سایه به کارگیری دانش روز فناوری پیشرفته حاصل می شود [۵]. هر برنامه درسی در آموزش عالی باید مطابق با واقعیت ها، نیازها و تحولات و نیز از جامعیت لازم برخوردار بوده و از طریق آن، رشد قابلیت ها و مهارت هایی را در دانشجویان منجر شود تا بتوان آنان را در دنیای کنونی هم از بعد فردی و هم از بعد اجتماعی به عنوان برون دار های موثر آموزش عالی

محسوب نمود به طوری که مهارت ها و دانش های ضروری برای ایفای نقش در دنیای پیچیده ی امروز بود [۶].

ارزیابی برنامه های درسی نظام آموزشی عالی مسأله بسیار مهمی است که به طور منظم و علمی باید در همه ی رشته های دانشگاهی انجام گیرد، زیرا توجه ناکافی به بازبینی مداوم برنامه های آموزش عالی یکی از دلایل عمده نارسایی کیفی آموزش عالی است. از این رو ایجاد زمینه لازم از سوی دست اندرکاران برای ارزیابی و بررسی برنامه های مناسب تر و مرتبط با نیازها، از وظایف عمده ای است که می توان به کمک آن جایگاه دانشگاه ها را در دنیای حاضر به عنوان پایگاه اصیل دانش، پژوهش و توسعه حفظ نمود [۶].

قادری و شکاری (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی انجام دادند، یافته ها نشان داد که کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان، در حد نسبتاً مطلوب بوده است [۷].

پریشانی، خروشی و قربانی (۱۳۹۵) در تحقیق خود با هدف آسیب شناسی درس کارورزی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان اصفهان به این نتایج دست یافتند، از نظر اساتید ابعاد مؤلفه های برنامه درسی؛ اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، شیوه ارزشیابی، زمان و فضای اختصاص یافته به این واحد درسی، به خوبی تبیین نشده اند. همچنین در زمینه مسائل اجرایی، اساتید در رابطه با اجرا، تعامل ادارات و مدارس آموزش و پرورش با دانشگاه فرهنگیان، نحوه همکاری و تعامل مدیران و معلمان مدارس با مدرسان، نداشتن فهم مشترک، و نگرش منفی بعضی از اساتید، طول مسیر مدارس تا دانشگاه در اجرای برنامه درسی کارورزی، توانمند نبودن دانشجو معلمان در برخی زمینه های دانشی مهارتی، آموزش های ضمن خدمت و نبود نیروی اجرایی توانمند، به صورت تمام وقت در هر پردیس جهت رفع ابهامات اجرایی درس کارورزی دارای مشکلاتی بوده اند. به نظر آنان بهتر است با بازنگری و بازاندیشی برنامه درسی و اجرای برنامه درسی کارورزی اصلاح و بومی سازی گردد [۸].

تحویلیان (۱۳۹۵) در پژوهش خود با هدف ارزیابی نیاز دانشجو معلمان رشته ابتدایی به آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری مورد بررسی قرار داد و یافته های او نشان



داد که مهارت های هنری و باور به ارزش های آموزشی هنر، در مصاحبه شوندگان با اهداف رویکرد تربیت هنری در یک راستا نمی باشد [۹].

میکائیلو (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان بررسی کیفیت دروس و سر فصل های رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان انجام داد و یافته ها نشان داد کاستی های دروس و سر فصل های کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در چهار دسته: اضافی بودن برخی دروس به سبب تکراری بودن سر فصل ها، عدم تناسب تعداد واحد ها با ساعات اختصاص یافته به برخی دروس، عدم تناسب نمرات ارزشیابی طول ترم و پایان ترم برخی دروس و سایر کاستی ها شناسایی شد [۱۰].

جورژیو و راسنر (۲۰۰۰) ارزیابی های درونی دانشگاهی را از منظر ارتقای کارآیی ها و اثر بخشی برنامه ریزی های دانشگاهی برای بازار کار و صنعت و نبود قابلیت مقایسه، مورد نقد قرار دادند. یافته های پژوهش آنها بر ضرورت شبکه سازی برون دانشگاهی به منظور گرفتن بازخورد های شناختی از تقاضا ها به منظور تعمیق ارزیابی های درونی آکادمیک تاکید دارد [۱۱].

پور باقر (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت انجام داده است. نتایج این پژوهش حاکی از کیفیت متوسط برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان و اساتید است [۵].

عبدی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی انجام داده است. یافته ها نشان داد که کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی در حد متوسط قرار دارد رضایت نسبی از سوی مدیران و همچنین از سوی خود دانش آموختگان در رابطه با برنامه درسی وجود دارد [۱۲].

ملا محمدی (۱۳۷۹) پژوهشی با عنوان ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه تهران انجام داد. یافته ها نامطلوب بودن فرایند تدریس و امکانات آموزشی و عدم هماهنگی محتوای برنامه با نیازها و علایق فراگیران و عدم هماهنگی لازم بین برنامه درسی و بازار کار را بیان نموده است [۱۳].

اسحاقی (۱۳۵۸) تحقیقی در زمینه ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران انجام داده است که نتایج ارزیابی نشان می‌دهد عامل اهداف و مدیریت نسبتاً مطلوب، هیئت علمی نسبتاً مطلوب، دانشجویان مطلوب دوره های آموزشی و برنامه های درسی نسبتاً مطلوب، فرایند یاددهی-یادگیری نسبتاً مطلوب و دانش آموختگان مطلوب است [۱۴].

برنامه های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت به ویژه در آموزش عالی به شمار می روند، که می توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثر ثمر باشند. ارزشیابی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و کارایی آن پس از اجرا به کار گرفته می شود. در یک برداشت گسترده ارزشیابی برنامه درسی شامل تمام مراحل فرآیند طراحی برنامه درسی و برنامه ریزی درسی می شود. از این رو ضروری است تا تمام ابعاد و عناصر برنامه درسی مورد بررسی دقیق و مطالعه قرار گیرد، و بر پایه ی این بررسی اصلاحات لازم در برنامه درسی و یا اجزای آن صورت پذیرد. با توجه به اهمیت و نقش اساسی برنامه درسی در پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع و نقش اساسی و جایگاه معلمان در تعلیم و تربیت نسل بشر ضروری است، سرفصل برنامه درسی رشته های دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قرار گیرد تا به تحقق اهداف آن نزدیک تر شویم لذا در این پژوهش به ارزیابی سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پرداخته شد و سعی شد در جریان تحقیق به سوالات زیر پاسخ داده شود:

سوال های پژوهش

- ۱- میزان مطلوبیت سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چقدر است؟
- ۲- میزان مطلوبیت منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چقدر است؟
- ۳- آیا بین دیدگاه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان در خصوص مطلوبیت سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۴- آیا بین دیدگاه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان در خصوص مطلوبیت



- منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۵- تا چه میزان سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را برای معلمی در آینده آماده می سازد؟
- ۶- از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به چه میزان سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد؟
- ۷- از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به چه میزان منابع درسی فعلی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد؟

۲. روش

این مطالعه یک بررسی توصیفی- پیمایشی است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ اجرا گردید. جامعه ی آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود. نمونه پژوهش شامل ۱۰۱ دانشجوی دختر و پسر بود که به شیوه نمونه گیری طبقه ای ای تصادفی انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که از ۲۴ سوال با مقیاس پنج درجه ای لیکرت (۱: خیلی کم تا ۵: خیلی زیاد) تشکیل شده است .

روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه مورد بررسی قرار گرفت که ضریب همبستگی گویه ها به صورت کم ترین و بیشترین در دامنه ای بین ۰/۳۸ و ۰/۷۶ در سطح ۰/۰۰۱ معناداری به دست آمد. پایایی ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ به میزان ۰/۷۹ محاسبه گردید.

این پرسشنامه با هماهنگی مسئولین پردیس ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان فارس توسط دانشجویان تکمیل گردید. پس از تکمیل پرسشنامه ها و جمع آوری آن ها، داده های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS-۱۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳. نتایج

در پاسخ به سوال اول پژوهش مبنی بر اینکه میزان مطلوبیت سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چقدر است؛ نتایج آزمون تی تک نمونه ای نشان داد که میزان مطلوبیت سرفصل برنامه

درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بطور معنی داری هم از سطح قابل قبول و هم مطلوب پایین تر است (جدول ۱).

جدول ۱: میزان مطلوبیت سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

ردیف	انحراف استاندارد	سطح کفایت قابل قبول (Q۲)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح کفایت مطلوب (Q۳)	مقدار t	سطح معناداری
۲/۷۶	۰/۴۸	۳	۵	۱۰۰	۰/۰۰۰۱	۴	۲۵/۸۸	۰/۰۰۰۱

در جهت پاسخگویی به سوال دوم پژوهش در زمینه میزان مطلوبیت منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، از آزمون تی تک نمونه ای استفاده گردید. نتایج حاصله آشکار ساخت که میزان مطلوبیت منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بطور معنی داری هم از سطح قابل قبول و هم مطلوب پایین تر است (جدول ۲)

جدول ۲: میزان مطلوبیت منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

ردیف	انحراف استاندارد	سطح کفایت قابل قبول (Q۲)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح کفایت مطلوب (Q۳)	مقدار t	سطح معناداری
۲/۶۴	۰/۶۶	۳	۵/۳۰	۱۰۰	۰/۰۰۰۱	۴	۲۰/۳۴	۰/۰۰۰۱

در ادامه و به منظور یافتن پاسخ برای سوال سوم و چهارم پژوهش مبنی بر اینکه آیا بین دیدگاه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان در خصوص مطلوبیت سرفصل برنامه درسی و همچنین منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد؛ نتایج استفاده از آزمون تی مستقل حاکی از آن است که بین دیدگاه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان در خصوص مطلوبیت سرفصل برنامه



درسی و منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی تفاوت معناداری وجود ندارد. سوال پنجم پژوهش به دنبال این بود که تا چه میزان سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را برای معلمی در آینده آماده می سازد. در این زمینه نتایج حاصل از محاسبه درصد فراوانی نشان داد که ۵۳/۵ درصد دانشجومعلمین معتقدند که سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را برای معلمی در آینده آماده نمی کند. این در حالی است که ۳۰/۷ درصد دانشجومعلمین میزان آماده سازی دانشجومعلمین برای معلمی در آینده توسط سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی را متوسط ارزیابی نمودند و فقط ۱۵/۸ درصد معتقد بودند که سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را برای معلمی در آینده آماده می سازد (جدول ۳).

جدول ۳: میزان آماده سازی دانشجومعلمین برای معلمی در آینده توسط

سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی

درصد فراوانی			سوال پنجم
زیاد و خیلی زیاد	متوسط	کم و خیلی کم	
۱۵/۸	۳۰/۷	۵۳/۵	میزان آماده سازی دانشجومعلمین برای معلمی در آینده

به منظور ارزیابی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در مورد بازبینی سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی (سوال ششم پژوهش)، درصد فراوانی نظرات آنها محاسبه گردید. در این راستا نتایج حاکی از این بود که ۵۷/۴ درصد از دانشجومعلمین معتقد بودند که سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد. در حالی که فقط ۱۷/۸ درصد از دانشجومعلمین میزان نیاز به بازبینی سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی را کم و خیلی کم ارزیابی نمودند (جدول ۴).

جدول ۴: میزان نیاز به بازبینی سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی

درصد فراوانی			سوال ششم
زیاد و خیلی زیاد	متوسط	کم و خیلی کم	
۵۷/۴	۲۴/۸	۱۷/۸	میزان نیاز به بازبینی سرفصل های فعلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی

و بالاخره، در پاسخ به سوال هفتم پژوهش مبنی بر اینکه میزان نیاز به بازبینی منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چقدر است؛ نتایج نشان داد که ۶۶/۵ درصد از دانشجومعلمان معتقد بودند که منابع درسی فعلی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد. در حالی که فقط ۲۴/۸ درصد از دانشجومعلمان میزان نیاز به بازبینی منابع درسی فعلی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی را کم و خیلی کم ارزیابی نمودند (جدول ۵).

جدول ۵: میزان نیاز به بازبینی منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی

درصد فراوانی			سوال هفتم
زیاد و خیلی زیاد	متوسط	کم و خیلی کم	
۶۶/۵	۱۸/۸	۲۴/۸	میزان نیاز به بازبینی منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی

۴. بحث و نتیجه گیری

ارزیابی برنامه های درسی آموزش معلمان، مسئله بسیار مهمی است که به طور منظم و علمی در اکثر رشته های آن صورت نپذیرفته است، درحالی که ارزشیابی جزئی جدا نشدنی درآموزش و زمینه ساز تحولی عمیق است [۱]. نقش های بی بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت ها و شایستگی های متنوع و متعددی را برای معلم به ارمغان می آورد و معلم با کسب این صلاحیت ها و مهارت ها به پرورش

جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک می‌کند. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که طبق جدول (۱) میزان مطلوبیت سرفصل برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی بطور معنی داری از سطح قابل قبول و مطلوب پایین تر است. و همچنین طبق جدول (۲) میزان مطلوبیت منابع درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی بطور معنی داری از سطح قابل قبول و مطلوب پایین تر است. با توجه به اطلاعات جمع آوری شده و طبق جدول (۳) نشان می‌دهد. سرفصل‌هایی که در حال حاضر برای رشته کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی در نظر گرفته شده است به خوبی دانشجویان را برای راه برای معلمی آماده نمی‌کند. ارزیابی نقش خطیری در تضمین کیفیت در آموزش عالی بازی می‌کند. اهمیت ارزیابی از آن جهت است که واقعیت آنچه می‌خواهد محقق شود، تعیین می‌گردد. اطلاعات جمع آوری شده از داده‌ها نشان می‌دهد که ۵۷/۴ درصد از دانشجویان معتقد هستند که سرفصل‌های فعلی برنامه درسی که در دانشگاه تدریس می‌شوند نیاز به بازبینی دارند.

همچنین ۶۶/۵ درصد از دانشجویان معتقد بودند که منابع درسی رشته کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نیاز به بازبینی دارد. با توجه به اطلاعات جمع آوری شده از داده‌های حاصل از دو سوال پرسشنامه که شامل این دو سوال می‌باشد: کدامیک از دروس این رشته را در آماده سازی شما برای معلمی در آینده مناسب و مفید ارزیابی می‌کنید، کدامیک از دروس این رشته را در آماده سازی شما برای معلمی در آینده مناسب و مفید ارزیابی نمی‌کنید، طبق تحلیلی که انجام شد ۸۰ درصد از دانشجویان معتقد بودند دروسی که از نظر دانشجویان به میزان زیادی آنها را برای معلمی در آینده آماده می‌کند دو درس کارورزی و روش تدریس می‌باشد، ۶۰ درصد دانشجویان معتقد بودند که درس کارورزی نقش زیادی در میزان آمادگی آنها برای معلمی دارد و ۲۰ درصد معتقد بودند که سرفصل‌های روش تدریس به همراه کارورزی به آنها کمک می‌کند برای معلمی آماده شوند با توجه به سوال دوم مبنی بر درسی که نقشی در آمادگی دانشجویان برای معلمی ندارد اکثر دانشجویان معتقد هستند که درس تئوری نقشی در میزان آمادگی آنها ندارد، از نظر دانشجویان دروس فلسفه تعلیم و تربیت،

تاریخ تحلیلی صدر اسلام و مبانی هنر نقش چندانگی در آمادگی آنها برای معلمی ندارند. دانشجویان تاکید زیادی بر دروس عملی و کارگاهی دارند و عقیده دارند که تاثیر زیادی در میزان آمادگی آنها برای معلمی دارد.

۵. منابع و مآخذ

۱. مهدی زاده، امیرحسین و شفیعی، ناهید. ۱۳۸۸. فصلنامه روانشناسی تربیتی سال اول شماره ۱.
۲. فتحی، علی اصغر و اعمی نوق اسماعیل. ۱۳۹۵. فلسفه تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان. دومین همایش ملی تربیت معلم. اصفهان.
۳. سیلور جی. گالن؛ الکساندر ویلیام. ام؛ لوئیس آرتور جی. ۱۳۷۲. برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه: غلامرضا خوی نژاد؛ مشهد: آستان قدس رضوی، چاپ اول.
۴. فتحی واجارگاه، کوروش و شفیعی، ناهید. ۱۳۸۶. فصل نامه مطالعات بر نامه درسی سال اول شماره ۵.
۵. پور باقر، زهرا. ۱۳۸۹. ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه تعلیم تربیت. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه الزهرا.
۶. عارفی، محبوبه. ۱۳۸۴. برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: جهاد دانشگاهی واحد شهید بهشتی.
۷. قادری، حیدر و شکاری، عباس. ۱۳۹۳. ارزیابی کیفیت برنامه درس گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۱۴.
۸. پریشانی، ندا؛ خروشی، پوران و قربانی، سمیه. ۱۳۹۵. آسیب شناسی درس کارورزی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان. دومین همایش ملی تربیت معلم. اصفهان، دانشگاه فرهنگیان.
۹. تحویلین، حسین. ۱۳۹۵. ارزیابی نیاز دانشجو معلمان رشته ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری. دومین همایش ملی تربیت معلم.
۱۰. میکائیلو، غلامحسین. ۱۳۹۵. بررسی کیفیت دروس و سرفصل های رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان. دومین همایش ملی تربیت معلم. اصفهان.



۱۲. عبدی، علی. ۱۳۸۴. ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی در مقطع کارشناسی ارشد. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۳. ملامحمدی، آمنه. ۱۳۷۹. ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.
۱۴. اسحاقی، فاخه. ۱۳۵۸. ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

11. Georgiou, Luke and David Roessner. (2000). Evaluating technology programs, Tools and method: Research policy. vol 29, Issues 4-9, pp 657-67.

بررسی نقش سبک رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی در پردیس ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی

صادق ملکی آوارسین^۱، حورا سودی^۲، یاسین حسین پوری^۳

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

۲. دانش آموخته دکترای مدیریت آموزشی و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۳. دانشجو معلم رشته علوم تربیتی-آموزش ابتدایی مرکز آموزش عالی امام خمینی سلماس

چکیده

تحقیق حاضر باهدف بررسی نقش سبک رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی در پردیس ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی انجام شده است. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات توصیفی-پیمایشی می باشد. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه اعضای هیئت علمی، مدرسان مدعو و کارکنان پردیس ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی به تعداد ۲۶۴ نفر می باشد که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان برآورد و ۱۵۳ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده است. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه استاندارد فرهنگ سازمانی دنیسون (۲۰۰۰) و پرسشنامه چندعاملی رهبری (بخش تحول آفرین) بس و اولیو (۲۰۰۰) استفاده شده است. روایی پرسشنامه ها مورد تأیید اساتید و خبرگان قرار گرفت. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای رهبری تحول آفرین ۰/۸۹۶ و فرهنگ سازمانی ۰/۹۱۲ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه ها با استفاده از نرم افزار SPSS.۷ و از طریق آزمون رگرسیون چندگانه نشان داد که ابعاد رهبری تحول آفرین (نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، ملاحظات فردی، انگیزش الهام بخش) به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی به عنوان متغیر وابسته تأثیر دارند.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، فرهنگ سازمانی، رهبری تحول آفرین



مقدمه:

پیچیدگی محیط تجارت امروز، سازمان‌ها را وادار کرده تا توانایی‌های خود را در پاسخ‌گویی به تغییرات محیطی افزایش دهند. از طرفی دگرگونی‌های اجتماعی، فناوری‌های پرشتاب و چالش‌زا و تکوین رسالت‌های جدید در سازمان‌ها، ضرورت انعطاف‌پذیری و آمادگی برای رویارویی با شرایط جدید را امری اجتناب‌ناپذیر ساخته است؛ بنابراین در عصر ما برای بقا و پیشرفت و حتی حفظ وضع موجود، باید جریان نوجویی و نوآوری را در سازمان تداوم بخشید تا از رکود و نابودی آن جلوگیری شود، که رسیدن به این مهم نیازمند فرهنگی مناسب است (دونگ، ژانگ فنگ و دونگتاو^۱، ۲۰۱۱).

سازمان‌ها به‌عنوان رکن اصلی اجتماعات کنونی نقش تعیین‌کننده‌ای در برآوردن انتظارات جوامع دارند و نیروی انسانی بارزترین منبع برای سازمان‌ها به شمار می‌آید. از این رو به‌منظور افزایش بهره‌وری و کارایی سازمان‌ها توجه به نیازهای کارکنان و تأمین سلامت روانی و جسمانی و جلب رضایت آن‌ها، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (زمینی و همکاران، ۱۳۹۰). فرهنگ سازمانی، همواره به‌عنوان عامل اساسی برای بررسی در مورد جنبه‌های متفاوت زندگی سازمانی در نظر گرفته می‌شود و سؤال پژوهش‌ها از تأثیر آن بر ادراک اهداف سازمانی، در حال افزایش است (شوجین و همکاران^۲، ۲۰۱۴). فرهنگ سازمانی برای معنا دادن به شرایطی که کارکنان با آن روبرو هستند، استفاده می‌شود و می‌تواند نگرش و رفتار کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد. رویکرد جدید تعالی فرهنگ سازمانی، معتقد است که موفقیت سازمان به دارا بودن فرهنگ قوی و شایسته سازمانی بستگی دارد و سازمان‌ها برای بقاء باید در خود قابلیت هم‌افزایی درونی و بیرونی را ایجاد نمایند (نارانجو- والنسیا و جیمنز- جیمنز^۳، نقل قول از میر کمالی و رضائیان، ۱۳۹۴).

فرهنگ سازمانی به‌عنوان گونه‌ای از محیط اجتماعی سازمان‌ها، که قرار گرفتن سیستم‌های منابع انسانی و فعالیت‌های سازمانی در سازمان‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (فریز و همکاران^۴، ۱۹۹۹، ص ۳۸۶)، یکی از عوامل مؤثر در توسعه و پیشرفت سازمان‌ها در مسیرهای برنامه‌ریزی شده است. درواقع توجه به فرهنگ در سطح سازمان

1. Dong & Zhongfeng & Dongtao
2. Shoujun et al.
3. Naranjo-Valencia & Jimenez-Jimenez
4. Ferris et al.

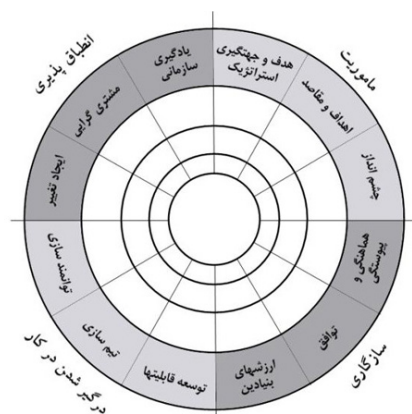
و جامعه موضوع جدیدی نیست، اما اهمیت آن در چند دهه اخیر آشکارتر شده است و اندیشمندان بسیاری در زمینه فرهنگ پژوهش کرده‌اند. در عصر حاضر، سازمان‌ها با چالش عمده‌ای مواجه شده‌اند که بسیاری از این چالش‌ها، منجر به تجدید ساختار، مهندسی مجدد و کوچک شدن آن‌ها شده است. محیط کنونی سازمان‌ها پیچیده و دشوارتر شده و رهبران سازمان‌ها با مشکلات غیرقابل پیش‌بینی روبرو شده‌اند که انعطاف‌پذیری بالای آن‌ها را در رفع مشکلات و مواجهه با محیط پرتلاطم پیرامون سازمان‌ها می‌طلبد. در برخی از سازمان‌ها ملاحظه می‌شود که بین عقاید زیربنایی، ارزش‌ها و مفروضات اعضای سازمان و رهبران هم‌سوئی وجود ندارد که این خود باعث بروز مشکلاتی در تعهد کارکنان نسبت به سازمان شده و سبب عملکرد پائین، غیبت و ترک خدمت کارکنان می‌شود. همچنین تحقیقات نشان می‌دهند که فرهنگ سازمانی، مهم‌ترین اهرم در ارتقای قابلیت‌های مدیران ارشد سازمان‌ها می‌باشد (بینگ و بین احمد^۱، ۲۰۰۹). فرهنگ سازمانی برای موفقیت سازمان‌ها بسیار حیاتی است. یک فرهنگ سازمانی قوی، می‌تواند سطح بالایی از انگیزه و تعهد را برای کارکنان به ارمغان آورد. علاوه بر این، فرهنگ سازمانی بر رضایت مشتریان نیز مؤثر است و می‌تواند تعیین کند که آیا مشتری به دنبال ادامه ارتباط با سازمان است، یا به دنبال تأمین‌کنندگان دیگر (مک اینتاش و دهرتی^۲، ۲۰۰۵).

تعاریف متعددی برای فرهنگ سازمانی از دیدگاه‌های مختلف ارائه شده است. رابینز به‌عنوان سیستمی از مفاهیم و عقاید مشترک بین اعضای سازمان تعریف می‌کند که تعیین‌کننده رفتار آن‌ها نسبت به یکدیگر و افراد خارج از سازمان است. دنیسون اشاره می‌کند که فرهنگ سازمانی همان ارزش‌های اساسی، باورها و اصول اخلاقی است که نقش پایه‌ای را برای یک سیستم مدیریت سازمانی ایفا می‌کند. از نظر بارنی^۳ فرهنگ سازمانی، نیروی محرکه مهم در جنبش سازمان‌ها است (وانگ و وانگ^۴، ۲۰۱۱). تسنج^۵ (۲۰۱۰) نیز بیان می‌دارد، فرهنگ سازمانی بر تعاملات بین اعضا و ارزش‌های

1. Yiing & Bin Ahmad
2. MacIntosh & Doherty
3. Barney
4. Wang & Yang
5. Tseng

آنان اثر می‌گذارد. فرهنگ سازمان، مینیاتوری از فرایندهای کلان فرهنگی محیط سازمان است که با ظهور مقوله‌هایی مانند فناوری اطلاعات و ارتباطات، پدیده جهانی شدن و چگونگی برخورد با آن، دگرگونی‌های جمعیت شناختی، آموزش مداوم، انفجار دانش، بحران‌های اخلاقی، سازمان یادگیرنده و رشد فزاینده دانش، توجه به کیفیت و اثربخشی در سازمان‌ها، ضرورت بسترسازی مناسب در فرهنگ سازمانی خلاق را در همه سطوح سازمانی ایجاد می‌نماید (جولیا^۱، ۲۰۱۱).

تاکنون الگوها و مدل‌های مختلفی برای فرهنگ سازمانی بیان شده است، ولی الگوی به کار گرفته شده در این تحقیق و بیشتر تحقیقات انجام گرفته، بر اساس مدل فرهنگ سازمانی دنیسون^۲ است. دنیسون درباره فرهنگ سازمانی تحقیقات فراوانی انجام داد و دریافت که رابطه مناسب بین راهبرد، محیط و فرهنگ به دو عامل بستگی دارد: (۱) میزان ثبات یا تغییر محیط رقابتی؛ (۲) میزان توجه سازمان به امور داخلی یا خارجی. دنیسون (۲۰۰۰) فرهنگ سازمانی را متشکل از ترکیب چهار نوع فرهنگ می‌داند: فرهنگ مشارکتی، فرهنگ سازگاری، فرهنگ رسالت و فرهنگ انطباق. هر یک از این ویژگی‌ها به سه شاخص تقسیم می‌شوند که در مجموع، ۱۲ خرده مقیاس را تشکیل می‌دهند. او همچنین مدل خود را به چهار قسمت تقسیم کرده است که هر ربع شامل ۲۵ درصد است (شکل ۱)



شکل ۱: مدل فرهنگ سازمانی دنیسون

فرهنگ سازمانی باید بتواند عامل بقای سازمان و زمینه رشد سازمانی را در جهت

1. Julia
2. Denison

جهانی شدن فراهم نماید. بدون داشتن فرهنگ سازمانی اثربخش نمی توان انتظار فعالیت های خلاقانه داشت. نوآوری درواقع، تغییر و انطباق سرمایه های فکری، یادگیری و خلاقیت در بستر محیط متغیر است و زمینه مناسب برای رشد فرهنگ خلاقانه را فراهم می سازد که از سطوح بالایی خطرپذیری، پویایی، واکنش به تغییرات محیطی، ایجاد تغییر، انعطاف پذیری و آزادی در سازمان برخوردار است (والنسیا، سانز و جیمenez، ۲۰۱۰).

تاریخ رهبری سازمان ها نیز نشان می دهد تأکید بر روش های ثابت برای تمامی موقعیت ها و نپذیرفتن تغییر در سازمان به هیچ وجه با پیشرفت و حتی موجودیت سازمان همخوانی ندارد. رفتار مدیر یا رئیس سازمان که باید نقش رهبری را بر عهده گیرد می تواند بر افکار، احساسات و آرزوهای کارکنان تحت نظارت خود اثر بگذارد. این افکار و احساسات موجب انگیزش و هدایت رفتار کارکنان می گردد؛ بنابراین سبک رهبری به عنوان عامل تسهیل کننده و برانگیزاننده کارکنان بر بازده کاری سازمان اثر می گذارد (بحرالعلوم، ۱۳۷۸). رهبری به عنوان یکی از وظایف مهم مدیران، علم و هنر نفوذ در افراد به منظور دستیابی به اهداف می باشد و سبک رهبری، تعیین کننده جو، فرهنگ و راهبردهای حاکم بر سازمان است. در گذشته تئوری های سنتی رهبری مبتنی بر سلسله مراتبی بوده اند که قدرتی در بالای سازمان وجود داشت و دستورات از بالا به پایین دیکته می شد و پیروان در سطوح پایین تر به عنوان یک عضو سازمانی، ملزم به پیروی از این دستورات بودند، اما امروزه بنا به دلایلی از جمله پیشرفت در سطح سواد کارکنان تئوری های سنتی رهبری دیگر پاسخ گو نمی باشند. از آنجائی که یکی از ابعاد مهم سازمان که به عنوان اسکلت بندی سازمان مطرح می شود، بعد فرهنگی آن است که می تواند عاملی برای ارتقاء سازمان باشد، رهبران می توانند با استفاده از سبک رهبری خود فرهنگی مناسب را خلق کنند که به اثربخشی و بهره وری سازمان کمک کند و باعث رضایت شغلی کارکنان شود (آقاجانی و همکاران، ۱۳۹۱). در این میان، سبک رهبری تحول آفرین به مثابه یکی از قوی ترین عوامل، درجه اثربخشی خود را به اثبات رسانیده است (سنجقی، فرهی بوزنجانی، حسینی سرخوش، ۱۳۹۰).

سازمان های امروزی نیاز به رهبرانی دارند که بتوانند به مدد ویژگی های شخصیتی و جاذبه استثنایی توان نفوذ بالا و چشم انداز وسیع، تعهد و شور و حرارت لازم را در



زیردستان برای نهایت استفاده از استعداد و تلاششان در جهت تحقق هدف‌های سازمانی ایجاد نمایند. این‌گونه رهبران، امروزه رهبران تحول‌آفرین نام گرفتند (برنز^۱ نقل‌قول از بس^۲، ۱۹۹۷؛ شرمهورن^۳، ۱۹۹۶؛ رایبیز، ۱۳۹۴؛ کلین^۴، ۲۰۰۲؛ بس و استیدلمیر^۵، ۱۹۹۹؛ رایبیز و کولتر^۶، ۱۹۹۹).

بررسی نتایج تحقیقات نشان می‌دهد رهبران تحول‌آفرین در پیروان خود انگیزه فوق‌العاده‌ای ایجاد کرده، موجب بهبود عملکرد آنان می‌شوند (امیرکبیری و همکاران، ۱۳۸۵). همچنین این نوع رهبران موجب افزایش انگیزه، اعتماد و توجه پیروان شده، انگیزه درونی آنان را برمی‌انگیزند (یانگ^۷، ۲۰۰۷) و بدین طریق آن‌ها را به سمتی هدایت می‌کنند که از نیازهای شخصی خود فراتر رفته، با تمام توان برای دستیابی به اهداف سازمانی تلاش کنند (بورکی و کولینز^۸، ۲۰۰۱).

جیمز مک کرگور برنز به‌عنوان نخستین اندیشمندی است که رویکرد رهبری تحول‌آفرین را در برابر رهبری تعامل‌گرا در سال ۱۹۷۸ ارائه کرد (شرمهورن و همکاران، ۱۹۹۷؛ لیثودد^۹، ۱۹۹۲؛ کلین، ۲۰۰۲). او معتقد است که رهبران تعامل‌گرا، رابطه سوداگرانه (مبادله یک‌چیز برای چیز دیگر) با زیردستان دارند، امام رهبران تحول‌آفرین کسانی هستند که با برخورداری از بینش و بصیرت و ویژگی‌های شخصیتی فرمند، سطوح بالای نیازها، انگیزش، ارزش‌ها و روحیه را در زیردستان ایجاد می‌نمایند (کلین، ۲۰۰۲).

از آنجایی که یکی از عوامل مؤثر در ایجاد تغییرات بزرگ در سازمان‌ها سبک‌های رهبری تحول‌آفرین است، پژوهشگران بر این باورند که توجه به این عامل بر توانایی‌ها و قابلیت‌های فنی و فرهنگی، شناسایی و تقویت ابعاد آن، موجب موفقیت‌های فزاینده

1. Burns
2. Bass
3. Schermerhorn
4. Colvin
5. Steidlmeier
6. Coulter
7. Yang
8. Burke & Collins
9. Leithwood

در فعالیتهای این سازمانها می شود (هامفریز و انیشتین^۱، ۲۰۰۳؛ مکنزی و همکاران^۲، ۲۰۰۱؛ تویگ و همکاران^۳، ۲۰۰۸).

دنایای امروز پر از پیچیدگیهایی است که سازمانها را در زمینه رشد و تعالی با مشکلات عدیده ای روبه رو ساخته است و مدیران و برنامه ریزان، سازمان دهندگان و رهبران قافله بشریت را با چالشهای فراوان روبه رو کرده است. در خلال چند دهه گذشته فرهنگ و رهبری در سازمانها به موضوعاتی مهم در پژوهشهای علمی تبدیل شده اند. نگاهی به این مطالعه ها نشان می دهد، فرهنگ سازمانی و رهبری دو مقوله بسیار مهم هستند که در پژوهشهای مختلف اغلب به صورت مجزا مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته اند و تنها می توان مطالعه های تجربی محدودی در خصوص ارتباط میان آنها یافت نمود (بلاک^۴، ۲۰۰۳).

فرهنگ سازمانی و سبک رهبری دوپایه اصلی سازمان را تشکیل می دهند و برای به وجود آمدن یک سازمان هر دو باید وجود داشته باشند. هر سازمانی می تواند با اصلاح ساختار خود و افزایش خلاقیت نیروی انسانی سازمانی خود باعث بالا رفتن عملکرد و بهره روری شود و در جهت رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده خویش گام بردارد. در عصر ما برای بقا و پیشرفت و حتی حفظ وضع موجود، می بایست نوآوری را در سازمان تداوم بخشید تا از رکود و نابودی آن جلوگیری شود، که رسیدن به این مهم نیازمند رهبرانی فرصت شناس در فرهنگی مناسب است. سازمانهای طلایه دار امروزی در تلاش دامنه دار برای ایجاد و توسعه مزیت های راهبردی و پیشی گرفتن از رقیبان، موضوع توسعه ظرفیت های انسانی و ارتقای درجه تعهد سازمانی کارکنان را در دستور کار خویش قرار داده و در این مسیر از تمامی سازوکارهای ممکن بهره می جویند (سنجقی و همکاران، ۱۳۹۰).

در این راستا عطارنیا و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی تأثیر رهبری تحول آفرین بر خرد سازمانی با نقش میانجی فرهنگ سازمانی در دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی:

1. Humphreys & Einstein

2. Mackenzie et al.

3. Twigg et al.

4. Block

شهر تهران) پرداختند. نتایج نشان داد درجه تناسب مدل ارائه شده با توجه به مولفه های پژوهش مناسب است؛ همچنین رهبری تحول آفرین بر خرد سازمانی با نقش میانجی فرهنگ سازمانی تاثیر دارد. رستمی و همکاران (۱۳۹۶) به بررسی رابطه سبک رهبری با فرهنگ سازمانی و نقش آن در خودکارآمدی و اشتیاق کاری کارکنان دانشگاه شهید بهشتی پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که نوع فرهنگ سازمانی غالب در کارکنان دانشگاه شهید بهشتی با (۷۸/۲٪) فرهنگ سازمانی ایدئولوژیک بود. همچنین بین سبک رهبری و فرهنگ سازمانی با خودکارآمدی و اشتیاق کاری کارکنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بر اساس مدل معادله ساختاری میزان پیش بینی خودکارآمدی در سازمانی از طریق سبک رهبری $\text{Gamma} = 0/19$ میزان پیش بینی کارکنان از طریق سبک رهبری و فرهنگ سازمانی $\text{Gamma} = 0/12$ و میزان پیش بینی اشتیاق کاری از طریق سبک رهبری، فرهنگ سازمانی و خودکارآمدی $\text{Gamma} = 0/17$ بود. همچنین بین خودکارآمدی و اشتیاق کاری در بین کارکنان زن و مرد دانشگاه تفاوت معناداری به دست نیامد. صمدی میارکلائی، صمدی میارکلائی، آقاجانی (۱۳۹۵) در تحقیقی به بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی مدیران و کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران، پرداختند. یافته ها نشان داد بین رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی ارتباط مثبت و معنادار نسبتاً قوی وجود دارد. همچنین، همه ابعاد سبکهای رهبری تحول آفرین با فرهنگ سازمانی ارتباط مثبت و معنادار دارد. آقاجانی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی به بررسی تاثیر سبک رهبری بر فرهنگ سازمانی پرداختند. نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها با استفاده از روش مدل سازی معادلات ساختاری نشان داد که سبک رهبری بر فرهنگ سازمانی در جامعه مورد مطالعه تاثیر مثبت دارد. همچنین نتایج فرضیه فرعی اول نشان داد که رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی تاثیر دارد.

مانو و همکاران^۱ (۲۰۱۴) در مطالعه ای دریافتند که سبک رهبری تحول آفرین بر نوآوری رهبر و عملکرد رهبر اثر معناداری می گذارد. همچنین نتایج مطالعات آن ها نشان داد که فرهنگ سازمانی توانایی پیش بینی نوآوری رهبر و عملکرد رهبر را دارد.

1. Mano et al.

تسای^۱ (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای رابطه میان فرهنگ‌سازمانی و رفتارهای رهبری و رضایت شغلی را بررسی کرد. این مطالعه مقطعی که بر پرستاران بیمارستانی در تایوان متمرکز شد، نشان داد رفتار رهبری به، طور قابل توجهی (مثبت) با فرهنگ‌سازمانی و رضایت شغلی ارتباط دارد. همچنین فرهنگ‌سازمانی به‌طور چشمگیری (مثبت) با رضایت شغلی ارتباط دارد. رمانایدو^۲ (۲۰۱۱)، در پژوهشی دریافت که فرهنگ‌سازمانی به‌طور مثبت با رهبری تحول‌آفرین و عملکرد کارکنان ارتباط دارد و همچنین رهبری تحول‌آفرین در ارتباط میان فرهنگ‌سازمانی و عملکرد کارکنان نقش میانجیگری دارد. همچنین نتایج تحقیق نوقین^۳ (۲۰۱۰) نشان داد که سبک رهبری تحول‌آفرین و تبادلی به‌طور مثبت با اعمال مدیریت دانش ارتباط دارد؛ سبک رهبری اثربخش به نوع فرهنگ‌سازمانی بستگی دارد؛ همچنین شواهد نشان داد که سبک رهبری مناسب (تحول‌آفرین یا تبادلی) بیشترین سهم را در فرهنگ‌سازمانی دارد و رهبران می‌توانند اعمال مدیریت دانش را مستقیم یا به‌طور غیرمستقیم از طریق فرهنگ‌سازمانی تحت تأثیر قرار دهند. البته باید توجه داشت درک رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ‌سازمانی ممکن است مشروط به سایر شرایط زمینه‌ای از قبیل فرهنگ ملی، تاریخچه سازمانی و عملکرد باشد. شارما و شارما^۴ (۲۰۱۰) رابطه فرهنگ‌سازمانی و سبک‌های رهبری را بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که میان سبک‌های رهبری و فرهنگ‌سازمانی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

یکی از نهادهای آموزشی که در هر جامعه‌ای به‌عنوان مهم‌ترین نهادهای آن قلمداد می‌شود، آموزش عالی و بالأخص دانشگاه فرهنگیان است که متولی امر آموزش و پرورش دانشجو معلمانی است که بعد از فارغ‌التحصیلی عهده‌دار تعلیم و تربیت دانش آموزان کشورمان می‌باشند. به همین جهت پرداختن به مسائل آن و تلاش برای شناسایی و تقویت عناصر کلیدی مؤثر در موفقیت و یا شکست آن از وظایف محققان و اندیشمندان می‌باشد. امروزه محیط‌های سازمانی و بالأخص سازمان‌های آموزشی که محیط‌هایی

1. Tsai

2. Ramanaidu

3. Nguyen

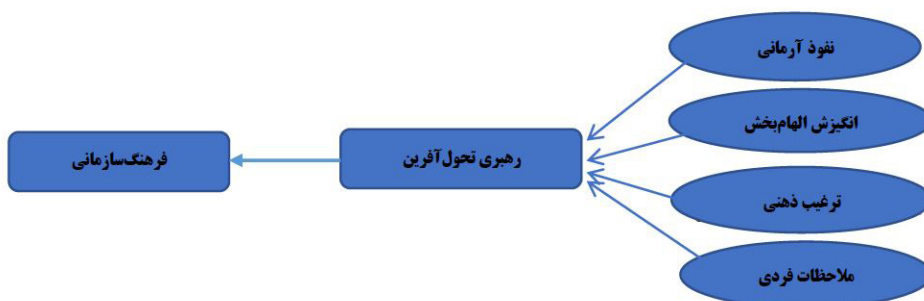
4. Sharma & Sharma

پیر از تنش و همراه با تغییرات بسیار زیادند، سازمان‌ها را با مشکلات و چالش‌های عدیده‌ای روبه‌رو کرده است. سازمان‌های امروزی همواره دستخوش تغییر و دگرگونی هستند. این تغییر دربرگیرنده تمام اصول و مفاهیمی است که در سازمان وجود دارد و از این مفاهیم مهم، می‌توان فرهنگ‌سازمانی و رهبری را نام برد.

بقای سازمان به شکل دادن فرهنگی که توسط رهبران کارآمد آغاز می‌شود بستگی دارد. از آنجائی که رهبران تحول‌آفرین همواره نگران نوسازی سازمان هستند، به دنبال پرورش فرهنگ‌سازمانی خواهند بود که در رابطه با خلاقیت، حل مسئله، خطرپذیری و تجربه‌گرایی مساعد و مطلوب می‌باشد. رهبران تحول‌آفرین به‌عنوان رهبران عالی سازمان، در جایگاهی قرار دارند که می‌توانند هویت فرهنگی سازمان و تغییر آن را به‌طور قابل‌توجهی تحت تأثیر قرار دهند. با توجه به سودمندی رهبری تحول‌آفرین، توجهات به مسائل دیگری، مثل چگونگی ایجاد و توسعه آن و عوامل مرتبط که ممکن است زمینه را برای استفاده افراد از رهبری تحول‌آفرین را فراهم می‌سازد، معطوف شده است. رهبران تحول‌آفرین با بهره‌مندی از عواملی چون نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فرهیختگی و حمایت‌های توسعه‌گرا قادر خواهند بود موجبات تغییرات بنیادین در نگرش‌ها و ادراکات کارکنان و همچنین فرهنگ‌سازمانی را فراهم نموده و از این طریق قابلیت‌های موردنیاز در جهت توفیق سازمان را ارتقاء دهند. از سوی دیگر، فرهنگ‌سازمانی خود توانسته است به‌مثابه یک متغیر میانجی نیرومند در اعتلا بخشیدن به رفتار سازمانی ایفای نقش نموده و به جایگاهی مهمی در ادبیات سازمان و مدیریت دست یابد. با توجه به این امر که مسئله مهم سازمان‌های آموزشی بالأخص دانشگاه فرهنگیان انسان است و در این سازمان‌ها روابط انسانی اهمیت دارد، مفهوم فرهنگ‌سازمانی اهمیت بیشتری کسب می‌کند. همچنین با توجه به تحقیقات انجام‌گرفته در سال‌های اخیر و اهمیت مدیریت تحول‌آفرین به‌عنوان مدیریت موفق در سازمان‌های امروزی و نیز بررسی فرهنگ‌سازمانی به‌عنوان یکی از عوامل مهم اثربخشی سازمان‌ها، در این تحقیق قصد داریم با مروری بر مفاهیم فرهنگ‌سازمانی و رهبری تحول‌آفرین، بررسی نماییم که آیا سبک رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ‌سازمانی تأثیرگذار است؟

مدل مفهومی تحقیق

هدف تحقیق حاضر بررسی نقش سبک رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی در پردیس ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی می باشد، لذا مدل مفهومی پژوهش را با توجه به متغیرهای تحقیق می توان به صورت زیر رسم نمود:



فرضیه های تحقیق:

فرضیه اصلی:

سبک رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

فرضیه های فرعی تحقیق

فرضیه اول: نفوذ آرمانی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: انگیزش الهام بخش بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

فرضیه سوم: ترغیب ذهنی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: ملاحظات فردی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

روش تحقیق

روش انجام تحقیق توصیفی پیمایشی و از نظر هدف، کاربردی می باشد در الگوی تحلیلی تحقیق، سبک رهبری تحول آفرین که دارای چهار مؤلفه نفوذ آرمانی، انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی، ملاحظات فردی است متغیر مستقل، و فرهنگ سازمانی متغیر وابسته هستند.



جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه اعضای هیئت علمی، مدرسین مدعو و کارکنان پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی، که تعداد آن‌ها برابر با ۲۶۴ نفر می‌باشد. با استفاده از جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۱۵۳ نفر انتخاب شد. در این تحقیق روش‌های بکار گرفته شده در جهت جمع‌آوری داده‌ها شامل روش‌های کتابخانه‌ای و میدانی است. جهت گردآوری داده‌ها در زمینه مبانی نظری و ادبیات موضوع، از منابع کتابخانه‌ای مانند (مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط) و نیز از وبسایت‌های تخصصی و معتبر استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل، از پرسشنامه استاندارد فرهنگ‌سازمانی دنیسون (۲۰۰۰) و پرسشنامه چندعاملی رهبری (بخش تحول‌آفرین) بس و آولیو^۱ (۲۰۰۰) استفاده شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه، پرسشنامه‌های استاندارد ذکر شده در اختیار پنج نفر از اساتید گروه علوم تربیتی قرار داده شد و روایی آن‌ها را مورد تأیید قراردادند. همچنین برای تعیین پایایی، پس از اجرای آزمایشی بر روی گروه ۳۰ نفری از اعضای جامعه آماری از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. پایایی پرسشنامه برای رهبری تحول‌آفرین ۰/۸۹۶ و فرهنگ‌سازمانی ۰/۹۱۲ به دست آمد.

یافته‌های تحقیق:

فرضیه اصلی تحقیق: سبک رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ‌سازمانی تأثیر دارد.

برای بررسی فرضیه اصلی تحقیق از آزمون رگرسیون استفاده شده است. جهت استفاده از این آزمون پیش‌فرض‌های زیر می‌بایست محقق باشد:

الف) آزمون نرمال بودن داده‌ها:

کلاین^۲ (۲۰۱۱) بر این باور است در نمونه‌های بالای ۱۰۰ نفر نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف معمولاً معنی‌دار می‌شود، لذا این آزمون برای بررسی نرمال بودن متغیرها در پژوهش حاضر که تعداد نمونه آن ۱۵۳ نفر می‌باشد، مناسب نیست.

1. Bass & Avolio

2. Kline

پیشنهاد وی این است که وقتی حجم نمونه بالای ۱۰۰ نفر است از شاخص چولگی و کشیدگی برای بررسی نرمال بودن استفاده شود، اگر قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال است (کلاسن ۲۰۱۱)؛ بنابراین در جدول (۱) نتایج شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها گزارش شده است.

جدول ۱: یافته‌ها مربوط به آزمون نرمال بودن متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
فرهنگ‌سازمانی	۳/۶۸	۰/۸۲۲	-۰/۴۹۲	-۰/۱۳۴
ترغیب ذهنی	۳/۳۸	۱/۰۰۷	۰/۵۱۱	-۰/۹۹۲
نفوذ آرمانی	۲/۲۸	۰/۹۶۸	۰/۹۰۱	-۰/۲۳۹
انگیزش الهام‌بخش	۲/۷۶	۱/۰۶۶	۰/۱۸۱	-۰/۹۹۸
ملاحظه فردی	۳/۴۸	۰/۸۰۴	-۰/۱۰۷	-۰/۴۵۴

با توجه به نتایج جدول (۱)، قدر مطلق آماره چولگی برای تمامی متغیرها کمتر از ۳ و قدر مطلق کشیدگی متغیرها نیز کمتر از ۱۰ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال می‌باشد و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند رگرسیون برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده نمود.

(ب) آزمون استقلال:

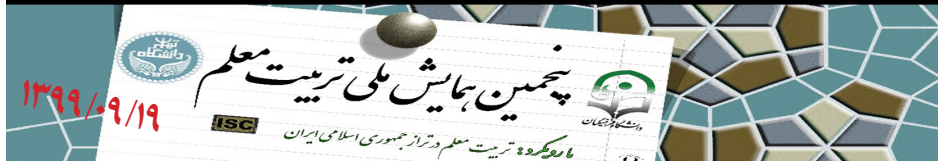
جدول ۲: آزمون استقلال

همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین اصلاح‌شده	انحراف معیار	دوربین-واتسون
R	R Sqjusted	Adjusted R	Std	
۰/۸۳۹	۰/۷۰۳	۰/۶۹۳	۰/۴۴۵	۲/۲۷۱

با توجه به نتایج جدول (۲) مقدار به‌دست‌آمده برای آماره d شاخص دوربین - واتسون (۲/۲۷۱) می‌باشد در فاصله (۱/۵) تا (۲/۵) قرار دارد، لذا می‌توان گفت فرض استقلال خطاها مورد تأیید قرار می‌گیرد و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد.

تحلیل رگرسیونی:

بررسی و شناخت رفتار متغیرهای اساسی کار رگرسیون است. در مباحث رگرسیون که می‌خواهیم بدانیم که تغییر در متغیرهای مستقل چه اثرهایی در متغیرهای وابسته به وجود می‌آورد. در کل تکنیک تحلیل رگرسیون برای تعیین رابطه آماری بین دو یا



چند متغیر و پیش‌بینی تغییرات یک متغیر از روی متغیر دیگر در سطح وسیع معنی می‌شود. در ادامه برای تجزیه و تحلیل متغیر مستقل و متغیر وابسته با استفاده از رگرسیون چندگانه پرداخته می‌شود.

جدول ۳: خلاصه مدل بین متغیر وابسته فرهنگ‌سازمانی با سبک رهبری تحول‌آفرین

همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین اصلاح‌شده	انحراف معیار
R	R Sqjusted	Adjusted R	Std
۰/۸۳۹	۰/۷۰۳	۰/۶۹۳	۰/۴۴۵

در جدول (۳) ضریب همبستگی رگرسیون، ضریب تعیین، همراه با ضریب تعدیل‌شده و انحراف معیار برآورد گزارش شده است. در این جدول هرچه ضریب تعدیل‌شده بالاتر باشد نشان می‌دهد که سهم بیشتری از تغییرات متغیر وابسته مربوط به متغیر مستقل است.

جدول ۴: جدول تحلیل واریانس بین متغیر وابسته و متغیر مستقل

سطح معنی‌داری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۱	۶۹/۶۲۳	۱۳/۸۱۶	۵	۶۹/۰۷۹	مدل رگرسیون
		۰/۱۹۸	۱۴۷	۲۹/۱۷۰	باقیمانده‌ها
			۱۵۲	۹۸/۲۴۹	کل

با توجه به نتایج جدول (۴) این موضوع که آیا واقعاً این الگو برازنده داده است، آزمون شده است. اگر در این جدول sig کمتر از ۵ درصد باشد نشانه این است که الگو مناسب و برازنده است. با توجه به اینکه sig کمتر از ۵ درصد می‌باشد. پس فرض خطی بودن مدل تأیید می‌شود.

جدول ۵: ضرایب مدل بین متغیر وابسته فرهنگ سازمانی و متغیرهای مستقل سبک رهبری تحول آفرین

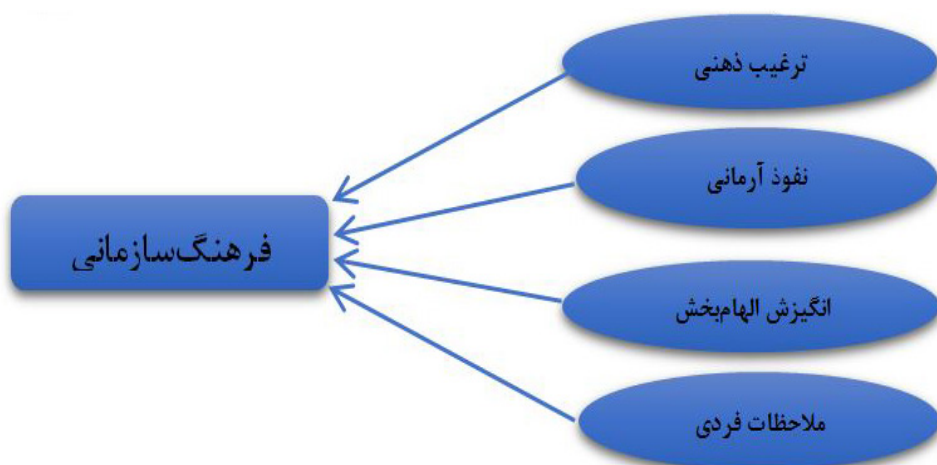
سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		مدل
		Beta	Std.error	B	
۰/۰۰۷	۰/۵۱۵		۰/۲۴۶	۰/۱۲۷	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۳/۲۶۱	۰/۱۸۷	۰/۰۴۷	۰/۱۵۳	ترغیب ذهنی
۰/۰۰۴	۲/۵۴۱	۰/۱۳۲	۰/۰۴۲	۰/۱۰۷	نفوذ آرمانی
۰/۰۰۳	۳/۰۲۲	۰/۱۵۷	۰/۰۴۰	۰/۱۲۰	انگیزش الهام بخش
۰/۰۰۱	۱۱/۵۴۲	۰/۶۵۶	۰/۰۵۹	۰/۶۸۱	ملاحظه فردی

با توجه به اینکه در این آزمون sig کمتر از ۵ درصد است، بنابراین نشان دهنده این است که متغیر مستقل و مقدار ثابت بر متغیر وابسته تأثیرگذار است؛ یعنی متغیرهای مستقل سبک رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی مؤثر می باشد. بر اساس آزمون رگرسیون چند متغیری (روش گام به گام) و مطابق با جداول ۳، ۴ و ۵ در تبیین اولویت سبک رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی، ملاحظه می شود که ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۸۳۹، ضریب تبیین برابر با ۰/۷۰۳ و ضریب تبیین خالص برابر با ۰/۶۹۳ به دست آمده است. در این بین طبق ضرایب بتای استاندارد شده متغیرهای پیش بین ملاحظه می شود، ملاحظه فردی با $\beta = 0.681$ نیرومندترین متغیر در پیش بینی و تبیین عوامل مؤثر بر فرهنگ سازمانی و پس از آن متغیر ترغیب ذهنی با بتای $\beta = 0.153$ و انگیزش الهام بخش $\beta = 0.107$ بعد نفوذ آرمانی کمترین تأثیر با بتای $\beta = 0.127$ قرار دارد. پس از بررسی معیارهای اعتبار مدل، با توجه به فرضیه غیر صفر بودن ضرایب رگرسیون مدل آزمون مدل رگرسیون برآورد شده به شرح زیر می باشد:

$$y = 0.127 + 0.153x_1 + 0.107x_2 + 0.120x_3 + 0.681x_4$$

که در آن:

y: فرهنگ سازمانی، x_1 : ترغیب ذهنی، x_2 : نفوذ آرمانی، x_3 : انگیزش الهام بخش، x_4 : ملاحظه فردی با توجه به خروجی، اثرات مستقیم متغیرهای مستقل بر روی متغیر وابسته را می توان به صورت زیر نمایش داد:



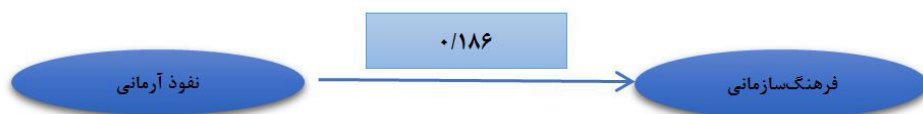
شکل ۳: اثرات مستقیم متغیرهای مستقل بر روی متغیر وابسته

فرضیه اول تحقیق: نفوذ آرمانی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

جدول ۶: رگرسیون بین متغیر فرهنگ سازمانی و متغیر مستقل نفوذ آرمانی

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		مدل
		Beta	Std.error	B	
۰/۰۰۱	۱۹/۹۴۵		۰/۱۶۵	۳/۲۸۳	مقدار ثابت
۰/۰۲۱	۲/۳۲۴	۰/۱۸۶	۰/۰۶۶	۰/۱۵۳	نفوذ آرمانی

اثرات مستقیم نفوذ آرمانی به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی:



شکل ۴: اثرات مستقیم نفوذ آرمانی به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی

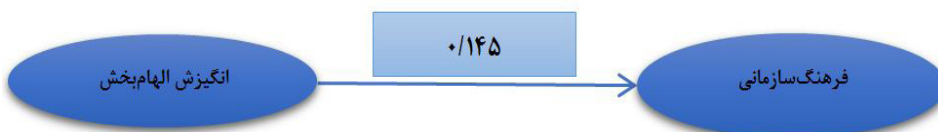
با توجه به نتایج جدول (۶) و شکل (۴) از آنجایی که سطح معنی داری sig کمتر از ۵ درصد و مقدار آماره t (۲/۳۲۴) بیشتر از ۱/۹۶ می باشد بنابراین نتیجه گرفته می شود نفوذ آرمانی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد. زیرا به ازای یک واحد تغییر در متغیر نفوذ آرمانی ۰/۱۸۶ در متغیر فرهنگ سازمانی تغییر ایجاد می شود.

فرضیه دوم تحقیق: انگیزش الهام بخش بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

جدول ۷: رگرسیون بین متغیر فرهنگ سازمانی و متغیر مستقل انگیزش الهام بخش

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		مدل
		Beta	Std.error	B	
۰/۰۰۱	۱۸/۳۴۰		۰/۱۸۷	۰/۴۲۲	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۲/۸۲۲	۰/۱۴۵	۰/۰۶۲	۰/۱۷۵	انگیزش الهام بخش

اثرات مستقیم انگیزش الهام بخش به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی:



شکل ۵: اثرات مستقیم انگیزش الهام بخش به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی

با توجه به نتایج جدول (۷) و شکل (۵) از آنجایی که سطح معنی داری sig کمتر از ۵ درصد و مقدار آمار t (۲/۸۲۲) بیشتر از ۱/۹۶ می باشد بنابراین انگیزش الهام بخش بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد. زیرا به ازای یک واحد تغییر در متغیر انگیزش الهام بخش ۰/۱۴۵ در متغیر فرهنگ سازمانی تغییر ایجاد می شود.

فرضیه سوم تحقیق: ترغیب ذهنی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

جدول ۸: رگرسیون بین متغیر فرهنگ سازمانی و متغیر مستقل ترغیب ذهنی

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		مدل
		Beta	Std.error	B	
۰/۰۰۱	۱۰/۸۲۰		۰/۱۸۴	۱/۹۹۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۹/۲۷۲	۰/۶۰۲	۰/۰۵۳	۰/۴۹۴	ترغیب ذهنی

اثرات مستقیم ترغیب ذهنی به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی:



شکل ۶: اثرات مستقیم ترغیب ذهنی به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی

با توجه به نتایج جدول (۸) و شکل (۶) از آنجایی که سطح معنی داری sig کمتر از ۵ درصد و مقدار آماره t (۹/۲۷۲) بیشتر از ۱/۹۶ می باشد بنابراین نتیجه گرفته می شود ترغیب ذهنی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد. زیرا به ازای یک واحد تغییر در متغیر ترغیب ذهنی ۰/۶۰۲ در متغیر فرهنگ سازمانی تغییر ایجاد می شود.

فرضیه چهارم تحقیق: ملاحظات فردی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد.

جدول ۹: رگرسیون بین متغیر فرهنگ سازمانی و متغیر مستقل ملاحظات فردی

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		مدل
		Beta	Std.error	B	
۰/۰۰۱	۴/۵۳۱		۰/۱۷۸	۰/۸۰۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۱۶/۳۲۰	۰/۷۹۹	۰/۰۵۱	۰/۸۳۰	ملاحظات فردی

اثرات مستقیم ملاحظات فردی به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی:



شکل ۷: اثرات مستقیم ملاحظات فردی به عنوان متغیر مستقل بر فرهنگ سازمانی

با توجه به نتایج جدول (۹) و شکل (۷) از آنجایی که سطح معنی داری sig کمتر از ۵ درصد و مقدار آماره t (۱۶/۳۲۰) بیشتر از ۱/۹۶ می باشد بنابراین نتیجه گرفته می شود ملاحظات فردی بر فرهنگ سازمانی تأثیر دارد. زیرا به ازای یک واحد تغییر در متغیر ملاحظات فردی ۰/۷۹۹ در متغیر فرهنگ سازمانی تغییر ایجاد می شود.

بحث و نتیجه گیری

سازمان‌ها با افزایش پویایی محیط و همچنین پیچیدگی دنیای رقابتی امروز، مجبور به تغییر ساختارهای درونی خود برای انطباق هر چه بهتر با محیط می‌شوند. بقای سازمان‌ها در چنین محیط رقابتی، نیازمند انعطاف بالا و چابکی سازمان‌هاست. یکی از شاخص‌های مهم که مدیران سطح بالای سازمان همیشه با آن مواجه هستند، ارزش‌ها، باورها و هنجارهای جاری سازمان است که در مفهوم فرهنگ سازمانی جلوه می‌یابد. از سوی دیگر سازمان‌ها برای رقابت در دنیای پرتلاطم کنونی و حفظ موجودیت و امید به پیشرفت در آینده، نیازمند کارکنانی خلاق بوده و با داشتن این گنجینه بار ارزش است که می‌توانند خود را با شرایط جدید وفق داده و همگام با دگرگونی‌ها به پیش روند و این مهم از طریق مدیرانی به وقوع می‌پیوندد که دارای سبک رهبری مناسبی باشند که به رشد خلاقیت کارکنان کمک کند نه اینکه مانعی در مسیر آن باشد. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی-ایرانی دانشجو معلم می‌باشد. همچنین چون ستاده و بازده این سازمان آموزشی انسان است و در آن روابط انسانی اهمیت دارد، مفهوم فرهنگ سازمانی اهمیت بیشتری کسب می‌کند. همچنین با توجه به تحقیقات انجام گرفته در سال‌های اخیر و اهمیت مدیریت تحول‌آفرین به‌عنوان مدیریت موفق در سازمان‌های امروزی و نیز بررسی فرهنگ سازمانی به‌عنوان یکی از عوامل مهم اثربخشی سازمان‌ها، این پژوهش به بررسی تأثیر سبک رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی پرداخته است.

برای آزمون فرضیه‌های این تحقیق، از رگرسیون چندگانه استفاده شده است. در آزمون فرضیه اصلی تحقیق که سبک رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ سازمانی تأثیرگذار است، نتایج نشان داد که متغیرهای مستقل سبک رهبری تحول‌آفرین بر

فرهنگ‌سازمانی تأثیر دارند. همچنین طبق ضرایب بتای استاندارد شده متغیرهای پیش‌بین، ملاحظه فردی با $\beta = 0/656$ نیرومندترین متغیر در پیش‌بینی و تبیین عوامل مؤثر بر فرهنگ‌سازمانی، و پس از آن متغیر ترغیب ذهنی با بتای $\beta = 0/187$ و انگیزش الهام‌بخش $\beta = 0/157$ و نفوذ آرمانی کمترین تأثیر با بتای $\beta = 0/132$ قرار دارد. در آزمون فرضیه‌های فرعی تحقیق که نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، ترغیب ذهنی، ملاحظات فردی بر فرهنگ‌سازمانی تأثیرگذار است، نتایج نشان داد که همه متغیرها بر فرهنگ‌سازمانی تأثیرگذار هستند. نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج تحقیقات صمدی میارکلائی، صمدی میارکلائی، آفاجانی (۱۳۹۵)، آفاجانی و همکاران (۱۳۹۱)، مانو و همکاران (۲۰۱۴)، تسای (۲۰۱۱)، رامانایدو (۲۰۱۱)، نوقین (۲۰۱۰)، شارما و شارما (۲۰۱۰) هم سو می‌باشد.

پیشنهادهای

با توجه به نتایج این تحقیق و تحقیقات مشابه انجام شده، رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ‌سازمانی تأیید شده است، لذا رهبران سازمان می‌توانند با تقویت شاخص‌های رهبری تحول‌آفرین به گسترش، رشد و تقویت فرهنگ‌سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی کمک کنند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کارگاه‌ها برای آشنایی مدیران و کارکنان با سبک‌های رهبری و به‌ویژه سبک رهبری تحول‌آفرین، افرادی در این پست‌های مدیریتی قرار گیرند که این نوع ویژگی‌ها را داشته باشند. در این پژوهش از میان ابعاد رهبری تحول‌آفرین، ملاحظه فردی با $\beta = 0/656$ نیرومندترین متغیر در پیش‌بینی و تبیین عوامل مؤثر بر فرهنگ‌سازمانی می‌باشد؛ یعنی مدیران و رهبران در دانشگاه فرهنگیان باید رشد منحصر به فرد و نیازهای رشد کارکنان خود را همواره مدنظر قرار دهند و حمایت‌های لازم را برای کارکنان همراه با مشورت برای آن‌ها در پیش گیرند. رهبران تحول‌آفرین باید مشکلات و موانع پیش روی کارکنان خود را که بر کیفیت کار آن‌ها تأثیر می‌گذارد را از پیش روی آنان بردارند. همچنین مدیران و رهبران باید خواسته‌ها و نیازهای کارکنان خود را بدانند تا به درستی آن‌ها را در حل مشکل یاری کنند.

جهت توسعه ابعاد رهبری تحول آفرین برای تأثیرگذاری در فرهنگ‌سازمانی در دانشگاه فرهنگیان می‌توان به امور زیر مبادرت نمود:

در راستای توجه به عامل ملاحظات فردی که دارای اهمیت زیادی است موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- ایجاد یک جو حمایتی و دوستانه جهت افزایش رضایت و در نتیجه افزایش اثربخشی
- توجه به نیازهای یکایک پیروان و ایجاد فرصت برای شکوفایی و ارتقای آنان به سطح بالاتر توسعه شخصیتی

در راستای توجه به عامل نفوذ آرمانی موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- تسهیل همکاری و مشارکت بیشتر پیروان با رهبران از طریق ایجاد یک چشم انداز مشترک و تصریح اهمیت داشتن تعهد قوی نسبت به هدف
- ایجاد یک جو رقابتی سالم جهت توسعه ظرفیت‌های بالقوه کارکنان از طریق ارائه پاداش‌های معنوی به افراد و گروه‌های برتر.
- تقویت روحیه جمع گرایی به جای فردگرایی از طریق ایجاد تیم‌های کاری و ارائه پاداش بر پایه همکاری و مشارکت اعضای این تیم‌ها، این امر می‌تواند منجر به افزایش انسجام میان اعضا شود.

- در راستای توجه به عامل ترغیب ذهنی، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- فاصله گرفتن از ارزش‌های سنتی و تشویق ارائه راه‌حل‌های جدید از طریق ارائه پاداش به افکار نو

- تفویض مسئولیت و اقتدار به پیروان در جهت توانمندسازی آن‌ها

- استفاده از فنون تشویق خلاقیت مانند طوفان مغزی و ...

- در راستای تقویت هر چه بیشتر عامل انگیزش الهام‌بخش موارد پیشنهاد می‌شود:

- داشتن انتظارات بالا از پیروان و محول کردن مسئولیت‌های چالش برانگیز به آن‌ها
- درگیر کردن پیروان در ارائه چشم‌انداز آینده جهت جلب مشارکت بیشتر آن‌ها در تحقق اهداف و داشتن تفکر خوش بینانه راجع به آینده جهت افزایش انگیزه کارکنان نسبت به کار



منابع

- آقاجانی، طهمورث؛ عزیزی، غلامرضا؛ شوقی، بهزاد؛ رضازاده، آرش؛ دهقان نجم‌آبادی، عامر (۱۳۹۱). بررسی تأثیر سبک رهبری بر فرهنگ سازمانی (مورد مطالعه: شرکت آلومینیوم پارس شهر صنعتی کاوه)، مدیریت فرهنگی، ۶ (۱۶)، ۶۵-۸۰
- امیرکبیری، علی‌رضا؛ خدا یاری، ابراهیم؛ نظری، فرزاد؛ مرادی، محمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین سبک‌های کارکنان رهبری تحول‌آفرین و تبادلی با تعهد سازمانی کارکنان، نشریه فرهنگ مدیریت، صص ۱۱۷-۱۴۲
- رابینز، استیفن. پی. (۱۳۹۴). رفتار سازمانی: مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- بحر العلوم، حسن (۱۳۷۸). ارتباط بین فرهنگ سازمانی و سبک مدیریت با رضایت شغلی کارشناسان سازمان تربیت‌بدنی شاغل در تهران، رساله دکتری، دانشکده تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران
- رستمی، مهدی؛ خوش کنش، ابوالقاسم؛ آقازارتی، علی؛ ملک شیخی، سمیه (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک رهبری با فرهنگ سازمانی و نقش آن در خودکارآمدی و اشتیاق کاری کارکنان دانشگاه شهید بهشتی، مشاوره شغلی و سازمانی، ۹ (۳۰)، ۲۸-۹
- زمینی، سهیلا؛ حسینی نسب، داوود؛ زمینی، سمیرا؛ زارعی، پروین (۱۳۹۰). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی با رضایت شغلی و فرسودگی شغلی در میان کارکنان دانشگاه تبریز، فصلنامه سلامت کار ایران، ۸ (۱)، ۳۰-۴۰
- سنجقی، محمدابراهیم؛ فرهی، برزو؛ حسینی، سید مهدی (۱۳۹۰). تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ سازمانی و تعهد سازمانی در یک سازمان نظامی، فصلنامه راهبرد دفاعی، ۹ (۳۲)، ۱۱۱-۱۳۶
- صمدی میارکلائی، حسین؛ صمدی میارکلائی، حمزه؛ آقاجانی، حسنعلی (۱۳۹۵). تبیین نقش سبک رهبری تحول‌آفرین در فرهنگ سازمانی، فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۴ (۲)، ۵۱۹-۴۴۹
- عطارنیا، احمد؛ شعله کار، شیماء؛ شوقی، بهزاد (۱۳۹۷). تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خرد سازمانی با نقش میانجی فرهنگ سازمانی در دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی: شهر



تهران)، مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۶ (۳)، ۶۹۵-۷۲۴

- میر کمالی، سید محمد؛ رضائیان، صهبا (۱۳۹۴). تأثیر ساختار و فرهنگ سازمانی بر نوآوری: مطالعه تطبیقی در سازمان مرکزی دانشگاه‌های پیام نور، علمی کاربردی، آزاد اسلامی و دانشگاه تهران، مدیریت نوآوری، ۴ (۱)، ۱۰۹-۱۳۱

- Bass, B.M. (1997). Dose the transactional - transformational Leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American Psychological Association*, 52 (2), 130- 139.

- Bass, B. M., Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181- 217.

- Bass, B.M., Avilio, B.J. (2000). MLQ multifactor leadership questionnaire sampler set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ form 5X- Short, 2nded., Mind Garden, Palo Alto, CA.

- Block, L. (2003). The leadership- culture connection: An exploratory investigation, *Leadership and Organisation Development Journal*, (24) 5/6, 318- 334.

- Burke, S, Collins, K.M. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills, *Women in Management Review*, 16(5), 244- 256.

-Colvin, R.E. (2002). Transformational leadership: A prescription for contemporary organizations. Retrieved January 16, from <http://www.cnu.edu/hrracj/bobpaper.html>

- Denison, D., Neal, W (2000). Denison organizational culture survey. Facilitator guide, published by Denison consulting, LLC, Ann Arbor, MI: Aviat

- Dong, W, Zhongfeng, S, Dongtao, Y. (2011). Organizational culture and knowledge creation capability. *Journal of Knowledge management*, 15(3), 63- 373.

- Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Buckley, M. R., Harrell- Cook, G., Frink, D. D. (1999). Human resources management: Some new directions, *Journal of management*, 25(3), 385-415.

- Humphreys, J. H., Einstein, W. O. (2003). Nothing new under the sun: Transformational leadership from a historical perspective. *Management Decision*, 41(1), 85-95.

- Julia, C, (2011). Innovation or imitation?: the role of organizational culture. management Decision, *Emerald Group Publishing Limited*, 49(1), 5572.

- Kline, R.B. (2011). *Principles & Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.

- Leithwood, K.A. (1992). The move toward transformational leadership. *Journal of educational Leadership*, 49(5), 8- 12.

- MacIntosh, E., Doherty, A. (2005). Leader intentions and employee perceptions of orga-



- nizational culture in a private fitness corporation, *European Sport Management Quarterly*, 5(1), 1–22.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(2), 115–134.
 - Mano, M. B. T., Thoyib, A., Maskie, G., Djumahir, A. (2014). Effect of information technology on leader innovation and its impact on leader performance, *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(18), 666–671.
 - Nguyen, H.N., (2010). The impact of leadership behaviours and organizational culture on knowledge management practices in small and medium enterprises. Doctoral Thesis, Griffith School of Engineering Science, Environment, Engineering and Technology Griffith University.
 - Ramanaidu, S.K. (2011). Uncovering The relationship between transformational leadership, Organizational Culture, Affective Commitment and Employee Performance: The Case of a Malaysian Educational Institution. Doctoral Dissertation, University of Newcastle. Faculty of Business and Law, Newcastle Business School.
 - Robbins, S.P., Coulter, M. (1999). *Management*. Prentice Hall International Editions.
 - Schermerhorn, J.R. (1996). *Management. (eds)*, William Naumes, Margeret. J. Naune. 5th- ed New York. J. Wily & sans.
 - Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. , Osborn, R.N. (1997). *Organizational behavior*. Sixth edition, Upper Saddle River: Prentice Hall.
 - Sharma, S. K., Sharma, A. (2010). Examining the relationship between organizational culture and leadership styles. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36(1), 97–105.
 - Shoujun, Y., Fangmei, L., Yong, Y. , Runtian, J., (2014). Organizational Culture Evolution: An Imprinting Perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27(6), 973 - 994
 - Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction, *BMC Health Services Research*, 11(1), 1–9.
 - Tseng, S.m,)2010(. The correlation between organizational culture and knowledge conversion on corporate performance, *Journal of Knowledge Management*, 14 84 269-,)2(.
 - Twigg, N. W., Fuller, J. B., Hester, K. (2008). Transformational leadership in labor organizations: The effects on union citizenship behaviors, *Journal of Labor Research*, 29(1),



27-41

- Valencia, N., Sanz, R., Jimenez, J., (2010). Organization culture as determinant of product innovation. *European Journal of Innovation Management*, 13 (4), 466- 80.
- Wang, D, Su, Z., Yang, D., (2011). Organizational culture and knowledge creation capability, *Journal of Knowledge management*, 15, (3), 363- 73.
- Yang, Y. N. (2007). A study of the relationship between students' perceptions of goal orientation and physical education teacher leadership styles in Taiwan. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3297163).
- Yiing, L. Y., Bin Ahmad, K. Z. (2009). The Moderating Effects of Organizational Culture on the Relationships Between Leadership Behavior and Organizational Commitment and Between Organizational Commitment and Job Satisfaction and Performance, *Leadership & Organization Development Journal*, 30(1), 53-86

نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا

عبدالرضا شیرکوند^[۱]، ناصر شیرکوند^[۲]، ملیحه شه دوست^[۳]

[۱] نویسنده مسوول : مربی، کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه، پیشوا، (kimya93@chmail.com)

[۲] دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، عضو هیئت علمی، دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه، پیشوا (n.shirkavand@cfu.ac.ir).

[۳] لیسانس آموزش حرفه وفن، دبیرآموزشگاه حضرت زینب (س) شهرستان قرچک (Malehe-s@yahoo.com).

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی، نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا انجام گرفته است. سوال اصلی این است که آیا دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل تعلیم و تربیت، می تواند در زمینه تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی نقش بسزایی داشته باشد؟ در این پژوهش از دانشگاه فرهنگیان دانشگاه به عنوان دانشگاهی پیشرو و متمایز با سایر دانشگاه های کشور سخن رفته که یکی از مهم ترین راهبردها و اهداف اصلی آن، تربیت معلم فاخر در تراز انقلاب اسلامی است. یافته این پژوهش نشان دهنده این است که دانشگاه فرهنگیان با داشتن مولفه هایی نظیر مدیریت شایسته، توانمندی علمی- فرهنگی اساتید، اجرای مطلوب درس کارورزی، برنامه ی درسی نیاز محور، برگزاری کرسی های آزاداندیشی، استفاده از منابع درسی متنوع و جدید، امکانات کتابخانه ای به روز، فضای مطلوب و آزاد علمی، تدریس معلمان پیشکسوت و اجرای مسابقات و المپیادهای علمی می تواند در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران نقش بی بدیلی را ایفاء نماید که در بین مولفه های فوق توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید از لحاظ تاثیر در رتبه ی اول و مولفه ی اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در رتبه ی دهم قرار دارد.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان، آموزش و پرورش، تربیت معلم، تراز

جمهوری اسلامی ایران

مقدمه

تردید نیست که امروزه پاسخ گویی به چالش های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، اخلاقی و نیز دست یابی به توسعه پایدار و دانایی، محور مستلزم تحول بنیادی در آموزش و پرورش است؛ اگر این را بپذیریم که از مجموع نهادها و ساختارهای اجتماعی، نهاد تعلیم و تربیت اولویت و اهمیت بیشتری دارد، این پرسش مطرح می شود که در میان عناصر تشکیل دهنده این خرده نظام کدام یک اهمیت و تاثیر گذاری بیشتری دارد، بی هیچ تردیدی می توان گفت که معلم در راس ارکان و عناصر نظام آموزش و پرورش قرار می گیرد؛ زیرا کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می آید و اهداف متعالی آموزش و پرورش، با حضور و با واسطه ی معلم صورت تحقق می پذیرد؛ به عبارت دیگر، اهمیت تعلیم و تربیت به عوامل آن قابل تعمیم است و در میان عوامل تعلیم و تربیت، معلم مهم ترین عامل تلقی می شود. (رضایی، ۱۳۹۰) بنابراین معلم، اساسی ترین عنصر در نظام آموزش و پرورش است که نقش الگو، مربی و راهنمای دانش آموزان را دارد و هدایت کننده ی فرایند تعلیم و تربیت است. میزان صلاحیت، کارآمدی، علاقه مندی و تسلط حرفه ای وی، تعیین کننده ی بازدهی فرایند یاددهی-یادگیری است؛ لذا در هر نظام آموزشی، توجه به معلمان و مجریان برنامه ها و طرح های آموزشی، مهم ترین عامل موفقیت و یا شکست نوآوری های آموزشی تلقی شده است (سلسبیلی، ۱۳۸۲). نگاهی به محورهایی که معمولاً برای تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش در سطح ملی و بین المللی مطرح می شوند، نشان می دهد که بدون در نظر گرفتن جایگاهی ویژه برای معلم و تربیت معلّمی کارآمد و نوآور که بتواند خواسته های عالی یک نظام رو به تحول را جوابگو باشد، انجام تغییرات بنیادین و ایجاد تحول امری واهی خواهد بود (ریشتر^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). بر همین اساس، تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران به عنوان انگاره ای بی بدیل در تضمین سامانه های آموزشی، چندی است که در صدر مطالبات سیاست گذاران و دغدغه مندان این حوزه در عرصه داخلی، قرار گرفته است. این مهم چنان چه به منظور رصد افق های شایستگی و بالندگی در زوایای تعلیم و تربیت معلمان انجام شود، هدفی والا و گران سنگ خواهد بود. لذا به نظر می رسد که دانشگاه فرهنگیان می تواند با استعانت از ظرفیت های

1. Richter .



متعدد و پتانسیل های نهفته ی خود و انجام انقلاب واقعی آموزشی ، گام های اساسی در مسیر تربیت معلّم تر از جمهوری اسلامی ایران بردارد و در این عرصه نقش پیشتازانه ایفاء نماید . چون هنگامی که سخن از آموزش و پرورش ، تربیت معلّم ، دانشگاه فرهنگیان و آموزش عالی به میان می آید ، مفاهیمی همچون معلّم و شایستگی های او به مراتب بیشتر از سایر متغیر های مربوط نمایان می شود . دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از جمله سازمان های مهم محسوب می شوند که نقشی استراتژیک در پیشبرد اهداف کشور دارند . به همین منظور ، از دانشگاه ها انتظار می رود به تولید دانش پرداخته و به تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد مورد نیاز کشور همت گمارند چرا که ، دانشگاه را می توان مبدأ تحولات در هر کشوری در نظر گرفت ؛ به شرطی که دانشگاه ، این ظرفیت را در خود ایجاد کرده باشد (طهماسبی، قلی پور وجواهری زاده ، ۱۳۹۱). همچنان که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در سال ۱۳۹۰ رونمایی شد ، راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلّم و راه اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه های ذی ربط به منظور باز مهندسی سیاست ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلّم با تاکید بر انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلّمان در سطح ملی و جهانی پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) ، نظام آموزش و پرورش کشورمان عملاً نخستین گام های تحول بنیادین را در دوره های مختلف تحصیلی ، به ویژه تربیت معلّم ، برداشته است . این مهم به آن دلیل است که دستگاه تعلیم و تربیت هر کشوری ، نیازمند تربیت معلّم درخور و شایسته خود می باشد ، فقدان تربیت معلّم شایسته و بالنده ، سبب گمراهی و سردرگمی نظام تعلیم و تربیت و در نتیجه ناکارآمدی آن می شود . بنابراین ، معلّمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند و معلّم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود و آن چه کودکان ، نوجوانان و جوان ها در مدرسه کسب می کنند ، متأثر از خصوصیات ، کیفیات ، شایستگی های علمی ، فرهنگی ، دینی ، اجتماعی ، اخلاقی و معنوی معلّمان است (آندرسون^۱ ، ۱۹۹۹). طبق نظر فولن^۲ (۱۹۹۳) کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلّمان آن جامعه

1. Anderson.

2. Fullan.

وابسته است و هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلوماتش بالاتر برود (دیبائی، صابر، عباسی، فتحی و اجارگاه، صفایی موحد، ۱۳۹۵). بنابراین متوجه می شویم که آموزش و پرورش، نقش اصلی را در موفقیت افراد و ملت ها دارد و در بین منابع آموزشی، توانایی معلم در یادگیری فراگیران، دارای نقش حیاتی است (دارلینگ - هاموند، ۲۰۰۶). لذا به کار گماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه ی معلّمی حیاتی ترین مسأله است و حیاتی تر از آن برنامه های تربیت معلّم و آموزش های است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم شوند و تا برای معلّمان این فرصت پیش بیاید تا دانش و مهارت خویش را افزایش دهند. لذا کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلّمان آن جامعه وابسته است (روؤف، ۱۳۷۹: ۴۳۷). از سویی دیگر پر واضح است که تربیت معلّم هر کشوری از نیازهای اساسی آن کشور و فلسفه و روح حاکم بر آن جامعه، نشات می گیرد و جامعه ای که بر اساس مبانی دینی، اسلامی و انقلابی استوار است، تربیت معلّم آن نیز باید بر این مبانی بنیان نهاده شود. از این رو در اسناد بالا دستی نظام تعلیم و تربیت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، به صراحت از صلاحیت و شایستگی های معلّمی سخن رفته و توجه به آموزه های اسلامی و انقلابی در کنار ابعاد دیگر مورد تاکید قرار گرفته است. بر همین اساس هدف های عملیاتی و راهکارها در فصل هفتم سند تحول بنیادین، بند (۲) چنین بیان شده است که استقرار نظام سنجش صلاحیت های عمومی، تخصصی و حرفه ای، تعیین ملاک ارزیابی و ارتقای مرتبه (نظام رتبه بندی) علمی و تربیتی معلّمان و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان براساس نظام معیار اسلامی صورت پذیرد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). لذا همان طوری که دگرگونی نظام های آموزشی به ویژه تربیت معلّم در بسیاری از کشورها آغاز شده، در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر و تحول بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی^۱ نیز در این راستا، تدوین و تصویب شده است. از نخستین گام های تحول بنیادین، می توان ارتقای مراکز تربیت معلّم با تأسیس دانشگاه فرهنگیان عنوان کرد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد شد و هدف از تأسیس آن ایجاد تحول زیر بنایی در آموزش و پرورش، برای نیل به اهدافی از جمله تربیت و

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ماه ۱۳۹۰).



تعمیق سازی باور عمیق به اسلام و ارزش های والا و در نهایت دستیابی به چشم انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ که ایجاد حیات طیبه در دانش آموزان است می باشد. بر همین اساس دانشگاه فرهنگیان، مسئول تربیت و تامین نیروی انسانی بزرگ ترین و تاثیر گذارترین دستگاه تربیتی کشور، یعنی آموزش و پرورش است. بنابراین فلسفه تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) با سرنوشت و پیشرفت جامعه گره خورده است. از این رو جایگاه این نهاد در ساختار نظام، از اهمیت ویژه برخوردار است و از جمله دانشگاه هایی است که پتانسیل خوبی در حوزه تربیت معلم برای گام برداشتن در مسیر تحقق شعار آرمانی این دانشگاه، یعنی تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی را داشته و دارد. دانشگاه نوپای فرهنگیان که هم اکنون وارد ۸ سالگی خود شده است، همان مراکز تربیت معلم است که تغییر نام داده و وظیفه تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را بر عهده دارد و پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش می باشد (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). نتایج پیش بینی های پژوهشی در سال های اخیر، دلایل مستحکمی ارائه داده است که دانشگاه فرهنگیان به لحاظ نقش ماموریت گرای خود در بین مؤسسات آموزش عالی کشور به جهت تربیت نیروی انسانی کارآمد برای دستگاه آموزش و پرورش و به عنوان یک دانشگاه حاکمیتی که مرکز ثقل آموزش و پرورش و سکان دار آموزش و تربیت نیروی انسانی کشور می باشد، قادر است با محوریت تولید معلم به توانمند سازی بدنه ی نظام آموزشی کشور بپردازد و نقش بی بدیلی در تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران که از اهداف و آرمان های بزرگ انقلاب اسلامی است را ایفاء نماید. به این اعتبار یکی از مهمترین راهبردها و اهداف اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فاخر در تراز انقلاب اسلامی ایران است و امروزه همین امر برای دانشگاه فرهنگیان به عنوان يك دغدغه تبدیل شده است. لذا تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی، موضوعی است که اگر به آن توجه نشود، پایه های نظام جمهوری اسلامی را به مرور به سستی و در نهایت به نابودی خواهد کشاند. به همین دلیل از ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی، این مهم مورد توجه تصمیم سازان و برنامه ریزان کشورمان بوده و تغییرات و تحولات ساختاری و محتوایی نیز موید همین مسئله است و گواه این مطلب تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که نزدیک به بیست (۲۰) سال زمان برده است و این که کادرسازی تراز انقلاب برای نظام

آموزشی، یکی از الزامات توفیق در استقرار نظام آموزشی مطلوب و اثرگذار است، از همین رو رهبر حکیم و فرزانه انقلاب اسلامی همواره این موضوع را مورد توجه و تأکید قرار داده و در دیدار فرهنگیان و دانشگاهیان در هفته ی معلّم انجام مسئولیت بزرگ تربیت نسل آینده را نیازمند افزایش آمادگی معلّمان دانستند و فرمودند: قدرت، اعتبار و آبروی کشور، بیش از هر چیز وابسته به نیروی انسانی است و معلّمان هستند که سازنده ی نسل آینده و نیروی آن هستند. بر همین اساس به مسئولان تأکید می کنم دانشگاه فرهنگیان را که تولیدکننده ی معلّم است و اهمیت فراوانی دارد، جدی بگیرند و هر چه می توانند برای آن سرمایه گذاری کنند؛ به یک لحاظ، اهمیت این دانشگاه از همه دانشگاه های دیگر بیشتر است» (یکشنبه ۱۷-۰۲-۱۳۹۶ دیدار با فرهنگیان). در این راستا اگر قرار باشد که نظام و ساختار دانشگاه فرهنگیان در جهت تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تغییر کند؛ باید از ظرفیت و پتانسیل تمامی عناصر و عوامل آن استفاده شود. بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که مبانی نظری غنی در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران وجود نداشته و هنوز الگو و مدلی جامع و کامل برای تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی در این دانشگاه، ارایه نشده و ظرفیت های بی بدیل این دانشگاه در این خصوص مورد شناسایی دقیق قرار نگرفته است. این در حالی است که بر اساس برآیند پژوهش های ملی، منطقه ای و محلی موجود و یافته های این مطالعه حاکی از آن است که، اگر چه تغییراتی در ساختار کلی دانشگاه فرهنگیان و یا همان مراکز تربیت معلّم گذشته ایجاد شده است؛ اما این تغییرات همه جانبه نبوده و در روند اجرای بعضی از عناصر و عوامل موثر بر تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی تغییری ایجاد نشده است. از سویی دیگر با وجود اهمیت این موضوع، در بررسی ادبیات این حوزه خلایق محسوس در زمینه کاوش انگاره های مرتبط با امر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران به چشم می خورد و پژوهش ها و نگارش های اندکی در این زمینه وجود دارند. بنابراین محقق با توجه به ضرورت امر، به بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلّمان پردیس زینبیه ی شهرستان پیشوا به عنوان یکی از پر اهمیت ترین زمینه های پژوهشی گام نهاده، تا ظرفیت های موجود در این دانشگاه را مورد کاوش و شناسایی قرار داده و نتایج آن را در جهت بهبود و تضمین کیفیت تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی در دانشگاه



فرهنگیان قرار دهد.

تربیت : تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین نیز چنین تعریف شده است: فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.

تربیت معلّم^۱: فرآیند تربیت داوطلبانی است که به قصد خدمت در شغل مقدس معلّمی جذب دانشگاه شده و تحت آموزش های مورد نیاز قرار می گیرند و پس از فارغ التحصیلی وارد آموزش و پرورش می شوند.

تراز^۲: به معنای دارا بودن معیارها و ویژگی ها و رفتار مورد انتظار است.

با توجه به ملاحظات بالا، پژوهشی که بتوان عیناً در این زمینه به آن استناد کرد یافت نشد. بنابراین پژوهش های ذیل درصدد هستند تا چارچوب و خلاء موجود را برای نگارنده مشهود سازند که در زیر به تك تك آن ها اشاره می گردد:

توکلی (۱۳۹۷) در مطالعه خود با عنوان تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه های قرآن کریم به این نتیجه رسید که تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه های قرآن کریم در سه مقوله الف- چرایی؛ فلسفه و خاستگاه تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی که خود شامل مقوله های فرعی: ارزش ها و اهداف است. ب- چپستی؛ ماهیت تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی که خود شامل مقوله های فرعی: مفاهیم و قلمروها است. ج- چگونگی؛ اجرای تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی که خود شامل مقوله های فرعی: اصول و روش ها، است.

عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان الگوی معیار صلاحیت حرفه ای معلّمی در تراز جمهوری اسلامی ایران تلاش نمودند که الگویی معیار) جامع و استاندارد (برای سنجش صلاحیت حرفه ای معلّمی در تراز جمهوری اسلامی ایران را ارائه کنند. الگویی که هم ناظر بر معیارهای روزآمد و پیشرو ارزیابی باشد و هم حوزه های کلیدی برنامه درسی تربیت معلّم را پوشش دهد. برآیند پژوهش حاکی از آن است

1. Teacher education.

2. Norm.

که الگوی پیش رو: الف- ناظر بر تربیت معلّم در نظام ارزشی اسلام؛ ب- نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه ای معلّمی؛ ج- برآورنده نیاز داخلی برای سیاست گذاری و تهیه آزمون های ارزیابی و د- همسو با شرایط وملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران می باشد.

خروشی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به بررسی رویکرد تربیت معلّم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی پرداختند . در این پژوهش ، جهت ارائه ی الگوی شایسته برای تربیت معلّم نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس سند تحول ، ۱۴۸ گزاره نشانگر عوامل و شرایط زمینه ساز معلّم شایسته ، استخراج و با محوریت مقوله اصلی (شایستگی های معلّمان) شرایط علی (هدف گذاری و برنامه درسی) ، شرایط زمینه ای (نهادها، سازمان ها و ادارات دولتی و غیر دولتی سهیم در امر تربیت رسمی و عمومی) ، شرایط واسطه ای (ویژگی های فردی، اجتماعی و عوامل سازمانی)، راهبردها (برنامه ریزی و توسعه حرفه ای) و پیامدها (هویت یکپارچه توحیدی) ، مقوله بندی و تحلیل شده است .

سمیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه ی خود به بررسی فرآیند تربیت معلّم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت ها و تهدیدها پرداختند . این پژوهش با هدف واکاوی فرآیند تربیت معلّم در مقطع ابتدایی بر اساس ابعاد چهارگانه (جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقا، ارزشیابی) در اسناد تحولی آموزش و پرورش صورت پذیرفت و به این نتیجه رسیدند که چنانچه علاقه مندان به حرفه معلّم ابتدایی از دوران دوم متوسطه شناسایی شوند و با مکانیزم های هماهنگ و از پیش تعیین شده نهادهای اولیه، هدایت شوند و آموزش ببینند، سپس در آزمونهای علمی و عملی (ویژگی های نگرشی و منشی آنان به صورت مطالعه موردی همچون: بصیرت، علاقه، توانایی و شمّ معلّمی) مورد ارزیابی قرار گیرند، در زمان دانشجو- معلّمی به شیوه تلفیقی و عمل گرایي از سوی اساتید مجرب آموزش ببینند و از لحاظ دانش و مهارت تا سرحد کسب هویت حرفه ای پیش روند و پس از فراغت از تحصیل از پشتیبانی و حمایت حرفه ای نهادهای اولیه برخوردار شوند، چنین معلّمانی، هدفشان به فعلیت درآوردن ظرفیت های بالقوه دانش آموزان در همه زمینه ها خواهد بود. این معلّم، همان معلّم فکوری خواهد بود که در تراز جمهوری اسلامی ایران است.



عباسی بروجنی و یار علی (۱۳۹۵) در مقاله خود به بررسی چگونگی رسالت دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم آینده پرداختند. پرسش اساسی که این تحقیق مطرح می کند این است که دانشگاه فرهنگیان چگونه می تواند برای تربیت معلم در آینده با توجه به تغییرات و دگرگونی هایی که در سطح جهانی شکل می گیرد، برنامه ریزی کند؟ در این مطالعه ابتدا به بررسی و تحلیل اهداف، رسالت و وظایف این دانشگاه پرداخته و سپس به تأثیر تغییرات و از جمله جهانی شدن بر فرایند تعلیم و تربیت و موضوع آینده نگری در آموزش و پرورش و روندهای آن اشاره کرده و سپس اهداف و راهکارهای دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر روندهای آینده در زمینه تربیت نیرو برای تدریس در آینده را طی سه مرحله ی، (۱) مطالعه پیرامون گرایش ها و روندهای علمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی موجود در زمینه ی تربیت معلم (۲) اقدام به پیش بینی امور و شرایط در آینده از طریق آینده نگری تحلیلی (۳) مشارکت کردن در آینده از طریق ارائه برنامه های مدون و متمرکز کردن فعالیت های دانشگاه در جهت دستیابی به نتایج طرح ها و برنامه های ارائه شده، مورد بحث قرار گرفته است. در پایان راهکارهای کاربردی در این زمینه مانند، تدوین محتوای نوینی منطبق با شرایط جدید برای تربیت دانشجو معلم، ضرورت برنامه ریزی و تدوین واحدهای درسی به صورت تلفیق تئوری و عمل، ضرورت تغییر در برنامه ارزشیابی از عملکرد دانشجو معلم و تدوین اساسنامه ی مدون برای کارورزی بر اساس رسالت دانشگاه فرهنگیان در رابطه با تربیت معلم آینده پیشنهاد گریده است.

سوازی (۲۰۱۳) در پژوهش خود اثربخشی برنامه آموزش معلم در کشور زیمبابوه را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده است که کاستی های موجود در طراحی و عملیاتی کردن برنامه های آموزشی و همچنین مسایلی مانند فقدان زیرساخت های انگیزشی کافی، کمبود مجریان و طراحان با انگیزه و متخصص، بودجه ناکافی، نظام نامناسب ارزیابی، راهبردهای ناکارآمد توسعه، اهداف مبهم و محتوای نامناسب باعث می شوند تا اثرات برنامه از بین رفته و برنامه های آموزش نوآورانه معلم تضعیف شوند.

همچنین با مرور بر مبانی نظری و پژوهش های کلیدی در این زمینه، می توان دریافت که اگرچه مطالعات متعددی در خصوص نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت نیروی انسانی، انجام یافته اما این مطالعات به طور خاص معطوف به تربیت معلم تراز

انقلاب اسلامی معطوف نبوده است و تاکنون بررسی و کاوشی در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان در فرآیند تربیت معلمان تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان این دانشگاه، به ویژه پس از تدوین و تصویب اسناد تحولی انجام نگرفته است. این خلاء بزرگ در نظام تعلیم و تربیت، می تواند سبب تغییرات متعدد در دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم) و سردرگمی آن گردد. به طوری که در چند دهه ی اخیر، زخم ها و آسیب های جدی به تربیت معلم وارد شده است. بدین منظور و همچنین به جهت دغدغه ی مسئولین دانشگاه و علاقه مندی اساتید و دانشجو معلمان به تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در پردیس های دانشگاه فرهنگیان، نگارنده پژوهش حاضر را با هدف کلی تبیین نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا، طراحی و به واکاوی این موضوع پرداخته است. اهداف فرعی این پژوهش عبارتند از:

- ۱- بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان، در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران.
 - ۲- رتبه بندی مؤلفه های دانشگاه فرهنگیان از لحاظ تاثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران.
 - ۳- مقایسه نظرات اساتید دانشگاه فرهنگیان، در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان، در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران.
 - ۴- مقایسه نظرات دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان، در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران.
- همچنین فرضیه اصلی این پژوهش این است که:
- دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد.
- و فرضیات فرعی این پژوهش عبارتند از:
- ۱- توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد.
 - ۲- برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد.



- ۳- اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۴- مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۵- اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۶- برگزاری کرسی های آزاداندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۷- تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۸- ایجاد فضای (جو)مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۹- امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۱۰- استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۱۱- دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .
- ۱۲- مولفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان ، از لحاظ تاثیر بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ، با یکدیگر تفاوت دارند .
- ۱۳- بین دیدگاه اساتید با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد.
- ۱۴- بین دیدگاه دانشجو معلّمان با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش تحقیق توصیفی - تحلیلی و از لحاظ نحوه گردآوری داده ها، از نوع زمینه یابی^۱ (پیمایشی) می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل رئیس، معاونین، بخشی از اساتید و دانشجو معلّمان مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی پردیس فرهنگیان زینبیه شهرستان پیشوا به تعداد ۸۷۵ نفر بوده است. روش نمونه گیری از نوع تصادفی خوشه ای می باشد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۶۹ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری اطلاعات برای تحقیق حاضر، پرسش نامه محقق ساخته با ۳۰ سوال بوده است. جهت سنجش روایی ابزار اندازه گیری (پرسش نامه)، از روایی محتوای استفاده شده است. بدین منظور، پرسش نامه مقدماتی در اختیار اساتید و متخصصین به عنوان داور قرار گرفته، که ایشان روایی پرسش نامه را از دو لحاظ صوری و محتوایی تأیید نموده اند. پایایی پرسشنامه با کمک آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار spss۲۵، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی شامل جداول توصیفی، آزمون استنباطی t تک متغیره، آزمون فریدمن و ضریب همبستگی پیرسون، انجام و برای ارزیابی و تحلیل فرضیه ها مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته های پژوهش

این مقاله شامل ۱۲ فرضیه است که یافته های آن در ذیل بیان می گردد:

فرضیه اول: توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه اول پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد.

1. survey research.



جدول ۱. آزمون فرضیه اول پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید
۰/۰۰۰	۵۰/۶۹۶	۱۳/۲۱۰۸	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۵۰/۶۹۶ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که، توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۱۳/۲۱۰۸ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه دوم: برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه دوم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۲. آزمون فرضیه دوم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	برنامه ی درسی نیاز محور
۰/۰۰۰	۷/۳۰۱	۳/۵۶	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۷/۳۰۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ،

بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۵۶ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه سوّم: اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه سوّم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می‌باشد.

فرض صفر: اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۳. آزمون فرضیه سوّم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	اجرای مسابقات و المپیادهای علمی
۰/۰۰۰	۶/۱۰۱	۳/۷۴	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۶/۱۰۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۷۴ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه چهارم: مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز



جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه چهارم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۴. آزمون فرضیه چهارم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معدناداری	مقدار t	میانگین	مدیریت شایسته و توانمند
۰/۰۰۰	۵/۲۲۱	۳/۸۹	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۵/۲۲۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۸۹ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه پنجم: اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه پنجم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۵. آزمون فرضیه پنجم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	اجرای مطلوب درس کارورزی
۰/۰۰۰	۶/۴۱۶	۳/۵۵	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۷/۹۱۷ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۵۵ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه ششم: برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد .

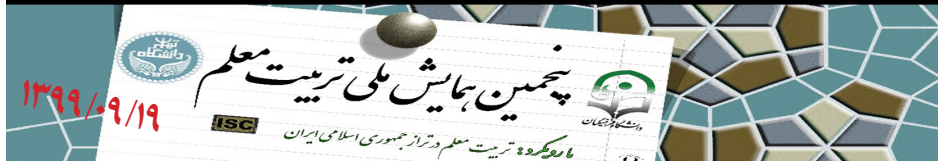
در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه ششم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۶ . آزمون فرضیه ششم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	برگزاری کرسی های آزاد اندیشی
۰/۰۰۰	۵/۷۳۸	۳/۲۴	



با توجه به این که مقدار t به دست آمده $۵/۷۳۸$ و سطح معناداری آن کمتر از $۰/۰۱$ می باشد، می توان نتیجه گرفت که برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه $۳/۲۴$ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارند. به عبارت دیگر، هر چه کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بیشتر برگزار شود، تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران نیز ارتقاء بیشتری می یابد.

فرضیه هفتم: تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه هفتم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۷. آزمون فرضیه هفتم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	تدریس معلّمان پیشکسوت
۰/۰۰۰	۷/۶۸۵	۳/۸۴	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده $۷/۶۸۵$ و سطح معناداری آن کمتر از $۰/۰۱$ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه $۳/۸۴$ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه ی تدریس

معلمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه هشتم: ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه هشتم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می‌باشد.

فرض صفر: : ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۸. آزمون فرضیه هشتم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی
۰/۰۰۰	۸/۴۲۳	۳/۶۷	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۸/۴۲۳ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت در مجموع ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۶۷ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه‌ی ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه نهم: امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه هشتم پژوهش



پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۸ . آزمون فرضیه نهم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز
۰/۰۰۰	۸/۲۶۵	۳/۵۹	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۸/۲۶۵ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع وجود امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۵۹ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه ی وجود امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه دهم: استفاده از منابع درسی متنوع در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه دهم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۸. آزمون فرضیه دهم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	استفاده از منابع درسی متنوع و جدید
۰/۰۰۰	۱۰/۶۱	۳/۹۳	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۱۰/۶۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۹۳ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه ی استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه یازدهم: دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه یازدهم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: : دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۸. آزمون فرضیه یازدهم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	دانشگاه فرهنگیان
۰/۰۰۰	۶/۷۰۱	۳/۸۶	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۶/۷۰۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم



تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۸۶ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه دوازدهم: مؤلفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان، از لحاظ تأثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران، با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول ۹. آزمون فریدمن جهت رتبه بندی مؤلفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان از لحاظ تأثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی

رتبه	مؤلفه	رتبه	فریدمن	درجه آزادی	سطح معنی داری
۱	توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید	۱۱/۷۹	۷۸۳۶۵۸ ۱۱۲۳۶۵۸	۱۱	۰/۰۰
۲	استفاده از منابع درسی متنوع و جدید	۱۱/۲۰			
۳	ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی	۶/۷۱			
۴	امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز	۶/۳۷			
۵	اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان	۶/۲۸			
۶	برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان	۶/۲۱			
۷	مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان	۵/۸۳			
۸	برگزاری کرسی های آزاداندیشی در دانشگاه فرهنگیان	۵/۶۴			
۹	تدریس معلمان پیشکسوت	۴/۷۳			
۱۰	اجرای مسابقات و المپیادهای علمی	۴/۵۰			

جدول بالا آزمون فریدمن (تحلیل واریانس درون گروهی) برای مقایسه ی مؤلفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان از لحاظ تأثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران و رتبه بندی آن ها از این نظر می باشد. نتایج آزمون فریدمن در جدول (۹) نشان می دهد که میزان به دست آمده از آزمون فریدمن (مقدار آماره مربع کی) برابر است با $X^2 = 1123/658$ با سطح معنی داری $sig = 0/00$ که کمتر از $0/01$ است (فرضیه H_0 رد می شود) نشان می دهد با اطمینان $Pv = 0/99$ و میزان خطای $\alpha = 0/00$ می

توان گفت تفاوت رتبه بین مولفه های (عوامل) ۱۰ گانه موثر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران معنی دار است. بدین نحو که مؤلفه ی توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید با رتبه ی ۱۱/۷۹ بیشترین تاثیر و مؤلفه ی اجرای مسابقات و المپیادهای علمی با رتبه ی ۴/۳۳ کمترین تاثیر را بر افزایش گرایش دانشجویان برای حضور و شرکت در نماز جماعت و مسجد دانشگاه را دارند.

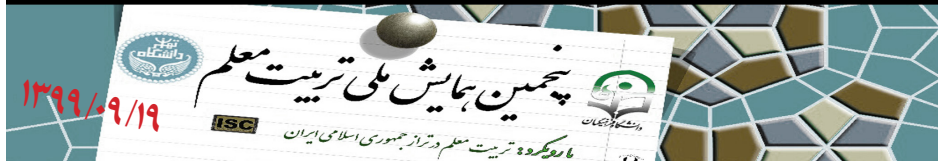
فرضیه سیزدهم: بین رشته تحصیلی اساتید و دیدگاه آن ها درباره ی نقش دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد. برای بررسی این فرضیه، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، استفاده شده است. جدول زیر خلاصه نتایج این آزمون را نشان می دهد. فرضیه های این آزمون نیز به شرح زیر می باشند:

فرض صفر: بین دیدگاه اساتید با رشته های تحصیلی مختلف، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد. فرض خلاف: بین دیدگاه اساتید با رشته های تحصیلی مختلف، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۰. تاثیر رشته تحصیلی اساتید بر دیدگاه آنان

مؤلفه ها	همبستگی پیرسون	سطح معناداری
ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی	-۰/۰۶۱	۰/۳۸۹
برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان	-۰/۱۲۱	۰/۰۸۹
اجرای مطلوب درس کارورزی	-۰/۰۶۸	۰/۳۳۹
استفاده از منابع درسی متنوع و جدید	-۰/۰۸۷	۰/۲۱۹
امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز	۰/۰۷۹	۰/۲۶۵
توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید	۰/۰۷۲	۰/۲۵۰
مدیریت شایسته و توانمند	-۰/۰۸۲	۰/۲۴۱
اجرای مسابقات و المپیادهای علمی	-۰/۰۵۹	۰/۲۸۹
تدریس معلمان پیشکسوت	-۰/۰۵۵	۰/۳۱۱
برگزاری کرسی های آزاداندیشی	۰/۰۶۱	۰/۲۴۱
مجموع	-۰/۰۴۵	۰/۵۲۷

با توجه به این که هیچ کدام از ضرایب همبستگی معنادار نشده اند، نمی توان گفت که بین رشته تحصیلی اساتید با دیدگاهشان در مورد دانشگاه فرهنگیان، بر



تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران رابطه معنی دار دارد . به عبارت دیگر، بین نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان با رشته های تحصیلی مختلف از لحاظ آماری ، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی تقریباً دیدگاه مشترکی در این زمینه دارند .

فرضیه چهاردهم : بین رشته تحصیلی دانشجو معلّمان و دیدگاه آن ها درباره ی نقش دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد .

برای بررسی این فرضیه ، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ، استفاده شده است . جدول زیر خلاصه نتایج این آزمون را نشان می دهد.فرضیه های این آزمون نیز به شرح زیر می باشند :

فرض صفر : بین دیدگاه دانشجو معلّمان با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد .

فرض خلاف : بین دیدگاه دانشجو معلّمان با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد .

جدول ۱۰ . تاثیر رشته تحصیلی دانشجومعلّمان بر دیدگاه آنان

مؤلفه ها	همبستگی پیرسون	سطح معناداری
ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی	۰/۰۵۱	۰/۲۱۳
برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان	-۰/۰۷۷	۰/۱۵۲
اجرای مطلوب درس کارورزی	۰/۰۹۳	۰/۲۹۸
استفاده از منابع درسی متنوع و جدید	-۰/۰۴۹	۰/۳۰۱
امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز	۰/۰۸۶	۰/۲۱۵
توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید	-۰/۰۶۹	۰/۲۳۵
مدیریت شایسته و توانمند	-۰/۰۷۸	۰/۱۹۷
اجرای مسابقات و المپیادهای علمی	-۰/۰۷۳	۰/۳۰۱
تدریس معلّمان پیشکسوت	-۰/۰۸۱	۰/۳۵۶
برگزاری کرسی های آزاداندیشی	۰/۰۶۱	۰/۲۴۱
مجموع	-۰/۰۷۳	۰/۴۳۶

با توجه به این که هیچ کدام از ضرایب همبستگی معنادار نشده اند، نمی توان گفت که بین رشته تحصیلی دانشجو معلّمان با دیدگاهشان در مورد دانشگاه فرهنگیان ، بر

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران رابطه معنی دار دارد . به عبارت دیگر، بین نظر دانشجو معلّمان دانشگاه فرهنگیان با رشته های تحصیلی مختلف از لحاظ آماری ، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی تقریباً دیدگاه مشترکی در این زمینه دارند .

بحث و نتیجه گیری

بخش نتیجه گیری از اهمیت و جایگاه ویژه ای برخوردار است، چرا که جایگاه عصاره پژوهش می باشد و نتایج پژوهش را در خود جای می دهد. در این قسمت به نتیجه گیری پژوهش پرداخته می شود.

کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی و حیات طیبه است و یکی از نهادهای مهم در این امر آموزش و پرورش می باشد و مهم تر از آن سکان دار این نهاد که معلّم باشد بسیار قابل توجه است . معلّم می تواند این نونهال را به هر گونه که بخواهد تربیت و رشد و نمو دهد و تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش ، در گروی نیروی انسانی آن یعنی معلّمان است که عامل اجرایی آرمان ها در محیط عملی هستند و هیچ اصلاحی بدون همکاری و مشارکت فعال آنان انجام نخواهد شد . بنابراین اگر آموزش و پرورش بخواهد در جامعه تکثرگرا و جهانی امروز موفقیت داشته باشد، باید به نظام تربیت معلّم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای معلّمان اهمیت ویژه ای دهد . بارزترین دلیل هم این است که معلّمان اساسی ترین نقش را در جریان آموزش و پرورش دانش آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس بر کسی پوشیده نیست (انیس، ۱۹۸۰) . بر همین اساس در سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی به درستی ضرورت باز تعریف سیاست های تربیت و نگهداشت معلّمان با تأکید بر نقش آموزش و پرورش مطرح شده است و استقرار نظام ملی تربیت معلّم با رویکرد آموزش تخصصی تربیت محور با همکاری دستگاه های ذیربط ، نقش اساسی دانشگاه ویژه فرهنگیان در تحول بنیادین را روشن می کند . بعد از مدت زمانی که مراکز تربیت معلّم به عنوان ارگانی که زیر مجموعه ی وزارت آموزش و پرورش بود از رونق افتاده بود ، دانشگاه فرهنگیان با نام جدید و البته رویکردهای متفاوت شروع به فعالیت کرد . دانشگاه فرهنگیان نهاد نوپایی در آموزش عالی ایران است که بر قریب یک صد سال سنت تربیت معلّم در

کشور تکیه زده و دارای ریشه ای عمیق است . مأموریت این دانشگاه بهسازی و نوسازی این سنت مؤثر و مولد در تربیت معلّم کشور می باشد تا به استمرار حیات آن بینجامد . وظیفه این دانشگاه پرورش معلّمان متخصص و متعهد می باشد . همچنین اهمیت تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی و نقش دانشگاه فرهنگیان در آموزش و تربیت این معلّمان بر کسی پوشیده نیست . نتایج بررسی پژوهشگران در زمینه تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی در دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش مبین این موضوع است که این دانشگاه به اعتبارات مختلف می تواند پرچم دار پارادایم های جدید در کشور باشد زیرا درون نگر، تربیت محور و تأسیس آن برای پاسخ به نیازهای بومی مؤثر است . دانشگاه فرهنگیان به تعبیر رهبر اندیشمند و فرزانه انقلاب اسلامی امام خامنه ای (مدظله العالی) هم یک دانشگاه استاما از دانشگاه های دیگر متفاوت است . این سخن بدین معنی است که این دانشگاه دارای وجه ممتاز تربیتی است و نسبت سایر دانشگاه های کشور متمایز است، چرا که در روند تعالی جامعه نقشی ویژه دارد .

بنابراین دانشگاه فرهنگیان به عنوان منبع و کانون تربیت معلّم تراز نظام جمهوری اسلامی باید مورد توجه جدی مسئولان قرار بگیرد . پرواضح است که اقتباس الگوهای تربیت معلّم نظام های آموزشی غربی و شرقی با روح و فلسفه حاکم بر آن ها ، نمی تواند تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی ، آموزش و پرورش کشور را به سرمنزل مقصود برساند . لذا باید الگوی تربیت معلّم شایسته در کشور ما بر اساس روح و فلسفه حاکم بر جامعه و تاسی از قرآن کریم ، منویات رهبر حکیم و اندیشمند انقلاب اسلامی ، سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی استخراج و عملیاتی گردد . این مسئولیت بزرگ امروزه بر عهده دانشگاه فرهنگیان است تا به عنوان دانشگاه نوین و شاخص تربیت کننده معلّم در کشور و تنها منبع رسمی تربیت و تامین معلّم حرفه ای و کارآمد ، که رسالت بزرگ تربیت معلّمان کشور را برعهده دارد ، با احصای شرایط و موقعیت نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران به عنوان ام القرای جهان اسلام، الگوی اعلای تربیت معلّم شایسته تراز انقلاب اسلامی را تدوین و به جهان اسلام ارائه دهد و با تربیت معلّمان شایسته تراز نظام جمهوری اسلامی ، مسیر رشد و پیشرفت جامعه اسلامی را هر چه بهتر فراهم نماید . این دانشگاه با دارا بودن پتانسیل های متعدد

و متنوع در حوزه های موضوعی مربوطه نظیر ، اساتید توانمند و متخصص ، اجرای مطلوب برنامه کارورزی و تمرین معلّمی، برنامه ی درسی نیاز محور و برگزاری کرسی های آزاداندیشی و ... به قصد تحول در برنامه ها و روش های موجود تشکیل شده و با ایده های تحول گرایانه و با نیروهای متخصص و اهل پژوهش در این دانشگاه می تواند زمینه های این رویکرد تحولی و نوآورانه را با رویکرد تربیت معلّم شایسته تراز انقلاب اسلامی به طور موثر در آموزش و پرورش نهادینه نماید . به اعتقاد صاحب نظران در دنیای امروز تعلیم و تربیت شرط اساسی و اصلی تعالی کشور است و اگر آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان جایگاه درست خود را پیدا کند ، کشورمان در گام دوم انقلاب به خوبی و آسانی به پیروزی ها و افق های مطلوب خود دست پیدا خواهد کرد و حضور رهبر معظم انقلاب در دانشگاه فرهنگیان و اعتقاد و باور عمیق و توجه مستمر ایشان به این دانشگاه ، نگاه های بسیاری از مدیران ارشد کشور را به این دانشگاه متوجه نموده است . بر همین اساس باید با روحیه و عزم و مدیریت جهادی نسبت به استحکام درونی و بیرونی نظام تربیت معلم کشور در دانشگاه فرهنگیان گام های جدی و منسجم برداشته شود و خروجی تربیت معلّم باید انقلابی باشد به گونه ای که نظام اسلامی و آموزش و پرورش بتواند به آن تکیه کند .

نتایج حاصل از فرضیه ی اوّل نشان داد که توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که دانشگاه فرهنگیان با اتکاء به توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید فرهیخته و دانشمند خود قادر است تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران را به نحو احسن عملیاتی نماید که با نتایج پژوهش سمیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۵) همسو می باشد .

یافته های حاصل از فرضیه ی دوّم نشان داد که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان آینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ گو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جامعه می باشد و باعث افزایش رشد حرفه ای دانشجو معلّمان و مهارت ها و تخصص های بروز شده می شود که مطابق با تحولات نظام آموزشی در



حوزه ی تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی می شود که با نتایج پژوهش عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) همخوانی دارد .

نتایج به دست آمده از فرضیه ی سوّم نشان داد که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که شرکت دانشجو معلّمان در مسابقات و المپیادهای علمی از پیش شرط های لازم برای تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران است به طوری که هرچه دانشجو معلمان در این مسابقات شرکت فعال تری داشته باشند سطوح پیشرفت تحصیلی آن ها بالاتر است، که با نتایج پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۶) هماهنگ می باشد .

نتایج حاصل از فرضیه ی چهارم نشان داد که مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که تامل در نقش و جایگاه مدیریت دانشگاه فرهنگیان و تاثیر آن برای ایفای نقش دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران از اهمیت و ضرورتی وافر برخوردار است و قادر است در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه نقش بسزایی ایفا کند که با نتایج پژوهش عباسی بروجنی و یار علی (۱۳۹۵) همسو می باشد .

یافته های حاصل از فرضیه ی پنجم نشان داد که اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که در واقع می توان کارورزی ، عظیم ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان است . لذا توجّه به برنامه ریزی مناسب برای آموزش و اجرای کیفی و مطلوب کارورزی ضروری می باشد تا دانشگاه فرهنگیان بتواند به رسالت خود که پرورش معلّمانی توانمند و با اعتماد به نفس و پاسخگوی نیازها و ضرورت های جامعه است ، عمل کند . این یافته ، با نتایج پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی دارد .

یافته های حاصل از فرضیه ی ششم نشان داد که برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی

داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که کرسی های آزاد اندیشی با ایجاد فضایی مناسب در محیط های علمی از جمله دانشگاه ها فضایی مناسب را برای طرح اندیشه ها و دیدگاه های مختلف را فراهم می کند و یکی از راه های افزایش سطح آگاهی سیاسی و دینی دانشجو معلمان و درون مایه تولید فکر و اندیشه در تربیت نو معلمان تراز انقلاب اسلامی می باشد.

نتایج حاصل از فرضیه ی هفتم نشان داد که تدریس معلمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که فراخوان پیشکسوتان و بازخوانی تجارب آن ها در مسیر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران و تدریس برخی از دروس مانند اخلاق معلمی حائز اهمیت بوده و استفاده بهینه از دانش و تجربه نخبگان و پیشکسوتان آموزش و پرورش می تواند پشتیبانی برای سیاست گذاران این عرصه باشد. این یافته با نتایج پژوهش سوازی (۲۰۱۳) هماهنگ می باشد.

یافته های حاصل از فرضیه ی هشتم نشان داد که ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که زمینه سازی به منظور فراهم نمودن جو تعاملی مثبت در کلاس درس و ایجاد فضای یادگیری واقعی، می تواند تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران را به نحو مطلوب شکل دهد. این یافته با نتایج پژوهش توکلی (۱۳۹۷) هماهنگ می باشد.

نتایج حاصل از فرضیه ی نهم نشان داد که امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت از آن جایی که دانشگاه فرهنگیان مرجع تربیت معلمان است، دانشجو معلمان باید از سرانه مطالعه و کتابخوانی مطلوبی برخوردار باشند تا بتوانند با دانش و مهارت بهتر وارد مدارس شوند و تجهیز امکانات کتابخانه ای و به روز همراه با ترغیب دانشجو معلمان به مطالعه و کتابخوانی یک اصل و راهبرد اساسی در تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی است که با نتایج پژوهش عباسی بروجنی و یار علی (۱۳۹۵) همخوانی دارد.



یافته های حاصل از فرضیه ی دهم نشان داد که استفاده از منابع درسی متنوع در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که

به اعتقاد نگارنده نقش دانشگاه فرهنگیان در آموزش و پرورش، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانشجو معلّمان و دانش آموزان نیست؛ بلکه فراتر از آن ها، رشد و پرورش منابع انسانی در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی از اهداف اصلی این دانشگاه محسوب می شود. بنابراین اکنون که به حول و قوه الهی و عنایت مسوولان نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران، این دانشگاه با اهداف تامین و تربیت معلّمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی متعهد، ارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی، تسهیل فعالیت های آموزشی و پرورشی در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم، ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلّم کشور، توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام های تربیت معلّم و بالاخره تحولات علمی در حوزه آموزش و پرورش راه اندازی شده، به عنوان یک مجموع علمی می تواند با استفاده از توان بالای علمی و پژوهشی خود و با تکیه بر ظرفیت های بالای موجود، نقش ارزنده و بسیار مهمی را در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران و انجام اصلاحات آموزشی و پرورشی در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور ایفا نماید.

بنابراین بر اساس یافته های پژوهش حاضر، پیشنهادهای کاربردی به شرح بندهای ذیل ارائه می گردد:

۱- سند راهبردی آموزش و پرورش در زمینه تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی با همکاری نخبگان علمی کشور تدوین و تنظیم شده و در اختیار پردیس های دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور قرار بگیرد.

۲- طراحی مدل بومی مناسب و مطلوب تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر آموزه های اسلامی و ایرانی برای حال و آینده دانشگاه ترسیم شود تا

مدیران دانشگاهی و استادان و دانشجو معلّمان این دانشگاه بتوانند از این مدل بهره برداری لازم را ببرند.

۳- نتایج حاصل از فرضیه ی اوّل پژوهش نشان داد توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی تاثیر دارد . بررسی های متعدد نشان می دهد برخی از مدرسان دانشگاه فرهنگیان جهت رشد و توسعه ی توانمندی های متعدد خود ، نیازمند شرکت و حضور در دوره های آموزشی و کارگاه های علمی- عملی می باشند . در همین راستا پیشنهاد می گردد بعد از انجام نیازسنجی و شناسایی حوزه های قابل تقویت برگزاری این دوره ها عملیاتی شود .

۴- یافته های حاصل از فرضیه ی دوّم پژوهش نشان داد که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی تاثیر دارد . درحالی که شواهد حاکی از آن است که برنامه درسی دوره ی تربیت معلّم در ایجاد کلیه ی مهارت های مورد نیاز دانشجو معلّمان متناسب نبوده و نیاز به تجدید نظر اساسی دارد (عبدالملکی، ادیب و بدری گرگانی، ۱۳۸۹) بر همین اساس پیشنهاد می شود که نسبت به طراحی و تدوین این برنامه با محوریت تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی اقدام گردد .

۵- یافته های حاصل از فرضیه ی سوم نشان می دهد که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان در زمینه ی تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران موثر است ، بنابراین پیشنهاد می گردد تا نسبت به برگزاری این مسابقات با محوریت استفاده از منابع جدید و به روز اهتمام ویژه ای صورت بپذیرد .

۶- یافته های حاصل از فرضیه ی چهارم نشان می دهد که مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران موثر است . بر همین اساس پیشنهاد می گردد رؤسای دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل فعالیت های مختلف و متنوع در این دانشگاه بر اساس شایستگی های مناسب انتخاب گردند تا به عنوان یک منبع انرژی بخش، شرایط مساعد اجرایی، آموزشی و انگیزشی را برای اعضای هیئت علمی، کارکنان و فراگیران فراهم سازند .

۷- مبتنی بر یافته های حاصل از فرضیه ی پنجم پیشنهاد می شود از معلّمان راهنما و استادان مجرب و کارآزموده کارورزی در جهت رونق بخشیدن به کیفیت درس



کارورزی بهرمندی گردد.

۸- با توجه به یافته های حاصل از فرضیه ی ششم پیشنهاد می شود کمیته ی دایمی برگزاری کرسی های آزاد اندیشی با ترکیبی از رئیس دانشگاه، معاونین و اساتید و دانشجویان برگزیده تشکیل و مطابق برنامه از پیش تعیین شده و بر اساس نیازسنجی هر دوهفته یک بار نسبت به برگزاری این کرسی ها اقدام نمایند .

۹- با توجه به یافته های حاصل از فرضیه ی هفتم پیشنهاد می شود فرایند جذب هیات علمی در دانشگاه تسهیل بشود و از استادان و معلمان باتجربه و پیشکسوت که در زمینه آموزش و پرورش به اندازه کافی تجارب ارزشمندی دارند استقبال بشود، همچنین پس از جذب، در نگهداری استادان به لحاظ بالندگی و فرصت های مطالعاتی و.... اهتمام جدی به عمل آورند.

۱۰- با توجه به یافته های حاصل از فرضیه ی هشتم پیشنهاد می شود مطابق با سند تحول بنیادین، فضای فیزیکی مطلوب در دانشگاه و مدیریت کلاسی مطلوب با توجه به وضعیت رو به کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی به روزتر و نوآورانه تر برای دانشجو معلمان و استادان فراهم شود .

۱۱- مبتنی بر یافته های حاصل از فرضیه ی نهم پیشنهاد می شود با توجه به نقش مهم کتابخانه و امکانات به روز کتابخانه ای در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران، مسئولان دانشگاه فرهنگیان زمینه غنی سازی و تجهیز کتابخانه را فراهم نمایند .

۱۲- مبتنی بر یافته های حاصل از فرضیه ی دهم پیشنهاد می شود واحدهای درسی با محوریت تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان اختصاص پیدا کند .

۱۳- ضروری دارد اساتید و مدرسان دانشگاه فرهنگیان، تحت آموزش های کاربردی در زمینه ی تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران قرار گیرند تا نگرش و عمل آنان نیز در همین جهت رشد پیدا کند .

۱۴- از آن جایی که تئوری، تا وقتی که مبتنی بر عملن باشد کارایی و اثربخشی چندانی ندارد، و از همه مهمتر این که دوران آماده سازی و تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران باید دوران عملگرایی باشد، می طلبد که ارائه دروس این حوزه با

دیدگاه عملکردی مدنظر برنامه ریزان و تصمیم سازان قرارگیرد .

۱۵- به منظور کسب برونداد مطلوب در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ، باید سیاست گذاری ها، برنامه ریزی ها و اجرا با ساز و کاری یکپارچه و همخوان انجام پذیرد و دוגانگی و گسستگی میان مراحل و ابعاد وجود نداشته باشد .

۱۶- با توجه به کوتاه بودن دوره ی کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی پیشنهاد می شود برای ایجاد و تقویت توانمندی های دانشجو معلّمان ، با همکاری و مشارکت دانشگاه های بزرگ کشور ، دوره های مختلف توانمندسازی عمومی ، حرفه ای و پژوهشی گسترش پیدا کند و سطح تحصیلات دانشجو معلّمان از کارشناسی به کارشناسی ارشد در رشته ی مورد تدریس ارتقاء پیدا کند .

۱۷- زمینه تعامل بسیار جدی و حمایت گرانه ی سیاست گذاران، مقامات عالی و ارشد مذهبی - سیاسی کشور و مقامات مسئول در آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور و همکاری و همراهی و بسیج تمامی نخبگان و صاحب نظران جهت موفقیت بیشتر در طرح سند تحول بنیادین که مهمترین رکن در اجرای آن ارتقای سطح کیفی معلّمان است و این وظیفه بر عهده دانشگاه فرهنگیان نهاده شده است، فراهم گردد .

در جمع بندی کلی باید گفت، دانشگاه فرهنگیان نیز به خاطر نوپایی و تازه تأسیس بودنش، هنوز نیازمند کسب تجارب، صلاحیت ها و توانمندی های مهم زیادی درحوزه های مختلف است و از مهمترین این موارد کسب اطلاعات کافی و مستند درباره نحوه ی تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی است تا بدین وسیله بتواند زوایایی پنهان و نقاط قوت و ضعف تربیت دانشجو معلّمان خود را شناسایی و برای حل آن ها راهکارها و تدابیر مناسبی را اتخاذ نماید ، تا در نهایت حاصل این تلاش ها تربیت و آموزش معلّمانی توانمند و اثربخش باشد .

منابع و ماخذ

- [۱] اساسنامه دانشگاه فرهنگیان ، مورخ ۱۳۹۰-۱۰-۰۶، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی .
- [۲] توکلی ، ی (۱۳۹۷) تربیت معلّم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس آموزه های قرآن کریم، فصلنامه توسعه ی حرفه ای معلم، سال سوم ، شماره (۲)، تابستان ۱۳۹۷، ص ۸۹-۷۵.



- [۳] خروشی، پ؛ نصر، ا؛ میرشاه جعفری، ا و موسی پور، ن (۱۳۹۶) بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مجله راهبرد فرهنگ، ۱۰ (۳۷)، ۱۶۳-۱۸۶.
- [۴] رضایی، م (۱۳۹۰) پاسخی به نیاز معلمان برای افزایش دانش حرفه ای در دنیای متحول امروز، فصلنامه پژوهشنامه فرهنگیان، شماره (۱)، ص ۳۲.
- [۵] رووف، ع (۱۳۷۹) جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، تهران، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- [۶] سلسبیلی، ن (۱۳۸۲) مجموعه مطالعات در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس، گزارش پژوهش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ص ۵۱.
- [۷] سمیعی نژاد، ب. علی عسگری، م. موسی پور، ن. حاجی حسین نژاد، غ (۱۳۹۶) فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت ها و تهدیدها،
- [۸] سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- [۹] طهماسبی، ر. قلی پور، آ. جواهری زاده، ا (۱۳۹۱) مدیریت استعدادها: شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر جذب و نگهداشت استعدادهای علمی، پژوهش های مدیریت عمومی، ۵ (۱۷)، ۲۶-۵.
- [۱۰] عباسی بروجنی، م. یارعلی، ج (۱۳۹۵) بررسی چگونگی رسالت دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم در آینده، دومین همایش ملی تربیت بدنی.
- [۱۱] عبدالملکی، ی. ادیب، ی. بدری گرگی، ر (۱۳۸۹) بررسی تناسب برنامه های درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت های مورد نیاز معلمان از دیدگاه مدرسان، چکیده ی مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، تهران، دانشگاه شهید رجایی.
- [۱۲] عسکری متین، س. کیانی، ع (۱۳۹۷) الگوی معیار صلاحیت حرفه ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، دوره ی ۳۴، شماره ۲، صفحات ۹-۳۰.
- [۱۳] فراهانی، ع (۱۳۸۹) ارزشیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، نشریه فناوری آموزش، ۵ (۱)، ۶۱-۷۵.

14-Ennis, R.H. (1980). A conceptional of rational thinking. Phiolosophy of Education 1979, In jerrold R. Coombs. (ED.). Bloomington, IL: Philosophy of Education Society, 3, 3-3.



- 15-Mswazie, J. (2013). Reconceptulizing The Design and Dlevery of Teacher preparatory programmes: Insights from Zimbabwe. International Journal of Asian Social Science, 2013, 3(2):386-404.
- 16-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.

مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و نروژ

فرهاد فتحی^۱، مرجان کیان^۲

کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، farfat7496@gmail.com

استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. kian@khu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم کشورهای ایران و نروژ و مقایسه این دو با یکدیگر انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع مطالعه تطبیقی به شیوه بردی شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر همجواری و مقایسه بود. جامعه پژوهش شامل اسناد بین المللی و ملی معتبر و اسناد بالادستی در نظام تربیت معلم دو کشور است. ابزار گردآوری اطلاعات فیش برداری بود که اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به پرسش های پژوهش به صورت کتابخانه ای و الکترونیکی گردآوری شده است. یافته های پژوهش نشان داد که در نظام تربیت معلم ایران و نروژ، ساختار تربیت معلم ایران متمرکز و در کشور نروژ، نیمه متمرکز است. سیاست های اصلی و چارچوب کلی در سطوح بالای ساختار آموزشی تعیین می شود. هر دو کشور ایران و نروژ، در اهداف کلان تربیت معلم، توجه ویژه ای به شایستگی های حرفه ای معلمان داشته اند و غایت نهایی خود را بر رشد مهارت ها، دانش علمی، صلاحیت حرفه تدریس بنا نهاده اند. برنامه های درسی هر دو کشور ایران و نروژ، از سوی وزارت آموزش و پرورش این کشور ها تهیه و تنظیم می شوند. تفاوت عمده دیگر که در برنامه های درسی دو کشور به چشم می خورد، تاکید زیاد کشور نروژ بر آموزش ریاضیات است. هر دو کشور چشم اندازی برای آینده نظام تربیت معلم خود ترسیم کرده اند. هردو کشور، بر آنند تا در سال های آتی جایگاه خود را در پرورش معلمان شایسته در جهان پیدا کنند. تفاوتی که در چشم انداز بین این دو کشور به چشم

می‌خورد، در نروژ رابطه بین پایه های مختلف آموزشی (تربیت معلم، مهد کودک و مدرسه) است که در نظر دارد تشریک مساعی و ارتباط بین آن ها را گسترش دهد. برای کیفیت بخشی و نظام تربیت معلم ایران، پیشنهاد می‌شود برای پردیس های تربیت معلم سراسر کشور با توجه به شرایط موجود در هر استان، آزادی عمل بیشتری در سطح اجرایی به دانشگاه ها داده شود. همچنین، رابطه بین مراکز تربیت معلم و مدارس را گسترش دهد و به تعامل میان آنها بیش از پیش توجه نماید.

کلیدواژه ها: مطالعه تطبیقی، تربیت معلم، نروژ، دانشگاه خوارزمی.

مقدمه

امروزه تربیت معلم از یک منظر بین المللی دیده می‌شود. یکی از عوامل تشدید کننده این موضوع، آزمون های بین المللی دانش آموزان است و این را شاخصی برای تربیت معلم می‌داند. بنابراین، تربیت معلم به طور مداوم به چالش کشیده می‌شود، به طوری که اصلاحات اغلب با هدف بهبود کیفیت صورت می‌گیرد. به علاوه، این موضوع موجب شده که اندوختن دانش درباره برنامه های آموزشی دیگر کشور ها رایج شود. هدف این است که بدانیم چگونه می‌توان تربیت معلم را سازماندهی و توسعه داد و میتواند توضیح دهد که چگونه جهانی سازی، تربیت معلم باکیفیت را به چالش می‌کشد (مولساد^۱، ۲۰۰۸). جهانی شدن پدیده ای است که جنبه های مختلف حیات آدمی، یعنی جنبه های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی، را تحت تاثیر قرار داده است. این پدیده، نظام های آموزشی را نیز مانند دیگر نظام های معطوف به امور انسانی، با مسائل جدیدی مواجه کرده است؛ همان طور که البته فرصت هایی را نیز برای آن ها به ارمغان آورده است. برخی از چالش هایی که نظام های آموزشی با آن ها مواجه شده اند ناکارآمدی این نظام ها در حل مسائلی است که جهانی شدن ایجاد کرده است، و همین طور عدم استفاده درست از فرصت هایی که فراهم نموده است، از جمله انواع گوناگون تکنولوژی های اطلاعات. (اربابی، ۱۳۸۹).



در فرآیند تغییرات اجتماعی، علمی، آموزشی و متعاقب آن تحولات صنعتی و اقتصادی از قرن هجده در جوامع پیشرفته و توجه این جوامع به تربیت نیروی انسانی متخصص و آموزش دیده در رفع نیازهای انسانی، تربیت معلم مورد توجه علمای تعلیم و تربیت قرار گرفت و در این فرآیند جایگاه تربیت معلم برای همه مشخص و معلوم گردید. کشوری در این سیر تاریخی موفق و پیشرفته می‌باشد که از تربیت معلم و نیروی انسانی متخصص و تعلیم‌یافته برخوردار باشد. (عبادی نژادحسینی، ۱۳۹۰). معلمان با کیفیت برای تدریس با کیفیت در مدارس و کلاس درس ضروری است و معلم با کیفیت، تا حد زیادی، به کیفیت برنامه‌های تربیت معلم بستگی دارد. بنابراین، ممکن است شیوه‌های متفاوتی برای ارزیابی معلم و تربیت معلم با کیفیت در زمینه‌های مختلف شناسایی شود. برای مثال، در اروپا، معلم با کیفیت کسی است که توانایی "همانگ کردن دانش و پیچیدگی‌های آن را با نیازهای فراگیران و گروه‌ها" داشته باشد و تربیت معلم با کیفیت با "دانش، مهارت و تعهد" معلمان مرتبط است (کرایج^۱، ۲۰۱۶). آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و از دیر باز انتظار از آموزش و پرورش آن بوده که انسان‌های فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه‌ی فردا آماده سازد. بنابراین ضرورت دارد برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و مسئولان آموزش الزامات و مقتضیات زندگی فردا را بشناسند تا بتوانند دانش و بینش لازم را در کودکان و جوانان برای فعالیت در جامعه‌ی فردا را پرورش دهند (سلیمی و ولی الهی، ۱۳۹۶). تربیت معلم نقش موثری در جامعه‌ی فردا دارد و تربیت انسان‌هایی که قرار است نسل‌های آینده جامعه را تربیت کنند، وظیفه‌ای بس خطیر است. دولت‌های غربی پول زیادی را صرف آموزش می‌کنند و با دنیال کردن اهداف ملی کشورها، مشخص می‌شود که سیاست‌گذاران آن‌ها می‌خواهند برای پولشان ارزش قائل شوند. کیفیت مدارس بطور خاص و همچنین مراکز تربیت معلم امروزه به مرتبه‌ی بی نظیری از توجه سیاست‌گذاران بستگی دارند (استفن^۲، تانسن^۳، کایریاکو^۴، ۲۰۰۴) در گزارش «اهمیت

1. craig

2. Stephens

3. tønnessen

4. Kyriacou

معلم^۱» توسط OECD^۲ (۲۰۰۵)، "کیفیت معلم" را به عنوان مهم ترین متغیری که بر موفقیت مدارس تاثیر می گذارد، تعریف می کند. بسیاری از مقامات مدرسه در بسیاری از کشورها به دنبال افزایش کیفیت آموزش در مدارس خود هستند. معلمان مهم ترین منبع در مدارس و مرکز ثقل بهبود مدرسه هستند. برای افزایش کارایی مدارس ضروری است تا اطمینان حاصل شود که افراد شایسته مایل به کار کردن بعنوان معلم هستند (مولساد، ۲۰۰۸).

هامرنس^۳ (۲۰۱۲) اظهار می کند که در ایالات متحده و هلند، مطالعات طولی و گسترده ای صورت گرفته که تلاش کرده اند ویژگی های اساسی و مهمی را برای تربیت معلم که ممکن است بر یادگیری دانشجو- معلمان و پیامدهای یادگیری آن ها موثر باشند، بیان کنند. این ویژگی ها شامل چشم انداز^۴، انسجام^۵ و برنامه درسی اصلی بر پایه عمل^۶ هستند. چشم انداز، شامل انواع فعالیت های کلاس درس می شود که دانشکده های تربیت معلم امیدوارند آن ها را به اجرا درآورند. به عبارت دیگر، این چشم انداز نه تنها مربوط به معلم های خوب، بلکه با آموزش دادن خوب نیز مرتبط است. در برنامه های منسجم^۷، ایده های اصلی و فرصت های یادگیری در یک سطح قرار دارند. برنامه های منسجم، از قبل و بطور هدفمند طراحی شده اند و مجموعه ای از فرصت های یادگیری ساختارمند را بطور مستقیم و در جهت آماده سازی معلمان برای دستیابی به اهداف و آرمان ها ارائه می دهند. در نهایت علاوه بر چشم انداز و برنامه های منسجم، برنامه های تربیت معلم نیاز به فرصت های یادگیری در زمینه عمل دارند. بالبی^۸ و کیلیس^۹ (۲۰۱۸) در پژوهشی که درباره سیستم آموزشی، تربیت

1. Teacher matters

۲. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) یک سازمان بین المللی است که در راستای ایجاد سیاست های بهتر برای زندگی بهتر تلاش می کند. www.oecd.org

3. Hammerness

4. vision

5. coherence

6. Strong Core Curriculum Grounded in Practice

7. Coherence programs

8. Balbay

9. kilis



معلم و آموزش زبان انگلیسی در کره جنوبی و ترکیه بصورت مطالعه تطبیقی انجام داده اند، به این نتیجه رسیدند که در بخش تربیت معلم، تفاوت عمده ای در چشم انداز ها و نگرش آن ها نسبت به آموزش وجود دارد. یی ژانگ^۱ و چونون هاوو^۲ (۲۰۱۶) در بررسی تطبیقی تربیت معلم چین و آلمان، تفاوت بین اهداف، تجزیه و تحلیل فعالیت های مدیران و مشکلات تربیت معلم در دو کشور را بیان کرد و نیاز های تربیت معلم چین را برای بهبود رشد حرفه ای معلمان شناسایی نمود. همچنین، در پژوهش های تطبیقی داخلی خمیس آبادی (۱۳۹۴) برنامه های درسی تربیت معلم ایران و فنلاند را مورد بررسی قرار داد و نشان داد که در برنامه درسی تربیت معلم دو کشور، هدف اصلی بهبود بخشیدن به کیفیت برنامه درسی تربیت معلم است. هدف اصلی بررسی نظام تربیت معلم در کشورهای ایران و نروژ است و پرسش های اساسی عبارتند از:

۱. ساختار تربیت معلم ایران و نروژ چگونه است و شباهت ها و تفاوت های آن کدامند؟

۲. اهداف نظام تربیت معلم ایران و نروژ چگونه است و شباهت ها و تفاوت های آن کدامند؟

۳. برنامه های درسی تربیت معلم در ایران و نروژ چگونه است و شباهت ها و تفاوت های آن کدامند؟

۴. اهداف کلان چشم انداز آینده تربیت معلم ایران (۱۴۰۴) و نروژ (۲۰۲۵) چگونه است و شباهت ها و تفاوت های آن کدامند؟

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع مطالعه تطبیقی به شیوه جرج بردی^۳ شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشور ها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده اند، سپس طبقه بندی شده و در مرحله آخر تفاوت ها و شباهت ها مورد بررسی و مقایسه قرار می گیرند.

1. Ye Zhang

2. Chunwen Hao

3. George Brady

جامعه پژوهش شامل تمامی اسناد بین‌المللی و ملی معتبر و اسناد بالادستی در نظام تربیت معلم دو کشور نروژ و ایران است. روش نمونه‌گیری، هدفمند و نمونه پژوهش شامل اسناد بین‌المللی و ملی معتبر و اسناد بالادستی در نظام تربیت معلم دو کشور که به صورت سند مکتوب یا نسخه الکترونیکی از پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر دو کشور بدست آمده است. ابزار گردآوری اطلاعات روش فیش‌برداری است که اطلاعات موردنیاز برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی، جستجو در شبکه جهانی اینترنت، سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشور ایران و نروژ گردآوری شده است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به شیوه روش تحلیل محتوای کیفی است که به صورت تلخیص داده‌ها، عرضه داده‌ها و نتیجه‌گیری انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

ساختار ظام تعلیم و تربیت

نروژ:

نروژ دارای یک چارچوب ملی برای تربیت معلم است که همه دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم از آن پیروی می‌کنند. اما در چگونگی تفسیر این چارچوب‌ها، انعطاف‌پذیری وجود دارد. مراکز تربیت معلم مسئولیت کیفیت برنامه‌های خودشان را بر عهده دارند. ارتباطات بین تضمین کیفیت داخلی و خارجی توسط آژانس تضمین کیفیت در آموزش، که مستقل از دولت و موسسات آموزش عالی عمل می‌کند، حفظ می‌شود. همچنین در نروژ با وجود این که حقوق نسبتاً بالایی به معلمان پرداخت می‌شود اما کمبود معلم وجود دارد (کرایج، ۲۰۱۶). هانسن^۱ (۲۰۰۸) به نقل از کرایج (۲۰۱۶) چهار نوع ساختار را در تربیت معلم نروژ معرفی کرده است:

- مدل تلفیقی که تربیت معلم را بعنوان یک واحد مستقل در درون یک دانشگاه یا دانشکده قرار می‌دهد.
- مدل نامتقارن که مجدداً تربیت معلم یک واحد جداگانه با قدرت تصمیم‌گیری

1. Hansen



در همه زمینه ها بجز موضوعات اساسی است.

- مدل ماتریسی که در آن بدون سازمان جداگانه فعالیت میکند. در این مدل محتوا و دوره های آموزشی در سراسر دانشگاه پراکنده میشوند. برای مثال، مباحث زبان انگلیسی را متخصصان زبان انگلیسی و مباحث ریاضی را متخصصین ریاضی مسئولیت آن ها را بر عهده دارند.
- مدل غیر متمرکز که در آن هر دانشکده بطور مستقل بدون داشتن سرپرست متمرکز تربیت معلم، مسئولیت ساختار آموزش معلمان را به عهده دارد. تنها دانش محتوا مهم است و توجه به علم تعلیم و تربیت (پداگوژی) کم است.

ایران:

دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ با تجمیع تمامی مراکز تربیت معلم سراسر ایران تاسیس شد و دارای حدود ۹۸ واحد دانشگاهی می باشد. ارکان اصلی آن به ترتیب، هیئت امناء، رئیس دانشگاه، هیئت رئیسه و شورای دانشگاه است (سایت دانشگاه فرهنگیان). تربیت معلم در ایران از لحاظ ساختار و برنامه درسی متمرکز است. هر استان به طور کلی دو مرکز تربیت معلم، یکی برای آقایان و یکی برای بانوان را داراست (غلامی و مهرمحمدی، ۲۰۱۴).

شباهت ها و تفاوت ها

هر دو کشور ایران و نروژ، سیاست ها و چارچوب های اساسی را توسط سیاست گذاران و در سطوح بالای تصمیم گیری وضع می کنند. اما تفاوت قابل ملاحظه، آن است که در ایران برنامه های تربیت معلم بصورت کاملاً متمرکز است، اما در نروژ چارچوب های کلی تعیین می شود و مراکز تربیت معلم مسئول برنامه های خودشان هستند و می توانند در قالب چارچوب های تعیین شده اختیاراتی داشته باشند. به عبارت دیگر، در ایران نظام تربیت معلم متمرکز و در نروژ نیمه متمرکز است.

اهداف نظام تربیت معلم کنونی در کشورهای ایران و نروژ

اهداف نظام تربیت معلم در کشور های ایران و نروژ در قالب محورهای مختلف معرفی شده است (جدول ۱):

جدول ۱ - اهداف نظام تربیت معلم در کشورهای ایران و نروژ

نروژ	ایران
هدف کلی تربیت معلم، تامین نیازهای جامعه برای معلمان واجد شرایط در تمام موضوعات و زمینه های تحت پوشش مهد کودک، مدارس و آموزش بزرگسالان است.	تامین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مومن و معتقد به مبانی دینی و ارزش های اسلامی و انقلابی، دارای فضایل اخلاقی و ارزش های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی
تربیت معلم باید دانش و آموزش حرفه ای و آموزشی لازم برای برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی آموزش، پرورش و یادگیری را از طریق تدریس، تحقیق و توسعه علم فراهم کند.	تربیت، توانمند سازی و ارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی با تاکید بر پرورش انسان های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش های اسلامی و نیازهای جامعه
آموزش باید پیشرفت شخصی و اخلاق حرفه ای دانشجویان را ارتقا دهد، ظرفیت انعطاف پذیری آن ها افزایش دهد، به پیشرفت تحصیلی خود و تحصیلات مربوط به کار در مدارس و مهد کودک ها علاقه داشته باشد و رابطه بین حرفه تدریس و عملکرد نظام آموزشی در جامعه را درک کند.	تسهیل فعالیت های آموزشی و پرورشی در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم، افزایش سهم تولیدات علمی در محتوای آموزشی و تربیتی مورد نیاز آموزش و پرورش مبتنی بر مبانی و معارف اسلامی و نیازهای ملی و کاربردی کردن دستاوردهای علمی و پژوهشی از طریق تعامل پویا و سازنده با حوزه های علمیه و مراکز علمی و پژوهشی داخلی، منطقه ای و بین المللی
	ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر اصلاح و ارتقای روش ها و برنامه های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره مندی از فناوری های نویت جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی
	توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام های تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش پرورش



شباهت ها و تفاوت ها

هر دو کشور ایران و نروژ، در اهداف کلان تربیت معلم، توجه ویژه ای به شایستگی های حرفه ای معلمان داشته اند و غایت نهایی خود را بر رشد مهارت ها، دانش علمی و صلاحیت حرفه تدریس بنا نهاده اند. تفاوت عمده ای که در اهداف کلان به چشم می خورد، تاکید اهداف کلان تربیت معلم ایران بر مبانی دینی و اسلامی و شایستگی های معلمان بر اساس آموزه های دینی و ارزش ها و مبانی اسلامی است که چنین موضوعی در اهداف کلان تربیت معلم کشور نروژ به چشم نمی خورد.

برنامه های درسی تربیت معلم ایران و نروژ

نروژ:

برنامه درسی تربیت معلم در نروژ در "چارچوب تربیت معلم" توسط وزارت آموزش و پژوهش این کشور شرح داده می شود. در چارچوب تربیت معلم از سال ۲۰۰۳، پنج حیطه اصلی برای رشد مهارت های معلمان وجود داشته است. این حیطه ها شامل: حرفه ای بودن، توانایی آموزش دادن، مهارت های اجتماعی، تغییر و توسعه و اخلاق حرفه ای است (مولساد، ۲۰۰۸). در نروژ، برنامه های تربیت معلم به گونه ای سازماندهی می شوند که معلمان بتوانند با ادغام کردن نظریه ها و آموزش های عملی، پیشرفت تحصیلی و جهت گیری حرفه ای و پژوهشی را ترویج دهند. محتویات دروس و شیوه تدریس آنها در دستورالعمل ها برای هر موضوع مشخص می شود. علاوه بر این نهاد های تربیت معلم باید در برنامه های آموزش ابتدایی و متوسطه موارد ذیل را دنبال کنند:

- صلاحیت علمی: علاوه بر موضوعاتی که به دانش آکادمیک دانش آموزان میپردازد، همه مدارس باید توانایی یاد دادن موضوعات و روش های مختلف کار بر روی این موضوعات و اصول نظری آن ها را در بر داشته باشند. تدریس ارائه شده در موضوعات باید مبتنی بر تحقیق باشد

- تمایز بین تربیت معلم ابتدایی و متوسطه: موضوعاتی که در تربیت معلم ابتدایی و تربیت معلم متوسطه دنبال می شود، باید متمایز از یکدیگر باشند. برنامه های مطالعاتی برای سال های ۱-۷ باید بر تدریس دانش آموزان ابتدایی تاکید داشته باشد، در حالی که برنامه مطالعاتی برای سال های ۵-۱۰ باید تاکید بیشتری بر

تخصص و مطالعات عمیق در موضوعات داشته باشد.

- تربیت معلم تلفیقی: همه موضوعات در برنامه های تربیت معلم ابتدایی و متوسطه مسئولیت دارند تا به دانشجویان هویتی بعنوان یک معلم بدهند. مهارت آموزش دادن و مهارت های برقراری ارتباط با دانش آموزان، موضوعاتی هستند که دانشجویان باید بعنوان یک معلم در بر گیرند.
- دیدگاه چندفرهنگی: معلمان باید دانش و درک کافی از موضوع چند فرهنگی در جامعه داشته باشند. این مستلزم آگاهی از تفاوت های فرهنگی و مهارت ها در تلقی کردن این ها به عنوان یک منبع مثبت است.
- مسائل سامی و حقوق دانش آموزان سامی^۱: برنامه های تربیت معلم ابتدایی و متوسطه باید به گونه ای باشند که دانشجویان بتوانند شرایط و مسایل سامی، حقوق کودکان سامی و مردم افراد سامی را بعنوان افراد بومی بشناسند. فرهنگ و جامعه سامی بخش مهمی از میراث فرهنگی مشترک است (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).
- مهارت های پایه: مهارت های اساسی - توانایی خواندن و نوشتن، شمارش و توانایی استفاده از ابزارهای دیجیتال - هر دو پیش شرط لازم برای توسعه دانش آکادمیک و بخشی از توانایی های علمی در همه موضوعات هستند (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۰).
- تربیت معلم نروژ شامل یک دوره حرفه ای ۴ ساله شامل ۱۲۰ واحد اجباری و ۱۲۰ واحد و مجموعاً ۲۴۰ واحد می باشد. مولفه های دوره اجباری شامل:
 - نظریه های آموزشی ۳۰ واحد
 - دانش مسیحی و آموزش دینی و اخلاقی و فلسفه زندگی غیرمذهبی ۲۰ واحد
 - ریاضیات ۳۰ واحد
 - زبان نروژی (ادبیات) ۳۰ واحد

۱. مردم سامی، مردمی هستند از قوم Finno-Ugric که در ساپی سکونت میکنند که امروزه شامل بخش بزرگی از شمال نروژ و سوئد، بخش های شمالی فنلاند و منطقه مورمانسک اوبلاست کشور روسیه هستند.

2. Ministry of Education and Research, www.regjeringen.no/en



- سواد آموزی عمومی و آموزش شمارشی ۱۰ واحد

ایران:

برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در راستای "بازمهندسی سیاست ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت" و "سند ملی برنامه درسی تربیت معلم" طراحی و تدوین شده است. از آن جا که در مبانی نظری سند تحول، نقش معلم در فرآیند تربیت "کمک به بسط و توسعه ظرفیت های وجودی دانش آموزان و کسب شایستگی های مورد نیاز برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه" است، لذا هدف کلی برنامه درسی آموزش ابتدایی، توسعه ظرفیت حرفه ای مربیان به منظور خلق فرصت های یادگیری است، که در آن امکان بکارگیری تجربیات شخصی و آزادی عمل یادگیرنده برای دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت ها، باورها و گرایش هایی که زمینه ساز عمل و تداوم عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی های مورد انتظار در نظام آموزشی است را فراهم می کند (برنامه درسی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳).

در برنامه درسی مصوب رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تعداد کل واحدهای درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی ۱۵۰ واحد است. از این تعداد:

- دروس عمومی ۱۴ واحد
- دروس دینی و اسلامی ۲۰
- دروس تربیت اسلامی ۷ واحد
- دروس تربیتی ۱۶ واحد
- دروس تخصصی ۸۹ واحد
- دروس اختیاری ۴ واحد (برنامه درسی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان)

شباهت ها و تفاوت ها

برنامه های درسی هر دو کشور ایران و نروژ، از سوی وزارت آموزش و پرورش این کشور

ها تهیه و تنظیم می‌شوند. هر دو کشور تاکید بسیاری بر شایستگی های حرفه ای معلمان دارند و برنامه های درسی خود را بر اساس رشد حرفه ای و افزایش توانایی های آموزشی معلمان طراحی و تنظیم می‌کنند. همچنین هر دو کشور ۲۰ واحد درسی خود را به آموزش مذهب و آموزه های دینی می‌پردازند، اما تفاوت عمده آن است که در ایران آموزه های اسلامی و در نروژ آموزه های دین مسیحی مد نظر است. تفاوت عمده دیگر که در برنامه های درسی دو کشور به چشم می‌خورد، تاکید زیاد کشور نروژ بر آموزش ریاضیات است. این کشور ۳۰ واحد درسی را به ریاضیات اختصاص داده، در صورتی پس از واکاوی دروس مربوط به ریاضیات در تربیت معلم ایران تنها ۶ واحد مربوط به درس ریاضی است.

اهداف کلان و کلیدی چشم انداز آینده: ایران ۱۴۰۴ و نروژ ۲۰۲۵

این استراتژی در چهار هدف اصلی بیان می‌شود. اینها اهداف بلندمدت و کلی هستند که در آنها طراحی های جزئی انجام شده است تا راهنمایی برای ذینفعان باشد و آنها را برای ایجاد خلاقیت و انطباق محلی آماده کند (جدول ۲).

جدول ۲- مقایسه اهداف کلان چشم انداز آینده

ایران	نروژ
دستیابی به مرجعیت در حوزه تربیت معلم متناسب با مبانی تربیت اسلامی در سطوح ملی و فراملی	برنامه های مطالعاتی چالش برانگیز و ارزشمند بصورت علمی
تربیت دانش آموختگان (معلمان، مدیران و سایر منابع انسانی) برخوردار از شایستگی های عام (اسلامی، انقلابی، ایرانی و انسانی)، تخصصی و حرفه ای طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران	تربیت معلم قوی و سازماندهی شده
ساماندهی و مدیریت علمی فرآیند توانمندسازی و ارتقای سطح شایستگی های معلمان، مدیران و سایر منابع انسانی آموزش و پرورش شامل دانشگاه فرهنگیان با محوریت اهداف تعلیم و تربیت اسلامی	همکاران با دانش و درگیر در مهدکودک و مدرسه
تقویت و ارتقای جایگاه پژوهش و نوآوری و تولید علم و فناوری در حوزه تربیت معلم و دانش میان رشته ای آموزش در سطح ملی	تشریک مساعی سودمند متقابل و پایدار بین تربیت معلم، مهدکودک و مدرسه



شباهت ها و تفاوت ها

ایران و نروژ، هر دو چشم اندازی برای آینده تربیت معلم خود ترسیم کرده اند. هر دو کشور بر آنند تا در سال های آتی جایگاه خود را در پرورش معلمان شایسته در جهان پیدا کنند. شباهت در چشم انداز های آن ها در مرجعیت علم و دانش و داشتن تربیت معلمی قوی و سازماندهی شده است. تفاوتی که در چشم انداز بین این دو کشور به چشم می خورد، در نروژ رابطه بین پایه های مختلف آموزشی (تربیت معلم، مهد کودک و مدرسه) است که در نظر دارد تشریک مساعی و ارتباط بین آن ها را گسترش دهد. تفاوت دیگر نیز مربوط به تاکید ایران بر محوریت تعلیم و تربیت اسلامی و کسب جایگاه علمی در سطوح بین المللی است.

بحث و نتیجه گیری

در دهه های گذشته، شاهد طرح های گسترده ای از ابتکارات سیاسی بوده است که در بسیاری از کشورها تغییرات گسترده ای در تربیت معلم دوره ابتدایی ایجاد کرده است. مرکزی برای این تغییرات در سیستم های آموزشی در سراسر جهان وجود دارد که به دنبال سیاست های دولتی است که تلاش می کند استانداردهای آموزشی و میزان موفقیت دانش آموزان را افزایش دهد (فلورس^۱، ۲۰۱۶). بسیاری از کشورها در سراسر جهان مثل امریکا، انگلستان و استرالیا بر روی یک سیستم آموزشی مبتنی بر استاندارد تاکید دارند که به عنوان وسیله ای برای بهبود کیفیت ارائه آموزش و افزایش موفقیت دانش آموزان است (تاونسند^۲، ۲۰۱۱، به نقل از فلورس، ۲۰۱۶). در این پژوهش، نظام تربیت معلم دو کشور ایران و نروژ مورد بررسی قرار گرفت و با یکدیگر مقایسه گردید. در کشور نروژ، تربیت معلم دارای یک چارچوب ملی است که همه مراکز باید از آن ها پیروی کنند. در چگونگی اجرای این چارچوب ها، انعطاف پذیری وجود دارد و موسسات و مراکز تربیت معلم ممکن است به شکل های گوناگونی آن ها را پیاده سازی کنند. به طور کلی می توان ادعا کرد که ساختار نظام تربیت معلم این کشور نیمه متمرکز است و سیاست ها و چارچوب ملی تعیین می شود و مراکز تربیت معلم در اجرای این چارچوب ها ممکن است متفاوت عمل کنند. در ایران، ساختار

1. Flores

2. townsend

تربیت معلم به این گونه است که تمامی سیاست ها و چارچوب ها تعیین می شود و مراکز تربیت معلم در سراسر کشور موظفند که این برنامه ها را اجرا کنند. در واقع، سیستم تربیت معلم در ایران بصورت متمرکز اداره می شود. در هر دو کشور، اهداف کلان تدوین شده است که در ایران پنج هدف کلی و در نروژ سه هدف کلی تدوین شده است. شباهت عمده اهداف کلان دو کشور، توجه ویژه به شایستگی حرفه ای معلمان است که بر رشد مهارت ها، دانش علمی و صلاحیت حرفه ای تدریس تاکید دارد. برنامه درسی تربیت معلم کشور نروژ نیز توسط دولت تهیه و تنظیم می شود. این برنامه در پنج حیطه شامل حرفه ای بودن، توانایی آموزش دادن، مهارت های اجتماعی، تغییر و توسعه و اخلاق حرفه ای تدوین می گردد. همچنین در برنامه های آن ها توجه ویژه به آموزش ریاضیات شده است که ۳۰ واحد درسی به آن اختصاص داده اند که در ایران تنها ۶ واحد است. در ایران همانند نروژ برنامه های درسی بصورت متمرکز با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه با مقتضیات سند ملی برنامه درسی تربیت معلم تهیه و تنظیم می شود. در هر دو کشور، آموزه های دینی مد نظر است؛ اما در ایران آموزه های تربیت اسلامی و در نروژ دانش مسیحی صورت می گیرد.

هر دو کشور ایران و نروژ، چشم اندازی برای آینده تربیت معلم خود ترسیم کرده اند. چشم انداز های این دو کشور پیرامون مرجعیت علم و دانش و داشتن تربیت معلمی قوی سازماندهی شده است. نروژ در چشم انداز آینده خود بر رابطه و تشریک مساعی میان پایه های مختلف آموزشی تاکید دارد و بر آن است تا ارتباط میان تربیت معلم، مدرسه و مهد کودک را گسترش دهد. از طرف دیگر ایران بر محوریت تعلیم و تربیت اسلامی تاکید دارد که در این موضوع در اغلب چشم انداز آینده ایران به چشم می خورد.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می شود:

- به مراکز تربیت معلم در هر استان، آزادی عمل بیشتری در پیاده سازی چارچوب ها داده شود.
- ارتباط بین تربیت معلم، مدارس و مهد کودک ها برقرار باشد و توجه بیشتری به این موضوع شود.
- علایق و توانایی دانشجویان مراکز تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد.



منابع

- اربابی، نظرمحمد. (۱۳۸۹). بررسی تأثیرات جهانی شدن بر تربیت معلم در ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی (۱۳۹۳)، مصوب شورای عالی ۱۳۹۳ دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق ۱۴۰۴. (۱۳۹۵). تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- خمیس آبادی، فاطمه. (۱۳۹۴). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی ایران و فنلاند، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه خوارزمی.
- عبادی نژادحسینی، سید لطیف. (۱۳۹۰). بررسی فلسفه تربیت معلم از دارالفنون تاکنون، تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- ملایی نژاد، اعظم، ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشور های انگستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، نوآوری های آموزشی، دوره ۷، شماره ۲۶، صص ۳۵-۶۲.

- Balbay, S, Kilis, S. (2018). A Comparative Study of the Educational System, Teacher Education, and English Language Education of South Korea and Turkey. SDU International Journal of Educational Studies, 5 (2), 1-12. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/sduijes/issue/40850/450987>

- Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In International handbook of teacher education (pp. 69-135). Springer, Singapore.

- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In International handbook of teacher education (pp. 187-230). Springer, Singapore.

- Gholami, Khalil and Mehrmohammadi, Mahmoud, 2014, "Teacher Researcher: An Epistemic Pedagogy for Reconstructing Teacher Professional Identity in Iran" In International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A) Published online: 01 Dec 2014; 329-351.

- Hammerness, Karen (2013), Examining Features of Teacher Education in Norway, Scandinavian Journal of Educational Research, 57:4, 400-419, DOI: 10.1080/00313831.2012.656285



- Mølstad, C. E. (2008). Teacher education in Norway and Finland compared: what can Norway learn from the Finnish teacher education about curriculum, recruitment and attitude to globalization? (Master's thesis).

- National Guidelines for Differentiated Primary and Lower Secondary Teacher Education Programs for Years 1–7 and Years 5–10, Ministry of Education and Research - regjeringen.no

- Paul Stephens, Finn Egil tønnessen & Chris Kyriacou (2004) Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals, Comparative Education, 40:1, 109-130, DOI: 10.1080/0305006042000184908

- Stephens*, P., Egil tønnessen, F., & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. Comparative education, 40(1), 109-130.

- Teacher Education 2025, National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education, Ministry of Education and Research norway

- Zhang, Ye & Hao, Chunwen. (2016). Comparative Study of In-service Teacher Education between China and Germany. Educational Process: International Journal. 5. 212-222. 10.12973/edupij.2016.53.3.

تأثیر نگرش فلسفی در افزایش بهره‌وری دانش‌آموزان در درس فیزیک

*مهدی جعفری تیله‌نوئی^۱

*دبیر آموزش و پرورش شهرستان بهشهر و مدرس دانشکده فنی امام خمینی (ره) بهشهر

چکیده

در این پژوهش تأثیر نگرش فلسفی در افزایش بهره‌وری دانش‌آموزان سال دوازدهم در درس فیزیک مورد ارزیابی قرار گرفته است. به عنوان شروع بحث و ایجاد چالش و دغدغه در ذهن دانش‌آموزان، ابتدا موضوع و هدف علوم فلسفه و فیزیک به طور مجزا، برای آن‌ها بیان شده و سپس به ارتباط بین این دو علم و تأثیر نگرش فلسفی در گسترش افق دید دانشمندان علم فیزیک و رشد هدف‌ها و کشفیات این علم به طور عام و مبحث ذرات بنیادی به طور خاص، پرداخته شده است. بازخورد بیان این نگرش فلسفی، درک بهتر دانش‌آموزان و به دنبال آن علاقه‌مندی و کوشش آن‌ها را نسبت به درس فیزیک به همراه داشت. این پژوهش حاوی این پیام است که برای ایجاد نگرش فلسفی در بین دانش‌آموزان و رشد و شکوفایی علمی آن‌ها، دانشگاه دیر است و باید از مدرسه شروع کرد و مهم‌تر این که، این نگرش ابتدا باید در خود معلمان ایجاد شود.

کلید واژه: افزایش بهره‌وری، دانش‌آموزان، فیزیک، معلمان، نگرش فلسفی.

مقدمه

انسان در هر رشته و در هر زمینه‌ای که مشغول باشد با یک بینش فلسفی می‌تواند درک بهتری از وضع موجود داشته باشد و چشم‌انداز خود را گسترش دهد. کما این که در ارتباط بین فلسفه و فیزیک این گونه مطرح می‌شود که؛ "فلسفه کمک‌هایی به

علم می‌کند و از طریق اثبات مبادی، نیازهای بنیادی علم را برطرف می‌سازد و از طرفی در بعضی موارد از یافته‌های علمی بهره‌مند می‌شود و کشفیات خود را گسترش می‌دهد، تا جایی که می‌توان گفت؛ علم در اثبات موضوعات غیربدیهی خود، وامدار فلسفه است و فیلسوف نیز در مقدمات فکر خود، وامدار تحقیق‌ها و تلاش‌های علمی دانشمندان است و برای اثبات مسأله فلسفی از مقدمه تجربی استفاده می‌کند" (علیزاده). از طرف دیگر اگر شخص بینش فلسفی را در مسائل فیزیکی وارد کند، می‌تواند علاوه بر تولید علم (جنبش نرم‌افزاری)، باعث تحولی عظیم در مسائل فیزیکی و متافیزیکی شود، همچنان که سومین برداشت از برداشت‌های سه‌گانه در مورد ذرات بنیادی که اشاره خواهد شد، مرهون همین بینش فلسفی است که دانشمندان فیزیک توانستند ذرات بنیادی را در عین ابتدایی بودن، مرکب فرض کنند.

بحث

در دانشگاه بود که به ارتباط بین علوم؛ عموماً و فلسفه و فیزیک؛ خصوصاً پی بردم و این که نگرش فلسفی چه تأثیری در افزایش بهره‌وری دانشجویان دارد. سؤال در ذهنم ایجاد شد که چرا در دوران دانش‌آموزی‌ام به این مهم پی نبردم. این گونه بود که این مسأله و دغدغه را برای دانش‌آموزانم مطرح کردم تا بینم بعد از گذشت چند سال، آیا باز هم شاهد فقدان این نگرش در بین آن‌ها هستم یا نه. جواب دانش‌آموزان دور از انتظار نبود چون نه تنها هیچ نگرش فلسفی نسبت به فیزیک و مطالب درسی آن نداشتند بلکه از ارتباط بین علوم و خصوصاً ارتباط بین فلسفه و فیزیک بی‌اطلاع بودند. به این فکر افتادم که برای تغییر وضعیت موجود، بحثی را مطرح کنم که علاوه بر سادگی و قابل فهم بودن، بتواند ارتباط بین فلسفه و فیزیک را برای دانش‌آموزان آشکار کند. این گونه بود که موضوع ذرات بنیادی را برای دانش‌آموزانم بیان کردم.

روش‌ها

بحث را به این صورت برای دانش‌آموزان مطرح کردم که: حداقل سه فرضیه در مورد ذرات بنیادی وجود دارد:

فرضیه اول: "سیر و حرکت به سوی منتهی درجه کوچک نمی‌تواند پایانی داشته

باشد تا آن جا که برخی از محققان امروز دچار تردید شده اند و این سؤال را مطرح کردند که آیا ممکن است در واقع ذرات حقیقتاً ابتدایی وجود نداشته باشد؟ آیا ممکن است تجزیه ذرات به ذرات کوچک تر، حد و مرز نداشته باشد و به طور نامحدود تجزیه شوند؟" (گیتون و همکاران). این جاست که نگرش فلسفی راه گشا می شود و بیان می دارد که ذرات تشکیل دهنده ماده، جزو مخلوقات بوده و اتلاق صفت لایتنهی فقط و فقط متعلق به خالق است نه مخلوق. در نتیجه این فرضیه باطل بوده و نمی توان آن را در مورد ذرات بنیادی به کار برد.

فرضیه دوم: "این برداشت که از سوی اقلیتی از متخصصان پیش کشیده شد، بر این نظریه استوار است که روزی ما موفق خواهیم شد در سطح بنیادی ماده، ذراتی غیر قابل تقسیم را پیدا کنیم که در فراسوی آن، مطلقاً غیر ممکن خواهد بود که چیز دیگری یافت شود" (گیتون و همکاران). این فرضیه نیز با یک نگرش و بینش فلسفی صحیح، قابل بطلان می باشد چرا که اولاً غیر قابل تقسیم بودن ذرات به معنا است که ذرات ابتدایی مرکب نیستند بلکه بسیط (واحد) می باشد. ثانیاً بسیط صفتی است که فقط مخصوص خالق و پروردگار می باشد و اتلاق آن به مخلوق صحیح نمی باشد.

فرضیه سوم: "این فرضیه بیان می دارد ذراتی که به عنوان بنیادی تشخیص داده شده اند در عین حال که ابتدایی هستند، مرکب نیز می باشند" (گیتون و همکاران). نگرش فلسفی نیز این مطلب را تأیید می کند چرا که دو اشکالی که در فرضیه های اول و دوم وجود داشت در این فرضیه مرتفع می شود. به این صورت که ابتدایی بودن ذرات، مسأله لایتنهی بودن را و مرکب بودن ذرات، مسأله بسیط بودن را حل می کند.

نتیجه گیری

با بیان فرضیه های علمی دانشمندان و نگرش فلسفی به آن ها، دانش آموزان متوجه شدند که بدون دیدگاه و نگرش فلسفی، نمی توان به یک فرضیه درست و قابل قبول دست پیدا کرد. به دیگر بیان، دانش آموزان متوجه شدند که علم و نگرش فلسفی نسبت به آن علم، همانند دوبرال کبوتر هستند که وجود یکی مستلزم نفی دیگری نمی باشد بلکه جمع بین آن دو، پرنده را به سرمنزل مقصود سوق می دهند. این امر از یک طرف سبب افزایش درک دانش آموزان و از طرف دیگر باعث افزایش علاقه آن ها

نسبت به درس مورد نظر شده و رشد و افزایش بهره‌وری دانش‌آموزان در درس فیزیک را به‌همراه خواهد داشت.

بازخورد

چندی بعد با پرسش از دانش‌آموزان نظرشان را در مورد تأثیر مطالب مطرح شده جویا شدم. آن‌ها ضمن بیان رضایت از لزوم داشتن چنین نگرشی در بین دانش‌آموزان، افزایش علاقمندی خود را نسبت به درس فیزیک اظهار داشتند و برای بنده نیز، افزایش نشاط جلسه‌های بعدی کلاس و موفقیت و بهره‌وری دانش‌آموزان در درس فیزیک در پایان سال قابل ملاحظه بود. در ضمن، با همکاران فیزیکی و غیر فیزیکی خود نیز در مورد وجود نگرش فلسفی در مجموعه آموزش و پرورش مشورت کردم. نظر همه آن‌ها این بود که چنین نگرشی باید در بین مدیران آموزش و پرورش و خصوصاً معلمان وجود داشته باشد تا علاوه بر شکوفایی ذهنی دانش‌آموزان، علاقه و تعلقشان نسبت به مجموعه درس‌ها، افزایش یابد. جمله آخر این که؛ دانشگاه دیر است، از مدرسه باید شروع کرد و مهم‌تر این که ما معلمان از خودمان باید شروع کنیم و داشته‌هایمان را ارتقاء دهیم چرا که "معلمان باید اعضای همیشگی انجمن‌های فراگیری باشند" (مجله تکنولوژی آموزشی).

مراجع

- علیزاده، بیوک. (۱۳۸۴). فلسفه اسلامی. انتشارات پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.
- گیتون، ژان؛ بوگدانف، گریشکا؛ بوگدانف، ایگور. (۱۹۹۱). خدا و علم. ترجمه دکتر عباس آگاهی. انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- مجله تکنولوژی آموزشی

تدوین استانداردهای ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان تایلندی

محمد بیرامی

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی
M.Beyrami@cfu.ac.ir

چکیده

تایلند یکی از کشورهای است که به جامعه اقتصادی آسیا وارد شده است. هدف این مطالعه تدوین استانداردها، شاخص‌ها و ملاک‌های ارزشیابی و فرم ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان تایلندی است. مفاهیم، تئوری‌ها و مطالعات مرتبطی که در این پژوهش بررسی شده‌اند عبارتند از: (۱) استانداردها و شاخص‌های حرفه‌ای برای معلمان تایلندی، (۲) استانداردها و شاخص‌های حرفه‌ای برای معلمان بین‌المللی، (۳) مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، (۴) مفاهیم سنجش تکوینی و (۵) مفاهیم جوامع یادگیری حرفه‌ای. یک فرم ارزشیابی تدوین و اعتباریابی شده و براساس یافته‌ها استانداردهای ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان تایلندی که از ۳ استاندارد با مجموع ۳۲ شاخص تشکیل شده پیشنهاد می‌شود، که عبارتند از: (۱) توانایی تدریس، (۲) توانایی اقدام‌پژوهی (پژوهش در عمل) (کلاسی و (۳) خودبهبودی برای پیشرفت حرفه‌ای. این فرم ارزشیابی با استفاده از نمرات ۴ سطحی برای هر شاخص و ملاک‌های ۸ سطحی برای ارزشیابی ساخته می‌شود. اعتبار محتوایی فرم ارزشیابی تأیید شده و با لحاظ کردن ۸ استاندارد این فرم ارزشیابی را دانشجومعلم‌ان و مدرسان ناظر و یا مربیان برای آموزش تجربی حرفه‌ای استفاده خواهند کرد.

واژه‌های کلیدی: استاندارد ارزشیابی، آموزش تجربی حرفه‌ای، دانشجومعلم‌ان تایلندی،

مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، سنجش تکوینی، جوامع یادگیری حرفه‌ای.

۱- مقدمه

اقتصاد، سیاست، اجتماع، فرهنگ و تغییرات تکنولوژی بر کشورهای مختلف دنیا تأثیرگذار بوده و باعث پیشرفت کشورها شده و الزاماً موجب اصلاح آموزش و پرورش آنها گردیده است. تایلند یکی از کشورهای در حال توسعه می‌باشد که بصورت مستمر با مسأله اصلاح آموزش و پرورش روبرو بوده است [۱]. قانون ملی آموزش و پرورش، تلاش و کوشش بزرگی برای سازماندهی اطلاعات آموزشی در قرن اخیر بود که اقدام به تأسیس قانون اساسی منطقه پادشاهی تایلند در سال ۱۹۹۷ کرد و انجمن مردمی بازسازی توسعه در مقیاس کلان نامیده شد. توجیه عمده بازسازی اطلاعات آموزشی، شامل معلمان، مدیران مدارس، کارکنان ستادی آموزش و پرورش، برنامه درسی و مدیریت یادگیری می‌باشد [۲].

کمیسیون ملی با پنج مسأله برای پیشرفت و توسعه معلمان مواجه بود: (۱) استانداردسازی معلمان و دانش‌آموزان (۲) فراهم کردن آمادگی جدید و توسعه حرفه‌ای معلمان (۳) تمرکز بر روی دارا بودن انواع مختلف ویژگی‌های معلمان و کیفیت در کلاس درس (۴) تحریک و تشویق معلمان برای مدیریت یادگیری تا آنها از دانش و مهارت‌های لازم در قرن ۲۱ برخوردار باشند. (۵) ایجاد مدرسه با سازماندهی نظام مدیریتی برای موفقیت دانش‌آموزان و معلمان [۳].

براساس بررسی اسناد و مطالعات درباره ارزشیابی آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان، هر مؤسسه‌ای در استفاده از ارزشیابی‌ها، ملاک‌ها و ابزارها با مؤسسه دیگر فرق می‌کند. اما با این وجود بیشتر آن‌ها به روش مشاهده با مقیاس درجه‌بندی ۵-۴ متکی هستند. به علاوه، دانشجومعلمان غالباً نگرش منفی را درباره ارزشیابی بیان کرده و از پذیرش این اصل خودداری می‌کنند؛ زیرا آن‌ها ارزشیابی را صرفاً فرایندی برای روشن شدن اشتباهات‌شان در نظر می‌گیرند [۴]، [۵]، [۶]، [۷]، [۸]، [۹]، [۱۰] و [۱۱]. به علاوه، ارزشیاب‌ها کاملاً مفهوم ارزشیابی را درک نکرده و اهمیت کمتری را به دادن بازخورد به دانشجومعلمان می‌دهند [۹] و [۱۰].

طبق اصول و مفاهیم ارزشیابی یادگیری دانشجو، پیشنهاد شده است که فرایند توسعه و پیاده‌سازی سنجش تکوینی برای یادگیری دانشجو باید از طریق گروهی از

مربیان هم سطح انجام شود. این فرایند باید از طریق میزگرد یا اعمال روش سنجش توسعه یافته توسط مربیان مربوطه صورت گیرد. آن هنگامی مؤثرتر است که این نتایج سنجش به اشتراک گذاشته شده، تفسیر گردیده و برای بهبود یادگیری دانشجو و نیز روش سنجش استفاده شده جهت نیل به پیشرفت بالا در یادگیری استفاده شود [۱۲] و [۱۳]. تحقیقات قبلی نشان می‌دهند که کاربرد سنجش تکوینی تدریس حرفه‌ای موفقیت‌آمیز بوده و عملاً کیفیت معلمان و دانشجویان را بهبود بخشیده است [۱۴]، [۱۵]، [۱۶]، [۱۷]، [۱۸]، [۱۹]، [۲۰]، [۲۱] و [۲۲]. بنابراین لازم است که مربیان به صورت گروهی کار کرده و از فرم ارزشیابی یکسانی که مطابق آن استانداردها، شاخص‌ها و ملاک‌های آن را توسعه می‌دهند، استفاده نمایند. مهم‌تر این که، این فرایند گروهی در توسعه بهبود مستمر یادگیری دانشجو از طریق تمرین واقعی با استفاده از تبادل جامع نتایج سنجش تکوینی به تدریج رفتار و عادت تدریس آن‌ها را تغییر داده و آن‌ها را از «مدرس» به «مربی» بدون احساس مجبور بودن تبدیل خواهد کرد و در نتیجه جوامع یادگیری حرفه‌ای تشکیل خواهند شد. به علاوه، دانشجویان می‌توانند بازخورد مربیان را برای بهبود و رشد مستمر یادگیری‌شان جهت نیل به پیشرفت تحصیلی که در استانداردهای یادگیری تعیین شده است، به کار برند [۱۲] و [۱۳]. بنابراین سنجش تکوینی و جوامع یادگیری حرفه‌ای، اصول و مفاهیم کلیدی در توسعه و بهبود کیفیت آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان هستند [۲۳].

به علاوه، طبق نتایج اصلاح آموزش ناشی از قانون آموزش ملی ۱۹۹۹ تایلند، بخش ۵۳، که هدف آن ایجاد و رشد پرسنل آموزشی جهت برآوردن استانداردهای باکیفیت حرفه‌ای پیشرفته است [۲۴]، آن در صدد رشد معلمان جدید و بهبود کارآیی شغل معلمی با توسعه ملاک‌ها و استانداردهای معلم حرفه‌ای بر اساس برنامه توسعه آموزش ۲۰۱۶-۲۰۱۲ وزارت آموزش و پرورش [۲۵] جهت رویارویی با چالش‌های قرن بیست و یکم است. بنابراین هدف رشد معلم در رشد دانشجومعلمان جهت کسب استانداردهای حرفه‌ای لازم قرار دارد. برای برآوردن این هدف، باید ایجاد و توسعه استانداردها و شاخص‌هایی برای ارزشیابی آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان مورد تأکید قرار گیرد.

طبق اصول و مفاهیم فوق و بررسی مطالعات مرتبط، تحقیقی درباره توسعه استاندارد برای سنجش آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان بر اساس مفهوم مهارت‌های قرن

بیست و یکم، سنجش تکوینی و جوامع یادگیری حرفه‌ای صورت نگرفته است، واقعیتی که محققان را به مطالعه رشد دانشجومعلم‌ان جهت پیشرفت حرفه‌ای و دستیابی به استانداردهای لازم برای معلم‌ان حرفه‌ای جهت کنار آمدن با روند قرن بیست و یکم ترغیب می‌کند. با آنچه که گفته شد، توسعه استانداردها، شاخص‌ها و ملاک‌ها برای ارزشیابی آموزش تجربی دانشجومعلم‌ان به عنوان ورودی جهت ایجاد فرم ارزشیابی مناسبی که عینی، عادلانه، شفاف و پاسخگو باشد، ضروری است. این ارزشیابی قبل، در حین و بعد از آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان استفاده می‌شود.

نامگذاری

الف. «استانداردهای ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان»
به ضوابطی درباره ویژگی‌ها و کیفیت‌های مطلوب تدریس حرفه‌ای که دانشجومعلم‌ان باید دنبال کنند، اشاره دارد.

ب. «شاخص‌های ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان» به عناصری که برای پیشرفت دانشجومعلم‌ان در تدریس حرفه‌ای مورد سنجش قرار گرفته و استفاده می‌شوند، اشاره دارد.

ج. «رشد حرفه‌ای» به پیشرفت دانشجومعلم‌ان در تدریس اشاره دارد که با استانداردها و شاخص‌های آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان اندازه گرفته می‌شود.

د. «مهارت‌های قرن بیست و یکم» به ویژگی‌ها و کیفیت‌های مطلوب آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان اشاره دارد که با مهارت‌های قرن بیست و یکم اندازه‌گیری شده و از (۱) یادگیری و نوآوری، (۲) اطلاعات، رسانه‌ها و تکنولوژی و (۳) زندگی و شغل تشکیل شده است.

هـ. «سنجش تکوینی» به رهنمودهایی برای سنجش دانشجومعلم‌ان اشاره دارد که توسط مدرسان ناظر و یا مربیان که اطلاعات را درباره آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان جهت فراهم کردن بازخورد ضروری برای تحول و رشد مستمر تدریس آنان و نیز ارتقای رشد حرفه‌ای‌شان جمع‌آوری می‌کنند، استفاده می‌شوند.

و. «جوامع یادگیری حرفه‌ای» به همکاری بین مدرسان ناظر و مربیان و دانشجومعلم‌ان



از طریق تبادل و اشتراك گذاري اطلاعات درباره آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان با هدف بهبود و رشد دانشجومعلمان برای تجربه رشد حرفه‌ای اشاره دارند.

۲- چهارچوب مفهومی

۱-۲. استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان

۱-۱-۲. استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان تایلندی

استانداردهای حرفه‌ای آموزشی ابزار مهمی برای آن‌هایی که تدریس می‌کنند، هستند. قانون شورای معلمان و پرسنل آموزشی ۲۰۰۳، تدریس را شغل مجازی مقرر می‌کند که شامل معلمان، مدیران مدارس، مدیران آموزشی و پرسنل آموزشی دیگر است. لازم است که آن‌ها نه فقط به سود آن‌هایی که خدمات‌شان را دریافت می‌کنند، کار کنند؛ که این به عنوان هدف مهم تدریس در نظر گرفته می‌شود، بلکه برای کسب دانش صحیح و درک ضروری برای نگه داشتن تدریس به عنوان شغلی پیشرفته و آبرومند کار کنند [۲۶].

قانون شورای معلمان و پرسنل آموزشی ۲۰۰۳، بخش ۴۹، حوزه استانداردهای حرفه‌ای آموزش را که بایستی مؤسسه‌های تربیت معلم تایلند رعایت کنند، شناسایی می‌کند. آن‌ها عبارتند از: (۱) استانداردهای دانش و تجربه حرفه‌ای، (۲) استانداردهای عملکرد و (۳) استانداردهای ویژگی [۲۶].

۲-۱-۲. استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان بین‌المللی

استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان بین‌المللی با استفاده از ۱۰ منبع اسناد و مطالعات مرتبط به صورت زیر گنجانده می‌شوند: (۱) مدل سنجش برای تدریس [۲۷]، (۲) مؤلفه‌هایی برای ارزشیابی شیوه تدریس حرفه‌ای [۲۸]، (۳) استانداردهای ارزشیابی و پیشرفت تدریس [۲۹]، (۴) استانداردهایی برای سنجش تدریس [۳۰]، (۵) مؤلفه‌هایی برای ارزشیابی عملکرد دانشجومعلمان [۳۱]، (۶) مؤلفه‌های مدل شیوه تدریس [۳۲]، (۷) توانایی‌های تدریس حرفه‌ای فنلاند [۳۳] و [۳۴]، (۸) توانایی‌های معلم در سنگاپور [۳۵]، (۹) استانداردهایی برای شغل معلمی در چین [۳۶] و (۱۰) مؤلفه‌هایی برای ارزشیابی یادگیری معلم در هنگ کنگ [۳۷]. که آن از ۷ استاندارد زیر تشکیل شده است:

- برنامه‌ریزی آموزشی [۲۷]، [۲۸]، [۲۹]، [۳۰]، [۳۱]، [۳۲]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۶].

- شیوه تدریس برای رشد یادگیرنده [۲۷]، [۲۸]، [۲۹]، [۳۰]، [۳۱]، [۳۲]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵]، [۳۶].
- سنجش پیامدهای یادگیری [۲۷]، [۲۸]، [۲۹]، [۳۰]، [۳۱]، [۳۲]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵]، [۳۶]، [۳۷].
- محیط یادگیری [۲۸]، [۲۹]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵]، [۳۶].
- رشد حرفه‌ای [۲۸]، [۲۹]، [۳۰]، [۳۱]، [۳۲]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵]، [۳۶]، [۳۷].
- ارتباط [۲۸]، [۲۹]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵].
- فناوری اطلاعات [۳۳]، [۳۴]، [۳۵]، [۳۶].

۲-۲. مهارت‌های قرن بیست و یکم

در آموزش و پرورش قرن بیست و یکم، مهم‌ترین مهارت، مهارت‌های یادگیری است که دانش‌آموزان را به دانش و درک ضروری برای رویارویی با تغییرات سریع، شدید، غیرمنتظره و غیرقابل پیش‌بینی مجهز می‌کند. بنابراین نسل آینده باید مهارت‌های یادگیری بالایی داشته و نه فقط کارگران دانش، بلکه همچنین اشخاص یادگیرنده، از جمله دانش‌جومعلمانی که معلمان حرفه‌ای می‌شوند، بوده و در یادگیری پیوسته از پیش‌دبستانی تا دانشگاه و نیز یادگیری مادام‌العمر درگیر شوند. بنابراین انتظار می‌رود که دانش‌جومعلمانی خودشان را به یادگیری و مهارت‌های زندگی برای قرن بیست و یکم مجهز کنند که عبارت هستند از: (۱) یادگیری و نوآوری که شامل (۱-۱) تفکر انتقادی و حل مسأله، (۲-۱) ارتباط و همکاری و (۳-۱) خلاقیت و نوآوری است؛ (۲) اطلاعات، رسانه‌ها و تکنولوژی که شامل (۱-۲) سواد اطلاعاتی، (۲-۲) سواد رسانه‌ای و (۲/۳) سواد ICT است؛ (۳) زندگی و شغل که شامل (۱-۳) انعطاف‌پذیری و سازگاری، (۲-۳) ابتکار و خودفرمانی، (۳-۳) اجتماعی و بین‌فرهنگی، (۴-۳) بهره‌وری و پاسخگویی و (۵-۳) رهبری و مسئولیت است [۱۲] و [۳۸].

۲/۳. سنجش تکوینی

سنجش تکوینی فرایندی است که برای بررسی رشد یادگیری دانش‌آموزان جهت کسب اطلاعات، فراهم کردن بازخورد برای بهبود، و ارتقای رشد یادگیری طبق توانایی دانش‌آموزان انجام می‌شود. به علاوه، آن شامل بهبود راهبردهای تدریس است که

به پیشرفت متقابل یادگیری منجر می‌شود [۳۹]، [۴۰] و [۴۱]. سنجش تکوینی برای ارزشیابی آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان فوق‌العاده مناسب است، زیرا آن‌ها را به نشان دادن مهارت‌ها و توانایی‌هایشان که تصویر واقعی را در آموزش تجربی حرفه‌ای، یکپارچگی دانش و شیوه‌شان در مؤسسه‌های آموزشی منعکس می‌سازند، قادر می‌نماید. سنجش تکوینی باید بر اساس مقایسه رفتار دانشجومعلم‌ان در هر دوره زمانی جهت اندازه‌گیری میزان تغییر رفتاری باشد که به رشد حرفه‌ای منجر می‌شود و آن شامل ۵ راهبرد کلیدی است: ۱) شناسایی هدف یادگیری و مشارکت در تعیین ملاک‌های پیشرفت یادگیری [۴۲]، [۴۳] و [۳۹]؛ ۲) انجام بحث‌ها، کاوشگری‌ها و فعالیت‌های کلاسی مؤثری که گواه یادگیری دانشجومعلم‌ان هستند [۴۲]، [۴۴]، [۳۹] و [۴۰]؛ ۳) فراهم کردن بازخورد به دانشجومعلم‌ان جهت ارتقای پیشرفت یادگیری [۴۵]، [۴۲]، [۴۳]، [۳۹] و [۱۷]؛ ۴) تحریک دانشجومعلم‌ان برای داشتن مالکیت یادگیری (خودسنجی همچون فعالیت خودیادگیری) و ۵) تحریک دانشجومعلم‌ان برای کسب دانش اضافی از منابع یادگیری دیگر (سنجش توسط دیگران همچون فعالیت دانشجومعلمی که توسط افراد دیگر مورد سنجش قرار گیرد) [۴۲]، [۴۳] و [۳۹].

۴-۲. جوامع یادگیری حرفه‌ای (PLC)

برای بهبود آموزش تجربی حرفه‌ای و کمک به دانشجومعلم‌ان در پیشرفت حرفه‌ای، همکاری ثابت بین مدرسان ناظر، مربیان و دانشجومعلم‌ان از طریق سنجش تکوینی دوره‌ای عملکرد دانشجومعلم‌ان در طول آموزش‌شان لازم است. افراد ذیربط، مسئول گردآوری و به اشتراک گذاری اطلاعات مفید درباره آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان هستند که به بهبود و رشد دانشجومعلم‌ان منجر خواهد شد و آن‌ها می‌توانند از رشد حرفه‌ای برخوردار شوند. به عبارت دیگر، چنین همکاری ثابت به معنای ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای است.

بنابراین جوامع یادگیری حرفه‌ای مجموعه‌ای از افراد هستند که اهداف مشترکی داشته، جلسه برگزار کرده، کار کرده، اطلاعات را مبادله و به اشتراک گذاشته و پیشرفت را برای ایجاد، بهبود و رشد پایدار مورد سنجش قرار می‌دهند، فرایندهایی که به دستیابی به هدف منجر خواهند شد. عناصر کلیدی این جوامع براساس اسناد و مطالعات مناسب

عبارتند از: ۱) انگیزه^۱ [۴۶]؛ ۲) تدریجی^۲، ۳) انعطاف‌پذیری^۳، ۴) انتخاب^۴، ۵) پاسخگویی^۵ [۴۳] و [۴۴]؛ ۶) رهبری^۶ [۴۶]، [۴۷]؛ ۷) همکاری و گفتگو^۷ [۴۶]؛ ۸) حمایت^۸ [۴۳] و [۴۴]؛ ۹) رشد حرفه‌ای^۹ [۴۶]. بایستی بیان کرد که برای ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای، سنجش تکوینی با همکاری و پیاده‌سازی متناظر لازم است.

۳- هدف

- تدوین استانداردها و شاخص‌هایی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم؛
- تدوین فرم ارزشیابی بر اساس استانداردها و شاخص‌های توسعه یافته برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم؛
- تعیین ملاک‌های سنجش بر اساس استانداردها و شاخص‌های توسعه یافته برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم؛

۴- روش‌ها

این تحقیق رویکرد تحقیقی کیفی را از طریق جمع‌آوری داده‌ها از اسناد و مطالعات مناسب به کار برده و سپس این داده‌ها از طریق تحلیل محتوایی مورد تحلیل قرار می‌گیرند. این روش به دو بخش تقسیم می‌شود:

بخش ۱: توسعه استانداردها و شاخص‌هایی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم که شامل موارد زیر است:

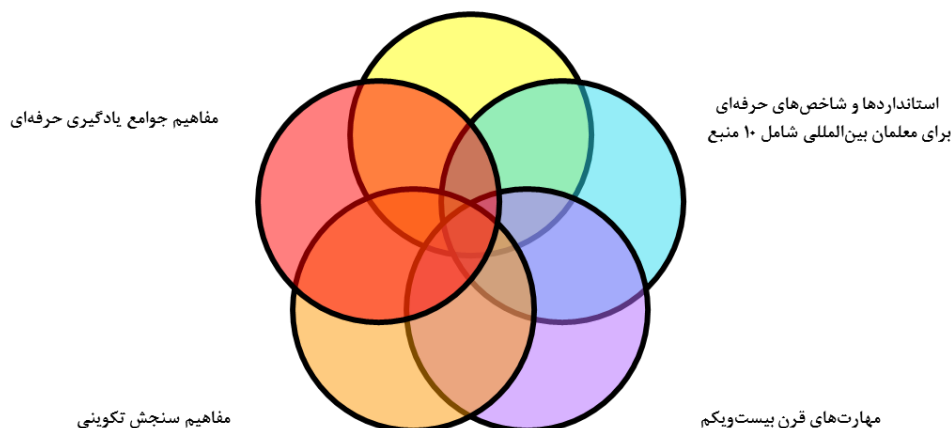
- بررسی مفاهیم، تئوری‌ها، اسناد و مطالعات مربوط به استانداردها و شاخص‌ها برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم که به پنج مقوله زیر تقسیم می‌شوند:
- استانداردها و شاخص‌های حرفه‌ای برای معلمان تایلندی از ۵ منبع که عبارتند از: ۱)

1. Impetus
2. Gradual
3. Flexibility
4. Choice
5. Accountability
6. Leadership
7. Collaboration & dialogue
8. Support
9. Professional development

شورای معلمان تایلندی^۱؛ ۲) دانشگاه چولالونگ کورن^۲؛ ۳) دانشگاه سریناچارین و پروت^۳ [۴۹]؛ ۴) دانشگاه سلپاکورن^۴ [۵۰] و ۵) دانشگاه کاستسارت^۵ [۵۱].

- استانداردها و شاخص‌های حرفه‌ای برای معلمان بین‌المللی از ۱۰ منبع (همانطور که در استاندارد ۲/۱، ۲ در مورد استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان بین‌المللی بیان شده است)؛
- مهارت‌های قرن بیست و یکم (همانطور که در ۲-۲ توضیح داده شد)؛
- مفاهیم سنجش تکوینی (همانطور که در ۲-۳ توضیح داده شد)؛
- مفاهیم جوامع یادگیری حرفه‌ای (همانطور که در ۲-۴ توضیح داده شد)؛
- تحلیل و ترکیب مفاهیم و تئوری‌ها، اسناد و مطالعات مربوط به ۵ مقوله از استانداردها و شاخص‌ها برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم با کاربرد تحلیل محتوایی جهت به دست آوردن استانداردها و شاخص‌های آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم که در شکل ۱-۵ نشان داده شده است:

استانداردها و شاخص‌های حرفه‌ای برای
 معلمان تایلندی شامل ۵ منبع



شکل ۱-۵: طبقه‌بندی استانداردها و شاخص‌های آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم

1. Teachers Council of Thailand
2. Chulalongkorn University
3. Srinakharinwirot University
4. Silpakorn University
5. Kasetsart University

- ارائه استانداردها و شاخص‌های توسعه‌یافته جهت بررسی و تأیید برای درستی و اعتبار محتوایی به ۶ کارشناس فعال در زمینه استانداردهای حرفه‌ای تدریس، اندازه‌گیری و ارزشیابی، و نظارت بر آموزش تجربی حرفه‌ای.

بخش ۲: تدوین یک فرم ارزشیابی و ملاک‌هایی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمانی که از موارد زیر تشکیل شده است:

- ایجاد فرم ارزشیابی بر اساس استانداردها و شاخص‌های توسعه‌یافته که شامل موارد زیر است:

- بررسی اسناد و مطالعات مرتبط درباره فرم‌های ارزشیابی فعلی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمانی جهت تدوین رهنمودها و چهارچوبی برای تولید ابزار؛ طبق یافته‌ها، ابزار مناسب برای این سنجش نشانگان نمره‌گذاری است.
- تعریف اصطلاحات و تبیین سطوح عملکرد سنجش نشانگان نمره‌گذاری.
- تعیین ملاک‌های ارزشیابی از طریق بررسی اسناد و مطالعات مرتبط درباره آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمانی.
- ارائه فرم ارزشیابی و ملاک‌ها جهت بررسی و تأیید برای درستی و اعتبار محتوایی به کارشناسان ذکر شده.

۵- یافته‌ها

بعد از توسعه استانداردها، شاخص‌ها، ملاک‌ها و فرم ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمانی، یافت می‌شود که:

- استانداردها برای ارزشیابی آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمانی از ۳ استاندارد و ۳۲ شاخص که در زیر بیان می‌شوند، تشکیل شده‌اند:

استاندارد ۱: توانایی تدریس متشکل از ۳ زیراستاندارد و ۲۴ شاخص به صورت زیر:

زیراستاندارد ۱: تهیه برنامه‌های مدیریت آموزشی که از ۷ شاخص تشکیل شده‌اند: (۱) آگاهی از برنامه درسی، (۲) تعیین اهداف، (۳) تعیین محتویات یادگیری، (۴) تعیین فعالیت‌های یادگیری، (۵) تعیین مواد و منابع یادگیری، (۶) تعیین روش‌های اندازه‌گیری و سنجش و (۷) تهیه برنامه مدیریت آموزشی.



زیراستاندارد ۲: مدیریت یادگیری شامل ۳ شاخص و ۱۵ زیرشاخص: (۱) مدیریت فعالیت یادگیری شامل (۱-۱) معرفی، (۲-۱) آموزش، (۳-۱) ارتباط با یادگیرندگان، (۴-۱) ارتقای مهارت‌های تفکر، (۵-۱) تبادل و اشتراک‌گذاری دانش، (۶-۱) تقویت یادگیری، (۱،۷) مدیریت کلاس و (۸-۱) نتیجه‌گیری، (۲) استفاده از مواد و منابع یادگیری، (۳) اندازه‌گیری و سنجش عملکرد دانشجو متشکل از (۱-۳) سنجش از طریق رویکردهای گوناگون، (۲-۳) سنجش با اهداف یادگیری آگاهانه، (۳-۳) سنجش همزمان در طول آموزش، (۴-۳) ارزشیابی ارتقادهنده‌ی خودسنجی هنگام یادگیری، (۵-۳) سنجش جهت توسعه یادگیری مستمر و (۶-۳) گزارش درباره نتایج سنجش یادگیری.

زیراستاندارد ۳: اندازه‌گیری و سنجش شیوه تدریس برای رشد دانشجو متشکل از ۲ شاخص: (۱) کاربرد نتایج سنجش و (۲) گزارش درباره انعکاس و عملکرد.

استاندارد ۲: توانایی اقدام پژوهی (پژوهش در عمل) کلاسی متشکل از ۲ شاخص: (۱) انجام پژوهش جهت بهبود مدیریت آموزشی و (۲) انجام پژوهش جهت بهبود مهارت‌های تحقیق.

استاندارد ۳: خودمدیریتی برای رشد حرفه‌ای متشکل از ۶ شاخص: (۱) ویژگی شخصیتی مدرس، (۲) خودیادگیری، (۳) پذیرابودن و سازگاری با موقعیت‌های در حال تغییر، (۴) مسئولیت در قبال وظایف دیگر در مؤسسه‌های آموزشی، (۵) ارتباط و همکاری و (۶) ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای.

- این ابزار که فرم ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان است، از ۳۲ پرسش تشکیل شده که هر یک از ۴ سطح نشانگان نمره‌گذاری و ۸ سطح ملاک‌های سنجش یعنی A، +B، B، +C، C، +D، D و F استفاده می‌کنند. این فرم و ملاک‌های ارزشیابی برای اعتبار محتوایی تأیید شده‌اند.

۶- بحث

آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلمان، بکارگیری دانشجو در مؤسسه‌های آموزشی است و تبدیل دانشجومعلمان به معلمان باکیفیت از طریق آموزش تجربی حرفه‌ای مستلزم استانداردهایی خاص جهت تنظیم کیفیت چنین آموزشی است. تحلیل و ترکیب مفاهیم و تئوری‌ها، اسناد و مطالعات مرتبط از ۵ منبع عمده: (۱) استانداردها و

ملاك‌های حرفه‌ای برای معلمان تایلندی، ۲) استانداردها و ملاك‌های حرفه‌ای برای معلمان بین‌المللی، ۳) مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، ۴) مفاهیم سنجش تکوینی و ۵) مفاهیم جوامع یادگیری حرفه‌ای، که استانداردها و شاخص‌های سنجش جامع را فراهم می‌سازند. این استانداردها و شاخص‌ها همچنین با شرایط تعیین شده در قانون آموزش ملی ۱۹۹۹، برنامه توسعه آموزش وزارت آموزش و پرورش همسو هستند. به علاوه، آن‌ها با چالش‌های جهان قرن بیست‌ویکم مطابقت دارند، در حالی که تصویر عملی کردن دانش را برای پیشرفت متقابل دانشجو و مدرس فراهم می‌سازند.

ارزشیابی آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان همچون سنجش موقعیت یادگیری در نظر گرفته می‌شود، بنابراین فرم ارزشیابی باید پرسش‌هایی را که عمدتاً عملکرد را منعکس می‌سازند، بگنجانند. بنابراین فرم ارزشیابی توسعه‌یافته که از استانداردها و ملاك‌ها ۴ سطح نشانگان نمره‌گذاری برای هر شاخص و نیز تبیین سطوح عملکرد برای هر پرسش سنجش شده استفاده می‌کند، در نمره‌گذاری عملکرد دانشجومعلم، عینی و شفاف است. به علاوه، چون آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان به عنوان یک درس ارائه شده توسط دانشکده می‌باشد، فرم ارزشیابی برای شامل کردن ۸ سطح ملاك برای ملاحظه کردن عملکرد جهت اثبات سطح کیفیت در آموزش تجربی حرفه‌ای تا یک سال آموزش لازم است.

بنابراین استانداردها، ملاك‌ها و شاخص‌های توسعه‌یافته برای مدرسان ناظر و مربیان و نیز دانشجومعلم‌ان در فراهم کردن چهارچوب و رهنمودهایی برای رشد آموزش تجربی حرفه‌ای باکیفیت مفید خواهند بود.

۷- نتیجه‌گیری

استانداردها و شاخص‌های ارزشیابی برای آموزش تجربی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان تایلندی از ۳ استاندارد و ۳۲ شاخص تشکیل شده‌اند. بنابراین برای سنجش هر شاخص، فرم ارزشیابی از ۴ سطح نشانگان نمره‌گذاری استفاده می‌کند که دانشجومعلم‌ان مدرسان ناظر و مربیان می‌توانند در انجام آموزش تجربی حرفه‌ای استفاده کنند.



منابع

- [1]- Fly, G.W. (2002). *The Evolution of Educational Reform in Thailand*. Retrieved August 1, 2009 from <http://www.wordedreform.com/intercon2/fly.pdf>.
- [2]Ministry of Education. (2009). *The Training Package of Paradigm Modification and School Curriculum Development*. (The Revised Issue) Bangkok: Kurusapa Printing.
- [3]The Institute of Teacher and Educational Staff Development. (2007). *Transformational Development Program for serving the Decentralization*. Bangkok: the Cabinet and Government Gazette.
- [4]Chamnankit, B. (1991). *The development of causal relationship model between variables concerning professional experiences and teaching competencies of student teachers colleges (Unpublished doctoral's thesis)*. Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- [5]Pengsawas, W. (2000). *Study Report on some factors related to the education of professional experiential training*. Sakonnakhon Rajabhat University, Sakonnakhon, Thailand.
- [6]Soithong, S. (2000). *Relationships among knowledge of Thai language of student teachers in Rajabhat Institutes, Bangkok metropolis (Unpublished master's thesis)*. Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- [7]Sanghuansri, W. (2006). *Elements that influence to anxiety in the professional experiences of the 3 year students of Faculty of Education, Rajabhat Rajanagarindra University, Chachoengsao (Unpublished master's thesis)*. Rajabhat Rajanagarindra University, Chachoengsao, Thailand.
- [8]Professional Experience Center of Chulalongkorn University Demonstration Secondary School. (2006). *SATIT CHULA: Teacher professional learning source*. (1st ed.). Bangkok, Thailand.
- [9] Seekhieo, D. (2006). *The development of a system to evaluate practice teaching students based on 360 degree feedback by applying generalizability theory (Unpublished doctoral's thesis)*. Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- [10]Senarat, S. (2009). *Problems of the evaluation (Unpublished doctoral's thesis)*. Mahasarakham University, Mahasarakham, Thailand.
- [11]Le Cornu, R. (2009). "Building resilience in pre-service teachers." *Teaching and Teacher Education*, 25(5): 717-723.
- [12]Panich, V. (2012). *Way of learning for students in the 21st century*. (3rd ed.). Bangkok, Thailand.



- [13]Dufour, R., and Dufour, R. (2010). *The Role of Professional Learning Communities in Advancing 21st Century Skill*. In Bellanca, J. and Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Student Learn* (pp. 77-96). *Solution Tree*: United States of America.
- [14]Crossouard, B. (2011). *Using formative assessment to support complex learning in conditions of social adversity*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 59-72.
- [15]Helen R. Dixon, Eleanor Hawe, and Judy Parr. (2011). *Enacting Assessment for Learning: the beliefs practice nexus*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 365-379.
- [16]Mary F. Hill. (2011). 'Getting traction': *enablers and barriers to implementing Assessment for Learning in secondary schools*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 347-364.
- [17] Thomas L. et. al. (2011). *Elementary teachers' formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 381-398.
- [18]Willis J. (2011). *Affiliation, autonomy and Assessment for Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 399-415.
- [19]Winnie and Theodore. (2011). *Influence of teachers' perceptions of teaching and learning on the implementation of Assessment for Learning in inquiry study*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 417-432.
- [20]Ayala, C. C. et al. (2012). *From Formal Embedded Assessment to Reflective Lessons: The Development of Formative Assessment Studies*. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 315-334.
- [21]Watsawang, P. (2004). *Practical guidelines for the measurement and evaluation of learning outcome in vocational and technology for prathom suksa four (Unpublished master's thesis)*. Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- [22]Ekwarangkoon, P. (2007). *Research and development of the measurement and assessment system for integrated learning in primary schools (Unpublished doctoral's thesis)*. Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- [23]Khuanwang, W., Lawthong, N. and Suwanmonkha, S. (2016). *Development of evaluation standards for professional experiential training of student teachers*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217 (2016) 878 – 886.
- [24]Office of the Education Council. (2002). *Education act B.E. 2542*. Bangkok, Thailand.



- [25]Office of the Permanent Secretary, Ministry of Education. (2013). *Education Development Plan of the Ministry of Education No. 11 B.E. 2555 - 2559*. Bangkok, Thailand.
- [26]Secretariat Office of the Teachers Council of Thailand. (2006). *Guide of Education Practice*. Bangkok, Thailand.
- [27]Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. <http://www.csun.edu/coe/eed/holle/PACT/planning/Lesson%20Planning.pdf>.
- [28]Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice, a framework for teaching*. <http://www.andrews.edu/~rjo/Artifacts/Danielson%27s%20Framework%20for%20Professional%20Practice%20web.pdf>.
- [29]Tennessee State Board Education. (2009). *Framework for Evaluation & Professional Growth : Comprehensive Assessment*. <http://tennessee.gov/education/frameval/doc/comprehensive-assessment.pdf>.
- [30]Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC : Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teacher 1.0*. <http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013-INTASC-Learning-Progressions-for-Teachers.pdf>.
- [31]Judith, H. S. and Lauren, M. S. (2012). *Predicting Performance: A Comparison of University Supervisors' Predictions and Teacher Candidates' Scores on a Teaching Performance Assessment*. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 39-50.
- [32]Rebecca, R. S., Janet, L. T., et al. (2010). *Improving Preservice Teacher Preparation Through the Teacher Work Sample: Exploring Assessment and Analysis of Student Learning*. *Action in Teacher Education*, 32(1), 39-53.
- [33]Niemi, H. (2011). *Educating student teachers to become high quality professionals : A Finnish case*.
- [34]Niemi, H. (2012). *Relationship of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland*.
- [35]National Institute of Education. (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century : A Report by the National Institute of Education, Singapore*.
- [36]Wu, N. (2014). *The Implementation of the National Professional Standard for K-12 Teachers, 2012 (NPST) at Regional and Local Level in China: A Case Study of Regional Teacher Professional Development Standards Implementation in Qingyang District, Chengdu, China*. *Higher Education of Social Science*, 7(3), 1-11. Available from: URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/5759DOI>: <http://dx.doi.org/10.3968/5759>.



- [37]Berry, R. (2014). *Assessment for Learning in Hong Kong School. Conceptions, Issues and Implications*. In C. Marsh & C.K.Li (Eds.) *Asia's High Performing Education Systems* (pp.255-273). New York: Routledge.
- [38]Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass: United States of America.
- [39]Bennett, R.E. (2011). *Formative assessment: a critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- [40]Sujiva, S. (2007). *Principles of Learning Assessment*. In Wongwanich, S. (ed.), *New learning assessment*. (2nd ed.) (pp. 52-64). Bangkok: Chulalongkorn University Publisher.
- [41]Kanjawasee, S. (2007). *The policy of learning assessment according to The National Education Act*. In Wongwanich, S. (ed.), *New learning assessment*. (2nd ed.) (pp. 3-24). Bangkok: Chulalongkorn University Publisher.
- [42]Wiliam, D., and Thompson, M. (2007). *Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?* In Carol, A.D., and Mahwah, N.J. (Eds.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- [43]Wiliam, D. (2007). *Keeping Learning on Track: Formative Assessment and the Regulation of Learning*. In Frank, K. and Lester, Jr. (Eds.), *Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning* (pp. 53–98). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- [44]Wiliam, D. (2007). *Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment*. In Reeves, D. (Eds.), *Ahead of the curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning* (pp. 183-204). Solution Tree: United States of America.
- [46]Priestley, M., Millera, K., Barrett, L. and Wallace, C. (2011). *Teacher learning communities and educational change in Scotland: the Highland experience*. *British Educational Research Journal*, 37(2), 265-284.
- [47]Moss, J. (2012). *Teachers learning in community: realms and possibilities*. *Teaching Education*, 23(1), 111-113.
- [48]Faculty of Education. (2013). *Guide of professional experiential training in schools: Bachelor of Education courses* (Revised 2552). Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- [49]Faculty of Education. (2013). *Guide of teaching practice and professional experiential training*. Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand.



- [50]Faculty of Education. (2013). *Guide of professional experiential training*. Silpakorn University, Nakhonpathom, Thailand.
- [51]Faculty of Education. (2013). *Guide of professional experiential training*. Kasetsart University, Bangkok, Thailand.

مقایسه عملکرد نیروی انسانی جذب شده در آموزش و پرورش از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران مدارس

جواد کاظمی^[۱]، اسد حجازی^[۲]

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی ja.kazemi2010@gmail.com

۲- استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید چمران

1382@azer@yahoo.com

چکیده

هدف از انجام این پژوهش مقایسه عملکرد نیروی انسانی جذب شده از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران مدارس در شهرستان‌های آشتیان و تفرش می‌باشد. روش تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد. ابزار مورد استفاده پژوهش پرسشنامه محقق ساخته است که اعتبار و روایی آن مورد تأیید صاحب‌نظران موضوع قرار گرفته است. جامعه تحقیق ورودی‌های سال‌های ۹۵، ۹۶ و ۹۷ آموزش و پرورش شهرستان‌های آشتیان و تفرش است که از طریق ماده ۲۸ و فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در سال‌های مذکور می‌باشد که بر اساس نمونه‌گیری سرشماری انتخاب گردیده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و...) و آمار استنباطی (آزمون t مستقل و تحلیل واریانس) در دو گروه استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که میان عملکرد دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد بدین صورت که از دیدگاه مدیران، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان که طی یک دوره چهارساله به کارگیری شده‌اند عملکرد مطلوب‌تری داشته‌اند. از نتایج این پژوهش سیاست‌گذاران و مجریان و برنامه‌ریزان وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان می‌توانند در زمینه جذب و نگهداری و تربیت معلم استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم - مهارت آموزان ماده ۸۲ - دانشجو معلمان - عملکرد

۱- مقدمه

آموزش و پرورش تضمین کننده آینده، پیشرفت و توسعه هر کشوری است. به بیان دیگر،

نظام آموزشی هر کشور تصویری از توانمندی‌های درونی و ذهنی و درواقع فلسفه حاکم بر آن کشور به شمار می‌آید، که از یک‌سو استعدادها و توانمندی‌های درونی افراد جامعه را شکوفا کرده، از سوی دیگر می‌تواند راه استقلال، پیشرفت و توسعه هر کشور را مهیا کند (تورانی و میلاجردی، ۱۳۸۸)، درواقع آموزش و پرورش در حکم مهم‌ترین نهاد اجتماعی در ایفای رسالت خویش نیازمند به کارگیری منابع فکری، مالی، حمایتی و معنوی قابل توجهی است که تأمین آن به شرایط فرهنگی و نگرش جامعه به‌ویژه مدیران ارشد و تصمیم‌گیرندگان کشور بستگی دارد (ریبعی و صالحی، ۱۳۸۵)، در این راستا نظام آموزشی و ابزارهای آن می‌تواند نقش مهمی در توسعه علمی، فرهنگی و اقتصادی کشور ایفا کنند، که نقش معلم یکی از مهم‌ترین نقش‌ها در این زمینه است، به عبارت دیگر، رشد قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌تواند تأثیر مثبتی بر نگرش آن‌ها در زمینه عملکرد حرفه‌ای در داخل و خارج از کلاس درس گذاشته، موجب افزایش قابلیت آن‌ها و شناسایی اهداف توسط آن‌ها در جهت افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود (مایرز و ایگرسون، ۲۰۰۶، به نقل از مهاجری و همکاران، ۱۳۹۱)

۲- تعریف مسئله و اهداف تحقیق

۱-۲- بیان مسئله

آموزش و پرورش آینده هر جامعه‌ای را تضمین نموده و پیشرفت و توسعه هر کشوری را تسریع می‌بخشد. به بیان دیگر، نظام آموزشی هر کشور تصویری از توانمندی‌های درونی و ذهنی و درواقع فلسفه حاکم بر آن کشور به شمار می‌آید. که از یک‌سو استعدادها و توانمندی‌های درونی افراد جامعه را شکوفا کرده، از سوی دیگر می‌تواند راه استقلال، پیشرفت و توسعه هر کشور را مهیا کند. در این راستا، یکی از رسالت‌های هر نظام آموزشی از جمله آموزش و پرورش، توجه به کیفیت آموزش است، درواقع از جمله مشکلاتی که در حوزه آموزش و پرورش با آن روبرو هستیم مقوله کیفیت است، در این راستا برخی از صاحب‌نظران حوزه کیفیت بر این اعتقاد هستند که کیفیت آموزش، عامل کلیدی در رقابت پنهان بین کشورها است، زیرا کیفیت محصولات و خدمات هر کشور بر اساس نحوه تفکر، عمل و تصمیم‌مدیران، اقتصاددانان، مهندسان و سایر گروه‌های تحصیل‌کرده جامعه شکل می‌گیرد (جهرمی، جمال‌زاده و سورغالی، ۱۳۹۲)، دانشجویان و دانش‌آموزانی که از آموزش باکیفیت برخوردار هستند، با

تکیه بر توانایی‌های خود می‌توانند موجبات رشد و توسعه همه‌جانبه کشور را فراهم نمایند، زیرا ارتقای هر کشوری در نظام آموزشی آن نهفته است (کاظمی، ۱۳۸۵). مقوله کیفیت همیشه و به‌ویژه در آموزش و پرورش مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (ربیعی و رضوان، ۱۳۸۶)، و کیفیت آموزشی از جمله دغدغه‌های همیشگی همه نظام‌های آموزشی است (محمدی و مجتهد زاده، ۱۳۸۴، به نقل از طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱)، همچنین کیفیت نظام آموزشی را می‌توان بر مبنای هر یک از عناصر تشکیل دهنده نظام آموزشی (درونداد، فرآیند، محصول، برونداد و پیامد) مورد ارزشیابی و بررسی قرار داد. در همین راستا یکی از مهم‌ترین عناصر بهبود کیفیت در نظام آموزشی به‌ویژه در سطح آموزش و پرورش عمومی مدارس، معلم و کیفیت آموزشی ارائه‌شده از سوی وی می‌باشد. چرا که ممکن است معلمان در انجام فعالیت‌های آموزشی خود با تأثیرپذیری از عوامل بسیاری، از جمله عدم بینش کافی، فشار نامطلوب اجتماعی، تجارب تلخ گذشته، ناسازگاری در روابط انسانی، عدم بازخورد صحیح و کافی نبودن تجربه، عدم تخصص کافی و همچنین نبود دوره‌های آموزشی مناسب برای تربیت آن‌ها نتوانند از تمام فنون آموزشی و استعداد خود در راه معلمی بهره‌جویند (امینی، ۱۳۷۷، به نقل از اونگی، ۱۳۸۴)، که این امر به‌طور حتم لطمات و صدمات جبران‌ناپذیری را به پیکره نظام آموزشی وارد خواهد کرد، به همین دلیل توجه به معلمان و کیفیت‌های آموزشی ارائه‌شده از سوی آنان از اهمیت فراوانی برخوردار است. با توجه به تأثیر و اهمیت فراوان معلم برای داشتن یک نظام آموزشی با کیفیت و همچنین جذب معلم از کانال‌های مختلف در ایران، ما خواستیم عملکرد نیروی انسانی جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان را مورد بررسی قرار دهیم.

۲-۲- اهداف تحقیق

۲-۲-۱- هدف اصلی تحقیق

عملکرد نیروی انسانی جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

۲-۲-۲- اهداف فرعی تحقیق

۱. بررسی مقایسه‌ای پیش‌نیازهای حرفه معلمی بین معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸



۲. بررسی مقایسه‌ای میزان برنامه‌ریزی و آمادگی در میان معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸
۳. بررسی مقایسه‌ای ویژگی‌های شخصیتی میان معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸
۴. بررسی مقایسه‌ای شایستگی و توانایی در تدریس در معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸

۳-۲- فرضیه‌های تحقیق

۳-۲-۱- فرضیه اصلی تحقیق

۱. معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، از کیفیت آموزشی بهتری نسبت به معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ دارند.

۳-۲-۲- فرضیه‌های فرعی تحقیق

۱. معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان پیش‌نیازهای بیشتری در حرفه معلمی از معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ دارند.
۲. معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌ریزی و آمادگی بهتری نسبت به معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ برخوردارند.
۳. معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان نسبت به معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ از ویژگی‌های شخصیتی مناسب‌تری با حرفه معلمی بهره‌مند می‌باشند.
۴. معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در امر تدریس از شایستگی و توانایی بالاتری نسبت به معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ برخوردارند.

۳- ساختار کلی مقاله

۳-۱- روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد. هدف تحقیق توصیفی یا پیمایشی

توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. از تحقیق توصیفی برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرآیند تصمیم‌گیری استفاده می‌شود. برای بررسی توزیع ویژگی‌های یک جامعه آماری روش تحقیق پیمایشی به کار می‌رود (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳)

۳-۲-جامعه و نمونه آماری پژوهش

۳-۲-۱-جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر؛ شامل کلیه‌ی مدیران مدارس شهرستان‌های آشتیان و تفرش می‌باشد، که به همین دلیل کلیه مدارس پسرانه عادی و کل مدارس این دو شهرستان به عنوان جامعه انتخاب شدند .

۳-۲-۲-روش نمونه‌گیری و نمونه آماری

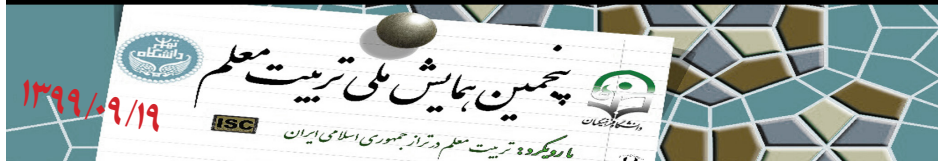
برای نمونه‌گیری در میان مدارس، با توجه به حجم جامعه از تمام شماری استفاده شده و کلیه مدارس به عنوان نمونه انتخاب گردیده‌اند.

جدول ۱ . جامعه و نمونه آماری پژوهش

ردیف	شهرستان	حجم جامعه (تعداد مدارس)	حجم نمونه (تعداد مدیران)
۱	آشتیان	۱۶	۱۶
۲	تفرش	۲۰	۲۰
جمع		۳۶	۳۶

۳-۳- ابزار گردآوری داده‌ها

در پژوهش حاضر جهت حصول به هدف، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است، که به بررسی کیفیت آموزشی معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ ، می‌پردازد، این پرسشنامه دارای ۵۰ سؤال و ۴ بعد است، ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های «بسته پاسخ» پنج گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) می‌باشد که مدیران این پرسشنامه را هم برای معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ و هم برای



معلمان جذب شده از طریق دانشگاه فرهنگیان تکمیل کرده اند. نحوه تدوین مؤلفه ها بدین صورت بود که ابتدا با استفاده از بررسی جامع ادبیات در مورد موضوع پژوهش مؤلفه های مربوط به هر بعد انتخاب گردید و طی چند مرحله مورد بازنگری قرار گرفت.

جدول ۲. سؤال های مرتبط با بررسی کیفیت آموزشی معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ با دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه ها	شماره سؤال ها	مؤلفه ها	شماره سؤال ها
شایستگی های حرفه ای	۵-۱	بعد برنامه ریزی و آمادگی	۱۸-۶
ویژگی های شخصی معلم	۳۴-۱۹	بعد آموزش یا تدریس	۵۰-۳۵

۳-۴- شیوه تجزیه و تحلیل داده ها

این فصل شامل دو بخش می باشد. بخش اول شامل آمار توصیفی است. در بخش آمار توصیفی ابتدا مشخصات پاسخگویان (از جمله فراوانی و درصد و ...) ارائه گردید. سپس در جز دوم برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف و در ارتباط با سؤالات اصلی و فرعی پژوهش در حیطه آمار استنباطی، از آزمون t تک نمونه ای برای بررسی میانگین نمونه مورد نظر، استفاده گردید. همچنین لازم به ذکر است که کلیه تجزیه و تحلیل های مورد نظر با استفاده از نسخه ۲۱ نرم افزار آماری spss انجام شد. در اینجا آزمون نرمال بودن با استفاده از آزمون کلموگوروف-اسمیرنوف تک نمونه ای برای هر دو نمونه معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ و معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان در جدول ۳ انجام شده است.

جدول ۳. آزمون نرمالیتی کلموگوروف-اسمیرنوف تک نمونه ای (معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ «K-S1» و معلمان دانشگاه فرهنگیان «K-S2»)

مؤلفه ها	K-S1	P1	K-S2	P2
شایستگی های حرفه ای	۰/۵۷۴	۰/۸۹۸	۰/۷۷۳	۰/۶۴۹
بعد برنامه ریزی و آمادگی	۰/۶۹۷	۰/۵۴۷	۰/۹۴۶	۰/۶۳۴
ویژگی های شخصی معلم	۰/۶۴۵	۰/۷۹۹	۰/۸۳۵	۰/۸۶۰
بعد آموزش یا تدریس	۰/۷۵۲	۰/۷۸۲	۰/۹۲۷	۰/۶۳۴

نتایج جدول ۳ برای نمونه معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ و معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان نشان دهنده آن است که داده ها نرمال هستند چرا که همه مقادیر Kolmogorov-Smirnov کوچک تر از ۱/۹۶ و بزرگ تر از ۱/۹۶- می باشند و مقدار

معناداری نیز بالاتر از ۰/۰۵ است.

۳-۵- یافته‌ها

*فرضیه اول پژوهش: به نظر می‌رسد بین شایستگی‌های حرفه‌ای در میان معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت بین شایستگی‌های حرفه‌ای (معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ و معلمان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران با میانگین نظری ۳)

مؤلفه‌ها	نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	مقدار معناداری
شایستگی‌های حرفه‌ای	معلمان ماده ۲۸	۳۶	۳/۶۵۸	۰/۶۴۷	۳۵	۵/۰۲۵	۰/۰۳۵
	معلمان دانشگاه فرهنگیان	۳۶	۴/۶۸۵	۰/۳۲۵	۳۵	۱۴/۳۶۵	۰/۰۰۱

*فرضیه دوم پژوهش: به نظر می‌رسد بین برنامه‌ریزی و آمادگی در میان معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ تفاوت وجود دارد.

جدول ۵. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت بین برنامه‌ریزی و آمادگی (معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ و معلمان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران با میانگین نظری ۳)

مؤلفه‌ها	نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	مقدار معناداری
برنامه‌ریزی و آمادگی	معلمان ماده ۲۸	۳۶	۳/۳۳۱	۰/۴۱۷	۳۵	۴/۶۵۸	۰/۰۱۸
	معلمان دانشگاه فرهنگیان	۳۶	۴/۹۶۲	۰/۸۹۴	۳۵	۱۴/۸۸۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۴ و ۵ و مقایسه میانگین حاضر با میانگین مورد انتظار و با توجه به مقادیر معناداری گزارش‌شده در ستون‌های آخر و مقایسه آن‌ها به این نتیجه می‌رسیم که تفاوت معناداری بین میانگین‌های واقعی و میانگین مفروض وجود دارد. ضمن اینکه مدیران شایستگی‌های حرفه‌ای و برنامه‌ریزی و آمادگی را در میان معلمان دانشگاه فرهنگیان در سطح بالاتری نسبت به معلمان جذب‌شده از طریق آزمون



استخدامی ماده ۲۸ برآورد کرده‌اند.

*فرضیه سوم پژوهش: به نظر می‌رسد بین ویژگی‌های شخصیتی معلم در میان معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ تفاوت وجود دارد.

جدول ۶. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت بین ویژگی‌های شخصیتی معلم در میان معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ و معلمان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران با میانگین نظری ۳

مؤلفه‌ها	نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	مقدار معناداری
ویژگی‌های شخصیتی معلم	معلمان ماده ۲۸	۳۶	۳/۳۶۵	۰/۸۸۱	۳۵	۴/۶۵۸	۰/۰۲۶
	معلمان دانشگاه فرهنگیان	۳۶	۴/۶۳۹	۰/۶۱۷	۳۵	۱۱/۳۲۱	۰/۰۰۱

*فرضیه چهارم پژوهش: به نظر می‌رسد بین کیفیت آموزشی و یا تدریس در میان معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ تفاوت وجود دارد.

جدول ۷. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت بین کیفیت آموزش یا تدریس در میان معلمان آزمون استخدامی ماده ۲۸ و معلمان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران با میانگین نظری ۳

مؤلفه‌ها	نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	مقدار معناداری
کیفیت آموزشی یا تدریس	معلمان ماده ۲۸	۳۶	۳/۵۴۱	۰/۵۶۲	۳۵	۴/۱۵۴	۰/۰۳۸
	معلمان دانشگاه فرهنگیان	۳۶	۴/۶۵۱	۰/۶۷۴	۳۵	۱۱/۱۰۵	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۶ و ۷ و مقایسه میانگین حاضر با میانگین مورد انتظار و با توجه به مقادیر معناداری گزارش‌شده در ستون‌های آخر و مقایسه آن‌ها به این نتیجه می‌رسیم که تفاوت معناداری بین میانگین‌های واقعی و میانگین مفروض وجود دارد.

ضمن اینکه مدیران ویژگی‌های شخصیتی معلم کلاس درس و کیفیت آموزش و تدریس را در میان معلمان دانشگاه فرهنگیان در سطح بالاتری نسبت به معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ برآورد کرده‌اند.

۴- نتیجه‌گیری

امروز اهمیت آموزش و تربیت معلم آن‌قدر حائز اهمیت است که هر تغییر و تحولی در هر جامعه‌ای منوط به پرورش معلمان است که علاوه بر دلسوزی از کیفیت لازم نیز در این زمینه برخوردار باشند. در همه کشورها، مراکزی برای توسعه قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان تعبیه و طراحی شده است تا معلمان قبل از حضور و فعالیت در روند آموزشی بتوانند توانایی‌های لازم را در این زمینه کسب کنند. دانشگاه فرهنگیان نیز با سابقه نسبتاً طولانی در این حوزه به نظر می‌رسد توانسته است نیازهای جامعه آموزشی را برآورده کند و زمینه را برای توسعه کیفیت آموزشی فراهم کند، اما یکی از معضلات جامعه آموزشی کنونی مقوله معلمان بی‌کفایتی است که معمولاً از طریقی به جز دانشگاه فرهنگیان جذب آموزش و پرورش می‌شوند که نتایج تحقیقات متعدد نیز به این مهم اشاره کرده است، به همین دلیل نیز این پژوهش با هدف مقایسه این دست از معلمان با معلمان دانشگاه فرهنگیان صورت پذیرفت که نتایج نشان داد که معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان از نظر مدیران عملکرد بهتری در همه جنبه‌های کیفیت آموزشی دارند که این خود می‌تواند پیام مهمی برای دست‌اندرکاران جامعه آموزشی ایرانی داشته باشد چراکه نبود کیفیت در آموزش می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری برای جامعه در برداشته باشد.

پیشنهادهای

۱. پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه نتایج پژوهش حاکی از آن بود که معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ از عملکرد ضعیف‌تری برخوردار هستند به نظر می‌رسد برگزاری کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت ویژه این معلمان باید در دستور کار مسئولین این حوزه قرار گیرد.
۲. پیشنهاد می‌شود به‌عنوان زمینه تحقیقات باید پژوهش‌های متعددی در زمینه نقاط ضعف معلمان جذب‌شده از طرق مختلف جز دانشگاه فرهنگیان صورت



پذیرد تا با برنامه‌ریزی درست سعی در برطرف شدن این نقاط ضعف شده و از لطومات احتمالی جلوگیری به عمل آید.

۳. پیشنهاد می‌گردد دست‌اندرکاران و سیاستمداران با نگاه ویژه خود (در سطوح فراسوی کلان، کلان و خرد) به دانشگاه فرهنگیان و تربیت‌معلم‌ها راه پیشرفت و تعالی این سازمان -و نهایتاً جامعه- و همچنین موجبات جذب حداکثری نیروی انسانی آموزش و پرورش را محیا سازند.

۵- منابع

- امینی، مهدی. (۱۳۸۷). فرهنگ آموزش سال چهارم تابستان و پاییز ۱۳۸۷ شماره ۱۰ و ۱۱
- تورانی، حیدر و میلajردی، محبوبه. (۱۳۸۸). بررسی رابطه میان رعایت اصول روابط انسانی و بهره‌وری مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهر تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۹، سال هشتم، صص ۷۵ تا ۱۰۰
- جهرمی، شایان، جمال‌زاده، محمد و سورلالی، اعظم. (۱۳۹۲). ارزیابی و اولویت‌بندی کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد شیراز با استفاده از ابزار شش سیگما و رویکرد حل مسئله، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره ۲، صص ۶۵-۸۲
- ربیعی، محمد و صالحی، رضوان. (۱۳۸۶) مقایسه نرخ‌های آموزشی و کیفیت آموزش و پرورش نمونه‌های برتر مدارس دولتی و غیرانتفاعی استان چهارمحال و بختیاری، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۹، سال ششم، صص ۱۰۹-۱۳۹
- کاظمی، یحیی. (۱۳۸۵)، مقایسه تأثیر روش‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی و ایفای نقش بر تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به معلم خود و هدف‌های ارزشی درس دینی سال اول راهنمایی، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت
- مهاجری، مزده، شریف، مصطفی و مهاجری، احمد. (۱۳۹۱) رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی، رویکردهای نوین آموزشی، سال هفتم، شماره یک، شماره پیاپی ۱۵، ۲۷-۴۸

نیازهای جدید آموزشی برای تربیت معلمان کارآفرین

نیلوفر مهرابی فرد^[۱]، سید محسن موسوی^[۲]

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش شیمی، دانشگاه فرهنگیان (شرافت)
استادیار دانشگاه فرهنگیان

چکیده:

نتایج پژوهش‌های اخیر نشانگر آنست که اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی و آموزشی مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم برای توسعه آموزش کارآفرینی؛ محور توجه اغلب کشورها و بخصوص کشورهای رو به توسعه است. در نظام‌های آموزشی معلم-کتاب محور، ابعاد شناختی (دانش، نگرش و مهارت) معلم در تبیین مولفه‌های کارآفرینی نقش بسزایی در آموزش و تربیت دانش‌آموزان برای کسب ابعاد شناختی کارآفرینی ایفا می‌نماید. بدون وجود داشتن معلمان دارای شناخت کارآفرینی در رشته‌های دارای پتانسیل کارآفرینی، بوجود آمدن جوامع کارآفرین توسط فارغ التحصیلان دوره متوسطه و افزایش اشتغال آنان امکان کمی دارد. در این مقاله به شیوه تحلیلی-اسنادی و مطالعه کتابخانه‌ای برنامه‌های درسی آموزش و تربیت معلمان بررسی و ارزیابی شده است و نشان داده می‌شود که آموزش رشته‌های تخصصی دارای پتانسیل کارآفرینی در دوره‌های تربیت معلم بدون توجه به کارآفرینی ارایه می‌شوند. بنابراین پیشنهاد شده است که در برنامه‌های درسی رشته‌های دارای پتانسیل کارآفرینی، درس تلفیقی کارآفرینی مانند کارآفرینی در شیمی برای دانشجویان یا دانشجو-معلمان ارایه شوند.

کلید واژه: تربیت معلم، کارآفرینی، آموزش، شیمی، اشتغال

۱- مقدمه

هم اکنون شرایط اقتصادی، صنعتی، اجتماعی و فرهنگی کشور به گونه‌ای است که حل مشکلات و تنگناها، الگوها و راه‌های جدید و بدیعی را می‌پذیرد و جستجو می‌



کند. همچنین جمعیت جوان کشور، ضرورت ایجاد فرصت های شغلی و نیز کاهش درآمد نفت، سه عامل عمده ای هستند که موجب می شوند راهکارها و منابع جدیدی برای ایجاد شغل و رشد اقتصادی جستجو گردد بدون شک ایجاد مشاغل مستقل با آموزشهای تخصصی و تلفیقی کارآفرینی یکی از راه حل های مشکلات فعلی جامعه می باشد و از سویی دیگر باید یادآور شد که متأسفانه کسانی که در مراکز آموزشی و دانشگاهی کشورمان، تحصیلات عمومی خود را به پایان می رسانند، اغلب به دلیل نداشتن اندیشه کاری با مشکلات بسیاری مواجه اند. آنها اغلب اعتماد به نفس لازم برای شروع کسب و کار مناسب را ندارند به همین دلیل بیشتر تمایل به مشاغل کارمندی و استخدام در نهادهای رسمی دولتی و غیردولتی داشته و کمتر به این می اندیشند که به عنوان یک کارآفرین عمل کرده و ایده ها و آموخته های خود را که اغلب همراه با ابتکارات و نوآوری های فردی و جمعی است در قالب یک حرفه یا شغل پیاده سازند پس توجه بیش از بیش به دوره های آموزش خلاق و کارآفرین بصورت تلفیق با علوم کاربردی و بخصوص شیمی و برنامه ریزی علمی و منطقی در این زمینه ضروری و لازم می باشد[۱].

امروزه کارآفرینی و کارآفرینان نقش کلیدی در روند توسعه و پیشرفت اقتصادی و صنعتی جوامع مختلف ایفا می کنند. تجارب کشورهای با اقتصاد نوظهور بعد از جنگ جهانی دوم مانند ژاپن، کره جنوبی، مالزی و هند آکنده از فعالیتهای چشمگیر کارآفرینان بوده است. همچنین بررسی رشد اقتصادی کشورهای شرق و جنوب شرقی آسیا نشان می دهد که یکی از دلایل رشد و توسعه اقتصادی در این کشورها توجه جدی به مقوله آموزش کارآفرینی بوده است[۲].

مطابق سند چشم انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران (ج.ا.ا) می بایست تا ۱۴۰۴ ه.ش ایران دارای جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه گردد که این امر با برخورداری از دانش پیشرفته؛ "اصلاح نظام آموزش و پرورش و کارآمد کردن آن" و تقویت و پشتیبانی از کارآفرینی "امکان پذیر است. همچنین بر اساس برنامه ششم توسعه (۱۳۹۶-۱۴۰۰) ج.ا.ا (ماده ۲۴) "دولت مکلف به رویکرد کارآفرینی، اشتغال زایی و حمایت از کسب و کارهای کوچک، متوسط و دانش بنیان است" بر مبنای سند نقشه جامع علمی کشور یکی از اهداف کلان نظام علم و فناوری کشور (ماده ۸) "تربیت

و توانمندسازی انسانهای کارآفرین می باشد (راهبرد ۷). "براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب آذرماه)، سند برنامه درسی ملی (نگاشت پنجم، ۱۳۹۰) و اهداف کلی نظام آموزش و پرورش کشور (مصوب جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۷۷/۷/۳۰) و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (ماده ۲) به جایگاه و نقش کارآفرینی بصورت کلان در نظام آموزش و پرورش کشور توجه ویژه و مناسبی شده است..

مراکز آموزشی پیشرو جهان همواره در جستجو، شناسایی و اجرایی کردن روشهای مناسب آموزشی در جهت نیل به اهداف کلان و کوتاه مدت کشور خود می باشند. براین اساس برای اصلاح و بهبود مستمر در نظام آموزشی کشورها تلاشهای بسیاری انجام گرفته است که هدف غایی آنها افزایش اثربخشی و کارایی نظامهای آموزشی بوده است. یکی از گرایشهای مهم آموزشی عصر حاضر؛ عملی کردن دانش کارآفرینی در حوزه علوم کاربردی می باشد [۳، ۴].

آموزش بصورت عام و آموزش نگرشهای کارآفرینی بصورت خاص در کشور بصورت برنامه ریزی متمرکز توسط وزارت آموزش و پرورش و بر محور کتاب-معلم استوار می باشد. براین اساس رکن مهم آموزش کارآفرینی، وجود معلم دارای ابعاد شخصیتی و مسلط بر حیطه های شناختی (دانش، نگرش و مهارت) در حوزه مؤلفه های مهم کارآفرینی (مانند خلاقیت و نوآوری، خودباوری و کنترل و ...) است. یکی از ارکان توسعه و رشد کشور در ابعاد مختلف، آموزش و تربیت معلمان کارآفرین است [۵، ۶].

مستندات زیادی تاکید براین دارند که آموزش مناسب شیمی با نگرش کارآفرینی نقش مهم و فعالی بر ضمیر خودآگاه و ناخودآگاه دانش آموزان برای کسب هنجارها و رفتارهای کارآفرینانه دارند. اجرای برنامه و دوره های آموزش تلفیقی کارآفرینی با علوم کاربردی مانند شیمی لازمه این فرآیند است [۴].

۲- نتایج

علی رغم این که آموزش کارآفرینی به عنوان یک موضوع مهم در سطح کلان برنامه های آموزش و پرورش پذیرفته شده است، اما بر اساس بررسیهای انجام شده، به جز مطالعاتی اندک در زمینه ارائه الگوی مراکز آموزش کارآفرین بصورت عام در دانشگاه ها و برگزاری دوره های عمومی کارآفرینی در دبیرستانها و مراکز حرفه و فن، پژوهش

کمی در زمینه تلفیق کارآفرینی با رشته های تخصصی کاربردی مانند شیمی انجام شده است و برنامه ریزی درسی مناسبی در حوزه رشته های تخصصی مانند رشته آموزش شیمی در دانشگاهها از جمله دانشگاه فرهنگیان انجام نشده است و الگوی آموزش همچنان بدون توجه تغییرات بازارهای کسب و کار جهانی و ملی و همچنین معضلات بیکاری جوانان در کشور بصورت آموزش دروس تخصصی و دروس کار آفرینی بصورت مجزا استوار می باشند و به همین جهت خروجی این سیستم آموزشی منجر به نبود عوامل شخصیتی و حیطه های شناختی در دانش آموزان و دانشجویان فارغ التحصیل است. این امر بعنوان یکی از عوامل تعیین کننده در نبود جایگاه مناسب ایران در بین کشور ها از لحاظ کارآفرینی می باشد. جایگاه ایران براساس شاخص های جهانی کارآفرینی بین ۱۳۷ کشور مورد بررسی از نظر کارآفرینی در سال ۲۰۱۸ برابر ۷۳ بوده است که جایگاه مناسبی برای کشور نمی باشد و این موضوع با این واقعیت همراه است که ایران از لحاظ تعداد افراد فارغ التحصیل رشته های مهندسی - که کارآفرینان با تحصیلات دانشگاهی بالقوه کشور محسوب می شوند، رتبه پنجم جهان (پس از هند، چین، روسیه و آمریکا) را دار بوده است.

بررسی و ارزیابی منابع علمی اعم از مقاله و اختراعات و نوآوریهای ثبت شده، رشته های دبیرستان، هنرستان و بخصوص تعداد و تنوع رشته های دانشگاهی و همچنین وضعیت صنایع کشور مشخص می سازند که شیمی دارای بیشترین آمار و پتانسیل ایجاد صنایع و مشاغل نوآورانه کوچک و متوسط در کشور شناخته می شود.

با مراجعه به آمار صنایع کوچک و بزرگ کشور، مشاهده می شود که عمده صنایع بزرگ کشور شامل پالایشگاهها، پتروشیمیها، نیروگاهها و ... بصورت مستقیم و یا غیر مستقیم (مانند صنایع تولید خودرو) مرتبط با علم شیمی می باشند. با بررسی آمار وزارت صنایع نیز مشاهده می گردد طی سالهای اخیر (۹۵-۹۶) سهم مستقیم صنایع شیمیایی و سلولزی در صنایع متوسط و کوچک کارگاهی حدود ۲۴٪ با بالاترین ارزش افزوده حدود ۲۶٪ است. این آمار سهم صنایع دارویی، غذایی و بهداشت و غیره را که بصورت مستقیم و غیر مستقیم به صنعت و علم شیمی مرتبط هستند را ملحوظ نمی دارد.

با توجه به موارد بیان شده علم و صنایع شیمیایی بیشترین وزن و آمار و اهمیت را در کشور برخوردارند. ولی به نظر نمی رسد که آموزش شیمی در دوره دبیرستان و دانشگاه

ها با وضعیت علمی و صنعتی کشور هماهنگ باشد و لذا جا دارد که مسوولان، دبیران و فرهنگیان کشور به دستیابی جایگاه مناسب علم شیمی در آموزش کشور توجه و اهمیت بیشتری را معطوف نموده و اقدام نمایند.

مراکز آموزشی پیشرو جهان همواره در جستجو، شناسایی و اجرایی کردن روشهای مناسب آموزشی در جهت نیل به اهداف کلان و کوتاه مدت کشور خود می باشند. براین اساس برای اصلاح و بهبود مستمر در نظام آموزشی کشورها تلاشهای بسیاری انجام گرفته است که هدف غایی آنها افزایش اثربخشی و کارایی نظامهای آموزشی بوده است. یکی از گرایشهای مهم آموزشی عصر حاضر؛ عملی کردن دانش کارآفرینی در حوزه علوم کاربردی می باشد. اجرای برنامه و دوره های آموزش تلفیقی کارآفرینی با علوم کاربردی مانند شیمی لازمه این فرآیند است. محور اصلی این فرایند؛ خلاقیت، ایده پردازی، نوآوری و تسلط بر دانش و تجارب روز کشور و جهان می باشد. هم اکنون الگوهای خطی و مجزای مؤلفه های اصلی این فرایند اثر بخشی کم و محدودی را نشان داده اند و یکی از مهمترین راه های بهبود و افزایش نفوذ و قدرت عناصر ترکیب محوری مذکور در زمینه آموزش علم شیمی، بکارگیری و تقویت نگرش کارآفرینی در دوره آموزش شیمی می باشد. کارآفرینی در حوزه علم شیمی را می توان یک فرآیند پویا که شامل آرمان خواهی، تحول و دگرگونی و خلاقیت و نوآوری با تسلط بر علم شیمی تعریف کرد [۴,۶].

با مراجعه به سرفصل دروس دوره کارشناسی (خاص دانشگاه فرهنگیان) مصوب مورخ ۹۴/۹/۲۸ شورای عالی برنامه ریزی آموزشی در خصوص طرح کلان معماری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان شامل رشته های آموزشی از جمله رشته آموزش شیمی در فصل اول و معرفی برنامه با وجود استناد به اسناد بالا دستی آموزش کشور از جمله طرح تحول نظام آموزش و پرورش کشور و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و اشاره به لحاظ داشتن نیازهای جدید آموزشی کشور و استفاده از آخرین دستاوردهای آموزشی در جهان، در هیچ موردی به آموزش کارآفرین و یا لحاظ داشتن آن در دروس تربیتی و یا ترکیبی-تلفیقی اشاره ای نشده است. همچنین در بخش اهداف دستیابی دانش آموخته رشته کارشناسی آموزش شیمی به رویکردهای این برنامه به شرح زیر تاکید و اشاره شده است:



۱. رویکرد بین رشته ای را در برنامه ریزی درسی تشویق نماید.

۲. رویکرد تلفیقی را برای یادگیری و سنجش تشویق نماید.

ولی با بررسی واحدهای دروس عمومی، تربیتی، تخصصی و حتی دروس انتخابی هیچ واحد مستقل یا تلفیقی کارآفرینی آرایه و اشاره نشده است. با مراجعه به سرفصل دروس دوره کارشناسی ارشد (تربیت معلم) مصوب مورخ ۸۴/۴/۴ شورای عالی برنامه ریزی آموزشی و اشاره به لحاظ داشتن نیازهای جدید آموزشی کشور و استفاده از آخرین دستاوردهای آموزشی در جهان، موارد زیر قابل مشاهده می باشند:

- تاریخ تصویب سرفصل دروس به بیش از ۱۵ سال قبل بر می گردد که این امر حاکی از به روز نبودن سرفصل دروس با تغییر و تحول آموزش علم شیمی در جهان و نبود توجه به معضلات و مشکلات جامعه و از جمله بیکاری گسترده جوانان می باشد.

- در بررسی دروس دوره مذکور اعم از دروس اصلی، تخصصی، تخصصی شیمی و حتی انتخابی در هیچ موردی به آموزش کارآفرینی و یا لحاظ داشتن آن در دروس تربیتی و یا ترکیبی-تلفیقی اشاره ای نشده است.

۳- نتیجه گیری

۱. در نظام آموزشی معلم-کتاب محور، توسعه کارآفرینی در کشور مستلزم آموزش و تربیت معلمان کارآفرین است.

۲. در اسناد بالا دستی آموزش کشور به اهمیت و جایگاه آموزش کارآفرینی توجه مناسب و ویژه شده است ولی این امر در برنامه های آموزشی دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد بخصوص دانشگاههای تربیت معلم لحاظ و بازتاب نیافته است. سرفصل دروس دوره کارشناسی و بخصوص کارشناسی ارشد بدون توجه به پیشرفتهای روز افزون روشهای آموزشی و معضلات اجتماعی آرایه و تصویب شده اند. مناسب است نسبت به اصلاح و بهبود آنها توسط مسوولین مرتبط اقدام شود

۳. لازم است کارآفرینی در رشته های آموزش دانشگاهی بخصوص رشته های کاربردی مانند شیمی بصورت میان رشته ای و یا تلفیقی در دروس دانشگاهی



بخصوص دوره ارشد به نحو مناسب ارائه شوند.

۴- منابع

[۱] پروس، جویس، (۱۳۹۱) الگوهای تدریس ۲۰۰۰، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران، انتشارات کمال تربیت.

[۲] مرتضی نژاد، نیلوفر و همکاران، (۱۳۹۶)، بررسی عناصر طراحی برنامه درسی کارآفرینی براساس رویکرد تطبیقی، تهران، فصلنامه برنامه درسی ایران.

[۳] بهزادی، نازنین و همکاران، (۱۳۹۳)، طراحی الگوی مفهومی دانشگاه کارآفرین، تهران، توسعه کارآفرینی، دوره ۷، شماره ۴.

[4] Lakshman, C.(2009), Organizational Knowledge leadership: An empirical examination of Knowledge management by top executive leders. Leadership & Organization Development Journal,30.4.338-364.

[5] A.Basheer and et al. (2017), The Effectiveness of Teachers' Use of Demonstrations for Enhancing Students' Understanding of and Attitudes to Learning the Oxidation-Reduction Concept J. of Math. Sci. and Tech. Educ., 13-3.

[6] A.J.Alinkof(2007),Mega Creativity:5 Steps to Thinking like a Genius, Oxford University Press, UK.

1- Fallah@mapnagroup.com- دانشجوی کارشناسی ارش-

2- smm4566@gmail.com- استادیار دانشگاه فرهنگیان -

[1]- MS Student, 021 23151511, Fallah@mapnagroup.com

[2]- Assistant Professor, 0912 8496534, smm4566@gmail.com

عنوان : راهکارهایی جهت مقابله و کاهش تهدیدات اینترنتی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، آموزشی

مریم متین فر: آموزگار دوره ابتدایی شهرستان نظرآباد Mn.gmbh@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر راه کارهای مقابله و کاهش تهدیدات اینترنتی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، آموزشی را بررسی و شناسایی می کند. بدین منظور، از روش روایت پژوهی برای یافتن این فرایندها استفاده شده است. ظهور تکنولوژی های نوین ارتباطی در عصر حاضر به همراه تحولاتی که در فضای مجازی بوجود آمده است، بسیاری از کارکردهای خانواده ها را دچار اختلال کرده است. در مباحث آسیب شناختی نهاد خانواده، یکی از محورهای مهم، بررسی آسیب های ناشی از تحولات خانواده است. به دلیل ویژگیهای خاص فضای مجازی و نبودن این پدیده، بسیاری از والدین فرصت، امکان و یا توان کافی برای شناخت دقیق این فضا و کاربردهای آن را به دست نیاورده اند و عدم آشنایی آن ها با این فضا و در مقابل استفاده روزمره نوجوانان و جوانان و حتی کودکان از این فضا باعث شده است که یک فضای محرمانه و خصوصی در داخل خانه برای فرزندان ایجاد شود و آن ها بدون دغدغه و بدون احساس وجود ناظر بیرونی به سایت های مختلف در این فضا دسترسی یافته و بعضاً به دلیل ویژگیهای سنی و شخصیتی و کنجکاویهای خود از فضاهای ناسالم موجود در اینترنت متأثر گردند. در این تجربه با چند ماه صبر، اعتماد سازی و زندگی در زمان حال با نوجوان امروزی، راهکارهایی جهت مقابله و کاهش تهدیدات اینترنتی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و ... ارائه می شود .

کلمات کلیدی : روایت پژوهی، تهدیدات اینترنتی، ابعاد اجتماعی، ابعاد فرهنگی، ابعاد آموزشی

مقدمه

امروزه در قرن بیست و یک که با نام هزاره ی فناوری اطلاعات شناخته می شود ،و سایل ارتباط جمعی نقش بسیار مهم و پررنگی دارند به نحوی که وظایف و نقش های

زیادتی را بر عهده گرفته اند. در بین وسایل ارتباط جمعی در این هزاره آن که از همه تاثیر گذارتر و با اهمیت تر می باشد، اینترنت است که استفاده از آن فراگیر و رو به گسترش می باشد. از بین تمام امکاناتی که اینترنت به مخاطبین خود ارائه می دهد، استفاده از شبکه های اجتماعی رو گسترش است. بدین جهت که در سایت ها و وبلاگ ها تعامل بسیار محدود شده و در حد ارائه نظرات می باشد. اما در جامعه ی جدید که تعاملات اجتماعی در آن رو به کاهش است و انسان ها به عنوان حیوانات فی النفسه اجتماعی به دنبال جایگزینی برای آن هستند، شبکه های اجتماعی تحت عنوان یک تعامل اجتماعی مجازی و حتی فراگیر در سطح جهانی می تواند یک جایگزینی برای تعاملات از دست رفته انسانی باشد اما به اعتدال.

چشم انداز

ماموریت اصلی آموزش و پرورش فراهم کردن زمینه ها و شرایط و امکانات جهت رشد و شکوفایی همه جانبه شخصیت دانش آموزان و رساندن آنان به حیات طيبة می باشد. اما نباید از این غافل شد که تعلیم و تربیت امری تدریجی، تعاملی و یکپارچه است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۱). امروزه ویژگی مهم سازمان ها تغییر و تحول سریع است و همین امر آموزش همسان را به دلیل کمبود « مدیریت تجربه » فرصت و هزینه کافی برای برنامه ریزان سخت نموده است. البته سیستم می تواند روشی برای برون رفت از این مشکل باشد. وجود الگوها، خلاقیت ها و تجربه های مفید دست اندرکاران تعلیم و تربیت و شناسایی و کار بست آن در رشد و تربیت دانش آموزان نقش عمیق، بی بدیل و تسهیل کننده ای خواهد داشت. بدیهی است بکارگیری تجربیات دیگران از هزینه های مضاعف جلوگیری خواهد نمود. اما متأسفانه در قلمرو پژوهش های علوم اجتماعی و انسانی در خصوص مستندسازی تجربیات اقدامات موثری بعمل نیامده است و در این زمینه کمتر می توان رد پای ابتکارات، تجاربیات و خلاقیت های برخاسته از دل مدارس را یافت که به مرحله اجرا و فعلیت رسیده باشد.

هدف پژوهش

بررسی راهکارهایی جهت مقابله و کاهش تهدیدات اینترنتی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، آموزشی



اهمیت پژوهش

فضای مجازی نسل جدیدی از فضای روابط اجتماعی هستند که با اینکه عمر خیلی زیادی ندارند، توانسته اند به خوبی در زندگی مردم جا باز کنند. مردم بسیاری در سنین مختلف و از گروه های اجتماعی متفاوت در فضای مجازی کنار هم آمده اند و از فاصله های بسیار دور در دنیای واقعی، از این طریق با هم ارتباط برقرار می کنند. امروزه روش های ارتباطی با دیگران از طریق اینترنت افزایش یافته است. پست الکترونیک، پیام های کوتاه، چت روم ها، وب پایگاه ها و بازی ها، روش هایی برای گسترش و حفظ روابط اجتماعی شده اند. روزانه نزدیک به چهارصد میلیون نفر در سراسر دنیا از اینترنت استفاده می کنند و یکی از کاربردهای اصلی اینترنت، برقراری ارتباط اجتماعی با دیگران است. شاید عیب اصلی ارتباط های اینترنتی آن است که ارتباط در فضای مجازی، اساساً بر متن استوار است و بنابراین، از نشانه های بصری و شنیداری در تعامل های رو در رو بی بهره است.

فضای مجازی نسل جدیدی از فضای روابط اجتماعی هستند که با این که عمر خیلی زیادی ندارند، توانسته اند به خوبی در زندگی مردم جا باز کنند. مردم بسیاری در سنین مختلف و از گروه های اجتماعی متفاوت در فضای مجازی کنار هم آمده اند و از فاصله های بسیار دور در دنیای واقعی، از طریق آن با هم ارتباط برقرار می کنند. امروزه روش های ارتباطی با دیگران از طریق اینترنت افزایش یافته است. پست الکترونیک، پیام های کوتاه، چت روم ها، وب پایگاه ها و بازی ها روش هایی برای گسترش و حفظ روابط اجتماعی شده اند. یکی از کاربردهای اصلی اینترنت، برقراری ارتباط اجتماعی با دیگران است. شاید عیب اصلی ارتباط های اینترنتی آن است که ارتباط در فضای مجازی، اساساً بر متن استوار است و بنابراین از نشانه های بصری و شنیداری در تعامل های رو در رو بی بهره است (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۶). با توجه به اهمیت فضای مجازی در توسعه جوامع در جامعه ما نیز در سال های اخیر به فن آوری اطلاعات و ارتباطات توجه زیادی شده است. ولی در این رابطه آسیب های جدی وجود دارد که ضروری است به ریشه یابی آن پرداخته شود. کشور ما از نظر بهره مندی از اینترنت در بین کشورهای جهان رتبه متوسطی دارد. استفاده کنندگان اینترنت را بیشتر قشر جوان تشکیل می دهند و فرهنگ رسانه ای فضای ذهنی جوانان را اشغال

کرده و از آن مهم تر، کنترل تربیتی و نظارت اخلاقی خانواده در کنار این ابررسانه محدود شده است (پور افکاری، ۱۳۹۱). این امر می تواند زمینه ساز نوع جدیدی از آسیب های اجتماعی و روانی باشد. به همین دلیل، برنامه ریزی برای شناسایی، پیشگیری و کاهش آسیب های نوظهور لازم و ضروری می نماید. آسیب های نوظهور، آسیب های مرتبط با فناوری های جدید است که آسیب های ناشی از استفاده از ماهواره، بازی های رایانه ای، تلفن همراه و اینترنت می توانند در این مجموعه قرار گیرد (شریفی، ۱۳۹۶). این تجربه به آسیب های مرتبط با اینترنت به ویژه عضویت در شبکه های اجتماعی مجازی پرداخته و برای رفع این گونه معضلات پیشنهاداتی ارائه می شود.

طرح مسأله

من مریم متین فر آموزگار پایه پنجم هستم. با این که چند ماه بود از سال تحصیلی می گذشت تلاش های معاون پرورشی، مدیر و سایر همکاران در جذب دانش آموزان به نماز موثر نبود و در صف نماز جماعت مدرسه حضور دانش آموزان کم رنگ تر بود. من به فکر این بودم که چگونه در دل این دانش آموزان وارد شوم و بعد اهداف خودم را پیاده کنم. من سعی می کردم جنگ، آزادی خرمشهر، نقش زنان در هشت سال دفاع مقدس و ... را از ته قلبم و با تمام احساس گاهی اوقات با چشمانی اشک آلود برای دانش آموزان این کلاس بازگو کنم که حال و هوای آن ها عوض شود و در لا به لای درس به نعمت های خدا در کشور، خانواده و ... اشاره می کردم به بیان خاطرات شهدا می پرداختم و نکات عاطفی را برای آن ها می گفتم، ولی باز هم خبری از این گروه در نماز جماعت نبود. تا این که تصمیم گرفتم وارد زندگی دانش آموزان شوم و با آن ها دوست شوم. در یک روز زمستانی به دانش آموزان گفتم دختر های گلم شما هم چند خط در رابطه با فضای مجازی بنویسید و جلسه بعد عنوان کنید. البته بعد از من عده ای از دانش آموزان گفتند: خانم واقعا زندگی ما این طوری است. در منزل اگر کاری داشته باشیم به همدیگر پیامک می زنیم. من گفتم و هدف دشمن از جنگ نرم، شیوه های جنگ نرم و ... را با نمونه هایی از آسیب های اجتماعی برای آن ها بازگو کردم. ناگهان یکی از دانش آموزان گفت: خانم ما بچه ها با هم یک گروه



داریم و مسائل درسی و ... را بررسی می کنیم. من که چند ماه بود منتظر این فرصت بودم، مثل قبل با لبخندی بر لب گفتم: آفرین خیلی خوب است. دانش آموزان یکی یکی شروع کردند به گفتن موضوعاتی که در زندگی مجازی مطرح می کنند. من هم با تبسمی حرف های آن ها را دنبال می کردم. بعد یکی از دانش آموزان که سرگروه بود، گفت: خانم شما اهل این شبکه ها هستید؟ من گفتم: نه! در همین جا بود که کلاس مثل بمب منفجر شد؛ خانم می شه بیائید توی گروه ما؟ من هم درباره گروه آن ها با بچه ها صحبت کردم و با کمی مکث گفتم: باشه. خلاصه چند هفته ای گذشت. در گروه علاوه بر درس، لطیفه، چیستان، و ... به اشتراک گذاشته می شد. رابطه من با بچه ها مثل دو دوست شد. چیزهایی را با من در میان می گذاشتند که با مادرشان این مسائل را مطرح نمی کردند. چون با هدف و خواسته آن ها وارد شده بودم. سوالات آن ها در مورد رابطه دختر و پسر، ازدواج و ... بود. من در این مدت به تغییر نگرش آن ها، خدانشناسی و خودشناسی با بحث های ساده در قالب های شیرین و داستانی می پرداختم. کم کم به دانش آموزان گفتم: شما هر چی گفتید من قبول کردم؛ حالا من از شما خواهشی دارم. همه مشتاق شدند که خانم چی از ما می خواهد. گفتند: باشد خانم هر چی بخواهید قبول است. بعد از چندین ماه صبر و صحبت غیرمستقیم، نه پند و اندرز و نصیحت بلکه با یک آمادگی روانی گفتم: بچه ها ساعت اذان را درگوشی موبایلتان تنظیم کنید تا موقع اذان شروع به خواندن کند. همه قبول کردند. یکی از شرط های عضویت در گروه این بود که اعضای گروه با هم صادق باشند. اگر چیزی را قبول ندارند، بگویند. ولی خواسته من را همه قبول کردند و اذان با صدای زیبا و نشاط آور از زندگی مجازی به خانه های واقعی طنین انداز شد. حتی آهنگ اذان برای هم می فرستادند. چند هفته ای گذشت و از ۲۸ نفر دانش آموز این کلاس، فقط دو نفر به نماز آمدند. در این مدت من اصلاً به آن ها نگفتم به نماز بیائید. یک روز که احساس کردم بچه ها از نظر روحی و روانی آمادگی برای پذیرش نماز را دارند به آن ها گفتم: من یک پیشنهاد دارم؛ چند هفته ای است صدای اذان همزمان در منزل ما ۲۹ نفر شنیده می شود؛ بهتر است همه ما ۲۹ نفر با شنیدن صدای اذان در خانه خودمان به یاد هم نماز اول وقت بخوانیم. با قبول دانش آموزان کلید اصلی در زندگی مجازی زده شد. از آن روز به بعد حضور این دانش آموزان در نماز

جماعت مدرسه مورد توجه همه قرار گرفت و مورد تشویق هم قرار گرفتند. احساس می‌کنم کار از قبل سخت‌تر شده است. زیرا نگهداری این دانش‌آموزان و گام‌های بعدی در زندگی آن‌ها هنوز کلید نخورده است.

نتیجه‌گیری

در عصر حاضر که آن را عصر دوم رسانه‌ها و یا عصر ارتباطات می‌نامند، پیشرفت علوم و فناوری چنان سریع است که توان مقاومت در برابر آن به سختی امکان‌پذیر است. راه اندازی شبکه‌های متعدد در سراسر دنیا نیز می‌تواند موجب نوعی جنگ روانی عظیم گردد. من با جلب اعتماد دانش‌آموزان توانستم در این امر یک تجربه شیرین را بدست آورم. با تغییراتی که در حوزه دینی در جامعه رخ داده، کاهش آموزه‌های دینی در خانواده، دوری خانواده از شریعت و کم‌رنگ شدن حریم‌های دینی در روابط خانوادگی، سبب فرهنگی خانواده ایرانی دچار تغییرات فراوانی شده است که همگی به نوعی مروج سبک زندگی مدرن است که خاستگاه این نوع سبک زندگی تمدن غربی است و ترویج این شیوه از زندگی، لاجرم تمام مؤلفه‌های معرفتی تمدن غرب را شایع می‌سازد و موجب می‌گردد بی‌سامانی در فرهنگ مسائل جنسی در کشور افزایش یابد. در این تجربه تربیتی معلم با صبر، اعتماد، شناخت زمان و مخاطب و... توانست گامی نو با تغییر نگرش در باورهای دینی و... دانش‌آموزان به این نتیجه یعنی شرکت در نماز اول وقت در منازل و نماز جماعت مدرسه برسد.

پیشنهادهات

با توجه به اینکه بیشتر استفاده‌کنندگان از فضای مجازی نوجوانان و جوانان هستند، فرهنگ‌سازی برای کاهش پیامدهای آن ضروری است. لذا اطلاع‌رسانی، آموزش نحوه استفاده صحیح از این فناوری می‌تواند مؤثر واقع گردد. استفاده از ظرفیت‌هایی همچون رسانه‌های دیداری و شنیداری، روزنامه‌ها، مجلات، نشریات برای نهادینه شدن فرهنگ سایبری. برگزاری جلسات آموزشی به منظور آشنا نمودن و اطلاع‌رسانی به والدین در مورد فناوری‌های جدید به ویژه اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی. برگزاری کلاس‌های آموزشی در مدارس جهت آگاهی‌دادن به نوجوانان و جوانان در مورد مزایا و معایب فناوری‌های جدید و نحوه‌ی استفاده‌ی صحیح از آن‌ها. تشویق



به شرکت در فعالیت های اجتماعی و تقویت این گونه رفتارها توسط والدین پخش آگهی های آموزنده در رادیو و تلویزیون در جهت افزایش آگاهی خانواده ها در خصوص خطرات ناشی از اینترنت. پخش برنامه های کوتاه آموزشی درباره مزایا و معایب اینترنت از زبان ورزشکاران و هنرمندان محبوبی که عموماً نوجوانان آن ها را الگوی خود قرار می دهند. طراحی بازی های رایانه ای به گونه ای که در آن ها انواع خطرات موجود در فضای مجازی و راهکارهایی جهت آشنایی و مقابله با آن ها فراهم شده است. طراحی و تدوین بخشی در کتاب های درسی در ارتباط با آشنایی دانش آموزان با فناوری های جدید، اینترنت و خطرات بالقوه آن ها، ساخت و پخش فیلم ها و سریال هایی با موضوع اینترنت و مزایا و معایب آن. استفاده از آموزه های دینی از جمله امر به معروف و نهی از منکر به عنوان نوعی کنترل اجتماعی توسط هر شخص. تقویت فرهنگ خودی و نشان دادن ارزش های بالای آن به سطوح پایین جامعه، دفاع از ارزش های ملی، ارتقاء سطح آگاهی افراد، ترویج زندگی معنوی و تقوا، ترویج الگوهای رفتاری صحیح در خانواده و جامعه. حرکت آگاهانه و صحیح مدیران فرهنگی برای کاهش اثرات منفی برنامه های ماهواره. وظیفه اصلی مسئولان فرهنگی، ایمن سازی افراد به ویژه نوجوانان و جوانان در برابر هجوم بیگانگان و افزایش قدرت مقاومت آنان است. ایمن سازی نیز با برنامه ریزی های اساسی برای گسترش شناخت معارف الهی و باورهای اعتقادی و مذهبی در جامعه میسر است که می تواند با گذشت زمان، افراد جامعه را به خود آگاهی و خود باوری برساند. به عبارت دیگر باید جوانان عزیز را به گونه ای تربیت کرد که آگاهانه و با اختیار کامل از گناه دوری کنند تا بتوانند از فضاهای مجازی به عنوان برنامه مکمل بهره مند شوند.

کد	گزاره	عنوان	مضمون
۱	سال تحصیلی اخیر در آموزشگاه.... پر شور و شغف	هیجان	احساسی
۲	ورود به کلاس و مدرسه با انگیزه بررسی مشکل	احساسی	احساسی
۳	به همراه دانش آموزان	دانش آموز	اجتماعی
۴	مدرسه واقع در شهرستان....	مدرسه	مکان
۵	در بررسی از دانش آموزان احساس کردم	احساسی	احساسی
۶	این انگیزه در من ایجاد گردید که....	انگیزه	احساس
۷	توجه من به دانش آموزان جلب شد	توجه	توصیف
۸	دیگر کارکنان هم نظرشان این بود...	کارکنان	تربیتی
۹	ادای احترام دانش آموزان	کلاس	آموزشی
۱۰	با دانش آموزان ارتباط برقرار نمودم	ارتباط	اجتماعی
۱۱	در تدریس از روش های نوین استفاده می نمودم	تدریس	آموزشی
۱۲	به عنوان معلم و کارورز	کارورز	آموزشی
۱۳	الگوهای نوین تدریس را رعایت کردم.	تدریس	آموزشی

منابع:

پاشا شریفی، حسن. ۱۳۹۶ اصول روانسنجی و روان آزمایی. تهران: انتشارات رشد.

پورافکاری، نصرت اله. ۱۳۹۱ فرهنگ جامع روانشناسی و روانپزشکی. تهران: انتشارات آگاه.

رحیمی، محمد. پرنده، رادبه. (۱۳۹۶). آسیب شناسی فضای مجازی و خانواده؛ تهدیدها و چالش ها. دانشگاه آزاد و پیام نور واحد خلخال.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. ۱۳۹۰. شورای عالی انقلاب فرهنگی.

مروری اجمالی به ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران

۱- صدیقه یاسمی ۲- علی نیسی نیا ۳- محسن زارعی ۴- ندا شیخ الاسلامی

۱- دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی، معلم دوره ابتدایی منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران، عضو باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان (نویسنده مسئول). sedighe.yasemi68@gmail.com

۲- کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی

۳- دانشجوی دکتری رفتار سازمانی

۴- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

چکیده

یکی از مهم ترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارا، برنامه ریزی برای آموزش و تربیت معلمان است. معلمان به عنوان اصلی ترین مجریان برنامه های درسی، با ایجاد فرصت های مناسب برای فعالیت های یادگیری دانش آموزان می توانند تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم و تربیت در آنها ایجاد کنند. برنامه های تربیت معلم بایستی براساس فرایند آموزش مداوم دنبال شود چرا که بهبود و ارتقا تعلیم و تربیت هر کشوری مستلزم بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف بررسی ویژگی های عناصر چهارگانه برنامه درسی مراکز تربیت معلم به روش مروری- کتابخانه ای انجام شده است. در این مطالعه تلاش شده است که ویژگی های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی مراکز تربیت معلم بر اساس پژوهش ها و مقالات انجام شده ی قبلی بیان شود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

بیان مسئله

برنامه درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به قابلیت ها و توانمندی های حرفه ای معلمان است که مجریان

اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند. لذا پس از دهه ۶۱ میلادی با توجه به، تحول در مفهوم توسعه، و نقش تعلیم و تربیت، در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها، ضرورت بازنگری و ارزیابی کیفیت برنامه‌های تربیت معلم بیش از پیش احساس گردید و نقش نیروی انسانی آموزش دیده و تأمین آن برای توسعه جوامع در اولویت قرار گرفت. در واقع توسعه، مفهومی انسانی پیدا کرد. لذا برای دستیابی به هدف‌های توسعه سرمایه‌گذاری‌های جدی صورت گرفت (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳). در حقیقت تربیت معلم به عنوان یک عنصر و اصل اساسی در تمامی آموزش‌های سازمان یافته، باید مورد توجه قرار گیرد. یکی از مهم‌ترین اهداف تربیت معلم این است که معلمان واجد شرایط و با صلاحیت تربیت کند و معلمانی را با انگیزه، کارایی و وظیفه‌شناسی بالا برای همه سطوح و در سیستم‌های آموزشی با پیش‌زمینه‌های مناسب عقلانی و حرفه‌ای آماده سازد. ماهیت تربیت معلم باید تولید زمینه‌های عقلانی و افزایش توانایی حرفه‌ای معلمان باشد که از طریق برنامه‌های طراحی شده برای تربیت معلم، واجد این شرایط شوند (امین خندقی و نامخواه، ۱۳۸۹). نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). در سال ۱۳۶۸ به منظور اصلاح و بازنگری دروس و برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم کمیته تخصصی برنامه ریزی دروس در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تشکیل گردید. این کمیته پس از دو سال مطالعه و بررسی در سال ۱۳۷۰ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را تعیین نمود تا در مراکز تربیت معلم به اجرا درآید. گرچه در فاصله دهه ۱۳۷۰ تاکنون تغییرات جزئی در این سرفصل‌ها صورت گرفته است، اما کمیته مذکور بر این باور است که محتوا، سرفصل و روش اجرای دروس موجود در تربیت معلم با توجه به تحولات جهانی و نیازهای کنونی آموزش و پرورش ایران، نمی‌تواند آن‌طور که باید معلمانی توانا، شایسته و کارآمد



را برای نظام آموزشی ایران ۱۴۰۰ تربیت نماید (احمدی، ۱۳۸۶). تربیت معلم در کشورمان سابقه ای دیرینه دارد، اما به تازگی در راستای برنامه های تحول در وزارت آموزش و پرورش مقرر شده است تا تربیت معلمان از طریق دانشگاه ویژه فرهنگیان انجام گیرد، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه اش در اسفند ماه سال ۱۳۹۲ فعالیت خود را آغاز و مقرر شده تا ۵۵ هزار دانشجو در سال جاری جذب آن شوند. در بخش هایی از اساس نامه دانشگاه فرهنگیان که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده آماده است: این دانشگاه برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شده تا معلمان پيشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و ملی تربیت کند. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش ها و برنامه های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره مندی از فناوری های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی نیز از جمله اهداف این دانشگاه ذکر شده است (امرله و حکیم زاده، ۱۳۹۳).

عابدی (۱۳۷۷) در پژوهش خود نشان داده که برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً بر اساس دیدگاه های سنتی و موضوع محور شکل گرفته است و مجموعه توانایی های بنیادی و لازم در عصر انفجار اطلاعات که باید آموزش داده شود، یعنی ایجاد تفکر علمی، کاوشگری، خلاقیت از نظر دوره مانده است.

زارع و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «متولی تربیت معلم، آموزش عالی یا آموزش و پرورش» به این نتیجه رسیده اند که کم توجهی به تمرین های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی از مهم ترین نقاط ضعف آموزش عالی به شمار می آیند. همچنین توانمندی علمی پایین تر اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف پذیری اندک و آزادی بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت های ضعیف در پژوهش و تمرکزگرایی شدید آموزش و پرورش نیز از ضعف های مهم آموزش و پرورش و به ویژه دانشگاه فرهنگیان است. موافقان ساختار جدید تربیت معلم، نقاط ضعفی از قبیل ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم و ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه

های درسی تربیت معلم را به دو نهاد نسبت می دهند.

معرفی مراکز تربیت معلم

مراکز تربیت معلم که هم اکنون در کشورمان به نام دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داده است، وظیفه تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را در جایگاه معلم بر عهده دارند. دانشگاه فرهنگیان متشکل از مراکزی است که برای تامین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش است. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن دانشگاه، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقشی عمده و کلیدی دارند. عوامل بسیاری در ایجاد آموزش و پرورش کارآمد مؤثرند، از جمله ساختمان ها، کلاسهای درس مناسب، مطالب و مواد یادگیری و یاددهی (مثل کتاب های درسی، وسایل نوشتاری و وسایل آزمایشگاهی)، میز و صندلی و محیط روشن و راحت برای تدریس. اما در هر حال مهم ترین عامل، کیفیت کنش و واکنش است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد. طبیعت این تعامل، یعنی دانش، مهارت و حساسیت معلم از يك سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و مشخصات فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر، عامل اصلی و کلیدی است که موفقیت یا شکست آموزشی و پرورشی را تعیین میکند. بنابراین بسیار مهم و حیاتی است که تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی به کار گرفته شوند و برای آنها براساس توانایی شان برنامه های ضمن خدمت با کیفیت برتر و بالاتر و فراهم آید و به آنان فرصت داده شود تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران معلمیشان افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن وابسته است. در حقیقت هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمانش بالاتر رود. تربیت معلم در خور فوری ترین توجه دقیق و مستمر می باشد (مکلین، ۱۳۷۶). با توجه به مطالبی که در بالا ذکر شد هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی های عناصر چهارگانه برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران است. با منظور دستیابی به هدف اصلی این پژوهش، تلاش شده است که برای پرسش های زیر پاسخ در خوری با توجه به



پژوهش های انجام شده ی قبلی و اسناد و مقالات یافت شود:

- ۵ اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشور ایران چگونه است؟
- ۵ محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشور ایران چگونه است؟
- ۵ روش های یاددهی- یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشور ایران چگونه است؟
- ۵ ارزشیابی از آموخته های دانشجو - معلمان در برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران چگونه است؟

نحوه ی جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم ایران

داوطلب شغل معلمی در ایران باید مراحل را طی کند. از جمله:

ثبت نام در کنکور سراسری و انتخاب رشته در دانشگاه فرهنگیان یا دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

پذیرفته شدن در کنکور سراسری (گزینش). (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

حضور در مرحله مصاحبه و موفقیت در آن و محرز شدن شرایط عمومی و اختصاصی داوطلب برای مصاحبه کنندگان (پذیرش نهایی).

سپردن تعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش.

ادامه تحصیل و طی دوره ۴ ساله کارشناسی در دانشگاه مربوطه و موفقیت در آزمون های تحصیلی.

شرایط عمومی:

تابعیت جمهوری اسلامی ایران

اعتقاد به دین مبین اسلام و یا یکی از ادیان شناخته شده در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

التزام به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

داشتن سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی
نداشتن سابقه محکومیت جزایی یا کیفری موثر

اعتیاد نداشتن به مواد مخدر، دخانیات و الکل
 برخورداری از حسن شهرت، عامل بودن به اخلاق و رفتار نیکو متناسب با شان معلمی
 شرایط اختصاصی:
 دارا بودن نمره علمی کل ۶۵۰۰ و بالاتر در زیرگروه مربوطه
 داشتن حداقل سن ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه
 داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه دوم
 بومی بودن داوطلب در کد رشته محل مربوطه بر اساس ملاک های تعیین شده
 (سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

روش پژوهش

هدف مطالعه حاضر، نگاهی اجمالی به ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران است. این نوع پژوهش، نوعی مطالعه ی مروری- کتابخانه ای است که در آن برای دستیابی به هدف ذکر شده، جمع آوری اطلاعات از طریق جستجو در مقالات و منابع مرتبط داخلی و خارجی صورت گرفته است.

یافته ها

یافته های مربوط به پرسش اول:

اهداف اساسی دروس ارائه شده در تربیت معلم که از اسناد واحدهای درسی استخراج شده است به شرح ذیل می باشد:
 آشنایی با ساختار برنامه ی درسی.
 آشنایی با شیوه ی تحلیل محتوای کتاب های درسی.
 مهارت در طراحی و سازمان دهی مجدد محتوا با بهره گیری از روش های فعال یادگیری.
 آشنایی با روش های تدریس اختصاصی هر درس.
 توانایی ارزیابی و تحلیل محتوای کتاب های درسی و فعالیت های یاددهی- یادگیری.
 تبحر و توانایی لازم را در آموختن دانش نظری در رشته تدریس خود را به دست آوردند.



توانایی ارائه ی یک نظریه در حوزه های مرتبط با این رشته و دفاع از آن را کسب کنند.

اعتماد به نفس و قدرت کافی در آموختن و آموزش مطالب جدید را بیابند.

توانایی جستجوی نظریات و ایده های جدید در رشته ی خود را داشته باشند.

با فرایند طراحی و مطالعه یک مسئله یادگیری و آموزشی آشنا گردند.

دانشجو معلم با روش های تحقیق در آموزش و پرورش آشنا شده و یک نمونه طرح تحقیق تهیه و ارائه نماید.

دانشجو معلم پس از گذراندن این درس با مباحث اساسی روان شناسی تربیتی به نحوی آشنا می شود که بتواند آن را در فرآیند یاددهی یادگیری به کار برد.

با مبانی عملی مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش آشنا شده و به اهمیت و کاربرد مفاهیم، اصول و نظریه های علمی در مدیریت آموزشی پی ببرد.

دانشجو معلم با تأثیر مبانی فلسفی، روانی و اجتماعی تعلیم و تربیت در شکل گیری اهداف ساختار و محتوای برنامه های درسی دوره ی ابتدایی راهنمایی و متوسطه آشنا شده و ارتباط و ویژگی های آن ها را بشناسد.

با اصول آموزش و پرورش و ارتباط آن با فلسفه ی تعلیم و تربیت آشنا شود.

آشنایی بیشتر با جنبه های تربیتی اسلام با خواندن آیاتی در زمینه احکام، معاد، توحید و...

بررسی اجمالی این عبارات نشان می دهد که، اهداف متصور برای برنامه درسی تربیت معلم بسیار وسیع و متنوع هستند، بنابراین برای تحقق این اهداف و دست یافتن به دانش، نگرش، مهارت و توانمندی های مورد نیاز توسط دانشجو معلمان در طی یک دوره دو ساله تربیت معلم، مستلزم این است که کلیه عناصر برنامه درسی از قبیل اهداف، محتوای دروس، راهبردهای تدریس و شیوه های ارزشیابی متناسب با آن تدوین و اجرا شده باشد (عقیلی، ۱۳۹۲).

یافته های مربوط به پرسش دوم:

برنامه کسب صلاحیت معلمان در ایران اط سه دوره تشکیل شده است:

دوره ی کاردانی با حداقل ۶۷ و حداکثر ۷۲ واحد

دوره ی کارشناسی ناپیوسته با حداقل ۶۵ و حداکثر ۷۰ واحد

دوره ی کارشناسی پیوسته با حداقل ۱۳۰ واحد و حداکثر ۳۵ واحد

دروس صلاحیت معلمی در دوره های مختلف عمدتاً به شرح زیر است:

دروس عمومی: دروس عمومی مشترک برای همه ی گرایش ها در دوره ی کاردانی ۱۵ واحد و در دوره ی کارشناسی ناپیوسته ۸ واحد است.

دروس تخصصی: در دوره کاردانی ۳۹ واحد و در دوره ی کارشناسی ناپیوسته ۴۷ واحد است.

آموزش های تربیتی: درس های مربوط به مهارت های معلمی و کلاس داری و دروس تربیتی دوره ی کاردانی ۱۷ واحد و دروس کارشناسی ناپیوسته ۹ واحد است. درس تربیتی شامل درس های روان شناسی عمومی، روان شناسی تربیتی، کلیات روش ها و فنون تدریس، طراحی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی، کلیات راهنمایی و مشاوره، تمرین معلمی (۱)، تمرین معلمی (۲)، مقدمات روش های مطالعه متون تحقیقی در دوره کاردانی و در کارشناسی ناپیوسته شامل اصول و فلسفه آموزش و پرورش، مبانی برنامه ریزی درسی، سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش و روش تحقیق با تاکید بر علوم تربیتی (شعبانی، ۱۳۸۳).

یافته های مربوط به پرسش سوم:

در دوره ابتدایی اغلب واحدها به صورت نظری است. در دروس اختصاصی بررسی کتاب های دوره ابتدایی به صورت عملی و واحدهای روش تدریس کتاب های دوره ابتدایی عملی و نظری تدوین شده اند. واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند. در سایر رشته ها نیز تقریباً به همین ترتیب است. برای دوره کارشناسی بیشتر دروس به صورت نظری و عملی و نیز کارگاهی تدوین شده اند. پژوهش ها نشان می دهد که فرایند یاددهی- یادگیری معلم - محور و یکسویه است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). همچنین، تحقیقات فراوان نشان داده است که نظام آموزش ایران در جهت تربیت معلم مقلد، یکنواخت و مسلط در اداره کلاس، فعال بوده است و بیشتر به حفظ کردن مطالب درسی تأکید شده و کمتر به دانشجو در زمینه های مورد علاقه اش فرصت پژوهش داده شده است و



تجارب دانشجویان به دوره کارورزی محدود و برای آموزش آنان از روش های سنتی یک سو به استفاده شده است (سلسبیلی، ۱۳۸۴).

یافته های مربوط به پرسش چهارم:

در ایران در برنامه درسی برخی از رشته ها توصیه شده است که ارزشیابی هم در طول ترم و هم در پایان دوره و با توجه به کارهای عملی دانشجویان انجام شود. لیکن نتایج تحقیقات، نشان می دهد که ارزشیابی از آموخته های دانشجو - معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می شود. این روش حتی در درس روش های ارزشیابی نیز به چشم می خورد. شیوه ارزشیابی از تمرین عملی دانشجو - معلمان در برنامه مصوب، را معلمان راهنما و اساتید مراکز تربیت معلم تعیین می کنند (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

نتیجه گیری

با توجه به تحولات عظیمی که در عرصه های علمی آموزشی در حال وقوع است، وظیفه و مسئولیت بزرگ رشته های آموزش معلمان تربیت فارغ التحصیلانی است، که با درک عمیق از جهانی شدن آموزش در دهکده جهانی و با کسب آگاهی از دانش متحول کنونی و نیازهای جامعه، به طور اثربخش و با واقع نگری، با ارایه برنامه های آموزشی در پایه های مختلف به جامعه کمک نماید. چرا که برنامه های درسی آینه تمام نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (مهدی زاده و شفیعی، ۱۳۸۸). هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم براساس عناصر چهارگانه تایلر که شامل هدف، محتوا، روش های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی بود. یافته ها حاکی از آن است در برنامه درسی مراکز تربیت معلم بر حجیم کردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تاکید شده است. برنامه های درسی اغلب موضوع محور و بر اساس دیدگاه های سنتی هستند، همچنین دانشجو معلمان در انتخاب برنامه های درسی حق انتخاب ندارند و به علائق و نیازهای ان ها توجهی نمی شود. از سوی دیگر با توجه به پیشرفت علم و تکنولوژی توجه به ایجاد خلاقیت، ابتکار، استدلال و... در برنامه های درسی این مراکز به دور مانده است.

منابع

- امراه، امید و حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵(۹): ۷-۲۵.
- امین خندقی، مقصود و نامخواه، مرضیه. (۱۳۹۲). کاوشی در میزان توجه به موضوع برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تخصصی برنامه درسی ایران. همایش برنامه درسی تربیت معلم، تهران: دانشگاه شهید رجایی.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. مورخ ۹۰/۱۰/۶ مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- زارع، مریم. پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم، آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۸): ۸۵-۱۱۸.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۴). تربیت معلم: ضرورت تحول در ساختار و سازماندهی، پژوهش نامه آموزشی. ۱۱(۸۳): ۶-۱۱.
- سنگری، محمود و آخش، سلمان. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه ی جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه ی آموزش عالی، ۱۰(۳۷): ۷-۳۲.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم در چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۰(۳): ۱۵۹-۱۲۱.
- عابدی، لطفعلی. (۱۳۷۷). بررسی و توانایی های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره های تربیت معلم دو ساله ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- عقیلی، علیرضا. (۱۳۹۲). صلاحیت های معلم در برنامه درسی تربیت معلم: شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ التحصیلان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.



ملائتی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۷(۲۶): ۳۵-۶۲.

مکلین، روبرت. (۱۳۷۶). گزارش همایش بین المللی بانکوک ۱۹۹۵. ترجمه داریوش دهقان. مهدی زاده، امیرحسین و شفیعی، ناهید. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه های درسی رشته های آموزش معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱(۱): ۶۰-۴۶.

بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا

عبدالرضا شیرکوند [۱]، ناصر شیرکوند [۲]، ملیحه شه دوست [۳]

[۱] نویسنده مسوول: مربی، کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه، پیشوا، (kimya93@chmail.com)

[۲] دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، عضو هیئت علمی، دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه، پیشوا (n.shirkavand@cfu.ac.ir).

[۳] لیسانس آموزش حرفه و فن، دبیر آموزشگاه حضرت زینب (س) شهرستان قرچک

(Malehe-s@yahoo.com).

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی، نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا انجام گرفته است. سوال اصلی این است که آیا دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل تعلیم و تربیت، می تواند در زمینه تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی نقش بسزایی داشته باشد؟ در این پژوهش از دانشگاه فرهنگیان دانشگاه به عنوان دانشگاهی پیشرو و متمایز با سایر دانشگاه های کشور سخن رفته که یکی از مهم ترین راهبردها و اهداف اصلی آن، تربیت معلم فاخر در تراز انقلاب اسلامی است. یافته این پژوهش نشان دهنده این است که دانشگاه فرهنگیان با داشتن مولفه هایی نظیر مدیریت شایسته، توانمندی علمی- فرهنگی اساتید، اجرای مطلوب درس کارورزی، برنامه ی درسی نیاز محور، برگزاری کرسی های آزاداندیشی، استفاده از منابع درسی متنوع و جدید، امکانات کتابخانه ای به روز، فضای مطلوب و آزاد علمی، تدریس معلمان پیشکسوت و اجرای مسابقات و المپیادهای علمی می تواند در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران نقش بی بدیلی را ایفاء نماید که در بین مولفه های فوق توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید از لحاظ تاثیر در رتبه ی اول و مولفه ی اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در رتبه ی دهم قرار دارد.



واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان، آموزش و پرورش، تربیت معلم، تراز

جمهوری اسلامی ایران

مقدمه

تردیدی نیست که امروزه پاسخ گویی به چالش های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، اخلاقی و نیز دست یابی به توسعه پایدار و دانایی، محور مستلزم تحول بنیادی در آموزش و پرورش است؛ اگر این را بپذیریم که از مجموع نهادها و ساختارهای اجتماعی، نهاد تعلیم و تربیت اولویت و اهمیت بیشتری دارد، این پرسش مطرح می شود که در میان عناصر تشکیل دهنده این خرده نظام کدام یک اهمیت و تاثیر گذاری بیشتری دارد، بی هیچ تردیدی می توان گفت که معلم در راس ارکان و عناصر نظام آموزش و پرورش قرار می گیرد؛ زیرا کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می آید و اهداف متعالی آموزش و پرورش، با حضور و با واسطه ی معلم صورت تحقق می پذیرد؛ به عبارت دیگر، اهمیت تعلیم و تربیت به عوامل آن قابل تعمیم است و در میان عوامل تعلیم و تربیت، معلم مهم ترین عامل تلقی می شود. (رضایی، ۱۳۹۰)

بنابراین معلم، اساسی ترین عنصر در نظام آموزش و پرورش است که نقش الگو، مربی و راهنمای دانش آموزان را دارد و هدایت کننده ی فرایند تعلیم و تربیت است. میزان صلاحیت، کارآمدی، علاقه مندی و تسلط حرفه ای وی، تعیین کننده ی بازدهی فرایند یاددهی-یادگیری است؛ لذا در هر نظام آموزشی، توجه به معلمان و مجریان برنامه ها و طرح های آموزشی، مهم ترین عامل موفقیت و یا شکست نوآوری های آموزشی تلقی شده است (سلسبیلی، ۱۳۸۲). نگاهی به محورهایی که معمولاً برای تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش در سطح ملی و بین المللی مطرح می شوند، نشان می دهد که بدون در نظر گرفتن جایگاهی ویژه برای معلم و تربیت معلمی کارآمد و نوآور که بتواند خواسته های عالی یک نظام رو به تحول را جوابگو باشد، انجام تغییرات بنیادین و ایجاد تحول امری واهی خواهد بود (ریشتر^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). بر همین اساس، تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران به عنوان انگاره

1. Richter .

ای بی بدیل در تضمین سامانه های آموزشی ، چندی است که در صدر مطالبات سیاست گذاران و دغدغه مندان این حوزه در عرصه داخلی ، قرار گرفته است . این مهم چنان چه به منظور رصد افق های شایستگی و بالندگی در زوایای تعلیم و تربیت معلّمان انجام شود ، هدفی والا و گران سنگ خواهد بود . لذا به نظر می رسد که دانشگاه فرهنگیان می تواند با استعانت از ظرفیت های متعدد و پتانسیل های نهفته ی خود و انجام انقلاب واقعی آموزشی ، گام های اساسی در مسیر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران بردارد و در این عرصه نقش پیشگازانه ایفاء نماید . چون هنگامی که سخن از آموزش و پرورش ، تربیت معلّم ، دانشگاه فرهنگیان و آموزش عالی به میان می آید ، مفاهیمی همچون معلّم و شایستگی های او به مراتب بیشتر از سایر متغیر های مربوط نمایان می شود . دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از جمله سازمان های مهم محسوب می شوند که نقشی استراتژیک در پیشبرد اهداف کشور دارند . به همین منظور ، از دانشگاه ها انتظار می رود به تولید دانش پرداخته و به تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد مورد نیاز کشور همت گمارند چراکه ، دانشگاه را می توان مبدأ تحولات در هر کشوری در نظر گرفت ؛ به شرطی که دانشگاه ، این ظرفیت را در خود ایجاد کرده باشد (طهماسبی، قلی پور وجواهری زاده، ۱۳۹۱). همچنان که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در سال ۱۳۹۰ رونمایی شد ، راهکار استقرار نظام ملّی تربیت معلّم و راه اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه های ذی ربط به منظور باز مهندسی سیاست ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلّم با تاکید بر انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلّمان در سطح ملّی و جهانی پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) ، نظام آموزش و پرورش کشورمان عملاً نخستین گام های تحول بنیادین را در دوره های مختلف تحصیلی ، به ویژه تربیت معلّم ، برداشته است . این مهم به آن دلیل است که دستگاه تعلیم و تربیت هر کشوری ، نیازمند تربیت معلّم درخور و شایسته خود می باشد ، فقدان تربیت معلّم شایسته و بالنده ، سبب گمراهی و سردرگمی نظام تعلیم و تربیت و در نتیجه ناکارآمدی آن می شود . بنابراین ، معلّمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند و معلّم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با



کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود و آن چه کودکان ، نوجوانان و جوان ها در مدرسه کسب می کنند ، متاثر از خصوصیات ، کیفیات ، شایستگی های علمی ، فرهنگی ، دینی ، اجتماعی ، اخلاقی و معنوی معلّمان است (آندرسون^۱ ، ۱۹۹۹) . طبق نظر فولن^۲ (۱۹۹۳) کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلّمان آن جامعه وابسته است و هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلوماتش بالاتر برود (دیبائی، صابر ، عباسی ، فتحی واجارگاه ، صفایی موحد، ۱۳۹۵) . بنابراین متوجه می شویم که آموزش و پرورش ، نقش اصلی را در موفقیت افراد و ملت ها دارد و در بین منابع آموزشی ، توانایی معلّم در یادگیری فراگیران ، دارای نقش حیاتی است (دارلینگ - هاموند ، ۲۰۰۶) . لذا به کار گماردن توانا ترین و شایسته ترین افراد برای حرفه ی معلّمی حیاتی ترین مسأله است و حیاتی تر از آن برنامه های تربیت معلّم و آموزش های است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم شوند و تا برای معلّمان این فرصت پیش بیاید تا دانش و مهارت خویش را افزایش دهند . لذا کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلّمان آن جامعه وابسته است (روؤف، ۱۳۷۹: ۴۳۷) . از سویی دیگر پر واضح است که تربیت معلّم هر کشوری از نیازهای اساسی آن کشور و فلسفه و روح حاکم بر آن جامعه ، نشات می گیرد و جامعه ای که بر اساس مبانی دینی ، اسلامی و انقلابی استوار است ، تربیت معلّم آن نیز باید بر این مبانی بنیان نهاده شود . از این رو در اسناد بالا دستی نظام تعلیم و تربیت ، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان ، به صراحت از صلاحیت و شایستگی های معلّمی سخن رفته و توجه به آموزه های اسلامی و انقلابی در کنار ابعاد دیگر مورد تاکید قرار گرفته است . بر همین اساس هدف های عملیاتی و راهکارها در فصل هفتم سند تحول بنیادین ، بند (۲) چنین بیان شده است که استقرار نظام سنجش صلاحیت های عمومی ، تخصصی و حرفه ای ، تعیین ملاک ارزیابی و ارتقای مرتبه (نظام رتبه بندی) علمی و تربیتی معلّمان و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان براساس نظام معیار اسلامی صورت پذیرد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) . لذا همان طوری که دگرگونی نظام های آموزشی به ویژه تربیت

1. Anderson.

2. Fullan.

معلم در بسیاری از کشورها آغاز شده ، در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر و تحول بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی ۱ نیز در این راستا ، تدوین و تصویب شده است . از نخستین گام های تحول بنیادین ، می توان ارتقای مراکز تربیت معلم با تأسیس دانشگاه فرهنگیان عنوان کرد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد شد و هدف از تأسیس آن ایجاد تحول زیر بنایی در آموزش و پرورش ، برای نیل به اهدافی از جمله تربیت و تعمیق سازی باور عمیق به اسلام و ارزش های والا و در نهایت دستیابی به چشم انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ که ایجاد حیات طیبه در دانش آموزان است می باشد . بر همین اساس دانشگاه فرهنگیان ، مسئول تربیت و تامین نیروی انسانی بزرگ ترین و تاثیر گذارترین دستگاه تربیتی کشور ، یعنی آموزش و پرورش است . بنابراین فلسفه تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) با سرنوشت و پیشرفت جامعه گره خورده است . از این رو جایگاه این نهاد در ساختار نظام ، از اهمیت ویژه برخوردار است و از جمله دانشگاه هایی است که پتانسیل خوبی در حوزه تربیت معلم برای گام برداشتن در مسیر تحقق شعار آرمانی این دانشگاه ، یعنی تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی را داشته و دارد . دانشگاه نوپای فرهنگیان که هم اکنون وارد ۸ سالگی خود شده است ، همان مراکز تربیت معلم است که تغییر نام داده و وظیفه تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را بر عهده دارد و پیشرو در آموزش ، پژوهش ، تولید و ترویج علم مورد نیاز آموزش و پرورش می باشد (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰) . نتایج پیش بینی های پژوهشی در سال های اخیر ، دلایل مستحکمی ارائه داده است که دانشگاه فرهنگیان به لحاظ نقش ماموریت گرای خود در بین مؤسسات آموزش عالی کشور به جهت تربیت نیروی انسانی کارآمد برای دستگاه آموزش و پرورش و به عنوان یک دانشگاه حاکمیتی که مرکز ثقل آموزش و پرورش و سکان دار آموزش و تربیت نیروی انسانی کشور می باشد ، قادر است با محوریت تولید معلم به توانمند سازی بدنه ی نظام آموزشی کشور بپردازد و نقش بی بدیلی در تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران که از اهداف و آرمان های بزرگ انقلاب اسلامی است را ایفاء نماید . به این اعتبار یکی از مهمترین راهبردها و

۱ . سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰) ، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ماه ۱۳۹۰) .



اهداف اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فاخر در تراز انقلاب اسلامی ایران است و امروزه همین امر برای دانشگاه فرهنگیان به عنوان يك دغدغه تبدیل شده است . لذا تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی، موضوعی است که اگر به آن توجه نشود، پایه‌های نظام جمهوری اسلامی را به مرور به سستی و در نهایت به نابودی خواهد کشاند . به همین دلیل از ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی، این مهم مورد توجه تصمیم سازان و برنامه ریزان کشورمان بوده و تغییرات و تحولات ساختاری و محتوایی نیز موید همین مسئله است و گواه این مطلب تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که نزدیک به بیست (۲۰) سال زمان برده است و این که کادرسازی تراز انقلاب برای نظام آموزشی، یکی از الزامات توفیق در استقرار نظام آموزشی مطلوب و اثرگذار است، از همین رو رهبر حکیم و فرزانه انقلاب اسلامی همواره این موضوع را مورد توجه و تأکید قرار داده‌و در دیدار فرهنگیان و دانشگاهیان در هفته ی معلم انجام مسئولیت بزرگ تربیت نسل آینده را نیازمند افزایش آمادگی معلمان دانستند و فرمودند: قدرت، اعتبار و آبروی کشور، بیش از هر چیز وابسته به نیروی انسانی است و معلمان هستند که سازنده ی نسل آینده و نیروی آن هستند . بر همین اساس به مسئولان تأکید می کنم دانشگاه فرهنگیان را که تولیدکننده ی معلم است و اهمیت فراوانی دارد، جدی بگیرند و هر چه می توانند برای آن سرمایه گذاری کنند؛ به یک لحاظ، اهمیت این دانشگاه از همه دانشگاه‌های دیگر بیشتر است» (یکشنبه ۱۷-۰۲-۱۳۹۶ دیدار با فرهنگیان) . در این راستا اگر قرار باشد که نظام و ساختار دانشگاه فرهنگیان در جهت تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تغییر کند؛ باید از ظرفیت و پتانسیل تمامی عناصر و عوامل آن استفاده شود . بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که مبنای نظری غنی در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران وجود نداشته و هنوز الگو و مدلی جامع و کامل برای تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی در این دانشگاه، ارایه نشده و ظرفیت های بی بدیل این دانشگاه در این خصوص مورد شناسایی دقیق قرار نگرفته است . این در حالی است که بر اساس برآیند پژوهش های ملی، منطقه ای و محلی موجود و یافته های این مطالعه حاکی از آن است که، اگر چه تغییراتی در ساختار کلی دانشگاه فرهنگیان و یا همان مراکز تربیت معلم گذشته ایجاد شده است؛ اما این تغییرات همه جانبه نبوده و در روند اجرای بعضی از

عناصر و عوامل موثر بر تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی تغییری ایجاد نشده است. از سویی دیگر با وجود اهمیت این موضوع، در بررسی ادبیات این حوزه خلّاتی محسوس در زمینه کاوش انگاره های مرتبط با امر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران به چشم می خورد و پژوهش ها و نگارش های اندکی در این زمینه وجود دارند. بنابراین محقق با توجه به ضرورت امر، به بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلّمان پردیس زینبیه ی شهرستان پیشوا به عنوان یکی از پر اهمیت ترین زمینه های پژوهشی گام نهاده، تا ظرفیت های موجود در این دانشگاه را مورد کاوش و شناسایی قرار داده و نتایج آن را در جهت بهبود و تضمین کیفیت تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی در دانشگاه فرهنگیان قرار دهد.

تربیت: تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین نیز چنین تعریف شده است: فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد.

تربیت معلّم^۱: فرآیند تربیت داوطلبانی است که به قصد خدمت در شغل مقدس معلّمی جذب دانشگاه شده و تحت آموزش های مورد نیاز قرار می گیرند و پس از فارغ التحصیلی وارد آموزش و پرورش می شوند.

تراز^۲: به معنای دارا بودن معیارها و ویژگی ها و رفتار مورد انتظار است.

با توجه به ملاحظات بالا، پژوهشی که بتوان عیناً در این زمینه به آن استناد کرد یافت نشد. بنابراین پژوهش های ذیل درصدد هستند تا چارچوب و خلاء موجود را برای نگارنده مشهود سازند که در زیر به تکه تکه آن ها اشاره می گردد:

توکلی (۱۳۹۷) در مطالعه خود با عنوان تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه های قرآن کریم به این نتیجه رسید که تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه های قرآن کریم در سه مقوله الف- چرایی؛ فلسفه و خاستگاه تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی که خود شامل مقوله های فرعی: ارزش ها و اهداف است. ب- چپستی؛ ماهیت تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی که خود

1. Teacher education.

2. Norm.

شامل مقوله های فرعی : مفاهیم و قلمروها است . ج- چگونگی ؛ اجرای تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی که خود شامل مقوله های فرعی : اصول و روش ها، است .

عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان الگوی معیار صلاحیت حرفه ای معلّمی در تراز جمهوری اسلامی ایران تلاش نمودند که الگویی معیار (جامع و استاندارد) برای سنجش صلاحیت حرفه ای معلّمی در تراز جمهوری اسلامی ایران را ارائه کنند. الگویی که هم ناظر بر معیارهای روزآمد و پیشرو ارزیابی باشد و هم حوزه های کلیدی برنامه درسی تربیت معلّم را پوشش دهد. برآیند پژوهش حاکی از آن است که الگوی پیش رو: الف- ناظر بر تربیت معلّم در نظام ارزشی اسلام؛ ب- نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه ای معلّمی؛ ج- برآورنده نیاز داخلی برای سیاست گذاری و تهیه آزمون های ارزیابی و د- همسو با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران می باشد.

خروشی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به بررسی رویکرد تربیت معلّم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی پرداختند . در این پژوهش ، جهت ارائه ی الگوی شایسته برای تربیت معلّم نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس سند تحول ، ۱۴۸ گزاره نشانگر عوامل و شرایط زمینه ساز معلّم شایسته ، استخراج و با محوریت مقوله اصلی (شایستگی های معلّمان) شرایط علی (هدف گذاری و برنامه درسی) ، شرایط زمینه ای (نهادهای، سازمان ها و ادارات دولتی و غیر دولتی سهمیم در امر تربیت رسمی و عمومی) ، شرایط واسطه ای (ویژگی های فردی، اجتماعی و عوامل سازمانی)، راهبردها (برنامه ریزی و توسعه حرفه ای) و پیامدها (هویت یکپارچه توحیدی) ، مقوله بندی و تحلیل شده است .

سمیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه ی خود به بررسی فرآیند تربیت معلّم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت ها و تهدیدها پرداختند . این پژوهش با هدف واکاوی فرآیند تربیت معلّم در مقطع ابتدایی بر اساس ابعاد چهارگانه (جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقا، ارزشیابی) در اسناد تحولی آموزش و پرورش صورت پذیرفت و به این نتیجه رسیدند که چنانچه علاقه مندان به حرفه معلّم ابتدایی از دوران دوم متوسطه شناسایی شوند و با مکانیزم های هماهنگ و از پیش تعیین شده نهادهای اولیه، هدایت شوند و آموزش ببینند، سپس در آزمونهای علمی و عملی (ویژگی های

نگرشی و منشی آنان به صورت مطالعه موردی همچون: بصیرت، علاقه، توانایی و شَمّ معلّمی (مورد ارزیابی قرار گیرند، در زمان دانشجو- معلّمی به شیوه تلفیقی و عمل گرایی از سوی اساتید مجرب آموزش ببینند و از لحاظ دانش و مهارت تا سرحد کسب هویت حرفه ای پیش روند و پس از فراغت از تحصیل از پشتیبانی و حمایت حرفه ای نهادهای اولیه برخوردار شوند، چنین معلّمانی، هدفشان به فعلیت درآوردن ظرفیت های بالقوه دانش آموزان در همه زمینه ها خواهد بود. این معلّم، همان معلّم فکوری خواهد بود که در تراز جمهوری اسلامی ایران است.

عباسی بروجنی و یار علی (۱۳۹۵) در مقاله خود به بررسی چگونگی رسالت دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلّم آینده پرداختند. پرسش اساسی که این تحقیق مطرح می کند این است که دانشگاه فرهنگیان چگونه می تواند برای تربیت معلّم در آینده با توجه به تغییرات و دگرگونی هایی که در سطح جهانی شکل می گیرد، برنامه ریزی کند؟ در این مطالعه ابتدا به بررسی و تحلیل اهداف، رسالت و وظایف این دانشگاه پرداخته و سپس به تأثیر تغییرات و از جمله جهانی شدن بر فرایند تعلیم و تربیت و موضوع آینده نگری در آموزش و پرورش و روندهای آن اشاره کرده و سپس اهداف و راهکارهای دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر روندهای آینده در زمینه تربیت نیرو برای تدریس در آینده را طی سه مرحله ی، (۱) مطالعه پیرامون گرایش ها و روندهای علمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی موجود در زمینه ی تربیت معلّم (۲) اقدام به پیش بینی امور و شرایط در آینده از طریق آینده نگری تحلیلی (۳) مشارکت کردن در آینده از طریق ارائه برنامه های مدون و متمرکز کردن فعالیت های دانشگاه در جهت دستیابی به نتایج طرح ها و برنامه های ارائه شده، مورد بحث قرار گرفته است. در پایان راهکارهای کاربردی در این زمینه مانند، تدوین محتوای نوینی منطبق با شرایط جدید برای تربیت دانشجو معلّمان، ضرورت برنامه ریزی و تدوین واحدهای درسی به صورت تلفیق تئوری و عمل، ضرورت تغییر در برنامه ارزشیابی از عملکرد دانشجو معلّمان و تدوین اساسنامه ی مدون برای کارورزی بر اساس رسالت دانشگاه فرهنگیان در رابطه با تربیت معلّم آینده پیشنهاد گریده است.

سوازی (۲۰۱۳) در پژوهش خود اثربخشی برنامه آموزش معلّمان در کشور زیمبابوه را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده است که کاستی های موجود در طراحی



و عملیاتی کردن برنامه های آموزشی و همچنین مسایلی مانند فقدان زیرساخت های انگیزشی کافی ، کمبود مجریان و طراحان با انگیزه و متخصص، بودجه ناکافی، نظام نامناسب ارزیابی، راهبردهای ناکارآمد توسعه ، اهداف مبهم و محتوای نامناسب باعث می شوند تا اثرات برنامه از بین رفته و برنامه های آموزش نوآورانه معلمان تضعیف شوند .

همچنین با مرور بر مبانی نظری و پژوهش های کلیدی در این زمینه ، می توان دریافت که اگرچه مطالعات متعددی در خصوص نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت نیروی انسانی، انجام یافته اما این مطالعات به طور خاص معطوف به تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی معطوف نبوده است و تاکنون بررسی و کاوشی در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان در فرآیند تربیت معلمان تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان این دانشگاه ، به ویژه پس از تدوین و تصویب اسناد تحولی انجام نگرفته است . این خلاء بزرگ در نظام تعلیم و تربیت ، می تواند سبب تغییرات متعدد در دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم) و سردرگمی آن گردد . به طوری که در چند دهه ی اخیر ، زخم ها و آسیب های جدی به تربیت معلم وارد شده است . بدین منظور و همچنین به جهت دغدغه ی مسئولین دانشگاه و علاقه مندی اساتید و دانشجو معلمان به تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در پردیس های دانشگاه فرهنگیان ، نگارنده پژوهش حاضر را با هدف کلی تبیین نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا ، طراحی و به واکاوی این موضوع پرداخته است . اهداف فرعی این پژوهش عبارتند از:

- ۱- بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان، در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران .
- ۲- رتبه بندی مؤلفه های دانشگاه فرهنگیان از لحاظ تاثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران .
- ۳- مقایسه نظرات اساتید دانشگاه فرهنگیان ، در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان، در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران .
- ۴- مقایسه نظرات دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، در مورد نقش دانشگاه فرهنگیان، در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران .

همچنین فرضیه اصلی این پژوهش این است که:

دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .

و فرضیات فرعی این پژوهش عبارتند از:

- ۱- توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۲- برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۳- اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۴- مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۵- اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۶- برگزاری کرسی های آزاداندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۷- تدریس معلمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۸- ایجاد فضای (جو)مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۹- امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۱۰- استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .
- ۱۱- دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .
- ۱۲- مولفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان ، از لحاظ تاثیر بر تربیت معلم تراز



جمهوری اسلامی ایران ، با یکدیگر تفاوت دارند .

۱۳- بین دیدگاه اساتید با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد.

۱۴- بین دیدگاه دانشجو معلّمان با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش تحقیق توصیفی - تحلیلی و از لحاظ نحوه گردآوری داده ها، از نوع زمینه یابی^۱ (پیمایشی) می باشد . جامعه آماری این پژوهش شامل رئیس ، معاونین، بخشی از اساتید و دانشجو معلّمان مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی پردیس فرهنگیان زینبیه شهرستان پیشوا به تعداد ۸۷۵ نفر بوده است. روش نمونه گیری از نوع تصادفی خوشه ای می باشد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۶۹ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری اطلاعات برای تحقیق حاضر، پرسش نامه محقق ساخته با ۳۰ سوال بوده است . جهت سنجش روایی ابزار اندازه گیری (پرسش نامه) ، از روایی محتوا استفاده شده است . بدین منظور، پرسش نامه مقدماتی در اختیار اساتید و متخصصین به عنوان داور قرار گرفته، که ایشان روایی پرسش نامه را از دو لحاظ صوری و محتوایی تأیید نموده اند . پایایی پرسشنامه با کمک آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه گردید . تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار spss۲۵ ، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی شامل جداول توصیفی ، آزمون استنباطی t تک متغیره ، آزمون فریدمن و ضریب همبستگی پیرسون ، انجام و برای ارزیابی و تحلیل فرضیه ها مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته های پژوهش

این مقاله شامل ۱۲ فرضیه است که یافته های آن در ذیل بیان می گردد:

فرضیه اوّل : توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .

1. survey research.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه اول پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر ندارد .

فرض خلاف: توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد .

جدول ۱. آزمون فرضیه اول پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید
۰/۰۰۰	۵۰/۶۹۶	۱۳/۲۱۰۸	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۵۰/۶۹۶ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که، توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۱۳/۲۱۰۸ بوده که بیشتر از ۳ می باشد ، می توان نتیجه گرفت که توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه دوم: برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه دوم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۲. آزمون فرضیه دوم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	برنامه ی درسی نیاز محور
۰/۰۰۰	۷/۳۰۱	۳/۵۶	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۷/۳۰۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۵۶ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه سوم: اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه سوم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۳. آزمون فرضیه سوم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	اجرای مسابقات و المپیادهای علمی
۰/۰۰۰	۶/۱۰۱	۳/۷۴	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۶/۱۰۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در

دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۷۴ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه چهارم: مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه چهارم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می‌باشد.

فرض صفر: مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۴. آزمون فرضیه چهارم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	مدیریت شایسته و توانمند
۰/۰۰۰	۵/۲۲۱	۳/۸۹	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۵/۲۲۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۸۹ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه پنجم: اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.



در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه پنجم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۵. آزمون فرضیه پنجم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	اجرای مطلوب درس کارورزی
۰/۰۰۰	۶/۴۱۶	۳/۵۵	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۷/۹۱۷ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۵۵ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه ششم: برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه ششم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان ، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۶. آزمون فرضیه ششم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	برگزاری کرسی های آزاد اندیشی
۰/۰۰۰	۵/۷۳۸	۳/۲۴	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۵/۷۳۸ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت که برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۲۴ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت که کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارند. به عبارت دیگر، هر چه کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بیشتر برگزار شود، تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران نیز ارتقاء بیشتری می یابد.

فرضیه هفتم: تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه هفتم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد.

فرض خلاف: تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد.

جدول ۷. آزمون فرضیه هفتم پژوهش

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	تدریس معلّمان پیشکسوت
۰/۰۰۰	۷/۶۸۵	۳/۸۴	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۷/۶۸۵ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱



می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت در مجموع تدریس معلمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۸۴ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه‌ی تدریس معلمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه هشتم: ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه هشتم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می‌باشد.

فرض صفر: : ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۸ . آزمون فرضیه هشتم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی
۰/۰۰۰	۸/۴۲۳	۳/۶۷	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۸/۴۲۳ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت در مجموع ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۶۷ بوده که بیشتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه‌ی ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می‌گذارد.

فرضیه نهم: امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت

معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه هشتم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: : امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، تاثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، تاثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۸ . آزمون فرضیه نهم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز
۰/۰۰۰	۸/۲۶۵	۳/۵۹	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۸/۲۶۵ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع وجود امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۵۹ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه ی وجود امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، تاثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه دهم: استفاده از منابع درسی متنوع در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه دهم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: : استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، تاثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، تاثیر



معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۸ . آزمون فرضیه دهم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	استفاده از منابع درسی متنوع و جدید
۰/۰۰۰	۱۰/۶۱	۳/۹۳	

با توجه به این که مقدار t به دست آمده ۱۰/۶۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۱ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه ۳/۹۳ بوده که بیشتر از ۳ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع مؤلفه ی استفاده از منابع درسی متنوع و جدید در دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه یازدهم: دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

در این قسمت با استفاده از آزمون t تک متغیره به آزمون فرضیه یازدهم پژوهش پرداخته شده است. فرض صفر و فرض خلاف به شرح زیر می باشد.

فرض صفر: : دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران ندارد .

فرض خلاف: دانشگاه فرهنگیان، به طور کلی تأثیر معناداری بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران دارد .

جدول ۸ . آزمون فرضیه یازدهم پژوهش

تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران			متغیرها
معناداری	مقدار t	میانگین	دانشگاه فرهنگیان
۰/۰۰۰	۶/۷۰۱	۳/۸۶	

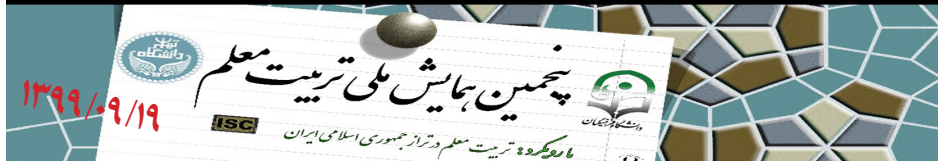
با توجه به این که مقدار t به دست آمده $6/701$ و سطح معناداری آن کمتر از $0/01$ می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. بنابراین فرض محقق تأیید می گردد. همچنین با توجه به این که میانگین به دست آمده برای این مؤلفه $3/86$ بوده که بیشتر از 3 می باشد، می توان نتیجه گرفت در مجموع دانشگاه فرهنگیان، تأثیر زیادی بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران می گذارد.

فرضیه دوازدهم: مولفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان، از لحاظ تأثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران، با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول ۹. آزمون فریدمن جهت رتبه بندی مؤلفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان از لحاظ تأثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی

رتبه	مؤلفه	رتبه	فریدمن	درجه آزادی	سطح معنی داری
۱	توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید	۱۱/۷۹	۱۱۲۳/۶۵۸	۱۱	۰/۰۰
۲	استفاده از منابع درسی متنوع و جدید	۱۱/۲۰			
۳	ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی	۶/۷۱			
۴	امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز	۶/۳۷			
۵	اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان	۶/۲۸			
۶	برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان	۶/۲۱			
۷	مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان	۵/۸۳			
۸	برگزاری کرسی های آزاداندیشی در دانشگاه فرهنگیان	۵/۶۴			
۹	تدریس معلمان پیشکسوت	۴/۷۳			
۱۰	اجرای مسابقات و المپیادهای علمی	۴/۵۰			

جدول بالا آزمون فریدمن (تحلیل واریانس درون گروهی) برای مقایسه ی مولفه های مختلف دانشگاه فرهنگیان از لحاظ تأثیر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران و رتبه بندی آن ها از این نظر می باشد. نتایج آزمون فریدمن در جدول (۹) نشان می دهد که میزان به دست آمده از آزمون فریدمن (مقدار آماره مربع کی) برابر است با $X^2 = 1123/658$ با سطح معنی داری $sig = 0/00$ که کمتر از $0/01$ است (فرضیه H_0 رد می شود) نشان می دهد با اطمینان $Pv = 0/99$ و میزان خطای $\alpha = 0/00$ می



توان گفت تفاوت رتبه بین مؤلفه های (عوامل) ۱۰ گانه مؤثر بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران معنی دار است. بدین نحو که مؤلفه ی توانمندی علمی-فرهنگی و تربیتی اساتید با رتبه ی ۱۱/۷۹ بیشترین تاثیر و مؤلفه ی اجرای مسابقات و المپیادهای علمی با رتبه ی ۴/۳۳ کمترین تاثیر را بر افزایش گرایش دانشجویان برای حضور و شرکت در نماز جماعت و مسجد دانشگاه را دارند.

فرضیه سیزدهم: بین رشته تحصیلی اساتید و دیدگاه آن ها درباره ی نقش دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد. برای بررسی این فرضیه، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، استفاده شده است. جدول زیر خلاصه نتایج این آزمون را نشان می دهد. فرضیه های این آزمون نیز به شرح زیر می باشند:

فرض صفر: بین دیدگاه اساتید با رشته های تحصیلی مختلف، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد.

فرض خلاف: بین دیدگاه اساتید با رشته های تحصیلی مختلف، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۰. تاثیر رشته تحصیلی اساتید بر دیدگاه آنان

مؤلفه ها	همبستگی پیرسون	سطح معناداری
ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی	-۰/۰۶۱	۰/۳۸۹
برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان	-۰/۱۲۱	۰/۰۸۹
اجرای مطلوب درس کارورزی	-۰/۰۶۸	۰/۳۳۹
استفاده از منابع درسی متنوع و جدید	-۰/۰۸۷	۰/۲۱۹
امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز	۰/۰۷۹	۰/۲۶۵
توانمندی علمی-فرهنگی و تربیتی اساتید	۰/۰۷۲	۰/۲۵۰
مدیریت شایسته و توانمند	-۰/۰۸۲	۰/۲۴۱
اجرای مسابقات و المپیادهای علمی	-۰/۰۵۹	۰/۲۸۹
تدریس معلمان پیشکسوت	-۰/۰۵۵	۰/۳۱۱
برگزاری کرسی های آزاداندیشی	۰/۰۶۱	۰/۲۴۱
مجموع	-۰/۰۴۵	۰/۵۲۷

با توجه به این که هیچ کدام از ضرایب همبستگی معنادار نشده اند، نمی توان گفت که بین رشته تحصیلی اساتید با دیدگاهشان در مورد دانشگاه فرهنگیان، بر

تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران رابطه معنی دار دارد . به عبارت دیگر، بین نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان با رشته های تحصیلی مختلف از لحاظ آماری ، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی تقریباً دیدگاه مشترکی در این زمینه دارند .

فرضیه چهاردهم: بین رشته تحصیلی دانشجو معلّمان و دیدگاه آن ها درباره ی نقش دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه ، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ، استفاده شده است. جدول زیر خلاصه نتایج این آزمون را نشان می دهد. فرضیه های این آزمون نیز به شرح زیر می باشند:

فرض صفر: بین دیدگاه دانشجو معلّمان با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود ندارد.

فرض خلاف: بین دیدگاه دانشجو معلّمان با رشته های تحصیلی مختلف ، درباره نقش دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران همبستگی معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۰ . تاثیر رشته تحصیلی دانشجو معلّمان بر دیدگاه آنان

مؤلفه ها	همبستگی پیرسون	سطح معناداری
ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی	۰/۰۵۱	۰/۲۱۳
برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان	-۰/۰۷۷	۰/۱۵۲
اجرای مطلوب درس کارورزی	۰/۰۹۳	۰/۲۹۸
استفاده از منابع درسی متنوع و جدید	-۰/۰۴۹	۰/۳۰۱
امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز	۰/۰۸۶	۰/۲۱۵
توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید	-۰/۰۶۹	۰/۲۳۵
مدیریت شایسته و توانمند	-۰/۰۷۸	۰/۱۹۷
اجرای مسابقات و المپیادهای علمی	-۰/۰۷۳	۰/۳۰۱
تدریس معلّمان پیشکسوت	-۰/۰۸۱	۰/۳۵۶
برگزاری کرسی های آزاداندیشی	۰/۰۶۱	۰/۲۴۱
مجموع	-۰/۰۷۳	۰/۴۳۶

با توجه به این که هیچ کدام از ضرایب همبستگی معنادار نشده اند، نمی توان گفت که بین رشته تحصیلی دانشجو معلّمان با دیدگاهشان در مورد دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران رابطه معنی دار دارد. به عبارت دیگر، بین نظر دانشجو معلّمان دانشگاه فرهنگیان با رشته های تحصیلی مختلف از لحاظ آماری، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی تقریباً دیدگاه مشترکی در این زمینه دارند.

بحث و نتیجه گیری

بخش نتیجه گیری از اهمیت و جایگاه ویژه ای برخوردار است، چرا که جایگاه عصاره پژوهش می باشد و نتایج پژوهش را در خود جای می دهد. در این قسمت به نتیجه گیری پژوهش پرداخته می شود.

کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی و حیات طیبه است و یکی از نهادهای مهم در این امر آموزش و پرورش می باشد و مهم تر از آن سکان دار این نهاد که معلّم باشد بسیار قابل توجه است. معلّم می تواند این نونهال را به هر گونه که بخواهد تربیت و رشد و نمو دهد و تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش، در گروی نیروی انسانی آن یعنی معلّمان است که عامل اجرایی آرمان ها در محیط عملی هستند و هیچ اصلاحی بدون همکاری و مشارکت فعال آنان انجام نخواهد شد. بنابراین اگر آموزش و پرورش بخواهد در جامعه تکرگرا و جهانی امروز موفقیت داشته باشد، باید به نظام تربیت معلّم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای معلّمان اهمیت ویژه ای دهد. بارزترین دلیل هم این است که معلّمان اساسی ترین نقش را در جریان آموزش و پرورش دانش آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس بر کسی پوشیده نیست (انیس، ۱۹۸۰). بر همین اساس در سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی به درستی ضرورت باز تعریف سیاست های تربیت و نگهداشت معلّمان با تأکید بر نقش آموزش و پرورش مطرح شده است و استقرار نظام ملی تربیت معلّم با رویکرد آموزش تخصصی تربیت محور با همکاری دستگاه های ذیربط، نقش اساسی دانشگاه ویژه فرهنگیان در تحول بنیادین را روشن می کند. بعد از مدت زمانی که مراکز تربیت معلّم به عنوان ارگانی که زیر مجموعه ی وزارت آموزش و پرورش بود از رونق افتاده بود، دانشگاه فرهنگیان

با نام جدید و البته رویکردهای متفاوت شروع به فعالیت کرد. دانشگاه فرهنگیان نهاد نوپایی در آموزش عالی ایران است که بر قریب یک صد سال سنت تربیت معلم در کشور تکیه زده و دارای ریشه ای عمیق است. مأموریت این دانشگاه بهسازی و نوسازی این سنت مؤثر و مولد در تربیت معلم کشور می باشد تا به استمرار حیات آن بینجامد. وظیفه این دانشگاه پرورش معلمان متخصص و متعهد می باشد. همچنین اهمیت تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی و نقش دانشگاه فرهنگیان در آموزش و تربیت این معلمان بر کسی پوشیده نیست. نتایج بررسی پژوهشگران در زمینه تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی در دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش مبین این موضوع است که این دانشگاه به اعتبارات مختلف می تواند پرچمدار پارادایم های جدید در کشور باشد زیرا درون نگر، تربیت محور و تأسیس آن برای پاسخ به نیازهای بومی مؤثر است. دانشگاه فرهنگیان به تعبیر رهبر اندیشمند و فرزانه انقلاب اسلامی امام خامنه ای (مدظله العالی) هم یک دانشگاه است اما از دانشگاه های دیگر متفاوت است. این سخن بدین معنی است که این دانشگاه دارای وجه ممتاز تربیتی است و نسبت سایر دانشگاه های کشور متمایز است، چرا که در روند تعالی جامعه نقشی ویژه دارد.

بنابراین دانشگاه فرهنگیان به عنوان منبع و کانون تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی باید مورد توجه جدی مسئولان قرار بگیرد. پرواضح است که اقتباس الگوهای تربیت معلم نظام های آموزشی غربی و شرقی با روح و فلسفه حاکم بر آن ها، نمی تواند تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی، آموزش و پرورش کشور را به سرمنزل مقصود برساند. لذا باید الگوی تربیت معلم شایسته در کشور ما بر اساس روح و فلسفه حاکم بر جامعه و تاسی از قرآن کریم، منویات رهبر حکیم و اندیشمند انقلاب اسلامی، سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالا دستی استخراج و عملیاتی گردد. این مسئولیت بزرگ امروزه بر عهده دانشگاه فرهنگیان است تا به عنوان دانشگاه نوین و شاخص تربیت کننده معلم در کشور و تنها منبع رسمی تربیت و تامین معلم حرفه ای و کارآمد، که رسالت بزرگ تربیت معلمان کشور را برعهده دارد، با احصای شرایط و موقعیت نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران به عنوان ام القرای جهان اسلام، الگوی اعلای تربیت معلم شایسته تراز انقلاب اسلامی را تدوین و به جهان اسلام ارائه دهد و با



تربیت معلمان شایسته تراز نظام جمهوری اسلامی، مسیر رشد و پیشرفت جامعه اسلامی را هر چه بهتر فراهم نماید. این دانشگاه با دارا بودن پتانسیل های متعدد و متنوع در حوزه های موضوعی مربوطه نظیر، اساتید توانمند و متخصص، اجرای مطلوب برنامه کارورزی و تمرین معلمی، برنامه ی درسی نیاز محور و برگزاری کرسی های آزاداندیشی و ... به قصد تحول در برنامه ها و روش های موجود تشکیل شده و با ایده های تحول گرایانه و با نیروهای متخصص و اهل پژوهش در این دانشگاه می تواند زمینه های این رویکرد تحولی و نوآورانه را با رویکرد تربیت معلم شایسته تراز انقلاب اسلامی به طور موثر در آموزش و پرورش نهادینه نماید. به اعتقاد صاحب نظران در دنیای امروز تعلیم و تربیت شرط اساسی و اصلی تعالی کشور است و اگر آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان جایگاه درست خود را پیدا کند، کشورمان در گام دوم انقلاب به خوبی و آسانی به پیروزی ها و افق های مطلوب خود دست پیدا خواهد کرد و حضور رهبر معظم انقلاب در دانشگاه فرهنگیان و اعتقاد و باور عمیق و توجه مستمر ایشان به این دانشگاه، نگاه های بسیاری از مدیران ارشد کشور را به این دانشگاه متوجه نموده است. بر همین اساس باید با روحیه و عزم و مدیریت جهادی نسبت به استحکام درونی و بیرونی نظام تربیت معلم کشور در دانشگاه فرهنگیان گام های جدی و منسجم برداشته شود و خروجی تربیت معلم باید انقلابی باشد به گونه ای که نظام اسلامی و آموزش و پرورش بتواند به آن تکیه کند.

نتایج حاصل از فرضیه ی اول نشان داد که توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که دانشگاه فرهنگیان با اتکاء به توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید فرهیخته و دانشمند خود قادر است تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران را به نحو احسن عملیاتی نماید که با نتایج پژوهش سمیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۵) همسو می باشد.

یافته های حاصل از فرضیه ی دوم نشان داد که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان آینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ گو بودن دانشگاه ها به

نیازهای در حال تغییر جامعه می باشد و باعث افزایش رشد حرفه ای دانشجو معلّمان و مهارت ها و تخصص های بروز شده می شود که مطابق با تحولات نظام آموزشی در حوزه ی تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی می شود که با نتایج پژوهش عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) همخوانی دارد .

نتایج به دست آمده از فرضیه ی سوّم نشان داد که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که شرکت دانشجو معلّمان در مسابقات و المپیادهای علمی از پیش شرط های لازم برای تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران است به طوری که هرچه دانشجو معلّمان در این مسابقات شرکت فعال تری داشته باشند سطوح پیشرفت تحصیلی آن ها بالاتر است، که با نتایج پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۶) هماهنگ می باشد .

نتایج حاصل از فرضیه ی چهارم نشان داد که مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که تامل در نقش و جایگاه مدیریت دانشگاه فرهنگیان و تاثیر آن برای ایفای نقش دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران از اهمیت و ضرورتی وافر برخوردار است و قادر است در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه نقش بسزایی ایفا کند که با نتایج پژوهش عباسی بروجنی و یار علی (۱۳۹۵) همسو می باشد .

یافته های حاصل از فرضیه ی پنجم نشان داد که اجرای مطلوب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که در واقع می توان کارورزی ، عظیم ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان است . لذا توجّه به برنامه ریزی مناسب برای آموزش و اجرای کیفی و مطلوب کارورزی ضروری می باشد تا دانشگاه فرهنگیان بتواند به رسالت خود که پرورش معلّمانی توانمند و با اعتماد به نفس و پاسخگوی نیازها و ضرورت های جامعه است ، عمل کند . این یافته ، با نتایج پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی دارد .

یافته های حاصل از فرضیه ی ششم نشان داد که برگزاری کرسی های آزاد اندیشی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که کرسی های آزاد اندیشی با ایجاد فضایی مناسب در محیط های علمی از جمله دانشگاه ها فضایی مناسب را برای طرح اندیشه ها و دیدگاه های مختلف را فراهم می کند و یکی از راه های افزایش سطح آگاهی سیاسی و دینی دانشجو معلّمان و درون مایه تولید فکر و اندیشه در تربیت نو معلّمان تراز انقلاب اسلامی می باشد.

نتایج حاصل از فرضیه ی هفتم نشان داد که تدریس معلّمان پیشکسوت در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که فراخوان پیشکسوتان و بازخوانی تجارب آن ها در مسیر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران و تدریس برخی از دروس مانند اخلاق معلّمی حائز اهمیت بوده و استفاده بهینه از دانش و تجربه نخبگان و پیشکسوتان آموزش و پرورش می تواند پشتیبانی برای سیاست گذاران این عرصه باشد. این یافته با نتایج پژوهش سوازی (۲۰۱۳) هماهنگ می باشد.

یافته های حاصل از فرضیه ی هشتم نشان داد که ایجاد فضای (جو) مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که زمینه سازی به منظور فراهم نمودن جو تعاملی مثبت در کلاس درس و ایجاد فضای یادگیری واقعی، می تواند تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران را به نحو مطلوب شکل دهد. این یافته با نتایج پژوهش توکلی (۱۳۹۷) هماهنگ می باشد.

نتایج حاصل از فرضیه ی نهم نشان داد که امکانات کتابخانه ای و کتاب های به روز در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت از آن جایی که دانشگاه فرهنگیان مرجع تربیت معلّمان است، دانشجو معلّمان باید از سرانه مطالعه و کتابخوانی مطلوبی برخوردار باشند تا بتوانند با دانش و مهارت بهتر وارد مدارس شوند و تجهیز امکانات کتابخانه ای و به روز همراه با ترغیب دانشجو معلّمان به مطالعه و کتابخوانی یک اصل و راهبرد اساسی در تربیت معلّم تراز انقلاب اسلامی است که با نتایج پژوهش عباسی

بروجنی و یار علی (۱۳۹۵) همخوانی دارد .

یافته های حاصل از فرضیه ی دهم نشان داد که استفاده از منابع درسی متنوع در دانشگاه فرهنگیان، بر تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران تاثیر مثبت و معنی داری دارد . در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که

به اعتقاد نگارنده نقش دانشگاه فرهنگیان در آموزش و پرورش، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانشجو معلّمان و دانش آموزان نیست؛ بلکه فراتر از آن ها، رشد و پرورش منابع انسانی در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی از اهداف اصلی این دانشگاه محسوب می شود. بنابراین اکنون که به حول و قوه الهی و عنایت مسوولان نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران ، این دانشگاه با اهداف تامین و تربیت معلّمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی متعهد ، ارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی، تسهیل فعالیت های آموزشی و پرورشی در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم ، ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلّم کشور، توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام های تربیت معلّم و بالاخره تحولات علمی در حوزه آموزش و پرورش راه اندازی شده ، به عنوان یک مجموع علمی می تواند با استفاده از توان بالای علمی و پژوهشی خود و با تکیه بر ظرفیت های بالای موجود ، نقش ارزنده و بسیار مهمی را در تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران و انجام اصلاحات آموزشی و پرورشی در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور ایفا نماید. بنابراین بر اساس یافته های پژوهش حاضر، پیشنهادهای کاربردی به شرح بندهای ذیل ارایه می گردد:

۱- سند راهبردی آموزش و پرورش در زمینه تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی با همکاری نخبگان علمی کشور تدوین و تنظیم شده و در اختیار پردیس های دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور قرار بگیرد .

۲- طراحی مدل بومی مناسب و مطلوب تربیت معلّم تراز جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر آموزه های اسلامی و ایرانی برای حال و آینده دانشگاه ترسیم شود تا مدیران



دانشگاهی و استادان و دانشجو معلمان این دانشگاه بتوانند از این مدل بهره برداری لازم را ببرند.

۳- نتایج حاصل از فرضیه ی اول پژوهش نشان داد توانمندی علمی- فرهنگی و تربیتی اساتید دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی تاثیر دارد . بررسی های متعدد نشان می دهد برخی از مدرسان دانشگاه فرهنگیان جهت رشد و توسعه ی توانمندی های متعدد خود ، نیازمند شرکت و حضور در دوره های آموزشی و کارگاه های علمی- عملی می باشند . در همین راستا پیشنهاد می گردد بعد از انجام نیازسنجی و شناسایی حوزه های قابل تقویت برگزاری این دوره ها عملیاتی شود .

۴- یافته های حاصل از فرضیه ی دوم پژوهش نشان داد که برنامه ی درسی نیاز محور دانشگاه فرهنگیان ، بر تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی تاثیر دارد . درحالی که شواهد حاکی از آن است که برنامه درسی دوره ی تربیت معلم در ایجاد کلیه ی مهارت های مورد نیاز دانشجو معلمان متناسب نبوده و نیاز به تجدید نظر اساسی دارد (عبدالملکی، ادیب و بدری گرگانی، ۱۳۸۹) بر همین اساس پیشنهاد می شود که نسبت به طراحی و تدوین این برنامه با محوریت تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی اقدام گردد .

۵- یافته های حاصل از فرضیه ی سوم نشان می دهد که اجرای مسابقات و المپیادهای علمی در دانشگاه فرهنگیان در زمینه ی تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران موثر است ، بنابراین پیشنهاد می گردد تا نسبت به برگزاری این مسابقات با محوریت استفاده از منابع جدید و به روز اهتمام ویژه ای صورت پذیرد .

۶- یافته های حاصل از فرضیه ی چهارم نشان می دهد که مدیریت شایسته و توانمند در دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران موثر است . بر همین اساس پیشنهاد می گردد رؤسای دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل فعالیت های مختلف و متنوع در این دانشگاه بر اساس شایستگی های مناسب انتخاب گردند تا به عنوان یک منبع انرژی بخش، شرایط مساعد اجرایی، آموزشی و انگیزشی را برای اعضای هیئت علمی، کارکنان و فراگیران فراهم سازند .

۷- مبتنی بر یافته های حاصل از فرضیه ی پنجم پیشنهاد می شود از معلمان

راهنما و استادان مجرب و کارآزموده کارورزی در جهت رونق بخشیدن به کیفیت درس کارورزی بهرمندی گردد.

۸- با توجه به یافته های حاصل از فرضیه ی ششم پیشنهاد می شود کمیته ی دائمی برگزاری کرسی های آزاد اندیشی باترکیبی از رئیس دانشگاه، معاونین و اساتید و دانشجویان برگزیده تشکیل و مطابق برنامه از پیش تعیین شده و بر اساس نیازسنجی هر دوهفته یک بار نسبت به برگزاری این کرسی ها اقدام نمایند .

۹- با توجه به یافته های حاصل از فرضیه ی هفتم پیشنهاد می شود فرایند جذب هیات علمی در دانشگاه تسهیل بشود و از استادان و معلمان باتجربه و پیشکسوت که در زمینه آموزش و پرورش به اندازه کافی تجارب ارزشمندی دارند استقبال بشود، همچنین پس از جذب، در نگهداری استادان به لحاظ بالندگی و فرصت های مطالعاتی و.... اهتمام جدی به عمل آورند.

۱۰- با توجه به یافته های حاصل از فرضیه ی هشتم پیشنهاد می شود مطابق با سند تحول بنیادین، فضای فیزیکی مطلوب در دانشگاه و مدیریت کلاسی مطلوب با توجه به وضعیت رو به کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی به روزتر و نوآورانه تر برای دانشجوی معلمان و استادان فراهم شود .

۱۱- مبتنی بر یافته های حاصل از فرضیه ی نهم پیشنهاد می شود با توجه به نقش مهم کتابخانه و امکانات به روز کتابخانه ای در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران، مسئولان دانشگاه فرهنگیان زمینه غنی سازی و تجهیز کتابخانه را فراهم نمایند .

۱۲- مبتنی بر یافته های حاصل از فرضیه ی دهم پیشنهاد می شود واحدهای درسی با محوریت تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان اختصاص پیدا کند .

۱۳- ضروری دارد اساتید و مدرسان دانشگاه فرهنگیان، تحت آموزش های کاربردی در زمینه ی تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران قرار گیرند تا نگرش و عمل آنان نیز در همین جهت رشد پیدا کند .

۱۴- از آن جایی که تئوری، تا وقتی که مبتنی بر عملن باشد کارآیی و اثربخشی چندانی ندارد، و ازهمه مهمتر این که دوران آماده سازی و تربیت معلم تراز جمهوری



اسلامی ایران باید دوران عملگرایی باشد، می‌طلبید که ارائه دروس این حوزه با دیدگاه عملکردی مدنظر برنامه ریزان و تصمیم سازان قرارگیرد.

۱۵- به منظور کسب برونداد مطلوب در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران، باید سیاست گذاری‌ها، برنامه ریزی‌ها و اجرا با ساز و کاری یکپارچه و همخوان انجام پذیرد و دوگانگی و گسستگی میان مراحل و ابعاد وجود نداشته باشد.

۱۶- با توجه به کوتاه بودن دوره ی کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی پیشنهاد می‌شود برای ایجاد و تقویت توانمندی های دانشجو معلمان، با همکاری و مشارکت دانشگاه های بزرگ کشور، دوره های مختلف توانمندسازی عمومی، حرفه ای و پژوهشی گسترش پیدا کند و سطح تحصیلات دانشجو معلمان از کارشناسی به کارشناسی ارشد در رشته ی مورد تدریس ارتقاء پیدا کند.

۱۷- زمینه تعامل بسیار جدی و حمایت گرانه ی سیاست گذاران، مقامات عالی و ارشد مذهبی- سیاسی کشور و مقامات مسئول در آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور و همکاری و همراهی و بسیج تمامی نخبگان و صاحب نظران جهت موفقیت بیشتر در طرح سند تحول بنیادین که مهمترین رکن در اجرای آن ارتقای سطح کیفی معلمان است و این وظیفه بر عهده دانشگاه فرهنگیان نهاده شده است، فراهم گردد.

در جمع بندی کلی باید گفت، دانشگاه فرهنگیان نیز به خاطر نوپایی و تازه تأسیس بودنش، هنوز نیازمند کسب تجارب، صلاحیت ها و توانمندی های مهم زیادی درحوزه های مختلف است و از مهمترین این موارد کسب اطلاعات کافی و مستند درباره نحوه ی تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی است تا بدین وسیله بتواند زوایایی پنهان و نقاط قوت و ضعف تربیت دانشجو معلمان خود را شناسایی و برای حل آن ها راهکارها و تدابیر مناسبی را اتخاذ نماید، تا در نهایت حاصل این تلاش ها تربیت و آموزش معلمانی توانمند و اثربخش باشد.

منابع و ماخذ

[۱] اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مورخ ۱۳۹۰-۱۰-۰۶، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.

[۲] توکلی، ی (۱۳۹۷) تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس

آموزه های قرآن کریم، فصلنامه توسعه ی حرفه ای معلم، سال سوم، شماره (۲)، تابستان ۱۳۹۷، ص ۷۵-۸۹.

[۳] خروشی، پ؛ نصر، ا؛ میرشاه جعفری، ا و موسی پور، ن (۱۳۹۶) بررسی رویکرد تربیت معلّم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مجله راهبرد فرهنگ، ۱۰ (۳۷)، ۱۶۳-۱۸۶.

[۴] رضایی، م (۱۳۹۰) پاسخی به نیاز معلّمان برای افزایش دانش حرفه ای در دنیای متحول امروز، فصلنامه پژوهشنامه فرهنگیان، شماره (۱)، ص ۳۲.

[۵] رووف، ع (۱۳۷۹) جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلّم، تهران، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

[۶] سلسبیلی، ن (۱۳۸۲) مجموعه مطالعات در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس، گزارش پژوهش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ص ۵۱.

[۷] سمیعی نژاد، ب. علی عسگری، م. موسی پور، ن. حاجی حسین نژاد، غ (۱۳۹۶) فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت ها و تهدیدها، [۸] سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی.

[۹] طهماسبی، ر. قلی پور، آ. جواهری زاده، ا (۱۳۹۱) مدیریت استعدادها: شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر جذب و نگهداشت استعداد های علمی، پژوهش های مدیریت عمومی، ۵ (۱۷)، ۵-۲۶.

[۱۰] عباسی بروجنی، م. یارعلی، ج (۱۳۹۵) بررسی چگونگی رسالت دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلّم در آینده، دوّمین همایش ملی تربیت بدنی.

[۱۱] عبدالملکی، ی. ادیب، ی. بدری گرگی، ر (۱۳۸۹) بررسی تناسب برنامه های درسی مراکز تربیت معلّم با صلاحیت های مورد نیاز معلّمان از دیدگاه مدرسان، چکیده ی مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، تهران، دانشگاه شهید رجایی.

[۱۲] عسکری متین، س. کیانی، ع (۱۳۹۷) الگوی معیار صلاحیت حرفه ای



معلم‌دترتاز جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، دوره ی ۳۴، شماره ۲، صفحات ۹-۳۰.

[۱۳] فراهانی، ع (۱۳۸۹) ارزشیابی شیوه های آموزش و تربیت معلّمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، نشریه فناوری آموزش، ۵ (۱)، ۶۱ - ۷۵.

14-Ennis,R.H.(1980).A conceptional of rational thinking .Phiolosophy of Education 1979,In jerr-old R.Coombs.(ED.).Bloomington,IL: Philosophy of Education Society,3,3-3.

15-Mswazie, J. (2013). Reconceptulizing The Design and Dlevery of Teacher preparatory programmes: Insights from Zimbabwe. International Journal of Asian Social Science, 2013, 3(2):386-404.

16-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.

بررسی آسیب شناسی دوره های آموزش ضمن خدمت در سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان (LTMS)

مهدی میرزایی^۱

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش، بررسی آسیب شناسی دوره های آموزش ضمن خدمت در سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان (LTMS) از دیدگاه معلمان ابتدایی منطقه موسیان در استان ایلام در سال تحصیلی ۹۷/۹۸ می باشد. این پژوهش جزء تحقیقات کاربردی و به شیوه توصیفی-پیمایشی بوده و برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه حضوری با معلمان استفاده شده است. نتایج نشان داد که آسیب ها شامل: طولانی بودن برگزاری برخی از دوره ها، نبود تناسب استاندارد برخی از سوالات آزمون ها با تفاوت های فردی، سطح تحصیلات و ویژگی های کاربران، نبود نظارت و امنیت لازم و کافی برای شرکت هر کاربر در دوره ها به صورت (خود واقعی) کاربر به عنوان شرکت کننده، نداشتن تعامل و گفتگوی دوسویه و فعال کاربر با مدرس و مدیر دوره، نبود خود ارزیابی توسط هر کاربر، تاکید بیش از حد بر ارزیابی کمی (نمره نهایی)، طولانی بودن ثبت نمره نهایی آزمون، تداخل برگزاری برخی آزمون ها با ساعات اداری و آموزشی معلمان و بالاخره قطع و وصل شدن و سرعت پایین سامانه و مشکلات پرداخت آنلاین هزینه ثبت نام در برخی از دوره ها. همچنین مشخص شد که سامانه (LTMS) در زمینه های هدف، محتوا و راهبردهای یاددهی-یادگیری از نظر معلمان، عملکرد مطلوبی داشته است.

کلید واژه ها: آسیب شناسی، دوره های آموزش ضمن خدمت مجازی، معلمان ابتدایی، سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان (SMTL).

مقدمه:

دوره های آموزش ضمن خدمت^۲ به عنوان بخشی از برنامه های توسعه و تعالی کارکنان اداری و غیر اداری در سازمان های امروزه، از جمله آموزش و پرورش که با خیل نیروهای

۱. کارشناس ارشد علوم تربیتی (برنامه ریزی آموزشی)، آموزگار و مدرس دوره های آموزش ضمن خدمت اداره آموزش و پرورش منطقه موسیان، استان ایلام ۱۰۰۰@gmail.com@mmirza



مستعد انسانی یعنی معلمان مواجه است، به عنوان یکی از مهمترین راه های بهسازی و توانمندسازی نیروها قلمداد می شود و اهمیت فراوانی یافته است. هدف از ارائه این دوره ها را می توان به روز شدن و به هنگامی شدن معلمان و کارکنان به عنوان سرمایه های اصلی آموزش و پرورش دانست.

دوره های آموزشی ضمن خدمت می توانند قابلیت های دانشی، مهارتی و نگرشی کارکنان سازمان های دولتی را توسعه دهند. امروزه اغلب کشورهای توسعه یافته جهت ادامه فعالیت، رشد و پیشرفت همه جانبه و مستمر، بخش قابل توجهی از درآمد ناخالص ملی خود را در راستای آموزش نیروی انسانی صرف نموده و با تعلیم مهارتهای ضروری به کارکنان، افزایش بهره وری را در سازمان ها تضمین می نمایند. آموزش ضمن خدمت کارکنان در کشور ما موضوعی است که اهمیت و ارزش خود را به نحوی شناسانده که یکی از برنامه های اساسی دولت محسوب می شود (تیرانداز و جلالی، ۱۳۹۱).

از دیدگاه پژوهشگر حاضر، آموزش ضمن خدمت به آن نوع از آموزش گفته می شود که فرد پس از استخدام و در حین خدمت (ضمن خدمت) در دستگاه مربوطه بوده و هدف از آن هم آماده سازی افراد برای اجرای بهینه و به روز وظایف و مسئولیت های شغلی و حرفه ای بوده و بیشتر برای رشد توسعه دانش و شناخت، بهبود و ارتقاء مهارت ها و ایجاد و یا تغییر دیدگاه ها، نگرش ها و انگیزه ها ارائه می شوند.

آموزش ضمن خدمت از منظر جان اف می^۱ عبارت از: بهبود نظامدار و مداوم مستخدمین از نظر دانش، مهارتها و رفتارهایی که به رفاه آنان در سازمان محل خدمت شان کمک نماید. به این ترتیب، هدف آموزش های ضمن خدمت ایجاد توانایی بیشتر تولید، افزایش کارایی در شغل و مسئولیت فعلی و کسب شرایط بهتر برای احراز مقامات بالاتر می باشد (ابطحی، ۱۳۸۳).

در زمینه مفهوم آسیب شناسی^۲ گفت: آسیب شناسی ابتدا فقط مختص علم پزشکی و زیستی در مورد مسائل انسان بود. ولی در قرن نوزدهم میلادی این مفهوم وارد علوم انسانی و علوم اجتماعی شد و تمامی پدیده ها را مورد مطالعه قرار داد. در تحقیقات مختلف تربیتی این کلمه در ارتباط با عدم کارایی، وجود مشکلات و مسائل، کمبودها

1. Jan.F.May

2. Pathology

و بررسی دلایل آن مورد استفاده قرار می گیرد. به عبارت دیگر آسیب شناسی در علوم مربوط به آموزش و پرورش به معنای بررسی کمبودها، مشکلات، مسائل و عدم کفایت در فعالیت های آموزشی و پرورشی اشاره دارد (صلاح، ۱، ۲۰۰۳).

با توجه به نکات فوق، هدف از انجام این پژوهش بررسی آسیب شناسی دوره های آموزش ضمن خدمت به عنوان مبحثی مهم در آموزش و پرورش و بویژه برای نیروی انسانی آن، با تمرکز بر خدمات ارائه شده در سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان (LTMS۲) می باشد.

بیان مسئله و اهمیت آن :

دردنیای امروز هیچ سازمانی را نمی توان بی نیاز از آموزش ضمن خدمت کارکنان خود دانست. از این رو، ۱ درصد از اعتبارات جاری و عمرانی هر یک از دستگاههای دولتی بر اساس آیین نامه اجرایی ماده ۱۵۰ قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور برای اجرای دوره های ضمن خدمت به صورت حضوری و مجازی کارکنان اختصاص داده شده است (فارسی علی آبادی و همکاران، ۱۳۹۶).

دوره های آموزش ضمن خدمت برای معلمان که عنصر اصلی هرگونه تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش به شمار می آیند، از جایگاه ویژه ای برخوردار است. سرمایه گذاری برای آموزش معلمان به ویژه در دوره ابتدایی که زیربنای نظام آموزش و از اساسی ترین و مهم ترین دوره های تحصیلی است، از سودمندترین سرمایه گذاری هاست. دوره های ضمن خدمت به صورت مجازی با توجه به ضرورت دنیای فناورانه فعلی که بر پایه سرعت، دقت و صحت در زمینه اطلاعات و ارتباطات می چرخد، از نظر فردی و سازمانی نیز ثمر بخش خواهد بود.

دوره های آموزش ضمن خدمت برای معلمان ابتدایی می تواند باعث ایجاد و تقویت بنیه علمی آنان، حل مشکلات و نواقص یادگیری دانش آموزان، ارتقاء شغلی، رشد و توسعه حرفه ای، پاسخگویی و بروزرسانی معلمان با تغییرات شتابان علوم مختلف از جمله علوم مربوط به آموزش و پرورش، ایجاد تجارب، فرصت ها، افزایش انگیزه های

1. Salah,M

2. Learning Techers Management System(LTMS)



فردی و سازمانی و افزایش کارایی و استفاده بهینه از محتوا و برنامه های درسی و آموزشی می شود (سبزیان و همکاران^۱، ۲۰۱۳).

استقرار نظام آموزش مجازی برای رفع نیازهای آموزشی در حین کار برای کارکنان دستگاهها از جمله آموزش و پرورش پدیده نوینی محسوب می شود. باید گفت: دوره های آموزش مجازی ضمن خدمت^۲ صرفاً به گذردادن یک دوره خاص از طریق رایانه اطلاق نمی شود. این نوع آموزش به شیوه های جدید ادغام منابع، تاثیرات متقابل، افزایش عملکرد و فعالیت های ساخته یافته آموزش گفته می شود و وسیله ای برای یادگیری از راه دور است (یزدانی، ۱۳۹۳). می توان اهمیت دوره های آموزش ضمن خدمت را شامل کارآموزی در سه حیطه ارائه انواع آموزش ها، برگزاری انواع کارگاه های آموزشی و برنامه های ارتقاء شغلی و حرفه ای با هدف افزایش بهره وری، کارایی و اثربخشی برای معلمان دانست.

با عصر انفجار اطلاعات و گسترش سریع و جذاب فناوری های متعدد مجازی، دوره های آموزش ضمن خدمت مجازی هم توانسته اند باعث افزایش در سهمیم شدن سطح دانش و شناخت، بهبود روش های تدریس و یادگیری و ایجاد و ارتقاء فرصت های رشد، توسعه و توانایی یادگیری یادگیری (فراشناخت) را در مورد موضوعات آموزشی و درسی را به نحوه مطلوبی برای معلمان فراهم سازد (رولاندو و لوز^۳، ۲۰۱۴).

شواهد زیادی نشان می دهد که حضور معلمان در محیط های مجازی چندگانه مربوط به آموزش دوره های ضمن خدمت می تواند باعث ایجاد فضایی غنی برای کارآموزی، ارتقاء شغلی و تحصیلی، ایجاد انگیزش، تغییر دیدگاه ها و نگرش های قدیمی و سنتی، ایجاد نوآوری و خلاقیت، کسب تجارب و در نهایت رشد حرفه ای آنان شود (کلاندرا و پویراجاه^۴، ۲۰۱۴).

در نظام آموزش و پرورش کشور به دوره های آموزشی که برای معلمان و دیگر کارکنان نهاد آموزش و پرورش برگزار می شود، دوره های ضمن خدمت فرهنگیان می گویند و هدف عمده هم افزایش کارایی، اثربخشی، توانمندسازی و بروزرسانی اطلاعات و مهارت های معلمان و کارکنان است. این آموزش ها دو صورت حضوری (شرکت فیزیکی در کارگاه ها و دوره های

1. Sabzian, F. et al

2. Virtual In- Service Training Courses (VISTC)

3. L.G.R. Rolando & M.R.M.P. Luz

4. Clandra, B & Puvirajah, A

آموزشی) و مجازی (سیستم های آنلاین) برگزار می شوند. به دلیل مختلفی همچون: بالا بودن هزینه های ناشی از اسکان، تغذیه، رفت و آمد متقاضیان، امکانات و تجهیزات و حق الزحمه مدرسان و مدیران دوره های حضوری و وجود زیرساخت های نسبتاً مطلوب فناوری اطلاعات و ارتباطات، در چند سال اخیر رویکرد وزارت آموزش و پرورش بیشتر به سمت برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت مجازی سوق داده شده است. سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان کشور که به اختصار (LTMS) شناخته می شود، رسمی ترین و از بهترین، در دسترس ترین، پرتعدادترین، کاربردی ترین و با کیفیت ترین سامانه ارائه دهنده دوره های آموزش ضمن خدمت مجازی به جامعه فرهنگی کشور می باشد. در این سامانه هر فرهنگی (نیروی آموزشی و یا اداری) با کد پرسنلی و کد ملی پس از ثبت نام و ورود به سامانه، سامانه مواد آموزشی مختلف دوره ضمن خدمت را به صورت فیلم، فایل های Pdf و یا از طریق معرفی منبع در اختیار کاربران قرار داده و افراد باید در راس ساعت در آزمون شرکت کرده و دارای زمان و تعداد سوال مشخص با دوره و یا دوره های متفاوت بوده و با موضوعات مختلف آموزشی، پرورشی، اداری، مالی، مهارت های هفت گانه کامپیوتری و... برگزار شده و حداقل نمره قبولی در هر دوره (۱۲) از (۲۰) می باشد. در این سامانه جامع، دوره های آموزش ضمن خدمت به ۲ دوره، یعنی: دوره های عمومی و تخصصی شغلی تقسیم می شوند. سامانه (LTMS) زیر نظر مرکز برنامه ریزی و آموزش نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش قرار دارد. این سامانه علاوه بر معرفی، ارائه و ثبت نام دوره های مجازی ضمن خدمت، حاوی دوره های ضمن خدمت درون و برون سازمانی، فرم های اطلاعاتی، تابلوی اطلاعات، بخشنامه ها و دستورالعمل ها استانی و وزارتی، مسابقات و جشنواره ها و صدور آی دی کارت های آموزشی (سند هویت) هم می باشد.

با توجه به اینکه هر سامانه ی ارائه دهنده خدمات آموزشی از دیدگاه کاربران بدون نقص و عیب نیست، لذا سامانه (LTMS) هم از این امر مستثنی نیست. لذا بررسی آسیب شناسی آن از دیدگاه کاربران (معلمان) در این زمینه می تواند بسیاری از نواقص را روشن نماید تا مسئولان و دست اندرکاران راهکارهای مربوطه را برای اصلاحات و بازنگری ها بکار برند.

مروری بر پیشینه پژوهش:

- رضایی کلانتری و همکاران (۱۳۹۱)، در زمینه عوامل موثر در استقرار دوره های آموزش



ضمن خدمت مجازی از دیدگاه فرهنگیان پژوهشی انجام دادند. نتایج نشان داد که سه عامل: سخت افزاری، نرم افزاری و انسانی در استقرار دوره های مجازی ضمن خدمت فرهنگیان موثر بودند.

- یزدانی (۱۳۹۳)، پژوهشی در خصوص سنجش اثربخشی نظام آموزش مجازی ضمن خدمت فرهنگیان انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت پشتیبانی، کیفیت محتوا، دسترسی پذیری و فن آوری، اثربخشی بالا و مناسبی ندارند و دچار آسیب های متعدد فنی و انسانی هستند.

- سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، در زمینه آسیب شناسی دوره های آموزش های ضمن خدمت در آموزش و پرورش پژوهشی انجام دادند. نتایج مشخص کرد که آسیب های دوره های آموزش ضمن خدمت شامل: عوامل منفی موثر بر یادگیری (محتوا، مکانات و تجهیزات آموزشی، زمان و مکان آموزش، ارزشیابی و بازخورد) بوده و دارای پیامدای منفی (دید و نگرش منفی، بی انگیزگی شرکت در دوره ها، اتلاف وقت، کاهش سطح و کیفیت تدریس) برای معلمان بوده است.

- حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۴)، پژوهشی در خصوص بررسی وضعیت دوره های مجازی ضمن خدمت فرهنگیان انجام دادند. نتایج نشان داد که عدم تدارک زیرساخت ها و امکانات لازم، عدم اثربخشی دوره های آموزش مجازی نسبت به دوره های حضوری از آسیب ها و چالش های موجود بودند. همچنین همخوانی دوره های آموزش ضمن خدمت با نیازهای فرهنگیان و کسب مهارتهای لازم برای استفاده اثربخش از دوره های آموزش مجازی ضمن خدمت را می توان به دیده فرصت نگریت.

- دارایی نژاد و امانی (۱۳۹۴)، در زمینه آسیب شناسی دوره های ضمن خدمت فرهنگیان پژوهشی انجام دادند. نتایج نشان داد که کمبود امکانات برگزاری، عدم تناسب محتوی دوره های ضمن خدمت با نیازهای فرهنگیان مورد توجه قرار نگرفته اند و موثر بودن سطح علمی و آموزشی مدرسان در رفع نیازهای علمی آنها مورد تایید معلمان بودند.

- فارسی علی آبادی و همکاران (۱۳۹۶)، در مورد ارزیابی برنامه های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی پژوهشی انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که وضعیت نسبتاً مطلوبی از نظر برنامه ها در راستای تحقق بخشیدن به هدف کلی برنامه های

درسی و تربیتی دوره ابتدایی بود.

- رحمت زهی و همکاران (۱۳۹۷)، در خصوص ارزیابی اثربخشی دوره های ضمن خدمت معلمان پژوهشی انجام دادند. نتایج نشان داد که مبتنی بودن بر نیازها و پیش دانسته های معلمان مهم بوده و دوره های ضمن خدمت منجر به رشد حرفه ای و شخصیتی معلمان می شود و در نتیجه باعث بهبود شاخص بهره وری و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هم خواهد شد.

- آژکان و کاسلر (۲۰۰۹)، پژوهشی در زمینه ارزشیابی نظام یادگیری الکترونیکی معلمان انجام دادند. نتایج نشان داد که کیفیت سیستم، کیفیت خدمات، کیفیت محتوا، چشم انداز یادگیرنده، نگرش آموزش دهنده و موضوع پشتیبانی از عناصر مهم ارزشیابی محسوب می شوند و نقش مهمی در کاهش آسیب ها در این خصوص دارند.

- رولاندو و لوز (۲۰۱۴)، در زمینه تاثیر دوره های ضمن خدمت مجازی بر بهبود یادگیری برنامه های آموزشی برای معلمان، پژوهشی انجام دادند. نتایج نشان داد که دوره های ضمن خدمت مجازی باعث افزایش سطح دانش، بهبود عملکرد تدریس و روش های تدریس معلمان و توسعه حرفه ای آنان در زمینه مشارکت آنلاین و به روز می شود. آسیب ها هم شامل: محدودیت های دسترسی مستقیم و همیشگی به وب و پروفایل شخصی و کمبود زمان آزمون های دوره های یادگیری ضمن خدمت مجازی بودند.

در پایان باید گفت: با مطالعه و بررسی پیشنه های داخل و خارج کشور، بین نتایج این تحقیقات با همدیگر، همخوانی و تناسب نسبتاً خوبی وجود دارد.

روش شناسی پژوهش:

این پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی^۲ و به روش توصیفی- پیمایشی^۳ بوده و ابزار جمع آوری اطلاعات مصاحبه^۴ بوده و جامعه آماری^۵ هم شامل کلیه معلمان شاغل (مرد و

1. Ozkan,S.& Koseler,R

2. Applide Researchs

3. Survey- Descriptive Metohd

4. Interview

5. Stitistical Puplution



زن) در دوره ابتدایی در آموزش و پرورش منطقه موسیان^۱ در استان ایلام که حداقل ۳ دوره ضمن خدمت را در سامانه ((LTMS در طول سال تحصیلی ۹۷/۹۸ گذرانده اند می باشد. روش نمونه گیری هم بصورت روش تصادفی خوشه ای می باشد که به همین منظور از هر ۴ مدرسه، تعداد ۱۰ معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند.

تحلیل و تجزیه داده های پژوهش:

در زمینه شناخت آسیب های سامانه آموزش ضمن خدمت (LTMS) سوالی باز پاسخ و کلی با همین عنوان که (به نظر تان مهمترین آسیب های سامانه آموزش ضمن خدمت LTMS کدامند؟) برای معلمان مطرح شده بود. علاوه بر این برای تجزیه و تحلیل داده ها، مربوط به معیارهای ۶ گانه یعنی زمینه های هدف، محتوا، فعالیت های یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری، زمان، نظارت و ارزشیابی، سوالاتی به صورت مصاحبه با معلمان به صورت حضوری استخراج شده از شاخص های آمار توصیفی نظیر: تعداد، درصد، فراوانی و میانگین بهره گرفته شده است.

سؤال ۱: به نظر شما تا چه میزان از نظر هدف (پاسخگویی به نیازها، رشد حرفه ای و افزایش مهارتهای شناختی معلمان) سامانه (LTMS) توانسته عملکرد خوبی داشته باشد؟

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۸	۲۶	۲	۴	۴۰ نفر
درصد	۲۰٪	۶۵٪	۵٪	۱۰٪	
جمع					۱۰۰٪

از آنجایی که گزینه زیاد بیشترین فراوانی را دارد، پس معلمان معتقدند که سامانه (LTMS) توانسته در زمینه برآورده شدن اهداف مورد نظر، خوب عمل کند.

سؤال ۲: تا چه میزان محتوای ضمن خدمت در سامانه (LTMS) دربرگیرنده دانش معتبر، میراث ارزشمند، مسئله محور بودن و رشد مهارتهای حرفه ای بوده است؟

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۱۰	۲۶	۴	۰	۴۰ نفر
درصد	۲۵٪	۶۵٪	۱۰٪	۰٪	
جمع					۱۰۰٪

از آنجا که گزینه زیاد بیشترین فراوانی را دارد، پس معلمان معتقدند که محتوای سامانه (LTMS) مناسب بوده است.

سؤال ۳: چقدر شما به عنوان یک معلم در فعالیت های یادگیری (تعاملات دوسویه با مدرس و مدیر دوره ضمن خدمت، امکان کسب تجارب جدید، پرورش مهارت های جدید و کسب سبک های یادگیری، حل تمرینات و تکالیف متعدد و به روز، ایجاد فرصت های متنوع یادگیری مستمر) در سامانه (LTMS) مشارکت داشته اید و آیا سامانه توانسته انتظارات شما را برآورده سازد؟

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۸	۱۰	۱۶	۲	۴۰ نفر
درصد	۲۰٪	۳۵٪	۴۰٪	۵٪	
جمع					۱۰۰٪

از آنجایی که گزینه کم بیشترین فراوانی را دارد، پس معلمان معتقدند که کمتر در فعالیت های یادگیری شرکت داشته اند و سامانه (LTMS)، انتظارات مربوط به یادگیری فعال را برای آنان برآورده نساخته است.

سؤال ۴: تا چه میزان سامانه (LTMS) توانسته راهبردهای یاددهی-یادگیری (روش های گوناگون یادگیری، فرصت تصمیم گیری در فضای مجازی، رشد سواد رسانه ای و اطلاعاتی، گفتگو و اظهار نظر در فضای مجازی) را مهیا کند؟

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۱۸	۱۴	۶	۲	۴۰ نفر
درصد	۴۵٪	۳۵٪	۱۵٪	۵٪	
جمع					۱۰۰٪

از آنجایی که گزینه خیلی زیاد بیشترین فراوانی را دارد، پس معلمان معتقدند که سامانه (LTMS) توانسته راهبردهای یاددهی-یادگیری را برای آنان مهیا کند.

سؤال ۵: تا چه میزان سامانه (LTMS) توانسته از لحاظ زمان (برگزاری دوره ها در خارج از زمان اداری و آموزشی، انعطاف پذیری در مدت زمان لازم و کافی، آرامش، استمرار و پیوستگی فضای مجازی در پاسخ به سوالات آزمون ها) خوب عمل نماید؟



گزینه	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۲	۸	۳۰	۰	۴۰ نفر
درصد	۱۰٪	۱۵٪	۷۵٪	۰٪	
جمع					۱۰۰٪

از آنجایی که گزینه کم بیشترین فراوانی را دارد، پس معلمان معتقدند که از نظر آنان از لحاظ زمان (برگزاری دوره ها در خارج از زمان اداری و آموزشی، انعطاف پذیری در مدت زمان لازم و کافی، استمرار و پیوستگی فضای مجازی در پاسخ به سوالات آزمون ها) سامانه (LTMS) خوب عمل نکرده است.

سؤال ۶: تا چه میزان سامانه (LTMS) توانسته از لحاظ نظارت و ارزشیابی (اصلاح و بازنگری برنامه ها، استمرار و مداومت، ارزیابی کمی و کیفی (ترکیبی)، ارائه انواع بازخورد، برگزاری دوره های جبرانی مداوم با سطح دانش و توان هر کاربر، نوآوری در ایجاد روش های ارزیابی، کاربرد انواع روش های ارزشیابی و ارزیابی از عملکرد و نظارت بر خود، به خوبی عمل نماید؟

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۶	۹	۲۰	۵	۴۰ نفر
درصد	۱۶٪	۲۲٪	۵۰٪	۱۲٪	
جمع					۱۰۰٪

از آنجایی که گزینه کم بیشترین فراوانی را دارد، پس معلمان معتقدند که از نظر آنان از لحاظ نظارت و ارزشیابی سامانه (LTMS) به خوبی عمل نکرده است.

نتیجه گیری:

دوره های آموزش ضمن خدمت عموماً در آموزش و پرورش کشور برای افزایش توانمندی های معلمان و کارکنان و بروزرسانی اطلاعات و افزایش مهارت های آنان ارائه می شود و به عنوان یکی از مهم ترین ابزارهای رسیدن به معلم تراز جمهوری اسلامی ایران قلمداد می شود. سامانه جامع مدیریت یادگیری و آموزش فرهنگیان (LTMS) به عنوان رسمی ترین، پرتعدادترین، در دسترس ترین و به روزترین سامانه آموزش ضمن خدمت مجازی برای فرهنگیان مطرح می باشد. در این پژوهش مشخص شد که از نظر معلمان آسیب های دوره های آموزش ضمن خدمت بیشتر مربوط به ابعاد فنی،

نظارتی، ارزشیابی، برنامه ریزی زمانی و همچنین نبود زیرساخت های قوی فناوری اطلاعات و ارتباطات بوده که جا دارد مسئولان و دست اندرکاران سعی در حل این آسیب ها بردارند. برای رضایت مندی جامعه معلمان، می توان راهکارهایی همچون: استفاده از نظر کارشناسان و متخصصان در مورد بروزرسانی دوره ها و سوالات آزمون ها مناسب با سطح توانمندی ها و تحصیلات فرهنگیان و تطبیق با رشته های تخصصی شغلی آنان در سامانه (LTMS) و همچنین مشوق ها و حمایت های فناورانه از فرهنگیان متقاضی دوره های ضمن خدمت از طریق: رایگان نمودن برخی از دوره ها و یا ارائه بسته های اینترنتی رایگان و یا با تخفیف و در نهایت توسعه پهنای باند اینترنت و دسترسی ساده و سریع به آن ارائه نمود. در پایان باید گفت: بین نتایج این پژوهش با پیشینه پژوهش، همخوانی نسبتاً نزدیکی وجود داشته است.

منابع:

- ابطحی، سید حسین (۱۳۸۳)، آموزش و بهسازی سرمایه های انسانی، تهران: انتشارات سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.
- تیرانداز، ابوالفضل، جلالی، ابوطالب (۱۳۹۱)، آسیب شناسی آموزش های ضمن خدمت کارکنان سازمان های دولتی، تهران: دومین همایش ملی آسیب شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمانها.
- حکیم زاده، رضوان و همکاران (۱۳۹۴)، بررسی وضعیت دوره های مجازی آموزش ضمن خدمت فرهنگیان (مطالعه موردی فرهنگیان منطقه دهلران)، مجله فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، تابستان ۱۳۹۴، سال پنجم، شماره ۴ (پیاپی ۲۰).
- دارایی نژاد، تیمور، امانی، طاهر (۱۳۹۴)، آسیب شناسی دوره های ضمن خدمت فرهنگیان و ارائه ی راهکارهای مناسب جهت اثربخشی در استان ایلام، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت رضوی.
- رحمت زهی، خدا نظر و همکاران (۱۳۹۷)، ارزیابی اثربخشی برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان در آموزش و پرورش، تهران: یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی.



- رضایی کلانتری، مرضیه و همکاران (۱۳۹۱)، بررسی عوامل در استقرار دوره های آموزش ضمن خدمت مجازی از دیدگاه فرهنگیان، مجله فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، پاییز ۱۳۹۱، سال سوم، شماره ۱ (پیاپی ۹).

- سجادی، سید محمد تقی و همکاران (۱۳۹۳)، آسیب شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی)، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، پاییز ۱۳۹۳، دوره ۱، شماره ۲.

- فارسی علی آبادی، نسرين و همکاران (۱۳۹۶)، ارزیابی برنامه های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی در ایجاد صلاحیتهای لازم در معلمان به منظور تحقق بخشیدن به هدف کلی برنامه های درسی و تربیتی دوره، مجله خانواده و پژوهش، تابستان ۱۳۹۶، شماره ۳۵.

- یزدانی، فریدون (۱۳۹۳)، سنجش اثربخشی نظام آموزش مجازی ضمن خدمت فرهنگیان، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، زمستان ۱۳۹۳، سال پنجم، شماره ۲.

- Clandra, B & Puvirajah, A (2014), Teacher Practice in Multi User Virtual Environments: A Fourth Space, TECH TRENDS, Volume 58, Issue 6, PP: 29-35.
- Ozkan, S. & Koseler, R (2009), Multi – dimensional Students Evaluation of E-Learning System in the Higher Education Context: An Empricial Investigation. Computers & Education. 53, 1285- 1296.

- Rolando, L.G.R & Luz, M.R.M.P (2014), Larning With their Peers: Using a Virtual Larning Community to Improve an in – service Biology Teacher Education Program in Brazil, Teaching and Teacher Education, Volume 44, Pages: 44-55.

- Sabzian, F. et al (2013), The Pathology Of Primary Teachers Professional In Iran, International Journal of Applide Science and Technology, Vol.3 No.5: May 2013.

- Salah, M (2003), The Pathlogy of Evalution of Iran, PhD Thesis of Historical Studies, University of Lorestan, Iran.

بررسی آسیب‌های فرهنگی فضای مجازی بر تربیت دینی از دیدگاه معلمان ابتدایی

ستاره موسوی

چکیده

فضای مجازی بر جوانب گوناگون زندگی تاثیر می‌گذارد. این تاثیر نه فقط بر اقتصاد و سیاست و مناسبات اجتماعی، بلکه بر فرهنگها و نظام‌های آموزشی و هویت مردمان نیز هست. برنامه‌ریزی ثمر بخش و نوآوری آموزشی زمان ما نمی‌تواند بدون توجه دقیق و عمیق به تاثیرات رسانه‌ها بر تربیت دینی نسل آینده صورت گیرد بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی آسیبهای فرهنگی فضای مجازی بر تربیت دینی از دید معلمان ابتدایی معلمان ناحیه‌های ۱، ۳ و ۴ اصفهان بود. روش پژوهش توصیفی - پیمایشی بوده، جامعه آماری شامل ۱۹۶۹ نفر از معلمان ناحیه‌های ۱، ۳ و ۴ اصفهان بود که تعداد ۱۷۰ به عنوان نمونه مورد مطالعه از طریق فرمول حجم مورگان و به صورت نمونه‌گیری متناسب با حجم انتخاب شده‌اند. بود. ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه محقق ساخته که روایی آن توسط پنج نفر از اساتید مجرب مورد تأیید قرار گرفت و اعتبار آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام گرفت. نتایج نشان داد که مولفه‌های ناهماهنگی بین آموزه‌های دینی نهادهای آموزشی و فناوری‌ها، روش‌های تدریس تربیت دینی، و محتوای دینی فناوری‌ها، بیشتر از سطح متوسط ارزیابی شد.

کلید واژه‌ها: آسیب پذیری، تربیت دینی، فضای مجازی، معلمان ابتدایی

مقدمه

دین حقیقی متعالی و امری قدسی است و از این وجه فراتر از آسیب و آفت است. در امور الهی خطا و اشتباه و آفت راه ندارد. (دلکش، ۱۳۸۵؛ علیزاده زارعی، ۱۳۸۹، ص ۱۲). تربیت دینی از مهم ترین اموری است که در یک کشور اسلامی با حکومت دینی به آن پرداخته می‌شود. «دهقانی، ۱۳۹۱؛ به نقل از رؤوف، ۱۳۹۱، ص ۱۶۰». انحرافات در جوامع ناشی از کسانی است که تربیت کافی نیافته اند. فتنه و شری در اثر جهالت پدید آمده و دامن زده شده است، علی (ع) فرموده است: «بالجهل یستثار کل شر»



بدین سان برای زدودن شر از جامعه ضروری است به دامنه علم و آگاهی شان افزوده و یا بهتر بگوییم علم را با ایمان همراه و همگام کنیم (رووف، ۱۳۹۱، ص ۱۶۱).

دستیابی به يك نظام کارآمد تعلیم و تربیت در ایران که ارزش های اسلامی در آن حاکم است، مستلزم بازنگری و نقد اصول و روش های تربیت سنتی و هم چنین مطالعه در نظریه های جدید تعلیم و تربیت و کاوش در مبانی نظری آن ها و بررسی تناسب اصول این نظریه ها با عقاید و ارزش های اسلامی و در نهایت، تلاش روشمند برای تدوین نظریه ای کارآمد تربیتی است. (علیخانی، ۱۳۸۲، ص ۱۶۳).

رسانه های گروهی مجموعه ای از وسایل ارتباط جمعی هستند که در راستای برقراری ارتباطات گسترده جمعی پدید آمده اند. امروزه با گسترش استفاده روزافزون از اینترنت، رسانه های برآمده از فضای اینترنت نیز جایگاه ویژه ای پیدا کرده اند (نادریان و تاجری هرندی، ۱۳۹۴).

سبحانی نژاد و یوزباشی (۱۳۸۶)، براون و کومپاین (۱۹۹۴)، یزدان پناه (۱۳۸۸)، بختیاری و فرخی (۱۳۹۱)، دهقان سیمکانی (۱۳۹۱)، سعید و فراهانی (۱۳۹۱)، بشیر و افراسیابی (۱۳۹۱)، فاتحی و اخلاصی (۱۳۸۷)، ساعی و همکاران (۱۳۹۲)، واعظی و کریمی (۱۳۹۴) و میرزازری (۱۳۸۶) در این زمینه به بررسی تحقیقاتی پرداختند.

سوالات تحقیق

از دیدگاه معلمان ابتدایی تا چه حد روش های تربیتی فناوریها، در آسیب پذیری تربیت دینی تاثیر دارد؟

از دیدگاه معلمان ابتدایی تا چه حد محتوای فناوریها، در آسیب پذیری تربیت دینی تاثیر دارد؟

از دیدگاه معلمان ابتدایی تا چه حد ناهماهنگی بین آموزه های دینی فناوریها، و و نهادهای آموزشی در آسیب پذیری تربیت دینی تاثیر دارد؟

آیا از دیدگاه معلمان ابتدایی بین مجموعه نمرات تاثیر از آسیب پذیری آموزه های دینی در مولفه ها تفاوت وجود دارد؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر، توصیفی از نوع پیمایشی است جامعه آماری شامل ۱۹۶۹ نفر از معلمان ناحیه‌های ۱، ۳ و ۴ اصفهان بود که تعداد ۱۷۰ به عنوان نمونه مورد مطالعه از طریق فرمول حجم مورگان و به صورت نمونه‌گیری متناسب با حجم انتخاب شده‌اند ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۴۶ سؤال بسته پاسخ، با طیف پنج درجه‌ای لیکرت^۱ (خیلی زیاد - زیاد - متوسط - کم - خیلی کم) بوده که عوامل آسیب‌زای را در چهار مؤلفه روش، محتوی، ارزشها و ناهماهنگی آموزشی مورد سنجش قرار داده است. بمنظور تعیین روایی پرسشنامه، از نظرات صاحب‌نظران استفاده شد و برای سنجش پایایی، ضریب آلفای کرونباخ^۲ مورد محاسبه قرار گرفت و ضریب ۰/۸۶ به دست آمد که حاکی از اعتبار ابزار اندازه‌گیری است. داده‌های پرسشنامه، با استفاده از نرم افزار آماری SPSS و در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت.

یافته ها

از دیدگاه معلمان ابتدایی تا چه حد روش‌های تربیتی فناوریها در آسیب پذیری تربیت دینی تاثیر دارد؟

جدول (۱): مقایسه میانگین میزان آسیب فرهنگی روش‌های تربیت دینی فناوریها در تربیت دینی با میانگین فرضی ۳/۵

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
اجرای روش‌های تربیت دینی رسانه‌ها	۳/۹۰	۰/۷۷	۰/۰۴۳	۲۰/۶۷۱	۱۵۰	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول (۱) میانگین میزان آسیب فرهنگی روش‌های تربیت فناوریها در آسیب پذیری تربیت دینی ۳/۹۰ می‌باشد. t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است. بنابراین میزان آسیب فرهنگی روش‌های تربیت دینی فناوریها در آسیب پذیری تربیت دینی، بیشتر از سطح متوسط می‌باشد.

1. Likert

2. Cronbach Alpha coefficient



از دیدگاه معلمان ابتدایی تا چه حد محتوای رسانه ها در آسیب پذیری تربیت دینی تاثیر دارد؟

جدول (۲): مقایسه میانگین میزان آسیب فرهنگی محتوای فناوریها در تربیت دینی با میانگین فرضی ۳/۵

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
محتوای فناوریها	۳/۸۲	۰/۷۶	۰/۰۴۲	۱۹/۵۴۹	۱۵۲	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول (۳) میانگین میزان تاثیر محتوای دینی فناوریها در آسیب پذیری تربیت دینی ۳/۸۲ می باشد. t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است. بنابراین میزان تاثیر محتوای دینی رسانه ها در آسیب پذیری تربیت دینی ، بیشتر از سطح متوسط می باشد.

از دیدگاه معلمان ابتدایی تا چه حد ناهماهنگی بین آموزه های دینی فناوریها و نهادهای آموزشی در آسیب پذیری تربیت دینی تاثیر دارد؟

جدول (۳): مقایسه میانگین میزان تاثیر ناهماهنگی بین آموزه های دینی رسانه ها در آسیب پذیری تربیت دینی با میانگین فرضی ۳/۵

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ناهماهنگی بین آموزه های دینی نهادهای آموزشی و فناوریها	۴/۱۹	۰/۷۵	۰/۰۴۱	۲۸/۶۷۷	۱۵۴	۰/۸۱۸

بر اساس یافته های جدول (۳) میانگین میزان تاثیر ناهماهنگی بین آموزه های دینی نهادهای آموزشی و فناوریها ۴/۱۹ می باشد. t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است. بنابراین میزان تاثیر ناهماهنگی بین آموزه های دینی نهادهای آموزشی و فناوریها ، بیشتر از سطح متوسط می باشد.

سوال چهارم: آیا میزان تاثیر از آسیب های فرهنگی فناوریها بر تربیت دینی در

مولفه‌ها مختلف یکسان بوده است؟ بر همین اساس آزمون فریدمن جهت رتبه بندی مؤلفه‌ها استفاده شد. که نتایج این رتبه بندی در جداول ۶ و ۷ آمده است.

نتایج میانگین رتبه بندی مولفه‌ها نشان می‌دهد بعد نا هماهنگی بین آموزه‌های نهادهای آموزشی و فناوریها بالاترین و بعد محتوی و متون دینی فناوریها پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده است. نتایج حاصل بین مجموعه رتبه‌های چهارگانه تاثیر از آسیب‌های فرهنگی آموزه‌های دینی از فناوریها در مولفه‌ها مختلف در سطح $p < 0.01$ معنی دار است (مقدار خی دو ۹۴/۳۸۶). لذا سؤال پژوهش مبنی بر این که تفاوت معنی داری بین مجموعه نمرات تاثیر از آسیب‌های فرهنگی فناوریها در زمینه تربیت دینی از دیدگاه معلمان ابتدایی در مولفه‌ها مختلف وجود دارد، تأیید می‌گردد.

۱- بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته‌ها میانگین میزان تاثیر فرهنگی اجرای روش‌های تربیت‌ی فناوریها در آسیب تربیت دینی ۳/۹۰ می‌باشد. بنابراین میزان تاثیر اجرای روش‌های تربیتی فناوریها در آسیبهای تربیت دینی، بیشتر از سطح متوسط می‌باشد. نتیجه حاصل با پژوهش‌های شهرکی پور و رستگاری پور (۱۳۹۱)، علیزاده زارعی (۱۳۸۹)، شاطریان محمدی و سلطان عینی و چراغ چشم (۱۳۸۴)، قنبرلو (۱۳۸۲)، موسی زاده (۱۳۸۰)، خادمی (۱۳۷۹)، آبادیو (۲۰۰۴)، جیلانی ویلیامز (۲۰۰۵)، تقریباً همسو است.

در تبیین این سؤال باید گفت فناوریها از طریق اجرای راهبردهای یادگیری و روش‌های یاددهی - یادگیری نوین و کارآمد با تاکید بر جنبه‌های مثبت و تشویق و امید به جای جنبه‌های منفی انتقاد و سخت‌گیری تا حد زیادی مخاطبان را به تربیت دینی علاقمند نموده و از آسیب‌ها جلوگیری نمایند. رسانه‌هایی در این امر موفق تر هستند که بتوانند راهبردهای یادگیری و روش‌های یاددهی - یادگیری نوین را اجرا نموده و از روش‌های فعال مانند آموزش‌های گروهی، پخش فیلم، نمایش، ایفای نقش و انواعی از روش‌ها استفاده نمایند. همچنین افراط یا تفریط جزو یکی از آسیب‌های مشخص در تربیت اسلامی است که در تمامی جوانب و حوزه‌های اندیشه و رفتار دینی قابل ظهور است. مصداق حقیقت فوق را می‌توان در کلام حضرت علی

(ع) مشاهده نمود: ((نحن المعرفة الوسطی بها بلحق التالی والیها يرجع الغالی)) ما تکیه گاه میانه ایم عقب ماندگان به ما می رسند و جلو رفتگان به ما باز می گردند . بر اساس یافته ها میانگین میزان تاثیر محتوای فناوریها در آسیب های تربیت دینی ۳/۸۲ می باشد. میزان تاثیر محتوای فناوریها در آسیب های تربیت دینی ، بیشتر از سطح متوسط می باشد. نتیجه حاصل با پژوهش های شهرکی پور و رستگاری پور (۱۳۹۱) ، سید رئیسی (۱۳۸۳) ، قنبرلو (۱۳۸۲) ، خادمی (۱۳۷۹) ، موسی زاده (۱۳۸۰) ، پیری (۱۳۷۷) ، آبادیو (۲۰۰۴) مبن تقریباً همسو است. نتیجه حاصل از این پژوهش با پژوهشهای علیزاده زارعی (۱۳۸۹) ، سعیدی رضوانی (۱۳۷۳) ، اکرمی (۱۳۷۳) تقریباً همسو نیست.

بر اساس یافته های میانگین میزان تاثیر ناهماهنگی بین آموزه های دینی خانواده و رسانه ها ۴/۱۹ می باشد. نتیجه حاصل با تحقیقات علیزاده زارعی (۱۳۸۹) ، رستگار (۱۳۸۴) ، موسی زاده فتیدهی (۱۳۷۹) ، قربان زاده (۱۳۷۷) ، آبادیو (۲۰۰۴) و جیلانی و بیلامز (۲۰۰۵) ، تقریباً همسو است. برنامه ریزان و مدیران رسانه های مختلف به نیازهای روز مخاطبان به خصوص قشر جوان توجه کافی نداشته اند و این به تربیت دینی آنها آسیب وارد نموده است و با گنجاندن این نیازها در محتوای برنامه های رسانه های مختلف تا حد زیادی می توان مخاطبان را به تربیت دینی علاقمند نموده و از آسیب ها جلوگیری نمود و با ترسیم فضای معنوی مناسب در محتوای برنامه ها رابرای آن ها طراحی کرد.

جامعه شناسان و روان شناسان از جمله عوامل مهم بروز مشکل در رفتار فرزندان را تعارض و ناهماهنگی رفتاری بین پدر و مادر یا والدین و مربیان و رسانه ها می شناسند. آنان معتقدند چنان چه رفتارهای پدر و مادر با فرزند در محیط خانواده یا رفتار و آموزه های مذهبی رسانه ها در تعارض و تضاد باشند ، این تعارض به اختلال رفتاری، که ناشی از بلاتکلیفی فرد در امر الگوپذیری است ، منجر خواهد شد و عوارض سوء روانی و رفتاری را به دنبال دارد .

۲- منابع

قرآن کریم

- اکرمی کاظم. (۱۳۷۳). **ارائه ی یک الگوی نظری در باره برنامه ی درسی بینش اسلامی دوره متوسطه**. پایان نامه ی دکترای تهران دانشگاه تربیت معلم
- بختیاری، حسن؛ فرخی، حسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه برنامه های شبکه های ماهواره ای تلویزیونی و هویت دینی جوانان، **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**. س بیستم، ش ۱۵: ۵۵-۷۲.
- بشیر، حسن، و افراسیابی، محمد صادق. (۱۳۹۱)، فضای مجازی، فرهنگ و هویت، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، سال ۵، شماره ۱ (پیاپی ۱۷): صص ۳۱-۶۰.
- پیری موسی. (۱۳۷۷). **مطالعه میزان انطباق محتوای کتاب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی با اهداف این درس از نظر دبیران پایه سوم راهنمایی شهر تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- خادمی عین الله. (۱۳۷۹). **بررسی عوامل موثر بر درونی کردن ارزشهای اسلامی در دانش آموزان**. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش قم.
- دهقان سیمکانی، رحیم (۱۳۹۱). امپریالیسم رسانه، چالش و بایدهای تربیتی. پژوهشنامه تربیت تبلیغی، س اول، ش ۲: ۳۸-۹. قابل مشاهده در پایگاه <http://www.noormags.com>
- رستگار معصومه. (۱۳۸۵). **علل جذب و گریز از دین**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم قرآن و حدیث. دانشکده اصول الدین قم.
- رؤف ع. (۱۳۹۱). **یاد دادن برای یاد گرفتن**. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان. چاپ هفتم، ص ۱۶۰.
- ساعی، منصور، حیدری، حسین، ساعی، احمد. (۱۳۹۲). بررسی اثر مصرف فرهنگی فراغت جوانان بر سبک زندگی و ارزش های اجتماعی آنان. شیراز، **سمینار سبک زندگی واوقات فراغت**.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ یوزباشی، علیرضا (۱۳۸۶). بررسی میزان آگاهی دبیران راهنمایی اصفهان از زمینه ها، مزایا و اصول به کارگیری ICT در فرایند آموزش. مجموعه مقالات همایش سراسری علمی - پژوهشی تبیین جایگاه تکنولوژی آموزشی در نظام تعلیم و تربیت. همدان:



دانشگاه بوعلی سینا: ۱۸۶-۱۶۷.

سعیدی رضوانی محمود. (۱۳۷۳). بررسی نظرات مولفان کتب دینی متوسطه، دبیران دینی و دانش آموزان پایه ی چهارم دبیرستان های شهر مشهد در مورد میزان مطلوبیت و محتوای کتاب دینی سال چهارم متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه واحد مشهد شاطریان محمدی، فاطمه و عینی زهرا. (۱۳۸۵). بررسی فراتحلیل عوامل مؤثر بر موفقیت دبیران دینی و قرآن در جلب علاقه مندی دانش آموزان به این درس، فصلنامه پژوهشهای تربیت اسلامی، شماره ۳، صص ۱۱۵-۱۴۰.

شهرکی پور حسن. رستگاری پور مریم. ۱۳۹۱. بررسی رابطه بینکیفیت تدریس معلمان دینی و رفتار های مذهبی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه از دیدگاه معلمان منطقه یک شهر تهران. اندیشه ای نوین تربیتی دوره هشتم زمستان شماره ۴، صص ۱۴۱-۱۶۲. علیخانی، علی اکبر (۱۳۸۲). نگاهی به پدیده گسست نسل ها. تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.

علیزاده زارعی م. (۱۳۸۹). بررسی عوامل آسیب پذیری تربیت دینی از دیدگاه دبیران دینی و دانش آموزان سال سوم مقطع متوسطه شهرستان کاشان، سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹. علیزاده زارعی محمد. (۱۳۸۹). بررسی عوامل آسیب پذیری تربیت دینی از دیدگاه دبیران دینی و دانش آموزان سال سوم مقطع متوسطه شهرستان کاشان سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان.

فاتحی، ابوالقاسم و اخلاصی، ابراهیم. (۱۳۸۷). مدیریت بدن و رابطه آن با پذیرش اجتماعی بدن (مطالعه موردی زنان شهر شیراز)، مطالعات راهبردی زنان (کتاب زنان)، ۱۱ (۴۱): ۴۲-صص-۹.

فتحی، سروش. مختاریپور، مهدی. (۱۳۹۳). بررسی نقش و تاثیر رسانه های نوین تصویری در تغییر سبک زندگی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه علوم و تحقیقات تهران)، مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، سال ششم، شماره دوم.

قنبرلو، ضرغام. (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر در درونی کردن ارزشهای اسلام و انسانی در دانش آموزان از نظر مدیران، مربیان و معاونان پرورشی مدارس راهنمایی تحصیلی آموزش و پرورش ناحیه قم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.

میرزارضی، سمیه (۱۳۸۶). فرصت‌ها و تهدیدهای ناشی از گسترش فن‌آوری اطلاعات در تربیت دینی دانشجویان از دیدگاه اساتید عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه اصفهان.

نادریان، مصطفی. تاجری هرنیدی، فرزانه. (۱۳۹۴). تهاجم رسانه‌های مجازی در مسیر پیشرفت ایران و راهکارهای پیشگیری از آن، چهارمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت؛ پیشرفت ایران؛ گذشته، حال، آینده.

واعظی، سید حسین، کریمی، حمدالله. (۱۳۹۴). ویژگی‌ها و اصول رسانه دینی و غیردینی مبتنی بر تربیت اسلامی و تعامل با رسانه. دوره ۱، شماره ۲، صص ۲۵-۴۶.

یزدان‌پناه، مسیح (۱۳۸۸). بررسی زمینه‌های آموزشگاهی آسیب‌شناسی دینی دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران معارف اسلامی و مربیان پرورشی مقطع متوسطه شهر یاسوج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه اصفهان.

Adebayo . R.I (2004). Islamization of know ledge: It's inevitability and problems of practicability in Nigeria. Muslim education quarterly vol.21.no.1&2.

Brown, A. L. and Campine, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. *In classroom lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, ed. K. MCGilly. 229 -270. Cambridge, MA: MIT Press.

Gilani villiams.f. (2005) . The purpose of on Islamic school and the role of an Islamic school teacher <http://tarbiat44.mihanblog.com>

Rosalind I. J. Hackett. (2006). *Religion and the Internet*. Published by: SAGE. Available at: <http://dio.sagepub.com/content>.

واکاوی مشکلات حوزه برنامه‌ریزی، تربیت و جذب معلم در نظام آموزش و پرورش ایران

هادی مصدق، سهراب محمدی پویا

چکیده

اعتلای هر کشور را بایستی در گرو توجه به نظام آموزش و پرورش به شمار آورد که معلمان نیز جزء اصلی‌ترین عناصر این نظام برای توسعه و بهبود کیفیت هستند. بنابراین تربیت و جذب معلم فرایند بسیار حساس، نیازمند دقت نظر و البته شناسایی مشکلات موجود است. این در حالی است که حوزه تربیت معلم و تأمین منابع انسانی - به مثابه‌ی یکی از زیر نظام‌های سند تحول بنیادین- متناظر با بحران بازنشستگی در آموزش و پرورش، از اساسی‌ترین مسائل این‌روزهای آموزش و پرورش محسوب می‌شود. از این‌رو پژوهش حاضر با هدف شناسایی مشکلات این حوزه با تأکید بر موضوع برنامه‌ریزی، تربیت و جذب معلم در راستای خط‌مشی‌گذاری مطلوب در این حیطه صورت پذیرفت. برای رسیدن به این هدف از روش مطالعه اسنادی (بیانات مقام معظم رهبری، اسناد بالادستی، کتاب‌ها، طرح‌های پژوهشی، مقالات علمی و مصاحبه‌های مکتوب مسئولان آموزش و پرورش) بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که کم‌توجهی و فقدان اهتمام لازم به حوزه برنامه‌ریزی، تربیت و جذب معلمان متأثر از عوامل؛ ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی، بی‌ثباتی مدیریت، ضعف در نظام پژوهشی و کمبود ارتباط منطقی بین نظام پژوهشی و مدیریت منابع انسانی، مشکلات مالی، کم‌توجهی به استانداردهای مطلوب در فرایند جذب و فقدان تناسب توزیع معلمان در مناطق آموزشی کشور است. نتایج پژوهش بر آن است که حل مسائل مربوط به حوزه تربیت معلم و منابع انسانی، نیازمند برطرف شدن عوامل یاد شده است که به نظر می‌رسد با اهتمام و همکاری مسئولان ذی‌ربط با افراد صاحب‌نظر و فعال حیطه آموزش و پرورش، موارد اول، سوم و چهارم با سهولت بیشتر امکان‌پذیر است که به مسئولان پیشنهاد می‌شود، حل این موارد را در اولویت کاری خود قرار دهند.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی.

مقدمه

در دنیای امروز که موسوم به دنیای سازمان‌ها است، نیروی انسانی و متولیان سازمان‌ها به عنوان با ارزش‌ترین منابع سازمانی به شمار می‌رود. به معنای دقیق‌تر منابع انسانی به سازمان معنا و مفهوم می‌بخشد و زمینه‌های تحقق اهداف سازمانی فراهم می‌نماید. در واقع امروزه بیش از هر زمان دیگری مشخص شده که رشد و توسعه سازمان‌ها و در پی آن جامعه و کشور در گرو استفاده صحیح از نیروی انسانی است (حسینیان، باباییان، حمزه لویی و پورغلامی، ۱۳۹۰: ۶۱۱). نظر به اینکه از منابع انسانی به عنوان اصلی‌ترین رکن و سرمایه اصلی یک سازمان یاد می‌گردد، سازمان‌ها را بر آن داشته که همواره به دنبال جذب افراد کارآمد، نگهداشت و ارتقاء نیروهای خویش باشند، زیرا هرگونه تحول و پیشرفت در هر سازمانی بیش از سایر عوامل تحت لوای نیروی انسانی مستعد و متعهد صورت می‌پذیرد. البته نظام آموزش و پرورش در این بین از شرایط حساس‌تری برخوردار است. چرا که امروزه در جوامع گوناگون از نظام آموزش و پرورش به عنوان عامل اصلی و مؤثر در تحولات و بهبود روند اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی یاد می‌گردد. وظیفه اساسی این نظام بر تعلیم و تربیت همه‌جانبه، شکوفایی رشد افراد جامعه و تربیت نیروی انسانی، همچنین انتقال ارزش‌های فرهنگی، علمی و فنی - متناظر با مبانی فلسفی، اعتقادی و دینی جامعه - یاد می‌شود (محمدی، ۱۳۸۷: ۱۴۹).

با این حال بنا بر انتظارات جامعه، در میان عناصر مختلف آموزشی اعم از اهداف، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی و غیره که اگر^۱ (۲۰۱۰) به عنوان تار عنکبوت طراحی برنامه درسی از آنان یاد می‌نماید، معلمان به عنوان یکی از عوامل نیروی انسانی در بخش ارکان مدرسه و مهم‌ترین رکن اجرای برنامه‌های تربیتی، از نقش چشم‌گیر و پررنگی (زارع، پارسا، صفایی مقدم، ۱۳۹۵) برخوردار است. به‌طوری که شواهد پژوهشی گذشته نشان از ارتقای نقش معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک ضرورت دارد و بدون حضور معلم، برنامه‌ها کارایی لازم را نخواهند داشت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳؛ به نقل از مرزوقی، محمدی، علی عسگری و رضایی، ۱۳۹۷: ۲۶). لذا تربیت افراد



برای رسته‌ی معلمی یکی از مواردی است که در دنیای امروز بسیار مورد توجه قرار گرفته است، یعنی دنیای معلمی نیازمند افرادی است که از تخصص لازم برای هنر معلمی برخوردار بوده و از سوی نظام‌های آموزشی جوامع به طوری آموزش ببینند که بتوانند نه تنها به خوبی در شغل خویش موفق بوده بلکه در انتقال مفاهیم، انتظارات و اهداف فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و... مد نظر جامعه خویش با موفقیت عمل نمایند. به عبارتی دیگر، توجه به برنامه‌های تربیت معلم، همگام با تحولات جهانی در عصر موسوم به عصر دانایی و فناوری اطلاعات، از مهم‌ترین بحث‌های مورد نظر صاحب‌نظران به شمار می‌رود (فراهانی، نصرافهانی و شریف خلیفه سلطانی، ۱۳۸۹: ۶۱). هر چند که در سطح جهان بنا بر شواهد موجود هنوز به وضوح مشخص نشده است که کدام برنامه درسی و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار بوده و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۶). با این حال ردپای اهمیت به تربیت معلم را می‌توان در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش»، که بر اساس گردهمایی‌های یونسکو سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ به رشته تحریر درآمده، ذکر شده است که، تحول در نقش معلم، موجب تغییر در برنامه‌های تربیت معلم را پدید آورد. از جمله اینکه اغلب کشورهای پیشرفته دوره‌های تربیت معلم را طولانی ساختند و برای معلمان کارآموزی‌ها و بازآموزی‌هایی پیش‌بینی کردند (امراه، حکیم‌زاده، ۱۳۹۳: ۹). بر این اساس در سده‌های گذشته شاهد ترویج مراکز تربیت معلم در نظام آموزشی جوامع گوناگون بوده‌ایم. به عنوان مثال؛ در ژاپن دانشگاه‌های تربیت معلم بسیاری ایجاد شده که به تربیت معلم و پژوهش در زمینه‌های گوناگون آموزش و پرورش می‌پردازند و با ارائه دوره‌های فوق لیسانس و بالاتر، شرایط لازم، برای ادامه تحصیل معلمان شاغل فراهم می‌آورند، یا اینکه در کشور انگلستان که تربیت علمی و آکادمیک معلمان به طور معمول ۳ تا ۴ سال بود با اعلام دولت آن در سال ۱۹۸۳ مقرر گردید، جهت ارتقاء کیفیت کار دانشجویانی که حرفه معلمی را برمی‌گزینند، دوره‌های کارورزی معلمان باید طولانی‌تر و زیر نظر استادان پرتجربه و در کلاس‌هایی برگزار گردد که دارای تجهیزات مدرن آموزشی باشند (آکائو و آرای، ۱۹۹۳، لی تان خوی، ۱۳۸۸، عصاره، ۱۳۸۶؛ به نقل از فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹: ۶۲-۶۳). با وجود این تمهیدات صورت گرفته در کشورهای مختلف، می‌توان چنین

ابراز داشت که تربیت معلم از حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت به شمار می رود، زیرا موفقیت و ناکامی در ایجاد تحول در نظام های آموزشی در گرو توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان بوده که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹؛ به نقل از کشاورز، مقدسی، ۱۳۹۷: ۸).

در کشور ایران نیز، موضوع توجه به تربیت معلم از جمله اموری است که همواره توجه مسئولین ذی ربط قرار گرفته است. به طوری که بعد از تصویب لایحه تأسیس «دارالمعلمین» و «دارالمعلمات» که مراکز تربیت معلم برای پسران و دختران جنبه قانونی گرفت (آقازاده، ۱۳۸۲؛ به نقل از درکی، ۱۳۸۴)، مراکز مهم دیگر نیز به مانند: «دارالمعلمین عالی، دانشسراهای مقدماتی و عالی، تشکیل کلاس های دانشسراهای کشاورزی، مراکز تربیت معلم دوساله روستایی، دانشسرای عشایری، مراکز تربیت معلم یک ساله، دوره تربیت معلم حرفه ای پسران و دختران، تشکیل دوره های آموزشی سپاه دانش، دانشسرای عالی سپاه دانش، آموزشگاه تربیت معلم روستایی در دزفول، مؤسسه تربیت معلم و تحقیقات تربیتی، دانشسرای عالی صنعتی، مرکز تربیت معلم دینی، مرکز تربیت معلم کودکان استثنایی و ...» به فعالیت در حوزه ی تربیت معلم اهتمام می ورزیدند (درکی، ۱۳۸۴). لیکن همراه با پیروزی انقلاب اسلامی تلاش ها در حوزه جذب و تربیت معلم وارد مرحله ی جدیدی گردید، به طوری که در این برهه از زمان اساسنامه و آیین نامه ها و برنامه های مراکز تربیت معلم و تربیت دبیر دانشگاه ها، با تغییراتی همراه شد و در رابطه با کارآموزان مراکز آموزشی نامبرده و استخدام آنان قوانینی وضع گردید (صافی، ۱۳۷۳؛ به نقل از درکی، ۱۳۸۴). مهم ترین قوانین وضع شده در رابطه با موضع تربیت معلم پس از انقلاب عبارت اند از: افزودن رشته های جدید بر موارد قبلی جهت تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی، استثنایی، راهنمایی تحصیلی، متوسطه عمومی و فنی و حرفه ای - توسعه مراکز تربیت معلم در مراکز استان ها - افزایش سطح تحصیلات فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم به فوق دیپلم، جهت تدریس در دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی - شبانه روزی شدن فعالیت مراکز تربیت معلم در استان ها - افزایش دوره های تحصیلی مراکز تربیت معلم به دو سال - ایجاد رشته آموزش ابتدایی به منظور تدریس در دوره ابتدایی - گنجاندن دروس معارف اسلامی، اخلاق و تربیت اسلامی در برنامه درسی - افزودن صلاحیت های



اخلاقی به صلاحیت‌های علمی در انتخاب دانشجو برای مراکز تربیت معلم (در کی، ۱۳۸۴). پیرو اهمیت پیرامون تربیت معلم می‌توان به این موضوع اشاره کرد که در «آیین‌نامه تشکیل گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم» مصوب سال ۱۳۶۴، شورای عالی انقلاب فرهنگی آمده، به‌منظور ایجاد هماهنگی در برنامه‌های تربیت معلم گروه خاصی تشکیل خواهد شد که زیر نظر شورای عالی برنامه‌ریزی در وزارت فرهنگ و آموزش عالی به وظایف خود عمل خواهد کرد. اما علی‌رغم تصویب این قبیل آیین‌نامه‌هایی، اقدامات گذشته در حوزه نیروی انسانی نظام آموزش و پرورش نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی، جذب و تربیت معلمان در شرایط مساعدی پیش نرفته است. سیل عظیم بازنشستگی در سال‌های پیش رو، همچنین کمبود معلم در سال‌های گذشته - که روند آن در سال‌های آینده نیز به‌مراتب اسفناک‌تر خواهد شد- شاهدی بر این ادعاست. از سوی دیگر بنا بر اظهارات، رئیس مرکز برنامه‌ریزی و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در ابتدای سال ۱۳۹۷، در مهر سال جاری دستگاه آموزش و پرورش با مشکل کمبود نیروی انسانی در حدود ۱۲۳ هزار نفر مواجه است (خنیفر، ۱۳۹۷). البته با نگاهی به روند بازنشستگی بخش اعظمی از نیروی انسانی آموزش و پرورش طی چند سال آینده، وخامت اوضاع کمبود نیروی انسانی در این سیستم را به‌وضوح نمایان می‌گرداند، به طوری که صرف‌نظر از آمارهای ضدونقیض متصدیان بر روی تعداد بازنشستگان این وزارتخانه تا سال ۱۴۰۰ - مدیران آموزش و پرورش برآورد ۳۰۰ هزار نفر بازنشسته و رئیس امور آمار و تأمین نیروی انسانی سازمان اداری و استخدامی کشور، ۱۸۰ هزار نفر را برآورد کرده است (خبرگزاری فارس، ۱۳۹۷)-، جمعیت قابل‌توجهی را می‌توان در دو سه سال آینده در زمره بازنشستگان آموزش و پرورش مشاهده نمود. به سبب همین شرایط کمبود نیروی انسانی، مسئولین را به فکر اتخاذ تصمیمی برای جبران این کمبود، انداخته، که یکی از رویکردها، افزایش ظرفیت پذیرش در دانشگاه تربیت معلم و استفاده از ظرفیت ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی جدید بود. تعدادی بالغ بر ۴۲ هزار نفر دانشجو، ترکیبی از ۱۷ هزار نفر در قالب ماده ۲۸ و ۲۴ هزار نفر کارشناسی پیوسته، که این موضوع با مخالفت برخی از فعالان حوزه تعلیم و تربیت، با فقدان امکانات مناسب روبه‌رو شده است. به طوری که در اظهارات برخی افراد این نوع افزایش ظرفیت ناگهانی و توأم با سراسیمگی، پذیرش

بدون پشتوانه‌ای از امکانات، اساتید و غیره را پیشه گرفتن «سیاست تأمین» بر سیاست «تربیت معلم» برمی‌شمارند (آل حسینی، ۱۳۹۷)، که می‌تواند آینده نظام تعلیم و تربیت را از بعد علمی و تربیتی در سال‌های متمادی دچار اخلاص نماید. با این اوصاف و با نگاهی به آنچه گذشت می‌توان دریافت که وضعیت کمبود نیروی انسانی که در سال‌های اخیر نظام تعلیم و تربیت را متوجه خود نموده، می‌بایست مورد کنکاش و بررسی قرار گرفته تا ضمن دستیابی به نتایج مطلوب در آینده نیز مورد بهره‌برداری قرار گیرد. چرا که همواره در سال‌های اخیر، حوزه برنامه‌ریزی، جذب و تربیت معلمان در نظام آموزش و پرورش در چند بعد دچار اختلالاتی بوده است. به عنوان نمونه، مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اخیر نتوانسته‌اند، به اندازه نیاز سال‌های کنونی و آتی آموزش و پرورش اقدام به جذب و تربیت نیروهای مستعد داشته باشند. کما اینکه ریشه‌های نارسایی‌های موجود این حوزه در سال‌های دورتر نیز مشاهده گردیده که نتایج پژوهش مجتهدی (۱۳۷۲) مبین این موضوع است. به طوری که نتایج پژوهش وی، حاکی از آن بود که معیارها و شرایط موجود گزینش، منجر به انتخاب دانشجویان برجسته نشده است و با معضلاتی که در تربیت معلم و آماده‌سازی آنان وجود دارد، مجموعه برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم، ویژگی‌های لازم را برای حرفه معلمی در دانشجو معلمان به وجود نیاورده است (کشاورز، مقدسی، ۱۳۹۷). کشمکش‌های موجود در قبال جذب نیرو و فقدان توافق مابین سازمان اداری و استخدامی و مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی، معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی شاهی بر ادله وجود مشکل نظام برنامه‌ریزی و تربیت معلم است.

بایستی خاطر نشان شد که، نظر به جایگاه تربیت و تأمین معلم به عنوان یکی از زیر نظام‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر حساسیت پرداختن به موضوع جلوه‌ی تازه‌ای بخشیده و فقدان اهتمام لازم به برنامه‌ریزی، جذب و تربیت معلمان را به مثابه‌ی حلقه مفقوده سیاست‌گذاری در حوزه نظام آموزش و پرورش مطرح می‌کند. همچنین نبایست فراموش کرد که از مجموع ۱۳۱ راهکار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۳۷ راهکار با زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی مرتبط است (برنامه زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۸) که خود نشان از جایگاه مهم حوزه تربیت معلم در



اسناد بالادستی دارد. از این رو پژوهش حاضر درصدد است تا با ریشه‌یابی و شناسایی عوامل مؤثر در پیدایش وضعیت نامساعد این حوزه، گامی در راستای اعتلای تعلیم و تربیت کشور برداشته و از سوی دیگر بتواند بر سیاست‌گذاری مطلوب و متناسب با جامعه هدف یاری رساند. با این حال البته در پژوهش حاضر تنها به موارد ذکر شده در بالا، بسنده نشده و سعی شده است که در راستای تفهیم موضوع و تبیین مشکل حوزه برنامه‌ریزی، جذب و تربیت معلم، در قالب واحدهای معنایی اهتمام ورزیده شود به طوری که واحدهای معنایی را می‌توان نشانه‌های از لزوم پرداختن به مقوله مورد بررسی به شمار آورد که از این قبیل واحدهای معنایی در ذیل اشاره شده است.

واحدهای معنایی

۵ بیانات مقام معظم رهبری ۹۱/۷/۲۰:

« معلمین؛ چه در سطوح آموزش و پرورش، چه در سطوح دانشگاه. معلمین باید آمادگی این کار را داشته باشند، خبره این کار باشند؛ این احتیاج پیدا می‌کند به یک دستگاه بالادستی که این تربیت را به وجود بیاورد. بله، این منطقی است. »

۵ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش ۱۳۹۲/۰۲/۱۰:

« بازنگری در شیوه‌های جذب، تربیت، نگهداشت و به کارگیری بهینه نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی‌های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره‌ی مهارتی»

۵ قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۵/۱۲/۱۴):

« سازمان اداری و استخدامی کشور و سازمان موظف‌اند به منظور ارتقای کیفیت نظام تعلیم و تربیت با جذب معلم از طریق دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی، در طول اجرای قانون برنامه، ردیف‌های استخدامی و تأمین اعتبار مورد نیاز آموزش و پرورش را با رعایت قوانین و ضوابط مربوطه و ظرفیت جذب دانشجو در دانشگاه‌های یاد شده برای جذب دانشجو معلم‌ها در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار دهند.»

۵ فاضلی (۱۳۸۵: ۱۸۲):

«روش‌های فعلی گزینش، جذب و تربیت نیروی انسانی از کیفیت پایینی برخوردار است و از روش‌های سنتی در آن بهره گرفته می‌شود.»

۵ فراستخواه (۱۳۸۵: ۱۲۹):

« وزارت آموزش و پرورش برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز خود وابسته به وزارت علوم می‌باشد که این عامل می‌تواند مشکل‌ساز گردد.»

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با بهره‌مندی از روش مطالعه اسنادی صورت پذیرفته است. در روش اسنادی پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره مباحث و پدیده‌های اجتماعی از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند (مگالاکوی، ۲۰۰۶؛ به نقل از صادقی فسایی، عرفان منش، ۱۳۹۴)، بر این اساس در بخش روش اسنادی جهت گردآوری اطلاعات در رابطه با موضوع پژوهش از بیانات مقام معظم رهبری، اسناد بالادستی، کتب، طرح‌های پژوهشی، مقالات علمی و مصاحبه‌های مکتوب مسئولان اسبق آموزش و پرورش یا حال حاضر استفاده شده است. بایستی خاطر نشان شد که روش پژوهش اسنادی علی‌رغم اینکه به‌منزله روشی تام مد نظر است در عین حال به‌منزله تکنیکی در راستای تقویت سایر روش‌های کیفی نیز به شمار می‌رود (صادقی فسایی، عرفان منش، ۱۳۹۴: ۶۳). پژوهش حاضر مستخرج از طرح پژوهش است که در فرایند انجام طرح پژوهش علاوه بر اسناد کاوی با استفاده از روش مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته با تعدادی از متخصصان، دست‌اندرکاران و مسئولان اجرایی نظام آموزش و پرورش کشور به احصاء یافته‌های طرح پژوهشی پرداخته شده است. از سوی دیگر پژوهشگران در فرایند طرح پژوهشی با تشکیل گروه‌های کانونی چندنفره و سه سو سازی به اعتباربخشی یافته اهتمام داشتند. به طوری که در مراحل مختلف انجام طرح پژوهشی علاوه بر استفاده از منابع و اسناد و مصاحبه با متخصصان در چندین نوبت پژوهشگران همکار در رابطه با یافته‌های احصائی نظرات تکمیلی خود را ابراز داشته‌اند و در رابطه با موارد اختلافی توافق حاصل شده است. درگیری طولانی مدت پژوهشگران در راستای انجام طرح پژوهشی را می‌توان از موارد اعتباربخشی به داده‌ها عنوان کرد. به طوری که شرکت در جلسات و همایش‌های گوناگون، برگزاری کارگاه‌ها و نشست‌های مختلف از جمله



موارد دستیابی به داده‌های متقن به شمار می‌رود. از این‌رو پژوهش حاضر نیز که مستخرج از طرح اصلی است از این قاعده مستثنی نبوده و در طول فرایند پژوهش مورد بازبینی قرار گرفته است. بدین صورت که در مصاحبه‌های افراد مصاحبه شونده هر زمان کد یا گزاره‌ای مرتبط با موضوع پژوهش حاضر دیده شده، مورد استناد قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش

نتیجه فهم گسترده‌تری و بزرگی سازمانی چون آموزش و پرورش، طرح کردن مسئله نیروی انسانی به مثابه‌ی اصلی‌ترین مسئله این سازمان خواهد بود (محمدی، ۱۳۸۷). با این اوصاف و با احراز وجود مشکل - که در بخش قبل با استناد به موارد متعدد اشاره شد، - در حوزه‌ی برنامه‌ریزی، جذب و تربیت معلمان در نظام آموزش و پرورش، در این بخش سعی بر آن است که با بهره‌مندی از آثار گذشته اعم از مصاحبه‌های مکتوب، پژوهش‌ها، کتب و ... به بررسی علل بروز مشکلات این حوزه پرداخته شود.

۱. ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی

ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی، از جمله مواردی است که در فراهم‌سازی اوضاع و شرایط مشکلات حوزه‌ی نیروی انسانی اثرگذار بوده است. به عبارت دیگر، فقدان برنامه استراتژیک در حوزه منابع انسانی - که همواره در سال‌های گذشته نیز وجود داشته است -، عملاً آموزش و پرورش را در دستیابی به برنامه‌ریزی‌های مناسب در این حوزه با مشکلات عدیده‌ای مواجه کرده است. نشانگرهایی در تأیید ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک وجود دارد، که در زیر به برخی از آنان اشاره شده است.

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۵۶): "من برای رفع مشکلات ناشی از نبودن برنامه برای مسیر طی کردن دوره‌های ضمن خدمت، پیشنهادی با عنوان «توسعه مسیر شغلی» ارائه کردم. به این معنی که فرد از اول خدمت تا سی سال آینده، باید هرچند سال یک‌بار، به تناوب دوره‌های آموزشی خاصی را با جهت‌گیری‌های مشخص طی کند. اگر نظام جامع آموزش‌های ضمن خدمت برای کارکنان

آموزش و پرورش تدوین شد، مشخص می‌شود که معلمان، غیر از مسائل رفتاری، اجتماعی و سیاسی، باید چه آموزش‌های دیگری را در دوران خدمت ببینند. علاوه بر آموزش‌های ضمن خدمت معلمان، ادامه تحصیل آنان نیز نظام‌مند، منسجم و متناسب با نیازهای آموزش و پرورش نیست، آنان در رشته‌هایی ادامه تحصیل می‌دهند که در آموزش و پرورش کارایی ندارد.

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۰۲): "در اینجا لازم می‌دانم به یکی از اساسی‌ترین اشکالات آموزش و پرورش کشور؛ یعنی فقدان سیاست تأمین، تربیت و حفظ و نگهداری نیروی انسانی بپردازم؛ به این معنی که ما هنوز نمی‌دانیم که چگونه باید نیرو تربیت کنیم، چگونه نیرو را با انگیزه نگهداریم، چگونه آموزش دهیم و چگونه از سیستم خارج کنیم. حقیقت این است که سیاست مصوب و روشنی در قبال هیچ‌یک از این موضوعات در نهادهای معتبری چون مجلس شورای اسلامی و شورای عالی انقلاب فرهنگی وجود ندارد و از این رو تصمیم‌گیری‌ها در این خصوص سلیقه‌ای است."

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۴۵): "می‌خواهم بگویم افتادن در دام این روزمرگی به دلیل فقدان یک استراتژی برای سازمان است. همه‌ی سازمان‌هایی که دچار روزمرگی شده، یا این که خیلی با شتاب حرکت کرده و خواسته‌اند پله‌های توسعه را به سرعت طی کنند، به این دلیل بوده که فاقد استراتژی روشنی بوده‌اند. به همین دلیل پیشنهاد می‌کنم در وزارت آموزش و پرورش بررسی شود که چه تعداد از برنامه‌هایی که در بعد از انقلاب در این نهاد شکل گرفته، پایدار مانده است؟ قطعاً نتیجه تحقیق نشان خواهد داد که اغلب برنامه‌ها به علت فقدان استراتژی و سیاست کلان، با رفتن وزیر، از بین رفته‌اند، در حالی که اگر دارای یک سیاست کلان و استراتژی قوی بودیم با رفتن وزرا برنامه‌ها باقی می‌ماند."

۲- بی‌ثباتی مدیریت

فقدان ثبات مدیریتی یکی از مواردی که همواره در آموزش و پرورش، خواسته یا ناخواسته روند و اتخاذ برنامه‌های راهبردی و بلندمدت این نظام را با چالش جدی روبه‌رو نموده است. به طوری که روح حاکم بر بدنه آموزش و پرورش باعث شده است که مدیران



به برنامه‌های زودبازده و کوتاه‌مدت رغبت بیشتری نشان دهند. حتی در برخی از موارد فقدان ثبات مدیریتی که منبث از فعالیت‌ها و تحرکات سیاسی جناح‌ها بر پیکره‌ی نظام آموزش و پرورش بوده، نه تنها در سطح وزارت، بلکه در سطح میانی و پایینی آموزش و پرورش نیز مشکلاتی را به وجود آورده است. بر اساس تجربه‌های گذشته، همواره وزرا مختلف خطر استیضاح از سوی نمایندگان مجلس، را در برابر خود می‌بینند. این موضوع در سطح ادارات کل مناطق و مدیریت بخش‌های آموزش و پرورش شهرستان‌ها نیز نمایان شده است. نرخ پایین بهره‌وری نظام آموزش و پرورش از یک‌سو، همچنین دریافت سه کارت زرد و دو بار استیضاح وزیر آموزش و پرورش از سوی نمایندگان مجلس در دوره‌های نهم و دهم طی سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۵ به دلایل متفاوت همچون: کاهش راندمان آموزش و پرورش و فقدان انگیزه کافی در بین دانش آموزان و معلمان (نوید ادهم، ۱۳۹۱؛ خبرگزاری ایرنا، ۱۳۹۵؛ به نقل از محمدی، ۱۳۹۷: ۲۸-۲۹) حتی بایستی از استعفای آقای بطحائی و سرپرستی ۳ ماهه دکتر حسینی و معرفی آقای حاجی میرزایی به مجلس و گرفتن رأی اعتماد ایشان، نیز به عنوان مصادیق بی‌ثباتی مدیریتی در وزارت آموزش و پرورش یاد کرد. از این رو ثبات مدیریت در آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات سیاسی می‌شود و مدیران نمی‌توانند برنامه‌های بلندمدت ارائه داده و به مرحله اجرا برسانند.

۵ س. ن. ف (گزاره از مصاحبه طرح پژوهشی، ۱۳۹۶): "یکی از مشکلات این است که مدیریت آموزش و پرورش موقت است وزیر بین دو سه سال هست و نگاه بیست ساله ندارد و فقط دنبال تصویب برنامه‌ها و اقدامات ۴ ساله خود است."

۳- ضعف در نظام پژوهشی و فقدان ارتباط منطقی بین نظام پژوهشی و مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش

امروزه جایگاه پژوهش نه تنها در نظام‌های آموزشی دنیا، بلکه در سازمان‌های مختلف به مثابه‌ی بازوی توانمند به شمار می‌رود. به طوری که حوزه پژوهش به پشتوانه انجام پژوهش‌های متعدد و همسو با اهداف سازمان‌ها، به استخراج نیازهای سازمان معطوف به آینده‌پژوهی و آینده‌نگری به ترسیم نقشه سازمان و سازوکارهای نظام آموزش و پرورش پردازد. در این زمینه می‌توان از دو موضوع سخن به میان آورد

که عبارت‌اند از مجموعه‌های دارای وظیفه پژوهشی تحت امر سازمان‌ها و دیگری فعالیت‌های پژوهشی متخصصان این حوزه است. متناسب با مجموعه‌های دارای وظیفه پژوهشی، می‌توان از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش نام برد. این موضوع البته در مواضع اخیر معاون وزیر آموزش و پرورش و رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کشور نیز دیده می‌شود. جایی که ایشان اشاره کردند: «بی‌تعارف امر پژوهش امروز در آموزش و پرورش بلاصاحب است. پژوهشگاه مطالعات برای خود در حد کلان کارهایی را انجام می‌دهد و در سازمان پژوهش بخشی برای ساماندهی آنان وجود ندارد. ما در سازمان جمعی داریم که کارهای مدیریتی انجام می‌دهند و اصلاً وارد تولید محتوا نمی‌شوند؛ امر پژوهش از نظر اعتبار و شخص در جایگاه خود قرار نگرفته است و قطعاً هر کار آموزشی و تربیتی باید مبتنی بر پژوهش باشد تا بدانیم کجا ایستاده‌ایم، نقاط ضعف و قوت چیست» (ذوعلم، ۱۳۹۸)^۱. همچنین در برخی دیگر از متخصصان نیز به گسست بین پژوهش و نظام آموزش و پرورش اشاره کرده‌اند. یعنی این موضوع تنها محدود به حیطه تربیت و جذب معلم نبوده و فرایند نظام آموزش و پرورش را با مشکل روبه‌رو کرده است. در این بین می‌توان به مصاحبه دکتر ملکی^۲، از متخصصان برنامه درسی با تجارب بسیار در حوزه آموزش و پرورش رجوع کرد: «آسیب اصلی این است که مهم‌ترین تصمیمات را بدون اتکا به یافته‌های تحقیق و پژوهش انجام می‌دهیم» (ملکی، ۱۳۹۸). همان‌طور که اشاره شد رکن دوم در فقدان ارتباط حوزه پژوهش و مدیریت منابع انسانی به موضوع فعالیت‌های پژوهشی متخصصان و فعالان حیطه تعلیم و تربیت مربوط می‌شود. به طوری که فقدان شفافیت کافی در ارائه داده‌های حوزه نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، به‌نوعی در چالش بازنشستگی در آموزش و پرورش مؤثر بود. در این صورت شفافیت آماری را می‌توان از دو منظر مورد بررسی قرار داد. منظر اول بحث انتشار سالنامه آماری آموزش و پرورش است. سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش حاوی داده‌های مناسبی در زمینه آموزش و پرورش است که می‌تواند پژوهشگران و علاقه‌مندان حوزه مذکور را در کنکاش وضعیت آینده این

۱. مصاحبه آقای ذوعلم (۱۳۹۸). با عنوان مصاحبه: «امر پژوهش امروز در آموزش و پرورش بی‌صاحب است»، منتشرشده در پایگاه خبری رب، ۱۳۹۸/۰۶/۱۵: کد خبر ۱۰۶۷۶

۲. مصاحبه دکتر ملکی (۱۳۹۸). عنوان مصاحبه: «برای تعلیم و تربیت پویا راهی جز درآمیختن پژوهش و نظام تعلیم و تربیت نداریم»، منتشرشده در پایگاه خبری رب، ۱۳۹۸/۰۶/۱۳: کد خبر ۱۰۶۶۷



وزارتخانه از جمله نیروی انسانی یاری رساند. سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش از طریق مرکز برنامه ریزی منابع انسانی و فناوری اطلاعات تنظیم و به چاپ می‌رسد. پیش‌تر دستیابی پژوهشگران به نسخه الکترونیکی این سالنامه با سهولت بیشتر میسر بود. اما در سال‌های گذشته دستیابی پژوهشگران و کنشگران عمومی و دانشجویان به نسخه الکترونیکی بسیار دشوار شده است.

علاوه بر این‌ها انتظار می‌رود که دانشگاه فرهنگیان با بهره‌مندی از تعداد بالای اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در حال آموزش برای حرفه‌ی معلمی، می‌تواند به مثابه‌ی توان پژوهشی و خط‌مشی سیاست‌های نظام آموزش و پرورش در حوزه‌ی منابع انسانی فعالیت نمایند. به طوری که اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان، با توجه به اینکه از نیازها، ویژگی‌ها، علایق و خصوصیات شخصیتی دانشجو معلمان آگاهی بهتری دارند، می‌توانند در دستیابی به یافته‌های مؤثر حاصل از طرح و تلاش‌های پژوهشی، تصویری مطلوب از جامعه هدف به‌ویژه در حوزه‌ی منابع انسانی به دست‌اندرکاران ارائه دهند. متأسفانه به اعتقاد برخی از دانشجو معلمان، روحیه بخشی از اساتید دانشگاه فرهنگیان چندان که بایدوشاید با پژوهش و پژوهشگری عجین نشده است و در حیطه پژوهشی مطرح نیستند (سلیمی، ساعدموحشی و عبدی، ۱۳۹۷: ۱۱۳) و به طبع این انتظار نمی‌رود که بتوانند با فعالیت‌های پژوهشی یاری‌رسان حوزه منابع انسانی نظام آموزش و پرورش باشند.

۴- مشکلات مالی

بر طبق ماده ۶۳ برنامه پنجم توسعه، جذب هرگونه نیروی انسانی برای آموزش و پرورش صرفاً از طریق دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی خواهد بود. این در صورتی است که دانشگاه فرهنگیان بارها اعلام کرده است که مشکلات و محدودیت‌های مالی دانشگاه مانع از جذب هیئت‌علمی و دانشجو معلمان مورد نیاز و البته گسترش دانشگاه شده است (خنifer، ۱۳۹۷). از سوی دیگر با توجه به اینکه دریافتی و مزایای معلمان از جذابیت لازم برخوردار نبوده و نیست (گیلک، ۱۳۷۸؛ قاسمی پویا، ۱۳۸۷؛ عبدالحی، ۱۳۸۸: ۱۲۱؛ فانی، ۱۳۹۰) به خودی خود منجر به کاهش رغبت داوطلبان ورود به عرصه آموزش و پرورش شده است. به طوری که نتیجه این موضوع نیروهای

با کیفیت را به سمت دیگر دستگاه‌ها سوق داده است و آموزش و پرورش را با مشکل مواجه کرده است (عبدالهی، ۱۳۸۸: ۱۲۵). البته در بعد دیگر مشکلات مالی و کاهش ظرفیت استخدامی در کشور، رخداد کاهش کدهای استخدامی جدید برای آموزش و پرورش را ایجاد کرده است (خنیفر، ۱۳۹۷).

۵ بنیانیان (۱۳۹۶): «در مجموع، به واسطه‌ی اینکه ما حقوق خوبی به معلمین نمی‌دهیم و آن‌ها از موقعیت مناسبی برخوردار نیستند، تعداد آدم‌های کیفی در آموزش و پرورش ما کم است» (مصدق، ۱۳۹۶).

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۵۹): "کمبود انگیزه و ضعف مهارت حرفه‌ای در کارشناسان به علت اینکه آنان برای کار کارشناسی تربیت نشده‌اند و دارای حقوق و مزایای متناسب با جایگاه کارشناس نیز نمی‌باشند و ساعات کاری و مزایای خود را با معلمان مقایسه می‌کنند."

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۷۸): "ضعف انگیزه معلمان (در مجموع می‌توان گفت که انگیزه و توان حرفه‌ای معلمین زن از معلمین مرد بالاتر است. علت اصلی این است که خانم‌های فرهنگی مسئول معیشت زندگی نیستند و شرعاً و عرفاً مردان عهده‌دار این مسئولیت‌اند و خانم‌ها نوعاً دغدغه‌ی مالی ندارند. البته استثناهایی هم وجود دارد، اما در مقام مقایسه مشکل آقایان بیشتر است. به طور کلی در مدارس دخترانه، روحیه‌ی معلمان و انگیزه‌ی مدیران نسبتاً بهتر از مدارس پسرانه است. آمارها هم نشان می‌دهد که افت تحصیلی دختران کمتر و معدل نمرات دختران حدود ۲ نمره از معدل پسران بالاتر است و نشان می‌دهد که محیط‌های آموزشی دخترانه وضعیت بهتری دارد."

۵. رعایت نشدن استانداردهای مربوطه در جذب و استخدام

رعایت نشدن استانداردهای مربوطه به جذب و استخدام، از جمله مواردی است که حوزه‌ی برنامه‌ریزی و تربیت معلمان را با کاستی‌های روبه‌رو کرده است. یکی از موارد رعایت نشدن استانداردها در مورد استخدام و جذب معلمان، به استخدام افراد در حق التدریس مربوط می‌شود. این افراد حق التدریس که می‌بایست در مواقع لزوم و برای پوشش موقعیت‌های خالی برنامه مدارس به کار گرفته شوند، حال زمینه ورود



نیروهایی را ایجاد کرده که مهارت‌های تدریس را نگذرانده‌اند. البته در آنچه مشخص است برخی از افراد حق التدریس با توجه به تجربه و دانششان، از سطح توانایی بالایی برخوردار بوده، اما روی سخن اینکه آیا همگی تجربه و شایستگی و مهارت‌های معلمی را دارا می‌باشند؟

از سوی دیگر، کار به جایی رسیده است که علی‌رغم تذکر چندین و چندبارہ مسئولین وزارتخانه بر قوانین و مقررات مبنی بر ممانعت جذب حق التدریسی‌ها و مربیان پیش دبستانی در وزارت آموزش و پرورش، برخی از نمایندگان مجلس بر توافق و رایزنی با وزیر آموزش و پرورش - در سال ۱۳۹۷ و اقدام برای صدور حکم برخی از حق التدریسی‌ها در سال ۱۳۹۸ - البته با نقض صریح قوانین و مقررات وزارت آموزش و پرورش، این موضوع را به مثابه‌ی دستاوردی عظیم برای حوزه‌ی انتخاباتی خویش قلمداد می‌کنند، با این حال به خوبی می‌توان ردپای فشارهای سیاسی را در زمینه جذب و استخدام معلمان مشاهده کرد. حتی در برخی از موارد نیز افراد حق التدریس با تجمع در مقابل مجلس خواهان تبدیل وضعیت بوده که بعضاً این موضوع با موافقت همراه می‌شود. همچنین گرایش متقاضیان کنکور سراسری به سمت و سوی رشته‌های علوم پزشکی، فقدان تمایل نه‌چندان مناسب به سمت دانشگاه‌های فرهنگیان، عملاً زمینه‌های عدول از استانداردهای اولیه و جدی‌گزینش را در پی داشته است. در این شرایط و از آنجایی که مصاحبه و گزینش متقاضیان با روند هنجار محوری روبه‌رو بوده، دانشگاه‌های مربوطه در برخی از موارد نمی‌توانند استانداردها را به نحوی مقتضی اعمال نمایند.

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۶۰): "نکته دیگر درباره کارشناسان عدم رعایت شرایط احراز در انتصاب آنان است. چون از یکسو با اضافه کردن تبصره‌هایی به شرایط احراز، موضوعیت و جایگاه کارشناسی تنزل یافته و از سوی دیگر، همان شرایط احراز نوشته شده هم رعایت نمی‌شود."

۵ فانی (۱۳۹۰: ۲۵۷): "به هم ریختگی در تعادل نیروی انسانی معلول استخدام‌های غیربومی و انتقال بعد از چند سال خدمت عموماً به شهرهای بزرگ می‌باشد به علاوه فشار نمایندگان برای تبدیل بخش‌های بسیار کم جمعیت به

منطقه آموزشی و انتزاع آن‌ها از شهرستان مزید بر علت شده و این‌گونه مناطق دارای بیشترین نیروهای غیر بومی و کم‌تجربه هستند.

۶- فقدان توازن در توزیع معلمان مناطق آموزشی کشور

در حالی که برخی مناطق آموزشی از کمبود شدید معلم رنج می‌برند، برخی از مناطق آموزشی دارای اضافه معلم می‌باشند، که این خود از یک‌طرف ریشه در گستردگی و تنوع بالای رشته‌های دانشگاه‌های تربیت معلم و از طرفی دیگر ریشه در استخدام‌های غیراصولی داشته است. این آسیب در نهایت منجر به کمبود معلم در برخی مناطق آموزشی شده است.

فانی (۱۳۹۰: ۲۵۷): «به هم ریختگی در تعادل نیروی انسانی معلول استخدام‌های غیر بومی و انتقال بعد از چند سال خدمت عموماً به شهرهای بزرگ می‌باشد به علاوه فشار نمایندگان برای تبدیل بخش‌های بسیار کم جمعیت به منطقه آموزشی و انتزاع آن‌ها از شهرستان مزید بر علت شده و این‌گونه مناطق دارای بیشترین نیروهای غیر بومی و کم‌تجربه هستند.»

الف. الف گ (گزاره از مصاحبه طرح پژوهشی، تیرماه ۱۳۹۶): «به جای تربیت معلمان چند رشته مهارتی همچنان در تک رشته دانشجو می‌پذیرند. بنابراین معلمانی که محدود شده‌اند به تک رشته، امکان همکاری در رشته‌های دیگر را ندارند و این کار توزیع نیروی انسانی را سخت می‌کند.»

محمدی (۱۳۸۷: ۱۴۷): «آموزش و پرورش در پاره‌ای از مناطق کشور به شدت دچار کمبود نیروی انسانی واجد شرایط است، به گونه‌ای که برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز در این مناطق به جذب نیروهای حق‌التدریسی و سرباز معلم بدون امکان تطبیق مدرک و رشته تحصیلی این افراد با نیازهای موجود به مباردت ورزیده است. این در حالی است که در برخی دیگر از مناطق آموزش و پرورش با مازاد نیرو و عدم امکان بهره‌گیری از نیروهای موجود روبه‌روست. این عدم توازن در توزیع نیروی انسانی، توجه به فرآیند برنامه‌ریزی برای تأمین نیروی انسانی را ضرورت می‌بخشد.»



جدول ۱ : مسائل مربوطه نظام برنامه‌ریزی، تربیت و جذب معلم

منابع	مسائل	مقوله	تبیین مقوله	علت‌یابی
کشاورز (۱۳۸۵) فاضلی (۱۳۸۵: ۱۸۲) (فانی، ۱۳۹۰)	ضعف وجود معیارهای مناسب برای جذب و گزینش مدیران و معلمان	کاستی‌های مربوط به حوزه برنامه‌ریزی، تربیت، جذب و استخدام معلم	در سال‌های اخیر، حوزه در نظام آموزش و پرورش در چند بعد دچار اختلالاتی بوده است. به عنوان نمونه، مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اخیر نتوانسته‌اند، به اندازه نیاز سال‌های کنونی و آتی آموزش و پرورش اقدام به جذب و تربیت نیروهای مستعد داشته باشند. کما اینکه ریشه‌های نارسایی‌های موجود این حوزه در سال‌های دورتر نیز مشاهده گردیده که نتایج پژوهش مجتهدی (۱۳۷۲) مبین این موضوع است. به طوری که نتایج پژوهش وی، حاکی از آن بود که معیارها و شرایط موجود گزینش، منجر به انتخاب دانشجویان برجسته نشده است و یا معضلاتی که در تربیت معلم و آماده‌سازی آنان وجود دارد، مجموعه برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم، ویژگی‌های لازم را برای حرفه معلمی در دانشجو معلمان به وجود نیاورده است (کشاورز، مقدسی، ۱۳۹۷). کشمکش‌های موجود در قبال جذب نیرو و فقدان توافق لازم مابین سازمان اداری و استخدامی و مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی، معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی شاهی بر ادله وجود مشکل نظام برنامه‌ریزی و تربیت معلم است.	۱. ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی ۲. بی‌ثباتی مدیریت ۳. ضعف در نظام پژوهشی و فقدان ارتباط منطقی بین نظام پژوهشی و مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش ۴. مشکلات مالی ۵. رعایت نشدن استانداردهای مربوطه در جذب و استخدام، به دلیل فشارهای اجتماعی و اجبار مجلس ۶. فقدان توازن در توزیع معلمان مناطق آموزشی کشور
زارع، پارسا و صفایی مقدم (۱۳۹۵)	ناکارآمدی معیارها و شرایط موجود در نظام تربیتی برای انتخاب دانشجویان برجسته و ممتاز برای حرفه معلمی			

<p>۱. ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی</p> <p>۲. بی ثباتی مدیریت</p>	<p>در سال های اخیر، حوزه برنامه ریزی، جذب و تربیت معلمان در نظام آموزش و پرورش در چند بعد دچار اختلالاتی بوده است. به عنوان نمونه، مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان در سال های اخیر نتوانسته اند، به اندازه نیاز سال های کنونی و آتی آموزش و پرورش اقدام به جذب و تربیت نیروهای مستعد داشته باشند. کما اینکه ریشه های نارسایی های موجود این حوزه در سال های دورتر نیز مشاهده گردیده که نتایج پژوهش مجتهدی (۱۳۷۲) مبین این موضوع است. به طوری که نتایج پژوهش وی، حاکی از آن بود که معیارها و شرایط موجود گزینش، منجر به انتخاب دانشجویان برجسته نشده است و با مصلاتی که در تربیت معلم و آماده سازی آنان وجود دارد، مجموعه برنامه های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم، ویژگی های لازم را برای حرفه معلمی در دانشجو معلمان به وجود نیاورده است (کشاورز، مقدسی، ۱۳۹۷). کشمکش های موجود در قبال جذب نیرو و فقدان توافق لازم مابین سازمان اداری و استخدامی و مرکز برنامه ریزی منابع انسانی، معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی شاهی بر ادله وجود مشکل نظام برنامه ریزی و تربیت معلم است.</p>	<p>وابستگی وزارت آموزش و پرورش به وزارت علوم برای تامین نیروی انسانی</p>	<p>فراستخواه (۱۳۸۵): (۱۲۹)</p> <p>بیانات مقام معظم رهبری ۹۲/۲/۱۸</p> <p>بیانات مقام معظم رهبری ۸۱/۴/۲۶</p> <p>بیانات مقام معظم رهبری ۸۴/۲/۱۲</p> <p>بیانات مقام معظم رهبری ۹۱/۲/۱۳</p>
<p>۳. ضعف در نظام پژوهشی و فقدان ارتباط منطقی بین نظام پژوهشی و مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش</p>	<p>کاستی های مربوط به حوزه برنامه ریزی، تربیت، جذب و استخدام معلم</p>	<p>کمبود مراکز تربیت معلم و ضعف آن ها</p>	<p>بیانات مقام معظم رهبری ۹۲/۲/۱۸</p> <p>گیلک (۱۳۷۸)</p> <p>عبداللهی (۱۳۸۸): (۱۲)</p>
<p>۴. مشکلات مالی</p>	<p>توانمندی علمی پایین اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان نسبت به دانشگاه های دیگر</p>	<p>زارع، پارسا و صفایی مقدم (۱۳۹۵)</p>	<p>زارع، پارسا و صفایی مقدم (۱۳۹۵)</p>
<p>۵. رعایت نشدن استانداردهای مربوطه در جذب و استخدام، به دلیل فشارهای اجتماعی و اجبار مجلس</p>	<p>ضعف در کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان</p>	<p>سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰): (۴۸)</p>	<p>عبداللهی (۱۳۸۸): (۱۲)</p>
<p>۶. فقدان توازن در توزیع معلمان مناطق آموزشی کشور</p>	<p>ناتوانی در جذب نیروی انسانی مستعد</p> <p>تمرکزگرایی بالا در دانشگاه فرهنگیان</p>	<p>زارع، پارسا و صفایی مقدم (۱۳۹۵)</p>	<p>زارع، پارسا و صفایی مقدم (۱۳۹۵)</p>

بحث و نتیجه گیری

۳۲♦

واکاوی مشکلات حوزه برنامه‌ریزی، تربیت و جذب معلم در نظام آموزش و پرورش ایران» صورت پذیرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که مشکلات حوزه منابع انسانی که در این برهه زمانی آموزش و پرورش را با مشکلاتی مواجه ساخته است که شاید اصلی‌ترین آن بازنشستگی عظیم نیروی انسانی است بر اساس یکسری از عوامل بوده است که عبارت‌اند از: ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی، بی‌ثباتی مدیریت، ضعف در نظام پژوهشی و فقدان ارتباط منطقی بین نظام پژوهشی و مدیریت منابع انسانی، مشکلات مالی، فقدان رعایت استانداردهای مربوطه در جذب و استخدام و فقدان توازن در توزیع معلمان مناطق آموزشی کشور می‌باشد. با این حال، به نظر می‌رسد که پاره‌ای از مشکلات احصائی را بتوان در ذیل جایگاه حاکمیتی آموزش و پرورش تا حد بسیاری رفع کرد. چنانچه اگر آموزش و پرورش جایگاه حاکمیتی خود را به دست آورد- در اینجا منظور این است که به جایگاه حاکمیتی به صورت اثربخش معطوف شود نه اینکه فقط در حد اشاره اسناد باقی بماند و عام المنفع بودن آموزش و پرورش که تمام مردم کشور از آن بهره می‌برند مد نظر قرار گیرد و دولت‌ها با نگاه‌های جناحی و یا دخل و تصرف، تعیین و تکلیف نمایندگان احزاب برای دریافت جایگاه‌های مدیریتی دست به تغییرات در این نظام آموزشی نزنند -، کمتر مورد دخل و تصرف گروه‌های سیاسی واقع شده، همچنین به میزان بالایی از ثبات مدیریتی برخوردار می‌شود. یعنی وزیر آموزش و پرورش بداند که برنامه‌های خود را برای دوره‌های میان مدت و بلندمدت طرح‌ریزی می‌کند، این در صورتی است که برخی از موارد شاهد بودیم که عمر وزارت برخی افراد حتی به برنامه‌های کوتاه مدت خودشان کفایت نکرده است.

از سوی دیگر این انتظار پابرجاست که با تدارک دوره‌های تربیتی حرفه‌ای عام و تربیت حرفه‌ای خاص، دوره‌های کارورزی برای دانشجو معلمان، همچنین تلاش در راستای ارتقای رضایت شغلی و توانمندی‌های حرفه‌ای جایگاه معلمان (کشاورز و مقدسی، ۱۳۹۷) اقداماتی مناسب در بهبود کیفیت و کاهش مشکلات حوزه برنامه‌ریزی، جذب و تربیت معلمان به انجام برسد. علاوه بر این می‌بایست خاطر نشان شد که مقوله‌های تغییر «پارادایم نگرش به حوزه آموزش و پرورش» و «ارتقای جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان» از اساسی‌ترین موضوعات و ملزومات مهم در جهت



برنامه‌ریزی و جذب حوزه‌ی تربیت‌معلمان به شمار می‌رود. به طوری که تغییر پارادایم هزینه‌ای و مصرفی آموزش و پرورش به پارادایم آینده‌سازی و آینده‌نگری در زمینه‌ی تربیت نسل آینده کشور و ارتقای جایگاه آموزشی در سطح بین‌الملل می‌تواند مشکلات مالی این حوزه را با دگرگونی‌های روبه‌رو نماید. از سوی دیگر ارتقای جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان می‌تواند در ترغیب دانش آموزان برای ورود به حرفه‌ای معلمی و مراکز تربیت‌معلم مؤثر واقع شود و در این صورت است که استانداردهای بالایی برای حوزه‌ی جذب معلمان در مراکز تربیت‌معلم فراهم خواهد شد و متقاضیان با شرایط و ویژگی‌های مناسب‌تری برای جذب در این مراکز اقدام خواهند نمود. در ادامه به متولیان حوزه‌ی جذب و تربیت‌معلمان پیشنهاد می‌شود که با رصد دانشگاه‌های برخوردار از رشته علوم تربیتی و ... دانشجویان مستعد و ممتاز مقطع کارشناسی و حتی مقاطع دیگر را برای جذب و تربیت در نظام تعلیم و تربیت شناسایی نموده و به‌صورت بورسیه این افراد و تدارک ارتباطات کارورزانه آنان با بسترهای نظام آموزشی به آماده‌سازی این افراد اهتمام ورزند. البته این پیشنهاد متناظر با وضعیت کنونی آموزش و پرورش و مشکل بازنشستگی عظیم در این وزارتخانه است و با عبور از این بحران، ارکان آموزش و پرورش خود باید پایبند قانون جذب و تربیت توسط دانشگاه فرهنگیان باشند. لازم به ذکر است که مشکلات ضعف در طراحی و اجرای برنامه استراتژیک آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی و ضعف در نظام پژوهشی و مالی با سهولت بیشتری نسبت به سایر موارد قابلیت انجام خواهند داشت و نیازمند اهتمام مدیران است که پیشنهاد می‌شود، تمرکز خود را بر روی آن‌ها قرار دهند.

منابع

آل حسینی، فرشته (۱۳۹۷). منظره دلهره‌آور رژه لشکر ۴۲ هزارنفری معلمان آینده بر روی پل معلق دانشگاه فرهنگیان، منتشرشده در سایت صدای معلم، مورخ ۱۳۹۷/۰۳/۲۸.

انصاری، عبدالله (۱۳۸۹). بررسی نقش دولت در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۴: ۵۸-۳۱.

امراه، امید، حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی،

۷-۲۵: (۹)۵.

برنامه زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۸). مصوبه جلسه ۹۶۵ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، تاریخ تصویب ۱۳۹۸/۰۴/۱۷

خبرگزاری فارس (۱۳۹۷). بازنشستگی ۱۸۰ هزار نفر در آموزش و پرورش تا سال ۱۴۰۰، منتشرشده در خبرگزاری فارس در تاریخ ۱۳۹۷/۰۴/۱۶.

خنیفر، حسین (۱۳۹۷). واکنش تند رئیس دانشگاه فرهنگیان به وضعیت نامناسب بودجه. برگرفته از سایت: <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1397/04/16> برگرفته در تاریخ ۱۳۹۷/۱۱/۱۰.

درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تعلیم و تربیت معلم ایران و مقایسه وجود تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۴: ۱۵۲-۱۰۹. زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله؛ صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۸)، ۱۱۸-۸۵.

سلیمی، جمال؛ ساعد موچشی، لطف اله؛ عبدی، آرش (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان برحسب تجارب زیسته دانشجو - معلمان؛ یک مطالعه آمیخته، پژوهش های برنامه درسی، ۸(۲): ۱۴۴-۹۸.

صادقی فسایی، سهیلا، عرفان منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی (مورد مطالعه: تأثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی)، راهبرد فرهنگ، ۸(۲۹): ۹۱-۶۱.

فانی، علی اصغر (۱۳۹۰). فراتجربه. انتشارات عابد، تهران.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۵). شناسایی فرصت ها و تهدیدهای محیط سیاسی - اجتماعی نسبت به نظام آموزش و پرورش ایران. تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). شناسایی فرصت ها و تهدیدهای محیط علمی و نظام آموزش عالی نسبت به نظام آموزش و پرورش ایران. تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.

فراهانی، علیرضا، نصرافهانی، احمدرضا، شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی (۱۳۸۹).



ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت‌معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، نشریه فناوری آموزشی، ۱۵(۱): ۶۱-۷۷.

کشاورز، سوسن (۱۳۸۵). شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای محیط‌های بین‌المللی و منطقه‌ای مؤثر بر نظام آموزش و پرورش ایران. تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.

کشاورز، سوسن، مقدسی، زهره (۱۳۹۷). تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت‌معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۵(۳): ۷-۳۰.

گیلک، عبدالامیر (۱۳۷۸). بررسی نقاط قوت و ضعف نظام آموزش و پرورش در نگاه اندیشمندان و صاحب‌نظران. تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.

عبداللهی، حسین (۱۳۸۸). بررسی و طراحی نظام جامع منابع انسانی در آموزش و پرورش با تأکید بر تأمین، نگهداشت و ارتقاء متوازن منابع انسانی. تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.

مجتهدی، مهین (۱۳۷۲). بررسی نارسایی‌های موجود در نظام موجود در نظام تعلیم و تربیت‌معلم ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.

مجلس شورای اسلامی ایران، قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۴۰۰-۱۳۹۶.

محمدی، علیرضا (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه‌ریزی نیروی انسانی در آموزش و پرورش ایران و مشکلات آن، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴(۲): ۱۴۷-۱۷۶.

محمدی، فردین (۱۳۹۷). ضدیت آموزشی منطق عینی میدان آموزش (مورد مطالعه: میدان آموزش و پرورش ایران)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲(۵۱): ۲۷-۵۶.

مصدق، هادی (۱۳۹۶). مشکلات مالی آموزش و پرورش، ابعاد و زوایا، سیاستگذاری اصلاحی، دو ماهنامه حکمتانه، ۲(۱۳): ۴-۱۶.

مرزوقی، رحمت اله، محمدی، مهدی، علی‌عسگری، مجید، رضایی، محمد مهدی (۱۳۹۷). چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران؛ مطالعه کیفی، رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱): ۲۵-۴۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱): ۵-۲۶.



Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe, 175-195.

موانع و چالش های موجود در آموزش و بهسازی معلمان

مسعود کرشی*، میترا خاکپور**

*سرگروه آموزشی - مدیر مسوول موسسه تحقیقات و توسعه قلم آینده

ghalameayandeh@gmail.com

**سرگروه آموزشی - مدرس دانشگاه فرهنگیان

mitrakhakpoor@yahoo.com

چکیده

آموزش دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان و سپس بهسازی علمی و مهارتی آنان بعد از تحصیل و در شغل مقدس معلمی، فرایندی پیوسته است. از همان ابتدا، دانشجو چند رشته ای و دارای سبک هویتی و تربیتی خاصی تربیت می شود در واقع دانشگاه فرهنگیان سرآغاز آموزش علمی و شغلی او می گردد. از این رو، کلیه عوامل مهم دخیل در آموزش دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان از جمله، سیاستگذاری ها و اهداف کلان، امور اجرایی و مدیریتی، امور آموزشی و امور رفاهی می توان به نسبت های متفاوتی در آموزش دخیل باشد. از بین این چهار عامل، امور آموزشی رتبه نخست مشکلات آموزشی و سپس امور رفاهی و در انتها امور مدیریتی و اجرایی قرار دارند. در مبحث یا مولفه آموزش، همه مولفه های برنامه درسی، کارورزی و مدرسان و شیوه های تدریس از نظر دانشجو معلمان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد و جزء مشکلات آموزشی دانشگاه فرهنگیان محسوب می شود. در مورد پرسشنامه دوم که معلمان از روش بهسازی و آموزشی در حین خدمت از شیوه مجازی و از راه دور رضایت داشتند ولی در برگزاری کلاس های ضمن خدمت، انجام اقدام پژوهی و جشنواره های درس پژوهی رضایت چندانی نداشتند. در واقع این سه عامل جزء مشکلات بهسازی معلمان جهت اثربخشی و کیفیت بهتر تدریس و آموزش است.

واژگان کلیدی: آموزش - بهسازی - دانشجو معلم - تربیت معلم - دانشگاه فرهنگیان.

۱- تعریف مساله و اهداف تحقیق

با گسترش ارتباطات و فناوری اطلاعات، الگوهای سنتی آموزش (منفعل بودن یادگیرنده) در مدارس به الگوهای جدید (طرح مسئله و یافتن راه حل) تبدیل خواهند شد. در این الگوهای جدید، دانش آموزان نقشی فعال تر ایفا می کنند. در مدارس آینده (فردا) الگوهای مرتبط با رایانه و اینترنت، مهارت های فردی و اجتماعی را با هم ترکیب می کند و آنها را مشارکت در حل مساله و ساختن دنیایی بهتر ترغیب می کند. این تغییرات باعث تحول در نقش معلم و به تبع آن تحول در برنامه های تربیت معلم شده است. در این راستا، دانشگاه فرهنگیان با برنامه تربیت معلم، فرایندی پیوسته، آموزش پیش از شروع خدمت را مورد توجه جدی قرار داده است و بعد از شروع خدمت، بهسازی معلمان با آموزش های ضمن خدمت تا رسیدن به اهداف استراتژیک برنامه های کلان توسعه ادامه پیدا می کند (رئوف، ۱۳۷۹).

تربیت معلم را می توان از حساس ترین و مهم ترین مولفه های نظام تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت و 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 های واقعی هستند (مهر محمدی، ۱۳۷۹). تغییرات بنیادی در اهداف و سیاستگذاری های نظام تربیت معلم در طی چهل سال گذشته، تاثیرات سوئی بر تربیت، جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقا معلم گذاشته است. در دوره ای از زمان با هدف هایی چون تعدیل هزینه و همچنین نیرو، عملاً نظام تربیت دبیر به کناری گذاشته شده و وزارت آموزش و پرورش به جذب فارغ التحصیلان به عنوان معلم و آموزش های ضمن خدمت جهت آماده سازی آنها قناعت می کند.

گولد و سو (۱۹۹۲) به اهمیت آموزش برای آماده سازی معلمان تاکید دارند. آنها معتقدند که معلمان را باید برای کسب صلاحیت های حرفه ای آماده کرد. آنها برنامه تربیت معلم را برنامه ای منتخب، منسجم و قابل ارزیابی تعریف می کنند که دانشجویان را برای سال های آتی جهت تدریس در کلاس آماده می کند. بلیز و بلیز (۱۹۹۷) نیز در پژوهشی تحت عنوان «شناسایی استراتژی های مدیریتی در توسعه حرفه ای معلمان»، لزوم سیاستگذاری مدون جهت توسعه ظرفیت های وجودی دانشجو معلمان، توسعه آموزش های قبل از شروع کار معلمی و حمایت کردن از آنان را، از استراتژی های



موفق در تربیت معلم دانستند.

پژوهش‌های متعدد دیگری نیز در سراسر جهان، لزوم آموزش‌های قبل از شروع به کار معلمی را ضروری می‌دانستند. سپس با تاکید بر پژوهش‌های انجام شده، اسناد تحولی نظام تربیت رسمی و عمومی کشور (۱۳۹۰)، مشتمل بر سه زیر سند فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه است که به منزله چارچوب نظری استوار برای نقد، اصلاح و تحول اساسی مورد تصویب قرار گرفت (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی ج. ۱۱، ۱۳۹۰: ۲۴). بلافاصله از متن این سند، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) مشتمل بر هفت فصل کلیات، بیانیه، ارزشها، بیانیه ماموریت، چشم انداز، راهبردهای کلان، هدف‌های کلان، هدف‌های عملیاتی و راهکارها مصوب گردید. زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی، وظیفه اصلی تامین منابع انسانی از سطح ستاد تا مدرسه را بر عهده دارد. این زیرنظام شامل جذب، آماده سازی، حفظ، ارتقا و ارزشیابی معلمان و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده همه افرادی است که مسئولیت تربیت متربیان در نظام تربیت رسمی و عمومی را به عهده دارند (همان، ص ۳۸۵ و ۳۸۶). در کشور ما نیز بعد از پدیدار شدن مشکلات مربوط به شیوه‌های نامناسب جذب و بهسازی معلمان، و با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با احیا شدن واحدهای تربیت معلم با عنوان رسمی تری به نام «دانشگاه فرهنگیان» تحولی اساسی در این زمینه پدید آمد.

در تحقیقات دیگری که بر روی معلمان در حین تدریس و آموزش انجام شد، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که مهارت‌های اکتسابی شناختی معلمان، غالباً ناقص و درک ایشان از تفکر سطح بالا نادرست است (Kozulin, ۲۰۱۵). از عوامل ناتوانی معلمان جدید ورود به حیطه آموزش هم می‌توان به عدم برنامه ریزی و در پی آن کمبود مهارت‌های مطالعه در حین تحصیل و در ضمن تدریس بوده است (جبرائیلی و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین در ایران نیز همانند سایر کشورها، معلمان جدید ورود در زمان آموزش به دانش آموزان کارایی و اثربخشی کافی را ندارند و برخی دیگر از معلمان نیز بعد از سالها تدریس به تدریج از کیفیت آموزش آنها کاسته می‌شود.

بنابراین با توجه به موارد بیان شده، پژوهش حاضر در نظر دارد تا به این سوال پاسخ دهد که «موانع و مشکلات آموزش و بهسازی معلمان کدامند؟» و «راهکارهای

برون رفت از این مشکلات چگونه است؟»

۲- موانع و مشکلات آموزش معلمان در حین تحصیل

تربیت و توانمندسازی منابع انسانی مورد نیاز در آموزش و پرورش، مطابق با قانون به عهده دانشگاه فرهنگیان گذاشته شده است و این دانشگاه نقش و مأموریتی ویژه در این زمینه دارد. بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ساختار سازمانی «مراکز تربیت معلم» تغییر و «دانشگاه فرهنگیان» راه اندازی شد. این دانشگاه با اهداف مشخص تاسیس و طبق اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری و مقررات مربوطه اداره می شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). نظر به اهداف و چشم انداز تعریف شده برای این دانشگاه، اعتقاد بر این است که دانشگاه فرهنگیان باید به منظور پاسخگویی و تامین نیازهای جامعه، در زمینه های زیر اقدامات لازم را به عمل آورد (گرما رودی و شریف زاده، ۱۳۹۲):

۵ داشتن برنامه های منسجم و دقیق آموزشی، پژوهشی در سطح آموزش های استاندارد و فوق برنامه،

۵ ایفای نقش شاخص در زمینه های اخلاقی، حرفه ای و پایبندی به اصول و ارزش های دینی،

۵ کمال گرایی، گرایش به تعالی در روابط اجتماع، پایبندی به روزآمدی علمی،

۵ تنظیم رفتار حرفه ای، وظیفه شناسی و انجام دادن دقیق وظایف و رفتار انسانی براساس وجدان کاری.

بر اساس موارد مطرح شده می توان اذعان داشت که دانشگاه فرهنگیان باید با توجه به اهداف و چشم انداز تربیت معلم و برنامه های آموزش معلمان با موانع و مشکلاتی روبرو است که در حالت کلی عبارتند از:

۲-۱. سیاستگذاری و برنامه ای کلان

سیاست دانشگاه فرهنگیان در برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴ این گونه ترسیم شده است: مؤسسه ای است در گستره ملی، با هویت مأموریت



گرای حرفه ای؛ برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و منطبق بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و پاسخگویی تقاضاهای اجتماعی در حوزه های مرتبط با مزیت رقابتی دانشگاه که با استفاده از همه ظرفیت های محلی، ملی، منطقه‌ای و بین المللی در جهت دستیابی به ویژگیهای زیر گام برمی دارد:

- ۵ تجلی حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی-تکوین و تعالی هویت یکپارچه اسلامی، انقلابی، ایرانی، انسانی، و حرفه ای دانشجو معلمان و فرهنگیان
- ۵ برخوردار از هیئت علمی، کارشناسان، کارکنان و مدیران مؤمن، متخلص، عالم، صالح، تعالی جو و تحول آفرین،
- ۵ برخوردار از ظرفیت جذب استعداد های برتر در عرصه معلمی،
- ۵ پیشرو در توسعه شیوه های نوین آموزشی بر بستر فناوری اطلاعات و ارتباطات،
- ۵ برخوردار از موقعیتی ممتاز در سطح ملی، منطقه ای و بین المللی،
- ۵ پیشگام در پژوهش، تولید و ترویج علم و فناوری در عرصه تربیت معلم و دانش میان رشته‌ای آموزش در سطح ملی.

۲-۲. امور اجرایی و مدیریتی

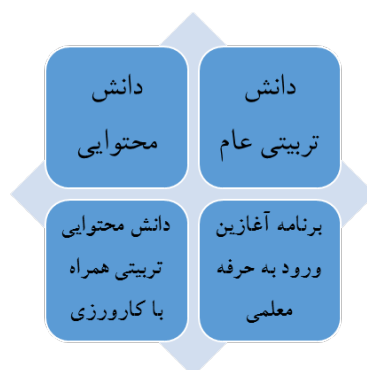
به منظور مرتبط کردن و انسجام بخشیدن برنامه های مندرج در سند تحول بنیادین برای دانشگاه فرهنگیان، در مسر دستیابی به اهداف از ساختارهای بروکراتیک استفاده می شود. در واقع بروکراسی نوعی تشکیلات طراحی شده برای دستیابی به انجام وظایف سطح بالای مدیریتی از طریق هماهنگ ساختن سیستماتیک اقدامات و فعالیت های افراد در دانشگاه است. دانشگاه فرهنگیان نیز از این ساختارها برای نظم بخشیدن به فعالیت های درونی و اهداف سازمانی خود استفاده می کند و مانند سایر سازمان ها فرآیند بروکراتیک شدن را طی می کند، به طور کلی هر چه سازمان بزرگتر باشد، شمار پست های بین اعضای معمولی و رهبری بیشتر می شود (دانش فرد، ۱۳۸۶). برخی از مشکلات دانشگاه در زمره امور اداری و اجرایی عبارتند از:

- ۵ روال کند انجام کارای اداری و دانشجویی

۵ درخواست های نوشتاری و امضاهای دستی
۵ عدم توجه به پیشنهادات و نظرات دانشجویان

۳-۲. امور آموزشی

مهرمحمدی (۱۳۹۲) در باب جایگاه تربیت معلم در کشور ایران، الگوی مشارکتی را به نام «چهارضلعی تربیت معلم» ارائه کرده است. وی مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم (دانش محتوایی، دانش تربیتی عام) را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم (دانش محتوایی تربیتی همراه با کارورزی، برنامه آگازین ورود به حرفه معلمی) را متوجه آموزش و پرورش دانسته، ضمن آنکه ضلع سوم این الگو را حساس ترین و اثرگذارترین بعد این الگو قرار داده و آنگاه طرح برنامه درسی تربیت معلم را که دارای ویژگی «وارونگی» است، مطرح نموده و آن را همسو با اندیشه «تامل بر عمل» دونالد شون و سازگار با اندیشه عملی یا «عمل فکورانه» ژوزف شواب به مار آورده است.



بررسی وضعیت علمی دانشجو معلمان، وضعیت هیات علمی و اساتید مدعو، وضعیت شغلی و تدریس، وضعیت یادگیری دانشجو معلمان و انگیزه علمی، پژوهشی و دانش افزایی آنها، تضمین شغلی و وضعیت رسمی بودن شغل دانشجو معلمان و اثر آن بر انگیزش علمی آنها، کمبود نیروی مدرس متخصص، تدریس اساتید ضعیف، تفکیک جنسیت، معلمی و وضعیت درآمد آنها و اثر آن بر آیند شغلی و حرفه ای معلمان، موضوع پژوهش و نگرش به آن، نگاه دانشجویان به استاد و به دانشگاه در حالت کلی، جایگاه دانشگاه در تربیت معلمان آینده کشور، برنامه درسی و محوای آنها، نظام ارزشیابی



دانشگاه، امکانات و منابع انسانی و مالی دیگر، چگونگی جذب استعداد های کشور برای احراز شغل معلمی از جمله مشکلات و موانعی هستند که دانشگاه فرهنگیان در زمینه آموزش دانشجویان با آنها مواجه است.

۲-۳-۱. برنامه درسی

مسلم است که به منظور تحقق اهداف آموزشی که در دانشگاه فرهنگیان و برای تربیت معلم در نظر گرفته شده، تدوین برنامه درسی در جهت رشد همه جانبه دانشجو - معلمان لازم و ضروری می نماید. برنامه درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به قابلیت ها و توانمندی های حرفه ای معلمانی است که مجریان اصلی برنامه های آموزشی در محیط واقعی هستند (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳). به عبارت دیگر، دانش، توانش و نگرش معلمان بستگی زیادی به قابلیت هایی دارد که در مراکز تربیت معلم در قالب برنامه های درسی به آن نائل شده اند. عابدی (۱۳۷۷) به این نتیجه رسیده است که برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً براساس دیدگاه های سنتی و موضوع محور شکل گرفته و مجموعه توانایی های بنیادی و لازم در عصر انفجار اطلاعات که باید آموزش داده شود، یعنی ایجاد تفکر علمی، کاوشگری، خلاقیت، استدلال و تردید منطقی، از نظر دور مانده است. شعبانی (۱۳۸۱) معتقد است که ۷۵ درصد آموزش های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونه یاد دادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت ها و توانایی های حرفه ای در نظر گرفته شده است. توجه به برنامه های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. تربیت معلم با کیفیت نیازمند برنامه درسی مناسب است.

برنامه درسی با کیفیت باید بتواند شایستگی های مختلفی را در معلمان پیروانند و یکی از این شایستگی ها، شایستگی تربیتی است که باید از طریق برنامه های درسی دروس تربیتی پرورانده شود. دروسی که دانش عمیق معلم درباره فرایندها، رویکردها و روش های تدریس و یادگیری را شکل می دهند و ناظر بر روش یادگیری دانش آموزان،

مهارت های مدیریت کلاس، طراحی تدریس، دانش روش های به کار گرفته در کلاس درس و راهبردهایی برای ارزشیابی میزان درک دانش آموزان است. در واقع به درک عمیق نظریه های یادگیری و چگونگی کاربرد آنها در کلاس درس اطلاق می شود (کehler و میشر، ۲۰۰۹). این مهم فقط زمانی میسر می شود که بین سطوح مختلف برنامه درسی تربیتی از طراحی تا اجرا و ارزشیابی در پایین ترین سطوح همخوانی باشد.

اگر هدف ها و محتوای برنامه درسی حتی حتی در مطلوب ترین وضع طراحی و تدوین شود، ثمربخشی آنها به مجموعه فعالیت های نظام یافته مدرس و شاگردان بستگی دارد؛ زیرا طراحی مکتوب بدون التفات و تلاش برای ایجاد و اجرای آن، بی فایده است. در واقع اگر فراگیر امکان انجام فعالیت های یادگیری موثر را داشته باشد و معلم به صورت موثر و کارآمد فعالیت های شاگردان را هدایت کند، شرایط مناسب برای آموزش قصد شده و نهایتاً تحقق اهداف آموزشی و پرورشی به وجود خواهد آمد (ملکی، ۱۳۸۸). بر این اساس، برنامه درسی رسمی یا نوشتاری که به آن برنامه درسی قصد شده هم گفته می شود، به آرمان ها، هدف ها، محتوا و روش های یاددهی یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می کند. کارشناسان (برنامه ریزان و شورای برنامه ریزی کتب درسی) به آن به عنوان اهدافی که می بایست به آنها نائل شد، اشاره می کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). این سطح از برنامه درسی بر اساس یک بینش (فلسفه بنیادی یا اساسی متضمن یک برنامه درسی) است که رسمی و نوشته شده بوده و در مقاصدی که در اسماذ یا مواد برنامه درسی مشخص شده اند، قابل مشاهده و بررسی است (عبد پروردگاری، ۱۳۹۲).

برنامه درسی رسمی به عرضه محتوای خاصی اقدام می کند، اما برنامه درسی اجرا شده به ضرورت منطبق با آن شکل نمی گیرد. این دو برنامه دارای رابطه هستند و می توان گفت که یکی از عوامل موثر بر کیفیت برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی رسمی است. از آنجا که برنامه درسی رسمی طرحی است برای آموزش و یادگیری، صرف توجه به ارزشیابی تکوینی و پایانیدر مراحل شکل گیری و تولید یک برنامه، فراهم کننده ضمانت اجرایی برای موفقیت آن در موقعیت واقعی کلاس های درس نیست. برنامه درسی رسمی ممکن است تحت تاثیر عوامل گوناگون، طبق پیش بینی های انجام شده به اجرا در نیاید و در نهایت هدف های آموزشی آن به نحو مطلوب در



فراگیران محقق نشود (ملکی و همکاران، ۱۳۹۲).

۲-۳-۲. کارورزی

یکی از جنبه های برجسته برنامه های تربیت معلم در کشورهای پیشرفته، تاکید بر رشد و توسعه حرفه ای و دوره کارآموزی یا تدریس عملی است می توان آن را کلید اصلی پیشرفت و رضایت معلمان دانسته و فرآیند یادگیری را مادام العمر به شمار آورده اند (ریکتر و همکاران، ۲۰۱۱). بیشتر محققان معتقدند که بهترین زمان برای تدریس عملی، قبل از خدمت است (ریکنبرگ، ۲۰۱۰). و برخی دیگر نیز اصلاح ناهنجاری های مربوط به تدریس را در همین مدت زمانی، خواستار شدند (بوزینسکی و هانسن، ۲۰۱۰). کوکران و پاور (۱۳۹۰) تقدم مهارت آموزی بر دانش اندوزی را بیشتر مدنظر قرار داده اند. البته در ایران بیشتر گرایش در مورد متمرکز شدن بر تجربیات عملی در کنار دانش نظری وجود دارد (امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵).

مشکلات شایع در آموزش کارورز یا دانشجو عبارت اند از:

الف) فعالیت های رقابتی : فعالیت ممکن است به صورت يك شغل، کار کلاسی دانشگاهی، فعالیت های اجتماعی و یا ورزشی باشد. با این حال، باید جلوی هرگونه فعالیتی که عملکرد کارورز یا دانشجو - معلم را نقض می کند، گرفته شود و یا بلافاصله دوره آموزش تمرین معلمی دانشجویان، اصلاح شود. کارورز یا دانشجو - معلم باید مسئولیت اصلی مواجهه با دانش آموزان، والدین آنها، معلمان همکار و مدرسه را بر عهده داشته باشد.

ب) ظاهر : نقش آموزش، يك نقش حرفه ای است که از ایفاکننده این نقش، بهداشت شخصی مناسب و پوشش متناسب انتظار می رود.

ج) درک نکردن وظایفی که اساس آموزش هستند. فهرست بخشی از این مشکلات عبارت اند از: ۱) ناتوانی در حفظ نظم و انضباط / کنترل کلاس درس ۲) پایین بودن انگیزه دانش آموز ۳) سازمان دهی نامناسب ۴) برنامه ریزی ناقص ۵) مدیریت نادرست در استفاده از زمان ۶) تسلط نداشتن بر موضوع ۷) رفتار غیراخلاقی

هنگامی که يك مشکل شناسایی شده است، کارورز، معلم همکار و استاد راهنما

باید در جهت جبران آن با یکدیگر همکاری کنند. درنهایت، معلم آینده، مسئول رفتارش است و ارزیابی نهایی باید منعکس کننده تمام مشکلاتی باشد که همچنان ادامه دارند (رحادز، ردا و وبر، ۲۰۱۱)

بدون تردید اگر در دانشگاه فرهنگیان، مهارت های تدریس مورد تمرین های مکرر قرار نگیرند و مطالب تئوری با تجربه های شخصی درنیامیزد، دانشجو- معلمان هرگز به مرحله مهارت نسبی برای تدریس و کلاس داری نخواهند رسید. تمرین معلمی تدبیری است که برای حصول اطمینان از جریان آمادگی، در دوره انتقال از نظر به عمل، اتخاذ شده است. دانشجو- معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت شده از این مراحل، می توانند دانش های نظری و اندوخته های آموزش خود را با اطمینان و شیوه ماهرانه در میدان کلاس درس و آزمایشگاه مورد استفاده قرار دهند (مشفق آرانی، ۱۳۹۰). هدف نهایی تمرین معلمی؛ تقویت حس اعتماد به نفس، صلاحیت ها و توانایی های حرفه ای در دانشجو- معلمان به منظور قبول وظایف و مسئولیت آموزش و پرورش دانش آموزان در کلاس درس است (مشفق آرانی، ۱۳۹۰)

مطالعات مختلف نشان می دهد که هر دو گروه معلمان باتجربه و معلمانی که به تازگی فارغ التحصیل شدند، معتقدند تجربیات کسب شده در تمرین معلمی به عنوان یکی از قدرتمندترین اجزاء و حتی قدرتمندترین جزء آماده سازی معلم هستند (ویلسون و فرینی ماندی، ۲۰۰۲). در طول دوره تمرین معلمی، معلمان آینده، فرصتی برای توسعه نگرش ها و گسترش شیوه های آموزشی خود را دارند. باوجود اهمیت این دوره در پیشرفت معلمان، تحقیقات کمی در زمینه تجربیات تمرین معلمی دانشجو- معلمان در رشته های مختلف انجام گرفته است. (گیبل هاوسو و بومن، ۲۰۰۲).

۳-۳-۲. مدرسان و روش های تدریس

پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاهها از جمله مهمترین مسائلی است که از يك سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیریهای اساسی و برنامه ریزیهای راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر، اساتید با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه ها و روش های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس



خود بپردازند. با این حساسیت، ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی که طی دهه های اخیر از سوی دانشگاهها در سراسر جهان مورد توجه ویژه ای قرار گرفته است. امروز، بسیاری از دانشگاهها به ایجاد سیستم های تضمین کیفیت مبادرت ورزیده اند (شعبانی ورکی و قلی زاده، ۱۳۸۵).

دانشگاه فرهنگیان نیز در این بین، تنها دانشگاهی است که معاونت جداگانه ای در این امر مهم دارد. بنابراین، ارزیابی آموزش و تدریس اساتید در دانشگاه باعث خواهد شد تا آنها با توجه به بازخوردی که از ارزیابی به دست می آورند، فعالیت تدریس خود را بر حسب توانایی ها و مهارت های مورد نیاز دانشجویان تصحیح کنند (دوريسوا و همکاران، ۲۰۱۵). این امر به بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری دانشگاهی که از محوری ترین ارزش های نهادهای دانشگاهی و آموزش عالی است، منجر خواهد شد و آنچه که در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان يك سیاست مهم در جهت ارتقای کیفیت آموزش و تدریس مورد توجه قرار گرفته است، ارزشیابی آموزش و تدریس استادان پراهمیت دانسته شده است (زابلی، مالمون و حسنی، ۱۳۹۳؛ بانشی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بریمانی، صالحی و صادقی، ۱۳۹۰). که محقق با توجه به ضرورت امر، به بررسی عوامل موثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان گام نهاده، تا چالش های موجود را مورد کاوش جدی قرار داده و نتایج آن را در جهت بهبود و تضمین کیفیت در دانشگاه فرهنگیان قرار دهد.

مصلح و خسروی (۱۳۹۴) در مقاله ای به بررسی روش های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاهی از طریق دانشجویان پرداخته اند که نتایج کار آنها حاکی از آنست که دید نسبتاً جامعی نسبت به آسیب های روش های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید در کشور وجود دارد. نتایج فرائتحلیل آنها نشان داد ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعف ها و آسیب های جدی رنج می برد که می بایست مورد بازنگری قرار گیرد. غنچی، حسینی و حجازی (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان شناسایی و رتبه بندی مولفه های تبیین -کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس های کشاورزی دانشگاه تهران به این نتیجه دست یافتند که سن، مرتبه علمی، سابقه تدریس رابطه مثبت و معنی داری با کیفیت تدریس اساتید دارد. همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد، عواملی چون طرح درس، مهارت

های تدریس، مهارت های ارتباطی، مهارت تخصص در محتوای درس و ویژگیهای فردی- حرفه ای حدود ۷۴ درصد کل واریانس مولفه های کیفیت تدریس استادان را مشخص می کند.

۴-۲. خدمات رفاهی و خوابگاهی

انسان ها در یک طبقه بندی کلی در گروه های گوناگون از نظر نیازمندی ها قرار می گیرند، اما آنچه برای دانشجو- معلمان نمود بیشتری دارد، نیاز به حرمت سازمانی، اجتماعی و جایگاه آنان است و چه بسا پیشرفتی را که در برخی کشورها شاهد هستیم، مرهون حرمت اجتماعی است که برای کسب و سپس انتشار و ارائه دانش قائل هستند. سند تحول بنیادین، ایجاد سازوکار لازم را برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی معلمان از تحصیل تا تدریس را توصیه کرده است (راهکار ۸/۲).

بی شک اثربخشی و ایجاد انگیزه در دانشگاه فرهنگیان و برای دانشجو- معلمان به مقدار امکانات رفاهی دانشگاه نیز بستگی دارد. سه دلیل ویژه برای فراهم آوردن امکانات رفاهی برای این قشر بخصوص از دانشجویان وجود دارد. این سه عامل عبارتند از:

- ۵ جوان و پر انرژی، با انگیزه و با فرایند ویژه، گزینش شده و مورد احترام و اعتماد
 - ۵ سرمایه گذاری اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی مسلح به آخرین دانش روز و علم جامعه دانشگاهی
 - ۵ میوه دانشگاه ویژه دولتی و با مأموریت خاص و ضامن آینده کشور و نسل های پیش رو امیدوار به ایشان
- مهمترین خدمات رفاهی که می تواند مشوق دانشجو معلمان برای کیفیت بخشی به آنان و ایجاد انگیزه گردد، عبارت است از (دوره بالندگی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴):

- ۵ ارائه خدمات بهداشت فردی
- ۵ ارائه خدمات مشاوره تحصیلی، خانوادگی، مذهبی و درمانگری.
- ۵ اجرای طرح غربالگری سلامت روان
- ۵ اجرای نظام مند دوره های مهارت های زندگی



۵ نیازسنجی امور خوابگاه ها و رفع مشکلات و موارد موجود (تدوین سند خوابگاه مطلوب)

۵ اجرای مفاد آیین نامه کار دانشجویی، رفاه و وام

۵ پیگیری و نظارت بر رعایت اصول بهداشتی سلف سرویس ها و رستوران های دانشگاه

۵ توسعه و تجهیز فضاها و اماکن ورزشی در پردیس ها و کیفیت بخشی آموزش درس تربیت بدنی

۵ راه اندازی و گسترش مسابقات، جشنواره ها و المپیادهای ورزشی و گسترش و توسعه ورزش همگانی

۵ ایجاد، فعال سازی و تقویت تالارهای گفتگوی دانشجویان، مشاوران و سرپرستان

۳- موانع و مشکلات بهسازی معلمان در حین تدریس

امروزه بهسازی کارکنان از اساسی ترین نیازهای هر سازمان است که وظیفه به روز نمودن دانش عمومی، علمی و تخصصی کارکنان را به عهده داشته که لازم است رشد و توسعه آموزشی و تغییرات در سیستم آموزشی متناسب با تحولات علمی روز باشد. به منظور 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 می گیرد و هرچقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد آن نظام موفق تر و پویاتر است. در زمینه بهسازی معلمان تعاریف گوناگونی توسط صاحب نظران ارایه گردیده است: از جمله انگستروم، گاستاوسن، اسونسون (۲۰۱۲)، بهسازی معلمان را به عنوان «هر برنامه سازماندهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به معلمان در بهبود کیفیت تدریس» کمک کند تعریف می کنند. آن ها بهسازی معلمان را یادگیری مستمر معلمان به عنوان افرادی حرفه ای می دانند. ریشتر، کانتر، کلوسمن، لودکه و بامرت (۲۰۱۱)، بهسازی معلمان را فعالیتی بلند مدت دانسته اند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی را در بر می گیرد. فتحی

و اجارگاه (۱۳۹۳) نیز اعتقاد دارد بهسازی معلم مجموعه اقدامات و فعالیت هایی است که با هدف فراتر رفتن از نقایص کار معلمان، در قالب برنامه های بلندمدت انجام می گیرد. در این فرایند، بهسازی معلمان از شکل دوره ها و اقدامات برنامه ریزی شده و رسمی خارج شده و جنبه غیررسمی، منعطف و مداوم دارد. در نهایت از تعاریف فوق این گونه به نظر می رسد که بهسازی معلمان فرایند تعاملی، زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای - اخلاق و تعهد حرف های، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی - معلمان است. عبارتی دیگر بهسازی به معلمان کمک می کند تا عادت فکور بودن را در خود تقویت کرده و با دنبال نمودن تحولات علمی و به کارگیری آن در عرصه عمل، نقش خود را به عنوان یادگیرنده مادام العمر در بهسازی حرفه ای و نیز شناخت استعدادهای دانش آموزان و هدایت آن ها ایفا کنند.

بعد از فارغ التحصیلی از مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، معلمان پا به محیط آموزش و تدریس می گذارند. آنها سعی می کنند روش های خاص و منحصر بفردی برای تدریس و آموزش به دانش آموزان در پیش بگیرند که حداکثر بازدهی و کارایی را داشته باشد. با آموختن مفاهیم، روش های تفکر، حل مساله، پژوهش و مشارکت در کار و جامعه آنها را شهروند خوب تربیت کنند. معلمان نایبستی تابع شرایط محیطی بوده و منفعل باشند، بلکه بایستی فعال و خلاق باشند تا شرایط را به نفع سخویش سازمان بدهند. ادا توصیه می شود که معلمان از طریق آموزش های مختلف در طی دوران معلمی و آموزش بر محیط خود تاثیر بگذارند و از تجربیات دیگران در جهت پیشبرد کار تدریس و آموزش استفاده کنند. این فعالیت ها می تواند شامل موارد ذیل باشد:

۱-۳. کلاسهای ضمن خدمت

تعیین نیازهای آموزشی، نقطه آغاز هر گونه برگزاری کلاس های ضمن خدمت است که نقش و تاصیر فراوانی در اثربخشی و فراهم آوردن مبنایی برای ارزیابی و تصمیم گیری در زمینه های مختلف تدریس و آموزش دارد. نیازسنجی به یک فرایند یا جریان، اشاره دارد که نتیجه آن عبارت است از مجموعه ای از نیازها که براساس اولویت تنظیم شده اند و باید برای کاهش یا برطرف کردن آنها اقدامات اساسی صورت پذیرد

(فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱). بعد از نیازسنجی، برنامه ریزی مدون آموزشی است که می‌وان یادگیری را در این حوزه نهادینه کرد. در این مرحله کارشناسان آموزش و پرورش، بعد از شناسایی نیازها و هدف‌های مورد انتظار، منابع مورد نیاز برای تحقق هدف‌های برنامه را مشخص می‌کنند. به طور معمول، منابع مورد نیاز برنامه‌های آموزش کلاس‌های ضمن خدمت را می‌توان به دو دسته منابع انسانی و منابع مادی، تقسیم کرد. منابع انسانی، شامل نیروهای آموزشی مانند: استادان، استادکارها، مربیان و کادر اجرایی می‌باشد. منابع مادی را نیز می‌توان در دو گروه:

۵ امکانات فیزیکی مثل کلاس درس، آزمایشگاه، کارگاه، کتاب، جزوه، رایانه و اینترنت.

۵ منابع مالی شامل هزینه‌های جاری و سرمایه‌ای، تقسیم بندی کرد (سلطانی، ۱۳۸۵).

اگرچه نتایج تلویحی ناشی از برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مانند دانش‌افزایی، تغییر در نگرش، آشنایی با تجارب سایر همکاران و ... وجود دارد ولی پژوهش‌های دیگری نشان می‌دهد که دوره‌های ضمن خدمت در زمینه روش‌ها و فنون تدریس، مدیریت کلاس و سنجش و اندازه‌گیری بر عملکرد حرفه‌ای معلمان شامل تدریس کلاسی، کلاس داری، فرایند ارزشیابی کلاسی و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیری نداشته‌اند (اورنگی و همکاران، ۱۳۹۰). مهم‌ترین دلایل ذکر شده برای عدم اثربخشی این آموزش‌ها عبارتند از:

۵ عدم تناسب محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت با مقطع و پایه و نیاز معلمان.

۵ ایجاد اضطراب و فشار بر معلمان به دلیل تسریع در انتقال کوتاه مدت مهارت‌ها.

البته در این خصوص مشکلات معلمان از جمله نامناسب بودن زمان برگزاری کلاس‌ها، فشردگی بودن کلاس‌ها، نامناسب بودن محل برگزاری کلاس‌ها، منطبق نبودن با نیازهای معلمان، کوتاه بودن زمان آموزش، تکراری بودن مطالب، عدم استفاده مناسب از امکانات، مشکلات ناشی از حضور در کلاس‌های آموزشی گوناگون و اجبار در ترک محل خدمت و مشکلات حاصل از اجرای امور وظایف سازمانی و محدودیت امکانات

آموزشی را نیز نباید از نظر دور داشت (Owringi, ۲۰۱۰).

۲-۳. جشنواره های درس پژوهشی

درس پژوهی به مثابه روش نوین پژوهش در عملو هسته های کوچک تحول در آموزش، به گسترش پژوهش و تولید دانش حرفه ای در مدرسه و در نهایت به ارتقای سطح علمی معلم کمک می کند. این فرایند بر یادگیری گروهی و بهسازی مستمر (تدوین برنامه، اجرا، بازبینی و باز اندیشی، یادگیری و ترویج یافته ها) مبتنی است و فرصتی را فراهم می آورد که کارگزاران آموزشی در تجربیات یکدیگر سهیم باشند. این مدل بهسازی توانایی علمی معلمان، عملاً بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم معلمان و کارگزاران آموزشی استوار است (کرشی، ۱۳۹۵).

به نظر می رسد فعلیت های درس پژوهی با توجه به کوتاه بودن عمر خود از رشد قابل قبولی به لحاظ کمیت برخوردار است. این رشد، شاید متأثر از سیاست های آموزش و پرورش باشد که با هدف تجهیز معلمان با این روش، در برخورد با مسائل و مشکلات آموزشی تبلیغ می کند. فلذا با عنایت به تأکیدی که مدیران تعلیم و تربیت به معلمین و کارگزاران آموزش و پرورش دارند، تا با استفاده از روش درس پژوهی، در بهسازی شرایط شغلی و کسب مهارت های حرفه ای خود بکوشند، از نگاه دیگر نیز ممکن است معلمان در اجرای برنامه درس پژوهی، با موانع و مشکلاتی روبرو باشند، برخی موانع و مشکلات در میان معلمان عبارتند از (همان):

- ۵ واقف نبودن بعضی از مدیران بخش های ستادی ادارات آموزش و پرورش به اهمیت و جایگاه برنامه درس پژوهی
- ۵ نبود پشتیبانی علمی و نظارتی بخش های ستادی و علمی ادارات آموزش و پرورش در احیای برنامه درس پژوهی
- ۵ تقبل نکردن هزینه های مربوط به درس پژوهی معلمان توسط مدیران اجرایی مدارس
- ۵ ناهماهنگی ارزیابان گزارش های معلم پژوهنده به علت برداشت متفاوت از روش درس پژوهی



۵ نبود ابزار مناسب جهت ارزیابی گزارش های درس پژوهی

۵ ضعف آموزش درس پژوهی به معلمان علاقمند به پژوهش و بهسازی توانایی علمی

۵ عدم تکریم و تجلیل از معلمان درس پژوه برتر

۳-۳. انجام اقدام پژوهی

اقدام پژوهی (Research Action) را می توان نوعی از پژوهش دانست که برای رفع مشکلات موردی، مطرح شده و به کار گرفته می شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). این ادعا که اقدام پژوهی می تواند مشکل شکاف بین نظریه و عمل را حل کند، از سوی اقدام پژوهان متأثر از نوع عمل گرایی یا کسانی مانند ویلفرد کار (۲۰۰۶) که همزمان از حکمت عملی ارسطو و عمل گرایی رورتنی تاثیر پذیرفته اند؛ و مک نیف و همکاران (۲۰۰۲) که قائل به تولید نظریه و دانش شخصی در طی فرآیند اقدام پژوهی هستند، نیز مطرح شده است.

اقدام پژوهی یا پژوهش در عمل، یک روش پژوهشی نسبتاً نوپا در قلمرو تعلیم و تربیت است که آرام آرام با بسط و تثبیت مبانی فلسفی خود، می رود که به یک سنت پژوهشی بدل شود. یک سنت پژوهشی با نگاهی نسبتاً اختصاصی به انسان، جامعه، علم، عمل و روش تحقیق که هر چند دارای شاخه های متعدد و نشئت گرفته از مکاتب فلسفی متفاوتی است و بنابراین تعاریف مختلفی را نیز بر می تابد اما یک همگرایی در هدف وجود دارد. این سنت پژوهشی می خواهد فاصله نظریه و عمل را تا حد ممکن کم کند و راهی برای حل مشکل کاربست پژوهش ها در عمل ارائه دهد. بسی (۱۹۹۵) در یک نگاه نسبتاً جامع، اقدام پژوهی را در کنار پژوهش نظری و پژوهش ارزشیابی، یکی از سه دسته انواع پژوهش می داند. به نظر وی، پژوهشگران نظری سعی می کنند بدون هیچ گونه داوری درباره رویدادها به تبیین و تفسیر و شرح آنها بپردازند و پژوهشگران ارزشیاب طوری رویدادها را تفسیر و تبیین و تشریح می کنند که خود یا سایرین، قادر به داوری ارزشیابانه درباره آن ها باشند، اما اقدام پژوهان همزمان با توصیف و تفسیر و تبیین رویدادها، برای بهتر شدن آنها به نحوی به جستجوی تغییراتی بر می آیند (مک نیف، ترجمه آهنچیان، ۱۳۸۴). بازرگان نیز

اقدام پژوهی را نوعی تحقیق توصیفی می‌داند که «با استفاده از آن می‌توان موقعیت های نامعین ملموس، مربوط به اقدام ها و عملیات آموزشی را مشخص کرد. بنابراین هر يك از افرادی که در نظام آموزشی دست اندرکار فعالیت آموزشی می‌باشند- به ویژه مدیران و معلمان که به طور مستقیم با فرآیند یاددهی و یادگیری سر و کار دارند- می‌توانند برای شناخت مسائل مبتلا به محیط های آموزشی، اقدام پژوهی را به طور انفرادی یا گروهی به کار برند» (بازرگان، ۱۳۸۳، ص ۱۵۰).

بکار گیری روش اقدام پژوهی از سال ۱۳۷۵ از سوی متولیان تعلیم و تربیت کشور به همه فعالان آموزش و پرورش توصیه شده است. با عنایت به تاکیدي که مدیران تعلیم و تربیت به معلمان و کارگزاران آموزش و پرورش دارند تا با استفاده از روش اقدام پژوهی در بهسازی شرایط شغلي فرد بکوشند، اما در سالهای برگزاری مسابقه و یا جشنواره اقدام پژوهی، مشکلات زیر در حین و بعد از انجام آين روش وجود داشته است:

۱. عدم اطلاع کافی معلمان از روش اقدام پژوهی
۲. عدم اشتیاق استاد به موضوع اقدام پژوهی
۳. عدم توانایی اساتید در ایجاد آمادگی معلمان پژوهنده در اجرای طرح های اقدام پژوهی
۴. پایین بودن توان علمی مدرسين درس پژوهش در عمل
۵. کافی و مفید نبودن منابع معرفی شده و تکالیف
۶. عدم وجود فضای مناسب در ادارات و مدارس و تجهیز امکانات لازم جهت فعالیتهای پژوهشی

۴-۳. آموزش های از راه دور

برای رشد علمی و حرفه ای معلمان، دستیابی به مهارت های فناوری اطلاعات و ارتباطات و به خصوص اینترنت و فضای مجازی، به عنوان یک ضرورت انکار ناپذیر محسوب می‌شود. آموزش و پرورش برای همگامی با تحولات سریع و ژرفی که در اثر گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات به وجود آمده، نیازمند معلمانی است که در این رابطه توانمند شده باشند (زمانی و همکاران، ۱۳۹۲). دسترسی سریع، کاهش هزینه



های مربوط به بهسازی، افزایش سومندی، افزایش ظرفیت ها و خودکارآمدی های موجود و بهبود کیفیت یادگیری از مزایای استفاده از اینترنت و شبکه های مجازی در بهسازی آموزش معلمان است. در حالت کلی می توان قابلیت های فناوری اطلاعات و ارتباطات و به خصوص اینترنت و شبکه های مجازی به عنوان ملموس ترین و موثرترین شکل فناوری اطلاعات و ارتباطات، می توان به موارد زیر اشاره کرد:

♦ ارتقای دسترسی

♦ برنامه های آموزشی و بهسازی انعطاف پذیر

♦ ارتقای کیفیت یادگیری

♦ یادگیری مشارکتی به کمک فناوری

♦ ارائه بازخورد فوری توسط فناوری

♦ افزایش انگیزه و صرفه جویی در وقت و هزینه (افزایش بازده)

البته باید در نظام آموزشی کشور از آغاز بر همراه با فرآیند کاربرد فناوری اطلاعات در کلاس درس و مدرسه تاکید کرد. توسعه فناوری اطلاعات در تربیت معلم بر سه اصل استوار است:

۱. معلمان باید درباره گستره وسیعی از کاربرد رایانه و اینترنت در کلاس و فضای آموزشی مطالبی بیاموزند.

۲. فناوری اطلاعات را در موقعیت های آموزشی و درسی ارائه گردد و معلمان عملاً نحوه استفاده از فناوری اطلاعات را در کلاس درس بیاموزند و ببینند.

۳. فناوری اطلاعات نباید در فضای سنتی آموزش محدود شود. فناوری اطلاعات را می توان هم برای پشتیبانی از اشکال سنتی فراگیری و هم به منظور تحول آن به کار برد.

اما برخی از معلمان رغبتی به آموزش از طریق استفاده از فناوری اطلاعات برای تغییر روش تدریس خود نشان نمی دهند و روش های سنتی و رایج را کامل تر و آسان تر می دانند. دلایل این بی رغبتی کمبود امکانات کمک آموزشی مثل رایانه، ناآشنایی معلمان با رایانه، کم بودن یا فرصت نداشتن و عدم اتصال به شبکه می باشد (Jackson, ۲۰۰۳).

۴- روش تحقیق

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-تحلیلی از نوع زمینه یابی و از حیث جمع آوری اطلاعات از دو جنبه، کتابخانه ای و میدانی است. جامعه آماری این پژوهش در قسمت اول کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دو دانشگاه دخترانه مازندران و پسرانه مشهد در هر دانشگاه به تعداد ۱۰۰ نفر است. در قسمت مربوط به بهسازی نیز جامعه آماری شامل کلیه فارغ التحصیلان رشته های مختلف تربیت معلمی در دانشگاه فرهنگیان در دو دانشگاه دخترانه مازندران و پسرانه مشهد در هر کدام به عدد ۶۰ نفر است. حجم نمونه در هر دو قسمت به تعداد ۴۵ نفر بر اساس فرمول تعیین حجم کوکران و جدول مورگان و روش نمونه گیری، خوشه ای چند مرحله ای انجام شده است. ابزار اندازه گیری: روش کتابخانه ای و روش میدانی با استفاده از دو پرسشنامه محقق ساخته. پرسشنامه اول شامل سوالاتی درباره موانع و مشکلات آموزش در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان در حال تحصیل است و پرسشنامه دوم شامل سوالاتی درباره موانع و مشکلات بهسازی معلمان در حین تدریس و آموزش می باشد.

روایی این دو پرسشنامه با استفاده از نظرات و راهنمایی استادان راهنما و مشاور و پایایی آنها با استفاده از ضریب پایایی پرسشنامه محقق ساخته بر اساس آلفای کرونباخ، برای پرسشنامه اولی (۰/۸۲) و برای پرسشنامه دومی (۰/۸۷) به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از پرسشنامه از آمار توصیفی برای توصیف ویژگی های جمعیت شناختی همچون سن - تاهل - جنسیت و ... و از آمار استنباطی برای نرمال بودن داده ها و آزمون t برای بررسی وضع موجود استفاده شده است.

۵- تجزیه و تحلیل داده ها

۵-۱. بررسی جمعیت شناختی نمونه ها در مورد آموزش دانشجویان

الف- ۳۴٪ درصد پاسخگویان را مردها و تنها ۶۶٪ را نیز زنها تشکیل داده اند.

ب- در مورد پرسشنامه اول که مربوط به دانشجو - معلمان می باشد، ۳۲٪ درصد

پاسخگویان دارای سنی زیر ۱۹ سال و ۳۶٪ درصد پاسخگویان دارای سن ۲۰ سال و ۳۲٪ درصد پاسخگویان دارای سن ۲۱ سال و ۳۲٪ درصد پاسخگویان دارای سن ۲۲ سال و ۳۲٪ درصد پاسخگویان دارای سن بیش از ۲۲ سال می باشند.

۲-۵. بررسی سوالات پژوهش

سوال اول: موانع و مشکلات آموزش دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

در این مرحله اطلاعات مرتبط با این سوال که همان بررسی موانع و مشکلات آموزش دانشجو - معلمان می باشد، مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد. هر کدام از مولفه ها از ۴ گویه تشکیل شده است. جدول (۱) بیانگر مشخصات آماری مولفه های موانع و مشکلات آموزش معلمان آمده است:

جدول (۱): مشخصات آماری موانع و مشکلات آموزش معلمان

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد میانگین
۴۵	۳,۵۰۹۲	۶۲۹۶۱.	۰۴۵۶۸.
۴۵	۲,۸۲۶۱	۵۹۹۶۲.	۰۴۳۵۰.
۴۵	۲,۲۹۰۸	۶۷۲۵۸.	۰۴۸۷۹.
۴۵	۲,۶۹۰۸	۵۶۳۰۷.	۰۴۰۸۵.

پس از استخراج داده ها از پرسشنامه و انجام آزمون T تک نمونه ای، آماره بدست آمده در جدول ذیل آمده است.

جدول (۲): مشخصات آماری موانع و مشکلات آموزش معلمان

	t	t جدول	درجه ی آزادی	Sig. (۲ دامنه)	اختلاف میانگین	۹۵٪ سطح معنی داری
	به دست آمده	۰/۰۵	۰/۰۱		بیش ترین	کم ترین
سیاست گذاری و استراتژی	+۷,۱۴۸	۲,۶۶۰	۲,۰۰۰	۴۴	+۰,۵۰۹۲۱	۰,۴۱۹۱
امور اجرایی و مدیریتی	-۵,۹۹۹	۲,۶۶۰	۲,۰۰۰	۴۴	-۰,۱۷۳۹۵	-۰,۲۵۹۸
امور آموزشی	-۱۲,۳۸۶	۲,۶۶۰	۲,۰۰۰	۴۴	-۰,۴۰۹۲۱	-۰,۳۱۳۰
امور رفاهی	-۹,۴۶۶	۲,۶۶۰	۲,۰۰۰	۴۴	-۰,۵۰۹۲۱	-۰,۴۲۸۶

تفسیر داده ها:

همان گونه که یافته ها در جدول (۲) نشان می دهند t به دست آمده در مولفه سیاستگذاری و استراتژی بیش تر از t جدول است. پس معنی داری حتی در سطح ۹۹ درصد (۱ درصد خطا) احتمال صحت گفتار می باشد. یعنی دانشجو - معلمان از سیاستگذاری و اهداف کلان جهت آموزش بهتر رضایت دارند. ولی چون t به دست آمده برای مولفه های امور آموزشی، امور رفاهی و امور اجرایی و مدیریتی در جهت منفی بیشتر از t جدول است، یعنی دانشجو - معلمان از برنامه درسی، مدرسان و شیوه های تدریس و همچنین کاروری رضایت ندارند، به عبارتی این سه عامل جزء مشکلات آموزش دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان می باشد.

اولویت بندی مشکلات بر حسب میزان تاثیرگذاری بر آموزش دانشجو - معلمان بر اساس t بدست آمده به صورت جدول (۳) است:

جدول (۳): اولویت بندی مشکلات بر حسب میزان تاثیرگذاری بر آموزش دانشجو - معلمان بر اساس آزمون t

مشکلات آموزشی	رتبه اول
مشکلات رفاهی	رتبه دوم
مشکلات سیاستگذاری و استراتژی	رتبه سوم
مشکلات اجرایی و مدیریتی	-

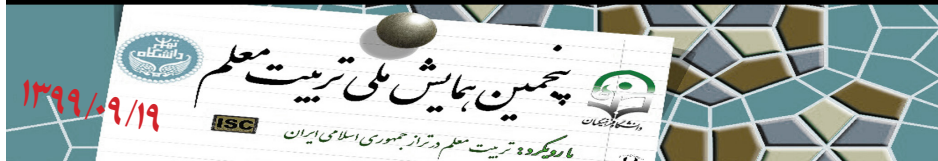
سوال دوم: موانع و مشکلات عامل آموزشی دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

در این مرحله اطلاعات مرتبط با سوال دوم که همان زیر مولفه های آموزشی دانشگاه فرهنگیان در زمینه آموزش می باشد، مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد. هر کدام از مولفه ها از ۳ گویه تشکیل شده است. جدول (۴) بیانگر مشخصات آماری مولفه های عامل آموزشی آمده است:

جدول (۴): مشخصات آماری مولفه های آموزشی دانشجو - معلمان

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد میانگین
۴۵	۲,۲۶۰۵	۰,۷۰۷۵۰	۰,۰۵۱۳۳

کاروری (تمرین دبیری)



مدرسان و شیوه های تدریس	۴۵	۲,۷۴۳۴	۰,۶۲۷۵۴	۰,۰۴۵۵۳
برنامه درسی	۴۵	۲,۸۲۷۰	۰,۶۴۶۲۸	۰,۰۴۶۶۹

پس از استخراج داده ها از پرسشنامه و انجام آزمون T تک نمونه ای، آماره بدست آمده در جدول (۵) آمده است.

جدول (۵): مشخصات آماری چالش های محیطی درس پژوهی

	t	جدول ۰/۰۵	جدول ۰/۰۱	درجه ی آزادی	Sig. (۲ دامنه)	اختلاف میانگین	۹۵٪ سطح معنی داری	
							کم ترین	بیش ترین
کارورزی (تمرین دبیری)	-۵,۰۷۶	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	۰,۲۶۰۵۳	۰,۱۵۹۳	۰,۳۶۱۸
مدرسان و شیوه های تدریس	-۳,۴۶۱	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	۰,۱۴۳۴۲	۰,۲۲۵۲	۰,۰۶۱۷
برنامه درسی	-۴,۶۸۱	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	۰,۱۶۳۱۶	۰,۰۷۵۷	۰,۰۲۵۰۶

تفسیر داده ها:

همان گونه که یافته ها در جدول (۲) نشان می دهند t به دست آمده در زیر مولفه های آموزش یعنی برنامه درسی، مدرسان و شیوه های تدریس و همچنین کارورزی در جهت منفی بیش تر از t جدول است. پس معنی داری حتّی در سطح ۹۹ درصد (۱ درصد خطا) احتمال صحّت گفتار می باشد. یعنی دانشجو - معلمان از برنامه درسی، مدرسان و شیوه های تدریس و همچنین کارورزی رضایت ندارند، به عبارتی این سه عامل جزء مشکلات آموزش دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان می باشد. اولویت بندی مشکلات بر حسب میزان تاثیرگذاری بر عامل آموزشی دانشجو - معلمان بر اساس t بدست آمده به صورت جدول (۶) است:

جدول (۶): اولویت بندی مشکلات بر حسب میزان تاثیرگذاری بر عامل آموزشی دانشجو - معلمان بر اساس آزمون t

رتبه اول	کارورزی (تمرین دبیری)
رتبه دوم	برنامه درسی
رتبه چهارم	مدرسان و شیوه های تدریس

بررسی سوال سوم: موانع و مشکلات بهسازی معلمان بعد از فراغت از تحصیلات و در شغل معلمی کدامند؟

در این مرحله اطلاعات مرتبط با سوال سوم که همان زیر مولفه های بهسازی معلمان، مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد. هر کدام از مولفه ها از ۴ گویه تشکیل شده است. جدول (۷) بیانگر مشخصات آماری بهسازی معلمان آمده است:

جدول (۷): مشخصات آماری بهسازی معلمان

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد میانگین
۴۵	۳,۲۶۰۵	۰,۷۰۷۵۰	۰,۰۵۱۳۳
۴۵	۲,۷۴۳۴	۰,۶۲۷۵۴	۰,۰۴۵۵۳
۴۵	۲,۸۵۶۶	۰,۵۷۱۱۵	۰,۰۴۱۴۴
۴۵	۲,۸۲۷۰	۰,۶۴۶۲۸	۰,۰۴۶۶۹
کلاس های ضمن خدمت			
اقدام پژوهی			
درس پژوهی			
آموزش های مجازی و از راه دور			

پس از استخراج داده ها از پرسشنامه و انجام آزمون T تک نمونه ای، آماره بدست آمده در جدول (۸) آمده است.

جدول (۸): مشخصات آماری چالش های بهسازی معلمان

ت	t جدول	t جدول	درجه ی آزادی	Sig.	اختلاف	
					میانگین	۹۵٪ سطح معنی داری
به دست آمده	۰/۰۵	۰/۰۱		(۲ دانه)	کم ترین	بیش ترین
-۵,۰۷۶	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	۰,۲۶۰۵۳	-۰,۳۶۱۸
-۳,۴۶۱	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	-۰,۱۴۳۴۲	-۰,۰۲۲۵۲
-۴,۶۵۶	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	-۰,۲۵۶۵۸	-۰,۰۳۴۶۴
+۳,۶۸۱	۲,۷۵۰	۲,۰۴۲	۴۴	۰,۰۰	۰,۱۶۳۱۶	۰,۲۵۰۶
کلاس های ضمن خدمت						
اقدام پژوهی						
درس پژوهی						
آموزش های مجازی و از راه دور						

تفسیر داده ها:

همان گونه که یافته ها در جدول (۸) نشان می دهند t به دست آمده در مولفه آموزش های مجازی و از راه دور بیش تر از t جدول است. پس معنی داری حتمی در سطح ۹۹ درصد (۱ درصد خطا) احتمال صحت گفتار می باشد. یعنی معلمان از آموزش های مجازی و از راه دور جهت بهسازی اثربخش رضایت دارند. ولی چون t به دست آمده برای مولفه های کلاس های ضمن خدمت، اقدام پژوهی و درس پژوهی در جهت منفی بیشتر از t جدول است، یعنی معلمان از اجرای کلاس های ضمن خدمت، اقدام پژوهی و درس پژوهی رضایت ندارند، به عبارتی این سه عامل جزء مشکلات آموزش دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان می باشد.

اولویت بندی مشکلات بر حسب میزان تاثیرگذاری بر بهسازی معلمان بر اساس t بدست آمده به صورت جدول (۹) است:

جدول (۹): اولویت بندی مشکلات بر حسب میزان تاثیرگذاری بر بهسازی معلمان بر اساس آزمون t

رتبه اول	کلاس های ضمن خدمت
رتبه دوم	اقدام پژوهی
رتبه سوم	درس پژوهی
-	آموزش های مجازی و از راه دور

۶- نتیجه گیری و ارائه پیشنهادات

بعد از تصویب سند تحول بنیادین، اهداف و استراتژی دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی تغییر کرد. به تبع آن، تعریف دانشجو در این دو نوع دانشگاه نیز تفاوت های بنیادینی یافته است. در صورتی که در سایر دانشگاه ها، نگاه دانشجو و دانشگاه، تک رشته ای است، یعنی در یک رشته خاص تحصیل می کند و در صورت لزوم مهارت های لازمه را کسب می کند؛ ولی در دانشگاه فرهنگیان، نگاه دانشگاه و دانشجو، چند رشته ای است. اگر دانشجویان سایر دانشگاه ها فقط طالب دانش باشند، در دانشگاه فرهنگیان باید دانشجو، مهارت جو و تربیت محور باشد. دانشجو در سایر دانشگاه ها برای چند سال معین و مشخص دانشجو است، اما در دانشگاه فرهنگیان، او در تمام دوران شغلی دانشجو محسوب می شود. برای

تحصیل در دیگر دانشگاه ها، شرایط عمومی وجود دارد، اما در این دانشگاه دانشجو باید شرایط خاص داشته باشد. در اینجا، دانشجو تعهد خدمت و آموزش سبک زندگی دارد. به گونه ای که مقام معظم رهبری فرمودند «کار معلم فقط آموزش کتاب و درس نیست، بلکه باید بحث اخلاق و کسب مهارت های زندگی را نیز بیاموزد و بیاموزاند». بنابراین آموزش در این دانشگاه و عوامل مرتبط به آن هم به سیاستگذاری ها و اهداف کلان، برنامه درسی، اساتید و روش های تدریس، استفاده از فناوری های نوین و حتی امور رفاهی وابسته است.

رشد حرفه ای اگر از طریق همکاری بین معلمان صورت گیرد، می تواند تاثیر نیرومندی بر مهارت ها و دانش معلمان و همین طور بر یادگیری دانش آموزان داشته باشد. همکاری بین معلمان مدرسه، به افزایش سطح موفقیت دانش آموزان و کاهش فشار کاری معلمان کمک می کند (می و سپوویتز، ۲۰۱۰). هنگامی که معلمان در محیط مدرسه با یکدیگر همکاری کنند، می توانند محیط فراگیری منسجمی را به وجود آورند که در آن، فرصت های حرفه ای را توسعه داده، دیدگاه های آموزشی جدیدی را ارائه کرده و دانش و تجارب فعلی خود را بهبود بخشند؛ که این خود بهترین نوع بهسازی است (کانسر، ۲۰۱۱).

۷- منابع

۵ اسدی گرمارودی، اسدالله (۱۳۹۲). پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان با کدام الگو، مدل و رویکرد، وب گاه شخصی اسدالله گرمارودی <http://asadigarmarodi.ir>

۵ اورنگی، عبدالمجید و قلتاش، عباس (۱۳۹۰). بررسی تاثیر آموزش های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه ای معلمان، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۵.

۵ جعفری، پریوش و قورچیان، نادرقلی (۱۳۹۶). تاثیر شایستگی های حرفه ای بر بهسازی معلمان مقطع متوسطه، مجله مدیریت بر آموزش سازمانها، سال ششم، شماره ۱.

۵ جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی تاثیر کارورزی



فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان،
مجله علمی پژوهش های برنامه درسی، دوره ششم، شماره ۱.

۵ خدیوی اسدالله و سید کلان، سید محمد (۱۳۹۶). بررسی عوامل موثر بر
کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان، نشریه علمی - پژوهشی آموزش و
ارزشیابی، سال یازدهم، شماره ۴۲.

۵ خوش گفتار مقدم، علی اکبر و خرازی، سید کمال (۱۳۹۵). مدلی برای
آموزش مهارت های فراشناختی در تربیت معلم آینده، فصلنامه سیاست های
راهبردی و کلان، سال چهارم، شماره ۱۵، پاییز ۱۳۹۵.

۵ دشتی، محمد (۱۳۹۳). نگاهی به تربیت معلم در ایران؛ کدام الگو، رشد معلم،
دوره ۳۳، شماره ۴، دی ماه ۱۳۹۳.

۵ زمانی، بی بی عشرت و محمدی، امین (۱۳۹۲). قابلیت ها و عوامل مهم در
خودکارآمدی مدرسان و دانشجویان مراکز تربیت معلم در استفاده از اینترنت،
مجله دیجیتالی مدیا، دوره ۴، شماره ۲.

۵ سلیمی، جمال و ساعد موچشی، لطف الله (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه
فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو - معلمان؛ یک مطالعه آمیخته، مجله
علمی پژوهش های برنامه درسی، دوره هشتم، شماره ۲.

۵ سمیعی نژاد، بیژن و موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۵). فرآیند تربیت معلم
ابتدائی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت ها و تهدیدها، فصلنامه تعلیم و
تربیت، شماره ۱۲۷.

۵ صافی، احمد (۱۳۸۲). تربیت و تامین معلم در ایران (گذشته، حال و آینده)،
مجله تعلیم و تربیت، شماره های ۷۲ و ۷۳.

۵ صفری، اکرم و نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۶). واکاوی موانع رشد حرفه ای
همکارانه معلمان در مدارس، دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، دوره
پنجم، شماره ۱.

۵ عیدی، اکبر و علی پور، محمد رضا (۱۳۸۷). سنجش اثربخشی دوره های
آموزشی، مجله تدبیر، شماره ۲۰۰.

- ۵ کرشی، مسعود (۱۳۹۵). آسیب شناسی درس پژوهی، مجموعه مقالات دومین همایش ملی درس پژوهی، تبریز: دانشگاه فرهنگیان، شهریور ۱۳۹۵.
- ۵ کشاورز، سوسن و مقدسی، زهره (۱۳۹۶). تبیین مولفه های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۴۰.
- ۵ مرتضوی زاده، سد حشمت الله و نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)، مجله پژوهش های تربیتی، شماره ۳۴.
- ۵ معروفی، یحیی و موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۷). بررسی سطح همخوانی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دروس تربیتی دوره کارشناسی، دوفصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال هفتم، شماره ۱۸.
- ۵ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دو فصل نامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲.

بررسی تأثیر تناسب کلاس درس و استفاده از فناوری آموزشی بر روش تدریس معلمان مقطع ابتدایی (مطالعه موردی: معلمان عشایر استان فارس)

یعقوب رحمانی، محمد حسین زارعی

۱- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، آموزگار و مدیر مجتمع عشایر و روستایی
۲- استادیار دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

کلاس درس به عنوان مرکز یادگیری دانش آموزان می تواند با وجود فضای مناسب و دسترسی دانش آموزان به انواع مواد آموزشی فرصت یادگیری را برای آنها گسترش دهد. وجود تناسب قابل قبول در کلاس و انواع ابزارهای آموزشی هنگام اجرای روش های تدریس با توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان شرایطی را پدید می آورد که مفاهیم آموخته شده با درک کاملتری دریافت شود. هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر تناسب کلاس و فناوری آموزشی بر روش تدریس معلمان عشایر استان فارس می باشد که حجم جامعه با نمونه برابر بوده و شامل تمام آموزگاران مقطع ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در آموزش و پرورش عشایر فارس در چهار نمایندگی مشغول به تدریس بوده اند می باشد. روش پژوهش کمی-پیمایشی است و برای جمع آوری داده ها از دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است، که برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و برای پایایی از آلفای کرباخ (پرسشنامه تناسب کلاس درس [۰/۷۷] و استفاده از فناوری آموزشی [۰/۸۱]) استفاده شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل واریانس و آزمون t استفاده شده است. بین متغیرهای تناسب کلاس و فناوری آموزشی، با متغیر وابسته (روش تدریس) رابطه معنادار وجود دارد. نتایج نشان داد که متغیرهای تحصیلات، سن و جنسیت معلمان بر تناسب کلاس و استفاده از فناوری آموزشی تأثیری ندارند.

کلید واژه: تناسب کلاس، فناوری آموزشی، روش تدریس، معلمان و کارشناسان خبره،

آموزش و پرورش عشایر فارس

۱- مقدمه

در دهه حاضر پیشرفت تکنولوژی و گسترش سریع علم و دانش انسان را بر آن داشته که به هر قیمتی به کسب دانش بپردازد حتی در شرایط خارق العاده عشایری که زندگی را در آن وضعیت برای انسان سخت نموده، برسد به این که شرایط تحصیل را هم برای کودکان فراهم نمود. همین سرعت و پیشرفت و ضرورت های امروزی زندگی سبب شده که مردم عشایر مانند سایر گروه های جامعه به آموزش و پرورش و تربیت فرزندان خود و تشویق آنها برای کسب علم و دانش اقدام کنند. علیرغم این همه قدمت تاریخی، عشایر هنوز نتوانسته اند از دستاوردهای فرهنگی تمدن حاضر بشری یعنی سواد به نحو مطلوبی استفاده کنند. نقش برنامه ریزان آموزشی در این زمینه بی بدیل است. آنها باید از طریق تجزیه و تحلیل دقیق، علل پیدایش فرصت های نابرابر را دریافته و برای اصلاح آن پیشنهاد های مناسب ارائه دهند. به طوری که زمینه باروری برای همه استعداد های موجود دانش آموزان عشایر فراهم گردد. و همه افراد لازم التعلیم آنان بتوانند متناسب با توانمندیهای خود از امکان تداوم کسب فرصت های یکسان تحصیل بهره مند گردند. (حیدرزادگان و صندوقداران، ۱۳۹۶) برای رسیدن به اهداف مهم تعلیم و تربیت در زمینه آموزش و پرورش عشایری مشکلات متنوع از جمله تنوع پایه ها، سنین متفاوت دانش آموزان، کمبود زمان آموزش، فقدان وسایل آموزشی و کمک آموزشی، کارگاهی و آزمایشگاهی، استفاده معلم از یک روش و یا راهبرد آن هم از نوع سنتی (عبداللهی، ۱۳۸۷) وجود دارد که از جمله مشکلات ابتدایی و پیش پا افتاده در مدارس عشایری است و این در صورتی است که مشکلات پیچیده تری از جمله ایستا نبودن (کوچ رو بودن)، عقاید فرهنگی و تعصبات عشایری و ... راه را برای رسیدن به این اهداف ناهموار ساخته است.

علاوه بر موارد ذکر شده، معلمان عشایری در این گونه کلاس ها با مشکلات عدیده ای نظیر: فقدان فضای آموزشی مناسب، محدودیت زمان آموزش، نبود و یا کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی، بی رغبتی اولیا برای تحصیل فرزندان و کمبود علاقه و انگیزه در خود دانش آموزان مواجه هستند (عبداللهی، ۱۳۸۷). در همین راستا خالقی نژاد (۱۳۹۶) عنوان می کنند که اگرچه مناطق عشایری به طور طبیعی دارای فضای مطلوبی برای آموزش پدیده های تجربی به دانش آموزان است. نبود زیرساخت

های آموزشی از قبیل کتابخانه، کلاس درس و وسایل گرمایشی، فرایند یادگیری دانش آموزان را دچار اختلال می کنند. هم چنین، دایرت (۲۰۱۵) می گوید با توجه به اینکه عشایر کوچ رو دائماً در حال سفر می باشند ایجاد فرصت های آموزشی ایستا کافی نیست بلکه لازم است از امکانات جدید فناوری مثل اینترنت و موبایل استفاده گردد. (پیری و شاهی، ۱۳۹۵) علاوه براین، با توجه به شرایط خاص دانش آموزان عشایری (پیری و شاهی، ۱۳۹۵) معتقد است که در جهت افزایش کیفیت یادگیری و بهبود شرایط یادگیری هم در معلمان و هم در دانش آموزان مدارس عشایر و دورافتاده استفاده از فناوری و ویدئو کنفرانس می تواند به عنوان ابزار مناسبی مورد استفاده قرار گیرد. او به این نکته در تحقیق خود اشاره داشته است که به دلیل محیط و فضایی دور از امکانات آموزشی . یادگیری مداوم معلمان و دانش آموزان عشایر دچار رکود علمی شده اند و این امکانات می تواند آنها را از این پیشرفت جا نگذارد و کمبود های آموزشی را بر طرف سازد.

۲- تناسب کلاس درس و روش تدریس

آموزش و به تبع آن محیط های آموزشی بیشترین اثر و نقش را بر ذهنیت و تمدن سازی جوامع بر عهده دارند. لازمه اصلاح کالبد آموزش و پرورش ایجاد فضاهای مرتبط با فعالیت دانش آموزان است، فضاهایی که دارای شرایط مناسب و مطلوب برای رشد فیزیکی ذهنی، عاطفی، اجتماعی کودکان می باشد که تحقق این امر از طریق طراحی جزئیات فضاها با توجه به الگوهای رفتاری کودکان امکان پذیر می گردد. محققان روان شناسی محیط با مطالعه الگوهای رفتاری کودکان در محیط های آموزشی به مواردی موثر از قبیل اندازه مدرسه، نورپردازی و که نقش عمده ای در افزایش یادگیری دارند برخورد کرده اند. (لطف عطا، ۱۳۸۷) در تعلیم و تربیت جدید، فضای کالبدی مدرسه باید چنان باشد که به عنوان عاملی زنده و پویا، در کیفیت فعالیت های آموزشی و تربیتی دانش آموزان ایفای نقش کند. بدین معنا که فعالیت های آموزشی و پرورشی مدرسه بایستی در فضاهای مناسب و دارای ابعاد استاندارد و بر اساس نیازها و علایق دانش آموزان انجام پذیرد تا معلم در تدریس و دانش آموز در یادگیری احساس رغبت و انگیزه نموده و از فعالیت های خود لذت ببرند (طباطبائیان و همکاران، ۱۳۹۰).

همانگونه که روانشناسان در بررسی مسائل آموزشی همواره عوامل گوناگون چون خانواده، معلم، روش تدریس، کتب درسی، مدیریت آموزشی و غیره را به عنوان عوامل موثر در فرایند تحصیلی مورد تاکید قرار می دهند، معماری یا فضای فیزیکی مدرسه را نیز به عنوان عاملی زنده و پویا در کیفیت فعالیت های آموزشی و تربیتی دانش آموزان موثر می دانند. (لطف عطا، ۱۳۸۷) علاوه براین کارشناسان اظهار داشته اند؛ برای آنکه دانش آموزان از تمام قوای خود برای آموزش بهره ببرند محیط کلاس درس باید حداقل کیفیت ساختاری را دارا باشد و شرایطی داشته باشد که به همه دانش آموزان حس ارزشمند بودن را القا کند. بهبود این وضعیت، همواره تمرکز بر روی محتوای آموزشی، روش تدریس و معلم موردنظر بوده است. یکی از محققان می گوید: "پدر و مادرها اغلب فکر می کنند برنامه آموزشی، مهارت معلم و همکاری والدین بر روی دانش آموزان تأثیر دارد. اما معمولاً به تأثیر ساختار فیزیکی ساختمان مدرسه یا شکل ظاهری کلاس درس بر روی یادگیری دانش آموزان توجه نمی کنند". مطمئناً زمان آن فرا رسیده که دکوراسیون کلاس را در حوزه های بیشتری گسترش دهند تا به همه دانش آموزان القاء شود که اهمیت دارند. این موضوع مهم نیز باید در مورد نحوه تحصیل و آموزش فرزندانمان در نظر گرفته شود.

اگر چه معلم خوب در شرایط نامناسب نیز می تواند موثر واقع شود، اما شکی نیست که فضا و تجهیزات آموزشی مناسب در کیفیت تدریس او بسیار موثر است. کثرت دانش آموزان، نداشتن میز و نیمکت، کیفیت نامطلوب تخته گچی، عدم نور کافی، کلاس های سرد و تاریک با پنجره های مشرف به خیابان و ... می تواند به معلم در فرایند آموزشی و اتخاذ روش مناسب تدریس کمک کند. بنابراین او می تواند به مدد روش های سالم، بازده کار دانش آموزان را افزایش دهد. حتی رشد معنوی آنان را تسریع کند. معلم باید به دانش آموزان فرصت دهد تا دانش خود را بسازد و به تولید علم دست یابد. دانش آموزان بیشتر از آن که به روش آموزش مستقیم نیازمند باشند، به فرصت های یادگیری مستقیم محتاجند. بنابراین بهتر است که معلمان تا حد امکان از آموزش و انتقال مستقیم بکاهند و به فراهم آوردن و ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری اقدام کنند. (طباطبائیان و همکاران، ۱۳۹۰) در یک نگاه سیستمی، چگونگی طراحی مدارس، اصول و عناصر تشکیل دهنده آن



نظیر، تناسب اجزا، مقیاس، نوع سازماندهی فضا، رنگ و نور و فضای باز محوطه و ... می توانند اثرات قابل توجهی بر دانش آموزان باقی بگذارند. مدرسه زیبا یادگیری را آسان کرده، نشاط و شادابی را برای کودکان و نوجوانان به ارمغان می آورد و مدرسه نامناسب، تنگ و تاریک و خشک و بی روح، کسالت و افسردگی را برای دانش آموزان به همراه خواهد داشت و بر میزان یادگیری و حضور فعال و با نشاط آنها در مدرسه تاثیر منفی دارد (لطف عطا، ۱۳۸۷). حال با توجه به موضوع تحقیق آیا این شرایط برای مدارس عشایری فراهم است تا بتوانند از نیروی بلقوه کلاس و فضای آموزشی در سرعت بخشیدن به یادگیری و ملموس تر شدن دانش های آموخته شده به وسیله مواد آموزشی و فضای های مورد نیاز آموزشی برای کسب دانش استفاده نمایند. متأسفانه شرایط خاص دانش آموزان مدارس عشایری این امکان را برای آنها فراهم ننموده که بتوانند از فضایی با امکانات کامل و در بعضی مواقع حداقل امکانات مدارس روستایی و شهری در دسترس داشته باشند. معلمان مدارس عشایری معتقدند که اگر تناسب در کلاس درس وجود داشته باشد به این منظور که مواد آموزشی، فضای آموزشی و فراهم شدن حداقل نیاز های آموزشی دانش آموزان وجود داشته باشد علاوه بر این که می توانند از روش های مختلف در امر تدریس استفاده نمایند شاهد پیشرفت تحصیلی و نتایج درخشان تری از دانش آموزان مدارس عشایری خواهند بود. حال با توجه به سؤال دوم پژوهش در زمینه تاثیر فناوری بر روش تدریس معلمان و بررسی آن در مدارس عشایری در ادامه به بررسی ادبیات در این حوزه خواهیم پرداخت.

۳- فناوری آموزشی و روش تدریس

از دهه ۱۹۷۰ تا کنون، نوآوری های زیادی پا به عرصه آموزش و پرورش کشور گذاشتند که جدید ترین و مباحثه برانگیز ترین آن ها را می توان مدارس هوشمند، روش های تدریس نوین روش های نوین ارزشیابی و مواد آموزشی و کمک آموزشی چندگانه دانست.

در سند تحول بنیادین، نظام آموزش و پرورش جهت ارتقای کیفیت نظام تربیت رسمی و عمومی کشور به بهره مندی هوشمندانه از فناوری های نوین توسط معلمان تاکید داشته و راهکار های رسیدن به این اهداف را، تولید و به کار گیری محتوای

الکترونیکی با تاکید به چند رسانه ای، گسترش فناوری ارتباطی و اطلاعاتی و اتخاذ شیوه ای نوین در امر تعلیم و تربیت، روش های گروهی و خلاق با تاکید بر نقش محوری و الگویی معلم می داند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۳).

تکنولوژی آموزشی در صدد فراهم نمودن زمینه های آموزشی و یادگیری با کیفیت برتر برای هر فراگیر در هر زمان است. در پی این هدف تکنولوژیست های آموزشی با به کارگیری سطوح بیشتری از حواس دانش آموزان، فعال نمودن فراگیران و همچنین ایجاد مشارکت آنها در فرآیند یادگیری، انتخاب اهداف و روش ها و وسایل مناسب، زمینه های یادگیری عمیق تر و پایدارتر را فراهم می نمایند. در این راستا در تحقیق پیری و شاهی (۱۳۹۵) به این نتیجه دست یافته اند که میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان عشایری آموزش دیده با چند رسانه ای بالا تر سایر دانش آموزان است. این خود نشان دهنده تاثیر گذار بودن آموزش به وسیله فناوری در میان دانش آموزان می باشد.

با توجه به این که فن آوری اطلاعات و ارتباطات در حال دگرگون کردن کلاس های درس است (دک، ۲۰۰۲). نقش معلمان در امر تدریس به وسیله فناوری نباید نادیده گرفته شود. کاربرد فناوری کلاس درس نه تنها نتوانسته نقش معلمان را در کلاس درس کمرنگ کند بلکه آموزش های ایشان اثر بخش تر و یادگیری دانش آموزان افزایش یافته و سطح پیشرفت در کلاس درس به صورت محسوس قابل مشاهده است. با توجه به چند پایه بودن و فضای کمی که معلمان عشایری در کلاس درس دارند کاربرد فناوری در کلاس و ایجاد فضای برای به کار گیری مواد کمک آموزشی پیشرفته محدود است اما باید این را مدنظر قرار داد که کاربرد فناوری در کلاس مدارس عشایر می تواند کمبود های آنها را از نظر فضا و مواد آموزشی که در مدارس شهری به صورت معمول مورد استفاده قرار می گیرد را تا حدی بر طرف ساخته و عقب ماندگی تحصیلی و اماکنات در آنها قابل تشخیص نباشد. در کنار اهمیت فناوری در یادگیری دانش آموزان نباید مهارت معلمان در کاربرد فناوری را نادیده گرفت. در تحقیق که توسط عرفان عزیز عمر، ترمیزی و موهده (۲۰۱۴) انجام گرفته است نشان داده شده که بین تجربه معلمان در کار با فناوری و میزان استفاده آنها از فناوری و مهارت آنها در روش های تدریس و یادگیری دانش آموزان به وسیله فناوری رابطه وجود دارد.



۴- روش

تحقیق حاضر از نوع کاربردی می باشد که از رویکرد کمی و روش پیمایشی برای انجام پژوهش استفاده شده است. پژوهش حاضر بر آن است تا بتواند تاثیر تناسب کلاس درس و کاربرد فناوری های آموزشی را بر روش تدریس معلمان عشایر استان فارس مورد بررسی قرار دهد.

۴-۱ جامعه آماری

جامعه آماری شامل کلیه آموزگاران مقطع ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در آموزش و پرورش عشایر فارس مشغول بوده اند را تشکیل می دهد که شامل ۶۰۴ آموزگار از ۴ نمایندگی (نمایندگی ایل خمسه (فسا) ، نمایندگی عمله و کشکولی کوچک (قیر و کارزین) ، نمایندگی ششبلوکی (فراشبند)، نمایندگی فارسیمدان و کهمره) کازرون، در استان فارس می باشد.

۴-۲ روش نمونه گیری و حجم نمونه

از آنجا که مدیریت آموزش و پرورش عشایری استان فارس به دلیل گستردگی عشایر و برای خدمات رسانی بهتر دارای چهار نمایندگی آموزش و پرورش است جهت تعیین نمونه از روش نمونه گیری طبقه ای یکی از نمایندگی ها (عمله و کشکولی کوچک که شامل ۱۵ آموزگار زن و ۱۳۹ آموزگار مرد می باشد.) انتخاب گردید، به تعداد نمونه پرسشنامه توزیع گردید اما از این تعداد ۱۳۰ پرسشنامه بازگردانده شد. در جدول زیر مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان نشان داده شده است.

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
زن	۱۳	۱۰
مرد	۱۱۷	۹۰
مدرک تحصیلی		
دیپلم	۳	۲/۳۰
فوق دیپلم	۱۲	۹/۲۳
لیسانس	۱۰۵	۸۰/۷۶

۶/۹۲	۹	فوق لیسانس
۰/۷۶	۱	دکتری
۱۰۰	۱۳۰	جمع

جدول ۱: مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

۴-۳ ابزار گردآوری اطلاعات

با توجه به موضوع انتخاب شده پرسشنامه استاندارد شده ای در این زمینه یافت نشد و محقق ملزم به ساخت پرسشنامه متناسب با موضوع شد. بر این اساس با توجه به نظرات صاحب نظران در این عرضه و اساتید و معلمان با تجربه در مدارس عشایری و مطالعه اسناد و مدارک و مقالات انتشار شده در این زمینه با کلید واژه روش تدریس، مدارس عشایری، تناسب کلاس درس، محیط و فضای کلاس درس و مواد آموزشی در کلاس درس پرسشنامه اولیه تهیه شد. به منظور تعیین روایی از روایی محتوایی استفاده گردید به این صورت که پس از مطالعه استاد راهنما و اساتید این رشته تحصیلی گویه های همگن ادغام گردید و گویه های اضافی حذف شد و پس از تایید نظر ایشان پرسشنامه تکمیل شده و اصلاح شده که شامل دو بخش که قسمت اول عوامل جمعیت شناختی و قسمت دوم که قسمت اصلی پرسشنامه است شامل پرسشنامه روش تدریس و تناسب کلاس و استفاده از فناوری آموزشی در کلاس می باشد در اختیار آموزگاران مدارس عشایری در نمایندگی عملیه و کشکولی کوچک در استان فارس قرار گرفت. برای برآورد پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که به ترتیب پایایی پرسشنامه تناسب کلاس درس (۰/۷۷) و فناوری آموزشی (۰/۸۱) است.

۵- یافته ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها و رسیدن به یافته های حاضر از آزمون های مختلفی استفاده شده است که نتایج هر سؤال در جداول جداگانه ای در زیر ارائه شده است. سؤال اول: آیا تناسب کلاس درس و فناوری های آموزشی بر روش تدریس معلمان مدارس عشایری تاثیر گذار است؟

به منظور بررسی تاثیر تناسب کلاس درس و فناوری های آموزشی بر روش تدریس معلمان مدارس عشایری از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شده است که نتایج هر



کدام در جداول جداگانه ای در ادامه آورده شده است.

جدول ۲: آزمون t تک نمونه ای تاثیر تناسب کلاس بر روش تدریس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	نمره معیار	t	p
تناسب کلاس	۵/۰۰۷	۱/۷۸	۰/۱۵	۳۱/۹۰	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می گردد میانگین نمره تناسب کلاس در گروه نمونه با انحراف استاندارد ۱/۷۸ می باشد که به طور معناداری از معیار فرضی بالاتر می باشد. به عبارت دیگر تناسب کلاس بر روش تدریس معلمان ابتدایی عشایری تاثیرگذار هستند.

جدول ۳: آزمون t تک نمونه ای تاثیر فناوری آموزشی بر روش تدریس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	نمره معیار	t	p
فناوری آموزشی	۵۱/۵۵	۲۳/۱۹	۲/۰۳	۲۵/۳۴	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می گردد میانگین نمره فناوری آموزشی در گروه نمونه با انحراف استاندارد ۲۳/۱۹ می باشد که به طور معناداری از معیار فرضی بالاتر می باشد. به عبارت دیگر فناوری آموزشی بر روش تدریس معلمان ابتدایی عشایری تاثیرگذار هستند.

سؤال دوم: آیا عوامل جمعیت شناختی (جنس، سن، وضعیت تحصیلات) با تاثیر تناسب کلاس درس و استفاده از فناوری آموزشی بر روش تدریس رابطه دارد؟

- جهت بررسی رابطه بین تحصیلات شرکت کنندگان و پاسخگویی به سوال پژوهش از تحلیل واریانس استفاده شده است که نتایج حاصل در جدول ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۴: آزمون تحلیل واریانس بین تحصیلات با تناسب کلاس

متغیر	تحصیلات	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
تناسب کلاس درس	دیپلم	۳	۷/۰۰	۰/۰۱	۱۲۵ و ۴	۱/۹۷	۰/۱۰۲
	فوق دیپلم	۱۲	۵/۰۸	۱/۳۷			
	لیسانس	۱۰۵	۴/۸۸	۱/۸۰			
	فوق لیسانس	۹	۵/۸۸	۱/۸۳			
	دکتری	۱	۳/۰۰	۰/۰۰۱			

همانطور که در جدول بالا مشاهده می گردد کمترین میانگین نمره تناسب کلاس مربوط به معلمین با تحصیلات دکتری (۳/۰۰) و بیشترین میانگین نمره تناسب کلاس مربوط به معلمین با تحصیلات دیپلم (۷) می باشد. جهت مقایسه تناسب کلاس بر حسب تحصیلات از تحلیل واریانس استفاده شده است. مقدار F محاسبه شده برابر با ۱/۹۷ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد، به عبارتی تفاوتی بین تناسب کلاس بر حسب تحصیلات معلمین وجود ندارد.

جدول ۵: آزمون تحلیل واریانس بین تحصیلات با فناوری آموزشی

متغیر	تحصیلات	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
فناوری آموزشی	دیپلم	۳	۴۹/۳۳	۱۵/۵۶	۱۵۷ و ۲	۰/۳۳	۰/۷۱
	فوق دیپلم	۱۲	۴۶/۷۵	۱۷/۱۵			
	لیسانس	۱۰۵	۵۱/۴۲	۲۳/۲۰			
	فوق لیسانس	۹	۶۳/۴۴	۳۰/۰۷			
	دکتری	۱	۲۲/۰۰	۴/۱۷			

همانطور که در جدول بالا مشاهده می گردد کمترین میانگین نمره فناوری



آموزشی مربوط به معلمان با تحصیلات دکتری (۲۲/۰۰) و بیشترین میانگین نمره فناوری آموزشی مربوط به معلمان با تحصیلات فوق لیسانس (۶۳/۴۴) می باشد. جهت مقایسه فناوری آموزشی بر حسب تحصیلات از تحلیل واریانس استفاده شده است. مقدار F محاسبه شده برابر با ۰/۳۳ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد، به عبارتی تفاوتی بین فناوری آموزشی بر حسب تحصیلات معلمان وجود ندارد.

- جهت بررسی رابطه بین جنسیت شرکت کنندگان و پاسخگویی به سوال پژوهش از آزمون t استفاده شده است که نتایج حاصل در جدول ۶ و ۷ ارائه شده است.

جدول ۶: آزمون تی تست بین جنسیت با تناسب کلاس

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
تناسب کلاس	مرد	۱۱۷	۵/۰۴	۱/۷۸	۰/۶۶	۱۲۸	۰/۵۰
	زن	۱۳	۴/۶۹	۱/۸۸			

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می گردد میانگین نمره تناسب کلاس در زنان برابر با (۴/۶۹) از میانگین نمره تناسب کلاس معلمان مرد (۵/۰۴) کمتر می باشد. جهت مقایسه میانگین تناسب کلاس بر حسب جنسیت معلمان از آزمون t استفاده شده است. مقدار t محاسبه شده برابر با ۰/۶۶ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار نمی باشد، به عبارت دیگر تفاوت معنی داری بین تناسب کلاس معلمان زن و مرد وجود ندارد.

جدول ۷: آزمون تی تست بین جنسیت با فناوری آموزشی

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
فناوری آموزشی	مرد	۱۱۷	۵۲/۰۷	۲۳/۴۲	۰/۷۷	۱۲۸	۰/۴۴
	زن	۱۳	۴۶/۸۴	۲۱/۲۵			

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می گردد میانگین نمره فناوری آموزشی در زنان برابر با (۴۶/۸۴) از میانگین نمره تناسب کلاس معلمان مرد (۵۲/۰۷) کمتر می باشد. جهت مقایسه میانگین فناوری آموزشی بر حسب جنسیت معلمان از آزمون t استفاده شده است. مقدار t محاسبه شده برابر با ۰/۷۷ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار نمی باشد، به عبارت دیگر تفاوت معنی داری بین فناوری آموزشی معلمان زن و مرد وجود ندارد.

- جهت بررسی رابطه بین سن شرکت کنندگان و پاسخگویی به سوال پژوهش از تحلیل واریانس استفاده شده است که نتایج حاصل در جدول ۸ و ۹ ارائه شده است.

جدول ۸: آزمون تحلیل واریانس بین سن با تناسب کلاس

متغیر	سن	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
تناسب کلاس در سن	۲۵-۲۰	۶۲	۴/۹۱	۱/۶۲	۱۲۶ و ۳	۰/۶۴	۰/۵۸
	۳۰-۲۶	۵۰	۵/۲۴	۲/۰۰			
	۳۵-۳۱	۱۲	۴/۸۳	۱/۴۶			
	۴۰-۳۶	۶	۵/۰۰	۲/۲۵			

همانطور که در جدول بالا مشاهده می گردد کمترین میانگین نمره تناسب کلاس مربوط به معلمان با سن ۳۱ تا ۳۵ (۴/۸۳) و بیشترین میانگین نمره تناسب کلاس مربوط به معلمان با سن ۲۶ - ۳۰ (۵/۲۴) می باشد. جهت مقایسه تناسب کلاس بر حسب سن از تحلیل واریانس استفاده شده است. مقدار F محاسبه شده برابر با ۰/۶۴ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد، به عبارتی تفاوتی بین تناسب کلاس بر حسب سن معلمان وجود ندارد.



جدول ۹: آزمون تحلیل واریانس بین سن با فناوری آموزشی

متغیر	سن	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
فناوری آموزشی	۲۵-۲۰	۶۲	۴۹/۹۳	۲۵/۶۸	۱۲۶ و ۳	۰/۴۹	۰/۶۹
	۳۰-۲۶	۵۰	۵۳/۳۶	۲۱/۴۴			
	۳۵-۳۱	۱۲	۴۸/۵۰	۱۶/۲۶			
	۴۰-۳۶	۶	۴۹/۳۳	۲۴/۱۰			

همانطور که در جدول بالا مشاهده می گردد کمترین میانگین نمره فناوری آموزشی مربوط به معلمین با سن ۳۱ تا ۳۵ (۴۸/۵۰) و بیشترین میانگین نمره فناوری آموزشی مربوط به معلمین با سن ۲۶ - ۳۰ (۵۳/۳۶) می باشد. جهت مقایسه فناوری آموزشی بر حسب سن از تحلیل واریانس استفاده شده است. مقدار F محاسبه شده برابر با ۰/۴۹ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد، به عبارتی تفاوتی بین فناوری آموزشی بر حسب سن معلمین وجود ندارد.

۶- بحث و نتیجه گیری

شرایط سخت و نگران کننده تعلیم و تربیت عشایری و کمبود تحقیق در زمینه آموزش عشایری و حضور محقق در جامعه عشایری به عنوان آموزگار او را بر آن داشت که در جهت درک بیشتر مشکلات در آموزش و پرورش عشایر و کمبود امکانات آموزشی در این مدارس و همچنین تاثیر فضا و مواد آموزشی و فناوری بر روی تدریس معلمان بپردازد. تجزیه و تحلیل ها در تحقیقات نشان داده است وجود فضا و مواد آموزشی مناسب و استفاده از تکنولوژی در آموزش و پرورش پیشرفت تحصیلی و سهولت در یادگیری دانش آموزان را در پی خواهد داشت که این قاعده جدا از دانش آموزان عشایری نیست همانطور که در این تحقیق به آن پرداخته شده است تناسب کلاس درس و استفاده از تکنولوژی و فناوری در مدارس عشایر نه تنها بر دانش آموزان موثر است و انگیزه و علاقه دانش آموزان در ادامه تحصیلی دو چندان نموده بلکه بر روی معلمان

و روش تدریس آنها موثر واقع خواهد شد. مطالعات در مقیاس های بزرگتر و جامعه شهری هم نیز به همین یافته ها منتج شده است و این نشان دهنده اهمیت فناوری در زندگی جامعه جهانی است حال که پیشرفت آن بر زندگی عشایر هم تاثیر گذار خواهد بود. این نشان دهنده آن است که نمی توان نقش کلیدی فناوری را در جامعه بشری نادیده گرفت. با توجه به موارد گفته شده نمی توان نقش معلمان در کاربرد فناوری در محیط کلاس درس و تبحر آنها در به کارگیری آنها را کمرنگ دانست. معلمان باید در این میان با استفاده از روش های متناسب به استفاده از فناوری به تدریس بپردازند که سواد فناوری و اطلاعاتی معلمان می تواند نقش آنها را در کلاس حفظ نماید و در صورتی که معلمان از سواد کافی در این زمینه برخوردار نباشند فناوری تا حدی می تواند به اقتدارشان در کلاس درس لطمه وارد کند و این با انتقاد بسیاری از معلمان که در کاربرد فناوری با مشکل روبرو بودند همراه است. دست اندر کاران تعلیم و تربیت باید در این زمینه به تحقیق و بررسی بپردازند و در جهت ارائه راهکار های مناسب برای معلمان و به خصوص معلمان مناطق دورافتاده تلاش نمایند.

مأخذ

- لطف عطا، آيناز. (۱۳۸۷). تأثير عوامل محیطی بر یادگیری و رفتار در محیط های آموزشی (ابتدایی) در شهر، **فصلنامه مدیریت شهری**. ۷۳-۹۰، ۲۱(۳).
- طباطبائیان، سیده مرضیه؛ حبیب، فرح و عابدی، احمد. (۱۳۹۰). دیدگاه دانش آموزان دبیرستان های مطلوب و نامطلوب نسبت به رنگ فضای آموزشی و راه های بهبود کیفیت فضای تحصیلی، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، ۳۸، ۲(۲)، ۹.
- حیدرزادگان، علیرضا و صندوقداران، محمد حسین. (۱۳۹۶). فرصتهای آموزشی دانش آموزان عشایر استان سیستان و بلوچستان: (برابر یا نابرابر)، **دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی**. ۱۱، ۶(۱).
- پیری، موسی و شاهی، رقیه. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش چندرسانه ای بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم کلاس های چندپایه عشایری در درس علوم تجربی، **فصلنامه فناوری آموزش**. ۱۱، ۳(۱).
- عبداللهی، بیژن. (۱۳۸۷). یادگیری خود محور در کلاس های چند پایه عشایری،



کنفرانس بین المللی نظام آموزش عشایری. ۱۴۷-۱۶۴.

خالقی نژاد، سید علی. (۱۳۹۶). تربیت آنها را به تو سپردم، رشد مدرسه فردا، (۳) ۱۴.

نوروزی، داریوش؛ ضامنی، فرشید و شرف زاده، سهیلا. (۱۳۹۳). تاثیر به کارگیری نرم افزار آموزشی بر یادگیری فعال دانش آموزان در درس ریاضی (با رویکرد ساختن گرایی)، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. (۱۵) ۳، ۴.

Irfanaziz Umar, Mohamad Tramizi & Mohd Yusoff. (2014). A study on Malaysian Teachers' Level of ICT Skills and Practices, And its Impact on Teaching and Learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116(21). PP. 979-984.

Dudek, M. (2002). *Architecture of schools: The New Learning Environments*. Oxford: Architectural Press.

اصول تعلم بر پایه آیات و روایات

طیبه ابراهیمی، حلیمه خاتون صادقپور

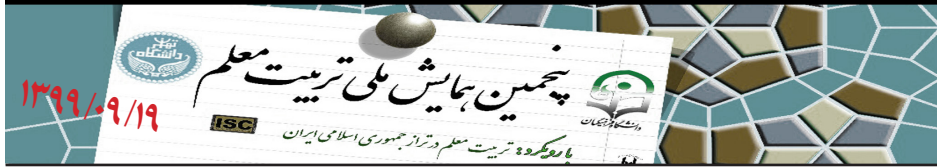
چکیده

با توجه به اهمیتی که در آموزه های قرآنی و روایی نسبت به مسأله تعلیم و تعلم مشاهده می شود و خداوند، خود را در مقام تعلیم و انسان را در مقام تعلم معرفی نموده است: «الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ». پرداختن به اصول علم آموزی، با عنایت به آیات قرآن کریم و روایات امامان معصوم (ع)، امری ضروری است؛ اصولی که چگونگی وظایف و روش های متعلمان را در مسیر علمی روشن ساخته و مسؤولیت های خطیر آنها را برای حرکت در مسیر صحیح تا نیل به مقصد مطلوب، گوشزد می نماید. گفتار پیش رو درون رشته ای است و در حل آن از روش کتابخانه ای و تجزیه و تحلیل اطلاعات با استناد به قرآن کریم و تفاسیر آن و متون اسلامی معتبر استفاده شده است و بیشتر به آیات و روایاتی پرداخته شده است که ویژگی های پیامبران الهی را به عنوان برترین الگوهای تعلم، مورد توجه قرار داده تا براساس آن اصول تعلم صحیح، با توجه به کاربرد آن در عصر حاضر استخراج شود اصولی چون: آزادی، فطرت گرایی، آمادگی، رعایت تدرج و تمکن، احترام به قوانین اخلاقی، تفکر و اندیشه، فعالیت، احتیاج به بیان و ابراز وجود. نتایج پژوهش نشان می دهد که فراگیری اصول تعلم برای همه کسانی که طالب علم هستند امری ضروری است.

واژگان کلیدی: اصول، تعلیم، تعلم.

۱. مقدمه

تعلیم و تعلم از مهم ترین امور سعادت آفرین بشر است؛ زیرا در سایه این امر است که انسان، مسجود فرشتگان می شود: «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا...» (بقره/۳۱). «و [خدا] همه [معانی] نام ها را به آدم آموخت» و می تواند دیگر انسانها را رشد داده و از دانش خود بهره مند سازد. براساس آموزه های قرآنی، خداوند، اولین معلم و حضرت آدم (ع) اولین متعلم است. در بیان قرآن، راجع به آفرینش آدم (ع) آمده است که خداوند پس از آن که



حضرت آدم (ع) را به عنوان خلیفه خویش بر روی زمین آفرید، اسمای الهی را به وی آموخت. سپس آن اسماء را بر فرشتگان عرضه داشت ولی فرشتگان از دریافت حقیقت اسماء ناتوان و عاجز شدند: «قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا...» (بقره/۳۲). سپس خداوند از آدم (ع) می‌خواهد تا آن چه از اسماء الهی را که آموخته به فرشتگان بنمایاند و نشان دهد که از چه ظرفیت و شایستگی عظیم و والایی برخوردار است.

۲. بیان مسأله و اهداف تحقیق

مهم‌ترین و اساسی‌ترین موضوع در رابطه با علم، تعلیم و تعلم و به عبارت دیگر یاددهی و یادگیری است. در اهمیت این موضوع همین بس که خداوند در کلام مجیدش، خود را به عنوان معلم قرآن یاد می‌کند: «الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ» (الرحمن / ۱-۲) و در برخی آیات دیگر نیز، پیامبران عظام خویش را با این عنوان یاد می‌نماید: «رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ» (بقره/۱۲۹). «پروردگارا در میان آنان فرستاده ای از خودشان برانگیز تا آیات تو را بر آنان بخواند و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد و پاکیزه شان کند زیرا که تو خود شکست ناپذیر» و همچنین نیاز انسان‌ها به تعلیم و تعلم در طول تاریخ و در تمامی زمان‌ها و سرزمین‌ها از نظر هیچ فرهنگی نادیده گرفته نشده است و از آن جا که ما در محیطی اسلامی زندگی می‌کنیم، لازم است با اصول و روش‌های تعلیم و تعلم که مورد تأیید قرآن کریم و روایات معصومان (ع) است، آشنا شویم تا بتوانیم افرادی طالب علم را تربیت کنیم که مؤمن، خداجو و متعهد باشند. بنابراین هدف از این پژوهش آن است که اصول تعلم از آیات قرآن کریم و روایات معصومان (ع) استخراج شود و برای دستیابی به این هدف لازم است که ویژگی‌های انبیای الهی و برگزیدگان خاص خداوند از جهت نقش الگویی این بزرگواران بررسی گردد تا به کمک آن، کاراترین اصول در آموزش و پرورش کنونی به کار گرفته شود؛ بنابراین لازم است نگرشی نوین با عنایت به اصول تعلیم و تربیت اسلامی در کیفیت نظام آموزشی کشور صورت گیرد و متعلم اصول و مبانی وظایف خود را شناخته تا تکالیف خود را با استفاده از عالی‌ترین روش‌ها و به بهترین صورت به انجام برساند. براین اساس، در مورد تعلم اصولی بیان شده که در این پژوهش به اهم آنها می‌پردازیم.

۳. اصل آزادی، اختیار و مسؤول بودن انسان

خداوند در قرآن می‌فرماید: «إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا» (انسان/۳). «ما راه را به او نشان دادیم، خواه شاکر باشد (و پذیرا گردد) یا ناسپاس».

اگر آزادی و اختیار انسان را منکر شویم، ارسال رسل و انزال کتب، بیهوده و لغو خواهد بود. عادلانه نیست که انسان مجبور در مقابل کارهایش مسؤول باشد [۱]. بنابراین در مقام تعلیم و تعلم، منظور از این اصل، آن است که متعلم آزادی داشته باشد و خودش، عاقلانه و براساس منطق برای خویش تصمیم بگیرد و در این صورت است که مستقل بار می‌آید و می‌تواند مستقلاً و بدون کمک دیگران، امور فعلی و آینده خویش را اداره نماید [۲]. این مورد می‌تواند شامل مسایل مختلفی باشد که برای نمونه می‌توان به آزادی انتخاب رشته‌ای که می‌خواهد در آن تحصیل کند و نیز آزادی در انتخاب استاد اشاره داشت.

۳-۱. علاقه‌مندی نسبت به یادگیری

اولین شرط در تعلم، علاقه‌مندی نسبت به یادگیری است؛ زیرا وقتی کسی به یادگیری موضوعی علاقه داشته باشد برای به‌دست‌آوردن آن هرگونه دشواری را به جان می‌خرد و گاه ممکن است انسان برای کسب دانش از استاد، مجبور به سفر یا حتی هجرت شود.

۳-۲. انتخاب استاد شایسته

نخستین گام در راه تحصیل دانش، انتخاب استاد است. انتخاب استاد در تحصیل علوم مختلف، تأثیری انکارناپذیر بر روح شاگرد دارد، آن‌سان که گاه اثرگذاری معلم برشاگرد از والدین نیز بیشتر است.

۴. اصل فطرت‌گرایی

«فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ» (روم/۳۰). «پس روی خود را با گرایش تمام به حق، به سوی این دین کن، با همان سرشتی که خدا مردم را بر آن سرشته



است. آفرینش خدای تغییرپذیر نیست. این است همان دین پایدار، ولی بیشتر مردم نمی‌دانند».

به فرموده برخی از بزرگان باید جهت استعداد متعلمان را تشخیص داد و استعداد آنان را در همان جهت شکوفا و بارور کرد. هیچ کاری را بر متعلمان، تحمیل و اجبار نکرد و او را به همان مسیری تشویق و ترغیب کرد که در آن استعداد و علاقه دارد [۳]. بنابراین یکی از ارکان مهم در یادگیری، داشتن استعداد و آمادگی است. تا انسان، آمادگی‌های لازم را برای فراگیری و فهم موضوعات مختلف پیدا نکند، در یادگیری موفق نشده و دچار معضلاتی خواهد شد [۱].

۵. اصل آمادگی

هرگاه بخواهیم انسان را به سوی مقصد مطلوب سیر دهیم، ابتدا باید دریابیم که او تا چه حد، آمادگی و صلاحیت آن مقصد را دارد تا بتوانیم زمینه لازم را برای این سیر، به درستی فراهم کنیم [۴]. بنابراین در جریان تدریس و یادگیری، آمادگی متعلم، شرط اصلی فراگرفتن امور و علوم مختلف است. منظور از آمادگی این است که متعلم در زمینه‌های مختلف به اندازه کافی رشد داشته باشد تا بتواند امور لازم را فرا گیرد. بنابراین تدریس هر ماده یا مطلب علمی باید با توجه به آمادگی متعلم صورت گیرد [۲].

۶. اصل رعایت تدرج (تدریج) و تمکن

تعلیم متعلمان باید به روش تدریجی و پلکانی باشد؛ زیرا مقتضای استعداد و قوه همین است. استعداد باید با صفت تدریجی بودن و قدم قدم رفتن حاصل شود و سپس به کمال خویش نایل گردد [۵]. که این امر بر اساس توانایی، جای گیری و پابرجایی صورت می‌پذیرد [۶].

تدرج به معنای اندک اندک و آهسته آهسته پیش رفتن و پایه پایه نزدیک شدن است [۷]. و تمکن به معنای جای گرفتن و جاگیر شدن و پابرجا شدن و نیز توانایی و قدرت و قادر شدن بر چیزی است (همان، ۱۱۴۲) و بهره‌گیری از علوم و معارف نیز باید به تدریج صورت گیرد تا استعداد از قوه به فعل درآید [۵].

۷. اصل احترام به قوانین اخلاقی

خداوند در قرآن می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ» (حجرات/۲). «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، صدایتان را بلندتر از صدای پیامبر مکنید و هم‌چنان که بعضی از شما با بعضی دیگر بلند سخن می‌گویید با او به صدای بلند سخن مگویید، مبادا بی‌آنکه بدانید کرده‌هایتان تباه شود».

این اصل، ناظر به توسعه و رشد برخی قوای درونی است که امور اخلاقی را تحت نظر قرار می‌دهد شامل احترام به قوانین اخلاقی و توسعه مقیاس عقلی در جهت ارزش‌ها. معلم می‌تواند از طرق مختلف در وجدان خلقی و سطح اخلاق متعلم تأثیر کند؛ به طور مثال از طریق بیان تعلیمات دین و رفتار پیشوایان معصوم (ع) [۲].

۷-۱. تبعیت و اطاعت پذیری از معلم

یکی از قوانین اخلاقی در مسیر تعلم، اطاعت از استاد است؛ اگر شاگرد از استاد پیروی نکند نمی‌تواند به درستی به دانش دست‌یابد و در نتیجه دانشی را یا کسب نخواهد کرد یا به طور ناقص کسب می‌کند.

۷-۲. احترام به معلم

یکی از اصول تعلم آن است که شاگردان، حق استاد را مراعات نموده و از احترام و تکریم وی کوتاهی نکنند. اجازه گرفتن، پاس داشت عمل و سخن استاد، پیروی از بیانات و دانش آموخته شده، عدم تعجیل در پرسش‌گری یا اموری از این دست، در حقیقت بیان دیگری از تکریم و احترام به استاد و معلم است: «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَ مِنِّي مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا» (کهف/۶۶). «موسی به او گفت آیا تو را به شرط این که از بینشی که آموخته شده‌ای به من یاد دهی، پیروی کنم».

۷-۳. تواضع نسبت به معلم

اظهار تواضع از آداب شاگردی است و تکبر ورزیدن مانع پیشرفت متعلم است؛ زیرا تا متعلم به نیاز خود به علم استاد اقرار نکند، نمی‌تواند در مسیر کسب دانش گام



بردارد. فروتنی در برابر استاد، مراتب گوناگونی دارد و شایسته است که تداوم داشته باشد، یعنی پس از کسب دانش از استاد نیز این حالت باید در شاگرد نسبت به استاد حفظ شود؛ زیرا مقام و منزلت استاد نسبت به شاگرد (هرچند آن شاگرد عظیم‌القدر باشد) به مراتب، برتر و والاتر است [۸].

۷-۴. صبر و شکیبایی

صبر و شکیبایی یکی دیگر از اصول مهم تعلیم است؛ زیرا آدمی در شرایط سخت و دشوار، ناشکیبایی کرده و از ادامه دانش آموزی منصرف می‌شود. از این روست که شاگردان می‌بایست صبر و شکیبایی را پیشه خویش سازند و در دانش آموزی از عجله اجتناب کنند و خواهان آن نشوند که زود به هدف دست یابند، بدون آن که فرایند دانش آموزی را به کمال گذرانده باشند (کهِف / ۶۰ و ۶۶ و ۳۹).

۷-۵. تحمل سخت‌گیری استاد

شایسته است شاگرد در برابر سخت‌گیری استاد، خویشتن‌داری و شکیبایی خود را حفظ کند. این حالت روانی و اخلاقی استاد نباید مانع ملازمت و هم‌بستگی شاگرد با او گردد و شاگرد، حسن نیت خود را نسبت به استاد از دست دهد و نباید در او این عقیده به وجود آید که استاد او فاقد کمالات علمی و اخلاقی است.

۸. اصل تفکر و اندیشه

بسیاری از آیات قرآن، انسان را به صراحت و با الفاظ گوناگون به تفکر دعوت می‌کند: «... وَ أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» (نحل/ ۴۴) «...» این قرآن را به سوی تو فرود آوردیم، تا برای مردم آنچه را به سوی ایشان نازل شده است توضیح دهی و امید که آنان بیندیشند».

تفکر، پایه تعلیم و تعلم، از آن تفکیک‌ناپذیر و اثر آن نیز، گشایش دید و فزونی بینش‌هاست؛ بنابراین تفکر صحیح در تعلیم و تربیت اسلامی جایگاهی ویژه دارد و بر هیچ امری چون آن تأکید نشده است. تأکید به تفکر در آموزه‌های اسلامی، چنان است که از پیامبر اکرم (ص) چنین روایت شده است: «فِكْرُ سَاعَةٍ خَيْرٌ مِنْ عِبَادَةٍ

سَنَه [۹]. «ساعتی اندیشیدن از یک سال عبادت بهتر است» [۴].

۹. اصل فعالیت

در آیات بسیاری از قرآن و با الفاظ گوناگون، انسان دعوت به تلاش و فعالیت در راه رسیدن به پروردگار خویش شده است: «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ» (انشقاق/۶). «ای انسان، حقاً که تو به سوی پروردگار خود به سختی در تلاشی و او را ملاقات خواهی کرد».

با توجه به چنین آیاتی می‌توان گفت: یکی از مهم‌ترین اصول تعلیم و تربیت، اصل فعالیت است. متعلم باید در تمام مراحل یادگیری فعال باشد، هیچگاه منفعل و منزوی باقی نماند، خود تحت راهنمایی معلم به فراگیری امور اقدام کند و در تمام زمینه‌ها مشارکت فعال داشته باشد تا موجب یادگیری بیشتر او گردد [۲۰].

۱۰. اصل احتیاج به بیان و ابراز وجود

خداوند در قرآن می‌فرماید: «مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ...» (فاطر/۱۰). «هر کس سربلندی می‌خواهد، سربلندی یکسره از آن خداست. سخنان پاکیزه به سوی او بالا می‌رود و کار شایسته به آن رفعت می‌بخشد...».

«عزت» به گفته‌ی راغب در مفردات، در اصل، آن حالتی است که انسان را مقاوم و شکست‌ناپذیر می‌سازد. از آن‌جا که تنها ذات پاک خدا شکست‌ناپذیر است و همه‌ی مخلوقات به حکم محدودیت خود قابل شکستند؛ لذا تمام عزت از آن اوست و هر کس عزتی کسب می‌کند از برکت دریای بی‌انتهای اوست.

نتایج

۱- طبق اصل آزادی، اختیار و مسئول بودن انسان، متعلم باید آزادی و اختیار داشته باشد تا مسئولیت تصمیم‌ها و کارهای خویش را بپذیرد؛ بدین صورت که در انتخاب اهداف فعلی و آینده‌ی خویش، مانند انتخاب رشته‌ی علمی که می‌آموزد یا انتخاب استاد، بتواند آزادانه و عاقلانه تصمیم بگیرد.



۲- اصل فطرت‌گرایی بیان می‌دارد که تعلیم و تربیت باید با در نظر گرفتن فطریات یعنی یک سلسله استعدادها و ویژگی‌هایی در اصل خلقت و آفرینش انسان صورت گیرد.

۳- در یادگیری، آمادگی متعلم، شرط اصلی فراگرفتن علوم است؛ یعنی متعلم در زمینه‌های مختلف به اندازه کافی رشد داشته باشد تا بتواند امور لازم را فرا گیرد.

۴- طبق اصل رعایت تدرج و تمکن برای رسیدن به هرگونه کمالی، مراحمی وجود دارد که باید این مراحل را گام به گام پیمود. تعلم و عمل، امری تدریجی است که با استمرار و رعایت توانایی افراد تحقق می‌یابد.

۵- متعلم لازم است که قوانین را بشناسد و به آنها احترام بگذارد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها در امر تعلیم و تعلم، رعایت احترام و تواضع نسبت به معلم است.

۶- براساس اصل تفکر، متعلم در روند فراگیری، اندیشیدن را تجربه کرده و اندیشه صحیح، او را به شناخت حقیقی می‌رساند.

۷- بر پایه اصل فعالیت، متعلم لازم است در مسیر علمی خویش کوشا و فعال باشد تا موجب یادگیری بیشتر او و رسیدن به مقصد مطلوب گردد.

۸- انسان به عزت‌مندی نیاز دارد و این امر از طریق عبودیت خداوند و عمل صالح تأمین می‌شود. که با روش‌های گوناگون مانند دریغ نکردن از پرسش به خاطر برخی مسایل و مطرح کردن آزادانه عقاید و افکار، موجب رشد متعلم می‌شود.

منابع

قرآن کریم ترجمه فولاوند

۱- الهامی‌نیا، علی‌اصغر، محمدی، محمد مهدی، (۱۳۷۶ ش)، تعلیم و تربیت در اسلام، قم، سپاه پاسداران انقلاب اسلامی.

۲- شریعتمداری، علی، (۱۳۶۵ ش)، اصول تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

۳- حسینی طهرانی، محمدصادق، (۱۴۳۳ ق)، نور مجرد، مشهد مقدس، علامه طباطبایی.



- ۴- دلشاد تهرانی، مصطفی، (۱۳۸۵ش)، سیری در تربیت اسلامی، تهران، دریا.
- ۵- زنوزی، عبدالله، (۱۳۷۱ش)، انوار جلیله، مصحح: جلال الدین آشتیانی، تهران، امیر کبیر.
- ۶- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۳ش)، سیره نبوی، تهران، دریا.
- ۷- معین، محمد، (۱۳۹۳ش)، فرهنگ فارسی، تهران، امیرکبیر.
- ۸- شهیدثانی، زین الدین، (۱۴۲۷ق)، منیه المريد فی آداب المفید و المستفید، قم، مؤسسه النشر الاسلامی.
- ۹- مجلسی، محمدباقر، (۱۳۸۴ش)، بحار الأنوار، تهران، دارالکتب اسلامیة

چگونه توانستم مشکل اختلال خواندن رضا دانش آموز پایه ی چهارم ابتدایی را بهبود بخشم؟

محمد صادق خادم^۱، مصطفی رفیعی

پست سازمانی : دانشجو معلم

چکیده :

در بسیاری از مدارس دانش آموزانی هستند که با توجه به پایه های بالا درس می خواند اما دچار مشکلاتی از قبیل خواندن می باشند. در کارورزی دانش آموزی از کلاس چهارم با نام رضا، مشاهده کردیم که نشانه هایی از اختلال خواندن داشت؛ از جمله : مشکل در تلفظ حروف، سرعت خواندن کم، حواس پرتی ، مشکلات دیداری و شنیداری و... که همان گونه که می دانیم اگر این مشکلات حل نشود می تواند منجر به افت تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل دانش آموز شود. به همین منظور با استفاده از پرسشنامه ، مصاحبه و مشاهده رفتار دانش آموز به جمع آوری اطلاعات پرداختیم و پس از تجزیه و تحلیل و علت یابی مسئله یک سری از راهکارها را پیشنهاد دادیم و به اجرای آنها پرداختیم، سپس تغییرات حاصل از رفتار دانش آموز را با رفتار قبل از اجرای راه حل ها مقایسه نمودیم و به این نتیجه رسیدیم که پیشرفت در کار حاصل شده است. همچنین برای اعتبار بخشی کار خود به مقایسه تحقیق های علمی با نتایج به دست آمده از تحقیق خود پرداخته و از نظر معلم نیز در باره پیشرفت کار استفاده کردیم تا بتوانیم آن را در قالب یک تحقیق علمی به همکاران خود در آموزش و پرورش ارائه دهیم و در نهایت به این نتیجه رسیدیم که اختلال خواندن قابل درمان است و معلم و والدین در این زمینه نقش مهمی دارند و در قسمت آخر راهکارهای اجرا کرده خود را در قالب پیشنهادات ارائه دادیم.

کلید واژه:

اقدام پژوهی ، اختلال خواندن ، تحقیق علمی ، دانش آموز ، راهکارها

مقدمه :

مسئله ناتوانی در یادگیری و درک مطلوب، نقش قابل توجهی در کیفیت تحصیلی دانش آموزان دارد. یکی از شایع ترین نوع اختلالات یادگیری خاص اختلال در خواندن یا نارساخوانی است. به طوری که بعضی از محققان نظیر تایلر و استرنبرگ براین عقیده اند که در حدود ۸۵ تا ۹۰ درصد کودکان ناتوان در یادگیری به گونه ای در زمینه خواندن با مشکل مواجه هستند .

این موضوع در سال های اخیر به طور فوق العاده ای مورد توجه روانشناسان و به ویژه روانشناسان حوزه شناختی قرار گرفته است .نظریه های شناخت گرای بیانگر این واقعیت است که یادگیرنده عامل اصلی و مهم کسب اطلاعات می باشد و منحصرأ روی فعالیت های ذهنی هوشیار تمرکز دارد .

متأسفانه به بسیاری از دانش آموزانی که دارای اختلال خواندن هستند برچسب کودن، کندذهن، عقب مانده و امثال آن زده می شود که صحیح نیستند این دانش آموزان به علت مشکلی که در خواندن دارند با مشکلاتی روبرو می شوند تمامی مطالعات نشان می دهد که این اختلال قابل درمان است .

تشخیص اختلال یادگیری در سال های قبل از ورود به مدرسه کار دشواری است در بیشتر موارد شروع اختلال یادگیری در فاصله زمانی پیش از دبستان تا کلاس دوم نمایان می شود.طبق یافته های روانشناسی شناختی شروع اختلال یادگیری در اوایل ورود به مدرسه آشکار می شود. شناخت نوع اختلال یادگیری و ریشه یابی آنها به ویژه در درس های اصلی دوره دبستان می تواند برای رفع این اختلال کمک موثری باشد .

توصیف وضعیت موجود (تشخیص مسئله) :

اینجانب محمد صادق خادم به همراه مصطفی رفیعی کارورزان دانشگاه فرهنگیان شهید باهنر اصفهان مدت دو ترم تحصیلی را در مدرسه فرهنگیان ۲ در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ گذراندیم و متوجه شدیم که یکی از دانش آموزان پایه چهارم به نام رضا از همان ابتدای سال وقتی معلم از او می خواست که درس را بخواند ، سرعت خواندن کمی داشت، بعضی از کلمات را اشتباه بیان می کرد و حتی در مواقعی در پیدا کردن ادامه ی متنی که معلم از او می خواست بخواند دچار مشکل می شد و این نشانه



ها و عوامل باعث شد ما را به این فکر بیندازد که مشکل مربوطه می‌تواند اختلال خواندن باشد و هدف ما از این پژوهش، حل مشکل اختلال خواندن این دانش آموز می‌باشد چرا که اگر این مشکل حل نشود منجر به افت تحصیلی در دیگر دروس شده و در نهایت می‌تواند باعث ترک تحصیل دانش آموز شود. به همین علت به پیشنهاد مدیر مدرسه و علاقه ای که در این زمینه داشتیم برای کمک به حل این مشکل شروع به انجام فعالیت هایی کردیم و قرار بر این شد که نتیجه را در قالب یک گزارش اقدام پژوهی ارائه دهیم.

خواندن عبارت است از یک فرآیند پیچیده شناختی رمزگردانی نمادها به منظور ساخت یا استخراج معنی، بنابراین ساختارها، عملکردهای فیزیولوژیکی و فرآیندهای شناختی مختلفی برای انجام آن لازم هستند. طبق تعریف کیمبل «یادگیری تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد است که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد» (زارع، ۱۳۹۲، ص ۲).

« دیس لکسی یا نارساخوانی » عبارت از اختلال در خواندن و نیز قابل فهم نبودن مطالب خوانده شده است. از واژه نارساخوانی مشتق از واژه یونانی به معنای اشکال در خواندن کلمات است یا مساله نه تنها به معنای مشکل در خواندن کلمات بلکه به صورت گسترده تر اشکال در هجی کردن، نوشتن و دیگر جنبه های های زبانی می باشد. اولین بار اختلال خواندن به وسیله پزشک انگلیسی به نام مورگان (۱۸۷۲) مطرح و مورد تحقیق قرار گرفت. مورگان پسر بچه ۱۴ ساله را معرفی کرد که علی رغم داشتن هوش کافی در تلفظ خواندن و هجی کردن اشکال داشت، چون شاهدهی بر وجود ضایعه مغزی در وی مشاهده نمی شد، مورگان اظهار کرد که این نقص باعث اختلال در ذخیره درک بینایی کلمات می شود، اولین توصیف جامع از اختلال خواندن خاص توسط پزشک انگلیسی دیگر به نام هنشل وود در سال (۱۹۰۰) به عمل آمد توصیف او در مورد ناتوانی خواندن شبیه توصیف مورگان بود. او نیز با این اختلال به عنوان کوری کلمه مادرزادی برخورد کرد. مورگان و هنشل وود هر دو احتمال دادند که نقص موضعی مخصوصاً در قسمت هایی که مسئول ذخیره تصورات بینایی هستند وجود دارد.

اورتون (۱۹۵۴) محقق آمریکایی نیز در مورد اختلال خواندن نظر دارد که ناتوانی

خواندن به تأخیر در رشد مربوط است که این تأخیر ناشی از عدم طبیعی برتری طرفی برای زبان می باشد. به علت وجود نقص در تثبیت برتری طرفی، احتمالاً ناتوانی خواندن نشانه ای از درک بینایی غلط است که همراه با اشتباه فضایی در لب خوانی و درک غلط از ب بجای ث یا بات به جای تاپ می باشد. وی معتقد است که به طور کلی با بلوغ فرد اشتباه در شکل حروف در غالب کلمات رفع می شود، اما ممکن است اشتباه در جهت یابی باقی بماند، علاوه بر این اورتون معتقد بود که تئوری وی به اشکال در مهارت های مربوط به خواندن مثل هجی کردن و نوشتن با دست مربوط است. مثلاً او ناتوانی هجی کردن را به نقص در تثبیت سمبل های بینایی حروف و کلمات نسبت داد. کودکانی که چنین اشکالی داشتند به عنوان افرادی که در درک بینایی کلمه اشکال داشتند مورد بررسی قرار گرفتند.

در زمینه اختلالات یادگیری مهمترین تعریفی که امروزه در بسیاری از کشورهای اروپایی و آمریکا رسماً مورد توجه محافل علمی است تعریفی است که از طرف دیپارتمان بهداشت، آموزش و رفاه آمریکا ارائه شده است «اختلالات یادگیری خاص مربوط می شود به اختلال در یک یا چند فرایند روانشناختی در درک و استفاده از زبان گفتاری و یا نوشتاری که بصورت نقص و ناتوانی در زمینه های گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن و یا محاسبه ی ریاضی پدیدار میگردد. (افروز، ۱۳۹۲، ص: ۷)

بطور کلی نارساخوانی اصطلاحی است که برای ناتوانی در خواندن مورد استفاده قرار می گیرد و عموماً نارساخوان به توانایی مغز در پردازش و بازشناسی اطلاعات مربوط می شود (افروز، ۱۳۹۲، ص: ۴۷).

گردآوری اطلاعات (شواهد ۱- تشخیص) :

برای گردآوری اطلاعات روش های متعددی وجود دارد که ما در اینجا از چند روش مختلف به صورت ترکیبی استفاده کردیم. از جمله روش هایی که ما در این پژوهش استفاده نمودیم با توجه به ماهیت موضوع روش های میدانی می باشند که می توان به روش های پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده رفتار دانش آموز نام برد. در پرسشنامه، از پرسشنامه باز و بسته استفاده کردیم که پرسشنامه ی باز مربوط به والدین و



پرسشنامه ی بسته مربوط به معلم می باشد .

در روش مشاهده ی رفتار ، ما رفتارهای دانش آموزرا در نظر می گیریم و اطلاعات لازم را درباره آن به دست می آوریم و همچنین از یک چک لیست نیز برای مشاهده استفاده کردیم.

۱- مشاهده رفتار دانش آموز: ابتدا رفتارهای دانش آموز را در کلاس زیر نظر گرفتیم و متوجه شدیم که رضا در مکالمه های عادی با دیگران مشکلی نداشت و مانند دیگر دانش آموزان صحبت می کرد. اما وقتی می خواست از روی متنی بخواند دچار مشکلاتی می شد از جمله این که: سرعت کمی در خواندن داشت و در تلفظ کلمات دچار مشکل می شد. هنگامی که یکی از دانش آموزان در حال خواندن متن درس بود، حواسش پرت می شد و وقتی معلم از او می خواست ادامه متن درس را بخواند متن درس را گم می کرد . همچنین یک قسمت از متن درس را که از پیش تعیین کردیم و برای آن چک لیستی با عنوان ارزیابی سمن (سنجش ، مشکل ، نوع) تهیه کردیم و تعداد فراوانی مشکلات را طبق گویه یا عبارات وارد چک لیست می کردیم که چک لیست در پیوست قرار داده شده است .

۲- پرسشنامه معلم: ما مشابه پرسشنامه ای به عنوان رفتار مشکلات یادگیری کلواردو تهیه کردیم و آن را در اختیار معلم کلاس قرار دادیم و از او خواستیم با توجه به شناختی که از دانش آموزان دارد به سوالات این پرسشنامه پاسخ دهد . این پرسشنامه از نوع بسته بوده و دارای ۶ سال ۱۶ سوال است که در آن مواردی از جمله : مشکل در املا ، یادگیری نام حروف ، یادگیری هجاها ، سرعت و سطح خواندن ، تمرکز و توجه فرد ، مسئولیت پذیری در قبال تکالیف و وظایف و فعالیت ها و همچنین به مواردی مانند: اعتماد به نفس و برقراری ارتباط و بی قراری دانش آموز اشاره دارد و آن ها را با گویه های کیفی مورد بررسی قرار دادیم.

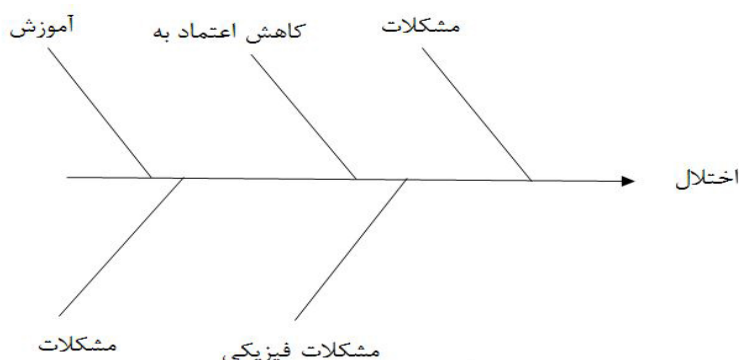
۳- پرسشنامه والدین: یک پرسشنامه باز پاسخ ۳۶ سوالی تهیه کردیم و به معلم واگذار شد تا به دست والدین دانش آموز برساند تا با توجه به شناختی که از فرزند خود دارند این پرسشنامه را تکمیل کرده و تحویل بدهند. این پرسشنامه برگرفته از مجموعه پرسشنامه های کتاب درمان اختلالات خواندن از مصطفی تبریزی انتشارات فراوان است . سوالات این پرسشنامه از نوع توصیفی بود که به بررسی مواردی همچون:

دوران نوزادی دانش آموز، ویژگی های جسمانی، روابط بین اعضای خانواده، بررسی مشکلات کودک از نظر والدین، بررسی روابط دانش آموز با دوستانش و همچنین مواردی که مربوط به تحصیلات دانش آموزان است پرداخته است.

تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها (اطلاعات):

با توجه به اطلاعات جمع آوری شده در رابطه با علل اختلال خواندن و مشاهده رفتار رضا در کلاس و همچنین پرسشنامه هایی که توسط والدین و معلم تکمیل شد اطلاعاتی به دست آوردیم که آن ها را در قالب جدول نمایش داده ایم. از مهمترین دلایل اختلال خواندن رضا در کلاس می توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. نحوه نامطلوب آموزش معلم که در ابتدای سال باعث شده بود والدین دانش آموز برای فرزندشان معلم خصوصی بگیرند
۲. کاهش اعتماد به نفس دانش آموز که مرتبط با نحوه تربیت والدین می باشد که در این تربیت از تنبیه بدنی استفاده می شود.
۳. مشکلات زبانی دانش آموز باعث شده است که در املا، یادگیری نام حروف و یادگیری هجاها مشکل پیدا کند.
۴. مشکلات هوشی دانش آموز، و وجود پسرعموی دانش آموز که دارای اوتیسم و مشکلات ژنتیکی می باشد.
۵. زمین فوتبال در کنار کلاس قرار دارد و عدم وجود نرده برای پنجره های کلاس باعث برخورد توپ با پنجره شده و این سر و صدا باعث حواس پرتی دانش آموز می شود.





بررسی راه حل های موجود و انتخاب راه جدید (موقتی) :

بعد از شناسایی علت های اصلی اختلال خواندن رضا و در پی مطالعاتی که داشتیم می توان راه های مختلفی را برای درمان آن ها انجام داد از جمله راه حل های پیشنهادی را که می توان گفت عبارتند از:

۱. با توجه به جدول سمن اگر مشکل مربوط به شماره های ۱ تا ۱۹ جدول باشد باید تمرین هایی در خصوص شنیدن و تلفظ کردن حروف ارائه داد ، که از کارت های حروف الفبا استفاده می کنیم.
۲. اگر مشکل مربوط به شماره های ۲۰ تا ۲۴ جدول سمن باشد مربوط به حافظه و توالی شنیداری می شود که از روش تلفظ حروف استفاده می کنیم.
۳. شماره های ۲۵ تا ۴۹ مربوط به ادراک دیداری ، حافظه دیداری ، تمیز دیداری و توالی دیداری است که تصاویر مرکب برای تغییر اجزا استفاده ۴ می کنیم.
۴. از بین بردن عوامل حواسپرتی دانش آموز که مربوط به نداشتن نرده برای پنجره ها و همچنین قرار داشتن زمین فوتبال در کنار کلاس می باشد.
۵. برای افزایش دقت و سرعت عمل دانش آموز از بازی هپ استفاده می کنیم.

اجرای طرح جدید و نظارت بر آن :

با توجه به این که یک سری راه حل های پیشنهادی برای حل مشکلات با توجه به دلایل موجود انتخاب کردیم به اجرای راه حل های پیشنهادی پرداختیم:

۱- **کارت های حروف الفبا:** حروف الفبا را بر روی کارت هایی نوشته و به دانش آموز نشان داده و صدای حروف الفبا را به شکل نامنظم تلفظ کردیم و از دانش آموز خواستیم آن حروف را نشان دهد. به عنوان مثال : ما به صورت تصادفی حرف (س) را تلفظ کردیم و دانش آموز دست خود را روی کارتی که حرف (س) روی آن نوشته شده بود گذاشت.

۲- **تلفظ حروف:** ما دو حرف را برای دانش آموز تلفظ کردیم و از او خواستیم که به ترتیب صدا ها را نام ببرد. آنگاه ۳ حرف را تلفظ کردیم و از وی خواستیم به ترتیب آن ها را نام ببرد. به همین منوال تعداد صداها را افزایش دادیم تا به سطح مورد انتظار

برسیم که برای کودک در این شرایط سنی باید ۷ یا ۸ تعداد مناسب صدای مناسب را تلفظ کنیم. سپس از دانش آموز خواستیم این کار را با ترتیب معکوس بیان کند یعنی به جای اینکه حرف اول سپس دوم و سوم را بگوید ابتدا حرف آخر سپس ما قبل آخر را بگوید و به همین ترتیب ادامه دهد.

۳- تصاویر مرکب برای تغییر اجزا: یک تصویر نسبتاً مرکب را به دانش آموز نشان می‌دادیم و از وی خواستیم که کل و اعضای آن را به خاطر بسپارد. پس از این که کودک مدت زمانی را که خودش کافی دانست به تصویر دقت کرد، تصویر را از او مخفی کردیم و در مورد اجزای آن از کودک سوال پرسیدیم و او به سوالات ما پاسخ داد.

۴- مسئله عدم وجود نرده برای پنجره های کلاس: این مسئله را با مدیر مدرسه مطرح کردیم و مدیر مدرسه در این راستا اقدامات لازم را انجام داد و پس از یک هفته پنجره کلاس دارای نرده شد. همچنین زمین فوتبال دانش آموزان به طرف دیگر حیاط انتقال داده شد.

۵- انجام بازی هُپ: در این بازی ابداعی که از خودمان طراحی شد به جای اعداد از حروف الفبا استفاده کردیم. دانش آموز را روبه روی خود بر روی صندلی نشان دهیم و شروع به بازی کردیم به این صورت که به جای تلفظ مضرب های ۵ حروف الفبا از واژه «هُپ» استفاده شود. برای

مثال: دانش آموز: الف علی: ب رضا: پ علی: ت رضا: هُپ و...

گردآوری اطلاعات (شواهد ۲- ارزیابی):

بعد از اجرای راه حل های موقت در کلاس و مدرسه با استفاده از ابزارها و روش هایی که برای جمع آوری اطلاعات در شواهد نوع (۱) استفاده کردیم برای شواهد نوع (۲) نیز از همان ابزارها و روش ها نیز دوباره استفاده کردیم و تغییرات زیر در رفتار او مشاهده شد:

۱. سرعت خواندن رضا نسبت به قبل تا حدودی افزایش پیدا کرده بود و تلفظ کلمات را بهتر از گذشته ادا می کرد و هنگامی که معلم ادامه ی درس را از او می خواست که بخواند حواسش جمع بود و ادامه متن را به خوبی پیدا می کرد.



2. همان پرسشنامه کلورادو را دوباره در اختیار معلم قرار دادیم و از او خواستیم که با توجه به گذشت زمان یک بار دیگر به این پرسش نامه پاسخ دهد که طبق نتایج به دست آمده رضا در املا، یادگیری نام حروف، یادگیری هجاها، سرعت و سطح خواندن، تمرکز و توجه، مسئولیت پذیری در قبال تکالیف و وظایف و فعالیت ها و همچنین اعتماد به نفس و برقراری ارتباط، نسبت به گذشته پیشرفت قابل چشمگیری را به دست آورده بود.

3. طبق صحبتی که با والدین دانش آموز داشتیم رضا در خانه نیز توجه و تمرکز و علاقه بیشتری نسبت به دست پیدا کرده بود و تکالیف و تمرین های خود را بدون تذکر والدین انجام می داد.

ارزشیابی تاثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن :

با مقایسه شواهد نوع یک با شواهد نوع دو به این نتیجه رسیدیم که دانش آموز در موارد بررسی شده شواهد نوع (۱) نسبت به قبل مشکلات کمتری داشته و در زمینه های گوناگون مانند سرعت خواندن، تلفظ صحیح کلمات، و... پیشرفت خوبی پیدا کرده است. نتایج به دست آمده از شواهد نوع (۲) را با یافته های رابینویچ در مورد اشکال در خواندن که تحت سه عامل اختلال در تشکیلات نورولوژیک، صدمه مغزی و اشکالات عاطفی معرفی می کند (تبریزی، ۱۳۹۲، ص: ۱۰) مقایسه کردیم و دریافتیم که این نتایج با یافته های ایشان همسو و هم راستا است و همچنین نتایج را با تحقیقات گسترده ورنون (تبریزی، ۱۳۹۲، ص: ۱۰) نیز مقایسه نمودیم که به نتایج یکسانی دست پیدا کردیم. لازم به ذکر است که معلم کلاس نیز اظهار داشت که مشکلات خواندن در این دانش آموز نسبت به گذشته کاهش پیدا کرده و لذا پیشرفت خوبی پیدا کرده است. پس می توان گفت که با توجه به نتایج به دست آمده، این تحقیق از اعتبار قابل قبولی برخوردار می باشد و می توان آن را در اختیار سایر همکاران در سطح منطقه و استان و حتی بالاتر قرار داد تا راهنمایی علمی آنان باشد.

بحث و نتیجه گیری :

با توجه به اینکه اختلال خواندن یکی از مشکلات شایع در بین دانش آموزان است

و معلمان و والدین کمتر به آن توجه می کنند ما تصمیم گرفتیم که این مورد را در مورد را در مدرسه بررسی کنیم. به همین منظور از ابتدای ترم ۵ که به کارورزی در این مدرسه رفتیم، دانش آموزی که نشانه هایی از اختلال خواندن را در او مشاهده کردیم زیر نظر گرفته و با روش هایی از جمله پرسشنامه، مشاهده رفتار و مصاحبه به وجود مشکل پی برده و پس از تجزیه و تحلیل و علت یابی مسئله راه حل هایی را برای حل مشکل انتخاب و اجرا کردیم. سپس تغییرات حاصل از رفتار دانش آموز را با رفتار قبل از اجرای راه حل ها مقایسه نمودیم و به این نتیجه رسیدیم که پیشرفت در کار حاصل شده و مشکلات دانش آموزان کمتر شده است. همچنین برای اعتبار بخشی به کار خود نتایج حاصل را با یافته های علمی دیگر محققان مقایسه نمودیم و از نظر معلم کلاس نیز بهره مند شدیم تا بتوانیم این تحقیق را در قالب یک تحقیق علمی در اختیار همکاران خود در آموزش و پرورش قرار دهیم. از جمله نتایجی که به دست آوردیم این بود که اختلال خواندن مشکلی نیست که قابل حل شدن نباشد و به مثابه کندذهن بودن و عقب ماندگی دانش آموز نیست و قابل درمان است، که نقش معلم و والدین در این راستا بسیار مهم و حیاتی می باشد. اگر اقدامات لازم و راهکارهای مناسب به نحو احسن انجام دهند می توان مشکل را هرچه زودتر حل کرد. در این تحقیقی که انجام دادیم کادر مدرسه و اولیای دانش آموز را با ما همکاری های لازم انجام دادند تا بتوانیم درضمن انجام این تحقیق مشکلات دانش آموز (رضا) را تا حد قابل قبولی کاهش دهیم.

پیشنهادهات :

۱. برای اینکه بتوانیم مشکلات شنیداری و تلفظ حروف را در دانش آموزان کاهش دهیم حروف را روی کارت نوشته و به صورت تصادفی یکی از آنها را تلفظ کرده و می خواهیم که دانش آموز دستش را روی کارت مد نظر قرار دهد که این را در قالب بازی «کارت حروف الفبا» می توان ارائه کرد.
۲. برای حل مشکلات حافظه و توالی شنیداری از روش «تلفظ حروف» می توان استفاده کرد؛ به این صورت که تعداد مشخصی مثلاً دو حرف را تلفظ می کنیم و از دانش آموزان می خواهیم به ترتیب آنها را نام ببرد و به همین ترتیب تعداد



صداها را افزایش می دهیم و دانش آموز باید بتواند به ترتیب آنها را پشت سر هم تلفظ کند.

۳. برای حل مشکلات مربوط به ادراک دیداری حافظه دیداری تمیز دیداری و توالی دیداری از روش «تصاویر مرکب» می توان استفاده کرد؛ به این صورت که یک تصویر مرکب به دانش آموز نشان داده و از او می خواهیم اعضای آن ها را به خاطر بسپارد و پس از مدت زمانی که به تصاویر نگاه کرد تصاویر را مخفی کرده و می خواهیم اعضای آن را نام ببرد.

۴. برای از بین بردن عوامل حواس پرتی دانش آموزان در کلاس یکی از موارد مهم این است که وضعیت فیزیکی مدرسه را بهبود ببخشیم و عوامل مزاحم را حذف کنیم.

۵. برای افزایش سرعت عملکرد دانش آموزان می توان از بازی «هپ» استفاده کرد که شیوه انجام این بازی در قسمت اجرای راه حل آمده است.

منابع و مآخذ:

- ۱- تبریزی، مصطفی، تبریزی، علیرضا، تبریزی، نرگس. ۱۳۹۲. درمان اختلالات خواندن. تهران: فراروان.
- ۲- ایری، ولی، دبیری، فیض الله «بهبود بخشی کیفیت تحصیلی دانش آموزان نارسا خوان با اختلال یادگیری خاص».
- ۳- کرمی، زهرا. «چگونه مشکل خواندن و نوشتن را بهبود ببخشیم؟» یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی.
- ۴- کمالی، فاطمه. «چگونه توانستم اختلال در خواندن و نوشتن دانش آموزان را حل و مریم وامیر حسن را برطرف کنم.» پنجمین همایش علمی پژوهشی سراسری ... از نگاه معلم مدیریت آموزش و پرورش شهرستان میناب- اسفند ۱۳۹۷.

اقدام پژوهی درباره چگونه توانستم مشکل املاي دانش آموز کلاس دوم ابتدایی را بهبودبخشم؟

سیده مریم موسوی، عذرا رستمی

۱- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پردیس الزهرا زنجان ۹۸mrsmousvi@gmail.com

۲- هیات علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس الزهرا زنجان ۴۶۰o.rostami@gmail.com

چکیده:

پژوهش حاضر اقدام پژوهی در مورد مشکل املا دانش آموزی به نام کیمیا می باشد. در طی حضور در کلاس درس بعنوان کارورز متوجه مشکل املا نویسی کیمیا شده و از طریق صحبت با دانش آموز و معلم کلاس ، بررسی دفتر املاي او ، توجه به رفتار او به هنگام املا نوشتن ونحوه تدریس معلم متوجه شدم که مشکل املاي کیمیا ناشی از ضعف حافظه دیداری، ضعف حساسیت شنوایی و وجود مشکلات آموزشی میباشد، پس از شناسایی مشکل، با مطالعه مبانی نظری و کتابهای منبع موجود راه حل هایی با توجه به شرایط دانش آموز ، امکانات کلاس ، زمان و... در نظر گرفته شد. این راهکار ها شامل مواردی چون ، تهیه کارت حروف، دادن تکلیف به دانش آموز برای پیدا کردن حروف ، املا با خمیر بازی، بازی بگرد و پیدا کن بود.

هدف از ارائه ی این راهکار ها آموزش بهتر کلمات و حروف با بهره گیری از وسایل آموزشی و بازی ها به منظور ایجاد علاقه در دانش آموز بود که در پایان اجرای این راه حل ها ، نتیجه خوبی از پیشرفت دانش آموز به دست آمد و توانستم به ۶۰ درصد از انتظارات خود دست یابم.

کلیدواژه: اقدام پژوهی ، ضعف املا ، دانش آموز، دوم ابتدایی

مقدمه:

املا یا هجی کردن یکی از حیطه های زبان نوشتاری است که بخش مهمی از یادگیری نوشتن را به خود اختصاص می دهد . درس املا از جایگاه ویژه ای در برنامه ی آموزشی



برخوردار است زیرا در این درس به دانش آموزان فرصت داده می شود تا بتوانند به یک ((دست نوشت)) معیار و استاندارد برسند و از این طریق الگوسازی کنند و تولیدهای دیگر خود (انشای خلاق) را به کمک آن ضابطه مند سازند . املا بستری مطمئن، قانونمند و هدایت شده ای را برای پروراندن مباحث متنوع زبان و ادبیات فارسی در مقاطع مختلف تحصیلی همانند قرائت فارسی، حفظ شعر، درک مطلب، معنی جمله و عبارت ، نگارش و انشا، دستور زبان ، تاریخ ادبیات و ... فراهم می سازد تا دانش آموزان همراه با کسب تجربه و مهارت در اشکال شنیداری -گفتاری، دیداری -نوشتاری زبان ، به مهارت درست نویسی و تطابق صحیح شکل مکتوب کلمات با ملفوظ آن ها و همچنین زیبا و سریع نویسی ، دست یابند . دانش آموزان برای نوشتن صحیح واژه ها در درس املا نیاز به کسب خرده مهارت ها و توانایی های بسیار دارند به همین دلیل آموزش و یادگیری املا کار چندان آسانی به حساب نمی آید حتی برای آن دسته از دانش آموزانی که ناتوانی های یادگیری ندارند . امروزه ما شاهد بسیاری از غلط نویسی ها در جامعه به خصوص در حوزه ی مدارس و دانشگاه ها هستیم که ضرورت بازنگری بسیاری از اغماض های غیر اصولی آموزش و پرورش را می طلبد . یکی از مهم ترین مشکلات دانش آموزان در تحصیل ضعف در املا می باشد.

اولین گام برای برطرف کردن هر ضعفی شناخت آن می باشد . چنانچه معلم و مربی با دقت خود بتواند

مشکل دانش آموز را شناسایی نماید می تواند با ارائه ی راهکارهایی مناسب و منطقی برای حل آن اقدام نماید . دوره ی ابتدایی حساس ترین مرحله ی آموزش به حساب می آید لازم است که دانش آموز از همان سال های اولیه ی تحصیل با اهمیت املا و کاربرد آن در زندگی آشنا شود و با توجه به نیازی که به آن دارد به خوبی آن را بیاموزد تا دچار مشکل نشود . لازم به ذکر است که املائی یک کلمه بسیار مشکل تر از خواندن آن است زیرا بازشناسی یک کلمه یک عمل رمز گردانی است.

مبانی نظری:

تعریف املاء: املا به معنی جانشین ساختن صحیح صورت نوشتاری کلمات و حروف به جای صورت آوایی آن هاست.

۵ اهداف درسی املا در دوره‌ی ابتدایی:

(۱) آموزش نوشتن کلماتی که مورد احتیاج دانش‌آموزان است.

(۲) ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموز

(۳) افزایش خزانه‌ی لغات دانش‌آموز.

(۴) آموزش شیوه‌ی نگارش حروف و کلمات.

۵ در یادگیری املا یک کلمه سه عامل مؤثر می‌باشد:

الف) شنیداری

ب) دیدن و تجسم ذهنی کلمه

ج) نوشتن کلمه

با توجه به این سه عامل زمانی دانش‌آموز کلمه را به درستی خواهد نوشت که آن کلمه را خوب بشنود و بتواند در ذهن خود تجسم کند و در نهایت کلمه را بنویسد. بسیاری از کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در پیوند دادن میان صدا و نماد دشواری دارند، آنان نمی‌توانند صداهایی را که می‌شنوند به حروف و کلمه تبدیل کنند، این کودکان در حافظه‌ی شنیداری، تشخیص شنوایی و به کار بردن تعمیم‌های رابطه صورت با املا برای هجی کلمه‌ها دشواری دارند.

۵ انواع اشتباهات املا نویسی :

حافظه دیداری، حساسیت شنوایی، آموزشی، وارنه نویسی، دقت، قرینه نویسی، نارسا نویسی، تمیز دیداری- دقت و حافظه توالی دیداری

درست	نادرست	نوع اشتباه	درست	نادرست	نوع اشتباه
رگبار	رگبا	حافظه شنوایی	سطل	ستل	حافظه دیداری
امیرالمومنین	امیرلمومنین		صبر	سبر	حافظه دیداری
وحش	وحشی	حافظه شنوایی	گزند	گزند	حافظه دیداری
تلویزیون	تلفزیون	حساسیت شنیداری	اصحاب	اسحاب	حافظه دیداری
دنبال	دمبال	حساسیت شنیداری	گندم	کندم	دقت
ژاله	جاله	حساسیت شنیداری	سپرده	سرده	دقت
مادر	مارد	توالی دیداری	صحیح	صبحیح	دقت

۵ عوامل مشکل ساز در املانویسی:



افرادی که ناتوان برای نوشتن کلمات از حفظ یا به صورت دیکته هستند، ممکن است به دلایل زیر باشد.

حافظه دیداری: این اختلال به معنای مشکل در یادآوری اطلاعات دیداری در حافظه می باشد. کودک در این اختلال، "صبح" را به شکل "سبح" می نویسد. (کاکانند، ۱۳۸۵، ص ۲۵)

برای بهبود عملکرد دانش آموز:

۵ کلمات هم خانواده ی لغتی که اشتباه نوشته شده است را بر روی کارتی نوشته و در مقابل کودک قرار دهید.

۵ کلمات را در اول صفحه نوشته و بخواهید آن ها را در جدولی از حروف الفبا(که در برگه قرار دارد) یافته و دور آن ها خط بکشد.

۵ متنی در اختیار دانش آموز قرار می گیرد که در آن کلمات دارای حروفی مثل (ض ظ ز ذ) بوده و از دانش آموز بخواهید آن کلمات را مشخص نموده و سه بار از روی آن ها بنویسد. البته در این فعالیت می توان از کودک خواست که پس از مشخص کردن کلمات، هم خانواده ی آن ها را نیز بنویسد.

۵ دانش آموز می تواند در خانه، دفتر املاي خود را برداشته و از روی متون دشوار و غلط های املايی، به والدین خود املاء بگوید.

۵ تصاویری را در اختیار کودک قرار داده و پس از چند ثانیه ان را گرفته و از کودک درباره تصویر و جزئیات آن سوال بپرسید.

حساسیت شنوایی: در این اختلال کودک ممکن است کلمه ای مثل "انقلاب" را به صورت "انگلاب" بنویسد.

برای بهبود عملکرد دانش آموز:

۵ چند شیء مثل پاک کن، خودکار، سکه و... را روی میز شیشه ای در مقابل دانش آموز قرار داده و آن ها را روی میز بیندازید تا صدا کنند. سپس از دانش آموز بخواهید روی خود را برگرداند و تشخیص دهد که هر صدا برای کدام وسیله است.

۵ ضبط کردن صدای کودک و گوش دادن او به صدای خودش در تقویت حساسیت شنوایی او موثر است.

۵ در خانه نیز، والدین کودک از او بخواهند به رادیو با صدای بسیار کم گوش داده و مطالب آن را بازگو کند.

ضعف در دقت: در این اختلال، ممکن است کودک نقطه ی کلمات را نگذارد و یا بعضی از حروف کلمات را ننویسد.

برای بهبود عملکرد دانش آموز:

۵ متنی از دروس کتاب به دانش آموز بدهید که در آن متن، برخی از کلمات دارای حروف جا افتاده دارند که کودک باید آن ها را شناسایی کرده کامل کند. همچنین برخی از کلمات را بدون نقطه نوشته و از او بخواهید آن ها را نقطه گذاری کند.

۵ دو تصویر که بسیار به هم شباهت دارند، به او داده نشان داده و از او بخواهید تفاوت های آن ها را بیان کند.

۵ همچنین برخی از فعالیت های حرکتی، برای افزایش دقت و تقویت عضلات دست می شود که دانش آموز می تواند آن ها را در خانه و یا زنگ ورزش انجام دهد. از جمله: پرتاب توپ به داخل سبد، تپله بازی، پرتاب حلقه های پلاستیکی بر روی تیرک های عمودی، نخ کردن سوزن درشت، برش اشکال هندسی، بازی با راکت، پیچاندن نخ دور قرقره و...

حافظه شنوایی: به معنای مشکل در یادآوری اطلاعات شنیداری در حافظه می باشد. (کااوند، ۱۳۸۵، ص ۲۵) در این اختلال

کودک برخی از کلمات را فراموش می کند بنویسد یا ممکن است بخشی از کلمات را ننویسد.

برای بهبود عملکرد دانش آموز:

۵ چند کلمه یا جمله به دانش آموز گفته و از او بخواهید آن ها را تکرار کند ، سپس تعداد کلمات یا جملات را افزایش دهید.



۵ چند دستور به کودک بدهید و از او بخواهید آنان را به ترتیب اجرا کند.

ضعف توالی دیداری: دانش آموز ترتیب نوشتن صداها را به یاد نمی آورد.

مثال: مادر=مارد، درخت=ردخت، دارد=دادر

برای بهبود عملکرد دانش آموز:

✗ حرکاتی ورزشی انجام دهید و از او بخواهید آنها را به ترتیب اجرا کند.

✗ از کودک بخواهید حروف نوشته شده را از راست به چپ بگوید.

✗ روی یک کارت ۳-۴ کلمه بنویسید تا کودک ببیند سپس از او بخواهید حروفی را که دیده است به ترتیب بیان کند.

اختلال املا نویسی:

- نقص در توجه و دقت:

این افراد در دیکته، علامت تشدید، نقطه، سرکش را جا می اندازند.

- نفهمیدن مفهوم کلمه

- درست تلفظ نشدن کلمه از طرف معلم

- هجی کردن و تکرار کردن کلمات هنگام نوشتن دیکته

- کمبود فضای آموزشی و درست ننشستن

- متناسب نبودن متن دیکته از نظر کمیت و مقدار با سن کودک

- کودک در هنگام نوشتن دیکته در فکر فرو می رود.

- سرعت تند معلم در گفتن دیکته

انواع خطاهای املائی:

۱- خطاهای آوایی: در این نوع شکل کلمه دارای املائی درست است ولی غلط خوانده می شود.

۲- خطاهای دیداری: در این نوع اصوات درست بیان می شود ولی شکل کلمه غلط است.

۳- جانشین سازی حروف: مشکل در شنیدن، تمیز شنیداری و ادراک دیداری وجود دارد.

۴- اضافه کردن و حذف کردن حروف: شامل اضافه کردن یک حرف به کلمه و حذف یک حرف می باشد.

۵- خطای زنجیره‌ای: مشکل در سازماندهی زنجیره‌ای و توالی حروف می باشد.

۶- خطاهای غیرمنطقی: مشکل در فرآیندهای آواشناسی و حافظه دیداری می باشد.

علل مهم نارسا نویسی :

۱. عدم حرکت مناسب انگشتان

۲. عدم هماهنگی چشم و دست

۳. عدم یادگیری مفاهیم پایه ای مانند: بالا، پایین، زیر، رو

۴. استفاده نامناسب از میز و صندلی و مداد نامناسب

۵. بی قراری و پر تحرکی

۶. تأخیر در تکلم

۷. فقر یا نارسایی آموزش

۸. خطا در ادراک دیداری واژه ها

۹. عدم هماهنگی کلی بدن

تشخیص نارسا نویسی مستلزم توجه به مراحل زیر است:

۱- اندازه گیری سطح هوش کودک

۲- آمایش عصبی و نیز حواس پنج گانه

۳- بررسی امکانات و محدودیت های آموزشی (کلاس مدرسه)؛ برای مثال شیوه ی

تدریس معلم نمره های درسی، غیبت دانش آموز، جمعیت کلاس و...

۴- بررسی لازم به منظور آگاهی از وجود یا نبود نابهنجاری های عاطفی و رفتاری در

خانواده و مدرسه

۵- بررسی لازم در زمینه ی مواردی که در مبحث علل به آن ها اشاره کردیم مواردی

از قبیل مهارت خواندن، ادراک فضایی، هماهنگی چشم و دست، برتری جانبی، حافظه

ی بینایی و شنوایی و... (هالاها ن ترجمه ی جوادیان)



درمان وارونه نویسی و قرینه نویسی

اگر وارونه و قرینه نویسی در سنین قبل از دبستان صورت گیرد و حتی در کلاس اول دبستان، چنانچه زیاد و پی در پی تکرار نشود امری طبیعی است.

برای درمان این مشکل، انجام تمام فعالیتهایی که برای درمان ناسانویسی ذکر شد مفید است. علاوه بر آن، اقدامات زیر را می‌توان انجام داد:

۱. تن آگاهی: دانش آموز بتواند اندامهایش را بشناسد. به این منظور از او می‌خواهیم هر اندامی را که نام می‌بریم با دستش نشان دهد.

۲. آدمکی از مقوا می‌سازیم، که اندامهایش قابلیت حرکت داشته باشد. سپس هر کدام از اندامهای آدمک را به جهات مختلف حرکت می‌دهیم و از کودک می‌خواهیم که همان حرکت‌ها را تقلید کند.

۳. مربی رو به روی کودک بایستد و هر کدام از اندامهایش را حرکت دهد کودک آن حرکت را تکرار کند.

کودکان با مشکلات حرکتی :

در توانایی‌های حرکتی مربوط به عضلات بزرگ مانند: چهار دست و پا رفتن، پریدن، دویدن، لی لی کردن، پرتاب کردن، راه رفتن و دچار مشکل و ناراحتی هستند.

در توانایی‌های حرکتی مربوط به عضلات ظریف و پیچیده مانند: سوزن نخ کردن، قیچی کردن، رنگ کردن، تا کردن، مهره نخ کردن، بستن بند کفش، نقاشی کردن و ... دچار مشکل هستند.

کودکان با مشکلات در تشخیص و درک بینایی با اینکه از دید کافی و قدرت بینایی لازم برخوردارند اما مشکلات این کودکان در موارد زیر است :

الف. تشخیص و شناخت شکل‌ها و طرح‌های ریاضی و هندسی

ب. جور کردن اشیاء بر اساس شکل و اندازه

ج. تشخیص و درک تصویر اصلی از زمینه آن

د. تشخیص جزء از کل

ه. تشخیص حروف و کلمات از یکدیگر

کودکان با مشکلات تشخیص و درک شنوایی با اینکه از قدرت شنوایی کافی برخوردارند:

الف. در تشخیص صدا مشکل دارند.

ب. در تشخیص تشابهات و تفاوت‌های کلمات مشکل دارند.

ج. در تشخیص تشابهات و تفاوت‌های صدا در تکلم و خواندن مشکل دارند.
حالت شدید آن آنگوزی شنوایی است.

به طور معمول به دانش آموزانی برچسب نارسایی زده می شود که دو سال اول دبستان را پشت سر گذاشته باشند و به نوشتن غلط‌های فاحش و زیاد ادامه دهند. این دانش آموزان طبقه ای از دانش آموزان با اختلافات ویژه یادگیری را تشکیل می دهند. باید به خاطر داشت که در بسیاری از موارد مشکلات نوشتن (رو نویسی) و املا (دیکته) ی دانش آموزان ممکن است به علت تدریس ناکافی و نادرست معلمان تازه کار که خود از آموزش کافی برخوردار نیستند و یا به دلایلی مانند غیبت‌های طولانی و مکرر دانش آموز یا معلم، تغییر مدرسه، کلاس‌های پرجمعیت، روابط نامطلوب معلم و دانش آموز و برنامه درسی نامناسب و مانند آن‌ها باشد که در این صورت مشکل دانش آموز با تعریف مذکور تطابق ندارد و احتمالاً با رسیدگی به وضع موجود و اصلاح آن برطرف می شود. (سیف نراقی و نادری ۱۳۷۴ صص ۲۸۹ و ۲۹۹)

پیشینه تحقیق:

۵ عنوان پژوهش: چگونگی حل مشکل ضعف املاي رویا در سال ۸۶-۸۷

پژوهشگر: ظریفه اجاقلو محل اجرا: مدرسه ی راهنمایی نسا زنجان

شواهد ۱: باتوجه به شواهدی که از مصاحبه با مدیر و همکاران و مادر دانش آموز بدست آمد عوامل اصلی مشکل ساز عبارتند از:

پایین بودن سطح تحصیلات والدین و عدم رسیدگی به دانش آموز در منزل ، داشتن ضعف پایه ای در املا ، داشتن اضطراب و عدم اعتماد به نفس دانش آموز
راه حل های پژوهشگر جهت رفع مشکل عبارتند از:



تشویق دانش آموز و ایجاد انگیزه در او ، افزایش آرامش و اعتماد به نفس در دانش آموز پس از اجرای همه این راهکارها نمرات دانش آموز بهبود یافته و وضعیت املائی او بهتر شد.

۵ عنوان پژوهش: راهکارهای بهبود املائی دوفراز دانش آموزان کلاس دوم

پژوهشگر: زهرا جعفری محل اجرا: آموزشگاه شهید سلیمی ایده لو منطقه انگوران

شواهد: بیش از ۲/۳ دانش آموزان حروف الفبای فارسی را نمی شناختند ولی مشکل دو نفر شدیدتر بود (ضعف پایه ای) و معلم سال گذشته به تدریس درپایه ی اول علاقه نداشته است.

راهکارهای پژوهشگر جهت رفع مشکل عبارتند از:

تدریس خصوصی در مدرسه و خارج از کلاس ، کلمه سازی با حروف چالش انگیز ، استفاده از جدول الفبا و کارت های تندخوانی ، در نهایت پس از اجرای این راهکارها نمرات املائی آنها سیر صعودی پیدا کرد.

توصیف وضعیت موجود:

مدرسه شهید علیردان موحد از مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهرستان زنجان واقع در خیابان سعدی شمالی ، کوچه ی بینش می باشد. این مدرسه با تعداد ۴۷۵ دانش آموز بصورت هیات امنایی در نوبت صبح اداره می شود.

اینجانب سیده مریم موسوی دانشجوی ترم ۵ رشته ی علوم تربیتی در مقطع کارشناسی سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در دانشگاه فرهنگیان پردیس الزهرا زنجان به عنوان کارورز در این مدرسه حضور دارم.

تعداد دانش آموزان کلاس دوم که بنده در آن حضور دارم ۳۴ نفر می باشد. در این کلاس ۱۵ نیمکت در ۳ ردیف ۵ تایی چیده شده و ۲ پنجره در ضلع شمالی وجود دارد. آنچه مورد توجه اقدام پژوهی قرار گرفت دانش آموزی به نام کیمیامی باشد که در درس املا در بین دانش آموزان در نوشتن املاهم سطح با دانش آموزان دیگر نبوده و با تشویق و راهنمایی به درس های کلاس توجه می کرد.

گرد آوری شواهد ۱:

جهت تبیین دقیق مسیله نیاز به اطاعات بیشتر و دقیق ترمی باشد که می بایست به طریق علمی و رعایت اصول اقدام به جمع آوری اطلاعات نمود. بنابراین با توجه به ماهیت مسیله لازم بود از روش های مختلف جمع آوری اطلاعات استفاده شود که روش های بکار گرفته شده در این پژوهش عبارتند از:

الف) مشاهده رفتار دانش آموز

ب) مصاحبه با معلم دانش آموز

ج) گرفتن آزمون املا و بررسی دفتر املا دانش آموز

الف) مشاهده رفتار دانش آموز

با مشاهده رفتار کیمیا در کلاس متوجه شدم که او دانش آموز کاملاً مودب و منظم بوده و رفتارهایش محل یادگیری دیگران نمیشود. اما در هنگام املانویشتن تمرکز کافی نداشته و دچار استرس میشود.

ب) مصاحبه با معلم دانش آموز

در صحبتی که با معلم راجع به کیمیا داشتم ایشان نیز به این نکته اشاره کردند که کیمیا دانش آموز کاملاً مودب است و از نظر اخلاقی هیچ مشکلی ندارد، بازیگوشی هایش مقتضی سنش بوده و رفتارهایش به گونه ای نیست که دیگران را اذیت کند. تنها مشکل او در املانویسی می باشد و به همین دلیل هنگام نوشتن املا دچار سر درگمی می باشد.

سوالات مصاحبه کارورز با معلم

پاسخ معلم

خیر. مثلاً در درس ریاضی نسبت به دیگر دانش

آموزان بسیار باهوش می باشد.

گاهی اوقات در بیشتر مواقع از سوال پرسیدن

خجالت می کشد.

خیر

سوالات کارورز

۱) آیا کیمیا در یادگیری دروس دیگر نیز مشکل دارد؟

۲) آیا در صورت بروز مشکل درسی از شما سوال میپرسد؟

۳) آیا نسبت به یادگیری درس فارسی رغبت دارد؟



بله. در تدریس هایی که همراه با بازی یا نمایش می باشد اشتیاق او برای یادگیری بیشتر شده و مطالب را بهتر می آموزد.

۴) آیا تلفیق تدریس با بازی یا سایر روش های نوین بر یادگیری او تاثیر میگذارد؟

خیر، بیشتر اوقات وقتی سوالی از دانش آموزان میپرسم با وجود اینکه پاسخ صحیح را میداند داوطلب نمی شود، چون نگران این است که پاسخ اشتباهش باعث مسخره شدن از طرف هم کلاسی هایش شود.

۵) آیا اعتماد بنفس کافی در پاسخگویی به سوالات را دارد؟

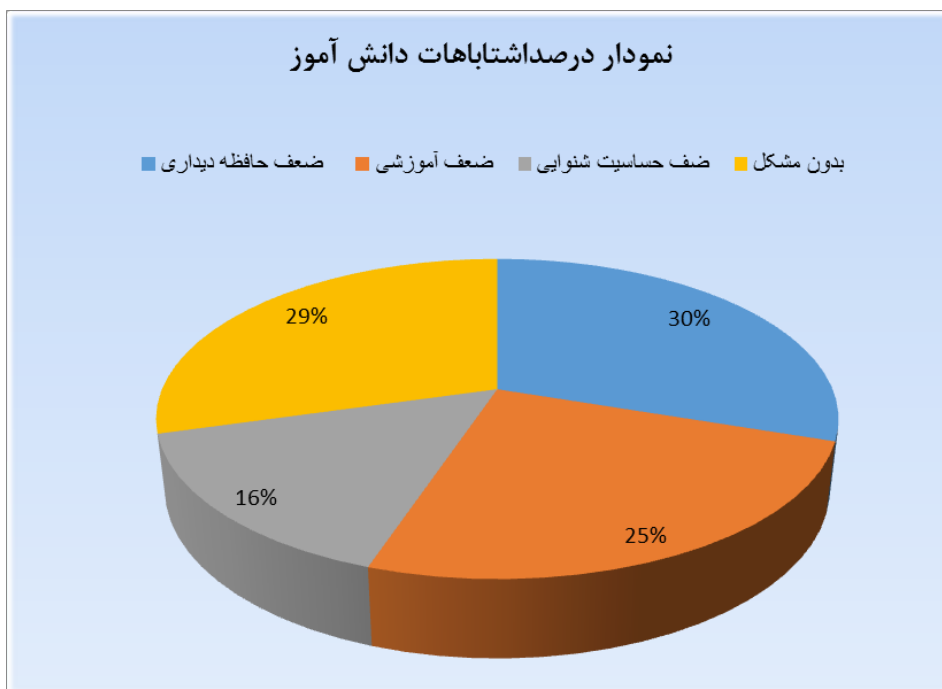
ج) گرفتن آزمون املا و بررسی دفتر املای دانش آموز با استفاده از دیکته و کلمات غلطی که دانش آموز می نویسد، به نوع اختلال او می توان پی برده و با توجه به آن ها، فعالیت هایی در جهت بهبود عملکرد دانش آموز انجام داد.

در جدول زیر، نمونه ای از اشکالات دیکته ی دانش آموز آورده شده است :

نادرست	درست	نوع اشتباه	نادرست	درست	نوع اشتباه
ادام	ادامه	آموزشی	خوش هالی	خوش حالی	حافظه دیداری
نقاه	نگاه	حساسیت شنوایی	گزشتنند	گذشتند	حافظه دیداری
کلاسه زیبا	کلاس زیبا	آموزشی	دمبال	دنبال	حساسیت شنوایی
رفتن	رفتند	حساسیت شنوایی	خاهر	خواهر	آموزشی
دید	دیده	آموزشی	سحبت	صحبت	حافظه دیداری
ازان	اذان	حافظه دیداری	خیش	خویش	آموزشی
نشات	نشاط	حافظه دیداری	دلپزیر	دلپذیر	حافظه دیداری

جدول فراوانی اشتباهات دانش آموز در املا:

نوع اشتباه	ضعف حافظه دیداری	ضعف حساسیت شنوایی	ضعف آموزشی	بدون مشکل
فراوانی اشتباه	۶	۳	۵	۶



تجزیه و تحلیل داده ها:

با جمع‌آوری اطلاعات و تفکیک آنها در مورد علت‌های ضعف املا نویسی در دانش آموزان به تجزیه و تحلیل آنها با کمک نمودار استخوان ماهی پرداختیم:

با بررسی اطلاعات و استفاده از نمودار استخوان ماهی در بالا مهم ترین علل اختلالات املا نویسی در این دانش آموزان عبارت بودند از :

(۱) عدم اعتماد بنفس

(۲) عدم علاقه نسبت به درس املا

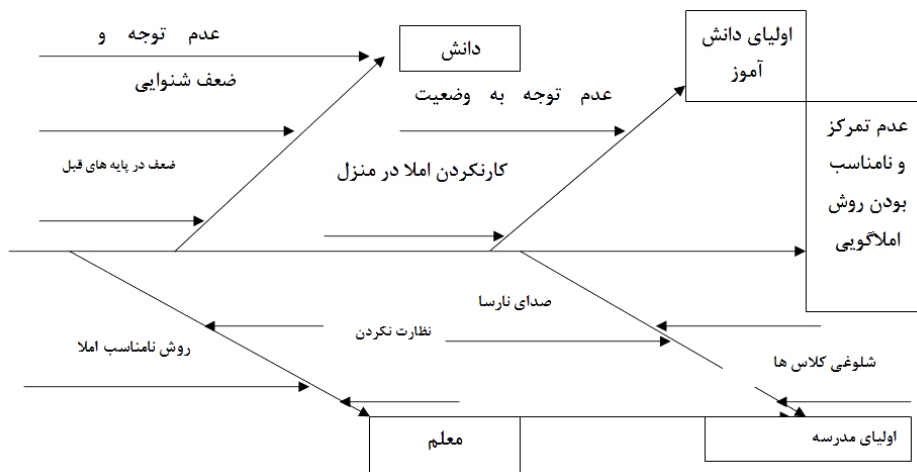


۳) روش های خشک املا گویی (ضعف آموزشی)

۴) حواسپرتی و عدم تمرکز

۵) ضعف حافظه دیداری

۶) ضعف حساسیت شنیداری



راه حل های پیشنهادی (رد یا قبول):

۱. به دانش آموز مسئولیت بدهید. (قبول می شود)
۲. او را در گروهی قرار دهید که راحت ترین موقعیت را داشته باشد. (قبول می شود)
۳. فعالیت هایی را از دانش آموز بخواهید که بتواند از پس آنها برآید. (قبول می شود)
۴. به دانش آموز املا گفته و از او بخواهید با استفاده از خمیر بازی آنها را بنویسد. (قبول می شود)
۵. چند شکل و یا چند وسیله به کودک نشان داده و سپس پنهان کنید. و از کودک بپرسید نام وسایل را بگوید. (قبول می شود)
۶. چند وسیله و یا کارت را مرتب نمایید و در حضور کودک ترتیب آنها را به هم بزنید و از کودک بخواهید آنان را مانند قبل مرتب کند. (قبول می شود)
۷. تصویری را به کودک نشان داده و سپس بردارید و از کودک بخواهید جزئیات

- تصویر دیده شده را بیان کند. (رد می شود)
- دلایل: نبودزمان کافی و مشابه بودن باتمرین ۶و۵.
۸. بر روی یک کارت واژه های هم خانواده را بنویسید تا کودک ببیند (مانند: نظر- ناظر-منظور-منظره-نظارت) (رد می شود)
- دلایل: نبودزمان کافی.
۹. کلمه صحیح را به صورت درشت بنویسید تا کودک با انگشتش آن املای آن را در هوا بنویسد. (رد می شود)
- دلایل: نبودزمان کافی.
۱۰. یک روزنامه در اختیار دانش آموز قرار دهید و از او بخواهید کلمه هایی با نشانه مورد نظر (مثلا ص) را پیدا کرده و رنگ کنند. (قبول می شود)
۱۱. چند کلمه که دارای ارزش املایی هستند را انتخاب کرده و مطابق آن جدوی مانند جدول سودوکو طراحی کنید و از دانش آموز بخواهی کلمه ها را در جدول پیدا کرده و رنگ کنند. (قبول می شود)
۱۲. در ابتدا ۲ یا ۳ کلمه به دانش آموز گفته و از او بخواهید آنها را بعد از شنیدن تکرار کند. سپس تعداد کلمات را افزایش دهید. (قبول می شود)
۱۳. یک جمله به دانش آموز گفته و سپس تعداد جمله ها را بیشتر کنید و از او بخواهید آنها را تکرار کند. (قبول می شود)
۱۴. کلاس را از حالت سنتی به صورت کارگاهی تغییر دهید. (رد می شود)
- دلایل: عدم آگاهی دانش آموزان و وقت گیر بودن از لحاظ هزینه و زمان
۱۵. دو تصویر مشابه با تفاوت های جزئی به دانش آموز نشان داده و از او بخواهید تفاوت های موجود را بیان کند. (رد می شود)
- دلایل: نبودزمان کافی.
۱۶. چشم دانش آموز را ببندید و از دیگران بخواهید او را صدا بزنند سپس دانش آموز نام آن فرد را بگوید. (قبول می شود)
۱۷. دلایل: بازی ها و آموزش از این طریق و روش ها در افزایش روحیه شان تأثیر



دارد و برایشان خوشایند می‌باشد، امکانات قابل دسترسی و ساده هستند.

۱۸. باصدای آرام چند کلمه یکسان و متفاوت بگویید و از دانش آموز بخواهید به شما بگوید که آیا کلماتی را که شنیده شبیه هم هستند یا نه. مانند: کار-کار-جارو-پارو شیب-شیب (قبول می شود)

۱۹. قسمت های مربوط به ضعف آموزشی (تفاوت - ربط با ه) را به او آموزش دهید. (قبول می شود)

اجرای راه حل های انتخاب شده:

پس از انتخاب راه حل از بین راه حل های ارائه شده برای اجرای آن ها برنامه ریزی کرده و روزانه حدود ۲۰ الی ۳۰ دقیقه در زمینه املا با او کار کردم:
۵ برقراری ارتباط موثر:

آموزش بدون ایجاد رابطه ، معنایی نخواهد داشت اولین هدف معلم باید برقرار کردن رابطه ای دوستانه و حمایت کننده با دانش آموزان باشد.
درگام اول برای جلب اعتماد دانش آموز و تسهیل فرایند یادهی-یادگیری سعی کردم رابطه صمیمانه با او برقرار کرده و به مشکل او بیش از حد تمرکز ننمایم تا حساسیت او را تحریک شود.

۵ افزایش اعتماد بنفس:

اغلب فعالیت های مربوط به افزایش اعتماد بنفس در زمینه فعالیت های دیگر گنجانده شد، اما برای دادن مسئولیت به دانش آموز، با درخواست از معلم کیمیا بعنوان نماینده نیمسال دوم انتخاب شد.
۵ تقویت حافظه دیداری:

۱) جدولی مطابق شکل زیر طراحی کرده و در اختیار کیمیا قراردادم در این جدول کلمات مهم را که دارای نشانه های چند شکلی بودند را انتخاب کرده و نوشتم.
۵ - دانش آموز گلم کلمات زیر را در جرول پیدا کرده و روی آنها خط بکش (مانند نمونه)

ا	س	م	ظ	ن	ه	ی	ب	ش	ی	س	ا	ک	ع	ر
ذ	ف	ش	ی	ط	و	ط	ن	ا	د	ل	گ	د	ر	ف
ا	ر	ع			و	ض	و	ه	ر	ط	ق	ع	ا	ت
ن	ع	ر	ر	ظ	ت	ن	م	ب	ر	غ	م	ا	ح	گ
ک	ظ	ن	ا	ه	ف	ص	ا	ت	ح	ی	ص	ن	ت	ر
ث	ی	ر	ی	و	ص	ت	ک	ا	ن	ر	ط	خ	س	ش
ی	م	م	ر	ح	ض	و	ح			ل	ص	ف	ف	غ
ف	ا	ر	ح	ص	ت	ع	ی	ب	ط	ت	ذ	ل	ا	ا
	ی	ی	ا	ل	ط	ه	ا	گ	م	ا	ر	آ	ل	ل

(۲) چندین کارت دارای تصاویر مشخص (درخت، حوض و...) رابه دانش آموز نشان داده سپس پنهان کردم. و از او خواستم نام آنها را بگوید.

(۳) روزنامه ای در اختیار کیمیا گذاشته و از او خواستم کلماتی را که دارای نشانه ز-ذ-ض-ظ هستند رنگ کند و با آنها جمله بسازد.

(۴) ازدانش آموز خواسته شد که در هر درس کلمات دارای ارزش املایی را پیدا کرده و بر روی کارت هابنویسد. سپس کارت ها را بر روی نیمکت کیمیا چسباندم تا مقابل چشمهای کیمیا باشد. با شروع درس جدید کارت های جدید جایگزین کارت های قبلی می شد.

(۵) ۶ مداد رنگی را مرتب کرده و در حضور کودک ترتیب آنها را به هم زدم و از کیمیا خواستم آنها را مانند قبل مرتب کند.

۵ تقویت حساسیت شنوایی:

(۱) چشم کیمیا را بسته و از او خواستم اسم هردانش آموزی که او را صدا میزند را بگوید. این بازی بصورت گروهی و در کل کلاس اجرا شد ، بدین وسیله علاوه بر حساسیت شنیداری، اعتماد بنفس او نیز تقویت شد.

(۲) با صدای آرام چند کلمه یکسان و متفاوت (کار-کار/ جارو-پارو/ شیب-سیب/ سر-در/ شور-دور) به کیمیا گفته و از او خواستم بگوید آیا کلمات شبیه به هم هستند یا خیر.

(۳) ابتدا ۴ کلمه، درخت، حوض، باغ، گنجشک را برای کیمیا خوانده و از او خواستم آنها را به ترتیب تکرار کند. سپس تعداد کلمات را تا ۸ کلمه افزایش دادم.

۵ برطرف کردن ضعف آموزشی:

(۱) بادانش آموز درباره تفاوت ه با(ـ) در آخر کلمات کار شد.



به کیمیا توضیح دادم:

هرگاه صدای آخر کلمه ای به « ـ » ختم شود اگر صدای آخر آن را حذف کند و کلمه بی معنی شد باید متوجه شود که صدای آخر آن را باید به شکل «ه» (نوشت (کوه زیبا) درغیراین صورت باید از شکل « ـ » استفاده کرد (کلاس اول)

- کلماتی که دارای صدای (ه) هستند به تنهایی و مستقلا با «ه» می آیند چه در جمله قرار بگیرند و چه قرار نگیرند.

۵ برای به خاطر سپاری این کلمات، آنها را روی کارت هانوشته وچند روز روی تخته چسباندم.

گردآوری شواهد ۲ :

بعد از اجرای راه حل ها طی ۲۰ جلسه به گردآوری شواهد زیردرمورد میزان تاثیرگذاری راه حل ها برمشکل املاي کیمیا پرداختم:

الف) مشاهده رفتار دانش آموز:

بامشاهده رفتار کیمیا متوجه شدم که علاقه دانش آموزنسبت به املاافزایش یافته و اعتماد بنفس کافی را بدست آورده است بطوریکه دراملاي پای تخته ، چندین بار داوطلب شد.

ب) مصاحبه بامعلم دانش آموز:

طی مصاحبه بامعلم کیمیا ایشان نیز به پیشرفت کیمیادراملا اشاره کرده وازاین موضوع ابراز رضایت کردند.

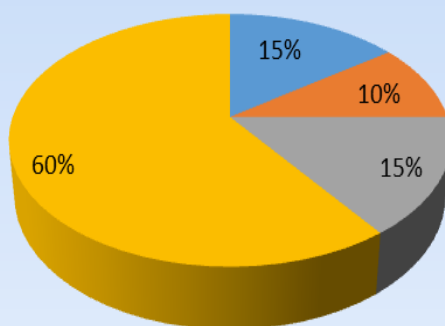
ج) گرفتن آزمون املا و بررسی آنها:

بعد از گرفتن آزمون و بررسی نتایج مشکلات دانش آموزان را در جدول و نمودار زیر کشیدم :

نوع اشتباه	ضعف حافظه دیداری	ضعف حساسیت شنوایی	ضعف آموزشی	بدون مشکل
تعداد اشتباه	۳	۲	۳	۱۲

نمودار درصد اشتباهات دانش آموز

بدون مشکل ضعف آموزشی ضعف حساسیت شنوایی ضعف حافظه دیداری



ارزیابی نتایج:

جدول سطوح و انتظارات	
سطح	انتظارات کارورز
سطح ۱	در یک املاي ۱۰ جمله ای دانش آموز بتواند ۵۰ درصد جملات به درستی بنویسد.
سطح ۲	در یک املاي ۱۰ جمله ای دانش آموز بتواند ۵۰ تا ۷۰ درصد جملات را به درستی بنویسد.
سطح ۳	در یک املاي ۱۰ جمله ای دانش آموز بتواند ۷۰ تا ۱۰۰ درصد جملات را به درستی بنویسد.

با توجه به شواهد گردآوری شده و تطابق آنها با جدول انتظارات، بنده توانستم به سطح ۲ از انتظارات خود دست یابم.

یعنی در یک املاي ۱۰ جمله ای، که در کل دارای ۲۰ مورد مربوط به بخش حافظه دیداری، حساسیت شنوایی و آموزشی بود دانش آموز توانست ۱۲ مورد (۶۰ درصد) را به درستی بنویسد. این درحالی است که قبل از انجام فعالیت ها دانش آموز تنها ۳۰ درصد موارد را به درستی می نوشت.



نتیجه‌گیری

در طول زمانی که از عمر تعلیم و تربیت مدرن می‌گذرد، رفته رفته بر دست اندرکاران علوم طبیعی محرز گشته است که تحقیقات دانشگاهی به تنهایی پاسخ‌گوی مسائل و مشکلات علمی آموزش و پرورش نیستند. لذا این نقطه عطفی شد برای شروع نوعی دیگر از پژوهش که بتواند مسائل واقعی محیط کلاس درس و آموزش را حل و فصل کند، این تحقیق همان اقدام‌پژوهی است.

من نیز تلاش کردم که با استفاده از این بستر آماده برای حل مسأله‌ای که در کلاس خود با آن روبرو بودم، گام بردارم و برای رسیدن به وضع مطلوب تلاش کنم. هدف اساسی برنامه‌ی درسی زبان‌آموزی، توجّه به تقویت و پرورش مهارت‌های چهارگانه است. به طوری که دانش‌آموزان در گفت و شنودها شرکت و ارتباط برقرار کنند و افکار، احساسات و نظرات خود را به دو صورت گفتار و نوشتار بیان کنند. در این راستا نوشتن، مرحله‌ی نهایی و متکاملی است که بر شنیدن، گفتن و خواندن استوار می‌گردد. چاره‌اندیشی برای حل مشکلات دانش‌آموزان در این حوزه امری بدیهی و ضروری است. معلّم بایستی با کمک ابزار دقیق علمی و روان‌شناسی پای به این مرحله بگذارد. روش‌های قدیمی از جمله: تکرار و تمرین خسته‌کننده و رونویسی‌های بی‌هدف، ناکارآمدی خود را در این زمینه به اثبات رسانده‌اند. این گونه راه‌حل‌ها نه تنها مشکلی را از دانش‌آموزان برطرف نمی‌سازد؛ بلکه نوعی ملال و دل‌زدگی را نیز پدید می‌آورد.

کار یک معلّم در زمینه‌ی استفاده از روش‌های مختلف تدریس را می‌توان به کار یک نقّاش تشبیه کرد. همان‌طور که یک نقّاش برای ترسیم و خلق یک تابلوی نقّاشی از رنگ‌های مختلف استفاده می‌کند. هرگاه لازم باشد، آنها را درهم می‌آمیزد تا اثر هنر خود را به بهترین شکل ممکن به وجود آورد. یک معلّم هم پس از آشنایی با اصول و مراحل اجرای الگوهای گوناگون تدریس در عمل و هنگام ارائه‌ی درس می‌تواند با تشخیص موقعیت و توجّه به توانایی‌های دانش‌آموزان و بر حسب نوع مفهوم، ترکیبی از الگوهای مختلف تدریس را به کار برد.

من در این طرح تلاش می‌کردم با استفاده از روش‌ها و راه‌حل‌های مختلف برای

بهبود وضعیت دانش آموز در اشکلات املائی رایج، به ویژه تقویت حافظه‌ی دیداری گام بردارم. در این راستا سعی می‌کردم به علائق دانش‌آموزان توجّه نمایم. به ویژه به روش‌هایی که با بازی و مسابقه همراه بودم؛ تا با ایجاد علاقه در دانش‌آموزان آنان را به فعالیت واداشته و آموزش درس املا را برایشان، جذاب و شیرین کنم.

در پایان بایست پذیرفت که درس املا نیز مانند سایر دروس نیاز به توجّه و بازنگری دارد و در این زمینه روی آوردن به روش‌های فعال تدریس، توجّه به علاقه‌ی دانش‌آموزان، اجتناب‌ناپذیر است. بدین منظور می‌بایست ابتدا در نگرش و نحوه‌ی برداشت همکاران از این درس و سپس نحوه‌ی تدریس آن بازنگری‌های جدّی صورت پذیرد تا یادگیری سریع‌تر و ماندگارتر ایجاد شود.

ارائه پیشنهادات

۵ پیشنهاد به همکاران:

(۱) قبل از هر اقدامی علّت مشکل را پیدا کرده و با ارتباط صمیمانه‌ی خود با شاگردان مشکل را برطرف نماییم

(۲) از پرونده‌ی دانش‌آموزان برای شناخت اولیه شاگرد استفاده کنیم.

(۳) از آن جایی که آگاهی از پیشرفت در ایجاد انگیزه تاثیر بسیار دارد، پس نیاز است که دانش‌آموز را از پیشرفتش آگاه کرده و نقاط قوتش را برجسته نماییم.

(۴) جهت افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان هرگز کاری را که خارج از تواناییهای دانش‌آموز است از او نخواهیم.

(۵) اعتماد به نفس دانش‌آموزان را با یادآوری ویژگی‌های مثبت بالا ببریم.

(۶) به مشکلات روانی دانش‌آموزان اهمیت دهیم و اجازه ندهیم هنگام نوشتن املاء به مواردی به جز املاء فکر کند.

(۷) هنگام نوشتن املاء کلیه‌ی شرایط تاثیر گذار بر نوشتن را در نظر بگیریم. ممکن است بعضی از دانش‌آموزان دارای نقص شنوایی باشند.

(۸) هدف خود را از درس املاء قبلا مشخص کنیم. مثلا: دانش‌آموزان بعد از گفتن



این املاء چه مهارت هایی را باید به دست آورند .

۹) برای تدریس املاء به اندازه ی کافی وقت در نظر بگیریم . چون بعضی از معلمان به دلیل اینکه وقت کافی در نظر نمی گیرند و یا متن املاء آن ها زیاد است ، سعی می کنند متن املاء را در آخر تند تند بخوانند که برای دانش آموزان ایجاد مشکل می کند.

۱۰) سعی کنیم برای دانش آموزان شرایطی را فراهم کنیم تا مهارت و هماهنگی بین اعضاء بدنشان را به دست آورند .

۱۱) قبل از گفتن املاء متن آن را یک بار برای دانش آموزان بخوانیم تا دانش آموزان آمادگی کافی را برای نوشتن املاء به دست بیاورند .

۱۲) موقع املاء گفتن در کلاس زیاد حرکت نکنیم . چون حواس دانش آموزان پرت می شود.

۱۳) متن املاء را کاملاً رسا بخوانیم و کلمات را به صورت صحیح تلفظ کنیم .

۱۴) به وجه آموزشی املاء نسبت به وجه آزمونی املاء توجه کنیم .

۱۵) استفاده از یک روش برای املاء برای دانش آموزان خسته کننده خواهد بود. تا جایی که بعضی از آن ها نسبت به املاء احساس تنفر خواهد کرد . پس بهتر است شیوه های نوین و جدید گفتن املاء را در کلاس اجرا کنیم .

۱۶) سعی کنیم بین درس املا و دیگر دروس ارتباط ایجاد کنیم .

۱۷) هنگام تصحیح متن املاء کلمات درست نوشته شده توسط دانش آموز را در نظر بگیریم . نه کلمات غلط نوشته شده را .

به معیارهای صحیح ارزشیابی مسلط باشیم .

۱۸) فرم مخصوصی تهیه کنیم تا در یک دوره ی زمانی معین اشتباهات دانش آموزان را با روش های علمی برطرف کنیم .

۱۹) با شاگردان دارای ضعف و اختلال به صورت انفرادی کار کنیم . و با والدین آن ها تماس داشته باشیم .

۲۰) از دادن تکالیف بی هدف در منزل بپرهیزیم.

۵ پیشنهادات به اولیا:

- (۱) اولیاء محترم با مدرسه بیشتر در ارتباط باشند.
- (۲) در جلسات آموزش خانواده ی ماهانه حتماً شرکت نمایند.
- (۳) مشکلات آموزشی فرزندانشان را جدی گرفته و با معلم مربوطه همکاری لازم را داشته باشند.
- (۴) در انجام فعالیتهای مربوط به خانه که معلم کلاس برای به وجود آمدن مهارت در دانش آموز می دهد فرزندشان را یاری نمایند.

۵ پیشنهادات به مدیرمدرسه:

- (۱) گذاشتن جلسات آموزش خانواده برای اولیاء کلاس اول در فصل تابستان.
- (۲) معرفی دانش آموزان برتر به صورت هفتگی یا ماهانه سر صف.
- (۳) تشکیل بانک جایزه در مدرسه و تشویق دانش آموزان از طرف مدیر مدرسه.
- (۴) بهتر است مدیران مدرسه در کلاسها حضور یابند و با دانش آموزان ارتباط صمیمانه برقرار نمایند.

منابع

- تبریزی، مصطفی. (۱۳۸۴). درمان اختلالات یکته نویسی. تهران: انتشارات فراوان.
- امیری، فرخنده. (۱۳۷۹). روند املا در کلاسهای دوم و سوم دبستان. پروژه پایانی دوره کارشناسی.
- سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت اله. (۱۳۹۶). نارسایی های ویژه یادگیری. تهران: انتشارات ارسباران.
- کاکوند، علیرضا. (۱۳۸۵). ناتوانایی های یادگیری. البرز: انتشارات سرافراز.

واکاوی مولفه های شادکامی دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان

اکرم صفری^۱، سحر صبوری، زهره بهادری راد^۲

دکتری مدیریت آموزشی و استاد دانشگاه فرهنگیان، تهران، safari138@yahoo.com
دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران، پردیس نسیمه

چکیده

شادکامی به عنوان یکی از اساسی ترین نیازهای انسان مطرح است، بررسی مولفه های شادکامی دانشجو معلمان در برآوردن نیازهای آنان جهت رسیدن به رضایتمندی تحصیلی و فردی و در نتیجه بهبود عملکرد آن ها امری ضروری است. با این توصیف هدف این پژوهش تعیین مولفه های شادکامی و عوامل تهدید کننده ی آن برای دانشجویان دختر پردیس نسیمه ی تهران بود و از روش پژوهش توصیفی پیمایشی استفاده شد که مشارکت کنندگان این پژوهش از دانشجو معلمان پردیس نسیمه به تعداد ۱۵ نفر با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و اصل اشباع نظری مشارکت داده شدند. ابزار پژوهش شامل مصاحبه ی نیمه ساختار یافته بود. روایی این پژوهش در دو بخش طراحی سوالات مصاحبه و کدگذاری داده های جمع آوری شده با نظر اساتید اشکالات ظاهری و ساختاری آن برطرف شد و پایایی آن نیز با استفاده از شاخص تکرار پذیری مورد دگرگونی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده ها از طریق کدگذاری تحلیل محتوا انجام پذیرفت که تعداد ۸۹ کد باز، ۷ کد محوری و ۱ کدانتخابی مشخص گردید. نتایج حاکی از این بود که مولفه های تهدیدکننده و تعیین کننده ی شادکامی دانشجومعلمان شامل ضعف مدیریت در بخش بروکراسی، ضعف در بهره وری از اخلاق حرفه ای و راهکارهای مفید پیشنهادی دانشجویان بود.

کلید واژه : دانشجو، شادکامی، دانشگاه فرهنگیان

۱. دکتری مدیریت آموزشی و استاد دانشگاه فرهنگیان- تهران safari138@yahoo.com

۲. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران، پردیس نسیمه shrsbr6731@gmail.com

۱- مقدمه

یکی از ضروری‌ترین نیازهای اولیه و فطری انسان شادی است و روح امید و تلاش، همچنین پیشرفت یک جامعه در گرو زندگی شاد و با نشاط است. [۱] تاکید بر بعد عاطفی شادی آن را هیجانی مثبت معرفی می‌کند. بر این اساس شادی به مفاهیمی مانند لذت، خوشی و سرور نزدیک می‌شود. در مقابل بعد شناختی بر قضاوتی که فرد نسبت به کلیت زندگی خود دارد دلالت می‌کند و آن را به مفهوم رضایت از زندگی نزدیک می‌کند [۲]، چنین به نظر می‌رسد که آنچه روانشناسی مثبت‌گرا از آن صحبت می‌کند معنی دوم شادی می‌باشد [۱]. شادکامی بنیادی‌ترین مفهوم در روانشناسی مثبت‌گرا می‌باشد. [۳] وینهوون^۱ شادکامی را مجموعه‌ای از عواطف و ارزیابی شناختی از زندگی تعریف کرده است و آن را درجه‌ای از کیفیت زندگی افراد می‌دهد که به طور کلی مثبت ارزیابی می‌کنند. [۴] شادی رضایت‌پایدار، کامل و توجیه‌پذیر از زندگی فرد. [۵] دینر و دینر^۲ معتقدند شادکامی شامل هیجانات مثبت، رضایت در زندگی و فقدان عوامل منفی است. [۶] شادکامی از اجزای شناختی، عاطفی و هیجانی تشکیل شده [۷]. در این خصوص ارسطو معتقد است که شادکامی ترکیب یافته از عوامل هماهنگی درونی و بیرونی است [۸]. از دیدگاه روانشناسی دو نوع شادکامی وجود دارد یک نشانی از رهگذر شرایط محسوس زندگی نظیر تحصیل، شغل، امکانات مالی که شادکامی عینی نامیده می‌شود. نوع دیگر، متأثر از حالات درونی است که از آن به عنوان شادکامی ذهنی تعبیر می‌شود [۹]. زندگی در محیطی امن و گسترش مهارت‌ها برای فعالیت‌های هدفمند، ورزش، خوردن غذا‌های با کیفیت، فعالیت‌های تفریحی، مذهب، ثروت، سلامتی و تمامی عواملی که به شکلی در حیات ما سهم دارند در افزایش احساس شادکامی موثرند. [۱۰] محیط شاد علاوه بر تاثیر روی شادکامی افراد در افزایش عزت نفس، اعتماد به نفس و تقویت عملکرد شغلی و تحصیلی نیز موثر است [۱۱]. از این رو هدف از این پژوهش تعیین مولفه‌های شادکامی و عوامل تهدیدکننده‌ی آن برای دانشجو معلمان دختر بود.

1. veenhoven

2. Dinner & dinner

۲- بیان مسئله

در پژوهشی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز، به رابطه های معنادار و معکوس بین شادکامی و کمال گرایی و رابطه معنادار و مستقیم بین سبک های هویتی و اطلاعاتی و شادکامی رسیدند [۳]. در تحقیقی رابطه معنادار و مستقیم بین سرمایه های اجتماعی جوانان و میزان شادکامی آنها کشف شد [۱۲]؛ علاوه بر این ها عوامل دیگری با وضعیت شادکامی در ارتباط است، مثل برخی از متغیر های دموگرافیک دانش. همچنین در پژوهشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد به این رسیدند که آموزش های هیجانی باعث میشود تا فرد بتواند از شادکامی بالاتری برخوردار می شود [۱۳]. آنچه که در پیش روی محل بحث است، بررسی هر آنچه که در میزان شاد بودن دانشجویان دانشگاه فرهنگیان موثر می باشد، است. عوامل موثر بر شادکامی که ممکن است تشدید کننده شادکامی باشد و یا اثر بخشی منفی بر میزان شاد بودن دانشجومعلمان دختر داشته باشد، مورد مطالعه قرار داده شود. به دلیل اهمیت میزان شادی و شادکامی و تاثیر مستقیم و غیرمستقیم آن بر همه جنبه های زندگی و اثبات این موضوع در همه تحقیقات و پژوهش هایی که در قبل به آنها اشاره شده است یکی از دغدغه های اصلی بررسی میزان شاد بودن می تواند باشد. پس به این منظور پژوهشگر در این تحقیق به دنبال آن است که بررسی کند مولفه های موثر بر شادکامی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان تهران چیست؟

۳- مبانی نظری

واژه شادکامی چندین مفهوم متفاوت را به ذهن متبادر می کند از این رو تعدادی از روان شناسان به اصطلاح بهزیستی ذهنی اشاره می کنند که در برگیرنده انواع ارزشیابی هایی است که فرد از خود و زندگی اش به عمل می آورد [۱۴]. در صورتی که افراد از شرایط زندگی راضی بوده و عواطف مثبت بیشتر و عواطف منفی کمتری را تجربه کنند، گفته می شود که از بهزیستی ذهنی بالایی برخوردارند. اصطلاح بهزیستی ذهنی، اصطلاح روانشناختی معادل شادی است [۱۵]. آرگایل ۱ و همکاران به سه جزء شادکامی اذعان دارند که عبارتند از: هیجانات مثبت، رضایت از زندگی و نبودن

هیجان‌ات منفی. از نظر فروم^۱ برای درک شادکامی واقعی باید بین امیالی که به صورت ذهنی احساس می‌شوند و خشنودی در آنها منجر به لذت‌های زودگذر می‌گردد و آن دسته از نیازهایی که در ماهیت انسان ریشه داشته و تحقق آنها، فراهم ساختن معنویت یعنی شادکامی واقعی را به همراه دارد، تمایز قائل شد. واترمن^۲ معتقد است که مفهوم معنوی از شادکامی، خوشبختی مردم را بر اساس خود واقعی آنها تبیین می‌کند. بر طبق نظر وی این نوع شادکامی، موقعی به دست می‌آید که فعالیت‌های زندگی افراد بیشترین همگرایی را با ارزش‌های عمیق داشته باشد و آنان نسبت به این ارزش‌ها متعهد گردند. تحت چنین شرایطی، احساس نشاط و اطمینان به وجود می‌آید. واترمن این حالت را به عنوان «جلوه فردی» نامید و همبستگی بالایی بین آن و اندازه‌های خوشبختی و شادکامی بدست آورد کامپتون^۳ و همکاران دریافتند که دیدگاه‌های لذت‌گرایی و معنوی از شادکامی، همپوشی و در عین حال تمایز با هم دارند و درک ما را از شادکامی و بهزیستی ذهنی از طریق روش‌های متفاوت اندازه‌گیری، افزایش خواهند داد[۱۶].

۴- پیشینه

با توجه به مطالعات انجام شده در حوزه‌ی شادکامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری پژوهش‌های مرتبط با این حوزه آورده شده‌اند:

خرم و جباری (۱۳۹۳) در پژوهشی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری شیراز به این نتایج رسیدند که بین شادکامی و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد[۱۷]. سیاح برگرد، کیانی، اولی‌پور، حسینی‌آهنگری و حیدری (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه باورهای مذهبی و شادکامی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور به این نتایج رسیدند که می‌توان با تقویت باورهای مذهبی دانشجویان پزشکی به پیشرفت تحصیلی آنها کمک کرد و با روی آوردن بیشتر دانشجویان به مذهب از آنان افراد شادتری ساخت[۱۸]. توان جهانی و رفیعی (۱۳۹۳) در پژوهشی در دانشجویان دانشگاه علوم

1. Froem

2. watherman

3. compton



پزشکی اراک به این نتایج رسیدند که عزت نفس بالا موجب افزایش شادکامی میگردد و برنامه ریزی های فرهنگی آموزشی می تواند عزت نفس و شادکامی دانشجویان را بهبود بخشد[۱۹]. صفاری، سنایی نسب، رشیدی جهان، پورتنقی و پاکپور حاجی آقا(۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان شادکامی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان به این نتایج رسیدند که شادکامی و خودکارآمدی در دانشجویان با عوامل مختلف دموگرافیک و تحصیلی هم بستگی دارد[۲۰].

۵- روش شناسی

با توجه به اینکه این تحقیق درصدد بررسی مولفه های موثر بر شادکامی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است هدف این پژوهش بررسی مولفه هایی است که باعث شادکامی یا عدم رضایت دانشجویان دختر پردیس نسیمیه نسبت به دانشگاه می شود. پژوهش حاضر یک تحقیق کیفی است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر متشکل از کلیه دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان پردیس نسیمیه تهران می باشد که طبق آمار اخذ شده تعداد کل دانشجویان این پردیس ۱۸۰۰ نفر است. آزمودنی ها از گروه های تحصیلی متفاوت به روش هدفدار نمونه گیری زمانی متوقف شد که پاسخ ها به اغنا رسیدند و ۱۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند در این مطالعه سوالاتی طرح شد و با مشارکت کنندگان مصاحبه شکل گرفت روایی این پژوهش در دو بخش شکل گرفت: ۱. هنگام طراحی سوالات مصاحبه ۲. کدگذاری داده های جمع آوری شده. مشکلات ظاهری و ساختاری سوالات و کدهای استخراج شده با استفاده از نظرات اساتید برطرف شد. پایایی کدگذاری های انجام شده نیز از طریق استفاده از شاخص تکرار پذیری مورد دگرگونی قرار گرفت. روش تجزیه تحلیل نیز به شکل کدگذاری باز و محوری بوده به این شکل که در ابتدا کدهای باز از مصاحبه ها استخراج شد، کدهای تکراری و همسان حذف و آن ها بر اساس کدهای محوری دسته بندی شدند. در نهایت نیز یک کد انتخابی مشخص گردید.

۶- تجزیه و تحلیل یافته ها

جدول (۲): نمونه ای از کدگذاری باز

کد باز	متن مصاحبه
<p>سنگین بودن واحد ها-سخت گیری اساتید</p> <p>عدم وجود تفریح-جذاب نبودن فضای دانشگاه</p>	<p>واحدها سنگین هستند و استادها با دانشجویان راه نمی آیند و کارهای خیلی سخت به به دانشجویان می دهند، تفریح نداریم و خود دانشگاه نیز فضای جذابی ندارد. (م۱)</p>
<p>محدودیت رفتاری دانشجو</p> <p>عمقی و حرفه ای نبودن امکانات رفاهی</p> <p>عدم طراحی و اجرای جشن های مفرح</p>	<p>همین خندیدن های بلند در دانشگاه که هر بار بخندی تذکر میدهند، امکانات رفاهی کمی وجود دارد و دانشجویان را به اردوهای مفید و مفرح نمی برند. (م۳)</p>
<p>وجود جو متشنج دانشجویان دانشگاه</p> <p>عدم اعتماد دانشجویان یکدیگر</p> <p>ناتوانی در بیان نظرات واقعی - جو سنگین محیط دانشگاه</p>	<p>جو متشنج در بین دانشجویان وجود دارد که باعث می شود بچه ها به یکدیگر اعتماد نکنند و چیزی که خودشان هستند را نشان نمی دهند، جو دانشگاه جوی خفه و بسته است. (م۴)</p>
<p>بی ثباتی در برنامه ی آماده شده انتخاب واحد</p> <p>طعم نامطبوع غذاها</p> <p>عدم حق انتخاب برای غذا</p>	<p>کارشناسان آموزشی برای انتخاب واحد کار خاصی انجام نمی دهند و انتخاب واحد بسیار دچار مشکل می شود و غذای دانشگاه نیز افتضاح است و حق انتخاب برای نوع غذا وجود ندارد. (م۵)</p>



جدول (۳): کد گذاری ها

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
مولفه های تعیین کننده و تهدید کننده ی شادکامی	بی روحی محیط دانشگاه	جذاب نبودن فضای دانشگاه عدم وجود مکان های سرگرم کننده اطراف دانشگاه- جو سرد دانشگاه- عدم وجود شادی در خوابگاه-عدم طراحی و اجرای جشن های مفرح-عدم وجود تفریح-تفریحی نبودن فضای خوابگاه-احساس سرخوردگی در دانشجویان-نا امیدی دانشجویان نسبت به آینده -فضای محدود و بسته ی دانشگاه
	ترس از قوانین نانوشته و دیکتاتور مآبانه	وجود گزینش-عدم وجود آزادی-محدودیت رفتاری دانشجو-سخت گیری گزینش-دیکته کردن رفتارهای موازی سیستمی- ناتوانی در بیان نظرات واقعی-توجه به ظاهر و اعمال ظاهری-جو سنگین محیط دانشگاه- ترس بیش از حد نسبت به گزینش-ریا کاری دانشجویان -وجود جو متشنج دانشجویان در دانشگاه-عدم اعتماد دانشجویان به یکدیگر
	ضعف مدیریت	بی ثباتی در برنامه ی آماده شده هنگام انتخاب واحد-بی نظمی بخش اداری-عدم همکاری مسئولان-نابسامانی بخش اداری و مالی-بی مسئولیتی مسئولان آموزش-ناهماهنگی میان واحد ها و زمان ارائه-سخت گیری استادان-سطح علمی پایین برخی استادان-سنگین بودن واحد ها-بی کفایتی شورای صنفی
	ضعف بهره وری از اخلاق حرفه ای	برخورد نامناسب با دانشجویان از سوی کادر آموزش-ملاک نبودن نظر دانشجو برای مسئولین آموزشی-پاسخ گو نبودن مسئولان دانشگاه-برخورد نامناسب مسئولان-عدم همراهی سرپرست ها با دانشجویان در شرایط سخت-عدم توجه به انسانیت
	کمبود حداقل های زندگی	تفاوت فاحش فعالیت ها نسبت به دانشگاه های دولتی- عدم وجود کتابخانه و سایت مناسب-عدم حق انتخاب برای غذا-کم بودن حقوق دانشجو معلمان-عمقی و حرفه ای نبودن امکانات رفاهی-عدم وجود امکانات رفاهی در ساختمان آموزش-عدم وجود ماشین لباسشویی برای دانشجویان خوابگاهی-عدم وجود مکانی برای استراحت دانشجویان ترددی-کوچک بودن کلاسهای درسمناسب نبودن موقعیت جغرافیایی نمازخانه کیفیت بد غذا
	راهکار های مفید پیشنهادی دانشجویان	افزایش امکانات ورزشی- آزادی بیان- تشکیل همایش های جذاب- تشکیل کلاس تفریحی برای افراد ترددی- استفاده از موسیقی-برگزاری اردوهای شاد- ایجاد فضای دوستانه با مسئولان-افزایش امکانات رفاهی -فضای آموزشی بزرگ-برگزاری جشن های مختلف-ارائه خدمات تفریحی برای دانشجو-ترتیب دادن سفرهای سیاحتی-ایجاد محیطی مانند کافی شاپ-فرهنگ سازی درک متقابل مسئول و دانشجو-برداشتن اجبارها-نظارت مستقیم رئیس بر آموزش اساتید-ایجاد محیطی برای گرم کردن غذا- افزایش انتقاد پذیری مسئولین دانشگاه -پذیرفتن پیشنهادات از طرف دانشجویان-پاسخگویی سریع و صریح به دانشجویان



شکل شماره ۱: بررسی و تبیین مولفه های تبیین کننده و تهدیدکننده ی شادکامی دانشجو معلمان دختر فرهنگیان

۷. نتیجه گیری

در پژوهشی که توسط پژوهشگر انجام پذیرفت، یافته ها به شرح ذیل است؛ یکی از پرتکرار ترین مولفه های تهدید کننده ی شادکامی از نظر دانشجو معلمان، ویژگی های فیزیکی و ظاهری دانشگاه بود که دانشجویان را خمود و شاد بودن آنها را تحت الشعاع قرار داده است. اسحاقی (۱۳۹۷) به این نتایج رسید که کسب موفقیت و پیشرفت در تحصیل می تواند موجبات شادکامی دانشجو را به دنبال داشته باشد [۹] از سوی دیگر دانشجویی که از سطح شادکامی مناسبی برخوردار است و آرامش و رفاه ذهنی دارد بهتر می تواند در امر کسب نتایج مناسب آموزشی فعالیت نماید و به تبع آن به موفقیت تحصیلی دست یابد. توان جهانی و رفیعی (۱۳۹۳) در تحقیقی این نتایج را یافتند که عزت نفس بالا موجب افزایش شادکامی می گردد و برنامه ریزی های فرهنگی آموزشی می تواند عزت نفس و شادکامی دانشجویان را بهبود بخشد [۱۹].

یکی دیگر از مولفه های تهدید کننده ی شادکامی از نظر دانشجو معلمان، وجود قوانین و چارچوب های دیکتاتورمآبانه است، در بررسی های انجام گرفته این نتیجه حاصل می گردد که وجود چارچوب ها از سمت گزینش به دلیل ترس و نگرانی دانشجو معلمان از اتفاقات ناخوشایند، سخت گیرانه تر از وضعیت موجود جلوه میکند. انتظار می رود آنچه که قابل تغییر است، مورد توجه و عنایت خاصه مسئولین قرار گیرد. زیرا ایرانپور، عرفانی و ابراهیمی (۱۳۹۶) یافتند که باتقویت چشم اندازهای زمانی گذشته مثبت گرا و آینده متعالی و بهبود کیفیت زندگی، شادکامی دانشجویان افزایش می یابد [۲۱].

با توجه به نتایجی که در مورد مولفه های تعیین کننده و تهدید کننده شادکامی دانشجویان دختر پردیس نسیمه مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به تعاریف و مفاهیم زیربنایی شادکامی، پیشنهاد می شود این پژوهش در سایر دانشگاه های فرهنگیان نیز انجام شود و بدین ترتیب مقایسه بین نتایج شکل گیرد تا مولفه های مشابه انتخاب و مولفه های ناهمگون حذف شوند و همچنین توصیه می شود با در نظر گرفتن تمام مولفه ها راهکارهایی مفید برای برطرف کردن ضعف های موجود در هر بخش ارائه شود تا موجبات رضایت دانشجویان را فراهم آورند.

۸. منابع

۱. وهابی، بشری؛ یوسفی، فایق؛ صیادی، مهناز و روشنی، دایم (۱۳۹۷). بررسی ارتباط سلامت معنوی و شادکامی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان و عوامل مرتبط با آن. روانشناسی و روانپزشکی شناخت. دوره ۵. شماره ۳.
۲. هاشمی، سیدضیا؛ رضایی، محمد؛ اکبرپوران، سپیده (۱۳۹۵). شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی. تحقیقات فرهنگی ایران. سال ۹. شماره ۳. ۱۸۳-۲۰۴.
۳. بهادری خسروشاهی، جعفر و باباپور خیرالدین، جلیل (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روانشناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. پژوهش و سلامت. دوره ۲. شماره ۱. ۶۳-۷۱.
۴. عسکری زاده، قاسم و باقری، مسعود (۱۳۹۷). مقایسه مولفه های بهزیستی معنوی با شادکامی و سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه شهید باهنر و حوزه

۵. سجادیان، پریناز؛ عابدی، محمد رضا؛ کلانتری، مهرداد و نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۵). تاثیر برون گرایی و روان رنجوری بر شادی در دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. دوره ۱۷. شماره ۳. ۱۳-۲۵.
۶. فائیدفر، زیبا؛ حامد نیا، صفر؛ حبیب پور سدانی، سیمین و عاصمی، آرزو (۱۳۹۴). بررسی رابطه انجام فرایض دینی با شادکامی در دانشجویان دانشگاه علو پزشکی ارومیه. مجله ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوره ۲۷ شماره ۱. ۳۷-۴۵.
۷. فراست کیش، فاطمه؛ پیرانی، ذبیح و خدابخشی کولایی، آناهیتا (۱۳۹۶). بین بهزیستی و روانشناختی و شادکامی با جهت گیری مذهبی در دانشجویان دختر. دین و سلامت. دوره ۴. شماره ۱. ۳۶-۴۶.
۸. برنا، محمدرضا و سواری، کریم (۱۳۸۷). ارتباط ساده و چندگانه نگرش های مذهبی سلامت روانی رضایت از زندگی و عزت نفس با احساس شادکامی در بین دانشجویان. یافته های نو. در روانشناسی دوره ۲. شماره ۸. ۷۶-۸۶.
۹. سحاقی، حکیم (۱۳۹۷). رابطه سلامت روان و شادکامی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی. دوره ۵. شماره ۱. ۱۵-۲۴.
۱۰. احدی، حسن و باقری، نسرين (۱۳۹۱). تعیین سهم عوامل موثر بر شادکامی دانشجویان. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی. دوره ۶. شماره ۲۴. ۶۹-۷۸.
۱۱. قضاوی، زهرا؛ مردانی، زهرا و پهلوان زاده، سعید (۱۳۹۶). بررسی تاثیر برنامه ی آموزش شادکامی فوردایس بر میزان شادکامی پرستاران. سلامت و موفقیت. دوره ۱۹. شماره ۳. ۱۱۷-۱۲۴.
۱۲. نصرتی نژاد، فرهاد؛ نجاتی، ایوب و شریفی، محبت (۱۳۹۴). رابطه ی میان سرمایه ی اجتماعی جوانان و میزان شادکامی. فصلنامه ی مطالعات توسعه ی اجتماعی-فرهنگی. دوره ۴. شماره ۲.
۱۳. فلاح، محمدحسین؛ حیدری، غلامعلی؛ (۱۳۹۲). رابطه داشتن هوش هیجانی و



میزان شادکامی در دانشجویان دختر. فصلنامه علمی-پژوهشی دانشکده بهداشت
یزد. دوره دوازدهم، شماره ۱. ۳۸.

14- Diener, E. & E. M. Suh (1997). measuring Quality of life: Economic, social & subjective indicators. social indicators research. 189-216.

15- Eddington, N. & R. Shuman. (2004) subjective well-being. presented by continuity psychology education.

16- Ryan R. M. & E. L. Deci (2007) On happiness & human potential: a review of research on hedonic & eudemonic well-being. 141-166.

۱۷- خرم، رامین و جباری، پروین (۱۳۹۳) بررسی ارتباط سلامت روان و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی. دومین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در مدیریت اقتصاد و علوم انسانی، دبی.

۱۸- سیاح برگرد، مهدی؛ کیانی، آیه؛ اولی پور، علیرضا؛ حسینی آهنگر، عابدین و حیدری، احمد (۱۳۹۴). توسعه بررسی رابطه باورهای مذهبی و شادکامی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان پزشکی جندی شاپور. توسعه آموزش جندی شاپور. دوره ۶. شماره ۴. ۳۳۲-۳۳۸.

۱۹- توان، بهمن؛ جهانی، فرزانه و رفیعی، محمد (۱۳۹۳) ارتباط بین عزت نفس و شادکامی در دانشجویان علوم پزشکی اراک. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره ۱۴. شماره ۶. ۴۷۴-۴۸۱.

۲۰- صفاری، محسن؛ سنایی نسب، هرمز؛ رشیدی جهان، حجت؛ پورتنقی، غلامحسین و پاکپور، حاجی آقا (۱۳۹۳). شادکامی خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله. توسعه آموزش در علوم پزشکی. دوره ۷. شماره ۱۳. ۲۲-۲۹.

۲۱- ایرانپور، ماهرخ؛ عرفانی، نصرالله و ابراهیمی، محمد اسماعیل (۱۳۹۶). پیش بینی کیفیت زندگی و شادکامی بر اساس چشم اندازهای زمان. دانشجویان پرستاری. دوره ۵. شماره ۶. ۸-۱۴.

آموزش تاریخ در دانشگاه، چالش‌ها، بایسته‌ها

کوروش فتاحی

چکیده

آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور با چالش‌های ساختاری و عملکردی متعددی مواجه است. از یک سو بی‌توجهی نظام دانشگاهی به تدریس به مثابه مهم‌ترین مقوله در آموزش و توجه افراطی به پژوهش موجب بروز نوعی بی‌انگیزگی در اساتید نسبت به تدریس شده و از سوی دیگر تدریس تاریخ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور غالباً به روش سنتی و شیوه سخنرانی صورت می‌گیرد که این امر فاقد هر نوع تحولی است. این امر ریشه در عوامل مختلفی دارد که شناسایی آن‌ها نیاز به پژوهش عمیق دارد.

سؤالاتی که در این پژوهش مطرح می‌شود اینست که آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های ایران با چه چالش‌هایی مواجه است؟ برای رفع چالش‌های تدریس و آموزش تاریخ چه راهکارهایی وجود دارد؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها با روش تاریخی و کتابخانه‌ای و بررسی شواهد عینی این نتیجه حاصل آمد که اولویت پژوهش نسبت به تدریس در دانشگاه‌ها و غلبه شیوه‌های سنتی تدریس از مهم‌ترین عوامل عدم تحول آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های کشور است و برای برون رفت از این امر باید روش‌ها و ابزارهای نوین آموزش و تلاش برای ارتقای سطح فهم و تفکر تاریخی در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد و در قوانین و نظام نامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها بازنگری با هدف ارتقای جایگاه آموزش و تدریس صورت گیرد.

واژگان کلیدی: آموزش تاریخ، شیوه سنتی تدریس، تفکر تاریخی، روش سازنده‌گرایی

مقدمه

نظام آموزش عالی در ایران بیش از یک قرن (از تاسیس دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ ه.ش) سابقه دارد. با تاسیس دانشگاه تهران (۱۳۱۳ ه.ش) و در پی آن راه اندازی رشته تاریخ و جغرافیا در این دانشگاه، تدریس این رشته مورد توجه قرار گرفت. با اینحال تدریس تاریخ در دانشگاه‌ها، به عنوان مقوله‌ای شایسته تأمل و تحقیق مورد توجه

قرار نگرفته و به شکل گسترده ای در زمینه ارائه روش و متد علمی تدریس غفلت شده است. تدریس تاریخ در دانشگاه های ایران غالباً به دنبال اخذ مدرک در سطوح عالی این رشته (کارشناسی ارشد و دکترا) و بدون آزمون مهارت ویژه تدریس صورت گرفته و البته منابع نظری در خوری نیز در مورد آن وجود ندارد. در نتیجه مدرسان تاریخ اغلب بر اساس تجارب شخصی، الهام گرفتن از شیوه استادان خود و اقتباس از شیوه دیگر مدرسان به ویژه مدرسان دیگر رشته های هم عرض تاریخ پرداخته، و به همین سبب نوآوری و روزآمدی آموزش در تدریس آنان به کندی شکل می گیرد. تجربی بودن تدریس و پرهیز مدرسان از ارائه صورت بندی جامع تجربیات تدریس شان موجب می شود که با کناره گیری مدرس از فعالیت تدریسی، این تجربیات به فراموشی سپرده شود.

از سوی دیگر، در سالهای اخیر تفکیک نادرستی میان دو مقوله آموزش و پژوهش در دانشگاه ها به وجود آمده و متأسفانه توازن و تعادل میان آموزش (تدریس) و پژوهش (ارائه مقالات و کتب) غالباً به نفع پژوهش به هم خورده است. به همین دلیل اساتید رغبتی برای نوآوری و ارائه تدریس به شیوه خلاقانه نداشته و بیشتر به دنبال غنی نمودن رزومه پژوهشی خود باشند. این مسئله پیش از آن که ناشی از کم توجهی یا مسئولیت ناپذیری مدرسان باشد، در غفلت نظام دانشگاهی از اهمیت تدریس به عنوان مقوله ای هم پایه پژوهش - یا حتی مهم تر از آن - ریشه دارد.

بی توجهی و گاه عدم آشنائی اساتید و مدرسان تاریخ با شیوه های نوین تدریس و اصرار بیش از حد بر شیوه سنتی که بیشتر مبتنی بر سخنرانی و مباحثه های منفعلانه از مهم ترین چالش های آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور می باشد. توجه به فهم و ادراک تاریخی، تشویق و ایجاد تفکر تاریخی در دانشجویان و هدایت دانشجویان به روش سازنده گرائی از جمله اهدافی است که آموزش و تدریس تاریخ باید در پی آن باشد. تحقق این اهداف به ابزارها و تغییر نگرش های خاصی نیاز دارد که بایستی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور مورد توجه قرار گیرد. سؤالاتی که این پژوهش در پی پاسخگوئی به آنست بر دو مقوله مهم در آموزش و تدریس تاریخ ناظر است: ۱- آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور با چه چالش هایی مواجه است؟ ۲- برای رفع چالش های آموزش و تدریس تاریخ چه راهکارهایی وجود دارد؟ بنابراین مقاله حاضر دو بخش دارد: در بخش نخست مهم ترین موانع و چالش

های آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور بررسی می شود. در بخش دوم با تاکید بر چهار مقوله فهم تاریخی، تفکر تاریخی، تبیین و روش سازنده گرائی مهم ترین روش ها و ابزارهای آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه ها مورد واکاوی قرار می گیرد.

(۱) چالش های آموزش و تدریس تاریخ

همان گونه که در مقدمه اشاره شد مشکلات آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور متعدد و دارای مبادی و مبانی مختلفی است. اولویت پژوهش نسبت به تدریس برای اساتید یکی از مهم ترین عوامل چالش تدریس و عدم تحول آن است. اگرچه در دانشگاه های کشور ما نیز مانند اغلب کشورهای جهان توصیه می شود در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه ها، هم زمان دوکارکرد تدریس و تحقیق مورد توجه قرار گیرد و به این منظور تأکید می شود فعالیت های دانشگاهی به گونه ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین تدریس و تحقیق برقرار شود تا در نتیجه اعضای هیئت علمی هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را به طور همزمان و در راستای تکمیل همدیگر پیش ببرند، با وجود این، در عمل اهمیتی که به تدریس داده می شود بسیار کمتر از تحقیق است. مثلاً براساس آئین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی^۱ حداقل و حداکثر امتیاز برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش ۴۰ امتیاز از ۱۰۰ امتیاز در نظر گرفته شده است از این مقدار تنها ۲۰ امتیاز آن مربوط به کیفیت تدریس و بقیه به کمیت تدریس (ساعات تدریس به نسبت مقاطع تحصیلی که مدرس تدریس می کند) اختصاص می یابد. اعضای هیئت علمی شامل مربی، استادیار و دانشیار به ترتیب تنها با کسب حداقل ۱۴ تا ۱۶ امتیاز در زمینه کیفیت تدریس می توانند به مراتب بالاتر ارتقاء یابند. (معروفی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۸۴) در ضمن سنجش کیفیت تدریس نیز امری کاملاً نسبی و سلیقه ای است. در جدول امتیازدهی کیفیت تدریس آمده است: «کیفیت تدریس بر اساس میانگین امتیازدهی دانشجویان در کار برگ های ارزیابی کیفیت تدریس متقاضی در چهار سال قبل از دوره ارتقاء و ارزیابی گروه و دانشگاه (با شیوه مورد تأیید

۱. بخش نامه شماره ۱۵۴۲/۵۷۸/۱۵ مورخ ۱۳۶۹/۱/۲۶ که در ۱۳۷۷/۱۲/۳ به تصویب وزیر علوم تحقیقات و فناوری رسیده است.



هیأت ممیزه) سنجیده می شود. (طاهری و شمس بخش، ۱۳۹۵، ص ۱۵) در حالی که در بخش امتیازات پژوهشی، دقت و عینیت بخشی قابل توجهی مشاهده می شود. (همان، ص ۲۱) شیوه ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید از سوی دانشجویان در بسیاری از دانشگاه های معتبر جهان پذیرفته شده است اما در برخی موارد همان گونه که ریندرمن^۱ در مورد دانشگاه های آلمان نشان می دهد این ارزشیابی ها «بیشتر نتیجه برداشت ها و قضاوت های دانشجویان متفاوت است نه تفاوت در کیفیت تدریس اساتید» (Rinderman and schfield, 2001, p377).

با نگاهی به برنامه درسی مقاطع مختلف رشته های گوناگون علمی (به ویژه رشته تاریخ که موضوع پژوهش است) به خوبی متوجه می شویم که اگرچه یکی از اهداف تربیت دانشجو در مقاطع تحصیلات تکمیلی آماده سازی افراد برای تدریس در دانشگاه ها و یا مدارس است اما هیچ واحد درسی برای جلب توجه دانشجویان به اهمیت تدریس و زوایای مختلف فعالیت در این عرصه در نظر گرفته نشده است و آنچه دانش آموختگان این مقاطع با خود به اولین جلسه تدریس می برند بیشتر ملغمه ای است از آنچه در مواجهه با استادان مختلف در طول دوران تحصیل خود دریافت کرده اند. در نتیجه خود آنها هم نمی دانند که در کلاس از چه راهبردی برای تدریس بهره خواهند برد. (آلن بوث، ۱۳۹۴، ص ۲) فقدان کارآموزی عملی در مقام دستیار آموزشی استاد (علیرغم وجود ضوابط آن در بسیاری از دانشگاه های تراز اول کشور) یکی از کمبود های اساسی در این زمینه است. ضعف و کاستی های ناظر بر شیوه تدریس در غالب رشته های علوم انسانی (به ویژه تاریخ) نکته چشمگیری است. فعال نبودن روش های تدریس کنونی و خلاصه شدن آن در روش تدریس سخنرانی و نبود یک سیستم ارزشیابی دقیق از تدریس استادان موجب شده است تا تفاوت میان یک استاد خوب و یک استاد ضعیف عملاً بی معنا باشد. (حاتمی، ۱۳۹۵، ص ۲۴۱)

بروز کم تحرکی علمی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور به شکل عمده ای در آموزش و تدریس تاثیر منفی داشته که این امر خود ناشی از ضعف پرورش روحیه انتقادی و تفکر خلاق، القای روحیه فردگرایی در انجام فعالیت های تحصیلی و روحیه مدرک گرایی می باشد. (یمینی سرخابی، ۱۳۸۰، ص ۴۰) حضور اجباری، تحمیلی

1. Rinderman

و ناآگاهانه دانشجویان رشته های علوم انسانی (از جمله رشته تاریخ) در این رشته ها سبب شکل گیری سطح قابل توجهی از نارضایتی عمومی آنها از رشته تحصیلی شان و در نتیجه بی علاقه‌گی به این رشته ها شده است. (عزیزی، ۱۳۸۷، ص ۱۵) این امر در ناکارآمدی آموزش تفکر تاریخی در دانشجویان رشته تاریخ سهم به سزائی دارد.

عقب ماندگی و آشفته‌گی تئوریک در علوم انسانی یکی از اصلی معضلات تدریس این رشته در دانشگاه های کشور است. کمبود نظریه پردازی صحیح و معضل روش شناختی نظریه پردازی در علوم انسانی (و البته رشته تاریخ) از دیگر مشکلات در این زمینه است که ریشه در این عوامل دارد: ماهیت پیچیده علوم انسانی که از طبیعت چند وجهی و متکثر انسان نشأت می گیرد، ذهنی بودن موضوع علوم انسانی (در مورد تاریخ زمان مند بودن آن)، پیچیدگی روابط انسانی، عدم امکان تعمیم پذیری تحقیقات این قلمرو علمی و حاکمیت اندیشه های اثباتی گرایانه و علم گرایانه صرف.

یکی دیگر از مشکلات در زمینه آموزش و تدریس رشته های علوم انسانی به طور عام و رشته تاریخ به شکل خاص در وضعیت منابع اصلی تدریس این رشته ها نهفته است. «مباحث تئوری و علمی و مکاتب نظری مطروحه در این علوم ریشه در مطالعات انجام گرفته در دیگر جوامع دارد و تا زمانی که بومی نشده و با مقتضیات جامعه ما انطباق داده نشوند، اصولا خالی از اشکال نمی باشد و (از سوی دیگر) علیرغم وجود امکان ارتباطات نزدیک با مجامع علمی دیگر کشورها، متون اقتباس شده و ترجمه شده در کتاب های درسی عمدتا با یک تأخیر زمانی غیر قابل توجیه در کلاس های درسی و مجامع دانشگاهی ما طرح می گردند.» (همان، ص ۱۹) آنچه در غالب رشته های علوم انسانی در دانشگاه های کشور عموما به عنوان منبع درسی معرفی می شود اغلب منابع درسی و تحقیقات قدیمی دانشگاه های غربی است که ریشه در بینش نویسندگان و اقتضائات علمی، فلسفی، فکری و فرهنگی زمانه و جوامع آنان دارد. مثلا هنوز در بسیاری از گروه های تاریخ دانشگاه های کشور کتاب «ایران از آغاز تا اسلام» نوشته گیرشمن و «ایران در زمان ساسانیان» نوشته کریستین سن که در سال های آغازین سده بیستم نوشته شده به عنوان منبع درسی مورد استفاده قرار می گیرد و متأسفانه منبع درسی در خوری غیر از این کتاب ها نیز تاکنون عرضه نشده است. این امر در نهایت منجر به هویتی علوم انسانی در ایران می شود.



۲) راهکارها و ابزار های نوین آموزش تاریخ

از نیمه دوم سده بیستم میلادی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشورهای توسعه یافته، رویکردها و نگرش های جدیدی در زمینه آموزش و تدریس در علوم انسانی (و از جمله تاریخ) شکل گرفت. پیدایش نظریه های جدید یادگیری و به کار گرفتن الگوها و روش های نوین تدریس در آموزش علوم انسانی (و تاریخ) در دانشگاه ها در این زمینه بسیار موثر بود. بررسی همه این نظریات و روش ها از حوصله این مقاله خارج است اما در مورد آموزش و تدریس تاریخ می توان به چهار مقوله: تفکر تاریخی، فهم تاریخی، تبیین تاریخی و روش سازنده گرائی اشاره کرد.

الف) تفکر تاریخی چیست؟

«تفکر تاریخی به معنای داشتن دانش هرچه بیشتر از وقایع تاریخی نیست، بلکه عبارت است از بیان تفاوت ها، شباهت ها، یافتن دلائل و علت ها، احتمال دادن، مقایسه کردن، تمییز قائل شدن، پیش بینی کردن، ارزیابی کردن و در نهایت دستیابی به قضاوت ها (می باشد)». (مقصودی، ۱۳۹۲، ص ۷) یک وجه تفکر تاریخی این است که اشیاء از زمان و مکان خودشان نمی توانند فاصله بگیرند و فارغ از مختصات زمانی و مکانی اصلاً به فهم در نمی آیند، لذا مورخ اگر راجع به انقلاب فرانسه، انقلاب اکتبر روسیه، انقلاب اسلامی ایران و یا راجع به تحولات آمریکای لاتین یا جاهای دیگر بخواهد قضاوتی بکند اگر آن قضاوت را با مختصات زمانی و مکانی پیوند نزند قضاوتش، قضاوت ناپخته ای از آب در می آید یا حداقل اعتبارش زیر سوال خواهد بود.

آلن بوث^۱، تفکر تاریخی را «شامل طرح پرسش ها و مرتب کردن شواهد محکم در دفاع از پاسخ ها، فراتر رفتن از واقعیت های مطرح شده در کتاب ها و بررسی اختصاصی اسناد تاریخی....» می داند (آلن بوث، ص ۳۳۹)

آدمیت تفکر تاریخی را جریانی می داند: «در توالی حوادث، حوادثی که نه در خلأ وقوع می یابند و نه اسرار آمیزند بلکه قانون منطقی ترتب معلول حاکم بر سلسله حوادث است. هر حادثه تاریخی حادثه دیگری را به دنبال می آورد و تنها از این نظرگاه است که قضیه و واقعه ای می تواند محتوم و پرهیز ناپذیر باشد ورنه هیچ حادثه ای اجتناب

1.)Alan Booth

ناپذیر نیست...» (آدمیت، ۱۳۷۶، ص ۲۳۵) به عقیده او «کار مورخ گردآوردن واقعیات از هر قبیل و تلمبار کردن آنها به صورت خشکه استخوان در موزه آثار باستانی نیست... آنچه به تاریخ روح و معنا می دهد گنجاندن کل ریزه وقایع در متن تاریخ نیست بلکه دست یافتن به گذشته زنده و شناخت جریان تاریخ است...» (همان، ص ۲۳۶) تفکر تاریخی نیازمند عبور از توالی تاریخی یا نگاه توالی مدارانه به تاریخ است. در ورای این عبور به رویکردی می رسمیم که تاریخ را مجموعه ای از رخدادها می داند که هریک دیگری را می زاید. برخی محققان وجود پنج مفهوم: تغییر در طول زمان، علیت، متن یا زمینه، پیچیدگی و رابطه را لازمه ارائه یک تعریف قابل پذیرش از تفکر تاریخی دانسته اند. (مقصودی، ص ۷)

والش^۱ در بحث تفکر تاریخی مسئله «جمع کردن رویدادها تحت مفاهیم مناسب» را مطرح کرد. به عقیده او آنچه یک مورخ (و مدرس تاریخ) باید انجام دهد این است که در جستجوی پاره ای مفاهیم اساسی تا تصورات مهم باشد که به وسیله آن واقعیاتی که در اختیار دارد را روشن نموده و رابطه خود با آن مفاهیم و تصورات را بیابد و با اینکار توانائی قابل فهم نمودن واقعیات جزئی را کسب نماید. (Ritter, 1986, pp50-51)

اما آموزش تفکر تاریخی به دلیل «سازمان نایافتگی علوم جدید در ایران، ناهماهنگی موجود بین دیدگاه های نظری و دست اندر کاران حکومتی، باقی ماندن در مرحله تئوری ها، هدفمند نبودن علوم، تقلید گرایی و به دنبال آن بی اعتنائی به بهره مندی از فرصت ها و حوادث تاریخی، عدم توجه به علائق عمومی، بی اعتنائی به ریشه های تاریخی مسائل و عدم برخورد نقادانه با اندیشه های گذشته» (هاشمی و سادات سدید پور، ۱۳۹۳، ص ۹۸) با دشواری های عمده ای روبرو است و به همین سبب برای آموزش تفکر تاریخی، نیاز به قرائت مجدد و بازاندیشی در علوم اجتماعی و به ویژه آموزش تاریخ یک ضرورت تلقی می شود. از سوی دیگر علوم انسانی و اجتماعی دارای پیچیدگی های خاصی است که آن را از علوم طبیعی و فیزیکی ممتاز می سازد. این افتراق ناشی از پیچیدگی، به جنس مقوله ها، مضامین یا مسائلی باز می گردد که شناخت آن ها موضوع این علوم است و البته ریشه تمامی این موضوعات انسان است. انسان از برترین مخلوقات الهی است که شناخت او ضرورتا بایستی با ملاحظه ویژگی های

1. W.H. Walsh



شاخصی همچون زبان، شعور و فکر، خودآگاهی، تاریخ مندی، فرهنگ پذیری و فرهنگ ستیزی و حیث التفاوت فردی و جمعی انجام پذیرد. (حاتمی، ۱۳۹۵، ص ۲۳۵)

توجه به مباحث جامعه شناختی و فرهنگی یکی از موارد اصلی در آموزش علوم انسانی (و رشته تاریخ) است. شاید این بحث مهم ترین وجه افتراق آموزش علوم انسانی با سایر حوزه های علم باشد. بدون توجه به شرایط بوم شناختی امکان آموزش موثر هیچ یک از حوزه های علوم انسانی محقق نخواهد شد. مهم ترین مسئله سازگار کردن محتوای دروس، برنامه های درسی، دوره های آموزشی، روش های تدریس، ابزارهای آموزشی و رویکرد کلی به آموزش با ویژگی های زیست محیطی، جغرافیایی و منطقه ای است. بنیان نظری این امر اینست که با توجه به مناسبات بین علوم انسانی و اجتماعی با محیطی فیزیکی و اجتماعی که کنشگران این حوزه با آن درگیرند. لاجرم باید در آموزش این علوم به گونه ای عمل کرد که مقتضیات زیست محیطی و منطقه ای در آموزش مورد ملاحظه قرار گیرد. (حاتمی، ص ۲۴۲)

با توجه به تغییرات سریع جهانی، نهاد آموزش عالی نیز بایستی متناسب با آن تحول یابد. به گفته محققان یکی از اثربخش ترین اقدامات در این زمینه، تلاش برای تبدیل شدن به «جامعه یادگیری» است. جامعه ای که افراد آن پیوسته در حال یادگیری باشند و قابلیت رقابت پذیری و سازگاری خود را افزایش دهند. (سیلور و دیگران، ۱۳۷۷، ص ۳۰۷)

ب) تدریس تاریخ بر مبنای آموزش فهم و معرفت تاریخی

به تعبیر دیلتای^۱ تاریخ و فهم دو روی یک سکه اند. (جمشیدی ها و شالچی، ۱۳۸۷، ص ۱۶۰) فهم کانون اصلی نظریه هرمنوتیک^۲ در تاریخ است. به عقیده او، از آنجا که با رویدادهای گذشته نزیسته ایم، جهان این رویدادها همواره برای ما بیگانه و دست نیافتنی باقی می ماند. بنابراین تنها راه ممکن برای فهمیدن گذشته، کوشش در جهت «باز زیستن» آن از راه قراردادان خویش به جای انسان های گذشته است. (مفتخری، ۱۳۹۱، ص ۳۹) اینکه دانشجو بفهمد که مثلا دلایل شاه عباس

1. Wilhelm Dilthey

۲. Hermeneutics نظریه و قواعد روشمند تفسیر متن به منظور کشف پیام ها، نشانه ها و معانی یک متن یا پدیده است.

صفوی برای وارد کردن نیروی سوم (غلامان گرجی و چرکس) در ساختار اداری و نظامی دولت صفوی چه بود؟ مستلزم آن است که شرایط زمانی و ضرورت های آن دوره تجسم و عینی شود و آنگاه به این قضاوت برسیم که اقدام او درست بوده است یا نه و اگر ما جای او بودیم چه اقدام دیگری می توانستیم انجام دهیم.

معرفت حالتی است که در اثر برخورد با امری به ما دست می دهد. معرفت حالت یا اعتقادی است که در شرایط معین و نسبت به چیزی پیدا می کنیم. به عبارت دیگر، معرفت حالتی است که در اثر برخورد فرد با محیط، در ذهن ایجاد می شود و شامل مهارت ها، عادات، اطلاعات، عقاید، احساسات و افکار است. (مفتخری، ۱۳۹۱، صص ۷-۸)

آموزش تاریخ در دانشگاه های ایران در ایجاد فهم و معرفت تاریخی در دانشجویان تا حدود زیادی ناتوان مانده است. نگاهی به سرفصل دروس تخصصی رشته تاریخ این نقص را بیشتر نمایان می سازد. در برنامه مقطع کارشناسی مجموعه آموزشی تاریخ (گرایش دبیری و آزاد)^۱ آمده است: «در تدوین برنامه، اصول مدیریت پویا و استفاده از **خودتنظیمی** مورد تأکید قرار گرفته و از تکیه بر پیش فرض های ساختاری یا مدیریتی در رابطه با تضمین کیفیت تا حد امکان پرهیز شده است. در این دیدگاه تضمین حداقل های آموزشی در چارچوب مصوب برنامه و از طریق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری صورت گرفته و تضمین مابقی استانداردها.... برعهده مجری خواهد بود. (بند ۲-۱-۱) در بحث خودتنظیمی بیشتر موضوعات غیر آموزشی مانند بازار کار رشته تاریخ (بند ۳-۱-۲) و عدم همگونی دانشجویان و علایق و استعداد های متفاوت آنان (بند ۳-۱-۱) مورد توجه قرار گرفته و صحبتی از شیوه های آموزشی نیست در حالی که تأکید ویژه ای بر امر پژوهش اساتید (بند ۴-۱) شده و عدم تشویق تدریس دروس تکراری به وسیله اساتید یک راهکار موثر در این زمینه شناخته شده است. (بند ۴-۱-۱) در حالی که در اهداف دوره کارشناسی ارشد رشته تاریخ^۲ «تأمین اعضای آموزشی دانشگاه ها و موسسات تحصیلات عالیه» ذکر شده اما در برنامه دروس و حتی سرفصل هیچ نشانی از رویکردهای آموزشی و شیوه تدریس و آموزش تاریخ وجود ندارد. در ضمن «محتوای برنامه

۱. برنامه مقطع کارشناسی مجموعه آموزشی تاریخ (گرایش آزاد و دبیری) مصوب جلسه شماره ۶۹۶-۲ مورخ ۸/۱/۸۷ شورای برنامه ریزی آموزش عالی.

۲. مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس تاریخ دوره کارشناسی ارشد تاریخ مصوب در دویست و چهل و هشتمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی مورخ ۱۳۷۱/۹/۱۵.



درسی پیش بینی شده و سرفصل های تعیین شده به وسیله شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای گسترش رشته های دانشگاهی مربوط به سال های دهه شصت با تغییرات جزئی در دهه هفتاد (و هشتاد) می باشد و تناسب چندانی با نیازها و علائق دانشجویان و جامعه ندارد و از جهت دیگری غالباً منطبق بر دانش معتبر روز که هر سه از منابع اصلی تهیه برنامه درسی است، نمی باشد» (عزیزی، ص ۲۰) بنابراین بازنگری در برنامه و سرفصل دروس مقاطع مختلف رشته تاریخ با رویکرد تفهمی ضروری به نظر می رسد. اما اینکه فهم تاریخی چیست؟ و چگونه حاصل می شود؟ نظریات متعددی مطرح شده است. آلن بوث سه سطح از فهم را در تدریس تاریخ بیان می کند:

۱. **فهم به مثابه بازنمایی ذهنی رخدادهای و جوامع در گذشته.** این امر شامل آگاهی از ساختارها و فرایندهایی زیر بنایی است که تشکیل دهنده یک جامعه خاص یا دوره تاریخی معین، تعامل های پیچیده میان افراد و گروه های اجتماعی و محیط اطرافشان و دگرگونی های اساسی یا نقاط عطف هستند. (آلن بوث، ۱۳۹۴، ص ۲۹)

۲. **فهم به مثابه بازنمایی ماهیت و اهمیت زندگی مردمان در گذشته.** «تاریخ راهی است که می توانید در آن نسخه ثانوی همه انواع رفتار های انسانی را تجربه کنید..... مهم ترین مسئله در زندگی همانا فهم رفتار دیگران است، و این همان چیزی است که تاریخ ما را بر آن توانا می سازد، مشاهده مردم در تمام موقعیت ها و در تمامی گام های زندگی.» (همان، ص ۳۱)

۳. **فهم به مثابه قابلیت استفاده از تکنیک ها، رویه ها و مفاهیم رشته ای.** و این به معنی «فرآیند پیوند دادن شواهد مختلف از منابع دست اول و ثانوی... آگاهی از معنای یک مفهوم یا کنش خاص... توانایی فرد برای به کارگیری منعطف و متناسب آن معنا در پرداختن به مسائل تاریخی...» می باشد (همان، ص ۳۳) نتیجه این سطح فهم، «تسلط بر تفسیر های مختلف و تاریخ نگاری یک موضوع و در پی آن، درک ماهیت پویا و در حال رشد رشته تاریخ..... و اینکه وصول به فهم مستلزم شناخت و کاربرد درست لوازم و ابزارهای پژوهش» است. (همان، ص ۳۳) و (Booth, Alan, ۲۰۰۰, p ۴۷).

دانشجویان در فرآیند به دست آوردن فهم بیش از پیش از ماهیت ساختاری دانش تاریخی و در نتیجه وضعیت «موقتی» آن آگاه می شوند و پس از آن، دانشجویان دیگر در آرزوی دستیابی به یقین و قطعیت نیستند بلکه انعطاف پذیری شواهد تاریخی را تصدیق کرده و با آن دست و پنجه نرم می کنند. (بوث، ص ۳۸) شاید یکی از بهترین تحلیل ها در بیان چگونگی ایجاد فهم تاریخی و توانائی های که منجر به شکل گیری فهم تاریخی در دانشجویان می شود را آلن بوث ارائه می دهد. او این توانائی ها را شامل موارد زیر می داند:

۱. توانائی قرائت و استفاده از متون دیگر منابع هم به شکل انتقادی و هم همدلانه و در عین حال پرداختن به سئوالاتی درباره ژانر (نوع)، محتوا، رویکرد و هدف.
۲. فهم مسائل تنیده در خود سند تاریخی.
۳. مهارت های انتقادی بنیادین (مانند اعتبارسنجی منابع و موضوعات تاریخی)
۴. استقلال فکری، که به گفته او شامل طیف گسترده ای از مهارت ها مانند: مهارت های کتابخانه ای، توانائی جمع آوری، غربالگری، انتخاب، سامان بخشی و تلفیق مجموعه گسترده ای از شواهد، توانائی صورت بندی متناسب پرسش ها و فراهم نمودن پاسخ برای آنها با استفاده از شواهد می باشد.
۵. مرتب کردن مباحث در صورت های نوشتاری و گفتاری.
۶. توانائی جستجوی دانش که با رشد مجموعه ای از مهارت های پژوهشی فراهم می آید.
۷. توانائی برای مدیریت بدنه های وسیع، نامتجانس و عموماً ناقص اطلاعات مستخرج از مجموعه وسیعی از منابع. از جمله مهارت هایی مانند توان ساختن دانش مبتنی بر امر واقع، غربالگری و ترکیب عناصر کلیدی، توانائی کار خلاقانه و منعطف با منابع و... می شود.
۸. توانائی فهم و ارزیابی چارچوب های مفهومی و روش شناختی ای که زیربنای

۱. متأسفانه درس «قرائت متون تاریخی به زبان فارسی» از دوره کارشناسی آموزش تاریخ دانشگاه فرهنگیان حذف و در درس رشته تاریخ دانشگاه های دولتی و آزاد اسلامی چندان جدی گرفته نشده و در حدخواندن کوتاه چند متن تاریخی بوده و ضمناً در بازنگری دروس دوره ارشد نیز این درس حذف شده است.

دانش و تفسیر تاریخی را شکل می بخشند. از جمله آگاهی از اهمیت تاریخ نگاری و توانایی به کار گیری این دانش در رابطه با موضوعی خاص.

۹. توانایی استفاده از دانش و مهارت های تاریخی به منظور گسترش بینش ها و تفسیر های خود. که توانایی در نظر گرفتن رویکردهای مختلف به یک موضوع تاریخی، آمادگی برای به چالش کشیدن داوری ها دریافت شده از آن موضوع، خلق دانش جدیدی از دل دانش قدیمی و توانایی به کارگیری تجربه های گذشته در موضوع مورد مطالعه از جمله پیش شرط های این مهارت است.

۱۰. توانایی پرداختن به مسائل و حل آنها. که این توانایی شامل مهارت پیوند دادن دانش جدید با دانش موجود و استفاده از یکی برای تقویت دیگری، شناسایی و روشن کردن مسائل، صورت بندی فرضیه ها و انتخاب راه حل بهتر می باشد.

۱۱. توانایی تفکر خلاقانه در چارچوب و ورای مطالعات تاریخی خود. در این زمینه باید قدرت تصویری-ذهنی انتقادی در دانشجویان چنان رشد نماید که بتوانند با گذشته پیوند برقرار نمایند. این امر مستلزم استفاده مفید از تفکر تحلیلی و توانایی خلق اندیشه های تازه و به کار گیری تفکر انتقادی به شیوه خلاقانه می باشد. (همان، صص ۳۹-۴۲).

برخی همچون دیلتای و زیمل^۱ و برخی از ایده آلیست ها، از علوم تفهیمی با عنوان علوم تاریخی یاد کرده اند و یا تلاش نموده اند تا اندیشه ی خود درباره ی تفهم را به موضوع مفهوم بودن تاریخ محدود کنند. توجه به مفاهیم اساسی در خصوص انسان و جامعه و طبیعت که معانی اعمال انسانی در ارتباط با آن ها شکل می گیرند در فهم تاریخ بسیار مهم است. (فی، ۱۳۸۳، صص ۱۷۶) مورخان با بهره گیری از تأویل و بازسازی معنای کنش های انسانی، سعی در کشف واقعیت ها و ترتیب و تعمیم آن ها در راستای فهم نظام مند امور تاریخی دارند. محققان تاریخ با بهره گیری از تجربیات و آموخته های خویش از زندگی، امری که دانش و بینش آن ها را قوام داده و فهم انسان و جامعه و طبیعت را برای آن ها ممکن کرده است و با تلاش در جهت کشف معنای رویدادها و کنش ها، در مفهوم متداخل حال و گذشته و به اصطلاح، امتزاج اندیشه های خویش با

1. Georg Simmel

معانی مورد نظر فاعلان افعال در اعصار مورد نظر، موضوعات پژوهشی خویش را فهم می‌کنند. (استنفورد، ۱۳۸۴، ص ۲۵۶)

ج) تبیین و آموزش تاریخ

یکی از وظایف مورخان (و مدرسان تاریخ) علاوه بر بیان «چیستی» رخدادهای تاریخی، توضیح «چرائی» و علل رخدادهای تاریخی است. که اگر چنین باشد منزلت مورخ در حد یک وقایع نگار ساده تنزل خواهد نمود. (روشر، ۱۳۸۱، صص ۱۶۲-۱۶۳) او باید شرایط احراز واقعیات تاریخی را فراهم و آن را قابل فهم نماید و البته متناسب با نیازهای روز و توان فکری خوانندگان (و فراگیران) آن را تفسیر و تبیین نماید. (مفتخری، ۱۳۸۹، ص ۳ و مناف زاده، ۱۳۷۵، ص ۵۶) روش تفسیر بر فرایند فرضیه‌سازی بنا می‌شود، بدین معنا که محقق در خصوص حالات روحی و روانی فاعل و معنای احتمالی که از انجام عمل خود داشته است فرضیه‌ای می‌سازد و سپس آن را با رفتار و گفتار فاعل محک می‌زند. هدف از طرح این فرضیه و آزمودن آن، فهم اعتقادات و ارزش‌ها و اغراضی است که فاعل را به انجام فعل خاصی سوق داده است. چنین فرایندی که «ماکس وبر» با عنوان «درک تبیینگر» و یا بهره‌گیری محقق از شیوه‌ی «همدلی» یاد می‌کند درک معنی موضوع مورد مطالعه را در نظر دارد. (لیتل، ص ۱۸)

مورخان (و مدرسان تاریخ) باید در پی این هدف باشند که با شناخت و تحلیل نظام مند اعصار گذشته جوامع انسانی و تبیین علی تحولات و وقایع تاریخی پاسخی برای مشکلات موجود و مسائل مبتلا به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند (و البته جامعه فراگیرانی که با آن سرو کار دارند) بیابند و در این جهت حال و گذشته را به هم پیوند بزنند (لیتل، ۱۳۷۳، ص ۱۷)

تبیین^۱ پدیده‌ای در واقع نشان دادن این است که چرا این پدیده به آن حالت ویژه خود وجود دارد. تبیین معمولاً پاسخی است به سئوالاتی که با «چرا» شروع می‌شوند. (مفتخری، ۱۳۹۱، ص ۸۷) چرا انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ اتفاق افتاد؟ در این سئوال شرایط ویژه که باید مورخ و مدرس تاریخ به آن توجه کند سال ۱۳۵۷ و نقش آفرینی آن در وقوع انقلاب اسلامی است. البته بسیاری از محققان مرزی میان دو

1.)Explanation



مفهوم **توصیف**^۱ و تبیین قائل نیستند و در درون و ماهیت هر توصیفی نوعی تبیین قائلند. (همانجا) اگر تعریف (تعبیر) تاریخ را کنش جمعی آدمیان در گذشته و شناخت آن در راستای رقم خوردن کنش‌های جمعی در ادوار بعدی (و مشخص‌تر زمان حال) بدانیم این برداشت کنشمند از تاریخ و فهم نظاممند این علم باید در تکوین و یا تقویت حافظه‌ی تاریخی ملل و اقوام مؤثر واقع شود و مانع از تکرار تاریخ در مفهوم آزمون و خطای مداوم آن قرار گیرد.

تبیین در تدریس تاریخ چگونه به کار می‌رود؟ موریس **ماندلباوم**^۲ نوعی گونه‌شناسی از صورت‌های مختلف گفتمان تاریخی به دست می‌دهد که می‌توان آن را در سه دسته: **تبیینی، ترتیبی و تفسیری** جمع بندی نمود. که به ترتیب **روش اکتشافی** (همانند آنچه در گفتمان علمی مشاهده می‌کنیم)، **روش توصیفی** (همانند آنچه در ادبیات مرسوم است)، و **روش شناختی** راه‌ها و ابزارهای وصول به هر کدام از این صورت‌های سه‌گانه می‌باشد. تاریخ تبیینی- یعنی صورت نخستینی که ماندلباوم مورد بحث قرار می‌دهد- «تنها زمانی وجود دارد که [مورخ]... از پیش بداند (یا تصور کند که می‌داند) که در واقع چه رخ داده است و برای تبیین چرایی رخداد آن تلاش نماید. بنابراین استعاره، به مثابه‌ی یکی از مؤلفه‌های تاریخ‌نگاری تبیینی، در سطح اندیشه‌ی گفتمانی کارکردی «اکتشافی» خواهد داشت. تاریخ ترتیبی- یعنی دومین صورت‌بندی که ماندلباوم پیشنهاد می‌کند- چنان است که گویی به جای آن که با تحلیل متغیرهای مستقل آغاز می‌نماید- همانند روایت- از یک خط سیر غالب داستانی تبعیت می‌کند. به همین دلیل وجه توصیفی این گفتمان برجسته است. ماندلباوم، تاریخ تفسیری- یعنی سومین «صورت‌بندی ساختاری در آثار تاریخی»- را این‌گونه تعریف می‌کند: تعبیر مورخ از یک وضعیت خاص امور، بدون توجه به این که بنا به رخدادهای بعدی، کدام رخداد «در این ساختار از بالاترین اهمیت» برخوردار بوده است. این تاریخ‌نگاری «ویژگی‌های اصلی صورت‌بندی‌های زندگی» را آشکار می‌کند، و «نه ترسیم ترتیبی یا تبیین رخدادهای مختلفی که در گزارش وارد می‌شود» (<https://rasekhoon.net/article/show/۱۳۸۱۲۲۵>) اگر تبیین

1. Description

2. Maurice Mandellbaum

(فارغ از انواعی که برای آن برشمرده اند) در بیان و تدریس مدرسان تاریخ عملیاتی شود بسیاری از دلزدگی ها در زمینه آموزش تاریخ کاسته خواهد شد.

د) آموزش تاریخ با تکیه بر رویکرد سازنده گرائی

فیلسوفان و روان شناسان در سده نوزدهم و اوایل قرن بیستم آغازگر جنبشی در نظریه های یادگیری بودند که از جمله سردمداران آن **پیازِه**^۱ است که به عنوان مهندس و پدر سازنده گرائی شناخته می شود. (ذاکری و نوابی، ۱۳۹۴، ص ۵۲) در این رویکرد افزایش توانایی کاوشگری مورد توجه است. از نظر محققان برجسته این رویکرد، هدف اصلی سازنده گرائی اینست که فراگیران بیش از آنچه در پی یادگیری باشند برای فهم و ساختن دانش جدید تلاش کنند. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۱۱۱-۱۱۲) سازنده گرائی دیدگاه معلمان را از اینکه چه چیزی تدریس می کنند به اینکه دانش آموزان چه چیزی را می آموزند تغییر داده (ذاکری، ص ۵۳) و معلم بیش از آن که دغدغه بیان محتوا و انتقال اطلاعات را داشته باشد به دانش آموز و نیازهای آموزشی وی توجه می کند. مهم ترین روش های تدریس مبتنی بر سازنده گرائی عبارتند از: **تفحص گروهی، ایفای نقش، اکتشافی، مشارکتی، خودتنظیم گر و گفتگوی آموزشی**. که البته کارآئی و شیوه و موقعیت بکار بستن هر کدام از شیوه ها متفاوت است. (جوینس و دیگران، ۱۳۹۶، ص ۸۹) این نظریه تأکید خود را بر این می گذارد که معرفت حاصل تعاملات فرد با جهان طبیعی در زمینه اجتماعی و فرهنگی است. (ذاکری و نوابی، ص ۵۳) **بندورا**^۲ از نظریه پردازان این اندیشه معتقد است فرد از طریق مشاهده و سازگاری با رفتار سرمشق شده دست به ساخت دانش می زند. (سیف، ص ۱۴۶) شاخصه های این شیوه تدریس عبارتند از:

۱. **ساخت دانش بر مبنای تجربه ها و تفسیرهای شخصی فرد.** هر یک از فراگیران با استفاده از تجارب، دانش و آموخته های ذهنی خویش، به ساخت دانش می پردازد.
۲. **خلق معنا بر مبنای تجارب اجتماعی و در جریان تعاملات اجتماعی.** تعامل

1. Jean William Fritz Piaget

2. Albert Bandura



اجتماعی یا ارتباط بین افراد جامعه و استفاده زبانی، کلید ساختن دانش است. معنا سازی افراد درون یک زمینه و فرهنگ اتفاق می افتد، از اینرو دانش به طور اجتماعی ساخته می شود.

۳. **فعالیت فراگیر در محیط واقعی.** فرد از طریق درگیری با مسائل واقعی دنیای پیرامون به ساخت معنا می رسد. دانش فعالانه از طریق تجربه کردن در موقعیت های واقعی و فکر کردن درباره این تجربه ها ساخته می شود.

۴. **نسبی و ساختنی بودن دانش.** حقیقت یک امر نسبی است. حقیقت مطلق و رها از نسبت با اشخاص و زمان خاص وجود ندارد. تکثرگرایی مورد تأکید است.

۵. **ذهنی بودن حقیقت.** هر انسانی، حقیقت را خود به وجود می آورد. هرکس فهمی بی همتا و خصوصی بر مبنای تجارب خود از جهان مادی و پدیده ها دارد.

۶. **درونی بودن یادگیری.** یادگیری یک فرایند فعال از این طریق است که یادگیرندگان معنای جدید را از طریق ترکیب دانشی که آنها هم اکنون دارند، با اطلاعات جدید می سازند. (ذاکری و نوابی، ص ۵۵)

عملکرد خوب به یادگیری فعال کمک می کند. دانشجویان با صرف نشستن در کلاس و گوش سپردن به استاد، حفظ کردن تکالیف پیش بافته و تحویل دادن پاسخ ها چیزی نمی آموزند. باید درباره آنچه می آموزند صحبت کنند، درباره آن بنویسند، آن را به تجربه های پیشینی خود مرتبط کنند و وارد زندگی روزمره شان کنند. آنها باید آنچه را می آموزند جزئی از خود کنند. (آلن بوث، ص ۱۲۵) متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه ریزان درسی به جای انتقال حقایق علمی به پرورش و تقویت روش ها و نگرش های توجهی می کنند و حتی به جای تولید مجدد حقایق علمی، به فرایندها نظر دارند. به نظر این دسته از متخصصان فراگیران بیش از آن که دنبال کسب حقایق علمی باشند شایسته است که در پی راه و روش کسب آن حقایق باشند (Matthe ws, 1994, pp139-147) در مورد رشته تاریخ، برانگیختن دانشجویان به پرداختن عمیق و چالشی به منابع تاریخی، پرسش ها و مسائل جزء اولویت هاست. یادگیری فعال بر موارد زیر تأکید دارد: اهمیت درگیری علمی و فردی در موضوع، تاریخ ورزی و به کار بردن طیف متنوعی

از مهارت های مربوطه برای پرداختن به مسائل تاریخی-به جای دریافت اطلاعات از استاد و تلاش برای باز تولید آن. در نتیجه، دانشجویان تشویق می شوند که رویکردی کنش گرایانه^۱ به مطالعاتشان اتخاذ کنند، رویکردی که در آن مشارکت، تأمل انتقادی و مسئولیت فزاینده مهم ترین راهبردهای یادگیری می شود. (همان، صص ۱۲۵-۱۲۶)

برای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده گرائی معمولاً پنج گام اساسی از سوی علمای تعلیم و تربیت بیان شده است: **درگیر کردن، کاوش، شرح و توصیف، گسترش، و ارزشیابی.**

نظریه پردازان شناختی به فراگیران در فرایند یادگیری هم چون پردازش کنندگان فعال اطلاعات می نگرند کسانی که تجربه می کنند و برای حل مسائل (وپرسش های) جدید مفید تشخیص می دهند به کار می گیرند، به جای اینکه به طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند فعالانه انتخاب، تمرین یا چشم پوشی می کنند. (شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۱۱۷) به کار بستن روش سازنده گرائی در آموزش تاریخ از موثرترین روش ها برای کاربردی شدن تدریس می باشد و نکته مهم در زمینه تدریس به شیوه سازنده گرائی آنست که نه تنها روش سنتی تدریس، که مبتنی بر روش سخنرانی است، بی اثر نمی شود بلکه مدرس به شیوه هدفمند از آن بهره می برد.

نتیجه

آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور به مانند بسیاری از رشته های علوم انسانی با چالش های عمده مواجه است. تنگناهای ناشی از مقررات و نظامنامه های آموزشی و پژوهشی دانشگاه ها که در آن امر پژوهش بر آموزش و تدریس ارجحیت دارد، فقدان شیوه عینی و دقیق ارزشیابی تدریس اساتید، بی توجهی برخی اساتید نسبت به تدریس و اهمیت آن، ناکارآمدی تدریس به شیوه سنتی و مبتنی بر روش سخنرانی و مباحثه منفعلانه و بی هدف، عدم آگاهی برخی اساتید از روش های جدید و فعال تدریس تاریخ و بی انگیزگی اساتید نسبت به استفاده از این روش ها و بی انگیزگی و بی علاقه دانشجویان نسبت به رشته تاریخ که غالباً به دلیل شیوه پذیرش دانشجو می باشد، از مهم ترین چالش های آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه ها می باشد.



در مورد آموزش و تدریس تاریخ روش های نوین و کاربردی وجود دارد که آموزش تفکر تاریخی، تفهیمی نمودن تدریس، آموزش مبتنی بر تبیین تاریخی و روش سازنده گرائی از جمله روش هایی است که می توان در این زمینه از آن یاد نمود.

منابع و مآخذ

استنفورد، مایکل (۱۳۸۴)، **درآمدی بر تاریخ پژوهی**، ترجمه مسعود صادقی، تهران: انتشارات سمت و دانشگاه امام صادق.

آدمیت، فریدون (۱۳۷۶)، «در تفکر تاریخی و روش تحقیق»، مجله کلک، ش ۹۴، دی ماه ۱۳۷۶.

بوث، آلن (۱۳۹۴)، **آموزش تاریخ در دانشگاه**، ارتقای سطح یادگیری و فهم، ترجمه سیدمحسن علوی پور، تهران: سمت.

جمشیدی ها، غلامرضا و شالچی، وحید (۱۳۸۷)، «هرمنوتیک و مسئله تاریخ مندی فهم انسانی»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، سال اول، شماره ۴، زمستان.

جویس، بروس و ویل، مارشا و کالهن، امیلی (۱۳۹۶)، **الگوهای تدریس ۲۰۰۴**، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: نشر کمال تربیت، چ نهم.

حاتمی، جواد، (۱۳۹۵)، «چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه های ایران-یک مطالعه کیفی»، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، دوره ۱۰، ش ۳۲، بهار ۱۳۹۵.

دیویس، باربارا گراس (۱۳۹۷)، **روش و رسانه های جدید تدریس در دانشگاه و مراکز آموزش عالی**، ترجمه لطفعلی عابدی و سید حسین زارع و احمد رضا نصر اصفهانی، تهران: سمت.

ذاکری، مختار و نوابی، مسعود (۱۳۹۴)، «تحلیل محتوای کتاب های فارسی، علوم تجربی و مطالعات اجتماعی ششم دبستان بر مبنای مفروضه های سازنده گرائی»، دو فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال چهارم، شماره ۱۳، پائیز و زمستان.

روشر، نیکولاس (۱۳۸۱)، «آیا تبیین های تاریخی متفاوتند»، ترجمه عباس بخشی پور رودسری، مجله حوزه و دانشگاه، سال هشتم، ش ۳۳، زمستان.

سیلور، جی. گالن و الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی (۱۳۷۷)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، روان شناسی پرورشی، تهران: نشر دوران.
شعبانی، حسن و مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹)، «پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه مسأله محور»، فصلنامه مدرس، دوره ۴، شماره ۱، بهار.

طاهری، عبدالحسین و شمس بخش، مسعود (گردآورندگان) (۱۳۹۵)، آئین نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی آموزشی و پژوهشی و فناوری، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.

عاقلی، باقر (۱۳۷۷)، «مدرسه علوم سیاسی، مدرسه عالی حقوق-دانشکده حقوق و علوم سیاسی»، فصلنامه تاریخ معاصر، سال ۲، ش ۷، پائیز ۱۳۷۷.

عزیزی، نعمت الله (۱۳۸۷)، «بررسی چالش ها و نارسائی های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تأملی بر نظرات دانشجویان»، نشریه آموزش عالی ایران، دوره ۱، ش ۲، پائیز ۱۳۸۷.

فی، برایان (۱۳۸۳)، پارادایم شناسی علوم انسانی، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی دانشگاه امام صادق.

کریمی، صدیقه و شریف، مصطفی (۱۳۹۳)، «چالش آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری»، دوفصلنامه رویکرد های نوین آموزشی (دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان)، دوره ۹، ش ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۳.

لیتل، دانیل (۱۳۷۳)، تبیین در علوم اجتماعی، درآمدی بر فلسفه علم الاجتماع، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران: موسسه فرهنگی صراط.

معروفی، یحیی و کیامنش، علیرضا و مهرمحمدی، محمود و علی عسگری، مجید (۱۳۸۶)، «ارزش یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، بررسی برخی دیدگاه ها»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، ش ۵، تابستان ۱۳۸۶.

مفتخری، حسین (۱۳۸۹)، «توصیف، تبیین و تفسیر در تحقیقات تاریخی»، مجله



کتاب ماه، شماره ۱۴۶، تیرماه.

(۱۳۹۱)، مبانی علم تاریخ، تهران: سمت.

مقصودی، مجتبی (۱۳۹۲)، «چیستی و چگونگی تکوین تفکر تاریخی»، مجله رشد

آموزش تاریخ، دوره ۱۵، ش ۵۲، پائیز ۱۳۹۲

مناف زاده، علیرضا (۱۳۷۵)، «سرچشمه های تحولی شگرف در شیوه تاریخ

نگاری مکتب آنال»، مجله نگاه نو، شماره ۲۸، اردیبهشت.

نیل براون، ام. و استیوارت، ام. کیلی (۱۳۹۴)، راهنمای تفکر نقادانه، پرسیدن

سئوال های بجا، ترجمه کوروش کامیاب ویراسته هومن پناهنده، تهران: مینوی خرد.

هاشمی، شهرناز و سادات سدید پور، سمانه (۱۳۹۳)، «بررسی جایگاه تفکر انتقادی

در منابع دانشگاهی و مطالعاتی رشته جامعه شناسی»، فصلنامه راهبرد اجتماعی

-فرهنگی، سال ۳، ش ۱۲، پائیز ۱۳۹۳.

یمینی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۰)، درآمدی به بررسی عملکرد سیستم های

دانشگاهی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

استامبوسکی، فیلیپ، «استعاره و فهم تاریخی»، ترجمه سیدمحسن علوی پور. در:

[www.https://rasekhoon.net/article/show/1381225](https://rasekhoon.net/article/show/1381225)

Booth, Alan (2000), **Creating a context to enhance learning in history**, The Practice of University History Teaching, Manchester University Press.

Matthews, Michael R. (1994) **Science Teaching: The Role of History and Philosophy of science**, London, Routledge press.

Rinderman, Hiner & Schfield, Neville (2001), **Generalizability of Mullidimensional student ratings of University instruction Across courses and Teaching Research in Higher Education**. vol. 42.

Ritter, H. (1986), **Dictionary of Concepts in History**, New york, Greenwood Press

آینده پژوهی در نظام تربیت معلم (نگاهی به فردای تربیت معلم - تربیت معلم در جهان امروز)

پوران خروشی^۱

چکیده

برنامه درسی تربیت معلم به عنوان قلب مراکز دانشگاهی در تحقق اهداف نظام آموزشی تربیت معلم از جایگاه برجسته ای برخوردار است، بدین منظور، باید همگام با تحولات مختلف تکنولوژیک، اقتصادی و علمی همانند کشورهای پیشرفته متحول گردد. از این رو پژوهش حاضر با هدف آینده پژوهی در تربیت معلم انجام شد. روش تحقیق با توجه به ماهیت آن توصیفی-تحلیلی، استنتاجی بوده و اطلاعات آن با مراجعه به پایگاه های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک و تحقیقات جمع آوری و تجزیه و تحلیل گردید. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که به جهت رشد سریع تحولات علمی جهان و نیازهای روز جامعه، آینده نگری در برنامه های آموزشی، ضرورتی انکار ناپذیر است. یکی از استلزامات تربیت آینده سازانی که بتوانند با بحرانهایی که با آنها مواجه خواهند شد، کنار بیایند و از فرصتهایی که در یک دنیای متغیر به وجود خواهد آمد به نحو بهینه بهره برداری نمایند، برنامه ریزی آینده نگرانه در تربیت معلم است. برنامه ریزی در این زمینه، نه تنها باید نسخه ای برای درمان آسیبها و مشکلات موجود نوشته شده باشد، بلکه باید بتواند با رویکردی پیشگیرانه، تهدیدها و نگرانی های تربیتی آینده را مهار نموده و برای تربیت معلمانانی در شأن جوامع آینده نقش هایی را ترسیم نماید.

واژگان کلیدی: آینده پژوهی، تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم

مقدمه

آینده پژوهی^۲ مشتمل بر مجموعه تلاش هایی است که با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل تغییر و یا ثبات، به تجسم آینده های بالقوه و برنامه ریزی برای

۱. مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان، اصفهان، ایران: poorankhorushi@cfu.ac.ir

آنها می‌پردازند. آینده پژوهی منعکس می‌کند که چگونه از دل تغییرات یا تغییر نکردن (واقعیت "امروز"، و "فردا") تولد می‌یابد. آینده به این دلیل استفاده شده است که با بهره‌گیری از طیف وسیعی از متدولوژی‌ها و به جای تصور "فقط یک آینده"، گمانه زنی‌های سامان‌مند و خردورزانه، در مورد نه فقط "یک آینده"، بلکه "چندین آینده متصور"، مبادرت می‌شود. آینده پژوهی، اصول و روشهای مطالعه و سپس تصمیم‌گیری، طرح‌ریزی و اقدام در خصوص علوم و فناوری مرتبط با آینده است (مقیمی، ۱۳۹۴). آینده‌اندیشی را می‌توان فعالیت‌هایی با دوره کوتاه مدت، اما مستمر و یک سو، در جهت فرایند اصلی آینده‌نگاری تعریف کرد که با کنار هم قرار دادن این خرده فعالیت‌ها، روند کلی آینده‌نگاری حاصل می‌شود. از جمله ویژگیهای بارزی که آینده‌نگاری از این طریق بدست می‌آورد؛ اعتبار علمی، ساختارمند بودن، دیدگاه کلان، گسترده و بلند مدت نسبت به مسئله، فعالیت‌های مستمر، داشتن چارچوب علت و معلول، ابزاری برای انتقال دانش، توجه کمتر بر خروجی فرایند، تمرکز بر روی نیروهای انسانی و محرک‌ها و تلاش برای بهبود شکل‌گیری هر چه بهتر اجماع در بین اعضا می‌باشد (مقیمی، ۱۳۹۴).

آموزش و پرورش به عنوان مؤلفه‌ای تأثیرگذار در آینده‌کشورها دارای پیچیدگی روابط و تعاملات و تغییر عوامل محیطی است و توجه به آن مستلزم ملاحظات زیادی است. نظام آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی تعریف شده است. نیاز اساسی سیاست‌گذاران، مدیران عالی و آموزگاران و استادان فعال در این نهاد به شناخت آینده برای تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی و اندیشه دانش‌آموزان و دانشجویان به عنوان مخاطبین و جامعه هدف این نهاد، به آینده‌های بلند مدت از یک سو و حرکت شتابان جهان به سوی دانش محوری از سوی دیگر الزام به شناخت آینده را در این نظام ضروری نموده و بر آن تأکید دارد. ظهور مفاهیم جدید آموزش اجتماعی، ارزش‌های فرهنگی در حال تغییر، سرعت تغییرات ناشی از رشد فناوری‌های ارتباطی، افزایش ضریب نفوذ رسانه‌های نوپدید در سطوح داخلی و خارجی، باعث شده است آینده پژوهی در این نظام اجتماعی اجتناب‌ناپذیر و البته پیچیده بنماید.

در این راستا، حفظ، اشاعه و توسعه علم و فرهنگ به وسیله نظام آموزشی با محوریت نقش معلم صورت می‌گیرد و تخصص کافی و همراهی با علوم رو به

رشد و توسعه فضاهای ارتباطی داخلی و خارجی، فراهم آورنده تحرک و پویایی برای نظام آموزشی و نقش آفرینی معلم و فضاهای آموزشی می باشند. معلم، واسطه میان گذشته و آینده و نقشی مابین بافت کلان و سلولهای جوان جامعه است. تاریخ آموزش و پرورش نشان می دهد هر چه از گذشته به سمت حال حرکت می کنیم، حدود مسئولیت و وظایف و فرایندهای تحول آفرین و فضای نقش آموزشی و تربیتی معلمان افزایش یافته و هر روزه بر ابعاد و شاخصها و نقشهای اجتماعی به اتکای تربیت های تخصصی و آموزشهای مناسب و آموخته های به روز و آینده نگرانه، بیشتر شده است (حمیدی شریف، ۱۳۸۲: ۹۰).

معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی آموزش و پرورش به شمار می آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می شود و به منصف ظهور می رسد. مهم شمردن معلم به عنوان کارگزار اصلی جریان یاددهی - یادگیری، توجه صاحب نظران را به برنامه های تربیت معلم، همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، به خود جلب کرده است.

پر واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه ها و فعالیتهایی را برای رویارویی با این تحولات تدارك دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

انتظار جامعه، نیز برای تربیت دانش آموزان و در نهایت، نیروی انسانی کارآمد، دانا و توانا، با نشاط و متعهد به ارزش های ملی و مذهبی برای ساختن آینده های مطلوب، نظام تربیت معلم را بر این می دارد که با طرح این سوال که: "آینده پژوهی چه نقشی در افزایش توسعه و کارآمدی نظام تربیت معلم دارد؟"، به تحلیل ابعاد موضوع بپردازد. این سؤال بر این پایه استوار است که مطالعات آینده از آنجا که فرصتی ساختار یافته برای نگاه به آینده و بررسی نقش عوامل مؤثر در شکل گیری آینده را فراهم می نماید، امکان ایجاد چشم انداز مطلوب را برای تصمیم گیران و سیاست گذاران نظام تربیت معلم به وجود می آورد. افق های نوین از طریق شناسایی و ایجاد



ظرفیت ها و توانمندی های جدید، امکان بهره گیری از فرصت ها در زمان آینده را میسر می سازد. ضمن آن که با این رویکرد، مشکلات و نارسایی های ناشی از شرایط آینده در سیستم های تربیت معلم قابل احصاء و رفع آنها امکان پذیرتر خواهد بود. به منظور دستیابی به هدف اصلی این پژوهش، یعنی آینده پژوهی در تربیت معلم، تلاش شده است که برای سؤالات زیر پاسخهای مناسبی یافت شود:

۱. ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه تاکنون چه بوده است؟
۲. نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم امروز و فردا با چه مسائلی مواجهه بوده است؟
۳. تربیت معلم برای تربیت معلمین آینده چه رسالتی دارد؟

روش

برای پاسخ به سؤال پژوهش با توجه به ماهیت موضوع از روش توصیفی- تحلیلی، استنتاجی استفاده شده است. در ابتدا برای شناخت ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه، و مسائل این نظام در زمینه تربیت معلم امروز و فردا، با مراجعه به پایگاه های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک و تحقیقات انجام شده، با استفاده از روش نظری تحلیلی استنادی، ابعاد گوناگون تربیت معلم توصیف شده و رویکردهای مطرح در این زمینه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. سپس با استفاده از روش استنتاجی، رویکرد برنامه درسی تربیت معلم آینده و ویژگی های آن (چارچوب نظری برنامه) تبیین شده است.

یافته ها

سؤال اول پژوهش: ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه تاکنون چه بوده است؟

ابناء بشر برای کسب تجربه و مهارت در امور زیستی خود و تسریع در یادگیری و کسب مهارت ها نیازمند معلمان و مربیان ماهر و ویژه بوده اند. تربیت و نحوه گسترش آن در

تاریخ جوامع در اعصار مختلف با سازمان های نامنظم به شیوه های گوناگونی انجام می شده و مسئولیت این وظیفه مهم همواره بر دوش آموزشگران توانمند در امر آموزش بوده است. زمانی معلم نقش انتقال دهنده اطلاعات و دانش را عهده دار بوده، در دوران تسهیل کننده یادگیری و در شرایط کنونی یا در دوره پسامدرن، انتظارات و توقعات پیچیده تری چون راهنمایی فکور، شایسته و دارای صلاحیت های حرفه ای در پرورش دیگران از وظایف آن ها به شمار می رود. بدین منظور برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، ماهیت و رویکردهای تربیت معلم در دو مقوله زیر دسته بندی شده است:

الف- تربیت معلم در ادوار تاریخی (غیررسمی)

توجه به امر تربیت به معنای واقعی آن بیش از هر موردی در صدر وظایف و رسالت پیامبران و اولیای الهی که شایسته ترین معلمان روی زمین شمرده می شدند، از حضرت آدم تا خاتم الانبیا (ص)، قرار داشته است. رسالت و روش های تربیتی انبیاء عمدتاً از طریق تبلیغ و آگاهی رسانی مورد نیاز، مؤثر، جذاب مانند: بحث، اندرز، موعظه، ترغیب، ارائه الگو و اسوه در انجام قدرتمندانه امور مورد رسالت و مأموریت های ویژه، همراه با توانایی های احباب برانگیز در تحمل سختی ها و مرارت های زمانی عصر خود بوده است. این شیوه های اشاعه نیازمند اقتدار، عمق آگاهی، یقین و ایمان، عشق و شور و مهارت فوق العاده و اعجاز ایشان بوده که از عهده دیگر انسان های عالم و مقتدر خارج است.

بعد از پیامبران و اولیای الهی، سایر اولیا و رهبران دینی ادیان مختلف، مربیان بزرگ، دست اندرکار تعلیم و تربیت به صورت های مختلف در تربیت نظری و عملی افراد جامعه خود دست داشته اند و شهرت و محبوبیت آنان در گرو پیروی آن ها از ارزش های دینی و انسانی آنان متمرکز بوده است. فیلسوفان، مربیان، بزرگان علم، فرهنگ و هنر و معلمان بزرگ نیز دست اندرکار تعلیم و تربیت در زمینه آماده سازی انسان های توانمند و معلمان دیگری بوده اند که قدرت علمی - عملی بسزائی داشته اند. روش تربیتی این گروه متناسب با شرایط روزگار خود، متأثر از تجربیات پیامبران و بزرگان دین و پیشینیان بشریت، علاوه بر تبلیغ، پند و اندرز، بر روش استاد - شاگردی از راه مشاهده سطحی، نقد، تکرار و تمرین، بحث، داستان و الگوسازی مبتنی بوده است.



حکومت‌ها و دولت‌ها نیز، در طول دوران حاکمیت خود به پیروی از تجارب گذشتگان و بزرگان و به منظور آماده‌سازی افراد جامعه برای خدمات عمومی و حکومتی، توسعه زیست بهتر و سالم‌تر و صیانت از استقلال، شرف و حیثیت انسانی خود و سرزمین خود نیز شیوه‌ها و راه‌های مختلف کم و بیش متناسبی را اجرا کرده‌اند. رویکردهای تربیتی آماده‌سازی منابع انسانی و توانمندسازی در این نهادهای تربیتی و از جمله معلمان همواره از راه مشاهده، تقلید و تمرین‌های مهارتی، الگوسازی به شیوه‌های تجربی و متداول «استاد-شاگردی» رواج داشته است.

در کشور ایران، قبل از تأسیس دارالفنون و حکومت‌های قبل از آن نشانه‌هایی از تعلیم و تربیت رسمی دیده نمی‌شد و رویکردهای تربیت را مراکز تربیت دینی و یا مکتب‌خانه‌ها و مراکزی خصوصی و موردی عهده‌دار بوده‌اند و تأمین معلم و تربیت آن در این نهادها نیز هر کدام شکل خاص خود را داشته است. شیوه‌یادگیری و توانمندسازی عمدتاً همان روش‌های ابتدائی از طریق شاگردی، مشاهده، تقلید، تمرین و تکرار تا حد خوگرفتن به عمل و ارائه و اعطای تصدیق از استادکاران به دانش‌پژوهان تعلیم و تربیت طی مراسم و آیین‌های مرتبط با هر دوره، فرهنگ بومی و جغرافیای خاص صورت می‌گرفته است (حجتی کرمانی، ۱۳۵۹).

ب- تربیت معلم در دوره‌های معاصر (رسمی)

با تأسیس مدرسه دارالفنون در سال ۱۲۲۹ ه.ش و ایجاد و گسترش مدارس جدید نیاز به معلم برای تدریس در مدارس به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند، به خوبی احساس می‌شد. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم، تصویب قانونی در سال ۱۲۹۰ ه.ش توسط مجلس شورای ملی آن زمان بود. در همین سال برای افزایش سطح سواد معلمان موجود در تهران کلاسهای ویژه‌ای در مدرسه دارالفنون تشکیل گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان «اصول تعلیم» افزوده شد تا معلمان از اصول اولیه تعلیم برای تربیت کودکان مطلع گردند. تشکیل این گونه کلاسها و دروس، نشانه توجه صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان به معلم و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای آنان بوده است.

اولین نشانه توجه رسمی به تقویت توانمندی‌های عملی و حرفه‌ای معلمان را در

برنامه های دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ ه.ش می توان یافت و از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. در برنامه این مراکز برای تربیت معلمین ابتدائی و متوسطه به طور مشخص ارتباط میان مدرسه و دانشگاه در راه توانمندسازی دانشجویان رشته های معلمی برنامه ریزی شده است. این برنامه در طول یک سال کارآموزی به شیوه های سنتی و مناسب بازه زمانی خود، شامل مشاهده مستقیم و تمرین های عملی و تدریس های آزمایشی مراقبت شده زیر نظر معلم راهنما در کلاس های درس مدارس بود.

به منظور گسترش دبیرستان ها و تربیت و تأمین دبیران موردنیاز آن در سال ۱۳۰۷ ه.ش دارالمعلمین مرکز به دارالمعلمین عالی تبدیل گردید که نظام کارآموزی یک ساله به همان شیوه های مشاهده، تقلید و تمرین و تکرار استمرار داشته است (صدیق، ۱۳۵۵).

تا سال ۱۳۹۰ وزارت آموزش و پرورش دوره های تربیت معلم مختلفی را برحسب نیاز به طور متناوب برنامه ریزی و اجرا کرده است. شیوه های توسعه مهارت های معلمی در این نهاد بیشتر متکی بر کارآموزی در مدارس بوده است. در سال ۱۳۵۸ اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم تهیه شد و درسی با عنوان «فن معلمی» تعریف و در برنامه دروس تربیتی قرار گرفت. هدف از این درس تقویت و توسعه مهارت های حرفه معلمی و هماهنگی علم و عمل در کار تدریس و معلمی بود. در سال ۱۳۶۰، در دوره سه ساله تربیت معلم، سال اول تحصیل در مراکز تربیت معلم به آموزش های نظری اختصاص یافته بود. دانشجویان در سال دوم به مدت یک سال در مدارس مناطق خود به تدریس آزمایشی به صورت عملی مشغول می شدند و پس از تجربه عملی در محیط واقعی آموزش، سال سوم مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درس های باقی مانده مشغول می شدند و ضمن ارزیابی تجربه های کسب شده در مدارس به بازاندیشی آن ها پرداخته و تجارب تازه ای را با همکاری و راهنمایی استادان برای مواجهه با مسایل تربیتی و پذیرش مسئولیت معلمی کسب می کردند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

از سال ۱۳۹۰ و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمان فکور و تأثیرگذار و



دارای صلاحیت های موردنظر این حرفه دشوار با در نظر داشتن رویکردهای جدید روان شناسی یادگیری، بهره گیری از فناوریهای نوین آموزش و یادگیری، در نظام تربیت تربیت معلم مدنظر قرار گرفت. تربیت معلم براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش کشور، «فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای (اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان براساس نظام معیار اسلامی، ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان است» (سند مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

در حال حاضر هم، مهرمحمدی (۱۳۹۲) در باب جایگاه تربیت معلم در کشور ایران، الگویی مشارکتی را به نام «چهارضلعی تربیت معلم» ارائه کرده است. وی مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم (دانش محتوایی^۱، دانش تربیتی عام^۲) را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم (دانش محتوایی تربیتی^۳ همراه با کارورزی^۴، برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی^۵) را متوجه آموزش و پرورش دانسته ضمن آنکه ضلع سوم این الگو را حساسترین و اثرگذارترین بعد این الگو قرارداداده و آنگاه طرح برنامه درسی تربیت معلم خود را که دارای ویژگی "وارونگی"^۶ است مطرح نموده و آن را همسو با اندیشه "تأمل بر عمل"^۷ دونالد شون^۸ و سازگار با اندیشه عملی یا "عمل فکورانه"^۹ ژوزف شوآب^{۱۰} به شمار آورده است. وی وارونگی را در معنای نخستین آن، تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری اعلام کرده است، یعنی وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه های درسی تربیت حرفه ای معلمان که دانش نظری، برتری نسبت به دانش عملی ندارد.

-
1. Content knowledge
 2. Pedagogical knowledge
 3. Pedagogical content knowledge
 4. Practicum/Internship
 5. Induction
 6. Upside-downness
 7. Reflection on action
 8. Schön
 9. Deliberation
 10. Schwab

سؤال دوم پژوهش: نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم امروز و فردا با چه مسائلی مواجه بوده است؟

با بررسی در پژوهش های انجام شده در حوزه تربیت معلم کشور، مسائل متنوع و متعددی توسط پژوهشگران در این زمینه شناسائی شده اند که در ادامه تعدادی از آنها ارائه شده است:

بررسی تاریخچه تربیت معلم ایران، از آغاز تأسیس دارالفنون به عنوان نخستین مرکز تربیت معلم تاکنون نشان می دهد که گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه ی کمی قرار گرفته است، به علت ضعف فرهنگی برنامه ریزی علمی و جامع، امروزه به اعتقاد کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با تنگناها و نارسایی های بسیاری مواجه است. از جمله: کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف مشخص در زمینه ی گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به منظور تحقق بخشیدن به آرمان ها و ارزش های جدید و در راستای تأمین کارکنان شایسته آموزشی که بتوانند با بهره گیری از شایستگی های حرفه ای خود نقش اساسی در فرآیند اصلاحات آموزش ایفا نمایند (آقازاده، ۱۳۸۳).

شعبانی (۱۳۸۳) هم، معتقد است ۷۵ درصد آموزش های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونه یاد دادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت ها و توانایی های حرفه ای در نظر گرفته شده است. یافته های تحقیق طاهرپور، رجایی پور و شهبازی (۱۳۸۶) با هدف بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی استان اصفهان، نشان داد که ساختار دانشگاه های دولتی بیشتر ارگانیکی است، اما در مقابل چون در مراکز تربیت معلم تفکیک افقی بیشتری صورت می گیرد و کنترل و رسمیت در سطح بالاتری قرار دارد، می توان استنباط کرد که ساختار مراکز تربیت معلم، بیشتر مکانیکی است. با توجه به پویایی که دانشگاه ها و مراکز تربیت معلم در آن فعالیت می کنند به نظر می رسد ساختارهای منعطف و ارگانیکی مؤثرترند.

امین خندقی و وفائی (۱۳۹۰) به مطالعه ای تطبیقی با هدف تحلیل و مقایسه کنونی نظام برنامه درسی ایران و آلمان از نظر سه عنصر برنامه درسی (محتوا، شیوه

های یاددهی-یادگیری و روش های ارزشیابی، و نیز شیوه انتخاب داوطلبان معلمی و شناسایی مشکلات و چالش های فراروی نظام برنامه درسی تربیت ایران پرداخته اند. یافته ها حاکی از آن است که در برنامه درسی تربیت معلم آلمان دانشجو-معلمان چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری را فرا می گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجیم تر کردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تأکید شده است. برنامه تربیت معلم آلمان «یادگیرنده محور» یا مبتنی بر دانشجو-معلم است و آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان امکان پذیر است و آنان با ارائه دروس اختیاری حق انتخاب دارند، ولی در نظام تربیت معلم ایران به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامه درسی تربیت معلم چندان توجهی نشده است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که از جمله مسائل پیش روی تربیت معلم ایران در شرایط کنونی، توجه به دانش افزائی معلمان و عدم توجه به تقویت مهارت های معلمی به لحاظ عدم توجه به علایق و نیازهای آنان در زمینه کسب شایستگی های مورد نیازشان می باشد.

زارع و همکاران (۱۳۹۵) با هدف بررسی مقایسه ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در کار تربیت معلم، چهار دیدگاه موافق با آموزش عالی، موافق با آموزش و پرورش، موافق مشروط با هر دو نهاد، و مشروط با ساختار جدید را شناسایی کردند و با اقتباس از مهرمحمدی (۱۳۹۲)، با توجه به مؤلفه برنامه درسی تربیت معلم چهار بعدی؛ دانش محتوایی، دانش تربیتی عام، دانش تربیتی توأم با کارورزی و برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی را ارائه کردند که از تقسیم کار بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی در اجرای تربیت معلم حمایت می کند. آنان کم توجهی به تمرین های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی؛ و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی، را از مهم ترین نقاط ضعف آموزش عالی برشمرده اند. همچنین توانمندی علمی پایین تر اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف پذیری اندک و آزادی های بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت ضعیف در پژوهش، و تمرکزگرایی شدید آموزش و پرورش را نیز از ضعف های مهم آموزش و پرورش و به ویژه دانشگاه فرهنگیان می دانند. برخی هم ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود

تربیت معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه های درسی تربیت معلم را به هر دو نهاد نسبت می دهند.

طلائی و گندمی (۱۳۹۵)، یکی از چالشهای اصلی نظام تربیت معلم در جهان و همچنین در ایران را ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان اردوگاه نظر - دانشگاهها یا مراکز آموزش عالی - و اردوگاه عمل یعنی مدرسه دانسته اند (ایوانز^۱ و همکاران، ۱۹۹۸؛ لانیر و لیتل^۲، ۱۹۸۶؛ تاملینسون^۳، ۱۹۶۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲). از آنجایی که ساختار برنامه های تربیت معلم و اجرای آن، نقشی تعیین کننده در کیفیت این ارتباط دارد، لذا به عنوان یک مقوله چالش برانگیز، کانون توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است. در قیاس با نظام تربیت پزشک، می توان گفت که نقشها، برنامه ها، ارزشیابی و برنامه ریزی میان سازمانهای دخیل (دانشکده پزشکی و بیمارستان) و افراد ذینفع طی سالیان متمادی به سطحی از شفافیت، روانی، پختگی و سهولت برای اجرایی شدن نائل شده است، اما چنین رشد سیستمی در زمینه نظام تربیت معلم اتفاق نیفتاده یا به سطحی از اثربخشی لازم نرسیده است. در ایران چالش اساسی، اجرای سیاست تمامیت خواهانه یعنی استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاهها است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). همچنین، در زمینه محتوای تربیت معلم یا آنچه باید دانشجو-معلمان یادگیرند، اختلاف نظر اساسی وجود ندارد، بلکه چالش اصلی به ویژه برای ایران در حال حاضر، طراحی و اجرایی نمودن ساختاری مطلوب و اثربخش در تربیت معلم است تا در نهایت سودمندترین تجربیات را برای دانشجو-معلمان رقم بزند. دارلینگ هاموند^۴ (۲۰۰۶)، بر اساس پژوهشهای گسترده و ژرف خود در زمینه تربیت معلم، اظهار می دارد که سه عنصر ساختاری بنیادین، زیربنای مدلهای اثربخش تربیت معلم را تشکیل می دهند. انسجام و یکپارچگی در میان موضوعات ارائه شده در دوره آموزشی و همچنین تلفیق آموزشهای نظری دانشگاه و فعالیت بالینی در مدرسه - فعالیت بالینی گسترده و کاملاً نظارت شده و بهره گیری از روشهای آموزشی و نظریه های یادگیری که منجر به پیوند میان نظریه و عمل می شود و در نهایت موجبات

1. Evans

2. Lanier & Little

3. Tomlinson

4. Darling-Hammond



تلفیق تجربیات بالینی مدرسه و آموزشهای ارائه شده در دوره تربیت معلم را فراهم می آورد؛ و عنصر ساختاری سوم، ارتباط فعال با مدرسی که در خدمت دانش آموزان متنوع هستند که منجر به طراحی روشهای تدریس اثربخش و متنوع خواهد شد. تربیت معلم همواره با مسئله شکاف میان نظریه و عمل دسته و پنجه نرم کرده است. منتقدان برنامه های تربیت معلم دانشگاه-محور، مدعی وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس میشود و آنچه در کلاس درس اتفاق میافتد، هستند (گوپیناثان^۱، ۲۰۰۸). لذا چگونگی تلفیق دانش نظری تولید شده در دانشگاه با دانش مدرسه-بنیانی که منشأ آن فعالیت تجربی در مدرسه است یکی از مسائل مهمی است که باید برای حل آن تدبیری اندیشیده شود.

به طور کلی، متخصصان برنامه درسی در رشته های مختلف، نظام آموزشی تربیت معلم ایران را با چالش های جدی مواجه می دانند. لذا امروزه برنامه ریزان درسی و به طور کلی مسئولان نظام آموزشی با سه دسته از چالش ها رو به رو هستند: ۱- چالش جهانی که از بیرون از نظام آموزشی بر آن اثر می گذارد. ۲- چالش های درونی خود نظام آموزشی. ۳- چالش هایی که خاص منطقه خاورمیانه می باشد. در ارتباط با چالش های جهانی می توان به ۸ مورد اشاره نمود که برنامه ریزان درسی باید به دقت به آنان اشاره نمایند (جونز^۲، ۲۰۰۵: ۱۵۶-۱۴۳): ۱- فرایند جهانی شدن و وابستگی متقابل ملت ها به همدیگر؛ این مورد می تواند در برگزیده مواردی چون، آلودگی- محیط زیست، فقر و محرومیت، قاچاق و مصرف مواد مخدر باشد ۲- سرعت تغییرات و پیشرفتهای تکنولوژیکی مخصوصاً در زمینه های ارتباطات و اطلاعات ۳- تغییرات بنیادی در عرصه کار و استخدام ۴- بالاگرفتن نابرابری های اجتماعی ۵- پیشرفت در عرصه دموکراسی و حقوق بشر و تلاش جهت اینکه جوامع مدنی در تصمیم گیری های سیاسی ایفای نقش نمایند ۶- جهان چند فرهنگی و تعاملات بین فرهنگ های مختلف ۷- رواج تغییرات سریع و ظهور پدیده عدم اطمینان در زندگی انسان ها، احساس ناامنی و افسردگی ها و خشونت های همه گیر ۸- کاهش اخلاقیات و احساس نیاز به بازسازی نظام های ارزشی و اخلاقی (هانگ^۳، ۲۰۰۵: ۷۶-۶۷). این

1. Gopinathan

2. Jones

3. Huang

نکته را باید به یاد داشت که چالش‌های پیش روی نظام آموزشی تنها ناشی از عوامل بیرونی نیست، بلکه در بعضی از شرایط از عوامل درونی سیستم ناشی می‌شوند. موضوعات چندگانه‌ای که در چند دهه اخیر به شدت از طرف برنامه‌ریزان آموزشی مد نظر بوده است از این قرار هستند (کلارک^۱، ۲۰۰۴) حرکت به سمت تنوع اهداف در برنامه‌های درسی؛ اهدافی چون یادگیری چگونگی یادگیری و یادگیری چگونه بودن، چگونه انجام دادن و یادگیری چگونه با هم زیستن (فیلد^۲، ۲۰۰۴)، توجه و تمرکز بر تضمین فرصت‌های برابر برای همه (هم در دسترسی و هم در کسب موفقیت در این دسته از آموزش‌ها)، توجه به کیفیت به عنوان یک موضوع اولویت دار، کارایی آموزش (توجه کافی به اقتصاد آموزش)، ارتباط نظام آموزشی با بخش‌های مختلف مخصوصاً توجه به نیازهای بازار کار (کاظم‌پور و شاه‌بهرامی، ۱۳۹۵).

سؤال سوم پژوهش: تربیت معلم برای تربیت معلمین آینده چه رسالتی دارد؟

با توجه به مبانی نظری و دیدگاه‌های صاحب‌نظران در کتب، اسناد و مدارک، و همچنین یافته‌های مقالات داخلی و خارجی رسالت تربیت معلم در راستای تربیت معلمین آینده نظیر موارد زیر شناسائی شد:

برخی از صاحب‌نظران سال ۲۰۲۰ م را دوران گذر کامل به آینده متحول می‌دانند (دی^۳، ۲۰۰۱) و در حال حاضر برخی کشورها به مقوله آینده پژوهی و مطالعات آینده و کارآفرینی آینده در نظام‌های آموزشی مشغول شده و رشد کرده‌اند. برخی نیازهای آموزشی و پرورشی در آینده نیز عبارت‌اند از:

- نیاز به در اختیار داشتن منابع کافی
- نیاز به اطلاعات به موقع، موثق، مرتبط
- نیاز به سرعت عمل (عدم بوروکراسی)
- نیاز به کلاس‌های مفرح و متنوع
- نیاز به اقتباس از تغییر و انتخاب دقیق

1. Clark

2. Field

3. Dey



- نیاز به اقتباس های مفید و نه تقلید

- نیاز به تقویت آموزش رسانه ای

- نیاز به تفکر پس فردایی که همان آینده پژوهی است (براون^۱، ۱۹۷۲).

با چنین گستره ای نظام های آموزشی امروزی به نحوی سعی در بهره گیری از آینده نگری در برنامه ریزی های خود دارند، زیرا تغییرات^۲ و تحولات فزاینده و سریع محیطی موجب شده است به این مهم توجه شود. در چنین شرایطی، این نظام ها ترجیح می دهند به رغم امکان نادرست بودن نتایج حاصل از آینده نگری، به حدس های عالمانه درباره آینده سازمان خویش متوسل شوند که طبعاً از حدس های غیرعلمی به مراتب با ارزش تر است (هانکه^۳، ۱۹۸۹). بنا به نظر شفیان و همکاران (۲۰۰۸)؛ نقل از شفیع پور و همکاران، (۱۳۹۵)، نظام آموزشی باید به دور از سنت و عادات و با توجه به پویایی برنامه درسی و اقتضائات زمانی، مکانی، اجتماعی، برنامه درسی را به طور مداوم احیاء کرد که این ها همه لازمه ژرف اندیشی، تفکر انتقادی و تحول گرایی است.

با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و رویارویی با نیازمندی های روز افزون و متنوع، باید به جای بالابردن سطح محفوظات افراد، آموزش و پرورش را متحول نمود و آن را بر پایه تحقیق و تفکر بنا کرد تا دانش آموزان به یادگیرندگانی مستقل و مادام العمر تبدیل شوند و بتوانند از پس چالش های جهان در حال تغییر برآیند. برای دستیابی به اهداف فوق و اصلاح تعلیم و تربیت، از میان عناصر و مؤلفه های گوناگون تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت اولویت قطعی را باید برای معلم قایل شد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می رود و اهداف و منویات متعالی نظام های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه او محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). توجه به برنامه های تربیت معلم^۴ همگام با تحولات جهانی

1. Brown

2. Changes

3. Hanke

4. Teacher Training Programs

در عصری که عصر دانایی^۱ و فناوری اطلاعات^۲ نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

به طور مثال، بر اساس نظریه سرمایه انسانی، تحصیلات بیشتر و هر نوع مهارت و آموزشی که معلمان می‌بینند، در ایشان ظرفیت و قابلیت‌های ایجاد می‌کند که می‌تواند جریان درآمد بیشتری را در آینده نسبت به زمانی که این مهارت را کسب نکرده است، ایجاد کند. از آن جا که قابلیت ایجاد شده با سرمایه های مادی و فیزیکی ثابت می‌تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزشی که فرد کسب کرده و توانایی‌های وی را افزایش داده است به منزله سرمایه‌هایی است که مانند هر نوع سرمایه فیزیکی دیگری بازدهی دارد (قارون، ۱۳۸۳).

نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره‌وری است و باید با عوامل سنتی مانند سرمایه، نیروی کار و تجهیزات در نظر گرفته شود (فاگرلیند و ساها^۳، ۱۹۸۹؛ جانگبلد^۴، ۲۰۰۴؛ مولن^۵ و همکاران، ۲۰۰۳؛ ریسنک^۶، ۲۰۰۶ نقل در لین^۷، ۲۰۱۱؛ مقدم، ۱۳۹۲). آموزش به بهره‌وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت‌ها و نوآوری کمک می‌کند (لین، ۲۰۱۱). بلکه و پینه (۲۰۰۸؛ نقل در مقدم، ۱۳۹۲) هم معتقدند نگاهی به

1. Knowledge age

2. IT

3. Fa gerlind and Saha

4. Jongbloed

5. Mullen et al.

6. Resnik

7. Lin



تجارب کشورهای مختلف نشان می دهد که مهم ترین عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه در دهه های اخیر، توجه و سرمایه گذاری وسیع آن ها در آموزش و پرورش بوده است.

مجیدی (۱۳۷۷)؛ به نقل از تورس) اظهار می کند که اصلاح کیفیت آموزش در گرو صلاحیت های حرفه ای معلمان است و تغییر در نظام تعلیم و تربیت ضروری است. او نوسازی برنامه های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش ها، منابع و وسایل را پیشنهاد می کند. نکته ای که گذر از آن جایز نیست این است که سیاست ها، ساز و کارها و روش های مربوط به تربیت معلم، تابع شرایط و امکانات زمانی است و هر زمانی نیاز به بازنگری مطابق وضعیت موجود و آینده دارد. نمی توان آن چه را که در گذشته انجام شده است امروز هم بدون مطالعه، کارساز و مؤثر دانست (امجدیان، ۱۳۸۸).

از این رو، رویکردهای جدید در تربیت معلم برنامه های آموزشی را ابزارهای مهم و اساسی می دانند که اهداف آموزش آینده را به دانشجومعلمان منتقل می کند و به آنها می شناساند. در این جاست که مفهوم نوسازی برنامه آموزشی شکل می گیرد و به خوبی نشانگر اهداف آموزش دهندگان آینده است. این گونه برنامه های آموزشی بر افق های برنامه و پیوند جنبه های مختلف آن تأکید ورزیده و سلسله روابط پیچیده، عواملی را که بر هر یک از مؤلفه های برنامه اثر می گذارد را معرفی می کند. به عنوان مثال، برخی صاحب نظران معتقدند انسجام محتوایی در برنامه تربیت معلم و تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجو- معلمان و یادگیریهای حاصل از نشستها در دانشگاه، بهترین تجربیات یادگیری را برای معلمان رقم خواهد زد. یافته های علوم شناختی نیز، تصریح کرده اند که یادگیری اثربخش هنگامی رخ می دهد که ایده ها و اندیشه ها هم در نظریه و هم در عمل یکدیگر را تقویت کنند و با هم پیوند بخورند. لذا برای اثربخش تر نمودن برنامه های تربیت معلم، تمرکز بر نظریه های یادگیری مفید در زمینه تدریس الزامی است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). از این رو در برنامه های اثربخش تربیت معلم، معلمان باید از طریق مطالعات میدانی، اقدام پژوهی ها، و ایجاد پورت فولیوهای ساختار یافته، در یک فرآیند پژوهشگری درگیر شوند. این رویکرد متأثر از دیدگاهی است که دیویی در جستجوی آن بود، یعنی توانمندسازی معلمان از طریق افزایش فهم آنها از موقعیت های پیچیده ای که جایگزینی است برای رویکرد متداول

که باور اصلی در آن این است که معلمان با استفاده از فرمولهای ساده سازی شده یا راه حل‌های غیر مبتکرانه برای تدریس قابل کنترل هستند. به زعم دیویی، دانش از طریق پژوهش در مسائل مرتبط با عمل حاصل می شود (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۰). بنا به اعتقاد شولمن (۱۹۹۶)، اصول و نظریه ها سودمند هستند، اما مطالعات موردی و تجربیات بالینی همواره در ذهن دانشجو- معلمان ماندگار است.

حتی در برنامه های اثربخش تربیت معلم، دانشجو- معلمان زمان بسیاری را در مدرسه سپری می کنند و مفاهیم و راهبردهایی را که در دانشگاه آموخته اند همزمان در مدرسه و در کنار معلم در عمل پیاده کرده و مورد بررسی قرار می دهند. چنین برنامه هایی ایجاب می کند که حداقل یک سال کامل دانشجو- معلمان تحت نظارت معلمان به امر تدریس مشغول باشند. به طور کلی کار بالینی گسترده، نظارت شدید، الگوبرداری از فعالیت افراد کارآزموده و خبره در مدرسه و همچنین وجود دانش آموزان متنوع در یک مدرسه لازمه تربیت حرفه ای اثربخش هستند. نکته جالبی که دارلینگ هاموند براساس پژوهشها (کوکران- اسمیت و زایکندر^۱، ۲۰۰۵) خاطر نشان می کند، حضور دانشجو- معلمان در مدارس با دانش آموزان متنوع است. استدلال وی این است که در غیر این صورت ممکن است تجربیات دانشجو- معلمان در کلاس درس به جای تحریک حس کنجکاوی و کاوشگری در آنها، تقویت کننده تصورات قالبی آنها در مورد دانش آموزان باشد. ایجاد چنین مکان‌هایی بسیار مهم و یکی از دشوارترین تکالیف است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). بنابراین بازسازی ارتباطات میان مدرسه و دانشگاه، به منظور پرکردن شکاف بین نظریه و عمل، امری ضروری است.

پشتوانه مفهومی الگوهای اثربخش تربیت معلم و دیدگاه جدید در مورد تربیت حرفه ای، نظریه هایی مانند دیدگاه دیویی (۱۹۱۶)، دیدگاه هاوس (۱۹۷۵)، نظریه شون (۱۹۸۷)، نظریه های یادگیری تجربی کلب^۲ (۱۹۸۴) و دیدگاه سازنده گرایی ویگوتسکی است. اصل بنیادینی که در همه این نظریه ها مشترک است، این است که یک محیط تربیتی حمایت گر و چالش برانگیز، تسهیل کننده فرآیند یادگیری است. دغدغه بسیاری از پژوهش ها در سراسر قرن بیستم، جستجوی راهکاری برای

1. Cochran-Smith & Zeichner

2. Kolb



پیوند میان نظریه و عمل بوده است. استدلال شون و استن هاوس مبتنی بر بینشی سازنده گرایانه در قبال تربیت معلم است. دلالت بینش فوق این است که آنچه باید در دوره تربیت معلم مورد تأکید قرار گیرد، نائل شدن به فهمی است که به عنوان تلفیق میان نظریه و عمل تعریف می شود و زمانی این فهم حاصل می شود که موقعیت های عمل، تبدیل به نظریه برآمده از آن موقعیت ها شود. بنابراین به زعم شون (۱۹۹۰) در نتیجه گفتگوی فکورانه با موقعیت، ایده های ضمنی معلم، در شکل نظریه های آشکار برای تدریس بازسازی می شود (کینی^۱، ۱۹۹۴).

و اما در رخداد های جدید، تربیت حرفه ای، حاصل برنامه درسی تجویزی و برنامه درسی روییدنی است. به عبارت دیگر برنامه کاملاً تجویزی نیست، بلکه بخشی از آن روییدنی و برآمده از نیازها و دغدغه های دانشجو-معلم است (سوان^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). کارآموزان خود تعیین کننده مسیر و محتوای یادگیریشان هستند. اگر چه تکالیف برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی آشکارا تعیین می شوند، اما تجارب پیشین و احساس تعهد دانشجو-معلمان هنگام ورود به دوره، نیازهای احساس شده آنها در ارتباط با حرفه معلمی، و انگیزه های درونی و ادراک آنها از حرفه معلمی است که تعیین کننده آن چیزی است که آنها در جستجوی یادگیری آن و مسائلی است که در جستجوی حل آنها هستند. بنابراین در این برنامه درسی تربیت حرفه ای، به منظور هموار نمودن مسیرهای یادگیری متنوع و در حال گسترش برای کارآموزان، گستره ای وسیع از منابع، اندیشه ها، بینشها و فعالیتهای مورد نیاز تدارک دیده شده است. در این برنامه، با پذیرش این اصل که "توافق میان عالمان عرصه نظر و عالمان عرصه عمل، راه حل نهایی نیست"، پلی را میان دو عرصه دانشگاه و مدرسه ایجاد می کند. رخداد تربیت حرفه ای، در قالب مشارکت میان دانشگاه و مدرسه اتفاق می افتد که هر کدام دانشی متفاوت را برای کارآموزان به ارمغان می آورند، دانش حاصل از هنر معلمی که قضاوت های پیچیده ای است که در فعالیت روزمره معلمان گنجانده شده است، دانش در مورد سیاستها و فعالیتهای ویژه مدرسه، و دانش قابل تعمیم استادان دانشگاه که بنیان آن تجربیات انباشته آنها، پژوهش و ارتباط با معلمان در بسیاری

1. Keiny

2. Swann

از مدارس گوناگون است. مکان تولید انواع گوناگون دانش با هم متفاوت است، اما مدرسه محیطی است که اجتماع آنها در آن رخ می دهد. دانشی که معلم برای انجام دادن فعالیت روزمره خود نیازمند آن است، متفاوت از دانش مورد نیاز استاد دانشگاه است. بحث صلاحیت و شایستگی مطرح نیست، بلکه موضعی که هر کدام متصدی آن شده اند اهمیت می یابد (مک اینتایر^۱، ۱۹۹۰).

با توجه به مطالب فوق، نگاه به برنامه آموزشی آینده محور در تربیت معلم، به جای آموختن واقعیات به دانشجو و معلمان، بر فرآیند یادگیری یعنی چگونه یاد بگیریم تأکید می کند و توسعه مهارت ها و تلقی های متغیر در باره آینده را مهم تر از کسب دانش مطلق می داند. این برنامه انعطاف پذیر است و به دانشجو معلم می فهماند که یادگیری چیزی فراتر از همکاری صرف بین او و آموزش دهنده در دانشگاه و حتی در مدرسه است و به این ترتیب او تشویق می شود که خود ابتکار عمل را در دست گرفته و در تنظیم دستور کار برنامه آموزشی اش اقدام کند و حتی از برنامه ریزان آموزشی اش پیشی بگیرد. با این اوصاف چنین به نظر می رسد که قرن بیست و یکم و حتی سالهای آتی پس از آن، نیازمند آموزش نو و نقش تازه ی معلم است. نظام های آموزشی به تنها باید با تغییرات سریع هم گام شوند، بلکه باید «جهت دهنده و تسهیل کننده» آن نیز باشند. به عبارت دیگر، «زمان نو» و «انسان نو»، «تربیت نو» و «تربیت معلم نو» می خواهد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف آینده پژوهی در تربیت معلم، سعی نمود که از طریق سه سؤال به اهمیت و ضرورت این امر بپردازد. در پاسخ به سؤال «ماهیت تربیت معلم ایران و رویکردهای مطرح شده در این حوزه تاکنون»، به این جمع بندی دست یافت که تربیت معلم در ایران سابقه بلندی دارد. ایرانیان ضمن آن که در طول تاریخ تمدن خود همواره «معلمی کردن» را آموخته اند، از روزی که با نظام جدید تربیتی در دنیای جدید آشنا شدند، بلافاصله به ایجاد مراکزی برای تربیت معلم اقدام کردند. با تأسیس دارالمعلمین مقدماتی در سال ۱۲۹۷، اولین گام ها برای توسعه نهادهای تربیت معلم برداشته شد. خیلی از کشورهایی که در جهان امروز دارای وضعیت الگویی در موضوع

1. McIntyre



تربیت معلم هستند، در آن موقع حتی گام های اولیه را برنداشته بودند.

برنامه ریزی تربیت معلم همواره به عنوان یک مقوله تخصصی در ایران مطرح بوده است. این اقدام منجر به آن شده که ده ها برنامه درسی ویژه تربیت معلم تدوین و تصویب شود. البته این برنامه ها به علت های قابل شناسایی طی سالهای گذشته مورد بازنگری قرار نگرفته بودند و به طور متوسط بیست سال برنامه درسی ثابت مانده بود. طی این سالها، بزرگترین دارایی برنامه درسی تربیت معلم، عمر زیاد آن بود. واقعاً این عمر برای برنامه درسی تربیت معلم، عمر زیادی بود. زیرا برای برنامه درسی، آن هم در حوزه تربیت معلم که هر روز در حال دگرگونی است، بازنگری برنامه های درسی یک اضطرار می نمود. خوشبختانه طی سالهای ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ برنامه درسی تربیت معلم توسط دانشگاه فرهنگیان زیر نظر وزارت علوم مورد بازنگری قرار گرفت.

در رویکرد جدید دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی در پی آن است تا شرایط برای تربیت حرفه ای معلم را فراهم کند و زمینه بسنده برای تحقق شایستگی به عنوان مجموعه ای از صفات، توانمندیها و مهارت های ناظر به همه جنبه های هویت را فراهم کند که دانشجو معلمان برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی در جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه نیازمند کسب آن هستند. در مجموع، فرصت های تربیتی بتواند به تربیت معلم حرفه ای کمک کند و برای طراحان این برنامه درسی در حال حاضر، معلم حرفه ای، معلمی فکور است که چهار شایستگی: موضوعی، تربیتی، تربیتی- موضوعی و عمومی را کسب کرده است. همه این شایستگی ها نیز به طریقی به هم پیوند می خورند که در نهایت یک شخصیت وحدت یافته و پویا را در هویت معلمی او آشکار می سازند. آن چه مطرح است ایجاد فرصت هایی برای یادگیری و کسب تجربه است که معلمی با چنین خصایصی تحقق یابد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

در پاسخ به سؤال «نظام تربیت معلم ایران در راستای تربیت معلم امروز و فردا با چه مسائلی مواجه بوده است؟»، یافته ها مسائل و مشکلاتی از جمله موارد زیر را نشان داد:

در حوزه برنامه درسی دغدغه هایی همچون پایین بودن سطح مشارکت معلمان

و دیگر متخصصان مرتبط در تدوین برنامه های درسی و انعطاف ناپذیری نظام برنامه ریزی درسی ایران، موضوع محوری/ادیسپلین محوری نظام برنامه ریزی درسی، گسترش روزافزون برنامه درسی پنهان و به روز نبودن راهبردهای یاددهی-یادگیری، فاصله زیاد بین برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجرا شده، محوریت یادگیری حافظه محوری و موقتی و مسائلی از این قبیل، وجود داشته است.

از آن جایی که تمرکز بر تربیت معلم فکور در برنامه درسی جدید تربیت معلم وجود دارد، بنابراین به نظر می رسد تربیت معلم مساوی با کسب قابلیت های لازم برای تصمیم گیری صحیح در موقعیت های متحول و متنوع تربیتی است. معلم باید به مثابه فقیه تربیتی عمل کند که با ارجاع به اصول، احکام خاص مسأله های مطرح در موقعیت های گوناگون را استنتاج می کند. او به مثابه تکنسین و بر اساس راهنمای از پیش طراحی شده، عمل نمی کند. تربیت چنین معلمی نیازمند آن است که از سطح فنون معلمی گذر شود و چشم به فهم معلمی دوخته شود.

محور کلیدی دیگر در عرصه تربیت معلم، یادگیرنده ای است که توسط معلم در مدارس تربیت می شود و در اهمیت آن فقط در يك جمله باید گفت: «یادگیرنده فردا و حتی یادگیرنده امروز، از هر نظر بسیار متفاوت از یادگیرنده دیروز است»، چرا که همه عوامل فعال در تعلیم و تربیت نقطه هدفشان یادگیرنده است. از طرفی «یادگیری برای دانستن»، «یادگیری برای انجام دادن»، «یادگیری برای بودن» و «یادگیری برای با هم زیستن» در دنیای امروز بسیار مهم است. بنابراین تربیت و آماده سازی فراگیرانی که به دست معلمان سپرده می شوند و اکثر آنها بایستی برای ورود به زندگی آینده و یا کار و شغل مهیا شوند، بسیار مهم است.

در حوزه پژوهش و ارزشیابی، رویکرد پژوهشگران می بایست روشنگری در تعیین مسیر درست آینده تعلیم و تربیت باشد و ضمن ارائه راهکارهای درمانی برای آسیبهای موجود، با شناسایی مسئله ها و چالش های پیش رو و ارائه راه حل های پیشگیرانه، آینده تربیتی دانش آموزان را تضمین کرده و معلمان، تصمیم گیران و برنامه ریزان را در این خصوص یاری نمایند. همچنین طراحی، تدوین و پیاده سازی نظام ارزشیابی مشخص، تأثیرگذار و دقیق برای سنجش آموخته ها مبتنی بر اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و رویکردهای جهانی حوزه تربیت معلم ضروری است.



در مجموع؛ مقصد تربیت معلم، تربیت معلمان آگاه از دانش های لازم برای معلمی کردن است که با این باور آمیخته اند که همواره به دانش های تازه ای نیاز دارند که با به کارگیری روش های مناسب از موقعیت های عملی حاصل می آیند. معلمی که بزرگترین عرصه کسب دانایی را کلاس درس، عملی ترین گروه پژوهشگران را همکاران و مؤثرترین آزمون اعتبار را به اشتراک گذاری با معلمان دیگر می داند.

در پاسخ به سؤال «تربیت معلم برای تربیت معلمین آینده چه رسالتی دارد؟»، می توان اذعان داشت در عصری که از آن با عنوان «عصر انفجار اطلاعات» و «عصر توسعه دانایی محور» یاد می کنند و در آن تغییر و تحولات به صورت لحظه ای اتفاق می افتد، بی اعتمادی به آینده و تا حدودی ترس و نگرانی از معضلات فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی آینده، تصمیمات و برنامه های جوامع را تحت الشعاع خود قرار داده است. بر همین اساس است که گفته اند: آینده نگری در عرصه های مختلف اجتماعی، «ضرورتی انکارناپذیر است» (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴؛ به نقل از آزادمنش، ۱۳۸۶: ۶). بنابراین برنامه ریزی از نوع نگاه به آینده است، شرایط امروزی جوامع، سبب شده است که هرگونه برنامه ریزی در ابعاد مختلف رویکردی آینده نگرانه داشته باشد. تنها در این صورت است که می توان از برنامه به عنوان نقشه راه آینده یاد نمود.

تربیت معلم، یکی از حوزه های کلیدی در همه جوامع است که از گذشته تا امروز در سرنوشت بشر تأثیر بسزایی داشته و از جایگاه خطیری برخوردار بوده است. این امر بر اهمیت و پیچیدگی مسئولیت ها و مأموریت های تربیت معلم افزون شده است، زیرا اگر هدف آرمانی و غائی آن را تربیت معلم شایسته و به تعبیری «شهروندی ایده آل» بدانیم، جوامع امروزی انسانهایی با قابلیتها و توانمندیهای گسترده تر و پرمسئولیت تر می طلبد. لذا سیاستگذاری و برنامه ریزیهای آینده نگرانه در تربیت معلم با در نظر گرفتن ابعاد مختلف تربیت و همچنین پیش بینی هوشمندانه مسائل و چالشها و تهدیدهای پیش رو امری لازم و ضروری است. همانطور که تافلر می گوید: «آینده بر ما می تازد»، پس باید برای رویارویی با آن آماده بود و تربیت معلم باید این آمادگی را تدارك ببیند.

نکته دیگر اینکه تربیت معلم که یکی از حوزه های اثرگذار و بنیادین فرهنگی

در هر کشور است ماهیتی «آینده نگرانه» دارد؛ زیرا برونداد و خروجی آن تربیت نسلی برای زندگی در جهان فرداست. لذا هرگونه برنامه ریزی و طراحی در این نهاد، باید رویکردی آینده نگرانه داشته باشد. توضیح بیشتر اینکه در بحث وظایف همیشه این گونه سؤالات مطرح است که: تا چه حد می توان با امکانات و شرایط موجود امروز و اطلاعات دیروز، دانش آموزان و فراگیران فردا را تربیت کرد؟ آیا پیش بینی ها، پیشداوریها، قضاوتها و قواعد طراحی شده امروز، موفقیت تعلیم و تربیت فردا را تضمین خواهد کرد؟ آیا ...

آموزش و پرورش آینده نگر، نظامی است که بر مبنای آینده نگری و تحلیل شرایط پیش رو، افقهای آینده را ترسیم کند، فرصتها را عمیق تر ارزیابی کند، موانع را بهتر درک کند و در نتیجه در تدوین راهبردها و خط مشی های لازم سنجیده تر عمل کند. برای تشریح بهتر اهمیت آینده نگری می توان به مقوله «تربیت معلم» اشاره نمود و اینکه وظیفه تربیت معلم، تربیت معلمانی است که بتوانند دانش آموزانی را برای زندگی مطلوب در جامعه آینده تربیت نمایند. این شهروند مطلوب بایستی توانایی زندگی در اجتماع و بازار کار آینده را داشته باشد و نه تنها از پس مسائل و مشکلات دوره زمانی پیش روی خود برآید، بلکه باید بتواند به بهترین وجه از امکانات و ظرفیتهای زمان خود بهره گیرد و زندگی مطلوبی را برای خود رقم بزند.

از آن جا که هدف تربیت معلم، «تربیت معلم شایسته برای آینده» است، آینده نگری در ذات آن است و آینده شناسی برای پیشبرد اهداف و رسالتهاش ضرورتی انکارناپذیر است. مؤلفه هایی همچون برنامه های درسی و به تبع آن کتاب درسی، معلم، ارزشیابی، فضا، تجهیزات و فناوری (محیط یادگیری)، جریان فرهنگی حاکم بر مدرسه و جامعه، یادگیرنده و مدیریت و رهبری که هم مورد تأکید اسناد تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت بوده و هم در اسناد بین المللی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته اند، در این خصوص نقش کلیدی دارند. در بحث جایگاه و نقش معلم، تربیت معلم آینده نگر با تسلط بر انواع سوادهای مورد نیاز جامعه امروزی از جمله سواد اطلاعاتی، سواد رسانه ای، سواد تربیتی و غیره، اهمیت نقش الگویی معلم برای دانش آموزان، عنایت لازم به برنامه ریزی جهت بالابردن روزافزون کارآیی حرفه ای معلمان در فرایند یاددهی یادگیری، مشارکت آنان در تدوین برنامه های درسی و آموزشی و برنامه



های تحولی، هماهنگی آموزشهای معلمان با نیازهای دانش آموزان و واقعیت های محیط اجرا و کلاس درس در حوزه تربیت معلم، از مسئله های اصلی پیش روی این محور تربیتی است. به بیان دیگر تربیت معلمی فکور، پژوهشگر و خلاق از استلزامات موفقیت تربیت معلم آینده است. در این راستا، به نظر کورتاگن^۱ (۲۰۰۴؛ به نقل از زارع، ۱۳۹۰) می توان استناد کرد که کارآمدی و موفقیت حرفه معلم به شدت وابسته به شرایط زمینه ای است و لذا ارائه یک مجموعه واحد و مطلق از ویژگی های یک معلم موفق کاری دشوار است. اما می توان برخی از اصول و معیارهای اساسی را برشمرد که مبتنی بر آن ها بتوان ارزشیابی نسبتاً معتبرتری از این حرفه و کارکرد آن به عمل آورد و چارچوبی برای اندیشیدن دوباره این موضوع فراهم ساخت. تغییرات گسترده جهانی در امر تربیت معلم، تأکید فوق العاده بر پرورش تفکر تأملی^۲ در معلمان و توسعه گسترده در علوم تربیتی، همگی بر ضرورت فراهم آوردن چنین چارچوبی تأکید دارند. در مجموع، استنباط پژوهشگر پژوهش حاضر با استناد به برخی مراجع و صاحب نظران از جمله: (یونسکو^۳، ۱۹۷۲ و ۲۰۰۴)، (سازمان ملل متحد^۴، ۲۰۰۴)، (پارلمان اروپا، ۲۰۰۸) و (امین بیدختی و همکاران، ۱۳۹۴) آن است که ساختار زیر می تواند به مثابه مقدماتی برای ظهور یک نظریه مشخص در زمینه آینده پژوهی در تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد و جوهره اصلی چنین نظریه ای را شکل دهد: اگر معلمین آینده به گونه ای تربیت و تجهیز بشوند که:

۱. «بتوانند در هر زمان درک صحیحی از موقعیت و شرایط حرفه معلمی داشته باشند (توانایی تشخیصی)،

۲. بر مبنای درک صحیح خود از موقعیت و شرایط بتوانند تصمیم درست و راه درست را اتخاذ کنند (توانایی تصمیمی)،

۳. قادر باشند الزامات ضروری برای پیمودن این راه را شناسایی کنند (توانایی تشخیصی)،

1. Korthagen

2. reflective thinking

3. UNESCO

4. United Nations Organization

۴. آنقدر ورزیده باشند که بتوانند الزاماتی را که شناسایی کرده اند، تأمین کنند (توانایی تأمینی)؛

و در نهایت، اگر آرمان خواهی، عزت طلبی، خودباوری و اشتیاق به پیشرفت همراه با پشتکار و امید در آنها نهادینه شده باشد (محرکهای فرهنگی)، بنابراین؛ می توان تا حد نزدیک به تضمین، به بقا، موفقیت و پیروزی آنها امیدوار بود.

اگر کلیت این چهارچوب نظری پذیرفته شود، قاعدتاً این سؤال اساسی مطرح می شود که چگونه می توان معلمین آینده را به چنین توانمندیهایی تجهیز کرد؟ به زعم محقق پژوهش حاضر، تلاش برای پاسخگویی به این سؤال زمینه ساز و انگیزه بخش اجرای بسیاری از پژوهشهای آتی در «مطالعات نظامهای آموزشی» خواهد بود. با این اوصاف، به نظر می رسد یکی از استلزامات تربیت آینده سازانی با این ویژگی ها، برنامه ریزی آینده نگرانه در تربیت معلم است. از مشخصه های محوری این برنامه ریزی آنکه در این برنامه نه تنها باید نسخه ای برای درمان آسیبها و مشکلات موجود نوشته شده باشد، بلکه بایستی با رویکردی پیشگیرانه، تهدیدها و نگرانی های تربیتی آینده را مهار نموده و برای تربیت معلمانی در شأن جوامع آینده نقش هایی را ترسیم نماید.

منابع

- امجدیان، کیومرث. (۱۳۸۸). نگاهی نو به تربیت معلم در ایران. روزنامه رسالت. شماره ۶۸۸۲، تاریخ ۱۳۸۸/۱۰/۲، ص: ۵.
- امین بیدختی، علی اکبر؛ رستگار، عباسعلی؛ نامنی؛ احمد. (۱۳۹۴). آینده پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل برای افق ۱۴۱۰. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۳): ۳۱-۵۵.
- امین خندقی، مقصود؛ وفایی، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان. مجموعه مقالات همایش برنامه درسی تربیت معلم.
- آزادمنش، ناهید (۱۳۸۶). سیر تحول برنامه درسی و ضرورت نگرش راهبردی به آن در عصر تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات. مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی؛ ۲۳ و ۲۴ شهریورماه ۱۳۸۴. مشهد: دانشگاه فردوسی.



تورس، روزا ماریا. (۱۳۷۷). تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه: فریبرز مجیدی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

حجتی کرمانی، محمدباقر. (۱۳۵۵). اسلام و تعلیم و تربیت. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

حمیدی شریف، وداد. (۱۳۸۲). معلم؛ ماه آخر. ماهنامه گزارش. اردیبهشت ماه. شماره ۱۴۶.

زارع، ندا. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی های معلم خوب از دیدگاه دانش آموزان دختر دوره ی دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد دانشگاه الزهرا.

زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله، صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۴): ۸۵-۱۱۸.

شفیع پور مطلق، فرهاد؛ خدیوی، اسدالله؛ ترابی نهاد، منیره. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین عوامل مؤثر بر توسعه ذهنیت فلسفی آموزشی آینده پژوهانه دانشگاه آزاد اسلامی ادارک شده (مورد مطالعه؛ دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات). فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۸(۱): ۱۴۰-۱۲۹.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۷۹): ۱۵۸-۱۲۱.

صدیق، عیسی. (۱۳۵۶). روش های نوین در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات شرکت سهامی طبع کتاب.

طاهرپور، فاطمه؛ رجایی پور، سعید؛ شهبازی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی اصفهان. چشم انداز مدیریت، (۳۰): ۱۸۴-۱۶۵. طلایی، ابراهیم؛ گندمی، فهیمه. (۱۳۹۵). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت هایی برای نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۳۱): ۶۸-۳۱.

فراهانی، علیرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نظریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی، ۱۵(۱): ۶۱-۷۷.

قارون، معصومه. (۱۳۸۳). تخمین و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

کاظم پور، اسماعیل؛ شاه بهرامی، نوشین. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۱۷(۱): ۲۴-۳۶.

مقدم، فاطمه. (۱۳۹۲). نگرش دانشجویان و دانش آموختگان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز در باره نقش برنامه های درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت های شغلی و شانس اشتغال آن ها. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.

مقیمی، ابوالفضل. (۱۳۹۴). معرفت شناسی در رویکردهای نظری به برنامه ریزی شهری، معماری و صنعت ساختمان. فصلنامه تخصصی آینده پژوهی، ۱۱(۱): ۷۵-۱۰۴.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۱(۱): ۹-۴۶.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند مبنای نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش.

Brown, J.W. (1972). Administering Educational Media: Instructional Technology And Library Services, Mc graw Hill.

Clark, R. Clark. (2004). Sustaining Change in Universities. New York, NY: Open University.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). Studying teacher education: The



- report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15.
- Dewey, J. (1916). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry, (Ed.), *The relation of theory to practice in the education of teachers: Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, (pp. 9–30). Chicago: University of Chicago Press.
- Dey, A. K. (2001) Understanding and using context personal and Ubiquitous computing special Issue [www. Enc. Org/ focus](http://www.Enc.Org/focus). 19. Everett E. Adam & Ebert Ronald, *Production and Operations Management: Concepts, Models and Behavior*, New York, Prentice – Hall 1989.
- Evans, L., Abbot, I., Goodyear, R. & Pritchard, A. (1996). Is there a role for higher education in initial teacher training? A consideration of some of the main issues in the current debate. *Higher Education Quarterly*, 50(2), 138-155.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke of Trent: Trentham Books.
- Gopinathan, S., Tan, S., Yanping, F., Devi, L., Ramos, C., & Chao, E. (2008). Transforming teacher education: Redefined professionals for 21st century schools. The International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI), National Institute of Education, Singapore, Nanyang, Technological University, www.nie.edu.sg
- Jones, P. W. (2005). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2): 143-156.
- Hanke. E. & Reitsch, Arthur G. *Business Forecasting*. (1989). 3rd ed. Allyn and Bacon.
- Huang, F. (2005). 'Globalization and Changes in Chinese Higher Education', in Akira Arimoto, Futao Huang, pp. 67-76.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(2), 157-167.
- Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp.



- 669-675). Elsvier.
- Lanier, J., & Little, J. W. (1986). Research in teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527–560). New York: MacMillan.
- Lin, M. j. (2011) Women's Aspirations for graduate education in Taiwan. *International journal of educational development*. (31), 515-523.
- McIntyre, D. (1980). The contribution of research to quality in teacher education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers* (pp. 293-307). London: Kogan Page.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conception of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Education Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Tomlinson, L. (1968). Oxford University and the training of teachers: The early years (1892-1921). *British Journal of Educational Studies*, 16(3), 292-307.
- UNESCO.(1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*.
- United Nations Organization.(2004).*World Population to 2300*.Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

بررسی نقش توانمندسازی معلمان دوره متوسطه در گرایش آنان به کسب شایستگی های حرفه ای

محسن دیبایی صابر^۱

چکیده

پژوهش حاضر با بررسی نقش توانمندسازی معلمان دوره متوسطه در گرایش آنان به کسب شایستگی های حرفه ای صورت گرفته است. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی و تلفیقی از دو روش پیمایشی و همبستگی انجام شده است. جامعه آماری، کلیه معلمان دوره متوسطه شهر قم در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ می باشد که تعداد آنها ۶۳۴۸ نفر میباشد که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری طبقه ای، نمونه ای با ۳۵۶ نفر انتخاب شد. داده های مربوط به تحقیق از طریق ابزار پرسشنامه که دربردارنده سوالات مربوط به پرسشنامه های استاندارد توانمند سازی و سوالات محقق ساخته شایستگی حرفه ای معلمان بودند، جمع اوری شد. برای سنجش ارتباط بین متغیرهای پژوهش، از آزمونهای آماری توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج تحلیل داده ها نشان داد که میان ابعاد پنج گانه توانمند سازی معلمان و شایستگی های حرفه ای آنان ارتباط آماری معنی داری در سطح $(P \leq 0/05)$ وجود دارد. به طوری که در بین این ابعاد پنج گانه توانمند سازی به ترتیب، احساس معنی داری، احساس داشتن حق انتخاب، احساس اطمینان و اعتماد، احساس شایستگی و احساس موثر بودن بیشترین همبستگی را با شایستگی حرفه ای معلمان داشته است.

کلید واژگان: معلمان، توانمندسازی، شایستگی حرفه ای، دوره متوسطه.

مقدمه

منابع انسانی یکی از اساسی ترین عوامل مؤثر در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور می باشند و توانمندسازی منابع انسانی خود یکی از مهمترین راه های رسیدن

۱. استادیار و عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دوره شاهد (۱۳۵۹) m.dibaei@gmail.com (شماره تماس ۰۹۱۲۷۵۰۹۹۵۳)*

به اهداف توسعه مورد نظر می‌باشد. ثروت سازمان های امروزی دیگر سرمایه‌های فیزیکی و تکنولوژی نخواهد بود بلکه شالوده ثروت هر سازمان را کارکنان در قالب دانش، مهارت و انگیزه هایشان تشکیل می‌دهند (وتن و کمرون^۱، ۱۹۹۵، به نقل از شمس، ۱۳۹۰). امروزه وجود تغییرات سریع، پیشرفت‌های تکنولوژیک و رقابت‌های آشکار و پنهان در دنیا، اهمیت و ضرورت توانمندسازی این سرمایه را بیش از پیش آشکار ساخته است. سازمان‌ها برای مقابله با این تغییرات، ناچارند که ظرفیت‌ها و توانمندی‌های درونی خود را شناخته، نقاط ضعف را ترمیم و نقاط قوت خود را تقویت کنند. بر این اساس سازمان‌ها نباید در انتظار موج باشند، بلکه باید خود منبع موج و تحول بوده، در جهت بهبودی و توانمندسازی معلمان خود بکوشند. (مقیمی، ۱۳۸۷). یکی از سازمان‌های مهم، که وظیفه تربیت حافظان سلامت جامعه را بر عهده دارد، دوره متوسطه است. این سازمان در راستای انجام وظیفه خطیر خود از عناصر مختلفی تشکیل شده است. یکی از مهمترین عناصر آن، معلمان هستند.

از آنجایی که از یک طرف کیفیت هر سازمانی در نهایت به کیفیت معلمان آن سازمان وابسته است و هیچ سازمانی نمی‌تواند از سطح معلمانش فراتر رود. (میشرا، ۲۰۱۰) و از طرف دیگر شتاب دگرگونی‌ها هر روز بر میزان ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی مشاغل می‌افزاید و این امر شایستگی‌های کلیدی معلمان را دچار تغییر اساسی می‌کند، برای حفظ شایستگی‌های پایدار، تعادل پویا در این محیط پرتلاطم، تجهیز شدن به نیروی انسانی مناسب و توانمند، به اصل حیاتی تبدیل شده است (کامرون، ۲۰۱۲) بلانچارد، کارلس و راندلف^۲ (۲۰۱۰) بیان می‌دارند «توانمندسازی عبارت است از استحصال و آزادسازی دانایی و تجربه و نیروی انگیزشی موجود در کارکنان» (ص ۴۰). به عقیده کانگر و کانگو^۳ (۱۹۸۸) توانمندسازی با ایجاد عزم شخصی به فرد قدرت اعتماد به نفس در استفاده بهینه از توانایی‌هایشان را می‌دهد و از سوی دیگر با دادن اختیار و مسئولیت این فرصت را به کارکنان می‌دهد تا در برابر شرایط عکس‌العمل مناسب و سریعی از خود نشان بدهند (کانگر و کانگو ۱۹۸۸ به

نویسنده مسئول* 1. voten & cameron

2. Branchard, Carlos & Randolph

3. Conger, Rabindra & Kanungo

نقل از آبرشت، ۲۰۱۱ ص. ۱۲۴).

معلمان توانمند و شایسته قادر هستند تا در محیطی پویا و سالم با به کار بستن تمام توان خویش برای کارایی بیش تر و بهتر سازمان گام بردارند. مبنای این توانمندسازی این است که معلمان دانش، نگرش، مهارت و ظرفیت بالایی (شایستگی) برخوردار باشند و موفقیت سازمان در گرو آن است که از طریق حمایت، آموزش، ارائه بازخورد، مربی گری تفویض اختیار، تیم سازی و مشارکت، این مهارت و ظرفیت را مورد استفاده قرار دهد.

هر سازمانی به منظور اثربخش نمودن امور و نیل به هدفهای سازمانی از معیارهایی استفاده می کنند که اهم این معیارها عبارت اند از جذب، آموزش و حفظ نیروی انسانی کارآمد و شایسته در سازمان و از آنجا که توانمندسازی کارکنان می تواند موجب حفظ نیروی انسانی کارآمد و شایسته شود، مدیران باید به دنبال شناخت عوامل مؤثر بر توانمندسازی کارکنان برای پیشبرد مأموریت ها، هدفها، سیاست ها، خطمشی ها و استراتژی های سازمان باشند. مرور تحقیقات انجام شده نشان می دهد که عوامل بسیاری بر توانمندی معلمان اثرگذار است که از جمله آنها می توان به این موارد اشاره نمود: روابط انسانی مناسب بین معلمان و محیطی دور از تبعیض (کریمی، ۱۳۸۷؛ مقیمی و دیگران، ۱۳۸۷)، وجود اهداف شغلی شفاف و روشن (احمدی، ۲۰۱۳)، باورها و ارزش های نهفته افراد (کریشن، ۲۰۱۲)، (حق شناس، ۲۰۱۴)؛ داشتن احساس حق انتخاب و آزادی عمل و استقلال در تعیین فعالیت های لازم برای انجام دادن وظایف شغلی (توماس و ولتهوس^۱، ۲۰۱۰)، اعتماد کردن و احساس امنیت شخصی داشتن (عبداللهی، ۱۳۸۵)؛ نگرش ها، روابط سازمانی و ساختار رسمی (هاریس، آرمکس، شوک و گریگو، ۲۰۰۸)، شایستگی معلمان (توماس و ولتهوس، ۲۰۱۰؛ کیو^۲، ۲۰۱۰)

بر این اساس، یکی از عوامل مهمی که موفقیت و توانمندی معلمان را تضمین می کند، شایستگی معلمان است که در سال های اخیر مورد توجه صاحب نظران و اندیشمندان قرار گرفته است. شایستگی معلمان شامل دانش مهارت ها، نگرش و ارزش ها و ویژگی های شخصیتی، حساسیت ها، قابلیت ها و همچنین توانایی تلفیق

1. Thomas, K.W., & Velthouse

2. Kuo

آن‌ها در جهت عمل و استفاده از روش‌های مناسب می‌باشد (آدیتایو، ۲۰۱۶)

با توجه به اینکه توانمندی و موفقیت معلمان یک سازمان، به میزان برخورداری آنان از شایستگی‌های حرفه‌ای وابسته است، در اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران نظیر سند نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران بر استقرار نظام سنجش شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و نظام رتبه‌بندی علمی و تربیتی معلمان و تقویت انگیزه‌ی ارتقای شغلی در آنان، «براساس نظام معیار اسلامی» و «استقرار نظام پرداخت‌ها» براساس تخصص، شایستگی‌ها و عملکرد رقابتی تأکید شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

از انجایی که دوره متوسطه در نظام آموزش و پرورش از جایگاه خاصی برخوردار هستند. از یک طرف وظیفه آماده کردن افراد برای ورود به بازار کار و جامعه را بر عهده دارد و از طرف دیگر به آماده سازی دانش آموزان برای ورود به دانشگاه‌ها و آموزش عالی را بر عهده دارد لازم است معلمان این دوره از توانمندی و شایستگی‌های خاصی برخوردار باشند. بنابراین پرداختن به موضوع توانمندسازی معلمان این دوره و شایستگی‌های حرفه‌ای آنان را می‌توان جز اولویت‌ها و نیازهای اساسی این دوره دانست.

مبانی نظری تحقیق

چارچوب نظری در دو بخش مطالعات شایستگی و مطالعات توانمندسازی معلمان ارائه می‌شود.

مطالعات شایستگی

در این پژوهش شایستگی عبارت است از مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی، در یک فرد که منجر به عملکرد برجسته و موفق در یک شغل نسبت به سایرین می‌شود. با این تعریف، شایستگی از ویژگی‌های زیر تشکیل شده است:

شایستگی دربرگیرنده دانش، مهارت، نگرش و ویژگی‌های شخصیتی و یا ترکیبی از این عوامل است؛

دانش: فرآیند توسعه دانش و معلومات نظری به گونه معمول از راه تحصیل در سطوح دوره‌ی حاصل می‌شود. **مهارت:** عبارت از توانایی پیاده‌سازی علم در عمل است.



مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست آمده و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت منجر به بهبود کیفیت عملکرد می‌شود؛

نگرش: عبارت از تصویر ذهنی انسان از دنیا و پیرامون آن است. تصویر ذهنی انسان چارچوبی است که میدان اندیشه و عمل وی را تبیین کرده و شکل می‌دهد.

ویژگی‌های شخصیتی: ویژگی‌های شخصیتی شامل تمایلات، خلق و خو و ویژگی‌های شخصیتی مثل خود اگاهی و اعتماد به نفس است. ویژگی‌های شخصیتی ویژگی‌های بادوام یک فرد که به توانایی‌های فیزیکی و جسمی فرد و یا خصوصیات شخصی او مربوط است و یک نمایش عمومی از رفتار در یک مسیر معین است خصایصی مثل درون گرا بودن در مقابل برون گرایی، همراه بودن در مقابل همواره روحیه تهاجمی و ناسازگار داشتن، شکوبا بودن در مقابل عجول بودن، ریزنگر بودن در مقابل کلان نگر بودن.

امروزه، رقابت شدید و تغییرات فناوری، فشار روزافزونی بر سازمانها و شیوه‌های متنوع آنها در افزایش بهره‌وری نیروی انسانی شان وارد می‌سازد. اکنون از نیروی کار سازمانها، انتظار می‌رود، تاثیر بیشتری در تولیدات و خدماتی که ارائه می‌دهند، داشته باشند. این درست همان چیزی است که موجب شده در محیط رقابت، شایستگی اهمیت یابد.

پذیرش و گسترش سریع رویکرد شایستگی محور و به کارگیری آن در برنامه‌های توانمندسازی معلمان بیش از هر چیز، نتیجه مزایا و فوایدی است که دراین رویکرد نهفته است. شایستگی‌ها، مزایای متفاوتی برای سازمان‌ها و مدیران در سطوح مختلف دارند و سازمانها نیز به دلایل گوناگونی، نظیر: انتقال رفتارهای ارزشمند و فرهنگ سازمانی، عملکرد موثر برای همه معلمان، تاکید بر ظرفیت‌های افراد (به جای شغل آنها) به عنوان شیوه کسب مزیت رقابتی، تقویت رفتار تیمی و متقابل از شایستگی‌ها استفاده می‌کنند.

سینگلا و همکارانش (۲۰۱۵) معتقدند برخی از ویژگی‌های آموزش مبتنی بر شایستگی عبارتند از:

۱. آموزش در تدوین هر شایستگی هدفمند می‌شود، ۲. آموزش در حد امکان انفرادی کننده است، ۳. تاکید بر نتایج ۴. تجربیات یادگیری از طریق بازخورد دایمی هدایت می‌شود، ۵. الزامات مشارکت دانشجویان / کارگزاران در تدوین یک استراتژی یادگیری،

۶. ارزشیابی به همراه شرح دانش، نگرش و عملکرد (به عنوان منابع اصلی گواهی) انجام می‌شود. ۷. شایستگی با دقت از دانش عمومی شناسایی و صحت و سقم آن مشخص می‌شود. همچنین دبینگر^۱ و همکاران (۲۰۱۲)^۲ منافع آموزش مبتنی بر شایستگی را برای معلمان و کارفرمایان چنین برشمرده‌اند:

منافع آموزش مبتنی بر شایستگی برای کارفرمایان:

تدوین مسیرهای تعالی و ارتقای معلمان هر سازمان، شفاف سازی استاندارد های کاری برای ارزیابی عملکرد، افزایش تحرک معلمان در سازمان، فراهم کردن توانایی و انعطاف پذیری بیشتر در مواقع نیاز، حصول اطمینان از اثربخشی هزینه ای و هدف محور بودن آموزش ها ، بهبود عملکرد بین معلمان و مدیریت ، ایجاد محیط کاری مثبت و مطلوب تر مزایا آموزش مبتنی بر شایستگی برای معلمان عبارتند از:

توانمندسازی معلمان در خصوص ارائه عملکردی ورای نقش‌های فردی ، از طریق آموزش شایستگی های بیشتری که از سوی سازمان ارزشمند تلقی می شود، دستیابی به شایستگی های ضروری و لازم برای انجام کارهای خود، ایجاد اعتماد به نفس با حصول موفقیت از طریق کسب شایستگی های ضروری، افزایش پتانسیل و رضایت شغلی، استفاده اثربخش تر و کارآمدتر از زمان آموزش، حصول اطمینان از اینکه ارتقای حرفه ای افراد و گام های مورد نیاز برای آموزش امور سازمان ثبت شده و مورد تایید قرار گرفته است.

به همین دلایل است که بسیاری از سازمان های پیشرو و آینده نگر جهان، هم در بخش خصوصی و هم در بخش دولتی، رویکرد شایستگی ها را به عنوان اساس و انسجام بخش فعالیت ها و اقدامات خود در حوزه منابع انسانی به ویژه اقدامات و برنامه هایی که در جذب، ارتقاء ، انتصاب ، آموزش و پرورش معلمان خود دارند، انتخاب کرده اند (دبینگر؛ ۲۰۱۲).

مطالعات توانمندسازی

مفهوم توانمندسازی کارکنان در دهه ۱۹۹۰ توجه بسیاری از دورهیان، پژوهشگران و دست اندرکاران مدیریت را به خود جلب کرده بود. طبق تعریف، توانمندسازی فرایند

1. Deißinger

2. The Competency Group



توسعه است؛ فرایندی که باعث افزایش توان کارکنان برای حل مشکل ارتقای بینش سیاسی و اجتماعی کارکنان میشود و آنان را قادر میسازد تا عوامل محیطی را شناسایی کنند و تحت کنترل خود در آورند (ترنت^۱، ۲۰۱۲). درك اهمیت و ضرورت آموزش نیروی انسانی هنگامی آشکار می شود که به این حقیقت توجه داشته باشیم که تحقق توسعه مستلزم پرورش نیروی انسانی کیفی و شایسته می باشد و توسعه بدون داشتن انسان های توسعه یافته امری غیر ممکن است. به همین دلیل بررسی اجمالی وضعیت کشورهای توسعه یافته نشان می دهد که کشورهای صنعتی و فراصنعتی، آموزش و پرورش نیروی انسانی را سرلوحه اقدامات زیر بنایی خود قرار داده اند. شرت و رنهارت^۲ (۱۹۹۲) براساس مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که افزایش توانمندسازی معلمان در يك مؤسسه آموزشی، رضایت شغلی و تعهد شغلی آنان را افزایش خواهد داد. آنها برای توانمندسازی معلمان ۶ بعد تصمیم گیر ی^۳ رشد حرفه ای^۴، مقام و منزلت کاری^۵، تأثیرگذاری^۶، خودمختاری^۷ و کارآمدی^۸ را مشخص کردند. یکی از مهمترین مطالعات انجام شده در مورد توانمندسازی توسط اسپریتز (۱۹۹۲) انجام شده است. او توانمند سازی را با چهار بعد اساسی تعریف نموده است. مطالعات میثرا (۱۹۹۲) نیز یک بعد به ابعاد فوق افزود و پنج بعد کلیدی تواناسازی به شرح زیر شکل گرفت. در ذیل تعاریفی کوتاه از پنج بعد توانمند سازی ارائه شده است:

احساس داشتن اعتماد به دیگران، اعتماد به علاقمندی، شایستگی، گشودگی و اطمینان به دیگران مربوط می شود. معلمان توانمند دارای حسی به نام اعتماد هستند و مطمئن اند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. معمولاً معنای این احساس آن است که آنان اطمینان دارند که متصدیان مراکز قدرت یا صاحبان قدرت، به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و دیگر این که با آنان بی طرفانه رفتار

1. Trent
2. Short and Rinehart
3. Decision - making
4. Professional Growth
5. Status
6. Impact
7. Autonomy
8. Self – Efficacy

خواهد شد (اسپریترز^۱، ۱۹۹۷ به نقل از میشر، ۲۰۱۰). معلمانی که اعتماد می کنند، امادگی بیشتری دارند تا صداقت را جانشین تظاهر سازند، متعهد به صراحت، صداقت و سازگاری هستند نه فریبکاری و ظاهر بینی. آنان بیشتر پژوهش گرا و خود سامان هستند و مشتاق به یادگیری هستند. برای روابط متقابل ظرفیت بیشتری دارند و در فعالیت های تیمی، درجه بالاتری از همکاری و خطرپذیری را از خود نشان می دهند. آنان ضمن ابراز علاقه به دیگران، تلاش می کنند با دیگران و بخش موثری از گروه باشند. همچنین در ارتباطات مربوط به خود صادق تر و برای گوش دادن دقیق به دیگران تواناتر هستند (استورگیس، ۲۰۱۵).

احساس معنی دار بودن شغل^۲

معنی دار بودن فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و باارزشی را دنبال می کنند، آنان احساس می کنند در جاده ای حرکت می کنند که وقت و نیروی آنان با ارزش است (هانگر^۳، ۲۰۱۱). معلمان توانمند احساس معنی دار بودن می کنند. آنان برای مقصود یا اهداف فعالیتی که به آن اشتغال دارند، ارزش قایل اند. آرمان ها و استانداردهایشان با آن چه در حال انجام دادن هستند، متجانس دیده می شوند. فعالیت در نظام ارزشی شان مهم تلقی می شود، اینگونه معلمان درباره آن چه انجام می دهند، دقت می کنند و بدان اعتقاد دارند. بنابراین معنی دار بودن به نگرش ارزشی معطوف است. فعالیت هایی که دارای چاشنی معنی داری هستند نوعی احساس هدفمندی برای افراد ایجاد می کنند و منبعی از نیرو و اشتیاق برای آنان فراهم می آورند.

احساس مؤثر بودن^۴

معلمان توانمند بر این باورند که می توانند با تحت تأثیر قرار دادن محیطی که در آن کار می کنند یا نتایجی که حاصل می شوند، تغییر ایجاد کنند. اینگونه معلمان اعتقاد ندارند که موانع محیط بیرونی فعالیت های آنان را کنترل می کنند، بلکه بر

1. Spreitzer,

2. Meaning

3. Hongger

4. Impact



این باورند که موانع را می‌توان کنترل کرد. در واقع آنها احساس کنترل فعال دارند. احساس موثر بودن عبارت است از باورهای معلمان در مقطعی از زمان درباره توانایی خود برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب. این احساس کنترل به آنان اجازه می‌دهد، محیط را با خواسته‌های خود همسو کنند.

احساس داشتن حق انتخاب

هنگامی که افراد به جای مشارکت اجباری، داوطلبانه در وظایف خویش درگیر شوند، احساس داشتن حق انتخاب در کار می‌کنند. در این وضعیت فعالیت‌های مدیران نتیجه آزادی و اقتدار شخصی آنان است. مدیران توانمند در مورد فعالیت‌های خود احساس مسئولیت و مالکیت می‌کنند. این مدیران به جای اینکه احساس کنند فعالیت‌های آنان از پیش تعیین شده و تحت کنترل دیگران یا اجتناب‌ناپذیر و همیشگی است، اختیار و اراده مدیران خویش را حاکم می‌دانند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس دارا بودن حق انتخاب با از خود بیگانگی کمتر در محیط کار، رضایت کاری بیشتر، سطوح بالاتر عملکردی، کارآفرینی و خلاقیت بیشتر، سطوح بالاتر مشارکت شغلی و فشار کاری کمتر همراه است (هانگر^۱، ۲۰۱۱)..

احساس شایستگی^۲

وقتی افراد توانمند می‌شوند، آنان احساس خودکارآمدی می‌کنند، یا این که احساس می‌کنند قابلیت و تبحر لازم را برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار دارند. افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی، بلکه احساس اطمینان می‌کنند که می‌توانند کار را با کفایت انجام دهند.

در خصوص توانمندسازی کارکنان پژوهش‌های زیادی انجام شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌ها به طور عمده بر چهار بعد روان‌شناختی توانمندسازی (اسپیرترز^۳، ۱۹۹۵) و شش بعد توانمندسازی (رینهارت و شرت، ۱۹۹۲) استوار هستند. این پژوهش‌ها به طور عمده در قالب پژوهش‌های همبستگی به رابطه توانمندسازی کارکنان با متغیرهای سازمانی دیگری از جمله تعهد سازمانی، رضایت

-
1. Hongger
 2. Competence
 3. Spreitzer

شغلی، سبک رهبری، کاربرد قدرت، جو سازمانی، شیوه نظارت، سلامت سازمانی، اثربخشی مدرسه، پیشرفت تحصیلی و احساس مسؤولیت مدیران پرداخته‌اند که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

نپوانگا^۱ (۲۰۱۱) تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه توانمندسازی و انگیزش شغلی بر افزایش کیفیت خدمات ارائه شده به مشتریان» انجام داده است. این پژوهش بر روی ۲۱۸ کارمند به وسیله دو پرسشنامه توانمندسازی (شورت و رینهارت، ۱۹۹۳) و تعهد سازمانی (مودی و استیز، ۱۹۷۹) اجرا شده است. نتیجه پژوهش نشان داده است که بین سطح توانمندسازی معلمان و افزایش کیفیت خدمات آنان رابطه معنادار وجود دارد.

کیو^۲ (۲۰۱۰) پژوهشی با عنوان رابطه بین توانمندسازی و رضایت شغلی در میان معلمان مبتدی و مجرب انجام داده است. این پژوهش در میان معلمان ۶ سازمان متوسط با پرسشنامه توانمندسازی (رینهارت و شورت، ۱۹۹۳) و پرسشنامه رضایت شغلی و یک سؤال بازپاسخ اجرا شده است. نتایج نشان داده است که بین شش بعد توانمندسازی و نه خرده مقیاس رضایت شغلی معلمان رابطه وجود دارد. ابعاد توانمندسازی پیش بینی‌کننده‌های معناداری برای رضایت هر دو گروه معلمان مبتدی و مجرب بوده است.

گیل و همکاران^۳ (۲۰۱۲) یک مطالعه همبستگی بین توانمندسازی و رضایت شغلی در بین معلمان منطقه آموزش و پرورش کاوه‌سینگ ۹ تایوان انجام داده است. این پژوهش بر روی ۴۵۰ معلم با پرسشنامه‌های توانمندسازی و پرسشنامه رضایت شغلی معلم اجرا شده است نتایج نشان داده است که بین توانمندسازی معلمان و رضایت شغلی آنها رابطه معنادار وجود دارد. با وجود این هیچ رابطه‌ای بین عامل امنیت (از مجموعه عوامل رضایت شغلی) و سه مؤلفه از توانمندسازی (رشد حرفه‌ای، مقام و منزلت و استقلال) یافت نشده است. همچنین هیچ رابطه‌ای بین عامل قدرشناسی (از مجموعه عوامل رضایت شغلی) و سه مقوله از توانمندسازی (تصمیم‌گیری، خودکارآمدی و تأثیرگذاری) یافت نشده است.

ماری^۴ (۲۰۱۵) تحقیقی تحت عنوان «سبک رهبری، توانمندسازی معلم و رضایت شغلی

1. Nepwanga

2. Kuo

3. Cheng – Jen

4. Marie



در مدارس ابتدایی و دولتی»

انجام داده است. این پژوهش بر روی نمونه‌ای مرکب از ۵۰۰ معلم و ۵۰ مدیر مدرسه به واسطه سه پرسشنامه رهبری چند عاملی فرم مدیر و معلم، پرسشنامه توانمندسازی و پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا اجرا شده است. نتایج نشان می‌دهد که بین سه مؤلفه توانمندسازی (تأثیرگذاری، استقلال و خودکارآمدی) و رضایت شغلی معلمان رابطه معنادار وجود دارد.

دانیل پژوهشی با عنوان «رابطه بین توانمندسازی معلمان و کاربرد انواع قدرت نزد مدیران» انجام داده است. در این پژوهش انواع منابع قدرت، سطح توانمندسازی معلمان و موانع و تسهیلات توانمندسازی مورد مطالعه و جست‌وجو قرار گرفته است. شش ویژگی توانمندسازی معلمان عبارت‌اند از: تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای، مقام و منزلت، خوداثربخشی، استقلال و تأثیرگذاری معلم. پنج منبع قدرت مدیران نیز عبارت‌اند از: قدرت پاداش، اجبار قانونی، مرجعیت و تخصص. برای سنجش منبع قدرت از پرسشنامه قدرت رهبری رحیم و برای سنجش توانمندسازی از پرسشنامه توانمندسازی استفاده شده است. نتایج نشان داده است که کاربرد قدرت تخصص و قدرت مرجعیت نزد مدیران بیشترین رابطه و اجبار و پاداش کمترین تأثیر را در توانمندسازی معلمان داشته است. همان گونه که ملاحظه شد، بیشتر پژوهش‌های انجام شده درباره توانمندسازی در خصوص متغیرهای تعهد سازمانی^۱، رضایت شغلی^۲، سبک رهبری^۳، اثربخشی مدرسه^۴ و از این قبیل است و کمتر به شایستگی‌های معلمان پرداخته شده است.

با عنایت به آنچه که گذشت، فرضیات مورد بررسی در مقاله عبارتند از:

فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی:

بین توانمندسازی و شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه رابطه معنادار وجود دارد.

1. Organizational Commitment
2. Job satisfaction
3. Leadership Style
4. School Effectiveness

فرضیه های فرعی:

۱. بین احساس معنی داری شغل و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
۲. بین احساس شایستگی در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
۳. بین احساس اعتماد داشتن و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
۴. بین احساس موثر بودن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
۵. بین احساس داشتن حق انتخاب و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن، توصیفی-همبستگی است بدین صورت که پژوهش حاضر در صدد است تا با توجه به هدف تحقیق، رابطه بین متغیرها را تحلیل کند. جامعه آماری، کلیه معلمان دوره متوسطه شهر قم در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ می باشد که تعداد آنها ۶۳۴۸ نفر می باشد که با استفاده از جدول نمونه گیری مورگان، نمونه آماری این تحقیق با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای ۳۵۶ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده ها در این تحقیق عبارتند از:

الف) روش کتابخانه ای: برای جمع آوری اطلاعات مربوط به پیشینه تحقیق و ادبیات موضوع از کتاب ها و مقالات تخصصی، پایان نامه ها و پایگاه های اینترنتی استفاده شده است.

ب) روش میدانی: برای گردآوری داده های مورد نیاز جهت بررسی رابطه بین توانمندسازی و شایستگی حرفه ای معلمان از دو پرسشنامه استفاده شده است.

پرسشنامه اول: پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵): برای سنجش توانمندسازی روان شناختی از پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵) استفاده شد. این پرسشنامه با ۱۸ گویه، در مقیاس پنج

درجه ای لیکرت (به صورت خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) به منظور سنجش میزان توانمندسازی روان شناختی معلمان تنظیم شده است. این پرسشنامه پنج مؤلفه توانمندسازی روان شناختی (احساس معنی داری، احساس شایستگی، احساس اعتماد داشتن، احساس موثر بودن در شغل و احساس داشتن حق انتخاب را مورد سنجش قرار می دهد، گویه های (۱، ۲، ۳، ۴) مولفه «معنی داری»، گویه های (۵، ۶، ۷، ۸، ۹) مولفه «احساس شایستگی»، گویه های (۱۰، ۱۱، ۱۲)، مولفه «اعتماد داشتن»، گویه های (۱۳، ۱۴، ۱۵)، مولفه «احساس موثر بودن در شغل» و گویه ها (۱۶، ۱۷، ۱۸) مولفه «احساس داشتن حق انتخاب» را مورد سنجش قرار می دهند.

پرسشنامه دوم: پرسشنامه محقق ساخته شایستگی حرفه ای معلمان: این بخش با ۱۴ گویه، در مقیاس پنج درجه ای لیکرت (به صورت خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) به منظور سنجش میزان شایستگی حرفه ای معلمان تنظیم شد. این پرسشنامه چهار مؤلفه شایستگی معلمان (دانش، مهارت، نگرش، و ویژگی های شخصیتی) را مورد سنجش قرار می دهد. در این پژوهش جهت تعیین روایی ابزارهای اندازه گیری، ابتدا پرسشنامه های به کار گرفته شده با استفاده از سایر مطالعات انجام شده و ادبیات مرتبط با موضوع تحقیق، بومی سازی شد و سپس توان سنجش خصیصه های مورد نظر در پرسشنامه توسط جمعی از خبرگان، مشتمل بر اساتید دوره مورد تایید قرار گرفت.

به منظور اطمینان از پایایی از ضریب آلفای کرونباخ است. بدین ترتیب، یک مرحله پیش از مون انجام گرفت. بدین صورت که ابتدا تعداد ۳۰ پرسشنامه در جامعه مورد نظر توزیع و جمع اوری گردید و پس از وارد کردن داده ها، با استفاده از نرم افزار SPSS ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن برای پرسشنامه توانمند سازی برابر است با (۰/۸۲) و پرسشنامه شایستگی حرفه ای برابر با ۰/۷۲ می باشد. در این تحقیق داده های گردآوری شده با استفاده از شاخص های میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، تجزیه و تحلیل شده اند.

یافته های تحقیق

فرضیه ۱: بین توانمندسازی و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه معنادار بوجود دارد.

جدول ۱: رابطه بین توانمندسازی و شایستگی حرفه ای معلمان

شاخص‌های آماری متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی‌داری
توانمندسازی	۳۵۶	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۰/۷۶۵	۰/۰۱۸
شایستگی حرفه ای معلمان	۳۵۶	۹۹/۱۴	۸/۴۹		

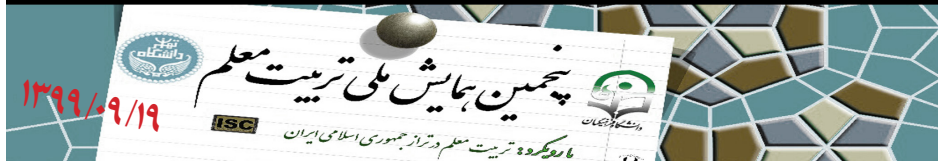
با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی پیرسون رابطه‌ای مثبت و متوسط به اندازه ۰/۷۶۵ بین و توانمندسازی معلمان و شایستگی حرفه ای آنان نشان می‌دهد. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است ($P > 0/05$)، بنابراین همبستگی بدست آمده معنی‌دار بوده و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت هرچه معلمان از توانمندی بیشتری برخوردار باشد شایستگی حرفه ای معلمان بالا می‌رود. بنابراین فرضیه اصلی تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه ۲: بین احساس معنی داری شغل با شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.

جدول ۲: رابطه بین احساس معنی داری شغل و شایستگی حرفه ای معلمان

شاخص‌های آماری متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی‌داری
احساس معنی داری شغل	۳۵۶	۹۷/۸۱	۹/۴۹	۰/۸۵۱	۰/۰۱۸
شایستگی حرفه ای معلمان	۳۵۶	۹۹/۱۴	۸/۴۹		

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی پیرسون رابطه‌ای مثبت و متوسط به اندازه ۰/۸۵۱ بین احساس معنی داری شغل و شایستگی حرفه ای معلمان نشان می‌دهد. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است ($P < 0/05$)، بنابراین همبستگی بدست آمده معنی‌دار بوده و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت هرچه معلمان ادر شغل خود احساس معنی داری بیشتری کنند از شایستگی بیشتری برخوردار خواهند بود.



۱- بین احساس شایستگی در شغل با شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.

جدول ۳ رابطه بین احساس احساس شایستگی در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان

شاخص‌های آماری متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی‌داری
احساس شایستگی در شغل	۳۵۶	۷۴/۵۶	۱/۲۳	/۶۲۱	۰/۰۱۸
شایستگی حرفه ای معلمان	۳۵۶	۹۹/۱۴	۸/۴۹		

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی پیرسون رابطه‌ای مثبت و متوسط به اندازه ۰/۶۲۱ بین احساس شایستگی در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان نشان می‌دهد. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین همبستگی بدست آمده معنی‌دار بوده و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت هرچه معلمان در شغل خود احساس شایستگی بیشتری کنند از شایستگی بیشتری برخوردار خواهند بود

۲- بین احساس اعتماد داشتن با شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.

جدول ۴ رابطه بین احساس اعتماد داشتن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان

شاخص‌های آماری متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی‌داری
احساس اعتماد داشتن	۳۵۶	۱۰/۷۱	۲/۳۲	/۷۲۰	۰/۰۱۸
شایستگی حرفه ای معلمان	۳۵۶	۹۹/۱۴	۸/۴۹		

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی پیرسون رابطه‌ای مثبت و متوسط به اندازه ۰/۷۲۰ بین احساس اعتماد داشتن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان نشان می‌دهد. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین همبستگی بدست آمده معنی‌دار بوده و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت هرچه معلمان در شغل خود احساس اعتماد بیشتری کنند از شایستگی

حرفه ای بیشتری برخوردار خواهند بود.

۳- بین احساس موثر بودن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.

جدول ۵ رابطه بین احساس موثر بودن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان

شاخص های آماری متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
احساس موثر بودن در شغل	۳۵۶	۱۲/۵۱	۱/۲۹	/۶۱۰	۰/۰۱۸
شایستگی حرفه ای معلمان	۳۵۶	۹۹/۱۴	۸/۴۹		

با توجه به جدول فوق مشاهده می شود که ضریب همبستگی پیرسون رابطه ای مثبت و متوسط به اندازه ۰/۶۱۰ بین احساس موثر بودن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان نشان می دهد. با توجه به اینکه سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین همبستگی بدست آمده معنی دار بوده و با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت هرچه معلمان در شغل خود احساس موثر بودن بیشتری کنند از شایستگی حرفه ای بیشتری نیز برخوردار خواهند بود.

۴- بین احساس داشتن حق انتخاب و شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.

جدول ۶- رابطه بین احساس داشتن حق انتخاب و شایستگی معلمان

شاخص های آماری متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
احساس داشتن حق انتخاب	۳۵۶	۱۲/۸۱	۲/۱۸	/۷۶۴	۰/۰۱۸
شایستگی حرفه ای معلمان	۳۵۶	۹۹/۱۴	۸/۴۹		

با توجه به جدول فوق مشاهده می شود که ضریب همبستگی پیرسون رابطه ای مثبت و متوسط به اندازه ۰/۷۶۴ بین احساس داشتن حق انتخاب و شایستگی حرفه ای معلمان نشان می دهد. با توجه به اینکه سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین همبستگی بدست آمده معنی دار بوده و با ۹۵ درصد اطمینان



می‌توان گفت هرچه معلمان در شغل خود احساس داشتن حق انتخاب بیشتری کنند از شایستگی حرفه ای بیشتری نیز برخوردار خواهند بود

بحث و نتیجه گیری:

با توجه به آزمون فرضیه اصلی تحقیق و تایید آن مشخص گردید که بین توانمندسازی و شایستگی حرفه ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. نتیجه این نتیجه با یافته‌های تحقیقات پارکر^۱ (۲۰۰۷)، ترنت^۲ (۲۰۱۲)، استورگیس^۳ (۲۰۱۵)، که در خصوص رابطه وانمندسازی معلمان و شایستگی های آنان انجام شده است همخوانی دارد.

با توجه به آزمون فرضیه اول و تایید آن مشخص گردید که بین احساس معنی داری شغل و شایستگی حرفه ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می‌توان اینگونه تبیین کرد معلمان توانمند احساس معنی دار بودن می‌کنند، برای اهداف و فعالیتی که به آن اشتغال دارند ارزش قائلند و اقدامات و تلاش های آنان از جنس آرمان ها و استانداردهای آنهاست. اینگونه معلمان درباره آنچه انجام می‌دهند دقت می‌کنند و بدان اعتقاد دارند.

با توجه به آزمون فرضیه دوم و تایید آن مشخص گردید که بین احساس شایستگی در شغل و شایستگی حرفه ای رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می‌توان اینگونه تبیین کرد افراد توانمند احساس می‌کنند از قابلیت و تبحر لازم برای انجام موفقیت آمیز يك کار بهره‌مندند. آنان احساس برتری شخصی می‌کنند و معتقدند می‌توانند راهی برای رویارویی با چالش های جدید بیاموزند و رشد دهند. آنان احساس اطمینان دارند که قادرند وظایف خود را با کیفیت لازم انجام دهند.

با توجه به آزمون فرضیه سوم و تایید آن مشخص گردید که بین احساس مؤثر بودن در شغل و شایستگی حرفه ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. احساس مؤثر بودن عبارت است از باورهای فرد در مقطعی از زمان درباره توانایی وی برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب. وجود این رابطه را می‌توان اینگونه تبیین کرد معلمان توانمند

1. parker

2. Trent

3. Sturgis

بر این باورند که می توانند با تحت تاثیر قرار دادن محیط یا نتایج کار، موجب ایجاد تغییر شوند.

با توجه به آزمون فرضیه چهارم و تایید آن مشخص گردید که بین احساس اعتماد داشتن و شایستگی حرفه ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که امروزه یکی از مهمترین نیازهای معلمان، برقراری اعتماد میان آنها و مدیران خود می باشد. وجود سطوح بالای اعتماد در میان اعضای سازمان باعث ایجاد هزینه های پایین ارزیابی و دیگر مکانیزمهای کنترل خواهد بود و معلمان خود را کنترل و دارای انگیزه های درونی خواهند بود. این در حالی است که امروزه در سازمان های ما به خصوص سازمان های دولتی، شکاف قابل توجهی بین معلمان و مدیریت و خواسته های این دو وجود دارد. در نتیجه این شکاف، تصمیمات معمولاً با مشکلات اجرایی روبرو می شوند زیرا معلمان در اجرای تصمیمات سرسختی نشان می دهند و در مقابل مدیران نیز به معلمان اعتماد نمیکنند و آنها را در جریان تصمیم گیری مشارکت نمیدهند و اینها همه باعث ایجاد فضای بی اعتمادی در سازمان میشود. نتیجه بی اعتمادی، پدید آمدن رفتارهایی مانند شایعه پراکنی، تضاد، سیاسی کاری و کم کاری در سازمان خواهد بود که انرژی بالایی از سازمان ها گرفته و هزینه ها را افزایش میدهد. در چنین سازمانی صحبت از مباحثی مانند خود مدیریتی و خود کنترلی، همکاری، بروز خلاقیت، مدیریت جامع کیفیت و ... بی فایده است و اکثر تلاش ها برای افزایش بهره وری به نتیجه مطلوب نخواهد رسید زیرا تحقق اهداف سازمان مستلزم همکاری اعضای آن با یکدیگر است و مهمترین راه تسهیل همکاری، اعتماد متقابل معلمان به یکدیگر است. با توجه به اینکه ایجاد اعتماد، موجب اثر بخشی سازمان و کاهش هزینه های ارزیابی و کنترل می شود، بنابراین ضرورت شناسایی عواملی که باعث ایجاد اعتماد میشود، قابل احساس است.

با توجه به آزمون فرضیه پنجم و تایید آن مشخص گردید که بین احساس داشتن حق انتخاب و شایستگی حرفه ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. است. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد معلمان توانمند قادرند به میل خود اقدامات ابتکاری انجام دهند، تصمیم های مستقل اتخاذ کنند و افکار جدید را بیازمایند. هنگامی که معلمان احساس خودمختاری می کنند، به جای آن که به اجبار در کاری



درگیر شوند یا از آن دست بکشند، خود داوطلبانه و تعمداً در وظایف شرکت می نمایند. فعالیت های آنان پیامد آزادی و استقلال شخصی است. آنان خود را افرادی خودآغازگر و پیش فعال می بینند. آنان قادرند که به میل خود اقداماتی را آغاز کنند، تصمیم های مستقل بگیرند و افکار جدید را به آزمون بگذارند. این معلمان به جای این که احساس کنند فعالیت هایشان از پیش تعیین شده و از بیرون کنترل می شود و یا این که اجتناب ناپذیر و همیشگی هستند، خود را به منزله کانون کنترل می بینند

همان گونه که یافته های تحقیق نشان می دهد، توانمندسازی می تواند نقش مؤثری در افزایش شایستگی حرفه ای معلمان ایفا نماید. بنابراین باید سعی شود برنامه عملیاتی توانمندسازی به تدریج در سازمان اجرا شود و عناصر آن تقویت گردند. از آنجا که فرضیه اصلی تحقیق با ضریب همبستگی نسبتاً بالایی تأیید شده است، لذا تقویت بنیادهای توانمندسازی به منظور بهبود شایستگی حرفه ای معلمان اجتناب ناپذیر است. به همین منظور پیشنهاد می گردد سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی وزارت آموزش و پرورش با اجرای برنامه های توانمندسازی، شاخص های آن را به ترتیب اولویت بندی بدست آمده در این پژوهش مدنظر قرار دهند. همچنین با توجه به این که افزایش توانمندسازی معلمان و از سویی دیگر افزایش شایستگی حرفه ای معلمان می تواند موجب بهبود بهره وری معلمان و سازمان، کاهش هزینه ها، بهبود کیفیت، بهبود ایمنی، نگرش هرچه مثبت تر به کار، بهبود مهارت، همکاری صمیمانه تر در محیط کاری، مدیریت پویا، استفاده بهینه از نیروی انسانی و... شود، پس با توجه به نتایج تحقیق و نقش مؤثر توانمندسازی بر بهبود شایستگی معلمان، تدوین یک برنامه جامع توانمندسازی و اجرای آن در سازمان منجر به تحقق اهداف فوق خواهد شد.

منابع

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند مشهد
۲. شمس مورکانی، غلامرضا، گریوانی، کلثومه (۱۳۹۰). رابطه بین جو سازمانی مدارس و توانمند سازی دبیران: یک مطالعه موردی. دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی. دوره ۴، شماره ۷، ۸۴-۶۴

۳. عبدالهی، بیژن (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی در توانمندسازی معلمان، ماهنامه علمی آموزش مدیریت (تدبیر) ۱۸۶ (سال ۱۷، شماره ۱۶۸)
۴. مقیمی، مریم؛ مهram، بهروز؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ آقامحمدیان، حمیدرضا (۱۳۸۷). بررسی تاثیر ویژگی های شخصیتی و خصیصه ای معلمان سازمان آموزش و پرورش خراسان رضوی بر میزان مشارکت آنها در نظام پیشنهادها. مطالعات تربیتی و روانشناسی. ۳۹-۵۶، (۱)۹.

Adetayo, Janet Oyebola) 2016). Teachers' Factors as Determinants of the Professional Competence of the Nigeria Certificate in Education (NCE) Teachers. Journal of Education and Practice

Blanchard, K.H.; Carlos, J.P.; & Randolph, A. (2010). Empowerment take more than one minute. San Francisco: Barratt-Koehler.

Cameron ,Roslyn,. Harrison Jennifer L (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. Australian Journal of Adult Learning Volume 52, Number 2.

Gill, A., Fitzgerald, S., Bhutani, S., Mand, H. (2012).. A correlation study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan . Unpublished Doctoral dissertation, University of the Incarnate.

Albrecht, S., Andretta, M., (2011). The influence of empowering commitment and turnover intentions in community health service workers leadership, Journal of empowerment and engagement on affective, Leadership in Health Services, No.3, Vol. 24, pp. 228-237.21.

Deißinger Thomas, Dipl. Hdl. Silke Hellwig (2012). Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET):a comparative perspective. ISBN 3-937235-49-3

Hongger. Karen, (2011). Empowerment: a contrasting overview of organizations



in general and nursing in particular – an examination of organizational factors, managerial behaviors, job design and structural power, Journal of Empowerment in Organization v6 N 2.pp.29-50.

.Marie Martino, Anne (2015). Leadership style, teacher empowerment, and job satisfaction in public elementary schools . Unpublished Ed.D. dissertation, John's University (New York).

Parker, Ben; Walters, Shirley(2007).Competency Based Training and National Qualifications Frameworks: Insights from South Africa. Vol. 9, No.1, 70-79.Review, 15(4), 666-681

Singla P.K,Rastogi K.M,Sunita Rani Jain(2015).Developing Competency-Based Curriculum For Technical Programms.National Sympasium on Engineering Education./India Institute of

Sturgis, Chris(2015).Implementing Competency Education in K-12 Systems: Insights from Local Leaders. CompetencyWorks Issue Brief. International Association for K-12 Online Learning

Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (2010). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. Academy of Management

Trent, John (2012). Teacher Professional Development through a School-University Partnership. What Role Does Teacher Identity Play? Australian Journal of Teacher Education . Vol. 37: Iss. 7, Article 8

Nepwanga Maria Amanda (2011).The Impact of Employees' Motivation and Empowerment on Delivering Service Quality to Enhance Customer Satisfaction: Case Company X. Laurea University of Applied Sciences. Degree Programme in Business Management

Kuo, T. Ho, L. Lin, C. Lai, K., (2010). Employee empowerment in a technology advanced work environment, Industrial Management & Data Systems, Vol. 110, No.



1, pp. 24-42

Mishra B, Bhaskar (2010) A. Empowerment: A Necessary Attribute of a Learning Organization? Organizations and Markets in Emerging economies 2010; 1 (2):48-70

Ahmadi, E., Barzgar, M., Izadi, M. A. (2013). The Relationship between Organizational Structure with Organizational Effectiveness and Empowering among Employees of Education Organization in Shiraz, Knowledge management organization: 8(3), 7-18.

Hagh Shenash Kashani, F., Ramezani, K., Jamshidi, M. (2014). The Relationship between Communication and Information Technology and Empowering University Employees, Journal of Information and Communication Technology in Education Science: 4(3), 65-86

Krishnan, V. (2012). Transformational leadership and personal outcomes mediator, empowerment as. Leadership & Development, Vol. 33, No. 6, pp. 550-56.

بررسی نقش هوش معنوی معلمان دوره متوسطه در شکل گیری تعهد شغلی آنان

محسن دیبایی صابر

چکیده

اهداف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هوش معنوی معلمان دوره متوسطه در شکل گیری تعهد شغلی آنان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در شهر قم انجام شده است. **روش تحقیق:** استراتژی این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان دوره متوسطه شهر قم در سال ۹۵-۹۶ می باشد که با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی ۳۶۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه هوش معنوی اسمیت و پرسشنامه تعهد سازمانی مایر و آلن می باشد. **یافته ها:** نتایج تحلیل داده ها که از طریق آزمون همبستگی اسپیرمن محاسبه شده است، حاکی از آن است که بین هوش معنوی و تعهد شغلی معلمان همبستگی بالایی وجود دارد به طوری که در بین این ابعاد یازده گانه هوش معنوی، به ترتیب توجه به ارزش های معنوی، شناخت و باور به ربوبیت خدا، روحیه خدمتگزاری، ارتباط معنی بخش به کار و زندگی، داشتن اهداف متعالی، وجدان کاری، داشتن خود آگاهی عمیق، توانایی همسوسازی اهداف فردی و سازمانی و تفکر سیستمی، دارای بیشترین همبستگی با تعهد شغلی معلمان هستند.

نتیجه گیری: با توجه به رابطه معنا دار بین هوش معنوی و تعهد شغلی معلمان باید راه های عملی برای بکارگیری هر چه بیشتر هوش معنوی را در یابند.

کلمات کلیدی: هوش معنوی، تعهد شغلی، مولفه های هوش معنوی، معلمان دوره متوسطه

مقدمه

نظام آموزشی از عناصر مختلفی تشکیل شده است که در بین این عناصر معلمان از نقش و جایگاه ویژه ای برخوردار هستند. آنان با سبک های تفکر و هوش های متفاوتی وارد سازمان به طور اعم و مدرسه به طور اخص می شوند و قادرند با توسل به همین سبک تفکر و هوش، مشتریان (دانش آموزان) خود را تحت تأثیر خود قرار دهند. بدیهی است که نوع

نگرش و رفتار آنها میتواند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزوده و از این طریق تحقق اهداف آموزشی را دستخوش تغییر قرار دهد (موسوی، ۱۳۹۰). امروزه تغییرات عمیق در ساختار آموزشی و جمعیت دانش اموزی اتفاق افتاده است به طوری که این امر در عملکرد و تعهد شغلی ای معلمان بحران بوجود آورده است. (مون^۱، ۲۰۰۷) به طوری که نتایج پژوهش های مختلف سبحانی نژاد (۱۳۹۴) دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)، نیکنامی (۱۳۸۸)، نادری (۱۳۹۳)، کامرون^۲ (۲۰۱۲) سوگارسکی^۳ (۲۰۱۰) نشان داده است که اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده اند اصولاً شایستگی و توانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند. با این فرض که معلمان امروز علی رغم داشتن دانش بیشتر، بصیرت کمتری دارند، علی رغم آگاهی با مهارت های تدریس، لذت کمتری از تدریس می برند و علیرغم برخورداری از سطح بالاتری از بهداشت، سلامتی کمتری دارند (نیکنامی، ۱۳۸۸) با چنین رویدادهای در حال وقوعی نقش مدیریت منابع انسانی در سازمان پیش از پیش سنگین تر می شود و آنها بایستی تدابیری بسیار منعطف و استراتژیک بیندیشند و به موضوع مهم تعادل در زندگی شغلی و شخصی معلمان توجه خاصی داشته باشند و شرایط و محیطی را فراهم سازند تا معلمان از طریق کار کردن تعالی یابند و بهتر زندگی کنند. برای ایجاد چنین محیطی هم مدیران و هم معلمان به هوشی ورای هوش منطقی و هوش عاطفی^۴ نیازمندند، هوشی که روی مرزهای زندگی حرکت کند نه در درون آن یعنی آنها بتوانند بر محیط تاثیر بگذارند و تغییرات را ایجاد و پیش بینی کنند، همچنین دارای تفکر سیستماتیک باشند و همه چیز در زندگی چه زندگی شغلی و چه زندگی شخصی را به صورت یکپارچه مشاهده کنند و به پرورش قابلیت ها و ظرفیت های خود بپردازند. این هوش که هوش معنوی^۵ نام دارد ضامن عملکرد صحیح بوده و قدرت تغییر زندگی، جامعه و تاریخ را دارد (خورشیدی، ۱۳۹۴). تعاریف مختلفی از هوش معنوی ارائه شده است. زوهار و مارشال^۶ (۲۰۱۰) معتقد هستند هوش معنوی توانایی پیدا کردن معنی، هدف و

1. moon

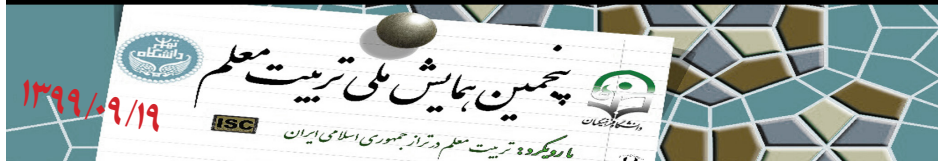
2. Cameron

3. Schugurensky

4. Emotional Intelligence

5. Spiritual Intelligence

6. Zohar,D,& Marshall



1. Sisk
2. Amram
3. Consciousness
4. Grace
5. Meaning
6. Transcendence
7. Truth
8. Inner Directedness
9. King, D
10. Critical Existential Thinking

معناسازی شخصی^۱، آگاهی متعالی^۲ و گسترش خود آگاهی^۳ می باشد. به طور کلی می توان گفت هوش معنوی بیانگر مجموعه ای از توانایی ها، ظرفیت ها و منابع معنوی می باشد که استفاده از آنها در زندگی شخصی و زندگی کاری می تواند موجب افزایش سازگاری و انطباق پذیری و توانایی حل مساله، یافتن معنا و هدف در رویدادهای زندگی، حفظ سلامت، آرامش درونی و بیرونی، پویایی و شادابی شود (موسوی، ۱۳۹۰).

با توجه به اینکه معلمان به عنوان الگو و سرمشق دانش آموزان قلمداد میشوند، تعهد آنها به سازمان و اهداف سازمان می تواند به عنوان یک خط مشی رفتاری در دانش آموزان ایجاد انگیزش نموده و آنها را به حرکت و تکاپو وادارد؛ از عوامل موثر در تعهد شغلی ای معلمان، می تواند هوش معنوی آنان باشد. زمانی که هوش معنوی با تعهد شغلی ای معلمان پیوند بخورد، نیروی قدرتمندی حاصل می شود که افراد تقریباً با هزاران ساعت کار می توانند لحظات لذت بخش تر، متوازن تر و معنادارتری را تجربه کنند. علاوه بر این موسسات آموزشی در حال حاضر برای مواجه با چالش ها و شرایط پیچیده به معلمانی نیاز دارند که به طور داوطلبانه و اختیاری رفتار می کنند و برای موفقیت مدرسه، از هیچ تلاشی فروگذار نباشند (ویگودا و گادوت^۴، ۲۰۱۲). این گونه معلمان بدون شک وجه امتیاز موسسات آموزشی اثربخش از غیراثربخش می باشند چرا که مدرسه را موطن خود می دانند و بدون هیچ چشم داشتی برای تحقق اهداف مدرسه از هیچ کوششی دریغ نمی کنند (پادساکوف^۵ و همکاران، ۲۰۱۲). توجه به رشد هوش معنوی در محیط کاری منجر به یافتن پاسخ چرایی کار توسط افراد می شود، در نتیجه معلمان تمام وجودشان را به سازمان می آورند و کار را به عنوان یک ماموریت نه فقط یک شغل، فرض می کنند و عملکرد مفیدتری خواهند داشت. محققان بیان می کنند که تقویت هوش معنوی می تواند منجر به مزایا و منافعی از قبیل افزایش خلاقیت، افزایش صداقت و اعتماد، افزایش حس تکامل شخصی، افزایش تعهد شغلی ای شود (فرهنگی، ۱۳۸۵). با توجه به آنچه که گفته شد، پژوهش حاضر درصدد است که رابطه هوش معنوی با تعهد شغلی ای معلمان

1. Personal Meaning Production
2. Transcendental Awareness
3. Conscious State Expansion
4. Vigoda & Gadot
5. Podsakoff



دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر قم را بررسی شود. بر این اساس سوالی که مطرح می شود این است که ایل میان هوش معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه ای وجود دارد؟

چارچوب نظری تحقیق

تعهد شغلی ای

تعاریف متعددی از تعهد شغلی ای ارائه شده است، البته معمول ترین شیوه برخورد با تعهد شغلی ای آن است که تعهد شغلی ای نوعی وابستگی عاطفی به سازمان و یا نوعی احساس وفاداری به سازمان است (هرسکوویچ^۱، ۲۰۱۳). تأثیر مثبت تعهد شغلی ای بر عملکرد سازمان ها، در بسیاری از تحقیقات تأیید شده است. افرادی که دارای تعهد شغلی ای کمتری هستند، خروج و غیبت از کار در آنها بیشتر است. از طرفی طی تحقیقات متعدد، تعهد شغلی ای عاملی مؤثر بر رضایت شغلی نیروی انسانی است و افزایش بازده سازمانی در گرو افزایش تعهد شغلی ای در بین نیروی انسانی است. تعهد بالا خود می تواند به عنوان یک شاخص جهت تعیین اثربخشی کارکنان یک سازمان باشد (کولمن^۲، ۲۰۱۲). آلن و می یر^۳ (۲۰۰۹)، تعهد شغلی ای را در سه بعد تعریف نمود ه اند:

الف) تعهد عاطفی^۴: این بعد شامل وابستگی عاطفی کارکنان به تعیین هویت با سازمان و درگیر شدن در فعالیتهای سازمان با داشتن احساس مثبت است. کارکنان با تعهد عاطفی قوی در سازمان باقی می مانند، زیرا آنها می خواهند که در سازمان بمانند. ب) تعهد مستمر^۵: شامل تعهدی است که مبتنی بر ارزش نهادن به سازمان است و کارمند در زندگی سازمان سهیم می شود. در این بعد از تعهد شغلی ای کارکنان در سازمان می مانند چون نیاز دارند که بمانند و دارای وفاداری بالا در سازمان هستند. پ) تعهد هنجاری^۶: شامل احساسات افراد، مبتنی بر ضرورت ماندن در سازمان است. کارکنان با تعهد هنجاری قوی به دلیل اینکه احساس می کنند باید در سازمان

1. Herscovich

2. Coleman

3. Allen & Meyer

4. Affective commitment

5. Continued commitment

6. Normative commitment

بمانند، در سازمان خواهند ماند. ارتقای تعهد شغلی ای به متغیرهای چندی وابسته است که هوش معنوی یکی از آنهاست.

علی رغم اهمیت و نقش حساس تعهد شغلی ای در عملکرد معلمان، شواهد موجود نشان می دهد که درمدرس کمتر بر تاثیر هوش معنوی بر آن توجه شده است. در میان مقالات و نوشته ها، تنها تعداد محدودی بر موضوع تاثیر هوش معنوی بر تعهد شغلی ای معلمان پرداخته اند.

پرنده و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی تحت عنوان رابطه هوش معنوی و تعهد سازمانی در بین مدیران پرستاری دریافتند که بین هوش معنوی و ابعاد آن با تعهد سازمانی رابطه مثبت وجود دارد.

امان اله نژاد و چرخ آبی (۱۳۹۱)، در پژوهشی توصیفی تحلیلی بررسی پیشایندهای نورو سایکولوژی معنویت و هوش معنوی مطابق تحقیقات قبلی نشان دادند، احتمالاً معنویت دارای اساسی فطری و زیستی می باشد و در همه به صورت یکسان از لحاظ تجربه وجود دارد اما هوش معنوی دارای اساس زیستی و ژنتیکی می باشد و به وسیله عوامل محیطی، شناختی و... قابل تغییر است.

قربانی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی تحت عنوان رابطه هوش معنوی و تعهد سازمانی در یک سازمان دولتی دریافتند که بین هوش معنوی و تعهد سازمانی رابطه مثبت وجود دارد. و بیشترین رابطه بین هوش معنوی و تعهد عاطفی بوده است.

صراطی و همکاران (فرهنگی، ۱۳۹۱)، در پژوهشی تحت عنوان نقش میانجی گری رضایت شغلی در رابطه بین هوش معنوی و تعهد سازمانی دریافتند که بین هوش معنوی با رضایت شغلی و همچنین، رضایت شغلی و تعهد سازمانی رابطه معنادار وجود دارد، اما رابطه بین هوش معنوی و تعهد سازمانی معنادار نبود.

چارچوب مفهومی پژوهش

تمامی مطالعات تحقیقاتی بر یک چارچوب مفهومی^۱ استوار است که متغیرهای مورد نظر و روابط میان آنها را مشخص می کند. این چارچوب نقشه ذهنی و الگویی است که پژوهشگر بر اساس آن درباره روابط بین عواملی که در ایجاد مساله مهم تشخیص

1. conceptual model

داده شوند، نظریه پردازی می کند (جهانی، ۱۳۹۳). در این تحقیق ابتدا تمامی تعاریف، ابعاد، مولفه ها و مدل های هوش معنوی زهر و رمارشال، ویگلزورث، آمرام و کینگ مورد مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و در نهایت پس از اعمال نظر متخصصان ۱۱ مولفه را به عنوان مولفه های هوش معنوی استخراج شد. چارچوب مفهومی این تحقیق که نشان دهنده روابط بین مولفه های هوش معنوی و تعهد شغلی ای معلمان است در شکل شماره ۱ نشان داده شده است که در زیر تعاریف عملیاتی آنها آمده است.

۱. شناخت و باور به ربوبیت خداوند: این بعد مرتبط با منبع انرژی الهی، قدرت برتر و خداست. در واقع مربوط به احساس ارتباط با خدا و یا منبع انرژی الهی است و اینکه فرد باور دارد که جهان و هر چه که در درون ان است تحت مدیریت خدا است.

۲. خردمندی معنوی: بهره مندی از دانش نظری و آگاهی هوشیارانه و مهارت سازگاری و منابعی که برای حل مسائل و آگاهی و درک معنای زندگی و سازگاری خردمندانه ذهن انسان با خالق و هستی و دستیابی به اهداف متعالی مورد استفاده قرار می گیرد (غباری بناب، ۱۳۸۶).

۳. خود آگاهی عمیق: فرد هر چه بیشتر از جنبه های درونی خود آگاه شود، به گونه ای که او تنها یک بدن نیست، بلکه مجموعه ای از فکر، بدن و روح است و توانایی شناسایی جنبه های متعالی خویشتن، دیگران و جهان با استفاده از هوشیاری را دارد (جهانی، ۱۳۹۳).

۴. داشتن اهداف متعالی در کار و زندگی: فراتر رفتن از خود و احساس اتصال با مردم و طبیعت که شامل ارتباط کامل، متقابل و مستقیم به شیوه ای عقلایی و کل نگر می باشد (آمرام، ۲۰۱۱).

۵. توانایی استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی: ادراکی کلی نسبت به زندگی که به افراد کمک می کند تا به صورت عمیق تر معنای زندگی را شناخته و رابطه میان تجربیات و رویدادهای زندگی را درک کنند (ساغروانی، ۱۳۸۸).

۶. روحیه خدمتگزاری: انجام رفتارهای داوطلبانه در شغل و زندگی و خدمت به دیگران بر اساس نظام ارزشی بوده و انجام آنها موجب رضایت و شادی فرد می شود.

۷. ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی: وقتی افراد از طریق انجام دقیق امور و نیازهای سازمانی، به اهداف شغلی ای و شخصی شان نائل گردند، همراهی بین افراد و سازمان وجود دارد (توکل، ۱۳۹۳).
۸. وجدان کاری: به رفتارهای اختیاری گفته می شود که از حداقل الزامات نقش فراتر می رود (جهانی، ۱۳۹۳).
۹. تفکر سیستمی: دیدگاهی که باعث درک وجود اتحاد و رابطه متقابل میان تفاوت ها و تئوری ها می شود (آرام، ۲۰۱۱).
۱۰. توجه به ارزش های معنوی: توانایی است که موجب ارتقای کارکرد روزانه پ وسلامت جسمی و روحی فرد می شود (موسوی، ۱۳۹۰).

نمودار شماره ۱: چارچوب مفهومی پژوهش

ابعاد هوش معنوی
۱. شناخت و باور به ربوبیت خداوند
۲. خردمندی معنوی
۳. خود آگاهی عمیق
۴. داشتن اهداف متعالی
۵. استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی
۶. روحیه خدمتگزاری
۷. همسوسازی اهداف فردی و سازمانی
۸. وجدان کاری
۹. تفکر سیستمی
۱۰. توجه به ارزش های معنوی

به اصلی:

بین هوش معنوی و تعهد شغلی ای
معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.



فرضیات فرعی تحقیق

۱. بین شناخت و باور به ربوبیت خداوند و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۲. بین ارتباط معنی بخش به کار و زندگی (کار برای رضای خدا) و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۳. بین خودآگاهی عمیق و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۴. بین داشتن اهداف متعالی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۵. بین توانایی استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۶. بین روحیه خدمتگزاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۷. بین ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۸. بین وجدان کاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۹. بین تفکر سیستمی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.
۱۰. بین توجه به ارزش های معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

تعهد حرفه ای

روش شناسی تحقیق

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن، توصیفی-همبستگی است

بدین صورت که پژوهش حاضر در صدد است تا با توجه به هدف تحقیق، رابطه بین متغیرها را تحلیل کند.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره‌های متوسطه اول و دوم شهر قم (دوره اول شامل پایه های هفتم، هشتم و نهم و دوره دوم شامل پایه های دهم، یازدهم و دوازدهم) در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ می باشد که تعداد کل آنها ۶۳۸۴ نفر بوده است. نمونه آماری این پژوهش با استفاده از فرمول کوکران محاسبه و ۳۶۴ نفر برآورد شد. روش نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم می باشد. بر این اساس بر حسب درصد های جامعه معلمان دوره متوسطه شهر قم، تعداد نمونه هر طبقه، مشخص و سپس به شیوه تصادفی، تعداد نمونه های مذکور از واحدهای آموزشی دوره متوسطه انتخاب شده است.

جدول ۱. جامعه و نمونه آماری

نواحی	جامعه آماری			نمونه آماری		
	زن	مرد	جمع	زن	مرد	جمع
ناحیه ۱	۷۱۵	۶۴۵	۱۳۶۰	۴۱	۳۷	۷۸
ناحیه ۲	۸۹۳	۹۳۲	۱۸۲۵	۵۱	۵۳	۱۰۴
ناحیه ۳	۸۴۱	۸۳۴	۱۶۷۵	۴۸	۴۸	۹۶
ناحیه ۴	۸۲۶	۶۹۸	۱۴۲۴	۴۷	۳۹	۸۶
جمع	۳۲۷۵	۳۱۰۹	۶۳۸۴	۱۸۷	۱۷۷	۳۶۴

ابزار گردآوری اطلاعات

در این تحقیق برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه استفاده شد. یکی از این پرسشنامه ها، پرسشنامه هوش معنوی اسمیت ۱ (۲۰۰۵) مشتمل بر ۴۳ گویه بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت با ابعاد شناخت و باور به ربوبیت خداوند، ارتباط معنی بخش



به کار و زندگی، خودآگاهی عمیق، داشتن اهداف متعالی، توانایی استفاده از منابع معنوی، روحیه خدمتگزاری، ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی، وجدان کاری، تفکر سیستمی، توجه به ارزش های معنویه بعنوان تظاهرات هوش معنوی در نظر گرفته شد.

همچنین برای سنجش متغیر تعهد شغلی ای از پرسشنامه تعهد سازمانی مایر و آلن (۱۹۸۴) مشتمل بر ۲۴ گویه بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت در سه بعد تعهد عاطفی (از سوال ۱ تا ۸)، مستمر (از سوال ۹ تا ۱۶) و هیجانی (از سوال ۱۷ تا ۲۴) استفاده شد.

روایی و پایایی پرسشنامه

روایی محتوی: از آنجایی که همه گویه های پرسشنامه که برای سنجش سازه مورد استفاده قرار گرفته است، بر اساس مطالعات قبلی بوده و پرسشنامه مذکور توسط تعدادی از اساتید دانشگاه مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شده است. میتوان از روایی محتوی آن اطمینان پیدا کرد.

پایایی: معمول ترین آزمون پایایی سازگاری درونی ضریب آلفای کرونباخ است. آلفای کرونباخ برای سوالات با طبقات چند مقیاسی استفاده می شود. برای سنجش پایایی پرسشنامه، یک مرحله پیش آزمون انجام گرفت. بدین صورت که ابتدا تعداد ۳۰ پرسشنامه در جامعه مورد نظر توزیع و جمع اوری گردید و پس از وارد کردن داده ها، با استفاده از نرم افزار SPSS ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن برای پرسشنامه هوش معنوی ۰/۷۱ و برای پرسشنامه تعهد شغلی ای (۰/۸۲) بدست آمد. بنابراین میتوان پرسشنامه را برخوردار از اعتبار کافی دانست

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده های بدست آمده از تحقیق هم از روش های امار توصیفی و هم از روش های امار استنباطی استفاده شده است. در تجزیه و تحلیل داده ها ابتدا نرمال بودن تمامی متغیرها مورد آزمون قرار گرفت و پس از انجام آزمون آماری کولموگراف - اسمیرنوف و تایید نرمال بودن متغیرها از فنون آمار استنباطی با

سطح اطمینان ۰/۹۵ استفاده گردید. در ضمن با توجه به رتبه ای بودن مقیاس اندازه گیری داده ها از آزمون همبستگی اسپیرمن در تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد.

یافته های پژوهش

یافته های توصیفی

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصدی جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
مذکر	۱۷۷	۴۸/۶۲
مونث	۱۸۷	۵۱/۳۷
جمع	۳۶۴	۱۰۰

جدول ۲ نشان می دهد که ۴۸/۶۲ درصد از پاسخ دهنده گان پژوهش مرد و ۵۱/۳۷ درصد زن می باشند

جدول ۳: توزیع فراوانی و سطح تحصیلات

نوع مدرک	فراوانی	درصد
کاردانی	۴۳	۱۱/۸۱
کارشناسی	۲۴۷	۶۷/۸۵
کارشناسی ارشد	۷۴	۲۰/۳۲
جمع کل	۳۶۴	۱۰۰

جدول ۳ نشان می دهد که ۱۱/۸۱ درصد از پاسخ دهنده گان پژوهش دارای مدرک کاردانی، ۶۷/۸۵ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۲۰/۳۲ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد می باشند.

فرضیه اصلی تحقیق

بین هوش معنوی و تعهد شغلی ای معلمان نسبت به سازمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۴: محاسبات آماری آزمون فرضیه اصلی

شاخص‌های آماری	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
هوش معنوی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	/۸۲۱	۰/۰۱۸
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰		

با توجه به خروجی SPSS در جدول ۴ ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۸۲۱ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین هوش معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش هوش معنوی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

آزمون فرضیات فرعی:

فرضیه ۱:

بین شناخت و باور به ربوبیت خداوند و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۵: محاسبات آماری آزمون فرضیه ۱

شاخص‌های آماری	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
شناخت و باور به ربوبیت خداوند	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	/۷۳۱	۰/۰۱۸
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰		

با توجه به خروجی SPSS در جدول ۵، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۷۳۱ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین شناخت و باور به ربوبیت خدا و

تعهد شغلی ای رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش شناخت و باور به ربوبیت خدا، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۲:

جدول ۶: محاسبات آماری آزمون فرضیه ۲

شاخص های آماری	متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
ارتباط معنی بخش به کار و زندگی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۶۲۱	۰/۰۱۸	
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰			

بین ارتباط معنی بخش به کار و زندگی (کار برای رضای خدا) و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

با توجه به خروجی SPSS در جدول ۶، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۶۲۱/ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد بعبارت دیگر بین ارتباط معنی بخش به کار و زندگی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش معنی بخش به کار و زندگی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۳:

بین خودآگاهی عمیق و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۷: محاسبات آماری آزمون فرضیه ۳

شاخص های آماری	متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
خودآگاهی عمیق	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۵۸۱	۰/۰۱۸	
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰			

با توجه به خروجی SPSS در جدول ۷ ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۵۸۱/ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد بعبارت دیگر بین خودآگاهی عمیق و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش خودآگاهی عمیق، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۴:

بین داشتن اهداف متعالی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۸ : محاسبات آماری آزمون فرضیه ۴

شاخص های آماری / متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
داشتن اهداف متعالی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۶۱۸/	۰/۰۱۸
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰		

با توجه به خروجی SPSS در جدول ۸ ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۶۱۸/ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد بعبارت دیگر بین داشتن اهداف متعالی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش داشتن اهداف متعالی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۵:

جدول ۹: محاسبات آماری آزمون فرضیه ۵

متغیرها	شاخص‌های آماری	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی‌داری
استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۰/۰۱۸	/۵۳۱	
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰			

بین توانایی استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

با توجه به خروجی SPSS در جدول ۹ ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر /۵۳۱ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. با همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین توانایی استفاده از منابع معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش توانایی استفاده از منابع معنوی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۶:

بین روحیه خدمتگزاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۰: محاسبات آماری آزمون فرضیه

متغیرها	شاخص‌های آماری	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی‌داری
روحیه خدمتگزاری	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۰/۰۱۸	/۶۸۱	
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰			

نتیجه آماری: با توجه به خروجی SPSS در جدول ۱۰ ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۰/۶۸۱ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین روحیه خدمتگزاری و تعهد شغلی ای رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش روحیه خدمتگزاری، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۷:

جدول ۱۱: محاسبات آماری آزمون فرضیه ۷

شاخص های آماری / متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	۰/۵۴۱	۰/۰۱۸
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰		

بین ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

نتیجه آماری: با توجه به خروجی SPSS، در جدول ۱۱ ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۰/۵۴۱ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش ظرفیت همسوسازی اهداف فردی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

۶. فرضیه ۸:

۷. بین وجدان کاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۲ : محاسبات آماری آزمون فرضیه ۸

شاخص های آماری	متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
وجدان کاری	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	/۶۱۱	۰/۰۱۸	
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰			

نتیجه آماری: با توجه به خروجی SPSS در جدول ۱۲ ، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر /۶۱۱ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد بعبارت دیگر بین وجدان کاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش وجدان کاری، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد.

فرضیه ۹:

بین تفکر سیستمی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۳ : محاسبات آماری آزمون فرضیه ۹

شاخص های آماری	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
متغیرها					
تفکر سیستمی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	/۵۲۸	۰/۰۱۸
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰		

نتیجه آماری: با توجه به خروجی SPSS در جدول ۱۳ ، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر /۵۲۸ می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی



داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین تفکر سیستمی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش تفکر سیستمی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد

فرضیه ۱۰:

بین توجه به ارزش های معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۴: محاسبات آماری آزمون فرضیه ۱۰

شاخص های آماری	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	r	سطح معنی داری
متغیرها					
توجه به ارزش های معنوی	۳۶۴	۵۱/۹۵	۷/۳۳	/۷۴۲	۰/۰۱۸
تعهد شغلی ای	۳۶۴	۶۱/۹۲	۴۹/۱۰		

نتیجه آماری: با توجه به خروجی SPSS در جدول ۱۴، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر ۷۴۲. می باشد. مقدار عدد معنی داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همان گونه که از مقدار ضریب همبستگی مشاهده می شود، فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد عبارت دیگر بین توجه به ارزش های معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و با افزایش یا کاهش توجه به ارزش های معنوی، تعهد شغلی ای نیز افزایش یا کاهش می یابد

جدول ۱۵. ترتیب ارتباط ابعاد هوش معنوی با تعهد شغلی ای معلمان

ابعاد	ضریب همبستگی
شناخت و باور به ربوبیت خداوند	/۷۳۱
ارتباط معنی بخش به کار و زندگی	/۶۲۱
خودآگاهی عمیق	/۵۸۱
داشتن اهداف متعالی	/۶۱۱
استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی	/۵۳۱

۶۸۱/	روحیه خدمتگزاری
۵۴۱/	ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی
۶۱۱/	وجدان کاری
۵۲۸/	تفکر سیستمی
۷۴۲/	توجه به ارزش های معنوی

بحث و نتیجه گیری

با توجه به آزمون فرضیه اصلی تحقیق و تایید آن مشخص گردید که بین هوش معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی فردی در تمام امور زندگی خویش که قسمتی را از سازمان تشکیل می دهد از هوشی ورای هوش عقلی و عاطفی استفاده کند با فشار روانی کمتری کار بهتری انجام می دهد و سعی می کند نسبت به سازمان متعهدتر شود، چنین شخصی دارای دیدگاه وسیعی می باشد به معنا ی اینکه تصویر عظیمی از خود و جهان دارد و به دنبال آن تصویر بزرگی از هدف و جایگاه خود جهان دارد، دارا بودن هوش معنوی به شخص این امکان را می دهد تا جنبه های شاد تر و روشن تری از آنچه اطرافش هست را درک کند.

این نتیجه با یافته های تحقیقات پیربلوطی و همکاران (۱۳۹۳)، دهقانی (۱۳۹۴)، امان اله نژاد (۱۳۹۱)، گلچین (۱۳۹۱)، پرنده (۱۳۹۰)، آموز (۲۰۰۰)، سیسک (۲۰۰۸)، صراطی و همکاران (۱۳۹۱)، وینگراو و راک (۲۰۱۳)^۱ که در خصوص رابطه هوش معنوی و رضایت شغلی تحقیق کرده اند و به نتایج مشابهی دست یافتند همخوانی دارد.

با توجه به آزمون فرضیه اول و تایید آن مشخص گردید که بین شناخت و باور به ربوبیت خداوند و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم در سازمان نسبت به خداوند شناخت و باور داشته باشد حضور خداوند را در زندگی و کارش احساس می کند و همچنین به لطف و عنایت خداوند نسبت به خود و اینکه تمام امور به دست خداوند است، ایمان دارد. در واقع در نظر چنین شخصی همه چیز جلوه ای از وجود خداوند است. یعنی

1. Wingraw & Rak



کار، محیط کار و سازمان خود را جلوه ای از خدا می داند. سعی می کند نسبت به تمامی آنها متعهد باشد.

با توجه به آزمون فرضیه دوم و تایید آن مشخص گردید که بین ارتباط معنی بخش به کار و زندگی (کار برای رضای خدا) و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد.

وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم به معنی بخشی کار و زندگی (کار برای رضای خدا) باور داشته باشد می تواند در مواقع ناامید کننده معنایی عمیق در آن بیابد و همیشه سعی می کند کار را برای رضای خداوند انجام دهد و در بیشتر مواقع آرامش خود را حفظ می کند. چنین فردی تلاش می کند که وظایف خود را به درستی انجام دهد و نسبت به مدرسه و مکانی که در آن کار می کند تعهد بیشتری داشته باشد.

با توجه به آزمون فرضیه سوم و تایید آن مشخص گردید که بین خودآگاهی عمیق و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم خود آگاهی عمیق داشته باشد احساسات خود را به خوبی درک می کند و جنبه هایی از وجودش را که عمیق تر از جسم فیزیکی اش هستند را تشخیص می دهد، از نقاط قوت و ضعف خودش آگاهی دارد و سعی در جهت تقویت آنها دارد، چنین شخصی نسبت به خودش تسلط بیشتری دارد. بنابراین احساس مسئولیت می کند و نسبت به همکاران خود، شغل خود و در نهایت نسبت به شغل و شغلی خود متعهد تر می باشد.

با توجه به آزمون فرضیه چهارم و تایید آن مشخص گردید که بین داشتن اهداف متعالی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم دارای اهداف متعالی در کار و زندگی باشد، حتی اگر به منافع مادی خودش نرسد خدمت به دیگران را از اهداف برتر خودش می داند، چنین شخصی با این دیدگاه مطمئناً نسبت به شغل خود متعهدتر است و رضایت خداوند از سایر اهداف برای او مهمتر است.

با توجه به آزمون فرضیه پنجم و تایید آن مشخص گردید که بین توانایی استفاده

از منابع معنوی در جهت حل مسایل زندگی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم دارای توانایی استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسائل زندگی را دارد، از باورها، هنجارها و ارزش هایش در هدایت فعالیت های روزانه اش استفاده می کند و پیامهای معنوی را در زندگی اش درک کرده، چنین فردی این پیامها را در حل مسایل زندگی اش به کار برده و متعاقباً تعهد بیشتری در زندگی فردی شغلی ای خود دارد.

با توجه به آزمون فرضیه ششم و تایید آن مشخص گردید که بین روحیه خدمتگزاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم دارای روحیه خدمتگزاری است، در شاد کردن دیگران سهیم است و از اینکه به دیگران خدمت می کند لذت می برد، این توضیح باعث افزایش تعهد او نسبت به سازمان می شود، همچنین چنین فردی همیشه خیر و خوبی دیگران را در زندگی می خواهد.

با توجه به آزمون فرضیه هفتم و تایید آن مشخص گردید که بین ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم دارای ظرفیت همسوسازی اهداف فردی و سازمانی است سعی می کند بین اهداف زندگی و اهداف کاری خود تعادل ایجاد کند. با این تعادل در اهداف فرد تعهدش نسبت به سازمان بیشتر می شود.

با توجه به آزمون فرضیه هشتم و تایید آن مشخص گردید که بین وجدان کاری و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم دارای وجدان کاری باشد با میل و اختیار خود در به انجام کاری بیش از نقش خود می پردازد، چنین شخصی دارای تعهد بالایی نسبت به انجام صحیح کارها و اهداف شغلی ای است.

با توجه به آزمون فرضیه نهم و تایید آن مشخص گردید که بین تفکر سیستمی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی معلم دارای تفکر سیستمی است تلاش می کند که در زندگی تمام ابعاد مادی، روحی و روانی اش را مورد توجه قرار دهد، چنین شخصی با



توجه به اینکه به ابعاد روحی و روانی خود توجه خاصی دارد تعهدش نسبت به شغل و شغلی خود افزایش می باید.

با توجه به آزمون فرضیه دهم و تایید آن مشخص گردید که بین توجه به ارزش های معنوی و تعهد شغلی ای معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه تبیین کرد که وقتی فردی به ارزش های معنوی توجه می کند توکل به خداوند را در زندگی و کارش همواره مورد توجه قرار می دهد و باور دارد که تلاش هایش مورد توجه و پاداش خداوند قرار می گیرد و در زندگی و کار از راهنماهای بزرگان دین و صول و مبانی اعتقادی اش استفاده می کند، چنین معلمی با در نظر گرفتن راهنمایی های بزرگان هر چه بیشتر تعهدش را نسبت به مدرسه و دانش آموزان افزایش می دهد.

پیشنهادهای تحقیق

با توجه به معنادار بودن رابطه بین هوش معنوی و تعهد شغلی ای معلمان باید راه های عملی برای بکارگیری هر چه بیشتر هوش معنوی را در یابند

۱. پیشنهاد می گردد به منظور نهادینه نمودن معنویات در سازمان منشور معنوی در سازمان ها تدوین شود.

۲. پیشنهاد می شود میزان هوش معنوی افراد در فرایند استخدام و ارتقاء لحاظ شود.

۳. با توجه به این که توجه توجه به ارزش های معنوی به عنوان یکی از ابعاد هوش معنوی دارای بیشترین همبستگی با تعهد شغلی ای است، پیشنهاد می شود به منظور آشنایی معلمان با ارزش های مذکور، برنامه و کارگاه هایی تشکیل گردد.

۴. کارگاه ها و آموزش های مرتبط برای شناخت بیشتر خداوند در سازمان ها دایر کرد.

۵. هدف گذاری در سازمان باید به گونه ای باشد که هم اهداف فردی و هم اهداف سازمانی را مورد توجه قرار دهد.

۶. تلقین احساس مثبت در سازمان.

۷. افزایش سطح بینش و تغییر نگاه معلمان به زندگی فردی و سازمانی خود.

۸. تعریف اهداف متعالی برای معلمان و انتخاب یکی یا بیشتر از آن در زندگی شان

و کمک برای رسیدن به این اهداف.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی

از آنجایی که مفهوم هوش معنوی اخیراً در علم سازمان و مدیریت مطرح شده است، موارد زیر به عنوان حوزه‌های پژوهشی پیشنهاد می‌شود:

۱. واکاوی مفهومی هوش معنوی، تلاش در جهت مفهوم سازی، طبقه بندی و تدوین نظریه به منظور انسجام دادن به ادبیات نظری مفهوم از اساس یتیرین نیازهای پژوهشی آینده است.
۲. سنجش هوش معنوی یا به کارگیری مقیاسهای سنجش دیگر و مقایسه آن با نتایج پژوهش حاضر
۳. تبیین دلایل نتایج پژوهش حاضر از طریق تعمیق و بازآزمایی پژوهش
۴. سنجش میزان هوش معنوی معلمان دارای تعهد شغلی ای بالا

منابع:

۱. نی‌کنامی، مصطفی، کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت‌های شغلی‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چهارچوب ادراکی مناسب. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۳(۲۳)، ۱-۲۲.
۲. دانش‌پژوه، زهرا، فرزاد ولی... (۱۳۸۵). «ارزشیابی مهارت‌های شغلی‌ای معلمان دوره ابتدایی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۸. ص ۱۷۰ - ۱۳۵.
۳. نادری، اعظم، بقائی رحیم، محمدپور، یوسف (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر دو روش آموزشی مبتنی بر شایستگی و آموزش سنتی در یادگیری فعال مهارت‌های شناختی و بالینی دانشجویان پرستاری ICU. آموزش و پرورش در علوم پزشکی، جلد ۱۲، شماره ۹
۴. جهانی، حوریه (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش معنوی و تعهد کارکنان (مطالعه موردی بیمارستان لبافی نژاد تهران)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم، دانشگاه تهران
۵. خورشیدی عباس (۱۳۹۴). مدیریت سازمانی با رویکرد پژوهشی، تهران: انتشارات یسپرون
۶. فرهنگی علی اکبر، فتاحی مهدی، واثق بهاره (۱۳۸۵). معنویت در محل کار و نقش آن در



- بهبود شهروندی سازمان. فرهنگ مدیریت، سال ۴، شماره ۱۳، ص ۳۶-۵
۷. پرنده و همکاران (۱۳۹۰). رابطه بین هوش معنوی و تعهد سازمانی در میان مدیران پرستاری در بیمارستان های نظامی. مجله روانشناسی نظامی شماره ۶ ص ۶۹-۷۸
۸. امان الله نژاد، مرتضی، چرخ آبی، (۱۳۹۱)، بنیادهای علوم اعصاب روحی و هوش معنوی سمینار ششمین کنگره سلامت روان دانشجویی، دانشگاه گیلان.
۹. موسوی و همکاران (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان دبیرستان های شهرستان زنجان « فصلنامه روان شناسی تربیتی، ش ۲۲، ص ۶۵-۹۶
۱۰. توکل، سمیه (۱۳۹۲)، رابطه هوش معنوی با رفتار شهروندی سازمانی، شهرسازی و رهبری تحولی مدیران و دوره ابتدایی شهرستان گلپایگان.
۱۱. ساغروانی، سیماء و غیور، م. (۱۳۸۸). معنویت، خودشکوفایی و هوش معنوی در محیط « فصلنامه تخصصی روان شناسی دانشگاه آزاد اصفهان
۱۲. غباری بناب باقر، سلیمی، محمد، سلیمانی لیلا و نوری مقدم، ثنا (۱۳۸۶). هوش معنوی، فصلنامه علمی - پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال سوم، شماره دهم ص ۱۴۷-۱۲۵
۱۳. صراطی و همکاران (۱۳۹۱). «رابطه بین هوش معنوی و تعهد سازمانی و رضایت شغلی کارکنان اداره کل تربیت بدنی استان لرستان، مجله مدیریت ورزشی، شماره ۴ ص ۱۲۵-۱۴۳
۱۴. سبحانی نژاد مهدی و احمدیان مینا (۱۳۹۴). بهره گیری از کارکردهای برنامه درسی پنهان برای رشد تفکر انتقادی دانشجویان در آموزش عالی. پژوهش های تربیتی شماره ۳۱
۱۵. نیکنامی، مصطفی، کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت های شغلی ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چهارچوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی، دوره ۲۳، شماره ۲۳ ص ۲۲-۱.

Moon YL (2007). Education Reform and Competency Based Education. Asia Pacific Education Review Vol. 8, No.2, 337-341..

Cameron ,Roslyn. , Harrison Jennifer L (2012). The interrelatedness of formal, non-for-



mal and informal learning: Evidence from labour market program participants. Australian Journal of Adult Learning Volume 52, Number

Schugurensky, Danie (2010). the forma of informal learning: towards conceptualization of the field. WALL Working Paper No.

Zohar, D. & Marshall, I. (2010). SQ : Spiritual intelligence. The ultimate intelligence. New York, NY, USA : Bloomsbury

Sisk, D. (2010). Engaging the spiritual Intelligence of Gifted student to Build Global Awareness. Reper Review 30 (1), 24-30

Amram, Y. (2011). The contribution of Emotional and Spiritual Intelligences to Effective Business Leadership, Institute of Transpersonal Psychology, California.

King, D. B. (2010). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model and Measure. Master of Science dissertation, Trent University, Canada, Ontario

Vigoda & Gadot, E. (2012). Redrawing the boundaries of OCB? Role behavior in the workplace, journal of business and psychology, 21(3), 462-493.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2012). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. Journal of Management, 26(9), 513-563.

Herscovich, L. (2013), "Commitment to organizational change: Extension of a three commitment model", journal of Applied psychology

Coleman v.i, Borman w.c. 2005. investigating the underlying structure of the citizenship performance domain, Human resource management Review, vol.10. No.1

Allen, N. J. & Meuer, J. P. (2009), "The measurement and antecedents effective continuance and normative commitment to the organization", Journal of Occupational Psychology.

Edwards, A. C. (2003), Response to the Spiritual Intelligence debate: Are some Conceptual distinctions needed here? The International journal for the psychology of Religion.

بررسی تأثیر کارورزی در انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی

افشین میرزاولو^۱، باقر صفی یاری^۲

۱. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران.

afshin7769a@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران.

چکیده

امروزه، می‌توان گفت سازمان آموزشی اساسی‌ترین مؤلفه هر جامعه‌ای به شمار می‌آید. از طرفی اثربخشی این نظام تربیتی، از دستان معلمان با انگیزه آن ریشه می‌دواند. دانشجویان معلمان نیز به عنوان سیمای آینده جامعه تربیتی، از این قاعده مستثنی نیستند. از طرفی دیگر کارورزی به منزله نقطه عطفی در کانون پرورش آن‌ها، نقش بسیار عمیقی بر کارایی و نیز انگیزش دانشجویان معلمان خواهد داشت. لذا پژوهش حاضر بر آن است که «تأثیر کارورزی در انگیزش شغلی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان» را به عنوان هدف خود دنبال کند. پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی است که برای تحلیل داده‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای و t دو گروهی مستقل استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از پرسشنامه محقق ساخته بر اساس نظریه شوآب استفاده شده است که روایی آن از طریق اعمال نظر متخصصان امر و پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ ($\alpha = 0.78$) مورد تأیید قرار گرفته است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان معلمان کارورز (ورودی ۹۴ و ۹۵) دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی به تعداد ۲۶۵ نفر است که از این میان طبق جدول مورگان ۱۵۷ نفر با روش تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که کارورزی موجب افزایش انگیزش شغلی دانشجویان معلمان نمی‌شود. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پیش از ورود به دانشگاه، آگاهی‌ها و اطلاعات واقعی نسبت به این شغل نداشته و پس از رفتن به کارورزی آگاهی‌های آن‌ها کامل تر شده و به علت مواجهه با شرایط واقعی و نقاط ضعف شغل معلمی و نیز تأثیر پذیریِ نگرشی منفی از شاخص‌های برنامه‌درسی کارورزی، انگیزش

شغلی‌شان کاهش یافته‌است.

واژگان کلیدی: کارورزی، انگیزش شغلی، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، نظریه شوآب

مقدمه

بی شک در قرن ۲۱، سازمان آموزشی به سبب تأثیرگذاری مبنایی اش در بافت غالب زمینه‌ها، در اولویت فعالیت سازمان‌های دیگر قرار دارد. لذا اهمیت نیروی انسانی در چنین سازمانی که اعضای آن غالباً شامل معلمان و مدیران سطوح مختلف است، دوچندان می‌شود. بنابراین ایجاد محیط تربیتی مناسب منوط به دلگرمی معلمان در شغل خود و تلاش حداکثری شان در جهت تحقق اهداف سازمان است. به عبارت دیگر سازمان آموزشی همچون دیگر سازمان‌ها، برای تأمین اهداف خود نیاز به نیروی با انگیزه دارد (بنی‌هاشمیان، بهرامی احسان و مؤذن، ۱۳۸۸). در این میان دانشگاه فرهنگیان به عنوان منبع تغذیه این سازمان، بایستی همواره خون تازه به رگ‌های فرسوده آموزش و پرورش بریزد. لذا بخش پر اهمیتی از موفقیت دانشگاه فرهنگیان، در برگیرنده تدارک شرایطی در جهت افزایش انگیزه و در نهایت پرورش دانشجو معلمانی با انگیزه شغلی بالا خواهد بود. در این میان برنامه‌ها و واحدهای اساسی در نظر گرفته شده به منظور آماده سازی دانشجویان در این دانشگاه، نقش مهمی ایفا می‌کنند. بنابراین واحد کارورزی در این دانشگاه جایگاه ویژه‌ای دارد. کارورزی نه به عنوان یک درس در کنار سایر دروس، بلکه به عنوان نقطه کانونی برنامه‌های درسی محسوب می‌شود (مشکی باف مقدم، محمود زاده، رزمیان فیض آبادی، ۱۳۹۴). اطلاعات جمع آوری شده از سوی محقق پیش از انجام پژوهش نشان می‌دهد که متأسفانه در حال حاضر کارورزان دانشگاه فرهنگیان از سطح انگیزش مناسبی آن گونه که باید، برخوردار نیستند. همچنان که گفت و گوهایی که میان محقق با اساتید راهنمای کارورزی، معلمان راهنمای کارورزی، مدیران و اعضای کادر مدرسی که کارورز می‌پذیرند، انجام شد، نشان از همین موضوع دارد. به گفته آنان دانشجو معلمانی که برای کارورزی به مدارس می‌آیند اگرچه نسبت به گذشته از سطح کیفی و انگیزشی بهتری برخوردارند، اما به نظر می‌رسد اساساً علاقه چندان‌ی به شغل معلمی ندارند.

به عبارت دیگر حضور در فضای آموزش و پرورش و آشنایی به نسبت بیشتر با

شرایط این محیط واقعی از طریق کارورزی، انگیزش شغلی پایین آن‌ها را سبب شده است. ضمن آن که خود محقق نیز به عنوان یک دانشجوی کارورز دانشگاه فرهنگیان از نزدیک با شرایط کارورزی در این دانشگاه و سطح انگیزشی نسبتاً پایین کارورزان آن آشناست. همچنین پژوهش‌هایی چون فامیل رشتی (۱۳۷۲) و برخی پژوهش‌های دیگر نیز حاکی از این مسأله است. بنابراین به سبب حضور عملکرد ترکیب درونی نظام تربیتی و دانشگاه فرهنگیان در معرض دیدگاه‌های عمومی از یک سو و از طرف دیگر قرار گرفتن این دانشگاه در آغاز مسیری متفاوت با گذشته، حساسیت خاص را در رویکرد و عملکرد خود نیازمند است که لا جرم موجب می‌شود اشکالات و خلل‌هایی نیز در مسیر فعالیت، به وجود آید. بنابراین ضرورت عام چنین پژوهش‌هایی در مسیر شناسایی و رفع مسائل جدی موجود از جمله نیروی انسانی بی انگیزه، انکار ناپذیر است. به خصوص که شرایط ویژه کنونی که بر غالب نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش حاکم است، خواه و ناخواه تصویری ناخوشایند از سطح رضایت و انگیزش شغلی نسبتاً ضعیف آن‌ها را به رخ می‌کشد. در چنین شرایطی، نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلمان با انگیزه دوجندانی می‌شود. بنابراین ضرورت انجام پژوهش‌هایی همچون پژوهش فعلی، در نشان دادن تصویری واقعی از سطح انگیزش شغلی معلمان آینده و نیز کیفیت ارائه واحد کارورزی برای کمک به دانشگاه تازه بنیاد فرهنگیان، مشخص می‌شود. به خصوص که این دو مهم، هر دو موضوعاتی هستند که پیش از این کمتر مورد توجه پژوهشگران واقع شده‌اند. انگیزش شغلی هرگز امری شفاف و قابل مشاهده نبوده است. به همین خاطر تئوری‌های متعددی از دیدگاه‌های مختلف به بررسی آن پرداخته‌اند. تعریف نسبتاً مناسبی که لاندبرگ^۱، گادماندسون^۲ و اندرسون^۳ (۲۰۰۹: ۲) از انگیزش دارند، بدین قرار است: «مجموعه‌ای از رفتارهای انرژی‌زا که از درون و بیرون، فرد را به بروز رفتارهایی متناسب با محیط کاری ملزوم می‌کنند».

همان طور که گفته شد نظریه‌های زیادی درمورد انگیزش شغلی به انجام رسیده است. پیش از نیمه دوم قرن بیستم غالب نظریات ارائه شده انگیزش شغلی، بیشتر

1. Christine Lundberg
2. Anna Gudmundson
3. Tommy. D. Andersson

تک بعدی‌اند. از جمله نظریه مدیریت علمی فردریک تیلور در سال ۱۸۷۸ که تنها عامل اقتصادی را محرک انگیزش می‌داند. یا نظریه روابط انسانی هاثورن که تأکید اصلی‌اش بر روابط انسانی است (علاقه‌بند، ۱۳۹۲). اما نظریات کلاسیک و جامع‌تر انگیزش شغلی غالباً در نیمه دوم قرن بیستم ارائه شد. معتبرترین این نظریات در جدول ۱ آمده است. با نگاهی کلی به این جدول می‌توان دریافت که اکثر تئوری‌های کلاسیک و معتبر انگیزش شغلی بر دو جنبه مکانیکی و فرامکانیکی انگیزش شغلی تأکید دارند. طبق نظریه دو عاملی هرزبرگ^۱ (۱۹۵۹) دو دسته از عوامل شغلی شامل عوامل انگیزشی و عوامل بهداشتی است. عوامل بهداشتی مربوط به محیط‌های مادی، ساختار ماشینی و پاداش‌هاست که در افزایش انگیزش شغلی تأثیر زیادی ندارند، اما عوامل انگیزشی مربوط به نیروهای درونی، عوامل معنوی و مسائل فرامادی‌اند که موجب افزایش انگیزش شغلی می‌شوند. به عبارت دیگر انگیزش شغلی فرد به تناسب درک وی از مجموع مؤلفه‌های شغلش به شکل درونی و با کمترین تأثیرپذیری از شرایط مکانیکی شغل شکل می‌گیرد.

جدول ۱. نظریات معتبر انگیزش شغلی

نظریه	صاحب نظر	سال ارائه	توضیح اجمالی و عوامل انگیزش
سلسله مراتب	ابراهام مازلو ^۲	۱۹۴۳	به ترتیب رفع نیازهای فیزیولوژیک، ایمنی، نیازهای مربوط به تعلق، قدرت و منزلت و شکوفایی تا هرمیزان، به همان میزان انگیزه ایجاد می‌کند.
انتظار	ویکتور ورووم ^۳	۱۹۶۴	۱. انتظار فرد از نتایج و پاداش‌های رفتار ۲. جذابیت نتایج در ارضای نیازهای فرد
تئوری X و Y	مک‌گری گور ^۴	۱۹۶۰	وجود دو گروه از افراد که گروه اول معتقد به ساختار ماشینی و اجباری انگیزش و تولیدند و گروه دوم که با دیدی مثبت‌تر به انگیزش می‌نگرند.

1. F. Herzberg
2. Abraham (Harold) Maslow
3. Victor Vroom
4. Mc. Gregor

برابری	آدامز و وایک	۱۹۶۳	برخورد با فرد بر اساس عدالت، وی را برانگیخته می کند
تئوری دو عاملی	فردریک هرزبرگ	۱۹۵۹	عوامل انگیزشی: موفقیت، شناخت، مسئولیت پذیری، پیشرفت، امکان رشد عوامل بهداشتی: حقوق، شرایط کاری، سرپرست فنی و ...
نیازهای ۳ گانه	مک کله لند	۱۹۷۰	نیاز به کسب موفقیت، قدرت و روابط

در مجموع نظریات انگیزش شغلی تأکید بیشتر بر دسته دوم است. یعنی غالب تئوری‌ها نقش عوامل درونی در افزایش انگیزه را بیشتر از عوامل مکانیکی می‌دانند. ضمن آن که گذر زمان نیز محتوای نظریه‌ها را به طور کامل به این سمت کشانده است. از جمله نظریه آدامز و وایک (۱۹۶۳) یا نظریه مک کله لند (۱۹۷۰) که عوامل انگیزشی را صرفاً به جنبه‌های معنوی آن (موفقیت، قدرت و روابط) نسبت می‌دهد. اما نظریه دو عاملی هرزبرگ با دیدی گسترده نسبت به عوامل انگیزشی، معیارهای جامع تری را در این خصوص در نظر گرفته و به عنوان یکی از معتبرترین نظریات انگیزش شغلی همچنان مطرح است. ضمن آن که پژوهش‌های معتبر انجام شده از جمله پژوهش جونز و لیوند (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که نظریه دو عاملی هرزبرگ در سال‌های اخیر نیز از اعتبار و توان بالایی برخوردار بوده است. این اعتبار با گسترش کاربرد نظریه هرزبرگ به خصوص در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی نیز خود را به اثبات رسانده‌اند. بنابراین دو مؤلفه اصلی نظریه هرزبرگ تأکید بر فرامادی بودن فرآیند ایجاد انگیزش و تناسب میزان آن با درک فرد از شغلش است که با مبنای پژوهش حاضر در ارتباط با کارورزی، متناسب است. لذا در خصوص متغیر «انگیزش شغلی»، نظریه دو عاملی هرزبرگ پایگاه تئوریک این پژوهش را تشکیل می‌دهد. اما در مورد متغیر «کارورزی» گفتنی است که شروع آن با تاریخ یادگیری تجربی و آموزش و پرورش عمل گرا گره خورده است. کارورزی را می‌توان «فرآیندی میان نظریه و عمل تعریف کرد که مفاهیم تئوری را وارد محیط‌های واقعی می‌کند» (مریت به نقل از تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳: ۱). ارائه واحد کارورزی در دانشگاه‌ها برای اولین بار به

صورت علمی و آکادمیک که هدف اصلی آن برقراری پیوند میان فضای دانشگاهی و فضای شغلی است، به سال‌های پس از انقلاب صنعتی اروپا برمی‌گردد. در سال ۱۹۰۰ میلادی در آمریکا کارورزی در غالب تجربیات آموزشی مبتنی بر کار ارائه گردید که شامل برنامه‌هایی مانند از مدرسه تا کار، در جستجوی کار، آکادمی مشاغل و سایر برنامه‌های یادگیری ضمن خدمت بود. در اروپا نیز کارآموزی داوطلبانه برای جوانان در اوایل قرن نوزدهم آغاز شده و از عناصر اصلی سیستم‌های آموزش در اروپا گردید (مریت^۱ به نقل از تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). در تربیت معلم ایران نیز از ابتدای تأسیس، کارورزی به عنوان یکی از واحدهای اساسی دانشجو معلمان محسوب می‌شود. این واحد در حال حاضر به گونه‌ای متفاوت از سال‌های گذشته در دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود (رئوف، ۱۳۸۸).

دانشجویان این دانشگاه از ترم چهار دارای ۲ واحد کارورزی هستند که معادل با هشت ساعت کار دانشجویی در فضایی متناسب با اهداف پیش‌بینی شده است. در ترم چهار از دانشجویان انتظار می‌رود که در فرصت‌های یادگیری به دقت مشاهده کنند و با استفاده از توان دانشی خود، مشاهدات و تأملاتشان را به صورت روایی در گزارش‌های مختلف آموزشی، فیزیکی، اداری و عاطفی همراه با کدگذاری (تفسیر و بررسی) آن‌ها بیاورند. در کارورزی ۲، ۳ و ۴ نیز تشخیص، انتخاب و رفع مسئله‌های مختلف در حوزه‌های متعدد مدرسه، در کمیت و کیفیت مشخص و به نوشتار در آوردن آن‌ها در قالب‌های اقدام پژوهی، روایت‌پژوهی و موارد دیگر، فرآیند اصلی کارورزی را تشکیل می‌دهد. ضمن آن که معمولاً از کارورزی ۲، دانشجویان فعالیت خود را در مدرسه بیشتر کرده و از آن‌ها انتظار می‌رود که طرح درس‌هایی آماده کنند و در بعضی کلاس‌های مشخص نیز تدریس داشته باشند. بنابراین با گذشت زمان در ترم‌های بعدی حوزه فعالیت کارورزان گسترده‌تر می‌شود. جوزف شوآب^۲ (۱۹۷۳) در خصوص کارورزی معتقد است برنامه درسی باید به مطالعه عمل و توجه به عاملان یعنی همه آموزش دهندگان و نه فقط استادان دانشگاهی بپردازد. او با ارائه نظریه عمل‌گرای

1. Merrit

2. Schwab, J.



خودش اظهار داشت که کار برنامه درسی باید با محیط مدرسه ای آمیخته شود، نه این که صرفاً در قالب‌های پیچیده نظریات دانشگاهی خلاصه شود. وی عناصر اصلی «عمل» را یادگیرنده، معلم، موضوع درسی و محیط آموزشی بیان کرد. به عبارت دیگر همسان این عناصر در کارورزی شامل خود کارورز، استاد راهنما و معلم راهنمای کارورزی، مدرسه به عنوان محیط کارورزی و برنامه درسی کارورزی، می‌شود. این یادگیری طبیعتاً نیازمند مجموعه‌ای از تلاش‌ها و ابزارها خواهد بود. همان موضوعی که شوآب از آن به عنوان عمل فکورانه یاد می‌کند. به عبارتی دیگر تعامل و مشاهده صرف کافی نیست و باید این مشاهدات همراه با تحلیل و بررسی باشد. در واقع کارورز ابتدا به مشاهده تمام پدیده‌ها و وقایع در طی کارورزی می‌پردازد، بعد سعی می‌کند آن‌ها را در قالب‌های مختلف مثل خاطره یا گزارش روایت کند، سپس به تحلیل و بررسی آن‌ها می‌پردازد (کدگذاری) و در نهایت برای مسائل استخراج شده در جنبه‌های مختلف شناختی، نگرشی و روانی- حرکتی به دنبال راه حل می‌گردد (در قالب اقدام پژوهی، واقعه نگاری، روایت پژوهی). لذا نظریه عمل گرای جوزف شوآب (۱۹۷۳) با تأکید بر ارتباط بین محیط دانشگاهی و محیط شغلی از طریق کارورزی و در نظر گرفتن جوانب مختلف کارورزی در این حوزه که تفکر، تحلیل و روایت را نیز در بر می‌گیرد، به عنوان مبنای نظری متغیر «کارورزی» در این پژوهش در نظر گرفته شده است. لذا با تغییر نسبی زاویه دیدمان به کارورزی از جهت حضور دانشجو معلم در فضای شغلی آینده اش و آشنایی بیشتر وی با شغل خود، بعد جدیدی از اهمیت کارورزی نمایان می‌شود. چه بسا که در کنار برقراری پیوند میان دانش و مهارت، پرورش نگرش‌ها نیز از اهداف و تأثیرات کارورزی به حساب می‌آید. همان گونه که براندین (۱۹۸۹) نیز اشاره می‌کند که نابجا نیست اگر بگوئیم کارورزی در کنار خود فرمانی و خود مسئولیتی، خود انگیزشی را هم پدید می‌آورد. همان گونه که گفته شد، انگیزش شغلی مفهومی بود که کاملاً به ادراک فرد از شغل خودش بستگی داشته و بر اساس آن به صورت معنوی و درونی شکل می‌گیرد. حال با ارتباط مستقیم کارورز با محیط آموزشی، معلمان، اساتید راهنما، دانش آموزان و واقعیات شغل معلمی، درک وی از شغلش کامل تر شده و در کنار تأثیرپذیری از مؤلفه‌های موضوعی کارورزی مثل

مشاهده و روایت، احتمالاً انگیزش شغلی اش تحت تأثیر قرار می گیرد. بنابراین در این مقاله محقق بر آن است تا با مبنا قرار دادن نظریه عمل گرای شوآب و نظریه دوعاملی هرزبرگ برای دو متغیر «کارورزی» و «انگیزش شغلی» به بررسی تأثیر متغیر کارورزی بر انگیزش شغلی دانشجویان بپردازد و در نهایت به این سؤال پاسخ دهد که: «آیا کارورزی موجب افزایش انگیزش شغلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان می شود؟».

پیشینه پژوهش

در ارتباط با موضوع این مقاله، اساساً پژوهش های بسیار محدود و قابل شمارشی به خصوص در ایران به انجام رسیده است. بیشتر پژوهش ها در این زمینه، ارتباط ضمنی با پژوهش فعلی دارند. از این جمله می توان به پژوهش کاسلی^۱ و ایلبان^۲ (۲۰۱۳) اشاره کرد که یافته های آن نشان می دهد مشکلاتی که دانشجویان رشته گردشگری در طی کارآموزی با آن مواجه می شوند، می تواند تأثیر منفی بر انگیزه شغلی و نگرش آن ها داشته باشد. یافته های پژوهش او^۳ و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان داد که برخی از روابط مثبت محدودی میان متغیرهای مربوط به شغل مانند انگیزش، مطالبات شغلی و کنترل کار با فعالیت های یادگیری دانشجویان تربیت معلم در طی کارورزی وجود دارد. پژوهش الکساندر^۴ (۲۰۰۹) نیز نشان داد دوره های کارورزی برای دانشجویان مهندسی در درک آن ها نسبت به شغلشان و انگیزه و اشتیاقشان به حل مشکلات موجود تغییر مثبت ایجاد می کند.

پژوهش نولن^۵ و همکاران (۲۰۰۷) نیز نشان داد یادگیری دانشجو معلمان از طریق دوره های کارورزی می تواند از فیلترهای مختلف بر انگیزش آن ها تأثیرگذار باشد. همچنین یافته های پژوهش روحی و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که در نمونه این پژوهش بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان که همه اعضای آن حداقل

-
1. Mehmet, Kasli
 2. Mehmet, Ogozhan ilban
 3. Eva, Kyndt
 4. Yin, Alexander C
 5. Susan Bobbitt Nolen



یک نیم سال تحصیلی واحد کارآموزی را گذرانده بودند، دانشجوی کاملاً بی انگیزه وجود نداشت. طبق این پژوهش کارآموزی تأثیر معناداری بر انگیزش شغلی نداشت. در پژوهش مشکی باف مقدم، محمود زاده و رزمیان فیض آبادی (۱۳۹۴) نیز مشخص شد اکثر دانشجویان و اساتید دانشگاه فرهنگیان، روند فعلی کارورزی و تأثیرگذاری آن در جنبه های نگرشی، شناختی و مهارتی دانشجویان را مطلوب دانسته اند.

پژوهش علی اکبری و خطیبی (۱۳۹۵) نیز بیان کرد که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در نمونه مورد نظر از تأثیرگذاری کارورزی در جنبه های نگرشی، مهارتی و شناختی رضایت دارند. پژوهش نعیمی حسینی و همکاران (۱۳۹۰) نیز بیان گر آن بود که روش آموزش موقعیتی تلفیقی که مبتنی بر یادگیری تجربی و درگیر کردن فرد در موقعیت واقعی است (کارورزی)، نسبت به روش آموزش مستقیم تأثیر قابل توجهی در افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین پژوهش فامیل رشتی (۱۳۷۲) نشان داد که دانشجو معلمان دختر نسبت به دانشجو معلمان پسر نگرش مثبت تری به شغل معلمی دارند.

سؤالات پژوهش

۱. آیا کارورزی و مؤلفه های آن موجب افزایش انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می شود؟
۲. آیا از لحاظ تأثیر کارورزی در انگیزش شغلی، میان دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی است. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان کارورز (ورودی ۹۴ و ۹۵) دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی (پردیس علامه امینی و الزهرا) به تعداد ۲۶۵ نفر تشکیل می دهد. از این تعداد با استفاده از جدول مورگان، تعداد ۱۵۷ نفر با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. با توجه به تأثیر گذاری قابل توجه ویژگی های فردی بر انگیزش افراد، در جدول ۲، نحوه توزیع نمونه آماری ذکر شده است.

جدول ۲. توزیع نمونه آماری

نمونه آماری	فراوانی	درصد
پسر	۱۰۵	۶۶/۸۹
دختر	۵۲	۳۳/۱۲
جمع	۱۵۷	۱۰۰

ابزار اندازه گیری این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته می باشد که شامل ۲۶ گویه است. برای طراحی و تدوین این پرسشنامه، ابعاد اصلی نظریه شوآب در خصوص کارورزی و عمل یعنی معلم (معلم راهنما و استاد راهنما)، برنامه درسی کارورزی (گزارش نویسی، روایت، مشاهده و ...) و محیط کارورزی مد نظر قرار گرفت. به صورتی که گویه های تدوین شده در زیر مجموعه ای از این ۳ شاخص اصلی قرار می گیرند که تأثیر آن ها در افزایش انگیزش شغلی مورد بررسی قرار می گیرد. این پرسشنامه با مقیاس طیف لیکرت تنظیم شده است که گزینه های آن شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد می باشد. با توجه به نظرات متخصصین امر در این حوزه که شامل ۲ استاد علوم تربیتی، ۲ استاد روان شناسی هستند، روایی پرسشنامه مذکور مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸، مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده ها نیز از روش های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار استفاده شده است. برای پاسخ گویی به سوال ها نیز از آزمون t تک نمونه ای و آزمون t دو گروهی مستقل استفاده شد. چرا که آزمون t به عنوان یک آزمون پارامتریک دارای توان بالا و قدرت تحلیل در موقعیت های پیچیده است و داده ها در آن توزیع نرمال دارند.

یافته ها

سوال ۱. آیا کارورزی و مولفه های آن موجب افزایش انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می شود؟

برای پاسخ به این سؤال از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد. بنابراین با توجه به



جدول ۳، با محاسبه میانگین نمونه، t برابر با $(-۱/۲۲)$ به دست آمد. این مقدار در سطح معناداری $۰/۰۵$ آزمون یک دامنه، با درجه آزادی ۲۱۵ (که طبق جدول t استودنت در محدوده بی نهایت قرار می گیرد) کمتر از مقدار بحرانی آن یعنی $۱/۶۴۵$ است. لذا فرض صفر تأیید شده و مشخص می شود که کارورزی موجب افزایش انگیزش شغلی نمی شود. به صورتی که میانگین نمونه از میانگین متوسط فرضی کمتر بوده است و این نشان می دهد کارورزی، انگیزه شغلی دانشجویان را کاهش داده است. اما در مورد مؤلفه های کارورزی نیز همان طور که در جدول مشخص است، هیچ کدام موجب افزایش انگیزش نشده اند. اما در میان خود این مؤلفه ها، محیط کارورزی کمترین تأثیر را در افزایش انگیزش داشته است. بنابراین گویه های زیر مجموعه این مؤلفه مانند امکانات سخت افزاری و نرم افزاری مدرسه، فرهنگ سازمانی حاکم بر مدرسه، تعامل مدرسه با خانواده ها، مشاهده ویژگی های فردی دانش آموزان و...، تأثیر منفی تری بر نگرش کارورزان داشته است. بعد از آن مؤلفه برنامه درسی خود کارورزی شامل گویه های گزارش نویسی، مسئله یابی و ... و سپس مؤلفه استاد راهنما و معلم راهنما شامل گویه های مدیریت کلاس، روش تدریس، نحوه برخورد، انگیزش خود معلم و استاد راهنما و ... تأثیر منفی بر انگیزش شغلی دانشجویان داشته اند.

جدول ۳. آزمون t تک نمونه ای بررسی تأثیر کارورزی در انگیزش شغلی

مؤلفه ها	فراوانی	میانگین نمونه	درجه آزادی (df)	سطح معناداری یک دامنه	میانگین فرضی	مقدار t
استاد راهنما و معلم راهنما	۱۵۷	۲/۸۴	۲۱۸	۰/۰۵	۳	-۱/۳۲
محیط کارورزی	۱۵۷	۲/۵	۲۱۸	۰/۰۵	۳	-۱/۱۹
برنامه درسی کارورزی	۱۵۷	۲/۷	۲۱۸	۰/۰۵	۳	-۱/۲۵
مجموع	۱۵۷	۲/۶۸	۲۱۵	۰/۰۵	۳	-۱/۲۲

سوال ۲. آیا از لحاظ تأثیر کارورزی در انگیزش شغلی، میان دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۴. آزمون t دو گروهی برای مقایسه میانگین دانشجویان دختر و پسر از بعد تأثیر کارورزی در

گروه	فراوانی	میانگین	مقدار t	درجه آزادی (df)	سطح معناداری دوطرفه	T
دختر	۵۲	۷۶/۲۱	۳/۷۶	۲۱۸	۰/۰۵	۱/۹۶
پسر	۱۰۵	۶۵/۶۹				
جمع	۱۵۷	۷۴/۰۵				

نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی تأثیر کارورزی بر انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی بود که در سال ۱۳۹۷ انجام شد. با توجه به یافته سوال اول پژوهش، کارورزی سبب افزایش انگیزش شغلی دانشجو معلمان نمی شود. این یافته با یافته های پژوهش کاسبی و ایلبان (۲۰۱۳) و نولن و همکاران (۲۰۰۷) همخوانی دارد. و با یافته های پژوهش اوا و همکاران (۲۰۱۴)، الکساندر (۲۰۰۹)، روحی و همکاران (۱۳۸۶) و نعیمی حسینی و همکاران (۱۳۹۰) هم جهت نیست. این ناهمخوانی احتمالاً ناشی از تفاوت نمونه پژوهش ها از لحاظ مکان اجرا (کشورهای متفاوت) با احتساب تفاوت نوع کارورزی و فضای شغل معلمی در کشورهای محل اجرای کارورزی و نیز رشته های مختلف تحصیلی است. یافته این سوال مبنی بر تأثیر منفی کارورزی بر انگیزش شغلی دانشجویان، نشان می دهد که دانشجو معلمان پس از مواجهه با واقعیت های شغل معلمی و حضور در فضای حقیقی این شغل که منجر به افزایش آگاهی آن ها از این شغل می شود، با نزول انگیزه مواجه می شوند. لذا می توان چنین تعبیر کرد که شاید پیش از ورود افراد به دانشگاه و به عنوان داوطلب این دانشگاه، آگاهی هایشان از این شغل واقعی نبوده است؛ و به عبارتی تصور نمی کردند که با چنین شرایطی در این شغل مواجه شوند. همچنین آن ها در حین سپری کردن این واحد درسی، به طور مستقیم در فضای شغل معلمی قرار گرفته و حقایق آن را از نزدیک مشاهده و لمس کرده اند. مواجه شدن با این واقعیت ها و درک نقاط ضعف این شغل، در نهایت سبب شده است که انگیزش آن ها نسبت به گذشته که عملاً درگیر نبوده اند، کاهش یابد. ضمن آن که طبیعتاً عناصر خود کارورزی نیز در کاهش این انگیزش حرفه ای، تأثیرگذار بوده اند. مواردی مثل جلسات



توجهی کارورزی، راهنمایی‌ها و توصیه‌های استاد راهنما، روش تدریس استاد راهنما، طرز برخورد و رفتار استاد راهنما با کارورزان و همچنین گزارش نویسی‌ها و مسئله‌یابی‌های کارورزی که به عنوان فعالیت‌های کارورز در پوشه کار وی ثبت شده و یکی از ملاک‌های نمره‌دهی استاد راهنما می‌باشد. بنابراین ناگزیر باید اذعان کرد که حتی سازمان دهی خود واحد کارورزی فارغ از آن که حضور مستقیم کارورز در محیط واقعی شغلش را در بر می‌گیرد، نتوانسته است ظرفیت انگیزشی دانشجویان را ارضا کند. موارد مذکور در مجموع به یکی از فعالیت‌های کسل کننده و کاهنده انگیزش دانشجویان بدل شده است که با گرفتن جلوه هدف به خود، کارورز را از هدف اصلی بازداشته‌اند. بنابراین در مجموع باید گفت هر سه مؤلفه «عمل» و کارورزی طبق نظریه شواب یعنی محیط، معلم و محتوای درسی فارغ از مؤلفه خود «یادگیرنده» تأثیر مثبتی بر انگیزش شغلی دانشجویان نداشته‌اند.

اما یافته سؤال دوم پژوهش با یافته‌های پژوهش فامیل رشتی (۱۳۷۲) همخوانی دارد. این یافته نشان می‌دهد که از بعد تأثیر کارورزی بر انگیزش شغلی، تفاوت معناداری بین دو گروه دختران و پسران وجود دارد. به عبارتی دیگر کارورزی تأثیر بیشتری در افزایش انگیزش شغلی دانشجو معلمان دختر داشته است. این یافته شاید نشان دهنده این باشد که فضای شغل معلمی تناسب بیشتری با روحیه زنان دارد. همچنان که در کشورهای پیشرفته نیز مشاهده می‌کنیم که معمولاً معلمان ابتدایی خانم‌ها هستند. چه بسا علت این امر، مورد مذکور باشد! از طرف دیگر اساساً یکی از ویژگی‌های ذاتی خانم‌ها، توانایی بالای آن‌ها در برقراری ارتباط با محیط اطرافشان است. معمولاً خانم‌ها سریع‌تر و بهتر از آقایان با محیط و افراد پیرامونشان ارتباط برقرار می‌کنند. مقاومت بیشتر آقایان در این زمینه، موجب می‌شود که آن‌ها احساس منفی‌تر و خشک‌تری به محیط جدید داشته باشند. بنابراین انگیزش آن‌ها که تابع درک درونی آن‌هاست، با قرار گرفتن در محیط شغلی که تازه وارد آن شده‌اند، بیشتر کاهش می‌یابد.

منابع

براندین، رابرت. (۱۳۷۲). جایگاه کارورزی در تدریس روش‌های مصاحبه مرجع.

ترجمه رزا کیائی، فصلنامه کتاب، دوره چهارم، شماره سوم.

بنی هاشمیان، کورش؛ بهرامی احسان، هادی و مؤذن، منصور. (۱۳۸۸). رابطه سلامت عمومی و هوش هیجانی مدیران و رضایت شغلی معلمان. مجله علوم رفتاری، دوره چهارم، شماره اول.

تلخابی، محمود و فقیری، محمد. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزش نامه دانشگاه فرهنگیان ویژه نامه کارورزی، سال اول، شماره پنجم.

روحی، قنبر؛ حسینی، سید عابدین؛ بادله، محمدتقی و رحمانی، حسین. (۱۳۸۶). انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی از عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. گام های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره چهارم، شماره دوم، ص ۷۷-۸۳.

رئوف، علی. (۱۳۸۸). فلسفه حرفه آموزی به معلمان، نشریه مدارس کارآمد، شماره نهم.

علاقه بند، علی. (۱۳۹۲). مدیریت آموزشی. انتشارات دانشگاه پیام نور.

علی اکبری، نگین و خطیبی، سمیه. (۱۳۹۵). آسیب شناسی کارورزی از دیدگاه دانشجویان معلمان پردیس الزهرا (س) زنجان. مجموعه مقالات همایش جایگاه و اقتضائات در تربیت معلم.

فامیل رشتی، مرضیه. (۱۳۷۲). بررسی رابطه بین نگرش دانشجویان معلمان نسبت به شغل معلمی با ویژگیهای شخصیتی آنها در مراکز تربیت معلم دخترانه و پسرانه شهرستان همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

مشکی باف مقدم، زهره؛ محمودزاده، سیده مهسا و رزمیان فیض آبادی، فاطمه. (۱۳۹۴). آسیب شناسی کارورزی رشته علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان مشهد. نهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی.

نعیمی حسینی، فخرالزمان و همکاران. (۱۳۹۰). تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان. پژوهش های برنامه درسی سال اول، شماره دوم.



Alexander, Yin C (2009). Learning on the Job: Cooperative Education, Internships and Engineering Problem-Solving Skills. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The Pennsylvania State University.

Eva, Kyndt;; Donche, Vincent; Gijbels, David; Van Petegem, Peter (2014). Workplace Learning within Teacher Education: The Role of Job Characteristics and Goal Orientation. Leuven, Belgium.

Herzberg, F. ; Mausner, B. ; and Snyderman, B.B. (1959). The motivation to work. New York: John Wiley and Sons. In Work and the nature of man.

Kaşlı, M., & İlban, M. O. (2013). The relationship between problems faced during internships and intern view of profession and intention to work in the tourism industry. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 52, 79-96.

Lundberg, Christine; Gudmundson, Anna; . Andersson, D. Tommy (2009). Herzberg's Two-Factor Theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism. Tourism Management 30, 890–899.

Nolen, Susan Bobbitt; Ward, Christopher; S. Horn, Ilana; Campbell, Sunshine; Mahna, Karan; Sarah Childers (2007). Motivation to learn during student teaching. University of Washington: USA.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. School Review, 83, 501-522.

بررسی رابطه بین وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند (پردیس شهید باهنر)

سجاد سرابندی^۱، محمد خسروی طناک^۲

۱- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان بیرجند، پردیس شهید باهنر sajadsrb17@gmail.com

۲- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان بیرجند، پردیس شهید باهنر tanakolia77@yahoo.com

چکیده:

بیشتر افراد خود را با کسب تحصیلات برای شغل آینده‌شان آماده می‌کنند و در این میان، کسانی که بالاترین نمره را کسب کنند معمولاً بهترین شغل با بالاترین جایگاه اجتماعی و بالاترین درآمد را به دست می‌آورند. عوامل مختلفی بر موفقیت تحصیلی اثر می‌گذارند که از جمله آن‌ها می‌توان به ازدواج، بهره‌هوشی، روش تدریس و ... اشاره نمود. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش دانشجومعلمان پسر دانشگاه فرهنگیان بیرجند هستند که ۶۰ نفر از آنان به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه استاندارد فام و تیلور است که روایی و پایایی آن تایید گردیده بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه به وسیله نرم‌افزار spss نسخه ۲۳ صورت گرفت و نتایج حاکی از آن بود که موفقیت تحصیلی در دانشجویان متاهل با میانگین ۴/۰۳ بیشتر از دانشجویان مجرد با میانگین ۲/۶۸ است.

کلید واژه: موفقیت تحصیلی، وضعیت تاهل، دانشجوی معلم، تحلیل واریانس یک طرفه

مقدمه:

یکی از اثرگذارترین عوامل توسعه کشورها دستیابی به بهره‌وری و بهبود کیفیت نظام آموزشی است و نهاد آموزش و پرورش به دلیل نقش انکارناپذیرش در فرایند تعلیم و تربیت نیروی انسانی کارآمد از مهمترین نهادهای جامعه به شمار می‌رود که نقشی



زیربنایی در جامعه دارد. می‌توان گفت این نهاد در توسعه و گسترش جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه و زندگی فردی تاثیر بسزایی دارد (حسین‌پور، ۱۳۸۹). تحصیلات پایه‌ی اصلی کارآموزی حرفه‌ای در عصر حاضر محسوب می‌شود و در نتیجه، موتور اولیه تحرک اجتماعی است. بیشتر افراد خود را با کسب تحصیلات برای شغل آینده‌شان آماده می‌کنند و در این میان، کسانی که بالاترین نمره را کسب کنند معمولاً بهترین شغل با بالاترین جایگاه اجتماعی و بالاترین درآمد را به دست می‌آورند. بنابراین موفقیت در دانشگاه بهترین روش برای پیروز شدن بر محدودیت‌های خواستگاه اجتماعی است. در گذشته نه چندان دور اکثر مردان شغل پدر خود را ادامه می‌دادند و بیشتر زنان نیز خانه‌داری را نزد مادر خود یاد می‌گرفتند اما انتقال مشاغل به کارخانه‌ها و پیچیده شدن فرآیندهای تولید و مدیریت به ارزیابی کارایی نظام آموزشی سازمان‌یافته منجر شد. در قرن بیستم گسترش آموزش و پرورش باعث ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی شد. بنابراین نظام آموزشی از این طریق نقش محوری در تقویت تحرک اجتماعی ایفا می‌کند به گونه‌ای که افراد تنبل و کند ذهن را محدود می‌سازد و فرصت‌هایی را برای افراد باهوش و پرکار فراهم می‌سازد (خدایی، ۱۳۸۸). به همین جهت موفقیت تحصیلی افراد جزو مهمترین و اساسی‌ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت قرار گرفته است و از مهمترین نگرانی‌های معلمان، استادان، مشاوران و خانواده‌ها محسوب می‌شود (نریمانی، میری، ۱۳۹۷). دانشجویان به وسیله موفقیت تحصیلی به جایگاهی دست می‌یابند که از تمامی نیروهای خود اعم از درونی و بیرونی برای دستیابی به اهداف آموزشی استفاده کرده‌اند و شرایط لازم را برای زندگی موفق مانند درآمد کافی و شغل مناسب کسب می‌کنند (حسین‌پور، ۱۳۸۹). از سوی دیگر علاوه بر جنبه‌های اقتصادی، ریشه بسیاری از نابسامانی‌ها و آشفتگی‌های روانی-عاطفی و بزهکاری‌ها و انحرافات به شکل مستقیم و غیرمستقیم با افت تحصیلی و عدم موفقیت در رابطه است (ظریف قاسمیان، ۱۳۹۵). شناسایی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیل دانشجویان، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی و توسعه برنامه‌های آموزشی ایجاد می‌کند تا توسط آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای دانشجویان و هم برای موسسه آموزشی رقم زد. از جمله این عوامل می‌توان به جنسیت، درآمد خانوار، محل سکونت، مقطع تحصیلی و ... اشاره نمود.

یکی از عوامل تاثیرگذار در موفقیت تحصیلی خانواده و وضعیت تاهل است. خانواده به عنوان یکی از اصلی ترین پایه های جامعه انسانی، به دلیل به دلیل نقشی که در کمال و شقاوت جامعه دارد همواره مورد توجه مکاتب الهی قرار گرفته است به گونه ای که در دین اسلام بر تسریع ازدواج تاکید شده است و خانواده را مرکزی برای آرامش می داند (بوجاری، پرچم، ۱۳۹۲). ازدواج راهی برای ارضای غریزه جنسی، نیاز به محبت و آرامش است و از فواید آن می توان سعادتمندی جامعه و توسعه اقتصادی را نام برد (اسلامی پناه، ۱۳۸۴) که در موازات اهداف آموزش و تحصیل است. خانواده نخستین هسته اجتماع و اساسی ترین بنیان جامعه است که افراد در بستر آن رشد می کنند و از طریق آن وارد جمعه می شوند. از جمله مظاهر زندگی اجتماعی و وجود تعامل سازنده میان افراد ازدواج است (عدالتی و ردزوان، ۲۰۱۰). متخصصان سلامت را صرفاً یک پدیده پزشکی در نظر نمی گیرند بلکه به آن به صورت یک وضعیت زیستی روانی و اجتماعی نگاه می کنند. ارتقا سلامت و کیفیت زندگی نیازمند یک رویکرد چند بعدی است که شامل فعالیت های آموزشی و ترویج برخی تغییرات رفتاری و مرتبط با سبک زندگی است (ماکوی و همکاران، ۲۰۰۹). یکی از راه های ارتقای کیفیت زندگی ازدواج است. ازدواج مقدس ترین و پیچیده ترین رابطه میان دو انسان از جنس مخالف است که ابعاد وسیع و اهداف متعددی دارد. ازدواج مناسب موجب تداوم حیات و ارضای نیازهای روحی و عاطفی می شود و از پیامدهای آن پایه ریزی کانون خانواده سالم است. خانواده ای که همسران در کنار یکدیگر مسیر رشد و تکامل را طی می کنند (امیریان زاده، امیریان زاده، ۱۳۸۷) ازدواج یعنی پیوند زندگی مشترک دو فرد با حفظ استقلال نسبی هر یک در جهت تکامل شخصیت طرفین؛ پیوند زناشویی به عنوان یکی از پیچیده ترین انواع روابط انسانی واجد چنان توان بالقوه ای در آزادسازی احساسات است که در کمتر روابط بین فردی دیگر می توان نظیر آن را یافت (صادق مقدم و همکاران، ۱۳۸۵). رابطه ازدواج و تحصیلات رابطه ای دو طرفه است و هر دو بر یکدیگر تاثیر می گذارند. سن ازدواج از عوامل مختلفی تاثیر می پذیرد که شرایط اقتصادی، نظر والدین و تحصیلات از جمله مهم ترین عوامل موثر بر ازدواج هستند. (محمودیان، ۱۳۸۳: ۸۳) از طرف دیگر ازدواج می تواند بر وضعیت تحصیلی افراد تاثیر بگذارند. از جمله عوامل موفقیت تحصیلی رفع نیازهای فرد است.



بر طبق نظریه مازلو نیازهای انسان به پنج دسته: زیستی، امنیت، محبت، احترام و نیاز به خودشکوفایی تقسیم می‌شود که ازدواج می‌تواند نیاز به محبت و احترام را تا حد زیادی رفع کند (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۴). ازدواج زمینه زمینه برنامه‌ریزی، نظم و انگیزه را برای پیشرفت تحصیلی و تلاش برای درک مفاهیم درسی را بالاتر برده و منجر به موفقیت تحصیلی بیشتری شود و به این وسیله کمک شایانی به نهادهای آموزش عالی در جهت رسیدن به اهداف خود می‌کند (مهدوی، غنیمتی، ۱۳۸۷).

کرامتی (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تاثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفتی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به این نتیجه رسید که وضعیت تاهل باعث تقویت باورهای معرفت‌شناسی می‌شود که پیشرفت تحصیلی را در بین دانشجویان در بر خواهد داشت. نادری و فولادی (۱۳۹۰) در پژوهشی دیگر تحت عنوان تحلیل تطبیقی پیشرفت تحصیلی دانشجویان نوبت اول و دوم کارشناسی ارشد علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران به این نتیجه رسیدند که وضعیت تاهل در کنار سایر عوامل مانند میزان درآمد، وضعیت اجتماعی و ... در موفقیت تحصیلی و ایجاد انگیزه برای ادامه تحصیل نقش غیرقابل انکاری دارد. فخاریان و همکاران (۱۳۸۸) تحقیقی با عنوان وضعیت تحصیلی دانش‌آموختگان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان و عوامل مرتبط با آن انجام دادند که نتیجه حاصله حاکی از آن است که وضعیت تاهل علاوه بر اینکه مفید است می‌تواند با ایجاد یک موقعیت تنش‌زا باعث افت و یا حتی شکست تحصیلی بشود. در پژوهشی دیگر یعقوبی (۱۳۷۴) در پژوهشی تحت عنوان بررسی همه‌گیر شناسی اختلالات روانی در مناطق شهری و روستایی شهرستان صومعه‌سرا به این نتیجه رسیدند که مردان مجرد نسبت به مردان متاهل بیشتر دچار اختلالات روانی خفیف می‌شوند. پاشا (۱۳۷۶) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه بهداشت روانی بین دانشجویان مجرد و متاهل دانشگاه آزاد اسلامی اهواز به این نتیجه رسید که وضعیت روانی دانشجویان متاهل نسبت به دانشجویان مجرد به طور معناداری بهتر است. کجاف، آقایی و کاویانی (۱۳۸۳) در پژوهشی تحت عنوان بررسی میزان رضایت زناشویی والدین و بروز اختلالات رفتاری دختران به این نتیجه رسیدند که سلامت روان دانشجویان مجرد نسبت به دانشجویان متاهل در وضعیت بهتری قرار دارد. رضادوست و ممبنی (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه

بین تاخیر سن ازدواج و متغیرهای میزان درآمد، میزان تحصیلات و تعدادی دیگر از متغیرها در زنان شاغل به این نتیجه رسیدند که سطح تحصیلات زنان رابطه مسقیمی با سن ازدواج دارد. در پژوهشی دیگر که توسط مهدوی و غنیمتی (۱۳۸۸) با عنوان بررسی آثار و نتایج ازدواج دانشجویی در ابعاد فردی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی انجام گرفت مشخص شد که وضعیت تحصیلی دانشجویان بعد از ازدواج نسبت به قبل از ازدواج بهتر شده است و یا به عبارت دیگر موفقیت تحصیلی دانشجویان بعد از ازدواج بیشتر است تا قبل از ازدواج.

هدف پژوهش:

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی دانشجویان است. این تحقیق بر این فرض استوار است که بین وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی دانشجویان ارتباط مستقیمی وجود دارد. وضعیت تاهل در این پژوهش متغیر مستقل است و تاثیر آن بر موفقیت تحصیلی (متغیر وابسته) دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند (متغیر کنترل) بررسی می شود.

روش تحقیق:

روش تحقیق پژوهش حاضر تحلیل واریانس یک طرفه است و جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند است که ۶۰ نفر از آنان به صورت تصادفی انتخاب شده اند. ابزار تحقیق در این پژوهش پرسشنامه عملکرد تحصیلی EPT است که بر اساس پژوهش های فام و تیلور (۱۹۹۹) در حوزه عملکرد تحصیلی طراحی شده و برای جامعه ایران به کار می رود. این پرسشنامه با ۴۸ سوال ۵ حوزه خود کارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل و انگیزش را اندازه گیری می نماید. برای محاسبه روایی این پرسشنامه از روش روایی سازه استفاده شده است که برای تعیین آن روش تحلیل عوامل استفاده گردید و نتایج روایی این پرسشنامه را ۰/۹۰ نشان داد که مهر تایید آن است. برای پایایی این پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده شده که پس از اجرای آن بر روی یک جامعه ۳۰ نفری ضریب پایایی آن با استفاده از نرم افزار SPSS، ۰/۸۰ نشان داده شد که بیانگر مورد قبول بودن پایایی آن است.



یافته‌های پژوهش:

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر وضعیت تاهل در موفقیت تحصیلی صورت گرفت که در آن ۳۰ نفر متاهل و ۳۰ نفر مجرد به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. افراد متاهل شرکت کننده در پژوهش اغلب از ورودی‌های سال‌های ۹۴ و ۹۵ بودند و افراد مجرد شرکت کننده در پژوهش از ورودی‌های سال ۹۶ بودند و هیچ یک از افراد حاضر در پژوهش از همسر خود طلاق نگرفته است. بعد از وارد کردن داده‌ها در نرم‌افزار spss ۲۳ و اجرای آزمون تحلیل واریانس یک طرفه نتایج جدول یک حاصل شد:

Table 1ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig.
khodkaramadi	Between Groups	۱۳,۱۷۳	۲	۶,۵۸۷	۳۴,۸۷۹	۰۰۰.
	Within Groups	۱۰,۷۶۴	۵۷	۱۸۹.		
	Total	۲۳,۹۳۸	۵۹			
tasirathayejani	Between Groups	۲۰,۹۶۱	۲	۱۰,۴۸۰	۵۹,۴۲۵	۰۰۰.
	Within Groups	۱۰,۰۵۳	۵۷	۱۷۶.		
	Total	۳۱,۰۱۳	۵۹			
barnamehrizi	Between Groups	۲۰,۴۷۲	۲	۱۰,۲۳۶	۱۱۱,۳۸۵	۰۰۰.
	Within Groups	۵,۲۳۸	۵۷	۰۹۲.		
	Total	۲۵,۷۱۰	۵۹			
feghdancontorol	Between Groups	۲۴,۹۹۳	۲	۱۲,۴۹۶	۱۸۰,۱۹۲	۰۰۰.
	Within Groups	۳,۹۵۳	۵۷	۰۶۹.		
	Total	۲۸,۹۴۶	۵۹			
angizesh	Between Groups	۳۰,۳۹۸	۲	۱۵,۱۹۹	۱۶۰,۳۸۷	۰۰۰.
	Within Groups	۵,۴۰۲	۵۷	۰۹۵.		
	Total	۳۵,۸۰۰	۵۹			
movfaghyat	Between Groups	۲۷,۱۵۵	۲	۱۳,۵۷۷	۹۷,۳۸۶	۰۰۰.
	Within Groups	۷,۹۴۷	۵۷	۱۳۹.		
	Total	۳۵,۱۰۱	۵۹			

براساس نتایج حاصل از جدول یک ضریب معناداری (sig) بین خودکارآمدی و وضعیت تاهل کمتر از ۰/۰۵ و برابر صفر است و فرضیه صفر تحقیق را که مبنی بر عدم

وجود رابطه بین وضعیت تاهل و خودکارآمدی است را رد می کند. در ادامه مشخص شد که خود کارآمدی در دانشجویان متاهل با میانگین $3/61$ بیشتر از خودکارآمدی دانشجویان مجرد با میانگین $2/69$ است که بیانگر مثبت بودن رابطه وضعیت تاهل و خودکارآمدی است. ضریب معناداری (sig) بین متغیر تاثیرات هیجانی و وضعیت تاهل کمتر از $0/05$ و برابر صفر است و فرضیه صفر پژوهش را که مبنی بر عدم وجود رابطه بین وضعیت تاهل و تاثیرات هیجانی است را رد می کند. در ادامه با مقایسه میانگین تاثیرات هیجانی در دانشجویان متاهل با میزان $2/61$ و دانشجویان مجرد با میزان $3/79$ مشخص شد که میزان تاثیرات هیجانی در دانشجویان متاهل کمتر است و بیانگر منفی بودن رابطه بین وضعیت تاهل و تاثیرات هیجانی است. ضریب معناداری (sig) بین دو متغیر برنامه ریزی و وضعیت تاهل کمتر از $0/05$ و برابر صفر است و فرضیه صفر تحقیق را مبنی بر عدم وجود رابطه بین برنامه ریزی و وضعیت تاهل را رد می کند. در ادامه با مقایسه میانگین برنامه ریزی در دانشجویان متاهل و مجرد مشخص شد که قدرت برنامه ریزی در دانشجویان متاهل با مقدار $3/63$ بیشتر از دانشجویان مجرد یا مقدار $2/46$ است و بیانگر مثبت بودن رابطه بین وضعیت تاهل و قدرت برنامه ریزی است. ضریب معناداری (sig) بین دو متغیر فقدان کنترل و وضعیت تاهل کمتر از $0/05$ و برابر صفر است و فرضیه صفر پژوهش را که مبنی بر عدم وجود رابطه بین فقدان کنترل و وضعیت تاهل است را رد می کند. در ادامه مشخص شد که فقدان کنترل در دانشجویان متاهل با میانگین $2/55$ کمتر از میزان فقدان کنترل در دانشجویان مجرد با میانگین $3/83$ است که بیانگر توانایی دانشجویان متاهل در کنترل خود است. ضریب معناداری (sig) بین دو متغیر انگیزش و وضعیت تاهل بر اساس جدول شماره یک کمتر از $0/05$ و برابر صفر است. در ادامه با مقایسه میانگین ها بین دانشجویان متاهل و مجرد مشخص شد که میزان انگیزش در دانشجویان متاهل با مقدار $4/01$ بیشتر انگیزه در دانشجویان مجرد با میزان $2/58$ است. در انتها همانطور که در جدول شماره یک مشاهده می شود ضریب معناداری (Sig) بین دو متغیر موفقیت تحصیلی و وضعیت تاهل کمتر از $0/05$ و برابر صفر است و فرضیه صفر تحقیق را که بیانگر عدم وجود هیچ گونه رابطه بین وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی است را رد می کند. بر اساس نتایج پژوهش حاضر وجود رابطه بین دو متغیر وضعیت تاهل و موفقیت



تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اثبات شده است. در ادامه مشخص شد که موفقیت تحصیلی در دانشجویان متاهل با میانگین $4/03$ بیشتر از موفقیت تحصیلی در دانشجویان مجرد با میانگین $2/68$ است که بیانگر مثبت بودن رابطه وضعیت تاهل و موفقیت تحصیلی است.

نتیجه گیری:

نتایج پژوهش حاضر حاکی از مثبت بودن رابطه ازدواج و موفقیت تحصیلی است که به صورت غیرمستقیم به عنوان یکی از مولفه های انگیزه تحصیلی با پژوهش های بحرانی (۱۳۸۴)، عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۷)، قمری (۱۳۹۲) و سماوی (۱۳۹۵) همسو است. در پژوهشی دیگر مشخص شد که ازدواج می تواند باعث ایجاد انگیزش درونی شود و هرچه انگیزش درونی فرد بیشتر باشد فرد از نظر عملکرد تحصیلی در جایگاه بالاتری قرار خواهد داشت (حسن زاده و مهدی نژاد گرجی، ۱۳۹۳). بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر که حاکی از مثبت بودن تاثیر تاهل بر موفقیت تحصیلی است و با توجه به مطالعات نظری ازدواج نقشی سرعت بخش برای رسیدن به اهداف آموزشی را ایفا می کند و بر دیگر ابعاد مهم زندگی نیز تاثیر مثبت بر جای می گذارد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر به مسئولان پیشنهاد می شود زمینه را برای ازدواج های دانشجویی و ازدواج آسان فراهم آورند زیرا می تواند زمینه را برای برنامه ریزی، نظم و انگیزه برای ادامه تحصیل را فراهم سازد و کمک شایانی به پیشبرد اهداف آموزشی کند.

منابع:

- مهدوی، محمدصادق، غیمتی، حسن (۱۳۸۷). بررسی آثار و نتایج ازدواج دانشجویی در ابعاد فردی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی. علوم اجتماعی، شماره ۱۰، ۷۷-۹۸.
- خدایی، ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی عوامل موثر بر قبولی در آزمون های کارشناسی ارشد. علوم تربیتی، شماره ۵۴، ۳۴-۱۹.
- امیریان زاده، منصوره، امیریان زاده، مژگان (۱۳۸۷). ازدواج از دیدگاه اسلام
- محمودیان، حسین (۱۳۸۳). سن ازدواج در حال افزایش: بررسی عوامل پشتیبان. علوم اجتماعی، شماره ۲۴، ۸۵-۶۹.

- سلطانی، محمدرضا، ازگلی، محمد، احمدنیا آلاشتی، سیامک (۱۳۹۴). درآمدی بر نقد نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو. مطالعات رفتار سازمانی، شماره ۱، ۱۴۵-۱۷۴.
- بوجاری، سهیلا، پرچم، اعظم (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی جایگاه و اهمیت ازدواج و تشکیل خانواده در اسلام و یهود. معرفت ادیان، شماره ۳، ۱۷-۳۶.
- اسلامی پناه، هادی (۱۳۸۴). ازدواج پژوهی در آیات الهی. علوم اجتماعی، شماره ۲۷، ۴۷-۱۱.
- کرامتی، انسی (۱۳۹۷). بررسی تاثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۲، ۱۲۷-۱۴۰.
- نادری، ابوالقاسم، فولادی، مسعود (۱۳۹۰). تحلیل تطبیقی پیشرفت تحصیلی دانشجویان نوبت اول و دوم کارشناسی ارشد علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران. روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۴۱، ۶۱-۷۲.
- فخاریان، اسماعیل، تقربی، زهرا، میرحسینی، فخرالسادات، رسولی‌نژاد، سید اصغر، اکبری، حسین، عاملی، حسین (۱۳۸۸). وضعیت تحصیلی دانش‌آموختگان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان و عوامل مرتبط با آن. راهبردهای آموزش، شماره ۲.
- یعقوبی، نورالله (۱۳۷۴). بررسی همه‌گیر شناسی اختلالات روانی در مناطق شهری و روستایی شهرستان صومعه‌سرا. روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، شماره ۴، ۵۵-۶۵.
- پاشا، غلامرضا (۱۳۷۶). مقایسه بهداشت روانی بین دانشجویان مجرد و متأهل دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
- کجباف، محمدباقر، آقایی، اصغر، کاویانی، رویا (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین میزان رضایت زناشویی والدین و بروز اختلالات رفتاری دختران. مطالعات اجتماعی، شماره ۴، ۱۲۳-۱۴۸.
- رضادوست، کریم، ممینی، ایمان (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین تاخیر سن ازدواج و متغیرهای میزان درآمد، میزان تحصیلات و تعدادی دیگر از متغیرها در زنان شاغل. مشاوره کاربردی (علوم تربیتی و روانشناسی)، شماره ۱، ۱۰۵-۱۲۲.
- صادق‌مقدم، لیلا، عسکری، فریبا، معروضی، پرویز، شمس، هدایت‌الله، طهماسبی،



- سیمین (۱۳۸۵). میزان رضایت از زندگی زناشویی در زنان شاغل و خانه‌دار و همسران آن‌ها در شهر گناباد. دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، شماره ۱۲، ۴۵-۵۰.
- سماوی، سید عبدالوهاب، ابراهیمی، کلثوم، جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، شماره ۷، ۷۲-۹۲.
 - عبدالملکی، جمال، یوسفی افراشته، مجید، رشیدی، زهرا (۱۳۸۷). طراحی و ارزیابی مدل علی پیشرفت تحصیلی: تحلیل روابط شیوه ادراک والدین و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۴، ۴۷-۷۲.
 - قمری، محمد (۱۳۹۲). رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، شماره ۲۲، ۴۵-۵۸.
 - حسن‌زاده، رمضان، مهدی‌نژاد، گلین (۱۳۹۳). رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی. مجله روان‌شناسی مدرسه، شماره ۳، ۶۰-۳۸.
 - بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره ۲۲، ۱۰۴-۱۱۵.
 - حسین‌پور، مریم (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. مشاور مدرسه، شماره ۵، ۵-۱۳.
 - نریمانی، محمد، میری، میرنادر (۱۳۹۷). عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی رتبه‌های برتر کنکور: نظریه زمینه‌ای. پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۳۸، ۵۹-۷۹.
 - ظریف قاسمیان، نعیمه (۱۳۹۵). واکاوی رابطه مطالعه آزاد بر میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان رشته روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات، شماره ۱، ۳۳۷-۳۵۳.

Edalati, A., & Redzuan, M. (2010). Perception of women towards family values and their marital satisfaction. *Journal of American Science*, 1(4), 132-133.



McCoy, K., Cummings, E. M., & Davies, P. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 10(3), 230-233.

بررسی راهکارهایی برای افزایش میزان آمادگی و پیشرفت زبانی دانش آموزان در پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه

نورمحمد براهوئی مقدم^۱

چکیده

دو زبانی پدیده‌ای جهانی است که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد، اصطلاح دو زبانی به استفاده منظم از دو زبان و یا بیشتر اطلاق می شود که با مفهوم فردی و اجتماعی به کار می رود. چگونگی ارتباط میان دو زبانی و تعلیم و تربیت از موضوعات مهمی است که امروزه سیاست گذاران آموزشی، برنامه ریزان، روان شناسان، زبان شناسان و معلمان با آن مواجه هستند. نتایج پژوهش ها نشان می دهد که دو زبانی در کشور ما همچون سایر کشورهای چند زبانه، از مسایل بحث برانگیز است و کودکان دو زبانه در بدو ورود به مدرسه به دلیل کنار گذاشتن زبان مادری و به تبع آن ناتوانی در درک مطلب با خطر افت تحصیلی و ترک تحصیل مواجه می شوند. به نظر می رسد برای کاهش اثرات این گونه مشکلات می توان در کوتاه مدت از تجارب، پیشنهادات و ابتکارات آموزگاران استفاده کرد. به همین منظور در این تحقیق سعی گردیده است تا با جمع آوری و جمع بندی خاطرات، تجارب و پیشنهادات ارزنده آموزگاران که در دوره کارشناسی ضمن خدمت در پردیس های رسالت و مطهری استان سیستان و بلوچستان مشغول به تحصیل اند و نیز آموزگاران زاهدانی که چند سالی را در مناطق روستایی و عشایری استان خدمت کرده اند، راهکارهایی مؤثر در جهت کاهش مشکلات زبانی دانش آموزان در مناطق دو زبانه ارائه گردد.

کلید واژگان: راهکار، مشکلات زبانی، دانش آموزان، آموزگاران، مناطق دو زبانه

مقدمه

هزاره سوم عصر چندزبانی و چندفرهنگی است و زبان ابزار قدرت و وسیله ای برای ارتباط انسانی است. هر زبانی دنیای جدیدی به روی انسان ها می گشاید. زبان وسیله اصلی ارتباط، تفهیم، تفاهم و شفاف سازی است؛ این وسیله ارتباطی، فرآیند

۱. مربی، گروه آموزشی علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان - پردیس شهید مطهری زاهدان nmbarahoei@yahoo.com

یادگیری و ایجاد ارتباط میان دانش آموزان با معلمان در مدارس دو زبانه را تحت الشعاع قرار داده است. تکلم به دو زبان به طور متناوب دوزبانگی نامیده می شود، همچنین از فردی که این عمل را انجام می دهد با عنوان دوزبانه یاد می شود. دوزبانگی حالتی است که در آن فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش ببیند، زبان مادری اولین زبانی است که فرد آموخته و بدان تکلم می کند. این زبان عامل مهم رشد شخصیت و درک عناصر فرهنگی و اجتماعی محیط و شکل گیری هویت فرد می باشد (خدیوی، ۱۳۸۸).

دوزبانگی همواره از مسایلی است که بر فرآیند آموزش و یادگیری افراد جامعه ی خود تأثیر دارد و پدیده ای است که در همه ی نقاط جهان مصداق دارد و افراد دوزبانه می توانند بر حسب مورد از آن زبان ها در رفع نیازهای ارتباطی خود استفاده کنند. این پدیده بیشتر ماهیتی میان رشته ای دارد و مورد توجه جامعه شناسان، روان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است (شریف و همکاران، ۱۳۹۱).

آنچه از بررسی تعاریف و نظریه های موجود درباره دوزبانگی حاصل شده است، نشان می دهد که دوزبانگی در سنین کودکی تجربه قابل توجهی است که می تواند در رشد و بهره وری قدرت مغزی کودک نقش بسزایی ایفا کند. جالب توجه ترین نتیجه حاصله این است که این تأثیرات به زمینه های زبانشناختی محدود نمی شوند، بلکه این تأثیر توانایی های شناختی کودک را نیز در بر می گیرد (حمادی و همکاران، ۱۳۹۷). در کشور ما تعداد زیادی از دانش آموزان با تسلط به زبان قومی و مادریشان و با آشنایی اندک به زبان فارسی، وارد دبستان می شوند. یعنی همه کودکان در سنین شش یا هفت سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به زبان فارسی به یک اندازه نیست (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸). برابر آمارهای موجود در کشور ما، زبان مادری حدود نیمی از افراد فارسی است. نیم دیگر با زبان ها و گویش های متناوب محلی مانند ترکی، لری، کردی، بلوچی، عربی و... تکلم می کنند. چندزبانگی در ایران یک امر فراگیر است و به مناطق خاص و محدودی اختصاص ندارد (قوامی لاهیج و قوامی لاهیج، ۱۳۸۸).

طبق دیدگاه زبانشناسان، در سنین سه تا پنج سالگی تقریباً همه کودکان به یک زبان تسلط می یابند. فراگیری زبان یک پدیده کاملاً طبیعی است که با وجود



پیچیدگی های بسیار ، پیدایش آن در حیات کودک بسیار ساده به نظر می رسد، اما از این پیچیده تر و شگرف تر، توانایی برخی کودکان در یادگیری همزمان دو یا چند زبان است. در همان محدوده زمانی که یک کودک تک زبانه، زبانی را می آموزد، یک کودک دو یا چندزبانه باید به یادگیری دو یا چند زبان همزمان با هم بپردازد و آن ها را در موقعیت های اجتماعی متفاوت و مناسب به کار گیرد (حسینی، ۱۳۸۹).

دوزبانه بودن مدارس در صورتی که شرایط و بسترهای لازم برای شکوفایی استعدادها و افزایش توانمندی ها فراهم باشد به عنوان يك مزیت مطرح می شود. چنان که به استناد آزمایش های «کاترین مونت» زبانشناس بلژیکی، عملکرد مغزی دو زبانه ها به مراتب سریع تر از تک زبانه ها در حل مسائل مشابه است. اما گاهی دو زبانه بودن مدارس در خلاء بسترها و شرایط لازم برای رشد و شکوفایی، مساله ساز می شود. (فیاضی، ۱۳۹۳). در حالی که از زبان به عنوان يك ابزار ساده و در دسترس برای یادگیری و ارتباط یاد می شود اما این ابزار در برخی از مناطق کشور نمی تواند به درستی کارکرد خود را انجام دهد زیرا زبان رایج در این مناطق با زبان رسمی کشور تفاوت های فراوانی دارد. در این شرایط کودک ناچار هست در نخستین روزهای ورود به محیط آموزشی با زبانی تکلم کند که با آن آشنایی ندارد؛ مشکلی که با آسیب هایی مانند افت تحصیلی و انزوای آنها همراه می شود. افت تحصیلی این گروه از دانش آموزان نه به خاطر میزان بهره مندی از هوش، بلکه در نتیجه استفاده از ابزار متفاوت برای یادگیری می باشد که با ابزار ارتباطی دیگر همسالان آنها متفاوت است. مشکل این گروه از دانش آموزان از شکاف و تفاوت زبان آموزشی (زبان معلم) با زبان مادری ناشی می شود؛ آنان در ابتدا به درستی نمی توانند به زبان معلم یا به عبارتی زبان آموزشی صحبت و با وی ارتباط کلامی و ادراکی برقرار کنند البته چنین تفاوت معنا داری در زبان تنها برای دانش آموز مشکل ایجاد نمی کند بلکه معلمان غیر بومی این مناطق برای تدریس با مشکلات فراوانی روبرو هستند (بلوچ زهی، ۱۳۹۶).

بیان مسئله

ایران کشوری با تنوع گویشی فراوان است، سرزمینی که تعداد زیادی از دانش آموزان از اقوام مختلف بلوچ، کرد، ترک، لر و ... که آشنایی اندکی به زبان فارسی دارند،

به دبستان وارد می شوند. اما از گذشته تا کنون، نظام آموزشی ما با همه ی این کودکان برخورد زبانی واحدی داشته است و همه آنان را فارسی زبان می داند (تامرادی منگنایی، ۱۳۹۶). با این شرایط و روند عملی آن، وجود اختلالات آموزشی بواسطه وضعیت های متفاوت اجتناب ناپذیر است، زیرا زبان، یعنی ابزار و شرط اصلی آموزش در اینجا به سدی بدل شده است، که خود به عنوان مانع آموزش و انتقال اطلاعات عمل می کند و باز به همین اکتفا نمی کند و عامل مشکلات عاطفی و روانی تعداد زیادی از دانش آموزان غیر فارسی زبان می شود (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸). این موضوع برای مسؤولان آموزش و پرورش کشور حاوی پیام مهمی در زمینه تأکید بر تعلیم و تربیت ویژه افراد دوزبانه است. بخصوص زمانی که بدانیم کودکان دبستانی از نظر آموزشی آسیب پذیرترین قشرهای دوزبانه هستند، اهمیت موضوع بیش از پیش محرز می گردد. بنابراین شناسایی چگونگی عملکرد زبان ها در افراد دوزبانه می تواند به عنوان گامی بنیادی در زمینه حل مشکلات این گونه دانش آموزان باشد (قوامی لاهیج و قوامی لاهیج، ۱۳۸۸).

آن دسته از کودکان که بدون کمترین آشنایی قبلی به زبان فارسی، وارد دبستان می شوند و ناچارند بدون تسلط بر ابعاد شفاهی زبان فارسی، ابعاد نوشتاری یعنی خواندن و نوشتن آن را بیاموزند، شک نیست که این کودکان در دبستان عملکرد مناسبی نخواهند داشت و در سال های اول ورود به مدرسه، با مشکلات زیادی روبه رو می شوند. عده زیادی از آنان در طی سال های بعد، به دلیل نداشتن تسلط کافی به زبان آموزشی، دروس دیگر را نمی فهمند و به لحاظ علمی عقب می مانند (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸). در کلاس های دوزبانه، در شرایطی که دانش آموز مفاهیم مطرح شده در بازخوردهای معلم را درک نمی کند، احتمال ایجاد يك چرخه معیوب وجود دارد؛ قطع رابطه دانش آموز با جریان آموزش و در نتیجه عدم درک تعامل معلم و قطع رابطه یا بی توجهی معلم به دانش آموز، با تصور این که وی مفاهیم ارایه شده در بازخوردها را درک نمی کند. افت تحصیلی و ترك تحصیل دانش آموزان دوزبانه موضوعی است که آموزش و پرورش کشورمان، همانند بسیاری از ممالك دنیا با آن دست به گریبان است. (افشاری و همکاران، ۱۳۹۵).



اهمیت و ضرورت تحقیق

از آنجا که آموزش و پرورش در کشور ما به زبان فارسی صورت می گیرد، گروهی بزرگی از فراگیران مناطق مختلف کشور بدون پیش زمینه ی زبان فارسی وارد محیط آموزشی شده و درصدد فراگیری دانش بر می آیند. گاهی عدم تسلط بر زبان فارسی، سایر آموزش های این فراگیران را تحت تاثیر قرار می دهد و درک مطلب و مفاهیم را برای آنها دشوار می سازد. ترجمه اصطلاحات و لغات از طرف آموزگار در بعضی موارد غیر ممکن است و یا حداقل بصورت بایسته منتقل نمی شود. حتی در برخی موارد آموزگاران این گروه از دانش آموزان با آن ها هم زبان نیستند. لذا عدم تسلط بر مفاهیم و اصطلاحات فارسی و کمبود گنجینه لغات فارسی، قدرت فهم آنها را از متون فارسی کاهش خواهد داد. در ایران علی رغم این که، وزارت آموزش و پرورش با توجه به دوزبانه بودن بخش بزرگی از کودکان ایرانی با اجرای طرح کلاس های آمادگی قبل از دبستان درصدد کاهش اثرات منفی دوزبانگی بر پیشرفت کودکان برآمده است، اما باید اذعان کرد، تا زمانی که کودک در زبان فارسی مهارت پیدا ننموده باشد، تغییرات مطلوب تدریجی که هدف تعلیم و تربیت است در او ایجاد نخواهد شد. این مساله زمانی شکل حادتری به خود خواهد گرفت که زبان تکلم کودک (زبان مادری) با زبان آموزشی او یکی نباشد. از این رو، بدون تردید، دوزبانگی یا چند زبانگی یکی از مسایل خطیر نظام آموزشی کشور ما است که معطلات عدیده ای را در آموزش رسمی به ویژه در سال های نخست ایجاد کرده است (مدرس، ۱۳۸۸، محمدی، ۱۳۹۳).

بنابراین ضرورت انجام این گونه تحقیقات و از جمله تحقیق حاضر را می توان به شرح زیر بیان کرد:

الف) کثرت مناطق دوزبانه و خیل عظیم دانش آموزان دوزبانه در ایران، نیاز به مطالعه ی هر چه بیشتر و عمیق تر این پدیده را می طلبد.

ب) اگر مشکلات آموزشی در مناطق دوزبانه نادیده گرفته شود، فقدان هماهنگی زبانی، سایر آموزش های فراگیران را نیز تحت تاثیر قرار می دهد و درک مطلب و مفاهیم و حتی مهارت های زندگی را برای آن ها دشوار می سازد.

ج) دوزبانگی در حالی که می تواند یک فرصت باشد و دانش آموزان دوزبانه با

داشتن پشتوانه زبانی و گنجینه لغات دو زبان در اجتماع و مدرسه بدرخشند، متأسفانه به دلایل مختلف در حال تبدیل شدن به یک معضل است. مشاهدات نشان می‌دهد در مناطق عرب زبان این پدیده باعث مشکلات درسی و ناهنجاری های اجتماعی شده است (تامرادی مگنانی، ۱۳۹۶).

مسائل و مشکلات دانش آموزان مناطق دو زبانه

هر ساله تعداد زیادی از کودکان از تحصیل در مقطع ابتدایی باز می‌مانند و تعداد زیادی از مردودی‌ها را کودکان دوزبانه تشکیل می‌دهند. این درحالی است که در برخی از مناطق نه تنها دانش آموزان دو زبانه نیستند بلکه چند زبانه هستند. برخی از مناطق چندین طایفه دارند که هر کدام از این طایفه‌ها از لهجه های متفاوتی برخوردارند (بریچی، ۱۳۹۵).

هر چند زبان اول کودک بخشی از هویت شخصی، اجتماعی و فرهنگی او را تشکیل می‌دهد اما براساس آنچه که اصل ۱۵ قانون اساسی بر آن تاکید دارد زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است و همین اصل لزوم آموزش زبان فارسی به کودکان دو زبانه را قوت می‌بخشد. گرچه اصل آموزش زبان فارسی مهم و ضروری خوانده می‌شود، اما موانع و مشکلات در سر راه آموزش این زبان همواره یکی از علل افت تحصیلی در کشور به خصوص در مناطق بومی و محروم بوده است. موانع و مشکلات عمده در این ارتباط، عبارت اند از:

۱- عدم آشنایی با زبان فارسی پیش از ورود دانش آموزان دوزبانه به دبستان :

کودکان مناطق دوزبانه پیش از حضور در کلاس درس هیچ تمرینی بر روی زبان فارسی ندارند و دایره لغات و واژگان فارسی آن‌ها تقریباً صفر است و اینجاست که لزوم آمادگی این کودکان قبل از شروع دبستان مطرح می‌شود. چرا که کتاب های آموزشی در مدارس برای یادگیری مکالمه زبان فارسی طراحی نشده اند و فقط مخصوص فراگیری خواندن و نوشتن زبان فارسی هستند (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۶).

۲- عدم آموزش زبان فارسی از طریق مکالمه قبل از آموزش خواندن و نوشتن

: زبان اصلی دانش آموزان دوزبانه همان زبانی است که با آن تکلم می‌کنند. مثلاً برای کودکی که در خوزستان زندگی می‌کند زبان اصلی عربی است و برای کودکی

که در بلوچستان زندگی می کند زبان اصلی بلوچی است. این در حالی است که نظام آموزشی اصرار دارد تا زبان فارسی را به عنوان زبان اصلی به آن ها یاد دهد. متأسفانه قبل از این که مکالمه زبان فارسی را به این دانش آموزان یاد دهیم سعی می کنیم که در کلاس اول دبستان خواندن و نوشتن زبان فارسی را به آن ها بیاموزیم و از آن ها امتحان بگیریم. و این یکی از مشکلات اصلی آموزش زبان فارسی به دانش آموزان دو زبانه است. کودکانی که در ۶ سال نخستین عمر خود هیچ وقت فارسی صحبت نکرده اند، کودکانی که دایره لغات و واژگان فارسی آنها نزدیک به صفر است حالا باید سعی کنند خواندن و نوشتن فارسی را بیاموزند (درمان، ۱۳۹۳).

۳- عدم برقراری ارتباط کلامی معلمان غیر بومی با دانش آموزان : اگرچه بسیاری از مسئولان بر این باورند که راه اندازی مدارس دو زبانه می تواند فهم زبان فارسی را برای دانش آموزان مناطق دو زبانه آسان تر کند، اما بسیاری از معلمان غیر بومی نمی توانند با دانش آموزان سخن بگویند. عدم برقراری ارتباط کلامی با دانش آموزان بومی ، فهم زبان و درک احساسات دانش آموزان ، بخش بزرگی از مشکلات معلمان غیر بومی است. معلمان غیر بومی نه تنها از انتقال مفاهیم آموزشی و بیان تکالیف دانش آموزان عاجز هستند بلکه در درک احساسات دانش آموزان نیز ناتوانند (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۶).

۴- عدم دسترسی بسیاری از دانش آموزان دو زبانه به وسایل ارتباط جمعی: گرچه آموزش زبان فارسی مطابق قانون اساسی در تمامی مدارس لازم الاجرا است و تمامی کتاب های درسی برای تدریس به تمامی دانش آموزان به زبان فارسی تالیف می شوند اما سوال اساسی اینجاست که چگونه کودکی که تا پیش از ورود به مدرسه کلماتی غیر از زبان بومی خود را به تکلم نکرده، می تواند به یک باره زبان فارسی را بیاموزد و فارسی بخواند؟ بر اساس مشاهدات و گفته های آموزگاران مناطق دو زبانه، عموماً تمامی دانش آموزان دو زبانه با این مشکل دست و پنجه نرم می کنند. با وجود این برخی از دانش آموزان به واسطه دسترسی به وسایل ارتباط جمعی همچون تلویزیون وضعیت بهتری دارند. دانش آموزانی که در خانه های خود تلویزیون دارند و کارتون و فیلم تماشا می کنند بهتری می توانند فارسی صحبت کنند. اما توسعه نیافتگی روستایی و محرومیت های اجتماعی موجب شده تا کودکان مناطق محروم از

امکانات ارتباطی مانند تلویزیون و برخی مجلات و نشریات کودک محروم باشند. در این شرایط دانسته و آموخته های کودک تنها به محیط خانه و اطرافیان وی محدود و تصور دنیای خارج مانند دریا، ساحل و بیابان برای آنان سخت می شود (عصاره، ۱۳۹۲).

۵- موانع ارتباط زبان کتاب درسی با ویژگی های زبانی منطقه ای و بومی: در زمینه ارتباط زبان کتاب با زبان بومی دانش آموز می توان به کیفیت کتاب های فارسی اشاره کرد که لازم است به گونه ای باشند که شاگرد قادر به تمایز میان اقسام گوناگون کلمه و اجزای آن باشد و به عبارت دیگر، تنها صحبت کردن به زبان رسمی برای دانش آموز دویا چندزبانه مدنظر نباشد بلکه باید این توانایی را به دست بیاورد که بتواند زبان کتاب را بفهمد و با آن ارتباط برقرار کند. همچنین قدرت جمله بندی و تمایز کلمات را از هم داشته باشد و نیز توانایی ساخت جمله های متفاوت را طبق قواعد زبان دوم بیاموزد (قادری و همکاران، ۱۳۹۶).

۶- نظام آموزشی متمرکز و دشواری متن کتاب های درسی: بیشتر معلمان بر این باور بودند که کتاب های درسی و متن آنها دارای مشکلات بسیاریند که مهم ترین آن مربوط به نظام متمرکز است. در ایران به سبب متمرکز بودن نظام آموزشی، روش های آموزشی کاملاً مشخص شده اند و این مسئله سبب سهولت کار برنامه ریزان، مجریان و دست اندرکاران آموزشی شده است، اما تنوع فرهنگی و گوناگونی زبان مناطق مختلف ایران مشکلاتی را به بار آورده است که بیشترین بخش آن گریبان گیر معلمان است چرا که آن ها باید مطالبی را آموزش دهند که با فرهنگ، زبان و آداب و رسوم آن مناطق هیچ گونه همخوانی ندارد، به ویژه در کتابی همچون کتاب فارسی از جملات و کلماتی استفاده شده که به زبان فارسی معیار است و این برای دانش آموزانی که دوزبانه هستند یا در مناطق دورافتاده زندگی می کنند مشکل آفرین است. متون درسی را باید با توجه به امکاناتی که در هر منطقه وجود دارد و رسانه های ارتباطی موجود در آن منطقه و سطح سواد افراد تنظیم کرد، حال آنکه کتاب ها در سطح کشوری چاپ می شوند (قادری و همکاران، ۱۳۹۶).

۷- عدم انطباق میان درک و فهم زبان مادری و زبان دوم: از آنجا که بیشتر دانش آموزان پیش از ۶ سالگی با محیط آموزشی و بالطبع با زبان رسمی آشنایی چندانی ندارند، بنابراین وقتی که برای آموزش رسمی وارد مدرسه می شوند احساس بیگانگی



و سردرگمی می کنند، زیرا محیط مدرسه با محیط زندگی آنان متفاوت است و در آنجا به زبان دیگری صحبت می شود. در بعضی مواقع همین تفاوت سبب از بین رفتن اعتماد به نفس دانش آموز و ایجاد ترس در او می شود. بنابراین دانش آموزان دو یا چندزبانه نیاز به ایجاد هماهنگی و همپوشانی میان زبان خود و زبان مدرسه دارند و این وظیفه معلم و محیط آموزشی است که با اقدامات مناسب این امکان را فراهم سازند (کلانتری، ۱۳۹۰ و فیاضی، ۱۳۹۳).

روش تحقیق

روش به کارگرفته شده در این تحقیق، تحلیل روایتی است. ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می تواند داستان، شرح حال، خاطره، یادداشت ها، نامه ها، گفتگو، مصاحبه، داستان های خانوادگی، عکس ها و تجارب زندگی باشد (قادری و همکاران، ۱۳۹۶).

در این پژوهش، از روش تحلیل روایتی برای استخراج تجربه های عمیق معلمان دوره ابتدایی در مورد مشکلات تدریس به زبان فارسی استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان است که در دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی در پردیس های رسالت و شهید مطهری زاهدان (ورودی های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶) مشغول به تحصیل بوده اند. دو پایه شامل ۵۳ نفر در پردیس مطهری و یک پایه شامل ۲۲ نفر (ورودی ۹۶) در پردیس رسالت. سابقه تدریس این معلمان از ۵ تا ۲۸ سال بود که همگی حداقل ۵ سال در مناطق روستایی و با دانش آموزان دو زبانه ارتباط داشته اند. علاوه بر این، از نظرات ۱۲ نفر از آموزگاران زاهدانی که چند سالی را در مناطق روستایی و عشایری استان خدمت کرده اند، نیز استفاده شده است. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه روایتی بوده است. نظرات هر یک معلمان در مورد چالش ها و مشکلات سوادآموزی دانش آموزان به خصوص در پایه اول یادداشت گردیده و در نهایت نکات مهم این مصاحبه ها استخراج گردید و راهکار های آموزشی لازم برای پیشرفت زبانی دانش آموزان پایه اول به شرح زیر ارائه گردید.

۱- آموزش زبان فارسی، پیش از ورود به دبستان مهم ترین نیاز دانش آموزان دو زبانه: یادگیری زبان و جایگزینی آن به جای آموزش پیش دبستانی از جمله برنامه هایی است که آموزش و پرورش برای رفع مشکلات زبان آموزی دانش آموزان برای از سال

۱۳۹۵ تا کنون در نظر گرفته است. آموزش و پرورش امید دارد تا با توسعه دوره‌های پیش‌دبستانی بتواند وضعیت آموزشی دانش‌آموزان دوزبانه را بهبود بخشد. ۲- بومی سازی کتاب‌های پیش‌دبستانی: یکی دیگر از برنامه‌هایی که آموزش و پرورش برای رفع مشکلات زبان آموزی دانش‌آموزان نظر گرفته است، بومی سازی کتاب‌های پیش‌دبستانی است. کتاب‌های درسی بیشترین تاثیر را بر دوزبانه‌ها آن هم در پایه‌های اول و دوم ابتدایی می‌گذارد. بنابراین محتوای آن‌ها را باید بومی سازی کرد و نظام برنامه ریزی را از حالت متمرکز به غیر متمرکز تغییر داد.

۳- ایجاد مراکزی جهت برگزاری دوره‌های آمادگی مخصوص دانش‌آموزان دوزبانه: که شرط ثبت نام در پایه اول دبستان داشتن گواهی از این مراکز باشد. در نظام آموزشی ما برای اتباع خارجی و کودکان استثنایی مدارس ویژه داریم اما در این سیستم، کودکان دوزبانه به فراموشی سپرده شده‌اند و این می‌تواند یک آسیب جدی محسوب شود.

۴- لزوم اجرای سیاست بومی‌گزینی معلمان و تربیت معلمان ویژه و استفاده از معلمان بومی آن منطقه: حساسیت مناطق دوزبانه ایجاب می‌کند که معلمان شاغل در این مناطق، به منظور ارتباط بهتر با دانش‌آموزان، و انتقال صحیح مواد و محتوای آموزشی، تا حدودی با زبان بومی و آداب و سنت‌های منطقه محل خدمت خود آشنا باشند. در روستاهای مناطق جنوبی بلوچستان، معلمان غیر بومی با مشکلات فراوانی روبرو هستند که مهم‌ترین آن در پایه اول ابتدایی می‌باشد به طوری که دانش‌آموزان به دلیل تفاوت زبانی حتی از درک برخی از مفاهیم اولیه آموزش به زبان رسمی ناتوان هستند.

۵- برگزاری و ارایه آموزش‌های جبرانی ویژه دانش‌آموزان دوزبانه: که در پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود. ارایه این گونه برنامه‌های آموزشی از طریق رسانه‌های گروهی، به خصوص صدا و سیما می‌تواند مؤثر واقع شود.

۶- هماهنگی میان زبان نوشتاری و زبان شفاهی بومی: به نظر می‌رسد که ایجاد هماهنگی میان زبان شفاهی بومی و زبان نوشتاری ضروری است. معلمان بر این امر تأکید داشتند که باید قواعد جمله سازی برای دانش‌آموزان خوب تدریس شود و اگر



آن‌ها دچار مشکلاتی از این قبیل شدند از آن‌ها نباید ساده گذشت، پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش و مسئولان برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، مدیران و معلمان و حتی اولیا دانش‌آموزان به استعدادها، توانایی‌ها و محدودیت‌های دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند. همچنین ضروری است که برنامه‌ریزان و مولفان کتاب‌های درسی تفاوت‌های زبانی، قومی و محلی هرکدام از اقوام ایرانی را در تهیه متون درسی مد نظر قرار دهند تا مشکلات آموزشی این مناطق برطرف و باری از دوش معلمان برداشته شود.

۷- تدوین کتاب‌هایی در کنار کتاب‌های درسی رسمی موجود که زبان مادری آنها را نیز تقویت و گسترش دهد (استفاده از کتاب‌های بومی): مطابق ماده ۱۹ قانون برنامه پنجم توسعه و همچنین بیانیه ارزش‌ها در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تقویت گویش محلی و ادبیات بومی در مدارس به منظور تقویت هویت مشترک ایرانی-اسلامی امری ضروری دانسته شد و از همین رو از سال ۹۴ مجوز تألیف محتوای اولین کُتب درسی به زبان محلی (بومی) صادر شد و نخستین تألیف کتاب درسی با زبان کُردی کلید خورد. اما براساس نظرات کارشناسان آموزش و پرورش تدریس کتاب‌های بومی در مدارس به رغم محسناتی که دارد، می‌تواند بار بیشتری را بر دوش معلمان دانش‌آموزان دو زبانه بگذارد. از جمله این که ما در بسیاری از مناطق معلمانی را داریم که بومی منطقه نیستند. مثلاً معلمانی که تبحری در زبان بلوچی ندارند، چگونه می‌توانند کتاب بلوچی را به دانش‌آموزان تدریس کنند. ضمن این که کتاب بومی هیچ کمکی به آموزش زبان فارسی نمی‌کند. بلکه آن را در کنار زبان فارسی قرار می‌دهد و حجم کار را برای معلمان وسیع‌تر می‌کند. کتاب‌های بومی در عین این که آزادی عمل بیشتری را به دانش‌آموزان می‌دهد و حس قومی را در آن‌ها تقویت می‌کند اما از مشکل اصلی یعنی یادگیری زبان فارسی و تسلط بر آن ذره‌ای نمی‌کاهد.

۸- استفاده از فعالیت‌ها و مهارت‌ها برای گسترش گنجینه لغات و تقویت زبانی دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌هایی همچون موارد زیر:

الف) تهیه دفتر خلاقیت: هر نشانه‌ای که تدریس می‌شود، از کاغذهای رنگی برش زده و به دفتر خلاقیت بچسبانند. در صفحه بعد تکه‌هایی از قسمت تیترو روزنامه

را بریده، دور نشانه ای که تدریس شده يك خط بسته بکشد.

ب) تهیه کاردستی: برای برخی از حروف از دانش آموزان خواسته شود تا کاردستی تهیه کنند. مثلاً برای تدریس حرف «س، س» يك «سبد» با مقوا و چیزهای دیگر درست کنند. این کار علاوه بر ایجاد انگیزه در تدریس درس جدید، به بهبود حیطه‌ی مهارتی دانش آموزان نیز کمک می‌کند.

پ) تهیه متن توسط معلم: در این روش معلم باید يك متن آماده کرده و از دانش آموزان بخواهد تا دور حروف مشخص شده را خط بکشند

ت) تهیه شکل مناسب برای هر نشانه: برای معنی دار کردن حروف و نشانه‌ها می‌توانیم از دانش آموزان بخواهیم، تا يك شکل مرتبط با نشانه جدید در يك برگه نقاشی کنند و آن را در پوشه کار قرار دهند. هر جلسه تعدادی از بهترین کارها را نیز بر روی تابلوی دیوار کلاس نصب کنیم.

ث) تهیه جدول ترکیب صداها: در اینجا يك جدول برای ترکیب نشانه‌های خوانده شده آماده کنیم و آن را بچه‌ها با کمک اولیاء در منزل تمرین کنند. البته مشابه این جدول‌ها در کتاب «بنویسیم» موجود است.

ج) تهیه جدول نشانه‌های خوانده شده: برای اجرای این روش آموزگار ابتدا باید جدولی تهیه کرده و در خانه‌های آن نشانه‌ها را قرار دهد (برخی از حروف تدریس شده و برخی از حروف هنوز تدریس نشده است). در ادامه از دانش آموزان می‌خواهد که خانه نشانه‌های خوانده شده را رنگ بزنند. پس از اتمام کار این برگه داخل پوشه کار دانش آموز قرار گرفت.

ح) دفتر جمله سازی: به عقیده برخی از معلمان، دانش آموزان کلاس اول ابتدایی بهتر است دفتر جمله نویسی جداگانه ای هم داشته باشند. در ساده ترین حالت می‌توان، بعد از تدریس چند نشانه کلماتی را به دانش آموز داد، تا با آن جمله بسازند (که حتی خود این روش در حیطه نوشتن فعال به شمار می‌آید). می‌توان جمله ای ساده را به صورت درهم ریخته به دانش آموزان داد تا آن را مرتب کنند.

خ) ترتیب دادن بازی: از راه بازی و مسابقه و هر چیز دیگر که مورد علاقه دانش آموزان هست. به آن‌ها کلمات را آموزش دهیم. مانند مسابقه ببین و بگو و... (ابتدا



شکل نوشتاری چند کلمه را به آن ها نشان می دهیم و سپس از آن ها می خواهیم با یاد آوری برای ما بنویسند و امتیاز بگیرند و....)

بحث و نتیجه گیری

یکی از عظیم ترین و حساس ترین حقوق کودکان ، حق زبانی و دقیق تر بگوییم زبان آنهاست وسیله ای که جهان درون و بیرون کودک با آن تبیین می شود، با آن لمس می گردد و همراه با آن رشد می کند.. پژوهش های انجام گرفته نیز همین مسئله را آشکار می سازد که آموزش به زبان مادری از نظر روان شناختی ، اجتماعی ، عاطفی و از نظر آموزشی کودک را تحت تأثیر قرار می دهد و موجب ارتقاء او از نظر تفکر و رشد زبانی و ذهنی می شود و از نارسائی های موجود که تحت تأثیر این عوامل بوجود می آید می کاهد. تعمق در نتایج تحقیقات انجام گرفته و پیشینه ی نظری و عملی برنامه ی درسی زبان آموزی نشان می دهد که لحاظ نکردن تفاوت های زبانی مناطق و نواحی گوناگون در برنامه ی درسی زبان آموزی فارسی و اجرای برنامه های آموزشی یکسان در همه ی مناطق و نواحی، به فراهم سازی فرصت های آموزشی مناسب منجر نمی شود.. از این رو برای پیشبرد اهداف آموزشی و رسیدن به وضعیت مناسب آموزشی و فرهنگی در مناطق و نواحی غیرفارسی زبان، تعیین مؤلفه های برنامه ی درسی کتاب فارسی دوره ی ابتدایی برای مناطق و نواحی غیرفارسی زبان ضروری به نظر می رسد. قابل اشاره است که در اغلب کشورهای پیشرفته، برنامه ی درسی زبان آموزی دوزبانه ی مناسب، طراحی و به اجرا گذاشته می شود. این پژوهش نشان داد معلمان مناطق دوزبانه، چالش های گوناگونی ضمن تدریس به زبان فارسی در مدارس دارند. به این معنا که نوعی عدم هماهنگی میان زبان نوشتاری و زبان شفاهی بومی وجود دارد و به نظر می رسد که ایجاد هماهنگی میان زبان شفاهی بومی و زبان نوشتاری ضروری است. معلمان بر این امر تأکید داشتند که باید قواعد جمله سازی برای دانش آموزان خوب تدریس شود و اگر آن ها دچار مشکلاتی از این قبیل شدند از آن ها نباید ساده گذشت، زیرا اگر نواقصی در زبان، به ویژه زبان شفاهی پدید آید و به موقع اصلاح نشود این مشکلات نهادینه و در حافظه گفتاری کودک ذخیره می شود و در آینده اصلاح آن ها مشکل تر خواهد بود. با توجه به راهکارها و توصیه های

آموزگارانی که سالیان متمادی در مناطق دو زبانه تدریس کرده اند، یکی از عوامل مؤثر در میزان موفقیت کودکان در یادگیری زبان دوم، یادگیری زبان مادری می باشد و اساسی ترین راه ممکن تدوین کتاب ها و روش های تدریس مناسب با موقعیت های متفاوت و آموزش صحیح و اصولی زبان فارسی به کودکان غیر فارسی زبان می باشد و همچنین پیشنهاد تدوین کتاب هایی در کنار کتاب های درسی موجود می باشد که زبان مادری آنها را نیز تقویت و گسترش دهند. کتابهای درسی دارای اشکال اساسی هستند و آن پرداختن به زبان معیار و بی توجهی به زبان ها و گویش های محلی گوناگونی است که تنوع آنها در کشوری مانند ایران بسیار زیاد است. مهم ترین مشکلی که در این زمینه به وجود می آید سردرگمی دانش آموزان در تطابق زبان خود با زبانی است که تاکنون آن را به کار نبرده اند و آشنایی اندکی در حد برنامه های تلویزیون و دیگر رسانه ها با آن دارند؛ بنابراین، در فهمیدن و درک مطالب درسی با مشکل مواجه میشوند. بیشتر معلمان بر این باور بودند که کتاب های درسی و متن آنها دارای مشکلات بسیاری که مهمترین آن مربوط به نظام متمرکز است. متون درسی را باید با توجه به امکاناتی که در هر منطقه وجود دارد و رسانه های ارتباطی موجود در آن منطقه و سطح سواد افراد تنظیم کرد. اکثر معلمان بر این امر تأکید داشتند که ضروری است برنامه ریزان و مولفان کتاب های درسی تفاوت های زبانی، قومی و محلی هرکدام از اقوام ایرانی را در تهیه متون درسی مد نظر قرار دهند تا مشکلات آموزشی این مناطق برطرف و باری از دوش معلمان برداشته شود.

منابع

احتشامی، طیبیه. موسوی، سید غفار. (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مناطق دوزبانه با دانش آموزان تکزبانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. چکیده مقالات اولین همایش ملی دوزبانگی و آموزش (چالش ها، چشم اندازها و راهکارها). ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

افشاری، علی. صادقی، ناهید. هناره، رضا. (۱۳۹۵). تأثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش آموزان دوزبانه. نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی. سال نهم شماره ۳۴. ۱۱۱-۱۲۶.



بریچی، جلیل. (۱۳۹۵). مصائبی که دانش‌آموزان دوزبانه و معلمان‌شان برای درس‌خواندن و آموزش دارند/ روایتی از یک روش آموزشی جدید. خبرگزاری خبر آنلاین.

بلوچ زهی، صادق. (۱۳۹۶). تأثیر تدریس دوزبانه بر یادگیری حل مسئله و محاسبات ریاضی در دانش‌آموزان دوزبانه کلاس اول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته آموزش ابتدایی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

تامرادی منگنانی، فریدون. (۱۳۹۶). بررسی تجربه زیسته آموزگاران شهر اهواز از آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

حسینی، نگین. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین دوزبانه بودن با اعتماد به نفس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان مریوان در سال ۸۹-۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.

حمادی، حمید. فقیهی، علیرضا. سیفی، محمد. ناطقی، فائزه. (۱۳۹۷). بررسی و تحلیل کیفی انواع مدل‌های آموزش دانش‌آموزان دوزبانه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه بهار. ۸۴۰-۸۵۱.

خدیوی، اسدالله. (۱۳۸۸). دوزبانگی: مفاهیم، تمایزات و امتیازات شناختی، ماهنامه علمی-پژوهشی، پژوهش‌نامه آموزشی (ویژه دوزبانگی). شماره ۱۱۹. ۱۵-۱۳.

درمان، رضا. (۱۳۹۳). مصائبی که دانش‌آموزان دوزبانه و معلمان‌شان برای درس‌خواندن و آموزش دارند/ روایتی از یک روش آموزشی جدید. خبرگزاری خبر آنلاین.

شریف، مصطفی. نوروزی، رضا علی. موسوی زاده، میرمحمد. (۱۳۹۱). امکان‌سنجی برنامه ریزی درسی دوزبانه در آموزش ابتدایی: مطالعه‌ی موردی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی، مجله‌ی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی» انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، دوره‌ی دوم، شماره‌ی اول، ۷۳-۸۵.

عصاره، فریده. (۱۳۹۲). پیشنهاد الگویی برای برنامه‌ی زبان‌آموزی پایه‌ی اول در مناطق دوزبانه. مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

فیاضی، علی. (۱۳۹۳). بررسی هوش چندانگانه، حاکمیت نیمکره‌های مغزی و دانش‌دستوری و واژگانی زبان انگلیسی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه‌ی سال چهارم متوسطه در استان‌های

- فارس و خوزستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور.
- قادری، مصطفی. بلندهمتان، کیوان. هواس بیگی، فاطمه. بابکانی، سمیرا. (۱۳۹۶). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۱۳. ۹۶-۱۱۳.
- قوامی لاهیج، سارانا. قوامی لاهیج، علیانا. (۱۳۸۸). بررسی نظریه ها و عوامل مؤثر بر دوزبانگی: رشد زبان و رشد ذهنی، مؤثر بر تعامل اجتماعی. ماهنامه علمی- پژوهشی. پژوهش نامه آموزشی (ویژه دوزبانگی). شماره ۱۱۹. ۵-۹.
- کلانتری، رضا. (۱۳۹۰). لزوم طراحی برنامه ی درسی آموزش زبان فارسی در مناطق دوزبانه با نیم نگاهی به سختی های آموزش فارسی به ترک زبانان. مجله رشد آموزش ابتدایی. دوره ۱۴. شماره ۸.
- مدرس، سولماز. (۱۳۹۳). عامل زبانی و میزان افت تحصیلی دانش آموزان دوزبانه. ماهنامه علمی- پژوهشی. پژوهش نامه آموزشی (ویژه دوزبانگی). شماره ۱۱۹. ۲۶-۲۳.
- مصرآبادی، جواد. دشتی، فاطمه. زوار، تقی. (۱۳۹۶). نیمرخ های دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه براساس مشکلات خواندن و نوشتن. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی. دوره ۱۳. شماره ۳. ۲۱۰-۱۸۷.
- محمدی، صمد. (۱۳۹۳) برنامه درسی چند فرهنگی؛ آسیب شناسی آموزش به زبان فارسی از دیدگاه دبیران و دانش آموزان دبیرستانی گُرد زبان شهرستان سنقر و کلیایی در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه ریزی درسی. دانشگاه کاشان. دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.

بررسی شاخص های شایستگی حرفه ای معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور

دکتر زهرا قنبرپور^۱

Z_ghanbarpour@ymail.com

چکیده

در راهبرد ۱۳ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، توسعه شایستگی ها و توانمندی های حرفه ای، تخصصی و اخلاقی فرهنگیان در راستای تحقق اهدافی همچون برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی ... مورد توجه قرار گرفته است. همچنین اهداف عملیاتی، راهکارها ناظر به ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی های حرفه ای متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی می باشد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش زمینه ای است. جامعه این تحقیق را گروه معلمان تشکیل می دهند که عبارتند از: کلیه معلمان مقطع ابتدایی منطقه ۵، شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تدریس هستند که ۲۰۵ نفر برآورد شده است. در نتیجه عنوان شد که دانش، مهارت و نگرش در خصوص شایستگی حرفه ای ضروری است و گروه معلمان اتفاق نظر بر وجود این شایستگی ها در هر ۳ حیطه (دانش و نگرش و مهارت) شایستگی حرفه ای داشتند.

۱- مقدمه

سند تحول بنیادین به نوعی به عنوان قانون اساسی نظام آموزش و پرورش ایران است. در مقدمه سند تحول بنیادین آمده است: تحقق ارزش ها و آرمانهای متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی، اقتصادی است. احراز عرصه آموزش و پرورش از مهم ترین زیر ساخت های تعالی پیشرفت همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه های مختلف است. تحقق این هدف نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن طی مسیر منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به

۱. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، تهران، ایران

صورت شفاف و دقیق مشخص شده است. در تهیه سند ملی تحول بنیادین کوشش شده است تا با الهام گیری از اسناد بالا دستی و بهره گیری از ارزشهای بنیادین آنها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم انداز و اهداف آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود (سند تحول راهبردی، ۱۳۹۱)

نظریه شایستگی ها تحولی جدید در فهم رابطه عقل و عواطف و احساس ها است که در سند تحول مورد توجه واقع شده است. شناخت شایستگی های حرفه ای و تشخیص این شایستگی ها (حرفه ای؛ تخصصی، اخلاقی) به عنوان شایستگی های شناختی در سند راهبردی تعریف شده است. شایستگی هایی نظیر درون فردی که ویژگی هایی مانند خود شکوفایی، استقلال و خود آگاهی را شامل می شود. و بین فردی که شایستگی هایی مانند مسؤولیت اجتماعی را در بر می گیرد، سازش پذیری که ویژگی هایی از قبیل حل مسئله و واقعیت آزمایی را شامل می شود، نگرش در خصوص شایستگی اخلاقی که کنترل تکانش و تحمل روانی را در بر می گیرد و نیز خلق کلی که شامل شادمانی و خوش بینی است» (شورت، ۱۳۸۷)

از آنجا که بین تعلیم و شایستگی های معلم يك ارتباط قوی نهفته است رشد در هر دو این بخش ها متقابلاً کیفیت تعلیم و شایستگی هارا توسعه می دهد و خط اصلی شایستگی های معلم، کیفیت عملکرد او در هنگام برخورد با یاد گیرنده است که بطور غیر مستقیم کیفیت عملکرد اجتماع دانش آموزان تاثیر می گذارد. معلم باید جواب گوی تغییرات جامعه باشد و امروز او نه تنها برای تدریس بلکه برای فهم دانش آموزانش و درك والدین آنها باید آماده باشد. (عابدی، ۱۳۸۲)

در کشور اسلامی ایران علیرغم توجه به تربیت اخلاقی در نظام مدارس شواهد حاکی از آن است که به دلیل تحولات سیاسی و اجتماعی در قرون اخیر و به هم خوردن ترکیب افشار جامعه نظامهای اخلاقی سنتی کارایی گذشته خود را از دست داده اند و بیش از هر زمان دیگر به بررسی نظری در حوزه این شایستگی ها نیاز هست.

۲- بیان مساله

سند تحول بنیادین یک سند مرفعی است که چشم انداز وافق نظام آموزشی را بسیار روشن و امیدوار کننده می نماید. اما آنچه در این برهه اهمیت دارد و نیاز به توجه بیشتر



دارد چگونگی اجرای این شاخصهای سند تحول در معلمان و فرایند یاددهی-یادگیری می باشد که اگر اهمیت آن بیشتر از خود سند نباشد کمتر نیست. با توجه به اهمیت شایستگی های معلمان در جامعه امروز و بررسی آن در سند تحول بنیادین و بررسی تحقیقات گذشته خلأیی در موضوع تربیت در سند تحول بنیادین را نشان می دهد و کم بودن پژوهش هایی در این زمینه است، (صمدی، ۱۳۹۶)

شاخص های شایستگی های حرفه ای نیز سال ها مورد توجه دانشمندان و فلاسفه اسلامی و غربی قرار گرفته، بنابراین باید مولفه های شایستگی حرفه ای مورد توجه قرار بگیرد زیرا شایستگی در مدیریت منابع انسانی رویکرد جدیدی با توجه به روند تکوین و تحول هویت داشته است. (کریمی، ۱۳۹۳) منظور از شایستگی حرفه ای مجموعه ای ترکیبی از صفات، آمادگی، انگیزه، توانمندی های اجرا و آزمایش و مهارت های فردی و جمعی برای به کارگیری های روش های فعال و خلاقانه به ذهن دانش آموزان است. متأسفانه مدیریت نا مناسب کلاس درس، نبودن تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز از موانع اجرای شایستگی حرفه ای معلمان می باشد. (کریمی، ۱۳۹۳)

آشنایی با دانش، مهارت و نگرش درمورد شایستگی حرفه ای برای معلمان به این معنی است که معلمان با مجموعه ای از رفتارها آگاه بشوند و نیز در شیوه تدریس و تعامل با دانش آموزان به کار ببرند و ترکیب پیچیده و واحدی از دانش، مهارت، توانایی ها و انگیزه ها را منعکس کنند و با عملکرد در یک نقش خاص مرتبط است، آشنا شوند و جز نگرش و باورهایشان گردد.. برای مثال، شایستگی گوش دادن که معمولاً در مدل های شایستگی وجود دارد، شامل رفتارهایی از قبیل تماس چشمی، تکان دادن سر، تصدیق شفاهی، تعبیر صحیح و... است. اینکه یک معلم چطور شایستگی گوش دادن را به طور مناسب به کار برد، به دانش درباره گوش دادن، توانایی درک شنیده ها، مهارت درباره رفتارهای گوش دادن و نهایتاً انگیزه برای گوش کردن وابسته است (واکر و جانسون، ۲۰۱۶)

از دیدگاه صادقی (۱۳۹۷) اگر به نحوه جذب معلمان بنگرید و مقایسه کنید، شایستگی های تخصصی و اخلاقی تا حدودی رعایت می شود که قابل تحسین است اما آنچه که به ارتباطات انسانی مربوط می شود ناظر است به ویژگیهای روان شناختی و چند فرهنگی که در مقوله شایستگی های حرفه ای خلا آن با توجه به

مسائل پیش آمده، تا حدود زیادی احساس می شود. لذا ویژگی های شایستگی حرفه ای در گزینش و استخدام معلمان کمرنگ است. ولی نظام جذب معلمان در ایران توجه خود را بر یک شایستگی دیگر متمرکز کرده است و آن مصاحبه ها با داوطلبان معلمی با تمرکز بر سؤال های مذهبی است. با توجه به وجود نظام مذهبی مستقر، شاید وجود این نوع تست ها هم لازم می باشد. اما سئوالی که مطرح می شود این است که مثلاً نماز میت چند رکعت است؟ چند بار به نماز جمعه رفته اید؟ به چه کسی رای داده اید؟ نظرتان در مورد شخص سیاسی چیست؟ البته این سوال ها با توجه به فلسفه اسلامی حاکم بر کشور جمهوری اسلامی ایران ضروری است اما کافی نیست چون سوالها نمی تواند معرف شایستگی های حرفه ای معلمان باشد. اینجاست که لزوم چرخشی اساسی و تعیین و ارائه (گواهی های صلاحیتهای حرفه ای معلمان) و استقرار سازو کاری برای (ایجاد نظام صنفی معلمان) برای سنجش میزان شایستگی های معلمان بیش از پیش ضروری به نظر می رسد تا شاید کمتر با حوادث های نامطلوب رودررو شد. (صادقی، ۱۳۹۷)

سوال پژوهشگر در این پژوهش: شاخص های شایستگی حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه معلمان منطقه ۵ تهران چیست؟

۳- روش تحقیق

این پژوهش از نوع کاربردی و روش انجام گرفتن آن زمینه ای^۱ است زیرا هدف محقق توجه به آن نکات و عوامل مهم و یا با معنی است که به صورتی در شناخت دانش، مهارت و نگرش مورد خاص (شایستگی حرفه ای) موثر است و محقق را قادر خواهد ساخت تا به مطالعه و بررسی دقیق و عمیقی از متغیرهای شایستگی حرفه ای، به این دانش، مهارت و نگرش دست یابد و این هدف با هدف روش تحقیق زمینه ای تناسب دارد. (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶) بنابراین ابتدا اطلاعات در زمینه مؤلفه های شایستگی حرفه ای از طریق فیش برداری جمع آوری می شود و سپس به بررسی دیدگاههای پاسخ دهندگان در مورد دانش، مهارت و نگرش جمع آوری شده بر اساس شایستگی ها



که یک معلمان دارا باشد می‌پردازد.

۴- یافته های پژوهش

گستره شایستگی حرفه ای و پارادایم های آن

منظور از شایستگی ها مجموعه ای ترکیبی از صفات و توانمندی های فردی و جمعی^۱ ناظر به همه ی جنبه های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و نیز تمام مولفه های جامعه سالم براساس نظام معیار اسلامی است، که متریان برای دستیابی به مراتب حیات طیبه در جهت درك موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن، باید این گونه صفات و توانمندی ها را «کسب» کنند. (سند تحول راهبردی، ۱۳۹۱)

انواع شایستگی ها

در مبانی نظری تحول بنیادین، شایستگی های مورد انتظار از معلمان به دو دسته کلی تقسیم می شود. شایستگی های پایه مشتمل بر شایستگی های اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه و ... که رشد آنها منجر به تقویت هویت مشترک مربیان می شود و شایستگی های ویژه مشتمل بر اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش تربیتی و مهارت های تربیتی، که رشد آنها به شکل گیری و تقویت هویت حرفه ای مربیان می انجامد. این رویکرد جامع نگر به شایستگی های معلم، ملهم از یافته های فلسفه تربیت است که در آن هویت دارای لایه ها و ابعاد مختلف می باشد. از این رو ضرورت دارد که در بحث تربیت معلم، با تأکید بر تعمیق هویت مربیان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی، برای تکوین همه مولفه های هویت حرفه ای به صورت یکپارچه برنامه ریزی شود. در مجموع این برنامه ریزی، شامل تدارک فرصت هایی می شود که در آن، امکان انتخاب، اولویت بندی، و بکارگیری آموخته ها در عرصه عمل،

۱. شایستگی ها را -علاوه بر تقسیم بندی برحسب ابعاد فردی و اجتماعی زندگی - چنانچه خواهیم دید می توان برحسب سطح و لزوم کسب آن ها توسط عموم افراد جامعه به دو گروه شایستگی های پایه و شایستگی های ویژه تقسیم نمود. شایستگی های پایه آن دسته از صفات و توانمندی ها هستند که متریان باید آن ها را برای وصول به مرتبه ای لازم با شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند؛ ولی شایستگی های ویژه آن گروه از صفات و توانمندی هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافته ی خود و نیازهای خاص جامعه آن ها را کسب می کنند.

متناسب با استعدادها و توانمندی های فردی و نوع مسئولیت حرفه ای معلمان فراهم می گردد. (شورت، ۱۳۸۷)

شایستگی های اخلاقی	شایستگی های حرفه ای	شایستگی های تخصصی
رفتار توأم با احترام و ادب بادیگران	اجرای مسئولیت های حرفه ای و تبعیت از الزامات قانونی، اداری و سازمانی	بهره گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش آموزان
توانایی خلق دانش و تدریس با عدالت و تساوی	مسئولیتهای حرفه ای، علمی، اجتماعی معلم	ارائه دستورات عمل های متناسب با سطح درک دانش آموزان
داشتن پاکدامنی و تقوا	با شبکه های حرفه ای تدریس و گروه های وسیع تر درگیر می شوند	تغیر سوالات با توجه به توان دانش آموزان برای حفظ علاقه آنان به
تعهد به کنجکاوی، بردباری، صداقت، زیبایی و نیکویی به دانش آموزان	همکاری های حرفه ای درگیر شدن با همکاران، والدین و اعضای جامعه محلی به شکل حرفه ای	بکارگیری راهبردهای مناسب طرح سوال جهت کمک به دانش آموزان برای تفکر و حل مسئله
پایبندی به ارزش ها، مذهب و اخلاقیات	تعهد به استانداردهای حرفه ای در حل مسئله و تصمیم گیری	ترغیب دانش آموزان به خودارزشیابی از طریق طراحی سوالات
اعتقاد داشتن به تفاوت های فردی دانش آموزان	داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین	بکارگیری تجارب یادگیری به منظور چالش، تلاش، انگیزش، و مشارکت فعال
پایبندی به ارزش ها، مذهب و اخلاقیات و خودارزشیابی	دادن اطلاعاتی به خانواده ها در باره پیشرفت دانش آموزان	بکارگیری استراتژی هایی برای افزایش تفکر انتقادی و ایجاد تجربه های یادگیری
احترام به برابری فردی دانش آموزان	ارائه پیشنهاداتی به خانواده ها برای رشد دانش آموزان از طریق آشنایی با منابع هم در مدرسه و هم در جامعه بزرگتر	تعیین اهداف یادگیری چالش برانگیز و طراحی، تنظیم و توالی برنامه های یادگیری
تشخیص و احترام به تفاوت های قومی، فرهنگی و مذهبی	دارای توانایی ارزشیابی اثر کار خود و برداشتن قدم برای بهبود آن	توانایی خلق روش های جدید و نوآوری در روش های آموزشی



تعهد به ارزشها و قوانین جامعه	ارزیابی موفقیت ها و اشتباهات از طریق تفکر در باره تدریس	آگاهی از چگونگی تولید وسازماندهی دانش موضوعی
مهارت الهام بخشی به دانش آموزان از طریق معرفی افراد الگو	شرکت در دوره های آموزشی کوتاه مدت و عملی برای به روز کردن دانش تخصصی خود	توانایی تحلیل مطالب و نقادی آن و مهارت توسعه این توانایی در دانش آموزان
قضاوت های منطقی و قابل مقایسه انجام می دهند	تعهد به استانداردهای حرفه ای در حل مسئله و تصمیم گیری	تسلط به دانش و مهارت های چندگانه ارزشیابی
بوجود آوردن احترام، اعتماد و منصف بودن برای شأن انسانی، تحول شناختی و خوب بودن	اهمیت دادن به رفاه دانش آموزان و آماده کردن منابع لازم برای موفقیت دانش آموزان	ارتقاء تفکر انتقادی دانش آموزان از طریق کاوشگری، حل مسأله و بازانديشي
الگوی احترام به ارزشهای معنوی و فرهنگی، عدالت اجتماعی،	فراهم کردن مشارکت همه دانش اموزان در فعالیت های آموزشی از طریق برنامه ریزی دقیق برای تجارب یادگیری	انتخاب و سازماندهی محتوا، برنامه درسی، سنجش و ارائه گزارش
آزادی، رازداری، دموکراسی در محیط	اهمیت دادن به نظرات دانش آموزان	بهره گیری از زمان آموزش برای بهینه ساختن یادگیری
رعایت استاندارد اخلاقی اعتماد؛ انصاف، بی غل و غش بودن، ودرستکاری بین. روابط معلمان با دانش آموزان، همکاران، والدین و جامعه مبتنی بر اعتماد	بکارگیری مثال ها و استعاره ها به منظور روشن سازی ایده های جدید و یا مهارت و ارتباط محتوای جدید با آموخته ها و دانش ها	بکارگیری روال های عادی، رویه ها، هنجارها و حمایت های کلاسی برای رفتار مثبت دانش آموزان به منظور تأمین و تضمین جوی که در آن، همه دانش آموزان بتوانند یاد بگیرند
ایجاد محیطی احترام آمیز، مثبت، امن و با محوریت دانش آموز برای وجود آوردن یادگیری	ارزیابی عمیق فهم دانش آموزان با پرسیدن سوال از آنها	به نمایش گذاشتن دانش موضوع درسی، استانداردهای محتوای علمی، و چارچوب های برنامه درسی

سیرتحوالات و دشواری های نظام تربیت معلم در ایران وارائه راهکارهای تربیتی مبتنی بر شایستگی حرفه ای برای معلمان

بررسی سیرتحوالات در قلمرو تربیت معلم در ایران از آغاز تاسیس دارالفنون به عنوان نخستین مرکز تربیت معلم تاکنون نشانگر این واقعیت است که گرچه این نهاد

تربیتی دستخوش تغییرات ومورد بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه کمی قرار گرفته است لیکن به لحاظ فقدان ضمانت های قانونی، مالی و اجرایی نتوانسته است با ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی جایگاه پراهمیتی در فرایند اصلاحات وتوسعه کیفی ومحتوایی و شایستگی حرفه ای درآموزش وپرورش پیدا کند لذا بی سبب نیست که امروزه نظام تربیت معلم در کشورایران به علت ضعف فرهنگ برنامه ریزی علمی ونبود فرایند ارزیابی از نتایج و پیشرفت مراحل اجرایی طرحهای اصلاحی ،باتنگناها ونارسایی های بسیاری چون کمبود اعتبارات مالی ،نبود اهداف روشن در زمینه گزینش و آماده سازی معلمان و استخدام آنان ، نبود نظام صنفی برای معلمان ،فقدان تشکیلات تازه ای به منظور تحقق بخشیدن به آرمان ها و ارزشهای جدیدی که در راستای تامین کادر شایسته آموزشی که بتوانند بابهره گیری از شایستگی حرفه ای خود نقش کلیدی رادر فرایند اصلاحات آموزش ایفانمایند ،مواجه است.(جلیلی و نیفرجام،۱۳۹۳) اگر به طرح های توسعه تربیت معلم وتغییرات کمی مربوط به آن طی دودهه اخیر، توجه کرد ،ملاحظه می گردد که نظام تربیت معلم برای دوره های مختلف در طول سالهای گذشته ، تفاوت هایی داشته است. به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی وتغییر در دوره های تحصیلی مراکز تربیت معلم ،دانشسراهای مقدماتی وراهنمایی تحصیلی و مرکز تربیت مربی ، تعطیل ومراکز تربیت معلم دوساله در رشته های مختلف بدون هیچ گونه پشتوانه مطالعات وتحقیقاتی دایر گردید.این تغییر که بر اساس سلیقه و علایق فردی مدیران سطوح بالای وزارت آموزش وپرورش صورت گرفته است و حجم عظیمی از سرمایه ، کار وتلاش در جهت برنامه ریزی درسی ،تالیف کتابهای درسی ،ایجاد امکانات و تجهیزات برای این دوره ها رابه دنبال داشت. پس از گذشت چند سال به دلایل باز شناخته نشده ای ،دانشسراهای تربیت معلم دوساله وچهار ساله در کنارمراکز دوساله ی تربیت معلم تاسیس شدند. این دانشسراها پس از مدتی فعالیت بار دیگر به تعطیلی گراییدند. حال این سوال مطرح می شود بر اساس چه منطق وبرمبنای کدام يك از یافته های تحقیقاتی این دانشگاه ها دایر شدند ودلائل انحلال آنها چه بوده است ؟هزینه های از بین رفته وتلاش های انجام شده در این جریان راجگونه می توان جبران نمود؟ و سرانجام ،نتایج حاصل ازاین تصمیمات که فاقد پشتوانه تحقیقاتی بوده است چه تاثیرات منفی در روند توسعه



ی تربیت و آماده سازی معلمان در سطح کشور داشته است؟ آیا با اجرای چنین طرح هایی که بدون توجه به نیازهای کمی و کیفی کشور در زمینه ی تربیت معلم صورت می گیرد، این برنامه ها بخش مهمی از جامعیت و کارایی خود را از دست نمی دهند و نظام تربیت معلم را با تمام کمبودها و نواقصی که از گذشته وارث آن است با مشکلات و معضلات جدیدتری روبه رونی سازد؟ (صمدی، ۱۳۷۷)

بنابراین باید به آسیب شناسی به طرح مسایل مربوط به گزینش، آماده سازی و تربیت معلمان و سرانجام استخدام و جذب آنان براساس شایستگی های مهم تر که از عمده ترین مسائل امروز نظام تربیت معلم کشور به شمار می آید، پرداخته شود.

راهکارهای آموزشی مبتنی بر ترویج شایستگی حرفه ای برای معلمان

تقویت حیطه عاطفی معلمان

یکی از عوامل که سلامت جسم و روان معلمان را تهدید می کند، آسیب های روانی و بهداشتی و عاطفی است. شغل معلمی و تدریس پر از اضطراب و تنش است و فشار روانی زیادی متوجه معلم می کند. در نتیجه، اضطراب و فشار وارد شده به معلم، مستقیماً به دانش آموزان منتقل می شود. از جمله ی این فشارها، مشکلات روزمره ی زندگی است که آرامش او، در گرو حل آن ها است. معلمان نه تنها با تدریس علم و دانش سروکار دارند، بلکه با شرایط سنی و تفاوت های فردی دانش آموزان و خصوصیات عاطفی و روانی آن ها نیز روبه رو هستند. اکثر معلمان در برخورد با فراگیرندگانی که مسائل روانی و عاطفی دارند، با مشکل مواجه می شوند؛ به خصوص زمانی که خود معلمان نیز مشکلاتی مانند فشارهای کاری و تنگناهای مالی داشته باشند. (سلسبیلی و همکاران، ۱۳۸۲).

آستانه ی خستگی معلمان در امور مانند صحبت کردن، بالاتر از میانگین افراد عادی است در فعالیت های روزمره، عوامل فشارزا فراوان است. مراجعات مکرر، سخن گفتن های طولانی برای تفهیم مطالب، عصبانیت از درک نکردن مطالب از سوی فراگیرندگان، تلاش پیگیر برای متقاعد کردن آن ها، روبه رو شدن با مسائل پیش بینی نشده و دادن پاسخ های مناسب به آن ها و تلاش مستمر برای حفظ نظم و آرامش کلاس، نیازمند صرف انرژی زیادی است. آسیب پذیری در برابر فشارهای روانی کلاسی و مدیریت آن تأثیری بازدارنده

دارد و سبب ناهماهنگی در روال کارها می‌شود. برای همین، معلمان باید در برابر فشار کار، به خصوص فشارهای ناشی از تعامل با دیگران، استقامت کنند تا از آسیب‌پذیری در شرایط ویژه کلاس کاسته شود. فوشای^۱، ۱۹۷۸ به نقل از تیموری (۱۳۸۲)

خودپذیری و دیگرپذیری از دیگر شاخص‌های شخصیتی-روانی انسان است. رفتار خشک و غیرقابل انعطاف و نپذیرفتن ضعف‌ها و قوت‌های دیگران، به سخت‌گیری عصبیت و پرخاشگری منجر می‌شود. این امر واکنشی منفی در دیگران برمی‌انگیزد و بر کار هماهنگی تاثیر سوء می‌گذارد. در مدارس رفتار برخی معلمان غیرقابل انعطاف است و ضعف‌های خود را نمی‌پذیرند و مشکل را به دیگران نسبت می‌دهند. (فوشای^۲، ۱۹۷۸ به نقل از تیموری (۱۳۸۲)).

معلمانی که از ضعف‌های خود آگاه نیستند نمی‌توانند کاستی‌های خود را بپذیرند و با ایجاد دیواری دفاعی، به جای نفوذ در شاگردان، در پی کسب اقتداری دروغین‌اند، رفتارهای سلطه‌جویانه در پیش می‌گیرند و با حربه‌هایی چون تنبیه و ارباب برای حفظ خود، امنیت روانی کلاس را به خطر می‌اندازند. پذیرش دیگران، آن‌گونه که هستند از عواملی است که قدرت نفوذ رهبران آموزشی را افزایش می‌دهد. اگر معلمان از تفاوت‌های فردی و خصوصیات دانش‌آموزان و شرایط سنی آن‌ها اطلاعات کافی نداشته باشند، بین آن‌ها فرق می‌گذرانند و به بعضی از آن‌ها، فشار مضاعف وارد می‌آورند و برخی دیگر را نادیده می‌گیرند. بنابراین، معلمان باید با بهداشت روانی فراگیرندگان در سنین متفاوت و علوم روان‌شناسی و تربیتی آشنا شوند و از دوره‌های مربوط، بهره بگیرند. همچنین باید با کاهش مشکلات رفاهی و معیشتی، فشارهای روانی معلمان را تقلیل داد. معلم باید مورد حمایت و احترام مسؤولان باشد و در سطوح متفاوت سلسله مراتب اداری در مدرسه، باید با دیگران رابطه‌ای صمیمانه، در جهت ترک مشکلات شغل پر مسؤولیت تدریس داشته باشد. (فوشای^۳، ۱۹۷۸ به نقل از تیموری (۱۳۸۲)).

ترسیم یک محیط یادگیری مبتنی بر شایستگی حرفه‌ای

کلاس‌های درس سنتی به بچه‌ها آموزش می‌دادند که شایستگی حرفه‌ای را بیرون

1. Foshay

2. Foshay

3. Foshay



کلاس رها کنند زیرا فرض بر این بود که یادگیری در مدرسه خردمند شدن است و شایستگی حرفه‌ای در آن یا نقش بازی نمی‌کنند.

و این درک نادرستی بوده است زیرا شایستگی حرفه‌ای و شناخت به طور غیرقابل مجزا به هم ارتباط دارند.

تحقیقاتی که طی دو دهه گذشته انجام شده است حاکی از این است که توجه به شایستگی حرفه‌ای و زندگی خردمندانه ما از هم جدا و مجزا نیستند (داماسیو، ۱۹۹۴، لی راکس ۱۹۹۶، پرت، ۱۹۹۷ به نقل از پاول ۲۰۱۰)

شواهد زیادی در دسترس است مبنی بر اینکه شایستگی‌های حرفه‌ای نقش اساسی در سازماندهی و خلق مفاهیم شایستگی‌ها دارند. شایستگی‌های حرفه‌ای رفتار را تنظیم می‌کنند پس در کلاس درس هم شایستگی‌های حرفه‌ای منابع اطلاعات هستند. شایستگی‌های حرفه‌ای، یادگیری را با شادی یا رنج همراه می‌کنند که نتیجه آن پشتکار یا عقب نشینی در یادگیری است. شایستگی‌های حرفه‌ای، قدرتی جهت پرورش اشتیاق به یادگیری را در بردارد (پاول، ۲۰۱۰) همچنین دانش آموزان باید در کلاس درس احساس آرامش کنند و از عوامل تهدیدآمیز به دور باشند تا بتوانند به یادگیری بپردازند. معلمان هم نیاز به امنیت شغلی، رفاه نسبی، بیمه‌های اجتماعی دارند تا بتوانند بدون دغدغه خاطر به پرورش کودکان و نوجوانان اقدام کنند. و تقویت شایستگی‌ها در سه بعد دانش، مهارت و نگرش شان باشند. پس باید نیازهای مربوط به احساس امنیت، عدم نگرانی خاطر، محیطی امن و بدور از تهدید و خطر نیز مدنظر قرار گیرد. وقتی که دانش آموز و معلم از نگرانی مسائل فوق، فارغ شدند آن گاه به محبت، دوستی و تعلق خاطر نیاز خواهند داشت. (پالومیرا، ۲۰۰۸)

تشکیل «سازمان نظام معلمی»؛ یک فرصت صنفی - حرفه‌ای برای معلمان

اگرچه زمزمه‌های تشکیل چنین سازمانی به سال‌ها پیش برمی‌گردد و در این زمینه طرح‌هایی نیز در شورای عالی آموزش و پرورش در چند سال اخیر مطرح بوده و چه بسا عقیم مانده است، لیکن در باب ضرورت و اهمیت ایجاد نهاد صنفی و حرفه‌ای خاص برای قشر معلمان جامعه دلایل بسیاری می‌توان ذکر نمود که بخش اعظمی از آن‌ها نیز مستند به یافته‌های پژوهشی و استدلال‌های علمی فراوان هستند. البته

در خصوص پرداختن به موضوع نظام صنفی معلمان کشور، ابتدا لازم است نسبت به برخی ابهامات و شائبه‌ها روشن‌نگری نمود تا زمینه طرح موضوع هم برای خوانندگان و هم برای طرفین موضوع شفاف‌تر گردد. (پورکریمی، ۱۳۹۶)

لذا هر ساختار قانونی و رسمی ایجاد شده برای مدیریت حقوق و خواسته‌های صنفی معلمان باید در کنار نیازهای معیشتی به نیازهای منزلتی، شغلی و حرفه‌ای اعم از آموزش، رتبه‌بندی، اعتبارگذاری، سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای، معیارهای شایستگی، شایسته‌سالاری، ارتقا و... نیز بپردازد. دوم این که در خلا نبود ضوابط، معیارها یا ساختارهای رسمی و قانونی برای پاسداشت و ارتقای حقوق صنفی و شغلی معلمان، افراد و گروه‌ها و انجمن‌های متعددی به شیوه قیّم مآبانه وارد حوزه دفاع از حقوق صنفی معلمان می‌شوند که در اغلب موارد ممکن است شبهات و نارسایی‌هایی را به اصل موضوع حقوق صنفی معلمان وارد سازند. (تانی، ۲۰۰۷)

تشکیل قانونی و رسمی «سازمان نظام معلمی» زمینه هر نوع پراکنده کاری، موازی کاری، قیّم مآبی و... را تا حد امکان از بین خواهد برد. و این که با مطرح شدن موضوع تشکیل «سازمان نظام معلمی»، مدیران نظام آموزشی نباید تلقی استحاله اختیارات قانونی و حق دستوردهی در صورت اجرای چنین طرحی برای معلمان را داشته باشند؛ چرا که حق سیاست‌گذاری، تقنین و نظارت برای ستاد محفوظ بوده و اهرم‌های تعاملی نیز فعال خواهند بود ضمن این که بخش بزرگتری از امور استخدامی و پرسنلی و نظام پرداخت، همچنان بر عهده وزارت آموزش و پرورش خواهد بود و اساساً معلمان نیز نیروی انسانی آموزش و پرورش محسوب می‌شوند که حرفه‌ای‌تر شدن عملکرد شغلی آن‌ها نهایتاً منجر به کارایی و اثربخشی در نظام آموزشی کشور خواهد شد. (قهرمانی فرد، ۱۳۹۶)

در دهه‌های اخیر در نظام آموزشی کشور با ارتقای دانش، مهارت و سطح تحصیلات معلمان و همچنین بهبود نظام تربیت معلم، حیطه کاری آموزش و پرورش در حوزه‌های مختلفی همچون: تدریس، مدیریت، نظارت، مشاوره و... در مسیر حرفه‌ای شدن گام گذاشته و بعد حرفه‌ای را بر سایر ابعاد معنوی، عاطفی، مهارتی هنری و فنی کار معلم افزوده است. برای مثال همان قدر که عمل تربیتی یک معلم در کلاس درس باید آمیخته به اخلاق، عشق و هنر معلمی باشد به همان اندازه نیز باید از ظرافت‌ها و

شایستگی های حرفه ای در عمل تدریس و تعلیم به منظور کارآمدی و اثربخشی برآیند تلاش ها برخوردار باشد تا به عنوان یک معلم حرفه ای کارآمد نمود یابد. لذا جای هیچ گونه تردیدی نیست که داشتن نگاه حرفه ای به کار معلم حداقل امکان با هدف تامین انتظارات نظام آموزشی از کارآمدی معلمان و تسریع تحقق اهداف کلان باید بخشی از رویکرد سیاست گذاران نظام آموزشی در تشکیل نهاد صنفی معلمان باشد. (قهرمانی فرد، ۱۳۹۶)

چنانچه دغدغه اصلی برنامه ریزان و مدیران نظام آموزشی مبتنی بر تحقق بالنسبه اهداف و برنامه ها باشد، باید گفت که بر طبق تئوری های نوین مدیریت آموزشی و به اعتقاد صاحب نظران تعلیم و تربیت، بهترین سیاست های آموزشی و برنامه های درسی زمانی تحقق مطلوب می یابند که با اراده قلبی و همکاری متعهدانه معلمان و سایر بازیگران آموزشی در مدارس همراه گردد و طبیعی است که یکی از کانال های همسویی معلمان به عنوان مجریان عملی سیاست ها و برنامه های تربیتی، دخالت دادن آراء و نظرات آن ها در تدوین برنامه های کلان آموزشی و درسی و سایر تصمیم سازی های ذی نفعانه می باشد و لذا ایجاد تعهد اخلاقی و عملی نسبت به مسئولیت پذیری برای تحقق کامل اهداف و برنامه ها و نیز پرهیز از مقاومت در برابر تحولات بنیادین از ضروریات است و این زمانی میسر است که قشر فرهنگی جامعه در چارچوب نهاد صنفی و حرفه ای همتراز خویش، بیش از این خود را شریک برنامه ها و ملزم به تحقق آن ها بداند و این خود مزید بر دلایلی است که بایستی مسئولین و سیاست گذاران در ایجاد نظام صنفی معلمان بیشتر وجهه همت خود قرار دهند. (نیکنامی، ۱۳۹۶)

از بعد تکالیف برنامه ها و اسناد بالادستی نیز توجه و تمرکز خاصی بر پاسداشت شان و مقام معلمان جامعه و همچنین تلاش برای ارتقای پایه شغلی و حرفه ای و اخلاقی معلمان توصیه شده است. به طوری که در «سیاست های کلی ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش» ابلاغ شده از سوی مقام معظم رهبری، «نقشه جامع علمی کشور»، برنامه های چهارم و پنجم توسعه، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و... نسبت به تحکیم جایگاه و تکریم شان و منزلت شغلی و حرفه ای معلمان توجه ویژه ای شده و بر ایجاد سازوکارهای تعیین صلاحیت ها و اعتبارسنجی حرفه ای معلمان

در نظام آموزشی تاکید شده است. واضح است که مطلوب ترین الگوی صلاحیت های شغلی و حرفه ای معلمان و تن دادن به رضایت بخش ترین اعتبارسنجی حرفه ای و نظام مند از کار و عمل تربیتی معلمان، زمانی اثربخش خواهد بود که در چارچوب نظام صنفی متعلق به جامعه معلمان کشور و در یک فرآیند علمی و عادلانه باشد. (سبحانی، ۱۳۹۱)

نتیجه گیری

از تحلیل مجموع اسناد بر می آید که نظم و منطق توجیه شده کمتری در تربیت و توالی طرح مضامین شاخص های حرفه ای در محتوای درس ها وسند دیده می شود با این وجود ، کم و بیش سیاست گذاران تلاش داشته اند مضامین و موضوعات حرفه ای از ساده به مشکل تنظیم شود اما این رویه در طول سال ها ثابت و مشخص نبوده است .انبوهی از مفاهیم و موضوعات شایستگی های حرفه ای در محتوای درس ها چیده شده اند که این چیدمان منطق خاصی نداشته است و یا دیدگاه خاصی برای چینش آن ها در نظر گرفته نشده است و فقدان وجود برنامه ای مدون برای ارائه و بازنمایی شایستگی های حرفه ای در راستای تربیت حرفه ای مشخص می شود .

تهیه و تدوین و اجرایی شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران گامی بلند در زمینه انجام این مهم است با توجه به متمرکز بودن نظام آموزش ایران که سند و هر گونه برنامه ای برای کل کشور لازم اجرا می باشد، متولیان و صاحبان امر آموزش و پرورش با دقت بیشتری این مؤلفه ها را مد دیدگاه قرار دهند و کمبود و کاستی ها را با غنی سازی برنامه های درسی در زمینه تربیت حرفه ای فضای تعلیم و تربیت را مهیای تربیت نسلی آگاه و پیشرو در زمینه فراهم کردن شایستگی های حرفه ای مطلوب برای پرور دادن معلمان و دانش آموزان که پایه و اساس سند تحول بنیادین می باشد فراهم کنند. چنین به نظر می رسد در سند تحول بنیادین به میزان لازم به مؤلفه های تربیت حرفه ای نپرداخته است لازم است از طریق برنامه های درسی در حال تدوین و آینده توجه بیشتری به این مؤلفه ها شود.

از مهمترین ضرورت های عصر حاضر در جامعه کنونی ما توجه به تربیت حرفه ای است، لیکن در این تربیت حرفه ای باید از هر گونه افراط و تفریط خودداری شود و



همواره اصل تعادل و اعتدال مد نظر قرار گیرد. به طور کلی می توان نتیجه گرفت که مسئله تربیت حرفه ای از نیازهای ضروری هر جامعه انسانی است که به ویژه از دوره کودکی و نوجوانی برای والدین و برنامه ریزان آموزش و پرورش مسئولیت آفرین است و کیفیت تحقق آن می تواند برای فرد، خانواده و جامعه سرنوشت ساز باشد.

فهرست منابع

۱. جلیلی، مهسا. نیکفرجام، حسین (۱۳۹۳)، بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت های معلمان از دیدگاه دانش آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب دیدگاهان در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان، پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۱۳، صص ۱۳۸-۱۳۹.
۲. خرمشاهی، بهاءالدین (۱۳۷۳) فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. دانش پژوه، زهرا، (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان ابتدایی، گزارش پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشگاه تعلیم و تربیت.
۴. دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴) طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (نمونه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) شورای برنامه ریزی درسی دانشگاه.
۵. دلاور، علی و زهراکار، کیانوش (۱۳۸۷)، سنجش و اندازه گیری در روان شناسی ، مشاوره و علوم تربیتی (جلد اول) ، نشر ارسباران ،
۶. رضایی، منیره (۱۳۹۳)، بررسی ویژگی های معلم توانمند، تهیه و اعتبار بخشی ابزاری برای سنجش این ویژگیها و ترسیم نیمرخ توانمندی معلمان در دوره ابتدایی، گزارش تحقیق، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۷. سرمد، زهره ؛ بازرگان ، عباس و حجازی ، الهه (۱۳۷۶)، روش های تحقیق در علوم رفتاری ، تهران : مؤسسه نشر آگه .
۸. سلسبیلی، نادر. ابراهیمی قوام، صغری. انصاری، عبدا...، ساکی، رضا. کریمی، فرهاد (۱۳۸۲)، سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش، انتشارات پژوهشگاه

تعلیم و تربیت.

۹. سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، وزارت آموزش و پرورش
۱۰. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) وزارت آموزش و پرورش.
۱۱. شورت، ادموند سی (۱۳۸۷)، روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سازمان مطالعه و تدوین (سمت).
۱۲. صادقی، علی رضا (۱۳۹۷)، بررسی و تحلیل شلیستگی های پمد فرهنگی در آموزش چند فرهنگی و معضلات آن درگزینش معلمان در ایران گزارش پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۱۳. صمدی، معصومه (۱۳۹۳)، بررسی سطح توانمندی و راهکارهای ارتقاء توانمندی حرفه ای معلمان رشته های مختلف تحصیلی دبیرستان در فرایند یاددهی-یادگیری، گزارش پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۱۴. عابدی، لطفعلی (۱۳۸۲)، تأملی بر سطوح سه گانه آرمانی، رسمی، تجربه شده برنامه درسی تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۳-۷۲، صص ۸۷-۴۵.
۱۵. فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۶). «برنامه درسی به سوی هویت های جدید، شرحی بر دیدگاهیات معاصر». جلد اول، چاپ اول تهران: نشر آبیژ
۱۶. فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۸) «اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی». چاپ اول، انتشارات بال
۱۷. قهرمانی فرد، عای. کریمی، فریبا (۱۳۹۶)، صلاحیت های حرفه ای معلمان و نظام صنفی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۲۳، صص ۱-۲۲.
۱۸. کریمی، فریبا (۱۳۹۱)، طالع صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۴، صص ۱۵۱-۱۶۶.



۱۹. مبانی دیدگاهی تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، وزارت آموزش و پرورش.

۲۰. محمدی، مهدی، مصلائی، مرجان (۱۳۹۳) ارائه مدل توضیحی باورهای معرفت شناختی و باورهای تدریس دبیران ریاضی منتخب کشور، روشها و مدل های روان شناختی، شماره هفدهم، صص ۱۱۳-۱۲۳.

۲۱. مهرگان، محمدرضا و زالی، محمدرضا (۱۳۸۵)، در جستجوی فنون تعیین روایی در پژوهش های مدیریتی، فرهنگ مدیریت، سال چهارم، شماره ۱۴، ۵-۲۶.

بررسی موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان (یک مطالعه کیفی)

رضا صابری^۱، ویدا اندیشمند^۲، نجمه حاجی پور^۳، امیرصدرا اسدی خانوکی^۴*

۱- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان r.saberir@gmail.com

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران Dr.vidaandishmand@iauk.ac.ir

۳- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران Hajipour_1359@yahoo.com

۴- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران As.asadi1993@gmail.com

چکیده

ادامه تحصیل در پیشرفت و تکامل شخصیت معلمان و هر قشری از جامعه تاثیر بسزایی دارد؛ اما بر سر راه این امر بسیاری از مشکلات و چالش هایی قرار گرفته است. این تحقیق به منظور واکاوی موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان انجام گردیده است. روش این تحقیق، کیفی از نوع پدیدار شناسی است. جامعه آماری این تحقیق معلمانی است که قادر به ادامه تحصیل نشده اند، یا نتوانسته اند تحصیلات خود را به پایان برسانند؛ که تعداد ۱۷ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب و با آن ها مصاحبه گردید. در این پژوهش موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در ۵ مضمون اصلی و ۲۴ مضمون فرعی استخراج شد؛ که مضامین اصلی عبارتند از: مسائل اقتصادی، مسائل اداری، مشکلات انگیزشی، عوامل فردی و مشکلات تحصیلی. نتایج این تحقیق نشان داد که بر سر راه ادامه تحصیل معلمان چالش هایی قرار گرفته است، از جمله مسائل اقتصادی، مسائل اداری، مشکلات انگیزشی، عوامل فردی و مشکلات تحصیلی؛ که می توان با در نظر گرفتن این مسائل و توجه کردن به پیامدهایی که می تواند در پی داشته باشد، و دادن راهکارها و پیشنهادهای مناسب، همواره ادامه تحصیل را برای این قشر فرهنگی سهل الوصول گردانید.

واژگان کلیدی: موانع، تحصیل، دانشگاه فرهنگیان، آموزشی



مقدمه

در جوامعی که همه ساله، علم و تکنولوژی در حال پیشرفت و تغییر است. معلمان وظایف مهمی را تحمل و بر دوش می کشند. چرا که باید خود را با این تغییرات و پیشرفت ها هماهنگ سازند، تا در نهایت بتوانند افرادی مفید و کار آمد به جامعه تحویل دهند. برای همین امر لازم است تا آنها به تناسب این تغییرات، همواره به ارتقای سطح علمی و آموزشی خود در مراکز آموزشی اقدام کنند، تا از حالتی ثابت خارج شوند (عبد الهی و همکاران، ۱۳۹۳). ادامه تحصیل در پیشرفت و تکامل شخصیت معلمان و هر قشری از جامعه تاثیر بسزایی دارد؛ اما بر سر راه این امر مشکلات و چالش هایی قرار گرفته است. از جمله مشکلاتی که می توان به آن اشاره کرد. مسائل اقتصادی است. اقتصاد در تمام ابعاد یک جامعه از اهمیت خاصی برخوردار است؛ و عدم توجه به آن می تواند باعث بروز بسیاری از معضلات در سطح آن جامعه باشد. (سحر خیز، ۱۳۹۳). از دیگر چالش های بر سر راه ادامه تحصیل معلمان، مسائل اداری است. ادامه حیات و بقای یک نظام تاحدی به مسائل اداری آن بر می گردد. و بی توجهی به خواسته های عمومی و فساد در یک نظام می تواند عامل شکست یک سازمان در آن محیط باشد. (شیخی، ۱۳۹۰) به نظر لاکهید^۱ و ورسپور^۲ (۱۳۹۲) برای تربیت معلمانی که از نظر مهارت ها و تعهد حرفه ای کارا باشند، ضرورت دارد در سه زمینه ی بهبود دانش و معلومات حرفه ای معلمان، افزایش مهارت های تدریس معلمان در حال خدمت و ارتقای انگیزه ی معلّمی سیاست های اصولی اتخاذ شود. (آرننت^۳ و همکاران، ۲۰۰۰) مشکلات انگیزشی نیز می تواند مانعی برای ادامه تحصیل معلمان باشد. مجموعه عامل هایی که مردم را وا می دارد تا به روشی خاص رفتار و تلاش کنند، و در نتیجه به هدف های مورد نظر دست یابند، انگیزش می گویند. دیوید مک کلند و تعدادی از پژوهش گران، سه عامل انگیزشی مرتبط با نیاز را پیشنهاد نمودند: (۱) نیاز به کسب موفقیت: یعنی تلاش برای درخشیدن همراه با رعایت استانداردهای

1. Lakhid

2. Werspour

3. Arends

لازم در جهت موفق شدن.

(۲) نیاز به کسب قدرت و اعمال آن: یعنی صاحب قدرت، افراد را وادار به انجام کاری کند که اگر غیر از آن می بود به شیوه ی دیگری عمل می کردند.

(۳) نیاز به ایجاد دوستی: یعنی تمایل به کسب حمایت و ایجاد روابط صمیمی با دیگران. (زارع و همکاران، ۱۳۹۵)

یکی دیگر از این چالش های پیش روی ادامه تحصیل معلمان به عوامل فردی بر می گردد. نوع نگرش، انگیزه و تفکر فرد نسبت به پدیده ها را می توان در قالب عوامل فردی (شخصی) گنجانید. در شکل گیری شخصیت افراد عوامل بسیاری دخیل اند از جمله: خانواده، گروه همسالان، محیط و... (پور اشرف و همکاران، ۱۳۸۸) اغلب مشاهده شده است، افراد با تحت تاثیر قرار گرفتن از سخنان یا رفتار فردی، نسبت به انجام کاری امیدوار و راغب شده اند، و بالعکس. هرگاه فرد در امری موفق و پیروز شود و یا با شکست و ناکامی مواجه شد و آن را متوجه به خود دانست نه دیگران، شخصی واقع بین و متکی به خود است. مشکلات تحصیلی مانعی دیگر برای ادامه دادن تحصیلات فرهنگیان است. مجموعه عواملی که دست به دست هم می دهند تا امر تحصیل را با مشکل روبه رو سازند، را مشکلات تحصیلی گویند. حال باتوجه به مشکلات و موانع مطرح شده این تحقیق به بررسی موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان می پردازد.

روش

مطالعه حاضر جهت بررسی موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با استفاده از روش پدیدارشناسی در سال ۱۳۹۷ انجام شد. جامعه آماری این تحقیق، کلیه معلمان است که قادر به ادامه تحصیل نبودند یا نتوانسته اند تحصیلات خود را به پایان برسانند؛ که تعداد ۱۷ نفر به صورت نمونه گیری هدفمند انتخاب و با آن ها مصاحبه انجام گردید. جمع آوری داده ها طی مدت زمان ۴۵ الی ۱۰۰ دقیقه در پردیس خواجه نصیر الدین طوسی کرمان به صورت گفتگوی دو طرفه ۱ انجام گردید.



معیار ورود به مطالعه علاوه رضایت از شرکت در مصاحبه، بازماندن از تحصیل نیز می باشد. قبل از شروع مصاحبه ضمن تشریح هدف تحقیق و اطمینان دادن به محرمانه ماندن اطلاعات اجازه ضبط مصاحبه ها از مشارکت کنندگان گرفته شد. مصاحبه ها با سؤالات بازی همچون "چرا ادامه تحصیل ندادید"، «چه موانع و مشکلاتی در سر راه ادامه تحصیل شما بود؟» آغاز شد. سپس سوالهای بعدی برای ادامه و کامل شدن مصاحبه ها و دستیابی به داده های غنی تر بر اساس نوع پاسخ های مشارکت کنندگان مطرح گردید. روش تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از هفت مرحله colazzi صورت گرفت؛ که ابتدا توصیفات همه ی شرکت کنندگان به منظور هم احساس شدن با آن ها خوانده شد. سپس به هر کدام از یادداشت ها رجوع و عبارات مهم استخراج گردید. معنی یا مفهوم هر عبارت مهم در سومین مرحله، شکل گرفت که تحت عنوان مفاهیم تنظیم شده مطرح شد. در چهارمین گام، مفاهیم تنظیم شده، درون دسته های موضوعی سازمان دهی شد. یافته هادر گام بعدی به درون یک توصیف جامع از پدیده موردنظر تلفیق شد در مرحله ششم، توصیف جامع از پدیده موردتحقیق به شکل یک بیانیه صریح و روشن به دست آمد. گام معتبر سازی نهایی، بر اساس ملاک های اعتبار و قابلیت اطمینان موردبررسی قرار گرفت اطلاعات هر مصاحبه پس از تجزیه و تحلیل، جهت بررسی اعتبار در اختیار شرکت کنندگان برای بازبینی و تأیید قرار داده شد برای بررسی قابل اطمینان بودن یافته های مطالعه حاضر، شامل مضمون های اصلی و زیرمجموعه ها از نظر ۵ روان شناس تربیتی استفاده گردید.

یافته های تحقیق

در این تحقیق با پایان یافتن مصاحبه ها ۲۴ مضمون استخراج گردید؛ که با توجه به نزدیکی و ارتباطی که مفاهیم و مضامین با هم داشتند، در ۵ دسته کدگذاری محوری شدند که در جدول شماره (۱) بیان شده اند.

جدول (۱) مولفه های چالش های پیش روی ادامه تحصیل معلمان.

محورها	مضامین (مولفه ها)
مسائل اقتصادی	-مشکلات و هزینه های ایاب و ذهاب -پائین بودن حقوق -متاهل بودن و داشتن خرج زندگی
مسائل اداری	-تعهد به خدمت بعد از فارغ التحصیلی در اداره آموزش و پرورش مذکور، حداقل به مدت (۲ سال) -عدم حمایت و ندادن فرم (گواهی) موافقت نامه برای ادامه تحصیل از طرف اداره آموزش و پرورش -پائین آمدن کیفیت تدریس در کلاس های درس معلّم -کمبود وقت برای تحصیل و تدریس هم زمان
مشکلات انگیزشی	-پائین آمدن انگیزه نسبت به تدریس در مدارس -کاهش انگیزه ادامه تحصیل -فشارهای روحی -اضطراب و فشارهای روانی
عوامل فردی	-متاهل بودن -ندادن اجازه ادامه تحصیل به زن توسط مردش -خستگی فراوان -بروز مشکلات خانوادگی -عدم حضور منظم در کلاس استاد
مشکلات تحصیلی	-افتادن یک واحد درسی -بالا بودن شهریه دانشگاه -غیبت های غیر موجه -طولانی شدن فرایند پایان نامه -کم ارزش دانستن تحصیل -انجام ندادن تکالیف -داشتن مشغله های زیاد تحصیلی -کم کاری در مدارس

مسائل اقتصادی:

در میان تمام مسائل یک جامعه، اقتصاد به عنوان یکی از مهم ترین مسائل زندگی مطرح است. اقتصاد در تمام ابعاد یک جامعه (سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و...) از اهمیت بالایی برخوردار است؛ به عبارت دیگر عامل اصلی خیلی از معضلات هر جامعه ریشه در مسائل مالی دارد. در مطالعاتی که انجام شده است، آنانی که از نظر اقتصادی در وضعیت مطلوبی هستند از نظر اجتماعی نیز دارای موقعیت و شرایط بهتری هستند. و برعکس آنانی که از نظر اقتصادی در وضعیت نابسامانی بسر می برند، از نظر اجتماعی نیز دارای وضعیتی آشفته هستند. (عنابی، ۱۳۹۵) تا جایی



که نتایجی که از مصاحبه ها به دست آمد، بیانگر این مطلب بود. در مصاحبه اول، شخص مصاحبه شونده عقیده داشت: «من در دانشگاه سمنان که مشغول به تحصیل بودم، فاصله ی زیادی با محل زندگی و کارم داشت؛ که این مسافت های طولانی، مشکلات زیادی را مثل هزینه های رفت و آمد، و دیگر اینکه چون روزهای اول هفته در مدرسه بودم و چند روز آخر هفته را به دور از خانواده ام در دانشگاه سمنان بودم، این امر باعث ناراحتی شدید خانواده ام می شد؛ و تنش هایی در محیط خانه برای من و اعضای خانواده ام در حال ایجاد شدن بود.» در مصاحبه دوم، معلمی معتقد بود: «من متاهل هستم و سه فرزند دارم. با این حقوق چندرغازی که من دارم دریافت می کنم، بالاخره ندونستم شکم زن و بچه هام رو سیر کنم یا ادامه تحصیل بدم.»

مسائل اداری:

بی توجهی به خواسته های عمومی و فساد در یک نظام اداری، می تواند عامل شکست یک سازمان در آن محیط باشد؛ و ادامه حیات و بقای آن نظام را با مشکل مواجه می سازد. اصلاح نظام اداری یکی از اقدامات اساسی برای تحول و توسعه کشورها به حساب می آید. وبدون این امر مهم سایر برنامه ها و تلاش ها نیز به سر انجام نخواهد رسید. به همین خاطر می بایست دولت ها و سازمان ها اقدامات فراوانی در جهت اصلاح و بهبود ساختار و تشکیلات اداری خود انجام دهند. (شیخی، ۱۳۹۰)

در مصاحبه سوم، شخص مصاحبه شونده معتقد بود: «من بعد از پایان رساندن دوره ی ۴ ساله کارشناسی اقدام به ثبت نام در آزمون ارشد ۹۶ کردم و بعد از مراحل ثبت نام، آزمون ارشد را خوشبختانه با موفقیت پشت سر گذاشتم و پس از انتخاب رشته، رشته الهیات دانشگاه یزد را آوردم؛ اما بعدا با عدم حمایت از طرف آموزش و پرورش محل خدمتم روبه رو شدم؛ که اعتقاد داشتند بایستی حداقل ۲ سال از دوره ی فارغ التحصیلی ات بگذرد تا بعدا با موافقت آموزش و پرورش اقدام به ادامه تحصیل دهی.»

در مصاحبه چهارم یکی از معلمین معتقد بود: «به دلیل مشغله های زیادی که در مقطع ارشد برایم پیش می آمد بر روی کارم در مدرسه تاثیر منفی می گذاشت. و باعث می شد که کیفیت تدریسم در مدرسه پائین بیاید؛ و این هم ضربه ی شدید هم برای من و هم دانش آموزانم بود.»

مشکلات انگیزشی:

به فرایندهایی ارتباط دارد که به رفتار، نیرو و جهت می دهد. تمایل به انجام کار در گرو توانایی فرد است. تا بر این اساس نوعی نیاز تأمین گردد. یا به عبارتی به مجموعه عامل هایی که مردم را وادار می دارد تا به روشی خاص رفتار و تلاش کنند. و در نتیجه به هدف های مورد نظر دست یابند، انگیزش گویند.

در مصاحبه ای که انجام گردید معلمی دلیل ادامه ندادن تحصیلات خود را در مقاطع بالاتر چنین بیان کرد: «در دانشگاهی که مشغول به تحصیل بودم هیچ گونه تسهیلات مالی برای ما و معلم-دانشجویان هم صنف ما در نظر نگرفته بودند، من روزهایی مجبور بودم در دانشگاه بمانم اما خوابگاهی برای اسکان ما وجود نداشت؛ و با راضی کردن سرپرست های دانشگاه مذکور، در نماز خانه دانشگاه اقامت می کردیم یا که مجبور بودیم به مسافرخانه برویم.»

در مصاحبه ی دیگر فرد مصاحبه شونده اظهارات خود را چنین بیان کرد: «به دلیل مشکلاتی که در اسکان ما در دانشگاه وجود داشت، و مشکلاتی از این قبیل، بارها اتفاق می افتاد که به موقع در مدرسه محل کارم حاضر نشوم؛ که به دنبال این امر با کسری حقوق و تذکر های کتبی و شفاهی از طرف اداره آموزش و پرورش و مدیر مدرسه رو به رو می شدم. و این ها همه باعث ادامه ندادن تحصیلات من شد. خوشبختانه الان زندگی ای با دغدغه ی کمی رو دارم می گذرونم.»

عوامل فردی:

نوع نگرش، انگیزه و تفکر فرد نسبت به پدیده ها را می توان در قالب عوامل فردی (شخصی) گنجانید. در شکل گیری شخصیت افراد عوامل بسیاری دخیل اند از جمله: خانواده، گروه همسالان، محیط و.... اغلب مشاهده شده است، افراد با تحت تاثیر قرار گرفتن از سخنان یا رفتار فردی، نسبت به انجام کاری امیدوار و راغب شده اند، وبالعکس. هرگاه فرد در امری موفق و پیروز شود و یا با شکست و ناکامی مواجه شد و آن را متوجه به خود دانست نه دیگران، شخصی واقع بین و متکی به خود است.

در مصاحبه ای معلّمی چنین عقیده ای داشت: «من بعد از اینکه ساعات کاری ام در مدرسه تمام می شد، بلافاصله باید در کلاس های دانشگاه حضور پیدا می کردم.



و برای اینکه در کلاس استاد به موقع حضور پیدا کنم، گاهی از خوردن غذا محروم می شدم؛ و چون وسیله ی نقلیه شخصی نداشتم مدت زیادی را در اتوبوس سپری می کردم. و این امر باعث خستگی فراوان من و فرسودگی ام می شد.»

با توجه به اینکه یکی از اصول یادگیری مناسب، سلامت جسمی یادگیرنده، در حین فرایند یاددهی-یادگیری است. این خستگی بر یادگیری معلمان در کلاس های دانشگاهی و کلاس های درس شان تاثیر منفی می توان داشته باشد. در مصاحبه ای دیگر معلمی اظهار داشت: «من بعد از فارغ التحصیلی ام از دانشگاه فرهنگیان، ازدواج کردم، و بعد از یک سال زندگی مشترک و داشتن فرزند خردسال، شوهرم دیگر اجازه نداد که ادامه تحصیل بدهم.»

مشکلات تحصیلی:

مشکلات تحصیلی مانعی دیگر برای ادامه دادن تحصیلات فرهنگیان است. مجموعه عواملی که دست به دست هم می دهند تا امر تحصیل را با مشکل روبه رو سازند، را مشکلات تحصیلی گویند.

مصاحبه شونده ای چنین اظهاراتی داشت: «پایان نامه من برای مقطع ارشد بیش از حد معمول طولانی شد، و دیگر اینکه نتوانستم پایان نامه ای در خور و مطلوبی بنویسم، از گرفتن مدرک فوق لیسانس قطع امید کردم.»

یکی دیگر از مصاحبه شونده ها معتقد بود: «من برای شهریه ی دانشگاهم چندین وام از جاهای مختلف گرفته بودم و بعدها در باز پرداخت کردن وام هایم دچار مشکل شدم به همین خاطر ادامه تحصیل را صلاح ندیدم که ادامه دهم.» مصاحبه شونده ی دیگر عقیده داشت: «مشکلات زیادی بر سر راهم برای ادامه تحصیل در استان دیگر بود و این ها باعث شد که نتوانم کارهای پژوهشی را که استادان برعهده ام می گذارند را انجام دهم. و چون این استادان تاکید زیادی بر روی کارهای پژوهشی داشتند، باعث می شد که من از آن واحدها نمره ای نیارم و آن واحد رو بیفتم.»

نتیجه گیری

بی شک نقش معلمان با تحصیلات بالاتر، در پیشرفت یک جامعه انکار ناپذیر است؛

اما بر سر راه این امر چالش‌هایی قرار دارد. این چالش‌ها از زمانی بیشتر شده است که، معلمان در چند سال اخیر به دنبال بالا بردن مدارک تحصیلی خود هستند؛ بنابراین لازم است مشکلاتی که این قشر فرهنگی با آن روبه روست بیش از پیش مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد. این پژوهش با هدف واکاوی موانع و مشکلات ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان اجرا شد. یافته‌ها نشان داد که یکی از مهم‌ترین مشکلاتی را که معلمان به آنها اشاره کردند، به مسائل اداری بر می‌گردد. به عنوان نمونه عدم حمایتی که آنها انتظار دارند سازمان آموزش و پرورش از معلمان داشته باشد. آنها به نداشتن مرخصی، ماموریت‌های تحصیلی، کسری حقوق و تذکره‌های کتبی و شفاهی اشاره داشتند؛ که همسو با نظریه‌ی پارسونز که معتقد است: «در همه‌ی نظام‌های اجتماعی برای بقا، رشد و توسعه‌ی خود به حل چهار مشکل اساسی (انطباق-دستیابی به هدف-یکپارچگی-و نهفتگی) نیازمندند.» می‌بایست سازمان‌ها به این اصول توجه خاصی داشته باشند.

از دیگر موانع پیش روی ادامه تحصیل معلمان، بحث کمبود حقوق و هزینه‌های ارباب و ذهاب بود که معلمان در مصاحبه‌ها به صراحت بیان کردند که یکی از دلایل ادامه ندادن ادامه تحصیل به مسائل اقتصادی فرهنگیان معطوف است. انسان با توجه به تمایلی که به رفع نیازهای خود دارد، سعی می‌کند که با صرف حداقل تلاش یا هزینه، حداکثر نتیجه را به دست آورد. این راه و روش، اصل اقتصاد نامیده می‌شود حال با تاکید بر این مصاحبه‌ها و با توجه به اخلاق‌گرایی اقتصادی می‌توان گفت: «شناختن حق لوازم زندگی برای انسان است. و در پی این شناخت، حق فرد برای داشتن کالاهای مورد نیاز و همچنین در آمدی که بتواند زندگی انسان را در سلسله مراتبی که خداوند مقدر نموده است، تامین نماید. موانع فرا روی معلمان، خود بسیاری از چالش‌های دیگری را به همراه داشت از جمله ایجاد فشارهای روانی به دلیل نگرانی‌های بسیار از عدم حضور در دانشگاه، عملکرد نامناسب در شغل و تحصیل خود، عدم یادگیری علوم دانشگاهی به دلیل عدم حضور در دانشگاه و در بعضی موارد اخراج از دانشگاه به دلیل غیبت‌های مکرر؛ که کمترین مشکلی که معلمان بیان کردند مشکل اخراج از دانشگاه بود. با توجه به اینکه یکی از اصول یادگیری مناسب، سلامت جسمی یادگیرنده، در حین فرایند یاددهی-یادگیری است.



این خستگی بر یادگیری معلمان در کلاس های دانشگاهی و کلاس های درس شان تاثیر منفی می توان داشته باشد (اسلتاین^۱، و همکاران) در مصاحبه های انجام شده، به مشکلات بسیاری در پیرامون ادامه تحصیل معلمان اشاره شد. از جمله عدم حضور منظم معلمان در کلاس های دانشگاه است. این مشکل ناشی از تداخل ساعت حضور معلمین در کلاس درس با حضور آنها در دانشگاه است، که به ناچار معلمان مجبور به انتخاب شغل خود می باشند. همچنین این امر باعث دوری دانشجو از دروس و عقب ماندن او در دروس خواهد شد (دادجوی توکلی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ و خود این مشکل، بر کیفیت تدریسی که از این گونه معلمان انتظار است، تاثیر گذار خواهد بود. بالا بودن شهریه دانشگاه، افتادن یک واحد درسی، طولانی شدن فرایند پایان نامه و... از دیگر مشکلات تحصیلی بود که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. -می توان گفت یکی از بزرگترین و اساسی ترین مشکل بر سر راه ادامه تحصیل معلمان، تداخل زمانی میان کلاس های دانشگاه و مدرسه است که منجر به بروز مشکلات زیادی می شود. از جمله عقب ماندن از تحصیل و دروس. برای حل این مانع می توان به دانشگاه ها و دوره های مجازی و آنلاین برای از بین بردن مسافت شهرها و تداخل ساعات کلاس های دانشگاه و ساعات تدریس در مدارس-متوسل شد. از ویژگی های خاص اینگونه دانشگاه ها نیاز نداشتن به حضور فیزیکی استاد و دانشجو در کلاس درس، وابسته نبودن کلاس درس به زمان خاصی و حضور بیشتر دانشجویان برای ارائه درس ها و دسترسی آسان است. بسیاری از معلمان معتقد بودند که به سبب پائین بودن حقوق دریافتی، مشاهده شده است که معلمین حتی فکر ادامه تحصیل هم به ذهنشان خطور نمی کند. حال باتوجه به اهمیتی که امر ادامه تحصیل معلمان بر سرنوشت یک جامعه دارد می توان با بالا بردن حقوق معلمی، هم کارایی و امید معلمان را افزایش داد؛ و هم رضایت و آرامش اعضای خانواده های فرهنگیان را تاحد مطلوبی تضمین کرد. با الگو گرفتن از نظام های آموزش و پرورش موفق جهان می شود در پیشبرد اهداف آموزشی و آسان کردن ادامه تحصیل قدمی برداشت.

منابع

پوراشرف، یاسان الله و زینب طولابی. (۱۳۸۸). رویکرد کیفی به عوامل مؤثر بر میل ماندگاری با انگیزه معلمان (مورد: استان ایلام). فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و پنجم. شماره ۲ (پیاپی ۹۸).

زارع کردیانی، احسان؛ سراجی ریزه ای، عبد الغفور؛ طاهری، صمد (۱۳۹۵). بررسی نظریه دانشجویان در مورد تأثیر رفتار معلم راهنما بر انگیزه دانشجومعلمان علوم تربیتی ورودی ۱۳۹۲ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی مشهد، نخستین همایش کشوری کارورزی (پل ارتباط دانشگاه و مدرسه)

سحرخیز تشریق، ابراهیم. (۱۳۹۳). بررسی راه های افزایش پایگاه و منزلت اجتماعی معلمان از دیدگاه رؤسای ادارات و مدیران دبیرستان های استان همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی اصفهان عبدالهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثر بخش، فصلنامه نوآوری های آموزشی. دوره ۱۳، شماره ۴۹.

شیخی، محمدحسین (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر سلامت نظام اداری و رشد ارزش های اخلاقی در آن. اسلام و پژوهش های تربیتی، سال اول، شماره دوم.

عنابی، مرجان (۱۳۹۵). اهمیت و نقش اقتصاد. فصلنامه نگاهی به اقتصادنویین.

لاکهمید، ای. مارلن و ورسپور، آدرین (۱۳۹۲). توسعه کمی در بهبود کیفی آموزش ابتدایی در کشورهای در حال توسعه. ترجمه: سید جعفر سجادی و حسین محمد علی زاده منجی. تهران. انتشارات مدرسه.

Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC) (July

2000). (ERIC Document Reproduction Service No. ED450074)

Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

بررسی و تحلیل برنامه های آموزشی رشد حرفه ای معلمان در ایران و دانمارک

پوریا رحیمی^۱ محسن قربانی^۲

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تطبیقی برنامه های رشد حرفه ای در نظام تربیت معلم ایران و دانمارک و ارائه راهکارهایی جهت بهبود وضعیت رشد حرفه ای معلمان ایران است. این پژوهش، یک پیمایش تطبیقی است و مراحل آن مطابق با روش بردی (۱۹۶۶) صورت گرفته است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری، و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می کند. براساس این الگو ابتدا اطلاعات موردنیاز درباره کشورها از منابع گردآوری و تفسیر شده اند، سپس طبقه بندی و در مرحله آخر تفاوت ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته اند. انتخاب کشور دانمارک به دلیل موفقیت های پی در پی نظام آموزشی این کشور در سالهای اخیر است. اطلاعات مورد نیاز از طریق مطالعه اسناد و مدارک کتابخانه ای، و نیز ترجمه مقالات و گزارش های پژوهشی در پایگاه های داده، گردآوری شده و در بررسی منابع منتخب « فن تحلیل محتوا» به کار گرفته شده است. مهمترین نتایج بدست آمده نشان داده است که موفقیت هر سیستم آموزشی تا حدود زیادی بستگی به چگونگی رشد حرفه ای معلمان آن جامعه دارد و به منظور دستیابی به این هدف شرایط پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی، اهداف برنامه های درسی و محتوای این برنامه ها در مراکز تربیت معلم، تربیت و آماده سازی معلمان، دوره های کارآموزی و مهم ترین برنامه های رشد حرفه ای معلمان، در دو کشور ایران و دانمارک در نظر گرفته شده است.

کلمات کلیدی: نظام تربیت، برنامه های آموزشی، رشد حرفه ای، مطالعه تطبیقی

مقدمه

معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهمترین عامل کیفیت کنش و واکنش هایی است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد. عناصر

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، عضو نخبگان بنیاد شهید (نویسنده و مسئول) pourya.rahimi96@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری مدرسی معارف، دانشگاه تهران، مسئول دفتر نهاد رهبری دانشگاه فرهنگیان کردستان.

این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می کنند. بنابراین به کار گماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی ترین مسأله است، و حیاتی تر از آن برنامه های تربیت معلم و آموزش های ضمن خدمت است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. لذا کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. این وضعیت دوگانه معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، رشد حرفه ای معلمان را به حوز های در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است. (ریشتر^۱ و همکاران، ۲۰۱۳).

رشد حرفه ای معلمان

حرفه ای شدن معلمان بر جنبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت های ویژه ای می شود. معلم حرفه ای باید درک عمیق تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکرد های جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، براساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه ای و سیاست های حمایت کننده رشد حرفه ای به رشد حرفه ای معلمان وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه ای معلمان شده است. بنابراین رشد حرفه ای عبارت است از «فرآیندها و فعالیت های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت ها و نگرش های حرفه ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند». (آوالوس^۲، ۲۰۱۰). این تعریف دامنه وسیعی برای رشد حرفه ای معلمان قائل

1. Richter

2. Avalos



است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه ای، طرفدار یادگیری مادام العمر بوده و یادگیری حرفه ای را مداخل های کوتاه مدت نمی دانند، بلکه رشد حرفه ای معلمان را فعالیتی بلند مدت می دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر میگیرد.

پیشینه پژوهش

نگاهی به پژوهش های انجام شده در این زمینه نشان می دهد که توجه به برنامه های آموزش حرفه ای معلمان از مهمترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. مکوندی (۱۳۸۶) به بررسی تشابهات موجود در نظام آموزش و پرورش، آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران، و آلمان، انگلستان پرداخته است و وجوه تشابهات موجود در نظام آموزش ضمن خدمت در کشورهای مورد بحث را در هشت مورد نمایان می سازد که عبارتند از: اصل توجه به آموزش ضمن خدمت در سطح کلان برنامه ریزی، اصل توجه به هدف در نظام آموزش ضمن خدمت معلمان، اصل مبتنی بر ضمانت اجرایی، اصل توجه به فناوری، اصل مبتنی بر سندیت، اصل انگیزه، اصل توجه به تنوع دوره ها، اصل استفاده از معلمان با سابقه به عنوان استاد دروس.

پژوهش های دیگر با بهره گیری از روش های مختلف پژوهش به مطالعه ابعادی از رشد حرفه ای معلمان پرداخته اند. (عارفی، ۲۰۱۰؛ گاسکی، ۲۰۰۹؛ ریشتر و همکاران، ۲۰۱۰؛ فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاهپسند، ۱۳۸۷؛ سابدی^۱، ۲۰۰۹؛ فیلدر^۲، ۲۰۱۰) با بهره گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت های رشد حرفه ای را بر افزایش دانش، مهارت ها تغییر در شیوه کلاس داری معلمان مؤثر می دانند. این ویژگی ها عبارتند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) نیز در یک مطالعه موردی کیفی پیامدهای رشد حرفه ای را مطالعه نموده اند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که رشد حرفه ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش آموزان در آزمون های استاندارد می شود با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از رشد حرفه ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده

1. subedi

2. fielder

بودند. پژوهشگران تأکید کرده اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه های رشد حرفه ای مد نظر باشد.

نگاهی به پژوهش های انجام شده در سایر کشورها، نشان می دهد که در نیمه دوم قرن بیستم تلاش های جدی برای بهبود برنامه های رشد حرفه ای معلمان صورت گرفته است. یکی از شیوه های پژوهش در این زمینه انجام دادن مطالعات تطبیقی است. از اهداف اساسی مطالعات تطبیقی ارائه نمونه های نوآوری و تامین مآخذ و منابع برای سهولت بخشیدن به مطالعات گسترده ای است که هر کشور به سبب کشف نوآوری های مورد نیاز و گزینش نوآوری مناسب بدان دست می زند (آقازاده، ۱۳۷۹). به همین منظور، این مطالعه با توجه به پیشرو بودن کشور دانمارک در زمینه اجرای آموزش های حرفه ای معلمان و مقایسه آن با این برنامه ها در ایران و ارائه پیشنهاداتی کاربردی برای بهبود بخشیدن به آموزش های حرفه ای معلمان در ایران انجام شده است و در پی پاسخگویی به پرسش های زیر است :

۱. شرایط پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی در ایران و دانمارک چگونه است؟
۲. شباهت ها و تفاوت های پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی در ایران و دانمارک چگونه است؟
۳. اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای ایران و دانمارک به منظور ارتقاء رشد حرفه ای معلمان چیست؟
۴. تفاوت ها و شباهت های اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای ایران و دانمارک به منظور ارتقاء رشد حرفه ای معلمان چیست؟
۵. تربیت و آماده سازی معلمان در نظام تربیت معلم ایران و دانمارک چگونه صورت می پذیرد؟
۶. شباهت ها و تفاوت های تربیت و آماده سازی معلمان در نظام تربیت معلم ایران و دانمارک چگونه صورت می پذیرد؟
۷. مهمترین برنامه های آموزش رشد حرفه ای معلمان که در ایران و دانمارک به کار می روند کدامند؟
۸. شباهت ها و تفاوت های مهمترین برنامه های آموزش حرفه ای معلمان در ایران و دانمارک که به منظور ارتقاء رشد حرفه ای معلمان به کار می روند کدامند؟

روش تحقیق

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش ها از طریق اسناد کتابخانه ای و گزارش های تحقیقی، و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگو برداری است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی

مشخص می کند. براساس این الگو ابتدا اطلاعات موردنیاز درباره کشورها از منابع گردآوری و تفسیر شده اند، سپس طبقه بندی و در مرحله آخر تفاوت ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته اند. نمونه مورد بررسی کشور دانمارک می باشد که به عنوان یکی از پیشتازان عرصه آموزش حرفه ای معلمان نام برده می شود و همواره برای کشورهای درحال توسعه به عنوان الگویی مناسب نام برده شده است.

یافته های پژوهش

سوال ۱۰. شرایط پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی در ایران و دانمارک چگونه است؟

<p>مهمترین شرایط پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی در ایران عبارت است ازالف) ادغام آزمون ورودی مراکز تربیت معلم در آزمون ورودی دانشگاهها وموسسات آموزش عالی(یعنی دانش آموز دارای مدرک دیپلم براساس نیازآموزش وپرورش جذب شده و بعد از اتمام دوره ای ۴ساله جذب می شود.</p> <p>ب) اخذ تعهد دبیری برای خدمت سازمان آموزش و پرورش</p> <p>ج) دارابودن صلاحیت اخلاقی و حرفه ای برای ورود به حرفه معلمی</p> <p>د) عدم استخدام قطعی فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم در آموزش و پرورش از سال تحصیلی ۱۳۸۹ به بعد. (شعبانی، ۱۳۸۳). با تبدیل شدن مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان درسال ۱۳۹۱هجری شمسی دانشجومعلمان در طول تحصیل که مدت ۴سال می باشد، بااستخدام رسمی آزمایشی جذب آموزش و پرورش شده ودر صورتی که صلاحیت حرفه ای آنان در زمینه های مختلف تاییدشود به استخدام آموزش و پرورش در می آیند.اگردر طول تحصیل یا پایان آن به صلاحیت دانشجو معلم خللی وارد شود استخدام کان لم یکن شده می شود. البته دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی هم با همین شیوه و با رشته های خاص اقدام به تربیت معلم می نماید.</p> <p>ه) یکی دیگر از شیوه های جذب معلم درماده ۲۸اساس نامه دانشگاه فرهنگیان آمده ودر موارد اضطرار و کمبود معلم در آموزش و پرورش به دانشگاه فرهنگیان اجازه داده می شود که از بین دانش آموختگان سایر دانشگاهها که مدرک کارشناسی یا بالاتر دارندبه عنوان معلم جذب و بعد از طی نمودن دوره های آموزشی مهارت آموزی به کسوت معلمی در می آیند.(باتوجه به ضعف های فراوان در این نوع استخدام ومشکلات عدیده در شیوه های آموزش آنان انتقادات فراوانی به این طرح وارد می باشد که در این مجال نمی گنجد .</p>	<p>ایران</p>
---	--------------

<p>دارا بودن مدرک کارشناس ارشد که البته دولت تمامی هزینه های آن را متقبل می شود.</p> <p>معلمان در این کشور از بین ۱۰ درصد دانشجویان برتر انتخاب می شوند.</p> <p>آزمون استخدامی به صورت سالیانه که مواد امتحانی آن شامل سوالات عمومی و تخصصی که به دو بخش امتحان کتبی و آزمون تدریس عملی تقسیم می شود. موفقیت در این مراحل شرط آغازین برای دریافت گواهینامه معلمی است.</p> <p>آزادگذاشتن دانشجویان مراکز تربیت معلم و دانشکده های علوم تربیتی در ادامه شغل معلمی پس از فارغ التحصیلی. داوطلبان پس از سپری کردن دوره های ۳ ساله کارآموزی و گذراندن تایید صلاحیت معلمی به دریافت گواهینامه معلمی نائل می شوند. دانشجویان پس از دریافت گواهینامه، تقاضای استخدام می کنند که پس از طی دوره آموزشی ۱-۵ ساله قابلیت های خود به استخدام دائمی آموزش و پرورش در می آیند (سالبرگ، ۱۳۹۳)</p>	<p>دانمارک</p>
---	----------------

سوال ۲ شباهت ها و تفاوت های پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی در ایران و دانمارک چگونه است؟

۵ الف) تشابهات:

در هر دو کشور برای گزینش نهایی دانشجویان از آزمون کتبی، مصاحبه های عمومی و شخصی و معاینات پزشکی استفاده می شود .

اخذ تعهد خدمت دبیری هنگام پذیرش داوطلبان در ایران و دانمارک متداول است .

برای پذیرش داوطلبان حرفه معلمی در ایران و دانمارک به عوامل تحصیلی توجه شده است. در این دو کشور داوطلبان حرفه معلمی از طریق آزمون ورودی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی پذیرفته می شوند . در کشور دانمارک افزون بر امتحانات گوناگون نتایج نمرات دانشگاهی هم در استخدام موثر است.

۵ ب) تفاوت ها

در کشور ایران تا قبل از سال تحصیلی ۸۷-۸۸ دانشجویان بعد از فارغ التحصیلی به استخدام قطعی آموزش و پرورش در می آمدند. از این سال به بعد تا قبل از سال ۱۳۹۱ و تاسیس دانشگاه فرهنگیان، فارغ التحصیلان به استخدام قطعی آموزش و پرورش در نمی آیند و آموزش و پرورش تعهدی درقبال استخدام آنها ندارد ولی بعد از تاسیس دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان استخدام رسمی- آزمایشی بوده و حقوق ماهانه اندکی دریافت می کنند. ولی در کشور دانمارک بعد از اعلام نتایج مصاحبه و آزمون های کتبی، دانشجویان به استخدام قطعی آموزش و پرورش در می آیند .



در کشور دانمارک استخدام معلمان فقط از بین فارغ التحصیلان دانشکده های علوم تربیتی و مراکز تربیت معلم که موفق به اخذ گواهینامه معلمی شده اند صورت می گیرد. ولی استخدام معلمان در کشور ایران علاوه بر آزمون سراسری از بین فارغ التحصیلان دانشگاه های ملی، آزاد، پیام نور، و دانشگاه تربیت دبیری شهید رجایی وبعد از آزمون اختصاصی آموزش و پرورش و طی نمودن مراحل گزینش و مهارت آموزی به مدت یکسال در دانشگاه فرهنگیان صورت می گیرد .

برای پذیرش داوطلبان حرفه معلمی در دانمارک به مسئله یاد دهی و یادگیری رشد حرفه معلمی به صورت فزاینده توجه شده است . اما در ایران به صورت اداری و با تصویب مقررات ویژه دنبال شده است . برای مثال با اخذ مجوز از شورای گسترش دانشگاه ها، مسئله ادغام آزمون ورودی مراکز تربیت معلم در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و غیره اتفاق افتاده است. البته این روال هر ساله در حال اصلاح و بروزرسانی است تا هم به کیفیت و هم به کمیت جذب افزوده گردد.

سوال ۳. اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای ایران و دانمارک در ارتباط با برنامه های ارتقاء رشد حرفه ای معلمان چیست؟

جدول شماره (۲) اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای ایران و دانمارک در ارتباط با برنامه های رشد حرفه ای معلمان را نشان می دهد

<p>برای هریک از برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، هدف خاص دوره و به تبع آن صلاحیت های مورد انتظار تعریف شده است . هدف از دوره کاردانی آموزش ابتدایی، تربیت معلمانی است که از طریق کسب دانشهای نظری و فراگرفتن مهارت های عملی توأم باعلاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت های آموزشی و پرورشی دردوره ابتدایی آماده شوند. به طور کلی می توان گفت هدف از برنامه های درسی دوره کاردانی تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت های عملی وایجاد نگرش مثبت در دانشجو معلمان است (شعبانی، ۱۳۸۳).</p>	ایران
<p>اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم مرتبط با رشد حرفه ای معلمان در دانمارک عبارتست از: معلم به عنوان یک پژوهنده داشتن حس وظیفه شناسی به عنوان یک معلم شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان داشتن علاقه به دانش آموزان کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی دارا بودن دانش عمومی گسترده کسب مهارت های کاربردی آموزشی نیم^۱ (۲۰۰۷).</p>	دانمارک

سوال ۴. چه تفاوت ها و شباهت هایی در اهداف برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای ایران و دانمارک در ارتباط با برنامه های رشد حرفه ای معلمان وجود دارد؟

۵ الف) تشابهات

در دو کشور ایران و دانمارک بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم ذکر کرده و بر برنامه های آموزش و پرورش معلمان متمرکز شده اند. موضوع کیفیت بخشی به معلمان ترکیبی است از: ارتقاء دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارت ها و نگرش های لازم برای تدریس موثر، درک و فهم قوی از رشد و تحول دانش آموزان، مهارت های موثر ارتباطی، داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام العمر و روز آمد شدن در دو کشور ایران و دانمارک، اهداف تربیت معلم در سطح ملی تدوین شده اند. دو کشور مورد مطالعه در تلاش اند که از طریق افزایش برنامه های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش های نظری و عملی، برقراری ارتباط میان دانشگاه ها و موسسات دانشگاهی تربیت معلم و اطمینان یافتن از نحوه گزینش دانشجویان برای جذب بهترین داوطلبان برای ادامه تحصیل در تربیت معلم به افزایش کیفیت برنامه درسی دانشجو معلمان بیفزایند.

۵ ب) تفاوت ها

با توجه به آنکه در دو کشور ایران و دانمارک اهداف برنامه های درسی در قالب صلاحیت ها و توانایی های کلی مطرح شده اند اما این امر بدیهی است که پژوهنده بودن معلم، برقراری توازن میان آموزش های نظری و عملی، برقراری ارتباط بین دانشگاه ها و موسسات تربیت معلم، تدوین استاندارد های روشن و توجه به آموزش های عملی از مهمترین نکات مورد توجه کشور دانمارک است این در حالی است که در ایران این صلاحیت ها کلی تعریف شده اند.

سوال ۵. تربیت و آماده سازی معلمان در نظام تربیت معلم ایران و دانمارک چگونه صورت می پذیرد؟

جدول شماره (۳) تربیت و آماده سازی معلمان در نظام تربیت معلم ایران ودانمارک را نشان می دهد

ایران	<p>تربیت و آماده سازی معلمان تا قبل از تاسیس دانشگاه فرهنگیان فقط در مراکز تربیت معلم صورت می گیرد که این مراکز به طور مستقیم زیر نظر وزارت آموزش و پرورش هستند و تمامی برنامه ، قوانین و مقررات این مرکز به طور مستقیم از معاونت توسعه و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش نشأت می گیرد . یعنی سیاست های کلی این مراکز به طور کامل در وزارت برنامه ریزی می شود و برای اجرا به مراکز تربیت معلم در شهرستانها ابلاغ می شود . در این مراکز دانشجو معلمان واحدهای عمومی، تربیتی و تخصصی را آموزش می بینند . از بین دروس تخصصی هم دانشجو معلمان با توجه به رشته ای که در آن تحصیل می کنند دروس مربوط را آموزش می بینند . در نظام تربیت معلم ایران ارزشیابی از آموخته های دانشجو معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می شود ولی ارزش یابی از کارورزی دانشجو معلمان را اساتید انجام می دهند . (حیدری عبدی، ۱۳۷۴) .</p> <p>استفاده از تمرین های عملی و کارورزی در دوره های تربیت معلم از مراحل دیگر آموزشی است که با حضور دانشجو معلمان در مدارس و با هدایت استاد راهنما و کمک معلمین اتفاق می افتد . بعد از تاسیس دانشگاه فرهنگیان شیوه برنامه ریزی و مدیریت محتوی، جذب اساتید و ... به عهده وزارت علوم گذاشته شد . یعنی وزارت علوم وظیفه تربیت دانشجو برای آموزش و پرورش را دارد . البته آموزش و پرورش هم پشتیبانی امکانات و ... را به عهده گرفت .</p>
دانمارک	<p>در دانمارک وزارت آموزش و علوم و مؤسسات سازمان دهنده تربیت مدرس عهده دار مسوولیت طراحی و نظارت بر مقررات و مدارك تحصیلی دانشگاهی معلمین، اهداف آموزشی، محتوا و ساختار کلی دوره های تحصیلی آموزش معلمان می باشند . در چهارچوب این مقررات، دانشگاه ها، به انتخاب محتوا و ساختار کلی درجات تحصیلی مختلف با جزئیات بیش تر و دقیق تر مبادرت نموده و به تدوین برنامه های آموزشی سالیانه (عمومی تدریس و تخصصی) و ساختار آموزشی خود می پردازند . لذا دانشگاه ها وظیفه ی تربیت معلم برای همه ی سطوح و دوره های تحصیلی بر عهده دارند، زیرا هدف آن است که معلمانی با شایستگی و کارایی بسیار تربیت شوند . اغلب معلمان مدارس ابتدایی در دانشگاه های ملی و در دوره های ساله تربیت می شوند اما با این وجود برخی از آنها در دانشگاه های خصوصی و مدارس عالی تعلیم داده می شوند .</p> <p>استفاده از تمرین های عملی و کارورزی در دوره های تربیت معلم دانمارک هم وجود دارد . (مالین^۱ ، ۲۰۱۲) .</p>

سوال ۶. چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در تربیت و آماده‌سازی معلمان در نظام تربیت معلم ایران و دانمارک وجود دارد؟

۵ الف) تشابهات

در هر دو کشور محتوای دوره شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارت‌های تدریس است.

در هر دو کشور برای تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان دروس عمومی، تربیتی، تخصصی، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در هر دو کشور، برای تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان از تمرین‌های عملی تدریس یا کارورزی استفاده می‌کنند منتها نوع اجرای کارورزی در هر دو کشور متفاوت است و هر دو کشور سرمایه‌گذاری‌های متفاوتی را در زمینه کارورزی معلمان انجام می‌دهند.

چارچوب برنامه‌های کشورهای مختلف برای تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان شکل می‌گیرد تقریباً مشابه است ولی میزان سرمایه‌گذاری و نوع سیاست‌ها و برنامه‌ها و روش‌هایی که برای اجرای این برنامه‌ها انجام می‌شود متفاوت است.

۵ ب) تفاوتها

تربیت و آماده‌سازی معلمان در ایران فقط در مراکز تربیت معلم و اکنون دانشگاه فرهنگیان به صورت تخصصی صورت می‌گیرد و در بعضی از دانشگاه‌ها آن هم نه به شکل تخصصی، اما تا سطح کارشناسی، رشته‌هایی در این دانشگاه برقرار است که در صورت نیازهم به شکل پیمانی و حق التدریسی و نیروهای نهضت سوادآموزی جذب آموزش و پرورش می‌شوند.

در کشور دانمارک تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان عمدتاً در دانشکده‌های علوم تربیتی، دانشگاه‌ها و همچنین مراکز دانشگاهی مختص تربیت معلم صورت می‌گیرد که این نوع تربیت و آماده‌سازی بسیار با برنامه‌ریزی و آینده‌نگری انجام می‌شود.

سوال ۷. مهمترین برنامه‌های آموزش حرفه‌ای معلمان که به منظور ارتقاء رشد حرفه‌ای معلمان در ایران و دانمارک به کار می‌روند کدامند؟



جدول شماره (۴) مهمترین برنامه های آموزش حرفه ای معلمان که به منظور رشد حرفه ای معلمان در ایران ودانمارک به کار می روند را نشان می دهد

<p>فعالیت های متمرکز، فعالیت های غیر متمرکز که این فعالیت ها به دلیل ماهیت آنها به این دو صورت انجام می پذیرد.</p> <p>دوره های کوتاه مدت، دوره های بلند مدت، دوره های تابستانی، دوره هایی تحت عنوان دوره های آموزگاران، دبیران راهنمایی، دبیران، هنرآموزان، مدیران و معاونان، تشکیل سمینارهای علمی وگردهمایی، آموزش های کوتاه مدت، آموزش های بلند مدت.</p> <p>برنامه درسی رشد حرفه ای معلمان در ایران از سه دوره تشکیل شده است:</p> <p>دوره کاردانی با حداقل ۶۷ و حداکثر ۷۲ واحد))</p> <p>دوره کارشناسی پیوسته با حداقل ۶۵ و حداکثر ۷۰ واحد))</p> <p>دوره کارشناسی پیوسته با حداقل ۱۳۰ واحد و حداکثر ۱۵۰ واحد) البته این میزان واحد های درسی در همه رشته ها در حال کاهش به ۱۳۰ واحد می باشد.</p> <p>این دوره ها به منظور بازآموزی و ارتقاء سطح علمی وآگاهی های شغلی معلمان وسایر کارکنان آموزش و پرورش برگزار می شود.</p> <p>البته چند سالی است که دوره های ضمن خدمت به صورت حضوری و غیر حضوری برای معلمان راه اندازی شده است. دانشجو معلمان هم تاسقف ۴۰ ساعت در یک سال می توانند دوره های آموزشی ضمن خدمت عمومی را بگذرانند.</p>	<p>ایران</p>
<p>برنامه های رشد حرفه ای معلمان دردانمارک به صورت زیر سازماندهی شده است:</p> <p>(۱) مراکز آموزش ضمن خدمت معلمان در استان ها</p> <p>(۲) مراکز آموزش ضمن خدمت معلمان در شهرستانها</p> <p>(۳) برنامه های ویژه معلمان تازه کار</p> <p>(۴) دانشگاه ها و موسسات پژوهشی</p> <p>(۵) یادگیری و آموزش های فردی</p> <p>(۶) فعالیت های آموزش غیر رسمی و داوطلبانه</p> <p>(۷) فعالیت های آموزشی برای ارتقاء شایستگی های حرفه ای معلمان در مدرسه</p> <p>پژوهش مشارکتی معلمان درکلاس درس :برنامه پرورش حرفه ای معلمان که از سه مرحله طراحی، اجرا ، ارزشیابی تشکیل شده است.</p> <p>بر طبق قرارداد کاربرنامه سه روز رشد حرفه ای اجباری در طول سال برای معلمان در نظر گرفته شده است. رشد حرفه ای معلمان و مدیران به شکلهای مختلف از قبیل دروس دانشگاهی تا آموزش های ضمن خدمت اختصاص می یابد. معلمان با مدرک کارشناسی ارشد نیز حق دستیابی به فرصت مطالعه دکترا برای تکمیل فرصتهای توسعه حرفهای معمولشان را دارند. (سالبرگ ۱، ۲۰۱۳)</p>	<p>دانمارک</p>

سوال ۸. شباهت ها و تفاوت های مهمترین برنامه های آموزش حرفه ای معلمان که به منظور رشد حرفه ای معلمان در ایران ودانمارک به کار می روند کدامند؟

۵ الف) تشابهات

بیشتر برنامه های آموزشی که در هر دو کشور برای رشد حرفه ای معلمان حاضر در مدارس به کار برده می شود در غالب برنامه های آموزشی ضمن خدمت ارائه می گردد که هدف این برنامه ها بالابردن سطح توانمندی و مهارت های حرفه ای معلمان است .
در هر دو کشور معمولاً کانون های آموزش های ضمن خدمت در مراکز و دانشگاه های تربیت معلم، دانشکده های علوم تربیتی و آموزشکده های فنی و تربیت دبیر برگزار می شود.

تربیت وتأمین نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز برای شغل معلمی هدف مشترک همه برنامه های ارتقاء مهارت ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان است .

در هر دو کشور ایران ودانمارک شرایط الزامی برای ورود به دوره های تربیت معلم، داشتن صلاحیت های اعتقادی، اخلاقی متناسب با مسؤولیت معلمی و برخورداری از سلامت کامل جسمی و روانی و دارا بودن انگیزه، عشق و علاقه، دانایی و توانایی کافی برای کسب صلاحیت های علمی و حرفه ای است .

در هر دو کشور بر استفاده از روش های مناسب در افزایش میزان بهره وری نیروی انسانی شاغل در آموزش و پرورش با توجه به ارتقاء کارکردی معلمان و تهیه و به کارگیری قانونمند رسانه های آموزشی تاکید شده است .

برنامه درسی که در هر دو کشور به منظور ارتقاء رشد حرفه ای معلمان به کار برده می شود شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارت های تدریس است .

۵ ب) تفاوت ها

یکی از مشخصات بارز دانشگاه ها ودانشکده های تربیت معلم و همچنین دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان دانمارکی استفاده گسترده از تکنولوژی آموزشی است. در ایران آموزش های ضمن خدمت معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش به دو روش



صورت می گیرد

۵ آموزش های کوتاه مدت که به منظور بازآموزی و ارتقاء سطح علمی و آگاهیهای شغلی معلمان و سایر کارکنان برگزار می شود.

۲۵) آموزش های بلند مدت که منجر به دریافت مدرک تحصیلی بالاتر می شود و شامل دوره های کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد در رشته های مختلف برگزار می شود.

برنامه های درسی که به منظور رشد حرفه ای معلمان در دانمارک به کار برده می شود متناسب با برنامه درس آموزش عمومی و متوسطه ارائه شده ولی در برنامه ریزی تربیت معلم ایران هماهنگی و تناسب با برنامه درسی آموزش عمومی و متوسطه به ندرت مشاهده می شود.

پژوهش حین عمل به عنوان رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان نام برده می شود و این روش به عنوان اساسی ترین برنامه رشد معلمان در دانمارک قلمداد می شود.

پیشنهادهای و راهکارها

با توجه به نتایج بررسی های کسب شده پیشنهادات و راهکارهای زیر برای بهسازی برنامه های رشد حرفه ای معلمان در کشورمان ارائه می شود.

۱. ضرورت به کار بستن تمهیداتی برای گزینش معلمان : روشن است که غنابخشیدن به برنامه های تربیت معلم، تابع توانایی ها و قابلیت های ورودی های این نظام است. راه حل پیشنهادی این است که با بهبود بخشیدن به منزلت شغلی، موقعیت اجتماعی و تسهیلات رفاهی معلمان و تکریم شخصیت معلم و ارج نهادن به شغل معلمی واز راه های گوناگون مانند رسانه های گروهی، دولت و دستگاه های ذیربط تمهیداتی فراهم کنند که مستعد ترین افراد از نظر علمی و اخلاقی داوطلب ورود به حرفه معلمی شوند.

۲. تغییر در برنامه های تربیت معلم و پرورش حرفه ای معلمان : باید برنامه های درسی تربیتی معلم به گونه ای متحول شوند که با ایجاد روحیه پژوهشگری و اعطای قابلیت ها و مهارت های پژوهشی به دانشجو معلمان، فرصت های

- پژوهشگری درحین تحصیل نیز برای ایشان فراهم شود. علاوه بر این، در دوره های آموزش ضمن خدمت نیز روش پژوهش حین عمل به عنوان یک درس تدریس شود تا معلمانی که در این زمینه آموزش ندیده اند با آن آشنا شوند.
۳. اجرای آموزش عملی و کاربردی در برنامه های تربیت معلم: برای غنی سازی آموزش عملی در برنامه های تربیت معلم از مدارس تجربی یا اجرای فعالیت های نوآورانه آموزشی بهره گرفته شود. سطوح تحصیلی متناسب با دوره های گوناگون در نظام آموزشی و تدریس مستقل پیش بینی شود و به آموزش عملی در دوره های تکمیلی تربیت معلم براساس رویکرد مدرسه محوری و توسعه تخصصی با ارائه الگوهای جدید در دوره های گوناگون نظام آموزشی توجه شود.
۴. برقراری ارتباط موثر مراکز تربیت معلم با مراکز آموزش ضمن خدمت: به منظور حداکثر بهره گیری از منابع انسانی و امکانات فیزیکی مراکز تربیت معلم و مراکز آموزش ضمن خدمت، باید ارتباط هماهنگ و موثری بین این دو سازمان برقرار گردد و به جای نگرش زنجیره ای نگرش سیستمی بر آموزش و پرورش حاکم گردد و آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت باهم دیده شود.
۵. تجدید نظر در برنامه های درسی در مراکز تربیت معلم: برنامه های تربیت معلم متناسب با مولفه مهارت های مورد نیاز در دوره های گوناگون آموزشی از قبیل مهارت های تفکر، و همراه با فناوری های نوین اطلاعات در فرایند آموزش و با توجه به فرهنگ های متفاوت در جامعه ایرانی اصلاح و بازسازی شود.
۶. توجه به اسناد بالا دستی: اجرایی نمودن واقعی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و عمل به تمام آن که باعث تربیت دانش آموزی در تراز انقلاب اسلامی و خصوصاً مواردی که درسند آمده است می شود. لازم است دوره های آموزشی برای اساتید و دانشجو معلمان برگزار و با اسناد بالا دستی آشنا شوند.
۷. تدوین اسناد پایین دستی: ضرورت اجرای صحیح و کامل اسناد بالا دستی می طلبد که هر سند بالا دستی برای اجرای بهتر نیازمند تدوین اسناد پایین دستی می باشد که متأسفانه علیرغم وجود اسناد بالا دستی مثل سند تحول بنیادین اما اسناد پایین دستی مناسب تدوین نشده است.



منابع

۱. حیدری عبدی، احمد. (۱۳۷۴). نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت معلم در ایران، تعلیم و تربیت، شماره ۷۳ و ۷۴.
۲. سالبرگ، پاسی (۱۳۹۳). درسهای دانمارکی، ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی، تهران: نشر مرآت، فصل سوم.
۳. شاه پسند، محمدرضا (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه های فرایند توسعه حرفه ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، ۴ (۸۱).
۴. شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. تربیت معلم، شماره ۶۹.
۵. عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کورش و نادری، رحیم. (۱۳۸۸). معلمان دوره ابتدایی شهر همدان: دانش نظری و مهارتهای حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری های آموزشی، ۸ (۳۰).
6. *A grounded theory study*. Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States- Arizona. *Education Journal*, 5(4), 591-599.
7. Fielder, A. (2010). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development*.
8. Hausstätter, Rune Sarromaa, and Marjatta Takala. (2008). "The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway." *European Journal of Special Needs Education* 23. 121-134.
9. Malinen, Olli-Pekka, Pertti Väisänen, and Hannu Savolainen. (2012). "Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future." *Curriculum Journal* 23.4: 567-584.
10. Niemi, Hannele. (2007) "Teacher education in Finland: current trends and future scenarios." *Teacher Education Policies in the European Union. Proceedings of the Conference of Teacher Education policies in*



the European Union and

11. *Quality of Lifelong Learning, Loule*. Vol. 22
12. Retrieved-from <http://proquest.umi.com/pqdweb?-did=2113780421&Fmt=7&clientId>
13. Subedi, B. S. (2009). Emerging trends of research on transfer of learning. *International*
14. Avalos. (2010). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
15. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA:
16. Corwin Press.
17. Sahlberg, p.(2013). Teachers as Leaders in Finland. *Educational Leadership*, v71 n2
18. Richter, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2013). What
19. makes professional development effective? Results from a national sample of teachers.
20. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

بررسی و تحلیل نفوذ اجتماعی در مدرسه

دکتر یوسف‌علی بیرانوند^۱ - دبیر زبان و ادبیات فارسی ناحیه ۲ شهرستان خرم‌آباد

E-mail: Yossofali.biranvand@gmail.com - ۱

چکیده

نفوذ به معنای تحت تأثیر یا سلطه قرار دادن دیگران است؛ تا بدین وسیله تغییری در آنها ایجاد کنیم. در این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی کوشیده‌ایم راه‌های نفوذ اجتماعی در مدرسه را مورد بررسی قرار دهیم و به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم: ۱- راه‌های نفوذ در مدرسه کدامند؟ ۲- چگونه می‌توان با استفاده از راه‌های نفوذ، دانش‌آموزان و دیگران را تحت تأثیر قرار داد؟ سپس به این پاسخ‌ها دست یافتیم: راه‌های نفوذ عبارتند از: ۱- متابعت ۲- قدرت: که شامل قدرت قانونی، قدرت پاداش، قدرت اجبار و قدرت شخصی می‌شوند. ۳- ثروت ۴- همانندسازی ۵- نیرنگ ۶- ساختار شخصیت: افرادی که دارای عزت نفس پایینی هستند بهتر تحت نفوذ قرار می‌گیرند که باید در جهت مثبت هدایت شوند. ۷- مذاکره که سه روش اصلی دارد: اصولی، نرم و سخت. ۸- درونی کردن ۹- مذهب ۱۰- وراثت و محیط ۱۱- نیاز و انگیزش: از نظرگاه سلسله‌مراتب نیازهای مزلو، انسان دارای پنج سطح نیاز است که ما برای انگیزش افراد باید بدانیم که هر فردی در کدام سطح نیاز قرار دارد. معلمان و مدیران با آگاهی از این روش‌ها می‌توانند در تربیت دانش‌آموزان مؤثرتر عمل کنند.

کلیدواژه‌ها: نفوذ اجتماعی، مدرسه، مذاکره، درونی کردن، سلسله‌مراتب نیازها.

۱- مقدمه

Influence در لغت به معنای نفوذ، تأیید، اعتبار، برتری و تفوق آمده است و Social به معنای اجتماعی، دسته‌جمعی و برگرفته از واژه «society» به معنای وابسته به جامعه می‌آید. (آریان‌پور کاشانی، ۱۳۶۹: ذیل واژه نفوذ) بدین ترتیب نفوذ اجتماعی به اعمال قدرت اجتماعی توسط اشخاص یا گروه‌ها برای تغییر دادن نگرش‌ها و رفتار دیگران گفته می‌شود. (فرانزوی، ۱۳۸۵: ۱۷۷)

در کتاب «مبانی روان‌شناسی اجتماعی» در مبحث نفوذ اجتماعی در میان افراد چنین آمده است: «تأثیر اطرافیان در محیط اجتماعی هم بر نگرش‌ها و هم بر رفتار فرد، یکی از قدیمی‌ترین و برجسته‌ترین موضوعات هم در کتاب‌های جامعه‌شناسی (sociology) و هم در کتاب‌های روان‌شناسی اجتماعی (social psychology) بوده است.» (استرایکر و همکاران، ۱۳۷۶: ۲۴۱/۳)

کریمی معتقد است که: «نفوذ اجتماعی مستلزم آن است که شخص یا گروه برای تغییر دادن نگرش‌ها یا رفتار دیگران، قدرت اجتماعی خود را اعمال کند. منظور از قدرت اجتماعی، نیرویی است که شخص نفوذکننده جهت ایجاد تغییر مورد نظر در اختیار دارد. این قدرت محصول دسترسی به برخی منابع و امکانات است مثل پاداش‌ها، تنبیهات و اطلاعات. این منابع و امکانات نیز محصول جایگاه اجتماعی افراد در جامعه یا محصول علاقه و تحسین دیگران می‌باشند.» (۱۳۸۱: ۸۵)

نفوذ اجتماعی از طریق تغییر نگرش، کاربرد قدرت، دستورات مستقیم، تقاضا کردن و نظایر آنها انجام می‌شود و شدت آن در همه افراد یکسان نیست. مثلاً تغییر نگرش، یک نمونه از نفوذ اجتماعی است که عمدتاً بر ادراک کلامی مبتنی است و بسیاری از افراد از این شیوه استفاده می‌کنند؛ تا فرد مقابل را به پذیرش نظر خود وادار سازند. البته در بسیاری از موارد تسلیم شدن به نفوذ، جنبه سازگارانه دارد؛ مثلاً کشور ما در روز جمعه تعطیل است و این تعطیلی برای اقلیت‌هایی مانند زرتشتی، مسیحی و... نیز وجود دارد؛ در حالی که آنان به دین ما مقید نیستند؛ ولی مجبور به سازگاری هستند.

در این پژوهش ما قصد داریم راه‌های نفوذ را در مدرسه بررسی کنیم و به این آگاهی برسیم که چه راه‌هایی برای نفوذ در دانش‌آموزان برای تغییر مؤثر در آنان وجود دارد؛ تا چراغ راهی باشد برای کسانی که قصد دارند از این جهت به تربیت دانش‌آموزان بپردازند. لازم به ذکر است که این پژوهش بر پایه رفتار بر اساس توجه به اقتضائات خواهد بود و در آن یک نسخه تمام قد برای همه رفتارها پیچیده نخواهد شد.

۱-۱- روش تحقیق

در این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی راه‌های نفوذ در مدرسه خواهیم پرداخت.



۱-۲- ضرورت و اهمیت تحقیق

با توجه به اینکه اگر ما بتوانیم در میان دانش‌آموزان نفوذ کنیم، بهتر می‌توانیم فرایند یادگیری و یاددادن را بهینه کنیم این موضوع از ارزش فراوانی برخوردار است.

۲- بحث

در این پژوهش هدف آن است که به بررسی راه‌های نفوذ در مدرسه؛ مانند متابعت، قدرت، ثروت و... بپردازیم.

۱-۲- متابعت

متابعت در واقع به پیروی واداشتن دیگران است بی‌آنکه فرد اعتقاد و خواست درونی برای هم‌رنگی داشته باشد. گریفین در این مورد چنین آورده است:

«متابعت؛ عبارت از درجه تبعیت شخص از رفتار دیگران است.» (گریفین، ۱۳۸۹: ۸۵) ارنستون (Erneston) معتقد است این نوع از سطح هم‌رنگی در جوامع به‌منظور کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه است. (ارنستون، ۱۳۹۱: ۱۲/۱) معمولاً این رفتار تا هنگامی دوام می‌آورد که وعده پاداش یا تهدید تنبیه موجود باشد. در میان دانش‌آموزان، تشویق فراگیران می‌تواند به درس و یا رفتارهای مثبت آنان بیانجامد و درجاتی از تهدید می‌تواند جلوی رفتارهای نابهنجار آنها را بگیرد. مثلاً اینکه دانش‌آموز خاطی را به تجدید شدن از درس به خاطر رفتار منفی‌اش تهدید کنیم می‌تواند او را از تکرار آن دور کند.

۲-۲- قدرت

قدرت از دیدگاهی عبارت است از: «توانایی بالقوه یک نفر و یا یک گروه برای نفوذ در فرد یا گروه دیگر.» (گریفین، ۱۳۸۹: ۳۸۰) بنابراین قدرت عبارت است از توانایی تأثیر در رفتار دیگران، برای تغییر در رشته‌ای از فعالیت‌ها، فائق شدن بر مقاومت‌ها و وادار کردن افراد به انجام کارهایی که احتمالاً بدون استفاده از قدرت، آن کارها به نتیجه نمی‌رسد. (همان: ۳۷۹) قدرت خود انوعی دارد که در ادامه به بررسی آنها خواهیم پرداخت.

۲-۲-۱- قدرت قانونی (قدرت قانون)

قدرت قانونی به واسطه و اتکای مقام سازمانی به شخص اعطا می‌شود: «فردی که می‌تواند به اتکای مقام خود در سازمان بر رفتار فرد دیگر تأثیر بگذارد.» (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۹: ۴۰) در واقع: «منشأ ایجاد این قدرت سازمان است... به دقت مشخص شده، به طور وسیع شناخته شده و به شدت از آن اطاعت می‌شود.» (گریفین، ۱۳۸۹: ۳۸۲-۳۸۳) در مدرسه مدیر و معاونین و معلمان از نظر ساختاری از چنین قدرتی برخوردار هستند. مدیر می‌تواند وظایفی را که برعهده معاون آموزشی و معلمان است به آنها دیکته کند. قانون و ساختار سازمانی به مدیر قدرت امر و نهی بخشیده است. همچنین معلمان با حضور و غیاب کردن دانش‌آموزان از چنین قدرتی برخوردار هستند. می‌توان گفت این نوع از قدرت همان قدرت مدیریتی در سازمان است.

۲-۲-۲- قدرت پاداش

قدرت پاداش برحسب درجه کنترل یک شخص بر پاداش‌هایی که برای دیگران باارزش می‌باشد سنجیده می‌شود (گریفین، ۱۳۸۹: ۳۸۴)؛ بنابراین پاداش یعنی ایجاد انگیزه در کارکنان سازمانی و نیرویی که موجب می‌شود افراد به گونه‌ای خاص رفتار کنند؛ «به گونه‌ای که عملکرد آنها به بالاترین سطح ممکن برسد و برای عملی شدن هدف‌ها و تصمیم‌های سازمان کوشش کنند.» (همان: ۱۱۵) در واقع پاداش ارائه یک پیامد خوشایند برای انجام رفتاری مطلوب از فرد به منظور افزایش احتمال تکرار است که به دو نوع مادی و معنوی تقسیم می‌شود؛ پاداش مادی را می‌توان برطرف کننده یکی از نیازهای فیزیولوژیکی دانست. اگر به فراگیران به عنوان تشویق جوواب، لباس، خوردنی و از این دست بدهیم بر او قدرت پاداش مادی را اعمال کرده‌ایم. به نظر می‌رسد این گونه از پاداش‌ها در دانش‌آموزانی که نیازهای مادی دارند و در سطح پایین نیازها قرار دارند مؤثر باشد.

پاداش معنوی به نوعی یک نوع نیاز اجتماعی به حساب می‌آید به گونه‌ای که فرد در مقابل کنش‌های متقابل مورد پذیرش واقع شود. «استانلی شاکتر»^۱ در این مورد چنین می‌گوید: «مردم به کنش و واکنش می‌پردازند صرفاً به این دلیل که از

1. Stanley Schachter



آن لذت می‌برند. در برخی از این وابستگی‌های اجتماعی هیچ گونه پاداش ملموسی نظیر پول یا کسب حمایت حاصل نمی‌شود.» (هرسی، بلانچارد، ۱۳۷۹: ۳۸) به تعبیری دیگر پاداش معنوی؛ یعنی کسب اعتبار و احترام در جامعه. «گلرمن آنرا» در این باره می‌گوید: پاداش معنوی یعنی؛ «حرمت یا بی‌حرمتی، رسمیت یا صمیمت، مدارا یا صراحت که جامعه به فرد ارزانی می‌دارد.» (همان: ۳۹)

گریفین می‌گوید: پاداش معنوی «شامل گفتگوهای دوستانه، توجه به نظرهای زبردستان و ترغیب آنها به ادامه و تکرار اینگونه تماس‌ها می‌باشد.» (گریفین، ۱۳۸۹: ۱۵۴) در مکاتب انسان‌گرایانه مانند مکاتب دینی و مکتب نئوکلاسیک مدیریت و روانشناسی انسان‌گرا به پاداش‌های معنوی بیشتر بها داده می‌شود. (مدنی، ۱۳۸۵: ۴۸) پاداش‌های معنوی در فراگیران می‌تواند به صورت سلام و احوال‌پرسی کردن، تشویق‌های زبانی، دست دادن، نگاه کردن به دانش‌آموزان درس‌خوان و... بروز پیدا کند. ناگفته پیداست که دانش‌آموزانی که در سطح بالایی از نیاز قرار دارند بیشتر پاداش معنوی در پیشرفت رفتارهای مثبت آنها مؤثر است؛ تا دانش‌آموزانی که در سطح نیازهای جسمانی قرار دارند.

۲-۲-۳- قدرت اجبار

قدرت اجبار زمانی پدید می‌آید که: «شخصی از توان تنبیه و یا وارد آوردن لطمه جسمی یا روانی به شخص دیگر برخوردار باشد.» (گریفین، ۱۳۸۹: ۳۸۴) یکی از راه‌های اعمال قدرت اجبار تهدید است که گاهی اوقات منجر به شکنجه یا مرگ و زندانی شدن فرد می‌شود. (ریویر، ۱۳۸۶: ۷۳) بنابراین قدرت اجبار بر تهدید و تشویق استوار است. (یزدان فام، ۱۳۸۸: ۱۱۳) این نوع قدرت در مدرسه‌های امروزی دیگر نمی‌تواند مؤثر باشد. اگر ما به اجبار بخواهیم فراگیران را وادار به یادگیری کنیم؛ نه تنها موفق نخواهیم بود؛ بلکه آنان را برای همیشه از درس خواندن و لذت بردن از آن محروم می‌کنیم.

۲-۲-۴- قدرت شخصی (رهبری)

قدرت شخصی با تأکید بر توانایی شخص و قدرت نفوذ او در باورها، ارزش‌ها، رفتارها

و اعمال دیگران بدون اجبار شکل می گیرد. «آمیتای اتزیونی^۱» درباره قدرت شخصی چنین می گوید: «فردی که قدرتش را از زیردستانش می گیرد، قدرت شخصی دارد.» (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۹: ۹۲) در واقع قدرت شخصی «به معنی استفاده از نفوذ بدون زور برای هدایت و هماهنگی فعالیت های اعضای یک گروه در جهت تحقق هدف داده می شود.» (گریفین، ۱۳۸۹: ۳۵۰) یک معلم ممکن است در طی زمان طولانی با رفتارهایش این قدرت را در میان دانش آموزان به دست آورد. این نوع قدرت در مدرسه برای یک معلم می تواند بسیار مؤثر باشد؛ بدین صورت که معلم با توانایی های انگیزشی که دارد؛ می تواند فراگیران را به رفتارهای اثربخش برانگیزاند. این قدرت می تواند در گروه فراگیران نیز وجود داشته باشد. برخی اعتقاد دارند که «شخص رهبر بهترین و متخصص ترین فرد در درون گروه است.» (مشبکی، ۱۳۸۵: ۲۶۱) برای نمونه دانش آموزی به خاطر قد و بالای تنومندش از قدرت شخصی برخوردار است و همه دانش آموزان باید از او پیروی کنند. او می تواند کلاس را برای یک ساعت هم ساکت نگهدارد و یا می تواند مدرسه را برای یک روز تعطیل کند. چنین دانش آموزانی را باید شناخت و با آنها دوستانه وارد مذاکره شد و کوشید آنها را به سوی خود کشید.

۲-۳- ثروت

ثروت از جمله مواردی است که باعث احترام و اعتبار افراد در جوامع و سازمان های گوناگون می شود. در محیط مدرسه ممکن است معلمی که از نظر ثروت در سطح بالایی قرار دارد نفوذ بیشتری در میان دانش آموزان و همکاران خود داشته باشد. با این حال این موضوع بستگی به سطح درآمدی آن جامعه دارد. باید دید معیارهای آن جامعه برای برتری در چیست. در میان دانش آموزان داشتن خودرو، خانه بالاشهر و... که از مظاهر ثروتند می تواند باعث نفوذ آنها در میان گروه همکلاسی های خود شود. آنچه امروزه در جامعه ما بسیار دیده می شود تضاد مفاهیم ثروت و دانش است. جمع آمدن این دو در ذهن مردم ما بسیار سخت به نظر می رسد. یک معلم ادبیات باید بسیار بکوشد که در میان دانش آموزان امروزی از برتری دانش سخن بگوید؛ یا دست کم تساوی دانش و ثروت را برای دانش آموزان جا بیندازد.

1. Amitai etzioni



۲-۴- همانندسازی

همانندسازی داشتن روابط دوستانه با مردم از طریق رفتاری مطابق با انتظار آن‌ها است. در حقیقت این نوع همنوایی: «پاسخ به نفوذ اجتماعی مبتنی بر آرزوهای شخص برای همانند شدن با شخصیت صاحب نفوذ است.» (ارنستون، ۱۳۹۱: ۶۱) از طرف دیگر همانندسازی هم مانند متابعت:

«رفتار فرد ناشی از رضایت درونی نیست؛ بلکه به این منظور است که برای وی رابطه‌ای رضایت‌بخش با شخص یا اشخاصی که مایل است با آن‌ها همانند شود، ایجاد کند.» (همان: ۶۱) ممکن است دانش‌آموزان چنان تحت تأثیر معلمی قرار بگیرند که حتی دوست داشته باشند مانند او راه بروند، تن‌پوش بپوشند، عینک بزنند و ... گاهی نیز ممکن است این موضوع اجباری باشد؛ برای نمونه تن‌پوش‌های یکسان و یک‌رنگ، نمونه‌ای از همانندسازی کردن اجباری در مدرسه‌ها به شمار می‌رود. این روش با همه خوبی‌هایی که دارد ممکن است حس نبود آزادی را در دانش‌آموزان به وجود بیاورد.

۵-۲- نیرنگ

ماکیاولی فردی را موفق می‌داند:

«که کردار وی، همساز طبع زمانه باشد و ناکام کسی است که کردارش با زمانه ناسازگار باشد.» (ماکیاولی، ۱۳۷۵: ۱۴۳)

التزام به این شیوه، جز با توسل به نیرنگ‌بازی و پیمان‌شکنی ممکن نیست؛ از این رو آنقدر به کاربرد نیرنگ اهمیت می‌دهد که روباه‌بودن را حتی بر شیر بودن نیز، برتری می‌دهد و می‌گوید:

«آنان که روباه‌هی پیشه کرده‌اند، از همه کامیاب‌تر برآمده‌اند. می‌باید دانست که چگونه ظاهر آرایشی می‌باید کرد و با زیرکی دست به کار رنگ و ریا شد و مردم چنان ساده‌اند و بنده دم، که هر فریفتاری همواره کسانی را تواند یافت که آماده فریب خوردن‌اند.» (همان: ۱۱۲)

براین اساس ماکیاولی معتقد است: «(شهریار) اگر بخواهد حکومت خود را پابرجا

نگه دارد، برخلاف راستی و برخلاف محبت و برخلاف انسانیت و برخلاف دین رفتار کند.» (همان: ۷۲) از نظر وی هدف وسیله را توجیه می‌کند؛ از این رو به شهریان توصیه می‌کند: «همواره در کار دست یافتن به دولت و پایش آن باشد؛ روش وی هر چه باشد نیک شمرده خواهد شد.» (همان، ۱۳۷۷: ۱۴)

این گونه روش‌های رفتاری در مدرسه که محل اخلاق‌آموزی است به کار نمی‌آیند. بهتر است رفتارهای انسانی دیگر را برای نفوذ در دانش‌آموزان به کار ببریم.

۶-۲- ساختار شخصیت

شخصیت کل صفات، خصوصیات و کیفیات فرد است که در او جنبه دائمی داشته و او را از سایرین متمایز می‌سازد و موجب می‌شود که فرد با محیط خود ارتباط و سازش برقرار کند. (بهرامی، ۱۳۸۵: ۴۲) مشبکی درباره اهمیت نوع شخصیت افراد چنین می‌گوید:

«افرادی که دارای موضع کنترل داخلی هستند، تمایل‌شان به انجام امور جهت به دست آوردن نتیجه کارها بسیار زیاد است و دارای انگیزه بالایی هستند و بالعکس افرادی که موضع کنترل خارجی هستند، معمولاً نتیجه عملکردشان ضعیف بوده و انگیزه کاری ضعیفی دارند، زیرا خود را در به وجود آوردن نتایج کار، دخیل نمی‌دانند.» (مشبکی، ۱۳۸۵: ۱۲۶)

رابرت وایت^۱ معتقد است: «یکی از انگیزه‌های عمل در انسانها، آرزو یا شوق به تبحر و شایستگی است.» (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۹: ۴۲) اینگونه افراد موفقیت‌گرا معتقدند که سرشت آدمی «از هنگام زادن تا واپسین دم زندگی از مرحله‌ای به مرحله دیگر پیش می‌برد و جنبه اجتماعی او تقویت می‌کند.» (کریمی، ۱۳۸۱: ۹۴)

شایستگی تلویحاً به معنی تسلط بر عوامل طبیعی و اجتماعی است. «افرادی که این انگیزه را دارند نمی‌خواهند بطور منفعل منتظر بمانند که چیزی اتفاق بیفتد بلکه می‌خواهند محیط خود را تحت تسلط درآورند و موجب اتفاق چیزی شوند.» (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۹: ۴۲)

1.) Robert W.White



بر این اساس تنها افرادی با شخصیت کنترل داخلی توانایی پیشبرد اهداف و نفوذ در دیگران را دارند؛ این گونه افراد با در نظر گرفتن نوع شخصیت افراد مانند عزت نفس آنها در موقعیت پیش آمده و سازگاری با موقعیت به دنبال نفوذ در دیگران هستند تا بتوانند به اهداف خود برسند.

معلم با شناخت شخصیت خود و دیگران می‌تواند در وهله اول شخصیت خود را در جهت مثبت تغییر داده؛ سپس در دانش‌آموزان نفوذ کند.

۶-۲-۱- عزت نفس

عزت نفس یعنی احساسات و عقاید فرد درباره توانایی‌ها، شایستگی‌ها و ویژگی‌ها خودش. (زمانی، ۱۳۸۴: ۱) در حقیقت عزت نفس عبارت است از: «میزان و درجه‌ای که شخص برای خود ارزش قائل است.» (ساعتچی، ۱۳۸۳: ۳۶۳) براین اساس عزت نفس: «یک متغیر شخصیتی (است) که وابستگی کاملی با قابلیت متقاعدشدن شخص دارد... افرادی که خود را دست کم می‌گیرند، آسان‌تر تحت تأثیر پیامی متقاعد ساز قرار می‌گیرند؛ تا افراد که درباره خود نظر مثبتی دارند.» (ارونسون، ۱۳۸۶: ۱۲۵)

بنابراین به خاطر عدم عزت نفس می‌توان یک فرد را تحت تأثیر قرار داد. در این باره می‌توان فراگیری که انگیزه پایینی برای درس خواندن و یا کنار گذاشتن رفتارهای منفی دارند در جهت مثبت تحت تأثیر قرار داد و تغییر داد.

۶-۲-۲- سازگاری با موقعیت

سازگاری با موقعیت یعنی توانایی فرد در هم‌سو کردن رفتار خود با عوامل خارجی و موقعیتی است که در آن قرار دارد. کسانی که چنین خصوصیتی دارند، می‌توانند رفتار خود را با عوامل محیطی و موقعیتی وفق دهند. آنان نسبت به علایم و نشانه‌های خارجی، حساسیت زیادی نشان می‌دهند و در موقعیت‌های گوناگون، رفتار متفاوتی دارند. (رابینز، ۱۳۸۳: ۱۴۹) «راجرز» نیز شرط کامیابی را همراه شدن با روح زمانه می‌داند:

«منظور از سازگاری، انطباق متوالی با تغییرات و ایجاد ارتباط بین خود و محیط به نحوی است که حداکثر خویشتن‌سازی را همراه با رفاه اجتماعی، ضمن رعایت حقایق خارجی، امکان‌پذیر سازد... سازگاری به معنی شناخت این حقیقت است که

هر فرد باید هدف‌های خود را با توجه به چهارچوب‌های اجتماعی و فرهنگی تعقیب نماید.» (شعاری نژاد، ۱۳۷۲: ۲۲)

دانش‌آموزانی که توان سازگاری با موقعیت‌های کلاسی را دارند در کار خود موفق‌ترند و از درس‌خواندن لذت می‌برند.

۷-۲- مذاکره

نمی‌توان تاریخی را برای آغاز مذاکره در میان انسان‌ها تعیین کرد؛ چرا که انسان موجودی اجتماعی بوده و همان‌طوری که امروزه ناچار از مذاکره است در آغاز نیز چنین بوده است. «در طول تاریخ اگر دولت‌ها با همدیگر جنگ و ستیز کرده‌اند مذاکره را نیز انجام داده‌اند.» (مجتهدی، ۱۳۸۱: ۲۴۵) نخستین کتابی که درباره مذاکره نوشته شده است از راجر فیشر و ویلیام یوری^۱ می‌باشد؛ به همین خاطر آنان را پدر دانش مذاکره می‌دانند. برخی اعتقاد دارند که ما انسان‌ها معمولاً «وقتی به مذاکره نیاز داریم که تعارضی وجود داشته باشد.» (زند، ۱۳۹۳: ۱۸) برخی نیز بر این باورند که مذاکره معمولاً برای رسیدن به هدف و توافق با دیگران و رفع نیاز انجام می‌گیرد. (تریسی، ۱۳۹۲: ۱-۳) به‌طور کلی مذاکره هنگامی رخ می‌دهد که «طرفین تعارض، همدیگر را ملاقات می‌کنند و یک یا هر دو طرف، هدف‌شان این باشد که با هم به توافق برسند.» (جوادین، ۱۳۸۱: ۵۷۸) برخی از تعاریف مذاکره ارتباطات بین‌فردی را مد نظر قرار داده‌اند؛ بنابراین چنین مذاکره را تعریف کرده‌اند؛ «مذاکره فرایندی است که دو یا چند نفر با هم بحث و تلاش می‌کنند درباره اولویت‌های مختلف‌شان به توافق برسند.» (colquitt and etc, ۲۰۰۹: ۴۶۷) برخی دیگر مذاکره را فرایندی می‌دانند که برای دستیابی به توافق، بین دو گروه به وجود می‌آید. (Hellriegel and etc, ۱۹۹۸: ۴۷۸ به هر حال مذاکره نیازمند ارتباط طرفین است و «بدون ارتباط مذاکره نمی‌تواند وجود داشته باشد.» (Nedelcu, ۲۰۱۱: ۱۹۹۷) ارتباط نیز عبارت است از «بهرهمندشدن و یا انتقال اطلاعات به صورت کلامی و غیرکلامی.» (Charlton and etc, ۲۰۰۸: ۳۸۳ و آذری، ۱۳۸۴: ۳۳) بر پایه این تعاریف، مذاکره بدون سخن گفتن هم امکان‌پذیر است؛ چرا که با ارتباطات غیرکلامی مانند، لبخند، طرز

1. Roger fisher & William Ury



ایستادن، حالات چهره و... نیز می‌توان ارتباط برقرار و مذاکره کرد. اینکه گفته‌اند: «سکوت نشان رضایت است» در ادامه به بیان سه روش اصلی مذاکره خواهیم پرداخت.

۵ سه روش مذاکره

برای مذاکره سه روش اصلی **ملایم، سخت و اصولی** وجود دارد. دو روش مذاکره ملایم و سخت در تقابل با هم هستند؛ ما نیز ویژگی‌های آنها را روبروی هم قرار می‌دهیم تا مقایسه آنها آسان‌تر گردد.

ب- ویژگی‌های مذاکره سخت

در مذاکره سخت؛

۱. مذاکره کنندگان رقیب یکدیگرند.
۲. هدف پیروزی است.
۳. به عنوان پیش شرط حفظ روابط، امتیازخواستن است.
۴. به یکدیگر اعتماد نمی‌کنند.
۵. در رابطه با مسأله و افراد سخت برخورد می‌کنند.
۶. روی مواضع پافشاری می‌کنند.
۷. تهدید می‌کنند.
۸. درباره حداقل مورد قبول خود، طرف مقابل را گمراه می‌کنند.
۹. به عنوان بهایی که در طرف مقابل باید برای رسیدن به توافق بپردازد دنبال منافع یک‌جانبه هستند. «همان»

الف- ویژگی‌های مذاکره ملایم

در مذاکره نرم؛

۱. مذاکره کنندگان دوستان یکدیگرند.
۲. هدف رسیدن به توافق است.
۳. افراد با هم و با مسأله ملایم برخورد می‌کنند.
۴. به یکدیگر اعتماد می‌کنند.
۵. موضع خود را به سهولت تغییر می‌دهند.
۶. امتیاز می‌دهند تا روابط حفظ و تقویت شود.
۷. پیشنهاد جدید می‌دهند.
۸. حداقل مورد قبول خود را انتخاب می‌کنند.
۹. ممکن است عقب‌نشینی و زیان یک طرفه را برای رسیدن به توافق متحمل شوند. (فیش و یوری، ۱۳۹۳: ۳۰، Marias & Ludmia، ۲۰۱۲: ۳۱۵)

ج- ویژگی‌های مذاکره اصولی

در مذاکره اصولی؛ «۱. شرکت کنندگان در مذاکره مشکل‌گشا هستند. ۲. هدف رسیدن به نتیجه‌ای معقول است که به طور دوستانه به دست می‌آید. ۳. هر مذاکره کننده‌ای دو گونه منافع دارد؛ یکی منافع ماهوی، دیگری روابط انسانی. برای مذاکره اصولی باید اشخاص را از مسأله جدا کنید. ۴. با اشخاص ملایم باشید و با مسأله سخت برخورد کنید. ۵. مستقل از اعتماد مذاکره کنید. ۶. روی منافع تمرکز کنید. ۷. منافع طرفین را کشف کنید.

۸. از داشتن خطی به عنوان خط کف برای حداقل مورد قبول خود پرهیز کنید. ۹. حق انتخاب‌هایی برای تأمین منافع متقابل بیندیشید. ۱۰. کوشش کنید به نتیجه‌ای برسید که مستقل از خواسته‌ها و مبتنی بر استانداردهای عینی باشد. ۱۱. در برابر اصول تسلیم شوید نه در برابر فشار. (فیشر و یوری، ۱۳۹۳: ۳۵-۳۶) در این روش ممکن است برای آنکه امتیاز بگیریم مجبور به امتیازدهی شویم. «این امتیازها زمانی مؤثرند که واگذاری آن امتیازات در نظر ما چندان با اهمیت نباشند ولی نزد طرف مقابل بسیار ارزنده باشند.» (فلمنگ، ۱۳۷۹: ۸۱) در «روش مذاکره اصولی چه رقیب‌مان مجرب‌تر و چه کم‌تجربه‌تر از ما باشد به کار می‌آید. همچنین اگر طرف مقابل پی‌ببرد که ما در حال مذاکره اصولی هستیم مذاکره آسان‌تر خواهد شد.» (فیشر و یوری، ۱۳۹۳: ۲۲)

استیون کوهن^۱ بر این اعتقاد است که مذاکره هنگامی موفقیت‌آمیز است که طرفین به توافقی برسند که همگی برای اجرای آن احساس تعهد کنند. (۱۳۸۸: ۶) از آنجا که تنها هنگامی طرفین مذاکره به دلخواه خود متعهد به اجرای مذاکره هستند می‌توان گفت بهترین روش مذاکره، روش مذاکره اصولی است. فیشر و یوری^۲ معتقدند که روش اصولی مذاکره راهی برای به دست آوردن منافع مشترک است. و برخلاف مذاکره سخت که مبتنی بر موضع‌گیری^۳ و برخلاف مذاکره نرم که مبتنی بر از دست دادن منافع است مذاکره اصولی مبتنی بر عقلانیت برای رسیدن به هدف است. (۱۳۹۳: ۷۰-۹۰)

مذاکره در مدرسه یکی از قوی‌ترین راه‌های نفوذ به شمار می‌رود؛ به ویژه اگر به روش اصولی باشد. روش اصولی مذاکره هم می‌تواند در برخورد با دانش‌آموزان و اولیای آنان و هم معلمان و مدیران مدرسه کارساز باشد. امروزه ما با محیطی فرهنگی سروکار داریم که از یادگرفتن اصول مذکره نباید سر باز بزنیم. لازم است این را بگوییم که مذاکره سخت و نرم نیز بسته به شرایط می‌توانند کاربرد داشته باشند. گاهی نیاز است کوتاه بیاوریم، در این صورت مذاکره نرم را در پیش می‌گیریم و گاهی نیاز است قدرت خود را نشان دهیم، در این صورت مذاکره سخت، روش خوبی خواهد بود.

1. Stevens Cohen

2. Fisher & Ury

۳. موضع؛ آن هدفی است که ما به دنبال رسیدن به آن هستیم و منافع دلیل خواستن آن هدف است. (کوهن، ۱۳۸۸: ۱۰)



۵ مذاکره از طریق میانجی‌گری

وجود طرف سوم در مذاکره که می‌توان نام **میانجی** یا **کدخدا** را بر آن گذاشت به چهار روش است: واسطه، داور، رابط و مشاور. (رابینز، ۱۳۷۷: ۸۱۹ و رضائیان، ۱۳۸۲: ۶۰)

الف- واسطه یک شخص بی‌طرف است که از طریق استدلال، تشویق و ترغیب طرف‌های درگیر و ارائه راه حل‌ها کار مذاکره را تسهیل می‌کند. (رابینز، ۱۳۷۷: ۸۲۰) برای نمونه اگر مشاور مدرسه، با تشویق بخواهد دو دانش‌آموز را آشتی بدهد واسطه شمرده می‌شود؛ چرا که مشاور بی‌طرف است و وظیفه او امر و نهی نمی‌باشد.

ب- داور یا **حکم** کسی است که می‌تواند دستور به توافق بدهد. معمولاً صحبت طرفین را می‌شنود و راه حلی را تحمیل می‌کند. (رابینز، ۱۳۷۷: ۸۲۰، رضائیان، ۱۳۸۲: ۱۳۰ و مورهد و گریفن، ۱۳۸۶: ۴۵۰) برای نمونه دو دانش‌آموز که با هم دشمن‌اند و کار آنها به درگیری می‌کشد و در این هنگام مدیر آنها را می‌بیند، مدیر برای آشتی آن دو ممکن است داورى کند و گاهی ممکن است حتی از قدرت قانونی خود بهره‌برد و یک یا چند راه حل را به زور تحمیل کند.

ج- رابط، طرف سومى است که ارتباطاتى غیررسمى بین طرف‌های درگیر برقرار می‌کند. فرق آن با واسطه آن است که رابط به عنوان یک وسیله ارتباطی مورد استفاده قرار می‌گیرد. (رابینز، ۱۳۷۷: ۸۲۱) برای نمونه اگر دانش‌آموزی در میان دو دانش‌آموز دیگر پیام‌رسانی کند نقش رابط را بازی کرده است. این نقش در حل دشمنی‌ها چندان مؤثر نیست.

د- مشاور، شخص سومى است که بی‌غرض می‌کوشد رابطه بین طرف‌های درگیر را بهبود بخشد تا اینکه خودشان به توافق برسند. وی به جای اینکه راه حل‌هایی ارائه دهد می‌کوشد به طرف‌های درگیر کمک کند تا به عمق مطلب بیشتر پی ببرند و از نیت و خواست یکدیگر بیشتر آگاه شوند. (رابینز، ۱۳۷۷: ۸۲۱ و رضائیان، ۱۳۸۲: ۱۳۱) در برخی از کتاب‌ها چنین شخصی را میانجی نیز گفته‌اند. (مورهد و گریفن، ۱۳۸۶: ۴۵۰) اگر بکوشیم دو یا چند دانش‌آموز را که با هم دشمن‌اند با آشتی دهیم از این روش بهره‌برده‌ایم.

۵ راهبردهای ' مذاکره

راهبرد یا رهیافت مسیر مذاکره کننده را برای مذاکره روشن می کند و آن «هدف اصلی مذاکرات است و توافق را تعریف می کند.» (Marias & Ludmia, 2012: 315) و بگلی، (1385: 66) همچنین راهبرد را برنامه ریزی بلندمدت مذاکرات می دانند. (Mokshantev, 2002: 25) در اینجا به خاطر پیوند راهبرد با تاکتیک لازم است که تاکتیک را نیز تعریف کنیم: «تاکتیک عبارت است از روش ها و فرایندهایی که راهبرد به وسیله آنها به هدف نائل می شود.» (Marias & Ludmia, 2012: 315، بگلی، 1385: 65 و هیندل، 1381: 20)

راهبرد عمل مرسوم

کارهایی که بر اساس عرف و فرهنگ به مرحله اجرا درمی آیند تحت عنوان راهبرد عمل مرسوم قرار دارند. همچنین «قراردادهای مرسوم نمونه ای از این گونه راهبرد هستند.» (مادوکس، ۱۳۷۴: ۸۵) ممکن است عمل مرسوم مذاکره در مدرسه ای این گونه باشد که پیش از حرف زدن صلوات ختم کنند. یا ممکن است مدیر به عنوان کدخدا داوری کند و

راهبرد آدم خوب، آدم بد

در این روش «یک عضو تیم مذاکره کننده نظر سخت گیرانه ای دارد، در حالی که برخورد عضو دیگر دوستانه است. هنگامی که آدم بد برای چند دقیقه بیرون می رود آدم خوب معامله ای را پیشنهاد می کند که طرف مقابل آن پیشنهاد را تحت آن شرایط، خوب ارزیابی می کند.» (مادوکس، ۱۳۷۴: ۹۲، فیشر و یوری، ۱۳۹۳: ۲۰۲، هیندل، ۱۳۸۱: ۲۱ و زند، ۱۳۹۳: ۸۳) برای نمونه در مدرسه ممکن است ناظم نقش آدم بد را بازی کند و با تنبیه و تهدید با دانش آموز خاطی برخورد کند و پس از آن که برای مدتی ناظم در میان بحث نباشد مدیر نقش آدم خوب را بازی کند و با هدف اصلاح رفتار ناشایست دانش آموز، کارهایی انجام دهد. چون سرشت آدمیزاد با نرمی سازوارتر است نقش آدم خوب تأثیر بیشتری خواهد داشت.



راهبرد اختیارات محدود

به این راهبرد شریک سخت هم می‌گویند. «در این روش مذاکره‌کننده ادعا می‌کند که هر چیز دیگری غیر از موضع وی، تصویب مقام بالاتر یا شریک سرسخت وی را نیاز دارد.» (مادوکس، ۱۳۷۴: ۹۲ و فیشر و یوری، ۱۳۹۳: ۲۰۹) مانند اینکه مدیر به دانش‌آموزی بگوید: ما اینجا مسئولیم، بازرس داریم و بر ما نظارت شدید به عمل می‌آید. یا معلم به دانش‌آموزی که انتظار نمره دارد بگوید برگه‌های امتحانی شما را بازرس هم نگاه می‌کند؛ بنابراین نمی‌توانم نمره به کسی بدهم. در واقع بازرس یا بالادست معلم می‌شود شریک سخت.

راهبرد سالامی

این راهبرد که به آن سیاست گام به گام هم می‌گویند آن است که «برای دستیابی به هدف به جای اینکه یک قدم برداشته شود در هر زمان خرده‌خرده جلو رویم و زمانی برسد که هدف بزرگی را به طور کلی متصرف کنیم.» (مادوکس، ۱۳۷۴: ۸۲ و Ion, 2004: 177 & Badio, 2014: 19) مانند اینکه دانش‌آموزان پافشاری کنند که معلم درس ندهد؛ ولی معلم بگوید: حالا بگذارید چند نکته را بگویم و بعد از بیان چند نکته باز بگوید: بگذارید این یک صفح را هم بگویم و بدین ترتیب برنامه آموزشی خود را دنبال نماید. این در حالی است که اگر از همان اول می‌گفت: هدفم آن است که تمام این صفحه‌ها را درس بدهم بسیاری از دانش‌آموزان یا به خواب می‌رفتند و یا مانع تدریس معلم می‌شدند. البته این روش برای یک یا دو بار، آن هم بافاصله، می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد؛ زیرا دانش‌آموزان دست معلم را خواهند خواند.

راهبرد وانمود کردن

این راهبرد را می‌توان گونه‌ای از نیرنگ دانست. «وانمود کردن این توهّم را به وجود می‌آورد که یک چیز مورد نظر است؛ در حالی که هدف اصلی واقعاً چیز دیگری است.» (مادوکس، ۱۳۷۴: ۹۰ و Badio, 2014: 19) مانند اینکه به دانش‌آموزی که سروصدا می‌کند نمره منفی بدهیم؛ در حالی که ما هدفمان اصلاح دانش‌آموز است؛ تا یاد بگیرد در محیط آموزش سکوت را رعایت کند.

فریب کاری آگاهانه

فریب کاری آگاهانه در واقع همان راهبرد وانمود کردن است با این تفاوت که وانمود کردن از آنجا که یک راهبرد است ممکن است چندین تاکتیک را علاوه بر فریب کاری دربرگیرد. فریبکاری آگاهانه خود شامل چند گونه تاکتیک می شود که در ادامه آنها را تبیین می کنیم:

تاکتیک اطلاعات نادرست و ساختگی

این تاکتیک اگر چه غیر اخلاقی است؛ ولی ممکن است به وسیله برخی از دانش آموزان خاطی به کار گرفته شود. برای نمونه ممکن است با صحنه سازی اشتباه خود را پای دیگران بیندازد. وظیفه معلم در چنان مواقعی صبر و واکاوی موضوع است.

تاکتیک زبان بازی

زبان بازی آن است که «مذاکره کننده طرف مقابل را در اطلاعات زیادی (بعضاً جعلی) قرار دهد؛ به طوری که تعیین داده های واقعی بسیار دشوار و با آشفتگی همراه باشد.» (زند، ۱۳۹۳: ۸۷) این تاکتیک را ممکن است دو دانش آموز که با هم درگیری پیدا کرده اند به کار گیرند. چنین مواردی را در میان دانش آموزان درگیر بسیار می بینیم. اینکه یکی می گوید: آقا تقصیر اون بوده.

دیگری نیز با دلایلی جعلی می گوید: مقصر اون بود، اون اول شروع کرد.

و بدین ترتیب باید با زور آنها را ساکت کرد؛ تا روشن شود مقصر چه کسی بوده است. برخی مواقع نیز هرگز مشخص نمی شود مقصر اصلی چه کسی بوده است. بهتر است معلم این روش را به خاطر غیر اخلاقی بودن آن به کار نگیرد.

جنگ روانی

جنگ روانی به کارگیری روش هایی روانی است تا طرف مقابل عصبانی شود و کنترل خود را از دست بدهد و تسلیم شود. مهمترین روش های جنگ روانی عبارتند از: موقعیت های اضطراب آور، حملات شخصی و تهدیدها. (فیشر و یوری، ۱۳۹۳: ۲۰۰-۲۰۴) تهدید «دستوری است که با تأکید بر این نکته ارایه می شود که اگر راه حل



پیشنهادی اجرا نگردد تنبیه در پی خواهد داشت.» (بولتن، ۱۳۸۶: ۴۷) اگر چه ما این روش را به خاطر غیراخلاقی بودن آن تجویز نمی‌کنیم؛ ولی ممکن است لازم باشد در برخی مواقع آن را به کار بگیریم. معلم یا مدیر می‌توانند با چنین روشی دانش‌آموزی را که از بیان حقیقت خودداری می‌کند به اعتراف وادار کنند؛ ولی باید توجه نمود که این روش در پایان همهٔ روش‌های دیگر باید مورد استفاده قرار گیرد.

تاکتیک‌های فشار روی مواضع

موضع‌گیری به ناچار به نفع یک طرف تعارض خواهد بود. با این حال این خود یک روش مذاکراتی است و چندین تاکتیک ویژهٔ خود را دارد از جمله:

الف- امتناع از مذاکره: خواسته‌ای خود را بیان کردن؛ ولی از مذاکره دوری گزیدن. (فیشر و یوری، ۱۳۹۳: ۲۰۵) مانند اینکه معلم بگوید: خود را برای امتحان آماده کنید. ولی دانش‌آموزان برای پس انداختن امتحان تلاش کنند. معلم هم با امتناع از مذاکره روی موضع خود پافشاری کند.

ب- شریک سرسخت: آن است که طرف مذاکره بگوید که وی شخصاً مخالفتی با درخواست‌های شما ندارد؛ ولی شریک سرسخت وی اجازهٔ این کار را به وی نمی‌دهد. (همان: ۲۰۹) به عنوان نمونه ناظم به دانش‌آموزان بگوید: من شخصاً از اینکه شما به اردو بروید مخالفتی ندارم؛ ولی مدیر نمی‌پذیرد.

۸-۲- درونی کردن

پایدارترین نوع همنوایی، درونی‌سازی ارزش‌ها و اعتقاداتی است که فرد بر اساس آن‌ها رفتار می‌کند: «که مبتنی بر انگیزهٔ شخص برای صحیح بودن است و این انگیزه، نیرویی قوی و همیشگی است که همچون متابعت، به نظارت مداوم عاملان پاداش یا تنبیه بستگی ندارد یا همچون همانندسازی، منوط به احترام مداوم برای شخص یا گروه دیگر نیست.» (ارنستون، ۱۳۹۱: ۱۲/۱)

برای نمونه اینکه به دانش‌آموزان بگوییم: ما شیعه‌ایم و شیعه با پیروی از امام علی (ع) حق کسی را ضایع نمی‌کند. این سخن که تقریباً حالتی شعاری هم دارد به گونه‌ای در دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد که در آنها درونی می‌شود.

مثال دیگر آنکه به دانش‌آموزان بگوییم: دختران این محله همه خواهران شما هستند و شما باید به چشم خواهر به آنها بنگرید. این سخن اگر در آنها درونی شود خود از حریم دختران محله حفاظت خواهند کرد.

۹-۲- مذهب

مذهب یکی از عوامل مؤثر نفوذ و هم‌رنگی در جامعه می‌باشد. رابرت اسمیت درباره کارکرد دین در جهت درونی سازی قانون‌پذیری چنین می‌گوید:

«دین دو نوع کارکرد دارد؛ یکی تنظیم رفتار فردی برای خیر همگان و دیگری برانگیختن احساس اشتراک و وحدت اجتماعی. از این‌رو، مناسک دینی، بیان تکراری وحدت و کارکردهایی است که اشتراک اجتماعی را تحکیم می‌بخشد.» (همیلتون، ۱۳۷۷: ۱۷۰)

ما در مدرسه‌هایی که همگی از یک دین پیروی می‌کنند مشکلی نداریم؛ ولی در مدرسه‌هایی که دو یا چند مذهبی‌اند با مشکلاتی مانند تعارض فرهنگی برخورد خواهیم کرد. برخی مواقع ممکن است تعارض فرهنگی در میان آنها به درگیری بینجامد. گاهی نیز ممکن است تعارض فرهنگی آنها سازنده نیز باشد. در اینکه تعارض مذاهب به درگیری بینجامد؛ در صورتی است که تعارض بسیار شدید باشد. ولی اگر شدید نباشد تعارض دو مذهب می‌تواند به تکامل دو یا چند گروه دیندار منجر شود که این نوع ایده‌آل می‌باشد.

نقش ما به عنوان معلم یا مدیر در تعارض فرهنگی بسیار پررنگ است. باید حواسمان باشد که از هیچ گروهی طرفداری نکنیم و حق هیچ گروهی را به نفع گروه دیگر پایمال نکنیم. در غیر این صورت هر روز باید گرفتار خدشه‌ای در میان دو گروه و موقعیت اجتماعی خودمان باشیم.

از طرف دیگر اگر احیاناً تعارضی به وجود آمد باید هر چه زودتر در صدد آشتی طرفین باشیم؛ چرا که هر چه بیشتر زمان بگذرد تعارض بیشتر عمق پیدا می‌کند و دل‌ها بیشتر از هم دور می‌شوند.

می‌توان **اسطوره‌های ملی** را نیز جزء مذهب به شمار آورد؛ چرا که آنها نیز روزگاری مذهب مردم به شمار می‌آمده‌اند و اکنون به صورت جزیی از ناخودآگاه آنها



درآمده‌اند. برای نمونه اسطوره جمشید که یک اسطوره ملی است؛ می‌تواند به عنوان نمونه‌ای از شکوه باشد که به خاطر غروری که داشته است گرفتار خواری می‌شود. این گونه داستان‌های اسطوره‌ای نیز می‌تواند در ذهن دانش‌آموزان تأثیری شگرف داشته باشد.

۱۰-۲- وراثت و محیط

روانشناسان با پرسش این سؤال که:

«چگونه وراثت توانمندی‌های فرد را محدود می‌سازد؟ و یا شرایط مساعد و نامساعد محیطی تا چه اندازه می‌توانند توانمندی ارثی را تغییر دهند؟» (شولتز و الن، ۱۳۸۵: ۴۱)

به دنبال تعین نوع نگرش افراد در قدرت‌پذیری جوامع مختلف هستند، بنابراین:

«محیط و وراثت بر انسان تأثیر بسیار شگرفی دارد که برخی به‌طور کامل انسان را تابع محیط و وراثت دانسته‌اند.» (سبحانی، ۲: ۳۱۷/۱۴۱۱) در مدرسه‌های حاشیه شهرها که بسیاری از مجرمان در آنجا بزرگ شده‌اند می‌بینیم که بچه‌های شلوغ‌کاری نسبت به جاهای دیگر وجود دارد؛ به گونه‌ای که گاه کنترل آنها در کلاس با دشواری‌های فراوانی همراه است. این دانش‌آموزان نیز اگر خود تربیت نیابند به سرنوشت مجرمان، کارتون‌خواب‌ها و معتادان گرفتار می‌شوند.

بنابراین معلمان و مدیران باید آگاه باشند که وقت بیشتری را تربیت این گونه دانش‌آموزان صرف کنند. نباید فراموش کنیم که تأثیر محیط بسیار فراوان است و این خود یک مانع بزرگ برای نفوذ در این گونه دانش‌آموزان است. نمونه‌ای از تجربه خود بگویم:

در حاشیه شهر کلاسی داشتم که هیچ کدام از دانش‌آموزان نمی‌آمدند؛ چرا که زنگ آخر بود و همه دانش‌آموزان یا به خانه رفته بودند و یا در خیابان‌ها پرسه می‌زدند.

۱۱-۲- نیازها و انگیزش

در تاریخچه روان‌شناسی، پس از دیدگاه رفتارگرایی و روان‌کاوی، مکتب روان‌شناسی انسان‌گرا به نام «نیروی سوم» و جایگزین آن دو به شمار می‌آید. کارل راجرز و آبراهام

مزلو از بزرگان این مکتب‌اند. به باور راجرز آدمیان دارای نیروی انگیزشی مشترکی‌اند که با ادراک آگاهانه خویش می‌توانند همه ظرفیت خود را از قوه به فعل برسانند. (شولتز، ۱۳۸۴: ۴۰-۴۱) مزلو بنیانگذار و جنبش انسان‌گرایی در روان‌شناسی است. او روان‌کاوی و رفتارگرایی را به دلیل پرداختن به بدترین حالت‌های انسانی؛ یعنی روان‌رنجوری و روان‌پریشی و عدم توجه به عواطف انسانی مثبت و مفید، مورد انتقاد قرار می‌دهد. نظریه شخصیت مزلو از مطالعه افراد دارای اختلال‌های هیجانی به وجود نیامده است؛ بلکه در نتیجه سال‌ها مطالعه بر روی سالم‌ترین شخصیت‌ها، نظریه شخصیت خاصی تکوین یافته که می‌توان آن را نظریه انگیزش نامید؛ نظریه‌ای که انگیزش‌محور و پایه اصلی آن است. (شولتز، ۱۳۸۳: ۳۵۶) او در شمار مهمترین نظریه‌پردازان «نهضت توانایی‌های انسان»، این دیدگاه را با عنوان «نیروی سوم» در روان‌شناسی آمریکا معرفی کرد. او سایر نیروها (نیروی اول یعنی روان‌کاوی و نیروی دوم یعنی رفتارگرایی) را به سبب دید منفی و بدبینانه‌ای که در مورد انسان داشتند، قبول نداشت و باور داشت که انسان‌ها اصولاً خوب یا خنثی هستند؛ ولی بد نیستند؛ بلکه در هر انسانی کششی به سوی رشد و کمال نهفته است. (هربرت، ۱۳۸۲: ۹۴) مزلو برای مطالعه خود در مورد انسان سالم، کامل و خودشکوفایا، ۳۸ چهره تاریخی و مشهور مانند انیشتن، روزولت و... در نظر گرفت.



مزلو در راستای تعیین مراحل رشد و روند تکامل نیازها، سلسله‌مراتب پنج‌گانه‌ای برای نیازهای آدمی در نظر می‌گیرد که به شکل هرم، می‌توان نیازهای زیستی و جسمانی را در پایین و نیاز به خودشکوفایی را در بالای آن قرار داد. مراتب میانی دربرگیرنده امنیت، تعلق، عشق و احترام است. (مزلو، ۱۳۷۲: ۷۰-۸۴) در سلسله‌مراتب

نیازهای مزلو، نیازهای رده‌های پایین نیازهای انگیزشی بوده و قبل از نیازهای رده‌های بالا حداقل تا حدودی باید برآورده شوند تا نیازهای سطح بالا ظاهر شوند. برای مثال تا گرسنگی و یا وحشت فرد کم یا رفع نشوند در او نیاز به عشق و تعلق به وجود نمی‌آید. همچنین در سلسله مراتب نیازها، نیازهای رده‌های پایین تر، قوت، توانایی و اولویت بیشتری دارند و نیازهای رده‌های بالاتر ضعیف تر هستند. او نیازهای برخاسته از خودشکوفایی را در شمار «نیازهای بودن» و تجارب والای زندگی و بقیه را «نیازهای کمبود» می‌نامد. طبق دیدگاه وی، افراد معدودی به خودشکوفایی می‌رسند و مقصر اصلی را جامعه می‌داند که شرایط و امکانات لازم را برای خوشکوفایی افراد در اختیار آنان نمی‌گذارند. (هربرت، ۱۳۸۲: ۹۴)

اگر معلم بخواهد دانش آموزان را برای یادگیری تحت نفوذ خود درآورد باید سطح نیازهای آنها را بداند. با همه دانش آموزان با یک سبک نمی‌شود برخورد کرد. کسی که در سطح نیازهای فیزیولوژیکی قرار دارد، روش انگیزشی او استفاده از خوراک است. کسی که در سطح نیازهای ایمنی قرار دارد، روش انگیزشی او استفاده از سرپناه برای آرامش اوست. شخصی که در سطح نیازهای اجتماعی قرار دارد، عشق و محبت برای او دارای اهمیت است. کسی که در سطح نیازهای احترامی قرار دارد اعتبار و قدرت برای او بسیار با اهمیت است. همه این سطح بندی ها و پیمودن پله های پیشرفت برای آن است که انسان به خودشکوفایی یا خودیابی برسد.

در سطح خودشکوفایی، شخص می‌کوشد تا همان چیزی شود که استعداد آن را دارد و در صورت رسیدن به آنها، به اصطلاح خودشکوفایی می‌شود. (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۵: ۷۴، همچنین رابینز، ۱۳۸۳: ۷۳-۷۴ و نیز مورهد، ۱۳۸۶: ۱۱۹-۱۲۱) مزلو «این سلسله مراتب نیازها را به دو رده بالا و پایین تقسیم کرد. نیازهای فیزیولوژیکی و امنیت را در رده پایین، و نیازهای اجتماعی، احترام و خودشکوفایی را در بالا قرار داد» (رابینز، ۱۳۸۳: ۷۴) «مزلو بیان می‌کند که نیازهای سطح پائین تر سریع تر ارضا خواهند شد.» (Brooks, ۲۰۰۹: ۸۸) همچنین مزلو «نتیجه می‌گیرد که وقتی یک دسته از نیازهای انسان ارضا شد، دیگر آن نیازها نمی‌توانند عامل انگیزنده ای قوی باشند.» (فرح بخش، ۱۳۸۸: ۶۳) بنابراین در مدرسه باید دانش آموزان را با روش ها و شیوه های خلاقانه و نو تشویق کرد و برانگیخت.

آلدرفر به گونه‌ای دیگر نیازها را دسته‌بندی کرده‌است که تفاوت فراوانی با سلسله‌مراتب مزلو ندارد. نظریه آلدرفر به **نظریه سه وجهی** ERG معروف است. «دلیل انتخاب این حروف برای نام این نظریه آن است که او معتقد به سه نیاز اساسی در وجود آدمی است این نیازهای سه‌گانه عبارتند از: وجود (Existence)، وابستگی (Relatedness) و رشد (Growth). تعریف خلاصه هر یک از این نیازها در زیر آورده شده است:

(۱) نیازهای وجودی: این نیازها مربوط به وجود جسمی یا بدنی موجود زنده هستند و عبارتند از: غذا، لباس، پناهگاه و وسایل لازم برای ارضای این نیازها.

(۲) نیازهای وابستگی: این دسته از نیازها همان نیازهای مربوط به روابط بین افراد است که از طریق عمل متقابل اجتماعی و در رابطه فرد با افراد دیگر ارضا می‌شوند.

(۳) نیازهای رشد: این دسته از نیازها مربوط به احتیاج فرد برای رشد و پیشرفت و رسیدن به کمال است. این نیازها هنگامی ارضا می‌شوند که توانایی‌ها و ظرفیت‌های قابل اهمیت برای فرد در او رشد یافته باشند.» (ساعتچی، ۱۳۸۳: ۱۹۱)

طبق این نظریه، دانش‌آموزان آنگاه که نیازهای اولیه‌شان در محیط گرم خانواده تأمین می‌شود در این سطح از نیاز قرار دارند. آنگاه که در مدرسه با دانش‌آموزان همراه می‌شوند و گروه دوستی می‌سازند در این سطح از نیاز قرار دارند. و آنگاه که دانش‌آموزان در راه پیشرفت گام برمی‌دارد و شب روز درس می‌خواند نیازهای رشد خود را تشخیص داده است و در این سطح از نیاز قرار دارد. وظیفه معلم آن است که برای یادگیری بیشتر نیازهای دانش‌آموزان را تشخیص دهد. دانش‌آموزی که گرسنه به مدرسه می‌آید درس یاد نخواهد گرفت. سازمان‌ها و نهادهای حمایت‌گر تأثیر فراوانی در تأمین نیازهای وجودی دانش‌آموزان دارند؛ بنابراین باید با برقراری روابط با آنها، این دسته از نیازهای دانش‌آموزان را تأمین کرد. نیازهای وابستگی دانش‌آموزان را می‌توان با ایجاد گروه‌های همسالان مانند فوتبال، والیبال، گروه سرود، تئاتر و... در مدرسه تأمین کرد. این گونه از نیازها باید سالم باشید؛ تا دانش‌آموزان به بیراهه کشیده نشوند.

نیازهای رشد دانش‌آموزان را باید تحت کنترل درآوریم؛ آنچه سازمان آموزش و



پرورش به آن پرورش می گوید در واقع همین است. دانش آموزان باید راه پیشرفت خود را پیدا کنند و در زندگی خارج از مدرسه انسان های پیروزی باشند. این هنگامی انجام می گیرد که نهاد مدرسه و خانواده، وظیفه خود را به خوبی انجام داده باشند.

۱- نتیجه گیری

نفوذ به عنوان یک عامل اجتماعی- فرهنگی تأثیر بسیار فراوانی در یادگیری و تربیت دانش آموزان دارد. بهتر است که ما بتوانیم با هدف آموزش و تربیت در میان دانش آموزان و اولیای آنان، معلمان و مدیران نفوذ کنیم. راه های نفوذ عبارتند از: ۱- متابعت ۲- قدرت: که شامل قدرت قانونی، قدرت پاداش، قدرت اجبار و قدرت شخصی می شوند. ۳- ثروت ۴- همانندسازی ۵- نیرنگ: که به خاطر غیراخلاقی بودن آن از طرف ما پیشنهاد نمی شود. ۶- ساختار شخصیت: افرادی که دارای عزت نفس پایینی هستند بهتر تحت نفوذ قرار می گیرند که باید در جهت مثبت هدایت شوند. ۷- مذاکره: سه روش دارد: اصولی، نرم و سخت.

مذاکره از طریق نیز یکی از راه های مذاکره است که خود شامل واسطه، داور یا حکم، رابط و مشاور می شود.

راهبردهای مذاکره عبارتند از: راهبرد عمل مرسوم، راهبرد آدم خوب، آدم بد، راهبرد اختیارات محدود، راهبرد سلامی، راهبرد وانمود کردن، راهبرد فریب کاری آگاهانه که خود شامل تاکتیک هایی مانند اطلاعات نادرست و ساختگی، تاکتیک زبان بازی، جنگ روانی، امتناع از مذاکره و شریک سرسخت می شود.

۸- درونی کردن ۹- مذهب ۱۰- وراثت و محیط. ۱۱- نیاز و انگیزش: از نظرگاه سلسله مراتب نیازهای مزلو، انسان دارای پنج سطح نیاز است که ما برای انگیزش افراد باید بدانیم که هر فردی در کدام سطح نیاز قرار دارد. از نظر آدلر نیازها سه دسته اند: ۱- نیازهای وجودی ۲- نیازهای وابستگی ۳- نیازهای رشد.

منابع

۱. آذری، غلامرضا. (۱۳۸۴). مقدمه‌ای بر اصول و مبانی ارتباطات. چاپ اول. تهران: صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران.
۲. آریان‌پور کاشانی، عباس. (۱۳۶۹). فرهنگ کامل انگلیسی-فارسی. تهران: امیرکبیر.
۳. ارنستون، الیوت. (۱۳۹۱). حیوان اجتماعی. تهران: ققنوس.
۴. ارونسون، الیوت. (۱۳۸۶). روانشناسی اجتماعی. ترجمه حسین شکرکن. چاپ چهارم. تهران: انتشارات رشد.
۵. استرایکر، شلدون و همکاران. (۱۳۷۶). مبانی روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه جواد طهوریان. مشهد: انتشارات معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
۶. بگلی، فیل. (۱۳۸۵). چگونه مذاکره کنیم؟ ترجمه رضا افتخاری و شهرزاد انورخواه. مشهد: انتشارات بامشاد.
۷. بهرامی، منصور. (۱۳۸۵). مفاهیم تحلیل رفتار متقابل. تهران: خط هنر.
۸. بولتن، رابرت. (۱۳۸۶). روانشناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی). ترجمه حمیدرضا سهرابی و افسانه حیات روشنایی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات رشد.
۹. رابینز، استفن. پی. (۱۳۷۷). رفتار سازمانی. ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۰. رابینز، استیفن پی؛ دی سنزر، دیویدای. (۱۳۸۳). مبانی مدیریت. ترجمه سیدمحمد اعرابی، محمدعلی حمید رفیعی و بهروز اسراری. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۱. رضاییان، علی. (۱۳۸۲). مدیریت تعارض و مذاکره. تهران: انتشارات سمت.
۱۲. ریوبر، کلود. (۱۳۸۶). انسان‌شناسی سیاسی. ترجمه ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
۱۳. زند، فاطمه. (۱۳۹۳). اصول و فنون مذاکره. تهران: انتشارات آها.
۱۴. ساعتچی، محمود. (۱۳۸۳). روانشناسی کار. چاپ دوازدهم. تهران: نشر ویرایش.
۱۵. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۲). روانشناسی عمومی. جلد اول. تهران: انتشارات توس.
۱۶. شولتز، دوان. (۱۳۸۳). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یوسف کریمی. چاپ چهارم. تهران: نشر ارسباران.



۷۱. (۱۳۸۴). روان‌شناسی کمال (الگوهای شخصیت سالم). ترجمه گیتی خوشدل. چاپ ۱۲. تهران: نشر پیکان.
۱۸. فرانزوی، استیون. (۱۳۸۵). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه مهرداد فیروزبخت و منصور قنادان. تهران: انتشارات رسا.
۱۹. فرحبخش، سعید. (۱۳۸۸). مدیریت روابط سازمانی سازمان‌های آموزشی. تهران: انتشارات آبیژ
۲۰. فلمینگ، پیترورنالد. (۱۳۷۹). فن مذاکره موفق در یک هفته. ترجمه بنفشه نمازی، تهران: انتشارات یساوولی.
۲۱. فیشر، راجر؛ یوری ویلیام. (۱۳۹۳). اصول و فنون مذاکره. ترجمه مسعود حیدری. چاپ هجدهم. تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
۲۲. کریمی، یوسف. (۱۳۸۱). روان‌شناسی اجتماعی. تهران: ارسباران.
۲۳. کوهن، استیون پی. (۱۳۸۸). درسهایی برای موفقیت در مذاکره. ترجمه منصور متین و فرین لسانی. تهران: انتشارات سبزان.
۲۴. گریفین، مورهد. (۱۳۸۹). رفتار سازمانی. تهران: انتشارات مروارید.
۲۵. مادوکس، رابرت. (۱۳۷۴). مهارتها و فنون کاربردی در مذاکره. ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی. تهران: انتشارات سروش.
۲۶. ماکیاولی، نیکولو. (۱۳۷۵). شهریار. ترجمه داریوش آشوری. تهران: انتشارات اقبال.
۷۲. (۱۳۷۷). گفتار. ترجمه محمدحسن لطفی. تهران: خوارزمی.
۲۸. مجتهدی، محمدرضا. (۱۳۸۱). «فن مذاکره». نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی. تابستان و پاییز ۸۱. شماره ۱۸۳ و ۱۸۴. صص ۲۴۳-۲۶۶.
۲۹. مدنی، داود. (۱۳۸۵). نظریه‌های سازمان و مدیریت. تهران: انتشارات پیام نور.
۳۰. مشبکی، ایرج. (۱۳۸۵). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: انتشارات ترمه.
۱۳. مزلو، آبراهام هارولد. (۱۳۷۲). انگیزش و شخصیت. ترجمه احمد رضوانی. چاپ سوم. مشهد: آستان قدس رضوی.
۳۲. مورهد و گریفین. (۱۳۸۶). رفتار سازمانی. ترجمه مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده.

چاپ دوازدهم. تهران. مروارید.

۳۳. هرسی، پاول و بلاتچارد، کنت اچ. (۱۳۷۹). مدیریت رفتار سازمانی «استفاده از منابع

انسانی». ترجمه علی علاقه‌بند. تهران: انتشارات امیرکبیر.

۳۴. هیندل، تیم. (۱۳۸۱). فنون مذاکره. ترجمه شفیع الهی. چاپ اول. تهران: نشر

سارگل.

۳۵. یزدان فام، محمود. (۱۳۸۸). امنیت نرم و چرایی اهمیت آن. فصل‌نامه مطالعات

راهبردی. سال دوازدهم. شماره ۳. ۱۲۵-۱۴۳.

36. Badoi, Iulia. (2014). *“Studies and comments negotiation within labor relations”*. Issue 1. Volume 4. June 2014: 7- 21.

37. Brooks, Ian. (2009). **Organisational Behaviour**. Publication of Pearson Education.

38. Charlton, C., Dearing, K., Berry, J., & Johnson, M. (2008). *“Nurse practitioners’ communication styles and their impact on patient outcomes”*: An integrated literature review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20: 382-388.

39. Colquitt, Jason A & Lepine, Jefery A & Wesson, Michael J. (2009). *“Organizational behavior”*. Edition 2, New York, McGraw- Hill Irwin.

40. Hellriegel, Don, John W Slocum, Jr and Richard W Woodman. (1998). *“Organizational Behavior”*. Seventh edition, N, Y; West publishing co.

41. Ion-Ovidiu, Pânișoară. (2004). *“Comunicare eficientă”*. IInd edition, revised and updated. Polirom Publishing House. Iași.

42. Marias, Manich; Ludmia V. Matveeva. (2012). *“Personality Determinants of manipulative behavior in the negotiation process”*. Psychology in Russia: state of the Art. 2012: 315- 332.

43. Mokshantev, R.I. (2002). *“Psychology of negotiations: studies”*. Grant. Moscw: INFRA- M.

44. Nedelcu, Elena. (2011). *“The science of communication and negotiation in mediation”*. Challenges of the Knowledge Society: 1996- 2003.

بررسی و شناسایی مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه کشوری

مرتضی پورشیرازی^۱، محمد کاظم قائدی^۲

چکیده:

برای هرکسی که امیدوار است بتواند یک معلم خوب شود همواره این سؤال در ذهنش وجود دارد که چگونه می‌توان یک معلم خوب بود؟ بهره بردن از گفتار معلمان نمونه کشوری و نیز هم‌نشین شدن با آنان شاید بتواند راز کسب موفقیت در این حرفه را آشکار سازد. پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی است که به روش زیست‌نگاری که یکی از زیرمجموعه‌های پژوهش روایی است انجام شده است. در پژوهش‌های زیست‌نگاری تجربه یک یا چند فرد گردآوری شده و گزارش پژوهش به شیوه پژوهش روایتی تدوین می‌شود؛ بنابراین در این پژوهش، محققان از طریق بررسی مصاحبه‌ها معلمان نمونه کشوری، شناسایی مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه کشوری بوده‌اند. به این پس از بررسی و مطالعه متن به صورت مکرر و با استفاده از روش کدگذاری باز صورت گرفت و کدهایی حاصل گردید. سپس کدهایی که دارای مشترکات معنایی و مفهومی بودند در دسته‌های واحدی قرار گرفتند و به این شکل دسته‌های کمتری حاصل گردید. در مرحله آخر به منظور تقلیل دسته‌های به وجود آمده در مرحله دوم و یافتن مضمون‌های کلی‌تر سعی شد با یافتن نقاط مشترک بین بیست و دو مقوله به وجود آمده، مضامین متن کشف و تعیین شوند. در نهایت چهار مضمون کلی که عبارت‌اند از: ۱- ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی معلمان نمونه ۲- روابط انسانی معلمان نمونه ۳- مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نمونه ۴- ویژگی‌های کلاس درس معلمان نمونه، به دست آمدند. معلمان علاقه‌مند می‌توانند با مدنظر قرار دادن این مؤلفه‌ها اساسی و افزودن سایر مؤلفه‌های دیگر بر آن‌ها، بر کیفیت کار خود و نهایتاً کیفیت نظام آموزشی بیفزایند.

کلمات کلیدی: مؤلفه‌های موفقیت، معلمان نمونه، پژوهش روایی، معلم موفق

۱. دانش‌آموخته‌ی کارشناسی آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی، دانشگاه فرهنگیان -Morteza2280@ch-mail.ir

۲. دانش‌آموخته‌ی کارشناسی آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی، دانشگاه فرهنگیان -Mohamad.ghaede@gmail.com

مقدمه

برای هرکسی که امیدوار است بتواند یک معلم خوب شود همواره این سؤال در ذهنش وجود دارد که چگونه می‌توان یک معلم خوب بود؟ بحث از دانش محتوایی، دانش پداگوژی، دانش تربیتی شاید به نظر کافی برسد تا یک معلم را برای رسیدن به پاسخ سؤال فوق راضی کند؛ اما گاهی ذهن معلمان مخصوصاً معلمان جوان برای یافتن پاسخ خود به این چهارچوب رایج بسنده نمی‌کنند و در پی یافتن جواب پاسخ خود فراتر از بحث دانشی می‌رود، چیزی که علاوه از نظر دانشی برآمده از تجارب ناب و زیسته معلمان موفق باشد. شاید هم‌نشین شدن با معلمان نمونه کشوری بتواند راز کسب موفقیت در این حرفه را به ما بنمایاند. معلمانی که از نظر سیستم آموزش کشور در زندگی حرفه‌ای خود توانسته‌اند به حدی از اهداف مورد انتظار دست یابند؛ بنابراین شناسایی و معرفی عوامل موفقیت این معلمان در کلام خود آنان و ارائه آن‌ها به معلمانی که می‌خواهند در کار خود هرروز بهتر از پیش باشند شاید بتواند تأثیر به سزایی داشته باشد و شرایط را برای این معلمان به گونه‌ای فراهم کند که با نظر در این مؤلفه‌ها و اصلاح آن‌ها و افزودن بر محاسن آن‌ها بر رشد و ترقی خود بیفزایند. اگر این گونه شود پیشرفت جامعه تسهیل می‌شود، زیرا ((پیشرفت هر جامعه‌ای پیش از هر چیز درگرو عملکرد مطلوب نظام آموزشی آن کشور است و آنچه در قلب این نظام آموزشی قرار دارد معلم است)) (کدخدایی؛ ۱۳۹۵؛ ص ۳۳) بنابراین رشد و ترقی معارف معلمان از راه آشنایی با مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه کشوری می‌تواند تأثیرگذار باشد؛ بنابراین در این پژوهش محققان سعی کرده‌اند با بررسی و تعیین مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه کشوری در دوره ابتدایی این مؤلفه‌های مهم را در اختیار سایر همکاران قرار دهند.

پیشینه پژوهش

در اشاره به پیشینه پژوهش باید به مقالاتی رجوع کرد که در صدد تعیین ویژگی‌های معلم بوده‌اند، خصوصاً معلم نمونه. به عنوان مثال در پژوهش جالب به این مطلب پرداخته شده است که «یک معلم خوب باشیم یا فقط یک معلم باشیم و چه تجارب رفتاری معلم می‌تواند پیش‌بینی کننده آزار و اذیت مدرسه‌ای باشد؟» (Donat, Knig-)



(ge, & Dalbert, 2018). در این زمینه پژوهش دیگری نیز با عنوان «خصوصیات معلم و آموزش مؤثر در مراقبت از کودکان: یافته‌های تحقیق کارکنان مراقبت از کودکان ملی» صورت گرفته است (Howes, Whitebook, & Phillips, 1992). پژوهشی دیگری با عنوان «در جست‌وجوی ماهیت معلم خوب: از طریق تلفیق رویکرد کل‌گرا در تربیت معلم» بیان شده است که: تربیت معلم مناسب مستلزم ورود به سطوح مختلفی همچون اجرا مسیرهای جدید است (Korthagen, 2004). در زبان فارسی نیز می‌توان به پژوهشی با عنوان «رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه‌های روان‌شناختی با کیفیت تدریس معلمان (نمونه موردی معلمان مقطع متوسطه شهر همدان)» در این پژوهش این گونه نتیجه‌گیری شده است که رابطه‌ی مستقیم و همبستگی مثبتی بین متغیرهای تحقیق یعنی ذهنیت فلسفی، سرمایه‌های روان‌شناختی و کیفیت تدریس وجود دارد (انصاری و اسدی، ۱۳۹۶). به علاوه کولکی به شناسایی و اولویت‌بندی معیارهای انتخاب معلمان نمونه بر مبنای فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP) پرداخته است (کولکی، ۱۳۹۴). پژوهشگر دیگری به شناسایی عوامل مؤثر بر تدریس موفق معلمان نمونه در درس ریاضی پایه ششم ابتدایی شهرستان مراغه پرداخته است و بیان داشته است که توجه خاص به معلم به عنوان مهم‌ترین اهرم آموزشی و تربیت معلم شایسته و مستعد و پویا در طول دوران خدمت از ضروریات محسوب می‌شود (مرادی، ۱۳۹۳). پژوهشگر دیگری موضوع بررسی ویژگی‌های اخلاقی و آگاهی از روش‌های تدریس پیشرفته معلمان نمونه را مد نظر قرار داده است و در نهایت بیان شده است که به‌طور کلی نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از اجرای پرسشنامه، از چهار فرضیه ارائه شده در فصل اول، فرضیه اول (معلمان نمونه از لحاظ عاطفی علاقه زیادی به شغل خود دارند) - فرضیه دوم (معلمان نمونه از نظر رفتاری به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه می‌کنند). و فرضیه چهارم (معلمان نمونه از روش‌های تدریس پیشرفته آگاهی دارند). را تأکید، و فرضیه‌ی سوم (ارتباط معلمان نمونه با مدیر، معاونین، سایر معلمان و اولیای دانش‌آموزان) را رد می‌کند. در پایان با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهادها لازم ارائه شد (عبداله‌زاده قمشی، ۱۳۸۹). در نهایت با توجه به پیشینه پژوهش می‌توان ابراز

داشت که با آنکه گاهی پژوهش ای نزدیکی به موضوع این پژوهش صورت گرفته است با این حال موضوع این پژوه جدید می باشد و از نظر روش نیز کم نظیر است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی است که به روش زیست‌نگاری که یکی از زیرمجموعه‌های پژوهش روایی است انجام شده است. در پژوهش‌های زیست‌نگاری تجربه یک یا چند فرد گردآوری شده و گزارش پژوهش به شیوه پژوهش روایتی تدوین می‌شود (زحمت‌کش، دهنوی و شاه‌آبادی؛ ۱۳۹۵، ص ۱۰۴). در این روش پژوهشی، پژوهش‌گران با بررسی تجربیات معلمان نمونه کشوری سعی بر آن داشته‌اند تا مؤلفه‌های موفقیت آن‌ها را شناسایی و معرفی کنند. به این منظور ابتدا تعداد ده مصاحبه به شیوه نمونه‌گیری آسان (Convent Sampling) از میان مصاحبه‌های موجود در اینترنت، ده مصاحبه جمع‌آوری شده و سپس با روش انتخاب نمونه هدفمند هشت مصاحبه را که همه از مصاحبه‌های انجام شده با معلمان پایه ابتدایی بود را انتخاب و در مرحله بعد به روش کدگذاری باز تمام نمونه‌ها کدگذاری شدند. بعد از آن تمام کدها جمع‌آوری شده تا کدهایی که بیشترین مشابهت را به هم دارند به صورت یک مقوله نوشته شود؛ به عبارت دیگر به شیوه استقرایی (Inductive Category Development) داده‌ها را طبق بندی کرده و مؤلفه‌ها را استخراج کردیم. به باور ماتریک (۲۰۰۴)، در این روش داده‌های خام بارها و بارها خوانده می‌شود و با تکیه بر پرسش پژوهشی، کد گذاری باز انجام می‌شود، سپس همه کدها بر روی برگه کدگذاری در کنار هم قرار می‌گیرند سپس آن کدها طبقه‌بندی شده و در پایان پژوهش گر به توصیف و تبیین این طبقات می‌پردازد (به نقل از: احمدی و احمدی، ۱۳۹۵، ص ۵۱-۷۰) از این رو به همین سبک پژوهشگران مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه کشوری را تعیین و ارائه نموده‌اند.

یافته

پس از بررسی و مطالعه متن به صورت مکرر، کدگذاری باز صورت گرفت و کدهایی حاصل گردید که در جدول شماره ۱ آمده شده اند (برای مشاهده کدها در متن به پیوست مراجعه فرمایید).

جدول شماره ۱: مجموعه کدهای حاصل

پراهمیت بودن شروع سال تحصیلی	علاقه به دانش آموزان	داشتن برنامه در همان ابتدای سال	بیان نکات مهم برای دانش آموزان	صبور بودن معلم	فایده صبور بودن معلم
مهربان بودن معلم	اهمیت ایجاد رابطه مناسب بین معلم و شاگرد	توجه به خصوصیات روحی شاگرد از سوی معلم	داشتن دید مثبت به شاگرد	عدالت در برخورد	توجه به استعداد تک تک شاگردان
گروه بندی شاگردان با توجه به استعداد های آن ها	اولویت آموزش جمعی برای معلم	مهم بودن ارتباط معلم با والدین	تأکید بر یادگیری فعال	نقش مهم والدین در حل مشکلات مدرسه	کمک و همراهی والدین
ویژگی اخلاقی مهم برای معلم	داشتن دید مادرانه به دانش آموزان	تأکید بر صبوری معلم	تأثیر رفتار اولیای مدرسه بر کار معلم	نقش والدین در موفقیت معلم در کلاس	تأثیر رضایت از شغل بر کار معلم
علاقه به شغل معلمی	دوستی با دانش آموز	دید مثبت به دانش آموز	خیرخواهی برای دانش آموز	تولید محتوای متناسب با ویژگی های دانش آموزان	توجه به ویژگی های فردی
تفاوت گذاشتن بین افراد برای تنبیه کردن	آگاه سازی دانش آموز از اشتباهاتش	نشان دادن رضایت به عنوان روش تشویق	توجه به نکات مثبت دانش آموز به عنوان تشویق	داشتن برنامه برای ارزشیابی	ایجاد باور به خود در دانش آموز
دغدغه داشتن مدیر برای رفاه معلم	استفاده مدیر از تمام ظرفیت های مدرسه	وابسته نبودن موفقیت به امکانات	انگیزه علت موفقیت	ضرورت به روز بودن اطلاعات معلم	علاقه به دانش آموز
علاقه به کار معلمی	ویژگی یک دانش آموز خوب	توجه به باکیفیت کردن کار معلمی	توجه به حضور خدا در کار	نداشتن غرور و تکبر از ویژگی های لازم معلم	لازم بودن فعالیت معلم برای بالا بردن مهارت خود در حرفه معلمی
عدم علاقه به معلمی در بدو ورود	اهمیت استاد در علاقه مند کردن معلم به کار	مقدم بودن کیفیت بر کمیت	حفظ ارتباط با دانش آموزان	آموزش دادن مهارت برای زندگی	دلسوزی مادرانه معلم در ابتدایی
اهمیت ارتباط عاطفی قوی با دانش آموز	تأثیر رسانه برافزایش خشونت دانش آموزان	اهمیت توانایی مهلم در برخورد با دانش آموزان بی نظم	تأثیر علاقه به کار بر معلمی کردن	تأکید بر روش های نوین در تدریس	عدم تأثیر تنبیه بدنی بر دانش آموز

تأثیر نگرانی معلم از جایگاه اجتماعی بر کار	تأثیر اخلاق خوب بر شاگردان	تأثیر روش‌های نوین تدریس در کار	تأکید بر کاربرد دروس تا حفظ آن	اهمیت اولیا در یادگیری دانش‌آموزان	توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
اهمیت مطالعه برای معلم	اهمیت خلاق بودن معلم بر کارش	عدم تبعیض در کلاس درس	تأکید بر نقش تربیتی خانواده	تأکید بر پژوهشگری معلم	تأکید بر خوش اخلاقی بودن معلم
تأکید بر برنامه داشتن معلم	علاقه معلم به یادگیری	توجه به تأثیر والدین بر تحصیل کودک	تأکید بر منطقی بودن معلم	توجه به نقش الگو بودن معلم برای دانش‌آموزان	توجه به نقش الگو بودن معلم برای دانش‌آموزان
توجه به هر فرد به‌عنوان انسان	تأثیر تحصیل در تربیت معلم	اهمیت کنترل کلاس در معلمی	اهمیت اعتقاد و ایمان معلم در معلمی کردن	به‌روز بودن معلم	اهمیت روش‌های تدریس نوین
لذت بردن از دیدن یادگیری دانش‌آموز	دلسوز بودن معلم برای دانش‌آموز	اهمیت داشتن وجدان کاری	توجه به نقش الگویی معلم	استفاده از تجارب دوران تحصیل	تأکید بر علاقه به یادگیری
اهمیت تجربه در آموزش	علاقه به معلمی	اهمیت همراهی با خانواده	علاقه به معلمی	اهمیت نقش معلم در جامعه	اهمیت نقش معلم در جامعه
عشق و علاقه به کودکان لازمه معلمی	توجه به رابطه خوب با دانش‌آموز	علاقه به حرفه معلمی	اهمیت تجربه دوره تحصیل در معلمی	توجه به تجارب معلمان دیگر در معلمی کردن	توجه به پژوهشگری در کار معلمی
توجه به پژوهش در کار معلمی	توجه به ایمان در کار	توجه به جایگاه بالای معلم	توجه به روابط انسانی	توجه به روش‌های تدریس نوین	اهمیت پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان
توجه به به‌روز بودن معلم در روش‌ها	اهمیت شرکت در جشنواره‌های علمی	اهمیت توجه به روانشناسی تربیتی	اهمیت توجه به سند تحول بنیادین در آموزش		

در مرحله دوم پژوهشگران با بررسی کدهای حاصل تلاش کردند تا نقاط مشترک کدها را بیابند و آن‌ها را در صورت امکان دسته‌بندی نمایند. به این منظور هر پژوهشگر جداگانه کدهای حاصل از مرحله کدگذاری باز را طبقه‌بندی نمود و در ادامه نتیجه طبقه‌بندی‌های هر دو پژوهشگر با هم تطبیق داده‌شده و نقاط اشتراکی باقی ماند و مواد اختلافی با همفکری و استدلال اصلاح گردید. به این ترتیب دسته‌بندی لازم



صورت پذیرفت و مقوله‌های حاصل از مصاحبه‌ها به تعداد ۲۲ مورد فراهم گردید که در جدول شماره دو قابل مشاهده‌اند.

جدول شماره ۲: مقوله‌های حاصل از دسته‌بندی کدها

شروع مناسب کلاس‌ها	توجه به استعداد های فردی هر دانش آموز لازمه معلم نمونه بودن	اهمیت استفاده از تجارب دیگران برای نمونه بودن در کار معلمی
صفات لازمه معلم نمونه بودن	تأثیر کادر مدرسه بر کار معلم	ضرورت استفاده از روش های تدریس نوین در کار معلمی
تأثیر صفات خوب معلم بر کارش	ارتباط عاطفی مناسب با دانش آموز	نوع یادگیری در کلاس معلم نمونه
اهمیت ایمان به خدا برای یک معلم نمونه	مهارت در تشویق و تنبیه دانش آموزان لازمه معلم نمونه بودن	جایگاه خلاقیت در کلاس درس معلم نمونه
علاقه به معلمی لازمه معلم نمونه بودن	اهمیت پژوهش و تحقیق برای یک معلم	مبانی مورد توجه در کلاس معلم نمونه
نقش والدین دانش آموزان بر کار معلم	تأثیر دغدغه های اجتماعی بر کار معلمی	نحوه برخورد معلم نمونه با محتوای آموزشی
مهارت های لازم برای کلاس داری	الگو بودن معلم برای دانش آموز	
اهمیت عدالت در کلاس برای معلم	به روز بودن معلم لازمه نمونه بودن در کار	

در مرحله آخر به منظور تقلیل دسته‌های به وجود آمده در مرحله دوم و یافتن مضمون‌های کلی‌تر سعی شد با یافتن نقاط مشترک بین بیست و دو مقوله به وجود آمده، مضامین متن کشف و تعیین شوند. به این منظور طبق روش ذکرشده در مرحله دوم، پژوهشگران چهار مضمون کلی را میان مقوله‌های به دست آمده در مرحله قبل را تعیین نمودند. این چهار مضمون عبارت‌اند از: ۱- ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی معلمان نمونه ۲- روابط انسانی معلمان نمونه ۳- مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نمونه ۴- ویژگی‌های کلاس های درس معلمان نمونه است.

ارتباط هریک از این مضامین با مقوله‌های مذکور در جدول شماره ۳ آمده شده است.

جدول شماره ۳- ارتباط بین مضامین و مقوله‌ها

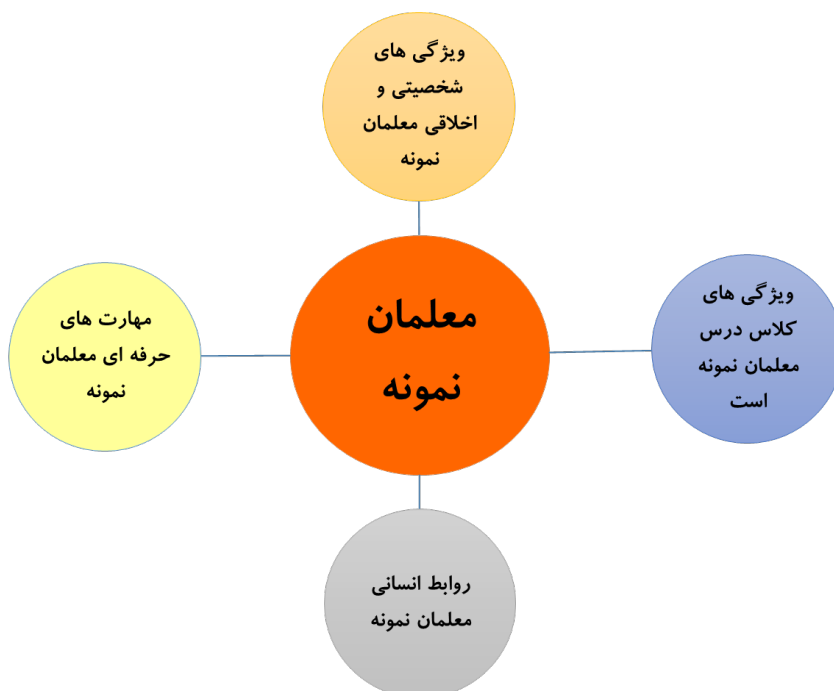
ردیف	مضمون	مقوله‌های مرتبط با مضمون
۱	ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی معلمان نمونه	<p>صفات لازمه معلم نمونه بودن</p> <p>تأثیر صفات خوب معلم بر کارش</p> <p>اهمیت ایمان به خدا برای یک معلم نمونه</p> <p>علاقه به معلمی لازمه معلم نمونه بودن</p> <p>اهمیت عدالت در کلاس برای معلم</p> <p>به‌روز بودن معلم لازمه نمونه بودن در کار</p> <p>جایگاه خلاقیت در کلاس درس معلم نمونه</p>
۲	روابط انسانی معلمان نمونه	<p>نقش والدین دانش‌آموزان بر کار معلم</p> <p>تأثیر کادر مدرسه بر کار معلم</p> <p>ارتباط عاطفی مناسب با دانش‌آموز</p> <p>مهارت در تشویق و تنبیه دانش‌آموزان لازمه معلم نمونه بودن</p> <p>تأثیر دغدغه‌های اجتماعی بر کار معلمی</p> <p>اهمیت استفاده از تجارب دیگران برای نمونه بودن در کار معلمی</p>
۳	مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نمونه	<p>شروع مناسب کلاس‌ها</p> <p>مهارت‌های لازم برای کلاس داری</p> <p>اهمیت عدالت در کلاس برای معلم</p> <p>توجه به استعدادهای فردی هر دانش‌آموز لازمه معلم نمونه بودن</p> <p>مهارت در تشویق و تنبیه دانش‌آموزان لازمه معلم نمونه بودن</p> <p>اهمیت پژوهش و تحقیق برای یک معلم</p> <p>ضرورت استفاده از روش‌های تدریس نوین در کار معلمی</p> <p>نوع یادگیری در کلاس معلم نمونه</p> <p>مبانی مورد توجه در کلاس معلم نمونه</p> <p>نحوه برخورد معلم نمونه با محتوای آموزشی</p>



<p>شروع مناسب کلاس‌ها</p> <p>اهمیت عدالت در کلاس برای معلم</p> <p>توجه به استعداد های فردی هر دانش آموز لازمه معلم نمونه بودن</p> <p>اهمیت پژوهش و تحقیق برای یک معلم</p> <p>الگو بودن معلم برای دانش آموز</p> <p>ضرورت استفاده از روش های تدریس نوین در کار معلمی</p> <p>نوع یادگیری در کلاس معلم نمونه</p> <p>جایگاه خلاقیت در کلاس درس معلم نمونه</p> <p>مبانی مورد توجه در کلاس معلم نمونه</p>	<p>ویژگی های کلاس درس معلمان نمونه است.</p>	<p>۴</p>
--	---	----------

در مرحله پایانی با رسم يك نقشه مفهومی روابط بین معلم نمونه، مضامین و مقوله های حاصل به نمایش گذاشته شده است. (تصویر شماره يك)

تصویر شماره یک



بحث و نتیجه گیری

بررسی مصاحبه‌های معلمان نمونه به روش روایت پژوهی و طبقه‌بندی مفاهیم حاصل نشان داد معلمانی که توانسته‌اند موفقیت‌هایی را در حرفه خود کسب کنند دارای ویژگی‌ها، مهارت‌ها و خصوصیات حرفه‌ای بوده‌اند که عبارت‌اند از اولاً: داشتن ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی مناسب برای حرفه معلمی به معنی دارا بودن صفات خاصی همچون علاقه‌مندی به دانش‌آموز، عشق به کار معلمی و نیز داشتن ایمان قوی به خدا در کنار علاقه‌مندی به حرفه معلمی به‌طور عمیق و قوی، عدالت محور بودن در کلاس، بروز بودن و توجه به خلاقیت داشتن است. دوم برخورداری از مهارت‌های حرفه‌ای معلمی به معنی داشتن مهارت‌هایی هم چون شروع خوب کلاس درس، توانایی برقراری عدالت در کلاس درس، مهارت مدیریت کلاس درس، شناخت و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مهارت در تشویق و تنبیه دانش‌آموزان، مهارت‌های پژوهشی، مهارت استفاده از روش‌های نوین تدریس، ایجاد محیط یادگیری فعال، استفاده از مبانی و اصول روانشناسی تربیتی و فنون تدریس و مدیریت مناسب محتوای آموزشی، سوم توجه به روابط انسانی در حرفه معلمی شامل روابط بین معلم با دانش‌آموز و نیز رابطه با سایر معلمان یا همکاران والدین دانش‌آموز و جامعه بیرون از مدرسه. چهارم، برخورداری از کلاس‌هایی مطلوب به این معنی که آنان در کلاس به نقش الگویی خود، برقراری عدالت، شروع لذت‌بخش و خوب، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. استفاده از پژوهش در کار خود و ضمن آن (درس پژوهی، اقدام پژوهی و پژوهش‌های دانشگاهی) روش‌های تدریس جدید و مناسب و خلاقیت توجه داشته‌اند.

در مجموع می‌توان بیان کرد که معلم موفق و نمونه بودن مستلزم برخورداری معلم از مجموعه گسترده‌ای از بینش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و صفات و ویژگی‌هاست که در کنار هم به‌صورت سیستم گونه‌ای منجر به موفقیت معلمان می‌شود. لذا معلمانی که می‌خواهند در کار خود موفقیت‌های چشمگیری را کسب نمایند. باید سعی کند این عوامل موفقیت را کسب نماید. به علاوه لازم به ذکر است که نتایج حاصل به علت آنکه بر اساس داده‌هایی که به‌صورت مقطعی به دست آمده‌اند می‌باشند، احتمال دارد عوامل بیشتری زمینه‌ساز موفقیت این معلمان گردیده باشد؛ بنابراین می‌توان ابراز داشت که موارد ذکر شده تنها بخشی از مؤلفه‌های موفقیت معلمان نمونه است



بنابراین معلمان علاقه‌مند می‌توانند با مدنظر قرار دادن این مؤلفه‌ها و افزودن سایر مؤلفه‌های دیگر بر آن‌ها، بر کیفیت کار خود و نهایتاً کیفیت نظام آموزشی بیفزایند.

محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد

با توجه به اینکه مصاحبه‌های صورت گرفته مقطعی می‌باشند و پس از انتخاب این معلمان به‌عنوان معلمان نمونه صورت پذیرفته است توصیه می‌گردد از معلمانی که احتمال داده می‌شود به‌عنوان معلمان نمونه انتخاب شوند (پیش از رسیدن زمان اعلام نتایج فرایند انتخاب معلمان نمونه) خواسته شود روایت زندگی حرفه‌ای خود را در اختیار پژوهشگران قرار دهند یا خود پژوهشگران به ثبت روایت زندگی حرفه آنان از جهات مختلف شامل جنبه‌های کلاسی، ارتباطی، تربیتی، اخلاقی، آموزشی و ... بپردازد. سپس بر این مبنی کار تحلیل خود را انجام دهند.

منابع

۱. احمدی، فاطمه زهرا، احمدی آمنه (۱۳۹۵) آموزش گفت‌و شنود بستری برای یادگیری برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۲
۲. انصاری، مریم و ساندراسدی، ۱۳۹۶، رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه‌های روان‌شناختی با کیفیت تدریس معلمان (نمونه موردی معلمان مقطع متوسطه شهر همدان)، نهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق، https://www.civilica.com/Paper-RAFCON09-RAFCON09_136.html
۳. زحمت‌کش، طاهر، دهنوی، مراد یاری، ابراهیمی شاه‌آبادی. (۱۳۹۵) پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از منظر معلمان ابتدایی کرمان با تأکید بر آثار اخلاقی آن، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۲
۴. عبداله‌زاده‌قمشی، ع. (۱۳۸۹). (بررسی ویژگی‌های اخلاقی و آگاهی از روش‌های تدریس پیشرفته معلمان نمونه). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه پیام نور - دانشگاه پیام نور استان تهران - دانشکده ادبیات و علوم انسانی. Retrieved from [http://](http://ganj.irandoc.ac.ir/articles/511282)
۵. کدخدایی، محبوبه سادات (۱۳۹۵) معلم دانشمند: نگاهی کاستی جوانه به دانش معلم. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۲

۶. کولکی، ا. خ. (۱۳۹۴). شناسایی و اولویت‌بندی معیارهای انتخاب معلمان نمونه بر مبنای فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه شهید چمران اهواز - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. <http://ganj.irandoc.ac.ir/> ۸۴۱۰۹۰/articles

۷. مرادی، ز. (۱۳۹۳). شناسایی عوامل مؤثر بر تدریس موفق معلمان نمونه در درس ریاضی پایه ششم ابتدایی شهرستان مراغه. دانشگاه تربیت معلم - تهران - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. Retrieved from <http://ganj.irandoc.ac.ir/articles/806649>.

8. Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive Behavior*, 44(1), 29-39. doi:10.1002/ab.21721
9. Howes, C., Whitebook, M., & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the national child care staffing study. *Child and Youth Care Forum*, 21(6), 399-414. doi:10.1007/bf00757371
10. Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

بررسی سازوکار نظام تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، سنگاپور و فنلاند

حسین جوزی^۱

۱- دانشجوی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی زنجان)

چکیده

بهبود و تحول اوضاع هر جامعه‌ای تا حدود زیادی در گرو تامین نیازی تحت عنوان ایجاد و اصلاح نظام تربیت معلم است چرا که بخش قابل توجهی از شخصیت کودکان و نوجوانان که آینده سازان هر مرز و بوم هستند در بستری به نام مدرسه و تحت نظر معلم ساخته و پرداخته می شود. ما در این پژوهش برآنیم با بررسی و بیان مختصات نظام تربیت معلم ۳ کشور موفق در این حوزه یعنی کره جنوبی، سنگاپور و فنلاند الگوی مناسبی از چگونگی آموزش و تربیت معلم را معرفی نماییم تا نهایتاً قدمی هر چند کوچک در جهت اصلاح نظام تربیت معلم ایران عزیز برداریم. روش تحقیق کتابخانه‌ای بوده و از مقالات و جستجوهای اینترنتی بهره گرفته شده است. از نتایج پژوهش اینکه در کشور کره جنوبی برای ارتقای کیفیت، دانشجو معلمان را به تورهای آموزشی در کشور چین و ژاپن اعزام می نمایند یا در سنگاپور از فناوری اطلاعات و ارتباطات به نحو شایسته‌ای برای تربیت معلم استفاده می شود که در متن پژوهش به تفصیل به این موارد و سایر نتایج پرداخته شده است.

کلید واژه ها: تربیت معلم، دانشجو معلمان، سنگاپور، فنلاند، الگوی مناسب

۱_ مقدمه

در نظام آموزش عالی هر کشور، تربیت معلم به عنوان یکی از حوزه های بسیار مهم محسوب می شود که نقش حیاتی در اصلاح و تقویت توسعه کشورهای مختلف جهان ایفا می نماید. (دیلشاد و اقبال، ۲۰۱۰، به نقل از کوشی و سلطانی)

تربیت معلم را می توان از جمله سرنوشت سازترین و مهمترین مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت هر کشور، دانست. چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول

و شایستگی هر نظام آموزشی، منوط به توانمندیها، قابلیت‌ها و شایستگیهای حرفه‌ای معلمان است، که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط‌های واقعی می‌باشند. با توجه به تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشورها اهمیت به‌روز رسانی و اصلاح نظام تربیت معلم متناسب با تغییرات مذکور و توجه به ارزیابی نظام آموزشی تربیت معلم، امری ضروری به نظر میرسد. (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳) تربیت معلم یکی از نهاد‌های مهم آموزش و پرورش هر جامعه است که در آن معلمان مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند، معلمان که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی اند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده اند چهره سازمان آموزشی کشور و در نهایت جامعه را دگرگون سازند و فضای مدارس و جامعه را به فضای محبت، رشد، بالندگی روح افزا و لذت بخش مبدل کنند و با انتقال عناصر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی به نسل نوظخته و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند و اجتماعات شان را به سمت پیشرفت و توسعه هدایت نمایند. (کوشی و سلطانی، ۱۳۹۷، با اندکی تغییر) بخشی از وقایع و اتفاقات روزمره هر جامعه‌ای فی الواقع بازتابی از کنش‌ها و واکنش‌های رفتاری حادث شده در بطن مدارس آن جامعه می‌باشد و می‌توانیم مدارس و جریان‌های رفتاری در آن را نقطه اتکا و الهام بخش تحولات ابعاد اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جوامع بدانیم.

در طول دهه گذشته، نارضایتی از عملکرد مدارس که بخشی از آن نارضایتی مربوط به آموزش معلمان است در کشورهای مختلف جهان افزایش یافته است. (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۴، به نقل از کوشی و سلطانی) به دنبال این احساس نیاز بود که آموزش معلمان در اروپا، آمریکا، استرالیا و دچار تحولات جدی شد. (باربارا، ۲۰۱۱، به نقل از رستگاری و همکاران)

در پژوهش پیش رو سعی می‌شود سه نمونه موفق یعنی کشورهای کره جنوبی، سنگاپور و فنلاند که رتبه‌های برتر از حیث آموزش و پرورش موفق دارند را مورد بررسی قرار دهیم.



۲- بیان مسأله

پنج کشور در جهان وجود دارند که رتبه نخست را در زمینه آموزش ابتدایی، دارا هستند، و رتبه‌بندی این کشورها بر اساس ضریب همبستگی پیرسون در خصوص آموزش، مهارت‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی جهانی صورت گرفته است، که به نوبه خود، برتری کشورها را بر اساس چندین آزمون بین‌المللی تعیین کرد، از جمله:

- آزمون بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن و نوشتن (پرلز)

- سنجش روند بین‌المللی آموزش ریاضیات و علوم (تیمز)

- برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش آموزان (پیزا)

که بر این اساس کره جنوبی رتبه نخست، سنگاپور رتبه سوم و فنلاند رتبه پنجم را به دست آورده‌اند. (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷)

هدف ما از بررسی الگوی نظام تربیت معلم این سه کشور، انتقال بی‌چون و چرای این الگوها به کشور ایران نبوده و معتقدیم یکی از دلایل اصلی بهبود تربیت معلم در این کشورها توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی جوامع خودشان بوده است و هدف ما صرفاً معرفی الگوهای مناسب و ایجاد بستری برای ساخت ایده‌های نو برای اصلاح نظام تربیت معلم در ایران عزیز می‌باشد.

۳- یافته‌های پژوهش

۳-۱ کره جنوبی

برنامه‌های درسی در دوره‌های علوم تربیتی و تربیت معلم عبارتند از: دروس عمومی و دروس تربیتی، ۳۰ درصد از کل دوره به دروس عمومی (علوم انسانی، علوم طبیعی، علوم اجتماعی و تربیت بدنی) و بقیه به دروس تربیتی اختصاص یافته است.

دروس تربیتی نیز عبارتند از: تئوری‌های تربیتی و دروس مربوط به مواد برنامه درسی و روشهای تدریس.

دو نوع انیستیتوی تربیت معلم در کره وجود دارند: دانشگاههای آموزش (کالجهای آموزش سابق) برای تربیت معلمان مدارس ابتدایی و کالجهای آموزشی تربیت معلمان

دبیرستانی هر دو مرکز برنامه های چهارساله ارائه می نمایند. معلمان مدارس ابتدایی دریا زده دانشگاه آموزشی تعلیم می بینند. تمامی اینها دانشگاههای تحت نظردولت هستند. حدود ۵۰۰۰ معلم در هر سال تربیت میشوند. حدوداً ۷۰ درصد آنها از اشتغال پس از آموزش اطمینان دارند.

آموزش دبیران دبیرستان عمدتاً در کالجهای آموزشی بوقوع میپیوندد و نیز میتواند در هر کالج یا دانشگاه معتبر صورت پذیرد. سیزده کالج آموزش ملی و ۲۹ کالج آموزش خصوصی وجود دارند و مسئول تربیت حدود ۱۲۰۰۰ معلم ابتدایی و دبیرستانی در هر سال میباشند. توسعه برنامه های آموزشی در دانشگاه جهت تکمیل عملکرد کالجهای آموزش انجام گردید، و نیز در جهت پیشبرد آموزش دبیران دبیرستان و معلمان مدارس ابتدایی. وزارت آموزش و توسعه منابع انسانی در حال حاضر دوره های آموزشی را اصلاح کرده و یک سیستم انتخاب معلم جدید را آغاز نموده است.

دوره های آموزش جدید بر فن پرورش کودک و اخلاق معلمان تأکید مینمایند و اهمیت بیشتری به توانایی مدیریت اطلاعاتی شامل آموزش کامپیوتر و مهارتهای مدیریت کلاسی می دهند. حمایت از مهارتها با هدف مشاوره دانش آموزی هم مورد تأکید قرار میگیرد. در سطح محلی شانزده انیستیتوی تربیت معلم و استانهای و شهرهای بزرگ تحت نظر مشاوره ناظری ازدفتر آموزش، ۱۱ انیستیتوی تربیت معلم ابتدایی وابسته به دانشگاههای آموزشی و ۵۱ انیستیتوی تربیت معلم وابسته به دانشگاهها وجود دارند. برنامه های آموزش صلاحیت متشکل ازدوره هایی هستند که پیش از ۱۸۰ ساعت (۳۰ روز) را با اختصاص ۱۰ تا ۲۰ درصد جهت آموزش عمومی، ۱۰ تا ۲۰ درصد جهت دوره های آموزش اولیه و ۶۰ تا ۸۰ درصد جهت یک موضوع تخصصی تشکیل می گردند. جهت تکمیل دوره آموزش یاد آور، حداقل ۶۰ ساعت (۱۰ روز) لازم است. علاوه بر این، کالج آموزش دانشگاه ملی کره یک انیستیتوی تربیت معلم برای ادامه آموزش برگزار میکند.

۲-۳. سنگاپور

برنامه های آموزش حرفه ای معلمان در سنگاپور، بوسیله شورای ملی آموزش و پرورش تهیه و تدوین شده است که شامل دوره های زیر است:

دوره چهار ساله لیسانس برای تدریس در دوره ابتدایی و راهنمایی



گذراندن یک دوره یک ساله پس از فارغ التحصیل شدن در یک رشته دانشگاهی که با گذراندن این دوره، دانشجویان می توانند معلم ابتدایی یا راهنمایی شوند. گذراندن دیپلم آموزشی که مدت آن دو سال بوده و می توان با گذراندن این دوره، معلم ابتدایی شد. دوره های ضمن خدمت که برای تمرین عملی تدریس، از سوی شورای ملی پیشنهاد شده است. اگر چه جمعیت دانش آموزی سنگاپور همانند ایران جوان است، ولی متوسط سن معلمان ابتدایی و متوسطه آن ۴۱ سال است. در نظام آموزشی سنگاپور، تربیت معلمان با قابلیت بالا که بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس ابتدایی و راهنمایی را پاسخگو باشند، در اولویت قرار دارد. مدرنیزه و روزآمد کردن مداوم دانش، کارایی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه ای و همچنین توسعه کالج های تربیت معلم به عنوان مراکز رشد حرفه ای معلمان، در دستور کار مسئولان آموزش و پرورش سنگاپور قرار دارد.

برنامه درسی دوره تربیت معلم شامل سه سرفصل اصلی است که عبارتند از: دروس تخصصی، دروس تربیتی و آموزش های ارتقای حرفه ای معلمان. آموزش های تربیتی شامل واحدهای درسی با عناوین: روانشناسی آموزشی، روش های تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش در سنگاپور، زبان انگلیسی و مالیایی، تکنولوژی آموزشی، آموزش اخلاقی، و دیگر دروس خدمات آموزشی است. در بخش دروس تخصصی، لازم است تا دانشجویان دوره تربیت معلم، دروس اختصاصی مربوط به علوم و ریاضیات را که هماهنگ با برنامه درسی تلفیقی مدارس است، فرا بگیرند. در بخش آموزش های حرفه ای نیز معلمان آینده علوم موظف هستند تا واحدهایی در زمینه، اقتصاد خانواده، موسیقی، هنر، رایانه و فناوری ITC بگذرانند. برنامه درسی تربیت معلم در سنگاپور، بیشتر دانش آموز محور بوده و این امر استفاده از روش سخنرانی در فرایند یاددهی-یادگیری را به شدت کاهش داده است. در حال حاضر حرکت به سمت فعال شدن سیستم آموزشی و درگیر شدن دانشجویان تربیت معلم در فعالیتهای خود یادگیری است.

در پایان دوره تحصیلی، دانشجویان باید دوره کارورزی را بگذرانند. این دوره بین ۱۲ تا ۱۶ هفته بوده و بعد از سپری شدن آن ارزشیابی انجام می شود. ارزشیابی از دانشجو معلمان هم طی دوره تحصیلی و هم در پایان دوره به صورت کتبی انجام می گیرد. دولت سنگاپور برای برقراری توازن بین تئوری و عمل، تعداد مدارس تجربی را برای

تمرین معلمی و کارورزی افزایش داده است.

۳-۳ فنلاند

دوره آموزش ۳ سال به طول می انجامد و زمان لازم جهت احراز معلمی ۵ سال است. معلمان فقط ۴ ساعت در روز را در کلاس های درس می گذرانند، و دو ساعت در هفته را به عنوان «پیشرفت حرفه ای صرف می کنند. در فنلاند به اندازه شهری بزرگ همچون نیویورک معلم وجود دارد، اما تعداد دانش آموزان در آن بسیار کمتر است. ۶۰۰ هزار دانش آموز در فنلاند در مقایسه با ۱ میلیون در نیویورک.

تمامی معلمان در فنلاند باید مدارک فوق لیسانس داشته باشند. معلمان از ۱۰ درصد فارغ التحصیلان برتر انتخاب می شوند. در عمل، جایگاه اجتماعی معلمان در حد پزشکان و وکلای باشد. یکی از دلایلی که دانش آموزان در فنلاند به خوبی در آزمون های بین المللی (هنگامی که) با شاگردان سایر کشورها مقایسه می شوند بایستی روشی در انتخاب معلمان باشد؛ فنلاند فقط بهترین ها را انتخاب می کند، اگرچه از هزاران نفری که امید دارند در برنامه دانشگاهی آزمون معلمان در مقطع ابتدایی پذیرفته شوند فقط ۷۰۰ نفر پذیرفته می شوند (سهالبرگ، ۲۰۱۳). دانشجویان با توجه به یک فرآیند دومارحله ای انتخاب می شوند. گام اول نیازمند یک نمره بالا در آزمون ورودی کالج، میانگین بالا در طول تدریس و داشتن سطح بالا در فعالیت های فوق برنامه است. دانشجویان در برنامه آموزش معلمان ۱۰ درصد از فارغ التحصیلان دوره متوسطه فنلاند را تشکیل می دهند و بایستی یک دوره ۵ ساله فوق لیسانس را برای اتمام این دوره بگذرانند. آموزش دانشگاه آن ها را برای یک محقق بودن و شاغل شدن آماده می کند و شامل سهم عمده ای در فعالیت بالینی در یک مدرسه مدل است جایی که دانشجویان می آموزند که چگونه آموزش پژوهش-محور را ارائه دهند و مبتدی ها را نظارت کنند.

۴- نتیجه گیری

در این مقاله نظام تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، سنگاپور و فنلاند معرفی گردید به عنوان نظام های برتر که برای مثال در کره جنوبی بیشتر توجه برنامه درسی



بر دروس تربیتی معطوف است و هم چنین علاوه بر مراکز تربیت معلم سایر دانشگاه های معتبر نیز تا حدودی اجازه تربیت معلم دارند یا در کشور سنگاپور ورودی دنیای معلمی همانند کره جنوبی به دو مسیر مراکز تربیت معلم و استفاده از سایر فارغ التحصیلان بوسیله برگزاری دوره های آموزشی؛ هم چنین استفاده بهینه از فناوری بسیار مورد توجه بوده است. در فنلاند تنها ۱۰٪ از دانشجومعلمان وارد عرصه معلمی می شوند که نشان از سخت گیری انتخاب معلم در این کشور است، هم چنین در هفته دو ساعت زمان برای افزایش مهارت اختصاص داده شده است که در مجموع نشان از اهمیت به شغل معلمی در این کشورها می باشد.

منابع

- کوشی، زهرا و سلطانی، اصغر، بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند، دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم سال دوم، شماره چهارم، بهار و تابستان (۱۳۹۷)
- امراه، امید و حکیم زاده، رضوان، بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره ۹، بهار و تابستان (۱۳۹۳)
- رستگاری، نجس و سالاری چینه، پروین، بررسی تطبیقی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با برنامه آموزش بالینی دانشجومعلمان سایر کشورها، اولین کنفرانس بین المللی آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه لرستان (۱۳۹۶)
- نیم نگاهی به برترین نظام های برتر آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۷)
- قربانی، مهری، روشهای مختلف آموزش و توانمندسازی معلمان در برخی کشورها، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۷)

بررسی برخی علل موفقیت دانشجویان ستاره‌دار ورودی ۱۳۷۵ و ۱۳۷۶

منصوره عرب

دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اراک

دبیر دبیرستان نمونه تربیت محلات

Mansoreh.arab@gmail.com

چکیده

دانشجویان ستاره‌دار ورودی سال ۱۳۷۵ و ۱۳۷۶ که بنا به نیاز آموزش و پرورش از آنان در پایان ترم چهارم تعهد خدمت گرفته شد در دانشگاه‌های کشور دوران تحصیل خود را به پایان رساندند و در دو دوره تابستانی فشرده مهارت‌های لازم را برای معلمی آموزش دیدند. این دو گروه از موفق‌ترین معلمان سالهای اخیر هستند. بررسی چرایی این موفقیت در روزگاری که وزارت آموزش و پرورش در تأمین نیروی انسانی خود با مشکلات بسیاری روبه روست می‌تواند زمینه‌ساز اندیشه‌های نوینی باشد که بتواند گره کور مشکلات این وزارتخانه را به سرانگشت تدبیر بگشاید. علاقه‌مندی، تخصص و توان علمی، امنیت مالی و اقتصادی، دوره‌های تربیتی فشرده و کاربردی، همسویی با جریان دانشجویی کل کشور، ایجاد زمینه و انگیزه بالا برای ادامه تحصیل و خود واقعی، برخی از عوامل موفقیت این گروه از دانشجویان و معلمان است که در این مقاله نویسنده براساس تجربه و مشاهدات خویش و برخی منابع کتابخانه‌ای به بررسی آن پرداخته است.

کلید واژه: معلم، تربیت معلم، دانشجویان ستاره‌دار، موفقیت تحصیلی

مقدمه

وقتی دفترچه‌های کنکور سال ۱۳۷۵ و ۱۳۷۶ را ورق می‌زنید مقابل برخی از رشته‌های دانشگاهی ستاره‌ای (*) می‌بینید. من هم یکی از دانشجویان ستاره‌دار سال ۱۳۷۶ هستم که نزدیک بیست سال از دوران زیبای معلمی‌ام سپری شده است. این ستاره در دوران دانشجویی تنها دارایی ما در هفت آسمان بود و با دانشجویان ستاره‌دار سال‌های بعد که یک سر ستاره شان به کمیته انضباطی می‌رسید تفاوت داشتیم. ما ستاره‌دارها تجربه‌ای خاص و موفق دروزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم بودیم که بسیار زود از یاد



رفتیم و امروز که وزارت آموزش و پرورش با مشکلات بسیاری در تأمین نیروی انسانی مورد نیاز خود روبه رو است می‌خواهم تجربه‌ها و مشاهدات خود را به عنوان یک دانشجوی ستاره‌دار بر دل کاغذ بنویسم به امید آنکه گره‌ای را بگشاید و راه تازه‌ای باز نماید.

تحلیل و بررسی

دانشجویان ستاره دار ورودی این دو سال گروهی از موفق‌ترین، با انگیزه‌ترین و متخصص‌ترین معلمان سال‌های اخیر هستند. بسیاری از آنها در مقاطع بالای تحصیلی تحصیل یا تدریس می‌کنند، صاحبان مقاله‌ها و کتاب‌های ارزشمندی هستند و این نشان رشد علمی و تخصصی آنهاست. دانش‌آموزانی موفق تربیت کرده‌اند، انگیزه و اشتیاق آنها برای بسیاری از معلمان الگو بوده است و در عرصه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی جز معلمان برگزیده بوده‌اند. در این مقاله بر اساس منابع کتابخانه‌ای و مشاهدات و تجربه‌های نویسنده به تشریح برخی از دلایل موفقیت آنها می‌پردازیم:

۱- علاقه‌مندی

شرط اصلی موفقیت در هر کاری وجود میل و علاقه واقعی به آن است به ویژه در شغل معلمی که بیش از مشاغل دیگر مستلزم رغبت است و گرنه ناراحتی‌های بسیاری برای شخص به بار می‌آورد. (شعاری نژاد، ۱۳۴۸: ۴۳)

معلم زمانی باید به شغل معلمی بپردازد که احساس کند به این شغل علاقه‌مند است و نسبت به آن احساس غرور می‌کند. شما در صورتی می‌توانید متعلق به گروه معلمین باشید که در امر آموزش و پرورش و به طور کلی در زندگی به اندازه کافی محبوب بوده باشید و از انسان، خلقت انسان، طبیعت و مسائل مربوط به انسان، شناخت صحیح داشته باشید و برای انتقال دانش خود به دیگران تمایل لازم را داشته باشید. (لامب، ۱۳۸۱: ۷)

برکین در مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان علاقه، انگیزه و احساس تعهد معلمان نسبت به شغل خود را دارای ارتباط معناداری با موفقیت آنان در تدریس می‌یابد. (ساعتچی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۵۵)

بیکاری پس از پایان تحصیلات در سال‌های اخیر همواره معضل بزرگی بوده است، اما باید دانست دانشجویی که برای فرار از بیکاری به معلمی رو می‌آورد، معلم موفق نخواهد بود.

در آن دوران گرچه آینده شغلی دارای اهمیت بود و بیکاری مانند امروز فراگیر نشده بود، کسانی رشته های ستاره دار را انتخاب کردند که آینده معلمی را دوست داشتند چرا که هیچ تضمینی برای معلمی وجود نداشت و در دفترچه کنکور هم اشاره شده بود که در صورت نیاز آموزش و پرورش قبل از پایان ترم چهارم از دانشجویان تعهد خدمت گرفته می شود و اگر نیازی نباشد دانشجو بدون تعهد خدمت به تحصیل خود ادامه خواهد داد.

۲- تخصص و توان علمی

در برنامه ریزی درسی، بسیاری از دانشجویان دبیری و یا دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به بهانه واحدهای تربیتی مورد نیاز معلمان برخی از واحدهای تخصصی خود را در مقایسه با دانشجویان رشته های محض از دست می دادند مثلاً دانشجوی رشته ادبیات به جای چهار واحد حافظ دو واحد حافظ می خواند، اما دانشجویان ستاره دار حدود ۱۳۵ واحد کامل یک رشته محض را خواندند و واحدهای تربیتی را در دو تابستان متوالی سپری کردند، بنابراین تخصص و توان علمی دانشجویانی که در بهترین دانشگاهها و در حضور برترین استادان تحصیل نمودند آنها را به عناصری توانمند و شایسته در نظام آموزشی تبدیل نمود.

این توان علمی آنها را برای ادامه تحصیل نیز مشتاق تر نمود چرا که مانند بسیاری از دانشجو معلمان امروزی نبودند که آموخته هایشان کارایی لازم را ندارد و مجبور هستند برای ادامه تحصیل، کتابها و منابع جدیدی را مطالعه نمایند.

فراهانی و همکارانش در مقدمه پژوهش خود با عنوان «ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان در نظام آموزش عالی کشور» لزوم بازنگری در مورد دوره های تربیت معلم ایران را یادآور شده و شواهد را حاکی از آن می دانند که دوره های مذکور از لحاظ آموزشی، برنامه درسی، فرایند اجرا و دوره های کارورزی از کارایی و اثر بخشی لازم برخوردار نبوده است. (سنگری و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۲)

۳- امنیت مالی و اقتصادی

پس از سپردن تعهد خدمت و برقراری حقوق یکی از نکات مهم شفافیت حقوق و مسائل مالی دانشجویان بود و تنها برای برخی از هزینه ها چون بیمه یا مالیات از حقوق آنان کسر می شد.



همان حقوق اندک می‌توانست نیازهای تحصیلی دانشجویان را به خوبی برآورده کند چون دانشجویان از دانشگاه هم در پایان هر ترم کمک هزینه تحصیلی دریافت می‌کردند. بسیاری از دانشجویان به برکت همین حمایت‌های مالی کتابخانه‌هایشان را غنی کردند و دوره‌های آموزشی بسیاری را گذراندند و مهارت و دانش خویش را تقویت نمودند. در حالی که دانشجو معلمان امروز حقوق شفاف‌تری ندارند و هزینه‌های خوابگاه و تغذیه و... ناعادلانه و بدون شفافیت از حقوق آنها کسر می‌شود، در حالی که همه امکانات یکسانی ندارند و میزان استفاده از امکانات نیز یکسان نیست. اما دانشجویان ستاره‌دار پس از فارغ التحصیلی هزینه‌های خوابگاه را پرداخت نمودند و تغذیه آنها نیز چون سایر دانشجویان با مدیریت خود دانشجو انجام می‌شد.

۴- دوره‌های تربیتی فشرده و مختصر

«ریکنبرج» معلم شایسته و اثربخش را در جهان امروز معلمی می‌داند که بتواند در شغل خود آموزش‌های لازم را ببیند و به رشد حرفه‌ای برسد، تجربیات بسیاری به دست آورد تا بتواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. وی معتقد است آموزش اثر بخش معلمان می‌تواند تأثیر بسزایی داشته باشد و بهترین زمان برای آموزش معلمان قبل از شروع خدمت است. (سنگری و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۳)

در زمانی که عصر سرعت و بی‌تابی برای از دست دادن فرصت هاست، دو تابستان با برنامه‌های فشرده واحدهای تربیتی گرچه دشوار اما مختصر، دلنشین و کاربردی بود. واحدی چون سنجش و اندازه‌گیری تحصیلی که دانشجو در طول یک ترم می‌خواند در چند جلسه توسط برترین اساتید هر درسی در مراکز آموزشی به دانشجویان بدو استخدام آموزش داده شد. جزوه‌ها و کتابهای مفید و مختصر و کاربردی با حضور سرگروه‌های آموزشی استان و مباحث کاربردی و مفید از خاطرات دلنشین آن روزهاست. وقتی سرگروه‌ها برایمان از کتاب، ابهام‌ها، دشواری‌ها و تجربه‌های خودشان سخن گفتند، از ورود به کلاس تا امتحان و تشویق و تنبیه و کدام کتاب می‌توانست مانند این حضور ارزشمند و زیبا باشد؟ برخلاف آنچه در برخی دوره‌های درسی دانشجو معلمان امروزی وجود دارد و بسیاری از کلاس‌ها با ارائه‌های غیر علمی و اینترنتی و به دور از اخلاق علمی سپری می‌شود.

گاه در برخی از کلاس‌ها آنقدر زمان صرف بدیهیات می‌شود که گویا برخی فراموش کرده‌اند این دانشجو تا چند ماه پیش دانش آموز بوده، با تعداد زیادی از معلمان در طول تحصیل خود در ارتباط بوده و خوب و بدهایی را می‌شناسد.

از نقاط قوت این طرح تابستانه این بود که هر کس می‌توانست در استان بومی خودش نیز این دوره‌ها را سپری کند حتی اگر نیروی متعهد استان دیگری بود و دشواری‌ها و گرفتاری‌های دوری راه را نداشت.

۵- همسویی با جریان دانشجویی کل کشور

ما در کنار دانشجویان دیگر تحصیل نمودیم، از آنها در کلاس‌ها، مجامع عمومی، همایش‌ها، کارگاه‌های آموزشی و حتی در خوابگاه‌هایمان دانش‌های جدیدی آموختیم. در دل جریان‌های سیاسی و فرهنگی همراه با سایر تشکلهای و جریان‌های دانشجویی حضور یافتیم و چون دانشجو معلمان امروزی احساس نکردیم تافته‌ای جدا بافته هستیم. گاه دانشجو معلمان می‌گویند انگار به دبیرستانی بزرگ آمده‌ایم و دانشگاهمان شبیه دانشگاه‌های دیگر نیست. دانشجو نمی‌تواند مطالبه‌گر باشد، زیرا همواره او را تهدید کرده‌اند که از او تعهد نمی‌گیرند یا استخدام نمی‌شود. دانشجو باید در یک خط فکری خاص حرکت کند، آزادی بیان کمتری دارد، از دسترسی به بهترین استادان رشته‌ها و نخبگان دانشگاهی بسیاری از رشته‌ها محروم است و به نظر می‌رسد جای اندکی برای آزادی اندیشه وجود دارد.

۶- انگیزه بالا برای ادامه تحصیل

قوانین ارزشمند و خردورزانه مأموریت تحصیلی پاره وقت یا تمام وقت برای ادامه تحصیل و حمایت قانونی از افزایش دانش و آگاهی معلمان زمینه‌ساز افزایش توان علمی و دانش آموز بود. همراهی با دانشجویان مقاطع بالاتر در دوره ارشد یا دکتری انگیزه ادامه تحصیل را قوی‌تر می‌نمود و زیبایی‌ها و ظرافت‌ها و توانمندی‌های علمی هر رشته را بیشتر به دانشجویان نشان می‌داد در حالی که دوره‌های صرف کارشناسی یا تعداد محدودی کارشناسی ارشد دانشجو معلمان را گاه از همان دوره کارشناسی نیز نادم و پشیمان می‌گرداند.



۷- خود واقعی

بیشتر دانشجویان ستاره دار با همان گزینش های عمومی و اولیه دانشگاهی و طی مراحل قانونی تعهد خدمت خود را ثبت نمودند و نیازی به مصاحبه های طولانی و وقت گیر نداشتند. معرفان و پرس و جواز آنها هیات های گزینش را به یک جمع بندی نهایی درباره دانشجوی می رساند. از طرفی چهار ترم تحصیلی نیز برای شناخت او فرصتی مغتنم بود. اما امروز خوشحالیم که دانشجوی معلمان را با مصاحبه انتخاب می کنیم. گاه کسی که در عمرش از رساله استفاده نکرده رساله خوان می شود، صاحب هفتاد قلم آرایش، ساده ترین داوطلب روز مصاحبه است و کسی که به حجاب اعتقادی ندارد آن روز چادر به سر می کند، تقویم ها هم آن روزها خواندنی می شوند و در روزگار تظاهر و ریاکاری چه بسیاری افراد می که در دل نقاب ها و حرف ها خودی غیر واقعی را نشان می دهند.

در بسیاری از دانشگاه های علوم تربیتی کانادا علت انتخاب مصاحبه برای انتخاب افراد متقاضی معلمی این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت های ارتباطی، سرعت عمل، میزان مهارت های تعاملی و شخصیتی، خلاقیت، اراده، اشتیاق، بالندگی و قدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی کنند. (شعبانی، ۱۳۸۳: ۱۲۹). آنهایی که به هسته های گزینش رفته اند و آنان که در مصاحبه های سال های اخیر شرکت کرده اند می دانند که بسیاری از عوامل ارزشمند و مؤثر در صلاحیت های حرفه ای و عاطفی معلمان مورد بی مهری قرار می گیرد. نمی گوئیم صاحب هر فکر و اندیشه ای باید به جایگاه معلمی راه یابد اما همچنان که در هر کلاسی صاحبان اندیشه های متفاوت حضور دارند، معلمانی با اندیشه های گوناگون و البته با خط قرمزهایی مشخص، باید امکان حضور در صحنه آموزش و پرورش را داشته باشند و این مسیر نباید در اختیار افکار و اندیشه های خاصی باشد.

نتیجه گیری

پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت می توانند رضایت شغلی دانشجویان ستاره دار ورودی سال ۷۵ و ۷۶ را بررسی کنند. تجربه و مشاهدات نشان می دهد این دو گروه که با رضایتمندی و آرامش خاطر، دوران تحصیل خود را سپری کرده اند اکنون بسیاری از آنها بهترین معلمان این سرزمین هستند. علاقه مندی، تخصص و توان علمی، امنیت

مالی و اقتصادی، دوره‌های تربیتی فشرده و کاربردی، همسویی با جریان دانشجویی کل کشور، ایجاد زمینه و انگیزه بالا برای ادامه تحصیل و خود واقعی برخی از عوامل موفقیت این گروه از دانشجویان و معلمان است.

ماهی‌های مشتاق دریا را در دل جوی‌های کوچک نابود نکنیم. دانشجو معلمان را باید مانند بسیاری از کشورها چون ژاپن، آلمان، کانادا، انگلیس و استرالیا، به مسیر جریان دانشجویی کل کشور برگرداند تا آنها هم همراه با جریان آب شنا کنند و به اقیانوس های علم راه یابند. حرکت خلاف این مسیر از آنها انسان‌هایی خسته و ناتوان می‌سازد که نسلی خسته‌تر از خود را می‌پرورانند و نور امید به فردایی روشن را در وجود خود و دانش آموزانشان نابود می‌کنند. یادمان باشد کسی می‌تواند تربیت کند که خود تربیت یافته باشد و اگر می‌اندیشیم که جریان تربیت فقط در دانشگاه فرهنگیان اتفاق می‌افتد و سرمایه‌ها و هزینه‌های مادی و معنوی کشور در دانشگاه‌های دیگر در مسیری غیر از تربیت نسلی توانمند و متعهد است، سخت در اشتباهیم.

منابع

ساعتچی، محمود، قاسمی، نوشاد، نمازی، سمیه، (۱۳۸۷)، بررسی رابطه میان انگیزه شغلی مدیران، رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان مقطع متوسطه شهرستان مرودشت، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۲، صص ۱۵۳-۱۷۴

سنگری، محمود، آخش، سلمان، (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران، نامه آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۳۷، صص ۷-۳۲
شعبانی، زهرا، (۱۳۸۳)، بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۰۷۹، صص ۱۲۱-۱۶۰

شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۴۸)، انتخاب معلم، ماهنامه آموزش و پرورش، دوره ۳۹، شماره ۶، صص ۴۱-۴۵

لامب، ماریون، (۱۳۷۰)، اولین سال تدریس شما، ترجمه عباس دهکردی، رشد معلم، شماره ۸۱، صص ۶-۹

بی‌محتوایی دروس فلسفه تربیت در ج.ا.ا. و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. و مغفول ماندن درس فلسفه تعلیم و تربیت در برنامه درسی

حمید جعفریان یسار*، فرزانه جعفریان یسار**

*استادیار دانشگاه فرهنگیان h.jafarian@cfu.ac.ir

**آموزگار آموزش و پرورش قم farzane.jafarian74@gmail.com

چکیده

مقدمه: تقریباً در برنامه درسی هر کشوری که به نوعی نظام آکادمیک تعلیم و تربیت دارد، برنامه درسی فلسفه تعلیم و تربیت - با عناوین مختلف و متفاوت؛ وجود دارد. در جمهوری اسلامی ایران، قبل از تأسیس دانشگاه فرهنگیان درس «اصول و فلسفه آموزش و پرورش به ارزش ۳ واحد»، وجود داشت. اما در برنامه درسی جدید، دو درس "فلسفه تربیت در ج.ا.ا. ۳ واحد" و "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. ۲ واحد"؛ پیش‌بینی شده است. هدف این مطالعه، آسیب‌شناسی حذف درس «اصول و فلسفه آموزش و پرورش» و رونمایی از کاستی‌های جدی دروس "فلسفه تربیت در ج.ا.ا." و "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا."؛ است. **روش‌شناسی:** این مطالعه به روش مصاحبه و تحلیل اسنادی انجام شده است. نمونه آماری اساتیدی هستند که حداقل دوبار این دروس را تدریس کرده‌اند. **یافته‌ها:** عنوان و هدف دقیق دروس "فلسفه تربیت در ج.ا.ا." و "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا."؛ برای بسیاری از اساتید روش نیست. این دروس، محتوای منسجمی نداشته و اساتید در تدریس و تهیه محتوای آن دچار سردرگمی هستند. **نتیجه‌گیری:** سند تحول بنیادین، محتوایی با قابلیت چشم‌انداز و به عنوان محتوای آموزشی تلقی نمی‌شود. معلمان و دانش‌جومعلمان برای فهم و درک ماهیت و هدف تعلیم و تربیت به نگاه فلسفی در تعلیم و تربیت نیاز دارند، که دروس جدید این نیاز را تأمین نمی‌کند. بنابراین تعریف مجدد درس فلسفه تعلیم و تربیت، ضرورتی انکارناپذیر است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تربیت در ج.ا.ا.، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در

ج.ا.ا.، برنامه درسی تربیت معلم.

مقدمه

برنامه‌ریزی درسی از دیر زمان مسأله مهم و عمده‌ای در نظام‌های آموزشی است. که این برنامه‌ها مبتنی بر فلسفه‌های اجتماعی و اهداف سیاسی و فرهنگی و اقتصادی و تحولات اجتماعی است. در این جزوه مفهوم برنامه درسی به عنوان یک حوزه مستقل و یک رشته تخصصی و تحصیلی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. اساساً رشته برنامه درسی از جنبه نظری به دو حوزه بزرگ طراحی برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی تقسیم می‌شود. در حوزه طراحی برنامه درسی عموماً تمرکز بر بیان عناصر اصلی تشکیل دهنده یک برنامه درسی است و در حوزه برنامه‌ریزی درسی، چگونگی کاربرد و اجرای این عناصر بیان می‌شود. برنامه‌ریزی در برابر واژه انگلیسی (planning) به کار رفته است. در کتاب‌های مدیریت دو واژه (plan) و (program) اغلب به جای یکدیگر به کار رفته است و معادل واژه برنامه‌ریزی درسی واژه (curriculum) نهاده شده است. امروزه برنامه‌ریزی به عنوان ابزاری در خدمت مدیریت و رهبری مورد توجه قرار می‌گیرد و این امر زمانی است که انسان در مسیر رشد عقلانی خود بر ضرورت برنامه‌ریزی در زندگی خویش پی برد و با توجه به ساختار وجود سازمانی که بسیار پیچیده گشته‌اند شاهد هستیم، هیچ سازمانی بدون برنامه‌ریزی دقیق نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد. اساس برنامه‌ریزی بر آگاهی از فرصت‌ها و تهدیدهای آتی و چگونگی استفاده از فرصت‌ها و مبارزه با تهدیدها قرار دارد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۷۷) و (ملکی، ۱۳۸۰).

در بیان صالحان و اندیشمندان نقل شده در روایات، برنامه‌ریزی دارای اهمیت بسیاری است. برای نمونه، مواردی در بیان ضرورت و اهمیت برنامه‌ریزی ارایه می‌شوند: عن علی (ع): "امارات الدول انشاء الحیل" بقای مناصب و دولت‌ها مربوط به برنامه‌ریزی و چاره اندیشی در امور می‌باشد. پیامبر (ص): یا ابن مسعود اذا عملت عملاً فاعمل بعلم و عقل و ایاک ان تحمل عملاً بغير تدبیر و علم فانه جل جلاله یقول "ولا تکنوا کالتی نقضت عزلها من بعد قوه انکاثا". پیامبر (ص): هرگاه کاری را انجام دادی از روی علم و عقل انجام بده و بر حذر باش از اینکه کاری را بدون آینده و آگاهی انجام دهی به درستی که خداوند - جل و جلاله - می‌فرماید: "همانند زنی که بافته‌اش را بعد از این که محکم گردانیده بود، جاهلانه باز کرد، نباشید." (نبوی، ۱۳۷۶).

فلسفه برنامه‌ریزی به عنوان یک نگرش و یک راه زندگی که متضمن تعبد به عمل



اندیشه، تفکر، آینده‌نگری و عزم راسخ به برنامه‌ریزی منظم و مداوم می‌باشد، بخش انفکاک ناپذیر مدیریت است. افراد در سازمان برای رسیدن به اهداف خویش نیاز به برنامه ریزی دارند لذا ضرورت برنامه‌ریزی برای رسیدن به جزئی‌ترین اهداف یک واقعیت انکار ناپذیر است لذا نیاز به برنامه‌ریزی از این واقعیت نشأت می‌گیرد که "همه نهادها در محیطی متحوّل فعالیت می‌کنند." عدم اطمینان ناشی از تغییرات محیطی، برنامه‌ریزی را به صورت یک ضرورت انکارناپذیر در تمام نهادها در آورده است.

طرح مسأله

برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری طیف وسیعی را در برمی‌گیرد. «تانر» و «تانر» برنامه درسی را شامل تجارب یادگیری برنامه‌ریزی شده و هدایت شده‌ای می‌دانند که تحت راهنمایی و نظارت مؤسسه آموزشی تهیه و تنظیم شده است و از طریق بازسازی منطقی دانش و تجربه به دنبال رشد دائمی یادگیرنده در زمینه‌های شخصی و اجتماعی است. باید توجه داشت علاوه بر تجاربی که در برنامه درسی رسمی برای فراگیران تدارك دیده می‌شود، یادگیرندگان از یکدیگر، از تعامل با کارکنان مؤسسه آموزشی، از فضا و همچنین از جو مؤسسه آموزشی تجاربی کسب می‌کنند که بر رفتار و نگرش‌های آنها اثر شگرفی دارد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۷۷). فتحی‌واجارگاه، ضمن بیان این مطالب به متانتوری آیزنر^۱ (۱۹۷۹) و دیدگاه سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌کنند که بر اساس آن، برنامه درسی ضمن توجه به نیازها و مسائل اجتماعی حاضر باید در پی تحول در ساختار جامعه باشد و موضوعات درسی باید بتوانند شعور و آگاهی انتقادی فراگیران را پرورش داده و از این رهگذر فراگیران پس از شناسایی مشکلات و ناهنجاری‌های اجتماعی، سعی در تغییر آنها داشته باشند. دیدگاه پراگماتیست نیز مؤسسه آموزشی را جامعه کوچکی از اجتماع بزرگ می‌داند و معتقد است فراگیران از راه فعالیت‌های خود در جامعه می‌توانند با حقوق و وظایف و به طور کلی با مسائل اخلاقی آشنا شده و آنها را به کار بندند. زندگی در مؤسسه آموزشی جدای از زندگی خارج از مؤسسه آموزشی نیست. یادگیری اساساً زندگی است و در زندگی عملی و حل مسائل واقعی انجام می‌گیرد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۰).

1. Eisner•E.

دانشگاه فرهنگیان پس از تأسیس رسمی، در اولین اقدام آموزشی در قالب تدوین برنامه‌ها و محتوای آموزشی، تقریباً تمام برنامه درسی رشته‌های فعال در دانشگاه را بازنگری کرده و با تشکیل کمیته‌های برنامه درسی متشکل از اساتید متخصص و کارشناسان برنامه درسی، در مدت زمان نسبتاً کوتاهی، برنامه درسی جدید را به واحدهای آموزشی دانشگاه، ابلاغ کرد.

در برنامه درسی جدید، درس "اصول و فلسفه آموزش و پرورش" به ارزش ۳ واحد حذف و به جای آن دو درس "فلسفه تربیت در ج.ا.ا. ۳ واحد" و "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. ۲ واحد" قرار داده شده است. در مقایسه اساساً این سه درس بسیار باهم متفاوت هستند. خصوصاً درس "اصول و فلسفه آموزش و پرورش" که از نظر ماهیت، محتوا و هدف درسی، با دو درس درس "فلسفه تربیت در ج.ا.ا. ۱" و "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. ۲" کاملاً متفاوت است. این مقاله تلاش می‌کند تا نشان دهد که دانشجویان تربیت معلم و علوم تربیتی بدون درس "اصول و فلسفه آموزش و پرورش" به آن نقش، جایگاه، توان‌مندی، بینش فلسفی در تعلیم و تربیت و درک ماهیت تربیت معلم نخواهند رسید.

تصویری از گذشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران

با بررسی مقدماتی پیشینه تاریخی تعلیم و تربیت در ایران (شعبانی‌ورکی و محمدی‌چابکی، ۱۳۸۷)، می‌توان این‌گونه اظهار داشت که فعالیت‌های تربیتی در این کشور دارای مبنای فلسفی معین و مشخصی نبوده و اندیشه‌های دانشمندان مسلمان (به‌طور غالب) و دیگر اندیشه‌ها (به‌طور حاشیه‌ای) به‌نحوی پنهان بر شاکله تربیتی ایران اثرگذار بوده‌اند. شاکله‌ی تعلیم و تربیت در ایران بدین صورت بوده است که متعلمان پس از تحصیلات مقدماتی (در خانه، مسجد، و یا مکتب) معمولاً وارد مدارس دینی شده و دوره‌هایی را می‌گذراندند که در این دوره‌ها آداب تعلیم و تربیت بسیار مورد توجه بوده و نظریه‌ها و مسایل تربیتی در ادامه مباحث اخلاقی به بحث گذاشته می‌شدند. نگارش کتاب‌هایی هم‌چون «ایها الولد» توسط غزالی، «آدب الصغیر و ادب الکبیر» توسط دادبه، «تعلیم المتعلم و طریق التعلیم» توسط زرنوجی، «منیه المرید فی آداب المفید و المستفید» توسط شهید ثانی، «آداب المتعلمین» توسط



خواجه نصیرالدین طوسی، و کتاب‌هایی دیگر توسط بزرگانی دیگر مؤید این مطلب است (درانی، ۱۳۸۴). تاریخ تعلیم و تربیت رسمی در ایران (دخالت دولت در این امر) با تاریخ تأسیس دارالفنون (۱۲۲۸) مقارن است. ایده تأسیس دارالفنون با هدف داشتن مدرسه‌ای فنی، نظامی، و صنعتی برای رفع حوائج نظامی و فنی کشور از اندیشه امیرکبیر سرچشمه گرفته بود (درانی، ۱۳۸۴). توجه به مباحث نظری تعلیم و تربیت اولین بار در سال ۱۲۹۰ با گنجاندن درس «اصول تعلیم» در این مرکز صورت گرفت (مشایخی، ۱۳۴۵). تأسیس دارالمعلمین و درالمعلمات در سال ۱۲۹۸ و تبدیل آنها به دارالمعلمین مقدماتی و عالی در سال ۱۳۰۷ (به‌عنوان نخستین مراکز رسمی تربیت معلم در ایران) و شروع تدریس علوم تربیتی در آن، طبق اساس‌نامه‌ای که از طرف وزارت معارف در سال ۱۳۱۱ تصویب و ابلاغ شده بود، سبب توجهی جدی‌تر به امر تعلیم و تربیت در ایران شده و فلسفه پنهان تعلیم و تربیت کم‌کم آشکار گردید. طبق این اساس‌نامه، از اول مهر همان سال، دانشجویان هریک از شعب پنج‌گانه‌ی دارالمعلمین عالی چنانچه داوطلب شغل معلمی بودند می‌بایست علاوه بر تحصیل در شعبه خود، شش ماده درسی علوم تربیتی را هر یک به مدت دو ساعت در هفته در ظرف سه سال، فراگیرند. این مواد درسی شامل معرفت‌النفوس (روان‌شناسی) از لحاظ تربیت، علم اجتماع (جامعه‌شناسی) از لحاظ تربیت، فلسفه تربیت، مبانی تعلیمات متوسطه، اصول تعلیم و تربیت، و تاریخ تعلیم و تربیت بودند (مشایخی، ۱۳۴۵).

دکتر عیسی صدیق (اعلم) که از پیشگامان رشته علوم تربیتی در ایران محسوب می‌شود، در سال ۱۳۰۹ به دعوت دانشگاه کلمبیا جهت بازدید از دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیتی آمریکا، مسافرتی یک‌ساله به آن کشور داشته و پس از بازگشت، به ریاست دارالمعلمین عالی برگزیده شد. او فارغ‌التحصیل رشته ریاضی از دانشگاه پاریس بود و دوره دکترای خود را در رشته فلسفه در دانشگاه کلمبیای آمریکا گذرانده بود. او در این باره این‌گونه اظهار داشته است:

تدریس چهار ماده درسی اول را به «اسدالله بیژن» واگذار کردم و تدریس دو ماده دیگر را خود بر عهده گرفتم. از سال ۱۳۱۲ شمسی به بعد «رضازاده شفق»، «علی اکبر سیاسی»، و «محمدباقر هوشیار» به معلمان علوم تربیتی پیوستند. ... علت برگزیدن درس اصول تعلیم و تربیت برای تدریس این بود که از بدو ورود به تهران در سال

۱۲۹۷ شمسی احساس کرده بودم که ضروری‌ترین احتیاج معلمین ما، آگاهی از طرق جدید تعلیم و تربیت است. به‌همین جهت وقتی که در فروردین ۱۲۹۸ شمسی به دعوت وزارت فرهنگ قرار شد برای معلمین تهران سخنرانی کنم، در باب اصول عملی تعلیم و تربیت صحبت کردم و بعداً نیز در رشت نظیر آن سخنرانی را تکرار کردم و در سال ۱۳۰۶ شمسی هم کتابی تحت عنوان «اصول عملی علم تربیت» تألیف نمودم که انجمن معارف آن را طبع و منتشر کرد از این‌رو مقدمات تدریس ماده مذکور تا حدودی فراهم شد (صدیق، ۱۳۴۵، ص. ۱۱۰-۱۰۹).

با ظهور دانشسرای عالی در سال ۱۳۱۳، طبق قانون تربیت معلم، تغییراتی اساسی به‌وقوع پیوست و شعبات پنج‌گانه دارالمعلمین عالی به نه رشته‌ی تحصیلی تفکیک شدند. از جمله این که شعبه «فلسفه و ادبیات» به دو رشته «زبان و ادبیات فارسی» و «فلسفه و علوم تربیتی» تقسیم شد. بدین ترتیب رشته علوم تربیتی در پیوند با رشته فلسفه قرار گرفته و زمینه برای گسترش و تکمیل آن در سال‌های بعد فراهم شد (مشایخی، ۱۳۴۵). بنابراین، طی این سال‌ها آموزش مطالبی در زمینه‌های اصول تعلیم و تربیت، و تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت به اهتمام پیشگامان این رشته در دانشسرای عالی آغاز شد. از یک‌سو، در این دروس مطالبی درباره آراء و اندیشه‌های تربیتی مرییان بزرگ اسلامی ارائه می‌شد و از سوی دیگر، دانش‌آموختگانی که از غرب بازگشته بودند، سعی در معرفی و انتقال نظام‌های تربیتی و اندیشه‌های مرییان بزرگ غرب داشتند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۷).

همچنین، با توجه به نیاز این مراکز آموزشی به کتاب‌های درسی در این زمینه‌ها، برخی از اساتید به ترجمه و تألیف چنین منابعی پرداختند. اولین اثر منتشر شده در این حوزه ترجمه کتاب کم حجمی است با عنوان «فلسفه تربیت» از «هرمان هارل هورن». این اثر در سال ۱۳۱۶ توسط «احمد آرام» ترجمه و به زیور طبع آراسته شد. نویسنده در این کتاب پس از مقدمه، شش فصل دیگر با عناوین پیش‌درآمدی در مباحث تربیت، تربیت از لحاظ زیست‌شناسی، تربیت از لحاظ علم وظایف‌الاعضاء، تربیت از لحاظ اجتماعی، تربیت از لحاظ روان‌شناسی، و تربیت از لحاظ فلسفی آورده است. در فصل آخر، بخش‌هایی با عناوین «اسلوب فلسفه»، «معنی فلسفه تربیت»، و «تعریف تربیت» مشاهده می‌شود (هورن، ۱۳۱۶). اولین کتاب تألیفی در این زمینه نیز



کتاب «فلسفه آموزش و پرورش» تألیف «فتح الله امیرھوشمند» (استاد دانشسرای عالی) در سال ۱۳۲۶ بود. چنان که در مقدمه این کتاب ذکر شده، این کتاب به منظور آشنا ساختن دانشجویان علوم تربیتی به اصول و مبانی فلسفه تربیت و کمک و راهنمایی به معلمان و دست‌اندرکاران امر تربیت تهیه شده است. محتوای کتاب بدین صورت سامان‌دهی شده است: در فصل‌های ابتدایی، «معنی و مفهوم فلسفه»، «علل، موجبات و انگیزه‌هایی که بشر را برای فلسفه آماده می‌سازد»، «طرق مختلفی که فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد»، و «طبیعت بشر از نظر آموزش و پرورش» مورد بحث قرار گرفته و در ادامه، چهار مکتب فلسفی تربیتی (طبیعی^۱، معنوی^۲، واقعی^۳، و عملی^۴) به صورت اجمالی مورد بررسی واقع شده‌اند. در فصل‌های دیگر کتاب نیز از «فلسفه پرورش از نظر زیست‌شناسی، علم اجتماع، هنر و صنعت»، و «فلسفه تربیت از نظر تعلیمات دبیرستان» بحث شده است (امیرھوشمند، ۱۳۲۶).

جایگاه فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت

فلسفه تعلیم و تربیت از نگاه فیلسوفان، تاریخی به قدمت اندیشه‌ورزی و نظریه‌پردازی فیلسوفان شرق و غرب عالم در باب تربیت دارد. 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 سزاره‌های تربیتی و مانند آن (بهرنگی، ۱۳۷۸). 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 باب تعلیم و تربیت دارد. میان

1. Naturalism
2. Idealism
3. Realism
4. Pragmatism

فیلسوفان غربی، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که در کتاب معروف خویش، جمهوری^۱، 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 (توماس، ۱۳۷۹) و (جعفریان‌یسار، ۱۳۹۲).

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 (هالینگ دیل، ۱۳۷۰). ثانیاً، فلسفه تعلیم و تربیت در گروه دوم، به صورت استنتاج مدلول‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی در می‌آید (طوسی، ۱۳۵۴). 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. فیلیپ اسمیت در فصل سوم از کتاب فلسفه آموزش و پرورش می‌نویسد: این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یک دیگر ارتباط عمیقی دارند، به یقین، نظریه جدیدی نیست. ... از آنجا که فلسفه، به‌طور سنتی، چپستی واقعیت، معرفت و ارزش را بررسی کرده است، روابط آشکاری با تعلیم و تربیت دارد. ... آنگاه به مسأله "استنتاج"^۲ 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 (دیویی، ۱۳۲۶).

کامبلیس، در این زمینه چنین اظهار نظر می‌کند: از دهه ۱۹۳۰ و در ادامه تا سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یک راه برای مرتبط ساختن 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

1. Republic
2. derivation



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 (بهرنگی، ۱۳۷۸).

رابین بارو^۱ (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 (اسمیت و هولفیش، تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، ۱۳۷۳).

ضرورت ایجاد بینش فلسفه تربیتی در معلمان

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 است. فلسفه تعلیم و تربیت به دنبال تربیت فضیلت است به آدمی (آهنچیان، ۱۳۸۲). باز صاحب نظران بسیاری پذیرفته‌اند که تعلیم و تربیت پایه و شرط لازم رشد ابعاد مختلف جامعه است و به جهت تقویت این پایه و اساس جدا نشدنی 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 برعهده 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 (مایر، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ۱۳۷۴). نتایج تحقیقی که در سال ۱۹۸۷ توسط دتین^۲ انجام شده است به وضوح انعکاس‌های فلسفی در اهداف

1. Barrow

2. Dottin

نهایی آموزش و جریان اجتماعی و مسؤولیت‌های معلم را نشان می‌دهد (رحمتی، ۱۳۸۷). ادگر^۱ (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 (کاردان، سیر آراء تربیتی در غرب، ۱۳۸۷). فلسفه یا تفکر و به اعتقادی 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 (شریعتمداری، جامعه و تعلیم و تربیت مبانی تربیت جدید، ۱۳۷۶). 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 (کاردان، فلسفه تعلیم و تربیت، ۱۳۷۴) و (مایر، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ۱۳۷۴).

فیلیپ 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 (شریعتمداری، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹). 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 (اسمیت، ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی، ۱۳۸۲). با دنبال کردن دیدگاه اسمیت، خصوصاً در نگاه نوع چهارم، که فلسفه تعلیم و تربیت، عبارت است از تجزیه تعلیم و تربیت به مهم‌ترین ابعاد آن به صورت

1. Ediger



شالوده‌ای برای تدوین نظریه تربیتی؛ این مطالعه به دنبال آن است تا ببیند آیا، به زعم داشتن درجه تحصیلی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، چه میزان می‌تواند تبیین‌کننده فلسفه تربیتی معلمان باشد (اسمیت، فلسفه آموزش و پرورش، ۱۳۷۷).

روش تحقیق

این مطالعه به روش توصیفی - پیمایشی و با تلفیقی از تحلیل‌های اسنادی انجام شده است (دلاور، روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۳۸۰) و (دلاور، روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۹۱). جامعه آماری پژوهش عبارتند از همه اساتیدی که حداقل دو بار درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت و دو بار دروس فلسفه تربیت در ج.ا.ا. ۳ واحد و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. ۲ واحد، را برای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تدریس کرده‌اند. نمونه آماری شامل اساتیدی است که به صورت رسمی و یا حق التدریس در دانشگاه فرهنگیان تدریس داشته و تعداد آنها ۱۰ نفر برآورد شده که به دلیل محدودیت، همه آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند (جندقی و فلاح، ۱۳۸۹)، (سرای، ۱۳۷۵). و (حسن‌زاده، ۱۳۸۵). ابزار اندازه‌گیری شامل مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته بود که از طریق آن نظر اساتید، در خصوص ماهیت و نقش و محتوای دروس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا. ۳ واحد؛ و درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. ۲ واحد؛ جمع‌آوری گردید.

یافته‌ها

توصیف جمعیت‌شناسی اساتید شرکت‌کننده در فرآیند مصاحبه: همه اساتید بین ۳۵ تا ۵۰ سال سن داشتند. ۴۰ درصد اساتید دارای درجه دکتری و ۶۰ درصد بدون دکتری بودند. ۶۰ درصد اساتید دارای تحصیلات مرتبط با حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بودند. تنها ۱۰ درصد اساتید عضو هیأت علمی دانشگاه و دارای تخصص مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت بودند. بقیه اساتید به عنوان غیرهیأت علمی در فرآیند تدریس شرکت داشتند. بررسی پاسخ‌های اساتید شرکت‌کننده در فرآیند مصاحبه:

سؤال اول: ماهیت، محتوا و اهداف درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ درس فلسفه

تربیت در ج.ا.ا. و درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ شامل چه مواردی است؟

بیش از ۹۹ درصد اساتید اظهار داشتند که این سه درس به لحاظ ماهیت و هدف، بسیار باهم متفاوت هستند. درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، به دنبال ایجاد نگرشی جامع در نقش، جایگاه، ماهیت، اثرگذاری، بینش فلسفی و پایه گذاری اصولی مشخص و مدون در حوزه تعلیم و تربیت در مریدان است.

در حالی که درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ تنها به دنبال تبیین فلسفه تربیت در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران است. به عبارت دیگر، این درس فقط به صدد است که تنها فلسفه تربیت را از تکیه گاه جمهوری اسلامی ایران، تبیین و تدوین نماید.

درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ همانند درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ فلسفه تربیت را در آموزش های رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران بررسی می نماید. به عبارت دیگر، این درس نیز نگاهی تک بعدی به تعلیم و تربیت دارد. همه اساتید اتفاق نظر داشتند که درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ تقریباً هیچ شباهتی با دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ ندارد. درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ به لحاظ محتوا، هدف، برنامه درسی، نقش، جایگاه، ایجاد بینش فلسفی در دانشجویان، مقایسه نظام های تربیتی، بررسی آرای تربیتی، به چالش کشیدن دانشجویان در حالت مقایسه، با دروس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ متفاوت است.

همه اساتید اتفاق نظر داشتند که نمی دانند با چه هدفی درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، از برنامه درسی تربیت معلم حذف شده است. زیرا دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ دارای اهداف برنامه درسی بسیار متفاوتی از درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ قرار دارند.

سؤال دوم: آیا دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ به ارزش ۵ واحد، دانشجویان را به فلسفه تربیتی جامعی می رساند؟

تقریباً ۱۰۰ درصد اساتید معتقد بودند که خیر دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ قادر نیستند، جایگاه و نقش درس اصول و



فلسفه تعلیم و تربیت را ایجاد نمایند.

اساتید هم‌نظر بودند که دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ تنها یک بعد از فلسفه تعلیم و تربیت - آن هم فقط جمهوری اسلامی ایران - را با همپوشانی بسیار برای دانشجویان بازگو می‌کند. در حالی که درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ نگاهی وسیع، بینشی بلند، ژرف‌اندیشی در نظام‌های تعلیم و تربیتی و درکی درست و دقیق از «ایسم»‌های مختلف در تعلیم و تربیت در دانشجویان ایجاد کرده و در نهایت این دانشجو خواهد بود که از بین فلسفه‌های تربیتی مطرح دنیا، یک فلسفه تربیتی منسجم برای خودش ایجاد نماید.

سؤال سوم: محتوای آموزشی دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ چیست و شما از چه منبعی برای تدریس استفاده می‌کنید؟

بیش از ۸۰ درصد اساتید معنقدند که این دو درس، منبع آموزشی منسجمی ندارد. به عبارت دیگر، طبق نظر دست‌اندرکاران، منبع این دو درس؛ «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» است. طبق اظهار نظر اساتید، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» ضمن با ارزش بودن؛ همان‌طوری که از اسمش پیدا است، سند است و نه محتوای آموزشی. طبق تعاریف استاندارد، اسناد به عنوان چشم‌انداز تلقی شده و به عنوان برنامه راهبردی مد نظر است. در برنامه‌های راهبردی یا سند چشم‌انداز، برنامه‌نویس(ان) یا قانون‌گذار(ان) به دنبال تدوین محتوای آموزشی و درسی نبوده، بلکه هدف اصلی، ایجاد و تعریف نقطه‌ای ارزش‌مند و نقطه‌نهایی بوده که نظام آموزشی در تحصیل آن است.

بنابراین، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» نمی‌تواند منبع آموزشی و محتوای برنامه درسی باشد. ضمن اینکه این سند در دو بخش با همپوشانی بیش از ۹۰ درصدی بوده و مطالب آن در دو بخش دارای اشتراک بسیاری است.

سؤال چهارم: پیشنهاد‌های بنیادی برای ایجاد بینش فلسفه تربیتی در معلمان، شامل چه موضوعاتی است؟

اکثر اساتید در پاسخ به این سؤال، درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت یا اصول و فلسفه آموزش و پرورش، که در برنامه قبلی و در تمام رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی

در تمام دانشگاه‌ها وجود دارد را پیشنهاد کردند. اساتید معتقد بودند که دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ دروس مفید و باارزشی هستند اما به تنهایی قادر نیستند که بینش فلسفه تربیتی را در دانشجویان و معلمان ایجاد کنند. این دو درس تنها در قالب نظام آموزشی جمهوری اسلامی، چشم‌انداز تربیتی را تنها در همین بعد ایجاد می‌کند. در حالی که معلمان برای درک دقیق از فلسفه تعلیم و تربیت، باید با مفهوم فلسفه تربیت به صورت عام و همچنین انواع فلسفه‌های تربیتی آشنا شوند. در نهایت با مقایسه انواع فلسفه‌های تربیتی، درک بسیار عمیقی از فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران به دست آورند.

اساتید هم‌نظر بودند که ارزش واحدی تعریف شده برای دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ به میزان ۵ واحد، نامتناسب است. بنابراین پیشنهاد کردند، به جای ۵ واحد برای دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ با تعریف مجدد درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ارزش واحدی این سه درس را چنین برنامه‌ریزی کنند. درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا. به ارزش ۲ واحد؛ درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. به ارزش ۱ واحد؛ و درس فلسفه تعلیم و تربیت به ارزش ۲ واحد. با این پیشنهاد هم ارزش واحدی درس‌ها حفظ شده و هم درس فلسفه تعلیم و تربیت، مجدداً در برنامه درسی قرار می‌گیرد.

نتیجه‌گیری

هر فلسفه تربیتی معمولاً پیشگامی دارد که فیلسوف آن نامیده می‌شود. او کسی است که بیش از دیگران به امر آموزش و پرورش پرداخته وسیع‌تر و عمیق‌تر از آنها درباره آموزش و پرورش اندیشیده و نظرها و یا آرای تازه و ابتکاری اظهار کرده است. فیلسوف تعلیم و تربیت، کسی است که از ذهن پویا و منسجم برخوردار است. فرزند زمان است و هرگز در گذشته در جا نمی‌زند بلکه گذشته را فرا می‌خواند ولی در گذشته نمی‌ماند و به مسائل تربیتی روز کشورش و حتی جهان می‌پردازد. فیلسوف تربیتی امروز، جهانی می‌اندیشد لکن منطقه‌ای عمل می‌کند. یعنی در حل تمامی مسائل تربیتی جامعه خویش، شرایط اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی خود را مورد توجه خاص قرار می‌دهد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۰).



این مقاله تلاش کرد تا بی‌محتوایی دروس فلسفه تربیت در ج.ا.ا. و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا. و مغفول ماندن درس فلسفه تعلیم و تربیت در برنامه درسی ایران را بررسی نماید. بر اساس نتایج به دست آمده؛ دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ به تنهایی و ضمن اینکه محتوای آموزشی مدون و مشخصی برای آن پیش‌بینی نشده، قادر نیست بینش و نگرش فلسفه تربیتی در معلمان ایجاد نماید. با بررسی‌های به عمل آمده از نظر اساتید، حضور دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ نفی نمی‌شود، اما درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت که قبلاً در برنامه درسی تربیت معلم وجود داشت، در برنامه درسی جدید، مغفول مانده است.

در بررسی کلی مشخص شد که دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ به ارزش ۵ واحد، با همپوشانی بیش از ۹۰ درصد، هم دارای ارزش واحدی نامتناسب بوده و هم اساتید و هم دانشجویان در تفاوت اساسی این دو درس، گیج و سردرگم کرده است. محتوا و متن آموزشی برای این دو درس، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، معرفی شده است. با بررسی نظر اساتید و کارشناسان، مشخص شد که این سند قابلیت محتوای آموزشی ندارد، بلکه با هدف سند و چشم‌انداز راهبردی، تدوین شده است.

در نهایت و بر اساس نظر اساتید پیشنهاد شد که دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ به ارزش ۳ واحد در جای خود باقی بماند و در کنار آن، درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت و یا هر عنوان دیگری، به ارزش ۲ واحد، ایجاد گردد. به نظر اساتید دو درس فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ به تنهایی قادر به ایجاد بینش فلسفه تربیتی نیست، بلکه لازم است درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، با داشتن پیشینه تاریخی و محتوایی که اساتید به نام تعلیم و تربیت ایران، قبلاً تهیه کرده‌اند، می‌تواند، بینش و نگرش چند بعدی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، در معلمان ایجاد نماید.

منابع

آهنچیان، م. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن. تهران: انتشارات طهوری.

- ابراهیم زاده، ع. (۱۳۸۷، ۵۸). تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران. (ر. محمدی چاپکی، مصاحبه کننده) سازمان مرکزی دانشگاه پیام نور.
- اسمیت، ف. ج. (۱۳۸۲). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی (نسخه چاپ چهارم). (م. بهرنگی، مترجم) تهران: نشر کمال تربیت.
- اسمیت، ف. ج. (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش. (س. بهشتی، مترجم) مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- اسمیت، ف. ج.، و هولفیش، ا. گ. (۱۳۷۳). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت (نسخه چاپ چهارم). (ع. شریعتمداری، مترجم) تهران: سمت.
- امیرھوشمند، ف. (۱۳۲۶). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- 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.
- جندقی، غ.، و 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.
- درانی، ک. (۱۳۸۴). تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام. تهران: انتشارات سمت.
- 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). راییه مدلی جهت خودسنجی فلسفه تربیتی معلمان دوره متوسطه مدارس استان گیلان. گرگان: اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان.
- سرایبی، ح. (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق (نسخه چاپ دوم). تهران: سمت.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۹). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت (نسخه چاپ پانزدهم). تهران: امیرکبیر.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۶). جامعه و تعلیم و تربیت مبانی تربیت جدید (نسخه چاپ شانزدهم).



تهران: امیرکبیر.

شعاری نژاد، ع. (۱۳۷۰). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر.

شعبانی ورکی، ب.، و محمدی چابکی، ر. (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۶ (شماره ۴)، ۱۷-۵۰.

صدیق، ع. (۱۳۴۵). یادگار عمر. تهران: انتشارات دهخدا.

طوسی، م. ع. (۱۳۵۴). تاریخ آموزش و پرورش باختر. تهران: انتشارات دانشگاه سپاهیان انقلاب.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۷۷). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.

کاردان، ع. م. (۱۳۸۷). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.

کاردان، ع. م. (۱۳۷۴). فلسفه تعلیم و تربیت (جلد اول). قم: سمت.

مایر، ف. (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه های تربیتی (جلد اول). (ع. ا. فیاض، مترجم) قم: سمت.

مایر، ف. (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه های تربیتی (جلد دوم). (ع. ا. فیاض، مترجم) تهران: سمت.

مشایخی، م. (۱۳۴۵). تاریخ تربیت معلم. تهران: انتشارات امیرکبیر.

ملکی، ح. (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: انتشارات پیام اندیشه.

نبوی، م. (۱۳۷۶). مدیریت اسلامی. قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.

هالینگ دیل، آ. (۱۳۷۰). مبانی و تاریخ فلسفه غرب. (ع. آذرنگ، مترجم) تهران: سازمان انتشارات کیهان.

هورن، ه. (۱۳۱۶). فلسفه تربیت. (ا. آرام، مترجم) تهران: کارنون نشر و پژوهش های اسلامی.

بررسی رابطه پرخاشگری نوجوانان با نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت

(مورد پژوهش: دانش‌آموزان هنرستانی منطقه ۱۵ تهران)

جابر امامزاده^۱ احمد ابوحمزه^۲

چکیده

پرخاشگری یکی از شایع‌ترین مشکلات در بین نوجوانان و رایج‌ترین نوع بزهکاری به شمار می‌رود که به سبب ارتکاب آن وارد کانون‌های اصلاح و تربیت می‌شوند. پژوهش حاضر سعی دارد رابطه میان پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در میان نوجوانان را تبیین کند و برای نیل به این مقصود، میانگین سطح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت را در بین نوجوانان (پرخاشگر و آرامش‌طلب) مورد مقایسه قرار داده است. این پژوهش بر روی ۳۸۷ نفر از دانش‌آموزان هنرستانی در منطقه ۱۵ شهر تهران انجام شده است و این افراد به دو گروه تقسیم شده‌اند: نوجوانان پرخاشگر (۱۸۷ دانش‌آموز) و نوجوانان آرامش‌طلب (۲۰۰ دانش‌آموز)؛ از نتایج پژوهش چنین حاصل شد که افزایش میانگین پرخاشگری با سطوح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت ارتباط مستقیم دارد. همچنین یافته‌های پژوهش به وجود تفاوت‌های معنادار آماری در سطوح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت بین نوجوانان پرخاشگر اشاره می‌کند. نگارنده با توجه به یافته‌های پژوهش توصیه‌ها و پیشنهادهایی را به منظور بهبود و کارایی برنامه‌ریزی‌های مرتبط با اوقات فراغت نوجوانان ارائه می‌کند.

کلیدواژه: پرخاشگری، بزهکاری، خشونت، اوقات فراغت، نوجوان.

مقدمه

دوره نوجوانی پل بین کودکی و بزرگسالی است و در این دوره افراد در رشد شناختی، اخلاقی و اجتماعی پیشرفت‌های مهمی می‌کنند. با این حال مهم‌ترین زمینه رشد در طول دوران نوجوانی، تغییرات جسمانی و تغییرات مربوط به رشد هیجانی و شخصیت است. (ویتن، ۲۰۰۲؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۳)

۱. دبیر عربی منطقه ۱۵ تهران، jaber.emamzadeh@alumni.ut.ac.ir

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مفتاح، abuhamzeh@cfu.ac.ir

اغلب پژوهشگران بر این باورند که نوجوانی از خطرناک‌ترین مراحل است که انسان در طی مراحل رشدش از آن عبور می‌کند زیرا این مرحله به مثابه اوج ظهور رفتارهای انحرافی به شمار می‌رود (Ulmer & Steffensmeier, 2014) و متخصصان و جرم‌شناسی به این نتیجه رسیده‌اند که بین گروه‌های سنی مختلف و میانگین ارتکاب جرم و رفتار انحرافی رابطه وجود دارد، آنها دریافته‌اند که گروه‌های سنی نوجوان نسبت به سایر گروه‌های جامعه بیشترین گرایش را به ارتکاب جرم دارند (Reyna & Farley, 2006; Steinberg, 2007; Ulmer, & Steffensmeier, 2014). زیرا در این مرحله رفتار نوجوان با پرخاشگری علیه خود و دیگران همراه است و علت این امر به طبیعت سنین نوجوانی باز می‌گردد که متأثر از تغییرات سریع بیولوژیکی و جسمانی و ادراکی و عاطفی و روانشناسی و اجتماعی است. (Steinberg, 2006; Reyna & Farley, 2005)

این دوره که حد فاصل پایان دوره کودکی و آغاز بزرگسالی است با تغییرات بیولوژیکی بلوغ در پسران و دختران آغاز می‌شود. عوامل زیستی، روانی، اجتماعی توأماً در بروز دوره نوجوانی دخالت دارد. به طور کلی نوجوانی را شامل سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی می‌دانند. (بیابانگرد، ۱۳۷۶)

به اعتقاد برخی، نوجوانی دوره‌ای است که طول مدت آن چندان مشخص نیست و به تناسب افراد و جوامع گوناگون متغیر است. در این دوره در رفتار و الزامات اجتماعی و طرز نگرش نوجوان تغییراتی ایجاد می‌شود. (احدی و محسنی، ۱۳۷۱)

با توجه به تفاوت‌های فردی ممکن نیست برای آغاز و پایان نوجوانی زمان مشخصی را تعیین نمود. نوجوانی با رشد بدنی و رشد اجتماعی ارتباط دارد زیرا الگوهای رفتاری برای افراد آدمی در خانواده‌ها و جامعه‌های مختلف تفاوت دارند. (پارسا، ۱۳۹۲)

نوجوانان تقریباً ۲۳ درصد از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند و کشور ایران از لحاظ جمعیتی، یکی از جوان‌ترین کشورهای جهان به شمار می‌رود به طوری که سن نزدیک به ۳۸ درصد از شهروندان آن کمتر از ۱۸ سال و ۷۰ درصد زیر ۲۹ سال است.

به عقیده صاحب نظران نوجوانی یک دوره پرابهام و آکنده از کشمکش‌های درونی و تنش‌های شدید (با عنوان پرخاشگری) است که در رفتار اثر می‌گذارد و به نوبه خود

باعث ایجاد بحران نوجوانی می‌گردد، و اغلب نوجوانان از این شیوه رفتاری به عنوان وسیله‌ای برای اثبات استقلال خود و جلب توجه و کسب احترام همسالان خود بهره می‌گیرند (Macmillan & Hagan, 2004; Gardner & Steinberg, 2005).

عده دیگری بر این باورند که مرحله نوجوانی یک حالت عاطفی انفعالی است و از ویژگی‌های بارز این دوره بروز حساسیت شدید است به طوری که نوجوان سعی می‌کند هویت درونی خود را پیدا کند و برای حل مشکلاتش با مدام خود کلنجار می‌رود و همین امر باعث ایجاد تغییراتی در شخص می‌شود که به تبع آن او شخصیتی غیر متعادل و سریع الانفعال پیدا می‌کند و به دلیل بروز واکنش‌های متعدد کنترل رفتار او سخت می‌نماید، به همین دلیل برخی دوره نوجوانی را مرحله بروز مشکلات رفتاری می‌دانند که با رسیدن به پایان این مرحله به تدریج این مشکلات برطرف می‌گردد.

اما دبو و باکسر و هیسمن اعتقاد دارند که دوره نوجوانی تا حدود زیادی در آینده رفتاری فرد تاثیر می‌گذارد و رفتاری که در این دوره بروز می‌کند تا مرحله بلوغ نیز ادامه می‌یابد (Dubow, Boxer, & Huesmann, 2008). نتایج پژوهش‌های طولی این دو نشان می‌دهد که اغلب و رفتارهای انحرافی در دوره نوجوانی آغاز شده و به یکی از ویژگی‌های رفتاری فرد بالغ تبدیل می‌شود که با این حال اصلاح رفتار انحرافی و تغییر آن به رفتار سالم دشوار می‌گردد (Lee, Brook, Nezia & Brook; 2016; Macmillan, & Hagan, 2004; Laubacher, Rossegger, Endrass, Angst, Urbaniok, & Vetter, 2014).

و این مسئله موید گفته اولمر و استیفن مایر است مبنی بر اینکه: نوجوانی به مثابه دو راهی است که در آن مشخص می‌گردد نوجوان در آینده چه راهی را دنبال خواهد کرد زیرا نوجوان در این مرحله دست به کار می‌شود تا یک اندیشه و رفتار مشخصی را برای خود انتخاب کند و کشف زود هنگام رفتارهای انحرافی در اینجا ضرورت پیدا می‌کند تا قبل از آنکه نوجوان رشد پیدا کند و آن رفتار انحرافی نیز به همراه او رشد کند و به یکی از ویژگی‌های رفتاری او تبدیل شود بتوان آن را اصلاح نمود (Ulmer & Steffensmeier, 2014). به همین جهت نوجوان در این مرحله بیشترین نیاز را به راهنمایی صحیح دارد تا او را به سمت آینده‌ای بکشانند که موجب سعادت مندی او می‌گردد و برای جامعه نیز سود و منفعت دارد.



بر این اساس پژوهشگران اقدام به بررسی دلایل بروز رفتارهای انحرافی نموده اند و در تفسیر آن به برخی از نظریه‌ها استناد کرده اند. آنها به این نتیجه رسیدند که مشکل و اوقات فراغت یکی از مشکلات اصلی تأثیرگذار در رفتار نوجوانان است و نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بیشتر رفتارهای انحرافی در اوقات فراغت رخ می‌دهد (Meenagh, 2011)؛ آنها در تحقیقات شان از فرضیه خستگی در اوقات فراغت بهره گرفته اند به این معنا که نوجوانان به خاطر احساس خستگی در اوقات فراغت و نبود امکاناتی برای تخلیه انرژی و رفع نیازهای روانی و اجتماعی و عدم پاسخگویی به نیاز آنها به ماجراجویی و فعالیت، احساس خستگی و کسالت می‌کنند. (Weissinger, 1994; Akgul, 2015)

نتایج پژوهش کادویل و دارلینگ و باین و داوو دی نشان داده است هنگامی که فعالیت‌های اوقات فراغت با نیازهای نوجوانان و تمایلات آنها تناسب نداشته باشد باعث بروز احساس خستگی و کلافگی و انزجار می‌گردد در نتیجه آنها به منظور رهایی از کسالت و خستگی به دنبال فعالیت‌های جایگزین می‌روند و به شکل جسورانه سعی می‌کنند انرژی‌های نهفته فطری خود را آزاد کنند و نهایتاً نوجوان برای محقق ساختن تمایلات خود به رفتارهای انحرافی روی می‌آورد (Caldwell, Darling, Payne, & Dowdy, 1999).

بنابراین صاحب نظران به این نتیجه رسیده‌اند که صرفاً اجرای منشور فراغت و سرگرمی که بر دارا بودن حق اوقات فراغت برای هر فرد تاکید می‌کند به تنهایی کافی نبوده بلکه ضرورت دارد تا جوامع متمدن به امکانات وقت فراغت توجه کنند تا مبادا این وقت به یک بازه زمانی بیهوده تبدیل شود که در آن جرم صورت می‌گیرد و افراد به فعالیت‌های زیان آور می‌پردازند.

از همین رو بسیاری از متخصصان و صاحب‌نظران درباره اوقات فراغت و سرگرمی عقیده دارند که باید اوقات فراغت نوجوانان را با فعالیت‌های تفریحی مفید پر کنند به طوری که نوجوان فرصت پرداختن به رفتارهای انحرافی را نداشته باشند (Mason & Wilson, 1988; Suren & Stiefvater, 1995; Cameron & MacDougall, 2000)، اسکیلی و کریمر و مید و گراهام و دیوید جون بر این باورند که پرداختن به فعالیت‌های تفریحی یکی از شیوه‌های تربیتی است که در تکوین رفتار نوجوان اثر گذار است و موجب می‌شود

که نوجوانان با ارزش‌های مطلوب جامعه سازگاری پیدا کنند مانند ترویج ارزش‌های اجتماعی و احساس تعلق به اجتماع و ایجاد روابط اجتماعی با دیگران (Scully, Kremer, 1998). (Meade, Graham, & Dudgeon, 1998).

همچنین برخی دیگر هم مانند دونالدسون و رونان عقیده دارند که این فعالیت‌ها می‌تواند به واسطه ارتقای سطح سلامت روانی و برطرف کردن نیازهای روانی نوجوانان مانع از گرایش آنها به انحراف گردد به این علت که این فعالیت‌ها باعث رشد و تثبیت ارزش‌های روانشناختی مثبت مانند اعتماد به نفس، خودپنداره، خودمختاری، کاهش اضطراب و نگرانی و کاهش احساس افسردگی می‌شود (Donaldson, & Ronan, 2006).

در همین راستا مالکین و رابینوویتز بر این باورند که مشکل تنها در این نیست که فعالیت‌های تفریحی موجود باعث رفع خستگی در اوقات فراغت نمی‌شوند و در نتیجه گرایش به انحراف اتفاق می‌افتد بلکه مشکل در این است که این فعالیت‌ها پاسخگوی نیازهای نوجوانان در رسیدن به انگیزش ایده آل نیست بنابراین از لحاظ روانشناختی راضی کننده نخواهد بود و به تبع آن نوجوانان احساس خستگی خواهند کرد (Malkin, & Rabinowitz, 1998).

نتایج پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که همه فعالیت‌های ورزشی برای نوجوانان خوشایند نیست و این پژوهش‌ها به وجود یک رابطه معنادار آماری بین فعالیت‌های تفریحی ورزشی و انحراف نوجوانان اشاره می‌کند (Chiffrieller, Falcone, Mayers, & Hor-, 2013; Spruit, VanVugt, VanderPut, VanderStouwe, & Stams, 2016)، و طبیعتاً عامل چنین موضوعی آن است که ماهیت این فعالیت‌ها با تمایلات نوجوانان تناسب ندارد. بنابراین رو تحلیل‌های روانشناسی به این نقطه نظر رسیده اند که فعالیت تفریحی گاهی به سطح انگیزش مطلوب نمی‌رسد زیرا نوجوانانی که در معرض گرایش به رفتارهای انحرافی هستند اغلب به دنبال شور و هیجان هستند و طبیعتاً برای رسیدن به سطح مطلوب هیجانات نیازمند انگیزش بیشتری هستند، و مشکل زمانی آغاز می‌شود که فعالیت‌های اوقات فراغت پاسخگوی نیازهای آنها نیست در نتیجه آنان احساس خستگی و نارضایتی می‌کنند و برای کاهش میزان خستگی و نارضایتی از



اوقات فراغت شان به سمت فعالیت‌های انحرافی به عنوان یک رفتار جایگزین گرایش پیدا می‌کنند (Weissinger, 1994; Rolison, & Scherman, 2002; Desrichard, & Denarie, 2005). شاو و کادوین و کلیبر و همچنین لی اعتقاد دارند که سطوح احساس خستگی در اوقات فراغت میان نوجوانان با یکدیگر متفاوت است و فعالیت‌های تفریحی اوقات فراغت برای بعضی‌ها می‌تواند انگیزاننده باشد در حالی که برای برخی دیگر نتیجه عکس می‌دهد، و این موضوع به میزان تحریک احساسات و هیجانات فرد و رسیدن آن به سطح ایده آل انگیزش بستگی دارد (Shaw, Caldwell, & Kleiber, 1996; Lee, 1999). بنابر این پژوهشگران توصیه کردند که نوجوانان باید در انتخاب فعالیت‌های تفریحی اوقات فراغت خود حق مشارکت و انتخاب داشته باشند تا فایده‌ی مورد نظر از فعالیت مذکور حاصل شود و به واسطه مشارکت در انتخاب فعالیت‌های اوقات فراغت، رضایت افراد جلب شود (Wegner & Flisher, 2009; Shin & you, 2013; Lee, 1999).

پیشینه پژوهش

پیشینه خارجی:

در رابطه با موضوع ما پژوهش‌هایی در کشورهای مختلف انجام شده است از جمله پژوهش شاو و کادوین و کلیبر که در آن سعی کرده‌اند دلایل خستگی و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت نوجوانان را تبیین کنند. پژوهندگان برای جمع‌آوری داده‌های خود از فرم‌های خود اظهاری و مصاحبه‌های شخصی بهره گرفته‌اند. جامعه آماری آنها ۷۳ نفر از دانش‌آموزان پایه دهم شهر انتاریو در کانادا بوده است. یافته‌های این پژوهش به این نکته اشاره دارد که عامل اصلی خستگی و انزجار نوجوانان کمبود فرصت‌های تفریحی و فعالیت‌های متناسب با نیازها و انگیزه‌های روحی نوجوانان بوده است، همچنین مشارکت آنها در فعالیت‌های اوقات فراغت از روی تمایل درونی نبوده بلکه به علت فقدان فعالیت‌های جایگزین به آن روی آوردند (Shaw, Caldwell, & Kleiber, 1996; Lee, 1999).

همچنین گوردون و کالتا بیان‌و پژوهشی را با هدف شناخت تفاوت‌های نوجوانان روستایی و شهری انجام دادند و سعی کرده‌اند مواردی از قبیل چگونگی سپری

کردن اوقات فراغت و اعتماد به نفس و خستگی در اوقات فراغت و رابطه آن با میزان رضایت از اوقات فراغت را مورد بررسی قرار دهند. جامعه آماری آنها ۱۴۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی (۷۵ نفر از نوجوانان شهری و ۶۵ نفر از نوجوانان روستایی) بوده است. نتایج این پژوهش به وجود تفاوت‌های آماری معناداری در مورد اعتماد به نفس، هیجان‌طلبی و سپری کردن وقت بیشتر برای فعالیت‌های اجتماعی و ورزشی در بین نوجوانان شهری اشاره دارد، و در حالی که نشان می‌دهد نوجوانان روستایی میانگین بالایی را در پرداختن به فعالیت‌های تفریحی منفی، خستگی در اوقات فراغت ناراضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت ثبت کرده‌اند؛ پژوهندگان علت این موضوع را وجود فرصت‌های تفریحی ورزشی فراوان در شهر نسبت به روستا می‌دانند (Gordon & Caltabiano, 1997).

همچنین کاجتنا و توساک پژوهش‌های روانشناختی مرتبط با فعالیت‌های تفریحی مخاطره‌آمیز را مورد بازنگری قرار داده‌اند. و نتایج پژوهش نشان می‌دهد افرادی که به این نوع از فعالیت‌های ورزشی می‌پردازند دارای ویژگی‌های روحی ویژه‌ای هستند که با علاقمندان به سایر ورزش‌ها تفاوت دارد؛ آنها به این نتیجه رسیده‌اند که علاقه‌مندان به این فعالیت‌ها در مقایسه با علاقه‌مندان به ورزش‌های بی‌خطر مانند گلف، از روحیات هیجانی بسیار بالاتری برخوردارند، همچنین به میزانی که درجه هیجان‌طلبی در افراد بالا باشد به همان میزان سطح خستگی و ناراضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت بالا می‌رود و این اتفاق زمانی رخ می‌دهد که فعالیت‌های تفریحی موجود پاسخگوی نیازهای آنها نباشد (Kajtna, & Tusak, 2004).

همچنین در کره جنوبی دو پژوهشگر به نام‌های شن و یو پژوهشی را با هدف بررسی رابطه کیفیت فعالیت‌های اوقات فراغت با میزان رضایتمندی از آن، انجام داده‌اند؛ این پژوهش دو سال به طول انجامیده است و دو بار بر روی یک جامعه آماری آزمایش شده است. جامعه آماری پژوهش بار اول ۳۴۴۹ نوجوان، و در آزمایش دوم ۳۱۸۸ نوجوان بوده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که رضایتمندی از اوقات فراغت، تأثیرات مثبت و بلندمدتی بر روی سلامت روانی و میزان رضایت از زندگی و کاهش سطح فشارهای زندگی داشته است (Shin, & you, 2013).

و در یک پژوهش مشابه که در شهر آنتالیای ترکیه صورت گرفته است پژوهشگر سعی

می‌کند رابطه میان رضایتمندی از فعالیت‌های اوقات فراغت و میزان رضایتمندی از زندگی را مورد بررسی قرار دهد. جامعه آماری این پژوهش ۳۹۷ نفر از افرادی هستند که به فعالیت‌های تفریحی ورزشی می‌پردازند. نتایج این پژوهش به وجود یک رابطه خطی مثبت میان رضایتمندی از اوقات فراغت و رضایتمندی از زندگی اشاره می‌کند (Lapa, 2013).

همچنین وانگ به منظور بررسی رابطه میان خستگی در اوقات فراغت و کیفیت زندگی، پژوهشی را انجام می‌دهد که جامعه آماری آن ۴۰۳ نفر از دانشجویان لیسانس دانشگاه جنوبی تایوان هستند. او در این پژوهش از معیار اندازه گیری خستگی در اوقات فراغت (LBS) بهره می‌گیرد که توسط اسو اهو لا و ویزنگر طراحی شده است (Wang, 2014). و برای تبیین کیفیت زندگی از شاخص کیفیت زندگی که توسط سازمان بهداشت جهانی طراحی شده است بهره گرفته است (که دارای ۲۲ بند می‌باشد) و چهار بُعد جسمانی، روانی، اجتماعی و محیطی را مد نظر قرار می‌دهد. نتایج این پژوهش به وجود رابطه معکوس معنادار آماری میان خستگی در اوقات فراغت و ابعاد چهارگانه اشاره می‌کند که به ترتیب عبارتند از: $(r = -0.39)$ ، $(r = -0.48)$ ، $(r = -0.52)$ ، $(r = -0.33)$.

و در پژوهش جدیدی که آقای چن با هدف شناخت رابطه میان موانع و انگیزه‌های انجام فعالیت‌های اوقات فراغت با میزان رضایتمندی از فعالیت‌های اوقات فراغت انجام داده است ۳۰۲ نفر از دانشجویان دانشگاه جنوبی تایوان (۱۸۶ نفر خانم و ۱۱۶ نفر آقا) به عنوان جامعه آماری مورد استفاده قرار گرفتند؛ نتایج پژوهش نشان داده است که هر چه سطح انگیزه بالاتر می‌رود موانع انجام فعالیت‌های اوقات فراغت کمتر می‌شود، همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که هرچه میزان موانع انجام فعالیت‌های اوقات فراغت افزایش پیدا کند سطح رضایتمندی از اوقات فراغت پایین‌تر می‌آید (Chien, 2017).

اما در رابطه با فعالیت‌های انحرافی و هنجارشکنانه و رابطه آن با سطح رضایتمندی از فعالیت‌های اوقات فراغت، آقای وسینگر اقدام به بازنگری در مورد پژوهش‌های قبلی نموده است که تاثیر خستگی در اوقات فراغت بر استفاده از الکل و مواد مخدر و دخانیات را مورد بررسی قرار می‌دهد؛ نتایج کار وسینگر نشان می‌دهد که خستگی در اوقات فراغت یک شاخص آماری دال بر استعمال دخانیات و مصرف مواد مخدر و

الکل است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داده است که نوجوانانی که به میزان بالایی دچار مشکل اعتیاد شده اند همان‌هایی هستند که روحیه هیجان‌طلبی بالایی دارند و در اوقات فراغت شان نیازمند مقدار بیشتری از سرگرمی هستند. زمانی که فعالیت‌های اوقات فراغت آنها با نیازهایشان تناسب نداشته باشد احساس خستگی می‌کنند و به تبع آن برای کاستن از حجم خستگی و انزجار به اعتیاد روی می‌آورند. همچنین بررسی پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد نوجوانانی که میانگین پایین‌تری از خستگی در اوقات فراغت دارند در مقایسه با نوجوانانی که میانگین‌های بالاتری را ثبت کرده اند، کمتر دچار اعتیاد شده اند (Weissinger, 1994).

در پژوهش دیگری که کانادا صورت گرفته است گوپتا و دریفنسکی و آلن بوگن به بررسی ویژگی‌های شخصیتی و تمایلات مخاطره آمیز نوجوانان قمارباز پرداختند و ۸۱۷ نفر از دانش آموزان دبیرستانی شهر مونترال را به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته اند. پژوهشگران در این پژوهش از فرم‌های خوداظهاری مربوط به اوقات فراغت و پرسشنامه‌های تحلیل شخصیت شامل ۱۴۲ پرسش استفاده کرده اند تا ۱۴ ویژگی شخصیتی را مورد بررسی قرار دهند. همچنین از پرسشنامه غربالگری اعتیاد به قمار استفاده کرده اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که احساس خستگی و روحیه هیجان طلبی از مهمترین شاخص‌های ارتکاب و تکرار رفتار مخاطره آمیز است (Gupta, Der- evensky &Ellenbogen, 2006).

همچنین ویگنر و فلیشر و مولر و لومبارد پژوهشی را به منظور بررسی تاثیر خستگی در اوقات فراغت بر استعمال دخانیات و شرب الکل در میان دانش آموزان دبیرستانی مدارس دولتی شهر کیپ‌تاون در جنوب آفریقا انجام داده اند و ۶۲۵ دانش آموز دختر و پسر را به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته اند. نتایج این پژوهش به عدم وجود رابطه معنادار آماری میان میزان خستگی در اوقات فراغت و استعمال دخانیات و الکل اشاره دارد. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میزان خستگی در اوقات فراغت در بین دختران بیشتر از پسران است. همچنین دانش آموزان سیاه پوست در مقایسه با دانش آموزان سفیدپوست میانگین بالاتری از خستگی در اوقات فراغت را ثبت کرده اند (Wegner, Flisher, Muller, & Lombard, 2006).

همچنین در دو پژوهش جداگانه که اولی توسط ویگنر و فلیشر (Wegner & Flisher, 2009)



و دومی توسط ویگنر (Wegner, 2011) انجام شده است، به بازنگری درباره پژوهش‌های گذشته مرتبط با موضوع خستگی در اوقات فراغت نوجوانان و رابطه آن با رفتارهای انحرافی پرداخته اند. نتایج این دو پژوهش نشان می‌دهد که میان خستگی در اوقات فراغت و استعمال دخانیات و شربت الکل و مصرف مواد مخدر ارتباط وجود دارد، همچنین این موضوع با رفتارهای جنسی مخاطره آمیز و ناسالم که موجب ابتلا به بیماری‌هایی مانند ایدز می‌گردد ارتباط مستقیم دارد. و از یافته‌های این دو پژوهش اینگونه دریافت‌اند که خستگی در اوقات فراغت می‌تواند به عنوان شاخصی برای تعیین هویت افرادی که بیشتر در معرض ترک تحصیل قرار دارند استفاده شود. از طرف دیگر نتایج این بازنگری‌ها نشان داده است که احساس خستگی نوجوانان در اوقات فراغت، به دلیل عدم وجود فعالیت‌های تفریحی متناسب با نیازها و تمایلات آنان بوده است. آنها در پایان پژوهش توصیه کرده‌اند که متخصصان و مسئولان ذیربط به منظور تدوین برنامه‌ها و راهکارهای پیشگیرانه از ارتکاب رفتارهای ناهنجار، می‌بایست موضوع تاثیر خستگی و نارضایتی از اوقات فراغت بر رفتار نوجوانان و سلامت روانی آنها را مدنظر قرار دهند.

همچنین آکگول در پژوهشی سعی کرده است تا تفاوت‌های دختران و پسران را از لحاظ خستگی در اوقات فراغت و رابطه آن با رفتارهای ناهنجار اجتماعی مانند استعمال دخانیات، شرب خمر، مصرف مواد مخدر، رفتارهای جنسی ناسالم و رژیم غذایی غیر بهداشتی و عدم فعالیت بدنی مورد بررسی قرار دهد. جامعه آماری این پژوهش ۴۹۷ نفر از دانش‌آموزان (۱۵ تا ۱۸ سال) شهر اردو ترکیه بوده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت میان دختران و پسران از لحاظ میزان خستگی در اوقات فراغت وجود ندارد اما از لحاظ گرایش به فعالیت‌های انحرافی تفاوت‌های آماری معناداری درباره پسران وجود دارد. نویسنده علت این موضوع را در این نکته می‌داند که دختران در مقایسه با پسران دارای فعالیت بیشتر و روحیه کسالت کمتری هستند به طوری که این پژوهش نشان می‌دهد دختران نسبت به فعالیت‌های ورزشی مانند پیاده روی و تناسب اندام گرایش بیشتری دارند و در نتیجه به جای گرایش به فعالیت‌های انحرافی، اوقات فراغت خود را با فعالیت‌های ورزشی پر می‌کنند. از طرفی نگارنده اعتقاد دارد علت اینکه تفاوتی میان دختران و پسران از لحاظ خستگی در اوقات فراغت

وجود ندارد این است که فعالیت‌های تفریحی موجود با نیازها و تمایلات آنان تناسب ندارد و چنانچه دختران به برخی از فعالیت‌های ورزشی گرایش بیشتری دارند به این علت است که این فعالیت‌ها تنها گزینه‌های موجود برای آنها بوده و جایگزین دیگری برای آن وجود ندارد (Akgul, 2015).

وجه مشترک همه پژوهش‌های مذکور این نتیجه‌گیری است که ضرورتاً نوجوانان باید فعالیت‌های اوقات فراغت خود را بر اساس علاقه و ترجیح خودشان انتخاب کنند زیرا انجام فعالیت‌هایی که آنان خودشان انتخاب کرده اند موجب اشباع نیازهای روحی آنان خواهد شد (Shin, & you, 2013)، و با انجام این کار رضایتمندی از فعالیت‌های اوقات فراغت محقق خواهد شد (Chien, 2017)، و خستگی به عنوان شاخصی برای نارضایتی مندی از فعالیت‌های اوقات فراغت، موضوعی است که با بسیاری از جنبه‌های منفی روانشناختی ارتباط دارد (Caldwell, Darling, Payne, & Dowdy, 1999; Lapa, 2013; Wang, 2014). همچنین این موضوع با فعالیت‌های انحرافی نیز مرتبط است (Wang, 2014; Gupta, 2006)، و حجم بالای رفتارهای انحرافی نشان دهنده فقدان از فعالیت‌هایی است که نوجوانان -به دلیل نبود فرصت‌های تفریحی جایگزین- در اوقات فراغت خود با آن سرگرم می‌شوند (Shaw, Caldwell, & Kleiber, 1996; Wegner & Flish-er, 2009)، همچنین به این دلیل که فعالیت‌های موجود با تمایلات آنها تناسب نداشته و نیاز آنها برای رسیدن به سطح ایده آل هیجان و انگیزش را برطرف نمی‌کند (Kajtna, 2015)، در نتیجه باعث نارضایتی از فعالیت‌های تفریحی موجود می‌گردد (Gordon & Caltabiano, 1997; Wegner & Flisher, 2009).

پیشینه داخلی:

صادقی (۱۳۸۰) با بررسی اثربخشی آموزش گروهی کنترل خشم بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستانی، نشان داد که آموزش گروهی کنترل خشم توانسته است رفتار پرخاشگرانه دانش آموزان را کاهش دهد.

جعفری (۱۳۸۲) تأثیر آموزش حل مسأله بر کاهش اضطراب دانشجویان را مورد بررسی قرار داده است. نتایج این تحقیق نشان داد که به کارگیری آموزش مهارت حل مسأله به عنوان یک تکنیک از رویکرد شناختی- رفتاری در پیشگیری و درمان اختلالات

روانی اثربخش است و این تکنیک را می‌توان عملاً در جلسات درمانی بکار برد.

بهرامی (۱۳۸۴) پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش حل مسأله بر کاهش پرخاشگری بر روی ۱۲۰ دانش آموز دختر سال دوم دبیرستان در دو گروه آزمایشی و دو گروه گواه (هر کدام ۳۰ نفر) با بهره‌گیری از آزمون تفکر منظم و معطوف به هدف، مقیاس انحراف شخصیت و یک پرسشنامه ویژگی جمعیت شناختی اجرا کرد. دو گروه آزمایشی در ۱۰ جلسه به مدت ۲ ماه از آموزش مهارت حل مسأله برخوردار شدند، یافته‌ها نشان داد که میانگین نمره‌های پرخاشگری پس از آزمون گروه اول آزمایش نسبت به میانگین نمره‌های پیش از آزمون همان گروه کاهش یافته است و نتیجه این بود که آموزش حل مسأله پرخاشگری دختران را کاهش می‌دهد.

رافضی (۱۳۸۲) در تحقیقی با عنوان نقش آموزش کنترل خشم در کاهش پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله به این نتیجه رسید که آموزش کنترل خشم باعث کاهش پرخاشگری در گروه آزمایش شده است. یاوران و همکاران (۱۳۸۵) با بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهار خشم به شیوه عقلانی، عاطفی و رفتاری بر کاهش پرخاشگری ۶۰ دانش آموز دبیرستانی شهر ارومیه، آموزش مدیریت خشم را برای کاهش رفتارهای پرخاشگرانه گروه آزمایش مؤثر توصیف نمود.

در پژوهشی وکیلی (۱۳۸۶) با عنوان تأثیر آموزش حل مسأله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله، ۶۰ دانش آموز ۱۲ تا ۱۵ ساله تهرانی را که میزان خشم آنها به وسیله پرسشنامه آیزنک برای نوجوانان در سطح بالا نشان داده شده بود و همچنین مشاهده و مصاحبه آن را تأیید کرده بود، به مدت یک ماه هر هفته ۲ جلسه‌ی دو ساعته مورد آموزش قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که تفاوت معناداری از نظر میزان خشم در دو گروه دیده می‌شود.

انصاری و همکاران (۱۳۸۶) پژوهشی تحت عنوان اثربخشی گروه درمانی شناختی - رفتاری بر کاهش پرخاشگری دانشجویان انجام دادند، نمونه مورد نظر در این پژوهش ۲۶ نفر دانشجوی دختر (۱۳ نفر در گروه آزمایش و ۱۳ نفر در گروه کنترل بودند). نتایج حاصله نشانگر این بود که گروه درمانی شناختی - رفتاری بر کاهش پرخاشگری دانشجویان دختر مؤثر است.

نویید (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسأله بر پرخاشگری و سرسختی فرزندان دختر ۲۰-۱۲ ساله ساکن در مراکز شبانه روزی بهزیستی شهرستان تهران، تعداد ۳۰ نفر در دو گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش و گروه کنترل) مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسأله در مورد پرخاشگری (و مؤلفه‌های آن شامل: خصومت، خشم، پرخاشگری فیزیکی و پرخاشگری کلامی) فرزندان تأثیر نداشته و لیکن سرسختی آنها را افزایش داد، لذا مهارت‌های حل مسأله تعهد، کنترل و مهار را در فرزندان شبانه روزی افزود.

یخوابی (۱۳۸۹) در پژوهشی که با هدف تعیین رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های حل مسأله و نقش این عوامل در پیش بینی پرخاشگری انجام داد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که از میان ویژگی‌های شخصیتی، چند متغیره و آزمون برون گرایبی به جز با پرخاشگری جسمانی با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار، توافق پذیری و باوجدان بودن با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار و انعطاف پذیری فقط با خصومت، رابطه منفی معنادار دارد و روان رنجورخویی با انواع پرخاشگری رابطه مثبت معنادار دارد. از میان سبک‌های حل مسأله، درماندگی و مهارگری با همه انواع پرخاشگری رابطه مثبت معنادار و سبک خلاقانه و اعتماد با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار دارد و سبک گرایش فقط با خصومت و نمره کل رابطه منفی معنادار دارد و سبک اجتناب با هیچیک از انواع پرخاشگری رابطه معنادار ندارد. علاوه بر آن، نتایج حاصل از آزمون t، تفاوت معناداری را بین دو جنس در انواع پرخاشگری نشان نداد. در ویژگی‌های شخصیتی، فقط در توافق پذیری و در سبک‌های حل مسأله سازنده، در دو سبک خلاقانه و گرایش و در سبک‌های حل مسأله غیرسازنده در سبک درماندگی تفاوت بین دو جنس مشاهده شد. در نهایت، از میان ویژگی‌های شخصیتی، روان رنجورخویی و از میان سبک‌های حل مسأله، درماندگی، بهترین و قوی‌ترین پیش بینی کننده پرخاشگری بودند.

رفاقت خواجه (۱۳۹۰) پژوهشی تحت عنوان بررسی اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی در پرخاشگری نوجوانان بزهکار انجام داد که جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان حاضر در کانون‌های اصلاح و تربیت شهر تبریز بودند. نمونه پژوهش

شامل ۲۰ نفر از نوجوانانی بود که در پرسشنامه پرخاشگری باس و پری نمرات بالایی کسب کردند که این ۳۰ نفر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند و نتیجه این بود که با استفاده از آموزش حل مسأله اجتماعی می‌توان مشکلات پرخاشگری نوجوانان بزهکار را کاهش داد

گنجه (۱۳۹۰) پژوهشی با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله و آموزش هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستانی اجرا نمود. جامعه آماری همه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر قرچک در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای، ۴۵ دانش آموز پسر با پرخاشگری بالا به وسیله آزمون پرخاشگری (باس و پری، ۱۳۹۲) انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون t تحلیل گردید و نتایج داده‌های حاصل از پیش آزمون و پس آزمون نشان داد که آموزش هر دو روش حل مسأله و هوش هیجانی به طور معناداری با کاهش میزان پرخاشگری در بین دانش آموزان پسر ارتباط دارند و در دو نوع آموزش با یکدیگر تفاوت معنی دار وجود ندارند. همچنین در خرده مقیاس‌های پرخاشگری نیز گروه‌ها با هم مقایسه شدند و نتایج داده‌های پیش آزمون و پس آزمون نشان داد که در مقایسه دو نوع روش آموزشی در خرده مقیاس‌ها تفاوت معنی دار بود.

کرمی (۱۳۹۱) پژوهشی با هدف بررسی میزان اثربخشی اجرای بخشی از برنامه‌های آموزشی مهارت‌های زندگی (مهارت حل مسأله و مدیریت هیجان بر کاهش اضطراب و پرخاشگری نوجوانان دوره‌ی راهنمایی و با روش نیمه تجربی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل اجرا نمود. نمونه‌ی پژوهش شامل ۴۰ نفر دانش آموز دختر دوره‌ی راهنمایی بود که به شیوه‌ی خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی از بین دانش آموزان دختر مدارس راهنمایی شهر تهران انتخاب شدند و بطور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه واگذاری شدند. گروه آزمایش در طی ده جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای، آموزش مهارت حل مسأله و مدیریت هیجان را دریافت کردند. نتایج تحلیل کوواریانس داده‌های حاصل از پیش آزمون - پس آزمون نشان داد که آموزش مهارت حل مسأله و مدیریت هیجان به طور معناداری بر کاهش اضطراب و پرخاشگری دانش آموزان مؤثر بوده است.

ضرورت پژوهش:

با نگاهی به پژوهش‌های صورت گرفته مشخص گردید که اغلب پژوهش‌هایی که در رابطه با پرخاشگری یا اوقات فراغت انجام شده است به صورت کلی این موضوع را مورد بررسی قرار و یک مقوله خاص (رابطه پرخاشگری و نارضایتی از اوقات فراغت) را به صورت موضوعی و اختصاصی آزمون نکرده اند و تا آنجا که اطلاع یافتیم پژوهشی مستقلی در این حوزه انجام نشده است. همچنین نگاهی به پژوهش‌های انجام شده مذکور نشان می‌دهد که همگی آنها بر رفتارهای مشخصی از فعالیت‌های انحرافی تاکید کرده اند مانند بررسی تاثیر خستگی و نارضایتی مندی بر استعمال دخانیات (Weissinger, 1994)، رابطه آن با شور به الکل و مصرف مواد مخدر (Wegner, Flisher, Muller, 2006)، و ارتباط آن با رفتارهای مخاطره آمیز (Gupta, Derevensky & Ellenbogen, 2006)، و رابطه آن با رفتارهای جنسی ناسالم (Wegner & Flisher, 2009)، و ارتباط آن با ترک تحصیل (Wegner, 2011)، اما هیچکدام از این پژوهش‌ها -علی رغم اینکه موضوعات مختلفی را در ارتباط با رفتارهای انحرافی مورد بررسی قرار داده‌اند- رابطه این موضوع با گرایش به پرخاشگری را بررسی نکرده اند. وجه تمایز این پژوهش در آن خواهد بود که سعی کرده است موضوع گرایش به پرخاشگری را به عنوان معلول نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت مورد بررسی قرار دهد و اساس کار خود را بر این نظریه استوار می‌سازد که «نوجوانان در اوقات فراغت شان دچار خستگی می‌شوند بنابراین تلاش می‌کنند با احساس خستگی و کسالت مقابله کنند و به این منظور سعی می‌کنند تا آن احساسات را با ارتکاب رفتار عصیانگرانه جبران کنند» (Weissinger, 1994; Caldwell, etla, 1999; Wegner, 2011).

ناگفته نماند که در این پژوهش برای سنجش و ارزیابی میزان پرخاشگری و رابطه‌ی آن با نارضایتی از اوقات فراغت، از چارچوب نظری و یافته‌های پژوهش‌هایی که در پیشینه تحقیق ذکر گردید استفاده شده است.

محدودیت پژوهش:

در کشور ما قشر نوجوانان نسبت به سایر اقشار جامعه، رقم بزرگ‌تری را به خود اختصاص می‌دهند، و همین موضوع ضرورت توجه به نوجوانان و بررسی مشکلات و



مسائل و نیازهای متنوع آنان را آشکار می‌کند که در راس آن نیازهای روحی و فکری و اخلاقی قرار دارد، تا بدین وسیله امکان حمایت از آنها در برابر انحراف و ترویج ارزش‌های رفتاری مثبت و تضمین عدم خروج آنها از چارچوب‌ها و ارزش‌های اجتماعی متعارف، فراهم گردد.

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پرخاشگری از رایج‌ترین رفتارهای قشر نوجوان به شمار می‌رود از جمله رفتارهای انحرافی است که اغلب به مراحل بزرگسالی فرد انتقال پیدا می‌کند. همچنین آمارها نشان می‌دهد که اغلب نوجوانان بزهکاری که در مراکز اصلاح و تربیت نگهداری می‌شوند به دلیل جرایم مرتبط با پرخاشگری وارد این مراکز شده‌اند.

همچنین پژوهش‌هایی که در کشور به بررسی دلایل رفتار پرخاشگری آمیز پرداخته است بسیار اندک و در ابتدای راه است و با سرعت انتشار سریع این پدیده روانشناختی تناسب ندارد، این مسئله ضرورت و لزوم انجام تحقیقات و پژوهش‌های بومی مستقل را آشکار می‌کند زیرا پدیده پرخاشگری با همه اشکال آن و عوامل زمینه ساز آن نیازمند توجه و اهتمام بیشتری از سوی پژوهشگران است تا ضمن بررسی این پدیده رایج در جامعه امروزی، نسبت به ارائه تفسیرهای علمی و پیشنهاد راهکارهایی برای کاهش رفتارهای پرخاشگری آمیز در میان نوجوانان اقدام کنند. به این ترتیب ایده این پژوهش شکل گرفت که هدف آن بررسی عوامل پرخاشگری متاثر از نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت است و در نتایج خود بر تحلیل‌های نظریه خستگی در اوقات فراغت استناد می‌کند که براساس آن نوجوانان سعی می‌کنند برای کاستن از میزان احساس خستگی در اوقات فراغت مرتکب رفتار عصیان‌گرانه شوند.

اهمیت پژوهش:

پژوهش حاضر از دو جنبه دارای ارزش و اهمیت است:

ارزش تئوری: این پژوهش از آنجایی اهمیت می‌یابد که به واسطه تبیین رابطه میان انواع پرخاشگری (فیزیکی، لفظی، خشم و خصومت) با نارضایتی نوجوانان از فعالیت‌های اوقات فراغتشان، یک تصویر روشن و دقیق از این واقعیت و یک گام جدید به گنجینه علوم تربیتی اضافه می‌کند.

ارزش کاربردی: نگارنده امید دارد که یافته‌ها و راهکارهای پیشنهادی حاصل از این پژوهش سبب شود تا متخصصان و مسئولان ذیربط در زمینه فراغت و سرگرمی نوجوانان اهتمام و توجه بیشتری نسبت به ماهیت نیازهای تفریحی نوجوانان داشته باشند و با جایگزین کردن فعالیت‌های تفریحی متناسب با نیازهای آنان زمینه گرایش به پرخاشگری را کاهش دهند.

اهداف پژوهش:

این پژوهش در پی محقق ساختن اهداف زیر است:

- ۱- تبیین رابطه میان گرایش به پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت.
- ۲- مقایسه سطح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در بین نوجوانان پرخاشگر و نوجوانان آرامش‌طلب.

سوالات پژوهش:

این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر است:

- ۱- رابطه میان پرخاشگری و میزان نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در بین نوجوانان پرخاشگری چیست؟
- ۲- آیا رابطه آماری معناداری میان میانگین دو گروه نوجوانان (پرخاشگر و آرامش‌طلب) در سطح نارضایتی آنها از فعالیت‌های اوقات فراغت وجود دارد؟

اصطلاحات پژوهش:

پرخاشگری:

تعریف نظری: از دیدگاه روان‌شناسی، اعمالی که هدفشان آسیب و صدمه رسانی باشد، پرخاشگری نامیده می‌شود و حتی اگر این اعمال به آسیب هم منجر نشود، باز رفتاری پرخاشگرانه به شمار می‌آید (Parker, etal, 2000). تعریف عملیاتی: این ابزار پژوهش مشتمل بر ۳۰ گویه است که چهارده گونه آن عامل خشم، هشت گویه آن عامل تهاجم و هشت گویه آن کینه توزی را می‌ستجد، مقیاس AGQ یک مقیاس خود



گزارش دهی مداد کاغذی است و دارای چهار گزینه هرگز، بندرت، گاهی اوقات، و همیشه است نمره کلی این پرسشنامه از صفر تا ۹۰ با جمع نمرات سوال‌های بدست می‌آید (زاهدی فر، ۱۳۷۹).

ب) تعریف عملیاتی منظور از پرخاشگری در این پژوهش نمره‌ای است که دانش آموزان از پرسشنامه پرخاشگری به دست می‌آورند. نمرات بالاتر نشان دهنده ی پرخاشگری بیشتر است. این مقیاس ۲۹ سؤالی چهار جنبه از پرخاشگری را می‌سنجد: پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت.

گاهی به جای واژه پرخاشگری از اصطلاحات دیگری همچون خشونت استفاده می‌شود که «مصدر عربی است به معنای درشت شدن، درشتی کردن، درشتی، زبری، ناهمواری، درشت خویی و تندخویی. خشن صفت آن است به معنای «درشت طبع و درشت خو» (عمید، ۴۸۶) و در اصطلاح «کاربرد نیروی فیزیکی یا تهدید به کاربرد آن به نحوی که بتواند لطمات جسمی یا معنوی بر شخص یا اشخاص وارد آورد، در این موارد خاص و رضایت فرد و افراد دیگر ایا ملاک نیست یا اینکه این عمل علیرغم میلان بهمن از سوی ظهور می‌رسد» (آستر، ۱۳۷۹: ۴۶).

اوقات فراغت: تعاریف و دسته بندی‌های متعددی در رابطه با ما اوقات فراغت مطرح شده است اغلب این تعاریف دارای همپوشانی و در مواردی نیز از تفاوت‌های اساسی برخوردار است. از آنجا که موضوع مورد بحث ما تاثیر روانشناختی فعالیت‌های اوقات فراغت بر رفتارهای نوجوانان است بر این اساس اوقات فراغت با رویکرد روان شناختی، زمانی اطلاق می‌شود که انسان هیچ کار موظفی نداشته و با میل و علاقه به امر خاصی می‌پردازد چنانکه دکتر افروز می‌گوید: «منظور از اوقات فراغت، فرصت و زمانی است که انسان مسئولیت‌پذیر هیچگونه تکلیف و کار موظفی را عهده دار نبوده، زمان در اختیار اوست که با میل و انگیزه شخصی به امر خاصی بپردازد. به دیگر سخن، فراغت زمانی است که پس از به انجام رساندن کار و تکلیف موظف روزانه، باقی مانده است و انسان فرصت می‌یابد که با رغبت و علاقه و انگیزه شخصی، فعالیت یا برنامه خاصی را انتخاب و پیگیری نماید» (افروز، ۱۳۷۰: ۲۴).

محدوده پژوهش:

محدوده موضوعی: موضوع این پژوهش به بحث پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت محدود می‌شود.

محدوده مکانی: این پژوهش به هنرستان‌های دولتی منطقه ۱۵ شهر تهران محدود می‌شود.

محدوده زمانی: این پژوهش در محدوده زمانی سال تحصیلی ۹۷-۹۸ صورت گرفته است.

روش پژوهش:

با توجه به اهداف این پژوهش و ماهیت آن از روش تحقیق توصیفی-پیمایشی استفاده شده است که شامل جمع‌آوری اطلاعات به طور مستقیم از گروهی از افراد است؛ این روش بر اساس انتخاب نمونه‌ای تصادفی و معرف از افراد جامعه پژوهش و پاسخ به یک مجموعه پرسش با استفاده از پرسشنامه نظر سنجی یا روش‌های دیگر به مطالعه وضع موجود اعم از نگرش‌ها، عقیده‌ها، رفتارها و به طور کلی استخراج اطلاعات درباره شرایط زندگی و مقوله‌هایی که افراد را معین و متمایز می‌گردانند می‌پردازد. مطالعه پیمایشی به طور عمده به مطالعه توصیفی وضع موجود مانند نظرسنجی از مردم درباره آرای انتخابات ریاست جمهوری یا میزان و نحوه مشارکت مردان در امور خانه و... می‌پردازد (علی احمدی و نهایی، ۱۳۸۷: ۳۱ و ۸۵).

همچنین دو شیوه از شیوه‌های توصیفی مورد استفاده قرار گرفته است: شیوه ارتباطی (برای بررسی رابطه پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت)، و شیوه علی-مقایسه‌ای برای ارزیابی سطح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت میان نوجوانان دارای روحیه پرخاشگری بالا و نوجوانان آرامش طلب‌تر.

جامعه آماری پژوهش:

جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان (۱۶-۱۸ سال) هنرستانی منطقه ۱۵ تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ هستند تعداد آنها ۳۳۱۸ نفر است.



نمونه آماری پژوهش:

با توجه به اهداف پژوهش، نمونه آماری را به دو گروه (نوجوانان پرخاشگر و نوجوانان آرامش طلب) تقسیم کردیم. به منظور تعیین دانش آموزان پرخاشگر (۱۸۷ دانش آموز) از روش نمونه گیری غیرتصادفی (قضاوتی) استفاده شده است و مبنای انتخاب آنها به این صورت بوده است که ابتدا به گزارش های مربوط به مشکلات انضباطی مرتبط با پرخاشگری استناد کرده ایم سپس از نظرات مدرسان و مدیریت مدرسه و مشاورین استفاده شده است و نهایتاً دانش آموزانی انتخاب شده اند که خودشان موافقت کرده اند تا در گروه دانش آموزان پرخاشگر قرار بگیرند.

اما نمونه آماری دانش آموزان آرامش طلب (۲۰۰ دانش آموز) به روش تصادفی ساده انتخاب شده است، و ملاک انتخاب آنها این بوده که هیچگونه گزارش بی انضباطی از آنها ثبت نشده است، همچنین معلمان و مشاورین و مدیریت مدرسه نظرات مثبتی درباره آنها داشته اند و اتفاق نظر داشته اند که این دانش آموزان در گروه دانش آموزان آرامش طلب قرار گیرند. بنابراین نمونه آماری پژوهش ما ۳۸۷ دانش آموز است که ۱۱,۶۶ درصد جامعه آماری کلی را تشکیل می دهد.

جدول شماره ۱ - نمونه آماری پژوهش

نمونه آماری	تعداد	نسبت نمونه به کل جامعه آماری	نسبت نمونه به کل جامعه آماری دانش آموزان هنرستانی
دانش آموزان پرخاشگر	۱۸۷ نفر	۵,۶۳۵٪	۱۱,۶۶٪
دانش آموزان آرامش طلب	۲۰۰ نفر	۶,۰۲۷٪	

به منظور ارزیابی صحیح تفاوت ها، و اطمینان از صحت دسته بندی دانش آموزان در دو گروه (پرخاشگر و آرامش طلب) از روش آزمون t استفاده کردیم و نتایج به شکل جدول زیر به دست آمد:

جدول شماره ۲ - اختلاف میزان پرخاشگری نوجوانان پرخاشگر و آرامش طلب

مقدار t	آرامش طلب (۲۰۰ نوجوان)		پرخاشگر (۱۸۷ نوجوان)		ابعاد پرخاشگری
	انحراف معیار	میانگین حسابی	انحراف معیار	میانگین حسابی	
**۸,۶۶	۰,۷۴۱۸	۲,۸۹۵۴	۰,۶۶۱۸	۳,۳۹۵۴	پرخاشگری فیزیکی
**۷,۶۰	۰,۷۹۷۴	۲,۹۰۴۳	۰,۶۹۷۴	۳,۲۶۴۳	پرخاشگری لفظی
**۷,۵۴	۰,۸۲۰۴	۲,۶۸۰۶	۰,۷۵۰۴	۳,۰۲۰۶	خشم
**۷,۳۸	۰,۷۲۸۶	۲,۵۷۱۰	۰,۶۸۸۶	۲,۸۶۱۰	خصومت
**۹,۰۱	۰,۶۴۳۵	۲,۷۶۲۸	۰,۵۶۳۵	۳,۱۳۵۳	نمره کل

** سطح معناداری (۰,۰۱)

با توجه به جدول شماره ۲ مشخص گردید که میانگین‌های پرخاشگری با همه انواع آن (پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری لفظی، خشم و خصومت) از لحاظ آماری در میان نوجوانان پرخاشگر عدد بزرگ‌تری را نشان می‌دهد بنابراین این روش می‌تواند به عنوان معیاری برای تفکیک دو گروه مورد پژوهش مورد استفاده قرار گیرد.

همچنین در اجرای این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

نخست: پرسشنامه پرخاشگری «باس و پری»

این مقیاس ۲۹ سؤالی چهار جنبه‌ای از پرخاشگری را می‌سنجد: پرخاشگری فیزیکی (سؤالات ۲۸، ۲۶، ۲۴، ۲۱، ۱۷، ۵، ۹، ۱۳، ۱)، پرخاشگری کلامی (سؤالات ۶، ۲، ۱۰، ۱۴، ۱۸)، خشم (سؤالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۲، ۲۹) و خصومت (سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷). این پرسشنامه پالایش شده مقیاس خصومت است که بیش از سی سال قبل توسط آرنولد اچ، باس تهیه شده و کاربرد وسیعی داشته است. پرسشنامه پرخاشگری از یک خزانه ۵۲ سؤالی استخراج شده که بسیاری از آنها از مقیاس خصومت با استفاده از روش تحلیل عاملی اصلی و تحلیل عاملی تاییدی برگزیده شده‌اند. این مقیاس با نمره کل سؤالات، میزان پرخاشگری کلی را می‌سنجد

و نمرات خرده مقیاس‌های آن تجلیات گوناگون پرخاشگری را نشان می‌دهد (ثنائی، ۱۳۸۷). این ابزار سنجش پرخاشگری را در حوزه‌های ابزاری، عاطفی و شناختی ترکیب می‌نماید و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. این پرسشنامه قدرت پیش بینی فوق العاده ای برای محیط‌های آزمایشگاهی و دنیای واقعی دارد (لوف پور، ۱۳۹۱).

نمره گذاری سوالات ۲۴ و ۲۹ به صورت معکوس می‌باشد. نمره خرده مقیاس‌ها، با جمع نمرات سوالات آن خرده مقیاس به دست می‌آید. نمره کل عبارت است از مجموع نمرات کل سوالات و دامنه‌ی آن از ۲۹ تا ۱۴۵ است. نمرات بالاتر نشان دهنده ی پرخاشگری بیشتر است (ثنائی، ۱۳۸۷). درجات این مقیاس شامل (کاملاً مخالفم - مخالفم - نظری ندارم - موافقم - کاملاً موافقم) می‌باشد.

در پژوهش لوف پور و همکاران (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه بر روی نمونه ۱۷۴ نفری به شیوه همسانی درونی برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای بعد پرخاشگری جسمی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۷، ۰/۶، ۰/۶۵ به دست آمد. محمدی (۱۳۸۵) در پژوهشی برای بررسی روایی پرسشنامه پرخاشگری از روش‌های تحلیل عوامل، روایی واگرا و روایی همگرا استفاده کرد. پس از تحلیل عامل، چهار عامل با نامهای خصومت، پرخاشگری جسمانی (فیزیکی)، پرخاشگری کلامی و خشم استخراج شدند. به منظور بررسی روایی همزمان پرسشنامه‌ی پرخاشگری، از مقیاس آسیب روانی عمومی (نجاریان و داوودی، ۱۳۹۰) استفاده شد. نتایج نشان داد که میان پرخاشگری و هر یک از عوامل آن با آسیب روانی عمومی، ارتباطی معنادار وجود دارد. گواه روایی سازه‌ای، همبستگی پرسشنامه پرخاشگری با مشاهده پرخاشگری و کمرویی توسط همسالان و همدیفاان است (ثنائی، ۱۳۸۷).

دوم: پرسشنامه نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت (تهیه توسط نگارنده)؛ در این پرسشنامه با استناد به پژوهش‌های قبلی (ویگنر: ۲۰۱۱، وانگ: ۲۰۱۲ و چن: ۲۰۱۷) عواملی که به عنوان شاخص‌های نارضایتی از اوقات فراغت در نظر گرفته می‌شوند دسته بندی گردید. نگارنده به منظور پیشبرد اهداف این پژوهش پرسشنامه‌ای را در قالب ۲۰ عبارت تهیه کرده و آن را به عبارت‌های مثبت (۱۰ مورد) و عبارت‌های منفی

(۱۰ مورد) تقسیم کرده است. پاسخگویی به سوالات پرسشنامه بر اساس لیکرت صورت گرفته است و پاسخ‌های کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، تقریباً موافقم (۳)، موافق نیستم (۲)، اصلاً موافق نیستم (۱) در نظر گرفته شده است که البته این پاسخ‌ها برای عبارت‌های مثبت مناسب است و در عبارت‌های منفی برعکس این پاسخ‌ها در نظر گرفته می‌شود. به این ترتیب هر چقدر که ارقام بزرگ‌تر باشد نشان دهنده بالا بودن میزان نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت خواهد بود. جدول زیر نشان دهنده هنجار آزمون نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت است:

جدول شماره ۳ - هنجار آزمون نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت

نوع عبارت	عبارت‌های مثبت	عبارت‌های منفی
شماره عبارت‌های مثبت و منفی	۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹ ۱، ۳، ۵	۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰
تعداد عبارت‌های پرسشنامه	۲۰ عبارت	

اما ضریب ثبات مقیاس نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ، (۰٫۹۱۴) تعیین شد که یک نمره ثبات قابل قبول برای تحقق اهداف پژوهش به شمار می‌رود.

روش تحلیل داده‌ها:

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی با نرم افزار spss استفاده شده است و الگوهای زیر مورد استفاده قرار گرفت:

- ضریب همبستگی پیرسون برای سنجش پایایی همسانی درونی و ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش ثبات آزمون.
- ضریب همبستگی پیرسون برای کشف رابطه پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت.



- میانگین حسابی برای ارزیابی سطح پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در میان نوجوانان پرخاشگر و آرامش طلب.
- انحراف معیار برای کشف میزان همسانی یا ناسازگاری در ابعاد مختلف پرخاشگری (بدنی، لفظی، خشم و خصومت)، و در سطوح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت.
- آزمون t برای کشف میزان معناداری میانگین درجات پرخاشگری نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در میان نوجوانان پرخاشگر و آرامش طلب.
- از آنجا که ارزیابی عبارت‌های پرسشنامه و محورهای آن با توجه به نمره میانگین حسابی انجام می‌شود، جدول زیر برای توضیح نمره پرخاشگری یا سطوح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت ترسیم شده است.

جدول شماره ۴ - دسته بندی‌های تعیین میانگین حسابی

توصیف	بسیار خوب	خوب	متوسط	ضعیف	بسیار ضعیف
میزان میانگین حسابی	۴,۲۱-۵,۰۰	۳,۴۱-۴,۲۰	۲,۶۱-۳,۴۰	۱,۸۱-۲,۶۰	۱,۰۰-۱,۸۰

نتایج و تحلیل یافته‌ها:

نتایج مربوط به سوال اول «رابطه میان پرخاشگری و میزان نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در میان نوجوانان پرخاشگر چیست؟»

به منظور تفسیر نتایج مربوط به رابطه پرخاشگری و نارضایتی از اوقات فراغت به صورت کامل‌تر، نگارنده به محاسبه میانگین‌های حسابی و انحرافات معیار پرداخته است تا ابعاد رایج‌تر پرخاشگری را در میان افراد نمونه آماری مشخص نماید، و پاسخ‌های نوجوانان پرخاشگر به عبارت‌های آزمون نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت را در قالب جدول زیر آورده ایم:

جدول شماره ۵ - میانگین‌های حسابی و انحرافات معیار پاسخ‌های نمونه آماری نوجوانان (پرخاشگر و آرامش طلب) به ابعاد پرخاشگری

ابعاد پرخاشگری	پرخاشگر = ۱۸۷		آرامش طلب = ۲۰۰ نفر	
	میانگین حسابی	انحراف معیار	میانگین حسابی	انحراف معیار
پرخاشگری فیزیکی	۳,۳۹۵۴	۰,۶۶۱۸	۲,۸۹۵۴	۰,۷۴۱۸
پرخاشگری لفظی	۳,۲۶۴۳	۰,۶۹۷۴	۲,۹۰۴۳	۰,۷۹۷۴
خشم	۳,۰۲۰۶	۰,۷۵۰۴	۲,۶۸۰۶	۰,۸۲۰۴
خصوصیت	۲,۸۶۱۰	۰,۶۸۸۶	۲,۵۷۱۰	۰,۷۲۸۶
نمره کل	۳,۱۳۵۳	۰,۵۶۳۵	۲,۷۶۲۸	۰,۶۴۳۵

جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که پرخاشگری فیزیکی در صدر ابعاد آزمون پرخاشگری قرار می‌گیرد سپس پرخاشگری لفظی سپس خشم و در نهایت خصوصیت در مراتب بعدی قرار می‌گیرد. علت دریافت چنین نتایجی با ماهیت مرحله سنی نوجوانان ارتباط دارد زیرا در این مرحله فرد دارای روحیه پرخاشگری بالا و ناتوانی در کنترل رفتارها بوده و از پرخاشگری فیزیکی به عنوان راهکاری برای اثبات خود در میان نوجوانان هم سن و سال استفاده می‌کند. بنابراین نتیجه این آزمون با یافته‌های سایر محققان همخوانی دارد به این صورت که پرخاشگری فیزیکی از رایج‌ترین مشکلات رفتاری در میان نوجوانان دبیرستانی به شمار می‌رود و علت بروز این مسئله در اغلب موارد تلاش نوجوان برای قدرت نمایی و خودنمایی در برابر دیگران به منظور اثبات خویشتن است. همچنین نتایج آزمون نشان می‌دهد که میانگین گرایش به پرخاشگری در بین نوجوانان پرخاشگر (۳,۱۳۵) بسیار بیشتر از نوجوانان آرامش طلب (۲,۷۶۲) است، و به تبع آن میزان رفتارهای پرخاشگری و ستیزه‌جویانه آنان در مدرسه بیشتر بوده است و دفاتر ثبت تخلفات انضباطی نیز همین حقیقت را تایید می‌کند. در نتیجه می‌توان گفت به میزانی که گرایش ذهنی فرد به ارتکاب یک رفتار افزایش یابد احتمال بروز آن رفتار از او بسیار بالا خواهد بود و پرخاشگری فیزیکی یکی از مواردی است که این نظریه را تایید می‌کند، به طوری که یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانانی که براساس فرم‌های خود اظهاری گرایش بیشتری به پرخاشگری داشته اند موارد بالایی از ارتکاب رفتارهای پرخاشگرانه را به خود اختصاص داده‌اند. از طرفی مقطع دبیرستان از مهم‌ترین مراحل سنی یک فرد به شمار می‌رود که فرد می‌تواند در آن تحت تاثیر



تجارب گذشته و محیط اطراف خود باشد لذا ضرورت دارد که گرایش‌های فرد در این مرحله سنی مشخص گردد و با روش‌های علمی مناسب نسبت به جهت دهی صحیح آن اقدام نمود.

اما در ادامه نتایج آزمون نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در قالب جدول نشان داده شده است:

جدول شماره ۶- میانگین حسابی و انحرافات معیار پاسخ‌های نوجوانان پرخاشگر به آزمون نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت.

ردیف	عبارت	نوع عبارت	میانگین حسابی	انحراف معیار	نارضایتی	ترتیب
۱۱	در اوقات فراغتم تمایل دارم که فعالیت‌های جدید داشته باشم؛ زیرا از فعالیت‌های روتین و تکراری خسته شده‌ام.	مثبت	۴٫۲۹	۰٫۹۲	بسیار زیاد	۱
۴	در فعالیت‌های اوقات فراغتم مشارکت می‌کنم زیرا آن را دوست دارم.	منفی	۴٫۲۶	۰٫۹۳	بسیار زیاد	۲
۱	فعالیت‌های اوقات فراغتم به دردم نمی‌خورد و با روحیاتم سازگار نیست و باعث خستگی و کلافگی من می‌شود.	مثبت	۴٫۲۲	۱٫۰۸	بسیار زیاد	۳
۱۵	فعالیت‌هایی را که در اوقات فراغت انجام می‌دهم دوست ندارم اما گزینه دیگری در اختیار ندارم.	مثبت	۴٫۱۵	۱٫۰۷	زیاد	۴
۱۰	فعالیت‌های اوقات فراغتم پر از شور و هیجان و لذت بخش است.	منفی	۴٫۱۳	۰٫۹۸	زیاد	۵
۵	در مواقع زیادی در اوقات فراغت خودم را با فعالیت‌ها و کارهایی هرچند بی‌پهلو، مشغول می‌کنم.	مثبت	۴٫۱۰	۱٫۱۷	زیاد	۶
۸	فعالیت‌هایی که در اوقات فراغت انجام می‌دهم بر زندگی من تاثیر مثبت دارد و موجب خوشبختی و رضایتمندی من می‌شود.	منفی	۴٫۰۹	۰٫۹۵	زیاد	۷
۱۷	همیشه دوست دارم که اوقات فراغت داشته باشم اما متأسفانه آن را بدون لذت و بی‌پهلو سپری می‌کنم.	مثبت	۴٫۰۹	۰٫۹۷	زیاد	۷ تکراری

۶	به اندازه کافی امکانات وجود دارد تا من فعالیت‌های مورد نظرم را در اوقات فراغت انجام دهم.	منفی	۴,۰۵	۱,۱۱	زیاد	۹
۳	نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت باعث می‌شود که من بیشتر وقت خود را با خوابیدن سپری کنم.	مثبت	۴,۰۱	۱,۱۹	زیاد	۱۰
۹	من انرژی اضافه دارم که در اوقات فراغت نمی‌توانم آن را تخلیه کنم.	مثبت	۳,۹۷	۰,۹۶	زیاد	۱۱
۷	اوقات فراغت من بسیار طولانی و خسته کننده است.	مثبت	۳,۹۳	۱,۰۲	زیاد	۱۲
۱۹	کمتر پیش می‌آید که در اوقات فراغت فعالیت لذت بخشی داشته باشم.	مثبت	۳,۸۸	۱,۰۱	زیاد	۱۳
۱۸	با توجه به مهارت‌های مختلفی که دارم در فعالیت‌های اوقات فراغتم مشارکت می‌کنم و توانایی‌های خود را به چالش می‌کشم.	منفی	۳,۸۵	۰,۹۶	زیاد	۱۴
۱۳	برای انجام فعالیت‌های اوقات فراغت از مهارت کافی برخوردار نیستم زیرا فعالیت‌های موجود با مهارت‌های من تناسب ندارد.	مثبت	۳,۸۵	۰,۹۴	زیاد	۱۴ تکراری
۲	فعالیت‌های اوقات فراغتم من را از تنش رها می‌کند.	منفی	۳,۷۴	۱,۰۷	زیاد	۱۶
۱۶	فعالیت‌های اوقات فراغتم به توسعه روابط دوستانه من با دیگران کمک می‌کند.	منفی	۳,۶۶	۱,۰۴	زیاد	۱۷
۱۲	فعالیت‌های اوقات فراغتم انگیزه من را برای یادگیری مهارت‌های جدید افزایش می‌دهد.	منفی	۳,۵۳	۱,۱۵	زیاد	۱۸
۱۴	فعالیت‌های اوقات فراغتم به من اعتماد به نفس می‌دهد و باعث می‌شود که احساس کنم کاری را به اتمام رسانده‌ام.	منفی	۳,۴۰	۱,۱۲	متوسط	۱۹
۲۰	فعالیت‌های اوقات فراغتم به من اطلاعاتی درباره اشیای پیرامونم می‌دهد.	منفی	۳,۳۷	۰,۹۸۳	متوسط	۲۰
نمره کل نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت.			۳,۹۲۸	۰,۷۳۲	زیاد	

جدول شماره ۶ میانگین حسابی و انحرافات معیار سطح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در نوجوانان پرخاشگر را نشان می‌دهد؛ لازم به توضیح است که برای

هر عبارت پنج پاسخ در نظر گرفته شده است: کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نسبتاً موافقم (۳)، موافق نیستم (۲) و اصلاً موافق نیستم (۱). این شیوه درجه بندی پاسخ‌ها، با عبارت‌های مثبت تناسب دارد، و در عبارت‌های منفی برعکس این پاسخ‌ها در نظر گرفته شده است به این ترتیب هرچه ارقام بزرگ‌تر باشد نشان دهنده افزایش نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت است.

یافته‌های این جدول نشان می‌دهد سوال مثبت شماره ۱۱ «در اوقات فراغتم تمایل دارم که فعالیت‌های جدید داشته باشم زیرا از فعالیت‌های روتین و تکراری خسته شده‌ام.» با کسب میانگین حسابی (۴/۲۹) در رتبه اول نارضایتی قرار دارد. سپس سوال منفی شماره ۴ «در فعالیت‌های اوقات فراغتم مشارکت می‌کنم زیرا آن را دوست دارم.» با کسب رقم (۴/۲۶) در مرتبه بعدی جای می‌گیرد، و سوال مثبت شماره ۱ «فعالیت‌های اوقات فراغتم به دردم نمی‌خورد و با روحیاتم سازگار نیست و باعث خستگی و کلافگی من می‌شود.» با کسب نمره (۴/۲۲) در درجه سوم قرار می‌گیرد. همچنین سوال منفی شماره ۲۰ «فعالیت‌های اوقات فراغتم به من اطلاعاتی درباره اشیای پیرامونم می‌دهد.» با کسب نمره (۳/۳۷) در پایین‌ترین مرتبه میزان رضایتمندی قرار دارد.

همچنین نمره کل میزان نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت نشان دهنده رقم (۳/۹۲۸) برای میانگین حسابی و عدد (۰/۷۳۲) برای انحراف معیار است. به عقیده نگارنده حصول چنین نتیجه‌ای حاکی از کمبود فرصت‌های تفریحی متناسب با نیازهای نوجوانان است به ویژه اینکه آنها در این مرحله سنی نیازمند فعالیت‌های تفریحی متنوع و متناسب با روحیات خود هستند که پاسخگوی نیازهایشان باشد و آنها را به سطح انگیزشی ایده‌آل برساند. این نتیجه گیری با نتایج پژوهش شاو، کلیبر و کالدویل، و ویگنر همخوانی دارد که اعتقاد داشتند کمبود فرصت‌های تفریحی متناسب با نیازهای نوجوانان که عطش آنها برای هیجان و انگیزش را سیراب کند بر میزان رضایتمندی از فعالیت‌های اوقات فراغت تاثیر منفی خواهد گذاشت.

اما به منظور کشف ارتباط میان ابعاد مختلف پرخاشگری (بدنی، لفظی، خشم و خصومت) در بین نوجوانان پرخاشگر و میزان نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت، از فرمول ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفتیم که جدول شماره ۷ آن را توضیح می‌دهد.

جدول شماره ۷- ضریب همبستگی پرخاشگری و نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در بین نوجوانان پرخاشگر (۱۸۷ نفر).

متغیر	پرخاشگری فیزیکی	پرخاشگری لفظی	خشم	خصوصیت	پرخاشگری کلی
نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت	ضریب همبستگی	۰,۴۴۶	۰,۳۰۵	۰,۲۹۵	۰,۲۳۳
	سطح معناداری	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱

یافته‌های جدول شماره ۷ به وجود همبستگی مثبت معناداری میان نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت و پرخاشگری با ابعاد مختلف آن اشاره دارد، و سطح معناداری همه‌ی ابعاد پرخاشگری عدد (۰,۰۰۱) را نشان می‌دهد و این بدان معناست که افزایش میانگین پرخاشگری با سطح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت رابطه مستقیم دارد؛ نویسنده عقیده دارد علت حصول چنین نتیجه‌ای این است که نوجوانان از فعالیت‌های اوقات فراغت شان احساس نارضایتی دارند و بر این باورند که امکاناتی برای تخلیه انرژی و ارضای حس ماجراجویی و نشاط‌طلبی آنها وجود ندارد. این موضوع نتایج یافته‌های پژوهشگران را تایید می‌کند مبنی بر اینکه مرحله نوجوانی دوره برانگیختگی و تلاش برای اثبات شخصیت و استقلال‌طلبی و جلب توجه است و زمانی که فعالیت‌های اوقات فراغت پاسخگوی نیازها و تمایلات نوجوانان نباشد موجب نارضایتی و ملالت و انزجار می‌گردد و در نتیجه آنها به دنبال فعالیت‌های جایگزین خواهند رفت تا از خستگی و کسالت رها شوند و انرژی‌های فطری نهفته خود را به شکل جسورانه‌ای تخلیه کنند و به تبع آن نوجوانان برای دست یافتن به تمایلات خود به رفتارهای انحرافی روی می‌آورند (Caldwell, Darling, Payne, & Dowdy, 1999).

نتایج مربوط به پاسخ سوال دوم «آیا رابطه آماری معناداری میان میانگین نوجوانان (پرخاشگر و آرامش طلب) در سطح نارضایتی آنها از فعالیت‌های اوقات فراغت وجود دارد؟» به منظور پاسخگویی به این سوال از روش آزمون t استفاده شده است تا معنی دار بودن آماری تفاوت میانگین‌های حسابی دو گروه مورد بررسی قرار گیرد. جدول زیر این موضوع را تبیین می‌کند.

جدول شماره ۸ - آزمون t برای بررسی معنادار بودن تفاوت دو گروه به لحاظ سطح نارضایتی مندی از فعالیت‌های اوقات فراغت

مقیاس	نوجوانان پرخاشگر (۱۸۷ نفر)		نوجوانان آرامش طلب (۲۰۰ نفر)		t	سطح معناداری
	میانگین حسابی	انحراف معیار	میانگین حسابی	انحراف معیار		
نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت	۳,۹۲۸	۰,۷۳۲	۳,۸۰۴	۰,۷۸۲	۲,۶۶۲*	۰,۰۲۳

* این عدد زمانی از لحاظ آماری معنادار است که سطح معناداری تا عدد (۰,۰۵) باشد.

با توجه به یافته‌های جدول بالا ارزش t ۲,۶۶۲ به دست آمده است و این عدد از لحاظ آماری معنادار است زیرا سطح معناداری میانگین نمرات نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت نوجوانان پرخاشگر در مقایسه با نوجوانان آرامش طلب کمتر از (۰,۰۵) است، و تفاوت‌ها به نفع نوجوانان پرخاشگر بوده است؛ این یک نتیجه منطقی است زیرا نوجوانان پرخاشگر به این خاطر نمرات بالایی در سطح پرخاشگری کسب کرده‌اند که سطح نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در نزد آنها بالا بوده است و آنها برای جبران این میزان از نارضایتی و رهایی از ملالت و پاسخگویی به تمایلات شان از این شیوه (رفتارهای پرخاشگرانه) به عنوان جایگزین استفاده کرده‌اند.

این نتیجه‌گیری با نتایج یافته‌های کاپتا و دروینسکی و النبورگ و ویگنر مطابقت دارد مبنی بر اینکه افرادی که میانگین بالای از خستگی و نارضایتی را کسب کرده‌اند در مقایسه با دیگران بیشتر در معرض ارتکاب رفتارهای انحرافی مانند قمار، مصرف مواد و شرب الکل بوده‌اند (Wegner, 2011; Gupta, Derevensky & Ellenbogen, 2006).

همچنین از جدول فوق چنین بر می‌آید که نوجوانان آرامش طلب نیز میانگین بالایی (۳,۸۰۴) را در نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت کسب کرده‌اند و این موضوع نشان دهنده آن است که مرحله نوجوانی به طور کلی دوره اوج گرفتن رفتارهای متهورانه و تمایل به انجام فعالیت‌های ماجراجویانه و خودنمایی و توجه‌برانگیزانه است. و نگارنده بر این باور است که کمبود امکانات تفریحی متناسب با نیازها و تمایلات نوجوانان در سطح منطقه ۱۵ شهر تهران که از تراکم جمعیتی بسیار بالایی نیز برخوردار است باعث بالا رفتن میانگین نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت شده است.

اما علی رغم بالا بودن میانگین نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت در بین نوجوانان آرامش طلب، تقریباً مواردی از بروز رفتارهای پرخطرگرانه در مدرسه از آنان ثبت نشده است؛ در توضیح این مطلب می‌توان گفت که عوامل دیگری مانند تربیت و اهتمام به والدین به رفتارهای فرزندشان در خانواده، در جلوگیری از ارتکاب رفتارهای پرخطرگرانه در مدرسه دخیل است (Shaw, Caldwell, & Kleiber, 1996) مخصوصاً در جامعه با فرهنگ و متمدن ایرانی اغلب والدین برای تعلیم و تربیت فرزندان و فراهم ساختن آینده‌ای درخشان برای آنها تلاش می‌کنند و فرزندان خود را از ارتکاب رفتارهای ناهنجاری که بر تحصیل آنان تاثیر منفی بگذارد بشدت منع می‌کنند.

همچنین می‌توان علت این امر را در نظریه‌ی آکگول (Akgul, 2015) جستجو کرد که عقیده دارد برخی از افراد می‌توانند اوقات فراغت خود را با فعالیت‌های مقبول اجتماعی پر کنند، اگر چه بر اساس یافته‌های پژوهش ما این فعالیت‌ها با نیازهای آنان تناسب ندارد اما -در مقایسه با نوجوانان پرخطرگر- به نوعی از میزان نارضایتی آنها از فعالیت‌های اوقات فراغت کاسته است.

پیشنهادهای:

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه نمود:

۱- دست اندرکاران و طراحان برنامه‌های تفریحی و اوقات فراغت نوجوانان می‌بایست در برنامه‌ریزی‌های خود زمینه ایجاد فرصت‌ها و امکانات تفریحی مختلف و متنوع متناسب با نیازهای آنان را فراهم سازند تا نوجوانان با رغبت در این فعالیت‌ها مشارکت جسته و نیازهای روحی خود را برطرف سازند و نهایتاً از گرایش به پرخطرگری و رفتارهای ستیزه‌جویانه در امان بمانند.

۲- از آنجا که در این پژوهش نوجوانان پرخطرگر سطح نارضایتی بسیار بالایی را در مقایسه با نوجوانان آرامش طلب کسب کرده اند و علت آن فقدان فعالیت‌های تفریحی متناسب با نیازها و تمایلات آنها عنوان شد، لذا پیشنهاد می‌کنیم تا یک پژوهش علمی عملی در رابطه با این موضوع انجام شود و تاثیر برنامه‌های تفریحی متناسب با روحیات و نیازهای نوجوانان در کاهش میانگین پرخطرگری را در بین این گروه سنی مورد مطالعه و بررسی قرار دهد.



۳- انجام پژوهش‌های متعدد مرتبط با موضوع تاثیر نارضایتی از فعالیت‌های اوقات فراغت بر انواع رفتارهای انحرافی و تلاش برای بررسی این موضوع در سایر مراحل تحصیلی و سنی مانند مقاطع تحصیلات تکمیلی و دانشگاهی.

منابع:

- ارپی استر، آنتونی، (۱۳۷۹)، *پرخاشگری و جامعه*، ترجمه اصغر افتخاری، نشر سفید، تهران.
- احدی، حسن و محسنی، نیک چهره (۱۳۷۱)، *روانشناسی رشد*، مفاهیم بنیادی در روانشناسی نوجوانی و جوانی، چاپ دوم، نشر بنیاد، تهران.
- افروز، غلامعلی، (۱۳۷۰)، *هنگامه‌های فراغت زمینه ساز بهداشت روانی و بستر خلاقیت‌ها*، پیوند، ش ۱۴۱.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۶)، *روانشناسی نوجوان*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران.
- پارسا، محمد. (۱۳۹۲)، *روانشناسی رشد کودک و نوجوان*، انتشارات بعثت، تهران.
- رجبی، هومن (۱۳۹۲)، *اثربخشی ترکیب آموزش حل مسئله به دانش آموزان همراه با آموزش مهارت فرزند پروری به والدین بر کاهش پرخاشگری و مشکلات انضباطی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی*، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی.
- رفاقت خواجه، ابراهیم (۱۳۹۰)، *بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی در پرخاشگری نوجوانان بزهکار*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
- زاهدی فر، شهین، همکاران (۱۳۷۹)، *ساخت و اعتبار یابی برای پرخاشگری*، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. ۱۰۲ (۲۱)
- علی احمدی، علیرضا و نهایی، وحید سعید، (۱۳۸۶)، *توصیفی جامع از روش‌های تحقیق (پارادایم‌ها، استراتژی‌ها، طرح‌ها، رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی)*، نشر تولید دانش، تهران.
- عمید، حسن، (۱۳۸۹)، *فرهنگ فارسی عمید*، عزیزالله علیزاده، چون اول، نشر راه رشد، تهران.
- گنجه، سید علیرضا؛ دهستانی، مهدی زاده؛ محمدی، علی، (۱۳۹۰)، *مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستانی*، دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی سال چهاردهم، شماره ۲ - صص ۵۰-۳۸
- لواف پور نوری، فرشاد، زهراکار، کیانوش، و ثنائی ذاکر، باقر (۱۳۹۱)، *بررسی اثربخشی بخشایش درمانی گروهی در کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشگر ۱۱ تا ۱۳ ساله شهرستان*

دزفول، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ۲۰ (۴)، ۵۰۰-۴۸۹ / (ISC)

وین، ویتن. (۱۳۸۳)، *روانشناسی عمومی*، ترجمه یحیی سید محمدی، نشر روان، تهران.

نوید، مهناز. (۱۳۸۷)، *بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر پرخاشگری و سرسختی فرزندان دختر ۲۰-۱۲ ساله ساکن در مراکز شبانه روزی بهزیستی شهرستان تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

وکیلی، پ، (۱۳۸۶)، *ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله*. اندیشه و رفتار، دوره دوم، شماره ۶۴۸-۳۹

یخواهی، زهرا (۱۳۸۹)، *تعیین رابطه میان ویژگی های شخصیتی سبک های حل مسئله و نقش این عوامل در پیش بینی پرخاشگری*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

منابع انگلیسی:

Akgul, M. B. (2015). Examining leisure boredom in high school students in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10 (13), 1817-1824.

Caldwell, L.L., Darling, N., Payne, L.L., & Dowdy, B.B. (1999). Why are you bored?: A comparison of psychological and social control causes of boredom among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 31, 103-121.

Cameron, M., & MacDougall, C. (2000). Crime Prevention through Sport and Physical Activity. In Graycar, A. (ed.). *Australian Institute of Criminology Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, no. 165. Canberra: Australian Institute of Criminology.

Chien, M. K. (2017). Relationship between Leisure Constraints, Leisure Motivation, and Leisure Satisfaction: A Case Study of Junior Colleges in Southern Taiwan. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6 (5), 29-34.

Chifftriller, H., Falcone, G. N., Mayers, L., & Hornung, J. (2013). Factors, And Correlates in the Prevalence of Adolescent Delinquency: Do Sports Involvement Non-Sports Involvement Matter?. *Global Journal Of Human-Social Science Research*, 13 (5), 1-10.

Desrichard, O., & Denarie, V. (2005). Sensation seeking and negative affectivity as predictors of risky behaviors: A distinction between occasional versus frequent risk- taking. *Addictive*



Behaviors, 30 (7), 1449-1453.

Donaldson, S.J., & Ronan, K.R. (2006). "The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being". *Adolescence*, 41, 369-389.

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2008). Childhood and adolescent predictors of early and middle adulthood alcohol use and problem drinking: The Columbia County Longitudinal Study. *Addiction*, 103, 36-47.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk-taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41 (4), 625-635.

Gordon, W.R., & Caltabiano, M.L (1997). Urban-rural differences in adolescent self-esteem, leisure boredom, and sensation seeking as predictors of leisure-time usage and satisfaction. *Adolescence*, 31, 883-903.

Gupta, R., Derevensky, J., & Ellenbogen, S. (2006). "Personality Characteristics and Risk-Taking Tendencies Among Adolescent Gamblers". *Canadian Journal of Behavioral Science*. 38: 201-213.

Hedrick, G. (2015). The effect of peer pressure and leisure boredom on substance use among adolescents in low-income communities in Cape Town. Unpublished master thesis. University of the 147 42+1 Ada Western Cape, South Africa.

Kajtna, T., & Tusak, J. (2004). Some Psychological studies of high risk sports. *Kinesiologia Slovenica*, 10 (1), 96-105.

Laubacher, A., Rossegger, A., Endrass, J., Angst, J., Urbaniok, F., & Vetter, S. (2014). Adolescent Delinquency and Antisocial Tendencies as Precursors to Adult Violent Offending: A Prospective Study of a Representative Sample of Swiss Men. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58 (5), 537-549.

Lee, J.Y., Brook, J.S., Nezia, N., & Brook, D.W. (2016). Adolescent predictors of alcohol use in adulthood: A 22-year longitudinal study. *Am J Addict*, 25 (7), 549-556.

Lapa, T.Y. (2013). Life satisfaction, leisure satisfaction and perceived freedom of park recreation participants. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1985-1993.



Lee, Y. (1999). How Do Individuals Experience Leisure?. *Parks & Recreation*, 34 (2), 40-46.

Macmillan, R., & Hagan, J. (2004). Violence in the transition to adulthood: Adolescent victimization, education, and socioeconomic attainment in later life. *Journal of Research on adolescence*, 14 (2), 127-158.

Malkin, M. J., & Rabinowitz, E. (1998). Sensation seeking and high-risk recreation. *Park & Recreation*, 33 (7), 34-39.

Mason, G., & Wilson, P. (1988). Sport, recreation and juvenile crime: An assessment of the impact of sport and recreation upon Aboriginal and non Aboriginal youth offenders. Australian Institute of Criminology, Canberra.

Meenagh, A. (2011). Leisure, organised sport and antisocial behaviour an examination of Youth's involvement in leisure, organised sports and its effect on antisocial behavior. Unpublished master thesis. Dublin Institute of Technology. Dublin.

Parker, D., McDonald, L., Rabbitt, et al (2000): Eldery drivers and their acciaenfs: The aging Driver Questionnair. *Accident. Anal. Prev* 32: 751-759.

Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). "Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy". *Psychological Science in the Public Interest*. 7 (1): 1-44.

Rolison, M. R., & Scherman, A. (2002). "Factors influencing adolescents' decisions to engage in risk taking behavior". *Adolescence*, 37 (147), 585-596.

Scully, D., Kremer, J., Meade, M. M., Graham, R., & Dudgeon, K. (1998). Physical exercise and psychological well being: a critical review. *British Journal of Sports Medicine*, 32 (2), 111-120.

Shaw, S. M., Caldwell, L.L., & Kleiber, D. A. (1996). Boredom, Stress and Social Control in the Daily Activities of Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28 (4), 274-293.

Shin, K., & you, S. (2013). Leisure Type, Leisure Satisfaction and Adolescents' Psychological Wellbeing. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7 (2), 53-62.

Spruit, A., Van Vugt, E., Van der Put, C., Van der Stouwe, T., & Stams, G. J. (2016). Sports



Participation and Juvenile Delinquency: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (4), 655-671.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9 (2), 69-74.

Steinberg, L. (2007). Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science. *Association for Psychological Science*, 16 (2), 55-59.

Suren, A., & Stiefvater, R. (1995). On the path to solving at-risk, behavior among youth. *Parks & Recreation*, 30 (8), 14-22.

Ulmer, J. T., & Steffensmeier, D. J. (2014). The age and crime relationship: Social variation, social explanations. In K. M. Beaver, J. C. Barnes, & Brian B. Boutwell (Eds.), *The murture versus biosocial debate in criminology: On the origins of criminal behavior and criminality*. Los Angeles. Sage.

Wang, W. C. (2014). Relationship between leisure boredom and quality of life: A case study of undergraduates in Southern Taiwan. *International Journal of Trends in Economics Management and Technologyin*, 3 (2), 10-14.

Wegner, L., & Flisher, A. J. (2009). Leisure boredom and adolescent risk behaviour: a systematic literature review. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 21 (1), 1-28.

Wegner, L., Flisher, A. J., Muller, M., & Lombard, C. (2006). Leisure boredom and substance use among high school students in South Africa. *Journal of Leisure Research*, 38 (2), 249-266.

Wegner, L. (2011). Through the lens of a peer: Understanding leisure boredom and risk behavior in adolescence. *Journal of Occupational Therapy*, 41 (1), 18-24.

Weissinger, E. (1994). Recent studies about boredom during free time. *Parks and Recreation*, 29 (3), 30-34.

بررسی تجارب کشورهای جهان در زمینه فعالیت های فوق برنامه در تربیت معلم (مطالعه موردی: آلمان، استرالیا)

پری موسی پور میاندهی

استادیار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر گیلان

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه تجارب موجود در خصوص فعالیت های فوق برنامه در نظام تربیت معلم کشورهای آلمان، استرالیا جهت استفاده برای سیاست گزاران، برنامه ریزان آموزشی و درسی نظام تربیت معلم ایران است. پژوهش حاضر از نظر ماهیت از نوع پژوهش های کیفی، از نظر میزان کنترل متغیرها از نوع غیر آزمایشی، از نظر هدف در زمره پژوهش های کاربردی و از جهت روش، تطبیقی می باشد که با استفاده از رویکرد چهار مرحله ای جورج بردی و طراحی تشابه ها و تفاوت ها بر اساس روش توافق و تفاوت جان استوارت میل صورت پذیرفته است. تحقیق حاضر از لحاظ واحد مشاهده، جزو پژوهش های کلان، شیوه نمونه گیری آگاهانه و انتخابی با "N کوچک با متغیر محدود" و استراتژی انتخاب محقق، «استراتژی نظام های متفاوت، نتایج یکسان» می باشد. با عنایت به نتایج حاصل از مراحل چهارگانه رویکرد ناحیه ای بردی، یافته های تحقیق نشان می دهند که از لحاظ هدف کشورهای منتخب به اهداف فرهنگی و اجتماعی فعالیت های فوق برنامه توجه داشته اند. هم چنین کارکردهای گوناگون این فعالیت ها عمدتاً متوجه اموری همچون هویت فرهنگی، انسجام اجتماعی و توسعه حرفه ای است. از بعد گستره شباهت ها و تفاوت هایی بین کشورهای منتخب مشاهده می گردد.

واژگان کلیدی: فعالیت های فوق برنامه^۱، تربیت معلم^۲، مطالعه تطبیقی، آلمان، استرالیا

مقدمه

امروزه هر کشور بنا بر دیدگاه ها و رویکردهای حاکم بر نظام برنامه ریزی آموزشی و

1. Extracurricular activity

2. teacher training

درسی با اخذ شیوه های متفاوت در پی اتخاذ تدابیر مناسب برای مواجهه با چالش های آموزشی می باشد. فعالیت های فوق برنامه، منابع یادگیری را از نظام آموزشی خارج و به دل خانواده و جامعه می کشد و باعث رشد و تقویت خلاقیت، شخصیت روانی و عاطفی، شکوفایی استعدادها، غنی سازی اوقات فراغت، آموزش مهارت های زندگی فردی و اجتماعی به نسل های جدید می شود. نتایج پژوهش محققان سایر کشورها نیز مؤید مطلوبیت فعالیت های فوق برنامه است. به عنوان نمونه [۱] معتقد است اگر مسئولان می خواهند فعالیت های تحصیلی فراگیران نتیجه ای داشته باشد، باید از فعالیت های فوق برنامه نیز استفاده کنند. تأثیر فعالیت های فوق برنامه در محیط خارج از نظام آموزش رسمی بیشتر است. [۲] بر تأثیر مثبت فوق برنامه بر عملکرد دانش آموزان و دانشجویان، [۳] اصلاح خودباوری، [۴] بر دستاوردهای آموزشی، [۵] و بر جنبه های درمانی فعالیت های فوق برنامه در نتایج تحقیقات خود تأکید داشته اند. از ویژگی های دیگر فعالیت های فوق برنامه، هدف گیری امور اجتماعی است. نظیر همکاری در فعالیت های اجتماعی، اردویی، مراسم ملی و نظایر آنها. این فعالیت پل ارتباطی مناسبی میان مدرسه و جامعه، خانواده و جامعه، مدرسه و خانواده ایجاد و زمینه جامعه پذیری را مساعد می کند [۶] از دیگر اثرات فعالیت های فوق برنامه «امکان اجرای آموزش ها و تأثیرگذاری در بحران های جوامع امروزی از قبیل بحران اعتیاد به مواد مخدر، بحران خشونت، بحران آلودگی محیط زیست، بحران قانون شکنی و غیره است [۷]. همچنین پژوهش ها نشان داده است با مشارکت در انجام فعالیت های غیر رسمی و فوق برنامه، فوائد بسیاری حاصل می گردد. دانشجویانی که در فعالیت های فوق برنامه مشارکت می کنند، دارای سازگاری اجتماعی بیشتری هستند بسیاری از تحقیقات رابطه مثبت میان مشارکت در فعالیت های فوق برنامه و اعتماد به نفس را نشان می دهد [۸، ۹، ۱۰]. مشارکت در فعالیت های فوق برنامه، موجب افزایش بهداشت روانی در نوجوانان خواهد شد [۱۱، ۱۲] فعالیت های فوق برنامه در تقویت ابعاد جسمانی، عاطفی، اجتماعی، ملی، زیبایی شناختی و معنوی نقش بسیار مهمی ایفا می کند. [۱۳] بر این اساس کشورها با توجه به اهداف نظام آموزشی خود انواع فعالیت های فوق برنامه را برای دانشجویان در مراکز تربیت معلم برنامه ریزی می نمایند. در ایران نیز در سالهای اخیر به این امر توجه شده است اما نظام تربیت معلم ایران در طی نیم قرن اخیر با فراز و فرودهای بسیاری روبرو بوده

است. با توجه به مطالب عنوان شده به نظر محقق حاضر یکی از چالش های نظام آموزش این بوده است که به نقش و جایگاه فعالیت های فوق برنامه و غیر رسمی بهای چندانی داده نشده است. در این پژوهش، سعی شده است با مقایسه عناصر فعالیت های فوق برنامه مراکز تربیت معلم در دو کشور موفق دنیا، چشم انداز نسبی برای دست اندرکاران نظام تربیت معلم ایران در خصوص نقش برنامه های غیر رسمی و فوق برنامه ایجاد شود. هدف اصلی پژوهش مطالعه ی تطبیقی وضعیت فعالیت های فوق برنامه در تربیت معلم کشورهای آلمان، استرالیا می باشد. در این تحقیق به بررسی شباهت ها و تفاوت های نظام تربیت معلم در خصوص: اهداف، نقش، کارکرد، گستره و مسئول فعالیت های فوق برنامه در این کشورها می پردازد. و در نهایت پژوهشگر در این تحقیق به دنبال پاسخ به این سوال است که: وضعیت فعالیت های فوق برنامه در برنامه های نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟ و چه شباهتها و تفاوت هایی بین نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه از لحاظ هدف، نقش، کارکرد، گستره و مسئول فعالیت های فوق برنامه وجود دارد؟

۲- مواد و روش ها (روش شناسی):

روش پژوهش حاضر، روش تطبیقی کیفی مبتنی بر کاربرست رویکرد ناحیه ای جورج بردی است. بردی در جریان مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش چهار مرحله را مشخص نموده که شامل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است. جامعه آماری کشورهای آلمان و ایالات متحده آمریکا می باشد.

نمونه و روش نمونه گیری: با توجه به شیوه نمونه گیری در پژوهش های تطبیقی، تحقیق حاضر را می توان در «گروه N کوچک با متغیر محدود» قرار داد. فقط نظام آموزشی ۲ کشور مورد بررسی قرار می گیرد. استراتژی این انتخاب، «استراتژی نظام های متفاوت، نتایج یکسان» است، بدین معنی که فرض شده است هر دو نظام آموزشی مورد مطالعه از منظر ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی با یکدیگر متفاوت بوده ولی از نظر عملکرد آموزشی در خصوص متغیر مورد مطالعه (فعالیت های فوق برنامه) عملکرد و نتایج یکسان و مشابه دارند. [۱۴] روش گرد آوری اطلاعات از طریق آثار گسترده همچون کاتالوگ ها، آثار مرجع و مآخذ پیدا و جمع آوری می باشد

در حالی که پژوهشگر، مفاهیم اولیه را با موضوع مورد مطالعه منطبق می‌سازد، سطوح مختلف تحلیل نیز مورد توجه قرار می‌گیرند [۱۵]. محقق حاضر در این روش، اطلاعات جمع‌آوری، طبقه‌بندی و در جداولی در مجاورت یکدیگر قرار می‌گیرند، تا تشابهات و تفاوت‌های آنها بر اساس مراحل چهارگانه روش بردی معین شود در تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از رویکرد توصیفی - تفسیری استفاده خواهد شد. به بیان دیگر، بر اساس مراحل چهارگانه روش ناحیه‌ای (روش جورج بردی) انجام می‌گیرد اطلاعات دو کشور آلمان و استرالیا مرتبط با چهار مرحله: توصیف، تفسیر، همجواری، مقایسه مورد بررسی قرار می‌گیرند. طراحی تشابه و تفاوت بر اساس روش توافق و تفاوت جان استوارت میل صورت می‌پذیرد.

۳- یافته‌های تحقیق

۳-۱- توصیف شرائط موجود

۳-۱-۱- آلمان

مساحت کشور آلمان ۳۵۷۱۲۱/۴۱ کیلومتر مربع و با ۸۲ میلیون نفر، پرجمعیت‌ترین کشور اروپا است. این کشور از نظر مقدار و طول شبکه بزرگراهی و اتوبانی رتبه سوم، از نظر تولید ناخالص داخلی رتبه چهارم و از لحاظ صادرات کالا مقام نخست جهان را به خود اختصاص داده است.

نظام آموزشی آلمان

نظام حکومتی در کشور آلمان فدرال است که در آن ایالت‌های گوناگون از استقلال عمل فراوان برخوردارند. در هریک از ایالت‌های شانزده‌گانه این کشور (که پنج ایالت آن متعلق به کشور آلمان شرقی سابق است)، وزارتخانه‌ای با عنوان وزارت تعلیم و تربیت و فرهنگ، مسئولیت کلیه امور مربوط به تعلیم و تربیت ساکنان آن ایالت را بر عهده دارد. مثلاً در ایالت هامبورگ، وزارت مدارس، جوانان و آموزش‌های حرفه‌ای، یکی از ده وزارتخانه‌ی تشکیل‌دهنده نظام دولتی این ایالت است که مسئولیت آموزش و پرورش در همه‌ی سطوح، اعم از پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی را بر عهده دارد [۱۶]. آلمان دارای یک سیستم آموزشی غیرمتمرکز است که مسئولیت آن بین فدراسیون، Länder و مقامات

محلی تقسیم شده و هماهنگی بین آنها از طریق چندین سازمان تضمین شده است. تصمیمات تحصیلی عمدتاً در سطح Länder ساخته می‌شوند، در حالی که آموزش و پرورش و آموزش حرفه ای مسئولیت مشترک فدراسیون و Länder، با مشارکت قوی شرکای اجتماعی است. سرمایه گذاری آلمان در مؤسسات آموزشی کمتر از میانگین دیگر کشورهای عضو OECD است با این وجود نیازهای مالی نظام آموزشی به طور عمده توسط منابع عمومی - بویژه مشارکت بخش خصوصی در برنامه های متوسطه حرفه ای - تامین می گردد. [۱۷] نظام آموزش عالی آلمان به طور کلی شامل دو نوع مرکز تحصیلی دانشگاهی است. نوع اول که همانند سایر دانشگاه های کشورهای مختلف بیشتر جنبه های علمی و تحقیقاتی را در برنامه آموزشی خود دارند و در زبان آلمانی یونیورسیتت^۱ نامیده می شوند و نوع دوم که مؤسسات آموزش عالی فنی آلمان می باشند که تأکید بیشتری بر فعالیت های فنی و علمی مرتبط زمینه های مهندسی دارند و در زبان آلمانی فیهوشوله^۲ نامیده می شوند.

- نظام تربیت معلم آلمان

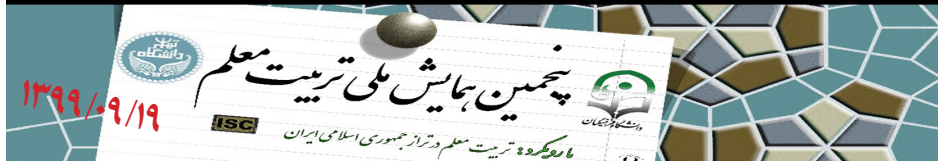
ایالت های مستقل در آلمان آموزش معلمین را تنظیم می کنند، در این کشور، دوره های تربیت معلم برای همه ی سطوح و دوره های تحصیلی در دانشگاه ها برگزار می شود [۱۸].. در سال ۲۰۰۴، استانداردهای ملی آموزش معلمان که دربردارنده الزامات کلیدی همچون صلاحیت های عمومی (تدریس، ارزیابی آموزشی و نوآوری) و صلاحیت های تخصصی بود، تصویب گردید [۱۹]. در کشور آلمان مؤسسات متفاوتی از جمله انستیتوهای تربیت معلم، دانشگاه های علوم و فنون، آکادمی تربیت معلم، دانشکده های علوم تربیتی و دانشکده هنر و موسیقی؛ امر تربیت معلم را بر عهده دارند. [۲۰]

- فعالیت های غیر رسمی و فوق برنامه در تربیت معلم آلمان

در آلمان به منظور آموزش دانشجویان، بهبود نتایج تحصیلی و ایجاد انگیزه تحصیل، مشارکت و رضایت دانشجویان در محیط های دانشگاهی، و توسعه جامعه دانشجویی

1. Universität

2. Fachhochschule



بسیار مهم است. آموزش حرفه ای با همکاری اساتید و کارکنان از طریق فعالیت های غیر رسمی و فوق برنامه ابزاری موثر برای تحقق اهداف مذکور می باشد [۲۱] محتوی برنامه موسسات و دانشگاه هایی که به تربیت معلم می پردازند را می توان به سه گروه تقسیم نمود: (۱) محتوای مربوط به برنامه های درسی (۲) محتوای مربوط به حرفه تدریس و (۳) محتوای مربوط به فعالیت های غیر رسمی و فوق برنامه و حرفه تدریس. هدف از ارائه گروه سوم دادن انعطاف بیشتر به موسسات تربیت معلم برای ایجاد توازن بین گروه يك و دو است. دانشجو - معلمان باید مواد هر محتوی را به صورت جامع و ملی مطالعه نمایند. محتوی مربوط به فعالیت های غیر رسمی و فوق برنامه موضوعاتی را شامل می شود که در آن دانشجویان به طور عملی، آزاد و داوطلبانه به آن می پردازند [۲۲]زند. انواع فعالیت های فوق برنامه در دانشگاه های برلین عبارتند از: کلوپ های بین المللی، کلوپ های ورزشی، کلوپ های موسیقی، زبان، کلوپ های علایق ۵ خاص، فعالیت های داوطلبانه، کلوپ های خدمات حرفه ای، فعالیت های ارزان قیمت. این فعالیت ها محدود به دانشگاه های دولتی نمی شود. دانشگاه خصوصی مانند جاکوبز برنامه هایی همچون آشنائی با فرهنگ خانواده آلمانی، مهارت های زبانی، دوره های ویژه در زمینه بهداشت و رفاه اروپا شامل سفرهای تحصیلی. [۲۳] در نمونه دیگر می توان از طراحی فعالیت های فوق برنامه دانشگاه فربه برلین^۱ در برنامه ای با عنوان «FUBiS Parents' Guide» تلاش می کند بهترین دانش آموزان را جذب نماید. محتوی برنامه فوق الذکر شامل موارد زیر می شود: تعیین علائق. آشنائی با دیگر دانش آموزان و هم چنین دانشجویان فعلی و ملاقات خودمانی با استادان در بوفه همراه با نوشیدنی، تور بازدید ساختمان پارلمان آلمان تور قایقرانی، تماشای چند فیلم مشهور آلمانی (با زیرنویس انگلیسی)، شرکت در سخنرانی های دانشجویان [۲۴] در مثال دیگر دانشگاه روت-آچن است که با اختصاص یک صفحه تحت عنوان «فعالیت های فوق برنامه و اوقات فراغت» آدرس بیش از ۹۰ سایت مربوط به این فعالیت ها را که در دانشگاه مذکور برای دانشجویان برگزار می شود با شرح و تفصیل قرار داده است [۲۵].

۳-۱-۲- استرالیا

استرالیا در نیمکره جنوبی کره زمین با ۷'۶۸۶'۸۵۰ کیلومتر مربع وسعت، ششمین کشور پهناور دنیا به حساب می‌آید. استرالیا دارای جمعیتی ۲۴,۹۷۰,۶۴۳ نفر با تراکم نسبی ۱۴/۳ نفر در هر کیلومتر مربع، در استرالیا دین از حکومت جدا بوده ولی در سال ۲۰۰۱، بیش از ۷۰٪ استرالیایی‌ها خود را مسیحی معرفی کرده‌اند. زبان رسمی کشور زبان انگلیسی، با اقتصادی توسعه یافته و متکی بر بازرگانی و کشاورزی است.

- ساختار نظام آموزشی استرالیا

در استرالیا آموزش شامل سه مرحله کودکستان، ابتدایی و دبیرستان است. در استرالیا، ایالت‌ها و مناطق دارای برنامه‌های درسی خود و روش‌های ارزیابی هستند. تحصیل در استرالیا تا پانزده سالگی یا تا تکمیل سال دهم اجباری است اما گذراندن دو سال آخر متوسطه اختیاری می‌باشد. در صورت اتمام موفقیت‌آمیز سال دوازدهم دبیرستان یا کالج، دانش‌آموزان گواهینامه دانش‌آموزی سال دوازدهم یا گواهی ورود به دوره آموزش عالی دریافت می‌کنند.

- نظام تربیت معلم استرالیا

مسئول رسمی تربیت معلمان در استرالیا «موسسه استرالیایی آموزش و رهبری مدرسه^۱» است در حالی که ثبت نام معلمان هم بر عهده دولت و هم مناطق آموزشی است هر دو گروه معیارهای صلاحیت و اشتغال معلمان را تعیین می‌کنند. تربیت معلم توسط دانشگاه‌ها و کالج‌های خصوصی در استرالیا ارائه می‌شود. در بیشتر مناطق برنامه‌های آموزشی شامل یک دوره چهار ساله می‌باشد. این برنامه شامل دوره‌های نظری رشد روانشناختی، دانش محتوا و آموزش عملی ۱۲ تا ۲۰ هفته‌ای است. همه دوره‌ها دربردارنده اطلاعاتی در خصوص فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش و پرورش برای کودکان با نیازهای ویژه، دانش مربوط به فرهنگ‌های مختلف و استرالیایی‌های بومی می‌باشد. ایالت‌های استرالیا برای آموزش و مدارک تحصیلی معلمان از قوانین و مقررات مختلف استفاده می‌کنند. سه روش مختلف برای آموزش معلمان ابتدایی و

1. Australian Institute of Teaching and School Leadership



متوسطه وجود دارد. اول، دوره چهار ساله برای دریافت درجه کارشناسی (لیسانس). دوم، دوره چهار ساله دو رشته همزمان با موضوع تعلیم و تربیت و یک رشته تخصصی و سوم، یک دوره ۳ یا ۴ ساله (لیسانس در رشته های مختلف)، و پس از آن یک دوره تربیت معلم کارشناسی ارشد [۲۶]

۱- فعالیت های غیر رسمی و فوق برنامه در استرالیا

برای تقویت یک محیط دانشگاه محور سه تم تجربه دانشجویی که بر یکدیگر تاثیر می گذارند و عوامل متعددی را تشکیل می دهند، عبارتند از: اول، آموزش و یادگیری^۱. دوم، فرصت ها^۲، که بر غنی سازی تجارب در زمینه های جهانی، کار و جامعه است سوم، مکان^۳، درک اهمیت خلق احساس جمعی و پشتیبانی در محدوده دانشگاه از طریق ساخت و ساز با کیفیت بالا خدمات اجتماعی و مسکونی همراه با خدمات حمایت از دانشجویان. همه دانشگاه های استرالیایی برای دانشجویان فرصت انجام وظایف داوطلبانه و خدمات اجتماعی را به عنوان بخشی از تجربه دانشگاهی فراهم می سازند. «مکان» اهمیت ایجاد احساس اجتماعی و پشتیبانی در محوطه دانشگاه را تأیید می کند. همچنین بسیاری از دانشگاه ها دارای مجموعه ای از امکانات مسکونی، ورزشی و فرهنگی متمرکز بر پایداری محیطی^۴ می باشند. برای تکمیل این سرمایه گذاری زیربنایی، دانشجویان اغلب به خدمات پشتیبانی همچون مشاوره تحصیلی و حرفه ای، فعالیت های اجتماعی و مشاوره عاطفی نیاز دارند، به ویژه هنگامی که آنها به خارج دانشگاه می روند سرمایه گذاری های دیگر دانشگاه های استرالیایی بر امکانات ورزشی و فرهنگی متمرکز شده اند تا محیط دانشگاه را برای دانشجویان تقویت و ارتباطات با جامعه محلی را تقویت کنند. همچنین، دانشگاه استرالیای غربی در حوزه فعالیت های فوق برنامه فرهنگی سرمایه گذاری کرده است [۲۷] همه دانشگاه ها طیف وسیعی از خدمات پشتیبانی دانشجویی، از جمله باشگاه های دانشجویی، رویدادهای اجتماعی و فعالیت های اجتماعی را ارائه می دهند.

1. Teaching and Learning
2. Opportunities
3. Place
4. environmental sustainability

۲-۳- مرحله تفسیر

در این مرحله، با تاکید بر بررسی فعالیت‌های فوق برنامه هر کشور به بررسی نظام اجتماعی، ساختار نظام آموزشی، نظام تربیت معلم، و فعالیت‌های فوق برنامه پرداخته می‌شود.

۲-۳-۱-آلمان

از لحاظ نظام اجتماعی می‌توان ویژگی‌های متمایز آلمان را در بعد جغرافیایی قرار داشتن در قاره سبز، اکثریت نژادی سفید پوست، پرجمعیت‌ترین کشور اروپا، یکی از بزرگترین اقتصاد، حدود ۶۵ تا ۷۰ درصد جمعیت پیروان دین مسیحی با زبان رسمی آلمانی دانست. ساختار نظام آموزشی به صورت غیر متمرکز و دخالت دولت به صورت نظارتی با هدایت و اختیار فوق العاده ایالت‌های تابعه است. هم چنین ایالت‌های مستقل قوانین لازمه دوره‌های تربیت معلم، شیوه استخدام افراد برای آموزش و محتوی آموزش معلمین را تهیه و تنظیم می‌کنند. آموزش فعالیت‌های فوق برنامه در آلمان اجباری نیست. محتوی برنامه موسسات و دانشگاه‌هایی که به تربیت معلم می‌پردازند را می‌توان به سه گروه تقسیم نمود: (۱) محتوای مربوط به برنامه‌های درسی (۲) محتوای مربوط به تدریس و (۳) محتوای مربوط به فعالیت‌های غیر رسمی و فوق برنامه. هدف اصلی فعالیت‌های فوق برنامه اعتلای فرهنگ آلمانی و نقش عمده آن ایجاد توازن بین محتوی برنامه درسی با روش‌های تدریس است. مسئولیت برنامه‌ریزی فعالیت‌های فوق برنامه بر عهده نهادهای دانشجویی با نقش محوری دانشجویان در فرایند انتخاب و گزینش اعضا، تاکید بر حضور داوطلبانه و نقش نظارتی اندک مسئولین اداری و سازمانی است. کارکرد اصلی مورد تاکید فعالیت‌های فوق برنامه در آلمان ایجاد محیط دانشگاه به عنوان محیطی هیجان انگیز، چالشی و انگیزشی است. بر این اساس فعالیت‌های فوق برنامه از لحاظ گستره در ۹ طیف تقسیم بندی و از طریق بیش از ۹۰ سایت معرفی شده‌اند.

۲-۳-۲-استرالیا

از لحاظ نظام اجتماعی می‌توان ویژگی‌های متمایز استرالیا را بدین نحو بیان کرد که این کشور جامعه‌ای توسعه یافته در نیمکره جنوبی کره زمین، ششمین کشور



پهناور دنیا با جمعیتی حدود ۲۵ میلیون نفر ، بیش از ۷۰٪ مردم پیرو آیین مسیحیت ، با اکثریت نژادی سفید پوست ، فاقد زبان رسمی و دارای اقتصاد توسعه یافته با رتبه ۱۴ از لحاظ تولید ناخالص داخلی است [۲۸]. ساختار نظام آموزشی به صورت غیر متمرکز و از طریق توافق با ایالت ها و قلمرو ها به اولویت های آموزشی با توجه به میزان بودجه توجه می کند. تربیت معلم توسط دانشگاه ها و کالج های خصوصی در استرالیا صورت می پذیرد. در طی یک دهه اخیر، افزایش دخالت دولت مرکزی در آموزش معلمان روندی صعودی یافته است. چارچوب سیاست فعلی برای فارغ التحصیلان تربیت معلم، ایجاد آمادگی بیشتر آنان برای حضور در کلاس درس و افزایش اثربخشی و تأثیر آنها بر یادگیری دانش آموزان می باشد [۲۹]. فعالیت های فوق برنامه مبتنی بر حضور دلخواهانه و داوطلبانه دانشجویان است. هدف این فعالیت ها « عبارت است از :تربیت افراد آگاه از نظر اجتماعی و اخلاقی، پرورش جوانان استرالیایی دارای مهارت رهبری برای هدایت شرکت های بزرگ و جامعه آینده و بالاخره ارتقاء خلاقیت تحصیلی و قابلیت شغلی. نقش اصلی فعالیت های فوق برنامه قرار گرفتن دانشجویان در چارچوب وسیع تر توسعه اجتماعی به منظور تقویت سرمایه اجتماعی و حس پایدار تعلق، هویت و انعطاف پذیری در جامعه استرالیا است [۳۰]. مسئولیت اداره و نظارت بر انجمن ها و کلوپ ها و تیم های مرتبط با فعالیت های فوق برنامه بر عهده دانشگاه است . در واقع وجه ممیزه فعالیت های فوق برنامه در استرالیا تاکید بر نقش محوری مکان دانشگاه در فعالیت ها و درک مفهوم « مکان ۱ » برای خلق احساس جمعی است. این وظیفه از طریق ساخت و ساز فضاهای مناسب همراه با ارائه خدمات حمایتی از دانشجویان صورت می پذیرد. مفهوم « مکان » مبین کارکرد ویژه فعالیت های فوق برنامه برای ایجاد احساس تعلق اجتماعی در بین دانشجویان با پیشینه و خاستگاه متفاوت نژادی ، مذهبی ، زبانی و اجتماعی در جامعه متغیر استرالیا است [۳۱]. فعالیت های فوق برنامه در دانشگاه های استرالیا از لحاظ گستره بسیار وسیع و متنوع می باشد اما به فعالیت های فوق برنامه فرهنگی توجه تاکید می شود.

۳-۳- مرحله همجواری

این مرحله شامل همجواری ساختار اجتماعی، ساختار نظام آموزشی، نظام تربیت معلم و ۵ معیار هدف، نقش، مسئول، کارکرد و گستره فعالیت های فوق برنامه می شود.

- همجواری ساختار نظام اجتماعی

با توجه به داده های مرحله توصیف، بیشترین میزان عدم همجواری دو کشور در عامل جغرافیا و زبان نشان می دهد. هر دو کشور جزو کشورهای توسعه یافته می باشند. پیرو مسیحیت بوده و اکثریت سفید پوست هستند. از لحاظ موقعیت جغرافیایی، شاهد همجواری اندک هستیم.

- همجواری ساختار نظام آموزشی

همجواری ساختار نظام آموزشی در کشورهای منتخب، وزارت آموزش و پرورش عامل مهم در نظام ساختار آموزشی می باشند هم چنین همجواری کشورها در خصوص دخالت دولت های محلی (ایالات) کاملاً یکسان بوده و در هر دو کشور شاهد نقش این دولت ها در امور مدارس هستیم. و شهرداریها در این مورد هیچ نقشی ندارند.

- همجواری ساختار نظام تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه

همجواری ساختار نظام تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه در هر دو کشور بر عهده دانشگاه های مختلف می باشد. هم چنین در آلمان دولت های محلی نیز در روند انتخاب افراد و برنامه های تربیت معلم دخالت دارند. در استرالیا کالج های خصوصی نیز در روند انتخاب افراد و برنامه های تربیت معلم دخالت دارند.

- همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس هدف در کشورهای مورد مطالعه

همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس هدف کشور آلمان تاکید بر اهداف فرهنگی و اعتلای فرهنگ آلمانی داشته در صورتی که کشور استرالیا تاکید بر تربیت افراد آگاه از نظر اجتماعی و اخلاقی، مهارت رهبری، ارتقاء خلاقیت تحصیلی و قابلیت شغلی دارد.



- همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس نقش در کشورهای مورد مطالعه

همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس نقش نشانگر آن است که در هر دو کشور این نقش ها معطوف به پرورش ویژگی های معین در دانشجویان - به عنوان نسل جوان - است.

- همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس کارکرد در کشورهای مورد مطالعه

فعالیت های فوق برنامه بر اساس کارکرد در کشور کشور آلمان خلق دانشگاه به عنوان محیطی هیجان انگیز، چالشی و انگیزشی اما در استرالیا تقویت احساس تعلق اجتماعی بین دانشجویان با خاستگاه متفاوت نژادی، مذهبی، زبانی و اجتماعی می باشد.

- همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس گستره در کشورهای مورد مطالعه

داده ها بر اساس مرحله توصیف نشان می دهد فعالیت های فوق برنامه اجتماعی در کشور آلمان کمتر و در استرالیا بیشتر همچنین فعالیت های فوق برنامه فرهنگی و ورزشی در کشور آلمان از استرالیا قوی تر است. ضمن اینکه فعالیت های فوق برنامه اقتصادی در هر دو کشور مهم می باشد.

- همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس مسئول در کشورهای مورد مطالعه

همجواری فعالیت های فوق برنامه بر اساس مسئول بر طبق چهار شیوه مسئولیت پذیری (دانشجویان، نهاد های انتخابی، دانشگاه، موسسات خارج دانشگاه). در آلمان توسط دانشجویان و در استرالیا دانشگاه مسئول فعالیت های فوق برنامه هستند.

۳-۴- مرحله مقایسه

در این مرحله مسئله تحقیق دقیقاً با توجه به جزییات بر اساس تشابهات و تفاوت ها مورد بررسی قرار می گیرند. طراحی تشابه و تفاوت بر اساس روش توافق و تفاوت جان استوارت میل^۱ صورت می پذیرد.

1. John Stewart Mill

- مقایسه بر اساس ساختار اجتماعی

جدول ۱. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب عوامل موثر اجتماعی

عامل	شباهت	تفاوت
موقعیت جغرافیائی	-	*
نژاد	-	*
زبان	-	*
مذهب	*	-
اقتصاد	*	-

(جدول ۱) نشان می دهد بیشترین میزان شباهت از بعد عوامل اجتماعی، قرابت اقتصادی می باشد هر دو جزو کشورهای توسعه یافته و مسیحی بوده و بیشترین اختلاف دو کشور، موقعیت جغرافیایی متفاوت است. دو عامل نژاد و زبان با یکدیگر تفاوت دارند. این عوامل به نحو منطقی بر فعالیت های فوق برنامه در دانشگاه های تاثیر گذارند.

- مقایسه بر اساس ساختار نظام آموزشی

جدول ۲. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب ساختار نظام آموزشی

عامل	شباهت	تفاوت
وزارت آموزش و پرورش	*	-
ایالات	*	-
شهرداری ها	*	-

(جدول ۲) نشانگر آن است که هر دو کشور منتخب مسئولیت اصلی نظام آموزشی بر عهده وزارت آموزش و پرورش است (شباهت تام). با این وجود، در کشور های منتخب، دولت های ایالتی (یا محلی) نیز نقش فعال دارند. و شهرداری ها هیچ دخالتی ندارند.



- مقایسه بر اساس ساختار نظام تربیت معلم

جدول ۳. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب نظام تربیت معلم

عامل	شباهت	تفاوت
وزارت آموزش و پرورش	*	-
ایالات	-	*
دانشگاه ها	*	-
کالج های خصوصی	-	*

(جدول ۳) دو کشورهای وزارت آموزش و پرورش نقش چندانی در گزینش داوطلبان ورود به دوره های تربیت معلم و هم چنین محتوی دروس و برنامه های این دوره ها ندارد. این وضعیت در خصوص نقش دولت های ایالتی (غیر فدرال) و کالج های خصوصی متفاوت است به نحوی که در آلمان، دولت ایالتی نیز در فراگرد تربیت معلم مشارکت دارند. و در استرالیا کالج های خصوصی نیز مشارکت دارند. بدین ترتیب می توان گفت شباهت زیادی از نظر ساختار حاکم بر نظام تربیت معلم وجود دارد.

- مقایسه بر اساس هدف فعالیت های فوق برنامه

جدول ۴. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب هدف فعالیت های فوق برنامه

هدف	شباهت	تفاوت
فرهنگی	*	-
اجتماعی	-	*
شغلی	-	*

با توجه به (جدول ۴) هدف اصلی کشور آلمان از ایجاد، بسط و گسترش فعالیت های فوق برنامه برای دانشجویان، تبلیغ ارزش های فرهنگی مورد قبول جامعه است. اما استرالیا تاکید بر ارزش های اقتصادی و سیاسی دارد

- مقایسه بر اساس نقش فعالیت های فوق برنامه

جدول ۵. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب نقش فعالیت های فوق برنامه

نقش	شباهت	تفاوت
آموزشی	*	-
اجتماعی	-	*

باتوجه به (جدول ۵) درکشور آلمان دارای کیفیت بخشی نظام آموزشی و توازن بخشی بین محتوی برنامه درسی با روش های تدریس را دو نقش عمده فعالیت های فوق برنامه تلقی می کنند که بیشتر دارای وجه آموزشی است . اما در استرالیا بیشتر بر تقویت سرمایه اجتماعی و حس پایداری تعلق هویت و انعطاف پذیری تاکید دارد

- مقایسه بر اساس کارکرد فعالیت های فوق برنامه

جدول ۶. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب کارکرد فعالیت های فوق برنامه

کارکرد	شباهت	تفاوت
خلق	-	*
تشخیص	-	*
تقویت	-	*
ارزیابی	-	*

طبق (جدول ۶)، کارکرد فعالیت های فوق برنامه در کشور آلمان مبتنی بر خلق دانشگاه به عنوان محیطی هیجان انگیز، چالشی و انگیزشی، ایجاد راهبردهای نوآورانه و مقرون به صرفه برای ارتقای فعالیت بدنی و فرهنگی دانشجویان و خلق شخصیت و هویت دانشجویان برای زندگی در جامعه چند فرهنگی است در حالی که کارکردهای مبتنی بر تقویت احساس تعلق اجتماعی در بین دانشجویان با پیشینه و خاستگاه متفاوت نژادی ، مذهبی ، زبانی و اجتماعی در کشور استرالیا مدنظر برنامه ریزان و دست اندرکاران فعالیت های فوق برنامه قرار گرفته است.



- مقایسه بر اساس گستره فعالیت های فوق برنامه

جدول ۷. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب گستره فعالیت های فوق برنامه

گستره	شباهت	تفاوت
اجتماعی	-	*
فرهنگی	-	*
ورزشی	-	*
اقتصادی	*	-

با توجه به (جدول ۷) گستره فعالیت های فوق برنامه فرهنگی بین آلمان، استرالیا مشابه یکدیگر نیست. آلمان، استرالیا فقط از نظر گستره فعالیت های فوق برنامه اقتصادی مشابه بوده اما آلمان از نظر گستره فعالیت های فوق برنامه اجتماعی - فرهنگی و ورزشی با استرالیا تفاوت دارند.

- مقایسه بر اساس مسئول فعالیت های فوق برنامه

جدول ۷. فراوانی شباهت و تفاوت برحسب مسئول فعالیت های فوق برنامه

مسئول	شباهت	تفاوت
دانشجویان	-	*
نهادهای انتخابی	*	-
دانشگاه	-	*
موسسات خارج از دانشگاه	*	-

در (جدول ۷) در آلمان دانشجویان نقش اصلی را در تحقق فعالیت های فوق برنامه از وجوه گوناگون دارند. در استرالیا ترکیب اعضای موثر در تصمیم گیری ها و مسئولیت های مرتبط با فعالیت های فوق برنامه دست اندرکاران دانشگاه خود را مسئول تدوین، اجرا و نظارت بر این فعالیتها می دانند. ضمناً موسسات خارج دانشگاه و نهاد های انتخابی در کشورها هیچ دخالتی در فعالیت های فوق برنامه ندارند.

۴- نتیجه گیری و بحث:

یافته های پژوهش حاضر مبتنی بر تجزیه و تحلیل داده ها در مرحله تفسیر نشان داد

که کشورهای منتخب از لحاظ موقعیت جغرافیائی دچار پراکندگی هستند . البته این پراکندگی جغرافیائی با توجه به استراتژی انتخاب نمونه های تحقیق که « استراتژی نظام های متفاوت ، نتایج یکسان » است ، قابل درک و تبیین است. هم چنین یافته های این مرحله نشان داد که ساختار نظام آموزشی و نظام تربیت معلم در کشورهای منتخب با یکدیگر شباهت دارند و وزارت آموزش و پرورش نقش نظارتی و سازمانی و دانشگاه ها نقش تامین و تربیت معلمان را بر عهده دارند. یافته های تحقیق در مرحله همجواری نشان داد که هر دو کشور جزو کشورهای توسعه یافته در حوزه رشد و توسعه اقتصادی می باشند. همجواری کشورهای منتخب در خصوص دخالت دولت های محلی (ایالات) کاملاً یکسان نبوده و در دو کشور شاهد نقش این دولت ها در امور مدارس هستیم. در کشور آلمان دولت های محلی در روند انتخاب افراد و برنامه های تربیت معلم دخالت دارند. در استرالیا کالج های خصوصی در این امر دخالت دارند. کشورهای منتخب گستره وسیعی از انواع و اقسام فعالیت های فوق برنامه را برای دانشجویان تدارک دیده اند تا آنان بتوانند با توجه به ویژگی های گوناگون شخصیتی خود (نژادی ، مذهبی ، زبانی و) به فعالیت بپردازند. مهم ترین یافته های تحقیق در مرحله مقایسه نشان داد که عامل نژاد باعث توجه بعضی از کشورهای منتخب برای بهره گیری از فعالیت های فوق برنامه به عنوان ابزاری موثر برای تحقق هویت ملی، هویت فرهنگی و انسجام اجتماعی شده است. این موضوع در خصوص کشور استرالیا بیشتر صدق می نماید چرا که آنان دارای شهروندانی از نژادهای مختلف هستند. بدین ترتیب این موضوع بر هدف فعالیت های فوق برنامه تاثیر گذاشته است. هم چنین کارکرد فعالیت های فوق برنامه در کشور آلمان مبتنی بر خلق دانشگاه به عنوان محیطی هیجان انگیز، چالشی و انگیزشی، ایجاد راهبردهای نوآورانه و مقرون به صرفه برای ارتقای فعالیت بدنی و فرهنگی دانشجویان و خلق شخصیت و هویت دانشجویان برای زندگی در جامعه چند فرهنگی است در حالی که کارکردهای مبتنی بر تقویت احساس تعلق اجتماعی در بین دانشجویان با پیشینه و خاستگاه متفاوت نژادی ، مذهبی ، زبانی و اجتماعی در کشور استرالیا، مدنظر برنامه ریزان و دست اندرکاران فعالیت های فوق برنامه قرار گرفته است.

در یک جمع بندی کلی می توان اذعان کرد هر چهار گروه عمده فعالیت های فوق



برنامه اجتماعی، فرهنگی، ورزشی و اقتصادی در هر دو کشورهای مورد مطالعه وجود دارند اما آنچه که باعث تمایز یا شباهت بین کشورها می شود تعداد کلوپ ها، انجمن ها، گروه ها، تیم ها یا نشست های مرتبط است. بدین ترتیب باید گفت در گستره فعالیت های فوق برنامه اقتصادی دو کشور شباهت وجود دارد. علاوه بر این کشور آلمان از نظر گستره فعالیت های فوق برنامه ورزشی و فرهنگ تفاوت دارد و استرالیا بیشتر به فعالیت هلی اجتماعی تاکید دارد.

۵-منابع

- [1]-woods. Jackie R, A. A. (2007). An investigation of two-year community. *journal of research in educational psychology student*.
- [2]-Shulruf. Boaz, T. S. (2009). Extra curricular activities in school, do they matter? children, and youth services review 30. *children, and youth services*, 30.
- [3]-Blomfield. Corey. J, B. L. (2009). Brief report: performing on the stage, the filed, or both? . *journal of adolescence* , 1-32.
- [4]-Chambers. Elisna. A, S. J. (2007). Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities. *Gender and Education*, 16(3), 327-346.
- [5]-Betz. Cecily. L, B. G. (2005). an exploratory study of future palns and extra curricular activities of transition-age youth and young adults. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28(1), 33-61.
- [6]-Sharafi, M. R. (1384). The role of complementary and extracurricular activities in preventing and reducing harm. *Conference Proceedings Explaining the Place of Supplemental and Supplemental Activities*. (p. 20). Karman: specialized media.
- [7]-Jafari Sani, H. a.-B. (1387). Content Analysis of Resources for Non-formal Training of Firefighting Organizations, Police and Revolutionary Red Cross Khorasan Razavi Schools. *Proceedings of the first informal education and learning conference*. (p. 25). Mashhad: Ferdowsi University
- [8]-Farhadi, S. (2004). *The effect of activity on student council on self-esteem*



and accountability of middle school students in Karaj city in academic year 82-83 (Master's Thesis). Tehran: Teacher Training University.

[9]-Kazemi, M. (1999). *Investigating the effect of extracurricular activities on the level of responsibility of female and male students of high schools in Damavand city.*(Master's Thesis). Rodhen: Azad University.

[10]-Kerr, B. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. A SAGE Reference.

[11]-Kirk, J. A. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative* . Online Publication.

[12]-Meyers, J. P. (2004). *Structured Extracurricular Activities among Adolescents*. Kentucky: University of Kentucky.

[13]-Adams, G. N. (2008). *Learning to Teach A Critical Approach to Field-Experiences*. New Jersey London: Mahwah.

[14]-Berry, M. A. (2011). *Research in Comparative Education: Approaches and Practices* (Translator Abbas Mavand Dararani and Parvin Abbasi, 2011). Tehran: Aijiz.

[15]-Dararaani mine, A. a. (2015). *Adaptive Education: New Perspectives*. Tehran: Aijiz.

Esmaeili, A. T. (1387). *The above-mentioned section of the Theoretical Model of Curriculum Planning and Educational Technology sub-module of the National Education Development Plan*. Tehran: Ministry of Education.

[16]-Mehr Mohammadi, M. (1993). Comparative study of the curriculum system in the Islamic Republic of Iran and the Federal Republic of Germany,. *Quarterly Journal of Education, Research Institute for Education*

[17]-European. (2014). *Eurypedia, European Encyclopaedia on National Education Systems*, "Germany: . Retrieved from <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview>.

: Overview", Available at



- [18]-Mehr Mohammadi, M. (. (2000). *Reflections on Teaching-Teaching and Teaching* . Tehran: school.,.
- [19]-Mullis, I. V. (2015). *IMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Boston: Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, Available at:.
- [20]-Safi, A. (2016). *Teacher Training in Iran, Japan, Malaysia, Germany, England, India and Pakistan*. Tehran: edited.
- [21]-Muscalu, E. &. (2014). *Determination of Students' Satisfaction Regarding Extracurricular Activities Conducted in the University: Comparative Study Romania-Germany*,. Procedia Economics and Finance.
- Conducted in the University: Comparative Study Romania-Germany*,. Procedia Economics and Finance.
- [22]-Rabiei, M. M. (2010). Evaluation of Internal Quality of Curriculum of Virtual Education Course of Ferdowsi University of Mashhad,. *Journal, ofogh of Medical Education Development*,, 4(1), 20.
- [23]-Jacobs University, B. (2019). *Study abroad at Jacobs University academic year 2018-2019*,. Retrieved from Available at: <https://www.jacobs-university.de/academic-calendar-2019>.
- [24]-Freie Universität, B. (2019). *Freie Universität Berlin*. Retrieved from http://www.fubis.org/4_exk/index.html.
- [25]-Rwth-Aachen, U. (2019). *Extracurricular and Leisure Activities*,. Retrieved from Availble at: <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Im-Studium/~ejt/Engagement-Freizeit/?lidx=1>
- [26]-Reva, A. (2012). *he Role of Extracurricular Activities in Foreign Language Learning in University Settings*, Department of Languages and Linguistics , *University of Saskatchewan*,. Retrieved from <https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/ETD-2012.../REVA-THESIS.pdf?...>
- [27]-Fujita, K. (2006). The Effects of Extracurricular Activities on the Academ-



ic Performance of Junior High Students. Undergraduate Research . *Journal for the Human Sciences* Available at: <http://www.kon.org/urc/v5/fujita.html> .

[28]-World Bank (2019): Australia: GDP rankign” World Bank Open Data, Retrieved from: <https://data.worldbank.org/country/australia>

[29]-Ling L, M. (2017): Australian teacher education: inside-out, outside-in, backwards and forwards? *European Journal of Teacher Education*, 40(5): 561-571

[30]-Darling, N. & Caldwell, L.L. (2005): Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment, *Journal of Leisure Research*, 31(1): 51-76

[31]-National Multicultural Advisory Council , (1999): Australian multiculturalism for a new century: towards inclusiveness,NMAC, Canberra, vol. 1, Appendix, p. 103, DIAC website, viewed 17 August 2010, [ttp://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/nmac/report.pdf](http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/nmac/report.pdf)

تعیین مؤلفه های بالندگی حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

اسد حجازی^۱؛ فاطمه دریگوند^۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و تعیین مؤلفه های بالندگی حرفه ای اعضای هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارائه یک چارچوب مفهومی طراحی و اجرا شد. روش تحقیق از نوع ترکیبی اکتشافی است که به شیوه متوالی در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. ابتدا در مرحله کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شده بودند، مؤلفه های بالندگی اعضای هیأت علمی شامل ۴ مؤلفه آموزش، پژوهش، خدمات اجتماعی و فردی شناسایی شدند. جامعه آماری تحقیق کلیه اعضای هیأت علمی پردیس های سراسر کشور دانشگاه فرهنگیان به تعداد (۹۳۰ نفر) بودند که نمونه ای ۲۰۸ نفری به روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی انتخاب شد. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته بالندگی حرفه ای استفاده شد که پس از مصاحبه با متخصصان و صاحب نظران (۲۰ نفر)، ۴ مؤلفه در ۳۰ بعد شناسایی و به گویه های پرسشنامه تبدیل شدند. برای تعیین روایی محتوا از دیدگاه استادان و جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. همچنین در راستای تحلیل های تکمیلی از معادلات ساختاری برای مدلسازی روابط علی با تأکید بر نرم افزار لیزرل بهره گیری شد. یافته های پژوهش نشان داد، تحلیل های مدل یابی معادلات ساختاری، برازندگی مدل را با داده ها مورد حمایت قرار دادند. نتایج این پژوهش می توانند دریچه های جدیدی را برای توجه بنیادی به بالندگی حرفه ای اعضای هیأت علمی و ایجاد تغییرات مطلوب در بازنگری برنامه بهسازی منابع انسانی بگشایند.

کلید واژه: بالندگی اعضای هیأت علمی، بالندگی حرفه ای، کیفیت آموزش عالی، دانشگاه

فرهنگیان

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Email: azer1383@yahoo.com

۲. دانش آموخته دکتری ادبیات فارسی

مقدمه

کیفیت آموزش عالی یکی از دغدغه‌های اغلب کشورهاست. این امر بویژه با توجه به نقش زیربنایی و حاکمیتی دانشگاه فرهنگیان و نماد تربیت معلم ایران، در تربیت دانشجو معلم طراز جمهوری اسلامی ایران و در چارچوب فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اهمیت بیشتری دارد.

بالندگی اعضای هیأت علمی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاه‌ها برای آنکه بتوانند در سه حوزه کارکردی آموزش و پژوهش و خدمات اجتماعی به جامعه موفق باشند، بایستی به تقویت توانمندی اعضای هیأت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندی‌ها از طریق بالندگی اعضای هیأت علمی محقق می‌شود. به اعتقاد برخی از صاحب نظران مانند کامبلین و استیگر (۲۰۰۰)، توان دانشگاه یا دانشکده در اعضای هیأت علمی آن خلاصه می‌شود و اعتلای توان و دانش اعضای هیأت علمی مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است. اهمیت این موضوع به اندازه‌ای است که اکنون سازماندهی و مدیریت جریان بالندگی اعضای هیأت علمی از یک انتخاب به یک اجبار برای دانشگاه‌ها تبدیل شده است (لیبرمن و ویلکینز، ۲۰۰۹). بالندگی اعضای هیأت علمی به طور روز افزونی به ساز و کاری کلیدی برای بهبود و توسعه دانشگاه تبدیل شده است (الموره، ۲۰۰۲).

با توجه به عدم انجام پژوهشی جامع در حوزه بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیتی، در این پژوهش، قصد داریم با استفاده از روش داده‌بنیاد، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و بهره‌گیری از روش تحلیل محتوی تخصصی و جهت دار، به شناسایی عوامل کلیدی مؤثر در بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی بپردازیم تا با نهادینه کردن و بهره‌گیری از آنها بتوانیم هرچه بیشتر و کارآمدتر فرآیند بالندگی حرفه‌ای را در اعضای هیأت علمی اجرایی کنیم و زمینه بهره‌برداری هر چه بیشتر از مزایای این فرایند را فراهم سازیم. برای دستیابی به این اهداف، در ابتدا به بررسی اجمالی مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌پردازیم.



پیشینه بالندگی اعضای هیات علمی

بالندگی^۱ موضوعی است که طی چند دهه گذشته به طور فزاینده‌ای توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. بالندگی اعضای هیات علمی^۲ تحت تأثیر تغییر و تحولاتی که در آموزش عالی در حال وقوع است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار گردیده است. عواملی چون ورود فناوری‌های پیشرفته اطلاعات و ارتباطات به آموزش عالی، رشد سریع دانش و تغییرات ناشی از آن، لزوم پاسخگویی دانشگاه‌ها در برابر جامعه، تنگناهای مالی نظام‌های آموزش عالی، همگانی و جهانی شدن آموزش عالی، رقابت مؤسسات آموزش عالی و ... همگی باعث شده است که دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزش عالی به فکر رشد و بالندگی مستمر اعضای هیات علمی خود بيفتند (فراستخواه، ۱۳۸۸). امروزه برنامه‌های رشد و بالندگی اعضای هیات علمی از جمله استراتژی‌های نوین به منظور حفظ و ارتقای عملکرد مدرسان به شمار می‌رود که طی چند دهه اخیر، توسط اکثر کشورها به کار گرفته شده تا ضمن ارتقای توان علمی اعضای هیات علمی برای انجام وظایف شغلی خود در حیطه‌های مختلف آموزش، پژوهش و نیز انجام فعالیتهای اجرایی - مدیریتی، بستر مناسبی برای ایجاد تحول در نظام آموزشی ایجاد نماید (قورچیان و همکاران، ۱۳۹۰).

سابقه مفهوم بالندگی اعضای هیات علمی به طور کامل و واضح مشخص نیست. برخی معتقدند که فعالیت‌های مربوط به این موضوع از قرن نوزدهم و زمان شکل‌گیری برنامه فرصت‌های مطالعاتی برای ارتقای حرفه‌ای اعضای هیات علمی در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۸۰ شروع شده است (ایبل و مک کیچی، ۱۹۸۵؛ شوستر، ۱۹۹۰) که تا سال‌های متمادی اوایل دهه هفتاد میلادی از این برنامه در راستای بالندگی اعضای هیات علمی استفاده می‌شد. این در حالی است که در دهه‌های جدید بیشتر برنامه‌های بالندگی به جای تأکید بر برنامه فرصت‌های مطالعاتی عمدتاً بر مواردی چون جلسات توجیهی و معارفه اعضای هیات علمی تازه استخدام شده، روش‌های ارزشیابی دانشجویان و همچنین فناوری آموزشی متمرکز شده است (موریسون و رنداله، ۲۰۰۰؛ گرنٹ، ۲۰۰۵). در ادبیات موجود، تعریف‌های متعددی از

1. Development

2. Faculty Development

مفهوم بالندگی اعضای هیأت علمی ارایه شده است. این واژه با دو دید عام و خاص تعریف شده است. در معنای عام، این واژه دامنه وسیعی از فعالیتها را تشکیل می دهد که هدف آن بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی است؛ اما در معنای خاص، این واژه شامل فعالیتهایی است که به اعضای هیأت علمی در رشد و توانمندسازی حرفه ای آنها یاری می رساند (کاباکسی واداباسی، ۲۰۰۸). در واقع بالندگی فرایند سازمانددهی شده و هدفمند برای دستیابی به رشد و پیشرفت شغلی است (بازرگان، ۲۰۰۷).

همزمان با افزایش اهمیت بالندگی حرفه ای، سازمان های تخصصی مرتبط در این زمینه نیز شروع به رشد کردند. مثلاً شبکه بالندگی حرفه ای و سازمانی در آموزش عالی در سال ۱۹۷۵ تأسیس شد. این سازمان تا سال ۲۰۱۳ تعداد ۱۹۰۰ عضو از بین اعضای هیات علمی، کارشناسان آموزشی، مدیران و افرادی که در حوزه یاددهی-یادگیری در آموزش عالی فعالیت دارند را شامل می شود و خدمات و منابعی برای بالندگی اعضای هیات علمی، بالندگی آموزشی و بالندگی سازمانی در آموزش عالی ارائه می دهد (وب سایت POD، ۲۰۱۳). تجربیاتی از این دست، بسیاری از دانشگاهها و مؤسسه های آموزش عالی را به سمتی سوق داده است که از طریق ایجاد مراکز یاددهی-یادگیری و ارائه خدمات خاص به اعضای هیات علمی و نیز معرفی نوآوری های آموزشی جدید در آموزش عالی، در مسیر شناسایی مؤلفه ها و ابعاد بالندگی اعضای هیات علمی یا اجرای برنامه های بالندگی اعضای هیات علمی گام بردارند (چیزم، ۲۰۰۶). بنابراین با توجه به آنچه گذشت، اهمیت بالندگی اعضای هیات علمی از آنجا ناشی می شود؛ اگر اعضای هیات علمی از سطح رشد و بالندگی مطلوبی برخوردار باشند، آنگاه می توان انتظار داشت که از سایر منابع دانشگاه به خوبی استفاده شود و ارتقای مستمر کیفیت در فعالیت ها و مأموریت های مختلف دانشگاه رخ دهد. بنابراین رشد و بالندگی اعضای هیات علمی هم خود یکی از مهم ترین اهداف دانشگاه است و هم یکی از مهم ترین ابزارها جهت دستیابی به کیفیت برتر در زمینه های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، و فناوری می باشد.

در بررسی پژوهش های مختلفی که با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه های بالندگی اعضای هیات علمی انجام شده است می توان پی برد که عناصر و مؤلفه های اصلی بالندگی در پژوهش های مختلف متفاوت است و هریک از صاحب نظران و پژوهشگران به



عناصر کم و بیش متفاوتی اشاره کرده‌اند. جدول ۱ عناصر اصلی مفهوم بالندگی اعضای هیات علمی که در پژوهش های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته را نشان می دهد:

جدول ۱: نتایج تحقیقات برخی از پژوهشگران درباره عناصر اصلی بالندگی اعضای هیات علمی در پژوهش های پیشین

ردیف	نام پژوهشگر/ صاحب نظران	سال ارائه	عناصر بالندگی اعضای هیات علمی
۱	رزینک	۱۹۸۳	بالندگی اخلاقی (امانت داری و صداقت، دقت و وسواس علمی، پذیرش پیشنهادها و انتقادهای، آزادی در نقد نظرها، رعایت برابری فرصت ها، احترام به دیگران)
۲	فلدمن	۱۹۸۹	۱- بالندگی حرفه ای، ۲- بالندگی فردی
۳	جنینگز و دیگران	۱۹۹۱	۱- بالندگی آموزشی، ۲- بالندگی پژوهشی، ۳- بالندگی خدماتی
۴	گاندولفر	۱۹۹۷	بالندگی اخلاقی (صلاحیت محتوایی، صلاحیت آموزشی، روابط با دانشجویان، قابلیت اعتماد، احترام به همکاران، ارزشیابی منصفانه از دانشجویان، و احترام به موسسه)
۵	گالات	۱۹۹۷	بالندگی آموزشی (آموزش فناوری های جدید، نظریه های نوین یاددهی- یادگیری، ارزشیابی یادگیری، و روش تدریس)
۶	گرانث	۲۰۰۰	۱- بالندگی حرفه ای ۲- بالندگی سازمانی ۳- بالندگی فردی، ۴- بالندگی در برنامه ریزی درسی.
۷	جمشیدی	۱۳۸۶	۱- بالندگی حرفه ای ۲- بالندگی فردی ۳- بالندگی آموزشی ۲- بالندگی سازمانی
۸	نوه ابراهیم و پورکریمی	۱۳۸۷	۱- بالندگی حرفه ای ۲- بالندگی سازمانی ۳- بالندگی فردی
۹	سرکار آرانی	۱۳۸۸	۱- بالندگی آموزشی ۲- بالندگی پژوهشی
۱۰	مرزبان	۱۳۸۸	۱- بالندگی سازمانی ۲- بالندگی حرفه ای ۳- بالندگی آموزشی ۴- بالندگی فردی
۱۱	شفیع زاده	۱۳۹۰	۱- بهسازی آموزشی ۲- بهسازی پژوهشی ۳- بهسازی سازمانی ۴- بهسازی اخلاقی
۱۲	دراموند- بانگ و دیگران	۲۰۱۰	۱- بالندگی آموزشی (تدریس)، ۲- بالندگی حرفه ای، ۳- بالندگی سازمانی، ۴- بالندگی رهبری
۱۳	شبکه بالندگی حرفه ای و سازمانی در آموزش عالی (POD)	۲۰۱۳	۱- بالندگی آموزشی (سازماندهی کلاس، ارزشیابی دانشجویان، مهارت های ارائه درس، روابط استاد/ دانشجو، مشاوره آموزشی، مدیریت کلاس). ۲- بالندگی حرفه ای (برنامه ریزی کارراهه شغلی، مهارت های پژوهش مانند نوشتن، طرح، انتشارات، کار تیمی، مشاوره تخصصی، کار مدیریتی). ۳- بالندگی فردی (مدیریت سلامتی، حسن مدیریت، مهارت بین فردی، مدیریت استرس، مدیریت زمان، جرات ورزی، و بهزیستی فردی)
۱۴	قرونه، میرکمالی، بازرگان و خرازی	۱۳۹۳	بالندگی آموزشی - بالندگی تحقیق - خدمات - فردی و سازمانی

۱۵	شعبانی بهار، فراهانی، قره و سیاوشی	۱۳۹۳	پژوهش - خدمات تخصصی - شبکه اطلاعاتی - انتشارات علمی - زبان انگلیسی و تدریس
----	--	------	---

همان گونه که در جدول شماره ۱. مشاهده می شود، عمده ترین مؤلفه هایی که به عنوان عناصر بالندگی اعضای هیات علمی در پژوهش های مختلف به آن اشاره شده است عبارتند از: مؤلفه های حرفه ای، آموزشی، پژوهشی، اخلاقی، شخصی، سازمانی، و رهبری.

در ایران علاقه مندی به موضوع بالندگی هیأت علمی و ارزیابی وضعیت موجود در حال افزایش است، لیکن تا دستیابی به وضعیت مطلوب فاصله هست؛ حسینی نسب در پژوهشی با عنوان راهبردها و روش های ارتقاء و توسعه قابلیت های اعضای هیات علمی در دانشگاه های ایران به این نتیجه رسید؛ «برنامه های بالندگی اعضای هیات علمی در ایران عمدتاً انفرادی، پراکنده و نامنسجم و پر هزینه هستند» (حسینی نسب، ۱۳۸۳). باقریان با تحلیل برنامه های بالندگی اعضای هیات علمی در ایران معتقد است؛ این برنامه بیشتر متوجه مسئولیتهای آموزشی و پژوهشی این افراد با توجه به آشنایی آنها به روشهای تدریس و فنون پیشرفته پژوهشهای علمی بوده است. شعبانی بهار و همکاران (۱۳۹۵) نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که در ایران وضعیت بالندگی اعضای هیات علمی در شرایط مطلوبی نیست. با وجود چنین پیشینه ای آموزش عالی در کشورمان کم و بیش در تعهد واقعی خود به ایده بالندگی اعضای هیات علمی، ضعیف عمل کرده و در بیشتر مواقع جایگاه پایینی به آن اختصاص داده است. برای بالندگی اعضای هیأت علمی به ویژه در تربیت معلم طراز نظام جمهوری اسلامی ایران، بایستی نسبت به شناسایی مؤلفه های تأثیرگذار، اقدام و سپس برای بهبود آن، راهکارهای اجرایی ارائه کرد. از سوی دیگر، تحلیل این مسائل ما را به این واقعیت هدایت می کند که بالندگی در دانشگاه فرهنگیان، به میزان قابل توجهی با آنچه در سایر دانشگاه ها وجود دارد، فرق می کند؛ زیرا روش مطالعه بالندگی در این سیستم با توجه به سطح و نوع آن با دیگر دانشگاه ها متفاوت است. لذا در نگرش نوین به بالندگی در دانشگاه فرهنگیان، به دو عامل توجه خاص می شود: اول، چگونگی بالندگی برای تربیت معلم فکور در چارچوب سند تحول



بنیادین آموزش و پرورش؛ دوم، چگونگی ذهنیت غالب دربارهٔ عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور.

روش‌شناسی تحقیق

از آنجا که پژوهش حاضر در صدد به دست آوردن شناختی همه‌جانبه از مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی بود، بنابراین سعی شد از داده‌های کیفی و کمی برای نیل به هدف یادشده استفاده شود. بنابراین، در این پژوهش از رویکرد ترکیبی، ابتدا کیفی و به طور خاص از راهبرد نظریه داده بنیاد^۱ اشتروس و کوربن استفاده شد. در بخش کیفی، ابتدا با ۲۰ نفر از متخصصان موضوع بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته انجام شد. سپس مصاحبه‌ها از طریق فرایند کدگذاری مبتنی بر طرح نظام دار نظریه داده بنیاد مورد تحلیل قرار گرفت. در طی کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های پیاده شده با استفاده از کدهای زنده علامت گذاری شد. کدگذاری و بررسی مفاهیم تکرار شده تا رسیدن به اشباع، وقتی هیچ موضوع جدیدی نمی‌توان در داده‌های خام یافت، ادامه پیدا کرد. در مرحله بعد، کدگذاری محوری این مفاهیم در قالب مقوله‌های کلی، مفاهیم و عبارتهایی بود که تجربه‌های اعضای هیأت علمی را از فرایند ابعاد بالندگی منعکس می‌نمود و به صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط می‌شدند. جامعه آماری پژوهش کلیه اعضای هیأت علمی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور (۶۴ پردیس) که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به امر آموزش و پژوهش اشتغال داشتند و تعداد آنها ۹۳۰ نفر می‌باشند. نمونه تحقیق با توجه به جدول مورگان و بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی (۲۰۸ نفر) انتخاب گردید. از ابزار پرسشنامه جهت گردآوری داده‌های کمی بهره گرفته شد. این پرسشنامه بر اساس پنج مؤلفه اصلی (بالندگی آموزشی، بالندگی پژوهشی، بالندگی خدمات اجتماعی و بالندگی فردی) و ۳۰ زیر مؤلفه بالندگی اعضای هیأت علمی طراحی گردیده است. روایی پرسشنامه به تأیید چهار نفر از صاحب‌نظران رسید و پایایی آن با استفاده از آزمون الفای کرونباخ به میزان ۰/۹۶ محاسبه گردید.

با توجه به یافته های بخش کیفی مشخص شد، بالندگی حرفه ای شامل فعالیت های آموزشی، پژوهشی، خدمات اجتماعی و فردی می باشد. به منظور تجزیه و تحلیل داده های بخش کیفی و برای پاسخ به سؤال اول پژوهش، از تکنیک تحلیل محتوا استفاده شد. تحلیل محتوای اسناد و مصاحبه های بخش کیفی با استفاده از روش گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۹۹۴) در پنج مرحله انجام شد. در مرحله اول متن مصاحبه ها مورد مطالعه قرار گرفتند و تمام گزاره های مربوط به مؤلفه های بالندگی اعضای هیات علمی استخراج شدند. در مرحله دوم روش مقوله بندی مناسب انتخاب شد. در مرحله سوم هر یک از گزاره های جمع آوری شده برای قرار گرفتن در هر یک از مقوله ها، نشانه گذاری شدند. در مرحله چهارم مقوله بندی با روش کدگذاری باز و کدگذاری محوری انجام شد و تفسیر و ارزشیابی یافته ها در مرحله پنجم صورت گرفت. به منظور تجربه و تحلیل اطلاعات جمع آوری شده در بخش کمی، از روش های آمار توصیفی، از جمله جداول توزیع فراوانی و درصد، شاخص های میانگین و انحراف معیار و روش های آمار استنباطی و همچنین برای تحلیل داده ها از نرم افزار spss, lisrel جهت انجام تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. ابزار مورد استفاده در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختار یافته و در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته (با استفاده از طیف ۵ گزینه ای لیکرت) بود.

یافته های پژوهش

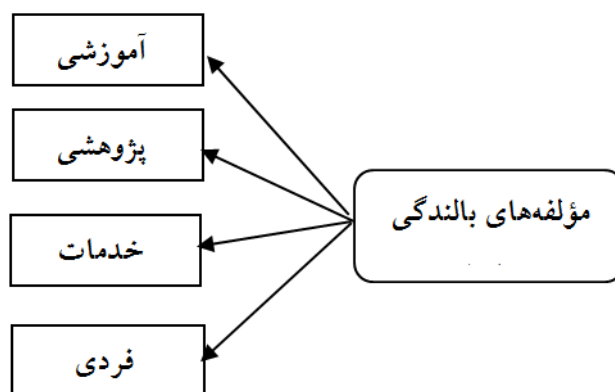
جدول ۲. اطلاعات جمعیت شناختی استادان شرکت کننده در پژوهش

نوع خاص های آماری	جنسیت		رشته تحصیلی			مدرک تحصیلی		سابقه تدریس کارورزی	
	مرد	زن	علوم انسانی	علوم پایه	سایر	ارشد	دکتری	کمتر از ۵ سال	بالاتر ۵ سال و
فراوانی	۱۷۹	۲۹	۱۷۶	۲۴	۸	۹۰	۱۱۸	۶۴	۱۴۴
درصد	۸۶	۱۴	۸۴/۶۱	۱۱/۵۲	۳/۸۴	۴۳/۲۶	۵۶/۷۳	۳۰/۷۷	۶۹/۲۳

جدول ۱ نشان می دهد، از مجموع ۲۰۸ شرکت کننده، ۱۴ درصد زن و ۸۶ درصد مرد

بوده‌اند. برحسب متغیر تحصیلات، استادان دارای مدرک فوق لیسانس ۴۳/۲۶ درصد، استادان دارای مدرک دکترا و دانشجوی دکتری ۵۶/۷۳ درصد از حجم نمونه آماری را شامل شدند. برحسب متغیر سابقه خدمت، استادان دارای سابقه خدمت کمتر از ۵ سال ۳۰ درصد و ۵ سال و بالاتر ۶۹ درصد نمونه را تشکیل دادند. از لحاظ رشته تحصیلی به ترتیب نمونه علوم انسانی دارای بیشترین آمار و سایر رشته‌ها (هنر و تربیت بدنی و کودکان استثنایی) کمترین میزان شرکت کننده را داشتند.

یافته‌های این پژوهش شامل دو بخش یافته‌های کیفی و کمی است. محقق برای پاسخگویی به این سؤال پژوهش که عوامل شکل دهنده بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی در تربیت معلم فکور کدامند؟ از روش پژوهش کیفی نظریه داده بنیاد استفاده نمود. در این بخش محقق بر اساس بررسی مشابهت‌ها و بررسی روابط درونی به ۴ طبقه با کد محوری دست یافت که این مولفه‌ها در قالب نمودار (۱) ارائه شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

یافته‌های بخش کیفی و سؤال اول پژوهش

برای پاسخ به این سؤال که: مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟ ابتدا پیشینه نظری و تجربی تحقیقات انجام شده در خارج و داخل کشور مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و از این طریق برخی از مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی شناسایی شدند. پس از بررسی همه جانبه مبانی نظری و تجربی، از روش مصاحبه نیمه ساختار یافته برای گردآوری داده‌های بخش کیفی تحقیق استفاده

گردید. برای این منظور پس از شناسایی صاحب نظران و آگاهی دهندگان کلیدی موضوع بالندگی هیات علمی، گردآوری و تحلیل داده های کیفی انجام شد. در نتیجه مؤلفه های بالندگی اعضای هیات علمی در چهار بعد کلی با عنوان های آموزشی، پژوهشی، خدمات اجتماعی و فردی از درون این متون مصاحبه ها استخراج شدند. یافته ها نشان دادند، در ۷ سند بر ابعاد آموزشی، در ۷ سند بر ابعاد پژوهشی، در ۹ سند بر ابعاد خدمات اجتماعی، در ۷ سند بر ابعاد فردی تأکید شده بود (جدول ۳-۴-۵). گویه های پرسش نامه بخش کمی بر اساس ۳۰ سند بررسی شده، طراحی شدند.

جدول ۳. مقوله های شناسایی شده برای بالندگی آموزشی اعضای هیات علمی حاصل از مصاحبه های نیمه ساختار یافته

کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط	مقوله فرعی (عناصر بالندگی آموزشی)	کد مصاحبه شوندگان
تسلط بر روش های متنوع و نوین تدریس؛ مهارت در طراحی و برنامه ریزی آموزشی؛ مهارت نحوه تدوین طرح درس؛ مهارت های تفکر خلاق، حل مسأله، تفکر انتقادی و پرسش گری در دانش آموزان؛ تسهیلگر یاددهی - یادگیری،	مدیریت کلاس	۷م، ۲م، ۳م، ۴م، ۵م، ۶م، ۷م، ۸م، ۹م، ۱۰م، ۱۱م، ۱۲م، ۱۳م، ۱۴م، ۱۵م، ۱۶م، ۱۷م، ۱۸م، ۱۹م، ۲۰م
توانایی ایجاد یک محیط سالم آموزشی؛ آشنایی با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی؛ الگو بودن، رهبری، نفوذ، انتقال هنجارهای آکادمیک، آموزش زندگی، یادگیری غیر رسمی، تربیت انسان سالم، دانشجو پروری، انتقال فرهنگ دانشگاهی، تدریس مؤثر.	الگوی ایفای نقش	۳م، ۵م، ۷م، ۹م، ۱۱م، ۱۲م، ۱۳م، ۱۴م، ۱۵م، ۱۶م، ۱۷م
توانایی ایجاد نگرش ها، رفتارها و ارزش های مثبت در بین دانش آموزان؛ توانایی ایجاد امید و خوش بینی در دانش آموزان؛ آموزش مهارت شناخت خود و دیگران در دانش آموزان؛ مهارت برقراری ارتباط با دانشجو، مهارت ارتباطی، ایجاد انگیزه	ارتباط و تعامل دو طرفه با دانشجو	۱م، ۲م، ۴م، ۶م، ۹م، ۱۱م، ۱۳م، ۱۴م، ۱۹م

م ۴، ۹م، ۱۰م، ۱۱م، ۱۲م، ۱۴م، ۲۰م، ۱۸م	تسلط بر محتوا موضوعی و تخصصی	تسلط بر موضوعات درسی و ارائه محتوای آموزشی؛ دانش مرتبط با راهبردهای یادگیری دانشجومعلم؛ دانش روزآمد، دانش تخصصی، علم معلم، محتوای روزآمد، اطلاعات روزآمد؛ شناخت مفاهیم اساسی نظریه‌ها و رویکردهای تربیتی در رشته تخصصی خود.
م ۱، ۶م، ۸م، ۹م، ۱۲م، ۱۳م، ۱۴م، ۱۶م، ۱۹م	تسلط بر روش تدریس	دانش مرتبط با راهبردهای یادگیری دانشجومعلم؛ تسلط بر روشهای تدریس، روشهای یاددهی-یادگیری؛ توانایی کاربرد انواع روش‌ها و فنون تدریس، سازماندهی شرایط و محیط آموزشی.
م ۱، ۳م، ۴م، ۹م، ۱۴م، ۱۷م، ۱۹م	مهارت ارزشیابی	درک ارزش‌ها، مقاصد، اهداف و نیازهای آموزشی در برنامه درسی ملی تربیت معلم؛ مهارت نحوه تدوین استانداردهای آموزشی؛ تسلط بر انواع روش‌های ارزشیابی از دانش‌معلم؛ سنجش اطلاعات دانشجو معلم.
م ۲، ۸م، ۱۱م، ۱۲م، ۱۵م، ۱۶م	آشنایی با فناوری نوین آموزشی	آشنایی با فناوریهای آموزشی، مهارت فنی و تجهیزاتی، آشنایی با تکنولوژی روز.

با توجه به تحلیل‌های انجام شده و نتایج کدگذاری محتوای مصاحبه‌ها در مجموع ۷ مقوله به عنوان عناصر اصلی بالندگی آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه فرهنگیان شناسایی گردید که عبارتند از: مدیریت کلاس درس، الگوی ایفای نقش بودن، مهارت ارتباطی و تعاملی با دانشجومعلم، تسلط بر محتوا موضوعی و تخصصی، تسلط بر روش تدریس نوین، مهارت ارزشیابی، و آشنایی با فناوری‌های نوین آموزشی.

بالندگی پژوهشی بالندگی پژوهشی اعضای هیات علمی، به توسعه و ارتقای مهارت‌های پژوهشی هیات علمی از جمله مسئله‌شناسی، روش‌شناسی تحقیق، طرح‌ریزی پژوهش، و تحلیل‌های پژوهشی می‌پردازد. به عبارت دیگر، بالندگی پژوهشی به برنامه‌هایی اطلاق می‌شود که به اعضای هیات علمی در انجام فعالیت‌های

پژوهشی و ارتقای مهارت های مربوط به آن یاری می رساند. جدول ۴ نتیجه فرآیند کدگذاری داده های حاصل از مصاحبه های نیمه ساختاریافته را در ارتباط با مؤلفه بالندگی پژوهشی اعضای هیات علمی نشان می دهد.

جدول ۴. مقوله های شناسایی شده برای بالندگی پژوهشی اعضای هیات علمی حاصل از مصاحبه های نیمه ساختار یافته

کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط	مقوله فرعی (عناصر بالندگی پژوهشی)	کد مصاحبه شوندگان
توانایی نقد و بررسی نظریه های یاددهی - یادگیری؛ توانایی تحلیل محتوای کتب درسی؛ مسئله شناسی، شناخت مسئله، مسئله یابی	مسئله یابی و شناسایی مسئله	۶م، ۸م، ۹م، ۱۰م، ۱۴م، ۱۷م، ۱۹م
تسلط بر روش های مطالعه و تحقیق در رشته علمی مربوطه؛ تعریف مسئله، تبیین مسئله، مهارت در طراحی؛ پژوهش، طرح مسئله، پروپوزال نویسی، تحدید مسئله	تدوین طرح پژوهش	۴م، ۶م، ۸م، ۹م، ۱۰م، ۱۲م، ۲۰م
پژوهش در عمل، درس پژوهی و اقدام پژوهی برای بهبود تدریس؛ مهارت در اجرای طرح های پژوهشی؛ مهارت در انجام تحقیق، تولید علمی، انجام نظاممند پژوهش	مهارت اجرای پژوهش	۱م، ۲م، ۳م، ۴م، ۵م، ۷م، ۹م، ۱۲م، ۱۳م، ۱۶م، ۱۷م
تسلط بر روشهای تحقیق، آشنایی با رویکردهای جدید و متدولوژی های نوین پژوهش	تسلط بر روشهای پژوهش	۱م، ۳م، ۶م، ۸م، ۱۰م، ۱۲م، ۱۴م، ۱۵م

م ۱، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، م ۱۹، ۲۰	تسلط بر ابزارهای پژوهش	تسلط بر ابزارهای تحقیق، تسلط بر نرم افزارهای پژوهشی، تسلط بر تکنیک های حل مسئله؛ تسلط بر فناوری
م ۱، ۵، ۶، ۹، ۱۲، ۱۳، م ۱۶، ۱۸	انتشارات و تولیدات علمی	مهارت در تألیف و ترجمه متون علمی و تخصصی؛ مهارت در نوشتن مقاله، اشاعه دانش، انتشارات علمی، مهارت نویسندگی، انتشار یافته های علمی
م ۱، ۳، ۵، ۱۳، ۱۷، م ۲۰	نظریه پردازی و مفهوم سازی	توانایی بکارگیری یافته های پژوهشی در آموزش؛ مفهوم سازی نظریه پردازی، طرح دیدگاه ها

با توجه به تحلیل های انجام شده و نتایج خلاصه شده در جدول ۴، با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه های نیمه ساختار یافته و فرآیند کدگذاری باز در مجموع ۷ شاخص به عنوان عناصر اصلی بالندگی پژوهشی اعضای هیات علمی در دانشگاه فرهنگیان شناسایی شد که عبارتند از: مهارت مسئله یابی، تدوین طرح پژوهش، مهارت اجرای پژوهش، تسلط بر روش های پژوهش، تسلط بر ابزارهای پژوهش، انتشارات و تولیدات علمی، و نظریه پردازی و مفهوم سازی.

بالندگی خدمات اجتماعی؛ در کنار رسالت آموزشی و پژوهشی، از یک عضو هیات علمی انتظار می رود که بتواند در ارتباط با جامعه خود (نگاه از برون به درون) نیز نقش آفرینی کند. بالندگی خدمات اجتماعی عبارت است از مجموعه مهارت هایی که به عضو هیات علمی کمک می کند که در رابطه با دانش خود خدمات تخصصی و اجتماعی به جامعه بیرون از دانشگاه ارائه نماید. این خدمات می تواند شامل ارائه مشاوره تخصصی، ارائه سخنرانی، گفتمان سازی، انتشارات و تولیدات علمی، و خلاقیت و کارآفرینی در رشته تخصصی باشد.

همان گونه که جدول ۵ نشان می دهد، صاحب نظران در مصاحبه ها به مهارت های ارائه خدمات تخصصی اشاره کرده اند که در این پژوهش به عنوان یک مؤلفه

جداگانه در بالندگی اعضای هیات علمی مطرح شده است. در ارتباط با عوامل تشکیل دهنده بالندگی خدماتی اعضای هیات علمی، مهارت هایی از مصاحبه با صاحب نظران شناسایی شده است که مهم ترین آنها عبارتند از: ارتباط با صنعت، ارتباط با جامعه، تأثیر گذاری اجتماعی، گفتمان سازی، خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی.

جدول ۵. مقوله های شناسایی شده برای بالندگی خدمات سازمانی اعضای هیات علمی حاصل از مصاحبه های نیمه ساختار یافته

کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط	مقوله فرعی (عناصر بالندگی خدماتی)	کد مصاحبه شوندگان
دانش و مهارت ایفای نقشهای مدیریتی و مشارکت در انجمنهای صنفی؛ آشنایی با فرهنگ ملی و محلی؛ ارتباط با اجتماع، ارتباط با شبکه های اجتماعی، مشارکت در انجمنهای علمی و حرفه ای، تولید علم نافع برای جامعه، حل مسائل و مشکلات اجتماعی؛ مشارکت با اجتماع بیرونی و نهادهای اجتماعی؛	ارتباط و تعامل با جامعه	م۱، م۳، م۷، م۸، م۱۰، م۱۱، م۱۷، م۱۹
ارتباط با صنعت، ارائه مشاوره به صنعت	ارتباط با صنعت	م۱، م۲، م۴، م۸، م۱۰، م۱۱، م۱۷، م۲۰
کارآفرینی، تأسیس شرکت، نوآوری، خلاقیت، تولید محصولات دانشی	خلاقیت و کارآفرینی	م۱، م۷، م۱۲، م۱۳، م۱۹
تأثیرگذاری اجتماعی، تولید گفتمان، تأثیرگذاری سیاسی	گفتمان سازی	م۱، م۳، م۷، م۸، م۱۰، م۱۲، م۱۶
کار گروهی، کار پژوهشی و آموزشی مشترک، توانایی کار کردن با دیگران، کار جمعی، مهارت کار تیمی، همکاری علمی	مهارت کار تیمی	م۴، م۵، م۸، م۱۰، م۱۲، م۱۳، م۱۴، م۲۰
کمک به همکاران، احساس مسئولیت نسبت به همکاران، نشستهای تخصصی، از هم آموزی، مربیگری	مربیگری همتا	م۴، م۵، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱، م۱۶، م۱۸،
تعامل با اجتماع علمی، همکنشی اجتماعی، تعامل با همکاران، مشارکت علمی،	تعامل با اجتماع علمی	م۱، م۳، م۵، م۸، م۱۳، م۱۸، م۱۹

مشارکت در مدیریت سازمان دانشگاه، مشارکت در کارهای دانشگاه، رفتار شهروندی سازمانی، مهارت مدیریتی	مهارت مدیریتی	۱م، ۴م، ۹م، ۱۰م، ۱۲م، ۱۷م، ۱۹م، ۲۰م
جامعه‌پذیری، رعایت هنجارهای آکادمیک، احساس تعلق به سازمان، رعایت ادب سازمانی، وظیفه‌شناسی، رعایت کدهای رفتاری مورد نظر	رعایت هنجارهای دانشگاهی	۳م، ۵م، ۹م، ۱۰م، ۱۳م، ۱۸م، ۱۹م

با توجه به تحلیل های انجام شده و نتایج خلاصه شده در جدول ۵، با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه های نیمه ساختار یافته و فرآیند کدگذاری داده ها در مجموع ۹ شاخص به عنوان عناصر اصلی بالندگی خدمات سازمانی اعضای هیات علمی در دانشگاه فرهنگیان شناسایی گردید.

بالندگی فردی (شخصی)، به عواملی اشاره دارد که مرتبط با ویژگی های فردی اعضای هیات علمی است و برنامه های بالندگی هیات علمی باید به آن توجه کنند. از بعد شخصی، بالندگی هیات علمی به اعضای هیات علمی در ارتباط شان با همکاران و دانشجویان، و سلامت و رفاه آنها کمک می کند (فلدمن، ۱۹۸۹). بالندگی شخصی بر مهارت هایی از جمله مهارت حل مسئله، مهارت تصمیم گیری، خلاقیت و نوآوری، مدیریت زمان، مدیریت استرس، انتقادپذیری و... تأکید دارد. به عبارتی دیگر، بالندگی فردی به فعالیت ها و برنامه هایی اطلاق می شود که با ارتقای زندگی اعضای هیات علمی، بهبود نگرش ها درباره خود، شغل، و زندگی شخصی شان در ارتباط است. مفاهیم شناسایی شده در نتیجه تحلیل داده های کیفی در ارتباط با بالندگی فردی اعضای هیات علمی در جدول ۶ خلاصه شده است.

جدول ۶. مقوله های شناسایی شده برای بالندگی فردی اعضای هیات علمی حاصل از مصاحبه نیمه ساختار یافته

کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط	مقوله فرعی (عناصر بالندگی فردی)	کد مصاحبه شوندگان
اخلاق، رعایت اصول اخلاقی، فروتنی، امانتداری، صداقت علمی، اخلاق حرفه‌ای، انتقاد پذیری، اخلاق حرفه‌ای، اخلاق اجتماعی، تزکیه	اخلاق	۲م، ۳م، ۵م، ۷م، ۸م، ۱۲م، ۱۷م، ۱۸م، ۱۹م
یادگیری، خودآموزی، یادگیری مادام‌العمر	یادگیری مستمر	۱م، ۸م، ۱۰م، ۱۲م، ۱۱م، ۱۸م، ۲۰م
خلاقیت و نوآوری، ابتکار، شکار فرصتها	خلاقیت و نوآوری	۵م، ۷م، ۱۳م، ۱۸م، ۱۹م

فره‌یختگی، الگو بودن، آداب معاشرت، نقدپذیری	فره‌یختگی	۲۰م، ۱۵م، ۱۲م، ۸م، ۵م، ۳م
مدیریت زمان، برنامه ریزی، سازماندهی، وقتشناسی، نظارت و راهنمایی	مدیریت زمان	۱۸م، ۱۶م، ۱۴م، ۱۳م، ۱۰م
خودتنظیمی، خودراهبری، خودکنترلی، مهارت تمرکز، خودتوسعه‌گری	خودتنظیمی	۱۹م، ۱۶م، ۱۱م، ۱۰م، ۱م
ارتباطات میانفردی و درون فردی (TA)، برقراری ارتباط مؤثر،	مهارت ارتباطی	۲۰م، ۱۸م، ۱۴م، ۹م، ۵م

با توجه به تحلیل‌های انجام شده و نتایج خلاصه شده در جدول ۶ و با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته در نتیجه فرآیند کدگذاری در مجموع ۷ شاخص به عنوان عناصر اصلی بالندگی فردی اعضای هیات علمی در دانشگاه فرهنگیان شناسایی گردید. بالندگی فردی به توسعه صلاحیت‌ها و شایستگی‌های شخصی و شخصیتی اعضای هیات علمی مرتبط می‌شود. شایستگی‌هایی که برای رشد حرفه‌ای هم بسیار ضروری هستند. ویژگی‌هایی مثل اخلاق، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فره‌یختگی، مدیریت زمان، خودتنظیمی و خودمدیریتی، و مهارت ارتباطی مهم‌ترین ویژگی‌هایی هستند که صاحب‌نظران در مصاحبه‌ها به آنها اشاره داشته‌اند.

۲. بررسی و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه

سؤال دوم، تحلیل عاملی تاییدی زیرمقیاس‌های مولفه بالندگی حرفه‌ای

جدول ۷. نتایج تحلیل عاملی تاییدی زیرمقیاس‌های مولفه بالندگی حرفه‌ای

متغیرها	بار عاملی	T- Value
آموزش	۰/۹۸	۱۵/۷۰
پژوهش	۰/۹۴	۱۵/۷۵
خدمات اجتماعی	۰/۹۳	۱۴/۴۶
فردی	۰/۹۵	۱۵/۷۳

سؤال سوم پژوهش، آیا الگوی اندازه‌گیری ابعاد شناسایی شده برازش مطلوبی با

داده‌ها دارد؟

جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل ارتباطی بالندگی حرفه‌ای

شاخص برازش	ملاک	میزان به دست آمده در بالندگی حرفه‌ای
χ^2	معنادار باشد (بزرگتر از میزان جدول) یا بیشتر از ۰/۰۴۳	۳۷/۱۳۲
نسبت χ^2 به درجه آزادی	۲-۱ یا ۳-۱	۳۷/۱۴۲
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ^۱ (RMSEA)	نزدیک به صفر (کوچکتر از ۰/۱)	۰/۰۴۳
شاخص نیکویی برازش ^۲ (GFI)	نزدیک به یک	۰/۹۳۳
شاخص برازش مقتصد هنجار شده ^۳ (AGFI)	نزدیک به یک	۰/۹۱۸
ریشه میانگین مربعات باقیمانده‌های استاندارد شده ^۴ (SRMR)	کمتر از	۰/۰۳۲
شاخص برازش هنجار نشده ^۵ IFI	صفر تا یک	۰/۶۳۲

بررسی اعتبار الگوی پیشنهادی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی؛ در این بخش به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته شد. نخست الگوهای مرتبط با هریک از ابعاد و مؤلفه‌های آموزشی، پژوهشی، خدمات اجتماعی و فردی تأثیرگذار بر برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان از نظر شاخص‌های برازندگی، آزمون شده و در نهایت الگوی نهایی شاخص‌های آموزشی، پژوهشی، خدمات اجتماعی و فردی اثرگذار بر آن با الگوی معادله‌های ساختاری، تحلیل و آزمون

1.-Root Mean Squared Error of Approximation

2.-Goodness Fit Index

3.-Adjusted Goodness of Fit Index

4.-Standardized Root Mean Square Residual

5.-Incremental Fit Index

گردید. شاخص‌های برازندگی اولیه در تأیید الگوی اثر گذار بر توسعه برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی تناسب داشتن الگو را می‌رساند. به طوری که $GFI = 0/933 = RMSEA, 0/043$ و $AGFI = 0/918$ بود. جداول (۳) تا (۵) مؤید ضرایب استاندارد و ضریب تشخیص در الگوی مرتبط با سیاستها و مؤلفه‌های آموزشی است.

$$\chi^2 = 37/132; df = 14; p = 0/000; RMSEA = 0/043$$

همان گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار ضریب استاندارد به‌دست‌آمده برای عوامل و تمام مؤلفه‌ها معنادار است. لذا روابط بین تمام مؤلفه‌ها با توسعه برنامه بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان تأیید می‌شود.

جدول ۹. مقدار استاندارد، ضریب تشخیص و اولویت اثر در الگوی توسعه آموزش کارآفرینی

وضعیت شاخص متغیر	مؤلفه‌ها	مقدار استاندارد	ضریب تشخیص	اولویت اثر
بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی	فردی	۰/۹۵۵	۰/۹۱	دوم
	خدمات اجتماعی	۰/۹۳۶	۰/۸۷	چهارم
	پژوهش	۰/۹۴۶	۰/۸۹	سوم
	آموزش	۰/۹۸۴	۰/۹۶	اول

نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۹ نشان می‌دهد، مقدار ضریب استاندارد برای هر کدام از شاخص‌های محاسبه شده است که بر اساس آن مؤلفه آموزش، پژوهش، و فردی به ترتیب با ضریب تشخیص ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۹۴ مهم ترین شاخص اثر گذار بر برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی در تربیت معلم شناسایی می‌شود. همچنین مؤلفه خدمات اجتماعی با ضریب تشخیص ۰/۹۱ در اولویت‌های بعدی قرار گرفته است.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۸، مقایسه مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های برآزش از جمله شاخص $AGFI$ ، GFI ، RMR ، $RMSEA$ در دامنه مورد قبول قرار گرفته است که حاکی از برآزش مناسب مدل است.



نتایج حاصل از اولویت بندی مؤلفه بالندگی، مؤلفه آموزش و فردی نشان می دهد که در میان سایر مؤلفه ها دارای بیشترین اهمیت است که حاکی از اهمیت رعایت شاخص های فردی بویژه شئون اخلاق توسط اعضای هیات علمی در کنار سایر مهارت های تخصصی می باشد.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش که با هدف شناسایی و تعیین مؤلفه های بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان طراحی شده بود، در نتیجه مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی صاحب نظر دانشگاه فرهنگیان، در مجموع تعداد چهار مؤلفه به عنوان مؤلفه های اصلی بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی شناسایی شده و به روش تحلیل سلسله مراتبی اولویت بندی شدند که به ترتیب عبارتند از: ۱. بالندگی آموزش ۲. بالندگی فردی ۳. بالندگی پژوهش ۴. بالندگی خدمات اجتماعی.

در نتیجه انجام دو مرحله پژوهش کیفی و کمی، مجموعه مهارت هایی به عنوان نشانگرهای بالندگی حرفه ای آموزشی اعضای هیات علمی شناسایی شد که به ترتیب عبارتند از: کلاس داری، ارتباط با دانشجو، تسلط بر محتوای آموزشی، تسلط بر روش های تدریس، ارزشیابی دانشجویان، کاربرد فناوری های آموزشی، و الگو بودن برای دانشجویان و... به عبارت دیگر، می توان مؤلفه بالندگی آموزشی را با این نشانگرهای تعریف کرد. در پژوهش های جنینگز و دیگران (۱۹۹۱)، شفیع زاده (۱۳۹۰)، دراموند-یانگ و دیگران (۲۰۱۰)، شعبانی (۱۳۹۳)، قرونه (۱۳۹۳) و شبکه بالندگی حرفه ای و سازمانی در آموزش عالی (۲۰۱۳) نیز بالندگی آموزشی اعضای هیات علمی به عنوان یکی از مؤلفه های اصلی بالندگی اعضای هیات علمی معرفی شده است. گالات (۱۹۹۷) بالندگی اعضای هیات علمی را در بالندگی آموزشی خلاصه می کند و آن را شامل آموزش فناوری های جدید، نظریه های نوین یاددهی-یادگیری، ارزشیابی یادگیری، و روش تدریس می داند. به هر حال، در هر دانشگاهی یکی از وظایف اصلی اعضای هیات علمی تدریس است و از اعضای هیات علمی انتظار می رود که از شایستگی های لازم هم در زمینه تخصصی رشته خود و هم در زمینه روش ها و فنون تدریس برخوردار باشند.

نتایج تحلیل های کیفی و کمی مربوط به مؤلفه بالندگی پژوهشی نشان می دهد که منظور از بالندگی پژوهشی مجموعه مهارت ها و توانمندی هایی است که اعضای هیات علمی باید از نظر شناخت مسائل پژوهشی، تدوین طرح تحقیق، مدیریت اجرای طرح تحقیق، تسلط بر روش ها و ابزارهای پژوهش، مفهوم سازی و نظریه پردازی، و انتشار یافته های علمی برخوردار باشند. این نتایج با نتایج پژوهش های جنینگز و دیگران (۱۹۹۱)، شفیع زاده (۱۳۹۰) و قرونه (۱۳۹۳) همخوانی دارد. البته در برخی از پژوهش ها (مثل گرانت، ۱۲۰۰۰ نوه ابراهیم و پورکریمی، ۱۳۸۷؛ دراموند-یانگ و دیگران، ۲۰۱۰ و شبکه بالندگی حرفه ای و سازمانی در آموزش عالی، ۲۰۱۳) رسالت پژوهشی اعضای هیات علمی را ذیل عنوان بالندگی حرفه ای مورد مطالعه قرار داده اند. بالندگی پژوهشی منعکس کننده رسالت اعضای هیات علمی در زمینه تولید دانش تخصصی است. در این زمینه، بالندگی پژوهشی به عضو هیات علمی کمک می کند تا بتواند چرخه یک فعالیت پژوهشی را از مرحله ایده تا نتیجه و انتشار نتایج علمی به خوبی انجام دهد. بالندگی شخصی به عواملی اشاره دارد که مرتبط با ویژگی های فردی اعضای هیات علمی است. این مؤلفه بر ارتقای مهارت هایی از جمله اخلاق حرفه ای، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فرهیختگی علمی، مدیریت زمان، خود تنظیمی و خود راهبری، مهارت های ارتباطی اعضای هیات علمی تأکید دارد. در پژوهش های رزنیك (۱۹۸۳)، فلدمن (۱۹۸۹)، گاندولفو (۱۹۹۷)، گرانت (۲۰۰۰)، نوه ابراهیم و پورکریمی (۱۳۸۷)، شفیع زاده (۱۳۹۰)، شعبانی فر (۱۳۹۳)، قرونه (۱۳۹۳) و شبکه بالندگی حرفه ای و سازمانی در آموزش عالی (۲۰۱۳) نیز بر بالندگی فردی تأکید شده است. بالندگی فردی اعضای هیات علمی نقش مهمی در رشد و ارتقای اعضای هیات علمی دارد. در اکثر پژوهش های انجام شده نیز بعد فردی (شخصی) به عنوان یکی از ابعاد اصلی بالندگی اعضای هیات علمی شناسایی شده است به گونه ای که حتی در انتزاعی ترین حالت می توان بالندگی اعضای هیات علمی را در دو مؤلفه بالندگی فردی و بالندگی حرفه ای خلاصه نمود.

مثل فلدمن، ۱۹۸۹؛ بردسون، ۲۰۰۲). مؤلفه اصلی دیگری که در این پژوهش شناسایی گردید بالندگی خدمات اجتماعی اعضای هیات علمی است. بالندگی خدمات اجتماعی عبارت است از مجموعه مهارت هایی که به عضو هیات علمی کمک



می کند که در رابطه با دانش خود خدمات تخصصی و اجتماعی به جامعه بیرون از دانشگاه ارائه نمایند. این خدمات می تواند شامل ارائه مشاوره تخصصی به صنعت و بازار، کارآفرینی، گفتمان سازی، ارائه سخنرانی، و ارائه مشاوره به جامعه در ارتباط با رشته تخصصی عضو هیات علمی باشد. در این پژوهش، بالندگی خدمات اجتماعی به عنوان یک بعد جدید در بالندگی اعضای هیات علمی شناسایی گردید. مرور سایر پژوهش ها و الگوهای ارائه شده برای بالندگی اعضای هیات علمی نشان می دهد که در پژوهش های گذشته به بالندگی خدماتی توجهی چندانی نشده است. اما ادبیات مربوط به مدیریت آموزش عالی سه کارکرد (رسالت) اصلی را برای دانشگاه های امروز بر می شمارد که طبیعتاً این کار کردها باید توسط اعضای هیات علمی و سایر دانشگاهیان انجام گیرد. لذا، در کنار رسالت آموزشی و پژوهشی، از یک عضو هیات علمی انتظار می رود که بتواند در ارتباط با جامعه خود خدمات تخصصی و اجتماعی ارائه نماید. در واقع، با وقوع انقلاب دوم در آموزش عالی (اترکویتزا، ۲۰۰۱) و ظهور نسل سوم دانشگاه ها، کارآفرینی و ارتباط با جامعه نیز به عنوان یکی از رسالت های اصلی دانشگاه ها مطرح شده است. اقتصاد جدید با علاقه شدید به روش های تولید مبتنی بر دانش، نقش آموزش عالی و دانشگاه را باز تعریف کرده است و موقعیت تولیدات دانشی آموزش عالی را از آزمایشگاهها و کلاس های درس فراتر برده است (مارس و متکالف، ۱۳۹۱: ۵۲). در چنین شرایطی از اعضای هیات علمی انتظار می رود که بتوانند توانمندی های لازم جهت پاسخ به نیازهای جامعه و تأثیر گذاری اجتماعی خود را بیش از پیش در خود پرورش دهند. اگر دانشگاه های نسل اول به آموزش توجه می کردند و دانشگاه های نسل دوم آموزش و پژوهش را مورد توجه قرار می دادند، از دانشگاه های امروزه انتظار می رود که علاوه بر آموزش و پژوهش به رسالت اجتماعی خود نیز عمل کنند. در نهایت، بالندگی سازمانی بر بالندگی اعضای هیات علمی در ارتباط با سازمان و محیط دانشگاه متمرکز است. مهارت ها و ظرفیت هایی که به اعضای هیات علمی کمک می کند که بتوانند در محیط دانشگاه به صورت گروهی و یا فردی بهتر کار کنند. مهارت هایی همچون کار گروهی، کمک به همکاران، تعاملات علمی، مهارت مدیریتی، و رعایت هنجارهای دانشگاهی از جمله ابعاد بالندگی سازمانی اعضای هیات علمی است. در پژوهش های رزگران (۲۰۰۰)، نوه ابراهیم و پورکریمی

(۱۳۸۷)، شفیع زاده (۱۳۹۰)، دراموند-یانگ و دیگران (۲۰۱۰) نیز بالندگی سازمانی به عنوان یکی از مؤلفه های اصلی بالندگی اعضای هیات علمی شناسایی شده است. به هر حال، یکی از جنبه های مهم بالندگی اعضای هیات علمی بر نقش آنها به عنوان همکار و به عنوان یک نفر عضو سازمان دلالت دارد. عضو هیات علمی باید بتواند در دانشگاه و در تعامل با همکارانش به خوبی فعالیت نماید، از رفتار شهروندی سازمانی مطلوبی برخوردار باشد، بتواند تعارضات بالقوه را به خوبی مدیریت کند و نقش های رهبری و در مواقع لزوم مدیریت دانشگاهی را بر عهده بگیرد. بر این اساس و با مرور مؤلفه های شناسایی شده مشخص می شود که توجه چند جانبه نسبت به بالندگی اعضای هیات علمی در الگوی پیشنهادی مشهود است، به نحوی که ابعاد مختلف و مرتبط با بالندگی هیات علمی با نگاهی جامع احصاء شده است. در این پژوهش با استفاده از تحقیق کیفی و کمی (ترکیبی)، چارچوبی مفهومی برای بالندگی اعضای هیات علمی ارائه شده است که این الگو می تواند محققان و دست اندکاران برنامه های بالندگی هیات علمی را در تدوین برنامه ای جامع یاری نماید.

بنابراین شناسایی برنامه های بالندگی حرفه ای از دیدگاه اعضای هیات علمی بسیار مهم و قابل توجه است؛ چرا که برنامه های بالندگی حرفه ای می تواند مانعی قوی جهت رکود علمی باشد و انگیزش لازم جهت فراگیری اعضای هیات علمی فراهم نموده و به تغییرات بسیار مثبت در محیط دانشگاهی منجر شود. در حقیقت بالندگی حرفه ای همیشه بسیار اثربخش است و در نهایت به خلق محیطی از فرصت ها در جهت شکوفایی بهتر علم و دانش کمک می کند.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر به مدیران و دست اندکاران دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می گردد؛ در بعد بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی نیاز به توانمندسازی وجود دارد. قدم اول در طراحی و برنامه ریزی فعالیتهای توانمندسازی و بالندگی، شناسایی نیازها با مقایسه وضعیت موجود و وضعیت مطلوب از دیدگاه اعضای هیات علمی است. از این رو پیشنهاد می شود؛ با برنامه ریزی و طراحی فعالیتهای بالندگی براساس نیازسنجی، مدیران نگاهی جامع و کل نگر نسبت به برنامه های بالندگی اعضای هیات علمی داشته باشند و به جای توجه به ابعاد آموزشی و پژوهشی، سایر ابعاد بالندگی اعضای هیات علمی از جمله ابعاد فردی و ارائه خدمات اجتماعی را



نیز در برنامه های بالندگی هیات علمی لحاظ کنند. همچنین پیشنهاد می شود که مبتنی بر هر یک از مؤلفه ها و زیر مؤلفه های شناسایی شده برای بالندگی اعضای هیات علمی، برنامه های بالندگی اجرایی طراحی و اجرا گردد و نتایج اجرای این برنامه ها مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد.

فهرست منابع:

- سرکار آرائی، محمدرضا (۱۳۸۸). "خودنوسازی حرفه ای اعضای هیات علمی: مطالعه ای تطبیقی برای ارائه الگویی اثربخش". تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- جمشیدی، لاله (۱۳۸۹). بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- حسینی نسب، داود (۱۳۹۳). توسعه کارایی اعضای هیأت علمی در دانشگاه تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- شفیع زاده، حمید (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه های بهسازی اعضای هیئت علمی به منظور ارائه یک مدل مفهومی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۹۲، ۴۱-۲۱.
- شعبانی فر، غلامرضا؛ فراهانی، ابوالفضل؛ قره، محمدعلی و سیاوشی، محمد (۱۳۹۳). تعیین مؤلفه های بالندگی حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشکده های تربیت بدنی کشور و سنجش برآزش آن. دو فصلنامه مدیریت و توسعه ورزش، ۵ (۲). ۱۲۵-۱۰۹.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی در مسئله های ایرانی. تهران: نشر نی.
- قرونه، داود؛ میرکمالی، سید محمد؛ بازرگان، عباس و خرازی، سید کمال (۱۳۹۳). چارچوب مفهومی بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه تهران. فصلنامه آموزش عالی، ۶، ۸۲-۵۱. (۲).
- قلی قورچیان، نادر؛ اجتهادی، مصطفی؛ جعفری، پرپوش و شفیع زاده، حمید (۱۳۹۰). بررسی وضعیت بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۸، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی گرمسار، سال پنجم، ۹۵-۱۱۴.



مارس، ماتیو ام. متحالف، آمی اسکات (۱۳۹۱). کار آفرینی در آموزش عالی ترجمه داود قرونه. تهران: انتشارات تمدن پارس.

مرزبان، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ضرورت تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه شهید بهشتی (منابع انسانی، تجهیزات، برنامه ها). پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه شهید بهشتی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

متحالف، آمی اسکات (۱۳۹۱). کار آفرینی در آموزش عالی ترجمه داود قرونه. تهران: انتشارات تمدن پارس.

نوه ابراهیم، عبدالرحیم و پورکریمی، جواد (۱۳۸۷). ارائه الگوی مفهومی بهسازی اعضای هیات علمی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۲ (۵)، ۱۲۱-۱۰۱

Alstete, J. W. (2000). Post-tenure faculty development: Building a system for faculty development and appreciation. ASHE-ERIC Higher Education Report, 27 (4). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baldwin, R. G. (1990). "Faculty career stages and implications for professional development". In J. H. Schuster, D. W. Wheeler et al. Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal, (pp.20-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bazargan, A. (2007). Higher Education in Iran: In James J. I. Forest and P.G. Altbach (EDs): International Handbook of Higher Education, Dordercht, the Netherland: Springer. 781-792.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). "Components of an Effective Faculty Development Program", Journal of Higher Education, 46 (2), 177211.

Camblin, L. D. & Steger, J. A. (2000). "Rethinking faculty development". Higher Education, 39 (1), 1-18.

Chism, N. (2004). "Faculty Development in the Use of Information Technologies: A Framework for Judging when and How to Use Specific Strategies". EDUCAUSE



Quarterly, Vol. 27, No. 2, pp. 12-31.

Drummond- young, M., et al. (2010). "A comprehensive faculty development model for nursing education". Journal of Professional Nursing, 26 (3), 152–161. doi:10.1016/j.profnurs.2009.04.004

Eble, K. E. & McKeachie, W. (1985). Improving Undergraduate Education Through Faculty Development. San Francisco: Jossey-Bass.

Elmore, R. F. (2002). Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Feldman, K. A. (1998). Reflections on the Study of Effective College Teaching and Student Ratings: One Continuing Quest and Two Unresolved Issues. In J. C. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 13, pp. 35-74, New York: Agathon Press.

Kabakci, I. & Odabasi, F. (2008). The Organization of the Faculty Development Programs for Research Assistant: The Case of Education Faculty in Turkey. The Turkish Online Journal of Education Technology.

7(3): 66-84.

Grant, M. (2005). Faculty Development in Community Colleges: A Model for Part-Time Faculty, to Improve The Academy: Resources for Faculty, Instructional and Organizational Development, 23(6), 122-131.

Grant, M. R. (2000). "Faculty Development in Two- Year Publicly Supported Community Colleges"; CSCC 42nd Annual Conference, Southern University Carbondale.

Gullat, D. (1997). Use of Faculty Development Activities to Improve the Effectiveness of U.S Institutions of Higher Education, Presented at the Annual Meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.



Jennings, C. M., et al. (1991). Trends in Colleges' and universities' faculty development programs. *The Journal of Staff, Program, & Organization Development*, 9, 147-154.

Lieberman, M. J. & Wilkins, E. A. (2006): The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice, *Kappa Delta Pi Record*, 42 (3), 124-128.

Morrison, D. E. & Randall, N. (2000). *Campus-Based Professional Development: A Descriptive Study of Structures and Practices*. Canada Center for Curriculum, Transfer and Technology.

Resnik, D. B. (1983). *The Ethics of Science*; New York: Rutledge.

Schuster, J. H. (1990). *The Need for Fresh Approaches to Faculty Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.

Assistant Prof., Department of Educational Administration, Faculty of Education, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: azer1383@yahoo.com

تأثیر فضای مجازی و معلمان تکنولوژیک بر تربیت اسلامی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر قم

حمید جعفریان یسار^۱، مهدی احمدی^۲، حمیدرضا نوزوی^۳

استادیار دانشگاه فرهنگیان قم jafarian2537@gmail.com

کارشناس مسوول منابع انسانی دانشگاه فرهنگیان قم ahmadi1049@gmail.com

کارشناس مسوول آموزش و پژوهش دانشگاه فرهنگیان قم noruzihamidreza110@gmail.com

چکیده

مقدمه: بدون شک قرن ۲۱، قرن فناوری‌های نوین در ارتباطات و تبادل اطلاعات است. به ندرت بتوان شخص یا سازمانی را یافت که از تکنولوژی فضای مجازی بی‌بهره باشد. این مطالعه تلاش کرده تا روشن نماید که معلمان دوره متوسطه شهر قم تا چه حد از فضای مجازی در تدریس خود بهره می‌گیرند. **مواد و روش‌ها:** تأکید این مطالعه بر تربیت اسلامی، هر گونه آموزش با رویکرد اسلامی اما با بهره‌گیری از فضای مجازی است. جامعه آماری پژوهش، معلمان دوره متوسطه شهر قم و نمونه آماری بر اساس محدودیت‌های موجود، ۱۸۰ نفر از معلمان به صورت تصادفی در جلسات عمومی و مراکز تحقیقاتی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق ساخته‌ای است با ۱۶ سؤال، که میزان آشنایی با فضای مجازی در مدارس و میزان کاربرد آن را مورد ارزیابی قرار می‌داد. **یافته‌ها:** بیشتر معلمان این مطالعه در رشته علوم اجتماعی، رایانه، فیزیک، ادبیات، ریاضی و هنر تدریس می‌نمایند. معلمان برای تدریس و مسائل مربوط به آن، حدود ۷/۲ درصد از فضای کلاس مجازی که در مدارس موجود است استفاده می‌کنند. بیشترین آشنایی معلمان در بخش فاوا، در مؤلفه‌های ورد و پاورپوینت است. کمترین آشنایی معلمان هم با مؤلفه فضای مجازی است. **نتیجه‌گیری:** معلمان بر اساس میانگین به دست آمده، با مفهوم کلی فاوا و همچنین مفهوم کلی فضای مجازی، آشنایی نسبتاً کمی دارند. در واقع آشنایی معلمان زیر ۵۰ درصد است. معلمان از فاوا در تربیت اسلامی بهره می‌گیرند اما فضای مجازی آماده و مناسب برای تربیت اسلامی وجود ندارد.

۱- مقدمه

آغار قرن ۲۱؛ شاهد تحولات شگرف فن‌آوری و تأثیرات فرهنگی، اجتماعی و حرفه‌ای ناشی از آن است. انقلاب الکترونیک و ارتباطات و تحول شگرف رایانه‌ها و تفاوت‌های کمی و کیفی بسیار در جهان، نسبت به دو دهه پیش با خود به همراه آورده و آن تبدیل جهان به یک کلبه واحد است. چالش انگیزترین، جذاب‌ترین و مهمترین تحولات، تحولی است که در زمینه رایانه و اطلاع رسانی صورت گرفته است. مهمترین فعالیت فن‌آوری جدید برقراری ارتباطات و انتقال و تبادل اطلاعات در طیفی گسترده است، که محدودیتی هم نمی‌توان برای آن تصور کرد [۱]. در هزاره جدید، فاوا به سرعت جهان را درنوردیده و بر بسیاری از ابعاد زندگی بشر اثر گذاشته است. آموزش و پرورش نیز که یکی از نیازهای اساسی محسوب شده، از این تأثیر مستثنی نبوده است. بنابراین، در بسیاری از کشورها گسترش فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. با بررسی آمار و اطلاعات موجود درباره میزان گسترش فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش کشورهای جهان می‌توان دریافت که در بسیاری از کشورها از جمله کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، برای تجهیز مدارس با امکانات گوناگونی همچون رایانه و اینترنت، برنامه‌های جامعی وجود دارد. با توجه به گسترش روزافزون فاوا و تأثیر فزاینده آن بر زندگی انسان، آشنایی دانش‌آموزان و دبیران با این فناوری و نیز تسلط بر استفاده از ابزارهای آن از ضروریات است. به همین منظور برخی از کشورها ضمن این که امکانات لازم را در اختیار دانش‌آموزان و دبیران قرار می‌دهند، به آموزش آنان نیز می‌پردازند و آنها را برای زندگی در دنیای الکترونیکی آماده می‌کنند [۲].

بارشد و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)^۱ و کوتاه شدن چرخه‌های اقتصادی، دارایی‌های ناملموس بویژه دانایی نقش خود را پررنگ تر کرده و باعث ایجاد ارزش افزوده می‌گردد، در نتیجه اطلاعات یک کالای راهبردی و استراتژیک محسوب گشته و از شاخص‌های اصلی توسعه یافتگی در میان ملت‌ها و جوامع است. درعین

حال تمام این شاخصها به این واقعیت اشاره دارند که در قرن بیست و یکم شاهد دنیایی متفاوت خواهیم بود که رهبری آن تحت تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات ICT خواهد بود [۳]. امروزه با دسترسی فراگیران به اینترنت و گذرگاههای گوناگون کسب اطلاعات و به تبع آن اثرپذیری از فرهنگ جهانی و غیر بومی، موقعیتی به وجود آمده که آموزش و پرورش ناگزیر است کارکردهای نوینی را متناسب با روح زمانه برای خویش برگزیند. گزینش و دستیابی به کارکردهای نو مستلزم نگاهی نو به نظامهای آموزش و پرورش است. از طرفی این سؤال مطرح است که بهره جستن از فاوا در آموزش، در ازای هزینه زیاد آیا واقعاً کارایی دارد؟ اگر پاسخ مثبت است، برنامه اجرای کار چگونه باید باشد؟ در جواب سؤال اول می توان گفت که بر اساس مطالعات «براون» (Browne) و «کومپاین» (Compine) (۱۹۹۴) فناوریهای جدید می توانند برنامه های جذابی را بر اساس واقعیت های موجود به کلاس درس ببرند و با فراهم آوردن وسایل کمک آموزشی، یادگیری را قوت ببخشند [۴].

مطالعات انجام شده از سال ۱۹۹۲ تا ۱۹۹۸ روی دبیران و دانش آموزان ۹ و ۱۰ ساله ۲۳ کلاس درس در ۱۶ کشور، نشان داده است که از وقتی دانش آموزان بهره گیری از فاوا را شروع کرده اند، به اعمال پیچیده ای مانند تحلیل مشکلات، ارزشیابی اعمال خود، و تدوین سؤالات مناسب می پردازند. از این گذشته، محققان و دبیران گزارش کرده اند که دانش آموزان راهبردهای جدیدی را برای همکاری با همسالان و دوستان خود به کار می برند؛ یادگیری آنها توأم با انگیزه است؛ و در انجام دادن کارها از اعتماد به نفس بالایی برخوردارند [۵]. در دنیای پیچیده و تکنولوژیک امروز، بهره مندی از فاوا، امری اجتناب ناپذیر است. تکنولوژی به سمتی در حال حرکت است که بهره مندی از فضای مجازی را هم ممکن ساخته و هم بسیار آسان. نگاه یا سؤال این مقاله، بعدی تربیتی استفاده از فاوا یا فضای مجازی است. از نگاه معلمان منظور از فناوری در آموزش شامل: تابلو، گچ، قلم و شاید ممکن است نمایش فیلمی از طریق پروژکتور باشد. در حالیکه امروزه به طور گسترده دامنه ای از ابزارهای فناوری نظیر تلویزیون، دوربین های ویدیویی، ماشین های گرافیکی، رایانه ها، دوربین های دیجیتالی، اسکنرها و بسیاری از فناوری های دیگر در نظام های تربیتی به کار گرفته می شوند. همانگونه که معلمان و دانش آموزان به این ابزارها دسترسی می یابند، نگرانی هایی

درباره استفاده از آن در معلمان ایجاد می‌شود که چگونه فناوری را در آموزش ادغام و چطور کوشش‌هایشان را در کمک به یادگیری دانش‌آموزان به طور مؤثر به کار گیرند. تجربه و نتایج بررسی‌های انجام شده در زمینه تربیت و آن هم تربیت اسلامی، مؤید آن است که عمل تربیت اسلامی، آنی و یک شبه اتفاق نمی‌افتد بلکه این کار نیازمند به توانایی‌ها و مهارت‌هایی دارد که از طریق آموزش به صورت تدریجی صورت می‌گیرد. در واقع نگاه این مطالعه این است که معلمان دوره متوسطه شهر قم، تا چه اندازه در تربیت اسلامی، از فضای مجازی و فاوا استفاده می‌کنند و عوامل مؤثر در استفاده از آن شامل چه مواردی است؟

۲- مبانی نظری فاوا و فضای مجازی

دنیای پیچیده کنونی، شاهد رقابت‌های بسیار فشرده‌ی جوامع گوناگون برای دستیابی به جدیدترین فناوری و صنایع قدرت است. (فناوری اطلاعات و ارتباطات دیگر یک ابزارکاری بامنبعی از منابع تولید نیست بلکه اگر بطور واقع بینانه به آن بنگریم، محیط و فضای جدیدکاری است. توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات شرایط جدیدی را در دنیا ایجاد نموده است و بر رفتارها، روابط و معاملات اجتماعی، در ابعاد خرد و کلان تأثیرات زیادی گذاشته است. دنیا با فناوری اطلاعات و ارتباطات شرایط جدیدی را تجربه می‌کند. فضای مجازی، دنیای سایبر، دهکده جهانی، جهانی شدن و...، برخی از مفاهیمی هستند که همراه با توسعه فناوری اطلاعات به وجود آمده‌اند [۶]. اصطلاح رسانه جدید، اینترنت رابه عنوان ابداعی ناگهانی معرفی می‌کند که صرفاً شرایط داخلی، برپیشرفت فنی آن کنترل دارد. درواقع، هیچ یک از فناوری‌های نوین ارتباطی هرگز به صورتی ساده و اسرارآمیز و مستقل از موقعیت فناوری خاص پدید نمی‌آیند. اینترنت نیز مانند همه ی فناوری‌های ارتباطی نوین، با پیشرفت گسترده تر ارتباطات واسطه گره خورده است [۷]. اینترنت یکی از مهمترین ابزارهایی است که امروزه بسیاری از افراد درگیر مسایل فرهنگی و اجتماعی برای تبادل و انتقال اطلاعات از آن استفاده می‌کنند. گفته می‌شود بیش از ۳۵۰ میلیون نفر به این شبکه جهانی متصل هستند و هر روز، تعداد استفاده کنندگان از اینترنت افزایش می‌یابد. هم چنین برآورد می‌شود که در مدتی کمتر از شش ماه حجم اطلاعات موجود در این محیط

دو برابر می‌شود [۸]. اینترنت به خودی خود ابزاری بی‌طرف و خنثی است که در ابتدا برای تسهیل تحقیقات در بین نهادهای علمی و نظامی به وجود آمد، اما اینکه اکنون مردم چگونه از آن استفاده می‌کنند شکل عمده‌ای را بین جامعه بهداشت روانی ایجاد کرده است [۱].

اینترنت در مقایسه با ظهور سایر رسانه‌های الکترونیکی که بصورت یک پدیده گسترش یافته است، الگوهای متفاوت و متداول ارتباطی از قبیل رادیو و تلویزیون را به شکل یک شبکه تعاملی گسترده در هم آمیخته است. استفاده از اینترنت پیش از این فرصت‌های تجربه غیرمستقیم میلیون‌ها انسان و هزاران سازمان در سراسر جهان را تغییر شکل داده است. با توجه به گستردگی و وسعت اینترنت مشکل است تصور کنیم که چنین تغییر شکل فن آورانه و با اهمیت، چیزی غیر از یک تاثیر عمیق به عنوان نوعی ابزار انتقال فرهنگی خواهد داشت [۷]. روند تغییرات در فناوری جدید اثر قابل توجهی بر زندگی، کار و امور رفاهی جوانان داشته است. فناوری اطلاعات نه تنها در زمینه‌های تخصصی خود رشد معجزه آسایی داشته، بلکه تقریباً بر همه‌ی محیط‌های علمی و برنامه‌ریزی آن تاثیر گذارده است. ارتباط گسترده‌ی جهانی موجب شده است تا متقاضیان اطلاعات، دست‌رسی سریع و بدون درنگی به زنجیره‌ای از اطلاعات ارزشمند پیدا کنند. ارتباط برق‌آسا و تسهیل دست‌رسی به فناوری اطلاعات در منزل، و محل کار، مراکز آموزشی، حامل این پیام است که آموزش همواره در طول دوره زندگی همراه با افراد خواهد بود [۹].

عطاران معتقد است: «به امکانات و گزینه‌های فراوانی که رسانه‌های عمومی از جمله اینترنت در اختیار جوانان می‌گذارند، آنان دائماً با محرک‌های جدید و انواع مختلف رفتار آشنا می‌شوند. این فضا هویت نامشخص و دائماً متحولی را می‌آفریند خصوصاً برای نسلی که در مقایسه با نسل قبل، با محرک‌های فراوانی مواجه است.» اینترنت با حجم نامحدود اطلاعات و ابزارهای سریع ارتباطی، نوجوانان را با ابزارهای دیگر ایجاد هویت از طریق جستجو روبه‌رو می‌کند [۳].

ارتباطات^۱: در نوشته‌ها و گفتارهای مربوط به بحث ارتباطات در ایران، هم لغت «ارتباط» و هم لغت «ارتباطات» معمول شده است و این لغت را مترادف واژه و مفهوم

انگلیسی یا لاتین "Communications" بصورت جمع به کار می‌برند. برای ما قابل تأمل و تردید است که آیا ترجمه‌ی این واژه انگلیسی به صورت ارتباط یا ارتباطات، معنی اصلی و مفهوم کلی آن را دربردارد، چرا که ریشه لغت، لاتین است و بیش از همه جنبه‌ی ای را درنظر می‌گیرد که بین دونقطه یا دونفر مشترک باشد. لغت ارتباط درفارسی حاوی این بعد اشتراکی نیست و بطورمعمول جنبه فنی و عملی دارد. به عقیده صاحب نظران معنی و تعریف این واژه دوعامل واصل مهم را دربر دارد: یکی اصل شرکت کردن یا مشارکت و دیگری اصل تمایل. بدون این دوعامل اصلی، اصطلاح ارتباطات آن طور که درعلوم اجتماعی از آن باید استفاده شود، معنی خود را از دست می‌دهد [۱۰].

«ریموند ویلیامز» در کتاب «ارتباطات» دراین خصوص می‌نویسد: کلمه "Communications" در زبان انگلیسی، از قدیم به معنای انتقال افکار، اطلاعات و رفتارها از شخصی به شخص دیگر به کار می‌رفته است، اما اکنون از این کلمه به معنای راه و وسیله‌ی حمل و نقل از مکانی به مکان دیگر نیز استفاده می‌شود و در معنای اخیر راه آهن، مسیرهای دریایی و تمام مجراها و وسایل مسافرت و حمل و نقل انسان‌ها و کالاها را دربر می‌گیرد که به طور معمول به همه آن‌ها ارتباطات می‌گویند، درحالی که اکنون وسایل جدید انتقال افکار و اخبار و رفتارهای انسانی از شخصی به شخص دیگر که شامل دستگاه‌های چاپ، تلفن، بی سیم، فیلم، رادیو و تلویزیون است، نیز ارتباطات نامیده می‌شوند. به این ترتیب در صورتی که کلمه ارتباطات، هم برای وسایل حمل و نقل و هم وسایل انتقال افکار و اخبار به کار رود، این نوع وسایل و وسایط باهم اشتباه شده و تشخیص آن‌ها با دشواری روبه‌رو می‌شود. بنابراین بهتر است که برای معرفی وسایط انتقال انسان‌ها و کالاها، به جای ارتباطات، از کلمه حمل و نقل استفاده شود و اصطلاح ارتباطات به تأسیسات و وسایلی که وظیفه انتقال افکار و اخبار و رفتارهای انسان را به عهده دارند، اختصاص داده شود و برای معرفی جریان انتقال و دریافت پیام به کار رود [۱۱].

فناوری اطلاعات و ارتباطات^۱ (ICT): (ICT) از تعامل سه بخش متمایز کامپیوتر، اطلاعات و ارتباطات مخبراتی بوجود آمده است بخش کامپیوتر به عنوان سخت افزار و تأمین کننده تجهیزات و ادوات لازم جهت ایجاد (ICT) درنظر گرفته می‌شود. داده‌ها



و اطلاعات به عنوان خمیر مایه و مواد اولیه در درون شبکه به جریان در می آیند، ارتباطات مخابراتی که بخش سوم این مجموعه را تشکیل می دهد وظیفه برقراری ارتباط بین دو بخش دیگر را بر عهده دارد. آنچه در نهایت از تلفیق این سه بخش به دست می آید (ICT) نامیده می شود [۱۲].

اینترنت^۱: شبکه بین المللی کا مپیوتر که از سال ۱۹۹۰ به صورت گسترده ترین شبکه کامپیوتری جهانی در آمده است و تا سال ۱۹۹۶ بیش از ۱۶۰ کشور به آن متصل شده اند و میزان استفاده کننده گان از آن همچنان رو به افزایش است. خدمات اصلی اینترنت را می توان به شرح زیر خلاصه کرد: پست الکترونیک، سرویس دسترسی به انواع اطلاعات، سرویس انتقال پرونده های کامپیوتری، سرویس گروه های تخصصی و علاقه مند ان به موضوع خاص، سرویس دسترسی به کامپیوتر ها از راه دور که به وسیله آن هر عضو اینترنت می تواند از هر کامپیوتر در گوشه و کنار جهان برای عملیات مورد نظر خود استفاده نماید. در اینترنت هر عضو حقیقی یا حقوقی دارای یک آدرس منحصر به فرد است که در آن برای برقراری ارتباط استفاده می کند و شامل مشخصاتی مثل کد، کشور، نوع شرکت، نام شرکت و نام کامپیوتر اصلی شبکه است [۱۳]. «ابزارها و وسایلی که به هر طریق موجب تولید، انباشت، پردازش و اشاعه اطلاعات شوند، فناوری های اطلاعاتی ارتباطی (ICT) نامیده می شوند» [۱۲]. به عبارتی مجموعه ابزارها، ماشین ها، دانش مهارت استفاده از آنها در تولید، انتقال و جابجایی، پردازش، آماده سازی و مصرف اطلاعات را فناوری اطلاعات گویند و همچنین تعریفی دیگر از فناوری اطلاعات می گوید «فناوری اطلاعات وسیله ای برای ذخیره سازی، پردازش و ارائه اطلاعات است که به صورت الکترونیکی و مبتنی بر تعدادی رسانه می باشد» [۱۴]. عمده تاً استفاده از فناوری اطلاعات در کلاس بر استفاده رایانه ها خلاصه می شود. بنابراین برای استفاده مناسب و درست از آن معلمان باید تواناییها و مهارتهای لازم را بتدریج در خود ایجاد کنند و این خود نیاز به سواد دیجیتالی دارد. سواد دیجیتالی: هیچ تعریف روشن جامع و مانعی از سواد دیجیتالی وجود ندارد. تعاریفی هم که از صاحب نظران مختلف وجود دارد طیفی از استفاده کم تا زیاد از رایانه ها و توانایی استفاده از اطلاعات توسط این ابزار می باشد که آن را سواد

1. Internet

دیجیتالی گویند. می‌توان گفت معلمان و دانش‌آموزان علاوه بر سواد سنتی که شامل خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن می‌باشند نیازمند مهارت‌های فناوری برای برقراری ارتباط، بررسی، دسترسی در استفاده از اطلاعات، پردازش، تفکر انتقادی درباره پیامها از طریق رسانه‌ها، و درک ارزشیابی داده‌ها دارند بنابراین معلمان و دانش‌آموزان نیازمند به این سواد دارند این سواد خود شامل: الف: سواد بنیادی: که توانایی خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن می‌باشد. ب: سواد علمی: درک و فهم مفاهیم علمی و فرایندهای مورد نیاز برای تصمیم‌گیری شخصی، مشارکت اجتماعی، کارهای فرهنگی و بهره‌وری اقتصادی می‌باشد. ج: سواد اقتصادی: توانایی تشخیص مسائل اقتصادی، راه‌حل‌ها، هزینه‌ها و منافع، تحلیل انگیزه‌های کاری در موقعیت‌های اقتصادی، بررسی پیامدهای تغییرات اقتصادی و خط‌مشی‌های عمومی، جمع‌آوری و سازماندهی دلایل اقتصادی و اندازه‌گیری هزینه‌ها در برابر درآمدها و منابع می‌باشد. د: سواد تکنولوژیکی: دانش درباره اینکه فناوری چیست؟ چگونه کار می‌کند، چه اهدافی در خدمت‌دهی می‌تواند داشته باشد، و چگونه می‌تواند بطور موثر و کارا جهت کسب هدفهای خاص استفاده شود؟ می‌باشد. ه: سواد تصویری: توانایی تفسیر، استفاده، درک و ایجاد تصاویر و استفاده متعارف تصویری از رسانه‌های قرن بیست و یکم به طریقی که تفکر، تصمیم‌گیری، ارتباط و یادگیری را توسعه دهد است. و: سواد اطلاعاتی: توانایی ارزشیابی اطلاعات در طیف وسیعی از رسانه‌ها، تشخیص زمانیکه اطلاعات مورد نیاز می‌باشد، تعیین، ترکیب و استفاده موثر از اطلاعات و انجام این کارکردها با استفاده از فناوری، شبکه‌های ارتباطی و منابع الکترونیکی می‌باشد. ز: سواد چند فرهنگی: توانایی درک و فهم شباهت و تفاوت‌های آداب و رسوم، ارزشها، باورهای فرهنگ شخصی و فرهنگ دیگران می‌باشد. ح: سواد آگاهی جهانی: شناخت و فهم روابط متقابل بین سازمانهای بین‌المللی، ملتها، موسسات اقتصادی دولتی و خصوصی، گروههای فرهنگی و انسانها در سراسر کره خاکی می‌باشد معلمان و دانش‌آموزان جهت سود بردن موثر و کارا به این توانائیه‌ها نیاز دارند در قسمت بعدی مقاله ما از طبقه‌بندی بلوم در اینکه چگونه می‌توان بتدریج این توانائیه‌ها را بوجود آورد استفاده می‌شود [۱۲].

طبقه‌بندی بلوم برای توسعه سواد اطلاعاتی: «طبقه‌بندی بلوم در هدایت ساختارهای

اطلاعاتی پنج جز اساسی نظامهای اطلاعاتی مورد نیاز در شش سطح هدفهای آموزشی طرح ریزی شده است» [۱۵]. این پنج بخش عبارتند از:

۱) سخت افزار اجزای فیزیکی سیستم ۲) نرم افزار مراحل آموزشی سیستم ۳) نمایش داده ها در محتوای سیستم

۴) شیوه ها و وظایف و فعالیت ها توسط افراد جهت برقراری با سیستم ۵) اشخاص و متخصصین سیستم. این بخش در حیطه شناختی بلوم جهت شایستگی در سواد اطلاعاتی در دامنه های از دانش تا ترکیب و ارزشیابی در قالب جدولی نشان داده می شود و اعتقاد بر این است که رسیدن به سواد اطلاعاتی باید این مراحل و سطوح شناختی طی شود.

جدول ۱: سطوح سواد اطلاعاتی در طبقه بندی بلوم

	دانش	درک و فهم	کاربرد	تحلیل	ترکیب	ارزشیابی
سخت افزار	اجزای سخت افزار چه هستند؟	اجزای سخت افزار در سیستم چکار می کنند؟	چه موقع سخت افزار مناسب نیازهای من می باشد؟	چگونه این قطعه از نرم افزار را بسازم؟	چگونه این سخت افزار را سازم؟	چطور طراحی سخت افزار توسعه می یابد؟
نرم افزار	اجزای نرم افزاری سیستم چه هستند؟	نقش نرم افزار در سیستم چیست؟	چه موقع نرم افزار مناسب موقعیت است؟	چگونه نرم افزار کار می کند؟	چگونه این نرم افزار را می سازیم؟	در چه شرایطی کیفیت نرم افزار کاهش می یابد؟
داده	از کجا می توانیم داده بگیریم؟	هدف از این داده چیست؟	چه موقع از این داده استفاده می کنیم؟	چگونه این داده تفسیر می شود؟	چگونه به طور درستی داده جمع آوری می کنم؟	چه عواملی اعتبار و ارزش داده را بالا می برد؟
شیوه و روش	چه فعالیتی می تواند انجام شود؟	هدف از یک عمل چیست؟	چه موقع یک عمل رخ می دهد؟	چه مراحل در یک فعالیت وجود دارد؟	چگونه مراحل یک فعالیت را مشخص کنیم؟	کدام جنبه ها از فعالیت ضروری و کدام کافی است؟
افراد	چه کسانی متخصص می باشند؟	نقش ها و ارتباط افراد در یک وضعیت چه هستند؟	چه موقع شخص باید درگیر شود؟	چگونه شخص پاسخ می دهد؟	چگونه می توان پاسخ های افراد را تغییر داد؟	به چه منظوری فرد سیستم را توسعه می دهد؟

«جدول طبقه بندی شایستگی سواد اطلاعاتی بلوم» (Vitolo and coulston, ۲۰۰۲)

با توجه به جدول دو بعدی می‌توان گفت برای رسیدن به شناخت لازم جهت باسواد شدن اطلاعاتی و استفاده از فناوری اطلاعات در کلاس معلمان باید از سطوح بالای جدول حرکت کنند [۱۶].

استفاده مؤثر فناوری: نتایج مطالعات اپل از کلاس‌هایی برای فردا، پنج مرحله تدریجی از ادغام فناوری در تدریس را نشان می‌دهد:

الف: ورود entry: معلمان بنیادهای اساسی فناوری‌های جدید شامل سخت‌افزارها و نرم‌افزارها را می‌آموزند.

ب: پذیرش Adoption: معلمان شروع به استفاده از فناوری جهت حمایت از تدریس می‌کنند.

ج: انطباق Adaption: معلمان فناوری را در فعالیتهای کلاسی به کار گرفته و بر بهره‌وری تدریس تأکید می‌کنند.

د: تخصص Appropriation: معلمان شروع به توسعه رویکردهای جدید در تدریس و یادگیری می‌کنند، سطوح مهارت‌هایشان به آنها اجازه می‌دهد از مزایای فناوری برای خلق فعالیتهای جدید بهره بگیرند.

هـ: نوآوری Innovation: معلمان سعی دارند آموزش را با فناوری انطباق دهند و آنرا در تدریس منعکس کنند.

نتایج مطالعات نشان می‌دهد همانطور که معلمان بیشتر در فناوری مهارت پیدا می‌کنند، آنها در کمک به دانش‌آموزان از طریق فناوری تبحر بیشتری بدست می‌آورند و یادگیری آنها را بهتر هدایت می‌کنند. حل مسئله و مهارت‌های سطح بالای تفکر، تفسیر و تحلیل اطلاعات، مدیریت زمان و توانایی اولویت‌بندی مهارت‌ها و وظایفی که در فضای اطلاعاتی و جامعه جهانی مبتنی بر اطلاعات توسعه می‌یابد و این در سایه این است که معلمان و دانش‌آموزان بتوانند به نحو مؤثر و اصولی از فناوری استفاده کنند [۱۲].

۳- پیشینه موضوع و گزارش برخی تحقیقات

در تحقیق انجام‌شده توسط «کانفری» (Confrey)، «پیلیرو» (Piliero)، «ریزوتی» (Rizzuti) و «اسمیت» (Smith) (۱۹۹۰)، معلمان و مدیران اظهار داشتند که فناوری، آموزش را



تقویت می‌کند و به منزله نیرویی محرک برای دانش‌آموزانی است که مستعد پرسیدن سؤال و مشارکت در کلاس هستند [۱۷]. نتایج پروژه اجرا شده توسط مؤسسه ملی تحقیق و توسعه فنلاند (Finnish National Fund for Research and Development) در سال ۱۹۹۸ نشان می‌دهد که ارتقای صلاحیت‌های مرتبط با فاوا اولین گام در روند ارتقای حرفه‌ای معلمان در عصر اطلاعات است، اما مهم‌ترین مرحله نیست [۱۸] (Pelgrum and Law 2003, 67). «پلگرام» (Pelgrum) و «لاو» (Law) (۲۰۰۳)، بر اساس تجارب به‌دست‌آمده از برنامه «سایتس» (SITES (Second Information Technology in Education Study)) بیان می‌کنند که به نظر می‌رسد فاوا به حمایت از محیط‌های یادگیری که بیش از گذشته دانش‌آموز محورند، ارزش داده است. معلمان گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان بسیار باانگیزه شده‌اند و مشکلات انضباطی هم از بین رفته است. همچنین طبق گفته معلمان، با وجود سنگین‌تر شدن حجم کار (که حاصل آماده‌سازی مقدمات یادگیری است)، معلمان در محیط کلاس بسیار راحت‌تر هستند و از این‌که توانسته‌اند دانش‌آموزان خود را بهتر آموزش بدهند لذت می‌برند. علاوه بر این، آن‌ها گزارش کرده‌اند که روند همکاری آنان با دیگر معلمان بهبود پیدا کرده و این باعث افزایش انگیزش در آن‌ها شده است [۱۹].

«پست‌هولم» (۲۰۰۶) (Postholm) در تحقیقی کیفی که در سطح دبیرستان و در سه کلاس بر روی ۶۲ دختر و ۵۵ پسر به‌همراه ۱۲ دبیر در کشور نروژ انجام داد، به نتایج زیر دست یافت: دبیران به‌منزله آگاهی‌دهنده در کلاس درس عمل می‌نمایند و با پی‌ریزی و سازمان‌دادن فعالیت‌ها، در بحث‌های دانش‌آموزان مشارکت می‌کنند. فاوا نقش دبیران را حذف نمی‌کند، بلکه می‌تواند هدایت‌کننده بحث‌های بین دانش‌آموزان و بین دبیران و دانش‌آموزان باشد. همچنین این پژوهش نشان داده که فعالیت دانش‌آموزان به صورت کار گروهی برای بهره‌برداری از امکانات متعدد فاوا، ضروری است و دبیر در برآوردن این امکان نقش کلیدی دارد [۲۰]. «حج‌فروش» و «اورنگی» (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی نتایج کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستان‌های شهر تهران» به مقایسه میزان استفاده معلمان و دانش‌آموزان از فاوا طی سال‌های ۸۱ و ۸۲ پرداخته و به نتایج زیر دست یافته‌اند: دبیران تدریس‌کننده در کلاس‌های مبتنی بر فناوری، مشارکت دانش‌آموزان را در

فعالیت‌های یادگیری در حد «زیاد» تا «خیلی زیاد» تأیید کرده و اکثر دبیران، مشوق دانش‌آموزان در استفاده از اینترنت برای انجام دادن تحقیق بوده‌اند [۲۱]. «محمدی» و «قربان‌زاده مقدم» (۱۳۸۳) به بررسی نحوه استقبال معلمان از نوآوری و کاربرد وسائل کمک آموزشی دبیران مدارس متوسطه و پیش‌دانشگاهی ناحیه ۳ تبریز پرداخته‌اند. هدف این تحقیق، بررسی نگرش به فناوری آموزشی در معنای جدید آن و بررسی موانع موجود در راه استفاده از وسائل آموزشی و نیز ارائه راه‌حل‌های عملی و کاربردی در زمینه گسترش بهره‌گیری از فناوری آموزشی توسط معلمان بوده است. بنابر یافته‌های این پژوهش، نگرش اکثر دبیران نسبت به موضوع ابتکار و نوآوری در زمینه روش تدریس و کاربرد وسائل آموزشی، مثبت است. آنان از مهم‌ترین عوامل بازدارنده کاربرد رایانه در نظام آموزشی را آشنا نبودن معلمان به استفاده از فناوری‌ها، و شیوه‌های نادرست ارزشیابی از عملکرد دبیران دانسته‌اند [۲۲]. «زمانی» (Zamani) (۱۹۹۶) در پژوهشی که درباره کاربرد رایانه در نظام آموزشی ایران انجام داد به این نتیجه رسید که از مهم‌ترین عوامل بازدارنده کاربرد رایانه در نظام آموزشی، عدم آموزش کافی معلمان، مدیران و دیگر دست‌اندرکاران آموزشی برای کاربرد رایانه، و نداشتن دسترسی کافی به سخت‌افزار و نرم‌افزار است [۲۳]. «قاسمی‌نژاد» (۱۳۸۴) در تحقیقی که با عنوان «تعیین راهکارهای عملی فعال‌سازی کارگاه‌های رایانه‌ای مدارس متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۳-۸۴» انجام داد راهکارهای فعال‌سازی کارگاه‌ها را منوط به اقدام‌های آموزشی، مدیریتی، ساختاری، اداری، انگیزشی و تفریحی دانسته است. در مورد راهکارهای آموزشی، مهم‌ترین اقدام از نظر معلمان و مدیران، گنجاندن یک واحد درسی در برنامه درسی دانش‌آموزان است. ارائه تکالیف درسی دانش‌آموزان با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، یکی دیگر از پیشنهادها بود [۲۴]. آموزش دبیران درباره فناوری آموزشی و پیگیری نتایج این آموزش‌ها در حوزه تربیت اسلامی و میزان کاربست این آموخته‌ها اهمیت به سزایی دارد. علاوه بر آموزش، عوامل دیگری نظیر تجهیزات و امکانات مدرسه (اعم از سخت‌افزار و نرم‌افزار)، نگرش مدیران و مسئولین و همچنین محتوای برنامه درسی نیز در اجرای این نوآوری دخالت دارند. با وجود این، تأکید این پژوهش بر نقش عوامل فوق در استفاده از دانش و مهارت‌های فراگرفته‌شده دبیران در عمل و در کلاس‌های درس می‌باشد. بنابراین میزان دسترسی



دبیران به امکاناتی چون رایانه و امکانات جانبی در منزل و مدرسه، آموزش آنان، و چگونگی استفاده از آموخته‌ها در زمینه‌هایی چون آموزش، پژوهش و ارتباطی مد نظر پژوهشگر قرار گرفت.

۴- روش تحقیق

این پژوهش یک مطالعه توصیفی پیمایشی است [۲۵] و [۲۶]. جامعه آماری آن شامل همه دبیران مدارس دوره متوسطه که در مدارس شهر قم، خدمت می‌کنند، تعیین شد. نمونه آماری بر اساس کمی وقت و نداشتن فرصت کافی برای اجرای ابزار، ۱۸۰ نفر تعیین شد. این دبیران به صورت تصادفی در جلسات آموزشی ضمن خدمت برای پاسخگویی به پرسش‌نامه تحقیق انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده این پژوهش پرسش‌نامه محقق‌ساخته است. پرسش‌نامه این پژوهش وضعیت موجود استفاده معلمان را از فضای مجازی و کاربرد آن را در تربیت اسلامی می‌سنجد. این پرسش‌نامه دارای ۱۶ سؤال است و با ترکیب سؤالات، مؤلفه‌های فاوا و فضای مجازی با رویکرد تربیت اسلامی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. روایی ابزار بر اساس نظر دو کارشناس مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۷۹ به دست آمد.

۵- یافته‌ها

۳۰ درصد معلمان دارای سابقه ۱۵ تا ۲۰ سال؛ ۸۴ درصد معلمان دارای مدرک کارشناسی و ۷ درصد آنان دارای مدرک کارشناسی ارشد می‌باشند.

جدول ۲: فراوانی و درصد معلمان با توجه به رشته تدریس آنان

	رایانه	ریاضی	زیست‌شناسی	فیزیک	شیمی	علوم اجتماعی	ادبیات	زبان	هنر	سایر	جمع
فراوانی	۲۵	۱۵	۱۰	۱۶	۱۱	۳۱	۱۶	۶	۱۳	۳۷	۱۸۰
درصد	۱۳/۹	۸/۳	۵/۶	۸/۹	۶/۱	۱۷/۲	۸/۹	۳/۳	۷/۲	۲۰/۶	۱۰۰

بر اساس داده‌های جدول بالا، بیشتر معلمان این مطالعه در رشته علوم اجتماعی، رایانه، فیزیک، ادبیات، ریاضی و هنر تدریس می‌نمایند.

جدول ۳: میزان استفاده معلمان از فضای مجازی و فاوا در مدرسه و کلاس

وجود کلاس به صورت مجازی	وجود نرم افزارهای آموزشی	آموزش مبتنی بر رایانه	آموزش مبتنی بر اینترنت و وب	وجود کلاس سنتی	جمع
۱۳ (٪۷/۲)	۳۰ (٪۱۶/۶)	۲۷ (٪۱۵)	۲۷ (٪۱۵)	۸۳ (٪۴۶/۱)	۱۸۰ (٪۱۰۰)

معلمان برای تدریس و مسائل مربوط به آن، حدود ۷/۲ درصد از فضای کلاس مجازی که در مدارس موجود است استفاده می کنند.

جدول ۴: میزان استفاده معلمان از فاوا و فضای مجازی در کلاس درس

میانگین (درصد)	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	مؤلفه های فاوا و فضای مجازی
۲/۴۴ (۴۸,۸)	۴ ٪۲/۲	۲۱ ٪۱۱/۷	۶۴ ٪۳۵/۶	۵۳ ٪۲۹/۴	۳۸ ٪۲۱/۱	آشنایی با نرم افزارهای آموزشی
۳/۲ (۶۴)	۱۵ ٪۸/۳	۴۳ ٪۲۳/۹	۹۲ ٪۵۱/۱	۲۳ ٪۱۲/۸	۷ ٪۳/۹	آشنایی با پاورپوینت درارایه محتوا
۳/۲۴ (۶۴,۸)	۲۰ ٪۱۱/۱	۴۹ ٪۲۷/۲	۷۵ ٪۴۱/۷	۲۷ ٪۱۵	۹ ٪۵	آشنایی با واژه پرداز ورد در تایپ و ارایه
۱/۸۲ (۳۶,۴)	۱۱ ٪۶/۱	۸ ٪۴/۴	۲۱ ٪۱۱/۷	۳۸ ٪۲۱/۱	۱۰۲ ٪۵۶/۷	آشنایی با کلاس فضای مجازی
۲/۵۳ (۵۰,۶)	۱۰ ٪۵/۶	۳۰ ٪۱۶/۷	۵۴ ٪۳۰	۳۸ ٪۲۱/۱	۴۸ ٪۲۶/۷	آشنایی با اینترنت و وب برای ارایه
میانگین کل (٪۵۲,۹)						

داده های جدول بالا، میزان تقریبی آشنایی معلمان را با فضای مجازی و فاوا نشان می دهد. بر اساس میانگین به دست آمده، بیشترین آشنایی معلمان در بخش فاوا، در مؤلفه های ورد و پاورپوینت است. کمترین آشنایی معلمان هم با مؤلفه فضای مجازی است.



جدول ۵: میزان آشنایی معلمان با مفهوم کلی فاوا و فضای مجازی

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	مؤلفه‌های فاوا و فضای مجازی
۱/۶۷ (۳۳,۴)	۷ ٪۳/۹	۱۱ ٪۶/۱	۱۶ ٪۸/۹	۲۸ ٪۱۵/۶	۱۱۸ ٪۶۵/۶	آشنایی با مفهوم کلی فاوا
۱/۶۳ (۳۲,۶)	۶ ٪۳/۳	۷ ٪۳/۹	۱۹ ٪۱۰/۶	۳۲ ٪۱۷/۸	۱۱۶ ٪۶۴/۴	آشنایی با مفهوم کلی فضای مجازی
۱/۷۶ (۳۵,۲)	۱۰ ٪۵/۶	۷ ٪۳/۹	۲۱ ٪۱۱/۷	۳۵ ٪۱۹/۴	۱۰۷ ٪۵۹/۴	آشنایی با تفاوت کاربرد فاوا و فضای مجازی
میانگین (٪۳۳,۶)						

بر اساس داده‌های جدول بالا که مفهوم کلی فاوا و فضای مجازی را مورد مقایسه قرار می‌دهد، معلمان بر اساس میانگین به دست آمده، با مفهوم کلی فاوا و همچنین مفهوم کلی فضای مجازی، آشنایی نسبتاً کمی دارند. در واقع آشنایی معلمان زیر ۵۰ درصد است.

جدول ۶: میزان استفاده معلمان از فاوا و فضای مجازی در تدریس اسلامی

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	مؤلفه‌های فاوا و فضای مجازی
۲/۵۲ (۵۰,۶)	۱۸ ٪۱۰	۲۵ ٪۱۳/۹	۵۹ ٪۳۲/۸	۲۷ ٪۱۵	۵۱ ٪۲۸/۳	استفاده از فاوا در تدریس
۲/۵۲ (۵۰,۶)	۱۷ ٪۹/۴	۳۱ ٪۱۷/۲	۴۴ ٪۲۴/۴	۲۶ ٪۱۴/۴	۶۲ ٪۳۴/۴	استفاده از فاوا در تربیت اسلامی
۱/۹۲ (۳۸,۴)	۶ ٪۳/۳	۱۳ ٪۷/۲	۳۰ ٪۱۶/۷	۴۳ ٪۲۳/۹	۸۸ ٪۴۸/۹	استفاده از فضای مجازی در تدریس
۱/۸۶ (۳۷,۲)	۷ ٪۳/۹	۷ ٪۳/۹	۲۶ ٪۱۴/۴	۵۴ ٪۳۰	۸۶ ٪۴۷/۸	استفاده از فضای مجازی در تربیت اسلامی
میانگین کل (٪۴۴)						

داده‌های جدول بالا، میزان تقریبی استفاده معلمان از فاوا و فضای مجازی در تدریس و تربیت اسلامی را نشان می‌دهد. بر اساس میانگین به دست آمده، بیشترین میانگین برای استفاده از فاوا در تربیت اسلامی است و کمترین میانگین برای استفاده از فضای مجازی در تربیت اسلامی است.

۷- بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین موضوعاتی که امروزه دست اندرکاران تعلیم و تربیت کشور را به خود مشغول کرده است، نحوه مواجهه شدن آموزش و پرورش با فرصت‌ها و تهدیدهای حاصل از گسترش و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و برنامه‌ریزی دقیق و اصولی برای بهره‌برداری و استفاده از آن‌است به ویژه، با توجه به تأثیر فناوری‌های نوین در شیوه‌های یاددهی یادگیری و تغییر نقش معلمان، ضروری است که زمینه‌هایی فراهم شود تا هم وزارت آموزش و پرورش موجود در جامعه معلمان را شناسایی کند و هم معلمان به شناسایی و ارتقای مهارت‌های خود در کاربرد فناوری‌های نوین نظیر ICT و IT در آموزش بپردازد. از اینرو، تغییر کاربرد (فاوا) به بازیگران فرآیند یاددهی و یادگیری محدود نخواهد شد و همچنین این تغییرات، ساختارهای آموزشی، الگوهای رفتاری درون نظام آموزشی و حتی محتوای آموزشی آن هم از نوع تربیت اسلامی را نیز تغییر خواهد داد. آموزش، انعکاسی از پدیداری جامعه اسلامی است. نظام‌های آموزشی، به طور سنتی مجموعه‌ای از افراد را برای جامعه صنعتی آماده می‌کردند که در این جوامع، تأکید بر ساخت اشیاء درچارچوب تولیدات صنعتی بود. از این رو ضروری است فرایند آموزش نیز با تأثیرپذیری از جامعه اطلاعاتی دگرگون شود. امروزه نظام آموزشی با چالشی مواجه است که افراد را برای جامعه اطلاعاتی آماده کند و یکی از مهمترین اهدافش، دسترسی به اطلاعات است. چنین تغییراتی را می‌توان به مثابه مرحله‌ای نودر جوامع امروزی قلمداد کرد که در زمره الگوی جدید آموزشی مشخص شده باشند. بنابراین فاوا عرضه ورود به فضایی نو در آموزش و پرورش را پیشنهاد می‌کند. حال در یک جامعه اسلامی، فاوا چه نقشی و چگونه نقشی خواهد داشت؟ این سؤالی است که عملکرد آینده جامعه و آموزش و پرورش، به آن پاسخ خواهد داد. آموزش و پرورش مانند ابعاد دیگر جامعه، دچار تحولی سریع و شگرف است. تحولات بر پایه تکنولوژی فاوا و فضای مجازی، در حال نوسان است. این



تغییر و تحول در مراحل آینده از عوامل شتابنده‌ای مانند پول، منابع انرژی جدید، توسعه فناوریانه مانند رایانه‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی و ...، تأثیر می‌پذیرند. در حرف عام رسالت يك نظام آموزشی فراهم کردن امکانات تعلیم و تربیت فردی، اجتماعی و حرفه‌ای برای تسهیل رشد نیروی انسانی توسعه شهروندی و آماده کردن آنها برای حرفه‌های گوناگون است. کیفیت آموزشی را می‌توان با توجه به میزان توانایی آموزش و پرورش برای تحقق این اهداف تعریف کرد به علاوه برای آماده کردن افراد برای ورود به عصر اطلاعات، نظام آموزشی با چالش‌های دیگری مواجه است: از آموزش و پرورش انتظار می‌رود در حل مسائل اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه سهیم باشد. آموزش و پرورش در دراز مدت نمی‌تواند در برابر بسیاری از مسائل اجتماعی مانند جدایی و یکپارچگی قومی، مسائل بزهکاری نوجوانان، بیکاری و غیره بی‌اعتنا باشد. شواهد بسیاری وجود دارد که سطح آموزش شخص به طور مستقیم با فرصت‌هایی که جامعه در اختیار او قرار می‌دهد همبستگی واقعی دارد. افراد می‌خواهند آموزش و پرورش انفرادی، انعطاف‌پذیر، متناسب با نیازهای ویژه و همگام با رشد فردی و تکثرگرایی در جامعه ارایه شود و این امر مستلزم رویکردهای ویژه‌ای در آموزش و پرورش است. روش‌های استاندارد و کلاس‌های معمول، بیش از این برای رفع نیازهای افراد کافی نخواهند بود. فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) به مثابه بخشی از فرآیند یادگیری به سه شکل به کار می‌رود: یکی به مثابه هدف، دیگری به مثابه رسانه و مورد سوم به مثابه ابزاری که اغلب برای سازمان و مدیریت در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مورد دوم فناوری اطلاعات و ارتباطات فرآیند یادگیری را تشکیل نمی‌دهد، اما از استفاده از آن در کلاس درس یا مدرسه حمایت می‌کند. نمونه‌ای از کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات، معطوف به سازمان و مدیریت در يك نظام نظارتی دانش‌آموزمحور است. کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش به صورت يك هدف، به یادگیری دوباره فناوری اطلاعات اشاره دارد و عمدتاً در دروس خاصی از قبیل آموزش رایانه یا انفورماتیک و شبیه آن، سازمان می‌یابد. اما فناوری اطلاعات و ارتباطات به صورت يك هدف به طور وسیعی در برنامه‌های درسی مدارس، به ویژه در مدارس متوسطه به کار برده می‌شود. با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به مثابه يك هدف درسی، دانش‌آموز با مهمترین درون‌دادها و برون‌دادهای فناوری اطلاعات که پدیده‌ای مهم، ولی پنهان در جامعه است، آشنا می‌شوند و هدف از آموزش آن، جلوگیری

از بی سوادی در رایانه است.

نتایج بررسی‌ها در زمینه استفاده از رایانه در آموزش، در چهار کشور صنعتی اتریش، ژاپن، هلند و ایالات متحده، نشانگر آن است که در اوایل قرن بیستم، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی حتی در کشورهای صنعتی در ابتدای راه بود. در طول دهه ۸۰ و اوایل دهه ۹۰، رایانه‌های موجود در مدارس به سرعت افزایش یافت. نکته مهم، این است که ژاپن دیرتر از کشورهای صنعتی شروع به افزایش رایانه در مدارس خود کرده است [۱۸]. با وجود این، در سال ۱۹۹۲، تعداد رایانه‌ها در مدارس آنقدر بود که به کلاس‌ها اجازه می‌داد بتوانند، فرصتی برای استفاده از آنها پیدا کنند. با وجود این، در سال ۱۹۹۲، سازندگان سخت افزار به طور کلی، نمی‌توانستند پاسخگوی خیل عظیم استفاده کنندگان مشتاق از فناوری اطلاعات در مدارس باشند. این مسأله به ویژه با توسعه شبکه‌های الکترونیکی، اهمیت بیشتری پیدا کرد. داده‌های موجود در مورد کاربرد رایانه‌های آموزشی نشان داد که در سال ۱۹۹۲ مدارس کمتری، دسترسی منظم به شبکه‌های خارجی داشتند. البته ایالات متحده مستثنا بوده، چون ۱۷ درصد مدارس متوسطه و ۱۲ درصد مدارس ابتدایی که از رایانه استفاده می‌کردند، می‌توانستند، تقریباً هر هفته از شبکه‌های ارتباطی خارجی استفاده کنند [۱۸]. هم‌اکنون ضرورت استفاده از فناوری آموزشی در کشورهای در حال توسعه بیش از پیش مطرح است. در این راستا کوشش‌هایی مانند خرید سخت افزار، تهیه نرم افزار و برگزاری دوره‌های آشنایی با رایانه و اینترنت برای معلمان صورت گرفته است. همان گونه که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، میزان دسترسی معلمان در منزل و مدرسه به امکانات سخت افزاری اعم از رایانه، اینترنت و چاپگر بیش از ۵۰ درصد است. یافته‌های این پژوهش با نتایج دیگر تحقیقات انجام شده توسط محمدی [۲۲]، اسلامی [۴]، لشکری [۲۷]، گمینیان [۲۸]، نظری [۲۹]، مشایخی [۳۰]، عباسی [۳۱] و زمانی [۲۳]، در راستای دسترسی نسبی معلمان به فاوا و کاربرد آن در آموزش و تدریس، دارای همخوانی مثبتی است. اما یافته‌های مطالعه حاضر در اصطلاح فضای مجازی و کاربرد آن در تربیت با رویکرد اسلامی، تا حد زیادی دارای تأمل است. البته پژوهش‌های مطرح شده بالا، صرفاً میزان آشنایی و کاربرد فاوا را آموزش مورد بررسی قرار دادند و در آنها رویکرد تربیتی و تربیت اسلامی پی‌گیری

نشده بود.

بر اساس نتایج پژوهش‌های بالا، میزان آشنایی و کاربرد فاوا در سه زمینه آموزشی، پژوهشی و برقراری ارتباط، در سطح قابل قبولی قرار ندارد و میانگین‌های به‌دست‌آمده از میانگین فرضی ۳ (یعنی ۶۰ درصد) فاصله دارد. کمترین میزان آشنایی و کاربرد در زمینه ارتباطی و بعد از آن در زمینه پژوهش و بیشترین میزان استفاده‌معلم‌ان از رایانه در امور آموزشی است. در هر سه زمینه آموزش، پژوهش و ارتباط بین میزان آشنایی با کاربرد، رابطه معنادار بوده است؛ یعنی هر چه روی آشنایی با رایانه سرمایه‌گذاری شود می‌توان انتظار کاربرد بیشتری را داشت. در مدرسه‌ای که مبتنی بر فاوا و فضای مجازی است، اساساً نگاه تعلیم و تربیت در آن تغییر می‌یابد و دیگر معلم به عنوان آموزش‌دهنده و دانش‌آموزان به عنوان یادگیرنده صرف نخواهند بود، بنابراین محتوای آموزشی هم باید منطبق بانقش معلمان و دانش‌آموزان به طور خاصی طراحی و تدوین شود. برای هر دانش‌آموز باید به یک شکل و شیوه یادگیری خاص آموزش داده شود. به این معنا که وقتی معلم در کلاس با ۳۰ سلیقه مختلف و تفاوت‌های فردی مواجه می‌شود، طبیعی است که در این جا فقط فاوا و فضای مجازی می‌تواند پاسخگو باشد و هر کسی با توجه به توانمندی که دارد می‌تواند از محتوای آموزشی بهره‌مند شود. برای افزایش کارایی فاوا و فضای مجازی در دروس مختلف باید، محتوای برنامه‌هایی که در شبکه‌ها در دسترس دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌گیرد با هدف‌های آموزشی سازگار بوده و از نظر یاددهی و یادگیری کارا و مؤثر باشند. برای این کار باید اولویت را به تربیت طراحان نرم‌افزاری رایانه‌ای درباره عموم موضوعات درسی و نیز تربیت برنامه‌ریزان درسی متخصص در فناوری اطلاعات و ارتباطات داد.

این مطالعه به دقت نتوانست، گرایش اسلامی عمل تربیتی معلمان را مورد ارزیابی قرار دهد. اما وجود فاوا و فضای مجازی نه تنها مانعی در تربیت اسلامی است بلکه می‌تواند ابزاری بسیار سودمند واقع شود. این مطالعه معتقد است، معلم یک جامعه اسلامی با هر تخصص و رشته‌ای که داشته باشد، عمل تربیت اسلامی خود را انجام می‌دهد. زیرا تربیت شدن است و نه پرداختن. به عبارت ساده‌تر اگر معلمی بخواهد با تمام معنا تربیت اسلامی را در کلاس درس خود انجام دهد، شاید توفیق قابل توجهی در کوتاه مدت به دست نیارد، اما رفتار تربیتی معلم خود بهترین آموزشگر

تربیت است. بنابراین فاوا و فضای مجازی ابزار ناگزیر قرن ۲۱ است و معلمان، آموزش و پرورش، نهادهای و در نهایت جامعه بدون هیچ استثنایی، رو به آن سمت دارد. دنیای امروز دنیایی نیست که بتوان آن را نگاه داشت، بلکه باید پا به پای آن پیش رفت. در نهایت آموزش و پرورش به سمت فاوایی شدن و فضای مجازی پیش می‌رود، چه کسی بخواهد و چه کسی نخواهد. آنچه مهم است، یافتن رویکردهای درست برای جاری کردن تربیت به معنای واقعی آن در محیطی فاوایی.

منابع و مآخذ

- [۱] امیدوار، علی و صارمی، علی اکبر (۱۳۸۱). اعتیاد به اینترنت. مشهد: تمرین.
- [۲] جلالی، ع. ا. و م. ع. عباسی (۱۳۸۳). فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش و پرورش سایر کشورهای دنیا. در برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تألیف محسن اسلامی... و [دیگران] ۳۳-۱۴. تهران: انجمن برنامه‌ریزان ایران، آبیژ.
- [۳] عطاران، محمد (۱۳۸۱). جهانی شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: آفتاب مهر.
- [۴] اسلامی، م (۱۳۸۳). قابلیت‌های آموزشی شبکه جهانی میزان دسترسی، استفاده از آن و دیدگاه دانش‌آموزان و آموزگاران دوره دبیرستان. در برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تألیف محسن اسلامی... و [دیگران]، ۱۱-۳. تهران: انجمن برنامه‌ریزان ایران، آبیژ.
- [5] Kozma, R. 2002. Technology, Innovation, and Education Change: A Global Perspective. Eugene, Oregon: ISTS
- [۶] بختیارزاده، بتول (۱۳۸۲). بررسی فناوری اطلاعات در فرایند یاددهی- یادگیری از دیدگاه معلمان (پایان نامه).
- [۷] اسلوین، جیمز (۱۳۸۰). اینترنت و جامعه. ترجمه: عباس گیلور، تهران: نشر کتاب.
- [۸] کوشا، کیوان (۱۳۷۲). اینترنت در خدمت توسعه فرهنگی (چکیده مقالات دومین



همایش نقش اطلاع رسانی در توسعه فرهنگی). تهران.

- [۹] عباسی، ژاله (۱۳۸۲). خانواده و پیامدهای فناوری اطلاعات (نظام بخشی و نظارت بر نحوه استفاده از فناوری در خانه). تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- [۱۰] مولانا، حمید (۱۳۷۱). گذرانوگرایی، ترجمه: یونس شکرخواه. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

[۱۱] دیلامپ، تجیرو و پلگرام، ویلیام جی (۱۳۷۸). کاربرد رایانه در آموزش مستلزم تجدیدنظر در سازمان دهی مدارس است. ترجمه: توحید صیامی. مجله تکنولوژی آموزشی، شماره ۷۹.

[۱۲] فرحزاد، محمد (۱۳۷۴). «نقش اطلاعات و ارتباطات در جهان امروز». (فصلنامه اطلاع رسانی، دوره ۱۱، شماره ۲). صفحات ۵۰-۵۵

[۱۳] فرمپینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی.

[۱۴] یاسیان رضوی، محمدرضا (۱۳۸۳). «والدین ICT و تعلیم و تربیت» (مجله الکترونیکی، شماره اول، دوره سوم).

[15] Shelly, G.B, cash man, T.j, and Rosent balt, H.J. (1998). Systems analysis and design. Cambridge, MA: Course Technology.

[16] Vilito, Theresa M, and coulston chris. (2002). "Taxonomy of information Literacy competencies". (journal of information Technology Education, volume 1 NO. 1).

[17] Confrey, J., S. C. Piliero, J. M. Rizzuti, and E. Smithe. 1990. High school mathematics: development of teacher knowledge and implementation of a problem-based mathematics curriculum using multirepresentational software (ACOT Report 11). Cupertino, CA: Apple classroom.

[18] Pelgrum, W. J., and N. Law. 2003. ICT in Education Around the World: Tends, Problems and Prospects. Paris: UNESCO: International Institute for Education Planning.

[۱۹] دومین دوره مطالعات فناوری در آموزش (یک مطالعه ارزیابی جهانی از کاربرد

فناوری در یادگیری است. این مطالعه در ۲۶ کشور جهان طی سال ۱۹۹۸ توسط «پلگرام» و «اندرسون» به سه گونه صورت گرفته است: (۱) بررسی مدارس، (۲) مطالعات موردی درباره کاربردهای تعلیم و تربیتی نوآورانه همراه با فاوا، (۳) بررسی مدارس- معلمان و دانش‌آموزان. (SITES(Second Information Technology in Education Study

[20]Postholm, M. B. 2006. The teachers role when pupils work on task using ICT in project work. Education research 48(2): 155-175.

[۲۱] حج‌فروش، ا.، و ع. م. اورنگی (۱۳۸۳). بررسی نتایج کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستان‌های شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های علمی- پژوهشی ۳(۹): ۳۱-۱۱.

[۲۲] محمدی، ع. و ص. قربان‌زاده مقدم (۱۳۸۳). بررسی نحوه استقبال معلمان از نوآوری و ابتکار در زمینه روش تدریس و کاربرد وسائل آموزشی. مقاله ارائه شده در دومین همایش فناوری آموزشی، تبیین رویکردهای نوین در فناوری آموزشی و جایگاه آن در نظام‌های آموزشی، تهران.

[23] Zamani, B. E. 1996. Implementation Issues in Using Computer in Iranian Educational system. PhD diss., University of Toronto.

[۲۴] قاسمی‌نژاد، ا. (۱۳۸۴). بررسی راهکارهای عملی فعال‌سازی کارگاه‌های رایانه‌ای مدارس دوره متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۳-۸۴. اصفهان: شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.

[۲۵] دلور، علی (۱۳۸۰). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: انتشارات پیام نور.

[۲۶] سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، چاپ سوم، تهران: نشر آگه.

[۲۷] لشکری، ح. (۱۳۸۲). بررسی میزان استفاده و موانع به کارگیری تکنولوژی آموزشی و ارزیابی امکانات موجود مدارس ابتدایی فلاورجان از نظر مدیران و معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

[۲۸] گمینیان، و. (۱۳۸۱). بررسی وضعیت موجود راهبردهای مناسب تدریس



کامپیوتر در رشته‌های کارشناسی‌ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه اصفهان.

[۲۹] نظری، ج. (۱۳۷۳). بررسی علل عدم تمایل معلمان به استفاده از وسائل کمک آموزشی. کرمان: شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.

[۳۰] مشایخی، پ. (۱۳۷۲). بررسی عوامل بازدارنده معلمان ابتدایی در استفاده از تکنولوژی آموزشی در فرآیند یاددهی- یادگیری از دیدگاه آموزگاران استان مازندران. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

[۳۱] عباسی، ب. (۱۳۷۰). بررسی نحوه کاربرد وسائل کمک آموزشی در دبیرستان‌های شهر اصفهان و نظرخواهی از دبیران در رابطه با چگونگی استفاده مؤثر از وسائل در جریان آموزش. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه اصفهان.

تاملی بر ماهیت پژوهش در تربیت معلم

دکتر رضا ساکی

چکیده:

تربیت معلم یکی از مهم ترین و پیچیده ترین عرصه ها در حوزه علوم تربیتی است. بواسطه همین موقعیت دشوار، پژوهش در این عرصه نیز یک قلمرو کاملاً تخصصی است که در مسیر فهم هر چه بیشتر فرایندهای تربیت معلم جریان می یابد. به همین ترتیب تامل در ماهیت پژوهش در تربیت معلم و تلاش برای شناخت هر چه بیشتر آن می تواند بعنوان یک فعالیت راهبردی در این زمینه تلقی شود. تامل و شناختی که نتیجه اش پژوهش را توسعه می بخشد تا بتواند با اعمال اثربخش تر کارکردهای خود کیفیت روندها و فرایندها را در تربیت معلم تضمین نماید. بویژه اینکه در ایران، تربیت معلم با وجود تجربه طولانی مدت در اجرا، تاکنون با فقر شدید نظروزی و پژوهش مواجه بوده است. موقعیتی که می تواند منشاء بروز آسیب و کجروی در این عرصه سرنوشت ساز و حساس را فراهم سازد. این مقاله بر همین مبنا می کوشد چارچوبی برای تامل هرچه بیشتر در این زمینه فراهم آورد. بر اساس نتایج این تامل، پژوهش در تربیت معلم عرصه ای بین رشته ای است که متناظر با سطوح اصلی شایستگی حرفه ای معلمان با تلاقی سه حوزه پداگوژی، موضوعات تخصصی و روش آموزش محتوا در ظرفیت روشهای پژوهشی شکل می گیرد. بنابراین در راستای پژوهش شناسی تربیت معلم و برای تربیت پژوهشگر در این عرصه و تعیین اولویتهای پژوهشی لاجرم باید شناخت درستی در این حوزه ها بوجود آید.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، مدیریت پژوهش، آموزش، علوم تربیتی، پژوهش،

مقدمه

امروزه بمدد توسعه آموزش و پژوهش در جهان، بسیاری از اندیشمندان به درستی از هزاره سوم به عنوان عصر دانش و دانایی یاد می کنند و عقیده دارند که دانش يك منبع کلیدی ایجاد ارزش و ثروت در سطح وسیع برای يك ملت و در سطح خرد برای يك سازمان است. (اسمیث، ۲۰۱۱، کنستانتینسو، ۲۰۱۸). به همین ترتیب در حال



حاضر این اندیشه که ماحصل سرمایه گذاری گسترده در بخش آموزش و پژوهش در توسعه اقتصادی جهان توسعه یافته نقش بنیادینی داشته است، بطور وسیعی پذیرفته شده است. اینچنین است که دانشمندان، صاحب نظران علوم اجتماعی و سیاستمداران بارها بر نقش بنیادین آموزش و پژوهش در توسعه فناوری و اقتصادی در جوامع کنونی تاکید نموده اند. همچنین مطالعات انجام شده اقتصاد دانان نیز اغلب حاکی از نقش مثبت آموزش و پژوهش در فرایند توسعه ملی جوامع مختلف دارد. براساس مطالعات تئودر شولتز^۱ (۱۹۶۲) و گری بکر^۲ (۱۹۶۴) جریان پیشرفت و توسعه در جوامع بطور اجتناب ناپذیری در گرو سرمایه گذاری نیروی انسانی است که نتیجه آن منجر به تولید سرمایه انسانی بعنوان موتور متحرکه برای تحقق اهداف توسعه ای می شود (آرمسترانگ و بارون^۳، ۲۰۰۷).

چنین روندی بیش از هر چیز متوجه نقش، اهمیت و اولویت نظامهای آموزشی است که رسالت دارند تا فرایند ایجاد و توسعه سرمایه انسانی را در سطوح مختلف مدیریت و تسهیل نمایند. از این رو تردیدی نیست که تحقق جامعه دانایی محور پیش تر خود در گرو آموزش و پرورش دانایی محور است و آموزش و پرورش دانایی محور جز با تربیت معلم دانایی محور حاصل نمی شود و تربیت معلم دانایی محور نیز صرفا بر بستر داد و ستدهای علمی حاصل از پژوهش و گفتمانهای نظرورزانة شکل می گیرد. اینچنین است که باید با اهتمام در چنین روندی، با توسعه بیش از پیش تربیت معلم، به توسعه آموزش و پرورش و جامعه نیز کمک نمود.

طرح مساله

در سازمانهای آموزشی، مانند هر سازمان نیازمند و حساس به رشد، یادگیری و پیشرفت، پژوهش موقعیت ممتازی دارد. پژوهش با دیده بانی از سلامت امور، درک پیچیدگیهای محیط آموزشی را آسانتر و زمینه ای را برای مدیریتی اثربخش تر فراهم می سازد. اینچنین است که پژوهشگران آموزشی همسو با این رسالت مهم، با بهره گیری از روش های منظم علمی، پدیده های آموزشی را در سطوح مختلف بررسی، تحلیل، تبیین و پیش بینی می سازند

1. Theodor W.Schultz

2. Gary S.Becker

3. Armstrong& Baron

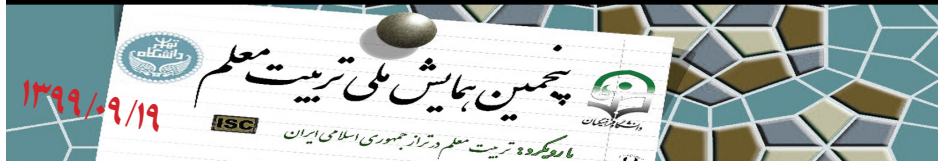
و از این مسیر اطلاعات معتبری را برای تصمیم‌گیران آموزشی تولید می‌کنند (کرزول^۱ و گوتترمن، ۲۰۱۸). به این ترتیب وظایف و مأموریت‌های دشوار و حساس آموزش و پرورش در پرتو فعالیت‌های پژوهشی فرصت مناسب‌تری برای تحقق می‌یابد. پیداست پژوهش را گرچه نباید داروی معجزه‌آسایی برای درمان همه دردهای نظام‌های آموزشی دانست؛ اما با توجه به کارکرد آن، نیز نمی‌توان کارآمدی مورد نیاز را بدون پژوهش در محیط‌های آموزشی محقق ساخت.

با این همه، پژوهش خود باید پیش‌تر از سلامت و کارآمدی لازم برخوردار باشد تا بتواند مأموریت‌هایش را بدرستی تشخیص و به انجام برساند. از همین رو است که باید روند پژوهش آموزشی خود همواره در معرض فرایند نقد و اصلاح باشد تا رشد و توسعه آن تضمین گردد. پژوهش باید از همان فرایند و سازوکاری که در بررسی مسایل آموزشی بهره می‌گیرد در نقد و خود اصلاحی نیز بهره‌گیرد. (مرتler^۲، ۲۰۱۶). باید این بخش از فعالیتها در آموزش و پرورش و ارکان وابسته به آن نظیر تربیت معلم بگونه‌ای مدیریت و هدایت شود که بتواند به درستی نیازها را تشخیص دهد و در مسیر پاسخگویی به آنها حرکت کند.

به همین ترتیب بعنوان پژوهش‌گران آموزشی همواره با این دو سوال اساسی روبرو هستیم که آیا پژوهش‌های درستی را در دستورکار خود قرار می‌دهیم؟ و آیا آنها را درست انجام می‌دهیم؟ پیداست پاسخگویی مناسب به این سوال‌ها جز با درک ماهیت پژوهش و چالش‌ها و منازعات مربوط به آن ممکن نیست. به عبارتی بعنوان یک پژوهشگر مسوول، باید با مبانی و مفروضات اساسی و بحث برانگیز در باره حوزه پژوهش بیش از پیش آشنا باشیم. به ویژه ممکن است عمری را صرف فعالیت‌هایی با مفروضاتی به نظر قطعی و محکم صرف کرده باشیم در حالیکه این مفروضات خود اصولاً برپایه‌هایی لرزان و سست بنا شده باشند. به هر تقدیر حرکت در جهت این خط فکری، ما را با جنبشی اصلاحی در عرصه وسیع پژوهش‌های آموزشی در سطح جهان آشنا می‌سازد. جنبشی که بصورت جدی و عالمانه بهسازی پژوهش آموزشی را هدف خود ساخته است. در حال حاضر پژوهش‌های آموزشی در جهان با دشواریهای

1. Creswell & Guetterman

2. Mertler



متعددی مواجهند که متناسب با این دشواری‌ها، تلاشی در خور برای رویارویی با آنها را شاهد نمی‌باشیم. در نتیجه چنین است که همچنان عرصه تحقیقات آموزشی در رویارویی با چالش‌هایی دایمی است. پیشتر بخشی از دشواریهای این حوزه پیش‌تر از خود ماهیت تعلیم و تربیت بروز می‌نماید که قلمرو وسیع آن آمیزه‌ای از دانش‌های گوناگون را در بر گرفته است. برخی اوقات این وسعت و گستردگی موضوعی، اصالت تعلیم و تربیت را به عنوان يك حوزه مستقل علمی تضعیف نموده است. بسیاری از صاحب‌نظران با تخصص‌های گوناگون بعنوان صاحب‌نظر در حوزه تعلیم و تربیت و با کمترین مفاهمه با یکدیگر و بدون هیچ مشکلی به ایفای نقش خود مشغول می‌باشند. این موقعیت میان رشته‌ای تعلیم و تربیت موجب شده که پژوهش آموزشی به عنوان موضوعی کثرت‌گرا، دامنه‌ای متنوع و غیر قابل کنترل از موضوعات و مخاطبان را در بر بگیرد و کمتر فرصتی را برای استحکام و ثبات بیابد. این جنبش در کشورهای توسعه یافته، مانند استرالیا، انگلستان، کانادا، آلمان، ژاپن، سوئد و به ویژه آمریکا بسیار برجسته‌تر و قوی‌تر دیده می‌شود. در کشورهایی نظیر هند، مالزی، سنگاپور و کره جنوبی نیز تحرکاتی آشکار و همسو با این زمینه پدیدار گردیده است. (شولمن و لاگمن، ۱۳۸۸).

مبنای اصلی این جنبش نقد و زیر سوال بردن بنیادها و سنت‌هایی است که در تحقیقات آموزشی تا کنون قطعی و بدیهی پنداشته شده‌اند (انیون^۱، ۲۰۱۶). در آمریکا، آکادمی علوم تربیتی^۲ از سال ۱۹۹۵ بطور بارزی پرچمدار جنبش برای بهسازی تحقیقات آموزشی بوده است و توانسته زمینه مباحثات عمیق و بنیادینی را در این راستا برانگیزاند که بخشی از این کوشش در کتاب مباحث اساسی در پژوهش‌های آموزشی ارایه شده است. پیام اصلی این جنبش دعوت و ارجاع موکدانه صاحب‌نظران و پژوهشگران آموزشی به ویژگیهای بنیادین رفتار دانش پژوهی و تاکید بر رعایت آنها در عرصه تحقیقات آموزشی است. (شولمن و لاگمن، ۱۳۸۸).

بطور یقین پژوهش در تربیت معلم بعنوان شاخه‌ای از تحقیقات آموزشی از این موقعیت و شرایط بدور نبوده و بنظر می‌رسد این بخش نیز در چالش پژوهش‌های

1. Anyon

2. Academy of Education

آموزشی بیش از پیش گرفتار شده باشد. تربیت معلم برای هویت یابی در قامت یک فعالیت علمی و دانشگاهی باید توان پژوهشی خود را گسترش بخشد. در غیر اینصورت ضعف پژوهش در تربیت معلم هویت استادان و هویت تربیت معلم در قامت یک دانشگاه را با چالش مواجه می سازد. (مهرمحمدی، ۱۳۹۵). اکنون بواسطه تغییر فزاینده شرایط، تربیت و آماده سازی معلمان بمراتب بسیار دشوارتر از گذشته گردیده است. بسیاری از سنت های مورد عمل در این حوزه مورد نقد و بازنگری و دگرگونی قرار گرفته است. در نتیجه این موقعیت، امروز بیش از هر زمان دیگری نیازمند به بهره گیری از ظرفیت راهبردی پژوهش برای هدایت این محدوده هستیم. در حال حاضر بخش تربیت معلم مسوولیت آماده سازی منابع انسانی مورد نیاز را برای فراگیرترین سازمان اجتماعی در جهان (یعنی آموزش و پرورش) برعهده دارد. همانطور که پیش تر گفته شد، معلم مهمترین عنصر نظام راهبردی آموزش و پرورش است و تربیت و عملکرد آن بطور مستقیم و غیر مستقیم تمام آحاد جامعه را متأثر از خود می سازد. بر پایه همین ویژگیهاست که تربیت معلم را می توان نقطه تلاقی بیمها و امیدها دانست. (اسمیث و همکاران، ۲۰۰۸). اگر به گستره نفوذ، اهمیت و پیچیدگی تربیت معلم توجه کافی داشته باشیم بیش از پیش تاکید خواهیم داشت که اداره این عرصه صرفاً در گرو انجام فعالیتهایی است که به صورتی دقیق و منظم و در پرتو فعالیتهای علمی و پژوهشی تدارک دیده باشند. آنگونه که هیچ تصمیم و برنامه فراگیری نباید قبل از بررسی گسترده نتایج و پیامدهایش و تایید صحت و تاثیرگذاری مثبت آن بر تربیت معلم، امکان اجرا یابد. اما برآستی پژوهش اثربخش در تربیت معلم دارای کدام مختصات می باشد؟ قلمرو آن کجاست؟ ماهیت آن چیست؟ چگونه انجام می پذیرد؟ حوزه پژوهش در تربیت معلم با کدام مسایل و چالشها مواجه است؟ و ...

طرح دیدگاه

تربیت معلم به فرایند دشوار و مهم ایجاد فرصتهایی آموزشی، فرهنگی و تربیتی در برنامه های رسمی و غیر رسمی برای یادگیری و در نتیجه کسب شایستگیهای اساسی در دانشجو معلمان اشاره می کند که برای ساخت هویت حرفه ای آنها طراحی و توسط آموزشگران بمرحله اجرا در می آید. بر این اساس، هدف تربیت معلم شکوفایی تربیتی

و علمی دانشجو معلمان در دوران تحصیل و در حین خدمت برای تصدی اثربخش حرفه دشوار معلمی است، در نتیجه می توان هدف پژوهش در تربیت معلم را نیز فراهم ساختن دانش بایسته برای نیل به این هدف اساسی دانست و هر آنچه که بتواند ما را در برنامه ریزی و اجرای اثربخش فعالیتها در تربیت معلم کمک کند در قلمرو پژوهش در تربیت معلم قرار می گیرد. (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۸).

اما چنین هدفی به مراتب مهم و دشوار براحتی محقق نمی شود. باید نظام پژوهشی تربیت معلم پیش تر خود را برای ایفای این نقش آماده نموده باشد. چنین آمادگی ای که دایما نیز باید توسعه یابد از طریق نقد جریان پژوهش تربیت معلم فراهم می گردد. نقدی که به صورت مستمر قلمرو، ماهیت، چیستی و چرایی و چگونگی پژوهش در این حوزه را به چالش می کشد. بنظر می رسد هم راستا با این نیاز باید گفتمان سازی ناظر بر پژوهش شناسی تربیت معلم را در اولویت اول قرار داد. با این اوصاف در این بخش از مقاله برخی مفروضه ها، سوالها و چالش های مطرح در این حوزه برای ترغیب و تحریک ضرورتی و گفتمان سازی ارایه می گردند.

۱. باید پژوهش شناسی در تربیت معلم بعنوان یک اولویت و فعالیت مستمر تلقی شود: پژوهش شناسی در تربیت معلم برای فهم بیشتر این حوزه، در پی طرح، پاسخگویی و گفتگو در باره سوالهای اساسی مرتبط با این زمینه است. سوالاتی بنیادین که موقعیت کنونی پژوهش در این عرصه را با چالش مواجه می سازد. سوالاتی همچون، پژوهش در تربیت معلم هدفش چیست؟ ماهیتش چیست؟ ابعادش چیست؟ چگونه اجرا می شود؟ فضای مساعد برای رشدش چیست؟ چگونه اشاعه می یابد و چگونه به بکار بست می رسد؟ و ...

اینها سوالاتی هستند که ممکن است بدون تامل لازم و در اولین نگاه، اغلب بدیهی تلقی شده و در نتیجه از پرداختن به آنها غفلت شود. غفلتی که بواسطه اهمیتش با خود کل کیفیت نظام تربیت معلم را نشانه می گیرد. بیش از هر چیز، بنظر می رسد پژوهش شناسی در تربیت معلم بعنوان یک قلمرو میان رشته ای و متأثر از ساختار حرفه ای مورد نیاز معلمان، متکی بر شناخت سه حوزه اساسی آموزش (پداگوژی)^۱،

1. pedagogical knowledge (PK)

علم (موضوعات تخصصی)^۱ و دانش آموزش محتوای آموزشی^۲ است. با تلاقی این سه شناخت در ظرفیت روش‌های پژوهشی است که به شناخت بزرگتر پژوهش در عرصه تربیت معلم دست می‌یابیم. ناگفتنی است که میزان توجه به هریک از سه زیر مولفه راهنمای حوزه پژوهش در تربیت معلم خود نیازمند به بحث مستقل دیگری دارد که خارج از ظرفیت این نوشتار است. از جمله اینکه در تربیت معلم که رسالت تربیت حرفه‌ای دانشجومعلم را برعهده دارد به چه میزان و چگونه باید به پژوهشهای موضوعی (محتوایی) توجه شود.

در هر صورت بی‌توجهی به شناخت این حوزه‌های اساسی عملاً بمنزله بی‌اطلاعی کارگزاران از ماهیت و موقعیت پژوهش در تربیت معلم است که نتیجه آن مواجهه ساختن این امر مهم با خطر سطحی‌انگاری و بی‌کیفیتی است. بنابر این همواره باید در مسیر توسعه حرفه‌ای آموزشگران و پژوهشگران تربیت معلم (مدرسان و اعضای هیات علمی) فرصتهایی یادگیری از جنس پژوهش‌شناسی تربیت معلم مهیا شود. به همین ترتیب سوالاتی اساسی مرتبط با قلمرو پژوهش فراوری ما پدیدار می‌گردند که باید بخش پژوهش را در جهت مواجهه و پاسخگویی به آنها هدایت نمود از جمله سوالهایی که می‌توانند ما را در این مسیر همراهی کنند موارد زیر است:

۵ معلم حرفه‌ای، واجد کدام شایستگی‌های اساسی است؟

۵ با چه توانمندی، هویت، مهارت، دانش و نگرش می‌توان به یک فرد معلم اطلاق نمود؟

۵ چگونه می‌توانیم علم (موضوع یا محتوا) خاصی را به دانشجومعلم و همچنین دانش آموزان آموزش دهیم؟

۵ چرا برخی استادان در آموزش موفق ترند؟

۵ چگونه است که برخی دانشگاهها و مدارس، عملکرد بهتری را عاید دانشجویان و دانش آموزان خود می‌نمایند؟

۵ چه تجارب یادگیری‌ای (به تناسب موضوع خاص علمی) برای تحقق یادگیری باید در برنامه درسی پیش بینی شود؟

1. content knowledge (CK)

2. pedagogical content knowledge (PCK)



- ۵ اصولا یادگیری چگونه اتفاق می افتد و روشها در تحقق آن چه تفاوتی دارند؟
- ۵ چه فعل و انفعالاتی در ذهن و شناخت و رفتار یادگیرنده باید انجام گیرد تا یادگیری محقق شود؟
- ۵ ویژگیهای معلم و یادگیرنده تا چه حد در آموزش و یادگیری تاثیر دارد؟
- ۵ چگونه می توان یادگیری در حد تسلط^۱ را در رشته های مختلف نصیب دانشجویان و دانش آموزان نمود؟
- ۵ چرا برخی موضوعات جاذبه بیشتری برای یادگیری دارند و برخی کمتر؟ (آیا جاذبه برخی دروس برای دانش آموزان مربوط به ماهیت موضوعی آنها است یا روش آموزش آنها؟ یا هردو؟).
- ۵ چرا و چگونه اجرای برنامه های درسی مشترک (برنامه قصد شده) در دوره های آموزشی نتایج متفاوتی به بار می آورد؟
- ۵ فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در آموزش چگونه اتفاق می افتد و چگونه می توان آن را کم کرد؟
- ۵ یادگیری در دروس مختلف چگونه قابل سنجش و ارزیابی است؟
- ۵ استاد و معلم حرفه ای برای آموزش رشته های تخصصی کیست؟ ویژگیهایش کدام است؟ توسعه حرفه آنها چگونه اتفاق می افتد؟
- ۵ چرا دانش آموزان ایرانی در مطالعات جهانی - تطبیقی ریاضیات و علوم^۲ و سواد خواندن^۳، عملکرد علمی نازلی از خود بروز داده اند؟ و سهم توان حرفه ای معلمان در این زمینه چیست؟

طرح این سوالات اساسی ما را به، هدف و فهم بیشتر چیستی و چگونگی پژوهش در تربیت معلم رهنمون می سازد. به این ترتیب است که می توان فراهم سازی امکان تدارک کلاس آموزش و کلاس درس یادگیری پسند توسط معلم را از اهداف اصلی پژوهش در تربیت معلم بشمار آورد. این مهم با پایش و نظارت بر تضمین کیفیت

-
1. Mastery of Learning
 2. Trends in International Mathematics and Science Study(TIMSS)
 3. Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS)

تربیت معلم صورت می پذیرد. اثربخشی پژوهش برای تحقق این امر در گرو ترکیب نظام مند سه حوزه اساسی آموزش (پداگوژی)، محتوا (موضوعات تخصصی) و دانش آموزش محتوای با یکدیگر در تاروپود شیوه‌های پژوهشی است. بگونه ای که بتواند شرایط محیطی موثر برای تحقق شایستگیهای معلمی را در دانشجو معلمان در طی دوران تحصیل فراهم آورد.

۲. برای تضمین کیفیت در بخش پژوهش در تربیت معلم باید اصولی راهنما را در نظر گرفت: بمنظور هدایت فعالیتهای پژوهشی در مسیر درست و جلوگیری از کجروی در این حوزه باید برخی اصول راهنما را شناسایی و بر استفاده از آنها در اجرای فعالیتهای سازمانی پژوهش و اجرای پژوهشها تاکید ورزید. از جمله اصولی که می توانند در این زمینه مطرح شوند موارد زیر هستند:

- تنوع و کثرت:

۵ در روش پژوهش در تربیت معلم: (این حوزه دایره ای وسیع از پژوهشهای کمی و کیفی و مقطعی و طولی را در بر می گیرد)،

۵ در سطوح اجرا (خرد و کلان): پژوهش در تربیت معلم سطحی وسیع از درس پژوهی، اقدام پژوهی و روایت پژوهی تا پژوهشهایی با وسعت ملی و بین المللی را پوشش می دهد،

۵ در نوع پژوهش: پژوهشهای بنیادین، کاربردی و تحقیق و توسعه (با اولویت پژوهشهای کاربردی و تحقیق و توسعه) را در بر می گیرد،

۵ در موضوعات و اولویتهای (گستره موضوعات): موضوعات و اولویتهایی مرتبط با سیاست گذاری، مدیریت و سازمان تربیت معلم، فلسفه، برنامه ریزی درسی و آموزشی، شایستگیهای حرفه ای استادان تربیت معلم، شایستگیهای حرفه ای معلمان، تربیت معلم تطبیقی، شیوه های جذب و تربیت و بهسازی معلم، روشهای آموزشی و پیشرفت تحصیلی، کارورزی و مدیریت کلاس، آموزش رشته های تخصصی، اخلاق، ارزش ها و مسوولیتهای اجتماعی در حرفه معلمی، رضایت، انگیزش و توانمند سازی استادان و دانشجویان و ...

۵ در برنامه ریزی، مدیریت و اجرا: (تکیه بر شیوه های دولتی، مردم نهاد و



مشارکتی)،

- مشارکت و تعامل :

- ◊ بین بخش های پژوهش تربیت معلم با بخش های درون وزارت آموزش و پرورش ،
- ◊ بین بخش پژوهش تربیت معلم با دانشگاهها و مراکز علمی و پژوهشی داخل و خارج ،
- ◊ بین بخش پژوهش پژوهش تربیت معلم با موسسات و انجمن های پژوهشی غیر دولتی و مردم نهاد .

- اخلاق گرایی :

- ◊ رعایت کرامت و حقوق شرکت کنندگان در جریان پژوهش ،
- ◊ مراقبت از شئون اخلاقی در اجرای فعالیتهای پژوهش ،
- ◊ مسوولیت پذیری و پاسخگویی ،
- ◊ امانت داری و صداقت ،

- پویایی:

- ◊ هدایت به موقع تحولات در بخش پژوهش تربیت معلم با توجه به نوآوریها ، شرایط و نیازهای ملی وجهانی ،
- ◊ انعطاف پذیری در اهداف ، سیاست ها ، برنامه ها و روشها در چهارچوب اصول برای افزایش کیفیت پژوهش ،
- ◊ حمایت از اندیشه های انتقادی ، نو و تحول آفرین در حوزه پژوهش ،
- ◊ بهبود مستمر : حوزه پژوهش در تربیت معلم بطور مستمر فرایند بهسازی را طی می کند و در جهت نیل به این هدف با پیش بینی اهرمهای نظارت و ارزشیابی سازمانی ، مسیر رشد و بالندگی را دنبال می کند .

- استمرار و پیوستگی :

- ◊ پژوهش در تبیت معلم بعنوان یک جریان ارتقایی و تکاملی ، دارای گذشته ای پر بار است که در بردارنده تجارب و دستاوردهای ارزشمند پیشینیان در سطح ملی و جهانی است . این تجارب باید در جهت گیریهای پژوهش به مثابه گنجینه

پیشینیان و با نگاهی انتقادی مورد استفاده قرار گیرند .

۳. توسعه و ارتقاء پژوهش باید به گفتمانی نظرورزانة در عرصه صاحب نظران تبدیل گردد : برای اطمینان از تداوم توسعه و رشد و تکامل در عرصه پژوهش در تربیت معلم، باید با ایجاد فرصتهایی نظرورزانة، زمینه گفتگو های دایمی در این حوزه با حضور صاحب نظران فراهم گردد. از دیدگاه مهرمحمدی (۱۳۹۶) بحث نظریه پردازی در عرصه تربیت معلم به عنوان یک موضوع مهم و تقریباً نوپا باید بیش از این مورد توجه صاحب نظران مرتبط با آن قرار گیرد. بدون تردید، توجه و گفت وگو درباره این موضوع اساسی، زمینه ساز توسعه و تعالی هرچه بیشتر عمل در عرصه تربیت معلم خواهد شد.

بنظر می رسد توسعه همکاریهای بین دانشگاهی با محوریت تربیت معلم می تواند تشکیل چنین گفتمانی را حمایت سازد. برگزاری همایشهای ملی تربیت معلم که با همکاری تعدادی از دانشگاهها برگزار می شوند، آغازی بر شکل گیری چنین گفتمانی هستند که باید با برنامه ریزی دقیق تر امکان حضور و مشارکت صاحب نظران بیشتری را در این زمینه فراهم آورد. همچنین تشویق دانشجویان تحصیلات تکمیلی به پژوهش در این عرصه، گامی موثر در توسعه گفتمان پژوهشی و نظرورزانة پیرامون تربیت معلم خواهد بود. پیداست با توسعه این گفتمان دانش ما در باره آموزش، علم و پژوهش و بطور کلی در باره تربیت معلم توسعه می یابد . گفتمان علمی ما را به اکتشاف، تفکر و پژوهش هر چه بیشتر در باره تربیت معلم سوق می دهد . پیداست دانش مورد نیاز تربیت معلم عمدتاً در چارچوب چنین گفتمانی قابل اکتشاف و توسعه است. چنین گفتمانی است که منجر به شناسایی استاد و معلم اثربخش و روش تربیت آن و محتوای اثربخش و روش طراحی آن می شود. برای گفتمان سازی باید همچنین فرهنگ پشتیبان پژوهش را در تربیت معلم توسعه دهیم. فرهنگی که ارزش ها، آیین ها، مقررات، کنش و واکنش ها و رفتارهای علمی را در تربیت معلم ارج می نهد و آن را برجسته می سازد. فرهنگ دانشگاهی و آکادمیک و فرهنگ آموزش و یادگیری می توانند چارچوب مناسبی را برای ایجاد فرهنگ پژوهش فراهم آورند.



جمع بندی و نتیجه گیری

پژوهش در تربیت معلم حوزه ای کلیدی و استراتژیک است که توسعه تربیت معلم و توسعه آموزش و پرورش و نهایتاً توسعه جامعه به شکلی با آن مرتبط است. تاکنون با وجود قدمت قابل توجه در عرصه تربیت معلم، حوزه پژوهش و نظری آن از رشد درخوری برخوردار نبوده است. پیداست فقر پژوهش منجر به فقر نظری می شود و فقر نظری کیفیت انواع فعالیتها را در تربیت معلم نشانه می رود و پیامد بدون انتهای آن، آسیبهای فراوانی را عاید جامعه خواهد ساخت. بنابراین باید متناسب با این وضعیت، گامهای بلندتری را برای درک و فهم بیشتر ماهیت پژوهش در تربیت معلم برداریم. گامهایی که می تواند ما را در طرح سوالات اساسی در این باره، تدوین اصولی راهنما و همچنین شکل گیری یک گفتمان نظرورزان مرتبط با موضوع کمک کند. این مقاله با طرح مساله در این زمینه کوشش نمود تا چارچوبی مقدماتی را نیز برای طی مسیر و عطف توجه صاحب نظران به موضوع ارایه نماید. باید کوششهای ناظر بر توسعه پژوهش در تربیت معلم به یک گفتمان آشکار در میان صاحب نظران مرتبط تبدیل شود تا همه ارکان تربیت معلم از ثمرات آن بهره مند شوند.

منابع

الف) فارسی:

- ساکی، رضا (۱۳۸۳) برنامه راهبردی توسعه پژوهش در آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- ساکی، رضا (۱۳۸۷) الگوی نظری نظام تحقیق و توسعه در آموزش و پرورش، دبیرخانه سند ملی آموزش و پرورش (منتشر نشده).
- شولمن. لی، لاگمن. الن کاندلیف (۱۳۸۸) مباحث اساسی در پژوهش های آموزشی (مشکلات و امکان ها)، ترجمه رضا ساکی و همکاران، انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵) پیام به استادان دانشگاه فرهنگیان بمناسبت هفته پژوهش، پژوهشنامه ویژه هفته پژوهش دانشگاه فرهنگیان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۶) قلمرو نظریه پردازی در تربیت معلم، دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، دوره ۱، شماره ۱، بهار.



ب (انگلیسی :

Anyon.Jean, et al(2016)Theory and Educational Research,toward critical social explanation ,Routledge.

Barkhuizen,Gary(2019)Qualitative Research Topics in Language Teacher Education, Routledge.

Baron.A , Armstrong. M(2007)Human Capital Management: Achieving Added Value Through People, Kogan Page.

Constantinescu , Emil(2018)Higher Education and the New Society of Third Millennium, journal World Academy of Art & Science, Vol 2(4).

Creswell, John W , Timothy C. Guetterman(2018)Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 6 edition, Pearson.

Grossman,Pam(2018)Teaching Core Practices in Teacher Education,Harvard Eeducation Press.

Marpa,Eliseo & Trinidad ,Cynthia(2018)The Changing Perspective of Teaching as a Profession , International Journal of Research in Teacher Education, Vol. 9(4).

Mertler,Craig A.(2016) Introduction to Educational Research,Sage.

OECD(2010) [Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge](#), OECD Publishing.

Smith, Marilyn. C , et al(2018).)Reclaiming Accountability in Teacher Education, Teachers College Press.

Smith. Marilyn Cochran, Nemser. Sharon, Feiman, Nemser , Demers. Kelly E(2008)Handbook of Research on Teacher Education Enduring Questions in Changing Contexts , Third edition , Association of Teacher Educators, Routledge.

Smith.Chris. L. et al.(2011)Knowledge, networks and nations Global scientific collaboration in the 21st century, The Royal Society.

تبیین دیدگاه معلمان پیرامون بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی

* اکرم دانشور^۱، ** کیوان صالحی^۲

چکیده:

درس ریاضی به عنوان مادر تمام دروس نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارد. از دغدغه های حال حاضر خانواده ها و اولیاء مدارس افت یادگیری درس ریاضی است. پژوهش حاضر با رویکرد تفسیرگرایانه به تبیین دیدگاه معلمان پیرامون بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی پرداخته است تا بتواند به شناخت کافی و مستدل از عوامل بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی کمک کند، بنابراین این پژوهش می کوشد تا به این سوال ها پاسخ دهد که چه عواملی در بروز پدیده افت یادگیری در درس ریاضی نقش داشته و چه آسیب هایی برای دانش آموزان و معلمان به همراه دارد؟ به منظور گردآوری داده ها از مصاحبه ساختارمند و با نمونه گیری ملاکی به روش گلوله برفی که با ۲۰ نفر از معلمان و دبیران با تجربه پایه های ۴ تا ۹ با بیش از ۱۰ سال سابقه کار از هر دو مقطع دخترانه و پسرانه استفاده شده است. به منظور تحلیل داده ها از روش تحلیل داده های کیفی دیگلمن استفاده شده است. تحلیل عمیق دیدگاه معلمان موجب شناخت و دسته بندی عوامل احتمالی بروز پدیده افت یادگیری، آسیب های احتمالی این پدیده برای معلمان و آسیب های احتمالی آن برای دانش آموزان شد.

واژگان کلیدی: دیدگاه معلمان، افت یادگیری، درس ریاضی

مقدمه:

ریاضی از دروس علوم پایه است و از اهداف آن ایجاد توانایی های ذهنی و نظم فکری دانش آموزان است. آموزش ابتدایی در شکل گیری مفاهیم ریاضی نقش اساسی دارد و کودکان با ورود به دوره ابتدایی با مفاهیم ریاضی آشنا می شوند. اما همچنان

۱. * دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، رشته تحقیقات آموزشی

۲. ** نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه تهران، عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (keyvansalehi@)

درس ریاضی و نحوه تدریس آن حتی در پیشروترین مدارس یکی از چالش انگیز ترین مباحث می باشد (آرانی، ۱۳۷۸؛ ویز، ۲۰۱۵).

تجربه های اولیه کودکان در یادگیری ریاضی از اهمیت بسیاری برخوردار است. یافته های پژوهشی نشان می دهد که چگونگی شکل گیری این تجارب، متأثر از نوع برنامه ای است که به کودکان عرضه می شود، و می تواند تعیین کننده آینده ریاضی آنها باشد (غلام آزاد، ۱۳۹۱).

ارتباطات در آموزش ریاضی موضوع بسیار مهمی است که در استانداردهای انجمن ملی معلمان ریاضی به آن اشاره شده است. ارتباط ریاضی با زندگی باعث ایجاد علاقه و انگیزه در دانش آموزان و درک بهتر و یادگیری معنی دار ریاضیات می شود. از مهمترین خصوصیات ریاضی، کاربرد فوق العاده زیاد آن در زندگی و صنعت است ما همواره در زندگی خود بدون این که متوجه باشیم از مفاهیم ریاضی استفاده می کنیم. امروزه حساب، اساسی ترین کاربرد را در زندگی ما دارد. پرداخت کرایه، خرید وسایل، نگهداشتن حساب روزها، همه و همه به علمی به نام حساب و دانستن چگونگی شمارش اشیا احتیاج دارند (سلوط، ۱۳۸۹، نقل از علم الهدایی، ۱۳۸۸).

از مهم ترین هدف های آموزش ریاضی، آن گونه که در انجمن ملی معلمان ریاضی و سایر پژوهشگران اعلام کرده اند، این است که دانش آموزان بیاموزند؛ برای ریاضیات ارزش قائل شوند و به کارایی آن در جریان زندگی و پرورش نیروی تفکر و استدلال و تحلیل واقف شوند. به علاوه، نسبت به قابلیت ها و ظرفیت های خویش در انجام تکلیف های ریاضی و موقعیت های مختلف حل مسئله اعتماد و اطمینان یابند تا جایی که کار و تلاش در ریاضی برای آنان همچون عملی رضایت بخش و مسرت آفرین درآید، نه عملی اضطراب زا و ملالت آور. (سلوط، ۱۳۸۹)

متاسفانه آموزش ریاضی به عنوان يك مولفه مهم برنامه درسی آموزش و پرورش همواره با دشواری های بیشتری نسبت به دروس دیگر مواجه بوده است (کافوری و ملکی و بابادی، ۱۳۹۴). مشکل افت تحصیلی در این درس مشکلی ریشه دار است که از سال های ابتدایی ورود به مدرسه آغاز می شود؛ طبق نتایج سومین مطالعه بین المللی (تیمز) که توسط انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی انجام شده



است دانش آموزان ایرانی عملکرد ضعیفی در مقایسه با اکثر کشورهای عضو تیمز در درس ریاضی داشته است به طوری که جایگاه ایران در همه مطالعات ادواری تیمز در سال های ۱۹۹۵-۲۰۰۷ پایین تر از میانگین بین المللی بوده است (کریمی، ۲۰۰۷). به نقل از مارین (۲۰۰۴)، امروزه ارتقای آموزش و پیشگیری از افت تحصیلی، نگرانی اصلی مدرسه ها و جامعه است. توجه به آموزش و میزان افت تحصیلی در درس های خاص همچون ریاضی نیازمند پژوهش است. پدیده ی افت تحصیلی، يك پدیده ی کلی و افت در بعضی از درس ها بخصوص ریاضی جزئی از این پدیده است. بنابراین بعضی از درس ها خود سهم بیشتری در افت تحصیلی کلی دانش آموزان دارند. به عبارتی شکست در بعضی از درس ها، پیامدهای روحی و روانی برای فرد دارد، و باعث دلزدگی، بی انگیزگی و ناامیدی می شود، به گونه ای که پیشرفت تحصیلی ضعیف شده و به تبع آن ترك تحصیل می شود (واصل و مقامی، ۱۳۸۸).

در مطالعه واصل و مقامی (۱۳۸۸)، بیان شده است که صاحب نظران حیطه آموزشی ریاضی معتقدند، لازمه زندگی در جهان پیچیده و پیشرفته، برخورداری از تفکر خلاق و اندیشه پویا و مولد است؛ و فراگیری دانش ریاضی می تواند به شکل گیری و رشد این تفکر کمک کند (شونفلد، ۱۹۸۹). تحقیق ها حاکی از آن است که عامل های مختلفی در افت تحصیلی درس ریاضی نقش دارند؛ عامل هایی مانند: انگیزش (بسانت، ۱۹۷۹)، روش تدریس نا کارآمد و سهل انگاری معلمان، نحوه ارزشیابی و نوع سوال های امتحان (نادری، ۱۳۷۹)، ادراك معلم، ادراك والدین از توانایی ریاضی فرزند خود و خودپنداره ی دانش آموز (کامکار، ۱۳۷۶)، قضاوت های افراد از توانایی هایشان در مورد حل مسائل ریاضی در افت ریاضی موثر هستند (پاجارس، ۱۹۹۶). پژوهش لاهرودی (۱۳۷۸) نشان داد استعداد، علاقه، انگیزه، نگرش، کم کاری دانش آموز، ضعف بنیه علمی دانش آموز، سواد و شغل والدین، جو عاطفی خانواده، وضعیت اقتصادی خانواده، روش تدریس معلم، نوع رابطه معلم با دانش آموز، سنگینی مطالب درسی، جو عاطفی کلاس، تعداد جمعیت کلاس، ارزشیابی معلم، کم کاری معلم و امکان استفاده از تك ماده ی درسی در افت تحصیلی درس ریاضی موثر است.

همچنین با توجه به تغییر نظام آموزشی در سال ۱۳۹۱ به (۶،۳،۳) که با تغییر کتب آموزشی و شیوه تدریس در پایه های دوم و ششم ابتدایی همراه بود، انتظار می

رفت این تغییر منجر به بهبود آموزش دروس از جمله ریاضی شود، اما متأسفانه هنوز با پدیده افت در درس ریاضی مواجه هستیم. در حال حاضر، جایگاه ریاضی در اقتصاد جهانی بر کسی پوشیده نیست و به اذعان سیاستگذاران کلان آموزشی، ریاضی و علوم کلید رشد و توسعه انسانی در جوامع پیشرفته هستند. بنابراین، سرمایه گذاری و برنامه ریزی مناسب در این حوزه می تواند زمینه ساز پیشرفت های وسیع در عرصه های مختلف باشد (غلام آزاد، ۱۳۹۱).

با توجه به تفاوت های فلسفی - پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی های کیفی به جای استفاده از چهارچوب نظری برای تدوین آزمون فرضیه ها، از چهارچوب مفهومی برای استخراج سوال یا سوال های پژوهشی استفاده می شود (صالحی و بازرگان و صادقی و شکوهی یکتا، ۱۳۹۴). چهارچوب مفهومی پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی است زیرا بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست و شناخت امری عینی نیست و ابعاد و تفسیر های گوناگونی دارد. با استفاده از دیدگاه بازرگان (۱۳۸۴) برای انجام پژوهش های آموزشی که بتواند راه گشای شناخت عمیق عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش شناسی تفسیری استفاده نمود (صالحی و بازرگان و صادقی و شکوهی یکتا، ۱۳۹۴).

مسئله اصلی پژوهش حاضر فقدان شناخت کافی و مستدل از عوامل بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی می باشد، بنابراین این پژوهش می کوشد تا به این سوال پاسخ دهد که با توجه به سابقه درخشان تاریخ ایران در زمینه علوم ریاضی چرا پدیده افت یادگیری در درس ریاضی رخ داده است؟ بنابراین به علت بروز این مشکلات طی سالهای اخیر نیاز است تا پیرامون آن پژوهش های بسیاری برای تصمیم گیری های درست و اصلاح نواقص صورت پذیرد.

روش

به منظور پاسخگویی به سوالات پژوهشی و همچنین دستیابی به شناخت و درک عمیق از وضعیت موجود و با توجه به اهمیت و حساسیت درس ریاضی در نظام آموزشی هر کشور و نقش آن در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، در این پژوهش تلاش شده تا با رویکرد تفسیرگرایانه و به روش کیفی پدیدار شناسی تفسیری که می تواند تجربه زیسته



افراد را مورد استفاده قرار داده تا مفهوم یک پدیده را آشکار سازد، استفاده شده است. جامعه (میدان) پژوهش، دبیران ریاضی مقطع متوسطه اول و آموزگاران مقطع ابتدای شهر تهران می باشد. نحوه انتخاب مشارکت کنندگان به روش نمونه گیری گلوله برفی و ملاکی (هدفمند) و از میان معلمان مقطع ابتدایی در پایه های چهارم تا ششم و دبیران ریاضی مقطع متوسطه اول با سابقه کاری بیش از ده سال انتخاب شده اند، زیرا مسئله در این مقاطع بیشتر نمود دارد. برای هدایت نظامند مصاحبه ها پروتکل مصاحبه گری تنظیم شد و سوالات محوری در قالب کاربرگ تدارک دیده شد. به علت عدم رغبت معلمان به انجام مصاحبه حضوری به دلایل مختلف ابراز شده مانند مشغله های کاری و فردی، ترجیح داده شد تا سوالات به آن ها ارسال شده و پس از پاسخگویی در شرایط و زمان مناسب تحویل دهند، البته راه های ارتباطی بین پژوهشگر و مشارکت کنندگان از طریق مکاتبه در نظر گرفته شد تا در صورت ابهام هر یک از طرفین، بتوانند به رفع آن اقدام نمایند.

به طور کلی برای گردآوری داده ها از فن مصاحبه کاملاً ساختارمند استفاده شد و از بین سوال های مصاحبه ارسالی ۲۰ نفر از معلمان پاسخ دادند که پس از بررسی ۱۴ مورد، اشباع نظری داده ها حاصل شد اما برای افزایش اعتبار پژوهش نظرات هر ۲۰ نفر مورد بررسی قرار گرفت. بررسی ویژگی های جمعیت شناختی معلمان مشارکت کننده در پژوهش، می تواند به درک بهتر مخاطبان و برقراری ارتباط نزدیک تر با یافته ها کمک نماید (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی یکتا، ۱۳۹۴). همان طور که اشاره شد ۲۰ نفر از معلمان دوره ی ابتدای و متوسطه اول در این پژوهش شرکت کردند که اطلاعات آنها به طور خلاصه در جدول (۱) آمده است.

جدول شماره ۱- مشخصات شرکت کنندگان

شماره مشارکت کننده	میزان تحصیلات	سابقه کاری	وضعیت استخدامی	مقطع دخترانه/ پسرانه	پایه تدریس	جنسیت
۱	لیسانس	۱۰	رسمی	دخترانه	۷-۹	مونث
۲	فوق دیپلم	۲۸	رسمی	پسرانه	۴	مونث
۳	فوق لیسانس	۲۰	رسمی	دخترانه	۷-۹	مونث
۴	لیسانس	۲۵	رسمی	پسرانه	۶	مذکر

۵	فوق دیپلم	۲۶	رسمی	پسرانه	۴	مونث
۶	فوق دیپلم	۲۹	رسمی	دخترانه	۴-۶	مونث
۷	لیسانس	۲۸	رسمی	دخترانه	۴-۶	مونث
۸	لیسانس	۲۴	رسمی	دخترانه	۶	مونث
۹	لیسانس	۲۰	رسمی	دخترانه	۶	مونث
۱۰	دکتری	۳۰	رسمی	پسرانه	۹-۷	مذکر
۱۱	لیسانس	۲۷	رسمی	دخترانه	۹-۷	مونث
۱۲	فوق لیسانس	۲۳	رسمی	دخترانه	۶-۴	مونث
۱۳	لیسانس	۲۱	قراردادی	دخترانه	۹-۷	مونث
۱۴	فوق لیسانس	۲۷	قراردادی	دخترانه	۹-۷	مونث
۱۵	لیسانس	۱۳	پیمانی	دخترانه	۶	مونث
۱۶	فوق لیسانس	۱۴	رسمی	دخترانه	۴	مونث
۱۷	فوق لیسانس	۱۵	رسمی	دخترانه	۶	مونث
۱۸	لیسانس	۳۰	رسمی	پسرانه	۶-۴	مذکر
۱۹	فوق لیسانس	۱۰	رسمی	پسرانه	۴	مذکر
۲۰	فوق دیپلم	۳۰	رسمی	پسرانه	۶-۴	مذکر

با توجه به جدول بالا، ۷۵ درصد معلمان زن بودند و ۲۵ درصد دیگر مرد بودند که ۶۵ درصد در مدارس دخترانه و ۳۵ درصد در مدارس پسرانه فعالیت می کردند، همچنین ۷۰ درصد در دوره ابتدایی و ۳۰ درصد در دوره متوسطه اول بودند. ۷۵ درصد معلمان سابقه بیش از ۲۰ سال را داشتند که ۴۵ درصد دارای مدرک تحصیلی لیسانس، ۳۰ درصد فوق لیسانس، ۲۰ درصد فوق دیپلم و ۵ درصد دکتری بودند.

به منظور تحلیل داده ها از آنجا که روش پژوهش پدیدار شناسی تفسیری است از فن تحلیل دیگلمن استفاده شد، که مراحل به شرح زیر است.

ابتدا متن مصاحبه ها برای رسیدن به یک درک کلی از پدیده مورد مطالعه، چندین بار مطالعه شد.

متون به روش تفسیری مورد بررسی قرار گرفته شد و معانی آشکار و پنهان در توصیف ها استخراج گردید. (تعیین تم های اولیه)

متون کد گذاری شده برای رسیدن به یک درک مشترک از اداراکات مشارکت کنندگان مورد تحلیل قرار گرفتند.

برای رفع تناقضات و ابهامات موجود در تفسیرها، مجدداً به متن اصلی مصاحبه



رجوع و در صورت ضرورت برای توضیح و تبیین بیشتر موضوع، با مشارکت کنندگان مربوطه تماس حاصل شد.

با استفاده از روش مقایسه و مقابله متون، نسبت به تعیین و توصیف تم‌ها اقدام شد که حاصل آن درون مایه‌ها بر اساس دیدگاه مشارکت کنندگان می‌باشد. تم‌های استخراج شده در مرحله قبل در قالب درون مایه اصلی طبقه بندی شد.

با توجه به اینکه مطالعه حاضر به صورت پدیدارشناسی تفسیری انجام شده و یافته‌ها حاصل امتزاج دیدگاه محقق و مشارکت کنندگان در مطالعه است، به منظور اعتبار بخشی به مطالعه حاضر سعی شده ضمن تبیین فرایند مطالعه، با ارائه گزیده‌هایی از متن پاسخ‌های مشارکت کنندگان، امکان تفسیر یافته‌ها برای خوانندگان فراهم گردد.

یافته‌های پژوهش

بررسی و تعیین نقش هر يك از عوامل بروز افت یادگیری درس ریاضی در سال‌های اخیر به برنامه ریزان درسی و معلمان و دست اندرکاران امر آموزش و پرورش كمك می‌کند تا با آگاهی نسبت به آن‌ها برای اصلاح و بهبود وضعیت موجود اقدامات موثر و لازم را انجام دهند (کافوری و ملکی و بابادی، ۱۳۹۴). تحلیل عمیق دیدگاه معلمان که در مرکز مشکل قرار دارند دید روشنی را در زمینه شناسایی و دسته بندی عوامل احتمالی بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی و آسیب‌های احتمالی آن برای معلمان و دانش‌آموزان می‌دهد، همچنین از نظرات و پیشنهادات آن‌ها می‌توان در اصلاح وضعیت کنونی استفاده نمود.

به طور کلی تحلیل عمیق دیدگاه معلمان و دبیران موجب شناسایی ۴ طبقه اصلی از عوامل بروز افت یادگیری درس ریاضی شامل عوامل فردی، عوامل خانوادگی، عوامل آموزشی و عوامل محیطی شد که هر کدام از چندین عامل تشکیل شده است، همچنین موجب دسته بندی ۷ آسیب احتمالی برای معلمان و ۹ آسیب احتمالی برای دانش‌آموزان شد. و در نهایت منجر به ارائه ۷ پیشنهاد برای بهبود وضعیت موجود شد. در ادامه سوالات مطرح شده و پاسخ‌های مشارکت کنندگان مورد بررسی قرار گرفته است.

سوال اول: آیا در سال های اخیر پیرامون یادگیری درس ریاضی در دانش آموزان تغییری حاصل شده است؟ (کاهش یا افزایش یادگیری)

هفتاد درصد شرکت کنندگان معتقد بودند که پیرامون یادگیری درس ریاضی افت اتفاق افتاده و مصادیق خود را مواردی نظیر بی رغبتی به یادگیری مباحث، بی انگیزگی شدید آن ها، ضعف در انجام محاسبات ساده و ابتدایی ریاضی، عملکرد ضعیف آن ها در ارزشیابی ها می دانستند و سی درصد باقی مانده معتقد بودند به دلیل تغییر کتب و مفهومی بودن مطالب و تغییر شیوه های تدریس درک ریاضی برای دانش آموزان بهتر شده و آن ها انگیزه بیشتری به یادگیری ریاضی پیدا کرده اند. البته برخی از آن ها معتقد بودند این افزایش یادگیری چشمگیر نبوده و هنوز خطر افت یادگیری پا برجاست. برای برقراری ارتباط شفاف تر با دیدگاه معلمان نسبت به موضوع مورد بررسی، در ادامه دیدگاه های چند نفر از معلمان مشارکت کننده در قالبی روایت گونه آورده شده است:

۱- معلم شماره ۳، بیان می کند، "به نظر من میزان یادگیری دانش آموزان کاهش یافته است، که این کاهش میزان یادگیری به دلیل کم استعدادی آن ها نمی باشد" در ادامه معلم شماره ۲۰ اشاره میکند، "با کاهش یادگیری مواجه هستیم. گاهی در انجام محاسبات ساده و اولیه مشکل دارند."؛ همچنین معلم شماره ۲ ذکر می کند، "در سال های اخیر از زمانی که سیستم نمره ای حذف و نظام ارزشیابی به توصیفی تبدیل شد رقابت در بین دانش آموزان از بین رفت و انگیزه قبلی را از دست دادند. به نظر من قبلاً اولیای دانش آموزان بیشتر به ریاضی بچه ها اهمیت می دادند با کتاب های کمک آموزشی گرفتن، معلم خصوصی و تمرین و تکرار دانش آموز را به نمره بیست ارتقا می دادند ولی در این نظام رسیدگی اولیا خیلی کم رنگ شده."؛ در مقابل معلم شماره ۴ می گوید، "به نظر من در سال های اخیر پیرامون یادگیری درس ریاضی تغییرات خوبی در رابطه با افزایش یادگیری حاصل شده است. چرا که به وسیله روش های نوین، تدریس این درس بسیار قابل توجه می باشد. ولی هنوز خطر افت یادگیری وجود دارد." همچنین معلم شماره ۱۳ ذکر می کند، "در سال های اخیر به دلیل تغییراتی که در کتاب های درس ریاضی صورت گرفته است باعث شده که دانش آموزان ریاضی را به صورت مفهومی فراگیرند و چون حفظ نمی کنند و مطلب را می فهمند مسلماً باعث افزایش یادگیری در آنان می شود."؛ در نهایت معلم شماره ۱۷ پاسخ می دهد، "با توجه به تغییر کتب ریاضی و کاربردی تر و ملموس شدن مطالب آن ولی با توجه به



حجم زیاد آن‌ها فرصت کافی برای تمرین و تکرار وجود ندارد و عملاً دانش‌آموزان با پایه‌های ضعیف بالا می‌روند.

سوال دوم: در صورت بروز افت یادگیری در درس ریاضی، به نظر شما چه عواملی در بروز این پدیده نقش داشته‌اند؟

براساس تحلیل دیدگاه معلمان چهار طبقه از عوامل برای بروز پدیده افت یادگیری استخراج شد، که شامل عوامل فردی، عوامل خانوادگی، عوامل آموزشی و عوامل محیطی می‌باشد. عوامل فردی خود به، هفت عامل تقسیم می‌شود. یکی از علل مهم اظهار شده، سرگرمی‌های غیر درسی دانش‌آموزان مانند بازی‌های کامپیوتری و موبایل، عضویت و فعالیت در شبکه‌های اجتماعی است که بسیاری از زمان آن‌ها را در شبانه‌روز به خود اختصاص داده و باعث خستگی دانش‌آموزان، عدم تطابق مغز در سنین پایین و اختلال در تمرکز می‌شود، علاوه بر آن فرصتی برای مطالعه باقی نمی‌ماند.

عامل دیگر کم‌علاقگی و بعضاً بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان برای یادگیری درس ریاضی است، که نیاز به بررسی و پژوهش‌های دیگری برای کشف علل بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان که منجر به عدم نشاط در محیط‌های آموزشی شده و منحصر به درس ریاضی نیست پرداخته شود. عامل دیگری که معلمان بیان کردند عدم تمرکز و آشفتگی‌های فکری دانش‌آموزان است که می‌تواند به دلیل شرایط خانوادگی، سبک زندگی و عوامل محیطی تشدید شود. عدم آگاهی دانش‌آموزان از نحوه مطالعه ریاضی باعث شده تا ریاضی را مانند برخی دروس حفظ کنند، از طرفی خانواده‌ها با تهیه کتاب‌های حل المسائل که تمرینات کتاب در آن‌ها حل شده است ظلم بزرگی به فرزندان خود می‌کنند به طوری که دانش‌آموزان صرفاً به رونویسی از تمرینات می‌پردازند و خود را از فکر کردن و آموختن ریاضی محروم می‌کنند که نتیجه‌ی آن چیزی جز ضعف پایه ریاضی و ترس از ریاضی در دوران تحصیل نیست.

طبقه دوم عوامل خانوادگی است که خود از پنج عامل کم‌کاری و ناتوانی والدین، در نظارت بر فعالیت‌های درسی فرزندان، امید به کلاس‌های خصوصی شب امتحان،

ترس والدین از ریاضی و انتقال آن فرزندان، نا آشنایی والدین با شیوه های نوین آموزش ریاضی و نمره گرایی والدین تشکیل شده است. با تغییر کتب آموزشی و تغییر نظام آموزشی مفاهیم و شیوه تدریس برخی دروس من جمله ریاضی در سال های اخیر تغییر کرده است که با آموخته های والدین تفاوت دارد از این رو والدین نمی توانند به فرزندان خود کمکی به لحاظ آموزش ریاضی کنند، از طرفی بسیاری از والدین خود درس ریاضی را دوست ندارند و از آن می ترسند که با انتقال این احساس به فرزندان، اعتماد به نفس آن ها را در یادگیری درس ریاضی کاهش می دهند، همچنین با توجه به شرایط کنونی زندگی اجتماعی و الزام به فعالیت هر دو والد، بیشتر خانواده ها تک فرزند هستند یا مشکل بیش فعالی دارند و سبک زندگی های جدید به لحاظ تغذیه، برنامه خواب و امکانات موجود در برخی خانواده ها موجب منفعل شدن فرزندان شده است که دیگر والدین از عهده نظارت و هدایت و الزام فرزندان خود به انجام تکالیف بر نمی آیند علاوه بر آن، با رواج کلاس های خصوصی شب امتحان دانش آموزان در طول سال تحصیلی تلاشی برای یادگیری و مشارکت در کلاس نمی کنند.

عوامل آموزشی طبقه ای دیگر از عوامل بروز افت یادگیری درس ریاضی است که از سه منظر کتب ریاضی، فعالیت معلمان و سیاست های آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است.

عامل معلم از سه جنبه می تواند در بروز افت یادگیری نقش داشته باشد که مهم ترین آن روش تدریس است. از آنجا که ما در عصر ارتباطات هستیم دانش آموزان کنونی را نمی توان به روش سخنرانی صرف آموزش داد بلکه باید معلم فضایی با نشاط و پویا را در کلاس ایجاد کند که دانش آموز خود به عنوان فردی فعال در فرایند یاددهی - یادگیری شرکت کرده و از آموزش لذت ببرد برای این منظور معلمان باید با شیوه های نوین تدریس از طریق کلاس های ضمن خدمت آموزش ببینند ولی متأسفانه آن ها در یک سردرگمی نسبت به شیوه های نوین آموزش ریاضی همگام با تغییر کتب و آموزش های پیشین دانش آموزان مواجه هستند که گاهی نمی دانند از کجا و چگونه تدریس را شروع کنند. از طرفی عامل کتاب بسیار بحث برانگیز بود و



با توجه به این که نظام ارزشیابی دوره ابتدایی حال حاضر به صورت توصیفی است و این طرح در حالی در کشور اجرا شد که هنوز زیر ساخت ها و شرایط مورد نیاز آن مانند جمعیت مناسب کلاس ها و امکانات مورد نیاز آموزشی فراهم نشده بود، لذا منجر به آسیب هایی در نظام آموزش و پرورش شد که برخی از آن ها را در سخنان معلمان می شود یافت. همچنین بر اساس پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۳)، از آسیب های اجرای نظام ارزشیابی توصیفی در کشور، ضعف پایه و بی انگیزگی دانش آموزان نسبت به پیشرفت تحصیلی می باشد و چون در نظام حاکم مردودی نباید باشد، معلمان از سوی مدیران مجبور به دادن نمره قبولی می شوند، در نهایت می توان به این جمع بندی رسید که ضعف پایه و بی انگیزگی دانش آموزان در درس ریاضی می تواند ارمغان ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی باشد.

در نهایت عوامل محیطی استخراج شد که معلمان اذعان داشتند در شهر های بزرگی مانند تهران که با آلودگی هوا در ایام مدرسه مواجه می باشد، سرب موجود در هوا می تواند بر فعالیت مغزی دانش آموزان تاثیر سوء بگذارد و روند یادگیری دانش آموزان و به طبع در درس ریاضی، را با مشکل مواجه کند.

برای درک بهتر اطلاعات برگرفته از دیدگاه معلمان در خصوص علل افت یادگیری

درس ریاضی، یافته های مزبور در قالب جدول (۱) تنظیم و تلخیص شده است.

جدول (۱)- علل بروز افت یادگیری درس ریاضی

عوامل بروز افت یادگیری درس ریاضی			
بُ	علل	بخشی از بیانات معلمان	
بُ بُ بُ	سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی (۵ مورد)	<p>”سرگرمی و درگیری های غیر درسی دانش آموزان جدید زیاده شده“؛- ”دلیل افت کلی دانش آموزان در نتایج آزمون ها مشابه سال های پیش عدم تمرین و تمرکز دانش آموزان که بیشترین دلیل آن بازی های کامپیوتری و عدم انجام بازی های فکری کافی در سنین پایین جهت تطابق نیمکره های مغز است. البته استفاده از موبایل، تشعشعات موبایل، ماهواره، آلودگی هوا، انواع تغذیه نیز در این عدم تمرکز نقش بسزایی دارد“؛- ”رفتن به کلاس های متفاوت موسیقی و و تنظیم نکردن زمان مطالعه هم از طرف اولیا و هم معلمان“؛- ”پراکندگی ذهن دانش آموزان به دلیل وجود تکنیک های مربوط به وسایل ارتباط جمعی که بیش از اندازه آن ها را درگیر کرده است.“؛- ”شاید یک علت آن وجود موبایل، کامپیوتر و ... باشد“؛- ”به نظر من با توجه به شبکه های مجازی و استفاده از موبایل که متأسفانه مادران برای این که بچه ساکت باشد و خودش را به کارشان برساند یا کارتون به آن ها می دهند و سرشان گرم می کنند و فکر آن ها خسته می شود“</p>	
	کم علاقه و بی انگیزگی به یادگیری و درس خواندن (۴ مورد)	<p>”بی انگیزگی دانش آموزان- بی میلی“؛- ”کم علاقه یا بی علاقه و بی میلی دانش آموزان به یادگیری ریاضی و به طور کلی به درس خواندن باشد اکثر دانش آموزان هدفی برای آینده خود ندارند یا به دنبال اهدافی هستند که ریاضی در آن نقشی نداشته باشد تا بتوانند از یادگیری این درس تلخ و کشنده فرار کنند“؛- ”دانش آموز نسبت به درس ریاضی انگیزه خود را از دست داده و با میل و اشتیاق به درس توجه نمی کند“.</p>	
	عدم آگاهی از نحوه مطالعه ریاضی	<p>»آگاهی نداشتن تعدادی از آن ها نسبت به شیوه مطالعه درس ریاضی«</p>	
	عدم تطابق مغز در سنین پایین	<p>»دلیل افت کلی دانش آموزان در نتایج آزمون ها مشابه سال های پیش عدم تمرین و تمرکز دانش آموزان که بیشترین دلیل آن بازی های کامپیوتری و عدم انجام بازی های فکری کافی در سنین پایین جهت تطابق نیمکره های مغز است“</p>	
	عدم تمرکز و آشفتگی فکری (۳ مورد)	<p>”مشکلات خانوادگی و اجتماعی باعث عدم تمرکز آن ها در کلاس درس می باشد که با وجود هوش خوبی که دارند نمی توانند تمرکز در کلاس داشته باشند.“؛- ”متأسفانه هوش بچه ها به جای فکر کردن به مسائل ریاضی و حل کردن به مسائل دیگر کشیده شده“؛- ”فکر آن ها به همه جا می روند و این باعث می شود که در ریاضیات فکر نکنند.“</p>	
	دسترسی به کتب حل المسائل (۲مورد)	<p>”کتاب های کمک آموزشی که حل تمامی مسائل کتاب در آن است و دانش آموز اصلاً به خودش زحمت تفکر و تحلیل مسائل را نمی دهد، رو نویسی کرده و تحویل می دهد“؛- ”دسترسی آسان دانش آموزان به حل ریاضی بدون فکر کردن“</p>	
	ترس از درس ریاضی (۲مورد)	<p>”یکی از شایع ترین علل و عوامل افت در درس ریاضی را می توان ترس دانش آموزان از این درس دانست و همین ترس است که انگیزه برای یادگیری را کاملاً از بین می برد.“؛- ”استرس و ترس از درس ریاضی“</p>	



عوامل خانوادگی	کم کاری و ناتوانی والدین در نظارت بر فعالیت های درسی (۳مورد)	" متاسفانه مادران برای این که بچه ساکت باشدو خودشان به کارشان برسندو یا کارتون به آن ها می دهندو سرشان را گرم می کنندو فکر آن ها خسته می شود و یا با ماشین حساب جواب را می نویسند و دیگر فکر نمی کنند "؛ - " رفتن به کلاس های متفاوت موسیقی و و تنظیم نکردن زمان مطالعه هم از طرف اولیا و هم معلمان و عدم نظارت بر تکالیف "؛ - "والدین از عهده ملزم کردن دانش آموزان جهت دقت برای مطالعه و تمرین درسی بر نمی آیند"؛ - " در این نظام رسیدگی اولیا خیلی کم رنگ شده."
	کلاس های خصوصی شب امتحان	دانش آموزان خصوصا در شهر های بزرگ امید به کلاس های خصوصی در یک روز مانده به امتحان دارند و در طول سال انگیزه ای ندارند"
	- ترس والدین از ریاضی و انتقال آن به فرزندان	"ناآگاهی والدین نسبت به این درس و ایجاد وحشت توسط آن ها و انتقال دادن به دانش آموزان"
	نا آشنایی والدین با شیوه های نوین آموزش ریاضی	"انتقال مفاهیم توسط آموزگار و معلم می تواند عاملی در افت تحصیلی باشد، از طرف دیگر نداشتن آشنایی اولیا با روش تدریس ریاضی جدید می تواند برای دانش آموزان ایجاد اشکال کند"
	نمره گرایی والدین (۲ مورد)	"در کشور ما مدرک گرا هستند، چه دانشجو و چه دانش آموز می خواهند به نمره بگیرند و مدرک را بگیرند"؛ - " فقط اولیا نمره بالا انتظار دارند و به یادگیری اهمیتی نمی دهند. (به جز عده ای)"
معلم	عدم هماهنگی و آمادگی معلم برای تدریس مطالب به روش جدید در کلاس های ضمن خدمت (۵ مورد)	"از عوامل افت یادگیری عدم آموزش صحیح به آموزگاران"؛ - "نا آگاهی و آشنا نبودن معلمان به روش های تدریس جدید"؛ - "عدم هماهنگی آموزه های جدید با آموزه های قدیم خود معلم"؛ - "عدم تسلط معلمان در تدریس کتب جدید"؛ - " نداشتن تخصص معلمان و به روز نبود"؛ - "توجه نکردن به راهبرد های حل مسئله و همراه نبودن با تغییرات کتاب ها"
	روش تدریس معلمان (۳مورد)	"شیوه تدریس ریاضی اکثر دبیران برای دانش آموزان جذابیت ندارد، چون دانش آموزان در فضای مجازی می بینند. ب ه عبارتی اکثر دبیران به روز و هوشمند تدریس نمی کنند."؛ - " نحوه انتقال مفاهیم توسط آموزگار و معلم می تواند عاملی در افت تحصیلی باشد"؛ - " افت رابطه عاطفی بین معلم و دانش آموز"
	سردرگمی معلم نسبت به آموزش های پیشین دانش آموزان	معلم دوره سال های گذشته را ندیده و نمی داند چگونه باید شروع تدریس را آغاز کند
تجربیات	حجم زیاد کتاب (۴ مورد)	"ساعات ریاضی با توجه به حجم کتاب و گستردگی مطالب در هفته ۵ ساعت کافی نیست"؛ - "حجم کتاب و مطالب آن خیلی زیاد است"؛ - "حجم بالای کتب ریاضی"؛ - "بالا بودن حجم کتاب های درسی ریاضی، زیاد بودن تمرینات در کتاب های درسی ریاضی"؛ - ". کتاب ریاضی تقریبا پر حجم و سنگین است. دانش آموزان با ضریب هوشی بالا مفهوم را درک می کنند اما دانش آموزان عادی با چندین بار تمرین و تکرار یاد می گیرند. با وجود این کتاب ریاضی جدید التالیف از کتاب ریاضی قبل خیلی بهتر و کاربردی تر است."
	عدم انسجام مطالب کتاب	"عدم انسجام مطالب درسی ششم"
	کاربردی نبودن مطالب کتاب	"عدم ارتباط مطالب ریاضی خوانده شده در کتب درسی با زندگی روزمره"
	تغییر کتب بدون توجه به تجربه معلمان در تدوین آن	"تغییر کتب درسی و عدم رعایت قوانین آموزشی، عدم استفاده از تجربیات آموزگاران با تجربه در تدوین کتب ریاضی"

عوامل محیطی و اجتماعی	سیاست های آموزشی	کتاب	عدم تناسب مطالب با سن دانش آموزان (۵ مورد)	”سخت و پیچیده بودن مطالب کتاب درسی و غیر قابل درک بودن برای دانش آموزان“؛ - ”پیچیده بودن مطالب و عدم ارائه مثال های قابل فهم برای دانش آموزان“؛ - ”سخت بودن مفاهیم درسی برای سنین بلوغ“؛ - ”سخت بودن درس“
		کلاس های پر جمعیت (۲ مورد)	”تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس های درسی“	”فراهم نبودن وسایل آموزشی درس ریاضی“؛ - ”عدم امکانات آموزشی کافی و وسایل آموزش“
عوامل آموزشی	سیاست های آموزشی	کمبود امکانات آموزشی (۲ مورد)	”قرار داد با مدیران مدارس برای کسب سطح نمرات ارزشیابی بالاتر- مدیران مدارس بعد از قرارداد بستن بالاجبار فشار بیشتری به معلمان وارد می آورند“؛ - ”اداره از دبیر درصد قبولی بالا می خواهد و چون دانش آموزان درس نمی خوانند دبیر به دانش آموزان نمره می دهند و دانش آموزان می دانند نمره بهش می دهند درس نمی خوانند“	”اینکه پایه ی سال های قبل با نظام توصیفی قوی نیست از طرفی پس از چهار ماه دوری از درس و مدرسه بیشتر مطالب به فراموشی سپرده می شود و معلم سال بعد یک ماه اول سال را باید با دانش آموزان مطالب سال قبل را تکرار کرده تا دانش آموز حضور ذهن برای مطالب جدید پیدا کند“؛ - ”به دلیل سخت تر شدن کتب درسی و نمره ندادن (توصیفی شدن نمرات) دانش آموزان انگیزه ای برای یادگیری بیشتر ندارند“؛ - ”در سال های اخیر از زمانی که سیستم نمره ای حذف و نظام ارزشیابی به توصیفی تبدیل شد رقابت در بین دانش آموزان از بین رفت و انگیزه قبلی را از دست دادند“
		آسیب های نظام ارزشیابی توصیفی مبنی بر ضعف پایه (۲ مورد)	”آلودگی هوا و وجود سرب در هوا روی مغز دانش آموزان تاثیر منفی دارد“؛ - ”البته استفاده از موبایل، تشعشعات موبایل، ماهواره، آلودگی هوا، نوع تغذیه نیز در این عدم تمرکز نقش بسزایی دارد.“	”آلودگی هوا و وجود سرب در هوا روی مغز دانش آموزان تاثیر منفی دارد“؛ - ”البته استفاده از موبایل، تشعشعات موبایل، ماهواره، آلودگی هوا، نوع تغذیه نیز در این عدم تمرکز نقش بسزایی دارد.“

سوال سوم: آسیب های احتمالی بروز پدیده افت یادگیری برای معلمان کدامند؟

بررسی و کنکاش دیدگاه ها و بیانات معلمان منجر به شناسایی هفت آسیب احتمالی بروز پدیده افت یادگیری برای معلمان شد که شامل: ۱- «بی انگیزگی و بی علاقه‌گی معلمان برای تدریس و فعالیت های بیشتر»؛ ۲- «احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات»؛ ۳- «احساس یاس و ناامیدی»؛ ۴- «احساس سرخوردگی»؛ ۵- «سختی کار آموزش دهی» و ۶- «کندی روند تدریس»؛ ۷- «خستگی از کار و تدریس» است.

در ادامه برای برقراری ارتباط شفاف تر با دیدگاه معلمان نسبت به آسیب های احتمالی این پدیده برای معلمان، دیدگاه های چند نفر از معلمان مشارکت کننده در قالبی روایت گونه در سه مورد از آسیب ها، آورده شده است.

• بی انگیزگی و بی علاقه‌گی معلمان برای تدریس و فعالیت های بیشتر.

معلمان مورد مطالعه، بیشترین آسیبی که این پدیده برای آنها به همراه داشت بروز بی انگیزگی و بی علاقه‌گی معلمان برای تدریس و فعالیت بیشتر سر کلاس می دانستند و معتقد بودند که بی انگیزگی دانش آموزان در بروز آن نقش بسزایی دارد. البته باید به این نکته توجه کرد که در صورت بروز بی انگیزگی و بی علاقه‌گی در معلمان، می تواند منجر به افت نشاط و پویایی در کلاس های درس و در نتیجه کاهش فرآیند یاددهی و یادگیری شود.

"دانش آموزان کوشا و خودکار کم شده و اکثر دانش آموزان تمایلی به کار اضافه تر و تمرینات نکته ای و هوشی ندارند و این باعث میشه دبیر شور کمتری جهت طرح سوالات نکته ای داشته باشد"؛ - "به نظر من بی علاقه‌گی دانش آموزان نسبت به درس ریاضی و یادگیری آن باعث بی انگیزگی معلم به تدریس و ارائه شیوه های متنوع در تدریس می شود. به قولی "مستمع صاحب سخن را بر سر ذوق می آورد" وقتی معلم بعد از کلی صرف وقت و انرژی در تدریس یک مفهوم ریاضی به چهره های در هم رفته و بی انگیزه دانش آموزان می نگرد، دیگر چیزی برای گفتن و ادامه کار خود ندارد."؛ - "از آنجا که دانش آموزان نسل جدید بیشتر تک فرزند هستند و دارای عدم تمرکز و بیش فعالی می باشند دست معلم بشدت در امر تعلیم و تربیت بسته است. کلاس های پرجمعیت، دانش آموزان تن پرور و آماده خور، بی تمرکز و بی توجه، سیستم ارزشیابی توصیفی تماما مزید بر علت برای عدم انگیزه دبیر می شود و نمی تواند مثل سابق پرانرژی فعالیت نمایند و بیشتر در کلاس مدرسه جنبه نماینده کلاس را دارند تا دبیر"؛ - "معلمان از تلاششان بازخورد رضایتبخشی نمیگیرند که این باعث شده برای حضور در کلاس و تدریس انگیزه کمتری داشته باشند."

• احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات.

براساس سخنان معلمان دومین آسیب احتمالی ناشی از بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی، بروز احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات خود می دانستند که این خود می تواند اعتماد به نفس معلمان را کاهش دهد و در بروز بی انگیزگی نقش داشته و منجر به خستگی روانی و احساس بی کفایتی در معلمان شود. مطمئنا معلمانی که اعتماد به نفس پایین داشته باشند نخواهند توانست دانش آموزانی با اعتماد به نفس بالا برای حل مسائل ریاضی تربیت کنند و این

احساس بر روند تدریس آن ها اثر سوء خواهد داشت. بخشی از نقل قول های معلمان در رابطه با آسیب ذکر شده به صورت روایت گونه در ادامه آمده است.

" زمانی که معلمان در کلاس درس با دانش آموزانی رو به رو می شود که درس ریاضی را دوست ندارند و انگیزه ای برای یادگیری آن ندارند، هر چه بیشتر تلاش می کنند تا مطالب را به دانش آموزان تفهیم نماید با شکست بیشتری روبرو می شود؛" - "مسلماً معلمان وقتی نتیجه کارکرد خود را منفی ببینند، تاثیر خوشایندی برایشان نخواهد داشت و این عدم میل و علاقه باطنی و دلسردی معلم، ناخودآگاه به دانش آموزان منتقل می شود و آن ها را نیز دلسرد می نماید." - "مقاومت بعضی از همکاران و استفاده از روش های تدریس گذشته باعث می شود که نتیجه خوبی حاصل نگردد و در نهایت همکاران از کار زود خسته و دلسرد می شوند."

• خستگی از کار و تدریس.

وقتی معلمان در کلاس ریاضی با دانش آموزانی مواجه هستند که ریاضی را دوست ندارند نیاز به صرف وقت و انرژی بیشتری نسبت به سایر دروس دارند تا ابتدا بتوانند آن ها را به لحاظ روانی آماده کرده و سپس به امر تدریس بپردازند در این بین زمانی که سیستم آموزشی با معلمان همگام نبوده و با تنزل شان معلمان نزد دانش آموزان که در سال های اخیر شاهد بوده ایم مواجه می شوند، رسیدن به این هدف را برای معلمان سخت تر کرده است. وقتی معلم با دانش آموزان بی انگیزه و منفعل روبرو می شود برای هدایت آن ها به دانش آموزان فعال در کلاس های ریاضی به تلاشی مضاعف نیاز دارد که در صورت شکست در این امر دچار احساس خستگی از کار و تدریس می شوند.

"مقاومت بعضی از همکاران و استفاده از روش های تدریس گذشته باعث می شود که نتیجه خوبی حاصل نگردد و در نهایت همکاران از کار زود خسته و دلسرد می شوند." - "کار معلم برای ارزشیابی توصیفی ریاضی خیلی زیاد شده و معلم را خسته می کند." - "معلمان خسته از کار شده اند"

برای درک بهتر اطلاعات برگرفته از دیدگاه معلمان در خصوص آسیب های احتمالی افت یادگیری درس ریاضی برای معلمان یافته های مزبور در قالب نمودار (۲) تنظیم و تلخیص شده است.



نمودار شماره ۲- آسیب های احتمالی بروز پدیده افت یادگیری برای معلمان

سوال چهارم : آسیب های احتمالی بروز افت یادگیری درس ریاضی برای دانش آموزان کدامند؟

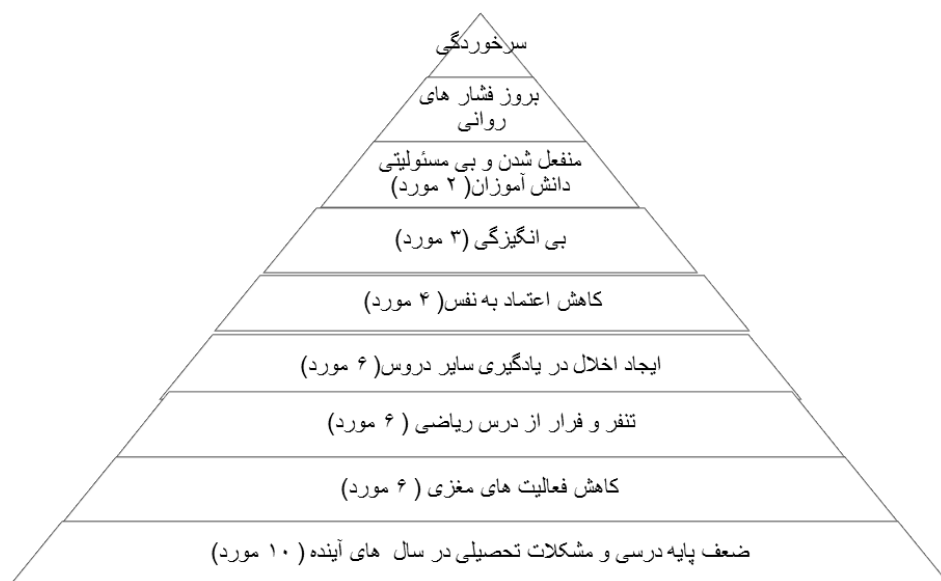
ریاضی به عنوان مادر سایر علوم نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارد موجب فعالیت مغز و افزایش قدرت استدلال می شود، بروز اخلاص در یادگیری آن بر روند یادگیری سایر دروس تاثیر خواهد گذاشت، لذا از جمله آسیب های احتمالی مهمی که افت یادگیری درس ریاضی برای دانش آموزان دارد، علاوه بر ضعف پایه ریاضی در مقاطع آتی، می تواند در یادگیری سایر دروس اخلاص ایجاد کرده و باعث بروز مشکلات تحصیلی در سال های آینده بشود و منجر به بروز حس تنفر نسبت به درس ریاضی و فرار از آن بشود. از جمله آسیب های دیگری که کاهش افت یادگیری برای دانش آموزان دارد کاهش اعتماد به نفس و بروز احساس سرخوردگی در آن ها است، همچنین باعث می شود به افرادی منفعل و بی مسئولیت که از انجام تکالیف ریاضی سرباز می زنند تبدیل بشوند. اکثر دانش آموزان در کلاس های درس ریاضی با اضطراب به طور کلی و اضطراب ریاضی به طور ویژه (وضعیت روانی است که هنگام رویارویی با محتوا ریاضی، چه در موقعیت آموزش و یادگیری، چه در حل مسائل ریاضی و یا سنجش رفتار ریاضی در افراد پدید می آید که توام با نگرانی زیاد، اختلال و نابسامانی فکری، افکار تحمیلی و تنش روانی و در نتیجه ایست تفکر می باشد). روبرو هستند، که می تواند میزان حواس پرتی و هجوم افکار نامربوط را به ذهن افزایش دهد و با ایجاد اختلال در ساختار ذهنی و فرایندهای پردازش اطلاعات موجب تحریف ادراکات افراد از پدیده ها و مقوله های ریاضی شده (علم الهادی، ۲۰۰۰) و فشار روانی بر دانش آموزان تحمیل کند.

از تحلیل و بررسی دیدگاه های معلمان ۹ آسیب ناشی از بروز پدیده افت یادگیری برای دانش آموزان شناسایی شد، شامل: ۱- «ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده»؛ ۲- «کاهش فعالیت های مغزی»؛ ۳- «تنفر و فرار از درس ریاضی»؛ ۴- «ایجاد اخلال در یادگیری سایر دروس»؛ ۵- «کاهش اعتماد به نفس دانش آموزان»؛ ۶- «بی انگیزگی»؛ ۷- «منفعل شدن و بی مسئولیت دانش آموزان»؛ ۸- «بروز فشار های روانی»؛ ۹- «سر خوردگی» می باشد. در ادامه برخی از بیانات معلمان به صورت روایت گونه آورده شده است.

"باعث نا امیدی دانش آموزان شده و اینکه فکر می کنن نمی تونن یاد بگیرن و خودشون ناتوان فرض می کنن بنابراین از تحصیل کردن دور و دورتر می شونن و و ادامه تحصیل را بیخودی می دونن. دانش آموزان خود من چند بار به من گفتن که این بحث ها چیه خانم معلم به درد ما نمی خوره آخه"؛ - "درس ریاضی از دروس پایه است که در شکل گیری قدرت استدلال و منطق دانش آموزان نقش دارد. افزایش افت یادگیری درس ریاضی برکاهش توانایی استدلال و تحلیل دانش آموزان تاثیر می گذارد"؛ - "افت یادگیری منجر به کاهش اعتماد به نفس در انجام امور فردی و اجتماعی دانش آموز می شود و باعث عدم علاقه و فاصله گرفتن از درس می شود."؛ - "آسیب های احتمالی بروز پدیده افت یادگیری در درس ریاضی می تواند بسیار گسترده باشد تا حدی که می تواند بر دروس دیگر نیز تاثیر گذارد و دانش آموزان را از ادامه تحصیل باز دارد و نیز می تواند آن ها را به صورت دانش آموزانی که نه تنها علاقه به یادگیری دروس ندارند تبدیل کند و ممکن است دانش آموز نسبت به رفتن به مدرسه نیز تنفر پیدا کند"؛ - "زده شدن از درس ریاضی- گریزان بودن و عدم فراگیری مطالب درس و در نتیجه عدم موفقیت در درس ریاضی باعث حتی افت تحصیلی در دروس دیگر خواهد شد"؛ - "آسیب های افت یادگیری برای دانش آموزان: ۱- احساس ناخوشایند و تنفر نسبت به این درس. ۲- استفاده نکردن از نیروی فکر و اندیشه و تعقل که تاثیرات بسیار سوئی می تواند داشته باشد. ۳- انتخاب نکردن رشته های درس ریاضی و نهایتا کمبود افراد متخصص در کشور که منجر به عدم خودکفایی کشور و پایین آمدن عرضه اقتصادی و می شود"؛ - "از آنجا که ریاضی در تمام مراحل زندگی انسان کاربرد دارد وقتی دانش آموز دل به یادگیری این درس نمی دهد بنابراین در طی سال های آینده و در مراحل بعدی درس خود دچار مشکل می گردد این تاثیر حتی می تواند در

زندگی زناشویی و تربیت فرزندانش نیز تاثیر منفی داشته باشد."؛ - "دانش آموز نسبت به درس ریاضی انگیزه خود را از دست داده و با میل و اشتیاق به درس توجه نمی کنه و همین طور ضعیف به پایه های بالاتر رفته و باعث افت در درس های دیگر می شود."

برای معرفی و تفهیم بهتر آسیب های احتمالی بروز افت پدیده یادگیری درس ریاضی برای دانش آموزان از نمودار شماره ۳ بر اساس فراوانی پاسخ های معلمان استفاده شده است.



نمودار شماره ۳- آسیب های احتمالی پدیده افت یادگیری درس ریاضی برای دانش آموزان

راهکارهای پیشنهادی معلمان برای رفع مشکل پدیده افت یادگیری درس ریاضی.

از آنجا که معلمان در خط مقدم جبهه آموزش در نظام آموزش و پرورش قرار دارند و با مشکلات از نزدیک درگیر هستند. می توانند با نظرات خود که محصول دانش و تجربه زیسته آن هاست در رفع مشکلات آموزشی موثر باشند، لذا در این پژوهش از معلمان خواسته شد تا پیشنهادات و راهکار های خود را برای رفع پدیده افت یادگیری ریاضی بیان کنند که در جدول شماره ۲ دسته بندی شده است.

ردیف	راهکار پیشنهادی	بخشی از بیانات معلمان
۱	کاهش محتوا، تصحیح و تغییر کتب ریاضی با نظر معلمان و کارشناسان	<p>"به نظر من درس ریاضی باید با حجم کمتر و زمان بیشتر و امکانات آموزشی مناسب با آن به دانش آموزان ارائه شود؛" -</p> <p>تجدید نظر بر کتاب جدید التالیف و کم کردن حجم درسی؛</p> <p>- "کاهش حجم درس ها- استفاده از مطالب کارشناسی شده و تثبیت شده- جلوگیری از تغییر مدام دروس و کتب درسی- جلوگیری از آموزش های پراکنده (انسجام در تدریس و یکپارچگی)" - "کتاب های نوشته شده بیشتر مورد کارشناسی قرار گیرد- با آموزگاران این درس همفکری شود. بدلیل اینکه مستقیم با بچه ها و کتاب ها درگیرند لذا دید کارشناسی بهتری دارند - حجم مطالب کم شود تا دانش آموزان مطالب کمتر ولی عمیق تری را آموخته باشند؛" - "بررسی لازم جهت بهبود کیفیت کتب درسی- بررسی کتب درسی در ارتباط با سن و سطح معلومات دانش آموزان." - " برای بهره بیشتر از مطالب مفید و کاربردی کتاب های جدید التالیف حجم کتاب ها کاهش بیابد؛" - "تدوین کتاب هایی که قابل درک باشد و با استفاده از تصاویر زیبا دانش آموزان را جذب کند؛" - "تغییرات کتاب ها بدون هماهنگی با معلم و معلمان مربوطه بوده، حذف بعضی از قسمت های کتاب باید با نظر کارشناسی باشد بر اساس میزان یادگیری و رشد دانش آموزان مطالب گنجانده شود. اول در یک سطح یک مدرسه یک منطقه و بعد در تمام مناطق اجرا شود"</p>
۲	برگزاری کلاس های ضمن خدمت با کیفیت به طور مستمر در طول سال تحصیلی و آموزش روش های نوین تدریس ریاضی به معلمان	<p>" آموزش و پرورش همراه با تغییر کتب درسی خود باید زمینه تغییر در معلمان را نیز فراهم کند (کلاس های ضمن خدمت برای بروزرسانی شیوه های نوین تدریس در کنار شیوه های سنتی)" - "ایجاد کلاس های فراوان برای معلمان و دانشجویان در رابطه با تدریس یادگیری جدید (البته برای افراد علاقه مند به این رشته؛" - " آموزش معلمان به صورت برنامه ریزی شده، این آموزش ها به طور مستمر و در طول سال تحصیلی باشد، استفاده از اساتید مجرب و متخصص در امر آموزش؛" - " برای آموزش روش های نوین تدریس و تفهیم مطالب کتب جدید دوره های ضمن خدمت به طور مستمر در طول سال برگزار شود."</p>

<p>“استفاده از امکانات هوشمند و تکنولوژی روز در تدریس”؛ - “ باید مدارس نیز مجهز به وسایل تکنولوژی باشند. به طور کلی دانش آموزان امروزی با وجود کامپیوتر و موبایل و... هیچ علاقه های به نشستن پشت نیمکت و یادگیری به روش سخنرانی ندارد. باید برای بیدار کردن انگیزه در آن ها”؛ - “ایجاد و سرمایه گذاری لازم و ساخت وسایل کمک آموزشی برای هر درس در هر پایه-برگزاری کلاس تولید محتوا به صورت آسان و روان برای معلمان علاقه مند طوری که بتوانند تولید گرا باشند و از تولید محتوای خودشان لذت ببرند و با اعتماد به نفس قوی، تدریس موفق تر داشته باشند.”؛ - “استفاده از نرم افزار های جدید برای علاقه مند کردن به درس ریاضی در دانش آموزان و با نشاط کردن دروس ریاضی- آموزش درس با تخته هوشمند”؛ - “ استفاده از ابزار های مناسب برای درس ریاضی”؛ - “ در بهبود فضای آموزشی تلاش شود”</p>	<p>تجهیز کلاس های درس به فن آوری های نوین آموزشی برای افزایش جذابیت تدریس</p>	<p>۳</p>
<p>“ به طور کلی دانش آموزان امروزی با وجود کامپیوتر و موبایل و... هیچ علاقه های به نشستن پشت نیمکت و یادگیری به روش سخنرانی ندارد. باید برای بیدار کردن انگیزه در آن ها آموزش و پرورش و معلمان به روز باشند.”؛ - “ استفاده از نرم افزار های جدید برای علاقه مند کردن به درس ریاضی در دانش آموزان و با نشاط کردن دروس ریاضی- آموزش درس با تخته هوشمند- استفاده از سوال های متنوع- استفاده از آزمون های عملکردی و درست کردن وسیله و کاردستی در محاسبه حجم و مساحت- استفاده از ابزار های مناسب برای درس ریاضی- کلاس های رفع اشکال - گروه بندی کردن دانش آموزان و کارگروهی”؛ - “استفاده از روش های نوین یادگیری بخصوص روش اکتشافی”؛ - “ استفاده از آموزش بویسه دانش آموزان و روش های نوین تدریس، تدریس با وسایل آموزشی، ساخت وسایل بویسه دانش آموزان، کاربردی کردن مطالب ریاضی مثلا بچه ها فردا اتاق خود را اندازه بگیرند و بیاورند”؛ - “آموزش درس ریاضی به صورت بازی و نمایش، طوری که از آن حالت خشک و بی روح به تدریس جان دار و با شوق و ذوق تبدیل شود.”</p>	<p>استفاده از روش تدریس فعال برای مشارکت بیشتر دانش آموزان در فرایند آموزش</p>	<p>۴</p>

<p>"همکاری اولیا با معلمان در نظارت بر عملکرد دانش آموزان"؛ "همراهی آموزش و پرورش به طور جدی در کنترل وضعیت کلاس های آموزشی غیر مجاز و کتاب های کمک آموزشی که فاصله زیادی را با کتاب درسی و کار معلم ایجاد می کند. - همراهی مسئولین مدرسه با دبیرمربوطه - همکاری و همراهی اولیاء دانش آموزان"؛- هرچه آموزش و پرورش بیشتر رضایت معلمین را جلب نماید بازتاب بهتری در کلاس خواهد داشت"</p>	<p>حمایت بیشتر از معلمان برای ایجاد انگیزه در آن ها</p>	<p>۵</p>
<p>"استفاده از متخصصان علم روانشناسی برای نوع ارتباط بین فرهنگیان و دانش آموزان"؛- "ایجاد فضای شاد و امن در کلاس و دوری از تحقیر دانش آموزان"؛- "دبیر با استفاده از تجربه و هنر خود باید با دانش آموزان ارتباط صمیمی برقرار کند. تجربه نشان داده دانش آموزان در فضای صمیمی و رفاقتی میل ورغبت بیشتری به درس نشان می دهند. - دبیر ریاضی باید با روحیه دادن، ایجاد خودباوری و دادن اعتماد به نفس، ترس از ریاضی را از دانش آموزان دور کند. ایجاد رقابت و برگزاری مسابقه ریاضی در کلاس می تواند باعث جذب دانش آموزان شود."</p>	<p>تلاش برای برقراری روابط صحیح معلم و دانش آموز</p>	<p>۶</p>
<p>"فرهنگ سازی استفاده صحیح از شبکه های مجازی و محدود کردن دانش آموزان در استفاده از آن در طول شبانه روز"؛- "بازگو کردن اثرات تفکر و اندیشه در زندگی و شغل و آینده ی انسان به صورت فیلم یا کتاب و ... طوری که دانش آموزان با درایت و آگاهی نسبت به موضوع شیرین تفکر و اندیشه، هم بتوانند نهایت شکرگزاری را از خداوند منان کرده باشند و هم این که آینده ای درخشان را در همه ی زمینه"</p>	<p>آگاهی دادن به دانش آموزان</p>	<p>۷</p>

بحث و نتیجه گیری:

با توجه به بررسی های انجام شده و نظرات معلمان می توان در زمینه بروز افت
یاد گیری به این نتیجه رسید که با وجود گام های موثری که در سال های اخیر
در جهت بهبود آموزش، معرفی روش های نوین تدریس، تغییر کتب و تلاش برای
جذاب تر و کاربردی تر کردن مطالب آن ها برداشته شده، اما همچنان با افت



یادگیری مواجه هستیم.

همان طور که قبلاً اشاره شد عوامل مختلفی در بروز افت یادگیری درس ریاضی نقش داشتند که شامل : انگیزش (بسانت، ۱۹۷۹)، روش تدریس نا کارآمد و سهل انگاری معلمان، نحوه ارزشیابی و نوع سوال های امتحان (نادری، ۱۳۷۹)، ادراك معلم، ادراك والدین از توانایی ریاضی فرزند خود و خودپنداره ی دانش آموز (کامکار، ۱۳۷۶)، قضاوت های افراد از توانایی هایشان در مورد حل مسائل ریاضی در افت ریاضی موثر هستند (پاجارس، ۱۹۹۶). همچنین پژوهش لاهرودی (۱۳۷۸) نشان داد استعداد، علاقه، انگیزه، نگرش، کم کاری دانش آموز، ضعف بنیه علمی دانش آموز، سواد و شغل والدین، جو عاطفی خانواده، وضعیت اقتصادی خانواده، روش تدریس معلم، نوع رابطه معلم با دانش آموز، سنگینی مطالب درسی، جو عاطفی کلاس، تعداد جمعیت کلاس، ارزشیابی معلم، کم کاری معلم و امکان استفاده از تك ماده ی درسی در افت تحصیلی درس ریاضی موثر است. در پژوهش حاضر به دسته بندی جدیدی از عوامل بروز افت یادگیری ریاضی پرداخته شده که علاوه بر لحاظ عوامل پژوهش های پیشین برخی عوامل را که به دلیل تغییر شرایط اجتماعی و آموزشی بروز کرده است را در بر می گیرد. دسته بندی عوامل افت یادگیری در درس ریاضی شامل : عوامل فردی (سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی، کم علاقه گی و بی انگیزگی به یادگیری و درس خواندن، عدم آگاهی از نحوه مطالعه ریاضی، عدم تطابق مغز در سنین پایین، عدم تمرکز و آشفتگی فکری، دسترسی به کتب حل المسائل، ترس از درس ریاضی)، عوامل خانوادگی (کم کاری و ناتوانی والدین در نظارت بر فعالیت های درسی، کلاس های خصوصی شب امتحان، ترس والدین از ریاضی و انتقال آن به فرزندان، نا آشنایی والدین با شیوه های نوین آموزش ریاضی، نمره گرایی والدین)، عوامل آموزشی (معلم، کتاب، سیاست های آموزشی) و عوامل محیطی (آلودگی هوا) می باشد.

از جمله عواملی که به دلیل تغییر شرایط محیطی و اجتماعی بروز کرده اند، استفاده از سرگرمی های غیر درسی و افراط دانش آموزان در استفاده از بازی های کامپیوتری و موبایل بنیان، فعالیت در شبکه های اجتماعی است که نه تنها باعث افت یادگیری در درس ریاضی بلکه به طور کلی باعث افت یادگیری شده است.

روش تدریس سنتی و سخنرانی دیگر پاسخگوی دانش آموزان امروزی نیست و معلمان باید خود را با فناوری های نوین بروز کرده و از روش های فعال در آموزش برای افزایش مشارکت دانش آموزان در کلاس استفاده کنند.

آلودگی هوا در شهرهای بزرگ که باعث تعطیلی مکرر مدارس و کاهش زمان آموزش می شود، موجب تاثیر سو بر مغز و خستگی زودرس می شود می تواند در بروز افت یادگیری درس ریاضی و به طور کلی افت یادگیری موثر باشد.

کتاب از جمله عوامل بحث برانگیز در پژوهش حاضر بود و معلمان نظرات متفاوتی داشتند، اما در انتها به این جمع بندی رسیده شد که با وجود تغییرات مثبت در تالیف کتب جدید بهتر بود در تدوین آن ها از نظرات معلمان نیز بهره می بردند تا تواضع فعلی رفع می شد همچنین مطالب کتاب ها برای زمان آموزشی موجود زیاد است و بهتر است از حجم آن کاسته شود تا معلمان فرصت کافی برای تمرین و تکرار داشته باشند از طرفی مطالب انتخاب شده متناسب با سن دانش آموزان نمی باشد و برای آماده سازی معلمان برای تدریس با کلاس های ضمن خدمت مستمر به آموزش معلمان پرداخته و سردرگمی آن ها به علت تغییر شیوه های تدریس مباحث ریاضی از بین برود تا با تسلط به امر تدریس پرداخته و بتوانند مطالب را به دانش آموزان تفهیم کنند.

در پژوهش حاضر، با تبیین دیدگاه معلمان پیرامون بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی، ۷ آسیب احتمالی برای معلمان شناسایی شد، شامل: بی انگیزگی و بی علاقه معلم برای تدریس و فعالیت های بیشتر، کندی روند تدریس، احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات، خستگی از کار و تدریس، سختی کار آموزش دهی، احساس سرخوردگی، احساس یاس نا امیدی است.

معلمان در کلاس های درس ریاضی وقتی با دانش آموزانی روبرو می شوند که ریاضی را دوست ندارند، بی انگیزه و بی تمرکز هستند، نمی توانند نتیجه مطلوب را از زحمات خود بگیرند دچار یاس و نا امیدی و احساس نا توانی و سرخوردگی در امر تدریس می شوند از طرفی به علت افت یادگیری روند تدریس به کندی پیش می رود و امر آموزش را با سختی برای معلم به همراه دارد و باعث خستگی آن ها از تدریس می



شود و در نهایت منجر به بی انگیزگی و بی علاقه‌گی معلمان برای تدریس و فعالیت بیشتر می‌شوند که طبیعتاً بر انگیزه دانش‌آموزان تأثیر خواهد گذاشت.

همچنین در پژوهش حاضر ۹ آسیب برای دانش‌آموزان در زمینه بروز پدیده افت یادگیری شناسایی شد، شامل: سرخوردگی، بروز فشارهای روانی، منفعل شدن و بی مسئولیتی دانش‌آموزان، ایجاد اخلاق در یادگیری سایر دروس، بی انگیزگی، کاهش اعتماد به نفس، تنفر و فرار از درس ریاضی، کاهش فعالیت‌های مغزی، ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال‌های آینده می‌باشد.

نقش ریاضی در افزایش قدرت استدلال و منطق بر کسی پوشیده نیست و باعث فعال شدن مغز و تطابق نیمکره‌های مغز می‌شود. با بروز افت یادگیری درس ریاضی که گاهی با تنفر و فرار از ریاضی همراه است می‌تواند موجب کاهش فعالیت‌های مغزی شود و اخلاق در یادگیری سایر دروس را نیز به همراه داشته باشد. مهم‌تر از همه، دانش‌آموزان با ضعف پایه و مشکلات تحصیلی شاهد بروز فشارهای روانی، سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس خواهند بود که در نهایت بی انگیزگی، منفعل شدن و بی مسئولیتی دانش‌آموزان را به همراه خواهد داشت.

در انتها ۷ راهکار برای عبور از مشکل افت یادگیری از پیشنهادات معلمان استخراج شد که شامل:

۱. تجهیز کلاس‌های درس به فن‌آوری‌های نوین آموزشی برای افزایش جذابیت تدریس
۲. استفاده از روش تدریس فعال مانند روش‌های تدریس مشارکتی، پرسش و پاسخ، معکوس، ... برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فرایند آموزش
۳. آگاهی‌دادن به دانش‌آموزان از طریق بحث و گفتگو و کارگاه‌های انگیزشی برای تقویت روحیه سازنده و فعال در آن‌ها
۴. حمایت بیشتر از معلمان از طرف اولیا و مسئولین برای ایجاد انگیزه در آن‌ها
۵. تلاش برای برقراری روابط صحیح معلم و دانش‌آموز
۶. کاهش محتوا، تصحیح و تغییر کتب ریاضی با نظر معلمان و کارشناسان
۷. برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت با کیفیت به طور مستمر در طول سال

تحصیلی و آموزش روش های نوین تدریس ریاضی به معلمان

پیشنهادهای پژوهشی از سوی پژوهشگر

۱. انجام پژوهشی کیفی برای تبیین دیدگاه دانش آموزان پیرامون چالش های آن ها در یادگیری درس ریاضی
۲. انجام پژوهشی های تطبیقی با کشورهای که در سال های اخیر در آزمون تیمز پیشرفت زیادی در درس ریاضی داشته اند.

منابع:

- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی (۱۳۹۳-۹۴). فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹(۵): ۵۹-۹۹.
- یارمحمدی واصل، مسیب؛ مقامی، حمید رضا (۱۳۸۹). بررسی عامل های موثر بر افت تحصیلی درس ریاضی دوره متوسطه (۱۳۸۸-۸۹). مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱(۶): ۲۷-۴۴.
- ابراهیم کافوری، کیمیا؛ ملکی، حسن؛ خسروی بابادی، علی اکبر (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه کلان در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی (۱۳۹۴). پژوهش در برنامه درسی، ۱۲(۲): ۵۰-۶۲.
- سلطانی سلوط، شیرین (۱۳۸۹). درک دانش آموزان ریاضی از ارتباط ریاضی با زندگی (۱۳۸۸-۸۹). گروه ریاضی، واحد تهران شرق، دانشگاه آزاد اسلامی.
- سرکار آرانی، محمدرضا. روش آموزش ریاضی در مدارس دوره ابتدایی ژاپن. فصلنامه تعلیم و تربیت، ویژه نامه روش های تدریس، شماره ۶۵: ۱۰۷-۱۲۴.
- غلام آزاد، سهیلا (۱۳۹۱). رویکرد شناختی به آموزش ریاضی در دوره ابتدایی (۱۳۹۰-۹۱). فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶(۲۴): ۷-۳۲.
- علم الهدایی، سیدحسن (۲۰۰۰). اضطراب ریاضی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال ۵، شماره ۱، ۹۹-۱۱۹.



- <http://davidwees.com/>
- <http://www.ihoosh.ir/article/82219/>

جداول پیوست:

مشخصات شرکت کنندگان

به نظر شما آیا در سال های اخیر پیرامون یادگیری درس ریاضی تغییری حاصل شده است؟ (کاهش یا افزایش یادگیری) لطفا مصادیق خود را بیان کنید.		
شماره مشارکت کننده	پاسخ مشارکت کنندگان	استخراج تم ها
۱	بیشتر شاهد افت یادگیری و بی انگیزگی دانش آموزان بودیم. نسبت به ۷-۸ سال گذشته تغییرات جدید کتاب های ریاضی باعث بهتر شدن روش تدریس و نحوه یادگیری دانش آموزان شده.	افت یادگیری.
۲	در سال های اخیر از زمانی که سیستم نمره ای حذف و نظام ارزشیابی به توصیفی تبدیل شد رقابت در بین دانش آموزان از بین رفت و انگیزه قبلی را از دست دادند. به نظر من قبلا اولیای دانش آموزان بیشتر به ریاضی بچه ها اهمیت می دادند با کتاب های کمک آموزشی گرفتن معلم خصوصی و تمرین و تکرار دانش آموز را به نمره بیست ارتقا می دادند ولی در این نظام رسیدگی اولیا خیلی کم رنگ شده.	افت یادگیری
۳	به نظر من میزان یادگیری دانش آموزان کاهش یافته است، که این کاهش میزان یادگیری به دلیل کم استعدادی آن ها نمی باشد بلکه دلایل دیگری دارد که در سوال بعدی به آن اشاره می کنم	افت یادگیری
۴	به نظر من در سال های اخیر پیرامون یادگیری درس ریاضی تغییرات خوبی در رابطه با افزایش یادگیری حاصل شده است. چرا که به وسیله روش های نوین، تدریس این درس بسیار قابل توجه می باشد. ولی هنوز خطر افت یادگیری وجود دارد	با وجود تلاش هایی برای افزایش یادگیری هنوز خطر افت یادگیری وجود دارد.

۵	به نظر من شیوه های مختلف برای آموزش درس ریاضی خیلی متنوع و بهتر شده است و دانش آموزان را وادار به دادن جواب های کلیشه ای و محدود نمی کند و با توجه به تفاوت های فردی هر دانش آموز می تواند به طریقی درس را یاد بگیرد، در نتیجه میزان یادگیری بهتر و قابل هضم تر شده است و دانش آموزان مباحث را بهتر متوجه می شوند.	میزان یادگیری بهتر و قابل هضم تر شده است.
۶	بله افزایش یافته اما به طور چشمگیر نه. کتاب ریاضی تقریباً پر حجم و سنگین است. دانش آموزان با ضریب هوشی بالا مفهوم را درک می کنند اما دانش آموزان عادی با چندین بار تمرین و تکرار یاد می گیرند. با وجود این کتاب ریاضی جدید التالیف از کتاب ریاضی قبل خیلی بهتر و کاربردی تر است.	میزان یادگیری اندکی افزایش یافته است.
۷	بله حاصل شده ، کاهش یادگیری. در گذشته مباحث ریاضی به طور منظم تدوین شده بود- معلمین چندین سال تدریس کرده بودند و خیلی خوب می توانستند مفهوم را آموزش دهند - لقمه را دور سرشان چرخاندن - بعضی سوالات پیچیده و به سختی جا می افتد و بعضی سوالات خیلی پیش پا افتاده طراحی شده	افت یادگیری
۸	کاهش یادگیری بوجود آمده و بزرگترین دلیل تغییر کتب ریاضی و عدم تفهیم آن به معلم	افت یادگیری
۹	کاهش یادگیری صورت گرفته است. عملکرد دانش آموزان ضعیف تر شده است.	افت یادگیری
۱۰	به نظر من سطح یادگیری دانش آموزان تغییر نکرده بلکه عدم تمرکز و تمرین کمتری نسبت به سابق دارند که سبب افت در نتیجه می شود.	افت یادگیری
۱۱	بله و متأسفانه باعث کاهش یادگیری شده. مصادیق آن ۱- عدم انگیزه برای یادگیری تمام دروس. ۲- بی میلی دانش آموزان برای فراگیری درس ریاضی. ۳- بی میلی دانش آموزان برای کسب نمرات بالا در ارزشیابی. ۴- فرار از ساعات درسی (چه از لحاظ فیزیکی و چه از لحاظ روانی) ۵- افت رابطه عاطفی بین معلم و دانش آموز	افت یادگیری



افت یادگیری	۱۲	به نظر من افت داشته ایم. به علت تغییرات کتب درسی و کاهش حجم مفید بعضی پایه ها - عدم ارتباط مطالب - استفاده از معلمان غیر پایه ای - تغییرات مقطع - نداشتن تخصص معلمان - به روز نبودن
افزایش یادگیری	۱۳	در سال های اخیر به دلیل تغییراتی که در کتاب های درس ریاضی صورت گرفته است باعث شده که دانش آموزان ریاضی را به صورت مفهومی فراگیرند و چون حفظ نمی کنند و مطلب را می فهمند مسلما باعث افزایش یادگیری در آنان می شود.
افت یادگیری	۱۴	بله تغییر حاصل شده و باعث کاهش سطح یادگیری و بی انگیزگی شدید در دانش آموزان رخ داده است.
افزایش یادگیری	۱۵	دانش آموزان اخیرا انگیزه بیشتری نسبت به یادگیری ریاضی دارند.
افت یادگیری	۱۶	بله کاهش یادگیری صورت گرفته است. به دلیل سخت تر شدن کتب درسی و نمره ندادن (توصیفی شدن نمرات) دانش آموزان انگیزه ای برای یادگیری بیشتر ندارند.
افت یادگیری	۱۷	با توجه به تغییر کتب ریاضی و کاربردی تر و ملموس شدن مطالب آن ولی با توجه به حجم زیاد آن ها فرصت کافی برای تمرین و تکرار وجود ندارد و عملا دانش آموزان با پایه های ضعیف بالا می روند
افت یادگیری	۱۸	در سال های اخیر یادگیری دانش آموزان کاهش داشته است
افزایش یادگیری	۱۹	به نظر من با توجه به تغییر کتب درسی مطالب مفهومی تر شده و منجر به یادگیری عمیق تر و راحت تر می شود.
افت یادگیری	۲۰	با کاهش یادگیری مواجه هستیم. گاهی در انجام محاسبات ساده و اولیه مشکل دارند.

در صورت بروز افت یادگیری به نظر شما چه عواملی در ایجاد این پدیده نقش داشته است.		
شماره مشارکت کننده	پاسخ مشارکت کنندگان	استخراج تم ها
۱	<p>سرگرمی و درگیری های غیر درسی دانش آموزان جدید زیاد شده. والدین از عهده ملزم کردن دانش آموزان جهت دقت برای مطالعه و تمرین درسی برنمی آیند.</p> <p>دانش آموزان خصوصا در شهر های بزرگ امید به کلاس های خصوصی در یک روز مانده به امتحان دارند و در طول سال انگیزه ای ندارند.</p> <p>اداره از دبیر درصد قبولی بالا می خواهد و چون دانش آموزان درس نمی خوانند دبیر به دانش آموزان نمره می دهند و دانش آموزان می دانند نمره بهش می دهند درس نمی خوانند.</p> <p>شیوه تدریس ریاضی اکثر دبیران برای دانش آموزان جذابیت ندارد، چون دانش آموزان در فضای مجازی می بینند. به عبارتی اکثر دبیران به روز و هوشمند تدریس نمی کنند.</p> <p>در کشور ما مدرک گرا هستند، چه دانشجو و چه دانش آموز می خواهند یه نمره بگیرند و مدرک را بگیرند.</p>	<p>سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی - نا توانی والدین در نظارت بر فعالیت های درسی - کلاس های خصوصی شب امتحان - اجبار معلم به نمره دادن - روش تدریس معلمان - گرایش صرف به مدرک گرایی و نمره گرایی</p>
۲	<p>ساعات ریاضی با توجه به حجم کتاب و گستردگی مطالب در هفته ۵ ساعت کافی نیست. دوم اینکه پایه ی سال های قبل با نظام توصیفی قوی نیست از طرفی پس از چهار ماه دوری از درس و مدرسه بیشتر مطالب به فراموشی سپرده می شود و معلم سال بعد یک ماه اول سال را باید با دانش آموزان مطالب سال قبل را تکرار کرده تا دانش آموز حضور ذهن برای مطالب جدید پیدا کند</p>	<p>کمبود ساعات آموزش - حجم زیاد کتاب - آسیب های نظام ارزشیابی توصیفی مبنی بر ضعف پایه</p>
۳	<p>کم علاقه گی یا بی علاقه گی و بی میلی دانش آموزان به یادگیری ریاضی و به طور کلی به درس خواندن باشد</p> <p>مشکلات خانوادگی و اجتماعی باعث عدم تمرکز آن ها در کلاس درس می باشد که با وجود هوش خوبی که دارند نمی توانند تمرکز در کلاس داشته باشند.</p> <p>آگاهی نداشتن تعدادی از آن ها نسبت به شیوه مطالعه درس ریاضی</p> <p>عدم ارتباط مطالب ریاضی خوانده شده در کتب درسی با زندگی روزمره.</p> <p>اکثر دانش آموزان هدفی برای آینده خود ندارند یا به دنبال اهدافی هستند که ریاضی در آن نقشی نداشته باشد تا بتوانند از یادگیری این درس تلخ و کشنده فرار کنند.</p>	<p>کم علاقه گی و بی علاقه گی به یادگیری و درس خواندن - عدم تمرکز و آشفتگی های فکری - بلد نبودن مطالعه ریاضی - کاربردی نبودن مطالب کتاب - دوست نداشتن درس ریاضی و فرار از آن در اهداف آتی</p>

۴	عواملی که در بروز افت یادگیری موثر بوده اند: نا آگاهی و آشنا نبودن معلمان به روش های تدریس جدید. نا آگاهی والدین نسبت به این درس و ایجاد وحشت توسط آن ها و انتقال دادن به دانش آموزان فراهم نبودن وسایل آموزشی درس ریاضی	- عدم هماهنگی و آمادگی معلم برای تدریس مطالب به روش جدید در کلاس های ضمن خدمت- ترس والدین از ریاضی - کمبود امکانات آموزشی
۵	انتقال مفاهیم توسط آموزگار و معلم می تواند عاملی در افت تحصیلی باشد، از طرف دیگر نداشتن آشنایی اولیا با روش تدریس ریاضی جدید می تواند برای دانش آموزان ایجاد اشکال کند.	روش تدریس معلم- نا توانی والدین در شیوه های نوین آموزش ریاضی
۶	حجم کتاب و مطالب آن خیلی زیاد است	حجم زیاد کتاب
۷	معلم دوره سال های گذشته را ندیده و نمی داند چگونه باید شروع تدریس را آغاز کند. تنوع سوال خیلی کم وجود دارد.	سردرگمی معلم نسبت به آموزش های پیشین دانش آموزان - کمبود سوالات متنوع
۸	عوامل افت یادگیری عدم آموزش صحیح به آموزگاران- تغییر کتب درسی و عدم رعایت قوانین آموزشی- عدم استفاده از تجربیات آموزگاران با تجربه- تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس های درس - عدم امکانات آموزشی کافی و وسایل آموزشی	- عدم هماهنگی و آمادگی معلم برای تدریس مطالب به روش جدید در کلاس های ضمن خدمت - تغییر کتب بدون توجه به تجربه معلمان در تدوین آن - کلاس های پر جمعیت- کمبود امکانات آموزشی
۹	عدم انسجام مطالب درسی ششم	عدم انسجام مطالب کتاب
۱۰	دلیل افت کلی دانش آموزان در نتایج آزمون ها مشابه سال های پیش عدم تمرین و تمرکز دانش آموزان که بیشترین دلیل آن بازی های کامپیوتری و عدم انجام بازی های فکری کافی در سنین پایین جهت تطابق نیمکره های مغز است. البته استفاده از موبایل، تشعشعات موبایل، ماهواره، آلودگی هوا، نوع تغذیه نیز در این عدم تمرکز نقش بسزایی دارد.	سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی -عدم تطابق مغز در سنین پایین - عدم تمرکز - آلودگی های محیطی
۱۱	سخت بودن مفاهیم درسی برای سنین بلوغ- بالا بودن حجم کتاب های درسی ریاضی - زیاد بودن تمرینات در کتاب های درسی ریاضی- زیاد بودن تعداد دانش آموزان (یکی از اهداف آموزش و پرورش) - قرار داد با مدیران مدارس برای کسب سطح نمرات ارزشیابی بالاتر- مدیران مدارس بعد از قرارداد بستن بالا جبار فشار بیشتری به معلمان وارد می آورند	حجم زیاد کتاب- عدم تناسب مطالب با سن دانش آموزان- کلاس های پر جمعیت- اجبار معلم به نمره دادن

<p>- عدم تناسب مطالب با سن دانش آموزان- بی انگیزگی و کم علاقه دانش آموزان- سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی- نمره گرایی والدین - نا توانی والدین در نظارت بر فعالیت های درسی-</p>	<p>دانش آموز ابتدا باید از نظر ذهنی آمادگی داشته باشد بعدا آموزش- بی انگیزگی دانش آموزان- بی میلی- کم کاری - کم شدن فعالیت- گوشه و موبایل و - فقط اولیا نمره بالا انتظار دارند و به یادگیری اهمیتی نمی دهند. (به جز عده ای)- رفتن به کلاس های متفاوت موسیقی و و تنظیم نکردن زمان مطالعه هم از طرف اولیا و هم معلمان- عدم نظارت بر تکالیف</p>	۱۲
<p>ترس از درس ریاضی- بی انگیزگی دانش آموزان</p>	<p>در صورت بروز افت یادگیری باید علت آن را ریشه یابی کرد. یکی از شایع ترین علل و عوامل افت در درس ریاضی را می توان ترس دانش آموزان از این درس دانست و همین ترس است که انگیزه برای یادگیری را کاملا از بین می برد.</p>	۱۳
<p>دسترسی به حل المسائل - سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی</p>	<p>علت های مختلف دارد. ۱- کتاب های کمک آموزشی که حل تمامی مسائل کتاب در آن است و دانش آموز اصلا به خودش زحمت تفکر و تحلیل مسائل را نمی دهد، رو نویسی کرده و تحویل می دهد. ۲- پراکندگی ذهن دانش آموزان به دلیل وجود تکنیک های مربوط به وسایل ارتباط جمعی که بیش از اندازه آن ها را درگیر کرده است.</p>	۱۴
<p>ترس از ریاضی - روش تدریس معلم- عدم هماهنگی و آمادگی معلم برای تدریس مطالب به روش جدید- عدم تناسب مطالب با سن دانش آموزان</p>	<p>استرس و ترس از درس ریاضی- خشک بودن کلاس- عدم هماهنگی آموزه های جدید با آموزه های قدیم خود معلم - سخت بودن درس</p>	۱۵
<p>عدم تناسب مطالب با سن دانش آموزان</p>	<p>سخت و پیچیده بودن مطالب کتاب درسی و غیر قابل درک بودن برای دانش آموزان</p>	۱۶
<p>حجم زیاد کتاب - عدم هماهنگی و آمادگی معلم برای تدریس مطالب به روش جدید</p>	<p>حجم بالای کتب ریاضی- عدم تسلط معلمان در تدریس کتب جدید</p>	۱۷
<p>سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی- دسترسی به حل المسائل- عدم تمرکز و آشفتگی های فکری - ارزشیابی توصیفی- آلودگی های محیطی</p>	<p>شاید یک علت آن وجود موبایل، کامپیوتر و ... باشد و دسترسی آسان دانش آموزان به حل ریاضی بدون فکر کردن -. متأسفانه هوش بچه ها به جای فکر کردن به مسائل ریاضی و حل کردن به مسائل دیگر کشیده شده-. یکی دیگر از عوامل ارزشیابی توصیفی است چون وقتی نمره ۱۸ هم خیلی خوب است با دقت کامل به حل سوالات نمی پردازد- همچنین آلودگی هوا و وجود سرب در هوا روی مغز دانش آموزان تاثیر منفی دارد.</p>	۱۸



۱۹	پیچیده بودن مطالب و عدم ارائه مثال های قابل فهم برای دانش آموزان- مشکلات پایه ای دانش آموزان- توجه نکردن به راهبرد های حل مسئله و همراه نبودن با تغییرات کتاب ها	عدم تناسب مطالب با سن دانش آموزان- ضعف پایه دانش آموز در سال های گذشته- عدم هماهنگی و آمادگی معلم برای تدریس مطالب به روش جدید
۲۰	به نظر من با توجه به شبکه های مجازی و استفاده از موبایل که متأسفانه مادران برای این که بچه ساکت باشدو خودشان به کارشان برسندو یا کارتون به آن ها می دهندو سرشان را گرم می کنندو فکر آن ها خسته می شود و یا با ماشین حساب جواب را می نویسند و دیگر فکر نمی کنند و فکر آن ها به همه جا می روند و این باعث می شود که در ریاضیات فکر نکنند. البته خواندن آن ها ضعیف است که نمی توانند خوب به حل مسئله برسند.	سرگرمی های غیر درسی مانند بازی های کامپیوتری و موبایل و عضویت در شبکه های اجتماعی- کم کاری والدین در هدایت صحیح فرزندان-

آسیب های احتمالی بروزپدیده افت یادگیری درس ریاضی برای معلمان کدامند؟		
شماره مشارکت کننده	پاسخ مشارکت کنندگان	استخراج تم ها
۱	دانش آموزان کوشا و خودکار کم شده و اکثر دانش آموزان تمایلی به کار اضافه تر و تمرینات نکته ای و هوشی ندارندو این باعث میشه دبیر شورکمتری جهت طرح سوالات نکته ای داشته باشد.	بی انگیزگی و بی علاقهگی معلم برای تدریس و فعالیت های بیشتر
۲	وقتی کمتر از یک سوم بچه ها مطالب را گرفته و بقیه نیاز به تمرین و تکرار بیشتر معلم دارند و باعث کندی در روند تدریس می شود.	کندی روند تدریس
۳	به نظر من بی علاقهگی دانش آموزان نسبت به درس ریاضی و یادگیری آن باعث بی انگیزگی معلم به تدریس و ارائه شیوه های متنوع در تدریس می شود. به قولی «مستمع صاحب سخن را بر سر ذوق می آورد» وقتی معلم بعد از کلی صرف وقت و انرژی در تدریس یک مفهوم ریاضی به چهره های در هم رفته و بی انگیزه دانش آموزان می نگر، دیگر چیزی برای گفتن و ادامه کار خود ندارد.	بی انگیزگی و بی علاقهگی معلم برای تدریس و فعالیت های بیشتر

۴	مسلمانان معلمان وقتی نتیجه کارکرد خود را منفی ببینند، تاثیر خوشایندی برایشان نخواهد داشت و این عدم میل و علاقه باطنی و دلسردی معلم، ناخودآگاه به دانش آموزان منتقل می شود و آن هارا نیز دلسرد می نماید.	احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات - بی انگیزگی و بی علاقه
۵	مقاومت بعضی از همکاران و استفاده از روش های تدریس گذشته باعث می شود که نتیجه خوبی حاصل نگردد و در نهایت همکاران از کار زود خسته و دلسرد می شوند.	خستگی از کار - احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات
۶	کار معلم برای ارزشیابی توصیفی ریاضی خیلی زیاد شده و معلم را خسته می کند.	خستگی جسمانی از کار
۷	کتاب مباحث خسته کننده دارد آن شیرینی مباحث سابق را ندارد	خستگی از تدریس و کار
۸	مسلمانان باعث عدم تسلط معلم بر روی مطالب شده و بی انگیزگی در معلم و دانش آموز - عدم آموزش خوب دانش آموزان و متاسفانه بازخورد بد آن در کلاس های بالاتر	بی انگیزگی معلم - ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات
۹	منجر به سختی کار آموزش دهی می شود.	سختی کار آموزش دهی
۱۰	از آنجا که دانش آموزان نسل جدید بیشتر تک فرزند هستند و دارای عدم تمرکز و بیش فعالی می باشند دست معلم بشدت در امر تعلیم و تربیت بسته است. کلاس های پرجمعیت، دانش آموزان تن پرور و آماده خور، بی تمرکز و بی توجه، سیستم ارزشیابی توصیفی تماما مزید بر علت برای عدم انگیزه دبیر می شود و نمی تواند مثل سابق پرانرژی فعالیت نمایند و بیشتر در کلاس مدرسه جنبه نماینده کلاس را دارند تا دبیر.	بی انگیزگی و بی علاقه معلم برای تدریس و فعالیت های بیشتر
۱۱	چون این مشکلات سبب افت تحصیلی دانش آموزان شده در نتیجه : ۱- معلمان خسته از کار شده اند. ۲- احساس عدم توانایی در انجام تدریس دارند. ۳- اهداف تدریس که همانا یادگیری و یاددهی عمقی کتب درسی کم شده است. ۳- احساس عدم علاقه به تدریس که این مورد لطمه روانی زیادی به معلمان وارد می کند.	خستگی از کار - احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات - بی انگیزگی و بی علاقه معلم برای تدریس و فعالیت های بیشتر
۱۲	سرخوردگی و نتیجه نگرفتن از زحمات معلمان - بی انگیزگی - تلاش زیاد و بازده کاری کم - کم شدن انگیزه و احساس شکست.	احساس سرخوردگی - احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات

۱۳	زمانی که معلمان در کلاس درس با دانش آموزانی رو به رو می شود که درس ریاضی را دوست ندارند و انگیزه ای برای یادگیری آن ندارند، هر چه بیشتر تلاش می کنند تا مطالب را به دانش آموزان تفهیم نماید با شکست بیشتری روبرو می شود.	احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات
۱۴	تاثیر بسیار بدی دارد- دانش آموز با ضعف پایه به کلاس های بالاتر می رود.	احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات
۱۵	دانش آموزان از درس ریاضی می ترسند و انگیزه ای برای یادگیری ندارند اغلب ذکر می کنند درس ریاضی سخت است ما نمی توانیم .	احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات
۱۶	باعث کمتر شدن انگیزه معلمان شده و احساس نا امیدی در آنان افزایش یافته	بی انگیزگی - احساس یاس نا امیدی
۱۷	معلمان از تلاششان بازخورد رضایتبخشی نمیگیرند که این باعث شده برای حضور در کلاس و تدریس انگیزه کمتری داشته باشند.	بی انگیزگی
۱۸	وقتی دانش آموز یادگیری نداشته باشد هر چند معلم توضیح کاملی در تدریس داشته باشد به علت توقعات بی دلیل اولیاء و دانش آموزان نمی تواند کارساز باشد.	احساس ناتوانی در امر آموزش و نتیجه نگرفتن از زحمات
۱۹	افت یادگیری باعث عدم انگیزه در معلمان شده و احساس یاس و نا امیدی دارند	بی انگیزگی - احساس یاس و ناامیدی
۲۰	موجب کاهش انگیزه معلمان و احساس خستگی آن ها از تدریس شده است	بی انگیزگی - احساس خستگی از کار

آسیب های احتمالی بروز پدیده افت یادگیری درس ریاضی برای دانش آموزان کدامند؟		
شماره مشارکت کننده	پاسخ مشارکت کنندگان	استخراج تم ها
۱	۱- کاهش قدرت استدلال ۲- آسیب جدی به درک هندسه ۳- تاثیر مستقیم بر دروسی که نیازمند تحلیل هستند. ۴- کاهش ایجاد ارتباط بین دروس مختلف.	کاهش فعالیت های مغزی - ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده- ایجاد اخلاق در یادگیری دروس دیگر

۲	دانش آموز نسبت به درس ریاضی انگیزه خود را از دست داده و با میل و اشتیاق به درس توجه نمی کند و همین طور ضعیف به پایه های بالاتر رفته و باعث افت در درس های دیگر می شود.	بی انگیزگی - ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده - ایجاد اخلاص در یادگیری دروس دیگر
۳	از آنجا که ریاضی در تمام مراحل زندگی انسان کاربرد دارد وقتی دانش آموز دل به یادگیری این درس نمی دهد بنابراین در طی سال های آینده و در مراحل بعدی درس خود دچار مشکل می گردد این تاثیر حتی می تواند در زندگی زناشویی و تربیت فرزندانش نیز تاثیر منفی داشته باشد.	ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده - کاهش فعالیت های مغزی
۴	آسیب های افت یادگیری برای دانش آموزان: احساس ناخوشایند و تنفر نسبت به این درس. استفاده نکردن از نیروی فکر و اندیشه و تعقل که تاثیرات بسیار سوئی می تواند داشته باشد. انتخاب نکردن رشته های درس ریاضی و نهایتا کمبود افراد متخصص در کشور که منجر به عدم خودکفایی کشور و پایین آمدن عرضه اقتصادی و می شود	تنفر و فرار از درس ریاضی - کاهش فعالیت های مغزی -
۵	افت تحصیلی در دوران ابتدایی باعث می شود که پایه دانش آموزان در این درس دچار ضعف باشد و بچه ها در مراحل بعد دچار اشکال شوند، این افت می تواند ایجاد بی علاقه گي شدید ایجاد کند و بچه ها در آینده از این درس فاصله بگیرند.	ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده - تنفر و فرار از درس ریاضی
۶	آسیب احتمالی که می تواند اتفاق بیافتد بی انگیزه شدن دانش آموزان و خراب شدن روحیه دانش آموزان است	کاهش اعتماد به نفس - بی انگیزگی
۷	با پایه های سست به بالا می روند.	ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده
۸	ایجاد اخلاص در دروس دیگر - سرخوردگی در دانش آموزان و بی میلی نسبت به این درس و حس تنفر	ایجاد اخلاص در یادگیری دروس دیگر - سرخوردگی - تنفر و فرار از درس ریاضی
۹	بروز فشار های روانی	بروز فشار های روانی

منفعل شدن و بی مسئولیتی دانش آموزان	بازی های کامپیوتری، مصرف بی رویه موبایل و شبکه های مجازی، نمره پروری (متاسفانه خانواده ها علاقه بسیاری در ساختن کارنامه بسیار خوب و نمره ۲۰ دارند و آنچنان پیگیر این مطلب هستند که به نمره خریدن و سوال خریدن منجر می شود. لذا دانش آموزان دلیلی برای تلاش نمی بینند زیرا انتهای ترم با ترفند های این چینی کارنامه شایسته ای دریافت می کنند)	۱۰
کاهش فعالیت های مغزی- ایجاد اخلاق در یادگیری دروس دیگر	چون ریاضی یکی از دروس پایه است و برای باز نگهداشتن ذهن و فعال سازی آن بسیار مفید می باشد (که این خود کمک بزرگی به یادگیری سایر دروس می کند) پس رابطه صحیحی بین معلم و دانش آموز برقرار نشده و باعث می شود دانش آموزان در کلاس ذهن خود را به مسائل دیگر معطوف دارند مانند: ۱- رفتن به محیط های غیر درسی ۲- ارتباط با افرادی که برای آن ها لذت روحی و روانی بیشتری دارد ۳- عشق و علاقه به هر انگیزه ی ناصحیحی که آن ها را از محیط خسته مدرسه دور کند ۴- پوچ گرایی	۱۱
ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده- کاهش اعتماد به نفس	ضعف در پایه درسی و در سال های بعدی با این مشکل مواجه هستند. افت کلاس درس- کم سواد در ریاضی- ایجاد بی علاقه و سرخوردگی- احساس شکست در یادگیری- سیکل معیوب احساس اینکه اصلا درس را متوجه نمی شوند.	۱۲
تندر و فرار از درس ریاضی و بعضا مدرسه- ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده- ایجاد اخلاق در یادگیری دروس دیگر	آسیب های احتمالی بروز پدیده افت یادگیری در درس ریاضی می تواند بسیار گسترده باشد تا حدی که می تواند بر دروس دیگر نیز تاثیر گذارد و دانش آموزان را از ادامه تحصیل باز دارد و نیز می تواند آن ها را به صورت دانش آموزانی که نه تنها علاقه به یادگیری دروس ندارند تبدیل کند و ممکن است دانش آموز نسبت به رفتن به مدرسه نیز تندر پیدا کند.	۱۳
منفعل شدن و بی مسئولیتی دانش آموزان - ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده	عدم مسئولیت پذیری دانش آموزان- ایجاد رخوت و سکون - عدم ارتقاء به سطح یادگیری بهتر	۱۴
تندر و فرار از درس ریاضی - ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده- ایجاد اخلاق در یادگیری دروس دیگر	زده شدن از درس ریاضی- گریزان بودن و عدم فراگیری مطالب درس و در نتیجه عدم موفقیت در درس ریاضی باعث حتی افت تحصیلی در دروس دیگر خواهد شد.	۱۵

کاهش اعتماد به نفس - کاهش انگیزه	باعث نا امیدی دانش آموزان شده و اینکه فکر می کنند نمی تونن یاد بگیرن و خودشون ناتوان فرض می کنند بنابراین از تحصیل کردن دور و دورتر می شوند و ادامه تحصیل را بیخودی می دونن. دانش آموزان خود من چند بار به من گفتند که این بحث هاچیه خانم معلم به درد ما نمی خوره آخه	۱۶
کاهش فعالیت های مغزی	درس ریاضی از دروس پایه است که در شکل گیری قدرت استدلال و منطق دانش آموزان نقش دارد. افزایش افت یادگیری درس ریاضی بر کاهش توانایی استدلال و تحلیل دانش آموزان تاثیر می گذارد	۱۷
کاهش فعالیت های مغزی	باعث ضعیف شدن هوش دانش آموزان و کاهش توجه آنها شده است	۱۸
کاهش اعتماد به نفس- تنفر و فرار از درس ریاضی	افت یادگیری منجر به کاهش اعتماد به نفس در انجام امور فردی و اجتماعی دانش آموز می شود و باعث عدم علاقه و فاصله گرفتن از درس می شود.	۱۹
ضعف پایه درسی و مشکلات تحصیلی در سال های آینده	پایه های ریاضی آن ها ضعیف است	۲۰

راهکارهای پیشنهادی برای رفع مشکل پدیده افت یادگیری درس ریاضی		
شماره مشارکت کننده	پاسخ مشارکت کنندگان	استخراج تم ها
۱	<p>برای جذب دانش آموزان به اعتقاد من دبیران ریاضی موارد زیر را حتما باید استفاده کنند.</p> <p>استفاده از امکانات هوشمند و تکنولوژی روز در تدریس.</p> <p>دبیر با استفاده از تجربه و هنر خود باید با دانش آموزان ارتباط صمیمی برقرار کند. تجربه نشان داده دانش آموزان در فضای صمیمی و رفاقتی میل ورغبیت بیشتری به درس نشان می دهند.</p> <p>دبیر ریاضی باید با روحیه دادن، ایجاد خودباوری و دادن اعتماد به نفس، ترس از ریاضی را از دانش آموزان دور کند.</p> <p>ایجاد رقابت و برگزاری مسابقه ریاضی در کلاس می تواند باعث جذب دانش آموزان شود.</p>	<p>به روز رسانی کلاس های درس برای روش های تدریس فعال- برقراری ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموزان- رفتار های تقویتی مثبت از جانب معلمان- ایجاد جو رقابتی و با نشاط برای جذب و پویایی دانش آموزان</p>

<p>کاهش حجم کتاب - افزایش زمان تدریس - برگزاری آزمون های مستمر</p>	<p>حجم کتاب ریاضی کمتر و افزایش ساعت تدریس و هر هفته یا دو هفته یکبار از مطالب جدید تدریس شده آزمونک گرفته تا نقاط ضعف و قوت دانش آموز را پیدا کرده و بیشتر روی آن مطالب تکرار و تمرین کرد.</p>	<p>۲</p>
<p>کاهش حجم کتاب - افزایش زمان تدریس - افزایش امکانات آموزشی - به روز رسانی معلمان با کلاس های ضمن خدمت - به روز رسانی کتاب ها برای جذابیت بیشتر - به روز رسانی کلاس های درس برای روشهای تدریس فعال -</p>	<p>به نظر من درس ریاضی باید با حجم کمتر و زمان بیشتر و امکانات آموزشی مناسب با آن به دانش آموزان ارائه شود و شیوه صرفا سنتی تدریس ریاضی با توجه به جهش هر روزه تکنولوژی باعث دلسردی بیشتر دانش آموزان نسبت به درس ریاضی می گردد. آموزش و پرورش همراه با تغییر کتب درسی خود باید زمینه تغییر در معلمان را نیز فراهم کند (کلاس های ضمن خدمت برای بروزرسانی شیوه های نوین تدریس در کنار شیوه های سنتی). علاوه بر آموزش معلمان و آشنایی آنان با شیوه ها و نرم افزارهای جدید جهت تسهیل یادگیری دانش آموزان، باید مدارس نیز مجهز به وسایل تکنولوژی باشند. به طور کلی دانش آموزان امروزی با وجود کامپیوتر و موبایل و... هیچ علاقه های به نشستن پشت نیمکت و یادگیری به روش سخنرانی ندارد. باید برای بیدار کردن انگیزه در آن ها آموزش و پرورش و معلمان به روز باشند.</p>	<p>۳</p>
<p>به روز رسانی معلمان با کلاس های ضمن خدمت - افزایش امکانات آموزشی - به کار گیری روش های تدریس فعال برای درس ریاضی</p>	<p>خوشه ای کردن مقطع ابتدایی همانند دبیرستان و راهنمایی ایجاد کلاس های فراوان برای معلمان و دانشجویان در رابطه با تدریس یادگیری جدید (البته برای افراد علاقه مند به این رشته) ایجاد و سرمایه گذاری لازم و ساخت وسایل کمک آموزشی برای هر درس در هر پایه برگزاری کلاس تولید محتوا به صورت آسان و روان برای معلمان علاقه مند طوری که بتوانند تولید گرا باشند و از تولید محتوای خودشان لذت ببرند و با اعتماد به نفس قوی، تدریس موفق تر داشته باشند. آموزش درس ریاضی به صورت بازی و نمایش، طوری که از آن حالت خشک و بی روح به تدریس جان دار و با شوق و ذوق تبدیل شود. بازگو کردن اثرات تفکر و اندیشه در زندگی و شغل و آینده ی انسان به صورت فیلم یا کتاب و ... طوری که دانش آموزان با درایت و آگاهی نسبت به موضوع شیرین تفکر و اندیشه، هم بتوانند نهایت شکرگزاری را از خداوند منان کرده باشند و هم این که آینده ای درخشان را در همه ی زمینه ها برای خود فراهم سازند.</p>	<p>۴</p>

<p>برگزاری کلاس های ضمن خدمت به طور مستمر- استفاده از نیروهای مجرب در آموزش ابتدایی- کاهش تعداد دانش آموزان در کلاس های درس</p>	<p>۱- آموزش معلمان به صورت برنامه ریزی شده، این آموزش ها به طور مستمر و در طول سال تحصیلی باشد، استفاده از اساتید مجرب و متخصص در امر آموزش</p> <p>۲- رفع کمبود نیروی آموزشی در مقطع ابتدای (با توجه به کمبود نیروی معلمان آموزش ابتدایی و جمعیت زیاد دانش آموزان)</p> <p>۳- با توجه به تنوع در روش تدریس ریاضی در کلاس درس (دست ورزی و) و کارهایی که در کلاس انجام می شود اگر در هر کلاس تعداد دانش آموزان کمتر باشد نتیجه بهتری می شود گرفت.</p>	<p>۵</p>
<p>کاهش حجم درس</p>	<p>تجدیدنظر بر کتاب جدیدالتالیف و کم کردن حجم درسی</p>	<p>۶</p>
	<p>از افراد کاردان و متخصص استفاده شود واقعا دلشان برای این فرزندان آب و خاک بسوزد و هدف مادی نباشد.</p>	<p>۷</p>
<p>کاهش حجم درس</p>	<p>کاهش حجم درس ها- استفاده از مطالب کارشناسی شده و تثبیت شده- جلوگیری از تغییر مدام دروس و کتب درسی- جلوگیری از آموزش های پراکنده (انسجام در تدریس و یکپارچگی) - عدم استفاده از آموزگاران که بدون آموزش (فقط به دلیل کمبود نیرو) در سر کلاس ها حاضر شدند. رعایت موارد فوق تا حدودی موثر واقع خواهد شد.</p>	<p>۸</p>
<p>تصحیح کتب با همفکری معلمان- کاهش حجم کتاب- بهبود و تجهیز فضای آموزشی- جلب رضایت و حمایت از معلمان (بازگردادن شان رفیع معلمی)</p>	<p>کتاب های نوشته شده بیشتر مورد کارشناسی قرار گیرد.- با آموزگاران این درس همفکری شود. بدلیل اینکه مستقیم با بچه ها و کتاب ها درگیرند لذا دید کارشناسی بهتری دارند - حجم مطالب کم شود تا دانش آموزان مطالب کمتر ولی عمیق تری را آموخته باشند.- در بهبود فضای آموزشی تلاش شود. - هرچه آموزش و پرورش بیشتر رضایت معلمان را جلب نماید بازتاب بهتری در کلاس خواهد داشت.</p>	<p>۹</p>
	<p>مدیریت و برنامه ریزی صحیح جهت تمام موارد شماره ۴، استفاده از مشاور تحصیلی و خانواده، واقع بینی نسبت به توانایی و تلاش فرزند خود، برنامه ریزی ورزشی، علمی و فرهنگی مناسب.</p>	<p>۱۰</p>

<p>تغییر و تصحیح کتب - تجهیز مدار و کلاس های درس- استاندارد سازی تعداد دانش آموزان- آموزش معلمان برای برقراری ارتباط با دانش آموزان</p>	<p>از نظر ما معلمان آموزش و پرورش راه طولانی برای بدست آوردن اهداف خود در پیش رو دارد، به عنوان مثال: بررسی لازم جهت بهبود کیفیت کتب درسی داشتن مدارس و کلاس های استاندارد پخش کردن دانش آموزان به طور مناسب در مدارس دسته بندی کردن مدارس از لحاظ آموزشی نه از لحاظ کسب منافع مادی نظم و ارتباط مناسب در مطالب درسی. بررسی کتب درسی در ارتباط با سن و سطح معلومات دانش آموزان. استفاده از نظر فرهنگیان در بررسی کتب درسی. داشتن چندین کتب درسی برای هر پایه نه لزوما یک کتاب درسی برای هر پایه(مثلا در سطح کشور چندین کتاب ریاضی هفتم باشد). استفاده از متخصصان علم روانشناسی برای نوع ارتباط بین فرهنگیان و دانش آموزان</p>	<p>۱۱</p>
<p>تغییر و تصحیح کتب با نظر معلمان و کارشناسان- استفاده از روش های نوین تدریس- استفاده از وسایل کمک آموزشی در تدریس</p>	<p>تغییرات کتاب ها بدون هماهنگی با معلم و معلمان مربوطه بوده، حذف بعضی از قسمت های کتاب باید با نظر کارشناسی باشد بر اساس میزان یادگیری و رشی دانش آموزان مطالب گنجاده شود. اول در یک سطح یک مدرسه یک منطقه و بعد در تمام مناطق اجرا شود. استفاده از آموزش بوسیله دانش آموزان و روش های نوین تدریس، تدریس با وسایل آموزشی، ساخت وسایل بوسیله دانش آموزان، کاربردی کردن مطالب ریاضی مثلا بچه ها فردا اتاق خود را اندازه بگیرند و بیاورند.</p>	<p>۱۲</p>
<p>استفاده از روش های نوین تدریس- استفاده از وسایل کمک آموزشی به روز- توجه به تفاوت های فردی در تدریس</p>	<p>ایجاد فضای شاد و امن در کلاس- استفاده از وسایل کمک آموزشی - توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان - استفاده از روش های نوین یادگیری بخصوص روش اکتشافی- دوری از تحقیر دانش آموزان</p>	<p>۱۳</p>
<p>همکاری و همراهی مسئولین و مدیران و اولیا با معلمان</p>	<p>همراهی آموزش و پرورش به طور جدی در کنترل وضعیت کلاس های آموزشی غیر مجاز و کتب های کمک آموزشی که فاصله زیادی را با کتاب درسی و کار معلم ایجاد می کند.- همراهی مسئولین مدرسه با دبیرمربوطه - همکاری و همراهی اولیاء دانش آموزان</p>	<p>۱۴</p>

استفاده از امکانات نوین آموزشیدر فرایند تدریس برای ایجاد جذابیت- استفاده از روش های تدریس فعال	استفاده از نرم افزار های جدید برای علاقه مند کردن به درس ریاضی در دانش آموزان و با نشاط کردن دروس ریاضی- آموزش درس با تخته هوشمند- استفاده از سوال های متنوع- استفاده از آزمون های عملکردی و درست کردن وسیله و کاردستی در محاسبه حجم و مساحت- استفاده از ابزار های مناسب برای درس ریاضی- کلاس های رفع اشکال – گروه بندی گردن دانش آموزان و کارگروهی.	۱۵
تصحیح و بهبود کتب	تدوین کتاب هایی که قابل درک باشد و با استفاده از تصاویر زیبا دانش آموزان را جذب کند	۱۶
کاهش حجم کتاب ها- برگزاری کلاس های ضمن خدمت به طور مستمر	برای بهره بیشتر از مطالب مفید و کاربردی کتاب های جدید التالیف حجم کتاب ها کاهش بیابد- برای آموزش روش های نوین تدریس و تفهیم مطالب کتب جدید دوره های ضمن خدمت به طور مستمر در طول سال برگزار شود.	۱۷
افزایش همکاری اولیا و معلمان	همکاری اولیا با معلمان در نظارت بر عملکرد دانش آموزان	۱۸
استفاده از روش های نوین تدریس-	استفاده از راهبرد های حل مسئله- تلفیق درس ریاضی با سایر علوم- استفاده از روش های نوین تدریس	۱۹
فرهنگ سازی استفاده از فناوری های نوین ارتباطی ونظارت بر استفاده دانش آموزان	فرهنگ سازی استفاده صحیح از شبکه های مجازی و محدود کردن دانش آموزان در استفاده از آن در طول شبانه روز.	۲۰

تجارب دانشجو معلمان از کیفیت محیط آموزشی مدارس در دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس فاطمه الزهرا(س) تبریز)

حمیده حقیقت^۱، اسماعیل اولی^۲

۱- استادیار گروه آموزش شیمی، ایران، تهران، دانشگاه فرهنگیان، h.haghighat@cfu.ac.ir

۲- مربی گروه آموزش شیمی، ایران، تهران، دانشگاه فرهنگیان؛ sm_oula@yahoo.com

چکیده

محیط آموزشی مناسب در دوره کارورزی با فراهم سازی فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان، نقش مهمی در آماده سازی آن‌ها جهت بکارگیری دانش آموخته شده در شرایط شغلی واقعی دارد. از آنجایی که تجارب دانشجویان در محیط آموزشی بر کیفیت یادگیری آن‌ها موثر است؛ مطالعه حاضر با هدف تبیین تجارب اولیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در واحد کارورزی از کیفیت محیط آموزشی مدارس صورت گرفته است. کیفیت محیط یادگیری شامل همه‌ی امکان‌های فیزیکی، روانی، عاطفی و عامل‌های فرهنگی-اجتماعی‌ای است که بر رشد و تعالی یادگیرنده در يك محیط آموزشی تاثیر می‌گذارند. این مطالعه با مشارکت ۶۴ دانشجوی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش ابتدایی، در دو سال تحصیلی ۹۶-۹۷ و ۹۷-۹۸ دانشگاه فرهنگیان در پردیس فاطمه الزهرا(س) تبریز در دوره کارورزی ۱ و ۲ صورت گرفته است. روش جمع‌آوری داده‌ها تجزیه و تحلیل گزارشات روایی دانشجویان و کدگذاری از کیفیت محیط آموزشی مدارس و مصاحبه حضوری از آن‌ها بوده است. با بررسی نتایج، ۴ طبقه اصلی و ۱۵ طبقه فرعی شامل ۴ مورد مربوط به شرایط و امکانات محیط آموزشی، ۴ مورد مربوط به عملکرد معلم راهنما، ۳ مورد مربوط به تعامل دوسویه دانشگاه با مدارس محل کارورزی و ۴ مورد مربوط به فضای فکری دانشجو معلمان به عنوان عوامل تاثیرگذار بر کیفیت محیط آموزشی استخراج گردید. این بررسی نشان داد که علیرغم تلاش‌های صورت گرفته برای برگزاری مناسب دوره‌ی کارورزی این دوره از نظر کیفیت محیط آموزشی در سطح مطلوب و مورد رضایت دانشجویان قرار نداشته است.

مقدمه

رشد و تعالی هر جامعه‌ای متأثر از نیروی انسانی آموزش دیده آن است. دستیابی به بهره‌وری و بهبود کیفیت و افزایش اثربخشی نظام آموزشی را می‌توان اثرگذارترین عامل در توسعه کشورها دانست. تربیت نیروی انسانی کارآمد و ماهر نوعی سرمایه‌گذاری به شمار می‌آید و مهم‌ترین عامل موفقیت در تحقق هدف‌های گوناگون یک کشور است. یکی از راه‌های مطمئن افزایش بهره‌وری و کارآمدی افراد، آموزش‌های موثر و سازنده آنان است (بارانی و همکاران، ۱۳۸۸).

کارورزی فرآیندی است که در آن دانشجو معلمان در شرایط واقعی کار درگیر شده و قادر به توسعه هدف‌های حرفه‌ای خود می‌شوند. از راه کارورزی در طول دوران تحصیل در دانشگاه، دانشجویان فرصتی را برای اعمال دانش آموخته شده در کلاس درس پیدا کرده و دیدگاه‌هایی عملی در زمینه کار و جامعه به دست می‌آورند (چن و همکاران، ۲۰۱۱). از سویی، کارورزی به عنوان یک تجربه یادگیری با ارزش، برای همه کسانی که در آن دخالت دارند، مانند دانشجویان، مدارس و یا سازمان آموزش و پرورش که کارورزان را استخدام می‌کند، منافع بالقوه‌ای را فراهم می‌کند. مهم‌ترین بهره کارورزی برای فراگیران تجربه کاری برای آنان است (دیوین و همکاران، ۲۰۰۸).

سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت می‌داند که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده است (رحمانی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷). کیفیت آموزشی عبارت است از سازگاری وضعیت آموزش با استانداردهای از پیش تعیین شده و یا سازگاری وضع موجود آموزش با سیاست‌ها، هدف‌ها و انتظارات از آموزش و پرورش. این نکته حائز اهمیت است که باید کیفیت در دو بعد نظری و عملی تضمین شود. آموزش معلمی به دلیل ماهیت خاص خود که مبتنی بر کسب مهارت است، باید از بعد عملی به خوبی قادر به آموزش و انتقال این مهارت‌ها به مخاطبان خود باشد.



بررسی گوردون (۲۰۰۴) گویای آن است که تعامل میان مربیان با فراگیران، توانایی مربیان برای مدیریت کلاس درس، توسعه حرفه ای مربیان و شور، اشتیاق و علاقه آنان، تبیین روش ها و سیاست های دوره کارورزی، توانایی برقراری ارتباط و بازخورد، مشارکت دادن فراگیران در ارزیابی، وجود فضای احترام متقابل بر کیفیت دوره های کارورزی مؤثر می باشند. نتایج بررسی گاپتا و همکاران (۲۰۱۰)، نشان داد بین رضایت دانشجویان از دوره کارورزی با ماهیت تجربه کارورزی و بهره های دریافتی از آن ارتباط معناداری وجود دارد.

بیان مساله

با تجزیه و تحلیل کیفیت محیط یادگیری دوره های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان فرصتی برای روشن شدن شرایط و چگونگی فعالیت های آموزشی در این دوره فراهم می شود و از این راه برنامه ریزان و کارکنان آموزشی نسبت به جنبه های مثبت و منفی برنامه کارورزی آگاهی پیدا کرده و اقدام های لازم جهت ارتقای کیفیت برنامه ها و فعالیت های آموزش های عملی را انجام خواهند داد. در این رابطه سوال های اصلی این تحقیق این است که کیفیت محیط یادگیری دوره های کارورزی در مدارس چگونه است و آیا این دوره ها با چنین کیفیتی قادر به توسعه حرفه ای دانشجو معلمان هستند؟

روش تحقیق

این تحقیق از نوع توصیفی است و جامعه آماری آن ۶۴ تن از دانشجو معلمان دختر رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در دو سال تحصیلی ۹۶-۹۷ و ۹۷-۹۸ دانشگاه فرهنگیان در پردیس فاطمه الزهرا (س) تبریز در دوره کارورزی ۱ و ۲ صورت گرفته است. روش جمع آوری داده ها تجزیه و تحلیل گزارشات روایی دانشجویان و کدگذاری از کیفیت محیط آموزشی مدارس و مصاحبه حضوری از آن ها بوده است. با بررسی نتایج، ۴ طبقه اصلی شامل شرایط و امکانات محل کارورزی، عملکرد معلم راهنما، تعامل دوسویه دانشگاه با مدارس محل کارورزی و فضای فکری دانشجو معلمان و ۱۵ طبقه فرعی شامل موارد گنجانده شده در جدول ۱ از آن استخراج گردیده است.

طبقه اصلی	طبقه فرعی
شرایط و امکانات محل کارورزی	۱. وجود معلمان کارآزموده در مدارس کارورزی ۲. توجیه بودن مسئولان مدارس نسبت به درس کارورزی ۳. وجود فضای یادگیری مناسب متناسب با نیاز کارورزان ۴. میزان رضایت از رفتار معلم راهنما و کارکنان محل کارورزی
عملکرد معلم راهنما	۱. توجیه معلم راهنما نسبت به وظایف دانشجو قبل از شروع دوره کارورزی ۲. تسلط معلم راهنما در انتقال مهارت های عملی آموزشی به کارورز ۳. حضور معلم راهنما در کلاس در زمان کارورزی ۴. توضیح های نظری لازم برای کسب مهارت های عملی کارورزی
تعامل دوسویه دانشگاه با مدارس محل کارورزی	۱. وجود حلقه رابط بین دانشگاه و مدارس کارورزی ۲. وجود هماهنگی بین هدف های دانشگاه و مدارس کارورزی در زمینه کارورزی ۳. استفاده از دیدگاه، نظرها و دانش دانشجو در مدارس کارورزی
فضای فکری دانشجو معلمان	۱. مناسب بودن شیوه گزینش مدارس کارورزی ۲. اهمیت دوره کارورزی برای دانشجو ۳. برگزاری دوره کارورزی زیر نظر معلم راهنمای ماهر، مسئول و با تجربه ۴. استفاده مؤثر از وقت در مدرسه برای گذراندن دوره توسط کارورز

یافته ها

تشخیص کیفیت و اثربخشی دوره های آموزشی و کارورزی در دانشگاه فرهنگیان برای برنامه ریزان این دانشگاه دارای اهمیت است. زیرا داشتن نیروی انسانی کارآزموده و حرفه ای در مدارس یکی از عامل های تعیین کننده در رشد و توسعه کشور به شمار می رود. هدف اساسی دوره کارورزی در دانشگاه فرهنگیان آماده سازی دانشجو معلمان برای ورود به مدارس و آشنایی با وظایف و بدست آوردن تجربه های دست اول قبل از شروع به کار است.

این بررسی نشان داد که تجارب دانشجو معلمان از بعد کیفیت محیط آموزشی مدارس در قالب چهار عامل شرایط و امکانات مدارس کارورزی، عملکرد معلم راهنما،



تعامل دو سویه دانشگاه با مدارس کارورزی و فضای فکری دانشجو معلمان قابل دسته‌بندی است.

از نظر شرایط و امکانات مدارس کارورزی تجارب دانشجو معلمان مطابق جدول ۱ در ۴ مورد طبقه‌بندی شد که بر اساس گزارشات و مصاحبه حضوری دانشجویان مشخص شد که بیشترین دغدغه دانشجویان در این مورد عدم توجه بودن مسئولان مدارس نسبت به دوره کارورزی است و بدون در نظر گرفتن شرایط و نوع دوره کارورزی دارای انتظاراتی خارج از وظایف و عملکرد اصلی دانشجو در مدارس هستند. از طرف دیگر معلمان راهنما علی‌رغم داشتن سابقه طولانی از نظر کیفیت برخورد با دانش‌آموزان و تدریس غالباً به روش سنتی برخورد کرده و فضای یادگیری مناسب متناسب با نیاز کارورزان وجود ندارد و دانشجویان مدت زمان زیادی را در مدارس صرف کارهای عقب مانده معلمان نظیر تصحیح اوراق امتحانی و یا پرسش و پاسخ از دانش‌آموزان می‌کنند. خوشبختانه در اکثر پرسش‌شوندگان دیدگاه مثبتی نسبت به رفتار معلمان راهنما مسئولان و کارکنان محل کارورزی نسبت به دانشجو معلمان وجود داشت.

از نظر عملکرد معلم راهنما تجارب دانشجو معلمان مطابق جدول ۱ در ۴ مورد طبقه‌بندی شده است. مهمترین دغدغه دانشجو معلمان از این منظر مربوط به نقش معلمان راهنما در مدارس کارورزی در دوره کارورزی است. چراکه اکثر قریب به اتفاق آن‌ها علی‌رغم وجود جلسات توجیهی برای معلمان راهنما به عدم توجه معلم راهنما نسبت به وظایف دانشجو قبل از شروع دوره کارورزی و عدم حضور معلم راهنما در کلاس در زمان حضور دانشجو معلمان اشاره داشته‌اند. در تجربه اول کارورزان انتظار می‌رود معلمان راهنما تعامل بیشتری با دانشجو داشته و استرس ناشی از ورود به فضای جدید را در آن‌ها بکاهند ولی در برخی موارد شاهد سوء استفاده مدارس از حضور دانشجویان در روز کارورزی بوده و کلاس بدون معلم راهنما را به آن‌ها سپرده و از آن‌ها انتظار اداره کلاس را در دوره اول کارورزی دارند در حالی که در کارورزی ۱ وظیفه اصلی کارورز مشاهده تاملی محیط آموزشی زیر نظر معلم راهنما است. از طرف دیگر در برخی موارد معلمان راهنما در انتقال مهارت و تجربه‌های آموزشی خود به کارورزان و توضیح‌های نظری لازم به آن‌ها با توجه به زمان محدودی که در اختیار دارند منفعل عمل کرده و کارورزان را در تجربه‌های خام خود سرگردان رها می‌کنند که این خود

موجب دلسردی و ناامیدی کارورزان از کیفیت محیط آموزشی مدارس می‌شود.

از نظر تعامل دوسویه دانشگاه با مدارس محل کارورزی تجارب دانشجو معلمان مطابق جدول ۱ در ۳ مورد طبقه‌بندی شده است که ارزیابی کیفیت در این سطح از دیدگاه دانشجویان گویای این است که با وجود تلاش‌هایی که در بعد اجرای دوره‌های کارورزی از قبیل ارتباط استاد راهنما با مدارس محل کارورز و ارائه توضیحاتی در خصوص نوع دوره و هدف از کارورزی صورت می‌گیرد اما، به نظر می‌رسد عامل‌هایی مانند عدم وجود حلقه رابط مناسب بین دانشگاه و مدارس کارورزی، وجود هماهنگی بین هدف‌های دانشگاه و مدارس کارورزی در زمینه کارورزی و استفاده از دیدگاه، نظرها و دانش دانشجویان در مدارس کارورزی منجر به کاهش انگیزه کارورزان در این دوره‌ها می‌شود.

از نظر فضای فکری دانشجو معلمان، تجارب آن‌ها مطابق جدول ۱ در ۴ مورد طبقه‌بندی شده است که ارزیابی کیفیت در این سطح از دیدگاه دانشجویان مشخص می‌کند که عامل‌هایی مانند نبود آمادگی شناختی و روانی دانشجویان برای حضور در دوره‌های کارورزی و کم اهمیت بودن دوره کارورزی برای دانشجو، نبود معلم راهنمای کارآموده و باتجربه خاص در مدارس پذیرنده کارورزان، نامناسب بودن فضا و امکانات آموزشی و زمان و طول مدت دوره کارورزی منجر به کاهش کیفیت برونداد در این دوره‌ها شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش‌های عملی باید مبتنی بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی باشد. یعنی این که آموزش‌ها باید بتوانند افراد را توانمند ساخته و مهارت‌هایی را آموزش دهند که در راستای هدف‌های آموزش و پرورش و متناسب و هماهنگ با نیازهای جامعه باشد. این بررسی نشان داد که علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته برای برگزاری مناسب دوره‌ی کارورزی این دوره از نظر کیفی در سطح مطلوب و مورد رضایت دانشجویان قرار نداشته است و از آنجایی که شکل‌گیری تجارب دانشجویان یکی از عوامل مهم در تحقق یادگیری و تسهیل‌کننده‌ی فرآیند حرفه‌ای شدن آن‌ها می‌باشد، بنابراین توجه مسئولین و مدیران به کیفیت محیط آموزشی مدارس حائز اهمیت است تا بتوان تهدیدها و دغدغه‌های دانشجویان را کاهش داد. با برآوردن انتظارات آن‌ها دورنمای



خداوند دار شده‌ی شغلی آن‌ها را ترمیم کرد، جذابیت حرفه‌ای را افزایش داد و باورها، کنش‌ها و احساسات مثبتی را در آن‌ها ایجاد نمود. از مهم‌ترین محدودیت‌های این مطالعه موردی بودن آن و غیر قابل تعمیم دادن آن به موارد و موقعیت‌های مشابه و کم بود تعداد جامعه آماری آن است.

منابع

بارانی، ش. درویشی، ف.، اعظمی، ا. و زرافشانی، ک. (۱۳۸۸). بررسی روند پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه رازی و عوامل موثر بر آن. فصلنامه آموزش عالی، دوره جدید، سال دوم، شماره ۷، ص ۵۹-۸۱.

رحمانی، ر. و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۷). ارزشیابی در آموزش عالی. فصلنامه علمی- ترویجی راهبردهای آموزش، دوره ۱، شماره ۱، ص ۲۸-۳۹.

Chen,C.-T. ,Hu,J.-L.,Wang,Ch.-C.,Chen,Ch.-F.(2011) A study of the effects of internship experiences on the behavioural intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, Vol. 10, No. 2.,PP.61- 73.

Divine, R., Miller, R., Wilson, J. H & Linrud, J.(2008). Key philosophical decisions to consider when designing an internship program. Journal of Management and Marketing Research, vol 1,p.p ,1-6.

Gordon,H. R. D.(2004).Selected Factors of Teaching Effectiveness: Perceptions of 57 Apprenticeship Trainers.The Journal of Technology Studies, pp.56-59.Available at:<http://scholar.lib.vt.edu>.

Gupta,P.B., Burns, D.J.& Schiferl, J. S.(2010). An Exploration of student satisfaction with internship experiences in marketing .Business Education & Accreditation ,vol.2 ,No,1,pp.27-37.

تجربه زیسته دانشجو-معلمان از مدرسه و دانشگاه فرهنگیان

محمود محمدی^۱

چکیده

این مقاله به تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره تحصیلی مدرسه و دوره آموزشی دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد. تجربیات دانشجو معلمان از دوران تحصیلی مدرسه و دوران آموزشی دانشگاه فرهنگیان تأثیرات عمیقی بر عملکرد حرفه‌ای آنان در شغل معلمی در آینده خواهد داشت. تحلیل و بررسی تجربیات دانشجو معلمان همچنین می‌تواند اطلاعات ارزشمندی از نظام تربیت معلم را در اختیار سیاستگذاران تربیتی قرار دهد. روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش روش مصاحبه و روش تحلیل، روایت پژوهی است. دانشجو معلمان از طریق مصاحبه روایی تجارب زیسته خود را از مدرسه رفتن، معلمان مدرسه، کتابهای درسی، کنکور، دانشگاه فرهنگیان، اساتید دانشگاه فرهنگیان و زندگی دانشجویی بیان کرده‌اند. در ادامه تلاش شده است تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان امیر کبیر البرز با روش روایت پژوهی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. این روایت از تجارب زیسته دانشجو معلمان اطلاعات ارزشمندی به مدیران و سیاستگذاران تربیت معلم ارائه می‌کند تا از آنچه در دانشگاه فرهنگیان می‌گذرد اطلاع یابند و سیاستگذاری‌های متناسب با آن وضعیت را اتخاذ نمایند.

کلمات کلیدی: تجربه زیسته، دانشجو معلمان، دوران تحصیل، دانشگاه فرهنگیان

۱- مقدمه

معلمان یکی از ارکان اساسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی هر جامعه‌ای به شمار می‌آیند. بدون توجه به نقش معلم هر گونه سیاستگذاری در حوزه تعلیم و تربیت رسمی با شکست مواجه خواهد شد. همه گفتمان‌های تعلیم و تربیت نیز بر نقش معلمان در

۱. استادیار جامعه‌شناسی گروه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، کرج، ایران M.mohamadi@cfu.ac.ir



فرایند یادگیری-یاددهی توجه دارند. معلمان و نقش آنها در تربیت کودکان و نوجوانان یکی از موضوعات اساسی علوم تربیتی و متخصصان تربیتی است. بنابراین تربیت معلم همواره یکی از موضوعات مهم و اساسی برای سیاستگذاران تربیتی به شمار می‌آید. امروزه در جامعه ما دانشگاه فرهنگیان بعنوان متولی اصلی تربیت معلم در سند تحول بنیادین به شمار آمده است. (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) این دانشگاه هر ساله تعدادی از علاقه مندان به شغل معلمی را از میان قبول شدگان کنکور سراسری گزینش و انتخاب می‌کند و با عنوان دانشجو معلم به تربیت و آموزش آنها می‌پردازد. دانشجو معلم پس از قبولی کنکور و مراحل گزینش عمومی و تخصصی، به آموزش و پرورش تعهد می‌سپارند که به مدت دو برابر تحصیل در دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزش و پرورش خدمت کنند. دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به مدت چهار سال به طور شبانه روز موظف هستند که در دانشگاه فرهنگیان به آموزش و تحصیل بپردازند و دروس، اسلامی، تربیتی و تخصصی و عملی شغل معلمی را فرا بگیرند. پذیرفته شدگان دانشگاه فرهنگیان، در چهار سال تحصیل و آموزش در دانشگاه فرهنگیان تجربیات فراوانی را در این دانشگاه کسب می‌کنند. این تجربیات زیسته بر بینش، نگرش و اعمال فردی و اجتماعی آنان تاثیر خواهد گذاشت و در آینده نیز بر عملکرد حرفه‌ای آنان نیز اثرات مهمی خواهد داشت. برخی از متفکران اجتماعی و تربیتی همچون مارتین هایدگر^۱ و جان دیویی^۲ و ویلهلم دیلتای^۳ معتقدند که چگونگی زیست افراد بر شیوه نگرش احساسات و اعمال آنها تاثیرات مهمی دارد. (هایدگر، ۱۹۷۳ دیویی، ۱۹۳۸ دیلتای، ۱۹۸۹) مارتین هایدگر فیلسوف آلمانی معتقد است نوع بودن افراد بر یادگیری آنها اثر می‌گذارد (پالمر، ۱۳۹۱: ۵۳). به عبارت دیگر این نوع بودن و شرایط زندگی فرد است که تعیین می‌کند چه چیزی ارزش یادگیری دارد و با زندگی روزمره او در ارتباط است. متفکر دیگری که بر نقش تجربه بر یادگیری توجه دارد جان دیویی است. از نظر دیویی تربیت زندگی است. (کاردان، ۱۳۹۲: ۲۳۲) یعنی تجربیاتی که فرد در زندگی شخصی خود به دست می‌آورد اثرات تربیتی انکار ناپذیری بر افکار اجاسات

1. Martin Heidegger

2. John Dewey

3. Wilhelm Dilthey

و اعمال او دارند. به نظر دیویی دانش آموز مطلبی را حقیقتاً یاد می گیرد که انرا شخصا تجربه کرده باشد و این فعالیت برخاسته از علاقه او به موضوع و نیازی باشد که او برای دانستن و یاد گرفتن ان مطلب در خود احساس می کند..... برنامه تربیتی خوب از نظر دیویی برنامه ای است که با تجارب شخصی کودک ارتباط مستقیمی داشته باشد (کاردان، ۱۳۹۲: ۲۳۴)

بنابراین تجربیات دانشجو معلمان در دوران تحصیلی در مدرسه و دوران آموزشی در دانشگاه فرهنگیان می تواند بر عملکرد حرفه ای آنان در شغل معلمی در آینده تاثیرات عمیقی خواهد داشت. مطالعه و بررسی چگونگی زیست دانشجو- معلمان و تجربیات آنها در دانشگاه فرهنگیان و نیز دوران تحصیل در مدرسه میتواند شناخت دقیق تر و عمیق تری از دانشجو معلمان را در اختیار سیاستگذاران و متولیان تربیت معلم قرار دهد. این اطلاعات به مدیران و سیاستگذاران تربیت معلم کمک می کند تا از آنچه در دانشگاه فرهنگیان می گذرد اطلاع یابند و سیاستگذاری های متناسب با ان وضعیت را اتخاذ نمایند. بر این اساس سوال اصلی این مقاله را اینگونه می توان مطرح ساخت که دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان دوران تحصیل در مدرسه و آموزش در دانشگاه فرهنگیان را چگونه تجربه می کنند؟

بنابراین این مقاله تلاش می کند به بازنمایی^۱ برخی از تجربیات زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره تحصیلی در مدرسه و دوره آموزشی در دانشگاه فرهنگیان بپردازد. روش تحقیق در این پژوهش از نوع روش های تحقیق کیفی^۲ است و در سطح توصیف و تحلیل به تجربیات زیسته^۳ دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان می پردازد. محقق کیفی به دنبال پیش بینی حوادث آینده نیست بلکه چگونگی فهم جهان از سوی سوژه ها برای او ارزشمند است. (عطاران، ۱۳۹۵) روش جمع آوری اطلاعات روش مصاحبه روایی^۴ است و روش تحلیل روش تحلیل روایت^۵ است. پژوهش روایتی یک طرح پژوهش کیفی است و هدف پژوهشگر توصیف زندگی افراد است به این وسیله می توان پژوهش روایی یک فرد

1. Represent
2. Qualitative Research
3. Lived experiences
4. Narrative interview
5. Narrative analysis

یا افراد را به صورت حکایت گونه گرد اوری و به شیوه روایتی گزارش پژوهش را تدوین نمود. (بازرگان، ۱۳۹۵: خنیفر، ۱۳۹۷) در این شیوه پژوهش، پژوهشگر از طریق مصاحبه با افراد و مراجعه به متن مصاحبه‌ها و گزارشهای مربوطه داده‌های لازم را درباره مراحل زندگی افراد و تجربه‌های آنان به دست آورده و همچنین نقطه عطف این تجربه‌ها را بازنمایی کرده و از آنها معنی بیرون کشیده می‌شود. بنابراین این روش تحقیق وقتی به کار می‌رود که پژوهشگر بخواهد تجربه‌های کسب شده یک فرد یا افرادی را در یک حیطه معین بازنمایی کند و از آنها به معنی سازی بپردازد (بازرگان، ۱۳۹۵: ۶۸) پس از جمع اوری داده‌ها از طریق مصاحبه روایی بایستی این روایتها مورد تحلیل و تفسیر قرار گیرند. در تحلیل روایتها هدف بیرون کشیدن مضامین اصلی هر روایت است. پژوهشگر در تحلیل روایت تلاش می‌کند تا به مغز روایتها نفوذ کند و با شکست پوسته و لایه‌های محافظ و متعدد روایتها به کنه و مرکز روایتها یا جوهره آنها دست بیابد و با مطالعه روایت‌های مختلف یک فرد یا گروه و تمرکز بر روی آن به ارائه گزارشی روایتی دست بزند. (خنیفر، ۱۳۹۷: ۱۵۷) نکته اساسی در نگارش و تجزیه و تحلیل یافته‌ها در تحلیل روایت جهت دادن تحلیل روایت‌های مطالعه شده برای ارائه گزارش روایتی از ماحصل آن روایتها است یعنی وصول و حصول به تفسیر و نکته‌ای ظریف و پنهان از بطن روایتها است. بنابراین در نتیجه گیری بایستی روایتی زنجیر وار ارائه داد و حتی الامکان پایبند به اصطلاحات و مفاهیم به کار رفته باشیم و چیزی را بر متن گزارش تحمیل نکنیم. (خنیفر، ۱۳۹۷: ۱۶۰) بر این اساس تلاش شد تجربیات زیسته ۲۰ دانشجو معلم دختر رشته جغرافی و ورودی ۱۳۹۶ دانشگاه فرهنگیان پردیس امیر کبیر البرز در هفت محور مدرسه رفتن، معلمان مدرسه، کتاب‌های درسی، کنکور، دانشگاه فرهنگیان، اساتید دانشگاه فرهنگیان و زندگی دانشجویی از طریق مصاحبه روایی جمع اوری شود. دانشجویان در این روایتها به بیان خاطرات و تجربیات خود از دوران مدرسه، کتابهای درسی، معلمان مدرسه و کنکور، زندگی دانشجویی، دانشگاه فرهنگیان، اساتید دانشگاه فرهنگیان خود پرداخته‌اند. پس از جمع اوری روایتها به کد گذاری^۱ و مقوله بندی^۲ و تعیین مضامین^۳

1. coding
2. categorization
3. theme

اقدام می‌شود. (عطاران، ۱۳۹۵، فلیک، ۱۳۹۲) و در نهایت گزارشی روایی از این تجربیات ارائه شده است.

۱- تجربه مدرسه رفتن

مدرسه و مدرسه رفتن یکی از تجربیاتی است که دانشجو معلمان به بیان تجربه زیسته خود از آن پرداخته‌اند. دانشجویان بیش از ۱۲ سال از دوران عمر خود را با مدرسه و تربیت مدرسه‌ای گذرانده‌اند. از آنها خواسته شد احساسات نگرشها خاطرات و تجربیات خود را از مدرسه و مدرسه رفتن بیان کنند. اکثر روایت‌های دانشجو معلمان دوران ابتدایی مدرسه رفتن را با یک حس خوب همچون هیجان، خوشحالی، شادی، ذوق کردن، لذت بخش بودن توصیف کرده‌اند که همراه با خاطرات خوب و شیرین آن دوران است خاطراتی چون دوست پیدا کردن، گروهی کار کردن، شیطنتهای کودکی و نوجوانی، مستقل شدن، برنامه‌های و جشن‌های مدرسه و کسب تجربیات جدیدی در محیطی به نام مدرسه بوده است. برای نمونه یکی از آنها بیان می‌دارد: «همه ی لحظات آن روزها در ذهنم ثبت و برایم خاطره شدند، از جشن شکوفه‌ها گرفته تا تمرین سرود برای جشن تکلیف، شیطنتهای بچگانه، لب برچیدن و قهرکردن‌ها، اردوها و گردش‌های علمی که از طرف مدرسه برگزار می‌شد، کلافگی‌های سر کلاس ریاضی، تخلیه انرژی و شادی سر کلاس ورزش، جشن روز معلم و تزئین‌های کودکانه مان، خسته نشدن از بازی باهم، زنگ کلاس و بازیگوشی هایمان و دیر رفتن به کلاس‌ها و ...» داشتن معلمان مهربان و شادی‌های زنگهای تفریح و نیز حس استقلال و مستقل بودن مفاهیم دیگری است که دانشجو معلمان در توصیف مدرسه مطرح ساخته‌اند. روایت اغلب دانشجو معلمان نشان می‌دهد که آنها خاطرات خوبی از دوران ابتدایی داشتند و هر چه به پایه‌های بالاتر راه یافته‌اند درس‌ها سختتر، معلمها سختگیر تر و برنامه‌های درسی و محیط مدرسه کسالت اور و خشکتر شده بود که دیگر هیجان‌های دوران اولیه مدرسه را نداشت. یکی از آنها بیان داشته است که «هر چه به کلاس بالاتر می‌رویم درسته بزرگتر می‌شویم و درکمون بهتر ولی درس‌ها سخت تر می‌شوند و دیگر صفای اون سال‌های اول را ندارند. برای هر درس و امتحانی نگران نمره اش خواهیم بود» البته در میان این احساسات مثبت نسبت به مدرسه رفتن، توصیفات



ناخوشایندی نیز از آن ارائه شده است برای نمونه برخی از دانشجویان مدرسه را با احساسات ناخوشایندی همچون ترسناک بودن، خسته کننده، ناخوشایند و تلخ و بی معنی دانسته‌اند که از آن فراری بوده‌اند. بطوری کلی روایت‌های دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که تجربیات آنها همراه با حس خوب و مثبتی از مدرسه رفتن بوده است. هر چند این حس خوب و مثبت با احساسات منفی و ناخوشایندی نیز همراه بوده است. یکی از آنها بیان می‌دارد: «در کل اگر بخواهیم یک نظر کلی درباره‌ی درباره مدرسه رفتن بدهم این است که با اینکه مدرسه رفتن ممکن است سختی‌هایی داشته باشد اما با مدرسه رفتن حس خوبی به آدم دست می‌دهد و انسان احساس مستقل شدن می‌کند».

۲- تجربه معلمان مدرسه

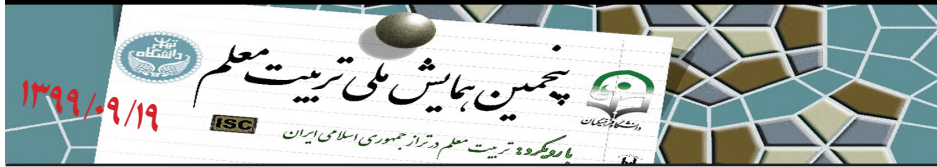
در طول دوازده سالی که دانشجو معلمان در مدرسه به تحصیل و آموزش اشتغال داشتند با معلمان زیادی مواجه بودند که از هر کدام از آنها خاطرات و تجربیات زیادی به یاد دارند و هر کدام از آنها را به صفت خاصی توصیف می‌کنند برای مثال یکی از آنها بیان می‌کند: در طول ۱۲ سال تحصیل معلمان زیادی داشتیم که هر کدام ویژگی‌های خاصی داشتند که آنها را از همدیگر منحصر به فرد می‌کرد. برخی صبور، برخی خوش اخلاق، برخی بد اخلاق، برخی آن تایم، برخی تازه نفس و برخی خسته و.... اما همه آنها معلم بودند و مهربان و دوست داشتنی. برخی از دانشجویان اشاره داشته‌اند که معلمانشان تاثیر اساسی در انتخاب رشته و ورود به دانشگاه فرهنگیان داشته‌اند. همچنین معلمانشان نقش بسیار زیادی در نگرش بینش و احساسات آنها داشته‌اند. بدین ترتیب معلمان بعنوان یکی از الگوهای زندگی بیشتر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به حساب می‌آیند اغلب دانشجو معلمان به روش‌های تدریس معلمانشان اشاره داشته و بعنوان نقاط قوت معلمانشان یاد کرده‌اند. برخی نیز بر عشق معلمی اشاره داشته‌اند که با وجود تمام مشکلات تبعیض‌ها در کلاس درس حاضر می‌شوند و با تمام وجود برای دانش‌آموزان تدریس می‌کنند برخی از دانشجویان نیز معلمان را پاکترین و دلسوزترین قشر جامعه قلمداد می‌کنند. یکی از آنها بیان می‌دارد: «همیشه آن معلمی برایمان فوق العاده بوده که از روش‌های تدریس متنوعی استفاده کرده و

همه‌ی جنبه‌های مثبت معلمی را به عنوان مثال در حیطه‌های زیر از جمله: سواد علمی، اخلاق و رفتار پسندیده، انضباط، تجربه و... را داشته است.» دانشجو معلمان تاکید داشته‌اند با معلمانی که ارتباط صمیمی و علاقه بیشتری داشته‌اند در شان را نیز بهتر فرا گرفته‌اند یکی از آنها بیان می‌کند: «همه‌ی ما این تجربه رو داشتیم که وقتی یه معلممون رو خیلی دوست داشتیم، ناخودآگاه به درس اون معلم هم خیلی علاقه پیدا می‌کردیم و برای اینکه تو اون درس بهترین باشیم خیلی وقت می‌گذاشتیم تا معلممون رو راضی نگه داریم.»

در کنار این توصیفات برخی از دانشجو معلمان نیز تجربیات تلخ و ناخوشایندی از برخی معلمانشان داشته‌اند آنها از بداخلاقی‌ها و سختگیری‌های معلمانشان ناراضی بودند و با استرس در کلاس‌های این معلمان حاضر می‌شدند برخی نیز از شلختگی و بد سلیقه‌ی معلمانشان گفته‌اند برای نمونه یکی از آنها بیان می‌کند: «در طول دوران تحصیلم مثل تمام دیگر دانش‌آموزان ارتباط من با معلم فقط در درس خلاصه می‌شد و نهایت جدیت را از آنها میدیدم و محیط مدرسه برایم خشک بود طوری که زیاد به ماندن در کلاس درس رغبت نمی‌کردم به نظرم اندکی انعطاف و لبخند زدن چیزی از معلم کم نمی‌کند و نخواهد کرد.»

۳- تجربه کتاب‌های درسی

یکی از موضوعاتی که دانشجو معلمان با حضور در مدرسه با آن مواجه بوده‌اند کتاب‌های درسی بوده است. آنها هنگام مدرسه رفتن این کتاب‌ها را به همراه داشته‌اند و در مدرسه همواره وقت خود را با این کتاب‌ها گذرانده‌اند. از آنها خواسته شد تجربیاتشان از کتاب‌های درسی را بیان کنند. روایت‌های دانشجو معلمان نشان می‌دهد آنها احساسات دو گانه‌ای به کتاب‌های درسی داشتند از یک طرف آنرا چراغ راهنما، دوست دانا، یار همیشگی و یار دبستانی همدم و همراه توصیف کرده که رمز موفقیت پیشرفت و شور و شوق را به آنها می‌داد، ولی به همان نسبت و حتی بیشتر نیز اشاره داشته‌اند که علاقه‌ای به کتاب‌های درسی نداشته و برای آنها جذابیت خاصی نداشته است برخی از آنها به سخت و دشوار بودن کتاب‌ها اشاره داشته و عده‌ای کتاب‌های درسی را خسته کننده، تلخ و کسل کننده و دلزده توصیف



کرده‌اند که مجبور بوده‌اند آنها را فقط برای گرفتن نمره بخوانند یا برای آمادگی در امتحان کنکور. برای نمونه یکی از آنها بیان می‌دارد: «کتاب‌های درسی که در مدارس تدریس می‌شوند برای دانش‌آموزان سخت و دشوار است و مطالب باید با توانایی‌ها و ویژگی‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان هماهنگ تر باشد. زیرا مطالب آن جذابیتی برای دانش‌آموزان ندارند که با علاقه به فهم و درک مطالب بپردازند. در نتیجه بیشتر دانش‌آموزان که من هم از آنها جدا نیستم علاقه‌ی چندانی به حفظ مطالب و محتوای درسی خود نداشتیم و تنها به صرف بهبود نمره و قبولی در مدارس ویژه و در مراحل بالاتر کسب رتبه‌ی خوب در کنکور محتوای درسی را حفظ و تمرین کردم.»

برخی از آنها بیان داشته‌اند وقتی کتاب‌های درسی را می‌بینند دچار استرس شده و به یاد امتحان می‌افتند. آنها معتقدند که کتاب‌های درسی بایستی با زندگی آنها ارتباط داشته و دارای خلاقیت و تصاویر و مطالب جذاب و کاربردی باشد تا احساس علاقه در دانش‌آموزان را ایجاد کرده و آنها با میل اشتیاق به خواندن آنها بپردازند نه از روی امتحان و نمره و کنکور. برای نمونه یکی از دانشجویان بیان می‌دارد: «به نظرم اگر در تالیف کتب درسی خلاقیت بیشتری به خرج دهند و مطالب جدید و به روز در آنها به کار ببرند اشتیاق دانش‌آموزان برای مطالعه آنها بیشتر می‌شود مخصوصاً اگر مطالب عملی و انواع آزمایش‌ها و کارهای جالب از دانش‌آموزان خواسته شود در این صورت خلاقیت دانش‌آموزان تقویت می‌شود و همچنین علاقه مطالعه و شوق دانش در آنها ایجاد می‌شود که این موضوع می‌تواند در بالا رفتن سرانه مطالعه تاثیر داشته باشد.»

برخی نیز از پاره کردن و آتش زدن کتاب‌های درسی بعد از پایان امتحانات سخن گفته‌اند. یکی از آنها بیان می‌کند «بسیاری از دانش‌آموزان در اول سال تحصیلی با اشتیاق تمام کتب درسی خود را می‌خرند ولی در طول سال به دلیل اینکه مطالب کتب درسی خسته کننده است و یا معلمان سخت گیری بیش از اندازه می‌کنند در پایان سال تحصیلی کتب خود را پاره کرده و یا در سطل زباله می‌اندازند.» به نظر برخی از آنها کتب درسی به درد زندگی امروزه نمی‌خورد در واقع کتاب درسی پا به پای تکنولوژی رشد نکرده بود و مطالب کاربردی در آن گنجانده نشده بود. برخی از دانشجویان نیز کتاب‌های درسی را متناسب با فرهنگ رسوم خود نمی‌دانستند و برخی نیز اشاره داشته‌اند که متن‌های سخت کتب درسی به خصوص در دوران

دبیرستان برایشان سخت و عذاب‌آور بوده است. یکی از آنها بیان می‌دارد: «از زمانیکه وارد مدرسه شدم کتاب‌ها همواره با من بودند و تا الان با من همراه هستند بعضی از کتاب‌ها را از روی اجبار و تنها برای قبولی امتحان بدون اینکه به آن علاقه داشته باشم می‌خواندم و هیچ چیزی یاد نمی‌گرفتم و بعد از امتحان تمام آن کتاب‌ها به آتش گرفتار می‌شدند. تنها کتاب‌هایی می‌توانند در قلب انسان جا باز کنند که خود از بطن مردم برخاسته‌اند با آن عجینند و دردی از زندگی را دوا می‌کنند نه اینکه فقط جنبه شعاری داشته باشند و به درد زندگی نخورند»

۴- کنکور

یکی از مهمترین تجربیاتی که دانشجو معلمان در دوران تحصیل در نظام آموزش و پرورش داشته‌اند تجربه امتحان کنکور بوده است. تجربه مشترکی که به خوبی آنرا به یاد می‌آورند و در مورد آن سخن می‌گویند. اشتیاق و علاقه آنها از سخن گفتن درباره کنکور نشان می‌دهد که این تجربه بر نگرش‌ها گرایش‌ها و حتی برخی از اعمال آنها اثرات عمیقی داشته است. از آنها خواسته شد که تجربه خودشان از کنکور را بیان کنند. برخی از دانشجو معلمان کنکور را غول بزرگ و مانع و سد بلندی برای خوشبختی و موفقیت توصیف کرده‌اند. غول بزرگی که برای رسیدن به موفقیت خواه یا ناخواه باید از آن عبور کرد. یکی از آنها بیان می‌دارد: «کنکور همان غول بزرگی است که همه ی آدم‌هایی که می‌خواهند وارد دانشگاه شوند، باید پشت سر بگذارند». نام کنکور برای دانشجو معلمان با استرس و اضطراب زیادی همراه است و شاید برای هر کسی یادآوری سختی‌ها، تلاش‌های شبانه روزی، شب‌زنده‌داری‌ها و تست‌زدن‌ها باشد. یکی از آنها بیان می‌کند که «دوران کنکور دوران سخت و طاقت‌فرسایی است بطوری که در این دوران باید درس بخوانی و بجای تفریح با خانواده مجبوری در خانه بمانی و درس بخوانی در این دوران دانش‌آموزان در یک محیطی رقابتی درس می‌خوانند و برنامه ریزی می‌کنند و با تلاش فراوان، خود را برای هدف بزرگ‌تر یعنی کسب رتبه خوب و ورود به دانشگاه آماده می‌کنند». این اضطراب و استرس حتی بعد از کنکور نیز تا یک زمانی به همراه آنان بوده است: «بعد از امتحان تا مدت‌ها فکر می‌کردم هنوز هم کنکوری در پیش دارم و باید خودم را برای آن آماده کنم و این به خاطر



فشار زیاد کنکور سراسری بر زندگی من و امثال من بود.» در نهایت از نظر دانشجو معلمان «کنکور تجربه‌ای تلخ و شیرینی است که با برنامه‌ریزی، تلاش و توکل بر خداوند می‌توان به راحتی پشت سر گذاشت.» برخی نیز کنکور را مسابقه و آزمون سخت و عادلانه‌ای دانسته‌اند که تنها افرادی که با تلاش زیاد، برنامه‌ریزی، شب بیداری و تحمل سختی‌ها و برای رسیدن به هدفشان داشته‌اند در آن برنده و موفق خواهند بود. یکی از آنها تجربه خود از کنکور را این‌گونه بیان می‌دارد: «کنکور یکی از سخت‌ترین مراحل زندگی‌ام بود اما به نظر من علاوه بر سخت بودن دوره‌ی بسیار شیرین و خوبی هست. شاید چون در این دوره آدم یک هدف مشخص دارد و برای آن تلاش می‌کند این باعث شیرینی این دوران سخت می‌شود. اما باید بگویم من در دوره‌ی کنکور خیلی تلاش کردم خیلی درس خواندم تا به هدف مورد نظرم برسم و خوشبختانه این اتفاق هم افتاد. از نظر من همه باید در این دوره نهایت تلاش خود را بکنند چون نتیجه‌اش بسیار شیرین است.»

۵- تجربه دانشگاه فرهنگیان

اکثر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان امیر کبیر در انتخاب رشته تحصیلی دانشگاه فرهنگیان را بعنوان اولویت‌های اول خود انتخاب کرده‌اند و با علاقه و شور و شوق و عشق زیادی شغل معلمی را برای آینده خود انتخاب کرده‌اند آنها به این امید وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند که تقریباً مطمئن بودند بعد از فارغ‌التحصیلی می‌توانند بعنوان معلم در نظام آموزش و پرورش به خدمت مشغول شوند. اما با ورود به دانشگاه و مشاهده کمبودها و امکانات ضعیف دانشگاه از فضای محدود و امکانات کم دانشگاه ناامید و سرخورده هستند. یکی از آنها بیان می‌کند: در ابتدا دیدی که نسبت به این محیط و این دانشگاه داشتم دید بسیار سطح بالایی بود و فکر می‌کردم دانشگاهی که هر ساله این اندازه رتبه‌های برتر را به خود اختصاص می‌دهد باید بسیار عالی و با عظمت باشد ولی بعد از قبولی در این دانشگاه به کلی همه افکارم نسبت به این محیط عوض شد و می‌توانم به صراحت بگویم کاملاً برعکس آن چیزی بود که فکرش را می‌کردم.» برخی از دانشجویان به استرس و اضطراب مراحل گزینش و مصاحبه دانشگاه نیز اشاره داشته‌اند با این وجود اغلب آنها به دلیل شغل و آینده تضمین

شده و استخدام دولتی از اینکه در دانشگاه فرهنگیان تحصیل می کنند راضی و خشنود هستند. یکی از آنها بیان می کند: در هنگام تحصیل در این دانشگاه خیالت بابت شغل آینده راحت است زیرا در هنگام تحصیل به استخدام آموزش و پرورش درمی آید و هر ماه حقوق ماهیانه ای دریافت می کنید اما خیلی از دانشجویان در هنگام ورود اولیه به این دانشگاه تصورات آن ها درباره دانشگاهی که در ذهن خویش داشتند به هم می ریزد و در همان ابتدا انگیزه آنها کم می شود «آنها انتظار دارند در دانشگاه با تجربیات و مهارت های معلمی آشنا شوند تا با توانمندی و مهارت بیشتری در مدرسه به معلمی اشتغال ورزند. برخی از دانشجویان نیز از نبود رقابت بی میلی و تنبلی و سکون برنامه های دانشگاه فرهنگیان ناراضی بودند و عنوان داشته اند که در دانشگاه برنامه های جذابی که دانشجویان را درگیر تحصیل و یادگیری کند به ندرت وجود دارد و عملاً چیز زیادی بر دانش و مهارت آنها افزوده نمی شود. برخی از آنها دروس تربیتی و عمومی و دینی را باعث دلسردی خستگی و بی میلی دانشجویان قلمداد کرده و اعتراض بر خی از آنها به این دروس را موجب شده است. آنها خواهان ارائه بیشتر دروس تخصصی رشته خود بودند. در این باره یکی از آنها بیان می کند» بعضی از استادان سواد برایشان مهم نیست روش خود را عوض نمی کنند. دروس عمومی بیشتر اذیت مان می کند چون نه درسش و نه خود استاد هم جوری درس نمی دن تا در قلبها باقی بمانند رفتار بعضی از اساتید که مثل یک دانش آموز با همون رفتار می کنند خودشون هم باور دارند که فرهنگیان یک مدرسه است» از دیگر انتقادات آنها به دانشگاه فرهنگیان تفکیک جنسیتی این دانشگاه است. آنها بیان داشته اند این تفکیک جنسیتی موجب می شود آنها مهارت های برخورد با جنس مخالف را فرا نگیرند و البته این امر خالی از مزیت هم نیست و موجب راحت بودن آنها در فضای دانشگاه شده است در این باره یکی از آنها بیان می کند». در دانشگاه فرهنگیان تفکیک جنسیتی وجود دارد که به نظر من هم خوب است هم بد. از این جهت خوب است که جو دخترانه حکم فرماست و روابط بین دانشجویها راحت تر و صمیمی است. از این جهت بد است که اگر دو جنس در یکجا تحصیل می کردند باعث می شد دانشجویها اجتماعی تر شوند و طرز برخوردشان با جنس مخالفشان بهتر شود. آنها از جو صمیمی و مثبت و دوستانه در بین دانشجویان و برخی از مدرسان و اساتید خود



راضی بوده و همین فضا بر انگیزه آنها در تحصیل و فراگیری در دانشگاه و رضایت از تحصیل در دانشگاه فرهنگیان را فراهم آورده است. برای مثال یکی از آنها بیان می‌دارد: از همه‌ی اینها بگذریم نکته‌ی مثبت دانشگاه جو صمیمی و دوستانه و رابطه‌ی نزدیکی است که در بین دانشجویان حاکم است و اکثر آنها معتقدند که این چهارسال تحصیل هم می‌گذرد و چیزی که برای ما می‌ماند علم، مهارت، دانش و تجربه‌ای است که در این دانشگاه کسب کرده‌ایم البته به واسطه همت و تلاشی که باید داشته باشیم و خاطرات خوب و بدی که از آن برایمان به یادگار می‌ماند و حتما روزی دلتنگ آن‌ها می‌شویم.

۶- تجربه اساتید دانشگاه فرهنگیان

دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بر خلاف دوران مدرسه با طیف گسترده‌ای از اساتید تربیتی عمومی تخصصی و دینی کلاس آموزشی دارند. بیشتر اساتید آنها معلمانی بوده و هستند که سالیان متوالی در آموزش و پرورش با عنوان معلم و دبیر در کلاس‌های درس تدریس می‌کرده‌اند و با ادامه تحصیلات تکمیلی به دانشگاه فرهنگیان راه یافته و بعنوان استاد در کلاس‌های درس حاضر می‌شوند بطوری که دانشجو معلمان از اینکه برخی از اساتید با آنها همچون دانش‌آموز رفتار می‌کردند ناراحت بودند. آنها توصیفات متفاوتی از ویژگی‌های علمی، اخلاقی، تربیتی و عمومی این اساتید ارائه می‌دهند. یکی از آنها بیان می‌کند: «استادهای این دانشگاه در کل مانند دیگر اساتید نیستند بیشتر سبک معلمی دارند و با دانشجویان مانند دانش‌آموز رفتار می‌کنند. که این موضوع هم مثبت است هم منفی. از لحاظ علمی این اساتید در همه سطوح یافت می‌شوند یعنی هم اساتیدی با بار علمی ضعیف و هم بار علمی قوی وجود دارند. اما روی هم رفته اساتید این دانشگاه اغلب روابط خوبی با دانشجویها داشته و خود را با دانشجو همدل و همراه می‌کنند. «در روایت‌های غالب دانشجو معلمان بسیاری از اساتید دانشگاه فرهنگیان افرادی دلسوز دغدغه مند عزیز و محترم هستند که تلاش زیادی برای انتقال تجربیات مهارت‌ها و دانش خود به دانشجو معلمان دارند. اغلب این اساتید مهربان خوش اخلاق، صمیمی عاشق، متعهد، همدل و صبور، با تجربه هستند و برخی نیز منظم جدی، وقت شناس، آراسته، با سواد، مجرب و دانا

و مسلط به تدریس کارآمد توصیف شده‌اند. یکی از آنها معلمان دانشگاه فرهنگیان را اینگونه توصیف می‌کند: اساتید دانشگاه فرهنگیان بنظر من همگی خوب، مهربان و باسواد هستند. نمی‌خواهم بگم همه استادان عالی و بدون ایراد هستند ولی استادانی که من تا بحال با آنها کلاس داشته‌ام و روبه رو شده‌ام همگی باسواد و محترم و بسیار دلسوز بوده‌اند و بیشتر از آنکه بر مطالب کتاب‌های درسی تکیه کنند و فقط مطالب این کتاب را به ما آموزش دهند درس زندگی و درس معلمی می‌دهند که واقعاً مثمرتر است. اما در میان اساتیدشان اساتید سختگیر خشک و رسمی خسته‌کننده انتقاد ناپذیر و داشتن اطلاعات قدیمی و سواد علی‌پایین که الگوی نامناسب برای معلمان نبوده‌اند. بطوری که یکی از آنها بیان می‌کند: «رفتار بعضی از اساتید که مثل یک دانش‌آموز باهمون رفتار می‌کنند خودشون هم باور دارند که فرهنگیان یک مدرسه است این وسط این دانشجویها هستند که هر چی در ذهنشون ساختند با ورود به مدرسه امیر کبیر به خرابه‌ای تبدیل می‌گردد سطح بعضی از اساتید واقعاً پایین هست بعضی از آنها حتی استفاده از رسانه و لب تاپ را نمی‌دانند و توانایی آموزش الکترونیکی به دانشجو را ندارند». به طور کلی روایت‌های این دانشجویان اساتید تخصصی در رشته خودشان را خوب و عالی توصیف کرده ولی نسبت به اساتید عمومی و تربیتی تجربیات خوبی نداشته‌اند.

۷- تجربه زندگی دانشجویی

دانشجو معلمان به صورت شبانه‌روزی در دانشگاه فرهنگیان پذیرفته می‌شوند و برخی از آنها از خانواده‌های خودشان دور شده و مجبورند که دوران دانشجویی خود را در خوابگاه‌های دانشجویی سپری کنند. چهار سال زندگی دانشجویی تأثرات روحی و روانی خاصی را در آنان ایجاد می‌کند که میتواند بر عملکرد حرفه‌ای آنان در بعنوان شغل معلمی اثر گذار باشد. از آنها خواسته شد تجربیات خودشان را از زندگی دانشجویی بیان کنند. روایت‌های دانشجو معلمان نشان می‌دهد که در ابتدا زندگی دانشجویی و سکونت در خوابگاه با دوری و جدایی از خانواده و احساس دل‌تنگی‌ها و تنهایی همراه است. بطوری که گاهی اوقات به دلیل دلتنگی و دوری از خانواده به گریه پناه می‌برند. یکی از آنها بیان می‌دارد: دوری و دلتنگی برای خانواده‌ت بعضی



موقعه‌ها این فشارها خیلی تورو اذیت می‌کنه و چونکه خودت این زندگی رو انتخاب کردی حق اعتراض داری این زندگی پر از تجربه‌های شیرین و نکته‌های تلخه بعضی موقعه‌ها باید خودت غذا درست کنی بعضی موقعه باید خودت به خودت دل‌داری بدی باید خودت تنهایی رو بفهمی و باهات زندگی کنی باید خودت بیدار شی خودت مریض میشی و خودت درمون کنی باید خودت اشکاتو پاک کنی. اما آنها به تدریج یاد گرفته‌اند که با مشکلات و سختی‌ها و چالش‌های زندگی دانشجویی مواجه شوند و خودشان مشکلات و مسائلشان را بر طرف سازند و این امر حس استقلال و مستقل شدن را در آنان تقویت می‌کند. برای نمونه یکی از آنها بیان می‌کند که «زندگی دانشجویی با دیگر دوران‌های دیگر زندگی بسیار متفاوت است در این دوران فرد بالغ شده و تقریباً می‌تواند خوب از بد را تشخیص دهد، مستقل زندگی کند و تصمیم بگیرد و انتخاب کند و از تجربه‌های دیگران استفاده کنند. من تجربه‌های متفاوتی در این دوره داشتم در این دوره از زندگی استقلال بیشتری از قبل یافتم. زندگی در خوابگاه باعث می‌شود با دوستان جدید آشنا شود و سازگاری اجتماعی را در خودشان تقویت کنند. فکر میکنیم زندگی دانشجویی با همه ی سختی‌هاییکه دارد جالب و شیرین است این که با گروهی از هم سن و سالهای خود در یک مکان زندگی کنی با وجود اختلاف نظر هایی که وجود دارد، بحث‌هایی که ممکن است پیش بیاید باز هم دوستش دارم. گشت و گذارهای از سر بیخیالی و خوشگذرانی‌ها و دغدغه‌های کوچک و بامزه فقط در همین دوران است.» البته بسیاری از آنها بر روزهای جذاب و با نشاط و شادی که در خوابگاه با دوستانشان داشته‌اند اشاره می‌کنند و تجربیات جدیدی که در این دوران کسب می‌کنند را به خوبی یاد می‌کنند. یکی از آنها بیان می‌دارد که «روزها و ماه‌ها که جلوتر میرن و تو بیشتر به محیط جدید عادت می‌کنی سختی‌ها دیگه کمرنگ میشن حتی دیگه غذاهای بد دانشگاه فرهنگیان اذیت نمی‌کنه و حس دل‌تنگی هام از چشم‌ت می‌فتن و تو سعی می‌کنی از شیرینی و خوشی تفریحات با دوستان دلپذیری و حتی شب بیداری‌های این دوره لذت ببری».

نتیجه‌گیری

این مقاله به تحلیل تجربیات زیسته ۲۰ نفر از دانشجو معلمان دختر رشته آموزش جغرافیا

در دانشگاه فرهنگیان پردیس امیرکبیر استان البرز پرداخته است. دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به بیان خاطرات خود از مدرسه رفتن، معلمان مدرسه، کتاب‌های درسی و امتحان کنکور پرداخته‌اند. آنها همچنین تجربیات زیسته خود را از دانشگاه فرهنگیان، اساتید دانشگاه فرهنگیان و زندگی دانشجویی نیز بیان کرده‌اند. پس از جمع‌آوری این خاطرات و تجربیات دانشجو معلمان تلاش شده است که روایات ارائه شده، کدگذاری، مقوله‌بندی و مضمون‌سازی شده و مورد تحلیل روایی قرار گیرد.

تحلیل روایی تجربیات زیسته دانشجو معلمان نشان می‌دهد که اغلب آنان تصورات و خاطرات مثبتی نسبت به مدرسه رفتن، معلمان مدرسه و حتی کتاب‌های درسی دارند اگرچه به همراه این احساسات مثبت به نظام آموزشی تصورات و تجربیات منفی نیز در ذهن و ضمیر دانشجو معلمان حک شده است. آنان مدرسه رفتن را نوعی مستقل شدن توصیف کرده‌اند و به نقش مهم معلمان در انتخاب رشته تحصیلی اشاره داشته و بیان نموده‌اند که از معلمانی خاطرات خوشایندی دارند که ارتباط مناسبی با دانش‌آموزان داشته و از روش‌های تدریس جذاب و متنوعی برخوردار بوده‌اند. احساسات منفی آنها در مورد کتاب‌های درسی بیشتر است آنها کتاب‌های درسی را خشک و خسته کننده و به دور از علایق و زندگی روزمره خود توصیف نموده‌اند و بیان داشته‌اند که این کتاب‌ها را تنها برای امتحان دادن خوانده و چیز خاصی که از آن نیاموخته‌اند. مهمترین و اثرگذارترین تجربه آنها از نظام آموزشی تجربه امتحان کنکور بوده است که اغلب آنها به استرس و اضطراب دوران کنکور و حتی پس از آن اشاره داشته‌اند و تجربه انرا یکی از مهمترین نقاط عطف زندگی خودشان بیان نموده‌اند.

دانشجو معلمان در بیان تجربیاتشان از دانشگاه فرهنگیان در غالب موارد بر کمبود امکانات علمی و رفاهی و نیز فضای فیزیکی و ورزشی اشاره داشته و از دانشگاه فرهنگیان با عنوان «مدرسه فرهنگیان» نام برده‌اند و با وجود کمبود امکانات و محدودیتهایی که در این دانشگاه دارند همچنان از اینکه در دانشگاه فرهنگیان تحصیل می‌کنند راضی و خشنود بوده و از اینکه پس از فراغت از تحصیل با عنوان معلم در نظام آموزشی به اشتغال می‌پردازند حس خوشایندی دارند. بیان این تجربیات نشان می‌دهد که مسئولان دانشگاه همانگونه که به جذب افراد شایسته و رتبه‌های برتر کنکور توجه دارند بایستی در جهت تامین حداقل‌های آموزشی و تربیتی در این دانشگاه



اقدام نمایند و در جهت رفع کمبودهای علمی و رفاهی و نیز گسترش فضای فیزیکی و ورزشی دانشگاه سیاستهای متناسب را اتخاذ نمایند.

دانشجو معلمان همچنین نسبت به اساتید دانشگاه حس دوگانه‌ای داشتند اکثریت آنان از اساتید تخصصی خود با احساسات مثبتی یاد می‌کنند و آنان را با سواد، منظم، متعهد، محترم و دلسوز توصیف می‌کنند ولی از اساتید درس دیگر تجربیات خوشایندی ندارند و از اینکه این اساتید با آنان همچون دانش‌آموز رفتار می‌کنند ناراحت و ناراضی هستند. این تجربیات نشان می‌دهد که مسئولان آموزشی و پژوهشی دانشگاه بایستی همانگونه که در جذب و استخدام اساتید تخصصی حسیتهای لازم را دارند در تامین اساتید مامور و مدعو نیز به نیازها و ضرورتهای حیاتی این دانشگاه توجه داشته باشند. هماهنگی و همگنی میان اساتید تخصصی، تربیتی، اسلامی و عمومی در میان رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان یکی از ضرورتهایی است که بایستی بدان توجه شود. همین طور رصد و پایش عملکرد آموزشی و تربیتی اساتید این دانشگاه یکی از الزامات حیاتی است که نیازمند توجه خاصی بدان است.

دانشجو معلمان همچنین به بیان تجربیات خود از زندگی دانشجویی پرداخته و بیان نموده‌اند که این شیوه زندگی تأثیرات عمیق تربیتی بر نگرشها، احساسات و اعمال آنها دارد. آنها بیان داشته‌اند که در زندگی دانشجویی به تدریج یاد گرفته‌اند که مستقل از خانواده به حل مسائلشان بپردازند. آنها این دوره زندگی را یکی از مهمترین دوران زندگی خود بیان نموده‌اند که بایستی روی پای خود بایستند و بتوانند بدون کمک خانواده مسائل خود را حل و فصل نمایند و مهارت سازگاری و همزیستی با همسن و سالهای خود در خوابگاههای دانشجویی را بیاموزند. آنها از دلتنگی‌ها و تنهایی‌های خود از زندگی دانشجویی گفته‌اند و اینکه تجربیات تلخ و شیرین زیادی از این شیوه زندگی می‌آموزند. با این وجود حس استقلال و زندگی با همسن و سالهای خود از فرهنگهای مختلف را امری شیرین و تلخ یاد کرده‌اند که بسیاری چیزها از این دوران می‌آموزند. این تجربیات دانشجو معلمان نشان می‌دهد که آموزش و تربیت در دانشگاه تنها به کلاسهای درس و فضای علمی دانشگاه محدود نمی‌شود. شاید به جرات میتوان گفت که تجربیاتی که دانشجو معلمان در خوابگاههای دانشجویی و زندگی با هم اتاقی‌ها و دوستان خوابگاهی خود می‌آموزند تأثیرات بسیار عمیق تری بر احساسات و نگرشهای

آنان دارد. بنابراین مسئولان و نهادهای فرهنگی و تربیتی دانشگاه فرهنگیان بایستی به زندگی دانشجویان در محیط خوابگاه، برنامه‌ها و سیاستهای خاصی متناسب با آن فضا و محیط طراحی و اجرایی نمایند. این ظرفیت و فرصت تربیتی و استفاده از آن میتواند تاثیرات تربیتی و فرهنگی به مراتب بیشتری از محیط آموزشی و کلاسهای درسی در دانشجو معلمان داشته باشد.

منابع

- بازرگان عباس (۱۳۹۵) مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و امیخته، تهران انتشارات دیدار
- پالمر جوی آ (۱۳۹۱) پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی، ترجمه جمعی از مترجمان، تهران: سمت.
- خنیفر حسین (۱۳۹۷) اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی، به همراه ناهید مسلمی، تهران: انتشارات نگاه دانش.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰) مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰) اساسنامه دانشگاه فرهنگیان
- عطاران محمد (۱۳۹۵) پژوهش روایی: اصول و مبانی، تهران انتشارات دانشگاه فرهنگیان
- کاردان علی محمد (۱۳۹۲) سیر ارا تربیتی در غرب، تهران سمت.
- فیلیک اووه (۱۳۹۲) درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: انتشارات نی

معلمانه‌های من؛ تجربه زیسته یک دانش‌آموخته‌ی دانشگاه فرهنگیان

زهرا روستا^{۱*}، عباس اناری‌نژاد^۲

*نویسنده مسئول

چکیده

هدف مطالعه حاضر بیان و تحلیل تجارب زیسته نویسنده اول از قبل و حین تحصیل در دانشگاه فرهنگیان با روش خودمردم‌نگاری بود. این پژوهش رویکردی کیفی و پدیدارشناسانه دارد. منبع داده‌های پژوهش، تجارب و خاطرات (کارنمای معلمی) یکی از دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان است که به‌شیوه‌ی روایت‌نگاری تنظیم گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که قرار گرفتن در محیط فرهنگی خانواده، کمک به معلمان در مدرسه و تدریس مستقل در زبان‌کده سبب گرایش وی به معلمی گردیده است. ایشان تجارب کسب شده در خوابگاه، مطالعه زندگی‌نامه بزرگان تعلیم و تربیت، مطالعات درسی و غیردرسی، بهره‌گیری از اساتید خبره، کارگاه‌های آموزشی، برگزاری نمایشگاه‌های علمی و فرهنگی در دانشگاه، اعطای مسئولیت به دانش‌جومعلمان، برگزاری سفرها و مراسم مذهبی متعدد، قرائت سوگندنامه و... را از عوامل موثر در حرفه‌ای شدن خود می‌داند. همچنین در بدو ورود به دانشگاه، مشکلات بسیاری از جمله مشکلات رفاهی، عدم وجود کتابخانه و فضای ورزشی برای اوقات فراغت، نقش نداشتن در انتخاب واحد، اساتید و ساعات آموزشی، عدم بررسی کتب درسی دبستان به‌علت کمبود اساتید مجرب در این زمینه، مشکلات مربوط به کارورزی و... گریبان‌گیر دانشگاه و دانش‌جومعلمان بوده که به تدریج از شدت آنها کاسته گردیده است. اما همچنان مشکلاتی وجود دارد که باید برای رفع هرچه سریع‌تر آنها کوشید.

کلیدواژه‌ها: معلم، دانشگاه فرهنگیان، خود مردم‌نگاری، تجربه زیسته

مقدمه و بیان مسئله

امروزه توانایی بالقوه تعلیم و تربیت جهت پیشرفت، آشکار شده است. کشورهایی که

۱*. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد فیروزآباد. maha908@chmail.ir

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان anarinejad@gmail.com

آگاهانه، تعلیم و تربیت را به خدمت گرفته‌اند موفق شده‌اند در رسیدن به هدفهای خود این قدرت را بالفعل سازند و تغییرات مطلوبی را در عرصه‌های مختلف به وجود آورند. از سوی دیگر هر جامعه‌ای از انسان مطلوب تصویری دارد و می‌کوشد افراد خود را بر اساس آن تربیت کند. بنابراین یکی از نهادهای مهم هر جامعه سازمانی است که در آن معلمان مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند، زیرا محصول این نوع سازمانها معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی‌اند لذا اینجانب به عنوان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان فارس در نظر دارم تا با تأمل بر زندگی خویش چرایی و چگونگی معلم شدن خود را به تصویر کشیده و آن را توصیف نمایم. در واقع اینجانب با اتخاذ نگاهی تأملی به تجارب کسب شده، اعم از نظری و عملی در دوره ی قبل و حین تربیت معلم و ارایه روایت‌های شخصی از صورتهای خوب یا بد دانشی و منشی و مهارتی به نشان دادن بصیرت‌ها و ابهامات معلمی و قوت وضعف‌ها ادراک شده، می‌پردازم.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی است. در این پژوهش از روش خودمردم‌نگاری استفاده‌شد. این روش، کُنش‌های افراد را در تاریخچه زندگی خود آنان و دیگران منعکس می‌داند (صفایی‌موحد و باوفا، ۲۰۱۳). مهرمحمدی (۲۰۰۷) معتقد است در پژوهش‌های کیفی به پژوهشگر به عنوان مهمترین ابزار نگریسته می‌شود؛ به نظر می‌رسد این موضوع در تحقیقات خودمردم‌نگارانه به وضوح قابل رویت است. طبق تعریف، روایت معمولاً به عنوان متنی گفتاری یا نوشتاری شناخته می‌شود که شرحی از یک رویداد را به ما ارائه می‌دهد (زرنفسکی، ۲۰۰۴). هر یک از معلمان با ده‌ها خاطره قابل روایت مواجه بوده‌اند که به آنچه امروز در آن واقع شده‌اند، معنا می‌دهد. بنابراین اینجانب برای انجام این پژوهش از روایت‌هایی که در رابطه با قبل و حین تحصیل خود در دانشگاه فرهنگیان است و بر معلم شدن و معلم ماندن اینجانب اثرگذار بوده‌اند، به عنوان مهم ترین ابزار پژوهش استفاده نموده‌ام. در منابع مختلف، تأکید بر نگارش رخدادهای بحرانی است. به عقیده صاحب‌نظران هرچه زمان طی شده بین رخداد و یادآوری آن طولانی‌تر شود، عمق تأثیر رخداد بیشتر می‌شود و منجر به تضمین بیشتر



بحرانی بودن آن می‌شود (وبستر و مرتوا، ۲۰۰۷). من پس از دانش‌آموختگی این روایتها را نگاشته و از زمان وقوع برخی از این اتفاقات که مربوط به دوران کودکی‌ام است حدود ۱۸ سال می‌گذرد، لذا با اطمینان می‌توان گفت که رخدادهای بحرانی را روایت کردم. در این پژوهش، پژوهشگر روش تحلیل مضمون را برای تحلیل داده برگزید. این روش به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌ها به کار می‌رود (بروان و کلرک، ۲۰۰۶). در بخش تحلیل یافته‌ها و بحث مطابق با مضامین سازمان دهنده، موارد طرح و بررسی شدند. برای تامین اعتبار مطالعه پیش رو، نخست سعی کردم توصیفی غنی، دقیق و عمیق ارائه کنم. ضمناً در نگارش تجارب، خودم را محدود به دوره زمانی، مکان و یا حادثه خاصی نکردم و تمام موارد را تا زمان فراغت از تحصیل در دانشگاه شرح دادم (چندسوسازی داده)؛ تحلیل انجام شده را در اختیار همکارم قرار دادم تا او نیز آن را تحلیل کند و نظراتش را اعمال کردم (بررسی همکار) علاوه بر موارد ذکر شده، از یک فرد آگاه به روش تحقیق خودمردم‌نگاری (استاد دانشگاه) تقاضا کردم تمام مراحل پژوهش را بررسی نماید (ناظر بیرونی).

یافته‌های پژوهش

مختصری از بیوگرافی سوژه مورد مطالعه و سائق‌ها به سمت ادامه تحصیل و حرفه معلمی

ما گذشته خود را در پشت صحنه عمل خود جا نمی‌گذاریم، بلکه گذشته را همراه خود به موقعیت تدریس می‌آوریم. سوژه مورد مطالعه در سال ۷۲ در خانواده‌ای فرهنگی متولد شد. او می‌نویسد: «از آن جا که اکثر اعضای فامیل معلم بودند با مدرسه و معلم آشنایی داشته و به آن علاقه‌مند بودم. جالب توجه است که تاثیر نقش خانواده و به‌ویژه والدین در انتخاب مسیر شغلی فرزندان در آینده، در مقاله‌ای از پریشانی و نیلفروشان تحت عنوان رابطه سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و هوش هیجانی با بی‌تصمیمی مسیر شغلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های اصفهان ۱۳۹۳ مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج نشان داد که خانواده نقش به‌سزایی در تصمیم‌گیری مسیر شغلی نوجوانان دختر دارند.

در دبستان نیز به عنوان یک دانش‌آموز ممتاز شناخته می‌شدم و همیشه در امور مربوط به معلم‌ها به ایشان کمک می‌کردم. این فعالیتها به مرور زمان منجر به ایجاد

علاقه نسبت به معلمی گردید. سوژه مورد مطالعه از طعم شیرین تدریس مستقل در محیطی رسمی در سن ۱۷-۱۶ سالگی می‌گوید و بیان می‌دارد که به احتمال بسیار قوی تجربه تدریس زبان انگلیسی در زبانکده که نوعی تمرین معلمی به حساب می‌آید، یکی از مهم‌ترین دلایل گرایش وی به معلمی بوده است. او می‌نویسد: «شاید عده‌ای این مطلب که «اگر به استخدام آموزش و پرورش در نیایم، باز هم از آموزش و تعلیم و تربیت -ولو جدا از محیط مدرسه و آموزش و پرورش- دست نخواهم کشید» را بیشتر شبیه یک شعار بدانند. اما این واقعیتی است که در عمق جانم طنین‌انداز گشته است و تا پای جان در راه تحقق آن می‌کوشم. چراکه از عمق جانم معلمی را دوست دارم. این موضوع با نظریه انگیزش «هرزبرگ» و ارضای نیاز «مارتین ولف» اشتراک معنی دارد. چراکه طبق این نظریه مارتین عواملی که عمدتاً بیرونی هستند برای ایجاد رضایت شغلی در افراد سهیم می‌باشند نه لزوماً برای ایجاد انگیزه در آنان و عوامل بیرونی برای جلوگیری از عدم رضایت افراد مفید است و عوامل انگیزنده (درونی) برای ایجاد انگیزه شغلی. حال آنکه طبق دسته بندی موجود در نظریه هرزبرگ، امنیت شغلی و حقوق و مزایا از عوامل بیرونی می‌باشند نه انگیزنده (درونی)، درحالی که علاقه از عوامل انگیزنده می‌باشد. (نائلی، ۱۳۷۳، به نقل از رضایی صوفی و شعبانی، ۱۳۹۲).

نگارنده تاثیر فیلم‌ها و رسانه‌ها را بر ادامه حرفه معلمی و تحصیل در دانشگاه فرهنگیان را نادیده نگرفته و می‌نویسد: «در دوران تحصیلم در دانشگاه فرهنگیان چندین فیلم مرتبط با معلمی را به پیشنهاد دوستانم تماشا کردم. از جمله فیلم «شنا در زمستان، فیلم فوق‌العاده زیبایی» (Freedom writers) و فیلم «ستاره‌های روی زمین». پژوهشگر از مطالعات خود در رابطه با زندگی نامه و سرگذشت بزرگان تعلیم و تربیت همانند ماریا مونته‌سوری، استاد بهمن بیگی و تاثیر عمیق آنان بر حرفه‌ای تر شدن و استوار ماندن در مسیر انتخابی خود می‌گوید. ایشان همچنین در رابطه با مطالعات خود (درسی و غیر درسی) می‌نویسد: «مطالعه کتاب‌هایی همچون کتاب «روانشناسی تربیتی» از سیف، «روانشناسی بازی» از احمدوند، «و خدایی که در این نزدیکی ست...» از گریوانی و... نیز به حرفه‌ای تر شدن اینجانب کمک زیادی کرد.» نگارنده هم چنین ضمن بیان اهمیت و ضرورت انتخاب اساتید مجرب در دانشگاه فرهنگیان، بهره‌گیری



دانشگاه محل تحصیل خود از اساتید ارزشمند را از نقاط قوت آن دانشگاه برشمرده و آن اساتید را بر حرفه‌ای تر شدن خود بسیار تاثیرگذار می‌داند.

پژوهشگر از نمایشگاه‌های فراوان علمی و فرهنگی و کیفیت خوب کارگاه‌های آموزشی می‌گوید. وی در این باره بیان می‌دارد: «کارگاه‌های آموزشی اختلالات یادگیری، کارگاه مقاله‌نویسی، کارگاه آزمون‌های عملکردی و ارزشیابی توصیفی برگزار شده توسط دانشگاه با بهره‌گیری از معلمان با تجربه‌ای همچون خانم قاسمی و خانم نجاتی نیز از نقاط قوت این دانشگاه به حساب می‌آید.»

در بخش دیگری از روایت‌ها می‌خوانیم: «برگزاری مراسم‌های معنوی و مذهبی متعدد، تشییع شهدای گمنام در دانشگاه، دوره‌های حیات‌طیبه، طرح‌ولایت و سفرکر بلای دانشجویی، به خودسازی دانشجومعلمان کمک نموده‌است. برگزاری نمازهای جماعت در دانشگاه نیز نقطه قوت مهم دانشگاه بود که با بهره‌گیری از ائمه جماعت مجرب، با سواد و دارای قدرت نفوذ در دانشجویان، قدرت بیشتری می‌یافت. متأسفانه این مهم به دلیل ضعف در انتخاب ائمه جماعت باسواد تر و با نفوذ تر، به تدریج در دانشگاه کم‌رنگ شد.»

نگارنده معتقد است که معلمان باید خود را به انجام موفقیت‌آمیز رسالت خطیر خود ملزم و متعهد بدانند. در این باره می‌خوانیم: «اینجانب هم‌چنین به عنوان یک دانشجومعلم در طول مدت تحصیل در دانشگاه فرهنگیان بارها به صورت رسمی و غیررسمی با قرائت سوگندنامه - در افتتاحیه دانشگاه در محضر شاهچراغ(ع)، در روز جشن دانش‌آموختگی در محضر امام رضا(ع)، و در محضر مقام معظم رهبری(مدظله العالی) - خود را متعهد به حرفه‌ی معلمی دانسته‌ام. سوگندنامه‌ای که از نظر من نه تنها یک بار بلکه باید هر سال و هر ماه قرائت شود تا مبادا مشغله‌های زندگی مان باعث فراموشی عهد و پیمانمان گردد.»

انتظارات از دانشگاه و عدم تطابق واقعیات دانشگاه با انتظارات

با بررسی روایت‌های تحریرشده مشخص می‌شود که در نخستین سال‌های تولد دانشگاه فرهنگیان مشکلات بسیاری گریبان گیر این دانشگاه مهم و با مسئولیت خطیر بوده است. وی مشکلات را به صورت زیر دسته بندی می‌کند:

* رفاهی: جمعیت زیاد دانشجومعلم‌ان اتاق‌های خوابگاه، سلف سرویس و غذاهای بی‌کیفیت، عدم وجود فضای ورزشی چه در زمان گذراندن واحد درسی تربیت‌بدنی و چه جهت استفاده در اوقات فراغت و ...

* آموزشی-پژوهشی: پژوهنده در رابطه با مسائل آموزشی-پژوهشی دانشگاه فرهنگیان در روایت‌های خود این‌گونه می‌نویسد: «از سختی‌های موجود، انجام انتخاب واحد ترم‌های اولیه دانشجومعلم‌ان توسط واحد آموزش دانشگاه بود؛ چراکه دانشجومعلم‌ان نقشی در انتخاب واحدها، اساتید و ساعات آموزشی نداشت و البته فراتر از آن مشکل قرار دادن بیش از ۲۰ واحد درسی در ترم اول در لیست دروس انتخابی دانشجومعلم‌ان بود که همه آن، شامل دروس عمومی و تئوری مانند تاریخ می‌گردید.» ایشان ادامه می‌دهد: «مشکل دیگر، مشکل تطبیق دروسی بود. تطبیق درس مهمی همچون زبان تخصصی با درس آموزش و پرورش تطبیقی!» پژوهشگر عدم بررسی صفحه به صفحه کتب درسی دبستان را (ضمن بیان اهمیت آن) از دیگر کاستی‌های این دانشگاه برمی‌شمارد و در این رابطه پیشنهاداتی ارائه می‌دهد و می‌نویسد: «در همه واحدهای آموزش کتب دبستان، تنها کلیاتی از آن کتاب‌ها عرضه می‌شد. شاید دلیل این امر برخوردار نبودن دانشگاه از اساتید مجرب در این زمینه بود.» نگارنده معتقد است: «عدم وجود کتابخانه‌ای درخور دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان شیراز نیز بر مشکلات علمی این دانشگاه افزوده بود.»

* کارورزی: مطالعات مختلف نشان می‌دهد که هر دو گروه معلمان باتجربه و معلمان‌ی که به تازگی فارغ التحصیل شدند، معتقدند تجربیات کسب شده در تمرین معلمی به عنوان یکی از قدرتمندترین اجزاء و حتی قدرتمندترین جزء آماده سازی معلم هستند (ویلسون و فرینی مانی، ۲۰۰۲). ایشان نیز کارورزی را نقطه قوتی قابل ارتقا دانسته و ضمن توجه به اهمیت درس کارورزی در رابطه با مشکلات پیرامون آن بیان می‌دارد که: «اندیشه‌ام این بود که کارورزی همه کاستی‌های آموزشی دانشگاه را رفع می‌کند. حال آنکه کارورزی نیز آنچنان که باید غنی و پربار نبود. چرا که در کارورزی با مشکلاتی از جمله عدم توجیه کارکنان مدرسه، عدم همکاری آنها با دانشجومعلم‌ان، گزارش نویسی‌های بدون توجیه کافی و ... روبرو بودم. هرچند مدارس قوی و مطرح شهر شیراز نیز برای کارورزی انتخاب نمی‌شد. زمان نامناسب کارورزی



(آخر هفته) و اختصاص زمان اندک به کارورزی (یک نیم روز در هفته)، اختصاص تنها ۲ واحد در هر نیمسال و ۸ واحد در کل زمان تحصیل مقطع کارشناسی، به کارورزی و عدم وجود ارزشیابی مناسب در رابطه با این واحد درسی نیز از دیگر مشکلات مربوط به کارورزی بود.

جالب توجه است که اظهارات مذکور نگارنده با تحقیقی با عنوان «واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)» از مرتضی زاده و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) هم‌سو می‌باشد؛ «وقتی دانشجو-معلم برای اجرای تمرین معلمی وارد مدارس می‌شوند با مشکلات و سؤال‌های متعددی روبه‌رو می‌شوند و در تمرین معلمی باید موقعیت‌هایی فراهم شود تا دانشجویان بتوانند تا حدودی در این موقعیت‌ها پاسخ سؤال‌های خود را پیدا کنند. آنچه مهم است وجود معلمانی باتجربه و باصلاحیت و مدیرانی توانمند در مدارس است تا با همفکری و همکاری با یکدیگر و با مدرسان درس تمرین معلمی، به سؤال‌های بی‌شمار دانشجو-معلم پاسخ روشنی دهند، مشکلات آموزشی و تربیتی آن‌ها را حل کنند، تا از این رهگذر آنان آمادگی نسبی خود را برای احراز شغل معلمی به دست آورند. اما دیده شده است که مدیران و معلمان راهنما همکاری لازم را با دانشجو-معلم ندارند درحالی که تمرین معلمی مکمل فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در دانشگاه فرهنگیان است و موفقیت دانشجو معلم به کیفیت اجرای این درس بستگی دارد. ارزیابی عادلانه در مورد این که آیا وی مهارت‌های تدریس خوب را کسب کرده است یا نه، بسیار مشکل بود.»

نگارنده در رابطه با چالش‌های می‌نوسد: «اگر نظام‌های تربیتی بخواهند کارآمدی خود را حفظ کنند بایستی اهداف، اصول و روش‌های خود را از حالت ایستا و رکود خارج نموده و با دگرگونی شرایط کنار آیند؛ به گونه‌ای که بتوانند خود را برای مقابله و مواجهه منطقی با تحولات آماده سازند (مرزوقی، عقیلی و مهرورز، ۱۳۹۵). چرا که یکی از چالش‌های عصر حاضر این است که به دلیل رواج گسترده شبکه‌های ماهواره‌ای و پیشرفت سریع تکنولوژی برخلاف گذشته افراد به طور گسترده‌ای در معرض سایر فرهنگ‌ها و ارزش‌های اجتماعی و دینی قراردارند. لازم به ذکر است که این چالش از یافته‌های تحقیقات بسیاری در این زمینه ازجمله تحقیقی با عنوان «نق

ش نظام آموزش و پرورش در توسعه فرهنگی جامعه» از کاظم منافى شرف اباد و الهام زمانى- پژوهشگاه علوم انسانى و مطالعات فرهنگى- سال هفتم شماره ۷۳ و ۷۴، صفحه ۱۳۵ مى باشد. نتايج اصلى پژوهش مذکور نشان مى دهد، امروزه با توجه به تغيير و تحولات سريع و نيز فناورى هاى موجود روبه رشد، نوع، نگرش افراد و درنتيجه شيوه و سبك زندگى آنها دچار تغيير شده و به تبع آن، تفكر و عناصر معنوى فرهنگ نيز تحت الشعاع قرار گرفته است. بنا بر اين ضرورى است كه دستگاه هاى فرهنگى و به ويژه نظام آموزش و پرورش وارد عمل شده و دانش آموزان را در عرصه هاى چون نحوه بررسى و تشخيص ماهيت ارزش هاى اجتماعى و عقيدتى كمك نمايد.»

ايشان ادامه مى دهد: «وظيفه ما معلمان شناخت دقيق اين چالش و پيدا كردن راه حل هاى مناسب براى مبارزه با آن و پيروزى در اين جنگ مى باشد. يكى از اين راه ها دعوت عملى دانش آموزان به ارزش ها و فرهنگ ها مى باشد. وقتى معلم خود فرهنگ اسلامى- ايرانى را باور داشته باشد و براى حفظ آن كوشا باشد، دانش آموز نيز او را الگوى خود قرارداد و سعى به همانندسازى با معلم مى كند.»

پژوهشگر در ادامه بررسى چالش هاى پيش رو مى نويسد: «چالش ديگر در عمل معلمى ناقص شدن و كمبود اطلاعات معلمان نسبت به دانش آموزان است. در عصر تكنولوژى همه دانش آموزان به اينترنت و ديگر منابع اطلاعاتى واقفند، به همين علت حتى آموزش خود معلم نيز بايد مادام العمر باشد.»

او مى نويسد: «تشكيل كلاس هاى چندپايه در برخى از شهرستان ها و روستاها سختى هاى بسيارى را به همراه دارد. قطعا اين سختى ها براى معلمان جوان و يا با تجرب اندك بسيار بيشتر خواهد بود. خوشبختانه دانشگاه فرهنگيان با اختصاص سه واحد آموزشى به «مديريت و آموزش چندپايه»، گام بزرگى در رفع اين چالش برداشته است. لذا براى رفع كامل آن مى توان با اختصاص چند روز از روزهاى كارورزى به كلاس هاى چندپايه مى توان گام بزرگ ديگرى در رفع اين چالش پرداخت.»

بحث و نتيجه گيرى

آنچه خوانديم شرحى بر چگونگى معلم شدن يكى از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگيان، مى باشد. ايشان براى رسيدن به هدف موردنظر پژوهش، از مناسب ترين روش، يعنى



روش خود مردم نگاری، استفاده نموده است. پژوهشگر ابتدا از تجارب و سائقهایی که وی را به سمت معلمی کشانده است، می گوید و سپس به تحلیل آنها به روش تحلیل مضمون می پردازد.

ایشان موارد بسیاری را در انتخاب و ادامه مسیر معلمی خود موثر می داند، از جمله: قرارگرفتن در محیط فرهنگی و بحثهای مربوط به تعلیم و تربیت، به خاطر وجود افراد فرهنگی بسیار در خانواده، کمک به معلمان و مسئولین مدرسه و حتی دانشگاه، تدریس مستقل در زبانکده های شهرستان در سن شانزده هفده سالگی، زندگی خوابگاهی و تجارب کسب شده در خوابگاه، فیلم ها و رسانه های مرتبط با معلمی، مطالعه زندگی نامه و سرگذشت بزرگان تعلیم و تربیت، مطالعات درسی و غیر درسی خود، بهره گیری دانشگاه محل تحصیل خود از اساتید ارزشمند و مجرب، کارگاه های آموزشی، برگزاری نمایشگاه های فراوان علمی و فرهنگی در دانشگاه، اعطای مسئولیت به دانشجوی معلمان، فضای معنوی موجود در دانشگاه و برگزاری سفرها و مراسم های معنوی و مذهبی متعدد، به ویژه تشییع شهدای گمنام در دانشگاه فرهنگیان، برگزاری نمازهای جماعت در دانشگاه، شرکت در دوره های طلایی هم چون حیات طیبه کشوری، طرح ولایت کشوری و سفرکرblای دانشجویی، قرائت سوگندنامه در بارگاه مقدس احمدبن موسی (ع) و علی بن موسی (ع) و همچنین در محضر رهبر فرزانه انقلاب (مدظله العالی) و دانشگاه.

نگارنده از عدم تحقق انتظاراتش از دانشگاه و عدم تطبیق خواسته ها با حقایق موجود در دانشگاه می گوید و بیان می دارد که مشکلات آموزشی-پژوهشی، رفاهی، کارورزی و... در بدو ورود به دانشگاه بسیار ملموس بوده اما رفته رفته از شدت آنها کاسته شده و دانشگاه در صدد رفع آنها گام های ارزشمندی برداشته است. مشکلاتی از جمله جمعیت زیاد دانشجوی معلمان اتاق های خوابگاه، سلف سرویس و غذاهای بی کیفیت، عدم وجود فضای ورزشی چه در زمان گذراندن واحد درسی تربیت بدنی و چه جهت استفاده در اوقات فراغت، نقش نداشتن دانشجوی معلمان در انتخاب واحدها، اساتید و ساعات آموزشی، قرار دادن بیش از ۲۰ واحد درسی شامل دروس عمومی و تئوری مانند تاریخ در ترم اول بدون توجه به نوع دیپلم دانشجوی معلمان، مشکل تطبیق دروس مهمی همچون زبان تخصصی، عدم بررسی صفحه به صفحه کتب درسی دبستان،

برخوردار نبودن دانشگاه از اساتید مجرب در زمینه بررسی کتب دبستان، عدم وجود کتابخانه‌ای درخور دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، عدم مشخص بودن منطقه محل خدمت دانشجومعلم‌ان، مشکلات فراوان مربوط به کارورزی از جمله: غنی و پربار نبودن کارورزی، عدم انتخاب مدارس قوی و مطرح شهرستان جهت اجرای کارورزی، اختصاص زمان اندک و همچنین زمان نامناسب کارورزی، عدم توجیه کارکنان مدرسه، گزارش نویسی‌های بدون توجیه کافی، اختصاص تنها ۲ واحد در هر نیمسال و ۸ واحد در کل زمان تحصیل مقطع کارشناسی به درس کارورزی و عدم وجود نظام ارزشیابی مناسب در رابطه با کارورزی.

با وجود همه‌ی مشکلات، نگارنده اعتقاد دارد که قطعاً مشکلات دانشگاه نوپایی چون دانشگاه فرهنگیان، قابل حل می‌باشد و برای رفع آنها باید هرچه سریع‌تر کوشید چراکه دانشگاه فرهنگیان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. نگارنده بیان می‌دارد که در طول چهار سال تحصیل در دانشگاه، مسئولین دانشگاه، هنگام بیان مشکلات توسط دانشجومعلم‌ان از آنها می‌خواستند تا دانشگاه نوپای فرهنگیان را با دانشگاهی همانند دانشگاه دولتی شیراز مقایسه نکنند. هرچند این قیاس نا به جا است اما گاهی لازم است مقایسه‌ای صورت گیرد تا روند تکامل سریع‌تر و بهتر طی شود.

فهرست منابع

۱. پریشانی، نیره، نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و هوش هیجانی با بی‌تصمیمی مسیر شغلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های اصفهان در سال ۱۳۹۳ در مجموعه چکیده مقالات اولین کنگره ملی انجمن روانشناسی خانواده ایران. ناشر: انجمن علمی روانشناسی خانواده ایران.
۲. رضایی صوفی، مرتضی، شعبانی، عباس. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عوامل بر انگیزاننده شغلی بر اساس مدل هرزبرگ و رضایت شغلی کارکنان فدراسیون های ورزشی کشور، پژوهش های کاربردی در مدیریت ورزشی دوره ۲، شماره ۲، ص ۳۳ - ۴۲.
۳. مرتضوی زاده، سید حشمت اله، نصرافهانی، احمدرضا. (۱۳۹۶) واکاوی



دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)، پژوهش‌های تربیتی شماره ۳۴.

۴. مرزوقی، رحمت‌الله، عقیلی، رضا، مهرورز، محبوبه. (۱۳۹۵). مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت سال ۶، شماره ۲، ۴۰-۲۱.

۵. منافی شرف‌آباد، کاظم، زمانی، الهام. (۱۳۹۱). نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه فرهنگی جامعه، مهندسی فرهنگی، سال هفتم، شماره ۷۳ و ۷۴.

6. Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
7. MehrMohammadi, M. (2007). Context in the methodological preferences of researchers in the field of education in Iran. *Educational innovations*, 6 (21): 77-108.
8. Safaei Movahed, S. and Bavafa, D. (2013). The Factors Creating the Hidden Ride Program in Higher Education in Iran: Ethnography. *Curriculum Studying of the High Education*, 4 (7): 30-53, [In Persian].
9. Webster, L. and Mertova, P. (2007) Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. Routledge.
10. Zarnofsky, Barbara. (2004) . *Narratives in Social Sciences Research*. London: Sage.

تحلیل آسیب شناسانه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

*حسین شمس^۱، **معصومه افشار^۲

*استادیار دانشگاه فرهنگیان

**استادیار دانشگاه فرهنگیان

چکیده

یکی از اصلی ترین برنامه های تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. در واقع کارورزی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیت های علمی و حرفه ای دانشجو معلمان در صحنه عمل است. آنان از این رهگذر دانش، مهارت و نگرش معلمی را در پرتو تلفیق دانش نظری و عملی و بر مبنای محیط های واقعی آموزشی به دست می آورند. هدف این پژوهش تبیین نقش کارورزی در تربیت معلم و تحلیل وضعیت موجود با نگاهی آسیب شناسانه است. این پژوهش به روش بنیادی توصیفی صورت گرفته و اطلاعات آن بر اساس مطالعات میدانی، کتابخانه ای، پژوهش های انجام شده، اسناد و نظریات کارشناسان جمع آوری گردیده است. نتایج پژوهش نقش بی بدیل کارورزی در تربیت معلم و نقاط قوت وضعیت موجود کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را نشان داده است. البته نقاط ضعف و آسیب هایی نیز شناسایی شده اند و برای رفع آسیب ها و بهبود وضعیت کارورزی در آینده و ارتقاء کیفیت آن و تربیت معلمان فکور پیشنهاداتی ارائه شده است.

کلید واژه: کارورزی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، آسیب شناسی

۱. مقدمه

اهمیت آموزش و پرورش برای آینده جوامع، بر کسی پوشیده نیست و نمی توان آن را فعالیتی در ردیف سایر فعالیت ها دانست. گر چه در حوزه آموزش و پرورش با توجه

۱. استادیار دانشگاه فرهنگیان آدرس: همدان - میدان هگمتانه - خ شهید توپچی - پردیس شهید مقصودی (برادران) کد پستی: ۶۵۱۳۶۶۱۵۷ - تلفن: ۰۳-۳۴۲۲۴۰۷۰۹۱۸۳۱۲۳۴۱۵ رایانامه: shams4747@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه فرهنگیان آدرس: همدان - چهارراه پاسستور خیابان ورزش جنب تربیت بدنی - تلفن: ۰۸۱۳۸۲۶۰۶۷۷

۰۹۱۸۵۰۶۰۴۰۷ رایانامه: Maasoumehafshar@yahoo.com



به سطح انتظارات افکار عمومی نسبت به برون دادهای فعلی نظام تعلیم و تربیت کاستی‌های قابل توجهی احساس می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۴)، اما برای رویارویی مؤثر با چالش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و اخلاقی، بستری مناسب‌تر و کارسازتر از نظام تعلیم و تربیت نمی‌توان یافت. اینک جای این سوال وجود دارد که کفایت و کارایی نظام آموزشی، مستلزم عطف توجه و تمرکز فکری و مادی بیشتر، روی کدام عنصر یا مؤلفه نظام آموزشی است. در پاسخ باید گفت بدون غفلت از همه جانبه نگری، می‌توان نقش برخی عناصر از جمله نقش عنصر «معلم»، را شاخص و برجسته کرد و به آن وزن بیشتری داد. شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (یونسکو، ۱۹۹۰). معلم از آن جهت عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که اهداف متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی اجرا و محقق می‌شود و به منصفه ظهور می‌رسد. حال سؤال دیگری پیش می‌آید و آن اینکه چنین توجهی باید از چه زاویه و منظری باشد تا بتواند بر کیفیت، کفایت و کارایی معلم در نظام آموزشی بیفزاید. شاید این امر بیش از هر چیز مستلزم توجه و اعتبار بخشی به نقش حرفه‌ای معلم باشد.

در این میان دانشگاه فرهنگیان را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه نظام تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام آموزشی، منوط به ایجاد توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای لازم در معلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه‌ها در محیط واقعی هستند (احمدآبادی، ۱۳۹۲). آماده سازی و مجهز نمودن دانشجو معلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی دانشگاه فرهنگیان و سازمان‌هایی است که به انحصار مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند (رئوف، ۱۳۸۶). با اینکه دانشگاه فرهنگیان نهادی نوپا در آموزش عالی ایران است اما دارای ریشه‌ای عمیق است و بر تجربه قریب به یکصد سال تربیت معلم در کشور تکیه زده است. مأموریت این دانشگاه بهسازی و نوسازی این سنت مؤثر و مولد در تربیت معلم کشور می‌باشد تا به استمرار حیات آن بینجامد. وظیفه این دانشگاه پرورش معلمان متخصص و متعهد می‌باشد. دانشجویان پذیرفته شده در این دانشگاه پس از کسب مدرک کارشناسی به عنوان معلم وارد مدارس می‌شوند. ضرورتاً

این دانشجویان باید دانش علمی و مهارت عملی لازم برای کسب این شغل را به دست آورند. دانش علمی را از طریق کتاب‌های درسی به صورت سنتی یا روش‌های متفاوت دیگر می‌آموزند. اما کسب مهارت عملی مستلزم آن است که دانشجو معلمان در طول دوره ی آموزشی خود، فرصت به تجربه گذاشتن آموخته ها، تعمیق تجربیات و توسعه ی شایستگی‌های حرفه‌ای خود را داشته باشند. که این مهم از طریق برنامه کارورزی دست یافتنی می‌شود. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود (احمدآبادی، ۱۳۹۲).

کارورزی معلمان و نیز هر دانشجویی که آماده ی فعالیت حرفه ای خود می‌شود را می‌توان به سوئی هدایت کرد که از نقش اجرایی تدریس کلامی صرف و انتقال اطلاعات نوشته شده در کتاب‌های درسی، بیرون آیند و وارد نقش‌های حرفه‌ای شوند که بتوانند یاد گیرندگان خود را به جای تبدیل کردن به نوار صوتی، مبدل به انسان هایی سازند که زنده‌اند و می‌توانند اندیشه ورزی را تجربه کنند. یاددادن فن معلمی به دانشجویان که در دانشگاه فرهنگیان قسمت مهمی از آن از طریق برنامه کارورزی صورت می‌گیرد یکی از مهمترین مسائل این دانشگاه است. در واقع یکی از وجوه تمایز دانشگاه فرهنگیان با دانشگاه‌های دیگر برنامه کارورزی است. و توجه به برنامه ریزی مناسب برای آموزش و اجرای کارورزی ضروری می‌باشد تا دانشگاه مذکور بتواند به رسالت خود که پرورش معلمانی توانمند و با اعتماد به نفس و پاسخگوی نیازها و ضرورت‌های جامعه است عمل کند.

بنابراین براساس مطالعات و مشاهدات انجام شده، کارورزی که اثر بلند مدتی بر تنه اصلی جامعه یعنی نظام آموزش و پرورش خواهد گذاشت (مشکی باف مقدم، ۱۳۹۴) و بسیار پر اهمیت است، تا کنون آنگونه که باید تاثیرگذار باشد و مهارت‌های لازم را به معلمان آموزش دهد موفقیت لازم را کسب نکرده است البته سیر تحولی که در سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان براساس سند تحول بنیادین و چشم انداز ۱۴۰۴ رخ داده است به سوی این امر رهسپار می‌باشد به همین منظور این پژوهش در صدد آن است تا با تحلیل آسیب شناسانه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان قوت‌ها و ضعف‌های این تحول در نظام آموزش عالی را براساس اطلاعات موجود بررسی نماید.

۲. بیان مسئله

آموزش و پرورش دستگاهی است که مسئولیت تحول و دگرگونی، غنای فرهنگ و تعالی جامعه را دارد. اهمیت نقش معلم و ضرورت تربیت و تعلیم او سالیان درازی است که در اغلب نظام‌های آموزشی به رسمیت شناخته شده است. در اسناد بالا دستی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران هم، معلم به عنوان تسهیل کننده جریان تکوین و تعالی پیوسته هویت یکپارچه متربیان در نقش زمینه ساز و راهنما مطرح است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از آنجا که معلم از ارکان اصلی نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود و از مهمترین عوامل موثر در توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش به شمار می‌رود و با توجه به جایگاهی که تربیت نیروی انسانی در دستیابی به اهداف توسعه جوامع در دهه‌های اخیر پیدا کرده است، نباید آموزش معلم را به تصادف محول کرد (مصطفی زاده، ۱۳۹۴). سرمایه گذاری به منظور تربیت و تأمین این رکن مهم تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه گذاری است زیرا مهم ترین سرمایه هر کشوری، سرمایه‌های انسانی آن کشور است (علی بیگی، ۱۳۸۹). زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبرو خواهد شد (صافی، ۱۳۹۴).

برای تربیت چنین معلمانی به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب به برنامه‌ای نیاز است که این موقعیت‌ها را در اختیار دانشجو معلمان قرار دهد تا دانسته‌های خود را وارد محیطی عملی کنند، این برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان به صورت واحد درسی کارورزی گنجانده شده است.

کارورزی در نگاه برنامه ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه کارورزی پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه تاروپود قالی، عمل می‌کند و شاه کلید برنامه تربیت معلم ایران است (موسی پور، ۱۳۹۷) این برنامه درسی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای دانشجو معلمان در صحنه عمل است و باید به گونه‌ای اجرا شود که به توانمندی‌های مبتکرانه، نوآورانه و انعطاف

پذیر دانشجو معلمان منجر گردد تا به جهان بینی حرفه‌ای وسیع تری برسند و آموزش هایشان را فعال تر و کارآتر نمایند. برای نیل به این مقصود، لازم است برنامه کارورزی به طور مستمر مورد واکاوی، تحلیل نقادانه و آسیب شناسی قرار گیرد تا پس از روشن شدن نقاط قوت و ضعف آن، قوت‌ها تقویت و ضعف‌ها و اشکالات برطرف گردند. این مقاله با همین هدف تنظیم گردیده است.

۳. پیشینه پژوهش در ایران و خارج از آن

بدری و دیگران (۱۳۸۹)، در تحقیقی با هدف تعیین تاثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی مراکز تربیت معلم تبریز به این نتایج دست یافت که روش بازاندیشی در عمل، موجب رشد مهارت تفکر انتقادی و گرایش تفکر انتقادی (کنجکاوی ذهنی، عمل منظم و پختگی در قضاوت) دانشجو معلمان می‌شود. مولایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، در مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران به این نتایج دست یافت که به منظور دستیابی کیفیت بخشی نظام تربیت معلم، راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت های حرفه معلمی و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاهها و مدارس، از جمله اساسیترین اصلاحات در دانشگاه های تربیت معلم کشور می‌باشد. قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در آسیب شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، نشان داده‌اند که از بین مؤلفه‌های اهداف، فعالیتهای یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان «مؤلفه زمان» و دو گروه دیگر یعنی معلمان و دانشجو معلمان، «زمان، فعالیتهای یادگیری و ارزشیابی» را نامطلوب دانسته‌اند. نیک نیا (۱۳۸۷)، از مقایسه ی کارورزی در کشورهای آمریکا، انگلیس، ژاپن، مصر و هند به این نتیجه دست یافت که واحد کارورزی در تربیت معلم در همه ی کشورهای مورد مطالعه دارای اهمیت است. ولی در برخی از این کشورها توجه بیشتری به آن می‌شود. مثلاً هند ۴۰٪ محتوای برنامه ی درسی تربیت معلم را به کارورزی اختصاص داده است. دانشگاه های تربیت معلم ژاپن به خاطر نظارت بیشتر بر واحد کارورزی، دارای مدارس الگو هستند. در آمریکا، دانشجو معلمان پس از طی دوره ی کارورزی

توسط کمیته ی ارزیابی، مورد ارزش یابی قرار می گیرند و پس از گذراندن این دوره با موفقیت، به آنان گواهی صلاحیت داده می شود. در انگلیس برنامه ی کارآموزی به نحوی تدارك دیده شده است که دانشجو معلمان را مطمئن کند برای چالش های کلاسی به خوبی آماده شده اند. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۶) در ارتباط با آثار روایت نگاری تاملی گزارش کرده اند «روایت نگاری تاملی برای دانشجو معلمان، توسعه دانش حرفه ای شخصی، نظم ذهنی، زمینه های برای پیوند نظریه ها با دنیای عمل، توسعه تعامل حرفه ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه خود و پیامدهای جانبی مانند توانمندی در نوشتن» را به همراه داشته است. امام جمعه (۱۳۸۵)، در پژوهشی به نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه پرداخته است. در این پژوهش وی معتقد است می توان با ارائه ی یک الگوی عام و فراگیر، زمینه ی پرورش معلمان فکور را به نحوی فراهم ساخت که بتوانند با استعانت از ادراک رشد یافته خویش و یا درك دقیق و همه جانبه از موقعیت، با ارائه چارچوب بندی های گوناگون از مسأله، موضوعات گوناگون را برای تأمل انتخاب نموده و سطوح گوناگون تدریس فکورانه را طی نمایند. وی بر این باور است که از طریق کارورزی فکورانه می توان این قابلیت عام را در دانشجو معلمان رشد داد. رویکرد پیشنهادی این پژوهش، پرورش هنر ادراک، چارچوب بندی مسأله از منظرهای گوناگون، بررسی پیامدها و نتایج این چارچوب بندی ها و ارائه چارچوب بندی مجدد از مسأله را به عنوان قابلیت عام معلمان فکور، می باشد. بر اساس نتایج این پژوهش برنامه درسی تربیت معلم در ایران در حد بسیار کمی با برنامه درسی تربیت معلم فکور تناسب دارد. زارع صفت (۱۳۹۶) به منظور واکاوی تجارب زیست شده برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نشان داده که مسائل برنامه درسی کارورزی در بخش اساتید راهنمای کارورزی در مجموع شامل مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی است. جمشیدی، امام جمعه، عصاره و موسی پور (۱۳۹۷) نشان داده اند که «کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدارس و دانشگاه، همکاری اساتید و معلمان راهنمای مجرب، فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس، افزایش زمان حضور در کلاس درس، گذراندن پیشنهاد و واحدهای درسی مورد نیاز قبل از دوره کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجو معلمان را با بهره گیری از

دانشگاه و مدرسه افزایش می دهد.» لیاقتدار (۱۳۸۰)، تحقیقی با هدف بررسی شیوه های کنونی کارورزی در برنامه ی تربیت معلم کشور انجام داده است. در این پژوهش گروهی از متخصصان و استادان تربیت معلم، مسولان برنامه تربیت معلم کشور و دانشجو معلمان مورد مصاحبه قرار گرفتند. اکثر مصاحبه شوندگان رویه ی کنونی کارورزی در ایران را مورد انتقاد قرار داده اند و نه تنها آن را اثر بخش و سازنده ندانسته اند بلکه آن را یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی به شمار آورده اند و از مهم ترین مشکلات کارورزی به عدم همکاری معلمان ناظر و مدارس مجری طرح کارورزی اشاره نموده اند. مشفق آرانی (۱۳۷۶)، در تحقیقی با هدف بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانش سراهای تربیت معلم، استقبال سرد اولیای مدارس از ورود دانشجو معلمان، عدم تمایل معلمان راهنما از ورود دانشجو معلمان به کلاس درس، کمبود واحد و ساعات اختصاص یافته به درس کارورزی، ضعف آمادگی علمی و عدم آشنایی اولیای مدارس نسبت به اهداف و برنامه ی کارورزی، فقدان آییننامه یا دستورالعمل وزارتی برای همکاری رسمی با کارورزان اعزامی از دانشگاه را از عوامل عدم کارایی دوره کارورزی در تربیت معلم می داند. خروشی (۱۳۹۵) نشان داده است که برنامه جدید کارورزی در مقایسه با برنامه قدیم آن، از حیث مقاصد و منطق کار، از حیث نظریه های پشتیبان، از حیث روش ها و فرصت های یادگیری و تجربه آموزی دارای تفاوت های اساسی است. پژمان و علی آبادی (۱۳۹۵) نشان دادند مشکلات اجرایی پیش بینی نشده بر فضای اجرای کارورزی حاکم است. رستگاری (۱۳۹۵) به شناسایی عوامل تاثیرگذار بر اجرای آموزش بالینی در آموزش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگویی جهت اجرای مؤثر این نوع آموزش اقدام کرده و نشان داد کارورزی بالینی می تواند به بهسازی و اعتلای برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان، کمک کند. با توجه به گفته موسی پور و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر اینکه بررسی تاریخی برنامه درسی تربیت معلم حکایت از آن دارد که امر بازنگری برنامه درسی این حوزه فرآیندی مستمر بوده و برحسب تغییرات برنامه های درسی و تحولات علمی مورد تجدید نظر قرار گرفته است؛ و در حال حاضر ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم به خصوص با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی



برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت مورد تاکید است؛ و نیز به دلیل عدم انجام تحقیقی براساس طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران در زمینه‌ی برنامه درسی کارورزی فکورانه؛ لزوم و ضرورت این پژوهش روشن و واضح است. در این زمینه، مسأله‌ی اصلی مورد نظر این است که آیا کارورزی در برنامه درسی جدید تربیت معلم می‌تواند در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجو معلمان مؤثر واقع شود. بنابراین پژوهش حاضر منظور بررسی تأثیر دوره‌های کارورزی فکورانه به بررسی فرضیه زیر می‌پردازد: میزان شایستگی دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیده‌اند، نسبت به دانشجومعلمان که با روش سنتی کارورزی آموزش دیده‌اند، به طور معناداری متفاوت است.

دیپاردو^۱ و دیگران (۲۰۱۵)، با مطالعه‌ای بر دوره آمادگی معلمان به مدت سه ماه و سپس در سال اول معلمی، تمرین تأمل را به عنوان رویکردی در تربیت معلم می‌دانند که در صورت ایجاد آن در معلمان، دانش و مهارت برای حل مشکلات، در موقعیت‌های معین در آن‌ها ایجاد می‌گردد، به طوری که بعد از آن، در کل دوره زندگی حرفه‌ای خود، قادر می‌شوند یادگیری خود را ادامه داده و مشکلاتشان را در زمینه‌ی دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش تربیتی موضوعی حل نمایند. لایوسکی^۲، (۲۰۱۴) در پژوهش خود یک دوره آشنایی با تأمل، مشارکت و تحقیق را در دوره کارورزی طراحی نمود، پس از گذراندن این دوره‌ها به ارزیابی توانایی‌های معلم فارغ التحصیل در سال اول پرداخت. نتایج نشان داد که رشد این مهارت‌ها در دوره کارورزی، توان رویارویی آن‌ها را در دوره معلمی در سال اول تدریس افزایش می‌دهد.

تحقیقی توسط اکسلی^۳ (۲۰۱۲)، انجام شده که با مطالعه بر دوره چهارماهه کارورزی به این نتایج دست یافت که دانشجو معلمان با وجود اتمام دوره کارورزی نگرانی زیادی برای تدریس در کلاس‌های مستقل را دارند. نظارت بر محیط‌های کارورزی و ایجاد اجتماعات حرفه‌ای برای تبادل اطلاعات و تأمل و بازاندیشی بر تدریس و عمل مربی و دانشجومعلمان از نکاتی است که باید در دوره کارورزی به آن پرداخت. دوره‌های

-
1. DiPardo
 2. LaBoskey
 3. Xiuli

کارورزی برای آشنایی با دانش عمل تربیتی تاثیر مهمی در افزایش صلاحیت‌های دانشجومعلم‌ان برای فعالیت تدریس در کلاس‌های خودشان را دارد. داگلاس^۱ (۲۰۱۲)، در یک تحقیق از دانشجو معلم‌ان دوره ابتدایی قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن به این نتیجه دست یافت که دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عم‌ل تربیتی موضوعی شکل‌هایی از دانش معلم‌ان هستند که در طی کارورزی در محیط واقعی کلاس درس کسب می‌شود، حضور و تدریس دروس قبل از شروع شغل معلمی، با ایجاد موقعیت تجارب عملی، این دانش‌ها را در معلم‌ان رشد می‌دهد. برون^۲ (۲۰۰۸)، کارورزی را یک فعالیتی می‌داند که دانشجو معلم‌ان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می‌کنند. دانشجو معلم‌ان فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش درموقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش‌آموزان به دست می‌آورند. مک‌لین^۳ (۲۰۰۴)، کارورزی فکورانه را به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال معلم در کلاس درس می‌داند که زمینه‌ای را برای رشد دانش معلم‌ان قبل از ورود به کلاس‌های واقعی فراهم می‌کند. دانشگاه جهت یاری دانشجو معلم‌ان در مکان کارورزی به نظارت و تامین پیش نیازهای تئوری می‌پردازد و ارتباط دانشگاه و مدرسه، بین نظر و عمل تلفیق ایجاد می‌کند. کوکران اسمیت^۴ و همکاران (۱۹۹۳)، در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که رابطه مشترک دانشگاه و مدرسه، دانشجو معلم‌ان را با وظایف بزرگتری به عنوان داننده، متفکر، محقق آشنا می‌کند. در این مسیر ایده‌های جدید و بصیرت‌های تازه‌ای در ضمن فعالیت در محیط‌های واقعی کلاس درس با مربیان ایجاد می‌شود.

۴. سؤالات پژوهش

- ۱- برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟
- ۲- نقاط قوت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟
- ۳- نقاط ضعف کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

1. Douglas
2. Brown
3. MacLean
4. Cochran-Smith



۵. روش پژوهش

این پژوهش با روش توصیفی و مطالعه ی اسنادی صورت گرفته است.

۶. جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه ی آماری این پژوهش عبارت است از کلیه ی منابعی که مرتبط و منطبق با موضوع کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، رویکرد تربیت معلم فکور و توسعه ی حرفه ای معلمان است و نمونه ی آماری شامل تمامی منابع در دسترس دارای اعتبار می باشد. همچنین در این پژوهش از مدل استنباط مفهومی برای استخراج یافته ها و نتایج، استفاده شد.

۷. یافته های پژوهش

سؤال ۱: برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

هر تجربه آموزشی را که با شغل ترکیب شود، می توان کارورزی نامید و همین ترکیب است که کارورزی را به ابزاری منحصر به فرد برای کنکاش شغلی تبدیل می کند. گرین^۱ (۱۹۹۷) معتقد است که کارآموزی به طور کلی، به هر تجربه کاری موقت که در موسسات غیررسمی و غیرانتفاعی با هدف یادگیری در حین کار است، اشاره می کند. دوره کارورزی امکان و فرصتی برای آشنایی دانشجویان با محیط کار محسوب می شود که نه تنها باعث افزایش قابلیت های آنان برای اشتغال در آینده می شود بلکه به کارورزان قدرت انتخاب بیشتری در انجام وظایف ارائه شده می دهد تا بتواند بهتر به علاقمندی ها و گرایش های خود در زمینه های مختلف پی برده و نقاط ضعف و قوت کار خود را ارزیابی کنند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳).

دانشجومعلمان در این دوره با دانش ها و مهارت های شغل معلمی آشنا می شوند، و وظایف کاملی از معلمی را تجربه می کنند و فرصت هایی در این درس جهت آشنایی با برنامه، فضا و وظایف اعضا مدرسه ایجاد می شود. همکاری مدارس و دانشگاه در دوره کارورزی فرصتی را برای آموزش و تعلیم معلمان فراهم می کند و زمینه هایی را برای عملی نمودن انواع دانش ها ی معلمان مانند دانش موضوعی، دانش عمل

1. Green

تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، مهارت های مشارکتی، استفاده از تکنولوژی، توانایی تأمل روی اعمال فراهم می کند (زایخنر و دیگران، ۱۹۹۶). کارورزی در تربیت معلم یعنی به عمل کشیدن مطالب تئوری همراه با تمرینات متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت های عملی تدریس. تنها فعالیت هایی که مراکز تربیت معلم را از دیگر مراکز آموزشی جدا می سازد، یادگیری مهارت های حرفه ای تدریس است که با عناوین مختلفی چون تدریس عملی شناخته شده است (رؤوف، ۱۳۷۹). کارورزی یک برنامه آموزشی منحصر به فرد است که با ترکیب و ادغام تجربه برنامه ریزی شده و عملکرد مرتبط است. هدف اصلی از این برنامه کمک به توسعه و تقویت مهارت های دانشجویان و آماده سازی آنها برای حرفه شغلی آینده آنان است. بسیاری از برنامه های کارآموزی با هدف ارائه کمک معلمان آینده و نیز برای حفظ آنها، درگیر و علاقه مند کردن آنان در کسب دانش بیشتر مربوط به حرفه آنها طراحی شده است. (Parveen&Mirz, 2012). کارورزی در حین تحصیل در مراکز تربیت معلم موجب می شود که اطلاعات نظری دانشجو معلمان به عمل در آید و دو عامل مؤثر در تدریس، دانایی و توانایی، با هم توأم می شود. دانشجو معلمان با محیط واقعی و فرآیند حقیقی یاددهی - یادگیری آشنا می شوند، محاسن و محدودیت های کار معلمی را در عمل درک می کنند و از ظرافت و دشواری حرفه معلمی آگاه می شوند. به مشکلات تدریس و تربیت دانش آموزان واقف می شوند و در مدرسه یا دانشکده و مرکز با مدرسان و استادان خود در میان می گذارند و از راهنمایی های علمی و عملی آنان بهره مند می شوند. با کارورزی در حین تحصیل، دانشجو معلمان اعتماد به نفس لازم را کسب می کنند و به طور نسبی خودکفا شده و مهیا می شوند تا بدون اضطراب مفرط در مدارس تدریس کنند (رؤوف، ۱۳۷۹).

برنامه کارورزی تقریباً در نظام آموزشی همه کشورهای در حال پیشرفت و پیشرفته وجود دارد. هدف کارورزی برقراری پلی میان دانش نظری و تجربه عملی است که تحت نظارت یک گروه دانشگاهی و بر مبنای نظریه های یادگیری تجربی، مشاهده ای و مشارکتی صورت می گیرد (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). درس کارورزی، درس تمرین مهارت های عملی و اجرایی است و قادر است شخصیت حرفه ای معلمان را شکل دهد، بپروراند و مهارت های آنها را تا مرزهای حرفه مندی یا هنر مندی های حرفه ای



رهنمون نماید. این درس می‌تواند توانمندی‌های فردی معلمان را بارور سازد، قوام دهد، دوام بخشد و تا آنجا پیش رود که معلمان بتوانند در سخت‌ترین شرایط کاری، ثمربخش‌ترین شیوه‌ها و راه کارهای ممکن را بجویند و به کار گیرند (نقشینه و اصل کیا، ۱۳۷۹).

در ایران پرداختن به کارورزی در تربیت معلم قدمت بیش از ۱۰۰ سال دارد. نخستین بار در برنامه‌های دارالمعلمین مرکزی و دارالمعلمین عالی در ۱۳۰۷ یک برنامه کارآموزی به شیوه‌ی سنتی که شامل مشاهده مستقیم و تمرین عملی و تدریس آزمایشی زیر نظر معلم راهنما بود، اجرا شد. در سال ۱۳۱۲ با تبدیل دارالمعلمین عالی به دانشسرای عالی برنامه‌های کارورزی به چهار مرحله تبدیل، که روند آموزش از مشاهده‌ی مستقیم شروع، و به تدریس مستقل ختم می‌شد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و تدوین اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۵۸، درس فن معلمی به میزان شش ساعت در هفته، در طول سال دوم، در دو بخش نظری و عملی در برنامه درسی مراکز منظور شد. در سال ۱۳۶۰ با تغییر مجدد ساختار تربیت معلم و ایجاد دوره‌های سه ساله، کارورزان در سال دوم به مدت یکسال در مدارس منطقه‌ی سهمیه خود به تدریس آزمایشی در کلاس‌های درس به عنوان تدریس عملی و به صورت حق التدریس تمام وقت مشغول بکار می‌شدند سپس در سال دوم مجدداً به برای ادامه تحصیل به مراکز تربیت معلم باز می‌گشتند و ضمن ارزیابی تجربه‌های کسب شده در مدارس به بازاندیشی آن‌ها پرداخته و تجارب تازه‌ای را با همکاری و راهنمایی استادان برای مواجهه با مسائل تربیتی و پذیرش مسئولیت معلمی در آموزش و پرورش استان کسب کنند. از سال ۱۳۶۱ برای درس کارورزی چهار واحد کارگاهی در نظر گرفته شد که بر اساس آن دانشجویان سال دوم دوره‌های تربیت معلم موظف شدند هر نیم سال دو واحد درسی کارگاهی به میزان شش ساعت در هفته در تعامل با مدرسه بگذرانند. در این برنامه کارورزی به دو بخش تقسیم شده بود که بخش اول شامل دو ساعت آموزش نظری کارگاهی در مراکز جهت آموزش، راهنمایی، بحث و تحلیل و نقد اختصاص داشت و بخش میدانی آن به میزان چهار ساعت حضور در مدارس برای انجام تکالیف و فعالیت‌های برنامه ریزی شده زیر نظر استاد راهنما به تمرین معلمی یا کارآموزی در مدرسه ختم شده است (احمدی، ۱۳۹۴). از سال ۱۳۶۲ برنامه کارورزی

در قالب سه فعالیت اصلی تعریف شده بود که عبارتند از: ۱- آشنایی با برنامه ریزی آموزشی؛ اجرای برنامه ی آموزشی، ارزشیابی ورودی و آموزش نظری در مدارس ایران. ۲- فعالیت عملی و میدانی؛ آشنایی با مدرسه، مشاهده، مشارکت، تدریس آزمایشی، تدریس مستقل، ۳- فعالیت های پایانی؛ تدریس نمایشی، بررسی عملکردها، ارزشیابی (شعبانی، ۱۳۷۹). از آنجا که در بند ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور «باز مهندسی سیاست ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت» مورد تاکید قرار گرفته و در راهکارهای ۱۱-۲؛ «طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای معلمان در آموزش و پرورش با تاکید بر حفظ و تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی در طی این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط های آموزشی» و ۱۱-۸؛ «برنامه ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت» تصریح شده است، بر این اساس، گفتمان کارورزی با رویکردی علمی پژوهشی و مشارکتی به دنبال ایجاد جریان نو در حوزه نظریه و عمل در تربیت معلم با دانش، مهارت و بینش کارآمد است (تلخابی، فقیری، ۱۳۹۳).

با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ و با تاسی از اصول و رهنمودهای مندرج در سند تحول آموزش و پرورش و همچنین مبانی نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، لزوم برنامه ریزی و استقرار یک نظام کارورزی فکورانه در جهت ایجاد تعامل میان دو نهاد دانشگاه و مدرسه مطرح گردید و چنین مقرر شد که نظام کارورزی تاملی باید در فرایند تربیت معلم هویت واقعی خود را آشکار سازد و توجه جدی به ارتقای کمی و کیفی شایستگی های معلمی در همگامی آموخته های نظری- عملی و لزوم برقراری پیوند مناسب و متوازن میان آن دو در محیط های تربیتی آموزشی تأثیر خود را در توانمند سازی و تأمین صلاحیت های حرفه معلمی اثبات نماید. اهتمام در این مقوله امری مهم در هم سویی با تحولات مورد نظر در اسناد بالادستی نیز تلقی می شود. به این منظور برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده ی تاملی، روایت نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده/



شکل دهنده ی عمل فکورانه؛ و نیز ابزارهای سه گانه اقدام پژوهی، درس پژوهی و پژوهش روایتی به عنوان روش های مورد تاکید در برنامه تربیت معلم فکور این هدف را تعقیب می نماید. مطالعه ی مسئله های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه، زمینه ساز عمل مستقل حرفه ای معتبر و کسب تجربیات دست اول است. برنامه کارورزی فکورانه به میزان چهار نیم سال تحصیلی پیوسته تنظیم شده است. برای هر دوره یا نیم سال کارورزی دو واحد درس اختصاص یافته به طوری که دانشجویان در دوره کارشناسی تحصیل خود هشت واحد کارورزی در هفته خواهند داشت. عنوانو محتوای هر یک از مراحل به شرح زیر است:

کارورزی یک: دوره مشاهده تاملی و معلم یاری، با هدف آشنایی با مسائل و ویژگی های محیط .

در این کارورزی دانشجو معلم با کسب مهارت در به کارگیری روش ها و فنون مشاهده ی تأملی، موقعیت های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را مورد مطالعه قرار داده و دریافت های خود را در قالب روایت ها، روزنگارها، تجربیات شخصی ارائه می نماید.

در پایان این واحد یادگیری دانشجو قادر خواهد بود:

۱. با مشاهده ی تأملی مسئله های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن را تبیین نماید.

۲. مشاهدات تأملی و یافته های تجربی حاصل از واکاوی روایت ها را ثبت و گزارش نماید.

درواقع نکته ی کلیدی در کارورزی یک مشاهده ی تأملی است. مشاهده ی تأملی یعنی رسیدن به یک نگاه همه جانبه و کل نگر. زمانی که فرد در موقعیت یادگیری قرار می گیرد، حواس گوناگون خود را به کار می گیرد و با دریافت داده های حسی خام از محیط پیرامون راه را برای دستیابی به شناخت هموار می سازد.

مشاهده ای که در آن تمامی حواس فرد به کار بسته می شود و او را قادر به دیدن جزئیات و صورت های مختلف یا ابعاد مختلف موقعیت می کند. تأمل یعنی تفکر مجدد؛ تأمل هنگامی صورت می گیرد که شما لحظه ای مکث می کنید تا پس از رخ دادن رویدادی، با برگشت به عقب به آن بیاندیشید. آن رویداد را به ذهن می آورید و در

مورد آن بیشتر فکر می کنید. به این ترتیب این رویداد حالت توالی زمانی خود را از دست داده و به مجموعه‌ای از افکار پرسشگر مانند «چه اتفاقی افتاد؟؟ چگونه؟ و چرا؟» تبدیل می شود. دست یابی به مشاهده تأملی با نگاه کردن به موضوع از لنزهای مختلف (دانش آموز، معلم، دانشجو، همکار) و نیز زوایای مختلف امکان پذیر است. این نوع مشاهده به نوبه ی خود سبب انجام عمل فکورانه در دانشجو معلم می شود.

کارورزی دو: معلم یاری، مشارکت در تدریس و فعالیت های یادگیری با هدف مشارکت در تدریس با نظارت و هدایت معلم.

این مرحله متمرکز بر طراحی فعالیت یادگیری است. فعالیت های یادگیری، فرصت هایی برای کسب تجربیات مستقیم، ارزیابی و بازاندیشی درباره یادگیری است. در کارورزی دو فرصت های یادگیری تدارک دیده شده تا دانشجویان را در معرض دانش کاربردی که ترکیبی از انواع مختلف دانش بیانی، رویه ای، موقعیتی و فرا شناختی است قرار دهد. دانشجو معلم فرصت مطالعه ی موقعیت آموزشی و تربیتی، شناسایی نیازها، برنامه ریزی، تدوین، اجرا، ارزیابی نتایج و ارائه ی یافته ها در کارگاه هم اندیشی را به دست می آورد و خود را در مسیر تبدیل شدن به معلمی فکور و توانمند به پیش می راند.

از آنجایی که در برنامه کارورزی ۲، دانشجو در مقیاس خرد در فعالیتهای یادگیری که در سطح کلاس درس مشارکت می کند و از این طریق به تجربیات دست اول در زمینه یادگیری دست خواهد یافت لذا، ضروری است دانشجویان بر اساس گزارش پایانی ارائه شده در نیمسال اول، مسئله ها/ نیازهای تأثیرگذار بر یادگیری دانش آموزان را در سطح فردی، گروه های کوچک، گروه کلاسی شناسایی و آنها را در قالب فعالیتهای یادگیری طراحی و تدوین نموده و با هدایت معلم راهنما (به صورت مشترک با معلم راهنما یا به صورت مستقل زیر نظر معلم راهنما اجرا نماید.) به حل مسئله / پاسخ به نیازها اجرا نماید. این مسئله ها/ نیازها می تواند ناظر به عملکردهای شناختی یا عاطفی - هیجانی دانش آموزان باشد. گفتگو با دانشجو قبل و بعد از اجرا در ارتباط با طرح طراحی شده، و فرایند اجرای فعالیت باید در فضایی امن و راحت به گونه ای که منجر به یک خود ارزیابی و شناسایی نقاط قوت و ضعف و راهکارهای ارتقاء/ بهبود آن باشد.



کارورزی سه: تدریس آزمایشی و کنش پژوهی فردی با هدف اقدام به تدریس آزمایشی با نظارت معلم.

در این مرحله موقعیت کارورز تربیت معلم به عنوان یک کنش پژوه فکور، تبیین می‌شود. کنش / اقدام پژوهی در تغییر کیفیت معلمی از حالت قدیمی و سنتی به معلمی فکور و اندیشمند کمک می‌نماید. این رویکرد، ذهنیتی فلسفی را در میان معلمان توسعه می‌بخشد و پویایی حاصل از داشتن چنین ذهنیتی را نصیب تدریس و یادگیری می‌کند. دیدن مسائل با جهات متعدد، شکیبایی در قضاوت، مورد سوال قرار گرفتن آنچه بدیهی تلقی می‌شود، به کارگیری قوه ی تعمیم و نگریستن به موارد خاص در مورد زمینه‌ای وسیع، از جمله شاخص‌های این ذهنیت می‌باشد. وقتی معلم دست به اقدام پژوهی بزند، خود را از قیودات القا شده توسط دیگران رها ساخته، از کارگزار صرف بودن و مطیع اوامر بالادستی‌ها شدن خارج می‌شود و خود به عنوان کارگزاری فکور، آزادانه و اندیشمندانه تصمیم گرفته و عمل می‌کند.

در کارورزی سه تأمل قبل، حین و بعد از عمل و کنش معلم در موقعیت تربیتی و به ویژه پایش آگاهانه ی تغییراتی که در جریان تصمیماتی که در صحنه ی عمل برای استفاده از فرصت‌ها و انعطاف برای عبور از موانع و محدودیت‌ها توسط کارورز گرفته می‌شود. واکاوی تجارب شخصی برای بیرون کشیدن «هویت حرفه‌ای من» در پایان دوره از جمله ویژگی‌هایی است که می‌تواند این تلفیق آگاهانه را توجیه و توصیف نماید. درواقع پژوهش عملی معادل اقدام پژوهی و کنش معادل فکور بودن تلقی شده است.

کارورزی چهار: درس پژوهی و تدریس مستقل، با هدف پذیرفتن مسئولیت تدریس و اداره کلاس و انجام فعالیت گروهی

آخرین مرحله ی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، کارورزی چهار است. در این کارورزی انتظار می‌رود تا دانشجو معلم بتواند با تجربیات کسب کرده در کارورزی‌های گذشته، در نقش معلم به عنوان برنامه ریز درسی حاضر شده و ضمن تحلیل برنامه ی درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها و حل مسائل یادگیری دانش‌آموزان طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن را در کسب شایستگی‌های پیش بینی شده در برنامه ی

درسی، مورد ارزیابی قرار دهد. این آخرین مرحله از مراحل کارورزی درواقع به اجرای «درس پژوهی» اختصاص یافته است.

درس پژوهی فرایند عمل فکورانه ی کارگزاران آموزشی مبتنی بر شواهد عینی است. بنابراین تمرین مشاهده ی فعال، تفکر انتقادی، مشارکت در گفت و گوهای حرفه‌ای و بحث درباره ی سناریوهای آموزشی و نحوه ی تهیه، اجرا، بازبینی و تغییر آن‌ها، نیازمند زمان و ممارست مستمر است. به ویژه در شرایطی که بیشتر کارگزاران آموزشی آموخته‌اند با احتیاط در مقابل شرایط و پدیده‌های تازه واکنش نشان دهند و از کنشی که مستلزم هزینه است، ماهرانه پرهیز کنند. سازمان دهی فرصت‌های یادگیری از طریق درس پژوهی به ویژه در برنامه‌های پرورش حرفه‌ای معلمان برای فراهم سازی امکان فعال بودن، خلاقیت، گفت و گو، یادگیری و پژوهش مشارکتی سازنده است (احمدی، ۱۳۹۴).

کارورزی مهم ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان و قلب تپنده آن است. کارورزی یعنی تلاش برای برقراری پیوند نظر و عمل حرفه‌ای (لقمانی شه‌میری و حیدری گرجی، ۱۳۹۵). درس کارورزی یکی از شاخصه‌های عمده تربیت معلم نو و احیا شده است. این شاخص هم در تربیت پیش از خدمت و هم در تربیت حین خدمت معلمان، نقش اساسی خود را ایفا می کند (صافی، ۱۳۸۷).

کارورزی معلمان در ردیف کارورزی‌های مهندسان، پزشکان، هوا (فضا) نوردان، هنرپیشگان هنر هفتم و سایر مشاغل معتبر اجرایی که به خلاقیت‌ها و هنرمندی‌های حرفه‌ای اهمیت داده می‌شود به حساب آمده است، و برای به ثمر نشاندن این درس انواع و اقسام شیوه‌های نوین و ابتکارها و نوآوریها خلق شده است. بی توجهی و کم اهمیت شمردن این درس از جمله ناسازی‌ها و ناروایی‌های نظام تربیت معلم شمرده می‌شود، درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان جایگاه رفیعی پیدا کرده است به طوری که سایر عناصر اصلی تشکیل دهنده دانشگاه فرهنگیان را به درون خود راه داده یا آنها را با معیارهای خود همساز و همگام کرده است. این درس در دانشگاه فرهنگیان تا آنجا اهمیت یافته است که آن را تنها عنصر محوکننده شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می‌کنند. معلم بدون صلاحیت به کسی اطلاق می‌شود که به اندازه کافی مهارت‌های تدریس را تمرین نکرده باشد یا از این نوع تجربه‌های عملی محروم مانده باشد (رووف، ۱۳۸۸).



مهمترین عنصر کارورزی تأمل است، که چهار فعل تجربه کردن، مشاهده کردن، تفکر کردن، و انجام دادن را در بر می‌گیرد (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). تأمل ماهیتی چرخه‌ای دار، که از تجربه شروع شده و به کنش پایان می‌یابد و فکر کردن فقط قسمتی از آن محسوب می‌شود. در این میان توصیف، مسئله یابی، فرضیه آزمایی، ارزیابی، بازنگری، تحلیل و گره‌های دیگر چرخه‌های تأمل را شامل می‌شوند. مشاهده نیز چیزی فراتر از دیدن است و حواس پنج گانه را نیز در بر می‌گیرد بنابراین کارورز با مشاهده تأملی رویدادها و رفتارهای کلاس و مدرسه، به مسئله یابی و فرضیه آزمایی می‌پردازد. وی ابتدا مسئله را بیان و رویدادها را توصیف می‌کند، بعد از آن پرسش‌هایی را مطرح می‌سازد و سپس به آنها در قالب فرضیه پاسخ‌های احتمالی می‌دهد و درصد اثبات ادعاهای خود بر می‌آید. همچنین به ارزیابی و تحلیل می‌پردازد و فرضیه خود را به محک آزمایش می‌گذارد و در آخر نتیجه‌گیری می‌کند. بدین ترتیب، برنامه کارورزی، گزارش فراورده تلاش‌های کارورز و کارنامه وی در طی دوره کارورزی را شامل می‌شود بنابراین، کارورزی دانشجو معلمان حداکثری تجربه ورزی در همه برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان است. این تجربه‌ها بخش حیاتی آماده سازی دانشجو معلمان برای تبدیل شدن به یک معلم حرفه‌ای محسوب می‌شود. در طول تجارب کارورزی دانشجو معلمان فعالیت‌های زیر را انجام می‌دهند:

۱. مشاهده فعالیت‌های مدارس

۲. تجزیه و تحلیل اجرای برنامه درسی و راهبردهای آموزشی

۳. مشاهده رشد و پیشرفت دانش‌آموزان

۴. همکاری در فعالیت‌های کلاسی و فوق برنامه

۵. و عهده دار شدن مسئولیت‌های یادگیرندگان و فعالیت‌های آموزشی

از دیدگاه صاحب نظرانی چون رئوف، صافی، مشفق آرانی، کاپاسو^۱ و جان سی^۲، کارورزی دانشجو معلمان باید به گونه‌ای باشد که بعد از فارغ التحصیلی خط مشی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های کاری خود را به خوبی یاد گرفته باشند و با اطمینان

1. Capasso

2. Daresh

کامل از عهده انجام کارهای زیر برآیند:

۱. شناخت توانمندی‌های حرفه‌ای خود و تشخیص ضعفها و قوت‌های تدریس.
۲. آشنایی با اصول یادگیری و مهارت در دانش افزایی و توانایی در انتقال آن به فراگیران.
۳. آشنایی با متدهای مختلف تدریس و نقش خود در عمل.
۴. تشخیص هدفهای آموزش و نقش خود در دستیابی به آنها.
۵. تقویت و گسترش مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای.
۶. مهارت در استفاده از منابع و ابزار آموزشی.
۷. مهارت در اجرای وظایف و مسئولیت‌های اداری.
۸. توان بهره‌گیری مفید از دانش و آگاهی آموخته شده در صحنه‌ی عمل.
۹. تقویت و رشد فکر و به کارگیری عقل و منطق و قدرت فهمیدن و فهماندن.
۱۰. پویایی شخصی و داشتن قدرت تغییر.
۱۱. خودرهبری.
۱۲. شناخت مخاطبان و بهره‌گیری از روش‌های آموخته شده در هنگام عمل.
۱۳. آشنایی با شیوه‌های پژوهش در مسائل آموزش و پرورش و به دست آوردن مهارت.
۱۴. پژوهش جهت حل مسائل آموزشی حیطه کاری خود همچنین آموزش و پرورش.

۳- نقاط قوت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

نقش کارورزی در تربیت معلم بی‌بدیل بوده و هیچ‌جانشینی برای آن که یک تجربه عملی است، وجود ندارد. کارورزی ابزاری برای تبدیل تئوری به عمل و همچنین تلاشی برای ایجاد پیوندهایی بین محیط عملی و مراکز آموزشی است. بر اساس تحقیقات و مطالعات انجام شده توسط (نجفی، غلامی، ۱۳۹۵؛ عبداللهی، ۱۳۸۸؛ لقمانی شه‌میری؛ حیدری گرجی، ۱۳۹۵؛ اثرزاده و همکاران، ۱۳۹۴؛ رئوف، ۱۳۷۹) نقاط قوت برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان مشخص شده است که مهمترین آن‌ها به شرح ذیل می‌باشد:

- ۱- کنکاش شغلی و توسعه مهارت‌ها



۲- کسب مهارت عملی

۳- فرصت تجربه اندوزی مستقیم و ایجاد ارتباط بین دانسته‌های تئوری (نظری) با عمل برای دانشجویان در محیطی واقعی (مدارس): دانشجو معلمان با محیط واقعی و فرایند حقیقی یاددهی و یادگیری آشنا می‌شوند، محاسن و محدودیت‌های کار معلمی را در عمل درک می‌کنند و از ظرافت به دشواری‌های حرفه معلمی آگاه می‌شوند.

۴- آشنایی و کسب تجربه از افراد مجرب در محیط آموزشی

۵- افزایش وسعت دید در باره رشته تحصیلی و بهبود مهارت‌های ارتباطی

۶- استفاده از تجارب معلم راهنما

۷- آشنایی با روش‌ها و فنون به صورت عملی

۸- تقویت قدرت تصمیم‌گیری و اعتماد به نفس دانشجویان: با کارورزی در حین تحصیل دانشجویان، اعتماد به نفس لازم را کسب می‌کنند و به طور نسبی خودکفا شده و مهیا می‌شوند تا بدون اضطراب مفرط در مدارس تدریس کنند.

۹- کسب مهارت‌های پژوهشی

۱۰- دوره‌ی کارورزی فرصتی برای آشنایی کارروزان با محیط کار.

۱۱- افزایش قابلیت‌های دانشجویان برای اشتغال در آینده.

۱۲- فرصتی مناسب برای ارزیابی کارروزان از نقاط ضعف و قوت کار خود.

۱۳- تحقق اهداف تربیت حرفه‌ای یعنی تربیت معلمی که دارای شایستگی‌های لازم برای مواجهه با مسائل یادگیری، مسائل تربیتی و...

۱۴- کم کردن فاصله بین دروس نظری که دانشجو در دانشکده می‌گذراند با دنیای واقعی مدیریت در آموزش و پرورش

۱۵- ایجاد توانایی و مهارت در دانشجویان برای به کاربردن اطلاعاتی که در طول تحصیل دانشگاهی

۱۶- آغاز کننده تربیت حرفه‌ای معلمان از شناخت خود، حرفه و مخاطبان

۱۷- آشنایی با قوانین و مقررات آموزشی در مدارس و کلاس: دانشجویان علاوه بر آشنایی با قوانین و مقررات آموزشی، با حدود وظایف هر یک از کارکنان مدرسه نیز آشنا می‌شوند.

۱۸- بارور کردن توانمندی‌های فردی بر انتخاب ثمربخش‌ترین شیوه‌ها و راهکارهای ممکن در سخت‌ترین شرایط کاری

۱۹- ایجاد کننده تصویری مناسب از شیوه ی انتقال مطالب و برقراری ارتباط با دانش آموزان برای افزایش خود آموزی، خودناظری، خودابزاری، جستجوگری.

۲۰- کارورزی نقطه عطف برنامه دانشگاه فرهنگیان.

۲۱- تمرین مهارت های عملی و اجرایی.

۲۲- شکل دهنده شخصیت حرفه ای معلم در دانشجو (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱).

۲۳- اطلاعات نظری دانشجو معلمان به عمل در می آید و دو عامل موثر در تدریس دانایی و توانایی با هم تو توام می شود .

۲۴- به مشکلات تدریس و تربیت دانش آموزان واقف میشود و در مدرسه یا دانشکده و مرکز با مدرسان و استادان خود در میان می گذارند و از راهنمایی های علمی و عملی آنان بهره مند می شوند.

۳- نقاط ضعف کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

بر اساس تحقیقات و مطالعات انجام شده توسط (احمد آبادی، ۱۳۹۲؛ حسین پناه، ۱۳۹۴؛ حسینیان حیدری، ۱۳۹۲؛ دهقانی، ۱۳۹۵؛ مشکی باف مقدم و همکاران، ۱۳۹۴؛ عبداللهی، ۱۳۸۸) نقاط ضعفی هم برای کارورزی در دانشگاه فرهنگیان مشخص شده است که مهمترین آن ها به شرح ذیل می باشد:

۱- توجیه نبودن برخی دانشجو معلمان از برنامه کارورزی و جدی نگرفتن و کاربردی ندانستن درس کارورزی توسط آنان. برخی دانشجویان انگیزه و علاقه کافی به درس کارورزی ندارند و کارورزی را صرفاً تهیه یک سری گزارش فعالیت می دانند.

۲- عدم برگزاری دوره های توجیهی مفید و کاربردی برای استادان راهنما و دانشجویان به صورت مستقل از سوی مسؤول کارورزی دانشگاه.

۳- عدم نگرش مناسب برخی از مدیران و معلمان و دست اندر کاران مدارس در زمینه کارورزی و تطبیق با شرایط جدید. و نیز توجیه نبودن آنان نسبت به برنامه کارورزی.

۴- کمبود منابع اطلاعاتی: کمبود منابع موجود و عدم تشابه آنها، امکان کسب تجربه یکسان را برای دانشجویان هم رشته فراهم نمی کند لذا سطح یاد گیری دانشجو متفاوت خواهد بود.

۵- ابهام در شیوه ارزشیابی اساتید راهنما از دانشجو معلمان در درس کارورزی: در اکثر مراکز دانشگاهی به میزان فراگیری و افزایش دانش عملی دانشجو در طی دوره کارورزی توجه زیادی



نمی‌شود و ارائه گزارش و دادن نمره، بیشتر جنبه رفع تکلیف به خود گرفته است.

۶- استفاده نکردن معلمان راهنما از روش‌های نوین تدریس.

۷- نبود ارتباط صمیمی بین معلم راهنما و کارورز در بسیاری از مدارس.

۸- تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های کوچک در مدارس مجری کارورزی.

۹- نبود برنامه‌ی درسی مناسب در روزهای کارورزی: اغلب معلمان راهنما در روزی که کارورز دارند تدریس نمی‌کنند و بیشتر پرسش می‌کنند یا به حل تمرین می‌پردازند.

۱۰- عدم حضور اکثر استادان راهنما در هنگام حضور دانشجو معلمان در مدارس و راهنمایی نکردن کارورز آن در مدارس و کلاس‌ها و نیز ندادن بازخورد مناسب به دانشجو معلم.

۱۱- استفاده از دانشجو معلمان به عنوان معلم رزرو برای پر کردن کلاس‌های خالی بدون توجه به برنامه دانشجو و بدون هماهنگی با استاد راهنما توسط مدیران مدارس.

۱۲- عدم آگاهی برخی استادان راهنما از محتوا و اهداف کارورزی.

۱۳- گذراندن درس کارورزی در مدارس شهری است و نبود کلاس‌های چند پایه با توجه به اینکه اکثر مدارس روستایی چند پایه هستند.

۱۴- زیاد بودن تعداد دانشجویان در برخی گروه‌های تحت نظر استاد راهنمای کارورزی.

۱۵- عدم وجود معلمان حرفه‌ای و با انگیزه در مدارس مجری کارورزی.

۱۶- عدم حمایت جدی از برنامه کارورزی در عرصه عمل از سوی مسئولین ذی ربط.

۱۷- با وجود آنکه در برنامه کارورزی نوعی مشاهده علمی صورت می‌گیرد، اما به نظر می‌آید فرصت تجربه اندوزی مستقیم از لحاظ زمانی برای دانشجویان اندک است.

۱۸- در کارورزی تأکید بر انواع مشاهده و پژوهش روایتی است و به مهارت حل مسئله کمتر توجه می‌گردد.

۱۹- توقع بیش از حد برخی استادان از دانشجو معلمان.

۲۰- عدم پذیرش دانشجو از سوی مدارس خاص و مدارس غیر دولتی: برخی مدارس معمولاً از پذیرش دانشجو خودداری می‌کنند.

۲۱- نبود مسوول خاص برای امور کارورزی در دانشگاه جهت پیگیری امور به صورت ویژه.

۲۲- نبود انگیزه کافی در مدیران مدارس و ناآشنایی آنها با اهمیت کارورزی.

۲۳- عدم برگزاری منظم و مرتب سمینارهای بعد کارورزی توسط اساتید راهنما .

۲۴- عدم توجه به دروس پیش نیاز کارورزی .

۸. بحث و نتیجه گیری

سعادت هر جامعه بستگی مستقیم به معلمان باصلاحیت و موفق دارد؛ معلمانی که بتوانند به نحو هرچه بهتر و موثرتر نسبت به تربیت نیروی انسانی در سطح جامعه همت گمارند. معلمان فکور و توانا نقطه ی عطف و آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند و قادرند تا با دانش و مهارت خود، چهره ی سازمان آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت و رشد و بالندگی روح افزا و لذت بخش تبدیل کنند و موجبات رشد دانش آموزان را فراهم نمایند. برنامه ی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان گامی بزرگ در راستای تربیت چنین معلمانی است. بدون شک برنامه های دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمانی فکور، کارآمد، توانمند و پیشرو در آموزش و پژوهش؛ بدون برنامه ی کارورزی به موفقیت نائل نخواهد شد. به سبب اهمیت و اثر بخشی برنامه ی کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش های نظری در دانشکده ها و مراکز تربیت معلم، دانشجوی معلمان زیر نظر استادان راهنما و با تجربه در مدارس به تمرین معلمی می پردازند و در محیط واقعی آموزشگاه، مهارت های حرفه ای را تمرین می کنند و بسط می دهند. کارورزی درواقع قلب فعالیت های دانشگاه فرهنگیان است که دانشجوی معلم را در بستر تعلیم و تربیت قرار می دهد و فرصتی فراهم می کند تا او با محیط واقعی و فرایند حقیقی یاد دهی و یادگیری آشنا شود. سیر تدریجی برنامه ی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، فرصت یادگیری مناسبی را برای دانشجوی معلمان جهت تبدیل شدن به معلمی فکور و وارسته ایجاد می کند؛ او می آموزد که چگونه به طور عملی و نظام مند، برای بسیاری از فعالیت ها و روندهایی که هر سال و یا هر روز در حرفه ی خود با آن مواجه است، برنامه ریزی کند و در مورد موقعیت ها و عوامل دخیل در آموزش و یادگیری تفکر و تدبیر نماید. این برنامه یکی از عرصه های مهم مواجهه دانشجوی معلمان با واقعیت های اجرا در موقعیت مدرسه طراحی و جهت تربیت معلمان به اجرا گذاشته شده است و با زمان ۵۱۲ ساعت بیش از ۱۲ درصد زمان آموزش دانشجوی معلمان را به خود اختصاص



داده است. منظور اصلی این برنامه، فراهم کردن فرصت برای عمل بر اساس نظریه در موقعیت واقعی به عنوان معلم فکور است. به همین علت، برنامه کارورزی شامل فعالیت‌های متعددی است که دانشجو معلم برای اقدام به آنها نیازمند گذراندن دروس نظری یا عملی مربوط است. همچنین، این برنامه به گونه‌ای طراحی شده است که انجام آن بدون راهنمایی که بر نظریه‌ها تسلط داشته باشند و با موقعیت‌های اجرا آشنا باشند، ممکن نیست.

به نظر می‌رسد کارورزی زمانی می‌تواند به محقق ساختن یادگیری مهارت‌های معلمی در عمل کمک نماید که هدایت استادان راهنما طوری باشد که دانشجویان بتوانند پیش فرض‌های اقدامات خود را در حوزه مهارت‌های حرفه‌ای به وضوح بازشناسی کرده، و آگاهانه دربارهٔ حدود و مراحل عملیاتی شدن آنها تعمق نمایند. لازمهٔ این امر مهم، تعامل عمیق‌تر، مستمر و لحظه‌ای بین اساتید راهنما با دانشجو معلمان است. استادان و معلمان به عنوان افراد صاحب تجربه زمینه انتقال دانش ضمنی و مهارت‌های نوشته نشده را به دانشجویان فراهم آورند. بدیهی است امکان اینکه استادان راهنما بتوانند به صورت مستمر و تمام وقت در کنار دانشجویان برای راهنمایی و انتقال تجربیات باشند وجود ندارد بنابراین استفاده از ابزارهای وب از جمله؛ وبلاگ، شبکه‌های اجتماعی، ایمیل و... که امکان ارتباط همزمان و غیر همزمان بین استاد و دانشجو را در هر لحظه فراهم می‌کند، می‌تواند رهگشا باشد.

مسائل مربوط به کارورزی در دانشگاه فرهنگیان از سه بعد قابل تحلیل و بررسی است: زمان اختصاص داده شده به کارورزی، پذیرش دانشجو معلم در مدرسه و نحوه انجام آن.

زمان اختصاص داده شده به فعالیت‌های کارورزی، به رغم اهمیت و ضرورت این تجربه، محدود است و تنها بخش کوچکی از کل برنامه تربیت معلم را در بر می‌گیرد، بدین معنی که دانشجو معلم پس از آشنایی مقدماتی با مدرسه و الزامات کلاس، طرح درس و غیره در دانشگاه فرهنگیان به مدرسه‌ای معرفی می‌شود و تحت نظارت معلمی که به عنوان راهنمای وی فعالیت می‌کند، به مشاهده تدریس می‌پردازد. این مشاهده پس از مدتی به تدریس نیمه مستقل و سپس به تدریس مستقل در کلاس منتهی می‌شود.

در مورد نحوه پذیرش دانشجو معلم در مدرسه باید دانست از آنجا که مدارس در قبال پذیرش دانشجویان از امتیاز خاصی برخوردار نمی‌شوند، پذیرش آنان در مدرسه غالباً به عنوان یکی از وظایف اجباری بر دوش مدرسه تلقی می‌شود و دانشجو معلم کمتر از پذیرش و حمایت مدرسه و راهنمایی برنامه ریزی شده برخوردار می‌گردند.

انجام کارورزی در مدارس به رغم وجود نظریات پیشرفته تعلیم و تربیت که در دانشگاه فرهنگیان نیز مورد بررسی، تحلیل و توجیه قرار می‌گیرد، کمتر بر پایه مشاهده و تمرین نوآوری‌ها در زمینه آموزش و پرورش است. کارورزی غالباً در مدارس انجام می‌گیرد که روش‌ها و اقدام‌های سنتی تربیتی بر آن حاکم می‌باشد. مدارس که دانشجویان را می‌پذیرند معمولاً راهنمایی آنان را به معلمی می‌سپارند که سابقه بیشتری دارد و تعداد قبول شدگان وی بیش از سایر کلاس است؛ در حالی که آنچه در زمینه کارورزی بیش از تعداد قبولی‌های معلم اهمیت دارد، خصوصیات دیگر وی مانند پذیرش نوآوری، کاربرد روش‌های جدید در کلاس، میزان دانش و اطلاعات به روز شده، دوره‌های آموزشی گذرانده شده و از همه مهمتر تمایل و تعهد او برای راهنمایی و هدایت دانشجویان است (بازرگان، ۱۳۷۶).

ارتباط بین مدرسه و دانشگاه، در بسیاری از مواقع محدود است و در حد معرفی دانشجو و بازدید او در محیط مدرسه و دریافت فرم ارزشیابی دانشجو از مسئولان آموزشگاه در پایان دوره می‌باشد. نظارت دقیق بر نحوه ارزشیابی دانشجو معلم توسط مسئولان مدرسه کمتر صورت می‌گیرد. بطور کلی، در حالی که رسالت اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت نیروی انسانی برای مقاطع مختلف تحصیلی است، تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که پردیس‌ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان ارتباط و همکاری مفید و مستمری با مسئولان مقاطع مختلف آموزشی ندارند. بدیهی است این نوع کارورزی که در محیطی نسبتاً غیر پذیرا و مقاوم در برابر تغییر و متفاوت با آنچه در دانشگاه به عنوان مدرسه مطلوب به دانشجویان معرفی شده است، انجام می‌گیرد و نیز کار با معلمانی که بعضاً آمادگی شخصی و آموزشی کافی را برای هدایت کارورزان ندارند دانشجو معلم را نسبت به آموخته‌های خود در دوران دانشگاه بدبین می‌کند و آنها معلومات کسب شده خود را غیر واقعی و بی فایده می‌پندارند و به محض خروج از دانشگاه آن را به فراموشی می‌سپارند.

برخی از متخصصان اعتقاد دارند که درس کارورزی نسبت به درسهای دیگر برای دانشجومعلم، یادگیریهای بیشتری به همراه میآورد. اما کسب شایستگیهای حرفه‌ای در این فضای مدرسه‌ای که جریان دارد و با معلمان راهنمای کم انگیزه و گاه فاقد دانش لازم و جهت‌گیری مدرسه‌ای محافظه‌کارانه و بی بهره یا کم بهره از دانش معلمی، جای تأمل و تردید بسیار دارد. استاد راهنما و کارورز هر چه قدر هم فعال باشند، برنامه‌های کارورزی در این بستر، قابلیت اجرایی چندانی ندارد. مثلاً بستر کنونی مدارس عمدتاً رفتارگرایانه است و با کلاس‌های پرجمعیت و تفکرات بسته حاکم بر مدرسه اداره می‌شود؛ اما روح حاکم بر برنامه کارورزی، سازنده‌گرایی است. آنان اذعان دارند که موارد خاص و استثناهایی هم وجود دارد. ولی آنچه فراگیر است منجر به ارتقاء شایستگی‌های معلمی نمی‌شود. این گروه یادآور می‌شوند که در برخی از موارد خود استاد راهنما هم زبان و محتوای کارورزی را به درستی فهم نمی‌کند. این وضعیت است که نمی‌تواند دانشجومعلم و معلمان راهنما را که در یک زمینه ناآماده کار می‌کنند را برای پروژه کارورزی توجیه کند. توانمندسازی استادان در کارورزی بسیار مهم است. آنان باور دارند که مهمترین اشکال برنامه جدید کارورزی، داشتن محتوای بسیار آرمانی و در نظر نگرفتن واقعیت‌های موجود در کف مدارس است.

۹. پیشنهاد

برای اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی کارورزی مبتنی بر بازاندیشی با تمرکز در ایجاد دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، دانش عمومی در دانشجومعلم، چندین مبحث پیشنهاد می‌گردد:

- ۱- مشارکت فعال مدرسه و دانشگاه در اجرای برنامه کارورزی.
- ۲- استفاده از معلمان راهنما و استادان مجرب و توانا در کارورزی.
- ۳- حضور و فعالیت چشمگیر و مستمر دانشجومعلم در مدرسه و کلاس درس.
- ۴- اختصاص زمان برای دانشجومعلم توسط معلمان مجرب جهت تدریس در مدارس با اهداف مشترک متناسب با برنامه درسی کارورزی و تربیت معلم و تأمل و بازاندیشی در اعمال و تدریس خود و دانشجومعلم دیگر.
- ۵- ارزیابی و بازسازی اعمال و دستاوردهای دانشجومعلم توسط استادان و معلمان راهنما به

صورت مستمر و در طی کارورزی.

۶- تشکیل کارگاه آموزشی و توجیهی مفید و کاربردی برای استادان راهنما، معلمان راهنما، مدیران و معاونان، و دانشجو معلمان.

۷- توجه به برنامه ریزی متفاوت برای کارورزی متناسب با هر رشته.

۸- در طراحی اهداف برنامه از کلی گویی پرهیز شود، و به پرورش توانایی های ارتباطی، پرورش تفکر انتقادی و خلاق و مهارت های تحلیل و حل مسأله توجه گردد.

۹- در پایان دوره کارورزی از نتایج پژوهش های روایی دانشجو معلمان با راهنمایی و نظارت اساتید راهنما مقاله پژوهشی با رویکرد کیفی تدوین، و جهت انتشار به مجلات علمی پژوهشی ارسال گردد.

۱۰- تغییر و بهسازی زمان کارورزی: مناسب است که کارورزی از نیمسال اول در برنامه های دانشجویان قرار گیرد و در تمام طول تحصیل، استمرار یابد.

۱۱- بهبود گزارش نویسی در کارورزی: به نظر می آید گزارش نویسی فعلی کارورزی، اهداف کارورزی را تحت الشعاع قرار داده است و دانشجویان را بیش از حد در جزئیات محدود کرده است. لذا بهتر است از روش های کل نگر و ترکیبی به عنوان جایگزین استفاده شود.

۱۲- تدوین کتاب راهنمای مناسب کارورزی.

۱۳- بازخورد دادن استادان راهنما به دانشجو معلم و برگزاری کلاس بحث.

۱۰. منابع

اثرزاده، رضا و همکاران، (۱۳۹۴). ارزیابی تناسب کیفیت برنامه های آموزشی و درسی بامهارت های مورد نیاز دانشجویان فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان، دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی.

احمدآبادی، زهرا، (۱۳۹۲). راهکارهایی جهت کیفیت بخشی آموزش عملی و تمرین معلمی درآموزش شیمی، هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران.

احمدی، آمنه، (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱)، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.

امام جمعه، سید محمد رضا، (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب



نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

بازرگان، زهرا، (۱۳۷۶). آموزش مدرسه محور روشی مؤثر برای ماده سازی معلمان، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۵۱.

تلخابی، محمود؛ فقیری، محمد، (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی، تهران: دانشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵.

حسین پناه، مهدی، (۱۳۹۴). تبیین دیدگاه‌های مختلف پیرامون نقش تکلیفی معلمان در فرایند تدریس با کیفیت، دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی.

حسینیان حیدری، فرزانه سادات، (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره پنجم، شماره ۱۴، بهار، ۱۳۹۲.

دهقانی، علی محمد (۱۳۹۵). عوامل مؤثر در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان در برنامه کارورزی، همایش کارورزی، کارآموزی و کارآفرینی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای. رئوف، علی، (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش (فلسفه تربیت معلم)، تهران: انتشارات ارسباران.

رئوف، علی، (۱۳۷۹). تربیت معلم و کارورزی، تهران: انتشارات فاطمی.

رئوف، علی، (۱۳۸۸). فلسفه حرفه آموزی به معلمان، مدارس کارآمد، شماره نهم - سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، انتشارات آموزش و پرورش.

شعبانی، زهرا، (۱۳۷۹). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۶.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.

صافی، احمد، (۱۳۹۴). سازمان آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت.

صافی، احمد، (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، نشریه علمی- پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، شماره ۲۴.

عبداللهی، حسین، (۱۳۸۸). تحلیل وضعیت اجرای برنامه کارورزی مدیریت در سازمانهای آموزشی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۰۱.

علی بیگی، امیر حسین، (۱۳۸۹). توسعه پایدار و آلمان آموزش عالی، کرمانشاه: انتشارات دانشگاه رازی.

لقمانی شهیمیری، مهران؛ حیدری گرجی، عبدالمطلب، (۱۳۹۵). جایگاه و نقش کارورزی در تربیت معلم، همایش کارورزی، کارآموزی، کارآفرینی و توسعه شایستگی های حرفه ای.

لیاقت دار، جواد (۱۳۸۰). وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۳ و ۱۴، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت.

مشکی باف مقدم، زهره، محمودزاده، سیده مهسا و رزمیان فیض آبادی، فاطمه (۱۳۹۴). آسیب شناسی کارورزی رشته ی علوم تربیتی، در دانشگاه فرهنگیان مشهد، دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی، ص ۴۲.

مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۶). بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم کشور، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

موسی پور، نعمت الله؛ احمدی، آمنه، (۱۳۹۳). طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران، دانشگاه فرهنگیان، تهران.

مهر محمدی، محمود، (۱۳۹۴). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۲۶-۵.

نجفی، عاطفه؛ غلامی، کلثوم، (۱۳۹۵). نقش کارورزی در تربیت معلم فکور، همایش کارورزی، کارآموزی، کارآفرینی و توسعه شایستگی های حرفه ای.

نقشینه، نادر؛ اصل کیا، سمیه، (۱۳۷۹). درآمدی بر کارورزی، فصلنامه اطلاع رسانی، دوره ی شانزدهم، شماره ۱ و ۲.

نیک نیا، ثریا (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نحوه گزینش، آموزش، نگه داری و ارزشیابی معلمان در ایران و کشورهای آمریکا، انگلیس، ژاپن، مصر و هند به منظور ارائه راه کارهای مناسب برای بهبود نظام آموزشی ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید رجایی.

Brown, N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). Inside/Outside teacher research and



knowledge. New York: Teachers College Press.

DiPardo, A., Whitney, A., Fleischer, C., Johnson, T. S., Mayher, J., McCracken, N. et al.(2015). Understanding the relationship between research and teaching. *English Education*, 38, 295-311.

Douglas Adler James (2012), from campuz to class room: a study of elementary Tteacher canadens' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.

Green, M.E (1997). *Internship success*, Chicago: VGM Career Horizons.

LaBoskey, V.K. (2014). *Development of reflective practice: A study of pre-service teachers*. New York: Teachers College Press.

MacLean,M.(2004).Recommendations for teacher educators and professional developers. In M. Mohr, C. Rogers, B. Stanford, M. A. Nocerino, M. MacLean, & S.Clawson (Eds.), *Teacher research for better schools*. 96-106. New York: Teachers College Press.

Parveen, S., & Mirza, N. (2012). Internship program in education: effectiveness, problems and prospects. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 487-498.

UNESCO,(1990). *Education for the Future*, Regional meeting inBangkok, Educational Research of the Ministry of Education.

Xiuli, M. (2012). *Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum*, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.

Zeichner, K.M, & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

تربیت شهروند فعال و راه‌های تقویت مدارای اجتماعی دانش‌آموزان و معلمان با رویکرد دکتر سیدمنصور امامی میبدی

استادیار گروه معارف اسلامی و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهیدان پاک‌نژادیزد)

Smem1349@gmail.com ; 09132516352

چکیده

خانواده و جامعه و معلم بر شخصیت دانش‌آموزان بسیار مؤثراند. تربیت در همه‌ی ابعاد اعتقادی، عبادی، سیاسی، اجتماعی و اخلاقی با توجه به ابعاد وجودی انسان کار ساده‌ای نیست. با توجه به اهمیت معلم و دانش‌آموز و جایگاه مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی و نقش آن در تربیت و مدارای اجتماعی دانش‌آموزان، در این پژوهش تلاش شده راهکارهایی برای دستیابی به این مدارا ارائه شود، بنابراین با استفاده از روش تحقیق توصیفی با تکیه بر مبانی نظری به تحلیل و سپس نتیجه‌گیری پرداخته و در پایان راهکارهایی برای جلوگیری از آسیب‌های مدارای اجتماعی ارائه شده است. این پژوهش نشان می‌دهد که معلم، خانواده، برنامه درسی و گروه دوستان و هم‌کلاسی‌ها در مدارای اجتماعی، اخلاقی و عبادی نقش دارند. عدم رعایت اصول تربیتی، ناکارآمدی محتوای کتب درسی، تعارض میان آنچه در مدرسه به دانش‌آموز آموزش داده می‌شود با آنچه از خانواده و محیط کسب کرده، عدم هماهنگی میان کادر مدرسه و رفتارهای ضد ارزشی گروه دوستان و هم‌کلاسی‌ها و محیط از جمله عواملی هستند که موجب آسیب به مدارای اجتماعی دانش‌آموزان با معلمان خواهد شد.

واژگان کلیدی: مدارا، تربیت اجتماعی، معلم، دانش‌آموزان، حقوق شهروندی

مقدمه

برای رسیدن انسان به خلیفه الهی او به چنین مقامی نیاز است تا در مسیر دین قدم بردارد و در جهت آن رشد کند. در این راه افراد و گروه‌های مختلفی همراه هستند و می‌توانند به عنوان راهنما، او را در مسیر دین تربیت کنند و مدارای اجتماعی اش را بالا ببرند یا در مسیر غیر دینی از مقصد دورتر کنند. مدرسه و معلم یکی از این عوامل است که در این مقاله نقش آن در مدارای اجتماعی دانش‌آموزان بررسی می‌شود.



بیان مسأله

تربیت در همه‌ی ابعاد اعتقادی، عبادی، سیاسی، اجتماعی و اخلاقی با توجه به ابعاد وجودی انسان کار ساده‌ای نیست. لذا لازم است همه‌ی عوامل مؤثر بر تربیت در مدرسه و خارج از آن به طور هماهنگ به تربیت افراد بپردازند. در این نوشتار سعی شده مسئولیت سنگین اجزای جامعه به ویژه معلم در برابر تربیت دانش‌آموزان و مدارای اجتماعی آن بیان شود. تساهل و تسامح با توجه به معانی لغوی و اصطلاحی آن مترادف با حلم و بردباری است که در فرهنگ اسلامی نیز بدان سفارش شده است اما تفاوت دیدگاه اسلام با دیدگاه غربیان در مورد این آموزه آن است که اولاً تعیین شرایط و حدود تساهل از نظر اسلام به عهده خداوند متعال است و نه هیچ نیروی دیگری و ثانیاً مبنای تساهل در اسلام حقانیت است نه ملاکهای غربی از قبیل پلورالیسم و نسبیت فرهنگی و اخلاقی. در بحث از امکان تساهل نیز نتیجه این است که تساهل محدود و دارای حد و مرز، بدون شك ممکن و قابل اجرا است. اما تساهل مطلق و بی حد و مرز امکان ندارد چون منجر به تناقض خواهد شد (فتحعلی، ۱۳۷۹، ۲۳).

اهمیت و ضرورت

فلسفه بعثت انبیایه صراحت کتب آسمانی به ویژه قرآن کریم، سعادت انسان است. دراهمیت مدارای اجتماعی همین بس که صد و بیست و چهار هزار پیامبر مبعوث شدند تا به این مهم بپردازند. همچنین پیامبر اسلام نیز از میان افراد امی برگزیده شده است (جمعه ۲/۲) تا انسان هابه سعادت برسند. در جامعه‌ی امروز خانواده و مدرسه از جایگاه مهمی در تقویت مدارای اجتماعی ایفا می‌کنند و می‌توانند فعالیت خود را در این زمینه در جهت مثبت و یا منفی به انجام برسانند. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که چگونگی تقویت مدارای اجتماعی در دانش‌آموزان در مدرسه و آسیب‌های احتمالی آن مورد بررسی قرار گیرد.

اهداف

کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی و حیات طیبه است. این هدف غایی از طریق اهداف زیر قابل دسترس می‌شود. (۱) اهداف اعتقادی، (۲)

اهداف اخلاقی، ۳) اهداف علمی آموزشی ۴) فرهنگی هنری ۵) اهداف اجتماعی، ۶) اهداف زیستی، ۷) اهداف سیاسی، ۸) اهداف اقتصادی. یکی از اهداف کلی نظام آموزش و پرورش اهداف اجتماعی است، که مدارا و تعامل یکی از زیر شاخه‌های آن، می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ۸). اما باید ابتدا پرسید مدارای اجتماعی چیست و چه راهکارهای عملی برای مدارای اجتماعی وجود دارد؟

پیشینه

۱- تحقیق دیگری با عنوان «بررسی رابطه میزان دینداری و انواع آن با مدارای اجتماعی» توسط سیروس صابر و با همکاری دکتر سراج‌زاده و دکتر شریعتی در سال ۱۳۸۳، بر روی دانشجویان دانشگاه مقدس اردبیلی اردبیل انجام گرفته است. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین میزان دینداری با شاخص مدارای اجتماعی و انواع آن منفی است، یعنی هرچه فرد دین‌داری باشد مدارای اجتماعی کمتری خواهد داشت و همچنین دینداری فرد رابطه همبستگی منفی با متغیر، مدارا با جرم، مدارای جنسیتی و مدارای دینی دارا است. نتایج آزمون رگرسیون چند متغیری در این تحقیق نشان داد که متغیر، نوع دینداری قوی‌ترین متغیر تاثیرگذار بر شاخص مدارای اجتماعی و انواع آن است (صابر، ۱۳۸۳).

۲- اولین تحقیق تجربی در این زمینه با عنوان رابطه «نشانگان فرهنگی با بردباری اجتماعی» در دانشگاه شهید بهشتی به عنوان پایان‌نامه دانشجویی کارشناسی ارشد با تلاش خانم ثریا بهمن‌پور در سال ۷۸ انجام گرفته است. این رساله به بررسی اثر مشخصه‌ها و نشانگان فرهنگی بر میزان تحمل فکری و سیاسی و اجتماعی بر شهروندان تهرانی می‌پردازد. وی با استفاده از یک مدل ترکیبی به سنجش بردباری اجتماعی بر روی شهروندان تهرانی با حجم نمونه ۳۰۰ نفر نمونه پرداخته و به این نتایج دست یافته است: بردباری یک مفهوم چند بعدی است که ابعاد بردباری سیاسی و بردباری اجتماعی و بردباری مذهبی آن قابل تفکیک است. رابطه همبستگی بین بردباری اجتماعی با اقتدارگرایی و جزم اندیشی رابطه منفی و گرایش به بردباری با تحصیلات و تحرک فیزیکی خارجی رابطه همبستگی مثبت است (بهمن‌پور ۱۳۷۸).

۳- پیمایش ملی با نام موج اول ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۷ توسط



وزارت فرهنگ ارشاد در تمامی مراکز استان‌های کشور انجام گرفته است. با توجه به این که هدف اصلی این پیمایش، سنجش ارزش‌ها و نگرش‌های افراد در سطح ملی بوده به مسئله مدارا به طور مستقیم اشاره نشده ولی به متغیرهایی اشاره می‌شود که به نوعی به مدارای اجتماعی مربوط می‌باشند.

۴- تحقیق دیگری با عنوان «بررسی رابطه میزان دینداری و انواع آن با مدارای اجتماعی» توسط سیروس صابر و با همکاری دکتر سراج‌زاده و دکتر شریعتی در سال ۱۳۸۳، بر روی دانشجویان دانشگاه مقدس اردبیلی اردبیل انجام گرفته است. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین میزان دینداری با شاخص مدارای اجتماعی و انواع آن منفی است، یعنی هرچه فرد دین‌داری داشته باشد مدارای اجتماعی کمتری خواهد داشت و همچنین دینداری فرد رابطه همبستگی منفی با متغیر، مدارا با جرم، مدارای جنسیتی و مدارای دینی دارا است. نتایج آزمون رگرسیون چند متغیری در این تحقیق نشان داد که متغیر، نوع دینداری قوی‌ترین متغیر تأثیرگذار بر شاخص مدارای اجتماعی و انواع آن است (صابر، ۱۳۸۳).

۴- طرح پیمایشی دیگری با عنوان «سنجش گرایش‌ها، رفتار و آگاهی‌های دانشجویان دانشگاه‌های دولتی» در سال ۸۰ در دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی وزارت علوم توسط دکتر سراج‌زاده در ۲۰ دانشگاه کشور انجام شد. در بخشی از این طرح، لیست تعدادی از جرایم به افراد داده شد و از آنها خواسته شد که نظرشان را راجع به اهمیت این جرائم، بیان کنند. هدف از طرح این سوالات، تشخیص میزان سخت‌گیری افراد در نگاهشان به جرم‌های مختلف است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سخت‌ترین جرم از نظر دانشجویان ایرانی قتل عمد، بعد از آن تجاوز به عنف، لواط، زنا و بعد از آنها اختلاس، زنا با مرد، قاچاق مواد مخدر، اقدام علیه امنیت ملی، جاسوسی، کلاهبرداری، رشوه و دزدی بودند. در ادامه نیز جرائم اخلاقی، عقیدتی سیاسی، نشر مطالب ضد دین، تخریب محیط زیست، پخش فیلم مستهجن، مصرف مواد مخدر، ارتداد، ضرب و جرح، مصرف مشروبات الکلی و قتل غیرعمد قرار داشتند (سراج‌زاده: ۱۳۸۵).

مفهوم تربیت و مدارای اجتماعی:

محقق معروف ملا مهدی نراقی (متوفی ۱۲۰۹ ه.ق) در کتاب جامع السعاده در مورد فرق بین مدارا و رفق، می‌گوید: مدارا یعنی نرم خوئی و رفقا ملائم با مردم، ولی رفق یعنی تحمل و شکیبایی در برابر تندخوئی طرف مقابل. (جامع السعاده، ج ۱ بحث رفق و مدارا). تکیه گاه دعوت اسلامی، تربیت است، اسلام آیین تربیت و سازندگی است. کتاب قرآن و نهج البلاغه، که حاوی سخنان امام علی (ع) است از منابع اساسی در این زمینه هستند. هدف تربیت سیاسی در اسلام و نهج البلاغه، تربیت عموم مردم و کارگزاران حکومتی بر اساس معیارها و اصول اخلاقی است؛ همچنین هدف، تربیت شهروندانی است که وظایف سیاسی و دینی خود را بشناسند و به آن پای بند باشند و تربیت کارگزارانی که مهارت تدبیر جامعه را بر اساس آموزه های دین اسلام به دست آورند و آن را اجرا کنند؛ زیرا یکی از مسائل مهم و مورد توجه هر نظام سیاسی، چگونگی عملکرد کارگزاران است به گونه ای که رفتار درست و سنجیده آنان در استحکام پایه های نظام نقشی شایسته داشته باشد. مدارا یا مدارای اجتماعی به معنای برخورد مناسب هر یک از اعضای جامعه برای با دیگر اعضای جامعه در محیط های اجتماعی و عمومی است که با پذیرش تفاوت های هر شخصی که در جامعه زندگی می کند، شکل می گیرد. مدارای اجتماعی نیازمند این است که همه اعضای جامعه در کنار یکدیگر با آسایش و بدون ترس فیزیکی یا حمله هیجانی یا خشونت اعم فیزیکی یا روانی و حیثیتی گام بر دارند. در مجموع می توان مدارا و تساهل و تسامح را با مؤلفه هایی چون وجود تنوع و اختلاف، ناخشنودی و نارضایتی، وجود آگاهی و قصد، احترام، توافق، وجود قدرت و توانایی مداخله و درنهایت، کنترل خویشتن و مهار خویش در مداخله و مقاومت ملازم و همراه دانست. مدارا و روا داری به معنای پذیرفتن دیگری به عنوان کسی که متفاوت است و حق زندگی دارد. نتیجه این نوع نگاه صلح و آشتی است. در گذشته و در جوامع سنتی، تنوع فرهنگی، قومی، زبانی، اعتقادی و تعاملات بین گروهی بسیار کم بود و به دلیل کمی تنوع، تحمل عقاید و آداب و فرهنگ دیگران کمتر به چشم می خورد. اما امروزه در اثر در هم تنیدگی جمعیتی- فرهنگی حاصل از مهاجرت و گسترش شهرهای بزرگ، تنوع فرهنگی بسیار زیاد است. به دلیل این تنوع اگر افراد جامعه تحمل عقاید همدیگر را نداشته باشند

نمی‌توانند در کنار یکدیگر زندگی آرامی داشته باشند. آموزش و پرورش ایران از همان ابتدا خیلی درگیر آموزش مدارا و رواداری به دانش‌آموزان نبوده یا اگر توجهی داشته بسیار اندک است، اینکه باید در مدارس به بچه‌ها آموزش داده شود که دیگرانی که مثل ما نیستند و مثل ما فکر نمی‌کنند را به عنوان یک انسان متفاوت بپذیرند. نه تنها آموزش و پرورش رسمی مدارا و رواداری را جز موضوعات مورد توجهش قرار نداده، بلکه جامعه، خانواده‌ها و گروه‌های سیاسی، اجتماعی و قومی همه به مدارا و رواداری و پذیرش دیگران به عنوان موضوعی قابل توجه نگاه نکرده‌اند. تا چند دهه پیش هر گروه و دسته‌ای به اعضایش می‌آموخت که ما حقیم و دیگری ناحق و یا ما بهتریم از بقیه. اما در دو دهه گذشته در جامعه ما و قبل تر در جوامع غربی به دلیل تغییرات و تحولات سریع و گسترش میزان مهاجرت‌های داخلی و خارجی در درون و بیرون کشورها این مسئله (مدارا) به صدر مسائل جوامع آمده است. امروزه به دلیل مهاجرت‌های خواسته و ناخواسته کسانی با ما همسایه و همشهری شده‌اند که ممکن است مانند ما فکر نکنند و از نظر افکار و عقاید، آداب و رسوم و سنت‌ها با هم تفاوت داشته باشیم. کودکان ما اما در مدرسه در کنار هم مجبورند که بنشینند و آموزش ببینند. مدرسه هم می‌تواند از نظر رفتاری و هم از نظر محتوایی، مدارا و رواداری را به کودکان آموزش دهد. بعد از خانواده، مدرسه مهمترین نهاد اجتماعی کردن کودکان است، به ویژه در زمینه آموزش مدارا و تحمل دیگران جایگاهی مهم و اثر گذار دارد. شاید نتوان همه خانواده‌ها را به سمتی هدایت کرد که با کودکان شان تمرین مدارا کنند و به آنها آموزش دهند، اما می‌توان در همه مدارس با برنامه‌های مدون و مشخص و محتوای یکسان کودکان و نوجوانان را آموزش داد. در مدرسه است که فرد با دیگرانی برخورد می‌کند که با او پیشینه‌ی خانوادگی فرهنگی مذهبی و رفتاری متفاوتی دارند و این متفاوت بودن فرصت بسیار مهمی در اختیار او قرار می‌دهد تا در محیطی که تعداد زیادی افراد دیگر حضور دارند که با او متفاوتند، تحمل، پذیرش و مدارا را تمرین کند. یادگیری مهارت‌های اجتماعی در مدرسه باعث می‌شود تا فرد در بزرگسالی وقتی وارد جامعه و فعالیت‌های اجتماعی سیاسی و اقتصادی می‌شود بتواند از این مهارت‌ها استفاده کند. افراد اگر یادگیرند که در تعامل با دیگران چه در مدرسه و چه بعدا به عنوان فرد بزرگسال در جامعه چگونه باید رفتار کنند، با مشکلات کمتری

روبرو خواهند شد و در سطح کلان مشکلات جامعه نیز کمتر می شود. ما به عنوان یک انسان در یک ارتباط دوطرفه با کسی که مثل ما نیست و به زندگی جور دیگری نگاه می کند. مدرسه ها کمتر به آموزش مهارت های زندگی پرداخته اند که اگر این کار را به درستی انجام می دادند وضعیت زندگی اجتماعی در ایران امروز به این صورت نبود که الان می بینیم. برای رفتن به سمت جامعه ای که اعضایش بتوانند در کنار هم در صلح و آرامش زندگی کنند بهترین روش آموزش مفاهیم مدارا، رواداری، تحمل و پذیرش دیگری به عنوان یک انسان، در مدرسه است. مسئولین آموزش و پرورش باید در این راه پیشگام باشند.

ارکان مدارای اجتماعی:

در پرورش، بر سه عنصر اصلی تأکید شده است. ۱) شناخت: شخص درباره نظام سیاسی چه می داند و چه اعتقادی دارد؟ ۲) احساس: شخص چه احساسی نسبت به نظام دارد؟ (شامل وظیفه شناسی، وفاداری، حس تعهدات شهروندی و ...). نظام های سیاسی - حتی عقلانی ترین آنها - به احساساتی ویژه در شهروندان خویش، نیازمندند. احساسی که بتواند رابطه شناختی - معرفتی را، تعمیق بخشد، پایدار کند و یا حداقل در استواری آن مدد رساند. در این میان نظام های انقلابی، به این نکته وابسته ترند. ۳) حس شایستگی اجتماعی: مدارای اجتماعی، علاوه بر دو رکن شناخت و احساس، نیازمند تعیین جایگاه فرد در نظام اجتماعی است. شخص و موقعیت او در نظام، بایستی تفسیر شود، قابلیت های خویش را پیدا کند و به درستی دریابد که چه کارهایی در توان و در مسئولیت اوست.

عوامل مدارای اجتماعی:

۱- نقش خانواده در شکل گیری شخصیت اجتماعی ۲- عوامل ثانوی مدارای اجتماعی (الف). مدارس و مؤسسات آموزشی؛ (ب). رسانه های گروهی؛ (ج) مساجد و مؤسسات دینی: در کارکردهای نهاد خانواده، نکات مختلفی چون کارکرد تولید، آموزش حرفه و فن، تعلیم و تربیت و ... ذکر گردیده است. در این میان به نقش «خانواده» در پرورش مدارای اجتماعی، توجه کمتری مبذول شده است، اما کم و بیش تذکرات و دیدگاه



هائی در این زمینه، ارائه گردیده است. از جمله: «تجربیات اولیه در مشارکت در تصمیم گیری خانواده، می تواند فهم کودک را در مورد صلاحیت اجتماعی افزایش دهد و موجب مهارت وی در امور اجتماعی شود. این مشارکت ها و کسب مهارت ها زمینه شرکت فعال فرد به هنگام بزرگسالی در نظام اجتماعی خواهد شد. در این میان، دو نکته یاد کردنی تر می نماید: اولاً تأثیری که نهاد خانواده در تربیت فرزندانی شجاع، مستقل و متعهد داشته و دارد. ثانیاً: عناصر اصلی نهاد خانواده یعنی زن و مرد، در گرایش ها و ایده های اجتماعی و نیز ثبات آن گرایش ها و ایده ها، نقش اساسی دارند.

اصول و روش های تربیت و مداری اجتماعی:

مهمترین اصول تربیت اجتماعی بر مبنای نهج البلاغه، عبارت است از: صداقت، مسئولیت شناسی، شایسته سالاری، حق مداری، وفای به عهد، مدارا، ظلم ستیزی و وحدت. حضرت علی (ع) روش های مختلفی را در تربیت سیاسی به کار گرفته است. فرمان های امام به کارگزاران ارشد حکومتی که خود رهبری آنها را به عهده داشته اند، شامل شیوه های گوناگون تربیت اجتماعی افراد بوده که عبارت است از: روش گفت و گو و همنشینی با عالمان، محبت، تشویق و تنبیه، نظارت و امانتداری. لذا مهمترین روش های تربیت سیاسی بر مبنای نهج البلاغه عبارت است از: گفت و گو و همنشینی با عالمان، محبت، تشویق و تنبیه، نظارت و امانت داری.

اهداف مداری اجتماعی

هدف تربیتی -هدف تربیت در اسلام عبارتست پیدایش آمادگی و مهارتهای مطلوب برای بهره مندی از يك زندگی سالم انسانی، اعم از آمادگی بدنی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی در همه مسلمانان. ایمان به اصول دین و عمل به دستورهای دینی به منظور تأمین سعادت دنیا و آخرت بنابراین اسلام می کوشد انسانی را به بار آورد که:

- خدا بشناسد و رضایت او را بر همه رضایتها مقدم بشمارد.. او امر خدا را، که بوسیله پیغمبر ابلاغ شده اند بداند و اجرا کند.. به روز رستخیز معتقد باشد.. در راه تحصیل علم و معرفت بکوشد.. مهارتهای لازم برای بهتر ساختن زندگی انفرادی و اجتماعی را بیاموزد.. برای انسان و انسانیت ارزش و احترام قایل باشد.. آزادی و استقلال نسبی

فکری و عملی خود را حفظ کند.. مظهر فضایل اخلاقی باشد.. مسئولیت اجتماعی بپذیرد.. اهل مدارای اجتماعی باشد.. واقع بین باشد.. در حفظ سلامت و بهداشت بدنی و روانی خود بکوشد.. مبارز منطقی باشد.. (داودی، محمد «سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع): جلد سوم: تربیت اخلاقی، ص ۶۸)

از نظر کرشن اشتایز (همان، ص ۷۴): هدف تربیت این است که آدمی ارزش های فرهنگی یا تمدنی را بصورت ترکیبی در نوع خود «بدیع» درآورد و این ترکیب همان هستی معنوی آدمی است و هر فرد این ارزش ها را به شیوه خود یا بر حسب فردیت خود، در ذهن خود سازمان می بخشد.. عده ای از صاحب نظران هدف از تربیت اجتماعی را انتقال میراث فرهنگی نسل قدیم به نسل جدید میدانند و عده ای دیگر غایت تربیت اجتماعی را پرورش افراد برای تصدی حرفه ها و مشاغل مورد نیاز جامعه تلقی می کنند.. صاحب نظران تربیتی با گرایش ارزش های اخلاقی و دینی، هدف تربیت اجتماعی را تعلیم رفتارهای اجتماعی و ارزش های اخلاقی میدانند.. هدف دیگر تربیت اجتماعی را تقویت و توسعه هنر «خوب زیستن» هنر با هم «زیستن» و پرورش حس مسئولیت و «مهرورزی» به دیگران میدانند.. غرض اصلی و نهایی تربیت اجتماعی آزاد کردن انسان از عادت ها و قالب ها و رهنیدن او از همه قید و بندهای مغایر با استقلال فردی، به قصد شکل گیری هویت شخصی انسان می باشد.. (داودی، محمد «سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) جلد دوم: تربیت دینی» ص ۱۰۸)

۲- اهداف روانی مدارای اجتماعی

- تقویت وجدان کاری و گسترش و عمق نظم پذیری اجتماعی در تمام پهنه های زندگی تقویت مهارت های اجتماعی در قدرت سازگاری با دیگران تقویت روح همکاری، همدلی، نوع دوستی، گذشت، فداکاری و همزیستی ایجاد حس احترام به خود، دیگران و تحمل عقاید دیگران شناخت اصول، قانونمندی ها و تبعیت از آنها در هنگام برخوردهای فردی و اجتماعی گسترش همیاری درسی و تحصیل از طریق گروه های دانش آموزی تمرین نقش پذیری، مسئولیت پذیری و تن دادن به کارهای جمعی و تعاون برای پیشبرد اهداف تربیتی.. تمرین مشارکت جمعی، تصمیم گیری جمعی و مشخصه های آن رفع عوارض روانی اجتماعی در فرآیند تعاملات بین فردی مانند انزواجویی، رقابت های



تخریب کننده و ترس های اجتماعی.

معلم و تربیت دینی دانش آموزان

معلم را می توان مهم ترین عنصر مدرسه دانست؛ به همین دلیل ویژگی های معلم و اصولی که لازم است در قبال تربیت دینی دانش آموزان رعایت کند بسیار حساس اند.

۱- اخلاق معلم

اولین و اساسی ترین ویژگی یک مربی، دارا بودن اخلاق اسلامی است. ورود به قلب ها به کمک اخلاق است. با اخلاق نیکو می توان ایمان را با ساده ترین و دلپذیرترین کلمات در دل دانش آموزان وارد نمود و آنان را با خدای خویش پیوند داد. (کامران ماوردیانی، سیروس «آنچه مدیر، معلم، مشاور و مربی تربیتی باید بدانند» ص ۱۲۸۷-۱-۲-)

۲- مطابقت گفتار و کردار

نکته دیگر مطابقت گفتار و کردار معلم است. همه معلمان در فرصت هایی به شاگردان خود پند و اندرز داده و آنان را به رعایت اصول انسانی دعوت می کنند. فقط عده معدودی در این کار موفق اند که گفتارشان با کردارشان یکسان باشد (رشیدپور، مجید «چگونه باید تربیت کرد» ص ۴۶) کسی که اصول اخلاقی را واقعاً در ذهن و قلبش قبول داشته باشد، دیگر دلیلی ندارد تا از انجام دستورات الهی احساس خستگی کند یا آنها را بی معنی و بی فایده تصور کند. کسی که اعتقاداتش استوار باشد، حتی آنجا که دلیلی نیابد، وظایف شرعی اش را به درستی انجام می دهد. در صورتی که اعتقادات معلم ضعیف باشد نسبت به دستورات و ظواهر اسلامی سهل انگاری می کند در نتیجه نمی تواند دانش آموزان را به دین دعوت کند در حالی که خودش در عمل به آن پایبند نیست.

۳- محبوبیت معلم

محبوبیت معلم به او این امکان را می دهد تا به آسانی موانع تبدیل باور ذهنی به ایمان قلبی را از میان بردارد و بدین ترتیب، بذر باورهای دینی را در روح و قلب دانش آموز به بار بنشاند. از عوامل مؤثر بر محبوبیت یافتن می توان دین داری، گشاده

روی، خلق نیک، رفق و مدارا، تواضع، انصاف، زهد و آراستگی ظاهری را نام برد. (داودی، محمد «نقش معلم در تربیت دینی» صص ۱۸۰-۱۸۱): الگو شدن معلم، نیاز به گرایش دوطرفه بین معلم و دانش‌آموز دارد. اگر معلم در نظر دانش‌آموز فردی محبوب و دوست داشتنی باشد، تأثیرش بیشتر است. اگر کسی متخلق به اخلاق الهی باشد، محبتش در دلها جای می‌گیرد «إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا: کسانی که ایمان آورده و عمل صالح انجام داده‌اند خداوند رحمان محبت آنها را در دلها می‌افکند» (مریم ۹۶). معلم صبور، با انصاف، عفیف و با تقوا و به دور از رزایل اخلاقی، محبتش را در دلها جای می‌دهد و در این صورت می‌تواند راحت‌تر در دانش‌آموزان نفوذ کند و به تربیت آنان بپردازد.

۴- مقبولیت معلم

تخصص و وثاقت معلم است که اعتبار اورامی سازد اوست. مراد از تخصص این است که معلم در موضوع درسی خود از تخصص و آگاهی کافی برخوردار باشد. افزون بر تخصص، وثاقت نیز لازم است، بدین معنا که دانش‌آموز اطمینان داشته باشد که معلم تنها مطالب درست را بیان می‌کند (همان صص ۱۷۷-۱۷۸) اعتماد دانش‌آموز به معلم، تأثیر گذاری معلم را بیشتر می‌کند. اگر معلم در آنچه می‌گوید تناقض داشته باشد یا در پاسخ به سؤالات دانش‌آموز، بدون تفکر پاسخ غیر منطقی بدهد، اعتماد دانش‌آموز از او سلب می‌شود آگاهی‌ها، تجارب، تخصص، قدرت تفکر و تعقل و قدرت بیان معلم به اعتبار او می‌افزاید. بنابراین در تربیت دینی نیز لازم است که معلم تخصص خود را در دین اسلام و آنچه که نیاز است تا به دانش‌آموز آموزش دهد بالا ببرد تا در پاسخ به سؤالات دینی دانش‌آموزان درمانده نشود و پاسخی بی‌منطق و از سر جهالت به دانش‌آموز ندهد. اگر معلم در آموزش هایش جانب حق را ننگه ندارد و برای اثبات یک مبحث دینی، سخن ناحقی به زبان آورد، آنگاه دانش‌آموزان به او بی‌اعتماد شده و ممکن است حتی باعث دین‌گریزی آنان شود. علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی معلم، نحوه‌ی ارتباط او با دانش‌آموز و اصولی که در تربیت دینی دانش‌آموزان بکار می‌گیرد بسیار مهم‌اند.



انواع تربیت و مدارای اجتماعی شدن

الف - تقلید: تقلید یا اطاعت کورکورانه یکی از راه‌ها و روش‌های اجتماعی شدن است ولی ناپایدارترین روش است. ما انسان‌ها همیشه و در سنین مختلف در اطراف خود الگوهای داریم که از آنها تبعیت و تقلید می‌کنیم. ب - تلقین: مکانسیم تلقین روش دیگر اجتماعی شدن است وقتی که به ما چیزی و یا عملی یا حالتی را تلقین کنند ما آن را می‌پذیریم و درونی می‌کنیم و سپس آن را تکرار می‌کنیم. علت انجام این عمل تشویق ماست با این تشویق که یا به عنوان یک ارزش یا بهبود وضع خوب است، چهره خوبی از ما را نشان می‌دهد - آموزش: مکانیزم آموزش، یاد دادن، معرفی کردن، تکرار کردن یک مسئله است که یقیناً در ازای یادگیری‌اش، خوشایندی و سودی نصیب یادگیرنده می‌شود. آموزش، پایدارترین و مستحکم‌ترین روشی است که اگر بصورت کارشناسی و با توجه به مقتضیات سن افراد جامعه‌پذیر و امکانات آنها اجرا شود آن عمل مورد نظر یا هنجار یا ارزش مدنظر منبع جامعه‌پذیر در فرد یا افراد مخاطب درونی و نهادینه می‌شود. آنچه را که در مدارس به دانش‌آموزان ما در رابطه با مدارای اجتماعی نمی‌آموزند!

الف: حقوق شهروندی

حق آزادی و اظهار نظر، امنیت فردی، آزادی مهاجرت، آزادی اجتماعات، برخورداری از محیط زیست سالم، برخورداری از تسهیلات آموزشی بدون تبعیض، تعهد دولت به مشورت با جامعه، احترام به عقاید همه، برابری انسان‌ها، ضرورت اشتغال زایی و آموزش برای مردم محلی، آزادی انتخاب و شغل، حق رأی دادن و نامزد شدن در انتخابات از جمله مولفه‌های حقوقی شهروندی هستند. می‌بینیم که هر کدام از این مولفه‌ها به فرد حق آزادی و اظهار نظر می‌دهند. یعنی اینکه فرد می‌تواند اختیار بیشتری در سیاست‌گذاری دولت داشته باشد و در این صورت احتمال انعکاس خواسته‌ها و آرمان‌های مردم بیشتر می‌شود. این مردم عادی هستند که نتایج سیاست‌های دولت را عملاً لمس می‌کنند و تنها اگر مجراهایی کارآمد و منسجم برای فشار آوردن و تاثیرگذاری از پایین وجود داشته باشد، دولت نیز نتایج واقعی عملکردهای خود را منعکس می‌کند. حال اگر در مدارس، دانش‌آموزان با آزادی‌هایی که جزو حقوق

مدنی و سیاسی افراد است و از جمله آنها آزادی بیان، آزادی اجتماعات، امنیت فردی و ... آشنا شوند، نه تنها موجب رشد فردی در آنها فراهم می‌گردد، بلکه باعث رشد و تقویت روحیه مشورت، مشارکت، شرکت در تصمیم‌گیری‌های گروهی و توجه به انجام کارهای جمعی در آنها نیز می‌شود. شایان گفتن است که آشنایی دانش‌آموزان با حقوق مطرح شده و پیوستن به دیگران و تلاش برای هدف‌های مشترک با هدف‌ها یا تصمیم‌گیری‌های جمعی و نظارت مردم بر دولت تفاوتی ندارد چون این حقوق پایه‌های اساس چنین قدرتی را برای جامعه فراهم می‌آورند. در ضمن دانش‌آموزان با درک اینکه حقوق آنها مغفول واقع نمی‌شود و تضییع نمی‌گردد، در انجام کارهای محوله، فعالیت‌های بیشتر و بهتری انجام می‌دهند.

ب: فرهنگ مدارا

گسترش ارتباطات در دنیای کنونی، تماس میان افراد گوناگون جامعه را به امری گریزناپذیر تبدیل کرده است. در سده‌های گذشته این شکل و دامنه ارتباطات غیرممکن به نظر می‌رسید اما ایجاد گوناگونی و گستردگی در ابزارهای ارتباطی، فاصله‌ها را کمرنگ کرده و اسباب تماس بیشتر افراد را فراهم کرده است. این تماس‌های گریزناپذیر در کشورهایی چون ایران که از گوناگونی قومی و فرهنگی گسترده‌ای برخوردار هستند، گاهی به تنش میان کنشگران می‌انجامد. ارائه آموزش‌های متمرکز بر نهادینه کردن فرهنگ تکررگرایی و ارتباط درست با دیگران، یکی از مهم‌ترین وظایف نظام‌های آموزشی است که عملیاتی کردن آن با فراهم آوردن پیش شرط‌های زیست مسالمت‌آمیز، کیفیت زندگی جمعی را ارتقا خواهد بخشید؛ مسئله‌ای که با وجود اهمیت بالایی که دارد، در نظام آموزشی ایران چندان به آن بها داده نمی‌شود. شوربختانه جای خالی مولفه‌های چند فرهنگی در محتوای برنامه‌های درسی دانش‌آموزان محسوس است. علاوه بر این، شیوه آموزش‌های دینی نیز با ترویج فرهنگ مدارا در تضاد قرار دارد. آموزش‌های مذهبی به جای تاکید بر برتری یک دین یا مذهب خاص بر ادیان و مذاهب دیگر، باید بر جوهر مشترک همه ادیان و نکات مثبت موجود در آموزه‌های همه ادیان تاکید کند. به این ترتیب، دانش‌آموزان، ایستاری دوستانه و همراه با مدارا نسبت به پیروان سایر ادیان و مذاهب پیدا خواهند کرد.

ج: فرهنگ توسعه گرایی

مدرنیته و انقلاب صنعتی بر بنیان فرهنگ پروتستانی شکل گرفتند. ارزش محوری در فرهنگ پروتستانی، کار انسانی بود. از دیدگاه این فرهنگ، کار و تلاش نه فقط فعالیتی برای کسب درآمد بلکه کنشی محسوب می‌شد که با سعادت اخروی انسان پیوندی تنگاتنگ داشت. اگرچه با گسترش فرهنگ لائسیسته و تکامل فرایند سکولاریزاسیون در جوامع غربی، بنیان‌های پروتستانی کار، رنگ باخت اما خود ارزش کار و تلاش انسانی وارد شخصیت و فرهنگ جوامع توسعه یافته شد. از این دیدگاه، کار منشأ همه ارزش‌ها محسوب شده و تولید ثروت تنها از طریق کار و تلاش انسانی مشروع خواهد بود. در مقایسه با آنچه در جوامع توسعه یافته گذشت، طرز تلقی مردم نسبت به کار و تلاش در جامعه ایران متفاوت بوده است. در گذشته ستایش فقر و عزلت نشینی سبب شکل‌گیری نوعی شخصیت غیرتوسعه‌گرا در ایران شده بود و در سال‌های اخیر نیز کسب ثروت از طریق روش‌هایی چون رانت خواری، رابطه، دلالی، بورس بازی و ... سبب تحقیر ارزش کار و تلاش در جامعه شده است. متأسفانه این تلقی عمومی وجود دارد که در ایران از راه کار و تلاش نمی‌توان به انباشت ثروت پرداخت. چنین تلقی سبب فساد اخلاقی جامعه می‌شود. نظام آموزشی باید بر ارزش ذاتی کار تأکید کرده و بکوشد شخصیت دانش‌آموزان را متناسب با نیازهای جامعه توسعه‌گرا تربیت کند. از مولفه‌های این شخصیت می‌توان به وظیفه‌شناسی، وقت‌شناسی، صرفه‌جویی، خلاقیت و کار گروهی اشاره کرد.

د: فرهنگ عدالت خواهی

برنامه‌های آموزشی مدارس عدالت خواهی بسیار به ارجاع داده می‌شود اما مفهوم عدالت و رویکرد عدالت خواهانه در برنامه‌های آموزشی مدارس ایران از یک سو انتزاعی و از سوی دیگر بیگانه با نیازهای زندگی در جامعه مدرن است. آموزش عدالت خواهی در مدارس باید در جهت تغییر ایستارها و رفتارهای دانش‌آموزان در ارتباط با موارد مشخص بی‌عدالتی مانند نابرابری‌های مبتنی بر جنسیت، طبقه، نژاد، فرهنگ و مذهب باشد. فرهنگ عدالت خواهانه باید دانش‌آموزان را به نفی سلطه در تمامی اشکال آن رهنمون نماید. شخصیتی که در چارچوب چنین نظام آموزشی تربیت شده

باشد نه تنها بی عدالتی نسبت به خود را نمی‌پذیرد بلکه هیچ گاه در اعمال سلطه علیه دیگران شریک نخواهد شد.

ز: حفاظت از محیط زیست

در دهه‌های اخیر، بشر با دگرگون سازی، محیط زیست خود را با تغییرات عمده‌ای مواجه ساخته است. برای برقراری تعادل طبیعی، انسان ناگزیر به تغییر شیوه زندگی به سمت توسعه پایدار است که این تحول می‌تواند تغییرات عمده‌ای در جامعه کنونی و نیز نسل‌های آینده به وجود آورد. از دیدگاه متخصصان محیط زیست، مسئله اصلی، بالا بردن کیفیت زندگی بشر در چارچوب موازین توسعه پایدار است که برای دستیابی به آن باید آموزش‌های لازم علمی و عملی در زمینه حفظ محیط زیست در جامعه اجرا شود. با توجه به وضعیت محیط زیست متوجه می‌شویم که علت دگرگونی و تخریب ناشی از ناآگاهی و یا بی توجهی انسان به محیط اطراف، خودخواهی انسان و پشت پا زدن به ارزش‌ها و آداب و رسوم گذشته برای حفظ و حمایت از آن بوده است. آموزش می‌تواند تاثیر قابل توجهی در تقویت فرهنگ زیست محیطی و رسیدن به اهداف توسعه پایدار داشته باشد. آشنایی دانش‌آموزان با علوم پایه زیست محیطی در مقاطع مختلف تحصیلی می‌تواند روحیه سازگاری و حس مسئولیت‌پذیری در حفاظت از منابع طبیعی را در آنها تقویت کند. خوشبختانه مدتی است که واژه‌هایی نظیر مدرسه سبز مطرح شده است و زمزمه‌هایی در زمینه اهمیت آموزش حفاظت از محیط زیست در محیط زیست به گوش می‌رسد و برخی نهادها نیز در این زمینه گام‌های عملی برداشته‌اند اما در مقایسه با خطرهایی که محیط زیست ایران را تهدید می‌کنند و بی توجهی‌هایی که در گذشته شده است، باید تلاش‌های دو چندان انجام شود. در نهایت ارزش‌هایی که در نظام آموزشی هر کشور باید لحاظ شوند، تابعی از وضعیت عینی آن جامعه خواهند بود. اگر جامعه‌ای به درستی در مسیر توسعه همه جانبه اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و انسانی قرار داشته باشد، آنگاه وظیفه نهاد مدرسه بازتولید ارزش‌های حاکم بر آن جامعه و انتقال آن به نسل جدید خواهد بود اما جامعه‌ای که از فقر اقتصادی، محدودیت‌های سیاسی و اختلالات فرهنگی رنج می‌برد، نیازمند تحول در نظام ارزش‌های مورد قبول جامعه است. در چنین جامعه‌ای،



نهاد آموزش باید به تولید و انتقال ارزش‌های جدیدی بپردازد که مبتنی بر عقلانیت انتقادی و رویکرد رهایی بخش بوده و به پرورش شخصیت دانش‌آموزان می‌پردازد.

مدارای اجتماعی در قرآن و روایات

در آیه ۱۵۹ سوره آل عمران چنین می‌خوانیم که خداوند به پیامبر اسلام (ص) خطاب کرده و می‌فرماید:

«فبما رحمہ من اللہ لنت لہم و لو کنت فظا غلیظ القلب لا نفصوا من حولک فاعف عنہم و استغفر لہم و شاورہم فی الامر»؛ «از پرتو رحمت الهی در برابر مردم، نرم (و مهربانی) شدی، و اگر خشن و سنگدل بودی از اطراف تو پراکنده می‌شدند، بنابراین آنها را عفو کن، و برای آنها طلب آموزش نما، و در کارها با آنها مشورت کن.» و در آیه ۸۸ سوره حجر می‌خوانیم؛ خداوند به پیامبرش می‌فرماید:

«و اخفض جناحک للمؤمنین»؛ «و بال و پر خود را برای مؤمنان فرود آر.» یکی از اصول اخلاق اسلامی که امامان (ع) آن را در سرلوحه شیوه‌های رفتاری خود قرار داده بودند رفق و مدارا بود، آنها در رفتار خود با مردم، نرم خو و ملایم و گشاده رو بودند و در برابر تندی‌ها و بی‌نزاکتی مردم تحمل داشتند، نرمش عظیم و تحمل قهرمانانه آنها موجب شد که بسیاری از گمراهان به راه راست هدایت شده و به سوی اسلام جذب گردیدند. به هر حال امامان ما بر اساس رفق و مدارا با مردم رفتار می‌کردند، و از جمله ابرار کار آنها در رفتار با مردم همین اصل بود، و اگر امامان (ع) این اصل را نداشتند حتی یک روز نمی‌توانستند با مردم زندگی کنند، زیرا مردم یکسان نیستند، بلکه آنها دارای فرهنگ‌ها و ملیت‌ها و اخلاق‌ها و تربیتهای گوناگون هستند، یکی زود عصبانی می‌شود، دیگری تندخو و عجول است، سومی کم طاقت و بی‌حوصله است و ... اگر رهبران الهی و سایر مردم که با انسانهای مختلف سر و کار دارند، دو صفت رفق و مدارا را نداشته باشند و آن را رعایت نکنند، در زندگی شکست می‌خورند و هرگز نمی‌توانند در صحنه حضور داشته باشند. اگر انسان خشک و یک دنده و انعطاف پذیر باشد نمی‌تواند در کنار مردم باشد، حتما منزوی شده و تنها می‌ماند، با توجه به اینکه انسان‌های منزوی و دور از مردم نمی‌توانند برای جامعه، مفید و کارگشا باشند. برآستی اگر امروز و هر روز دیگر، مردم در رفتار خود در ادارات،

در محل زندگی، در خانه با همسر، با همسایه ها، با خویشان، و در بازار با مشتریان، و راننده ها هنگام رانندگی، و در بیمارستان ها بین بیماران و پرستاران و ... این دو خصلت بسیار عالی یعنی رفق و مدارا رعایت گردد، بسیاری از عصبانیتها، نزاعها، ستیزها، اخم ها، کدورتها، نازیبائی ها، تلخی ها، و رنجها به گلستانی از صفا و زیبایی و آسایش و شادابی تبدیل می یابد، و مردم با اعصابی آرام، و رفتاری خوش، و زندگی ای بی دغدغه به کار خود ادامه می دهند، و با کمال آسودگی و آسایش زندگی خواهند نمود بر همین اساس امام باقر (ع) فرمود: «ان لكل شیء قفلا و قفل الايمان الرفق»؛ «همانا برای هر چیزی قفلی وجود دارد، (یعنی حافظی وجود دارد) و قفل ایمان، نرمخویی است.» (۲) روایات بسیاری در ستایش و تمجید رفق و مدارا نقل شده، در اینجا به ذکر چند روایت می پردازیم:

رسول اکرم (ص) فرمود:

«اعقل الناس اشد هم مداراه للناس، و اذل الناس من اهان الناس»؛ «خردمندترین انسان، کسی است که مدارای او با مردم استوارتر و بیشتر است، و بیچاره ترین مردم کسی است که به مردم اهانت کند.» (۵) بنابراین مدارا کردن، نشانه عقل و قدرت تدبیر است، نه نشانه ضعف و ذلت و عقب نشینی، بلکه به عکس تندى و اهانت کردن، نشانه ضعف و ذلت خواهد بود. یکی از نمونه های مدارای اجتماعی معصومین (ع) به شرح ذیل می باشد: ۱- امیر مؤمنان حضرت علی (ع) پس از رحلت رسول خدا (ص) حدود ۲۵ سال از مقام رهبری بر کنار شد، و سه خلیفه نخست، ابوبکر و عمر و عثمان، مقام رهبری را تصرف کردند، حضرت علی (ع) در این عصر با اینکه حقش را غضب کرده بودند، برای صلاح اسلام و مسلمین با دستگاه رهبری مدارا کرد، در مشورتها و قضاوتها و پاسخ به پرسشها و سایر مشکلات حضور فعال داشت و با اینکه مدارا با آنها بسیار سخت و تلخ بود، ولی به خاطر حفظ اسلام مدارا کرد. آن حضرت نخست با شدت عمل، حق خود را مطالبه نمود، ولی وقتی که به آن نرسید، چاره ای ندید جز اینکه در پرتو رفق و مدارا، به اسلام خدمت کند، اگر رفق و مدارا را برای خود بر نمی گزید، ناگزیر از هر جهت منزوی می شد، و در نتیجه جهان اسلام از وجود با برکت او محروم می گشت، آری دو خصلت رفق و مدارا بود که نگذاشت تا او به طور کلی از حضور در صحنه دور گردد، و اسلام و



مسلمانان از برکات وجودش بی بهره شوند.

نتیجه

تربیت دینی و مدارای اجتماعی یعنی فعالیت‌های منظم و منطقی جهت تربیت ابعاد وجودی انسان در قالب دین به گونه‌ای که مربی به اصول عقاید، اخلاق و احکام شناخت و ایمان پیدا کند و این شناخت منجر به عمل پایدار در او شود. در این صورت به هدف تربیت دینی یعنی عبادت و بندگی خداوند خواهد رسید. انسان دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌باشد. برای تربیت صحیح و مدارای اجتماعی لازم است به این ابعاد توجه شود تا امر تربیت آسان‌تر و نتیجه، قطعی‌تر باشد. تربیت دینی دارای ابعاد اعتقادی، اخلاقی و عبادی، سیاسی و اجتماعی است. اعتقادات پایه‌های عمل هر فرد را تشکیل می‌دهند. اخلاق و عبادات در واقع نتیجه‌ی اعتقادی است که همراه با شناخت و ایمان باشد. بنابراین پرداختن معلم و کتب درسی به ابعاد تربیت دینی، و مدارای اجتماعی ضروری است. شیوه‌ی اثر گذاری دانش‌آموزان بر یکدیگر نیز با درگیر کردن ابعاد انسان یعنی تأثیر بر شناخت‌ها و احساسات فرد است که در نتیجه‌ی آن رفتار فرد متناسب با ارزش‌های القا شده تغییر می‌کند. معلمان می‌توانند در جهت افزایش شناخت دانش‌آموزان نسبت به آموزه‌های دین و مدارای اجتماعی نقش‌های الگویی و آموزشی داشته باشند. این آموزش در صورتی کارساز خواهد بود که در همه‌ی زمینه‌های شناختی، احساسی و عملی انجام گیرد. ویژگی‌های معلم مانند تربیت دینی، اخلاق نیک، مطابقت گفتار و کردار، محبوبیت و مقبولیت او در نفوذ او در دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. علاوه بر الگو بودن و آموزش دادن در صورتی که معلم اصول تربیت را به کار گیرد، می‌توان گفت وظیفه‌ی خود را به عنوان یک مربی انجام داده است. محبت به دانش‌آموز دین را برای او زیبا می‌کند و علاقه و انگیزه‌اش را بیشتر. زمینه‌سازی و شروع تدریجی، راه را برای دانش‌آموز هموارتر می‌کند. رعایت اعتدال در تمامی مراحل تربیت پیشرفت مربی را مداوم و آسان خواهد کرد. حفظ حریت و آزادگی دانش‌آموز، موجب می‌شود تا معلم شناخت بیشتر از او به دست آورد و دانش‌آموز نیز حس اجبار و اکراه در انجام امور نداشته باشد و در سایه‌ی عقل خویش استعدادهایش را شکوفا کند. گرامی داشت شخصیت دانش‌آموز،

عزت نفس را به دنبال خواهد داشت و عزت نفس او را از لغزش‌ها و وسوسه‌های افراد نااهل باز می‌دارد. نظارت و مراقبت مستمر از دانش‌آموز باید در تمام مراحل وجود داشته باشد تا تلاش‌های معلم و دانش‌آموز به نتیجه برسد. همکاری و هماهنگی تمام معلمان و به کارگیری اصول تربیت و مدارای اجتماعی ضروری است. هماهنگی و هم عقیده بودن همه‌ی معلمان ضمن تأیید حق بودن دین اسلام موجب یادآوری و تکرار آموزه‌ها نیز می‌شود. در صورتی که معلمان در جهت تربیت دینی و مدارای اجتماعی دانش‌آموزان با یکدیگر همانگ نباشند یا اصول تربیت را به درستی بکار نگیرند، موجب تنفر دانش‌آموز از دین می‌شود. کتب درسی نیز مانند یک معلم هستند. ارائه‌ی الگوها، استفاده از مطالب متنوع و نظرات شخصیت‌ها و مباحثی که دانش‌آموزان بیشتر به آن علاقه دارند، به شرطی که در جهت تربیت دینی و مدارای اجتماعی باشد، غنی و مفید خواهد بود. در کتب درسی تربیت اعتقادی، اخلاقی و عبادی باید با توجه به ابعاد وجودی انسان صورت بگیرد تا منجر به تربیت دینی و مدارای اجتماعی شود. تعارض در ارزش‌های کتب درسی، عدم توجه همه‌ی کتب به آموزه‌های دینی، متناسب نبودن متون با علایق دانش‌آموزان، به کار نرفتن ابعاد و اصول تربیت و مدارای اجتماعی و عدم توجه به ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان، موجب آسیب به تربیت دانش‌آموزان خواهد شد. گروه همسالان و دوستان از طریق ارائه‌ی الگو، تشویق و تنبیه، ارزیابی رفتارهای اعضای و مبادله‌ی اطلاعات بر ارزش‌های یکدیگر اثر می‌گذارند. دانش‌آموزانی که ارزش‌های دینی در آنها نهادینه شده است، به تربیت دینی و مدارای اجتماعی سایر دانش‌آموزان کمک کرده و دانش‌آموزانی که ارزش‌هایشان ضد دینی است موجب آسیب به تربیت سایر دانش‌آموزان می‌شوند. تعارض در آموزه‌های معلم، کتب درسی و دوستان موجب آسیب به تربیت دینی و مدارای دانش‌آموزان می‌شود. همچنین تعارض در شیوه‌ی تربیتی مدرسه و خانواده و سایر نهادهای اجتماعی، موجب سردرگمی دانش‌آموز و در نهایت آسیب به تربیت دینی و مدارای اجتماعی او می‌شود.



منابع:

قرآن کریم

نهج البلاغه

[۱]. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آذر ماه ۱۳۹۰

[۲]. امینی، ابراهیم. ۱۳۹۲ «اسلام و تعلیم و تربیت». چاپ پنجم. بوستان کتاب. قم

[۳] ابوطالبی، مهدی ۱۳۸۶، «تربیت دینی از دیدگاه امام علی» چاپ اول. موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)

[۴]. بهشتی، سعید، نیکویی، روشنک «کاوش هایی در باب فلسفه ی تربیت دینی از دیدگاه اسلام» عنوان نشریه: روان شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی): پاییز ۱۳۸۹، دوره ۶، شماره ۱۸؛

[۵]. بهمن پور، ثریا، بردباری اجتماعی و نشانگان فرهنگی، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه شناسی. دانشکده ادبیات دانشگاه شهید بهشتی.

[۶]. داودی، محمد. (۱۳۹۲) «سیره تربیتی پیامبر ؑ اهل بیت، جلد دوم: تربیت دینی» چاپ اول. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

[۷]. داودی، محمد «تأملی در هدف تربیت اعتقادی» مقاله ۳، دوره ۴، شماره ۹، پاییز و زمستان ۱۳۸۸ چاپ اول. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

[۸]. داودی، محمد «نقش معلم در تربیت دینی» پاییز و زمستان ۱۳۸۵ چاپ اول. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

[۹]. رشید پور، مجید ۱۳۸۷. «چگونه باید تربیت کرد». ناشر. چاپ اول. انجمن اولیاء و مربیان

[۱۰]. سراج زاده، سیدحسین و جواهری؛ فاطمه، نگرش ها و رفتارهای دانشجویان؛ تهران؛ دفتر برنامه ریزی اجتماعی وزارت علوم و تحقیقات و فن آوری، ۱۳۸۳

[۱۱]. صابر، سیروس؛ سراج زاده، سیدحسین و شریعتی، سارا. بررسی رابطه میزان دینداری و انواع آن با مدارای اجتماعی، مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات دانشگاه فردوسی مشهد، سال اول ۱۳۸۳

[۱۲]. فتحعلی، محمود، سال چاپ: ۱۳۷۹. تساهل و تسامح اخلاقی، دینی، سیاسی، ناشر: چاپ اول. کتاب طه (وابسته به موسسه فرهنگی طه)

[۱۳]. فهیمی، محمد ظاهر. (۱۳۸۸)، «روش عاداتی دینی از منظر آموزه های اسلامی» (۱۳۸۸)، مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی (ره)

- [۱۴]. کلینی، ابو جعفر محمد بن یعقوب؛ الکافی، دار الکتب الإسلامیه، تهران، چاپ چهارم، ۱۴۰۷ ق، ج ۲، ص ۱۱۷. [۱۵] کامران ماوردیانی، سیروس ۱۳۸۰ «آنچه مدیر، معلم، مشاور و مربی تربیتی باید بدانند» چاپ اول ناشر: محمد فائز. تهران
- [۱۶]. مجلسی، محمد باقر؛ بحار الأنوار، مؤسسه الطبع و النشر، بیروت، اول، ۱۴۱۰ ق ج ۷۵
- [۱۷]. نراقی، ملا محمد مهدی؛ ۱۳۷۷. علم اخلاق اسلامی (ترجمه جامع السعادات)، ترجمه‌ی سیدجلال الدین مجتبوی، انتشارات حکمت، چاپ چهارم، ج ۱
- [۱۸] نساجی زواره، اسماعیل (۱۳۸۸)، «آسیب شناسی تربیت دینی دانش آموزان»، مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی (رحمه الله)

مطالعه تطبیقی روندهای جهانی تربیت معلم در کشورهای پیشرو با تربیت معلم در ایران

علیرضا کریمی^(۱)، سمیه محمودی پیام^(۲)

۱- دانشجوی کارشناسی آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان - Alirezak317@gmail.com

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی - S_mahmoudi96@atu.ac.ir

چکیده

هدف مقاله حاضر مطالعه تطبیقی روندهای جهانی تربیت معلم در کشورهای پیشرو با تربیت معلم در ایران می باشد. روش تحقیق به کار رفته، مبتنی بر پیمایش تطبیقی است و اطلاعات به دست آمده از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقاتی به دست آمده است. بر این اساس، مطالعه تجربه‌های جهانی کشورهای پیشرو در تربیت معلم ضمن بررسی نقاط ضعف و قوت آنان، به ارائه راهبردی صحیح و مبتنی بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی برای تربیت معلم در کشور می انجامد. مقاله حاضر ضمن بررسی تاریخچه تربیت معلم در کشورهای ژاپن، انگلستان، فرانسه و ایران، شرایط تدریس معلمان، اهداف درسی تربیت معلم، فرآیند یاددهی-یادگیری، کارورزی در کشورهای نام‌برده شده را مورد بررسی قرار داده و شباهت‌ها و تفاوت‌های نهاد تربیت معلم در این کشورها را بیان نموده است. طبق یافته‌های پژوهش در همه کشورهای نام‌برده شده دریافت گواهینامه معلمی در پایان تحصیلات دانشگاه شرط تدریس دانشجومعلمان تربیت معلم در مدارس می باشد. همچنین در زمینه اهداف درسی، کیفیت بخشی به تربیت و آموزش معلمان از اهداف اصلی تربیت معلم می باشد هر چند که تفاوت‌هایی مشاهده می شود. در زمینه فرآیند یاددهی-یادگیری در ژاپن به آموزش‌های نظری توجه بیشتری می شود که با هدف تربیت معلم در ایران تفاوت دارد.

کلید واژگان: تربیت معلم، برنامه درسی، کارورزی، کیفیت بخشی، دانشجومعلمان

مقدمه

هر جامعه برای استمرار و بقای خود نیازمند آن است که مجموعه باورها، عقاید، ارزش‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های آن به نسل جدید منتقل شود که ساز و کار مناسب برای انتقال

آن‌ها از طریق آموزش می‌باشد. بنابراین رکن اصلی آموزش باید در نهادهای مجزا تعریف شود تا ضمن یادگیری دانش‌ها بتوان آن را به نسل‌های بعد نیز انتقال داد.

در این مفهوم، آموزش و پرورش فرایندی است که به واسطه آن، مجموعه اعتقادات، ارزش‌ها، هنجارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه به نسل جدید منتقل می‌شود. (شارع پور، ۱۳۸۶) به طور کلی نهاد آموزش و پرورش فرایندی است که افراد به واسطه آن در وضعیت‌های اجتماعی سازمان یافته، در معرض آموزش منظم دانش‌ها، مهارت‌ها، رفتارها و گرایش‌های معین قرار می‌گیرند. (جوان، ۱۳۹۷) در معنای دیگر نیز «آموزش و پرورش به هر نوع آموزش و پرورشی اطلاق می‌شود که به صورت قراردادی و به شیوه‌ای منظم، منطقی و از روی برنامه ارائه گردد. این نوع آموزش و پرورش با ورود به مدارس یا موسسات آموزشی آغاز و با طی سطوح و مراحل مختلف آن ادامه می‌یابد. (علاقه بند، ۱۳۹۳)

در میان ارکان آموزش و پرورش، نقش معلم از همه مهم‌تر و چشم‌گیرتر است چرا که به عنوان عامل نیروی انسانی وظیفه هدایت دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف نظام آموزش و پرورش کشور و در نهایت جامعه را دارا می‌باشد. در قرن بیست و یکم اصلاح برنامه‌های تربیت معلم و ایجاد انگیزه برای معلمان به صورت یک اولویت، مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است. (یونسکو، ۱۹۹۶)

در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش» که محصول گردهمایی‌های سالهای ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ میلادی در یونسکو است، به تحول نقش معلم در برنامه‌های تربیت معلم اشاره شده است. بر اساس اعلامیه‌های جهانی «آموزش برای همه» که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیرساختارهای مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است. (رووف، ۱۳۷۹)

از این رو اقدام به تحولات اساسی در آموزش و پرورش و در متن آن تحول در تربیت معلم به عنوان زیربنای توسعه و برپایه نیازهای امروز و استفاده از تجربه‌های جهانی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. به عقیده کورتاگن^۱ (۲۰۰۴) نمی‌توان یک مجموعه

1. Korthagen

واحد و مطلق از ویژگی‌های یک معلم موفق را بر شمرد اما می‌توان برخی از اصول و معیارهای اساس و محوری را نام برد که مبتنی بر آن‌ها بتوان ارزشیابی نسبتاً معتبرتری از این حرفه و کارکرد آن به عمل آورد و بر اساس آن چارچوبی برای اندیشیدن درباره آن فراهم ساخت. تغییرات گسترده جهانی در امر تربیت معلم، تاکید فوق‌العاده بر پرورش تفکر تاملی^۱ در معلمان و توسعه گسترده در علوم تربیتی، همگی بر ضرورت فراهم آوردن چنین چارچوبی تاکید دارند.

بیان مسئله

نقش محوری تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را در نظام آموزش و پرورش معلمان ایفا می‌کنند و از این جهت نحوه‌گزینش، پرورش و شیوه آموزش دروس توسط معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. گام اول تربیت معلمانی کارآمد در نظام آموزش و پرورش، نحوه‌گزینش صحیح و پرورش آنان در نهادی کارآمد و تخصصی است که در دنیا این نهاد متخصص تربیت معلم نامیده می‌شود.

قرن بیست و یکم نیازمند آموزش نو و نقش تازه‌ی معلم است. نظام‌های آموزشی نه تنها باید با تغییرات سریع همگام شوند، بلکه باید "جهت دهنده و تسهیل کننده" آن نیز باشند. به عبارت دیگر، "زمان نو" و "انسان نو"، "تربیت نو" و "تربیت معلم نو" می‌خواهد. (زارع و همکاران، ۱۳۹۵)

در نظام آموزش عالی هر کشور، تربیت معلم به عنوان یکی از حوزه‌های بسیار مهم محسوب می‌شود که نقش حیاتی را در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه یابنده کشورهای مختلف جهان ایفا می‌نماید (دیلشاد و اقبال^۲، ۲۰۱۰). بر این اساس نظام تربیت معلم، درجه اول اهمیت را در نظام‌های آموزشی کشور دارد و این، ناشی از درجه‌اهمیتی است که تربیت نسل آینده از آن برخوردار می‌باشد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۶).

بر این اساس، بررسی نظام‌های آموزش و پرورش خصوصاً نهاد و مرکز تربیت معلم در کشورهای جهان باعث رسیدن به دیدگاه ترکیبی و رو به پیشرفت بر اساس فرهنگ‌ها و ارزش‌های هر جامعه خواهد شد. بررسی نهاد تربیت معلم در کشورهای پیشرو مانند

1. Reflective thinking

2. Dilshad & Iqbal

انگلستان، فرانسه و ژاپن این امکان را برای محققان تربیت معلم فراهم می‌آورد تا ضمن بهره‌گیری از تجارب جهانی در زمینه تربیت معلم و بررسی ساختار و فنی نهاد تربیت معلم با رویکرد تطبیقی، الگویی مطلوب را برای نهاد تعلیم و تربیت ارائه داده تا معلمان به بهترین شکل در این ساختار تربیت و پرورش یابند. با توجه به مطالب گفته شده اهداف اصلی این پژوهش به شرح ذیل می‌باشد:

۱. مطالعه تطبیقی تربیت معلم در کشورهای پیشرو با تربیت معلم در ایران
۲. بررسی اهداف درسی تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه و ایران
۳. بررسی فرآیند یاددهی-یادگیری، کارورزی در کشورهای مورد مطالعه و ایران
۴. بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های نهاد تربیت معلم در ایران با کشورهای مورد مطالعه
۵. ارائه راهکارهای عملی برای تربیت معلم ایران

روش تحقیق

پژوهش حاضر مبتنی بر پیمایش تطبیقی است و بر این اساس اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به اهداف از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقاتی و جستجو در سایت‌های اینترنتی مرتبط مانند یونسکو^۱ و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مطالعه و سایت سازمان پژوهش و برنامه ریزی گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهارمرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس الگوی گفته شده ابتدا تاریخچه و موارد مرتبط با تربیت معلم در ایران مورد بررسی قرار گرفته است. در مرحله بعد موارد مرتبط با تربیت معلم در کشورهای دیگر مورد بررسی قرار گرفته است. سپس این اطلاعات تفسیر و طبقه بندی شده و در مرحله آخر تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. نمونه مورد بررسی از میان کشورهای پیشرو جهان در زمینه آموزش و پرورش مانند ژاپن، آلمان، فرانسه، کانادا، هنگ‌کنگ، انگلستان، کره انتخاب شده است که از این میان سه کشور انگلستان، فرانسه و ژاپن برای مطالعه برگزیده شده است زیرا این کشورها در زمینه مربوط به بهسازی تربیت

1. Unesco



معلم و تحول در آن پیشرو بوده‌اند.^۱

تربیت معلم در کشورهای پیشرو

ژاپن: تربیت معلم در ژاپن در سال ۱۸۷۲ میلادی با تاسیس دانشسرای توکیو شکل منظمی پیدا کرد. دانشسراها عموماً معلمان ابتدایی را پرورش می‌دادند و دانشسراهای عالی به معلمان دوره اول دبیرستان اختصاص یافته بود و پس از جنگ جهانی دوم نیز تغییرات اساسی در نظام تربیت معلم ایجاد شد. (داداشی مقدم و ابوالحسنی، ۱۳۹۶) در سال ۱۹۴۶ میلادی گروهی از استادان مراکز تربیت معلم این کشور با توجه به نظریات هیأت مشاوران آمریکا توصیه‌هایی درباره مسئله تربیت معلم عنوان کردند. توصیه‌های آنها بر دو محور اصلی زیر استوار بود:

۱. درس‌های مراکز تربیت معلم باید در برگیرنده سه بخش آموزش و پرورش عمومی، آموزش‌های حرفه‌ای و آموزش‌های تخصصی باشد.

۲. دانشسراهای تربیت معلم باید تجدید سازمان یابند و به صورت دانشگاه‌های برپاکننده دوره‌های چهارساله تربیت معلم درآیند.

با توجه به این نظریات، ساختار تربیت معلم در ژاپن بر اساس قانون "اعطای گواهینامه به کارکنان آموزشی" در سال ۱۹۴۶ میلادی بنا گردید. بر اساس پژوهش لامی^۲ (۲۰۰۶)، تمام معلمان ژاپن باید تحت نظر پرسنل آموزشی قرار بگیرند. طبق قانون صدور گواهینامه سال ۱۹۴۹، این گواهینامه‌ها به سه دسته: پیشرفته، اول و دوم تقسیم می‌شود.

انگلستان: به حکم قانون ۱۹۴۴ مسئولیت تربیت معلمان و آماده سازی دبیران و مدرسان دوره‌ی آموزش متوسطه به عهده‌ی وزارت آموزش و پرورش و اشتغال محول شده است. در سال ۱۹۶۲ شورای ملی مشورتی در زمینه‌ی تربیت معلم بر اساس

۱. بررسی‌های به دست آمده نشان می‌دهد که سه کشور نام برده شده (انگلستان، ژاپن و فرانسه) بر اساس نتایج یونیسف با همکاری گروه‌های آموزشی در شاخص‌هایی از قبیل سطح دسترسی مردم کشور به دانش پایه، وضعیت آموزش در مدارس ابتدایی، وضعیت مدارس راهنمایی و دبیرستان، سطح و شرایط تحصیل زنان، میزان بودجه اختصاص یافته به آموزش و میزان درآمد ناخالص داخلی از وضعیت مطلوب‌تری نسبت به دیگر کشورهای نام‌برده شده برخوردارند و همچنین در بهسازی تربیت معلم و تحول در آن پیشرو بوده‌اند.

2. Lamie

نیاز مدارس جدیدالتاسیس و بهبود برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم اعلام نمود که معلمان باید از بین فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها که دوره‌ی خاص تربیت معلم را گذرانده و به اخذ گواهینامه معلمی نائل آمده‌اند گزینش شوند. به طور کلی نظام تربیت معلم در انگلستان از سه ویژگی زیر برخوردار است:

۱. داوطلبان ورود به شغل معلمی باید گواهینامه معلمی را دریافت نمایند.
 ۲. تربیت معلم تحت پوشش علمی دانشگاه‌ها و دانشکده‌های علوم تربیتی درآمده است.
 ۳. نظام تربیت معلم یک نظام باز و آزاد است. یعنی فارغ التحصیلان دانشگاهی سایر شعب تحصیلی در صورتی که بخواهند در کسوت معلمی به کار اشتغال ورزند می‌توانند با گذراندن یک دوره‌ی یکساله و فراگیری برخی از دروس نظری در زمینه‌ی آموزش و پرورش و روش‌های تدریس و مهارت‌یابی در امر تدریس پس از گذراندن امتحان خود را برای اشتغال به کار معلمی آماده سازند.
- همچنین سه نوع فارغ التحصیلی وجود دارد که بر اساس سیستم^۱ QTS کشور انگلستان تنظیم شده است. (فاستر، ۲۰۱۹) دو نوع آن عبارت است از: مورد اول^۲ برای دانشجویانی که تمایل به تحصیل در مقطع ابتدایی را دارند. مورد دوم^۳ نیز برای دانشجویانی است که تمایل دارند در مقطع متوسطه تدریس نمایند.
- در جمع بندی باید گفت که داوطلب ورود به موسسات تربیت معلم در انگلستان باید حداقل ۱۸ سال سن داشته باشند و نیز داوطلب ورود به شغل معلمی باید گواهینامه معلمی را دریافت کند و در مراکز تربیت معلم که امروزه تحت پوشش علمی دانشگاه‌ها و دانشکده‌های علوم تربیتی درآمده است تعلیم ببیند و بعد از اتمام دوره در حیطه تخصص خود تدریس کند. (عزیزی نژاد، ۱۳۹۲)

فرانسه: فرانسه به دلیل داشتن یک سیستم آموزشی بسیار متمرکز شناخته شده است. سیاست آموزش در سطح ملی ثابت است. قانون می‌گوید که معلمان باید

1. Qualified Teacher Status

2. Bachelor of education

3. Bachelor of Arts



مدرک کارشناسی ارشد را کسب نمایند و آزمون را پشت سر بگذارند. (کورنو^۱، ۲۰۱۵) منظور از آزمون، آزمون‌هایی به عنوان CAPES است که برای هر یک از دوره‌های آزمونی جدا برگزار می‌شود، آزمون CAPLP برای فنی حرفه‌ای، CAPEPS برای ورزش و سطوح بالاتر از آن و برای معلمان ابتدایی نیز آزمون CRPE برگزار می‌شود.

بر طبق قانون مصوب اوت ۱۹۹۰، گزینش کادر آموزشی مدارس ابتدایی فرانسه به واسطه اجرای ۲ نوع آزمون ورودی به شرح ذیل صورت می‌گیرد:

- آزمون بیرونی: افراد شاغل یا غیرشاغل برخوردار از مدرک کارشناسی پس از قبولی در آزمون ورودی به عنوان کارآموز انتخاب می‌گردند. سپس با طی دوره آمادگی آموزشی ۲ ساله و دوره کارآموزی حرفه‌ای در انستیتوهای دانشگاهی تربیت معلم و اخذ دیپلم مهارت تدریس به عنوان معلم رسمی در مدارس استخدام می‌گردند.

- آزمون درونی: طی این آزمون معلمان دیپلمه ابتدایی با برخورداری از تجربه تدریس ۳ ساله به شرکت در آزمون ورودی مهارت‌های تدریس مبادرت نموده و پس از قبولی در آزمون فوق، تحت عنوان رسمی به تدریس در مدارس مبادرت می‌نمایند.

معلمان مدارس متوسطه نیز ابتدا باید در آزمون قبول شوند و پس از آن در دانشگاه آموزش‌های مربوط به معلمی را فرا می‌گیرند.

تربیت معلم در کشور ایران

تربیت معلم در ایران دارای تاریخچه طولانی است. نخستین مرکز تربیت معلم در ۱۲۹۷ خورشیدی به نام دارالمعلمین مرکزی به ریاست ابوالحسن فروغی تاسیس شد. تا قبل از این که دارالمعلمین و دارالمعلمیات تاسیس شوند معلمان مدارس از میان طلاب با استعداد و ساعی انتخاب می‌شدند و به آنان برای تدریس اجازه نامه داده می‌شد که همان گواهی نامه معلمی بود. (صافی، ۱۳۸۷). از سال ۱۲۸۹ ه.ش مسئولیت تربیت معلم با تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمیات به این مراکز تربیت معلم به صورت رسمی واگذار گردید. از سال ۱۳۱۲ تا ۱۳۵۷ ه.ش نیز دانشسراهای مقدماتی و عالی این

1. Cornu

وظیفه را بر عهده گرفتند و از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۹۰ مراکز تربیت معلم عهده دار این وظیفه شدند.

در سال ۱۳۹۰ دانشگاه فرهنگیان تاسیس شد، در ابلاغ اساسنامه این دانشگاه در اسفند ۱۳۹۱، اهداف دانشگاه چنین عنوان شده است:

- تامین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مومن و متعهد، معتقد به مبنای دینی و ارزش‌های اسلامی و ایرانی
 - تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تاکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم
 - تسهیل فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم
 - ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر. اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم. براساس مبانی اسلامی
 - توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش
- تربیت دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان به دو شیوه: (۱) آزمون از طریق کنکور سراسری و تحصیل چهار ساله و (۲) آزمون‌های استخدامی معروف به ماده ۲۸ و آموزش دوره یک ساله صورت می‌پذیرد. در طول این مراحل کاروزی و دروس عملی نقش مهمی را ایفا می‌کند.

بررسی اهداف برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه:

پژوهشگران در امر تربیت معلم (کومار اوادیولو^۱، ۲۰۱۲، نقل از میهمی و باستان، ۱۳۹۷) بر این باورند که برنامه‌های تربیت معلم می‌بایست دارای ویژگی‌های سازمان‌دهی شده‌ای باشد تا دانشجو-معلمان و معلمان بتوانند نهایت بهره آموزشی را از این برنامه‌ها ببرند. با توجه به این نکته برنامه درسی یکی از نکات مهم و قابل توجه می‌باشد. بر اساس مطالعات صورت گرفته اهداف برنامه درسی کشورهای



مورد مطالعه به شرح ذیل است:

ژاپن: حداقل استاندارد واحد برنامه درسی در ژاپن ۱۳۴ واحد است. از واحدهای درسی برنامه ریزی شده ۱۲ واحد آن به مبانی و اهداف آموزش و پرورش اختصاص دارد. ۲۲ واحد به روش تدریس، ۳ کارورزی و ۲ واحد راهنمایی و مشاوره. با توجه به تقسیم بندی گفته شده در برنامه درسی تربیت معلم ژاپن اهداف زیر دنبال می شود:

۱- داشتن حس وظیفه شناسی به عنوان یک معلم ۲- شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان ۳- کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی ۴- کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی ۵- داشتن علاقه به دانش آموزان (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۶)

فرانسه: کیفیت بخشی به تربیت و آموزش معلمان از اهداف اصلی این نظام است. بر این اساس روش‌های ایجاد انگیزه در کلاس، اخلاق حرفه‌ای در کلاس، موقعیت‌های یادگیری، نظم کلاسی از روش‌هایی است که معلمان باید نسبت به فراگیری آن تلاش نمایند.

در فرانسه، سال اول بیشتر به تقویت و تحکیم مهارت‌های علمی و افزایش دانش پایه آن‌ها پرداخته می شود و در سال دوم به آموزش مهارت‌ها و اصول حرفه‌ای معلمی پرداخته می شود.

انگلستان: بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی است. بر این اساس معلمان باید در برنامه درسی خود باید بتوانند استانداردهای معلم با کیفیت را درک کرده و بتوانند انجام دهند. همچنین معلمان باید درک روشنی از چگونگی پیشرفت دانش آموزان خود و انتظارات خود از آنان داشته باشند و همچنین تدریس صحیح مبتنی بر مهارت‌های برنامه ریزی، هدایت، ارزیابی و روش‌های تدریس و مدیریت کلاس نیز از اهداف برنامه درسی در تربیت معلم انگلستان می باشد.

در انگلستان علاوه بر آموزش دروس عمومی، واحدهایی را برای کسب مهارت در موضوعات تخصصی می گذارند. دانشجومعلمان همچنین باید واحدهایی را برای گزارش فعالیت‌های دانش آموزان و شیوه معلمی در مدارس در دوران تربیت معلم بگذرانند.

ایران: کمک به دانشجومعلمان برای فراگیری دانش نظری و مهارت‌های عملی در جهت اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های مختلف تحصیلی و

همچنین ایجاد نگرش مثبت توأم با علاقه در آنان از اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران است (کوشی و سلطانی، ۱۳۹۷).

آموزش برنامه‌های فرهنگی، اجتماعی و سلامت در قالب دروس تحصیلی، بهره‌مندی از فناوری‌های جدید برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی در قالب برنامه‌های عملی برنامه‌ریزی شده در برنامه درسی و شناسایی راهبردهایی برای حل مسائل آموزشی و ارائه راهکارهایی برای تحول از طریق گنجاندن دروس مرتبط با آن از اهداف برنامه درسی در تربیت معلم ایران می‌باشد.

در ایران طی دوره چهارساله، دو سال اول به یادگیری دانش تخصصی رشته انتخاب شده توجه می‌شود و در کنار آن مهارت‌های عملی معلمی مرتبط با رشته تحصیلی در واحدهای درسی مانند تحلیل محتوا و آزمون‌سازی قرار داده می‌شود. در سال سوم و چهارم نیز علاوه بر آموزش دروس تخصصی و عمومی، به صورت عملی نیز در مدرسه مهارت‌های عملی معلمی را فرا می‌گیرند.

بررسی فرآیند یاددهی-یادگیری در کشورهای مورد مطالعه:

فرآیند یاددهی-یادگیری از بخش‌های مهم تربیت معلم است. در تمامی بخش‌های مختلف دوران آموزش دانشجومعلمان فرآیند یاددهی-یادگیری از اهمیت به سزایی برخوردار است چنانچه این فرآیند به خوبی اجرا شود، دانشجومعلمان برای پذیرش شغل معلمی آمادگی بیشتری خواهد یافت. بر اساس مطالعات صورت گرفته فرآیند یاددهی-یادگیری در کشورهای مورد مطالعه به شرح ذیل است:

ژاپن: تمرکز در آموزش پیش از خدمت معلمان بر درسهای نظری است تا عملی و کمتر به تجارب عملی پرداخته می‌شود. البته در اصلاحات انجام گرفته اخیر دروس نظری با دروس عملی تلفیق شده اما با این حال بیشتر بر روش سخنرانی تاکید می‌کنند. آنچه که در تربیت معلم ژاپن اهمیت بیشتر دارد آموزش نظری در فرآیند آموزش دانشجومعلمان است تا آموزش عملی.

فرانسه: در نخستین سال دوره تربیت معلم، تقریباً یک چهارم مدت آموزش به تجربه‌های عملی، تحلیل تجارب و مطالعه برای آزمون کتبی اختصاص داده می‌شود و باقی زمان نیز صرف یادگیری برنامه درسی می‌شود. در سال دوم نیز دانشجومعلمان



مهارت‌های عملی را کسب می‌کنند ضمن آنکه این تجارب همراه با مسئولیت پذیری آن‌هاست و باید در قبال کار خود مسئول باشند. دانشجومعلم‌ان از ابزارهایی نظیر ارائه کار خود در کنفرانس یا بحث و تحلیل در کارگروهی نیز برای آموزش بهتر استفاده می‌کنند. همچنین می‌توانند دو روز در هفته را صرف فعالیت‌های غیرعملی نمایند.

انگلستان: بیشتر آموزش‌های مربوط به مهارت‌های حرفه‌ای که دانشجومعلم‌ان در این دوره‌ها در زمینه روشهای یاددهی-یادگیری می‌آموزند شامل نحوه استفاده منظم از مثال‌های منابع کمک آموزشی برای تمرینهای عملی کلاسی، روشهای متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایش، شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، برقراری ارتباط میان تئوری و عمل و اطمینان از اینکه وظایف عملی مرتبط با مفاهیم تئوری است. کاربرد تمرینهای عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد است. در واحدهای عملی از انواع وسایل و تجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری استفاده می‌شود.

ایران: در فرآیند یاددهی-یادگیری در ایران، متناسب با هر رشته تخصصی سرفصل‌هایی جهت ارائه کارآمد و آموزش مطلوب برای دانشجومعلم‌ان تدوین شده است. در دوره ابتدایی دروس اختصاصی شامل بررسی کتابهای دوره ابتدایی به صورت عملی می‌باشد. روش تدریس کتابهای دوره ابتدایی نیز به صورت عملی و نظری تدوین شده است. برای دانشجومعلم‌ان دیگر نیز علاوه بر آموزش نظری رشته تخصصی خود فرآیند یادگیری عملی موضوعات از طریق واحدهایی همچون روش تدریس، فناوری اطلاعات، آزمون سازی، روش پژوهش، تحلیل محتوا و... پدید آمده است.

بررسی کارورزی در کشورهای مورد مطالعه:

کارورزی یکی از مهم‌ترین بخش‌های برنامه‌های تربیت معلم است. فرض بر این است که کارورزی نوعی مشارکت برای یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان است. فرایند کارورزی در تربیت معلم بر حسب کشورها، زمینه‌ها و سیستم‌ها سازماندهی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد (قربانی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۵) بر اساس مطالعات صورت گرفته کارورزی در کشورهای مورد مطالعه به شرح ذیل است:

ژاپن: در ژاپن واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجومعلم‌ان

در کلاس درس و مدرسه در نظر گرفته‌اند و آن را یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های تربیت معلم می‌دانند البته باید گفت دروس عملی در ژاپن شامل چهار هفته برای ابتدایی و دو هفته برای دبیرستان است که بسیار کم می‌باشد. البته یک دوره ویژه کارآموزی یک ساله به منظور ارتقای مهارت‌های عملی دانشجومعلم‌ان طراحی شده است. همچنین باید اشاره کرد که فرایندهای ارزشیابی رسمی برای فعالیت‌های دانشجومعلم‌ان در ژاپن وجود ندارد

فرانسه: دوره کارورزی دانشجویان از سال دوم شروع و در طول دوره انجام می‌شود و هشت هفته آخر آموزش عملی این دانش‌آموزان به صورت رسمی انجام می‌شود. انگلستان: آموزش مقدماتی معلم‌ان به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجو معلم‌ان باید ۳۲ هفته در برنامه‌های چهارساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله به طور عملی آموزش ببینند. برنامه کارآموزی دانشجومعلم‌ان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل نماید که برای چالش‌های کلاس به خوبی آماده است. دانشجومعلم‌ان در انگلستان همچنین به صورت مداوم تحت نظارت و ارزشیابی عملکرد خودشان توسط اساتید هستند

ایران: در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در فصل هفتم، راهکار یازدهم می‌خوانیم: «برنامه‌ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجومعلم‌ان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت.» بر این اساس، کارورزی دانشجومعلم‌ان حد اعلای تجربه ورزی در تربیت معلم ایران است. کارورزی در ایران در قالب ۴ ترم تحصیلی صورت می‌پذیرد که از سال سوم شروع شده و تا پایان سال چهارم ادامه خواهد داشت.

مشاهده فعالیت مدارس، تجزیه و تحلیل اجرای برنامه درسی و راهبرد آموزشی از طریق پژوهش‌های روایی و ارائه به استاد، مشاهده رشد و پیشرفت دانش‌آموزان، همکاری در فعالیت‌های کلاس و فوق برنامه و عهده‌دار شدن مسئولیت‌های یادگیرندگان و فعالیت‌های آموزشی و تربیت معلم‌انی در تراز انقلاب اسلامی ایران از اهداف کارورزی تربیت معلم در ایران است.



شباهت‌ها و تفاوت‌های تربیت معلم در ایران با کشورهای مورد مطالعه:

شکل شماره ۱ به بیان شباهت‌های تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه اختصاص دارد:



شکل ۱- شباهت‌های بخش‌های مختلف تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه

شکل شماره ۲ به بیان تفاوت‌های تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه اختصاص دارد:

<p>ساختار کلی: شیوه پذیرش افراد علاقه‌مند به معلمی در فرانسه بر خلاف آزمون سراسری موسوم به کنکور در ایران، داشتن مدرک کارشناسی ارشد است و برای هر یک از رشته آزمونی جدا وجود دارد. صدور گواهینامه معلمی در انگلستان و ایران تا حدودی شبیه به هم بوده اما با فرانسه و ژاپن دارای تفاوت‌هایی می‌باشد.</p>	<p>برنامه درسی: برنامه درسی فرانسه در سال اول به آموزش‌های تخصصی اختصاص پیدا کرده و در سال دوم نیز به آموزش مهارت‌ها و اصول معلمی پرداخته می‌شود. در ژاپن نیز بر شناخت عمیق از توسعه انسان تاکید شده است و در انگلستان بر گزارش فعالیت‌های دانش‌آموزان تاکید بسیاری شده است. فعالیت‌های پرورشی و مهارت‌های عملی در معلمی نیز از نکات مورد توجه در برنامه درسی ایران است.</p>
تفاوت‌ها	
<p>کارورزی: طول مدت کارورزی در ژاپن به مدت چهار هفته برای ابتدایی و دو هفته برای دبیرستان می‌باشد و نظارت رسمی برای عملکرد دانشجو معلمان وجود ندارد. در انگلستان نیز برنامه کارورزی سه ساله بوده و در فرانسه آموزش تخصصی کارورزی از سال دوم شروع می‌شود. در ایران نیز کارورزی از سال سوم شروع شده و تا سال چهارم ادامه خواهد داشت. مدت زمان کارورزی در ژاپن کمتر از دیگر کشورها بوده و در انگلستان بیشتر از سایر کشورهای مورد مطالعه است.</p>	<p>فرآیند یاددهی-یادگیری: سیستم تربیت معلم در ژاپن بر آموزش‌های نظری در دوران معلمی تاکید بیشتری دارد. در آموزش‌های عملی قرار داده شده در برنامه درسی تربیت معلم در ژاپن نیز به مهارت سخنوری معلم تاکید شده است. در فرآیند یاددهی-یادگیری در فرانسه نیز علاوه بر یادگیری آموزش نظری در سال اول و عملی در سال دوم به مسئولیت پذیری دانشجو معلمان تاکید شده است. در انگلستان و ایران نیز بر اثر پذیری مهارت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان تاکید شده است.</p>

شکل ۲- تفاوت‌های بخش‌های مختلف تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه

نتیجه گیری

نهاد تربیت معلم در هر کشور به عنوان رکن اساسی تربیت و آموزش معلمان جامعه از اهمیت بسیاری برخوردار می‌باشد. در ساختار کارکردی یک جامعه در صورتی که همه نهادهای یک جامعه با یک دیگر هماهنگ باشند می‌توان توسعه و پیشرفت را از کشور انتظار داشت. از آنجایی که مدرسه رکن اصلی جامعه پذیری بعد از خانواده و همچنین زمینه ساز تفکر اندیشه ورز در میان دانش‌آموزان و نسل آینده جامعه می‌باشد، چنانچه نهاد تعلیم و تربیت و خصوصاً نهاد تربیت معلم به عنوان رکن

اصلی آموزش معلمان از ساختاری منسجم و کارآمد برخوردار باشد؛ دستیابی به توسعه و پیشرفت مطابق با آرمان‌ها و ارزش‌های جامعه امکان پذیر خواهد بود.

در بررسی صورت گرفته به شیوه مطالعه تطبیقی در تربیت معلم سه کشور ژاپن، فرانسه و انگلستان به عنوان کشورهای پیشرو در تربیت معلم با ایران، تاریخچه، ساختار کلی تربیت معلم در پذیرش علاقه‌مندان، برنامه درسی، فرآیند یاددهی-یادگیری و کارورزی مورد بررسی قرار گرفته است و شباهت‌ها و تفاوت‌های نهادهای تربیت معلم در این کشورها استخراج شده است. در بررسی تطبیقی می‌توانیم با مشاهده نقاط ضعف و قوت هر یک از نهادهای کشورهای گفته شده، نکات مثبت را به منظور تحول مثبت در کشور خود اجرا کرده و نکات منفی را در صورت وجود در نهاد تربیت معلم در ایران حذف نماییم. البته ذکر این نکته ضروری است که تربیت معلم در هر کشوری مبتنی بر آرمان‌ها و ارزش‌های فرهنگی خود و متناسب با جغرافیای کشور خود پایه‌گذاری می‌شود و باید در بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های این نهاد به این نکته مهم توجه داشته باشیم. در بررسی موارد گفته شده باید گفت:

۱. شرط ورود دانشجویان به شغل معلمی صدور گواهینامه معلمی برای آنان است. البته این گواهینامه در کشورهای گفته شده به شیوه‌های متفاوتی می‌باشد اما در اصل آن تردیدی را ایجاد نمی‌کند.

۲. در شیوه پذیرش افراد علاقه‌مند در انگلستان، ایران و ژاپن از سن ۱۸ سالگی و پس از آزمون عمومی در صورت کسب حد نصاب امتیاز می‌توانند در تربیت معلم تحصیل نمایند. در کشور فرانسه اما این مورد به گونه‌ای دیگری است. در کشور فرانسه برای هر یک از معلمان فنی حرفه‌ای، علوم تخصصی، ورزشی و... آزمون مختلفی وجود دارد که افراد پس از کسب مدرک کارشناسی ارشد و قبولی در آن آزمون وارد تربیت معلم و آموزش‌های عملی معلمی می‌شوند.

۳. در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه کیفیت بخشی به آموزش و تربیت دانشجویان معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر دروس تخصصی در هر رشته، واحدهایی در زمینه مهارت‌های معلمی، تربیتی، عملی قرار داده شده است تا مهارت‌های معلمی به درستی توسط دانشجویان معلمان آموخته شود. در

برنامه درسی ایران آن چه که علاوه بر سایر نهادهای تربیت معلم مورد توجه قرار گرفته است توجه به فعالیت‌های پرورشی و عملی مبتنی بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی می‌باشد.

۴. در فرآیند یاددهی-یادگیری کشورهای مورد مطالعه، تمامی کشورها بر اهمیت آموزش عملی تاکید دارند و بدین منظور واحدهایی را در برنامه درسی و در قالب دروس عملی و یا تلفیق با دروس نظری قرار می‌دهند البته در کشور ژاپن توجه تربیت معلم به آموزش‌های نظری بوده و بر محوریت معلم سخنگو تاکید دارد اما در ایران مطابق با چشم انداز سند تحول بنیادین بر تربیت معلم کارآمد و در تراز انقلاب اسلامی ایران تاکید شده است.

۵. در برنامه کارورزی کشورهای مورد مطالعه، نظارت بر عملکرد دانشجومعلمین در طول دوران کارورزی به عنوان رکن اصلی کارورزی حساب می‌شود و دانشجومعلمین باید تمامی فعالیت‌های مرتبط با دانش‌آموزان در کلاس درس را یادداشت کرده و چالش‌های آنان را برطرف نمایند. البته در کشور ژاپن این نظارت رسمی وجود ندارد و در کشور فرانسه دوره کارورزی از سال دوم شروع می‌شود. در کشور انگلستان نیز دوره کارورزی، دوره‌ای سه ساله می‌باشد.

با در نظر گرفتن موارد گفته شده باید گفت، که بدون شک تمامی کشورهایی که نهادهای تربیت معلم در آن‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است دارای نقاط قوت و ضعف می‌باشند. بررسی نقاط ضعف و قوت کشورهای پیشرو این امکان را برای محققان عرصه تربیت معلم در ایران فراهم می‌آورد تا در زمینه تحول در نهاد تربیت معلم راهکارهای کارآمد و اجرایی مطابق با اسناد بالادستی ارائه نمایند. به نظر می‌رسد شیوه پذیرش دانشجومعلمین در کشور فرانسه شیوه‌ای مطلوبی برای انتخاب افراد جهت ورود به عرصه معلمی می‌باشد و می‌توان آزمون‌هایی را بعد از آزمون کنکور علاوه بر مصاحبه‌های تخصصی طراحی کرد و متناسب با ویژگی‌های هر فرد، جایگاهی مناسب را برای ایشان مشخص کرد.

در سایر موارد مطالعه شده نیز کشور ژاپن به آموزش عملی دانشجومعلمین توجه جدی نشان نمی‌دهد و کشور انگلستان در طول دوران سه ساله اهمیت بیشتری به



دوران کارورزی می‌دهد به نظر می‌رسد می‌توان با تلفیق سه روش کشورهای ایران، انگلستان و فرانسه در زمینه برنامه درسی، فرآیند یاددهی-یادگیری و کارورزی راهکاری را برای تحول در عرصه تربیت معلم مبتنی بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی شاهد باشیم.

منابع:

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت ۹۱
- جوان، رضا (۱۳۹۷)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۲۰، شماره ۳، بهار ۱۳۹۷
- دادشی مقدم، فاطمه و ابوالحسنی، معصومه (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم کشور ایران با نظام تربیت معلم کشور ژاپن، هشتمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق
- رووف، علی (۱۳۷۹)، جنبش‌های جهانی تربیت معلم، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- زارع، مریم، پارسا، عبدالله، صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵)، متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۸۵-۱۱۸
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۱)
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتشارات سمت، تهران: چاپ سوم
- صادقی، علیرضا و نجفی، حسن. (۱۳۹۶). تدوین راهبردهای برنامه درسی چند فرهنگی تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، چین، سنگاپور، هند، مالزی، کره جنوبی و ژاپن، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶
- صافی، احمد (۱۳۸۷)، سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران؛ گذشته، حال و آینده، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی پرتال جامع علوم انسانی
- عزیزی‌نژاد، بهاره (۱۳۹۲)، مباحث نو در آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات آوای نور، تهران
- علاقه‌بند، علی (۱۳۹۳)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، کتابخانه‌ی فروردین، تهران
- قربانی، حسین و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۵)، درآمدی به برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم: با تأکید بر پژوهش‌های روایی، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره ۳، تابستان ۱۳۹۵
- کوشی، زهرا و سلطانی، اصغر (۱۳۹۷)، بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم

- ایران و هند، دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، سال دوم، شماره چهارم، بهار و تابستان ۱۳۹۷
- ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۶)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۶، سال هفتم، تابستان ۱۳۸۷
 - میهمی، حسین و باستان، محمدامین (۱۳۹۷)، آموزش مرحله ای معلمان و دانشجو-معلمان، با رویکرد اجتماعی-فرهنگی، دو فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان، سال چهارم، شماره ۵، بهار و تابستان ۱۳۹۷
 - یونسکو (۱۹۹۶)، توصیه نامه کنفرانس خاص بین دولتها درباره وضعیت معلمان، تک نگاشت شماره ۱۶، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۷
 - Cornu, B. (2015). Teacher Education in france: Universitisation and professionalization – From IUFGMs to ESPEs. Journal Education Inquiry, V 6, 2015
 - Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. Pakistan Journal of Social Sciences, 30(2), 401-411
 - Foster, D. (2019). Initial teacher training in England, House of Commons Library, Number 6710, 25 February 2019
 - Korthagen, F .A.J.(2004) in search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and teacher education. V .20. Issve,1 .pp.77-97.
 - Kumaravadivelu, B. (2012). Language teacher education for a global spciety. New York, NY: Routledge
 - Lamie, Judith M. (2006). Teacher education and training in Japan, Journal of In-service Education, V 24, 2006

بررسی جایگاه و نقش تفکر انتقادی در ارتقای تربیت معلم

سید صالح اسدی^[۱]، سید محمد رضا امام جمعه^[۲]، لیلا ابراهیم خانی^[۳]

۱- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی - همدان

۲- دکترای برنامه ریزی درسی- تهران

۳- کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی- همدان- کبودراهنگ

چکیده

تفکر انتقادی نوعی تفکر هدفمند منحصر بفردی است که متفکر به طور منظم و به طور عادی، معیار و استانداردهایی مدبرانه را برای فکر کردن برقرار نموده، مسئولیت ساختار تفکر را می پذیرد و آن را بر اساس استانداردها هدایت می کند و تأثیر و کارایی تفکر را بر اساس هدف، معیار و استانداردها ارزیابی می کند. امروزه صاحب نظران، تفکر انتقادی و خلاق را به عنوان برون داد اصلی تعلیم و تربیت نوین معرفی می کنند و آموزش تفکر پایه اصلی ظهور آن می باشد. این نوع تفکر در تربیت معلم نیز جایگاهی ویژه دارد. این نوع تفکر، به عنوان جنبه ی مهمی از عملکرد حرفه ای در معلمی مورد توجه قرار گرفته است. هم چنان که معلمی از حالت شغل به سمت حرفه پیشرفت داشته است، نیاز به مهارت های شناختی و ارتباطی، معلمان را از وظیفه محوری به سمت مهارت محوری مبتنی بر دانش پیشرفته، سوق داده است. آموزش و ارتقای تفکر انتقادی در تربیت معلم، با توجه به اهمیت آن در عملکرد تحصیلی دانشجوین و تربیت معلمان ماهر بیش از پیش محسوس است. با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در رشد دانشجومعلمان، در این مطالعه بر آن شدیم تا با روشن ساختن واژه ی تفکر انتقادی، چگونگی تدریس و شکوفاسازی، روش های ترویج و لزوم به کارگیری و پیامدهای آن را در تربیت معلم بررسی نماییم. نتایج مطالعه نشان داد، برنامه ریزان و مسئولین تربیت معلم باید در برنامه های آموزشی خود توجه بیش تری به پرورش

۱. کارشناس پژوهش، برنامه ریزی و نیروی انسانی اداره آموزش و پرورش شهرستان کبودراهنگ، seyedsalehasadi@yahoo.com

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران m_r_imam@yahoo.com

۳. آموزگار شاغل در آموزش و پرورش شهرستان کبودراهنگ salehin66@yahoo.com

مهارت تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی اختصاص دهند. در برنامه های درسی تربیت معلم، باید روش هایی گنجانده شود که از طریق آن ها دانشجویان، قابلیت های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند و در زندگی روزمره ی خود به کار برند و با توجه به نقش اساسی محیط های آموزشی و روش های حاکم بر آن ها، باید به صورتی سازماندهی شوند که دانشجویان، را به جای ذخیره سازی حقایق علمی با مسائلی درگیر سازند که در زندگی واقعی با آن ها مواجه می شوند.

کلید واژه: تفکر انتقادی، ارتقا، تربیت معلم، مهارت های تفکر انتقادی

۱- مقدمه و بیان مسأله

تفکر^۱ یکی از سه جنبه مهم شناخت (ادراک، یادگیری، تفکر) است. تفکر، عملی ذهنی است و زمانی مطرح می گردد که انسان با مسئله ای مواجه است و خواستار حل آن است. در این هنگام در ذهن، تلاشی برای حل مسئله آغاز می گردد که این تلاش ذهنی را، تفکر می نامند. یکی از توانایی های فکری ارزنده ای که دانش آموزان باید در مدرسی کسب کنند این است که شنیده ها، خوانده ها، اندیشه ها و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آنها روبه رو می شوند ارزشیابی کنند و درباره آن ها تصمیم های منطقی بگیرند. این توانایی ارزنده تفکر انتقادی (تفکر نقادانه) نام دارد. این روزها تفکر انتقادی به طور فزاینده ای مورد توجه قرار گرفته است، زیرا ما همواره با مقدار زیادی اطلاعات گمراه کننده، تبلیغات تجاری و سایر انواع تبلیغات روبه رو می شویم که باید سبک و سنگین کنیم و سره را از ناسره جدا کنیم (سیف، ۱۳۹۱)

نتیجه تربیت انسان های صاحب اندیشه و ذهن کاوشگر در مدارس، ایجاد بینش علمی و اندیشه ای آزاد، خلاق و نقاد است. برنامه های مدارس باید تأکید خود را بر روش هایی متمرکز کنند که دانش آموزان به جای آموختن، قابلیت های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند، زیرا در فرآیند اندیشه ی منظم است که معرفت رشد می یابد و انسان احساس مفید بودن می کند. محیط های آموزشی برای تحقق چنین اهدافی نقش اساسی دارند و باید آن چنان سازماندهی شوند که دانش آموزان را به جای ذخیره سازی حقایق علمی، درگیر مسأله کنند. مسائلی که با زندگی واقعی آن

1. - thinking



ها در ارتباط باشند. زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی، موقعیت‌های آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش دانش‌آموزان را در امر یادگیری بیشتر خواهد ساخت. آن‌گاه دانش‌آموزانی که انگیزه و رغبت بالایی در امر یادگیری داشته باشند، به جای کسب حقایق علمی صرف، به روش کسب حقایق علمی توجه می‌کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، می‌آموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و دربارهٔ امور مختلف قضاوت کنند و به خود تنظیمی نیز دست می‌یابند (مک پک، ۱۹۸۱). به عبارت دیگر: به جای دادن ماهی به آن‌ها، ماهیگیری را به آن‌ها یاد می‌دهیم و آن‌ها نیازهای خود را با تفکر و برنامه‌ریزی برآورده خواهند کرد.

رسیدن به چنین اهدافی مستلزم فرصت‌های مطلوب است. چنین فرصت و موقعیتی با دستور دادن، موعظه کردن، القاء و ترغیب به تقلید و اطاعت از دیگران بوجود نخواهد آمد. زیرا محدود ساختن تعلیم و تربیت به انتقال و حفظ حقایق علمی، رشد طبیعی فراگیران را محدود خواهد ساخت (شعبانی، ۱۳۷۸).

اگر چه بیشتر مردم براین باور هستند که تفکر انتقادی و خلاق ذاتی هستند، ولی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این مهارت‌ها یاد گرفته‌نی و آموختنی است (مایرز، ۱۳۸۶؛ مالکانی و آلن، ۲۰۰۵). شاید بتوان گفت اولین کسی که به این امر اهتمام ورزیده است، سقراط می‌باشد. از هنگامی که او با روش خاص خود جوانان آتن را به تدبیر و تفکر فرا می‌خواند، بر این امید بود که آن‌ها چگونه اندیشیدن را بیاموزند. آموزش تفکر انتقادی سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (صداقت، ۱۳۸۵).

معلم یکی از عوامل کلیدی در پرورش تفکر دانش‌آموزان است. بنابراین برای این که بتوانیم تفکر انتقادی را به دانش‌آموزان آموزش بدهیم، لازم است معلمین آن‌ها این نوع تفکر را آموخته باشند تا بتوانند آن را به دانش‌آموزان خود بیاموزند. علاوه بر آن در نظامی که هدف آن پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان است؛ معلمان باید در

-
1. Mc peck
 2. Mayerz
 3. Malkani
 4. Allen

نقش خود بازنگری کنند و فعالیت‌های خود را برآموزش مهارت‌ها و روش‌هایی متمرکز کنند که دانش‌آموزان برای تحقیق مستقل، بدان احتیاج دارند و به جای تأکید بر اهمیت انباشت اطلاعات و محفوظات، به اهمیت پرورش استعدادهای فکری تأکید نمایند. استفاده از روش آموزش سخنرانی موجب ترویج سبک انفعالی می‌شود که در آن آموزش تفکر انتقادی بطور کامل مورد غفلت واقع می‌شود یا فقط بطور ضمنی آموزش داده می‌شود (مالکوم نالس، به نقل از مایرز ۱۳۸۶).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند، برغم اهمیت تفکر انتقادی به عنوان ابزاری اساسی برای یادگیری، به طور کلی توانایی دانشجویان در استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی اندک است (مارتین و همکاران، ۲۰۰۸) همچنین، هنوز بسیاری از استادان از درگیر کردن دانشجویان با فعالیتهای تفکر انتقادی استنکاف می‌ورزند. بنابراین این پژوهش به دنبال پاسخ این سؤال است که با چه روش‌هایی می‌توان تفکر انتقادی را به دانشجو معلمان آموزش داد تا در تدریس خود موفق عمل نمایند.

۲- ضرورت و اهمیت

تفکر انتقادی به منزله‌ی مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه‌ی دموکراتیک شناخته شده و در دنیای مدرن تجارت به منزله‌ی مهارت ضروری مورد حمایت است آندولینا^۱ (۲۰۰۱).

تفکر انتقادی می‌شود که، فرد از مدارک و شواهد موجود بالا ترین درک را، داشته باشد و درک کردن فرد را قادر می‌سازد تا نظرات و معانی را که در ورای هر چیز مهم وجود دارد آشکار سازد (جانسون، ۲۰۰۲).

حتی در موقعیت‌های روزمره، تفکر انتقادی، تفاوت واقعی میان موفقیت و شکست در هر کار را به مرز می‌نمایاند و به موفقیت یاری می‌رساند (آندولینا، ۲۰۰۱).

تفکر انتقادی از طریق ایجاد روابط معقول میان انسان‌ها و تصمیم‌گیری بر اساس تحلیل عناصر یک موقعیت و تفکیک عناصر مطلوب از نامطلوب، زندگی توأم با آرامش و مهربانی را به ارمغان می‌آورد، بنابراین اگر مدارس ما در آموزش این امر مهم ناموفق باشند، جامعه‌ی ما و در نهایت جامعه‌ی جهانی شکست خواهد خورد.

1. Andolina



به طور کلی در زمینه ی ضرورت و اهمیت تفکر انتقادی به موارد زیر می توان اشاره کرد:
۱. تفکر انتقادی یکی از ابعاد اساسی وجود انسان است و پرورش آن سبب رشد آدمی می شود.

۲. تفکر انتقادی منطبق با ویژگی های عقلانی انسان مانند کنجکاوی و ترق یطلبی است.

۳. کاربردی کردن یادگیری یا یادگیری بر اساس فعالیت خود یادگیرنده انجام می شود.

۴. متناسب با ویژگی های عصر فراصنعتی و تغییر و تحول فزاینده آن است.

۵. برگرفته از اهداف اساسی تعلیم و تربیت است. (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰).

صاحب نظران مهم ترین دلایل برخورداری دانشجویان از تفکر انتقادی را، موارد زیر دانسته اند:

۱- مجهز ساختن دانشجویان به مهارت های تفکر انتقادی باعث می شود که آن ها به این موضوع آگاه شوند که اکتشافات و پیشرفت های علمی، به تنهایی نمی تواند جامعه را هدایت کند، بلکه این جامعه و افراد آن هستند که باید اکتشافات و پیشرفت های علمی را به بهترین وجه کنترل و هدایت کنند (گان^۱ و همکاران، ۲۰۰۸)

۲- تفکر انتقادی دانشجویان را قادر می سازد تا به طور مؤثری، اطلاعاتی را که از طریق مطالعه کتاب، اینترنت و دانشگاه، درباره ی نظریه های رایج، معیارها یا استانداردهای موجود و روش های مورد استفاده، به دست آورده اند، ارزیابی و سازماندهی کنند، و به میزان صحت، ارزشمندی و اعتبار آن ها، از طریق روش استدلالی پی ببرند، و به این ترتیب آن ها را در تصرف خود در آورند (جوارنه و همکاران، ۲۰۰۸؛ اطهری و همکاران، ۱۳۸۸).

۳- تفکر انتقادی باعث توسعه توانایی پژوهش، حل مسئله، تصمیم گیری، بهره بردن از دیدگاه های مختلف، و یادگیری مادام العمر در دانشجویان می گردد. مجموع این قابلیت ها باعث می شود تا دانشجویان قادر به حل مشکلات ملی، علمی و عملی باشند (جوارنه^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

۴- تفکر انتقادی باعث می شود که دانشجویان نه تنها درباره رشته تخصصی خود

1. Gunn

2. Jawarneh

دانش یا اطلاعات کافی داشته باشند بلکه، درباره ی اجتماع، سیاست، مسائل متغیر جهان و چالش های اخلاقی روزانه زندگی در جهان پیچیده امروز، دقیق تر تصمیم گیری نمایند و به ارائه و توسعه راه حل های درست برای آن ها اقدام نمایند. (ابرامی^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ وی.دی. ۲۰۰۸).

۵- تفکر انتقادی باعث می شود دانشجویان به این نکته پی ببرند که چگونه هنجارهای مختلف بر افکار آن ها تأثیر می گذارد، و این که چگونه ایده هایشان را کاملاً بر اساس بررسی ها و استدلال هایشان مورد بررسی و استفاده قرار دهند. (فاسیک^۲، ۲۰۰۷) بنابراین، مهارت های تفکر انتقادی، باعث توسعه ادبیات علمی، دانشجویان برای فهم بهتر جهان می شود (گان و همکاران، ۲۰۰۸).

بر این اساس، از دیدگاه بسیاری از مربیان و فلاسفه، پرورش تفکر انتقادی نه تنها هدف عمده نظام تعلیم و تربیت هر جامع های محسوب می شود، بلکه به عنوان شرط اولیه و یکی از رسالت های اصلی تربیت دانشجویان نیز قلمداد می گردد (سزر^۳، ۲۰۰۸) با نظر به موارد مطرح شده ترسیم وضعیت تفکر انتقادی دانشجویان با نظر به نقش دانشگاه در پرورش آن، محور اصلی این مقاله را تشکیل داده است.

۳-۱ تعریف تفکر

سوسو، معتقد است که تفکر فرایندی است که از طریق آن یک بازنمایی ذهنی جدید به وسیله تبدیل اطلاعات و تعامل بین خصوصیات ذهنی، قضاوت، انتزاع، استدلال و حل مسئله ایجاد میگردد (فرشادفر، ۱۳۹۵).

بنا به تعریف دیبونو تفکر عبارت است از: «مهارتی کنشگر که هوش به واسطه آن بر تجربه تأثیر میگذارد». بر اساسی این تعریف هر میزان مذاکرات و مباحثات فکری از شتابزدگی و قضاوت آنی دور شوند، جستجوگری و تأمل در آنها ارتقاء یافته و فرصتهای یادگیری افزایش می یابد (فرداودی، ۱۳۹۶).

تفکر به معنای جستجوی شعور و آگاهی است که به کسب معرفت، ارزشیابی آن و

1. Abrami
2. Vee, D
3. Fasick
4. Sezer



همچنین تولید معرفت جدید معطوف می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۲).

۲-۳ تعریف تفکر انتقادی

اسمیت^۱ تفکر انتقادی را توانایی تمییز میان تعصب و سوگیری در استدلال و تمایل به بیان حقیقت ذکر می‌کند و آن تفکر را تجزیه و تحلیل ماهرانه و جسورانه می‌نامد؛ بنابراین تفکر انتقادی، تفکری عقلانی است که در آن فرد مباحث را به دقت تجزیه و تحلیل می‌کند، شواهد و مدارک معتبر را جستجو و براساس آن به نتیجه نهایی، درست و معقول می‌رسد (فیشر، ۲۰۰۲)

جان دیویی را پدر تفکر انتقادی نامیده اند، به نظر وی تفکر انتقادی شامل، بررسی دقیق و پایدار هر باور و یا دانش فرضی مدلل است که به نتیجه منتج می‌شود (فیشر، ۲۰۰۱)

فیشر (۲۰۰۱) تفکر انتقادی را، "فکر کردن درباره فکر کردن" دانسته، معتقد است تفکر انتقادی نوعی روش اندیشیدن درباره موضوع، محتوا یا مساله است که به وسیله شخص متفکر اتخاذ شده تا از طریق به کارگیری ساختارهای درونی اندیشه کیفیت تفکر خود را ارتقاء بخشیده، استانداردهای فکری را براساس آن پایه ریزی نماید.

۳-۳ راهبردها و روش های آموزش تفکر انتقادی

Facione (۲۰۰۶) در کتاب "تفکر انتقادی: چیست و چرا مورد توجه است"، بیان می‌کند که مهارت های اصلی تفکر انتقادی عبارتند از: تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح، و خودگردانی. وی می‌افزاید، ما به عنوان معلم، ممکن است آگاه باشیم که نیاز داریم یا می‌خواهیم تفکر انتقادی را در دانشجویان خود ارتقاء و بهبود بخشیم، اما ممکن نیست دقیقاً بدانیم که چگونه باید این کار را انجام دهیم. به این منظور پیشنهادات زیر ممکن است مفید و کمک کننده باشند:

- ۱- طراحی دوره های درسی به گونه ای باشد که به جای ارائه مطالب و مواد درسی توسط معلم، دانشجویان به کسب دانش بپردازند و عناوین دوره ی درسی خود را درک نمایند.
- ۲- معاین باید، با تشویق دانشجویان برای فکرکردن مثل یک (مورخ، ریاضی دان،

1. smit

شیمی دان و غیره) و با برانگیختن آن‌ها برای تحلیل، تفسیر، استنباط، و استخراج نتایج، الگویی از تفکر انتقادی باشند.

۳- استفاده از راهبردهای آموزشی که از فعالیت‌های یادگیری مشارکتی بهره می‌گیرند، مفید واقع می‌شود.

۴- دانش زمینه‌ای، و هر نوع ذهنیات قبلی یا تصورات غلط دانشجویان بررسی و سپس، از آن به عنوان نقطه شروع تدریس استفاده شود.

۵- محدود کردن سخنرانی رسمی به ۲۰٪ کل وقت کلاس، بدین وسیله به دانشجویان فرصت داده می‌شود که مطالب تدریس شده را جذب نموده و آنچه را که بحث شده بفهمند.

۶- سعی بر آن نباشد که بیش از ۵۰ درصد مفاهیم اساسی و پایه در یک دوره درسی پوشش داده شود. در عوض تمرکز بیش‌تر روی مهم‌ترین مفاهیم و کاربردهای آن مفاهیم باشد.

۷- موارد مشابه بین مفاهیم مشخص و کاربردهای آن در دنیای واقعی ترسیم شود.

۸- بلند فکر کردن با دانشجویان خود، الگوی فرآیندهای ذهنی مرتبط به موضوعی که شما تدریس می‌کنید.

۹- پرسیدن سؤالاتی عمیق که دانشجویان را به تفکر وا دارد.

۱۰ - دانشجویانی که معمولاً در کلاس ساکت هستند به صحبت کردن تشویق شوند.

۱۱ - استفاده از مثال‌های زیاد در کلاس به طوری که دانشجویان به توانمند بین عقاید انتزاعی و کاربردهای واقعی ارتباط برقرار کنند.

۱۲- دانشجویان ملزم به نوشتن شوند!

۱۳- به روشنی استانداردهای هوشی با انتظارات از دوره‌های درسی ارتباط داده شوند.

Cairns (۱۹۹۶) علاوه بر موارد فوق نیز فنون دیگری را جهت ارتقاء تفکر انتقادی در کلاس‌های درس پیشنهاد می‌کند از قبیل:

۱- ملزم کردن دانشجویان به خواندن و نوشتن قبل از هر کلاس



۲- استفاده از وقت کلاس برای حل مشکلات بالینی، کاربرد مفاهیم و ایجاد ارتباط های معنی دار و کاربرد

دانش، اجتناب از تکرار همه مطالب کتاب.

۳- اختصاص دادن بخشی از وقت کلاس به طرح مشکلات در گروه های کوچک دو نفره در کلاس، سپس دریافت پاسخ ها از گروه ها، همراه با تشویق و گوش کردن فعال.

۴- ایجاد فرصت فکر کردن توسط دانشجویان جهت ارائه ی پاسخ های خود

۵- استفاده از فلو چارت ها، دیاگرام ها، و سایر نمودار ها به عنوان پایه و شروع بحث در کلاس.

ارائه کار گروهی، مطالعات موردی، تجزیه و تحلیل امتحانات با طرح سؤالات هفتگی توسط خود دانشجویان و خود ارزیابی آن ها، یادگیری مشارکتی، سخنرانی به روش های خاص، روش آزمایشگاهی، تکالیف خارج از کلاس، تمرینات کمی (عددی)، مقاله های ترمی، آزمون ها، روش نقشه سازی مفهومی، روش تجسمی، شبیه سازی در دنیای واقعی، تغییر در روش ارائه، یادداشت برداری، پرسشگری، مباحثه، پروژه ها، مهارت های مطالعه، روش آموزش همتا، روش آموزش یادگیری خودگردان، روش بازاندیشی، تکالیف نوشتاری، یادداشت نویسی انعکاسی (بازتابی) بالینی، واقعه نگاری تاملی، نگارش پوستر، پورت فولیو (تشکیل پوشه ای از فعالیت های یادگیری توسط دانشجو)، یادداشت برداری های بالینی، آموزش به روش سقراطی، مقاله بالینی بازتابی، روش ایفای نقش، روش مسئله گشایی یا مشکل مدار، روش مبتنی بر شواهد و روش تحقیقی این راهبردها شامل ۱- پرسیدن سؤالات سطح بالا توسط معلم ۲- توجه خاص به نظرات دانشجو ۳- سؤالات موشکافانه ی معلم ۴- مشارکت دانشجو ۵- مشارکت دانشجو با دانشجو می باشد. لذا با توجه به این که در سیستم آموزشی ایران بیش تر از روش سخنرانی استفاده می شود. به اساتید در ایران، استفاده از راهبردهای نام برده شده به منظور رشد تفکر انتقادی دانشجویان توصیه می شود.

در ذیل به برخی روش ها و فنون تسهیل تفکر انتقادی از دیدگاه صاحب نظران مربوطه پرداخته می شود.

۱- این امر حائز اهمیت است که هنگام آموزش تفکر انتقادی فضایی توأم با امنیت

روانی برقرار شود، تا در آن دانشجویان بتوانند بدون احساس تهدید یا بی احترامی و توهین به چالش بپردازند.

۲- باید به دقت به پیام ها و اشارات کلامی و غیر کلامی دانشجویان در ضمن آموزش توجه کنید به طوری که مداخلات متناسب با موقعیت باشند.

۳- دانشجویان یک شبه متفکر انتقادی نمی شوند، بلکه باید کوشش های اولیه آن ها مورد حمایت قرار گیرد. و در صورت پیشرفت تشویق شوند.

۴- استادان با استفاده از روش های بازتاب و تأمل، باید پرورش تفکر انتقادی را در دانشجویان تشویق نمایند، این روش ها به دانشجویان اجازه می دهند که ببینند چگونه رفتارها و نگرش های آن ها توسط دیگران درک می شوند.

۵- تعادلی ظریف بین برانگیختن دانشجویان برای تفکر انتقادی، و کمک به آن ها برای پیش بینی خطرات موجود در انتقاد و بی ثبات کردن اعمال با ثبات وجود دارد. در واقع، عملکردهای سازمانی و سیستم های ثابت تمایل دارند وضعیت خود را نسبتاً حفظ کنند و تفکر انتقادی ممکن است منجر به تغییر نشود بلکه منجر به از دست دادن شغل متفکر انتقادی گردد.

۶- یکی از نقش های استاد، تشویق دانشجویان به درگیر شدن منظم آن ها در ارزشیابی تأملی یا بازتابی مهارت های تفکر انتقادی خود می باشد، به طوری که با شناخت الگوهای رفتاری به بینش و بصیرت دست یابند.

۷- شبکه ای شدن یک راهبرد آموزشی مشترک است، و شبیه به گروه های خودیاری است. دانشجویان باید تشویق شوند که با سایر دانشجویانی که مهارت های تفکر انتقادی را توسعه می دهند، تشکیل شبکه دهند، به طوری که تجارب و بینش ها را به اشتراک گذاشته و مورد تحلیل قرار گیرند.

۸- اساتید خود می توانند رویکردی از تفکر انتقادی را برای تدریس اتخاذ کنند. یعنی با استفاده از پرسیدن پیش فرض ها، بهبود و ارتقاء تحقیق و پرسشگری و آزمودن ایده های نو را در طول آموزش اتخاذ کنند.

۹- این کار را می توان با کمک به دانشجویان در درک روش های یادگیری خودشان در رابطه با تفکر انتقادی انجام داد. از قبیل این که چگونه آن ها انگیزش خود را



تقویت می کنند، چطور ایده ها و تجربه جدید را تلفیق و به چه نحو به عرصه های جدید دانش دسترسی پیدا می کنند.

۱۰- مشاهده ی یک الگو و مدل نقش خوب، می تواند به دانشجویان کمک کند تا متفکرین انتقادی شوند، بنابراین اساتید باید ضمن آموزش هر روزه ی خود به عنوان الگویی از این مهارت ها عمل کنند.

۴- نتیجه گیری

التزام به پرورش تفکر انتقادی در دانشگاه امروزه به صورت خواستی فراگیر درآمده است. برای این که فراگیران خوب تربیت شوند و افراد مفیدی در آینده به شمار آیند، باید متفکر، خلاق، نقاد و دارای بینش علمی باشند و این تنها در سایه ی انتقال اطلاعات به ذهن دانشجویان حاصل نمی شود بلکه در برنامه های درسی تربیت معلم، باید روش هایی گنجانده شود که از طریق آنها دانشجویان، قابلیت های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند و در زندگی روز مره ی خود به کار برند و با توجه به نقش اساسی محیط های آموزشی و روش های حاکم بر آن ها، باید به صورتی سازماندهی شوند که دانشجویان، را به جای ذخیره سازی حقایق علمی با مسائلی درگیر سازند که در زندگی واقعی با آنها مواجه می شوند.

منابع

اطهری، ز؛ شریف، م؛ نعمت بخش، م؛ بابامحمدی، ح (۱۳۸۸). ارزیابی مهارت های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی

سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران، دوران.

شعبانی، حسن (۱۳۷۸). تأثیر روش حل مسأله بصورت کارگروهی بر تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی. رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت ها و راهبردهای تفکر)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

صداقت، مریم (۱۳۸۵). بررسی مبانی و اصول پرورش تفکر در دانش آموزان. معاونت پژوهشی جهاد

دانشگاهی واحد تهران.

فرداودی، محسن (۱۳۹۶). بررسی تاثیر بازی های رایانه ای آموزشی بر یادگیری خود راهبر و تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه دوم شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

فرشادفر، ندا (۱۳۹۵). بررسی سبک مدیریت کلاس معلمان با شادکامی و تفکر نقادانه دانش آموزان دختر، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

مایرز، چت (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی (ترجمه خدایار ابیلی، چاپ هفتم). تهران: سمت.

هاشمیان نژاد، فریده (۱۳۸۰). ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تاکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.

Abrami, C. P., & Borokhovski, E., & Wade, A., & Michael A. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta analysis. Review of Educational Research; 78(4) Pg.1102. ProQuest Education Journals.

Andolina , Mike (2001) Critical thinking for working students, Columgia , Delmar press

Cairns, A.M. (1996). Which should I teach: critical thinking or the facts? Can I do both?" [on-line] Available :http://www.nataec.org/documents/articles/critical_thinking.html. Accessed: January 01/2006

Facione, A.P. (2006). Critical Thinking: what it is and why it counts.[online] Available:http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf. Accessed: January 01/2006.

Fasick, L. (2007). Using Shakespeare's plays to teach critical thinking and writing skills: teaching English in the tow year college. 35(2), pg.197. proquest education journals.

Fisher. A (2001), Critical thinking, an introduction, the university press of Cambridge, [Http://www.Cambridge.org](http://www.Cambridge.org)

Fisher, A. (2002). What is critical thinking it? Retrieved March 12, 2008, from <http://www.cambridge.org>, 25, 82-91.



Gunn, M. T., & Grigg, M. L., & Pomahac, A. G. (2008). Critical thinking in science education: can bioethical Issues and questioning strategies Increase Scientific understandings?. The journal of Educational thought. 42(2), Pg 162. proQuest education journals.

Jawarneh, M., & Iyadat, W., & Al-Sudafed, S., & Khasawneh, L. (2008). Developing critical thinking skills of secondary student in Jordan utilizing Monro and Slater strategy and McFarland strategy. IJAES-Vol.3 No.1 pg.No.84.

Johnson, Elanine b. (2002) Contextual Teaching and learning: what it is and why its here to stay, u nited kingdom,corwin press.

Malkani, G.and Allen, J.(2005). Case in teacher education: beyond reflection into practice. Paper Presented at theAnnual Meeting of the American Educational ResearchAssociation, Montreal, Canada.

MC peck, J. (1981). Criticalthinking and education. NewYork: St.Martins press.

Martin, L., & Thompson, S. D., & Richards, L. (2008). Online Scenarios in FCS college courses: Enhancing critical thinking skills. Journal of family and Consumer Sciences. 1002)), proQuest education Journals.

Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. Education. 128(3), pg.349. proquest education journals.

Vee, D., & Dykstra, E. (2008). Integrating critical thinking and memorandum writing into course curriculum using the internet as a research tool. college student journal; 42(3), Pg.920. proQuest education journals.

جستاری پیرامون زیست حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

رحمت اله خسروی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، زنجان

چکیده:

دوران دانشجویی از جمله دوره‌های مهم زندگی داوطلبان حرفه معلمی است که تلخی‌ها و شیرینی‌های خاص خود را دارد. چنانچه دانشجو معلم بتواند مختصات زیستن در این دوره حساس و مهم را به درستی برای خود ترسیم کند، حلاوت آن علاوه بر دوره دانشجویی در دوره‌های بعدی حیات حرفه‌ای نیز نمایان خواهد شد. به همین سان، در صورتی که دانشجو معلم نتواند شکل مناسبی از زیست حرفه‌ای را برای خود اختیار کند نه تنها بهره‌ای از دوران پرفایده دانشجویی نخواهد برد بلکه در آینده هم تحت تأثیر عوارض ناخوشایند آن قرار خواهد گرفت. حال، این پرسش مهم قابل طرح است که زیست حرفه‌ای یک دانشجومعلم چگونه باید باشد؟ مطالعه حاضر که با روش جستار‌نظورزانه صورت گرفته است با تأمل روی سه عنصر مهم زیست حرفه‌ای دانشجو معلمان یعنی دانش معلمی، مهارت معلمی، و کنش معلمی در صدد پاسخ دادن به این پرسش مهم است.

واژه‌های کلیدی: زیست حرفه‌ای، دانشجو معلم، دانش معلمی، مهارت معلمی، کنش معلمی

۱- مقدمه

حرفه‌ای شدن در هر کاری استلزامات خاص خود را دارد. حرفه‌ی معلمی نیز از این قاعده مستثنی نیست. اکنون معلمان را در نظام آموزش و پرورش سراغ داریم که در رشته‌ای که تدریس می‌کنند، مدرک تحصیلی بالاتر و سوابقی بس طولانی دارند، لیکن نتوانسته‌اند مانند معلمان حرفه‌ای عمل کنند؛ این معلمان، در توسعه ظرفیت‌های مهمی چون تفکر، مهارت‌ها و کنش‌های دانش‌آموزان چندان موفق نبوده‌اند. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که مختصات تربیت این معلمان از منظر متغیرهای دانش، مهارت و کنش چگونه بوده است؟ به عبارتی بهتر زیست



حرفه ای این معلمان در دوران تربیت معلم چگونه شکل گرفته است که شایستگی های مورد انتظار معلمی را در آنها ایجاد و تقویت نکرده است. مقاله حاضر با ارائه جستارهای نظرورزانۀ بر آن است تا مختصات زیست حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان را از سه مؤلفه دانش، مهارت و کنش معلمی تبیین کند تا از این رهگذر بتواند دست اندرکاران حوزه تربیت معلم را به تأمل درباره شایستگی های موردنیاز معلمان آینده برای موفقیت در مدرسه و جامعه دعوت نماید.

۲- دانش معلمی

در بعد دانش، دانشجو معلم باید کوشش کند درباره مفاهیم، حقایق، نظریه ها و دانستنی های دارای قواعد مشخص در باب رشته تحصیلی اش شناخت کافی بدست آورد. علاوه بر این، او باید نسبت به کسب و توسعه دانش روش کاری، دانش عملی یا دانش وابسته به عمل فکورانه در موقعیت خاص، و دانش فناوری مرتبط با مسائل رشته ای خود اقدام کند.

به زعم شولمن^۱ (۱۹۸۶)، پیش از دهه ۸۰ تربیت معلم صرفاً بر دانش محتوایی تمرکز داشت، لیکن بعد از دهه ۸۰ به تدریج چگونگی اداره کلاس توسط معلم، سازماندهی فعالیت ها، اختصاص زمان، تکالیف درسی، تشویق و تنبیه، طرح درس و ارزیابی یادگیری عمومی نیز به عنوان دانش های مورد نیاز معلمان وارد عرصه معلمی شدند. شولمن (۱۹۸۶) در یک طبقه بندی اولیه، دانش مورد نیاز معلمان در تربیت معلم را شامل دانش موضوعی^۲، دانش درباره برنامه های درسی^۳ و دانش محتوایی-پداگوژیکی^۴ دانسته است.

از نظر شولمن، دانش محتوایی-پداگوژیکی، تأثیرگذارترین نوع دانش معلمی است که در آن دانش معلم با عمل تدریس او در کلاس پیوند می خورد. به زعم وی، ممکن است هر یک از اشکال سه گانه دانش شامل دانش های قبلی بشود، لیکن تمرکز هر کدام از دانش ها با دیگری متفاوت است. برای مثال، دانش موضوعی روی موضوعات

1. Shulman

2. Subject Matter Knowledge

3. curricular knowledge

4. Pedagogical Content Knowledge(PCK)

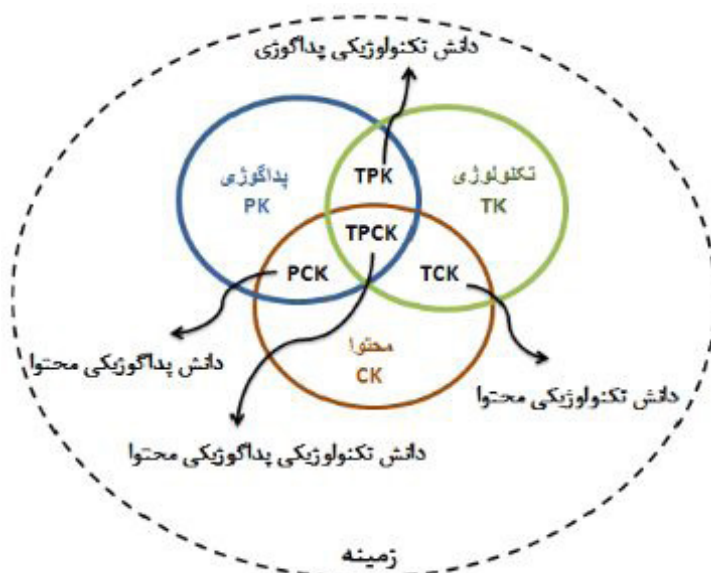
درسی تمرکز دارد و دانش درباره برنامه‌های درسی بر برنامه درسی متمرکز است، منتهی در برنامه‌ریزی درسی نمی توان نسبت به دانش درباره موضوع درسی بی تفاوت بود. به همین ترتیب، دانش محتوایی- پداگوژیکی بر تدریس تمرکز دارد و لذا در تدریس نمی توان دانش درباره موضوع درسی و برنامه‌ریزی درسی را نادیده گرفت (شولمن، ۱۹۸۶).

در یک طبقه بندی بالغ‌تر، شولمن (۱۹۸۷)، دانش مورد نیاز معلمان را به هفت نوع تقسیم بندی می کند که عبارتند از: دانش محتوایی^۱، دانش عمومی پداگوژیکی^۲ شامل راهبردها و اصول مدیریت کلاس درس و سازماندهی مناسب موضوعات درسی، دانش برنامه درسی^۳، دانش محتوایی- پداگوژیکی، دانش درباره فراگیران و ویژگی های آنها^۴، دانش درباره موقعیت ها و بسترهای تربیتی^۵، و دانش درباره اهداف و مقاصد تربیتی^۶. از میان این گونه‌های دانش، دانش محتوایی- پداگوژیکی، که ترکیبی از دانش موضوعی و فهم پداگوژی است، از علایق ویژه مطالعاتی شولمن می باشد. به زعم شولمن (۱۹۸۶)، این نوع از دانش معلمان شامل فهم اموری است که یادگیری موضوعات خاص را برای یادگیرندگان دشوار یا آسان می کند و همچنین شامل ادراکات و تصورات فراگیران سنین مختلف، و پیش‌زمینه‌ها و بدفهمی‌هایی است که آنان در موقع یادگیری یک موضوع خاص با آن مواجه هستند.

در نظام تربیت معلم، بهتر است دانشجو معلمان دانش های ترکیبی از قبیل دانش تکنولوژیکی محتوا^۷ یا دانشی که معلمان را قادر می کند تا تکنولوژی مناسبی برای تدریس یک موضوع خاص انتخاب کنند؛ دانش پداگوژیکی محتوا^۸ یا دانش مربوط به شناخت الگوها، روش های تدریس، ارزشیابی و نحوه یادگیری در خصوص یک محتوای درسی؛ دانش تکنولوژیکی پداگوژی^۹ یا دانش مربوط به درک این موضوع

1. content knowledge
2. general pedagogical knowledge
3. curriculum knowledge
4. knowledge of learners and their characteristics
5. knowledge of educational contexts
6. knowledge of educational ends
7. Technological Content Knowledge (TCK)
8. Pedagogical Content Knowledge (PCK)
9. Technological Pedagogical Knowledge (TPK)

که چگونه استفاده از تکنولوژی بر فرایند تدریس و یادگیری اثر می گذارد؛ و در نهایت دانش تکنولوژیکی پداگوژیکی محتوا^۱ یا دانش مربوط به اثر متقابل میان دانش محتوا، دانش پداگوژی و دانش تکنولوژی، که توسط اندیشمندانی چون میشر و کوهلر^۲ (۲۰۰۶)، شولمن (۱۹۸۷) و تامپسن و همکاران^۳ (۲۰۰۸) مطرح گردیده را در کانون توجه خود قرار دهند. در شکل زیر مکانیسم تشکیل دانش های ترکیبی از سه نوع دانش محتوایی^۴، دانش پداگوژیکی^۵ و دانش تکنولوژیکی^۶ نشان داده شده است:



شکل ۱- دانش تکنولوژیکی پداگوژیکی محتوا (میشر و کوهلر، ۲۰۰۶)

از یک منظر دیگر، دانش مورد نیاز معلمان را می توان به دو گونه دانش صریح/ فنی و دانش ضمنی/ عملی طبقه بندی کرد. در این راستا مایکل پولانی^۷ (۱۹۶۹)،

1. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)
2. Mishra and Koehler
3. Thompson et al.
4. Content Knowledge
5. Pedagogical Knowledge
6. Technological Knowledge
7. Michael Polanyi

نخستین بار با بیان این گزاره که «ما بیشتر از آنچه می‌گوییم، می‌دانیم» دانش ضمنی را به معنای مجموعه‌ای از تجارب، مهارت‌ها، دیدگاه‌های کاری و نظام ارزشی و ذهنی در درون فرد می‌داند که قابل گفتن نبوده و در هیچ پایگاه داده‌ای ذخیره نشده است بلکه جایگاه آن را ذهن آدمی و فعالیت‌های او تشکیل می‌دهد. در مقابل، به زعم او، دانش صریح دانشی است که به آسانی قابل انتقال می‌باشد. این نوع دانش را می‌توان به کمک یک سری از نشانه‌ها مثل حروف، اعداد و ... در قالب نوشته، صدا، عکس و ... مدون و کدگذاری کرد. نکته مهم اینکه، فرموله کردن و به اشتراک گذاری دانش ضمنی بر خلاف دانش صریح بسیار دشوار و بعضاً غیر ممکن است. پولانی (۱۹۶۹)، با تمایز قائل شدن میان اشکال صریح^۱ و ضمنی^۲ دانش، دانش فنی را در ردیف اشکال صریح و دانش عملی را در شمار اشکال ضمنی دانش قرار داد و اظهار داشت که دانش فنی هرگز نمی‌تواند جایگزین دانش عملی شود. مایکل اوکشات^۳ (۱۹۹۲)، در نقد دانش فنی و ستایش دانش عملی چنین اظهار نظر کرده که تربیت به‌طور فزاینده بر «دانش فنی» متمرکز شده و نسبت به «دانش عملی» غفلت ورزیده است. به‌زعم او، دانش فنی قابلیت تبدیل به قواعد و قوانین دقیق را داراست و به سهولت آن را می‌توان از کتاب و سایر منابع اطلاعاتی به‌صورت مکانیکی به کار بست. در مقابل، دانش عملی قابل بیان به‌صورت قواعد یا اصول راهنما نیست و عمدتاً در نفس عمل و تجربه وجود دارد. بر این اساس، عدم توقف در دانش فنی و حرکت به سمت دانش عملی در تربیت معلم، ارزش افزوده فراوانی برای دانشجومعلم در کسب شایستگی‌های معلمی دارد.

۳- مهارت معلمی

بعد دیگر زیست حرفه‌ای دانشجو معلم، کسب مهارت است. مهارت عبارت از توانایی پیاده سازی علم در عمل است. مهارت از راه تمرین کاربرد دانش در موقعیت عملی یا واقعی به دست آمده و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت منجر به بهبود کیفیت عملکرد می‌شود؛ بدون مهارت در بسیاری از موارد، دانش نمی‌تواند به تنهایی منشأ

1. Explicit

2. Tacit

3. Michael Oakeshott



اثر واقع شود.. برای مثال هیچ معلمی بدون تمرین و تجربه کار گروهی در عمل نمی تواند مهارت کار گروهی را صرفاً از طریق مطالعه کسب کند. به زعم مارلی و همکاران^۱ (۲۰۰۵)، مهارت به معنای ظرفیت اجرای وظایف و اقدامات فنی و ذهنی با یک خروجی مشخص است.

باید یک تغییر اساسی در نگرش دانشجویان صورت گیرد تا از بدو ورود به دانشگاه دنبال این باشند که کسب دانش، انجام تحقیقات علمی و یادگیری علوم در نهایت قرار است به بهبود و ارتقاء زندگی حرفه‌ای‌شان منجر شود. دانشجو معلم نباید تمرکز و توجه خود را صرفاً به کسب دانش و اخذ مدرک معطوف کند، بلکه فراتر از آن بایستی به دنبال این باشد که از دانشگاه مهارت‌ها و مدل‌های فکری مناسب کسب کند تا زندگی‌اش را بر آن بنیان نهد و به سهم خود به حل مسائل موجود در جامعه کمک کند. سرمایه دانشجومعلم نباید صرفاً دانش و مدرک تحصیلی او، که مهارت و تخصص اش باشد. دانشگاه باید به جای تمنا و تمرکز بر ایفای نقش سنتی، با تکیه بر خلاقیت و نوآوری و متناسب با مقتضیات عصر کنونی عناصری چون مهارت آموزی و مهارت ورزی را به طور جدی در کانون توجه قرار دهد. برخی از اندیشمندان عرصه تربیت معلم از قبیل ریدکر^۲ (۲۰۱۳)، ولف^۳ (۲۰۰۱)، ویلیام^۴ (۲۰۰۹)، ریچن و همکاران^۵ (۲۰۰۳)، پپر^۶ (۲۰۱۱)، کرکا^۷ (۱۹۹۸) و حالاز و میشل^۸ (۲۰۱۱)، کسب مهارت‌هایی چون برنامه ریزی، اجرا و مدیریت تدریس؛ استفاده از مواد و رسانه های آموزشی؛ مدیریت و راهبری دانش آموزان و گروه های کلاسی؛ بکارگیری راهبردهای یاددهی- یادگیری و نظارت بر آنها؛ تحلیل و تفسیر فرایند تدریس و نتایج یادگیری را برای دانشجومعلمان و معلمان ضروری می دانند. به طور کلی، دانشگاه هایی که کار تربیت معلم را بر عهده دارند ضروری است علاوه بر ارتقاء دانش دانشجومعلمان

1. Marrelli & et al

2. Redecker

3. Wolf

4. Wiliam

5. Rychen & et al

6. Pepper

7. Kerka

8. Halász & Michel

درباره ابعاد مختلف معلمی، آموزش مهارت های معلمی از قبیل مهارت در ساخت برنامه درسی، مهارت طراحی آموزشی، مهارت در تدریس و اداره کلاس درس، مهارت در تدارک فرصت ها و فعالیت های یادگیری لذت بخش، مهارت در ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان، مهارت های اجتماعی و ارتباطی جهت برقراری تعامل سازنده با شرکاء آموزش و یادگیری (همکاران، دانش آموزان و اولیاء آنها، نمایندگان و خبرگان آشنا به محیط و ...)، مهارت در مدیریت زمان آموزش و یادگیری، مهارت در نوع مواجهه با تفاوت های فردی و فرهنگی و دیگر تفاوت هایی که دانش آموزان یک مدرسه ممکن است داشته باشند، مهارت کار گروهی، مهارت های پرسشگری و پاسخگویی، مهارت های فناوری برای مواجهه منطقی با جهان شبکه ای و استفاده از فرصت ها و ظرفیت های آن و را به طور جدی در دستور کار خود قرار دهند.

چنانچه زمینه کسب این مهارت ها در دانشگاه تربیت معلم فراهم نشود و زیست مهارتی دانشجومعلم تعیین پیدا نکند، دانشگاه نمی تواند مواجهه شایسته ای با مسائل نظام آموزش و پرورش به ویژه در حوزه آموزش و یادگیری داشته باشد.

۴- کنش معلمی

بعد سوم زیست حرفه ای دانشجو معلم، یادگیری "کنش" در مقام یک شهروند ارگانیک و فعال است. در نظام تربیت معلم، "کنش اثربخش" برای دانشجومعلمان زمانی اتفاق می افتد که آنها از شخصیت اداری، کارمند بودن، مطیع و محافظه کار بودن و ... فاصله گرفته و نه تنها به موضوعات مربوط به تکالیف و مسئولیت های معلمی که به مسائل جامعه هم آگاه باشند و آگاهی ببخشند.

به اعتقاد نگارنده، در حال حاضر نظام تربیت معلم همسویی چندانی با مبانی علم تعلیم و تربیت نداشته و معلمان کنشگر یا معلمان مجهز به ظرفیت سوژگی^۱ تربیت نمی کند. اگر تربیت معلم بر مبنای علم تعلیم و تربیت پایه ریزی شود، هر معلمی که تربیت می شود باید ظرفیت این را پیدا کند که با جامعه و مسائل آن مواجهه انتقادی و کنشگرانه داشته باشد. آنه فیلن^۲ (۲۰۱۵) در کتاب "نظریه پردازی تعلیم و

1. Subjectivity

2. Anne Phelan



تربیت و تربیت معلم^۱ خاطر نشان کرده است که تربیت معلم بایستی در درجه اول به سوژگی معلمان یعنی استقلال، کنشگری، آزادی بیان، آزادی تفکر و آزادی عمل معلمان بپردازد. در این راستا مهمترین دغدغه این است که سیاست ها و اعمال تربیت معلم، مانع سوژگی معلمان شود. سیاست‌هایی که در آن کاندیداهای معلمی از سوال کردن و پرسشگری دلسرد شوند یا از این که در معرض پرسش و پرسشگری قرار گیرند، واهمه داشته باشند.

به زعم فیلن^۲ (۲۰۱۵) و فیلن و همکاران (۲۰۰۶) کاندیداهای معلمی در حال حاضر عمدتاً به واسطه سنت‌ها و نظم شغلی دیکته شده، تحت کنترل هستند. این یک روند نگران کننده و غیرعادی در تربیت معلم است. ایده تربیت معلم توام با کنشگری و سوژگی بدیل مناسبی برای رویه موجود است.

همان طور که فیلن (۲۰۱۵) با تأسی از اندیشه های شوتز^۳ (۱۹۴۴) یادآور شده، عدم کنشگری و سوژگی نداشتن معلم، او را به سان فردی که در خانه خود غریبه است، بدل می کند. فردی که با فرهنگ و تاریخ جایی که تدریس می کند و جایی که از لحاظ حرفه ای به آن تعلق دارد، بیگانه است.

در تربیت معلم کنونی، پیچیدگی های معلم شدن در بافت های فرهنگی اجتماعی متفاوت- بافت های چندفرهنگی- چندان مد نظر نیست و همه داوطلبان معلمی برای یک بافت تربیت می شوند. مواجهه سنجیده با تعارضات و چالش هایی که در بافت های چندفرهنگی ممکن است وجود داشته باشد یکی از مهمترین موضوعات و شایستگی هایی است که داوطلبان معلمی در فرایند تربیت معلم برای کار در محیط های چندفرهنگی باید کسب کنند (فیلن و همکاران، ۲۰۰۲). این ناشی از سیستم متمرکز تصمیم گیری درباره برنامه های تربیت معلم است. ساختار تجویزی و متمرکز در تصمیم گیری های نظام تربیت معلم، کنشگران سطوح پایین را از تفکر و پذیرش مسئولیت حرفه ای خود باز داشته است. چنین ساختاری ضد معلم بوده و انگیزش و رضایت داوطلبان معلمی را به شدت تحت تأثیر قرار می دهد. از این رو، آزادسازی

1. Curriculum Theorizing and Teacher Education

2. Phelan

3. Schütz

تصمیم‌گیری و حرکت از تصمیمات تجویزی به سمت تصمیمات نیمه تجویزی (دادن حق انتخاب) و غیر تجویزی (دادن حق اختیار) می‌تواند مؤثر باشد.

ایجاد زمینه برای از بین بردن استقلال فکری و کنشگری دانشجومعلم‌ان اساساً باید کنار گذاشته شود. باید از طریق کشف عقاید و باورهای دانشجو معلم‌ان به عنوان یک ظرفیت‌رهایایی بخش، به آنها کمک کرد تا فراتر از ایده‌آل‌های تجویز شده به زیست حرفه‌ای شان پردازند (فیلن، ۲۰۱۵). باید کمک کرد تا روابط آنها با خودشان، همکاران‌شان و عمل حرفه‌ای‌شان، بازسازی شود. لازمه بازسازی این روابط، تقویت همدلی و همبستگی است. اکنون همبستگی و باهم بودن حرفه‌ای میان دانشجومعلم‌ان در دوره تربیت معلم و معلم‌ان در مدارس کمتر دیده می‌شود. عشق و دوستی باید به عنوان مبنایی برای روابط حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان با یکدیگر مورد توجه قرار گیرد.

همان‌طور که آگامبن^۱ اشاره کرده، تقدس‌زدایی از هویت به ظاهر مقدس معلمی که در آن معلم هیچ کوششی در راستای حل مسائل خود و جامعه نمی‌کند و صرفاً در چهارچوب تجویز شده به ایفای نقش می‌پردازد، یک تکلیف اخلاقی است (کیشیک^۲، ۲۰۱۲). در نظام تربیت معلم باید معلمی تربیت شود که جرأت و جسارت عدول از رویه‌های تجویز شده در شرایط مقتضی را داشته باشد.

فرهنگ تربیت معلم در حال حاضر، فرهنگ پرسشگری، پاسخگویی، تعهد و پذیرش مسئولیت در جامعه، مطالعه و کسب دانش، نقد دانش، نقد جامعه، نقد خود (خودافشایی یا استیضاح خود)، گفتگو و ارتباط موثر، شاگردپروری و امثالهم نیست (فیلن، ۲۰۱۵). به همین علت، دانشجومعلم‌انی که در چنین فرهنگی تربیت می‌شوند، فاقد عنصر کنشگری و سوژگی هستند. این معلم‌ان آینده همان‌طور که پالمر^۳ (۲۰۰۷) اشاره کرده، کمتر حاضر خواهند بود از خودشان و منافع شخصی شان بگذرند و رشد دانش آموز و جامعه را غایت حیات حرفه‌ای شان بدانند. از این رو، نمی‌توانند نزد شاگردان خود، نقش الگو و مرجع داشته باشند.

1. Agamben

2. Kishik

3. Palmer

صورت بندی های کنونی درباره یادگیری حرفه ای دانشجو معلمان، کمتر از طریق گسترش و بسط ایده کنشگری انجام می گیرد. در واقع چهارچوب یادگیری حرفه ای دانشجو معلمان بیشتر از طریق محدود کردن نقش کنشگری آنها انجام می شود. نظام تربیت معلم آنچنان که لازم است، فرصت بروز ظرفیت ها و استعداد های دانشجو معلمان را فراهم نمی کند تا آنها بتوانند تجربه هایشان را بازسازی کنند و از این رهگذر خودشان و به طور بالقوه دنیای اجتماعی شان را تغییر دهند (فیلن، ۲۰۱۵).

در یک طبقه بندی منظم، در حال حاضر، کاندیداهای معلمی در تربیت معلم را از نظر دارا بودن عنصر کنشگری می توان به چهار طبقه تقسیم کرد:

۱. دانشجو معلمان کارمند: این طبقه متناسب با قوانین حاکم بر بروکراسی اداری ایفای نقش می کنند. ویژگی های این دسته از معلمان، که تعدادشان کم نیست، عمدتاً اداری بوده و به دنبال جمع آوری مدارک و مستندات جهت ارتقاء شخصی و برخورداری از امتیازات مادی هستند.

۲. دانشجو معلمان مأمور: این طیف تکلیف خود را تلاش مجددانه برای آموزش سیاست های تجویز شده می دانند. همان طور که فیلن (۲۰۱۵) خاطر نشان کرده، در یک فرهنگ مبتنی بر عقلانیت افراطی و شی انگاری آدم ها- فرهنگی که احساسات و دیدگاه های انسان ها نادیده گرفته می شود- کاندیداهای معلمی (دانشجو معلمان) یاد می گیرند ذیل استانداردهای تجویز شده عمل کنند؛ انجام این کار در نظر آنها منعکس کننده تخصص و شایستگی حرفه ای شان هست.

۳. دانشجو معلمان متعهد: این طیف دانشجو معلمانی را در بر می گیرد که نسبت به آموزش و یادگیری احساس مسئولیت می کنند، لیکن تنها به فضای مدرسه و کلاس متمرکز هستند، نه جامعه. سرنوشت جامعه و آنچه در آن اتفاق می افتد اهمیت چندانی برای این گروه ندارد.

۴. دانشجو معلمان کنشگر و سوژه: این طیف، دانشجو معلمانی را در بر می گیرد که درصدد پیش بردن مرزهای دانش نه به عنوان آموزگاران مدرسه، که به عنوان آموزگاران جامعه هستند. این دسته از معلمان نه تنها به مدرسه و کلاس درس

که به مسائل جامعه هم حساس هستند. این طیف درباره فرهنگ، تاریخ، اقتصاد، جامعه و مسائل آن دغدغه و دل‌نگرانی دارند. ارزش‌های اخلاقی این گروه، عدالت، آزادی، راستی و درستی است. آداب نقد شجاعانه را بجا می‌آورند و محافظه کار نیستند. این گروه خویشتن خود را در ابعاد مختلف فرهنگی و اجتماعی به بوته نقد می‌گذارند.

در مقام جمع بندی بحث کنش معلمی باید گفت دانشجومعلم در دانشگاه نباید نسبت به شرایط و محیط خنثی باشد. او باید برای زیستن آگاهانه و کنشگرانه هدفگذاری کند. دانشجومعلم باید این سؤال را از خود بپرسد که در پایان تحصیلات دانشگاهی ام چگونه فردی خواهم شد تا این که چه چیزی خواهم داشت. "بود یا وجود خوب" از طریق تعقیب حقیقت و خرد حاصل می‌شود. برای تحقق این مهم، توجه به مواردی چون نترسیدن از اشتباه و درس گرفتن از آن؛ باور به آزادی برای کشف و یادگیری و ابتکار عمل در رفع موانع آن؛ توجه به اخلاق حرفه ای در علم آموزی، پژوهش، و دیگر مراودات و مناسبات علمی؛ خودشناسی، خودسنجی، خود تنظیمی، خودراهبری، و خود افشایی؛ آگاهی بخشی درباره هر نوع تظاهر، حيله و دورویی؛ مسأله شناسی و تفکر در ارائه راه حل های قابل دفاع برای مسائل؛ انتقادگری و انتقاد پذیری؛ داشتن جسارت و شجاعت عدول از رویه های تجویز شده و ناکارآمد در موقعیت های مقتضی؛ پذیرش تنوع و تکثر فرهنگی، قومیتی، نژادی و زبانی؛ شناخت متغیرهای پنهان ولی اثرگذار در دانشگاه و جامعه؛ ایجاد شبکه ای از منابع یادگیری برای توسعه خود و اکتفا نکردن به منابع یادگیری محدود (مثلا کلاس درس یک استاد خاص و ...)؛ آهستگی در اظهار نظر قطعی، تمرین گفتگو و شنیدن صداهاى غیر و متفاوت؛ حساسیت به مطالبات دانشگاهی و دانشجویی، حساسیت به مسائل جامعه در سطح محلی، ملی و بین المللی و... بسیار حایز اهمیت است.

۵- بحث و نتیجه گیری

مباحث مطرح شده در مقاله حاضر نشان می‌دهد که در نظام تربیت معلم، زیست حرفه ای دانشجو معلم وقتی به درستی شکل می‌گیرد که او ظرفیت‌هایی چون دانش، مهارت و کنش معلمی را در حد کفایت کسب کند. البته باید گفت، هر يك از



ویژگی های مذکور به تنهایی نمی تواند داوطلبان معلمی را به معلمی حرفه ای تبدیل کند. از این رو دانشجو معلمانی که هر سه ویژگی یاد شده را به صورت توأمان کسب کنند، به معلم حرفه ای تبدیل خواهند شد. در واقع، آنچه که معلم حرفه ای را از سایر معلمان متمایز می کند، استفاده مناسب و به جا از گونه های مختلف دانش، مهارت و کنش معلمی است.

نکته قابل ذکر اینکه، توجه به عناصری چون نگرش و منش (ویژگی های شخصیتی) دانشجو معلمان برای تبیین مؤلفه های سه گانه زیست حرفه ای آنها ضرورتی انکار ناپذیر است. نگرش هایی چون احساس خودکارآمدی، علاقه مندی به کارهای گروهی و مشارکتی، داشتن روحیه انتقادی نسبت به تفکر و عمل خویشتن حرفه ای، داشتن خصلت یادگیرندگی و تعهد به یادگیری مداوم، استقبال از تغییرات سازنده به جای مقاومت در برابر آن، داشتن روحیه انعطاف پذیری در موقعیت های مقتضی، تمایل به توسعه خود از طریق کاوش و پرسشگری؛ به همین سان، منش و ویژگی های شخصیتی چون اعتماد به نفس، صداقت و راستی، عامل بودن، خودتأملی، داشتن تفکر واگرا، داشتن اندیشه و ذهن آزاد و ... می توانند کیفیت کسب مؤلفه های سه گانه دانش، مهارت و کنش معلمی در زیست حرفه ای را تحت تأثیر قرار دهند.

بدین ترتیب، چنانچه سیاستگذاری ها و برنامه ریزی های نظام تربیت معلم، تربیت معلمان حرفه ای و شایسته در معنای واقعی آن باشد، تمرکز بر اضلاع سه گانه زیست حرفه ای و فراهم سازی زمینه های کسب آن ضرورتی اجتناب ناپذیر است. لیکن این بدان معنا نیست که دانشجو معلمان برای ترسیم مختصات مطلوب زیست حرفه ای خود منتظر یک برنامه اصلاحی از بالا به پایین باشند و خودشان در مقام یک عامل فکور که نسبت به خلاءها و پیچیدگی ها آگاهی دارند، دست به کار نشوند.

منابع

- Redecker, C. (2013). *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.



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=m-r&ID=65>

Kishik, D. (2012). *The Power of Life: Agamben and the Coming Politics* (To Imagine a Form of Life,II), Stanford, CA: Stanford University Press.

Marrelli A. F, Tondora J, Hoge M. A (2005). *Strategies for Developing Competency Models*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research. NO 32 P 533-561.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Oakeshott, M. (1991). Rationalism in politics and other essays. Indianapolis: Liberty Fund.

Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Wiley: San Francisco.

Pepper, D. (2011). *Assessing Key Competences across the Curriculum* - and Europe. European Journal of Education, 46 (3), 335-353.

Phelan, A. (2015). *Curriculum Theorizing and Teacher Education*, London: Routledge Press.

Phelan, A., Barlow, C., Myrick, F., Rogers, G. and Sawa, R. (2002). *“Discourses of conflict: A multidisciplinary study of professional education,”* award granted by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

Phelan, A., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Myrick, F., Rogers, G. and Ir-



vine, K. (2006). *"Violence and subjectivity in teacher education,"* Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34, 2:161–179.

Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. Routledge and Kegan Paul, London.

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.

Schütz, A. (1944). *"The stranger: An essay in social psychology,"* American Journal of Sociology, 49, 6: 499–507.

Shulman, L.S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Research*, 15(3), 4–14.

Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Thompson, A. D., Boyd, K., Clark, K., Colbert, J. A., Guan, S., Harris, J. B., & Kelly, M. A. (2008). *TPCK action for teacher education: It's about time!* In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. (pp. 289-300). New York: Routledge.

Wiliam, 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

حال و آینده دانشگاه فرهنگیان؛ فرصت ها و چالش ها

عباس اناری نژاد^۱، مریم راسخی پور^۲، ناهید صالحی^۳

۱- استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی

۲- آموزگار مقطع ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان کوار

۳- دانشجوی کارشناسی، دانشگاه فرهنگیان فارس پردیس باهنر

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی چالش های دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلم در یک مطالعه موردی در دانشگاه فرهنگیان استان فارس انجام گرفت. جامعه تحقیق شامل ۳۲ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان فارس بود که نمونه گیری به صورت مبتنی بر هدف آغاز و تا اشباع اطلاعات، یعنی عدم دریافت اطلاعات جدید ادامه یافت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش تحلیل محتوای کیفی مرسوم استفاده گردید. طبق نتایج به دست آمده دانشجویان مهمترین مزیت دانشگاه فرهنگیان را به طور میانگین تضمین شغل، دانشگاه تخصصی معلم و بورسیه شغلی دانستند. همچنین دانشجویان مشکلات دانشگاه را ناکارآمدی واحدهای درسی، کمبود امکانات، ناکارآمدی برخی اساتید برشمردند. چالش های آینده دانشگاه از دید دانشجویان کمبود امکانات، برنامه ریزی و مدیریت ناکارآمد، کیفیت پایین آموزشی و کمبود بودجه بود؛ درحالی که فرصت های دانشگاه را برنامه ریزی و مدیریت درست، جذب دانشجویان برتر، تقویت آموزش و پرورش و بهبود کیفیت آموزشی دانستند. آن ها دانشجویان توانا، ایجاد ارتباط با دانشگاه های برتر، استفاده از معلمان باتجربه در کنار اساتید را از ظرفیت های دانشگاه دانسته و بر این باورند که چنانچه مواردی همچون اثربخشی اساتید، برنامه آموزشی دانشگاه و برنامه ریزی و مدیریت آن بهبود یابد، آینده این دانشگاه به میزان ۷۰/۵۸ درصد موفقیت آمیز خواهد بود.

کلید واژه: آینده پژوهی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجومعلم

مقدمه

موفقیت در این جهان در حال تغییر مستلزم افزایش دانش و مهارت یا به عبارتی



کسب شایستگی است. (اشقلى فراهانى، رفيعى و امام زاده قاسمى، ۱۳۹۲). پيشرفت و توسعه سازمان ها و موسسات، در گرو ارتقاى سطح دانش، بينش، مهارت و رفتار منابع انساني است. (ميرزاى کارزان و همکاران، ۱۳۹۲) آموزش به عنوان زير بناى اصلى و اساسى هر سازمان شناخته شده است. جوامع امروزي براى اداره امور خود نياز مبرم به تعداد مشخصى نيروى انساني با داشتن مهارت ها و دانش هاى مخصوص در سطوح مختلف دارند در اين حال نقش دانشگاه ها و مراکز آموزشى در تهيه و آماده گى و تجهيز نيروى انساني مورد لزوم بطور آشکار معلوم مى شود. (اسماعيلى، ۱۳۸۴)

نقش آموزش عالي در قرن بيست و يكم، كه قرن دانش بنيان ناميده شده، در توليد، اشاعه و كار بست دانش در توسعه كشورها انكارناپذير است. (بازرگان، ۱۳۹۴) با توجه به نقش حياتى آموزش عالي كه همانا اتخاذ راهبردهاى اثربخش براى تربيت نيروى انساني متخصص، توليد دانش نو و ارائه خدمات تخصصى و فناورى روز است، توسعه كمى به تنهائى كافى نيست و در كنار آن توجه به مقولۀ كيفيت بسيار ضرورى است. (مصلح اميردهى، نيستانى و جهانيان، ۱۳۹۵) در دنياى در حال تغيير امروز، نظام آموزش عالي جايگاه ويژه اى دارد به طورى كه مجموعه پژوهش هاى دانشمندان نشان مى دهد كه توسعه ي جوامع رابطه ي بسيار نزديكى با نظام آموزش عالي آنها دارد (قنبرى، نيكخواه و سودجاني، ۱۳۹۶). امروزه نقش آموزش عالي در توسعه و پيشرفت كشورها عيان و جايگاه آموزش و پژوهش دانشگاهى بر كسى پوشيده نيست؛ كشورهاى مختلف، مسير توسعه و پيشرفت خود را در سرمايه گذارى آموزشى و تربيت نيروى انساني دنبال مى كنند تا شاهد تحولات بيشتر در جامعه شوند (سليمى و همكاران، ۱۳۹۷). دانشگاه به عنوان عامل اجرايى آموزش عالي مسئوليت تلاش در جهت تحقق اهداف را داراست. (صالحى، ۱۳۸۰)

دانشگاه فرهنگيان به عنوان دانشگاهى است كهوظيفه تأمين بخشى از نيازهاى خاص آموزش و پرورش و تربيت معلمان را بر عهده دارد. (عبدالخانى و حمادى، ۱۳۹۵) رسالت اصلى اين دانشگاه تحقق شايستگى هاى چهارگانه عمومى و تربيت اسلامى و تربيتى و موضوعى دانشجو معلمان است. (شيخيانى و همكاران، ۱۳۹۴) دانشگاه فرهنگيان در ميان همه دانشگاه هاى كشور داراى موقعيت ويژه اى مى باشد و ضمن نوپا بودن به عنوان يك نهاد دانشگاهى دولتى، داراى سابقه اى چندين دهه اى در

نظام تربیت معلم می باشد. (هوشی السادات و همکاران، ۱۳۹۷).

شایستگی هر نظام آموزشی به شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵) معلمی هنر است، ولی هنر برتر از آن، تربیت معلم است. (محمدیان، صالحی عمران و درزی؛ ۱۳۹۵). در این میان، ایجاد تحول در نظام تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام آموزشی دانست؛ لذا به نظر می رسد که دانشگاه فرهنگیان، نخست با انجام اصلاحاتی در تربیت معلم، می تواند گام های اساسی را در ایجاد تحولات در نظام آموزشی بر دارد (نبوی، ۱۳۹۴).

با توجه به سرعت تغییرات در وضعیت کنونی جهان اگر نظام آموزشی هر کشور مبتنی بر آینده نگری نباشد و توانایی آینده نگری اعضای خود را ارتقا ندهد، قادر نخواهد بود تا برون داد چندان مفیدی ارائه دهد، چرا که با عدم بهره گیری از اصل آینده پژوهی بسیاری از فرصت های خود را بدون ارائه دستاورد قابل عرضه ای از دست می دهد. (کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۵) آینده مفهومی است که اندیشه و تأمل در خصوص آن برای همگان لازم و پرجاذبه است. انسان در کالبد زمان همواره با تحولاتی مواجه بوده و تمایل خود را برای شناخت و واکاوی آن، جهت پیشرفت و جاودانگی خود در برابر چالش های روزمره و آینده ابراز نموده است. (جلالیان، ۱۳۹۴)

در یک تعریف ساده و در عین حال بسیار ژرف آینده پژوهی «علم و هنر کشف آینده شکل بخشیدن به دنیای مطلوب فردا عنوان شده است.» (نیاز آذری، ۱۳۹۱) آینده پژوهی دانشی علمی است و از این رو از روش شناسی علمی نیز بهره می گیرد. ابزارهای آینده پژوهی همان روش های علمی هستند که با کمک آن ها شناخت علمی بهتری نسبت به آینده فراهم می شود. (سیاح مفصلی و اسدی، ۱۳۹۳) همچنین، آینده پژوهی در آموزش عالی عبارت است از شناسایی پیشران های تغییر و بررسی انواع فرصت ها و تهدیدها برای آموزش عالی، دانشگاه ها و حوزه های کارکردی، فهم چگونگی آماده شدن دانشگاه ها برای مدیریت تغییر و شناسایی حوزه هایی که رهبران باور دارند آموزش عالی می تواند جهت شکل دهی آینده خود اقدام کند. (مهدی، ۱۳۹۲)



پژوهش هایی که حول موضوع مورد بررسی صورت گرفته عبارتند از:

سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی که در دانشگاه فرهنگیان سنندج با عنوان واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان برحسب تجارب زیسته دانشجومعلمیان انجام دادند؛ آسیب پذیری دانشگاه فرهنگیان را در هفت طبقه ۱. وضعیت آموزشی ۲. کارکرد پژوهشی ۳. پتانسیل نیروی انسانی ۴. حوزه فضا و تجهیزات ۵. حوزه مالی و اداری ۶. برنامه درسی و سرفصل ۷. سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی تقسیم بندی نمودند.

واقفی نظری و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهش خود تحت عنوان انتظارات شغلی دانشجویان تربیت بدنی از شغل و آینده شغلی در دانشگاه های آزاد شهر تهران با هدف بررسی انتظارات شغلی و آینده شغلی دانشجویان انجام گرفته و نتایج حاکی از انتظار دانشجویان نسبت به فراهم آوردن زمینه مناسب برای آزادی عمل و نشان دادن قابلیت های آنها و بی اهمیتی نقش آموزش های نظری در آینده شغلی است.

هوشی السادات و همکاران (۱۳۹۷) طی پژوهش خود تحت عنوان طراحی الگوی کیفی دانشگاه ناب برای دانشگاه های دولتی به بررسی شناسایی ابعاد و مولفه های بومی دانشگاه ناب در دانشگاه فرهنگیان و طراحی دانشگاه ناب پرداختند. آنها دریافتند که برای ایجاد دانشگاه ناب یا حداقل ائتلاف و بیشترین ارزشمندی بایستی نگرشی سیستماتیک و همه جانبه در قالب عوامل و مولفه های شرایط علی، راهبردها، عوامل زمینه ای، شرایط محیطی و پیامدها موردتوجه قرار گیرد.

جمشیدی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان تغییرات آتی در آموزش عالی و دورنمای دانشگاه های آینده به دنبال سناریوی محتمل برای دانشگاه ها در دهه های آینده بوده اند که درک تغییرات و اثرات آن را از راه های مدیریت بهینه دانشگاه ها بیان می کنند.

مهدوی (۱۳۹۳)، در تحقیقی با عنوان آینده شناسی آموزش عالی: راهبرد ها و پیامدهای سازگاری دانشگاه با محیط و جامعه با هدف شناسایی و اعتباریابی راهبردهای سازگار کردن نظام دانشگاهی با محیط علمی و اجتماعی دریافتند که نظام دانشگاهی باید به وسیله راهبردهایی چون ۱. توسعه روابط علم و جامعه ۲. مدیریت مالی ۳. شیوه اداره امور دانشگاه ۴. تربیت شهروندان فرهیخته و ... با محیط

های علمی و اجتماعی به طور مستمر سازگار شده و با جامعه در حال تغییر، دائماً در تعادل و پویا باشد.

در دوره های پیشین و شرایط کنونی نظام آموزش و پرورش در پاسخ به مسائل آینده با تکیه بر برنامه های آموزشی پیش دبستانی تا دانشگاه ناتوان بوده است. بخشی از این ناتوانی نشأت گرفته از عدم آگاهی آموزش دهندگان از روش ها و جهت گیری های فلسفی مطالعات آینده است و از سویی نظام آموزشی به اندازه کافی به رسالت خود یعنی تجهیز دانش آموزان و دانشجویان به دانش و مهارت لازم برای مشارکت موثر در جامعه امروز و آینده نپرداخته است. بنابراین عدم توجه به آینده در تمام جوانب آموزشی می تواند تاثیر منفی ماندگاری برجای گذارد. (همتی و همکاران، ۱۳۹۴) لذا دانشگاه فرهنگیان به عنوان تنها نهاد رسمی آموزش معلم، رسالت مهمی جهت آموزش دانشجو معلم آینده نگر دارد به طوری که عدم توجه به این نهاد به منزله ی نادیده گرفتن جوامع آتی خواهد بود. از این رو این پژوهش درصدد است تا به بررسی چالش های دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلمیان و دانش آموختگان بپردازد. برای بررسی این چالش ها پرسش هایی مطرح گردید که به شرح زیر است:

مزایا و محاسن فعلی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

۱. دانشگاه فرهنگیان هم اکنون چه کمبودها، مشکلات و معایبی دارد که در آینده باید آنها را برطرف نماید؟

۲. آینده ی دانشگاه فرهنگیان را چگونه پیش بینی و ارزیابی می کنید؟ موفقیت یا شکست؟ چرا؟

۳. دانشگاه فرهنگیان با چه مشکلات، چالش ها و تهدیداتی در آینده مواجه است؟

۴. دانشگاه فرهنگیان در آینده با چه فرصت هایی مواجه است؟

۵. برای موفق بودن دانشگاه فرهنگیان در آینده، چه راهکارهایی را پیشنهاد می کنید؟

۶. چه ظرفیت هایی وجود دارد که دانشگاه فرهنگیان می تواند برای موفقیت بیشتر، از آنها بهره ببرد؟

روش

مقاله ی حاضر در قالب طرح پژوهشی کیفی اجرا شده و در این راستا با استفاده از روش

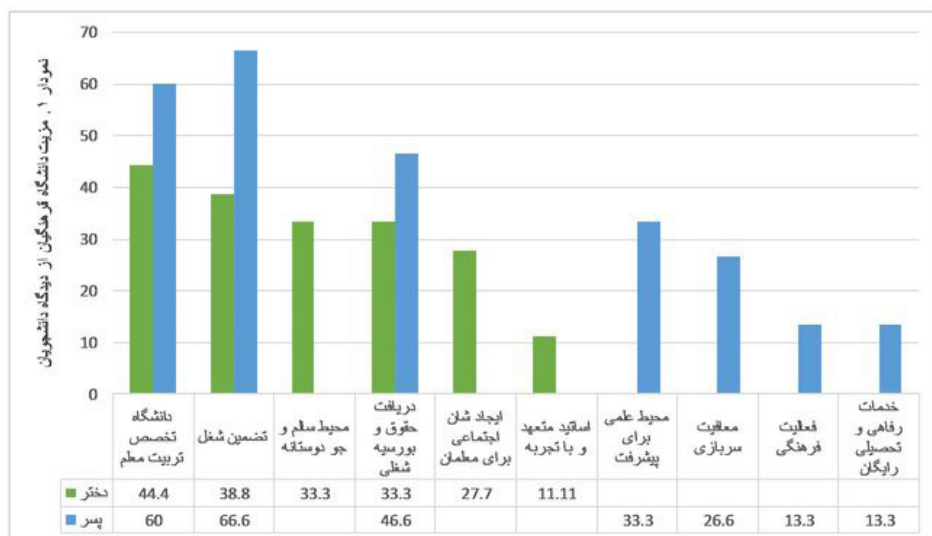
مصاحبه ی نیمه ساختارمند دیدگاه های دانشجو معلمان و دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان فارس را در زمینه ی آینده ی دانشگاه فرهنگیان ، محدودیت ها و ظرفیت های این نهاد مورد بررسی قرار گرفته است . جامعه ی این پژوهش دانشجومعلمان و دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان فارس بوده و نمونه گیری به صورت مبتنی بر هدف آغاز و تا اشباع اطلاعات جدید ادامه یافته است . در مجموع شمار مصاحبه شوندگان در پژوهش ۳۲ نفر (دختر و پسر) بوده که به صورت مجزا ۱۵ پسر و ۱۷ دختر را شامل می شود . در این تحقیق مدت مصاحبه ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بوده و افراد را از حفظ اطلاعات و امانت کامل در پاسخ به سوالات اطمینان داده و سپس به جمع آوری داده ها اقدام شده است .

در تحلیل از روش تحلیل محتوای کیفی مرسوم استفاده شده است . تحلیل محتوای کیفی یک روش تحقیق است که به منظور تفسیر ذهنی محتوای داده های مکتوب به کار می رود در این روش طبقات به طور مستقیم از داده های متنی استخراج شده و از طریق فرایند طبقه بندی سیستماتیک ، کدها و مضمون ها مورد شناسایی قرار گرفته است . بنابراین در این مطالعه با استفاده از این روش هر مصاحبه با استفاده از تلفن همراه هوشمند ضبط گردیده و سپس به صورت کلمه به کلمه مکتوب شده و سپس نسخه نوشته شده چندین نوبت برای آشنایی با داده ها خوانده می شد . در بررسی مجدد، خط به خط متن مصاحبه برای تشخیص واحد های معنایی خوانده می شد . فرآیند تجزیه و تحلیل با خلاصه کردن واحدهای معنایی و تبدیل آنها به کدها، زیر طبقات و طبقات با رعایت قوانین معتبر انجام یافت . در این پژوهش ابتدا هدف از تحقیق، روش مصاحبه و آزادی افراد برای شرکت در مطالعه یا امتناع از آن برای شرکت کنندگان توضیح داده شد و اصول محرمانه بودن اطلاعات و کسب رضایت آگاهانه جهت مصاحبه و ضبط گفت و گو رعایت گردید .

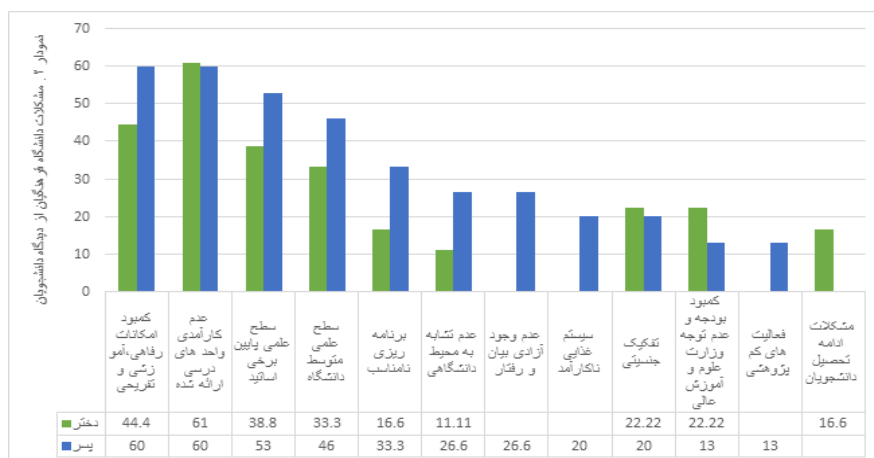
یافته ها

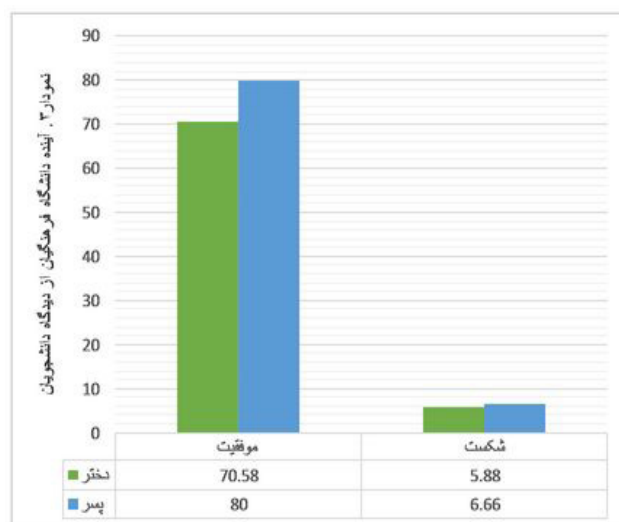
با تحلیل داده ها و بر اساس یافته های بدست آمده، دانشجویان پسر مزایای دانشگاه فرهنگیان را به ترتیب زیر اولویت بندی کردند: «تضمین شغلی، دانشگاه تخصصی برای تربیت معلم و دریافت حقوق و بورسیه شغلی» همچنین دانشجویان دختر اولویت بندی : «دانشگاه تخصصی تربیت معلم، تضمین شغلی، دریافت حقوق و بورسیه شغلی

و محیط سالم و جو دوستانه» را برگزیدند. (نمودار ۱)



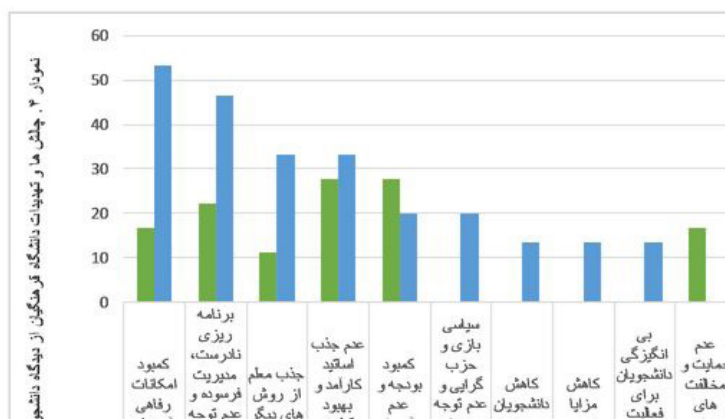
همانطور که در نمودار ۲ مشاهده می گردد دانشجویان پسر مشکلات دانشگاه فرهنگیان را به ترتیب: کمبود امکانات رفاهی، آموزشی و تفریحی، عدم کارآمدی واحدهای درسی، سطح علمی پایین برخی اساتید و سطح علمی متوسط دانشگاه دانسته اند. در حالی که دانشجویان دختر ترتیب زیر را برای مشکلات دانشگاه برگزیده اند: «عدم کارآمدی واحد های درسی، کمبود امکانات رفاهی، آموزشی و تفریحی و سطح پایین علمی برخی اساتید».





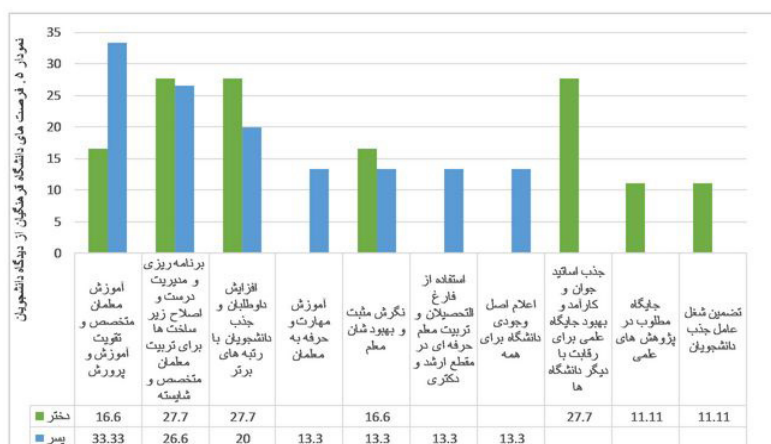
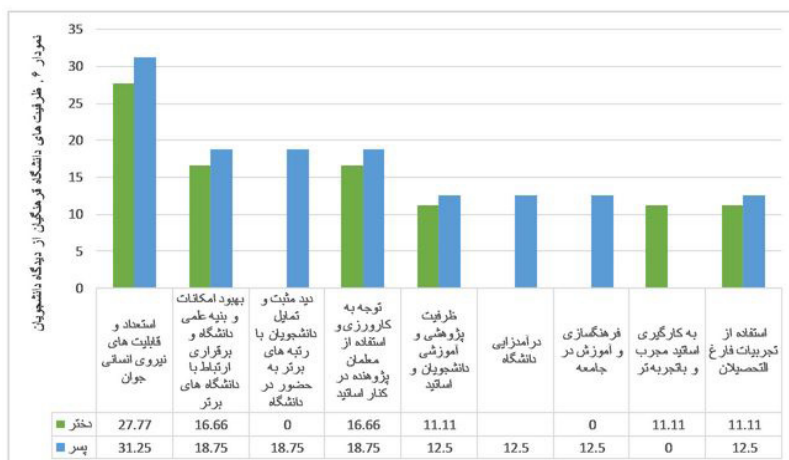
با توجه به نمودار ۳ دانشجویان دختر بر این باورند که دانشگاه فرهنگیان ۷۰٫۵۸ درصد با موفقیت رو به رو خواهد بود و دانشجویان پسر بر موفقیت ۸۰ درصدی دانشگاه تاکید دارند.

با توجه به تحلیل های صورت گرفته دانشجویان پسر کمبود امکانات رفاهی و آموزشی، برنامه ریزی نادرست و مدیریت فرسوده، عدم جذب اساتید کارآمد و بهبود کیفیت آموزشی و همچنین جذب معلم از روش های دیگر را چالش های پیش روی دانشگاه فرهنگیان می دانند. این در حالی است که دانشجویان دختر کمبود بودجه و عدم درآمدزایی دانشگاه، عدم جذب اساتید کارآمد و بهبود کیفیت آموزشی و برنامه ریزی نادرست و مدیریت فرسوده را از چالش ها و تهدیدات دانشگاه فرهنگیان برشمرده اند.



با توجه به نمودار ۵ دانشجویان پسر فرصت های پیش روی دانشگاه فرهنگیان را آموزش معلمان متخصص و تقویت آموزش و پرورش، برنامه ریزی و مدیریت درست و افزایش داوطلبان و جذب دانشجویان با رتبه های برتر دانسته اند در حالی که دانشجویان دختر جذب اساتید جوان و کارآمد و بهبود جایگاه علمی دانشگاه، افزایش داوطلبان و جذب دانشجویان با رتبه های برتر و برنامه ریزی و مدیریت درست را در اولویت انتخاب های خود قرار داده اند.

همانطور که در نمودار ۶ مشاهده میگردد ظرفیت های دانشگاه فرهنگیان از دید دانشجویان پسر، استعداد و قابلیت های نیروی انسانی جوان، بهبود امکانات و بنیه علمی دانشگاه، توجه به کارورزی و استفاده از معلمان پژوهنده در کنار اساتید و دید مثبت و تمایل دانشجویان با رتبه برتر به حضور در دانشگاه انتخاب شده است در حالی که دانشجویان دختر استعداد و قابلیت های نیروی انسانی جوان، بهبود امکانات و بنیه علمی دانشگاه، توجه به کارورزی و استفاده از معلمان پژوهنده در کنار اساتید را اولویت قرار داده اند.





بحث و نتیجه گیری

بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش رسالت اصلی نظام تعلیم و تربیت معلم که بوسیله دانشگاه فرهنگیان تحقق می یابد تربیت معلمان مومن و متخصص و متعهد و کارا در طراز نظام جمهوری اسلامی می باشد تا دانش آموزان را در رسیدن به حیات طیبه که غایت تربیت است راهنمایی و مشاورت و دلالت نمایند. (سمندری، ۱۳۹۵)

جهان معاصر نقش موثر و ارزش ویژه آموزش و پرورش و جایگاه خاص آن را در فرآیند توسعه و پیشرفت جامعه جهانی دریافته است. (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۴)

پروژه آموزش در مواجهه با دنیای آینده، اصلی ترین وظیفه نظام آموزشی و آینده پژوهان می باشد. (تقی پور کران و رضاپور درویش، ۱۳۹۵)

در سایه آینده شناسی قوت ها، ضعف ها، تهدید ها و فرصت ها بهتر شناسایی می شود و امکان استفاده بهینه از منابع و فرصت ها فراهم می گردد و در پیش بینی حوادث و اتفاقات موثر می باشد. (ترک زاده و کشاورزی، ۱۳۹۳)

این پژوهش با هدف بررسی چالش های دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلمان صورت پذیرفت. دانشجویان پسر در پاسخ به مزایای دانشگاه فرهنگیان به ترتیب زیر اولویت بندی کردند: «تضمین شغلی، دانشگاه تخصصی برای تربیت معلم و دریافت حقوق و بورسیه شغلی» همچنین دانشجویان دختر اولویت بندی: «دانشگاه تخصصی تربیت معلم، تضمین شغلی، دریافت حقوق و بورسیه شغلی و محیط سالم و جو دوستانه» را برگزیدند. تالکوت پارسونز چهره برجسته مکتب کارکردگرایی، در تحلیل خود درباره تقسیم کار جنسیتی کسب درآمد و رهبری خانواده بر عهده مرد دانسته است، (پناهی و آذربایجانی، ۱۳۹۲)

و با توجه به اهمیت داشتن شغل و کسب درآمد مردان در جامعه اسلامی می توان اهمیت آن را در پسران قابل قبول دانست. در حالی که انتخاب اول دختران را می توان با توجه به تربیت اسلامی که نقش و رسالت معلم در آن منحصر به فرد است و سفارشات اکیدی در خصوص ویژگی های اخلاقی، اهمیت جایگاه و نقش و خطیر بودن وظیفه ای که بر عهده دارد شده است قابل توجیه دانست. (موسوی نیا و صفار حیدری، ۱۳۹۱)

در پاسخ به سوال کمبود ها و مشکلات دانشگاه فرهنگیان دانشجویان پسر مشکلات دانشگاه فرهنگیان را به ترتیب: کمبود امکانات رفاهی، آموزشی و تفریحی، عدم کارآمدی واحدهای درسی، سطح علمی پایین برخی اساتید و سطح علمی متوسط دانشگاه دانسته اند. در حالی که دانشجویان دختر ترتیب زیر را برای مشکلات دانشگاه برگزیده اند: «عدم کارآمدی واحدهای درسی، کمبود امکانات رفاهی، آموزشی و تفریحی و سطح پایین علمی برخی اساتید». این در حالی است که نتایج تحقیقات سلیمی و عبدی (۱۳۹۷)، اناری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، اثرزاده و همکاران (۱۳۹۳)، میرحیدری (۱۳۹۴)، سید کلان و همکاران (۱۳۹۴)، اناری نژاد و همکاران (۱۳۹۳) نیز با نتایج بدست آمده همخوانی دارد.

از سوی دیگر دانشجویان بر این باورند که دانشگاه به عنوان قطب اصلی تولید علم وظیفه تربیت نیروی خلاق و آماده به کار را به عهده می گیرد. با توجه به اینکه برای ساختن جامعه ای ایده آل به معلمان کارآمد نیازمندیم. وظیفه ی آموزش معلمان متخصص به دانشگاه فرهنگیان محول شده است و با تاکیدات مقام معظم رهبری و برخی مسئولین دلسوز و همچنین وجود مزایای تضمین شغل و بورسیه تحصیلی نگاه مثبتی نسبت به این دانشگاه در جامعه ایجاد شده است. این جو مثبت باعث حضور دانشجویان فعال، مستعد و رتبه های برتر کنکور در این دانشگاه شده است. همچنین با توجه به موفقیت های کسب شده توسط فارغ التحصیلان این دانشگاه می توان آینده روشنی را برای این دانشگاه انتظار داشت. در این بین بهتر است برای تحقق هر چه بیشتر اهداف این دانشگاه مشکلات و معایب آن کاهش یافته و اهداف خود را بر اساس سند تحول بنیادین تبیین کرده و در مسیر دستن یافتن به آن ها تلاش کرده و از سیاسی بازی جلوگیری نماید. البته توجه به شان و جایگاه معلمان توسط جامعه و دولت در این پیشرفت بی تاثیر نخواهد بود.

دانشجویان پسر کمبود امکانات رفاهی و آموزشی، برنامه ریزی نادرست و مدیریت فرسوده، عدم جذب اساتید کارآمد و بهبود کیفیت آموزشی و همچنین جذب معلم از روش های دیگر را چالش های پیش روی دانشگاه فرهنگیان دانستند و همچنین آموزش معلمان متخصص و تقویت آموزش و پرورش، برنامه ریزی و مدیریت درست و افزایش داوطلبان و جذب دانشجویان با رتبه های برتر را از فرصت های این دانشگاه برشمردند.



این در حالی است که دانشجویان دختر کمبود بودجه و عدم درآمدزایی دانشگاه، عدم جذب اساتید کارآمد و بهبود کیفیت آموزشی و برنامه ریزی نادرست و مدیریت فرسوده را از چالش ها و تهدیدات دانشگاه فرهنگیان و جذب اساتید جوان و کارآمد و بهبود جایگاه علمی دانشگاه، افزایش داوطلبان و جذب دانشجویان با رتبه های برتر و برنامه ریزی و مدیریت درست را از فرصت های دانشگاه بیان کردند. با توجه به نظرات دانشجویان اگر دانشگاه بتواند از فرصت های خود در جهت بهبود وضعیت و گذر از چالش ها و تهدیدات آتی استفاده نماید آینده موفقی را در پی خواهد داشت.

دانشجویان دختر و پسر، استعداد و قابلیت های نیروی انسانی جوان، بهبود امکانات و بنیه علمی دانشگاه، توجه به کارورزی و استفاده از معلمان پژوهنده در کنار اساتید از ظرفیت های این دانشگاه برشمرده و همچنین دانشجویان پسر از دید مثبت و تمایل دانشجویان با رتبه برتر به حضور در دانشگاه نیز سخن به میان آورده اند و از دیدگاه آن ها با توجه به ظرفیت های موجود دانشگاه می توان به پیشرفت هر چه بیشتر دانشگاه امید داشت. در انتها دانشجویان پسر برای بهبود وضعیت دانشگاه راهکار های زیر را ارائه و اولویت بندی کردند:

۱. بهبود سطح علمی دانشگاه و ایجاد محیط علمی سالم
 ۲. توجه به شان دانشجویان و بهره گیری از نظرات آن ها
 ۳. بهبود درس کارورزی و اصلاح روند آن
 ۴. جذب اساتید کارآمد و استفاده از معلمان باتجربه
 ۵. مختلط کردن دانشگاه و ایجاد محیط برای ازدواج فرهنگی
 ۶. تشریح قوانین اداری و آموزشی به دانشجویان
 ۷. اختصاص بودجه مناسب به دانشگاه
- و همچنین دانشجویان دختر نیز راهکارهای زیر را به ترتیب بیان کردند:

۱. اصلاح برنامه درسی دانشگاه
۲. مدیریت و برنامه ریزی مناسب
۳. جذب اساتید کارآمد و استفاده از معلمان با تجربه
۴. توجه به شان دانشجویان و بهره گیری از نظرات آن ها
۵. تجدید نظر در گزینش و نوع برخورد با دانشجو

۶. بهبود روند ارزشیابی علمی و عملی دانشجویان

منابع

اثر زاده، رضا؛ شفیعی، علی؛ منتصری، عمادالدین؛ (۱۳۹۴) ارزیابی تناسب کیفیت برنامه های آموزشی و درسی با مهارت های مورد نیاز دانشجویان فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی.

اسماعیلی، محسن (۱۳۸۴)، نیازسنجی آموزشی در آموزش عالی ارتش ج.ا.ا، مجله کنترلر، شماره

۱۸

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)، ۷۷۹-۷۶۶

اناری نژاد، عباس؛ امیدیان، فاطمه؛ عبداللهی، نرگس؛ (۱۳۹۴) ارزیابی کارایی درونی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته تربیت بدنی از دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشگاه فرهنگیان دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی.

اناری نژاد، عباس؛ خندان، سارا؛ ریحانپور، میلاد؛ (۱۳۹۳) ارزیابی کارایی درونی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته شیمی دانشگاه فرهنگیان، دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

-بازرگان، عباس (۱۳۹۴). استاندارد های آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت. س ۸، ش ۳۰

پناهی، علی احمد؛ آذربایجانی، مسعود؛ (۱۳۹۲) مبانی نظری نقش مدیریتی مرد در خانواده با رویکردی روانشناختی فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات اسلام و روانشناسی. س ۷، ش ۱۲. ص

ترک زاده، جعفر؛ کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۳). تبیین رابطه ایتده نگری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز: سهم واسطه گری متغیر جهت گیری هدف ها، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۷ (۴)

تقی پورکران، حسن؛ رضاپوردرویش، فرشته (۱۳۹۵). شناسایی و هدایت استعداد ها، رویکردی نویت مبتنی بر آینده پژوهی در نظام تربیت معلم، دومین همایش تربیت معلم

جلالیان، نجمه (۱۳۹۴). آینده نگری و تفکر استراتژیک، سومین کنفرانس بین المللی مدیریت چالش ها در راهکارها

سمندری، لطف الله (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت آموزش عالی و ارائه ی الگوی مناسب ارزشیابی



کیفیت دردانشگاه فرهنگیان ،کنفرانس بین المللی نخبگان مدیریت

سید کلان، سید محمد؛ احمدی، حسن؛ آزاد مقانلو، عباس؛ ایمان پرست، علی؛ (۱۳۹۴) ارزیابی کیفیت زندگی دانشجویان دانشجو معلمان مطالعه مروری پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل سیاح منضلی، اردشیر؛ اسدی، علیرضا (۱۳۹۳). بررسی ساختارهای فکری و مفاهیم کلیدی در آینده پژوهی و ارائه ی چارچوب اجرای مطالعات آیندع پژوهی ، فصلنامه آینده پژوهی مدیریت ، س ۲۶ ، ش ۱۰۲ ،

شیخیانی، محمد؛ گشمردی، نوشین؛ مولایی، اکبر؛ صیانت، فرانک؛ فکوری، زهرا (۱۳۹۴). دوفصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی س ۴، ش ۱۲ صالحی ، شاپسته (۱۳۸۰). تدریس اثربخش .مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد ، دوره سوم ، ش ۲۱-۱۲

عبدالخانی، علی؛ عبدالخانی، سکینه؛ حمادی، حمید (۱۳۹۵). بررسی روند تحولات تربیت معلم در ایران ، دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی عنایتی ، سعید ؛ فتحی ، حسین ؛ سنگ سفیدی، رضا ؛ عنایتی، پروین ؛ فتحی ، صفورا (۱۳۹۴). بررسی انگیزه دانشجو معلمان رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی از انتهاب دانشگاه فرهنگیان ، همایش ملی آموزش ابتدایی ، دوره ۱

کشاوری، محمد؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ نادى، محمدعلی (۱۳۹۵). طراحی الگوی روش های تدریس مبتی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی لیران ، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی س ۸ ، ش ۴ ، پیاپی ۳۲

مصلح امیردهی ، هادی ؛ نیستانی ، محمدرضا و جهانیان ، ایمان (۱۳۹۵). نقش ارزیابی بیرونی بر ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی علوم پزشکی بابل ؛ فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، ش ۴ ، ۹۹-۱۱۱

مهدی، رضا (۱۳۹۴). آینده شناسی آموزش عالی ، راهبردها و پیامد های سازگاری دانشگاه محیط و جامعه ، فرایند مدیریت و توسعه ، دوره ۲۸ ، ش ۱ ، پیاپی ۹۱

میرحیدری، اشرف (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

میرزایی کارزان و همکاران (۱۳۹۲)، نیاز سنجی آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۱، دوره ۶.



موسوی نیا، سید فاطمه؛ صفار حیدری، حجت؛ (۱۳۹۱). بررسی نقش و جایگاه معلم به عنوان برجسته‌ترین الگوی اخلاقی و آموزش از نظر اسلام اخلاق و تاریخ پزشکی ویژه نامه اخلاق در آموزش دوره ۵. ش ۹. ص ۱۰۴-۱۰۵

نیازآذری، مرضیه (۱۳۹۱). تعیین مولفه های آینده پژوهی جهت طراحی مدل در آموزش عالی ، فصلنامه پژوهش های مدیریت ، س ۲۳ ، ش ۹۷

همتی، علیرضا؛ گودرزی، محمد علی؛ حاجیانی، ابراهیم؛ (۱۳۹۴) ضرورت آینده پژوهی در نظام های آموزش و پرورش فصلنامه آینده پژوهی مدیریت. سال ۲۶، ش ۱۰۳.

اقدام پژوهی از دریچه ی نگاه و تجربه ی دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان در حیطه ی کارورزی «چگونه توانستم وضعیت تحصیلی- تربیتی نامطلوب و ضعیف دانش آموز را بهبود بخشم؟»

سارا ذبیحی^۱، سید طاهر قادری^۲، عباس اصغری^۳

دانشجوی کارشناسی ارشد ادبیات فارسی دانشگاه گیلان، دانش آموخته ی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان
مازندران (نویسنده مسئول)^۱ Saraasghari1547@yahoo.com
اداره کل آموزش و پرورش مازندران، دکتری پداگوژی (تعلیم و تربیت)^۲
دانش آموخته ی دانشگاه تهران^۳

چکیده:

تجربه‌ورزی در دریای بی کران معلمی؛ به عنوان دانشجو معلم - حد واسط معلم و دانش آموز-، میان دانش آموزانی با تفاوت سنی نه چندان زیاد و معلمانی با تجربه - در حکم الگوی عمل -، موج و پر تلاطم است. تجربه ی بنده به عنوان دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان، طی کارورزی دو در یکی از مدارس به نتایج مثمیری ختم شد. موضوع مورد مطالعه ی بنده؛ عملکرد ضعیف دانش آموز پایه ی هشتم در درس ها - به طور مشخص و مرتبط در درس ادبیات فارسی-، به علت فعالیت و شیطننت بیش از حد اعتدال، در کنار اضطراب ناشی از فقدان اعتماد به نفس در میان جمع بوده است که طی فعالیت های شش مرحله ای از پیش طراحی و تدوین شده، هدف ارتقای درسی و اخلاقی این دانش آموز که در ادبیات عامه - به طرز غیرتخصصی- برچسب "بیش فعال" به آن ها داده می شود، محقق گردید. این پروژه طی تحقیقات و مشاهدات میدانی، شفاهی و کتبی و مطالعه ی منابع کتابخانه ای زیر سایه ی راهنمایی اساتید به ثمر رسید. نتایج حاصله، این شناخت را تصدیق می کند که کیمیای معلمی؛ کیمیا شناختن و کیمیا ساختن است تا معلم، کیمیا گردد.

واژگان کلیدی: کارورزی، مدرسه، معلم، دانشجو معلم، دانش آموز

مقدمه

موضوع کارورزی دوی اینجانب به عنوان دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان، که

می‌بایست با الگوی اقدام پژوهی، یکی از مسائل درون مدرسه ای را با ارائه و اجرای راه حل هایی تعدیل یا ترفیع می کردم؛ مربوط به دانش آموز پایه ی هشتم کلاس یاس ۴ می شد؛ که به خاطر فعالیت، جنب و جوش و شیطنت زیاد، نسبت به درس و کلاس بی علاقه بود. این سبب می شد که او در درس ها، از جمله ادبیات فارسی عملکرد خوبی نداشته باشد. بعد مکانی مورد مطالعه، مدرسه ی ولیعصر قائمشهر، دوره متوسطه اول بوده که با راهنمایی خانم معلم ر.ن سپری شد.

تعریف مسأله

کیمیا از همان روزهای اولی که برای کارورزی یک به کلاشان می رفتم، توجه مرا به خود جلب کرده بود؛ فعالیت زیادی داشت. یک جا بند نمی شد. به درس بی علاقه، بی توجه و دائم در حال انجام کاری بود. با وجود روابط اجتماعی نسبتاً و ظاهراً خوب، با دوستانش اکثر اوقات سرسازش نداشت و زود عصبانی می شد. علت آن می توانست عزت نفس پایین باشد؛ چرا که شخصی که عزت نفس پایینی دارد برای اجتناب از قضاوت های بیشتر و عدم پذیرش مکرر، برای خود دیوار های دفاعی برپا می کند. ممکن است خود را سرزنش کند، عصبانی و ناامید شود و یا خویشتن را در فعالیت های آرمان گرایانه غرق نماید {۱}. او به معلم فارسی خود علاقه داشت اما به درس فارسی و در واقع نسبت به «مطالب کتاب»، بی انگیزه و بی علاقه بود. البته این بی علاقه‌گی به مطالب کتاب در بیشتر دانش آموزان این کلاس دیده می شد. بعد از شناختی که نسبت به او به دست آوردم، کم کم متوجه شدم که در جمع نمی تواند راحت صحبت کند و دچار استرس و اضطراب می شود که این ناشی از فقدان اعتماد به نفس کافی بود. با توجه به این که برخی مواقع استنباط و برداشت شاگردان از خودشان منفی است و براساس این برداشت، خود بخود در مسیر بروز اعمال خلاق قرار نمی گیرند و عبارت هایی نظیر «من نمی توانم»، «من ضعیف هستم»، «از عهده من خارج است»، «سخت است» و ... ذهنیت آنان را می سازد، اگر بتوان این نوع نگرش را از ذهن شاگردان درخصوص خودشان دور کرد، در آن شرایط امکانی برای بروز و ظهور خلاقیت از ناحیه شاگردان فراهم خواهد شد. {۲}. بنابراین هدف مسئله ی من این بود که کیمیا نسبت به درس فارسی و در کل به گوشه ای از ادبیات، علاقه و انگیزه

پیدا کند. توجهش در کلاس درس بیشتر و تعامل او با دانش آموزان بهتر شود. بنابراین در طراحی فعالیت هایم درعین حال که کیمیا در رأس توجه من بود، به دیگر دانش آموزان نیز توجه کردم تا آن ها نیز تأثیر پذیرند و انگیزه بگیرند. فضای کلاس برای آن ها شور، انگیزه، توجه و علاقه بیافریند و از یکنواختی و کسالت آوری خارج شود. برای طراحی فعالیت ها، به کتاب های روانشناسی، آموزشی، تربیتی و حتی فلسفی مختلفی در کتابخانه ی دانشگاه از جمله: مدیریت رفتار کلاسی، یادگیری اثربخش، مهارت های اساسی تدریس، کنترل کلاس و...، رجوع کردم. در اینترنت سایت های مختلفی را زیر و رو کردم. با معلم فارسی کیمیا صحبت های مفصلی داشتم. ایشان گفتند: «کیمیا در کلاس به انجام کارهای آموزشی بخصوص کارهای مربوط به وظایف معلم بسیار علاقه مند است و در حین انجام آن ها آرام و همکار و همیار خوبی است». پس از جمع بندی هایی که از مطالعات و بررسی ها به عمل آورده بودم؛ ۱۷ ایده را طراحی و از میان آن ها، ۶ ایده ی خلاقانه تر که - به اقتضای شرایط، محیط، امکانات، محدودیت ها (از جمله اهم آن ها؛ عدم امکان حضور با زمان بیشتر در کلاس درس، قرار دادن حداقلی برای طراحی فعالیت ها بین ۲-۳ فعالیت و...)، زمان و مکان، ویژگی های دانش آموز و بنده به عنوان دانشجو معلم- در مرحله ی اجرا مناسب تر بوده، با جزئیات بیشتر و رعایت جوانب از ابعاد مختلف علمی برنامه ریزی و مدون کردم. پس از مشورت و تأیید اساتید برای اجرای آن ها اقدام نمودم. در طی طراحی فعالیت ها علاوه بر استاد مربوطه ی خود با اساتید دیگر نیز نسبت به تأیید و تصدیق فعالیت ها در ارتباط بودم و نظرات آن ها را هم جویا می شدم. در نهایت هماهنگی های لازم را با استاد مربوطه خود انجام دادم و آن ها را به مرحله ی اجرا رساندم.

یافته ها

کیمیا صبر و حوصله ی فعالیت های زمان بر و طولانی را نداشت. ترجیح دادم بر تعداد فعالیت ها بیافزایم و مدت زمان آن ها را کاهش دهم؛ چراکه «سبک یادگیری شاگردان با هم متفاوت است.» {۳}. به همین دلیل شش فعالیت ترتیب دادم و در همه ی آن ها کیمیا را در رأس فعالیت و کار قرار دادم. یعنی بیشتر بر اصل دانش آموز محوری تکیه کردم؛ «معلمان باید کلاسهای درس جذاب و عملکردی را بیافرینند.» {۴}. دانش آموزان

نیز به طور مشارکتی درگیر بودند تا تعامل کیمیا با آن‌ها بهبود بیابد و فضای کلاس نیز تغییر کند. در این روش که ویژگی‌های تدریس فعال را در خود می‌گنجاند: « قدرت بیان و استدلال شاگردان رشد می‌نماید، آموزش برای شاگرد دلچسب و لذت بخش می‌باشد، دانش‌آموزان از خود خلاقیت بیشتری نشان می‌دهند، مسئولیت پذیری شاگردان بیشتر می‌گردد، رشد شخصیت شاگردان از ابعاد متعدد مدنظر می‌باشد، دانش‌آموزان با یکدیگر همکاری و تعاون دارند، ارتباط بین معلم و شاگرد و شاگرد با شاگرد برقرار است، انتقال دانش صرف مدنظر نیست. ...» {۵}.

فعالیت اولم شعر خوانی دو به دو بود. چراکه یک معلم برای آموزش خواندن از طریق تدریس فعال، یکی از استراتژی‌هایی که به کار می‌برد، خواندن دو به دو می‌باشد {۶}. به همین دلیل یک مصراع توسط من و مصراع دیگر توسط کیمیا خوانده می‌شد؛ «دانش‌آموزان باید در فرایند یادگیری بطور فعال درگیر شده، و از انگیزه درونی برخوردار باشند؛ موضوعات، مباحث و محتوای درسی باید جذاب، مرتبط و به خودی خود برانگیزاننده باشند؛ تجارب یادگیری می‌بایست تا جایی که ممکن است در شرایط و موقعیت‌های زندگی واقعی که در آنها دانش و مهارت‌های مربوطه، عملاً مورد نیاز و قابل استفاده می‌باشند، رخ دهند (یادگیری موقعیتی)» {۷}.

شعری که انتخاب کردم از نویسنده‌ی متن بخش اول درس ۱۷ کتاب فارسی بود. از آن جایی که قرار بود در مورد محتوای متن آن نویسنده در کتاب، ارائه‌ای داشته باشیم، ترجیح دادم که کیمیا و دانش‌آموزان با شعری از آن نویسنده آشنا شوند و دامنه‌ی کار آن نویسنده دستگیرشان شود. من می‌بایست کیمیا و دانش‌آموزان را با گستردگی ادبیات آشنا می‌کردم؛ «محتوایی که در قالب کتب درسی گنجانده شده اند معمولاً در برگیرنده محتوای مهارتی، نگرشی و دانشی است. بنابراین برای هر محتوایی که مورد نظر می‌باشد به ناچار روش یا روش‌های خاصی باید انتخاب گردد.» {۸}. بنابراین برای آشناسازی دانش‌آموزان با گستره‌ی ادبیات فارسی این ایده به ذهنم رسید. ادبیات دامنه‌ی گسترده‌ای دارد. مثلاً دانش‌آموزان نمی‌دانستند ویلیام شکسپیر علاوه بر اینکه متونی نوشته، شعر نیز سروده است. در طی فعالیت‌ها، آن‌ها متوجه شدند که شکسپیر نمایشنامه‌نویس هم بوده است و متون و اشعاری که نوشته است بیشتر فلسفی هستند. من با این کار می‌خواستم به آن‌ها بفهمانم



که یک نویسنده امکان شاعر، نمایشنامه نویس و نویسنده بودن را می تواند توأمان داشته باشد.

بعد از خواندن شعر از کیمیا خواستم تا از دانش آموزان درمورد شعر نظر بخواهد و خودش نیز نظر بدهد؛ «یکی از نکات مثبت درمورد بحث کردن این است که دربردارنده ی گوش کردن، فکر کردن و نیز گفتگو کردن است. بحث کردن، تمرین خوبی برای بسیاری از دانش آموزان است که مشارکت در دیدگاه های دیگران و نیز گوش دادن به نظرات دیگران را افزایش می دهد... یعنی روی نکات مهم، بحث و گفتگو کنند و به یک نقطه مشترک برسند.» {۹}. همین تبادل نظر، فعالیت و مرادده ی علمی را طی الگوی ذهنی دانش آموز پیش می گیرد و پی می ریزد.

برای اولین فعالیت مکان را از کلاس به نمازخانه تغییر دادم تا جو و فضایی متفاوت برای دانش آموزان و کیمیا ایجاد شود؛ «روشن است کلاسهایی که جذاب نبوده و از ویژگی های کارکردی بی بهره باشند، اثربخشی معلم را آسیب پذیر می کنند.» {۱۰}. مسئولیت بردن دانش آموزان به نمازخانه و نیم دایره نشستن آنها برعهده ی کیمیا بود؛ معلمان اثر بخش باید «مسئولیت های گوناگون را به دانش آموزان واگذار کنند تا حس مسئولیت پذیری آنان تقویت شود و شخصیت فردی و اجتماعی آنان به خوبی رشد کند.» {۱۱}. ازاین رو هم از امکانات و شرایط موجود استفاده می شد و هم دانش آموزان معطوف به تغییرات جدید می شدند. موسیقی بی کلام که در هنگام شعرخوانی ما پخش می شد، فضا را متفاوت و آرام تر می کرد؛ چراکه «موسیقی پس زمینه نرم می تواند به دانش آموزان کمک کند تا به طور موثرتر کار کنند.» {۱۲}. همان طور که از کیمیا خواستم، مسئولیت پخش موسیقی و اجرای پاورپوینت شعر را برعهده ی یکی از دوستانش گذاشته بود. با این کار مسئولیت های کوچک اما بیشتری بر دوشش بود. براساس تمرین هایی که قبل از اجرا با هم داشتیم، او به تک تک نکات ریزی که به او گفته بودم بهتر است اجرا کند، توجه و آن ها را پیاده کرده بود. این انعطاف پذیری او در یادگیری و آموزش را نشان می داد. «معلم با مداومت بر به کار گماردن همه ی دانش آموزان در کار روزمره می تواند به برخی از بچه های مشکل زای کلاس نیز کاری بدهد و آنها را در تجربه ی مسئولیت سهیم کند.» {۱۳}. برای کیمیا و دیگر دانش آموزانی که از صحبت در جمع دچار اضطراب و خجالت می شوند، اعطای نقش

و مسئولیت بسیار مؤثر است؛ از جمله ی این راه برد ها و مسئولیت ها: ۱. فعالیت: بیشتر فعالیت ها می تواند به کاهش استرس کمک کند، اغلب بچه ها بعد از تمرین احساس آرامش بیشتری دارند، مخصوصا وقتی که تمرین ماهیت رقابتی نداشته باشد، ۲. موسیقی: انتخاب درست موسیقی مهم است، ۳. صحبت کردن: صحبت کردن در مورد یک مسئله یا شرایط می تواند به وی کمک کند تا آن شرایط را در ذهن خود شفاف سازد، ۴. خواندن، ۵. موفقیت: موفقیت می تواند لذت بخش باشد و فشار زیادی را از روی بچه ها بردارد. ممکن است بچه ها در همه زمینه ها در مدرسه موفق نباشند. باید انتظارات و تکالیف معطوف به دانش آموز باشد. این روش به احتمال زیاد باعث می شود که بچه ها به موفقیت دست یابند. {۱۴}. این راه برد ها می تواند کمک مؤثری در بروز خلاقیت و تغییر شرایط به وضعیت مطلوب راه گشا باشد. رضایت او از خودش در چهره اش مشخص و تماشای آن برای من لذتبخش بود. دانش آموزان باید در کلاس، احساس هویت و ارزشمندی کنند؛ «نیاز ما به جلب توجه دیگران تنها به خاطر نیازهای فیزیکی نیست بلکه مسائل دیگر مثل دوستی، راهنمایی، تحسین و تعریف نیز محرک این نیاز هستند. این مسائل در زندگی یاور ما بوده و باعث می شوند احساس کنیم در نظر مردم فردی با ارزش و معتبر هستیم.» {۱۵}. دانش آموزان باید از حضور و وجودشان در کلاس راضی و خشنود باشند تا عملکرد خوبی داشته باشند. باید احساس کنند که در کلاس درس اهمیت دارند و مهم هستند.

فعالیت دوم آشنایی کیمیا با کتاب و کتابخانه بود. برای اینکه متوجه بشود تمام ادبیات در کتاب فارسی خلاصه نمی شود، تصمیم گرفتم او را به کتابخانه ببرم و با کتاب ها آشنا کنم. از آنجایی که تنها «آشنا شدن» برایش کافی نبود، تصمیم گرفتم تیمی تشکیل دهم که مسئولیت و مدیریت آن برعهده ی کیمیا باشد؛ این تیم کتاب های کتابخانه را به ترتیب علایقشان بررسی می کردند و برنامه ای تحت عنوان «معرفی کتاب» و «معرفی لیست کتب ادبی کتابخانه» داشتند که روی برد کتابخانه نصب می شد. با این کار تعامل و مشارکت دانش آموزان با هم و با کیمیا بهبود می یافت و همکاری آنها افزوده می شد؛ «دانش آموزان باید در فرایند یادگیری بطور فعال درگیر شده، و از انگیزه درونی برخوردار باشند؛...» {۱۶}.

فعالیت سوم ارائه ی کیمیا با کمک من بود. درس ۱۷ کتاب فارسی پایه ی هشتم



را انتخاب کردم؛ چون موضوع آن «فرصت را غنیمت شمردن» و «رسیدن به خوشبختی» و «خروج از غفلت» بود. چرا که یکی از ملاک های انتخاب محتوا؛ ملاک علاقه، استعداد و نیازهای یادگیرندگان و همچنین ملاک سودمندی که به کاربرد محتوا در زندگی -در به دست آوردن یک درک صحیح از هویت خود و کسب معنا در زندگی- مربوط می گردد. {۱۷}. محتوای اخلاقی درس به کیمیا و دیگر دانش آموزان کمک می کرد تا زمان حال خود را دریابند و به آینده ای بهتر و درخشان تر بیندیشند. از جمله ابزار مورد استفاده پاورپوینت جذاب بوده است؛ از جمله دلایل استفاده از رسانه های آموزشی توسط معلمان: کمک به مدیریت کلاس درس، روشن کردن مطلب، متنوع نمودن تدریس {۱۸} می توان اشاره کرد. ابتدا برای ارزیابی استرس کیمیا از او خواستم که از روی کتاب بخواند. بهتر از زمانی که تمرین کرده بود، خواند. سپس او و دانش آموزان به طور مشارکتی بعضی به انتخاب کیمیا و بعضی داوطلب درمورد محتوا نظر دادند. من برای جمع بندی مطالب از کیمیا خواستم با چند کلمه ای که به او می دهم جمله ای بسازد؛ «تدریس چیزی نیست جز هنر بیدار کردن کنجکاوی طبیعی ذهن های جوان با هدف ارضای آن در گام های بعدی. {آنا تول فرانس}» {۱۹}. همراهی اش کردم تا جمله بسازد.

فعالیت چهارم مربوط به تشویق دانش آموزان، دوستان کیمیا و خود کیمیا بود؛ در واقع «پاداش دادن به رفتارهای مطلوب و نادیده گرفتن رفتارهای نامطلوب» {۲۰}. من و کیمیا پاکت هایی آماده کرده بودیم. من روی برگه ها متن های کوتاه، زیبا و ادبی نوشته بودم. کیمیا قرار بود پاکت ها را درحالی که متن رویشان را می خواند، یکی یکی به هریک از دانش آموزان که دوست دارد تقدیم کند. دانش آموزان از این فعالیت خوششان آمده بود؛ چراکه معلمان «با ایجاد فضای مؤثر کلاس درس احساس تعلق شاگردان و انگیزش درونی برای یادگیری را در آنان تقویت می کنند. همه ی شاگردان باید احساس کنند که به وسیله ی معلم و دیگر شاگردان مورد توجه و عضو مهمی از اعضای کلاس هستند» {۲۱}. سپس دو جایزه به کیمیا تقدیم کردم و گفتم که آن ها را به دوتا از دوستانش تقدیم کند. او بدون معطلی دوتا از دوستانش را نام برد؛ « برای ایجاد انگیزه در امر یادگیری دانش آموزان نیاز به تشویق دارند. تشویق عاملی پیش برنده است. تشویق مناسب و بجا ایجاد انگیزه می شود و انگیزه عاملی است که از

درون دانش آموز را به تحرک و حرکت و رفتار او را شکل می دهد.» (۲۲). او پیش از این که آن ها را فرا بخواند توضیح داد که این دو نفر بهترین دوستان او هستند و در تمام سختی ها و خوشی ها در کنارش بوده اند. از این توضیح کیمیا که اختیاری و خودجوش بوده خوشحال شدم؛ چرا که افزایش اعتماد به نفس و کاهش خجالت و اضطرابش را نشان می داد؛ «در محیط های آموزشی هدف های تربیتی باید انعکاسی از نیازهای یادگیرندگان باشد، زیرا «نیاز» به حالتی از کمبود و محرومیت یادگیرندگان معطوف است که عدم ارضای آن احساسی ناخوشایند و ارضای آن حالتی خوشایند را به وجود می آورد.» (۲۷). سپس من با جایزه ای دیگر کیمیا را غافلگیر کردم. از اینکه او جایزه ی خود را به دوستانش بخشیده بود تشکر کردم و گفتم تو نیز شایسته ی دریافت جایزه هستی. از کیمیا خواستم متن داخل پاکت خود را بخواند؛ شعر بود و با وجود اینکه می دانست بلد نیست، خواند. اشتباه خواند و خودش و بچه ها خندیدند اما با اعتماد به نفس خواند. در صورتی که پیش تر از این ها این کار را نمی کرد. سپس شعر را درست خواندم و با تشویق پایانی فعالیت تمام شد.

فعالیت پنجم مصاحبه ی کتبی بود. برای ارزیابی فعالیت و رفتار کیمیا تصمیم گرفتیم با خانم معلم فارسی و دانش آموزان مصاحبه ی کتبی داشته باشیم. ابتدا با کیمیا در مورد مصاحبه ی کتبی صحبت کردم. او را توجیه کردم که این نظرسنجی برای علمکرد او به عنوان کسی که در فعالیت ها همکار و همیار من و در واقع در رأس فعالیت ها بوده، ترتیب داده شده است. او تعجب کرد. بعد خوشحال شد. خودش برگه های مصاحبه را بین دانش آموزان پخش کرد. یکی از برگه ها را برای خودش گرفت و گفت دلم می خواهد در خانه پر کنم. خانم معلم هم خواستند ببرند خانه پر کنند و بعد بیاورند. براساس مستندات؛ نوشته های مصاحبه ی کتبی و گفته های خانم معلم فارسی و نمره ی ترم فارسی کیمیا (۱۸/۵) که «موفقیت در امتحان پاداش مناسبی برای مطالعات و کوشش های تحصیلی است.» (۲۳)، متوجه شدم که فعالیت هایم توانست حتی به اندازه ی خیلی کم و کوچک تأثیری روی کیمیا داشته باشد. به گفته ی خانم معلم فارسی کیمیا به نسبت قبل آرام تر شده، توجهش به درس بیشتر و روابطش با دانش آموزان بهتر شده بود.

فعالیت ششم: وقتی وارد کلاس شدم و با خانم معلم احوالپرسی کردم، کیمیا نزد



من آمد و با ذوق و اشتیاق گفتم: «امروز قرار است چه کار کنیم؟ من آماده‌ام». از آن جایی که «آموزش هر ارزشی داشته باشد، باید جذب و به خاطر سپرده شود.» {۲۴}، ارزش آموزش من نیز به من نشان داده شد. من و خانم معلم متعجب به او نگاه کردیم. خانم معلم گفتند که به من کمی وقت می دهند. با کیمیا صحبت کردم: «نظری داری که امروز چه کار کنیم؟» گفت: «یک کار آزاد انجام دهیم». من هم پیشنهاد دادم: «بنویسیم از هر چه که دلمان می خواهد حتی در حد یک کلمه. «او نیز خوشش آمد؛ یکی از روش های خلاقانه این است که «موقعیت هایی برای نوشتن خلاقانه به کار ببرید... درمورد سه آرزوی خود مطلبی بنویسید.» {۲۵}. کیمیا لیبل ها را بین دانش آموزان پخش کرد تا هرکسی هرچه دوست دارد رویش بنویسد. بعد پای تخته بچسباند تا خوانده شود. وقتی که گفتم من هم می نویسم، دانش آموزان بیشتر رغبت پیدا کردند. خانم معلم هم که برای ماندن از من کسب اجازه کردند، مشغول تماشای این فعالیت شدند؛ با لبخند گفتند به دانش آموزان نمره می دهند. تخته با لیبل ها پر شد. همه دوست داشتند پای تخته بیایند و یک لیبل را بخوانند. کمی نظر دادیم و دعاها را آمین گفتیم. این روش، بسیار علاقه و رضایت دانش آموزان را جلب کرده بود؛ «اگر روش انتخابی متناسب با کلاس، سن و موضوع درسی باشد و معلم نیز در بهره گیری از آن جدیت داشته باشد بدون شک تحریک پذیری شاگردان اتفاق خواهد افتاد و آنها با علاقه بیشتری مباحث کلاسی را تعقیب خواهند کرد.» {۲۶}. پس از حظ ادبی و ذوقی، همه نمره ی ۲۰ گرفتند.

نتایج

من براساس فعالیت هایی که برای تغییر وضعیت نامطلوب و ضعیف دانش آموز در این کارورزی انجام داده بودم به این شناخت رسیدم: (۱) معلم اثربخش باید براساس ویژگی های شخصیتی و استعدادها و توانایی های دانش آموزان به هریک از آنها توجه خاص و منحصر به آن دانش آموز را مبذول دارد و (۲) از طریق روش های مناسب تدریس اعم از دانش آموز محور با دادن آزادی عمل حساب شده و مسئولیت و همراهی و همگامی و ارتباط با دانش آموزان داشته باشد و (۳) اعتماد به نفس و عزت نفس و علاقه و انگیزه ی آن ها را نسبت درس، یادگیری و زندگی شخصی و اجتماعی افزایش

دهد و به پرورش روح دانش آموزان بپردازد و (۴) با خروج از یکنواختی، کلاسی پویا و زنده با دانش آموزانی کارآمد بیافریند. (۵) دانش آموزان باید از اعتماد به نفس کافی و علاقه و انگیزه لازم برخوردار باشند و فرد بی حوصله و بی انگیزه به درس به حال خود رها نشود بلکه باید به طریقی در او انگیزه ی لازم ایجاد شود؛ «اگر به من بگویی فراموش می کنم اگر به من بیاموزی به خاطر می آورم اگر درگیرم کنی یاد می گیرم. "فرانکلین"» (۲۸، ۶) از این رو کیمیا شدن، کیمیا شناختن و کیمیا ساختن است. هنر یک معلم در کیمیا شناختن و کیمیا ساختن است در کلاس درس تا کیمیای معلمی یابد و کیمیا گردد.

منابع

۱. مک کی، ماتیو و فنینگ، پاتریک (۱۳۸۷). رشد و افزایش عزت نفس. ترجمه ی مهرناز شهرآرای. تهران: آسیم، ص ۲.
۲. ملکی، حسن (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس. زنجان: نیکان کتاب، صص ۱۲۰ و ۱۲۱.
۳. حائری زاده، خیریه بیگم و محمد حسین، لیلی (۱۳۸۶). ویژگی های معلم مؤثر. تهران: قطره، ص ۳۴.
۴. آندرسون، لورین دبلیو (۱۳۸۷). افزایش اثربخشی معلمان در فرایند تدریس. ترجمه ی دکتر محمد امینی. تهران: مدرسه، ص ۳۳.
۵. ملکی، حسن (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس. زنجان: نیکان کتاب، ص ۱۰۳.
۶. حائری زاده، خیریه بیگم و محمد حسین، لیلی (۱۳۸۶). ویژگی های معلم مؤثر. تهران: قطره، ص ۱۳۴.
۷. وست وود، پیتر (۱۳۹۲). معلمان و دانستنی های ضروری پیرامون روش های تدریس. ترجمه ی نصراله نوروزی و حبیب امانی. تهران: کتاب ارجمند، ص ۴۵.
۸. ملکی، حسن (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس. زنجان: نیکان کتاب، ص ۱۰۵.
۹. رید، گوین و گرین، شارون (۱۳۹۲). یادگیری اثربخش. ترجمه اکرم اسکندری و مصطفی کنعانی و حسین زنگنه. تهران: آوای نور، ص ۶۶.
۱۰. آندرسون، لورین دبلیو (۱۳۸۷). افزایش اثربخشی معلمان در فرایند تدریس. ترجمه ی دکتر محمد امینی. تهران: مدرسه، ص ۳۳.
۱۱. جعفریان پيسار، حمید (۱۳۸۷). اندیشه های روشن. قم: طلوع مهر، ص ۲۴۳.



۱۲. رید، گوین و گرین، شارون (۱۳۹۲). یادگیری اثربخش. ترجمه اکرم اسکندری و مصطفی کنعانی و حسین زنگنه. تهران: آوای نور، ص ۱۶.
۱۳. فونتانا، دیوید (۱۳۷۵). کنترل کلاس. ترجمه ی ساده حمزه و مجید محمدی. تهران: انتشارات شاد، ص ۱۷۶.
۱۴. رید، گوین و گرین، شارون (۱۳۹۲). یادگیری اثربخش. ترجمه اکرم اسکندری و مصطفی کنعانی و حسین زنگنه. تهران: آوای نور، ص ۱۳۲ و ۱۳۳.
۱۵. فونتانا، دیوید (۱۳۷۵). کنترل کلاس. ترجمه ی ساده حمزه و مجید محمدی. تهران: انتشارات شاد، ص ۳۶.
۱۶. وست وود، پیتر (۱۳۹۲). معلمان و دانستنی های ضروری پیرامون روش های تدریس. ترجمه ی نصراله نوروزی و حبیب امانی. تهران: کتاب ارجمند، ص ۴۵.
۱۷. ملکی، حسن (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس. زنجان: نیکان کتاب، ص ۴۵ و ۴۷.
۱۸. همان، ص ۶۶.
۱۹. همان، ص ۹۷.
۲۰. کدیور، پروین (۱۳۸۲). روانشناسی تربیتی. تهران: سمت، ص ۲۴۲.
۲۱. لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: سمت، ص ۲۴۲.
۲۲. رئوفی، محمدحسین (۱۳۷۷). مدیریت رفتار کلاسی. مشهد: آستان قدس رضوی، ص ۷۳.
۲۳. فیروزی، ر و بهمن آزاد، مرتضی (۱۳۸۸). مهارت های موفقیت در مدرسه. تهران: مدرسه، ص ۴.
۲۴. میلز، اچ. آر (۱۳۸۵). روش تدریس و مدیریت کلاس. ترجمه ی فریدون گرایلی. بابلسر: دانشگاه مازندران، ص ۱۵۴.
۲۵. رید، گوین و گرین، شارون (۱۳۹۲). یادگیری اثربخش. ترجمه اکرم اسکندری و مصطفی کنعانی و حسین زنگنه. تهران: آوای نور، ص ۱۰۳.
۲۶. ملکی، حسن (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس. زنجان: نیکان کتاب، ص ۱۱۵.
۲۷. شعبانی، حسن (۱۳۹۳). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت، ص ۴۸ و ۴۹.
۲۸. ملکی، حسن (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس. زنجان: نیکان کتاب، ص ۱۹۳.

روایت پژوهی تاثیر تنبیه بر دانش آموزان و راهکارهای جایگزین آن

مجتبی اقبالی سارا^۱

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

چکیده

هدف از ارائه این پژوهش تبیین آثار مخرب تنبیه بر زندگی دانش آموزان و راهکارهایی برای جایگزین کردن این تنبیه می باشد. از روایت پژوهی برای بیان عملی این امر بهره برده شده است. در این پژوهش از روش مصاحبه استفاده شده است. مصاحبه شونده یکی از معلمان پایه‌ی ششم ابتدایی در شهرستان کرمانشاه می باشد. که به پیامدهای رفتار معلم خود در دوران ابتدایی و تاثیر آن در وی پرداخته است. شیوه تحلیل این روایت به صورت گفتگویی - عملکردی می باشد. موضوع مورد مطالعه در این روایت آثار مخرب تنبیه کردن دانش آموزان در حالات روحی و جسمی آنها و همچنین ارائه راهکارهای جایگزین تنبیه می باشد. نتایجی که از تحقیق حاصل شد خاطر نشان کرد که تنبیه باعث پیامدهای ناگواری در زندگی آینده دانش آموزان می شود که خسارت های آن در مواقعی جبران ناپذیر است. بنابراین معلمان و کارکنان مدارس تا حد امکان باید از تنبیه دوری کنند و به سایر برخوردهای مسالمت آمیز به عنوان راهکارهای جایگزین دست بزنند.

کلید واژه: روایت پژوهی، تنبیه، دانش آموزان، معلمان

۱- مقدمه

در روایت شناسی که از عمر آن بیش تر از چند دهه نمی گذرد، نظریه پردازان روایت را وسیله ای جهت انتقال دانش و معرفت دانسته و دامنه آن را بسی گسترده تر از قبل تعریف کرده اند. این شاخه از پژوهش ادبی ناظر برتحلیل روایت و خصوصاً اشکال و انواع راوی و مطالب دیگر است و به عنوان نظریه ای مدرن عمدتاً با ساختارگرایی اروپایی مرتبط است، هرچند بررسی های قدیمی اشکال و صنایع روایی از دوران



بوطیقای ارسطو رانیز از آثار مربوط به علم روایت و روایت پژوهی می توان دانست [۱]. تربیت نیروهای کارآمد اجتماعی در سایه‌ی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای شکل می‌گیرد. توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرآیندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان، به نحوی که موجب یادگیری دانش‌آموزان شود» [۲].

امروزه با توجه به تغییرات اساسی که در تعلیم و تربیت اتفاق افتاده، معیارهای توسعه‌ی حرفه‌ای معلم متحول شده است. امروزه فردی حرفه‌ای است که با کاربرد دانش در موقعیت‌های خاص حل مسئله یا مشکل‌گشایی می‌کند. به نظر شئون برنامه‌های تربیتی را باید به سمتی سوق داد که محصول آن کارگزاران علمی فکور باشند [۳]. به نظر آیزنر دانش ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است. روایت‌ها یا داستان‌های معلمان یکی از بهترین شکل‌ها برای بازنمایی تجارب است [۴]. صحبت معلمان در مورد زندگی و تجاربشان در عمل، اغلب و خود به خود صورت روایت دارد [۵].

در پژوهش‌های روایی، محقق سعی دارد تجربه‌ی معلم را به صورت روایی درک کند و توصیف نماید [۶]. تجربه‌ها می‌توانند به شکل داستان‌های روایی غنی برگردانده شوند و به ابزارهای قدرتمندی برای محققان تبدیل شوند [۷].

درباره‌ی روایت پژوهی و اصل تنبیه پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است که در اینجا به اختصار و بنابر به روز بودن و در ارتباط با موضوع پژوهش به چند نمونه اشاره شده است.

نیکبخت و همکاران (۱۳۹۵) در کاری با عنوان تاثیر تنبیه بر یادگیری دانش‌آموزان به این حقیقت دست یافتند که اثر تشویق بیشتر از تنبیه است و تا جایی که ممکن است باید از تنبیه خودداری کرد. زیرا تنبیه عوارض ناخوشایندی دارد.

یافته‌های بلاغت، دینار زهی و قلندر زهی (۱۳۹۷) با عنوان تاثیر تشویق و تنبیه بر یادگیری به این اندیشه رسید که معلمان هر گونه تنبیه بدنی و فیزیکی را رد می‌کنند و تشویق را مهم‌ترین عامل برای پیش برد اهداف می‌دانند.

نتایج پژوهش میرزایی، طرفه بیان و غقاری نیا (۱۳۹۷) با عنوان بررسی تاثیر

تشویق بر میزان یادگیری دانش آموزان (دوره ابتدایی) نشان می‌دهد که انسان اگر مورد نکوهش و یا ناسپاسی قرار گرفت، دلسرد و بی رغبت می‌شود و احساس حقارت و ضعف می‌کند و نمی‌تواند از استعدادهای خویش به نحو مطلوب استفاده نماید. با توجه به پیشنه‌ی تحقیق و اهمیت تنبیه در مدارس ابتدایی با روش روایت پژوهی به قسمتی از آثار مخرب تنبیه در دانش آموزان و روش های جایگزین آن پرداخته شده است. امید است این تحقیق به معلمان برای نحوه بازخورد به دانش آموزان خود و دانشجو معلمان برای کسب مهارت بیشتر مثمر ثمر واقع شود.

۲-۱- روش شناسی

دفترچه یادداشت‌های شخصی، دفترچه ایده‌ها، مصاحبه‌ها، یادداشت‌های جلسات و امثال اینها از ابزارهای جمع‌آوری داده‌های روایتی هستند. در این پژوهش از روش مصاحبه استفاده شده است. مصاحبه‌شونده یکی از معلمان پایه‌ی ششم ابتدایی در شهرستان کرمانشاه می‌باشد. که به پیامدهای رفتار معلم خود در دوران ابتدایی و تاثیر آن در وی پرداخته است. شیوه تحلیل این روایت به صورت گفتگویی- عملکردی می‌باشد. موضوع مورد مطالعه در این روایت آثار مخرب تنبیه کردن دانش آموزان در حالات روحی و جسمی آنها و همچنین ارائه راهکارهای جایگزین تنبیه بیان شده است.

۲- شرح روایت

در مصاحبه‌ای که با معلم پایه ششم ابتدایی شد و از ایشان خواسته شد که درباره‌ی تنبیه و نقش آن روایتی از دوران کودکی خود را بازگو کنند. خاطر نشان کردند که در یک روز زمستان وقتی که زنگ دوم به صدا در آمد و به حیاط مدرسه رفتند. هنگامی که در حیاط مدرسه بازی می‌کردند و ناخودآگاه با یکی از دانش آموزان برخورد کرده و هر دو به زمین می‌افتند. معاون مدرسه ایشان را مقصر دانسته و به شدت تنبیه می‌کند. بعد از تنبیه توسط ناظم و گریه کردن، به کلاس درس وارد می‌شوند در آنجا از شدت ترسی که از تنبیه در زنگ تفریح شده بودند و ناراحتی که پیش آمده بود قادر به جواب دادن سوالات معلم نبوده و معلم نیز ایشان را تا حدودی تنبیه می‌کند و به سرزنش ایشان در مقابل بچه‌ها می‌پردازد. طبق گفته ایشان از آن روز دیگر از معاون



مدرسه می‌ترسیدند و حتی از کنار او نیز رد نمی‌شدند. در کلاس درس برای جواب دادن به صورت شفاهی به سوالات معلم همیشه استرس به سراغ ایشان می‌آمد و دیگر قادر به بازگو کردن جواب‌ها نبودند و سرزنش می‌شدند ولی در امتحانات کتبی بالاترین را کسب می‌کردند و به راحتی به تمامی سوالات پاسخ درست را می‌دادند.

۳- تحلیل روایت

با توجه به برخورد سهوی ایشان با دانش آموز مذکور، رفتار ناظم باعث ایجاد ترس در ایشان شده و دیگر در حیطه مدرسه احساس راحتی نداشتند و حتی می‌توان گفت از شادی و نشاط آنها در حیطه مدرسه کاسته شده است.

روسو می‌گوید: «طبیعت برای تنبیه بدن وسایلی کامل دارد که نباید هرگز از آن جلوگیری کرد. اگر طفل می‌خواهد راه برود نباید او را مجبور به توقف کرد و اگر خواست توقف کند نباید او را به راه رفتن مجبور ساخت [۸].

تاثیر معلم در تربیت دانش آموز بر هیچ کس پوشیده نیست، تماس نزدیک بین معلم و دانش آموز و نفوذی که معلم بر دانش آموز دارد نقش مهمی در علامت فکری و روانی ایشان ایفا می‌کند و ممکن است به شیوه‌های گوناگون مثل تقلید الگوسازی و گاهی اوقات همانندسازی بروز کند. معلم باید علاوه بر نقش تربیتی و پرورشی که در مدارس انجام می‌دهد الگودهی را به عنوان یک ابزار تربیتی مورد استفاده قرار دهد. مهم‌ترین دلیل افزایش روز افزون بزهکاری در کودکان و نوجوانان ایرانی، وجود تنبیه بدنی در محیط تربیتی آنان است. گزارش‌های متعددی از استان‌های مختلف اثبات می‌کند که کودکان و نوجوانان تنبیه شده، اغلب از کانون‌های اصلاح تربیت سر در می‌آورند یا به افراد تحقیر شده و مظلومی تبدیل می‌گردند که جرات اظهار وجود و احقاق حقوق خود را ندارند [۹].

۴- راهکارهای جایگزین

در این پژوهش سعی شد که از خود مصاحبه‌شونده پرسیده شود که برای جلوگیری از اتفاقاتی که برای خود او افتاده چه راهکارهایی را جایگزین تنبیه کرده است. ایشان راهکارهای زیر را بیان کردند.

- ۱- دادن فرصت مجدد به دانش آموزان برای جبران اشتباه یا ضعف درسی خود.
 - ۲- بازیابی در نحوه تدریس و استفاده از روش و فنون مناسب تدریس برای دانش آموزان.
 - ۳- در صورت در ترقی دانش آموز با ضعف درسی در نظر نگرفتن نمره قبلی او.
 - ۴- اگر تعداد دانش آموزانی که درس را به خوبی فراگرفته‌اند زیاد باشد. گروه‌هایی را با داشتن سرگروه از دانش آموزان باهوش و دادن مسئولیت گروه تا حدودی به او می‌توان ایجاد کرد.
 - ۵- ارائه مطالب درسی به صورت بازی و فیلم برای جلب توجه بیشتر دانش آموزان.
- با توجه به راهکارهای بالا این نتیجه حاصل شد که می‌توان به جای تنبیه از موارد گوناگونی استفاده کرد که علاوه بر نداشتن آثار مخرب تنبیه، تاثیر بسزایی در تربیت دانش آموزان داشته باشند.

۵- نتیجه گیری

- ۱- تنبیه بدنی دارای اثرات مخرب کوتاه و بلند مدت در زندگی دانش آموزان خواهد داشت و علاوه بر آثار جسمی که به صورت کوتاه مدت می‌باشد، دارای آثار بلند مدت روحی نیز می‌باشد [۱۰].
- ۲- با توجه به پژوهش انجام گرفته این امر حاصل شد که تنبیه می‌تواند آثار زیان باری برای دانش آموزان داشته باشد. به همین دلیل به ارائه راهکارهای عملی و مورد تایید شده توسط معلمان مقطع ابتدایی برآمديم. برخی از این راهکارها در سال‌های قبل به طور عملی توسط برخی معلمان انجام گرفته است و آثار خوبی برای دانش آموزان، معلم و همچنین مدرسه بر جای گذاشته است.
- ۳- نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بیان شده در پیشینه تحقیق از جمله نیکبخت و همکاران (۱۳۹۵)، بلاغت و همکاران (۱۳۹۷) و میرزایی و دیگران (۱۳۹۷) یکسو و هم جهت می‌باشد و همه یک هدف یعنی نبود تنبیه در مدارس و جایگزین شدن آن با رفتارهای مسالمت آمیز و خشنود کننده را دنبال می‌کنند.

۶- منابع

۱. موسوی، میرسعید، عقیقی، علیرضا، شریف‌زاده، حبیب، موسوی، میر مرتضی، موسوی.



- (۱۳۹۷). روایت پژوهی. پنجمین کنفرانس ملی پژوهشهای کاربردی در مدیریت و حسابداری.
۲. طاهری، مرتضی، عارفی، محبوبه، پرداختچی، محمد حسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرآیند توسعه معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه نوآوری آموزشی، ۱۲(۴۵)، ۱۷۶-۱۴۹.
۳. مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹). بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.
- 4.Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. Australian Journal of Teacher Education, 31(3).
- 5.Kelchtermans, G. (2014). Narrative- Biographical Pedagogies in Teacher Education. In International Teacher Education: promising pedagogies. 273-291.
- 6.Aoki, N. (2009). A small- scale Narrative Inquiry for teacher development. Researching Language Teaching and learning: An Integration of practice and Theory, 201-213.
- 7.Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student- teacher's Practical knowledge while teaching in an inner-city school, the urban Review, 36(1), 61-79.
۸. اوزمن، هواردا، سموئل ام، کراور. (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه غلامرضا متقی فرو همکاران، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۹. علوم یزدی، محمد تقی. (۱۳۸۰). تنبیه بدنی در مدارس و عواقب آن. مجله تعلیم و تربیت، شماره ۶۶، ص ۳۱ تا ۴۶.
۱۰. قاسمی، فاطمه، ولی زاده، فاطمه، طولابی، طاهره، ساکی، ماندانا. (۱۳۸۶). بررسی برخی مشکلات رفتاری ناشی از تنبیه بدنی توسط والدین در کودکان دبستان. یافته، ۹(۴)، ص ۶۵-۵۹.

بررسی تاثیرگذاری مولفه های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری

علی بخشنده^۱، اسماعیل رحمتی^۲، امیرحسین خلیلی^۳

۱- ریاست پیشگیری از آسیب اجتماعی اداره کل آموزش و پرورش مازندران

۲- معاونت پیشگیری از آسیب اجتماعی اداره کل آموزش و پرورش مازندران

۳- مشاور مدرسه ، سرگروه درس تفکر ، رابط پژوهشگر

چکیده:

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تاثیرگذاری مولفه های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری است که به شکل توصیفی - آزمایشی در دی ماه ۱۳۹۷ اجرا گردید در این پژوهش از پرسشنامه ی محقق ساخته ی مولفه های سند تحول بنیادین که دارای ۴ سوال ۴ گزینه ای با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ استفاده شده است جامعه ی آماری ما در پژوهش حاضر کل معلمان ناحیه ی ۱ و ۲ ساری است که جمعیتی بالغ بر ۴۵۰ نفر را داراست که به شیوه ی تصادفی طبقه بندی شده ۳۸۰ نفر به عنوان نمونه ی آماری انتخاب شدند؛ با تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده می توان گفت که مولفه های هویت بخشی به معلمان، تثبیت جایگاه نظارتی و تعلیماتی، تقویت بعد مدیریتی، شکوفایی تربیتی همه جانبه ی دانش آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر هستند، پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به اهمیت و ضرورت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در تحقق ساحت های تربیتی موثر هستند توجه شود.

واژگان کلیدی: اهمیت و ضرورت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فرایند تعلیم و تربیت، معلمان متوسطه ی اول ساری

مقدمه:

نظام آموزشی ما یک نظام وارداتی است و بر فلسفه ی تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی و استوار نیست به همین دلیل بسیاری از چالش ها، کاستی ها، مسائلی که آموزش و پرورش ما با آن دست و پنجه نرم می کنند ریشه در مبانی نظری این نظام دارند

زیرا این مبانی با اعتقادات، باورها، انتظارات و فرهنگ مردم خدا جوی ما تناسب ندارد. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) موفقیت و اثربخشی فزون تر این نهاد گسترده و سرنوشت ساز در گرو عوامل و عناصر متعددی است که از آن جمله می توان به عامل مهم و اثر گذار تدوین و اجرای برنامه های راهبردی و دراز مدت در این نهاد اشاره کرد که از جمله ی این برنامه ها که در سال هایی اخیر به اجرا در آمده اند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که هدف آن ایجاد دگرگونی و تحول اساسی در فرایند تعلیم و تربیت است، تحول در لغت نامه ی دهخدا به معنای از جایی به جایی شدن، انتقال از جایی به جای دیگر (دهخدا، ۱۳۷۳) و در فرهنگ معین به معنای برگشتن از چیزی است. (معین، ۱۳۸۳). در عصر جدید پیشرفت هر جامعه ای در توجه به نیروی انسانی آن جامعه است و مهمترین نکته ای که برای نیروی انسانی می توان در نظر گرفت توجه به مقوله ی شادی و نشاط است موضوع شادی و نشاط اساسی ترین بحث انسانی برای تمامی نسل ها و مرکزی ترین محرک اهداف بشری است که از یک سو انسان را برای زندگی بهتر و بازدهی بیشتر آماده می کنند و از طرف دیگر به دلیل ویژگی مسری بودن وابستگی های فرد را با محیط گسترده می کند (الماسی، ۱۳۹۳) شادکامی را می توان نام علمی ارزیابی افراد از زندگی آن ها دانست، افراد می توانند زندگی شان را به صورت قضاوت کلی (مانند رضامندی از زندگی یا احساس خرسندی) یا به صورت ارزیابی از حیطه های خاص زندگیشان (مانند ازدواج یا کار) برایشان رخ داده است مورد بررسی و ارزیابی قرار می دهد. (داینر، ۲۰۰۵) به موضوع شادی و نشاط اساسی ترین بحث انسانی برای تمامی نسل ها و مرکزی ترین محرک اهداف بشری است که از یک سو انسان را برای زندگی بهتر و بازدهی بیشتر آماده می کنند و از طرف دیگر به دلیل ویژگی مسری بودن وابستگی های فرد را با محیط گسترده می کند، بهترین مدارس باید شبیه بهترین خانه ها باشند. بهترین خانه ها و مدارس مکان هایی شاد هستند. بزرگسالان در این مکان های شاد در می یابند که یک هدف تربیت و خود زندگی، شادکامی است؛ آن ها همچنین می فهمند که شادکامی هم هدف است و هم وسیله. کودکان شادکام با رشد درک آن ها درباره ی اینکه شادکامی چیست، فرصت های تربیتی شان را با اشتیاق می پذیرند و به شادکامی دیگران کمک می کنند؛ در نهایت افراد شادکام که اساساً وجدان اجتماعی ناآرامی دارند؛ به جهانی شادتر

کمک می کنند. (نادینگز، ۲۰۰۳) با توجه به اینکه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نسخه ی شفا بخش نظام آموزشی ما محسوب می شود و مولفه های متعددی در آن نهفته است؛ بنابراین مساله ی اصلی ما در پژوهش حاضر بررسی تاثیرگذاری مولفه های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری است.

سوال اصلی پژوهش:

آیا مولفه های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است؟

سوالات فرعی:

مولفه ی هویت بخشی به معلمان بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است؟
 مولفه ی تثبیت جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است؟
 مولفه ی تقویت بعد مدیریتی در آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است ؟
 مولفه ی شکوفایی و تربیت همه جانبه ی دانش آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است ؟

فرضیه ی اصلی پژوهش:

مولفه های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است.

فرضیه های فرعی پژوهش:

مولفه ی هویت بخشی به معلمان بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است.
 مولفه ی تثبیت جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر است.



مولفه‌ی تقویت بعد مدیریتی در آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری موثر است.

مولفه‌ی شکوفایی و تربیت همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری موثر است.

مبانی و مفاهیم نظری پژوهش:

تحول یک فرایند تغییر است، شامل تغییر فرهنگ سازمانی به سوی فرهنگی که در آن فرایندهای گروهی و جمعی نهادینه شده‌اند (بورک و هورن اشتاین، ۱۹۷۲) واژه تغییر و واژه تحول هرچند به تغییرات درونی و بیرونی در سازمان اشاره دارد اما بیشتر برنامه‌های تغییر از بالا به پایین را به ذهن متبادر می‌کند. (سنگه، ۱۳۸۵) مراد از «تحول بنیادین در آموزش و پرورش؛ فراهم آوردن زمینه‌ی تحول عمیق و ریشه‌ای، همه‌جانبه، نظام‌مند و سیستمی، آینده‌نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی بوده است. مدیریت تحول، فعالیتی است برنامه‌ریزی شده در سراسر سازمان که به وسیله مدیریت عالی سازمان اداره می‌شود و اثربخشی و سلامت سازمان را از طریق تغییر برنامه‌ریزی شده افزایش می‌دهد. (خنifer، ۱۳۸۹)

ویژگی فصل‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

بیانیه‌ی ماموریت مشخص و بیانیه‌ی طیف وسیع فعالیت‌ها

ارائه‌ی چشم‌اندازی روشن و منطبق با چشم‌انداز ۲۰ ساله‌ی کشور

تبیین هدف‌های عملیاتی و راهکارها در فصل هفتم که به طور روشن نقطه تمرکز آموزش و پرورش را در اجرا مشخص نموده است.

بیانگر ماموریت مشخص و بیانگر طیف وسیع فعالیت‌ها

تحول بنیادین، درصدد آن است تا نظام آموزشی وارداتی و برآمده از تئوری‌ها و اندیشه‌های مدرنیته را به نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تبدیل کند و زمینه دستیابی آگاهانه و اختیاری فراگیران و دانش‌آموزان را

به مراتبی از حیات طبیعه و برپایی جامعه عدل مهدوی (عج) هموار سازد. از آنجا که این تحول، در راستای رسالت خطیری است که انبیای الهی و اولیای ربانی برعهده داشته اند، لذا مدیریت این تحول نیز، باید ملهم از آموزه های وحیانی و معارف الهی و سازوار با نظام معیار اسلامی باشد تا تحقق این هدف، میسر گردد. مکتب مدیریتی اسلام یا پارادایم مدیریت در اسلام، مجموعه ای از ارزش های مدیریتی، خط مشی ها، قوانین، کلیات و اصول است که بر نظام مدیریتی حاکم است. (قوامی، ۱۳۸۶)

مدیریت تحول بنیادین، بدون وجود يك سیستم مؤثر و هوشمند کنترل در تحقق اهداف و مأموریت های سازمانی امکان پذیر نیست. با توجه به اجتناب ناپذیر بودن درصدی از خطا در پیش بینی ها و اجرای برنامه های تحولی در سازمان آموزش و پرورش که با «انسان» سر و کار دارد و با توجه به تغییرات متعدد و متنوع در محیط سازمانی و در محیط انسانی و ضرورت آگاهی از تحولات محیطی برای حفظ و بقای سازمانی، طراحی سیستم نظارت و ارزیابی مستمر ضرورت حتمی دارد. (نویید ادهم، ۱۳۹۱) شادکامی از جهت اثرات آن در خانواده نیز حائز اهمیت است. شادی امری مسری است، یعنی شادی یک فرد می تواند در دیگران نیز شادی پدید آورد. شادکامی زندگی را دلپذیرتر و انعطاف پذیرتر می نماید، اما مسئله ی شادی نیازمند داشتن سبک زندگی متناسب با ارزش های یک جامعه است. (آبدی، ۲۰۰۷) از آن جا که شادی یکی از هیجانات اساسی بشر است؛ لذا هرکس به فراخور خود آن را تجربه می نماید. اما تعریف شادی به سادگی تجربه ی آن نیست. افلاطون در کتاب جمهوری به سه عنصر در وجود انسان اشاره می کند که عبارت اند از: قوه ی عقل یا استدلال، احساسات و امیال. افلاطون شادی را حالتی از عقل می داند که بین این سه عنصر تعادل و هماهنگی وجود داشته باشد. (دی کی، ۱۹۹۹)

احساس شادکامی عبارت است از: به احساسات مثبت فرد و رضایت خاطر از زندگی فرد است. (آرجیل، ۲۰۰۱). احساس شادکامی را می توان ارزشیابی احساسی و شناختی افراد از زندگی خود می داند و اجزای شادی را می توان رضایت از زندگی، وجود خلق و هیجانات مثبت و خوشایند، نبود خلق و هیجانات منفی و عوامل دیگری چون خوشبینی، عزت نفس و احساس شکوفایی مطرح می کند؛ او ویژگی های افراد شادکام را داشتن دستگاه ایمنی قوی تر، عمر طولانی تر، داشتن روابط اجتماعی بهتر



را برای کمک به دیگران معرفی می کند. (ربانی وهمکاران، ۱۳۸۶).

شادکامی حالتی پایدار از امور است که در آن مطلوب ترین نسبت امیال برآورده شده، به خود امیال در نظر گرفته می شود؛ با این شرط که امیال برآورده شده می توانند شامل لذت هایی که مقدم بر امیال خاص برای آنان نمی شود، بلکه با تعجب به دست می آیند، باشند. شادکامی واقعی احساس عمیق و پایدار رضایت، قابلیت و تمرکز داشتن است، شادکامی حسی سرشار از بهزیستی است که از دانستن اینکه شما می توانید با تمامی آنچه که زندگی ارائه می کند، چه خوب و چه بد، با بارآوری و خلاقیت برخورد کنید، به دست می آید. شادکامی شناختن خود درونی تان بوده و پاسخ دادن به نیازهای واقعی تان و نه تقاضاهای دیگران است؛ و حس عمیقی از مشارکت است. (فرانکلین، ۲۰۱۰) انسان اصالتاً موجودی است اجتماعی و جاذبه اجتماعی رشد کودک پایه و اساس زندگی انسانی او را تشکیل می دهد. لازمه زندگی اجتماعی، آمادگی روانی، برخورداری از مهارت های اجتماعی، اعتماد به نفس و قدرت سازگاری اجتماعی است. از نظر اجتماع مهمترین بعد شخصیت، بعد اجتماعی شخصیت افراد است و در یک کلام، خانواده، اساسی ترین بستر رشد شخصیت مطلوب کودکان است. (فریچر وهمکاران، ۲۰۱۲)

پیشینه ی پژوهش:

براساس پژوهش عسگریان (۱۳۷۶) به نقل از کومبز اگر قرار است تحولی در عرصه تعلیم و تربیت به وقوع بپیوندد، این تحول و دگرگونی باید از مدیریت آموزش و پرورش آغاز شود.

بر اساس پژوهش صالحی امیری (۱۳۸۷). در عرصه فرهنگ و نظام های آموزشی، دولت ها باید نقش حمایتی و نظارتی داشته و با تولی گری هوشمندانه زمینه مشارکت پذیری همگان را فراهم آورند و با برون سپاری امور اجرایی و تصدی گری غیرضروری، امکان دستیابی به خلاقیت و نوآوری و رشد و تعالی را دارد.

بر اساس پژوهش عیسی پور (۲۰۱۲). تهیه ی سند بر اساس آرمان ها و ایدئولوژی حاکم بر جامعه، توجه به همه ساحت ها و ابعاد تربیت دینی، تاثیر عوامل اجتماعی در تربیت دینی از نقاط قوت سند است و عدم انطباق مفاهیم دینی در قرآن و سند تحول، استفاده از اهداف حصولی نبود کلمه تقوا در سند، محدودیت در بررسی

شاخص‌های عملکردی را شامل می‌شود.

بر اساس پژوهش دهمدستی لسانی و همکاران (۱۳۸۹)؛ در بررسی میزان شادکامی و دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی نشان دادند که شادکامی با جنسیت، وضعیت تحصیلی، سازگاری تحصیلی همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد
بر اساس پژوهش کار (۲۰۰۴). افراد شاد معمولاً مهارت‌های خود را ارزیابی دارد و رویدادهای مثبت را بیشتر از رویدادهای منفی ارزیابی می‌کنند و در برنامه‌های زندگی تصمیم‌گیری بهتری دارند.

روش پژوهش:

هدف اصلی پژوهش حاضر تاثیرگذاری مولفه‌های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری که به شکل توصیفی - آزمایشی در دی ماه ۱۳۹۷ اجرا گردید.

ابزار گردآوری اطلاعات و داده‌ها:

در این پژوهش از پرسشنامه‌ی مولفه‌های سند تحول بنیادین که دارای ۴ سوال ۴ گزینه‌ای با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بهره‌گرفته شده است.

جامعه و نمونه‌ی آماری:

جامعه‌ی آماری ما در پژوهش حاضر کل معلمان ناحیه‌ی ۱ و ۲ ساری است که جمعیتی بالغ بر ۴۵۰ نفر را داراست که به شیوه‌ی تصادفی طبقه‌بندی شده ۳۸۰ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند.

یافته‌ها:

جدول (۱)؛ بررسی ضریب همبستگی هویت بخشی به معلمان و شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری

میزان معنی داری	ضریب همبستگی	ملاک
۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۳	هویت بخشی به معلمان

بر اساس اطلاعات جدول (۱) بین مولفه‌ی هویت بخشی به معلمان و شادکامی



معلمان متوسطه‌ی اول ساری همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد بنابراین سوال اول دارای جواب و فرضیه‌ی فرعی اول هویت بخشی بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری موثر است تأیید می‌شود.

جدول (۲)؛ بررسی ضریب همبستگی تثبیت و ضرورت جایگاه نظارتی و شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری

میزان معنی داری	ضریب همبستگی	ملاک
۰/۰۰۰۱	۰/۴۷۸	تثبیت و ضرورت جایگاه نظارتی و تعلیماتی

بر اساس اطلاعات جدول (۲) بین تثبیت و ضرورت جایگاه نظارتی و تعلیماتی و شادکامی در فرایند تعلیم و تربیت همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد بنابراین سوال دوم دارای جواب و فرضیه‌ی فرعی دوم تثبیت و ضرورت جایگاه نظارتی و تعلیماتی بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری موثر است تأیید می‌گردد.

جدول (۳)؛ بررسی ضریب همبستگی تقویت بعد مدیریتی و شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری

میزان معنی داری	ضریب همبستگی	ملاک
۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۲	تقویت بعد مدیریتی

بر اساس اطلاعات جدول (۳) تقویت بعد مدیریتی و شادکامی تعلیم و تربیت همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد بنابراین سوال سوم دارای جواب و فرضیه‌ی فرعی سوم تقویت بعد مدیریتی و شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری موثر است تأیید می‌گردد.

جدول (۴)؛ بررسی ضریب همبستگی شکوفایی تربیتی همه جانبه دانش آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری

میزان معنی داری	ضریب همبستگی	ملاک
۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۲	شکوفایی تربیتی همه جانبه دانش آموزان

بر اساس اطلاعات جدول (۴) شکوفایی تربیتی همه جانبه‌ی دانش آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد بنابراین سوال چهارم دارای جواب و فرضیه‌ی فرعی چهارم شکوفایی تربیتی همه جانبه دانش آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه‌ی اول ساری موثر است، تأیید می‌گردد.

نتیجه گیری:

اصولا فرایند تعلیم و تربیت فرایندی تعالی جویانه، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ی ابعاد به کار می رود؛ هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی مولفه های مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری دی ماه ۱۳۹۷ اجرا گردید با تجزیه و تحلیل اطلاعات نتایج به دست آمده نشان داد که هویت بخشی به معلمان، تثبیت جایگاه نظارتی و تعلیماتی، تقویت بعد مدیریتی، شکوفایی تربیتی همه جانبه ی دانش آموزان بر شادکامی معلمان متوسطه ی اول ساری موثر هستند و تایید می گردد؛ پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی بر مولفه های اساسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در تحقق ساحت های تربیتی موثر هستند مقالاتی تنظیم گردد.

فهرست منابع و مآخذ:

ترکاشوند، مراد، ۱۳۹۱، بررسی و نقد مبانی فلسفی سند تحلل بنیادین آموزش و پرورش، چهارمین همایش انجمن فلسفه ی تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه فردوسی مشهد
دهخدا، علی اکبر، ۱۳۷۳، لغت فارسی، جلد هفتم، تهران، موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران

معین، محمد، ۱۳۸۳، فرهنگ معین، تهران، ناشر بوستان وحید

نوید ادهم، مهدی، ۱۳۹۱، الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش، راهبرد فرهنگ، شماره هفدهم و هجدهم

خنیفر، حسین، ۱۳۸۹، مبانی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، دبیرخانه ی شورای عالی آموزش و پرورش

قوامی، سید صمصام الدین، ۱۳۸۶، مدیریت از منظر کتاب و سنت، تهران، دبیرخانه ی مجلس شورای اسلامی

سنگه، پیتز، ۱۳۸۵، رقص تغییر، اکبری، حسین، سلطانی، مسعود، تهران، آسیا

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، مرکز چاپ و نشر وزارت آموزش و پرورش

الماسی، مسعود، ۱۳۹۳، احساس شادکامی دختران شهر ایلام و عوال مرتبط با



آن، مطالعات اجتماعی و روانشناختی زنان، شماره ۳۸

دهدشتی لسانی، معصومه، آهن کوب نژاد، معینی، محمد رضا، گنجی، محمد، ۱۳۸۶، فرهنگ و شادی، رویکرد نظری و تجربی در زندگی روزمره سرپرستان خانوار در شهر اصفهان، فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات علمی و فرهنگی، سال سوم، شماره ۸ ربانی، رسول، ربانی، علی، عابدی، محمد رضا، گنجی، محمد، ۱۳۸۶، فرهنگ و شادی ؛ رویکرد نظری و تجربی در زندگی روزمره سرپرستان خانوار در شهر اصفهان، فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، سال سوم، شماره ۸، صص ۴۱-۷۸

Ranaei, M. (2014), Road map details of education fundamental evolution document a accomplishment. Retrived from <http://ayaronline.ir/1393/09/100697.html>. (In Persian).

Eisapoor, A. A. (2012). Document review religious education in the fundamental evolution of education. International Congress of Culture and Religious Thought. Qom. (In Persian).

Abedi, L. (2007). Compare the effectiveness of cognitive-behavioral and social skills in children increase happiness. Journal of Psychology. 2 (4), pp.71-59(In Persian).

Carr, A. (2004). Positive Psychology: The science of happiness, and human strengths. New York: Brunner-Routledge.

Dickey, M. T. (1999). The pursuit of happiness. Http: www.Dickey.Org.

Diener. E. (2002). Frequently Asked question (FAQ'S) about subjective well-being (Happiness and life satisfaction). A printer for report and new comers. <http://www.s.psych.uivc.edu/-ediener/fag.html>

Frijters, Paul & Beatton, Tony(2012). The mystery of the U-shaped relationship between happiness and age. Journal of Economic Behavior & Organization, Vol 82, Issues 2-3, pp: 525-542

Franklin, G., (1995). Effects of cooperative tutoring on academic performance. Journal of Educational Technology System, 23, 13-25.

Lyubomirsky, S. (2008). The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life You Want. New York: The Penguin Press

Moore, p. (2003). Introducing Mindfulness to Clinical Psychologists in Training: An Expe-



ritional Course of Brief Exercises. Incline Psychos Med Settings, 15,331

Noddings, N. (2003). Happiness -337.

and Education. Cambridge. Cambridge University Press

1-Ministry of Prevention of Social Injury Department of Mazandaran Education, +989112557521

2- Deputy of Prevention of Social Injury, Department of Education, Mazandaran, +989112562664

3. School Counselor, Thinking Lesson Group, Research Liaison, +989216705924 , ahmadmosavi76@gmail.com

مدرسه و تربیت معلم (ویژگی های مطلوب معلمان از دیدگاه دانش آموزان)

پرستو مرادی^۱

چکیده

در تربیت رسمی و عمومی هدف اصلی رسیدن به مراتب حیات طیبه است و برای رسیدن به این هدف باید استعداد های شایسته انسانی به واسطه معلمان مطلوب و شایسته رشد کند و به فعلیت برسد. اهمیت و جایگاه نظام آموزش رسمی و عمومی برای همگان آشکار است فراورده و حاصل این نظام، تربیت دانش آموزان به عنوان شهروندانی مومن، درستکار، وظیفه شناس با سکان داری معلمان کارشناس و مسئولیت پذیر امکان پذیر است. لذا معلمان وظیفه شناس و متعهد از نگاه دانش آموزان بسیار مطلوب و با مباحثات هستند. هدف از انجام این پژوهش تبیین ویژگی های معلم مطلوب از دیدگاه دانش آموزان است. روش انجام پژوهش حاضر تحلیلی اسنادی و با مطالعه پژوهش های پیشین صورت گرفته است. در این تحقیق مواردی مانند علاقه به تدریس، ادامه به تحصیل معلم، احساس همدلی و همدردی با دانش آموزان، قدرت بیان، آشنایی با اصول روان شناسی، توانایی مدیریت کلاس، تسلط به موضوع مورد تدریس و اخلاق حرفه ای معلم و... از عوامل اثر گذار بر کارآمدی و مطلوب بودن معلمان است. و در ادامه راهکارهایی جهت افزایش بهره وری معلمان مثل تجهیز مدارس به امکانات و تکنولوژی، تامین بیشتر معلمان از لحاظ مالی و رفاهی و افزایش دوره های ضمن خدمت کارآمد و موثر ارائه شده است.

کلیدواژه: معلم مطلوب، دانش آموزان، آموزش، تدریس مؤثر

مقدمه

هدف از انجام این پژوهش بررسی عوامل کارآمدی معلمان و تاثیر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است این پژوهش به بررسی ویژگی های معلم مطلوب می پردازد. تعامل مستمر و چهره به چهره معلم و دانش آموزان به عنوان دو عامل اصلی نظام تربیتی،

۱. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان کردستان <mailto:parastoomoradi9978@gmail.com>

معلم را در موقعیتی ممتاز و منحصر به فرد قرار می دهد، (سرابی، گلنار، ۱۳۹۵) محققان به اهمیت میان آموزش و یادگیری پی برده اند و این که چگونه آنچه معلم تدریس می کند به آنچه یادگیرندگان یاد می گیرند و آنچه یادگیری را تسهیل می کند مرتبط است. (نوئن، ۱۹۹۹) از دیدگاه دانشجویان مهم ترین ویژگی های تدریس اثر بخش به ترتیب قدرت برقراری ارتباط، روش تدریس، شخصیت فردی و دانش پژوهی است. (ستاری، ۱۳۹۲) به نقل از شهید رجایی معلمی شغل نیست عشق است، اگر به عنوان شغل انتخاب اش کرده ای رهایش کن و اگر عشق توست مبارکت باد. (اکبری، ۱۳۹۴)

روش پژوهش

روش این پژوهش اسنادی و با مطالعه ی نتایج پژوهش های انجام شده در این زمینه و با فراتحلیل اطلاعات انجام شده است.

یافته ها

آموزش و تدریس دو رکن اساسی در نظام آموزشی است. از ارسطو نقل شده است افتخار کسانی که به کودک تعلیم می دهند بیشتر از والدین شان است. معلم شایسته لزوماً هر معلمی که تدریس می کند نیست. بلکه معلمی شایستگی عنوان معلمی را دارد که علاوه بر تسلط بر محتوای کتاب های درسی بتواند دانش آموزان را درک کند، تفاوت های فردی آنها را بپذیرد و به آنها درس زندگی دهد و آنها را برای ورود به اجتماع آماده کند معلمان اغلب دو وظیفه ی مهم بر عهده دارند. وظیفه ای در برابر فرهنگ جامعه و مسئولیتی که در برابر دانش آموزان خود پذیرفته اند (ابراهیم زاده، ۱۳۹۴).

عوامل موثر در کارایی معلم از نگاه دانش آموزان

- علاقه به تدریس: معلم به تدریس، محیط آموزشی، دانش آموزان، موضوع مورد تدریس علاقه داشته باشد در صورتی که معلم به کار خود علاقه نداشته باشد این کار هم برای خودش وهم برای دانش آموزان خسته کننده است.
- ثبات عاطفی و روانی معلم: معلم باید دارای افکار و عقاید ثابت باشد. و تحت هر شرایط و هیجان خاصی تصمیم جدیدی را نگیرد به گونه ای که برای شاگردان



قابل انتقال باشد.

- بومی بودن: منظور از بومی بودن این است که معلم به منطقه‌ی مورد اشتغال متعلق باشد، تا خود را با شاگردان بیشتر وفق دهد (پارسا، ۱۳۷۴)
- هم‌زبانی: چون زبان یک عامل فرهنگی است، و در همدلی و ارتباط منسجم تر بیشتر تاثیر دارد. (البته تجربه ثابت کرده است که معلمان غیر هم‌زبان هم توانسته اند از نگاه دانش آموزان مطلوب جلوه کنند به هر حال هم‌زبانی همدلی بیشتری را به وجود می‌آورد.)
- مشابه بودن ارا و عقاید معلم و دانش آموزان: معلمانی که مشابه ای با شاگردان خود دارند و یا فکر و نظرشان با شاگردان بیشتر همخوانی دارد. ارتباط نزدیک تری با دانش آموزان دارند و نسبت به معلمانی که آرای مخالف یا دوری از آرای دانش آموزان دارند موفق تر عمل می‌کنند (رشیدپور، ۱۳۹۴)
- نگرش شغلی: چگونگی دید معلم نسبت به شغل معلمی. معلمانی که با علاقه وارد این حرفه شده اند نسبت به معلمانی که فقط به صرف داشتن شغل و کسب درآمد و موقعیت اجتماعی وارد شده اند بسیار موفق تر هستند.
- ادامه به تحصیل: معلمانی که نسبت به یادگیری و تغییر خود احساس مسئولیت می‌کنند و همیشه در پی یادگیری مطالب جدید برای پاسخ‌گویی به سوالات و نیازهای شاگردان هستند بسیار مطلوب و حرفه‌ای هستند. معلم نباید پس از اشتغال به معلمی از کوشش و یادگیری باز بایستد بلکه باید دانش خود را همیشه بروز نگه دارد. (پورتوتکله، ۱۳۹۱)
- احساس همدلی و همدردی با شاگردان: وظیفه‌ی معلم فقط تدریس نیست، بلکه معلم باید بر آنچه در کلاس می‌گذرد اشراف کامل داشته باشد و همه‌ی شاگردانش را با ویژگی‌های روانی و هیجانی مناسب سن‌شان ببیند و درک کند. معلم باید انقدر قابل اعتماد باشد که دانش آموزان مسائل و مشکلات زندگی خصوصی‌شان را با وی در میان بگذارند، بدون این که هیچ ترسی از عدم پذیرش از جانب معلم یا ترس از سرزنش و... داشته باشند.
- همکاری با سایر همکاران: یک معلم شایسته با سایر همکاران تبادل فکری

دارد و آرا و عقاید خود را برای بهتر شدن وضع موجود با همکاران در میان می گذارد و از مشاوره ها و نظرات دلسوزانه آنها بهره می جوید.

- صبور بودن معلم: بردباری لازمه ی معلمی است. دانش آموزان به تناسب سن و شرایط هیجانی خاصه این سن گاهی رفتار هایی از خود بروز می دهند که اگر معلم به اندازه کافی صبور نباشد ناراحتی ها و مسایل و ناراحتی هایی را به وجود می آورد.

- رعایت انصاف و تعادل در بین شاگردان: دانش آموزان در این برهه ی حساس زمانی بسیار به ارزشیابی و نظر معلم راجع به خود اهمیت می دهند. معلم باید به همه ی دانش آموزان به یک اندازه اهمیت می دهند. شاگرد مطلوب و ضعیف را مانند هم ببینند و به گونه ای نباشد که معلم در اثر بها دادن بسیار به شاگردان قوی تر موجب افزایش کینه توزی شاگردان ضعیف نسبت به خود و شاگردان قوی تر شوند و احساس حقارت و ناتوانی را در آنها به وجود بیاورند. (سرمد، ۱۳۷۶)

- قدرت بیان: معلمی که قدرت بیان دارد توانایی انتقال مطالب و مفاهیم به دانش آموزان را دارد و شاگردان گفته های وی را درک می کنند. و ارتباط صمیمی و نزدیکی با وی دارند. معلم باید با زبان شاگردان آشنا باشد تا بتواند ارتباط منطقی و درستی برقرار کند، چه بسا افرادی که از لحاظ مدارج علمی بسیار باسواد هستند، اما توانایی انتقال علم خود را ندارند.

- خود ارزیابی معلم: مطابق با سخن (انسان همیشه در پایان روز اعمال روزانه خود را بازنگری کند) این بیان به کلاس درس و معلم هم قابل انتقال است. معلم باید همواره خود و فعالیت های یادگیری و نحوه ی تدریس و ارزشیابی اش را ارزیابی کند تا میزان موفقیت خود در دستیابی به اهداف برایش تعیین شوند. (رشیدپور، ۱۳۹۴)

- اراستگی ظاهر: معلم باید از لحاظ اراستگی بسیار تمیز و منظم باشد تا دانش آموزان به کلاس درس وی علاقه مند بوده و الگویی برای شاگردان اش باشد. (بیلر، ۱۹۹۳).



- استفاده از مطالب متنوع و روش تدریس های مطلوب: معلم شایسته باید از روش تدریس های متنوع مناسب با هر درس استفاده کند. یکنواختی روش های تدریس فقط باعث کسل بودن و افزایش خستگی معلم و دانش آموزان می شود و آموزش را متوقف کرده و کارایی را کاهش می دهد.
- مدیریت کلاس: مدیریت صحیح کلاس با اعمال قوانین سفت و سخت در کلاس متفاوت است. معلمی که بتواند کلاس را از نظر بازه های زمانی برای تدریس و ارزشیابی و... مدیریت کند و بتواند رفتار دانش آموزان را از لحاظ هیجانی کنترل کند و بر توجه یا عدم توجه به تدریس نظارت کافی داشته باشد موفق عمل کرده است. عواملی مانند شوخی بیش از حد، مجال زیاد به برخی شاگردان و خشک و بی روح بودن کلاس به مدیریت کلاس لطمه وارد می کند. (اکبری، ۱۳۹۴)
- خلاقیت و نوآوری معلم: معلم موثر را کد نیست، و هر روز برای هر درسی به سراغ راه های جدید و متنوعی می رود. که برای دانش آموزان جذابیت و تازگی داشته باشد. دانش آموزان از امتحان راه های جدید خشنود می شوند پس معلم باید توانایی انتقال خلاقیت به دانش آموزان را هم داشته باشد.
- تسلط به موضوع مورد تدریس: معلم باید به هر پرسشی که از طرف دانش آموزان مطرح می شود، توانایی پاسخ گویی داشته باشند و پاسخگوی کنجکاوی دانش آموزان باشند، دانش آموزان هم برای معلمان مسلط به محتوای کتاب های درسی احترام بیشتری قایل اند. (خنیفر، ۱۳۸۲)
- استفاده از تکنولوژی روز: دانش آموزان بر خلاف گذشته استفاده از روش های تدریس قدیمی را نمی پذیرند، معلم برای بروز نگه داشتن خود در تکنولوژی هم مهارت داشته باشند و بتوانند استفاده ی صحیح و مناسب از آن را در کلاس ارائه دهند، مانند پخش فیلم های آموزشی و انیمیشن های متناسب با موضوعات درسی و تهیه ی نرم افزار های درسی.
- ارزشیابی شایسته معلمان از دانش آموزان: معلم شایسته ارزشیابی صحیح و مستمر از دانش آموزان خود دارد. دانش آموزان را با هم مقایسه نمی کند و

هر فرد را با خودش مقایسه می کند و بازخورد های روشن و واضح از عملکرد را به خود فرد می دهد.

- پویایی کلاس درس: در تدریس اثر بخش معلم انتقال دهنده محض نیست بلکه کلاس پویا و شایسته است که شاگردان در آن فعال باشند. نظرات شان را بیان کنند. معلمان نظرات شان را بشنوند و آن پاسخ دهند.
- همسو بودن اهداف آموزشی کلاس درس با اهداف آموزش و پرورش: کلاس معلم نباید با اهداف آموزشی غیر همسو باشد بلکه باید در راستای اهداف تعیین شده باشد و دانش آموزان را به این غایت و هدف برساند.
- ایجاد جو همکاری در کلاس در عوض جو رقابتی: معلم بایستی دانش آموزان را به همکاری و کارگروگی ترغیب کند. نخ جوی خشک و ناسالم رقابتی و مقایسه با یکدیگر را پدید آورد. شاگردان باید یاور هم باشند نه در مقابل هم.
- اخلاق حرفه ای: معلم هم در خارج از کلاس درس انسانی است که نقش اجتماعی و خانوادگی دارد و او هم مانده همه ی افراد جامعه زندگی خصوصی دارد و معلم نباید زندگی شخصی اش را در کلاس دخالت دهد. واز نفوذ هیجانات و مشکلات و مسائل اش به کلاس درس خودداری کند.

بحث و نتیجه گیری

باتوجه به یافته های بالا مواردی مانند علاقه به تدریس، نگرش شغلی، ثبات عاطفی و روانی، اخلاق حرفه ای، همسو بودن اهداف با اهداف از پیش تعیین شده، پویایی کلاس درس، خود ارزیابی معلمان، ارزیابی شایسته از دانش آموزان، استفاده از تکنولوژی روز، مدیریت کلاس،، خلاقیت و نوآوری، تسلط به موضوع تدریس، استفاده از روش های تدریس متنوع، ارادتگی ظاهر، قدرت بیان، آشنایی با اصول روان شناسی، ادامه به تحصیل معلم، احساس همدردی و همدلی با دانش آموزان، صبور بودن معلم، رعایت عدالت و انصاف از جمله مواردی است که باعث میشود معلمان در نظر دانش آموزان مطلوب و شایسته جلوه کنند برای افزایش کارایی و مطلوب بودن معلمان می توان به موارد زیر اشاره کرد.



۱. تجهیز مدارس به امکانات و تجهیزات تکنولوژی برای نمایش انیمیشن‌ها و فیلم‌های آموزشی.
۲. تامین هرچه بیشتر معلمان از لحاظ مالی رفاهی به صورتی که بتوانند تمام تمرکز خود را روی اهداف آموزشی بگذارند.
۳. برگزاری دوره ضمن خدمت که در توانمندسازی معلمان تاثیرات مثبتی داشته باشد
۴. آموزش‌های صحیح و مستمر در مراکز تربیت معلم و تاکید بیشتر بر تجارب یادگیری و امور عملی به جای تاکید بیشتر بر دانش نظری می‌توان اشاره کرد.

منابع

- کیت اچسون، مریت، و امین گال، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران، کمال تربیت، ۱۳۸۰، چاپ دوم
- پارسا، محمد، روان شناسی تربیتی، تهران، سخن، ۱۳۷۴
- سرمد، غلامعلی، روش های تدریس و هنر معلمی، قم، اشراق، ۱۳۷۴، چاپ اول
- خنیفر، حسین، نگاهی دوباره به روش و فنون تدریس، قم، بوستان کتاب، ۱۳۸۲،
- بیلر رابرت، ۱۳۷۱، کاربرد روان شناسی در آموزش، جلد اول، ترجمه پروین کدیور، چاپ چهارم، مرکز نشر دانشگاهی تهران
- پور علیرضا توتکله، علی ۱۳۹۱، مهارت های حرفه ای معلم، رشت
- رشید پور، مجید، چگونه می توان تربیت کرد؟ ۱۳۹۵
- امین ارا، مریم، دیدگاه شهید مطهری درباره ی جایگاه معلم ۱۳۹۴،
- ستاری، صدر الدین، ارزیابی مولفه های تدریس اثر بخش از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه پژوهش در برنامه درسی ۱۳۹۲
- اکبری، احمد، ویژگی های معلم موفق، ۱۳۹۴
- سرابی، مرضیه، گلنار، مهران، ویژگی های یک معلم موفق

اثر بخشی آموزش مبتنی بر نقشه‌ی مفهومی بر یادگیری دانشجویان رشته‌ی زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان تهران

محمودرضا سیف^۱، محمدرضا ربیعی^۲، شیرین لطفی پناه

۱. دانشجوی کارشناسی دبیری زیست دانشگاه فرهنگیان تهران مرکز بهشتی

۲. دانشجوی کارشناسی دبیری زیست دانشگاه فرهنگیان تهران مرکز بهشتی

۳. گروه زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان تهران مرکز بهشتی

چکیده

با توجه به جهانی شدن آموزش در دهکده‌ی جهانی، پژوهشگران در حوزه‌های علوم تربیتی تلاش می‌کنند که از شیوه‌های نوین به جای شیوه‌های سنتی در امر آموزش بهره‌گیرند. نقشه‌ی مفهومی ابزاری برای نشان دادن روابط بین مفاهیم در قالب شبکه‌ای از اجزای منسجم است. در یک مطالعه‌ی نیمه تجربی ۴۰ نفر از دانشجویان ترم ششم رشته‌ی زیست شناسی ورودی ۹۵ که واحد درسی بافت شناسی را اخذ نموده بودند با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به روش تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. پس از اجرای پیش آزمون، دانشجویان گروه آزمایش و کنترل به مدت ۵ جلسه ۱٫۵ ساعته به ترتیب تحت آموزش با روش نقشه‌ی مفهومی و روش سنتی قرار گرفتند و سپس، پس از آزمون اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، از آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته استفاده شد. برای تعیین پایایی از آزمون‌ها آلفای کرونباخ گرفته شد که برای پیش آزمون ۰٫۷۹٪ و برای پس آزمون ۰٫۸۱٪ به دست آمد که نشان دهنده پایایی بالای آزمون‌ها است. نتایج با استفاده از نرم افزار Spss.16 و با روش آمار استنباطی و توصیفی نظیر آزمون t مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر نقشه‌ی مفهومی در مقایسه با روش‌های سنتی اثری مثبت داشت.

کلیدواژه: نقشه مفهومی، یادگیری فعال، زیست شناسی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه:

یکی از روش‌های نوین آموزشی که از دیدگاه سازندگرای منشاء می‌گیرد نقشه‌ی



مفهومی است. نقشه‌ی مفهومی ابزاری برای نمایش اطلاعات در قالب شبکه‌ای منسجم است که ارتباط منطقی بین مفاهیم به روشنی در آن قابل مشاهده است. امروزه شاهد تغییراتی در محتوا و روش‌های آموزشی هستیم. در رویکردهای جدید آموزشی، ساختن دانش از طریق یادگیری معنادار جای انتقال دانش از طریق معلم و کتاب به حافظه فراگیر را گرفته است. (برندزفورد، ۲۰۰۱) برای تغییرات مهم در یادگیری باید به شیوه عرضه محتوا هم توجه نمود. مطلوبیت یک برنامه آموزشی در گرو اصلاح فرآیند یاددهی یادگیری می‌باشد و انتخاب روش‌های موثر به ایجاد و اصلاح برنامه‌های آموزشی کمک می‌کند. (سوادپور، ۱۳۹۱) در سال‌های اخیر کتاب‌های درسی در راستای برنامه درسی ملی، شرایط استفاده از روش‌های آموزشی که بر رویکردهای فعال تاکید دارند را بهتر فراهم کرده است. به نحوی که فراگیران به طور فعال در فرآیند یاددهی یادگیری حضور داشته باشند. در رویکردهای جدید، ساخت دانش از طریق یادگیری معنادار، جای انتقال دانش از طریق معلم و کتاب و یادگیری بر مبنای حافظه را گرفته است. (توتونچی عصر حاضری و مرسلی، ۱۳۹۲) امروزه فراگیران به علت حجم وسیع اطلاعاتی که باید فراگیرند، به چالش کشیده می‌شوند. هنگام تغییر و جا به جایی تمرکز از یادگیری چگونه خواندن به خواندن برای یادگیری، از فراگیران انتظار می‌رود که زمان بیشتری را به یادگیری مطالب جدید کتب درسی اختصاص دهند. در نتیجه تولید یک روش مسمر ثمر و خوب مطالعه، برای رسیدن به این نیازها احساس می‌شود. (مرچی و وان کر، ۲۰۱۲) یکی از این رویکردهای جدید استفاده از نقشه مفهومی جهت بالا بردن درک فراگیران می‌باشد. ابزار تقسیم نقشه، برای رسیدن به اهداف آموزشی و یادگیری معلمانی که به دنبال روش‌های جدید برای آموزش جذاب، فعال و دانشجو محور هستند، می‌تواند روشی مسمر ثمر باشد. معلمان با ساخت نقشه‌هایی که جایگزین اطلاعات دیداری و نوشتاری هستند، دانش آموزان را به شکل بصری درگیر می‌کنند. ماهیت بصری و غیر خطی هردو تکنیک ترسیم نقشه، از آن‌ها ابزاری مفید برای معلمانی ساخته است که می‌خواهند به دانش آموزان تفکر از طریق ایده‌ها و فرآیندهای پیچیده با روش‌های قابل دسترسی کمک کنند. (بورز، ۲۰۱۴) نقشه مفهومی، به عنوان راهبرد آموزشی - یادگیری علاوه بر تاثیر بر پیامدهای شناختی می‌تواند بر ویژگی‌های عاطفی دانش آموزان نیز تاثیر مثبت داشته باشد. (جگده و الایمولا، ۱۹۹۰)

نقشه های مفهومی ابزارهای موثری جهت ارزشیابی تحصیلی می باشد. (مارکهام و همکاران، ۱۹۹۴) به کارگیری نقشه های مفهومی، مهارت های تفکر نقادانه را بهبود می بخشد. مهارت هایی نظیر: تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و نتیجه گیری، توضیح و خود - سازماندهی. (گوجازاده و همکاران، ۲۰۱۴) نقشه مفهومی به عنوان مسیری برای راهیابی به توسعه در آموزش ایده های مهم می باشد. هم چنین اجرا و توسعه آن، با تمرکز فراگیران بر ایده های اصلی، در طول زمان شکل می گیرد. (کرجیک، ۲۰۱۱) نقشه مفهومی این قابلیت را به فراگیر می دهد که می تواند پس از یک دوره آموزش درمورد تغییرات شناختی خود و دلایل آن ها، توضیحاتی را عرضه کنند. (فارل، ۲۰۰۹) هم چنین نقشه مفهومی یک روش آموزشی است که در طی آن اطلاعات جدید در ساختار دانش قدیم ادغام می گردد و درک مفهومی را به وسیله نمایش معنی دار مفاهیم، توسعه می دهد. (وانگ و همکاران، ۲۰۰۸). این پژوهش جهت نشان دادن اثر بخشی آموزش مبتنی بر نقشه ی بر یادگیری دانشجویان انجام شده است.

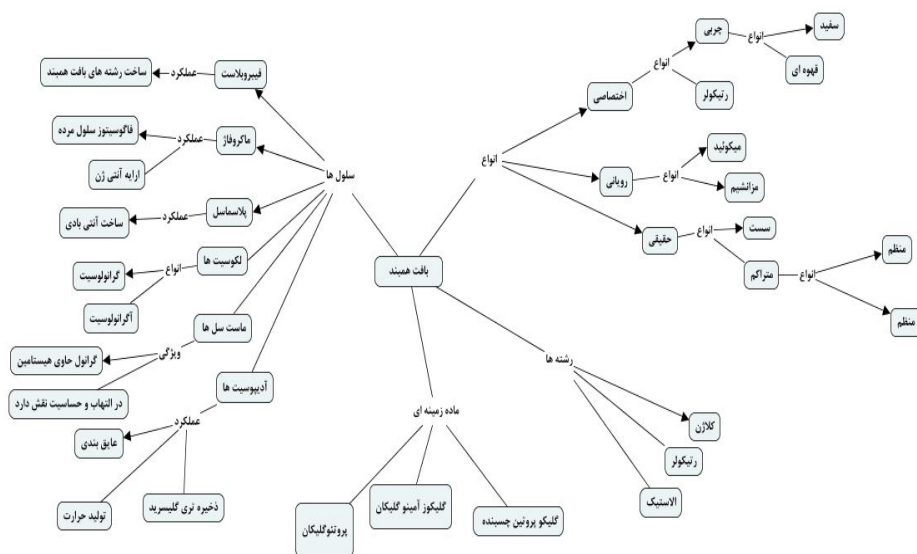
چند نرم افزار ترسیم نقشه مفهومی:

Visual mind : نرم افزاری با قابلیت های پیشرفته می باشد که در محیط آن می توان به زبان فارسی تایپ نمود. در این نرم افزار امکانات افزودن عکس و فیلم و آدرس الکترونیکی نیز لحاظ شده است. ویژگی دیگر آن نمایش بخشی از نقشه مفهومی است که کاربر با آن بخش سر و کار دارد و با پنهان کردن بخش های غیرضروری، یک نقشه ساده را در دسترس قرار می دهد. این نرم افزار همانند power point امکانات نمایش را فراهم می آورد. هم چنین در این نرم افزار با اضافه شدن شاخه های جدید، به طور خودکار به تنظیم مجدد ساختار شبکه می پردازد و بهترین حالت را برمیگزیند.

Mindgenius business : در این نرم افزار می توان فایل های word و p.p و هم چنین عکس را به نقشه مفهومی اضافه کرد و هم چنین این قابلیت وجود دارد که نقشه مفهومی تولید شده را با فرمت word، عکس و یا PDF نمایش داد. ترسیم نقشه مفهومی در این نرم افزار به قدری نسبت به نرم افزار ها پیچیده تر می باشد.

Cmap tools و Cmap server : این دو نرم افزار مکمل عملکرد هم می باشند و هر دو به موسسه ی IHMC تعلق دارند. در نرم افزار Cmap tools کاربر این توانایی دارد

که در کامپیوتر های شخصی نقشه مفهومی بسازد و از طریق Cmap server آن ها را به اشتراک قرار بدهد و هم چنین نقشه های مفهومی اشتراک گذاشته شده را با همکاری دیگر کاربران ویرایش نماید. در نرم افزار Cmap tools ترسیم نقشه مفهومی از پیچیدگی کمتری به بقیه ی نرم افزار ها برخوردار است. در این نرم افزار امکان ضمیمه کردن فایل های دیگر وجود ندارد اما می توان به یک نقشه مفهومی ، نقشه مفهومی دیگری را نیز پیوست کرد و هم چنین یک عکس یا اطلاعات یک سایت را ضمیمه نمود. در این نرم افزار جهت جلوگیری از شلوغی زیاد می توان بخشی از نقشه را به صورت یک بسته درآورد. در ادامه یک نمونه نقشه مفهومی برای موضوع بافت همبند (پیوندی) ارایه می شود که توسط نرم افزار Cmap tools تهیه شده است.



هدف و فرضیه های پژوهش:

هدف:

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر نقشه مفهومی بر یادگیری آزمودنی ها بوده است.

فرضیه ها:

۱. تفاوت معناداری میان یادگیری های قبلی گروه های آزمایش و کنترل ، وجود ندارد.

۲. آموزش مبتنی بر نقشه مفهومی اثر مثبت بر یادگیری آزمودنی ها دارد.

آزمودنی ها:

در یک مطالعه نیمه تجربی ۴۰ نفر از دانشجویان ترم ششم رشته زیست شناسی ورودی ۹۵ دانشگاه فرهنگیان تهران با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و به روش تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند.

ابزارهای اندازه گیری:

پیش آزمون و پس آزمون : محتوای آموزشی استفاده شده در این پژوهش، فصل بافت پیوندی از کتاب بافت شناسی جان کوئیرا بود. با استفاده از پس آزمون میزان دستیابی هدف های آموزشی پس از ارائه متغیر مستقل سنجیده شد و سنجش میزان یادگیری های قبلی (اطلاعات پایه مورد نیاز) توسط پیش آزمون صورت گرفت. هر یک از این آزمون های پژوهشگر ساخته شامل ۴۰ عدد سوال تستی بودند که به هر سوال ۰/۵ اختصاص یافت و برای اطمینان از پایایی این آزمون ها ، از آزمون کرونباخ استفاده شد که طبق نتایج آلفای کرونباخ برای پیش آزمون ۷۹٪ و برای پس آزمون ۸۱٪ بود.

جدول ۱

نوع آزمون	مقدار آلفای کرونباخ
پیش آزمون	۷۹٪
پس آزمون	۸۱٪

روش اجرا:

اجرای پژوهش به این صورت بود که یک مدرس توانمند در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب به شیوه ی نقشه مفهومی و شیوه ی سنتی به آموزش محتوای درسی یکسان پرداخت. به این ترتیب کلیه ی ویژگی های اثرگذار ناشی از مدرس بر کیفیت آموزش در هر دو گروه به طور یکسان توزیع شد.



جزئیات اجرای پژوهش در گروه ها :

۱. آماده سازی : فعالیت های این مرحله عبارت بودند از انتخاب نمونه ها ، آموزش مدرس ، ساخت نقشه های مفهومی برای متن درس انتخاب شده . نقشه های مفهومی توسط پژوهشگر و سه نفر از اعضای گروه آموزش زیست شناسی تهیه و بازنگری شدند. هم چنین برای تهیه نقشه مفهومی از نرم افزار Cmap استفاده گردید. پس از تهیه و تجدید نظر نهایی ، نقشه های مفهومی بر کاغذ های A۴ چاپ شدند.

۲. مرحله پیش آزمون: در ابتدا میزان یادگیری های قبلی آزمودنی ها از محتوای درس مربوطه در گروه کنترل و آزمایش به وسیله ی پیش آزمون بدون اطلاع قبلی سنجیده شد.

۳. مرحله مداخله: در طول ۵ جلسه ۱٫۵ ساعته ، محتوای آموزشی یکسان در گروه های آزمایش و کنترل به ترتیب به شیوه نقشه مفهومی (نقشه مفهومی پیش ساخته) و روش سنتی توسط مدرس توانمند تدریس شد. در گروه آزمایش آزمودنی ها نقشه های مفهومی از قبل تهیه شده را دریافت کردند .

۴. پس آزمون: در آخرین جلسه ی اجرای پژوهش ، میزان یادگیری از مطالب محتوای آموزشی ارائه شده در طول اجرای پژوهش به وسیله ی پس آزمون سنجیده شد.

یافته ها :

پیش از تحلیل داده ها ، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف تک متغیری نشان داد که توزیع نمرات دانشجویان در آزمون های پیش آزمون و پس آزمون نرمال بوده است.

جدول ۲

کنترل	آزمایش	
۰٫۸۳۷	۰٫۷۳۵	پس آزمون
۰٫۷۹۳	۰٫۷۶۴	پیش آزمون

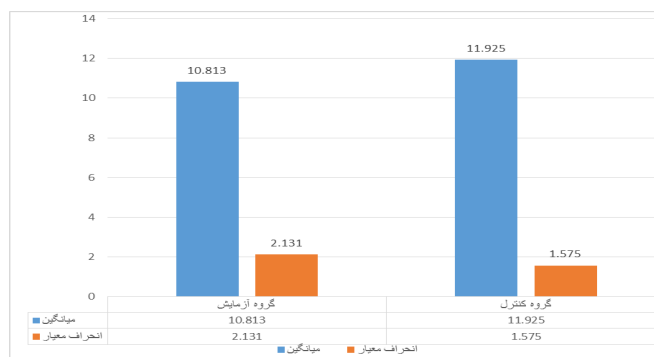
نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف

در ارتباط با فرضیه ی اول پژوهش تفاوت معناداری میان یادگیری های قبلی گروه های آزمایش و کنترل وجود ندارد. با توجه به این که سطح معناداری جدول از آلفای ۰۰۵

بزرگتر است می توان نتیجه گرفت فرض اول درست بوده است و تفاوت معناداری وجود ندارد.

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	P
آزمایش	۲۰	۱۰,۸۱۳	۲,۱۳۱	۱,۸۷۷	۳۸	۰,۰۶۸
کنترل	۲۰	۱۱,۹۲۵	۱,۵۷۵			

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون گروه های آزمایش و کنترل

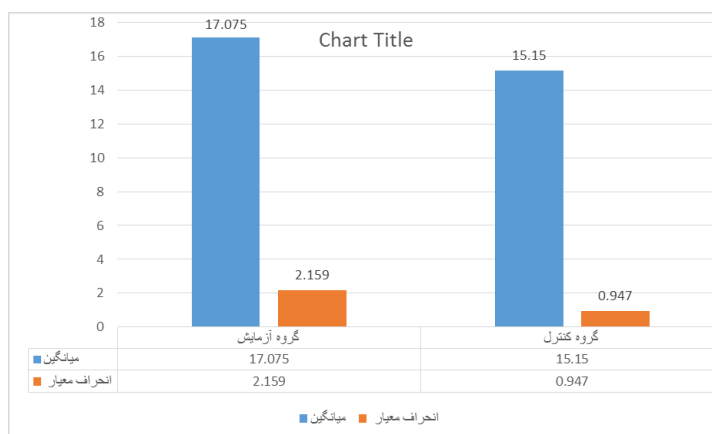


نمودار ۱: میانگین و انحرافات معیار نمرات در گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون

در ارتباط با فرضیه ی دوم پژوهش "آموزش مبتنی بر نقشه ی مفهومی اثری مثبت بر یادگیری آزمودنی ها دارد" با توجه به این که سطح معناداری جدول از آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است ، می توان نتیجه گرفت فرضیه دوم صحیح است و آموزش مبتنی بر نقشه مفهومی ، موجب پیشرفت یادگیری می گردد.

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	P
آزمایش	۲۰	۱۷,۰۷۵	۲,۱۵۹	۳,۶۴۹	۳۸	۰,۰۰۱
کنترل	۲۰	۱۵,۱۵۰	۰,۹۴۷			

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون گروه های آزمایش و کنترل



مودار ۲: میانگین و انحرافات معیار نمرات در گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون

نتیجه گیری :

نتایج پس آزمون نشان داد که در گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ یادگیری تفاوت وجود دارد.

($p=0.001$) بنابر این نقشه مفهومی اثر بخشی زیادی بر یادگیری دانشجویان دارد. (سعیدی و همکاران، ۱۳۹۱) در مطالعه ای با عنوان "تاثیر مطالعه به کمک نقشه های مفهومی بر درک مطلب دانش آموزان سال سوم متوسطه" به این یافته ها دست یافتند که ارائه نقشه های مفهومی از قبل آماده نسبت به مطالعه متن ها بدون نقشه های مفهومی، درک مطلب آزمودنی ها را به طور معنی داری افزایش می دهد. هم چنین (برسینگتون و همکاران، ۲۰۱۸) در پژوهش خود تحت عنوان "نقشه مفهومی برای بهبود یادگیری" به این نتیجه دست یافتند که نقشه مفهومی سبب بهبود یادگیری معنی دار می شود و یک راهبرد یادگیری سازنده و مفید برای مرتبط ساختن تئوری با عمل محسوب می شود.

منابع :

توتونچی عصری حاضری، ژ. و مرسلی، ف. (۱۳۹۲). نقشه های مفهومی در آموزش شیمی و ترسیم آن با نرم افزارهای رایانه ای، طرح پژوهشی درون دانشگاهی. دانشکده شیمی. دانشگاه سمنان.



سعیدی، ع.؛ سیف، ع. ا.؛ اسدزاده، ح. و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۱). تاثیر مطالعه به کمک نقشه های مفهومی بر درک مطلب دانش آموزان سال سوم متوسطه. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱، ۳، صص ۱۳۱-۱۴۳

سوادپور، ن. (۱۳۹۱). بررسی اثر بخشی آموزش به کمک نقشه مفهومی معلم ساخته و نقشه های مفهومی با تلفیق چند رسانه ای در درس حرفه و فن بر عملکرد یادگیری و انگیزش دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر زنجان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

Brandsford, J. D. (2001). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and school*. Washington, D.C: National Academies Press; Expanded edition.

Bressington, D. T.; Wong, W.; Lam, K. K. C.; Chien, W. T. (2018). Concept mapping to promote meaningful learning, help relate theory to practice and improve learning self-efficacy in Asian mental health nursing students: A mixed-methods pilot study. *Nurse Education Today*, 60:47-55.

Farrell, T. S. C. (2009). Critical Reflection in a TESL Course: Mapping Conceptual ELT Journal, 63(3):221-229.

Ghojzadeh, M.; Aghaei, M.; Naghavi-Behzad, M.; Piri, R.; Hazrati, H.; & Azami-Aghdas, S. (2014). Using concept Maps for Nursing Education in Iran: A Systematic Review. *Res Dev Med Educ*, 3(1):67-72.

Merchie, E., & Van Keer, H. (2012). Spontaneous mind map on science achievement among sixth grade students in Saudi Arabia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1387-1394 .

Krajcik, J. (2011). Learning progressions provide road maps for the development and validity of assessments and curriculum materials. *Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2), 155-158

Wang, W.M., Cheung, C.F. , Lee, W.B. , Kwok, S.K. (2008). Self-associated concept mapping for representation, elicitation and inference of knowledge.



Knowledge-Based Systems 21, 52-61 .

Jegade, O. J & Alaiyemola, F. F, (1990). The effect of concept mapping on students anxiety and achievement in biology, Journal of Research in Science Teaching, 27(10), 951-960.

Markham, K. M, Mintzes, J. J & Jones, M. G, (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity, Journal of Research in Science Teaching, 31, 91-101.

Beavers, K. (2014). Mind and Concept mapping. Association of college and research libraries and American library association. Tips and Trends Instructional Technologies Committee.

ارزیابی صلاحیت های حرفه ای فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران

حسن مظاهری*، فائزه محمداسمعیلی**، فهیمه انصاری زاده***

نویسنده مسئول: *دکتری برنامه ریزی درسی و کارشناس پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

آموزشی mazaherih@hotmail.com

**دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی m.esmaelyfaeze@yahoo.com

***فهیمه انصاری زاده، کارشناسی ارشد. آموزش و پرورش تطبیقی fansari11068@gmail.com

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی صلاحیت های حرفه ای فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران می باشد، این تحقیق از نظر هدف، در زمره پژوهش های کاربردی است و می تواند برای بهبود تصمیمات لازم جهت توسعه صلاحیت های حرفه ای فارغ التحصیلان، مورد استفاده قرار گیرد. جامعه آماری تحقیق شامل فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران به تعداد ۱۱۹۳ نفر است که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۲۵۷ برای نمونه انتخاب شدند. اطلاعات مورد نیاز پژوهش از طریق پرسشنامه ای محقق ساخته که دارای ۴۰ سوال و در طیف لیکرت با گزینه های (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) و در پنج مولفه صلاحیت های حرفه ای شامل (دانشی، نگرشی و ارزشی، مهارتی، توانمندی های کاری و ویژگی های شخصیتی) طراحی و تدوین شده، جمع آوری گردید. یافته ها نشان می دهد مخاطبان این مطالعه در ارزیابی تاثیر دانشگاه در ارتقای سطح صلاحیت های خود، بیشترین امتیاز را به بُعد نگرشی و ارزش ها با ۷۹/۰۲ درصد و بُعد توانمندی های کاری با ۵۸/۳۲ درصد (گزینه خیلی زیاد و زیاد) و کمترین امتیاز را به مولفه شخصیتی با ۳۰ درصد و همچنین بُعد دانشی با ۲۰/۶۴ درصد (گزینه کم و خیلی کم) داده اند. پیشنهاد می شود در بازنگری برنامه های درسی و آموزشی این رشته، نتایج این مطالعه مورد استفاده و به صلاحیت هایی که امتیاز کمتری داده شده است، توجه بیشتری شود.



واژگان کلیدی: صلاحیت حرفه‌ای معلمان، دانشگاه فرهنگیان، استان تهران

مقدمه:

در سیستم آموزشی و در میان عناصر و مولفه‌های تعلیم و تربیت، معلمان نقش کلیدی و اجرایی تغییرات و سیاست‌های تربیتی را دارند. بر همین اساس در تمام کشورهای صاحب برنامه‌های استراتژیک که تعلیم و تربیت جایگاه مهمی دارد، معلم و تربیت معلم مورد توجه می‌باشد. بدون شک معلم در تمام نظام‌های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثرگذار است و انتظار جامعه از مدرسه 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 (رضایی، ۱۳۹۶: ۲).

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳)، ضمن معرفی معلمان به عنوان کلیدی ترین اجزای نظام آموزشی، اظهار می‌دارند که «آن‌ها به دلیل این که اعمال و رفتارشان در ایجاد انگیزه‌های یادگیری موثر است؛ نیازمند برخورداری از شایستگی‌های مختلف شغلی و حرفه‌ای هستند». یک معلم باید واجد شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز باشد؛ تا بتواند پاسخگوی تقاضاهای روز افزون و متحول جامعه از نظام آموزشی باشد. حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقا موقعیت‌های اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن، انجام یک حرفه یا شغل، مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها، همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط موثر داشته باشد (وایلانت^۱، ۲۰۰۷، به نقل از کریمی، ۱۳۸۷: ۳). به همین ترتیب، به نظر می‌رسد بخشی از ناکارآمدی نظام آموزشی و افت تحصیلی دانش‌آموزان، مربوط به ضعف شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و ناکارآمدی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، در زمینه پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. پژوهش‌های انجام شده

1. Vaillant

در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، این موضوع را مورد تایید قرار داده اند (نیک نام و کریمی، ۱۳۸۸. شفیع زاده، سلیمانی و شوربایی، ۱۳۹۳).

علی رغم اهمیت نقش معلم در شکل گیری شخصیت فراگیران یا به بیانی دیگر، در تشکیل سرمایه‌های انسانی، جایگاه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در این زمینه و میزان توفیق دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی که وظیفه خطیر تربیت معلم را بر عهده دارند؛ به طور مشخص روشن نمی‌باشد. از سوی دیگر، بررسی میزان صلاحیت‌های کسب شده معلمانی که در این مراکز، دانش‌آموخته شده‌اند و مورد واکاوی قرار دادن میزان بهره‌وری فارغ‌التحصیلان، از آموخته‌های خود، در زندگی حرفه‌ای خویش، حائز اهمیت می‌باشد. از این رو، پژوهش حاضر در نظر دارد این مساله را با تاکید بر ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، مورد بررسی قرار دهد.

منظور از صلاحیت معلمی، مجموعه‌ی 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. اگر فردی در جریان تربیت معلمی خود شناخت‌های لازم را به دست آورد و نسبت به امر تدریس و یادگیری در او نگرش‌های مثبت فراهم نشود، معلمی او ناقص است و نمی‌تواند به یادگیری مؤثر کمک کند (ملکی، ۱۳۸۸). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلم موردنظر در این پژوهش، شامل پنج مولفه دانشی، نگرشی و ارزش‌ها، مهارتی، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی است. صلاحیت‌های دانشی آن دسته از صلاحیت‌هایی هستند که با دانش تخصصی، دانش برنامه‌درسی و محتوای آموزشی ارتباط دارند. صلاحیت نگرش و ارزش‌ها آن دسته از صلاحیت‌هایی هستند که با ارزشیابی، نگرش انتقادی به تدریس خود و تعهد به ارتقا و افزایش یادگیری مداوم و توسعه حرفه‌ای از طریق مطالعه و انجام تحقیق، ارتباط دارد. صلاحیت‌های مهارتی با برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل تدریس مرتبط است. مولفه توانایی در صلاحیت حرفه‌ای با توانایی‌های شناختی و توانایی‌های فراشناختی و مولفه ویژگی‌های شخصیتی نیز با مولفه‌های فردی ذهنی و مهارت‌های عمومی پایه ذهنی در ارتباط است.

یکی از سازمان‌های مهم آموزش و پرورش هر جامعه، سازمانی است که در آن

معلمان مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند؛ زیرا محصول این نوع سازمان‌ها، معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند و قادر هستند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند، چهره سازمان‌های آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح افزا و لذت‌بخش مبدل کنند و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نواخته و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند.

مراکز تربیت معلم که هم اکنون در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران به نام دانشگاه فرهنگیان، وظیفه تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را در جایگاه معلم بر عهده دارند، متشکل از مراکزی است که برای تامین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شکل گرفته و پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش است. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن دانشگاه، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

از طرفی هدف آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل‌های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانش‌آموزان نیست؛ بلکه فراتر از آن‌ها، رشد و پرورش دانش‌آموزان در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود. با توجه به اهداف مذکور، مسئولیت و رسالت دستگاه آموزش و پرورش، بیش از پیش سنگین‌تر و حساس‌تر شده و ضرورت انجام اصلاحات اساسی در ساختار، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و پرورشی آن اجتناب‌ناپذیر است. در این میان، ایجاد تحول در نظام تربیت معلم را باید پیش‌نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام آموزشی دانست؛ لذا به نظر می‌رسد که دانشگاه فرهنگیان، نخست با انجام اصلاحاتی در تربیت معلم، می‌تواند گام‌های اساسی را در ایجاد تحولات در نظام آموزشی بردارد. همچنان که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذیربط به منظور باز مهندسی

سیاست‌ها و باز تنظیم 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 برنامه‌درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۲۶).

در گذشته مطالعات گوناگونی در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انجام شده است که بر اساس شاخص‌های متنوعی به این موضوع پرداخته و نتایج مختلفی را بدست آورده‌اند. به عنوان نمونه در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌گردد. روشن قیاس و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی دریافتند که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در سه بُعد، کاربرد فناوری‌های آموزشی و مدیریت آموزش و توسعه‌ی حرفه‌ای، تدریس و اخلاق حرفه‌ای مطلوب نمی‌باشد ولی در دو بُعد تدریس و اخلاق حرفه‌ای مطلوب می‌باشد. نتیجه تحقیق قلتاش و همکاران (۱۳۹۵) نیز منجر به این پیشنهاد شد که برنامه‌های تربیت معلم و آموزشهای ضمن خدمت بایستی با کیفیت برتر و بالاتر فراهم شوند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. همچنین رضایی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین ویژگی‌های معلم، تسلط بر مهارت‌های آموزشی، محتوا و ارائه آن و روش‌های تدریس است و آرمان‌هایی مانند حرفه‌گری معلم توانمندسازی و پژوهشگری معلم، محوری‌ترین موضوعات در توسعه حرفه‌ای معلمان محسوب می‌گردد. در بررسی دو مطالعه خارجی نیز از جمله پژوهش چانگ^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، مشخص شد که شایستگی آموزشی، شایستگی اجتماعی و شایستگی فناوری معلمان، به طور مثبتی در عملکرد آموزش نوآورانه آنها مؤثر است. همچنین، داشتن یک رابطه حمایتی با همکاران در عملکرد آموزشی نوآورانه معلمان بسیار مهم است. در نتایج پژوهش هونگ و همکاران (۲۰۰۸) نیز، بیش‌ترین تفاوت بین سه گویه مدیریت ریسک، تفکر پیش‌کنشی و تفکر منطقی بود که این صلاحیت‌ها در طول دوره تربیت معلم به اندازه کافی و مورد نیاز حرفه معلمی، توسعه داده نشده است.

با این اوصاف اولاً نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملکرد نظام‌های تربیت



معلم و آموزش‌های ضمن خدمت در حد مطلوب نبوده و از طرفی اکثر مطالعات انجام شده مربوط به دوره‌های قبل از تاسیس دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. لذا در این مطالعه در نظر است به نوعی عملکرد دانشگاه فرهنگیان از نظر کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجویان فارغ‌التحصیل شده آن، سنجیده شود.

سوال های پژوهش:

سوال اصلی: وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، چگونه است؟

سوال های فرعی:

۱. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر صلاحیت دانشی چگونه است؟
۲. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر صلاحیت مهارتی چگونه است؟
۳. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر صلاحیت نگرشی و ارزشی چگونه است؟
۴. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر توانمندی‌های کاری چگونه است؟
۵. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر ویژگی‌های شخصیتی (فردی - ذهنی) چگونه است؟
۶. کدام یک از صلاحیت‌های پنجگانه از وضعیت مناسب‌تری برخوردار بوده‌اند؟

روش تحقیق:

پژوهش حاضر، با هدف ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران انجام شده است. به منظور گردآوری اطلاعات، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. تحقیق توصیفی، شامل جمع‌آوری اطلاعات برای پاسخ به سوالات مربوط به وضعیت فعلی موضوع مورد مطالعه می‌باشد (خاکی، ۱۳۸۷). این تحقیق از نظر هدف، در

زمره پژوهش‌های کاربردی است و می‌تواند برای بهبود تصمیمات لازم جهت توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان، مورد استفاده قرار گیرد. جامعه آماری تحقیق شامل فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران به تعداد ۱۱۹۳ نفر از سه مرکز نسیمه، شهید شرافت و زینبیه است که به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۲۵۷ نفر برای نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، از پرسشنامه‌ای برگرفته از مولفه‌ها و زیر مولفه‌های به دست آمده از نتایج مطالعه دیبایی صابر و دیگران (۱۳۹۴) بهره گرفته شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد و شاخص‌های میانگین استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش:

نتایج یافته‌های پژوهش حاضر که با هدف ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان تهران می‌باشد، نشان می‌دهد ارزیابی فارغ‌التحصیلان از صلاحیت‌های حرفه‌ای دریافت شده در مراکز تربیت معلم، متفاوت بوده که در ادامه به تفکیک سوالات پژوهش بیان شده است.

۱- وضعیت فارغ‌التحصیلان مورد نظر، از نظر صلاحیت دانشی چگونه است؟

جدول شماره یک - بُعد دانشی

سوال/طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۱۴,۳	۳۳,۳	۴۲,۹	۹,۵	-
۲	۱۹	۴۲,۹	۲۳,۸	۴,۸	۹,۵
۳	-	۳۳,۳	۴۲,۹	۱۹	۴,۸
۴	-	۳۸,۱	۴۷,۶	۱۴,۳	-
۵	۴,۸	۱۴,۳	۵۲,۴	۲۳,۸	۴,۸
میانگین	۱۲۰۷	۳۲,۳۸	۴۱,۹۲	۱۴,۲۸	۶,۳۶
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۴۵/۰۸		۴۱/۹۲		۲۰/۶۴	

چنانکه از نتایج جدول شماره یک بر می‌آید، بیشتر فارغ‌التحصیلان، بعد دانشی را در



حد متوسط (۴۱/۹۲ درصد) ارزیابی نموده‌اند.

۲- وضعیت فارغ‌التحصیلان موردنظر، از نظر صلاحیت مهارتی چگونه است؟

جدول شماره دو - بُعد مهارتی

سوال/طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۱۴,۳	۳۳,۳	۳۸,۱	۹,۵	۴,۸
۲	۹,۵	۶۱,۹	۱۹	۹,۵	-
۳	۹,۵	۳۳,۳	۳۳,۳	۱۴,۳	۹,۵
۴	۱۴,۳	۲۸,۶	۴۲,۹	۹,۵	۴,۸
۵	۴,۸	۴۲,۹	۳۸,۱	۱۴,۳	-
میانگین	۱۰,۴۸	۴۰	۳۴,۲۸	۱۱,۴۲	۶,۳۶
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۵۰/۴۸		۳۴/۲۸		۱۷/۷۸	

نتایج جدول شماره دو نشان می‌دهد بیشتر فارغ‌التحصیلان بُعد مهارتی را در سطح زیاد و خیلی زیاد (۵۰/۴۸ درصد) ارزیابی نموده‌اند و تنها ۱۵ درصد آن را در سطح کم و خیلی کمی ارزیابی کرده‌اند.

۳- وضعیت فارغ‌التحصیلان موردنظر، از نظر صلاحیت نگرشی و ارزش‌ها چگونه است؟

جدول شماره سه - بُعد نگرشی و ارزش‌ها

سوال/طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۱۹	۵۷,۱	۱۹	۴,۸	-
۲	۱۹	۳۸,۱	۳۸,۱	۴,۸	-
۳	۲۳,۸	۶۱,۹	۹,۵	-	۴,۸
۴	۵۷,۱	۳۳,۳	۹,۵	-	-
۵	۴۲,۹	۴۲,۹	۱۴,۳	-	-
میانگین	۳۲,۳۶	۴۶,۶۶	۱۸,۰۸	۴,۸	۴,۸
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۷۹/۰۲		۱۸,۰۸		۹/۶	

همانطور که یافته‌های جدول شماره سه نشان می‌دهد فارغ‌التحصیلان بعد نگرشی

را نیز در سطح زیاد و خیلی زیاد (۷۹/۰۲)، ارزیابی نموده و تنها ۲ درصد کسب این صلاحیت را در سطح پایین دانسته‌اند.

۴- وضعیت فارغ‌التحصیلان فوق، از نظر توانمندی‌های کاری چگونه است؟

جدول شماره چهار - بُعد توانمندی‌های کاری

سوال/طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۲۸,۶	۴۲,۹	۲۸,۶	-	-
۲	۲۳,۸	۲۳,۸	۵۲,۴	-	-
۳	۹,۵	۳۳,۳	۴۷,۶	۹,۵	-
۴	۲۳,۸	۴۷,۶	۲۳,۸	۴,۸	-
میانگین	۲۱,۴۲	۳۶,۹	۳۸,۱	۷,۱۵	-
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۵۸/۳۲		۳۸/۱		۷/۱۵	

داده‌های جدول شماره چهار نشان می‌دهد که بیشتر فارغ‌التحصیلان (۵۸/۳۲) درصد) بُعد توانمندی را در سطح زیاد و خیلی زیاد ارزیابی نموده و تنها ۳ درصد آن را در سطح کم و خیلی کم بیان کرده‌اند.

۵. وضعیت فارغ‌التحصیلان مذکور، از نظر ویژگی‌های شخصیتی (فردی - ذهنی) چگونه است؟

جدول شماره پنج - بُعد شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی (فردی - ذهنی)	سوال/طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
مولفه های فردی شخصیتی	۱	۴,۸	۳۸,۱	۴۷,۶	۹,۵	-
	۲	۱۴,۳	۱۴,۳	۳۸,۱	۳۳,۳	-
	۳	۱۴,۳	۱۴,۳	۶۶,۷	۴,۸	-
	۴	۹,۵	۳۳,۳	۵۲,۴	-	۴,۸
	۵	۱۹	۲۸,۶	۵۲,۴	-	-



-	۱۴,۳	۴۲,۹	۳۸,۱	۴,۸	۶	مؤلفه های فردی شخصیتی
-	۱۴,۳	۳۸,۱	۱۹	۲۸,۶	۷	
-	۹,۵	۴۷,۶	۳۸,۱	۴,۸	۸	
-	۴۲,۹	۳۳,۳	۱۴,۳	۹,۵	۹	
۹,۵	۲۳,۸	۴۲,۹	۱۹	۴,۸	۱۰	
۹,۵	۳۳,۳	۳۸,۱	۱۴,۳	۴,۸	۱۱	
	۳۳,۳	۴۲,۹	۱۹	۴,۸	۱۲	
	۲۸,۶	۴۷,۶	۹,۵	۹,۵	۱۳	
	۳۸,۱	۳۳,۳	۹,۵	-	۱۴	
۴,۸	۱۴,۳	۵۲,۴	۲۳,۸	۴,۸	۱۵	
۷/۱۵	۲۳/۰۷	۴۵,۰۸	۲۲,۲۱	۹/۸۷	میانگین	
خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	سوال/طیف لیکرت	
۹,۵	۲۳,۸	۲۸,۶	۲۸,۶	۹,۵	۱	
-	۳۳,۳	۳۳,۳		۱۴,۳	۲	
۴,۸	۹,۵	۳۳,۳		۹,۵	۳	
-	۲۳,۸	۳۳,۳		۱۴,۳	۴	
-	۹,۵	۳۳,۳		۲۳,۸	۵	
۴,۸	۱۹	۳۳,۳		۴,۸	۶	
۹,۵	۴۲,۹	۲۸,۶	۱۴,۳	۴,۸	۷	
۷/۱۵	۲۳,۱۱	۳۱,۹۵	۲۱/۴۵	۱۱,۵۷	میانگین	-

جدول شماره شش - میانگین مولفه های فردی ذهنی (قسمت اول جدول شماره پنج)

خ زیاد+زیاد	متوسط	کم+خیلی کم
۳۲/۰۸	۴۵/۰۸	۳۰/۲۲

همانطور که در جدول شماره شش آمده است بیشتر فارغ التحصیلان بعد شخصیتی در بخش فردی ذهنی را در حد متوسط (۴۵/۰۸ درصد) ارزیابی نموده اند. و بعد از این رتبه، ۳۲/۰۸ درصد نیز زیاد و خیلی زیاد را مدنظر داشته اند. البته ۳۰/۲۶ درصد نیز آن را کم و خیلی کم ارزیابی نموده اند که به نظر قابل توجه است.

جدول شماره هفت - میانگین مولفه های فردی شخصیتی (قسمت دوم جدول شماره پنج)

خ زیاد+زیاد	متوسط	کم+خیلی کم
۳۳/۰۲	۳۱/۹۵	۳۰/۲۶

نتایج جدول هفت حاکی از آن است که بیشتر فارغ التحصیلان، بعد شخصیتی مولفه فردی شخصیتی را در حد زیاد و خیلی زیاد (۳۳/۰۲ درصد) و البته تعدادی نزدیک به آن (۳۰/۲۶ درصد) این مولفه را در حد کم و خیلی کم ارزیابی کرده اند که به نظر بسیار پایین می باشد.

در پاسخ آخرین سوال پژوهش نیز باید گفت ارزیابی فارغ التحصیلان از عملکرد دانشگاه فرهنگیان در ارتقای صلاحیت های آنها به ترتیب از بالاترین به کمترین عبارتند از: نگرشی و ارزش ها (۷۹/۰۲ درصد)، بعد توانمندی های کاری (۵۸/۳۲ درصد)، مهارتی (۵۰/۴۸ درصد)، دانشی (۴۵/۰۸ درصد)، مولفه های فردی شخصیتی (۳۳/۰۲ درصد) و مولفه های فردی ذهنی با (۳۲/۰۸ درصد) و از طرف دیگر کمترین امتیاز به ترتیب به مولفه های فردی شخصیتی (۳۰/۲۶ درصد)، مولفه های فردی ذهنی (۳۰/۲۲ درصد)، دانشی (۲۰/۶۴ درصد)، مهارتی (۱۷/۷۸ درصد)، نگرشی و ارزش ها (۹/۶ درصد) و توانمندی های کاری (۷/۱۵ درصد) است.

نتیجه گیری و پیشنهادها

تربیت معلم فکور و پژوهنده (به تعبیر سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)، نیازمند ساز



و کارهای پیشرفته با هدف ارتقای سطح صلاحیت‌های دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان است. از آنجا که تاسیس دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت معلمان توانمند در جهت تربیت انسان مطلوب در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌باشد، لذا بایستی این دانشگاه به گونه‌ای عمل نماید که بتواند مأموریت و رسالتی را که بر عهده آن گذاشته شده است را به خوبی به سرانجام برساند. در این مطالعه در نظر است عملکرد این دانشگاه از بُعد میزان ارتقای صلاحیت فارغ‌التحصیلان این دانشگاه سنجیده شود و برای دستیابی به یافته‌های دقیق‌تر، دامنه آن به فارغ‌التحصیلان دختر دانشگاه فرهنگیان استان تهران محدود گردید. نتایج پژوهش نشان داد اگرچه فارغ‌التحصیلان به صلاحیت‌های موردنظر امتیاز متفاوتی داده‌اند، اما در اکثر صلاحیت‌ها (در پنج صلاحیت مدنظر) امتیاز دانشگاه را زیاد و خیلی زیاد عنوان نموده‌اند. بیشترین نمره دانشگاه از نظر فارغ‌التحصیلان آن به بُعد نگرشی و ارزش‌ها و کمترین امتیاز به بُعد فردی شخصیتی داده شده است. نکته قابل توجه اینکه در بعضی صلاحیت‌ها تعداد افرادی که امتیاز صلاحیت را زیاد و خیلی زیاد داده‌اند بیشتر است (بُعد شخصیتی و یا مهارتی)، ولی تعداد افرادی که گزینه کم و خیلی کم را نیز انتخاب کرده‌اند، قابل توجه و نیازمند بازنگری در توجه به آن صلاحیت در برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه است.

پیشنهادهات

برنامه‌ریزان درسی و آموزشی دانشگاه فرهنگیان در برنامه‌ریزی‌های آتی، خصوصاً در بازنگری برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی، به نتایج این مطالعه و توجه بیشتر به مولفه‌های ضعیف از نظر فارغ‌التحصیلان توجه خاصی داشته باشند.

منابع و مأخذ:

- خاکی، غلامرضا (۱۳۸۷). روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه نویسی. ی (چاپ چهارم). تهران: بازتاب.
- دیبايي، صابر؛ محسن، عباسی، عفت، فتحی، کوروش، اجارگاه و صفایی موحد سعید (۱۳۹۵). تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در استاد بالادستی آموزش و پرورش ایران. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزشی و یادگیری، دوره ۱۳، پاییز و زمستان.

رضایی، منیره (۱۳۹۶). تعیین شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان متناسب با سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن و اعتبار بخشی شایستگی‌ها. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

روشن قیاس، عماد؛ سعادت، طاهره، ولی‌پور کوثنائی‌ماه‌دخت و یاسایی فاطمه (۱۳۹۵). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر ساری، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی.

شفیع‌زاده، حمید؛ سلیمانی، نادر و شوربایی، سمیه (۱۳۹۱). بررسی وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار. رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۱.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با همکاری شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. جزوه منتشر نشده.

عباس‌پور، عباس (۱۳۸۷). مدیریت منابع انسانی پیشرفته. تهران: انتشارات سمت

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. رهبری و مدیریت آموزشی، زمستان، شماره ۴

ملکی، حسن (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه معلمي. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ چهارم

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, Vol.28, Issue 1

Hu Chang, Wang Di, Cai Yonghong, Engels Nadine (2013) Asia.Pacific Journal of Teacher Education, v41 n1 p9-27.

ضرورت بازنگری مجدد و انجام تغییراتی در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

نورمحمد براهوئی مقدم^۱

چکیده:

گسترش روز افزون علوم و دانش بشری و تغییراتی که به طور پیوسته در حوزه علم و فناوری رخ می دهد؛ نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه های درسی را ضروری می نماید. این ضرورت بیش از پیش در نظام آموزش عالی احساس می شود. این پژوهش در پی آن است که ضرورت و امکان تغییراتی در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی را مورد بررسی قرار دهد. جامعه آماری انتخاب شده در این تحقیق دانشجویان مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی پردیس های رسالت و شهید مطهری دانشگاه فرهنگیان استان سیستان و بلوچستان می باشد. یافته های بدست آمده، نشان دهنده نارضایتی دانشجویان رشته آموزش ابتدایی از برنامه درسی فعلی و آرایش ترمی و زمان ارائه ی واحدهای تخصصی می باشد. بنابراین با استناد به یافته های تحقیق می توان نتیجه گرفت که اگر چه این برنامه درسی از زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان یک بار مورد بازنگری کلی قرار گرفته است، اما با توجه به نیاز دانشجویان به یک اندوخته ی غنی از دانش ها و مهارت های علمی به ویژه در درس علوم تجربی، ضرورت تغییر مجدد در برنامه درسی احساس می شود.

کلیدواژه ها: بازنگری، برنامه درسی، آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

امروزه استانداردهای یادگیری در سطح جهانی ارتقا یافته و جوامع برای دستیابی به موفقیت، به کسب دانش و مهارت های جدید در عرصه های مختلف نیازمند هستند. در چنین شرایطی، معلمان باید بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، توانایی های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و موقعیت های یادگیری متنوعی را برای کسب عادات و مهارت های یادگیری مادام العمر توسط دانش آموزان تدارک ببینند. کسب این توانایی در دوران کودکی بیش از هر دوره دیگری دارای اهمیت

۱. مربی، گروه آموزشی علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان - پردیس شهید مطهری زاهدان nmbarahoei@yahoo.com

است؛ چرا که آنچه فرد در دوران نوجوانی و بزرگسالی انجام می دهد، تحت تأثیر تجربیات دوران کودکی است. تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت برنامه درسی معلمان در دوره ابتدایی و چگونگی آماده سازی آنان وابسته است (شریفی نجف آبادی، ۱۳۹۷). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به منظور تأمین و تربیت و توانمندسازی منابع انسانی خود در تاریخ ۱۳۹۰/۶/۲۸ به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پیشنهاد داد که دانشگاه فرهنگیان را تأسیس کند و این پیشنهاد در جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۰۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید. در سال ۳۹۱ این دانشگاه نیز رسماً از نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۱-۹۲ آغاز به کار کرد. رسالت اصلی این دانشگاه تحقق شایستگی های چهارگانه عمومی و تربیت اسلامی و تربیتی و موضوعی دانشجومعلمان است. از این رو، یکی از مسائل مهم این دانشگاه، مانند سایر مؤسسات آموزش عالی، ارزیابی و بهبود اثربخشی آموزشی است (معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱).

پس از تشکیل دانشگاه فرهنگیان برای به روز سازی ساختار و برنامه ها، تغییرات گسترده ای آغاز شد، از جمله برنامه درسی کلیه رشته های تربیت معلم در «طرح کلان معماری برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان» مورد بازنگری قرار گرفت. این امر در مورد رشته آموزش ابتدایی از ضرورت بیشتری برخوردار بود. در واقع دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی یکی از دوره های آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که هدف آن تربیت معلمان است که واجد شایستگی های لازم جهت اشتغال به فعالیت های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی باشند (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳).

توجه به برنامه های تربیت معلم، همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس باید برای رویارویی با این تحولات برنامه ها و فعالیت هایی تدارک دیده شود یکی از این موارد باز نگری در برنامه های درسی تربیت معلم است (صدری و همکاران، ۱۳۹۶).



منظور از بازنگری برنامه های درسی اصلاح، تکمیل و بازنویسی برنامه بر اساس ارزشیابی ها، تغییر نیازها و داده های نو، تغییر روش ها، محتوا و الزامات قانونی؛ تغییر مسیر؛ ضرورت زمان و مکان و نگرش نو به دانش، مهارت و یادگیری است. بازنگری برنامه های درسی باید در جهت تحول و نوآوری و روزآمد کردن مطالب بینجامد و به تغییرات صوری و شکلی اکتفا نشود (شیخانی، ۱۳۹۷).

بازنگری در برنامه درسی دانشگاه ها پدیده مستمر، ضروری و غیرقابل اجتناب است. دانشگاه هایی که متولی آموزش افراد مسئول مراقبت های بهداشتی درمانی به ویژه پزشکان هستند، به منظور این که کیفیت خود را در سطح بالایی حفظ کنند یا آن را ارتقاء بخشند چاره ای جز تغییر ندارند. از سوی دیگر، بازنگری در آموزش پزشکی به دلیل پاسخگو بودن به روند جهانی در مراقبت های بهداشتی درمانی، فن آوری های جدید، بروز بیماری های نوپدید، انتظارات جدید بیماران، انفجار دانش و افزایش میزان اطلاعات راجع به بدن انسان، امری است اجتناب ناپذیر است (یمانی و همکاران، ۱۳۸۸).

اگرچه توجه به ضرورت بازنگری برنامه های درسی آموزش عالی امری است ضروری، با این حال افزایش کیفیت برنامه های درسی در دانشگاه ها بدون شناسایی مؤلفه ها و عناصر تأثیرگذار بر برنامه های درسی آموزش عالی امکان پذیر نمی باشد. پژوهشگران برنامه های درسی دانشگاهی با توجه به ویژگی های خاص این برنامه ها، مؤلفه های چندی را در این خصوص برجسته ساخته و در مورد آن ها صحبت کرده اند. این مؤلفه ها زمینه ها و انواع متفاوتی را در بر می گیرند. برنامه های درسی دانشگاهی را می توان ابزاری برای دستیابی به اهدافی چون انتقال دانش و مهارت های تخصصی یک رشته تحصیلی در ابعاد نظری و کاربردی به دانش آموختگان، ایجاد مهارت های مورد نیاز برای توسعه پایدار در دانش آموختگان و تقویت ارزشهای انسانی در آنان در نظر گرفت (سلطانی و مهدی پور، ۱۳۹۴).

تحولات فزاینده در ابعاد گوناگون جامعه و گسترش علوم و دانش بشری؛ نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه های درسی را ضروری می نماید. این ضرورت بیش از پیش در نظام آموزش عالی احساس می شود (نورآبادی و همکاران، ۱۳۹۳).

در اولین دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی مربوط به رشته علوم تربیتی گرایش دبستان و پیش دبستانی که از رشته های فعال

در دانشکده های علوم انسانی دانشگاه هاست، به اجرا در آمد. اما در همان دوره اول مشخص شد که این برنامه درسی برای تربیت معلمان که بتوانند در دوره ی ابتدایی تدریس موفق داشته باشند، دارای نقایص و اشکالات زیادی است. بنابراین لزوم بازنگری در برنامه درسی و کم و زیاد کردن برخی واحد های درسی امری اجتناب پذیر بود.

از این رو برنامه درسی جدید و بازنگری شده ی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی در سال ۱۳۹۴ به تصویب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رسید و به مرحله اجرا درآمد. با این وجود و در حالی که اکنون در آستانه مهر سال ۱۳۹۸ برای پنجمین دوره در رشته آموزش ابتدایی دانشجو جذب خواهد شد، ایراداتی هم در تعداد واحدهای درسی (تربیتی و تخصصی) و هم در زمان ارائه ی این واحدها دیده می شود. فلذا در این بررسی و واکاوی سعی گردید تا ضمن جمع بندی نظرات مدرسین علوم پایه و دانشجویان رشته ابتدایی، پیشنهادهای نیز ارائه گردد.

روش تحقیق و پرسش های تحقیق

در این تحقیق از دانشجویان رشته کارشناسی آموزش ابتدایی مربوط به ورودی های ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵ در پردیس های رسالت و شهید مطهری زاهدان خواسته شد با توجه به سؤال های زیر نظر خود را به صورت کتبی اعلام کنند.

سؤال ۱- آیا به نظر شما واحد های دروس علوم و ریاضی از لحاظ تعداد واحد و ساعت کافی بوده است و پاسخگوی نیازهای دانشجویان این رشته است ؟

سؤال ۲- آیا به نظر شما زمان ارائه ی این واحدها در ترم های اول و دوم مناسب بوده است؟

سؤال ۳- به نظر شما الزامی شدن دروس جبرانی علوم پایه (زیست، زمین و فیزیک) در موفقیت نو معلمان در تدریس و آموزش علوم مؤثر است؟

وضعیت برنامه درسی ابتدایی از ابتدا تا زمان پیروزی انقلاب اسلامی

برنامه درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به قابلیت ها و توانمندی های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه های آموزشی در محیط واقعی هستند. به عبارت دیگر، دانش، مهارت و



نگرش معلمان بستگی زیادی به قابلیت هایی دارد که در مراکز تربیت معلم در قالب برنامه های درسی به آن نائل شده اند (شریف الحسینی، ۱۳۹۳).

برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی

تاریخچه ی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی مربوط به تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ است. برنامه این دوره با تحصیل در رشته علوم تربیتی آغاز شده است. اقدام بعدی در زمینه برنامه درسی معلمان ابتدایی، تصویب برنامه درسی دانشسرای مقدماتی در شهریور ماه ۱۳۱۳ است. مواد درسی دانشسرا را دروس علوم پایه و علوم انسانی و همچنین کارهای دستی و فلاحتی، اصول تعلیم و تربیت و اصول علم اخلاق تشکیل می دادند. در سال تحصیلی ۹۸-۴۸ جدول ساعات هفتگی مواد درسی دانشسراهای مقدماتی بازنگری شد و مواد درسی آن شامل: علوم تربیتی و روانشناسی، زبان و ادبیات فارسی و روش تدریس آن، علوم ریاضی و روش تدریس آن، علوم تجربی و روش تدریس آن، علوم اجتماعی و روش تدریس آن، علوم دینی و اخلاق و روش تدریس آن، زبان خارجه، امور تربیتی و هنری، تربیت بدنی و تدریس عملی بود. برنامه مزبور، تا سال ۱۳۵۸ برای پذیرفته شدگان سوم متوسطه نظام قدیم اجرا می گردید (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

وضعیت برنامه درسی ابتدایی پس از پیروزی انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۹۰

پس از پیروزی انقلاب اسلامی تاکنون دو برنامه درسی یکی توسط مراکز تربیت معلم وابسته به وزارت آموزش و پرورش در سطح کاردانی و دیگری توسط دانشگاهها با عنوان «رشته علوم تربیتی گرایش آموزش پرورش پیش دبستانی و دبستانی» در سطح کارشناسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تهیه و اجرا شده است. برنامه درسی کاردانی در سال ۵۹-۶۰ با ۷۲ واحد و شامل دروس عمومی به میزان ۱۵ واحد، دروس تربیتی ۱۹ واحد، دروس تخصصی در هر رشته، ۳۸ واحد تصویب شده است. در سال ۱۳۷۲ نیز برنامه کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی تدوین و جهت اجرا به کلیه دانشکده های علوم تربیتی ابلاغ گردید، که مجموع واحد های درسی آن ۱۴۲ واحد و شامل ۲۱ واحد دروس عمومی، ۶۱ واحد دروس اصلی (پایه) و ۵۰ واحد دروس تخصصی و ۸ واحد انتخابی است. این برنامه ها تا سال ۱۳۹۲ مبنای پذیرش دانشجو توسط مراکز آموزش عالی بوده است (عباسی و

همکاران، ۱۳۹۴).

مقایسه بین عناوین و تعداد واحدهای اختصاصی در مراکز تربیت معلم قدیم و دانشگاه فرهنگیان

الف) در مراکز تربیت معلم

در مراکز تربیت معلم، در دوره کاردانی ۳۸ واحد و در دوره کارشناسی ناپیوسته نیز حدود ۱۵ واحد به دروس اختصاصی، اختصاص داشت. عناوین دروس و تعداد واحد اختصاص یافته به گونه ای بود که هم با دروس دوره ابتدایی (علوم تجربی، مطالعات اجتماعی و ...) انطباق داشت و هم در طی این واحدها، خود کتب دوره ابتدایی نیز تدریس و بررسی می شد. در واقع دانشجویان قبل از فارغ التحصیلی و حضور در کلاس درس با ساختار ظاهری و محتوایی کتب در دوره ابتدایی آشنایی کامل پیدا می کردند. برای مثال در رابطه با درس علوم تجربی دوره ابتدایی، دانشجویان در دوره کاردانی ۸ واحد معادل ۱۳ ساعت می گذراندند، به این ترتیب که در دو ترم اول مبانی نظری علوم (سه ساعت علوم فیزیکی و سه ساعت زیست و زمین شناسی) ارائه می شد و در ترم سوم درس روش تدریس علوم (سه ساعت) و در ترم چهارم درس بررسی کتب علوم (چهار ساعت) ارائه می گردید.

در دوره کارشناسی ناپیوسته که هنوز هم این دوره دایر است نیز در رابطه با علوم تجربی دوره ابتدایی درسی با عنوان آموزش علوم تجربی به ارزش ۲ واحد (سه ساعت) منظور شده است.

ب) دانشگاه فرهنگیان

در ابتدای تشکیل دانشگاه فرهنگیان، در رشته کارشناسی علوم تربیتی «گرایش آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی» که در سایر دانشگاه ها دایر و فعال است، با هدف تربیت معلم برای دبستان ها، دانشجو پذیرفته شد. در این رشته برای دروس علوم تجربی و مطالعات اجتماعی ۲ واحد (۳ ساعت) در نظر گرفته شده است که به هیچ وجه کافی نیست. به همین خاطر در سال ۱۳۹۲ در اولین بازنگری این دو درس به صورت واحد های جدا ارائه شد و در بازنگری مجدد در سال ۱۳۹۴ اصلاحات گسترده و درخور توجهی انجام شد. مثلاً برای درس علوم ۵ واحد به ارزش ۷ ساعت در نظر گرفته شد که البته در مقایسه با دوره کاردانی بسیار کم است.



مقایسه آرایش ترمی و زمان ارائه‌ی واحدهای تخصصی در مراکز قدیم و دانشگاه فرهنگیان

جدول ۱- آرایش ترمی و زمان ارائه‌ی واحدهای تخصصی در دوره‌ی کاردانی مراکز تربیت معلم قدیم

ترم اول	ترم دوم	ترم سوم	ترم چهارم	
نام درس	مبانی نظری علوم (۱)	مبانی نظری علوم (۲)	روش تدریس علوم تجربی	بررسی کتب علوم دوره ابتدایی
تعداد ساعت	۳	۳	۳	۴
نام درس	مبانی نظری ریاضی (۱)	مبانی نظری ریاضی (۲)	روش تدریس ریاضی	بررسی کتب ریاضی دوره ابتدایی
تعداد ساعت	۳	۳	۳	۴
در مورد سایر دروس هم به همین گونه بوده است.				

جدول ۲- آرایش ترمی و زمان ارائه‌ی برخی واحدهای تخصصی در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان

ترم اول	ترم دوم	ترم سوم	ترم چهارم	ترم پنجم	ترم ششم	ترم هفتم	ترم هشتم
نام درس	مبانی آموزش علوم	آموزش علوم	-	-	-	-	-
تعداد ساعت	۲	۵	-	-	-	-	-
نام درس	مبانی آموزش ریاضی	آموزش ریاضی	-	-	-	-	-
تعداد ساعت	۲	۵	-	-	-	-	-

همان طور که از جدول شماره ۲ بر می آید، هم تعداد واحدها در دوره کارشناسی، کاهش یافته و و هم زمان ارائه آن ها در دو ترم اول و دوم است.

جمع بندی نظرات مدرسین علوم پایه دانشجویان کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی همان طور که قبلا اشاره شد، در این تحقیق از مدرسین آموزش علوم و ریاضی و

دانشجویان رشته کارشناسی آموزش ابتدایی مربوط به ورودی های ۹۴ و ۹۵ در پردیس های رسالت و شهید مطهری زاهدان خواسته شد با توجه به سؤال های زیر نظر خود را به صورت کتبی اعلام کنند.

سؤال ۱- آیا به نظر شما واحد های دروس علوم و ریاضی از لحاظ تعداد واحد و ساعت کافی بوده است؟

سؤال ۲- آیا به نظر شما زمان ارائه ی این واحدها در ترم های اول و دوم مناسب بوده است؟

سؤال ۳- به نظر شما الزامی شدن دروس جبرانی علوم پایه (زیست، زمین و فیزیک) در موفقیت نو معلمان در تدریس و آموزش علوم مؤثر است؟

در ارتباط با این سؤال ها نظرات مدرسین و دانشجویان مطالعه و جمع بندی شد که مهم ترین نکات آن به شرح زیر است:

۱) در حال حاضر واحدهای درسی تخصصی و حرفه ای به ویژه واحد های درسی که مربوط به آموزش و روش تدریس دروس مهم دوره ابتدایی (علوم و ریاضی) است، در ترم های اول و دوم ارائه می شود. با توجه به که در اوایل دوره تحصیلی دانشجویان ارتباطی با دبستان ها ندارند و تا پایان دوره، زمان زیادی باقی مانده است، بنابراین آنچه تحت عنوان روش های تدریس اختصاصی دروس ابتدایی که در واقع اصلی ترین دروس دوره کارشناسی آموزش ابتدایی می باشند، می خوانند، عملاً بی فایده خواهد بود.

۲) بهتر است این گونه درس ها که لازمه ی مهارت و توانایی معلمان است، همراه با دروس کارورزی از ترم چهارم به بعد ارائه شوند، چون در این صورت اثر بخشی آن ها بسیار بیشتر خواهد بود.

۳) از ترم چهارم به بعد که دروس کارورزی ارائه می شود، دانشجویان حد اقل یک روز کامل در دبستان حضور خواهند داشت و ضمن مشاهده ی نحوه ی تدریس معلمان از مسائل آموزشی گوناگون آگاهی پیدا خواهند کرد.

۴) اگر گذراندن دروس جبرانی مربوط به علوم و ریاضی برای همه دانشجویان آموزش ابتدایی الزامی اجباری شود، بهتر است. در حال حاضر این درس فقط برای دانشجویانی که دیپلم و پیش دانشگاهی علوم انسانی هستند، اجباری است.



۵) پیشنهاد می شود درس جبرانی زیست- فیزیک و شیمی که زمان آن در حال حاضر سه ساعت در هفته است، به ده ساعت (سه ساعت زیست شناسی - سه ساعت فیزیک - دو ساعت شیمی و دو ساعت زمین شناسی) افزایش یابد.

۶) پیشنهاد می شود بعضی از دروس تربیتی در هم ادغام شوند و از تعداد واحدهای این گونه دروس کاسته شود و در عوض به ساعات دروس اصلی افزوده گردد.

۷) باتوجه به تمایل فارغ التحصیلان رشته آموزش ابتدایی برای ادامه تحصیل در همین گرایش ضروری است ، برنامه درسی این دوره به روز و هماهنگ با پیشرفت های علمی باشد. با توجه به این که در مقاطع کارشناسی ارشد و دکترا دوره های آموزش علوم و آموزش ریاضی دایر است ، انگیزه ایی قوی برای فارغ التحصیلان رشته آموزش ابتدایی خواهد بود.

بحث و نتیجه گیری

از آنجایی که دانشگاه فرهنگیان تربیت محور است و مأموریت اصلی آن تأمین، تربیت، تقویت و بهسازی منابع انسانی آموزش و پرورش است. بنابراین توجه جدی به تقویت ابعاد گوناگون به ویژه تجارب علمی و حرفه ای دانشجومعلمان در نیل به رسالت اصلی این دانشگاه لازم است (قادری و همکاران، ۵-۲۰۱۴).

فاصله برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی با نیازهای نظام آموزشی و نیز تحولات علمی موجب خواهد شد دانش آموختگان این رشته، در بدو ورود به دبستان ها برای اجرای برنامه های درسی خود نیازمند آموزش باشند و نتوانند تحولات حوزه علوم تربیتی را دنبال نمایند. از اینرو ضروری است در راستای اساسنامه نامه دانشگاه فرهنگیان و جهت گیری های اتخاذ شده در «برنامه درسی ملی تربیت معلم» این برنامه ها مورد بازنگری قرار گیرد (شریفی نجف آبادی، ۱۳۹۷).

یکی از مواردی که لزوم بازنگری در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی را نشان می دهد، تغییرات و اصلاحات در تعداد واحد های درسی که ارتباط مستقیمی با حرفه ی معلمی دارد، می باشد. علاوه بر آن زمان ارائه ی این گونه واحدها نیز باید متناسب با نیاز دانش آموختگان باشد.

به نظر می رسد که برنامه درسی فعلی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی با الزامات و ضروریات حرفه ای فارغ التحصیلان این رشته همخوانی کافی را ندارد. بنابر این با توجه به باز نگری های قبلی پیشنهاد می گردد در ارتباط با موارد ذکر شده در این تحقیق، باز نگری مجدد در برنامه درسی صورت گیرد.

از این رو، به مدیران و برنامه ریزان و سایر دست اندرکاران پیشنهاد می شود که زمینه لازم برای تغییرات و اصلاحات لازم در برنامه های درسی را فراهم نمایند و دانشجومعلممان به مشارکت بیشتر در فعالیت های آموزشی و فرهنگی ترغیب شوند و بستر مناسبی آماده شود تا آنان بتوانند با یکدیگر و با استادان و کارکنان بهتر تعامل کنند. این تعامل می تواند از طریق فعال سازی گروه های آموزشی، تقویت انجمن های علمی، برگزاری کلاس های فوق، تشویق دانشجویان ساعی و پرتلاش و پاسداشت تلاش های آموزشی و پژوهشی و فرهنگی دانشجومعلمان ایجاد شود که زمینه ساز رشد و بهسازی فردی و شایستگی های اخلاقی و صلاحیت های حرفه ای آنان خواهد بود.

منابع

- سلطانی، اصغر. مهدی پور، نعیمه. (۱۳۹۴). کاربست مؤلفه های کاربردی، ملی و ساخت برنامه درسی در برنامه های درسی علوم انسانی. فصلنامه پژوهش های برنامه درسی. دوره پنجم پاییز و زمستان ۱۳۹۴ شماره ۲.
- شریف الحسینی، مهناز (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی درس های ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم. همایش ملی رسالت و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص.
- شریفی نجف آبادی، رسول. (۱۳۹۷). مقایسه ی تطبیقی برنامه های درسی تربیت معلم قدیم با دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه رشد آموزش جغرافیا. دوره سی و سوم. شماره ۱.
- شیخیانی، محمد. گشمردی، نوشین. مولایی، اکبر. صیانت، فرانک. فکوری، زهرا. (۱۳۹۷). رابطه ی تجارب دانشجو معلمان با دستاوردهای تحصیلی آنان در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات آموزشی و آزمایشگاهی. سال چهارم. دوره ۴. ۵۵-۶۷.
- صدری، عباس. زاهدی، انسیه. شفیعی، فاطمه صغری. (۱۳۹۶). حلقه مفقوده نظام



تربیت معلم برای تحقق شایستگی های حرفه ای دانشجو معلمان: کارورزی و کارآموزی با رویکرد استاد - شاگردی نوین. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم. سال اول. شماره ۱. ۹۹-۷۶ عباسی، حسین. شمسی کلوار، معصومه. رشیدی کرم اله، نسیم. (۱۳۹۴). بررسی تاریخچه تربیت معلم در ایران. کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی.

فراهانی، علیرضا. نصر اصفهانی، احمدرضا. شریف، سید مصطفی. سلطانی، خلیفه. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. فصلنامه فناوری آموزشی. سال پنجم. شماره ۱. ۷۵-۶۱.

قادری، سید علی. کرمی، مرتضی. جعفری ثانی، حسین. ترابی زاده، محمد امین. (۱۳۹۲). بررسی ابعاد و چالش های اجرای برنامه های درسی جدید بازنگری شده علمی - کاربردی. فصلنامه مهارت آموزی. دوره (۲)، شماره (۷). ۱۲۱-۱۳۶.

معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی.

نورآبادی. احمدی، روبین. دبیری اصفهانی، عذرا. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳). ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی در دانشگاه ها. فصلنامه آموزش و ارزشیابی. سال هفتم. شماره ۲۰. یمانی، نیکو. نصر اصفهانی، احمدرضا. صبری، محمدرضا. (۱۳۸۸). روند بازنگری برنامه های درسی رشته های علوم پزشکی کشور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال چهارم. شماره ۱۵.

عوامل موثر بر جذب دانشجو معلمان نخبه در دانشگاه فرهنگیان

اکرم صفری [۱]، فاطمه سادات امامی، فاطمه امینی و مایده پیلوار [۲]

۱- دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان-تهران، safari138@yahoo.com

۲- دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان-تهران

چکیده

در پژوهش حاضر، هدف اصلی بررسی عوامل موثر بر جذب دانشجو معلمان نخبه در دانشگاه فرهنگیان بود که مشارکت کنندگان در این پژوهش کیفی شامل دانشجویان، اساتید دانشگاه فرهنگیان و معلمان به تعداد ۲۵ نفر بودند. روش نمونه گیری این پژوهش هدفمند بوده و ابزار استفاده شده برای گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاری بود. در این پژوهش از روش مصاحبه و تجزیه و تحلیل از طریق کدگذاری محوری انجام شد. همچنین روایی در دو بخش صورت گرفت یکی در هنگام طراحی سوالات مصاحبه و دیگری در هنگام کدگذاری داده های جمع آوری شده؛ به این صورت که سوالات و کدهای استخراج شده با استفاده از نظرات اساتید، اشکالات شکلی و ساختاری آن ها برطرف گردید. پایایی کدگذاری ها نیز از طریق شاخص ثبات مورد تایید قرار گرفت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که عوامل بسیاری در جذب دانشجوی نخبه موثر می باشد. علاقه، امنیت شغلی، ساعت کاری مطلوب و موقعیت اجتماعی به عنوان عوامل مثبت در جذب دانشجویان نخبه می باشند؛ علاوه بر موارد ذکر شده، پایین بودن سطح علمی، کمبود امکانات فرهنگی و علمی، جو دلهره و ترس از حراست و بی نظمی از دیگر موارد و عواملی بودند که منجر به کاهش جذب افراد نخبه و کارآمد در دانشگاه فرهنگیان است.

واژگان کلیدی: جذب، نخبه، معلم، امنیت شغلی و سواد علمی

۱. مقدمه

برنامه ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهمترین مسایل هر نظام آموزشی پویا و کارآمد به شمار می رود. با در نظر گرفتن چنین اولویتی برای نظام تعلیم و تربیت بهتر



می توان به نقش و اهمیت تربیت معلمان که پرچم دار اصلی این حرکت هستند، پی برد {۱}.

جذب، پرورش، نگهداری و کاربرد مؤثر منابع انسانی به عنوان ارزنده ترین منبع استراتژیک، نیاز به تدابیر و اقدامات آگاهانه و از سر علاقه دارد، برای این کار متخصصان شایسته، دانشمند و با تجربه باید تربیت گردند تا سازمان های خرد و کلان را به سر منزل مطلوب اقتصادی-اجتماعی هدایت کنند و این توانایی یک هنر تخصصی به شمار می رود {۲}.

از آن جا که مدرک تحصیلی معلم در ارتقا عملکرد تحصیلی دانش آموزان نقش دارد و خود مدرک با توانایی های و احتمالا استعداد معلمان در ارتباط است توجه مسولان آموزش و پرورش باید بر مهارت های عمومی معلم بیش از پیش معطوف شود. برای مثال در شیوه جذب باید به استعداد های عمومی معلمان وزن بیشتری داده شود. تحولات اخیر اجتماعی و روی آوردن بسیاری از جوانان با استعداد جویای کار به آموزش و پرورش به دلیل اطمینان از امنیت شغلی در شغل های دولتی، فرصتی طلایی برای آموزش و پرورش ایجاد کرده است تا از بین متقاضان افراد تواناتر را انتخاب کند {۳}.

یکی از مسائلی که در جذب معلم اثربخش در نظر گرفته می شود، مشارکت فعال وی در ارائه تدریس و آموزش است. معلم مؤثر، بیشتر زمان و وقت خود را در کلاس درس می گذراند و در امر آموزش به دانش آموزان یاری می رساند. از روش های پیشرفته و جدید مطابق با دانش روز، استفاده نماید {۴}. پژوهشگران مختلف با رویکردهای متفاوتی عوامل مؤثر بر انگیزش معلمان را مورد بررسی قرار داده اند و در خلال این تحقیقات به عواملی چون مشارکت در تصمیم گیری، جو سازمانی، فرسودگی عاطفی، ویژگی های فردی، شغلی، محیط کار و محیط بیرونی، ارتباطات، سن، جنس و مدرک تحصیلی و... پرداخته اند. ایجاد انگیزه برای تلاش در راستای اهداف سازمانی همیشه یکی از دغدغه های مدیریت بوده و بدین منظور نظریه ها و برنامه های انگیزشی مختلفی تجویز شده است. دغدغه داران نظام تعلیم و تربیت نیز به تاسی از آن ها سعی در افزایش بهره وری و اثربخشی سازمان های آموزشی داشته اند. معلمان به عنوان افرادی که بر آینده کشور تاثیر بسزایی دارند، به عنوان افراد کلیدی محسوب و مورد توجه مدیران، هم سازمان آموزش و پرورش و جامعه می باشند. ولیکن به رغم مساعی صورت گرفته، تحقیقات

نشان می دهد، میانگین عدم تمایل به ماندگاری معلمان ۴۳٪ به طور عام و در میان معلمانانی که از مدارک تحصیلی بالاتر (کارشناسی ارشد و دکتری) برخوردارند، بیش از ۸۰٪ است و عدم توجه به این مسئله آسیب های جدی بر پیکره آموزش و پرورش وارد آورده است (۵). عوامل شرایط کاری، انگیزش، سیستم پاداش، سبک رهبری، توازن کار و زندگی، روابط با سرپرستان و همکاران، برنامه های رفاه و آسایش برای کارکنان و برند شرکت از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر حفظ و نگهداشت استعداد است. طبق نتایج پژوهش حاضر و پژوهش های قبلی، می توان گفت مدیران سازمان ها باید به عوامل اشاره شده از قبیل فراهم کردن فرصت رشد و شکوفایی توجه بیشتری داشته باشند تا کارکنان آن ها با انگیزه بیشتری در آن سازمان مشغول به کار شوند (۶).

۲. بیان مساله

با توجه به اهمیتی که جامعه برای معلم متصور است، سرمایه گذاری در جهت تعلیم و تربیت و تأمین این رکن اساسی، سودمندترین سرمایه هاست. درایران نیاز به معلمان از نظر تعداد، پایه مورد تدریس، صلاحیت های حرفه ای و اهمیت و نقش مراکز تربیت معلم و گسترش سازمان های تربیتی و تعلیمی کاملاً محسوس بوده است. با توجه به اصلاحاتی که در نظام آموزش و پرورش و فناوری اطلاعات و ارتباطات به سرعت در حال صورت گرفتن است، پرداختن به نحوه تأثیر مراکز آموزشی بر اثربخشی معلمان بیش از هر زمان دیگری احساس می شود (۷). به رغم تصور سنتی درباره معلم و اینکه معلم را همواره با گچ و تخته یادآوری می کنند نقش های دیگری برای معلم وجود دارد که عبارت است از: همیار یادگیرنده، یادگیرنده نمونه، تفسیر کننده، پرسشگر، فراهم کننده منابع اطلاعاتی، مشاور، مدیر پروژه، نمایش دهنده و مدرس انتظارات حرفه ای از معلمان را بیشتر صاحب نظران، مدیران، معلمان و والدین دانش آموزان مشخص کرده اند. بعضی از این انتظارات بر اساس هنجارهای جامعه معلمی است دیگر این اعتقادات باورها، ترجیحات و نگرش های گوناگون به تعلیم و تربیت است. از سوی دیگر پیچیدگی نقش معلم و انتظارات متعدد از معلم در شرایط جدید جهانی به فعالیت های فراتر از گذشته مانند کارآموزی بازآموزی و ارتقاء دوره های آموزش نیاز دارد. آموزش مداوم این امکان را به وجود می آورد که شکل های حرفه ای یادگیری همراه با امکان تمرین و کارورزی

کاملاً گسترده تر و متنوع ایجاد شود و به آن‌ها عمق بیشتر می‌بخشند. در تاریخ آموزش و پرورش ایران معلمان پس از استخدام به رغم تمام کاستی‌های نظام استخدام و روانه کلاس درس شدند و کمتر صلاحیت‌های آنان از ابعاد حرفه‌ای و تخصصی و روابط انسانی سنجیده شده است و فقط آموزش‌های کوتاه مدت موردی بر اساس تغییر محتوای برخی کتب یا آموزش‌های دراز مدت ضمن خدمت با محتوای حجیم آموزشی و معمولاً فاقد کارایی و نامتناسب با نیازهای دانش‌آموزان به آنان ارائه شده و براساس دانش و یادگیری‌های اولیه و ناکارآمد شده است. همه سال‌ها با روش‌ها و شیوه‌های تکراری به تدریس ادامه دادند و می‌دهند از سوی دیگر فرهنگیان از سوی دیگر به شیوه‌های ارزشیابی معلمان در آموزش و پرورش اعتراض و انتقاد کردند. جامعه معلمان معتقد است که این ارزش‌ها فاقد اعتبار علمی است و تقریباً تأثیری در انگیزش معلمان به رشد حرفه‌ای و توسعه مهارت‌های شغلی و احساس تعلق به محیط کار و شغل ندارد و موجب اتلاف سرمایه‌های مالی و انسانی می‌شود (۸).

در این نوشتار، منظور از نخبگان علمی، تنها درصدی از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی یا غیر دانشگاهی هستند که درجه نخبگی، هوش و استعداد علمی و فناوری‌شان به راه‌های گوناگون در جوامع علمی، فنی، و هنری داخل و خارج از کشور به اثبات رسیده است. این سرمایه‌های انسانی می‌توانند با اندکی توجه و حمایت سرچشمه افتخارات بزرگ، تحول و نوآوری در عرصه‌های علمی، فن‌آوری، و هنری شوند و همچنین راهنما و پرورش دهندگان نخبگان آینده کشور باشند. تعبیر «فرار مغزها» که سال‌هاست برای مهاجرت فارغ‌التحصیلان و دانشجویان به کار برده می‌شود، به نظر پسندیده و پذیرفته نیست. از این روی، لازم است نخست تعبیر دیگری را برای این پدیده معرفی کنیم. برای کشورهای در حال توسعه مانند ایران، مهاجرت نخبگان علمی به تعبیری خروج سرمایه است؛ سرمایه‌ای از نوع نیروی انسانی ماهر؛ سرمایه‌هایی که همانند سرمایه‌های مادی نمی‌توان آن را در گاوصندوق‌ها حبس و نگهداری کرد تا از نگاه چشمان رقیب در به غنیمت گرفتنشان در امان باشند. هدایت، جذب و نگهداری نیروی انسانی مدیریت ویژه‌ای می‌خواهد و این امر طبیعی است که بسیاری از انسان‌ها، همواره به دنبال فرصت هستند؛ فرصت‌های مناسب برای زندگی و عمری سازنده‌تر؛ برای آرامش، آسایش، درآمد، و شغلی بهتر. این ویژگی ذاتی در همه انسان‌ها هست.

گاه افراد برای دستیابی به فرصت‌های پیش گفته از شهرها و ده‌های کوچک و بزرگ به شهرهای پیشرفته و یا حتی کشورهای دیگر مهاجرت می‌کنند {۹}.

معلم شایسته و اثربخش را در جهان امروز، معلمی است که بتواند در شغل خود آموزش‌های لازم را ببیند و به رشد حرفه‌ای برسد و تجربیات زیادی به دست آورد تا بتواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موثر واقع شود. آموزش اثربخش معلمان می‌تواند تاثیر بسزایی داشته باشد، بهترین زمان برای آموزش معلمان قبل از شروع خدمت است {۱۰}. با توجه به آنچه بیان شد پژوهشگران به دنبال پاسخگویی به این سوال است که چه عواملی بر جذب دانشجو معلمان نخبه در دانشگاه فرهنگیان موثر است؟

۳. مبانی نظری

توجه به مفروضه‌های فلسفی تربیت معلم با تاکید بر پیوند نظریه و عمل، تدوین فلسفه‌ای بهینه برای تربیت معلم با هدف توانمندسازی معلمان برای ساخت دانش نظری مرتبط و پیوند آن با دانش عملی برای ایجاد جامعه‌ای دموکراتیک {۱۱}.

یافته‌های پژوهش در قالب یک مدل مفهومی چهار دسته اصلی شامل شایستگی‌های. موضوعی دانش تربیتی دانش تربیتی موضوع دانش عمومی را نشان دهد همچنین یافته‌ها نشان داد که یک معلم شایسته باید بر دانش تجمعی. لازم و کافی به منظور راهبرد راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد باید معلمی خرد ورزی باشد که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را دارد. به مثابه کنشگر اجتماعی و مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند {۱۲}.

نخبگان و سرآمدان در هر کشوری از جمله ایران زمین سازند و توسعه آن به همین دلیل نهادهای مختلف. جامعه سال‌ها تلاش کرده‌اند نخبگان جوان ایرانی در کشور بمانند و در توسعه علمی کشور نقش آفرینی کنند {۱۳}.

نتایج پژوهشی درباره انگیزه دانشجومعلمان برای انتخاب دانشگاه فرهنگیان بیانگر این است که انگیزه دانشجو معلمان از انتخاب دانشگاه فرهنگیان در زمینه‌های مختلف متفاوت است و ضمانت شغلی در درجه اول و علاقه دانشجو معلمان در درجه دوم اهمیت قرار دارد {۱۴}. توجه به مفروضه‌های فلسفی تربیت معلم با تاکید بر



پیوند نظریه و عمل تدوین فلسفه بهینه برای تربیت معلم با هدف توانمندسازی. معلمانی برای ساخت دانش نظری مرتبط و پیوند آن با دانش عملی برای ایجاد جامعه دموکراتیک در کلاس مدنظر است تجدید نظر کلی و اصول مبانی اهداف و برنامه های تربیت. معلم با تاکید بر برقراری حفظ استمرار و پیوند بین نظریه و عمل را می توان برای بهبود و تربیت معلم پیشنهاد کرد {۱۵}.

۴. پیشنهاد

طبق بررسی های صورت گرفته پژوهش هایی مرتبط با موضوع این پژوهش مشاهده و مورد بررسی قرار گرفتند که در ادامه به چند نمونه از آن ها پرداخته خواهد شد:

{۱} در پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن استرالیا و ایران به این نتایج رسید که کشورهای مورد نظر در این مقاله در مورد پذیرش و جذب در مواردی مثلاً تمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم موفقیت در آزمون ورودی به هم شباهت دارند ولی کشورهای ایران و ژاپن نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه های مختلف در مقایسه با کشور استرالیا در مورد جذب حساس تر عمل می کنند به طوری که صلاحیت های اخلاقی اجتماعی جسمانی نداشتن سوء پیشینه انگیزش و توانایی های عمومی را به دقت می سنجند همچنین در نظام جذب کشور ایران به مواردی همچون سن معدل و تعهد گرفتن از متقاضیان در ابتدای دوره نیز اهمیت داده می شود.

{۱۶} در پژوهشی با عنوان فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران فرصتها و تهدیدها به این نتایج رسید که پاسخ به سوال اول پژوهش بیانگر نه مقوله اساسی و در پاسخ به سوال دوم پژوهش شامل یک پدیده محوری با عنوان «هویت حرفه ای معلمان ابتدایی» است. پاسخ سوال سوم پژوهش انطباق و ارتباط نه مقوله اساسی با ابعاد چهارگانه تربیت معلم بود: جذب (به گزینی، باورها، کارآمدی ها)، آماده سازی (دانش اندوزی حرفه، مهارت افزایی حرفه)، حفظ و ارتقا (به داشت: اجتماعی/ رفاهی، به سازی: ضرورت/ ساز و کار)، ارزشیابی (ارزشیابی بهینه).

{۴} در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران به این نتایج رسید

که اطمینان بین اثربخشی معلمان جذب شده از طریق مراکز تربیت معلم در مقایسه با معلمان حق التدریس از نظر مدیران مدارس راهنمایی تفاوت معناداری وجود دارد همچنین در خصوص شاخص های پنجگانه تشکیل دهنده اثربخشی اثربخشی معلمان جذب شده از طریق از طریق مراکز تربیت معلم در چهار شاخص دانش علمی تجربه تعامل و همکاری تدریس مطلوب تفاوت وجود دارد و در شاخص مسئولیت پذیری تفاوت معناداری ملاحظه نگردیده و از این نظر هر دو گروه حد مسئولیت پذیری نزدیک به یکدیگر را نشان داده اند.

{۱۷} در پژوهشی با عنوان شناسایی ویژگی ها و رشد نخبگان به این نتایج رسیدند که شناسایی نخبگان بر طبق معیارهایی است و پرورش آنها با کیفیت یادگیری آغاز می شود. کیفیت یادگیری برای دانشجویان نخبه شامل توانایی در کشف دانش و حفظ درازمدت دانش ، ایجاد ارتباط میان دانش جدید و قدیم کشف دانش جدید و نگهداری آن است.

{۱۸} در پژوهشی با عنوان الگوهای نوین توسعه حرفه ای معلمان به این نتایج رسیدند که هر سازمانی برای بهبود زیرساخت ها و تحول در نهاد های خود سعی می کند از روش های جدید و به روز برای کارایی مجموعه و اعضای خود بیفزاید. آموزش و پرورش کانون رشد فردی و اجتماعی است و با این نگاه هیچ نهادی اینقدر مهم و چالش برانگیز نیست. تغییر اساسی در ساختار نظام آموزشی و به کارگیری رویکرد پژوهش محور در برنامه های درسی دانش آموزان مدارس و معلمان کشور می تواند نقش تعیین کننده ای در رشد تفکر پژوهشی و پژوهشگری داشته و بدین ترتیب نیروی انسانی مورد نیاز آینده کشورمان را در جهت رشد و توسعه تامین نماید.

{۱۹} پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان به این نتایج رسید که در فرآیند تربیت معلم ایران معلمان پس از استخدام روانه کلاس درس شدند و کمتر به صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز معلمی توجه شده است و همچنین آموزشهای کوتاه مدت بر اساس تغییر بعضی از برنامه های درسی اجرا شده است بسیاری از معلمان سال هاست که به شیوه سنتی به تدریس مشغول اند و از آموزش های حین خدمت بی بهره مانده اند. در این بررسی شرایط جذب داوطلبان معلمی آموزش حرفه ای معلمان آموزش علمی معلمان و سال های تحصیل در تربیت



معلم ایران و چند کشور جهان مقایسه شده است در بیشتر کشورهای منتخب برنامه ای برای فعالیت دانشجو معلم ها پیش بینی شده تا بیاموزند که چگونه یاد بگیرند و چگونه یادگیری خود را سازماندهی کنند. برای پذیرش داوطلبان حرفه ای در کشورهای منتخب قابلیت ها انگیزه ها ویژگی های شخصیتی ، اشتیاق به معلمی همکاری با همکاران بصورت مصاحبه و مشاهده و خود ارزیابی مورد توجه قرار می گیرد. برای جذب نخبگان به حرفه معلمی با بازنگری در شرایط داوطلبان حرفه معلمی مزایای مادی و معنوی ویژه پیش بینی می شود.

ریشتر^۱ (۲۰۱۱) در بررسی های خود به این نتیجه رسیده است که لازمه موفقیت تلاش های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش، توسعه حرفه ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است.

{۵} در پژوهشی باعنوان مطالعه کیفی عوامل موثر درمیل به ماندگاری دانشجو به این نتیجه رسید حاصل از این تحلیل نشان داد مقوله های کرامت انسانی و اعتماد سازی با چهار زیر مولفه کفایت جبران خدمات با سه زیر مولفه تناسب محیط وجود درون سازمانی با هفت زیر مولفه توسعه شایستگی ها و مسیر های حرفه ایی معلمی با هشت زیر مولفه تناسب شغل و شاغل درورودی و فرایند ارتقا، منزلت حرفه ای و محیط بیرونی باشش زیر مولفه به عنوان عوامل ماثربر ماندگاری دانشجو معلمان شناسایی شدند .

{۱۹} در پژوهشی باعنوان بررسی شرایط انتخاب و ارزیابی الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم به این نتایج رسید که در بحث توجه به ضرورت توجه به شرایط جذب و استخدام معلمان توجه به خطوط راهنما یا الگو اسلامی ایران و توسعه در ابعاد مختلف باعث تحقق عدالت ایجا فضای مناسب و جهش بلند اقتصادی و اجتماعی میشود . همچنین تربیت و آموزش معلمان نیز از طریق مراکز تربیت معلم و آموزش عالی، مراکز تحت پوشش وزارت علوم آموزش های پیش از خدمت انجام پژوهش هایی در زمینه مربوطه و به کارگیری نتایج آن ها از سوی دست اندر کاران و مطالعات تطبیقی ، جهت ارتقا هرچه بهتر الگوی پذیرش معلم ارائه شده است.

{۲۰} در پژوهشی با عنوان بررسی روند تحولات تربیت معلم در ایران به این نتایج رسید که در نظام پذیرش و جذب تربیت معلم صورت گرفته سعی شد تغییرات و تحولات که در تربیت معلم که در نظام تعلیم و تربیت کشور ایران پیدا کرده شناسایی و پژوهش های بارز هر دوره مورد بررسی قرار گیرد .

۵. روش شناسی

با توجه به اینکه این موضوع تحقیق در صدد بررسی عوامل موثر بر جذب دانشجویان نخبه در دانشگاه فرهنگیان است؛ پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی و به لحاظ نوع داده کیفی می باشد. مشارکت کنندگان شامل: اساتید دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، دبیران دوره دبیرستان می باشند که در مجموع به تعداد ۲۵ نفر در این پژوهش مشارکت کردند که نمونه گیری در پژوهش حاضر به شیوه ی هدفمند بوده است. از مصاحبه ی نیمه ساختاری برای گردآوری داده ها استفاده شده است که مشارکت کنندگان با پاسخگویی به سوالات محقق از این طریق اطلاعاتی را در اختیار محقق قرار داده اند.

اطلاعات به دست آمده توسط پژوهشگران مورد بررسی و تامل قرار گرفتند و با کد گذاری تجزیه و تحلیل به طور کامل صورت گرفت که کدهای باز استخراج شده از مصاحبه هایی که بایکدیگر مرتبط بودند در یک گروه قرار گرفتند و کد محوری متناسب با آن ها انتخاب شد و در نهایت برای اجتماع کد های محوری یک کد انتخابی (مضمون) اصلی در نظر گرفته شد . در پژوهش حاضر، روایی در دو بخش انجام گرفت یکی در هنگام طراحی سوالات مصاحبه و دیگری در هنگام کدگذاری داده های جمع آوری شده به این صورت که سوالات و کدهای استخراج شده با استفاده از نظرات اساتید اشکالات شکلی و ساختاری آن ها برطرف گردید. پایایی کدگذاری های انجام شده نیز از طریق شاخص ثبات مورد تایید قرار گرفت.

سوال های مصاحبه به شرح زیر می باشند؛

۱. چرا دانشگاه فرهنگیان را انتخاب کردید؟

۲. ویژگی یک دانشگاه خوب از نظر شما چیست؟



۳. هنگام انتخاب رشته بیشتر داوطلبان در گروه درسی شما کدام دانشگاه ها را انتخاب می کنند چرا؟

جدول شماره ۱ (مشخصات مشارکت کنندگان)

مقطع	سمت افراد مورد مصاحبه
دکتر	استاد ۴ نفر
کارشناسی	معلم ۵ نفر
کارشناسی	دانشجو معلم ۱۷ نفر

۶. تجزیه تحلیل داده ها

پژوهشگران با نظر به اطلاعات به دست آمده از مشارکت کنندگان با توجه به مصاحبه ها، به شیوه ی کدگذاری به صورت باز، محوری و انتخابی به بررسی و تحلیل داده ها پرداختند.

جدول شماره ۲ (نمونه هایی از مصاحبه ها)

کدگذاری	متن مصاحبه
علاقه دید مثبت جامعه	من به خاطر علاقه و دوست داشتن شغل معلمی به دانشگاه فرهنگیان آمدم. علاوه بر آن شغل معلمی بین مردم شان خاصی دارد (م ۱).
امنیت شغلی نگرش خانواده	به خاطر این که هم زمان با دانشگاه کار را هم تضمین کرده بودند و نیاز نبود تا بعد از تحصیل مشکل پیدا کردن شغل را داشته باشم و خانواده ام بسیار دوست داشتند من به دانشگاه فرهنگیان بیایم و در شهر خودم به درس خواندن ادامه دهم (م ۴).
بی نظمی نبود برنامه ریزی	در دانشگاه فرهنگیان نظم بسیار کمی وجود دارد در حدی که کارمند دانشگاه از وظایف خود خبر ندارد زمانی که با استادی درس می گیریم مشخص نیست که استاد ی که انتخاب کردیم به کلاس می آید یا شخص دیگری (م ۱۳).
دیدگاه جامعه قطب سیاسی	دانشگاه تهران را همه به عنوان بهترین دانشگاه می شناسند و آرزوی هر دانشجویی است که دانشجوی دانشگاه تهران باشد همچنین دانشگاه تهران محل اتفاقات سیاسی و اجتماعی کشور نیز می باشد (م ۱۵).

نبود تخصص سطح علمی پایین	اساتید باتجربه فقط درس ها را حفظ کردند و مهارت زیادی ندارند و این دانشگاه از نظر علمی با دانشگاه های دیگر ارتباط ندارد و از نظر علمی اساتید خبره ای ندارد. (۵م).
کمبود امکانات علمی کمبود امکانات فرهنگی	دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی که معلم های نخبه تربیت می کند باید تجهیزات کتابخانه ایی خوب و آزمایشگاه مناسب داشته باشد که بیشتر مراکز از این تجهیزات محروم اند همچنین اگر مراسمی در سالن آمفی تاتر برگزار شود که تمامی دانشجویان بخواهند حضور پیدا کنند جا نمی شوند(۲۲).
سابقه کار جو ترس از حراست	دانشگاه فرهنگیان از این نظر که دانشگاه رفتن ما و آموزش دیدن دانشجویانش را جز زمان خدمت محسوب می کند بسیار برانگیزه دانشجویانش تاثیر می گذارد اما از طرفی با همین موضوع دانشجویان را با هر مساله ای از حراست می ترسانند (۲۰).

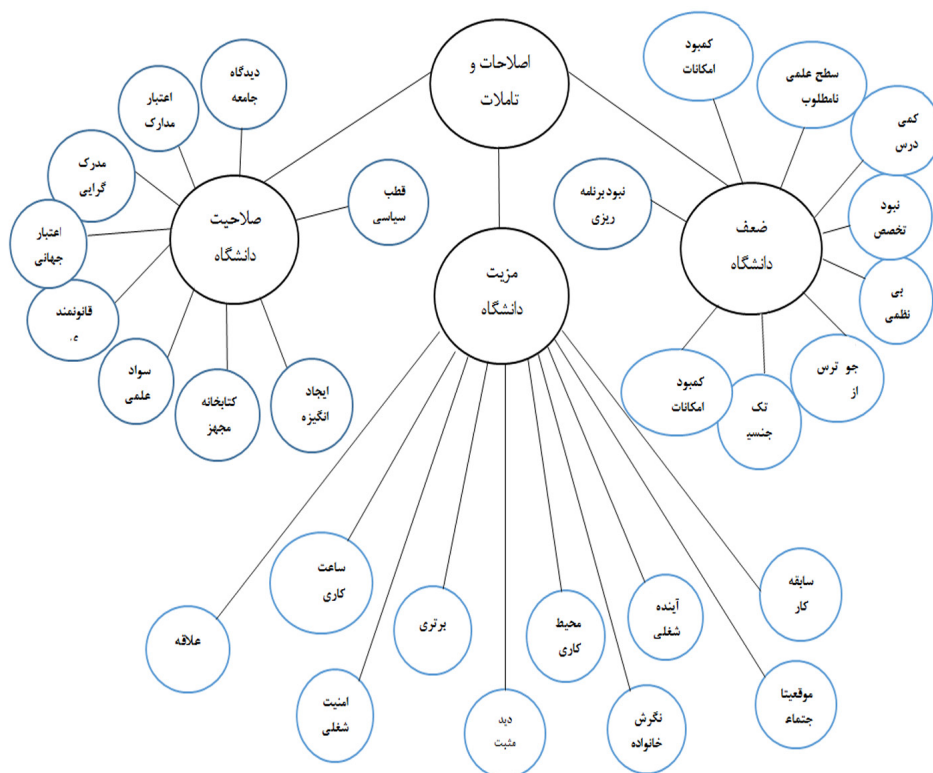
جدول شماره ۴ (تجزیه و تحلیل با کدگذاری به صورت باز، محوری و انتخابی)

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
اصلاحات و تأملات سازنده	صلاحیت دانشگاه های برتر	دیدگاه جامعه- اعتبار مدارک- مدرک گرایی- اعتبار جهانی قانونمندی- سواد علمی- کتابخانه های مجهز- ایجاد انگیزه- قطب سیاسی
	مزیت دانشگاه فرهنگیان	علاقه- ساعت کاری مطلوب- امنیت شغلی- برتری- دید مثبت جامعه- محیط کاری- نگرش خانواده- آینده شغلی- موقعیت اجتماعی- سابقه کار
	ضعف دانشگاه فرهنگیان	سطح علمی نامطلوب- کمبود امکانات فرهنگی- کمی درس عملی- تک جنسیتی جو ترس از حراست- نبود تخصص- بی نظمی- کمبود امکانات علمی- نبود برنامه ریزی

۷. مدل مفهومی

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل مصاحبه ای که صورت گرفت از کدگذاری استفاده شده است. کدگذاری شامل یک کد انتخابی سه کد محوری و بیست و هشت

کد باز می باشد که در ادامه مدل مفهومی برگرفته از این پژوهش آورده خواهد شد.



شکل شماره ۱ (مدل مفهومی کدگذاری های صورت گرفته)

۸. نتیجه گیری و جمع بندی

با توجه به مطالعاتی که در این تحقیق صورت گرفته براساس مصاحبه بین دانشجویان و معلمان و دانشجویان دیگر دانشگاه ها که دانشجویان را مورد مطالعه قرار داده به این نتیجه رسیدیم که دانشجویان در کنار مزایای ویژه ای که دارد مثل: ساعت کاری مناسب خانم ها (پاره وقت)، حقوق دوران دانشجویی، سابقه بیمه، شغل رسمی (امنیت شغلی) و تک جنسیتی بودن دانشگاه که باعث راحتی اکثر دانشجویان است که هم سو با ابراهیمی، زین آبادی و هداوندی (۱۳۹۷) که حفظ شان انسانی، دید مثبت جامعه به شغل معلمی و داشتن محیط سالم و با نشاط از جمله مزایای معلمی است را مدنظر قرار دادند؛ می باشد.

دانشگاه فرهنگیان دارای مشکلاتی نیز می باشد که نتایج حاصل شده هم سو با نظریه دکتر شعبانی (۱۳۸۷) می باشد که به مقایسه بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان پرداختند و بررسی ها حاکی از آن بود که در اکثر کشور های پیشرفته جایگاه معلمی بسار بالاست و بیشتر از همه دانشگاه ها، دانشگاه تربیت معلم از سطح کیفی بالایی برخوردار است و توجه مسولین بر پرورش معلمی یادگیر و یادگیرنده است. معلمی که فعال باشد و فعال کردند کلاس را بلد باشد. بنابراین مشکلات موجود از جمله بی نظمی شدید در بخش آموزش که هر ترم با برنامه ریزی نادرست و فشرده دانشجویان را مورد فشار قرار می دهند؛ باید حل شود تا معلمی فعال پرورش یابد. عوض شدن استاد بدون اطلاع دانشجو، توجه نکردن به استعداد های متفاوت دانشجویان و توجه بیشتر به نمرات دانشجو تا مسئولیت پذیری و اراده دانشجو برای کنترل کلاس و رفتار های خاص معلمی پایین بودن کیفیت غذای این دانشگاه و عدم رسیدگی به خواسته های دانشجویان، حقوق کم و شهریه بالا از مشکلات این دانشگاه است. همچنین دید جامعه به این مشکلات دامن می زند دید جامعه ای که به سمت مدرک گرایی پیش می رود و دانشجویان را به انتخاب دانشگاه های تاپی مثل: بهشتی، تهران و شریف سوق می دهد.

نتایج این پژوهش با سنگری و اخش (۱۳۹۶) نیز همسو می باشد. آنان نیز اشاره کردند کشوری مثل ایران و ژاپن در انتخاب معلم گزینش های سختی دارند اما جایگاه بالا و مزایای بسیار معلمی در ژاپن با ایران قابل مقایسه نیست. جامعه ای که معلمی را با دید پایین می نگرد و این دید یکی از بزرگ ترین معضل های این جامعه است و همین معضل باعث شده که دانشجویان نخبه به سمت رشته های پردرآمد تر و لوکس تر سوق داده شوند که یا فقط به دنبال تجمل گرایی و پول در داخل باشند یا به فکر رفتن از کشور خود و رسیدن به رویاهای خود در غربت. بلی به اینچنین بلایی گرفتار میشود جامعه ای که برای معلمی و معلم پروری و انتخاب معلم ارزش قائل نباشد بلایی به اسم «فرار مغزها».

۹. پیشنهادها

برای جذب دانشجویان نخبه دانشگاه فرهنگیان نیازمند یک تغییر اساسی در روند



کار خود است. دانشگاه فرهنگیان باید شرایط بهتری نسبت به دانشگاه های دیگر برای دانشجویان خود فراهم کند زیرا این دانشجویان آینده سازان و متریان فرزندان و دانش آموزان ایران خواهند بود و هرچه این دانشگاه رشد بیشتری داشته باشد به نفع کل سیستم آموزش کشور می باشد برای بهبود این سیستم چند پیشنهاد ارائه می کنیم .

- توجه همه دستگاه های کشور به این دانشکده به عنوان داشکده برتر و عالی به عنوان مهد تربیت فرزندان ایران

- استفاده از بهترین اساتید ایران و خارجی برای بالا بردن سطح علمی دانشگاه فرهنگیان

- تجهیز دانشگاه فرهنگیان از نظر کتابخانه های با کیفیت، آزمایشگاه، اینترنت با سرعت بالا

- نزدیک بودن مدارس برای کار بهتر در نزدیکی دانشگاه فرهنگیان

- برگزاری کلاس های زبان های خارجه به عنوان زبان دوم در دانشگاه فرهنگیان که دانشجو معلمان با تسلط بر زبان انگلیسی بتوانند از مقالات و کتاب های خارجی استفاده کنند و در سایت های بین المللی آموزشی و پرورشی کودکان تبادل اطلاعات انجام دهند .

- خوابگاه ها، محل استراحت ویژه و رستوران های مناسبی جهت استراحت دانشجویان تهیه شود.

- مکان مناسب جهت کنفرانس های دانشجویی برای تبادل اطلاعات میان دانشجویان تهیه شود.

۱۰. منابع و مآخذ

۱- آخش، سلمان و سنگری (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران، نامه آموزش عالی، ۳۷، ۸-۹ -

۲- احمدی، حسن؛ بابلان، عادل؛ مرادی، مسعود؛ خالق خواه، علی (۱۳۹۶)، عوامل اثرگذار بر نگهداشت معلمان نخبه و مستعد در دوره دوم متوسطه مدارس دولتی آموزش و پرورش شهر اردبیل در راستای تحقق سیاست های کلی "ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش"، دوره ۷، شماره ۲۳، ۹۷-

۳- کبیری، مسعود (۱۳۹۷)، مقایسه سیاست های جذب، تأمین و تربیت معلمان دوره ابتدایی بر اساس یادگیری دانش آموزان، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۶۸، ۳۹ -

۴- گراوند، منیژه، عباس پور (۱۳۹۱)، مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۴، ۱۰۳ -

۵- ابراهیمی، ایوب؛ زین آبادی و هداوندی (۱۳۹۷)، مطالعه کیفی عوامل موثر در میل به ماندگاری



دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان در وزارت آموزش و پرورش: مورد مطالعه استان تهران، دوفصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۷، ۱۲۲-۱۲۳.

۱۲- خروشی، نصر اصفهانی و موسی‌پور (۱۳۹۶) یافته‌های پژوهشی در قالب یک مدل مفهومی، دانش تربیتی و موضوعی و دانش عمومی نشان داد.

۱۳- روحانی، علی؛ انبارلو، مسعود (۱۳۹۷)، مطالعه ای کیفی از جایگاه نخبگان جوان ایرانی در بستر جامعه ی ایران، دوره ۲۹، شماره ۲، ۹۸-۹۹.

۱۸- فلاح، محمد؛ امانپور، حسن (۱۳۹۵)، الگوهای نوین توسعه حرفه ای معلمان، ۱۰۰-۱۰۱.

۲۰- خواجه، منیره (۱۳۸۵)، شیوه های جذب، نگهداری و آموزش معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مبارکه در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، ۹، ۸۹.

10-Rikenberg, B. S. (2010). The relationship between students Perception of teachers and classrooms. Teachers' goal toward teaching, and student rating of teachers Effectiveness . Doctoral Dissertation

6-Shikongo, Johanna Nelago. S. 2011. Staff attraction and retention: a model for a Namibian State Department. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Technology: Human Resource Management. Faculty of Business at the Cape Peninsula University of Technology.

7-Anderson C.S. 2007. the search for school climate, A review of the research in education research, journal of personal evaluation in Education , pp : 107-128.

Richter, M.; Klusman, U.; Ludtke, D. & Baument, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher education, 21 (1), 116 -126.

ارائه الگوی اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس نسیمه تهران)

اکرم صفری [۱]، ثنا مبینی کشه [۲]، فاطمه نجفی و معصومه حیدری

۱- دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان-تهران
۲- دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان-تهران

چکیده

با توجه به این که اخلاق، بخش جدایی ناپذیر زندگی انسان و رعایت اخلاق آموزشی تضمین کننده سلامت فرایند یاددهی - یادگیری است؛ پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان - پردیس نسیمه، به منظور ایجاد یک چارچوب مفهومی مناسب با رویکرد کیفی انجام یافت. مشارکت کنندگان با شیوه نمونه گیری هدفمند (۱۵ نفر) از بین استادان دانشگاه فرهنگیان - پردیس نسیمه و دانشجو معلمان تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند و از مصاحبه به عنوان ابزار گردآوری داده ها استفاده شد. تحلیل داده ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) انجام گرفت. هم چنین روایی آن در دو مرحله و پایایی از طریق شاخص ثبات مورد ارزیابی قرار گرفت. با توجه به نتایج این پژوهش اخلاق حرفه ای دارای ابعاد حرفه ای گرایی (ظرافت های معلمی، ارتباطات سازمانی و ارزش ها و هنجارها)، دانش محتوایی (سواد دانشی، سواد پژوهشی و سواد رسانه ای) و اخلاق ورزی شخصیتی (خودسنجی مطلوب، شایستگی های رفتاری و صلاحیت های اعتقادی و ارزشی) بود.

کلید واژه: اخلاق حرفه‌ای، دانشجو معلم، دانشگاه فرهنگیان، اخلاق ورزی شخصیتی و حرفه‌ای گرایی.

۱- مقدمه

یکی از مهم ترین رموز موفقیت در کار و زندگی که موجب احساس خوشبختی نیز می شود، رفتار درست و حرفه ای با افراد دیگر است [۱]. حرفه ی تدریس با توجه به جایگاه والای معنوی خود نیازمند تدوین منشور اخلاق حرفه ای مخصوص به خود است. اگر معلمان ارزش ها و صفات نیک اخلاقی را با مسائل آموزشی خود عین

کنند، زیر ساخت های علمی افراد استوار شده و اثرات و نتایج مثبت و همیشگی به دنبال خواهد داشت [۲]. اخلاق حرفه ای و تدریس به طور ذاتی در هم تنیده شده است و لذا لازم است اساتید و معلمان، دانش اخلاقی مرتبط با حرفه خود را بدانند و از آن آگاه باشند [۳]. اعتقادات ضمنی معلمان و اخلاقیات آنها در آموزش بر دانش آموزان اثرگذار است [۴].

در نتیجه لازمه ی موفقیت تلاش های انجام شده در زمینه ی بهسازی آموزش و پرورش، توسعه ی اخلاق حرفه ای در زمینه ی افزایش دانش و مهارت معلمان است [۵]. امروزه رعایت اخلاق آموزشی و علمی به عنوان یکی از اهداف متعالی آموزش عالی تعریف می شود [۶]. امروزه داشتن اخلاق حرفه ای به عنوان یک مزیت رقابتی در سازمان مطرح می شود [۷]. اگر در سازمانی ارزش های اخلاقی رعایت نشود نیروی انسانی به ارزش های اخلاقی وفادار خواهد بود و می کوشد فراتر از شرح وظایف شغلی خود برای سازمان فعالیت کنند [۸].

۲- بیان مسئله

این که آموزش و پرورش یک جامعه را چه افرادی اداره می کنند از نظر اخلاقی مهم است. تمرکز قدرت اداره ی سازمان های آموزشی در دست افرادی که متعلق به یک گروه سیاسی خاص هستند و صلاحیت اخلاقی و علمی و تجربی لازم را ندارند کاری غیراخلاقی و برای جامعه زیان بار است [۸]. اهمیت این موضوع به این واقعیت تلخ باز می گردد که در اغلب جوامع غیرارزشی، آنچه در شعار و به نحو آرمانی برایشان ترسیم شده، در زمینه ارتباط با همدیگر و مردم، از سوی صاحبان مشاغل نقض می گردد [۹]. بین عدالت و اعتماد سازمانی با اخلاق حرفه ای معلمان همبستگی معناداری وجود دارد [۱۰]. خودخواهی روانی، خودخواهی اخلاقی و نسبی انگاری اخلاقی از جمله موانع گسترش اصول اخلاقی معرفی شده اند [۸].

ضعف معلمان در مهارت های حرفه ای و روش های نوین، پایین بودن سطح علمی و حرفه ای در مدیریت و رهبری کلاس درس، برخوردار نبودن از آموزش مداوم و نبودن زمینه ی مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و ... در هویت حرفه ای معلمان بحران به وجود آورده است [۵]. بنابراین می توان براین نکته تاکید کرد که سرمایه



گذاری در بخش تربیت معلم بیشتر از هرچیز دیگر می تواند عملکرد علمی دانش آموزان را توسعه دهد [۱۱]. با توجه به آن چه بیان شد پژوهشگر به دنبال پاسخ گویی به این سوال است که چگونه می توان اخلاق حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان - پردیس نسیمه را پرورش داد؟

۳- سوال های پژوهشی

۱- ابعاد و نشانگرهای اخلاق حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان - پردیس نسیمه چه مواردی را شامل می شود؟

۲- چگونه می توان نواقص اخلاق حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان - پردیس نسیمه را بهبود بخشید؟

۴- مبانی نظری

رایج ترین معنای اصطلاحی اخلاق در میان دانشمندان اسلامی عبارت اند از: صفات و ویژگی های پایدار در نفس که موجب می شوند کار های متناسب با آن صفات به طور خود جوش و بدون نیاز به تفکر و تأمل از انسان صادر شود [۲]. فلاسفه علم اخلاق را به ۲ قسمت تقسیم می کند پ: الف) اخلاق نظری: مطالعه صفات، اعمال اخلاقی و پاسخ به سوالات پیرامون اعمال خوب یا بد. ب) اخلاق عملی: تلاش برای رسیدن به رضایت اخلاقی مطلوب [۱۲]. اخلاق هنجاری افعال اختیاری انسان و صفات حاصل شده از آن ها از جنبه خوبی یا بدی و بایستگی و نبایستگی را بررسی می کنند [۸].

الدنبرگ^۱ (۲۰۱۳) اخلاق کاربردی را زیر شاخه ای از اخلاق هنجاری می داند که با هدف ارائه توصیه های مفید درباره موقعیت های مختلف اخلاقی پایه گذاری شده است [۱۲]. اخلاق حرفه ای گونه ای از اخلاق کاربردی است و به دنبال مطالعه و فهم مبانی ارزش ها و الزامات حرفه ای و مسئولیت اخلاقی فرد در مواجهه با دیگران است [۲]. اخلاق حرفه ای به منزله شاخه ای از دانش اخلاق، به بررسی تکالیف اخلاقی در یک حرفه و مسائل مرتبط با آن می پردازد [۱۳].

از سوی دیگر اخلاق دانشجویی عبارت است از: دانشجویان نیروی کار آینده هر

1. Oldenberg

جامعه هستند بنابراین باید بتوانند تجربیات اخلاقی دست اولی را برای آنها فراهم آورد تا در زمینه مسائل اخلاقی کسب تجربه کنند [۶]. اصول اخلاق حرفه ای مربوط به شغل معلمی عبارت اند از : توانمند سازی دانش آموزان و دانشجویان، ارتباط بی طرف با آنها، رازداری، احترام به همکاران، احترام به موسسه، تسلط بر محتوا، ارزشیابی معتبر از دانشجویان و تسلط بر اصول آموزش [۱۴].

۵- پیشینه

باتوجه به مطالعات انجام شده در حوزه اخلاق حرفه ای، مهم ترین پژوهش های مرتبط با این حوزه در ادامه آورده شده اند: میرکمالی و حاج خزیمه (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان ارائه الگوی اخلاق حرفه ای برای معلمان مدارس ابتدایی به این نتایج رسیدند که اخلاق حرفه ای معلمان مدارس ابتدایی شامل هفت مولفه ای اساسی است. این مولفه ها عبارتند از: صداقت، عدالت، مسئولیت پذیری، حفظ کرامت انسانی، احترام، قانون پذیری و وفاداری [۸].

نتایج پژوهش غلام پور، پورشافعی و قرآنی سیرجانی (۱۳۹۷) عبارتند از: امیدآوری و روحیه سبب بهبود اخلاق حرفه ای در معلمان می شود. بنابراین می توان با افزایش امیدآوری و روحیه در سازمان های آموزشی موجبات ارتقای اخلاق حرفه ای معلمان و افزایش کارایی نظام آموزشی را فراهم آورد [۴]. غلام پور، پورشافعی و قاسمیان (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان نقش اعتقاد و عدالت سازمانی بر اخلاق حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی به این نتایج رسیدند که عدالت و اعتقاد سازمانی سبب بهبود اخلاق حرفه ای در معلمان می شود [۱۰].

بادلله و ساکی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان دیدگاه های دانشجو دانشگاه معلمان فرهنگیان درباره اخلاق آموزشی در محیط های علمی به این نتایج رسیدند که اخلاق در آموزش عالی تعیین کننده مسئولیت های حرفه ای استاد و دانشجو در محیط آموزشی و یکی از ابعاد تاثیرگذار در ثبات هنجارهای اخلاقی در رفتار و منش آن هاست [۱۵].

نتایج پژوهش محمود داودی و بهادری (۱۳۹۶) عبارت است از این که : شش عامل فردی، ساختار سازمانی، تکنولوژیکی، رهبری خدمتگزار، مذهبی و فرهنگی-اجتماعی بر اثر بخشی اخلاق حرفه ای معلمان تاثیر گذارند [۵]. فانی و فرزام (۱۳۹۶) در پژوهشی



با عنوان اصول اخلاق حرفه ای در آموزش به این نتایج رسیدند که، از مهم ترین مولفه های اخلاق حرفه ای می توان به پرورش تعقل، تشویق، تفکر و تقویت مهارت دانش آموزان جهت رسیدن به استقلال در یادگیری اشاره کرد[۱۶]. خروشی، نصرافهانی، میرشاه جعفری و موسی پور(۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان مدل مفهومی شایستگی های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس دیدگاه صاحب نظران به این نتایج رسیدند که یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد[۱۷].

گلاچ هانوا^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان اهمیت اخلاق حرفه ای در آموزش و اهمیت اخلاق در حرفه ی معلمی را شرح داد تا دانش آموزان بتوانند درباره ی برخی از ضروری ترین مسائل اخلاقی در آموزش و پژوهش در جوامع، موضع اعتقادی خود را توسعه دهند[۱۸].. سربو و همکاران^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان اهمیت آشنایی با اخلاق حرفه ای و اعمال قانون بر اساس آن، به این نتایج رسیدند که، تحت تاثیر تحولات منفی اقتصادی، آموزش و پرورش در میان اولویت ها در رده ی پایین تری قرار داده می شود. روش پیشگیری از این امر و مبارزه با آن، آشنایی با قوانین حرفه ای و اخلاق در نظام آموزشی است[۱۹]..

پویو و اوگارکا^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی مدیریت اخلاق در نظام رومانی را بررسی کردند و به این نتایج رسیدند که همه ی مدیران با مفهوم مدیریت اخلاق آشنا نیستند. بسیاری از مدیران در نظام آموزش عالی در نهاد خوداطلاعاتی درباره ی فساد و انجام مدیریت اخلاق ندارند[۲۰].

۶- روش تحقیق

با توجه به این که این تحقیق در صدد ارائه ی الگویی برای اخلاق حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است، پژوهش حاضر بر اساس نوع هدف کاربردی و به لحاظ نوع داده کیفی است. مشارکت کنندگان در مصاحبه با استفاده از روش نمونه

1. Gluchmanova

2. Sarbu & etal

3. Poiu & Ogarca

گیری هدف مند از بین اساتید و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس نسیمیه انتخاب شدند. حجم نمونه نیز با توجه به سطح اشباع نظری تا ۱۵ نفر (۵ استاد و ۱۰ دانشجو معلم) مشخص گردید و از مصاحبه به عنوان ابزار گردآوری داده ها استفاده شده است.

برای بررسی روایی صوری پرسش های مصاحبه با چند نفر از استادان مشورت شد. جهت افزایش روایی در پژوهش حاضر از شیوه های بررسی توسط اعضا، سه سویه نگری منابع داده ها و خود بازبینی محقق استفاده گردید. برای بالا بردن قابلیت اطمینان یا اعتماد نیز محقق به هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده ها و سازماندهی فرآیندهای ساخت یافته برای ثبت، نوشتن و تفسیر داده ها پرداخت. به طور کلی در پژوهش حاضر روایی در دو مرحله انجام شد، یکی در زمان طراحی سوالات مصاحبه صورت گرفت و دیگری هنگام کد گذاری داده های جمع آوری شده انجام شد، به این ترتیب که با استفاده از نظرات اساتید، اشکالات شکلی و ساختاری سوالات و کد های استخراج شده اصلاح شد. بنابراین روایی پژوهش هم در مرحله ی طراحی سوالات و هم در مرحله ی کدگذاری و اتمام آن ارزیابی شد. برای محاسبه پایایی کد گذاری های انجام شده از شاخص ثبات استفاده گردید که با توجه به نتیجه به دست آمده از این شاخص می توان گفت درصد پایانی نیز در این پژوهش تایید می شود.

سوال های مصاحبه بدین شرح است : ۱- به نظر شما ویژگی های اصلی یک استاد خوب شامل چه مواردی است؟ ۲- به نظر شما چه رابطه ای بین این ویژگی ها با مفهوم اخلاق حرفه ای وجود دارد؟ علاوه بر پرسش های مذکور پژوهشگران در طول مصاحبه از پرسش های دیگری برای پیگیری مطلب استفاده کرده اند.

روش تجزیه و تحلیل داده ها تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) است؛ بدین صورت که با بررسی متن مصاحبه های انجام شده نکات اصلی و کلیدی در قالب کدهای باز استخراج شدند و سپس کد های باز در چند دسته طبقه بندی شده و برای هر طبقه نامی به عنوان کد محوری در نظر گرفته شد. به این ترتیب که هر کد محوری در بردارنده ی تمام کد های باز آن طبقه باشد.



جدول ۱. مشخصات مشارکت کنندگان

ردیف	سمت	مقطع	رشته تحصیلی
۱	استاد دانشگاه فرهنگیان	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی
۲	استاد دانشگاه فرهنگیان	دکتری	تاریخ تحلیلی صدر اسلام
۳	استاد دانشگاه فرهنگیان	دکتری	علوم سیاسی
۴	استاد دانشگاه فرهنگیان	دکتری	ادبیات
۵	استاد دانشگاه فرهنگیان	دکتری	علوم تربیتی
۶	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان	کارشناسی	آموزش ابتدایی
۷	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۸	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۹	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۱۰	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۱۱	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۱۲	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۱۳	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۱۴	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		
۱۵	دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان		

۷- تجزیه و تحلیل یافته ها

جدول ۲. نمونه ای از کدگذاری باز

کدهای باز استخراج شده	قسمت هایی از متن مصاحبه
اخلاق حرفه ای ویژگی های علمی منش استاد شایستگی های استاد ویژگی های فردی ویژگی های حرفه ای مناسبات حرفه ای معلمی متغیرهای شخصیتی سواد دانشی پیوند نظر و عمل	<p>به نظر شما ویژگی های اصلی یک استاد خوب شامل چه مواردی است و چه ارتباطی با اخلاق حرفه ای دارد؟</p> <p>آنچه مسلم هست اخلاق به معنای خلق و خو و در حرفه ی معلم و یا هر حرفه ی دیگری که ما الان حرفه ی معلمی مد نظرمون هست، سه تا ویژگی معلم باید در خصوص اخلاق حرفه ای داشته باشد یکی ویژگی کلی علمی، به روز بودن، مسائل فناوری، اطلاعات (م ۱).</p> <p>خیلی مهم است که استاد وقت شناس باشد -دقیق باشد- برنامه ریز باشد هم چنین اهل مطالعه باشد و اطلاعات به روزی داشته باشد و از پژوهش هایی که مرتبط با رشته اش است آگاهی داشته باشد و اینکه آموزش تئوری صرف نداشته باشد و بتواند آنچه را که به صورت تئوری بیان می کند در کلاس های درسش مصداق های عینی هم برایش بیاورد (م ۲).</p>

جدول ۳. ابعاد و نشانگرهای حرفه ای گرایبی

کد انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
حرفه ای گرایبی	ظرافت های معلمی	فن بیان و سخن صریح و شیوا- انعطاف پذیری در ارائه مطالب-تنوع و خلاقیت در آموزش-تبحر در مدیریت کلاس-پاسخ گویی مناسب و قانع کننده_ارائه بازخورد مناسب به دانشجومعلمیان و تشویق به موقع آن ها- خارج شدن از چارچوب های از پیش تعیین شده برای ارائه مطالب-استفاده از مثال، مصداق ها و تجارب گوناگون هنگام تدریس - پرهیز از ارائه مطالب به صورت خشک - هماهنگی میان رشته و حوزه ی مطالعاتی استاد با واحد درسی موردنظر - ایجاد انگیزه و علاقه مند کردن دانشجومعلمیان به مطلب -بروز رفتار مناسب در هر موقعیت
	ارتباطات سازمانی	درک متقابل نسبت نسبت دانشجو-معتمد بودن - حضور احترام و کرامت در روابط میان استاد و دانشجو-علاقه مندی به یادگیری از دیگران - مجهز بودن به روحیه تواضع در برخورد با دیگران -هدایت و تاثیرگذاری غیر مستقیم
	ارزش ها و هیجانات	وجدان کاری - حضور به موقع در کلاس- تربیت دینی و اخلاقی دانشجوین-ارزشیابی عادلانه- ارزشگذاری برای تلاش دانشجوین-ارزشگذاری برای تربیت معلمان فکور-دغدغه مند بودن برای توسعه و پرورش - ارزش گذاری برای پرورش همه جانبه دانشجو معلمان -هماهنگی سخنان استاد با رفتار او

جدول ۴. ابعاد و نشانگرهای اخلاق ورزی شخصیتی

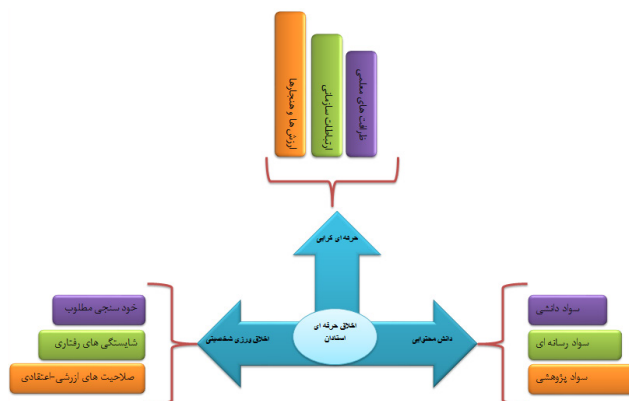
کد انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
اخلاق ورزی شخصیتی	صلاحیت های ارزشی	اعتقاد به فرهنگ و ارزش های جامعه - میهن دوستی و احساس تعلق به کشور- رعایت پوشش و ظاهر متناسب با عرف جامعه
	شایستگی های رفتاری	تناسب گفتار با رفتار - بیان صریح و مناسب - اقتدار در عین صمیمیت - وقت شناسی - انتقاد پذیری - پرسشگری و عدم تعصب - تداوم در مطالعه -مسئولیت پذیری و متعهد بودن در حرفه ی خود
	خودسنجی مطلوب	صبوری - ایثارگری - انتقاد پذیری - خلاق - سخت کوشی -متواضع -- خوش برخورد بودن - دقیق - عادل - منظم - مجهز به متغیر های شخصیتی موثر

جدول ۵. ابعاد و نشانگرهای دانش محتوایی

کد انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
سواد رسانه‌ای	سواد دانشی	معلومات وسیع در زمینه رشته خود-تسلط بر محتوا - داشتن آگاهی عمیق درباره مطالب-ارتباط برقرار کردن میان رشته خود با سایر رشته ها- توانایی کاربردی کردن مطالب - پیوند میان نظر و عمل-آشنا بودن با علوم جدید-توانایی ایجاد ارتباط میان دانش قبلی و دانش فعلی خود .
	سواد پژوهشی	داشتن روحیه پژوهشگری و پرسشگری-عدم تعصب و جهت گیری بی مورد-مداومت در پژوهش و مطالعه - به روز بودن در علم - آگاهی از پژوهش های جدید در زمینه ی رشته خود-مجهز به سواد رایانه ای
	سواد رسانه ای	استفاده و استناد به منابع گوناگون-توانایی دفاع از دانش خود با دلایل علمی-آشنایی با منابع علمی معتبر در زمینه رشته ی خود-توانایی راهنمایی کردن برای مطالعه منابع معتبر-ارزشگذاری برای صحت و دقت علمی

۸- مدل مفهومی پژوهش

باتوجه به بررسی و مرور ادبیات و مبانی نظری و هم چنین تحلیل مصاحبه های انجام شده در مجموع، ۹ کد محوری استخراج گردید در ادامه مدل مفهومی برگرفته شده از سه بعد اصلی اخلاق حرفه ای و نشانگرهای آن که شامل: حرفه ای گرایی (ظرافت های معلمی، ارتباطات سازمانی و ارزش ها و هنجارها)، دانش محتوایی (سواد دانشی، سواد پژوهشی و سواد رسانه ای) و اخلاق ورزی شخصیتی (خودسنجی مطلوب، شایستگی های رفتاری و صلاحیت های ارزشی اعتقادی) می شود، آورده شده است .



شکل ۱. ابعاد اخلاق حرفه ای استادان

۹- نتیجه گیری

همان طور که این پژوهش در صدد یافتن الگویی برای اخلاق حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود نتایج زیر حاصل گردید : بر اساس نتایج و کدهای بدست آمده در بخش مصاحبه، ابعاد اخلاق حرفه ای استادان در ۳ بعد «دانش محتوایی»، «حرفه ای گرایی»، «اخلاق ورزی شخصیتی» و نشانگرهای مختلف آن خلاصه شدند . با توجه به یافته های این پژوهش یکی از عوامل تاثیرگذار بر اخلاق حرفه ای استادان، عامل اخلاق ورزی شخصیتی با مقوله هایی نظیر «صلاحیت های ارزشی»، «شایستگی های رفتاری» و «خودسنجی مطلوب» است. نتایج پژوهش میرکمالی و حاج خزیمه (۱۳۹۷) نیز حاکی از این است که اخلاق حرفه ای معلمان مدارس ابتدایی شامل مولفه های صداقت، عدالت، مسئولیت پذیری، حفظ کرامت انسانی، احترام، قانون پذیری و وفاداری است.

یکی دیگر از یافته های پژوهش حاضر و از دیگر عوامل تاثیرگذار بر اخلاق حرفه ای استادان، عامل حرفه گرایی با مقوله های «ظرافت های معلمی»، «ارتباطات سازمانی» و «ارزش ها و هنجارها» است. محمود داوودی و بهادری (۱۳۹۶) نیز در نتایج پژوهش خود عنوان کردند که ساختارها و روابط سازمانی بر اثر بخشی اخلاق حرفه ای اثر گذار است . غلام پور، پور شافعی و قاسمیان (۱۳۹۷) در نتایج پژوهش خود عنوان کردند که اعتماد و عدالت سازمانی سبب بهبود اخلاق حرفه ای در معلمان می شود. یکی دیگر از عوامل اثر گذار، دانش محتوایی با مقوله های «سواد دانشی»، «سواد پژوهشی» و «سواد رسانه ای» است . نتایج پژوهش خروشی، نصر اصفهانی، میر شاه جعفری و موسی پور (۱۳۹۶) نیز موید یافته های این پژوهش بود که یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار و تحول در زمینه ی آموزش مسلط باشد .

به طور کلی با توجه به یافته های پژوهش حاضر و پیشینه های مربوط مشخص گردید که:

۱- برای پرورش اخلاق حرفه ای در دانشگاه فرهنگیان، علاوه بر مولفه های مربوط به اخلاقیات و شخصیت، باید به عوامل حرفه ای گرایی و دانش محتوایی مربوط به



شغل معلمی توجه کرد. در واقع اخلاق حرفه‌ای و نشانگرهای آن را دارای سه بعد اصلی حرفه‌ای‌گرایی، اخلاق‌ورزی شخصیتی و دانش محتوایی است که هر کدام از این موارد، مولفه‌های خاص خود را دارند.

۲- تمام این مقوله‌ها را باید به صورت تلفیقی و هماهنگ با هم تقویت کرد زیرا عوامل موثر در اخلاق حرفه‌ای به صورت یک کل سازمان یافته عمل می‌کند.

۱۰- پیشنهادات کاربردی

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان پیشنهادهای زیر را جهت بسترسازی برای اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلمان ارائه داد: استادان دانشگاه فرهنگیان، این امکان را فراهم آورند که به صورت دوره‌ای تجارب خود را در زمینه اخلاق حرفه‌ای در کلاس‌های دانشگاه، با یکدیگر در میان بگذارند. هم‌چنین واحد اخلاق حرفه‌ای به یک ترم محدود نشود و در اغلب دروس قسمتی از فعالیت‌ها به تقویت اخلاق حرفه‌ای اختصاص داده شود بنابراین فرصتی برای ارزشیابی از اخلاق حرفه‌ای در دانشجومعلمان فراهم خواهد شد.

۱۱- منابع

۱۱-۱- منابع فارسی

[۱] صداقت، فرزانه. (۱۳۹۶). پنج رفتار کلیدی برای داشتن اخلاق حرفه‌ای. فصلنامه توان‌یاب، ۱۷، (۶۴)، ۵۱-۵۰.

[۲] بانکی پور فرد، امیرحسین و محققیان، زهرا. (۱۳۹۳). الگوی اخلاق حرفه‌ای در تدریس براساس روش حضرت‌حضر(ع) در قرآن کریم. فصلنامه اخلاق زیستی، ۴، (۱۴)، ۳۷-۱۱.

[۳] یزدانی، شهرام و ایمانی پور، معصومه. (۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی: ابعاد و سازه‌ها. فصلنامه طب و تزکیه، ۲۶، (۴)، ۲۸۴-۲۷۲.

[۴] غلام پور، میثم، پورشافعی، هادی و قرانی سیرجانی، سیما. (۱۳۹۷). تاثیر امدواری بر اخلاق حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با میانجی‌گری روحیه. مجله اخلاق زیستی، ۸، (۲۸)، ۶۸-۵۸.

[۵] محمد داودی، امیر حسین و بهادری، سعید. (۱۳۹۶). تعیین عوامل موثر بر اثربخشی اخلاق

- حرفه ای از دیدگاه معلمان استان قم. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸(۳)، ۱۸۶-۱۶۵.
- [۶] سلاجقه، آریتا و صفری، ثنا. (۱۳۹۴). رابطه اخلاق حرفه ای با عملکرد استادان دانشگاه. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۰(۳)، ۱۱۰-۱۰۳.
- [۷] بابائیان، علی، علیزاده، حسین و عزیزی، کوروش. (۱۳۹۵). تاثیر کارشیفتگی (اعتیاد به کار) بر اخلاق حرفه ای. فصلنامه مدیریت منابع در نیروی انتظامی، ۴(۴)، ۶۰-۳۹.
- [۸] میرکمالی، سید محمد و حاج حزیمة، مجتبی. (۱۳۹۷). ارائه الگوی اخلاق حرفه ای برای معلمان مدارس ابتدایی: مطالعه موردی معلمان مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران. دو فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۵(۱۴)، ۳۷-۹.
- [۹] آذرمی سه ساری، یدالله. (۱۳۹۳). لزوم بازآفرینی، تبیین و تقویت اخلاق حرفه ای. نشریه نامه شورا، ۷۰-۱۲۲.
- [۱۰] غلام پور، میثم، پورشافعی، هادی و قاسمیان، عباس. (۱۳۹۷). نقش اعتماد و عدالت سازمانی بر اخلاق حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی. مجله اخلاق زیستی، ۸(۲۷)، ۸۳-۷۴.
- [۱۱] ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره ی آموزش ابتدایی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۱(۴۴)، ۶۲-۳۳.
- [۱۲] ایمانی پور، معصومه. (۱۳۹۱). اصول اخلاق حرفه ای در آموزش. مجله ی ایرانی اخلاق، ۵(۶)، ۳۸-۲۵.
- [۱۳] قراملکی، فرامرز (۱۳۸۹). درآمدی بر اخلاق حرفه ای. تهران: سرآمد.
- [۱۴] احمدی هدایت، حمید، کریمی مصطفی و سعوه، مولود. (۱۳۹۵). مولفه های اخلاق حرفه ای در دانشگاه ها. کنگره ی ملی آموزش عالی ایران.
- [۱۵] بادله، علیرضا و ساکی، رضا. (۱۳۹۷). دیدگاه های دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان درباره اخلاق آموزشی در محیط های علمی. مجله اخلاق زیستی، ۸(۲۷)، ۱۸-۸.
- [۱۶] فانی، طیبه و فرزام، مریم. (۱۳۹۶). اخلاق حرفه ای معلمی: راهبردهای افزایش اشتیاق به برقراری ارتباط در کلاس های زبان انگلیسی. فصلنامه پژوهش های اخلاقی، ۷(۴)، ۱۶۲-۱۴۹.
- [۱۷] خروشی، پوران، نصر اصفهانی، احمد رضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی پور، نعمت



الله. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه دانشگاه فرهنگیان براساس دیدگاه صاحب نظران. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۸)، ۱۶۹-۱۷۹.

۱۲-۲- منابع انگلیسی

[18] Gluchmanova , M.(2015).The Importance of Ethics in the Teaching Profession .Procedia .Social and Behavioral Sciences. Vol.176:509-513.

[19] Sarbu L .v ; Dimitrescu ,M.& Lacroix , Y.(2015).The importance of Knowing and Applying of the professional Legislation and Ethics in the Management of Educational Institutions to Combat corruption .Procedia-Social and Behavioral Sciences .VOL.180:203-210.

[20] Puiu S.& Ogarca ,R.F.(2015).Ethics Management in Higher Economics and Finace.VOL.23:599-603.

فرا تحلیلی بر پژوهش‌های برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

زهرا شاهمرادی^۱، محمود میرزاده کوهشاهی^۲، سید احد مرتضوی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف فراتحلیلی بر پژوهش‌های برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران انجام شده است. روش پژوهش حاضر کیفی و از نوع فراتحلیل بوده است، جامعه آماری پژوهش شامل ۸۰۰ کار پژوهشی با عنوان برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران مورد بررسی قرار گرفت با سرچ کردن دقیق تر کلید واژه های ۷۱۳ کار پژوهشی رد شدند زیرا با عنوان پژوهش حاضر مرتبط نبودند ۸۷ کار پژوهشی باقی ماندند مورد بررسی قرار گرفتند که پس از بررسی دقیق تر ۶۴ کار پژوهشی دیگر رد شدند و در نهایت ۲۳ کار مرتبط برای تحلیل انتخاب شدند نتایج پژوهش نشان می دهد در نمونه های مورد بررسی ۷۳ درصد مقالات در قالب علمی - پژوهشی و ۲۷ درصد مقالات در در قالب مقالات همایشی می باشند همچنین ۵۲ درصد مقالات که با مضمون برنامه درسی ملی، توسط هیئت علمی دانشگاه‌ها و ۴۸ درصد هم توسط دانشجویان دانشگاه‌ها نوشته شده است تمامی پژوهش‌ها در سطح ملی بوده است، در بررسی از نمونه انجام شده ۱۰۰ درصد به روش کیفی انجام شده‌اند در نمونه های که مورد بررسی قرار گرفت ۲۳ مولفه در این پژوهش‌ها در ارتباط با برنامه درسی ملی مورد تحلیل و بحث قرار گرفته است که این مولفه ها شامل، نقد و ارزیابی سند، نقد برنامه درسی، امکان سنجی، تغییر برنامه درسی، عوامل بازدارنده سند، یادگیری زبان خارجی، فرهنگ عمومی، آموزش چند فرهنگی، اقتصاد مقاومتی، هویت ملی، تاثیر فضای مدارس، تحلیل محتوای کتاب، اقتصاد مقاومتی، تربیت بدنی، تفکر انتقادی می باشند.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی



کلید واژه ها: برنامه درس ملی، اسناد بالا دستی، آموزش و پرورش، فراتحلیل، برنامه درسی

مقدمه

سند برنامه درسی ملی، چهارچوب کلان و اصول کلی و مشترکی است که جنبه ی هدایت گرایانه ای دارد (بچر، ۱۹۸۹، به نقل از مهرمحمدی و اسلامی، ۱۳۹۱) و در عین حفظ وحدت ملی جامعه، به نیاز های واقعی یک جامعه ی متکثر و چند فرهنگی نیز پاسخ می دهد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین مسئله ی اصلی این بوده است که ما در بعد آرمانی، آرمان های بسیار مطلوبی داریم، اما در بعد محتوایی دارای نگرش جامع و کامل و نقشه ی کلی و فراگیر و در عین حال منسجم و یکپارچه نیستیم. این قضیه به مهندسی فرهنگی ما مربوط می شود که هنوز طرح و نقشه ی جامع ندارد. آموزش و پرورش و برنامه ی درسی ملی نیز بخش مهمی در این نظام مهندسی فرهنگ است (محمدیان، ۱۳۸۹). عدم وجود یکسری از اصول که بایستی به صورت شایسته در سند برنامه درسی وجود داشته باشد توجه به این امر را بیشتر می کند از جمله ی این اصول که ناظر بر کلیات، رویکرد و منطق برنامه است شامل: توحید محوری، حاکمیت دین، کمال جویی فردی و اجتماعی، عدالت محوری، فطرت گرایی، اصول انعطاف و جامعه پذیری می شود (رون، ۱۳۸۹) در این راستا پژوهش هایی انجام شده است مثلاً: مهر محمدی (۱۳۸۹) سند برنامه ملی درسی را از دو منظر تمرکز زدایی و تلفیق مورد نقد قرار داده و پیشنهاد می کند که این سند برای پاسخ گویی به نیاز های واقعی جامعه تربیتی ایران باید از این دو مولفه محلی و جهانی سند بهره گیرد. مهرمحمدی و اسلامی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به این نتیجه دست یافتند که تصور و برداشت رایج و نادرست در باب جهانی شدن و هویت موجب شده است این برنامه به سوی امر خاص گرایی و محلی تمایل پیدا کند و از مدل مطلوب جهانی- محلی فاصله داشته باشد. سند برنامه درسی ملی و سند ملی آموزش و پرورش دو موردی هستند که در پیشینه مطالعاتی دیدگاه برنامه درسی فطری-معنوی قابل طرح است هرچند این دو سند در مراجع قانونی تصویب شده اند، ولی به عنوان آثار فکری و عملی در حوزه ی برنامه درسی یافته هایی دارند که هنوز مورد بررسی قرار

نگرفته است (ملکی، ۱۳۹۳). با توجه به این که کشور های دیگر مثل چین، ژاپن، استرالیا، انگلستان، و نیوزیلند متناسب با دیدگاه ها و اقتضائات خود تجربه ی برنامه ی درسی ملی داشته اند و همچنین اینکه این سند ملی چهارچوب های محتوایی نقش آموزش و پرورش را مشخص می کند، طیف گسترده ای دارد. سند ملی برنامه درسی محدود به آموزش و پرورش نمی باشد بلکه سه نهاد مهم خانواده، مدرسه، و جامعه را در عرصه ی دولت و حاکمیت دربردارد (رون، ۱۳۸۹). در ین زمینه برنامه درسی ملی سندی است که نقش کلان برنامه درسی و چهارچوب نظام درسی کشور را به منظور تحقق بخشیدن به اهداف آموزش و پرورش تعیین و تبیین کرده و به عنوان یکی از زیر نظام های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله ی نقشه جامع یادگیری زمینه ی ایجاد تحول همه جانبه و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را نشان داده است (نوری و همکاران، ۱۳۹۷). برنامه ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران یکی از سند های قابل تامل و بدیع نظام تعلیم و تربیت کشور است که ذیل سند تحول بنیادین تدوین و طراحی شده است. در سال های اخیر که کتاب های درسی تجدید تألیف شده است، بر اساس نظام آموزشی ۶-۳-۳ است. در این سند، رویکرد جهت گیری برنامه ی درسی، دستیابی به حیات طیبه است و به عنوان هدف سند تحول و برنامه ی درسی لحاظ شده است. (بهرام محمدیان و همکاران، ۱۳۹۶). لذا توجه به سند برنامه درسی به عنوان یک نقشه ی کلان محتوایی در آموزش و پرورش امری مهم است.

بیان مساله :

سند برنامه درسی ملی، چهارچوب کلان و اصول کلی و مشترکی است که جنبه ی هدایت گرایانه ای دارد (بچر، ۱۹۸۹، به نقل از مهرمحمدی و اسلامی، ۱۳۹۱) و در عین حفظ وحدت ملی جامعه، به نیاز های واقعی یک جامعه ی متکثر و چند فرهنگی نیز پاسخ می دهد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین مسئله ی اصلی این بوده است که ما در بعد آرمانی، آرمان های بسیار مطلوبی داریم، اما در بعد محتوایی دارای نگرش جامع و کامل و نقشه ی کلی و فراگیر و در عین حال منسجم و یکپارچه نیستیم. این قضیه به مهندسی فرهنگی ما مربوط می شود که هنوز طرح و نقشه ی جامع ندارد. آموزش و پرورش و برنامه ی درسی ملی نیز بخش مهمی در این نظام



مهندسی فرهنگ است (محمدیان، ۱۳۸۹). عدم وجود یکسری از اصول که بایستی به صورت شایسته در سند برنامه درسی وجود داشته باشد توجه به این امر را بیشتر می کند از جمله ی این اصول که ناظر بر کلیات، رویکرد و منطق برنامه است شامل: توحید محوری، حاکمیت دین، کمال جویی فردی و اجتماعی، عدالت محوری، فطرت گرایی، اصول انعطاف و جامعه پذیری می شود (رون، ۱۳۸۹) در این راستا پژوهش هایی انجام شده است مثلاً: مهر محمدی (۱۳۸۹) سند برنامه ملی درسی را از دو منظر تمرکز زدایی و تلفیق مورد نقد قرار داده و پیشنهاد می کند که این سند برای پاسخ گویی به نیاز های واقعی جامعه تربیتی ایران باید از این دو مولفه محلی و جهانی سند بهره گیرد. مهر محمدی و اسلامی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به این نتیجه دست یافتند که تصور و برداشت رایج و نادرست در باب جهانی شدن و هویت موجب شده است این برنامه به سوی امر خاص گرایی و محلی تمایل پیدا کند و از مدل مطلوب جهانی- محلی فاصله داشته باشد. سند برنامه درسی ملی و سند ملی آموزش و پرورش دو موردی هستند که در پیشینه مطالعاتی دیدگاه برنامه درسی فطری-معنوی قابل طرح است هرچند این دو سند در مراجع قانونی تصویب شده اند، ولی به عنوان آثار فکری و عملی در حوزه ی برنامه درسی یافته هایی دارند که هنوز مورد بررسی قرار نگرفته است (ملکی، ۱۳۹۳). معمولاً در نظام آموزش و پرورش هر کشوری به موارد جزئی پرداخته نمی شود اما در سند برنامه درسی ملی به عنوان نقشه راه برنامه های جامع یاددهی-یادگیری تاکید بر محتوا، عناصر و اصول سند ملی برنامه درسی دارد که به عنوان اولویت های اساسی مطرح می شود (خوشخوئی و ازنب، ۱۳۹۴). در این راستا یکی از مشکلاتی که مطرح می شود با وجود توجه و تاکید بر یکسری از اصول مثل: حیات طیبه و... اما تاکنون تحولات نظام آموزشی ما بی مدد از فلسفه تعلیم و تربیت بومی، رخ داده است و نگاه ها به سمت مکاتب فلسفی تربیتی غرب بوده است. عدم وجود مبانی مستحکم فلسفه ی تعلیم و تربیت متناسب با نظام ارزشی و فلسفی جامعه، مشکلات بنیادی برای تعلیم و تربیت کشور ایجاد کرده است (محمدزاده و فروغی ابری، ۱۳۹۶). ما از اقتباس های خود سود چندانی نبرده ایم زیرا تجربه های آموزشی کشور ها برخاسته از فرهنگ و ارزش های آن جامعه است و اقتباس های بدون

مبنا و چهارچوب فلسفی و ارزشی، نه تنها مسایل مربوط به نظام آموزشی را حل نکرده است بلکه گاه باعث شکل گیری مشکلات جدیدی شده است (همان، ۱۳۹۶). با توجه به این که کشور های دیگر مثل چین، ژاپن، استرالیا، انگلستان، و نیوزیلند متناسب با دیدگاه ها و اقتضائات خود تجربه ی برنامه ی درسی ملی داشته اند و همچنین اینکه این سند ملی چهارچوب های محتوایی نقش آموزش و پرورش را مشخص می کند، طیف گسترده ای دارد. سند ملی برنامه درسی محدود به آموزش و پرورش نمی باشد بلکه سه نهاد مهم خانواده، مدرسه، و جامعه را در عرصه ی دولت و حاکمیت دربردارد (رون، ۱۳۸۹). در ین زمینه برنامه درسی ملی سندی است که نقش کلان برنامه درسی و چهارچوب نظام درسی کشور را به منظور تحقق بخشیدن به اهداف آموزش و پرورش تعیین و تبیین کرده و به عنوان یکی از زیر نظام های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله ی نقشه جامع یادگیری زمینه ی ایجاد تحول همه جانبه و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را نشان داده است (نوری و همکاران، ۱۳۹۷). برنامه ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران یکی از سند های قابل تامل و بدیع نظام تعلیم و تربیت کشور است که ذیل سند تحول بنیادین تدوین و طراحی شده است. در سال های اخیر که کتاب های درسی تجدید تالیف شده است، بر اساس نظام آموزشی ۳-۳-۶ است. دراین سند، رویکرد جهت گیری برنامه ی درسی، دستیابی به حیات طیبه است و به عنوان هدف سند تحول و برنامه ی درسی لحاظ شده است. (بهرام محمدیان و همکاران، ۱۳۹۶). لذا توجه به سند برنامه درسی به عنوان یک نقشه ی کلان محتوایی در آموزش و پرورش امری مهم است لذا مسئله ای که می خواهیم به آن پردازیم وجود یکسری از اصول و محتوایی است که در سند ملی برنامه درسی بیان شده است ولی نتوانسته به آن به طور دقیق و جدی پردازد.

ادبیات پژوهش:

سند برنامه درسی ملی: یکی از انواع برنامه درسی، برنامه درسی ملی است که از دهه ۱۹۸۰ رواج یافته و کشور های انگلستان، استرالیا، ولز و... اقدام به طراحی و اجرای آن کرده اند ((یک برنامه درسی ملی، بدنه ی دانش، مهارت ها، و فهمی را معین می کند که یک جامعه می خواهد کودکان و نوجوانانش آنها را تجربه کنند)) (مهرمحمدی و اسلامی، ۱۳۹۱). این برنامه برای معتبر بودن در یک فضا و شرایط



محلی آزمایش و مشخص شده و در جوامع ملی مختلف، متفاوت است (شایسته فر و همکاران، ۱۳۸۷). متخصصان، برنامه درسی ملی را غیر از سند برنامه درسی ملی می دانند (مهرمحمدی و اسلامی، ۱۳۹۱). داوکینز، سند را چهار چوب عمومی برنامه درسی جامعه می داند که ملاک های تعیین محتوا در حوزه های مختلف موضوعی، ملاک های ارزیابی تحقق اهداف برنامه درسی و چهارچوب طراحی برنامه ی درسی و آموزشی را فراهم می کند. برنامه درسی ملی، صرفاً جنبه ی تجویزی دارد در حالی که سند جنبه ی هدایتگریانه دارد؛ برنامه ی درسی ملی از مرکز به پیرامون در نظر گرفته می شود در حالیکه سند به عنوان چهارچوب مشترک بین برنامه های درسی در سطح جامعه تلقی می شود که با الزامات اجتناب ناپذیر برنامه درسی ملی همراه نیست (عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، که به تصویب رسید، شش زیرنظام دارد که که تدوین ((برنامه درسی ملی)) یکی از آنهاست. منظور از برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران مصوب جلسات ۸۵۷ تا ۸۷۲ شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۹ تا ۱۳۹۱/۶/۲۸ است که به منظور ابلاغ و اجرا فرستاده شده است. (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۶) در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران که نگاشت سوم آن در آذرماه ۱۳۸۸ تنظیم و رایه شده است، دربرگیرنده مبانی برنامه درسی، اهداف و الگوی هدف گذاری، ساختار، زمان، محتوا، راهبردها های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فرآیند تولید برنامه و مواد رسانه های درسی و تربیتی است. (ملکی، ۱۳۹۳). برای نشان دادن جهت گیری و روح حاکم این برنامه اصول حاکم بر فرآیند طراحی و تولید برنامه درسی ملی ذکر می شود: ۱- اصل رعایت مبانی اسلامی تعلیم و تربیت، دیدگاه های حضرت امام و مقام معظم رهبری ۲- اصل مشارکت و بهره گیری از صاحب نظران حوزه و دانشگاه، کارشناسان و فرهنگیان در همه ی سطوح صف و ستاد ۳- اصل تعامل فعال یا نهاد های فرابخشی ۴- رعایت آرمان گرایی، واقع بینی و آینده نگری به گونه ای هماهنگ و متعادل ۵- جامعیت، انسجام و هماهنگی در مولفه ها ۶- بهره گیری از تجارب، منابع و پژوهش های پیشین و پرهیز از دوباره کاری ۷- وضوح و شفافیت و عدم ابهام و کلی گویی در سند (ملکی، ۱۳۹۳). با در نظر گرفتن مبنای تحقق انسانی در تقسیم بندی چهارچوب های پیشنهادی برای طبقه بندی دیدگاه ها، طیف های با روند صعودی از دیدگاه های برنامه درسی را می

توان تنظیم کرد که از توجه به ((مفهوم انسان)) و ماهیت او و محقق شدن او در فرآیند تعلیم و تربیت با توجه به تعیین کنندگی جنبه های درونی انسان برخاسته است. این ترتیب به این شرح است: ۱- رفتارگرایی ۲- موضوع مداری ۳- رشد اجتماعی (جامعه آرمانی) ۴- رشد شناختی ۵- تحقق انسان (سلسبیلی، ۱۳۹۵)

روش شناسی پژوهش:

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی انجام شده است و دلیل وجود اسناد زیاد در زمینه برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران روش فراتحلیل استفاده شده است. فراتحلیل نوعی روش علمی است که در آن پژوهشگر نتایج تعدادی از مطالعات اولیه برای پاسخگویی به سؤال پژوهشی خود، تحلیل و نتیجه جدیدی را به دست می آورد. فراتحلیل با مرور نظامند منابع برای پیدا کردن، ارزشیابی، ترکیب و در صورت نیاز، جمع بندی آماری به مستندات و مقالاتی می پردازد که پیش از این پیرامون یک موضوع خاص به رشته تحریر درآمده اند. بنابراین اطلاعات این پژوهش از طریق مطالعه اسنادی (کتابخانه ای) و جست و جو در پایگاه های اینترنتی نشریه های علمی پژوهشی داخل کشور نظیر (علم نت، ایران داک، مقالات جهاد دانشگاهی، مک ایران، گوگل، نورمگز، سیولیکا)، با موضوع برنامه درسی ملی ایران در چند سال اخیر گردآوری شده است. ابتدا با سرچ کردن واژه برنامه درسی در پایگاه های نام برد ۸۰۰ کار پژوهشی با عنوان برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت با سرچ کردن دقیق تر کلید واژه های مرتبط نظیر (آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی (۷۱۳ کار پژوهشی رد شدند زیرا با عنوان پژوهش حاضر مرتبط نبودند ۸۷ کار پژوهشی باقی ماندند مورد بررسی قرار گرفتند که پس از بررسی دقیق تر ۶۴ کار پژوهشی دیگر رد شدن و در مجموعه ۲۳ کار مورد پژوهشی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند.

تعداد منابع یافت شد $N=800$	$N=104$ منابع پذیرفته شده در مرحله اول	$N=87$ تمامی محتوای بررسی شده	$N=23$ منابع پذیرفته شده نهایی
	$N=713$ منابع رد شده بخاطر عنوان	$N=64$ منابع رد شد به علت چکیده	$N=0$ منابع رد شده به علت محتوا

در مجموع تعداد ۲۳ مقاله با موضوعات کاملاً منطبق و یا موضوع سند برنامه درسی

ملی ایران با روش فراتحلیل انتخاب شدند و سپس با استفاده از روش فراتحلیل مورد بررسی قرار گرفت که رفرنس پژوهش های در پیوست این مقاله بیان شده است اساساً رویکرد فراتحلیل که به دنبال ادغام و ترکیب مطالعات پژوهشی و مداخله ای است، چندان متفاوت یا فراتر از روشی برای تجزیه یا تحلیل داده ها نیست. در ادامه نتایج بررسی مقالات در دو بخش داده های توصیفی فراتحلیل و کیفیت و ارزیابی مقالات ارائه داده می شود

یافته های پژوهش

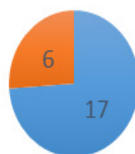
همان طور که در بخش روش تحقیق توضیح داده شد، در این پژوهش به بررسی ۲۳ مقاله منتشرشده طی چند سال سال گذشته با موضوعیت سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران پرداخته شده است در بخش داده های توصیفی ۸ شاخص مقالات مورد بررسی قرار می گیرد

قالب مقالات : در نمونه های مورد بررسی ۷۳ درصد مقالات در قالب علمی - پژوهشی و ۲۷ درصد مقالات در قالب مقالات همایشی می باشند.

نوع مقاله	فراوانی	درصد فراوانی
علمی - پژوهشی	۱۷	۷۳
همایشی	۶	۲۷

نمودار قالب مقالات به شکل زیر می باشد.

قالب مقالات



■ علمی - پژوهشی ■ همایشی

بازه زمانی: معیار بازه زمانی تاریخ انتشار نه تاریخ انجام پژوه بوده است، توزیع مقالات منتشر شده با سند برنامه درسی ملی نشان از کاهش این پژوهش ها در دو سال اخیر دارد.

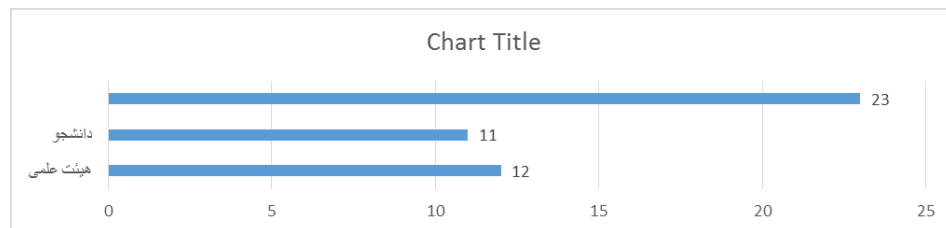
بازه زمانی	فروانی	درصد
۱۳۸۹	۲	۸,۳
۱۳۹۰	۱	۴,۳
۱۳۹۲	۳	۱۲
۱۳۹۳	۳	۱۲
۱۳۹۴	۲	۸,۶
۱۳۹۵	۷	۲۹
۱۳۹۶	۲	۸,۶
۱۳۹۷	۲	۸,۶
۱۳۹۸	۱	۴,۳

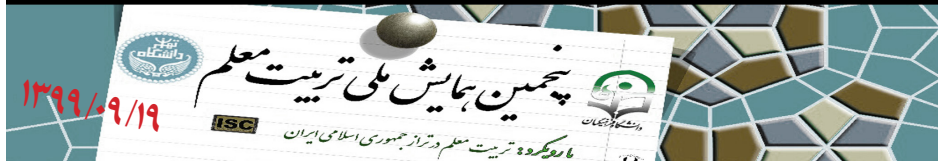
نمودار خطی مقالات طی چند سال اخیر به شکل زیر است

سنخ شناسی پژوهشگران: ۵۲ درصد مقالات که با مضمون برنامه درسی ملی بررسی شده توسط هیئت علمی دانشگاهها نوشته شده است و ۴۸ درصد هم توسط دانشجویان دانشگاهها نوشته شده است .

نوع پژوهشگر	فروانی	درصد
هیئت علمی	۱۲	۵۲
دانشجو	۱۱	۴۸
سایر پژوهشگران	۰	۰

نمودار سنخ شناسی پژوهشگران به شکل زیر است.

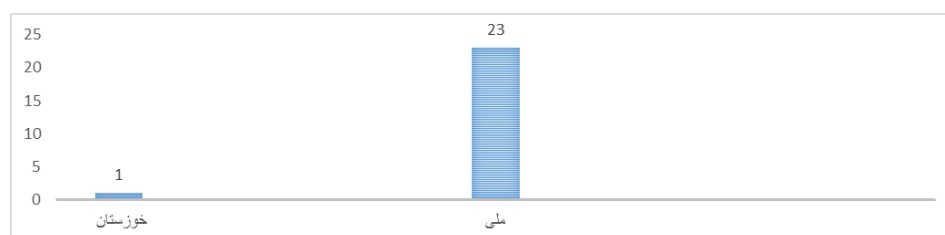




جنسیت پژوهشگران: برای این که چند درصد از مقالات توسط پژوهشگران مرد و چند درصد توسط پژوهشگران زن نوشته شده است معیار در این پژوهش نویسنده مسئول است. که ۶۵ درصد پژوهش ها توسط پژوهشگران مرد و ۳۵ درصد توسط پژوهشگران زن انجام شده اند.

جنسیت پژوهشگر	فراوانی	درصد
مرد	۱۵	۶۵
زن	۸	۳۵

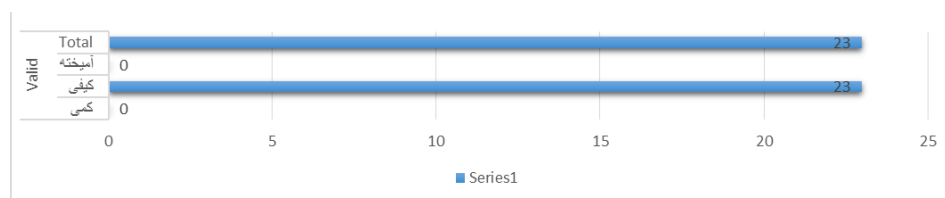
مطالعه موردی و انضمامی: مطالعات و پژوهش های انجام شده در شهرهای مختلف ایران انجام شده اند که بیشترین فراوانی در سطح ملی است که نمودار آن به شکل زیر می باشد.



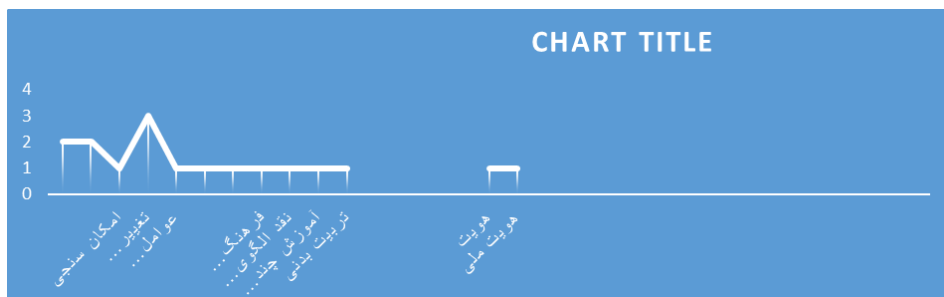
روش تحقیق : در بررسی از نمونه انجام شده تمامی مقاله از روش کیفی استفاده شده است.

روش پژوهش	فراوانی	درصد
کمی	۰	۰
کیفی	۲۳	۱۰۰
آمیخته	۰	۰

نمودار روش پژوهش ها به شکل زیر می باشد



مولفه ها: در نمونه‌های که مورد بررسی قرار گرفت ۲۳ مولفه در این پژوهش‌ها در ارتباط با برنامه درسی ملی مورد تحلیل قرار گرفته است.



کیفیت و ارزیابی پژوهش‌ها: در بحث کیفیت و ارزیابی پژوهش هدف محقق در بحث فراتحلیل مقالات نشان دادن ضعف محقق خاصی نیست بلکه دسته بندی مقالات به مقالات درجه و درجه دوم است در بحث کیفیت ارزیابی مقالات محقق فراتحلیل چند معیار را برای بررسی کیفیت تعیین می کنند کخ در این مقاله سوالات و اهداف و فرضیه ها و نتیجه تحقیقات و شکل و ساختار مقالات به طور کلی مورد بحث قرار می گیرد بیشتر مقالات به محتوای برنامه درسی ملی اشاره کرده بودند مقالات از نظر سوال و هدف و پیشینه نظری تا حدودی قوی کار کرده بودند و در بحث نتیجه گیری به دنبال هدفی که راجع به برنامه درسی ملی بودند رسیده بودند.

نتیجه گیری:

در نمونه های مورد بررسی ۷۳ درصد مقالات در قالب علمی- پژوهشی و ۲۷ درصد مقالات در در قالب مقالات همایشی می باشند همچنین معیار بازه زمانی تاریخ انتشار نه تاریخ انجام پژوه بوده است، توزیع مقالات منتشر شده با سند برنامه درسی ملی نشان از کاهش این پژوهش ها در دو سال اخیر دارد. ۵۲ درصد مقالات که با مضمون برنامه درسی ملی بررسی شده توسط هیئت علمی دانشگاهها نوشته شده است و ۴۸ درصد هم توسط دانشجویان دانشگاهها نوشته شده است برای این که چند درصد از مقالات توسط پژوهشگران مرد و چند درصد توسط پژوهشگران زن نوشته شده است معیار در این پژوهش نویسنده مسئول است. که ۶۵ درصد پژوهش ها توسط پژوهشگران مرد و ۳۵ درصد توسط پژوهشگران زن انجام شده اند. مطالعات

و پژوهش های انجام شده در شهرهای مختلف ایران انجام شده اند که بیشترین فراوانی در سطح ملی است که نمودار آن به شکل زیر می باشد. در بررسی از نمونه انجام شده تمامی مقاله از روش کیفی استفاده شده است. در نمونه های که مورد بررسی قرار گرفت ۲۳ مولفه در این پژوهش ها در ارتباط با برنامه درسی ملی مورد تحلیل و بحث قرار گرفته است که این مولفه ها شامل ، نقد و ارزیابی سند، نقد برنامه درسی ، امکان سنجی ، تغییر برنامه درسی ، عوامل بازدارنده سند، یادگیری زبان خارجی ، فرهنگ عمومی ، آموزش چند فرهنگی ، اقتصاد مقاومتی ، هویت ملی ، تاثیر فضای مدارس، تحلیل محتوای کتاب ، اقتصاد مقاومتی ، تربیت بدنی ، تفکر انتقادی می باشند برنامه درسی نیز طرح و نقشه یادگیری است ؛ به عبارت دیگر ، مجموعه قواعد و ضوابطی برنامه درسی نامیده می شود که به مجموعه عوامل و عناصر مرتبط به یادگیری ، منطق و سازمان می دهد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۶). سند برنامه درسی ملی اهدافی چون: تعیین اصول ، سیاست ها و فرآیند تدوین برنامه درسی ، اجرای برنامه درسی ، سیاست های مربوط به مواد و منابع آموزشی ، تعیین اصول و سیاست های مربوط به ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی ، و تعیین و تبیین نظام برنامه ریزی درسی کشور را دنبال می کند. (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰) با در نظر گرفتن این اهداف و با توجه به مواردی که به عنوان اصول حاکم بر فرآیند تولید برنامه درسی ملی مطرح شده اند، مانند ((جامعیت، انسجام و هماهنگی در مولفه ها و عناصر سند)) و ((وضوح و شفافیت و عدم ابهام و کلی گویی در سند))، انتظار می رود این سند به صورت روشن و منسجم و نسبتاً دقیق و مشخص سیاست های مختلف به حوزه ای درسی را تعیین و تبیین نماید (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰). سند برنامه درسی ملی به عنوان یکی از زیر نظام های اصلی سند تحول بنیادین، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق را در مفاهیم و متوای آموزشی فراهم می آورد. رسالت سند برنامه درسی ملی، فراهم آوردن سازوکار های مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی در سطوح محلی تا ملی است تا مفاهیم آموزشی و تربیتی به صورتی نظام مند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد و محیطی با نشاط و مدرسه دوستداشتنی را به تصویر بکشاند. (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین طرح تحول تحول بنیادین آموزش و پرورش و تدوین سند برنامه درسی ملی، آخرین

تغییری است که به منظور برطرف کردن نقاط ضعف نظام های پیشین، در حال انجام است و همچون همه ی نظام های آموزشی دیگر، پایاپای با تغییرات در عرصه های مختلف اجتماعی، سعی در جبران کاستی ها و به روز کردن برنامه ها مطابق با تحولات اجتماعی است (خوشخوئی و ازنب، ۱۳۹۴). چهارچوب فلسفی دینی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، شامل گزیده ای از مهمترین مفروضه ها و مبانی فلسفی (با رویکرد اسلامی) و دینی الهام گرفته و شامل بخش های هستی شناسی، شناخت شناسی و رزش شناسی است (محمدزاده و فروغی ابری، ۱۳۹۶).

پیشنهادهات

در سند چشم انداز تحول، در بخش دین شناسی، باید به اصل بسیار مهم تزکیه و تهذیب نفس که مقدمه کمال انسانی و از مقدمات عمل صالح است توجه شود.

در اجرای مبانی و اصول سند تحول انعطاف پذیری باید رعایت شود.

بررسی وضع موجود فرهنگ عمومی متناسب با سند برنامه درسی ملی

شناسایی عوامل بازدارند برنامه درسی ملی در سطح مدارس

امکان سنجی برنامه درسی ملی در تمام نقاط کشور

بررسی وضعیت موجود و مطلوب اقتصاد مقاومتی متناسب با برنامه درسی ملی

شناسایی راه های مطلوب ارزشیابی برنامه درسی ملی

شناسایی عوامل موثر اجتماعی بر اجرای برنامه درسی ملی

منابع:

خوشخوئی، منصور، ازنب، عطا (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به مولفه های تفکر فلسفی در سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. ش ۲. ۳۷-۶۲.

رون، امیر (۱۳۸۹). نیاز های امروز و فردا در برنامه درسی ملی. ش ۴۹: ۴۲ تا ۴۵

رون، امیر (۱۳۸۹). نیاز های امروز و فردا در برنامه درسی ملی. ش ۴۹: ۴۲ تا ۴۵

رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۸۸). ویژه نامه برنامه درسی ملی. ۳.



سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با زیر نظام برنامه درسی درمبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. ش ۹۵: ۱۰۷ تا ۱۴۲.

شایسته فر، عباس؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، سید مصطفی (۱۳۸۷). جهانی شدن برنامه ی درسی ملی. مجموعه مقاله های همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی: فرصت ها و چالش ها. مازندران: دانشگاه مازندران.

عصاره، علیرضا؛ آقازاده، محرم (۱۳۸۷). جهانی شدن برنامه ی درسی ملی. مجموعه مقاله های همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه ی درسی: چالش ها و فرصت ها. مازندران: دانشگاه مازندران.

کریمیان، حسین؛ ناطقی، فائزه؛ سیفی، محمد (۱۳۹۶). جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی. ش ۳۴: ۱۳۳ تا ۱۵۱.

کیانی، غلامرضا؛ نویدی نیا، حسین؛ مومنیان، محمد (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان های خارجی. ش ۶: ۱۸۵ تا ۲۰۹.

محمدزاده، سید محمد و فروغی ابری، احمد علی (۱۳۹۶). بررسی مبانی تربیتی خیات طیبه در سند چشم انداز تحول (سند ملی برنامه درسی) با دید انتقادی. ش ۲۵: ۱۱۰-۱.

محمدیان، محی الدین بهرام (۱۳۸۹). برنامه درسی ملی، بنیان تحول در آموزش و پرورش. ش ۴۷: ۲۹ تا ۲۶.

محمدیان، محی الدین بهرام؛ غلامی، هوشنگ (۱۳۹۶). مروری بر چشم انداز سند تحول برنامه درسی ملی. ش ۳۰۷: ۸ تا ۱۵.

ملکی، حسن (۱۳۹۳). دیدگاه فطری معنوی، در برنامه درسی. مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی. ش ۳۰۲: ۵۲۳ تا ۵۸۲.

مهرمحمدی، محمود؛ اسلامی، ادريس (۱۳۹۱). بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با تکیه بر ایده ی جهان محلی شدن رابرتسون.

نوری، محمد رحیم؛ احمدوند، محمد علی؛ غفاری، محمد (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب های درسی هدیه های آسمان پایه دوم تا ششم دوره ابتدایی و میزان انطباق آنها با شایستگی های پایه سند

برنامه درسی ملی. ۵۱ تا ۶۹.

پیوست

لقمان شاکری، عبدالله عالی شیر مرد، مجتبی دهمدار، صادق ستوان. ۱۳۹۵. نقد برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با توجه به ویژگی های آن. مدیریت فراگیر. ۱۳۶-۱۴۵

شهناز مفتوح، محمدرضا کرمی پورشمس آبادی، لطف الله سمندری. ۱۳۹۵. امکان سنجی تألیف کتب درسی به صورت نیمه متمرکز در سطح استان خوزستان با توجه به برنامه درس ملی و سند تحول بنیادین بخش سخت افزاری و خدماتی. کنفرانس بین المللی نخبگان مدیریت

طیبه قصاب زاده، جواد قصاب زاده، علی نجفی، عیسی برقی. ۱۳۹۵. تغییر در برنامه های درسی از منظر سیر تحولان / آغاز تا برنامه درسی ملی. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم

محمودی فیروز. ۱۳۹۴. تبیین عوامل بازدارنده و بسترهای مورد نیاز اجرای برنامه درسی ملی. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مهرمحمدی محمود و م حسین. (برنامه ۱۳۹۳) افی، نقد و ارزیابی سند ملی درسی. مجموعه سمینارهای تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی. مشهد: مشهد دانشگاه فردوسی

نعمت الله موسی پور، آمنه صدر، مهدی رست. ۱۳۹۲. برنامه درسی ملی و تغییر در برنامه های درسی. همایش ملی تغییر برنامه

درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش

علی حسینی خواه، بهنام علوی مقدم. ۱۳۹۲. نقد و بررسی حوزه یادگیری زبان های خارجی درسند برنامه درسی ملی. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش

احمدی پروین، مختاری ریحانه، شهیدی سارا. ۱۳۹۵. تحلیل مولفه های فرهنگ عمومی در سند برنامه درسی ملی. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

دکتر محمد حسینی. ۱۳۸۹. نقد الگوی هدف گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. مطالعات برنامه درسی ۱۸. ۸۹-۱۱۹

علیرضا صادقی. ۱۳۸۹. بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. مطالعات برنامه درسی ۱۸. ۱۹۰-۲۱۵



دکتر نادر سلسبیلی. ۱۳۹۵. ارزیابی برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران بر اساس ملاک های برگرفته از دانش نظری حوزه مطالعات برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی ۶۵.

محمد رحمان پور، عصمت حسن پور، احمد رضا نصر اصفهانی. ۱۳۹۵. بررسی برنامه درسی ملی ایران در ارتباط با مولفه های اقتصاد مقاومتی از دیدگاه صاحب نظران. مطالعات ملی ۳۰.۱
سید امیر رون. ۱۳۹۰. تاثیر آموزش تاریخ در شکل گیری هویت ملی از منظر برنامه درسی ملی. رشد آموزش تاریخ ۶.۴۵

سیده سمیه میرمرادی. ۱۳۹۵. تاثیر فضاهای طبیعی در مدارس بر رشد اهداف مورد انتظار برنامه درسی ملی در دوره ابتدایی. سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی

فاطمه عابدی، مرتضی منادی، ملوک خادمی اشکذری، علیرضا کیامنش. ۱۳۹۶. تحلیل محتوای کتاب دین و زندگی دوره متوسطه با تاکید بر برنامه درسی ملی. پژوهش های کیفی در برنامه ریزی درسی ۱۴۴-۱۶۷

دکتر حسنعلی گرمابی*. ۱۳۹۷. تدوین چارچوب محتوای اقتصاد مقاومتی با تمرکز بر رهنمودهای مقام معظم رهبری برای ورود به حوزه های یادگیری در برنامه درسی ملی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی ۸۹-۱۲۰

دکتر محرم آقازاده، دکتر افسانه سنه. ۱۳۹۲. تربیت بدنی در برنامه درسی ملی. رشد آموزش تربیت بدنی ۱۴.۴۶

حسین کریمیان، فائزه ناطقی، محمد سیفی. ۱۳۹۶. جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی ۱۳۳-۱۵۱

دکتر سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی. ۱۳۹۱. جایگاه زبان فارسی در برنامه درسی ملی. رشد آموزش زبان و ادب پارسی ۱۲.۱۰۳

سیده سمیه میرمرادی*. ۱۳۹۷. راهکارهای طراحی طبیعت محور فضاهای آموزشی دوره ابتدایی برای تحقق اهداف برنامه درسی ملی. پژوهش در برنامه ریزی درسی ۱۰۹-۱۳۱

نقش کارورزی در هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان

حسین احمدی* [۱]

[۱] استادیار، گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی زنجان)، ایران

چکیده

هرکدام از عناصر برنامه درسی تربیت معلم نقشی در این فرآیند تکوین هویت معلمی به شکل مستقیم یا غیرمستقیم ایفاء می‌کنند. کارورزی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دروس دوره کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند یکی از مؤثرترین دروس در این حوزه نیز تلقی شود. عده‌ای معتقدند طی دوره کارورزی به دلایل متعددی برای هویت حرفه‌ای دانشجویان آثار مثبتی دارد از جمله این که آنان را با تجربیات حرفه‌ای، فضای کاری، محدودیتها، مقررات و ... آشنا می‌کند. در مقابل نگرش گروه دیگری به کارورزی منفی است، از جمله این که نارضایتی‌های معلمان با سابقه از نظام آموزشی را منتقل می‌کند، انگیزه دانشجو-معلمان را کاهش می‌دهد، احساس منفی نسبت به توانایی معلمان با سابقه ایجاد می‌کند و ... گروه سوم نیز دیدگاه مشروط به کارورزی داشته و معتقدند باید طی دوره کارورزی انتخاب مدرسه بدرستی صورت گیرد به این خاطر که سایر عوامل در زمینه کارورزی اثر زیادی بر کارورز دارند. هدف این تحقیق مطالعه کیفی نقش کارورزی در تکوین هویت دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان است که با استفاده از مباحث طرح‌شده توسط دانشجویان فارغ‌التحصیل در درس پروژه انجام گردیده است. مطالعه نشان می‌دهد که کارورزی هم آثار مثبت و هم آثار منفی بر روی هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان داشته است. عوامل متعددی در این مورد مؤثر بوده‌اند که برخی از این عوامل عبارت‌اند از: محیط مدرسه، استاد کارورزی، معلم راهنمای کارورزی، نوع مدرسه، تجربیات قبل دانشجو و ... در پایان با توجه به تجربیات دانشجو-معلمان راهکارهایی برای بهبود نقش کارورزی در هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان ارائه شده است.

کلمات کلیدی: کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی، دانشجو-معلم، استاد راهنمای کارورزی

۱- مقدمه و بیان مسئله

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 این رو 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 (گل محمدی، ۱۳۸۰: ۲۲۳).

«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 به طور هم‌زمان میان افراد یا اشیاء 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 (همان: ۳۴).

در چارچوب نظری معلم بودن و شدن فیمن-نمسر (۱۹۸۳) فرآیندی را پیشنهاد کرده است که در یک چارچوب زمانی زنجیره یادگیری برای یاددهی سازمان یافته است. وی چهار مرحله را شناسایی کرده است: (۱) مرحله آشنایی (۲) مرحله قبل از خدمت (۳) مرحله ورود (۴) مرحله ضمن خدمت. قبل از این که جوانان به یک معلم تبدیل شوند، آن‌ها یک مرحله آشنایی را طی می‌کنند، که به نظر فیمن-نمسر مرحله‌ای است که جوانان حتی از تجربه زیسته‌شان، که ممکن است تبدیل شدن آن‌ها به یک معلم را تحت تأثیر قرار دهد آگاه نیستند. مرحله بعدی معلم «شدن» ورود به مرحله قبل خدمت است که در این مرحله معلمان به شکل رسمی به دنیای تدریس وارد می‌شوند. معلمان انتظار دارند که پس از این آمادگی اولیه کاملاً مهیای ورود به کلاس درس شده و به معلم تبدیل شوند. آن‌ها پایه نظری تدریس را یافته گرفته و در تمرین تدریس درگیر می‌شوند که در این تمرین‌ها انجام عمل تدریس را یاد

می گیرند. سومین مرحله شناسایی شده در زنجیره توسط فیمن-نمسر (۱۹۸۳) مرحله ورود است که در آن معلمان تحت نظارت به مدرسه می روند و یاد می گیرند چگونه تدریس کنند. این اولین مواجهه آن ها با یک کلاس درس واقعی است و این مرحله می تواند تصمیم یک معلم برای ماندن در حرفه یا خارج شدن از آن را تحت تأثیر قرار دهد. مرحله چهارم مرحله حین-خدمت است، که برای معلم «بودن» مهم است. در این مرحله معلمان خود را از طریق تجربیات محل کار رشد می دهند، که عمدتاً یادگیری از طریق آزمون و خطا بوده و ممکن است با برخی فعالیت های تربیت معلم و حمایت مربیان همراه شود (بشیرالدین، ۲۰۱۸).

مطالعه تکوین هویت در هر کدام از مراحل زنجیره مد نظر فیمن-نمسر واجد اهمیت است، لیکن این مطالعه بیشتر بر دوره زمانی دوم متمرکز شده است.

هونگ (۲۰۱۰) به مطالعه نقش تصورات مختلف دانشجو-معلمان و نومعلمان در تصمیمات آنها به ترک شغل پرداخته است. وی به ادبیات تحقیق در این زمینه اشاره کرده و از شش عامل ارزش، کارآمدی، تعهد، عواطف، دانش و باورها؛ و میکروپولیتیک به عنوان زیر شاخه های هویت حرفه ای نام می برد. با استفاده از روش های ترکیبی هونگ به این نتیجه دست یافته است که دانشجو-معلمان دارای تصورات بی ریا و آرمانگرایانه از معلمی هستند و معلمان ترک شغل کرده افرادی بوده اند که دارای عواطف کمی بوده اند.

یافته های پیشینه موجود در زمینه هویت حرفه ای معلمان بر نقش زمینه (Context) در شکل گیری هویت تاکید می کند (Goodson and Cole, 1994; Johnson, 2003; Hong, 2010). در این مورد تفاوتی بین افرادی که پیشینه تربیت معلم متعارف دارند با معلمانی که فاقد این پیشینه هستند در این است که هویت افراد فاقد پیشینه آماده شدن متعارف برای معلمی بر ایده های اجتماعی حرفه ای و توانمندی زمینه نهادی گسترده تر بر تحقق بخشی استعداد های حرفه ای و شخصی معلمان بستگی دارد (Goodson and Cole, 1994). شکل دیگری از تحقیقاتی که بر نقش زمینه تاکید دارند مکان یابی فعال در فضای اجتماعی را عاملی مهم در هویت معلمی دانسته اند. بر اساس نظر کولدرون و اسمیت (۱۹۹۹) بخشی از هویت معلمی انتسابی و بخش دیگر



اکتسابی است. و فضای اجتماعی طیفی از روابط ممکن است که فرد با دیگران بر قرار می کند. بخشی از این روابط با ساختارهای اجتماعی موروثی بدست می آید و بخش دیگری توسط فرد مورد انتخاب قرار می گیرد (Coldron & Smith, 1999).

برنامه های تربیت معلم دارای اهمیت اساسی در تکوین هویت حرفه ای دانش-معلمان هستند (Putnam & Borko, 1997; Wideen et al., 1998; Izadinia, 2013). دانشجو-معلمان در طی مسیر آموزش های تربیت معلم باید تغییر در هویت حرفه ای را تجربه کنند و جایگاه خود به عنوان معلم در فضای چالش برانگیز مدارس امروز را بپذیرند (Beauchamp & Thomas, 2009: 175). تکوین هویت حرفه ای دانشجو-معلمان در دوره های زمانی متفاوت از سال ورود تا فارغ التحصیلی در حوزه های متفاوتی رخ می دهد (Lamote and Engels, 2010) و فهم این مسیر می تواند می تواند طراحی برای تربیت معلم را تحت تاثیر قرار دهد (Beauchamp & Thomas, 2009; Izadinia, 2013). همچنین تحقیقات نشان داده اند تجربیات مثبت در دوره تربیت معلم می تواند عاملی جدی در تداوم موفقیت آمیز حرفه معلمی باشد (Izadinia, 2010; Ewing & Manuel, 2005). همچنین درگیری دانشجو-معلمان در اجتماعات یادگیری و نوشتن های فعال و بازتابی، عاملی موثر در شکل گیری هویت حرفه ای در این دوره است (Cattley, 2007; Estola, 2003; Vavrus, 2009; Webb, 2005). (Izadinia, 2015: 2 به نقل از

گودسان و کول در مطالعه شان به معلمانی توجه نموده اند که پیشینه ای در معلمی نداشته و در این زمینه آموزشی ندیده اند ولی انتظار می رود وظایف حرفه ای معلمی را انجام دهند (Goodson and Cole, 1994: 86). آنان نشان داده اند معلمانی که با فهم مناسب تری از هویت حرفه ای وارد این شغل شده اند توانسته اند با زمینه شغلی سازگار شده و هویت شان را بازتعریف کنند (همان، ۹۱). یکی از مهمترین مشکلات این گروه در مراحل اولیه ضعف دانش محتوایی بوده است (همان، ۹۵). علاوه بر این مطالعاتی نیز وجود داشته اند که در مورد دانشجو-معلمان بر عوامل خاصی در روند آماده شدن آنها برای معلمی و نقش آنها بر معلمی پرداخته اند، به عنوان نمونه تحقیقاتی بر نقش معلم راهنمای دوره تربیت معلم بر شکل گیری هویت حرفه ای پرداخته و بر نقش این عامل تاکید کرده اند (Izadinai, 2015; Bieler, 2013; Pillen, Den Brok, and Beijgaard, 2013; Liu & Fisher, 2006).

بیچامپ و توماس (۲۰۰۶) نشان داده اند که فهم هویت معلمان به شیوه های

متفاوت برداشت از برنامه تربیت معلم وابستگی دارد. تحقیقات انجام شده توسط آنان نیاز به جهت دهی موثر هویت در تربیت معلم را نشان داده است (به نقل از Beauchamp & Thomas, 2009).

ایزدی نیا (۲۰۱۳) در یک مطالعه مروری بر روی ۲۹ تحقیق تجربی نشان داده است که مهم ترین نقطه تمرکز این مطالعات بر روی چهار عامل عمده فعالیت های تاملی، اجتماعات یادگیری، شرایط و تجربیات قبلی دانشجو-معلمان بوده است (Izadinia, 2013). بخشی از ادبیات مرتبط با هویت حرفه ای نشان می دهند که فهم دانشجو-معلمان از ماهیت مسئولیت های معلمی و نقش حرفه ای معلم عامل مهمی در تعمیق هویت حرفه ای است (Valli, 1997). فهم کامل پیچیدگی نقش معلمی عنصر اساسی در تکوین هویت است. ایده برساخت اجتماعی هویت (De Ruyter and Conroy, 2002) به شکل خاصی با موقعیت دانشجو-معلمان تناسب دارد، زیرا هویت حرفه ای آنان از یک شرایط کارورزی به شرایط دیگر ظهور و تغییر می یابد. این تغییر تحت تاثیر شرایط مدرسه قرار دارد، که می تواند شدت متغیر باشد. بنابراین در پایان دوره کارورزی مشارکت کنندگان باید بتوانند تشخیص دهند که با کدام شرایط مدرسه ای سازگارتر هستند (Cattley, 2007).

ایزدینیا (۲۰۱۵) در مطالعه ای به نقش رابطه مشاوره ای (mentoring relationships) و تغییرات در هویت حرفه ای دانشجو-معلمان می پردازد. وی از روش های کیفی برای مطالعه خود استفاده کرده و یافته های وی نشان می دهد که رابطه مشاوره ای مثبت و تحقق انتظارات باعث شده دانشجو-معلمان اطمینان بیشتری به خود به عنوان معلم داشته باشند. در نقطه مقابل دانشجو-معلمانی که تجربه ارتباط مشاوره ای نسبتاً منفی داشته اند اطمینان شان کاهش یافته و احساس بهبود نداشته اند (Izadinia, 2015: 1).

بیجار و دیگران (۲۰۰۴) در یک مطالعه مروری کارهای انجام شده در زمینه هویت حرفه ای معلمان را به سه مقوله تقسیم کرده اند:

۱. مطالعاتی که بر شکل گیری هویت حرفه ای معلمان توجه کرده اند
۲. مطالعاتی که بر شناسایی مشخصه های هویت حرفه ای معلمان توجه نموده اند
۳. مطالعاتی که هویت حرفه ای در حکایت های معلمی بازنمایی شده است (Beijard)



(et al., 2004: 107).

در این کار نوع اول تحقیقات بیشتر از نوع تحقیقاتی هستند که مرتبط با تربیت معلم و معلم راهنما برای فهم بهتر و پاسخ به نیازهای دانشجو-معلمان محسوب می شوند (Volkman & Anderson, 1998). بویژه زندگینامه ها و باورهای متاثر از آنها محمل عناصر مهمی برای شکل گیری هویت حرفه ای دانشجو-معلمان هستند (Beijaard et al., 1994; Knowles, 1992; Sugrue, 1997; Kelchtermans, 2004).

تحقیقات در این محور به دو بخش تقسیم شده اند: بخشی از تحقیقات به توصیف فرایند معلم شدن دانشجو-معلمان یا معلم هایی می پردازد که تجربه قبلی تربیت معلم نداشته اند (Coldron & Smith 1999) و بخش دیگر مطالعاتی هستند که به توصیف تنش های بین فرد و چارچوب تربیت معلم توجه نشان می دهند (Coldron & Smith, 1999; Pillen, Den Brok, and Beijaard, 2013).

ایزدی نیا با استناد به برخی مطالعات قبلی معتقد است که هویت حرفه ای دانشجو معلمان می تواند با استفاده از نظریه بر ساخت گرایی اجتماعی تحلیل شود. فرض نظریه بر ساخت گرایی اجتماعی این است که یادگیری در یک فرایند اجتماعی رخ می دهد که یادگیرندگان مهارت ها و دانش جدید را از طریق تعامل با دیگران مانند معلمان کسب می کنند (Izadinia, 2015: 2; Vygotsky, 1978). بر این اساس نظریه بر ساخت هویت حرفه ای به عنوان فرایند یادگیری برای تدریس (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004) در تعامل دانشجو-معلمان (یا مهارت آموزان) با دیگران مهم نظیر معلمان راهنما یا اساتید تربیت معلم اتفاق می افتد (Johnson, 2003). بر اساس این برداشت دانشجو-معلمان همزمان با فرایند یادگیری برای تدریس، هویت حرفه ای شان را از طریق تعامل روزمره با دیگران مهم مانند معلمان راهنمایان در جریان تمرین بر ساخت می کنند (Izadinia, 2015).

از نظریه هویت های ممکن نیز برای فهم هویت یابی نومعلمان استفاده شده است (Hamman et al., 2010). هامان و همکارانش (۲۰۱۰) در مقاله شان در باب استفاده از نظریه هویت های ممکن ادعا کرده اند که این نظریه نسبت به سایر نظریات موجود کارایی بیشتری در زمینه فهم هویت یابی نومعلمان و دانشجومعلمان سال آخر دارد. آنها استدلال

کرده اند که یکی از مهمترین دلایل این کارآیی مرتبط با موقعیت گذار این دسته از دانشجویان از دانش آموزی به معلمی است که نظریه خود های ممکن چارچوب نظری مناسبی برای تفکر آینده-محور، هویت گرا، و هدفمند در زمان حال برای تنظیم رفتار جهت رسیدن به وضعیت آینده فراهم می کند (Hamman et al., 2010: 1349).

توجه به تصورات، صلاحیت ها و توانمندی های فارغ التحصیلان یکی از نقش های مهم نهادهای تربیت معلم است (Avalos & Aylwin, 2007: 515). طبق مقررات و اسناد موجود، در حال حاضر دو دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی به امر تربیت معلم در کشور مشغول هستند. در هدف گذاری تاسیس دانشگاه فرهنگیان علاوه بر توجه به صلاحیت های عمومی، توجه به صلاحیت های حرفه ای معلمان نیز مد نظر قرار گرفته است که نشانگر اهمیت و جایگاه این دانشگاه است (الماسی و دیگران، ۱۳۹۶: ۲). توجه به هویت حرفه ای مخصوصا در دروسی که خاص دانشگاه فرهنگیان است می تواند دانشجویان-معلمان دانشگاه را برای حرفه معلمی آماده سازد. شاید مهم ترین درسی که در ارتباط با مدرسه دانشجویان این دانشگاه باید بگذرانند درس کارورزی است که در قالب چهار عنوان کارورزی ۱، ۲، ۳، و ۴ ارائه می شوند. این درس امکان پیوند نظر و عمل را در برنامه درسی فراهم کرده (الماسی و دیگران، ۱۳۹۶) و به دانشجویان کمک می کند تا با بهره گیری از مطالعات نظری در حوزه های موضوعی رشته تخصصی خود، بتوانند یافته های نظری را برای دستیابی به درک عمیق تر در عرصه عمل به محک تجربه آزموده و از توانایی لازم برای ورود به صحنه مدرسه و کلاس برخوردار شوند (داودی و دیگران، ۱۳۹۴). از نظر محتوایی این دروس بیشتر بر تجربه عملی دانشجویان در مشاهده دقیق، ثبت دقیق وقایع، تشخیص مسائل، پیش بینی راه حل ها و اجرای آنها تاکید می کنند.

حضور در کلاس های مدارس تحت عنوان کارورزی موافقان و مخالفان خود را دارد. موافقان بر پیشینه جهانی این موضوع، ضرورت تجربه عملی، نقش مهم معلم راهنما (Cattley, 2007)، آشنایی با محدودیت ها و مقررات و ضرورت کاربست دانسته ها در محیط عملی در دوره دانشجویی تاکید می کنند (). مخالفان بر انتقال نارضایتی های معلمان باسابقه، و احساس منفی نسبت به توانایی معلمان توجه می کنند (Bloomfield).



نیز معتقدند اجرای کارورزی در مدارس متفاوت تجربیات متفاوتی را برای دانشجویان به بار آورده است (Cattley, 2007). در برخی مدارس این برنامه بیشتر نتایج مثبت و در برخی مدارس نتایج منفی بیشتری داشته است. در هر حال بخش مهمی که تحقیقات انجام شده بر این نکته تاکید دارند که برای مقابله با ترک شغل توسط نومعلمانی که در سطح جهانی نگرانی عمده ای محسوب می شود تکوین هویت حرفه ای عمیق در دوره کارورزی دارای ضرورتی انکار ناپذیر است (Ewing and Smith, 2003; Darling-Hammond, 2003; Darling-Hammond 2006, Martinez, 2004; Pietsch and Williamson, 2005). هویت حرفه ای در دوره کارورزی تکوین می یابد، ولی عمق این رشد بجای این که منتظر شانس باشیم، بهتر است از طریق ایجاد شرایط حمایتی تامین شود (ten Dam and Blom, 2006; Cattley, 2007).

۲- روش شناسی

از نظر روش شناختی این مطالعه شکلی از مطالعات کیفی محسوب می شود. برای مطالعه تجربیات دانشجوی-معلمان در مرحله اول دانشجویانی انتخاب شده اند که در پروژه آنها به کارورزی به شکل مناسبی پرداخته شده است. دانشجویان مورد مطالعه ۱۵ نفر از دانشجویان ترم آخر کارشناسی رشته علوم تربیتی-آموزش ابتدایی پردیس شهید بهشتی زنجان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده اند که روایت های تحصیلی خود را از طریق خودکاوی روایتی در درس کارورزی بیان کرده اند.

برای تحلیل روایت ها از شیوه کدگذاری استفاده شده است. پس از کدگذاری باز، آیتم ها مشخص شده و سپس نقاط ضعف و قوت کارورزی مشخص شده اند. کدهای باز تبدیل به کدگذاری محوری و انتخابی شدند.

۳- یافته ها

در این بخش محورهای اصلی مد نظر دانشجویان در حوزه کارورزی بر اساس یادداشت های آنان مطرح می شوند. بطور کلی مروری بر یادداشت های دانشجویان مکررا نشان داد که آنان کارورزی را عمدتاً مهم ترین درس دوره کارشناسی می دانند.

کد محوری	روایت
نقش تجربه قبلی در تدریس	(ح.م) (کارورزی) سه قرار بر این بود که علاوه بر مشاهده در تدریس دروس نیز مشارکت داشته باشیم که این اتفاق برای من آنچنان دشوار تلقی نمی شد چرا که در ترم های قبل کارورزی تجربه ی متعددی در این بخش داشتم
تداوم کارورزی و کاهش انگیزه	(ح.م) در ترم چهار کارورزی که دیگر نایی برای کلاس معلم دیگر رفتن در من وجود نداشت و بسیار علاقمند بودم به کلاس داری مستقل ولی باز مجبور بودیم بر اساس خواست استاد و شرایط مختلف در کلاسهای قبل حضور داشته باشیم.
نقش مثبت معلم راهنما	(ه.ک) از ترم چهار که دوره ی کارورزی آغاز گردید من دوره ی کارورزی خود را در مدارس متفاوت سپری کردم و از تجارب معلمان کارآموده آن مدارس بهره مند شدم. به عنوان مثال شیوه ی مدیریت کلاس و نحوه ی ارتباط برقرار کردن با دانش آموزان را فرا گرفتم
نقش تکالیف کارورزی	(ه.ک) و در ترم های بعد که ما موظف به نوشتن اقدام پژوهی، طرح درس، درس پژوهی و غیره شدیم با نحوه ی تدریس در دوره ی ابتدایی و چالش هایی که ممکن است یک معلم دچار آن شود آشنا شدیم.
اهمیت محیط مدرسه	(م.م) در همان کارورزی اول نقش جدی در مدرسه ایفا می کردم و پا به پای معاونان و مدیر فعالیت می کردم و بعضی مواقع برخی از وظایف آنها را نیز بر عهده می گرفتم. از همان بدو ورود مدیریت سایت اینترنتی مدرسه با بنده بود و تمامی فعالیت های مدرسه را در آنجا ثبت می کردم.
نقش منفی معلم راهنما	(ص.و) در کارورزی ها همانطور که گفته شد معلمانی بی انگیزه، بی هدف و گاهی بدون داشتن سواد و اطلاعات کافی را می دیدیم که این خود باعث ایجاد انگیزه ای می شد تا خلاف آن ها رفتار کنیم.
استاد راهنما	(ه.ن) یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در انگیزه و مهارت هر دانشجویی استاد راهنمای آن درس می باشد. واحد کارورزی با استاد گرانقدر جناب آقای ... آغاز و به اتمام رسید، حقی که این فرد در انتقال تجارب خود و عشق ورزی و ایفای هنر معلمی نقش به سزایی در پیشرفت تحصیلی اینجانب داشت.
معلم راهنما	(ه.ن) معلم راهنما سرکار خانوم ... اداره ی کلاس و تدریس را به من محول می کرد و در جاهای مختلف از تجارب خود به من می آموخت.
محیط مدرسه	(م.ق) تنها روحیه ای که وجود داشت حضور در مدارس کارورزی بود چراکه دانش آموزان یا معلمان نگاهی متفاوتی به من داشتند که مایه دلگرمی مان بود. ... در این دو سالی که کارورزی رفتم و از نزدیک با محیط مدرسه آشنا شدم ، تصمیم گرفتم که یک معلم حرفه ای باشم

محیط مدرسه و نوع مدرسه	(ع.ف) در این کارورزی برای تنوع مدارس و کسب تجربه بیشتر، مدرسه‌های دانشجویان را عوض کردند و من و دوستان به مدرسه دماوند افتادیم. تجربه‌ای که من در این کارورزی به چشم خود دیدم دودنیای متفاوت بود، به عبارت دیگر در مدرسه غیرانتفاعی دماوند همه امکانات آموزشی وجود داشت و اکثر بچه‌ها از خانواده‌های مرفه بودند و به قولی فرزند دکتر، معلم، استاد دانشگاه بودند و هیچ‌گونه مشکلی نداشتند. درحالی که مدرسه شهید سهرابی از امکانات آموزشی کمتری برخوردار بود و اکثر بچه‌ها از خانواده‌های کم‌درآمد و از خانواده‌های فرهنگی بودند و شغل اکثر والدین آزاد بود.
محیط مدرسه	(ر.ی) همان جلسات آغازینی که به مدارس رفتیم، انگیزه‌ی من برای معلمی مضاعف گردید و اگر هم گاهی (بنا به بی لطفی‌ها و کم توجهی‌ها) تردیدی بابت انتخاب این حرفه‌ی مقدس، در من شکل می گرفت، با حضور در مدرسه و قرار گرفتن در دنیای پاک بچه‌ها از بین رفت و بیش از پیش مصمم شده و رضایتی درونی در خود احساس نمودم.
معلم راهنما	(ر.ی) حضور در کلاس درس و مشاهده‌ی شیوه‌ی تدریس معلم، گاهی جرقه‌هایی در ذهن من ایجاد می کرد و شیوه‌ی تدریسی متفاوت تر را در ذهن خود مرور می کردم و با خود می گفتم که اگر من قرار باشد این مبحث را تدریس کنم به این شیوه تدریس خواهم کرد. در واقع مشاهده‌ی همین فرایند به بروز خلاقیت‌های معلمی من کمک زیادی کرد. گرچه هنوز راه زیادی دارم و آموختنی‌ها بسیارند.

بر اساس کد گذاری محوری می توان چندین مورد را در نظر گرفت که میزان رضایت دانشجو از کارورزی را تعیین کرده اند. این موارد عبارتند از: ۱- محیط مدرسه ۲- استاد کارورزی ۳- معلم راهنمای کارورزی ۴- نوع مدرسه ۵- تجربیات قبلی دانشجو.

۱. محیط مدرسه: در مورد محیط مدرسه شیوه قضاوت دانشجویان مهم بوده است. روایت های دانشجویان نشان می دهد شکل استقبال از آنها متفاوت بوده و عمدتاً مدرسی اثر مثبت بر آنها داشته است که استقبال مناسبی نیز از آنها صورت گرفته است. علاوه بر این مشاهده تفاوت های طبقاتی بین مدارس، بویژه مدارس دولتی و غیرانتفاعی مورد توجه و بعضاً نقد دانشجویان قرار گرفته است.

۲. استاد کارورزی: بنا به نظر مسئولین و کارشناسان مرتبط با کارورزی استاد راهنمای کارورزی نقش مهمی در تجربه کارورزی و شکل گیری هویت معلمی کارورز ایفا می کند. اساتیدی هستند که نظارت جدی تری داشته و در جریان تمام اتفاقات مدرسه قرار می گیرند، مسائل مدرسه و دانشجو را می دانند و

برای هر کدام بدنبال راهکاری هستند و دغدغه جدی آموزشی دارند. این دسته از اساتید عامل مهمی برای تجربه مثبت دانشجویان کارورز محسوب می شوند. در نقطه مقابل اساتیدی هستند که در این زمینه ها دغدغه چندانی نداشته به هدر رفتن وقت دانشجو و عدم تکوین مناسب هویت حرفه ای دانشجو کمک می کنند. روایت های دانشجویان مختلف نشانگر ابعاد این قضیه است.

۳. معلم راهنما: عامل دیگری که در زمینه اثر کارورزی مهم تلقی شده نقش معلم راهنماست. عمده دانشجویان از نقش مثبت معلم راهنما سخن گفته اند لیکن دانشجویانی نیز بوده اند که از شیوه ارتباط، تدریس و بعضا رفتارهای معلم راهنمای کارورزی نقد کرده اند. لیکن بعد مناسب در این زمینه استفاده مثبت دانشجویان از توانایی های معلم راهنمای کارورزی بوده است.

۴. نوع مدرسه: مدارس عمومی و غیر انتفاعی، دارای کادر خانم یا آقا، و پایین و بالای شهری تجربیات متفاوتی را برای تکوین هویت حرفه ای دانشجویان به دنبال داشته اند. در این مورد تجربه م.ز و ع.ف قابل توجه است.

۵. تجربیات قبلی دانشجو: تجربیات قبلی دانشجو هم در مورد درس کارورزی و هم در مورد تدریس های قبلی بر تکوین هویت حرفه ای دانشجو-معلمان در درس کارورزی مهم و موثر بوده است. طبق روایت برخی دانشجویان از جمله م.م دانشجویانی که تجربه قبلی مناسب تری داشته اند در کارورزی موفق تر عمل کرده اند. علاوه بر این ارائه همزمان برخی دروس کاربردی نیز هم به موفقیت در دوره کارورزی و هم موفقیت در یادگیری درس مذکور کمک کرده است.

۴- نتیجه گیری:

کارورزی به عنوان یکی از مهم ترین دروس دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان نقش مهمی در زمینه های مختلف حرفه ای دانشجویان این دانشگاه بویژه در تکوین هویت حرفه ای این دانشجویان ایفا می کند. این مطالعه برای پاسخ به این سوال انجام شده است که آیا نقش این درس بویژه در حوزه تکوین هویت حرفه ای دانشجویان صرفا نقشی مثبت بوده یا آثار منفی نیز به دنبال داشته است. مطالعه با استفاده از تحلیل زندگینامه ای یادداشت های ناشی از خودکاوی روایتی دانشجویان رشته علوم



تربیتی پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان استان زنجان انجام شد که نشان داد این درس در کنار ابعاد مثبت که مورد تاکید دانشجویان در یادداشت هایشان قرار گرفته ابعاد منفی نیز بدنبال داشته است. در این زمینه عوامل مختلف از دیدگاه دانشجویان مهم بوده اند که از جمله عواملی مانند محیط مدرسه، استاد کارورزی، معلم راهنما، نوع مدرسه و تجربیات قبلی دانشجو در این زمینه مورد تاکید دانشجویان قرار گرفته اند.

منابع و مآخذ

گل محمدی، احمد. (۱۳۸۰). جهانی شدن فرهنگ، هویت، تهران: نشر نی.
جنکینز، ر. (۱۳۸۱). هویت اجتماعی، ترجمه تورج یار احمدی، تهران: نشر شیراز.
بشیرالدین، عایشه. (۱۳۹۸). تربیت معلم در کشورهای در حال توسعه؛ بحثی در باب معلم بودن و معلم شدن، ترجمه حسین احمدی، تهران: انتشارات احسان (در دست انتشار).
الماسی، حجت اله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ نیلی، محمدرضا؛ و علی دلاور. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف محور تایلر، فصلنامه تدریس پژوهی، شماره ۱، صص: ۲۴-۱.

Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beauchamp, C.; Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39 (2) :175-189.

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.

Coldron, J. and Smith, R. (1999) 'Active location in teachers' construction of their professional identities', *Journal of Curriculum Studies*, 31:6, 711 – 726.

Estola, E. (2003). Hope as work-student teachers constructing their narrative identities.



Scandinavian Journal of Educational Research, 47(2), 181-203.

Ewing, R., & Manuel, J. (2005). Retaining early career teachers in the profession: new teacher narratives. *Change: Transformations in Education*, 8(1): 1-16.

Ewing, R., & Manuel, J. (2005). Retaining early career teachers in the profession: new teacher narratives. *Change: Transformations in Education*, 8(1): 1-16.

Goodson, I., & Cole, A. (1994). Exploring the Teacher's Professional Knowledge: Constructing Identity and Community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23475536>

Hamman, D.; Gosselin, K. ; Romano, J. & Bunuan, R. (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: 1530-1543. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000831>.

Izadinia, M. 2015. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52: 1-10. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>

Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800.

Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800.

Lamote, C. & Engels, N. (2010) The development of student teachers' professional identity, *European Journal of Teacher Education*, 33, 3-18.

Liu, Y., & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher Development*, 10(3), 343-360.

Pillen, M., Den Brok, P., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.



Putnam, R.T. & Borko, H. (1997) Teacher learning: implications of new views of cognition, in: B.J. Bidde, T.L. Good & I.F. Goodson (Eds) *International handbook of teachers and teaching* (Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic), 1223–1296.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.

ten Dam, G. and Blom, S. (2006) Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 22 (6), 647-660.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education* 72 (1), 67-88.

Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: a critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 383-390.

Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310. Available at: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3%3C293::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-7](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3%3C293::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-7)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London Harvard University Press.

Webb, M. (2005). Becoming a secondary-school teacher: the challenges of making teacher identity formation a conscious, informed process. *Issues in Educational Research*, 15(2), 206-224.

Wideen, M.F., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, 68, 130–178.

مطالعه برخی عوامل مؤثر در گرایش معلمان شهر قم به سبک زندگی اسلامی

*حمید جعفریان یسار، **سید مجتبی فروغی، ***سید محسن شیخ الاسلامی

*استادیار دانشگاه فرهنگیان قم - h.jafarian@cfu.ac.ir

**معاون آموزشی دانشگاه فرهنگیان قم - forughism@yahoo.com

***کارشناس مسوول آموزش دانشگاه فرهنگیان قم - mpa9262@yahoo.com

چکیده

مقدمه: هر سبک زندگی در دنیای امروزی، تابعی از عوامل بسیاری بوده و شاکله‌ای است از حیات اجتماعی، باورها، فناوری‌های روز و ارزش‌ها. هدف این مطالعه برخی عوامل مؤثر در گرایش معلمان شهر قم در گرایش به سبک زندگی اسلامی بود. **مواد و روش‌ها:** این مطالعه به روش توصیفی - زمینه‌یابی در جامعه آماری معلمان شهر قم و با نمونه آماری ۲۸۸ نفر به صورت تصادفی ساده، انجام شده است. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسش‌نامه محقق‌ساخته دارای ۲۴ سؤال که چهار عامل، سبک زندگی اسلامی از نظر معلمان مورد سنجش قرار داده است. عوامل سبک زندگی اسلامی عبارتند از (۱) نقش الگویی معلمان، (۲) وضع ظاهری معلمان، (۳) تکنولوژیک بودن معلمان و (۴) سخنرانی دینی معلمان. پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ و با عدد ۰/۸۶۳ مورد تأیید قرار گرفت. **یافته‌ها:** به ترتیب، مؤلفه‌های (۱) نقش الگویی معلمان، (۲) سخنرانی دینی معلمان، (۳) تکنولوژیک بودن معلمان و (۴) وضع ظاهری معلمان، با میانگین بالاتری، رتبه‌بندی می‌شوند. متغیر (وضع ظاهری معلمان) با بتای ۰/۲۹۸ دارای بیشترین اثر متغیر (نقش الگویی معلمان) با بتای ۰/۲۵۶ دومین عامل، متغیر (تکنولوژیک بودن معلمان) با بتای ۰/۲۵۳ سومین عامل و متغیر (سخنرانی دینی معلمان) با بتای ۰/۲۴۰ چهارمین عامل در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. متغیر (وضعیت تأهل معلمان) با بتای ۰/۲۲۴ دارای بیشترین اثر، متغیر (وضعیت اقتصادی معلمان) با بتای ۰/۰۵۹ دومین عامل و متغیر (وضعیت شغلی معلمان) با بتای ۰/۰۱۶ سومین عامل در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. **نتیجه‌گیری:** سبک زندگی اسلامی

علوم اجتماعی و همزمان با دهه های پایانی قرن بیستم ارزیابی کرد که به اهمیت یافتن بیشتر مفهوم فرهنگ و مشتقات آن در علوم اجتماعی انجامید و اصلی ترین وجه آن، انتقال مرکز ثقل جامعه از تولید به مصرف و از اقتصاد به فرهنگ بود (بورديو ۱۳۹۰). موضوع سبک زندگی و مباحثی در این زمینه، تقریباً از آغاز قرن بیستم میلادی به ادبیات جامعه شناسان و روانشناسان اجتماعی و حوزه مطالعات فرهنگی وارد شد (رایمر ۱۳۸۴) و (گیدنز ۱۳۷۶) و مدتی است در مجامع علمی ما به ادبیات ویژه این موضوع توجه شده است و طبیعی است که به اقتضای اسلامی بودن جامعه ایرانی، بر سبک زندگی اسلامی - ایرانی تأکید ویژه ای شود (ادگار و سجویک ۱۳۸۸). در این راستا، برای نهادهای اثر گذار فرهنگی، به ویژه رسانه ملی، توجه به آموزه های اسلامی و الهام گرفتن از الگوهای ارایه شده در خلال این آموزه ها، برای شکل دادن نوعی از سبک زندگی که متناسب با شاخص های فرهنگی خاص جامعه ایرانی باشد، مهم خواهد بود (فاضل قانع ۱۳۹۱). آداب اسلامی، نماد ظاهری اسلام است. مسلمان بودن با انجام هر گونه رفتاری قابل جمع نیست. یعنی آنگاه که به ارزش های اسلامی سر تسلیم فرود آورده می شود، دیگر هر گونه رفتار یا ظاهری را نمی توان برای خود انتخاب کرد. آداب اسلامی آن گونه ظاهری است که با اعتقادات و ارزش های اسلامی سازگار است و نمود خارجی توحید نظری و توحید عملی می باشد. می توان به وجهه اجتماعی آن هم نظر دوخت (شیروانی ۱۳۸۳). وقتی یک امت به آداب خاصی ملتزم باشد، ساخت اجتماعی متناسب با اعتقادات و ارزش های خود را نیز پدید می آورد. در جامعه ای که ارزش های اسلامی نهادینه شده و بندگی پروردگار فراگیر گشته باشد، جایی برای غیر سبک زندگی اسلامی نمی ماند (شجاعی زند ۱۳۸۰). سبک زندگی افراد با وضعیت سلامت جسمانی، روحی، روانی و معنوی آنها پیوند دارد. رفتارهای مذهبی در معنا یافتگی زندگی ارزش مثبت دارد. رفتارهایی از قبیل توکل به خدا و زیارت، می توانند از طریق ایجاد امید و تشویق به نگرش های مثبت، موجب آرامش درونی و معنوی فرد شوند (آموزگار ۱۳۷۵). مفهوم سبک زندگی در روانشناسی، ابتدا توسط آلفرد آدلر و پیروانش مطرح شد. آدلر بر خلاف بسیاری از روانشناسان، علاوه بر نگاه توصیفی، نگاهی ارزشی و تجویزی هم به روانشناسی داشت (کاویانی آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰). سبک زندگی از نظر مفهومی، پیوندی تنگاتنگ و مستقیم با مجموعه ای از مفاهیم مانند فرهنگ، رفتار و معنا (نگرش، ارزش، هنجار)، اخلاق، ایدئولوژی، شخصیت، هویت، خلاقیت، تولید، کار، سرمایه، مصرف، طبقه اجتماعی، سلیقه و نیاز دارد، و روشن است



بدون شناخت این روابط، از مفهوم سبک زندگی و نظریه های مربوط به آن درک درستی به دست نخواهد آمد (فاضل قانع ۱۳۹۱). پی گیری تاریخی مفهوم سبک زندگی، مسیر مطالعه را به مواردی از به کارگیری آن در متون جامعه شناختی سال های آغازین قرن بیستم رهنمون می کند (کوزر ۱۳۸۵). در ادبیات جدید جامعه شناسی فرهنگ و مطالعات فرهنگی، اساساً سبک زندگی امری متفاوت از فرهنگ و مرتبط با آن تعریف می شود (کاستلز ۱۳۸۰). البته نباید انکار کرد که سبک زندگی امری اجتماعی است (کلینکه ۱۳۸۴). باید مفهوم جدید سبک زندگی را در نسبت مستقیم با تحولات اندیشه در علوم اجتماعی و همزمان با دهه های پایانی قرن بیستم ارزیابی کرد که به اهمیت یافتن بیشتر مفهوم فرهنگ و مشتقات آن در علوم اجتماعی انجامید و اصلی ترین وجه آن، انتقال مرکز ثقل جامعه از تولید به مصرف و از اقتصاد به فرهنگ بود (بیرو ۱۳۸۰). بنابر آنچه گفته شد، مطالعه سبک زندگی در حوزه علوم اجتماعی قرار می گیرد (آزاده ۱۳۸۹).

۲- ادبیات نظری و پیشینه

مفهوم سبک زندگی در روان شناسی، ابتدا توسط آلفرد آدلر و پیروانش مطرح شد. آدلر بر خلاف بسیاری از روان شناسان، علاوه بر نگاه توصیفی، نگاهی ارزشی و تجویزی هم به روان شناسی داشت (کاویانی آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰). سبک زندگی از نظر مفهومی، پیوندی تنگاتنگ و مستقیم با مجموعه ای از مفاهیم مانند فرهنگ، رفتار و معنا (نگرش، ارزش، هنجار)، اخلاق، ایدئولوژی، شخصیت، هویت، خلاقیت، تولید، کار، سرمایه، مصرف، طبقه اجتماعی، سلیقه و نیاز دارد، و روشن است بدون شناخت این روابط، از مفهوم سبک زندگی و نظریه های مربوط به آن درک درستی به دست نخواهد آمد (فاضل قانع ۱۳۹۱). برای داشتن يك سبک زندگی مطلوب، دو نوع جهت گیری لازم است (کاویانی آرانی، طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی های روانسنجی آن ۱۳۸۸)، (۱) بایدها و نبایدهای مورد قبول در زندگی و (۲) شیوه های اجرا و به عینیت رساندن آن. جهت گیری اول، به طور غالب ارزشی و اخلاقی است. جهت گیری دوم، مبتنی بر ارزش های عملی است. اخلاق، جهت گیری های کلی زندگی و علوم انسانی، به ویژه روان شناسی، شیوه های رسیدن به آن را فرا راه انسان قرار می دهد (کاویانی آرانی، طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی

ویژگی‌های روانسنجی آن (۱۳۸۸). سبک زندگی از موضوعات بین رشته‌ای است. اخلاق و روان‌شناسی، به هر دو بُعد روانی و جسمانی سبک زندگی توجه دارد. از میان روان‌شناسان، آلفرد آدلر و پیروان وی همچون کرت آدلر، لیدا سیچر، الکساندر مولر، سوفیا دوریس، آنتونی بروک، اروین وکسبرگ، الکساندر نور، سوفیا لازار فلد، آیدا لوی، فریناند برن بام و دیگران به تفصیل به بررسی سبک زندگی پرداخته‌اند. سبک زندگی عبارت است از: مشی کلی فرد در جهت رسیدن به اهداف و غلبه بر مشکلات. اما در سبک زندگی اسلامی عمق عواطف، نگرش‌های فرد و اعتقادات وی سنجیده نمی‌شوند، بلکه رفتارهای فرد مورد سنجش قرار می‌گیرند. اما هر رفتاری که بخواهد مبنای اسلامی داشته باشد، باید حداقل‌هایی از شناخت و عواطف اسلامی را پشتوانه خود قرار دهد. یکی از عوامل مؤثر در سبک زندگی اسلامی آن است که اسلام و سبک زندگی اسلامی، به صورت همه یا هیچ نمی‌باشد، بلکه یک پیوستار بزرگ است که مراتب پایین، متوسط و بالا دارد. بعضی از درجات ایمان و ویژگی‌های مؤمنان آن قدر شناخته شده است که حتی اگر در روایات هم نیامده بود، باز هم مطلوب بودن آن روشن بود. پیوستاری بودن اسلام و سبک زندگی اسلامی از آیات و روایات متعددی بر می‌آید. خداوند به ایمان آورده‌ها دوباره امر به ایمان آوردن می‌کند. این نکته اشاره به مراتب ایمان دارد. قرآن در وصف منافقان، که از رفتن به جبهه به بهانه‌های واهی اجتناب می‌کردند، می‌فرماید: «آنها امروز به کفر نزدیک‌ترند یا به ایمان»؟ (آل عمران: ۱۶۵) که نگاه پیوستاری را نشان می‌دهد. در روایات آمده است: امام صادق (ع) به ایمان بسان نردبانی نگاه می‌کنند که باید پله‌ها یکی پس از دیگری پیموده شوند. بر این اساس، معلوم می‌شود که سبک زندگی اسلامی، دارای حالت پیوستاری است، افراد مسلمان هر کدام جایگاهی در این پیوستار دارند (کاویانی‌آرانی، تربیت اسلامی، گذر از اهداف کلی به اهداف رفتاری ۱۳۸۸). برای معرفی سبک زندگی اسلامی، می‌توان به «درخت سبک زندگی» اشاره نمود (کاویانی‌آرانی، طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی‌های روانسنجی آن ۱۳۸۸). آدلر و پیروانش سبک زندگی هر فرد را از شکل‌گیری تا پیامدها و آثارش به یک درخت تشبیه کرده‌اند: ۱) ریشه‌های این درخت همان ریشه‌های سبک زندگی است که شکل‌گیری آن را بیان می‌کند؛ ۲) ساقه این درخت درباره اعتقادات و نگرش‌های کلی افراد (شامل اعتقادات و عواطف و حتی آمادگی رفتاری و غیره) است. شاخه‌ها و سرشاخه‌های این درخت، وظایف زندگی هستند. در حقیقت، سبک زندگی واقعی همان شاخه‌ها و سرشاخه‌هاست. سبک زندگی

اسلامی (سرشاخه‌ها) در سه سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی مطرح می‌شود. آنچه در این پژوهش مطرح است، سبک زندگی اسلامی فردی است. (۳) درخت سبک زندگی اسلامی، به تفصیل از دیدگاه آیات و روایات، استخراج و جامعیت لازم را به دست آورده است و تفاوت‌های بین دیدگاه اسلامی و روان‌شناختی (آدلر و پیروانش) را آشکار کرده است. با این نگاه به سبک زندگی است که مجاز خواهیم بود رابطه سبک زندگی اسلامی و هر یک از مؤلفه‌های آن را با شادکامی بسنجیم. این پژوهش با این هدف انجام شده است (کاویانی‌آرانی، طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی‌های روانسنجی آن ۱۳۸۸).

دینر (۲۰۰۵) شادکامی را به چگونگی ارزیابی افراد از زندگی‌شان مرتبط می‌داند. از نظر دینر، ارزیابی شخص در مورد زندگی خود، می‌تواند به دو صورت باشد: ۱. ارزیابی شناختی. آن نوع ارزیابی است که شخص به طور آگاهانه در مورد کل زندگی یا در مورد جنبه‌های خاصی از آن مانند شغل، تفریح و ازدواج انجام می‌دهد. ۲. ارزیابی عاطفی. آن نوع ارزیابی است که به شکل احساسات و عواطف مطرح است. مانند قضاوت در مورد عواطف خوشایند (مانند لذت) یا ناخوشایند (مانند افسردگی) و به احساسات و هیجاناتی که فرد در تعامل با زندگی اش تجربه می‌کند، کاری ندارد. به اعتقاد لاما کاتلر و مهم‌ترین هدف زندگی ما رسیدن به شادی است (لاما کاتلر ۱۳۸۲)؛ زیرا انسان هر مذهبی که داشته باشد، حرکت و فعالیت وی برای دستیابی به شادی است. به اعتقاد آرگایل شادمانی سه جزء اساسی دارد: هیجانات مثبت، رضایت از زندگی و فقدان عواطف منفی. همچنین روابط مثبت با دیگران، هدفمند بودن زندگی، رشد شخصی و دوست داشتن دیگران از اجزاء شادمانی هستند. به اعتقاد آرگایل، خلق‌های منفی متعددی از قبیل خشم، اضطراب، افسردگی و... وجود دارند. اما در حقیقت فقط یک خلق مثبت وجود دارد که با عنوان «شادی» از آن یاد می‌شود (کاویانی‌آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰).

رضایت از زندگی عبارت است از: ارزیابی مثبت شناختی- عاطفی از زندگی خود. این ارزیابی‌ها از واکنش‌های احساسی نسبت به وقایع، به علاوه قضاوت‌های شناختی از رضایت و برآورده شدن خواسته‌ها تشکیل شده‌اند. رضایت از زندگی، نشانگر آن است که فرد چگونه زندگی خود را در کل ارزیابی و برآورد می‌کند و بر ارزیابی دامنه‌داری، که فرد از زندگی خود به عمل می‌آورد، متمرکز است. اصلاح رضایت از زندگی می‌تواند به عنوان قضاوت فرد در مورد همه حیطه‌های

زندگی در مقطع خاصی از زمان یا به عنوان يك قضاوت یکپارچه در مورد زندگی شخص از بدو تولد تعریف شود (بخشی‌پور رودسری، بررسی رابطه بین رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان ۱۳۸۴).

در حقیقت، رضایت از زندگی این مسائل را منعکس می‌کند که تا چه اندازه نیازهای اساسی برآورده شده‌اند و تا چه اندازه انواع دیگر اهداف، به عنوان اهداف قابل دسترسی می‌باشند. درحالی‌که، برای افرادی که در شرایط کمتر پیشرفته زندگی می‌کنند، ارضای نیازهای اساسی، بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد (پسندیده ۱۳۸۴).

اصطلاح «زندگی» می‌تواند به عنوان همه حیطه‌های زندگی فرد در مقطع خاصی از زمان، یا به عنوان يك قضاوت یکپارچه در مورد زندگی شخص از بدو تولد تعریف شود. این تمایز اغلب در مقیاس‌های فعلی، مبهم مانده است. بنابراین، بهتر است به پاسخ دهنده آگاهی داده شود که آیا این سؤال به زندگی او، از بدو تولد یا به زندگی فعلی او در همه حیطه‌ها اشاره دارد. رضایت از زندگی، در مقایسه با افسردگی و اضطراب در علوم انسانی به مراتب کمتر مورد توجه بوده است. برای مثال، مایرو دینر، (۱۹۹۷) با مراجعه به چکیده‌های مقاله‌های علوم روان‌شناختی بین سال‌های ۱۹۶۷ تا ۱۹۹۴ به این نتیجه رسیدند که تعداد مقاله‌های منتشر شده در قلمرو افسردگی و اضطراب، به ترتیب ۴۶۳۸۰ و ۳۶۸۵۱ مقاله بوده است، در حالی‌که، فقط ۲۳۸۹ مقاله در رابطه با رضایت از زندگی می‌باشد (کجباف، و غیره ۱۳۹۰).

میری، رزاقی و حیدری (۱۳۹۲)، در پژوهش خود ضمن برجسته ساختن نقش سبک زندگی در بهبود بهداشت و سلامت فرد، مروری بر مقالات منتشر شده در این زمینه در کشورهای مختلف در فاصله سال‌های ۱۹۹۲ تا ۲۰۱۱ داشته است. یافته‌ها نشانگر آن بود که در سال‌های اخیر توجه به سبک زندگی خصوصاً در میان کشورهای خاورمیانه و علی‌الخصوص ترکیه و ایران، بسیار گسترش یافته است (میری، رزاقی و حیدری ۱۳۹۲). کجباف، سجادیان، کاویانی و انوری (۱۳۹۰)، در پژوهش خود با عنوان "رابطه سبک زندگی اسلامی با شادکامی در رضایت از زندگی معلمان شهر اصفهان" از میان سه دانشگاه اصفهان، صنعتی اصفهان و صنعتی مالک اشتر، ۳۰۰ دانشجو را به عنوان نمونه انتخاب و داده‌های مورد نظر خود را با استفاده از پرسشنامه‌های شادی اکسفورد، رضایت از زندگی SWLS و سبک زندگی اسلامی کاویانی جمع‌آوری کردند. نتایج نشان داد که بین سبک زندگی اسلامی و شادکامی با رضایت از زندگی و همچنین بین

شادکامی با ۶ خرده مقیاس سبک زندگی اسلامی و خرده مقیاس سلامت با رضایت از زندگی همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد (کجباف، و غیره ۱۳۹۰). طولابی، صمدی و مطهری نژاد (۱۳۹۲)، در پژوهش خود با عنوان "بررسی نقش میانجی عزت نفس و خودکارآمدی در رابطه بین سبک زندگی اسلامی و سازگاری اجتماعی جوانان شهر مشهد" پرداخت. نتایج نشان داد که بین سبک زندگی اسلامی اثر مثبت و معناداری بر عزت نفس و خودکارآمدی جوانان دارد (طولابی، صمدی و مطهری نژاد ۱۳۹۲). نجفی، رهنما و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۲)، در پژوهش خود با عنوان "بررسی راهکارهای کاربردی سازی سبک زندگی اسلامی در نهاد خانواده، برگرفته از احادیث"، با روشی توصیفی-تحلیلی از منابع و متون حدیثی موجود سعی در ارائه راهکارهای برای ایجاد سبک زندگی اسلامی در خانواده دارد که در نهایت مواردی مانند تغییر عوامل آسیب زا، تمهید شرایط رشد شخصیت افراد، فراهم سازی تجربه عملی سبک زندگی اسلامی، اثر عوامل محیطی-اجتماعی و فرهنگ سازی را پیشنهاد می نماید (نجفی، رهنما و فرمehنی فراهانی ۱۳۹۲). کاویانی آرانی (۱۳۹۰)، در پژوهش خود با عنوان "کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی" به دنبال ایجاد زمینه ای برای کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی می باشد. بدین منظور پرسشنامه ای را با مطالعه روشمند متون اسلامی تهیه نموده و پایایی و روایی آن را به وسیله یک جامعه آماری ۳۰۰ نفری سنجیده است که در نهایت آزمون محقق ساخته وی از این حیث مورد تایید قرار گرفت (کاویانی آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰).

۳-روش تحقیق

این مطالعه با روش توصیفی و از نوع پیمایشی (زمینه یابی) انجام شده است (سرمد، بازرگان و حجازی ۱۳۷۹). هدف این مطالعه، شناسایی برخی مؤلفه های مرتبط با سبک زندگی اسلامی از نگاه معلمان شهر قم بود. جامعه آماری پژوهش، عبارتند از همه معلمان شهر قم. نمونه آماری پژوهش به دلیل محدودیت زمانی و بودجه برای اجرای پژوهش، ۲۸۸ نفر از معلمان، به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند (سرایی ۱۳۷۵) و (دلوار ۱۳۹۱). ابزار اندازه گیری و جمع آوری داده های پژوهش عبارت است از پرسشنامه محقق ساخته که از ۲۴ سؤال تشکیل شده است (جعفریان یسار و زجاجی ۱۳۸۶). این پرسشنامه در چهار مؤلفه، سبک زندگی اسلامی را مورد سنجش قرار می دهد. مؤلفه های سبک زندگی اسلامی عبارتند از (۱) نقش الگویی معلمان، (۲) وضعیت ظاهری معلمان، (۳) تکنولوژیک بودن معلمان و (۴) سخنرانی دینی توسط معلمان. پایایی

ابزار با روش آلفای کرونباخ و با عدد ۰/۸۶۳ مورد تأیید قرار گرفت (جندقی و فلاح ۱۳۸۹) و (جعفریان یسار، روش های آماری علوم تربیتی با تأکید بر spss ، ۱۳۸۹).

۴- یافته ها

از مجموع معلمان شرکت کننده در مطالعه، ۵۸/۲ درصد مرد و ۴۱/۸ درصد زن هستند. ۲۱ درصد معلمان مجرد و ۷۹ درصد متأهل می باشند. ۹/۱ درصد معلمان دارای سن زیر ۲۵ سال، ۲۲/۷ درصد دارای سن ۲۵ تا ۳۰ سال و ۸/۰ درصد دارای سن ۳۰ تا ۳۵ سال و ۶۰/۲ درصد دارای بیش از ۳۵ سال می باشند. ۱۲/۵ درصد معلمان دارای وضعیت اقتصادی ضعیف، ۱۹/۳ درصد دارای اقتصادی متوسط، ۵۹/۱ دارای اقتصادی خوب و ۹/۱ درصد معلمان دارای وضعیت اقتصادی عالی، می باشند.

جدول ۱: آمار توصیفی مربوط به مؤلفه های سبک زندگی اسلامی معلمان

متغیرهای مورد بررسی	تعداد	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین (درصد)	انحراف معیار
نقش الگویی معلمان	۲۸۸	۳۶,۶۷	۱۰۰,۰۰	۸۲,۵۳	۱۵,۹۹
وضع ظاهری معلمان	۲۸۸	۲۸,۰۰	۱۰۰,۰۰	۷۶,۵۴	۱۸,۷۸
تکنولوژیک بودن معلمان	۲۸۸	۲۸,۰۰	۱۰۰,۰۰	۷۷,۳۶	۱۶,۷۰
سخنرانی دینی معلمان	۲۸۸	۳۷,۱۴	۱۰۰,۰۰	۷۸,۵۰	۱۵,۹۲

داده های جدول بالا، آمار توصیفی مربوط به چهار مؤلفه سبک زندگی اسلامی مربوط به را نشان می دهد. بر اساس نتایج به دست آمده از میانگین های مؤلفه های سبک زندگی اسلامی، به ترتیب مؤلفه های ۱) نقش الگویی معلمان، ۲) سخنرانی دینی معلمان، ۳) تکنولوژیک بودن معلمان و ۴) وضع ظاهری معلمان رتبه بندی می شوند.



جدول ۲: مقایسه تفاوت میانگین بین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی از دیدگاه معلمان زن و مرد

متغیرها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	نتیجه آزمون
نقش الگویی معلمان	زن	۱۲۸	۸۶,۵۴	۱۲,۶۵	۲/۶۲۲	۲۸۶	۰/۰۰۸	تفاوت معنادار است
	مرد	۱۶۰	۸۰,۶۶	۱۷,۱۰				
وضع ظاهری معلمان	زن	۱۲۸	۸۰,۸۵	۱۵,۳۷	۲/۴۸۱	۲۸۶	۰/۰۲۲	تفاوت معنادار است
	مرد	۱۶۰	۷۴,۵۳	۱۹,۹۷				
تکنولوژیک بودن معلمان	زن	۱۲۸	۸۱,۲۸	۱۳,۱۵	۲/۵۱۶	۲۸۶	۰/۰۱۳	تفاوت معنادار است
	مرد	۱۶۰	۷۵,۵۳	۱۷,۹۳				
سخنرانی دینی معلمان	زن	۱۲۸	۸۳,۳۶	۱۳,۴۴	۲/۹۸۹	۲۸۶	۰/۰۰۵	تفاوت معنادار است
	مرد	۱۶۰	۷۶,۲۳	۱۶,۵۷				

داده‌های جدول بالا، تفاوت میانگین بین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی را از نظر معلمان زن و مرد، نشان می‌دهد. بر اساس نتایج آزمون تی، بین میانگین مؤلفه‌های نقش الگویی معلمان ($p=0/008$)، وضع ظاهری معلمان ($p=0/022$)، تکنولوژیک بودن معلمان ($p=0/013$) و سخنرانی دینی معلمان ($p=0/005$)، در معلمان زن و مرد، تفاوت معناداری وجود دارد. در همه مؤلفه‌ها، میانگین معلمان زن، بیشتر از معلمان مرد است.

جدول ۳: مقایسه تفاوت میانگین بین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی از دیدگاه معلمان مجرد و متأهل

متغیرها	وضعیت تاهل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	نتیجه آزمون
نقش الگویی معلمان	مجرد	۶۰	۷۶,۲۶	۱۷,۱۱	-۲/۳۷۹	۲۸۶	۰/۰۲۰	تفاوت معنادار است
	متأهل	۲۲۸	۸۵,۰۲	۱۴,۹۴				
وضع ظاهری معلمان	مجرد	۶۰	۶۹,۷۶	۱۸,۰۳	-۲/۱۸۰	۲۸۶	۰/۰۳۲	تفاوت معنادار است
	متأهل	۲۲۸	۷۹,۲۳	۱۸,۵۲				

تفاوت معنادار است	۰/۰۰۹	۲۸۶	-۲/۶۶۵	۱۷,۳۲	۷۰,۰۸	۶۰	مجرد	تکنولوژیک بودن معلمان
				۱۵,۶۷	۸۰,۲۵	۲۲۸	متأهل	
تفاوت معنادار است	۰/۰۰۹	۲۸۶	-۲/۶۷۴	۱۵,۱۷	۷۱,۵۴	۶۰	مجرد	سخنرانی دینی معلمان
				۱۵,۴۶	۸۱,۲۶	۲۲۸	متأهل	

داده‌های جدول بالا، تفاوت میانگین بین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی را از نظر معلمان مجرد و متأهل، نشان می‌دهد. بر اساس نتایج آزمون تی، بین میانگین مؤلفه‌های نقش الگویی معلمان ($p=0/020$)، وضع ظاهری معلمان ($p=0/032$)، تکنولوژیک بودن معلمان ($p=0/009$) و سخنرانی دینی معلمان ($p=0/009$)، در معلمان مجرد و متأهل، تفاوت معناداری وجود دارد. در همه مؤلفه میانگین معلمان متأهل، بیشتر از معلمان مجرد است.

جدول ۴: خروجی معادله رگرسیونی برای تبیین واریانس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی در سبک زندگی اسلامی

متغیر وابسته	رتبه عوامل	متغیر مستقل	Beta	T	سطح اطمینان	R	R ²
سبک زندگی اسلامی	۱	جنسیت	-۰,۲۶۳	-۲,۴۸۹	۰,۰۰۷	۰/۵۳۸	۰/۲۸۹
	۲	وضعیت تأهل	۰,۲۲۴	۳,۴۵۱	۰,۰۰۱		
	۴	گروه سنی	۰,۰۱۶	۰,۰۹۱	۰,۹۲۸		
	۳	وضعیت اقتصادی	۰,۰۵۹	۰,۵۱۰	۰,۶۱۲		

در این مطالعه از رگرسیون چندمتغیره و به روش Enter استفاده شد. بر پایه نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون در جدول بالا، متغیر (جنسیت معلمان) با بتای ۰/۲۶۳ دارای بیشترین اثر در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. متغیر (وضعیت تأهل معلمان) با بتای ۰/۲۲۴ دومین عامل، متغیر (وضعیت اقتصادی معلمان) با بتای ۰/۰۵۹ سومین عامل در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. متغیرهای جنسیت و وضعیت تأهل معلمان، در معادله رگرسیونی، معنادار شدند. در مجموع و بر اساس مقدار همبستگی $R=0/۵۳۸$ و مقدار ضریب تغییرات $R^2=0/289$ به دست آمده، می‌توان اظهار داشت که چهار متغیر وارد شده در مدل رگرسیونی قادرند، ۲۸ درصد از تغییرات متغیر وابسته (تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی) را تبیین کنند.

جدول ۵: خروجی معادله رگرسیونی برای تبیین واریانس مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی

متغیر وابسته	رتبه عوامل	متغیر مستقل	Beta	T	سطح اطمینان	R	R ^۲
سبک زندگی اسلامی	۲	نقش الگویی معلمان	۰/۲۵۶	۵/۶۳۰	۰/۰۰۰	۰/۶۸۹	۰/۴۷۴
	۱	وضع ظاهری معلمان	۰/۲۹۸	۹/۵۳۷	۰/۰۰۰		
	۳	تکنولوژیک بودن معلمان	۰/۲۵۳	۷/۵۸۴	۰/۰۰۰		
	۴	سخنرانی دینی معلمان	۰/۲۴۰	۶/۲۷۸	۰/۰۰۰		

در این مطالعه از رگرسیون چند متغیره و به روش Enter استفاده شد. بر پایه نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون در جدول بالا، متغیر (وضع ظاهری معلمان) با بتای ۰/۲۹۸ دارای بیشترین اثر در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. متغیر (نقش الگویی معلمان) با بتای ۰/۲۵۶ دومین عامل در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. متغیر (تکنولوژیک بودن معلمان) با بتای ۰/۲۵۳ سومین عامل در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. متغیر (سخنرانی دینی معلمان) با بتای ۰/۲۴۰ چهارمین عامل در تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی است. همه متغیرهای فوق، در معادله رگرسیونی، با اطمینان ۹۹ درصد معنادار شدند. در مجموع و بر اساس مقدار همبستگی $R = 0.689$ و مقدار ضریب تغییرات $R^2 = 0.474$ به دست آمده، می‌توان اظهار داشت که چهار متغیر وارد شده در مدل رگرسیونی قادرند، ۴۷ درصد از تغییرات متغیر وابسته (تعیین مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی) را تبیین کنند.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

در طول تاریخ برای همه انسان‌ها این سؤال مطرح بوده است که هدف زندگی چیست و انسان برای چه زندگی می‌کند و در واقع هدف انسان از زندگی و در زندگی چه باید باشد. آفریدگار این نظام هستی، جهان و انسان را به چه هدفی آفرید. هدف خلقت جهان و انسان چیست. باید توجه داشت، منظور از سؤال یاد شده این نیست که بدانیم غایت این آفرینش چیست، بلکه منظور بررسی هدف و کمال انسان می‌باشد. به دیگر سخن، ماهیت انسان چیست، تا بررسی گردد سبک زندگی شایسته آدمی در این جهان چه می‌باشد. یکی از آموزه‌های مشترک همه ادیان الهی

این است که در متون دینی؛ از يك سو، سبک زندگی غیر الهی مذمت شده است و آسیب شناسی درخوری از سبک زندگی آنان، به عمل آمده است. این نکته، هم ناظر به ساحت فردی انسان ها و هم ناظر به ساحت جمعی آدمی است. برخی از آیات قرآن، وضع موجود انسان را مورد مذمت قرار می دهد. مانند سوره عصر، آیه ۲؛ احزاب، ۷۲؛ ابراهیم، ۳۴؛ علق، ۶؛ معارج، ۱۹ و ۲۰؛ اسراء، ۱۱، ۶۷ و ۱۰۰؛ حج، ۶۶؛ شوری، ۴۸؛ زخرف، ۱۵. و برخی دیگر از آیات قرآن، بخشی از ساحت جمعی انسان ها را مورد نکوهش قرار می دهد. مانند سوره عنکبوت، آیه ۲ و ۳؛ انفال، ۲۵؛ ابراهیم، ۴۲؛ اعراف، ۹۴ و ۹۵. از سوی دیگر، در برخی از آیات، سبک زندگی مورد تأیید اسلام نیز بیان شده است، تا انسان ها بدانند، سبک زندگی مطلوب اسلامی چیست و ویژگی ها و آثار آن چه می باشد و رسیدن به آن، ممکن است. غایت آموزه های دینی، رهایی از وضع موجود سبک زندگی غیر اسلامی و رسیدن به زندگی سبک اسلامی می باشد. سبک زندگی اسلامی، از نگاه دین مهم ترین، مؤثرترین و بادوام ترین راه حفظ و ارتقای سلامت انسان ها، ارتباط با خالق هستی است، چرا که او خود اصل و منشاء سلامت و بخشاینده سلامت است و بازگشت همه سلامت ها به او است. به طور کلی، دین و سبک زندگی اسلامی، تمرکز و توجه خود را بر ایجاد بهداشت روانی (فردی و اجتماعی) از طریق ایجاد رابطه با خداوند، جامعه و جهان معطوف نموده است. بر همین اساس می توان تعریف مورد نظر از سبک زندگی اسلامی را اینگونه بیان کرد؛ سبک زندگی اسلامی کیفیتی است پایدار و حاکم بر روان و شخصیت انسان که در اثر رابطه سازنده و مستمر با خداوند و عالم غیب، خود، سایر انسان ها و طبیعت به وجود می آید. بنابراین سبک زندگی اسلامی، رویکردی و ارتباطی چندگانه است که انسان با خدای خود، با خود شخصیت انسانی، با دیگر انسان ها و طبیعت که مخلوق خداوند است، برقرار می نماید. در این ارتباط کیفیتی وصف ناپذیر وجود دارد که بر اساس آن می توان، هر رابطه را به گونه ای قابل درک تعریف کرد (جعفریان یسار، فروغی و قنبری، مقایسه ارزش های اخلاقی در دانشگاه آزاد قم و دانشگاه فرهنگیان ۱۳۹۲).

سبک زندگی، عنوانی شناخته شده در بیشتر علوم انسانی و علوم اجتماعی و حتی در سطح بین المللی است. به موضوع سبک زندگی، از زاویه های متعدد نگاه می شود. مؤلفه های شناخته شده آن در دنیای علمی امروز، عبارت اند از: فعالیت های فیزیکی،

اوقات فراغت، خواب و بیداری، روابط اجتماعی، روابط خانوادگی، معنویت، ایمنی و آرامش، تغذیه و...، که هر کدام به منزله بزرگراهی از راه‌های زندگی افراد شمرده می‌شوند (کاویانی‌آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰). سبک زندگی، شیوه‌ای نسبتاً ثابت است که فرد اهداف خود را به وسیله آن پی می‌گیرد. این شیوه‌ها، حاصل زندگی دوران کودکی فرد است. به عبارت دیگر، سبک زندگی، بعد عینی و کمیت‌پذیر شخصیت افراد است (کاویانی‌آرانی، تربیت اسلامی، گذر از اهداف کلی به اهداف رفتاری ۱۳۸۸). مطالعات در باب سبک زندگی، بیشتر از نوع توصیفی و هنجاری است، لکن در جامعه اسلامی ممکن است این مسأله نیز مطرح شود که سبک زندگی افراد و گروه‌ها، چقدر با آموزه‌های اسلامی منطبق است؟ آیا می‌شود افراد و گروه‌ها را از این جهت درجه‌بندی کرد؟ برای مثال، آیا مردم متدین ایران، پس از گذشت سه دهه از انقلاب اسلامی، سبک زندگی کاملاً اسلامی دارند؟ آیا اساساً نظریه سبک زندگی دینی که با موضوعات مهمی، مثل انسان کامل، انسان سالم، معیار بهنجار و نابهنجار، پیشگیری و درمان و... ارتباط مستقیم دارد، شناسایی و تحلیل شده است؟ (کاویانی‌آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰).

سنجش دین‌داری و سبک زندگی دینی توسط پیتر و رالف با عنوان مقیاس دینی معرفی شده که توسط مسعود آذربایجانی و سید مهدی موسوی ترجمه شده است (کاویانی‌آرانی، کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی ۱۳۹۰). این مقیاس‌ها در موضوعاتی، مثل اعتقادات و اعمال دینی، نگرش‌های دینی، جهت‌گیری مذهبی، رشد دینی، نقش دین در زندگی، تجربه دینی، ارزش‌های دینی - اخلاقی، مقابله دینی و حل مشکل، معنویات و عرفان، مفهوم خدا، نگرش به مرگ، عفو و گذشت و...، شکل گرفته‌اند (کاویانی‌آرانی، طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی‌های روانسنجی آن ۱۳۸۸). همچنین غضنفری به «بررسی تأثیر برنامه آموزشی سبک زندگی به بیماران دیابتی نوع دوم»، محمدی زیدی به «سبک زندگی بیماران قلبی - عروقی در چابهار»، متعارفی به «سبک زندگی بیماران قلبی قبل از ابتلا به بیماری و بستری شدن در سی سی یو»، نوروزی آقایی به «بررسی و مقایسه شیوه زندگی دانشجویان...»؛ و اسماعیلی به «تغییرات سبک زندگی و تحولات نسل‌های اجتماعی در ایران» پرداخته‌اند (کاویانی‌آرانی، کمی

سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی (۱۳۹۰).

سخن در سبک زندگی اسلامی در عرصه حیات فردی و اجتماعی، از مباحث بسیار مهم در جوامع انسانی است. ارکان اصلی شکل دهی به هویت اجتماعی یک جامعه را باورها (جهان بینی)، ارزش ها (ایدئولوژی) و سبک زندگی (نظام ترجیحات رفتاری) آنها تشکیل می دهد. نمود ظاهری هویت واقعی یک جامعه را، سبک زندگی مردمان آن جامعه، نشان می دهد. جامعه زمانی ثمره جهان بینی و ایدئولوژی خود را می بیند که سبک زندگی او متناسب با باورها و ارزش های دینی حاکم بر آن جامعه باشد. متأسفانه جامعه کنونی نتوانسته است میان باورهای بنیادین و ارزش های اصیل دینی اسلامی از یک طرف و سبک زندگی خود در حوزه های مختلف اجتماعی، ارتباطی معناداری به وجود آورد. در حال حاضر سبک زندگی در کشورهای اسلامی مختلطی از آداب و رسوم اسلامی غربی است که ناشی از عدم شناخت صحیح از سبک زندگی اسلامی می باشد. غفلت از ارایه سبک زندگی اسلامی می تواند عواقب شومی را برای جوامع اسلامی در پی دارد که جبران ناپذیر خواهد بود زیرا مردم به تدریج دست از باورهای خود برداشته و حتی باورها و ارزش های اسلامی را زیر سؤال می برند و گاه تا آنجا به پیش می روند که دستورات دینی و آیات الهی را کهنه و قدیمی و مربوط به زمان های گذشته می دانند و حتی به تکذیب و تمسخر آن می پردازند. حفظ سبک زندگی اسلامی و پای بندی، به آن یکی از مهمترین عوامل در حفظ فرهنگ و ارزش های اعتقادی قلمداد می شود و لذا در طول تاریخ یکی از شیوه های استعمار، تهاجم به سبک و شیوه زندگی در جوامع اسلامی است تا از این طریق زمینه برای تسلط فرهنگی اقتصادی و سیاسی فراهم گردد. تغییر سبک زندگی معمولاً به صورت نرم و نامحسوس و خزنده صورت می گیرد. قبل از تغییر سبک زندگی، نگرش و دیدگاه افراد نسبت به مسائل اجتماعی و فرهنگی دگرگون می شود و با تغییر رفتار و جهان بینی فرد زمینه برای انحرافات فراهم می گردد. مهمترین مسائل در سبک زندگی شامل نوع زندگی و کسب درآمد، فعالیت های اقتصادی و معیشتی، فرهنگ خانواده مداری، تشکیل خانواد و ازدواج، نوع پوشش و شیوه ظاهری فرد، پیروی از آداب و رسوم محلی، احترام به دیگران، نوع شهرسازی و ساختمان سازی، شیوه تفریحات و گذران اوقات فراغت، دکورهای مغازه و مساکن، نمای ساختمان ها و بناها و در نهایت نوع کالاهای



مصرفی می‌شود. مهمترین بخش سبک زندگی نوع نگرش، احساس، رفتار و باورها و ارزش‌های فردی و اعتقادی را شامل می‌گردد. از آنجایی که جامعه ایرانی، بر نظام دینی و ارزشی تکیه دارد، می‌باید سلوک زندگی اجتماعی و فردی بیانگر این اصول و مبانی باشد. آموزه‌ها و تعالیم اسلام، در باب شیوه و سلوک زندگی مسلمانان احکام و قواعد کاملی دارد که رعایت این اصول و قوانین لازم و ضروری است.

این مطالعه نشان داد، معلمان ضمن داشتن سبک زندگی مشخص و به خصوص اسلامی، قادر به معرفی سبک زندگی اسلامی هستند (جعفریان‌یسار، فروغی و قنبری، مقایسه ارزش‌های اخلاقی در دانشگاه آزاد قم و دانشگاه فرهنگیان ۱۳۹۲). مطالعات انجام شده در حوزه سبک زندگی اسلامی نیز این موضوع را تأیید می‌نماید (بختیاران ۱۳۸۱)، (بخشی‌پور رودسری، بررسی رابطه بین رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان ۱۳۸۴)، (بخشی‌پور رودسری، بررسی رابطه بین رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان ۱۳۸۴)، (آزاده ۱۳۸۹)، (آزاده‌ارمکی ۱۳۸۶)، (آقای ۱۳۸۷)، (آموزگار ۱۳۷۵)، (اباذری و چاوشیان ۱۳۸۱)، (ابراهیمی و بهنوئی‌گنده ۱۳۸۸)، (استاجی ۱۳۸۵)، (اسماعیلی ۱۳۷۵)، (امیدی‌فر ۱۳۷۹) و (امینی ۱۳۷۲). در این مطالعه به برخی مؤلفه‌های مربوط به سبک زندگی اسلامی پرداخته شد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، معلمان مرد، معلمان متأهل و معلمانی که دارای گروه سنی بالاتری بودند، در آموزش سبک زندگی اسلامی موفقیت بیشتری از خود نشان دادند. در این مطالعه، چهار مؤلفه (۱) نقش الگویی معلمان، (۲) وضع ظاهری معلمان، (۳) تکنولوژیک بودن معلمان و (۴) سخنرانی دینی معلمان، مربوط به سبک زندگی اسلامی مورد مطالعه قرار گرفت. همه مؤلفه‌های مطرح شده دارای ارزش و اهمیت قابل توجهی هستند. بر اساس نتایج به دست آمده از این مطالعه، پیشنهاد می‌شود، برای درونی کردن مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی به تأهل معلمان در درجه اول و وضعیت اقتصادی آنان در درجه دوم، توجه دقیقی شود.

۶- منابع و مأخذ

قرآن کریم.

آزاده، اعظم. "ادعای پایگاهی و سبک زندگی فرهنگی و مادی." مجله تحلیل اجتماعی، ۱۳۸۹.

آزاده‌ارمکی، تقی. الگوی‌های سبک زندگی در ایران، الگوهای سبک زندگی ایرانیان. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی دفتر طرح‌های ملی، ۱۳۸۶.

آقای، اصغر. "رابطه سبک زندگی و رضایت زناشویی در هنرمندان و مقایسه آن با افراد عادی." (فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی)، شماره شماره بیست و دو (۱۳۸۷): ۱۸۱-۱۶۹.

آموزگار، محمدحسین. اخلاق و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۷۵.

اباذری، یوسف، و حسن چاوشیان. "از طبقه تا سبک زندگی." (نامه علوم اجتماعی)، شماره شماره بیست (۱۳۸۱).

ابراهیمی، قربانعلی، و عباس بهنوئی‌گدنه. "سبک زندگی جوانان." (فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات)، شماره هیجدهم (۱۳۸۸): ۱۶۴-۱۴۰.

ادگار، اندرو، و پیتر سجویک. مفاهیم کلیدی در نظریه فرهنگی. با ترجمه ناصرالدین علی‌تقویان. تهران: دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی و پژوهشکده فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۸.

استاجی، زهرا. "بررسی سبک زندگی در ساکنین شهر سبزوار." (مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی سبزوار) دوره سیزده، شماره شماره سه (۱۳۸۵).

اسماعیلی، رضا. تغییرات سبک زندگی و تحولات نسل‌های اجتماعی در ایران. تهران: انتشارات مبین پروژه، ۱۳۷۵.

امیدی‌فر، عبدالله. نقش دعا در زندگی اجتماعی. قم: انتشارات میثم تمار، ۱۳۷۹.

امینی، ابراهیم. تعلیم و تربیت. جلد اول. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۷۲.

بختیاریان، فاطمه. بررسی راه‌های بهره‌مندی بهتر دانش‌آموزان راهنمایی ناحیه ۲ قم از اوقات فراغت در راستای درونی‌کردن ارزشهای اسلامی. پایان‌نامه کارشناسی، قم: دانشگاه فرهنگیان دانشکده شهید مدنی قم، ۱۳۸۱.

بخشی‌پور رودسری، عباس. "بررسی رابطه بین رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان." فصلنامه اصول بهداشت روانی، شماره بیست و هفت (۱۳۸۴): ۱۵۲-۱۴۸.

بخشی‌پور رودسری، عباس. "بررسی رابطه بین رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان." فصلنامه اصول بهداشت روانی، شماره بیست و هشت (۱۳۸۴): ۱۵۲-۱۴۵.

بوریدیو، پی‌یر. تمایز- نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. با ترجمه حسین چاوشیان. تهران: انتشارات ثالث، ۱۳۹۰.



بیرو، ژان آلن. فرهنگ علوم اجتماعی. چاپ چهارم. با ترجمه باقر ساروخانی. تهران: انتشارات کیهان، ۱۳۸۰.

پسندیده، عباس. رضایت از زندگی. قم: مرکز تحقیقات دارالحدیث، ۱۳۸۴.

جعفریان یسار، حمید، و مهدی زجاجی. پژوهش، پروپوزال و معلم پژوهنده. قم: گاه سحر، ۱۳۸۶.

جعفریان یسار، حمید. روش های آماری علوم تربیتی با تأکید بر spss. قم: گاه سحر، ۱۳۸۹.

جعفریان یسار، حمید، سیدمجتبی فروغی، و هاشم قنبری. "مقایسه ارزش های اخلاقی در دانشگاه آزاد قم و دانشگاه فرهنگیان." چکیده مقالات اولین همایش ملی اسلام و ارزش های متعالی با تأکید بر اخلاق، هفتم اسفندماه ۱۳۹۲: ۱۳۰.

جندقی، غلامرضا، و محمد فلاح. کاربرد آمار در پژوهش. قم: انتشارات دانشگاه علمی کاربردی، ۱۳۸۹.

دلاور، علی. روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی. چاپ نهم. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور، ۱۳۹۱.

رایمر، بو. فرهنگ جوانان در مدرنیته متأخر. با ترجمه دفتر ترجمه سازمان ملی جوانان. تهران: انتشارات سازمان ملی جوانان، ۱۳۸۴.

راین، آلن. فلسفه علوم اجتماعی. با ترجمه عبدالکریم سروش. تهران: مؤسسه فرهنگی صراط، ۱۳۷۲.

سرایبی، حسن. مقدمه ای بر نمونه گیری در تحقیق. چاپ دوم. تهران: سمت، ۱۳۷۵.

سرمد، زهره، عباس بازرگان، و الهه حجازی. روش های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ سوم. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۹.

شجاعی زند، علیرضا. دین جامعه و عرفی شدن. تهران: نشر مرکز، ۱۳۸۰.

شیروانی، علی. اخلاق اسلامی و مبانی نظری آن. قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۸۳.

طولابی، زینب، سعید صمدی، و فاطمه مطهری نژاد. "بررسی نقش میانجی عزت نفس و خودکارآمدی در رابطه بین سبک زندگی اسلامی و سازگاری اجتماعی جوانان شهر مشهد." فصلنامه مطالعات جامعه شناختی نوجوانان) سال سوم، شماره شماره نه (۱۳۹۲): ۱۳۲-۱۱۵.

فاضل قانع، حمید. "سبک زندگی دینی و نقش آن در کار و فعالیت جوانان." فصلنامه مطالعات جوان و رسانه (فصلنامه مطالعات جوان و رسانه)، شماره شماره ششم (۱۳۹۱): ۳۶-۶۳.

کاستلز، مانوئل. اقتصاد، جامعه و فرهنگ عصر اطلاعات. با ترجمه احد علیقلیان و اوشین خاکباز.

جلد سوم. تهران: انتشارات طرح نو، ۱۳۸۰.

کاویانی آرانی، محمد. "تربیت اسلامی، گذر از اهداف کلی به اهداف رفتاری." مجله پژوهش‌های میان رشته‌ای قرآن کریم (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه)، شماره سوم (۱۳۸۸).

کاویانی آرانی، محمد. طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی‌های روانسنجی آن. پایان‌نامه دکتری، اصفهان: دانشگاه اصفهان، ۱۳۸۸.

کاویانی آرانی، محمد. "کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی." (نشریه روان‌شناسی و دین پژوهشگاه حوزه و دانشگاه) سال چهارم، شماره شماره دو (۱۳۹۰): ۴۴-۲۷.

کجباف، محمدباقر، پریناز سجادیان، محمد کاویانی، و حسن انوری. "رابطه سبک زندگی اسلامی با شادکامی در رضایت از زندگی معلمان شهر اصفهان." (نشریه روان‌شناسی و دین پژوهشگاه حوزه و دانشگاه) سال چهارم، شماره شماره چهار (۱۳۹۰): ۷۴-۶۱.

کلینکه، کریس ال. مهارت‌های زندگی. چاپ چهارم. جلد دوم. تهران: انتشارات اسپند هنر، ۱۳۸۴.

کوزر، لوئیس. زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی. چاپ نهم. با ترجمه محسن ثلاثی. تهران، ۱۳۸۵.

گیدنز، آنتونی. جامعه شناسی. چاپ سوم. با ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی، ۱۳۷۶.

لاماکاتلر، دالایی. هنر شادمانگی. با ترجمه بهروز رفیعی. تهران: کتاب‌سرای تندیس، ۱۳۸۲.

میری، سیدمحمد، فاطمه رزاقی، و زهرا حیدری. "اهمیت مطالعه پیرامون سبک زندگی: بررسی کمی مقالات موجود در زمینه سبک زندگی." (نشریه سبک زندگی اسلامی) سال اول، شماره شماره دو (۱۳۹۲): ۱۸-۱۴.

میلنر، آندرو، و جف براویت. درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر. با ترجمه جمال محمدی. تهران: ققنوس، ۱۳۸۵.

نجفی، حسن، علی اکبر رهنما، و محسن فرمهینی‌فراهانی. "بررسی راهکارهای کاربردی سازی سبک زندگی اسلامی در نهاد خانواده، برگرفته از احادیث." (فصلنامه علمی- تخصصی تربیت تبلیغی) سال اول، شماره شماره اول (۱۳۹۲): ۱۶۷-۱۴۳.

بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم؛ سنگاپور، استرالیا و ایران

لیلا خزائی^۱، محمد جوادی پور^۲، امیرحسین دارائی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف توصیف و آشنایی با نظام های تربیت معلم، سه کشور سنگاپور، استرالیا و ایران را با شیوه بررسی تطبیقی مورد مطالعه قرار می دهد. هر کدام از مورد ها از ابعاد سیاست ها و کاربردهای آن ها در زمینه آموزش معلمان، مؤسسات و مراکز آموزش معلمان، شرایط پذیرش دانشجویان در مؤسسات تربیت معلم، دوره های تحصیلی، برنامه های کاربردی تدریس عملی، شرایط احراز شغل و وضعیت تدریس حرفه ای مورد بررسی و ارزیابی قرار خواهند گرفت. داده های پژوهش از طریق مرور ادبیات جمع آوری خواهد شد. برای جمع آوری داده ها، از منابع چاپی علمی نظیر پایان نامه، کتاب، مجلات و مقاله های مرتبط در مورد نظام های تربیت معلم در سنگاپور، استرالیا و ایران استفاده شده است. اهمیت مطالعه تطبیقی آموزش معلمان از آن جهت است که ترسیم برنامه درسی و خط مشی های نظام های مختلف را برای اهداف مختلف فراهم می کند و باعث می شود درک نظام های بین المللی، منطقه ای یا محلی گسترش یابد و با تجزیه و تحلیل تفاوت ها و شباهت ها، نقاط قوت و ضعف آن ها را دید؛ به عبارت دیگر استفاده از داده های تطبیقی به ما امکان می دهد که واقعیتهای مختلف اجتماعی و آموزشی سایر نظام های تربیت معلم را بررسی کرده و با انتقال تجربیات و دستاورد های آن ها، ایجاد پل هایی بین فرهنگ ها و ارائه دیدگاه های جهانی در قالب دانش صحیح از نمونه های خارجی و موفق نظام های تربیت معلم به نورآوری، تغییر و اصلاح در تصمیم گیری ها، سیاست ها و برنامه های تربیت معلم کشور پرداخت.

کلیدواژه: معلم، توسعه حرفه ای، برنامه درسی، تربیت معلم

۱. آموزگار ابتدایی و دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران، leila.khazaei@yahoo.com

۲. عضو هیئت علمی و دانشیار دانشگاه تهران، گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، javadipour846@yahoo.com

۳. آموزگار ابتدایی و کارشناس ارشد جامعه شناسی، daraeiamirhossei@yahoo.com

مقدمه

یادگیری دانش آموزان تحت تاثیر عوامل بسیاری است: مهارت، انتظارات، انگیزه و رفتار دانش آموزان؛ منابع خانوادگی، نگرش و حمایت؛ مهارت های گروه همسالان، نگرش و رفتار؛ سازمان و جو مدرسه؛ ساختار و محتوای برنامه درسی و مهارت ها، دانش، نگرش و عملکرد معلم. همه کشورها به دنبال بهبود مدارس و پاسخگویی بهتر به انتظارات اجتماعی و اقتصادی بالاتر هستند. آموزش و پرورش از زمان وجود بشریت بخش مهمی از زندگی انسان بوده است. هر ملتی دارای سیستم آموزشی منحصر به فرد خود است که بر اساس ارزش های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جامعه بنا شده و توسعه یافته است (آذر، ۲۰۱۱). سیستم های آموزشی شامل مؤلفه های متنوعی با قدرت های مختلف است؛ دانش آموزان، محیط های یادگیری، برنامه های درسی، مدارس، مدیریت، خانواده ها، سیاست های آموزشی و مواردی از این قبیل؛ با این وجود مؤلفه ای وجود دارد که با تمام مؤلفه ها رابطه دارد: معلم (آراز، ۲۰۱۸). معلمان به عنوان مهمترین و سودمندترین منبع در تلاش برای بهبود مدرسه هستند. بهبود کارآمدی و عدالت تحصیلی به میزان زیادی بستگی به این دارد که افراد صلاحیت دار به عنوان معلم کار کنند، آموزش آنها با کیفیت عالی انجام گیرد و تمام دانش آموزان به آموزش با کیفیت بالا دسترسی داشته باشند. افزایش کیفیت معلمان موجب افزایش کیفیت و موفقیت سیستم آموزش می شود. موفقیت کشورها در هر منطقه به طور مستقیم با کیفیت آموزش همراه است و کیفیت آموزش مستقیماً با کیفیت معلمان آن در ارتباط است (کابران و همکاران، ۲۰۱۴). تأثیر معلمان در پیشرفت دانش آموزان بسیار روشن است، به طوری که آن ها مهمترین عامل درون مدرسه ای برای یادگیری دانش آموزان به محسوب می شوند (هاناوی و میتلمن^۱، ۲۰۱۱). در نتیجه توجه خاص به سیاست های آموز معلمان دارای اهمیت است. برای پرداختن به مسئله آماده سازی معلمان، این مطالعه از روش تطبیقی استفاده کرده است. این تحقیق در ابتدا بر تجزیه و تحلیل اسناد و تحقیقات اینترنتی متمرکز شده است. استفاده از داده های مقایسه ای به ما امکان می دهد واقعیت های مختلف اجتماعی و آموزشی را در جستجوی گزینه های جایگزین برای تجزیه و تحلیل و تفسیر مدل های



خاص بررسی کنیم. انتقال تجربیات، ایجاد پل هایی بین فرهنگ ها و ارائه دیدگاه های جهانی می تواند به تصمیم گیری برای آموزش معلم کمک کند. اهمیت مطالعه تطبیقی آموزش معلمان، ترسیم برنامه درسی و خط مشی های نظام های مختلف برای اهداف مختلف را فراهم می کند و باعث می شود درک نظام های بین المللی، منطقه ای یا محلی بین المللی گسترش یابد و با تجزیه و تحلیل تفاوت ها و شباهت ها، نقاط قوت و ضعف آن ها را دید. این پژوهش در قالب ارائه دانش صحیح از نمونه های خارجی و موفق نظام های تربیت معلم باعث ایجاد نوآوری، جایگزینی و تغییر و ممکن نظام فعلی می شود. نظام تربیت معلم سه کشور سنگاپور، استرالیا و ایران در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته است. سنگاپور و استرالیا بر اساس دستاوردهای دانش آموزان در PISA در لیست ده کشور اول قرار دارند (OECD، 2010)، همچنین این کشورها دارای بهترین سیستم های آموزشی و عملکرد بالا در جهان هستند (OECD، 2007) (مرکز ملی آموزش و اقتصاد، ۲۰۱۴). در ادامه به ویژگی های نظام تربیت معلم در هر سه کشور پرداخته خواهد شد.

سنگاپور

سنگاپور در حال حاضر یکی از کشورهای برتر در حوزه آموزش و پرورش بر اساس شاخص هایی همچون نمرات آزمون دانش آموزان در رقابت های بین المللی، نرخ فارغ التحصیلی و درصد دانش آموزانی که تحصیلات عالی را دنبال می کنند، محسوب می شود (شواب، ۲۰۱۵). هر ساله دانش آموزان سنگاپور در ارزیابی های بین المللی از قبیل؛ برنامه ارزیابی بین المللی دانش آموزان^۱ (PISA)، مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم^۲ (TIMSS)، مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن^۳ (PIRLS) بالا ترین امتیاز ها را کسب می کنند (باتیستا، وونگ و گوپیناثان^۴، ۲۰۱۵). تحقیقات اخیر نشان می دهد که موفقیت سیستم آموزشی سنگاپور به دلیل عوامل مختلف در سه سطح مستقل است: سطح کلان (عوامل اجتماعی - فرهنگی، اقتصادی -

1. Programme for International Student Assessment
2. Trends in International Mathematics and Science Study
3. Progress in International Reading Literacy Study
4. Bautista, Wong & Gopinathan

سیاسی)، سطح سازمانی (کیفیت مدارس، معلمان، برنامه درسی و غیره) و سطح خانواده (والدین و معاشرت) (دیموک و تن^۱، ۲۰۱۴). وزارت آموزش و پرورش سنگاپور استراتژی های متنوعی را برای پذیرش استخدام و بکار گیری، جبران معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه تدوین کرده است (هاموند و مک لولین^۲، ۲۰۱۱). داوطلبان پذیرفته شده در برنامه های آمادگی معلمان از عالی ترین دانش آموزان موفق هر گروه از دانشجویان فارغ التحصیل (در یک سوم برتر) انتخاب می شوند. اکثر داوطلبان امتحانات سطح پیشرفته کمبریج که چالش برانگیزترین معیار ارزیابی با کسب حداقل میانگین ۱۰۰ برای دانشجویان سنگاپوری است را گذارنده اند. سایر کاندیداها که معمولاً برای فرایند آموزش معلمی انتخاب می شوند، دارندگان مدرک دانشگاهی سایر دانشگاه ها هستند. همه داوطلبان باید یک فرایند دقیق را طی کنند که معمولاً شامل یک مصاحبه پانل (تمرکز نه تنها بر ظرفیت های فکری بلکه به علایق و خصوصیات شخصی آنها)، ارزیابی تعهد آنها به حرفه معلمی، خدمات به دانش آموزان مختلف، بررسی سوابق علمی و مشارکتهای گذشته در مدرسه و جامعه ای که در آن تحصیل کرده است. پس از این فرایند جامع که نشان می دهد تا چه میزان حرفه معلمی در سنگاپور مورد توجه قرار گرفته است، فقط حدود یک هشتم از داوطلبان پذیرفته می شوند (هاموند، ۲۰۱۰). دانشجو معلمان در دوره آموزش که بین ۳ تا ۶ سال است حقوقی معادل ۶۰ درصد حقوق معلم ضمن خدمت دریافت می کنند. آنها بعد از اتمام دوره آموزش، بسته به مدت زمان آماده سازی اولیه برنامه، موظف به تدریس برای تعداد سال معینی هستند. سنگاپور با ابتکار "مدارس اندیشمند، یادگیری ملت" توجه ویژه ای به ارائه توسعه مداوم حرفه ای نیروی آموزش خود نشان داد (گاه^۳، ۱۹۹۷). از آن زمان به بعد، توسعه حرفه ای به عنوان سنگ بنای بهبود قابلیت های تدریس معلمان به استانداردهای بالاتر در نظر گرفته شد. طرح های بعدی که توسط وزارت آموزش و پرورش آغاز شد شامل "کمتر یاد بگیرد، بیشتر بدانید"^۴ یا "الگوی رشد

1. Dimmock & Tan

2. Darling-Hammond & McLaughlin

3. Goh

4. Teach Less, Learn More



معلم^۱ است (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، ۲۰۱۲). "الگوی رشد معلمان" معلمان را ترغیب می کند تا از طریق انواع الگوها و برنامه ها، از جمله دوره های حضوری و آنلاین، کارگاه ها و برنامه های تحصیلات تکمیلی (مثلاً کارشناسی ارشد و دکتری)، کنفرانس های حرفه ای، همایش ها، اقدام پژوهشی، مربیگری و مربیگری و مشارکت مدرسه و دانشگاه یادگیری خود را افزایش دهند (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۲). در سنگاپور سه ارائه دهنده اصلی برنامه های توسعه حرفه ای برای معلمان ابتدایی و متوسطه وجود دارد. یکی موسسه ملی آموزش و پرورش (NIE) که ارائه دهنده اصلی دوره ها و برنامه هایی است که منجر به صلاحیت بالاتر در آموزش برای معلمان دوره های بالاتر، رهبری آموزشی برای معلمان ارشد و رهبری آموزشی برای روسای گروه، معاونان و مدیران می شود. دوم آکادمی سنگاپور معلمان (AST) و شش مرکز تعالی است که توسط وزارت آموزش و پرورش در سال ۲۰۱۰ تأسیس شده است و معلمان مدارس مختلف را گرد هم می آورد تا فرصت های یادگیری شبکه ای را برای آنها فراهم کند. مدارس می توانند به عنوان سومین تأمین کننده مهم برنامه های توسعه حرفه ای معلمان در نظر گرفته شوند، زیرا بسیاری از فرصت های توسعه حرفه ای در محل کار تعبیه شده است. در حقیقت، سنگاپور تأکید زیادی روی اشکال مشارکتی و اجتماع محور توسعه حرفه ای دارد که به نظر می رسد نه تنها دانش معلمان را تقویت می کنند، بلکه باعث ایجاد احساس تعلق، مشارکت و همبستگی در بین آن ها می شوند.

استرالیا

در استرالیا ایالت ها و مناطق برنامه درسی خود را طراحی و ارزشیابی می کنند. مدارس غیر دولتی (کاتولیک و مستقل) زیر نظر ایالت ها و مناطق تاسیس و اداره می شوند. دولت، ایالت ها و مناطق در اداره و تأمین بودجه آموزش در استرالیا سهیم هستند (آراس^۲، ۲۰۱۸). دولت استرالیا تحصیلات پیش دبستانی، آمادگی، دبستان، دبیرستان (دبیرستان) و دوره متوسطه (کالج) را فراهم می کند. نهاد دولتی تربیت معلم وظیفه آموزش معلمان را برعهده دارد اما ثبت نام برای داوطلبین بر عهده ایالت

1. Teacher Growth Model

2. Aras

ها و مناطق است. هر یک از آنها شرایط استخدام و صلاحیت های مورد نیاز معلمان را تعیین می کنند. گزینش برای آموزش معلمان بر اساس سوابق ۱۲ سال تحصیلی گذاشته شکل می گیرد. آموزش معلمان توسط دانشگاه ها و کالج های خصوصی در استرالیا ارائه می شود. در بیشتر ایالت ها یا مناطق برنامه های آموزش معلمان شامل آموزش چهار ساله است. این برنامه ها شامل دوره های تئوری برای توسعه آموزش، دانش محتوا و آموزش عملی از ۱۲ تا ۲۰ هفته است. همه این برنامه ها الزاماً شامل فناوری های اطلاعات و ارتباطات، آموزش برای کودکان دارای نیازهای ویژه و مطالعات آگاهی برای فرهنگ های مختلف و بومیان استرالیا هستند (بایرام، ۲۰۱۰). در نظام تربیت معلم استرالیا استخدام، آموزش و نقش های حرفه ای معلم با تغییر اشکال دانش و مهارت، راه های دستیابی و کسب آنها و افزایش تنوع موقعیت ها و روش های یادگیری مشروط خواهد شد (اسکیبک و کنل^۱، ۲۰۰۳). تربیت معلم در استرالیا توسط کالج ها و دانشگاه های معتبر اداره می شود. و این برنامه ها منجر به اخذ مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد می شود. کالج تربیت معلم استرالیا (۲۰۰۰) استاندارد های برنامه درسی تربیت معلم را بدین شرح آورده است؛ شامل بودن تمام درس ها بر مطالعات دانش بومی و میان فرهنگی؛ تدریس کودکان مطابق با نیاز های ویژه و فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ آگاهی و درک عمیق از دانش و اشتیاق برای هوشمندی، نقادی و مباحثه مرتبط بت حیطه برنامه درسی و رشته موضوعی؛ تدریس به دانش آموزان توأم با صداقت، عدالت و تساوی احترام به ارزش ها فرد، خانواده، گروه ها، فرهنگ ها و تعهد به قوانین ملی و محلی و مشارکت برای توسعه آموزش، برنامه درسی و منابع انسانی است (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). ایالات در استرالیا برای آموزش معلمان و صلاحیت معلمان برنامه های اجرایی و مقررات مختلفی دارند. سه شیوه مختلف برای آموزش معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه وجود دارد. یکی از آنها دوره چهار ساله دوره کارشناسی (کارشناسی آموزش و پرورش) است، شیوه دوم یک برنامه چهار ساله دو مرحله ای (لیسانس علوم یا هنر با لیسانس آموزش) همزمان است که بصورت یک دوره برگزار می شود و آخرین راه یک مدرک دانشگاهی سه یا چهار ساله (لیسانس علوم یا لیسانس هنر) است که به دنبال آن یک دوره آموزش



معلمان کارشناسی ارشد هم در نظر گرفته شده است (رودریگز^۱، ۲۰۰۵). عزیزی نژاد (۱۳۹۲) برنامه های تربیت معلم ۴ ساله را که در بیشتر ایالت ها اجرا می شود چنین اعلام کرده است:

- تحصیلات حرفه ای: دانش نظری و مهارت های مورد نیاز حرفه تدریس.
- مطالعات برنامه درسی: دانش نظری و مهارت های مورد نیاز حرفه تدریس.
- مطالعات برنامه درسی: دانش موضوعی و مهارت های آموزشی و یادگیری.
- کارآموزی عملی: کارآموزی حرفه ای کنترل شده به مدت ۱۲ تا ۲۰ هفته.

در استرالیا اعتقاد بر این است که دانشجو معلمان برای پیشرفت منظم و مداوم به آموزش اساسی معلمی، تجربه عملی تدریس و آموزش حرفه ای نیاز دارند. اگر معلمان به پیشرفت حرفه ای خود ادامه دهند، می توانند در بهبود مهارت دانش آموزان و پاسخگویی به نیازهای مختلف یادگیری دانش آموزان مؤثر باشند. مؤسسه دولتی تدریس و رهبری مدارس استرالیا^۲ (AITSL) برای بهبود کیفیت حرفه تدریس را فراهم می کند. این مؤسسه با معلمان، مدیران مدرسه و دانشگاهیان همکاری دارد (آراس^۳، ۲۰۱۸).

ایران

در کشور ایران در سال ۱۳۴۶ هجری شمسی، با راه اندازی دانشسرای عالی، وظیفه تربیت معلم به عهده وزارت علوم و آموزش عالی گذاشته شد؛ اما به فاصله چند سال، مجدداً با راه اندازی مراکز تربیت معلم این مسئولیت به آموزش و پرورش محول شد. در دی ماه ۱۳۹۰، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و با تجمع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران، دانشگاه فرهنگیان تاسیس شد و از سال ۱۳۹۱ با جذب ۲۵ هزار دانشجوی متعهد خدمت در مقاطع کارشناسی پیوسته و ناپیوسته در رشته های مختلف به تربیت معلمان می پردازد (زارع و همکاران ۱۳۹۵). در شهریور ماه ۱۳۶۲ اساسنامه مراکز تربیت معلم به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. طبق این اساسنامه

1. Rodrigues

2. Australian Institute of Teaching and School Leadership

3. Aras

هدف از مراکز تربیت معلم، تأمین و تربیت معلم مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی می باشد. مراکز شبانه روزی بوده و مدت تحصیل در آن ۲ سال تعیین شده است و دارندگان مدرک دیپلم کامل متوسطه به شرط داشتن ۱۷ تا ۲۲ سال سن و موفقیت در آزمون ورودی می توانند به این مراکز وارد شوند و به فارغ التحصیلان آن گواهی فوق دیپلم اعطا می شود. همچنین در اسفندماه سال ۱۳۶۲ اساسنامه دانشسراهای تربیت معلم به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. هدف از تأسیس این دانشسراها تأمین و تربیت معلم مورد نیاز در دبستانها بالاخص در روستاها و مناطق محروم سراسر کشور می باشد دارندگان مدرک پایان تحصیلات دوره راهنمایی که سن آنان بین ۱۴ تا ۱۷ سال بوده و در آزمون ورودی موفق گردند می توانند وارد این دانشسراها شوند. مدت تحصیل در دانشسرا ۴ سال بوده و به فارغ التحصیلان آن مدرک دیپلم کامل متوسطه در رشته آموزش و پرورش ابتدایی اعطاء می شود این افراد موظفند دوبرابر مدت سنوات تحصیل در منطقه سهمیه خدمتی مربوط ایفای خدمت نمایند. دانشسراهای مزبور منحصراً در روستاها و یا بخش ها دایر شدند.

پس از استخدام رسمی این افراد در وزارت آموزش و پرورش مدت تحصیل آنان جزء سابقه خدمت آموزشی محاسبه می شود. متعهدین خدمت موظفند پس از فراغت از تحصیل به میزان دوبرابر مدت تحصیل که حداقل آن کمتر از پنجسال نخواهد بود، در هر محلی که آموزش و پرورش تعیین نماید خدمت کنند و هیچیک از وزارتخانه ها، سازمانها، مؤسسات و شرکت های دولتی و وابسته به دولت و شهرداریها و ... قبل از انجام یا لغو تعهد آنان، مجاز به استخدام و به کارگیری این قبیل متعهدین خدمت نمی باشند.

از سال ۱۳۶۹ آزمون ورودی مراکز تربیت معلم در آزمون ورودی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ادغام گردید سقف واحدهای درسی دوره کاردانی تربیت معلم ۷۲ واحد تعیین شد که شامل ۱۵ واحد دروس عمومی، ۱۹ واحد دروس تربیتی و مابقی اختصاصی رشته مربوط بود. برنامه های درسی رشته های مختلف دوره کاردانی مراکز تربیت معلم نیز از سال ۷۲ تا ۷۶ به تدریج به تصویب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم رسید. عناوین جدید برای رشته های مراکز تربیت معلم بدین شرح تعیین



گردید. ۱- آموزش و پرورش ابتدایی ۲- آموزش زبان و ادبیات فارسی ۳- امور تربیتی ۴- تربیت بدنی و علوم ورزشی ۵- آموزش دینی و عربی ۶- آموزش حرفه و فن ۷- آموزش زبان انگلیسی ۸- آموزش مطالعات اجتماعی ۹- آموزش علوم تجربی ۱۰- آموزش ریاضی ۱۱- آموزش هنرهای تجسمی ۱۲- آموزش و پرورش کودکان استثنایی، همچنین مصوب شدن مراکز تربیت معلم توسط شورای گسترش دانشگاه ها که از سال ۱۳۷۱ به آرامی شروع شده بود طی سالهای ۷۷ و ۷۸ به بعد سرعت گرفت و تا سال ۱۳۸۲ کلیه مراکز تربیت معلم به تصویب شورای گسترش دانشگاه ها رسید.

به منظور تأمین نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش از بین دارندگان مدارک تحصیلی لیسانس و بالاتر در رشته های غیردبیری، طبق مصوبه آذرماه سال ۱۳۷۵ شورای عالی برنامه ریزی دوره یکساله «مهارت های تعلیم و تربیت» ایجاد گردید تعداد واحدهای درسی تربیتی این دوره حداکثر ۲۴ واحد درسی بوده و این افراد پس از اخذ گواهینامه مبنی بر گذراندن موفقیت آمیز دوره مزبور حق استخدام و یا اشتغال به تدریس در وزارت آموزش و پرورش را خواهند داشت.

در اسفند ماه سال ۱۳۸۱ اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم به تصویب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رسید و در تیرماه سال ۱۳۸۲ به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ گردید. براساس مفاد این اساسنامه اهداف مراکز تربیت معلم عبارتند از: تأمین و تربیت بخشی از نیروی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش و فراهم کردن امکان ادامه تحصیل فرهنگیان و در وظایف آن به برگزاری دوره های آموزشی کوتاه مدت فرهنگیان نیز اشاره شده است. این اساسنامه از ۴ رکن تشکیل شده است که عبارتند از: هیأت امنای مراکز تربیت معلم - شورای مرکزی تربیت معلم - رئیس مرکز و شورای مرکز. در ترکیب هیأت امنای مراکز تربیت معلم وزیر آموزش و پرورش ریاست هیأت امنای را بعهده دارد وزیر علوم، رئیس سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، معاون برنامه ریزی و منابع انسانی و معاون پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش و دو تن از اعضای هیأت علمی دانشگاهها و یک تن از صاحب نظران امور آموزش و پرورش به عنوان سایر اعضا تعیین شده اند. براساس ماده ۴ اساسنامه هریک از مراکز تربیت معلم دارای شخصیت حقوقی و استقلال اداری و مالی می باشند.

تاسیس مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) و تصویب اساسنامه آن در سال

۱۳۸۶ رقم خورد. از سال ۱۳۸۸ به استناد تاکید مقام عالی وزارت و رئیس محترم مرکز برنامه ریزی و آموزش نیروی انسانی مبنی بر هدایت امور در مجرا و مسیر قانونی، نسبت به معرفی اعضاء هیات امناء اقدام گردید. اعضای پیشنهادی پس از تایید مقام عالی وزارت به وزیر محترم علوم، تحقیقات و فناوری معرفی و احکام آنان برای مدت چهار سال صادر گردید. جلسات هیات امناء به ریاست مقام عالی وزارت تشکیل گردید که تصمیمات متخذه در امور آموزشی، مالی و ... باعث سرعت فعالیت ها و انجام امور در مسیر قانونی خود شد. ضمناً در آخرین جلسه ی هیات امناء ساختار سازمانی مجتمع به تصویب رسید.

اساسنامه آن نیز با مجوز شماره ی ۲/۱۳/۵۹۴۴ مورخ ۸۹/۲/۳۰ معاونت آموزش علوم، تحقیقات و فناوری دائمی گردید. در این برهه مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) در قالب تجمیع مراکز تربیت معلم و آموزشکده ها و دانشکده های فنی و حرفه ای فعالیت داشت.

انتزاع مجموعه فعالیت های مغایر با اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، یکی از ماموریت های جناب آقای دکتر حاجی بابایی در وزارت آموزش و پرورش بوده است. از جمله ی این فعالیت ها می توان به فعالیت دانشکده و آموزشکده های فنی و حرفه ای در بدنه ی آموزش و پرورش اشاره نمود، پذیرش سالانه حدود یکصد هزار نفر دانشجوی آزاد در مراکز یاد شده، وزارت آموزش و پرورش را بر آن داشت تا این مجموعه عظیم را از بدنه آن خارج و به وزارت علوم ملحق نماید تا از این طریق ضمن ارتقاء جایگاه مراکز مزبور، آموزش و پرورش نیز از وظایف تحمیلی و غیر قانونی خود فارغ گردد در همین راستا و پس از پیگیری های متعدد، با تصویب ماده ۲۳ قانون برنامه ی پنج ساله ی پنجم توسعه زمینه انتزاع آموزشکده ها و دانشکده های فنی و حرفه ای فراهم گردید. مراکز آموزشی یاد شده از اردیبهشت ماه ۱۳۹۰ با کلیه امکانات، اموال منقول و غیر منقول، نیروی انسانی، دارایی ها، تعهدات و مسئولیت ها به صورت کامل از وزارت آموزش و پرورش منتزع و فعالیت آن در قالب دانشگاه فنی و حرفه ای زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری آغاز گردید.

متن اساسنامه دانشگاه فرهنگیان» با پیشنهاد مورخ ۱۳۹۰/۶/۲۸ وزیر آموزش و پرورش، در جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب و



در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ توسط ریاست محترم جمهور ابلاغ گردید. در این راستا فعالیت دانشگاه فرهنگیان به صورت رسمی آغاز و بر این اساس جایگاه مراکز تربیت معلم تقویت شده و در استان ها ادامه فعالیت خواهند نمود. با شکل گیری دانشگاه مزبور و بر اساس مصوبه ی هیات محترم دولت، جذب ۲۵۰۰۰ دانشجوی متعهد خدمت از طریق آزمون سراسری سال ۱۳۹۱، در دستور کار قرار گرفت و پس از انجام هماهنگی ها و اقدامات لازم این مهم اجرایی گردید. اولین جلسه هیأت امناء دانشگاه فرهنگیان نیز در روز شنبه مورخ ۱۳۹۱/۴/۲۴ به ریاست آقای رحیمی معاون اول رئیس جمهور تشکیل و در خصوص ۱۴ دستور جلسه تبادل نظر و اتخاذ تصمیم گردید که مصوبات آن در دست پیگیری می باشد. دانشگاه فرهنگیان طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم را به تصویب دفتر برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رساند. رویکرده ای حاکم بر تدوین و باز نگری برنامه درسی تربیت معلم عبارتند از: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف پذیری، عمل گرایی. طول دوره تربیت معلم ۴ سال در ۸ نیم سال ۱۶ هفته ای برنامه ریزی شده است. کل واحد های درسی دوره ۱۵۰ واحد است که از لحاظ محتوایی به ۴ بخش تقسیم شده است؛ درس های عمومی (۲۷ واحد)، درس های تربیتی (۳۷ واحد)، درس های موضوعی (۵۹ واحد) و درس های موضوعی (۲۷ واحد). در طول ۴ سال جمعا ۸ واحد کارورزی را باید بگذرانند (سنگری و آخش، ۱۳۹۵).

در ایران تربیت معلم در سطح ابتدایی و راهنمایی برعهده آموزش و پرورش و آماده سازی و تربیت معلم در سطح متوسطه هم زمان بر عهده ی آموزش و پرورش و آموزش عالی است. کسب صلاحیت معلمی شامل سه دوره کاردانی (حداقل ۶۷ و حداکثر ۷۲ واحد درسی)، کارشناسی ناپیوسته (حداقل ۶۵ و حداکثر ۷۰ واحد درسی) و کارشناسی پیوسته با حداقل ۱۳۰ و حداکثر ۱۳۵ واحد درسی است (شعبانی، ۱۳۸۳).

داوطلب جذب شغل معلمی در ایران باید مراحل را طی کند. ازجمله؛

- ثبت نام در کنکور سراسری و انتخاب رشته در دانشگاه فرهنگیان یا دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- پذیرفته شدن در کنکور سراسری (گزینش). (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،

۱۳۹۰، تبصره ۱، ماده ۲۰).

- حضور در مرحله مصاحبه و موفقیت در آن و محرز شدن شرایط عمومی و اختصاصی داوطلب برای مصاحبه کنندگاه (پذیرش نهایی).
- سپردن تعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش.
- ادامه تحصیل و طی دوره ۴ ساله کارشناسی در دانشگاه مربوطه و موفقیت در آزمون های تحصیلی (سنگری و آخس، ۱۳۹۵)

نتیجه گیری

داشتن معلمان موفق مسئله مشترکی در بین سه کشورها است. معلم بودن مسیر آسان نیست. در استرالیا هر ایالت استانداردها و برنامه های توسعه حرفه ای توسعه یافته خود را دارد. انستیتوی تدریس و رهبری مدارس استرالیا در حال حاضر استانداردهای ملی حرفه ای معلمان را تدوین می کند. در سنگاپور معلمان انواع مختلفی از فعالیتهای توسعه حرفه ای را ارائه می دهند. مؤسسه ملی آموزش دوره ها، کنفرانس ها و سمینارها و فرصت مطالعه برنامه تحصیلات تکمیلی را ارائه می دهد. معلم بودن یک حرفه جذاب درسنگاپور است. معلمان از وضعیت اشتغال تضمینی و حقوق حرفه ای قوی برخوردار هستند و همچنین به عنوان الگوی نقش در جامعه پذیرفته شده اند. حقوق معلمان نیز هنگام مقایسه با سایر کشورهای عضو OECD به عنوان بالاترین میزان در نظر گرفته شده است. سرمایه گذاری کشور های استرالیا و سنگاپور برای آموزش و پرورش کمتر از متوسط کشورهای عضو OECD است. این امر باعث تمایز کیفیت در مقابل کمیت می شود. هزینه کردن زیاد پول تضمینی برای موفقیت نیست. نحوه استفاده از منابع مادی پاسخ موفقیت آن ها است. به خصوص، سرمایه گذاری برای توسعه حرفه ای معلمان در بین این کشورها بدیهی است. کلمه کلیدی موفقیت استرالیا، سنگاپور توسعه حرفه ای پایدار است. این کشورها برای پیشرفت حرفه ای معلمان اهمیت ویژه ای قائل هستند؛ بنابراین موضوعی که باید به آن توجه داشت، مربوط به کیفیت توسعه حرفه ای است (OECD ۲۰۰۸). همانطور که اشاره شده در کشورهای استرالیا و سنگاپور برنامه های منسجم و سازمان یافته برای فعالیت های توسعه حرفه ای معلمان پیش بینی شده است. همچنین در این کشورها



تدریس عملی و کار ورزی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در حالی که آموزش عملی و کارورزی در ایران شامل فعالیت های میدانی مانند مشاهده کلاس درس و مدرسه است و تدریس مستقل به ۲ الی ۳ بار محدود شده است و نظارت و راهنمایی دانشجو معلمان به ندرت به صورت حرفه ای انجام می شود (شعبانی،). با توجه به اهمیت و نقش معلمان در موفقیت و پیشرفت جامعه و همچنین دانش آموزان در دوره های مختلف تحصیلی چشم انداز نظام تربیت معلم ایران باید به گونه ای باشد که؛ رویکرد به نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی، رویکردی موقعیت محور باشد و این امر مبانی سیاستگذاری، ارتقا و ارزشیابی معلمان قرار بگیرد؛ همچنین تاسیس مدارس تجربی یا مدارس همجوار مراکز تربیت معلم برای کارورزی معلمان مورد توجه قرار گیرد. در برنامه های درسی مراکز تربیت معلم علاوه بر دورس عمومی، پایه و عمومی تخصصی، کارورزی و کارآموزی، مجموعه ای از دورس تربیتی نیز ارائه شود تا دانشجویان علاوه بر کسب دانش مورد نیاز با فنون معلمی، شیوه های تدریس، روانشناسی تربیتی، طراحی آموزشی، مدیریت کلاس درس و برنامه ریزی درسی آشنا شوند (صافی، ۱۳۸۷). همچنین بهبود تعلیم و تربیت هر کشور در گرو بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. لذا در این راستا برنامه های درسی پیش از خدمت و ضمن خدمت در مجموعه ای منسجم و هماهنگ تدوین و در فرایند آموزش مداوم معلمان اجرا شود.

منابع

زارع، مریم؛ عبدالله، پارسا و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال چهارم، شماره ۸،

۸۵-۱۱۸

سنگری، محمود و آخش، سلمان (۱۳۹۵). بررسی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. فصلنامه آموزش عالی. سال دهم، شماره سی و هفتم ص ۳۲-۷.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی نظام تربین معلم ایران و چند کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۷۹.

صافی، احمد (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته،



حال و آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۴(۹۶).

عزیزی نژاد، بهاره (۱۳۹۲). مباحثی نو در آموزش و پرورش تطبیقی. تهران، آوای نو.
ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). وضعیت موجود و مطلوب نظام برنامه درسی
تربیت معلم ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۶، ۳۵-۶۲.

Aras, S. (2018). Teacher Education Systems of Australia, Singapore, and South Korea: A Case-Oriented Comparative Study. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 233-242.

Bautista, A. Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape.

Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy In APC Avila, C.Hui, JH Lin, JC Peng Tam & JC Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*. CJ Koh Professorial Lecture Series, (5), 13-18.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92.

Goh, C. T. (1997). Shaping our future: thinking schools, learning nation. Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the opening of the 7th international conference on thinking, Singapore. Singapore. Available online at: <http://www.moe.gov.sg/speeches/1997/020697.htm> (accessed 7 July 2005).

Ministry of Education (MOE). (2012). The Teacher Growth Model. Singapore: Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growth-model>.

OECD. (2008), *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing

Rodrigues, S. (2005). *International perspectives on teacher professional development: Changes influenced by politics, pedagogy and innovation*. Nova Publishers.



Schwab, K. (2015). World Economic Forum's Global Competitiveness Report, 2014-2015. Retrived from: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014-2015/>. Switzerland: World Economic Forum.

Skilbeck, M., & Connell, H. (2003). Attracting, developing and retaining effective teachers: Australian country background report. Department of Education, Science and Training.

Tan, C. Y., & Dimmock, C. (2014). How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: the case of Singapore. Educational Management Administration & Leadership, 42(5), 743-763.

ارزیابی اخلاق حرفه‌ای تدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان گیلان از دیدگاه دانشجویان معلمان در سال ۱۳۹۸

مرضیه دهقانی^۱، محمدرضا قلی پورچسلی^۲

۱- عضو هیات علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران

چکیده

این تحقیق با هدف ارزیابی اخلاق حرفه‌ای تدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان گیلان از دیدگاه دانشجویان معلمان انجام گرفت. روش تحقیق به کاربرده شده در این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ ماهیت، توصیفی-تحلیلی می‌باشد. جامعه مورد مطالعه شامل دانشجویان رشته آموزش ابتدائی ورودی ۹۵ دانشگاه فرهنگیان گیلان به تعداد ۱۰۰ نفر می‌باشند. به شیوه سرشماری همه اعضای جامعه به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای تدریس مورای و همکاران (۱۹۹۶) بود. این پرسش‌نامه در قالب ۴۸ گویه و ۶ مؤلفه؛ ویژگی‌های شخصیتی، تسلط بر محتوی، تسلط بر شیوه‌های تدریس، شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده، ارزش‌یابی استاندارد و رعایت قوانین و مقررات آموزشی، به بررسی اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیات علمی می‌پردازد. روایی پرسش‌نامه از لحاظ محتوایی مورد تأیید خبرگان قرار گرفت. مقدار آلفای کرونباخ به دست آمده برای پرسش‌نامه ۰/۸۳ می‌باشد. که پایایی آن را نشان می‌دهد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آماره‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آزمون تی تک نمونه‌ای تحلیل و به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد، دانشجویان همه‌ی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اساتید را اعم از ویژگی‌های شخصیتی، تسلط بر محتوا، تسلط بر شیوه‌های تدریس، شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده، ارزشیابی استاندارد و رعایت قوانین و مقررات آموزشی را بالاتر از حد

۱. عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، dehghani_m33@ut.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی،

Mohammadreza72gholipour@yahoo.com

متوسط ارزیابی نمودند. که اولویت دانشجویان برای هر یک از مولفه ها در بحث و نتیجه گیری استدلال و بحث شده است.

کلمات کلیدی: اخلاق حرفه‌ای، مدرسان، دانشجو معلمان، دانشگاه فرهنگیان

۱- مقدمه

در نظام‌های دانشگاهی اثربخشی فرایند تدریس به‌عنوان یک حوزه مهم به مجموعه‌ای از عوامل فردی و سازمانی بستگی دارد. در این میان برخورداری اعضای هیأت علمی از قابلیت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای و الزام آنان به رعایت مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای حرفه‌ای در فرایند تدریس نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش اثربخشی فعالیت‌های آموزشی دارد (نجفی، ملکی، فرهیمنی، جعفری هرندی، ۱۳۹۵). آموزش عالی نیروی محرکه و عامل پیشرفت هر جامعه‌ای است. دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان نقش اساسی در تأمین سلامت اخلاقی جامعه بر عهده دارند؛ لذا آموزش عالی در این حوزه از اهمیت بیشتری برخوردار بوده و از دو بعد انتقال اطلاعات و القای اخلاق حرفه‌ای بسیار موردتوجه است (بوذرجمهری و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین، نظام‌های آموزش عالی در جهان به این بلوغ رسیده‌اند که بی‌اعتنایی به مسائل اخلاقی و فرار از مسئولیت‌ها و تعهدات آموزشی، به از بین رفتن این نظام می‌انجامد. از طرفی عدم توجه به معیارهای اخلاق حرفه‌ای تدریس نیز می‌تواند به توانایی دانشجویان در یادگیری و اشراف نظری و تخصصی بر محتوای دروس لطمه وارد کند (روتگانز و اشمیز، ۲۰۱۱).

هدف از به‌کارگیری اخلاق حرفه‌ای در تدریس، ترسیم اصول اخلاقی است که مسئولیت‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه را مشخص می‌سازد. اخلاق حرفه‌ای تدریس از دو بُعد قابل بحث است: اول، استانداردهای اخلاقی که باید در امر آموزش رعایت شوند و مربوط به فرآیند یاددهی-یادگیری هستند، و دوم، اصول اخلاق فردی که فرد باید خود را ملزم به رعایت آن‌ها در هر زمان و مکانی بداند (موریس، وود، ۲۰۱۱).

اخلاق و تدریس به‌طور ذاتی همسو و درهم‌تنیده است و محققان و فیلسوفان مختلفی به بررسی ماهیت اخلاق در تدریس و تدریس اخلاقی پرداخته‌اند و ابراز داشته‌اند که توجه به رشد و توسعه همه‌جانبه استاد (به‌ویژه ارتقای اخلاقی وی)

می‌تواند ضمن بهبود عملکرد کلاسی منجر به حفظ امنیت، رفاه و تعالی فردی و گروهی دانشجویان شود و عملاً عدم توجه به آن نیز می‌تواند به توانایی دانشجویان در یادگیری و اشراف نظری و تخصصی بر محتوای دروس لطمه وارد کند (سلطان‌زاده، امراهی، حسینی، ۱۳۹۳).

بنابراین نظام‌های آموزش عالی در جهان به این بلوغ رسیده‌اند که بی‌اعتنایی به مسائل اخلاقی و فرار از مسئولیت‌ها و تعهدات آموزشی، به از بین رفتن نظام آموزشی می‌انجامد. به همین دلیل، بسیاری از دانشگاه‌های موفق برای تدوین استراتژی اخلاقی احساس نیاز کرده و به این باور رسیده‌اند که باید در چنین سازمانی، فرهنگی مبتنی بر اخلاق رسوخ نماید (سبحانی نژاد، ۱۳۹۳).

لذا می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان، نقش مهمی در جهت تربیت افراد و توسعه جامعه ایفا می‌کنند. رعایت اخلاق حرفه‌ای اساتید به خاطر تأثیرگذاری شگرف بر دانشجویان از اهمیت بالایی برخوردار است (بادیه‌پیمای جهرمی و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش نجفی و همکاران (۱۳۹۵) ذکر گردید که ویژگی‌های شخصیتی، اشراف بر محتوا، تسلط بر روش‌های تدریس، شناخت وجوه مختلف یادگیرنده، ارزشیابی استاندارد و رعایت قوانین آموزشی به‌عنوان ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیأت علمی برای دانشجویان دارای اهمیت است.

همچنین ریبولد و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه خود نشان دادند که در میان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در وضعیت موجود بالاترین میانگین مربوط به مؤلفه صداقت و در وضعیت مطلوب بالاترین میانگین مربوط به مؤلفه مسئولیت‌پذیری بود. در تحقیق کوکاباس و کاربوکس (۲۰۰۶) به ترتیب کدهای اخلاقی عدالت و صداقت، صلاحیت حرفه‌ای و بی‌طرفی به‌عنوان معیارهای اخلاقی اساتید ذکر گردیدند.

پینار (۲۰۰۲) در تحقیقی نشان داد که از نظر نگرش استادان دانشکده بازرگانی دانشگاه استامبول در باب مسائل اخلاقی به ترتیب؛ تأمین منافع مالی در قبال نمره، مغشوش کردن نتایج با تحریف داده‌های تحقیق، نشان دادن مسافرت‌های شخصی، به‌مانند پژوهش علمی برای تأمین پشتیبانی مالی از دانشگاه، تأمین پشتیبانی زیاد با تحریف اسناد و مدارک در تحقیقاتی که با پشتیبانی مالی انجام می‌گیرد، استفاده از



آثار دیگران بدون اجازه و ذکر منبع و بیش از حد نشان دادن هزینه‌های مسافرتی که با پشتیبانی دانشگاه انجام می‌گیرد، موضوعاتی را تشکیل می‌دهند که در رأس فهرست مسائل اخلاقی قرار دارند.

مورای وهمکاران (۱۹۹۶) نه اصل از اصول اخلاقی تدریس در دانشگاه را شامل کارآمدی محتوای درسی، کارآمدی آموزشی، پرداختن به موضوعات حساس، رشد دادن دانشجو، نداشتن رابطه غیرمعارف با دانشجویان، رازداری، احترام به همکاران، ارزیابی درست از دانشجویان، احترام به مؤسسه آموزشی عنوان نمود.

بسیاری از دانشگاه‌های موفق برای تدوین استراتژی اخلاقی احساس نیاز کرده و به این باور رسیده‌اند که باید در چنین سازمانی، فرهنگی مبتنی بر اخلاق رسوخ نماید. از این رو کوشیده‌اند به تحقیقات مرتبط با حیطه اخلاق حرفه‌ای جایگاه ویژه‌ای بدهند. علی‌رغم نیاز به تأمل بر راهبردهای بهبود استانداردهای اخلاقی در آموزش دانشگاهی و تدوین استانداردهای اخلاق حرفه‌ای، مطالعات چندانی در ایران در رابطه با وضعیت رعایت استانداردهای اخلاق حرفه‌ای تدریس صورت نگرفته است. مخصوصاً در دانشگاه فرهنگیان به دلیل اینکه بر مسائل تربیتی و فرهنگی تأکید خاصی دارد و دانشجو معلمان بعد از فارغ‌التحصیلی مسئولیت تعلیم و تربیت نسل آینده کشور را بر عهده‌دارند نیاز است که مدرسانی با اخلاق حرفه‌ای برایشان تدریس نمایند.

بحث اخلاق حرفه‌ای مدرسان در دانشگاه فرهنگیان نسبت به دانشگاه‌های دیگر دارای اهمیت می‌باشد، دانشگاه فرهنگیان به عنوان مکانی برای تربیت دانشجو معلمان به عنوان معلمانی که در توسعه سیاسی و اجتماعی جامعه سرنوشت سازند، نقش مهمی را ایفا می‌کند. از نظر دانشجو معلمان پای بندی به اصول و ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای در مدرسان دانشگاه که نقش اصلی را در اداره و هدایت امر آموزش بر عهده‌دارند، بسیار حائز اهمیت است، چرا که اساتید با رعایت اخلاق حرفه‌ای، نقش مهمی در بهبود عملکرد دانشجو معلمان دارند. بنابراین مطالعه پیش رو در نظر دارد بداند دیدگاه دانشجویان نسبت به ویژگی‌های اخلاقی در اساتید چگونه است؟ از آنجایی که تاکنون پژوهشی در خصوص ارزیابی وضعیت اخلاق حرفه‌ای تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان گیلان صورت نگرفته است. با توجه به اهمیت این موضوع، این پژوهش با هدف ارزیابی

اخلاق حرفه‌ای تدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان گیلان از دیدگاه دانشجو معلمان در سال ۱۳۹۸ صورت پذیرفت. امید است پژوهش حاضر بتواند در نظام آموزش عالی به سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان و مدرسان آموزش عالی در اتخاذ تدابیر مناسب برای کاهش فاصله میان وضعیت موجود و مطلوب در این زمینه و ارتقای وضعیت چنین استانداردهایی مدد رساند.

۲- روش‌شناسی تحقیق

مطالعه حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ ماهیت، توصیفی-تحلیلی می‌باشد. جامعه مورد مطالعه شامل دانشجویان رشته آموزش ابتدائی ورودی ۹۵ دانشگاه فرهنگیان گیلان به تعداد ۱۰۰ نفر می‌باشند. به شیوه سرشماری به دلیل کم بودن تعداد اعضای جامعه همه دانشجویان به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای تدریس مورای و همکاران (۱۹۹۶) می‌باشد که توسط سبحانی نژاد و همکاران ترجمه و به کار گرفته شده است. پاسخ‌های آن بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» تنظیم شده است و نمره‌گذاری آن از یک (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) است. برای امتیازدهی، میانگین مجموع نمرات گویه‌های هر مؤلفه به عنوان مبنا در نظر گرفته می‌شود و با توجه به طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت نقطه برش طیف میانی پرسشنامه ۳ می‌باشد. این پرسشنامه در قالب ۴۸ گویه و ۶ مؤلفه؛ ویژگی‌های شخصیتی (گویه‌های ۱ تا ۱۹)، تسلط بر محتوی (گویه‌های ۲۰ تا ۲۶) تسلط بر شیوه‌های تدریس (گویه‌های ۲۷ تا ۳۱)، شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده (گویه‌های ۳۲ تا ۳۶)، ارزش‌یابی استاندارد (گویه‌های ۳۷ تا ۴۳) و رعایت قوانین و مقررات آموزشی (گویه‌های ۴۴ تا ۴۸)، به بررسی اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیات علمی می‌پردازد.

شایان ذکر است در زمینه ی درجه‌بندی پاسخ‌ها میانگین به این صورت است که میانگین ۱ تا ۲/۱۰ در سطح نامطلوب، ۲/۱۱ تا ۳/۱۰ در سطح نسبتاً مطلوب و ۳/۱۱ تا ۵ در وضعیت مطلوب ارزیابی می‌شود. جهت رعایت اصول اخلاقی پژوهش، علاوه بر کسب مجوزهای لازم از مدیریت پژوهشی، شرکت نمونه‌ها در طرح کاملاً داوطلبانه صورت گرفت و توضیحات لازم در مورد طرح، چگونگی استخراج و ارائه اطلاعات، محرمانه

بودن اطلاعات فردی، عدم نیاز به درج نام و نام خانوادگی و سایر نکات اخلاقی به داوطلبان ارائه شد. تکمیل و عودت پرسشنامه‌ها به منزله تمایل و رضایت از مشارکت در طرح در نظر گرفته شد. معیار ورود دانشجوی دانشگاه فرهنگیان و معیار خروج دانشجوی انصرافی؛ دانشجوی فارغ تحصیل و پرسشنامه‌های ناقص در نظر گرفته شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه از روش روایی محتوایی استفاده شد. در این راستا این پرسش‌نامه توسط چند تن از اساتید دانشگاه فرهنگیان گیلان مورد تأیید قرار گرفت و اطمینان حاصل شد که پرسش‌نامه همان خصیصه مورد نظر پژوهشگران را می‌سنجد و از اعتبار لازم برخوردار است. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در مطالعه سبحانی‌نژاد و همکاران ۰/۹۲ و در مطالعه جنابادی و ناستی زائی ۰/۸۸ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه گردید. ضریب به دست آمده نشان دهنده آن است که پرسش‌نامه مورد نظر از پایایی لازم برخوردار است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آماره‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آزمون تی تک نمونه‌ای تحلیل و به کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۱، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳- یافته‌ها

در این مطالعه اخلاق حرفه‌ای اساتید از دیدگاه ۱۰۰ نفر دانشجو مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل استنباطی یافته‌های حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد که دانشجویان همه‌ی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اساتید را اعم از ویژگی‌های شخصیتی (۸۱/۰۳±۶/۶۵)، تسلط بر محتوا (۳۴/۷۳±۳/۷۵)، تسلط بر شیوه‌های تدریس (۲۸/۲۰±۲/۹۵)، شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده (۲۸/۲۸±۳/۰۶)، ارزشیابی استاندارد (۳۵/۵۸±۴/۲۵) و رعایت قوانین و مقررات آموزشی (۳۲/۰۸±۳/۸۵) را بالاتر از حد متوسط ارزیابی نمودند (۰/۰۱ < P-value). مطابق آنچه در جدول ۱ ملاحظه می‌شود در بعد ویژگی‌های شخصیتی مؤلفه‌ی اهتمام به حسن خلق نسبت به دانشجویان با میانگین و ۵/۵۴ بیشترین و مؤلفه‌ی استفاده نکردن از دانشجویان جهت انجام امور شخصی با میانگین ۳/۳۲ کمترین میانگین را داشتند.

جدول ۱. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مرتبط با دیدگاه دانشجویان نسبت به بعد ویژگی‌های شخصیتی از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید

P-value	t	میانگین \pm انحراف معیار	بعد
<۰/۰۰۱	۱۰۴/۱۶	۸۱/۰۳ \pm ۶/۶۵	ویژگی‌های شخصیتی
<۰/۰۰۱	۲۲/۴۹۵	۴/۵۶ \pm ۰/۸۲	توجه به آراستگی ظاهری خویش
<۰/۰۰۱	۳۲/۴۷۹	۴/۸۱ \pm ۰/۶۸	برخورداری از روابط انسانی خوب
<۰/۰۰۱	۳۰/۶۶۱	۴/۸۳ \pm ۰/۷۵	التزام عملی به ارزش‌های دینی
<۰/۰۰۱	۲۷/۷۶۱	۴/۷۰ \pm ۰/۷۳	توأم بودن بازخوردها با سعه‌صدر
<۰/۰۰۱	۲۹/۵۳۸	۴/۷۵ \pm ۰/۷۲	مسئولیت‌پذیری نسبت به دانشجویان
<۰/۰۰۱	۳۲/۵۳۶	۴/۹۰ \pm ۰/۷۴	پرهیز از شوخی‌های زننده
<۰/۰۰۱	۳۳/۵۱۳	۴/۸۹ \pm ۰/۷۱	دوری جستن از توبیخ و سرزنش
<۰/۰۰۱	۳۲/۳۶۵	۴/۸۰ \pm ۰/۶۷	داشتن انگیزه کافی برای تدریس
<۰/۰۰۱	۲۵/۱۰۶	۴/۷۰ \pm ۰/۸۴	انتقادپذیر بودن در برابر اظهارات دانشجویان
<۰/۰۰۱	۲۴/۹۴۸	۴/۶۵ \pm ۰/۸۰	عدم برقراری تبعیض جنسیتی در برخورد با دانشجویان
<۰/۰۰۲	-۴/۰۷۲	۳/۷۳ \pm ۲/۳۹	زیر سؤال نبردن عملکرد سایر اساتید
<۰/۰۰۱	۲۹/۵۹۸	۴/۷۸ \pm ۰/۷۴	استقبال از تصمیم‌گیری‌های جمعی
<۰/۰۰۱	۳۲/۳۳۱	۴/۸۵ \pm ۰/۷۱	متعهد بودن نسبت به حفظ اصرار دانشجویان
<۰/۰۰۱	۱۸/۱۹۷	۵/۲۹ \pm ۰/۹۰	داشتن بینش و بصیرت کافی نسبت به رفتار دانشجویان
<۰/۰۰۱	-۹/۹۸	۳/۳۲ \pm ۲/۳۴	استفاده نکردن از دانشجویان جهت انجام امور شخصی
<۰/۰۰۱	۳۶/۹۱	۵/۲۹ \pm ۰/۹۰	توجه به امانت‌داری و از بیت‌المال در استفاده از ابزارهای آموزشی
<۰/۰۰۱	۴۸/۷۷۶	۵/۵۴ \pm ۰/۷۴	اهتمام به حسن خلق
<۰/۰۰۱	۴۸/۲۴۱	۴/۹۶ \pm ۰/۶۵	برخورداری از عزت‌نفس مطلوب
<۰/۰۰۱	۳۶/۴۰۷	۴/۷۸ \pm ۰/۷۴	امکان دسترسی در ساعات غیردرسی

مطابق آنچه در جدول ۲ آمده است؛ تحلیل یافته‌ها نشان داد در بعد تسلط بر محتوا مؤلفه‌ی استفاده از شواهد پژوهشی برای تبیین مواضع تئوری با میانگین و ۴/۸۶ بیشترین و مؤلفه‌ی تدریس موضوعات بدون گزینش شخصی با میانگین ۳/۵۷



کمترین میانگین را داشتند.

جدول ۲. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مرتبط یا دیدگاه دانشجویان نسبت به بعد تسلط بر محتوا از مؤلفه‌های اخلاقی حرفه‌ای اساتید.

بعد	میانگین \pm انحراف معیار	t	P-value
تسلط بر محتوا	$44/73 \pm 2/76$	72/78	$<0/001$
استفاده از شواهد پژوهشی برای تبیین مواضع تئوری	$4/86 \pm 0/68$	30/825	$<0/001$
تدریس موضوعات بدون گزینش شخصی	$3/57 \pm 1/24$	-6/535	$<0/001$
برقراری ارتباط افقی مناسب بین مباحث درسی مختلف	$4/41 \pm 0/78$	9/654	$<0/001$
برقراری ارتباط عمودی مناسبی بین مباحث درسی مختلف	$4/45 \pm 0/67$	20/920	$<0/001$
تسلط به شیوه‌های تحلیل و انتخاب محتوا	$4/76 \pm 0/65$	29/374	$<0/001$
تخصیص بر موضوع و محتوا	$4/82 \pm 0/50$	37/727	$<0/001$

همچنین تحلیل یافته‌ها در جدول ۳؛ در رابطه با بعد تسلط بر شیوه‌های تدریس نتایج نشان داد مؤلفه‌ی بهره‌گیری از روش‌های متنوع تدریس با میانگین $4/72$ بیشترین و مؤلفه‌ی سازمان‌دهی مناسب موضوعات درسی در غالب طرح درسی-ترمی با میانگین $4/58$ کمترین میانگین را داشتند.

جدول ۳: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مرتبط یا دیدگاه دانشجویان نسبت به بعد تسلط بر شیوه‌های تدریس از مؤلفه‌های اخلاقی حرفه‌ای اساتید

بعد	میانگین \pm انحراف معیار	t	P-value
تسلط بر شیوه‌های تدریس	$28/20 \pm 2/95$	77/58	$<0/001$
بهره‌گیری از روش‌های متنوع تدریس	$4/72 \pm 0/76$	27/544	$<0/001$
ارائه مطالب به‌صورت پیوسته و مفهوم دار	$4/64 \pm 0/70$	27/216	$<0/001$
اهمیت دادن به مشارکت دانشجویان	$4/61 \pm 0/73$	25/579	$<0/001$
سازمان‌دهی مناسب موضوعات درسی در غالب طرح درسی-ترمی	$4/58 \pm 0/76$	24/368	$<0/001$
استفاده از روش‌های تدریس به شکل هماهنگ با اهداف و محتوا	$4/63 \pm 0/73$	26/126	$<0/001$

در بعد شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده در جدول ۴ نشان داد، مؤلفه‌ی ماهر بودن در ایجاد انگیزه با میانگین ۴/۶۹ بیشترین و تلاش برای شناخت تجارب و آموخته‌های قبلی دانشجویان با میانگین ۴/۵۹ کمترین میانگین را داشتند.

جدول ۴: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مرتبط با دیدگاه دانشجویان نسبت به بعد شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید

بعد	میانگین \pm انحراف معیار	t	P-value
شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده	$۱۲/۲۸ \pm ۳/۰۶$	۷۴/۷۶	$< ۰/۰۰۱$
توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان	$۴/۶۶ \pm ۰/۶۷$	۲۸/۴۸۸	$< ۰/۰۰۱$
شناخت نیازهای دانشجویان	$۴/۶۶ \pm ۰/۷۴$	۲۶/۶۲۳	$< ۰/۰۰۱$
تلاش برای شناخت تجارب و آموخته‌های قبلی دانشجویان	$۴/۵۹ \pm ۰/۷۹$	۲۳/۸۵۹	$< ۰/۰۰۱$
ماهر بودن در ایجاد انگیزه	$۴/۶۹ \pm ۰/۷۲$	۲۷/۸۴۲	$< ۰/۰۰۱$
تقویت متوازن حیطه‌های شناختی، عاطفی و عملکردی یادگیرندگان	$۴/۶۶ \pm ۰/۷۳$	۲۷/۶۶	$< ۰/۰۰۱$

جدول ۵ در ارتباط با بعد ارزشیابی استاندارد، مؤلفه‌ی تعیین وقت برای بررسی برگه‌ها و اعتراضات احتمالی با میانگین ۴/۹۱ بیشترین و مؤلفه‌ی تعیین روش ارزشیابی از قبل با میانگین ۴/۴۸ کمترین میانگین را داشتند.

جدول ۵: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مرتبط با دیدگاه دانشجویان نسبت به بعد ارزشیابی استاد از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید

بعد	میانگین \pm انحراف معیار	t	P-value
ارزشیابی استاندارد	$۳۵/۵۸ \pm ۴/۲۵$	۶۷/۴۸	$< ۰/۰۰۱$
توجه مطلوب به بازخوردهای منعکس شده از سوی دانشجویان	$۴/۶۶ \pm ۰/۷۸$	۲۵/۶۵۷	$< ۰/۰۰۱$
ارزشیابی هماهنگ با اهداف آموزشی	$۴/۶۰ \pm ۰/۷۵$	۲۴/۹۰۲	$< ۰/۰۰۱$
رعایت عدالت در ارزشیابی	$۴/۵۷ \pm ۰/۸۰$	۲۳/۶۳	$< ۰/۰۰۱$
تعیین روش ارزشیابی از قبل	$۴/۴۸ \pm ۰/۹۴$	۱۰/۲۴۷	$< ۰/۰۰۱$
استفاده از نظام تشویقی مناسب برای اداره رفتار دانشجویان	$۴/۶۴ \pm ۰/۷۸$	۲۵/۱۰۷	$< ۰/۰۰۱$
بهره‌گیری از ارزشیابی تکوینی	$۴/۷۰ \pm ۰/۷۶$	۲۶/۹۴۴	$< ۰/۰۰۱$
تعیین وقت برای بررسی برگه‌ها و اعتراضات احتمالی	$۴/۹۱ \pm ۰/۸۵$	۲۹/۶۵۰	$< ۰/۰۰۱$

در نهایت جدول ۶ از نظر بعد رعایت قوانین و مقررات آموزشی، مؤلفه‌ی متعهد بودن نسبت به آیین‌نامه‌های دانشگاه با میانگین ۵/۵۶ بیشترین و حضور به‌موقع در کلاس با میانگین ۵/۱۳ کمترین میانگین را داشتند. با توجه به نتایج جدول ۲؛ در تمامی مؤلفه‌ها به‌جز مؤلفه‌های ۱۱، ۱۵ و ۲۱، میانگین از مقدار متوسط بالاتر می‌باشد و در تمامی مؤلفه‌ها اختلاف میانگین، نسبت به حد متوسط معنی‌دار می‌باشد (0/001 < P-value=).

جدول ۶: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مرتبط با دیدگاه دانشجویان نسبت به بعد رعایت قوانین و مقررات آموزشی از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید

بعد	میانگین \pm انحراف معیار	t	P-value
رعایت قوانین و مقررات آموزشی	۳۲/۰۸ \pm ۸۵۳۲	۶۸/۲۱	< ۰/۰۰۱
حضور به‌موقع در کلاس	۵/۱۳ \pm ۰/۸۴	۲۱/۹۲۸	< ۰/۰۰۱
اهمیت دادن به انجام حضور و غیاب	۵/۴۱ \pm ۰/۹۲	۲۷/۸۱۶	< ۰/۰۰۱
رعایت مدت زمان قانونی کلاس	۵/۴۵ \pm ۰/۹۹	۲۶/۳۲۱	< ۰/۰۰۱
مطابقت تکالیف تعیین شده با اهداف آموزشی	۵/۵۱ \pm ۰/۸۲	۳۳/۸۵۳	< ۰/۰۰۱
متعهد بودن نسبت به آیین‌نامه‌های دانشگاه	۵/۵۶ \pm ۰/۷۳	۳۹/۳۵۵	< ۰/۰۰۱

۴- بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین ابعاد تضمین‌کننده سلامت در فرآیند یاددهی-یادگیری در نظام حرفه‌ای آموزش عالی، بحث اخلاق و مؤلفه‌های اخلاقی است. در این میان اساتید دانشگاه‌ها فرهنگیان به جهت رسالتی که در تأمین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش دارد نیازمند پرداختن به اصول اخلاقی در حوزه حرفه و رسالت خود هستند که رعایت اخلاق حرفه‌ای تدریس یکی از آن موارد است (جنابآبادی، ناستی‌زایی، ۱۳۹۴). لذا مطالعه حاضر باهدف ارزیابی اخلاق حرفه‌ای تدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان گیلان از دیدگاه دانشجو معلمان در سال ۱۳۹۸ انجام شد.

تحلیل استنباطی یافته‌های حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد دانشجویان همه‌ی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اساتید را اعم از ویژگی‌های شخصیتی، تسلط بر محتوا، تسلط بر شیوه‌های تدریس، شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده، ارزشیابی استاندارد و رعایت قوانین و مقررات آموزشی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی نمودند.

تحلیل یافته‌ها نشان داد در بعد تسلط بر محتوا مؤلفه‌ی استفاده از شواهد پژوهشی برای تبیین مواضع تئوری با بیشترین و مؤلفه‌ی تدریس موضوعات بدون گزینش شخصی با کمترین میانگین را داشتند. همچنین تحلیل یافته‌ها در رابطه با بعد تسلط بر شیوه‌های تدریس نتایج نشان داد مؤلفه‌ی بهره‌گیری از روش‌های متنوع تدریس با بیشترین و مؤلفه‌ی سازمان‌دهی مناسب موضوعات درسی در غالب طرح درسی-ترمی کمترین میانگین را داشتند.

در بعد شناخت ابعاد مختلف یادگیرنده، مؤلفه‌ی ماهر بودن در ایجاد انگیزه بیشترین و تلاش برای شناخت تجارب و آموخته‌های قبلی دانشجویان کمترین میانگین را داشتند. در ارتباط با بعد ارزشیابی استاندارد، مؤلفه‌ی تعیین وقت برای بررسی برگه‌ها و اعتراضات احتمالی بیشترین و مؤلفه‌ی تعیین روش ارزشیابی از قبل کمترین میانگین را داشتند. درنهایت از نظر بعد رعایت قوانین و مقررات آموزشی، مؤلفه‌ی متعهد بودن نسبت به آیین‌نامه‌های دانشگاه بیشترین و حضور به‌موقع در کلاس کمترین میانگین را داشتند. نتایج این مطالعه با نتایج یافته‌های سبحانی نژاد، (۱۳۹۳)؛ نجفی و همکاران (۱۳۹۵)؛ جناآبادی، ناستی‌زایی، (۱۳۹۴)؛ (ریبولد و همکاران در سال ۲۰۰۸)؛ (کوکاباس و کاربوکس، ۲۰۰۶) (پینار در سال ۲۰۰۲)، همسو می‌باشد.

همچنین نتایج کلی این یافته‌ها با نتایج یافته‌های سبحانی در مؤلفه اشراف بر محتوا و تسلط بر روش‌های تدریس ناهمسو می‌باشد. این ناهم‌سویی ممکن است ناشی از متوازن نبودن امکانات آموزشی (فضا، زمان و تجهیزات آموزشی) و ماهیت خاص برخی از رشته‌های تحصیلی باشد. به‌طور کلی و بر اساس نتایج تحقیق می‌توان ادعا کرد که رعایت کردن مؤلفه‌های اخلاقی در تدریس توسط استادان باعث اثربخشی فرایند آموزش و یادگیری می‌گردد و وجود مؤلفه‌های اخلاقی در تدریس می‌تواند تضمین‌کننده افزایش اثربخشی تدریس باشد. به نظر می‌رسد موضوع اخلاق در آموزش عالی نیازمند کار و تلاش بیشتری است. نگرانی‌های روزافزون در مورد از بین رفتن حریم‌های اخلاقی در مؤسسات آموزش عالی باعث به چالش کشیده شدن و تحت تأثیر قرار گرفتن بسیاری از فعالیت‌های آموزش عالی می‌گردد. از مهم‌ترین محدودیت‌ها، کمی بودن مطالعه است که نمی‌توان به‌طور دقیق ابعاد مختلف مسئله را شناسایی کرد. از دیگر محدودیت‌های این مطالعه، جامعه آماری آن بود که



به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان گیلان محدود شده بود. لذا باید در تعمیم نتایج به سایر مؤسسات آموزشی احتیاط نمود. به سایر پژوهشگران انجام چنین مطالعاتی به شیوه ترکیبی (کمی و کیفی) پیشنهاد می‌شود.

۵- منابع :

بادیه‌پیمای جهرمی، زهره. پرند آور، نحلّه. احمدی وسمه جانی، عباس. اسلامی، اکبر رسول. دولت‌خواه، حمیدرضا. رحمانیان، عقیقه. (۱۳۹۳). دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم در مورد رعایت اخلاق حرفه‌ای اساتید در حوزه بالینی، نشریه آموزش و اخلاق در پرستاری، ۳ (۲): ۶۳-۵۵.

بوذرجمهری، فتح اله. منصوریان، مهسا. هرندی، یاسمن. بوذرجمهری، حسین. (۱۳۹۲). ارزیابی اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد از دیدگاه دانشجویان این دانشگاه، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، (۸) ۳: ۵۲-۴۴.

سبحانی نژاد، مهدی. نجفی، حسن. جعفری هرندی، رضا. فرمehینی فراهانی، محسن. (۱۳۹۳). مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم، دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۶)، ۴۰۳-۳۹۹.

سلطان زاد، وحید. امراهی، اکبر. اسم حسینی، غلامرضا. (۱۳۹۳). وضعیت استانداردهای اخلاق حرفه‌ای اعضای هیات علمی از دیدگاه دانشجویان پرستاری، فصلنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش دوره هفتم، شماره ۱، ۲۳-۱۹.

جناآبادی حسین، ناستی‌زایی ناصر (۱۳۹۴). مقایسه وضع موجود و مطلوب اخلاق حرفه‌ای تدریس در اعضای هیات علمی؛ دانشگاه سیستان و بلوچستان. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۹۴؛ ۸ (۵): ۳۲۲-۳۱۷.

نجفی، حسن. ملکی، حسن. فرمehینی فراهانی، محسن. جعفری هرندی، رضا. (۱۳۹۵). ارزیابی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیات علمی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه شاهد، مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۲۱): ۱۰۲-۹۳.

Kocabas I ,Karakose T .(2009) .Ethics in school administration, African Journal of Business Management, Vol. 3, No. 4, pp. 126-130.

Morris L ,Wood G .(2011) .A model of organizational ethics education. Eur Bus Rev,23(3):274-86.



Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., & Robinson, R. (1996). Ethical Principles in University, Teaching. STLHE/SAPES.

Pinar I. (2002). Research for academicians value ethics, Saint Louis University, Journal of Business Ethics, No, 43, Vol, 13.PP: 23-32.

Rotgans JI ,Schmidt HG .(2011) .The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom, Teach Teach Educ,27(1):37-42.

Reybold D, Halx L. (2008). Professional Integrity in Higher Education Development, A Study of Administrative Staff Ethics in Student Affairs, Journal of College Student pp. 110-122.

بهبود علاقه مندی دانش آموزان پایه پنجم دبستان دخترانه حکیمه به درس ریاضی و انجام فعالیت های عملکردی

ندا باقری مهبیاری^۱ (دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند)

دکتر حیدر ذبیحی (مدرس دانشگاه فرهنگیان hzabiheei@gmail.com)

الهام اصلانی (کارشناس روانشناسی عمومی easlani@gmail.com)

چکیده

زمینه و هدف: ریاضی و سایر عوامل مؤثر بر پیشرفت یا شکست دانش آموزان همیشه مساله اساسی آموزش و پرورش بوده است. اما علیرغم تحقیقات وسیع و اختصاص دادن بودجه های سنگین هنوز تعداد زیادی از دانش آموزان هستند که هر ساله شکست در درس ریاضی را تجربه می کنند. لذا این پژوهش با هدف افزایش علاقه مندی به درس ریاضی در دانش آموزان دختر پایه پنجم دبستان انجام شد. روش شناسی: توصیفی و از نوع اقدام پژوهشی است. در این تحقیق ۳۵ نفر از دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه پنجم ابتدایی از دبستان حکیمه ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر لنجان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. برای این پژوهش علاوه بر مشاهده رفتار از مصاحبه و نیز سایت های مختلف علمی جهت گردآوری اطلاعات در خصوص علاقه مندی به یک درس استفاده شد. سپس راه حل هایی پیشنهادی برای دانش آموزان انجام و نتایج تحلیل شد.

یافته ها: پس از اعتبار بخشی توسط گروه پژوهش، به اجرای راه حل های انتخابی اقدام شد، که عبارت بودند از: ۱. تنظیم جدولی به منظور ارزشیابی تشخیصی و تکوینی و تعیین روش تدریس؛ ۲. تشکیل انجمن کودکان ریاضی دان؛ ۳. تنظیم فرم ارزشیابی فعالیت های عملکردی دانش آموزان تنظیم شبکه ی تلویزیونی ویژه ی کودکان.

پس از اجرای راه حل های فوق، نتایج نشان داد که فراوانی دانش آموزان علاقه مند به یادگیری مفاهیم ریاضی از ۷ نفر در اوایل سال تحصیلی به ۱۴ نفر در پایان سال تحصیلی افزایش یافته است.

نتیجه گیری: استفاده از روش های متنوع تدریس، متناسب با هدف هر درس، ارائه فعالیت های عملکردی به دانش آموزان با توجه به تفاوت های فردی، نیازها و علایق آنان و تشویق های مناسب، تقویت حافظه دیداری و شنیداری، پرورش دقت و توجه فراگیران، در قالب بازی های هدفدار، در افزایش میزان علاقه مندی آنان به درس ریاضی و انجام فعالیت های عملکردی آن، می تواند بسیار مؤثر باشد. بنابراین به مسئولان مدارس پیشنهاد می شود که این امر را در برنامه ریزی های آموزشی خود اعمال نمایند.

واژگان کلیدی: درس ریاضی، فعالیت های عملکردی، علاقه مندی، ارزش یابی، دانش آموزان

مقدمه

سال های اولیه تحصیل زمان بسیار مهمی در زندگی هر دانش آموز است (کرینو^۱، ۲۰۱۱؛ موک، مک لرنزی، چو و اور^۲، ۲۰۱۵). آموزش مفاهیم ریاضی^۳ یکی از مسائل آموزش و پرورش کشور است که جریان یاددهی و یادگیری آن تا حدی با مشکلات عدیده ای مواجه شده است. عوامل مختلفی وجود دارند که یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در این زمینه را تحت تأثیر قرار می دهند. طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به بررسی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی به ویژه شناخت علاقه مندی و انگیزش بیشتر از قبل توجه کرده اند (لنین برینک و پینتریک^۴، ۲۰۰۲).

علاقه مندی به تحصیل در یک درس خاص در شکل دهی یک جهت گیری سیستماتیک مرتبط با تحصیل و بهبود عملکرد دانش آموزان نقش مهمی دارد (هی کیلا، نمیویرتا، نیمنین و لونکا^۵، ۲۰۱۱). علاقه به تحصیل ریشه در عوامل مختلفی دارد و امروزه مطالعات زیادی در

-
1. Cirino
 2. Mok, McInerney, Zhu & Or
 3. learning mathematic concepts
 4. Linnenbrink & Pintrich
 5. Heikkila, Niemivirta, Nieminen & Lonka



این زمینه انجام شده است (ریو^۱، ۲۰۰۶، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۵).

کارین^۲ و همکاران (۲۰۰۹)، به نقل از چن و یو^۳، (۲۰۱۷) علاقه مندی را متأثر از میزان ارضای نیازهای واقعی افراد می دانند و معتقدند که عوامل اقتصادی و اجتماعی از مهم ترین دلایل گرایشات تحصیلی هستند. کلی^۴ (۲۰۱۰) علاقه مندی را ناشی از ارضای سائق های معنوی، مادی و اجتماعی می داند و به طور کلی باید گفت که علاقه تحصیلی متأثر از عوامل متعدد روانی-اجتماعی و اقتصادی و متناسب با توانمندی ها استعدادهای اشخاص است (شین و براین^۵، ۲۰۱۵).

مفاهیم ریاضی یا حساب را زبان همگان نامیده اند. حساب زبان نمادینی است که بشر را قادر می سازد درباره امور کمی بیندیشد، آن ها را ثبت کند و اندیشه ها و مناسبات فی مابین کمیت ها را به هم ارتباط دهد. در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می دهد؛ علاوه براین، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده افراد ایفا می کند (مارچیس^۶، ۲۰۱۱).

مشکل در ریاضی و یا علاقه مندی به مطالعه این درس یکی از مشکلاتی است که تأثیرات منفی ای بر مسائل روانی و آموزشی دانش آموزان و حتی خانواده و معلمان آنان دارد و برخورداری از انگیزش ریاضی^۷ از عوامل مهمی است که منجر به سازگاری مناسب با آموزش و مدرسه می شود (دلوردس ماتا، مونتیرو و پتکسوتو^۸، ۲۰۱۴).

مشکل در ریاضی ممکن است ناشی از مشکل در انگیزش و علاقه مندی به ریاضی باشد که یکی از ابعاد انگیزش تحصیلی است. پژوهش های مختلف نشان می دهد که انگیزش ریاضی بر عملکرد ریاضی دانش آموزان تأثیر دارد (علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱). یکی از مسائل اساسی که پرداختن به آن در یادگیری ضروری به

1. Reeve

2. Karin

3. Chen & Yu

4. Kelly

5. Shin & Bryant

6. Marchis

7. mathematic motivathion

8. De Lourdes Mata, Monteiro & Petxoto

نظر می رسد، کیفیت در فرآیند طراحی، توسعه و ارائه آموزش مفاهیم است (مرادی، محمدی مهر، نجومی و خزائی، ۱۳۹۴).

دو رویکرد اصلی در زمینه طراحی آموزشی وجود دارد: دیدگاه سیستمی و دیدگاه سازنده گرایی. سازنده گرایی قبل از اینکه یک نظریه تدریس باشد، نظریه ای برای فهمیدن و یادگیری است (چامبرس، چیونگ و سلاوین^۱، ۲۰۱۶). اصول اساسی سازنده گرایی عبارت است از اینکه یادگیرنده فقط می تواند موقعیت های جدید را برحسب فهم موجود درک کند. یادگیری مشتمل بر فرآیندهای فعال است که یادگیرنده معنی را به وسیله ارتباط دادن ایده های جدید با ایده های موجود می سازد (سیف، ۱۳۹۵).

روان شناسان سازنده گرایی درباره اینکه انسان چگونه نظام هایی برای فهم معنی داری جهان و تجربیاتش به دست می آورد، تحقیق و نظریه پردازی می کنند. دیدگاه روان شناسی شناختی نیز مورد توجه بسیاری از مربیان امروزی قرار گرفته (لوفسیو، مایرون و آنتوهی^۲، ۲۰۱۲)، و در واقع بسیاری از نظریه های آموزشی به این دیدگاه توجه خاص نشان می دهند، طوری که روان شناسان شناختی تنوع گسترده ای از سبک های یادگیری را شناسایی کرده و هر ساختار آموزشی به نوع دانش تشکیل شده وابسته است. راهبرد یادگیری شامل حافظه، آموزش مستقیم، تکلیف و تمرین، قیاس و استقرا می باشد (بالاسوبرامانیان و آنوینسیا^۳، ۲۰۱۶).

ژان پیاژه به عنوان پیشتاز مطالعه رشد و تحول شناختی معرفی شده است. از نظر وی فرآیند درون سازی (جذب) و برون سازی (انطباق) هم به رشد شناختی و هم تعامل محیطی بستگی دارد. نوع طرح و طرح واره هایی که دانش آموزان کسب می کنند، بستگی به نوع تجارب آن ها دارد (سیف، ۱۳۹۵). هر چه تجارب غنی تر و متنوع تر برای دانش آموزان فراهم شود، ساختارهای شناختی آن ها با بسط و عمق بیشتری همراه خواهد بود (چامبرس و همکاران، ۲۰۱۶).

در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، نظام های آموزشی از یک سو، به بازاندیشی و بازسازی برنامه درسی به منظور تسلط بر مفاهیم و محتوای آموزشی و از سوی دیگر، تجدید

1. Chambers, Cheung & Slavin

2. Iofciu, Miron & Antohe

3. Balasubramanian & Anouncia



حیات و غنی سازی محیط یادگیری برای برقراری تعامل میان یادگیرنده و منابع یادگیری ملزم می باشند. از اینرو بازنگری در شیوه های سنتی تدریس و جایگزینی آن ها با شیوه های نو برای تجهیز یادگیرنده به مهارت های شناختی ضرورت دارد (لاپو^۱، ۲۰۱۴).

روند یادگیری براساس دیدگاه شناختی در واقع به تبیین و گسترش دیدگاه های نوین برنامه ریزی درسی کمک شایان توجهی نموده و به ارائه آموزش های گروهی، یادگیری فعال و تولید دانش در آن توجه ویژه می شود. مشکلات مرتبط با آموزش و تحصیل در دوره پیش دبستانی و ابتدایی می تواند یکی از دلایل پایین بودن پیشرفت تحصیلی در مقاطع بالاتر باشد و این امر خسارت های جبران ناپذیری را از بُعد فرهنگی و اقتصادی برای جامعه دارد و با توجه به آن که مشکلات ریاضی و عملکرد پایین در درس ریاضی یکی از مشکلاتی است که حداقل نیمی از دانش آموزان در سال هایی آغازین تحصیل با آن دست و پنجه نرم می کنند و یکی از عوامل مرتبط با این مشکل، انگیزش تحصیلی (درس ریاضی) دانش آموزان است؛ بنابراین توجه به متغیرهای پیش بین این مشکل از جمله روش های آموزشی به وسیله معلمان و سایر آموزش دهندگان لازم و ضروری است و می توان متغیرهای پیش بین انگیزش و علاقه مندی دانش آموزان به پیشرفت در مفاهیم ریاضی را شناسایی کرد تا مسئولین آموزش و پرورش از این طریق بتوانند برنامه های لازم را برای افزایش عملکرد و انگیزش ریاضی دانش آموزان طراحی کنند. از سوی دیگر، با توجه به کمبود پژوهش ها در این زمینه (در داخل و خارج) مخصوصاً در دوره دبستانی انجام این پژوهش می تواند این خلأ را پر نموده و از بُعد افزایشی موجب تقویت علم از جمله علوم انسانی مرتبط با عملکرد و علاقه مندی به پیشرفت ریاضی دانش آموزان به ویژه در سال های ابتدایی تحصیل شود. لذا این پژوهش با هدف "چگونگی افزایش علاقه مندی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی به درس ریاضی" انجام شد.

روش شناسی پژوهش

گزارش اصلی این پژوهش، بر اقدام پژوهشی و نتایج به دست آمده مربوط به ۳۵ نفر آزمودنی با تمایل و علاقه مندی پایین به درس ریاضی است. جامعه آماری این

مطالعه مدرسه دخترانه حکیمه شهر لنجان از اصفهان بود. نمونه مورد مطالعه با روش در دسترس انتخاب شدند. به منظور مشخص کردن مسأله ذکر شده، در اوایل سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ جهت گردآوری داده‌ها، از شاخص‌های کیفی و کمی استفاده شد.

الف. شاخص‌های کیفی وضع موجود:

قبل از پرداختن به شاخص‌های کیفی محقق، مروری بر اهداف آموزش ریاضی در دوره‌ی ابتدایی انجام داد. به منظور آگاهی بیش‌تر از میزان علاقه‌ی دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی، دفترچه‌ای به نام ثبت فعالیت‌های ریاضی تهیه نموده و هر ورق آن را به دانش‌آموزی اختصاص داد و هنگامی که دانش‌آموزان فعالیت‌های مختلف گروهی و فردی در کلاس انجام می‌دادند، با دقت، رفتار آنان را مشاهده نموده و یادداشت می‌کرد. بعد از دو ماه و چند روز با بررسی مراجعات مکرر بعضی از اولیای دانش‌آموزان به کلاس و گله مندی از فرزندشان در رابطه با درس ریاضی دریافت که (۱) از نتایج آزمون‌های مداد-کاغذی درس یاد شده ناراضی بودند؛ (۲) نسبت به درس ریاضی ابراز بی‌علاقه‌گی می‌کردند؛ (۳) انجام تکالیف ریاضی در منزل، با تأخیر و نارضایتی اولیا همراه بود؛ (۴) تکالیف ریاضی با کمک بزرگ‌ترهای خود انجام می‌شد.

با نظرسنجی از دانش‌آموزان در مورد میزان علاقه‌ی آنها نسبت به درس ریاضی دریافت که: (۱) نسبت به یادگیری درس ریاضی نگرش مثبتی نداشتند؛ (۲) به نقل از چند تن از دانش‌آموزان زنگ ریاضی خسته کننده بود. هم‌چنین با بررسی نتایج حاصل از آزمون ریاضی آذرماه نتیجه گرفته شد که: (۱) آزمون‌های عملکردی را با دقت انجام نمی‌دادند؛ (۲) علاقه‌ای به انجام آزمون‌های عملکردی نداشتند؛ (۳) نتایج آزمون‌های عملکردی چندان رضایت‌بخش نبود. و با بررسی کارنامه پیشرفت تحصیلی سال گذشته آن‌ها نیز نتیجه گرفته شد که ارزیابی درس ریاضی در کارنامه پیشرفت تحصیلی سال گذشته برخی از آنان چندان رضایت‌بخش نبود.

ب. شاخص‌های کمی وضع موجود

برای تعیین وضع موجود از اعداد و ارقام نیز استفاده شد که در این قسمت در قالب شاخص‌های کمی به شرح زیر ارائه می‌گردد: با استفاده از روش مشاهده متمرکز به



بررسی نتایج آزمون مداد- کاغذی درس ریاضی در اواخر آذر ماه پرداخته شد. نتایج به دست آمده چنین بود: مقیاس درجه بندی امتیاز ۶۴ (عالی)، امتیاز بالای ۵۸ (بسیار خوب)، امتیاز بالای ۵۱ (خوب)، امتیاز بالای ۴۵ (متوسط) و امتیاز پایین تر از ۴۵ نیز (ضعیف) تلقی شد. ارزیابی اولیه نشان داد که فقط ۲ نفر از کل دانش آموزان، همه ی سوالات آزمون ریاضی آذرماه را، صحیح و کامل انجام داده بودند. ۳ نفر در حد بسیار خوب و ۴ نفر در حد خوب، پاسخ داده، ۱۳ نفر در حد متوسط و ۴ نفر ضعیف بودند.

با بررسی مراجعات مکرر اولیای دانش آموزان به کلاس و اظهار نارضایتی آنان از عدم انجام به موقع تکالیف ریاضی در منزل، مشخص شد از ۳۵ نفر دانش آموز کلاس فقط ۵ نفر بدون کمک اولیا در منزل تکالیف ریاضی را انجام می دادند. و با بررسی پاسخ دانش آموزان به سوالات مصاحبه ای در وقت آزاد، مشخص شد که فقط ۷ نفر به یادگیری مفاهیم ریاضی علاقه مند بودند. سوالات مصاحبه چنین بود: کدام کتاب درسی را بیش تر دوست دارید؟ چرا؟ دوست دارید در وقت آزاد فعالیت مربوط به کدام درس را انجام دهیم؟ آیا مایلید در اوقات فراغت، دانستنی های ریاضی (مانند زندگی نامه ی ریاضی دانان) را بخوانیم؟ بنابراین چنین به دست آمد که از ۳۵ نفر دانش آموزان کلاس، ۹ نفر علاقه مند به یادگیری مفاهیم ریاضی، ۸ نفر علاقه مند به انجام تکالیف ریاضی بدون کمک اولیاء، ۷ نفر علاقه مند به انجام فعالیت های عملکردی بودند و ۱۰ نفر هم علاقه مند به حذف درس ریاضی بودند.

نظر به این که یادگیری مفاهیم ریاضی، یکی از اهداف اصلی آموزش ریاضی در مقطع ابتدایی می باشد، فراوانی دانش آموزان علاقه مند به یادگیری مفاهیم درس مورد نظر رضایت بخش نبود. در ارتباط با هدف ایجاد توانایی درک محتوای ریاضی و حل مسائل آن و در نتیجه توانایی برآورد راه حل مسائل روزمره ی، فراوانی دانش آموزان علاقه مند به انجام تکالیف ریاضی بدون کمک اولیا، نیز اندک بود.

هم چنین یکی دیگر از اهداف آموزش ریاضی، پرورش نظم فکری و به کار بردن آموخته ها می باشد، که فراوانی دانش آموزان علاقه مند به انجام فعالیت های عملکردی در راستای رسیدن به هدف مورد نظر نیز، چندان رضایت بخش نبود. با توجه به اهمیت درس ریاضی که قبلاً ذکر شد، فراوانی دانش آموزان علاقه مند به حذف درس ریاضی، موجب تأسف و تأثر بود. به منظور آگاهی از فعالیت ریاضی آنان

در سال قبل، لیست کلاس اول دانش‌آموزان را از معاون دبستان دریافت کرده، کلاس و آموزگار سال قبل آنان را مشخص نموده، سپس پرسش‌نامه‌ای ویژه با گویه‌های مورد نظر تنظیم نموده و در اختیار آموزگاران مربوطه قرار داده شد. پس از بررسی پاسخ‌های این پرسش‌نامه مشاهده شد که آموزگاران سال قبل اغلب دانش‌آموزان نیز، از وضعیت درس ریاضی آنان چندان راضی نبودند.

با مشاهده‌ی کارنامه‌ی پیشرفت تحصیلی سال گذشته آنان، به منظور بررسی درس ریاضی نتایج زیر حاصل شد. تعداد دانش‌آموزان در سطح عالی (مقیاس درجه بندی) فقط ۴ نفر بودند که از نظر محقق رضایت بخش نبود و تعداد دانش‌آموزان در سطح بسیار خوب نیز فقط ۶ نفر بودند که باز هم رضایت بخش نبود. تعداد دانش‌آموزان در سطح خوب و متوسط نیز مورد رضایت نبود، زیرا با توجه به اهمیت مفاهیم ریاضی در پایه اول و پیش نیاز بودن آن در یادگیری بسیاری از مفاهیم پایه دوم، انتظار می‌رفت وضعیت تحصیلی آن‌ها بهتر باشد.

به منظور دست یابی به راه‌کارهایی برای حل مسأله، مجدداً به جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات، با استفاده از روش‌های علمی پرداختم که توضیح آن بدین شرح می‌باشد:

الف. مصاحبه: به منظور کسب اطلاعات مفیدتر، چند سؤال را تنظیم کرده و در زنگ‌های مختلف که وقت آزاد داشتیم، از دانش‌آموزان می‌پرسیدم، سؤالات چنین بود: ۱- به نظر شما با چه روش‌هایی می‌توانیم کلاس ریاضی را با نشاط کنیم؟ ۲- چگونه می‌توانیم یادگیری درس ریاضی را ساده و آسان کنیم؟ چند نمونه از پاسخ دانش‌آموزان، چنین بود: استفاده از تصاویر زیبای مرتبط با مفهوم درس ریاضی و استفاده از شعر در تدریس.

ب. مشاهده باز: به لحاظ حضور در کلاس همکاران و ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان و محیط پیرامون آن‌ها، برخی از اطلاعات خود را، از طریق مشاهده به دست آوردم. بدین طریق که در زنگ‌های ورزش، که مربی داشتیم و وقت من آزاد بود، با همکارانم در پایه‌های مختلف هماهنگ می‌کردم و به کلاس آن‌ها می‌رفتم و روش تدریس ایشان و فعالیت دانش‌آموزان را مشاهده نموده و نکاتی که به نظرم، منجر به ایجاد علاقه‌مندی دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی می‌شد، را یادداشت می‌کردم، مانند:



استفاده از روش ایفای نقش توسط دانش‌آموزان و ارزش‌یابی تشخیصی جهت تعیین نقطه‌ی شروع تدریس.

ج. پرسشنامه: با توجه به این که، پرسش‌نامه‌ی بازپاسخ به پاسخ‌دهنده اجازه می‌دهد تا به ابراز دامن‌های گسترده‌تری از نظرات خود بپردازد. به منظور نظرخواهی از اولیا، برای کسب راه‌حل‌های مناسب جهت حل مسأله، پرسش‌نامه‌ای که شامل سؤالات زیر بود، را تنظیم نموده، سپس در اختیار تمامی اولیای دانش‌آموزان (۳۵ نفر) قرار دادم تا نظرات خود را در آن مکتوب نمایند. سؤالات بدین گونه بود: ۱- به نظر شما با چه روش‌هایی می‌توانیم کلاس ریاضی با نشاط و شاداب داشته باشیم؟ ۲- جهت آگاهی از وضعیت درس ریاضی فرزندان چه روش‌هایی را پیشنهاد می‌دهید؟

راه حل‌های پیشنهادی

پس از گردآوری داده‌های لازم از طریق مطالعه کتاب‌ها، مجلات و تحقیقات انجام شده، پرسش‌نامه‌ها، مصاحبه با دانش‌آموزان و مشاهده‌ی کلاس همکاران، به تجزیه و تحلیل آن‌ها پرداخته، ضمن تبادل تجربه با همکاران به راه‌حل‌های پیشنهادی زیر دست یافتیم:

۱. ایجاد شادی و نشاط در زنگ ریاضی: فضلی‌خانی (۱۳۸۶) معتقد است که لازمه‌ی هر شروعی، ایجاد ارتباط مطلوب و فضا سازی است. نقطه شروع به هنرمندی خاص نیاز دارد تا انگیزه‌ای توأم با هدفمندی و نشاط در دانش‌آموزان به وجود آورد. وی با اقتباس از بهار الانوار می‌گوید: «هنگامی که دل‌ها نشاط یافتند، علم و کمال را در آن‌ها به ودیعه بگذارید و هرگاه از نشاط تهی و گریزان شدند، آن‌ها را وداع کنید؛ زیرا دل‌ها در چنین حالتی آماده‌ی فراگیری علم نیستند.» عزیزخانی (۱۳۸۸) نیز پس از انجام پژوهش خود، به این نتیجه رسیده بود که با ایجاد محیط شاد، می‌توان علاقه‌مندی دانش‌آموزان را به درس ریاضی، افزایش داد.

۲. نصب فعالیت دانش‌آموزان روی دیوار جهت تزئین کلاس توسط آنان: به پیشنهاد چند تن از اولیا، نصب برخی از فعالیت‌های دانش‌آموزان روی دیوار کلاس، علاوه بر مرور مفاهیم ریاضی، زیبا و جذاب شدن کلاس، باعث ایجاد خودپنداره‌ی مثبت در دانش‌آموزان نیز می‌گردد.

۳. کاربرد شعر مرتبط با بعضی از فعالیت‌ها: نوری (۱۳۸۷) بر اساس تجربه‌ای که از پژوهش خود به دست آورده است، کاربرد شعر را برای یادگیری برخی مفاهیم پیشنهاد می‌نماید، هم‌چنین برخی از دانش‌آموزان به منظور با نشاط شدن زنگ ریاضی نیز، پیشنهاد دادند که شعرهای کوتاه ساختگی یا داستان مرتبط با فعالیت مورد نظر به کار برده شود.

۴. ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های درس ریاضی: با توجه به نظر مبینی (۱۳۸۰) و نتایجی که آریافر (۱۳۸۰) از تحقیق خود به دست آورد، نتیجه‌ی آمادگی‌های فکری و جسمی و فعالیت‌هایی که از سوی دانش‌آموزان انجام می‌شود، حل مشکلات و دستیابی به آرامش و تعادل روانی می‌باشد، همگی آثار و نتایجی را به بار می‌آورد که در آینده زمینه‌ساز و تعیین کننده چگونگی برخورد با مشکلات و نحوه‌ی نگرش و فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های دانش‌آموزان خواهد بود.

۵. استفاده از روش ایفای نقش توسط دانش‌آموزان: طبق نظر فضل‌خانی (۱۳۸۶) یکی از روش‌هایی که در تکوین شخصیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان سهم بسزایی دارد، روش ایفای نقش است. در حین ایفای نقش، علاوه بر تثبیت نگرش دانش‌آموزان نسبت به کاربرد مفاهیم ریاضی، مهارت‌های کلامی و ارتباط اجتماعی نیز تقویت شده و یادگیری مفاهیم ریاضی عمیق‌تر می‌شود.

۶. اطلاع‌رسانی به اولیا جهت آمادگی از پیشرفت درس ریاضی دانش‌آموزان: بر اساس تجربه‌ی حاجی محمدی (۱۳۸۸) و چند تن از اولیا، برای این که اولیای دانش‌آموزان بتوانند از پیشرفت درس ریاضی فرزندشان مطلع باشند، برنامه‌ای تدارک داده شود تا علاوه بر کنترل و نظارت تکالیف و فعالیت‌ها در منزل، از فعالیت‌های کلاسی آنان نیز آگاه شوند.

۷. انجام ارزش‌یابی تشخیصی از مفاهیم پیش نیاز جهت تعیین نقطه‌ی آغاز تدریس: طبق تجربه‌ی برخی از همکاران، قبل از وارد شدن به مرحله‌ی اجرای تدریس شایسته است، ارزش‌یابی تشخیصی صورت بگیرد و مشخص شود که نقطه‌ی شروع کار معلم، کجاست؟ زمینه‌ی قبلی دانش‌آموزان چیست؟ این جاست که معلم از طریق یک ابزار اندازه‌گیری مانند: پرسش‌های شفاهی و تمرین‌های مختلف،



پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان را می‌سنجد و پیش‌زمینه‌های موضوع تدریس را مطرح می‌کند و نتایج آن را در طول اجرای تدریس مورد توجه قرار می‌دهد.

۸. استفاده از طرح‌های ابتکاری جهت پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در دروس ریاضی: کفاشی (۱۳۸۲) در نتایج حاصل از تحقیق خود، بر این عقیده است که، پرورش استعداد های درخشان و خلاق در هر دوره ای از تاریخ، هدف مدارس بوده است. چرا که افراد خلاق کسانی هستند که پیشرفت‌های عظیم علوم گوناگون مدیون کوشش‌های آن‌هاست و آن‌ها هستند که پیشرفت تمدن را در همه‌ی جوامع بشری به عهده دارند. برای آن که بتوانیم قدرت تصور دانش‌آموزان را پرورش دهیم و تصاویر مثبتی از آینده‌ی خلاق داشته باشیم، باید خلاقیت آن‌ها را پرورش دهیم. بر این اساس و به منظور پرورش خلاقیت و افزایش توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان، فعالیت‌های زیر را که حاصل تجربیات خود در سال‌های قبل می‌باشد، را پیشنهاد نمودم:

۹. تشکیل انجمن کودکان ریاضی دان: به منظور پرورش دقت، خلاقیت و ایجاد انگیزه و علاقه‌ی بیش‌تر دانش‌آموزان نسبت به انجام صحیح فعالیت‌ها، انجمنی تشکیل شود تا علاوه بر نظارت و کنترل فعالیت دانش‌آموزان دیگر، گاهی طراح چند سؤال و حتی تعیین‌کننده‌ی نوع فعالیت‌ها و تکالیف ریاضی نیز باشند. اعضای این انجمن می‌توانند جهت آموزش به دوستان شان، معلم افتخاری شوند. البته قبل از انتخاب اعضای انجمن، قراردادی با شاخص‌های معین تنظیم نموده تا آنان با وظایف خود آشنا شوند.

انتخاب راه حل‌ها

راه حل‌های انتخابی به شرح زیر است: (۱) تنظیم جدولی به منظور ارزش‌یابی تشخیصی، تعیین روش تدریس، ارزش‌یابی تکوینی و ...؛ (۲) تنظیم فرم ارزش‌یابی فعالیت‌های عملکردی دانش‌آموزان در درس ریاضی جهت اطلاع رسانی به اولیا؛ (۳) تشکیل انجمن کودکان ریاضی‌دان جهت ایجاد خلاقیت و خودپنداره‌ی مثبت در دانش‌آموزان؛ (۴) تبدیل کلاس ریاضی به کارگاه علمی- عملی ریاضی جهت ایجاد توانایی درک محتوای ریاضی و انجام فعالیت‌های زیر: ساخت وسایل کمک آموزشی توسط دانش‌آموزان به منظور کاربرد مهارت‌ها و مفاهیم آموخته شده؛ تنظیم شبکه‌ی

تلویزیونی ویژه کودکان ریاضی دان، جهت پرورش ذهن خلاق و آزاد و تقویت مهارت ارتباط با دیگران؛ به لطف الهی، راه‌حل‌های انتخابی به میزان بالایی مورد تأیید اساتید فن، همکاران گرامی و مدیر محترمه آموزشگاه قرار گرفت.

یافته‌ها

با توجه به این‌که، پرسش‌نامه یکی از ابزار رایج برای کسب داده‌های تحقیق است. به همین منظور پرسش‌نامه‌ای با این سؤال تنظیم نموده: «به نظر شما چرا اغلب دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی بی‌علاقه‌اند؟» و در اختیار ۳۵ نفر از اولیای دانش‌آموزان و آموزگاران شاغل در آموزشگاه که ۳ نفر از آنان، آموزگاران سال گذشته بودند، قرار داده شد. بعد از چند روز، پرسش‌نامه‌ها را جمع‌آوری و پاسخ‌ها را بررسی شد. (برخی از پاسخ‌ها مشترک و تکراری بود) که فراوانی پاسخ‌های اولیا بدین شرح بودند: یکنواختی روش تدریس آموزگاران، ۱۹/۲۳ درصد (۵ نفر)، با نشاط نبودن فضای کلاس درس ریاضی، ۲۳/۰۷ درصد (۸ نفر)، مشکل بودن درس ریاضی، ۱۱/۵۳ درصد (۸ نفر)، عدم آگاهی اولیاء از وضعیت فعالیت ریاضی فرزند در کلاس درس، ۲۶/۹۲ درصد (۱۰ نفر).

فراوانی پاسخ همکاران (معلمان) نیز به پرسش‌نامه مذکور چنین بود: عدم توجه به تفاوت‌های فردی در ارائه تکالیف یکسان، ۲۶/۳۱ درصد (۵ نفر)، عدم آشنایی دانش‌آموزان با کاربرد مفاهیم ریاضی در زندگی، ۲۶/۳۱ درصد (۵ نفر)، ضعف در یادگیری مفاهیم پیش‌نیاز، ۳۱/۵۷ درصد (۶ نفر)، و چیدمان نامناسب میز و نیمکت‌ها، ۱۵/۸۷ درصد (۳ نفر) بود.

هم چنین، جهت نظرسنجی از دانش‌آموزان در مورد علت بی‌علاقگی آنان به درس ریاضی سؤالات زیر را تنظیم کرده و در زمان‌های مناسب از آنان می‌پرسیدم: (۱) چرا بعضی از دانش‌آموزان به درس ریاضی علاقه ندارند؟ (۲) چرا بعضی از دانش‌آموزان به انجام فعالیت ریاضی بی‌علاقه‌اند؟ دانش‌آموزان در پاسخ به سؤالات چنین گفتند: مشکل بودن درس ریاضی، ۱۹/۲۳ درصد (۷ نفر)، زود فراموش شدن ریاضی، ۳۸/۴۶ درصد (۱۰ نفر)، شاد نبودن درس ریاضی، ۱۹/۲۳ درصد (۸ نفر)، و وقت گیر بودن انجام تکالیف ریاضی، ۲۳/۰۷ درصد (۱۰ نفر).



پس از جمع آوری پاسخ‌های اولیا و همکاران به سؤالات پرسش‌نامه، بررسی پاسخ دانش‌آموزان به سؤالات مصاحبه، تبادل نظر با مدیر، معاونین و آموزگاران کلاس اول و پیش‌دستانی آنان، به تجزیه و تحلیل و تفسیر پاسخ‌ها پرداخته و دریافتم که عوامل مؤثر در ایجاد بی‌علاقه‌گی دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی به ترتیب اولویت (تعداد نظرات) به شرح زیر بود: با نشاط نبودن فضای کلاس ریاضی (۱۱ نفر)؛ فراموش شدن بعضی از مفاهیم ریاضی (۱۰ نفر)؛ مشکل بودن درس ریاضی (عدم نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری درس ریاضی) (۱۰ نفر)؛ عدم آگاهی اغلب اولیا از وضعیت فعالیت ریاضی فرزندشان در کلاس (۷ نفر)؛ ضعف شاگردان در یادگیری مفاهیم پیش‌نیاز (۶ نفر)؛ وقت گیر بودن انجام تکالیف ریاضی (۶ نفر)؛ عدم آشنایی فراگیران با کاربرد مفاهیم ریاضی در زندگی روزمره (۵ نفر)؛ عدم توجه برخی از آموزگاران به تفاوت‌های فردی و ارائه‌ی تکالیف یکسان به دانش‌آموزان (۵ نفر)؛ جذاب نبودن وسایل کمک آموزشی (۵ نفر)؛ یکنواخت بودن روش تدریس برخی از آموزگاران (۵ نفر)؛ چیدمان نامناسب میز و نیمکت‌های کلاس (۳ نفر).

هم چنین با بررسی مطالب به دست آمده از طریق مطالعه‌ی منابع گوناگون، دریافتم که عدم دقت و توجه بعضی از دانش‌آموزان هنگام تدریس مفاهیم ریاضی، منجر به ناتوانی آنان در انجام تکالیف و فعالیت‌های درس مورد نظر شده، در نهایت موجب بی‌علاقه‌گی آنان نیز می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این که هدف اساسی از آموزش ریاضی در دوره‌ی ابتدایی، ایجاد توانایی برای محاسبات عددی و کاربرد صحیح آموخته‌ها و مهارت‌ها، همچنین، پرورش ذهنی خلاق می‌باشد، شایسته است آموزگاران با کمک ابزار دقیق علمی، اقدام به انجام فعالیت‌هایی نمایند، تا از این طریق به هدف اصلی آموزش دست یابند. بنابراین بجا و شایسته است که پس از آشنایی با اصول و مراحل اجرای روش‌های گوناگون تدریس، با تشخیص موقعیت‌ها و با توجه به توانایی‌ها و علاقه‌ی دانش‌آموزان و بر حسب نوع مفهوم درس، تلفیقی از روش‌های تدریس را به کار ببرند.

در تحقیق حاضر که عنوان آن، راه‌کارها یا فزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان پایه پنجم

دبستان دخترانه حکیمه به درس ریاضی و انجام فعالیت‌های عملکردی آن، بوده است، به منظور آگاهی بیش‌تر از وجود مسأله‌ی بی‌علاقه‌گی دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی، به بررسی داده‌های کسب شده از منابع و روش‌های گوناگون علمی، مانند: یادداشت‌های پژوهشی روزانه، مشاهده‌ی فعالیت‌های دانش‌آموزان، مصاحبه با اولیای آنان، برگزاری آزمون‌های مداد-کاغذی، بررسی کارنامه‌ی پیشرفت تحصیلی و پوشه کار سال قبل دانش‌آموزان، پرسش‌نامه ویژه آموزگاران سال گذشته آنان و نظرسنجی از دانش‌آموزان، به تبادل تجربه با مدیر و همکاران محترمه پرداخته شد که گزارش آن نیز در بخش توصیف وضع موجود (شواهد ۱) ارائه گردید.

سپس جهت شناسایی عوامل مؤثر در ایجاد مسأله، داده‌های کسب شده از پرسش‌نامه‌ی ویژه‌ی اولیا و همکاران، مصاحبه با دانش‌آموزان، یادداشت‌های پژوهشی روزانه‌ی خود و کتاب‌ها، مجلات و مقالات اینترنت، مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور دستیابی به راه‌حل‌های پیشنهادی، بار دیگر از ابزارهای معتبر علمی (مشاهده کلاس همکاران، مصاحبه با دانش‌آموزان، پرسش‌نامه ویژه اولیا و همکاران، مطالعه‌ی کتاب‌ها، مجلات، اینترنت، پژوهش‌های همکاران و یافته‌های دیگران) استفاده شد. در ادامه پس از تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها، راه‌حل‌های پیشنهادی گوناگون برای حل مسأله به دست آمد.

پس از بررسی راه‌حل‌های ارائه شده، بر اساس اهداف آموزش ریاضی دوره‌ی ابتدایی، برخی از راه‌حل‌ها انتخاب و پس از اعتبار بخشی لازم، به مرحله‌ی اجرا درآمد. در اواخر سال تحصیلی یاد شده و بعد از اجرای طرح، نتایج نشان داد (مقایسه‌ی وضع موجود و مطلوب) که فراوانی دانش‌آموزان علاقه‌مند به یادگیری مفاهیم ریاضی از ۷ نفر (۲۶/۹۲ درصد) به ۱۰ نفر (۳۸/۴۶ درصد)، علاقه‌مند به انجام تکالیف بدون کمک اولیا از ۵ نفر (۱۹/۲۳ درصد) به ۱۳ نفر (۵۰ درصد)، علاقه‌مند به انجام فعالیت‌های عملکردی از ۶ نفر (۲۳/۰۷ درصد) به ۲۰ نفر (۷۶/۹۲ درصد) و فراوانی دانش‌آموزان علاقه‌مند به حذف درس ریاضی، از ۸ نفر (۳۰/۷۶ درصد) در اوایل سال تحصیلی به صفر در اواخر سال تحصیلی یاد شده، رسیده است.

لازم به ذکر است که بیش‌تر دانش‌آموزان، علاوه بر علاقه‌مندی به یادگیری مفاهیم ریاضی و انجام تکالیف بدون کمک اولیا، به انجام فعالیت‌های عملکردی نیز،

علاقه‌ی زیادی از خودشان نشان می‌دهند، ضمن آن که در انجام فعالیت‌ها، از دقت خوبی برخوردار شده و از قدرت خلاقیت و نوآوری خود نیز تا حدودی زیادی استفاده می‌کنند. هم‌چنین، مقایسه وضع موجود و مطلوب نشان داد که فراوانی دانش‌آموزان در مقیاس درجه‌بندی آزمون‌های مداد- کاغذی: از ۲ نفر (۷/۶۹ درصد) عالی در ابتدای سال تحصیلی ۸۹-۹۰ به ۷ نفر (۲۶/۹۲ درصد)، از ۳ نفر (۱۱/۵۳ درصد) بسیار خوب به ۱۰ نفر (۳۴/۶۱ درصد)، از ۴ نفر (۱۵/۳۸ درصد) خوب به ۷ نفر (۲۶/۹۲ درصد)، از ۱۳ نفر (۵۰ درصد) متوسط به ۲ نفر (۷/۷۶ درصد) و از ۴ نفر (۱۵/۳۸ درصد) ضعیف به صفر در اواخر سال تحصیلی یاد شده رسیده‌اند، من نیز پس از اجرای طرح، به این نتیجه دست یافتم که برای ارائه‌ی تکالیف و فعالیت‌های عملکردی به دانش‌آموزان، علاوه بر توجه به تفاوت‌های فردی، در نظر گرفتن نیازها و علایق آنان نیز، تأثیر زیادی در علاقه‌مند نمودن فراگیران به درس ریاضی و انجام فعالیت‌های آن دارد.

بر اساس نتیجه‌ای که نوری (۱۳۸۷) از تحقیق خود به دست آورد، تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان و فعال نمودن آنان، موجب افزایش سطح یادگیری و پیشرفت در ارزش‌یابی درس ریاضی فراگیران می‌شود و ابراهیمی زرنندی (۱۳۸۵) نیز پس از انجام پژوهش خود، چنین نتیجه گرفت که علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس ریاضی، منجر به پیشرفت آنان در آزمون‌های درس مورد نظر می‌شود، من، نیز به این نتیجه رسیده‌ام که ارائه تکالیف و فعالیت‌های عملکردی و کاربردی متنوع و جذاب، علاوه بر تعمیق یادگیری مفاهیم ریاضی در فراگیران، انگیزه‌ی آنان به یادگیری بیش‌تر نیز، افزایش می‌یابد. هم‌چنین، به این نتیجه دست یافتم که تقویت حافظه دیداری و شنیداری، و پرورش دقت و توجه دانش‌آموزان، در قالب بازی‌های هدفدار، تأثیر بسزایی در افزایش علاقه‌مندی آنان به انجام فعالیت‌های عملکردی درس ریاضی دارد.

با توجه به مراحل اجرای طرح و رسیدن به وضع مطلوب که علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های ریاضی بود، و بر اساس تجارب کسب شده در این زمینه، نکاتی در قالب پیشنهادها و راه‌کارها، به شرح زیر ارائه می‌گردد. الف. به مسئولان محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد: با توجه به محور بودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی به صورت گروهی یا فردی و اجرای روش‌های نوین تدریس، نیاز به میز و صندلی‌های مناسبی می‌باشد. بر این اساس، پیشنهاد

می‌گردد، مسئولین محترم، امکانات مورد نیاز در این زمینه را، مورد توجه قرار دهند. ب. به سرگروه‌های آموزشی گرامی درس ریاضی توصیه می‌شود: هنگام بازدید از مدارس مختلف، روش‌های تدریس و فعالیت‌های بدیع و خلاق درس ریاضی را، به همکاران ارائه نموده و از این طریق، تبادل تجربه نمایند. هم چنین، از اداره ی مربوطه، برگزاری فراخوان ساخت پاور پوینت مربوط به درس ریاضی و فعالیت‌های آن را، درخواست کنند تا همکاران خلاق، تجارب ارزنده ی خود را، در این زمینه ارائه دهند، و بهترین آن‌ها، به صورت لوح فشرده در اختیار دیگر آموزگاران، قرار گیرد. ج. به همکاران ارجمند پیشنهاد می‌گردد: به اهمیت و تأثیر مثبت داشتن طرح درس قبل از تدریس، توجه داشته باشند و بر اساس هدف و مفهوم مورد نظر، روش تدریس مناسب را برگزینند و به ارزش‌یابی تشخیصی که نقطه ی آغازین تدریس می‌باشد، اهمیت خاصی بدهند. هم چنین با توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان، تکالیف و فعالیت‌های عملکردی ملموس و عینی، متنوع و خلاقانه را در نظر بگیرند. ضمن این که به تفاوت‌های فردی توجه دارند، به دانش‌آموزان فرصت کشف رابطه‌های ریاضی را بدهند تا آنان با تلاش فکری خود، به حل مسائل بپردازند.

منابع

- ریو، ج. م. (۱۳۹۵). انگیزش و هیجان در روان‌شناسی. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ارسباران.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نشر آگاه.
- فضلی‌خانی، م. (۱۳۸۶). راهنمای عملی روش‌های فعال و اکتشافی در آموزش. تهران: آزمون نوین. چاپ دوم.
- علایی خرایم، ر.، نریمانی، م.، علایی خرایم، س. (۱۳۹۱). مقایسه خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. مجله ناتوانی های یادگیری. ۱(۳): ۱۰۴-۸۵.
- مبینی، م. (۱۳۸۰). آموزش ریاضیات قبل از دبستان. مشهد: آستان قدس رضوی.
- مرادی، ر.، محمدی مهر، م.، نجومی، ف.، و خزائی، آ. (۱۳۹۴). جایگاه الگوهای



طراحی آموزشی در طراحی و تولید محتوای الکترونیکی. نشریه نما. ۴۱-۵۲: (۱)۴.
نوری، ز. (۱۳۸۷). چگونه نوانستم ضعف ریاضی دانش آموزان کلاس سوم را در رابطه
با آموزش حل مسئله و فرم برطرف کنم و راهکارهای ترغیب دانش آموزان در درس
ریاضی را بیابم؟ مجموعه مقالات اقدام پژوهی. قم: طلوع مهر.

Balasubramanian S & Anuncia M. (2016). Learning style detection based on cognitive skills to support adaptive learning environment-A reinforcement approach. Ain Shams Engineering Journal. 24(10):112-29.

Cirino, P. (2011). The interrelationships of mathematical precursors in kindergarten. Journal of Experimental Child Psychology. 108, 713-733.

Chen CH, Yu C. (2017). Grounding statistical learning in context: The effects of learning and retrieval contexts on cross-situational word learning. Psychon Bull Rev. 24(3):920-926.

Chambers B, Cheung AC, Slavin R. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. Educational Research Review. 18(4):88-111.

De Lourdes Mata M, Monteiro V & Petxoto F. (2014). Attitudes towards Mathematics: Effects of Individual, Motivational, and Social Support Factors. Hindawi Publishing Corporation Child Development Research. 2(10):115-26.

Heikkila, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning. Journal of Social and Behavioral Sciences, 20, 117-128.

Iofciu F, Miron C & Antohe F. (2012). Constructivist approach of evaluation strategies in science education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 31(10):292-296.

Kelly A. (2010). Family background subject specialization and occupational recruitment of Scottish universities. J Higher Educ. 105(2): 51-54.

Linnenbrink, E.A. & Pintrich P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An



asymetric bidirectional model. Educational Psychologist, 37(2), 69-78.

Lupu C. (2014). The model object-product-cognitive operation through mathematical education. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 163(19):132-141.

Mok MM, McInerney DM, Zhu J, Or A. (2015). Growth trajectories of mathematics achievement: Longitudinal tracking of student academic progress. Br J Educ Psychol. 85(2):154-71.

Marchis, I. (2011). Factors that influence secondary school students attitude to mathematic. Journal of Procedia - social and Behavioral Sciences, 29, 786 – 793.

Shin M, Bryant DP. (2015). A synthesis of mathematical and cognitive performances of students with mathematics learning disabilities. J Learn Disabil. 48(1):96-112.

الگوی اخلاق حرفه‌ای مدرسان در نظام تربیت معلمان (رویکردی تلفیقی)

جواد پورکریمی، زهرا قموشی

چکیده

معلمان متخلق به اخلاق نیکو، هسته اصلی و کارگزار محوی تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان جوامع است. در این میان، دانشجو معلمان به عنوان معلمان آینده کشور، باید زمینه‌های تمرین نظری و عملی معلمی کردن به معنای واقعی کلمه را فراهم نموده و خود را برای انجام رسالت مهم آماده نمایند؛ از این رو پژوهش حاضر به ارائه الگوی اخلاق حرفه‌ای در نظام تربیت معلمان با رویکرد تلفیقی پرداخته است. روش پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها کیفی است. درواقع محقق با تلفیق مدل‌های اخلاق حرفه‌ای مدرسان پورکریمی و همکاران (۱۳۹۶) که مبتنی بر مطالعات پیشین غربی بوده است؛ و مدل اخلاق حرفه‌ای قموشی و همکاران (۱۳۹۶) که از منابع منتخب اسلامی از جمله رساله حقوق امام سجاد (ع)، منیه المرید فی آداب المستفید شهید ثانی (ره) و جلوه‌های معلمی استاد شهید مرتضی مطهری (ره) به دست آمده بود؛ مدل جامع‌تری ارائه نمود. مدل مستخرج شامل ۳ بعد اصلی اخلاق حرفه‌ای فردی، تخصصی و محیطی است. اخلاق حرفه‌ای فردی دارای سه مؤلفه اصلی از جمله، نسبت به خود، نسبت به فراگیران، نسبت به همکاران؛ اخلاق حرفه‌ای تخصصی شامل سه مؤلفه اصلی نسبت به تدریس (آموزشی)، نسبت به پژوهش (پژوهشی) و نسبت به انتشار؛ و در نهایت اخلاق حرفه‌ای محیطی از دو مؤلفه اصلی نسبت به محیط علمی و نسبت به محیط اجتماعی تشکیل شده است.

کلیدواژه: اخلاق حرفه‌ای، معلم، استاد، دانشجو معلم، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

امروزه نقش آموزش عالی در توسعه و پیشرفت کشورها عیان و جایگاه آموزش و پژوهش دانشگاهی بر کسی پوشیده نیست، کشورهای مختلف مسیر توسعه و پیشرفت خود

را در سرمایه‌گذاری آموزشی و تربیت نیروی انسانی دنبال می‌کنند تا شاهد تحولات بیشتر در جامعه شوند. در کشور ما نیز با توجه به تحولات جهانی و نیازهای روبه رشد ناشی از جهانی شدن و تغییرات اجتماعی به آموزش عالی اهمیت زیاد داده شد و شاهد تغییرات کمی و کیفی آن طی چند سال اخیر بودیم و به تربیت نسل آینده کشور و تربیت نیروی انسانی پرداخت، در فرایند تربیت نیروی انسانی، دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان متولی امر در تربیت دانشجویان برای شغل معلم پایه عرصه وجود نهاد و امر تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش کشور از اهدا تأسیس آن بود (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۷).

نقش و رسالت دانشگاه فرهنگیان آن گونه که در اساسنامه آن آمده است این است که، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌های مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی دانشجویان، معلمان، برخوردار از هیأت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی)، است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان). همان طور که روشن است، در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، به صورت مستقیم و غیر مستقیم به مسئله اخلاق حرفه‌ای توجه ویژه‌ای داشته است، چه از لحاظ آراسته بودن/ شدن معلمان آینده به اخلاق حرفه‌ای و چه از لحاظ تربیت اخلاقی و معنوی دانش‌آموزانشان.

دانشگاه فرهنگیان نظامی حرفه‌ای است و دانشجویان این دانشگاه‌ها به عنوان افرادی که مسئولیت تعلیم و تربیت فراگیران را برعهده خواهند گرفت، باید از اصول اخلاق حرفه‌ای معلمی آگاهی داشته و به آن پایبند باشند. رعایت اخلاق، تضمین کننده سلامت فرایند یاددهی- یادگیری در آموزش و پرورش است و موجب افزایش تعهد پاسخگویی دانشجویان، نسبت به نیازهای دانش‌آموزان می‌شود (ایمانی‌پور، ۱۳۹۱).

مقام معظم رهبری (مدظله) در تبیین نقش آموزش و پرورش در دستیابی به آرمان‌های



نظام جمهوری اسلامی می‌فرمایند: آموزش و پرورش یک فرصتی در اختیار دارد که هیچ دستگاه دیگری این فرصت را ندارد؛ و آن عبارت است از فرصت دوازده سال؛ یک چنین فرصت گران‌بهایی در اختیار هیچ دستگاه دیگری نیست؛ این فرصت، بهترین فرصت برای انتقال ارزش‌ها و انتقال درست و جامع آرمان‌های انقلابی و ملی ما است؛ این فرصت برای نهادینه کردن هویت ملی در کودکان، مردان و زنان آینده ما یک فرصت بی‌نظیری است؛ و این در اختیار آموزش و پرورش است^۱. بنابراین سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مدیران نظام آموزشی و معلمان دلسوز لازم است این فرصت را مغتنم شمرده و در نهادینه کردن آرمان‌های نظام جمهوری اسلامی از هیچ تلاش و کوششی دریغ نکنند.

تعلیم و تربیت یکی از اساسی‌ترین فعالیت‌هایی است که در طی یک فرایند، نسل اول می‌کوشد تا قدرت آگاهی نسل بعد از خود را در همه زمینه‌ها پرورش داده و آن‌ها را برای مواجهه با مسائل گوناگون آماده سازد. افزون بر این، تعلیم و تربیت اصیل به مثابه جریانی است که طی آن ارزش‌ها، نگرش‌ها و بینش‌های فرد، تعالی یافته و او را در جهت کمال سوق می‌دهد (قادری و مزیدی، ۱۳۹۵). موضوع تربیت معلم و رشد و بالندگی حرفه‌ای مستمر معلمان به طور مکرر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در قالب اهداف و راهبردهای مختلف، تأکید شده است. در حقیقت، این تأکید نشان‌دهنده تلقی معلم به عنوان عامل اصلی تغییر و بهبود کیفیت تعلیم و تربیت است و بالندگی حرفه‌ای معلمان به منزله راهکاری مهم شایان توجه است (خروشی و همکاران، ۱۳۹۶).

معلم، کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور تحقق می‌یابد. معلم در دگرگونی نظام آموزشی به اندازه کل عوامل نظام نقش دارد و اثرگذار است (سمندری و همکاران، ۱۳۹۸). آموزش و پرورش مانند همه سازمان‌ها به افراد آموزش دیده نیاز دارد تا بتواند مأموریت خود را به انجام برساند. در آموزش و پرورش وظیفه آموزش و تربیت افراد ماهر تا حد زیادی برعهده مراکز تربیت معلم است (قنبری و الماسی، ۱۳۹۶). در آموزش و پرورش کشور سعی شده است که نظام تربیت معلم از جایگاه خاصی برای تأمین و

۱. .بیانات در دیدار دانشگاه فرهنگیان ۱۳۹۷/۲/۱۹

تربیت منابع انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش برخوردار باشد. اما آنچه قابل مشاهده است، سیاست‌های کلان نظام اداری و تغییر مدیریتی در سطح کلان نظام آموزش و پرورش و در پاره‌ای از موارد سیاست‌زدگی مدیران از رشد متوازن نظام تربیت معلم کاسته است و امروزه آموزش و پرورش را برای تأمین و تربیت منابع انسانی مورد نیاز خود دچار مشکل کرده است (سمندری و همکاران، ۱۳۹۸).

دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم، سازمان‌هایی هستند که در هر جامعه مسئولیت‌های عظیمی همچون پژوهش و تولید دانش نو، حفظ و انتقال میراث فرهنگی، تحکیم مبانی اخلاقی و اجتماعی دانشجویان، ایجاد مهارت‌ها را برعهده دارند (طاهرپور و همکاران، ۱۳۸۸). درواقع برای این که بتوان معلمان شایسته‌ای تربیت کرد، تنها طراحی برنامه‌های درون نظام تربیت معلم کافی نیست، بلکه گام‌های بلندتری لازم است تا تربیت معلم را به درون جامعه برد و نوعی فرهنگ‌سازی در کشور داشت که منشأ اولیه آن در نظام تربیت معلم شکل می‌گیرد و از طریق معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی می‌تواند فرهنگ‌سازی در جامعه میسر شود (اعزازی و همکاران، ۱۳۹۷).

یافته‌های پژوهش شیخی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که در نظام تربیت معلم توجه عمیق به اخلاق حرفه‌ای به عنوان یکی از ارکان اصلی رشد و تعالی انسان‌ها نشده است؛ ولیکن توجه به این موضوع دارای اهمیت ژگرفی است؛ زیرا که این دانشجویان در آینده‌ای نه چندان دور وارد جرگه تعلیم و تربیت خواهند شد و در صورتی که در حد مطلوب تربیت و رشد نیافته باشند، ضربات جبران‌ناپذیری بر نسل‌های بعدی وارد خواهد شد. نظر به این که تعلیم و تربیت دو بال ترقی و پیشرفت می‌باشند و بدون نظام شایسته آموزشی و تربیتی نمی‌توان به جایگاهی از رشد و شکوفایی رسید. آموزش اساسی و زیربنایی، نیازمند معلمی است که راز و رمز تعلیم و تربیت را بداند و خودش الگوی تربیتی برای متعلمین باشد و خود را به صفاتی ارزشمند بیاراید تا بتواند بر دانش آموزان اثر مثبت گذاشته و نتایج مطلوبی به دست آورد (شیخی و همکاران، ۱۳۹۸). به عبارتی، تربیت به منزله عنصر بنیادین و محور تحول آموزش و پرورش، از عهده معلمانی برمی‌آید که دارای شایستگی‌های تخصصی، حرفه‌ای و اخلاقی لازم باشند (کشاورز و مقدسی، ۱۳۹۶).

بدون شک معلم در تمام نظام‌های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثر گذار است و



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 (قهرمانی، ۱۳۸۳؛ به نقل از سبحانی‌نژاد و زمانی منش، ۱۳۹۱). بنابراین بسیار مهم و حیاتی است که شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی به کار گمارده شوند. درواقع هر کشوری که معلمان اثربخش‌تر و شایسته‌تری داشته باشد نظام آموزشی کارآمدتر و با کیفیت‌تری خواهد داشت. طبق مطالعاتی که در مورد اثربخشی معلم در چین صورت گرفته بود، یکی از مهم‌ترین ابعادی که شناسایی شد بعد اخلاق معلمی بود (سبحانی‌نژاد و زمانی منش، ۱۳۹۱). مسأله اصلی پژوهش بررسی و کاوش در زمینه جایگاه اخلاق حرفه‌ای مدرسان در نظام تربیت معلمان است. لذا هدف پژوهش حاضر واکاوی در زمینه مسأله یادشده است.

مبانی نظری

اخلاق

هدف غایی تعلیم و تربیت این است که زمینه رشد و شکوفایی دانش‌آموزان را در جهت رسیدن به مراتب کمال فراهم کند. عمل تربیتی به اعلاء درجه واجد خصوصیات اخلاقی است (شکوهی، ۱۳۷۸؛ به نقل از سیدی نظرلو و طبسی، ۱۳۹۶). از این رو در این بخش به مفهوم‌شناسی اخلاق می‌پردازیم.

علم اخلاق شاخه‌ای از علوم انسانی است که موضوع آن ارزش‌گذاری درستی یا نادرستی خوی‌ها و رفتارهای انسان است. گفته شده که جایگاه اخلاق در نقشه علم، در انتهای آن است. اخلاق از نظر لغوی جمع خلق یعنی خوی، و مترادف بطع، سنجیه و عادت است.

در اینجا دو مفهوم صفت اخلاقی و عمل اخلاقی قابل تعریف است:

- ۵ صفت اخلاق، عامل انجام یک عمل اخلاقی در شرایط خاص، به طور ناخودآگاه و گاه شرطی می‌باشد که گاهی در انسان ملکه می‌شود؛
- ۵ عمل اخلاقی، نوع عمل است، که می‌توان در مورد خوب یا بد بودن آن قضاوت

نمود. عمل اخلاقی می‌تواند آگاهانه یا بی‌اختیار و عادت‌ی باشد (گلمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹).

اخلاق جمع «خُلُق» و «خُلُق» می‌باشد، که در لغت به معنای سنجیه و طبیعت و سرشت به کار رفته است، خلق بیانگر صورت باطنی انسان است و نشان‌دهنده زیبایی و زشتی درونی است (ابن منظور، لسان العرب، ۱۴۰؛ به نقل از هدایتی و همکاران، ۱۳۹۰).

واژه اخلاق به دو معنای کاملاً متفاوت، ولی مرتبط با هم به کار می‌رود. گاه منظور از اخلاق، مجموعه منش‌ها و حالات روحی يك انسان است. این معنا از اخلاق نشانگر مرتبه‌ای از وجود آدمی است که همان ملکات نفسانی است. این ملکات همواره منشأ صدور افعال خاصی است و ظهور و بروز آن رفتارهای خاص، راه شناخت و کشف آن ملکات است. گاه منظور از اخلاق نوعی علم یا معرفت است که متکفل شناخت ارزش‌ها، طبقه‌بندی آن‌ها، روابط میان آن‌ها و نحوه پیدایش و یا محو آن‌هاست. اخلاق به عنوان يك علم خود شامل دو بخش می‌شود، اخلاق نظری و اخلاق عملی. اخلاق نظری، علم شناخت ارزش‌هاست ولی اخلاق عملی فن ایجاد اخلاق و روش تحول و تقویت و یا تضعیف آن‌هاست. پس می‌توان گفت اخلاق در کاربرد اول، معنای وجودشناسی دارد و در کاربرد دوم و سوم معنای علمی و فنی دارد. پس اخلاق به سه معنای واقعیت، معرفت و تکنیک به کار می‌رود و روشن است که فن و تکنیک رابط میان واقعیت و معرفت است زیرا فنون ابزارهای ارتباط نظریه با واقعیت‌اند (افشارکرمانی، ۱۳۹۰). قراملکی (۱۳۸۵) دسته‌بندی دیگری از کاربردهای واژه اخلاق ارائه داده و می‌گوید: «واژه اخلاق دو کاربرد متمایز دارد: گاهی اخلاق به معنای خلق و خوی، رفتار عادت شده و مزاج به کار می‌رود و گاهی به معنای عادت و سنجیه به کار می‌روند. معنای دیگر این واژه‌ها دانشی است که از حسن و قبح و خوبی و بدی رفتار صحبت می‌کند» (الوانی و رحمتی، ۱۳۸۶). با توجه به دسته‌بندی‌های گوناگون از کاربردها و معانی اخلاق، در ادامه نظر دانشمندان مختلف اسلامی و غربی پیرامون تعریف اخلاق بیان شده است (جدول شماره ۱).



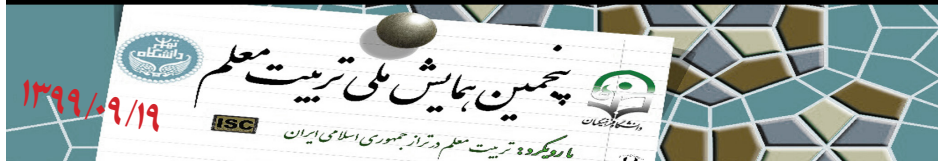
جدول ۱: تعاریف اخلاق از منظر دانشمندان اسلامی و غیراسلامی

صاحب‌نظر	تعاریف اخلاق	
۱	علاقه مجلسی	اخلاق عبارت است از ملکه ی نفسانی و هیئت استوار در نفس که فعل به آسانی از آن صادر شود و نیاز به فکر و تروی نداشته باشد (بحارالانوار، ج ۶۹: ۳۱۴).
۲	سادات (۱۳۶۸)	اخلاق مجموعه ملکات نفسانی و خصائص روحی است (پناهی، ۱۳۹۶).
۳	طوسی (۱۳۶۹)	اخلاق به معنای علم آگاهی از فضیلت‌ها و رذیلت‌ها و چگونگی آراسته شده به فضیلت‌ها و پاک شدن از رذیلت‌ها (پناهی، ۱۳۹۶).
۴	شیخ ابوعلی مسکویه (۱۳۷۵)	اخلاق حالتی نفسانی است که بدون نیاز به تفکر و تأمل، آدمی را به سمت انجام کار حرکت می‌دهد (شعبان‌پور، ۱۳۹۰).
۵	ابطحی (۱۳۷۶)	اخلاق عبارت است از شیوه برخورد با خوب و بد با توجه به تعهدات ارزشی، اعتقادی و اخلاقی فرد و جامعه به عبارت دیگر می‌توان گفت اخلاق نشان‌دهنده بینش انسان در مورد جهان و آدمیان است و عدالت و انصاف از جمله مفاهیمی است که بر اساس همین بینش تعریف و تبیین می‌شود.
۶	آیت الله مکارم شیرازی (۱۳۷۷)	اخلاق، مجموعه صفات و ویژگی‌های درونی شده‌ای است که منشأ صدور کارهای نیک می‌گردد (پناهی، ۱۳۹۶).
۷	آیت‌الله مصباح (۱۳۸۰)	اخلاق عبارت است از تمامی صفات نفسانی که منشأ کارهای پسندیده یا ناپسند می‌شوند، چه آن صفت به صورت پایدار و راسخ باشد و چه ناپایدار و زودگذر (مصباح، ۱۳۸۰: ۱۶).
۸	دیلمی آذربایجانی (۱۳۸۰)	اخلاق جمع خلق و به معنای نیرو و سرشت باطنی انسان است که تنها با دیدی بصیر قابل درک است (امراهی و همکاران، ۱۳۹۳).
۹	الوانی (۱۳۸۳)	اخلاق به عنوان سیستمی از ارزش‌ها و بایدها و نبایدها تعریف می‌شود که بر اساس آن نیک و بد‌های (سازمان) مشخص می‌شود و عمل بد از خوب متمایز می‌شود.
۱۰	علامه طباطبائی (۱۳۸۵)	فنی که درباره ملکات انسانی بحث می‌کند؛ ملکاتی که مربوط به قوای نباتی و حیوانی و انسانی اوست و هدفش این است که فضایل را از رذایل جدا سازد؛ یعنی این علم می‌خواهد معلوم کند که کدام یک از ملکات نفسانی انسان، خوب و نیک و مایه کمال و فضیلت اوست و چه ملکاتی بد و رذیله و مایه نقص اوست تا آدمی بعد از شناسایی آن‌ها خود را با فضایل آراسته سازد و از آن‌ها فاصله گیرد (علی‌اکبری و رمضانی، ۱۳۹۱).
۱۱	قراملکی (۱۳۸۸)	اخلاق رفتار ارتباطی پایدار مبتنی بر رعایت حقوق طرف ارتباط است. بر اساس این تعریف اخلاق به نسبت بین دو امر اطلاق می‌شود: کسی که رفتاری انجام می‌دهد و کسی یا چیزی که به نحوی هدف آن رفتار قرار می‌گیرد (فراهانی و اشرفی، ۱۳۹۳).
۱۲	علامه فیض کاشانی	اخلاق را صفات و ویژگی‌های پایدار در نفس که موجب می‌شود کارهایی متناسب با آن صفات به طور خودجوش و بدون نیاز به تفکر و تأمل از انسان صادر شود (شعبان‌پور، ۱۳۹۰).

دانشمندان اسلامی

صاحب نظر	تعاریف اخلاق	
بیگزاده و همکاران (۱۳۸۹)	اخلاق، مجموعه‌ای از صفات روحی و باطنی انسان است که به صورت اعمال و رفتاری که از خلییات درونی انسان ناشی می‌شود، بروز ظاهری پیدا می‌کند و بدین سبب گفته می‌شود که اخلاق را از طریق آثارش می‌توان تعریف کرد. استمرار یک نوع رفتار خاص، دلیل بر آن است که این رفتار یک ریشه درونی و باطنی در عمق جان و روح فرد یافته است که آن ریشه را خلق و اخلاق می‌نامند.	۱۳
احمدی طباطبایی (۱۳۹۰)	اخلاق صفات نفسانی راسخ و پایداری هستند که موجب می‌شوند افعال متناسب با آن صفات به سهولت و بدون نیاز به تأمل و تروی از آدمی صادر شود.	۱۴
محمدی و گل‌وردی (۱۳۹۲)	اخلاق به معنای هیئت‌های راسخ نفسانی انسان است که زمینه انجام برخی رفتارها را در وجود انسان، بدون فکر و تأمل، فراهم می‌کند.	۱۵
شهید مطهری	اخلاق عبارت است از یک سلسله خصلت‌ها و سجایا و کلمات اکتسابی که بشر آن‌ها را به عنوان اصول اخلاقی می‌پذیرد، یا به عبارت دیگر قالبی روحی برای انسان که روح انسان در آن قالب و در آن کادر و طبق آن طرح و نقشه ساخته می‌شود، و چگونگی روح انسان است که چگونه باید باشد (مطهری، ۱۳۹۲: ۱۰۹).	۱۶
رانز (۱۹۶۴)	رفتارهای اخلاقی به استانداردهای واقعی و درست رفتاری بین گروه‌ها در شرایط یکسان اشاره می‌کند (صیادی تورانلو و ثقفی، ۱۳۹۶).	۱
باری (۱۹۷۹)	اخلاق، مطالعه چیزهایی است که تشکیل‌دهنده رفتار خوب و بد است و شامل اعمال و ارزش‌های مرتبط است (احمدی طباطبایی و میرعابدینی، ۱۳۹۷).	۲
کارول ^۱ (۱۹۹۱)	اخلاق، رفتار و هدایت خوب و درست را نشان می‌دهد (پاینه و لندری ^۲ ، ۲۰۰۶).	۳
کوناک و جونز ^۳ ، (۱۹۹۵)	اخلاقیات به انصاف و راستی و درستی مربوط می‌گردند، به تصمیم‌گیری درخصوص این که چه چیز خوب است و چه چیز بد و به فعالیت‌ها و قواعدی که رفتار پاسخ‌گویانه را بین افراد و گروه‌ها پی‌ریزی می‌کند (ابزری و یزدان‌شناس، ۱۳۸۶).	۴
ارویگ ^۴ (۲۰۰۲)	ارزش‌های سنتی و الزامات مذهبی می‌توانند این اطمینان عمیق را در فرد به وجود آورند که رفتار اخلاقی است. این ارزش‌ها و الزامات، نه تنها فعالیت‌های مربوط به شغل فرد، بلکه تمامی جنبه‌های زندگی شخص را در برمی‌گیرند (همان).	۵
لاوتن (۲۰۰۲)	اخلاق، به عنوان مجموعه‌ای از اصول است که اغلب به عنوان منشوری برای تسهیل در امور و هدایت کارها استفاده می‌شود (امراهی و همکاران، ۱۳۹۳).	۶
آشتون و ارم ^۵ (۲۰۰۳)	اخلاقی بودن و اخلاقی عمل کردن شامل انجام دادن اقداماتی است در جهت کسب اطمینان از این که رفتار اخلاقی همواره و در همه شرایط اعمال گردد (همان).	۷

1. Carroll
2. Payne & Landry
3. Conaoc & Johns
4. Orwig
5. Ashton & Orme



صاحب نظر	تعاریف اخلاق		
اسمیت (۲۰۰۳)	اخلاق می تواند به عنوان شاخه ای از فلسفه به میزان نگرانی در مورد رفتار انسان در خصوص درست و بدون خطا بودن کارها، نیکی و بدی و نیت و عواقب چنین اقدام هایی تعریف شود (رحمانی و رجب دری، ۱۳۹۵).	۸	دانشمندان غیراسلامی
جرمی بنتهام ^۱	هنر هدایت اقدامات افراد به سمت ایجاد عالی ترین اندازه خوشنودی (کوک ^۲ ، ۲۰۰۶).	۹	
دفت	اخلاق، رعایت اصول معنوی و ارزش های حاکم بر رفتار شخصی یا گروه مبنی بر این که درست چیست و نادرست کدام است، است (صیادی تورانلو و ثقفی، ۱۳۹۶).	۱۰	
فیشر و بوهن ^۳ (۲۰۰۷)	به طور کلی واژه اخلاق به ویژه اخلاق سازمانی و رفتاری و به خصوص اخلاق حرفه ای افراد در پهنه و صحنه عمل و فعالیت با استانداردهای مربوط به درست و غلط بودن رفتارها سروکار دارد (خنifer و همکاران، ۱۳۹۲).	۱۱	

با توجه به مجموع صحبت ها می توان گفت، خُلق به معنای هیئت های راسخ نفسانی است که زمینه ای انجام برخی رفتارها را در وجود انسان، بدون فکر و تأمل فراهم می کند. از این تعریف که رویکرد غالب اخلاق پژوهان اسلامی است، سه نکته قابل استنتاج است:

- خُلق شامل صفات مثبت و منفی هردو می شود؛
- مراد صفات پایدار است که اصطلاحاً "ملکه" نامیده می شوند؛ در مقابل خصیصه های گذرا که به آنها "حال" گفته می شود؛
- برخلاف نظر اندیشمندان غربی که خُلق را بیشتر ناظر بر رفتار می دانند تا سرشت درونی، خُلق، خود در رفتار نیست، بلکه منشأ صدور کارهای خوب یا بد از انسان می شود (محمدی، ۱۳۸۹ به نقل از محمدی، ۱۳۹۲).

دست کم سه شاخه پژوهشی در اخلاق وجود دارد. الف) فلسفه اخلاق یا فرا اخلاق، شاخه ای از فلسفه است و وظیفه آن پاسخ به سؤالاتی است که به عنوان پایه اخلاق نظری محسوب می شوند. در این شاخه به سؤالاتی در مورد ماهیت و معیار خوبی و بدی یک صفت یا رفتار اخلاقی، ماهیت و حقیقت مافهمیم اخلاقی، مطلق یا نسبی

1. Jeremy Bentham
2. Cook
3. Fisher & Bohen

بودن مسائل اخلاقی پاسخ داده می‌شود. ب) وظیفه اخلاق نظری، مطالعه صفات و اعمال اخلاقی و پاسخ به انتظاراتی از قبیل شناسایی، دسته‌بندی و تعریف صفات و اعمال اخلاقی در حوزه عمومی، شناخت ریشه‌ها و پیامدهای آن‌ها است. در این شاخه قضاوت در مورد خوبی یا بدی صفات کلان (صفاتی که محدود به حوزه خاصی از زندگی نیستند)، شناسایی حوزه‌های خاص اخلاق و دادن قدرت استدلال در مورد خوبی یا بدی اعمال و صفات اخلاقی در حوزه‌های خاص به فراگیر مورد بحث قرار می‌گیرد. ج) اخلاق عملی، مهارتی است برای رسیدن از وضعیت اخلاقی نامطلوب به وضعیت اخلاقی مطلوب. در این دیدگاه، رعایت اخلاق عملی، اساس معنویت است. در این حیطه انسانی که اخلاقی‌تر است، معنوی‌تر نیز هست. از مهم‌ترین مسائل مطرح در این حوزه می‌توان به شناخت و استفاده از مبادی رفتار برای ایجاد شناخت، نگرش و عمل به آن‌ها برای رشد و تعالی معنوی روش ایجاد و از بین بردن صفات اخلاقی اشاره کرد. اخلاق دارای درجات و مراتب زیادی می‌باشد و یکی از ارکان معنویت را تشکیل می‌دهد. از آنجا که مقصد نهایی اخلاق، تربیت انسان معنوی است، در سطوح بالا صفات انسان اخلاقی و انسان معنوی به همدیگر رسیده و یکی می‌شوند (گلمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹).

اخلاق در سازمان به خصوص سازمان‌های آموزشی به عنوان سیستمی از ارزش‌ها، بایدها و نبایدها تعریف می‌شود که براساس آن نیک و بدی‌های سازمان مشخص می‌گردند و عمل خوب از بد متمایز می‌شود (عامل ریاضت‌کش و همکاران، ۱۳۹۷).

سطوح تربیتی اخلاقی در اسلام

سطح اول: سطح اخلاق انسانی است. این سطح حتی پیشادینی است. اهمیت این سطح از اخلاق تا آنجاست که حتی گرویدن یا نگرودیدن به دین را ممکن می‌کند. در این سطح انسانی، انسان از آن نظر که انسان است، نه برحسب نژاد یا ملیت یا اموری نظیر آن، ارزشمند است.

سطح دوم: اخلاق در زمینه‌های خاص مورد توجه قرار می‌گیرد؛ در زمینه‌هایی مانند فرهنگ‌ها و آئین‌های مختلف. در این سطح، نظام‌های اخلاقی هم دارای اشتراک و هم دارای اختلاف‌اند و اختلاف‌ها ناشی از موقعیت‌هاست. در این سطح،



برای تربیت اخلاقی باید به اشتراکها اولویت داد و بر آنها تأکید کرد.

سطح سوم: سرانجام در سطح سوم، اخلاق در سطح شخصی مطرح است. در این سطح به نحو عمده تفاوت‌های میان اشخاص مطرح است. تربیت اخلاقی در این سطح مستلزم آن است که در داوری اخلاقی نسبت به دیگران محتاط باشیم، زیرا دسترسی به نیات افراد برای دیگران امکان‌پذیر نیست. نهایی‌ترین اصل تربیت اخلاقی این است که سه سطح انسانی، بومی و فردی به صورت همزمان در نظر گرفته شوند زیرا هر یک بدون بقیه ناقص خواهد بود. سطح اول بدون دو سطح بعدی، منجر به جهانی‌گرایی کور می‌شود؛ سطح دوم بدون دو سطح دیگر، منجر به نسبی‌گرایی می‌شود و سطح سوم، بدون دو سطح دیگر، منجر به خودگرایی می‌شود (باقری، ۱۳۹۷).

براساس حوزه‌های مختلف پژوهشی و مطالعاتی، می‌توان اخلاق را به سه بخش تقسیم کرد:

۵ **اخلاق توصیفی:** این حوزه به توصیف و معرفی اخلاقیات افراد، گروه‌ها و جوامع مختلف می‌پردازد. در پژوهش‌های توصیفی صرفاً در پی توصیف و گزارش‌دهی اخلاق هستیم.

۵ **اخلاق هنجاری:** به بررسی افعال اختیاری انسان و صفات حاصل شده از آنها از جنبه خوبی یا بدی و بایستگی و نبایستگی می‌پردازد (شالباف، ۱۳۸۸؛ سعیدی‌گراغانی، ۱۳۹۰؛ به نقل از میرطاهری و همکاران، ۱۳۹۴).

۵ **اخلاق کاربردی:** زیر شاخه‌ای از اخلاق هنجاری است که با هدف ارائه توصیه‌های مفید در مورد موقعیت‌های مختلف اخلاقی پایه‌گذاری شده است. اخلاق کاربردی به بررسی موضوعات خاص و مهم نظری مسائل زیست‌محیطی، نسل‌کشی، و جنگ‌افزارهای کشتار جمعی می‌پردازد (الدنیورگ، ۲۰۱۳؛ به نقل از میرطاهری و همکاران، ۱۳۹۴).

از بعد دیگر، چنانچه اخلاق را در سه حیطه فردی، کاری و حرفه‌ای تقسیم کنیم، بدین گونه می‌توان به تعریف آنها پرداخت:

۵ **اخلاق فردی:** آنچه یک شخص به نوبه خود، ملزم به اجرای آن در زندگی شخصی و اجتماعی است.

۵ **اخلاق کاری:** آنچه یک شخص شاغل (بدون لحاظ نوع شغل) ملزم به

رعایت آنهاست.

۵ اخلاق حرفه‌ای: آنچه یک شخص علاوه بر اخلاقیات فردی و شغلی، با توجه به نوع شغل حرفه‌ای خود ملزم به رعایت آن است؛ که در حرفه‌های مختلف متفاوت است (مصدق و همکاران، ۱۳۹۲).

حرفه

کلمه حرفه از لحاظ فنی، سازمانی و روانشناختی در اواخر قرون وسطا شکل گرفت؛ اگرچه ریشه‌های آن به روزگار باستان برمی‌گردد. درطول آن زمان در اروپا با رشد تقسیمات اجتماعی کار زندگی خصوصی از زندگی عمومی جدا شد و انواع متفاوت حرفه‌گرایی شکل گرفت (انجمن کتابداری قم، ۱۳۸۶؛ به نقل از فراهانی و اشرفی، ۱۳۹۳). از نظر پژوهشگران دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ کار حرفه‌ای متمایز از کار شغلی است و مستلزم آموزش و کارآموزی طولانی و پرهزینه به منظور کسب دانش و تخصص است و تنها گروه‌هایی مثل پزشکان، مشاوران، مهندسان، دندان‌پزشکان، کشیشان، معلمان مدارس، گزارشگران، پرستاران، خلبانان، مددکاران اجتماعی را در بر می‌گیرد که دارای دانش ویژه - معمولاً دانش انتزاعی و نظری- و مهارت ویژه - معمولاً مستلزم انجام قضاوت‌های پیچیده- می‌باشند. این حرفه‌ها دارای ویژگی‌های نهادی و ایدئولوژیک خاص و کما بیش مشابه می‌باشند و برای خود هویت‌های شغلی و بازارهای کاری انحصاری را ایجاد می‌کنند که آن‌ها را از سایر مشاغل متمایز می‌سازد؛ آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های خود از اخلاقیات حرفه‌ای و یا قواعد رفتاری معین تبعیت می‌نمایند (قانع‌ی‌راد، ۱۳۹۲).

همیشه حرفه‌ها با اندیشه «خدمت» به هم گره خورده‌اند. بنابر این، یک حرفه به عنوان گروهی از افراد سازماندهی شده که مجموعه‌ای از یک دانش تخصصی را به نفع جامعه به کار برده و خدمت می‌کنند، شناخته می‌شود (اپل بوم و لاوتن،^۱ ۱۹۹۰؛ نقل از: وی و اسکیت‌مور،^۲ ۲۰۰۳). حرفه صرفاً در بر دارنده یک دانش پیچیده و محرمانه نیست، بلکه دارای فرایند تعریف‌شده آموزش است که این دانش را به مهارت

1. Appelbaum & Lawton

2. Vee & Skitmore



و صلاحیت فنی به منظور اجرای آن، تبدیل می‌کند (برین،^۱ ۱۹۹۸). وایت‌بک (۱۹۹۸؛ نقل از: وی و اسکیت‌مور، ۲۰۰۳) نیز عنوان می‌کند که حرفه‌ها شغل‌هایی‌اند که هم مستلزم مطالعات پیشرفته و تسلط بر مجموعه‌ای از دانش تخصصی‌اند و هم نیازمند تعهد به رشد دادن، اطمینان بخشیدن و حفاظت از برخی امور که به طور قابل توجهی دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد که بهتر باشند. اخلاق حرفه‌ای از رفتارهای اخلاقی معمولی از قبیل التزامات، وظایف و مسئولیتهایی که بر افراد معمولی لازم است، متفاوت است (جانسون،^۲ ۱۹۹۱؛ نقل از: همان) و با مجموعه‌ای از اصول، نگرش‌ها یا انواعی از حالت‌های شخصیتی که سبک و سیاق یک حرفه را کنترل می‌کنند، احاطه شده است.

به طور کلی یک عمل حرفه‌ای خوب در روزهای مدرن، بدون توجه به ارزش‌های اخلاقی، غیرقابل تصور است؛ زیرا زمینه‌های پیچیده کارها به طور مداوم معضلات اخلاقی‌ای را تجربه می‌کند که هر گونه فعالیت حرفه‌ای را با چالش مواجه می‌کند (الایتا،^۳ ۲۰۱۷). به هر حال، جستجو برای استانداردهای اخلاقی و رفتار اخلاقی مطلوب تا امروز همچنان ادامه دارد (مین و دون،^۴ ۲۰۱۳).

واژه حرفه کاربردهای فراوانی دارد. عام‌ترین کاربرد حرفه به معنای پیشه، شغل و کار است. مفهوم اصطلاحی حرفه از دیرباز کاربرد متفاوتی با کار و حتی شغل داشته است؛ اما اشتغال یکی از مؤلفه‌های حرفه است. از مؤلفه‌های دیگر آن، کسب روزی از طریق اشتغال، اختیار در کار و اشتغال، خدمت‌محوری، مثمر‌تر بودن، مفید بودن یا مطلوبیت اجتماعی حرفه، داشتن دانش، مهارت و توانایی، استقلال و میزان قابل توجهی از اقتدار است (قراملکی، ۱۳۸۶ به نقل از فراهانی و اشرفی، ۱۳۹۳).

کوهن (۲۰۰۱) معتقد است، حرفه اصطلاح رایجی است که دربرگیرنده ارتباط اشخاص با یکدیگر با در نظر گرفتن یک مجموعه اصول و قوانین می‌باشد. به صورت تخصصی حرفه زمینه‌ساز ارتباط کارمندان با یکدیگر در اجتماع می‌باشد. اوزار (۲۰۰۰)

-
1. Brien
 2. Johnson
 3. Olaeta
 4. Meine & Dunn

حرفه را به عنوان مهارتی، شامل تمام یا بخشی از دانش و توانایی در به کارگیری دانش برای عملی سودمند و ارتباط با دیگران تعریف می‌نماید (بیک‌زاد و همکاران، ۱۳۸۹). درنهایت الوانی (۱۳۷۷) معتقد است که تعریف واحدی برای حرفه وجود ندارد؛ اما ایشان به نقل از پاگ، حرفه را واجد چند ویژگی می‌داند؛ حرفه یک چارچوب ذهنی دارد؛ مجموعه‌ای از دانش و تئوری را در برمی‌گیرد؛ دارای شأن و مرتبت اجتماعی است؛ سازمان یا سازمان‌هایی آن را ترویج می‌کنند؛ گروهی از دیدگاه عملی و نظری به آن مشغول‌اند؛ در میان رشته‌های دانشگاهی جایگاهی دارد و دارای معیارهای اخلاقی و ارزشی خاص خود است (فراهانی و اشرفی، ۱۳۹۳).

در فقدان ویژگی‌های متعددی که برای حرفه ذکر شد، باید به جای این واژه از مفهوم شغل استفاده کرد و مشاغلی که فقط دارای برخی از این ویژگی‌ها می‌باشند را می‌توان به قول اترزونی (۱۹۶۹) شبه حرفه نامید (قانع‌راد، ۱۳۹۲).

در فرهنگ و بستر^۱ در تعریف حرفه آمده است: پیشه‌ای است تخصصی که شامل مهارت‌ها و روش‌ها و هم‌چنین، اصول علمی، تاریخی و محققانه‌ای است که برآن مهارت‌ها و روش‌ها تاکید دارد و با استناد به سازمان و تشکیلات یا اتفاق آرا و استانداردهای والای دستاوردها و رفتار و سلوک پشتیبانی می‌شود و اعضای خود را به مطالعاتی مستمر و نوعی کار متعهد می‌کند که نخستین مقصود آن ارائه خدمات است (خاکی، ۱۳۹۲: ۱۹۶-۱۹۵؛ به نقل از حسینی، ۱۳۹۳).

در نهایت می‌توان حرفه‌گرایی را این چنین تعریف کرد: حرفه‌گرایی تعهد به مسئولیت، درستی، صداقت و احترام در رفتار یک متخصص است که او را فراتر از شرایط تجاری و ضرورت‌های قانونی به وضعی متعالی می‌رساند و آماده خدمت‌گزاری می‌کند (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۳۴۷).

زندگی حرفه‌ای، افراد را با موقعیت‌های متعارض اخلاقی و رفتاری مواجه می‌سازد و این ایجاب می‌کند افراد حرفه‌ای با اصول اخلاقی و رفتاری خود که باعث تعالی، کارآمدی و سلامت حرفه‌شان می‌شود، آشنایی کامل داشته باشند (رفیعی بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸). حرفه‌های مختلف بر حسب میزان حساسیت و وظیفه‌ای که در

1. Webster



خدمت به جامعه دارند، دارای معیارهای اخلاقی متفاوت هستند. درواقع صاحبان هر حرفه مسئولیت‌های خاص خود را دارند که در آیین‌نامه‌ها و مقررات آن حرفه بیان شده است. آیین‌نامه‌های اخلاقی چارچوبی برای عمل و قضاوت اخلاقی یا غیراخلاقی هر حرفه محسوب می‌شوند (ظهور و خلیج، ۱۳۸۹). درواقع پذیرش وظیفه خدمت به جامعه، وجود حداقل شرایط از پیش تعیین شده برای ورود به حرفه (از جمله مهارت‌های تخصصی لازم که از طریق آموزش و تجربه به دست می‌آید) و پایبندی اعضای حرفه به مجموعه‌ای از اصول، ضوابط و ارزش‌های مربوط در آن حرفه، از ویژگی‌های اساسی هر حرفه به شمار می‌رود (کمیته حسابرسی، ۱۳۸۷؛ به نقل از درخشان مهر و همکاران، ۱۳۹۷).

اخلاق حرفه‌ای شاخه‌ای از اخلاق کاربردی است که به مباحث اخلاقی در حرفه می‌پردازد و مفهومی بسیار وسیع‌تر از اخلاق کسب و کار دارد. در واقع؛ هر حرفه به منظور تنظیم شرایط، هنجارها و کیفیت خدمات ارائه شده، دارای اخلاق حرفه‌ای خاص خود است که متفاوت از اخلاق عمومی است. در اصطلاح اخلاق حرفه‌ای، اخلاق به حرفه افزوده شده که بیانگر تعهدی است که یک حرفه خاص با آن مواجه است (پریکاشا و جیاما، ۲۰۱۲).

از بین حرف مختلف، حرفه‌هایی که با تعلیم و تربیت سروکار دارند دارای اهمیت مضاعفی می‌باشند، چرا که با سرمایه‌های انسانی و تربیت بشریت سروکار دارند؛ به همین دلیل تدریس که یکی از بخش‌های تنومند و مهم فرایند تعلیم و تربیت است خواهان توجه و مراقبتی بسیار در کاربست چارچوب اخلاقی است (پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ پژوهش حاضر به‌تتور و غور در اخلاق حرفه‌ای حرفه معلمی پرداخته است.

اخلاق حرفه‌ای

نظام اخلاقی در سازمان‌ها با عنوان اخلاق حرفه‌ای مطرح هست. اخلاق حرفه‌ای را می‌شود به منزله دانشی، از مسئولیت اخلاقی (صاحبان حرف اعم از فرد و سازمان) و در مورد کسانی که در این تعامل حرفه‌ای به نحوی ذی‌نفع هستند، بحث می‌کند

(حسن پور و همکاران، ۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای مفهومی فراتر از اخلاق کسب و کار داشته و جنبه‌های فردی، شغلی و سازمانی را در برمی‌گیرد. هر کس که به کار مشغول است، با سه حوزه از اخلاق در ارتباط می‌باشد: اخلاق شخصی، اخلاق شغلی، اخلاق سازمانی که هر سه اینها زمینه‌های مشترکی دارند (کمیته حسابرسی، ۱۳۸۷؛ به نقل از درخشان مهر و همکاران، ۱۳۹۷).

تعاریف مختلفی از اخلاق حرفه‌ای به عمل آمده است. کیچنر (۱۹۸۶) معتقد است اخلاق حرفه‌ای عبارت است از مجموعه قوانین اخلاق حرفه‌ای که در وهله اول از ماهیت حرفه یا شغل به دست آمده است (از قانیدی و همکاران، ۱۳۹۲). آلن لاونتن (۱۹۸۱) بیان می‌دارد که اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند. در حقیقت، اخلاق حرفه‌ای، یک فرایند تفکر عقلانی است که هدف آن محقق کردن این امر است که در سازمان و هر کسب و کاری چه ارزش‌هایی را چه موقع باید حفظ و اشاعه نمود. از این رو به مجموعه‌ای کنش‌ها و واکنش‌های اخلاقی پذیرفته شده که از سوی سازمان‌ها یا مجامع حرفه‌ای مقرر می‌شود تا مطلوب‌ترین روابط اجتماعی ممکن را برای اعضای خود در اجرای وظایف حرفه‌ای فراهم آورد اخلاق حرفه‌ای گویند. این اخلاق دربرگیرنده مجموعه‌ای از احکام ارزشی، تکالیف، رفتار و سلوک؛ و دستوریهایی برای اجرای آنهاست. همچنین اخلاق حرفه‌ای به صورت مجموعه‌ای از کنش‌ها و واکنش‌های اخلاقی پذیرفته شده و قابل قبول تعریف شده است که از سوی سازمان‌ها یا جامعه و انجمن‌های حرفه‌ای مقرر می‌شود تا مطلوب‌ترین روابط اجتماعی ممکن را برای اعضای خود و یا ذی‌نفعان دیگر در اجرای وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای فراهم آورد (پیرایش، ۱۳۸۹).

قراملکی (۱۳۸۶) به عنوان یکی از صاحب‌نظران این حوزه می‌گوید: «اخلاق حرفه‌ای، مجموعه‌ای از آیین‌نامه‌ها و مقرراتی است که عمل اخلاقی را برای آن حرفه‌ی مشخص و خاص تعریف می‌کند و چارچوبی برای عمل و قضاوت اخلاقی یا غیر اخلاقی هر حرفه محسوب می‌شود. مسئولیت اخلاقی فرد در زندگی شغلی و محیط شغلی، مناسبات جدیدی را به میان می‌آورد که شامل ارتباط با مدیران بالا دست، همکاران هم‌سطح، مدیران و دیگر منابع انسانی زیردست، محیط زیست، جامعه و سایر افراد



و نهادهای و مستلزم مناسبات گوناگونی است که آن را اخلاق کار می‌نامیم. اخلاق حرفه‌ای، مفهومی بسیار وسیع‌تر از اخلاق کسب و کار دارد. اخلاق حرفه‌ای مفهوماً، اخلاق در زندگی فردی-شغلی و اخلاق سازمانی را نیز در برمی‌گیرد. هر کس که به کار مشغول است، به سه حوزه اخلاق شخصی، اخلاق شغلی و اخلاق سازمان، که هر سه اینها زمینه‌های مشترکی دارند».

اخلاق حرفه‌ای بخشی از اخلاق سازمانی است که به ارتقای جایگاه یک سازمان در حوزه کسب و کار آن کمک می‌کند. هنگام طرح اخلاق سازمانی، اخلاق شغلی و حرفه‌ای هم به دنبال آن مطرح می‌شود. اخلاق حرفه‌ای شاخه‌ای از دانش اخلاق است که تکالیف اخلاقی یک حرفه و مسائل اخلاقی آن را واکاوی می‌کند. اخلاق حرفه‌ای را بیشتر شناخت درست از نادرست در محیط کار و سپس انجام درست و ترک نادرست می‌دانند. به دلیل اهمیت بحث اخلاق حرفه‌ای و تاثیر چشمگیر آن بر فعالیت‌ها و نتایج سازمان این مقوله در عین این که یکی از ابعاد اخلاق سازمانی در نظر گرفته می‌شود، به صورت یک بعد جداگانه در حوزه مدیریت اخلاق، محور پژوهش و تحلیل قرار می‌گیرد (خسروانیان و همکاران، ۱۳۹۰).

جدول ۲: تعاریف اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه صاحب‌نظران

ردیف	صاحب‌نظر/محقق	تعاریف اخلاق حرفه‌ای
۱	آلن لاوتن ^۱ (۱۹۸۱)	اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند (پیرایش، ۱۳۸۹).
۲	کیچنر (۱۹۸۶)	اخلاق حرفه‌ای عبارت است از مجموعه قوانین اخلاق حرفه‌ای که در وهله اول از ماهیت حرفه یا شغل به دست آمده است (قائدی و همکاران، ۱۳۹۲).
۳	کادوزیر (۲۰۰۲)	اخلاق کار، متعهد شدن انرژی ذهنی و روانی و فیزیکی فرد یا گروه به ایده جمعی است در جهت اخذ قوا و استعداد درونی گروه و فرد برای توسعه به هر نحو (قبادیان، ۱۳۹۶).
۴	استنت ^۲ ، (۲۰۰۶)	اخلاق حرفه‌ای به مسائل و پرسشهای اخلاقی، اصول و ارزشهای اخلاقی یک نظام حرفه‌ای می‌پردازد و ناظر بر افعال ارادی حرفه‌ای‌ها در حیطه فعالیت‌های حرفه‌ای خودشان است (فراستخواه، ۱۳۸۵).

1. Alen-Lawton

2. Stent

ردیف	صاحب نظر/محقق	تعاریف اخلاق حرفه‌ای
۵	ماکسل ^۱ (۲۰۰۸)	اخلاق حرفه ای در واقع اطلاع از حقوق حرفه ای است، و نشانگر ارتباط میان هنجار و ارزش ها برای رسیدن به اهداف اجتماعی می باشد
۶	فیدلر (۲۰۰۹)	اخلاق حرفه‌ای شامل ارزش‌ها و باورهای بنیادینی است که گروهی از متخصصان را در خصوص تعامل با مراجع و مشتری و همکاران راهنمایی می کند (سیدی نظرو و طیبی، ۱۳۹۶).
۷	شن وانگ و همکاران (۲۰۱۰)	اخلاق حرفه‌ای یک سیستم برای رویارویی با هنجارهای نا متعارف می‌باشد.
۸	کاشر (۲۰۱۰)	اخلاق حرفه ای یعنی خود مقرراتی و خدمات هماهنگ برای عموم مردم. درواقع خود مقرراتی به معنای حرفه‌ای بودن نیست بلکه شامل خدمات اجتماعی برای عموم مردم می باشد، اخلاق حرفه ای بایستی در راستای ارزش های اصیل جامعه باشد.
۹	اجیبکا و اکارما (۲۰۱۳)	اخلاق حرفه‌ای به چگونگی رفتار، ادب و عمل شخص هنگام انجام کار حرفه‌ای می‌پردازد. این کار می‌تواند مشاوره، پژوهش، تدریس، نویسندگی، طبابت یا هر شغل دیگری باشد (فلاوندی و احمدیان، ۱۳۹۶).
۱۰	اوتس ^۲ (۲۰۱۳)	مجموعه قوانین اخلاقی که در وهله اول از ماهیت حرفه یا شغل به دست آمده و هم بر مسئولیت فرد تأکید دارد و هم برخاسته از شغل می‌باشد (حق گو و همکاران، ۱۳۹۷).
۱۱	بنکز ^۳ (۲۰۱۳)	اخلاق حرفه‌ای مفهومی است که می‌تواند کارکنانی اجتماعی به وجود آورد که هم با توجه به مشغولیت شخصی و هم مسئولیت اجتماعی عمل کنند.
۱۲	صدری افشار) (۱۳۷۳)	شیوه‌های رفتاری متداول در میان اهل یک حرفه (قبادیان، ۱۳۹۶).
۱۳	قراملکی (۱۳۸۶)	اخلاق حرفه‌ای، مجموعه‌ای از آیین‌نامه‌ها و مقرراتی است که عمل اخلاقی را برای آن حرفه‌ی مشخص و خاص تعریف می‌کند و چارچوبی برای عمل و قضاوت اخلاقی یا غیر اخلاقی هر حرفه محسوب می‌شود.
۱۴	بیک‌زاده و همکاران (۱۳۸۹)	اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند. در حقیقت اخلاق حرفه‌ای، یک فرآیند تفکر عقلانی است که هدف آن محقق کردن این امر است که در سازمان چه ارزش‌هایی را چه موقع باید حفظ نمود و اشاعه داد. اخلاق حرفه‌ای به عنوان مسئولیت‌های اخلاقی یک سازمان، همانند اخلاق شخصی و اخلاق شغلی ناظر به روابط عینی است و رهنمودهای عملی و کاربردی را تجویز می‌کند.

1. Maxell
2. Evetts
3. Banks

ردیف	صاحب نظر/محقق	تعاریف اخلاق حرفه‌ای
۱۵	ظهور و خلج (۱۳۸۹)	اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از آیین‌نامه‌ها و مقرراتی است که عمل اخلاقی را برای آن حرفه مشخص و خاص تعریف می‌کند.
۱۶	آراسته و جاهد (۱۳۹۰)	اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند.
۱۷	میرکمالی (۱۳۹۲)	اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از وظایف، استانداردها، اصول و الزامات اخلاقی- ارزشی در رابطه با مشاغل هستند که عملکرد، رفتار و روابط شاغلین را از نظر میزان درستی یا نادرستی مورد ارزیابی قرار می‌دهند.
۱۸	رمضانی، عابدی‌فر (۱۳۹۵)	اخلاق حرفه‌ای عبارت است از مجموعه قوانین اخلاقی که نخست از ماهیت حرفه یا شغل به دست آمده است. اخلاقیات به عنوان مجموعه‌ای از معیارها و ضوابط، اغلب به عنوان منشوری برای راهنمایی افراد است و این مجموعه اصول، چارچوبی برای اقدام ارائه می‌کند.

در بیشتر تعریف‌هایی که از اخلاق حرفه‌ای ارائه شده است، دو ویژگی دیده می‌شود: الف) وجود نگرش اصالت فرد و فردگرایی؛ ب) محدود بودن مسئولیت‌ها و الزامات اخلاقی فرد در شغل، که به نظر می‌رسد این نگاه به اخلاق حرفه‌ای، نوعی تحویلی‌نگری و تقلیل دادن اخلاق حرفه‌ای است؛ زیرا هویت جمعی و سازمانی در نهادهای مشاغل در کسب و کار، بسی فراتر از شغل فردی اشخاص است (حسینی، ۲۰۰۹؛ به نقل از رحیمی کلور و همکاران، ۱۳۹۷).

توسعه و ترویج اخلاق حرفه‌ای در نظام‌های آموزشی، صرفاً محدود به تذکر زبانی و پند و اندرز نیست، بلکه باید اخلاق به منصفه ظهور برسد و این زمانی اتفاق می‌افتد که شاهد رفتار و کردار اخلاقی باشیم. در این راستا، اساتید و معلمان به دلیل رسالت و نقش مهمی که بر جو اخلاقی کل محیط آموزشی دارند و رفتار آنان در بهبود اخلاقی فراگیران متأثر است، لازم است مجهز به سواد اخلاقی، آشنا به اصول آن و آراسته به فضائل اخلاقی باشند. لذا پرداختن به اخلاق حرفه‌ای امری شایسته و بایسته است و این امر در گرو تغییر نگرش و افزایش دانش درباره اخلاق حرفه‌ای و مهارت مواجهه روشمند و اثربخش با معضلات اخلاقی است (ابدی‌مهر، ۱۳۸۴؛ به نقل از رفیعی بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸).

اساساً میزان توسعه و رشد اخلاق حرفه‌ای بستگی به میزان کارکرد موفق سازمان، فرهنگ حاکم بر سازمان، شخصیت متفاوت افراد، مدیریت سازمان، جامعه، درک درست از مفهوم اخلاق حرفه‌ای، اقتصاد حاکم بر جامعه و در نهایت سیاست حاکم بر کشور دارد. هر قدر مزایای حاصل از رعایت اخلاق حرفه‌ای فراگیرتر باشد، میزان تعهد به اصول آن از درجه بالاتری برخوردار است. هر قدر محدودیت‌های اعمال شده ناشی از اصول اخلاق حرفه‌ای منطقی‌تر و در رشد سازمان مؤثرتر باشد، پایبندی به آن محکم‌تر خواهد بود (مشایخ و همکاران، ۱۳۹۸).

زایننس (۲۰۰۶) عوامل تأثیرگذار بر اخلاق حرفه‌ای را به سه جنبه تقسیم می‌کند: نخست، جنبه فردی؛ ویژگی‌ها و خصلت‌های فردی، ارزشهای مذهبی، ملاکهای شخصی، عوامل خانوادگی، باورها و اعتقادات و شخصیت از جمله عوامل تأثیرگذار بر اخلاق حرفه‌ای از جنبه فردی‌اند. به احتمال زیاد، فردی که فاقد صلاحیتهای اخلاقی شایسته از لحاظ فردی باشد، از معیارهای اخلاق حرفه‌ای متناسبی نیز برخوردار نخواهد بود. دوم، جنبه سازمانی؛ عواملی مثل رهبری، مدیریت، ارتباط با همکاران، ارتباط با زبردستان و فرادستان، نظام تشویق و تنبیه، انتظارات همکاران، قوانین و مقررات و رویه‌ها، جو و فرهنگ سازمانی در این حیطه قرار می‌گیرند. بدیهی است که نامطلوب بودن عوامل مزبور، عامل تهدیدکننده اخلاق حرفه‌ای خواهد بود. سوم، جنبه محیطی؛ عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و همچنین دیگر سازمانها و عوامل رقابتی بین آنها، از جمله عوامل تأثیرگذار بر اخلاق حرفه‌ای‌اند. (نقل از: صانعی و یاری، ۱۳۹۳).

کر (۲۰۰۶؛ نقل از: آپگار، ۲۰۱۸) برای حرفه تدریس، سه دسته هنجارهای رفتاری اخلاقی را عنوان می‌کند. اول، مدرّسان می‌بایست به هنجارهای فنی پایبند باشند. رفتارهایی که مشخص می‌کنند افراد در تدریس محتوا و گروه سنی‌ای که به آنها واگذار شده، مؤثرند. دوم، مدرّسان باید نسبت به هنجارهای برتر تعهد داشته باشند؛ هنجارهای برتر دسته‌ای از رفتارهایند که اشتیاق مدرّسان را برای داشتن تأثیر مثبت بر زندگی دیگران نشان می‌دهند. در واقع؛ فراتر از صرفاً تدریس محتوا. در نهایت، دسته سوم هنجارهای وظیفه‌ای‌اند؛ به این معنا که مدرّسان باید از کدهای توافقی‌شده‌ای که

توسط حرفه تجویز شده، حمایت کنند. این هنجارها توسط کسر و همکاران (۲۰۱۴؛ به نقل از آپگار، ۲۰۱۸) تأکید شده‌اند. آنان معتقدند که اخلاق، ستون فقرات آموزش است. با این حال، کمپبل (۲۰۰۸؛ نقل از: آپگار، ۲۰۱۸) معتقد است که مطالعات تجربی اندکی پیرامون حقایق اخلاقی حرفه تدریس و آموزش وجود دارد.

نظر به تحولات سریع و همه‌جانبه عصر حاضر، لزوم توجه به مفاهیمی همچون اخلاق، بیش از پیش بر همگان آشکار شده است. مراکز آموزش‌های عالی نیز با توجه به نقش‌شان در پیشرفت و ترقی جامعه به سوی سعادت بشری، از این امر نه تنها مستثنا نیستند، بلکه بیش از هر سازمان دیگری جای کار دارند. در حالی که سایر محیط‌های حرفه‌ای مانند محیط‌های کسب و کار، محیط‌های قانونی و داروسازی، تحت راهنمایی متخصصان دانشگاهی اخلاق حرفه‌ای‌اند، اما متأسفانه دانشگاه‌ها خود را از این مسئله مصون می‌دانند؛ در صورتی که می‌بایست اخلاق حرفه‌ای نقش سازنده‌ای را در دانشگاه‌ها به منظور پیشرفت محیط‌های آکادمیک ایفا کند (کینان،^۱ ۲۰۱۱؛ به نقل از پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۸).

کدهای اخلاق

کدهای اخلاقی در شکل‌گیری رفتارهای مناسب سازمانی از اهمیت والایی برخوردارند. کدهای اخلاقی گویای رفتار مناسب بین اعضای یک گروه، بین فرد به عنوان عضو گروه یا گروه به عنوان یک مجموعه و همچنین با افراد خارج از گروه می‌باشند. از این رو کدها اعلامیه‌های عمومی هستند که اصول اخلاقی انطباق یافته با حرفه‌ها و سایر سازمان‌ها را ارائه می‌کنند. کدهای اخلاقی به عنوان مجموعه‌ای از قواعد مدون هستند که: در حل مشکلات موضوعات خاصی که افراد با آن مواجه می‌شوند مفید هستند؛ باورها و رفتارهای اخلاقی را بهبود می‌بخشند؛ راهنمایی‌های لازم را برای افراد حرفه‌ای در تعیین اقدام مناسب فراهم می‌نمایند، به گونه‌ای که به طور مستمر و پایدار در تصمیم‌گیری راجع به موضوعات اخلاقی و معنوی به آن‌ها کمک می‌کند. به صرف وجود کدهای اخلاقی در سازمان‌ها، نمی‌توان کاهش مصداق‌های رفتاری غیرقانونی را انتظار داشت و علاوه بر آن، کدهای اخلاقی به خودی خود نمی‌توانند معضلات اخلاقی

1. Keenan

را برطرف نمایند. هافمن پیشنهاد می‌کند که کدهای اخلاقی باید به وسیله ساختار و سازوکارهای سازمانی مناسب مورد حمایت قرار گیرند. (مقیمی، ۱۳۸۷).

بائر و ناگی^۱ (۲۰۱۷) معتقداند بالاترین وظیفه اخلاقی هرفرد در حرفه خود انجام کامل و صحیح وظایف حرفه‌ای است. برخی از کدهای رفتاری مانند: احترام به افراد، عدم سودجویی، عدالت و احترام به حریم از اصول اساسی در اخلاق حرفه‌ای شمرده می‌شوند. به همین منظور لازمه تحقق انتظارات اجتماعی جوامع، و سازمان‌های آموزشی تعهد به اخلاق حرفه‌ای است.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد کلی پژوهش حاضر به جهت هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی از نوع پارادایم تفسیری می‌باشد. روش پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها کیفی و به صورت اسنادی و کتابخانه‌ای است. در این پژوهش مدل‌های اخلاق حرفه‌ای مدرسان: الگویی مفهومی مبتنی بر مطالعات پیشین پورکریمی و همکاران (۱۳۹۶) و مدل واکاوی مؤلفه‌های اخلاقی مدرسان از منظر منابع اسلامی منتخب قموشی و همکاران (۱۳۹۶) تلفیق شده و ماحصل آن ارائه الگوی تلفیقی از اخلاق حرفه‌ای مدرسان است.

مدل اخلاق حرفه‌ای مدرسان: الگویی مفهومی مبتنی بر مطالعات پیشین پورکریمی و همکاران (۱۳۹۶) با بررسی تحقیقات (کتب، مقالات و پایان‌نامه‌های داخلی و خارجی)، مطالب مورد نظر گردآوری و تحلیل شد. مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای مدرسان براساس یافته‌های پیشین تعدیل و تکمیل و در نهایت الگوی مفهومی مبتنی بر یافته‌های پژوهش طراحی و ارائه شد. بدین منظور کلیدواژه‌های مختلف ازجمله اخلاق، اخلاق حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، اخلاق پژوهشی، اخلاق حرفه‌ای مدرسان، اخلاق معلمی و اخلاق تدریس در پایگاه‌های علمی مختلف شامل پایگاه اطلاعات



علمی جهاد دانشگاهی^۱، نورمگز^۲، مگیران^۳، پرتال جامع علوم انسانی^۴، کتابخانه و پایان نامه‌های دانشگاه تهران^۵ و سایت‌های خارجی مثل گوگل اسکولار^۶، الزویر^۷ و ... جست‌جو شده است. از این‌رو مقالات مختلف و متعدد از سال ۱۳۸۱ تا ۱۳۹۵ مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدرسان می‌بایست در سه حوزه اصلی: فردی (نسبت به خود، نسبت به فراگیر و نسبت به همکاران)، تخصصی (نسبت به آموزش، نسبت به پژوهش و نسبت به انتشار) و محیطی (محیط علمی و محیط اجتماعی) اخلاق حرفه‌ای را مد نظر قرار داده و رعایت نمایند.

مدل اخلاق حرفه‌ای مدرسان براساس منابع اسلامی منتخب قموشی و همکاران (۱۳۹۶) با واکاوی کتب منتخب اسلامی از جمله رساله حقوق امام سجاد(ع)^۸، منیة‌المريد فی آداب‌المفيد والمستفيد شهيد ثانی(ره) و کتاب جلوه‌های معلمی استاد شهید مرتضی مطهری(ع) ارائه شد. بر این اساس ویژگی‌ها و وظایفی را که این کتاب‌ها برای مدرسان قائل بودند، استخراج شده و در قالب مقوله‌ها و کدهای مناسب دسته‌بندی شدند. بر اساس مطالعات نظری محققین و نظرات تخصصی اساتید و صاحب‌نظران، مؤلفه‌ها و مقوله‌های مرتبط با اخلاق حرفه‌ای مدرسان از دل متون گرانقدر ذکر شده، استخراج و در تحقیق حاضر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش، کدهای اخلاقی مدرسان را در قالب چهار بعد اصلی اخلاق حرفه‌ای مدرسان نسبت به خود، اخلاق حرفه‌ای مدرسان نسبت به فراگیران، اخلاق حرفه‌ای مدرسان نسبت به محیط و اخلاق حرفه‌ای مدرسان نسبت به حرفه ارائه می‌دهد که هرکدام از آن‌ها خود دارای مؤلفه‌های متعدد می‌باشند.

1. www.sid.ir

2. www.noormags.ir

3. www.magiran.com

4. www.ensani.ir

5. library.ut.ac.ir

6. scholar.google.com

7. www.elsevier.com

۸... در کنار رساله حقوق امام سجاد(ع)، از شرح مرحوم نراقی که به تبیین و تشریح این رساله پرداخته است، نیز استفاده شده است.

یافته‌ها

طبق جدول زیر اخلاق حرفه‌ای مدرسان در قالب سه بعد اصلی ارائه شده است که ذیلاً مشروح می‌شود.

مؤلفه‌های اصلی و فرعی اخلاق حرفه‌ای مدرسان در جدول زیر نیز نشان داده شده است:

جدول ۳: مدل اخلاق حرفه‌ای مدرسان

ردیف	سازه	ابعاد اصلی	مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
۱	اخلاق حرفه‌ای مدرسان	فردی	نسبت به خود	گفتار و رفتار مبتنی بر علم
۲				مسئولیت‌پذیری
۳				حسن خلق
۴				تقوا و اخلاص
۵				پاکدامنی
۶				وقار در گفتار و رفتار
۷				تعادل در رفتار
۸				آزاد اندیشی
۹				صبر و بردباری
۱۰				رعایت نظم
۱۱				عدم پیش داوری
۱۲				انتقادپذیر
۱۳				پرهیز از ریاکاری
۱۴				پرهیز از غیبت
۱۵				خیرخواهی و مشکل‌گشایی
۱۶				رازداری و امانت‌داری



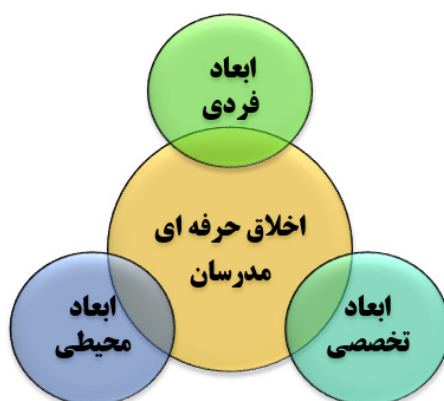
ردیف	سازه	ابعاد اصلی	مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
۱۷	اخلاق حرفه‌ای مدرسان	فردی	نسبت به خود	پرهیز از حسد
۱۸				وجدان کاری
۱۹				صداقت و درستکاری
۲۰				تواضع
۲۱			نسبت به فراگیران	ایجاد تهذیب نفس و خلوص نیت در فراگیران
۲۲				رشد همه جانبه فراگیران (علم، اخلاق و استعداد)
۲۳				تاکید بر ارزش و فضیلت بودن علم
۲۴				ایجاد اشتیاق یادگیری در فراگیران
۲۵				توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران
۲۶				سخاوت‌مندی در ارائه علم و دانش به فراگیران
۲۷				پرهیز از مجادله با فراگیران
۲۷				آموزش توأم با مهربانی (پرهیز از رفتار خشن) با فراگیران
۲۹				جلوگیری از ایجاد نگاه مادی به علم توسط فراگیران
۳۰				عدم تأکید صرف به محفوظات
۳۱				برخورد عادلانه و منصفانه با فراگیران
۳۲				حفظ حریم و حرمت شاگرد و استاد
۳۳				جوباشدن از احوالات فراگیران
۳۴				هدایت و راهنمایی (موعظه و نصیحت) فراگیران
۳۵				رفاقت و همدلی با فراگیران (تعامل)
۳۶				توجه به نظرات فراگیران
۳۷				نقد بارآوردن ذهن فراگیران
۳۸				پرهیز از تحمیل نظرات به فراگیران

ردیف	سازه	ابعاد اصلی	مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
۳۹	اخلاق حرفه‌ای مدرسان	فردی	نسبت به فراگیران	حسن ظن به فراگیران
۴۰				اعتماد به فراگیران
۴۱				تشویق و تنبیه مناسب و متناسب
۴۲			نسبت به همکاران	در نظر گرفتن حقوق همکاران
۴۳				روحیه مشارکت و همکاری
۴۴				احترام متقابل
۴۵				تعهد نسبت به همکاران
۴۶				قدردانی از همکاران
۴۷		تخصصی	نسبت به تدریس (آموزشی)	تسلط بر موضوع و محتوا مورد تدریس
۴۸				تسلط بر شیوه‌های تدریس متناسب با آن
۴۹				الگو قرار دادن انبیا در منصب معلمی
۵۰				ایمان، اعتقاد و علاقه به معلمی و تدریس
۵۱				لزوم توجه به جایگاه معلمی در هر زمان و مکان
۵۲				تلاش در جهت ارتقای مقام معلمی
۵۳				آمادگی قبل از حضور در کلاس
۵۴				تلاش جهت توسعه حرفه‌ای
۵۵			نسبت به پژوهش (پژوهشی)	عدالت در ارزشیابی فراگیران
۵۶				انگیزه برای پژوهش
۵۷				دقت در فرایند انجام پژوهش
۵۸				پرهیز از فریب کاری شرکت کنندگان
۵۹				محرمانه بودن اطلاعات شرکت کنندگان
۶۰				رعایت و حفظ حریم خصوصی شرکت کنندگان



ردیف	سازه	ابعاد اصلی	مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
۶۱	اخلاق حرفه‌ای مدرسان	تخصصی	نسبت به پژوهش (پژوهشی)	کسب رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان
۶۲				ذکر نام افراد صاحب ایده
۶۳				دوری از سرقت علمی
۶۴				تحلیل صادقانه داده‌ها
۶۵				جمع‌آوری داده‌های واقعی
۶۶				اطمینان از صحت نتایج پژوهش
۶۷		اجتماعی	نسبت به اجتماع	ارجاع و استناددهی مناسب
۶۸				انتشار صادقانه نتایج علمی
۶۹				عدم سوء استفاده از اسم افراد
۷۰				دوری از باندبازی در انتشار مقالات
۷۱				دوری از انتشار دوگانه مقالات
۷۲	اخلاق حرفه‌ای مدرسان	کلیتیه	نسبت به کلیتیه علمی	شروع فعالیت علمی با تأمل و تدبیر در قرآن کریم
۷۳				ایجاد فضای بحث، گفتگو و تبادل نظر در محیط علمی
۷۴				آداب مربوط به ویژگی‌های محیطی محیط علمی از جمله، تناسب صدا با محیط علمی
۷۵				آداب مربوط به اداره بهتر کلاس (پرهیز از تدریس به هنگام بی‌حوصلگی و...)
۷۶				تقدس قایل شدن به محیط علمی
۷۷				احترام نسبت به فضای درس، بحث و محیط علمی
۷۸				داشتن هدف در کسوت معلمی
۷۹				وارد شدن به محیط علمی با وضو
۸۰				حفظ شئون علمی
۸۱				آداب مربوط به آراستگی استاد در محیط علمی از جمله، جهت نشستن مناسب استاد، حفظ وقار و متانت در محیط علمی

ردیف	سازه	ابعاد اصلی	مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
۸۲	اخلاق حرفه‌ای مدرسان	محیط	سیستم به محیط اجتماعی	توجه به تربیت نیرو برای آینده
۸۳				قانون‌مداری
۸۴				رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی
۸۵				استفاده مناسب از منابع و امکانات
۸۶				اهتمام به حل مسائل و مشکلات جامعه
۸۷				تلاش در جهت برقراری ارتباط بین موضوعات علمی و مسائل روز جامعه



شکل ۱: مدل مفهومی اخلاق حرفه‌ای مدرسان

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه و نظام آموزش عالی نقش حیاتی را در تربیت نیروی انسانی و تأمین سرمایه انسانی ایفا می‌کند. دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان سازمانی نوپا و هدفمند در راستای تحقق برنامه راهبردی خود در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ خود به جذب و تربیت دانشجو معلمان اهتمام ورزید (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۷). درواقع در اوایل دهه ۹۰ شمسی، تربیت معلم در کشور ما تغییراتی به خود دید و تولید این جریان به دانشگاه نوپدید فرهنگیان سپرده شد. برخی کارشناسان تأسیس این دانشگاه را از نخستین



گام‌های تحول بنیادین و مبتنی بر اسناد تحولی پنداشتند (قنبری و الماسی، ۱۳۹۶). در اغلب کشورها بر ضرورت وجود آموزش‌های خاص معلمی تأکید شده است و دانشگاه‌های مستقل یا دانشکده‌های ویژه تربیت معلم در آن‌ها به امر تربیت معلمان جوامع می‌پردازند. برنامه‌های تربیت پیش از خدمت معلمان باید به گونه‌ای باشد که به صورتی با کیفیت آنان را برای مواجهه با چالش‌ها و مشکلات آماده نماید (شلیچر^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از واحدی و همکاران، ۱۳۹۷). در این میان برخورداری دانشجو-معلمان به عنوان معلمان آینده از قابلیت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای و التزام آنان به رعایت مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای حرفه‌ای نقشی تعیین کننده در افزایش اثربخشی فعالیت‌های آموزشی دارد. درواقع رعایت استانداردهای اخلاق حرفه‌ای در تدریس به منزله یک منشور اخلاقی حرفه‌ای تلقی می‌گردد که اهتمام دانشجویان به آن‌ها در تعامل با دانش آموزان، همکاران و مجموعه سازمانی گروه آموزشی و مدرسه می‌تواند علاوه بر افزایش کارآمدی در بازه تدریس، به سطح بالایی از رضایتمندی ذی‌نفعان چنین فرایندی علی‌الخصوص دانش آموزان بیانجامد (شیخی و همکاران، ۱۳۹۸).

نظام تعلیم و تربیت موظف است با تدوین روش‌های مؤثر و متناسب با وضعیت بومی و دگرگونی‌های محیطی مربیان را در تربیت اخلاقی یاری کند، زیرا پویایی هر نظام تربیتی در این است که اصول، روش‌ها و کارکردهای خویش را از حالت ایستا خارج کند و بتواند خواسته‌هایش را متناسب با دگرگونی‌های محیطی، شاداب و زنده نگه دارد (کهنوجی، ۱۳۹۴). هر چقدر انسانی از نظر علمی به رشد و آگاهی بالاتر برسد، به تبع آن نیاز بیشتری به اخلاق پیدا می‌کند؛ زیرا علم بدون فضائل اخلاقی ارزش چندانی ندارد و به تعبیر امام خمینی (ره)، "آن علم را به سمت بسط زشتی‌ها سوق می‌دهد". معلمان و اساتید دانشگاه نقشی اساسی در آموزش و تربیت اخلاق بر عهده دارند و در این راستا باید با اصول اخلاقی به طور عام و اصول اخلاق حرفه‌ای به طور خاص آشنایی داشته باشند (رفیعی بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸). درونی شدن ارزش‌های فرهنگی یک کشور در معلمان و اساتید، می‌تواند راهگشای ایجاد علاقه در معلم و متعلم شود و رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای را جزء ارزش‌های پذیرفتنی از سوی

1. Schleicher

آنان درآورد (لئوپال و سالامون^۱، ۲۰۱۰؛ به نقل از رفیعی بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸). از این رو پژوهش حاضر به نقش و جایگاه اخلاق حرفه‌ای معلمی در نظام تربیت معلمی پرداخته است و در نهایت با رویکرد تلفیقی الگویی ارائه داده است. پژوهش حاضر محورهای این الگو را در سه بعد اصلی مورد بررسی قرار داده است:

۱. اخلاق حرفه‌ای فردی

۲. اخلاق حرفه‌ای تخصصی

۳. اخلاق حرفه‌ای محیطی

هر یک از این ابعاد خود دارای بخش‌ها و زیرمولفه‌هایی هستند که در ادامه به توضیح آنها پرداخته خواهد شد.

۵ **اخلاق حرفه‌ای فردی:** در این قسمت مدرس فارغ از وجهه تخصصی،

می‌بایست یکسری ویژگی‌ها را برای خود و در ارتباط با شاگردان و همکاران ایجاد نماید. هر کدام از این سه بخش از زیر مولفه‌هایی تشکیل شده است.

۱. **نسبت به خود** (گفتار و رفتار مبتنی بر علم، مسئولیت‌پذیری، حسن خلق، تقوا و اخلاص، پاکدامنی، وقار در گفتار و رفتار، تعادل در رفتار، آزاداندیشی، صبر و بردباری، رعایت نظم، عدم پیش‌داوری، انتقادپذیر، پرهیز از ریاکاری، پرهیز از غیبت، خیرخواهی و مشکل‌گشایی، رازداری و امانت‌داری، پرهیز از حسد، وجدان کاری، صداقت و درستکاری، تواضع)؛

۲. **نسبت به فراگیران** (ایجاد تهذیب نفس و خلوص نیت در فراگیران، رشد همه جانبه فراگیران (علم، اخلاق و استعداد)، تأکید بر ارزش و فضیلت بودن علم، ایجاد اشتیاق یادگیری در فراگیران، توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران، سخاوتمندی در ارائه علم و دانش به فراگیران، پرهیز از مجادله با فراگیران، آموزش توأم با مهربانی با فراگیران، جلوگیری از ایجاد نگاه مادی به علم توسط فراگیران، عدم تأکید صرف بر محفوظات، برخورد عادلانه و منصفانه با فراگیران، حفظ حریم و حرمت شاگرد و استاد، جویا شدن از احوالات فراگیران، هدایت و راهنمایی (موعظه و نصیحت) فراگیران، رفاقت و همدلی با فراگیران، توجه

1. Lou pool & Solomon



به نظرات فراگیران، نقاد بار آوردن ذهن فراگیران، پرهیز از تحمیل نظرات به فراگیران، حسن ظن به فراگیران، اعتماد به فراگیران، تشویق و تنبیه مناسب و متناسب؛

۳. **نسبت به همکاران** (در نظر گرفتن حقوق همکاران، روحیه مشارکت و همکاری، احترام متقابل، تعهد نسبت به همکاران، قدردانی از همکاران)؛

۵ **اخلاق تخصصی**: استاد و معلم علاوه بر اینکه در قبال خود و دیگران دارای وظایف و مسئولیت‌هایی است، می‌بایست در رفتارش نسبت به امر تدریس (آموزشی) و انجام فعالیت‌های پژوهشی اعم از پژوهش و مسائل مرتبط با انتشار آدابی را رعایت نماید. اینجا نیز همچون بخش قبلی از زیرموضوع‌هایی تشکیل شده است که این کار در امر کاربردی و جزی تر کردن اخلاق حرفه‌ای مدرس کمک شایانی می‌کند.

۱. **نسبت به تدریس (آموزشی)** (تسلط بر موضوع و محتوا مورد تدریس، تسلط بر شیوه‌های تدریس متناسب با آن، الگو قرار دادن انبیاء در منصب معلمی، ایمان، اعتقاد و علاقه به معلمی و تدریس، لزوم توجه به جایگاه معلمی در هر زمان و مکان، تلاش در جهت ارتقای مقام معلمی، آنادگی قبل از حضور در کلاس، تلاش جهت توسعه حرفه‌ای، عدالت در ارزشیابی فراگیران)؛

۲. **نسبت به پژوهش (پژوهشی)** (انگیزه برای پژوهش، دقت در فرایند انجام پژوهش، پرهیز از فریب‌کاری شرکت‌کنندگان، محرمانه بودن اطلاعات شرکت‌کنندگان، رعایت و حفظ حریم خصوصی شرکت‌کنندگان، کسب رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان، ذکر نام افراد صاحب ایده، دوری از سرقت علمی، تحلیل صادقانه داده‌ها، جمع‌آوری داده‌های واقعی، اطمینان از صحت نتایج پژوهش)؛

۳. **نسبت به انتشار (ارجاع و استناددهی مناسب، انتشار صادقانه نتایج علمی، عدم سوء استفاده از اسم افراد، دوری از باندبازی در انتشار مقالات، دوری از انتشار دوگانه مقالات)؛**

۵ **اخلاق حرفه‌ای محیطی**: با توجه به اینکه معلم حتی نسبت به محیط علمی

و محیط اجتماعی رسالت‌هایی دارد، می‌بایست اخلاقیات مرتبط به آنها را رعایت نماید. در زیر مواردی تحت عنوان مولفه‌های محیط علمی و محیط اجتماعی آمده است.

۱. نسبت به محیط علمی (شروع فعالیت علمی با تأمل و تدبر در قرآن کریم، ایجاد فضای بحث، گفتگو و تبادل نظر در محیط علمی، آداب مربوط به ویژگی‌های محیطی محیط علمی از جمله تناسب صدا با محیط علمی، آداب مربوط به اداره بهتر کلاس از جمله، پرهیز از تدریس به هنگام بی‌حوصلگی، تقدس قایل شدن به محیط علمی، احترام نسبت به فضای درس، بحث و محیط علمی، داشتن هدف در کسوت معلمی، وارد شدن به محیط علمی با وضو، حفظ شئون علمی، آداب مربوط به آراستگی استاد در محیط علمی از جمله، جهت نشستن مناسب استاد و حفظ وقار و متانت در محیط علمی)؛

۲. نسبت به محیط اجتماعی (توجه به تربیت نیرو برای آینده، قانون‌مداری، رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، استفاده مناسب از منابع و امکانات، اهتمام به حل مسائل و مشکلات جامعه، تلاش در جهت برقراری ارتباط بین موضوعات علمی و مسائل روز جامعه).

منابع

احمدی طباطبایی، محمدرضا و میرعابدینی، مهدی. (۱۳۹۷). رابطه اخلاق و سیاست در اندیشه آیت‌الله جوادی آملی. دانش سیاسی، ۱(۲۷)، ۱۴۰-۱۱۷.

اعزازی، مهری؛ نوریان، محمد؛ خسروبابادی، علی‌اکبر و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۷). سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت معلم ایران و جهان. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۱۱)، ۱۰۴-۶۷.

افشارکرمانی، عزیزالله (۱۳۹۰). مراتب فضیلت و اخلاق از منظر علامه طباطبائی. مجله پژوهش‌نامه قرآن و حدیث، ۸(۷۸-۶۱).

الوانی، سید مهدی (۱۳۸۳). اخلاقیات و مدیریت به سوی نظام اخلاقیات یکارچه. فصلنامه مطالعات مدیریت. شماره ۴۱-۴۲، ۱۲-۱.

الوانی، سیدمهدی؛ رحمتی، محمدحسین (۱۳۸۶). فرآیند تدوین منشور اخلاقی برای سازمان فرهنگ مدیریت، ۵(۱۵): ۷۰-۴۳.

امراهی، اکبر؛ فلاوندی، حسن و علی‌زاده، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین ویژگی‌های رهبری معنوی و اخلاق کار در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴۰، ۹۴-۷۷.

ایمانی پور، معصومه (۱۳۹۱). اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش. *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*، دوره ۵، شماره ۶، ۲۵-۳۸.

آراسته، حمیدرضا؛ جاهد، حسینی (۱۳۹۰). رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها. *فصلنامه نساء علم* سال ۱. شماره ۲. ۳۱-۴۰.

باقری، خسرو. (۱۳۹۷). سطوح تربیت اخلاقی در اسلام. *خبرنامه دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی*؛ قابل دسترسی به آدرس: <https://documents.ir.ac.ut.psyedu/> pdf.۲۴/۸۵۹۴۰۲۲۹/۸۱۳۳۷۱۶۳/

بیگ‌زاد، جعفر، حسین پور سنبلی، علیرضا؛ صادقی، محمد (۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای. *کار و جامعه*، (۱۲۶): ۱۰-۴.

بیگ‌زاده، جعفر؛ صادقی، محمد و کاظمی قلعه، روح اله. (۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای ضرورت اجتناب‌ناپذیر سازمان‌های امروزی. *عصر مدیریت*، ۴(۱۷)، ۶۳-۵۸.

پناهی، علی احمد. (۱۳۹۶). بررسی نقش سازنده فضائل اخلاقی در سلامت روانی با رویکرد دینی- روان‌شناختی. *اخلاق*، ۷(۲۷)، ۷۲-۵۳.

پورکریمی، جواد؛ احتشام، زهرا؛ قموشی، زهرا و محسنی مهر ف زهرا. (۱۳۹۵). اخلاق حرفه‌ای مدرسان از منظر شهید ثانی: الگویی مفهومی. *کنگره بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی علوم انسانی اسلامی*، ۱-۲۴.

پورکریمی، جواد؛ قموشی، زهرا؛ احتشام، زهرا؛ محسنی، زهرا (۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای مدرسان: الگویی مبتنی بر مطالعات پیشین. *همایش ملی دانشگاه اخلاق‌مدار*.

پورکریمی، جواد؛ قموشی، زهرا؛ احتشام، زهرا؛ محسنی، زهرا (۱۳۹۸). رویکرد مقایسه‌ای به اخلاق حرفه‌ای اعضای هیأت علمی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه تهران. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی* زیر چاپ.

پیرایش، رضا (۱۳۸۹). لزوم رعایت اخلاق در کار و حرفه. *فصلنامه تأملات فلسفی* (۶): ۱۶۰-۱۷۷.

حسینی، جواد (۱۳۹۳). *بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران* پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران.

حق‌گو، مهرانگیز؛ دانش‌فرد، کرم‌الله و طیبی، سید جمال‌الدین. (۱۳۹۷). طراحی الگوی توسعه اخلاق حرفه‌ای سازمان‌های دولتی: نظام سلامت ایران. *مدیریت سلامت*، ۲۱(۷۲)، ۱۱۲-۱۰۰.

- خروشی، پوران؛ نصرافصهانی، اجمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس دیدگاه صاحب‌نظران. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۱۸)، ۱۶۹-۱۶۹.
- خسروانیان، حمیدرضا و شفیعی رودپشتی، میثم. (۱۳۹۰). مطالعه تطبیقی الگوی مدیریت اخلاق در سازمان در مکاتب غربی و آموزه‌های علوی. *پژوهش‌نامه اخلاق*، ۴(۱۲)، ۱۷۲-۱۴۵.
- درخشان‌مهر، آرش؛ جبارزاده کنگرلوئی، سعید و بحری ثالث، جمال. (۱۳۹۷). تحلیل رابطه رهبری اخلاقی و عملکرد حساب‌رسان مستقل با نقش تعدیل‌کننده اخلاق حرفه‌ای. *مدیریت سازمان‌های دولتی*، ۶(۲)، ۱۵۸-۱۴۹.
- رحیمی کلور، حسین؛ گل‌زرد، امین و غفاری‌مجلج، هدی. (۱۳۹۷). تحلیل رابطه وجدان کاری بر مسئولیت اجتماعی: نقش میانجی اخلاق حرفه‌ای. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳(۱)، ۱۰۷-۱۰۱.
- رفیعی بلداجی، حمیده؛ ملکی، حسن و خورسندی طاسکوه، علی. (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، ۸(۱)، ۱۲۰-۱۰۴.
- رضائی، ناصر علی و حسن عابدی‌فر (۱۳۹۵). *فضیلت سازمانی* گرگان: نوروزی.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ زمانی منش، حامد (۱۳۹۱). شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی مولفه‌های آن توسط دبیران دوره متوسطه شهر یاسوج. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی* سال ۹. دوره ۲. شماره ۵. ۸۱-۶۹.
- سلیمی، جمال؛ ساعد موچشی، لطف‌اله و عبدی، آرش. (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۸(۲)، ۹۸-۱۴۴.
- سمندری، لطف‌الله؛ کرمی‌پور، محمدرضا؛ داودی، رسول و کمالی، نقی. (۱۳۹۸). مدل مناسب نظام تربیت معلم ایران براساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۳(۲)، ۱۴۸-۱۲۹.
- سیدی نظرلو، سید طاهر و طبسی، سیده زکیه. (۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای در اسلام و رابطه آن با اثربخشی فعالیت‌های مدیران آموزشی. *اخلاق*، ۷(۲۵)، ۱۸۷-۱۶۷.
- شیخی، موریس؛ ادیب، یوسف؛ حبیبی، حمدلله و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). شناسایی و تبیین تجربه متخصصین تعلیم و تربیت و دانشجو معلمان در فرایند شناسایی و شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای. *راهبردیهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۱۲۹-۱۲۵.



صانعی، مهدی و مریم یاری (۱۳۹۳). «تحلیل مؤلفه‌های اصول اخلاق حرفه‌ای مدیران در حوزه مدیریت منابع انسانی». *اخلاق در علوم و فناوری*، ش ۱ (۹): ۱-۱۱.

صیادی تورانلو، حسین و ثقفی، سپیده. (۱۳۹۶). پیامدهای اخلاق کار اسلامی. *مدیریت اسلامی*، ۲۵ (۴)، ۱۷۵-۲۰۲.

طاهرپور، فاطمه؛ رجایی‌پور، سعید و شهبازی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان. *چشم‌انداز مدیریت*، ۳۰، ۱۸۰-۱۶۱.

ظهور، حسن و خلیج، محمد. (۱۳۸۹). ارکان اخلاق مهندسی. *آموزش مهندسی ایران*، ۱۲ (۴۶)، ۹۷-۸۳.

عامل ریاضت‌کش، الهه؛ خیاط‌مقدم، سعید و رضایی‌فر، حمید. (۱۳۹۷). پیش‌بینی مدیریت دانش از طریق اخلاق حرفه‌ای. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳ (۱)، ۵۵-۴۸.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، جایگاه و سازوکارهای "اخلاقیات حرفه‌ای علمی" در تضمین کیفیت آموزشی عالی ایران. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری* شماره ۱-۱۳-۱۸.

فرمehنی فراهانی، محسن و اشرفی، فاطمه (۱۳۹۳). اصول اخلاق حرفه‌ای در نهج البلاغه. *پژوهش‌نامه ی علمی*، سال ۵، شماره ۱۰۸۶-۶۷.

قادری، عبدالرسول و مزیدی، محمد. (۱۳۹۵). رویکرد تربیت معلم: روحیه علمی یا روحیه معلمی؟ *آموزش پژوهی*، ۲ (۵)، ۱۳۰-۱۰۹.

قانع‌ی راد، محمدمامین (۱۳۹۲). آموزش عالی در میانه تعارض‌های شغل‌گرایی جدید و حرفه‌گرایی مدنی و مردم‌مدار. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۶ (۱): ۲۷-۱.

قائدی، یحیی؛ امیری، معصومه؛ دیبا واجاری، مریم (۱۳۹۲). بررسی بنیادهای نظری اخلاق حرفه‌ای به منظور پیشنهاد چارچوبی برای تدوین آیین نامه اخلاق حرفه‌ای معلمان. *تعلیم و تربیت*، ۱۱۳ (۱): ۱۵۹-۱۸۲.

قبادیان، مسلم. (۱۳۹۶). مقایسه اخلاق حرفه‌ای در بین دبیران زن و مرد دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۵، ۱-۱۹.

قلاوندی، حسن و احمدیان، زکریا. (۱۳۹۶). الگوی علی روابط اخلاق حرفه‌ای سلامت سازمانی و کیفیت زندگی کاری در نظام آموزش عالی. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۱ (۴)، ۱۵۸-۱۴۳.

قلاوندی، حسن و زکریا احمدیان (۱۳۹۶). «الگوی علی روابط اخلاق حرفه‌ای، سلامت سازمانی و کیفیت زندگی کاری در نظام آموزش عالی». *رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ش ۴ (۱۱): ۱۵۸-۱۴۳.

قموشی، زهرا؛ زهرا احتشام و زهرا محسنی مهر (۱۳۹۶). «واکاوی مؤلفه‌های اخلاقی مدرّسان از منظر منابع اسلامی منتخب». همایش بین‌المللی اخلاق در ادیان، ۲۴-۱.

قنبری، مهدی و الماسی، لیلا. (۱۳۹۶). توصیفی از معلم شدن من: خود مردم‌نگاری یک دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان. تدریس پژوهی، ۵(۴)، ۷۱-۹۷.

کشاورز، سوسن و مقدسی، زهره. (۱۳۹۶). تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. خانواده و پژوهش، ۱۵(۳)، ۳۰-۷.

کهنوجی، مرضیه. (۱۳۹۴). تجلی ابعاد تربیت اخلاقی در رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه. اخلاق و تاریخ پزشکی، ۸(۶)، ۸۹-۸۴.

گلمحمدی، رستم؛ مطهری‌پور، مرتضی؛ چراغی، محمدعلی و میراسماعیلی، امیرفرهنگ. (۱۳۸۹). بایسته‌های اخلاق در آموزش دانشگاهی همدان: معاونت آموزشی دانشگاه علوم پزشکی همدان.

محمدی، مسلم و گل وردی، مهدی (۱۳۹۲). مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای در سازمان با الگوگرفتن از مبانی دینی. دوفصلنامه علمی تخصصی اسلام و مدیریت، سال ۲، شماره ۳، ۱۸۰-۱۶۱.

مشایخ، فرحناز؛ کریمی، فریبا و شاه‌طالبی، بدری. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیأت علمی. پژوهش‌های اخلاقی، ۹(۳)، ۲۵۸-۲۳۷.

مصدق، هادی و همکاران (۱۳۹۲). بررسی میزان رعایت اخلاق تدریس در بین اساتید دانشگاه تهران و موسسه امام خمینی ره از نگاه فراگیران. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، شماره ۹، ۷۰۵-۷۲۲.

معاونت آموزشی و پژوهشی. (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.

مقیمي، سید محمد. (۱۳۸۷). اخلاق سازمانی؛ جوهره فرهنگ سازمانی کارآمد. فرهنگ مدیریت، ۶(۱۷)، ۸۷-۶۳.

میرطاهری، لیلا؛ اختر جمالی و حمیدرضا آراسته. (۱۳۹۴). «بررسی حیطه‌ها و مؤلفه‌های اصلی توسعه و بالندگی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مقایسه آن با وضع مطلوب». آموزش و توسعه منابع انسانی، ش ۴(۲): ۱۲۶-۱۰۱.

میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۲). فلسفه مدیریت. تهران: یسپرون.

واحدی، حسین؛ کریمی، ناصر؛ رضایی، رسول و اسماعیل‌پور، ایوب. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها. فناوری آموزش، ۱۳(۱)، ۹۰-۸۳.



هدایتی، علی اصغر و همکاران (۱۳۹۰). اخلاق حرفه‌ای در آموزه‌های دینی. فصلنامه تاریخ پزشکی سال ۳. شماره ۸. ۳۸-۶۳.

Apgar, K.P. (2018). Teacher Ethics Code Violations that Result in Licensure or Certification Sanctions.

Baer, R & ,Nagy, L .M. (2017). Professional Ethics and Personal Values in Mindfulness-Based Programs : A Secular Psychological Perspective . In Practitioner 's Guide to Ethics and Mindfulness-Based Interventions (pp. 87-111). Springer, Cham.

Banks, S. (2013). Negotiating personal engagement and professional accountability: Professional wisdom and ethics work. *European Journal of Social Work*, 16(5), 587-604.

Brien, A. (1998). "Professional Ethics and the Culture of Trust". *Journal of Business Ethics*, 17(4): 391-409.

Kasher, A. (2005). Professional ethics and collective professional autonomy: A conceptual analysis. *Ethical Perspectives*, 12(1), 67-97

Meine, M.F. & T.P. Dunn (2013). "The Search for Ethical Competency: Do Ethics Codes Matter?". *Public Integrity*, 15(2): 149-166.

Olaeta, J.V. (2017). "Ethical Competencies and the Organizational Competency 'Responsible University Social Innovation': Looking at New Ways of Understanding Universities and the Competency-Based Education Model in the Context of Significant Social Changes in Latin America". *Tuning Journal for Higher Education*, 4(2): 311-332.

Prakasha ,G.S & .H.R. Jayamma" (2012) Professional Ethics of Teachers in Educational Institutions. "Artha-Journal of Social Sciences, 11(4): 25-32.

Vee, C. & C. Skitmore (2003). "Professional Ethics in the Construction Industry". *Engineering, Construction and Architectural Management*, 10(2): 117-127.

بررسی تحلیلی نظام تربیت معلم مدرن ایران با نظام تربیت معلم ژاپن و سنگاپور

امین کریمی زاده^{۱*}، سارا نقدی^۲

۱. دانشجوی کارشناسی آموزش شیمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر اصفهان
۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بنت الهدی صدر سنندج

چکیده

معلم پرچم دار نظام تعلیم و تربیت هر کشور است، ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش مستلزم ایجاد تحول در نظام تربیت معلم است؛ زیرا تربیت معلم پایه و اساس نظام تعلیم و تربیت است. یکی از راه های پیشرفت در امر تربیت معلم مقایسه تطبیقی آن با نظام های تربیت معلم موفق در عرصه جهانی و استفاده از تجربیات سایر کشور ها در امور مشابه است. این موضوع سبب شد ما به مقایسه تحلیلی نظام کنونی تربیت معلم کشورمان با نظام تعلیم و تربیت معلم ژاپن و سنگاپور بعنوان کشور های پیشرو در زمینه آموزش و پرورش با توجه به آخرین نتایج آزمون های تیمز و پرلز، پرداخته و در نهایت با بررسی سیر تحولی تربیت معلم دو کشور و ایده گرفتن از مقایسه نظام تربیت معلم دو کشور و نقاط قوت مشترک آنها در امر تربیت معلم به بیان راهکار ها و راه حل های مناسب جهت حل مشکلات موجود در تربیت معلم مدرن ایران و رسیدن به وضع مطلوب در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بپردازیم.

کلید واژه: تربیت معلم تطبیقی، نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم

مقدمه

مدرسه یکی از مهمترین نهاد های اجتماعی انتقال دانش و تجربه در همه کشور ها می باشد و کلیدی ترین مهره جهت انتقال این محتوا (دانش و تجربه)، معلم است. دانش آموزان قسمت اعظمی از وقت خود را در مدرسه نزد معلم سپری می کنند و این معلم است که با علم خود دانش آموزان را آموزش و پرورش می دهد. بنابراین پرواضح است یک کشور برای داشتن دانش آموزان مطلوب نیازمند معلم مطلوب است



و اینجاست که تربیت معلم مطلوب اهمیت می‌یابد.

معلم به منزله نیروی انسانی از عوامل اساسی آموزش و پرورش در هر کشور است و تحول در نظام‌های تعلیم و تربیت به نحو موثر در ارتباط با او و با چگونگی (تأمین و تربیت معلم) معنا می‌یابد. توفیقات بدست آمده در نظام‌های آموزشی کشورها نشانه‌ای از کارایی و کفایت نظام تربیت معلمان است تا جایی که این امر به گفته ان کاناسا (۲۰۱۳)^۱ حتی در کشور‌های جهان سومی مشهود است؛ زیرا این کشورها اصلاحات و تحول تربیت معلم را در ردیف اولویت‌های درجه اول قرار داده‌اند. (آخس و سنگری، ۱۳۹۶)

مطلوب بودن دانش آموزان در کشور‌ها امری نسبی است؛ به این معنی که هر کشور با توجه به فرهنگ حاکم بر آن کشور، دانش آموزان را تعلیم داده و تربیت می‌نماید اما قسمتی از امر تعلیم و تربیت دانش آموزان در تمام کشور‌ها یکسان است و عالمان امر ارزشیابی توانسته‌اند با استفاده از این اشتراک آزمون‌هایی طراحی کنند تا میزان موفقیت آموزش و پرورش کشور‌ها را بصورت تطبیقی با یکدیگر بسنجند. از مهمترین آزمون‌های سنجش دانش آموزان به شیوه فوق آزمون تیمز^۲ و پرلز^۳ می‌باشند که در ادامه به اختصار توضیح می‌دهیم.

آزمون پرلز

مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) یک مطالعه ارزشیابی تطبیقی است که هر ۵ سال یک بار اجرا می‌شود. این مطالعه با هدف سنجش روند پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان ابتدایی و جمع‌آوری اطلاعاتی در مورد تجارب یادگیری خواندن به «انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» آن‌ها در خانه و مدرسه طرح ریزی شده است. مطالعه پرلز، در چارچوب مطالعات عنوان یکی از مطالعات بزرگ در زمینه سواد خواندن کودکان سراسر جهان است.

آزمون تیمز

تیمز یک ارزیابی در حوزه‌ی آموزش ریاضیات و علوم پایه‌ی چهارم ابتدایی و هشتم

1. N Kosana

2. TIMSS: Third International Mathematics & Science Study

3. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

(سوم راهنمایی) است که هدف از آن، تهیه داده ها و اطلاعات مقایسه ای در مورد عملکرد آموزشی کشورهای شرکت کننده به منظور ارتقا و بهبود کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری در ریاضیات و علوم است

با توجه به تعاریف بالا از اهمیت این دو آزمون مطلع شدیم. برای آن که بتوانیم دانش آموزان مطلوب خود را تربیت کنیم به سراغ تربیت معلم مطلوب می رویم و یکی از بهترین راه های تربیت معلم خوب استفاده از تجربه کشورهای است که در این دو آزمون بین المللی توانسته اند رتبه های عالی و امتیازات مناسبی بگیرند. در این پژوهش با بررسی دو کشور سنگاپور و ژاپن که در آزمون بین المللی تیمز ۲۰۱۵ در پایه های چهارم و هشتم به ترتیب رتبه اول و چهارم را کسب کرده اند، به مقایسه تربیت معلم ۳ کشور می پردازیم.

بیان مساله و اهداف تحقیق

در اهمیت و سودمندی مطالعات تطبیقی که درصدد تبیین وجوه تشابه و تفاوت میان نظام های تعلیم و تربیت در کشورهای متفاوت و کسب تجربه از برنامه ها و فعالیت های موفق و ناموفق آنهاست، نمی توان تردید کرد (آقازاده، ۱۳۹۲). با توجه به گرایش پژوهشگران در سال های اخیر به مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش و پرورش و اهمیت کسب دانش و آگاهی از تجربیات کشورهای مختلف و اطلاع از نحوه کاربرد سیستم های آموزشی هر کشور و میزان کارایی آنها امری لازم و ضروری به نظر می رسد چرا که این گونه مطالعات زمینه را برای شناسایی مسائل آموزشی و اتخاذ تدابیر مناسب برای حل و فصل رضایتبخش آن ها یاری می دهد. آخس و سنگری (۱۳۹۶) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران به اهمیت وجود پژوهش های تطبیقی تاکید دارند. حیدری عبدی (۱۳۹۳) در مقاله ی نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه ی آن با نظام تربیت معلم در ایران و امراله و حکیم زاده (۱۳۹۳) نیز در بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران مطالعات تطبیقی را برای پیشرفت جوامع آموزشی گوناگون لازم می دانند. همچنین ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) در بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه،



مالزی و ایران و درکی (۱۳۸۴) در بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن به نتایج سودمند ناشی از مقایسه و تطبیق نظام های آموزش و پرورش یاد می کنند.

نظام تربیت معلم و برنامه ریزی جهت ارتقای آن از ویژگی های یک سیستم آموزش و پرورش کارآمد محسوب می شود. در کشور ما دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی وظیفه تربیت معلم را بر عهده دارند. در این میان با وجود پژوهش هایی که تاکنون در حوزه ی آموزش و پرورش تطبیقی انجام شده است، با توجه به سرعت رشد و انتشار علم و دانش، هنوز هم نیاز به تحلیل و بررسی و مقایسه نظام های آموزشی با همدیگر بویژه با کشورهای که در پله های اول رقابت های جهانی قرار دارند، بیش از پیش وجود دارد. بنا به همین موضوع ما در این پژوهش فرآیند تربیت معلم را به سه قسمت تقسیم کرده و این سه قسمت را بصورت تطبیقی با کشورهای ژاپن و سنگاپور مقایسه می کنیم، سپس نتایج بدست آمده و راه حل های پیشنهادی خود را برای مشکلات موجود نظام تربیت معلم کشورمان ارائه می کنیم.

روش تحقیق

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی (مقایسه ای) است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و مقالات کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص میکند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده اند، سپس طبقه بندی و در مرحله آخر تفاوت ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته اند. نمونه مورد بررسی یعنی کشور های ژاپن و سنگاپور از میان کشور های پیشرو در زمینه آموزش و پرورش بر اساس آخرین نتایج آزمون های بین المللی تیمز و پرلز انتخاب شده اند.

تاریخچه تربیت معلم در کشور ژاپن

تربیت معلم بصورت سازمان یافته و منظم در سال ۱۸۷۲ میلادی با تاسیس دانشسرای

تربیت معلم توکیو در ژاپن آغاز بکار کرد. از آن تاریخ به بعد تربیت معلمان مدارس ابتدایی منحصر به دانشسراهایی که شعبه‌هایی از آنها در ایالت‌های مختلف ژاپن تاسیس شده بود واگذار گردید و دانشسراهای عالی نیز به تربیت دبیر برای دوره اول دبیرستان پرداختند پس از جنگ جهانی دوم در نظام تربیت معلم ژاپن تغییراتی صورت گرفت در سال ۱۹۴۶ میلادی گروهی از استادان مراکز تربیت معلم این کشور با توجه به نظریات هیات مشاور آمریکا توصیه‌هایی درباره مساله تربیت معلم عنوان کردند توصیه‌های آن‌ها بر دو محور زیر استوار بود:

۱. درس‌های تربیت معلم باید دربر گیرنده سه بخش آموزش و پرورش عمومی آموزش‌های حرفه‌ای و آموزش‌های تخصصی باشد.
 ۲. دانشسراهای تربیت معلم باید تجدید سازمان یابند و به صورت دانشگاه‌های برپا کننده دوره‌های چهارساله تربیت معلم درآیند.
- با توجه به این نظریات ساختار تربیت معلم در ژاپن بر اساس قانون اعطای گواهینامه به کارکنان آموزشی در سال ۱۹۴۶ تاسیس گردید. (حیدری عبدی، ۱۳۷۴)

تاریخچه تربیت معلم در کشور سنگاپور

کشور سنگاپور که در منطقه جنوب شرقی آسیا قرار دارد، در سالهای اخیر شاهد رشد چشمگیری در زمینه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات بوده است؛ به خصوص در پی پیشرفت‌هایی که در سایه سیاست‌های آموزشی اقتصاد محور خود کسب کرده است. سیاست‌های آموزشی سنگاپور بر رشد منابع انسانی متمرکز شده‌اند تا دانش‌آموزان را با نیازهای فرهنگی اقتصادی و اجتماعی کشور آشنا سازند. با عنایت به این امر، نظام آموزشی این کشور در دهه ۱۹۹۰ میلادی نوعی دگردیسی را تجربه کرد و مسئولان آموزش و پرورش آن توانستند اصلاحات زیادی در بخش‌های گوناگون آموزش و پرورش، به خصوص آموزش عمومی و تربیت معلم، انجام دهند به این منظور، آنها پس از انجام تحقیقات و مطالعات تطبیقی در زمینه نظام‌های آموزشی موفق جهان دریافتند که معلم یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده موفقیت نظام آموزشی است؛ زیرا ضمن الهام بخشیدن به دانش‌آموزان، با علاقه به شغل و حرفه خود و با برخورداری از دانش حرفه‌ای و تخصصی زیاد می‌تواند به عنوان راهنمایی سخاوتمند و



عادل به هدایت و راهنمایی دانش آموزان بپردازد. لذا بر مبنای نتایج تحقیقات انجام شده، شورای ملی آموزش و پرورش سنگاپور به تهیه و تدوین استانداردها و شایستگی های حرفه ای معلمان اقدام کرد. (شاه محمدی، ۱۳۹۳)

تاریخچه تربیت معلم در کشور ایران:

تربیت معلم در کشور ما سابقه ای دیرینه دارد، اما به تازگی در راستای برنامه های تحول در وزارت آموزش و پرورش مقرر شده است تا تربیت معلمان از طریق دانشگاه ویژه فرهنگیان انجام گیرد، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه اش از سال ۱۳۹۱ فعالیت خود را آغاز کرد. در بخشهایی از اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده آمده است: این دانشگاه برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شده تا معلمانی پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و ملی تربیت کند. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روشها و برنامه های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره مندی از فناوریهای نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی نیز از جمله اهداف این دانشگاه ذکر شده است. همان گونه که اشاره شد تربیت معلمان سابقه ای دیرینه در کشورمان دارد و در سنوات گذشته استخدام معلمان به غیر از برگزاری آزمون های استخدامی از میان دانشجویان رشته تربیت معلم انجام میگرفت که با شرکت در کنکور سراسری و در مقطع کاردانی مشغول به تحصیل بودند، اما در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان اشاره شده که با تأسیس دانشگاه فوق، مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) و مراکز تربیت معلم تحت پوشش آن در این دانشگاه ساماندهی میشود. محل دانشگاه مذکور در شهر تهران است با این وجود تأسیس دانشکده، پژوهشکده، آموزشکده و سایر واحدهای آموزشی و پژوهشی دانشگاه در هر یک از استان ها، با پیشنهاد هیأت امناء و تصویب شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری امکانپذیر خواهد بود. پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به شیوه مورد توافق وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری، صورت می پذیرد که پذیرش دانشجو معلمان از

بین پذیرفته شدگان آزمون سراسری، پس از تأیید صلاحیت عمومی و تخصصی آنان توسط وزارت آموزش و پرورش، صورت می پذیرد. همچنین پذیرفته شدگان نهایی با رعایت مقررات مربوط، به عنوان دانشجو معلم متعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش پذیرفته میشوند و باید پیش از ثبت نام رسماً تعهد دهند که پس از دانش آموختگی به میزان دو برابر مدت تحصیل خود، در محل تعیین شده توسط وزارت آموزش و پرورش خدمت کنند. مدت تحصیل دانشجو معلمان جزء سوابق خدمت آنان محسوب می شود. (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳)

شرایط جذب و گزینش دانشجومعلمان

نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم ژاپن

داوطلب ورود به حرفه معلمی در ژاپن باید دارای صلاحیت های علمی، اخلاقی، فیزیکی و عمومی باشد که ذیلاً به مهمترین آنها اشاره می شود:

۱. اتمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم کامل
 ۲. موفقیت در ورود به دانشگاه (تربیت معلم در ژاپن بر عهده دانشگاه ها است
 ۳. دارا بودن گواهینامه معلم): این گواهینامه دارای اعتبار مادام العمر بوده و دارندگان مدارک فوق لیسانس و دکتری به دریافت گواهینامه ویژه معلمی نائل می شوند؛ دانشگاه صادر کننده این گواهینامه از وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری مجوز لازم را اخذ می کند.)) (ماکی ماسامی^۱ و همکاران، ۱۳۶۹)
- امروزه در ژاپن سیاست های آموزشی (تربیت معلم)، مدت تحصیل، برنامه درسی، موسسات تحصیلات تکمیلی و فناوری با توجه به پیشنهادات آموزش و پرورش مرکزی و توصیه های هیئت های مشاوره تربیت معلم پایه گذاری می شود. در ژاپن یک مهارت آموز پس از قبولی در یک آزمون دو مرحله ای به برنامه تربیت معلم پذیرفته می شود. یکی از این مراحل بصورت سراسری در تمام کشور برگزار می شود و دومین مرحله بوسیله دانشگاه ها برگزار می گردد تربیت معلم به دوصورت در این کشور ارائه می گردد یکی بصورت آموزش با دیپلم در دانشگاه ها و دیگری آموزش گواهی شده در سایر دانشگاه ها. برای ورود به موسسات تربیت معلم، دانش آموزان باید در

1. Maki Masami



امتحان برگزار شده توسط مرکز آزمون ورودی دانشگاه ملی شرکت کنند. این آزمون سالی یکبار در مناطق مختلف کشور برگزار می شود این آزمون برای برنامه آموزش یکسان آماده شده است. نمرات کسب شده نوع برنامه تربیت معلم (نوع رشته) و دانشگاهی که دانش آموز میتواند در آن تحصیل کند را مشخص می کند برای کسب عنوان معلمی در ژاپن کسب گواهی معلم لازم است به منظور کار در مهدکودک ها و مدارس ابتدایی، گواهینامه معلم عمومی (ابتدایی) مورد نیاز است و به منظور فعالیت در مدارس متوسطه (اول) و دبیرستان ها نیاز به کسب گواهینامه (مدرک) یک رشته خاص میباشد برای صلاحیت هایی که باید در تربیت معلم بدست آوریم برنامه آموزشی در ژاپن دانشگاه هوکایدو آموزش و پرورش استانداردهای زیر را تعیین کرده است:

آموزش توانایی یادگیری، مهارت های راهنمایی، مدیریت کلاس درس، مشاوره تحصیلی، روابط اجتماعی کارورزی و مهارت های همکاری و تمرین بالینی (باریش و حسن، ۲۰۱۹)

نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم سنگاپور

برنامه های آموزش حرفه ای معلمان در سنگاپور، بوسیله شورای ملی آموزش و پرورش تهیه و تدوین شده است که شامل دوره های زیر است:

- دوره چهار ساله لیسانس برای تدریس در دوره ابتدایی و راهنمایی
- گذراندن یک دوره یک ساله پس از فارغ التحصیل شدن در یک رشته دانشگاهی که با گذراندن این دوره، دانشجویان می توانند معلم ابتدایی یا راهنمایی شوند.
- گذراندن دیپلم آموزشی که مدت آن دو سال بوده و می توان با گذراندن این دوره، معلم ابتدایی شد.
- دوره های ضمن خدمت که برای تمرین عملی تدریس، از سوی شورای ملی پیشنهاد شده است.

اگر چه جمعیت دانش آموزی سنگاپور همانند ایران جوان است، ولی متوسط سن معلمان ابتدایی و متوسطه آن ۴۱ سال است. در نظام آموزشی سنگاپور، تربیت معلمانی با قابلیت بالا که بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس ابتدایی و راهنمایی را پاسخگو

باشند، در اولویت قرار دارد. مدرنیزه و روزآمد کردن مداوم دانش، کارایی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه ای و همچنین توسعه کالج‌های تربیت معلم به عنوان مراکز رشد حرفه‌ای معلمان، در دستور کار مسئولان آموزش و پرورش سنگاپور قرار دارد.

نحوه جذب و آماده سازی دانشجوی تربیت معلم در ایران

همانطور که میدانید در کشور ما برای جذب معلم دو راه وجود دارد که عبارتند از:

۱. قبولی در کنکور سراسری و انتخاب رشته محل های دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی

۲. قبولی در آزمون استخدامی دستگاه های دولتی و اعلام علاقه مندی به رشته های معلمی

۳. آموزش و پرورش کشورمان ملاک هایی را جهت جذب دانشجوی معلمی (کارشناسی تربیت معلم) تعیین کرده که عبارتند از:

۴. سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی

۵. داشتن استعداد انگیزه علاقه به خدمت در آموزش و پرورش

۶. داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه

۷. داشتن گواهینامه دیپلم و دوره پیش دانشگاهی

۸. داشتن حداکثر ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه

۹. بومی بودن داوطلب در کد رشته محل اعلام شده

۱۰. قبولی در کنکور سراسری

۱۱. موفقیت در مصاحبه اختصاصی و دارا بودن صلاحیت های عمومی تخصصی

همانطور که گفته شد ملاک های فوق جهت جذب دانشجو معلم در دانشگاه های تربیت معلم می باشد آموزش و پرورش جهت تامین معلم خود سالانه تعدادی سهمیه استخدامی از سازمان اداری و استخدامی کشور اخذ کرده و اقدام به جذب مهارت آموزان معلمی تحت ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان می نماید این مهارت آموزان با داشتن شرایط مشابه بالا ابتدا در آزمون استخدامی دستگاه های اجرایی



کشور شرکت نموده سپس قبول شدگان در آزمون به مصاحبه تخصصی دعوت شده و پس از تایید گزینش در دانشگاه فرهنگیان دوره مهارت های معلمی را بصورت یکساله فرا میگیرند و سپس با قبولی در آزمون اصلح پایانی در آموزش و پرورش به کار گرفته می شوند

سیاست های آموزش علوم در کشورهای مورد مطالعه

سیاست های آموزشی يك کشور بیانگر نوع نگرش مسئولان، سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی بوده و میزان اهمیت علوم، توجه به اصطلاحات آموزشی و استفاده از رویکردهای نوین در آموزش علوم را در آن کشور نشان می دهد. سیاست های آموزشی سنگاپور، متمرکز بر رشد منابع انسانی است و سعی می شود تا دانش آموزان را با نیازهای فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشور آشنا ساخته و با آموزش مهارت های ویژه، نیروهای کاری لازم جهت رفع این نیازها را تعلیم دهند. سنگاپور جزو معدود کشورهایی است که موفق شده است تا در زمینه تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات با رویکردهای تربیت معلم و آموزش دانش آموزان قدمهای اساسی بردارد (که^۱ ۱۹۹۸)؛ در سیاست های آموزشی ژاپن، به اجرای اصلاحات آموزشی نظیر بازسازی برنامه درسی به طوری که در آن سختگیری کمتر باشد و در عوض به تفکر مستقل بیشتر تأکید شود، پرداخته شده است. مونبوشو^۲ آموزش و پرورش موفق را لازمه موفقیت ژاپنی ها می داند؛ این کشور با برخورداری از نظام آموزشی اصلاح گرا و متمرکز، دارای يك برنامه درسی پویا و اصلاح گرا است

در نظام آموزشی ایران، تدوین سند ملی و فلسفه آموزش و پرورش و نیز برنامه درسی ملی در دستور کار وزارت مطبوع قرار دارد و به اهمیت آموزش علوم و استفاده از روش ها، الگوها و رویکردهای نوین توجه خاصی شده است. باید منتظر بود تا در آینده ای نزدیک، با عملیاتی شدن برنامه های ذکر شده، گامهای اثربخشی در اصلاح و یا تدوین برنامه های آموزش علوم در کشورمان برداشته شود. از سال ۱۹۹۹ سیاست مدرسه سالاری در جهت بهبود کیفیت آموزش و سیاست تمرکز زدایی آموزشی در سازمان های آموزش

1. Koh

2. Monbusho

و پرورش به مورد اجرا گذارده شده است. وجود برنامه هایی چون جنبش نرم افزاری، چشم انداز بیست ساله (ایران ۱۴۰۴) و برنامه های توسعه پنج ساله، به نوعی نشان دهنده اهمیت علوم و آموزش آن در سطح جامعه بالاخص مدارس بوده و پرداختن به این امر را در سنین پایین تر به ویژه در دوره آموزش عمومی اجتناب ناپذیر می کند.

معلم یکی از عوامل مهم و تعیین کننده در فرآیند یاددهی یادگیری و تحقق هدف های آموزشی است. مسئولیت هایی مانند سازماندهی و هدایت دانش آموزان هنگام تدریس، دادن نقش فعال به دانش آموزان در جریان آموزش، تلاش در جهت درونی ساختن آموخته ها و قادر ساختن دانش آموزان به بکارگیری آموخته های خویش در دنیای واقعی، تقویت نگرش مثبت نسبت به یادگیری، استفاده از شیوه های مناسب دادن تکلیف شب، استفاده از روش های مناسب ارزیابی آموخته های دانش آموزان، کمک به دانش آموزان در استفاده از فناوری ها و ابزارها برای بررسی ایده ها و تجزیه و تحلیل بدفهمی های دانش آموزان را می توان بخشی از وظایف کلیدی و اثرگذار معلم قلمداد کرد (سلسبیلی، ۱۳۸۲).

انتخاب معلم علوم و دادن مجوز تدریس در مراکز آموزشی در کشورهای مورد مطالعه، نیازمند انجام يك سری فعالیت های آموزشی، تربیتی و تمرین مهارت های معلمی است. از نکات قابل توجه در آموزش علوم در دوره آموزش عمومی، به کارگیری بیشتر معلمان زن نسبت به معلمان مرد است که قابل توجه است. از آنجایی که کودکان بهتر می توانند با معلمان زن روابط عاطفی برقرار نمایند، لذا در بیشتر کشورها، تلاش می شود تا در پایه های پایین تر از حضور معلمان زن بیشتر استفاده گردد. مولفه های انتخاب و تربیت معلم در کشورهای مورد مطالعه در جدول ۲ آورده شده است (مارتین^۱ و همکاران، ۲۰۰۴).

جدول ۱ مولفه های انتخاب و تربیت معلم در کشورهای ژاپن و ایران و سنگاپور

نام کشور	دوره تربیت معلمی	شرکت در آزمون ورودی	داشتن تحصیلات دانشگاهی	تکمیل دوره آزمایشی تدریس	تکمیل برنامه های آموزشی مکمل
ایران	بلی	خیر	خیر	بلی	بلی
ژاپن	بلی	بلی	خیر	بلی	بلی
سنگاپور	بلی	بلی	خیر	بلی	بلی



نتیجه گیری:

با توجه به کمبود پژوهش های علمی در زمینه پذیرش دانشجوی تربیت معلم، انجام پژوهش تطبیقی در این زمینه ضروری است. با انجام پژوهشهای تطبیقی و با بهره گیری از تجارب کشورهای موفق می توان به بهبود نظام تربیت معلم در ایران کمک شایانی نمود. پژوهش حاضر با هدف مطالعه و مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در تربیت معلم کشورهای برتر در آزمون های بین المللی تیمز و پرلز ۲۰۱۵ به منظور مقایسه تربیت معلم کشور های فوق با نظام تربیت معلم ایران انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که:

در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، قبولی در امتحانات ورودی، قبولی در مصاحبه علمی و صلاحیت معلمی، و برخورداری از سلامت جسمانی و روانی از ملاک های پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب میشود. 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 و 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.

ملاک ها و معیارهای جذب و آماده سازی دانشجو جهت جذب در تربیت معلم، در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه دارای مشابهت ها و تفاوت هایی می باشد در کشور های ژاپن و سنگاپور تربیت معلم بر عهده مراکز تربیت معلم است در نظام تربیت معلم ژاپن داشتن نمرات درخشان تحصیلی در دوره متوسطه یکی از ملاکهای ورود به تربیت معلم محسوب می شود، 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 کشور ژاپن 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. . 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

پیشنهادهات

علی رغم تغییرات و اصلاحاتی که در برنامه درسی تربیت معلم کشورمان صورت گرفته است، لازم است تا این برنامه ها از لحاظ محتوایی و عملکردی دوباره مورد بازبینی قرار گیرد. برگزاری آزمون تیمز در سال جاری فرصت خوبی جهت ارزیابی برنامه درسی تدوین شده بوده و می توان با توجه به نتایج حاصل از این آزمون، بازبینی را انجام داد تا بتوانیم بازخورد های آن را در آزمون های تیمز سال های بعد بسنجیم. با توجه به واسپاری فرآیند تربیت معلم به مراکز تربیت معلم در کشورهای یادشده بنظر می رسد جدا بودن محیط تحصیلی معلم لازمه تربیت معلم قیمتی است چون معلم نیاز به عصمت همه جانبه در حین تحصیل دارد این عمل موجب حفظ پچارچوب های مورد نیاز معلمی شده و زندگی در مراکزی که هدف اصلی آن ها تربیت معلم است موجب القای صحیح وظیفه معلمی به معلمان می شود.

منابع

- آخش، سلمان؛ سنگری، محمود (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم ژاپن، استرالیا و ایران، نامه آموزش عالی دوره جدید، شماره ۳۷، ۳۲-۷
- آقازاده، احمد (۱۳۹۲). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.
- امراه، امید؛ حکیم زاده، 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، شماره ۹، ۲۵-۷
- حیدری عبدی، احمد (۱۳۷۴). نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه ی آن با نظام تربیت معلم در ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۳ و ۴۴.
- درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). نوآوری و تحول در نقش و رویه حرفه ای معلم، دلالت های تحول در برنامه



درسی و رویکرد به تربیت معلم، مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

شاه محمدی، نیره (۱۳۹۳). تربیت معلم در سنگاپور، ماهنامه رشد معلم، دوره ۳۳، شماره ۴
ماکی ماسامی و دیگران (۱۳۶۹). تربیت معلم در ژاپن؛ ترجمه مرکز تحقیقات آموزشی سازمان
پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، نشریه شماره ۵۲، ۲۴-۱۰

Baris, Yaman; Hasan, Aydemir (2019). Teacher education in China, Japan and Turkey, Educational Research and Reviews, Vol. 14(2)

Koh. T. S. (1998). IT masterplan implementation at the National Institute of Education: An overview. Proceedings of the 12th Annual Conference of the Educational Research Association (pp. 76 – 82). Singapore: Educational Research Association.

Martin, M. O.; Mullis, I. V. S.; Gonzalez, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). TIMSS 2003 International Science Report, IEA, Boston College.

(Monbusho) Ministry of Education, Science and Culture (1994). Japanese government policies in education, science and culture – New directions in school education. Tokyo.

<http://oerp.ir/international/1396/5243>

تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش براساس برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی

معصومه مقیمی فیروز آباد^۱، مهشید باستانی

چکیده

با توجه به اهمیت موضوع و نقش سند تحول بنیادی در سیاستهای آموزش و پرورش، این تحقیق به منظور تعیین میزان اهمیت دادن به برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شده است. هدف از تحقیق حاضر تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش براساس برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی است. جامعه آماری پژوهش شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در آذر ماه ۱۳۹۰ می باشد. این تحقیق شامل تحلیل کمی و کیفی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مؤلفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی می باشد. در این بررسی، از روش تحلیل محتوا برای بررسی سند استفاده شده است. یافته ها نشان می دهد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ترتیب بیشترین فراوانی مربوط به شاخص تامین منابع انسانی با فراوانی ۱۲ و بعد از آن شاخص استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی با فراوانی ۹ و شاخص برنامه ها با فراوانی ۵ قرار دارند. به نظر می رسد توجه به شاخصهای برنامه ریزی راهبردی نیروی انسانی لازمه تامل و توجه بیشتری می باشد. به نظر میرسد که برای دستیابی به اهداف سند تحول بنیادین، لازم است تا در همه زمینه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی تجدید نظری کلی در سیاستهای اجرایی آموزش و پرورش انجام شود.

کلید واژه ها: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه ریزی راهبردی، سرمایه انسانی

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت که خود چارچوبی نظری است، نقشی اساسی در هدایت و بازاندیشی امور عملی حوزه تعلیم و تربیت دارد. گرچه از دیرباز فلاسفه معروف، در

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. مرکز نسیمه تهران



زمینه تعلیم و تربیت آثاری داشته اند، اما فلسفه تعلیم و تربیت به مفهوم امروزی آن در قرن اخیر مورد توجه قرار گرفته است. این رشته مراحل مختلفی را در سیر تحول خود پشت سر گذاشته است: از مرحله استنتاج آراء تربیتی از مکاتب و نحله های فلسفی تا رویکرد تحلیلی که سر آغاز آن دهه ۱۹۶۰ بود و سر انجام رویکردهای پساتحلیلی که طیف گسترده های همچون پست مدرنیسم، هرمنوتیک و پساساخ تارگرایی و ... را در بر می گیرد (باقری، ۱۳۸۷). آموزش و پرورش به عنوان نهاد فرهنگی - اجتماعی، نقش اساسی و سرنوشت ساز در تربیت نیروی انسانی و تولید سرمایه اجتماعی و فرهنگی در فرایند رشد و تعالی کشور ایفاء می کند به گونه ای که آینده کشور را می توان در آینه آموزش و پرورش امروز به نظاره نشست (آل حسینی و همکاران، ۱۳۹۱).

اگر چه در سه ده گذشته تلاش های وافر و قابل تقدیری از طرف مسولان و دست اندر کاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز برجای گذاشته است؛ ولی هنوز در آموزش و پرورش با چالش های جدی روبرو است و برون داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی باشد. از این رو تاکیدات حکیمانه رهبر فرزانه انقلاب اسلامی مبنی بر ضرورت تحول بنیادین در آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ایرانی و تدوین الگوی اسلامی ایرانی برای تحول و پرهیز از الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض، چراغ راه برون رفت از چالش های نظام آموزشی کشور است. یکی از مهمترین دارایی های نامشهود هر کشوری، سرمایه انسانی آن کشور محسوب می شود که در ایجاد ارزش پایدار و رسیدن به اهداف استراتژیک از اهمیت زیادی برخوردار است. امروزه نظام تعلیم و تربیت هر کشوری به عنوان عامل بوجود آورنده سرمایه انسانی قلمداد می شود (سلار و زیپین^۱، ۲۰۱۸). بسیاری از برنامه های آموزشی در کشور های پیشرو تقویت سرمایه انسانی را یکی از ماموریت های اصلی خود می دانند. چراکه آموزش سرمایه انسانی نیروی کار را افزایش داده و بهره وری آنان را ارتقاء می بخشد و از این طریق سطح برون داد آنها در جهت رشد اقتصادی بالا می رود (اوگوندری و اوکوسه^۲،

1. Sellar& Zipin

2. Ogundari& Awokuse

۲۰۱۸). در این راستا یافته های پژوهش گران نشان می دهد که برنامه های آموزشی که منجر به تقویت مهارت و دانش سرمایه انسانی کشور های مختلف شده رابطه مستقیم و معناداری با رشد و توسعه اقتصادی آن کشور ها داشته است (واندکیندرین^۱ و همکاران، ۲۰۱۸؛ دنیوه و فینک^۲، ۲۰۱۸). بنابراین این تاثیرات و یافته های مربوط به آنها برای بسیاری از کشور های در حال توسعه نیز سرلوحه کار قرار گرفته و برنامه های آموزشی خرد و کلان خود را ابتدا معطوف به رشد و توسعه سرمایه انسانی در جامعه می کنند (دبراه^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). همانطور که عنوان شد ماموریت اصلی برنامه های آموزشی کشورهای توسعه یافته مانند آمریکا، آلمان، ژاپن، فرانسه و چین بر اساس بهبود سرمایه انسانی قرار گرفته است.

کشور های پیشرو بیش از هر دوره و زمان دیگری به اهمیت و توجه به نیروی انسانی خود پی برده اند آنها دریافته اند که چگونه می توان با تاکید بیشتر بر حفظ و توسعه سرمایه انسانی خود در بالاترین نقطه اقتصاد جهانی جای گرفت. برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی کلیدی برای رشد اقتصادی جوامع محسوب می شود و یک سرمایه مهم و ضروری می باشد که سازمان در جهت رشد و توسعه اقتصادی کمک می کند و از این نظر می توان آن را با سرمایه ها و دارایی های فیزیکی سازمان مقایسه کرد. از آنجا که توانایی و مهارت افراد به عملکرد بهتر و بهره وری سازمان کمک می کند انجام هرگونه هزینه در آموزش و توسعه آن نوعی سرمایه گذاری بلند مدت محسوب می شود که سازمان تا مدتها می تواند از نتایج آن بهره مند شود. دلیل این امر این است که در محیط متغیر و شدیداً رقابتی امروزی تنها با کمک نیروی انسانی خلاق و نوآور است که می توان به مزیت رقابتی دست یافت. در نتیجه سازمانها باید به سازمانهایی پویا و یادگیرنده تبدیل شوند تا کارکنانشان با توانایی هایی که از خود بروز می دهند قابلیت انطباق با تغییرات را در عرصه رقابت داشته باشند. بنابراین توجه به اهمیت برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی نتایجی را به همراه خواهد داشت که عبارتند از:

- سرمایه گذاری بر روی سرمایه انسانی به عنوان یکی از اجزای اساسی سازمان

1. Vandekinderen

2. De Neve& Fink

3. Debrah



شناخته می شود سبب ارتقا کارکنان می شود.

- با سرمایه گذاری بر روی منابع انسانی ، کارکنان دانش و مهارت های لازم را برای خلق محصولات و خدمات جدید بدست می آورند.

- سرمایه انسانی بر بهره وری کارکنان در محیط کار تاثیر گذار است.

- باعث توانایی درونی شرکت در کسب مزیت رقابتی می شود.

- سبب بهره وری در اقتصاد ملی می گردد. (بر بهره وری در اقتصاد ملی تاثیر گذار است)

- سبب رشد اقتصاد ملی می شود.

برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی با توجه به اینکه مبحث نو و جدیدی در منابع انسانی می باشد یک مبحث استراتژیک برای سازمان ها بوده و رشد فزاینده ای را در سازمانها و جوامع داشته است. مطالعات بسیار گسترده انجام شده بر روی این موضوع صحه بر این ادعا می گذارد. به طور خلاصه سرمایه انسانی نقش مهمی در شکوفایی افراد ، بهبود سطح زندگی و درآمد، افزایش دانش و مهارت، ظرفیتهای تولید، رشد اقتصادی و کاهش فقر دارد با توجه به اینکه دنیا تحولات جدیدی را در حوزه مبارزه با نظام سرمایه داری محض مشاهده می کند اهمیت نیروی انسانی بیش از گذشته و بیش از هر دوره و زمانی نمود پیدا می کند. با توجه به تحولات اخیر، مطالعات آتی در حوزه ی سرمایه انسانی دارای دو هدف می باشند نخست به سنجش شکاف های موجود در سرمایه انسانی می پردازد و دوم اینکه سرمایه انسانی چگونه به بهره وری و درآمد زایی بیشتر منجر می شود. با توجه به اینکه سرمایه انسانی به طور مستقل به رشد و تولید ملی کمک می کند باید مدنظر تمامی محققان و دولتمردان قرار گیرد. براساس مطالعات اشتون و گرین در سال ۱۹۹۶ این نکته در خور توجه و حائز اهمیت است که ارتباط بین سرمایه انسانی و عملکرد اقتصادی را باید با دقت در درون بافتهای اجتماعی-سیاسی مورد سنجش قرار داد (کاپلان و نورتون، ۱۳۸۸).

در این مطالعه در نظر است با توجه به داشتن نقشه راه برای رسیدن به چشم انداز و اهداف از پیش تعیین شده به تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش براساس برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی پرداخته شود.

مفروضات ناظر به ضرورت انجام پژوهش

امروزه سیاست گذاری آموزشی منحصر به یک مقطع زمانی مشخص نیست بلکه یک چرخه است. به عبارت دیگر، اینگونه نیست که تدوین سیاست در یک مرحله توسط مسئولین طراز بالای نظام آموزشی صورت پذیرد و در مرحله دوم توسط مدیران و معلم ها اجرا شود. معلم و مدیر مدرسه دیگر مجری صرف سیاست های تعیین شده در مراکز تصمیم گیری نیستند زیرا اولاً قادرند با مشارکت فعال در انجمن ها و گروه های ذینفع و یا کانون های تفکر دولتی، در شکل گیری سیاست ها نقش فعال داشته باشند. همچنین آنچه به سیاست ها ضمانت اجرایی می بخشد، اصول سازمانی و نیز برنامه هایی اجرایی است که متولیان مدرسه در عمل بدان ملتزم اند. معمولاً در این مرحله، سیاست های مرکزی مورد بازبینی قرار می گیرند و دستخوش تغییر خواهند شد.

بل^۱ و استیونسون^۲ (۱۳۹۲) برآنند که به جای مفهوم کم بهره ی «سیاست گذاری» باید از عبارت «فرآیند تدوین سیاست» استفاده نمود. در این جایگزینی آنچه مورد توجه قرار گرفته این است که سیاست ها یک فرآیند شکل گیری دارند که در آن بین اتخاذ سیاست و اجرای آن نباید تفکیک قائل شد. در عبارت «سیاست گذاری» به مرحله ی بازنگری در سیاست ها در گام های اجرایی توجه نمی شود حال آنکه عبارت «شکل گیری سیاست» یا «فرآیند تدوین سیاست»، در بطن خود شامل مراحل اجرایی که محتوای سیاست را تغییر می دهد نیز می شود. در رویکرد بل و استیونسون، سیاست گذاری ماهیتی چند مرحله ای و چندسطحی پیدا می کند: «کسانی که در مدارس و مراکز آموزشی کار می کنند به طور همزمان درگیر دریافت سیاست های بیرونی و شکل دادن به سیاست های خود هستند؛ دو فرآیندی که در واقع بیش از آنکه دو امر وابسته به یکدیگر باشند، دو بخش مجزای یک فرآیند هستند» (بایلی^۳ و همکاران، ۲۰۱۷).

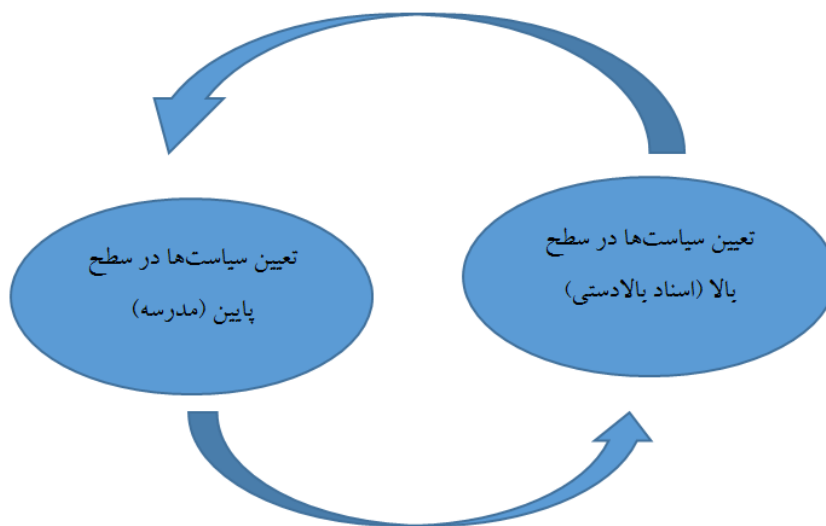
بنابراین از دیدگاه بل و استیونسون آنچه در عرصه ی عمل رخ می دهد نیز بخشی از چرخه و فرآیند شکل گیری سیاست ها است. با وجود این به نظر می رسد می توان یک

1. Bell

2. Stevenson

3. Bailey

گام جلوتر رفت و بازخورد عرصه‌ی عمل به قانون‌گذاری حوزه‌ی تربیت و در نتیجه تغییر سیاست‌های بیرونی یا بالادستی را نیز در فرآیند سیاست‌گذاری دخیل دانست. در این منظر، فرآیند شکل‌گیری سیاست‌ها فقط یک فرآیند چندسطحی ساده نیست بلکه یک فرآیند چرخه‌ای است که بین سیاست‌های بیرونی و سیاست‌های سطوح پایین رفت و برگشت و تعامل برقرار است. شکل زیر گویای فرآیند چرخه‌ای سیاست‌گذاری است:



شکل ۱- فرآیند چرخه‌ای سیاست‌گذاری

چنانچه شکل‌گیری سیاست‌ها را در این رویکرد فرآیندی، چرخه‌ای و چندسطحی ببینیم آنگاه تدوین اسناد بالادستی پایان کار سیاست‌گذاری تلقی نخواهند شد بلکه دریافت بازخورد از حوزه‌ی عمل و بازنگری در سیاست‌ها نیز به مثابه مرحله‌ای مهم از فرآیند شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی تلقی خواهد شد. این رویکرد، ضرورت بازبینی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را به خوبی نشان می‌دهد تا بر اساس شواهد اجرایی رخ داده در چند سال ابتدایی اجرای سند، محتوا و حتی ساختار سند نیز مورد بازبینی قرار بگیرد. لازمه‌ی این امر نیز رصد مداوم عرصه‌ی اقدام است تا با منظری واقع‌بینانه خلأها و ضعف‌های سند تحول آشکار گردد و اقدام لازم نسبت به اصلاح

مداوم آن صورت پذیرد (کستی^۱، ۲۰۱۷).

لازم به ذکر است که ارزیابی اسناد بالادستی، به تمام در گرو اقدام و دریافت بازخوردهای اجرایی نیست زیرا علاوه بر ارزیابی فرآیند اجرای سند باید پیش از اجرا، پیش‌بینی نمود که یک سند تا چه حد قابلیت ایجاد تحول مطلوب را دارد. این بخش از نقد اسناد به مباحث ناظر به اعتبارسنجی اسناد، قرابت بیشتری دارد و منطقی‌تر آنست که پیش از اجرای سند مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گیرد.

چشم انداز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴

سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی در افق چشم انداز بیست ساله کشور، مجموعه‌ای است در بر دارنده مؤلفه‌های بیانیه ارزش‌ها (مبانی نظری و اصول)، مأموریت، چالش‌ها، چشم انداز، هدف‌های کلان، هدف‌های عملیاتی، راهبردهای اصلی و فرعی (راهکارها)، و شاخص‌های معرف چگونگی تحقق هدف‌ها، که به عنوان پایه، ملاک و راهنمای تصمیم‌گیری‌های اساسی برای، هدایت، راهبری، نظارت و استقرار نظام تربیت رسمی و عمومی کشور در سطح ملی، به منظور تحقق تحولات محتوایی و ساختاری مورد استناد و استفاده قرار می‌گیرد (امیدیان، ۱۳۹۴).

در سند تحول راهبردی (شامل فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی) منظور از نظام تربیت رسمی و عمومی: نهادی است عمومی و سازمان یافته که به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلاء فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده‌سازی متریبان جهت تحقق مرتبه‌ای از آمادگی رای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را برعهده دارد که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد. دستیابی به این مرتبه از آمادگی جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان- (با تاکید بر وجوه مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی) ضمن ملاحظه ویژگی‌های فردی و غیر مشترک- و نیز در راستای شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه سالم اسلامی مستلزم آن است که تربیت‌یافتگان این نظام شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران براساس نظام معیار اسلامی را کسب نمایند. این

1. Kesti



سند به دنبال الگویی برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. به طور کلی نسبت و رابطه‌ی الگوی تربیت معلمی و عمومی با الگوهای رایج، نسبت خواهد بود؛ زیرا این الگو بر مفروضات و مبانی تفکر اسلامی استوار است (محمدی و بنار، ۱۳۹۳).

تدوین سند راهبردی سرمایه انسانی

همه جوامع و سازمانهای برتر در دنیای امروز دارای استراتژی، برنامه و نقشه‌های کلان در حوزه‌های مختلف در عالیتترین سطح ملی خود هستند و از آنجا که امروزه برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی به عنوان کلیدیترین عامل ارزشافزایی، که بهره‌وری سایر منابع و عوامل تولید/خدمات در گرو عملکرد آن است، محسوب می‌شود. داشتن سند توسعه منابع انسانی که بر اساس الگوی مشخص تدوین شده باشد از ضروریات است. مزایای سند برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی:

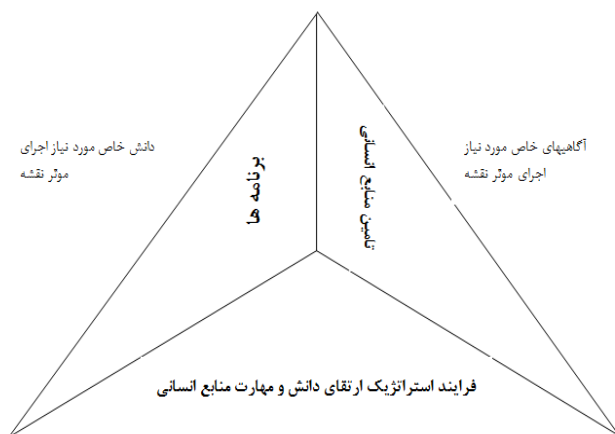
- فراهم شدن زمینه ورود به رقابتپذیری
- نیل به ارزش افزوده مبتنی بر اقتصاد دانش بنیان
- کسب سهم برتر در منطقه و عرصه اقتصاد جهانی
- ارتقای سهم منابع انسانی در رشد و توسعه کشور
- ارتقای منزلت و جایگاه اصلی سرمایه انسانی در کشور
- توسعه متوازن و با عدالت سرمایه انسانی در کشور
- شکوفایی رهبری و مدیریت سازمانها

درک موضوع و اهمیت برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی باعث شده اغلب کشورها تلاشهای بسیار گسترده‌ای برای سنجش موثر و کارآمد سرمایه‌های انسانی انجام دهند تا درک صحیحی از جایگاه و وضعیت فعلی خویش در محیط‌های بیرونی داشته باشند و نقاط قوت و ضعف درون سازمانی خویش را شناسایی کنند.

هانسون در سال ۲۰۰۸ اشاره می‌کند که سنجش OECD بر روی سرمایه انسانی ارتباط نزدیکی با آمارهای بین‌المللی دارد. عوامل این سنجش در سه گروه شامل سرمایه‌گذاری بر روی سرمایه انسانی، تطبیق کیفیت و نتیجه تحصیلات طبقه‌بندی می‌شود.

برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی با توجه به اینکه مبحث نو و جدیدی در منابع انسانی می باشد یک مبحث استراتژیک برای سازمان ها بوده و رشد فزاینده ای را در سازمانها و جوامع داشته است. مطالعات بسیار گسترده انجام شده بر روی این موضوع صحه بر این ادعا می گذارد. به طور خلاصه برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی نقش مهمی در شکوفایی افراد، بهبود سطح زندگی و درآمد، افزایش دانش و مهارت، ظرفیتهای تولید، رشد اقتصادی و کاهش فقر دارد با توجه به اینکه دنیا تحولات جدیدی را در حوزه مبارزه با نظام سرمایه داری محض مشاهده می کند اهمیت نیروی انسانی بیش از گذشته و بیش از هر دوره و زمانی نمود پیدا می کند. با توجه به تحولات اخیر، مطالعات آتی در حوزه ی برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی دارای دو هدف می باشند نخست به سنجش شکاف های موجود در سرمایه انسانی می پردازد و دوم اینکه سرمایه انسانی چگونه به بهره وری و درآمد زایی بیشتر منجر می شود (کاپلان و نورتون، ۱۳۸۸).

امروزه برای اجرایی شدن هر نظامی می بایستی «معیارهای انجام و پیاده سازی آن» مورد بررسی قرار گیرد. یکی از این معیارها که جزء دارایی های نامشهود هر سازمانی نیز می باشد و برای پیاده سازی استراتژی نیز ضرورت دارد، برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی است.



شکل ۲- مدل برنامه ریزی استراتژیک سرمایه انسانی



برنامه‌ریزی استراتژیک منابع انسانی فرایندی است در جهت برقراری اهداف منابع انسانی و توسعه استراتژی‌های منابع انسانی برای نیل به اهداف، سیاستها ازطریق بسیج، توسعه و نگهداری منابع انسانی. برنامه‌ریزی منابع انسانی با مفاهیم محیط و عملیات سازمان در ارتباط بوده و شامل عوامل داخلی و خارجی می‌شود. عوامل خارجی همچون فشارهای اقتصادی، تغییرات تکنولوژی، قوانین و مقررات، وضعیت سیاسی، بازار نیروی کار و آموزش، عوامل داخلی شامل اهداف و مقاصد سازمان، فرهنگ، ساختار، منابع انسانی و ذینفعان می‌گردد (کاپلان و نورتون، ۱۳۸۸).

روش تحقیق

در این بررسی، از روش تحلیل محتوا برای بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان به کارگیری مولفه‌های برنامه‌ریزی راهبردی سرمایه انسانی استفاده شده است. در تحلیل محتوای سند، داده‌ها از متن سند گردآوری و پس از تجزیه و تحلیل آنها، میزان به کارگیری مولفه‌های برنامه‌ریزی راهبردی سرمایه انسانی در سند تحول بنیادین مشخص گردید. ابزار پژوهش در روش تحلیل محتوا، سیاهه واریسی است. روایی کلیدواژه‌ها در سیاهه واریسی بسیار اهمیت دارد و قابلیت اعتماد کلیدواژه‌های انتخاب شده بسیار مورد سؤال است، زیرا برداشتهای ذهنی محققان و کدگذاری در هنگام طبقه‌بندی و ارزیابی، بر انتخاب کلیدواژه تأثیر می‌گذارد. بدین منظور، در این تحقیق برای طراحی سیاهه واریسی، کلیدواژه‌ها با منابع معتبر استانداردسازی شد.

در این پژوهش طبقه تحلیل با استفاده از روش جعبه‌ای^۱ تعیین شده است، در این روش طبقات قبل از اجرای تحقیق تعیین می‌شوند و براساس آن واحد محتوا در طبقات مشخص شده مورد شمارش قرار گرفته است. برای اجرای تحلیل محتوا نیاز به تعیین سه مفهوم است.

- تعیین طبقات تحلیل
- واحد محتوای تحلیل
- روش شمارش تحلیل. (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۷۷).

در تحقیق حاضر سه طبقه برنامه ها، تامین منابع انسانی و فرایند استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی برای تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در نظر گرفته شد. بعد از تعریف طبقه‌هایی که باید عناصر محتوا براساس آن طبقه بندی شوند تحلیلگر واحدهایی که باید رمزگذاری شوند را تعیین می‌کند. واحد ثبت به بخش معنی دار و قابل رمزگذاری از محتوا اطلاق می‌شود که در اجرای تحلیل، واحد ثبت در محتوا کد گذاری شده و در طبقه مربوطه قرار داده می‌شود و سپس مورد شمارش قرار می‌گیرد. در این پژوهش «جمله و مضمون» به عنوان واحد ثبت در نظر گرفته می‌شود.

جامعه آماری پژوهش شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب آذر ماه ۱۳۹۱ می‌باشد. این سند در هفت فصل مقدمه، بیانیه ارزشها، بیانیه ماموریت، چشم انداز، هدف‌های کلان، راهبردهای کلان، هدفهای عملیاتی و راهکارها و چهارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش بررسی گردید.

جدول شماره ۱: جامعه آماری پژوهش

عنوان	شماره صفحه
مقدمه	۵-۶
فصل اول: بیانیه ارزش ها	۷-۹
فصل دوم: بیانیه ماموریت	۱۰
فصل سوم: چشم انداز	۱۱-۱۳
فصل چهارم: هدف های کلان	۱۴
فصل پنجم: راهبردهای کلان	۱۵-۱۶
فصل ششم: هدف های عملیاتی و راهکارها	۱۷-۳۲
فصل هفتم: چهارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین	۳۳-۳۵

یافته های این تحقیق شامل تحلیل کمی و کیفی سند تحول بنیادین بر اساس مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی می باشد. ابتدا مجموع فراوانیها به دست آمده برحسب مولفه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مطابق با جدول ۲ تهیه گردیده است.

یافته ها

در این بخش که به صورت روش تحقیق تحلیل محتوا انجام شده است سه بعد مهم برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی که شامل برنامه ها، تامین منابع انسانی و فرایند استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی است را بصورت تحلیل محتوا در کلیه بخش های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بررسی گردیده است. در حوزه فرایند تامین منابع انسانی به عنوان بعدی از برنامه ریزی راهبردی سرمایه در سند تحول در بخشهای مختلف به آن اشاره شده است، در مقدمه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در مورد سرمایه انسانی به آن صورت تاکید شده است:

«عرصه تعلیم و تربیت از مهمترین زیرساختهای تعالی همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه های مختلف است» (مقدمه، ص ۷).
همچنین در ادامه تحقیق اهداف کشور را در گروی سرمایه انسانی و برنامه ریزی در این حوزه می داند.

«تحقق آرمانهای تعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملتها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسانهای عالم، متقی و آزاده و اخلاقی است. تعلیم و تربیتی که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه چنین حکومتی ظرفیت و استعداد های بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید» (مقدمه، ص ۷).

همچنین در بخش راهبردها در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راهبر کلان ۴ به عدالت آموزشی و تامین منابع انسانی به صورت عادلانه توجه شده است:

«توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمند سازی معلمان و دانش آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصتهای تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی» (راهبرد کلان، ص ۲۶).

در اهداف کلان به ویژگیهایی که نیروی انسانی بایستی به آن مجهز شوند را به عنوان هدف کلان اول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ذکر شده است:

«تربیت انسانی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیتها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت جو و عاقل، عدالت خواه و صلح جو، ظلم ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن دوست، مهرورز، جمع گرا و جهانی اندیش، والیت مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانتدار، دانا و توانا، پاکدامن و با حیا، انتخابگر و آزاد منش، متخلق به اخلاق اسلامی خالق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون مدار و نظم پذیر و آمادهی ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی» (هدفهای کلان، ص ۲۴).

در بخش هدفهای عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرور در زمینه تامین انسانی در هدف عملیاتی ۳ «ترویج و تعمیق فرهنگ حیا، عفاف و حجاب متناسب با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی» راهکار ۲-۳ به اینصورت به بحث تامین منابع انسانی پرداخته است:

«اتخاذ تدابیر مناسب جهت جذب، تربیت و بکارگیری نیروی انسانی شایسته و متعهد و عامل به رعایت حیا، عفاف و پوشش مناسب در کلیه مراکز اداری و آموزشی» (هدفهای عملیاتی، ص ۳۵).
و یا:

«تأمین تسهیلات و امکانات و ایجاد ساز و کارهای کارا و اثربخش در آموزشهای ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفهای برای یادگیری مداوم» (هدفهای عملیاتی ۱۸ راهکار ۲، ص ۵۴).
یکی از ابعاد دیگر برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی برنامه هایی می باشد که زمینه ساز خلق سرمایه انسانی است در بیانیه ارزشها در این مورد اینگونه آمده است:
«زمینه سازی کسب شایستگیهای پایه - با تأکید بر خصوصیات مشترک اسلامی- ایرانی و انقلابی، در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویتدانش آموزان در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی» (بیانیه ارزشها، ص ۱۶)

همچنین در بیانیه ماموریتها نیز در زمینه بسترسازی ارتقای شایستگیهای نیروی انسانی اینگونه بیان شده است:

«نهاد مأموریت دارد با تأکید بر شایستگیهای پایه، زمینه دستیابی دانش آموزان در سنین الزم التعلیم طی ۱۲ پایه (چهار دوره تحصیلی سه ساله) تحصیلی به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را بصورت نظام مند، همگانی، عادلانه و الزامی در ساختاری کارآمد و اثر بخش فراهم



سازد. انجام این مهم نقش زیر ساختی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی خواهد داشت» (بیانیه ماموریت، ص ۲۰).

همچنین در بخش هدف‌های عملیاتی در هدف شماره یازده راهکار ۱ به نظام تربیت معلم اشاره شده است:

«استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذیربط» (هدف‌های عملیاتی ۱۱، ص ۴۶).

یکی دیگر از ابعاد برنامه‌ریزی راهبردی سرمایه انسانی فرایند استراتژیک ارتقای مهارت و دانش در منابع انسانی است در بخش چشم انداز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ارتقای دانش منابع انسانی بر اساس زمینه‌های فراهم شده به این صورت اشاره شده است که نیروی انسانی باید دارای ویژگیهای کارآمد، اثر بخش، یادگیرنده، عدالت محور و مشارکت جو، برخوردار از مربیان و مدیران مومن آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول آفرین، انقلابی، آینده نگر، عاقل، متعهد، امین، بصیر، حق شناس باشند (چشم انداز، ص ۲۱)

در بخش هدف‌های عملیاتی و راهکارهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به پرورش مهارت نیروی انسانی توجه شده است:

«دارای حداقل يك مهارت مفید برای تأمین معاش حلال باشند به گونه ای که در صورت جدایی از نظام تعلیم و تربیت رسمی در هر مرحله، توانایی تأمین زندگی خود و اداره خانواده را داشته باشند» (هدف‌های عملیاتی و راهکارها، ص ۲۹).

همچنین در راهکار ۶-۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اذعان شده است که: «گسترش و تنوع دادن به حرف و مهارت‌های مورد نیاز جامعه و تعلیم متناسب و برنامه ریزی شده آن در همه دوره‌های تحصیلی و برای همه دانش آموزان» (راهکارها، ص ۳۳).

همچنین در هدف عملیاتی ۵ راهکار ۴-۵ به این بعد بدینگونه اشاره شده است:

«اولویت بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش آموزان مناطق محروم و مرزی» (هدف عملیاتی، ص ۳۸).

و یا

اولویت بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارتآموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش آموزان مناطق محروم و مرزی (هدف عملیاتی ۵، راهکار ۵-۸، ص ۳۹).

جدول شماره ۲: جدول توزیع فراوانی توجه به مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مولفه سند	تأمین منابع انسانی	برنامه ها	استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی
مقدمه، بیانیه ارزشها و بیانیه مأموریت	۲	۱	۱
چشم انداز، هدفهای کلان و راهبردهای کلان	۴	۱	۲
هدفهای عملیاتی و راهکارها و چهارچوب نهادی	۶	۳	۶
جمع	۱۲	۵	۹

جدول فوق نشان می دهد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ترتیب به مولفه های تأمین منابع انسانی ۱۲، استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی ۹ و برنامه ها ۵ بار توجه شده است و کمترین توجه به مولفه برنامه ها بوده است.

در مرحله پایانی ضریب اهمیت مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی با استفاده از آزمون فریدمن به دست آمده و هر مقوله ای که دارای فراوانی بیشتری باشد، از درجه اهمیت بیشتری برخوردار است. نتیجه آزمون معنی داری فریدمن برای مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴-۱۷: نتیجه آزمون معنی داری فریدمن

ردیف	نوع آزمون	Chi-Square	درجه آزادی	Asymp. Sig
۱	فریدمن	۲۸۵/۱۳	۴	۰/۰۰۰

نتیجه آزمون فریدمن با مقدار (۲۸۵/۱۳) در سطح اطمینان ۹۹ درصد و با سطح خطای ۰/۰۱ درصد معنی دار است. به این معنا که بین مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی تفاوت وجود دارد و قابل رتبه بندی است. رتبه بندی مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی در جدول زیر آمده است.



جدول ۴-۱۸: رتبه بندی مولفه های برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه
۱	تامین منابع انسانی	۴/۰۹	۱
۲	استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی	۳/۹۲	۲
۳	برنامه ها	۳/۶۲	۳

هر چقدر میانگین رتبه ها بزرگتر باشد، اهمیت آن عامل از لحاظ برجسته بودن آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بیشتر است. نتیجه میانگین رتبه ها نشان می دهد که مولفه پرورش با ضریب ۴/۰۹ میانگین بالاتری دارد و از برجستگی بیشتری نسبت به بقیه شاخصها برخوردار است، بعد از مولفه تامین منابع انسانی به ترتیب استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی و برنامه ها قرار می گیرند.

نتیجه گیری

سرمایه انسانی مجموعه دانش و مهارتهای افراد در سازمان را شامل می شود. علیرغم اهمیت تازه ای که سرمایه انسانی پیدا کرده است؛ بیشتر سازمانها درباره اینکه در حال ساختن و یا تقلیل چنین سرمایه ای هستند؛ ایده ای ندارند. روشها برای ارزشیابی سرمایه انسانی، پیچیده بوده و به خوبی گسترش نیافته اند. بخشی از مسئله تعیین آن چیزی است که سرمایه انسانی را می سازد. به اعتقاد بسیاری از دانشمندان علوم رفتاری، سازمانها وجه انکارناپذیر دنیای نوین امروز را تشکیل میدهند، ماهیت جوامع توسط سازمانها شکل گرفته و آنها نیز به نوبه خود به وسیله دنیای پیرامون و روابط موجود در آن شکل می گیرند و اگرچه سازمانها به شکلهای مختلف و بر پایه هدفهای گوناگون تاسیس و سازماندهی می شوند، اما بدون تردید تمامی آنها بر پایه تلاشهای روانی و جسمانی نیروی انسانی که ارکان اصلی آن به حساب می آید، اداره و هدایت می گیرند. آموزش و پرورش نیاز به تحول دارد. سند تحولی آموزش و پرورش یک برنامه مهم در سطح ملی است. در این سند معلم به عنوان موثرترین عنصر یاد شده است. در برنامه های تحولی ابتدا باید سرمایه انسانی برنامه ریزی شود و برای تحقق اهداف

برنامه های تحولی منابع انسانی مورد نیاز تامین شود. با در نظر گرفتن برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی در تعلیم و تربیت، فراگیری مهارت های جدید برای کارکنان و مدیران و آموزش های ضمن خدمت جهت بهروز نمودن آگاهی های افراد ضرورتی اجتنابناپذیر است

سه شاخص مهم و اساسی برنامه ریزی راهبردی سرمایه انسانی در سند تحول بنیادین بصورت تحلیل محتوا بررسی و کاوش گردید که در نهایت مشخص گردید بیشترین فراوانی مربوط به شاخص تامین منابع انسانی با فراوانی ۱۲ و بعد از آن شاخص استراتژیک ارتقای دانش و مهارت منابع انسانی با فراوانی ۹ و شاخص برنامه ها با فراوانی ۵ قرار دارند. به نظر می رسد توجه به شاخص های برنامه ریزی راهبردی نیروی انسانی لازمه تامل و توجه بیشتری می باشد.

منابع

- امیدیان، فرانک (۱۳۹۴)، آموزش و پرورش پیش دبستان، ابتدایی، متوسطه اول و دوم با تاکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اهواز: انتشارات علوم و فنون پزشکی اهواز.
- آل حسینی، فرشته، سجادی، سید مهدی، صادق زاده، علیرضا، مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱)، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مسئله ربط، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیستم، دوره جدید، شماره ۱۵، تابستان، صص ۱۰۱-۱۲۸.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول، جلد اول، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- کاپلان، رابرت و نورتون، دیوید (۱۳۸۸). نقشه استراتژی: تبدیل دارایی های نامشهود به پیامدهای مشهود. ترجمه حسین اکبری، مسعود سلطانی و امیر ملکی. گروه پژوهشی صنعتی آریانا، تهران.
- محمدی، عباس، بنار، علی (۱۳۹۳)، روش های عملیاتی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در سطح خرد (آموزشگاه) با رویکرد برنامه ریزی استراتژیک و برنامه مدارس، تهران

Bailey, C., Mankin, D., Kelliher, C., & Garavan, T. (2018). Strategic human resource management. Oxford University Press.

De Neve, J. W., & Fink, G. (2018). Children's education and parental old age sur-



vival-Quasi-experimental evidence on the intergenerational effects of human capital investment. *Journal of health economics*, 58, 76-89.

Debrah, Y. A., Oseghale, R. O., & Adams, K. (2018). Human Capital, Innovation and International Competitiveness in Sub-Saharan Africa. In *Africa's Competitiveness in the Global Economy* (pp. 219-248). Palgrave Macmillan, Cham.

Kesti, M. (2017). Human capital production function. *GSTF journal on Business review* (GBR), 3(1).

Manuti, A., Impedovo, M. A., & De Palma, P. D. (2017). Managing social and human capital in organizations: Communities of practices as strategic tools for individual and organizational development. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 217-234.

Ogundari, K., & Awokuse, T. (2018). Human capital contribution to economic growth in Sub-Saharan Africa: Does health status matter more than education?. *Economic Analysis and Policy*, 58, 131-140.

Sellar, S., & Zipin, L. (2018). Conjuring optimism in dark times: Education, affect and human capital. *Educational Philosophy and Theory*, 1-15.

Vandekinderen, C., Roets, G., Van Keer, H., & Roose, R. (2018). Tackling social inequality and exclusion in education: from human capital to capabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 1-20.

اقدام پژوهی: ارتقاء سطح دانش و تقویت درس املا دانش آموزان پایه اول ابتدایی

پروین صمدی^۱، فاطمه ضیائی مهر^۲، زهرا اسماعیلی^۳

چکیده

در قرن حاضر مقطع ابتدایی از اساسی ترین پایه های تحصیلی می باشد و هرچه دانش آموزان از شیوه های آموزشی بهتری برخوردار باشند سال های آتی تحصیلی خود را با موفقیت بیشتری سپری خواهند کرد. این پژوهش، با هدف بهبود توانایی دانش آموزان مقطع ابتدایی در درس املا فارسی انجام شده است. پژوهش حاضر از لحاظ نوع، پژوهش کاربردی بوده و در آن از روش اقدام پژوهی استفاده شده است. پژوهشگر جهت گردآوری اطلاعات از نظرسنجی توسط دانش آموزان و مشاهده میدانی کمک گرفته است. در این زمینه اقدام پژوه ۵ نفر دانش آموز ضعیف را در يك گروه قرار داد و خود شخصاً پیگیر مسائل آنها شد و به آنان اطمینان داد و گفت: برای من نمره ملاک نیست بلکه می خواهیم اشکالات املايي شما بهبود پیدا کند. در ارتباط با راه کارهای اجرا شده روش برچسب حروف و تهیه برچسب ها توسط دانش آموزان انتخاب شد. به دلیل تهیه ناقص برچسب ها، اجرای روش با مشکل روبرو شد. بنابراین روش جایگزین هم خانواده به صورت یافتن هم خانواده و ریشه یابی کلمات دشوار مورد استفاده قرار گرفت که با انجام این روش املاي دانش آموزان بهبود یافت. با توجه به پژوهش انجام شده می توان نتیجه گرفت که درس املا نیز مانند سایر دروس نیاز به توجه، اصلاح روش آموزش و بازنگری دارد زیرا چنانچه معلم از اطلاعات و مهارت های کافی و لازم برخوردار نباشد ممکن است موجب اختلالات آموزشی بیشتری در دانش آموز گردد.

کلید واژگان: اقدام پژوهی، ضعف املا، روش تدریس، پایه اول ابتدایی

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا p.samadi2013@yahoo.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا f.ziaeimehr@gmail.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا



مقدمه

نقش معلم در کلاس درس تنها ارائه اطلاعات و معلومات به دانش آموزان نیست بلکه مهارت های او در اجرای فعالیت های آموزشی به افزایش توان یادگیری دانش آموزان منجر می گردد. از این رو اساسی ترین وظیفه معلم ایجاد انگیزه و علاقه برای یادگیری مطالب درسی در دانش آموزان است که نباید به یک یا دو روش قدیمی محدود شود و هر چه از فنون و روش های متنوع و ابتکاری در تدریس استفاده شود انگیزه بیشتری در دانش آموزان شکل می گیرد از جمله دروسی که معلم باید از روش ابتکاری و نوین بهره گیرد درس املا است. مقاله ای که پیش روی شماست مجموعه ای از روش های نوین تدریس جهت برطرف کردن املا نویسی دانش آموزان را ارائه می دهد.

تعریف اقدام پژوهی

می توان گفت اقدام پژوهی از معلمانی حمایت می کند که بدنبال شیوه هایی هستند که بتوانند با آن کیفیت یادگیری دانش آموزان را ارتقا دهند. در واقع نوعی از تحقیق می باشد که توسط معلم در یک مسئله برای حل و یا کاهش مشکل انجام می گیرد. در اقدام پژوهی موضوع های تحقیق همگی عینی و مربوط به فعالیت های روز مره می باشد و هدف آن بهسازی امور و اثر بخش کردن آن است.

بیان مساله

آنچه اقدام پژوه را بر آن داشت تا به فکر این مساله بیفتد به شرح زیر است:

بارها مشاهده شده که دانش آموزان در ساعت استراحت به جای نوشتن درس مربوطه و یا استراحت به نوشتن مشق املا و یا جریمه مشغول بودند و یا دانش آموزان خود اقدام به نوشتن املا کرده و برای خود نمره می گذاشتند و برخی به عمد غلط نوشته بودند تا نمره ی آن ها یکسان نباشند و زمانی که اقدام پژوه علت را جویا شد، گفتند والدینشان وقت ندارند هرشب به آن ها املا بگویند وقتی به نظرات دانش آموزان گوش داد، همه از این روش گله مند بودند که وقت کافی برای مطالعه سایر دروس خود ندارند و این روش در یادگیری درس املا نقش مهمی نداشته و تاثیر خاصی ندارد. اقدام پژوه این موضوع را با سایر همکاران در میان گذاشته و نظر اکثریت آن ها این

بود که با وجودی که دانش آموزان غلط های املائی خود را تمرین می کنند و هر شب یک املا می نویسند ولی پیشرفتی در کار حاصل نشده است.

انگیزه اقدام پژوه به عنوان معلم کلاس اول این بود که علاوه بر افزایش میزان علاقمندی دانش آموزان به زنگ املا و بالا بردن سطح نمره آنها، عاداتی را در رابطه با این موضوع ایجاد کرده و همچنین روش ها و طرح های مناسبی را جهت افزایش علاقمندی آنان به درس املا فراهم نماید. حال مساله ای که در اینجا مطرح میشود این است که با توجه به محوریت دانش آموزان در فعالیت های کلاس، در راستای هدف این اقدام پژوهی چه راهکارهای قابل اجرایی را میتوان ارائه نمود تا سطح علاقه دانش آموزان به درس املا بیشتر شود تا ضمن ایجاد زمینه مناسب جهت آموزش املا، زمینه مناسبی برای آموزش کلماتی با سطح بالاتر و درک مفهوم آنها، افزایش نمرات دانش آموزان را در این درس ایجاد کرد.

اهداف

در این اقدام پژوهی به ترتیب هدف کلی و اهداف اختصاصی زیر مد نظر بوده است.

الف: هدف کلی: افزایش سطح علاقمندی دانش آموزان به درس املا و بالابردن سطح نمرات آنها

ب: اهداف جزئی:

- ۱- بهبود وضعیت حداقل پنج نفر از دانش آموزان در اشکالات املائی موجود
- ۲- ارتقاء وضعیت دانش آموزان ضعیف به وضع مطلوب، بگونه ای که بتوانند همسطح دانش آموزان دیگر در فعالیت های یادگیری به نتیجه مطلوب برسند.
- ۳- تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به این درس
- ۴- جذاب و شاد کردن کلاس املا
- ۵- ایجاد عادت در زمینه خواندن متن املا بصورت صحیح
- ۶- ایجاد انگیزه توجه کردن به درس املا



مراحل آموزش نوشتن

به طور کلی مراحل آموزش نوشتن به چهار مرحله زیر تقسیم می شود:

۱- آموزش نوشتن غیر فعال (رونویسی)

۲- آموزش نوشتن نیمه فعال (املا)

۳- آموزش نوشتن فعال پایه ی یك: (كلمه سازی) انشا نویسی و به طور کلی مهارت نوشتن بهتر فراهم می شود، دانش آموزان هنگام نوشتن املاء باید نکاتی را درباره صداهایی که بوسیله معلم در قالب کلمات و جمله ها بر زبان جاری می شود رعایت نمایند:

الف) آن ها را خوب بشنوند+ تشخیص دقیق كلمه+ ادراك كلمه.

ب) آن ها را خوب تشخیص دهند+ یادآوری و مجسم ساختن تصویر+ بازشناسی كلمه صحیح در ذهن.

ج) آن ها را درست بنویسند+ نوشتن صحیح حروف سازنده كلمه+ بازنویسی كلمه و توالی مناسب آن ها. اشکالات املائی دانش آموزان که از دیدگاه شناختی بر اثر اشکالات رسم الخطی، تأثیر لهجه و گویش محلی دانش آموزان و فرایندهای آوایی حذف، تبدیل، افزایش به وجود می آیند از دیدگاه روانشناختی از موارد زیر سرچشمه می گیرند:

الف) ضعف در حساسیت شنوایی، مثال: ژاله - جاله

ب) ضعف در حافظه شنوایی، مثال: جا انداختن کلمات

ج) ضعف در حافظه دیداری، مثال: حيله - هيله

د) ضعف در حافظه توالی دیداری، مثال: مادر - مارد

ه) عدم دقت، مثال: گندم - کندم

و) نارسانویسی، مثال: رستم - رسم (به نقل از قبادیان و ذوقی پور، ۱۳۹۷)

با توجه به مشاهدات میدانی و بررسی علاقه مندی دانش آموزان به درس املا پژوهشگر متوجه مشکلاتی در میان دانش آموزان مانند عدم زمان کافی والدین برای تقویت املائی فرزندان خود شد. این نکته می تواند نقش مهمی در نظام آموزش و پرورش ایفا نماید و عدم پرداختن به این موضوع از چالش های نظام آموزشی محسوب

می گردد. جهت تقویت املا و نگارش دانش آموزان باید روشها و طرح های مناسبی را جهت افزایش علاقمندی آنان به درس املا فراهم گردد تا ضمن ایجاد زمینه مناسب جهت آموزش املا، زمینه مناسبی برای آموزش کلماتی با سطح بالاتر و درک مفهوم آنها، افزایش نمرات دانش آموزان را در این درس ایجاد شود.

یکی از مباحث عمده در پژوهش پیرامون درس املا، موضوع (علل غلط نویسی دانش آموزان در املا) می باشد. که تا کنون تحقیقات بسیار در مورد آن صورت گرفته است. جعفریان یسار (۱۳۸۶) در این رابطه به دلایل زیر اشاره دارد:

۱. آسیب های زیستی یا ژنتیکی مانند دیسگرافی یا دیسلکسی (آئینه نویسی و وارونه نویسی)

۲. نبود هماهنگی کامل بین مغز و چشم و دست

۳. وجود تفاوت بین زبان مادری و زبان نوشتاری

۴. آموزش ناکافی، ناصحیح و غیر روش مند

۵. نداشتن دقت و تمرکز دانش آموز در نوشتن و یادگیری مفهوم کلمات و ...

برخی از راهبردهای افزایش مهارت نوشتن یا درست نویسی شامل رونویسی دانش آموز از مطالبی که به آنها علاقه دارد، خواندن برنامه ای و هدفدار، بازنویسی با ایجاد تغییرات جزئی عمل نوشتن از دیدگاه والاس و ا. مک لافین (محمدتقی منشی طوسی، ۱۳۷۳) با چند مهارت سر و کار دارد. از جمله: توانایی نگهداری موضوع در ذهن، تنظیم موضوع بصورت کلمه ها، ترسیم گرافیکی شکل هر حرف و کلمه و ... به عقیده آنها، جای شگفتی نیست که بسیاری از کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری از فعالیت های زبان نوشتاری بیزار و تا حد امکان گریزان باشند.

در رابطه با اجرای روشهای فعال یاددهی و یادگیری در کلاس، برایان. ج، کرتی (فروغ تنساز، ۱۳۷۳) بر این نکته تاکید دارد که از جمله نتایج مفید برنامه هایی که دانش آموزان در آن فعال هستند احساس رضایتی است که برای دانش آموز از شرکت مفید و فعالیت بدنی حاصل می شود که این امر به نوبه خود در نگرش آنان نسبت به فعالیت، اعتماد به نفس داشتن و مهارتهای همکاری های اجتماعی و خلاقیت تاثیر می گذارد.



روش های نوین تدریس

به طور کلی با جمع آوری داده ها و تجزیه و تحلیل آنها، تبادل تجربه با همکاران و همچنین نتایج مطالعه و تحقیقات انجام شده و جمع بندی آنها، موارد زیر پیشنهاد گردید که عبارتند از :

الف - روش های تقویت حافظه ی دیداری

ضعف در حافظه ی دیداری، اشتباه در نوشتن حروفی است که دارای صدای یکسان اما شکل نوشتاری متفاوت هستند. عمده ترین مشکل املایی دانش آموزان ناتوانی در جایگزینی درست این حروف می باشد.

الف - ۱- شبکه بازیابی کلمات

یکی از روش های فعال در فرآیند یاد دهی - یادگیری، روش شبکه بازیابی کلمات است. معلّم کلماتی را که از نظر املایی مهم هستند، از درس مورد نظر یا چند درس، انتخاب می نماید و روی برگه هایی می نویسد. آن ها را در ظرفی می ریزد. ظرف مزبور را در مقابل دانش آموزان قرار داده و هر فرد يك برگه برمی دارد. معلّم یکی از واژه ها را نام می برد. دانش آموزانی که برگه ی مورد نظر را در اختیار دارد، پای تخته آمده و آن را می نویسد (مهدی مقدم، ۱۳۸۸: ۱۱۸).

الف - ۲- پرکردنی

معلّم با همکاری دانش آموزان، يك کلمه ی مشکل درس را انتخاب می کند. سپس به تعداد حروف آن کلمه، يك جدول روی تخته می کشد. بعد از بچه ها می خواهد که حروف را به صورت تصادفی بگویند تا جدول کامل شود. (عبداللهی حسینی، ۱۳۸۶: ۲۲)

الف - ۳- املا ی ذهنی

معلّم از دانش آموزان می خواهد يك بار متن مورد املا را با دقت بخوانند و کتاب ها را ببندند. سپس هر چه در ذهن دارند، در دفترشان بنویسند. (همان)

الف - ۴- کامل کردنی

در این روش در متن، کلماتی را که ارزش املایی دارند، نمی نویسیم و جایشان را خالی می گذاریم. سپس از بچه ها می خواهیم هنگام قرائت متن توسط معلّم، فقط جاهای خالی را پر کنند. (همان)

الف-۵. املاي گروهی

در این شیوه، هر گروه يك متن املايی را بر اساس درس مشخص شده طرح می کند و بعضی از کلمه ها را غلط می نویسد. سپس این متن های طرح شده در گروه ها جابه جا می شوند. هر گروه واژه های نادرست را پیدا کرده و شکل درست املايی آن را می نویسد. (تجربیات همکاران)

الف-۶. املاي جمله سازی

در این شیوه که به صورت گروهی انجام می گیرد معلّم به هر يك از گروه ها کلمات یا ترکیباتی می دهد تا با آن جمله بسازند. بعد از پایان یافتن جمله سازی گروه ها، هر گروه جمله هایی را که ساخته می خواند و بقیه ی گروه ها این بند را می نویسند. در آخر متن املايی پدید می آید که دانش آموزان خود طرّاح آن هستند. (تجربیات همکاران)

الف-۷. املاي کارتی

معلّم واژه های دشوار درس را بر روی کارت هایی یادداشت می کند. در برخی از آنها واژه را به صورت نادرست می نویسد. سپس کارت ها را در اختیار گروه قرار می دهد و از آنها می خواهد تا شکل درست املايی واژه های غلط را بر روی تابلوی کلاس بنویسند. (تجربیات همکاران)

الف-۸. خواندن کتاب با صدای بلند

هنگامی که با صدای بلند برای بچه ها کتاب می خوانید، فرصت خوبی پیدا می کنید که نوشته ها را با هم تجربه کنید. با این کار آنها به زبان توجه می کند و مهارت های ضروری درك مطلب آنها که در مدرسه و در سال های بعد به آن نیاز دارند، پرورش می یابد.

الف-۹. آموزش هم خانواده

در این روش معلّم هنگام تدریس درس مورد نظر املا، به هر واژه ی دشواری که می رسد از دانش آموزان می خواهد که يك یا دو هم خانو اده مثال بزنند یا اینکه تکالیفی را برای تمرین هم خانواده طرّاحی کند و در اختیار دانش آموزان قرار دهد.

الف-۱۰. بازی املايی نصف دیگرم کجاست

این فعالیت می تواند به صورت فردی یا گروهی انجام گیرد. معلّم يك جمله را انتخاب کرده و آن جمله را به صورت کلمه به کلمه روی هر کارت می نویسد و بین گروه ها تقسیم می کند و پس



هر جمله را بین بچه های گروه تقسیم می کند. سپس جمله یا جمله های مورد نظر را روی تابلو می نویسد و از هر گروه می خواهد کارت مربوط به جمله را روی تابلو نصب کند. هر گروهی که بتواند جمله ی خود را سریع تر کامل کند برنده است و تشویق می شود. (بهنام، علیزاده، ۱۳۸۹)

ب- روش های ابتکاری در جهت تقویت حافظه ی دیداری

اساس کار اقدام پژوه در روش های ابتکاری، یافتن روش هایی نو و بدیع در آموزش املا و در عین حال مؤثر بودن و عملی بودن آنها بوده است.

ب-۱- جدول کوش یاب

در این روش جدولی طراحی می شود که در آن حروف کلمات دشوار از نظر املائی به صورت نامرتب چیده شده اند. دانش آموزان بایستی حروف این واژه ها را در جدول پیدا کند.

ب-۲- مکعب جورچین حروف

معلم دو گروه از بین دانش آموزان انتخاب می کند و سپس واژه ای از متن مشخص شده برای املا انتخاب می کند و از دانش آموزان می خواهد که با مکعب ها حروف این کلمه را کنار هم بچینند.

ب-۳- مسابقه ی حروف چین

معلم حروف الفبا را در اختیار هر گروه قرار می دهد و سپس واژه ای را انتخاب می کند. هر گروه بایست با استفاده از حروفی که در اختیار دارد، حروف واژه ی مورد نظر را بر روی تابلو بچسباند.

ب-۴- هجی کردن کلمات

این شیوه به صورت فردی انجام می گیرد. معلم از دانش آموز می خواهد تا حروف تشکیل دهنده ی واژه ای را که او می گوید، بیان کند.

ب-۵- برجسب حروف

معلم دو گروه از بین دانش آموزان انتخاب می کند و سپس واژه ای از متن مشخص شده برای املا انتخاب می کند و از دانش آموزان می خواهد که با استفاده از حروف هایی که در اختیار دارند، حروف مربوط به واژه ی مورد نظر را بر روی برگه ای که در اختیار دارند، بچسبانند.

ج- روش های تقویت اعتماد به نفس دانش آموزان ضعیف در املا

روش های ارائه شده در این قسمت، به عنوان وسیله ای برای کمک به دانش آموزان ضعیف در از میان بردن مشکلاتی از قبیل : نداشتن خودباوری و اعتماد به نفس هستند.

ج-۱. املای گروهی

در این روش دانش آموزان به گروه های چند نفری تقسیم می شوند. سپس هر خط املای را یکی از اعضای گروه می نویسد. و بقیه ی اعضای گروه، به ویژه سرگروه به نویسنده ی املا کمک می کنند و اشتباهاتش را به او گوشزد می کنند. .

ج-۲. تشویق

پایه حیات بشری بسته به محبت است ، محبت به هرکسی کاری است به یاد ماندنی و فراموش شدنی . این محبت است که يك عمر ، انسان را در حفاظت خود محکم و سالم نگه می دارد و سلامت حیات او را بیمه می کند و در سر نوشت او نقش مهمی را ایفا می کند و ریشه عمیق روانی و روحی دارد.

محبت يك مسئله فطری است و بشر طالب آن است. او توقع دارد. توقع از پدر، توقع از مادر، مربیان، معلمان و دیگران که در حاشیه قرار دارند. (موسوی زنجانرودی، ۱۳۷۸: ۳۵)

ج-۳. بازی در خدمت املا

تجارب یادگیری فعال در زبان آموزی، خواندن، نوشتن و تشخیص حروف، در کودکان بسیار مؤثر است؛ به گونه ای که یادگیری همراه با بازی و فعالیت، به مراتب سریع تر و بهتر از زمانی بوده است که به صورت غیرفعال به کودکان آموزش داده می شود؛ به خصوص اگر این فعالیت ها همراه با بازی های کنترل خویش همراه شوند. (محمد حسن بهروزیان، ۱۳۸۶: ۲۶)

انتخاب راه حل ها

اقدام پژوه بر اساس یافته های به دست آمده در بخش جمع آوری داده ها، به این نتیجه رسید که ابتدا روش هایی را برای تقویت حافظه ی دیداری همه ی دانش آموزان و سپس راه کارهایی برای تقویت اعتماد به نفس شاگردان ضعیف اجرا کند. هم چنین اقدام پژوه برای جذاب و شاد کردن آموزش درس املا، از روش های ابتکاری خود بهره گرفت.



با توجه به موارد فوق از بین راه حل های پیشنهادی و اولویت بندی پاسخ ها، راه حل های زیر به ترتیب اهمیت و زمان بندی اجرا انتخاب گردید :

الف) روش های تقویت حافظه ی دیداری: شبکه ی بازیابی کلمات، املا ی ذهنی، خواندن کتاب با صدای بلند، آموزش هم خانواده.

ب) روش های تقویت اعتماد به نفس دانش آموزان ضعیف در املا: املا ی گروهی ، تغییر روش تصحیح املا، تشویق.

ج) روش های ابتکاری در جهت تقویت حافظه ی دیداری: جدول کوش یاب، مکعب جورچین حروف مسابقه ی حروف چین، برچسب حروف.

اعتبار بخشی به راه حل های انتخابی

اقدام پژوهی برای کسب اطمینان از اجرای راه حل های انتخابی و کسب اعتبار بیشتر در این زمینه، با همکاران خود در آموزشگاه و سایر مدارس، مشورت کرد. هم چنین در این زمینه نظر مدیر مدرسه کوثر، خانم شاکری را جویا شد، ایشان قول دادند تا در هر زمینه ای، همکاری های لازم را انجام دهند. در این زمینه دبیر رشته ی زبان انگلیسی خانم صائمی نیز بعد از مطالعه های راه کارهای انتخاب شده، روش های مورد نظر را جالب و قابل اجرا دانسته و آنها را قابل تعمیم به رشته ی خودشان دانستند. در کل معیارهای اعتباریابی طرح به شرح ذیل می باشد:

۱. بر اساس پیش بینی به عمل آمده سهل الوصول و قابل دسترسی بودن.

۲. قابل اجرا بودن راه حل ها ی انتخابی.

۳. پیش بینی تاثیرگذاری راه حل ها در علاقمند کردن دانش آموزان به درس املا.

۴. ابتکاری و نو بودن بعضی از راه حل های انتخاب شده.

۵. تأیید راه حل ها توسط همکاران در این زمینه.

۶. استفاده از نظرات همکاران .

پیشینه پژوهش

موسوی زنجانرودی (۱۳۷۸) نیز محبت و تشویق را در تعلیم و تربیت بسیار موثر میدانند و عقیده دارد که: پایه حیات بشری به محبت بسته است و محبت یک عمر انسان

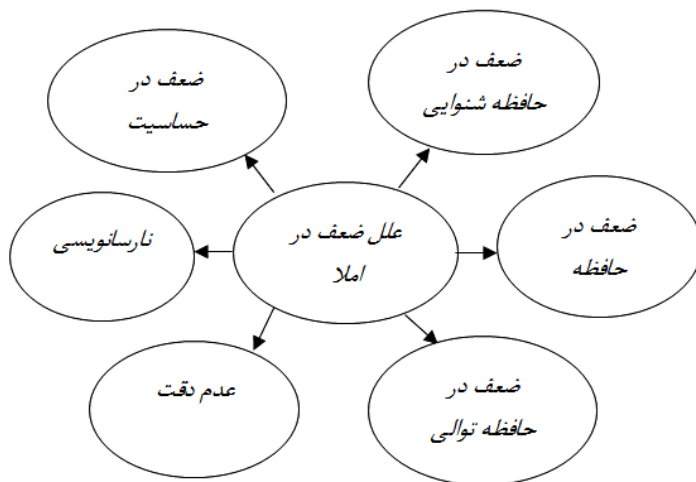
را در حفاظت خود محکم و سالم نگه میدارد و محبت یک مسئله فکری است و بشر طالب آن است. او توقع دارد. توقع از پدر، توقع از مادر، مربیان، معلمین و دیگران که در حاشیه قرار دارند.

سیف نراقی، نادری (۱۳۷۹) نیز به اثربخش بودن روش آموزش و افزایش مهارت دستنویسی فرناuld تاکید می کنند و عواملی چون تدریس ناکافی و نادرست مربیانی که خود از آموزش کافی بهره مند نیستند، کلاسهای پر جمعیت، روابط نامطلوب کودک و معلم و مواد و برنامه درسی نامناسب را در بروز مشکلات نوشتن و املاي کودکان تاثیرگذار می دانند.

وزیری (۱۳۸۸) در اقدام پژوهی خود تحت عنوان چگونه توانستم مشکل املاي فارسي را در دانش آموز بهبود بخشم پژوهشی را بر روی يك دانش آموز كم توان ذهني انجام داده است. ایشان برای حلّ مشکل خود از راهکارهایی مانند: ایجاد فضای دوستانه همراه با بازی هایی برای پرورش حافظه ي بصری و شنیداری و ارزشیابی توصیفی، استفاده کرده اند. الموتی نیا (۱۳۸۸) نیز در اقدام پژوهی خود با جامعه ي آماری ۱۸ نفر، علاوه بر راه کارهای مبتنی بر سرگرمی، استفاده از آزمون های تصویری و غیر تصویری و برگزاری جلسات با والدین را در رفع مشکل دانش آموزان خود مؤثر می دانست و به نتایجی مانند: افزایش شور و شوق دانش آموزان در زنگ املا، مهم بودن درست نویسی از دید شاگردان، رضایتمندی والدین از اجرای طرح و لذت بردن بچه ها از نوشتن اشاره کرده بود.

خورشیدوند و صادقی نیا (۱۳۹۴) در تحقیقی تحت عنوان بررسی علل ضعیف بودن دانش آموزان در درس املا و انشا و ارائه راهکارهای مناسب جهت پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسیدند که به کارگیری یک روش در تمام تدریس و عدم به کارگیری روشهای متنوع، نبود رابطه ي عاطفی و صمیمی بین فراگیران و دبیران، عدم وجود احترام، عدم ایجاد انگیزه توسط معلم در فراگیران، ضعیف بودن پایه دانش آموزان در فعالیت های خواندن و نوشتن، عدم مدیریت کارآمد معلم و بی نظمی در کلاس درس، عدم توانایی معلم در ساده سازی و قابل فهم نمودن مطالب درسی، عدم اهمیت به درس املا و انشاء و غیره موجب ضعیف بودن و عدم علاقه فراگیران به درس های املاء و نگارش شده است.

قبادیان و ذوقی پور (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان راهکارهای آموزش و تقویت املاي فارسی (اقدام پژوهی) به این نتیجه رسیدند که هرچه تعداد شاگردان يك کلاس مخصوصاً پایه ی اول کمتر باشد معلم مربوطه وقت بیشتری برای رسیدگی به دانش آموزان ضعیف در املاء خواهد داشت.



شکل ۱- مدل مفهومی برگرفته از ادبیات پژوهش

شاخص های پژوهش

به منظور گردآوری داده ها جهت توصیف وضع موجود از شاخص های کمی شامل نظرسنجی و کیفی شامل مشاهده میدانی دانش آموزان استفاده شده است.

شاخص های کیفی

- ۱- عدم علاقمندی دانش آموزان به درس املا
- ۲- خشک و بی روح بودن درس املا برای شاگردان
- ۳- بروز اشکالات املایی به ویژه در حافظه دیداری
- ۴- ابراز نارضایتی از نتایج امتحانات املا
- ۵- بی میلی و نداشتن رغبت برای شرکت در فعالیت های گروهی
- ۶- کسب نتیجه ضعیف در امتحانات ترم املا

۷- نبود ارتباط عاطفی و صمیمانه بین معلم و دانش آموزان به ویژه دانش آموزان ضعیف

۸- نداشتن نگرش مثبت در رابطه با درس املا

شاخص های کمی

برای تبیین وضع موجود از اعداد و ارقام نیز استفاده شده است به عبارتی دیگر اقدام پژوهی با استفاده از روش مشاهده مستقیم به بررسی برگه های آزمون های برگزار شده و علل غلط نویسی دانش آموزان و همچنین نظرسنجی از دانش آموزان پرداخته است.

روش پژوهش

اقدام پژوهی برای گردآوری اطلاعات بیشتر در زمینه شاخص های کیفی وضع موجود، از روش های زیر استفاده کرد، که به تفصیل هر یک از آنها بیان خواهد شد.

ب) نظرسنجی از دانش آموزان

ج) مشاهده

نظرسنجی از دانش آموزان

اقدام پژوهی در کلاس ، پرسش هایی را در ارتباط با درس املا برای شاگردان مطرح کرد :

۱- نظرتان در رابطه با درس املا چیست؟

۲- کدام کتاب و درس خود را بیشتر دوست دارید؟

۳- چه روش هایی را در مطالعه ی درس املا به کار می برید؟

- نظرات دانش آموزان در این رابطه به شرح زیر بود :

۱- خشک و بی روح بودن کلاس

۲- استفاده از بازی و سرگرمی در ساعات املا

۳- نوشتن املا ی شب در منزل

۴- خواندن کتاب در کلاس مانند درس فارسی و هدیه های آسمانی

- در مورد میزان علاقه به درس املا ۲۵٪ ابراز علاقه کردند.

- نظرات آن ها درباره انواع روش های مطالعه به شرح زیر است:



۱. روخوانی متن های املائی (با صدا و بی صدا)
 ۲. روخوانی همراه با تمرین کلمات مشکل املائی
 ۳. نوشتن املا در منزل به کمک والدین یا خواهر و برادر همراه با تمرین املا
 ۴. روخوانی متن املا در کلاس قبل از گفتن املا
- با استخراج پاسخ های دانش آموزان به سوالات نظرسنجی، یافته های زیر به دست آمد:
- ۱- دانش آموزان به درس املا علاقه نداشته و به آن اهمیت نمی دهند.
 - ۲- مانند درس های دیگر برای مطالعه آن وقت نمی گذارند.
 - ۳- در این زمینه اولیا با دانش آموزان همکاری کمی دارند.
 - ۴- دانش آموزان کلمات دشوار املائی را (که اکثرا در این زمینه غلط دارند) تمرین نمی کنند.
 - ۵- روش های نادرستی در مطالعه درس املا دارند.

مشاهده

- اقدام پژوه برای جمع آوری داده ها از روش مستقیم شامل : بررسی آزمون های سه ماه اول سال ، ترم اول و بررسی علل غلط نویسی دانش آموزان بهره گرفت.
- اقدام پژوه با استفاده از مشاهده و نظرسنجی از دانش آموزان به جمع آوری داده ها با توجه به وضع موجود پرداخت و به وسیله این یافته به علل به وجود آمدن مساله موجود پی برد نتایج زیر حاصل تجزیه و تحلیل داده هاست:
- ۱- روش تدریس سنتی بسیار نامناسب بوده و باید روشی نوین جایگزین آن شود.
 - ۲- روش های ارائه تکالیف مانند نوشتن املائی هر شب در خانه در بهبود نمرات دانش آموزان تاثیر چندانی ندارد و بی اثر می باشد.

نتیجه گیری

در طول زمانی که از عمر تعلیم و تربیت مدرن می گذرد، رفته رفته بر دست اندرکاران علوم طبیعی محرز گشته است که تحقیقات دانشگاهی به تنهایی پاسخی گوی مسائل و مشکلات علمی آموزش و پرورش نیستند. لذا این نقطه عطفی شد برای شروع نوعی دیگر از پژوهش که بتواند مسائل واقعی

محیط کلاس درس و آموزش را حل و فصل کند، این تحقیق همان اقدام پژوهی است.

اقدام پژوه نیز تلاش کرد که با استفاده از این بستر آماده برای حل مسأله‌ای که در کلاس خود با آن روبرو بود، گام بردارد و برای رسیدن به وضع مطلوب تلاش کند. هدف اساسی برنامه‌ی درسی زبان آموزی، توجه به تقویت و پرورش مهارت‌های چهارگانه است. به طوری که دانش‌آموزان در گفت و شنودها شرکت و ارتباط برقرار کنند و افکار، احساسات و نظرات خود را به دو صورت گفتار و نوشتار بیان کنند. در این راستا نوشتن، مرحله‌ی نهایی است که بر شنیدن، گفتن و خواندن استوار می‌گردد. چاره‌اندیشی برای حل مشکلات دانش‌آموزان در این حوزه امری بدیهی و ضروری است. معلم بایستی با کمک ابزار دقیق علمی و روان‌شناسی پای به این مرحله بگذارد.

روش‌های قدیمی از جمله: تکرار و تمرین خسته‌کننده و رونویسی‌های بی‌هدف، ناکارآمدی خود را در این زمینه به اثبات رسانده‌اند. این گونه راه‌حل‌ها نه تنها مشکلی را از دانش‌آموزان برطرف نمی‌سازد؛ بلکه نوعی ملال و دلزدگی را نیز پدید می‌آورد.

کار یک معلم در زمینه‌ی استفاده از روش‌های مختلف تدریس را می‌توان به کار یک نقاش تشبیه کرد.

همان‌طور که یک نقاش برای ترسیم و خلق یک تابلوی نقاشی از رنگ‌های مختلف استفاده می‌کند. هرگاه لازم باشد، آنها را درهم می‌آمیزد تا اثر هنر خود را به بهترین شکل ممکن به وجود آورد. یک معلم هم پس از آشنایی با اصول و مراحل اجرای الگوهای گوناگون تدریس در عمل و هنگام ارائه‌ی درس می‌تواند با تشخیص موقعیت و توجه به توانایی‌های دانش‌آموزان و بر حسب نوع مفهوم، ترکیبی از الگوهای مختلف تدریس را به کار برد.

اقدام پژوه در این طرح تلاش می‌کرد با استفاده از روش‌ها و راه‌حل‌های مختلف برای بهبود وضعیت دانش‌آموزان در اشکالات املایی رایج، به ویژه تقویت حافظه‌ی دیداری گام بردارد. در این راستا سعی می‌کرد به علائق دانش‌آموزان توجه به دامنه‌ی ویژه به روش‌هایی که با بازی و مسابقه همراه بود؛ تا با ایجاد علاقه در دانش‌آموزان آنان را به فعالیت واداشته و آموزش درس املا را برایشان، جذاب و شیرین کند.

در انتها قابل ذکر است که اقدام پژوه توانست با انتخاب راه‌حل‌های مناسب، به وضع مطلوب برسد و به ارتقا سطح کیفی درس املا و ایجاد علاقه در دانش‌آموزان سوم راهنمایی



دست یابد. به عبارت دیگر اقدام پژوه توانست ۵۲ درصد (۸ نفر) از آزمودنی های پژوهشی علاقه مند به درس املا را، به $\frac{۸۴}{۳}$ (۲۷ نفر) در پایان برساند. بایست پذیرفت که درس املا نیز مانند سایر دروس نیاز به توجه و بازنگری دارد و در این زمینه روی آوردن به روش های فعال تدریس، توجه به علاقه دانش آموزان، اجتناب ناپذیر است. بدین منظور می بایست ابتدا در نگرش و نحوه برداشت همکاران از این درس و سپس نحوه تدریس آن بازنگری های جدی صورت پذیرد تا یادگیری سریع تر و ماندگارتر ایجاد شود.

پیشنهاد و راهکارها

الف) به مسئولان محترم پیشنهاد می گردد:

با توجه به اهمیت روش صحیح و مناسب آموزش املا که اقدام پژوه در این پژوهش به آن اشاره کرد برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت املا برای معلمان ضرورت دارد و چه بهتر که از اساتید و بزرگوارانی که به این درس توجه دارند؛ دعوت به عمل آید تا بیش از این شاهد افت عملکرد دانش آموزان در این درس نباشیم و با دوره ی راهنمایی، آیین نامه های ارزیابی و تصحیح املا نیاز به تغییر و بازنویسی دارد.

مسئولان و دست اندرکاران آموزش و پرورش توجه به این درس و مشکلات آن را در دستور کار خویش قرار دهند. مدیران مدارس به درس املا اهمیت بدهند و تدریس آن را طبق خواسته ی مؤلفان کتب درسی تنها به معلمان متخصص این رشته بسپارند. برگزاری جشنواره های الگوی برتر تدریس برای درس املا، گامی مؤثر در جهت تحقق اهداف آموزش این درس است. امید است با پیگیری مسئولین و دست اندرکاران تعلیم و تربیت این نقیصه ها و کمبودها برطرف گردد.

ب) به همکاران گرامی توصیه می شود:

همکار ارجمند و گرامی، معلم اندیشه ورز، خلاق و دارای فکر و اندیشه ی جدید و به روز است. او متناسب با شرایط کلاس خود، روش های سنتی را تغییر می دهد و به اصلاح آن ها می پردازد تا به روش مطلوب دست یابد. در آموزش املا این معلم است که باید با توجه به وضعیت دانش آموزان کلاس، به گزینش راهکارهای مناسب برای آموزش مهارت های املائی و پیشرفت دانش آموزان اقدام کند. آنچه افکار و اندیشه های قدرتمند معلمان خلاق می کند، هیچ

قاعده و قانون آموزشی توانایی آن را ندارد.

ج) به اولیای ارجمند پیشنهاد می گردد:

باید توجه داشت دانش آموزانی را که در انجام تکالیف یا نوشتن املا دچار مشکل هستند و به راحتی دچار حواس پرتی می شوند و در موقع نوشتن دچار اضطراب می گردند، نباید به دست فراموشی سپرد. واکنش های نامناسب از طرف شما والدین محترم باعث تنفر از مدرسه و رفتار ضد اجتماعی می شود.

والدین عزیز با صبر و حوصله و همکاری با دانش آموزان، می توانند از بروز بسیاری مشکلات جلوگیری کرده و شاهد پیشرفت نونهالان خود باشند.

فهرست منابع

۱. الموتی نیا، معصومه (۱۳۸۸)، «چگونه می توانم ضعف در املا و پیامد های ثانویه و اضطراب و کاهش اعتماد به نفس را در زهرا بهبود ببخشم؟»،
۲. بهروزیان، محمد حسن (۱۳۸۶)، «بازی در خدمت املا معرفی روش های اصلاح و آموزش دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری از طریق بازی»، رشد آموزش ابتدایی، دوره ی یازدهم، شماره ی چهارم.
۳. پروین، محسن (۱۳۸۴)، «اقدام پژوهی درس املا و بررسی راه های مشارکت فعالانه دانش آموزان در درس املا» آموزش زبان و ادب فارسی، شماره ۷۴.
۴. ج. کرتی، پریان (۱۹۷۲)، «یادگیری فعال»، ترجمه ی: فروغ تن ساز، (۱۳۷۳)، تهران، انتشارات مدرسه.
۵. جعفریان یسار، حمید (۱۳۸۶)، «سفید سیاه خاکستری در رنگ املا»، رشد آموزش ابتدایی، دوره ی یازدهم، شماره ی چهارم.
۶. حسینی، معصومه سادات (۱۳۸۷)، «اهمیت بازی و تأثیر آن در توان یادگیری»، نشر پیراه مردم.
۷. خورشیدوند، مرضیه و علیرضا صادقی نیا، ۱۳۹۴، بررسی علل ضعیف بودن دانش آموزان در درس املا و انشا و ارائه راهکارهای مناسب جهت پیشرفت تحصیلی، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، https://www.civili-ca.com/Paper-EPSCONF02-EPSCONF02_0007.html
۸. سیف نراقی، مریم، نادری،... (۱۳۷۹)، «نارسایی های ویژه در یادگیری»، تهران، انتشارات مکیال. شورای برنامه



ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۸)، «راهنمای فارسی سال دوم راهنمایی»، تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

۹. عبد اللهی حسینی، سید علی (۱۳۸۶)، «املا آری دیکته خیر!»، رشد آموزش ابتدایی، دوره ی یازدهم، شماره ی چهارم.

۱۰. علوی مقدم، بهنام و علیزاده، فاطمه صغری (۱۳۸۹)، «آموزش املا»، تهران، انتشارات ابوعطا.

۱۱. قبادیان، مسلم و ذوقی پور، سودابه (۱۳۹۷)، راهکارهای آموزش و تقویت املا ی فارسی (اقدام پژوهی)، نخستین کنفرانس ملی مدارس کارآفرین.

۱۲. موسوی زنجانودی، سید مجتبی (۱۳۷۸) تربیت مذهبی کودک، قم: میثم تمار، چاپ سوم.

۱۳. مهدی مقدم، اکرم (۱۳۸۸) «آموزش و تقویت املا در شبکه بازیابی»، در کلاس نوشتن، به کوشش ابراهیم‌زاده، محمد رضا، قم، انتشارات اقلیم مهر.

۱۴. والاس، جرال و مک لافلین، جیمز، «ناتوانی های یاد گیری»، ترجمه م. تقی منشی طوسی (۱۳۷۰)، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

۱۵. وزیر ی، معصومه (۱۳۸۸)، «چگونه توانستم املا ی فارسی را در دانش آموز در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ بهبود بخشم؟».

۱۶. هاشمی کاشی ثانی، اعظم (۱۳۸۷)، «چگونه توانستم با روش املا ی آموزشی و مشارکت دانش آموزی سطح نمرات درس املا را ناباورانه ارتقا دهم؟»، برنامه ی دوازدهم.

چگونه توانستیم با آموزش بهداشت فردی و اجتماعی، نظم در مدرسه را ارتقاء داده و کمبود نیروی خدماتی را جبران کنیم؟ (اقدام پژوهی)

خدیجه سادات طباطبایی، فریده نصیری

چکیده:

هدف از این پژوهش، بررسی عوامل ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان به منظور رعایت بهداشت فردی و اجتماعی و برقراری نظم در مدرسه جهت جبران کمبود نیروی انسانی در بخش خدماتی می‌باشد. روش این پژوهش به صورت مداخله‌ای از طریق واگذاری مسئولیت به دانش‌آموزان و ایفای نقش توسط آنان، برگزاری کلاس‌های آموزشی برای اولیا و دانش‌آموزان و دادن بروشور به هر دو گروه، جلب مشارکت و همکاری معلمان و دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف، نصب آئین نامه انضباطی در معرض دید دانش‌آموزان در کلاس‌ها و راهروها و ... می‌باشد. برای سنجش میزان اثرگذاری راهکارها از روش مشاهده مستقیم، مصاحبه و پرسشنامه استفاده شده است و جهت تحلیل داده‌های آماری که به صورت کمی محاسبه شده، از آزمون T همبسته استفاده گردیده است. تحلیل آماری نشان داد که وضعیت بهداشتی و انضباطی دانش‌آموزان، از نظر همکاران، اولیا و حتی خود دانش‌آموزان، قبل و بعد از مداخله، به گونه‌ای معنادار تغییر یافته است. بنابراین نتایج پژوهش حاضر حاکی از این است که راهکارهای استفاده شده در این خصوص، در علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به رعایت بهداشت فردی و اجتماعی مؤثر بوده و توانسته با برقراری نظم در مدرسه، کمبود نیروی خدماتی را جبران کند.

واژگان کلیدی: بهداشت فردی و اجتماعی، نظم، انضباط، دانش‌آموزان

۱-مقدمه:

سلامتی کودکان اساسی‌ترین هدف سازمان‌های بین‌المللی است. بررسی محیطی بهداشت مدارس، در جهت اعتلای اهداف آموزشی سهم بزرگی را اختصاص می‌دهد (حافظی، ۱۳۹۱). مدرسه فضایی است که آموزش و پرورش و رشد شخصیت کودکان، در پناه روش‌های صحیح، فضای فیزیکی مطلوب و محیط روانی مساعد آن،



اداره می‌شود (حلم سرشت و دل‌پیش، ۱۹۹۲؛ رایگان، شهرآکی و فراروی، ۲۰۰۰). مدارس ابتدایی نقشی اساسی در آموزش رفتارهای صحیح بهداشتی برای کودکان دارند (جولایی و همکاران، ۱۳۸۳) عدم آگاهی از بهداشت، اثرات جبران ناپذیر به جا می‌گذارد (رشادمنش، ۱۹۹۶). توجه به بهداشت در محیط‌های آموزشی، مؤثرترین عامل رشد دانش‌آموزان، از نظر جسمی، روانی و فراگیری مطالب در آنها است (نوری، ۱۹۹۵). اگر در مدرسه، آسایش محیطی فراهم نشود، تلاش معلمان، بازدهی مطلوب نخواهد داشت (میکائیلی و پیری، ۱۳۹۴). در مدارس که فضا، خستگی و بی‌نظمی را القا می‌کند؛ تحقق برنامه با مشکل رو به روست (حلم سرشت و دل‌پیش، ۱۹۹۲). بنابراین رعایت استانداردهای بهداشت ضروری می‌باشد (نشاط و همکاران، ۱۳۸۹). به علت شرایط سنی خاص، باید توجهی ویژه به مدارس ابتدایی لحاظ شود. چرا که، تاثیر وافر بر سلامت جسم و روان دانش‌آموزان و یادگیری آنان دارد (خالصی، ۲۰۰۲). برخورداری دانش‌آموزان از امکانات بهداشتی اثرات مطلوب دارد و ضمن افزایش درک آنها، از افت تحصیلی جلوگیری می‌کند و از اتلاف سرمایه می‌کاهد. (رمضانخانی، ۱۳۹۲). سازمان جهانی بهداشت، بهداشت مدارس را به عنوان رکنی بنیادی در مجموعه مسائل بهداشت عمومی می‌داند (نوری، ۱۳۷۳)؛ چرا که عاملی مؤثر در ارتقای سطح سلامتی و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان است (حبوباتی، ۲۰۰۰؛ خلیلی، جهانی هاشمی و جمالی، ۲۰۰۷).

یافته‌های یانگ^۱ (۱۹۹۴)، با عنوان تاثیر آموزش بهداشت توسط معلمان در دبستان‌های دخترانه نشان داد که رفتار دانش‌آموزان بعد از مداخله بهداشت، تغییرات مطلوبی داشته است. مطالعه تونی^۲ (۲۰۰۳) نیز، نشان داد، بین رفتار نامطلوب انضباطی و منبع کنترل بیرونی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

عزیزی، جمالودین، شهرین، موحد، رجا و نوردین^۳ (۲۰۰۹)، در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان با مشکلات خانوادگی، نسبت به سایرین، با مسائل انضباطی بیشتر مواجهند. مطالعه باغبانی پور (۱۳۷۹)؛ حمداله‌زاده گل (۱۳۸۱) نیز، نشان داد

1. Yang

2. Tony

3. Azizi, Jamaludin, Shahrin, Mohd, Raja & Noordin

که بین عوامل خانوادگی و بی‌انضباطی همبستگی منفی معناداری وجود دارد. نتایج مطالعات موسوی‌شوشتری (۱۳۷۷)، شهسواری (۱۳۸۲)، بیدلی (۱۳۸۲)، نورالدین وند، شهنی ییلاق و شریفی (۱۳۸۳)، امان‌الهی (۱۳۸۵)، تجلی و اردلان (۱۳۸۹) نیز، بیانگر تأثیر عملکرد خانواده با سازگاری دانش‌آموزان است. فرهنگ‌فلاح (۱۳۸۲) نیز، در پژوهش خود با عنوان میزان رعایت مقررات از طرف دانش‌آموزان، به رابطه مثبت بین آن و عوامل خانوادگی، اشاره کرده‌اند. رئیسی (۱۳۸۶)، نیز به رابطه معنادار، بین عوامل خانوادگی و نمره انضباطی دانش‌آموزان، اشاره کرده است.

سلیمی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود نشان داد که رابطه صمیمی معلم با دانش‌آموز، احترام‌گذاری به آنان و موفقیت خانوادگی‌شان، سبب افزایش نظم‌پذیری آنان می‌گردد. نتایج پژوهش یوسلیانی، حبیبی و سلیمانی (۱۳۹۱)، نیز نشان داد که بین عملکرد خانواده دانش‌آموزان؛ منبع کنترل درونی دانش‌آموزان و عزت نفس دانش‌آموزان با رفتار مطلوب انضباطی آنان، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

نتایج مطالعات نادریان جهرمی، علی‌محمدی و حجتی مقدمی (۱۳۹۳)، نشان داد که عملکرد معلم، ویژگی شخصیتی و رفتاری دانش‌آموزان، نگرش والدین و محیط‌های ورزشی خارج از مدرسه در بی‌انضباطی دانش‌آموزان موثرند. نتایج پژوهش میکائیلی و پیری (۱۳۹۴) نیز، نشان داد که انواع مختلف برنامه درسی با توجه به ماهیت خود می‌توانند نقش مثبت یا منفی در انضباط دانش‌آموزان داشته باشند.

۲- روش تحقیق

هدف از این پژوهش، بررسی عوامل ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به منظور رعایت بهداشت فردی و اجتماعی و برقراری نظم در مدرسه جهت جبران کمبود نیروی انسانی در بخش خدماتی می‌باشد.

جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دختر یکی از مدارس شهرستان سمنان که ۳۵۸ نفر بودند؛ می‌باشد و نمونه به صورت تمام شماری انتخاب شده است. این دانش‌آموزان سرشار از انرژی بوده و با توجه به شرایط اقتصادی، فرهنگی و خانوادگی، از نظم چندانی هم برخوردار نبودند. اغلب، پس از پایان زنگ تفریح و ساعت کاری، با انبوهی از زباله در آموزشگاه روبرو بودیم و نیروی محترم خدماتی علیرغم اینکه تا دیروقت در مدرسه



می ماند باز هم قسمتی از کارها به صبح روز بعد موکول می شد. به همین دلیل، ایشان از بی نظمی های مکرر به تنگ آمده بود و از نظافت آموزشگاه، اصلاً راضی نبود و هر چه تمیز می کرد؛ مجدداً روند نظافت تکرار می شد. بنابراین، در طول سال تحصیلی سعی شد با استفاده از راهکارهای خلاقانه، علاقه آنها را به رعایت بهداشت افزایش داده و سطح آگاهی آنها در این امور ارتقاء داده شود. بدین منظور نخست، جهت سنجش آگاهی از مسائل بهداشتی فرم نظر سنجی به معلمان، دانش آموزان و اولیای آنها داده شد که مورد تأیید چند مربی و کارشناس محترم بهداشت قرار گرفت. همچنین با برگزاری مصاحبه با هر سه گروه به پاره ای اطلاعات در این باره دست یافته شد که پس از تحلیل نتایج، مشخص گردید که لازم است با پژوهش و استفاده از راهکارهای جذاب، امور بهداشتی آموزش داده شود. پس از مشورت با صاحب نظران، همکاران و اساتید محترم در خصوص راهبردها در این زمینه، بنا گردید که در طول سال، راهکارهای پیشنهادی با نظارت کامل به اجرا در آید و در پایان سال، مجدداً فرم نظرسنجی به هر سه گروه داده و مصاحبه به عمل آید تا میزان پیشرفت آنان و اثربخش بودن راهبردها مورد تحلیل قرار گیرد. جهت تحلیل داده های آماری به صورت کمی، از آزمون T همبسته استفاده گردید.

راهکارهای به کار گرفته شده در طول سال تحصیلی به شرح زیر می باشد:

۱-۲- دادن آئین نامه انضباطی به دانش آموزان و نصب آن در معرض دید دانش آموزان
قوانین و حدود بهداشتی و انضباطی، تنظیم و به امضای دانش آموزان رسانده شد. همچنین موارد روی بنر ثبت و در معرض دیدشان قرار گرفت.

۲-۲- برگزاری کلاس های آموزش خانواده

خانواده اولین و با دوام ترین عامل در تکوین شخصیت کودکان و نوجوانان می باشد (صفوی، ۱۳۹۳). در این راستا، کلاس های آموزش خانواده، برگزار گردید و مزایا و معایب عدم رعایت بهداشت در بیان شد.

۳-۲- آشنا کردن همکاران با اهداف طرح در جلسه شورای معلمان و همراه کردن آنها

درگیر شدن معلم در امور بهداشتی و ترغیب او جهت شرکت در ارتقاء بهداشت مدرسه از چالش های مهم می باشد (پیراسته، رمضانخانی، ۱۳۸۰). بدین جهت در شورای

معلمان، به بررسی نقاط قوت و ضعف دانش آموزان پرداخته شد تا با بکارگیری علائق و تلفیق امور بهداشتی با دروس، آنها را به این امر سوق دهند.

۴-۲- برگزاری کلاس‌های آموزشی برای دانش آموزان

از کارشناس بهداشت درمانگاه منطقه، دعوت به عمل آمد تا با ارائه برنامه‌های مفید آموزشی، آگاهی‌های لازم در خصوص نیازهای بهداشتی و انضباطی، به آنها داده شود.

۵-۲- دادن مسئولیت به دانش آموزان

تصمیم گرفته شد که دانش آموزان، به طور فعال، در مسایل بهداشتی و انضباطی شرکت کنند.

۶-۲- مشخص کردن زنگ نظافت در مدرسه

دانش آموزان، بهره‌برداران اصلی از فضای آموزشی می‌باشند. بنابراین با تصویب شورای مدرسه، زنگی به عنوان نظافت معرفی شد تا خود در نظافت فضای آموزشگاه سهیم باشند.

۷-۲- مشخص کردن آیت‌های تنبیهی برای دانش آموزان خاطی و معرفی آنان به واحد مشاوره

هنگامی که مقررات انضباطی خاصی در مدرسه برقرار می‌شود، باید همه را ملزم به اطاعت از آن کرد. در صورت نقض، باید آنان وادار کرد تا پیامدهای مربوط به آن را نیز تحمل کنند (اصلائی، مجدفر و سلیقه‌دار، ۱۳۸۹). تصمیم گرفته شد در صورت تکرار بی‌نظمی دانش آموز خاطی به واحد مشاوره ارجاع داده شود.

۸-۲- برگزاری مسابقه کلاس برتر

تشویق، نیروها، استعدادهای دانش آموزان را به کار می‌اندازد و استقامت آنها را در کارها زیاد می‌کند (آذردهستی، ۱۳۷۶). مسابقه‌ای با عنوان «کلاس برتر» برگزار گردید و کلاسی که در چهار هفته متوالی برتر می‌شد، مورد تشویق قرار می‌گرفت.

۹-۲- برگزاری مسابقه نقاشی و انشاء نویسی با موضوع «نظم و انضباط در مدرسه»

به این منظور مسابقه نقاشی بین پایه‌های اول تا سوم و انشاءنویسی بین پایه‌های چهارم تا ششم برگزار گردید و در پایان نمایشگاهی برگزار شد و به آثار برتر، جوایزی



به رسم یادبود اهدا گردید.

۲-۱۰- ایجاد محیطی مفرح در ساعات تفریح برای کلاس‌ها و دانش‌آموزان برتر

به منظور استفاده بهینه از زمان و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، همچنین تقویت قوای جسمانی آنان، مسابقات ورزشی، اعم از حلقه زنی، طناب‌زنی، طناب‌کشی و ... در ساعات تفریح برگزار می‌شد.

۲-۱۱- احترام به نظرات و عقاید دانش‌آموزان و برقراری ارتباط دوستانه با آنان

بنا گردید مسئولین، دانش‌آموزان خود را درک کنند و با آن‌ها رابطه عاطفی و دوستانه برقرار کنند.

۲-۱۲- تهیه بروشورهای بهداشتی و انضباطی برای دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها

به منظور ارتقاء سطح دانش اولیاء و فرزندان آن‌ها بروشورهایی تهیه گردید و در اختیار آنان قرار گرفت.

۳- ارزیابی و نتیجه‌گیری

با توجّه با نتایج این پژوهش، در می‌یابیم که راهکارها موثر بوده و علاقه دانش‌آموزان را به رعایت بهداشت بیشتر کرده است و بنا به گفته‌های دانش‌آموزان، اولیاء و همکاران، نه تنها دانش‌آموزان را از بی‌نظمی و آلودگی خارج کرده، بلکه با ایجاد علاقه در آن‌ها، توانمندی دانش‌آموزان را در رعایت این امور، بالا برده و این موضوع از تحلیل نتایج مشاهدات، مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها، مشهود است.

جدول ۱ آزمون T وابسته پرسشنامه وضعیت بهداشتی و انضباطی دانش‌آموزان از نظر همکاران

حجم اثر	سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای معیار	انحراف استاندارد	$\frac{F}{S}$	$\frac{F}{S}$	پرسشنامه
۷/۱۳	۰/۰۰	۱۹	-۳۱/۸۷	۰/۴۵	۲/۰۳	۲۰	۹/۳۵	مرحله اول
				۰/۲۹	۱/۲۸	۲۰	۲۵/۰۵	مرحله دوم

براساس جدول ۱، میانگین نمرات بعد از مداخله (۲۵/۰۵) به گونه‌ای معنادار از میانگین نمرات قبل از مداخله (۹/۳۵) بالاتر است حجم اثر نیز، (۷/۱۳) است که خیلی بالاست.

جدول ۲ آزمون T وابسته پرسشنامه وضعیت بهداشتی و انضباطی در خود ارزیابی دانش آموزان

حجم اثر	سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای معیار	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	پرسشنامه
۲/۰۳	۰/۰۰	۷۷	-۱۷/۹۲	۰/۵۱	۴/۴۹	۷۸	۲۷/۰۱	مرحله اول
				۰/۷۲	۶/۳۴	۷۸	۴۲/۴۹	مرحله دوم

براساس جدول ۲، میانگین نمرات بعد از مداخله (۴۲/۴۹) به گونه‌ای معنادار از میانگین نمرات قبل از مداخله (۲۷/۰۱) بالاتر است. حجم اثر نیز، (۲/۰۳) است که خیلی بالاست.

جدول ۳ آزمون T وابسته پرسشنامه وضعیت بهداشتی و انضباطی در ارزیابی والدین دانش آموزان

حجم اثر	سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای معیار	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	پرسشنامه
۱/۴۴	۰/۰۰	۷۷	-۱۲/۷۵	۰/۴۱	۳/۶۴	۷۸	۲۸/۰۸	مرحله اول
				۰/۵۳	۴/۷۰	۷۸	۳۶/۳۸	مرحله دوم

براساس جدول ۳، میانگین نمرات پس از مداخله (۳۶/۳۸) به طور معنادار از میانگین نمرات قبل از مداخله (۲۸/۰۸) بالاتر است. حجم اثر نیز برابر با (۱/۴۴) است.

یا توجه به نتایج فوق، این پژوهش توانست از طریق راهکارهای ارائه شده، رغبت دانش آموزان به رعایت بهداشت را ارتقاء داده و با افزایش نظم در مدرسه، کمبود نیروی خدماتی را جبران نماید.

نتایج حاصل از این پژوهش، با نتایج یانگ (۱۹۹۴)، تونی (۲۰۰۳)، عزیزی، جمالودین، شهرین، موحد، رجا و نوردین (۲۰۰۹)، مطالعه باغبانی پور (۱۳۷۹)، حمداله زاده گل (۱۳۸۱)، موسوی شوشتری (۱۳۷۷)، شهسواری (۱۳۸۲)، بیدلی (۱۳۸۲)، نورالدین وند، شهنی بیلاق و شریفی (۱۳۸۳)، امان الهی (۱۳۸۵)، تجلی و اردلان (۱۳۸۹)، سلیمی (۱۳۸۲)، فرهنگ فلاح (۱۳۸۲)، رئیسی (۱۳۸۶)، یوسلیانی، حبیبی و سلیمانی (۱۳۹۱)، نادریان جهرمی، علی محمدی و حجتی مقدمی (۱۳۹۳)، میکائیلی و پیری (۱۳۹۴) مطابقت دارد.



منابع

- اصلانی، ابراهیم؛ مجدفر، مرتضی و سلیقه‌دار، لیلا. (۱۳۸۹). شیوه‌های مؤثر تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت، مجله رشد آموزش ابتدایی، شماره ۴، دی ماه ۱۳۸۹.
- امان الهی، عباس؛ عطاری، یوسف علی و خجسته مهر، رضا (۱۳۸۶) بررسی رابطه ی عملکرد خانواده و جو روانی - اجتماعی کلاس با ناسازگاری در بین دانش آموزان سال اول دبیرستان های شهر اهواز، تازه ها و پژوهش های مشاوره، شماره ۳۰
- آذردهشتی، امیرھوشنگ. (۱۳۷۶)، مجله تربیت - سال ۱۳ شماره هشتم اردیبهشت.
- باغبانی پور، رقیه (۱۳۷۹) بررسی رابطه بی انضباطی دانش آموزان دختر دبیرستانی با ویژگی های خانوادگی و تحصیلی آنان در منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران. پایاننامه ی کارشناسی ارشد رشته مشاوره، اداره کل آموزشهای ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش، دانشکده ی مدیریت و برنامه ریزی
- بیدلی، مسعود (۱۳۸۲) بررسی رابطه ی بین عملکرد خانواده با سازگاری فردی، تحصیلی و اجتماعی فرزندان، پایاننامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی
- پیراسته، اشرف. رمضانخانی، علی. (۱۳۸۰). عوامل مؤثر بر مشارکت معلمان در بهداشت دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد، سال نهم، ضمیمه شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۰، ص ۴۲.
- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام (۱۳۸۹) رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، مجله روانشناسی (۱۴)، ۱۰
- جولایی، سودابه؛ مهرداد، ندا؛ بحرانی، ناصر و مرادی کل بلند، مهنراز. (۱۳۸۳). مقایسه رفتارهای بهداشتی دانش آموزان مدارس ابتدایی دارای مربی و بدون مربی بهداشت،
- حافظی، اکرم. (۱۳۹۱). مقایسه بهداشت محیط مدارس با رویکرد ارتقای سطح آموزش ملی در مدارس ابتدایی دخترانه دارای مربی و فاقد مربی بهداشت، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۳، سال یازدهم، پاییز ۱۳۹۱.
- حمداله زاده گل، محب علی (۱۳۸۱) عوامل پیش بینی کننده ی عملکرد انضباطی دانش آموزان در مدارس متوسطه: مورد شهرستان میاندوآب، پایان نامه ی کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- رمضانخانی، علی. ۱۳۹۲. کتاب جامع بهداشت عمومی. فصل ۱۱. بهداشت مدارس.

- رئیزی، حمید (۱۳۸۶) بررسی علل و عوامل مؤثر بر بی انضباطی دانش آموزان دوره متوسطه چهارم حال و بختیاری، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش چهارم حال و بختیاری
- سلیمی، سید حسین (۱۳۸۲) مطالعه تاثیر رفتار معلم بر نظم پذیری دانش آموزان در مدرسه، نوآوری های آموزشی، زمستان ۱۳۸۲، دوره ۲، شماره ۶، ۹۵-۱۰۸
- شهسواری، محمدهادی (۱۳۸۲) بررسی رابطه ی تعامل های درونی خانواده با رشد قضاوت اخلاقی و سازگاری دانش آموزان پسر سال اول متوسطه ی شهر اراک در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه تربیت معلم
- صفوی، امان الله. (۱۳۹۳). کلیات روش ها و فنون تدریس، چاپ دهم، انتشارات معاصر.
- فرهنگ فلاح، فاطمه. (۱۳۸۲) (بررسی میزان رعایت مقررات آموزشی از سوی دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر کرج در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشکده ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- موسوی شوشتری، مژگان (۱۳۷۷) بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری فردی، اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پایه ی سوم مدارس راهنمایی شهر اهواز. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان
- میکائیلی، غلامحسین؛ پیری، موسی (۱۳۹۴) نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان فنی و حرفه ای و کار دانش. مقاله ارائه شده در اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم تربیتی
- نادریان جهرمی، مسعود؛ علیمحمدی، رفعت؛ حجتی مقدم، محدثه (۱۳۹۳) بررسی عوامل مؤثر در بروز بی انضباطی و ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان در کلاس های تربیت بدنی از دیدگاه معلمان تربیت بدنی، مطالعات مدیریت ورزشی، آذر و دی ۹۳، ص ۷۰-۵۹
- نشاط، علی اصغر؛ دستورانی، محمدجواد؛ رضانی، عباسعلی؛ چنگیزی، حمید و جبار زارع، مجتبی. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت بهداشت محیط و ایمنی مدارس ابتدایی و راهنمایی شهر زابل، فصلنامه علمی- پژوهشی رستمینه، دانشگاه علوم پزشکی شهر زابل، شماره ۳، زمستان ۸۹.
- نورالدین وند، محمد حسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و پاشا، غلامرضا (۱۳۸۲) رابطه بین جو عاطفی خانواده با سازگاری فردی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های پسرانه شهرستان مسجد سلیمان. نشریه دانش و پژوهش در علوم تربیتی
- نوری، محمدرضا. (۱۳۷۳). بهداشت مدارس، تهران، انتشارات واقفی.



یوسلیانی، غلامعلی؛ حبیبی، مجتبی و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۱) رابطه رفتار مطلوب انضباطی با عملکرد خانواده، کنترل و عزت نفس دانش آموزان، روانشناسی مدرسه، دوره ۱ شماره ۲/۱۱۴-۱۳۴

Azizi, Y., Jamaludin., Shahrin., Mohd., Raja Roslan R. A. R., & Noordin, Y.(2009). Discipline problems among secondary school students in johor behru, Malaysia. European Journal of social sciences, volume 11, Number 4.

Yang Beverly.(1979). Health education for children in home and school. Javan publishing. translated by Parsinia S; 155-106.

Helmseresht P, Delpishe E,(1992). Environmental Health principal and basis, Tehran, Chehr Publisher, 1992:178-188 (Persian).

Hoboobati M M. (2000). Survey and promotion of Environmental Health and safety of school of Yazd city. Journal of Shhid Sandoghi Medical Science University, 2000; 4:89-93 (persian).

Khalesi A. Enviromental Health(, ergonomic & safety in Schools. Tehran. Varaye danesh press; 2002. [Persian]

Khalili A, Jhani HashemiH, Jmali H A.(2007). Comparison of Environmental Health and safety of usual- governmental with non governmental school of Ghazvin city , , Journal of Ghazvin Medical Science, 2007; (11): 41-49(persian).

Nouri. R. (1995). Schools Health .1 ed. Mashad : Vaghephy publication: 1995:27-41 [Persian]

Rashadmanesh MA.(1995). Survey of environmental health and safety of schools and effective factor on individual health of students in Sanandaj city at 1995 year, Journal of Kordestan Medical Science University 1996;1 (1):20-24 (Persian).

Raygan A, Shahraki Gh, Fararoe M, (2000). "Survey of Environmental Health of Primary school of yasuj city at 2000 years, Journal of Yasuj Medical Science University, 2001;(21,22):55-61(persian).

Tony, T.S. K.(2003). locus of control, attributional style and discipline problems in secondary schools. early child development and car, 173 (5) , 455-466

پژوهش در عمل ابزار بهسازی، ارتقا و اجرای موفق کارورزی

صدف گلمرادی

مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران Sgol_00055@yahoo.com

چکیده

تربیت حرفه ای معلم در دنیا بر محور تمرین عملی و قرار گرفتن در محیط و تلفیق میان نظریه و عمل میسر می شود که در ایران با عنوان هایی چون تمرین معلمی و تمرین دبیری و اخیراً کارورزی در برنامه مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان رسمیت یافته است. پژوهش حاضر قصد دارد با فاصله گرفتن از سنت نگارش انتزاعی و تحلیل های توهمی و نگاهی در حد ضرورت به مبانی نظری کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با بازیابی اطلاعات مبتنی بر تجربه زیسته خود در جایگاه مدرس سه دوره کارورزی این دانشگاه به موانع تحقق آرمان های مد نظر برنامه مذکور بپردازد و پیشنهادهایی را در این مسیر ارائه نماید. بر این اساس با روش تحلیل محتوای کیفی و بامطالعه مروری جامع و نگاهی ارزیابانه به پژوهش های مرتبط قبلی در پیشینه پژوهش برخی از نظرات آن ها را رد یا تأیید می نماید، با دفاع از ابعاد نظری برنامه کارورزی ایده دایر کردن مدارس ویژه کارورزی را به نقد می کشد و مهمترین ابزار پیشبرد این طرح را وجود پژوهش های سازمان یافته مشخص و مفیدی می داند که انتظار می رود مدرسان درگیر این طرح ارائه نمایند تا ضمن آن که تجارب منحصر به فرد آن ها منبعی برای پژوهش بر نقاط ضعف و قوت این برنامه می گردد، الگویی عملی در ثبت تجارب برای کارورزان و دانشجو معلمان شوند و با یک خود ارزیابی موفق به ساخت دانش شخصی و نیز نظریه بومی در زمینه کارورزی گردند.

کلید واژه: کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، استادان کارورزی، نظریه بومی، مدارس وابسته به

کارورزی.

مقدمه

بدون اغراق کارورزی در معنای عام تاریخچه ای به قدمت انسان دارد و می توان تمام



اکتشافات بشر را در همین راستا و منتج از همین مراحل عملی کار و کسب تجربه در میدان عمل دانست. در جهان هم پیشینه این موضوع را به قرن نوزدهم در امریکا (نامداری پژمان و مولایی علی آباد، ۱۳۹۵) می‌رسانند. اما درس «کاروزی» به صورت رسمی در ایران با تمام فراز و فرودهایش تاریخچه‌ای به قدمت یکصد ساله تربیت معلم رسمی در ایران دارد. (صافی، ۱۳۸۴: ۴۹) تربیت معلمی که متأثر از تغییر و تحولاتی است که در یک قرن حیات پر برکتش به خود دیده، تا به دانشگاه فرهنگیان امروز منتهی شده است. کاربرد امروزی واژه کارورز حاصل تأملات و واژه‌سازی‌های فرهنگستان زبان و ادب فارسی است که باتأسی از کاربرد آن در شاهنامه فردوسی ۱ معادلی برای دانشجویانی قرار گرفت که تحت نظر پزشک کار می‌کنند و در دوره‌های اخیر در برنامه درسی جدید تربیت معلم این نام به جای تمرین معلمی و تمرین دبیری تسری یافت. بر این اساس فلسفه وجودی کارورزی ایجاد، تقویت و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای است که شرط ضروری ورود معلم به صحنه عمل مدرسه است که بر پایه‌ای از دانش نظری تربیتی و دانش تخصصی دانشجو معلمان برافراشته می‌شود. در کارورزی در واقع چالش اساسی در محتوای تخصصی رشته‌ها نیست بلکه چالش در نحوه به عمل در آوردن آنها و تجربه این امر است به نحوی که هم در فرآیندی یعنی اجرای برنامه و هم در برآیند یعنی دانشجو معلمان توفیق داشته باشد و لازمه این موفقیت تعاملی است که باید میان اردوگاه نظر (دانشگاه) اردوگاه عمل (مدرسه) به بهترین نحو وجود داشته باشد و این امر تنها از مسیر پژوهش‌هایی میسر است که با تکیه بر تجارب حاصل از اجرای کارورزی باید شکل بگیرد تا ضمن نشان دادن موانع این مسیر نقاط قوت و ضعف برنامه کارورزی را بنمایاند و در راه اصلاح آن پیشنهادها را لازم را ارائه نماید. این پژوهش‌ها می‌تواند مانند کار پیش رو بر اساس تجربه زیسته عاملان کارورزی باشد یا حاصل تحقیقات میدانی که به روش‌های مرسوم انجام می‌پذیرد. در عصر اطلاعات هر برنامه درسی برای این که مقتضی با زمان و دانش بشری حرکت کند نیازمند بازنگری‌های زود هنگام از خود است و جهت این امر هم دسترسی به علوم و شیوه‌های نوین را می‌طلبد و هم بازخوردی از اجرا در منصفه عمل. اکنون برنامه‌ی کارورزی با گذشت چهار دوره و اندی از اجرای آن اگر بخواهد در خدمت تربیت معلم و به تبع تربیت دانش آموز قرن بیستم باشد نیازمند یک بازنگری در خویش است که

جز از مسیر ما عاملان کارورزی قابل دست یابی نخواهد بود. بر اساس این ضرورت نویسنده به ثبت مواردی جزئی از تجربه خود در این حیطه اقدام نموده است امید که در گام ها و پژوهش های آتی بتوانم زوایای دیگری از این موضوع را تبیین نمایم.

پیشینه پژوهش

در مورد کارورزی پژوهش هایی در مجلات مختلف و کتاب هایی در ابعاد نظری این امر موجود می باشد. غالب این پژوهش ها مربوط به سال های قبل از دهه نود و در مورد برنامه کارورزی پیشین تربیت معلم است که تفاوت های بنیادین با برنامه فعلی در ساختار، زمان و .. دارد. در زیر به مواردی از آن ها اشاره می کنم.

الف) کتاب ها :

بخشی از کتاب های موجود در راستای نگاه پیشین به تربیت معلم در قبل از ۱۳۹۱ شکل گرفته اند؛ تمرین معلمی در کارورزی مدیریت و مشاوره در مدارس و سازمان ها نوشته احمد صافی (۱۳۸۴) و کارورزی در کارگاه تربیت معلم علی رؤوف (۱۳۸۹) دو کتابی هستند که اگر چه مطالعه آنها خالی از فایده نیست اما اشتراکات اندکی با کارورزی امروز دارند.

کتاب جدید التألیف الگوهایی عملی برای طراحی و اجرای تدریس ویژه دروس کارورزی تربیت معلم نوشته دکتر سید حسن میرلوحی است که در سال ۱۳۹۶ و بر مبنای سرفصل های دانشگاه شهید رجایی عمل نموده است و دارای مشترکات اندک و افتراقات فراوان با کارورزی کنونی دانشگاه فرهنگیان می باشد. به ویژه این که اگر چه کتاب تألیفی جدید دارد اما نمونه هایی که به منزله طرح درس مورد اشاره قرار گرفته اند مربوط به سالهای دهه هفتاد می باشد و این طرح ها از نظریه های نوین و اتفاقات جدیدی که در بیش از دو دهه ی اخیر نظام و تعلیم و تربیت جهانی از سر گذرانده است بی بهره اند.

در مورد کارورزی امروز فارغ از کتابهای درس پژوهی و اقدام پژوهی که از طرف افراد مختلف چاپ شده است و می تواند به عنوان منبعی برای آن تلقی گردند می توان به کتاب پژوهش روایی: اصول و مراحل آن (عطاران، ۱۳۹۵) اشاره کرد که توسط

دانشگاه فرهنگیان چاپ شده است، کتاب پژوهش و توسعه حرفه ای ۱ (روایت پژوهی) را پوران خروشی و فرخ قربانی نامور در سال ۱۳۹۴ منتشر کرده اند که بیشتر به ثبت نمونه هایی از کار دانشجویان پرداخته و مرحله ای از روند کارورزی یک را در این کتاب به نمایش گذاشته اند و با توجه به سال انتشار کتاب امیدوارم در چاپ های آتی نگارندگان با بازنگری در آن تجارب قابل اتکاتری را در اختیار ما قرار دهند. پژوهش و توسعه حرفه ای ۲ نوشته جواد ناصح عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با موضوع اقدام پژوهی است که اگر چه واحد مستقلی در برنامه کارورزی و تربیت معلم فکور است اما مربوط به سرفصل کارورزی دو هم می باشد خلاصه ای از آن چه در کتاب های دیگر هم دیده می شود برای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در این کتاب موجز گنجانده شده است و نهایتاً کتاب راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱۳۹۵) را داریم که تنها منبع رسمی دانشگاه فرهنگیان در مورد کارورزی تا امروز است و بیشتر مجموعه مقالاتی است که با زبانی سخت و تخصصی و متأثر از تعجیلی که برای انتشار آن وجود داشته است در اختیار استادان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفته است.

مقالات

مقالاتی که در زمینه تربیت معلم و کارورزی وجود دارند نیز شاخه های متفاوتی هستند.

بخشی از این پژوهش ها به بررسی تطبیقی تربیت معلم ایران با سایر کشورها پرداخته اند و تماماً هم تربیت معلم پیشین مد نظر بوده است. مقالاتی هم در زمینه کارورزی و تربیت معلم و ارزیابی این برنامه تدوین شده است که انگشت شماری از آن ها به پس از ۱۳۹۱ و اجرایی شدن برنامه جدید اشاره دارند. مهمترین آن ها را در مجموعه مقالات دومین همایش تربیت معلم که در ۱۳۹۵ در اصفهان برگزار شد می بینیم و بر روی سایت سیوبلیکا هم موجود می باشند. از این میان چهار پنج مقاله به موضوع کارورزی اختصاص یافته است که در دو مورد نتایجی ارائه می شود که در مصاحبه با استادان این درس حاصل شده است. مواردی چون وجود برداشت های شخصی از برنامه و عدم سنجش و هدایت مرکزی برای این برنامه، داشتن انتظارات وسیع از یک درس، بومی نبودن انتظارات عملی، نبود وسیله نقلیه برای استادان، پژوهنده تربیت

کردن دانشجو معلم به جای آموزش مهارت‌های تدریس را در مقاله «آسیب شناسی درس کارورزی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی اصفهان)» نوشته ندا پریشانی، پوران خروشی و سمیه قربانی می بینیم. پژوهشی دیگری که در این زمینه انجام گرفته است «آسیب شناسی برنامه کارورزی از دید استادان راهنمای آن: مطالعه کیفی» است که نامداری پژمان و مولایی علی آباد انجام داده اند و در آن با رجوع به استادان کارورزی به چالش های کارورزی در قالب مقاومت ها و نا همنوایی ها (همکاری نکردن ادارات، معلمان، بی انگیزگی دانشجو معلمان، نگرش ها به دانشجو معلمان و عدم رضایت خانواده ها)، ناهماهنگی ادراکی و شناختی (ایده آلی بودن برنامه، تضاد روش شناختی، ادراک متفاوت مجریان، بیگانگی نسبت به برنامه و ...)، کمبودها و ناهماهنگی ها در عرصه عمل (کمبود زمان و کان و منابع اطلاعاتی، بالا بودن حجم کار، آماده نبودن زیرساخت ها و ...) و شایستگی های روشی و دانشی (آموزش ندیدن استاد، کمبود اساتید، اعتقاد و باور استاد، سطح سواد دانشی و تخصصی متفاوت استاد) پرداخته اند و دلایلی همچون کاستی های روش شناختی، بنیان حرفه ای گری و رشد حرفه ای دانشجو معلم را به عنوان عللی بر تغییر پارادایم کارورزی ارائه کرده اند و در این راستا پیشنهادهایی هم جهت رفع چالش ها داشته اند. پژوهش حاضر از این منظر که از تجربه یک استاد کارورزی در برنامه ی جدید تربیت معلم است که زمانی در برنامه پیشین دانشجوی کارورز مقطع لیسانس بوده است نوشته می شود اشتراک منبع (استاد کارورزی) با دو مطالعه پیشین دارد. با این تفاوت که در اینجا مؤلف خود مدرس کارورزی است و سعی کرده از منظر دیگری به چالش های پیش روی دانشگاه فرهنگیان در بهبود و اصلاح این برنامه بپردازد بنابراین اگر چه دارای نقطه نظرات موافق با دو اثر پیشین است اما در زمینه هایی همچون ایجاد مدارس وابسته کارورزی، آرمان گرا بودن برنامه کنونی کارورزی، عدم انطباق مطالب کارورزی با واقعیت، برخی پیشنهادها و مواردی دیگر به ویژه تفاوتی که میان پژوهش و آموزش در مقاله ندا پریشانی و همکاران برجسته شده است نظر متفاوتی دارد و در مواردی هم به دلیل درگیری مستقیم با برنامه کارورزی به صورت تفصیلی تر به مشکلات مندرج در دو پژوهش پیشین اشاره خواهد شد و پیشنهادهای متفاوتی هم برای بهبود کارورزی و آموزش مبتنی بر عمل کارورزان ارائه خواهد شد ضمن آن



که پژوهش‌های پیشین در سال ۱۳۹۵ انجام پذیرفته اند که تنها یک دوره کارورزی اجرا شده است و اکنون با تجربه اجرای سه دوره کارورزی می توان نگاه دقیق تری از منظر مدرس این درس به آن داشت. افزون بر دو مورد قبل در کنفرانس بین المللی هزاره سوم و علوم انسانی (۲۰۱۶) یک مقاله هم که با نتایج مصاحبه نیمه ساختارمند پوران خروشی و ندا پریشانی با ۳۰ تن از دانشجویان پردیس های فاطمه الزهرا (س) و شهید رجایی اصفهان انجام داده اند نتایجی مشابه نظر استادان داشته است علاوه بر آن موارد چون عدم تسلط بر نگارش و گلایه از تکرار نوشتن ها، دوری مدارس به عنوان نقاط ضعف بیان شده است و از آن جا که این مقاله «چالش ها و فرصت های درس کارورزی از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس فاطمه الزهرا (س) و شهید رجایی اصفهان)» نام دارد فرصت های کارورزی از منظر دانشجویان مواردی همچون؛ شناخت از من شخصی و حرفه ای، آشنایی با مدرسه قبل از ورود به آن، ادغام علم و عمل، پیوند زدن محتوای درس ها با مسائل روز، ایجاد اعتماد به نفس، دید عمیق، تقویت توانایی تصمیم گیری و ... دانسته است. جالب است که در پژوهشی که از منظر استادان کارورزی در دومین همایش تربیت معلم شکل گرفته بود پوران خروشی و همکاران پژوهشگر شدن دانشجو معلم در عوض آموزش مهارت ها را از آسیب های کارورزی می دانستند و در این مطالعه آنان که از منظر دانشجویان ارائه شده است همراه شدن علم با عمل در کارورزی از مزایای آن بیان شده است. به زعم بنده نظر دانشجویان در این زمینه صائب تر از استادان درس کارورزی است. در ادامه ی مقاله حاضر بیشتر به این نظر خواهم پرداخت. «کارورزان و برنامه جدید کارورزی روایتی از «است ها» و «نیست ها» و «بایدها» و «نبایدها» مقاله دیگری است که در همایش دوم تربیت معلم ثبت شده است که به قلم فاطمه فلاحی، عفت احمدی ادبی و ام البنین حسین زاده است و نظرات مشابه پژوهش قبل (چالش ها و فرصت های کارورزی...) را از جانب دانشجویان در خود دارد و تنها مورد متفاوت انتظاری است که از جانب دانشجویان برای شنیدن نظرات آن ها در باب کارورزی دیده می شود.

مقاله ای دیگر «تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان» را بر روی ۶۶ معلم ابتدایی با شیوه پرسشنامه سنجیده است و تأثیر این برنامه را در رشد حرفه ای معلمان تأیید کرده است و تفاوت شایستگی های کارورزان

با برنامه جدید کارورزی با کارورزان با برنامه سنتی قابل توجه دانسته اند. (جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵) اما حقیقت این است که در این پژوهش ما متوجه نمی شویم شایستگیهای سنجیده شده کدامند و بیش از این که یک تحقیق میدانی باشد با نتیجه پژوهش های دیگران در خارج و بعضا داخل و تئوری پردازی مقاله به اتمام رسیده است و به صورت عینی تنها مجموعه ای آمار را مشاهده می کنیم.

«مقایسه شایستگی های حرفه ای معلمان دانش آموخته از دانشگاه فرهنگیان با معلمان دانش آموخته از سایر دانشگاه ها: یک مطالعه مقایسه ای در استان کردستان» است که ابراهیم محمدپور و همکارانش انجام داده اند بر اساس آن ۸۴ دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان در رشته علوم تربیتی و ۱۴۲ همتای آن ها از سایر دانشگاه ها را مورد آزمایش قرار داده اند که در آن به این نتیجه رسیده اند که دانش پداگوژی فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها نسبت به این دانش فارغ التحصیلان فرهنگیان بالاتر است در مقابل دانش تخصصی آن ها در زمینه علوم و ریاضی از همتایان سایر دانشگاه ها بالاتر است. این پژوهش نتیجه قابل تأملی! را نشان می دهد زیرا به طور طبیعی انتظار می رود دانش حرفه ای و تربیتی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که به همین هدف هم تحت تعلیم قرار گرفته اند بالاتر باشد و حقیقت این است که مشاهدات ما و نیز آنچه دانشجویان هم به کرات اقرار دارند این است که به دلیل درس های عملی فراوان دانشگاه فرهنگیان که عموماً هم تلفیقی یا تربیتی هستند برخلاف نتیجه حاصل از پژوهش فوق دانش تخصصی این دانشجویان مورد کم لطفی قرار می گیرد. مرتضوی زاده و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) در «واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی) مهمترین مشکل را تفاوت محیط کارورزی با محیط اشتغال نومعلمان دانسته اند و مواردی چون فرصت نداشتن استادان کارورزی برای بحث و حضور در مدارس، مهارت ناکافی معلمان راهنما در استفاده از فناوری و نیز روش های تدریس نوین را مهمترین مسائل پیش روی کارورزی تلقی کرده اند و به نظر می رسد در این پژوهش به نقش دانش و تخصص استادان کارورز که از اساسی ترین عناصر مؤثر در موفقیت یا عدم موفقیت کارورزی است توجهی نشده است.

یاسین توکلی در «تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس آموزه های



قرآن کریم» ارزش‌ها، اهداف، مفاهیم، قلمروها، اصول و روش‌ها و آموزه‌های مد نظر قرآن کریم را در تربیت معلم ذکر می‌کند. پروین رزمجویی و همکارانش در «تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای و تفکر انتقادی آموزگاران» این امر را مثبت و معنادار دانسته‌اند که اگر چه به طور مستقیم با کارورزی ارتباطی ندارد اما چون کارورزی چهار مبتنی بر درس پژوهی است نتایج این پژوهش در آن زمینه قابل تعمیم خواهد بود. اشرف میرحیدری با تکیه بر کتاب کارورزی دانشگاه فرهنگیان در قالب «ارزیابی برنامه کارورزی از تئوری تا عمل» به نظریات بنیادین کارورزی پرداخته است. نشریه آموزش نامه دانشگاه فرهنگیان نیز در شماره‌هایی از خود به بحث کارورزی پرداخته است که غالباً این امر را نه در منصفه عمل بلکه از منظر کارشناسان امر و دست‌اندرکاران دیده است و در جایی هم که با عاملان و مجریان صحبت کرده‌اند جز در مواردی نادر مسئله به تئوری و نظریه پردازی کشیده شده است که البته مطالب بسیار مفید و دست‌اولی درباره مبانی کارورزی، فلسفه وجودی آن و فرآیندی که مد نظر آن است در این مجلات وجود دارد.

نهایت این که در پژوهشی که مشفق آرانی در سال ۱۳۷۶ انجام داده‌اند و نتایج آن را منتشر کرده‌اند به بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانش‌سراهای تربیت معلم پرداخته‌اند و مواردی را به عنوان مشکلات ساختاری این درس مطرح کرده‌اند که هم اکنون هم با آنها دست و پنجه نرم می‌کنیم و به نظر می‌رسد به رغم برنامه فکورانه کارورزی هنوز عدم تمایل معلمان راهنما به پذیرش دانشجو، کمبود واحدهای درسی و ساعات اختصاص یافته به کارورزی، ضعف آمادگی علمی اولیای مدرسه نسبت به اهداف و برنامه کارورزی، فقدان دستورالعمل وزارتی برای همکاری رسمی با کارورزان اعزامی که در مقاله مذکور مندرج است پابرجاست.

پس از این پیشینه پژوهش تحلیلی به برخی از موارد مورد مناقشه در پژوهش‌های قبل پرداخته می‌شود و سؤال پژوهش و فرضیه آن در قالب ایده مرکزی نوشته حاضر: فقدان پژوهش در عمل مانع بهبود، ارتقا و اجرای کارورزی تقدیم می‌گردد. لازم به بیان است که روش پیش گرفته شده در این پژوهش تحلیل محتوای کیفی است که متکی بر تجارب زیسته نگارنده و نیز پژوهش‌های پیشین انجام شده است.

بدنه پژوهش

کارورزی ایده آل یا واقع گرا؟

همهٔ آنانی که عمر رفته را به انحای مختلف صرف آموزش و پرورش در ایران نموده اند چه در کسوت دانش آموزی و دانشجویی و چه معلمی و مدرسی ضرورت بازاندیشی در این نظام آموزشی را درک می کنند و به شیوه های مختلف و البته اندک هم به آن اشاره کرده اند. از آن جمله می توان به محمود مهر محمدی اشاره داشت که در بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری در یک جمع بندی مختصر و مفید این نگاه انتقادی را با پیشنهادهای عالمانه همراه نموده است. ایشان با رجوع به اندیشهٔ صاحب نظرانی چون آیزنر ایدهٔ هنر تدریس را به وام می گیرد؛ بر این اساس تنها معلمی که اهل پژوهش است میتواند هنر تدریس را به خوبی به نمایش بگذارد و در موقعیت های خاص کلاس درس نمی توان به پژوهش های پوزیتیویستی متکی بود. برونر و فنسטר ماکر نیز نظرات مشابهی در مورد این نوع پژوهش ها دارند و تنها معلم پژوهنده را از حس زیبایی شناسی بهره مند می دانند. (همان) پیافه هم در نظریهٔ شناختی خود بر همین باور است؛ آن جا که دانش حرفه ای معلم را تنها حاصل کلاس درس می داند. (مهرمحمدی، ۱۳۷۶: ۵-۴۳) رویکردهای نوین تدریس همچون ساختن گرایی و انسان گرایی که بر مقتضای ذهن و زبان بشر مدرن شکل گرفته اند و باید گفت خود محصول مدرنیته و پس از آن هستند نیز ضرورت هایی متفاوت تر از آن چه در نظام آموزش و پرورش جاری ما وجود دارد و در اندیشهٔ غالب معلمان ما ساری است را در نظر دارند. به زعم بنده کارورزی در برنامهٔ درسی دانشگاه فرهنگیان با درک این ضرورت ها شکل گرفته است. بر خلاف آنانی که این برنامه را آرمان گرا و ایده آلیست می دانند (نامداری پژمان و مولایی علی آباد، ۱۳۹۵) نگاهی به مراحل که در این برنامه اندیشیده شده است یک نظام فکری منسجم و واقع گرا را بر ما آشکار می سازد که به باور بنده برای اجرای آن دیر هم شده است و باید با یک روحیهٔ جهادگرانه به فراگیر شدن آن همت گماشت. شاید اغراق نباشد اگر عرض شود که نظام آموزش و پرورش ما با تکیه بر شیوه های تدریس سنتی و نگاه های تربیتی غیر همگام با انسان عصر مدرن قربانیان زیادی گرفته است. عدم پرورش قدرت خلاقیت، حافظه



محوری، تکیه بر سخنرانی های غیر مفید در کلاس درس، نادیده گرفتن تفاوت های فردی مخاطبان، فقدان انواع مهارت های حرفه ای و اجتماعی و موارد عدیده دیگری که همه کم و بیش به صورت تجربی با آن ها آشنا هستیم عناصری هستند که ضرورت تغییر در این نظام آموزشی را از صدر تا ذیل اعلام می کنند. به همین دلیل است که مقاله حاضر معتقد است کارورزی با دامنه گسترده ای که از دانشگاه تا بطن مدرسه ها دارد و ارتباطی که با تمام نیروهای انسانی دست اندرکار این نظام آموزشی برای آن میسر هست و نیز به دلیل داشتن ویژگی های زیر قابل دفاع ترین برنامه ممکن در حال حاضر است؛ مواردی چون پرورش قدرت تفکر تأملی در دانشجو معلم، پیشگیری از قضاوت های زود هنگام و ناندیشیده، شناخت دقیق موقعیت های به ظاهر ساده اما بسیار مؤثر فیزیکی، آموزشی، عاطفی، سازمانی، پرورش هنر نوشتن و ثبت تجربه در دانشجو معلم، ساخت نظریه شخصی حاصل از تأمل، تجربه، مسئله یابی و حل مسئله در هر کارورزی، طراحی خرده فعالیت ها و اقدامات اقدام پژوهانه، کنش پژوهی شخصی و شناخت حرفه ای از خود، طراحی واحد یادگیری متکی به شیوه های نوین تدریس و مشارکت در تدریس و درس پژوهی و موارد عدیده دیگر.

پژوهش حاضر با بدیهی فرض کردن این امر که برنامه کارورزی برای جا نماندن از قافله عصر اطلاعات نیازمند بازنگری های مدام در خود است و با آگاهی ای که بر اساس تجربه چندین ترمه خود از نقاط آسیب زای کنونی کارورزی یعنی عدم دانش شناختی کافی استادان، معلمان راهنما، مدیران ارشد و غیر آن، کارشناسان اداری و سازمان های مرتبط دارد به زعم خود سهم استادان کارورزی را در موفقیت این برنامه دو چندان می داند بنابراین در بحث اصلی توجه خود را به آنان معطوف می کند و در ادامه با نظریه اختصاص مدارس کارورزی که پیشنهادی برای کاهش این آسیب ها دانسته می شود مخالفت می نماید.

فقدان پژوهش در عمل مانع بهبود، ارتقا و اجرای بهینه کارورزی

بی شک ایجاد تغییر و تحول در هر برنامه ای نیازمند همکاری و همراهی دو قطب اساسی است. نخست نقد برنامه مورد نظر و بررسی آن بر مبنای پژوهش های مکتوب و مستند و دوم در تعامل قرار گرفتن با تجارب جهانی و نظریه های نوین.

گام اولیه و بنیادین تغییر این برنامه و مهمترین منبع در این امر رجوع به تجارب استادان و دانشجویان و معلمانی است که در مدرسه ها این تجربه ها را به کار گرفته اند. اما به قول دیویی^۲ ما از یک منبع بسیار مهم دانش تربیت یعنی دانش عملی شخصی معلمان محروم مانده ایم. به باور بنده کارورزی نیز همانقدر که از قطب و جنبه اول بی بهره است به همان اندازه از منبع دوم یعنی بهره مندی از ایده های نوین و تجارب جهانی غنی است. از ابعاد مختلف فکورانه این برنامه که در بالا به مواردی از آن ها تیتروار اشاره شد و بسیار قابل دفاع است اما موضوع کار ما نیست عبور می کنیم و تنها به ذکر این نکته بسنده می نمایم که مروری بر پژوهش های مختلف کارورزی قبل از دهه نود افشا کننده این حقیقت است که تحقیقات قابل توجهی که بتواند زمینه ساز یک تحول اساسی و نتیجه بخش در کارورزی ما باشد در این زمینه وجود ندارد. و نسبت به پیشینه ای که نظام آموزشی و تربیت معلم ما دارد تقریباً منبع قابل توجهی که تجارب این تاریخچه را از زبان استادان و یا دانشجویان در اختیار ما قرار داده باشد نداریم. به همین دلیل هم هست که در برنامه کنونی بخشی که چشم اسفندیار و نقطه آسیب خیز آن شده است نه مبانی نظری که ابعاد ساختاری و اجرایی آن است که در مرحله اول به دلیل ثبت نشدن همین تجارب نادیده انگاشته شده اند. به عبارتی ما از فقر ارزیابی و خود ارزیابی رنج می بریم و مادامی که شناخت جامع، دقیق و متاملانه ای از خود نداشته باشیم به صرف تکیه بر تجارب دیگر کشورها به اهداف لازم نخواهیم رسید. اگر بخواهیم تجربه موفق و مشابه آن چه در نظام های آموزشی مانند ژاپن رخ داده است را از سر بگذرانیم نیازمند این نوع نگاه هستیم: «به یاد دارم که در کالج لندن، سال ۱۳۵۲ درسی به نام «روش های یاددهی- یادگیری» را می گذراندم. در میان معلمان شرکت کننده از کشورهای مختلف سه معلم دانشجوی ژاپنی هم بودند. یکی از آن ها می گفت: «ما استخوان بندی شیوه ها را برمی داریم، با خود می بریم، در کلاس های خودمان، گوشت، خون و عصب بومی خودمان را به آن ها پیوند می دهیم و آخر سر روح ژاپنی در آن می دمیم.» (رووف، ۱۳۸۹: ۱۵) و اگر بخواهیم به این موفقیت دست بیابیم شرط اولیه این است که از اتفاقاتی که در کلاس های درس دانشگاهی و کارورزی ما رخ می دهد و حاصل تعامل یا عدم تعامل مدرسه و دانشگاه است اطلاع داشته باشیم و دسترسی به این اطلاعات تنها از مسیر ثبت



وقایع توسط استادان این درس و در ادامه دانشجویان میسر خواهد بود و راه دیگری هرگز وجود نخواهد داشت.

نکته ای که در این بخش خالی از فایده نخواهد بود این است که وقتی تجارب دیگر کشورها را در زمینه تربیت معلم می خوانیم برای بسیاری از گزاره هایشان ارجاع به پژوهش یا پژوهش های متعددی می بینیم که همه پژوهش در عمل هستند و نتیجه تأمل آنان بر روایت هایی که از کلاس های درس خود دارند و شمار پژوهش های داخلی که در این زمینه در دست هست هم دست خالی ما در این بعد رو می شود و غالب ارجاعات آثار ما نه به پژوهش های داخلی که به منابع خارجی است. ۳. اصولاً تطبیق نظام تربیت معلم ما با سایر کشورها و ارائه راه حل زمانی واقعی است که ابتدا ما پژوهش های متقن و قابل اتکایی با تکیه بر کلاس های درس تربیت معلم خود داشته باشیم و صرف تکیه بر تجارب شخص و تجربه زیسته خود راهی به ترکستان است و چنان که اکنون در برنامه کارورزی هم مشاهده می کنیم آن چه که بسیار عالی و قابل دفاع است مبانی نظری ای است که برنامه ریزان کارورزی با مطالعه نظام های تربیت معلم جهان و تلفیقی از بهترین ایده های آنان بدون مبالغه آن چه خوبان همه دارند را یک جا در اینجا جمع کرده اند. اما متأسفانه مشکلات ساختاری هنوز همانی است که زمانی مشفق آرانی به آن ها اشاره کرده بودند و در پیشینه این پژوهش هم ذکر کرده ام و این دلیلی ندارد جز عدم وجود پژوهش های متعدد در باره نظام تربیت معلم بومی ما. راه حل این ماجرا مسئله چیست؟ به باور بنده همچنان که در یک کلاس درس مدرسه تجارب منحصر به فردی وجود دارد که تنها دانش آموزان و معلمان در آن مشترک هستند و هیچ کس دیگری به آن دسترسی ندارد و ماندگار شدن آن ابتدا در گرو ثبت آن وقایع توسط حاضران در جلسه به ویژه معلم است. در یک کلاس کارورزی هم این پروسه تنها راه دستیابی به آن تجارب است و به طریق اولی استاد در این میان در خط مقدم قرار دارد. به ویژه این که پژوهش های اندکی که در زمینه کارورزی در پیش و پس از دهه نود نوشته شده است یکی از موارد ضعف کارورزی را دانش اندک استادان این درس برآورد کرده اند. (نامداری پژمان و مولایی علی آباد، ۱۳۹۵) حال اگر بر مبنای نظر روانشناسی ادراکی یادگیری را عبارت از کشف شخصی از معانی و مفاهیمی بدانیم که متأثر از تجارب شخصی افراد است (امام جمعه و مهر

محمدی، ۱۳۸۵: ۴۶) ضرورت مباحث پیش رو بیشتر درک خواهد شد:

پژوهش‌روایی استادان کارورزی مبنایی برای توسعه حرفه‌ای استاد و دانشجو و نیز ایجاد تغییر و بهبود برنامه حاضر و تولید نظریه بومی

طراحان کارورزی امروز به درستی توفیق این برنامه را در گرو رفتار و سلوک استادان آن دانسته‌اند. (مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۱) برای تحقق این مهم هر استاد کارورزی باید یک روایتگر و پژوهشگر باشد. به عبارتی ضروری است که هر یک از ما در مقام مدرس این درس به روایت تجربه زیسته خود از کارورزی اقدام نماییم تا با بازنگری در شیوه و عملکرد خود (در مقام مجری این طرح) خطاهای احتمالی را رفع نماییم و گامی در مسیر «اجرای نوآوری‌های مالکانه» (همان) برداریم و زمینه را برای پژوهش خود و دیگران با رجوع به این تجارب زیسته فراهم نماییم و منابعی را که جز مدرس کس دیگری به آن دسترسی ندارد در اختیار پژوهشگران قرار دهیم.

اگرچه در برنامه مدون کارورزی برای هر گروه از دانشجویان دو استاد تخصصی و تربیتی پیشنهاد شده است و در پایان فرمهای ارزیابی دانشجویان هم جایی برای امضای این دو استاد در نظر گرفته‌اند اما حقیقت امر این است که این امکان برای دانشگاه فرهنگیان مهیا نیست و معمولاً هر گروه از دانشجویان از یکی از این دو متخصص (علوم تربیتی، یا تخصصی) بهره‌مند هستند لذا در هر سر این ماجرا کفه یک دانش به نفع دیگری بر زمین می‌ماند. اما پس از دو سه دوره اجرای کارورزی با دادن ناگزیر تلفاتی این استادان که غالباً دغدغه آموختن هم دارند تجارب و دانش قابل توجهی را به دست می‌آورند مکتوب کردن این تجارب و ارائه آنها در قالب طرح‌های اقدام پژوهانه یا حتی درس پژوهانه هم استادان را به یک الگوی عملی مدرس پژوهشگر برای دانشجویان مبدل می‌سازد که در طی چهار ترم کارورزی آنان را به ثبت وقایع، تحلیل، مسئله‌یابی، حل مسئله و در نهایت ساخت شخصی معنا در کلاس درس دعوت می‌کنند هم به بهبود روند و اجرای کاریاری می‌رساند و نیز گنجینه‌ای را در اختیار پسینان قرار می‌دهد که با مطالعه آن از خطاهای ناگزیر ناشی از مبتدی بودن در امان بمانند و به متون عملی در این باب دسترسی پیدا کنند. بنابراین این امر زمینه ساز عملکرد حرفه‌ای و هوشمندانه‌ای خواهد شد که عادت‌های فکری ممتاز

را ایجاد می کند و همانطور که انتظار می رود معلم را از تکنیکال بودن به فکور تبدیل کند استاد را نیز دارای این قابلیتها می نماید و به اصلاح ذهنیت های پیشین کمک می کند و عادت واره های قبل با روایت تأملی و مهارت تفکر انتقادی به فراموشی سپرده می شود و طرحی نو در انداخته می گردد. به این ترتیب استادان ما استفاده کننده صرف از نظریه های تعلیم و تربیت نیستند بلکه با افزودن تجارب خود از کلاس های کارورزی در مدارس و دانشگاه تولید کننده نظریه خواهند بود و حلقه مفقوده در برنامه درسی کنونی در کشور ما در جای خود مستقر خواهد شد.

نویسنده اختصاص نشریه ای با محوریت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را امری بسیار مبارک می داند که نفع اولیه آن ثبت تجارب کارورزی استادان و دانشجویان و در اختیار داشتن منابع اصلی برای پژوهش بر روی کارورزی و یافتن نقاط قوت و رفع نقاط ضعف این برنامه است و از خوابیدن کارورزی در بستر زمان جلوگیری می شود و انگیزه ای هم خواهد بود تا عوامل اجرایی این طرح خود را مؤظف به ثبت این تجربه های منحصر به فرد نمایند. ۴

تعامل دانشگاه و مدرسه: چرا و چگونه؟ مدارس وابسته به کارورزی آری یا خیر؟

پژوهش حاضر با علم به این که مدارس وابسته به کارورزی ایده و تجربه ای جهانی است و در برخی کشورها اجرا شده است و در تبصره یک ماده پنج قانون تربیت معلم مصوب ۱۳۱۲ (صافی، ۱۳۸۴: ۵۰) و نیز در اساس نامه دانشگاه فرهنگیان به آن اشاره شده است و بر خلاف آنانی که این تجربه را برای کارورزان و کارورزی ایران پیشنهاد کرده اند (نامداری پژمان و مولایی علی آباد، ۱۳۹۵) با صاحب نظرانی هم رأی است که معتقدند برای این که در دام تصورات قالبی گرفتار نشویم، باید با نظارت شدید، استفاده از معلمان خبره و کارآموده مدارس و دانش آموزان متنوع پیش رفت. (کوکران- اسمیت و زایکینر، ۲۰۰۵ به نقل از طلایی و گندمی، ۱۳۹۴: ۳۶) به عبارت دیگر بنده نیز عدم شناخت و همکاری عوامل مدرسه در اجرای بهینه کارورزی را معضلی اساسی در راه رسیدن به اهداف متعالی این برنامه می دانم و تحقیقات هم حاکی از این است که عدم تعامل و ارتباط میان معلم و استاد راهنما برای دانشجویان مشکل ساز است و مانع تحقق اهداف است (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴: ۴۲) اما چاره کار تدارک

محیطی ساختگی و به دور از تنوع برای اجرای این امر نیست. چرا که هم بر اساس تجربه ۶ و هم مبتنی بر پژوهش انجام شده (مرتضوی زاده و نصر اصفهانی، ۱۳۹۶) از منظر نومعلمان، یکی از معضلات کارورزی که گاهی دانشجو معلم را در شناخت خود و نیز شناخت محیط و مدرسه دچار توهّم می کند تفاوت سطح مدرسه های کارورزی دانشجو معلمان با مدرسه هایی است که در سال های آغازین معلمی در آن ها مشغول به کار می شوند. این در حالی است که دانشجو معلمان در محیط های عادی مدرسه ها به تمرین معلمی پرداخته اند نه در مدارس به اصطلاح وابسته به کارورزی که توسط اولیای مدرسه محیط تا حد امکان ساختگی شده باشد. به زعم بنده دانشگاه فرهنگیان با همکاری وزارت آموزش و پرورش باید امتیازاتی را برای اولیای مدرسه (اعم از مدیر، معاونین و معلمان) در نظر بگیرند و با ابلاغ بخشنامه ای به مدارس سراسر کشور از این عوامل دعوت نمایند که برای شرکت در دوره هایی که در هر تابستان در سطح پردیس های استانی جهت تبیین برنامه کارورزی اجرا می گردد شرکت نمایند و گواهی لازم را دریافت نمایند، در این جلسات استادان کارورزی هم حضور داشته باشند و ارتباط میان استادان و معلمان راهنما برقرار گردد و در زمینه ارجاع دانشجو به آنان هماهنگی های لازم هم انجام پذیرد و بسیاری از معضلات جانبی اما طاقت فرسای کارورزی در همین جلسات حل شود به عنوان مثال یکی از این موارد حاد این است که در روزی که به کارورزی یک رشته خاص اختصاص یافته است درس مورد نظر در برنامه مدرسه وجود ندارد و استاد و دانشجو و برخی مواقع اداره های آموزش و پرورش باید تک به تک در حل این معضل انرژی صرف کنند اما اگر توافقات اولیه این گونه ای وجود داشته باشد می توان در همین جلسات برنامه ها را پیش از منعقد شدن هماهنگ ساخت. معلم و استاد راهنما هم را شناسایی کنند، هماهنگ با هم برنامه ریزی نمایند و هدایت دانشجو و در کنار آن رشد حرفه ای خود را نیز رقم بزنند. در پایان سال تحصیلی هم این عوامل دست اندرکار با تقدیر نامه ای نواخته شوند. به این ترتیب در عوض کنج عزلت گزیدن و به حاشیه کشاندن خود در مدارس به اصطلاح وابسته به کارورزی افزون بر تربیت کارورز در واقع ما با به روز کردن نیروهای موجود در مدارس گام های بزرگتری در راه رسیدن به اهداف درازمدت تعلیم و تربیت نوین دانش آموزانمان برداشته ایم و کارورزی را به مدارس تسری بخشیده ایم و نه تنها



دانشجو معلم که معلم هم با نظریه های نوین جهانی و ضرورت تغییر در مدارس آشنا می گردند و کارورزی نتایج مضاعفی را برای نظام تعلیم و تربیت ما با خود خواهد داشت. به عبارت دیگر زمانی که ما هیچ پژوهشی نداریم که وجود ضرورت مدارس کارورزی را برای ما اثبات نماید و از قضا پژوهش های موجود به طور غیر مستقیم این تفکیک را رد می نماید به این اقدام باید به دیده تردید نگریست. به راستی اگر ما این همت و توان مدیریتی را نداشته باشیم که با استفاده از ظرفیت ها و اختیارات وزارت آموزش و پرورش و نیز دانشگاه فرهنگیان در سطوح بالاتر یعنی استاد و معلم راهنما یک محیط یادگیری سازنده گرایانه^۷ و تعاملی ایجاد کنیم چگونه می توانیم انتظار داشته باشیم کارورزان و نومعلممان ما یک تنه این بار را بر دوش بکشند و خلاف جهت غالب عناصر حاضر در مدرسه در این راستا قدم بردارند، با همدیگر کار کنند و از ابزار مختلف برای رسیدن به هدف کمک گیرند؟ طبیعی است در این صورت نومعلمان ترجیح دهند هم رنگ جماعت شوند تا این که به منزله یک نیروی جهادی فلک را سقف بشکافند و طرحی نو برای ما در اندازند. در این راستا تشکیل گروه های مجازی متشکل از معلمان و کارورزان و استادان برای به اشتراک گذاشتن تجارب و ... نیز قابل تصور است. بسیار ضروری است عرض نمایم؛ بر اساس تجربه ای که هم با حضور در مدارس و هم در پردیس های خواهران استان تهران داریم^۸ بدون در نظر گرفتن موارد تشویق و ترغیب کننده برگزاری هر گونه دوره با هر عنوانی خواه بالندگی (نامداری پژمان و مولایی علی آباد، ۱۳۹۵) خواه توجیهی و ... محکوم به شکست است و با استقبال مدیران و معلمان راهنما مواجه نخواهد شد.

نتیجه گیری

فرجام سخن این که اگر انتظار داریم برنامه ای منسجم برای کارورزی هم در نظر وهم در عمل داشته باشیم بسیار ضروری است که این برنامه مبتنی بر پژوهش هایی باشد که بر برنامه های پیشین چه در تئوری و چه در اجرا انجام داده ایم. راه دست یابی به منابع دست اولی که باید مبنایی برای این گونه تحلیل و نقد و نظرها باشد تنها و تنها در اختیار داشتن تجارب زیسته ای است که در کلاس های کارورزی ما از دانشگاه تا مدرسه و برعکس در چرخش بوده و هست. بدیهی است که این مواد اولیه

از ذهن و زبان عاملان کارروزی (استاد و دانشجو) قابل استخراج است و با توجه به اشراف کامل تر استادان این درس هم از بعد تخصصی و هم تجربی (فزونی تجارب) این انتظار ابتدا از استادان می رود و سپس از دانشجویانی که در این مسیر به صورت عملی از استادان خود الگو خواهند گرفت. نکته دیگر این که در این بین تکیه بر تجارب دیگر کشورها به تنهایی راه گشا نیست. به نظر می رسد یکی از این تجارب دایر کردن یا اختصاص دادن مدارس به کارروزی است که فاصله دانشجو معلمان ما با مدارس واقعی ای که آنان در روستاها یا مناطق حاشیه ای شهرها که از قضا غالباً در سال های آغازین تدریس به آنجاها گسیل می شوند را افزون می کند و به قول خودشان آنان را گاه دچار توهّم می سازد.

پی نوشت :

۱. پیشینه لغوی واژه کارورز به شاهنامه حکیم توس برمی گردد که کارورز را به معنای کار قبول کننده و کارگر در کنار شغل دیگر آن زمان یعنی گرزساز نشانده است (یکی کارورز و دگر گرز ساز) و از نظر واژه شناسی از دو بخش کار و ورزتتشکیل شده است برای واژه ی ورز در فرهنگ ها معانی مختلفی ذکر شده است که موارد زیر با ساختار کارورز بیشتر همخوان است؛ رسم و دستور، حاصل کردن، کار پیایی

۲. به نقل از حیدری نقد علی، پژوهشنامه ... پژوهش روایی چیستی و چگونگی آن

۳. به عنوان مثال رجوع شود به تدریس خرد براون ترجمه علی رؤف که در هر گزاره ارجاعاتی به پژوهش یا پژوهش های مختلف دیده می شود یا مقاله داخلی که در پیشینه گفته ام (جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵)

۴. حقیقت این است که اختصاص نشریه ای برای کارروزی پیشنهاد این پژوهش بود که در زمانی که مشغول تکمیل مقاله بودم اطلاعیه ی این نشریه را مشاهده کردم و در اینجا به ذکر فواید آن بسنده نمودم.

۵. سرپرست جدید دانشگاه فرهنگیان جناب دکتر حسینی هم در همایش رئیسان پردیس های سراسر کشور دانشگاه فرهنگیان در ورامین در تاریخ هیجدهم و نوزدهم تیرماه ۱۳۹۸ بر این ایده تأکید داشتند. خبر مذکور بر روری سایت دانشگاه فرهنگیان موجود است.



۶. در گفت‌گویی که را نومعلمان و دانشجویان کارورزیم داشتیم این مورد را نقل می‌کردند و در پیامهای ارسالی شان نیز این گزینه اشاره شده است.
۷. محیط یادگیری سازنده گرایانه محیطی است که یادگیرندگان با هم کار می‌کنند همدیگر را حمایت می‌کنند و از ابزار مختلف برای رسیدن به هدف کمک می‌گیرند. (ویلسون، ۱۹۹۶: ۵ به نقل از (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴: ۳۹)
۸. در جلسات توجیهی که دو سال پیش در مرکز باهنر برگزار کردیم و نیز اسفند ۱۳۹۷ در مرکز شرافت تهران جلسه‌ی مشابهی برای مدیران و معلمان راهنما برگزار شد استقبالی از جانب این عزیزان انجام نشد و در مراجعه به مدارس معلمان از این که کار آنها حداقل با یک تقدیرنامه نادیده گرفته می‌شود گله داشتند و از ادامه همکاری انصراف می‌دادند.

منابع

- احمدی، آمنه و همکاران (۱۳۹۵). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- امام جمعه، محمدرضا و محمود مهر محمدی (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارایه برنامه درسی تربیت معلم فکور، مطالعات برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۳، صص ۳۰-۶۶
- پیشانی، ندا و سمیه قربانی و پوران خروشی (۱۳۹۵). «آسیب شناسی درس کارورزی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی اصفهان)» دومین همایش تربیت معلم، اصفهان. در پایگاه سیویلیکا یا مرجع دانش (CIVILICA) نیز قابل دسترسی است.
- حیدری نقدعلی، ژیل (۱۳۹۳). پژوهش روایی چیستی و چرایی آن، آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵، زمستان.
- خروشی، پوران و قربانی نامور، فرخ (۱۳۹۴). پژوهش و توسعه حرفه ای ۱، تبریز: انتشارات پژوهش های دانشگاه.
- خروشی، پوران و ندا پیشانی (۲۰۱۶). «چالش‌ها و فرصت‌های درس کارورزی از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس فاطمه الزهرا (س) و شهید رجایی اصفهان)» کنفرانس بین المللی هزاره سوم و علوم انسانی. در پایگاه سیویلیکا یا مرجع دانش (CIVILICA) نیز قابل دسترسی است.
- رؤف، علی (۱۳۸۹). کارورزی در کارگاه تربیت معلم، تهران: مدرسه.
- صافی، احمد (۱۳۸۴). تمرین معلمی کارورزی مدیریت و مشاوره در مدارس و سازمان‌ها، تهران: مدرسه.

- طلایی، ابراهیم و فهیمه گندمی (۱۳۹۴). «واکای الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران» فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۲۴ صص ۳۱- عطاران، رضا (۱۳۹۵). پژوهش‌های: اصول و مراحل آن، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- فلاحی، فاطمه و غفرت احمدی ادبی و ام البنین حسین زاده (۱۳۹۵). «کارورزان و برنامه جدید کارورزی روایتی از «است‌ها» و «نیست‌ها» «بایدها» و «نبایدها»، دومین همایش تربیت معلم، اصفهان. در پایگاه سیویلیکا یا مرجع دانش (CIVILICA) نیز قابل دسترسی است.
- گیج، ان. ال (۱۳۷۶). مبانی علمی تدریس، ترجمه محمد مهر محدی، تهران: مدرسه. توکلی، یاسین (۱۳۹۷). تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس آموزه‌های قرآن کریم، فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، سال سوم، شماره ۲، تابستان، ۷۵-۸۹.
- محمدپور، ابراهیم و پرستو احمد حیدری، الهه بذرافکن، کلثوم کریم زاده و گلاله شافعی (۱۳۹۷۹). مقایسه شایستگی های حرفه ای معلمان دانش آموخته از سایر دانشگاه ها: یک مطالعه مقایسه ای در استان کردستان، فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، سال سوم شماره ۲، تابستان، ۹۱-۱۰۸.
- مرتضوی زاده، سید حشمت الله و احمد رضا نصر اصفهانی (۱۳۹۶). واکای دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)، پژوهش‌های تربیتی، شماره ۳۴، بهار و تابستان، ۶۰-.
- مرتضوی زاده، سید حشمت الله و احمد رضا نصر اصفهانی (۱۳۹۶). واکای دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)، پژوهش‌های تربیتی، شماره ۳۴، بهار و تابستان، ۶۰-.
- مهرمحدثی، محمد (۱۳۹۳). کارورزی بزرگترین پروژه دانشگاه فرهنگیان، آموزش‌نامه، شماره ۴، ص ۱.
- مهرمحدثی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری، تهران: مدرسه.
- میرحیدری، اشرف (۱۳۹۵). «ارزیابی برنامه کارورزی از تئوری تا عمل» دومین همایش تربیت معلم، اصفهان. در پایگاه سیویلیکا یا مرجع دانش (CIVILICA) نیز قابل دسترسی است.
- میرلوحی، سید حسین (۱۳۹۶). الگوهایی عملی برای طراحی و اجرای تدریس ویژه دوس کارورزی تربیت معلم، تهران: افکار جدید.
- ناصر، جواد (۱۳۹۴). پژوهش و توسعه حرفه ای ۲، تبریز: انتشارات پژوهش‌های دانشگاه.

بررسی راهکارهای توسعه صلاحیت‌های پژوهشی در معلمان ابتدایی شهر اصفهان

ستاره موسوی، افسانه کلباسی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی راهکارهای توسعه صلاحیت‌های پژوهشی در معلمان ابتدایی شهر اصفهان بوده است. در این پژوهش از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری شامل ۱۹۶۹ نفر از معلمان ناحیه‌های ۱، ۳ و ۴ اصفهان بود که تعداد ۱۷۰ به عنوان نمونه مورد مطالعه از طریق فرمول حجم مورگان و به صورت نمونه‌گیری متناسب با حجم انتخاب شده‌اند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از دو روش کمی و کیفی استفاده شده است. در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته شامل سوالات بسته پاسخ با سبک لیکرت استفاده شده است. به منظور برآورد روایی سوالات پرسشنامه و مصاحبه از روایی محتوا استفاده شده است. اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۸) محاسبه گردیده است. نتایج نشان داد، میانگین نمره راهکارهای توسعه صلاحیت‌های پژوهشی در حیطه‌های تشخیص مسئله، تغییر مسئله، ارزیابی مسئله، برنامه‌ریزی تدریس، فعالیت‌های آگاهانه، فعالیت‌های گروهی، انگیزه ارتقای حرفه‌ای و تعهد نسبت به بهبود آموزش، بیشتر از میانگین فرضی (۳) است. در میان حیطه‌های هشتگانه فوق حیطه تشخیص مسئله بالاترین میانگین نمره را داشته است (۳/۸۷).

کلید واژه‌ها: پژوهش، صلاحیت‌های پژوهشی، معلمان ابتدایی

مقدمه

توسعه‌ی پایدار بدون آموزش و هر دو بدون نهادی شدن پژوهش به فعل در نمی‌آید. به نظر می‌رسد اولین شرط گسترش تحقیقات اعتقاد به تحقیق است. (ایرانی و بختیاری، ۱۳۸۲، ص ۳۱). مأموریت نظام‌های پژوهشی مربوط به قلمروهای انسانی و اجتماعی، منحصر به مجموعه‌ای از پژوهش‌های علمی و آکادمیک که با معیارهای فنی و آماری انجام می‌شود، نیست. وضع مطلوب در چنین نظام‌های پژوهشی، در گرو ترکیب و تلفیق پژوهش‌های علمی متکی به اصول و ضوابط شناخته شده با

هدف دستیابی به شناخت و در نتیجه برخورداری از توان اعمال کنترل معقول بر موقعیت پیش از اقدام و همچنین اقدام متکی به بصیرت حاصل از تجارب گذشته خود و دیگران به شکل نظام نیافته اما در بستری پژوهشگرانه است. رویکرد اخیر را اصطلاحاً رویکرد اقدام پژوهی یا پژوهش حین عمل می نامند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۲). اصطلاح اقدام پژوهی ریشه در آثار روان شناس اجتماعی معروف کورت لوین^۱ دارد و با تلاش های وی در دهه ی آخر ۱۹۳۰ آغاز شد. نوفکه^۲ (۱۹۹۰) معتقد است در عبارات لوین در خصوص اقدام پژوهی، به طور واضح بر ایجاد تغییر، انجام اقدامات، جمع آوری دقیق اطلاعات از تلاش ها و ارزشیابی آنها تمرکز شده است (ص ۵۳). در واقع اقدام پژوهی برگرفته از ادبیات جدید اصلاحی آموزشی است که معلمان را به تجدیدنظر در برنامه ریزی درسی، بهبود محیط کار، تدریس تخصصی و بهبود خط مشی تشویق می کند. به عبارت دیگر اقدام پژوهی دارای یک چرخه منطقی است که بدون توجه به آن نمی توان به فهم دقیق رسید. گریفت^۳ (۱۹۹۰) چرخه ی اقدام پژوهی را شامل سه حلقه می داند بدین صورت که یک حلقه درونی نمایانگر اقدام، حلقه میانی تفکر در لحظه اقدام و یک حلقه بیرونی که نشانگر تفکر بلندمدت است (ص ۴۳). در عصر حاضر، معلمان بیشترین نقش را در انتخاب و انتقال عناصر فرهنگی و دستاوردهای علمی و فنی و تجارب بشری به نسل نوظخته بر عهده دارند. رشد حرفه ای و شخصی همیشه مستلزم آزمون و خطا، تفکر و تمایل تغییر است (فنینمور^۴، ۱۳۸۱، ص ۲۱۷). اگر معلمان باور درونی به ارزش تغییر پیدا کنند و انگیزه ای برای بهسازی و اثربخشی در آموزش داشته باشند می توان از آنان پژوهشگر ساخت (کادنو^۵، ۲۰۰۶، ص ۴۶۹، قاسمی پویا، ۱۳۸۲، ص ۴۵). بنابراین آنچه حائز اهمیت است ایجاد تفکر پژوهشی در معلمان است. تفکر پژوهشی به معنی کاربرد مراحل روش علمی در زندگی، به عبارت دیگر ورود روش علمی به زندگی و همچنین استفاده کاربردی و عملی از آموخته های علمی در زندگی می باشد. اقدام پژوهی یا معلم پژوهنده، رویکردی آموزشی و پژوهشی

-
1. Kurt Lewin
 2. Noffke
 3. Graft
 4. Fennimor
 5. Cadno



است که هدف از آموزش و به کارگیری آن حل چالش‌ها و مسائلی است که معلمان در حین عمل و به ویژه در فرآیند یاددهی - یادگیری با آن مواجه می‌شوند (شریعت زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۰). در واقع تفکر اقدام پژوهی می‌تواند موجب رغبت معلمان به انجام این گونه تحقیقات گردد. هر رویکردی در پژوهش نیازمند آشنایی با روش‌ها والگوها و مهارت‌هایی است که لازم است پژوهشگر نسبت به آنها آگاهی و شناخت کافی داشته باشد تا بدین طریق، عمل نهادینه‌سازی انجام شود. حال این سؤال مطرح است که برای نهادینه کردن تفکر اقدام پژوهی در بین معلمان چه راهکارها و اقداماتی مفید است؟ پژوهش حاضر درصدد بررسی راهکارهای نهادینه کردن صلاحیتهای پژوهشی در حیطه تشخیص مسئله، ارزیابی مسئله، برنامه‌ریزی تدریس، فعالیت‌های آگاهانه، فعالیت‌های گروهی، ارتقای انگیزه حرفه‌ای و تعهد نسبت به بهبود آموزش در بین معلمان ابتدایی اصفهان می‌باشد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کاربردی، از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل ۱۹۶۹ نفر از معلمان ناحیه‌های ۱، ۳ و ۴ اصفهان بود که تعداد ۱۷۰ به عنوان نمونه مورد مطالعه از طریق فرمول حجم مورگان و به صورت نمونه‌گیری متناسب با حجم انتخاب شده‌اند ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد؛ که برای تهیه آن از نظرات صاحب‌نظران و متون مکتوب موجود (کتاب‌ها، مقاله‌ها و گزارش‌ها)، استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۵۶ سؤال بسته پاسخ، با طیف پنج درجه‌ای لیکرت^۱ (خیلی زیاد - زیاد - متوسط - کم - خیلی کم) بوده که ابعاد صلاحیتهای پژوهشی از دیدگاه معلمان ابتدایی را مورد سنجش قرار داده است. بمنظور تعیین روایی پرسشنامه، از نظرات اساتید و صاحب‌نظران این رشته استفاده شد و برای سنجش پایایی پرسشنامه، پس از انجام يك مطالعه مقدماتی و تعیین واریانس سوالات، ضریب آلفای کرونباخ^۲ مورد محاسبه قرار گرفت و ضریب ۰/۹۱ به دست آمد که حاکی از اعتبار ابزار اندازه‌گیری است.

1. Likert

2. Cronbach Alpha coefficient

یافته‌ها

سؤال اول : راهکارهای نهادینه کردن صلاحیتهای پژوهشی در معلمان ابتدایی در حیطه تشخیص مسئله کدام اند؟

جدول (۱) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی در حیطه تشخیص مسئله با میانگین فرضی ۳

ت	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه تشخیص مسئله
۱۵/۸۳	۱۰۵۴	۱۸۳۸	۳/۷۸	

براساس یافته‌های جدول (۱) t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می‌باشد بنابراین راهکارهای حیطه تشخیص مسئله، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال دوم : راهکارهای نهادینه کردن تفکر اقدام پژوهی در معلمان ابتدایی در حیطه تغییر مسئله کدام‌اند؟

جدول (۲) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی در حیطه تغییر مسئله با میانگین فرضی ۳

ت	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه تغییر مسئله
۱۳/۰۱	۱۰۵۷	۱۸۷۲	۳/۷۴	

براساس یافته‌های جدول (۲) t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می‌باشد بنابراین راهکارهای حیطه تغییر مسئله، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال سوم : راهکارهای نهادینه کردن صلاحیتهای پژوهشی در معلمان ابتدایی در حیطه ارزیابی مسئله کدام اند؟

جدول (۳) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی در حیطه ارزیابی مسئله با میانگین فرضی ۳

ت	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه ارزیابی مسئله
۱۱/۱۹	۱۰۵۷	۱۸۷۸	۳/۶۴	

براساس یافته‌های جدول (۳) t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح



خطای ۵ درصد بزرگتر می‌باشد، بنابراین راهکارهای حیطه ارزیابی مسئله، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال چهارم: راهکارهای صلاحیت‌های پژوهشی در معلمان ابتدایی در حیطه برنامه‌ریزی تدریس کدام‌اند؟

جدول (۴) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیت‌های پژوهشی در حیطه برنامه‌ریزی تدریس با میانگین فرضی ۳

خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه برنامه ریزی تدریس
۱۳/۰۳	۰/۶۱	۰/۹۳۹	۳/۸۰

براساس یافته‌های جدول (۴) t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می‌باشد بنابراین راهکارهای حیطه برنامه‌ریزی تدریس، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال پنجم: راهکارهای صلاحیت‌های پژوهشی در معلمان ابتدایی در حیطه فعالیت‌های آگاهانه کدام‌اند؟

جدول (۵) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیت‌های پژوهشی در حیطه فعالیت‌های آگاهانه با میانگین فرضی ۳

خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه فعالیت های آگاهانه
۱۳/۱۹	۰/۵۷	۰/۸۸۲	۳/۷۶

براساس یافته‌های جدول (۵) t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می‌باشد بنابراین راهکارهای حیطه فعالیت‌های آگاهانه، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال ششم: راهکارهای صلاحیت‌های پژوهشی در حیطه فعالیت های گروهی در معلمان ابتدایی چیست؟

جدول (۶) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیت‌های پژوهشی در حیطه فعالیت‌های گروهی با میانگین فرضی ۳

خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه فعالیت های گروهی
۱۳/۲۳	۰/۵۹۹	۰/۹۱۴	۳/۷۹

براساس یافته‌های جدول (۶) t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می‌باشد بنابراین راهکارهای حیطه فعالیت‌های گروهی، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال هفتم : راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی در معلمان ابتدایی در حیطه انگیزه ارتقای حرفه ای کدام اند؟

جدول (۷) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی درحیطه انگیزه ارتقای حرفه ای با میانگین فرضی ۳

ت	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه انگیزه ارتقای حرفه ای
۱۲/۱۱	/۰۶۵	/۹۹۳	۳/۷۸	

براساس یافته های جدول (۸t) مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می باشد بنابراین راهکارهای حیطه انگیزه ارتقای حرفه ای، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

سؤال هشتم : راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی در معلمان ابتدایی در حیطه تعهد نسبت به بهبود آموزش کدام اند؟

جدول (۸) مقایسه میانگین نمره راهکارهای صلاحیتهای پژوهشی درحیطه تعهد نسبت به بهبود آموزش با میانگین

فرضی ۳

ت	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	حیطه تعهد نسبت به بهبود آموزش
۱۲/۸۳	/۰۶۲۷	/۹۵۸	۳/۸۰	

براساس یافته های جدول (۸t) مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر می باشد بنابراین راهکارهای حیطه تعهد نسبت به بهبود آموزش، بیش از سطح متوسط، یعنی میانگین فرضی ۳ بوده است.

بحث و نتیجه گیری

میانگین نمره راهکارهای نهادینه کردن صلاحیتهای پژوهشی از میانگین فرضی ۳ بزرگتر است بنابراین در مجموع راهکارهای ارائه شده در حیطه های صلاحیتهای پژوهشی از نظر مؤثر بودن در نهادینه کردن تفکر اقدام پژوهی بالاتر از سطح متوسط است. طبق نتایج این پژوهش، درصد بالاتری از پاسخ دهندگان به پرسشنامه راهکارهای «آموزش تکنیک های مسئله یابی و آشنا کردن معلمان با مسائل کلاس و مدرسه» را به عنوان مهم ترین راهکار نهادینه کردن صلاحیتهای پژوهشی در حیطه تشخیص مسئله در معلمان عنوان کرده اند و راهکار «ارائه موضوعات و مسائل پیشنهادی به معلمان به عنوان اولویتهای صلاحیتهای پژوهشی» و «بررسی فعالیت های اقدام پژوهی

ها نشان داد که تشریک مساعی و تبادل نظر معلمان با یکدیگر از یک سو و با ناظران و پژوهشگران از سوی دیگر و برگزاری کلاسهای ضمن خدمت و همایش ها می تواند به عنوان راهکارهای مؤثر نهادینه کردن فعالیتهای پژوهشی باشد و کمبود کلاسهای ضمن خدمت به عنوان مانع گرایش معلمان به فعالیتهای پژوهشی است.

بر طبق نتایج این پژوهش ، پاسخ دهندگان راهکارهای مؤثر در نهادینه کردن صلاحیت های پژوهشی را برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه برنامه ریزی تدریس ، برگزاری دوره های آموزشی در زمینه روش های نوین تدریس با تأکید بر محوریت اقدام پژوهی ، آموزش برنامه ریزی تدریس به معلمان و گنجاندن واحد درسی با عنوان برنامه ریزی تدریس در دروس تربیت معلم می دانند. توجه به مطالب بیان شده اهمیت آموزش برنامه ریزی تدریس و برگزاری دوره های آموزشی را در توسعه صلاحیتهای پژوهشی نشان می دهد نتایج این پژوهش نشان داد که کمبود آموزش و شیوه های سنتی تدریس در زمینه فعالیتهای کلاسی مانع فعالیتهای پژوهشی معلمان می شود و در حالی که نتایج پژوهش حاضر نشان دهنده تأثیر آموزش روشهای نوین تدریس بر نهادینه شدن صلاحیتهای پژوهشی است یافته های پژوهشهای بررسی شده حاکی از تأثیر مثبت اقدام پژوهی بر روشهای نوین تدریس و شیوه های خلاق اداره کلاس می باشد و این مطلب مبین این است که اقدام پژوهی و روشهای نوین تدریس و فعالیتهای حرفه ای معلمان تأثیر متقابل بر هم خواهند داشت. این مسئله می تواند راهنمای برنامه ریزان آموزشی و درسی برای طرح ریزی برنامه های آموزشی کارآمد باشد.

طبق نتایج این پژوهش تشکیل گروههای مبتنی بر رشته تخصصی بین معلمان، فراهم کردن زمینه فعالیت های گروهی مرتبط با اقدام پژوهی بیش از گذشته در مراکز و دانشگاههای تربیت معلم ، آموزش شیوه های پژوهش مشارکتی به معلمان و ایجاد فرصت برای کار گروهی و تشویق معلمان به کارهای گروهی و تیمی، راهکارهای نهادینه کردن صلاحیتهای پژوهشی در معلمان می باشند. مطالب بالا مبین توجه بیشتر به تشکیل گروههای متجانس بین معلمان و فراهم کردن زمینه فعالیت های گروهی و آموزشی پژوهش مشارکتی می باشد. نتایج این پژوهشها نشان داد که مشارکت معلمان در حل مسائل آموزشی و پرورشی ، برگزاری کلاسهای پژوهشگری برای معلمان و مشارکت معلمان در فعالیتهای کارگاهی به عنوان راهکارهای نهادینه سازی صلاحیت های

پژوهشی در معلمان از اهمیت زیادی برخوردار است. از طرفی انجام رشد صلاحیت‌های پژوهشی در مشارکت معلمان در انجام پژوهش و تشریک مساعی با دیگران در انجام فعالیتها مؤثر است. استفاده از تجربه‌های صلاحیت‌های پژوهشی در دوره‌های آموزشی معلمان، استفاده از مزایای ارتقای شغلی برای معلمان پژوهنده مانند سازماندهی، برگزاری جشنواره‌های پژوهشی و دادن امتیاز به پژوهش‌های برتر و تشویق معلمان پژوهنده و تخصیص اعتبارات مالی لازم جهت انجام فعالیت‌های پژوهشی راهکارهای نهادینه کردن صلاحیت‌های پژوهشی در معلمان می‌باشند. مطالب بالا، مبین اهمیت تجربه‌های پژوهشگران، برگزاری جشنواره‌های پژوهشی و تخصیص اعتبارات مالی و الویت دادن به معلمان پژوهنده در ارتقای شغلی، در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی است. تخصیص اعتبارات مالی مناسب و فراهم کردن امکانات و منابع لازم، تشویق معلمان پژوهنده و در نظر گرفتن امتیاز پژوهندگی معلمان در ارزشیابی، ارتقای شغلی، نقل و انتقال و غیره باعث گرایش معلمان به انجام فعالیت‌های پژوهش محور است و کمبود امکانات و منابع مالی و انسانی مناسب عامل عدم تمایل به پژوهش است.

بدین ترتیب یافته‌های پژوهش با تحقیقات و نظریات زاهدی (۱۳۷۳)، علی محمدی (۱۳۷۸)، شمس مورکانی (۱۳۸۰)، باباخانیان (۱۳۸۱)، رومیانی (۱۳۸۲)، آزادی (۱۳۸۳)، خواجه بهرامی (۱۳۸۳)، عیبات (۱۳۸۵)، صدیق میرعظیمی (۱۳۸۶)، مارک و لیری (۱۹۹۵)، کیول (۱۹۹۳)، ریس (۲۰۰۰) همخوانی دارد و با تحقیقات دون (۱۳۷۵)، روشن (۱۳۷۷)، خواجه بهرامی (۱۳۸۳)، مارک و لیری (۱۹۹۵) همخوانی ندارد.

منابع

ایرانی، یوسف؛ بختیاری، ابوالفضل. (۱۳۸۲). روش تحقیق عملی (اقدام پژوهی). تهران: لوح زرین.

باباخانیان، محمدرضا. (۱۳۸۱). بررسی راههای ایجاد انگیزه پژوهش در معلمان استان چهارمحال و بختیاری.

خواجه بهرامی، حسین. (۱۳۸۳). شناخت عوامل مؤثر برگرایش معلمان به فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه معلمان منطقه ماهان کرمان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

روشن، وصال. (۱۳۷۷). بررسی نظرات و میزان آشنایی و علاقه افراد لیسانس و بالاتر در آموزش

و پرورش نسبت به امور پژوهشی در استان خراسان. طرح پژوهشی. سازمان آموزش و پرورش استان خراسان.

زاهدی، محسن. (۱۳۷۲). بررسی عوامل مؤثر در عدم گرایش دبیران دبیرستانهای استان خوزستان به انجام تحقیق. طرح پژوهشی. سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان.

شریعت زاده، مهدی. (۱۳۸۲). معلم پژوهنده رویکردی به توسعه و بهسازی منابع انسانی. پژوهشنامه آموزشی. ش ۱۳.

شمس مورکانی، غلامرضا. (۱۳۸۰). بررسی علل عدم علاقه معلمان منطقه زرین شهر به فعالیت های پژوهشی. طرح پژوهشی. پژوهشگاه تعلیم و تربیت اصفهان.

صدیق میر عظیمی، سکینه. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر دوره های آموزشی اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) بر رویکرد معلمان به پژوهش. ماهنامه رشد معلم. ش ۲۰۸.

عبیات، محمد. (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی دوره های آموزش اقدام پژوهی از دیدگاه دبیران دبیرستانهای شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

عموزاده مهدیرجی، هادی. (۱۳۸۴). شناسایی عوامل مؤثر برگسترش طرح معلم پژوهنده در بین معلمان ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

فنیمور، بت رییس اشتر. (۱۳۸۱). مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش آموز محوری. مترجم (کیانوش هاشمیان). تهران: دانشگاه الزهرا.

قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۸۰). راهنمای عملی پژوهش در عمل. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۸۲). راهنمای معلمان پژوهنده: معلم پژوهنده کیست؟ پژوهش در عمل چیست؟. تهران: نشر اشاره.

گلشن فومنی، محمد رسول. (۱۳۸۰). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر دوران.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹). جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Cardno, C. (2006). Learning Change From Within: Action Research to Strengthen Curriculum Leadership in a Primary School. *School Leadership and Management*. Vol, 26. No,5.

Greft, M. (1990). *Action Research*. NewYork: Routledge.

Mark, R. & Leary, G. (1995). *Behavioral Research Methods*. Broke Skole, Company, USA.

Noffke, S. (1990). *Action Research: A Multidimensional Analysis*. Dissertation: University



of Wisconsin Madison.

Reece, T. (2000). Activity Research and Interest of Teacher. *Journal Education Research*. Vol,33. No,1.

Robert, B.B. (2000). *Introduction to Research Methods*. Sage Publication.

ROSS, J. & Bruce,K. (2007). *Professinal Development Effection Teacher Efficacy*: Results of Rand Omized Fieldtrial. University of Toronto, Trent.

Schoen, S. (2007). *Action Research: A Developmental Model of Professional Social-ization*. Lasalle University. In the Department of Education Philadelphia, Pennsylvania. Heldref Publications. Vol, 80. No,5.

Selwood, L. & Twining, P. (2005). *Action Research*. [http://www. Becta.Org.Uk](http://www.Becta.Org.Uk). Practioner Research.

Smith,M.k. (2004). *Kurtlewin Groups. Experiential Learning and Action Research*.The Ency Clopedia of Informal Education. <http://www: Infed. Org/Thinkers/et- Lewin.htm>.

Tshakkiros, A & Pashardis, P. (2002). Strategic Planning and Education: the Case of Cyprus. *Journal of Educational Management*. Vol,16.No,1.

Watkins, A. (2006). *Teacher as Researcher, Sowhat Exactly do Teacher – Researchers Think About Doing Research*. Support for Learning. Vol, 21. No, 1.

تجارب زیسته دانشجو معلمان از دوران مدرسه تا دانشگاه، چالش‌ها و تعهدات حرفه‌ای

پریخ ممقانی میاندوآب^۱

چکیده:

معلمی سراسر عشق، ذوق و هنر است. ریشه‌ی بسیاری از آسیب‌های اجتماعی جامعه در نظام آموزشی ناکارآمد است که با اصلاح آن اکثر نهاد‌های جامعه به رشد و بالندگی خواهند رسید. هدف این تحقیق گزارش تجارب زیسته شخصی نگارنده از تحصیلات مقدماتی و دانشگاهی خود به عنوان دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان و بررسی چالش‌های پیش رو و تعهدات حرفه‌ای خود قبل ورود به مدارس و حوزه تدریس بود. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی همراه با تعیین مقوله‌ها و مضامین است. نتایج این تحقیق نشان داد که دانشجو معلمان با بررسی و نکته‌سنجی تجارب تحصیلی و کارورزی، تاملات و آموخته‌های علمی دانشگاهی به معلمان کارآمد با روش‌های تدریس نوین تبدیل خواهند شد. همچنین معلمانی که اطلاعات خود را همواره به روز می‌کنند، موقعیت‌ها را به چالش می‌کشند و مسائل را تحلیل می‌کنند بهتر می‌توانند مشکلات دانش‌آموزان را شناسایی کرده و آن‌ها را در یادگیری یاری کنند.

کلید واژه: دانشجو معلم، مدرسه، دانش آموز

کارورزی

واحد کارورزی برای دانشجویان به مدت ۴ ترم تحصیلی و دو سال در نظر گرفته شده بود. هدف از برگزاری این دوره‌ها، برقراری ارتباط بین مطالب تدریس شده در دانشگاه فرهنگیان با تدریس معلمان در مدارس و تحلیل شکاف بین این دو است. همچنین فرصت بسیار مناسبی برای محک زدن آموخته‌های علمی است. دوره اول کارورزی فقط مشاهده بود. متوجه شدیم که مطالب تدریس شده در دانشگاه آرمان‌هایی بیش نیستند که عملی شدن آن‌ها نیازمند همت و برنامه‌ریزی مسئولان ذی ربط است. در

۱. دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران pary.mm74@gmail.com این مقاله به قلم نویسنده است و برگرفته از پروژه کارنمای معلمی در مقطع کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان است



کارورزی ۳ و ۴ حضور ما در مدارس پررنگ تر شد. تمرکز اصلی در این دوره بر مشکلات دانش‌آموزان بود. سعی می‌کردیم تا مشکلات را ریشه‌یابی کنیم و گام‌هایی را برای رفع مشکلات طراحی کنیم. دوره بعدی و نهایی کارورزی درس پژوهی بود. این برنامه درسی از کشور ژاپن آغاز شده است. در این شیوه طرح درس از قبل آماده می‌شد و سپس به صورت تیمی برای اجرا به مدارس اعزام می‌شدیم. نفر اول تدریس می‌کرد و نفرات بعدی تدریس او را به نقد می‌گذاشتند. تدریس نفرات بعدی باید مکمل تدریس نفر اول باشد و ایرادات تدریس او را برطرف کند.

تشریح معلمی خود در آینده (چگونه معلمی خواهیم شد؟ و چگونه معلمی خواهیم کرد؟)

باورهای من در مورد یادگیری این است که دانش‌آموزان خودشان مطالب را کشف کنند و دنبال مسائل و مجهولات بروند، در این صورت است که لذت یادگیری را خواهند چشید و هیچگاه فراموشی به سراغ آن‌ها نخواهد آمد. معلمان باید سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان خود را بشناسند و تدریس خود را با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان خود هماهنگ کنند. متأسفانه دانش‌آموزان با مطالب و مباحثی که در مدارس تدریس می‌شود بیگانه‌اند و خودشان نقشی در یادگیری ندارند و درس‌ها برایشان خسته‌کننده می‌شود. شیوه‌ای که معلمان در تدریس خود استفاده می‌کنند با سطح رشدی کودکان هماهنگ نیست. چرا که کودکان به شیوه عینی یاد می‌گیرند و ذهن آن‌ها توانایی پذیرش مطالب انتزاعی را ندارد. معلم ماهر در پایه ابتدایی باید به صورت مجسم و همراه تصاویر و نماس به بچه‌ها درس را تدریس کند نه با توضیح‌های کلامی.

باورهای من در مورد رعایت اصول و قوانین و نظریه‌ها این است که اگر معلمان از این شیوه‌ها استفاده کرده و به صورت کاربردی بتوانند در مدارس پیاده کنند، دانش‌آموزان آن‌ها پیشرفت چشمگیری خواهند داشت. گاهی اوقات باید از قوانین رفتارگرایی و تشویق و تنبیه منفی استفاده کرد. شرطی‌سازی کلاسیک پاولف و شرطی‌سازی عامل اسکینر و اصل خاموشی و بازگشت خودبه‌خود همه و همه در کلاس درس کاربرد دارند. اگر دانش‌آموزی به دلیل همراهی خاطره بد در روز اول مدرسه با معلم کلاس اول، در شرطی‌سازی زنجیر وار نسبت به تمامی معلمان و در درجه بالاتر نسبت به مدرسه و حتی درس بی‌علاقه خواهد شد. هنری که معلم آگاه در

این موقعیت باید به کار گیرد، این است که از اصل تفکیک استفاده کند که دانش آموز فقط در حضور آن محرک واکنش خاص نشان دهد نه در حضور همه محرک ها. سپس با استفاده از اصل خاموشی ترس کودک را از بین ببرد.

معلمان باید بدانند که نظریه بندورا (یادگیری مشاهده ای یا الگوبرداری) به نحو چشم گیری در بچه های دبستان و علی الخصوص در سال های اولیه کاربرد دارد. زیرا این کودکان از رفتارها و گفتارها، شیوه بین و نحوه حرکت و حتی طرز پوشش معلمان تقلید می کنند. معلمان می توانند الگوی مناسبی برای دانش آموزان ابتدایی باشند. نظریه اسکینر در مورد تشویق و تنبیه کاربردی ترین شیوه در دبستان است.

تقویت چه مثبت و چه منفی موجب افزایش احتمال رفتار مطلوب می شود، با این تفاوت که در تقویت منفی با حذف عامل ناخوشایند رفتار مطلوب افزایش می یابد. تنبیه در هر حالت احتمال بروز رفتار ناخوشایند را کاهش می دهد. ولی اثر تقویت به مراتب بیشتر است؛ چرا که تنبیه فقط می گوید این کار را نکن، اما نمی گوید که به جای آن چه کاری بکن.

نظریه های جدید سازنده گرایی که بیان می کند دانش آموزان در یادگیری فعال اند و خود سازنده دانش خودشان هستند و نظریه سیستم های برونفن برنر که بیان می کند محیط های اطراف کودک در روند یادگیری او نقش به سزایی دارند در تعلیم و تربیت کاربردهای متعددی دارند. در آخر نظریه یادگیری اکتشافی هدایت شده ویگوتسکی که سکوسازی و یادگیری از همتایان را مطرح می کند و بیان می کند که دانش آموزان از همسالان خود در مقایسه با معلمان بهتر می آموزند.

آرمان های معلمی

مسئله ای که در دوران کارورزی با مشاهده تدریس معلمان به چشم می خورد و باعث رنجش خاطر من می شد این بود که کلاس های درس برای دانش آموزان خسته کننده بود و جذابیتی نداشت و هیچ لذتی از نشستن پشت نیمکت های مدرسه عاید آن ها نمی شد. فقط لحظه شماری می کردند تا زنگ آخر به گوش برسد تا همه مدرسه را ترک کنند. بیشتر از نصف عمر دانش آموزان در مدارس سپری می شود. بنابراین در مورد محتوایی که در مدارس تدریس می شود و همچنین شیوه های تدریس



به طور ویژه باید برنامه ریزی شود. همه دانش آموزان باید در بحث های کلاسی شرکت داده شوند و صرفا چند دانش آموز مدیریت بحث ها را به عهده نداشته باشند. توجه معلم باید به طور ویژه به کودکان گوشه گیر و کم حرف باشد تا بتواند آن ها را به بحث هدایت کند. استعداد های دانش آموزان در مدرسه باید کشف شود و به آن سمت سوق داده شوند. هر دانش آموزی قبل از اتمام تحصیلات مقدماتی خود باید چند مهارت آموخته باشد. باید بین مدارس و صنعت ارتباط تنگاتنگی باشد تا ایده های جدید و خلاقانه دانش آموزان بتواند گام مهمی در پیشرفت و اقتصاد کشور بردارد. این ارتباط باید متقابل باشد به گونه ای که محتوای مورد استفاده در مدارس باید بر اساس نیاز کشور طراحی شود.

چالش ها و تعهدات حرفه ای

چالش بزرگی که دانشجو معلمان بعد از فارغ التحصیلی از این دانشگاه با آن مواجه اند این است که آیا شرایط ایده آلی که در دانشگاه توصیف می شود عملا در مدارس قابل اجرا است یا خیر. در دانشگاه فقط ایده ها و نکات بیان می شوند و در ادامه همه چیز به همت و تلاش دانشجو معلمان وابسته است که تا چه اندازه بتوانند از این ایده ها در جهت آموزش موثرتر خود بهره بگیرند. چالش بزرگی که معلمان در مدارس دورافتاده با مواجه اند، این است که در مناطقی که دانش آموزان امکانات زیادی برای تحصیل ندارند و تنها منبع آن ها کتاب درسی و تدریس معلمان است، آیا تدریس معلمان در آن مناطق می تواند به نیازهای متعدد دانش آموزان کم برخوردار پاسخ دهد. چالش بعدی این است که همه دانش آموزان قرار نیست دکترو مهندس شوند. معلمان باید این تصور را کنار بگذارند و به انسانیت افراد احترام بگذارند. معلمان باید هر لحظه نسبت به سوگندی که در ابتدا یاد کرده اند وفادار باشند و هر لحظه خود را ارزیابی کنند که آیا دچار رکود شده اند یا خیر. آیا نسبت به اصول و نظریه ها و روش های نوین تدریس که خوانده اند پایبند مانده اند یا خیر. معلمان باید همیشه به صورت یادگیرنده مادام العمر باشند و سعی کنند اطلاعات خود را به روز کنند و دانش خود را با دنیا و علم روز هماهنگ سازند.

نقش " برنامه درسی آموزش دهنده" در آموزش فیزیک: کاربست آن توسط معلمان

مهسا جلیلی هزاوه [۱]، حسین نیک فرجام [۲]

۱- دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، مدرس فرهنگیان پردیس شهید بهشتی
۲- دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، مرکز آموزش نیروی انسانی جهاد کشاورزی

چکیده:

هدف از این پژوهش شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده فیزیک و بررسی قابلیت کاربست آنها توسط معلمان است. روش این پژوهش آمیخته اکتشافی با مدل تدوین ابزار است. در مرحله کیفی با مطالعه کتابخانه‌ای از سه منبع ۱- ساختار سه بعدی آموزش فیزیک ۲- اهداف تربیت و یادگیری علوم تجربی (فیزیک) در سند برنامه درسی و راهنمای معلم فیزیک ۳- رویکردهای مناسب برنامه درسی در آموزش فیزیک برای شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده استفاده شد. و در مرحله کمی با ابزار پرسشنامه محقق ساخته قابلیت کاربست ۵ شاخص و ۳۶ مولفه برنامه درسی آموزش دهنده بررسی شد. روایی پرسشنامه مورد تأیید اساتید قرار گرفت و پایایی آن با فرمول آلفای کرونباخ ۰.۹۰ درصد تعیین شد. در مرحله کیفی منابع روز دنیا و اسناد معتبر هستند و جامعه آماری مرحله کمی ۲۰۰ نفر از سرگروه‌های کشوری درس فیزیک و نمونه با فرمول کوکران ۱۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS و از آزمون نسبت دو جمله‌ای برای بررسی قابلیت کاربست شاخص‌ها و مولفه‌ها و از آزمون فریدمن برای رتبه بندی شاخص‌ها استفاده شد. در نتیجه تمام پنج شاخص و ۲۷ مولفه از ۳۶ مولفه برنامه درسی آموزش دهنده شناسایی شده قابلیت کاربست در کلاس درس را دارند و شاخص‌های مفهوم‌سازی و گسترش مهارت‌های فرایندی در اولویت اول و دوم کاربست هستند. بطور کلی برنامه درسی آموزش دهنده با ترکیبی از ویژگی‌های تعاملی و مواد مورد نیاز در آموزش راه را برای یادگیری معلم و همچنین یادگیری دانش آموزان فراهم می‌کند.



کلید واژه: آموزش فیزیک، برنامه درسی دهنده، معلم، کاربرست برنامه درسی آموزش

مقدمه

اهمیت آموزش علوم به گونه‌ای است که در بسیاری از کشورها، آموزش رسمی و غیر رسمی علوم به طور روز افزونی به عنوان پیش‌زمینه‌ای برای رشد و توسعه پایدار در نظر گرفته شده و به عنوان عاملی مهم و پیشرو در توسعه علمی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی کشورهای توسعه یافته مطرح است [۱]. از این رو آموزش علوم یکی از حوزه‌های مهم آموزشی در نظام‌های تعلیم و تربیت قلمداد می‌شود و در برنامه‌های درسی نظام‌های آموزشی دارای جایگاهی خاص بوده و مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت است [۲]. آموزش علوم، شیوه‌ی کسب اطلاعات و به روز کردن و پردازش آنها قلمداد می‌شود و راهی در بدست آوردن ارزش‌ها و ارتقاء فرهنگ علمی- اجتماعی افراد است و اجرای فعالیت‌های علمی، استفاده از یافته‌های علمی دیگران و آزمایش مجدد برای دستیابی به یافته‌ها جدید را شامل می‌شود [۳]. بسیاری از محققان، برنامه‌های درسی را وسیله‌ای برای ارتقاء و بهبود آموزش معرفی می‌کنند که یادآور اصلاحات برنامه درسی در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰ است. در طول آن دوره، محققان (عمدتاً ریاضی‌دانان و دانشمندان علوم) با طراحی برنامه‌های نوآورانه برای استفاده معلمان به دنبال بهبود آموزش بودند. علارغم تلاش‌های گسترده، این اصلاحات با ارائه برنامه‌های از پیش تعیین شده، پیش‌بینی فعالیت‌های معلمان در برنامه‌های درسی و نادیده گرفتن نقش اصلی معلمان در فعالیت عملیاتی کلاس درس، زمینه شکست برنامه‌ها را فراهم کردند [۴]، [۵]، [۶] و [۷]. بدون تردید رسیدن به اهداف نوین آموزشی به ویژه در آموزش فیزیک نیاز به بازنگری در طراحی برنامه درسی، نقش معلم در کلاس درس و نحوه تعامل معلم با دانش آموزان دارد. موقعیت عملی کلاس درس، موقعیت پیچیده‌ای فرض می‌شود که نمی‌توان دستورات کلی دیکته شده متخصصان بیرونی را به راحتی برای حل مسائل عملی آن به کار گرفت. این موقعیت عملی پیچیده برای حل مسائل نیاز به تفکر و تأمل معلمان دارد. به عبارتی معلمان به واسطه برخورداری از تفکر و تأمل در موقعیت عملی و به مدد آن می‌توانند تولید کننده دانشی باشند که خود در جریان عمل آن را به کار می‌گیرند و

نتایج سودمند آن را در فرآیند یادگیری و موقعیت عملی از نزدیک می‌بینند [۸]. ایجاد بینشی نو، پیرامون نقش اساسی معلم در طراحی برنامه درسی در سطح خرد کلاسی، به معلمان در موقعیت عملی تدریس و در مواجهه با مسائل عملی، اجازه و توانایی استدلال یا تأمل معطوف به عمل^۱ می‌دهد، تا متناسب با مسئله و در موقعیت پیش رو، دست به تغییر و تعدیل و تصمیم‌گیری در نحوه اجرای برنامه درسی قصد شده بزنند [۹، ۱۰].

پژوهش در آموزش و تولید نگرشی نو، همواره آغازگر و راهنمای مهمی در آموزش علوم است و نقش مهمی در هدایت فرایندها، شیوه‌ها و روندهای یادگیری علمی دارد [۱۱]. مطالعات گسترده‌ای پیرامون اینکه چگونه معلمان از برنامه‌های درسی استفاده می‌کنند و نقش کتاب‌های درسی و مواد آموزشی در کلاس‌های علوم چیست؟ انجام شده است اما امروزه ضرورت انجام مطالعاتی که به نحوه کاربست برنامه‌های درسی توسط معلمان و نوع رابطه معلم با برنامه درسی می‌پردازد، بیشتر مورد توجه است. این گونه مطالعات نشان می‌دهد که درک معلم از برنامه درسی یک قاعده ساده نیست. در عوض، رابطه معلم-برنامه درسی و نحوه کاربست برنامه درسی توسط معلم وابسته به درک و نگرش خاص او از زمینه و موقعیت مشخص کلاس درس است که موجب ارائه شیوه‌های تدریس متنوع می‌شود [۱۲]. توجه به طراحی برنامه درسی آموزش دهنده^۲ رویکردی است که درک مفهوم پدیده‌های کلاس درس را از طریق سه بعد یادگیری (شناخت، مهارت و نگرش) مورد توجه قرار می‌دهد و سعی دارد با تجمع مبانی علمی و فعالیت عملیاتی، درک متقابلی از مفاهیم و ایده‌های اصلی در حوزه عمل را محقق سازد [۱۲]. اصولاً برنامه درسی آموزش دهنده به دنبال ایجاد تغییر در نگاه، یکپارچه سازی در اهداف آموزشی، اجرای شیوه‌های فعال تدریس، اجرای ارزشیابی متنوع، مدیریت زمان و مکان، تدارک فعالیت گروهی، و پیش‌بینی فعالیت برای یادگیری دانش‌آموزان است [۱۳].

براون (۲۰۰۲) معتقد است درک و ارزیابی معلمان از برنامه درسی و کاربست مواد برنامه درسی، مبتنی بر موقعیت و شرایط کلاس درس است. و متناسب با این درک است

1. Deliberation

2. educative curriculum materials



که برنامه درسی سازگار با شرایط، اهداف و فعالیت‌ها کلاسی پی‌ریزی می‌شود. به عبارتی این معلمان هستند که در ارائه یک موضوع درسی، با ایجاد تناسب و همخوانی در مفهوم‌سازی، سازماندهی مفاهیم اصلی درس، اجرای مهارت‌های فرایندی مرتبط با زندگی روزمره، تدارک و تسهیل فرایند بحث و گفتگوی کلاسی و تدارک فعالیت‌های مناسب جهت کسب تجربه و ارائه بازخورد مناسب، برنامه درسی مکتوب را عملیاتی می‌کنند [۱۴].

در این رویکرد، مواد برنامه درسی^۱ به منابعی مادی و تعاملی گفته می‌شود که به قصد استفاده معلم در آموزش‌های کلاس درس تدارک دیده می‌شود. که شامل الف) ابزار مادی چاپی و غیر چاپی و ب) ابزار تعاملی مرتبط با بافت و زمینه کلاس درس هستند. وقتی صفت آموزش دهنده به برنامه درسی افزوده می‌شود، منظور آن است که این مواد نه تنها برای یادگیری دانش آموز به کار می‌روند بلکه به قصد یادگیری معلم و مبتنی بر شواهد و اتفاقات کلاس درس طراحی می‌شوند. به عبارت دیگر برنامه درسی آموزش دهنده با ارائه ایده‌ها و تجربیات آموزشی حامی و پشتیبان معلمان است که برای موقعیت‌های کاملاً مشخص و ملموس کلاس درسی خودشان دست به تصمیم‌گیری بزنند و برنامه درسی را متناسب با شرایط سازگار کنند. از این‌رو برنامه درسی با موادی همچون راهنماهای معلم که در جهت حمایت و پشتیبانی از برنامه‌های از پیش تعیین شده تدارک دیده می‌شود و بدون توجه به موقعیت و شرایط کلاس درس تهیه می‌شود بسیار متفاوت است. برنامه درسی آموزش دهنده دانش علمی و فعالیت‌های عملی معلم را توانمند تغییر دهند و به منظور ۱- ارائه ایده‌های جدید آموزشی به معلمان در حوزه‌های مختلف دانشی ۲- ارتقاء دانش تربیتی محتوای معلمی و ۳- پشتیبانی از توانایی تصمیم‌گیری معلم در موقعیت کلاسی، طراحی می‌شوند [۱۵].

در این رابطه ویژگی‌های مهم برنامه درسی آموزش دهنده را می‌توان شامل، ۱- پشتیبانی در ارتقاء یادگیری معلمان و ۲- متناسب بودن با موقعیت و کار روزانه معلمان دانست [۱۶]. این مواد پشتیبان معلمان در ایجاد ایده در زمینه‌هایی همچون نحوه برقراری ارتباط با اصول علمی و ایجاد مهارت‌های عملی است و همچنین از

1. Curriculum material

دانش آموزان برای درک محتوا علمی خاص و یا اجرای فعالیت های عملی حمایت می کند. به عبارتی با بهبود دانش و مهارت معلمی است که بهبود یادگیری دانش آموز محقق می شود [۱۷].

در کشور ما، کتاب های درسی مکتوب و کتاب راهنمای معلم، تنها مواد درسی آموزش دهنده مورد استفاده معلمان فیزیک هستند. و مطالعات چندانی در خصوص اینکه چگونه معلمان فیزیک از برنامه درسی استفاده می کنند و نقش کتاب های درسی و مواد آموزشی در کلاس های درس چیست؟ انجام نشده است. اما مطالعات بین المللی در این باره به ارائه بینش هایی راجع به تأثیرات برنامه درسی آموزش دهنده در آموزش علوم، نحوه استفاده معلمان علوم از برنامه های درسی و نوع رابطه برنامه درسی با معلم می پردازد. مطالعات نشان می دهد که درک و استفاده معلم از برنامه درسی طبق یک قاعده ساده انجام نمی شود. در عوض، نوع کاربست مواد برنامه درسی^۱ توسط معلم وابسته به درک او از برنامه درسی و نحوه تصمیم گیری خاص او از بافت و موقعیت خاص کلاس درس است. این نوع استفاده و رابطه بسیار پیچیده است، زیرا از سویی با برنامه درسی مکتوب و از سوی دیگر با واقعیت های آموزشی کلاس درس مرتبط است.

دویس و کراجیک (۲۰۰۵) معتقداند که برنامه درسی آموزش دهنده از یادگیری و یکپارچه سازی دانش معلمی حمایت می کند و موجب می شود که معلمان به پیوند بین نظریه و عمل برسند. به عبارتی برنامه درسی آموزش دهنده گنجینه ای گسترده از ایده ها را در رابطه با آموزش علوم در اختیار معلمان قرار می دهد تا معلمان به یکپارچه سازی دانش خود پرداخته و ایده های جدیدی را به آنها اضافه کنند. معلمان در فرایندی تعاملی با هم تایان خود بین مجموعه ایده های موجود و ایده های معلمان دیگر ارتباط برقرار می کنند و در این صورت است که زمینه کاربردی کردن علم در عمل فراهم می شود [۱۷].

مهرمحمدی (۱۳۹۱) در مقاله ای با عنوان وارونگی: رویکرد نوین به طراحی برنامه ی درسی که معطوف به تربیت حرفه ای است را مطرح می کند در این رویکرد برنامه های درسی به عنوان آیین تمام نمای میزان موفقیت و شکست نظام آموزشی و قلب تپنده

1. use curriculum materials



آموزش محسوب می‌شوند. ولی علارغم این اهمیت و حساسیت، برنامه‌های درسی کمتر مورد توجه هستند. بنابراین یکی از رویکردهای طراحی برنامه درسی که در نتیجه تحولات اخیر قابل طرح شدن است برنامه درسی وارونه است که با تلفیق دانش بالینی و کاربردی و دانش نظری و پیوند محیط کار و محیط کلاس، فضای یادگیری جدیدی را ترسیم می‌کند و هدف این طراحی ۱- یادگیری خود راهبر، ۲- یادگیری مادام‌العمر، ۳- پاسخ به مسایل واقعی و اصیل، ۴- پرورش مهارت‌های حل مساله، ۵- تفکر خلاق تفکر انتقادی و ۶- مهارت مساله‌یابی و مدیریت مساله معلمی معرفی می‌شود [۲].

با توجه به این که شرایط، روش‌ها و پدیده‌های متعددی در موقعیت‌های کلاس درس وجود دارد حمایت و پشتیبانی از طراحی و تصمیم‌گیری معلمان در کاربست برنامه درسی سازگار با کلاس درس ضروری است، لذا در پژوهش حاضر به شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌ها برنامه درسی آموزش دهنده مناسب با آموزش فیزیک و بررسی میزان قابلیت کاربست هریک از شاخص و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده توسط معلمان فیزیک در کلاس درس پرداخته شده است. این شاخص‌ها و مولفه‌ها، ایده‌های عملی جهت حمایت و پشتیبانی از تصمیم‌گیری‌های معلم در فرایند عملیاتی کلاس درس را معرفی می‌کنند که زمینه ساز ارتقاء یادگیری معلم و دانش‌آموزان هستند.

هدف اصلی این پژوهش شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده و بررسی میزان کاربست این مواد در فرایند عملیاتی کلاس درس توسط معلمان فیزیک است. و این پرسش مطرح است که شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده در فرایند عملیاتی کلاس درس چیست؟ و این مواد به چه میزان قابلیت کاربست در کلاس درس توسط معلمان فیزیک را دارند؟

تعریف مساله و اهداف تحقیق

در این پژوهش از روش آمیخته و از نوع طرح اکتشافی با مدل تدوین ابزار استفاده می‌شود. در مرحله کیفی براساس مطالعه کتابخانه‌ای برای شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌های مواد برنامه درسی آموزش دهنده استفاده می‌شود. در مرحله کمی با تدوین پرسشنامه محقق ساخته به اعتبار بخشی شاخص‌ها و مولفه‌های بخش کیفی برنامه درسی آموزش دهنده پرداخته می‌شود. روایی پرسشنامه محقق ساخته این پژوهش

توسط اساتید حوزه برنامه درسی و آموزش فیزیک مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با کمک فرمول آلفای کرنباخ ۹۰ درصد تعیین شد. جامعه و نمونه این پژوهش در مرحله کیفی منابع معتبر روز دنیا و اسناد مرتبط با برنامه درسی و در مرحله کمی شامل ۲۰۰ نفر از سرگروه‌های فیزیک کشور هستند. نمونه این پژوهش از جامعه آماری براساس فرمول کوکران ۱۳۰ نفر برای پاسخ به پرسشنامه محقق ساخته به صورت تصادفی انتخاب شدند. در ادامه با کمک نرم افزار SPSS استفاده می‌شود و از آزمون نسبت دو جمله‌ای برای بررسی قابلیت کاربست و از آزمون فریدمن در رتبه‌بندی شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش‌دهنده استفاده می‌شود.

مرحله کیفی

در این مرحله به منظور شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌های مواد برنامه درسی آموزش‌دهنده از سه منابع مرتبط با آموزش فیزیک ۱- ساختار سه بعدی آموزش فیزیک و رویکردهای جدید آن، ۲- اهداف تربیت و یادگیری علوم تجربی (فیزیک) در سند برنامه درسی و راهنمای کار معلم فیزیک ۳- رویکردهای مناسب برنامه درسی در آموزش فیزیک استفاده شده که در ادامه این سه منبع معرفی می‌شود

الف- ساختار و اهداف سه بعد آموزش فیزیک و رویکردهای جدید آن

متخصصان آموزش فیزیک اهداف یادگیری را در سه بعد برای آموزش فیزیک که پاسخ‌گوی نیازهای فراگیران باشد در نظر می‌گیرند. نخست بعد شناختی است که با هدف دانستن اطلاعات لازم درباره مفاهیم، قانون‌ها و نظریه‌های هر علم، جهت کسب هرگونه مهارت و یا افزایش دانش است. بعد دوم پرورش مهارت و فرآیند علمی است. مهارت‌هایی که فرد بتواند به کمک آن‌ها، راه حل‌های حل مسئله را بیابد. و در پیمودن مراحل علمی به یادگیری‌های جدید دست یابد. سوم بعد نگرش علمی در به‌دست آوردن ارزش‌ها و دست یافتن به مهارت‌های شهروندی است تا رفتار، گفتار و اندیشه دانش‌آموزان مبتنی بر منطق و استدلال باشد و از طرف دیگر، آمادگی پذیرش گفتار و اندیشه‌های منطقی دیگران را داشته باشد و در مسیر خدمت، اخلاق علمی را مد نظر قرار دهد. در سال‌های اخیر مرتبط با این سه هدف در آموزش فیزیک برای



همه افراد در طول سال‌های مدرسه اهدافی مطرح شده است. نخست، فراگیران نیازمند یک دانش عملی در رابطه با چگونگی کارکردهای کلی (نه در جزئیات) برای رسیدن به درک و فهم کافی از پیچیدگی جهانی، تنوع پدیده‌ها و چگونه کار کردن آنها هستند. دوم، همه افراد نیازمند فهم چگونگی اجرای فرایند علمی و داشتن سواد علمی هستند به طوری که نقش مشارکتی و آگاهانه‌ای در ارتباط با تصمیم‌گیری‌ها علمی جامعه و استفاده از فن‌آوری جدید را داشته باشند. و سوم، همه فراگیران باید اطلاعات کافی در خصوص موضوعات علمی و نحوه فکر کردن را داشته باشند و به عنوان بخشی از فرایند توسعه خود و مهارت‌های فکری به تمایز اطلاعات بپردازند. این اهداف بر آموزش شهروندی، معناداری و تعمیق یادگیری و در نهایت لذت یادگیری فیزیک برای دانش‌آموزان تمرکز دارد. براین اساس آموزش فیزیک باید جهت‌گیری خود را از آمادگی برای شغل و حرفه در آینده به درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایندهای علمی، درک و فهم چگونگی فرایند علمی، تعامل و فکر کردن در مورد چالش‌های علمی اجتماعی پیش روی جامعه تغییر دهد [۱۸].

ب- اهداف تربیت و یادگیری علوم تجربی (فیزیک) در سند برنامه درسی و راهنمای معلم فیزیک

برنامه درسی فیزیک برگرفته از سند برنامه درسی ملی است، در سند برنامه درسی ملی با عنایت به پذیرش اصل همه جانبه‌نگری و براساس رویکرد تلفیق در همه حوزه‌های یادگیری، پرورش علمی با اتخاذ روش‌هایی که با تلفیق نظر و عمل سازگاری دارند به پرورش مهارت‌های فرایندی علمی می‌پردازد و به انتقال فراورده‌های دانش اکتفا نمی‌کند. بر این اساس یادگیرنده در محور تمامی فعالیت‌های یادگیری قرار می‌گیرد و آموختن روش و مسیر کسب علم، آگاهی و توانایی، یکی از اهداف اصلی آموزش تلقی می‌شود. این امر در مسیری رشد یابنده و تعالی جو، زمینه ساز پرورش انواع تفکر می‌شود و خودیادگیری، ژرف اندیشی و تعالی جویی در دانش‌آموزان را میسر می‌سازد [۱۹].

ج- رویکردهای مناسب برنامه درسی در آموزش فیزیک

رویکردهای برنامه درسی مشتمل بر مجموعه‌ای از قوانین است که برای مدلل کردن

تصمیمات برنامه درسی و یادگیری، منطق را فراهم می کند و نوع قوانین و تعاملات در سطوح و مولفه های مختلف برنامه درسی را مشخص می کند و هدایتگر جریان تصمیم گیری و برنامه ریزی در سطوح مختلف است. طبقه بندی های متفاوتی در رویکردها برنامه درسی وجود دارد؛ که منبعی پویا و برانگیزاننده در مطالعه و عمل است این رویکردها زمینه ساز حرکت آگاهانه تر در نگاه به برنامه درسی و شناخت و پیش بینی متغیرها و پدیده های موثر بر برنامه درسی هستند. توجه به رویکردهای برنامه درسی موجب شفافیت اهداف آموزش علوم در فرایند یادگیری و همخوانی آن با مبانی مفهومی و اسناد برنامه درسی است. در همین راستا در این پژوهش رویکردهای از برنامه درسی که در برگیرنده و تناسب بیشتری با اهداف و رویکردهای برنامه درسی ملی و اهداف آموزش فیزیک داشته باشد مدنظر است که با ترکیب هر یک از این رویکردها بتوان شاخص ها و معیارهای مناسب برای شناسایی برنامه درسی آموزش دهنده بدست آورد. در این پژوهش فرادیدگاه میلر که شامل فرا دیدگاه سنت گرایی، فرادیدگاه پژوهش/تصمیم گیری و فرادیدگاه دگرگونی و تحول است در تعیین شاخص و مولفه های برنامه درسی آموزش دهنده در آموزش فیزیک مورد توجه قرار گرفته است [۲۰]

با توجه به فرا دیدگاه میلر می توان گفت فرادیدگاه پژوهش/تصمیم گیری با رویکردها و اهداف آموزش علوم تناسب و همخوانی بیشتری دارد این فرادیدگاه شامل ۱- رویکرد شناختی برای پرورش مهارت های فکری (قیاسی استقرایی انتقادی و جانبی) ۲- رویکرد شهروند دمکراتیک در احترام به ارزش های جامعه، مهارت تجزیه و تحلیل و مهارت های گفتگو بحث و تصمیم گیری ۳- رویکرد رشدگرا در توجه به سطوح رشد و حرکت به سطوح بالاتر و تلفیق ابعاد مختلف رشد شناختی اخلاقی و شخصیتی، ۴- رویکرد دیسیپلنی در تسلط دانش آموزان بر چارچوب مفهومی و شیوه های پژوهش در قلمرو علمی همچون دانشمندان آن حوزه و ۵- رویکرد ساختن گرایی در توجه به این واقعیت که یادگیری در ذهن و با کمک تجربه در زمینه و شرایط اتفاق می افتد؛ در این پژوهش مد نظر است.

- یافته های کیفی

در این بخش به جمع بندی یافته های حاصل از مبانی نظری مبتنی بر ساختار و



اهداف سه بعدی آموزش فیزیک، برنامه درسی ملی و راهنمای معلم فیزیک و رویکردهای برنامه درسی مناسب در آموزش فیزیک جهت شناسایی شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده در آموزش فیزیک پرداخته شده است. که با تلفیق و ترکیب گزاره‌های و مفاهیم منابع نظری و ویژگی‌های برنامه درسی آموزش دهنده جهت حمایت از تصمیم‌گیری معلمان در فرایند اجرای کلاس درس آموزش فیزیک ۵ شاخص و ۳۶ مولفه شناسایی شد که شامل

۱- مفهوم سازی پدیده‌ها و اصول علمی شامل: ساخت مفهوم اصلی درس- طراحی نقشه مفهومی- ارتباط مفاهیم درس- خلاصه و جمع‌بندی درس- ارتباط بین مفاهیم درس جدید و گذشته.

۲- گسترش مهارت و فرایند علمی شامل: ارائه مثال از پدیده‌ها- کاربرد مفاهیم زندگی- کاربرد مهارت‌های فرایندی- اجرای آزمایش ساده در کلاس- توجه به تجربیات و دانسته‌های دانش آموزان

۳- بحث و گفتگو گروهی و تعاملات کلاسی شامل: بحث و گفتگوی کلاسی- بحث و گفتگوی دانش آموزان با هم پیرامون درس- ترویج کارگروهی و تعاملی- توجه به نیاز دانش آموزان- مدیریت، نظم و تقسیم وظایف و توجه به ویژگی‌های فردی دانش آموزان

۴- تدارک تکالیف و فعالیت یادگیری شامل: بیان اهداف آموزشی به دانش آموزان در انجام فعالیت کلاسی- کاربرد اصول و قوانین در حل تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب درسی- نحوه کاربرد مواد آموزشی متنوع جهت تسهیل و تعمیق در یادگیری- نحوه تدارک فعالیت‌های یادگیری گروهی و فردی دانش آموزان- تعیین تکالیف متنوع متناسب با دانش آموزان- راهکارهای حمایتی برای یادگیری دانش آموزان- توجه به اهداف اصلی و بودجه بندی کتاب درسی در تدریس- مدیریت زمان آموزش- نحوه آماده کردن و پیش بینی وسایل آموزشی.

۵- ارزشیابی و دریافت بازخورد شامل: بررسی و ارزشیابی و نحوه مفهوم سازی فراگیران- نحوه پی بردن به کج فهمی‌ها دانش آموز در مورد موضوع درسی- ایجاد و تدارک ارزشیابی متنوع در فرایند اجرا- هدایت دانش آموزان به فرایندهای فراشناختی و خود ارزشیابی هستند. که معلمان در راستای درک مفاهیم اصلی رشته، تعامل متقابل

بین مفاهیم و شیوه‌های علمی و عملیاتی کردن این موارد در آموزش فیزیک نیازمند به پشتیبانی و حمایت هستند.

یافته های کمی

در مرحله کمی برای بررسی قابلیت کاربست ۵ شاخص و ۳۶ مولفه برنامه درسی آموزش دهنده شناسایی شده از مرحله کیفی، از آزمون نسبت دو جمله‌ای و برای اولویت بندی ۵ شاخص اصلی از آزمون فریدمن با کمک نرم افزار SPSS استفاده شده است و سطح معناداری ۹۹ درصد تعیین شد. مقیاس اندازه‌گیری لیکرت ۵ گزینه‌ای شامل “کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، نظری ندارم (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵)” جهت تدوین پرسشنامه استفاده شد و نقطه برش در آزمون دو جمله‌ای ۳ تعیین شده است. تا با مقایسه نسبت مشاهده شده و نسبت مفروض به بررسی اعتبار سوال پژوهش پرداخته شده است.

الف-آزمون نسبت دو جمله‌ای

در ادامه نتایج آزمون نسبت دو جمله‌ای پیرامون قابلیت کاربست ۵ شاخص و ۳۶ مولفه برنامه درسی آموزش دهنده توسط معلمان فیزیک در کلاس درس ارائه می‌شود.

جدول ۱. نتایج آزمون نسبت دو جمله‌ای شاخص اول مفهوم سازی پدیده‌ها و اصول علمی و شش مولفه آن						
آزمون معناداری در سطح ۰/۰۱	مشاهده		مولفه ها	آزمون معناداری در سطح ۰/۰۱	مشاهده	
	۳ <	۳ >=			۳ <	۳ >=
۰۰۰.	۸۲.	۱۸.	۴-برقراری ارتباط بین مفاهیم با توجه به کتاب درسی	۰۰۰.	۷۴.	۲۶.
۰۰۰.	۹۲.	۰۸.	۵-خلاصه کردن و جمع بندی مفاهیم درس	۰۰۰.	۷۵.	۲۵.
۰۰۰.	۸۷.	۱۳.	۶-ارتباط بین مفاهیم درس گذشته و جدید	۰۰۰.	۷۶.	۲۴.
				۰۰۰.	۹۷.	۰۳.
						کل

در کل تمام مولفه‌های بدست آمده شاخص اول مورد تأیید معلمان فیزیک قرار گرفته است.



جدول ۲. نتایج آزمون نسبت دوجمله های شاخص دوم گسترش مهارت ها و فرایند علمی و پنج مولفه آن							
آزمون معناداری در سطح ۰٫۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها	آزمون معناداری در سطح ۰٫۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها
	۳ <	۳ =>			۳ <	۳ =>	
۰۰۰.	۷۹.	۲۱.	۴-اجرای آزمایش ساده برای ارتباط بین مفاهیم و روش های علمی	۰۰۰.	۹۶.	۰۴.	۱-ارائه مثال از پدیده‌ها مرتبط با مفاهیم
۰۰۰.	۸۱.	۱۹.	۵-توجه به تجربیات و پیش‌آموخته های دانش‌آموزان	۰۰۰.	۸۵.	۱۵.	۲-ارتباط بین موضوعات درسی و کاربرد آن در زندگی
۰۰۰.	۹۸.	۰۲.	کل	۰۰۰.	۷۶.	۲۴.	۳-توجه و استفاده از فرایندهای علمی(مهارت های فرایندی)

در کل تمام مولفه های بدست آمده شاخص دوم مورد تأیید معلمان قرار گرفته است.

جدول ۳. نتایج آزمون نسبت دوجمله های شاخص سوم بحث و گفتگوی گروهی و تعاملات کلاسی و هفت مولفه آن							
آزمون معناداری در سطح ۰/۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها	آزمون معناداری در سطح ۰/۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها
	۳ <	۳ =>			۳ <	۳ =>	
۰۰۰.	۸۲.	۱۸.	۵-تشویق دانش آموزان	۰۰۰.	۸۳.	۱۷.	۱-راهنمایی در بحث و شکل گیری گفتگوهای کلاسی با فراگیران
۰۰۰.	۷۴.	۲۶.	۶-مدیریت، نظم و تقسیم وظایف در کلاس درس	۰۹۵.	۵۸.	۴۲.	۲-بحث و گفتگوی کلاسی دانش آموزان پیرامون درس
۰۰۰.	۷۱.	۲۹.	۷-توجه به ویژگی های فردی دانش آموزان	۰۱۱.	۶۲.	۳۸.	۳-ترویج کارگروهی و تعامل دانش آموزان باهم
۰۰۰.	۰/۸۸	۰/۱۲	کل	۰۰۰.	۶۸.	۳۲.	۴-توجه به نیاز دانش آموزان

در کل شاخص سوم نتیجه می گیریم: شاخص بحث و گفتگوی گروهی و تعاملات

کلاسی مورد تأیید است.

جدول ۴. نتایج آزمون نسبت دوجمله ای شاخص چهارم تکالیف و فعالیت های یادگیری و نه مولفه آن						
آزمون معناداری در سطح ۰,۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها	آزمون معناداری در سطح ۰,۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده	
	۳ <	۳ =>			۳ <	۳ =>
۰,۰۱	۰,۶۵	۰,۳۵	۶-راهکارهای حمایتی برای یادگیری دانش آموزان	۰,۰۴۳	۰,۵۹	۰,۴۱
۰,۲۵۴	۰,۵۵	۰,۴۵	۷-توجه به اهداف اصلی و بودجه بندی کتاب درسی در تدریس	۰,۰۰۰	۰,۸۲	۰,۱۸
۰,۰۰۰	۰,۶۹	۰,۳۱	۸-مدیریت زمان آموزش	۰,۰۰۱	۰,۶۵	۰,۳۵
۰,۰۰۰	۰,۶۹	۰,۳۱	۹-نحوه آماده کردن و پیش بینی وسایل آموزشی	۰,۰۰۴	۰,۶۳	۰,۳۷
۰,۰۰۰	۰,۸۵	۰,۱۵	کل	۰,۰۰۵	۰,۷۱	۰,۲۹
						۱-بیان اهداف آموزشی به دانش آموزان در انجام فعالیت کلاسی
						۲-کاربرد اصول و قوانین در حل تمرین ها و فعالیت های کتاب درسی
						۳-نحوه کاربرد مواد آموزشی متنوع جهت تسهیل و تعمیق در یادگیری
						۴-نحوه تدارک فعالیت های یادگیری گروهی و فردی دانش آموزان
						۵-تعیین تکالیف متنوع متناسب با دانش آموزان

در کل از شاخص چهارم نتیجه می گیریم: شاخص تدارک تکالیف و فعالیت های یادگیری مورد تأیید است.



جدول ۵. نتایج آزمون نسبت دوجمله های پنجم ارزشیابی و دریافت بازخورد و چهار مولفه آن

آزمون معناداری در سطح ۰,۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها	آزمون معناداری در سطح ۰,۰۱	۱۳۰=N مورمورد مشاهده		مولفه ها
	۳ <	۳ =>			۳ <	۳ =>	
۰۰۰.	۰,۷۵	۰,۲۵	ایجاد و تدارک ارزشیابی متنوع در فرایند اجرا	۰,۰۱	۰,۶۵	۰,۳۵	بررسی و ارزشیابی و نحوه مفهوم سازی فراگیران
۰,۰۲	۰,۶۴	۰,۳۶	هدایت دانش آموزان به فرایندهای فراشناختی و خود ارزشیابی	۰۰۰.	۰,۸۵	۰,۱۵	نحوه پی بردن به کج فهمی ها دانش آموز در موضوع درسی
				۰۰۰.	۰,۸۶	۰,۱۴	کل

در کل شاخص پنجم ارزشیابی و دریافت بازخورد مورد تأیید معلمان است.

ب- آزمون فریدمن

در این بخش به منظور اولویت بندی نظر معلمان پیرامون قابلیت استفاده هریک از ۵ شاخص اصلی ارائه شده از آزمون فریدمن استفاده شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون فریدمن					
قابلیت استفاده شاخص ها	میانگین رتبه	تعداد	درجه آزادی	مجذور خی	سطح معناداری
مفهوم سازی پدیده ها و اصول علمی	۳,۵۱	۱۳۰	۴	۵۸,۵۴۱	۰۰۰.
گسترش مهارت ها و فرایند علمی	۳,۴۸				
ارزشیابی و دریافت بازخورد	۲,۹۵				
بحث و گفتگوی گروهی و تعاملات کلاسی	۲,۶۵				
تدارک تکالیف و فعالیت های یادگیری	۲,۴۱				

براساس جدول ۶ مشخص شد مفهوم سازی پدیده ها و اصول علمی در اولویت اول، گسترش مهارت ها و فرایند علمی در اولویت دوم، ارزشیابی و دریافت بازخورد در اولویت سوم، بحث و گفتگوی گروهی و تعاملات کلاسی در اولویت چهارم و در نهایت تدارک تکالیف و فعالیت های یادگیری در اولویت پنجم هستند.

بحث و نتیجه گیری

در کشور ما چالش‌های آموزشی، تحولات و تغییرات اجتماعی، نیازها و انتظارات جدید جامعه از جمله عواملی هستند که زمینه‌ی تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران را فراهم کردند. در راستای این تغییرات، سند برنامه درسی ملی در سطح سیاستگذاری برنامه درسی تدوین شد و به تبع آن از سال تحصیلی ۹۰-۹۱ تا کنون نظام آموزشی ما شاهد تغییراتی اساسی در همه برنامه‌های درسی از جمله برنامه درسی علوم در تمام دوره‌های تحصیلی بوده است. به موجب این تغییرات، سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی، نحوه آموزش فیزیک، مواد برنامه درسی، کتاب‌های درسی و راهنماهای معلم فیزیک به عنوان نماینده برنامه درسی در دست معلمان، نیز نیازمند تغییر هستند.

تصمیم‌گیری در برنامه درسی دارای سطوح متفاوتی است و معلمان مهم‌ترین و محوری‌ترین نقش را در کاربرست برنامه درسی در سطح عملیاتی دارند. معلم تصمیم‌گیرنده چگونگی کاربرست برنامه درسی مبتنی بر موقعیت و زمینه کلاس درس به حساب می‌آید و عملیاتی شدن برنامه درسی در کلاس درس وابسته به درک و تفسیر معلم از برنامه درسی است. به عبارتی در ارتباط با این درک و تفسیر معلم است که نحوه کاربرست برنامه درسی مشخص می‌شود، لذا این حوزه مستلزم اکتشاف مستمر است، در این پژوهش بنا به نظرات براون (۲۰۰۲) برنامه درسی در کلاس درس بعنوان منابع و ابزار مادی و فرهنگی-تعاملی معرفی شد و نحوه تعامل معلم و برنامه درسی اینگونه مطرح شد که معلم در کلاس درس بنا به درک و تفسیر خود از موقعیت و بافت کلاس، دست به کاربرست برنامه درسی می‌زند. در این فرایند معلم با بکار بستن برنامه درسی و سازگار کردن آنها با موقعیت متنوع کلاسی فرایند آموزش، یادگیری خود و دانش آموزان را ارتقاء می‌دهد. در ادامه بنا بر دیدگاه براون (۲۰۰۲)، ریمیلارد (۲۰۰۷)، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۷) و دیویس (۲۰۱۵ و ۲۰۱۷)، معلمان در کاربرست برنامه درسی به پشتیبانی و حمایت نیاز دارند که البته این نوع حمایت‌ها بیشتر جنبه توصیه داشته و ساز و کار آنها با اهداف و نحوه تدوین کتاب راهنمای معلم که جنبه تجویزی دارد متفاوت است. براساس مبانی نظری ارائه شده در این تحقیق برنامه درسی آموزش دهنده منابعی هستند که به منظور ارتقاء یادگیری معلم تولید می‌شوند و به عبارتی راهکاری جهت پشتیبانی و حمایت از معلمان در چگونگی کاربرست برنامه درسی ارائه



می‌دهند، هدف از طراحی این مواد بهسازی فرایند آموزش، ارتقاء صلاحیت معلمی در اجرای برنامه درسی فیزیک و بهبود یادگیری دانش آموزان منطبق با اهداف برنامه درسی است. در مرحله کیفی این پژوهش برای بدست آوردن شاخص و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده از مطالعه کتابخانه‌ای سه منبع مرتبط با آموزش فیزیک و برنامه درسی ۱- ساختار سه بعدی آموزش فیزیک و رویکردهای جدید آن، ۲- اهداف تربیت و یادگیری علوم تجربی (فیزیک) در سند برنامه درسی و راهنمای کار معلم فیزیک ۳- رویکردهای مناسب برنامه درسی در آموزش فیزیک استفاده شد که حاصل آن شناسایی ۵ شاخص اصلی و ۳۶ مولفه از برنامه درسی آموزش دهنده هستند. این شاخص و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده، ترکیبی از ویژگی‌های آموزشی و مواد مورد نیاز در آموزش کلاس درس هستند و راه را برای یادگیری معلم و همچنین یادگیری دانش آموزان فراهم می‌کند.

در این پژوهش به معرفی شاخص و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده در راستای تحقق اهداف آموزشی فیزیک پرداخته شد و بر لزوم توجه به رویکرد تدوین و طراحی برنامه درسی آموزش دهنده براساس منطق «چرایی و چگونگی» تأکید شده است. این طراحی در پی دریافت بازخورد از سطح عملیاتی کلاس درس است تا متناسب با بازخوردها به تدارک فعالیت‌های علمی و یا تکرار آنها مبادرت ورزد، در این فرایند است که یادگیری تکمیل و بهسازی شود. این رویکرد با منطق «چرایی و چگونگی» در تدوین و طراحی برنامه درسی آموزش دهنده به ارائه راهکارهای منطقی و سازگار با شرایط و بافت کلاس درس کمک می‌کند. این راهکارها جنبه توصیه و پیشنهاد دارد و معلم فیزیک در عملیاتی کردن آنها بنا به زمینه کلاس درس توانایی تصمیم‌گیری دارد که با نظرات و پژوهش‌های بال و تامس ۲۰۰۸، پاتنام و برکو، ۲۰۰۰ و دویس، کراجیک ۲۰۰۵، همخوانی دارد. در این پژوهش شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده شناسایی شده طیف وسیع و متنوعی از ابزارهای مادی و تعاملی را جهت حمایت از تجارب یادگیری در اختیار معلمان فیزیک قرار می‌دهند. یافته‌های کمی این پژوهش در مورد ۵ شاخص اصلی برنامه درسی آموزش دهنده شناسایی شده در پژوهش، گویا آن است که تمام آنها در کلاس درس توسط معلم فیزیک قابلیت کاربست دارد و یافته‌ها نشان دهنده آن است تمام ۵ مولفه شاخص

اول « مفهوم سازی پدیده‌ها و اصول علمی » و تمام ۶ مولفه شاخص دوم « گسترش مهارت‌ها و فرایند علمی » از نظر معلمان قابلیت کاربست در کلاس‌های درس فیزیک را دارد و حامی سطوح شناختی و اهداف حیطه مهارتی آموزش فیزیک است. اما در شاخص سوم « بحث و گفتگوی گروهی و تعاملات کلاسی » مولفه توجه به بحث و گفتگوی کلاسی دانش‌آموزان پیرامون درس و مولفه کارگروهی و تعامل دانش‌آموزان باهم در کلاس درس، از نظر آنها قابلیت کاربست ندارد که این عدم تأیید، بنا به مبانی نظری گویای این است که در شرایط موجود کلاس‌های درس فیزیک کمتر به درک نحوه تعاملات و نوع مشارکت معلم و دانش‌آموزان و ساخت مفاهیم در فعالیت گروهی توجه می‌شود که مبتنی بر رویکرد اجتماعی فرادیدگاه میلر همگرایی لازم را دارد. همچنین در شاخص چهارم « تکالیف و فعالیت‌های یادگیری » می‌توان گفت قابلیت کاربست پنج مولفه - بیان اهداف آموزشی به دانش‌آموزان در انجام فعالیت کلاسی - نحوه کاربرد مواد آموزشی متنوع جهت تسهیل و تعمیق در یادگیری - تدارک راهکارهای حمایتی برای یادگیری دانش‌آموزان - تدارک فعالیت‌های یادگیری گروهی و فردی دانش‌آموزان و - توجه به اهداف اصلی و بودجه بندی کتاب درسی، در کلاس درس فیزیک مورد تأیید قرار نگرفت. این عدم تأیید گویای این است که در کلاس‌های درس موجود تدارک فعالیت‌ها برای ایجاد فرصت و تجارب یادگیری قابلیت کاربست ندارند و معلمان ترجیح می‌دهند برای تمام موقعیت‌های کلاس درس اصول و قوانین از پیش تعیین شده و غیر منعطف را منطبق با کتاب‌های درسی عملیاتی کنند. در شاخص پنجم « ارزشیابی و دریافت بازخورد » نیز مولفه بررسی و ارزشیابی نحوه مفهوم سازی فراگیران و مولفه هدایت دانش‌آموزان به فرایندهای فراشناختی و خود ارزشیابی قابلیت کاربست ندارد که این نکته تأیید کننده آن که در شرایط موجود از شیوه‌ای متنوع برای ارزشیابی و دریافت بازخورد از دانش‌آموزان استفاده نمی‌شود و اصولاً در ارزشیابی دانش‌آموزان بیشتر ارزشیابی تراکمی در پایان درس مد نظر است و به جنبه‌های خود ارزشیابی و خودشناسی توجه نمی‌شود.

همچنین نتایج این پژوهش مشخص کننده آن است که شاخص‌های « مفهوم سازی پدیده‌ها و اصول علمی » و « گسترش مهارت‌ها و فرایندهای علمی » در اولویت اول و دوم کاربست برنامه درسی توسط معلمان هستند. بنا به مبانی نظری، معلمان در



فرایندتصمیم‌گیری کلاس درس برای ارائه مفاهیم و اجرای مهارت‌های علمی نیاز به حمایت دارند تا به ارائه شیوه‌ها و روش‌های متنوع در مفهوم‌سازی و اجرای مهارت‌های فرایندی در کلاس درس بپردازند. اصولاً تحقق اهداف بالاتر در سطوح شناختی و مهارتی ملزم به تدارک تکالیف و فعالیت‌های گروهی و فردی و اصلاح شیوه ارزشیابی است و در این رابطه است که برنامه درسی آموزش دهنده با معرفی نحوه انتخاب مفاهیم اصلی فیزیک و روش‌های علمی، ارائه مثال از پدیده‌های فیزیکی مرتبط با زندگی، معرفی روش‌های تعاملی معلم و دانش‌آموزان و تنوع در نحوه ارزشیابی به معلم کمک می‌کند تا به تصمیم‌گیری و تدارک پیرامون راهکارهای منطقی و منعطف در یادگیری بپردازد.

در این پژوهش به طراحان برنامه درسی پیشنهاد می‌شود، به چگونگی شکل‌گیری و ایجاد راهکارهای حمایتی در رابطه معلم-برنامه درسی دقت و توجه بیشتری کنند. و با کمک رویکرد برنامه درسی آموزش دهنده و تکیه بر شاخص‌ها و مولفه‌های مناسب آن، پاسخگو و حامی ارتقاء دانش تربیتی محتوای معلم، یادگیری دانش‌آموزان و نیاز جامعه باشند؛ و به معلمان پیشنهاد می‌شود در گروه‌های تخصصی معلمی به نحوه تدوین برنامه درسی آموزش دهنده (ابزارهای مادی و تعاملی) و چرایی و چگونگی کاربست آنها بپردازند تا گنجینه‌ای از ایده‌های معلمی مرتبط با موقعیت کلاسی را برای خود و معلمان دیگر فراهم کنند. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، برای بهبود کیفیت در آموزش فیزیک به تحقیقات بیشتری در زمینه نحوه درک معلمان از برنامه درسی، نحوه کاربست برنامه درسی و رابطه بین معلم با برنامه درسی پرداخته و با پاسخگویی به سوالاتی مانند این که چه موقع معلمان در فعالیت طراحی برنامه درسی شرکت می‌کنند؟ ارتباط بین ویژگی‌های مواد برنامه‌درسی و روش‌هایی که معلمان آنها را بکار می‌گیرد چیست؟ چگونه این رابطه در استفاده از یک برنامه درسی خاص تغییر می‌کند؟ ویژگی‌های برنامه درسی در آموزش دروس تخصصی چیست؟ زمینه شناسایی بهتر و بیشتر شاخص و مولفه‌های برنامه درسی آموزش دهنده را برای ارتقاء تجربه و ایده‌های معلمی، بهبود کیفیت آموزشی و اجرای فعالیت‌های یادگیری متنوع در کلاس درس را فراهم کنند.



منابع

National Research Council [NRC]. (2012). A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: National Academies Press. New York: Macmillan Publishing Company.

مهرمحمدی، محمود. محمودی، فیروز (۱۳۹۱)، وارونگی، رویکردی نوین به طراحی برنامه‌ای درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی ۱۷۷ – ۱۴۱، سال ۳، شماره ۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۱.

Harlen, W. (1999) Effective Teaching of Science. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

McLaughlin, M. W. (1976). Implementation as mutual adaptation. Teachers College Record, 77, 339–351.

Brand, B. R. & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18 (3): 381-393.

Sarason, S. (1982). The culture of the school and the problem of change (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Stake, R. E., & Easley, J. (1978). Case studies in science education. Urbana-Champaign: University of

Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books. (Reprinted in 1995).

Schwab, J. (1983). *The Practical 4: Something For Curriculum Professors to do. Curriculum Inquiry*. V.13, No3. P.257.

Illinois.

Schwab, J. J. (1978). *The practical: A language for curriculum*. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.

National Research Council (1999). How people learn. Washington, DC: National Academy Press. Available at: <http://www.nap.edu>.

Remillard, J. T. (2005). *Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 2 (Summer, 2005), pp. 211-246.

Mayer, V. J., (2011). Handbook of Research on Learning and Instruction Edited by Richard



E. Mayer University of California, Santa Barbara and Patricia A. Alexander University of Maryland. kolodner, j First published 2011 by Routledge.

Brown, M. W. (2002). Teaching by design: Understanding the interactions between teacher practice and the design of curricular innovation. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 86-98.

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). *Content knowledge for teaching: What makes it special?* Journal of Teacher Education, 29(5), 389–407.

Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.

Davis, E. A., & Krajcik, J. (2005). Designing educative curriculum materials to promote

Sawyer, R.K. (2008). OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy” Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران آذرماه ۱۳۹۰

میلر، جی، پی. ترجمه مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۱) نظریه‌های برنامه درسی، انتشارات. سمت.

تاثیر راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان پایه ی دوم ابتدایی

بتول سبزه^۱، سیده فاطمه موسوی فولادی^۲

چکیده

یکی از موضوعات بسیار مهم در آموزش ریاضیات، ارتباط آن با زندگی روزمره می باشد. به طوری که این ارتباط، باعث ایجاد و افزایش علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان، جهت یادگیری درس ریاضی شده و زمینه را برای درک بهتر و یادگیری عمیق و معنادار ریاضیات فراهم می آورد. فاصله گرفتن از روش‌های تدریس سنتی و روی آوردن به راهبردهای نوین تدریس از اقدامات مهم در این زمینه است. لذا پژوهش حاضر، به منظور بررسی تاثیر به کارگیری راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی صورت گرفته است. روش پژوهش حاضر، از نوع مطالعات شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون است که بر روی ۱۶ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی، در دبستان پسرانه‌ی جواد الائمه‌ی شهر تهران انجام شده است. دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده آزمون محقق ساخته بود که پایایی این آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۳ بدست آمد و روایی صوری و محتوایی آن به اساتید ریاضی و معلمان مجرب پایه‌ی دوم ابتدایی رسید. داده‌های به دست آمده، با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و برای بررسی تغییرات نشانگرهای سنجش پیشرفت تحصیلی، از آزمون T هتلینگ زوجی استفاده شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، تفاوت معنی داری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشاهده گردید و نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی در درس ریاضی تاثیر داشته است.

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

۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان تهران



کلید واژه ها: آموزش تکلیف محور، دانش آموزان ابتدایی، یادگیری، درس ریاضی

The Impact of Homework-Based Educational Strategy on Learning Mathematics in Elementary Secondary Students

One of the most important topics in mathematics education is its relation to everyday life. As such, this communication creates and enhances the interest and motivation of students to learn mathematics lessons and provides the basis for better understanding and deep and meaningful learning of mathematics. Moving away from traditional teaching methods and adopting new teaching strategies are important steps in this regard. Therefore, the present study was conducted to investigate the impact of applying homework-based instructional strategy on math lesson learning in primary school students. The present study is a quasi-experimental study with pre-test and post-test design which was performed on 16 elementary students in the elementary school of Javad Al-A'mei in Tehran. Students were randomly selected. The instrument used was a researcher-made test whose reliability was 0.83 using Cronbach's alpha and its face and content validity was reached by experienced math teachers and experienced teachers in the second grade. The obtained data was analyzed by SPSS software and paired T-test was used to evaluate changes in markers of academic achievement. After analyzing the data, there was a significant difference between pre-test and post-test scores. had.

Keywords: Task-Based Learning, Elementary Students, Learning, Mathematics Lesson

۱- مقدمه

ریاضیات به عنوان یک درس اصلی، که داشتن درک درست از آن در آینده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان و طبعاً پیشرفت علمی کشور موثر است، تاثیر و کاربرد زیادی در زندگی روزمره‌ی ما دارد. ریاضی در تمامی علوم، از مهندسی و پزشکی گرفته تا معماری و حتی هنر و علوم انسانی کاربرد دارد. تاثیری که ریاضیات بر زندگی بشر دارد، به قدری گسترده است که تصور زندگی بدون ریاضیات غیرممکن است. از همین رو آموزش ریاضی در ساختار آموزشی تمامی کشورها، از جمله کشور ما از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است و نیز پیشرفت تحصیلی در این زمینه یکی از اهداف نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود. لیکن در آموزش درس ریاضی در سیستم آموزشی کشور ما کاستی‌هایی به چشم می‌خورد. یکی از این مشکلات، توجه به ماهیت انتزاعی

ریاضیات و غفلت از ماهیت ملموس و محسوس آن است. به تعبیری، دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی با وجهی از ریاضی رو به رو هستند که با زندگی روزمره‌ی آنان ارتباط برقرار نمی‌کند که در چنین حالتی زمینه‌های بیزاری از ریاضی در آن‌ها به وجود می‌آید و این خود یکی از بزرگترین موانع یادگیری و پیشرفت در درس ریاضی است. بنابراین آموزش ریاضیات به خصوص برای کودکان نباید از بافت‌ها و زمینه‌های زندگی روزمره‌ی آن‌ها جدا باشد (رضایی، ۱۳۹۵: ۱). لازم به ذکر است برقراری ارتباط بین ریاضی و زندگی روزمره، تاثیرات مثبتی را در پی دارد. به عبارت دیگر ریاضیات سبب بهبود زندگی روزمره^۱، توانایی‌های دانش‌آموزان در درس ریاضی، اعتماد به نفس آن‌ها در انجام تکالیف ریاضی و همچنین افزایش عملکرد آن‌ها در حل مسائل مختلف می‌گردد (کلچمن^۲، ۲۰۱۱: ۳۰). از سوی دیگر، دانش‌آموزان امروزی را نمی‌توان با شیوه‌های قدیمی تدریس به صورت منفعل در کلاس نشانند و برای آن‌ها مفاهیم ریاضی را تدریس کرد. پس باید الگو یا روشی را جهت پیوند بین ریاضی و زندگی واقعی در نظر گرفت تا شاهد یادگیری هر چه بهتر و بیشتر دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها در درس ریاضی باشیم. بنابراین، فاصله گرفتن از روش‌های تدریس سنتی و ناکارآمد و روی آوردن به روش‌های نوین تدریس که از میان آن‌ها می‌توان به راهبرد آموزشی تکلیف‌محور اشاره کرد، ضروری است. لذا پژوهش حاضر سعی دارد ضمن معرفی راهبرد آموزشی تکلیف‌محور، تاثیر آن را بر یادگیری دانش‌آموان پایه‌ی دوم ابتدایی در درس ریاضی بسنجد. در راهبرد آموزشی تکلیف محور فعالیت‌های کلاسی که به صورت هدفمند تهیه و تدوین شده اند، به عنوان تکالیفی در نظر گرفته می‌شوند که آموخته‌های فراگیران را به دنیای واقعی اطراف آن‌ها پیوند می‌دهد. به عبارتی در این راهبرد، فرآیند یادگیری هنگام انجام تکلیف در کلاس درس صورت می‌گیرد. مورفی^۳ (۲۰۰۰) معتقد است، روش تکلیف محور نوعی روش تدریس ارتباطی است که در آن به یادگیری معنادار، از طریق انجام تکالیف در محیطی کاملاً دانش‌آموز محور تاکید می‌شود. از نظر وی خواسته‌ی کلی آموزش تکلیف‌محور، ایجاد انگیزش برای فراگیری از طریق

1. MIEL: Math In Everyday Life

2. Kalchman

3. Murphy



"فعالیت های مبتنی بر معنی و فرم"^۱ می باشد. در این روش به هر سه بعد "ساختار"^۲، "عملکرد"^۳ و "تعامل"^۴ اهمیت داده می شود (مصباح، ۱۳۹۳: ۷۳). برخی تاکید دارند که چگونگی انجام تکالیف در اختیار دانش آموزان قرار گیرد. در غیر این صورت آن ها قادر به حل تکالیف نخواهند بود. این مسئله با ماهیت راهبرد آموزشی تکلیف محور در تضاد است. زیرا هدف راهبرد آموزشی تکلیف محور این است که دانش آموز بدون در اختیار داشتن الگوی عمل، به حل تکالیف بپردازد (ویلیس^۵، ۱۹۹۶: ۱). همچنین بر اساس نظر ویلیس، در روش تکلیف محور، مراحل سنتی تدریس (مرحله ی آمادگی و ارائه، تمرین، تولید و کاربرد) برعکس می شود. دانش آموزان کار را با انجام تکالیفی که معلم بر عهده ی آنان قرار داده است، آغاز می کنند. وقتی تکالیف را کامل نمودند، معلم درس را ارائه داده، قوانین را توضیح می دهد و اشتباهات آنان را تصحیح می نماید و تمرکز بر انجام تکالیف است (فانی، ۱۳۹۲: ۱۰۱). شایان ذکر است که راهبرد آموزشی تکلیف محور، مسائل کلیدی مرتبط با آموزش را مورد توجه قرار می دهد. یکی از این مسائل، رابطه ی بین تمرکز بر معنا و تمرکز بر صورت است. مسلماً دستیابی به تعادل مناسب در این رابطه، مهم ترین عامل اجرای موفقیت آمیز راهبرد آموزشی تکلیف محور می باشد (روبرتسون^۶ و یونگ^۷، ۲۰۰۶: ۴). در همین رابطه، بانتیس^۸ (۲۰۰۸) نیز معتقد است که راهبرد آموزشی تکلیف محور، در درجه ی اول بر معنا تاکید دارد. از آنجایی که هر راهبرد آموزشی اصول خاص خود را دارد، راهبرد آموزشی تکلیف محور نیز از این امر مستثناء نیست. از نظر فیز^۹ (۱۹۸۹) و ویلیس (۲۰۰۷)، اصول اساسی روش تکلیف محور عبارتند از: تاکید بر فرآیند یاددهی-یادگیری به جای تمرکز بر نتیجه ی آن، استفاده از تکالیف معنادار و هدفمند جهت برقراری

1. Activities based on meaning and form
2. Structure
3. Function
4. Interaction
5. Willis
6. Robertson
7. Jung
8. Bantis
9. Feez

ارتباط با زندگی واقعی، تشویق فراگیران به یادگیری ریاضی از طریق ارتباط هدفمند با مشارکت فعالانه در انجام تکالیف و در نظر گرفتن نقش محوری برای دانش‌آموزان (رحیمی، ۱۳۸۹: ۱۳۶). همچنین تاملینسون^۱ (۲۰۱۸) معتقد است که هدف از این روش، بر خلاف عمل متمرکز بر ساختار، دستیابی به یک نتیجه‌ی ارتباطی است.

لازم به ذکر است در به کار گیری روش تکلیف محور، معمولاً انواع مختلفی از تکالیف مورد استفاده قرار می‌گیرند که هفت نوع اصلی آن عبارتند از: فهرست کردن اشیاء، افراد، اماکن، ویژگی‌ها و دلایل با استفاده از بارش مغزی، منظم کردن، دسته بندی و مرتب کردن تصاویر و ایده‌ها، مرتبط کردن عبارات و توضیحات با تصاویر، مقایسه ی تصاویر با مفاهیم، حل مسئله برای ارائه‌ی راه حل، ارزشیابی راه حل‌ها و پیش بینی پایان وقایع، به اشتراک گذاشتن تجارب شخصی و انجام پروژه‌هایی که در آن دانش‌آموزان از خود نوآوری و خلاقیت نشان می‌دهند (رحیمی، ۱۳۸۹: ۱۳۶).

با توجه به اینکه تکلیف مهم ترین بخش راهبرد آموزشی تکلیف‌محور محسوب می‌شود، لازم می‌آید به تعریف این مفهوم پرداخته شود. کوپر^۲ (۱۹۸۹) تکلیف را به عنوان مجموعه وظایفی که توسط معلم در مدرسه تعیین می‌شود تا دانش آموز در طول ساعات خارج از مدرسه آن‌ها را انجام دهد، تعریف می‌کند (یوسف زاده، ۱۳۹۶: ۳۷). محققان دیگری نیز به تعریف این مفهوم پرداخته‌اند. بنابر دیدگاه الیس^۳ (۲۰۰۳) تکلیف برنامه‌ای کاری برای فعالیت دانش‌آموزان در قالب مطالب آموزشی یا غیر آموزشی جهت انجام فعالیت‌هایی در بخش آموزش است (میردهقان، ۱۳۹۲: ۴). همچنین از نظر نونان^۴ (۱۹۸۹)، تکلیف بخشی از کار کلاسی است که دانش‌آموزان را در درک، به کارگیری، تولید و تعامل دخیل می‌سازد و در این حین به جای تمرکز بر صورت، توجه آنان عمدتاً متمرکز بر معناست (صدیقی فر، ۱۳۹۴: ۸۳). ویلیس (۲۰۰۷) معتقد است تکلیف نوعی کار کلاسی است که از "تمرین"^۵ و "فعالیت"^۶ متمایز

1. Tomlinson

2. Cooper

3. Ellis

4. Nunan

5. Practice

6. Activity



است. بنابر دیدگاه برون^۱ (۲۰۰۱) و الیس (۲۰۰۰) فعالیت کلاسی عبارت است از هر نوع فعالیتی که دانش‌آموزان در زمانی معین و با هدایت معلم در کلاس درس انجام می‌دهند. تمرین، فعالیتی است که هدف آن مرور نکات مربوط به درس می‌باشد. در حالیکه تکلیف معنادار است و هدف از انجام آن صرفاً به کارگیری آموخته‌ها در محیطی طبیعی و واقعی مانند دنیای بیرون از کلاس است (رحیمی، ۱۳۸۹: ۱۳۶).

از آنجا که تکلیف و نحوه‌ی انجام آن، مهم‌ترین بخش روش تکلیف‌محور محسوب می‌شود، هم انتخاب تکالیف مناسب و هم نحوه‌ی انجام آن‌ها در کلاس درس، در برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب دغدغه‌ی آنچه "دانش‌آموزان یاد خواهند گرفت"، جای خود را به "چگونه دانش‌آموزان یاد خواهند گرفت"، می‌دهد (رحیمی، ۱۳۸۹: ۱۳۵). مطابق نظر ویلیس (۲۰۰۴) و الیس (۲۰۰۰) می‌توان گفت که یکی از مسائل مهم در روش تکلیف‌محور، چگونگی انجام تکالیف توسط زبان‌آموزان با کمک معلم است. از منظر این دو پژوهشگر، انجام فعالیت‌های کلاسی که شامل سه مرحله‌ی پیش تکلیف، درحین تکلیف و پس از تکلیف است، می‌تواند در آموزش تحول ایجاد کند. که در ذیل مختصراً به توضیح این مراحل پرداخته خواهد شد:

۱. مرحله‌ی پیش تکلیف: معلم به همراه دانش‌آموزان در مورد موضوع تکلیف صحبت و تبادل نظر کرده و مفاهیم اساسی تکلیف مورد نظر را توضیح می‌دهد.
۲. مرحله‌ی در حین تکلیف: این مرحله شامل فرآیندهای انجام تکلیف، آماده‌سازی گزارش و ارائه‌ی گزارش است.

۳. مرحله‌ی تمرکز بر عناصر اصلی درس: در این مرحله با کمک معلم توجه دانش‌آموزان به عناصر اصلی درس معطوف می‌گردد و درباره‌ی این عناصر از سوی معلم توضیحاتی ارائه می‌شود (صدیقی فر، ۱۳۹۴: ۸۳ و ۸۴).

در ارتباط با تاثیر آموزش تکلیف‌محور بر متغیرهای مختلف مطالعاتی صورت گرفته است. مراد صحرایی و میدانی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان "برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی‌آموزی" به این نتیجه رسیدند که آموزش تکلیف‌محور، شرایطی مطلوب را برای یادگیری زبان دوم فراهم می‌آورد و از این طریق

1. Brown

فرآیند یادگیری را جذاب، لذت بخش و آسان می کند. همچنین مصباح و دیگران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که روش آموزش تکلیف محور در مقایسه با روش سنتی دستور و ترجمه، بر ارتقای سطح علمی، درک و کاربرد زبان دانشجویان موثر بوده است. رحیمی و آژغ (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان "تاثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی" به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش تکلیف محور در کشور ما امکان پذیر است و بر تقویت مهارت خواندن دانشجویان که مهم ترین هدف دوره های زبان تخصصی است، تاثیر مثبت دارد. به علاوه استفاده از این شیوه ی تدریس بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری لغت و دستور دانشجویان موثر است.

کلانتری و سعیدی (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان "تاثیر روش تکلیف محور بر درک مطلب زبان آموزان" اینطور نتیجه گیری کرده اند که برنامه ی درسی تکلیف مدار نسبت به برنامه های درسی دیگر در تدریس زبان دوم موفق تر است. این الگوی تکلیف مدار می تواند برای تدوین مطالب در متون آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان به کار گرفته شود.

ژو^۱ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان "تحقیق در مورد یادگیری مشارکتی آموزش مبتنی بر محاسبات ابری" به این نتیجه رسیده اند الگوی یادگیری مشارکتی مبتنی بر وظیفه نقش بسیار خوبی در پرورش تفکر ابتکاری دانش آموزان، بهبود توانایی آن ها را در حل مشکلات و افزایش سواد اطلاعاتی دانش آموزان دارد. علاوه بر این، این الگو در بین دانش آموزان بسیار محبوب است. زیرا آن ها معتقدند که با این روش یادگیری آن ها سرگرم کننده خواهد بود. خدابنده لو و دیگران (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیده اند که ارزشیابی تکوینی و مکرر، تغییر خودانگاره و نگرش دانش آموزان، استفاده از یادگیری مشارکتی و تدریس به روش پیش سازمان دهنده مقایسه ای و نیز به کارگیری نرم افزارهای آموزشی می توانند به طور معناداری موجب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی شوند. یوسف زاده و سرنندی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تکالیف تمرینی، آماده سازی



و تلفیقی بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه ی ششم ابتدایی تاثیر دارد. ساراتیتا^۱ و اکدیر^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان "شناسایی عوامل موثر بر موفقیت ریاضی دانش‌آموزان، جهت طراحی آموزشی بهتر" اینطور نتیجه گیری کرده اند که عوامل مهمی شامل برنامه ی درسی، استراتژی‌های آموزشی، توانایی معلم و زمینه و امکانات مدرسه، در آموزش ریاضی و موفقیت دانش‌آموزان نقش دارند. الکساندر^۳ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان "استراتژی‌های آموزشی اثرگذار بر اضطراب مادی و افزایش توانایی خودکارآمدی در دانش‌آموزان پایه ی دوم ابتدایی" به این نتیجه رسید، اضطراب ریاضی که به صورت نگرانی، ترس، احساسات منفی، افکار خودخواهانه، عرق کردن کف دست و پا و تپش قلب بروز می کند، از موانع پیشرفت دانش‌آموزان در درس ریاضی می باشد. همچنین فریزر^۴ و برمن^۵ (۲۰۰۳) در پژوهشی تحت عنوان "اضطراب ریاضی: غلبه بر یک مانع عمده در بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان" اینطور نتیجه گیری کرده اند که جهت به کار گیری بهترین روش آموزش ریاضی، ابتدا باید اضطراب ریاضی را در دانش‌آموزان از بین برد که در این صورت، شاهد موفقیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان در درس ریاضی خواهیم بود.

لازم به ذکر است با وجود اینکه تحقیقات مختلفی در خصوص تاثیر راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر متغیرهای مختلف و تاثیر متغیرهای مختلف بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی صورت گرفته است، ولی در خصوص تاثیر آموزش تکلیف‌محور بر یادگیری دانش‌آموزان در درس ریاضی، پژوهش مستقلی صورت نگرفته است. به همین دلیل و با توجه به مباحث فوق که اهمیت آموزش تکلیف‌محور و نیز یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در درس ریاضی را روشن می سازد، نوشتار حاضر در صدد بررسی این فرضیه است: «آموزش دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی، بر اساس راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر میزان یادگیری درس ریاضی آنها تاثیر دارد».

1. Saritas
2. Akdemir
3. Alexander
4. Furner
5. Berman

۲. روش شناسی پژوهش

این مطالعه با هدف بررسی تاثیر راهبرد آموزشی تکلیف محور بر یادگیری دانش آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی در درس ریاضی انجام شده است. روش پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون می باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش پیش رو، دانش آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی هستند. نمونه‌ی آماری این پژوهش را ۱۶ نفر از دانش آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی تشکیل می‌دهد که در دبستان جواد الائمه‌ی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. شایان ذکر است نمونه‌ی پژوهش پیش رو که به صورت تصادفی انتخاب شد، همگی پسر بوده و در رده‌ی سنی ۸-۹ سال قرار داشتند.

ابزار مورد استفاده در این تحقیق شامل سئوالاتی بود که توسط محقق از مباحث درس ریاضی استخراج گردید. پایایی سئوالات با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده است که برابر ۰/۸۳ بوده است و روایی صوری و محتوایی آن را اساتید ریاضی و معلمان مجرب پایه‌ی دوم ابتدایی تایید کرده اند. لازم به ذکر است که نمره‌ی کل هر آزمون بر اساس ۲۰ محاسبه گردید. مواد آموزشی پژوهش پیش رو، ریاضی پایه‌ی دوم ابتدایی بود که شش مبحث این درس شامل شمارش، ساعت، اعداد سه رقمی، آمار و سرشماری، تقارن و اندازه‌گیری به عنوان نمونه، جهت تدریس در گروه آزمودنی انتخاب شد. در ابتدای امر، جهت آگاهی از وضعیت دانش آموزان در مباحث مذکور، پیش آزمونی از آن‌ها به عمل آمد. سپس آزمودنی‌ها به مدت یک هفته مبحث مذکور را بر اساس راهبرد آموزشی تکلیف محور آموزش دیدند. در نهایت امر، جهت بررسی میزان کارایی راهبرد آموزشی تکلیف محور و همچنین میزان پیشرفت دانش آموزان در درس ریاضی، از گروه آزمودنی پس آزمونی به عمل آمد. سرانجام داده‌های به دست آمده، با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و برای بررسی تغییرات نشانگرهای سنجش پیشرفت تحصیلی، از آزمون T هتلینگ زوجی استفاده شد.

یافته های پژوهش

هدف این مطالعه، بررسی اثربخشی راهبرد آموزشی تکلیف محور بر یادگیری درس ریاضی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی است. بر همین اساس از ۱۶ نفر از دانش آموزان کلاس، قبل و بعد از ارائه‌ی راهبرد آموزشی تکلیف محور آزمون ریاضیات گرفته شد. همان طور

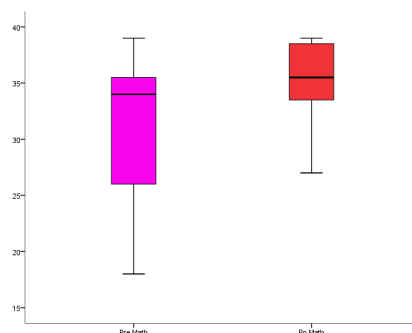


که در بخش اندازه گیری مشخص شد، این آزمون شامل مباحث شمارش، ساعت، اعداد سه رقمی، آمار و سرشماری، تقارن و اندازه گیری بوده است. از آنجایی که نمره ی پیشرفت ریاضیات شامل این بخش ها می شود، بنابراین باعث تغییرات بخش های آزمون و نمره ی کل آزمون شده است. قبل از انجام آزمون، شاخص های کجی و کشیدگی بررسی شد تا نرمال بودن توزیع داده ها مشخص شود. مقدار مناسب شاخص کجی و کشیدگی در محدوده ی $\pm 1/96$ است. بنابراین مقادیر بزرگتر از این مقدار نشان می دهد که شکل توزیع نسبت به توزیع نرمال فاصله زیادی دارد (جدول ۱).

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی پیشرفت ریاضی در پیش آزمون و پس آزمون

پیش آزمون (۱۶ نفر)				پس آزمون (۱۶ نفر)				
KU	SK	SD	M	KU	SK	SD	M	متغیر
۰/۶۴	۱/۴۸-	۱/۰۳	۷/۴۴	۰/۴۶	۱/۴۷-	۱/۱۵	۶/۳۸	شمارش
۱/۳۰	۱/۹۲-	۰/۸۹	۶/۵۰	۱/۶۲	۰/۳۹-	۰/۴۴	۳/۹۴	ساعت
۱/۴۹	۱/۵۹-	۰/۹۶	۷/۴۴	۱/۰۰-	۰/۸۸-	۲/۰۴	۶/۱۹	اعداد
۱/۸۸	۱/۶۳-	۳/۳۴	۷/۶۳	۱/۳۴	۱/۲۸-	۳/۵۴	۹/۰۰	آمار
۱/۱۱	۱/۱۵-	۰/۸۹	۴/۵۶	۰/۲۳	۱/۳۶-	۱/۵۹	۳/۰۰	تقارن
۰/۴۴-	۱/۲۸-	۰/۴۵	۲/۷۵	۱/۴۳-	۰/۵۲	۱/۶۳	۱/۵۰	اندازه
۰/۶۴	۰/۹۹-	۳/۵۷	۳۵/۲۵	۰/۴۸-	۰/۸۵-	۶/۸۰	۳۱/۰۶	نمره کل پیشرفت ریاضی

نکته: M: میانگین؛ SD: انحراف استاندارد؛ SK: کجی؛ KU: کشیدگی



شکل ۱: نمودار جعبه ای پراکندگی نمره کل پیشرفت ریاضی در پیش آزمون و پس آزمون

نمودار جعبه ای شکل ۱ نشان می دهد که میانگین نمرات از پیش آزمون تا پس آزمون

با افزایش همراه بوده است. به علاوه نتایج نشان می‌دهد که میزان پراکندگی اولیه بین دانش‌آموزان در ریاضیات بیشتر بوده و این در حالی است که دانش‌آموزان پس از گذراندن دوره آموزشی یک دست‌تر شده و پراکندگی در نمودار جعبه‌ای کمتر شده است.

برای بررسی تغییرات نشانگرهای سنجش پیشرفت تحصیلی از آزمون T هتلینگ زوجی استفاده شد. این آزمون زمانی استفاده می‌شود که چندین متغیر به صورت همزمان در دو مرحله اندازه‌گیری (پیش آزمون و پس آزمون) و تفاوتشان بررسی می‌شود. نتایج آزمون T هتلینگ زوجی نشان داد که بین دو زمان اندازه‌گیری، حداقل در یکی از نشانگرهای پیشرفت ریاضی تفاوت معناداری وجود دارد. لازم به ذکر است علاوه بر T هتلینگ سه آماره دیگر ارائه می‌شود که معتبرترین آنها به دلیل توان بالای آزمون لامبدای ویلکز است (جدول ۲).

جدول ۲: نتایج آزمون T هتلینگ زوجی بین دو اندازه در شاخص های پیشرفت تحصیلی

منبع اثر	Value	F	Hypothesis ¹ df	Error ² df	P	اندازه اثر
اثربیایی	۰/۹۴	۲۸/۵۲	۶	۱۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴
لامبدای ویلکز	۰/۰۶	۲۸/۵۲	۶	۱۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴
T هتلینگ	۱۷/۱۱	۲۸/۵۲	۶	۱۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴
بزرگترین ریشه روی	۱۷/۱۱	۲۸/۵۲	۶	۱۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴

پس از بررسی نتایج آزمون چند متغیری نتایج آزمون تک متغیری اندازه مکرر بررسی شد. نتایج نشان داد که از پیش آزمون تا پس آزمون میانگین شمارش، ساعت، اعداد سه رقمی، تقارن و اندازه‌گیری با افزایش همراه بوده و این تفاوت معنادار است. اندازه اثرهای به دست آمده به ترتیب برای شمارش، ساعت، اعداد سه رقمی، تقارن و اندازه‌گیری برابر با ۰/۶۷، ۰/۸۷، ۰/۳۲، ۰/۵۷ و ۰/۳۴ به دست آمد. اندازه‌ی اثر شاخص تاثیر پذیری متغیر مستقل بر وابسته است که نشان می‌دهد، راهبرد آموزشی چقدر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی ریاضی تاثیر گذار بوده اند. کوهن مقدار ۰/۲ را کم، ۰/۵ را متوسط و ۰/۸ را عالی بیان می‌کند که در اینجا یک مقدار متوسط

۱. فرضیه

۲. خطا



است (جدول ۳). لازم به ذکر است بین میانگین آمار در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده نشد. بدین معنی که تغییری در این شاخص رخ نداده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر بین شاخص‌های پیشرفت ریاضیات از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون

منبع اثر	متغیر	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
زمان	شمارش	۹/۰۳	۱	۹/۰۳	۳۰/۳۱	۰/۰۰	۰/۶۷
	ساعت	۵۲/۵۳	۱	۵۲/۵۳	۹۸/۸۸	۰/۰۰	۰/۸۷
	اعداد	۱۲/۵۰	۱	۱۲/۵۰	۷/۰۸	۰/۰۲	۰/۳۲
	آمار	۱۵/۱۳	۱	۱۵/۱۳	۲/۶۱	۰/۱۳	۰/۱۵
	تقارن	۱۹/۵۳	۱	۱۹/۵۳	۱۹/۵۷	۰/۰۰	۰/۵۷
	اندازه	۱۲/۵۰	۱	۱۲/۵۰	۷/۶۵	۰/۰۱	۰/۳۴
خطا	شمارش	۴/۴۷	۱۵	۰/۳۰			
	ساعت	۷/۹۷	۱۵	۰/۵۳			
	اعداد	۲۶/۵۰	۱۵	۱/۷۷			
	آمار	۸۶/۸۸	۱۵	۵/۷۹			
	تقارن	۱۴/۹۷	۱۵	۱/۰۰			
	اندازه	۲۴/۵۰	۱۵	۱/۶۳			

علاوه بر مولفه‌ها تغییرات نمره‌ی کل پیشرفت تحصیلی ریاضیات نیز از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از طریق آزمون t وابسته آزمون شد. نتایج آزمون t وابسته با مقدار ۳/۲۵- با درجه آزادی ۱۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۵ نشان داد که بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این تغییر میانگین نشان می‌دهد، پیشرفت ریاضی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون با افزایش همراه بوده است که می‌توان این تغییر را به راهبرد آموزشی به کار گرفته شده، نسبت داد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر یادگیری درس ریاضی، بر روی ۱۶ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی مدرسه‌ی پسرانه‌ی جواد الائمه شهر تهران انجام گرفت. نتایج آماری و تحلیل‌های مرتبط با پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که روش تکلیف‌محور در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی موثر عمل کرده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد. این تغییر میانگین نشان می‌دهد

که دانش‌آموزان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون پیشرفت داشته‌اند که می‌توان این تغییر را به راهبرد آموزشی به کار گرفته شده نسبت داد.

یافته‌های پژوهش حاضر، با تحقیقات انجام شده توسط صدیقی فر و همکاران (۱۳۹۴)، مصباح و همکاران (۱۳۹۳)، فانی و همکاران (۱۳۹۲)، میر دهقان و همکاران (۱۳۹۲)، صحرایی و میدانی (۱۳۹۰)، رحیمی و آژغ (۱۳۸۹)، کلانتری و سعیدی (۱۳۸۸)، مورفی (۲۰۰۰) و الیس (۲۰۰۰) مطابقت دارد. مطالعات این پژوهشگران نشان داده است که راهبرد آموزشی تکلیف‌محور، به دلیل اینکه شامل سه مرحله‌ی پیش تکلیف، حین تکلیف و پس از تکلیف می‌باشد و همچنین به دلیل تاکید ویژه‌ای که بر معنا دارد، می‌تواند به عنوان شیوه‌ای مناسب برای آموزش به کار گرفته شود. در این روش، همزمان با به کار گیری تکالیف متعدد، بر معنا و صورت نیز تاکید می‌گردد. شایان ذکر است آموزش تکلیف‌محور بر اساس کاربرد نظریه‌ی سازنده‌گرایی شکل گرفته که بر اساس آن بهترین روش آموزش، استفاده‌ی هدفمند از این راهبرد در جهت رفع نیازهای روزمره و برقراری ارتباط است. به نحوی که در فرآیند یاددهی و یادگیری فراگیران فرصت تجزیه و تحلیل، مکاشفه، حل معما، ابداع و تفکر نقادانه و خلاقانه را داشته باشند. بدین ترتیب این راهبرد، به جای تمرکز بر محصول یادگیری، به فرآیند یادگیری هنگام انجام تکالیف در کلاس درس و برقراری ارتباط میان دانش‌آموزان می‌پردازد (رحیمی، ۱۳۸۹: ۱۳۶). از نظر مورفی (۲۰۰۰)، خواسته‌ی کلی آموزش تکلیف‌محور، ایجاد انگیزش برای فراگیری از طریق "فعالیت‌های مبتنی بر معنی و فرم" می‌باشد (مصباح، ۱۳۹۳: ۷۳). بنابراین می‌توان ادعا کرد که در این روش با ایجاد و افزایش انگیزه، یادگیری نیز افزایش می‌یابد.

با توجه به اینکه از یافته‌های حاصل از پژوهش پیش رو، این امر استنباط می‌شود که راهبرد آموزشی تکلیف‌محور بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی در درس ریاضی تاثیر داشته است، اجرای این روش در کلاس‌های ریاضی پیشنهاد می‌شود و در همین راستا توصیه می‌گردد که مدیران و مسئولان، کارگاه‌ها و سمینارهایی را جهت آشنایی معلمان با روش‌های تدریس فرآیند محور نظیر روش تکلیف‌محور برگزار کنند. از جمله مواردی که از توفیق این روش می‌کاهد، جمعیت زیاد کلاس، کوچک بودن کلاس‌ها و عدم دسترسی به امکانات کافی است. مشکلات مذکور به عنوان



موانع اجرایی این روش، در مدارس کشور ما دیده می شود. لذا پیشنهاد می شود به منظور عملی کردن روش مذکور، ظرفیت کلاس ها را افزایش دهند و امکانات کافی را به منظور اجرای هر چه بهتر این روش، فراهم آورند. در پایان پیشنهاد می گردد با توجه به ماهیت راهبرد آموزشی تکلیف محور، به جای ارزشیابی هایی که تاکید بر محفوظات دانش آموزان دارند، ارزشیابی هایی در کلاس درس مورد استفاده قرار گیرد که میزان یادگیری مهارتی دانش آموزان را می سنجد.

منابع

- خداپنده لو، رضا؛ مرادخانی، معصومه؛ عقیقی، پروانه؛ بشیری کامل، سهیلا. (۱۳۹۴). بررسی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی. چهارمین کنفرانس بین المللی مدیریت و حسابداری و اولین کنفرانس کارآفرینی و نوآوری های باز. ۱-۸.
- رحیمی، مهرک؛ آژغ، حوریه. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی. نشریه علمی- پژوهشی فناوری آموزش. ۱۳۵-۱۴۳، (۲)۵.
- رضایی، یونس. (۱۳۹۵). معنادار سازی ریاضی در دوره ی ابتدایی. ۱-۵.
- صحرائی، رضا مراد؛ میدانی، فاطمه. (۱۳۹۰). برنامه ی درسی تکلیف محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی آموزی. فصلنامه ی زبان و ادب پارسی. (۴۷)، ۱۶۱-۱۸۰.
- صدیقی فر، زهره؛ حسینی، زهرا سادات؛ علوی مقدم، سید بهنام. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه. پژوهش نامه ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. ۴(۱)، ۷۹-۱۰۱.
- فانی، حجت الله؛ غیائی، پروین؛ قانع، زهرا. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش زبان تکلیف-محور در مقایسه با روش دستور-ترجمه بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش آموزان متوسطه. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۴(۲)، ۹۹-۱۱۴.
- کلانتری، رضا؛ سعیدی؛ مهناز. (۱۳۸۸). تاثیر روش "تکلیف-محور" بر درک مطلب زبان آموزان. علوم تربیتی. ۲(۶)، ۱۸۷-۱۷۵.
- مصباح، مژگان؛ فغانی، معصومه؛ ادیب، معصومه؛ سلامت، فاطمه. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی دانشجویان مامایی. پرستاری و مامایی جامع نگر. ۲۴(۷۳)، ۷۲-۷۹.
- میردهقان، مهین ناز؛ داوری اردکانی، نگار؛ عبداللهی پارسا، طاهره. (۱۳۹۲). درک متون



اسلامی: تاثیر رویکرد تکلیف محور و انگاره ی نیل اندرسون. پژوهش نامه ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. ۲(۳)، ۱-۲۵.

یوسف زاده، حسن؛ سرندی، پرویز. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر تکلیف شب بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان پایه ی ششم ابتدایی شهرستان ارومیه. نشریه ی علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۱۰(۳۷)، ۳۵-۵۰.

Alexander.A.H.(2010). Effective Teaching Strategies for Alleviating Math Anxiety and Increasing Self-Efficacy in Secondary Students. M.A Thesis.Evergreen State College.

Bantis. A. M.(2008). Using Task Based Writing Instruction to Provide Differrevtiated Instruction for English Language Learners. M.A Thesis. University of Southern California.

Brown. H.D.(2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. white Plains, NY: Longman.

Ellis. J.(2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.

Feez. S.)1989(.Text-based syllabus design, National Center for English Teaching and Research. *TESOL in Context*. 9(1). 11-14.

Furner. J & Berman. B.(2003). Math Anxiety: Overcoming a Major Obstacle to the Improvement of Student Math Performance. *Association for Childhood Education International*, 79(3), 170-174.

Xue. J et al.(2018). Research on Collaborative Learning of Training Task Based on Cloud Computing. *National Academy of Guo Ding Institute of Data Sciences*, 243(1), 121-126

Kalchman. M.(2011). Using the Math in Everyday Life to Improve Student Learning. *Middle School Journal*, 43(1), 24-31.

Murphy. J. (2003). Task-based learning: The interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4), 352-360.

Nunan. D.(2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), 12-18.

Nunan, D.(1989). Designing Tasks for The Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Saritas. T. Akdemir. O.(2009). Identifying Factors Affecting the Mathematics Achievement of Students for Better Instructional Design. *International Journal Of Instructional*



Technology and Distance Learning, 6(12), 1-21.

Tomlinson. B.(2018). Challenges of Shifting to Task-Based Language Teaching: A Story From A Vietnamese Teacher. *Folio*, 18(2),4-7

Willis D. and Willis J.(2007). Doing task-based teaching, Oxford University Press.

Willis. J.(1996). A flexible framework for task-based learning An overview of a task-based framework for language teaching. *Modern Linguistics*, 6(3), 1-11.

بررسی موانع و چالش‌های پیش روی تربیت معلم در شرایط کنونی

محمد رضا قلی پور چسلی^۱

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران

چکیده

یکی از راه پیشرفت و توسعه آموزش و پرورش، به وجود آوردن زمینه مناسب جهت آموزش و تربیت معلمان کارآمد می‌باشد. پژوهش حاضر به بررسی موانع و چالش‌های پیش روی معلمان دانشگاه فرهنگیان در شرایط کنونی پرداخته است. برای انجام این پژوهش از مطالعه کمی استفاده شده است. جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی و کارشناسان و مدرسان پردیس امام علی (ع) دانشگاه فرهنگیان استان گیلان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ می‌باشد. برای انتخاب نمونه از روش طبقه‌بندی استفاده شده و ۱۴۷ معلم و کارشناس که دارای سابقه درخشان در زمینه‌ی آموزشی بوده‌اند با پرسشنامه محقق ساخته، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. روایی و پایایی سؤالات توسط چند نفر از استادان و تعدادی از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای تأیید شده است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرون باخ ۰/۹۱ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از پرسش‌نامه از نرم‌افزار SPSS استفاده گردید. نتایج تحقیق نشان داد که به میزان قابل توجهی انگیزه و اشتیاق معلمان در زمینه‌ی شغلی خود کاسته شده زیرا امکانات رفاهی آموزش و پرورش به صورت تبعیضی صورت می‌گیرد و سطح رفاه معلمان تربیت معلم به میزان بسیار زیادی کاهش پیدا کرده است. همچنین مشکلات آموزش و پرورش برای اجرای مناسب آموزشی بسیار زیاد است و نیازهای سخت‌افزاری و مشکلات کمبود نیرو انسانی متخصص از جمله چالش‌های مورد توجه در این حوزه علمی می‌باشد.

کلیدواژه: آموزش و پرورش، تربیت معلم، معلم، چالش

مقدمه

چشم‌انداز آموزش و پرورش در آینده، دورنمای نظام بسیار پیچیده‌ای است که در نگاه



اول بروندهای نهایی غیرقابل پیش‌بینی و غیرقابل تصور دارد ولی با توجه به اینکه هر آینده‌ای مبتنی بر گذشته است، آینده‌ی آموزش و پرورش بر اساس عملکرد گذشته‌ی آن پیش‌بینی می‌شود، به عبارت دیگر موقعیت‌های جدید حاصل پویایی و تحرک در موقعیت‌های گذشته است (یداللهی و همکاران، ۱۳۹۳).

برای آماده کردن نسل حاضر برای زندگی در آینده، آموزش و پرورش باید با شناخت روح زمانه و نیازهای نشأت گرفته از آن، پاسخگوی تقاضاهای مبتنی بر شرایط جدید باشد و خود را با آن منطبق سازد. با انباشت مسائل جهانی و ملی و به طور دایم پویا و تغییر پذیر، آموزش و پرورش ناگزیر است با تدوین راهبردهای منطقی و واقع بینانه، خود را با حرکت نسل امروز هماهنگ کند و با مسائل حل نشده و اضطراب‌ها و بحران‌های ناشی از آن همچون هویت، اشتغال و کنکور روبه‌رو شود. یافتن راه‌هایی بر اساس تقویت و بهبود کمی و کیفی کارکنان در سطح سازمانی، ملی و بین‌المللی از اولویت‌های مهم جهان پیچیده امروز است (روثول و ریچ^۱، ۲۰۱۴) از آنجاکه نظام آموزشی در سرمایه‌گذاری نیروی انسانی در جامعه نقش اصلی را دارد و سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد و با توجه به اهمیت و نقش آن در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، ضروری است در جهت بهبود آن اقدامات اساسی صورت گیرد. لازمه موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش رشد حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این‌رو در دهه گذشته کانون بحث و گفتگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش هرچه بیشتر متوجه رشد حرفه‌ای معلمان بوده است (ریشتر، کانتر، کلازمن، لاتک و بامرت^۲، ۲۰۱۶) اهمیت و لزوم توسعه حرفه‌ای معلمان به دلیل تشدید چالش‌های پیش‌رو در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر^۳، ۲۰۱۰) به‌ویژه که به‌رغم تلاش‌های زیاد هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند؛ و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند. در مسیر حل این مشکل باید کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد و یکی از این عناصر معلم است. معلم نه تنها

1. Rothwell& Rich

2. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert

3. Ganser

یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز محسوب می‌شود. در ایران، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲) مهارت‌های حرفه‌ای (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۹۵)، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۹۷).

از آنجا که در آموزش و پرورش، نقش نیروی انسانی بسیار با اهمیت است و معلم از مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد توسعه‌ی کیفی و محتوایی آموزش و پرورش به شمار می‌رود، لذا نباید مسئله‌ی گزینش معلم را به تصادف محول کرد افرادی به مراکز تربیت معلم راه داد که فاقد شرایط کافی برای احراز این حرفه باشند. بدون تردید اگر در این زمینه دست به انتخاب اصلح نزنیم و گروهی به عنوان معلمان آینده‌ی مملکت انتخاب شوند که هم از حیث استعداد توانایی و هم از جهت علاقه و رغبت برای تربیت و کسب تخصص آمادگی کمتری داشته باشند، دیگر نمی‌توان امید داشت که از همان مرحله‌ی آغازین از نظر دسترسی به کیفیت مطلوب در آموزش و پرورش با دشواری‌هایی روبه رونشویم. باید شرط ورود به مراکز تربیت معلم را صرف نظر از این که فرد در کدام دوره‌ی تحصیلی قصد تدریس دارد، به طور یکسان، داشتن دیپلم متوسطه کامل با سوابق درخشان تحصیلی و دارا بودن سایر ویژگی‌های لازم دانست. (لیاقت دار و همکاران، ۱۳۹۵)

باید در انتخاب معلم، روشی به کاربرد که مبتنی بر معیارها و موازینی، از نظر علمی معتبر از حیث نتیجه قاطع و اطمینان بخش باشد تا از آن طریق بتوان همه‌ی ابعاد وجود متقاضی را متناسب با همه‌ی ضرورت‌های اشتغال در این حرفه ارزشیابی کرد و سرانجام از تلفیق ویژگی‌های فردی، داوطلبان، شاخص‌های معتبری معین نمود و بر مبنای آن شاخص‌ها، بتوان بهترین و شایسته‌ترین متقاضیان را به مراکز تربیت معلم معرفی کرد.

بعد از مرحله‌ی انتخاب، دومین مرحله تأمین نیروی انسانی، با عنوان «تربیت و آماده‌سازی معلمان» مطرح می‌شود. بی‌گمان افراد منتخب، هرچند بهترین عناصر گروه متقاضی حرفه‌ی معلمی باشند، اما هنوز معلم شایسته و کارآزموده نیستند و باید با گذراندن دوره‌های تربیتی و تخصصی که تحت پوشش علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی عالی قرار دارد، برای قبول مسئولیت در مدرسه آماده شوند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۲).



روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی پیمایشی و به لحاظ هدف کاربردی می باشد که جامعه آماری آن را معلمان دوره ابتدایی و کارشناسان و مدرسان پردیس امام علی (ع) دانشگاه فرهنگیان استان گیلان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۱۰۵ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند به منظور گردآوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید که روایی آن به تأیید اساتید و متخصصان آموزشی رسید و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برآورد گردید. یافته های پژوهش از طریق آزمون کولموگراف اسمیرنوف، آزمون t و آزمون فریدمن و نرم افزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت

یافته های پژوهش

به منظور بررسی موانع و چالش های تربیت معلم در شرایط کنونی از آزمون t استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۱ قابل مشاهده می باشد.

جدول ۱. بررسی موانع و چالش های تربیت معلم در شرایط کنونی از دیدگاه معلمان و کارشناسان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی (df)	T	سطح معنی داری (sig)
پایین بودن کیفیت آموزش های حین خدمت معلمان	۱۴۰	۴/۶۵	۰/۶۷۴۰	۴۱	۴۴/۳۶	۰/۰۰۱
کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی	۱۴۰	۴/۷۸	۰/۵۶۹۰	۴۱	۴۲/۵۴	۰/۰۰۲
ضعف بنیه علمی معلمان در بهره گیری از مطالب علمی روز دنیا	۱۴۰	۳/۵۶	۰/۶۶۳۰	۴۱	۳۲/۴۳	۰/۰۰۱
نامناسب بودن نظام پرداخت ها	۱۴۰	۴/۴۳	۰/۶۱۰۹	۴۱	۴۰/۳۹	۰/۰۰۰
کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان	۱۴۰	۴/۱۸	۰/۵۹۰۹	۴۱	۴۳/۵۶	۰/۰۰۱

فقدان انگیزه معلم برای گذراندن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای،	۱۴۰	۳/۷۸	۰/۶۸۳۲	۴۱	۴۵/۴۹	۰/۰۰۱
وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد	۱۴۰	۴/۷۷	۰/۶۶۶۹	۴۱	۳۷/۴۵	۰/۰۰۲
ناکارآمدی قوانین و مقررات	۱۴۰	۴/۶۱	۰/۵۹۸۱	۴۱	۴۵/۶۷	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود با توجه به مقدار t و $\text{sig} = 0.00$ فرضیه تحقیق تأیید می‌شود، بنابراین موانع هشت‌گانه در فرآیند تربیت معلم در شرایط کنونی به طور معنی‌دار تأثیر دارد.

همچنین به منظور اولویت‌بندی موانع تربیت معلم در شرایط کنونی از دیدگاه معلمان و کارشناسان آموزشی از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی موانع تربیت معلم از دیدگاه معلمان و کارشناسان آموزشی

رتبه	میانگین	متغیر
۱	۴/۷۸	کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی
۲	۴/۷۷	وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد
۳	۴/۶۵	پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان
۴	۴/۶۱	ناکارآمدی قوانین و مقررات
۵	۴/۴۳	نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها
۶	۴/۱۸	کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان
۷	۳/۷۸	فقدان انگیزه معلم برای گذراندن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای
۸	۳/۵۶	ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا

همان‌گونه که جدول ۲ نشان داده شده است در اولویت‌بندی موانع و چالش‌های تربیت معلم از دیدگاه معلمان و کارشناسان آموزشی، عامل کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی با میانگین ۴/۷۸ در اولویت اول و ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا با میانگین ۳/۵۶ در اولویت آخر قرار گرفت.

بحث و نتیجه گیری

شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجو معلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به انحای مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود. نتایج پژوهش نشان داد که فقدان انگیزش یکی از موانع تربیت معلم در شرایط کنونی است روانشناسان انگیزش را موتور محرکه موجود زنده به‌ویژه انسان می‌دانند. ایجاد انگیزه می‌تواند موجب تمرکز حواس و کانون توجه و منشأ تغییرات بزرگی شود. برای ایجاد انگیزه در جهت رشد حرفه‌ای معلمان راهکارها و بدیل‌های زیادی می‌تواند دستمایه دست‌اندرکاران قرار گیرد که متأسفانه در حال حاضر از این ظرفیت به‌خوبی استفاده نمی‌شود. یکی از دیگر موانع شناخته‌شده، کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان می‌باشد. استفاده از فرصت‌های مطالعاتی و بورس تحصیلی برای فرهنگیان ممتاز در رشته‌های خاص در داخل و خارج از کشور همواره به‌عنوان انگیزه‌ای جذاب برای جبران نارسایی‌های علمی- پژوهشی آنان تلقی می‌شود و فرصتی است که معلمان می‌توانند اطلاعات خود را به‌هنگام نموده و از آخرین روش‌های علمی آگاه شوند. کمبود این فرصت می‌تواند مانع بزرگی برای رشد حرفه‌ای معلمان باشد. یکی دیگر از موانع شناخته‌شده بعد ساختاری، ناکارآمدی قوانین و مقررات است. قوانین و مقررات، موتور محرکه و نقطه انگیزش هر حوزه‌ای است که ضمن مشخص کردن خطوط قرمز، الزاماتی را برای مخاطبان مشخص می‌کند. قوانین و مقررات نقشه راه حصول اهداف کلان هستند و قرار گرفتن در چشم‌انداز مطلب را تعیین می‌کنند. این در حالی است که به نظر می‌رسد قوانین و مقررات الزام‌آوری برای رشد حرفه‌ای معلمان وجود ندارد؛ به عبارت دیگر قوانین و مقررات جاری، کارآمدی لازم را به‌منظور الزام نمودن دستگاه‌های ذی‌ربط به رشد حرفه‌ای معلمان ندارد. نتایج حاصل همسو با پژوهش‌های شلایکر^۱ (۲۰۱۲) و لو (۲۰۱۳) می‌باشد.

وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد از دیگر موانع است. در بسیاری از موارد، شیوه‌های

1. Schleicher

کهن، رویه‌های اداری زائد، وقت گیر و ناکارآمد که خود معلول ضعف نظارت، کاستی، سوءاستفاده‌ها و قوانین ناکارآمد است، مانعی بر سر راه چابکی سازمان، ایجاد پویایی و رشد حرف‌های معلمان شده است. بوروکراسی‌های ناکارآمد بعضاً چنان نهادینه شده‌اند که اگر فرد یا گروهی قصد تغییر آن را داشته باشد ممکن است هزینه کلانی بابت آن پرداخت کند. به همین دلیل بسیاری از افراد از درافتادن با آن منصرف شده و مغلوب این کاغذبازی‌ها و دیوانسالاری‌ها می‌شوند. بُعد فردی، دومین بُعد از موانع رشد حرف‌های معلمان است. قرار گرفتن این بُعد در مرتبه دوم، نشانگر این است که فرد در مقایسه با مسائل اقتصادی و فناوریانه از اولویت بالاتری برخوردار است و پیش از طرح این مسائل باید افراد و ویژگی‌های آن‌ها مدنظر برنامه ریزان و تصمیم‌گیرندگان عالی سازمان باشد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا، مهم‌ترین این یافته با نتایج پژوهش‌های عابدی، عریضی و سبحانی نژاد (۱۳۹۰) عبدالهی، شریعتمداری و نادری ۱۳۸۹ و رضایی (۱۳۹۱) در یک راستا قرار دارد. یکی از پیش‌نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان، تسلط آن‌ها بر دانش محتوایی موردنیاز می‌باشد. از آنجاکه هر علمی و هر موضوع درسی به‌سرعت در حال تغییر است، معلمان برای آگاهی از این تغییرات و استفاده از آن‌ها در آموزش، باید از منابع جدید آگاهی لازم را داشته باشند و از منابع مختلف به‌منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس استفاده کنند و دارای آگاهی لازم و کافی درباره همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید به‌منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان باشند؛ اما نتایج بسیاری از تحقیقات انجام‌گرفته حاکی از آن است که معلمان، از صلاحیت و مهارت‌های لازم در این زمینه برخوردار نیستند، به‌طوریکه بیشترین مشکل معلمان ضعف آن‌ها در استفاده از مواد و تجهیزات کمک‌آموزشی می‌باشد. لذا افزایش دانشگاه‌های تربیت معلم و بالا بردن کیفیت آن‌ها می‌تواند از ضرورت‌های مهم آموزش و پرورش ایران به شمار آید. بایستی با ترتیب دادن آموزش‌های ضمن خدمت فرهنگیان، به درس‌های روش تدریس و تولید و کاربرد مواد آموزشی بهای بیشتری داده شود و در تدریس این‌گونه درس‌ها، تنها به بخش نظری و عنوان‌ها اکتفا نگردد. آماده کردن معلمان کنونی نظام آموزشی برای استفاده از روش‌های فعال تدریس در فرآیند یاددهی و یادگیری به‌صورت دوره‌های بلندمدت و کوتاه‌مدت نیز از ضرورت‌هاست.



منابع

افضل خانی مریم و نجابت سمیه (۱۳۹۲) بررسی راهکارهای کیفیت بخشی به دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان و کارکنان اداره آموزش و پرورش شهرستان سمنان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴ (۳) ۹۸ - ۸۷.

بدالهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی حرفه ای معلمان اثربخش نوآوری های آموزشی، ۴۹ (۱۳)، ۴۲ - ۲

حجازی، یوسف، پرداختچی، محمدحسن و شاهپسند، محمدرضا (۱۳۸۸) رویکردهای توسعه حرفه ای معلمان تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ول یالله. (۱۳۹۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری های آموزشی، ۱۸ (۵)، ۱۷۰ - ۱۳۵

صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرف های خودکارآمدی معلمان بر شیوه های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹ (۱۷)، ۱۰۵ - ۱

کریمی، فریبا (۱۳۹۷) مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲ (۴) ۱۶۳ - ۱۵۲.

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 درس، ۹-۴۶، (۱)

Ganser, T. (2010). An ambitious vision of professional development for teachers. Nassp Bulletin, 84(618), 6-12.

Lew, L.Y. (2013). National science education standards and pre-service programs in the USA. Journal of Curriculum Studies, 7(27), 21-44.

Richter, D. Kunter, M. Klusmann, U. Lüdtke, O. & Baumert, J. (2016). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126.

Rothwell, W. & Rich, W. (2014), Mapping your future: Putting new competencies to work for you. Alexandria,

58(5), 94-98.

Schleicher, A. (Ed). (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. OECD Publishing.

ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته آموزش زیست شناسی دوره ی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان

*زهرا زارع، ژيلا حسنی فرد^۱، پرویز انصاری راد

۳۱- استادیار گروه آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲- دبیر زیست شناسی، سنج، کردستان، ایران

چکیده

هدف پژوهش ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است. روش گردآوری داده ها از نوع اسنادی و پیمایشی است. ابعاد مورد بررسی، پژوهش محوری، مساله محوری، مدیریت کلاس درس، روش های آموزش فعال، مهارت ارزشیابی و بهره مندی از مباحث علمی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجو معلمان دختر و پسر کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی ورودی ۱۳۹۴، دانشگاه فرهنگیان، تشکیل دادند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه ای است که توسط محققان طراحی شد و بعد از تایید روایی و پایایی، توسط جامعه آماری تکمیل شد. داده ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی با آزمون t تک گروهی و نرم افزار SPSS، تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد میزان رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در سطح متوسط رو به پایین قرار داشت، اما در ابعاد مهارت ارزشیابی و مدیریت کلاس درس دانشجو معلمان رضایت بیشتری نسبت به سایر مولفه ها داشتند؛ در مولفه های مساله محوری و روش های آموزش فعال، برنامه درسی در سطح کیفی متوسط و از حیث مولفه های پژوهش محوری و بهرمندی از مباحث علمی در سطح کیفی نامطلوب قرار داشت و از دیدگاه دانشجو معلمان، برنامه درسی آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان نیازمند تغییر، اصلاح و بازنگری است.

کلید واژه ها: برنامه درسی، آموزش زیست شناسی، دانشجو معلمان، ارزیابی کیفیت

مقدمه:

دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که می تواند نقش مؤثری در تحقق و شتاب



حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند. صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه ریزی آن میسر است. بدین منظور، آموزش عالی به عنوان نهادی کلیدی موردتوجه خاص دولت ها و ملت ها قرار گرفته است. دانشگاه ها به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده سازی نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظور پاسخگویی به نیازهای اساسی جامعه در زمینه های مختلف می پردازند، نقش حیاتی و کلیدی برعهده دارند. بنابراین؛ برنامه های درسی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست مؤسسات جامعه، نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای ایفا می کنند.

بنابراین مهم ترین عنصر و جوهره ی آموزش عالی و تضمین کننده ی اثربخشی آن برنامه ی درسی است. برنامه ی درسی مهم ترین ابزار تحقق بخشیدن به رسالت های آموزش عالی و آینده ی نقش ها و هدف های آن است. (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸).

از طرفی دیگر، کیفیت آموزش و پرورش، از جمله دغدغه های اصلی نظام های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. در ارتباط با کار آموزش نیز می توان ارزشیابی را از اساسی ترین مراحل فعالیت های آموزشی در جهت ارتقای کیفیت آموزش دانست. (درخشان فرد، برومند نسب ۱۳۹۵).

هدف اصلی ارزشیابی برنامه درسی، فرایند فراهم سازی اطلاعات لازم درباره ی روش ها و اجرای برنامه ی درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم می باشد. به عبارت روشن تر وظیفه ی ارزشیابان این است که تعیین کنند، آیا برنامه ریزی درسی براساس آنچه که تعیین شده بود، اجرا می شود یا خیر؟ این فرایند کنترل و بازرسی در مورد هر یک از اجزای برنامه ی درسی به دقت و با استفاده از روش های مختلف صورت می پذیرد. (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸).

دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی در تمام کشور های جهان به عنوان مهم ترین و اساسی ترین نماد ها و شاخص های سرمایه گذاری در نیروی انسانی محسوب می شوند و نقشی تعیین کننده در توسعه پایدار و نیز تربیت شهروندان فرهیخته، آگاه و متخصص ایفا می کنند. با توجه به این نقش و اهمیت آن، بررسی و ارزیابی برنامه های درسی دانشگاهی ضرورتی اجتناب ناپذیر است. (امینی، ۱۳۹۱).

بیان مساله و اهداف:

با توجه به اهمیت دروس علوم تجربی در برنامه ی درسی ملی و در راستای تحقق سند بنیادین آموزش و پرورش و نیز با توجه به جهت گیری های کلی در سازمان دهی محتوا و آموزش حوزه ی علوم تجربی در برنامه ی درسی ملی که بر رویکرد تلفیقی در یادگیری تاکید دارد و به پرورش مهارت های فرایند علمی می پردازد و تنها به انتقال فرآورده های دانش اکتفا نمی کند و یادگیرنده را در محور تمام فعالیت های یادگیری قرار می دهد. و نیز با توجه به اینکه در سه چهار سال اخیر برنامه های درسی دوره ی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان متناسب با موارد مذکور بازنگری و تنظیم شده است که ازجمله ی آن برنامه ی درسی آموزش زیست شناسی دوره ی کارشناسی است، لذا با عنایت به موارد مطرح شده و ضرورت ارزشیابی برنامه ی درسی جدید آموزش زیست شناسی در دانشگاه فرهنگیان این مطالعه نیز با هدف بررسی کیفیت برنامه ی درسی جدید آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان طراحی شده است تا بتوان به بازخوردهای آن نسبت به این امر آگاه شده و هم چنین بتوان به انجام اصلاحات لازم و اقدامات مفید برای مسائل و مشکلات و عیوب موجود در این زمینه و رفع آن ها اقدام کرد.

دستیابی به میزان پژوهش محوری، مساله محوری، استفاده از روش های آموزش فعال، آموزش مهارت مدیریت کلاس و مهارت ارزشیابی به دانشجومعلم و نیز میزان بهرمندی دانشجو معلمان از مباحث علمی زیست شناسی در این برنامه ی درسی از اهداف جزئی این پژوهش است.

روش پژوهش

براساس ادبیات و پیشینه پژوهش در زمینه برنامه ریز درسی و نیز دیدگاه صاحب نظران برنامه درسی و زیست شناسی، شاخص ها و مؤلفه های مرتبط با ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره ی کارشناسی رشته ی آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان، استخراج شد و بر اساس آن پرسشنامه ای تدوین شد، سپس روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید و صاحب نظران تایید کردند و پایایی پرسشنامه نیز از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد.

سپس از طریق روش پیمایشی، اعتبار شاخص های تدوین شده در خصوص بررسی کیفیت



برنامه درسی مذکور، توسط جامعه آماری و در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ تکمیل شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجو معلمان دختر و پسر رشته آموزش زیست شناسی ورودی های ۹۴، دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور می باشد. که دانشجو معلمان مذکور در سه استان تهران، خراسان رضوی و کرمان مشغول به تحصیل بودند. که در زمان انجام پژوهش در ترم آخر مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش به دلیل محدود بودن جامعه آماری، کل جامعه به عنوان نمونه (روش کل شماری) انتخاب گردید. برای تحلیل اطلاعات جمع آوری شده از آمار توصیفی و همچنین آمار استنباطی استفاده شد و همچنین برای تحلیل سوالات فرعی پژوهش از t تک گروهی، تحلیل واریانس یک راهه با استفاده از نرم افزارهای آماری excel و spss استفاده شد.

یافته ها

به دلیل محدودیت صفحات مقاله از ارائه ی یافته های توصیفی، جداول و نمودارها صرف نظر شد و تنها به ارائه آمار کلی مشارکت کنندگان اکتفا می کنیم. مشارکت کنندگان، از لحاظ جنس ۸۰ درصد پسر و ۲۰ درصد دختر بوده اند و از لحاظ محل تحصیل ۴۷ درصد در پردیس های استان تهران، ۴۲ درصد پردیس مشهد و ۱۱ درصد در پردیس های کرمان بوده اند.

نتیجه گیری

با توجه به مساله اصلی پژوهش که ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی بوده است. به طراحی سوالاتی با مولفه های پژوهش محوری، مساله محوری، روش های آموزش فعال، مهارت مدیریت کلاس و مهارت ارزشیابی و بهرمندی از مباحث علمی پرداخته شد و نتایج ذیل حاصل گردید.

۱- سوال اصلی

از دیدگاه دانشجو معلمان زیست شناسی برنامه ی درسی کسب شده تا چه حد با شاخص های برنامه ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه های موجود) انطباق دارد؟ جهت بررسی این سوال از آزمون t تک گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین

نظری برای شاخص های برنامه ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه های موجود) محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۳۸ گویه می باشند و پاسخ به هرگویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می باشند لذا بالاترین نمره ممکن ($38 \times 4 = 152$) و کمترین نمره ($38 \times 0 = 0$) که دامنه نمرات این سوالات ($152 - 0 = 152$) می باشد. که متوسط آن ($152 / 2 = 76$) می باشد بنابراین میانگین نظری شاخص های برنامه ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه های موجود) نمره ۷۶ می باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون t تک گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ مشاهده می شود.

جدول ۱ - نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی شاخص های برنامه ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه های موجود)

تعداد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	sig
۷۶	۷۶	۶۷/۵۳	۲۳/۹۸	۷۵	-۳/۰۸	۰/۰۰۳

باتوجه به نتایج جدول ۳ مقدار t بدست آمده ($t = -3/08$) با درجه آزادی ($df=75$) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می باشد بنابراین در خصوص سوال اصلی تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده ($67/53$) نسبت به میانگین نظری نمرات (76) کمتر می باشد ($76 > 67/53$) بیانگر نامطلوب بودن برنامه ی درسی کسب شده از دیدگاه دانشجو معلمان زیست شناسی است. با این وجود نمره ی کسب شده به میانگین نظری نزدیک می باشد و نشانه ی عدم رضایت کامل نبوده و به میزان رضایت متوسط نزدیک می باشد.

که با پژوهش های برخی پژوهشگران در زمینه ارزیابی برنامه درسی رشته های دیگر همسو می باشد، نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۶) در بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به این نتیجه رسیدند که میزان تاثیر برنامه در ایجاد شایستگی های لازم در حد کمتر از متوسط بوده است. که با نتایج اکثر مولفه ها در پژوهش حاضر مشابه است.

در ارتباط با سوالات فرعی پژوهش نیز مراحل به همین شیوه ی به کار گرفته در



ارتباط با سوال اصلی پژوهش است که به علت ذیق صفحات مقاله فقط به ذکر نتایج بسنده می کنیم:

سوالات فرعی :

- از دیدگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه پژوهش محور است؟
 - از دیدگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه مساله محور است؟
 - از دیدگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه روش های آموزش فعال است؟
 - نژاد دیدگاه دانشجو معلمان در برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت مدیریت کلاس توجه شده است؟
 - از دیدگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت های مربوط به نحوه ارزشیابی توجه دارد؟
 - از دیدگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه توانسته سبب بهره مندی دانشجو معلمان از مباحث علمی زیست شناسی گردد؟
- مطابق مراحل محاسباتی که در مورد سوال اصلی پژوهش صورت گرفت در ارتباط با سوالات فرعی نیز محاسبات انجام شد، تفاوت ها در ۵ مورد از موارد فوق (پژوهش محوری، مساله محوری، روش های آموزش فعال، مهارت های مربوط به نحوه ی ارزشیابی و بهره مندی از مباحث علمی) از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار بود و با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده نسبت به میانگین نظری نمرات کمتر بود و بیانگر نامطلوب بودن برنامه درسی از حیث پژوهش محوری، مساله محوری، روش های آموزش فعال، مهارت های مربوط به نحوه ی ارزشیابی و بهره مندی از مباحث علمی، کسب شده از دیدگاه دانشجو معلمان زیست شناسی است. حال اینکه در ارتباط با بعد مدیریت کلاس درس میانگین نظری ۶ و میانگین تجربی ۶/۰۸ میباشد که تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار نمی باشد و نشان می دهد که برنامه ی درسی از نظر این مولفه و از دیدگاه دانشجویان مطلوب می باشد.

به طور کلی نتایج نشان داد، میزان رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی

در سطح متوسط رو به پایین قرار دارد، اما در ابعاد مهارت ارزشیابی و مدیریت کلاس درس دانشجو معلمان رضایت بیشتری نسبت به سایر مولفه ها داشتند؛ در مولفه های مساله محوری و روش های آموزش فعال، برنامه درسی در سطح کیفی متوسط و از حیث مولفه های پژوهش محوری و بهرمندی از مباحث علمی در سطح کیفی نامطلوب قرار داشت و از دیدگاه دانشجو معلمان، برنامه درسی آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان نیازمند تغییر، اصلاح و بازنگری است.

گزیده منابع:

- امینی، محمد؛ گنجی، محمد و یزدخواستی، علی (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته های مهندسی از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره ۵۵ (۱۴)، ۶۱-۸۷.
- درخشان فرد، پروانه و برومند نسب، مسعود (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان دزفول (از دیدگاه دانش آموختگان) با استفاده از الگوی سیپ، سومین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی، اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم وفنون بنیادین.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات بال
- فتحی واجارگاه، کوروش و کشتی آرای، نرگس و فروغی، احمد علی و زیمیتات، کرایگ (۱۳۸۸). طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد پدیدار شناسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۵ (۴): ۲۸۱-۳۰
- نیکخواه، محمد و لیاقتدار، محمد جواد (۱۳۹۶)، بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری. دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱ (۳): ۱۰۵-۱۳۴

جایابی چالش نظام آموزشی از بی سوادی به بی مهارتی

حسین فراست*

*استادیار، گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران Hussein.Farasat@gmail.com

چکیده:

نظام آموزشی ما متشکل از خانواده، مدرسه و دانشگاه است. خانواده‌ها فرزندان خود را وارد رشته‌های مهارتی نمی‌کنند، آموزش و پرورش الگوهای کارآمدی را معرفی نمی‌کند و دانشگاه‌ها نیز فارغ از نیازهای محیط کسب و کار اقدام به آموزش نیروها می‌کنند. ایران به دلیل روحیه استقلال‌طلبی و روحیات ارزشی در محیط بین‌المللی مشکلاتی دارد؛ به همین جهت ما نیازمند برنامه اقتصادی متکی به خود یا اقتصاد مقاومتی هستیم. در این مسیر دانش‌آموختگان ما می‌توانند نقش‌آفرین باشند. این پژوهش با استفاده از داده‌های مرکز آمار ایران، جهاد دانشگاهی و موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم انجام شد. این مطالعه نشان می‌دهد که ذات نظام‌های آموزشی کشور نظری است. امروز ما در نظام آموزشی دانش‌آموختگانی را تربیت می‌کنیم که با حداقل دوازده سال تحصیل هیچ‌گونه مهارتی برای کسب درآمد ندارند و این در حالی است که از چالش بی سوادی به چالش بی مهارتی رسیده ایم. به همین دلیل مهارت‌آموزی در نظام آموزشی ضروری، اما کم‌رونق است. در این مقاله راهکارهایی برای حل مشکل بی مهارتی ارائه شده است از جمله: احیاء طرح کاد، همکاری با سازمان‌های فنی و حرفه‌ای، جهاد دانشگاهی، برگزاری نمایشگاه جوانه‌ها و ارزش‌گذاری مدارک و صلاحیت‌های مهارتی و حرفه‌ای.

کلید واژه‌ها: چالش نظام آموزشی - بی مهارتی - طرح کاد - سازمان فنی و حرفه‌ای.

مقدمه:

نظام آموزشی ما متشکل از خانواده، مدرسه و دانشگاه است. در این نظام آموزشی محتوای آموزشی به دو روش به افراد منتقل می‌شود اجتماعی و کلاسیک. در محتوای اجتماعی اولین

مکان آموزش محیط خانواده است؛ سپس افراد وارد محیط آموزشی کلاسیک نظیر مدرسه و دانشگاه می‌شوند و در نهایت دوباره در محیط کسب و کار و سازمان‌ها مجدداً افراد در محیط آموزشی با محتوای اجتماعی قرار می‌گیرند. حال باید ببینیم خانواده، مدرسه، دانشگاه و بازار کسب و کار چقدر در ارائه ایجاد مهارت‌های مربوط به اشتغال موفقند.

اولین چالش نظام آموزشی مربوط به دیدگاه خانواده‌هاست. خانواده‌ها می‌بایست تغییر محیط کسب و کار را درک کنند و گرنه باعث می‌شود که فرزندان فاقد مهارت‌های لازم باشند و با عدم وجود نیروی کار ماهر و آموزش دیده روبرو باشیم. دومین ناکارآمدی در حوزه آموزش، مدارس هستند خانواده‌ها فرزندان خود را وارد رشته‌های مهارتی نمی‌کنند، یکی از دلایل این امر آن است که باور خانواده‌ها ناقص است. باید اطلاعات در اختیار این افراد قرار گیرد. البته در این میان برخی خانواده‌ها به آموزش فرزندان خود در محیط‌های فنی و کسب و کار باور دارند اما آموزش و پرورش الگوهای کارآمدی را معرفی نمی‌کند.

سومین ناکارآمدی در حوزه آموزش نیروها، دانشگاه‌ها هستند که فارغ از نیازهای محیط کسب و کار اقدام به آموزش نیروها می‌کنند. ما امروز نیازمند دانشگاه‌های مهارت‌آفرین هستیم. جامعه از دانشگاه انتظار ایفای نقش مهم دارد، به همین جهت دانشگاه‌ها باید با نیازسنجی در جامعه به سمت ایجاد دانشگاه‌های مهارت‌آفرین و نسل سوم بروند (ابراهیم پور و همکاران، ۱۳۹۱).

ایران کشوری است که به دلیل روحیه استقلال‌طلبی و روحیات ارزشی در محیط بین‌المللی مشکلاتی دارد؛ به همین جهت ما نیازمند اقتصادی هستیم که متکی به خودمان باشد و به همین جهت از آن تحت عنوان اقتصاد مقاومتی یاد می‌شود. در این مسیر توسعه فناوری بومی تنها چاره است. در این مسیر تنها دانشگاه‌ها و دانش‌آموختگان نقش‌آفرین هستند. مهمترین ابزار مواجهه خردمندانه با چالش‌های توسعه اقتصادی تربیت دانش‌آموختگان کارآفرین است. اشتغال دانش‌آموختگان زمانی مرتفع می‌شود که بتوانیم روی اقتصاد دانش‌بنیان تمرکز کنیم.

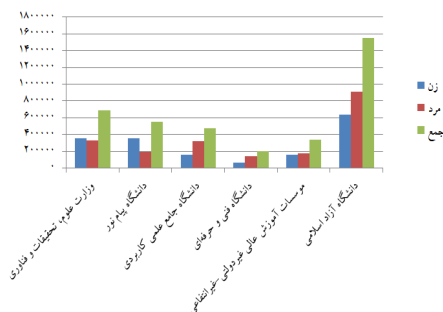
در حوزه اشتغال دانش‌آموختگان دو چالش جدی وجود دارد از یک سو بیکاری فزاینده دانش‌آموختگان و از سوی دیگر عدم ورود بخش عمده‌ای از دانش‌آموختگان به حوزه‌های تخصصی خودامروز ما در نظام آموزشی دانش‌آموختگانی را تربیت می‌کنیم

طبق نتایج اعلام شده از سوی مرکز آمار ایران نرخ سواد در گروه سنی ۴۹-۱۰ ساله در سرشماری سال ۹۵ به ۹۴.۷ ارتقا یافته است. بر اساس گزارش موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم، در ایران ۲۵۶۹ دانشگاه در ۳۱ استان کشور ثبت شده است (جدول ۱).

تعداد	موسسات آموزش عالی
۱۴۱	وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۴۶۶	دانشگاه پیام نور
۹۵۳	دانشگاه علمی و کاربردی
۳۰۹	موسسات آموزش عالی غیرانتفاعی و غیردولتی
۵۳۰	دانشگاه آزاد اسلامی
۱۷۰	دانشگاه فنی و حرفه ای
۲۵۶۹	مجموع

جدول ۱ - تعداد موسسات آموزش عالی به تفکیک نوع وابستگی در سال تحصیلی ۹۵ - ۹۶ (منبع: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم).

بر اساس آمار موسسه فوق، تعداد ۳ میلیون و ۷۹۴ هزار و ۴۲۰ دانشجو در دانشگاه های کشور مشغول تحصیل بوده اند که چنانچه نمودار ۲ نشان می دهد تعداد دانشجویان دانشگاه های مهارت آفرین (دانشگاه فنی حرفه ای و دانشگاه های جامع علمی کاربردی) بسیار کم تر می باشد.

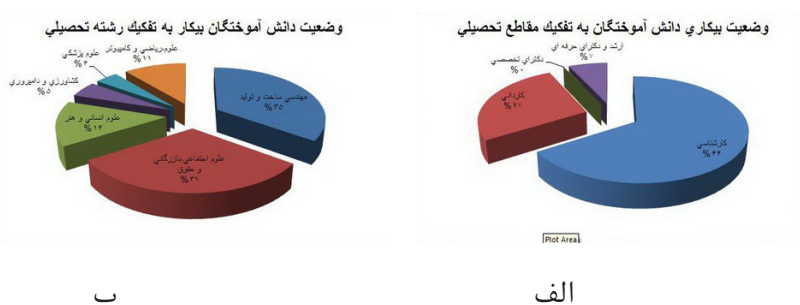


نمودار ۲ - تعداد دانشجویان زن و مرد و مجموع آنها در موسسات آموزش عالی به تفکیک نوع وابستگی در سال تحصیلی ۹۵ - ۹۶ (منبع: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم).

بنا به تازه ترین اعلام مؤسسه اسپانیایی CISC که از بزرگترین بدنه تحقیقات

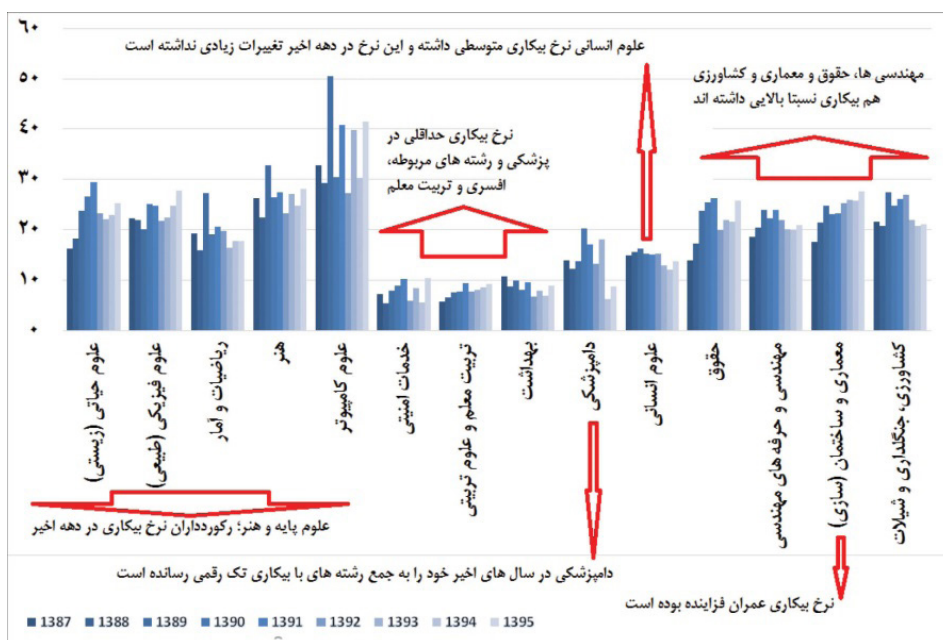
عمومی اسپانیا و از زیرمجموعه‌های آموزش و پرورش این کشور به شمار می‌آید، تعداد دانشگاه‌ها در اغلب کشورهای پیشرفته جهان زیر ۵۰۰ دانشگاه است به‌طوری که آلمان ۴۱۲، انگلیس ۲۹۱، کانادا ۳۲۹، ایتالیا ۲۳۶ و هلند ۴۲۳ دانشگاه دارند و برخی کشورهای اروپایی نظیر نروژ، سوئد، دانمارک، فنلاند زیر ۱۰۰ دانشگاه تأسیس کرده‌اند. این آمار درباره کشورهای پیشرفته آسیایی مانند سنگاپور و کره جنوبی نیز تکرار می‌شود و تنها ژاپن است که کمی پا را فراتر از این قاعده گذاشته و ۹۸۷ دانشگاه دارد. شمار دانشگاه‌ها در استرالیا و نیوزیلند نیز مانند سایر کشورهای توسعه یافته جهان رقمی زیر ۵۰۰ است و چین تنها ۲ هزار و ۳۱۰ و هند ۴ هزار و ۴ دانشگاه دایر کرده است.

براساس مطالعات سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی نرخ بیکاری در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاهی ۱۵٫۶ درصد بوده و این در حالی است که نرخ بیکاری کل جامعه ۱۰٫۷ درصد است، می‌باشد. فاصله پنج درصدی نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی با نرخ بیکاری کل جامعه نشان دهنده افزایش نامتوازن تحصیلات عالی بی مهارت برای ایجاد اشتغال در کشور است. با توجه به روند پرشتاب تحصیلات عالی در چند سال اخیر، بیش از ۱۸ درصد جمعیت کشور دارای تحصیلات عالی و حوزوی هستند. با ادامه این روند پیش‌بینی‌ها حاکی از افزایش سطح تحصیلات عمومی مردم دارد که این مسئله مستلزم افزایش متناسب فرصت‌های شغلی است. نمودار ۳ (الف) وضعیت بیکاری دانش‌آموختگان به تفکیک مقاطع تحصیلی و نمودار ۳ (ب) وضعیت دانش‌آموختگان بیکار به تفکیک رشته تحصیلی را نشان می‌دهد.



نمودار ۳ - الف: وضعیت بیکاری دانش‌آموختگان به تفکیک مقاطع تحصیلی (منبع: سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی). ب - وضعیت دانش‌آموختگان بیکار به تفکیک رشته تحصیلی (منبع: سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی)

چنان چه نمودار ۴ نشان می دهد حداقل در ۱۰ سال اخیر، فارغ و التحصیلان دانشگاهی در ۴ رشته همیشه از نظر اشتغال وضعیت خوبی داشته اند؛ بهداشت (پزشکی و دیگر رشته های مرتبط)، تربیت معلم، دام پزشکی و خدمات امنیتی (رشته های نظامی و امنیتی). بر اساس این نمودار رشته های علوم پایه یا اصطلاحا علوم محض (علوم زیستی، علوم فیزیکی و علوم کامپیوتر و البته ریاضیات و آمار) رشته هایی با بیکاری زیاد هستند و بدترین وضعیت مربوط به علوم کامپیوتر است. مهندسی عمران؛ یک رشته مهندسی با نرخ بیکاری فزاینده است و این در حالی است که وضعیت فارغ و التحصیلان علوم انسانی بد نیست و احتمالا بهتر هم می شود.



نمودار ۴- نرخ بیکاری فارغ التحصیلان رشته های مختلف دانشگاهی طی ۱۰ سال اخیر (منبع: مرکز آمار ایران، طرح آمارگیری نیروی کار کشور)

بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی با تحصیلات آکادمیک و دانش تئوریک بالا ولی سطح مهارت و تخصص پایین، نشانگر این واقعیت است که بازار کار کشور به تخصص نیروی کار بیش از مدرک آنها اهمیت می دهد. با توجه به نمودار ۵ در حالی که آمار نرخ بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی بالاست، فارغ التحصیلان مراکز مهارت آموزی



با کمترین نرخ بیکاری مواجه هستند (سلیمی خراشاد و سلیمی خراشاد، ۱۳۹۱).

بحث:

رشد و توسعه هر جامعه‌ای بدون توجه به علم، دانش و آموزش امکانپذیر نخواهد بود و یقیناً دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در این زمینه نقش اساسی و کلیدی ایفا می‌کنند، اما هر توسعه‌ای بدون توجه به استانداردها و زیرساخت‌های موجود در جامعه می‌تواند آسیب‌زا باشد.

طی سال‌های اخیر پدیده مدرک گرایی روز به روز در جامعه ما شیوع پیدا کرده است، همه اینها در حالی است که آمار بالای بیکاری در بین فارغ التحصیلان طی این سال‌ها افزایش یافته است. اگر ما بتوانیم مدارک و صلاحیت‌های مهارتی و حرفه‌ای را به مانند بسیاری از کشورها که نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی دارند، در مقایسه با مدارک تحصیلی ارزش گذاری کنیم آن موقع این مشکل برطرف می‌شود. چرا که مسیر توسعه شغلی برای دارندگان مدارک و گواهینامه‌های مهارتی فراهم می‌شود. نظام آموزشی کنونی مأموریت تربیت نیروی انسانی و حرکت در مرزهای علم و تولید عالم و دانشمند است. یعنی با انبوه فارغ التحصیلانی روبرو شده ایم که از کنشگری علمی، فقط مقاله نویسی را بلد هستند و جز در آزمایشگاه یا دانشگاه نمی‌توانند کار کنند. بنابراین ما نهاد آموزش را به شکل تک‌سویه در ارتباط با یکی از کارکردهایش یعنی کنشگری علمی توسعه دادیم و از تربیت نیروی انسانی مهارت دیده برای ایفای نقش مؤثر در حیطه‌های زندگی اقتصادی، سیاسی و اجتماعی غافل شدیم.

از مجموع مشاغلی که در کشور وجود دارد، بخش محدودی نیازمند آن هستند که شاغلین این مشاغل فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها باشند. دگردیسی در نظام آموزش عالی و تبدیل آن به نظام آموزش عالی مهارتی ضروری است (قادری، ۱۳۹۱). آموزش مهارتی اگر اصولی و استاندارد اجرا شود به معنای واقعی فرد را برای انجام درست مجموعه وظایف مرتبط با یک شغل تربیت می‌کند.

مطالعات ما نشان می‌دهد که ذات نظام‌های آموزشی کشور نظری است. امروزه آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها به دلیل اینکه به دانش آموختگان مهارت یاد نمی‌دهند، زیاد مورد نقد قرار می‌گیرند. دلیل بیکاری دانش آموختگان در سطوح

مختلف آموزشی ناکارآمدی نظام آموزشی و فقدان هوشمندی لازم جهت یادگیری از محیط است. در حقیقت در محیط این تغییرات رخ داده ولی نظام آموزشی این تغییرات را نداشته است. زمانی اگر چالش ما بی سوادی بود، امروز چالش ما بی مهارتی است. وقتی بیشتر جوانانی که وارد دانشگاه می شوند، قصدشان اشتغال و ورود به بازار کار است روشن است که باید متناسب با این جهت گیری آموزش ببینند. اما اکثر دانشجویان آموزش هایی می بینند که ارتباطی با هدف آنها در بازار کار و صلاحیت های شغلی ندارند. مهارت های لازم را نیز کسب نمی کنند چرا که محیط کسب مهارت و شایستگی های شغلی متفاوت از کلاس درس دانشگاه است. به جای اینکه زیر نظر مربی آموزش ببینند تحت آموزش معلم و استاد قرار می گیرد. بنابراین نمی توانیم انتظار داشته باشیم فارغ التحصیلان دانشگاه ها از مهارت های مورد نیاز بازار کار برخوردار باشند. لازم به یادآوری است که دانشگاه ها جهت گیری های بلند مدت در تربیت نیروی انسانی دارند و مأموریت آنها نیز معطوف به حوزه علم و توسعه دانش است و گذشته از آن مختصات، لوازم و شرایط خاص آموزش مهارتی را ندارند. در ارتباط بین بخش صنعت و دانشگاه مشکلاتی وجود دارد، دانشگاه باید برای کارآفرینی مسیر خود را طراحی کند. سازمانی که کارآفرینی نکند، محکوم به فنا خواهد بود چون محصولات آن مورد استفاده قرار نخواهد گرفت.

اولین گام در حل مشکل عدم مهارت فارغ التحصیلان ایجاد ستاد یا اتاق فکری به منظور تعیین سیاست ها و برنامه های راهبردی ایجاد مهارت در سطح کلان، تقسیم وظایف در سطوح پایین تر مدیریتی، هدایت و نظارت بر اجرای صحیح برنامه های عملیاتی ایجاد مهارت و جلوگیری از موازی کاری جهت آموزش های عمومی، تخصصی و کارورزی است.

نتیجه گیری :

برای خروج از چالش بی مهارتی حاکم بر فارغ و التحصیلان مراکز آموزشی پیشنهادات زیر ارائه می شود:

۱. احیاء طرح کاد: آموزش یک حرفه جنبی در کنار رشته اصلیدر طول تحصیل.
۲. همکاری وزارت های آموزشی با سازمان فنی و حرفه ای کشور با هدف مکلف کردن



دانش آموختگان به ارائه یکی از مدارک مهارت بر حسب علاقه شخصی.

۳. همکاری وزارت های آموزشی با جهاد دانشگاهی با هدف توانمندسازی و کارآفرینی دانش آموختگان در کوتاه مدت.

۴. برگزاری نمایشگاه جوانه ها با هدف توانمند سازی دانش آموختگان، همراه با حمایت های فکری و ایجاد بسترهای سرمایه گذاری.

۵. ارزش گذاری مدارک و صلاحیت های مهارتی و حرفه ای در مقایسه با مدارک تحصیلی مانند بسیاری از کشورها که نظام صلاحیت حرفه ای ملی دارند.

نتیجه اینکه نظام آموزشی به عنوان متولی ایجاد دانش و مهارت به ویژه در آموزش و پرورش می بایست به نظام آموزشی - مهارتی تبدیل شده و به صورت منسجم و در یک الگوی مشارکتی اثربخش، همگام با تغییرات محیط کسب و کار، توسعه فناوری و ایجاد ظرفیتی برای جذب فارغ التحصیلان دانش آموختگان بنگاه های اقتصادی را فعال کند. به عبارت دیگر در نظام آموزشی - مهارتی زنجیره تولید دانش به فناوری، تولید محصول و در نهایت تجاری سازی ختم می شود. به عبارت دیگر آموزش را ترمیم کنیم تا اقتصاد رشد کند (رضایی و فرهنگند، ۱۳۹۱). در چنین شرایطی است که با ایجاد نظام آموزشی - مهارتی، از رفع چالش های پیش روی جامعه سخن گفت. در هر حال سیاست های مهارت آموزی، نقش مکمل و تسهیل کننده در برنامه های توسعه ای دارد. عدم آمادگی یا مجهز نبودن نیروی انسانی به مهارت های مورد نیاز، شانس موفقیت این برنامه ها را شدیداً تهدید می کند. گمشده اغلب برنامه ها، مهارت ها و شایستگی هایی در جامعه هدف آنهاست که برای اجرای موفق آن برنامه حیاتی هستند.

منابع:

ابراهیم پور، کومله؛ سروش، قبادی؛ کامیان، خزایی. (۱۳۹۱). دانشگاه نسل سوم؛ گامی به سوی مهارت آموزی و اشتغال آفرینی در کشور. همایش ملی مهارت آموزی و اشتغال در ایران. تهران.

اطلاعات مرکز آمار ایران.

اطلاعات موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم.



اطلاعات سازمان همیاری اشتغال دانش آموختگان جهاد دانشگاهی.
رضایی، فاطمه؛ فرهمند، زهرا. (۱۳۹۱). آموزش را ترمیم کنیم، اقتصاد رشد کند.
همایش ملی مهارت آموزی و اشتغال در ایران. تهران.
سلیمی خراشاد، سهیلا؛ سلیمی خراشاد، پرویز. (۱۳۹۱). نقش آموزش های مهارتی
در ایجاد اشتغال فارغ التحصیلان دانشگاهی. همایش ملی مهارت آموزی و اشتغال در
ایران. تهران.
قادری، سید علی. (۱۳۹۱). دگردیسی در نظام آموزش عالی مهارتی: الزمه ها و
چالشها. همایش ملی مهارت آموزی و اشتغال در ایران. تهران.



سنجش صلاحیت حرفه‌ای دبیران زیست‌شناسی استان البرز در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷

*زهرا زارع، سارا برنا^۱، پرویز انصاری راد

۱-۳. استادیار گروه آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲- دبیر زیست‌شناسی، آموزش و پرورش کرج، البرز، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف سنجش صلاحیت حرفه‌ای دبیران زیست‌شناسی استان البرز انجام شده است. روش گردآوری داده‌ها از نوع اسنادی و پیمایشی است. از مرور متون و پیشینه پژوهش‌ها ۳ مولفه اصلی (شناختی، مهارتی و نگرشی) و ۵۰ شاخص استخراج و بر اساس آن پرسشنامه تدوین شد. روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید، صاحب‌نظران و دبیران باتجربه تایید کرده و پایایی آن نیز از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶۵ محاسبه شد. جامعه آماری این پژوهش دبیران زیست‌شناسی استان البرز به تعداد ۲۵۰ نفر بوده که ۱۵۲ نفر از آنان بر اساس جدول مورگان به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و بر اساس متغیرهای سن، سابقه کاری و جنس، مورد بررسی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی (تحلیل عامل، t مستقل، t تک متغیره) و با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین متغیرهای سن، سابقه کاری و مدرک تحصیلی با صلاحیت حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد، ولی بین جنس و صلاحیت حرفه‌ای رابطه معنا داری یافت نشد. همچنین نتایج نشان داد که دبیران زیست‌شناسی در بعد شناختی از بین مولفه‌های شناختی، مهارتی و نگرشی، در وضعیتی بالاتر از متوسط قرار دارند.

کلیدواژه‌ها: سنجش، صلاحیت حرفه‌ای، دبیران زیست‌شناسی.

مقدمه

بنیان هر جامعه‌ای بر مبنای آینده سازان آن جامعه شکل می‌گیرد. نوجوانان

1. zahrazarebio@gmail.com

و جوانان امروز سازندگان فردای جامعه هستند، با این دیدگاه، توجه به یک نکته ضروری به نظر می رسد و آن این است که برای هدایت درست اجتماع فردا، احتیاج به متخصصان و افرادی داریم که از صلاحیت های لازم در این راستا برخوردار باشند. به عبارت دیگر نقش و جایگاه آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی تاثیرگذار بر عرصه های مختلف اقتصادی و اجتماعی بر هیچ کسی پوشیده نیست، همچنین با توجه به این که معلمان از جمله مهم ترین عوامل موثر در رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت به شمار می آیند و نقطه آغاز هر تحول آموزشی هستند، سنجش صلاحیت حرفه ای آنها اهمیت می یابد (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵).

بنابراین با توجه به رشد علم و تکنولوژی و بالا رفتن سطح دانش و مهارت فراگیران و نیز در راستای تغییر کتب درسی زیست شناسی، لازم است که دبیران زیست شناسی نیز با کسب مهارت ها و صلاحیت های حرفه ای (عمومی و تخصصی) توانایی های خود را در حوزه های شناختی، مهارتی و نگرشی به سطوح بالاتر ارتقا داده و هم زمان با تغییر و تحولات کتب زیست شناسی، مهارت های لازم برای تدریس موثر و کارآمد را کسب نمایند. بنابراین ضروریست تا ضمن شناسایی و سنجش صلاحیت های حرفه ای دبیران زیست شناسی، به برنامه ریزی جهت انجام تصمیمات آتی آموزش و پرورش همانند برگزاری دوره های ضمن خدمت ورتبه بندی و ... اقدام نمایند.

پژوهش حاضر، به شناسایی انواع صلاحیت ها پرداخته و پرسش نامه ای با هدف تعیین صلاحیت های حرفه ای دبیران (شناختی- مهارتی- نگرشی) تدوین و سپس اعتبارسنجی و اجرا می شود.

بیان مسئله و اهداف

با توجه به ضرورت و اهمیت شناخت شاخص های صلاحیت، شایستگی ها و توانمندی های دبیران و نقش انکار ناپذیر آنها در افزایش کیفیت آموزشی، مهارتی و نگرشی آنان، لزوم شناخت این شاخص ها و تهیه و تنظیم پرسشنامه ای کامل که بتواند سطح و میزان حرفه ای بودن دبیران را شناسایی نماید ضرورت پیدا می کند. بر این اساس قصد داریم با شناخت شاخص های حرفه ای دبیران زیست در سه حوزه شناختی، مهارتی و نگرشی بررسی و تبدیل آنها به سنجه های پرسش نامه ای و اعتبار بخشی



به آن توسط افرادی توانمند و شایسته و اجرای آن در بین دبیران استان البرز بتوانیم گامی در جهت تولید پرسشنامه ای استاندارد، کامل و دقیق به پیش برده تا بر اساس آن ابزاری برای سنجش توانمندی ها و شایستگی های حرفه ای دبیران زیست تولید و به دست آورده باشیم.

اهداف پژوهش

دستیابی به میزان انطباق عملکرد دبیران زیست شناسی استان البرز با شاخص های صلاحیت حرفه ای، هدف اصلی پژوهش است که این هدف به صورت جزئی شامل دستیابی به روابط بین سن و صلاحیت حرفه ای، میزان سابقه کاری و صلاحیت حرفه ای، جنس و صلاحیت های حرفه ای، و مدرک تحصیلی و صلاحیت حرفه ای دبیران زیست شناسی است.

روش پژوهش

بر اساس ادبیات و پیشینه پژوهش در زمینه شایستگی های حرفه ای و دیدگاه صاحب نظران، شاخص ها و مؤلفه های مرتبط با صلاحیت حرفه ای دبیران زیست شناسی (مؤلفه های شناختی، مهارتی و نگرشی) استخراج شد و بر اساس آن پرسشنامه ای تدوین شد، سپس روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید، صاحب نظران و دبیران با تجربه تایید کردند و پایایی پرسشنامه نیز از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ 0.965 محاسبه شد. از طریق روش پیمایشی، اعتبار شاخص های تدوین شده در خصوص شایستگی های حرفه ای دبیران زیست شناسی ارزیابی شد. جامعه آماری این پژوهش دبیران زیست شناسی استان البرز به تعداد 250 نفر بوده که 152 نفر از آنان بر اساس جدول مورگان به صورت نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند و بر اساس متغیرهای سن، سابقه ی کاری و جنس، مورد بررسی قرار گرفتند و اطلاعات مورد نظر جمع آوری گردید.

برای تحلیل اطلاعات جمع آوری شده از آمار توصیفی شامل جداول، نمودار، شاخص های مرکزی و پراکندگی و همچنین آمار استنباطی از جمله آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها، تحلیل عاملی اکتشافی و همچنین برای تحلیل سوالات فرعی پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل،

تک گروهی، تحلیل واریانس یک راهه با استفاده از نرم افزارهای آماری ، spss ، excel ، R, smart pls استفاده شد.

یافته‌ها

به دلیل محدودیت صفحات از ارائه ی یافته های توصیفی و جداول و نمودارها صرف نظر شد و تنها به ارائه آمار کلی مشارکت کنندگان اکتفا می کنیم. مشارکت کنندگان شامل ۴۷٪ مرد و ۵۳٪ زن ، ۶۴٪ لیسانس، ۳۶٪ فوق لیسانس و ۱٪ دکتری، ۴۷٪ بین ۴۱ تا ۵۰ سال، ۳۷٪ بین ۳۱ تا ۴۰ سال و ۸٪ درصد بالاتر از ۵۰ سال و نیز ۸٪ کمتر از ۳۰ سال و بر اساس سابقه کاری ۴۵٪ بیشتر از ۲۱ سال، ۴۰٪ در بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۱۵٪ درصد کمتر از ۱۰ بوده‌اند.

نتیجه‌گیری

با توجه به مساله اصلی پژوهش که سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران زیست‌شناسی بوده است، به طراحی سوالاتی از جمله سنجش وجود یا عدم وجود رابطه معنی دار بین مولفه‌های سن، مدرک تحصیلی، سابقه کاری و جنس با صلاحیت حرفه‌ای پرداخته شد و نتایج ذیل حاصل گردید.

جدول ۱- خلاصه نتایج

ردیف	متغیر	متغیر وابسته	درصد اطمینان	میزان تاثیرگذاری	مولفه شناختی	مولفه مهارتی	مولفه نگرشی
۱	سن	صلاحیت حرفه‌ای	٪۹۹	٪۱۴	٪۳۳	٪۲۰	٪۲۸
۲	سابقه کاری	صلاحیت حرفه‌ای	٪۹۹	٪۱۸	٪۳۳	٪۳۲	٪۱۷
۳	مدرک تحصیلی	صلاحیت حرفه‌ای	٪۹۹	٪۱۶	٪۲۷	٪۲۱	٪۱۳
۴-	جنس	صلاحیت حرفه‌ای	٪۹۵	بی تاثیر است	.....	.....	.....
جمع	.....	.....	.....	۴۸	۹۳	۸۱	۵۰
میانگین	.....	.....	.....	٪۱۶	٪۳۱	٪۲۷	٪۱۷

۱- برای تبیین نتایج حاصله می‌توان عنوان کرد که متغیر سن بر روی مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای با ۹۹٪ اطمینان تاثیرگذار است و دبیران زیست‌شناسی در سطوح مختلف سنی از نظر صلاحیت حرفه‌ای با هم تفاوت دارند. این بدان معنا است که سن به اندازه ۱۴٪ روی صلاحیت حرفه‌ای اثر می‌گذارد. در بررسی تاثیر سن بر روی هریک از مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای به طور جداگانه مشخص شد که سن بر روی مولفه شناختی بیشتر از مولفه‌های مهارتی و نگرشی تاثیر گذار می‌باشد و تاثیر آن را به ترتیب می‌توان بر روی مولفه شناختی ۳۳٪، مولفه نگرشی با ۲۸٪ و در آخر مولفه مهارتی با ۲۰٪ عنوان کرد. در همین راستا در پژوهش پدید (۱۳۹۵) در خصوص متغیر سن به این نتیجه دست یافته است که بین سن و صلاحیت حرفه‌ای رابطه‌ی معنادار وجود دارد، این بدین معنا است که سن بر روی صلاحیت حرفه‌ای تاثیر گذار است و نتیجه حاصل از پژوهش حاضر با پژوهش ایشان همسو و همراستا می‌باشد.

۲- در دیگر مولفه می‌توان اذعان کرد که متغیر سابقه کاری بر روی مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای با ۹۹٪ اطمینان تاثیرگذار است و دبیران زیست‌شناسی دارای سطوح مختلف سابقه کاری، از نظر وضعیت صلاحیت حرفه‌ای با هم تفاوت دارند. این بدان معنا است که سابقه به اندازه ۱۸٪ صلاحیت حرفه‌ای افراد را تبیین می‌کند و روی صلاحیت حرفه‌ای افراد اثر می‌گذارد. در بررسی تاثیر سابقه کاری بر روی هریک از مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای به طور جداگانه مشخص شد که تاثیر سن بر روی مولفه شناختی بیشتر از مولفه‌های مهارتی و نگرشی می‌باشد و تاثیر آن را به ترتیب می‌توان مولفه شناختی ۳۳٪، مولفه مهارتی با ۳۲٪ و در آخر مولفه نگرشی با ۱۷٪ تاثیر گذار بوده است. در پژوهش مهاجری و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در شهر اصفهان به این نتیجه دست یافته است که بین سابقه کاری و صلاحیت حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد یعنی سابقه کار بر میزان صلاحیت حرفه‌ای تاثیرگذار است و می‌توان عنوان کرد که نتایج بدست آمده پژوهش حاضر با پژوهش ایشان در زمینه تاثیر سابقه کار بر داشتن صلاحیت حرفه‌ای همسو و همراستا می‌باشد.

۳- بر اساس نتایج بدست آمده با ۹۵٪ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که جنس بر روی صلاحیت حرفه‌ای دبیران زیست‌شناسی تاثیری ندارد و نمی‌توان ادعا کرد

که دبیران زن یا دبیران مرد صلاحیت حرفه‌ای را دارا بوده و بر دیگری برتری دارد. در همین راستا اخگر و خلیلی (۱۳۹۵) در پژوهش‌های خود تحت عنوان بررسی نقش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان، همچنین پدید (۱۳۹۵) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی همسویی ارزیابی سازمانی با خودارزیابی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند و همچنین میرترابی (۱۳۹۱) شناخت و تبیین مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای دبیران ریاضی به این نتیجه دست یافته‌اند که بین میانگین نمرات هرکدام از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای در بین مردان و زنان از لحاظ جنسیت تفاوت معناداری وجود ندارد و در واقع می‌توان گفت جنسیت تاثیری بر صلاحیت حرفه‌ای دبیران ندارد و این نتایج با نتیجه پژوهش حاضر همسو و همراستا می‌باشد.

۴- در خصوص مولفه آخر می‌توان نتیجه گرفت که متغیر مدرک تحصیلی بر روی مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای با ۹۹٪ اطمینان تاثیرگذار است و دبیران زیست‌شناسی دارای سطوح مختلف مدرک تحصیلی، از نظر وضعیت صلاحیت حرفه‌ای با هم تفاوت دارند. این بدان معنا است که مدرک تحصیلی به اندازه ۱۶٪ صلاحیت حرفه‌ای افراد را تبیین می‌کند و روی صلاحیت حرفه‌ای افراد اثر می‌گذارد. در بررسی تاثیر مدرک تحصیلی بر روی هریک از مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای به طور جداگانه مشخص شد که تاثیر مدرک تحصیلی بر روی مولفه شناختی بیشتر از مولفه‌های مهارتی و نگرشی می‌باشد و تاثیر آن را به ترتیب می‌توان مولفه شناختی ۲۷٪، مولفه مهارتی با ۲۱٪ و در آخر مولفه نگرشی با ۱۳٪ تاثیر گذار بوده است. در پژوهش مهاجری و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در شهر اصفهان به این نتیجه دست یافته است که بین مدرک تحصیلی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد یعنی مدرک تحصیلی بر میزان صلاحیت حرفه‌ای تاثیرگذار است و می‌توان عنوان کرد که نتایج بدست آمده پژوهش حاضر با پژوهش ایشان در زمینه تاثیر مدرک تحصیلی بر داشتن صلاحیت حرفه‌ای همسو و همراستا می‌باشد.

با نگاه تحلیلی و تفسیری به نتایج حاصله می‌توان عنوان کرد که صلاحیت حرفه‌ای دبیران زیست‌شناسی در همه سطوح مختلف متغیرهای مستقل (سن، سابقه و مدرک



تحصیلی) در حوزه شناختی بالاتر از سایر حیطه‌ها بوده است.

گزیده منابع:

- اخگر، مسعود و معصومه خلیلی (۱۳۹۵)، بررسی نقش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان، دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان.
- پارسا، محمد (۱۳۷۴)، روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، تهران: نشر سخن.
- دانش‌پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی‌اله (۱۳۸۵) ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۵(۱۸): ۱۳۵-۱۷۰.
- پدید، مجید (۱۳۹۵). همسویی ارزیابی سازمانی با خودارزیابی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی). دانشگاه بیرجند.
- مهاجری، مزده؛ شریف، مصطفی و مهاجری، احمد (۱۳۹۱). رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۷(۱): ۴۸-۲۷.
- پارسا، محمد (۱۳۷۴)، روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، تهران: نشر سخن.

- Huntly, Helen. (2008). Teachers'Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence, The Australian Educational Researcher, 35(1): 125-145.

-Richardson, K. (2015). The standpoint collegian aground master characteristic. The Journal of curriculum, 26, 39 - 40.

اثربخشی تدریس ریاضی با رویکرد طرح مسئله عملکردی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پسر

ناصر کهندلان^۱

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور گناباد، ایران

Naserkohandelan@yahoo.com

چکیده

مقدمه و هدف: فرایند تدریس، باید خلاقیت و شهامت دانش آموزان را برای ورود به عرصه های ناشناخته تقویت کند. بهبود کیفیت کلاس ها، در گرو ایجاد فرصت های یادگیری برای دانش آموزان است تا خودشان بتوانند دانش ریاضی را کشف کنند. با توجه به این نگرش هدف اصلی این پژوهش اثربخشی تدریس ریاضی با رویکرد طرح مسئله عملکردی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پسر می باشد.

روش: روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می باشد. با توجه به نوع تحقیق، به شیوه نمونه گیری تصادفی ساده، دو گروه کنترل و آزمایش انتخاب شدند. در انتخاب گروه آزمایش و کنترل براساس همتاسازی، یکسان ساختن شرایط از لحاظ سنی و جنس مورد توجه قرار گرفت. به این منظور ۵۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان باخرز جهت شرکت در تحقیق انتخاب شدند. گروه آزمایش علاوه بر آموزش های مرسوم طرح که توسط دبیر مربوطه اجرا می شد، به مدت ۵ جلسه تحت آموزش مبتنی بر حل مسئله عملکردی توسط پژوهشگر قرار گرفتند. بعد از جمع آوری داده ها، فایل داده ها در نرم افزار spss۲۱ تشکیل و با استفاده از امار های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آزمون t مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: نتایج نشان داد مقدار $t(97/5)$ و سطح معنی داری (P) کوچک تر از ۰/۰۱ است پس می توان گفت تفاوت بین میانگین پیشرفت تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش معنادار بود. **نتیجه گیری:** یافته های این تحقیق در مجموع، برتری تدریس مبتنی بر حل مسئله نسبت به روش های سنتی را نشان می دهد. با به کارگیری این روش تدریس، دانش



آموزان به طور دقیق در جریان ارکان مباحث علمی یعنی نظریات، مفاهیم و اصول و قوانین قرار می گیرند و مانند دانشمندان و پژوهشگران که مباحث علم را تدوین کرده اند، گام به گام در مسیر شکل گیری این مباحث قرار می گیرند.

واژه‌های کلیدی: رویکرد طرح مسئله ، عملکردی ، پیشرفت ریاضی

مقدمه

در حال حاضر روش سخنرانی^۱، روش غالب در تدریس معلمان است. در این روش که یکی از رایج ترین روش های آموزش و انتقال دانش در سطوح مختلف می باشد اگرچه حجم زیادی از مطالب از استاد به دانشجو انتقال می یابد، ولی یادگیری برای گشایش مشکل صورت نمی گیرد و امکانی برای بررسی چگونگی پیشرفت به وجود نمی آید. از این جهت نقدهای جدی بر روش های تدریس سنتی از جمله سخنرانی وارد شده است و در مقابل روش های جدید از جمله روش آموزش بر پایه حل مسأله^۲ مورد توجه واقع شده است (جین و بریدجیز^۳، ۲۰۱۴).

ریاضیات همیشه در برنامه درسی جایگاه ویژه ای داشته است. اهداف کلی آموزش ریاضی در دوره آموزش عمومی به سه حیطه اصلی به شرح زیر تقسیم می شود:

۱. کسب دانش های ضروری ۲. کسب مهارت های ضروری ۳. کسب نگرش های ضروری

از بین سه هدف بالا کسب مهارت ها از اهمیت بالایی برخوردار می باشد. مهارت ها در آموزش ریاضی، در واقع راه های یادگیری هستند. از جمله ۱۰ مهارتی که در آموزش ریاضی مورد تاکید هستند، مهارت حل مسئله، مانند چتری است که بر روی تمام اهداف مهارتی و به تعبیری دیگر، بر تمام آموزش ریاضی احاطه دارد. بنابراین، تحقیق و تفحص درباره راه های آموزش این مهارت در برنامه درسی، حائز اهمیت می باشد. در این روش با استفاده از شیوه مباحثه، فراگیران در فعالیت های آموزشی فعالانه شرکت می کنند و مسئولیت یادگیری را بر عهده می گیرند. همچنین به آنان فرصت داده می شود تا تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند. درواقع یادگیری مبتنی بر حل

-
1. Lecture
 2. Problem solving
 3. Jin & Bridges

مسئله روشی است که در طی آن، دانشجویان حقایق مرتبط با یک مشکل مطرح شده را تعیین می کنند (سوندرز^۱، ۲۰۰۷). سپس بر پایه این حقایق و در مرحله تفکر انتقادی با بارش افکار در مورد ماهیت مشکل مطرح شده، به تولید ایده می پردازند. این ایده ها می تواند بر حسب بیشترین تا کمترین احتمال اولویت بندی شود و نشان دهنده آن است که گروه درباره مسئله مورد نظر فکر کرده است. همچنین این ایده ها کمک می کند که افراد گروه به نقایص و نیاز های اطلاعاتی خود برای درک مطلب پی ببرند. در برنامه درسی یادگیری حل مساله نقش اصلی مدرس تسهیل سازی فرایند یادگیری از طریق تشویق بحث ها در گروه های کوچک مبتنی بر سناریوهای موردی و ارائه بازخورد سازنده به جای ارائه تدریس دانش در مورد حقایق می باشد. همچنین تفکر در مورد راه حل مسئله مطرح شده، به عنوان نقطه ی شروع در فرایند یادگیری در نظر گرفته می شود و دانش آموزان، اهداف آموزشی خود را در گروه تعیین می کنند. در روش های مبتنی بر حل مسئله، آموزش بر اساس بیان یا طرح یک مسئله، تعریف آن، بحث و تبادل نظر و تفکر در مورد آن انجام می شود. در این حالت دانش آموزان به گروه هایی تقسیم بندی می شوند و به طور مشارکتی در مورد موضوع یا مسئله ی مطرح شده، تحقیق کرده، مطالب مورد نیاز برای حل را جمع آوری کرده و در مورد سوالات مربوط به آن به بحث به بحث و گفتگو می پردازند (پوری^۲، ۲۰۰۲). در نگاه اول حل مسئله در پایان فرایند آموزش قرار می گیرد. کتاب های ریاضی دوره ابتدایی و دبیرستان فعلی نیز با همین دیدگاه برنامه ریزی شده است. لذا ابتدا مفاهیم آموزش داده می شوند سپس تکنیک ها و قواعد بیان شده اند. پس از کسب مهارت در انجام تکنیک ها، تعدادی مسئله مطرح می شود تا دانش آموزان با توجه به دانش ریاضی خود به آن ها پاسخ دهند. در رویکرد دوم حل مسئله در آغاز فرایند آموزش است. در واقع با طرح یک مسئله و به چالش انداختن ذهن دانش آموزان شرایط برای آموزش مهیا شده و دانش آموز با درگیر شدن در فرایند حل مسئله به تدریج مفهوم و یا دانش مورد نظر را مرحله به مرحله تولید می کند و ضمن حل مسئله یک موضوع تازه از ریاضیات را نیز فرا می گیرد (رحمانی، ۱۳۸۴). در این روش با استفاده از شیوه

1. Saunders

2. Puri



مباحثه، فراگیران در فعالیت های آموزشی فعالانه شرکت می کنند و مسئولیت یادگیری را بر عهده می گیرند. همچنین به آنان فرصت داده می شود تا تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند. در واقع یادگیری مبتنی بر حل مسأله روشی است که در طی آن، دانش آموزان حقایق مرتبط با يك مشکل مطرح شده را تعیین می کنند. سپس بر پایه این حقایق و در مرحله تفکر انتقادی با بارش افکار در مورد ماهیت مشکل مطرح شده، به تولید ایده می پردازند. این ایده ها می تواند بر حسب بیشترین تا کمترین احتمال اولویت بندی شود و نشان دهنده آن است که گروه درباره مسأله مورد نظر فکر کرده است. همچنین این ایده ها کمک می کند که افراد گروه به نقایص و نیاز های اطلاعاتی خود برای درك مطلب پی ببرند (منصوری، عابدینی بلترک، لشکری و باقری، ۱۳۹۵). در برنامه درسی یادگیری حل مساله نقش اصلی مدرس تسهیل سازی فرایند یادگیری از طریق تشویق بحث ها در گروه های کوچک مبتنی بر سناریوهای موردی و ارائه بازخورد سازنده به جای ارائه تدریس دانش در مورد حقایق مخص می باشد. همچنین تفکر در مورد راه حل مسأله مطرح شده، به عنوان نقطه ی شروع در فرایند یادگیری در نظر گرفته می شود و دانش آموزان، اهداف آموزشی خود را در گروه تعیین می کنند (رحمانی، ۱۳۸۴).

حل مسئله ریاضی به عنوان مهارتی تعریف شده است که با فهم اصطلاحات ریاضی و تبدیل صورت مسئله ها به نماد های ریاضی و همچنین چالش انتقال سروکار دارد. زیرا در حل مسئله دانش آموز باید دانشی را که از حل مسائل قبلی به دست آورده در موقعیت های جدید به کار برد. مطالعات نشان می دهد در موقعیت حل مسئله ریاضی سه مؤلفه اساسی، بر عملکرد دانش آموز تاثیر گذار است: ۱. مهارت های شناختی ۲. مهارت های فراشناختی ۳. مهارت های انگیزشی. در الگوهای شناختی حل مسئله ریاضی، حل مسئله ریاضی به عنوان فعل و انفعال پیچیده میان مؤلفه های شناختی، فراشناختی، عاطفی و انگیزشی در نظر گرفته شده است (رحمانی، ۱۳۸۴). کاک کرافت^۱ (۱۹۸۲)؛ به نقل از گل پرور، (۱۳۸۷)، حل مسئله را توانایی به کاربردن ریاضیات در موقعیت های مختلف می داند و معتقد است که دانش آموز نمی تواند ریاضی را یاد بگیرد، مگر این که مسئله را به عبارت های مناسبی تبدیل

کند. در مطالعه ای که گل پرور و همکاران (۱۳۸۷) با عنوان " اثر بخشی آموزش خود نظارتی توجه بر عملکرد حل مسئله ریاضی دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی دچار ناتوانی ریاضی " انجام دادند، که نتایج نشان داد، نمره های دانش آموزان گروه آزمایش در حل مسئله ریاضی بالاتر از گروه گواه شده است. با توجه به مطالعات انجام شده و مطالب مطرح شده در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخ گویی به این سؤال است که آیا روش تدریس ریاضی با رویکرد طرح مسئله عملکردی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پسر مؤثر است.

روش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر در مقطع ابتدایی شهرستان باخرز می باشند. نمونه آماری شامل ۵۰ نفر از دانش آموزان پسر در مقطع ابتدایی شهرستان باخرز می باشند که با روش همتا کردن براساس نمره ی پیش آزمون پیشرفت تحصیلی، به طور تصادفی ۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. پس از هماهنگی لازم با مسئولین آموزش و پرورش شهرستان باخرز، با هماهنگی مدیران مدارس در روزهای تعیین شده به مدارس مراجعه شد. سپس گروه آزمایش در ۵ جلسه تحت آموزش ریاضی با رویکرد حل مسئله عملکردی (براساس کتاب روش تدریس ریاضی) قرار گرفتند و یک ماه بعد از اتمام جلسات پس آزمون و سپس، آزمون پیگیری اجرا شد. به منظور تحلیل داده های این پژوهش با استفاده از نرم افزار spss از برخی شاخص های آمار توصیفی همچون میانگین و واریانس و برخی روش های آمار استنباطی همچون آزمون t مستقل استفاده شد.

ملاحظات اخلاقی و انسانی

- پیش از شروع کار از شرکت کنندگان رضایتنامه کتبی دریافت شد.
- پیش از شروع کار شرکت کننده (داوطلب) از موضوع و روش اجرا مطالعه مطلع شد.
- از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبین محافظت شد.



- نتایج در صورت تمایل برای آنها تفسیر شد.
- در صورت مشاهده هرگونه اختلال، راهنمایی های لازم جهت پیگیری به داوطلبین ارائه شد.
- مشارکت در تحقیق موجب هیچگونه بار مالی برای شرکت کنندگان نشد
- این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ گونه مغایرتی ندارد.

یافته ها:

پس از اجرای برنامه درمانی از هر گروه پس آزمون به عمل آمد و سپس داده های مرتبط با پیش آزمون و پس آزمون استخراج شد.

یافته های آمار توصیفی:

جدول ۱ نتایج مربوط به آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و خطای انحراف از میانگین) دو گروه آزمایش و کنترل نشان داده شده است.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی میزان پیشرفت تحصیلی به تفکیک مرحله سنجش در گروه ها

مؤلفه	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف میانگین
پیشرفت تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۲۵	۱۱/۶۰	۱/۴۷	۰/۲۹
		پس آزمون	۲۵	۱۶/۲۴	۱/۶۴	۰/۳۲
	کنترل	پیش آزمون	۲۵	۱۲/۸۴	۱/۹۷	۰/۳۹
		پس آزمون	۲۵	۱۳/۲۴	۱/۸۹	۰/۳۷

همچنان که نتایج جدول ۱ نشان می دهد میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پس آزمون، نسبت به پیش آزمون، افزایش داشته است ولی بین میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی گروه کنترل در مرحله پس آزمون، نسبت به پیش آزمون، تفاوت چندانی وجود ندارد.

فرضیه پژوهش:

روش تدریس ریاضی با رویکرد طرح مسئله عملکردی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پسر مؤثر است.

جدول ۲: آزمون t مستقل برای مقایسه پیشرفت تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون

آزمون t برای برابری میانگین ها		آزمون لوین برای برابری واریانس ها							
حد اکثر	حداقل	خطای استاندارد تفاوت ها	میانگین تفاوت ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	سطح معناداری	مقدار F	پیشرفت تحصیلی
۴/۰۰	۱/۹۹	۰/۵۰	۳/۰۰	۰/۰۰	۴۸	۵/۹۷	۰/۴۶	۰/۵۵	با فرض برابری واریانس ها
۴/۰۰	۱/۹۹	۰/۵۰	۳/۰۰	۰/۰۰	۴۷/۰۰	۵/۹۷			با فرض نا برابری واریانس ها

نتایج جدول (۲) برای پیشرفت تحصیلی با توجه به مقدار $t = 97/5$ و سطح معنی داری (P) که کوچک تر از $0/01$ است می توان گفت که بین گروه آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین نمره پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل می باشد. بنابراین فرضیه صفر رد شده و فرضیه تحقیق مورد تایید است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر روش تدریس ریاضی با رویکرد طرح مسئله عملکردی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پسر اجرا شد، نتایج نشان داد که آموزش با رویکرد حل مسأله بر بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. بر اساس نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر آموزش ریاضی با رویکرد حل مسأله در مقایسه با آموزش سنتی، تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گذارد

رویکرد یادگیری حل مساله با فراهم کردن فضایی سازنده گرا و موقعیت محور و با درگیرسازی دانش آموزان در مباحث یادگیری فضای مناسب را ایجاد می کند که با رشد تفکر انتقادی و تحلیلی دانش آموزان نسبت به مباحث مطرح شده، به غنای فکری برسند. علاوه بر این در یادگیری حل مساله دانش آموزان بیش از اینکه شنونده محض مطالبی باشند که توسط مدرس ارائه می شود، خود به دنبال مطالب، جمع بندی آن و نهایتاً نتیجه گیری از بحث های می باشند. لذا در چنین شیوه ی تدریسی دانش آموزان با یادگیری عمیق مطالب را جذب نموده و با طرحواره های ذهنی ادغام می کنند. از این رو علاوه بر یادگیری بهتر مطلب، در یادگیری طولانی مدت نیز از روش های سنتی و یک طرفه اثربخشی بیشتری دارد. نتایج پژوهش حاضر با یافته های پژوهش های منصوری و همکاران (۱۳۹۵)، عاشوری و صفاریان (۱۳۹۲)، مظفری (۱۳۹۵) و گل پرور و همکاران (۱۳۸۷) هماهنگ و هم سو می باشد. به عنوان مثال عاشوری و صفاریان (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی تاثیر روش های تدریس حل مسئله و متداول بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پرداختند که نتایج نشان داد آموزش روش های تدریس حل مسئله و متداول بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی مؤثر است. همچنین نتایج پژوهش مظفری (۱۳۹۵) بیان گر آن بود که میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که آموزش مهارت حل مسئله را دریافت کرده اند، بیشتر از میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی است که مهارت حل مسئله را دریافت نکرده اند. به عبارت دیگر آموزش مهارت حل مسئله در پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان تأثیر مثبتی داشته است. با توجه به شخصیت پیچیده انسان و عوامل تأثیر گذار فراوان در امر آموزش، پیشنهاد می گردد در تعمیم نتایج یک پژوهش تجربی با احتیاط رفتار شود. همچنین یکی از چالش های حاضر نظام آموزشی به کارگیری شیوه های فعال تدریس در مدارس است. از این رو اعمال شیوه تدریس مبتنی بر حل مسئله عملکردی به صورت گروهی منجر به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و یادگیری بهتر مطالب درسی آن ها می گردد. این نتیجه در مقایسه با گروه کنترل که از روش تدریس سنتی برخوردار بودند، حاصل گردید. با به کارگیری این روش تدریس، دانش آموزان به طور دقیق در جریان ارکان مباحث علمی یعنی نظریات، مفاهیم، اصول و قوانین قرار می گیرند و مانند دانشمندان و پژوهشگران که مباحث علم را تدوین کرد اند،

گام به گام در مسیر شکل گیری این مباحث قرار می گیرند. پژوهش حاضر محدود به دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان باخرز بود. پیشنهاد می شود به منظور تعمیم بهتر یافته در جوامع دیگر، پژوهش حاضر در دانش آموزان دختر و سایر مقاطع و شهرهای دیگر نیز انجام شود. به مسئولین امر آموزش و پرورش پیشنهاد می شود به منظور پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، دوره های ضمن خدمت روش تدریس ریاضی با رویکرد حل مسئله عملکردی برای معلمان برگزار گردد.

تقدیر و سپاس

از تمام دانش آموزان عزیزی که در این پژوهش شرکت نموده و با صرف وقت و حوصله، پژوهشگران را یاری کردند، همچنین از مسئولان محترم و اولیای محترم دبستان های پسرانه شهرستان باخرز که نهایت همکاری را مبذول داشته و در جهت تحقق این پژوهش تلاش نمودند، نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- رحمانی، مهدی. (۱۳۸۴). اصلاحات آموزش ریاضی و محورهای اساسی آن، یک ضرورت. مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۸۰.
- عاشوری، جمال و محمدرضا صفاریان، ۱۳۹۲، تاثیر روش های تدریس حل مسئله و متداول بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند، دانشگاه بیرجند، https://www.civilica.com/Paper-BIRJAND01-BIRJAND01_401.html.
- گل پرور، فرشته؛ میرنسب، میر محمود؛ فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش خود نظارتی توجه بر عملکرد حل مسئله ریاضی دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی دچار ناتوانی ریاضی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۴، شماره ۳.
- مظفری، سعید. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی (آموزشی) ریاضی دانش آموزان پایه هفتم ناحیه ۷ قم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

منصوری، سیروس؛ عابدینی بلترک، میمنت؛ لشکری، حسین و باقری، ستار. (۱۳۹۵). بررسی میزان اثربخشی آموزش با رویکرد حل مسأله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه نیمه



تجربی. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۹، شماره ۱، صص: ۸-۱.

Jin J, Bridges SM. Educational Technologies in Problem-Based Learning in Health Sciences Education: A Systematic Review. J Med Internet Res 2014; 16 (12): e251.

Puri D. An integrated Problem- based curriculum for Biochemistry teaching in medical sciences. Indian Journal of Clinical Biochemistry 2002; 17 (2): 52-59.

Saunders TR, Dejbakhsh S. Problem-based learning in undergraduate dental education: faculty development at the University of Southern California School of Dentistry. Journal of Prosthodontics 2007; 16 (5): 394-9.

بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان ابتدایی استان فارس

مریم فتحی ، محمد حسین زارعی،

۱- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

۲- استادیار دانشگاه پیام نور ، تهران ، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

این تحقیق به بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان ابتدایی استان فارس می‌پردازد. از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرای تحقیق توصیفی - تحلیلی است. جامعه آماری کمی این تحقیق عبارت است از همه معلمان ابتدایی استان فارس که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس ابتدایی این استان مشغول به تدریس می‌باشند. حجم جامعه ۱۵۳۲۳ نفر شامل (۸۷۱۹ مرد و ۶۶۰۴ زن) می‌باشد. حجم نمونه طبق جدول مورگان شامل، ۳۷۵ نفر شامل (۲۱۳ مرد و ۱۶۲ زن) که به صورت تصادفی خوشه ای و در شهرستان ها مهر و لامرد می‌باشد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه‌ی محقق ساخته ارزشیابی توصیفی و روشهای تدریس می‌باشد. برای روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و برای پایایی از آلفای کرباخ که به ترتیب ارزشیابی توصیفی ۰.۹۲ و در پرسشنامه‌ی روشهای تدریس ۰.۹۰ محاسبه شد. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (فریدمن، کروسکال والیس و کولموگروف- اسمیرنوف) تجزیه و تحلیل گردید. نتایج تحقیق نشان داد که ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان در کلاس دارای تأثیر معناداری می‌باشد و باعث تغییر اساسی در سبک تدریس معلمان شده است.

کلید واژه: معلمان مقطع ابتدایی، ارزشیابی توصیفی، روش تدریس

۱- مقدمه

در دهه های اخیر، تغییر و تحول پی در پی و بدون وقفه در جهان امروز تاثیرات زیادی بر سیستم آموزش و پرورش کشور ها داشته است. وجود پیشرفت سریع و روزافزون در علم اطلاعات و فناوری و آموزش و طرف دیگر پاییند بودن به شیوه ها و روش های

گذشته پویایی و سرزندگی را از نظام آموزش می گیرد و آن را غیر منعطف می سازد و علاوه بر آن شاهد پیشرفت در علم و رسیدن به دستاورد های موفقیت آمیز نخواهیم بود. تغییرات در سیستم آموزش و پرورش در کشور ما همانند سایر کشور های در حال توسعه بسیار محسوس بوده و دستاورد های آن در منظر جهانی قابل ستایش اسیت، اما با توجه اهداف بزرگ جامعه و رقابت های در عرصه جهانی این تغییرات نه تنها کافی نبوده بلکه بسیاری از نیازهای افراد جامعه را بر طرف نساخته است.

لزوم ایجاد تغییرات متناسب با نیاز های جالمعه امروز و تقاضای عمومی برای آموزش و پرورشی کارآمد در راستای نیل به اهداف طولانی مدت و دستیابی به دستاورد های اثر بخش ضروری به نظر می رسد.

اصلاح و بهبود نظام سنجش و ارزشیابی در سال های اخیر مورد توجه وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته و اقدامات زیادی در دوره تحصیلی ابتدایی در این زمینه اجرا کرده است. ارزشیابی توصیفی علاوه بر تاثیر آن در میزان موفقیت فراگیران در یادگیری مطالب درسی، اختیارات معلمان، روش تدریس آنها، نقش مدیران و حتی نقش والدین را تحت تاثیر قرار داده است. در ارزشیابی سنتی تاکید معلمان بیشتر بر کسب موفقیت در مطالب درسی بوده در حالی که ارزشیابی جدید تمام جنبه های آموزش اعم از رفتاری، اخلاقی، هنری، و میزان درک آنها از مطالب درسی هم به صورت نظری و هم عملی نه به صورت کمی بلکه به صورت توصیفی و ترتیبی امتیاز داده می شود. حمزه بیگی و همکاران (۱۳۹۴) معتقدند که این شیوه ارزشیابی اطلاعات لازم، مستند و معتبر از طریق ابزار های این نوع سنجش (پوشه کار، آزمون ها با تاکید بر آزمون عملکردی، مشاهد، چک لیست، سیاهه رفتار و) در طول فرایند یاددهی یادگیری به دست می آید. در این شیوه ارزشیابی معلم را در مورد پیشرفت دانش آموز حساس کرده، نگاه احترام آمیز به فراگیر را بر می انگیزد و بازخوردی مثبت و رشد دهنده را فراهم می نماید و از حافظه مداری روی بر می گرداند و سنجش مستمر و گام به گام را جایگزین می نماید (بلاک و اتال، ۲۰۰۲). در همین راستا خوش خلق (۱۳۹۷)، بر این عقیده است که ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی فراگیران به صورت کمی مشکلاتی را به وجود آورده و عمده ترین آن عدم تحقق کامل اهداف آموزشی و همچنین اثرات نامناسبی چون مدرک گرایی، اضطراب، تقلب، محدود کردن خلاقیت دانش آموزان و

نگرش منفی نسبت به مدرسه را در پی دارد.

با توجه به اینکه اجرای هر طرحی نیازمند بستر سازی مناسب و شناسایی اهداف طولانی مدت و عزم ملی است، نیازمند گذر زمان نیز است تا بتواند آثار خود را آشکار کند. در تحقیقی کیفی که توسط محمدی و همکاران (۱۳۹۷) انجام شده بود مشکلات زیادی توسط دانش آموزان بازگو شده بود که این نظرات نشان دهنده بیهوده بودن طرح و ضعف اصل و اساس طرح نیست بلکه مشکلاتی است که در اجرای آن به وجود آمده است. طبق نتایجی که کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۲) در زمینه مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی در ارتباط با دانش و مهارت های فعلی معلمان و دوره های ضمن خدمت از دیدگاه معلمان و مدیران گزارش داده «عدم تدارک دوره های ضمن خدمت با محتوای جدید و تکراری، ناکافی بودن منابع آموزشی موجود در مدرسه و دوره های آموزش ضمن خدمت در بر طرف کردن مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی و فقدان برنامه ی مشخص سازمانی برای ارتقای سطح علمی معلمان و مدیران و انتقال مهارت های جدید حرفه ای به آنان در راستای اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی» از مهم ترین مشکلات محسوب می شود.

پژوهش های زیادی در سال های اخیر در زمینه ارزشیابی توصیفی انجام گرفته (لارسن، باتلر و رودیگر، ۲۰۰۸؛ مستری و اشمیت، ۲۰۱۰؛ بنجامین، ۲۰۰۱؛ ایزم و اقبال، ۲۰۰۶؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۷) که همگی بیانگر تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان می باشد. هم چنین نتایج این پژوهش ها بر این نکته تاکید دارند که معلمان با تغییر در روش تدریس خود می توانند به دستیابی به نتایج اثر بخش ارزشیابی توصیفی کمک کنند و آن را تغییر در جهت سهل نمودن راه یادگیری فراگیران در نظر گیرند. این در حالی است که کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافته اند که از دیدگاه معلمان و مدیران ارزشیابی توصیفی از حیث توجه به روش ها یا همان رویکرد های تدریس معلمان به میزان زیادی دچار مشکل است به این صورت که «عدم تغییر و نوآوری در فعالیت ها و رویکرد های یاددهی- یادگیری همپای تغییر در رویکرد های ارزشیابی؛ و فقدان بازنگری و تغییر در سازماندهی فعلی روش های تدریس به منظور اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی در صدر مشکلات قرار داشتند.

روش های تدریس و ارزشیابی به عنوان یک محور اصلی در آموزش و پرورش و عناصر



اصلی برنامه درسی مطرح است، در همین راستا باید همگام با تغییر در روش ارزشیابی و محتوای دروس در روش تدریس نیز تغییراتی ایجاد شده و روش تدریس معلم محور و منفعل به روش فراگیر محور و فعال روی گرداند. در این زمینه تحقیقاتی انجام شده که روش تدریس فعال را موثر تر و کارآمد تر از روش های تدریس معلم محور می داند، انگیزه و علاقه دانش آموز را برای کسب مهارت و دانش دو چندان می کند. در ادامه به چند مورد از تحقیقات انجام شده در زمینه ارزشیابی توصیفی و مشکلات آن انجام گرفته اشاره خواهد شد.

۲- پیشینه‌ی تحقیق

نتایج تحقیق محمدی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان تجارب دانش آموزان پسر ابتدایی در اجرای سنجش توصیفی حاکی از وجود برخی مشکلات اساسی^۲ ض ناشی از اجرای نامتناسب این طرح بود. این مشکلات عبارتند از: کاهش رقابت در جهت پیشرفت، کاهش سطح بهینه استرس، ارفاق برای دانش آموزان ضعیف، افزایش قبولی غیر واقعی دانش آموزان ضعیف، کاهش علاقه، غیر واقعی بودن نمرات، ابهام در نمره دهی، نبود ملاک روشن و مطلق قبولی.

نیک پور (۱۳۹۶)، در تحقیقی با موضوع بررسی چالش های ارزشیابی توصیفی دوره ی ابتدایی استان مازندران به این نتیجه رسید که برخلاف ارزشیابی کمی که با داده های کمی و ریاضی و عدد و ارقام سر و کار دارد و از قضاوت برخوردار است، ارزشیابی کمی برای عموم قابل فهم تر و مفیدتر است و اما ارزیابی کیفی تخصصی تر بوده و مهارت و آموزش بیشتری برای بکارگیری لازم دارد و بیشتر از مفاهیم و کلمات کلیدی، ارزش گذاری و قضاوت برخوردار است و همچنین این دو ارزیابی از نظر ابزارهای جمع آوری داده ها نیز با هم فرق دارند. ابزار جمع آوری داده های کمی معمولاً آزمونهای عینی یا استاندارد با پاسخ های از قبل تعیین شده است. اما ابزار ارزیابی کیفی را می توان ابزارهای ذهنی، پرسشنامه ها و نگرش سنج ها، روشهای مصاحبه ای، مشاهده ای، واقعه نگاری و گزارش های روزانه و... می باشد. ارزشیابی کیفی توصیفی یا کمی را می توان آموزش بدون نمره دانست و به جای تأکید بر ارزشیابی پایانی باید بر ارزشیابی تکوینی (مستمر) تأکید داشت در واقع ارزشیابی توصیفی به توصیف ارزشیابی های گوناگون که

به شیوه های متنوع از فراگیر به عمل جمع آوری شده، می پردازد.

کریمی (۱۳۹۶)، تحقیقی با عنوان فرا ارزشیابی فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی انجام داد. یافته های پژوهش در مورد دقت ارزشیابی توصیفی نشان می دهد که بر اساس سطح معناداری و اختلاف میانگین دقت ارزشیابی توصیفی با میانگین طیف، از نظر شرکت کنندگان ارزشیابی توصیفی از دقت مناسبی برخوردار است. نتایج آزمون تی تک نمونه ای در بخش عملی بودن ارزشیابی توصیفی نشان می دهد، معلمان تا حد زیادی این نوع ارزشیابی را اجرایی می دانند. نتایج نشان می دهد از بعد مفید بودن هم ارزشیابی توصیفی به نظر شرکت کنندگان وضعیت مطلوبی دارد و در نهایت میزان تناسب ارزشیابی توصیفی با اهداف و دانش آموزان نزدیک متوسط است و چندان رضایت بخش نیست. شرکت کنندگان در پاسخ به سؤال باز پاسخ پژوهش بهبود نسبت دانش آموز به معلم در کلاس های درس و کاهش تراکم دانش آموزان را برای بهبود ارزشیابی توصیفی ضروری می دانستند تا موجب بهبود دقت ارزشیابی توصیفی گردد.

خردمند (۱۳۹۶)، در تحقیقی با موضوع بررسی رابطه ی ارزشیابی کیفی - توصیفی با رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان شهریار به این نتیجه رسید که بکارگیری ارزشیابی توصیفی و ابزارهای مناسب باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شده و با رضایت شغلی معلمان رابطه ی معناداری دارد.

عنانی (۱۳۹۶)، تحقیقی با موضوع بررسی همخوانی برنامه ی قصد شده و اجرا شده ی طرح ارزشیابی توصیفی توسط معلمان ابتدایی انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که درک معلمان از اهداف ارزشیابی توصیفی در دو دسته ی مثبت (همخوان) و منفی قرار می گیرد. ادراکات مثبت شامل ارتقاء بهداشت روان، بهبود فرایند ارزشیابی، بهبود کیفیت فرایند یادگیری و پرورش استعدادها و مهارت های فردی است، که با تعدادی از اهداف ذکر شده در اسناد همپوشانی دارد، از طرف دیگر ناهمخوانی ها و برداشت های منفی نیز نسبت به طرح و اهداف آن در بین معلمان وجود دارد که به ترتیب شامل کاهش انگیزش تحصیلی، کاهش کیفیت یادگیری، اتلاف سرمایه، کاهش کیفیت ارزشیابی، ایجاد فضای نامساعد روانی برای معلم و کاهش اقتدار معلم می باشد. همچنین نتایج نشان داد که بخش عمده ای از اجرای ارزشیابی توصیفی توسط معلمان نیز با برنامه ی قصد شده همخوانی دارد و در موارد معدودی

ناهمخوانی‌هایی نظیر عدم تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، استفاده صوری از ابزارها، عدم تنوع منبع سنجش و بازخوردهای ناقص مشاهده می‌گردد.

ملکی‌زاده (۱۳۹۶)، در تحقیقی به آسیب شناسی ارزشیابی کیفی- توصیفی در مدارس ابتدایی پرداختند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که بین ابعاد ارزشیابی با نمره، ارزشیابی و بازخورد به نفع ارزشیابی، در بعد والدین با نمره، ابزار و بازخورد به نفع والدین، در بعد بازخورد و ابزار به نفع ابزار تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج حاکی از آن بود که نگرش معلمان ششم نسبت به بعد بازخورد به صورت معناداری بالاتر از معلمان پایه‌ی اول است و بین نگرش معلمان زن و مرد به آسیب‌های ارزشیابی در ابعاد نمره و ارزشیابی به نفع مردان تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما با میانگین ابعاد ابزار، والدین و بازخورد معنی‌دار نیست؛ همچنین بر اساس ناحیه‌ی آموزش و پرورش، رشته‌ی تحصیلی و سطح تحصیلات نیز تفاوت معناداری دیده نشد. آناستازیا (۲۰۱۷)، تحقیقی با هدف بررسی نظر فراگیران نسبت به تأثیر انواع مختلف بازخورد آموزشی بر عملکرد و انگیزه و احساسات آنها انجام دادند. بر طبق این تحقیق به نظر دانش‌آموزان نمرات پایین تأثیر منفی بر کارآمدی و انگیزه و احساسات آنها دارد. اما استفاده از بازخورد توصیفی به جای نمره باعث انگیزه بالا می‌شود و تأثیر مثبت بر احساسات و کارآمدی آنها دارد.

اگودولونوا (۲۰۱۷)، در تحقیقی با عنوان ارزشیابی توصیفی بر اضطراب آزمون درس ریاضی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه کشور نیجریه انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان مؤثر بوده و سطح عملکرد ریاضی در فراگیران را بهبود می‌دهد.

یونگ (۲۰۱۷)، در تحقیقی با موضوع بررسی تأثیر راهبردهای ارزشیابی توصیفی بر سبک یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در یادگیری مبتنی بر وب به این نتیجه دست یافت که راهبرد ارزشیابی توصیفی بر سبک یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد و متغیر میانجی جنسیت نیز تأثیر معناداری در ارتباط بین راهبرد ارزشیابی توصیفی و پیشرفت تحصیلی فراگیران ندارد.

لوبرز (۲۰۱۴)، در پژوهشی با مطالعه ۱۸۳۵ دانش‌آموز نشان داد که اگر نظام

ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود؛ دانش آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت.

۳- سوالات تحقیق

سؤال اصلی تحقیق: آیا ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان ابتدایی استان فارس تأثیر معناداری دارد؟

۳-۱ سوالات فرعی تحقیق

۱. میزان تسلط معلمان ابتدایی استان فارس در ارزشیابی توصیفی به چه میزان است؟
۲. اهمیت ابعاد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی استان فارس چگونه است؟

۴- روش

تحقیق حاضر از نوع کاربردی می‌باشد که از رویکرد کمی و روش پیمایشی برای انجام پژوهش استفاده شده است. پژوهش حاضر بر آن است تا بتواند تأثیر ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان ابتدایی استان فارس مورد بررسی قرار دهد.

۴-۱ جامعه آماری

جامعه پژوهش حاضر را همه معلمان ابتدایی استان فارس که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس ابتدایی این استان مشغول به تدریس بودند را شامل می‌شود. که حجم جامعه ۱۵۳۲۳ نفر شامل (۸۷۱۹ مرد و ۶۶۰۴ زن) می‌باشد.

۴-۲ روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

نمونه پژوهش حاضر شامل معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مهر و لامرد در استان فارس می‌باشد که شهرستان‌ها به دلیل نزدیکی محل سکونت انتخاب شدند. حجم نمونه پژوهش حاضر طبق جدول مورگان انتخاب شد که شامل ۳۷۵ نفر می‌باشد که از این تعداد ۲۱۳ نفر مرد و ۱۶۲ نفر زن می‌باشد.

۴-۳ ابزار گردآوری اطلاعات

با توجه به موضوع انتخاب شده پرسشنامه استاندارد شده ای در این زمینه یافت نشد

و محقق ملزم به ساخت پرسشنامه متناسب با موضوع شد. بر این اساس با توجه به نظرات صاحب نظران در این عرضه و اساتید و معلمان با تجربه و مطالعه اسناد و مدارک و مقالات انتشار شده در این زمینه با کلید واژه روش تدریس و ارزشیابی توصیفی پرسشنامه اولیه تهیه شد. به منظور تعیین روایی از روایی محتوایی استفاده گردید به این صورت که پس از مطالعه استاد راهنما و اساتید این رشته تحصیلی گویه های همگن ادغام گردید و گویه های اضافی حذف شد و پس از تایید نظر ایشان پرسشنامه تکمیل شده و اصلاح شده که شمال دو بخش که قسمت اول عوامل جمعیت شناختی و قسمت دوم که قسمت اصلی پرسشنامه است شامل پرسشنامه روش تدریس و ارزشیابی توصیفی می باشد در اختیار معلمان ابتدایی قرار گرفت. برای برآورد پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که به ترتیب پایایی پرسشنامه ارزشیابی توصیفی (۰/۹۲) و روش تدریس (۰/۹۰) است.

۵- یافته های تحقیق

سؤال اصلی تحقیق: آیا ارزشیابی توصیفی بر روش تدریس معلمان ابتدایی استان فارس تأثیر معناداری دارد؟

با انجام آزمون رگرسیون اثرات تغییر سیستم ارزشیابی از کمی به توصیفی در روش تدریس معلمان در پایه های ابتدایی بررسی می گردد که در جدول ۱ نتایج آن قابل مشاهده است.

جدول ۱- تأثیر سیستم ارزشیابی از کمی به توصیفی در روش تدریس معلمان

متغیر	β	β (استاندارد)	t	p-value	R	R ²	آزمون معناداری رگرسیون
							F
تغییر سیستم ارزشیابی	۱,۱۹۳		۱۱,۴۶۸	۰,۰۰۰	۰,۷۹۱	۰,۶۲۱	۳۰,۸۱۳
روش تدریس معلمان	۰,۷۱۰	۰,۷۹۱	۲۴,۹۷۷	۰,۰۰۰			۰,۰۰۰

با توجه به مقدار F و p-value مربوط به سؤال اصلی تحقیق که کمتر از ۰,۰۵ می باشد،

می‌توان استنباط نمود که رگرسیون در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. مقدار ضریب تعیین حاصل از آزمون برابر ۰/۶۲۶ به دست آمده است و این ضریب تعیین نشان از آن دارد که ۶۲/۶ درصد از تغییرات مربوط به روش تدریس معلمان بر اساس تغییر سیستم ارزشیابی از کمی به توصیفی تبیین شده است. ضریب همبستگی حاصل از آزمون مثبت و برابر ۰/۷۹۱ می‌باشد. این نتیجه بدین معنی می‌باشد که رابطه موجود بین این دو متغیر مستقیم می‌باشد. یعنی تغییر سیستم ارزشیابی در آموزش ابتدایی، بهبود و تغییر روش تدریس معلمان را در پی دارد. بنابراین رابطه‌ی فوق تأیید شده و بر اساس نتایج تغییر سیستم ارزشیابی از کمی به توصیفی در روش تدریس معلمان ابتدایی استان فارس تأثیر معناداری دارد.

سؤال اول تحقیق: میزان تسلط معلمان ابتدایی استان فارس در ارزشیابی توصیفی به چه میزان است؟

با استفاده از آمار توصیفی میزان تسلط معلمان بر ارزشیابی توصیفی برآورد شده است در جدول ۳ و ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲- میزان تسلط معلمان در ارزشیابی توصیفی

شاخص‌های آمار توصیفی					مؤلفه
انحراف معیار	چولگی	مُد	میانه	میانگین	
۰/۸۲	-۰/۳۴	۴	۴	۳/۷۵	کارکردهای ارزشیابی توصیفی
۰/۸۵	-۰/۴۱	۴	۴	۳/۸۱	رویکردهای ارزشیابی توصیفی
۰/۷۰	-۰/۵۵	۴	۴	۳/۸۵	تصمیم‌گیری در ارزشیابی توصیفی
۰/۷۶	-۰/۶۸	۴	۴	۳/۷۶	بازخورد در ارزشیابی توصیفی
۰/۶۵	-۰/۳۶	۴	۴	۳/۶۱	ابزارهای ارزشیابی توصیفی

ملاحظه می‌شود که میانگین تسلط معلمان در کارکردهای ارزشیابی توصیفی ۳/۷۵،

رویکردهای ارزشیابی توصیفی ۳/۸۱، تصمیم گیری در ارزشیابی توصیفی ۳/۸۵، بازخورد در ارزشیابی توصیفی ۳/۷۶ و میانگین ابزارهای ارزشیابی توصیفی ۳/۶۱ می باشد. نتایج نشان می دهد که در همه ی مؤلفه های تحقیق میانگین بالاتر و فراتر از متوسط می باشد و نشان از آن دارد که تسلط معلمان در حد متوسط و بالاتر از متوسط است.

جدول ۳- تحلیل باینومیال مربوط به میزان تسلط معلمان در ارزشیابی توصیفی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	نمره معیار	p-value
تسلط در ارزشیابی توصیفی	۳/۷۴	۰/۵۸	۳	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می شود میانگین تسلط معلمان در ارزشیابی توصیفی ۳/۷۴ و با انحراف استاندارد ۰/۵۸ بوده که به طور معناداری از نمره میانگین بالاتر می باشد.

سؤال دوم تحقیق: اهمیت ابعاد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی استان فارس چگونه است؟

بررسی میزان اهمیت ابعاد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان با استفاده از آزمون فریدمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- نتایج آزمون اهمیت ابعاد ارزشیابی توصیفی

مؤلفه ها	میانگین رتبه	تعداد	درجه آزادی	p-value
تصمیم گ-÷-یری در ارزشیابی توصیفی	۳/۲۴	۳۷۵	۴	۰/۰۰۰
کارکردهای ارزشیابی توصیفی	۳/۰۹			
رویکردهای ارزشیابی توصیفی	۳/۰۵			
بازخورد در ارزشیابی توصیفی	۳/۰۳			
ابزارهای ارزشیابی توصیفی	۲/۵۹			

ملاحظه می شود که مقدار p-value کوچکتر از ۰/۰۵ به دست آمده است، بنابراین می توان نتیجه گرفت که بین میانگین رتبه ی متغیرهای مورد بررسی تفاوت معناداری

وجود دارد. کمترین مقدار میانگین رتبه، مربوط به ابزارهای ارزشیابی توصیفی که برابر ۲/۵۹ به دست آمده و بیشترین مقدار میانگین رتبه نیز مربوط به تصمیم گیری در ارزشیابی توصیفی می باشد که برابر ۳/۲۴ حاصل شده است. این نتایج نشان می دهد که اهمیت تصمیم گیری در ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان بالاترین سطح را دارا می باشد و به ترتیب کارکردهای ارزشیابی توصیفی، رویکردهای ارزشیابی توصیفی، بازخورد و به کارگیری ابزارهای ارزشیابی توصیفی در مراحل بعدی اهمیت ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان می باشد.

۶- نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان داد که ارزشیابی توصیفی در تغییر روش های تدریس معلمان در کلاس درس تأثیر معناداری دارد و باعث تغییر اساسی در سبک تدریس معلمان شده است. ارزشیابی توصیفی، شکلی از ارزشیابی تحصیلی- تربیتی است که در آن معلم با مشارکت فعال دانش آموز و اولیای ایشان با استفاده از ابزارهای مختلف به جمع آوری اطلاعات در زمینه تلاش، پیشرفت و موفقیت های دانش آموزان می پردازد و با طبقه بندی تحلیل و تفسیر اطلاعات به آنها کمک می کند تا بهتر یاد بگیرند و مشکلات یادگیری خود را به کمک اولیا و معلمان برطرف کنند. این امر باعث می گردد که روند یادگیری فراگیران به صورت یک فرایند مورد بررسی قرار گیرد و در هر مرحله مشکلات یادگیری فراگیران اصلاح و ترمیم شده و دانش آموز در مسیر صحیح یادگیری و آموزش قرار گیرد و در نهایت پیشرفت تحصیلی حاصل گردد. در این راستا با ایجاد بازخورد مناسب و مطلوب زمینه یادگیری بهتر و ترمیم مشکلات یادگیری فراگیران فراهم می گردد. با این اوصاف ارزشیابی توصیفی یکی از بهترین روش ها برای رسیدن به اهداف در نظام های آموزشی محسوب می شود. برای اینکه دانش آموز در فرایند آموزش و یادگیری بتواند بازخورد های متناسب دریافت کرده تا از موقعیت ها و پیشرفت های خود آگاهی یابد نیازمند یک جریان ارزشیابی دقیق می باشد تا بتواند در درک کاملتری، یافته ها و اندوخته های علمی خود را سازماندهی داده و آنها را به کار گیرد، نتایج پژوهش های مختلف نشان داده است که ارزشیابی توصیفی تا حد زیادی توانسته از این امر مهم را محقق سازد. در این راستا، این نکته مهم قابل ذکر است

که این سبک ارزشیابی تاحدی توانسته خانواده های دانش آموزان را در امر تحصیل فرزندانشان درگیر نماید و والدین پیگیر پیشرفت فرزندان خود از طریق چک لیست، پوشه کار و سیاهه رفتار باشند. با این توصیف که این ابزار ها توانسته خانواده ها را به صورت ملموس تر با پیشرفت و بازخورد های فرزندانشان از تدریس روبرو شوند.

۷- پیشنهادات

با توجه به نتایج تحقیق و ارتباط ارزشیابی توصیفی و تغییر در سبک و روش های تدریس لازم است که معلمان به صورت کامل با معیارهای ارزشیابی توصیفی آشنا گردند، لذا در این خصوص پیشنهاد می گردد که کلاسهای ضمن خدمت جهت آموزش و بازآموزی دانش ارزشیابی توصیفی و روش های تدریس متناسب برای رویارویی با این سبک ارزشیابی برگزار گردد به این گونه که با ایجاد فرصت مناسب چگونگی به کارگیری روش های فعال در تدریس و همگام سازی آن با ارزشیابی توصیفی به صورت عملی به معلمان آموزش داده شود. همچنین شناخت کامل نسبت به ارزشیابی توصیفی و ابزارهای متعدد این سیستم ارزشیابی، از اهمیت بالایی برخوردار است. توجه به امر به کارگیری مناسب و به موقع هر ابزار باعث کسب داده ی مناسب از میزان یادگیری و ترمیم به موقع مشکلات یادگیری دانش آموزان می گردد، لذا در این خصوص پیشنهاد می گردد که معلمان در کلیات و جزییات ارزشیابی توصیفی اطلاعات لازم را از طریق مطالعه کتب و کلاسهای ضمن خدمت کسب نمایند. بر اساس به نتایج پژوهش پیشنهاد می گردد که برای رشد یادگیری دانش آموزان و سنجش عملکرد آنان، از طرح سؤالات تستی و کوتاه پاسخ یا سؤالات همگرا پرهیز شده و از سؤالاتواگرا یا سؤالاتی که فراگیران را به تفکر و ارائه ی عقیده و نظر وادارد، بهره گرفته شود. بههمین منظور می توان به پرسش های مستمر و فعالیتهای خارج از کلاس و مرتبط باموضوع بها داده و زمینه ی رشد یادگیری فراگیران و توسعه ی ارزشیابی توصیفی فراهم شود و بر اساس به نتایج تحقیق پیشنهاد می گردد که در ارزشیابی از فعالیتهای دانش آموزان، به کارگیری ابزارهای مرتبط را مدنظر قرار داده و هم دانش و هم مهارت فراگیران مورد توجه قرار گیرد.

منابع و مأخذ

حمزه بیگی، طویه؛ یاسینی، زهرا سادات؛ فروزبخش، فیروزه؛ طاهری، حسن؛ احمدی،

آمنه و رستگار، طاهره. (۱۳۹۴). راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی. ناشر: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی

کرمعلیان، حسن؛ جعفری هرندی، رضا و عبادی، سید حسین. (۱۳۹۲). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی، رویکردهای نوین آموزشی. (۲)، ۸، ۱۸. ص ۹۲-۷۳.

محمدی، دل آرام؛ فتحی آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۷). تجارب دانش آموز پسر ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. (۲)، ۶، ۱۱، ۳۰-۵. خردمند، علی. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی ارزشیابی کیفی- توصیفی با رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان شهریار، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۹۷). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه‌ی بازخوردهای توصیفی، انتشارات جوان.

عنانی، زهرا. (۱۳۹۶). بررسی همخوانی برنامه‌ی قصد شده و اجرا شده‌ی طرح ارزشیابی توصیفی توسط معلمان ابتدایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

کریمی، ضحی. (۱۳۹۶). فراارزشیابی فرایند ارزشیابی کیفی- توصیفی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

ملکی زاده، علی اصغر. (۱۳۹۶). آسیب شناسی ارزشیابی کیفی- توصیفی در مدارس ابتدایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

نیک پور، مریم. (۱۳۹۶). بررسی چالش‌های ارزشیابی توصیفی دوره‌ی ابتدایی استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه‌ی آموزش عالی آمل، دانشکده علوم انسانی.

Agdolonova, F (2017). The effect of descriptive evaluation on the anxiety of math lesson and academic performance of high school students in Nigeria, Journal of Teaching and Assessment , Vol7(1),p121-139.

Anastasia, K (2017). Students' viewpoints on the impact of different types of educational feedback on performance and motivation and emotions, Journal of classroom interaction, Vol14(8), pp.15-39.

Azam, s., Igbal, H. (2006). Use of portfolio for assessing practice teaching of prospective science teacher. International education research conference Adelaide, Australia.



Benjamin, L.(2001). Portfolio assessment: Benefits, issues of implementation, and reflection on its use. *Assessment Updat*, 13, 1-3.

Block, M. Etal, E.(2002). Copying with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary school. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 177-188.

Larsen, D.p., Butier. H.L. & Roediger.(2008). Test- enhanced learning in medical education. *Medical Education*, 42:959-966.

Lobbers M (2014). **The impact of peer relations on academic progress in junior high school.** *psychology Journal* ,Vol44(2):pp.461-512

Mestry, R., Schmidt, M. (2010).). Portfolio assessment as a tool for promoting profession development of principals: A South African perspective. *Education and urban society*. 10, 1-22.

Wong, S (2017).**The effect of descriptive evaluation strategies on the learning style and academic achievement of students in web-based learning**, *Journal of clinical psychology* ,Vol 6(4) :pp. 11-39.

نقش رهبری تحول آفرین بر سلامت سازمانی مدارس ابتدایی شهر یاسوج با نقش میانجی روحیه ی کار آفرینی

محمد کریمی پور^۱، اسد حجازی^۲ و فرهاد علیپور^۳

دانشجوی کاشناسی ارشد مدیریت آموزشی. پردیس شهید چمران تهران دانشگاه فرهنگیان
دکتری تخصصی، استاد یار گروه مدیریت آموزشی پردیس شهید چمران تهران، دانشگاه فرهنگیان
دکتری تخصصی استاد یار گروه مدیریت آموزشی پردیس شهید چمران تهران، دانشگاه فرهنگیان

چکیده

در تحقیق حاضر نقش رهبری تحول آفرین بر سلامت سازمانی مدارس شهر یاسوج با نقش میانجی روحیه ی کار آفرینی مورد بررسی و سنجش قرار گرفته است. بنابراین، پژوهش حاضر از نظر ماهیت و اهداف از نوع کاربردی و از لحاظ روش از نوع توصیفی، پیمایشی و همبستگی می باشد. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی مدیران و معاونان و معلمان مدارس ابتدایی شهر یاسوج به تعداد ۲۵۰۰ نفر می باشد. به منظور تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد، که بر اساس این جدول، تعداد نمونه مورد نظر ۳۲۲ نفر تعیین گردید، لذا پرسشنامه تحقیق به روش تصادفی بین ۳۲۲ نفر شامل مدیران (۵۰ نفر)، معاونان (۱۰۰ نفر)، معلمان (۱۸۲ نفر) از عوامل آموزشی مدارس ابتدایی شهر یاسوج توزیع و سپس کل پرسشنامه ها جمع آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزار گرد آوری داده ها پرسشنامه سلامت سازمانی هوی و همکاران (۱۹۹۶) با ۴۴ سوال و پرسشنامه رهبری تحول آفرین بس و اوولینو (۲۰۰۰) شامل ۲۵ و پرسشنامه روحیه ی کار آفرینانه لئونیدا و واسیلیس (۲۰۰۷) شامل ۱۲ سوال می باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی از فراوانی، میانگین و ... و آمار استنباطی از آزمون کولموگروف، همبستگی اسپیرمن و رگرسیون با استفاده از نرم افزار spss ۲۴ انجام شد. با توجه به نتایج مشخص شد که بین متغیر رهبری تحول آفرین و سلامت سازمانی، بین متغیر روحیه کار آفرینی و سلامت سازمانی، همچنین بین متغیر روحیه کار آفرینی و رهبری تحول آفرین در مدارس ابتدایی شهر یاسوج رابطه معنادار وجود دارد. روند کنونی اقتصاد، نشانگر جایگاه و اهمیت کار آفرینی در حفظ و بقای



سازمانهاست. عاملی که به تعبیر بسیاری از اندیشمندان، نقش فزاینده آن در موفقیت و رقابت پذیری سازمان ها تایید شده است. ادبیات کنونی مدیریت، مبین نقش موثر رهبری تحول آفرین بر کارآفرینی سازمانی و همچنین سلامت سازمانی است.

کلمات کلیدی: سلامت سازمانی، رهبری تحول آفرین، روحیه کارآفرینی، معلمان.

۱- مقدمه

تعلیم و تربیت، سرمایه نسل امروز و آینده ما است. سرمایه ای که نمی توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از تاریکی و جهل به عصر روشنایی سوق داده است؛ از طریق آن می توان کیفیت و سلامت زندگی را بهبود بخشید و به جامعه ای منصفانه تر، پیشرفته تر و ملتی سالم تر دست یافت (یونسکو، ۱۹۹۸، به نقل از رؤوف، ۱۳۷۸). در جوامع امروز جریان تربیت کودکان در خانواده آغاز می شود ولی به زودی سازمانی اختصاصی، یعنی مدرسه مسئولیت ایفای این وظیفه را رسماً بر عهده می گیرد و ادامه امر تربیت، عمدتاً در شرایط و وضعیت های سازمان یافته، طبق برنامه های مشخص و به منظور تحقق هدف های معینی صورت می پذیرد (علاقه بند، ۱۳۸۶). مدرسه سالم مکانی است که فرصت هایی برای ارتقاء سلامتی فراهم نموده (انجمن سلامت مدارس آمریکا، ۲۰۱۳) و شادابی، نشاط، سلامتی و آمادگی کودکان برای یادگیری کمک می کند (هنتس وب، ۲۰۱۳). سلامتی مدارس، به خودی خود ایجاد نمی شود و عوامل مهمی در تحقق آن دخیل هستند. از جمله عوامل مهم مدارس می توان به سبک مدیریت و رهبری مدیران مدارس اشاره کرد که بر همه کارکرد ها و شرایط مدرسه سایه می افکند. بنابراین اگر مدرسه بتواند انسان هایی متفکر، اندیشمند و خلاق بارآورد، جامعه نیز جامعه ای متفکر، اندیشمند و خلاق تبدیل خواهد شد. انسان و فکر انسانی اساس تغییر در سازمان ها و جوامع است که پایه آن نوع کار و اندیشه ای است که در مدرسه به افراد منتقل می کند و آن ها را به روش های خاص تفکر بسته یا باز، ایستا یا پویا و منفعل یا فعال عادت می دهد. اقدام به پرورش افرادی نوآور در مدارس به عوامل متعددی باز می گردد. در این بین مدیران مدارس می توانند نقش بارز و اثرگذاری را در ایجاد و پیگیری رفتارهای نوآورانه برای مدیریت و پرورش دانش آموزان در مدارس داشته باشند. داشتن سبک مدیریت

و رهبری مناسب از قبیل سبک رهبری تحول آفرین می تواند به اقدامات متفاوت و نوآورانه در مدیریت مدارس منجر گردد و بی شک این رفتارهای نوآورانه می تواند در کارایی و اثر بخشی مدیریت مدارس امروزی نقش چشم گیر و مهمی را ایفا نماید. چرا که رهبری تحولی که بر اساس روابط عاطفی و شخصی میان رهبر و زیردستان استوار است (بهرنگی و موحذزاده، ۱۳۹۰). رهبران و مدیران آموزشی نیز چنانچه بتوانند به عنوان رهبران تحولگرا عمل نمایند، باعث تحقق اهداف بلند مدت علمی - آموزشی شده و آموزش کشور را به سمت و سوی پیشرفت و تعالی سوق خواهند داد. فلذا لازمه به کارگیری این رویکرد، تاکید بر انجام پژوهش های اساسی در محیط های آموزشی و آماده سازی شرایط جهت بهره برداری بهینه از الگوهای تحول گرا در آن هاست. (موغلی، ۱۳۸۲). انجام این تحقیق از این نظر حائز اهمیت است که مشخص می کند که روحیه کار آفرینی می تواند با چه ویژگی ها و خصوصیات مدیریتی همبسته باشد، تا بتوان بر اساس آن به پیش بینی موفقیت مدیران پرداخت. هدف کلی این تحقیق بررسی تاثیر رهبری تحول آفرین بر سلامت سازمانی مدیران مدارس ابتدایی شهر یاسوج با نقش میانجی روحیه ی کار آفرینی می باشد.

۲- مفاهیم

۱-۲- رهبری تحول آفرین

باس و اولیو (۱۹۹۴)، ابعاد رفتاری رهبر تحولی را این گونه بر می شمارند: الف) نفوذ ایده آلی^۱: جذبه رهبر، احترام و تحسین اعضاء را نسبت به او جلب می کند. این موجب می شود که رهبر قبل از توجه به نیازهای خود، به نیازهای دیگران توجه کند. ب) انگیزه الهام آور^۲: رفتار رهبر، کار اعضا را معنی دار و چالش آور می کند. رهبر با استفاده از نمادها و ارائه ایده ها به تاثیرگذاری و به حرکت درآوردن ذهن پیروان خود می پردازد. پ) تحریک ذهنی^۳: رهبری که ایده ها و روش های نو و راه حل های خلاقانه را برای انجام کارها تشویق می کند. قوی بودن رهبر در بعد ترغیب ذهنی

1. Idealized influence (Charism)

2. Inspirational Motivation

3. Intellectual stimulation



سبب می شود که او به همکاران خود کمک کند تا درباره مسائل قدیمی به شیوه های نو فکر کنند و به ارائه راه حل های جدید بپردازد. ت) ملاحظات فردی ۱: رهبری که به اعضاء گوش می کند و فرصت های مناسبی را برای رفع نیازهای فردی و رشد حرفه ای آنها فراهم می آورد و به تک تک افراد به عنوان هویت های مستقل توجه کند (شیرازی، ۱۳۹۲).

۲-۲- سلامت سازمانی

سازمان عبارتند از هماهنگی معقول تعدادی افراد که از طریق تقسیم وظایف و برقراری روابط منظم و منطقی، برای تحقق هدف یا منظور مشترکی، بطور مستمر، فعالیت می کنند. هوی "و" فیلدمن "ابعاد سلامت سازمانی یا مجموعه خصایص و متغیرهای سازمانی را در هفت بعد بررسی کرده اند که عبارتند از (سالارزهی و همکاران، ۱۳۹۱): الف) تأکید علمی: حدی که سازمان برتری علمی و فرهنگی را طالب بوده و برای نیل بدان تلاش می ورزد. ب) روحیه: به احساس اطمینان، اعتماد، همدردی و دوستی که در بین کارکنان وجود دارد اشاره می نماید. پ) حمایت منابع: فراهم آوردن مواد و لوازم اساسی کار در سازمان. ت) ساخت دهی: به رفتاری از مدیر اشاره دارد که کارگرا و هدفگرا است. ث) ملاحظه گری: رفتاری است که مدیر را دوست، حامی و همکار کارکنان نشان می دهد. چنین مدیری به نتایج کارکنان توجه دارد و پذیرای پیشنهادات آنها است. ج) نفوذمدیر: توانایی مدیر به تأثیرگذاری بر رؤسا و ما فوق های خود، ترغیب آنها به توجه بیشتر نسبت به مسائل سازمان، مواجهه نشدن با موانع اداری، سلسله مراتبی، وابسته نشدن به مافوق است که همه اینها کلید رهبری اثربخش محسوب میشوند. چ) یگانگی نهادی: عبارتست از توانایی سازمان برای تطابق با محیط و سازش با روشهایی که سلامت سازمانی را حفظ کنند و در برابر تقاضاهای غیرمعقول مراجعان و محیط در امان باشند (قاسمی، فردین و جودزاد، ۱۳۹۳).

۲-۳- کارآفرینی

واژه کارآفرینی از ریشه فرانسوی به معنی متعهد شدن و نیز اصطلاحاً به معنی واسطه یا دلال نشأت گرفته و مفهومی است که تاکنون از دیدگاه های مختلف و متعددی

مورد بررسی قرار گرفته است. بنا به تعریف واژه نامه دانشگاهی وبستر، کارآفرین کسی است که متعهد می شود مخاطره های یک فعالیت اقتصادی را سازمان دهی، اداره و تقبل نماید (براهیمی و دلوی، ۱۳۹۶). رابرت لمب^۱ معتقد است که کارآفرینی یک نوع تصمیم گیری اجتماعی است که توسط نوآوران اقتصادی انجام می شود و نقش عمده کارآفرین را اجرای فرآیند گسترده ی ایجاد جوامع محلی، ملی و بین المللی و یا دگرگون ساختن نهادهای اجتماعی و اقتصادی می داند. کارلند^۲ کارآفرین را فردی می کند که جهت دستیابی به سود و رشد، شغلی را ایجاد و مدیریت می نماید. رفتار خلاقانه و بکارگیری شیوه های استراتژیک مدیریتی در کار را از خصایص کارآفرینان می داند (نادری و یاری قلعه، ۱۳۹۱).

۳- مواد و روش ها

پژوهش حاضر از نظر ماهیت و اهداف از نوع کاربردی و از لحاظ روش از نوع توصیفی، پیمایشی و همبستگی می باشد. در این تحقیق رهبری تحول آفرین به عنوان متغیر مستقل؛ سلامت سازمانی به عنوان متغیر وابسته قلمداد می گردد و روحیه کارآفرینی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شد. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی مدیران و معاونان و معلمان مدارس ابتدایی شهر یاسوج به تعداد ۲۵۰۰ نفر می باشد. در این تحقیق به منظور تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. که بر اساس این جدول، تعداد نمونه مورد نظر ۳۲۲ نفر تعیین گردید، لذا پرسشنامه تحقیق به روش تصادفی بین ۳۲۲ نفر شامل مدیران (۵۰ نفر)، معاونان (۱۰۰ نفر)، معلمان (۱۸۲ نفر) از عوامل آموزشی مدارس ابتدایی شهر یاسوج توزیع و سپس کل پرسشنامه ها جمع آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

۱) پرسشنامه روحیه ی کارآفرینانه: این پرسشنامه شامل ۱۲ سوال می باشد و دارای ۴ بخش می باشد (توانایی کاهش کاغذ بازی، گرایش به تغییر کارکنان، چشم انداز استراتژیک کارکنان، بافت حمایتی) و سوال های آن دارای پنج طیف از نوع لیکرت می

1. RK Lamb

2. Karelad



باشد و گزینه های کاملاً موافقم: ۵، موافقم: ۴، نظری ندارم: ۳، مخالفم: ۲، کاملاً مخالفم: ۱ امتیاز در نظر گرفته شد (لئونیدا و واسیلیس، ۲۰۰۷). نحوه محاسبه مجموع امتیازات عبارت است از: امتیاز ۴۵-۶۰: نشان دهنده رفتار کارآفرینانه در مدارس می باشد. امتیاز ۳۰-۴۵: نشان می دهد که رفتار کارآفرینانه تا حدودی در مدارس وجود دارد. امتیاز زیر ۳۰: نشان می دهد که به رفتارهای کارآفرینانه در مدارس توجهی نمی شود.

(۲) پرسشنامه رهبری تحول آفرین: پرسشنامه رهبری تحول آفرین با توجه به ابعاد معرفی شده آن مطابق با تئوری رهبری تحول آفرین بس و آوولیو (۲۰۰۰)، پنج مولفه ی (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام بخش و ملاحظات فردی) شامل ۲۵ سوال می باشد.

(۳) پرسشنامه سلامت سازمانی: به منظور بررسی سلامت سازمانی، از پرسشنامه هوی و همکاران (۱۹۹۶) استفاده شده است که این پرسشنامه دارای ۴۴ سوال و هفت بعد سلامت سازمانی یعنی، یگانگی نهادی، نفوذپذیر، ملاحظه گری، ساخت دهی، پشتیبانی منابع، روحیه و تاکید علمی مورد استفاده قرار گرفته شده است.

اطلاعات بدست آمده در این تحقیق در سطح آمار توصیفی با استفاده از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین تجزیه و تحلیل شد. جهت آمار استنباطی ابتدا برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و سپس برای بررسی معنادار بودن رابطه یا تفاوت بین متغیرها از آزمون همبستگی اسپیرمن و رگرسیون برای صحت فرضیات تحقیق استفاده شد. همچنین لازم به ذکر است که تمامی مراحل آماری با استفاده از نرم افزار ۲۴ spss انجام شد.

۵- یافته ها

در این تحقیق ۵۰/۶ درصد از پاسخ دهندگان زن و ۴۹/۴ درصد از پاسخ دهندگان مرد بوده اند. بالاترین فراوانی سن با ۴۳/۷ درصد بین ۳۱-۴۰ سال و کمترین فراوانی با ۳/۹ درصد ۵۰ سال به بالا داشتند. بیش ترین تعداد مربوط سطح تحصیلات با ۴۹/۱ درصد مربوط به کارشناس ارشد و پس از آن کارشناسی با ۴۹/۱ درصد و دیپلم و فوق دیپلم ۹/۹ درصد بود. کم ترین تعداد مربوط به سطح تحصیلات با ۵/۷ درصد مربوط به دکتری بود. بیش ترین سابقه با ۵۰/۶ درصد مربوط به ۱۱-۲۰ سال و کم ترین

سابقه با ۱۱/۷ درصد مربوط به ۱-۱۰ سال می باشد.

با توجه به مقیاس متغیرها و نوع توزیع آن‌ها، برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی اسپیرمن نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معناداری میان متغیر رهبری تحول آفرین و سلامت سازمانی است. ضریب همبستگی بدست آمده برابر با ۰/۴۹۸ است که این به معنای وجود همبستگی مثبت و متوسط میان دو متغیر مزبور است.

نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی اسپیرمن نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معناداری میان روحیه کارآفرینی و سلامت سازمانی است. ضریب همبستگی بدست آمده برابر با ۰/۴۹۸ است که این به معنای وجود همبستگی مثبت و متوسط میان دو متغیر مزبور است. نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی اسپیرمن نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معناداری میان متغیر روحیه کارآفرینی رهبری تحول آفرین است. ضریب همبستگی بدست آمده برابر با ۰/۴۸۷ است که این به معنای وجود همبستگی مثبت و متوسط میان دو متغیر مزبور است.

رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی برای بررسی نقش رهبری تحول آفرین بر سلامت سازمانی با نقش میانجی روحیه ی کارآفرینی مورد استفاده قرار گرفت. رهبری تحول آفرین در گام ۱ وارد تحلیل شد که ۳۲ درصد از واریانس در سلامت سازمانی را تبیین می کند. بعد از وارد کردن روحیه ی کارآفرینی در گام ۲ مجموع واریانس تبیین شده به وسیله کل مدل به ۳۷ درصد افزایش یافت ($p \leq 0/01$, $F = 22/386$). در مدل نهایی، رهبری تحول آفرین و روحیه کارآفرین از لحاظ آماری معنی دار بود که مقدار بتای آن به ترتیب برابر با ($p \leq 0/001$, $\beta = 0/436$) و ($p \leq 0/001$, $\beta = 0/248$) بود.

به منظور بررسی این که آیا روحیه کارآفرینی رابطه بین رهبری تحول آفرین و سلامت سازمانی را تبیین می کند. آزمون های میانجی گری براساس روش سه مرحله ای بارون و کنی (۱۹۸۶) اجرا شد. مفروضه اصلی برای تایید اثر میانجی این است که هنگام وارد شدن متغیر میانجی به تحلیل باید اثر مستقل پیش بینی بر متغیر وابسته کاهش معنی دار نشان دهد یا از بین برود. مرحله اول در این شیوه آزمون می طلبد که متغیر پیش بین (رهبری تحول آفرین) به صورت معنی داری با متغیر وابسته (سلامت سازمانی)



همبسته باشد. در مرحله دوم این رهبری تحول آفرین باید به صورت معنی داری با متغیر میانجی یعنی روحیه کارآفرینی همبستگی معنی داری داشته باشد. در نهایت اینکه متغیر میانجی باید منجر به کاهش معنی دار یا از بین رفتن اثر مستقیم رهبری تحول آفرین بر سلامت سازمانی باشد. در این پژوهش رهبری تحول آفرین به صورت معنی داری با سلامت سازمانی همبسته بود. رهبری تحول آفرین به صورت معنی داری با روحیه کارآفرینی نیز همبستگی داشت. نتایج تحلیل رگرسیون مراتبی نشان داد که اثر مستقیم رهبری تحول آفرین هنگامی که روحیه کارآفرینی وارد تحلیل می شود از بین می رود. این رابطه نشان می دهد روحیه کارآفرینی را می توان به عنوان یک متغیر میانجی بر رابطه بین رهبری تحول آفرین و سلامت سازمانی در نظر گرفت.

فرضه فرعی اول: مؤلفه های رهبری تحول آفرین بر سلامت سازمانی مدارس ابتدایی شهر یاسوج تاثیرگذار است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه فرعی اول نشان می دهد، برای این فرضیه، سطح معنی داری آزمون رگرسیون از حداقل سطح معنی داری (۰/۰۵) کوچک تر می باشد، رابطه معنی داری بین متغیر رهبری تحول آفرین و سلامت سازمانی وجود دارد. لذا فرضیه پژوهش تایید می شود. ضریب رگرسیونی استاندارد شده برای متغیر رهبری تحول آفرین (۰/۵۷۳) در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است. به عبارت دیگر با افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر رهبری تحول آفرین، سلامت سازمانی به مقدار (۰/۵۷۳) انحراف استاندارد افزایش می یابد.

فرضیه فرعی دوم: مؤلفه های روحیه ی کار آفرینی بر سلامت سازمانی مدارس ابتدایی شهر یاسوج تاثیرگذار است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه فرعی دوم نشان می دهد، برای این فرضیه، سطح معنی داری آزمون رگرسیون از حداقل سطح معنی داری (۰/۰۵) کوچک تر می باشد، رابطه معنی داری بین متغیر روحیه ی کارآفرینی و سلامت سازمانی وجود دارد. لذا فرضیه پژوهش تایید می شود. ضریب رگرسیونی استاندارد شده برای متغیر روحیه کارآفرینی (۰/۴۸۸) در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است. به عبارت دیگر با افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر روحیه ی کارآفرینی، سلامت سازمانی به مقدار (۰/۴۸۸) انحراف استاندارد افزایش می یابد.

فرضیه فرعی سوم: مؤلفه های روحیه ی کار آفرینی بر رهبری تحول آفرین مدارس شهر یاسوج تاثیرگذار است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه فرعی سوم نشان می دهد،

برای این فرضیه، سطح معنی داری آزمون رگرسیون از حداقل سطح معنی داری (۰/۰۵) کوچک تر می باشد، رابطه معنی داری بین متغیر روحیه ی کارآفرینی و رهبری تحول آفرین وجود دارد. لذا فرضیه پژوهش تایید می شود. ضریب رگرسیونی استاندارد شده برای متغیر روحیه کارآفرینی (۰/۵۵۱) در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است. به عبارت دیگر با افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر روحیه ی کارآفرینی، رهبری تحول آفرین به مقدار (۰/۵۵۱) انحراف استاندارد افزایش می یابد.

۶- بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش رهبری تحول آفرین به صورت معنی داری با سلامت سازمانی همبسته بود. رهبری تحول آفرین به صورت معنی داری با روحیه کارآفرینی نیز همبستگی داشت. نتایج تحلیل رگرسیون مراتبی نشان داد که اثر مستقیم رهبری تحول آفرین هنگامی که روحیه کارآفرینی وارد تحلیل می شود از بین می رود. این رابطه نشان می دهد روحیه کارآفرینی را می توان به عنوان یک متغیر میانجی بر رابطه بین رهبری تحول آفرین و سلامت سازمانی در نظر گرفت.

فرضه فرعی اول: یافته های تحقیق حاضر با یافته های ادوارد (۲۰۰۸)، مورفی و د تنو (۲۰۰۳)، مهمت (۲۰۰۷)، مظلومی و شاه طلبی (۱۳۸۹)، تقی نسب (۱۳۸۶)، آرامی (۱۳۸۵)، آهنچیان و منیدری (۱۳۸۳) و گوهر شادی (۱۳۸۲) همسو می باشد. فرضیه فرعی دوم: نتایج مطالعات ناظم و همکاران (۱۳۸۹)، حقیقت جو و همکاران (۱۳۸۷)، آهنچیان و منیدری (۱۳۸۳) و انصاری و همکاران (۱۳۸۸) نیز، همانند مطالعه حاضر، نشان داد که بین سلامت سازمانی و روحیه کارآفرینی رابطه مثبتی وجود دارد. فرضیه فرعی سوم: در تحقیق خلیفه سلطانی و همکاران (۱۳۹۱)، نشان دادند که رهبری تحول آفرین، تاثیر مستقیم و قابل توجهی بر توسعه ی کارآفرینی سازمانی در سازمان ها دارد و گرایش به این سبک رهبری می تواند زمینه ی اجتماعی مناسبی برای توسعه ی یادگیری سازمانی فراهم سازد. از این رو، می توان اظهار نمود که نتایج این تحقیق همسویی قابل توجهی با نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر دارد.



۷- منابع

۱. انصاری، محمد اسماعیل؛ استادی، حسین؛ جاوری، فرشته. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سلامت سازمانی و نگرش های مثبت کاری کارکنان اداران امور مالیاتی استان اصفهان. فصلنامه تخصصی مالیات / دوره جدید / شماره ششم / (ممسسل ۵۴). پاییز ۱۳۸۸.
۲. آرامی، شهناز. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین سبک های رهبری مدیران و میزان سلامت سازمانی مدارس نواحی هفت گانه آموزش و پرورش مشهد. پژوهش های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۸: ۱-۲۴.
۳. آهنگیان، محمدرضا؛ منیدری، رمضانعلی، وجیهه. (۱۳۸۳). رابطه مهارت های ارتباطی مدیران با سلامت سازمانی. پژوهش نامه علوم انسانی و اجتماعی. ۶۰: ۴۱-۱۲.
۴. بهرنگی، محمدرضا و موحدزاده، ایوب. (۱۳۹۰). توسعه مدیریت آموزش بر محور رابطه رهبری تحولی آموزشی مدیران و رفتار شهروندی سازمانی دبیران. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۷ (۲): ص ۶۴-۵۷.
۵. تقی نسب، اصغر. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک مدیریت با سلامت سازمانی در مدارس متوسطه شهرستان رباط کریم، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۶. حقیقت جو، زهرا؛ شفیق پور، محمدرضا؛ سلطانی، علیرضا؛ انصاری، حمید. (۱۳۸۷). بررسی رابطه سبک تفکر و کارآفرینی مدیران با سلامت سازمانی کارکنان دانشگاه های علوم پزشکی کشور. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، پ (۱)، ص ۱۳-۲۰.
۷. خلیفه سلطانی، حشمت؛ حسینی، سیدمجتبی. (۱۳۹۱). تاثیر رهبری تحول آفرین بر توسعه سازمان یادگیرنده. مطالعات رفتار سازمانی. سال ۱، شماره ۲: پاییز ۱۳۹۱، ۱۵-۱.
۸. سالارزهی، حبیب الله؛ مرادزاده، عبدالباسط و عرب، عباس. (۱۳۹۱). نقش مولفه های مدیریت دانش در پیش بینی مؤلفه های سلامت سازمانی (مورد مطالعه: اداره راه و شهرسازی جنوب استان سیستان و بلوچستان). پژوهش های مدیریت عمومی، سال ۵، شماره ۱۸.
۹. شیرازی، علی. (۱۳۹۲). مدیریت آموزشی، تئوری، تحقیق و کاربرد. چاپ و ویرایش دوم، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
۱۰. علاقه بند، علی. (۱۳۷۸). سلامت سازمانی در مدرسه. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۲۱، ص ۱۴-۳۳.
۱۱. علاقه بند، علی. (۱۳۸۶). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: نشر روان.
۱۲. قاسمی، محمد؛ فردین، مرضیه و جوادزاده، مهتا. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر رهبری معنوی بر سلامت سازمانی (مطالعه ای در بین کارکنان سازمان تأمین اجتماعی زاهدان). پژوهش های مدیریت عمومی سال هفتم، شماره بیست و ششم، ص ۱۳۵-۱۵۶.

۱۳. گوهرشادی، صدیقه. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین سبک رهبری مدیران و سلامت سازمانی مدارس راهنمایی دخترانه ناحیه دو مشهد از دیدگاه دبیران. پایان نامه کارشناسی ارشد. خراسان رضوی. سازمان مدیریت و برنامه ریزی. مدیریت آموزش و پرورش.
۱۴. مظلومی، پریسا و شاه طالبی، بدوی. (۱۳۸۹). رابطه بین سبک رهبری تحولی مدیران و سلامت سازمانی مدارس ابتدایی دخترانه شهر اصفهان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی. شماره ۲۵: ۶۸-۵۳.
۱۵. مقیمی، زهرا و دلووی، محمدرضا. (۱۳۹۶). بررسی اثرات کارآفرینی سازمانی بر عملکرد شرکت (مورد مطالعه: هتل های ۴ و ۵ ستاره شهر اصفهان). موسسه آموزش عالی امین، دانشکده تحصیلات تکمیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۶. موغلی، علیرضا. (۱۳۸۲). طراحی الگوی رهبری تحول آفرین در سازمانهای اداری ایران. فصلنامه دانش مدیریت.
۱۷. نادری، نادر و یاری قلعه، فاطمه. (۱۳۹۱). کارآفرینی و ویژگی های کارآفرینان. اولین همایش ملی کارآفرینی، ایران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر.
۱۸. ناظم، فتاح؛ کریم زاده، صمد؛ قادری، الهام. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین مدیریت دانش و سلامت سازمانی با کارآفرینی کارکنان در سازمان تامین اجتماعی. فصلنامه پژوهش اجتماعی. شماره ۹: ۸۹ تا ۱۱۵. زمستان ۱۳۸۹.
۱۹. یونسکو. (۱۹۹۸). آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه آسیا - اقیانوسیه آرام. گروه مترجمان، سرپرست: علی رؤوف (۱۳۷۸)، پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

American school Health Association (2013). TheWellnessImpact: Enhancing Academic Success through Healthy School Environments.Unpublished Rport of GENYOUthFoundation.Available from: www.GENYOUthFoundation.org.

Bass, B. M., Avolio, B. J. (2000). The implications for transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. Research in organizational change and development, Vol. 4, 231-272.

Hantsweb(2013). What is a Healthy School. Hampshire County Council, last updated on 22 January 2013< www3.hants.gov.uk.

246-258.Bass, B. M., Avolio, B. J. (1990). The implications for transactional and transformational leadership for individual, team .

رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای کارکنان آموزش و پرورش

*علی خالق خواه، **ابراهیم طاهری نمپیل، ***مهدی معینی کیا

*دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران

**دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی اردبیل ایران Email:himan_t@yahoo.com

***دانشیار برنامه ریزی و آموزش ازده دور دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران

چکیده

نیروی انسانی، نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت سازمان دارد. دستیابی به اهداف در سازمان‌ها هنگامی میسر می‌شود که پیشرفت‌های اخلاقی کاری در بین کارکنان وجود داشته باشد. هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای کارکنان آموزش و پرورش مناطق شهرستان خلخال بخش خورش رستم و منطقه شاهرود در استان اردبیل می باشد. روش تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش در زمره اکتشافی و توصیفی - پیمایشی می باشد به شمار می آید. روش گردآوری داده ها در این تحقیق از نوع میدانی و همچنین کتابخانه ای می باشد. جهت گردآوری اطلاعات در این تحقیق از پرسشنامه های طراحی شده با در نظر گرفتن ابعاد موضوع مورد مطالعه استفاده شده است که از روایی و پایایی لازم برخوردار است. برای روایی پرسشنامه ها در ارتباط با کاربرد آن در آزمونها از نظر اساتید ذی فن و همچنین تحلیل عاملی تأییدی جهت روایی سازه استفاده شده است و جهت پایایی آن نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه کارکنان آموزش و پرورش شهرستان خلخال، منطقه شاهرود و خورش رستم که تعداد آنها ۱۷۵ نفر می باشند. بدین منظور تعداد ۱۲۰ پرسشنامه بین کارکنان مدیران آموزش و پرورش شهرستان خلخال، منطقه شاهرود و خورش رستم که به روش تصادفی ساده از بین جامعه آماری انتخاب شده اند، توزیع و جمع آوری گردیده است. جهت بررسی و آزمون فرضیه ها از نرم افزار SPSS استفاده شده است. نتایج پژوهش در بررسی وضعیت متغیرهای تحقیق نشان می دهد که مقدار آماره t برای ابعاد سرمایه

فکری و کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه ای در سطح خطای ۰/۰۰۱ و معنا دار است بنابراین نتایج به دست آمده میانگین متغیرها و ابعاد هریک بالاتر از ۳/۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می باشد. نتایج نشان می دهد سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای کارکنان آموزش و پرورش رابطه دارد. همچنین از میان انواع متغیرهای پیش بین (کفایت اجتماعی و سرمایه فکری)، سرمایه فکری نسبت به بقیه عوامل به میزان بالاتری قادر است تا واریانس اخلاق حرفه ای را مورد پیش بینی قرار دهد. همچنین، در مرتبه بعدی، کفایت اجتماعی می تواند واریانس اخلاق حرفه ای را مورد پیش بینی قرار دهند. بنابراین فرض صفر برای هر یک از متغیرها رد میشود و شش فرضیه تحقیق، تأیید شده است

واژگان کلیدی: سرمایه فکری، کفایت اجتماعی، اخلاق حرفه ای، آموزش و پرورش

مقدمه

اخلاق حرفه ای^۱ یکی از مسائل اساسی همه جوامع بشری است. در حال حاضر، متأسفانه در جامعه ما در محیط کار کمتر به اخلاق حرفه ای توجه می شود. از آنجا که منشور اخلاقی در هر سازمان طی فرایند گفت و گو و مشارکت تمامی کارکنان و رؤیسان به وجود آمده است، به منزله یک میثاق عمومی سازمان پذیرفته شده است. به تدریج سازمان گسترش این اصول را جزو اهداف خود می پذیرد. بدین منظور، شیوه های مختلفی برای آموزش اخلاق حرفه ای در سازمان ها به وجود آمده است که یادگیری مستقیم، رایج ترین آنهاست؛ اما این شیوه نشان داده است که کارآیی لازم را ندارد. پس با توجه به اینکه ترویج اخلاق در سازمان، به معنای یادگیری سبک خاصی از زندگی سازمانی است، باید به شیوه های غیرمستقیم مانند آموزش های حین عمل و آموزش های اجتماعی و فرهنگی، توجه بیشتری شود. اما جدای از نوع آموزش، به منظور تعیین محتوای آموزشی، سازمان باید نیازهای آموزشی را از مقایسه میان وضع موجود و وضع مطلوب (با آنچه لازمه پاسخ گویی به منشور اخلاقی و اهداف سازمان است) مشخص کند. برای تعیین وضع موجود (میزان پایبندی کارکنان به اخلاق حرفه ای سازمان) و حتی برای تعیین وضع مطلوب (دیدگاه کارکنان به عنوان



افرادی آگاه به شرایط سازمانی برای ارائه مؤلفه‌هایی کاربردی لازم است از تحقیقات درباره اخلاق حرفه‌ای حمایت کرد.

منشور اخلاقی هر سازمانی، از اشتراک عمومی همه اعضای سازمان در مورد اصول و قواعد اخلاقی خاصی که در جهت بهبود و توسعه فعالیت‌های سازمانی است، به دست می‌آید. در صورتی که اگر بخواهیم ارزش‌های خاصی را به صورت پذیرش همگانی در آوریم، باید در ابتدا از توسعه آگاهی‌ها و دانش‌های مرتبط شروع کنیم. سپس به تدریج نگرش‌ها را تغییر، و در نهایت به عنوان خروجی، رفتارها را تحت تأثیر قرار داد (امیری و همکاران، ۱۳۹۰).

از طرفی مفهوم سرمایه فکری جدید نیست؛ با این حال، فضای سازمانی دارای درک محدودی است که توسط بسیاری از تعاریف موجود ارائه شده است. اهمیت مفهوم سرمایه فکری در عصر دانش به هسته جدید پیشرفت اقتصادی تبدیل می‌شود، زیرا تأثیر دارایی‌های ثابت و دارایی‌های مالی در مقایسه با تأثیر دارایی‌های نامشهود کاهش می‌یابد. تعداد روزافزون متخصصان از این استدلال حمایت می‌کنند که سرمایه فکری یک عنصر ضروری در دستیابی به عملکرد در یک سازمان است (گوگن^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). سرمایه فکری برخلاف سرمایه انسانی یا سرمایه فیزیکی، مفهومی است که بسیار فراتر از دارایی‌هایی است که یک فرد در اختیار دارد (غیائی ندوشن و امین الرعایا، ۱۳۹۵).

همچنین سرمایه فکری یک محرک کلیدی در ایجاد و حفظ مزیت رقابتی در اقتصاد دانش بنیان است. از طرف دیگر، اخلاق در سازمان به عنوان یک مفهوم علمی در غرب از نیمه دوم قرن بیستم ظهور نموده است و در سطح فردی و سازمانی توجه پژوهشگران مختلف را در چهار دهه گذشته به خود جلب کرده که از آن به عنوان یک چالش اساسی فراروی سازمان‌های مختلف در سطح جهان یاد می‌شود (قاسم‌زاده‌علیشاهی و همکاران، ۱۳۹۷). در سازمانی با اسلوب و شیوه‌های ضعیف، سرمایه فکری به تمامی پتانسیل خود نمی‌رسد. سرمایه رابطه‌ای، شامل همه روابطی است که بین سازمان با هر فرد یا سازمان دیگری وجود دارد. این افراد و سازمان‌ها می‌توانند شامل مشتریان، واسطه‌ها، کارکنان، تأمین‌کنندگان، مقامات قانونی، جوامع، اعتباردهندگان، سرمایه‌گذاران و ...

1. Gogan

باشند. بونتیس بیان می‌کند که تعاریف جدید، مفهوم سرمایه مشتری را که قبلاً وجود داشت، به سرمایه رابطه‌ای توسعه داده‌اند که شامل دانش موجود در همه روابطی است که سازمان با مشتریان و رقبا، تأمین‌کنندگان، انجمن‌های تجاری و دولت برقرار می‌کند (اسماعیلی و شریعت‌نژاد، ۱۳۹۴).

از نیمه دوم قرن بیستم به بعد تفاوت بین ارزش دفتری و ارزش بازار شرکت‌ها مداوم در حال افزایش بوده، به طوری که طبق مطالعات لیو^۱ سال‌های ۱۹۷۷ تا ۲۰۰۲ ارزش بازار ۵۰۰ شرکت برتر آمریکایی نسبت به ارزش دفتریشان از ۱ تا ۵ برابر شده است. طبق این تحقیق صورت‌های مالی برخی از این شرکت‌ها فقط ۲۰ درصد ارزش واقعی آن‌ها را در دوره‌ی مورد مطالعه منعکس کرده‌اند. از جمله دلایل اصلی این تفاوت، پررنگ شدن نقش سرمایه فکری در فرایند تداوم فعالیت و سودآوری شرکت‌ها بوده، که صورت‌های مالی فعلی قادر به گزارش آن‌ها نیستند. افزایش شکاف مشاهده شده بین ارزش بازار و ارزش دفتری، توجه بسیاری از سازمان‌ها را به بررسی ارزش از دست رفته دارایی‌هایشان سوق داده است. با توجه به پژوهش‌های مختلف، سرمایه فکری ارزش پنهانی است که ثبت نمی‌شود، ولی باعث به دست آوردن مزیت رقابتی برای سازمان می‌شود (موسوی و همکاران، ۱۳۹۲ و یانگ و لین^۲، ۲۰۰۹).

کفایت اجتماعی^۳ شامل مجموعه‌ی مهارت‌هایی است که اکتساب آن‌ها سبب ارتقای آگاهی اجتماعی افراد می‌شود، آگاهی که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر با آنها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حفظ استقلال شخصی و مدیریت کردن روابط تمرکز می‌کند. کفایت اجتماعی^۴ مؤلفه دارد: مهارت‌های شناختی که شامل خزانه‌ی اطلاعات، مهارت‌های پردازش اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبک‌های اسنادی است. مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های یادگیری رفتار دوستانه با دیگران، از مؤلفه‌های اصلی مهارت‌های رفتاری تلقی گردیده‌اند (سروریان، ۱۳۹۵).

از طرفی اثر بین روابط ذکر شده نیز می‌بایست با اخلاق حرفه‌ای مورد بررسی

1. Liu

2. Yang & Lin

3. Social competence



قرار گیرد. اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی به مشخص کردن حدود و ثغور رفتارهای مناسب یا نامناسب و هدایت اعضای هیأت علمی در اجرای مسؤولیت‌های حرفه‌ای می‌انجامد. سه گروه اصلی تأثیرگذار و تأثیرپذیر مرتبط با کارکرد آموزشی دانشگاه عبارتند از مدیران و سیاست‌گذاران، اعضای هیأت علمی و دانشجویان. در این میان، اعضای هیأت علمی نقش اصلی را در اداره و هدایت امر آموزش بر عهده دارند. پابیندی اعضای هیأت علمی به اصول و ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای، هم از منظر توسعه‌ی فرهنگ سازمانی مبتنی بر اخلاقیات و هم از منظر انتقال صفات ممیزه و ویژگی‌های برجسته‌ی انسانی به دانشجویان و در نتیجه اشاعه‌ی آن‌ها در جامعه، بسیار حائز اهمیت است (ایمانی‌پور ۱۳۹۱).

حال سوال اصلی پیش می‌آید که بین سرمایه فکری و اخلاق حرفه‌ای کارکنان و بین کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای کارکنان چه رابطه‌ای وجود دارد و آیا می‌توان آن‌ها را به هم مرتبط کرد یا خیر؟

اهداف تحقیق

- بررسی وضعیت سرمایه فکری
- بررسی وضعیت کفایت اجتماعی
- بررسی وضعیت اخلاق حرفه‌ای
- بررسی و کشف رابطه بین سرمایه فکری و اخلاق حرفه‌ای کارکنان
- بررسی و کشف رابطه بین کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای کارکنان
- شناسایی سهم سرمایه فکری و کفایت اجتماعی در پیش بینی اخلاق حرفه‌ای

تعریف نظری متغیرها

سرمایه فکری: سرمایه فکری مجموعه‌ای از دارایی‌های نامشهود مانند منابع، توانایی‌ها و رقابت است که از عملکرد سازمانی و ایجاد ارزش به دست می‌آیند (بونیتس^۱ و همکاران، ۲۰۰۹).

1. Bontis

اخلاق حرفه‌ای: اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها در یک ساختار حرفه‌ای را تعیین می‌کند و مفهوم آن از علم اخلاق اتخاذ شده است. به عبارت دیگر، مجموعه قوانین اخلاقی که از ماهیت حرفه یا شغل به دست آمده، اخلاق حرفه‌ای نام دارد (آراسته و جاهد، ۱۳۹۰).

کفایت اجتماعی: کفایت اجتماعی شایستگی و شرایط داشتن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند (پاراحمدیان، ۱۳۹۱).

تعاریف عملیاتی

سرمایه فکری: استعدادها و توانایی یک فرد در سازمان را سرمایه‌ی فکری می‌گویند. به منظور بررسی این متغیر، گویه‌های ۱-۶ پرسشنامه مد نظر می‌باشد.

اخلاق حرفه‌ای: رعایت استانداردهای تصویب شده در یک حرفه را اخلاق حرفه‌ای می‌گویند. به منظور بررسی این متغیر، گویه‌های ۷-۱۳ پرسشنامه را به خود اختصاص داده است.

کفایت اجتماعی: شایستگی‌های لازم برای یک زندگی سالم به عنوان کفایت اجتماعی تعبیر می‌شود. گویه‌های ۱۴-۴۸ پرسشنامه مربوط به کفایت اجتماعی می‌باشد.

پیشینه پژوهش

- شاقوزایی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه اخلاق حرفه‌ای با کفایت اجتماعی و عملکرد شغلی مطالعه‌ی کارکنان سازمان فنی و حرفه‌ای شهرستان زاهدان» بیان کردند یکی از متغیرهای اساسی در رفتار سازمانی، عملکرد شغلی است. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه اخلاق حرفه‌ای با کفایت اجتماعی و عملکرد شغلی انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی-همبستگی است که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۱۲۳ نفر از کارکنان سازمان فنی و حرفه‌ای شهر زاهدان در سال ۱۳۹۵ از طریق سه پرسشنامه اخلاق حرفه‌ای گریگوری، کفایت اجتماعی فلئر و عملکرد شغلی پاترسون مورد مطالعه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی

پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که اخلاق حرفه‌ای و مولفه‌های آن، شامل دلبستگی و علاقه به کار، پشتکار و جدیت در کار، روابط سالم و انسانی و روح جمعی و مشارکت در کار، با کفایت اجتماعی رابطه مثبت و معنادار دارند. هم چنین نتایج رگرسیون نشان داد که از بین مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای، مولفه‌ی پشتکار و جدیت در کار و روح جمعی و مشارکت در کار، از توان پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برخوردار بوده‌اند. دیگر یافته‌ها نشان داد که اخلاق حرفه‌ای و مولفه‌های آن: دلبستگی و علاقه به کار، پشتکار و جدیت در کار، روابط سالم و انسانی و روح جمعی و مشارکت در کار با عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنادار دارند. هم چنین نتایج رگرسیون نشان داد که از بین مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای، پشتکار و جدیت در کار و علاقه و دلبستگی به کار از توان پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برخوردار بوده‌اند. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که کارکنانی که اخلاق حرفه‌ای بالاتری دارند به همان نسبت نیز از احساس کفایت اجتماعی و عملکرد شغلی بالاتری نیز برخوردارند.

- سلیمانی و همکاران در سال ۱۳۹۵ در مقاله‌ای به بررسی اثربخشی هوش هیجانی^۱ بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیر منضبط) پرداختند. هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو بود. این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان زورگو در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان جامعه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تجدیدنظر شده زورگویی اولویوس، پرسشنامه کفایت اجتماعی و نسخه کوتاه پرسشنامه تنظیم هیجان استفاده گردید. گروه آزمایش در ۸ جلسه تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفته و در طی این جلسات به گروه کنترل هیچ نوع آموزشی داده نشد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد بین دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین مؤلفه‌های کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان گروه آزمایش بعد از آموزش هوش هیجانی

متفاوت است. این نتایج حاکی است که آموزش هوش هیجانی می تواند کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان دانش آموزان زورگو را تعدیل نماید.

- سکار و همکاران^۱ در سال ۲۰۱۵ در مقاله ای از چارچوب دلفی، AHP و تاپسیس برای اولویت بندی شاخص های سرمایه فکری استفاده کردند. نتایج این تحقیق دلالت بر این دارد که سرمایه انسانی در اولویت نخست و سرمایه ساختاری و ارتباطی، سرمایه مشتری و سرمایه نوآوری به ترتیب در اولویت بعدی قرار دارند. با توجه به سرمایه انسانی، شایستگی کارکنان در اولویت نخست و خلاقیت کارکنان، انگیزش کارکنان، تجربه کارکنان و نگرش کارکنان در اولویت بعدی قرار دارد. با توجه به سرمایه ساختاری، ساختار سازمانی در اولویت نخست و یادگیری سازمانی، فرایند عملیاتی، سیستم اطلاعات و فرهنگ شرکت به ترتیب در اولویت بعدی قرار دارند. با توجه به سرمایه ارتباطی، ارزش برند در اولویت نخست و ارتباط با تامین کنندگان و رقبا، ارتباط با سازمان های دیگر و رضایت مشتری به ترتیب در اولویت بعدی قرار دارند. با توجه به سرمایه مشتری، وفاداری مشتری، تناسب مشتری، قابلیت بازاریابی و کثرت بازار به ترتیب در اولویت بعدی قرار دارند. با توجه به سرمایه نوآوری، فرهنگ نوآوری، مکانیزم نوآوری و دستاورد نوآوری به ترتیب در اولویت بعدی قرار دارند.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف و ماهیت تحقیق، در رده تحقیقات کاربردی به حساب آورد؛ زیرا هدف تحقیقات کاربردی، توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است. نوع تحقیق حاضر توصیفی و روش تحقیق پیمایشی می باشد.

در این پژوهش جامعه آماری براساس عنوان انتخابی، کلیه کارکنان آموزش و پرورش شهرستان خلخال، منطقه شاهرود و خورش رستم که تعداد آنها ۱۷۵ نفر می باشند. جهت نمونه گیری، با توجه به اینکه تعداد جامعه براساس آمار بدست آمده حدود ۱۷۵ نفر بودند که با توجه به محدود بودن جامعه آماری از فرمول زیر برای تعیین حجم نمونه آماری استفاده شده است، که با در نظر گرفتن مقدار خطای مجاز ۰/۰۵ حجم نمونه آماری برابر با ۱۲۰ نفر برآورد گردیده است.

$$n = \frac{175 \times 1.96^2 \times 0.5(1 - 0.5)}{0.5^2(175 - 1) + 1.96^2 \times 0.5(1 - 0.5)} = 120$$

روش گردآوری داده ها در این تحقیق از نوع میدانی و همچنین کتابخانه ای می باشد. جهت گردآوری اطلاعات در این تحقیق از پرسشنامه های طراحی شده با در نظر گرفتن ابعاد موضوع مورد مطالعه استفاده شده است. اعتبار محتوا این پرسشنامه با نظر خواهی از استاد راهنما، مشاور، متخصص و خبرگان آشنا به موضوع مورد بررسی، مورد تأیید قرار گرفت. از سوی دیگر روایی سازه نیز بوسیله آزمون تحلیل عاملی تأییدی آزمون شده است که نتایج آزمون، روایی سازه را تأیید کرد.

در این تحقیق برای بررسی پایایی پرسشنامه پیش آزمونی متشکل از ۳۰ پرسشنامه صورت گرفت و از پاسخ های دریافت شده آلفای کرونباخ گرفته شده است و سوالاتی که آلفای کرونباخ زیر ۰٫۷ بود از پرسشنامه حذف گردید. همه مقادیری آلفای کرونباخ بزرگتر از ۰٫۷ است پس می توان گفت که سازه های مورد استفاده در این مدل از سازگاری درونی بالایی برخوردار هستند.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

تحقیق حاضر به دنبال بررسی رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش است، در ابتدا برای سنجش مدل از پرسشنامه استاندارد استفاده شد و سپس به منظور انجام آمار توصیفی و آمار استنباطی در بخش کمی پژوهش از نرم افزار SPSS استفاده شد. از آمار توصیفی بیشتر جهت تجزیه و تحلیل متغیرهای جمعیت شناختی در قالب جدول و نمودار استفاده شده است و مشخصه های آماری همچون فراوانی، درصد فراوانی و... بررسی شده اند و از آمار استنباطی جهت بررسی پایایی از آزمون آلفای کرونباخ، برای بررسی وضعیت متغیرهای تحقیق از آزمون T، و برای بررسی رابطه های متغیرهای تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون و و برای پیش بینی از آزمون رگرسیون بهره گرفته شده است.

تجزیه و تحلیل داده های توصیفی

در این بخش جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تکنیک های آمار توصیفی نظیر ایجاد جداول فراوانی و ترسیم نمودارهای آماری برای بررسی چگونگی توزیع نمونه آماری

از حیث متغیرهایی نظیر جنسیت، سن، میزان سابقه کار و سطح تحصیلات پرداخته می‌شود.

جدول ۱- تجزیه و تحلیل داده های توصیفی

وضعیت سنی (سال)	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
جنسیت			
زن	۴۵	۳۸	۴۵
مرد	۷۵	۶۲	۱۲۰
وضعیت سنی			
۲۵-۳۰ سال	۶	۰,۰۵	۶
۳۰-۳۵ سال	۳۳	۰,۲۷	۳۹
۳۵-۴۰ سال	۵۴	۰,۴۵	۹۳
بالتر از ۴۰ سال	۲۷	۰,۲۳	۱۲۰
وضعیت تحصیلی			
فوق دیپلم	۳۵	۰,۲۹	۳۵
لیسانس	۸۵	۰,۷۱	۱۲۰
فوق لیسانس	۰	۰	۱۲۰
سابقه شغلی			
۶-۱۰ سال	۱۱	۰,۰۹	۱۱
۱۱-۱۵ سال	۲۲	۰,۱۸	۳۳
۱۶-۲۰ سال	۴۵	۰,۳۸	۷۸
۲۱-۲۵ سال	۲۳	۰,۱۹	۱۰۱
بالتر از ۲۵ سال	۱۹	۰,۱۶	۱۲۰
منطقه مربوط به کارکنان آموزش و پرورش			
خلخال	۳۵	۰,۰۹	۱۱
شاهرود	۷۰	۰,۱۸	۳۳
خوش رستم	۱۵	۰,۳۸	۷۸

آمار استنباطی

پیش از آنکه روابط بین متغیرها را آزمون کنیم لازم است تا نرمال بودن متغیرها را بررسی کنیم. یکی از روش های بررسی ادعای نرمال بودن توزیع متغیر استفاده از



آزمون کولموگروف - اسمیرنوف است. نتایج این آزمون در جدول زیر ارائه شده است.

آیا متغیرهای طراحی شده دارای توزیع نرمال است؟

فرضیه صفر: متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال هستند.

فرضیه یک: متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال نیستند.

جدول ۲- نتیجه آزمون کولموگروف- اسمیرنوف

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z	سطح معناداری
سرمایه فکری	۳,۹۴۹۰	۰,۱۶۱۲۸	۱,۰۸۶	۰/۱۸۹
کفایت اجتماعی	۳,۳۵۷۶	۰,۲۰۳۳۱	۱,۲۱۷	۰/۱۰۳
اخلاق حرفه ای	۳,۶۱۱۱	۰,۲۱۸۲۵	۰,۹۱۰	۰/۳۷۸

باتوجه به جدول ۲ مشاهده میشود ضرایب متغیرهای پژوهش بیشتر از ۰/۰۵ است بنابراین فرض H_1 را رد و فرض H_0 مورد پذیرش قرار میگیرد براین اساس توزیع داده ها نرمال هستند و محقق باید برای آزمون فرضیات از امار پارامتریک استفاده کند. بنابراین، داده ها نرمال است و می توان از ضریب همبستگی پیرسون جهت آزمون فرضیه ها استفاده نمود.

بررسی وضعیت متغیرهای تحقیق

با استناد به نمرات به دست آمده از نمونه و انجام آزمون T یک نمونه ای نتایج تحلیل در جدول ۳ تا ۵ آمده است. همان طور که مشاهده می شود مقدار p-value یا به عبارتی مقدار سطح معناداری برای ابعاد تحقیق کمتر از مقدار $\alpha = ۰/۰۵$ می باشد. لذا فرض صفر مبنی بر اینکه میانگین ابعاد مساوی ۳ میباشد تأیید نگردیده است؛ از طرفی دو عدد نشان داده شده در ستون مربوط به فاصله اطمینان ۹۵ درصدی تفاوت میانگین شامل عدد صفر نمی باشد لذا این عامل خود مؤید رد فرض صفر میباشد. مثبت بودن حد بالا و پایین این فاصله نیز بیان گر این نکته می باشد که میانگین ابعاد بیشتر از عدد ۳ می باشد. نتیجه کلی بدین صورت قابل تبیین خواهد بود که وضعیت ابعاد با توجه به میانگین جامعه در حد نسبتاً خوبی می باشد. هم چنان که در جدول

پائین مشخص است، مقدار آماره T در فاصله $1/96$ - و $1/96$ + نمی باشد و در ناحیه بحرانی آزمون قرار دارد و به بیان دیگر اختلاف میانگین از عدد ۳ معنی دار میباشد.

۱- وضعیت سرمایه فکری و ابعاد آن

جدول ۳- وضعیت سرمایه فکری و ابعاد آن

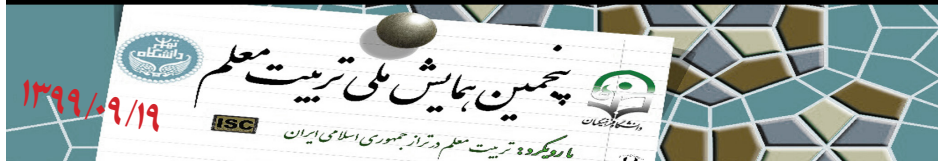
متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	معناداری
سرمایه انسانی	۴,۲۰۰۹	۰,۲۳۷۲۶	۱۹۳,۹۶۱	۰,۰۰۰
سرمایه ساختاری	۳,۹۲۰۴	۰,۲۱۱۷۹	۲۰۲,۷۷۲	۰,۰۰۰
سرمایه مشتری	۳,۸۴۳۱	۰,۳۶۲۳۹	۱۱۶,۱۷۰	۰,۰۰۰
سرمایه فکری	۳,۹۴۹۰	۰,۱۶۱۲۸	۲۶۸,۲۲۰	۰,۰۰۰

جدول شماره ۴-۷- نشان میدهد که مقدار آماره t برای ابعاد سرمایه فکری در سطح خطای ۰,۰۰۰ و معنا دار است و بالاترین میانگین مربوط به بعد سرمایه انسانی و پایین ترین میانگین مربوط به بعد سرمایه مشتری می باشد. در نتایج به دست آمده میانگین بالاتر از ۳,۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می باشد.

۲- وضعیت کفایت اجتماعی و ابعاد آن

جدول Error! No text of specified style in document - وضعیت کفایت اجتماعی و ابعاد آن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	معناداری
مهارتهای شناختی	۳,۶۳۷۵	۰,۴۴۷۳۵	۸۹,۰۷۳	۰,۰۰۰
مهارتهای رفتاری	۳,۵۶۰۰	۰,۳۰۵۲۵	۱۱۳,۴۰۳	۰,۰۰۰
مهارتهای هیجانی و عاطفی	۳,۵۵۵۶	۰,۲۸۳۳۲	۱۲۵,۸۷۷	۰,۰۰۰
مهارتهای انگیزشی	۳,۵۸۱۷	۰,۳۲۹۵۰	۱۰۹,۱۰۲	۰,۰۰۰
کفایت اجتماعی	۳,۵۵۷۶	۰,۲۰۳۳۱	۱۸۰,۹۰۸	۰,۰۰۰



جدول شماره ۴ نشان میدهد که مقدار آماره t برای ابعاد کفایت اجتماعی در سطح خطای ۰/۰۰۰ معنا دار است و بالاترین میانگین مربوط به بعد مهارت های شناختی و پایین ترین میانگین مربوط به بعد مهارت های هیجانی و عاطفی می باشد. در نتایج به دست آمده میانگین بالاتر از ۳/۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می باشد.

۳- وضعیت اخلاق حرفه ای و ابعاد آن

جدول ۵- وضعیت اخلاق حرفه ای و ابعاد آن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	معناداری
مسئولیت پذیری	۳,۵۱۶۷	۰,۷۳۰۳۰	۵۲,۷۵۰	۰,۰۰۰
صادق بودن	۳,۵۲۹۲	۰,۶۵۵۶۰	۵۸,۹۶۹	۰,۰۰۰
عدالت و انصاف	۳,۸۴۵۸	۰,۶۸۵۳۷	۶۱,۴۶۹	۰,۰۰۰
وفاداری	۳,۶۵۸۳	۰,۷۱۵۹۲	۵۵,۹۷۷	۰,۰۰۰
برتری جویی و رقابت طلبی	۳,۶۲۵۰	۰,۵۹۱۴۳	۶۷,۱۴۲	۰,۰۰۰
احترام به دیگران	۳,۵۵۴۲	۰,۷۸۳۲۲	۴۸,۳۱۲	۰,۰۰۰
همدردی	۳,۷۷۵۰	۰,۷۰۶۶۶	۵۸,۵۱۹	۰,۰۰۰
احترام به ارزش ها	۳,۷۰۰۰	۰,۹۶۶۶۷	۴۱,۹۲۹	۰,۰۰۰
اخلاقی حرفه ای	۳,۶۱۱۱	۰,۲۱۸۲۵	۴۹,۶۳۶	۰,۰۰۰

جدول شماره ۵ نشان میدهد که مقدار آماره t برای ابعاد اخلاق حرفه ای در سطح خطای ۰/۰۰۰ معنا دار است و بالاترین میانگین مربوط به بعد عدالت و انصاف و پایین ترین میانگین مربوط به بعد صادق بودن می باشد. در نتایج به دست آمده میانگین بالاتر از ۳/۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می باشد.

آزمون آلفای کرونباخ جهت پایایی پرسشنامه

در مرحله بعد باید پایایی ابزارهای اندازه گیری (سازه ها) را بررسی کرد تا ببینیم آیا این سازه ها، که برای اندازه گیری و سنجش متغیر و صفتی ساخته شده در شرایط مشابه و در زمان یا مکان دیگر نتایج مشابهی را حاصل می کند. به عبارت دیگر از خاصیت تکرارپذیری و سنجش نتایج یکسان برخوردار باشد. یک روش اندازه گیری پایایی، استفاده از ضریب آلفای کرونباخ است که در فصل ۳ به آن اشاره شده است نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶- آلفای کرونباخ

متغیرها	آلفای کرونباخ
سرمایه فکری	۰,۸۹۴
کفایت اجتماعی	۰,۸۷۹
اخلاق حرفه ای	۰,۸۴۴

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می شود، متغیرهای این پژوهش از پایایی مناسبی برخوردارند. بدین صورت که پایایی سرمایه فکری برابر با ۰,۸۴۹، کفایت اجتماعی برابر با ۰,۸۷۹، اخلاق حرفه ای برابر با ۰,۸۴۴ است.

آزمون فرضیه‌های تحقیق

تحقیق حاضر دارای دو فرضیه می باشد که فرضیه اول تأثیر مثبت سرمایه فکری بر اخلاق حرفه ای شرکت را بررسی می کند.

۱- فرضیه اول: سرمایه فکری تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد.

H۰: سرمایه فکری تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای ندارد.

H۱: سرمایه فکری تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد.

در جدول ۷، نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون به منظور تبیین رابطه بین سرمایه فکری و اخلاق حرفه ای ارائه شده است.

جدول ۷- نتایج آزمون همبستگی پیرسون

متغیرها	اخلاق حرفه ای	سطح معناداری
سرمایه فکری	۰/۷۴۷	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۷ مشاهده می شود، بین سرمایه فکری و اخلاق حرفه ای در سطح ۰/۰۰۱ رابطه معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، ضریب همبستگی بین سرمایه فکری و اخلاق حرفه ای برابر با ۰/۷۴۷ است و این نشان دهنده این است که رابطه بین دو متغیر فوق، مثبت و مستقیم است. یعنی به ازای افزایش متغیر سرمایه فکری، اخلاق حرفه ای نیز به همان اندازه افزایش پیدا خواهد کرد.



۲- فرضیه دوم : کفایت اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد.

H_0 : کفایت اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای ندارد.

H_1 : کفایت اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد.

در جدول ۸، نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون به منظور تبیین رابطه بین کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه ای ارائه شده است.

جدول ۸- نتایج آزمون همبستگی پیرسون

متغیرها	اخلاق حرفه ای	سطح معناداری
کفایت اجتماعی	۰/۳۱۵	۰/۰۰۳

همان طور که در جدول ۸ مشاهده می شود، بین کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه ای در سطح ۰/۰۰۳ رابطه معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، ضریب همبستگی بین کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای برابر با ۰/۳۱۵ است و این نشان دهنده این است که رابطه بین دو متغیر فوق، مثبت و مستقیم است. یعنی به ازای افزایش متغیر کفایت اجتماعی ، اخلاق حرفه ای نیز به همان اندازه افزایش پیدا خواهد کرد.

۳- فرضیه سوم: سرمایه فکری و کفایت اجتماعی ، اخلاق حرفه ای را پیش بینی می کنند.

H_0 : سرمایه فکری ، اخلاق حرفه ای را پیش بینی نمی کنند.

H_1 : سرمایه فکری ، اخلاق حرفه ای را پیش بینی نمی کنند.

به منظور تبیین نقش هر کدام از متغیرهای پیش بین در متغیر ملاک (اخلاق حرفه ای) از تحلیل رگرسیون به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۹- خلاصه رگرسیون چندگانه به روش همزمان

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	خطای ارزیابی	سطح معناداری
همزمان	۰/۸۳۷	۰/۷۰۰	۰/۶۰۰	۰/۱۳۸۰۶	۰/۰۰۳

همان طور که در جدول ۹ مشاهده می شود، متغیرهای پیش بین (سرمایه فکری و کفایت اجتماعی) ۰/۶۰ از واریانس اخلاق حرفه ای را تبیین می کنند.

جدول ۱۰- شاخص های تحلیل واریانس یک راهه (آنووا) جهت بررسی معناداری کل مدل رگرسیون

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۰,۲۶۷	۲	۰,۱۳۳	۶,۹۹۷	۰,۰۰۳
باقی مانده	۰,۱۱۴	۶	۰,۰۱۹		
کل	۰,۳۸۱	۸			

همان طور که در جدول ۱۰ مشاهده می شود، کل مدل رگرسیون در سطح ۰,۰۰۳ معنادار است.

جدول ۱۱- شاخص های تحلیل رگرسیون

متغیر پیش بین	ضریب تأثیر (B)	خطای ارزیابی	ضریب استاندارد	t	سطح معناداری
ثابت	۷,۶۱۶	۴,۰۸۱		۰,۸۶۶	۰/۰۰۱
کفایت اجتماعی	۱,۰۹۱	۰/۶۴۸	۰/۵۷۳	۱/۶۸۴	۰/۰۰۳
سرمایه فکری	۱,۸۷۴	۰/۵۴۱	۱,۱۷۹	۳/۴۶۵	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۱۱ مشاهده می شود، از میان انواع متغیرهای پیش بین (کفایت اجتماعی و سرمایه فکری)، سرمایه فکری نسبت به بقیه عوامل به میزان بالاتری قادر است تا واریانس اخلاق حرفه ای را مورد پیش بینی قرار دهد. همچنین، در مرتبه بعدی، کفایت اجتماعی با ضریبی معادل ۰/۵۷۳ می تواند واریانس اخلاق حرفه ای را مورد پیش بینی قرار دهند.

نتایج نظری تحقیق

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش می باشد. هدف از انجام این پژوهش پاسخ به پنج سؤال مهم است.



- ۱- وضعیت سرمایه فکری در بین کارکنان جامعه هدف چگونه است؟
 - ۲- وضعیت کفایت اجتماعی در بین کارکنان جامعه هدف چگونه است؟
 - ۳- وضعیت بررسی اخلاق حرفه‌ای در بین کارکنان جامعه هدف چگونه است؟
 - ۴- آیا بین سرمایه فکری و اخلاق حرفه‌ای کارکنان رابطه وجود دارد؟
 - ۵- آیا بین کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای کارکنان رابطه وجود دارد؟
 - ۶- سهم سرمایه فکری و کفایت اجتماعی در پیش بینی اخلاق حرفه‌ای به چه میزانی است؟
- در پاسخ به سوال اول، دوم و سوم برای بررسی وضعیت متغیر سرمایه فکری، کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای کارکنان با استناد به نمرات به دست آمده از نمونه و انجام آزمون T یک نمونه‌ای نتایج تحلیل در فصل چهارم آمده است. نتایج نشان می‌دهد که مقدار آماره t برای ابعاد سرمایه فکری در سطح خطای ۰/۰۰۰ و معنا دار است و بالاترین میانگین مربوط به بعد سرمایه انسانی و پایین‌ترین میانگین مربوط به بعد سرمایه مشتری می‌باشد. در نتایج به دست آمده میانگین بالاتر از ۳/۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می‌باشد.
- نتایج نشان می‌دهد که مقدار آماره t برای ابعاد کفایت اجتماعی در سطح خطای ۰/۰۰۱ معنا دار است و بالاترین میانگین مربوط به بعد مهارت‌های شناختی و پایین‌ترین میانگین مربوط به بعد مهارت‌های هیجانی و عاطفی می‌باشد. در نتایج به دست آمده میانگین بالاتر از ۳/۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می‌باشد.
- نتایج نشان می‌دهد که مقدار آماره t برای ابعاد اخلاق حرفه‌ای در سطح خطای ۰/۰۰۱ معنا دار است و بالاترین میانگین مربوط به بعد عدالت و انصاف و پایین‌ترین میانگین مربوط به بعد صادق بودن می‌باشد. در نتایج به دست آمده میانگین بالاتر از ۳/۵ و بالاتر از حد متوسط است و برای سازمان مناسب می‌باشد. در پاسخ به سوال چهارم و پنجم در تحقیق حاضر، دو فرضیه تدوین شد.
- تحقیق حاضر دارای دو فرضیه می‌باشد که فرضیه اول تأثیر مثبت سرمایه فکری بر اخلاق حرفه‌ای شرکت را بررسی می‌کند.
- فرضیه اول:** سرمایه فکری تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه‌ای دارد.
- همان‌طور که از قبل اشاره شد معیار تأیید یا رد یک فرضیه در نظر گرفتن اعداد

معناداری است و بنابراین H_0 رد و فرضیه اول که تأثیر مستقیم و معنادار سرمایه فکری بر اخلاق حرفه ای را بررسی می‌کند، تأیید می‌شود. بنابراین فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه دوم: کفایت اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد.

بنابراین H_0 رد و فرضیه H_1 که تأثیر مستقیم و معنادار کفایت اجتماعی بر اخلاق حرفه ای را بررسی می‌کند، تأیید می‌شود. بنابراین فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پاسخ به سوال ششم در تحقیق حاضر، یک فرضیه تدوین شد.

فرضیه سوم: سرمایه فکری و کفایت اجتماعی، اخلاق حرفه ای را پیش بینی می‌کنند.

همان طور که در فصل چهارم مشاهده می‌شود، از میان انواع متغیرهای پیش بین (کفایت اجتماعی و سرمایه فکری)، سرمایه فکری نسبت به بقیه عوامل به میزان بالاتری قادر است تا واریانس اخلاق حرفه ای را مورد پیش بینی قرار دهد. همچنین، در مرتبه بعدی، کفایت اجتماعی می‌تواند واریانس اخلاق حرفه ای را مورد پیش بینی قرار دهند.

پیشنهادهای کاربردی

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش انجام شده است بدین منظور روابط میان سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش تأیید شده است. در این بخش بر اساس نتایج به دست آمده از تحقیق به ارائه پیشنهادات کاربردی برای مدیران آموزش و پرورش پرداخته شده است.

با توجه به فرضیه سرمایه فکری تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود:

۵ تصمیم گیری ها را به پایین ترین سطح سازمان تفویض نمایند و این حس را به زیردستان القا نمایند که آنها یک عامل مهم در انجام امور هستند.

۵ مهارت ها، دانش و شایستگی های کارکنان کلیدی را شناسایی نمایند و کارکنان عادی نیز از طریق اجرای برنامه های پرورشی به بهترین سطح عملکردی ممکن خود برسند، اجرای این برنامه ها نیز باید تضمین گردد. با سرمایه گذاری در وقت و هزینه



برای توسعه نیروهای مستعد داخلی، سازمان آموزش و پرورش را قادر می سازد هنگامی که نیروهای اصلی بازنشسته می شوند یا به هر دلیل دیگری از سازمان خارج می شوند، بدون هیچ مشکلی از این مرحله گذر کنند.

۵ با درک ایده ها و افکار کارآفرینانه کارکنان، حمایت از طرح های کارآفرینانه و به کارگیری نظریه های جدید کارکنان، انعطاف بیشتر در کنترل افراد و مشارکت دهی در تصمیم گیری ها، گامی مهم در راستای ارتقاء سرمایه فکری در سازمان خود بردارند.

۵ در ساختار سازمانی از اینکه کارمندان از لحاظ خانوادگی خیلی ازهم دور باشند ممانعت به عمل آورد و همچنین از اینکه کارکنان آموزش و پرورش دارای بوروکراسی (کاغذبازی) کسل کننده و مهارنشدنی باشند نیز ممانعت به عمل آید .

۵ کارکردهای فعلی سازمان، کارکنان را به حل مسائل بین خود قبل از اینکه آن را به سرپرست ارجاع دهند، تشویق نماید، همچنین فرصتهایی برای بهبود دانش، مهارت و تواناییها به کارکنان داده شود تا بدان وسیله بتواند موقعیت جدیدی را بر عهده بگیرند.

۵ بر روی خواسته ها و نیازهای ارباب رجوع سرمایه گذاری نمایند و تحت هر شرایطی تا آن جایی که امکان دارد از ارباب رجوع خود از طریق سیستم نظر سنجی بازخورد دریافت نمایند. بنابراین سعی نمایند شرکت ها برای افزایش رضایت ارباب رجوع خدمات خود را براساس انتظارات مشتری بهبود نمایند اگر انتظارات ارباب رجوع باآورده شود در این صورت ارباب رجوع به این شناخت میرسند که سازمان در ارائه خدماتی که برای ارباب رجوع ارزش ایجاد می نماید موفق است و از انتخاب خود راضی خواهد بود.

با توجه به فرضیه کفایت اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه ای دارد به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می شود:

۵ به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می شود خزانه اطلاعات و مهارتهای پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبکهای اسنادی را تقویت نمایند .

۵ به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می شود که ایفای نقش، مذاکره، ابراز وجود، مهارتهای محاوره ای برای شروع و تداوم تعاملهای اجتماعی، مهارتهای فراگیری و یادگیری رفتار دوستانه با دیگران می شود را در خود و کارکنان تقویت نمایند

۵ به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می شود مهارت‌های انگیزشی کارکنان را که شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی، احساس اثربخشی و کنترل فرد و احساس خودکارآمدی باشد را تقویت نمایند.

بحث و مقایسه

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش انجام شده است. بدین منظور روابط میان سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش بررسی شده است. در تحقیق حاضر سرمایه فکری بر اخلاق حرفه ای تاثیر مثبت و معنی داری دارد بنابراین نتایج تحقیق حاضر با تحقیق احمدخانی (۱۳۹۴) همسو است. بنابراین هر سازمانی علاوه بر داشتن ارتباطات درون سازمانی، دارای نوع رابطه با محیط پیرامون و بیرون از سازمان است. این رابطه را که از نوع رابطه تاثیرگذار و تاثیر پذیر است، می‌توان به نحوی به عنوان سرمایه فکری آن سازمان قلمداد کرد. بنابراین سرمایه فکری، دارای قابلیت‌ها و دارایی‌های مهم سازمانی هستند که می‌توانند به سازمان‌ها در خلق و تسهیم دانش در بهبود عملکرد سازمان کمک بسیار کنند. امروزه منابع انسانی (دانش) تنها منبع مطمئن برای ایجاد مزیت رقابتی پایدار در سازمان‌ها به شمار می‌آید. سازمان‌ها هر روز بیشتر به اهمیت دانش به عنوان سرمایه فکری پی می‌برند. همچنین در تحقیق حاضر رابطه بین کفایت اجتماعی و اخلاق حرفه ای تأیید شد با توجه به اینکه تاکنون تحقیقی در این زمینه کار نشده است امکان مقایسه وجود ندارد.

پیشنهادهای پژوهشی

محققان می‌توانند بر اساس این مطالعه و تحقیقات مشابه در تلاش برای درک بهتر رابطه بین سرمایه فکری و کفایت اجتماعی با اخلاق حرفه ای، کارکنان آموزش و پرورش باشند زمانی که در محیط‌های در حال تغییر رقابت می‌کنند، سیاستگذاران می‌توانند به تنظیم بازار آزاد کمک کنند به طور که محیط تجاری بیشتر شفاف شود و شرکت‌ها بتوانند به طور موثر تری رقابت کنند. مطالعات و بررسی‌های طولی از



شرکت های مشابه می توانند به تعیین اینکه چگونه مفاهیم سازمان ها را در طول زمان تغییر می دهد و چگونه به طور کامل این استراتژی ها کاربردی و اجرا می شوند ، کمک کند. پیشنهاد می شود برای دستیابی به سطوح بالای عملکرد، ایجاد دانش را سریع تر کند و مدیران ، منابع دانش را مدیریت کنند . همچنین ، پیشنهاد می شود که سازمان ، کانال های ارتباطی باز که شفاف سازی و اطلاعات سریع را ارائه می دهد و موجب ارتباط و تعامل بیشتر تصمیم گیرندگان می شود، در شرکت فراهم کند تا منابع دانش و یادگیری ارتقا یابد .

این پژوهش در سازمان آموزش و پرورش کشور انجام گرفت ، اجرای طرح های پژوهشی مشابه در قلمرو کسب و کار ها و صنایع خدماتی و بررسی دستاوردهای در این حوزه ها می تواند نقش تکمیلی را برای پژوهش حاضر ایفا کند . همچنین ، امید آن است در آینده به جای تفکر درباره محصولات کوتاه مدت ، به استراتژی های بلندمدت انسانی ، ساختاری و مشتری توجه بیشتری معطوف شود .

میتوان این پژوهش را در شرکتهای دیگر با توجه به نوع محصولات صنعتی و مصرفی مورد بررسی قرار داد.

با توجه به اینکه تحقیق حاضر در سازمان آموزش و پرورش انجام گرفت پیشنهاد می گردد همین موضوع در صنایع دیگر انجام گیرد و بعدا نتایج تحقیق بدست آمده با یکدیگر مقایسه گردد.

به محققین دیگر پیشنهاد می گردد اخلاق حرفه ای را با دیگر متغیرها مورد بررسی قرار دهند.

انجام مطالعاتی به منظور شناسایی عوامل کفایت اجتماعی و سرمایه فکری با هدف بهبود اخلاق حرفه ای کارکنان در شرکت های دولتی و مقایسه تطبیقی آن در شرکت های خصوصی

شناسایی متغیرهای تعدیل گر در روابط میان مفاهیم معرفی شده در مدل تحقیق حاضر و ارائه مدل غنی تر در خصوص بهبود اخلاق حرفه ای کارکنان بر اساس مولفه های اثر گذار کفایت اجتماعی و سرمایه فکری برای سازمان

منابع

- اسماعیلی، محمودرضا، شریعت‌نژاد، علی، ۱۳۹۴، بررسی رابطه رهبری تحول‌گرا با سرمایه فکری و سرمایه روانشناختی با اثر میانجی مدیریت تحول‌گرا، فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، سال بیست و سوم، شماره ۷۷.
- امیری، علی‌نقی، همتی، محمد، مبینی، مهدی، ۱۳۹۰، اخلاق حرفه‌ای، ضرورتی برای سازمان، نشریه معرفت اخلاقی، شماره ۴، صص ۱۵۹-۱۳۷.
- سلیمانی. اسماعیل، شیخ الاسلامی. علی، موسوی. مهناز، (۱۳۹۵)، اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیر منضبط)، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال ۱۲، شماره ۴۲، ۱۰۱-۱۲۶.
- اسم‌زاده، ابوالفضل؛ شیوا ملکی و لیلی شریفی. (۱۳۹۵). اثر میانجی اخلاق حرفه‌ای در رابطه‌ی بین سرمایه فکری، یادگیری سازمانی و تسهیم دانش. مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی. دوره‌ی ۹. شماره ۲۲. تابستان ۹۵. صفحات ۷۶ تا ۸۶.
- احمدخانی، لیللا. (۱۳۹۴). رابطه اصول اخلاق حرفه‌ای با توسعه سرمایه فکری در سازمان پزشکی قانونی (تاثیر بر ارتقاء سطح آموزش در کل کشور). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.
- احمدیان. مجید، قربانی. رحیم (۱۳۹۲) بررسی رابطه بین سرمایه فکری و عملکرد سازمانی: مورد مطالعه وزارت امور اقتصادی و دارایی، مجله اقتصادی، - شماره های ۱۱ و ۱۲، صفحات ۱۱۱-۱۳۰.
- احراری، حسن و پورشافعی، هادی، (۱۳۹۶) اخلاق داری و نقش رهبران سازمانی، کنگره بین‌المللی بهبود مدیریت نظام آموزشی ایران.
- اکبری. طراوت، بررسی تاثیر مولفه های سرمایه فکری بر عملکرد سازمانی (مورد مطالعه شرکت های خودرو سازی سایپا و ایران خودرو، مطالعات هنر و علوم انسانی، سال دوم، شماره ۸ و ۹، ۲۷-۱۹.
- انصاری، منوچهر، حسینی، احد، رحمانی، حسین، سیفی، سارا، تاثیر رعایت اصول اخلاق حرفه ای کارکنان بر وفاداری مشتریان بانک ها، سال هفتم، شماره ۳، ۱۳۹۱.
- الوانی، سید مهدی، رحمتی، محم حسین (۱۳۸۶)، فرایند تدوین منشور اخلاقی برای سازمان، فرهنگ مدیریت، سال پنجم، شماره پانزدهم، صفحه ۴۳-۷۰.
- آراسته، حمیدرضا، جاهد، حسینعلی، ۱۳۹۰، رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش



عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها، نشاء علم، ۲، ۳۱.

اردلان، محمدرضا، بهشتی راد، رقیه (۱۳۹۳)، بررسی تاثیر سرمایه فرهنگی و سرمایه فکری بر بهره‌وری نیروی انسانی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۴(۱): ۷۳-۱۰۲.

بیات، مریم، (۱۳۹۴)، تبیین اخلاق حرفه‌ای در سازمان، سومین کنفرانس بین‌المللی حسابداری و مدیریت، تهران.

سلیمانی، اسماعیل، شیخ‌الاسلامی، علی، موسوی، مهناز، (۱۳۹۵)، اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیر منضبط)، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال ۱۲، شماره ۴۲، ۱۰۱-۱۲۶.

شاه علی، مهرزاد، رشیدپور، علی، کاوسی، اسماعیل، اعتباریان، علی‌اکبر، الگوی پیاده‌سازی اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌های ایران، شماره ۱۳۹۴، ۳۹.

قاسمزاده علیشاهی، ابوالفضل، مهدی کاظم‌زاده بیطالی و لیلی شریفی. (۱۳۹۷). تحلیل رابطه سرمایه فکری با اخلاق حرفه‌ای، تسهیم دانش و آموزش اثربخش اساتید. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. سال سیزدهم. شماره ۲. صفحات ۱۰۸-۱۱۸.

-نیکخواه فرخانی، زهرا؛ علیرضا خوراکیان؛ مصطفی جهانگیر و حامد محمدی شهرودی. (۱۳۹۶). تبیین مؤلفه‌های رفتار اخلاقی کارکنان و مدیران شهری. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال دوازدهم، شماره ۴. صفحات ۱-۱۵.

-حیدرپور، فرزانه و حسین رجب‌دری. (۱۳۹۶). رابطه اخلاق حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی سرمایه‌گذاران بورس اوراق بهادار. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. سال دوازدهم. شماره ۲. صفحات ۱۶۱-۱۶۴.

شرفی، محمد، عباس‌پور، عباس، (۱۳۹۲)، ارتباط بین سرمایه فکری و عملکرد در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۶، شماره ۲، ۷۵-۸۱.

شفیع‌پور، سیده فاطمه، زارع‌زیدی، علیرضا، متانی، مهرداد، (۱۳۹۶)، نقش اخلاق حرفه‌ای مدیران در موفقیت سازمان‌ها، دو ماهنامه مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه، سال ۲، شماره ۵، ۳۸-۴۸.

شجاعی‌گاوان، شهناز؛ وکیلی، فریبا و فلاح، علی (۱۳۹۵)، اخلاق حرفه‌ای در حسابداری و مدیریت با رویکرد اسلامی، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران.

شریف زاده، فتاح؛ بازیار، امین و تیرجو، اختر، (۱۳۹۲)، تاثیر فرهنگ سازمانی و اخلاق حرفه ای بر اثربخشی سازمانی، نشریه مدیریت سازمان های دولتی، شماره ۱، ۵-۲۲

رحمانی. حلیمه، رجب دری. حسین، (۱۳۹۵)، بررسی تاثیر اخلاق حرفه ای بر عملکرد سازمانی در مدیران صنعتی استان فارس، حسابداری ارزشی و رفتاری، سال ۱، شماره ۱، ۵۳-۷۶. زبانی شاد باد، محمد علی، حسنی. محمد، قاسم زاده علیشاهی. ابوالفضل، (۱۳۹۶)، نقش اخلاق حرفه ای در پیامدهای فردی و سازمانی، مجله اخلاق پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۴۰، ۵۴-۶۲. صفری. علی، حجازی. لیلا، اعرابی. سهیلا، (۱۳۹۵)، تاثیر بروز اخلاق حرفه ای کارکنان بر ایجاد تفاهم سازمانی، مدیریت تحول، سال ۸، شماره ۱۶، ۹۲-۱۱۳.

علامه، سید محسن، شیخ ابومسعودی. علی، (۱۳۹۴)، تاثیر سرمایه فکری با نقش میانجی مدیریت دانش و سرمایه فرهنگی بر عملکرد سازمان از منظر مدل BSC (مورد مطالعه: شکت گاز استان اصفهان)، حسابداری مدیریت، سال ۸، شماره ۲۴، ۷۳-۸۷.

صراف، ا؛ و معینی فرد، پ (۱۳۸۸). (جایگاه مسئولیت اجتماعی در عملکرد بازاریابی بانک ملت (مقالات اولین کنفرانس بازاریابی خدمات بانکی، تهران.

قاسمی، هوشنگ (۱۳۹۰). اخلاق حرفه ای، ضرورت یا انتخاب. فصلنامه توسعه تاسیسات و تجهیزات. شماره ۸۱، صص ۸۷-۹۱.

قراملکی، فرامرز، (۱۳۸۸) "درآمدی بر اخلاق حرفه ای"، تهران، انتشارات سرآمد.

قلیچ لی، ب؛ مشبکی، ا. (۱۳۸۵). نقش سرمایه اجتماعی در ایجاد سرمایه فکری سازمان، فصلنامه دانش مدیریت، شماره ۷۵: ۱۴۷-۱۲۵

کمالیان. امین رضا، سالارزهی. حبیب الله، اصغرزاده. فاطمه، (۱۳۹۱)، بررسی اثرات سرمایه فکری بر نوآوری سازمانی (مطالعه موردی: مجتمع مس سرچشمه رفسنجان)، کنفرانس ملی کارآفرینی و مدیریت کسب و کار دانش بنیان، صص ۱-۱۹.

موسوی. سید عباس، حسینی. سید یعقوب، مصلح. عبدالحمید، بهرامی. پروانه، (۱۳۹۲)، تاثیر سرمایه فکری بر عملکرد شرکت دانش بنیان، مدیریت بهبود و تحول، سال ۲۷، شماره ۷۰، ۷۷-۱۰۱.

محمودی میمند، محمد، کیارزم. آمنه، (۱۳۹۴)، بررسی رابطه اجزاء سرمایه فکری با محرك های نوآوری سازمانی، مدیریت تحول، سال هفتم، شماره ۱۴، صص ۵۷-۷۴.

محمودی. فریده، بهروز سرچشمه. سعیده، کریمی. مسعود، انصاری شهیدی. مجتبی، تاثیر آموزش مهارت زندگی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان آهسته گام، توانمند سازی کودکان



استثنایی، سال ۷، شماره ۱۹، ۶۰-۶۷.

مصباح، محمد تقی (۱۳۸۰). جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن. بی جا: سازمان تبلیغات اسلامی.

نراقی، محمد مهدی (۱۳۸۶). جامع السعادت، ج ۱.

ناظم، فتاح؛ مطلبی، آزاده (۱۳۹۰). ارائه الگوی ساختاری سرمایه فکری براساس یادگیری سازمانی در دانشگاه شهید بهشتی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۵، صص ۲۹-۵۰.

ونوس، د؛ و خانی، ج (۱۳۸۲)، اصول اخلاق بازرگانی در اسلام، مجله دانش و توسعه تهران.

Todericiu, Ramona & Anca erban. (2015). Intellectual Capital and its Relationship with Universities. 22nd International Economic Conference – IECS 2015 “Economic Prospects in the Context of Growing Global and Regional Interdependencies”, IECS 2015. Procedia Economics and Finance 27. 713 – 717.

-Maria Gogan, Luminita; Alin Artene; Ioana Sarca and Anca Draghici. (2015). The Impact of Intellectual Capital on Organizational Performanc. SIM 2015 / 13th International Symposium in Management. Procedia - Social and Behavioral Sciences 221. Pages 194 – 202.

Abeysekera, I. (2006), The project of intellectual capital disclosure: researching the re-search. Journal of Intellectual Capital 61-77, (1)7.

Ahmadi, F. (2013). Evolution factors impact on professional ethics in service organization. *Ethics in Science & Technology*. 8(3), 35-42. (In Persian).

Amiri, AN.; Hemmati, M., & Mubini, M. (2011). Professional ethics: a necessity for organization. *Maerefat Akhlaghi Journal*. 1(4), 137-159. (In Persian).

Ariff, M., Islam, A. and Zijl, T. (2016), “Intellectual capital and market performance: the case of multinational R&D firms in the US”, *Journal of Developing Areas*, Vol. 50 No. 5, pp. 487-495.

Lentjushenkova, Oksana and Inga Lapina. (2014). The classification of the intellectual capital investments of an enterprise. 19th International Scientific Conference; Economics and Management 2014, ICEM 2014, 23-25 April 2014, Riga, Latvia. Procedia - Social and Behavioral Sciences 156. Pages 53 – 57.

Arasteh, H., & Jahed, H. (2011). Observing ethics in universities and higher education centers: an alternative for improving behaviors. *Science cultivation journal*. 1(2), 31-39. (In Persian).



Andriessen, Daniel. (2005). "On the metaphorical nature of intellectual capital: A textual analysis", *The 4th International Critical Management Studies Conference*, Judge Institute of Management, University of Cambridge

Bounfour, A. (2003). The IC-dVAL approach. *Journal of Intellectual Capital*, 4(3), 396-413.

Behravan, H., & Saeedi, R. (2010). Factors affecting organizational commitment of The gas company's staff: the case of the central office in khorasan razavi, mashhad. *Journal of Social Sciences*. 6(2), 181-99. (In Persian).

Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management decision*, 36(2), 63-76.

Bontis, N., & Serenko, A. (2009). A causal model of human capital antecedents and consequents in the financial services industry. *Journal of Intellectual Capital*, 10(1), 53-69.

Benzing, C., Chu, H. M., & Callanan, G. (2005), A Regional Comparison of the Motivation and Problems of Vietnamese Entrepreneurs. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 10(1), 3-27.

Chen, J., Zhu, Z., & Xie, H.Y. (2004). Measuring intellectual capital: a new model and empirical study. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1): 195-212.

Chen, Yu-Shan. (2008). "The positive effect of green intellectual capital on competitive advantages of firms", *Journal of Business Ethics*, 77, 271-286

de-Castro, M., Delgado-Verde, G., López-Sáez, M., & Navas-López, J. E. (2011). Towards an intellectual capital-based view of the firm: origins and nature. *Journal of business ethics*, 98(4), 649-662.

Duska Ronald F, Duska Brenda (2003). *Accounting ethics*, Maiden, MA: Blackwell Publishing

Durrah .Omar Muhammad , Kamel Allil .Kamaal ,(2018), The intellectual capital and the-learning organization A case study of Saint Joseph Hospital, Paris, *International Journal of Public Leadership*, pp1-11, <https://doi.org/10.1108/IJPL-08-2017-0031>

چگونه توانستم ضعف دیکته دانش‌آموزم در پایه ششم را برطرف کنم؟

کوکب محمدخانی^۱، فرشته سراج^۲

چکیده

دیکته از جمله مهارت‌های نوشتن است که نیاز به پردازش‌های متعدد ذهنی دارد. نقص در هر بخش یا فرایند می‌تواند منجر به یک خطای نوشتاری شود. شناسایی خطاهای شایع می‌تواند به فهم بهتر علل این خطاها و ارائه راهکارهای موثر برای حذف یا تعدیل آن‌ها در کودکان ابتدایی کمک شایانی کند. موضوع این پژوهش درمان مشکل دیکته نویسی دانش‌آموز "ر" است که در پایه ششم مشغول به تحصیل می‌باشد. با استفاده از روش اقدام‌پژوهی تلاش گردید با تبیین موضوع اختلالات دیکته نویسی، گام‌های موثری در جهت بهبود مشکل دیکته نویسی او برداشته شود. با بررسی دلایل و علائم اختلال دیکته نویسی در دانش‌آموز مشخص گردید که ضعف وی در دیکته، ناشی از نارسا نویسی، ضعف در حساسیت شنیداری، ضعف در دقت، اشکال در تمیز دیداری و مشکلات مربوط به آموزش می‌باشد. راه‌حلی‌هایی چون استفاده از کارت‌های الفبا، آموزش نقطه و دندان و هم‌خانواده، هجی کردن، جمله‌سازی، تکمیل کلمات ناقص، املاي کامل کردنی و آزمون‌های فراستینگ جهت درمان این اختلالات ارائه گردید. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که با بکار بستن این راه‌حل‌ها تأثیر فراوانی در رفع اختلال دیکته دانش‌آموز حاصل گردید و اقدامات انجام شده توانست تا حدود زیادی از تکرار اشتباهات مکرر وی جلوگیری کند.

کلیدواژه: دیکته، نارسا نویسی، مهارت نوشتن، اقدام پژوهی

۱- مقدمه

اصطلاح اختلال یادگیری^۳ در سال ۱۹۶۲ و ۱۹۶۳ توسط ساموئل کرک^۴ ارائه شد. او

۱. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه. mohamadkhani2020@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه پیام نور تهران. Fr.seraj@gmail.com

3. learning disabilities

4. Samuel Kirk

این اصطلاح را برای کودکانی که در فرایند یادگیری خواندن، نوشتن و محاسبات ریاضی پیشرفت ناچیزی داشتند، بکار برد و اختلال یادگیری را وارد حوزه برنامه آموزش‌های ویژه کرد. اختلال یادگیری به معنی اختلال در یک یا چند فرایند پایه روانشناختی است که درک و فهم یا استفاده از زبان گفتاری یا نوشتاری را دربرمی‌گیرد و بصورت نقص در توانایی گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، املاء یا انجام محاسبات ریاضی ظاهر می‌شود [۱]. اختلال‌های یادگیری ۲/۷ تا ۳۰ درصد و بطور متوسط ۱۰ تا ۲۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی را دربر می‌گیرد و در پسران بیشتر از دختران و به نسبت ۲ به ۱ تا ۴ به ۱ متغیر است. عمده‌ترین ویژگی‌های اختلال یادگیری در دانش‌آموزان شامل بهره‌های هوشی طبیعی، کارکرد تحصیلی پایین‌تر از حد انتظار، سرعت کم در یادگیری، پیشرفت کند، تکرار پایه‌های تحصیلی، تفاوت بین سطح یادگیری در دروس مختلف، نداشتن انعطاف در استفاده از راهبردهای آموزشی، تفاوت قابل توجه بین توانایی‌ها و مهارت‌ها و کوتاهی دامنه توجه است [۲]. ناتوانی یادگیری را می‌توان بطور کلی به دو گروه بزرگ طبقه‌بندی کرد: ناتوانی یادگیری تحولی و ناتوانی یادگیری تحصیلی. ناتوانی یادگیری تحصیلی در چهار گروه: ناتوانی خواندن، ناتوانی نوشتن (املا)، ناتوانی هجی کردن و بیان انشایی و ناتوانی ریاضی و محاسبه کردن قرار می‌گیرد [۳]. آمارها نشان می‌دهد که ۲۷ تا ۲۸ درصد از کل ناتوانی‌های یادگیری، ناتوانی دیکته است. پسرها در نوشتن و هجی کردن مشکلات بیشتری از دخترها دارند. دلیل شیوع بالا این است که نوشتن دیکته فرایندی چندوجهی است که به تسلط بر مهارت‌های بسیاری نیاز دارد، شامل توانایی تشخیص، به‌یادآوردن، تولید دوباره و نوشتن توالی صحیح حروف و کلمات [۴].

اکثر متخصصان برای نوشتن، نقش اساسی قایل هستند و از آن برای یاددادن، خواندن و هجی کردن استفاده می‌کنند. اختلال در املا به صورت‌های مختلفی می‌تواند فرد را با مشکل مواجه سازد. برای مثال دانش‌آموزی در جلسه امتحان جواب سوال را می‌داند اما از لحاظ املائی قادر به پاسخگویی نیست، از اینرو، در معرض شکست تحصیلی و عواقب منفی آن قرار می‌گیرد. کلیکپرا^۱، شابمن^۲ و گاستیگر^۳

1. Klicpera
2. Schabmann
3. - Gasteiger



(۱۹۹۳) معتقدند در صورت عدم مداخله، نمره‌های ضعیف املای کودکان در طول مدت تحصیل ثابت می‌ماند و عدم بهبود خودبخودی بیشتر در کودکانی مشاهده می‌شود که نمرات املاشان ضعیف‌تر است. از سوی دیگر اگر اختلال یادگیری در املا مورد توجه و مداخله قرار نگیرد، در پایه‌های تحصیلی بالاتر حتی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان نیز مشاهده خواهد شد و به دنبال آن مشکلات خاصی ایجاد می‌کند [۵]. کرینر^۱، انبرگ^۲، گرین^۳، کاستلو^۴ و مک کلین^۵ (۲۰۰۲) و وارنهایگن^۶ (۲۰۰۰) نیز در بررسی تاثیر غلط‌های املایی بر نحوه‌ی نگرش خواننده نسبت به نویسنده، دریافتند که وجود غلط‌های املایی موجب نگرش منفی نسبت به نویسنده می‌شود، ضمن اینکه خواننده درک درستی از نوشته نیز کسب نخواهد کرد. همچنین غلط‌های املایی موجب می‌شود تا ارتباط زبانی مطلوبی بین افراد جامعه برقرار نشود و آن‌ها نتوانند منظور یکدیگر را از نوشته‌های هم بفهمند [۶]. از آنجائی که درس املا یکی از مهم‌ترین دروس دوره ابتدایی است، موضوع پژوهش نگارندگان با نام ((چگونه توانستم ضعف دیکته دانش‌آموز پایه ششم را برطرف کنم)) انتخاب گردید. واضح است چنانچه مشکل املا نویسی این دانش‌آموز حل نشود در تمام درس‌ها با مشکل مواجه خواهد شد، نسبت به تحصیل دلسرد می‌شود، اعتماد به نفسش ضعیف می‌شود و به توانایی‌هایش شک کرده و از لحاظ روانی و عاطفی صدماتی جدی به او و خانواده‌اش وارد می‌شود و زندگی آینده او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سبب سرخوردگی وی در جامعه می‌شود. با توجه به ضرورت انجام تحقیق، سه هدف عمده بر انجام این تحقیق مرتبط است که شامل: شناسایی انواع اختلالات دانش‌آموز "ر" در درس املا، بررسی علل اختلالات املانویسی دانش‌آموز و به کارگیری راهکارهایی جهت رفع اختلالات املانویسی در دانش‌آموز می‌شوند.

-
1. Kreiner
 2. Enberg
 3. Green
 4. Castello
 5. Mc Clin
 6. Varnhagen

۲- بیان مسأله تحقیق و توصیف شرایط موجود

دانش‌آموز "ر" دانش‌آموزی در پایه ششم است. او در خانواده‌ای ۴ نفره زندگی می‌کند. پدرش دارای تحصیلات سیکل است و به شغل تعویض روغنی مشغول است. مادر نیز تحصیلات سیکل دارد و خانه‌دار است. در زمینه خواندن دچار مشکل است. صدای بسیار آرامی دارد و بریده بریده و با مکث می‌خواند. در زمینه دروس دیگر نیز سطح متوسطی دارد. معمولاً در نوشتن کند است و جا می‌ماند، خودکار را زیاد فشار می‌دهد و خط خوبی ندارد. این مشکلات نگارندگان را بر آن داشت تا به دنبال راه‌حلی برای او باشند. برای بررسی این موضوع، ابتدا به گردآوری اطلاعات مرتبط به وضع موجود پرداخته شد. بررسی سوابق تحصیلی، مصاحبه با معلمان، مشاهده دانش‌آموز و بررسی دیکته‌های "ر" ضعف شدید او را در دیکته به اثبات رساند. سوابق تحصیلی او حاکی از آن بود وی دانش‌آموزی با نیازهای ویژه شناخته شده است. مشاهده دانش‌آموز هنگام نوشتن دیکته مشخص نمود که او در نوشتن کند بود و معمولاً جا می‌ماند، خودکار را بسیار فشار می‌دهد و خطی بسیار نامنظم دارد. با بررسی دیکته‌های دانش‌آموز، مهم‌ترین خطاهای او به شرح ذیل شناسایی شد: نارسا نویسی شامل: پرفشار نوشتن، نامرتب نویسی، فاصله‌گذاری، ضعف در حساسیت شنیداری، ضعف در دقت شامل: کم یا زیاد گذاشتن دندانه، کم و زیاد گذاشتن نقطه، نگذاشتن نقطه، جابجا گذاشتن نقطه، حذف یا اضافه کردن یک حرف و ضعف در تمیز دیداری که شامل اشکال در به خاطر سپردن ریزه‌کاری‌ها و جزئیات کلمه می‌شود. در جدول (۱) با توجه آزمون‌های اخذ شده نوع خطاها و فراوانی آن‌ها آمده است.

جدول ۱. فراوانی اشتباهات املایی دانش‌آموز در آزمونک‌های دوره ای (پیش‌آزمون)

نوع خطا	حساسیت شنیداری	دقت	آموزشی	نارسا نویسی
تعداد	۹	۲۶	۶	در تمامی املاها دیده می‌شود.

تبریزی ناتوانی برای نوشتن کلمات از حفظ را موارد ذیل ذکر کرده‌است [۷]:

- اشکال در حافظه دیداری: این افراد کلماتی که دارای صدای مشابه ولی شکل متفاوت هستند را به یاد نمی‌آورند. مثل «ط» با «ت».

- ضعف در تمیز دیداری: افراد دارای این مورد در ادراک ریزه‌کاری‌ها و جزئیات کلمه حفظ



کرده مشکل دارند. مثل «جانه» به جای «خانه».

- ضعف حساسیت شنیداری: یعنی فرد در شنیدن صداها حساس نیست. مثل «مسباک» به جای «مسواک».

- اشکال در حافظه شنیداری: این افراد کلماتی که در جملات گفته می‌شود را فراموش می‌کنند و در دیکته، کلمه و حرف جا می‌اندازند.

- نقص در توجه و دقت: این افراد در دیکته، علامت تشدید، نقطه، سرکش را جا می‌اندازند.

۳- تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها

با جمع‌آوری اطلاعات و تفکیک آن‌ها در مورد علت‌های ضعف املانویسی در دانش‌آموز، علل زیر حاصل گردید:

۳-۱- دانش آموز:

- ◊ ضعف در پایه تحصیلی که منجر به تکرار پایه و عدم شناخت حروف الفبا گردید.
- ◊ ضعف در تمرکز
- ◊ ضعف در مهارت‌های ارتباطی که منجر به عدم درخواست از معلم برای تکرار دیکته و عدم درخواست کمک از دوستان شد.

۳-۲- معلم:

- ◊ عدم توجه به تفاوت‌های فردی
- ◊ عدم تاکید بر اشتباهات دیکته دانش‌آموز
- ◊ عدم استفاده از تشویق که باعث ضعف در اعتماد به نفس او گردید.

۳-۳- مدرسه:

- ◊ شلوغی کلاس‌ها
- ◊ وضعیت نامناسب نیمکت

۳-۴- اولیای دانش‌آموز:

- ◊ عدم توجه به وضعیت درسی دانش‌آموز

۵ پذیرش دانش آموز به عنوان دیرآموز و در نتیجه رهاکردن او

با بررسی شرایط موجود راه حل های زیر برای حل مشکل دیکته «ر» استفاده گردید:

- ۱- کم کردن عوامل مخل محیطی برای افزایش تمرکز «ر» در هنگام املاگویی ،
- ۲- تمرین های افزایش حافظه شنوایی، ۳- تمرین های افزایش دقت، ۴- هجی کردن کلمات، ۵- تمرین های کامل کردنی حروف الفبا ، ۶- استفاده از کارت های آموزشی حروف، ۷- استفاده از کارت لغات غلط ، ۸- آموزش نقطه و دندانه، ۹- نوشتن کلمات بصورت ناقص، ۱۰- جمله سازی، ۱۱- تمرین های کامل کردنی، ۱۲- تمرکز بر واژه های دشوار، ۱۳- اجرای آزمون شماره ۱ فراستینگ: یک سری خط های موازی با فاصله های کم و زیاد رسم شده است و از دانش آموز خواسته می شود تا وسط هر دو خط موازی، یک خط راست رسم کند. این آزمون به منظور هماهنگی چشم و دست انجام می شود، ۱۴- اجرای آزمون شماره ۴ فراستینگ: دانش آموز باید از میان تعدادی تصاویر مشابه یک تصویر که با بقیه تفاوت دارد را بیاید. این آزمون به منظور تقویت تمیز دیداری انجام می شود، ۱۵- اجرای آزمون شماره ۲ فراستینگ: در این آزمون تعدادی تصویر در هم کشیده شده است که دانش آموز باید تصویر مورد نظر را از میان تصاویر پیدا کند. این آزمون برای تقویت ادراک نقش از زمینه انجام می شود، ۱۶- اجرای آزمون شماره ۵ فراستینگ: در این آزمون بر روی تعدادی نقطه، خطوطی کشیده شده است که دانش آموز باید بتواند مشابه آن ها را رسم کند. این آزمون برای تقویت هماهنگی دیداری حرکتی انجام می شود، ۱۷- اجرای آزمون تشخیص شنیداری: این آزمون برگرفته از کتاب ناتوانی های یادگیری نوشته نادری و سیف نراقی است. در این آزمون کلماتی که از نظر آوایی نزدیک به هم هستند یا کاملاً یکی هستند، برای دانش آموز خوانده می شود و او باید تشخیص دهد کدام جفت از کلمات، متفاوت و کدام جفت، یکسان هستند.

بعد از اجرای کلیه راه حل ها، برای بررسی میزان اثربخشی اطلاعات ذیل گردآوری شد:

مصاحبه با معلم دانش آموز "ر" نشان داد که او در نوشتن دندانه و نقطه بسیار دقت می کند و این امر کمی روی سرعت نوشتن او تاثیر گذاشته است. مشاهده عملکرد "ر" هم گویای این بود که وی خودکار را فشار نمی دهد و به آرامی می نویسد، در صورت



عقب ماندن از معلم، دستش را بلند می کند و یا به معلم نگاه می کند، نسبت به گذشته صاف تر می نویسد و در صورت اشتباه گرفتن قلم در دستش، خود آنرا اصلاح می نماید. نتایج بررسی دیکته های دانش آموز در اردیبهشت و امتحان دیکته پایانی در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲- فراوانی اشتباهات املایی دانش آموز در پایان ترم (پس آزمون)

نوع خطا	حساسیت شنیداری	دقت	آموزشی	نارسا نویسی
تعداد	۰	۴	۰	نسبت به املاهای قبلی کاهش زیادی داشته است اما هم چنان وجود دارد.

۴- گزارش نهایی و نتایج

خواندن و نوشتن از مهم ترین مهارت های زبانی هستند. در دوره دبستان اکثر معلمان برای تقویت مهارت نوشتن دانش آموزان وقت زیادی را صرف می کنند. نگارندگان پس از مشاهده مشکل موجود در کلاس، پس از مشورت با مدیر و معلم پایه ششم، در صدد بهبود اختلال دیکته نویسی یکی از دانش آموزان بر آمدند. به دلیل ضعف پایه تحصیلی در دانش آموز، ابتدا از آموزش حروف الفبا شروع شد و پس از دسته بندی اختلالات دیکته دانش آموز، با بهره گیری از کتاب اختلالات دیکته نوشته مصطفی تبریزی، تمرین ها از آسان به دشوار اجرا گردید و به دلیل مشکلات دیرآموز بودن دانش آموز، تمرین ها بسیار تکرار شد و برای پیشرفت کار، از ابتدا جریان کار با مادر دانش آموز در میان گذاشته شد تا آن ها نیز در منزل کار را پیگیری کنند. در پایان کار پس از دیدن دیکته های اردیبهشت و خرداد، کلیه همکاران و هم چنین دانش آموز و مادرش بسیار راضی بودند. آنچه که مهم است آن است که این پیشرفت در صورتی تداوم دارد که دانش آموز تمرینات خود به ویژه کار با حروف الفبا را به میزان بیشتری تکرار کند تا سال های بعدی مشکلات بسیار کمی در زمینه نوشتن داشته باشد. در پایان کار توجه به نکات ذیل در برخورد با دانش آموزان دچار اختلال یادگیری ضروری است:

۵ محبت و استفاده از تشویق کلامی، در بهبود روند کار بسیار مهم و حیاتی است.

۵ برای موفقیت در هر مسیری، وجود گروه مجرب و هم چنین متعهد و متخصص

بسیار ضروری است.

۵ علاوه بر مهارت‌های خواندن و نوشتن، مهارت‌های ارتباطی بسیار حائز اهمیت است. زیرا در صورت ضعف در مهارت‌های ارتباطی، ممکن است دو مهارت خواندن و نوشتن نیز به مقصود نرسد.

منابع

۱. آبکنار، سیده سمیه؛ عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). نکته‌های کاربردی برای آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. مجله‌ی تعلیم و تربیت استثنایی، سال سیزدهم، شماره ۳، ص ۳۱-۴۰.
۲. پاکدامن، مجید؛ قربانپور، کبری. (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای تقویت حافظه بر حافظه دیداری و املاي دانش‌آموزان دبستانی دارای اختلال یادگیری. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال سوم، شماره سوم، ص ۲۴-۳۶.
۳. حسن آبادی، حمیدرضا؛ جسری، ندا و نوری قاسم آبادی، ربابه. (۱۳۹۷). ظرفیت دیداری در برابر فرایند شناختی: کاهش خطاهای دیکته از نوع هم‌آوا. مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال چهاردهم، شماره ۵۵، ص ۳۰۴-۲۸۵.
۴. کریمی، بهروز؛ علیزاده، حمید. (۱۳۹۱). اختلال‌های یادگیری املا. تهران: انتشارات روان.
۵. تبریزی، مصطفی. (۱۳۸۵). درمان اختلالات دیکته نویسی. تهران: انتشارات فراوان.

2-Manis, F. R., Doi, L. M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 325–333.

5- Klicpera, C., Schapmann, A., and Gasteiger, B. (1993). A longitudinal study of the incidence and stability of reading and writing difficulties in a Vienna school district, German. PubMed PMID

شناسایی واولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان بجنورد با استفاده از تکنیک AHP

*معصومه محمدآبادی^۱، براتعلی منفردی راز^۲، طیبه رحیمی تشی، محسن محمدآبادی،
احمد محمدآبادی

۱- دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی، پردیس امام محمدباقر (ع) بجنورد.
۲- استادیار گروه علوم تربیتی، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی، بجنورد.

چکیده:

آموزش و پرورش یکی از مهم ترین عوامل توسعه کشورهاست. در این میان معلمان نیز زمینه ساز تحول در نظام آموزش و پرورش هستند. اصلاح نظام آموزشی، متضمن اصلاح اساسی در کیفیت و پایگاه حرفه ای معلم است، و لازمه پیشرفت کشور، آموزش و بهسازی معلمان است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی واولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد انجام پذیرفت. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان بجنورد در استان خراسان شمالی به تعداد ۸۰۰ نفر و به شیوه نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای طبقه ای نسبی انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از روش کوکران استفاده شده است و نمونه آماری به تعداد ۲۵۹ نفر می باشد. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه است که پایایی آن با استفاده از نرخ ناسازگاری $IR=0.03$ که کمتر از ۰/۱ بود تایید شد. برای تحلیل داده ها از تکنیک AHP و نرم افزارهای اکسپرت چویس^۱ و اکسل^۲ استفاده شده است. از میان معیارهای متفاوت و گوناگون، ۴ معیار اصلی و ۱۶ معیار فرعی، شناسایی و تعیین شدند. با توجه به پاسخ کارشناسان و نتایج تحلیل سلسله مراتبی بهسازی حرفه ای با درجه وزنی ۰/۴۸۸ در اولویت اول، بهسازی سازمانی با درجه وزنی ۰/۲۲۹ در اولویت دوم، بهسازی آموزشی با درجه وزنی ۰/۱۷۱ در اولویت سوم، بهسازی

1. Expert Choice
2. Excel

فردی با درجه وزنی ۰/۱۴۸ در اولویت چهارم اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند.

واژگان کلیدی: بهسازی، کیفیت تدریس، سازمان یادگیرنده، معلم محور.

۱-مقدمه:

از میان تمامی عوامل آموزشی و تربیتی، نقش معلم به عنوان مهم ترین عامل نظام تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت بسزایی دارد. معلم در رشد و پرورش دانش آموزان، نقش بسیار مهمی را ایفا می کند. تمامی فعالیت های معلم، مانند شناخت فرآیند رشد کودکان و نوجوانان، شیوه های تدریس و علاقه مندی به رشته تدریس خود، از عواملی هستند که در آموزش و پرورش دانش آموزان، دخالت زیادی دارند. معلمانی که در تدریس خود از شیوه های متعددی استفاده می کنند، بر محتوای رشته تدریس خود تسلط دارند و به کار خود عشق می ورزند. این معلمان دانش آموزانی توانا و خلاق پرورش می دهند. معلم برای کسب موفقیت در تدریس، باید از نظریه های نوین آموزشی و روان شناسی آگاهی و اطلاعات لازم و کافی داشته باشد (حیدری شاد، ۱۳۹۱). روش تدریس معلم باید با اصول و اهداف آموزش و پرورش و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان هماهنگ باشد، تا بتواند ضمن جهت دادن به فعالیت های تربیتی و آموزشی خود، شاگردان را به سوی اهداف تعلیم و تربیت هدایت و راهنمایی کند. فراگیران در هر یک از دوره های آموزشی نیازهای ویژه ای دارند. بنابراین آشنایی مربیان و معلمان با خصوصیات رشد و نیازهای دانش آموزان در هر یک دوره های تحصیلی می تواند در پیشرفت یادگیری و رشد و تکامل شخصیت آن ها مؤثر باشد. معلمی که امروزه مورد تأکید جوامع آموزشی و سیستم تعلیم و تربیت جهانی است، معلمی فکور و کارآمد است. از آنجایی که رویکرد سازه نگر در سیستم تعلیم و تربیت اهمیت یافته است، آموزش به شیوه معلم محور به آموزش دانش آموز محور تبدیل شده است، امروزه معلم به جای آن که، تنها معلومات را در قالب سؤال های کلیشه ای به دانش آموزان انتقال دهد، وظیفه نظارت، هدایت و راهنمایی را بر عهده دارد تا فراگیر خود به ساخت دانش خویش مبادرت ورزد. از این رو، بهسازی و آموزش و توانمند سازی معلمین یکی از ارکان اصلی نظام تعلیم و تربیت نوین است (سیف، ۱۳۹۲). در زمینه بهسازی معلمان تعاریف گوناگونی توسط صاحب



نظران ارایه گردیده است. از جمله انگستروم، گاستاوسن، اسونسون^۱ (۲۰۱۲) بهسازی معلمان را به عنوان «هر برنامه سازماندهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به معلمان در بهبود کیفیت تدریس کمک کند» تعریف می کند. آنها بهسازی معلمان را یادگیری مستمر معلمان به عنوان افرادی حرفه ای می دانند. ریشتر، کانتز، کلوسمن، لودکه و بامرت (۲۰۱۱)^۲ بهسازی معلمان را فعالیتی بلند مدت دانسته اند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی را در برمی گیرد. فتحی واجارگاه (۱۳۹۳) نیز اعتقاد دارد بهسازی معلم مجموعه اقدامات و فعالیت هایی است که با هدف فراتر رفتن از نقایص کار معلمان، در قالب برنامه های بلندمدت انجام می گیرد. در این فرآیند، بهسازی معلمان از شکل دوره ها و اقدامات برنامه ریزی شده و رسمی خارج شده و جنبه غیررسمی، منعطف و مداوم دارد.

حجازی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود دریافتند پنج مؤلفه شامل نیازسنجی و طراحی برنامه درسی، مدیریت کلاس درس، فناوری تدریس، ارزشیابی و ویژگی های حرفه ای آموزگاران تأثیر به سزایی بر توسعه صلاحیت های حرفه ای آموزگران دارد. سلیمانی و همکاران (۱۳۹۵) نیز دریافتند صلاحیت ها و مهارت های مورد نیاز مدرسين شامل صلاحیت های حرفه ای (صلاحیت های آموزشی و مدیریتی و برنامه ریزی)، صلاحیت های شخصی (صلاحیت های فردی و اجتماعی) و مهارت های تخصصی (مهارت های علمی و عملی معلمی) می باشند.

گراو، کالگانی، پریس و اوتریز (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند مشارکت مدرسه و دانشگاه در مقولات آموزشی و پژوهشی بر بهسازی معلمان تأثیر گذار است. بسرا و وارقیس^۳ (۲۰۱۷) نیز نشان دادند که روش های بهسازی حرفه ای معلمان سازو کار لازم جهت یادگیری مستمر را فراهم می آورد. باران، کانبازقلو و بروکمیر (۲۰۱۶)^۴ نیز نشان دادند که برنامه بهسازی حرفه ای معلمان بر اساس محتوا و

1. Engström, Gustafsson & Svenson

2. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert

3. Becerra-Lubies & Varghese.

4. Baran., Canbazoglu Bilici & Uygun

تکنولوژی تأثیر معناداری بر بهبود تدریس معلمان علوم دارد.

در نهایت از تعاریف فوق این گونه به نظر می رسد که بهسازی معلمان فرآیند تعاملی، زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای - اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی - معلمان است. به عبارت دیگر بهسازی به معلمان کمک می کند تا عادت فکور بودن را در خود تقویت کرده و با دنبال نمودن تحولات علمی و به کارگیری آن در عرصه عمل، نقش خود را به عنوان یادگیرنده مادام العمر در بهسازی حرفه ای و نیز شناخت استعدادهای دانش آموزان و هدایت آن ها ایفا کنند (میرسپاسی، ۱۳۸۹). در واقع بهسازی معلمان بر برنامه ریزی، انتخاب و اجرای استراتژی های بهسازی برای کل معلمان تأکید دارد تا اطمینان دهد، آموزش و پرورش از ذخیره معلم کافی و با کیفیت، هم در حال و هم در آینده، جهت تحقق اهداف استراتژیک خود برخوردار است (گاراوان و همکاران^۱، ۲۰۱۱).

پیاده سازی نظام بهسازی معلمان دارای آثار و دستاوردهای بسیاری است که می توان 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 حرفه ای، افزایش کارایی، افزایش احساس امنیت شغلی به لحاظ تقویت توانمندی ها، انجام وظیفه به نحو مطلوب، رضایت شغلی قوی و پایدار، افزایش حقوق و مزایا. بعد سازمانی عبارتند از: بهره وری بیشتر، غیبت کمتر، دستیابی به اهداف، جابجایی و انتقال کمتر، تقویت احساس تعلق و تعهد سازمانی؛ در بعد اجتماعی دفاع از حیث و اعتبار سازمان، کمک به جلوگیری از بروز ناهنجاری های اجتماعی، کمک به دوام و استحکام کانون خانواده و غیره. (فتحی، ۱۳۹۳).

باتوجه به آنچه گذشت اگر آموزش و پرورش نتواند زمینه های بهسازی معلمان خود را فراهم آورد، علاوه بر اینکه معلمان فعلی خود را از دست می دهد، بلکه در آینده با کمبود معلمانی که دارای شایستگی لازم جهت انجام وظایف خود باشند، مواجه خواهد شد که در شرایط جدید جهانی موجب ناکارآمدی و عدم پیشرفت نظام تعلیم و تربیت در سطح ملی و بین المللی خواهد گردید؛ بنابراین به دلیل پیامدهای مهمی که بهسازی معلمان برای سیستم آموزشی و در نهایت جامعه، از جمله افت کیفیت آموزشی، ترک

1. Garavan.et.al.



تحصیل دانش آموزان، عدم تمایل به ماندگاری در حرفه معلمی و... را به دنبال خواهد داشت؛ و اینکه آموزش و پرورش چگونه می تواند با گسترش حیطه تربیت حرفه ایی معلم از آموزش ضمن خدمت به سوی بهسازی معلمان حرکت کند، سبب گردیده تا شناسایی ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های تأثیرگذار بر بهسازی معلمان مقطع متوسطه و سپس اولویت بندی این شاخص ها، مسئله اصلی پژوهش حاضر باشد.

در این میان دوره متوسطه، دوره ای است که آموزش عمومی را به آموزش عالی پیوند می دهد و گروه کثیری را برای ورود به جامعه و بازار کار مهیا می کند؛ از این رو هر نوع نارسایی و خلل در این دوره مستقیماً بر عملکرد و کیفیت هر دو حلقه آموزش، یعنی آموزش عمومی و آموزش عالی، تأثیر بسزایی خواهد داشت و بی توجهی به شایستگی و بهسازی معلمان پیامدهای ناخوشایندی از جمله افت کیفیت آموزشی، ترک تحصیل دانش آموزان، انتقال و جابجایی، عدم تمایل به ماندگاری در حرفه معلمی و غیره را برای سیستم آموزشی به دنبال خواهد داشت. با توجه به آنچه گفته شد پژوهشگر در پی شفاف سازی وضعیت بهسازی معلمان و نیز ارائه سازوکارهایی برای توانمندسازی معلمان، از طریق کارگاه های آموزشی، خود بهسازی و آموزش های رسمی و غیررسمی است که روشن شدن این مسئله می تواند منجر به ارتقاء کیفی نظام آموزش و پرورش و توسعه پایدار حرفه ای معلم گردد.

همچنین در این راستا تلاش شده است به دو سؤال اصلی پاسخ داده شود:

۱. ابعاد و مؤلفه های آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی کدامند؟

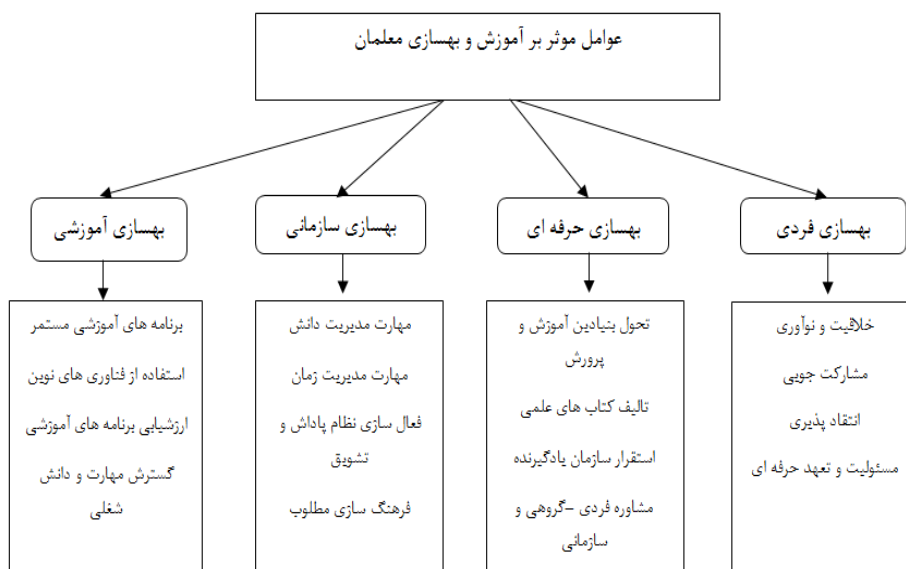
۲. وضعیت هر یک از مؤلفه های شناسایی شده معلمان مقطع متوسطه خراسان شمالی چگونه است؟

۲- روش پژوهش:

روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری در بخش کیفی پژوهش، شامل خبرگان جامعه علمی و متخصصان بهسازی منابع انسانی آموزش و پرورش بودند که در این پژوهش

۱۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و اصل اشباع نظری به عنوان مصاحبه شونده در نظر گرفته شد. جامعه آماری در بخش کمی، شامل کلیه معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند برای تعیین حجم نمونه از روش کوکران استفاده شده است و نمونه آماری به تعداد ۲۵۹ نفر می باشد. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه بود. متغیرها و شاخص های احصاء شده از پیشینه پژوهش (استناد به پرسشنامه پژوهش های مرتبط، پیشینه، مفاهیم و متغیرهای به کار گرفته در روش های آماری پژوهش های پیشین و کتب و مقالات مرتبط) با استفاده از نظرات تخصصی تعدادی از صاحب نظران و اساتید مجرب اصلاح شد. در ادامه پس از تعیین روایی با استفاده از روش تحلیل محتوی و با توجه به تأیید پرسشنامه توسط تعدادی از متخصصین و اساتید مورد نظر، داده ها به وسیله پرسشنامه تدوین شد. همچنین از تکنیک AHP و نرم افزارهای اکسپرت چویس و اکسل جهت شناسایی واولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی استفاده شده است. در روش AHP مقایسه زوجی بین هر کدام از سطوح معیارها انجام می گیرد و به کمک نرم افزار Expert choice پرسشنامه های مقایسه زوجی تحلیل و نرخ ناسازگاری آنها تعیین می شود. چنانچه نرخ ناسازگاری کمتر از $0/1$ باشد مقایسه های زوجی انجام گرفته شده قابل قبول می باشد. در این تحقیق نرخ ناسازگاری برابر است با $IR = 0/03$ بنابراین چون نرخ ناسازگاری کمتر از $0/1$ است مقایسات زوجی انجام گرفته قابل قبول است و شاخص ها و عوامل تحقیق سازگار می باشند.

در این تحقیق ۴ عامل اصلی و ۱۶ عامل فرعی به عنوان مهم ترین عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شناسایی شدند که در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل (۱) ابعاد اصلی و فرعی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان

۳- تجزیه و تحلیل :

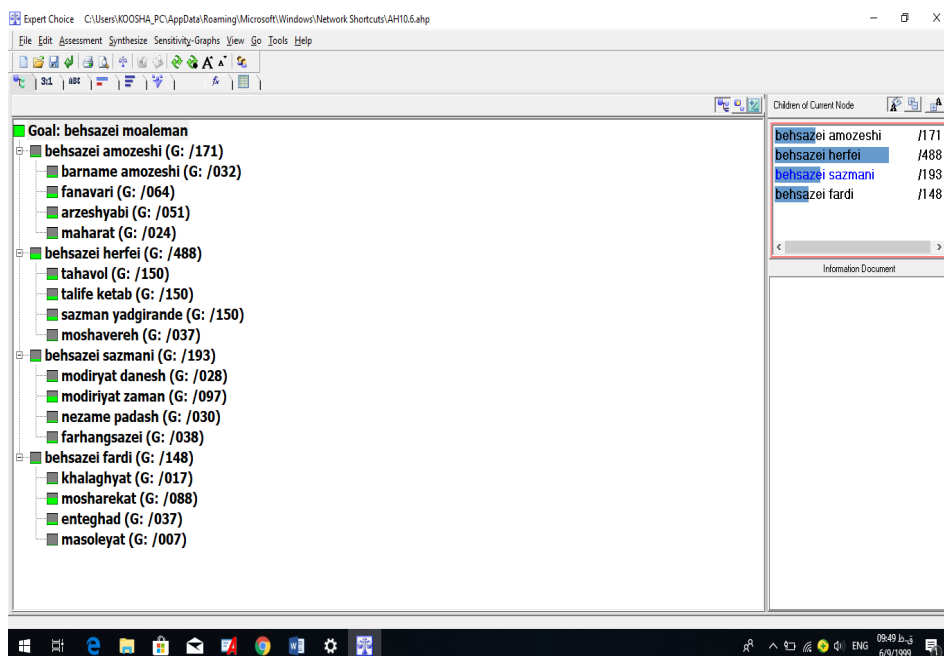
در این تحقیق ۴ عامل اصلی و ۱۶ عامل فرعی به عنوان مهم ترین عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شناسایی شدند که در جدول زیر نشان داده شده اند:

جدول (۱) معیارهای ارزیابی تحقیق

نام	معیارها	گزینه ها
Q۱	بهسازی آموزشی	برنامه های آموزشی مستمر
Q۲		استفاده از فناوری های نوین
Q۳		ارزشیابی برنامه های آموزشی
Q۴		گسترش مهارت و دانش شغلی
Q۵	بهسازی سازمانی	مهارت مدیریت دانش
Q۶		مهارت مدیریت زمان
Q۷		فعال سازی نظام پاداش و تشویق
Q۸		فرهنگ سازی مطلوب

تحول بنیادین آموزش و پرورش	بهسازی حرفه ای	Q۹
تالیف کتاب های علمی		Q۱۰
استقرار سازمان یادگیرنده		Q۱۱
مشاوره فردی - گروهی و سازمانی		Q۱۲
خلاقیت و نوآوری	بهسازی فردی	Q۱۳
مشارکت جویی		Q۱۴
انتقاد پذیری		Q۱۵
مسئولیت و تعهد حرفه ای		Q۱۶

در تحلیل کلیه پرسشنامه ها به این صورت عمل می شود که ابتدا نرخ ناسازگاری کلیه مقایسات زوجی محاسبه می گردد و از بین کلیه پرسشنامه ها، جهت رتبه بندی معیارها استفاده می شود. در ادامه ماتریس مقایسه زوجی معیارهای اصلی و فرعی آورده شده است. پس از ساخت مدل در برنامه Expert Choice و ورود ماتریس های مقایسات زوجی، وزن معیارها بدست آمد. خروجی نرم افزار Expert Choice و همچنین تصویری از اجرای محیط نرم افزار در شکل های زیر نشان داده شده است.



شکل (۲) تصویری از اجرای اولویت بندی در محیط نرم افزار



6/9/1999 09:53:47 ??

Page 1 of 1

Model Name: AH10

Compare the relative importance with respect to: Goal: behsazei moaleman

Circle one number per row below using the scale:

1 = Equal 3 = Moderate 5 = Strong 7 = Very strong 9 = Extreme

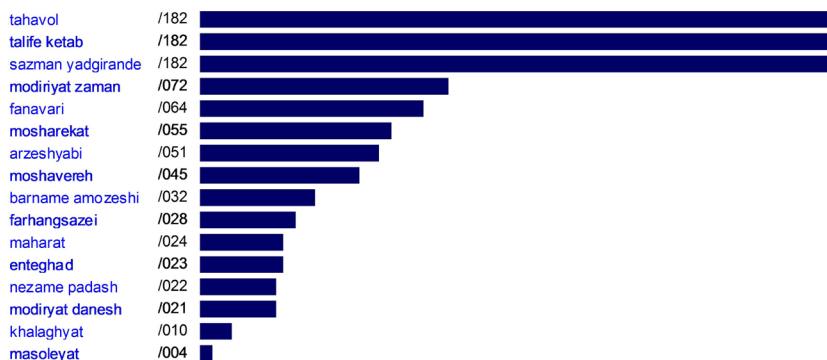
1	behsazei amozeshi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	behsazei herfei
2	behsazei amozeshi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	behsazei sazmami
3	behsazei amozeshi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	behsazei fardi
4	behsazei herfei	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	behsazei sazmami
5	behsazei herfei	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	behsazei fardi
6	behsazei sazmami	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	behsazei fardi

شکل (۳) تصویری از پرسش نامه جهت امتیاز بندی معیارها در محیط نرم افزار

Synthesis with respect to:

Goal: behsazei moaleman

Overall Inconsistency = /78



نمودار (۱): نمودار معیارهای فرعی تحقیق

همانطور که در نمودار فوق استخراج شده از روش AHP و نرم افزار Expert Choice مشاهده می کنید، تحول بنیادین آموزش و پرورش با درجه وزنی ۰/۱۸۲ و تالیف کتاب های علمی با درجه وزنی ۰/۱۸۲ و استقرار سازمان یادگیرنده با درجه وزنی ۰/۱۸۲ به طور مشترک در اولویت اول، مهارت مدیریت زمان با درجه وزنی ۰/۰۷۲ در اولویت دوم، استفاده از فناوری های نوین با درجه وزنی ۰/۰۶۴ در اولویت سوم، مشارکت جویی با درجه وزنی ۰/۰۵۵ در اولویت چهارم، ارزشیابی برنامه های آموزشی با درجه وزنی ۰/۰۵۱ در اولویت پنجم، مشاوره فردی-گروهی و سازمانی با درجه وزنی

۰/۰۴۵ در اولویت ششم، برنامه های آموزشی مستمر با درجه وزنی ۰/۰۳۲ در اولویت هفتم، فرهنگ سازی مطلوب با درجه وزنی ۰/۰۲۸ در اولویت هشتم، گسترش مهارت و دانش شغلی با درجه وزنی ۰/۰۲۴ در اولویت نهم، انتقادپذیری با درجه وزنی ۰/۰۲۳ در اولویت دهم، فعال سازی نظام پاداش و تشویق با درجه وزنی ۰/۰۲۲ در اولویت یازدهم مهارت مدیریت دانش با درجه وزنی ۰/۰۲۱ در اولویت دوازدهم، خلاقیت و نوآوری با درجه وزنی ۰/۰۱۰ در اولویت سیزدهم و مسئولیت و تعهد حرفه ای با درجه وزنی ۰/۰۰۴ در اولویت چهاردهم، اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند.

Priorities with respect to:
Goal: behsazei moaleman

behsazei herfei	/488	
behsazei sazmami	/193	
behsazei amozeshi	/171	
behsazei fardi	/148	
Inconsistency = 1/11 with 0 missing judgments.		

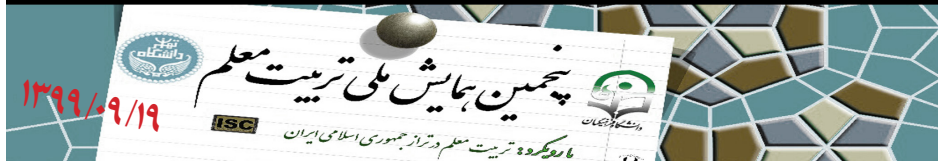
نمودار (۲): نمودار معیارهای اصلی تحقیق

همانطور که در نمودار فوق استخراج شده از روش AHP و نرم افزار Expert Choice مشاهده می کنید، بهسازی حرفه ای با درجه وزنی ۰/۴۸۸ در اولویت اول، بهسازی سازمانی با درجه وزنی ۰/۲۲۹ در اولویت دوم، بهسازی آموزشی با درجه وزنی ۰/۱۷۱ در اولویت سوم، بهسازی فردی با درجه وزنی ۰/۱۴۸ در اولویت چهارم اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند.

۴-اولویت بندی نهایی معیارهای اصلی و فرعی تحقیق :

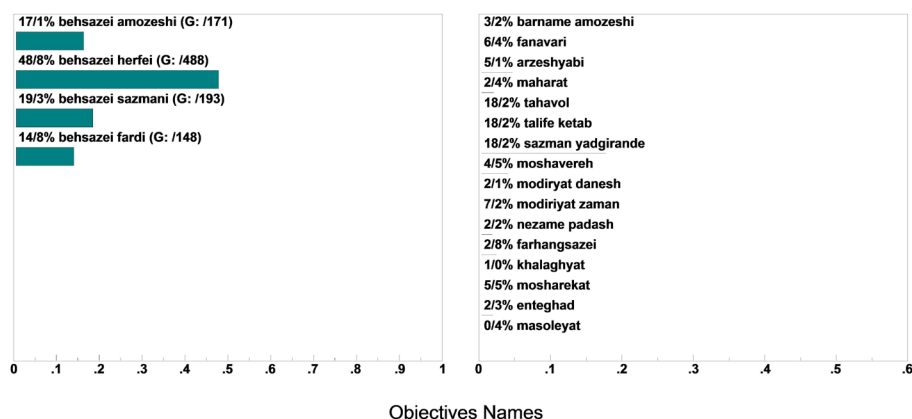
جدول ۲-اولویت بندی نهایی معیارهای فرعی تحقیق

اولویت	درجه	معیار های فرعی تحقیق
۷	۰/۰۳۲	برنامه های آموزشی مستمر
۳	۰/۰۶۴	استفاده از فناوری های نوین
۵	۰/۰۵۱	ارزشیابی برنامه های آموزشی



۹	۰/۰۲۴	گسترش مهارت و دانش شغلی
۱۲	۰/۰۲۱	مهارت مدیریت دانش
۲	۰/۰۷۲	مهارت مدیریت زمان
۱۱	۰/۰۲۲	فعال سازی نظام پاداش و تشویق
۸	۰/۰۲۸	فرهنگ سازی مطلوب
۱	۰/۱۸۲	تحول بنیادین آموزش و پرورش
۱	۰/۱۸۲	تالیف کتاب های علمی
۱	۰/۱۸۲	استقرار سازمان یادگیرنده
۶	۰/۰۴۵	مشاوره فردی - گروهی و سازمانی
۱۳	۰/۰۱۰	خلاقیت و نوآوری
۴	۰/۰۵۵	مشارکت جویی
۱۰	۰/۰۲۳	انتقاد پذیری
۱۴	۰/۰۰۴	مسئولیت و تعهد حرفه ای

Dynamic Sensitivity for nodes below: Goal: behsazei moaleman



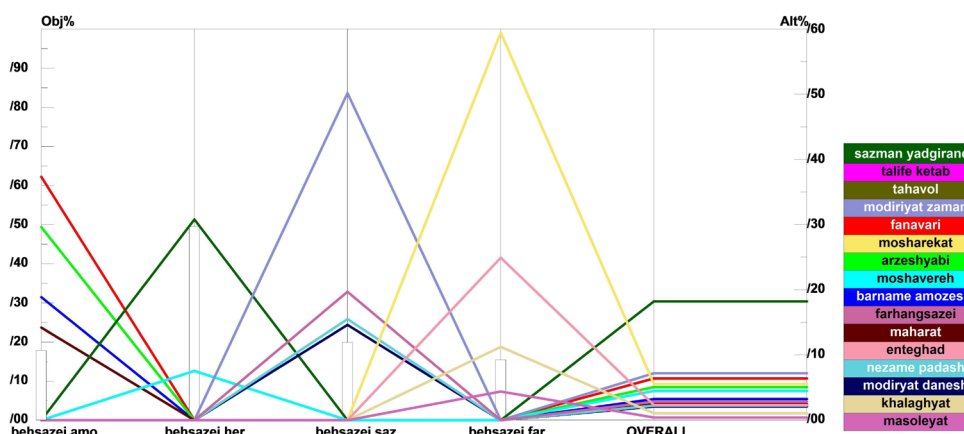
نمودار (۳): نمودار دینامیکی معیارهای اصلی و فرعی تحقیق

در این مقاله با استفاده از تکنیک تحلیل سلسله مراتبی (ای اچ پی)^۱ با توجه به عوامل تاثیرگذار مطرح شده که با استفاده از متغیرهایی که ضمن داشتن مبنای تئوریک که از مقالات جمع آوری گشته اند، با همکاری خبره گان تهیه و به آزمون گذاشته شده اند، از میان معیارهای متفاوت و گوناگون، ۴ معیار اصلی، بهسازی آموزشی، بهسازی حرفه ای،

1. AHP.

بهسازی سازمانی، بهسازی فردی شناسایی و تعیین شدند. با توجه به پاسخ کارشناسان و نتایج تحلیل سلسله مراتبی بهسازی حرفه ای با ۴۸/۸٪ الویت اول و بهسازی سازمانی با ۱۹/۳٪ الویت دوم و بهسازی آموزشی با ۱۷/۱٪ اولویت سوم و بهسازی فردی با ۱۴/۸٪ در اولویت چهارم اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند.

Performance Sensitivity for nodes below: Goal: behsazei moaleman



نمودار (۴): نمودار داینامیکی آلترناتیو معیارهای اصلی و فرعی تحقیق

نمودار بالا نمودار داینامیکی آلترناتیوهای معیارهای اصلی و فرعی تحقیق را نشان می دهد. این نمودار بیانگر آن است که بهسازی حرفه ای با درجه وزنی ۰/۴۸۸ در اولویت اول، بهسازی سازمانی با درجه وزنی ۰/۲۲۹ در اولویت دوم، بهسازی آموزشی با درجه وزنی ۰/۱۷۱ در اولویت سوم، بهسازی فردی با درجه وزنی ۰/۱۴۸ در اولویت چهارم اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند.

جدول ۲- اولویت بندی نهایی معیارهای اصلی تحقیق

اولویت	درجه وزنی	گزینه ها
۱	۰/۴۸۸	بهسازی حرفه ای

بهبودی سازمانی	۰/۱۹۳	۲
بهبودی آموزشی	۰/۱۷۱	۳
بهبودی فردی	۰/۱۴۸	۴

۵- نتیجه گیری و ارائه پیشنهادات :

هدف این مقاله شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد می باشد . برای جمع آوری داده ها پرسشنامه ای با مقیاس طیف ۹ لیکرت طراحی گردید و در اختیار پاسخ دهندگان قرار گرفت. پس از جمع آوری داده ها با استفاده از نرم افزار Expert choice نسخه ۹ ، سؤال های این پژوهش از طریق روش AHP مورد آزمون قرار گرفتند. از میان معیارهای متفاوت و گوناگون، ۴ معیار اصلی، بهسازی آموزشی ، بهسازی حرفه ای ، بهسازی سازمانی، بهسازی فردی تعیین شدند. با توجه به پاسخ کارشناسان و نتایج تحلیل سلسله مراتبی: بهسازی حرفه ای با درجه وزنی ۰/۴۸۸ در اولویت اول، بهسازی سازمانی با درجه وزنی ۰/۲۲۹ در اولویت دوم، بهسازی آموزشی با درجه وزنی ۰/۱۷۱ در اولویت سوم، بهسازی فردی با درجه وزنی ۰/۱۴۸ در اولویت چهارم اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند. همچنین از بین عوامل فرعی تحقیق ، تحول بنیادین آموزش و پرورش با درجه وزنی ۰/۱۸۲ و تالیف کتاب های علمی با درجه وزنی ۰/۱۸۲ و استقرار سازمان یادگیرنده با درجه وزنی ۰/۱۸۲ به طور مشترک در اولویت اول، مهارت مدیریت زمان با درجه وزنی ۰/۰۷۲ در اولویت دوم، استفاده از فناوری های نوین با درجه وزنی ۰/۰۶۴ در اولویت سوم، مشارکت جویی با درجه وزنی ۰/۰۵۵ در اولویت چهارم، ارزشیابی برنامه های آموزشی با درجه وزنی ۰/۰۵۱ در اولویت پنجم، مشاوره فردی-گروهی و سازمانی با درجه وزنی ۰/۰۴۵ در اولویت ششم، برنامه های آموزشی مستمر با درجه وزنی ۰/۰۳۲ در اولویت هفتم، فرهنگ سازی مطلوب با درجه وزنی ۰/۰۲۸ در اولویت هشتم، گسترش مهارت و دانش شغلی با درجه وزنی ۰/۰۲۴ در اولویت نهم، انتقادپذیری با درجه وزنی ۰/۰۲۳ در اولویت دهم، فعال سازی نظام پاداش و تشویق با درجه وزنی ۰/۰۲۲ در اولویت یازدهم مهارت مدیریت دانش با

درجه وزنی ۰/۰۲۱ در اولویت دوازدهم، خلاقیت و نوآوری با درجه وزنی ۰/۰۱۰ در اولویت سیزدهم و مسئولیت و تعهد حرفه ای با درجه وزنی ۰/۰۰۴ در اولویت چهاردهم، اولویت بندی عوامل موثر بر آموزش و بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان خراسان شمالی شهرستان بجنورد قرار گرفتند.

عصر کنونی که آن را عصر ارتباطات و فناوری اطلاعات می نامند، نوع فعالیت در مقوله ی تعلیم و تربیت نیز متناسب با آن تغییر کرده است. از یک طرف مدرسه سعی دارد با بکارگیری شیوه های نو بالندگی، رشد و شکوفایی دانش آموزان (آینده سازان فردا) را با هدایت برنامه های طراحی شده تضمین کند و در این راه به طرق مختلف ایفای نقش می نماید و از طرف دیگر با ارتباط دو سویه و منطقی بین معلم و دانش آموز ذهن دانش آموز را خلاق و فعال نموده تا دانش آموز شنونده محض نباشد و بدین گونه بر خلاقیت ها و مشارکت آموزشی او افزوده شده تا مجهولاتی که در نظر دارد از این طریق به معلوم تبدیل گردد.

ضرورت بازنگری در آموزه های آموزشی برای جهت دهی به خلاقیت های نو، جهت ورود به یک جریان یادگیری و یاد دهی صحیح، موجب تغییر در بعضی از روش های ناکارآمد و کهنه در نگاه های آموزشی است. امروزه نظام آموزشی با تحولات شگرف جهانی مواجه است و برای نیازهای فردا می بایست بستر مناسب را برای ورود به یک تحول ساختاری در آموزش و پرورش آماده نماید.

اصلاح ساختار کیفی آموزش و پرورش چیزی نیست که در یک اقدام ضرب الاجل بتوان آن را انجام داد بلکه یک پروسه ی زمانی است که بنا به تقاضای جامعه هماهنگی قطعی دارد. از یک طرف برنامه های منسجم برای زدودن غبار جهالت و پیکار با موانعی که بر سر راه کسانی که آماده ی یادگیری هستند باید آماده گردد. این موضوع می تواند از طریق کمک به خانواده ها، ایجاد و توسعه ی امکانات آموزشی در مناطق مختلف و محروم کشور، توسعه آموزش رایگان و تشویق و ارتقاء سطح فرهنگی جامعه صورت گیرد. از طرف دیگر تغییر محتوای دروس با توجه به نیازهایی که در هر زمان احساس می گردد، فرایند توسعه کیفی فعالیت های آموزشی و پرورشی را تقویت می نماید. بکارگیری روش های کارآمد آموزشی جهانی که مورد تأیید همه ی فعالان تعلیم و تربیت است به عنوان یک گزینه ی بی بدیل در روشهای نظام آموزشی مورد

استفاده قرار خواهد گرفت تا بتواند با توجه به زمان ضرورت‌ها را پاسخ دهد. امروزه آزمون‌ها و خطاهایی که در نظام تعلیم و تربیت یا تغییر مکرر محتوای کتب درسی بدون هیچ بررسی کارشناسانه انجام می‌گیرد، مردود شناخته می‌شود. هر چند نیاز زمان اقتضاء می‌کند که کتابهای آموزشی نیز متناسب با آن و با یک نیازسنجی و قوهی منطقی و کارشناسی تغییر کند. چنانچه این موارد توجه نشود چه بسا آسیب‌های جدی به بدنه‌ی نظام آموزشی و پرورشی وارد آمده و ساختار آموزشی یک جامعه با تصمیمات غیر اصولی به تدریج فلج شود.

آموزش و پرورش می‌بایست با طراحی و تدوین راهبردهای صحیح مبتنی بر منطق و دوراندیشی با نیازهای نسل حاضر هماهنگ و همراه شده و با اتخاذ تدابیری کارشناسانه، ضمن رفع اضطراب و نگرانی‌های حوزه‌ی تعلیم و تربیت، بستر فعال هدایت برنامه‌های آموزشی را در عرصه‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی و... آماده نماید.

۶-پیشنهادهات:

- ۱- توزیع امکانات آموزشی برابر (توجه به اصل عدالت آموزشی مبتنی بر نیازها).
- ۲- کمک به آموزش رایگان در سطوح مختلف خصوصاً در مناطق محروم جامعه.
- ۳- بستر سازی مناسب آموزشی و تربیتی با دور اندیشی مبتنی بر نیازها.
- ۴- جذب و تربیت نیروی انسانی کارآمد در عرصه‌ی تعلیم و تربیت. به نظر می‌رسد که توسعه و ارتقای مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) می‌تواند گامی جدی و موثر برای حصول اهداف تعلیم و تربیت متناسب با نیازهای کنونی به شمار رود.
- ۵- پرهیز از تصمیمات غیر کارشناسی در حوزه‌ی تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرا.
- ۶- ساماندهی نیروهای فکری در عرصه‌ی تعلیم و تربیت برای پیشبرد مقاصد آموزش و پرورش.
- ۷- پرهیز از روش‌های سخت‌گیرانه و افراطی در حوزه‌ی آموزشی و تربیتی (کارشناسان تعلیم و تربیت افراط و تفریط را از آسیب‌های جدی و غیر قابل جبران در حوزه‌ی تعلیم و تربیت می‌دانند).
- ۸- هدایت روشهای مناسب در جهت ارتقاء فرهنگ جامعه خصوصاً در سطح مدارس (بین دانش‌آموزان) به منظور ایجاد خود باوری و رشد و اقناع درونی نوجوانان و جوانان.
- ۹- تحول و بازنگری در محتوای برخی دروس آموزشی و تربیتی با توجه به نیازهای جهانی.

۱۰- تحول ساختاری و مدیریتی در آموزش و پرورش با این نگاه که اگر مدیریت توانمند با راهبردهای گلان نگر در آموزش و پرورش شکل گیرد سبب تغییر در حوزه‌های مورد نیاز کنونی آموزشی و تربیتی شده و توسعه کیفی را در پی خواهد داشت.

از این منظر آموزش و پرورش می بایست برای اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی برای حصول اهداف عالی‌هی نظام آموزشی مبتنی بر کیفیت و نتایج تأثیر گذار در عرصه‌ی تعلیم و تربیت، نیروی انسانی مجرب را با هدایت مراکز آموزشی در مقاطع مختلف مهیا سازد. تربیت نیروهای مجرب سبب خواهد شد شیوه‌های آموزشی و تربیتی طراحی شده به نحو شایسته در جریان آموزش قرار گرفته واهداف پیش‌بینی شده را تضمین نمایند.

۸-منابع:

[۱] حجازی، سید یوسف، نساجهای صرافی، محمد علی و آهنگری، اسماعیل. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای آموزشگران ترویجی سازمان جنگل‌ها، مراتع و آبخیزداری. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۹(۴۰)، ۶۷-۵۶.

[۲] سلیمانی، عادل و کریمی، مصطفی. (۱۳۹۵). بررسی صلاحیت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز مدرسین در توسعه‌ی حرفه‌ای کارورزان و کارآموزان دانشگاه فرهنگیان. همایش کارورزی، کارآموزی، کارآفرینی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان.

[۳] فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). آموزش و بهسازی منابع انسانی به کج‌راه می‌سپرد؟(روندها و سناریوهای در حال ظهور). اسلاید ارائه شده در کارگاه آموزشی بهسازی منابع انسانی، تهران.

[۴] میرسپاسی، ناصر (۱۳۹۰)، رهبری و مدیریت آموزشی، تهران: انتشارات یسطرون.

[۵] میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۹). مدیریت راهبردی منابع انسانی و روابط کار، تهران: میر.

[6] Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Uygun, E. (2016). Investigating the impact of a Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)-based professional development program on science teachers' TPACK. *Handbook of technological pedagogical content knowledge*.

[7] Becerra-Lubies, R., Varghese, M. (2017). Expansive learning in teachers' professional development: a case study of intercultural and bilingual preschools in Chile. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18.



[8] Engstrom. 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 IOS-TE XV International Symposium, Yasmine Hammamet, Tunisia.

[9] 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].

[10] Garavan T. N, Carbery R, & Rock, A. (2011). Mapping talent development: definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 5- 24.

[11] 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.

بررسی تطبیقی آموزش معلمان در چهار کشور استرالیا، کانادا، فنلاند و سنگاپور

مهشید گلستانه^[۱]، سید محسن موسوی^[۲]

۱ و ۲ استادیار شیمی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: m.golestaneh@cfu.ac.ir

چکیده

فرایند انتخاب، آموزش، استخدام و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در هر کشوری نشان دهنده اهمیت است که آن کشور به تعلیم و تربیت افراد جامعه می‌دهد. وجود مؤلفه‌های متعدد، منسجم و مکمل در ارتباط با استخدام افراد واجد صلاحیت، آموزش و توانمندسازی آنان برای اطمینان از این که تمام مدارس و دانش‌آموزان از معلمان کارآمد بهره‌مند می‌شوند از ویژگی‌های نظام‌های پیشرو تعلیم و تربیت در جهان است. در این مقاله با مرور مقالات، چگونگی آموزش معلمان در چهار کشور استرالیا، کانادا، فنلاند و سنگاپور که دارای سیستم شاخصی در زمینه استخدام، آماده‌سازی، القا و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در سطح جهانی هستند، تشریح و با هم مقایسه شده است. در ابتدا، تفکر این کشورها در مورد سیاست‌ها و چگونگی آموزش معلمان بررسی شده است. سپس اقدامات آن‌ها در زمینه استخدام، آماده‌سازی، شروع به کار، توسعه حرفه‌ای و بهبود عملکرد معلمان توصیف شده است. نتایج نشان می‌دهد که سیستم‌های موجود در هر چهار کشور به‌طور مداوم در حال اصلاح هستند و همگی معتقدند که فرایند یادگیری معلمان هنگام اتمام تحصیلات دانشگاهی کامل نمی‌شود، بلکه قدرتمندترین یادگیری به هنگام شروع به کار معلمان در مدرسه آغاز می‌شود. از این رو در این کشورها پشتیبانی سازمان یافته‌ای از معلمان به هنگام ورود به حرفه و ادامه کار صورت می‌گیرد.

کلید واژه: آموزش معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمان، آموزش بین‌المللی، تعلیم و تربیت



۱- مقدمه

امروزه اثربخشی معلمان در صدر سیاست‌های آموزشی جهان قرار گرفته است و بسیاری از کشورها متقاعد شده‌اند که یکی از مهم‌ترین عوامل در پیشرفت دانش‌آموزان، تدریس با کیفیت است (OECD, ۲۰۱۴) و آماده‌سازی و توسعه معلمان از محورهای اساسی توسعه معلمان کارآمد است. تاثیر معلمان در پیشرفت دانش‌آموزان بسیار زیاد است به طوری که آن‌ها مهم‌ترین عامل درون مدرسه‌ای برای یادگیری دانش‌آموزان به حساب می‌آیند (Riesa, ۲۰۱۶). آموزش معلمان فرایندی چند بعدی است که شامل انتخاب داوطلبان معلمی، آموزش‌های پیش از خدمت، شیوه‌های تدریس، مشاهده و ارزیابی فرایند است (Cer & Solak, ۲۰۱۸). کیفیت معلمان از اولین مرحله استخدام شروع می‌شود. عواملی از قبیل پشتیبانی گسترده دولت، در دسترس بودن منابع، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای با کیفیت بالا که پاسخگوی تغییرات آموزشی باشد و وجود ساختاری برای امکان برنامه‌ریزی و ردیابی مسیر توسعه حرفه‌ای، کارآمدی معلمان را تضمین می‌کند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که آموزش معلمان در کشورهایی مانند سنگاپور، فنلاند، کانادا و استرالیا دارای یک الگوی ساختار یافته، متنوع و تخصصی است. بنابراین در این مقاله به مطالعه تطبیقی آموزش معلمان در چهار کشور فنلاند، سنگاپور، کانادا (با تمرکز بر ایالت‌های آلبرتا و انتاریو) و استرالیا (با تمرکز بر ایالت ویکتوریا) پرداخته می‌شود که دارای سیستم‌های شاخصی برای جذب، آماده‌سازی، القا و حمایت از معلمان هستند. در این مقاله سعی شده است تا در ابتدا طرز تفکر این کشورها در مورد سیاست‌ها و عملکرد آموزش معلمان نشان داده شود. سپس اقدامات آن‌ها در زمینه‌های استخدام، آماده‌سازی، القا، توانمندسازی حرفه‌ای آنان توصیف گردد و در آخر پیشنهادهایی برای آموزش معلمان ارائه شده است.

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش تطبیقی است که اطلاعات مورد نیاز آن از طریق مقالات، کتاب‌ها و گزارش‌های پژوهشی گردآوری شده است. در این مقاله ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره هر کشوری جمع‌آوری شد، سپس اطلاعات گردآوری شده، طبقه‌بندی گردید و در نهایت تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت.

۳- سیستم آموزش معلمان در کانادا، استرالیا، فنلاند و سنگاپور

در حالی که سیستم‌های توسعه آموزش فنلاند، کانادا، استرالیا و سنگاپور با هم تفاوت چشمگیری دارند، اما آنچه مشترک است این است که همه آن‌ها سیستم‌هایی برای توسعه معلمان و رهبران آموزشی هستند. در کشورهای کوچکی مانند فنلاند و سنگاپور، این سیستم‌ها در سطح ملی کار می‌کنند در حالی که استرالیا و کانادا که بزرگ‌تر هستند در سطح ایالتی فعالیت می‌کنند. این سیستم‌ها شامل مؤلفه‌های متعدد اما منسجم در ارتباط با استخدام، توسعه و حفظ افراد مستعد است و هدف کلی آن این است که هر مدرسه باید از معلمان مؤثر و کارآمد برخوردار باشد.

سیستم‌های موجود در این کشورها طیف وسیعی از سیاست‌هایی را شامل می‌شود که بر توسعه و حمایت از معلمان از جمله استخدام افراد واجد شرایط در این حرفه؛ آماده‌سازی؛ القاء؛ توانمندسازی حرفه‌ای؛ ارزشیابی و پیشرفت شغلی آن‌ها در طول زمان تأثیر می‌گذارد. مسئولان این کشورها می‌دانند که همه این سیاست‌ها باید هماهنگ عمل کنند در غیر این صورت سیستم نامتوازن می‌شوند. به عنوان مثال تأکید بیش از حد بر استخدام بدون توجه همزمان به توسعه و نگهداشت معلمان می‌تواند منجر به ایجاد بهم ریختگی دائمی در حرفه تدریس شود (Darling-Hammond, 2017).

هر یک از این کشورها تمرکز اصلی خود را بر جنبه‌های خاصی از سیستم آموزش معلمان قرار داده است. به عنوان مثال، فنلاند از سال ۱۹۷۹ سرمایه‌گذاری زیادی را در زمینه آماده‌سازی اولیه معلمان انجام داده است. آلبرتا در کانادا نیز بر آماده‌سازی گسترده پیش از خدمت تأکید دارد در حالی که انتاریو یک برنامه جامع القایی چند ساله برای معلمان جدید تدوین کرده که شامل مشاوره فشرده، توانمندسازی حرفه‌ای و ارزشیابی است. سنگاپور آماده‌سازی و القای اولیه قوی خود را با یک سیستم مدیریت عملکرد بسیار پیشرفته تقویت می‌کند که دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد انتظار در هر مرحله از حرفه معلمی را بیان می‌کند و بر اساس ارزیابی دقیق و پشتیبانی‌های گسترده، مجموعه‌ای از مسیرهای شغلی را ارائه می‌دهد که معلمان می‌توانند دنبال کنند (Goodwin et al., 2017).



با وجودی که در استرالیا نوآوری های جالبی در آماده سازی معلمان اتفاق می افتد اما در سال های اخیر این کشور سرمایه گذاری وسیعی برای حمایت از توانمندسازی حرفه ای ضمن خدمت معلمان نموده است. در بررسی اخیر تالیس^۱ (OECD, ۲۰۱۴) ۹۷٪ معلمان استرالیا گزارش داده اند که در سال گذشته در دوره های توانمندسازی حرفه ای ضمن خدمت معلمان شرکت نموده اند در حالی که میانگین کلی آن در گزارش OECD، ۸۶٪ است.

سیستم های موجود در هر چهار کشور به طور مداوم در حال اصلاح هستند. وزارت آموزش و پرورش فنلاند نگران این است که معلمان نیاز به حمایت بیشتری داشته باشند، بنابراین این کشور در حال تقویت لقاء و توسعه حرفه ای معلمان است. انترپو با بررسی که روی معلمان انجام داد، دریافت که در زمینه آماده سازی اولیه در مواردی مانند مدیریت کلاس و تدریس به دانش آموزان با نیازهای خاص، کاستی هایی وجود دارد و این ایالت در حال گسترش اقدامات خود برای آموزش پیش از خدمت معلمان و ترمیم سیستم القایی خود جهت برطرف کردن این موارد است. سنگاپور به دنبال تقویت مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی است که در اقتصاد جهانی اهمیت زیادی دارد (Darling-Hammond, 2017).

۳-۱- تدوین استانداردهای تدریس

امروزه راهبردهای تعیین و تدوین استانداردهای تدریس در سراسر جهان در حال افزایش است و متولیان هر کشوری در صدد هستند تا تلاش کشورهای دیگر را برای همگام شدن با نوآوری های آموزشی مطالعه کنند و با تطبیق آن با شرایط کشور خود، آن را بومی سازی نموده و بکار بگیرند. برای مثال سنگاپور مدل VSK که مبتنی بر ارزش ها، مهارت ها و دانش^۲ است را برای آموزش معلمان خود بنا نهاده است. نکته کلیدی در این مدل این است که یادگیرنده مرکز ماموریت آموزش معلمان است (Tan et. al, 2017). در فنلاند، استانداردهای تدریس به دو طریق اعمال می شوند یا از طریق چارچوب اشتراکی که برنامه درسی آموزش معلمان را در دانشگاه هایی که برنامه های آماده سازی

1. TALIS

2. Values, Skills and Knowledge

را ارائه می‌دهند، هدایت می‌کند و یا از طریق امتحان ورودی که داوطلبان باید بگذرانند. این آزمون ورودی که برای اولین بار در سال ۲۰۰۶ برگزار شد شامل مجموعه مقالاتی است که از ژورنال‌های معتبر انتخاب می‌شود. مقالات انتخاب شده برای آزمون در ماه مارس هر سال به صورت یک کتاب منتشر می‌شود تا داوطلبان بتوانند در ماه مه برای امتحان آماده شوند. آن‌چه که در این آزمون مهم است این است که داوطلبان درک درستی از تحقیق و تحلیل پیامدهای آن داشته باشند. پذیرفته شدگان در آزمون سپس با شرکت در مصاحبه‌های فردی و جمعی باید توانایی تدریس خود را نشان دهند. در سال ۲۰۱۶، دانشکده‌های فنلاند تقریباً زیر ۲٪ افرادی که این آزمون را با موفقیت گذرانده بودند، پذیرفتند (Darling-Hammond, 2017).

در کانادا، آماده‌سازی، صدور گواهینامه و شیوه عمل معلمان با رعایت استانداردهای حرفه‌ای تعیین شده در هر ایالت انجام می‌شود. این استانداردهای حرفه‌ای از بسیاری جهات با استانداردهای مورد تایید سنگاپور مشابهت دارند. به عنوان مثال، دانشکده معلمان انتاریو استانداردهایی را تدوین کرده است که شامل مجموعه‌ای از شایستگی‌هایی است که اقدامات در حال انجام معلمان را هدایت می‌کند. آلبرتا نیز چارچوب مشابهی دارد که بر اساس استانداردهای کیفیت تدریس برای ارائه آموزش پایه بنا شده است (Darling-Hammond et. al, 2012). مرجع نظارتی معلمان استرالیا یک چارچوب ملی استاندارد حرفه‌ای جدید برای معلمان تدوین نموده است که شامل تشریح آن‌چه معلمان در تمام سطوح مسئولیت در حوزه‌های دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و اشتغال حرفه‌ای باید بدانند و انجام دهند، می‌شود.

۴- مراحل ورود به حرفه معلمی و تداوم آن

۴-۱- جذب و استخدام

چون کشورهای کانادا، استرالیا، فنلاند و سنگاپور برای هزینه‌های آموزش معلمان کمک مالی قابل توجهی ارائه می‌دهند بنابراین در انتخاب داوطلبان بسیار گزینشی عمل می‌کنند و اصرار دارند که تمام داوطلبان باید یک برنامه آماده‌سازی جامع و دقیق را بگذرانند. در فنلاند، هزینه‌ها به‌طور کامل توسط دولت تأمین می‌شود و داوطلبان هنگامی که در حال آموزش هستند، حق بیمه زندگی یا حقوق دریافت



می‌کنند. در میان جوانان فنلاندی، تدریس مطلوب‌ترین حرفه است و رقابت برای ورود به آن بسیار زیاد است (Hammerness, 2017). در سنگاپور، داوطلبان معلمی بسته به نوع برنامه و دوره‌ای که می‌گذرانند، ۵۰۰۰۰-۳۰۰۰۰ دلار حقوق سالانه، به علاوه شهریه، کتاب و لپ‌تاپ دریافت می‌کنند و در عوض آن تعهد می‌دهند که ۳ تا ۵ سال تدریس کنند. اگر شرط خدمت برآورده نشود، این مبلغ باید بازپرداخت شود. در استرالیا و کانادا، بخش عمده هزینه‌های آماده‌سازی داوطلبان معلمی توسط دولت تأمین می‌شود. تعداد متقاضیان معلمی در کانادا بسیار زیاد است و این باعث شده است که مؤسسات آموزش معلمان بتوانند شرایط سختگیرانه‌ای برای پذیرش داوطلبان داشته باشند. در انتاریو شرایط ویژه‌ای برای جذب داوطلبانی از گروه‌های اقلیت به منظور افزایش تنوع در جمعیت معلمان وجود دارد. داوطلبان معلمی که بتوانند دانش مربوط به مسائل بومی و ارتباط با جوامع بومی را در شیوه‌های تدریس خود وارد کنند، در اولویت حمایت هستند (Darling-Hammond 2017).

۲-۴- آماده‌سازی اولیه

در حالی که آماده‌سازی مشترک، یکنواخت و با کیفیت بالا برای معلمان یک هدف کاملاً مشخص در فنلاند است و همه معلمان قبل از ورود به تدریس، دوره کارشناسی ارشد ۲-۳ ساله را می‌گذرانند، در سایر کشورها ترکیبی از برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد برای داوطلبانی که از دوره‌های مختلف تحصیلات خود وارد حرفه معلمی می‌شوند، ارائه می‌شود. در سنگاپور فقط موسسه ملی آموزش دانشگاه ناپانگ است که آموزش معلمان را هم در مقطع کارشناسی و هم کارشناسی ارشد ارائه می‌دهد (Darling-Hammond, 2013). اگر چه تغییر در نوع و کیفیت آماده‌سازی معلمان در برخی از کشورها نسبت به سایر کشورها بسیار بیشتر است، اما همه کشورهای مورد بررسی دارای برنامه‌های بسیار خوب و با کیفیت بالا هستند. در فنلاند، آموزش معلمان با هدف توسعه متوازن شایستگی‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان صورت می‌گیرد. علاوه بر مطالعه در مورد رشد کودک، یادگیری و آموزش در زمینه محتوا، هر داوطلب باید یک پایان نامه کارشناسی ارشد مربوط به حرفه معلمی را انجام دهد. یادگیری بالینی در مدارس خاص تربیت معلم که توسط دانشگاه‌ها اداره می‌شود، انجام می‌شود

که برنامه‌های درسی و شیوه‌های آن‌ها مانند مدارس عادی دولتی است، اما متعهد به آموزش اولیه معلمان هستند و توسط معلمانی اداره می‌شوند که بطور ویژه برای مهارت‌های تدریس خاص خود انتخاب شده‌اند. این معلمان در راهبردهای نظارت، توسعه و ارزیابی حرفه‌ای معلمان به خوبی آمادگی دارند. دانشگاه تورنتو در انتاریوی کانادا اخیراً یک برنامه کارشناسی ارشد دو ساله را ایجاد نموده است که به طور قابل توجهی تجربه بالینی را برای داوطلبان معلمی گسترش می‌دهد و دوره‌های آموزشی آن‌ها را برای آموزش فراگیران متنوع، عمیق‌تر می‌کند. مؤسسات آلبرتا یا برنامه‌های دوساله کارشناسی ارشد را ارائه می‌کنند یا برنامه‌های پنج ساله‌ای که هم در زمینه پداگوژی و هم در زمینه محتوا ارائه می‌شوند. در ویکتوریا چندین ابتکار عمل برای ایجاد مدل‌های جدید آماده‌سازی معلمان در حال انجام است که شامل مشارکت گسترده بین دانشگاه‌ها و مدارس است. در این برنامه، مدرسی برای گذراندن دوره بالینی پیش از خدمت معلمان ایجاد شده است تا معلمان بتوانند با برنامه‌ریزی درسی، استراتژی‌های بهبود مدرسه، انجام تحقیقات و زندگی مدرسه‌ای بیشتر آشنا شوند (Darling-Hammond, 2017). هم‌چنین سنگاپور تعهد جدی به آموزش با کیفیت بالا معلمان آینده دارد که هم از طریق دوره کارشناسی و هم دوره کارشناسی ارشد انجام می‌شود. استانداردهای ورود و ادامه کار در هر دو مسیر شامل دروس نظری و کارآموزی بالینی است و تأکید زیادی بر تسلط بر پداگوژی و محتوا وجود دارد.

۶-۳- القا

هنگامی که داوطلبان معلمی از آموزش دانشگاهی خود فارغ می‌شوند، آمادگی آنان هنوز کامل نیست. در سنگاپور جامع‌ترین حمایت از معلمان جدید ارائه می‌شود و مشاوران تربیت شده، مأموریت حمایت از معلمان جدید در دو سال ابتدایی خدمتشان را بر عهده دارند. تازه‌کارها بسته‌های حمایتی از جمله مشاوره، دوره‌های ضمن خدمت و سیستم همکاری با هم‌تایان را دریافت می‌کنند. معلمان جدید میزان ساعت موظفی تدریس کمتری (حدود دو سوم معلمان باتجربه) دارند تا زمان کافی برای شرکت در دوره‌های مدیریت کلاس، مشاوره، شیوه‌های ارزشیابی داشته باشند (Darling-Hammond, 2017). برنامه جدید القایی معلمان تازه کار در انتاریو، طیف وسیعی حمایت از جمله



مشاوره و توسعه حرفه‌ای، مدیریت کلاس، ارتباط با والدین، ارزشیابی و کار با دانش آموزان دارای نیازهای خاص را شامل می‌شود. معلمان سال اول زمان آزاد بیشتری در اختیار دارند تا بتوانند در این سمینارها شرکت کنند.

در بیشتر ایالت‌های استرالیا پس از فارغ التحصیلی معلمان، ثبت نام موقت انجام می‌شود و ثبت نام کامل بعد از یک دوره ۱۲-۱۸ ماهه صورت می‌گیرد. در این مدت معلمان باید شواهدی ارائه دهند که نشان دهد به معیارهای عمل حرفه‌ای که برای ثبت نام کامل لازم است، دست یافته‌اند. این زمان شامل یک برنامه القا است که مشاوره و کارگاه‌های آموزشی و سایر فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای را شامل می‌شود. در ویکتوریا، معلمان جدید دو سال فرصت دارند تا با رعایت استانداردهای حرفه‌ای به‌طور کامل ثبت نام شوند. پیشرفت آن‌ها توسط اساتید مشاور نظارت می‌شود. به‌طور کلی، حمایت مشاور برای سال اول کار معلم جدید ارائه می‌شود اما تا زمانی که معلمان به آن احتیاج داشته باشند، این حمایت ادامه یابد. در ویکتوریا هم معلمان جدید به میزان کمتری تدریس می‌کنند.

۴-۴ توسعه حرفه‌ای

توانایی معلمان برای ادامه رشد و یادگیری از کار خود به فرصت‌های یادگیری با کیفیت بالا و همچنین به فرصت‌های شغلی بستگی دارد که به آن‌ها امکان می‌دهد تخصص خود را از راه‌های مختلفی به اشتراک بگذارند. در فنلاند، معلمان مسئولیت برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آن را به عنوان بخش عمده‌ای از نقش حرفه‌ای خود بر عهده می‌گیرند. از آنجا که برنامه درسی ملی راهنمایی بسیار جزیی را ارائه می‌دهد، معلمان در برنامه‌ریزی مشترک برنامه درسی شرکت می‌کنند و برنامه درسی را در سطح مدرسه تصویب می‌کنند. علاوه بر این معلمان برای ادامه تحصیل مورد تشویق و حمایت قرار می‌گیرند. بسیاری از معلمان فنلاندی دارای مدرک دکترا هستند و به تدریس خود در کلاس ادامه می‌دهند. بر اساس یک بررسی ملی اخیر، معلمان به‌طور متوسط هفت روز کاری در سال به توسعه حرفه‌ای خود و آن‌چه توسط سیستم ارائه می‌شود اختصاص می‌دهند. برخی از معلمان گزارش کردند که این زمان تقریباً ۲۰ تا ۵۰ روز است. سنگاپور نیز مدت زمان زیادی را برای برنامه‌ریزی و انجام کار مشترک

بین معلمان فراهم می‌کند. دولت هم‌چنین هر سال حدود ۱۰۰ ساعت زمان توسعه حرفه‌ای (بیش از ۱۲ روز) را پشتیبانی می‌کند. یادگیری حرفه‌ای در ویکتوریا، در کار روزانه معلمان تعبیه شده و به پیامدهای دانش‌آموزان مرتبط است. معلمان معمولاً طیف گسترده‌ای از شواهد یادگیری دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کنند، نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را تعیین کرده و یادگیری حرفه‌ای خود را به سمت پرداختن به این موارد سوق می‌دهند. یادگیری حرفه‌ای معمولاً به منظور مشاهده مشکلات و بهبود عملکرد به صورت مشاهده کلاس و مکالمات حرفه‌ای متعاقب آن است (Darling-Hammond, 2017).

۵- پیشنهادات

- جذب داوطلبان بسیار توانمند در کنار طراحی برنامه‌های با کیفیت و تضمین حقوق مناسب
- ایجاد "مدارس وابسته به تربیت معلم" یا مدارس توسعه حرفه‌ای و طراحی دوره‌های بالینی فکورانه
- استفاده از استانداردهای تدریس حرفه‌ای برای تمرکز بر یادگیری و ارزشیابی دانش و مهارت‌ها
- ارزشیابی عملکرد معلم بر اساس استانداردهای حرفه‌ای
- ایجاد مدل‌های القایی کارآمد، برنامه‌ریزی مشارکتی و کاهش زمان تدریس معلمان تازه‌کار جهت شرکت در سمینارهای ضمن خدمت

۶- نتیجه‌گیری

اگر کشورها بتوانند از یکدیگر در مورد آنچه که اهمیت دارد و کارهایی که در زمینه‌های مختلف انجام شده است بیاموزند، چالش‌های آموزشی در سراسر جهان برطرف می‌شود. در حالی که بسیاری از راه‌های مختلف برای رسیدن به اهداف مشابه وجود دارد در نهایت باید با توجه به میزان ظرفیت آن‌ها در ایجاد سیستم‌های یادگیری قدرتمند و عادلانه برای دانش‌آموزان و معلمان مورد استفاده قرار گیرند. مطالعات نشان می‌دهد که کشورهای پیشرو همگی بر اهمیت معلمان برای رفاه ملی تأکید دارند و با تخصیص منابع کافی برای حقوق، آموزش و پشتیبانی از یادگیری حرفه‌ای معلمان منجر به تربیت معلمان کارآمد شده‌اند. بنابراین می‌توان با ارائه حمایت‌های لازم و کافی و احترام به معلمان از طریق اقداماتی که برای پشتیبانی آن‌ها انجام می‌شود،



حرفه معلمی را تقویت و اثرات مثبت آن را در کشور مشاهده نمود.

۷- منابع

Cer, E., Solak, E. (2018). *Examining High-performing Education Systems in Terms of Teacher Training: Lessons Learnt for Low-performers*, Journal of Curriculum and Teaching, 7(1) 42-51.

Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, European Journal of Teacher Education, 40(1), 1-19.

Darling-Hammond, L., Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. New York, NY: Routledge.

Darling-Hammond, L., Newton, S. P. Wei, R. C. (2013). *Developing and Assessing Beginning Teacher Effectiveness: The Potential of Performance Assessments*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability 25 (3), 179–204.

Goodwin, A. L., Low, E. L. Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered Educators in Singapore: How High-performing Systems Shape Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hammerness, K., Ahtianinen, R. Sahlberg, P. (2017). *Empowered Educators in Finland: How Highperforming Systems Shape Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

OECD. (2014). *Perspectives on Global Development*. Paris: OECD Publishing.

Riesa, F., Cabrerab, C. Y., Ricardo, G. C. (2016). *A Study of Teacher Training in the United States and Europe*, The European Journal of Social and Behavioural Sciences, XVI(1), 2029-2054.

Tan, O. S., Liu, W. C., Low, E. L. (2017). *Teacher Education in the 21st Century, Singapore's Evolution and Innovation*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.

بررسی و مقایسه مدل‌های مختلف توسعه حرفه‌ای معلمان

مهشید گلستانه^[۱]، سید محسن موسوی^[۲]

^۱استادیار شیمی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: m.golestaneh@cfu.ac.ir

چکیده

امروزه توسعه حرفه‌ای معلمان توجه زیادی را به خود مشغول کرده است به‌طوری که نیاز معلمان به پیشرفت و بهبود مستمر توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای را نمی‌توان نادیده گرفت. تنها راهی که از طریق آن می‌توان آموزش و یادگیری با کیفیت و مؤثر ارائه داد، توسعه حرفه‌ای کارآمد است زیرا به معلمان کمک می‌کند تا ایده‌ها، دانش و مهارت‌های جدیدی را برای ارائه مطالب در کلاس‌های خود بدست آورند. هدف توسعه حرفه‌ای معلمان، ارتقاء کیفیت زندگی آنان و مؤلفه‌ای مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. با وجودی که تعداد فزاینده‌ای از مقالات بر جنبه‌های خاص توسعه حرفه‌ای متمرکز است، مقالات اندکی وجود دارد که طیف مدل‌های مختلف توسعه حرفه‌ای را با هم مقایسه کند. بنابراین در این مقاله با مرور مقالات، ۹ مدل توسعه حرفه‌ای که بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد بررسی شده است که شامل مدل‌های آموزش، جایزه‌ای، کاستی‌ها، آبشاری، مبتنی بر استاندارد، مربیگری/مشاوره‌ای، جامعه عمل، اقدام‌پژوهی و تحول‌آفرین است. ویژگی‌های هر مدل و فرم‌های دانشی را که از طریق هر مدل خاص می‌تواند توسعه یابد، شرح داده شده است و در نهایت چارچوبی برای دسته‌بندی این مدل‌ها معرفی گردیده است.

کلید واژه‌ها: توسعه حرفه‌ای، مدل، آموزش معلمان

۱- مقدمه

امروزه موضوع توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان^۱ (CPD) مورد توجه قرار گرفته است. با وجودی که تعداد زیادی مقالات بر جنبه‌های خاص CPD متمرکز است، اما



مقالاتی که مدل‌های مختلف CPD را با هم مقایسه کند، ناچیز است. این مقاله طیف وسیعی از مدل‌های CPD را بررسی کرده و چارچوبی را پیشنهاد می‌کند که از طریق آن می‌توان آن‌ها را مورد تحلیل قرار داد. این تجزیه و تحلیل بر اساس هدف هر مدل، مساله قدرت در مدل، استقلال فردی معلمان و استقلال در سطح حرفه‌ای متمرکز است. در حالی که بیشتر تجربیات CPD ابزاری برای معرفی یا تقویت دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها تلقی می‌شود، اما می‌توان از آن در سایر حوزه‌ها بهره جست. به عنوان مثال، اراوت^۱ (۱۹۹۴) بیان می‌کند که صرفاً نوع دانش حرفه‌ای نیست که مهم است، بلکه بافتاری که تجربه CPD از طریق آن به دست می‌آید و متعاقباً در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد به ما کمک می‌کند تا ماهیت آن دانش را بشناسیم. تجزیه و تحلیل وسیله و ابزاری که از طریق آن CPD برای معلمان سازمان یافته و ساخته می‌شود می‌تواند به ما کمک کند تا نه تنها انگیزه چنین ساختارهایی بلکه ماهیت دانش حرفه‌ای و حرفه‌ای بودن را درک کنیم. با بررسی ادبیات تحقیقی و مقالات در این مقاله ۹ مدل CPD مورد بررسی قرار می‌گیرند که شامل مدل‌های: آموزش، جایزه‌ای، کاستی، آبشاری، مبتنی بر استانداردها، مربیگری / مشاوره‌ای، جامعه عمل، اقدام‌پژوهی و تحول‌آفرین است. باید توجه داشت که این ۹ مدل هیچ یک لزوماً جامع یا منحصر به فرد نیستند. بلکه هدف تلاش برای شناسایی ویژگی‌های اصلی انواع مختلف CPD است.

۲- انواع مدل‌های توسعه حرفه‌ای

- مدل آموزش

الگوی CPD آموزش در سال‌های اخیر شکل اصلی CPD معلمان بوده است. این مدل از دیدگاه مبتنی بر مهارت در تدریس حمایت می‌کند که به موجب آن فرصتی برای معلمان فراهم می‌شود تا مهارت‌های خود را به روز کنند. این مدل توسط متخصصان با دستورکار مشخص برگزار می‌شود و شرکت‌کننده (معلم) در آن نقش منفعلی دارد. این نوع آموزش می‌تواند در موسسه‌ای که شرکت‌کننده در آن مشغول بکار است، انجام شود، اما اغلب در خارج از محل انجام می‌شود و به دلیل عدم ارتباط آن با

1. Eraut

بافتار فعلی کلاسی که شرکت کنندگان در آن کار می کنند، مورد انتقاد قرار می گیرد. این مدل از درجه بالایی از کنترل مرکزی برخوردار است و تمرکز بر روی انسجام و استانداردسازی است. از طریق استانداردسازی فرصت های آموزشی مورد نیاز معلمان شناسایی و سعی می شود تا نیازهای پیشگویی شده برآورده شود. با وجود اشکالاتی که الگوی CPD آموزش دارد به عنوان ابزاری مؤثر برای معرفی دانش جدید شناخته می شود (Hoban, ۲۰۰۲). آن چه مدل آموزش به هیچ وجه بر آن تاثیر نمی گذارد شیوه استفاده از دانش جدید در عمل است. الگوی آموزش راهی برای کنترل ذینفعان و محدود کردن دستورکار فراهم و معلمان را به عنوان دریافت کننده منفعل دانش خاص قرار می دهد.

- مدل جایزه ای

الگوی CPD جایزه ای روشی است که بر تکمیل برنامه های توسعه حرفه ای دارای جایزه که معمولاً توسط دانشگاه ها اعتباربخشی می شود، تأکید می کند. این اعتبار خارجی می تواند به عنوان یک نشانه تضمین کیفیت تلقی شود اما به همان اندازه می تواند به عنوان اعمال کنترل توسط نهادهای معتبر و/یا نهادهای که بودجه آن را تامین می کنند، تلقی شود.

- مدل کاستی

توسعه حرفه ای می تواند به طور خاص برای رفع کاستی که در عملکرد معلمان مشاهده شده است، طراحی شود. رودز و بنیک^۱ (۲۰۰۳) خاطرنشان کردند که مدیریت عملکرد می تواند هم به عنوان ابزاری برای افزایش استانداردها و هم "به عنوان یک عنصر مداخله دولت برای کارایی، اثربخشی و پاسخگویی بیشتر" عمل کند. با این وجود، مدیریت عملکرد مستلزم این است که شخصی مسئولیت ارزیابی و مدیریت تغییر در عملکرد معلم را به عهده بگیرد و در صورت لزوم تلاش برای اصلاح نقاط ضعف مشاهده شده در عملکرد فردی معلم را نیز انجام دهد. با این وجود همیشه روشن نیست که انتظارات مربوط به عملکرد شایسته و مفهوم شایستگی که آن ها منعکس می کنند، چیست. در حالی که مدل کاستی CPD برای اصلاح نقاط ضعف یافت شده در معلمان تلاش

1. Rhodes & Beneicke



می‌کند اما علل اصلی عملکرد ضعیف معلمان نه تنها به معلمان بلکه به شیوه‌های سازمانی و مدیریتی نیز مربوط است (Rhodes & Beneicke, 2003).

- مدل آبشاری

مدل آبشاری معمولاً مواقعی که منابع محدود است، استفاده می‌شود و شامل معلمانی است که به صورت انفرادی در برنامه‌های آموزشی شرکت و سپس اطلاعات را به همکاران خود انتقال می‌دهند. این مدل به عنوان ابزاری برای اشتراک یادگیری با همکاران بکار می‌رود (Kennedy, 2005). یکی از اشکالاتی این مدل این است که آن‌چه در فرایند آبشاری منتقل می‌شود، عموماً بر مهارت متمرکز است و گاهی نیز دانش محور است، اما بندرت به ارزش‌ها توجه می‌شود. این استدلال توسط نیتو^۱ (۲۰۰۳) نیز بیان شده است که آموزش معلمان باید از تمرکز بر روی سؤالات "چه" و "چگونه" به سؤالات "چرا" تغییر کند. بنابراین می‌توان استدلال کرد که مدل آبشاری از دیدگاه مهارتی در امر تدریس پشتیبانی می‌کند که در آن مهارت‌ها و دانش‌ها بر نگرش‌ها و ارزش‌ها اولویت دارند. هم‌چنین مدل آبشاری از در نظر گرفتن دامنه بافتارهای یادگیری که توسط اراوات (۱۹۹۴) بیان شده است غافل می‌شود که پیشنهاد می‌کند دانش به خودی خود بخش مهمی از فرایند را تشکیل نمی‌دهد بلکه بافتاری که در آن بدست می‌آید یا مورد استفاده قرار می‌گیرد هم بسیار مهم است.

- مدل مبتنی بر استاندارد

مدل مبتنی بر استانداردهای CPD مفهوم آموزش را به عنوان یک تلاش سیاسی و اخلاقی پیچیده، متناسب با بافتار، نفی می‌کند و نشان‌دهنده تمایل به ایجاد یک سیستم تدریس و آموزش معلمان است که می‌تواند ارتباطات اثربخشی بین معلم و یادگیری دانش‌آموزان را ایجاد و تایید کند. این مبنای علمی که مدل استاندارد بر آن متکی است فرصت‌هایی را برای شکل‌های جایگزین CPD در نظر می‌گیرد. هم‌چنین به نگرش رفتارگرایانه یادگیری با تمرکز بر شایستگی‌های فردی معلمان و نتایج حاصل از آن به قیمت یادگیری مشارکتی و دانشگاهی، بسیار متکی است. اسمایت^۲ (۱۹۹۱)

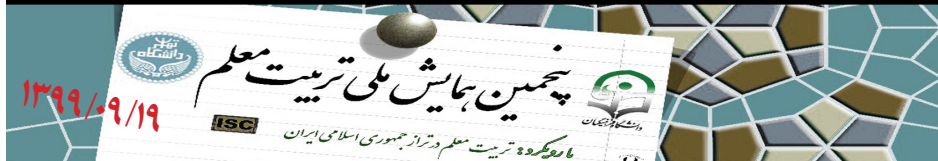
1. Nieto

2. Smyth

استدلال می‌کند اعمال استانداردها، نشان از عدم توجه به ظرفیت‌های خود معلمان برای ارزیابی و کاوش انتقادی است. در واقع نه بلکه انتظارات روشنی را نیز در رابطه با میزانی که معلمان باید مسئولیت یادگیری حرفه‌ای خود را به عهده بگیرند، ترسیم نمی‌کند و آن‌ها را ترغیب می‌کند که حتی در ارزیابی ظرفیت خود برای تدریس به یک منبع خارجی متکی باشند. بر مدل مبتنی بر استاندارد CPD انتقاداتی نیز وارد است. در این مدل به سوالات محوری و بحث برانگیز در مورد اهداف تدریس توجه نمی‌شود و حرکت به سمت افزایش استاندارد منجر به محدود کردن دامنه تصورات بالقوه آموزش برای تمرکز بر تضمین کیفیت و پاسخگویی می‌شود. اما از سوی دیگر حرکت به سمت افزایش استاندارد در آموزش معلمان، بخشی از پاسخ به نگرانی‌های فزاینده در مورد توانایی کشورها برای رقابت در اقتصاد جهانی است. در این مورد، استانداردسازی را می‌توان با دستیابی به وضعیت اقتصادی بهتر برابر دانست. احتمالاً استانداردها یک زبان مشترک را فراهم می‌کنند و معلمان را قادر می‌سازند در مورد گفتگوی حرفه‌ای خود بحث کنند. به‌طور واضح این ظرفیت وجود دارد که از استانداردها برای داربست توسعه حرفه‌ای و فراهم کردن زبان مشترک استفاده شود، از این طریق امکان گفتگو بیشتر بین معلمان فراهم می‌شود، اما این مزایا باید با اذعان به پتانسیل استانداردها برای محدود کردن مفاهیم تدریس یا در حقیقت غیرممکن بودن این که معلمان برداشت‌های جایگزین را نسبت به مواردی که توسط معیارها ترویج شده‌اند، در نظر بگیرند، همراه است.

- مدل مربی‌گری/مشاوره

مشخصه اصلی این مدل اهمیت رابطه یک به یک، به‌طور کلی بین دو معلم است که برای پشتیبانی از CPD طراحی شده است. هم مربی‌گری و هم مشاوره دارای این ویژگی هستند، اگرچه مربی‌گری مبتنی بر مهارت بیشتر است و مشاوره شامل یک عنصر "مشاوره و دوستی حرفه‌ای" است (Rhodes & Beneicke, 2003). در حقیقت مشاوره غالباً حاکی از رابطه‌ای است که یکی از شرکا فردی تازه‌کار و دیگری با تجربه‌تر است. روابط مربی‌گری یا مشاوره می‌تواند بین افراد هم‌ردیف باشد، مثل "مربی‌گری همتا" هرچند که بیشتر سلسله‌مراتبی است. به عنوان مثال در اسکاتلند هر معلم جدید



"یک حامی" دارد که از فرآیند CPD او پشتیبانی می کند و در ارزیابی شایستگی معلم جدید مشارکت دارد. با این وجود، نکته اصلی برای مربی گری/ مشاوره این مفهوم است که یادگیری حرفه ای در بافتار مدرسه انجام می شود و با گفتگو با همکاران می توان آن را ارتقا داد. مدل معلم تازه کار/ باتجربه شبیه کارآموزی است، جایی که معلم باتجربه، معلم تازه کار را وارد این حرفه می کند. این ابتکار، ضمن حمایت از تازه کار برای به دست آوردن و استفاده از مهارت ها و دانش مناسب، پیام هایی را به معلم جدید در مورد هنجارهای اجتماعی و فرهنگی درون موسسه منتقل می کند. در مقابل، در جایی که الگوی مربی گری/ مشاوره رابطه عادلانه تری داشته باشد، این امکان فراهم می شود که دو معلم درگیر در مورد احتمالات، عقاید و امیدها به شیوه ای که روابط سلسله مراتبی در آن کم رنگ تر است، صحبت کنند. صرف نظر از هدف اساسی مدل مربی گری/ مشاوره به عنوان حمایت متقابل و چالش برانگیز، یا سلسله مراتبی و ارزشیابی محور، کیفیت روابط بین فردی بسیار مهم است. برای این که مدل مربی گری/ مشاوره CPD موفقیت آمیز باشد، شرکت کنندگان باید در مهارت های ارتباطی بین فردی به خوبی توسعه یافته باشند (Rhodes & Beneicke, 2003). بنابراین در حالی که ویژگی اصلی مدل مربی گری/ مشاوره، اتکای آن به رابطه یک به یک است، اما بسته به فلسفه اساسی آن، می تواند از CPD تحول آفرین پشتیبانی کند.

- مدل جامعه عمل

بین مدل جوامع عمل و شکل متقابل و چالش برانگیز مدل مربی گری/ مشاوره که در بالا مورد بحث قرار گرفت، رابطه روشنی وجود دارد. تفاوت اساسی این دو در این است که مدل جامعه عمل بیش از دو نفر را درگیر می کند. بسته به نقشی که فرد به عنوان عضوی از تیم گسترده تر ایفا می کند، یادگیری در چنین جامعه ای می تواند مثبت و یا یک تجربه منفعل باشد، جایی که خرد جمعی اعضای غالب گروه، درک افراد دیگر از جامعه و نقش های آن را شکل می دهد. مسئله اساسی در CPD موفقیت آمیز جامعه عمل، مساله قدرت است و بنابراین یک جامعه عمل باید درک خود را از اقدام مشترک ایجاد کند، بنابراین به اعضای آن جامعه اجازه می دهد سطح خاصی از کنترل را در دستور کار داشته باشند (Kennedy, 2005).

- مدل اقدام پژوهی

اقدام پژوهی در واقع "مطالعه يك موقعیت اجتماعی، شامل خود شرکت کنندگان به عنوان محقق، با هدف بهبود کیفیت عمل خود است. کیفیت عمل را می توان به عنوان درك شرکت کنندگان از اوضاع و نیز عمل در شرایط موجود تلقی کرد. طرفداران الگوی اقدام پژوهی (Burbank & Kauchack, 2003) بر این باورند هنگامی که نتایج در جوامع عمل یا جوامع پژوهشی به اشتراک گذاشته شود، تأثیر بیشتری دارد. اقدام پژوهی های اشتراکی، جایگزینی برای نقش منفعلانه ای است که در مدل های سنتی توسعه حرفه ای به معلمان تحمیل می شود. آن ها معلمان را تشویق می کنند که پژوهش را به عنوان روشی که صرفا دیگران انجام می دهند، تصور نکنند. مسلما این روش وسیله ای برای محدود کردن وابستگی به تحقیقات تولید شده خارجی است، در عوض تعادل نیرو را به سمت خود معلمان از طریق شناسایی و اجرای فعالیت های تحقیقاتی مرتبط تغییر می دهد. اقدام پژوهی به عنوان یک الگوی CPD موفق است که به معلمان اجازه می دهد سوالات مهم خود را در مورد اقدام خود بپرسند. اقدام پژوهی ظرفیت قابل توجهی برای اقدام تحول آفرین و استقلال حرفه ای دارد.

- مدل تحول آفرین

الگوی CPD تحول آفرین ترکیبی از شیوه ها و شرایطی است که از یک برنامه تحول آفرین پشتیبانی می کند. می توان ادعا کرد که مدل قابل تبدیل به خودی خود يك مدل واضح و مشخص نیست بلکه از طریق طیف شرایط مختلف مورد نیاز برای عمل قابل تغییر مشخص می شود. هوبان (۲۰۰۲) چشم انداز جالبی در مورد این مفهوم CPD بعنوان ابزاری برای حمایت از تغییرات آموزشی ارائه می دهد. وی اظهار داشت آن چه که واقعا مورد نیاز است حرکت گسترده به سوی CPD معلم محوری و یا CPD بافتارمند نیست بلکه تعادل بین این نوع مدل هاست. بنابراین می توان چنین استدلال کرد که ویژگی اصلی مدل تحول آفرین، ادغام مؤثر آن در طیف وسیعی از مدل های گفته شده در بالا، همراه با یک حس واقعی آگاهی از مسائل مربوط به قدرت است. به نظر می رسد که یک پادزهر برای ماهیت محدود کننده استانداردها، مسئولیت پذیری و کارایی مدیریت عملکرد است و می توان آن را به عنوان یک رویکرد



پساختارگرایانه به CPD طبقه‌بندی کرد.

۳- چارچوب پیشنهادی تجزیه و تحلیل مدل‌ها

هر یک از مدل‌های فوق مجموعه‌ای از خصوصیات را توصیف می‌کند. آن‌چه برای تجزیه و تحلیل مدل‌های CPD بسیار مهم است فقط ویژگی‌های ساختاری آشکار آن‌ها نیست بلکه تأثیرات، انتظارات و احتمالات را نیز در بر می‌گیرد. بنابراین چند سؤال اساسی به عنوان ابزاری برای تجزیه و تحلیل مدل‌های CPD پیشنهاد می‌شود (KENNEDY, 2005):

CPD از کدام نوع کسب دانش حمایت می‌کند؟ تمرکز اصلی آن بر توسعه فردی است یا گروهی؟ تا چه حد از استقلال حرفه‌ای حمایت می‌کند و هدف اصلی CPD تأمین وسیله انتقال است یا تسهیل عمل تحول‌آفرین؟

سؤال آخر طیفی را ارائه می‌دهد که طی آن می‌توان ۹ مدل بیان شده را دسته‌بندی کرد. اهداف CPD می‌تواند آن را به اصلاحات در آموزش و مدرسه پیوند دهد و به تجهیز معلمان با مهارت‌های لازم برای اجرای چنین اصلاحاتی که توسط دیگران (معمولا دولت) تصمیم گرفته شده است کمک کند؛ هم‌چنین اطلاع‌رسانی، مشارکت و ارائه نقد اصلاحات را نیز در پی داشته باشد. به عبارت دیگر CPD اغلب به عنوان ابزاری برای اجرای اصلاحات یا تغییر سیاست‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین یک آزمون CPD معلمان، توانایی آن را دارد که معلمان را بصورت فردی و جمعی مجهز کند تا به عنوان سازنده، مروج و منتقدان آگاهانه اصلاحات عمل کنند. این دو هدف متمایز برای CPD نیاز به مدل‌های بسیار متفاوتی از CPD دارد. به عنوان مثال CPD که وظیفه آماده‌سازی معلمان برای اجرای اصلاحات را دارد، خود را با مدل‌های آموزش، جایزه‌ای و کاستی هماهنگ می‌کند. از طرف دیگر، CPD که به عنوان حمایت از معلمان در مشارکت و شکل دادن به سیاست و مهارت‌آموزی بکار می‌رود، با مدل‌های اقدام‌پژوهی و تحول‌آفرین سازگاری بیشتری دارد. سه مدل دیگر که در این مقاله بیان شده است (مدل مبتنی بر استانداردها، مدل مربی‌گری/ مشاوره و جامعه عمل) می‌توانند "انتقالی" تلقی شوند به این معنی که آن‌ها توانایی پشتیبانی از برنامه‌های اساسی را دارند که با هر یک از آن‌ها سازگار باشند.

۴- نتیجه گیری

توسعه حرفه‌ای معلمان راهی برای برطرف نمودن نیاز معلمان به پیشرفت و بهبود مستمر توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای آنان است. هدف توسعه حرفه‌ای، ارتقاء کیفیت یاددهی و یادگیری معلمان و ایجاد توانایی لازم در معلمان برای مقابله با چالش‌های زندگی حرفه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این مقاله مروری مدل‌های مختلف توسعه حرفه‌ای که بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد بررسی شده و ویژگی‌های هر مدل شرح داده شده است و در نهایت چارچوبی برای دسته بندی این مدل‌ها معرفی گردیده است.

۵- منابع

- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Hoban, G.F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Kennedy, A. (2005). *Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis*, Journal of In-service Education, 31(2), 235- 250.
- Nieto, S. (2003). *Challenging Current Notions of 'Highly Qualified Teachers' through Working a Teachers' Inquiry Group*, Journal of Teacher Education, 54(5), 386-398.
- Rhodes, C. Beneicke, S. (2003). *Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs*, Journal of In-service Education, 29, 123-140.
- Smyth, J. (1991) *Teachers as Collaborative Learners*. Buckingham: Open University Press.



رابطه ی اثربخشی دوره های ضمن خدمت با پیامدهای شغلی بین معلمان استان زنجان (شهرستان ماهنشان)

رسول رستم خانی^۱، زهرا جباری^۲

کارشناس علوم تربیتی، آموزگار مقع ابتدایی استان زنجان (شهرستان ماهنشان)، ایران.
کارشناس علوم تربیتی، آموزگار مقع ابتدایی استان زنجان (شهرستان ماهنشان)، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ی اثربخشی آموزش های ضمن خدمت با پیامدهای شغلی بین معلمان استان زنجان (شهرستان ماهنشان) با تعهد سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی انجام شده است. این تحقیق مقطعی از نوع توصیفی-تحلیلی و از نظر هدف، کاربردی بوده و در جامعه آماری معلمان این منطقه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ صورت گرفت. ۱۰۰ نفر از معلمان در دسترس مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل پرسش نامه ی محقق ساخته برای ارزیابی اثربخشی آموزش ضمن خدمت، پرسش نامه ی رفتار شهروندی سازمانی Smitt & Organ، پرسش نامه رضایت شغلی Fishman & Common و پرسش نامه تعهد سازمانی Balfour & Whechler بود. تحلیل داده ها با استفاده از آمار توصیفی و روش ANOVA صورت گرفت. یافته ها نشان می دهد که رابطه ی آموزش ضمن خدمت معلمان با رضایت شغلی، ($P>0/001$ $r=0/53$)، تعهد سازمانی $r=0/53$ و $P>0/001$ رفتار شهروندی $r=0/36$ و $P>0/001$ معنادار بود. با توجه به ارتباط اهمیت عملکرد با صلاحیت معلمان در نظام تعلیم و تربیت که به دنبال آموزش ضمن خدمت اثربخش حاصل می شود، میانگین نمره آموزش ضمن خدمت کلیه کارکنان در سطح مطلوب بود ولی میانگین نمره ی آموزش، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و رفتار شهروندی کارکنان رسمی نسبت به کارکنان دیگر از امتیاز کمتری برخوردار بود. بنابراین لزوم توجه به آموزش کارکنان به خصوص رسمی بیش از پیش آشکار می گردد تا دست یابی بیش تر و سهل تر اهداف آموزش را که بهبود و ارتقای عملکرد معلمان است، فراهم آورد.

مقدمه و بیان مسئله

آموزش همواره به عنوان وسیله ای در جهت کیفیت عملکرد و حل مشکلات مدیریت مد نظر قرار می گیرد و فقدان آن نیز یکی از مسائل اساسی واحد هر سازمان را تشکیل می دهد. بدین جهت به منظور تجهیز نیروی انسانی سازمان و بهسازی و بهره گیری هر چه موثرتر از این نیرو، بی شک آموزش یکی از مهم ترین و موثرترین تدابیر و عوامل برای بهبود امور سازمان به شمار می رود. آموزش یک وظیفه ی اساسی در سازمان ها و یک فرایند مداوم و همیشگی است و موقت و تمام شدنی نمی باشد (شریعتمداری ۱۳۸۳). مقوله ی آموزش ضمن خدمت کارکنان در ایران اگرچه قدمتی قریب به یک قرن دارد، عملا از انسجام و پویایی لازم برخوردار نبوده و فقط در چند دهه ی اخیر مورد توجه قرار گرفته است. با این همه امید می رود با توسعه ی بینش لازم در خصوص اهمیت و ضرورت آموزش کارکنان و رفع موانع دیدگاهی و ساختاری موجود، شاهد تحولات بنیادی در این حوزه از معرفت بشری باشیم (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰).

ابهامات گوناگونی در زمینه آموزش های ضمن خدمت کارکنان و ارزشیابی سیستم های آموزشی و همچنین نیروی انسانی وجود دارد. برخی از این ابهامات به بررسی عملکرد فردی و برخی موارد به شناسایی عملکرد گروهی در سازمان معطوف است. افزایش کارایی سازمان ها در گرو افزایش کارایی توسعه دانش، مهارت و ایجاد رفتارهای مطلوب، منابع انسانی و افزایش کارایی منابع انسانی به آموزش برای کارکردن موفقیت آمیز بستگی دارد. البته آموزش هایی می توانند به افزایش کارایی دامن زنند که آن ها را، استادان و مربیان مجرب در امور آموزشی، پیوسته و پرمحتوا باشند و کارشناسان، هدف دار برنامه ریزی و اجرا کنند. سازمان ها و نهاد های مختلف هر جامعه ای عموما بر اساس نیازهای معینی شکل می گیرند و توسعه می یابند. از این رو اهداف هر موسسه ای معمولا نشانه نیاز یا نیاز های ویژه ای است که برای ادامه حیات اجتماعی ضروری اند و تا زمانی که نیازهای مزبور باشند، سازمان ها نیز در راستای برطرف کردن این نیازها گام بر، به حیات خود ادامه می دهند و از طریق فعالیت های خود بر ابعاد مختلف، ابداعات و نوآوری ها به منصف ظهور رسید، می دارند. تحولاتی که در سایه اختراعات زندگی تاثیر شگرفی گذاشت و در این بین سازمان ها به منزله نهادهای برخاسته از بطن اجتماع ناگزیر از همگامی و همسویی با این تحولات بودند و بدین ترتیب ساختارهای سازمانی



از اشکال ساده و سنتی به سوی انواع پیچیده و تخصصی سوق یافتند و وظایف و عملکردهای آن‌ها نیز متحول و پیچیده آماده شدن برای حرفه ای معین مستلزم صرف وقت زیاد و آموزش های ، شدند. در چنین وضعیتی ، تخصصی بود و بدین ترتیب آموزش کارکنان بتدریج جایگاه ویژه ای در اکثر مشاغل پیدا کرد (ابطحی ۱۳۷۱).

از آنجا که آموزش های ضمن خدمت شامل تشریح ماموریت ها، اهداف و عملکرد بهینه در سازمان است، آگاهی یافتن از موارد مذکور باعث توجه بیش تر کارکنان نسبت به مسایل سازمانی شده و هر یک از آنها زمینه و

انگیزه ی لازم در رشد و توسعه مسایل سازمانی را تقویت خواهند نمود. یکی از متغیرهایی که پیامد این فرایند است، رفتار شهروندی سازمانی آن دسته از فعالیت های مرتبط با نقش افراد در سازمان است که فراتر از انتظارات وظیفه و شرح شغل فرد انجام می شود و هر چند که سیستم پاداش رسمی این رفتارها را شناسایی نمی کند ولی برای عملکرد خوب سازمان موثر است (چوئن و کول، ۲۰۰۴). ابعاد رفتار شهروندی سازمانی شامل رفتار یاری کننده یا همان کمک به همکاران در انجام وظایف است مانند: جابه جایی مرخصی با همکاران، کمک به پروژه های دیگران و کمک به افراد تازه وارد. رفتاری وظیفه شناسانه به رفتارهای اختیاری فراتر از نقشی اشاره دارد که از الزامات شغل، وظیفه و اخلاق کاری پا را فراتر می گذارد، اخلاق اجتماعی به معنی مشارکت سازنده در عملکرد سازمان با توجه به روند کار است، ادب شغلی یعنی رفتارهای اختیاری که از ایجاد مشکلات ناشی از کار با دیگران جلوگیری می کند. بنابراین پیامدهای رفتار شهروندی سازمانی شامل افزایش همکاری و بهره وری مدیریتی، کاهش نیاز به تخصیص منابع کمیاب برای حفاظت از منابع سازمان و نظارت و کنترل بر اجرای وظایف روزمره، تسهیل هماهنگی فعالیت ها بین اعضای تیمی و گروه های کاری، ایجاد محیط کاری خوشایند، جذب و حفظ کارکنان با کیفیت بالا، ارتقای عملکرد سازمانی از طریق کاهش تغییرپذیری در عملکردهای کاری و ارتقای توانایی سازمان در تطبیق با تغییرات محیطی است (پودساکاف و همکاران، ۲۰۰۴). اقدامات آموزشی سازمان نیز بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی (کارکنان تأثیر می گذارد (میر و آلن، ۲۰۰۵). تعهد سازمانی شامل تعهد همانندسازی شده است که بر مبنای عضویت در سازمان می باشد و توسط عموم مورد احترام است و

در کارکنان موجب احساس غرور می شود و کارکنان در همه ی سطوح به مشارکت در تصمیمات مربوط به کار و نقششان در سازمان می پردازند؛ در تعهد مبادله ای فرد به محاسبه ی منافع و عایداتی نظیر حقوق، مزایا و ترفیع ها که در صورت ترک سازمان آن را از دست می دهد می پردازد؛ در تعهد پیوستگی افراد سازمان خود را مانند یک گروه پیوسته و مانند یک خانواده می دانند و در واقع احساس نوعی تعهد بر مبنای پیوند و رابطه به دلایل عقلانی و عاطفی می کنند. بنابراین تعهد سازمانی نگرشی است که انعکاس احساساتی همانند دلبستگی و وفاداری نسبت به اهداف سازمان است و کمبود آن باعث غیبت کارکنان، جابه جایی، ایجاد هزینه های کاری، سرقت و نارضایتی شغلی می شود (چوئن و فراند، ۲۰۰۷).

در نظام آموزشی کارکنان دولت از جمله موضوعاتی که نقش محوری و تعیین کننده دارد، موضوع دوره های آموزش ضمن خدمت است. با توجه به اهمیت آموزش ضمن خدمت بر عملکرد هدف این پژوهش تعیین ارتباط بین برگزاری آموزش های ضمن خدمت با پیامدهای شغلی معلمان مدارس شهرستان ماهشان است تا گامی در جهت حرکت کاربردی علم به سمت جلو در راستای دستیابی به نتایج و رفع مشکلات و تقویت نقاط قوت برداشته شود.

روش پژوهش

این مطالعه ی مقطعی از نوع توصیفی-تحلیلی و از نظر هدف، کاربردی است که در مورد تعیین ارتباط برگزاری آموزش های ضمن خدمت بر میزان تعهد سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی آنها بود؛ علاوه برآن تعیین ارتباط مشخصات دموگرافیک با آموزش های ضمن خدمت و پیامدهای شغلی کارکنان صورت گرفت تا از این طریق نه تنها سطح کیفیت آموزش های ضمن خدمت کارکنان بلکه سطح پیامدهای شغلی آنها مشخص گردد. همه متغیرها از نوع کمی بودند. در این پژوهش از روش سرشماری استفاده شد و نمونه ی مورد مطالعه برابر با جامعه ی پژوهش یعنی کلیه معلمان انتخاب گردید.

ابزار تحقیق شامل یک پرسش نامه ی محقق ساخته بود که در پژوهش خیری و همکاران در سال ۱۳۹۳ برای ارزیابی اثربخشی آموزش ضمن خدمت استفاده گردید.



این پرسش نامه دارای ۲۰ سوال و بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت طراحی شد. به گونه ای که کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم گزینه به ترتیب امتیازات بین ۱ تا ۵ تعلق می گیرد و حداقل نمره ی این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ امتیاز است.

در تحقیق خیری و همکاران روایی ابزار توسط اخذ نظر پنج تن از صاحب نظران رشته ی مدیریت آموزشی با رتبه ی علمی استادیار به تأیید رسید و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷، به دست آمد که در تحقیق حاضر نیز ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ شد. پرسش نامه استاندارد تعهد سازمانی Balfour & Whechler ۳ دارای ۹ سوال و ۳ زیر مقیاس است. مقیاس ها شامل: تعهد همانندسازی شده، پیوستگی و مبادله ای بود که به هر زیر مقیاس ۳ سوال اختصاص داده شد و پاسخ ها در طیف لیکرت بود.

اخباری و همکاران ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ را ۰/۷۸، برای تعهد کلی که در تحقیق حاضر نیز ۰/۸۰، به دست آمد و برای زیر مقیاس های تعهد همانندسازی شده ۰/۸۵، تعهد پیوستگی ۰/۷۶ و تعهد مبادله ای ۰/۷۰ گزارش کردند در تحقیق حاضر نیز به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۶، بدست آمد. در پرسش نامه ی رفتار شهروندی سازمانی ۱۶ سوال تعدیل شد و توسط Smitt & Organ ساخته شد. این پرسش نامه دارای ابعاد رفتار یاری کننده، وظیفه شناسی، اخلاق اجتماعی و ادب شغلی بود که به هر بعد ۴ سوال اختصاص داده شد. ضریب پایایی این ابزار در پژوهش محبوبی ۰/۸۵ بود که در تحقیق حاضر نیز ۰/۹۱ شد. محتوای سئوالات این پرسش نامه نشان دهنده ی رفتار فرانقشی و شهروندی بود. مقیاس پاسخ دهی این پرسش نامه طیف لیکرت بود. پرسش نامه رضایت شغلی عمومی است که برای سنجش این متغیر از مقیاس ۳ سوالی Fishman & Common استفاده شد. این پرسش نامه، رضایت شغلی را به صورت کلی ارزیابی می کند و به بررسی ابعاد آن نمی پردازد. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش پاژ ۰/۷۱، به دست آمد. که در تحقیق حاضر نیز ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ شد. لازم به ذکر است که روایی محتوایی سه ابزار پژوهش به تأیید ۶ نفر از صاحب نظران دکترای تخصصی رشته ی مدیریت آموزشی رسید. پرسش نامه های یاد شده در اختیار واحدهای مورد پژوهش قرار داده

شد و مجدداً به صورت حضوری از آنها جمع آوری گردید. در واقع کلیه شرکت کننده ها در پژوهش با رضایت شخصی مورد پژوهش قرار گرفتند و اطلاعات پرسش نامه بدون نام و به طور محرمانه نگهداری شد. جهت تحلیل یافته ها از نرم افزار SPSS، آمار توصیفی و استنباطی نظیر پراکندگی، میانگین و ANOVA استفاده شد. یافته های پژوهش بر حسب نوع داده ها، از کمی نظیر سابقه کار تا داده های کیفی مانند جنسیت، پست سازمانی، نوع استخدام، مقطع تحصیلی و شیفت کاری بود.

یافته ها

متغیرهای جمعیت شناختی کارکنان بیمارستان شامل سه گروه شغلی آموزگار، دبیری (معارف، ادبیات، ریاضی، علوم اجتماعی)، و اداری (حسابداری، معاونت آموزشی و پرورشی، کارگزینی، خدمات) طبق جدول زیر است:

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی گروه های شاغل در آموزش و پرورش ماهشان

متغیر جمعیت شناختی		تعداد	درصد	متغیر جمعیت شناختی		تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۷۱	۷۱	نوع استخدام	رسمی	۸۵	۸۵
	زن	۲۹	۲۹		پیمانی	۱۵	۱۵
نوع پست	آموزگاری	۶۰	۶۰	مقطع تحصیلات	زیر دیپلم	۴	۴
	دبیری	۲۲	۲۲		دیپلم	۸	۸
	اداری	۱۸	۱۸		فوق دیپلم	۸	۸
میانگین سابقه به سال	آموزگاری	۸٫۲	۸٫۲		لیسانس	۶۰	۶۰
	دبیری	۹٫۲۴	۹٫۲۴		فوق لیسانس	۱۲	۱۲
	اداری	۱۴٫۳	۱۴٫۳		دکتری	۸	۸

در تحقیق حاضر جنسیت کارکنان مرد غالب بر زنان و میانگین سابقه کاری کارکنان اداری بیشتر از گروه های دیگر بود. اکثریت کارکنان دارای شیفت ثابت و تعداد کارکنان ابتدایی بیشتر از دبیران و کادر اداری بود. اکثریت کارکنان شرکت کننده رسمی و بقیه پیمانی بودند. از نظر میزان علاقه مندی به شغل تقریباً کلیه کارکنان علاقه ی متوسط داشتند. تحصیلات اکثریت کارکنان لیسانس بود ولی تحصیلات فوق لیسانس و دکتری، هم سطح و در سطح پایین بودند (جدول ۱).



جدول ۲: میانگین و انحراف معیار کلی متغیرهای اصلی و گروه های شغلی

میانگین گروه های شغلی			میانگین و انحراف استاندارد کلی متغیر ها	زیر مقیاس	متغیر میانگین
کارکنان اداری	دبیران	آموزگاران			
۳,۸۱	۳,۸۰	۳,۵۵	$۰,۶ \pm ۳,۷۱$	-	اثربخشی آموزش ضمن خدمت
۳,۱۷	۴,۰۲	۳,۱۶	$۰,۹۱ \pm ۳,۳۷$	-	رضایت شغلی
۳,۳۲	۳,۱۱	۲,۸۳	$۰,۵۹ \pm ۳,۰۹$	هماندسازی	تعهد سازمانی
۳,۳۳	۲,۸۶	۲,۸۳	$۰,۷۱ \pm ۳,۰۴$	پیوستگی	
۲,۵۹	۲,۸۳	۲,۴۰	$۰,۷۳ \pm ۲,۵۸$	مبادله ای	
۳,۰۸	۲,۹۳	۲,۶۹	$۰,۵۲ \pm ۲,۹$	تعهد سازمانی کل	
۳,۶۳	۳,۴۳	۳,۱۵	$۰,۶۳ \pm ۳,۳۵$	یاری کننده	رفتار شهروندی سازمانی
۳,۶۸	۳,۶۴	۳,۷۷	$۰,۵۶ \pm ۳,۷۰$	وظیفه شناسی	
۴,۱۱	۴,۱۰	۴,۰۱	$۰,۵۵ \pm ۴,۰۷$	اخلاق اجتماعی	
۴,۰۶	۳,۹۶	۳,۳۸	$۰,۶۴ \pm ۳,۷۹$	ادب شغلی	
۳,۸۳	۳,۷۸	۳,۵۸	$۰,۴۳ \pm ۳,۷۳$	رفتار شهروندی کل	
۳,۴۷	۳,۶۳	۳,۲۴	$۰,۵۵ \pm ۳,۴۳$		

در مجموع بیشترین میانگین در سه متغیر اصلی را به ترتیب: رفتار شهروندی سازمانی، سپس رضایت شغلی و در نهایت تعهد سازمانی کارکنان به دست آوردند و در بین سه گروه کارکنان نیز به ترتیب، بیشترین میانگین را ابتدا رضایت شغلی معلمان دبیری، سپس رفتار شهروندی سازمانی و در آخر تعهد سازمانی کارکنان اداری کسب نمودند (جدول ۲).

جدول ۳: بررسی رابطه ی بین اثربخشی آموزش ضمن خدمت با سه متغیر اصلی در سه گروه شغلی

متغیر های اصلی		گروه های شغلی	
آنالیز واریانس یک طرفه		آزمون تعقیبی Tukey	
رضایت شغلی	F	Pvalue	Pvalue
رضایت شغلی	۹,۴۴	۰,۰۰۱	آموزگاری و اداری ۰,۹۹
			دبیری و آموزگاری ۰,۰۰۱
			دبیری و اداری ۰,۰۰۱
تعهد سازمانی	۵,۸۴	۰,۰۰۴	آموزگاری و دبیری ۰,۱۶
			آموزگاری و اداری ۰,۰۰۳
			دبیری و اداری ۰,۴۸
رفتار شهروندی	۳,۴۷	۰,۰۳۵	آموزگاری و دبیری ۰,۱۷
			آموزگاری و اداری ۰,۰۳
			دبیری و اداری ۰,۹۰

برای بررسی رابطه بین اثربخشی آموزش ضمن خدمت با سه متغیر در سه گروه آموزگاری و دبیری و اداری از آنالیز واریانس ANOVA یک طرفه استفاده شد. بین آموزش ضمن خدمت سه گروه آموزگاری و دبیری و اداری تفاوت معنی داری وجود نداشت، ولی بین رضایتمندی شغلی، تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سه گروه، تفاوت معنی داری وجود داشت. چون تفاوت معنی دار بود از آزمون Tukey تعقیبی استفاده شد. به طور کلی این آزمون نشان داد که میانگین کلی رضایت شغلی کارکنان دبیری نسبت به کارکنان آموزگاری و اداری به طور قابل ملاحظه بیشتر بود ولی بین نمره های رضایت شغلی آموزگاران و کارکنان اداری تفاوت معنی داری وجود نداشت. همچنین میانگین کلی تعهد سازمانی و رفتار شهروندی کارکنان اداری نسبت به آموزگاری به طور قابل ملاحظه بیشتر بود (جدول ۳)

جدول ۴: بررسی رابطه ی بین آموزش ضمن خدمت و سه متغیر اصلی با متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر های اصلی				
متغیر های جمعیت شناختی	آموزش	رضایت شغلی	تعهد سازمانی	رفتار شهروندی
جنسیت	۰,۹۰	۰,۰۰۱	۰,۵۴	۰,۰۰۳
سابقه کاری	۰,۰۳۵	۰,۹۳	۰,۸۹	۰,۰۰۲
نوع استخدام	۰,۲۴	۰,۰۱۵	۰,۸۷	۰,۱۱
علاقه مندی به شغل	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۲۷

به منظور بررسی رابطه ی بین آموزش ضمن خدمت و متغیرهای جمعیت شناختی

در سه گروه پرستاری، پیراپزشکی و اداری از آنالیز ANOVA واریانس یک طرفه استفاده شد. بین جنسیت کارکنان و رضایت شغلی و رفتار شهروندی تفاوت معنی داری وجود داشت که نشان می داد کارکنان مرد نسبت به زن در وضعیت بهتری بودند. بین سابقه و آموزش ضمن خدمت و رفتار شهروندی تفاوت معنی داری وجود داشت که نشان می داد که کارکنان اداری که میانگین سابقه ی کاری بالایی داشتند، نسبت به افراد کم سابقه در وضعیت بهتری بودند. بین شیفیت کاری و آموزش ضمن خدمت و رضایت شغلی تفاوت معنی داری وجود داشت که نشان می داد که کارکنان دارای شیفیت ثابت و اداری در وضعیت بهتری بودند. بین نوع استخدام و رضایت شغلی تفاوت معنی داری وجود داشت که نشان می داد که کارکنان رسمی در وضعیت بهتری بودند. بین میزان علاقه به شغل، آموزش، رضایت شغلی و تعهد سازمانی تفاوت معنی داری وجود داشت که نشان می داد که افراد علاقه مند به کار در وضعیت بهتری بودند (جدول ۴).

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر به تعیین ارتباط آموزش ضمن خدمت معلمان شهرستان ماهشان بر میزان تعهد سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی آنها پرداخته شد. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش میانگین نمره ی آموزش ضمن خدمت کارکنان در سطح مطلوب است. در بین سئوالات پرسش نامه ی آموزش ضمن خدمت بیشترین میانگین به ضروری دانستن ادامه ی برگزاری دوره های آموزش به دلیل افزایش مقبولیت شغلی است و کمترین میانگین در مورد این است که دوره های آموزشی راه رشد را هموار و آینده را ترسیم نمی کند که این امر نشان می دهد که دوره های آموزشی فقط از نظر امتیاز ارزشیابی موثر است ولی از لحاظ ارتقای شغلی تاثیری برای کارمند ندارد. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین رابطه ی اثربخشی دوره های آموزشی با رفتار شهروندی سازمانی بود که از میان ابعاد آن اخلاق اجتماعی که حاکی از مشارکت فعال و مسئولانه ی افراد در حین انجام وظیفه و به طور کلی حساسیت بالا نسبت به حیات سازمان و کارهایی که موجب افزایش وجهه سازمان می شود بیشترین امتیاز به دست آمد و رفتار یاری کننده دارای کمترین امتیاز است که نشان دهنده ی عدم همکاری کارکنان می باشد. مطالعه ای نیز در مورد تأثیر دوره های آموزشی بر

رفتار شهروندی سازمانی صورت گرفت که نتایج مثبتی در تحقیق خود در پی داشت؛ حاج کرمی و همکاران در سال ۱۳۸۸ در مورد اثربخشی اقدامات منابع انسانی بر رفتار شهروندی سازمانی و نقش متوسط تعهد سازمانی نشان دادند که بین اقدامات منابع انسانی از جمله آموزش ضمن خدمت با رفتار شهروندی سازمانی رابطه ی مثبت وجود دارد ($P=0/005$). همچنین مسلمی پور و کمالی در سال ۱۳۹۵ در یک بررسی نشان دادند که یک رابطه ی مثبت و معنی دار بین رفتار شهروندی و عملکرد مدیران و کارکنان در استان وجود داشت ($P=0/035$).

در مورد زیر گروه های کارکنان (آموزگاری، دبیری و اداری) می توان نتیجه گرفت که با وجود اینکه تاثیر آموزش ضمن خدمت بر رضایت شغلی و رفتار شهروندی کارکنان دبیری بیشتر از گروه های دیگر است ولی تاثیر آموزش بر ابعاد رفتار شهروندی مانند رفتار یاری کننده، اخلاق اجتماعی و ادب شغلی در کارکنان اداری بهتر از دبیری است و پرستاران در رفتار وظیفه شناسی بعد دیگر رفتار شهروندی، تاثیرگذارتر هستند. همچنین تاثیر آموزش ضمن خدمت بر تعهد سازمانی در کارکنان اداری بیشترین میانگین را داشت که در ابعاد تعهد همانندسازی و پیوستگی نیز بهترین امتیاز را کسب نمودند، ولی در تعهد مبادله ای کارکنان پیراپزشکی موفق تر بودند که این امر نشان می دهد که کارکنان اداری در بیشتر زمینه ها موفق تر از دیگر گروه ها عمل کردند و انسجام کاری بیشتری داشته اند. برای بررسی رابطه ی بین آموزش ضمن خدمت بر متغیرهای جمعیت شناختی در سه گروه آموزگاری، دبیری و اداری نشان داده شد که جنسیت بر میزان رضایت شغلی و رفتار شهروندی تاثیرگذار است؛ سابقه ی افراد بر رفتار شهروندی موثر است؛ شیفت کاری و نوع استخدام بر رضایت شغلی اثربخش است و علاقه ی افراد به شغل خود بر میزان آموزش، رضایت شغلی و تعهد سازمانی بسیار تاثیرگذار است.

با توجه به نقش کلیدی کارکنان شاغل در نظام تعلیم تربیت و با عنایت به اینکه این نقش در صورت وجود صلاحیت حرفه ای کارکنان به خوبی ایفا شده و برای حفظ، ارتقا و تداوم این صلاحیت نیاز به آموزش ضمن خدمت است، تبیین اهمیت آموزش ضمن خدمت کارکنان می تواند به مدیران، برنامه ریزان و مجریان آموزش در طراحی و اجرای آموزش ضمن خدمت اثربخش کمک نموده و دست یابی بیش تر و سهل تر



اهداف آموزش را که بهبود و ارتقای عملکرد کارکنان است فراهم آورد. نتایج این پژوهش همچنین نشان می دهد که ادراک کارکنان بیمارستان از اثربخش بودن برنامه آموزشی، حایز اهمیت است و آموزش های ضمن خدمت کارکنان رابطه ی معناداری با پیامدهای شغلی مثل رفتار شهروندی، خشنودی شغلی و تعهد سازمانی ایشان دارد. با توجه به یافته های پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود که نیازسنجی دوره های آموزش ضمن خدمت مورد نیاز گروه های شغلی آموزگاری، دبیری و اداری به صورت فردی و سازمانی انجام شود؛ عدم تداخل زمان برگزاری کلاس های آموزشی با شیفت کاری کارکنان و این که این دوره ها در دو نوبت صبح و عصر برگزار شود تا کارکنان با آرامش خاطر در کلاس ها حاضر شوند؛ فرهنگ سازی بیش تر در خصوص نهادینه نمودن اهمیت این دوره ها صورت گیرد تا کارکنان جهت کسب امتیاز در این دوره ها شرکت نکنند.

منابع

- ابطحی، سید حسین (۱۳۷۱). آموزش و بهسازی منابع انسانی. تهران: انتشارات سازمان گسترش.
- شریعتمداری، مهدی (۱۳۸۳). مهدی نظریه ها و الگوهای بازآموزی منابع انسانی در سازمان. چاپ دوم، تهران: انتشارات یکان.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۰). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. چاپ هفتم، تهران: سمت.
- Cohen A & Kol Y (2004). Professionalism and organizational citizenship behavior: An empirical examination among Israeli nurses. Journal of Managerial Psychology 2004; 19(4): 386-405.
- Podsakoff PM, Mackenzie SB & Paine JB (2004). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. Journal of Management 2004; 26(3): 513-63.
- Meyer JP & Allen NJ (2005). Three component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review 2005; 1(1): 61-89.
- Cohen A & Freuned A (2007). A longitudinal analysis of the relationship between multiple commitments and withdrawal cognitions. Journal of Management 2007; 21(3): 329-51.



-Khayeri B, Monajati F & Moradi A(2014). Relationship between in-service training for employees in Aboozar hospital with occupational outcomes: Organizational commitment, job satisfaction, and organizational citizenship behavior. Iranian Journal of Medical Education 2014; 14(6): 495-506[Article in Persian].

-Haj Karami A, Tabarsa G & Rahimi F(2009). The effectiveness of human resource practices on organizational citizenship behavior the moderate role of organizational commitment. Strategic Management Thought 2009; 2(1): 103-23[Article in Persian].

بررسی جایگاه آموزش مهارت های اساسی معلمی در فرآیند تربیت و بهسازی معلمان

حمیدرضا قربانی^۱، سید احمد واردی^۲

چکیده

از دیرباز نظام های آموزشی گوناگون بر حسب اهداف کلان خود ، نظرات متفاوتی در خصوص نقش معلم در فرآیند یاددهی و یادگیری داشته اند . لذا با توجه به نقشی که این نظام ها برای معلم در فرآیند مذکور متصور بوده اند ، مهارت های مختلفی را نیز برای وی در جهت نیل به اهداف و ایفا کردن دقیق نقش معلمی در نظر گرفته اند . با بررسی عمیق و موشکافانه نظام های مختلف آموزشی و تطبیق آن با اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ، می توان در حالت کلی دو مهارت عمده را برای معلمان مدنظر داشت که این مهارت ها شامل مهارت تخصصی و مهارت حرفه ای می باشند. منظور از مهارت تخصصی دانش موردنظر در رشته ی علمی بخصوص بوده و همچنین منظور از مهارت های حرفه ای تمامی ویژگی های شغلی است که یک معلم بایستی از نظر نظام آموزشی دارا باشد تا اینکه بتواند نقش معلمی خود را به درستی و با کمک دانش تخصصی خویش ایفا نماید . در این پژوهش که روش آن کیفی است ، سعی شده است با استفاده از بررسی اسناد بالادستی و مصاحبه با متخصصان امر ، جنبه های مختلف این دو مهارت در نظام آموزشی فعلی ایران مورد بررسی قرار گرفته و معیارهایی که یک معلم بایستی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش داشته باشد ، مورد واکاوی قرار گیرد.

کلمات کلیدی: مهارت های معلمی، مهارت حرفه ای ، مهارت تخصصی ، سند تحول بنیادین

آموزش و پرورش

مقدمه :

در فرایند تربیت، مربیان که به لحاظ کسب شایستگی های فردی و جمعی و وصول به مرتبه شایسته ای از حیات طیبه مسئولیت کمک به هدایت متربیان را برعهده

۱. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی. ساری ، بلوار کشاورز ، کوی پژمان ۹

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه مازندران . ساری ، بلوار کشاورز ، شهدای محراب

گرفته اند، نقش اصلی را در طراحی و انجام تدابیر و اقدامات زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان برعهده دارند و گام نخست و محوری در این فرایند را با فراهم آوردن شایسته مقتضیات رشد متربیان و رفع و دفع موانع (البته متناسب با خصوصیات و موقعیت متربیان) بر می دارند. (سند تحول بنیادین)

جامعه امروز از فراهم نمودن اجباری آموزش به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده و اصلاحات جدید برنامه درسی بر پرورش مهارت های فراگیران، یادگیری چگونه یاد گرفتن، توسعه برنامه درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می نمایند. چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم است (لی و همکاران، ۲۰۰۳).

همچنین توانمندسازی معلم برای غنی سازی فرایند آموزش و یادگیری یکی از مهمترین راهبردهای تغییر و تحول در آموزش است. تکاپوی جهانی برای تغییر آموزش دسته کم ناظر به آینده علمی و فناوری های ناشی از آن است. مرزهای جدید دانش، کودکان ناآرام، سرعت و هیجان بازیهای الکترونیکی و فیلم، نسلهای پرشتاب، نیازها و رازهای تازه، تحکم و تسلط فناوریهای نرم، پیچیده و فرهنگساز، تماماً نیاز به برنامه های تربیتی غنی و معلم توانمند و "هویت ساز" را برای هر ملتی بیش از پیش آشکار ساخته است. تحولات شتابان جهان امروز چالش های فرهنگی بسیاری را فرا روی انسان قرار می دهد و فشارهای اجتماعی را برای مسطح کردن سازمان ها را بیشتر می کند در چنین شرایطی توانمندسازی معلم به توجه بیشتری نیاز دارد.

تجربه های آمریکا، ژاپن و آلمان نشان می دهد که بیش از برنامه های آموزشی و درسی، لازم است به معلم و فرآیند تعامل او با دانش آموزان توجه ویژه ای شود؛ که امروزه تلاش جهانی برای بهسازی آموزش به طور عام به معلم بیش از سایر عناصر تعلیم و تربیت می پردازد، اگرچه این توجه در برنامه های راهبردی وزارتخانه ها و بخش های آموزشی در کشورهای مختلف جهان طبیعی است ولی ترویج نگاه به آموزش و معلم در برنامه های راهبردی امنیت ملی بسیار قابل توجه می باشد (سرکارآرانی، ۱۳۹۲).

از طرف دیگر، نقش معلم از مخابره کننده اطلاعات، به یاری گر فراگیری، راهنما



و هم درس با دانش آموز تغییر می یابد. این نقش جدید از اهمیت مقام معلم نمی کاهد، بلکه مستلزم دانش و مهارت جدید است. در چنین محیطی، دانش آموز در فرایند یادگیری خود مسئولیت بزرگ تری را به عهده می گیرد، چرا که می بایست بجوید، بیابد، نتیجه بگیرد و دانسته های خود را با دیگران شریک شود. فن آوری اطلاعات و ارتباطات، ابزارهای نیرومندی برای پشتیبانی از این سیر تحول به سوی فراگیری دانش آموز محور و نقش جدید معلم و شاگرد فراهم می کند. (شمس، ۱۳۸۴).

حرفه ای شدن معلمان بر جنبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت های ویژه ای می شود. معلم حرفه ای باید درک عمیق تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک های یادگیری، راهبرهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکرد های جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، براساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه ای و سیاست های حمایت کننده توسعه حرفه ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه ای معلمان شده است. (وایلانت، ۲۰۰۷).

این در حالی است که ارتقای سطح علمی معلمان در طول زندگی حرفه ای به آموزشهای کوتاه مدت ضمن خدمت در هنگام تغییر کتب درسی محدود و منحصر گردیده است. و ادامه تحصیل معلمان دارای انگیزه بالا هم در سالهای اخیر با تصویب قانون مدیریت خدمات کشوری ادامه تحصیل معلمان را در تنگنا قرار داده است. کاستر و همکارانش صلاحیت های معلمان را به پنج دسته اصلی و زیرمجموعه های آنها تقسیم می کنند. که عبارتند از:

۱- دانش تخصصی شامل: داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به روز نگهداشتن آن

۲- ارتباطات شامل: برقراری ارتباط با دانشآموزان با داشتن پیشینه مختلف، هدایت

انجام وظایف، تحلیل و روشن سازی دیدگاههای دانش آموزان

۳- سازماندهی شامل: تعیین سیستم عملکرد دانشآموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی

۴- پداگوژی چهار عامل را در برمیگیرد که عبارتاند از: کمک به دانشآموزان و تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی بر اساس نیاز دانشآموزان مختلف، طراحی فعالیت هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران، استفاده از فن آوری اطلاعات در تدریس

۵- صلاحیت رفتاری شامل: داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش موثر پیش کنشی، کنجکاوی در مورد تازه ها، صداقت و درستی.

ارتقای توسعه ی حرفه ای معلمان شامل؛ افزایش اثربخشی تدریس (تدریس به همه ی دانش آموزان در موقعیت های بیش از پیش متفاوت و در سطوح بالا) و حمایت از رشد حرفه ای که اجازه انتقال و تغییر نقش های معلمان به موقعیت های عالی (معلم پیشکسوت و معلم باتجربه) و مسئولیت پذیری در حرفه ی تدریس است، می باشد. ارزشیابی امکانات موجود برای ارتقای توسعه ی حرفه ای که در حرفه ی تدریس وجود دارد، در هر کشوری مهم است. به طوری که یکی از انتقاداتی که معمولاً معلمان مناطق مختلف جهان به آن اشاره می کنند آنست که تنها امکانی که یک معلم از ارتقاء یافتن دارد، ترک کلاس درس (نقش معلمی) و انتقال به یک نقش مدیریتی است . (ریمرز، ۱۹۹۸)

پژوهشگران مختلف ملاک های متعددی را ارا ه کرده اند که برنامه های ارتقای توسعه ی حرفه ای و تخصصی معلمان را هدایت می کنند. مثلاً به نظر لیتله (۱۹۹۲) توسعه ی حرفه ای معلم به رشد دانش، مهارت ها، قدرت قضاوت (وابسته به کلاس درس) و کمک به معلمان برای ساختن یک جامعه ی حرفه ای نیاز دارد. (لایت وود، ۱۹۹۲). پیشنهاد می کند که برنامه های ارتقای توسعه ی حرفه ای معلمان باید بر موارد زیر متمرکز شود: توسعه ی مهارت های ماندگاری، مهارت یافتن در مهارت های اساسی تدریس، توسعه ی انعطاف پذیری آموزشی فردی، آموختن و کسب مهارت آموزشی، کمک به رشد حرفه ای همکاران و تمرین رهبری و مشارکت در تصمیم گیری



هنگام بررسی توسعه ی حرفه ای باید محتوای تجارب، فرایندهایی که به وسیله ی توسعه ی حرفه ای اتفاق خواهد افتاد و موقعیت هایی که در آن قرار خواهند گرفت، تحلیل و ارزیابی شود. (گانسر ۲۰۰۰).

در همین راستا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم در توضیح زیر نظام تربیت معلم و نیروی انسانی نکات زیر را در بهبود و بهسازی مهارت های اساسی معلمان مورد توجه قرار می دهد :

۱- از آنجا که تعالی مرتبه وجودی مربیان از طریق حرکت های رفت و برگشت متوالی رخ می دهد (ساختار دایره ای باز) لذا برنامه های آماده سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای یکا یک مربیان - متناسب با تفاوت های فردی و مبتنی بر نقش الگویی انبیاء و اولیاء الهی فراهم نماید.

۲ - آماده سازی مربیان باید به صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، تعیین نظام معیار اسلامی صورت گیرد. در فرایند کسب شایستگی ها توسط مربیان باید مراحل ترسیم، مفهوم پردازی، باور و عمل به واقعیت مد نظر قرار گیرد تا آنان را برای کمک به خود و متریان جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه یاری رساند.

۳ - فرایند آماده سازی مربیان باید امکان کشف موقعیت را متناسب با نیاز ها و چالش های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای متریان فراهم کند.

۴ - از آنجا که آرمان تربیت تحقق ذات واقعیت در وجود خویشتن وزمیننه سازی برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است، لذا برنامه ها و فرایند های تربیت مربیان باید به صورت همه جانبه ابعاد مختلف رشد حرفه ای را در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مورد توجه قرار دهد .

۵ - برنامه و فرایند آماده سازی باید با رشد ظرفیت های حرفه ای مربیان، امکان مشارکت آنان در فرایند برنامه ریزی درسی را تسهیل نموده، آزادی عمل آنان را افزایش داده و قدرت تطبیق برنامه درسی (پرورش هویت مشترک و ویژه متریان در قالب تجویزی، نیمه تجویزی، غیر تجویزی) با نیازهای حال و آینده متریان را فراهم نماید.

۶ - برنامه ها باید کلیه دست اندر کاران امر تربیت در هر یک از سطوح، دوره ها یا

انواع مدارس را متناسب با نیازها و وظایف حرفه ای خود آماده نماید. این برنامه ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیت های پیچیده واقعی باشد.

۷ - نظام تربیت رسمی و عمومی باید از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس همجوار دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی امکان کسب تجارب عملی و واقعی مورد نیاز را برای مربیان فراهم نماید .

۸ - آموزش حین خدمت باید به صورت نظاممند و با هدف بهبود مستمر شایستگی های عمومی و حرفه ای مربیان برنامه ریزی شود و بخش جدایی ناپذیر از فرایند ارتقاء شغلی منابع انسانی در همه سطوح تلقی شود.

۹ - شرایط کار مربیان در تمامی مراحل تربیت باید به گونه ای سازمان یابد که امکان رشد و ارتقاء مستمر شایستگی ها را به منظور ایفای وظایف حرفه ای در طول خدمت فراهم کند. به این منظور ایجاد فرصت هایی برای کسب و به مشارکت گذاردن تجربیات جدید در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین المللی ضروری است. این فرصت ها باید تبدیل به فرهنگ سازمانی در کلیه سطوح شده و ارتقاء مداوم عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی را به دنبال داشته باشد.

۱۰ - برنامه ریزی کوتاه مدت و بلند مدت رشد منابع انسانی باید امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر را به گونه ای که درک و اصلاح مداوم موقعیت مربیان را به دنبال داشته و احساس خودکارآمدی آنان را افزایش دهد.

روش شناسی :

این پژوهش از لحاظ هدف ، کاربردی بوده و از لحاظ روش ، توصیفی و از لحاظ گردآوری اطلاعات کتابخانه ای می باشد.

بحث و نتیجه گیری :

با توجه به مطالب فوق، موضوع آموزش و بهسازی مهارت های یک معلم را می توان در دو جنبه تخصصی و حرفه ای طبقه بندی کرد . جنبه تخصصی مرتبط با دانش مورد نظر در رشته درسی است که معلم بایستی هم از ابتدای ورود به نظام تعلیم و تربیت



آمادگی و تسلط کافی و لازم را در آن رشته علمی داشته باشد و هم اینکه بایستی طبق برنامه های مدون و معین طی سالیان تدریس در معرض بازآموزی و دوره های آموزشی ضمن خدمت جهت مرور مفاهیم علمی و آشنایی با جدیدترین اطلاعات و نظریات علم مورد تدریس خود قرار گیرد .

در خصوص آموزش مهارت حرفه ای باید گفت که منظور آمادگی و کسب صلاحیت در ویژگی های مختص به شغل معلمی است . همانطور که در صفحات قبل به آن اشاره شد و در تمامی نظام های تعلیم و تربیت نیز اتفاق نظر وجود دارد ، مهارت هایی مانند توانایی ارتباط برقرار کردن با مربی ، اتخاذ روش های تدریس مناسب و توانایی بکارگیری از آنها ، توانایی شناخت روحیات دانش آموزان و برخورد متناسب عقلانی در اتفاقات متفاوت به اقتضای روحیات دانش آموزان ، توانایی استفاده از ابزار و رسانه های آموزشی ، توانایی برنامه ریزی درسی و را می توان بخشی از آن نام برد . علاوه بر نکات مذکور و با توجه بستر تربیت دینی که روح حاکم بر نظام تعلیم و تربیت ما را در بر می گیرد و تاکیدات بسیاری که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به آن اشاره شده است ، معلم بایستی خود را بعنوان مربی دانش آموزان در مدرسه قلمداد کند که نقشی کلیدی درفرآیند تربیتی دانش آموزان داراست و از این جهت ملزم به تجهیز برخی بینش ها و مهارت هاست . از این جهت نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران نسبت به دیگر کشورها وظیفه ی خطیرتری را بعهده دارد زیرا معلمی را در جهت مهارت حرفه ای باید آموزش داده و بهسازی کند که علاوه بر فنون تدریس و طراحی آموزشی بتواند مقدمات رشد معنوی دانش آموزان را نیز فراهم کرده و موقعیت های کلاس را طوری چینش بنماید که دانش آموزان طی فرآیند های برنا مه ریزی شده ای بتوانند امکان قرب الهی و رسیدن به حیات طیبه را بدست آورند .

منابع :

- ۱- احمدی ، حسن . (۱۳۹۳) مقایسه شیوه های ارتقا علمی معلمان ابتدایی کشورهای ایران، آلمان، ژاپن.
- ۲- حبیبی ، کامل . (۱۳۹۰) . بررسی تطبیقی ارتقاء صلاحیت های حرفه ای معلمان در کشورهای ژاپن ، آلمان و ایران ،
- ۳- دهقانی، مرضیه؛ جواد پور، محمد؛ اسلام دوست، سعید. (۱۳۹۳) . بررسی رابطه بین باورهای



فراشناختی و خودکارآمدی معلمان با صلاحیت های حرفه ای آنان .

۴ - عبا یاف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ فتحی واجارگاه، کورش . (۱۳۹۳) . تأمل بر صلاحیت های حرفه ای معلمان در مطالعات برنامه درسی .

۵ - کریمی، فریبا . (۱۳۸۷) . مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی .

۶ - مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران

(۱۳۹۰) .

ضرورت های تحوّل در محتوای منابع آموزش زبان عربی در نظام تربیت معلّم

نعمت اله به رقم، علی نجفی

چکیده

آموزش زبان، شرایط و اقتضائات خاص خود را دارد؛ به ویژه زمانی که این شکل از آموزش برای تأمین نیروهای مدرّس در مدارس طراحی و تنظیم شود. برخی از موانع به نحوه سازماندهی سرفصل ها و منابع و عدم تطابق اهداف با منابع برمی گردد؛ در صورتی که اگر این مشکلات شناسایی و دسته بندی شود بازطراحی و نظام مند کردن آن آسان تر می شود. این پژوهش که به روش توصیفی - تحلیلی با رویکردی انتقادی مبتنی بر منابع کتابخانه ای - اسنادی و با تکیه بر تکنیک تحلیل محتوا¹ انجام گرفته است در پی آن است که به دنبال مشخص کردن نقاط ضعف در آموزش زبان عربی در دانشگاه ها؛ به ویژه دانشگاه فرهنگیان بررسی عینی و منظم از محتوای مواد درسی مبتنی بر سرفصل مشخص انجام دهد. سطح پایین مهارت های زبانی، عدم انسجام در ارائه واحدهای آموزش زبان، پراکندگی منابع درسی و برنامه ریزی ناکارآمد از جمله معایب مجموعه آموزش زبان عربی است. نتایج بدست آمده از این پژوهش گویای آن است که اصول برنامه ریزی، محتوای درسی و بودجه بندی درسی آموزش زبان عربی در نظام تربیت معلّم به خوبی جا نیافتاده است و نیاز به بازطراحی و تدوین مجدد دارد.

کلید واژگان: آموزش، دانشجو معلّم، زبان عربی، تربیت معلّم، محتوا، مهارت

مقدمه:

تعلیم و تربیت در دنیای کنونی، خواه ناخواه تحت تأثیر حرکت پرشتاب نوآوری، توسعه نگرش ها و ایده ها شکل گرفته است. در چنین موقعیتی بدیهی است نظام تعلیم و تربیت کشور اسلامی ما که بر مبانی دینی - ملّی و اصول تربیت اسلامی پایه ریزی شده است نیازمند در نظر گرفتن این اصل در نظام برنامه ریزی درسی به ویژه دروسی چون آموزش زبان عربی دارد؛ چرا که یکی از شرایط تثبیت ماهیت دینی در نظام

تعلیم و تربیت در گرو توجه جدی به آموزش زبان عربی است.

تمام سعی نظام آموزش و پرورش بر آن است که آموزش زبان عربی به یادگیرندگان ماهیتی دینی داشته باشد؛ اما این تلاش با دشواری ها و سختی هایی روبروست که این مقاله سعی دارد به بررسی بخشی از موانع، دشواری ها و چالش های پیش روی آموزش زبان دوم در نظام تعلیم و تربیت به ویژه مراکز دانشگاه فرهنگیان بپردازد. نگاهی عمیق و تأمل برانگیز به سبک و روش های تدریس زبان عربی در کشور نشان می دهد که موانعی بر سر راه تحقق اهداف سرفصل های تعیین شده - از جمله عدم وجود منابع درسی ویژه، برای هر دسته و قشری - وجود دارد.

ضرورت و هدف تحقیق

نیاز روز افزون جامعه انسانی به برقراری ارتباط و تعامل در دهکده جهانی، ضرورت فراگیری زبان های مورد نیاز را تداعی می کند. ملاحظات دینی و مذهبی جامعه و نیز تأکید قانون اساسی بر اهمیت آموزش و یادگیری زبان عربی لزوم توجه به این امر را در مراکز آموزشی و تربیتی از مدرسه تا دانشگاه متذکر می شود. اما آنچه در این زمینه مغفول و متروک مانده، تحوّل گرایي در مواد و متون آموزش زبان کلاسیک است که همچنان سایه اش بر سر نظام تعلیم و تربیت ما به ویژه در سرفصل ها و منابع آموزشی تربیت معلم سنگینی می کند. عدم پایش و سنجش کارآمد بر ساز و کارهای آموزش زبان عربی در همه مقاطع تحصیلی از دوره متوسطه اول و دوم گرفته تا دوره های دانشگاهی، تجدید و نوسازی شیوه های سنتی حاکم بر این مجموعه آموزشی را با مشکل مواجه ساخته است. حال این موضوع زمانی اهمیت می یابد که تغییر رویکرد منابع و کتب درسی عربی مدارس با رویکرد مکالمه محور، تغییر روش و تعدیل منابع درسی در مراکز و پردیس های دانشگاه فرهنگیان را می طلبد؛ زیرا یکی از علت های ضعف دانشجو معلمان رشته آموزش زبان عربی یا دانشجویان رشته های مرتبطی که مهارت های زبانی برای آنها به عنوان فعالیت جانبی و تکمیلی در نظر گرفته شده است عدم اهتمام ویژه به تأمین منابع آموزشی تخصصی و متناسب با اهداف آموزشی زبان آموزی در این دانشگاه مأموریت گراست. با توجه به لزوم روزآمدی منابع و تناسب آن با



نیازها، بهره برداری از یافته های شیوه های نوین علمی در رشته های زبان شناسی، روانشناسی و جامعه شناسی و... ضروری به نظر می رسد.

بیان مسأله

اصل شانزدهم قانون اساسی دستگاه تعلیم و تربیت را ملزم ساخته تا این زبان را در نیمه دوم تحصیلات آموزش و پرورش و نیز برخی دوره های دانشگاهی رشته های علوم انسانی آموزش دهند. دستگاه تعلیم و تربیت در راستای تحقق هدف مورد اشاره به واسطه فراگیری زبان عربی افت و خیزهای فراوانی تجربه کرده است؛ به گونه ای که عوامل و مؤلفه های تقویت کننده ای چون فراگیران، معلمان و برنامه های آموزشی که به عنوان اصلی ترین ابزار برای دستیابی به اهداف نظام های آموزشی یاد می شوند گاه با عدم ایفای نقش واقعی خود تعادل و توازن طبیعی فرایند آموزش را برهم می زنند. به این معنا که اگرچه یکی از مهم ترین پیش نیازهای آموزش زبان انگیزه بخشی به فراگیران است، (استاکلینا و ساراسوف، ۳۹، ۲۰۱۰) فراهم ساختن محیط مناسب برای تدریس زبان نیازمند توجه جدی به منابع درسی متناسب با طرح کلان معماری برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان است، (برنامه درسی خاص دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴) زیرا اهمیت متون و کتب آموزشی که بازخوردی از فرهنگ و ارزش های جامعه است در علوم انسانی بسی بالاتر است؛ بنابراین بازنگری و اصلاح منابع در زمینه آموزش زبان ضرورت بیشتری می یابد. این در حالی است که با وجود رشد قابل ملاحظه آموزش زبان عربی پس از انقلاب اسلامی، پژوهش در حوزه نقد و بررسی محتوای برنامه های درسی اندک بوده است. بی گمان تجزیه و تحلیل تجارب آموزشی در قلمرو محتوای منابع آموزشی در رشته های تخصصی زبان عربی و رشته های نیازمند به این مهارت زبانی (الهیات و معارف اسلامی، زبان و ادبیات فارسی، تاریخ اسلام و حقوق) زمینه بهبود برنامه درسی و طراحی یادگیری و آموزشی مهارت های زبانی را فراهم می سازد.

پرسش بنیادین پژوهش حاضر این است که با توجه به آرمان مقدس آموزش زبان عربی در دوره های مختلف تحصیلی، چه اصولی در طراحی و تدوین برنامه آموزشی باید درج شود تا زمینه پوشانیدن جامه عمل بر تن ایده آل منظور در قانون اساسی برای فهم و درک درست کلام الهی فراهم شود؟ و چه رویکردی برای عدم گسست و ایجاد انسجام

میان دوره های مذکور باید در زمینه تدوین و طراحی متون و منابع باید اتخاذ شود تا علاوه بر برطرف کردن عوامل بی انگیزگی فراگیران در پایه های بالاتر شوق و رغبت آنان به زبان آموزی افزونتر شود.. به این معنا که با بررسی روش ها و برنامه های دستوری آموزش زبان، متناسب با هدف های متعالی آموزش زبان عربی که در اسناد بالادستی چون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان آمده است، ضمن واکاوی و نقد روش مرسوم و سنتی طرح آموزشی، قالب و ساختاری هم سو و همگام با نیازهای روز و اهداف مرسوم پیشنهاد داده شود.

روش تحقیق

این پژوهش با درنظر گرفتن تحقیقات مشابهی که بایسته ها و ضرورت های تدریس و آموزش زبان خارجی؛ به ویژه زبان عربی انجام گرفته، به روش توصیفی - تحلیلی با رویکردی انتقادی تناسب محتوا و موضوع را با برنامه درسی زبان آموزی و در این طریق از منابع کتابخانه ای - اسنادی با تکیه بر تکنیک تحلیل محتوا^۱ کمک جسته شده است تا ضمن شناسایی نقاط ضعف آموزش زبان عربی در دانشگاه ها؛ به ویژه دانشگاه فرهنگیان در خصوص ارزش محتوایی منابع آموزشی از جنبه های مختلف، نارسایی های آنها بر اساس اهداف اسناد بالا دستی تبیین شود.

پیشینه تحقیق

در زمینه بررسی محتوای منابع آموزش زبان عربی در تربیت معلم و در پی آن ضرورت ها و اقتضائات تحول این منابع، پژوهش خاصی صورت نگرفته است؛ اما از جمله پژوهش هایی که به طور کلی در آموزش زبان عربی بررسی شده است می توان به موارد زیر اشاره کرد: «تقویم برامج تعلیم اللغة العربیه لغیر الناطقین بها فی الوطن العربی» به قلم علی احمد مدکور به (۱۹۸۵) نگاشته شده است و در آن برنامه های درسی آموزش زبان عربی به غیر عربی زبانان مورد ارزیابی و نقد قرار گرفته است.

«المرجع فی مناهج تعلیم اللغة العربیه لغیر الناطقین بلغات أخرى» نوشته ای است که رشدی احمد طعیمه و همکارانش، به واسطه آن برنامه درسی آموزش زبان عربی به



غیر عرب زبان ها را مورد کنکاش و نقد قرار داده اند.

«إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» پژوهشی از ابراهیم الفوزان است که در آن چگونگی آموزش مهارت های زبانی، ممارست و تمرین آن و نیز نحوه ارزشیابی مهارت های کسب شده مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

- «نقد و بررسی نقش آموزشی تصویر در کتاب های آموزش زبان عربی به غیر عرب زبان ها با بررسی موردی کتاب تأریخ الأدب العربی اثر حنا الفاخوری» مقاله ای است که هادی نظری و سید رضا موسوی (۱۳۹۵) ضمن معرفی شاخصه های تصویر مناسب برای کتاب آموزشی، به بررسی میزان رعایت استاندارد در کتاب فوق پرداخته اند.

«آسیب شناسی کتاب های دانشگاهی در زمینه مهارت های زبان عربی» پژوهشی است که فکری (۱۳۹۲) به واسطه آن نارسایی ها و کمبودهای روش های آموزش مهارت های زبان عربی در حوزه دانشگاه را بررسی کرده و متغیرهای طراحی منابع آموزشی را مورد تحلیل قرار داده است.

بحث

آموزش زبان دوم بر پایه سه طرح و قالب دستوری شکل و قوام یافته است. طرح نخست؛ برنامه درسی دستوری یا ساخت گرا که دستور زبان را شالوده و زیربنای برنامه زبان آموزی معرفی می کند در نیمه قرن بیستم به مدت دو دهه رونق گرفت. در این روش مبتنی بر دیدگاه زبان شناسی صورت گرا^۱ آموزگار بی توجه به فرایند ارتباطی زبان به آموزش درباره دستور زبان و تمرین آن می پردازد. (ویلیس، ۲۰۰۷) بی آنکه زبان آموزی کند تا زبان آموز بتواند از اندخته زبانی خود بهره ای ببرد. (الیس، ۱۹۹۳) دیدگاه دوم که در دو دهه پایانی قرن بیستم اوج گرفت، معلم با تکیه بر نظریه زبان شناسی نقش گرا^۲ درست در نقطه مقابل رویکرد آموزش دستوری، بر تعامل و تبادل معنا تکیه می کند؛ (ویلیس، ۲۰۰۷) و به دور از نقش مداخله جویانه فرایند یادگیری را تسهیل می کند. نباید این نکته را از نظر دور کنیم که نادیده گرفتن کامل دستور زبان در آموزش این فرایند را مختل می سازد. از این رو نیاز به یک روش صحیح و

1. formal linguistics

2. functional linguistics

کارآمد احساس شد تا با تکیه بر آن بتوان روند آموزش را تسریع بخشید. (لارسن فریمن و لانگ، ۱۹۹۱) رویکرد سوّم که از اواخر قرن بیستم نشو و نما یافت موضعی میانه برگزید تا زبان آموزی دستور محور را دوشادوش معنا محوری پیش ببرد؛ به گونه ای که در فرایندی رابطه گونه طرح زبان آموزی را ساماندهی می کند. یعنی اینکه استفاده پویا، معنادار و مناسب از ساختارهای زبانی به خوبی دانش ذهنی را به دانش عملی و کاربردی تبدیل می کند. (لارسن فریمن، ۲۰۰۹) فراگیر در این رویکرد منطقی به شکل اصولی و هدفمند آموزش می بیند تا کاربرد معنا دار قوانین زبان را دریابد؛ به شکلی که با پر رنگ تر شدن مجدد نقش دستور زبان، این بار سنجیده تر و منطقی تر به کار گرفته می شود.

تربیت و تعلیم نیروی انسانی به عنوان اصلی ترین گزینه تغییر رفتار فراگیران زمانی در زمینه مورد بحث اهمیت پیدا می کند که خود نیز برای تغییر رفتار درک و فهم درستی از موضوع داشته باشند و شرایطی برایشان مهیا شود که علاوه بر تربیت، توانمند سازی و ارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی که در بخش اهداف اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و بخش اهداف کلان برنامه راهبردی دانشگاه در افق ۱۴۰۴ به آن تصریح شده است. (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱ و برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴، ۱۳۹۵) برنامه ها و روش های آموزشی، تغییر و اصلاح و ارتقا یابد. (همان)

رفع این نیاز مستلزم ارتباط نزدیک با آموزش و پرورش است تا با احصای نیازهای آموزشی به آنها پاسخ داده شود؛ همان امری که در بخش وظایف دانشگاه به آن تصریح شده است. لذا در راستای اجرای این اصل در این مقوله باید منابع آموزشی دانشجو معلمان به گونه ای طراحی شود که بتواند نیروهای آموزشی مورد نیاز مدارس برای تدریس زبان عربی تأمین کند. بی شک رمز سلامت و بالندگی نظام تعلیم و تربیت در گرو رشد و بالندگی معلم است، پس به هر میزان برای تربیت معلم سرمایه گزاری شود، شایسته، بجا و قابل دفاع است. (مهرمحمدی، ۱۳۷۹) و یکی از لوازم تحقق این هدف برنامه درسی با محتوای غنی، پویا و متحول است که جای خالی آن در بحث زبان آموزی بیشتر احساس می شود. معلم وقتی از عهده این مهم برمی آید که تخصص و مهارت لازم به این امر را با کمک کتاب های آموزشی متناسب کسب کرده باشد.



تعادل محتوا

همانگونه که اشاره شد باید با حفظ موقعیت سنجیده و حساب شده دستور زبان، محوریت معنا مورد توجه قرار گیرد و فرایند ارتباطی و تعاملی زبان در محتوای برنامه های آموزشی گنجانده شود تا بافت، ساختار و محتوا به شکلی در هم تنیده و اندام وار درآیند.

در تدوین و طراحی برنامه های آموزش زبان عربی باید فرایند ارتباطی و تعاملی زبان را با نگاه منطقی به نقش دستور زبان تقویت و تثبیت کرد این رویکرد باعث می شود قواعد زبانی از صرف سیاهه باید و نبایدها خارج شود و دانشجو بتواند شکل و معنا را با کاربرد زبانی گره بزند و یادگیری را به بهترین شکل رقم بزند. از این رو توجه به کاربردهای عملی آموزش به شکل تلفیقی مورد توجه صاحب نظران و تئوری پردازانی چون گودلد^۱ است. (۱۹۹۲) و این امر رخ نخواهد داد؛ مگر اینکه فراگیران را به کاربرد معنا دار دستور زبان ترغیب کنیم؛ چرا که سیر تکاملی برنامه درسی حوزه زبان آموزی و مهارت های زبانی جایگاه دستور و معنا منطقی تر و پذیرفتنی تر شده است. در حالی که در نظام آموزشی ما چنین تعادل محتوایی جا نیافتاده است و بیشتر به سمت دستور محوری حرکت کرده است؛ از این رو یادگیرندگان در یک نوع بلا تکلیفی سردرگم شده اند؛ در حالی که همچنان شیوه زبان آموزی ساختگرا که مبتنی بر ساخت واژگانی (صرف) و ساخت ترکیبی (نحو) است در دانشگاه های ایران حکم فرماست؛ به طور خاص در پردیس های دانشگاه فرهنگیان که رکن یادگیری کسب مهارت در زمینه ساخت واژگانی و ترکیبی است، صرفا درک ناشی از خوانش متن بدست می آید و دانشجو معلمان به سختی می توانند جملات و عباراتی در سطح متن مورد آموزش بازسازی کنند؛ در نتیجه از فراگیری زبان عربی گریزان می شوند. از این رهگذر رعایت اصول و روش های آموزش متواز و متعادل مهارت های چهارگانه ضروری می نماید. هرچند اخیرا کتاب ها و منابعی خاص آموزش زبان از جمله مجموعه «لغه الضاد»؛ با رویکرد کاربردی در راستای تقویت مهارت های چندگانه برای این دسته از فراگیران تهیه شده است. این راهکار شاید تمام راه حل نباشد؛ اما می تواند اندکی از مشکلات را از پیش روی مجموعه آموزشی بردارد.

1. Goodlad

تناسب محتوا

شیوه های آموزش غیر اصولی زبان مبتنی بر گرامر خشک و پیچیده صرفی - نحوی که ارتباط چندانی با نیازهای روز و مسائل مربوط به جنبه های مختلف زندگی ندارد. (پروینی، ۱۳۸۹، ۳۲) زبان تصویر و جلوه های آموزشی آن مؤثر تر از هر ابزار و رسانه ارتباطی دیگر می تواند بر اندوخته دانش بشری بیافزاید و آن را گسترش دهد. (زارعی و جعفرخانی، ۱۳۹۲، ۲۸) استفاده از تصاویر متناسب و گویا در لایه مضامین و محتوای کتاب های زبان آموزی از این قاعده مستثنی نیست، بلکه اثرات آن بسی بیشتر و فراگیرتر است؛ تا جایی که اساس آموزش زبان مبتنی بر شیوه سمعی- بصری و نیز سمعی- شفاهی با تصویر است. (صدر زاده، ۱۹۸۴، ۱۲۳) اما همه اینها زمانی مؤثر خواهد افتاد که در کنار رعایت استانداردهای علمی و تألیف عناصر جذابیت و گیرایی، اهداف برنامه آموزشی تأمین شود. تجربه نشان داده که مؤلفان کتب درسی عربی در این زمینه کارایی لازم را به خرج نداده اند، به این علت که تصاویر به کاررفته در موضوعات درسی تا کنون قادر نبوده تا شوق و هیجان فراگیران زبان را برانگیزد.

یکی دیگر از محور های تحقق تناسب محتوا، نیاز سنجی در بودجه بندی زمانی برای آموزش مهارت های زبانی است؛ به زبانی دیگر باید زمان لازم برای قابلیت اجرای اهداف مورد نظر متناسب با حجم محتوای کتاب تخصیص داده شود، بنابر این باید ضرورت کاربرد زبان آموزی برای فراگیران به واسطه نیازسنجی لحاظ شود، (Nunan, 2013) اگرچه در هدف گذاری کلی هجده واحد برای مهارت های زبانی در نظر گرفته شده است که با توجه به تخصصی تر شدن این مهارت ها توسط شورای عالی برنامه ریزی درسی میزان آن افزایش می یابد. رشته دبیری زبان و ادبیات عربی به عنوان تخصصی ترین رشته مرتبط، بالاترین ساعت درسی جهت تقویت مهارت های زبانی به خود اختصاص داده است. برنامه های درسی نظام تربیت معلم نیز به تبعیت از این اصل تنظیم یافته بود (برنامه و سرفصل دروس کارشناسی دبیری زبان و ادبیات عربی، ۱۳۷۶) و پیش از طراحی و تنظیم برنامه ریزی درسی خاص دانشگاه که در سال ۱۳۹۴ اجرایی شد، از این مصوبه پیروی می کرد. (برنامه درسی خاص دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴) از این رو بودجه بندی زمانی دچار اختلال و بی نظمی شده که باید در این زمینه بازنگری شود. (نک: همان)



پویایی و غنای محتوا

همگام با رشد خیره کننده علوم و فنون، گسترش و تقویت رشته ها و گرایش های علوم دانشگاهی نیز به طور روزافزون حرکت پرشتابی را به خود گرفته است و پیرو این اصل منابع آموزشی نیز به روز رسانی می شوند. منابع زبان آموزی و به طور خاص زبان عربی از این قاعده مستثنا نبوده و روز به روز پیشرفت های تکنولوژی توانسته جای خود را در این عرصه بازتر کند؛ اما متأسفانه در کشور ما چندان تحول و پیشرفتی در این زمینه نداشته است و همچنان منابع مهارت آموزی زبان همان کتاب ها و منابع قدیمی است. کتاب هایی از قبیل «مبادئ العربیة» تألیف رشید الشرتونی همچنان پای ثابت کلاس های آموزش زبان است و همین امر باعث شده تا مدرسان زبان عربی نتوانند شیوه و روش کارآمدی تنظیم و اجرا کنند.

یکی از اولویت های پژوهشی نظام تربیت معلم، اصلاح و تحوّل در برنامه ها و منبع آموزشی است؛ به این علت که بایسته ها و شرایط برنامه درسی پدیده ای دفعتی و یکباره نیست که به راحتی بدست آید؛ بلکه نیاز به پایش و پالایش مداوم دارد. (آیزنر، ۱۹۹۴) همانگونه که در سند برنامه درس ملی «نوسازی قالب ها و رویکردها» و «ارائه الگویی کارآمد و اثربخش» (نگاشت سوم، ۷-۶) ایجاب می کند تا طبق اصل چهارم راهبردهای کلان برنامه راهبردی دانشگاه با رعایت استلزامات اسنادفراستی مانند سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، سند برنامه درسی ملی، نقشه جامع علمی کشور و سند دانشگاه اسلامی، علاوه بر نوآوری و تحوّل در رشته ها، ساختار و محتوای برنامه های درسی متحوّل شوند. (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴، ۱۳۹۵)

روز آمدی و غنای برنامه های درسی آموزش زبان به عنوان مهم ترین ابزار دستیابی به آرمان های سیستم آموزشی کشور، می تواند چنان تحولی در ابعاد مختلف شخصیتی فراگیران ایجاد کند که دسترسی به اهداف برنامه آموزشی مربوطه بسیار آسان و طبیعی باشد؛ ولی همانگونه که اشاره شد هم روز آمدی و هم غنای برنامه های درسی زبان عربی به ویژه در دانشگاه فرهنگیان دچار رکود و ایستایی از یک سو و خشکی و عدم انعطاف پذیری از سویی دیگر شده است. بر این اساس ضرورت

تشکیل کمیته ها و کارگروه های تخصصی در نظام برنامه ریزی تربیت معلم بیش از پیش احساس می شود تا همگام با حرکت جهانی علاوه بر روزآمد تر کردن فرایند آموزش زبان، محتویات کتاب ها را به فراخور نیاز و همسو با اهداف روز ترمیم و تجهیز کنند؛ چرا که محتوا ناظر بر حقایق، فعالیت ها، فرایندها، ارزش ها و نگرش هایی است که در ارتباط با هم و در راستای هدف های یادگیری برای فراگیران پیش بینی و تهیه می شود. (ملکی، ۱۳۹۴)

جامعیت محتوا

در زمان های گذشته وقت زیادی برای آموزش قواعد و قوانین زبان عربی تخصیص داده می شد. (الطاهر، ۱۹۸۴، ۶۴) چنین رویکردی بایستگی و ضرورت توجه به الگوهای فراگیر و همه جانبه در زمینه مهارت های زبانی را متذکر می شود تا تولید منابع درسی برای هر دوره تحصیلی و دانشگاهی با در نظر گرفتن همه جوانب، بعد کاربردی و ممارستی را به خوبی پوشش بدهد.

فراگیری قواعد و قوانین دستور زبانی به یادگیری زبان منتهی نمی شود، به این معنی که تجربه و تعامل زبانی بدون نیاز به آموزش مستقیم و صریح زبان نتیجه بهتری را خواهد داشت. (ترزاییکا، ۱۹۹۴) طبیعی به نظر می رسد برای دستیابی به یک محتوای جامع، به یک برنامه درسی ای با راهبردها و استراتژی های دربردارنده آرمان ها، محتوا، سرفصل ها و روش های تدریس نیاز است و باید طوری طراحی شود که با برآورد نیازها و تحلیل موقعیت ها، مؤلفه های، زبانی، تربیتی، اجتماعی و فلسفی خود را به خوبی در منابع درسی مورد نظر جا کند. به زبانی دیگر باید همه این مبانی در زبان آموزی غیر گویشوران زبان عربی مورد توجه قرار گیرد. به علت عدم آشنایی کافی یا غفلت از جامع نگری مؤلفان نتوانسته اند اهداف آموزش زبان را برای این گروه از زبان آموزان پیاده کنند. (ریچارد، ۱۹۸۷، ۹۱) عدم توانایی در ایجاد ارتباط میان مهارت های مختلف زبانی و قرار نگرفتن این مؤلفه های زبانی در کنار هم، کتاب ها و منابع آموزش زبان را از این نظر ناقص جلوه داده است. با توجه به اینکه منابع آموزش زبان دانشگاه فرهنگیان همان منابع سایر دانشگاه هاست به طور طبیعی این کمبودها در این قلمرو نیز حکمفرماست.



نتیجه گیری

محتوای کتاب ها و منابع آموزش زبان عربی که به عنوان ابزاری برای انتقال و آموزش مهارت های زبانی در دوره های تربیت معلم متخصص استفاده می شود باید بسترهای لازم جهت تخصیص و تدوین منابع آموزش زبان عربی ویژه دانشجو معلمان فراهم شود. چرا که تمرکز بر روی منابع خاص و قدیمی برای آموزش زبان دوم به دانشجو معلمان، بدون در نظر گرفتن موقعیت، اقتضائات و لوازم در کنار کم توجهی به نیازهای روز زبان آموزی را با مشکلات زیادی مواجه کرده است. ارزیابی سواد مهارتی دانش آموختگانی که در رشته هایی که به مهارت زبانی عربی نیاز دارند فهم این موضوع را برای همه آسانتر می کند.

پیشنهاد می شود برای تأمین نیروهای انسانی مدارس که دارای تخصص کافی آموزش زبان در مقطع متوسطه و متناسب با اهداف مدنظر در این مقطع باید تدابیر خاصی اندیشیده شود؛ چون علاوه بر اینکه مهارت های زبانی در ابعاد چهارگانه اش در برنامه ریزی درسی لحاظ شود باید به اقتضای مأموریت گرا بودن این دانشگاه تدریس زبان دوم، متناسب با ویژگی های معرفتی - فرهنگی مورد نظر دانشجو معلمان به صورت خاص؛ طراحی، تنظیم و اجرا شود، به طوری که صرفاً بخش های دانشی زبان مورد تأکید قرار نگیرد و بعد مهارتی نیز به موازات آن تقویت شود تا تعادل محتوایی محقق شود و از طرفی با حرکت از آموزش مجزای مهارت های زبان به روش آموزش ترکیبی، فراگیری مهارت های چهارگانه تسهیل شود تا در کنار ایجاد پویایی در محتوای کتاب های آموزش زبان، جامعیت و غنای محتوا تأمین شود. البته نباید فراموش کرد راهبردهای تدریس نیز همسو با این تغییرات پیشنهادی به بازنگری و تعدیل نیاز خواهد داشت. از این رهگذر با توجه به نیاز شدید به آموزش یکپارچه و روشمند زبان عربی به کمک منابع مورد اشاره ای که در این راستا تهیه و تدوین شده اند، می توان برنامه درسی واحدهای مربوطه را تغییر داد و با ادغام و تجمیع برخی از آنها پاره ای از مشکلات زبان آموزی را کاهش داد تا بتوان در فرصت لازم و مناسب کتاب هایی متناسب با اهداف خاص نظام تربیت معلم در این زمینه طراحی و تدوین کرد.

منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۱)، شورای انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش
- برنامه درسی خاص دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۴)، گروه هماهنگی برنامه ریزی تربیت معلم
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴، (۱۳۹۵)؛ هیأت امنای دانشگاه فرهنگیان
- برنامه و سرفصل دروس کارشناسی دبیری زبان و ادبیات عربی، (۱۳۷۶)؛ شورای عالی برنامه ریزی
- حکیم زاده، رضوان؛ متقی زاده، عیسی؛ سلطانی نژاد، نجمه، (۱۳۹۴)؛ بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی مقطع متوسطه از نظر دبیران و دانش آموزان شهر کرمان، دوماهنامه جستارهای زبانی، شماره ۲، (پیاپی ۲۳)، ۱۰۶-۷۷
- زارعی، اسماعیل و فاطمه جعفرخانی، (۱۳۹۲)؛ بررسی کاربرد تصویر در آموزش ویژه، مجله تعلیم و تربیت اسلامی، سال سیزدهم، شماره هفتم، پیاپی ۱۲۰، ۳۶-۲۷
- سند برنامه درس ملی، (۱۳۸۹)؛ نگاشت سوم، وزارت آموزش و پرورش
- صدر زاده، ماندانا، (۱۳۸۴)؛ رویکرد ارتباطی و سمعی - بصری: تقابل دیدگاه های آموزشی، مجله پژوهش زبان های خارجی، شماره ۲۳، ۱۳۸-۱۱۹
- الطاهر، علی جواد، (۱۹۸۴)؛ أصول تدريس اللغة العربيه، بيروت: دار الراشد العربی
- مهر محمدی، محمود و همکاران، (۱۳۷۹)؛ جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، پژوهشکده تعلیم و تربیت، متون علمی - پژوهشی ۵
- Eisner, Eliot. W. (1994). The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs. Third Edition. New York: MacMillan Publishing Company
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second Language acquisition. Tesol Quarterly 27, 1, 91-113
- Good lad, J. (1992). Organization of the Curriculum: Handbook of research on Curriculum. New York. NY: Macmillan
- Larsen- Freeman, D. and Long, M. H. (1991). An introduction to second Language acquisition research London: Longman



- Larsen- Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. In Long, M.H.
- Nunan, D. (2013). Learner- centered English Language Education, The Selected Works of David Nunan, First Published, Routledge
- Stukalina, Y. and Savrasovs, M. (2010). The educational environment contributing to language teaching in a higher school: What matters to students?. Musdienu Izglitribas Problemas. Pp. 35-41
- Willis, d. and J. Willis, (2007). Doing Task-based Teaching. Oxford University Press .

واکاوی اهمیت برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم فکور

سمیه کاظمی^۱

دکتری فلسفه تعلیم و تربیت

چکیده:

برنامه درسی کارورزی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیتهای علمی و حرفه ای دانشجو معلمان در صحنه عمل است. هدف مقاله حاضر ضمن تبیین اهمیت درس کارورزی به واکاوی و آشنایی با مقدمات و اشکال مختلف کارورزی می پردازد. در این مقاله از روش کتابخانه ای و با استفاده از ابزار فیش برداری استفاده شد. یافته ها: تربیت معلم فکور تخصص تربیت معلم فکور است و مقدماتی چند لازم است تا تربیت معلم بدین مقام برسد که مهمترین آنها برنامه های درسی تدبیر شده و هدفمند برای رسیدن به این مطلوب است. فهم اشکال مختلف کارورزی بسیار حیاتی است زیرا هدف کارورزی در تربیت معلم در معرض تجربه قرار دادن بی تجربه ها و تشویق آنها به خوب فکر کردن، خوب ساختن، و خوب عمل کردن است. پس لازم است هم مدرسان و هم معلمان راهنما و هم دانشجو معلمان درباره اشکال مختلف کارورزی و اهمیت و ضرورت کارورزی بیشتر بدانند.

کلید واژه ها: تربیت معلم فکور، کارورزی، برنامه درسی، دانشجو معلم

مقدمه

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است. چنانچه تعلیم و آموزش مهارتهای تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایه ای گذاشته شود که معلمان جوان همواره درگیر عمل و تجربه شوند و با حرفه ای که پیشه کرده اند، انس و الفت بیشتر بگیرند، به لیاقتهای فردی خود پی میبرند و آنها را بارور میسازند (رووف، ۱۳۸۶) حال در میان مراحل پیوسته آموزش معلم، دوره کارورزی را میتوان مهمترین مرحله نامید که دانشجو از مرحله نظری وارد مرحله عملی شده و خود را در نقش یک معلم آینده



احساس میکند؛ همچنین هر چه دانشجویان تربیت معلم با آمادگی بهتری چه از نظر علمی و چه از نظر عملی وارد این مرحله شوند به نحو بهتری خواهند توانست وظایف محوله خود را در مسیر تربیت دانش آموزان به انجام رسانند. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود بدست میآورند و استعدادها و تواناییهای خود را مورد سنجش قرار میدهند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳) با تدوین سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) معاهدات جدیدی برای ایجاد تحول در زیر نظام تربیت معلم هم پیمان و متعدد شده اند و هر یک بخشی از مسوولیتها را بر عهده گرفته اند. در حال حاضر، شاهد آن هستیم که همگام با تحول برنامه های تربیت معلم، الگوی کارورزی نیز در حال متحول شدن است. نظر به الگوهای گوناگون و شناخته شده کارورزی در تربیت معلم، الگوی کارورزی دانشگاه فرهنگیان طبق معاهدات جدید، شکل الگوی مشارکتی به خود گرفته است. دانشجو معلمان تحت راهنمایی مدرس کارورزی (در دانشگاه) و تحت نظارت معلم راهنما (در مدرسه) برای کارورزی به مدارس دولتی اعزام می شوند. گام اساسی در همدل و همراه کردن (دانشجو معلمان، مدرسان و معلمان راهنما) با رویکرد برنامه جدید و با یکدیگر است. بدین منظور، گام اساسی در این امر دعوت از بازیگران اصلی کارورزی برای آشنایی با ساختار، رویکرد، راهبردها و مفاهیم اساسی برنامه جدید کارورزی است. تا در گام اول بتوانند آگاهانه، همدلانه، متعهدانه و به شایستگی سهم خود را برای آماده سازی نسل آینده معلمان ادا کنند و در گام دوم بتوانند در پرتو فهم و همدلی، این برنامه و رویکردش را نقد کنند، معایب و محدودیتهایش را آشکار کنند و از طریق رسالت اخلاقی و اجتماعی دیگری را برعهده بگیرند که همانا کمک به بهبود و پیشرفت برنامه برای رسیدن به هدف عالی است، هدفی که آرزوی هر انسان عاقل متعهدی است که به قدرت عمل تربیتی و معلمان در ایجاد تغییرات سازنده اجتماعی ایمان دارد. (آل حسینی، مهرمحمدی، ۱۳۹۴) اگر کارورزی وسیله و معلم فکور شدن هدف است، پس باید تدابیری اندیشید که وسیله در تناسب هرچه بیشتر با هدف قرار گیرد. کارورزی در خدمت تربیت معلم فکور نیازمند آن است که معلم خود اهل تحقیق، تأمل و بازنگری های دائم بر اعمال خود باشد. کارورزی نه بعنوان یک درس در کنار سایر دروس، بلکه بعنوان نقطه کانونی برنامه های درسی و مبنایی برای ارزیابی شایستگی های حرفه ای کسب شده از سوی دانشجویان در نظر گرفته شده است. در

چنین نگاهی، برنامه کارورزی باید بتواند دانشجویان را برای رویارویی با موقعیت های بی بدیل تدریس آماده نماید، به گونه ای که به عنوان یک معلم فکور و نه یک مجری صرف، تصمیمات و حتی بکار برنده یافته های پژوهشی و دانش حرفه ای تدریس، را با توجه به ابعادی که مسئله پیش روی او دارد مورد واکاوی قرار داده، دست به انتخاب بهترین گزینه زده و بالاخره اثرات مثبت و منفی تصمیم را مورد ارزیابی قرار دهند. (حبیب زاده، ۱۳۹۳)

بیان مسئله و اهداف تحقیق

رویکردهای اخیر در آموزش و پرورش در راستای بهبود یادگیری، حاکی از یادگیری مشارکتی در کلاس درس و تربیت دانش آموزان به عنوان نسل پژوهنده می باشد و چون معلم کارگزار اصلی در کلاس درس است، اگر خود بدرستی آموزش نبیند و پژوهشگر نباشد، چگونه می تواند نسلی پژوهنده را تعلیم دهد؟

تعلیم تربیت دانشجو معلمان از مهمترین وظایف دستگاه های تربیت معلم به حساب می آید. آموزش اثر بخش، نیازمند آن است که دانشجومعلمان در طول دوره ی آموزشی در معرض تجربیات متنوع و غنی قرار گرفته و قادر به مطالعه، تصمیم گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات در موقعیتهای پیچیده آموزشی و تربیتی مبتنی بر یافته های علمی و پژوهشی باشند. برنامه کارورزی، فرصت به تجربه گذاشتن آموخته ها و گفتگو برای تعدیل، تعمیق تجربیات و توسعه ی شایستگی های حرفه ای را فراهم می کند. (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۶) برنامه های درسی تربیت معلم باید به نحوی طراحی شود که دانشجویان از بدو تحصیل، با حضور در مدارس و با کارورزی فکورانه بتوانند دانش دریافت شده را در موقعیت واقعی کلاس درس اجرا نموده و بر روی آن تأمل نمایند. (امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۹۰)

پنج رویکرد مهم حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم عبارتند از:

- شایستگی محوری

- تربیت محوری

- تلفیقی بودن



- انعطاف پذیری

- عملی گرایی

با تمرکز بر رویکرد عملی گرایی، برنامه درسی تربیت معلم در پی آن است تا شرایط برای تربیت حرفه ای را فراهم کند و زمینه بسنده برای تحقق شایستگی به عنوان مجموعه ای ترکیبی از صفات، توانمندیها و مهارتهای ناظر به همه جنبه های هویت را فراهم کند. معلم حرفه ای برای طراحان برنامه درسی تربیت معلم معلمی فکور است. محور و مدار و ستون فقرات برنامه های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه تارپود قالی، عمل می کند و شاه کلید برنامه تربیت معلم است. (احمدی، ۱۳۹۴) لذا آشنایی با محورهای فرایند شکل گیری هویت حرفه ای معلمان با رویکرد تربیت معلم فکور، ضروری است. محورهای عمده برنامه کارورزی که طی چهار ترم به دانشجو عرضه می شود انتظار می رود دانشجو معلمان در کارورزی ۱ یاگیری حرفه ای خود را با تأمل و مشاهده دقیق مسئله شناسی را آغاز نموده و در کارورزی ۲ با کسب تجربه در تدریس خرد آمادگی لازم برای پذیرش مسئولیت حرفه ای و در کارورزی ۳ با کنش پژوهی و کارورزی ۴ با درس پژوهی و تدریس مستقل آشنا گردد. اهمیت و ضرورت اجرای برنامه ی کارورزی برای کسب صلاحیت در معلمان تا آن حد است که بدون گذراندن واحدهای مربوط در این زمینه نباید به دانش آموختگان مراکز تربیت معلم گواهی نامه ی صلاحیت تدریس بدهند و اداره ی کلاس های درس و تدریس دروس گوناگون را به آنان محول کنند. به سبب اهمیت اثربخشی برنامه ی کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش های نظری دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما و با تجربه در مدارس به تمرین معلمی می پردازند و در محیط واقعی آموزشگاه مهارت های حرفه ای را تمرین می کنند. (رووف، ۱۳۸۹)

برای تربیت معلمان توانمند و شایسته، طراحی و اجرای برنامه ی کارورزی، با رویکرد تربیت معلم فکور نقش اساسی و مهمی دارد. رویکرد تربیت معلم فکور می تواند در سازماندهی محیط آموزش، چگونگی ارتباط معلمان با دانش آموزان و چگونگی یاددهی و یادگیری محتوا مورد استفاده قرار می گیرد.

تعریف کارورزی و کارآموزی:

کارورزی در تربیت معلم یعنی به عمل کشیدن مطالب تئوری همراه با تمرینات متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت‌های عملی تدریس. یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، با عناوین مختلفی چون «تدریس عملی»، «تمرین دبیری»، «کارآموزی» یا «کارورزی» شناخته شده است. دانشجو معلمان برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای خود باید واحدهای درسی متعددی از قبیل هدف‌های تدریس - تکنیک‌های تدریس - ابزار و لوازم کار در تدریس و طریقه‌های ارزشیابی هر یک از آن‌ها را بگذرانند. فعالیت کارورزی از این جهت حائز اهمیت است که وسیله‌ای برای تلفیق تئوری و عمل می‌باشد و کارآیی دانشجویان را در کاربرد اطلاعات و دانش کسب شده در محیطی واقعی افزایش می‌دهد. در طی این فعالیت‌ها دانشجو معلم فرصت می‌یابد تا با بهره‌گیری از راهنمایی معلمان باتجربه، از وظایف و مسئولیت‌های متعدد یک معلم آگاهی یابد؛ نقاط ضعف و قوت تدریس خود را بشناسد و مهارت‌های حرفه‌ای خود را در زمینه‌ی تدریس، رابطه با دانش‌آموزان و استفاده از مفاهیم آموزشی و غیره تقویت نماید (روؤف، ۱۳۸۶).

کارورزی و کارآموزی، فرآیندی از آموزش‌اند که در آن‌ها دانسته‌های فرد تمرین می‌شود و مطلب جدید در عمل آموخته می‌شود. به طور کلی، هر تجربه آموزشی و هر آن‌چه که تحت عنوان واحد درسی دانشگاهی به منظور کسب تسلط بر معلومات و مهارت‌های آموخته شده و کاربرد آموخته‌ها و یافته‌های نظری کلاس‌های درس در محیط‌های واقعی کار، نظیر سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی، ارائه می‌شود را می‌توان کارورزی یا کارآموزی نامید (حسینی، ۱۳۹۲).

در فرهنگ فارسی عمید، کارآموز کسی است که در اداره یا بنگاهی مشغول آموختن کار باشد تا پس از قرار گرفتن کار، حقوق برای او معین شود و کارورز، کسی که مشغول آموختن یا تمرین کردن کاری است که تعریف شده‌اند (عمید، ۱۳۶۹).

کارورزی یا تدریس عملی عبارت است از کاربرد عملی اصول و تئوری‌های تعلیم و تربیت در جریان آموزش به منظور کسب مهارت‌های عملی تدریس و اخذ کفایت و شایستگی معلمی. کارورزی نوعی یادگیری تجربی نظارت شده است که در آن



دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت‌هایشان در یک محیط حرفه‌ای استفاده می‌کنند (تلخابی، ۱۳۹۳)

کارآموزی را می‌توان یک روش و راهبرد آموزشی معرفی کرد که بر مبنای الگوی استاد-شاگردی استوار است و از زمان‌های پیدایش پیشه‌ها و حرف‌ها به دست انسان، جهت تولید ابزار، صنعتگری و غیره رواج داشته است. (فیوضات، ۱۳۷۲؛ ویگان^۱، ۲۰۰۴) کارورزی را بایستی نوعی یادگیری تجربی دانشگاهی دانست که دانش و نظریه‌ی دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌گردد و سبب فراگیری مهارت‌های معلمی می‌گردد و طبق نظر کولین^۲ (۲۰۰۳) و رهلینگ (۲۰۰۶) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است (رانین و همکاران^۳، ۲۰۱۳)؛ تا جایی که نورت (۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کارورزی پلی میان نظریه و عمل است (بوکالیا^۴، ۲۰۱۲). به زعم فیپس و همکاران^۵ (۲۰۰۸)، کارآموزی یک تجربه آموزشی است که به موجب آن یک دانشجو به صورت موقت یا در یک دوره زمانی معین در یک موقعیت کاری به سر می‌برد. از منظر آنان کارآموزی بیش‌تر بر حرفه‌آموزی ضمن شغل متکی است تا این که از دید کلی جنبه اشتغال داشته باشد. کارورزی محملی برای کسب تجربه شغلی نظارت شده به شمار می‌آید که برای کسب آمادگی برای احراز یک شغل تخصصی ضروری است. چنین تجربه‌ای می‌بایست تا حدودی طولانی باشد و با نظارت، هدایت، آسان‌گری، آماده‌سازی و برنامه‌ریزی همراه باشد تا به دستاوردهای مورد انتظار منجر شود. از این رو تفاوت اصلی کارورزی با برنامه‌های مذکور در عناصر نظارت و استفاده از دانش قبلی است؛ به عبارت دیگر نظریه و عمل با نظارت استاد راهنما گره خورده است (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). همچنین برخی

-
1. Weigand
 2. Colin
 3. Ruhanen et la
 4. Bukaliya
 5. Phipps et al

از محققان (مک کرو^۱، ۱۹۹۸؛ فلمن و بارتون^۲، ۱۹۹۰؛ باق^۳، ۲۰۰۳، دارش^۴، ۲۰۰۱) عوامل و سازه‌های تأثیرگذار بر دوره کارورزی را "زمان صرف شده توسط کارآموز طی دوره، مکان و موقعیت برگزاری دوره، سطح کیفی اجرای دوره، میزان هدایت و نظارت در طول دوره کارورزی، نوع فعالیت‌ها و ساختار طراحی شده، همخوانی فعالیت‌ها بر مبنای استانداردها و تشریک مساعی گروه دانشگاهی برای برطرف نمودن نیازهای کارآموزان" بیان نموده‌اند و اسکرنس^۵ (۲۰۰۵) معتقد است که، دانشجویانی که در دوره کارآموزی خود همیاری می‌کنند در مقایسه با دانشجویانی که همیاری ندارند، بهتر یاد می‌گیرند.

در میان مراحل پیوسته آموزش معلم، دوره کارورزی را می‌توان مهم‌ترین مرحله نامید که دانشجو از مرحله نظری وارد مرحله عملی شده و خود را در نقش یک معلم آینده احساس می‌کند؛ همچنین هرچه دانشجویان تربیت معلم با آمادگی بهتری چه از نظر علمی و چه از نظر عملی وارد این مرحله شوند، به نحو بهتری خواهند توانست وظایف محوله خود را در مسیر تربیت دانش‌آموزان به انجام رسانند. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی‌های خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (جوکار و همکاران، ۱۳۹۵). کلاس درس خط مقدم فعالیت‌های آموزشی، تربیتی و جایگاهی برای آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است. کلاس درس محلی است که خدماتی مستقیم به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا آنان از جهت فردی و اجتماعی رشد یافته و زمینه توسعه سالم و همه‌جانبه جامعه فراهم گردد. مسئولیت تصمیم‌گیری درباره نحوه مدیریت کلاس درس بر عهده معلم است. معلمان موفق به شیوه‌های گوناگونی عمل می‌کنند اما در یک رویکرد با هم مشترکند و آن توانایی اداره کلاس خود به طور مؤثر و کارآمد است. بر اساس باور بسیاری از اندیشمندان، معلم اساسی‌ترین عنصر نظام آموزشی است. موفقیت هر نظام آموزش در حد تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های

1. McKerrow

2. Feldman and Barton

3. Baugh

4. Daresh

5. Sqrnsen



حرفه‌ای معلم بستگی دارد (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). با توجه به رشد سریع و تصاعدی دانش و فناوری در عصر کنونی بر کسی پوشیده نیست که نقش سنتی معلم منسوخ و نقش جدیدی جایگزین آن شده است. برای رشد و تربیت فراگیران در دنیای امروز به معلمانی احتیاج است که مجهز به دانش و معلومات حرفه‌ای باشند. برخی از مسائل در کلاس درس وجود دارد که شیوه برخورد با آن‌ها را نمی‌توان به خوبی از طریق دروس تئوری آموزش داد و بهترین راه آموزش آن‌ها از طریق کارورزی است. یکی از نگرانی‌های معلمان تازه‌کار این است که چگونه در عین برقراری روابط صمیمانه با دانش‌آموز، کلاس درس را هم کنترل کرد (مرتضی‌زاده، ۱۳۸۷).

اهداف کارورزی

کارورزی دانشجو معلمان باید به گونه‌ای برگزار شود که وقتی به مرحله‌ی فارغ‌التحصیلی می‌رسند؛ خط‌مشی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های کاری خودشان را به خوبی یاد گرفته باشند.

شناخت توانمندی‌های حرفه‌ای فردی

تشخیص ضعف‌ها و قوت‌های تدریس

آشنایی با اصول یادگیری و مهارت در دانش‌افزایی

آشنایی با متدهای مختلف تدریس و نقش «خود» در عمل

تشخیص هدف‌های آموزش و نقش «خود» در دستیابی به آن‌ها

تقویت و گسترش مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای

مهارت‌ها در استفاده از منابع و ابزار آموزشی

مهارت در اجرای وظایف و مسئولیت‌های اداری. (رووف، ۱۳۸۶)

مهارت‌های معلمان در تدریس و تربیت دانش‌آموزان:

فرآیند تدریس عبارت است از مجموعه‌ی اعمال منطقی، پیوسته و سنجیده که معلم به منظور عرضه‌ی درس ارائه می‌دهد. این عمل مستلزم صلاحیت حرفه‌ای و مهارت‌هایی است که باید در معلمان ایجاد شود. لازم است معلمان با استفاده از هنر معلمی و علم

و تجربه طی ۳ مرحله‌ی زیر در فرآیند تدریس به مهارت دست یابند.

الف- مهارت‌های قبل از تدریس

ب- مهارت‌های ضمن تدریس

ج- مهارت‌های بعد از تدریس.

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی بر ایجاد مهارت‌های ذکر شده در فرآیند تدریس تأکید کرده‌اند. برنامه کارورزی تمرین معلمی ۱ و ۲ فرصتی مناسب است تا دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما و کارکنان مدارس مهارت‌های یاد شده را کسب کنند و برای ایفای نقش‌های معلمی در آینده آماده شوند.

به منظور توفیق در برنامه‌ی کارورزی لازم است که دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما طرح درس مرحله‌ای تهیه کنند. در این طرح موارد متعددی باید در نظر گرفته شود. از آن جمله است:

۵ تعیین اهداف

۵ تعیین فعالیت‌های هر نیم سال

۵ زمان‌بندی برای هر فعالیت

۵ پیش‌بینی ابزار و وسایل برای هر فعالیت

۵ پیش‌بینی روش انجام دادن فعالیت‌ها

۵ پیش‌بینی چگونگی ارزشیابی‌های ورودی، ضمنی، پایانی. (صافی، ۸۴۱۳)

برنامه‌ی چهارگانه‌ی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در راستای رویکرد معلم فکور

کارورزی یک: در این کارورزی دانشجو معلم با کسب مهارت در به کارگیری روش‌ها و فنون مشاهده‌ی تأملی، موقعیتهای آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را مورد مطالعه قرار داده و دریافت‌های خود را در قالب روایت‌ها، روزنگارها، تجربیات شخصی ارائه می‌نماید. در پایان این واحد یادگیری دانشجو قادر خواهد بود:

۱. با مشاهده‌ی تأملی مسئله‌های آموزشی-تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن را تبیین نماید.



۲. مشاهدات تأملی و یافته‌های تجربی حاصل از کارورزی روایت‌ها را ثبت و گزارش نماید.

مشاهده؛ فعالیتی است که بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم در سراسر جهان به منظور پرورش شایستگی‌های معلمان آینده از آن بهره‌می‌گیرند. بسیاری از این باورند که حجم بسیاری از آموخته‌های ما از طریق یادگیری مشاهده‌ای حاصل می‌شوند (سیف، ۱۳۹۰) در این نوع یادگیری، زمانی که فرد در موقعیت یادگیری قرار می‌گیرد، حواس گوناگون او بکار گرفته می‌شوند و با دریافت داده‌های حسی خام از محیط پیرامون راه را برای دستیابی به شناخت همواری سازند. مشاهده‌ای که در آن تمام حواس فرد به کار گرفته می‌شود و او را قادر به دیدن جزئیات و ابعاد مختلف موقعیت می‌کند. کارورزی، که در بسیاری از نظام‌های تربیتی معلم جهان به دلیل توانایی یادگیری‌های ارزشمند مبتنی بر تجربه، مورد توجه ویژه است، فرصتی مغتنم برای آموختن هنر مشاهده است. دانشجو معلم با راهنمایی مدرسان و آشنایی با دیدگاه‌هایی درباره تدریس تأملی و با حضور در موقعیت‌های تربیتی ترغیب به نگرستن به پدیده‌های تربیتی می‌شود تا با تأمل بر عمل مشاهده خود، جنبه‌های جدیدی را برای نگرستن به پدیده‌های تربیتی بازشناسد. (احمدی، ۱۳۹۴)

کارورزی دو

این مرحله متمرکز بر طراحی فعالیت یادگیری است. فعالیت‌های یادگیری، فرصت‌هایی برای کسب تجربیات مستقیم، ارزیابی و بازاندیشی درباره یادگیری است. در کارورزی دو فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده تا دانشجو معلمان را در معرض دانش کاربردی که ترکیبی از انواع مختلف دانش بیانی، رویه‌ای، موقعیتی و فراشناختی است قرار دهد. دانشجو معلم فرصت مطالعه‌ی موقعیت آموزشی و تربیتی، شناسایی نیازها، برنامه‌ریزی، تدوین، اجرا، ارزیابی نتایج و ارائه یافته‌ها در کارگاه هم‌اندیشی را بدست می‌آورد و خود را در مسیر تبدیل شدن به معلمی فکور و توانمند به پیش می‌راند. در این کارورزی پژوهش‌روایی توسعه می‌یابد. روش‌روایی و تحلیل داستان برگرفته از رویکرد تاوایی و یا هرمنوتیک می‌باشد. در یک داستان همواره بین بخش‌ها و کل داستان رابطه معنایی وجود دارد و این امر با ایجاد یک دور هرمنوتیکی منجر به تفسیر داستان می‌شود. (باقری، ۱۳۸۶) برنامه درسی کلان دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر تربیت معلم

فکور، پژوهش‌روایی را روشی مناسب در دستیابی به تجارب آگاهی دهنده در فرایند آموزش حرفه ای دانشجو معلمان می‌داند. دانشجویان با واکاوی تجربیات در فرایند مشاهده تاملی و موقعیت‌هایی که در آن دست به عمل خواهند زد، قادر به تفسیر عوامل تأثیر گذار و آشکارسازی لایه‌های پنهان موقعیت‌هایی آموزشی-تربیتی خواهند شد. (الهامیان و همکاران، ۱۳۹۴)

کارورزی سه

در این مرحله موقعیت کارورز تربیت معلم به عنوان یک کنش پژوه فکور، تبیین می‌شود. کنش-اقدام پژوهی در تغییر کیفیت معلمی از حالت قدیمی و سنتی به معلمی فکور و اندیشمند کمک می‌نماید. این رویکرد، ذهنیتی فلسفی را در میان معلمان توسعه می‌بخشد و پویایی حاصل از داشتن چنین ذهنیتی را نصیب تدریس و یادگیری می‌کند. دیدن مسائل با جهات متعدد، شکیباب در قضاوت، مورد سوال قرار گرفتن آنچه بدیهی تلقی می‌شود، به کارگیری قوه ی تعمیم و نگریستن به موارد خاص در مورد زمینه ای وسیع از جمله شاخص‌های این ذهنیت می‌باشد. وقتی معلم دست به اقدام پژوهی بزند، خود را از قیودات القا شده توسط دیگران رها ساخته، از کارزار صرف بودن و مطیع اوامر بالادستی‌ها شدن خارج می‌شود و خود بعنوان کارگزاری فکور، آزاداند و اندیشمندانه تصمیم گرفته و عمل می‌کند. (قاسمی پویا، ۱۳۹۲) در کارورزی سه تأمل قبل، حین و بعد از عمل و کنش معلم در موقعیت تربیتی و به ویژه پایش آگاهانه ی تغییراتی که در جریان تصمیماتی که در صحنه ی عمل برای استفاده از فرصت‌ها و انعطاف برای عبور از موانع و محدودیت‌های توسط کارورز گرفته می‌شود. واکاوی تجارب شخصی برای بیرون کشیدن "هویت حرفه ای من" در پایان دوره از جمله ویژگی‌هایی است که می‌تواند این تلفیق آگاهانه را توجیه و توصیف نماید. در واقع پژوهش عملی معادل اقدام پژوهی و کنش معادل فکور بودن تلقی شده است. (رفیعی، ۱۳۹۶)

کارورزی چهار

آخرین مرحله کارورزی دانشگاه فرهنگیان است در این کارورزی انتظار می‌رود تا دانشجو معلم بتواند با تجربیات کسب کرده در کارورزی‌های گذشته، در نقش معلم به عنوان



برنامه ریز درسی حاضر شده و ضمن تحلیل برنامه درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها و حل مسائل یادگیری دانش آموزان طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن را در کسب شایستگی های پیش بینی شده در برنامه درسی، مورد ارزیابی قرار می دهد. این آخرین مرحله از مراحل کارورزی در واقع به اجرای "درس پژوهی" اختصاص یافته است. درس پژوهی فرایند عمل فکورانه ی کارگزاران آموزشی مبتنی بر شواهد عینی است. بنابراین مشاهده ی فعال، تفکر انتقادی، مشارکت در گفت و گوهای حرفه ای و بحث درباره ی سناریو های آموزشی و نحوه تهیه، اجرا، بازبینی و تغییر آن ها، نیازمند زمان و ممارست مستمر است. به ویژه در شرایطی که بیشتر کارگزاران آموزشی آموخته اند با احتیاط در مقابل شرایط و پدیده های تازه واکنش نشان دهند و از کنشی که مستلزم هزینه است، ماهرانه پرهیز کنند. سازمان دهی فرصت های یادگیری از طریق درس پژوهی به ویژه در برنامه های پرورش حرفه ای معلمان برای فراهم سازی امکان فعال بودن، خلاقیت، گفت و گو، یادگیری و پژوهش مشارکتی سازنده است. (سرکارآرانی، ۱۳۹۴)

نتیجه گیری

مأموریت اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمانی توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت های لازم را برای حفظ و ارتقاء سطح آموزش رسمی جامعه داشته باشند. برای رسیدن به این هدف، طراحی و اجرای برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور نقش اساسی و مهمی دارد، زیرا تقریباً بخش قابل توجهی از برنامه عملی آموزش تربیت معلم به کارورزی اختصاص دارد. بنابراین آشنایی با محورهای برنامه درسی کارورزی و اجرای صحیح برنامه توسط بازیگران (دانشجو معلمان، مدرسان راهنما و معلمان راهنما) در مدارس مجری نقش مهمی در توسعه مهارت های معلمی دارد. آشنایی با کارورزی ۱ دانشجو معلمان را با راهبرد مشاهده تأملی آماده می کند، مشاهده تأملی برای یک معلم با تجربه مشاهده کردن به قصد دیدن جزئیات عملی است. در کارورزی ۲ با راهبرد حل مسئله در ادامه کارورزی ۱، هم فرصتی برای ادامه مشاهده تأملی است و هم یک تجربه تأملی برای تفکر حل مسئله است. دانشجو معلمان با روایت نگاری به قصد تأمل بر عمل مشاهده در کلاس درس آشنا می گردند. و در کارورزی ۳ با راهبرد

کنش پژوهی یا اقدام پژوهی، در آن دانشجو معلم به صورت عملی مشکلات کلاس درس را مورد پژوهش قرار می دهد و از نتایج آن برای بهبود فرایند یاددهی یادگیری استفاده می کند. و در کارورزی ۴ با راهبرد درس پژوهی برای آماده شدن دانشجو معلمان برای تدریس مستقل آشنا می گردند. با آشنایی بازیگران اصلی کارورزی با فرایند و راهبردهای واحد کارورزی در تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی به اهداف خود که همان تربیت معلمی فکور است خواهد رسید. پس به این نتیجه خواهیم رسید که کارورزی فرصتهایی برای کاوش درباره چستی معلم بودن فراهم می کند. معلم بودن به معنای ایجاد تعهدات نظری، توسعه مهارتهای فنی، توسعه بینش عملی و ایجاد چشم اندازی انتقادی در باب بهبود دانش آموزان و جامعه، از طریق ایجاد تعهد حرفه ای و در جهت اصلاح یا تغییر شکل تربیت مدرسه ای است.

منابع

- آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران، انتشارات شورا
- احمدی، آمنه و همکاران. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران، انتشارات شورا
- الهامیان، نگار؛ صفرنواده، خدیجه؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۴). روایت و پژوهش روایی (راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران، انتشارات شورا
- امام جمعه، محمد رضا؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی
- باقری، خسرو و همکاران (۱۳۹۰). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- تلخایی محمود؛ فقیری محمد. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان شماره ۵
- حبیب زاده، شیرین دخت. (۱۳۹۳). کندوکاو در نحوه اجرای طرح جدید کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان: ویژه نامه کارورزی سال اول. ش ۴
- جوکار اسماعیل؛ سیده نجمه مولایی؛ زهره عمادی و عباس اناری نژاد، ۱۳۹۵، کارورزی با رویکرد پژوهش روایی: الگویی نو در توسعه حرفه ای معلمان، دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان،
- دانش پژوه زهرا و فرزاد، ولی. (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان در دوره ابتدایی، مجله نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸، ص ۱۷۰-۱۳۵.



- رووف، علی (۱۳۸۹). کارورزی در کارگاه تربیت معلم، تهران، نشر آبیژ
- رووف، علی (۱۳۸۶). تربیت معلم و کارورزی، نشر روان، تهران
- رنجبر، اکرم و همکاران (۱۳۹۴). نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در تربیت معلم کودکان با نیاز خاص. مجموعه مقالات همایش کشوری کودکان با نیازهای خاص
- رفیعی، راضیه؛ مرادی، لیلا؛ ریحانیپور، میلاد؛ عسگری، فاطمه (۱۳۹۶). کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تربیت معلمان فکور و توانمند. سومین کنفرانس بین المللی روانشناختی، جامعه شناسی علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. شیراز
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۹۴). درس پژوهی. تهران. مرکز نوآوریهای آموزشی مرات
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- صافی، احمد (۱۳۸۴). تمرین معلمی، کارورزی مدیریت و مشاوره در مدارس و سازمان ها، تهران، انتشارات رشد
- عمید، حسن (۱۳۶۹)، فرهنگ فارسی عمید، چاپ سوم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- فیوضات، ابراهیم (۱۳۷۲). بررسی تحولات نظام استاد - شاگردی در ایران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۹۲). پژوهش در عمل. تهران. نشر اشاره
- مرتضی زاده، سید حشمتا... (۱۳۸۷)، مدیریت کلاس درسی و روش های آن، مجله رشد معلم، شماره ۲۲۸، ص ۱۴-۱۲.

منابع لاتین

- Ruhanen, L. a. (2013). A foreign assignment: internships and international students . journal of hospital-ity and tourism management, 20 , 1-4.
- Sqrnsen, E. W(2005). Improving situated learning in pharmacy internship. Pharmacy Education. 5 (3-4). 223-233

نقش و جایگاه مدرسه در برنامه درسی کارورزی برای تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان

محمدجواد دژکوهی^۱، عباس اناری نژاد^۲، نفیسه آزادی^۳

چکیده

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است. در دوره‌های موجود در دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم، دوره‌ی کارورزی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود. پژوهش حاضر در قالب طرح پژوهش کیفی اجرا شده است. جامعه آماری در این پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بوده است. از ۲۴ دانشجومعلم مصاحبه انفرادی صورت گرفت. این نمونه‌گیری به روش هدفمند صورت گرفت. مصاحبه‌ها چندین بار و با دقت توسط پژوهشگران مکتوب شد و متن مصاحبه‌ها مطابق با روش تحلیل محتوای کیفی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد که مدرسه در صورتی که به اهداف کارورزی توجه کند، نقش مکمل برنامه‌های درسی دانشگاه را خواهد داشت. در مدرسه تعلیم بر تربیت اولویت دارد در حالی که در آموزه‌های دانشگاه تربیت مقدم است. برای دانشجومعلم با تخصص‌های گوناگون یک عملکرد و تکلیف مد نظر است. تغییر شیوه آموزشی مدارس و به روز شدن روش‌های تدریس، نداشتن جایی مشخص برای کارورزان در دفتر و کلاس‌های مدرسه و... از دیگر نتایج این پژوهش است. امید است با تلاش مسئولین، این واحد درسی، با کیفیت بهتری ارائه شود.

واژگان کلیدی: کارورزی، مدرسه، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

۱. مقدمه

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است. چنانچه تعلیم و آموزش مهارت‌های تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایه‌ای گذاشته شود که معلمان جوان همواره درگیر عمل و تجربه شوند و با حرفه‌ای که پیشه کرده‌اند، انس و الفت بیشتر



بگیرند، به لیاقت‌های فردی خود پی می‌برند و آنها را بارور می‌سازند (رووف، ۱۳۸۶). با توجه به رشد سریع و تصاعدی دانش و فناوری در عصر کنونی بر کسی پوشیده نیست که نقش سنتی معلم منسوخ و نقش جدیدی جایگزین آن شده است. برای رشد و تربیت فراگیران در دنیای امروز به معلمانی احتیاج است که مجهز به دانش، معلومات حرفه‌ای و معلومات عملی و تجربی باشند. از آن جایی که دانش به گونه‌ای فزاینده جزء مهمی از نوآوری محسوب می‌شود دانشگاه‌ها در مقام تولید کننده دانش و نهاد انتشار آن، نقش وسیع تری را در نوآوری صنعتی بازی می‌کنند. در میان دانشگاه‌ها، دانشگاه تربیت معلم نقش حیاتی و مهم‌تری را ایفا می‌کند (پیکری فر، ۱۳۹۱). هدف اولیه از تاسیس دانشگاه فرهنگیان آن بود که از بین دانش‌آموختگان دانشگاه‌های کشور ما تواناترین افراد انتخاب، با مهارت‌های معلمی آشنا و برای کار معلمی به آموزش و پرورش تحویل داده شوند. در این دانشگاه نگاه دانشجو باید چند رشته‌ای باشد در حالی که در دیگر دانشگاه‌ها تک رشته‌ای است و دانشگاه تک‌دانشی هستند اما ضرورت چند دانش داشتن معلم، بر کسی پوشیده نیست (دشتی، ۱۳۹۳). در پژوهشی مرتبط با مدارس سنگاپور، که اخیراً آن را آقای ویوین استوارت برای یکی از گزارش‌های آتی «سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)» به اتمام رسانده است، دریافته است که بسیاری از تغییرات پیشنهادی در چارچوب ITE ۲۱ برگرفته از اصلاحاتی است که در زمینه‌ی آماده‌سازی معلمان در برخی از کشورهای دیگر در حال انجام است. از جمله‌ی این اصلاحات می‌توان به تأکید بیشتر برانجام تدریس آزمایشی در موقعیت‌های کلاسی از ابتدای آموزش و مسؤول دانستن مؤسسات تربیت معلم برای مجموعه‌ای از صلاحیت‌های پایه‌ی معلمان که مستقیماً با استانداردهای ملی مرتبط هستند، اشاره کرد (استوارت، ۱۳۹۱: ۲-۱۱). در دوره‌های موجود در دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم، دوره‌ی کارورزی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا دانشجویان در این دوره مهارت‌های عملی را فرا می‌گیرند. در این دوره دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی‌های خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجومعلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به انحای مختلف، معلم تربیت

می کنند یا دوره های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می دهند. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می شود (رووف، ۱۳۸۶).

۲-۱- پیشینه پژوهش

مکلین (۲۰۰۴) کارورزی را به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال معلم در کلاس درس می داند که زمینه ای را برای رشد دانش معلمان قبل از ورود به کلاس های واقعی فراهم می کند. کوکران اسمیت و همکاران (۱۹۹۳) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که رابطه مشترک دانشگاه و مدرسه، دانشجومعلمان را با وظایف بزرگتری به عنوان داننده، متفکر و محقق آشنا می کند. لیاقت دار (۱۳۸۰) تحقیقی با هدف بررسی شیوه های کنونی کارورزی در برنامه ی تربیت معلم کشور انجام داده است. مشفق آرانی (۱۳۷۶) در تحقیقی با هدف بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانش سراهای تربیت معلم، استقبال سرد اولیای مدارس از ورود دانشجومعلمان، عدم تمایل معلمان راهنما از ورود دانشجومعلمان به کلاس درس و... را از عوامل عدم کارایی دوره کارورزی در تربیت معلم می داند.

۲. روش

پژوهش حاضر در قالب طرح پژوهش کیفی اجرا شده است. جامعه آماری در این پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بوده است. از ۲۴ دانشجومعلم مصاحبه انفرادی صورت گرفت. این نمونه گیری به روش هدفمند صورت گرفت. مصاحبه ها چندین بار و با دقت توسط پژوهشگران مکتوب شد و متن مصاحبه ها مطابق با روش تحلیل محتوای کیفی مورد تحلیل قرار گرفت.

۳. یافته ها

۳-۱- نقش مدرسه در تربیت معلم:

مصاحبه شونده شماره ۹ می گوید: بدون شک کارورزی نقش مؤثری برای توسعه ی حرفه ای دانشجومعلمان ایفا می کند و در این راستا، توجه به مدارس ضروری است. هر مدرسه



با سطوح علمی، فرهنگی و اجتماعی خود می‌تواند دانشجومعلم را به نقطه‌ای ایده‌آل آموزش و پرورش، نزدیک یا آنان را از مسیر اصلی دور کند؛ بنابراین گزینش مدرسه‌ی نمونه برای گذراندن واحدهای کارورزی شایان توجه است. همکاری که در مدرسه مشغول به فعالیت هستند، باید به تمام ابعاد وجودی کارورز توجه بفرمایند تا دانشجومعلم در پایان کارورزیشن‌اخت کاملی از وظایف معلم، مدیر، معاون یا سایر همکاران کسب کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید: معلمان در بسیاری از مدارس از همان شیوه‌های تدریس قدیمی استفاده می‌کنند یا فعالیت‌های فرهنگی به صورت غیر مؤثر اجرا می‌شود و گاهی می‌بینیم هنوز از تنبیه‌های رایج در گذشته استفاده می‌کنند؛ لذا از این جهت‌ها زیاد نمی‌توانند مؤثر باشند اما در حدی که دانشجو در این محیط باشد و تجاربی را کسب کند بسیار مطلوب است. ابن سینا بر اهمیت تربیت در زمان کودکی تأکید می‌ورزد و درمورد شیوه تربیت هم می‌گوید: «باید مربیان، سختی، نرمی و تشویق و تنبیه را به هم آمیزند» (احمدپوری و احمدپوری، ۱۳۹۶: ۳). درواقع منظور ابن سینا این است که باید معلم هم‌زمان که شوخه، باابهت هم باشد و به بیان دیگر، همه چیز سر جای خودش باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۲۱ می‌گوید: بخاطر حجم بالای دروس مخصوصاً دروس علوم پایه، در زمینه تدریس زمینه‌های مناسبی پیش نمی‌آید اما در مورد فنون کلاس‌داری و مدیریت کلاس، امور دفتری و اجرایی شرایط بهتری ایجاد می‌شود. البته پیشرفت و یادگیری شیوه‌های تدریس برای برخی دروس در برخی مدارس با توجه به شرایط مختلف بهتر ایجاد می‌شود. در مدارس معلمان از روش‌های تدریس گوناگون استفاده می‌کنند. «روش تدریس، مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیت‌ها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌گردد. انتخاب صحیح روش تدریس از عناصر مهم احقاق اهداف آموزشی به شمار می‌رود. مربیان و مجریان برنامه درسی، در طول تاریخ از روش‌های مختلفی استفاده می‌کردند که این روش‌ها با توجه به امکانات موجود و ظهور اندیشه‌های جدید همواره در حال تغییر و تحول بوده‌اند» (شعبانی، ۱۳۹۵: ۲۷۳).

۳-۲- مدرسه در نقش تعارض یا مکمل با برنامه‌های درسی دانشگاه:

عده‌ای از مصاحبه‌شوندگان معتقد هستند که بین مدرسه و برنامه‌های دانشگاه،

تعارض وجود ندارد. مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: مدرسه در واقع محل پیاده کردن اطلاعات و آموخته‌ها و مهارت‌هایی است که دانشجو در دانشگاه آموخته است و می‌خواهد آموخته‌هایش را عملی سازد و از این حیث مکمل دانشگاه است و اگر فعالیت‌های غیر از آن صورت بگیرد و استانداردهایی که برای مدرسه‌ی مناسب مطرح است را نداشته باشد می‌تواند در تعارض با دانشگاه قرار گیرد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ می‌گوید: مدرسه زیاد در تعارض با برنامه‌ی درسی دانشگاه نمی‌باشد ولی به نظر می‌رسد تعدادی از درس‌های دانشگاهی زیاد به دانش‌آموزان و مدرسه ربطی ندارند و بیشتر برای خود دانشجو می‌باشد. در حالیکه بعضی از واحدهای درسی مثل اختلالات یادگیری، یادگیری از طریق همیاری و... در صورت خوب آموزش داده شدن، بسیار کارآمد و مفید خواهد بود.

نظر بیشتر مصاحبه‌شوندگان این است که مدرسه در تعارض با برنامه‌های درسی دانشگاه است. مصاحبه‌شونده شماره ۸ می‌گوید: شیوه‌های نوین تدریس و آموزش که در دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود. متأسفانه در مدارس یا بسیار کم یا اصلاً استفاده نمی‌شود و همچنان همان روش‌های سنتی اجرا می‌شود. دروس اخلاقی و تربیتی که در دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود، می‌تواند به حل مشکلات تربیتی و اخلاقی در مدارس مفید باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ می‌گوید: باتوجه به آن‌چه که در مدرسه مشاهده شد مقایسه‌ی آن‌ها با دروس تئوری، متوجه شدم که شرایط مدرسه و دانش‌آموزان و فضای عملی کلاس تا حدودی در تناقض با دروس تئوری دانشگاه است؛ زیرا در بسیاری از مواقع مطالب آموزشی آرمان‌گرایانه می‌باشند و با قرارگیری در کلاس و ارتباط با دانش‌آموزان، این حس را به دانشجو منتقل می‌کند که کار در فضای عملی بسیار فراتر و غیر قابل پیش‌بینی‌تر از آن چیزی است که در دانشگاه آموزش داده می‌شود. کارورزی یک فعالیتی است که دانشجومعلم‌ان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می‌کنند. دانشجومعلم‌ان فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش‌آموزان به‌دست می‌آورند (برون، ۲۰۰۸). مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ می‌گوید: در دانشگاه، اساتید به بیان مطالبی در خصوص اداره کلاس و شیوه انتقال مطالب می‌پردازند اما زمانی که به کارورزی می‌رویم متوجه تعارض‌های زیادی



میان صحبت‌های اساتید و روش‌های اجرایی در مدارس می‌شویم. مدارس هنوز بر روش‌های قدیمی تکیه داشته و از شیوه سخنرانی برای آموزش مطالب می‌پردازد و شیوه‌های قدیمی و به میزانی کمی استفاده از تنبیه را برای آرام کردن کلاس به کار می‌گیرند؛ در صورتی که گفته‌های دانشگاه، تفاوت زیادی با این رفتار دارد. به قول ابوعلی سینا: «خوش خلقی برای معلم ضروری است. چون معلم باید برای نفوذ در دل دانش‌آموز بکوشد و هوشیاری معلم نیز در موفقیت او بسیار مؤثر است» (احمدپوری و احمدپوری، ۱۳۹۶).

۳-۳- مشکلات و چالش‌های مدارس مجری کارورزی:

مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ می‌گوید: یکی از مشکلات این است که مدارس، دانشجویان را به عنوان یک همکار نمی‌پذیرند و خود را از دانشجویان جدا می‌دانند. در نتیجه از انتقال مطالب به دانشجویان خودداری کرده و دانشجویان کارورز را به انجام کارهای دفتری نظیر ثبت مشخصات دانش‌آموزان در کامپیوتر و بررسی حضور و غیاب معلمان و... وادار می‌کنند. و اجازه کنترل و در اختیار داشتن کلاس را به دانشجویان نمی‌دهند، حتی گاهی معلمان، از پذیرفتن دانشجوی کارورز خودداری می‌کند و اجازه ورود را به او نمی‌دهد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ می‌گوید: یکی از این نقائص رفتار معلم در حین حضور دانشجو سر کلاس که معمولاً رفتار اصلی معلم با دانش‌آموز نیست. همچنین دانشجو، معمولاً سر کلاس فقط به عنوان یک مشاهده‌گر است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ می‌گوید: یکنواخت بودن بعضی کلاس‌ها (قوی بودن تمام دانش‌آموزان یک کلاس)، مانع از به چالش کشیدن معلم می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ می‌گوید: دانشگاه علوم پزشکی بیمارستان‌هایی دارد که متعلق به خود می‌باشد و محدودیتی ندارد. اما به دلیل نداشتن مدرسه مشخص برای دانشگاه فرهنگیان، اختیار عملی از خود نداریم و بسیار محدود هستیم.

۳-۴- ویژگی‌ها و الزامات مدارس مجری کارورزی:

مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: مسئولان مدارس می‌پذیرند باید به اهداف کارورزی توجهی ویژه داشته باشند. این که دانشجو واحدهای نظری را در دانشگاه

می گذرانند برای تحقق عملی آموخته هایش پا به مدرسه می گذارد؛ بنابراین معلمان راهنما باید به دانشجویان فرصت مشارکت در تدریس و برقراری ارتباط با دانش آموزان را بدهند. مصاحبه شونده شماره ۱۳ می گوید: مدارس هم از نظر علمی باید سطح بالا باشند و هم رفتارشان با کارورزان خوب باشند و یک محیط و فضایی را به وجود آورند که کارورزان بیشتر با دانش آموزان ارتباط برقرار کنند تا بیشتر کسب تجربه شود. از نظر من مدرسه باید از معلمان خود توقع روش تدریس های نوین را داشته باشد و آن ها را تشویق به شرکت در کلاس های ضمن خدمت نماید. مصاحبه شونده شماره ۱۲ می گوید: مدرسی که از نظر علمی، سطح بالا باشند؛ زیرا مدرسی که معلمان از سطح علمی بالایی برخوردار باشند، ترسی از تدریس ندارند و با اعتماد به نفس کامل و با علم کامل به تدریس می پردازند و به سوالات و مشکلات کارورزان پاسخ درستی می دهند. به نظر من اکثر مشکلات کارورزان از پایین بودن سطح معلمان است؛ زیرا معلمان از تدریس جلوی کارورز می ترسند چون علم لازم را ندارند. کسی که علم بالایی داشته باشد، ترسی از کار خود ندارد. من در مواردی که سوالاتی برای امتحان طرح می کردم، برای معلم مهم نبود که چه سوالاتی طرح کرده ام و طوری برخورد می کرد که به تدریسی که انجام داده، اعتماد کامل دارد و ترسی از نقص آن ندارد. مصاحبه شونده شماره ۱۸ می گوید: معلمان راهنما برای ورود کارورز به کلاس دوره ای ببینند.

۵-۳- رضایت دانشجویان از مدارس مجری کارورزی:

تعدادی از مصاحبه شوندگان رضایت کافی را از مدرسه کارورزی خود دارند: مصاحبه شونده شماره ۷ می گوید: من راضی بودم؛ چون هم مدیر و معاون بسیار با ما راحت بودند و مشکلات عاطفی و آموزشی را با ما در میان می گذاشتن و ما را راهنمایی می کردند و معلم راهنما نیز به ما اجازه تدریس می دادند. مصاحبه شونده شماره ۱۹ می گوید: کاملاً رضایت دارم. چون من کارورزی یک و دو در مدرسه تیزهوشان بودم و از همه لحاظ عالی بود. کارورزی سه هم خوب بود. فقط کارکنان، زیاد با کارورزی آشنایی نداشتند. اما کارورزی چهار بد بود. چون کارکنان اصلاً دوست نداشتند ما باشیم. مصاحبه شونده شماره ۲۱ می گوید: به دلیل مدیریت عالی و رفتار



خوب مدیر و کارکنان، رضایت بسیار زیاد دارم. این تدبیر و ادب و درایت تا حدودی به ما منتقل شده است. همچنین معلمی که به عنوان معلم راهنما داشتیم، وقت و کلاس و دانش خود را در اختیار ما قرار می دادند. مصاحبه شونده شماره ۲۴ می گوید: مدرسه ای که من کارورز آن بودم، از شیوه های نوین تدریس استفاده می کرد و دارای امکانات آموزشی بود. رابطه مدیر و عوامل اجرایی مدرسه با دانشجویان کارورز بسیار خوب بود و تجربه های خود را در اختیار افراد قرار می دادند. در نتیجه میزان رضایت من از مدرسه بسیار بالا بود.

اما تعدادی از مصاحبه شوندگان، رضایت کافی از معلمان و کارکنان آن مدرسه، ندارند: مصاحبه شونده شماره ۱۲ می گوید: از کادر دفتر ناراضی هستم؛ زیرا کارهای خود را حتی اگر خودشان بیکار می ماندند، به عهده ما می گذاشتند. مصاحبه شونده شماره ۱۱ می گوید: رضایت کمی دارم. چون من تدریس خوب ندیدم و در روز کارورزی معمولاً یا آزمون گرفته می شود و یا به حل تمرین می پردازند. مصاحبه شونده شماره ۱۶ می گوید: من از مدرسه کارورزی ام بسیار ناراضی ام. معلمان اصلاً ارزشیابی توصیفی را اجرا نمی کنند. پوشه کار بچه ها فقط به صورت نمادین است. اصلاً با روش های فعال آشنایی ندارند و نهایتاً پرسش و پاسخ تدریس می شود. «طبق کتاب روش ها و فنون تدریس، در روش پرسش و پاسخ، معلم دانش آموز را به تفکر درباره ی موضوع جدید یا بیان مطلبی تشویق می کند. وی اندیشه ها و تفکرات خود را به دانش آموزان دیکته نمی کند، بلکه آینه ای از تفکرات و احساسات آن ها را منعکس می کند. و با اظهار نظرهای منطقی، ادراک ها و فعالیت های دانش آموزان را جهت می دهد» (شعبانی، ۱۳۹۵: ۳۲۵). مصاحبه شونده شماره ۱۸ می گوید: من ناراضیم؛ زیرا معلمان بی روح و بدون انرژی هستند و انرژی بچه ها را هم تخریب می کنند. «عشق و سوز معلم، محیط آموزشی را پرشور و نشاط می کند؛ در این محیط معلم و شاگرد امیدوارانه به آینده نگاه می کنند و برای روزهای بهتر و روشن می کوشند.» (علی آبادی و پورشافعی، ۱۳۹۴: ۱۱۳۶).

۶-۳- پیشنهادها و راهکارهای بهبود کارورزی در مدرسه:

مصاحبه شونده شماره ۱ می گوید: بنظرم اگر دانشجویان خودشان به دنبال مدرسه بروند

بهتر است. چون مدرسی را پیدا می کنند که واقعاً معلم ها به همکاری رضایت دارند. مصاحبه شونده شماره ۴ می گوید: قرار دادن محیط عملی مناسب در مدرسه، برخورد مناسب با دانشجویان از طرف کادر آموزشی مدرسه محل کارورزی، تشویق و کمک کردن به دانشجویان برای بهبود فعالیت و انگیزه دانشجویان، در نظر گرفتن حق غیبت موجه برای دانشجویان. مصاحبه شونده شماره ۲۲ می گوید: ساعات درس کارورزی افزایش یافته و از دروس نظری کاسته شود. به دانشجو معلمان مجال بیشتری برای تدریس و برقراری ارتباط مؤثرتر با دانش آموزان داده شود. مصاحبه شونده شماره ۷ می گوید: برای بچه ها هم شفاف سازی شود که ما کارورزان در واقع می خواهیم معلم شویم؛ چرا که گاهی اوقات، ما را در حد معلم خود نمی دانند. معلم های راهنما باید از ما طرح درس بخواهند تا اشکالاتمان رفع شود. اجرای الگوهای طراحی شده در کلاس درس الزامی است. طرح درس، چارچوب سازمان یافته ای برای فعالیت های آموزشی است که به فعالیت های معلم نظم می بخشد، دستیابی به اهداف آموزشی را سرعت می بخشد. در یک طرح درس خوب، حداقل باید این عناصر به صورت صریح و روشن مشخص شوند: موضوع درس، رئوس مطلب، هدف کلی درس، اهداف جزئی و رفتاری، رفتار ورودی دانش آموزان، ارزشیابی تشخیصی، فعالیت های آموزشی، روش تدریس، وسایل آموزشی مورد نیاز و فعالیت های تکمیلی (شعبانی، ۱۳۹۵). مصاحبه شونده شماره ۱۱ می گوید: به نظر من حذف گزارش های بی فایده یکی از راهکارهایی است که باعث افزایش علاقه مندی دانشجویان به درس کارورزی می شود. مصاحبه شونده شماره ۲۴ می گوید: در ابتدا مدارس کارورزی در سرتاسر شهر انتخاب شود تا دانشجویان با همه دانش آموزان و فرهنگ ها آشنا شوند.

۴- نتیجه گیری

مقوله های اصلی	مقوله های فرعی
تجربه اندوزی و به آزمون گذاشتن اندوخته های نظری و امکان آزمایش و خطا نحوه تدریس موفق و انتخاب الگوهای آموزشی درست، پیشرفت و یادگیری شیوه های تدریس تعامل مثبت با دانش آموزان، برقراری ارتباط عاطفی با دانش آموزان و کسب اطلاعات در زمینه های آموزش، روان شناسی، عاطفی و ... فراگیری نحوه عمل به وظایف خود در محیط کاری.	تجربه اندوزی و به آزمون گذاشتن اندوخته های نظری و امکان آزمایش و خطا نحوه تدریس موفق و انتخاب الگوهای آموزشی درست، پیشرفت و یادگیری شیوه های تدریس تعامل مثبت با دانش آموزان، برقراری ارتباط عاطفی با دانش آموزان و کسب اطلاعات در زمینه های آموزش، روان شناسی، عاطفی و ... فراگیری نحوه عمل به وظایف خود در محیط کاری.



<p>مدیرمه در نقش تعارض با مکمل با برنامه های درسی دانشگاه:</p>	<p>در صورت توجه به اهداف کارورزی مکمل و در غیر اینصورت تعارض است.</p> <p>وجود واحد های پس ازتباط با حرفه معلمی و عدم کاربرست آنها در مدارس تعارض است.</p> <p>عدم به روزرسانی واحد های دانشگاهی و عدم پاسخگویی این واحدها در مدارس .</p> <p>اجرای روش تدریس سنتی در مدارس (سخنرانی) تعارض است.</p> <p>بدلیل عدم شفاف سازی ماهیت حضور و وظیفه ی کارورز در مدرسه ایجاد تعارض می شود.</p> <p>در مدرسه تعلیم بر تربیت اولویت دارد در حالی که در آموزه های دانشگاه تربیت مقدم است.</p>		
<p>مشکلات و چالش های مدارس مجری کارورزی:</p>	<p>بزرگ ترین مشکل، پذیرش کارورز است و اعتماد کم مسئولان برای دادن کارهای اداری.</p> <p>به روز نبودن مدارس و عدم آشنایی معلمان راهنما با روش های نوین تدریس</p> <p>عدم اجازه کنترل و در اختیار داشتن کلاس را به دانشجویان</p> <p>نداشتن جایی مشخص برای کارورزان در دفتر و کلاس های مدرسه.</p> <p>دانشجومعلمان با تخصص های رشته ای گوناگون یک عملکرد و تکلیف مد نظر است.</p> <p>بعضی معلمان، کارورز را به عنوان رقیب خود می بینند.</p> <p>عدم آگاهی بایسته ی مدیران و معلمان از اهداف درس کارورزی</p>		
<p>ویژگی ها و الزامات مدارس مجری کارورزی:</p>	<p>تغییر شیوه آموزشی مدارس و به روز شدن روش های تدریس</p> <p>آشنا کردن مدارس و معلمان راهنما با اهداف کارورزی و آموزه های دانشگاه فرهنگیان</p> <p>استاندارد بودن چه از نظر فیزیکی و ساختمانی و چه از نظر آموزشی</p> <p>کارکنان و کادر آموزشی مجرب و معلمان متخصص و شایسته.</p> <p>برخورد صمیمانه و ارتباط عاطفی و اجتماعی مناسب با دانشجویان</p> <p>دانشجویان در مدارس مطابق با آموزش های دانشگاه و رشته ی تحصیلی او باشد</p>		
<p>رضایت دانشجویان از مدارس مجری کارورزی:</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="484 1243 997 1635"> <p>راضی:</p> <p>همکاری با کارورز و رفتار همکار گونه</p> <p>انتقال رفتار از معلم راهنما به دانشجو</p> <p>استفاده از روش های نوین تدریس</p> </td><td data-bbox="190 1243 484 1635"> <p>ناراضی:</p> <p>عدم توجه به و سپردن کارهای نامرتبط به دانشجو</p> <p>معلمان اصلاً ارزشیابی توصیفی را اجرا نمی کنند</p> <p>پوشه کار بچه ها فقط به صورت نمادین است.</p> <p>عدم آشنایی با رو های فعال</p> </td></tr> </table>	<p>راضی:</p> <p>همکاری با کارورز و رفتار همکار گونه</p> <p>انتقال رفتار از معلم راهنما به دانشجو</p> <p>استفاده از روش های نوین تدریس</p>	<p>ناراضی:</p> <p>عدم توجه به و سپردن کارهای نامرتبط به دانشجو</p> <p>معلمان اصلاً ارزشیابی توصیفی را اجرا نمی کنند</p> <p>پوشه کار بچه ها فقط به صورت نمادین است.</p> <p>عدم آشنایی با رو های فعال</p>
<p>راضی:</p> <p>همکاری با کارورز و رفتار همکار گونه</p> <p>انتقال رفتار از معلم راهنما به دانشجو</p> <p>استفاده از روش های نوین تدریس</p>	<p>ناراضی:</p> <p>عدم توجه به و سپردن کارهای نامرتبط به دانشجو</p> <p>معلمان اصلاً ارزشیابی توصیفی را اجرا نمی کنند</p> <p>پوشه کار بچه ها فقط به صورت نمادین است.</p> <p>عدم آشنایی با رو های فعال</p>		

<p>انتخاب مدرسه توسط دانشجو صورت گیرد.</p> <p>افزایش واحدهای کارورزی.</p> <p>به جای نوشتن گزارشات زیاد کارهای بیشتری در مدارس انجام دهیم.</p> <p>مدارس خاص برای کارورزی تاسیس شوند.</p> <p>برخورد مناسب با دانشجویان از طرف کادر آموزشی مدرسه محل کارورزی</p> <p>در نظر گرفتن حق غیبت موجه برای دانشجویان.</p> <p>استادا و معلم راهنمای خبره برای این درس بگذارند و آن ها را با حساسیت انتخاب کنند</p> <p>حضور استاد کارورزی در مدرسه و کلاس و همراه بودن با دانشجو.</p>	<p>پیشهادها و راهکارهای بهبود کارورزی در مدرسه:</p>
--	---

۵-منابع:

۱. شعبانی، حسن(۱۳۹۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، جلد اول، چاپ بیست و نهم، تهران، انتشارات سمت.
۲. علی‌آبادی، مسعود و پورشافعی، هادی.(۱۳۹۴). «بررسی سطح روحیه شغلی معلمان شاغل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش بیرجند»، بیرجند، دوره ۱: ۱۱۳۶.
۳. احمدپوری، یونس و احمدپوری، سیدمیثم.(۱۳۹۶). «مراحل تعلیم و تربیت در اسلام از نظر ابن سینا»، کنفرانس بین المللی روان شناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، دوره ۲.
۴. مرتضی‌زاده، سید حشمت‌الله.(۱۳۸۷). مدیریت کلاس درس و روش‌های آن. مجله رشد معلم. شماره ۲۲۸: ۱۴-۱۲.
۵. پیکری‌فر، فاطمه(۱۳۹۱). بررسی نقش دانشگاه‌ها در توسعه کارآفرینی، کنفرانس ملی کارآفرینی و مدیریت کسب و کارهای دانش بنیان
۶. استوارت، ویویسین.(۱۳۹۱). ارتقای کیفیت کار معلمان. چشم‌انداز آموزشی. مترجم: مریم خیریه. شماره ۷: ۱۱-۱۲.
۷. رؤوف، علی(۱۳۸۶). تربیت معلم و کارورزی(چاپ دوم). تهران: نشر روان.
۸. تلخابی، محمود و فقیری، محمد(۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزش‌نامه دانشگاه فرهنگیان. سال اول.
۹. دشتی، محمد(۱۳۹۳). نگاه تربیت معلم در ایران، رشد معلم، دوره ۳۳، شماره ۴.
۱۰. لیاقت دار، جواد(۱۳۸۰). وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۴، ۱۳، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت.
۱۱. مشفق‌آرانی، بهمن(۱۳۷۶). بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانش‌سراهای تربیت معلم کشور، پژوهشکده تعلیم و تربیت.



12. . Brown,N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania
13. Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). Inside/Outside teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press
14. MacLean,M.(2004).Recommendations for teacher educators and professionaldevelopers. In M. Mohr, C. Rogers, B. Stanford, M. A. Nocerino, M. MacLean, & S.Clawson (Eds.), Teacher research for better schools. 96-106. New York: Teachers College Press.

چگونه توانستیم با استفاده از پانتومیم یادگیری واژگان زبان انگلیسی پایه دهم را بهبود ببخشیم؟! (اقدام پژوهی)

هژیر بایزیدی

کارشناس آموزش زبان انگلیسی، دبیر آموزش و پرورش شهرستان سقز
۰۹۱۸۰۸۱۲۴۸۱ hajir.b96@gmail.com

چکیده

زبان مهمترین و اصلی ترین وسیله‌ی ارتباط، بیان اندیشه و احساسات و از وجوه اصلی تمایز انسان با سایر جانداران می‌باشد. یادگیری زبان انگلیسی، در چند دهه ی اخیر از اهم دغدغه ها و اهداف بشر محسوب می‌شود و راه های گوناگونی برای نیل به آن اتخاذ شده است؛ از طرفی یکی از اساسی ترین عناصر هر زبان واژگان آن زبان است که مبنای یادگیری عناصر دیگر به شمار می‌رود. دانش آموزان پایه‌ی دهم رشته‌ی کامپیوتر هنرستان فنی و حرفه ای علم و صنعت شهرستان سقز به عنوان نمونه پژوهش جهت انجام این اقدام پژوهی انتخاب شدند. در ابتدا، با انجام ارزشیابی های شفاهی در دو مرحله، انجام مصاحبه و بررسی نمرات نوبت اول، مشکل یادگیری، به خاطر سپردن، مرور و کاربرد واژگان در این دانش آموزان به وضوح قابل مشاهده بود. با توجه به نقش رسانه و ایده پردازی حاصل از آن، پانتومیم را به سبب وجوه دیداری و حرکتی بودن، بعنوان راه حل مسئله جهت تدریس و ارزشیابی یادگیری واژگان انتخاب نموده و با طراحی فلش کارت های متناسب و قوانین خاص، آن را اجرا کردم. ضمن تکرار ارزشیابی های شفاهی، مصاحبه و مقایسه نمرات امتحان نوبت دوم با اطلاعاتی که از قبل گردآوری کرده بودم، به این نتیجه رسیدم که دانش آموزان در یادگیری واژگان و سایر مهارت های زبانی پیشرفت قابل توجهی کرده بودند. از دیگر نتایج این طرح تقویت کار گروهی، مشارکت و اعتماد بنفس دانش آموزان نیز می‌باشد.

کلمات کلیدی: پانتومیم، واژگان، یادگیری، زبان انگلیسی، کارگروهی

۱. مقدمه

جوامع بشری از ابتدا تاکنون برای برقراری ارتباط با یکدیگر از ابزارهای متعددی



استفاده می کرده اند که در این میان زبان تنها وسیله ای است که می توان از طریق آن پیچیده ترین مفاهیم را به شکلی ساده و کامل انتقال داد. زبان توسعه یافته ترین ابزار فکری است که برای برقراری ارتباط بین انسان ها و جوامع انسانی به کار گرفته می شود. گرچه با ابزارهای دیگری مانند علایم، هنرهای بصری همچون نقاشی و مجسمه سازی نیز می توان ارتباط برقرار نمود، اما انتقال مفاهیم پیچیده ذهنی به ساده ترین و کامل ترین شکل ممکن فقط از طریق زبان نوشتاری و گفتاری ممکن است و این خود عامل ایجاد تمایز میان زبان انسان با سایر جانداران است (جورج یول^۱، ۱۹۸۵).

برخی محققین با ترکیب چند تعریف مختلف یا اشاره به نقش های زبان تلاش نموده اند تعریف کامل تر و جامع تری از زبان ارائه دهند، به عنوان نمونه داگلاس براون تعریف زیر را برای زبان پیشنهاد می نماید (داگلاس براون^۲، ۲۰۰۷).

زبان نظامی است متشکل از مجموعه ای از نشانه های قراردادی عمدتاً آوایی، و بعضاً هم تصویری، که حامل معنی هستند و خاص انسان بوده و در جوامع زبانی یا فرهنگ های مختلف برای ایجاد ارتباط میان انسان ها به کار میرود و اکتساب آن در همه ی انسان ها به صورتی نسبتاً یکسان صورت می گیرد. هم زبان و هم فرایند یادگیری آن دارای ویژگی جهانی بودن هستند.

جمعیت کره ی زمین به زبان های مختلفی صحبت می کنند، زبان هایی که هر کدام به گوش دیگری غریب می آیند. طی سالیان اخیر به دلایل مختلف علمی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، زبان انگلیسی تبدیل به وسیله ی ارتباط مردمانی از فرهنگ ها و ملیت های متفاوت شده است. در دنیای امروز، اگر بخواهید در رشته ی پزشکی تحصیل کنید یا مدیری موفق باشید، دانستن زبان انگلیسی برایتان یک ضرورت به شمار می آید. چرا که در آن صورت می توانید در تجربیاتی که دیگر مردم دنیا به دست آورده اند سهیم شوید و در ارتباطی تنگاتنگ با آنان، دانش خود را به روز نگه دارید. علاوه بر آن، در دنیایی که پیشرفت وسایل ارتباط جمعی رفته رفته آن را به دهکده ای فرضی بدل می کند، نیاز به زبانی مشترک برای برقراری ارتباط و پیشبرد

-
1. George Yule
 2. Douglas Brown

اهداف علمی- اجتماعی بشر، بیش از پیش احساس می شود.

اما سوال مهمی که مطرح می باشد آن است که چرا بعضی از دانش آموزان به درس زبان انگلیسی علاقه مند نمی باشند؟ چرا در بررسی نتایج ارزش یابی درس زبان انگلیسی اغلب فراگیران از بخش واژگان نمره ی بیشتری از دست می دهند؟ چرا بعضی از دانش آموزان در پاسخ گویی به طور شفاهی دچار اضطراب می شوند؟ چرا بعضی از دبیران در تدریس این درس موفقیت چندانی ندارند؟ دلیل این ناکامی ها چیست و عوامل آن کدامند؟ و نهایتاً به چه شیوه ای می توان این نقاط منفی را با یک روش مدرن مرتفع نمود؟

در مباحث روانشناسی تربیتی ، انگیزش و تعلیم و تربیت رابطه ای مانند آب و ماهی دارند. برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان باید تلاش نمود تا فرد احساس نیاز کند. برای کسب مهارت در یک زمینه یا کسب دانش در موضوعی خاص اگر انگیزه، شوق و یا علاقه در میان نباشد، هیچ گاه به هدف خود نخواهیم رسید(علی اکبر سیف، ۱۳۸۰). برای اینکه بتوانیم میزان علاقه و میزان انگیزه را افزایش دهیم، از تقویت کننده های موثر استفاده می کنیم. بنابراین پیش از ارائه مطلب کلی به بیان زیرمجموعه های عنوان این پژوهش (اقدام پژوهی) می پردازم.

۱-۱. پانتومیم^۱

پانتومیم یا ادابازی به اجرای نمایشی بی کلام فقط با استفاده از حرکات بدن گفته می شود. سرآغاز آن را باید از روم باستان و نمایش های آکروباتیک که توسط رقصنده ای ماسک دار به نام پانتو میموس مشهور بود، دانست. نامدارترین هنرمند معاصر این رشته، هنرپیشه مشهور نمایش فرانسه مارسل مارسو است که چند سال پیش درگذشت. واژه پانتومیم به ۲ قسمت تقسیم می شود، پانتو و میم. در اصل واژه میم به صورت اشتباه به کار برده می شود، که درست و اصل آن مایم است. ریشه مایم برمی گردد به نخستین روزهای حیات بشر و انسان ها که کلام نداشتند و برای برقراری ارتباط به چیزی جز بدن خود متکی نبودند. این پدیده دارای محیط اجرایی و داستانی است که این ها هیچ کدام چیزی کمتر از درام امروزی ندارد. بعداً ماسک از

1. Pantomime



چهره جدا شد و آغاز تئاتر عروسکی است و بعد از قرن ششم پانتومیم شکل نمایشی تر و کاربردی تری به خود می‌گیرد (رید والش^۱، ۲۰۰۶).

۲-۱. اهمیت و نقش آموزشی رسانه^۲ های ارتباط جمعی

رسانه های جمعی بدون شک از پدیده های بارز جهان معاصر به شمار می روند. سهم آن ها در تحول فرهنگی و اجتماعی جامعه بشری در صدسال گذشته به حدی بوده است که دوران کنونی را عصر ارتباطات نیز نامیده اند. امروزه رسانه های جمعی و ارتباطی جزء لاینفک زندگی روزمره ما هستند و هرکس به واسطه ی نیازی که دارد از آن ها استفاده می کند. وظیفه و نقش اساسی وسایل ارتباطی، انتشار جریان رویدادهای اجتماعی است و همین امر به انسان امکان می دهد محیط زندگی را بهتر بشناسد و با توجه به آن احتیاجات فردی یا جمعی خود را مرتفع سازد. اهمیت وظیفه آموزشی وسایل ارتباطی در جوامع معاصر به حدی است که بعضی از جامعه شناسان برای مطبوعات و رادیو و تلویزیون و سینما نقش آموزش موازی یا آموزش دائمی قایل هستند. جامعه شناسان معتقدند که وسایل ارتباطی با پخش اطلاعات و معلومات جدید، به موازات کوشش معلمان و استادان، وظیفه آموزشی انجام می دهند و دانستنی های علمی و فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان و دانشجویان را تکمیل می کنند. در بین رسانه های جمعی، تلویزیون به لحاظ طبیعت ویژه خود که همانا پوشش فراگیر و سهولت استفاده است، اهمیتی ویژه ای دارد و به دلیل بهره گیری از دو عنصر صدا و تصویر حائز اهمیت بیشتری است. یکی از کارکردهای تلویزیون، استفاده از آن در امر آموزش و یادگیری است. اغلب کشورهای پیشرفته و در حال توسعه، تلویزیون را به عنوان یک وسیله بسیار موثر تعلیم و تربیت تلقی کرده و در کلیه رشته های تحصیلی و در تمام مقاطع از ابتدایی تا عالی، آن را مورد آزمایش قرار داده اند و پس از محقق شدن اثرات این روش، استفاده از آن را توصیه کرده اند. تلویزیون با توجه به ویژگی هایی که دارد این قابلیت را فراهم کرده است که همه بتوانند از آن استفاده کنند و بر خلاف فناوری های نوینی چون رایانه و اینترنت و چندرسانه ای ها، برای بهره بردن

1. Reid Walsh

2. Media

از تلویزیون نیاز به تخصص ویژه ای نیست و در ضمن محدودیت هایی چون هزینه بر بودن و پیچیدگی، فناوری های مذکور را ندارد. در اکثر خانه ها تلویزیون وجود دارد و تلویزیون به عنوان عضوی از خانواده پذیرفته شده است. لذا همه اقشار جامعه از کودک گرفته تا سالمند این توانایی را دارند که از تلویزیون استفاده کنند.

۳-۱. واژگان^۱

واژه یا لغت در تمام زبان های دنیا از اهمیت بالایی برخوردار است. بدون داشتن دانش لغت هیچ عبارت و یا جمله ای ساخته نمی شود. در آموزش زبان نیز بعنوان اولین قدم در یادگیری، آموزش لغات و واژگان، ضروری می باشد که از ابتدا در اختیار زبان آموزان قرار میگیرند. بالطبع به هر میزان که دانش لغت افزایش یابد تعداد جملات پیچیده از سوی زبان آموز هم افزایش می یابد که این موضوع در ترجمه متن نیز به کمک وی خواهد آمد. در ضمن داشتن دانش غنی از لغات میتواند مکالمه، خواندن و نوشتن در زبان مقصد را تسریع بخشد و در نهایت در مراحل پیشرفته و بالاتر در ترجمه اعم از ترجمه کتبی و شفاهی نقش بسیار مهمی را ایفا کند.

زبان آموزان موفق با آگاهی از این مسئله که یادگیری یک واژه، صرفا یادگیری معنای آن در زبان مقصد نیست فرایند یادگیری خود را به فعالیتی پویا مبدل می سازند. در حقیقت، زبان آموز می بایست علاوه بر معانی معادل یک واژه در زبان مادری خود به نحوه ی تلفظ تکیه کلام، هم نشین ها، بار فرهنگی واژه و نیز میزان رسمیت آن توجه کند.

۲. بیان مسئله

اینجانب هژیر بایزیدی کارشناس آموزش زبان انگلیسی (فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان کردستان)، دبیر شاغل در هنرستان فنی و حرفه ای علم و صنعت می باشم. هنرستان فنی حرفه ای علم و صنعت در شهرستان سقز، محله بهارستان پایین واقع است و در چهار رشته معماری، حسابداری، کامپیوتر و تربیت بدنی حدود ۲۵۰ دانش آموز را در خود جای داده است. کادر اجرایی این هنرستان متشکل از مدیر، معاون



آموزشی، معاون فنی، معاون اجرایی و معاون پرروشی می‌باشد و دبیران در دو گروه دروس عمومی و دروس تخصصی (مختص هر رشته) فعالیت می‌کنند. این هنرستان به سبب رشته‌های تحت اجرا از مناطق مختلف شهرستان سقز دانش آموز می‌پذیرد و بنابراین پراکندگی دانش آموزان از لحاظ اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و تحصیلی بالاست؛ از این رو پیاده سازی روبکردهای جدید از حیث آموزشی و پرورشی حساسیت و بررسی‌های دقیقی می‌خواهد.

به سبب علاقه شخصی در خصوص اتخاذ روش‌های نوین و متناسب با شرایط و امکانات تصمیم گرفتم از شیوه‌ای مدرن و امروزی برای تدریس خود بهره بگیرم. به همین دلیل با بررسی جوانب مختلف نهایتاً دانش آموزان پایه دهم رشته کامپیوتر را که متشکل از ۲۴ نفر بودند، به دلایل زیر برای اقدام پژوهی خود برگزیدم:

۱. ساعت تدریس من در این کلاس ساعت سوم بوده و دانش آموزان از آمادگی بهتری برخوردارند،

۲. پراکندگی دانش آموزان از نظر تحصیلی و نمره‌ای بر اساس ارزشیابی‌های گوناگون از سایر پایه‌ها و رشته‌ها بهتر بود،

۳. امکان ادامه طرح در سال آینده وجود داشت (از آنجاییکه دانش آموزان هنرستان تنها در پایه ۱۰ و ۱۱ زبان انگلیسی دارند)،

۴. آشنایی و علاقه این دانش آموزان به سبب رشته تحصیلی به تکنولوژی و روش‌های جدید از سایر دانش آموزان بیشتر بود.

در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ با بررسی‌های مختلف از جمله ارزشیابی شفاهی، ارزشیابی کتبی، مصاحبه و بررسی فعالیت‌های گروهی به این نتیجه رسیدم که دانش آموزان در یادگیری واژگان که مسئله‌ای پایه‌ای محسوب می‌شود با مشکلاتی روبرو هستند که عمده‌ی آن‌ها حاصل یادگیری ناقص در دوره متوسطه اول و تکیه بر روش‌های قدیمی و عمدتاً کم‌کاربرد می‌باشد. بنابراین ایده‌ای در ذهن من شکل گرفت که با ترکیب چند روش به روش جدیدی از تدریس و ارزیابی دایره واژگان (vocabulary) دست پیدا کنم. شاید سوال بوجود بیاید که ارتباط بین پانتومیم و آموزش لغات چیست و این دو مقوله چگونه با هم در ارتباط خواهند بود؟ ایده‌ی

اجرای این طرح از زمانی در ذهن من شکل گرفت که نسبت به تاثیرگذاری، نفوذ و تعداد بینندگان یکی بخش های برنامه ی خندوانه (یک برنامه تلویزیونی که از شبکه نسیم پخش می شود) که مسابقه ای تحت عنوان ادابازی (پانتومیم) می باشد آگاه شدم. به همین دلیل با دانش آموزان راجع به این برنامه به بحث پرداختم و بیشتر آن ها نیز این مسابقه را دیده بودند و اشتیاق آن ها برای اجرا پانتومیم و ابراز این نظر که ما هم میتوانیم کلمات را با پانتومیم به شکل مناسبی اجرا کنیم، این ایده را در من شکل داد که واژگان کتاب زبان انگلیسی ۱ vision را بوسیله ی پانتومیم تدریس و ارزیابی کنم. پانتومیم یک سرگرمی و بازی متناسب با سن دانش آموزان بنده بود و از طرفی قابلیت بالای این روش برای تصویر سازی لغات که روشی بسیار مناسب برای یادگیری، بخاطر سپردن و کاربرد لغات به شمار می رود اشتیاقم را برای اجرای آن دوچندان کرد.

۳. وضع موجود و اهداف

همانطوری که در بخش قبل گفته شد، دانش آموزان در مرور و استفاده درست از واژگان با مشکل روبرو بودند تا حدی که بنظر می رسید از پدیده ای همچون "پدیده نوک زبانی"^۱ نیز رنج می برند. عدم درک درست از معنی و کاربرد و حفظ طوطی وار واژگان (خواه ساده یا دشوار) زمینه ی ایجاد شکاف هایی در امر یادگیری آن ها شکل داده بود. از طرفی این کج فهمی، در سایر بخش های زبانی از جمله قواعد، جمله سازی و درک مطلب مشکلاتی را وجود آورده بود. بطور کلی می توان وضعیت موجود در کلاس درس هدف را از لحاظ توصیفی بدین شکل بیان نمود.

جدول ۱ وضعیت موجود در کلاس درس

وضعیت موجود	دانش آموزان در یادگیری، بخاطر سپردن و استفاده درست از واژگان ضعف دارند
ابزار تشخیص	مصاحبه، مشاهده، امتحان کتبی، ارزشیابی شفاهی و میانگین نمرات در بخش vocabulary
راه حل احتمالی	استفاده از روشی نوین در آموزش لغات با استفاده از بازی و تصویر سازی
روش	Communicative approach

1. the tip of the tongue phenomenon



۱-۳. هدف کلی:

۵ اجرای روش پانتومیم آموزشی در جهت یادگیری بهتر، کاربردی تر و با امکان بخاطر سپردن و مرور سریع واژگان.

۳،۲. اهداف جزئی:

۵ تقویت سایر مهارت های زبانی (speaking, comprehension, sentence structure)

۵ ایجاد علاقه و اشتیاق جهت یادگیری

۵ ایجاد جو مشارکتی و فعالیت گروهی

۵ بهبود اعتماد بنفس و ارائه ی خویشتن در جمع

۴. اطلاعات اولیه (شواهد ۱)

۱-۴. دسته اول

سیستم نمره دهی بنده برای ارزشیابی شفاهی در کلاس درس بصورت الفبایی (A, B, C, D) می باشد که این روش ضمن توجه به سطح یادگیری از ساختارهای روانشناسی نیز بهره مند است که تلاش های دانش آموز در مسیر یادگیری را بصورت واضح تری نشان می دهد و این بعنوان یک تقویت مثبت میتواند در امر آموزش استفاده شود. بر اساس جدول زیر که نمرات ۲۴ دانش آموز این کلاس در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در دو نوبت ارزیابی شفاهی (با تاکید بر واژگان و کاربرد آن ها) را نشان می دهد، میتوان به این نتیجه رسید که ترافیک نمرات دانش آموزان در نمرات B و C که بازه های نمره ای بین ۱۰ تا ۱۷ را بیان می کند نتیجه ی یادگیری ناقص آن هاست که در مرور و استفاده از واژگان مشکلاتی را بوجود آورده است.

جدول ۲ پراکندگی نمرات دانش آموزان در دو مرحله ارزشیابی شفاهی

نمره	A	B	C	D
مرحله اول	۴ نفر	۱۲ نفر	۶ نفر	۲ نفر
مرحله دوم	۶ نفر	۱۴ نفر	۳ نفر	۱ نفر
درصد فراوانی	۲۰,۸۳	۵۴,۱۶	۱۸,۷۵	۶,۲۵

۲-۴. دسته دوم

با انجام مصاحبه ای شفاهی بر اساس سوالات زیر و طبقه بندی پاسخ دانش آموزان طبق جدول ۳ می توان به این نتیجه دست یافت که استفاده از روش هایی مبتنی بر اصول قدیمی و عدم توجه به نیازهای دانش آموزان در زمان کنونی، بی علاقه گی به درس زبان انگلیسی و عدم درک درست از اهمیت یادگیری آن، تکراری بودن مباحث و روش تدریس هایی همچون grammar translation approach در ایجاد مشکلات یادگیری نقش پررنگی داشته اند.

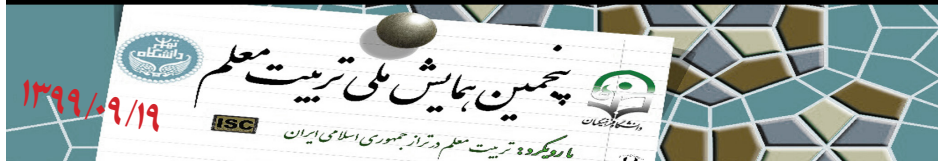
۱. مهمترین مشکل شما در عدم یادگیری لغات چیست؟
۲. چرا در استفاده بجا از واژگان با مشکل روبرو می شوید؟
۳. احساس می کنید چه راه حلی میتواند در یادگیری شما موثرتر باشد؟

جدول ۳ پراکندگی پاسخ دانش آموزان به مصاحبه

انواع پاسخ	تعداد	درصد فراوانی
بی علاقه گی و درک نادرست از اهمیت یادگیری زبان انگلیسی	۱۰	۴۱,۶۶
تدریس دبیر بر اساس روش های قدیمی	۵	۲۰,۸۳
یادگیری در زمان تدریس اما فراموش کردن لغات به مرور زمان	۵	۲۰,۸۳
عدم وجود مشکل در امر یادگیری و کاربرد واژگان	۴	۱۶,۶۶

۳-۴. دسته سوم

پژوهش میدانی که در نیمسال اول سال تحصیلی با موضوع: بررسی رابطه ی اعتیاد به اینترنت با انزوای اجتماعی (مطالعه موردی: دانش آموزان هنرستان علم و صنعت شهرستان سقز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸) صورت گرفت در شناخت بهتر متغیر دیگر عنوان اقدام پژوهی مفید می باشد. این پژوهش که توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری آن شامل تمام دانش آموزان مدارس فنی و حرفه ای شهرستان سقز می باشد و با استفاده از نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۱۹۰ دانش آموز هنرستان فنی و حرفه ای علم و صنعت به عنوان نمونه انتخاب شدند که میان آنها پرسش نامه ی اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۸) و پرسش نامه ی انزوای اجتماعی یزدی



(۱۳۹۳) پخش گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون با روش ورود مکرر و نرم‌افزار آماری SPSS۲۴ تجزیه و تحلیل شدند. ضریب همبستگی بین اعتیاد به اینترنت و انزوای اجتماعی ۰/۲۸ به دست‌آمد ($P < ۰/۰۱$) که نشان‌دهنده ارتباط مثبت بین این دو متغیر است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین اعتیاد به اینترنت و انزوای اجتماعی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. لذا با توجه به اینکه نمرات بالا در پرسش‌نامه اعتیاد به اینترنت نشان‌دهنده اعتیاد به اینترنت در حد بالایی است، ارتباط مثبت بین این دو متغیر نشان می‌دهد که با افزایش نمرات اعتیاد به اینترنت، نمرات انزوای اجتماعی افزایش می‌یابد، می‌تواند اطلاعاتی مفیدی از دانش‌آموزان پایه دهم کامپیوتر ارائه دهد. بر اساس جدول ۴ که از مقاله استخراج شده است از ۲۱ دانش‌آموز پایه دهم رشته کامپیوتر که در این پژوهش شرکت کرده‌اند عمده‌ی آن‌ها کاربران در معرض خطر فضای مجازی هستند که این مسئله پیام روشنی از استفاده‌ی آنها از اینترنت می‌باشد و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با مدیریت استفاده از فضای مجازی می‌توان ضمن کاهش انزوای اجتماعی فرایند آموزش را نیز تسهیل بخشید.

جدول ۴ تقسیم شرکت‌کنندگان به سه گروه معمولی، در معرض خطر و معتاد براساس نمره آن‌ها در آزمون اعتیاد به اینترنت

پایه	رشته	کاربر معمولی	کاربر در معرض خطر	کاربر معتاد
دهم	معماری	۱۷	۵	-
	حسابداری	۸	۱۱	-
	کامپیوتر	۹	۱۱	-
	تربیت بدنی	۱۰	۹	۲
یازدهم	معماری	۶	۹	-
	حسابداری	۴	۱۰	۱
	کامپیوتر	۷	۸	۱
	تربیت بدنی	۸	۹	-
دوازدهم	معماری	۱۱	۷	-
	حسابداری	۹	۴	-
	کامپیوتر	۸	۶	-

۵. انتخاب راه حل

برای رسیدن به هدف مورد نظر که آموزش لغات به روشی جدید جهت استفاده و کاربرد آن‌ها در مکالمه‌ها و جمله‌سازی می‌باشد (در واقع پانتومیم آموزشی) لازم است ابتدا مبانی نظری و علمی موضوع را بررسی کرده و سپس راه حل‌های موجود را ارائه کنم.

۵/۱. پیشینه نظری

نکته‌ای که معمولاً زبان‌آموزان به آن توجهی ندارند و حتی بیشترین درصد پاسخ مصاحبه‌های شفاهی (جدول ۳) را نیز شامل می‌شود این است که چرا زبان انگلیسی را فرا می‌گیریم و اهمیت یادگیری آن در چیست؟ آیا تاکید آنها بر کسب مهارت‌های گفتاری است یا مهارت‌های نوشتاری یا هر دوی آن‌ها؟ هر هدفی در بستر یادگیری زبان انگلیسی چه پنهان‌په آشکار وجود داشته باشد، بیان این نکته بسیار مهم است که تا واژگان یک زبان را متوجه نشویم و توان درک آن را نداشته باشیم، فرایند یادگیری زبان در ذهن ما کامل نشده است. به گفته‌ی بسیاری از زبان‌شناسان، زبان یک مهارت است که برای یادگیری آن باید تمرین زیادی کرد. از آنجا که فرایند یادگیری زبان کند است، این تمرین باید متناوب، مستمر، طولانی و با بهره‌گیری از جدیدترین روش‌ها باشد، در غیر این صورت اثر بخشی آن کم می‌شود.

۵-۲. پیشینه عملی

همانطوری که گفته شد لغات پایه و اساس هر زبانی را شکل می‌دهند، غنای لغات یک زبان و امکان تولید لغت^۱ در غنای کل زبان موثر است. یادگیری یک زبان بعنوان زبان خارجی^۲ (EFL) نیازمند اتخاذ روش‌های نوین می‌باشد، تکنیک‌های زیر می‌تواند در افزایش انگیزه زبان‌آموز بسیار موثر باشد.

۵ خودتان را در آینده مجسم کنید: تصور کنید که مثل زبان مادریتان می‌توانید با

1. productivity

2. The differences between ESL & EFL: ESL (English as a second language) which you learn English in a country that its native language is English but EFL (English as a foreign language) which you learn English in a country that its native language is not English like Iran.



انگلیسی زبان ها هم صحبت کنید و براحتی مفاهیم یک متن انگلیسی را درک کنید.
۵ با دیگران راجع به زبان انگلیسی صحبت کنید: این یک روش ساده و در عین حال بسیار کارآمد است. شما معمولاً درباره ی چیزهایی صحبت می کنید که برایتان جالب باشد. اما برعکس آن هم درست است. اگر شما درباره ی یک موضوع خسته کننده هم صحبت کنید، کم کم به آن علاقه مند خواهید شد. می توانید با دوستانتان در مورد یادگیری های جدیدتان صحبت کنید.

۵ دوستی پیدا کنید که به فراگیری انگلیسی مشغول باشد: در این صورت کسی را خواهید داشت که بتوانید درباره انگلیسی با او صحبت کنید که این باعث افزایش علاقه ی شما به فراگیری زبان خواهد شد. همچنین شرکت در مکالمه های زمینه شناخت نقاط قوت و ضعف را نیز فراهم می کند.

و اما استفاده از چندین روش میتواند یادگیری واژگان را تسهیل کند برای مثال روش های زیر می تواند زبان آموز را در درک، استفاده و مرور لغات یاری کند.

۵ تهیه ی کتابچه واژه بر اساس شیوه های نوشتاری شخصی

۵ تکرار و مرور مداوم

۵ ایجاد مفهوم، شکل و تصویر سازی برای واژگان

۵ تجزیه و تحلیل واژگان

۵ استفاده از بازی های متناسب

برای یادگیری زبان انگلیسی ۴ سبک اصلی وجود دارد که عبارتند از دیداری^۱، حرکتی^۲، لمسی^۳ و شنیداری^۴. حدود ۶۵٪ افراد از طریق دیداری یاد می گیرند. در این سبک یادگیری زبان، از تصاویر، رنگ ها، نقشه ها و رسانه بیشتر استفاده می شود. افرادی که یادگیرنده های visual هستند قادرند تا تصاویر را در ذهن تجسم کنند و برای مرور واژگان با به یادآوری شکل، نماد یا هر آنچه که به کلمه مورد نظر مربوط است جمله می سازند و مکالمات را شکل می دهند از طرفی زبان آموزانی که به

1. visual

2. kinesthetic

3. tactile

4. auditory

وسیله‌ی سبک حرکتی زبان را فرا می‌گیرند، هرچقدر بیشتر فعال باشند، اطلاعات را بهتر در ذهن شان حفظ می‌کنند؛ به ویژه فعالیت‌هایی که تمام بدن شان را درگیر کند. "پانتومیم آموزشی" ضمن استفاده از روش‌های دیداری و حرکتی زمینه یادگیری واژگان را با استفاده از بازی و تنوع در روش تدریس فراهم می‌کند.

۳-۵. راه حل

همانطوری که در بخش پیشینه عملی بیان شد، راه‌های مختلفی برای تقویت یادگیری واژگان وجود دارد، اما روش اتخاذ شده در این این اقدام پژوهی روش پانتومیم آموزشی است. شاید سوال پیش بیاید چرا پانتومیم برای ارزشیابی و تدریس بخش مهمی از زبان انگلیسی یعنی واژگان مورد استفاده قرار گرفته است؟ برای پاسخ به این سوال می‌توان موارد زیر را مطرح نمود.

۵ تدریس و یادگیری همراه با بازی از جذابیت و ماندگاری بیشتری برخوردار است.

۵ پانتومیم نه تنها یک بازی بلکه روشی مناسب برای تقویت موارد زیر نیز می‌باشد.

- تصویر سازی ذهنی

- استفاده از بدن، صورت و انواع ژست‌های بدنی ۱ برای انتقال مفهوم

- بهره‌گیری از توانایی‌های ذهن برای تجسم کلمه

- فعالیت‌های گروهی، اعتماد بنفس و باور پذیری در این شیوه کاملاً تقویت می‌شود.

- سایر مهارت‌های زبانی در خلال این شیوه بهبود پیدا می‌کنند.

۶. اجرای طرح جدید و نظارت بر آن

برای اجرای "پانتومیم آموزشی" با مشورت با همکاران، کادر آموزشی و حتی مشاور مدرسه که از روحیات دانش‌آموزان آگاهی جامع‌تری داشتند مراحل اجرای این طرح در چند گام انجام گرفت.

۱-۶. گام اول: همانطوری که در بخش‌های قبل گفته شد، با بررسی همه‌ی جوانب انجام اقدام پژوهی، پایه دهم رشته کامپیوتر هنرستان فنی و حرفه‌ای علم و صنعت انتخاب شد. در گام نخست مبنا و هدف خودم را از انجام این کار تعیین کردم.



۵ هدف نخست من از انجام این طرح ایجاد شور، انگیزه و اشتیاق جهت یادگیری بهتر و کاربردی تر زبان انگلیسی است.

۵ دانش آموزان فارغ ازسطح یادگیری واستفاده از زبان انگلیسی درمراتب پیشین، به یک میزان حق مشارکت دراین طرح را دارند.

۵ یادگیری واژگان زبان انگلیسی غایت نهایی این طرح می باشد و تقویت سایر مهارت ها در طول این هدف قرار می گیرد.

۵ دانش آموزان این کلاس بازیگران حرفه ای تاثیر نیستند و لازم است فضای صمیمی و راحتی برای آن ها فراهم کنم.

۲-۶. گام دوم: در این مرحله لوازم و ابزار مورد نیاز برای انجام طرح را بر اساس برنامه آماده کردم که عبارت اند از:

- تقسیم واژگان بر اساس میزان دشواری در سه سطح: آسان ۱ ، متوسط ۲ و سخت ۳ و طراحی آن ها بر روی فلش کارت هایی به رنگ آبی برای سطح آسان، رنگ زرد برای سطح متوسط و رنگ قرمز برای سطح سخت.
- تدارک هدفون و موسیقی های متناسب برای انجام پانتومیم.
- تنظیم شیوه امتیاز دهی در حالت های مختلف و تطبیق آن با نمرات A, B, C, D.

۳-۶. گام سوم: در این مرحله فرایند انجام طرح را برای دانش آموزان بطور کامل و با جزئیات بیان نمودم و همانطوری که درجدول ۵ مشخص است دانش آموزان با آگاهی از دلیل و شیوه انجام این طرح و با مطالعه ی قبلی همچون سایر ارزشیابی های شفاهی در انجام طرح همکاری و مشارکت نمودند.

جدول ۵ بررسی جزئیات شیوه ی اجرای طرح پانتومیم آموزشی

فعالیت	توضیح
تقسیم بندی	دانش آموزان را به گروه های دو نفره با رعایت اعتدال و مساوات در میزان توان و یادگیری آن ها تقسیم نمودم.

1. easy
2. medium
3. hard

<p>۱. تلفظ کلمه بصورتیکه هم گروهی متوجه آن شود (لب خوانی کند) خطا محسوب شده و امتیاز آن محاسبه نمی شود.</p> <p>۲. برای کلمات با سطح متوسط و سخت در صورتیکه دانش آموز اجرا کننده معنی آن را متوجه نشود با کسر یک امتیاز، معنی فارسی آن گفته می شود و سپس اجرا می گردد.</p> <p>۳. دانش آموزی که بتواند با کلمه ی اجرا شده یک جمله درست بسازد حائز یک امتیاز مثبت می شود.</p> <p>۴. هر گروهی که بتواند حول کلمه ی موجود بر روی فلش کارت مکالمه کوتاهی را شکل دهد حائز دو امتیاز مثبت می شود.</p>	قوانین
<p>هرکدام از دانش آموزان میتوانند در سه نوبت فلش کارت های مورد نظر خود را در هر سه سطح بصورت تصادفی انتخاب کنند و در زمان ۶۰ ثانیه برای هم گروهیشان اجرا کنند. هم گروهی آن ها ضمن حدس این واژه در زمان مقرر بر اساس قوانین مذکور می تواند امتیاز گروه خود را افزایش دهد.</p>	اجرا

۶-۴. گام چهارم: همانطوری که از اسم اقدام پژوهی بنده یعنی پانتومیم آموزشی مشخص است، این فعالیت صرفاً یک سرگرمی ضمن تدریس نیست، بلکه کاملاً جنبه ی آموزشی داشته، بنابراین اصول و مبانی یک تدریس واقعی نیز بایستی در چهارچوب آن رعایت شده و لحاظ گردد، که میتوان به طرح درس و سایر آمادگی های لازم برای تدریس اشاره کرد. از طرفی نظارت بر انجام طرح اصلی مهم است که میتوان از جزئیات آن به توجه به تمام کلاس و مشارکت سایر دانش آموزانی که کار خود را انجام داده و یا در نوبت انجام آن هستند نیز اشاره کرد، از آنجایی که فلش کارت ها تصادفی انتخاب می شوند بنابراین مرور و تنوع در اجرای آن ها به یادگیری سایرین نیز کمک می کند. انجام این فعالیت نیازمند توجه و نظارت بر زمان نیز می باشد و با برنامه ریزی صورت گرفته تمام دانش آموزان در انجام آن مشارکت نمودند.

۷. اطلاعات ثانویه (شواهد ۲)

پس از انجام طرح، ارزشیابی به سه شیوه صورت گرفت، در شیوه نخست نمره ی خود اجرای طرح را برای تمام دانش آموزان در دفتر ثبت نمرات وارد کردم. ارزشیابی دوم را بصورت شفاهی بعد از یک هفته شکل دادم و در نهایت مصاحبه ی مجدد با همان سوالات قبلی در اطلاعات اولیه، برای تعیین میزان تاثیر و پیشرفت دانش آموزان در خلال این روش را برگزار کردم. بر اساس جدول ۶ نمرات دانش آموزان طی دو ارزشیابی در بازه های نمره ای A, B, C, D دسته بنده شده اند. در ارزشیابی اولیه که در همان زمان اجرای طرح صورت گرفت اشتیاق به یادگیری و تغییر روش تدریس



فضای متنوع و در عین حال جدیدی را بوجود آورده بود که ناآشنایی با این شیوه در نمرات دانش آموزان تاثیرگذار بوده است. اما ارزشیابی دوم که بعد از یک هفته صورت گرفت تغییرات عمده ای را در نمرات دانش آموزان ایجاد کرده بود. لازم به ذکر است که دانش آموزان برای پاسخگویی به انواع سوالات سعی در رجوع به یادگیری دیداری خود داشتند و این مسئله به آن‌ها در کسب نمره بهتر کمک می‌کرد.

جدول ۶ پراکندگی نمرات دانش آموزان در دو مرحله ارزشیابی شفاهی بعد از اجرای طرح

نمره	A	B	C	D
ارزشیابی (در حین اجرای طرح)	۸ نفر	۱۱ نفر	۴ نفر	۱ نفر
ارزشیابی شفاهی (با فاصله زمانی)	۱۲ نفر	۱۰ نفر	۲ نفر	۰ نفر
درصد فراوانی	۴۱,۶۶	۴۳,۷۵	۱۲,۵	۲,۰۸

در مرحله دوم مصاحبه با همان سوالات پیشین از دانش آموزان، پاسخ‌ها طبق جدول ۷ طبقه بندی شده اند که به سبب اجرای پانتومیم آموزشی علاقه دانش آموزان به یادگیری بسیار بیشتر شده است. دانش آموزان متوجه این نکته شده اند که فراگیری زبان انگلیسی با روش‌های نوین و جذاب نیز ممکن است.

جدول ۷ پراکندگی پاسخ دانش آموزان به مصاحبه بعد از اجرای طرح

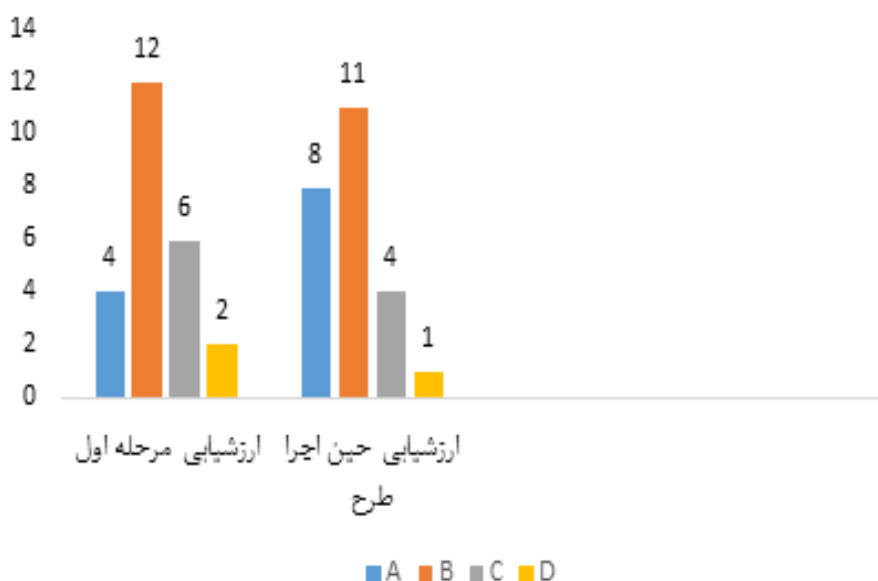
انواع پاسخ	تعداد	درصد فراوانی
بی‌علاقگی و درک نادرست از اهمیت یادگیری زبان انگلیسی	۵	۲۰,۸۳
تدریس دبیر بر اساس روش‌های قدیمی	۲	۸,۳
یادگیری در زمان تدریس اما فراموش کردن لغات به مرور زمان	۵	۲۰,۸۳
عدم وجود مشکل در امر یادگیری و کاربرد واژگان	۱۲	۵۰

۸. ارزیابی راه حل

برای ارزیابی راه حل اتخاذ شده یا در واقع "پانتومیم آموزشی"، لازم است اطلاعات

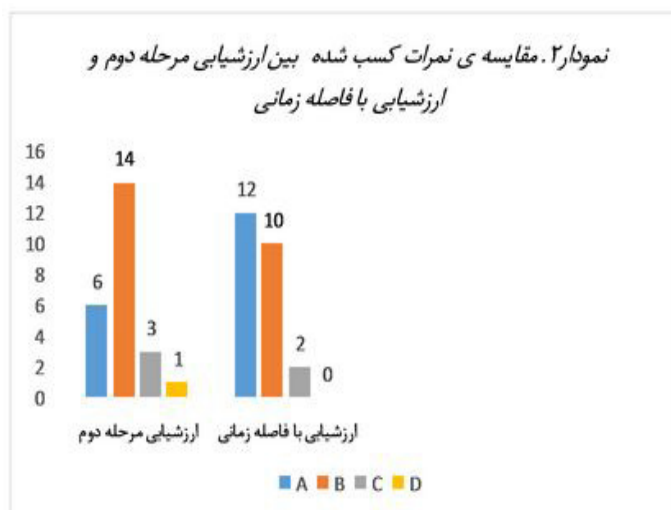
اولیه و ثانویه با هم مقایسه شوند و ضمن این مقایسه راه حل را ارزیابی کنیم. دو دسته از اطلاعات مورد بررسی قرار گرفتند: ۱. نمرات دانش آموزان در دو ارزشیابی و ۲. مصاحبه شفاهی صورت گرفته با دانش آموزان.

نمودار ۱. مقایسه نمرات کسب شده بین ارزشیابی مرحله اول و ارزشیابی در حین اجرا طرح



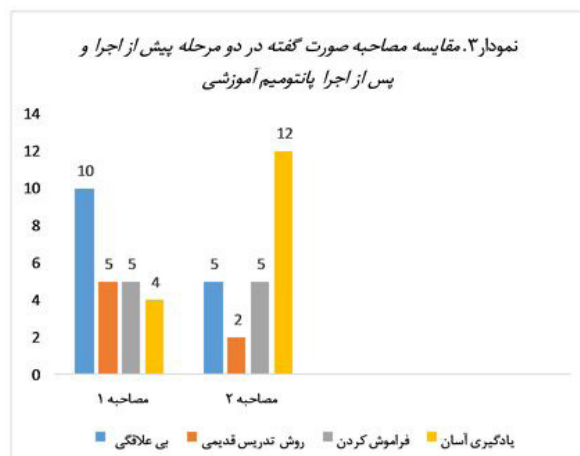
همانطوری که از نمودار ۱ مشخص است نمرات دانش آموزان در ارزشیابی مرحله اول در نیمسال اول (که بصورت حین تدریس اتفاق افتاده است) و نمرات دانش آموزان در حین اجرای طرح پانتومیم مقایسه شده اند. از پراکندگی نمرات در بازه های نمره ای مختلف (یعنی A, B, C, D) میتوان نتایج زیر را بدست آورد.

- ۵ تعداد دانش آموزان با نمره ی A از ۴ نفر به ۸ نفر ارتقا پیدا کرده است.
- ۵ دانش آموزان با نمره ی B به تعداد ۱ نفر کاهش یافته و به سطح A رسیده اند.
- ۵ نمره ی C که نمره پایینی محسوب میشود با کاهش ۲ نفری روبرو بوده است.
- ۵ در مرحله دوم ارزشیابی حین اجرای طرح تنها یک دانش آموز نمره D داشته است.



بر اساس نمودار ۲ با مقایسه نمرات ارزشیابی مرحله دوم که بعد از تدریس صرفا با روش های قدیمی صورت گرفته و نمرات ارزشیابی با فاصله یک هفته بعد از اجرای طرح "پانتومیم آموزشی" تغییرات عمده و بسیار تاثیرگذار این روش را میتوان مشاهده کرد بصورت کلی می توان بیان نمود که:

- ۵ دانش آموزان با سطح نمره ای A با افزایش چشمگیر از ۶ نفر به ۱۲ نفر تغییر پیدا کرده اند.
- ۵ در سطح B با کاهش ۴ دانش آموز روبرو هستیم که این دانش آموزان به سطح نمره A رسیده اند.
- ۵ یک دانش آموز از سطح C با این روش به سطوح بالاتر رفته است.
- ۵ در سطح D همان تعداد یعنی یک دانش آموز باقی مانده است.



در مرحله دوم ارزیابی "پانتومیم آموزشی" به بررسی پاسخ های دانش آموزان به سوالات مطرح شده در مصاحبه می پردازم بر اساس نمودار ۳ که مقایسه ای بین پاسخ های دانش آموزان در دو مرحله مصاحبه می باشد می توان موارد زیر را بیان نمود:

۵ طی فرآیند اجرای پانتومیم آموزشی تعداد دانش آموزانی که نسبت به یادگیری زبان بی اطلاع بودند نصف شد.

۵ دانش آموزانی که ضعف خود را از روش تدریس قدیمی می دیدند از ۵ نفر به ۲ نفر کاهش یافت.

۵ کماکان تعداد ۵ دانش آموز لغات را به مرور فراموش می کنند.

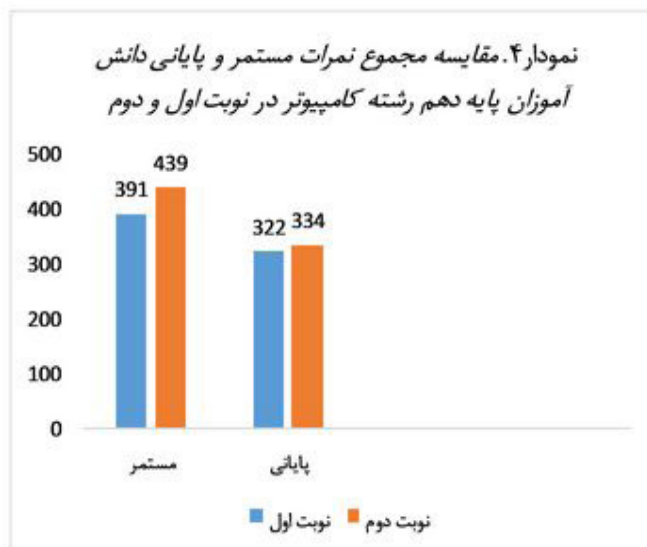
۵ دانش آموزانی که با علاقه و به سبب پانتومیم آموزشی یادگیری لغات را اسان می دانند از ۴ نفر به ۱۲ نفر رسیدند.

۹. نتایج و تصمیم نهایی

امروزه یادگیری زبان انگلیسی دغدغه و چالشی انکار نشدنی فراروی همه می باشد. حجم انبوه اطلاعات به این زبان و لازمه دسترسی به آن ها در کنار احتیاجات روزمره، مردم جهان را به فراگیری زبان انگلیسی واداشته است. از طرفی همواره روش های گوناگونی برای یادگیری کاربردی تر زبان استفاده شده که در طول زمان و با پیشرفت تکنولوژی و رسانه این شیوه ها دستخوش تغییراتی شده اند.

برای پربار تر شدن یادگیری زبان در کلاس درس و با تاکید بر اهمیت واژگان تصمیم گرفتم شیوه ای نوین را بر اساس جدیدترین روش ها و با تنوع بالا، همراه با بازی اجرا کنم تا میزان اثرگذاری آن در دراز مدت نیز حفظ شود. "پانتومیم آموزشی" روش منحصر بفرد و ابداعی بنده برای انجام این مهم بود. برای اجرای این شیوه مراحل مختلفی را انجام دادم که در ابتدا بر اساس بررسی های گوناگون دانش آموزان پایه دهم رشته کامپیوتر هنرستان فنی و حرفه ای علم وصنعت شهرستان سقز را برگزیدم و سپس با طراحی نحوه ای اجرا از طراحی فلش کارت هایی با رنگ های مختلف بر اساس میزان دشواری لغات و تنظیم و تفسیر شیوه و قوانین پانتومیم آموزشی برای دانش آموزان گرفته تا انجام ارزشیابی در دو مرحله و انجام مصاحبه برای بررسی میزان اثرگذاری

این روش، به نتایج مطلوبی در آموزش و ارزشیابی واژگان دست پیدا کردم.



بر اساس جداول و نمودارهای ارائه شده در بخش های قبلی، دانش آموزان از جهات مختلف به واسطه ی این روش پیشرفت آموزشی و پرورشی داشته اند. میانگین نمرات و پراکندگی آنها نسبت به روش های قبلی که تاکید کمتری به مشارکت دانش آموزان داشتند بسیار بهبود پیدا کرده است. بر اساس نمودار ۴ که مجموع نمرات مستمر و پایانی دانش آموزان پایه دهم رشته کامپیوتر هنرستان فنی حرفه ای علم و صنعت را نشان می دهد، افزایش چشمگیر نمرات مستمر در نوبت دوم به واسطه پانتومیم آموزشی کاملاً مشهود است، ارزیابی پایدار و مداوم و تدریس به این شیوه، علاقه ی به یادگیری و کاربرد زبان انگلیسی را کاملاً افزایش داده است؛ این میزان افزایش در مجموع نمرات پایانی نوبت دوم کمتر به چشم می خورد که عمده دلیل آن را می توان برگزاری امتحان زبان انگلیسی در اواخر امتحانات نوبت دوم ذکر کرد که خستگی و فرسودگی حاصل از تعدد امتحانات (به گفته خود دانش آموزان) تاثیر گذار بوده است. ذکر این نکته نیز مهم است که حجم و دشواری مطالب نوبت دوم نسبت به نوبت اول افزایش می یابد.

از دیگر نکات قابل تامل این است که ضمن تقویت یادگیری واژگان مهارت سخن

گفتن^۱ و مکالمه^۲ به سبب تثبیت لغات و توان مرور راحت تر آن ها به واسطه ی تصویرسازی ذهنی و در نتیجه کاربردی تر شدنشان نیز کاملاً به چشم می خورد. افزایش اعتماد بنفس، توان مشارکت، فعالیت گروهی و نیز روحیه ی یادگیری از دیگر اثرات قابل تامل پانتومیم آموزشی می باشد. بنابراین این روش قابلیت اجرا و اثرگذاری بالا را در سایر کلاس ها دارد.

۱۰. موانع و پیشنهادات

اجرای این روش با موانعی همراه بود که در صورت کمرنگ شدنشان می تواند نتایج مطلوب تری به همراه داشته باشد، از جمله ی این موانع می توان به موارد زیر اشاره کرد:

۵ زمان تدریس زبان انگلیسی تنها دو ساعت در هفته است که این زمان برای اجرا طرح های مختلف بسیار کم بوده و به هیچ عنوان فرصت کافی برای تسلط همه جانبه بر موضوعات مختلف را فراهم نمی کند.

۵ عدم بکارگیری روش های مختلف در تدریس بوسیله ی همکاران، دانش آموزان را نسبت به روش های قدیمی و ثابت به نحوی شرطی کرده است و در نتیجه برای اجرای روش های جدید لازم است ضمن توجه به جوانب مختلف از لحاظ روانی و پرورشی دانش آموزان را برای قرارگیری در فضای تازه آماده کرد.

۵ همانطوری که ذکر شد، بدلیل تازگی روش، کنترل هیجانات دانش آموزان انرژی و زمان زیادی می خواهد که می توان با تشریح این شیوه تدریس و ارزشیابی و کاربست آن توسط سایر دبیران این مشکل مرتفع گردد.

به همکاران عزیزی که قصد اجرای این طرح و یا مشابه آن را دارند پیشنهاد می شود:

۱. برنامه ریزی و هدف گذاری روشنی برای اجرای طرح در نظر بگیرند،

۲. این روش تدریس و ارزشیابی باید با سایر فعالیت ها و بدنه کاری شما هماهنگ باشد تا دانش آموز بتواند خود را تطبیق دهد،

۳. رعایت تفاوت های فردی در میان دانش آموزان امری بسیار مهم و حیاتی است،

1. Speaking

2. Conversation



۴. استفاده از ابزار های آموزشی همچون ویدیو پروژکشن، برنامه های تولید محتوا همچون Wonder auto play menu builder و ارزیابی بوسیله ی برنامه هایی همچون Wonder share Quiz Creator نیز می تواند در افزایش جذابیت و کارآرایی این روش موثر باشد.

۱۱. منابع

سیف، علی اکبر، ۱۳۸۰، روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، انتشارات آگاه.

هوشیار، نرگس، ۱۳۹۲، زبان انگلیسی و اهمیت یادگیری آن در دنیای امروز، وبگاه مادیج.

Brown, H. Douglas. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, Longman

Reid-Walsh, Jacqueline. (2006), "Pantomime", *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*, Jack Zipes (ed.), Oxford University Press.

Yule, George. (2014), *The study of language*. New York, Cambridge University Press.

بررسی تجربه زیسته آموزگاران ابتدایی از دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان

فاطمه سادات بیطرفان^[۱]، دکتر مرضیه دهقانی^[۲]

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی (dehghani_m33@ut.ac.ir)

۲- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران و آموزگار ابتدایی (f.s.bitarafan@ut.ac.ir)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تجارب زیسته آموزگاران دوره ابتدایی از دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله (سال تحصیلی ۹۶-۹۷) دانشگاه فرهنگیان است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی و روش آن پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش عبارت است از تمامی معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر قم که پس از گذراندن دوره یک ساله مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تدریس شده‌اند. روش نمونه‌گیری، هدفمند و از نوع ملاک‌محور بوده که بنابر اصل اشباع داده‌ها در مطالعات کیفی، تعداد ۱۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین جهت اعتباربخشی به داده‌ها ۲ نفر به این تعداد اضافه و جمعاً ۱۲ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مصاحبه تلفنی از نوع نیمه‌ساختاریافته بود که پروتکل مصاحبه ناظر به موضوعاتی همچون اهداف، ضرورت، محتواها، روش‌ها و بازدهی دوره مهارت‌آموزی تنظیم گردید. زمان تقریبی هر مصاحبه نیز بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بوده است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی ون منن (استخراج و شناسایی درون‌مایه‌های جزئی و مضامین کلی) تجزیه و تحلیل شد. سپس یافته‌های حاصل از پژوهش، با تجربه زیسته پژوهشگر، که خود نیز به‌عنوان مهارت‌آموز در این دوره‌ها شرکت داشته است، هم‌رسانی گردید و درنهایت، هریک از موضوعات به همراه نقل قول یا نقل قول‌هایی از مصاحبه‌شوندگان ارائه گردید. یافته‌های پژوهش شامل ۴ مضمون اصلی و ۱۲ درون‌مایه جزئی است. مضامین اصلی عبارتند از: ۱) استانداردهای آموزش (کیفیت محتوا، اساتید، روش‌های تدریس، امکانات و تجهیزات، ارزشیابی)، ۲) چالش‌ها (ضرورت برگزاری، طراحی و اهداف دوره، نگرش و انگیزه معلمان، گزینش معلمان)، ۳) پیوند نظر و عمل (ارتباط آموخته‌های دوره با



واقعیت‌های کلاس درس)، ۴) صلاحیت حرفه‌ای (بازدهی نهایی دوره). نتایج پژوهش حاکی از وجود فاصله زیادی میان وضع موجود در برگزاری دوره‌های مهارت‌آموزی با وضعیت مطلوب است.

کلید واژه‌ها: تجربه زیسته، آموزگار ابتدایی، مهارت‌آموزی، تربیت معلم

بیان مسئله

بدون شک، اصلی‌ترین فعالیت کارگزاران مدرسه، معلمی کردن است. به بیان دیگر، هیچ یک از دست‌اندرکاران نهاد تعلیم و تربیت به اندازه معلمان اثرگذاری ماندگار و طولانی‌مدتی ندارند. با این وجود، مسئله‌ای که با توجه به گستره و عمق این اثرگذاری اهمیت می‌یابد، نیاز معلم به نوعی «عمل حرفه‌ای» یا به عبارت دیگر، مجموعه‌ای از ویژگی‌های منحصر به فرد از لحاظ دانشی، نگرشی یا مهارتی است که معمولاً تحت‌عنوان «صلاحیت حرفه‌ای» مطرح می‌شوند. از این منظر، رسیدن به جایگاه معلمی نیازمند کوشش‌های علمی و عملی فراوانی است که البته از راه‌ها و طرق گوناگونی می‌توان به آن دست یافت. به طور معمول، معلمان اثربخش در زمینه‌هایی همچون برقراری ارتباط مثبت با شاگردان، ایجاد فضای کلاسی مثبت از طریق مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا با استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی متعدد می‌بایست واجد شایستگی‌های حرفه‌ای باشند (شولمن، ۱۹۸۶).

معلم، کلیدی‌ترین و مؤثرترین عامل و عنصر نظام آموزشی است که موفقیت یا شکست برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به وجود وی وابسته است (اناری‌نژاد و حاتمی‌آبادشاپوری، ۱۳۹۷). در واقع، وجود معلمانی راغب برای انجام فعالیت فراتر از وظایف رسمی، در بهبود سازمان‌های آموزشی اهمیت چشمگیری دارد (سامچ و اپلاستکا، ۲۰۱۴). تلاش برای بهبود تعلیم و تربیت از طریق بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در موقعیت مدرسه موضوعی است که طی دو دهه اول قرن بیست و یک به طور ویژه مطرح شده است. با این وجود، هنوز بر سر این مسئله که چگونه می‌توان نسبت به تربیت حرفه‌ای معلمان اقدام نمود، اختلاف‌نظرهایی در میان صاحب‌نظران این امر وجود دارد (شون، ۱۹۸۳؛ شولمن، ۱۹۸۷؛ کوچران‌اسمیت و ذیخنر، ۲۰۰۵؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲). به همین

سبب، تعیین ساختار و اجزای برنامه‌درسی تربیت معلمان با چالش‌های بسیاری رو به رو است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). بنابر شواهد موجود در سطح جهان نیز، پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه‌درسی تربیت معلم با کدام ساختار، دارای اثربخشی بیش‌تری است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (کوچران اسمیت و ذیختر، ۲۰۰۵). در این میان، برخی صاحب‌نظران پیشنهاد کرده‌اند که واقعیت‌های معاصر حکم می‌کند که مراکز تربیت معلم ارتباط بیش‌تری با کلاس‌های درس مدارس و مراکز آموزشی داشته باشند تا معلمی در موقعیتی ظهور پیدا کند که عرصه‌ عمل بعدی متقاضیان حرفه‌ معلمی است (صفرنواده، موسی‌پور، اظه‌ری و شفیع‌ی، ۱۳۹۸).

لازم به ذکر است که بررسی‌های انجام گرفته در خصوص پیشینه پژوهش حاکی از آن است که به دلیل نوپا بودن دوره‌های مهارت‌آموزشی (دوره‌های یک‌ساله مخصوص داوطلبان آزمون استخدامی آموزش و پرورش)، تا کنون پژوهش منسجمی در میان این مهارت‌آموزان صورت نگرفته است و لذا، پژوهش حاضر در نوع خود بدیع است. البته پیش از این پژوهش‌هایی در خصوص بررسی تجارب زیسته دانش‌جومعلمان در دوره‌های کارورزی انجام شده است (به عنوان نمونه زارع صفت، ۱۳۹۶)، با این حال به سبب تفاوت ساختار و ماهیت دوره‌های کارورزی با دوره‌های مهارت‌آموزی یک‌ساله، نتایج پژوهش حاضر به طور مستقیم قابل مقایسه با نتایج پژوهش‌های چون پژوهش مذکور نخواهد بود و صرفاً می‌توان به مقایسه غیرمستقیم در نتایج اکتفا نمود.

بر این اساس، آنچه پژوهش حاضر به دنبال آن است، نه تعریف و تبیین برنامه‌درسی مراکز تربیت معلم و نه تعیین ساختار و عناصر آن، بلکه ارزیابی تلاش‌های انجام شده در این راستا با نظر به تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی است که پیش از ورود به مدارس، ملزم به شرکت در دوره‌های مهارت‌آموزی تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) شده‌اند. در واقع، به اعتقاد پژوهش‌گران پژوهش حاضر، تحلیل چنین تجاربی می‌تواند گام مهمی در جهت اصلاح و بهبود برنامه‌درسی تربیت معلم و به تبع آن، عمل حرفه‌ای معلم باشد.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش از نوع کیفی و روش آن پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش عبارت



است از تمامی معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر قم که پس از گذراندن دوره یک ساله (سال تحصیلی ۹۶-۹۷) مهارت آموزی در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تدریس شده‌اند. روش نمونه‌گیری، هدفمند و از نوع ملاک‌محور بوده که بنابر اصل اشباع داده‌ها در مطالعات کیفی، تعداد ۱۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین جهت اعتباربخشی به داده‌ها ۲ نفر به این تعداد اضافه و جمعاً ۱۲ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش با توجه به محدودیت زمانی معلمان در ساعات مدرسه، شامل مصاحبه تلفنی از نوع نیمه‌ساختاریافته است. پروتکل مصاحبه ناظر به موضوعاتی همچون اهداف، ضرورت، محتواها، روش‌ها و بازدهی دوره مهارت‌آموزی تنظیم گردید. زمان تقریبی هر مصاحبه نیز بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه در نظر گرفته شده است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی ون منن (استخراج و شناسایی درون‌مایه‌های جزئی و مضامین کلی) تجزیه و تحلیل و سپس یافته‌های حاصل از پژوهش، با تجربه زیسته پژوهشگر، که خود نیز به عنوان مهارت‌آموز در این دوره‌ها شرکت داشته است، هم‌رسانی و درنهایت، هریک از موضوعات به همراه نقل قول یا نقل قول‌هایی از مصاحبه‌شوندگان ارائه می‌گردد. لازم به ذکر است که گام‌های تحلیل پدیدارشناسانه ون منن عبارتند از (۱) انجام تحلیل مضمونی (سازماندهی متن مصاحبه؛ ۲) کشف جنبه‌های مضمونی (کدگذاری؛ ۳) جدا کردن بیانات مضمونی؛ (۴) انجام تغییر و تبدیلی‌های لازم؛ و (۵) تفاوت قائل شدن میان مضامین اصلی و فرعی (ون منن، ۱۹۹۷).

به منظور تعیین روایی ابزار پژوهش از روش «روایی محتوایی» بهره گرفته شد. به این ترتیب که پروتکل مصاحبه در اختیار استاد راهنمای پژوهش قرار گرفت و با انجام اصلاحاتی به تأیید ایشان رسید. همچنین جهت اعتباربخشی به یافته‌ها پژوهشگران کوشیده‌اند تا با اختصاص زمان کافی مصاحبه، انتخاب افرادی کاملاً مطلع و آشنا با موضوع و ارسال پروتکل مصاحبه از قبل، زمینه را برای آمادگی مشارکت‌کنندگان جهت ارائه توصیفی جامع در خصوص هر یک از پرسش‌ها فراهم نمایند.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش شامل مضامین اصلی و درون‌مایه‌های جزئی (جدول

(۱) به همراه نقل قول یا نقل قول‌هایی از شرکت‌کنندگان ارائه می‌شود تا مبتنی بودن آن‌ها بر داده‌ها نشان داده شود.

جدول ۱: مضامین اصلی و درون‌مایه‌های جزئی استخراج شده از مصاحبه‌ها

ردیف	مضامین اصلی	درون‌مایه‌های جزئی
۱	استانداردهای آموزش	کیفیت محتوا اساتید روش‌های تدریس امکانات و تجهیزات ارزشیابی
۲	چالش‌ها	ضرورت برگزاری دوره طراحی و اهداف دوره نگرش و انگیزه معلمان گزینش معلمان
۳	پیوند نظر و عمل	ارتباط آموخته‌های دوره با واقعیت‌های کلاس درس
۴	صلاحیت حرفه‌ای	بازدهی نهایی دوره

مضمون اصلی ۱: استانداردهای آموزش

اصلی‌ترین مسئله‌ای که در اکثر مصاحبه‌ها به آن اشاره شد و معلمان مطالب زیادی را در خصوص آن بیان کردند، مسئله مربوط به استانداردهای آموزشی دوره مهارت آموزی در دانشگاه فرهنگیان بود که خود، شامل ۵ درون‌مایه جزئی به شرح زیر می‌شود:

درون‌مایه ۱-۱: کیفیت محتوا

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، مهم‌ترین عامل برای تعیین کیفیت یک دوره آموزشی، «محتوا» است. اکثر این معلمان در مصاحبه‌ها عنوان کردند که آنچه از وضع مطلوب محتوا در نظر داشتند، با آنچه در طول دوره به آن‌ها ارائه شده، فاصله بسیاری دارد. به عنوان مثال، یکی از معلمان بیان کرد که: «انتظار داشتم تمرکز بیش‌تری بر محتوای کتاب‌های درسی دوره دبستان باشد، اما این امر کمتر اتفاق می‌افتاد و ما هنوز ملزم به گذراندن دروس دانشگاهی بودیم...». معلم دیگری نیز گفت: «انتظار داشتم تمام دروس شش پایه دبستان به همراه روش تدریس مناسب آن دروس به ما آموزش داده



شود، اما تمرکز اصلی بر محتوای کتب اول دبستان و یا ششم دبستان بود و محتوای بقیه پایه‌ها تقریباً مغفول مانده بود...».

درون‌مایه ۱-۲: اساتید

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، اساتید دوره‌های مهارت‌آموزی باید شایستگی‌های بالایی در تدریس داشته و مسلط به محتوای کتب درسی دبستان باشند، حال آن‌که اکثر اساتید دوره‌های مذکور ارتباط مستقیمی با دوره دبستان نداشته و بعضاً در دبیرستان یا دانشگاه مشغول به تدریس بوده‌اند. در این خصوص یکی از معلمان می‌گفت: «برخورد با اساتیدی که درک درستی از دوره دبستان و یا فضای حاکم بر مدارس ابتدایی ندارند، باعث تعجب من بود و در واقع من انتظار داشتم اساتید انتخاب شده، بیش از این مسلط به موضوع تدریس و اهداف دوره باشند...».

درون‌مایه ۱-۳: روش‌های تدریس

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، روش‌های تدریس به کار گرفته شده در کل دوره مهارت‌آموزی همان روش معمول سخنرانی بود و از روش‌های تدریس خلاق و فعال استفاده نمی‌شده است. به عنوان مثال، یکی از معلمان در بیانات خود اظهار داشت که: «انتظار می‌رفت که در دوره مهارت‌آموزی روش‌های خلاق و فعال تدریس به طور عملی به کار گرفته شوند تا مخاطب دوره در خصوص چنین روش‌هایی کسب مهارت نماید...». معلم دیگری نیز می‌گفت: «اگر قرار است من به عنوان یک معلم حرفه‌ای، روش‌های خلاق در تدریس را در عمل به کار بندم، در دوره مهارت‌آموزی انتظار دارم بر این روش‌ها تأکید شود، حال آن‌که خود اساتید دوره نیز آشنایی چندانی با این روش‌ها نداشته و آن‌ها را در عرصه عمل به کار نمی‌برند...».

درون‌مایه ۱-۴: امکانات و تجهیزات

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، یکی از عوامل مهمی که به فهم صحیح و عمیق از موضوع تدریس کمک شایان توجهی می‌کند، استفاده به جا از امکانات و تجهیزات آموزشی جانبی است. به طور مثال، یکی از معلمان در گفته‌های خود بیان کرد که: «زمانی که چگونگی تدریس درس علوم به ما آموزش داده می‌شد، از وسایل مورد نیاز (همانند میکروسکوپ) فقط نام برده می‌شد و چنین وسایلی در دسترس مهارت‌آموزان

نبود تا در خصوص طرز استفاده صحیح از آن‌ها کسب مهارت کنند....».

درون‌مایه ۵-۱: ارزشیابی

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، نوع ارزشیابی می‌تواند اثر ویژه‌ای بر یادگیری‌های بعدی داشته باشد. به عقیده مصاحبه‌شوندگان تأکید بر روش‌های معمول و گاهاً منسوخ ارزشیابی در دوره مهارت‌آموزی، خود، فاصله عمیق‌تر میان یادگیری نظری و یادگیری عملکردی و مهارتی را سبب می‌شود. به عنوان نمونه، یکی از معلمان بیان می‌کرد که: «اهداف مهارتی و عملی نیازمند ارزشیابی مهارتی و عملکردی هستند، حال آن‌که تأکید اساتید در دوره آموزشی مذکور بیش‌تر بر همان روش‌های ارزشیابی معمول از قبیل ارزشیابی کتبی-تشریحی و سنجش حیطه دانشی یادگیری بود....».

مضمون اصلی ۲: چالش‌ها

مسئله دیگری که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره نمودند، چالش‌هایی است که همه آن‌ها در طول دوره مهارت‌آموزی با آن رو به رو بوده‌اند که بی‌شک همین چالش‌ها اثرات منفی مستقیم یا غیرمستقیمی را بر میزان و سطح یادگیری آنان در طول دوره داشته است.

درون‌مایه ۱-۲: ضرورت برگزاری دوره

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، ضرورت برگزاری دوره مهارت‌آموزی به این صورت و با ساختار فعلی برای معلمان مهارت‌آموز به روشنی مشخص نبوده است. اکثر مصاحبه‌شوندگان عقیده داشتند که دوره‌های مهارت‌آموزی فعلی باید پیوند عمیقی را با حیطه عمل برقرار سازند. در این میان، یکی از معلمان اظهار داشت که: «از ابتدای شروع دوره، ضرورت برگزاری آن را به درستی درک نمی‌کردم و توانایی انجام اصلاحات ساختاری در دوره نیز از عهده ما خارج بود و همین مسئله سبب سردرگمی بسیاری از مهارت‌آموزان شده بود....».

درون‌مایه ۲-۲: طراحی و اهداف دوره

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، طراحی دوره و باید‌های آن و اهدافی که پیش از آغاز دوره برای آن متصور می‌شود، از ابتدا در اختیار مهارت‌آموزان قرار نگرفته و لذا آنان به طور دقیق نمی‌دانستند که در پایان دوره مهارت‌آموزی به چه نوع شایستگی‌هایی،



تحت چه معیارهایی، باید دست پیدا کنند. در این میان، یکی از معلمان می گفت: «واقعاً نمی دانستم در پایان دوره چه شایستگی هایی باید در من به عنوان یک معلم حرفه ای ایجاد گردد و اصلاً جواب این سؤال برای من مبهم بود که دقیقاً معلم حرفه ای کیست و چه خصوصیتی دارد؟».

درون مایه ۳-۲: نگرش و انگیزه معلمان

بنابر اظهارات مصاحبه شوندگان، یکی از مسائلی که تقریباً همه مهارت آموزان با آن درگیر بوده اند، نگرش منفی داوطلبان حرفه معلمی به برگزاری این دوره و نتایج آن و نیز انگیزه بسیار کم آن ها در طول دوره بوده است. به عنوان مثال، یکی از معلمان در این خصوص این گونه می گفت: «در اوقات مختلف شاهد انگیزه بسیار پائین هم دوره ای ها و نگرش منفی آنان نسبت به اصل برگزاری این دوره و نتایج احتمالی آن بودم که این مسئله بر انگیزه و نوع نگاه من به موضوع نیز تأثیر سوء داشت...».

درون مایه ۴-۲: گزینش معلمان

بنابر اظهارات مصاحبه شوندگان، شیوه های گزینش معلمان و تقسیم بندی آن ها پس از اتمام دوره برای ورود به حرفه معلمی، شیوه های علمی و مبتنی بر صلاحیت و شایستگی نبوده و مهارت آموزان این دوره عقیده داشته اند که در پایان دوره مسائلی به عنوان معیار امتیازبندی صلاحیت های معلمان به کار گرفته شده که اساساً غیرعلمی بوده و همین مسئله یکی از دلایلی بوده که سبب نگرش منفی آنان به کل دوره مهارت آموزی می شده است. در این زمینه، یکی از معلمان در اظهارات خود بیان می کرد که: «در ابتدای دوره تصور می کردم کسب نمرات عالی در امتحانات و تلاش برای کسب مهارت های تدریس در سطحی مناسب، معیار اصلی امتیازبندی معلمان در پایان دوره است، اما در اواخر دوره متوجه شدم که معیارهایی نادرست و بعضاً غیرعلمی که در اغلب موارد، فاکتورهای انتسابی را جایگزین عوامل اکتسابی می کرد، معیار امتیازبندی داوطلبان ورود به حرفه معلمی است و همین امر سبب سرخوردگی و عدم تلاش برای رسیدن به جایگاهی بهتر در میان داوطلبان شده بود...».

مضمون اصلی ۳: پیوند نظر و عمل

بنابر اظهارات مصاحبه شوندگان، اهمیت و ضرورت پیوند میان آموخته های قبلی با

موقعیت عملکردی موضوعی است که در اغلب دوره‌های آموزشی معلمان نادیده گرفته می‌شود و این دوره نیز از این مسئله مستثنی نیست.

درون‌مایه ۱-۳: ارتباط آموخته‌های دوره با واقعیت‌های کلاس درس

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، دوره‌های مهارت‌آموزی برگزار شده برای آنان، پیوند مناسبی را میان نظر و عمل برقرار نکرده است. اکثر این افراد در صحبت‌های خود اظهار داشتند که پس از گذراندن دوره‌های مذکور و شروع به تدریس در موقعیت واقعی کلاس درس، به سختی توانسته‌اند ارتباط مناسبی میان آموخته‌های دوره با جریانات فعلی کلاس درس بیابند. به عنوان مثال، یکی از معلمان بیان می‌کرد که: «وقتی برای تدریس وارد کلاس درس خودم شدم، به یک باره با موقعیتی مواجه شدم که کاملاً جدید بود و من ایده قبلی در خصوص آن نداشتم...». یکی دیگر از معلمان نیز می‌گفت: «...آموخته‌های دوره مهارت‌آموزی کمک چندانی به من نکرده است...».

مضمون اصلی ۴: صلاحیت حرفه‌ای

بنابر اظهارات اکثر مصاحبه‌شوندگان، پروتکل اصلی صلاحیت حرفه‌ای مسئله‌ای است که به طور جدی نیازمند بازنگری می‌باشد. این که چه تعریفی از صلاحیت حرفه‌ای در دوره مهارت‌آموزی وجود دارد و دقیقاً شامل چه مفادی می‌شود و چه جنبه‌هایی را در بر می‌گیرد، از جمله مسائلی است که برای مهارت‌آموزان این دوره همچنان مبهم باقی مانده است. از طرف دیگر، نحوه سنجش صلاحیت حرفه‌ای مطرح می‌شود که به عقیده مصاحبه‌شوندگان استفاده از آزمون‌های کتبی در این دوره برای شناسایی صلاحیت حرفه‌ای معلمان همچنان مورد تردید است.

درون‌مایه ۱-۴: بازدهی نهایی دوره

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان و با توجه به مضمون اصلی (صلاحیت حرفه‌ای)، مسئله بازدهی نهایی چنین دوره‌هایی اهمیتی فوق‌العاده داشته که البته اغلب نادیده گرفته شده و یا به خوبی به آن پرداخته نشده است. بنابر اظهارات این افراد، بازدهی نهایی این دوره عملاً به میزانی نبوده است که آنان انتظار داشته‌اند و اینکه جنبه‌های مختلف صلاحیت حرفه‌ای همچون دانشی، نگرشی و مهارتی-عملکردی را با چه نوع ابزارهایی می‌توان مورد سنجش قرار داد موضوعی است که نیازمند تأمل جدی است.



به عقیده اکثر مصاحبه‌شوندگان، دوره مذکور به صوت جامع شامل تمامی جنبه‌های متصور برای صلاحیت حرفه‌ای نمی‌شده و اغلب بر جنبه‌های دانشی این موضوع تمرکز بوده است. به عنوان مثال، یکی از معلمان در اظهارات خود بیان داشت که: «تصور می‌کنم صلاحیت حرفه‌ای معلمان صرفاً به معنی توجه زیاد به دانش‌های نظری نیست و می‌باید نشانه‌هایی از آن در احساسات و رفتار یک معلم آشکار گردد، این در حالی است که توجه طراحان و برگزارکنندگان دوره مهارت‌آموزی عمدتاً بر مطالب حفظی و دانشی متمرکز بود...».

لازم به ذکر است که علاوه بر مضامین اصلی و درون‌مایه‌های جزئی یاد شده، که همگی مبتنی بر اظهارات مصاحبه‌شوندگان موردنظر در این پژوهش بوده‌اند، پژوهشگر پژوهش حاضر که خود نیز، به عنوان مهارت‌آموز داوطلب حرفه معلمی در دوره مذکور شرکت داشته است، یافته‌های فوق را تأیید و بیان می‌دارد که هنوز فاصله بسیاری میان وضع مطلوب موردنظر مهارت‌آموزان با وضع موجود این دوره‌ها وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر که با هدف بررسی تجارب زیسته آموزگاران دوره ابتدایی از دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان انجام شده است، ایده اصلی خود را بر این موضوع قرار داده که بررسی تجارب زیسته داوطلبان حرفه معلمی در دوره‌های مهارت‌آموزی می‌تواند یکی از منابع مهم جهت تصمیم‌گیری در خصوص نوع برنامه‌درسی تربیت معلم و یا اصلاح ساختار آن باشد. مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش را نیز می‌توان در موارد زیر خلاصه نمود:

(۱) - یافته‌های حاصل از بررسی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از گذراندن دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله در دانشگاه فرهنگیان حاکی از آن است که برنامه‌درسی دوره مذکور شامل مسائلی که در ۴ مضمون اصلی و ۱۲ درون‌مایه جزئی خلاصه می‌شود. مضامین اصلی عبارتند از: (۱) استانداردهای آموزش (کیفیت محتوا، اساتید، روش‌های تدریس، امکانات و تجهیزات، ارزشیابی)، (۲) چالش‌ها (ضرورت برگزاری، طراحی و اهداف دوره، نگرش و انگیزه معلمان، گزینش معلمان)، (۳) پیوند نظر و عمل (ارتباط آموخته‌های دوره با واقعیت‌های کلاس درس)، (۴) صلاحیت حرفه‌ای (بازدهی نهایی

دوره). این یافته‌ها اغلب به صورت غیرمستقیم همسو با دیگر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه (بوکری و کوئینی، ۲۰۱۵؛ زارع صفت، ۱۳۹۶؛ زارع کردیانی، سراجی ریزه‌ای و طاهری، ۱۳۹۵؛ جمشیدی توانا، امام جمعه و عصاره، ۱۳۹۵؛ شاهواری، کیان و نیکنام، ۱۳۹۵؛ بورگ، ۲۰۰۳) است.

۲- بنابر یافته‌های این پژوهش، در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی تربیت معلم، توجه به فاکتورهایی همچون استانداردهای آموزشی، رفع چالش‌ها و موانع موجود در دوره آموزشی، توجه به ارتباط آموخته‌های دوره با موقعیت عملی تدریس و نیز ارائه تعریق دقیق و علمی از صلاحیت حرفه‌ای و روش‌های علمی سنجش آن، ضروری و مهم می‌نماید.

۳- به نظر می‌رسد موارد مذکور، در یک شبکه وسیع ارتباطی، دارای هم‌پوشی بسیار بالایی بوده و لذا، توجه به یک مورد و نادیده گرفتن موارد دیگر می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری داشته باشد. در این میان به نظر می‌رسد که نوع نگرش و میزان انگیزه معلمان بتواند نقش محوری را در این شبکه ارتباطی ایفا نماید.

۴- نتایج پژوهش همچنین حاکی از فاصله زیاد میان وضع موجود در دوره‌های آموزشی تربیت معلم با وضع مطلوب و مورد انتظار شرکت کنندگان آن است. بنابراین به نظر می‌رسد که برنامه‌های درسی فعلی دوره‌های آموزشی تربیت معلم نیازمند بازنگری جدی است.

۵- نتایج پژوهش همچنین حاکی از آن است که بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم نیازمند رجوع به منابع اطلاعاتی است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توجه به تجارب زیسته معلمان است که زمانی در این دوره‌ها شرکت کرده‌اند.

بر اساس یافته‌های ذکر شده، حضور و مشارکت معلمان در همه مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی تربیت معلم، امری مسلم و ضروری است.

منابع

- اناری نژاد، عباس؛ حاتمی آبادشاپوری، زهرا (۱۳۹۷). تجربه زیسته من در دانشگاه فرهنگیان برای معلم شدن. *آموزش پژوهی*، ۱۶: ۱۶-۳۵.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا؛ عصاره، علیرضا (۱۳۹۵). تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی. *نظریه و عمل در*



برنامه‌درسی، ۴ (۷): ۱۹۷-۲۲۶.

شاهواری، معصومه؛ کیان، مرجان؛ نیکنام، زهرا (۱۳۹۵). کار و فناوری: تجربه زیسته معلمان. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۴ (۸): ۱۵۹-۱۸۰.

زارع‌صفت، صادق (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۵ (۹): ۳۷-۶۸.

زارع‌کردیانی، احسان؛ سراجی‌ریزه‌ای، عبدالغفور؛ طاهری، صمد (۱۳۹۵). بررسی نظر دانشجویان در مورد تأثیر رفتار معلم راهنما بر انگیزه دانشجویان معلمان علوم تربیتی ورودی ۹۲ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهیدبهشتی مشهد. نخستین همایش کشوری کارورزی.

صفرنواده، مریم؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ اظهري، محبوبه؛ محمدشفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۱۰ (۱۹): ۱۴۹-۱۶۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۱: ۵-۲۶.

Bukari, M.; Kuyini, A. B. (2015). Exploring the Role of Mentoring in the Quality of Teacher Training in Ghana. *International Journal of Learning & Development*, 5 (1): 46-67.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2): 81-109.

Cochran-Smith, M.; Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, ERIC: ERIC Number: ED493809.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1): 1-23.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (4): 4-14.

Somech, A.; Oplatka, I. (2014). *Organizational citizenship behavior in schools: Examining the impact and opportunities within educational Systems*. (Vol. 623). Routledge.

Van manen, M. (1990). *Research lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: State University of New York press.

واکاوی تجارب زیسته و تحلیل ادراک معلمان ابتدایی از تدریس درس هنر: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی

*علی زارعی، **مرضیه دهقانی

*دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان azarei@ut.ac.ir
**عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران ۳۳ ut.ac.ir@dehghani_m

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته و تحلیل ادراک معلمان ابتدایی از تدریس درس هنر در مدارس ابتدایی است. رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. میدان پژوهش، معلمان مدارس ابتدایی اسلامشهر و همچنین دانشجو-معلمان شاغل به تحصیل بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی، تعداد ۱۵ نفر از معلمان تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته در پژوهش شرکت داده شدند. به منظور تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. روایی و پایایی داده‌ها از طریق چهار معیار بازنگری ناظران و استفاده از نظرهای تکمیلی همکاران، جستجوی شواهد مغایر و تحلیل موارد منفی، مرور دست نوشته‌ها، مقوله‌ها و نتایج از جانب مشارکت کنندگان در پژوهش و مصاحبه‌های مداوم و ارتباط مستمر با اطلاع‌رسان‌ها در طول زمان حاصل شد. یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان درک بسیار پائین نسبت به برنامه درسی هنر دارند. همچنین نادیده گرفتن و بی‌اهمیت جلوه دادن برنامه درسی هنر در میان سایر دروس، کمبود منابع مالی تخصیص داده شده، کمبود وقت برنامه درسی برای درس هنر و بی‌انگیزگی معلمان برنامه درسی هنر از دیگر یافته‌های این پژوهش است. بهبود نگرش معلمان نسبت به برنامه درسی هنر با ارائه آموزش‌های مناسب ضمن و حین خدمت، بالا بردن سطح آگاهی والدین نسبت به اهمیت درس هنر، ایجاد بسترهای مناسب برای تبادل تجارب بین معلمان پیشنهاد می‌گردد.

کلید واژه‌ها: تجارب زیسته، تدریس درس هنر، معلمان ابتدایی، دانشجو-معلمان

مقدمه

هنر پدیده‌ای است پیچیده و در عین حال روحانی که از ابتدا با بشر همزاد بوده است، چه



آن انسان‌هایی که در غارها زندگی می‌کردند و چه انسان‌هایی که امروزه در دنیایی مملو از اضطراب و نگرانی دست و پا می‌زنند، هنر را در واقع وسیله‌ای برای تسلی خاطر خود انتخاب کرده‌اند. سیری در تاریخ هنر نشان می‌دهد که رویکردهای متفاوتی در آموزش هنر مطرح شده که از ارزش‌گذاری «هنر برای هنر» گرفته تا «هنر برای خدمت‌رسانی به سایر رشته‌ها» و «هنر برای پرورش مهارت‌ها و تولید آثار هنری» در نوسان است. هنر مقوله‌ای پیچیده و در عین حال ملموس که از دیرباز به عنوان رکنی از ارکان زندگی مطرح بوده است. هنر همواره به یاری انسان شتافته است، چه آن وقتی که انسان اولیه بر دیوار غارها برای خود راهی یافت تا از طریق آن به مقابله کردن با ضعف‌ها و ناآگاهی‌هایش بپردازد و بر ترس از فنا و نیستی غلبه کند و چه اکنون که انسان در دنیایی از اضطراب‌ها، تشویش‌ها و دلهره‌ها دست و پا می‌زند (غفاری، ۱۳۶۴).

برنامه درسی هنر، بر خلاف درس‌های پایه دیگر، یکسانی و یکنواختی در مواجهه با موقعیت‌ها و تبعیت از قواعد و هنجارهای پذیرفته شده را ندارد. هنر در واقع قلمروی می‌باشد که در آن هر لحظه با مسئله مواجه می‌شویم و باید به حل مسئله بپردازیم. بروز رفتار خاص یا حل مسئله در قالب انگاره‌های رفتارگرایی، در قلمروی هنر کنار گذاشته می‌شود و قالب و سبک دیگری در دستور کار قرار می‌گیرد، زیرا که اکثر مسائل واقعی دانش‌آموزان، از جنس سبک بدیل از حل مسئله هستند و فقدان فرصت حل تمرین این نوع مسائل نقصانی توجیه‌ناپذیر است (آیزنر، ۱۹۹۸).

تربیت هنری در بارورسازی زمینه‌های سازنده مانند خلاقیت، رشد مهارت‌های شناختی و تعدیل عواطف و احساسات، افزایش اعتماد به نفس، رشد اخلاقی، تحول سلوک فردی و رشد مهارت‌های فیزیکی تأثیر شگرفی دارد. به خاطر همین مکاتب گوناگون فکری، هنر را وسیله‌ای کارآمد برای توسعه مفاهیم و معارف در جامعه می‌دانند و از آن در پرورش انسان به کار می‌گیرند (میرزابیگی، ۱۳۹۰). ویلسون (۲۰۰۵) گفته است: تدریس خوب در تربیت هنری به دانش‌آموز کمک شایانی می‌کند تا دنیای نمادین اطرافش را درک کرده، ساخته و با آن کار کند (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳).

متأسفانه هنر به صورت متن برنامه درسی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. رایبسون^۲ (۲۰۰۵) به اهمیت هنر در جامعه دانایی محور توجه کرده است اما در بیشتر

1. Eisner

2. Robinson

نظام‌های آموزشی سرتاسر جهان هنر در حاشیه قرار دارد. معلمان باید دانش کافی شامل مهارت‌های پیش‌نیاز در عرصه آموزش و هنر داشته باشند تا بتوانند یادگیری دانش‌آموزان را صحیح قضاوت کنند.

در نظام آموزشی ایران، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۷) تصمیم گرفت به وضعیت نابسامان آموزش هنر در دوره ابتدایی سامان بخشد که منجر به طراحی راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی شد. در چارچوب نگاه غیرابزاری به هنر، هنر در واقع به عنوان یک دیسیپلین مستقل آموزشی، به رسمیت شناخته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). اکنون برنامه‌درسی جدید هنر دوره ابتدایی دارای دو کتاب راهنمای معلم برنامه‌درسی دوره اول ابتدایی و دوره دوم ابتدایی برای معلمان است، اگرچه آموزش هنر از مهم‌ترین بخش‌های برنامه درسی مدارس امروز است و نقش و جایگاه هنر در زندگی در حال بازشناسی است، اما هنر در مدارس به‌عنوان موضوعی حاشیه‌ای و جانبی تلقی می‌شود (آیت‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱).

آیزنر در کتاب‌ها و مقالاتش به بررسی نقش تربیت هنری در نظام آموزشی پرداخته است. او که امروزه به تعبیری سردمدار به رسمیت شناختن جایگاه هنر در برنامه‌های درسی مدارس است، تصریح می‌کند که هنر و آموزش آن در مدارس جدی گرفته نمی‌شود و از نقش فرعی و حاشیه‌ای برخوردار است، به گونه‌ای که کمترین و بدترین زمان ممکن در برنامه هفتگی مختص به این درس است. تربیت هنری در رشد مهارت‌های تفکر، توانایی خلاقیت و شکل دادن به ارزش‌ها نقش به سزایی دارد که باعث توانایی برانگیختن افراد برای یادگیری و غلبه بر موانع یادگیری و هیجان‌های منفی مانند بی‌علاقگی، اضطراب و خستگی را دارا می‌باشد (آیزنر، ۲۰۰۲).

مهم‌ترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری در ۴ مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی خلاصه شده است که انسان‌ها با آن‌ها سروکار دارند. آن‌ها آثار هنری را خلق کرده و سپس هنر را مورد قدرشناسی قرار داده و ارتباطش را با فرهنگ و تاریخ درک کرده و نهایتاً قضاوت‌هایی را در مورد هنر ارائه می‌دهند (راینهارتس^۱ و بیچ، ۱۹۹۷).

تدریس هنر، حرفه‌ای تخصصی است و کار ساده‌ای نیست، برای منفعت بردن از هنر، لازم است دانش‌آموزان در رشته‌ها و فعالیت‌های هنری غوطه‌ور شوند، همچنین تعادل



ظرفی میان مهارت‌های یادگیری و داشتن آزادی برای نوآوری وجود دارد، در حالی که اکثر معلمان برای این امور آموزش کافی ندیده‌اند. معلمان دوره ابتدایی در درس هنر باید بدانند که چه موقع دانش‌آموز را آزاد بگذارند و به آن‌ها اجازه دهند که راه خودشان را ادامه دهند، اگرچه این روش آموزشی تنها منحصر به تدریس هنر نیست، اما در عرصه آموزش هنر اهمیت خاصی دارد، از آن‌جا که هنر در برنامه درسی مدرسه بر اهمیت دیدگاه فردی تأکید دارد، فراهم کردن فضایی که در آن دخالت‌های معلم در این عرصه به حداقل برسد از وجوب و ملزومات است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

تجربه یادگیری درس هنر در کودک توانمندی‌هایی را ایجاد می‌کند که بر روابطش با دیگران، همکلاسی‌ها، معلمان و خانواده تأثیرگذار است. بچه‌ها در حین مشارکت در تجربه یادگیری هنر یاد می‌گیرند به دیدگاه‌ها و نظرات مختلف احترام گذاشته، گوش داده و سازش کنند و مهارت‌های جمعی خود را در خدمت یک دیدگاه هنری کلی‌تر تحت کنترل درآورند (دیزی^۱، ۲۰۰۲).

فلاحی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پایه چهارم نشان داد نمره فعالیت هنری دانش‌آموزانی که با رویکرد تربیت هنری آموزش دیده‌اند با نمره فعالیت هنری دانش‌آموزانی که با روش‌های گذشته آموزش دیده‌اند تفاوت معناداری دارد. با رویکرد تربیت هنری مهارت‌های فرایندی تفکر، تعامل، مشارکت، همکاری، نظم، دقت و خلاقیت تقویت می‌شوند.

آیبن^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش آموزش هنرهای تجسمی در مدارس ابتدایی با رویکرد آموزش هنر پست‌مدرن نشان داد، شرکت کردن در این برنامه آموزشی بر افزایش آگاهی دانش‌آموز اثر داشته که به بهبود یادگیری هنر منجر شده است. کاسر^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی به شیوه کیفی با ۱۰ معلم پیش‌دبستانی زن با تجربه کاری ۵ تا ۲۷ سال نشان داد از نظر معلمان تقویت مهارت‌های حرکتی ظریف در برنامه‌های آموزشی فرصت ابراز وجود برای کودکان ندارد و توجه درباره چگونگی تقویت ابراز

1. Deasy

2. Ayben

3. Kocer

وجود از طریق آموزش‌های هنری به کودکان از الزامات است. دیویس^۱ (۲۰۱۰) در پژوهش افزایش نقش هنر در آموزش اولیه قبل از خدمت معلمان نشان داد که طیف وسیعی از عوامل قبل و ضمن دوره آموزش معلمان، به تقویت توانایی تدریس کمک کرده است. معلمان دارای هنر تصویرگری، ارزش هنر را در آموزش کودکان تشخیص داده و با بالابردن سطح اعتماد به نفس، به تخصص‌های گوناگونی برای تدریس هنر دست خواهند یافت، در واقع معلم برای غلبه بر ترس خود در مواجهه با نوآوری‌های برنامه‌درسی، نیازمند چنین تجربی قبل از خدمت است. ارزش هنر در افزایش اعتماد به نفس در کار متخصصان مختلف آموزش هنر مسئله‌ای جدی است. پژوهش بیکال اورهان (۲۰۰۹) دستاوردهای هر یک از دانش‌آموزان با روش‌های مختلف و تلفیقی از آن‌ها را به‌عنوان فرصت‌هایی برای هر یک از متغیرهای آموزشی به تصویر کشید. او از این پژوهش دریافت دانش‌آموزان با روش دریافت مستقیم خیلی زود خسته می‌شوند و سطح کمتری از دانش را دریافت می‌کنند. مربی هنرهای تجسمی می‌تواند دانش را در رویکردی تعاملی ارائه دهد.

روش پژوهش

بنا به ماهیت موضوع مورد مطالعه که واکاوی تجارب زیسته و تحلیل ادراک معلمان از تدریس درس هنر بود، رویکرد پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی است. از طریق این روش مقوله‌های فکری گروه مورد پژوهش برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد توجه قرار می‌گیرد (استراس و کوربین، ۱۳۹۰). میدان پژوهش معلمان ابتدایی درس هنر شهرستان اسلامشهر و همچنین دانشجو-معلمان شاغل به تحصیل می‌باشد که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی تعداد ۱۵ نفر از معلمان تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در پژوهش شرکت داده شدند. پس از انجام ۱۵ مصاحبه اطلاعات به‌دست آمده تکراری شد، اما برای اطمینان از رخداد اشباع در مطالعه، ۲ مصاحبه نیز صورت گرفت که هیچ داده جدیدی به‌دست نیامد.

1. Davies



جدول ۱: ویژگی های معلمان و دانشجو-معلمان شهرستان اسلامشهر

شماره	جنسیت	سابقه تدریس	مدرک تحصیلی	تدریس پایه تحصیلی
۱	مرد	۱۷ سال	لیسانس	چهارم ابتدایی
۲	مرد	۲۲ سال	لیسانس	چهارم ابتدایی
۳	زن	۱۵ سال	لیسانس	پنجم ابتدایی
۴	زن	۲۰ سال	فوق لیسانس	پنجم ابتدایی
۵	مرد	۲۱ سال	لیسانس	چهارم ابتدایی
۶	زن	۱۸ سال	لیسانس	چهارم ابتدایی
۷	مرد	۲۵ سال	فوق دیپلم	پنجم ابتدایی
۸	مرد	۱۶ سال	لیسانس	پنجم ابتدایی
۹	زن	۱۹ سال	فوق لیسانس	چهارم ابتدایی
۱۰	مرد	۲۰ سال	فوق دیپلم	پنجم ابتدایی
۱۱	زن	۱۷ سال	لیسانس	پنجم ابتدایی
۱۲	مرد	۲۰ سال	لیسانس	پنجم ابتدایی
۱۳	مرد	۱۹ سال	فوق دیپلم	سوم ابتدایی
۱۴	زن	۲۰ سال	فوق دیپلم	سوم ابتدایی
۱۵	زن	۱۸ سال	فوق دیپلم	پنجم ابتدایی

جهت بررسی صحت و استحکام داده‌ها که معادل روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی است در پژوهش حاضر از ۴ معیار بازنگری ناظران و استفاده از نظرهای تکمیلی همکاران، جستجوی شواهد مغایر و تحلیل موارد منفی، مرور دست‌نوشته‌ها، مقوله‌ها و نتایج از جانب مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مصاحبه‌های مداوم و ارتباط مستمر با اطلاع‌رسان در طول زمان حاصل شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی استفاده شد.

یافته‌ها

جهت پاسخ به پرسش پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان در رابطه با تجارب زیسته و تحلیل ادراک معلمان ابتدایی از تدریس درس هنر، مورد تحلیل قرار گرفت و مقولات اصلی و فرعی آن استخراج گردید.

مقوله اول: درک بسیار پایین معلمان نسبت به برنامه درسی هنر

از مصاحبه‌هایی که با معلمان در زمینه تدریس درس هنر مطرح شد، به این نتیجه رسیدیم که معلمان خودشان هنوز درک درستی از برنامه درسی هنر و اهداف آن

نداشته‌اند و به نوعی آن را نفهمیده‌اند. از آن‌جا که بسیاری از پژوهشگران تأکید زیادی بر اهمیت باور و نگرش معلمان در اجرای برنامه‌های درسی دارند و اعتقادشان بر این است که نگرش معلمان بر نحوه کارهای آنان تأثیرگذار است (ون‌دریل و همکاران، ۲۰۰۷). پس مهم است که بدانیم معلمان مجری برنامه درسی هنر این درس را چگونه درک کرده‌اند و نگرش و باورشان از برنامه درسی هنر به چه شکل است؟ در ذیل نمونه‌هایی از یافته‌هایی که از دل مصاحبه‌ها استخراج شده‌اند آورده شده است.

اطلاع‌رسان‌های شماره ۲، ۷ و ۱۲ خاطرنشان می‌سازند: بسیاری از معلمان از این‌که از اهمیت برنامه‌درسی هنر اطلاع چندانی ندارند، بسیاری از آن‌ها بر این باورند که تنها دانش‌آموزان در انتهای کار یک ورق نقاشی به معلم تحویل دهند، در حالی که درس هنر می‌تواند بسیار گسترده باشد و مواردی شامل یادگیری موسیقی، تمرین خطاطی، آموزش سفال‌گری و یا حتی تولید یک فیلم و یا اجرای یک تئاتر را هم دربرگیرد.

زیرمقوله اول: نامرتب بودن مدرک تحصیلی معلم

اطلاع‌رسان‌های شماره ۵، ۶ و ۱۰ بیان می‌کنند: برخی از معلمان در مدارس هستند که رشته تحصیلی آن‌ها اصلاً با درس هنر هم‌خوانی ندارد، در صورتی که درس هنر یکی از مهم‌ترین دروسی است که دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی با آن مواجه‌اند چون معلم متخصصی در حوزه هنر نیست، نمی‌تواند آن‌طور باید و شاید، محتوای درس هنر را به دانش‌آموز منتقل کند.

تدریس موضوعات درسی هنر توسط متخصصان در دوره ابتدایی پدیده‌ای نادر است گرچه کشورهای کره جنوبی و هلند این‌گونه گفته‌اند که مدارس ابتدایی در این کشورها می‌توانند معلمان متخصص را برای تدریس هنرها به کار گیرند. در استرالیا بیشتر معلمان دوره ابتدایی معلمان عمومی هستند، اما مدارس برای تدریس تخصصی (مانند هنرهای تجسمی یا موسیقی) از معلم‌های ویژه یا متخصصان پاره‌وقت استفاده می‌کنند (شارپ و همکاران، ۲۰۰۰).

زیرمقوله دوم: عدم مهارت معلمان

اطلاع‌رسان‌های شماره ۱، ۱۴ و ۱۵ می‌گویند: بسیاری از معلمان خودشان مهارت‌های



کافی در زمینه هنر ندارند و خود مهارتی را در زمینه هنر کسب نکرده‌اند تا بتوانند آن را به دانش‌آموزان منتقل کنند چون در کشور ما هنر حوزه مغفول برنامه‌درسی است، معلم نیز به دنبال پرورش مهارت‌های هنر نه در خود می‌باشد و نه در دانش‌آموز.

زیرمقوله سوم: عدم اجبار دانش‌آموزان به کارهای عملی

اطلاع‌رسان‌های شماره ۳، ۸ و ۱۱ می‌گویند: متأسفانه معلمان برای داشتن افرادی خلاق و هنرمند در آینده، دانش‌آموزان را به ساختن کاردستی و کارهای عملی هیچ اجباری نمی‌کنند و حتی بسیاری از تکالیف کتاب درسی هنر را سمبل می‌کنند که نتیجه آن عدم تلاش دانش‌آموز برای خلق اثری خلاق می‌باشد. نکته دیگری که در این مورد حائز اهمیت است این است که این سهل‌انگاری و غفلت معلم، خود باعث می‌شود که خلاقیت در دانش‌آموز شکل نگیرد و ما از داشتن افرادی با روحیه خلاق، در آینده محروم شویم.

مقوله دوم: جایگاه نازل درس هنر در میان سایر دروس

این مقوله منتج به ۴ زیرمقوله با عناوین "رویکرد مدیر مدرسه"، "نگاه والدین دانش‌آموزان"، "نگاه کلان جامعه" و "تبدیل کتاب درس هنر به دو کتاب مجزا" می‌باشد.

زیرمقوله اول: رویکرد مدیر مدرسه

اطلاع‌رسان‌های شماره ۵، ۶ و ۱۰ خاطرنشان می‌سازند: برخی از مدیران رویکردشان نسبت به درس هنر این است که به معلمان می‌گویند که اهمیت چندانی نسبت به درس هنر قائل نشوید و حتی ساعت‌هایی را که باید درس هنر تدریس شود، آن ساعات را به کلاس‌های تقویتی دروس ریاضی و یا علوم اختصاص دهید. از سوی دیگر مدیران مدارس دیگری که به فکر ارتقای جایگاه علم و مدرسه از جهت قبولی در مدارس نمونه‌دولتی و تیزهوشان هستند، تأکید اصلی آن‌ها بر این است که روی دروسی مانور دهند که بچه‌ها را در آزمون‌های ورودی مدارس سمپاد، المپیاد و غیره آماده کند.

زیرمقوله دوم: نگاه والدین دانش‌آموزان

اطلاع‌رسان‌های شماره ۴، ۹ و ۱۳، خاطرنشان می‌سازند: برخی از والدین دانش‌آموزان،

باهوش بودن فرزندان را در این تعریف می کنند که الزاماً در دروسی مانند ریاضی و یا علوم نمره ۲۰ کسب کنند و به راحتی وقتی که فرزندان نمی توانند در درس ریاضی موفق باشند برچسب خنگ بودن بر روی او می زنند، در حالی که آن دانش آموز در درس هنر احتمال دارد نمره ۲۰ کسب کند، اما چون نگاه والدین نسبت به درس هنر، نگاهی سطحی است و عقیده بر این دارند که از طریق هنر نمی شود به موفقیت دست پیدا کرد، متأسفانه استعداد بچه ها در همان دوره آغازین و ابتدایی از بین می رود.

زیرمقاله سوم: نگاه کلان جامعه

اطلاع رسان های شماره ۱، ۳ و ۷ خاطرنشان می سازند: شما ببینید مثلاً اگر کودکی به موسیقی علاقه داشته باشد، معلمین و یا حتی والدین او را از این امر منصرف می کنند. به عنوان مثال دانش آموزی بود که علاقه وافری به موسیقی داشت و چون بر حسب ناآگاهی، موسیقی را مساوی با مطربگری می دانستند، سعی می کردند که به نوعی از این تصمیم او را منصرف گردانند، یا چون می گفتند جامعه ما معیارهایی دارد که تو باید برطبق آن معیارها موسیقی را دنبال کنی و بستر آن در کشور ایران فراهم نیست و یا باید به کشورهای اروپایی مهاجرت کنی تا بتوانی مانند برخی از خوانندگان سرشناس به موفقیت دست یابی، او را از هدفش باز می داشتند.

زیرمقاله چهارم: تفکیک درس هنر به دو کتاب درسی مجزا (آموزش نقاشی، آموزش خوشنویسی)

اطلاع رسان های شماره ۷، ۹ و ۱۰ خاطرنشان می سازند: به دلیل این که دانش آموزان بیشتر با این درس آشنا شوند، پیشنهاد می کنم مسئولان محترم انتشار و چاپ کتب درسی تدبیری اتخاذ کنند که کتاب هنر به دو کتاب مجزا تفکیک شود، یعنی یک کتاب آموزش نقاشی داشته باشند، یک کتاب آموزش خوشنویسی، تا دانش آموزان خلاق در این حوزه و رشته شناسایی شوند.

مقاله سوم: کمبود منابع مالی تخصیص داده شده

این مقاله به عناوین "مشکلات اقتصادی دانش آموز"، "عدم تخصیص بودجه مناسب از سوی



وزارت آموزش و پرورش "و" عدم تخصیص بودجه کافی از سوی مدیر "معطوف گردیده است.

زیرمقاله اول: مشکلات اقتصادی دانش آموز

اطلاع رسانی های شماره ۷، ۱۱ و ۱۵ بیان می کنند: بنده در طی سال های خدمت با دانش آموزانی مواجه بودم که متأسفانه به دلیل شرایط بد اقتصادی، قادر به تهیه وسایل لازم برای درس هنر نبودند و این باعث می شد که آن ها نتوانند از فرصتی که در مدرسه برایشان مهیا شده، به نحو احسن استفاده کنند و ساعت این درس را به بطلالت می گذرانند.

زیرمقاله دوم: عدم تخصیص بودجه مناسب از سوی وزارت آموزش و پرورش

اطلاع رسانی های شماره ۳، ۶ و ۹ خاطرنشان می سازند: مکان تدریس درس هنر نسبت به سایر دروس، باید قدری متفاوت باشد، اما چون بودجه ای از سمت وزارت آموزش و پرورش برای درس هنر در نظر گرفته نمی شود، در همان کلاسی که دانش آموزان، دروس دیگر را می گذارند، در همان کلاس نیز معلم باید درس هنر را به دانش آموزان آموزش دهد، در حالی که شیوه تدریس درس هنر تقریباً مشابه درس علوم است، یعنی همان طوری که در درس علوم دانش آموزان را به آزمایشگاه می فرستیم تا به طور عملی به موضوع درگیر شوند، کلاس درس هنر نیز باید طوری طراحی شود که خلاقیت را در دانش آموز ایجاد کند که او بتواند به طور عملی یک اثر هنری را ایجاد و یا خلق کند، چرا که درس هنر همانند ریاضی نیست که معلم پای تخته صرفاً نحوه حل مسائل را به دانش آموز نشان دهد.

زیرمقاله سوم: عدم تخصیص بودجه کافی از سمت مدیر

اطلاع رسانی های شماره ۱، ۶ و ۸ خاطرنشان می سازند: مدیران مدرسه باید منابع کافی و بودجه مناسبی برای درس هنر در نظر بگیرند و به پیشنهادهایی که بعضی معلمان می کنند احترام بگذارند. برخی از مدیران حالت اقتدارگرا دارند و خیلی دوست دارند حرف، حرف خودشان باشد. من شخصاً به یکی از مدیران مدرسه گفتم که شما برای تشویق شاگرد اول ها، هزاران هزینه می کنید، برای درس ورزش بچه ها انواع و اقسام هزینه ها از لباس ورزشی بگیر تا توپ بسکتبال، توپ والیبال، شطرنج و غیره هزینه

می کنید، اما چرا برای درس هنر، هیچ هزینه ای نمی کنید؟ اما چون قدرت اجرایی مدیر مدرسه بالاتر بود، حرف بنده را نادیده گرفت و متأسفانه اجرا نکرد.

مقوله چهارم: کمبود وقت درس هنر

از مصاحبه های نیمه ساختاریافته زیرمقوله های مرتبط با کمبود وقت درس هنر می توان عناوین "تداخل کلاس ها با یک دیگر"، "برگزاری کلاس های تقویتی در زنگ هنر" و "تخصیص زمان بیشتر به درس هنر" را استخراج کرد.

زیرمقوله اول: تداخل کلاس ها با یک دیگر

اطلاع رسان های شماره ۴، ۷ و ۱۵ خاطرنشان می سازند: در بسیاری از برنامه های درسی مدارس، کلاس درس هنر با دروس دیگر تداخل دارد. معلم هنر نیز به راحتی و بدون هیچ گونه مقاومتی کلاس درس خود را مثلاً به معلم درس ریاضی می سپارد، این روند نباید به این شکل ادامه پیدا کند. وقتی که می گویند از این ساعت تا این ساعت مختص به درس هنر است، فقط باید محتوای برنامه درسی هنر به دانش آموزان آموخته شود، نه این که صرفاً چون از دید یک عده ای جایگاه درس هنر، جایگاه نازلی است، جای این برنامه درسی را با یک درس دیگر پر کنیم.

زیرمقوله دوم: برگزاری کلاس های تقویتی در زنگ هنر

اطلاع رسان های شماره ۳، ۵ و ۱۳ خاطرنشان می سازند: متأسفانه برخی از معلمان، ساعت تدریس درس هنر را به کلاس های تقویتی دروس دیگر مانند ریاضی و علوم اختصاص می دهند که این به ضرر دانش آموزان است، چرا که آن ها نمی توانند توانایی ها و استعداد هایشان را در این درس شکوفا نموده و یا به ثمر برسانند.

زیرمقوله سوم: تخصیص زمان بیشتر به درس هنر

اطلاع رسان های شماره ۲، ۷ و ۱۲ خاطرنشان می سازند: زمانی که به برنامه درسی هنر در آموزش مدارس اختصاص می یابد، زمان اندکی است. باید مسئولان تدبیری اندیشند که به این درس در حد دروس پایه، ارج و ارزش قائل شوند تا دانش آموز ایده ها، طرح ها و استعداد هایش در این حوزه از علم شکوفا شود.



مقوله پنجم: بی‌انگیزگی معلمان درس هنر

از مقوله بی‌انگیزگی معلمان درس هنر می‌توان به زیرمقوله‌های "مدیریت نامناسب کلاس‌های درسی" و "کمبود حقوق معلمان هنر" اشاره کرد.

زیرمقوله اول: مدیریت نامناسب کلاس‌های درسی

اطلاع‌رسان‌های شماره ۵، ۷ و ۸ می‌گویند: یکی از دانش‌آموزان برای بنده تعریف می‌کرد که وقتی درس هنر داشتند، معلمشان به جای آشنا کردن آن‌ها با قواعد و اصول هنر، دانش‌آموزانش را در حیاط مدرسه می‌فرستاد تا فوتبال بازی کنند، چرا که معلم نه تخصصی در آن حوزه داشت و نه حتی انگیزه‌ای.

زیرمقوله دوم: کمبود حقوق معلمان درس هنر: اطلاع‌رسان‌های شماره ۴، ۷ و ۱۱ بیان می‌کنند: همه ما می‌دانیم که معلمان در کشور ما نسبت به سایر کشورها، از حقوق ناچیزی برخوردارند، به‌خصوص معلمان درس هنر که وضعیت اسفناکی را سپری می‌کنند. یک معلم درس هنر در خیلی از مدارس عادی در کنار تدریس درس هنر، دروس دیگری را نیز تدریس می‌کند و یا این‌که معلم دو شغله است و در کنار حرفه معلمی به رانندگی تاکسی، بنایی و غیره می‌پردازد، چرا که برای تأمین معاش زندگی خود ناچار است که به یک شغل دیگر در کنار معلمی روی آورد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج پژوهش حاضر در برنامه‌درسی هنر، دومین زیرمقوله از مقوله اول یا عنوان "عدم مهارت معلمان" بود، با پژوهش ون‌دریل و دیگران (۲۰۰۷) که گفته است فرهنگ حاکم بر مدرسه که می‌تواند نشأت گرفته از فرهنگ مدیر، معلمان و اولیا باشد در اهمیت دادن به برنامه‌های درسی اثرگذار است و هم‌چنین اگر معلمان نگرش مثبتی به تغییر نداشته باشند اجرا به درستی شکل نخواهد گرفت، همخوانی دارد و هم‌چنین با پژوهش دیویس (۲۰۱۰) که در پژوهش خود به افزایش نقش هنر در آموزش اولیه قبل از خدمت معلمان پرداخته بود، نشان داد که طیف وسیعی از عوامل قبل و ضمن دوره آموزش معلمان، به تقویت توانایی تدریس کمک کرده است. معلمان دارای هنر تصویرگری، ارزش هنر را در آموزش کودکان تشخیص داده و با بالابردن سطح اعتماد به

نفس، به تخصص‌های گوناگونی برای تدریس هنر دست خواهند یافت، در واقع معلم برای غلبه بر ترس خود در مواجهه با نوآوری‌های برنامه‌درسی، نیازمند چنین تجربی قبل از خدمت است. ارزش هنر در افزایش اعتماد به نفس در کار متخصصان مختلف آموزش هنر مسئله‌ای جدی است که با پژوهش حاضر همخوانی دارد.

همچنین زیرمقوله "عدم مهارت معلمان" با یافته حاصل از پژوهش (احقر، ۱۳۸۴) که در آن یادآور شده اغلب معلمان به علت دانش و مهارت ناکافی در اجرای برنامه درسی از راهکار جانشینی استفاده کردند که جان مک نیل هم به این مورد اشاره دارد همسو و هم‌جهت است و همین‌طور با یافته پژوهش راییت (۲۰۰۹) مبنی بر این که معلمان باید دانش و مهارت کافی درباره هنرها داشته باشند که این مهارت برای داشتن قضاوت صحیح برای یادگیری دانش‌آموزان لازم است همخوانی دارد.

مقوله چهارم پژوهش حاضر، "کمبود وقت درس هنر" بود. کمبود وقت درس هنر باعث می‌شود که پرداختن به هنر به صورت گسترده صورت نگیرد و معلمان فقط به نقاشی و کاردستی‌های خیلی ساده اکتفا کنند و از تعمق برنامه درسی هنر اجتناب کنند. ناآگاهی والدین نسبت به اهمیت نقش هنر در یادگیری کودکان عامل دیگری است.

"عدم تخصیص بودجه مناسب از سوی وزارت آموزش و پرورش" سومین زیرمقوله از مقوله سوم می‌باشد که با نتایج یافته‌های فلاحی و همکاران (۱۳۹۰)، مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۰)، تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۸۹) و دیویس (۲۰۱۰) مبنی بر این که کمبود امکانات برای تدریس هنر و عدم وجود فضای مناسب و مواد آموزشی کافی در مدرسه، همخوانی دارد.

"تفکیک درس هنر به دو کتاب مجزا" چهارمین زیرمقوله از مقوله دوم می‌باشد. بررسی مداوم کتاب راهنمای معلم برنامه درسی هنر و ارزیابی عملکرد معلمان و گرفتن بازخورد از آن‌ها به صورت متناوب و کاربرد آن در نحوه تدوین کتاب راهنمای هنر در روزرسانی محتوای آن، می‌تواند در پیشبرد این مهم مفید و سودمند واقع شود.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود متصدیان و مسئولان امر در تغییر برنامه‌های درسی تلاش بیشتری کنند تا با فرهنگ‌سازی و بسترسازی مناسب، نگرش



معلمان را نسبت به این امر بهبود بخشیده و زمینه را برای اجرای تغییر هر چه بهتر آماده نمایند، همچنین پیشنهاد می‌شود که:

۵ بهبود نگرش معلمان نسبت به برنامه درسی هنر با ارائه آموزش‌های مناسب ضمن و حین خدمت؛

۵ بالا بردن سطح آگاهی والدین نسبت به اهمیت درس هنر؛

۵ ایجاد بسترهای مناسب برای تبادل تجارب بین معلمان؛

۵ همچنین پیشنهاد می‌شود که معلمان برای رفع مهجوریت برنامه درسی هنر، لازم است محتوای برنامه درسی را بدانند و به شناسایی و تعیین مواد آموزشی، وظایف و فعالیت‌های مناسب برای موقعیت‌های یاددهی-یادگیری ویژه توانمند شوند و در یک کلام مهارت خود را ارتقا بخشند.

منابع

ارنشتاین، آلن و پی‌هاکینز، فرانسیس؛ مبانی اصول و مسائل برنامه درسی جلد اول. مترجم: احقر، قدسی (۱۳۸۴). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

استراس، آنسلم، کوربین، جولیت (۱۳۹۰). اصول روش تحقیق کیفی (نظریه‌های مبانی رویه‌ها و روش‌ها)، ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

آیت‌اللهی، مینو و همکاران (۱۳۹۱). راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی؛ برای معلمان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی. دفتر تألیف کتاب‌های درسی، وزارت آموزش و پرورش. تمنایی‌فر، محمدرضا؛ امینی، محمد و یزدانی کاشانی، زینب (۱۳۸۹). تأملی بر کارکردهای تربیت هنری در نظام آموزشی. فصلنامه جلوه هنر، دوره جدید، شماره ۲.

غفاری، افسانه (۱۳۶۴). آموزش هنر و نقش آن در رشد خلاقیت دانش‌آموزان (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی و یوسف فرحنگ، ماندانا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال دهم، شماره ۳۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). آموزش عمومی هنر؛ چپستی، چرایی و چگونگی، تهران: مدرسه.

مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان (۱۳۹۳). برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش،



تهران: سمت.

میزاییگی، حسن (۱۳۹۰). نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان، تهران: مدرسه.

Davies, Dan (2010). Enhancing the role of the arts in primary pre-service teacher education. Bath Spa University, Newton Park, Bath, Somerset BA29BN, England, UK.

Deasy, Richard. Ed (2002). Critical links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Eisner, Elliot (2002). The Lessons the Arts Teach, Available at learning and Arts: Crossing Boundaries Proceedings from an Invitational Meeting for Education, Arts and Youth Funders Held January, Los Angeles.

Eisner. Elliot (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? In Eisner, The Kind of Schools We Need. PP-87, 100.

Kocer, Hale (2012). The evaluation of the art activities applied in preschool education programmes in terms of self-expression opportunity given to child. Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Division of Preschool Education Antalya Turkey.

Orhun Beykal, Feryal (2009). Training & Teaching style in achieving a Desired Classroom Discipline at Visual Art Courses. World Conference on Educational Sciences. Procedia Social and Behavioral Sciences v1, 692-696.

Reinhartz, R. J. (1997). Teaching and Learning in Elementary School. Princeton, NC: Merrill Co.

Robinson, Ken. (2000). Arts Education's Place in a Knowledge-Based Global Economy, Available at Learning and Arts: Crossing Boundaries/Proceedings from an Invitational Meeting for Education, Arts and Youth Funders Held January, Los Angeles.

Sharp, Caroline and Metais Le Joanna (2000). The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective, Qualification and Curriculum Authority in England.

Van Drel, J. H.: Bulte, A.M. W & Verloop, N. (2007). "The relationship between teacher's general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs". Journal of learning



and instruction, 17(5): 156-171.

Wright, Peter. (2009). Teaching in Arts Education, International Handbook of Research on Teachers and Teaching, Part One Editors. Edited by Lawrence J. Saha and A. Gary Dworkin. Springer Science and Business Media, LLC.

بهبود وضعیت درسی دانش آموزان : تجربه زیسته معلمان

دکتر منصور دهقان منشادی^۱، نجمه احمدی بغدادآبادی^۲، نعیمه احمدی بغدادآبادی^۳

چکیده :

توجه به وضعیت درسی دانش آموزان در امر تدریس، یکی از موارد مهم است. هدف این پژوهش بررسی تجربه زیسته معلمان در زمینه بهبود وضعیت درسی می باشد. این پژوهش به روش تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. به این منظور مصاحبه با ۵ نفر از معلمان، که طی آن تجارب خود را بیان نموده اند انجام شد. داده های بدست آمده از این مصاحبه ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. و به ۵ مقوله اصلی که عبارتند از: مقوله اول (استفاده از تشویق)، مقوله دوم (ایجاد انگیزه)، مقوله سوم (روحیه انتقادپذیری معلمان)، مقوله چهارم (توقع درست از دانش آموزان) و مقوله پنجم (اجتناب از تنبیه بدنی) رسیدیم. به طور کلی چنین می توان بیان کرد با توجه به اینکه معلمان در فرآیند آموزشی درگیرند این دست از پژوهش ها که به واکاوی می پردازند می تواند مفید واقع گردد و راهکارهای مناسبی بدست آید. در برخی موارد دلایل ضعف درسی دانش آموزان با یکدیگر متفاوت می باشد و باید با توجه به شناختی که از آن دانش آموز به دست می آید راهکاری برای بهبود وضعیت درسی اش در نظر گرفت.

کلید واژه ها : تجربه زیسته ؛ معلمان ؛ دانش آموزان ؛ بهبود ؛ درس.

مقدمه

دانش آموزان هر جامعه، قشر کارآمد و آینده سازان هر کشور هستند، گروهی که بخش عمده برنامه ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می دهند و پیشرفت تحصیلی آن ها، در کسب موفقیت های آتی شان از اهمیت بسزایی برخوردار است. بنابراین شناسایی

۱. هیات علمی دانشگاه فرهنگیان یزد

۲. کارشناسی ارشد و دبیر زبان و ادبیات فارسی. na.ahmadi7070@yahoo.com.

۳. کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی



عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و توجه به آن ها گامی به سوی توسعه پایدار است. پژوهشگران بیان می کنند مهم ترین نشانگر بازده علم و برجسته ترین نشانگر کاری که هر نظام آموزشی باید انجام دهد، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. از این رو موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد و به چه میزانی توانسته است به عملکرد مورد انتظار دست یابد (به نقل از حسن آبادی و همکاران، ۱۳۹۱).

یکی از واقعیتهای مهم هستی وجود تنوع در میان پدیده های عالم است. نه تنها گونه های مختلف جانداران و گیاهان باهم فرق دارند، بلکه اعضای هر گونه نیز بایکدیگر متفاوت اند. انسان ها نیز مشمول همین قاعده اند. دانش آموزان از لحاظ توانایی های ذهنی، روش های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، و علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیتهای تحصیلی باهم تفاوت دارند. بنابراین، در نظر گرفتن تفاوت های فردی دانش آموزان در آموزش و برخورد متناسب با ویژگی های خاص آنان از وظایف مهم معلمان است. نتایج پژوهش های انجام شده در این باره نیز بر این حقیقت تاکید کرده اند که توجه به تفاوت های فردی یادگیرندگان از سوی معلمان در بهبود کیفیت یادگیری و افزایش سطح پیشرفت تحصیلی آنان بسیار تاثیر گذار است.

عوامل مختلفی موجب تفاوت در میان یادگیرندگان می شوند. آنچه در سالهای اخیر بیشتر از بقیه عوامل نظر روانشناسان پرورشی و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده تنوع سبک های یادگیری و تفکر و راهبردها و روش های یادگیری و مطالعه است. این تفاوت ها عمدتاً در چگونگی برخورد یادگیرنده با موضوع های مختلف یادگیری و نحوه فراگیری، نگهداری و استفاده از آن یادگیریها مطرح بوده است (سیف، ۱۳۹۵: ۲۷۰).

معلم در برخورد با یادگیرندگان مختلف باید بپذیرد که هریک از آنان ممکن است با سبک خاصی از یادگیری به انجام تکالیف درسی و یادگیری موضوع های مختلف بپردازد. بنابراین، باید آماده باشد تا با هریک از دانش آموزان خود برخوردی متناسب با سبک و شیوه یادگیری او داشته باشد (همان، ۲۹۱). از آنجا که معلمان نقش محوری در بهبود وضعیت درسی دانش آموزان دارند، در نتیجه درک آنان از شرایط دانش آموزان اهمیت حیاتی برای پیشرفت تحصیلی آنان دارد. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که معلمان چه تجاربی برای بهبود وضعیت درسی دانش آموزان دارند و از

این طریق راهکارهایی را برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بدست آوریم .

روش تحقیق

پژوهش کیفی به معانی، دیدگاه ها و ادراکات توجه دارد؛ یعنی در پی فهم معنای وقایع، موقعیت ها، اعمال شرکت کنندگان مطالعه و توضیحات آن ها در مورد زندگی و تجارب خود، از دیدگاه خود آن ها است. معنا در این جا به مفهوم وسیع آن به کار می رود و شامل شناخت ها، علایق و مقاصد و هر چیز دیگری است که پژوهشگران کیفی با عنوان «دیدگاه شرکت کنندگان» از آن یاد می کنند. دیدگاه شرکت کنندگان در مورد وقایع و اعمال، صرفاً در توضیحاتی که در مورد آن ها می دهند و قضاوت در مورد درستی یا نادرستی آن خلاصه نمی شود و این تنها بخشی از واقعیتی است که پژوهشگر کیفی سعی در ادراک آن دارد. در پژوهش کیفی، پژوهشگر نه تنها به وقایع فیزیکی و رفتارهای ظاهری توجه می کند، بلکه این امر را نیز مورد توجه قرار می دهد که شرکت کنندگان پژوهش چگونه به این وقایع معنا می دهند و این ادراک، چگونه رفتار آن ها را تحت تأثیر قرار می دهد. ادراک معنایی که رخدادها و رفتارها برای شرکت کنندگان پژوهش دارد، پژوهشگر را از لایه های سطحی این وقایع و رفتارها فراتر برده، به وی امکان می دهد که بینش عمیق تری از موضوع های مورد بررسی به دست بیاورد (حریری، ۱۳۸۵: ۶).

از آن جا که هدف پژوهش، بررسی تجربه زیسته معلمان در زمینه بهبود وضعیت درسی می باشد، استفاده از رویکرد کیفی با راهبرد پدیدارشناسی مناسب ترین انتخاب روش شناختی به شمار می آید. در این پژوهش شرکت کنندگان براساس نمونه گیری هدفمند از بین معلمان پیشکسوت انتخاب شدند و تا رسیدن به اشباع اطلاعات مصاحبه ها ادامه یافت که تعداد ۵ نفر از معلمان پیشکسوت شهرستان مهریز را در بر می گرفت. به منظور جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته و عمیق استفاده شد و مدت مصاحبه ها بین ۶۰-۹۰ دقیقه و در یک جلسه بود. و بعد از اتمام مصاحبه ها به تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده ها پرداخته شد. هم چنین به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، شرکت کنندگان با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند.



یافته های پژوهش

در این بخش از پژوهش، داده های حاصل از مصاحبه معلمان پیشکسوت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مقولات اصلی و فرعی استخراج شد. در بخش زیر مقوله های اصلی آورده شده است:

مقوله های اصلی
۱- استفاده از تشویق
۲- ایجاد انگیزه
۳- روحیه انتقادپذیری معلمان
۴- توقع درست از دانش آموزان
۵- اجتناب از تنبیه بدنی

جدول شماره ۱: بهبود وضعیت درسی دانش آموزان

مقوله اول: استفاده از تشویق

از صحبت های معلمان این مطلب فهمیده شد که تشویق یکی از رکن های اصلی برای بهتر شدن وضعیت دانش آموزان ضعیف می باشد. با توجه به گفته های آنان کد استفاده از تشویق شکل گرفت. یکی از معلمان در زمینه عدم تنبیه دانش آموزان چنین بیان می کند:

«از ابتدای خدمتم تا الان دانش آموزی را مجازات نکردم و سعی کردم با تشویق مطالب درسی را به دانش آموزانم یاد بدهم.»

تجربه یکی از معلمان در زمینه توجه به خصوصیات خوب دانش آموزان برای بهبود وضعیت درسی آنان چنین است:

«دانش آموزی داشتم که از نظر درسی بسیار ضعیف بود و نمی دانستم با او چه کار کنم. به همین خاطر تصمیم گرفتم مطالعاتی در این زمینه انجام دهم. یافته های علمی روانشناسی به من آموخت برای حل این مشکل این منم که باید تغییر روش و نگرش بدهم. باید به خصوصیات خوب دانش آموز توجه کنم.»

وهم چنین در ادامه روش بکارگیری خود را برای تشویق دانش آموز ضعیف چنین

بیان می کند:

«پس از مدتی متوجه شدم که این دانش آموز یک ویژگی خوب دارد و آن خط زیبای او است. به او گفتم به پای تخته سیاه بیاید و یک شعر بنویسد. سپس از بچه ها خواستم که برای خط زیبایش او را تشویق کنند و بعد چند سؤال آسان از درس از او پرسیدم و با اینکه نمره او از پانزده بیشتر نمی شد ولی به او نمره بیست دادم. و دوباره از بچه ها خواستم که او را تشویق کنند چندین جلسه این کار را تکرار کردم. بعد از این شاهد بودم که دانش آموزی دیگر شده است. درس خوان و مؤدب تر شده بود. و نمرات بالایی می گرفت. نه تنها در درس تاریخ بلکه در تمام دروس پیشرفت چشمگیری کرد. خوشبختانه مسیر زندگیش عوض شد و در حال حاضر از دانشگاه فارغ التحصیل شده و در یک اداره به عنوان کارمند مشغول به کار است.»

یکی دیگر از معلمان براهمیت دادن جایزه چنین می گوید:

«درس علوم هم درس تئوری و عملی بود. از بسته های تشویقی در بین شاگردانم استفاده کردم و به آنها گفتم: بچه ها هر کس امتیاز بیشتری در درسش به دست بیاورد جایزه می گیرد و برای اینکه ثابت کنم سر قولم هستم دو شاگرد درس خوان کلاس را جایزه دادم. و تعداد هدیه ها را روز به روز بیشتر کردم. تا حدودی بچه ها بهتر شدند.»

مقوله دوم: ایجاد انگیزه

طبیعت انسانها به گونه ای است که وقتی در انجام امور مورد تشویق قرار می گیرند، درصدد برمی آیند تا آن کارها را بهتر انجام دهند. خصوصا در سنین پایین که انسانها پیچیدگی کم تری دارند. و از طرف دیگر چون مسائل فکری را نمی توان با زور و اجبار به دیگران یاد داد، باید انگیزه لازم برای یادگیری در افراد ایجاد نمود تا خودشان به طور دلخواه به فراگرفتن آن امور بپردازند. بنابراین معلم باید به انحاء مختلف، برای علاقمند کردن و ایجاد انگیزه در دانش آموزان، کوشش کند. صاحب نظران تعلیم و تربیت، اهمیت فراوانی برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان قائل هستند، به طوری که عده ای آنرا رمز یادگیری دانسته اند (اچ کلارک، ۱۳۶۸: ۱۲۸).

باتوجه به مطالب مذکور، ایجاد انگیزه در دانش آموزان اهمیت فراوانی دارد به طوری



که عده ای آن را یکی از عوامل مهم در یادگیری و فراگیری بهتر دروس می دانند. ایجاد انگیزه در دانش آموزان اثرات تربیتی مثبتی دارد و راههای زیادی برای ایجاد انگیزه در بین آنها وجود دارد. باتوجه به مصاحبه های انجام شده کد ایجاد انگیزه انتخاب شد. یکی از معلمان مصاحبه شونده در زمینه مشکلات خانوادگی و بی انگیزگی دانش آموزان بیان می کند:

«عده ای از دانش آموزان در طول سال تحصیلی انگار به زور، به مدرسه می آمدند و هیچ انگیزه ای برای درس خواندن نداشتند. بنده در مدرسه ای درس می دادم که بسیاری از دانش آموزان آن مدرسه یکی از والدینشان را از دست داده بودند و یا مشکل مالی داشتند. بنابراین، این دانش آموزان انگیزه ای برای توجه به درس نداشتند»

وهم چنین استفاده از ابزارهای نوین کمک آموزشی را در ایجاد انگیزه موثر می داند:

"بنده از هر کمکی دریغ نکردم. تا جایی که با هزینه خودم برای مدرسه ابزار و تکنولوژی های نوین آموزشی را تهیه کردم. دانش آموزان خیلی مشتاق شدند که ببینند اینها به چه کاری می آیند. با کمک وسایل پیشرفته آموزشی تمام مطالب کتاب علوم را به دانش آموزان یاد دادم و توانستم اشتیاق و انگیزه درس خواندن را در آنها ایجاد کنم روز اول سال تحصیلی، با شور و اشتیاق و امید فراوانی وارد مدرسه شدم. اما با دیدن دانش آموزانی ناامید و بی انگیزه، شور و اشتیاق ام به خاموشی گرایید. از دیدن دانش آموزان با این بی انگیزگی و ناامیدی آن هم در اول سال تحصیلی تعجب کردم."

مقوله سوم : روحیه انتقادپذیری معلمان

نقد کردن و نقد شدن به رشد و توسعه فکر کمک می کند، البته نقدها باید سازنده باشد. و به توسعه فکری کمک کند. نه اینکه به تحقیر کسی منتهی گردد.

در صورتی که فردی به کار خود علاقه نداشته باشد موجب می شود کارش را به درستی انجام ندهد. و در همین رابطه مورد نقد قرار بگیرد. تجربه تلخ یکی از معلمان در مورد عدم علاقه به حرفه معلمی چنین است :

«در همان سال های اولیه معلمی به دلیل نداشتن علاقه به کارم، صبر و حوصله

کافی برای حرفه معلمی نداشتم و به دانش آموزان توجه کافی نمی کردم. گاهی دانش آموزان بی پروا به من می گفتند: آقا چقدر شما دستتان را موقع تدریس تکان می دهید؟ چرا همیشه لباس تکراری می پوشید؟ چرا اینقدر حرف می زنید آن هم با عجله، ما حرفه‌ایان را متوجه نمی شویم. هر روز نقد کردن من بیشتر می شد.» همانطور که گفته شد نقد سازنده موجب بهتر شدن امور می گردد. یکی از معلمان درمورد عدم توجه به نقد سازنده دانش آموزانش چنین می گوید:

«اصلاً دیگر دانش آموزان فرصت درس دادن به من نمی دادند و همیشه در حال نقد کردنم بودند. من هم به حرفهای آنها توجهی نمی کردم و کار خودم را انجام می دادم. حق هم با دانش آموزان بود چون در طول سال تحصیلی، نمی توانستند حرفهای من را متوجه شوند و این مسأله باعث افت تحصیلی دانش آموزان شده بود. دانش آموزانم خیلی به درس و کلاس اهمیت می دادند. ولی من روحیه انتقادپذیری نداشتم و با لحن تند دانش آموزانم را دعوا می کردم. شاگردانم نتوانستند در امتحانات پایانی نمرات خوبی کسب کنند. از رفتارم پشیمان بودم که چرا یک دفعه هم که شده به حرفهای شاگردانم توجهی نکردم. حق با شاگردانم بوده، تمام ضعف ها و عیبهایی را که دانش آموزان به من گوشزد می دادند، را داشتم ولی افسوس که اهمیتی به نقد هایشان ندادم.»

مقوله چهارم: توقع درست از دانش آموزان

معلم باید از مسائل اقتصادی و فرهنگی خانواده دانش آموزان آگاهی داشته باشد زیرا توقع نابجا در برخی موارد دانش آموز را از درس و محیط مدرسه دلسرد می کند. معلم باید به شرایط خانوادگی متفاوت دانش آموزان توجه نماید.

یکی از معلمان صاحب‌ه شونده درمورد عدم توجه به تفاوت های فردی و مالی دانش آموزانش بیان می کند:

«در سال های ابتدایی خدمتم، همیشه از دانش آموزان چیز های زیادی را طلب می کردم. مثلاً برای درس هنر هر جلسه از بچه ها می خواستم مقوا، آبرنگ و ... بیاورند. بنده وضع مالی خوبی داشتم. و توجهی به وضعیت مالی بچه ها نداشتم. همیشه وقتی به دانش آموزان می گفتم برای جلسه بعد ابزار و وسایلی را بخرند.



سکوت کلاس درس را فرا می گرفت. یک روز یکی از دانش آموزان که لهجه خاصی داشت گفت: اجازه خانم معلم، می دانید پدر من چه می گوید؟ می گوید: خانم معلمتان بیکار است و خیلی پولداره، نمی داند که ما پول نداریم که همش می گوید این و آن را بخرید. این بچه آنقدر شیرین حرفش را برای من گفت که تلنگری به من وارد شد. که متوجه بشوم که وقتی می گویند تفاوت فردی یا مکانی بی دلیل نیست. زیرا من، در خانواده ای بزرگ شده ام که اینها را درک نکرده ام ولی آن زمان با حرف شاگردم متوجه شدم، شاید بعضی ها واقعا توانایی خرید یک مقوا را هم ندارند. از آن به بعد تا همین امروز من سعی کردم چیزی را از بچه ها بخواهم که توانایی مالی داشته باشند و اجباری در آن نباشد و این یکی از درس های بزرگی بود که من از شاگردانم گرفتم. به جای اینکه به آن ها درس بدهم.»

مقوله پنجم: اجتناب از تنبیه بدنی

در امر تعلیم و تربیت، استفاده از تنبیه و خشونت کار بسیار ناپسندی است. بعضی از معلمان به دلیل کم تجربگی و عدم شناخت ویژگی های روانشناختی و عدم علاقه به حرفه معلمی از تنبیه استفاده می کنند که این امر باعث می شود آرامش کلاس بر هم زده شود. و نوعی ترس و اضطراب در دانش آموز ایجاد شود. از مطالب جمع آوری شده از مصاحبه ها به کد اجتناب از تنبیه بدنی رسیدیم. یکی از معلمان مصاحبه شونده بیان می کند:

«هر معلمی در دوران خدمتش تجربه های زیادی چه موفق و چه نا موفق دارد. بنده در اوایل خدمتم بسیار عبوس و جدی بودم، علاقه چندانی هم به کارم نداشتم. در مدرسه روستایی که محل خدمتم بود و فضای آموزشی مناسبی نداشت. هر روز باید مسافت زیادی را طی می کردم و از لحاظ مالی در مضیقه بودم. دانش آموزان هم خیلی نا منظم و فقیر بودند و باید با زور و کتک درس می خواندند. هر جلسه تکالیف زیادی به آنها می دادم و تمام اعصاب خردی و ناراحتیم را سر آنها خالی می کردم. یک جلسه از تمام دانش آموزان درس پرسیدم و به هر کس که جواب سؤالات را بلد نبود سیلی می زدم. آن روز دانش آموزی درس نخوانده بود و نمی توانست به سؤالات جواب بدهد. همین که به طرفش رفتم تا سیلی به او بزنم، عینکش را با

عجله برداشت تا با ضربه سیلی دچار مشکل نشود. از این حرکت او همه بچه ها خندیدند. اما دو سیلی به او زد و از کلاس بیرونش کردم. دانش آموز بعد از کلاس از من معذرت خواست و برایم تعریف کرد که پدر و مادرم بر اثر تصادف فوت کرده اند. و پیش مادر بزرگش زندگی می کند و عینکش را با قرض خریده است با این حرفش انگار دنیا سرم خراب شد که چقدر سنگدل هستم."

بحث و نتیجه گیری

فرآیند تعلیم و تربیت هر جامعه، در چارچوب نهادی به نام آموزش و پرورش تحقق می یابد. در برخی موارد، دانش آموزان در رسیدن به اهداف آموزشی خود با مشکلاتی روبه روهستند. یکی از بحث انگیزترین مسائلی که معمولاً دانش آموزان با آن روبه رو هستند، افت تحصیلی است که سالانه بخش قابل توجهی از بودجه، نیروی انسانی و امکانات را تلف می کند و اثرات ناخوشایندی از نظر روحی و روانی بر فراگیران وارد می نماید و مشکلات عدیده ای را نیز بر خانواده ها و جامعه تحمیل می نماید.

دانش آموزان ضعیف در صورتی که راهکاری برای ارتقای درسی شان مدنظر قرار نگیرد، تمایلشان به درس و اعتماد به نفس شان کاهش می یابد و در مواردی این ضعف درسی، موجب ترک تحصیل در این دسته از دانش آموزان می گردد و این ترک از تحصیل، می تواند به آسیب های اجتماعی در جامعه دامن بزند. با توجه به اهمیت موضوع، در این پژوهش به واکاوی تجربیات معلمان در زمینه بهبود وضعیت درسی دانش آموزان پرداختیم. از جمله راهکارهای بدست آمده در این پژوهش برای ارتقای وضعیت درسی عبارتند از: ۱- استفاده از تشویق ۲- ایجاد انگیزه ۳- روحیه انتقادپذیری معلمان ۴- توقع درست از دانش آموزان و ۵- اجتناب از تنبیه بدنی. معلم در کلاس درس باید بداند در صورتی که کیفیت یادگیری دانش آموزی پایین است باید به بررسی علل آن بپردازد. در برخی موارد می توان با تشویق یا ایجاد انگیزه دانش آموز را با درس همراه نمود. در برخی موارد طبق مصاحبه های صورت گرفته می تواند علت ضعف درسی ناشی از رفتار نادرست معلم باشد. پس باید با شناخت درست به رفع موانع پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بپردازیم.

«در پایان دست همه همکاران فرهنگی را می بوسم و به آنها خدا قوت می گویم و



آرزوی موفقیت آنها را در تمامی مراحل کار و زندگیشان از خداوند متعال خواستارم».

منابع

حریری، نجلا. (۱۳۸۵). اصول و روش های پژوهش کیفی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.

حسن آبادی، حمیدرضا و دیگران (۱۳۹۱). عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: نتایج مقدماتی یک مطالعه ملی. مجموعه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران.

لئونارد، اچ کلارک. آموزش در دوره متوسطه، ترجمه جواد طهوریان (مشهد: انتشارات آستان قدس، ۱۳۶۸).

آسیب شناسی بین المللی سازی آموزش و برنامه درسی از دیدگاه دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان

دکتر سید محمد علی میرجلیلی^۱، دکتر عسکری اصغری گنجی^۲

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

امروزه تغییرات و تحولات بین المللی، حرکت دانشگاه فرهنگیان به سوی بین المللی سازی را با توجه به فواید آن در پیشبرد اهداف دانشگاه بیش از پیش کرده است. هدف این تحقیق آسیب شناسی بین المللی سازی آموزش و برنامه درسی از دیدگاه دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان ساری است. این تحقیق کمی از نوع توصیفی بوده، که با بهره گیری از روش پیمایشی انجام شده است، جامعه آماری این پژوهش شامل ۸۵۰ نفر از دانشجو معلمان دو پردیس دختران و پسران دانشگاه فرهنگیان ساری در سال ۱۳۹۷ بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۶۴ نفر تعیین گردید، و با بهره گیری از روش نمونه گیری تصادفی ساده ۲۶۴ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود. روایی محتوایی و صوری ابزار جمع آوری اطلاعات با استفاده از نظر ۳ نفر از اساتید علوم تربیتی و ۳ نفر از متخصصان حوزه بین المللی سازی تایید شد، و اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵. مورد محاسبه قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای نرمال سازی داده ها و تی تک نمونه ای برای آزمون فرضیات بهره گرفته شد. یافته ها نشان داد از دیدگاه دانشجویان بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری در ابعاد ساختار سازمانی، امکانات و منابع و ابعاد فرهنگی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. بنابراین با توجه به ضرورت بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان و اهمیت آن در پیشرفت این دانشگاه در فضای ملی و رقابت های بین المللی، لازم است که مسئولین و دست اندرکاران دانشگاه فرهنگیان اقدامات لازم را برای انجام این امر

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (20miryazdi@gmail.com)

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان



مهم با تاکید بر ابعاد ساختار سازمانی، امکانات و منابع و فرهنگ اتخاذ نمایند.

واژگان کلیدی: بین‌المللی‌سازی، آموزش، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

امروزه توسعه همکاری‌های علمی بین‌المللی در دنیای امروز و به خصوص در حوزه علوم و فناوری، شالوده اصلی رشد و توسعه علمی هر کشور در فرایند توسعه اقتصادی محسوب می‌شود و باید با توجه به روند جهانی شدن که تأثیر بسزایی بر افزایش همکاری‌های علمی و تحقیقاتی در سطح منطقه‌ای و جهانی دارد، مورد توجه خاص قرار گیرد (شرقی، ۱۳۸۸). اگرچه بین‌المللی‌شدن و جهانی‌شدن یکی نیستند، اما به صورتی پویا مفاهیمی به هم وابسته هستند. جهانی‌شدن را می‌توان عامل شتاب‌دهنده و کاتالیزور تصور کرد، در حالی که بین‌المللی‌شدن، گونه‌ای پاسخ است، اما پاسخی فعال و هوشمندانه که جهان آموزش عالی را تغییر می‌دهد و جهانی‌شدن، باعث تغییر دنیای بین‌المللی شده را می‌شود (نایت^۱، ۲۰۰۴).

به باور متخصصان، امروزه بین‌رسالت آموزش عالی و اثرات پدیده اجتناب ناپذیر جهانی شدن تنشی ایجاد شده است. دانشگاه‌ها از طرفی، مؤسساتی محلی و ملی هستند و انتظار می‌رود همواره متوجه نیازهای بومی و ملی باشند. از طرف دیگر، رقابت، چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از جهانی‌شدن باعث شده تا دانشگاه‌ها با نگاهی فراتر، سطح و عمق نظر و عمل خویش را گسترش دهند. برخی معتقدند راه حل رفع این تنش جهانی محلی، جهانی‌سازی آموزش عالی نبوده و بین‌المللی‌سازی آموزش عالی کارگشایتر است (بک^۲، ۲۰۰۸). به طور کلی، هدف عمده بین‌المللی‌سازی آموزش عالی توسعه دانش، توانایی، نگرش و ارزش‌هایی است که در سطح بین‌المللی شناخته شده است (جکسون^۳، ۲۰۰۸). دیدگاه غالب این است که با تحول و ایجاد تغییر در برخی از ابعاد، ساختارها و برنامه‌های آموزش عالی در جهت بین‌المللی‌شدن می‌توان به بین‌المللی‌شدن آموزش عالی کمک کرد. در این راستا، بسیاری از نظریه‌پردازان به

1. Knight

2. bak

3. Jackson

ارائه دیدگاه‌های خود در خصوص فرایندهای بین‌المللی شدن آموزش عالی پرداخته و راهکارهای پیشنهادی آنان در طول دهه‌های اخیر به شیوه‌های گوناگون به کار گرفته شده است (عارفی و همکاران، ۱۳۹۷).

در گذشته بین‌المللی‌سازی فعالیتی انفرادی تلقی می‌شد و به کل نظام آموزشی بی‌توجه بود اما امروزه بین‌المللی‌سازی فقط بر جابجایی بین‌المللی دانشجویان و اساتید متمرکز نیست بلکه حدود و ثغور آن تمام اجزاء و عناصر نظام‌های آموزشی را شامل می‌شود (واندر^۱، ۱۹۹۷)، و این حدود و ثغور شامل حوزه‌های جابجایی علمی، بین‌المللی‌سازی در خانه، برنامه درسی و نتایج یادگیری، آموزش بدون مرز، فراساحلی، فراملیتی و فرامرزی، بین‌المللی‌سازی پژوهش و توسعه همکاری و ظرفیت‌سازی است. ضرورت بین‌المللی‌سازی آموزش‌های دانشگاهی از آن جهت است که این پدیده بر کیفیت آموزش و موقعیت یک دانشگاه در کوتاه‌مدت و بلندمدت اثرات مثبتی دارد (برامر، ۱۹۹۵)، و رشد بازار کار بین‌المللی، تأکید روزافزون بر جامعه دانش‌بنیان، کاهش منابع عمومی اختصاص یافته به آموزش و تأکید بر یادگیری مادام‌العمر بر اهمیت بین‌المللی آموزش‌های دانشگاهی افزوده است (نایت، ۲۰۰۴). در حقیقت بین‌المللی‌سازی آموزش عالی به عنوان پاسخی ممکن به جهانی‌سازی است، و بین‌المللی‌سازی فرایندی است که دولت‌ها می‌توانند بیش‌تر از جهانی‌سازی آن را هدایت کنند (واندر و واندی، ۲۰۰۷). در این بین بدیهی است که دستیابی به این اهداف مهم از طریق آموزش و برنامه درسی که نقش بسزایی را در موفقیت موسسات آموزش عالی به سوی بین‌المللی‌سازی دارد، حصول می‌گردد.

بر این اساس امروزه محققان بسیاری بر نقش محوری بین‌المللی‌سازی برنامه درسی به عنوان عنصر حیاتی در فرایند تدریس و یادگیری تأکید می‌کنند (بوند^۲ و همکاران، ۲۰۰۳؛ گرین^۳ و همکاران، ۲۰۰۳؛ نایت^۴، ۱۹۹۴؛ لمسون^۵، ۲۰۰۲؛ پگی^۶،

1. Van der

2. Bond

3.- Green

4.- Knight

5.- Lemasson

6.- Paige



۲۰۰۳؛ تونکین^۱ و همکاران، ۱۹۸۱). بین‌المللی‌سازی برنامه درسی عبارت است از دادن هویتی بین‌المللی به دروس و رشته‌ها از طریق آموزش و ترویج برنامه‌های درسی به فراسوی مرزهای جغرافیایی و تلقی مردمان کشورهای مختلف جهان به عنوان شهروندان جامعه جهانی است (دیبا واجاری، ۱۳۸۸). برمر^۲ و همکاران (۱۹۹۵) اذعان دارند که برنامه درسی بین‌المللی به فعالیت‌های بین‌المللی از قبیل؛ برنامه‌های مطالعات خارج از کشور، دوره‌های تحصیلی زبان خارجی، برنامه‌های بین‌رشته‌ای یا منطقه‌ای، تدارک برنامه‌ها یا دوره‌های آموزشی با تمرکز و مقایسه بین‌المللی یا بین فرهنگی اشاره دارد. نایت (۱۹۹۴) نیز برنامه درسی را به عنوان ستون اصلی فرایند بین‌المللی توصیف می‌کند. در ارتباط با این پژوهش تحقیقاتی در داخل و خارج صورت گرفته که در زیر به آن اشاره می‌گردد:

عارفی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با عنوان آسیب‌شناسی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران به این نتیجه رسید که امکان بین‌المللی شدن دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران کمتر از حد متوسط است و در سطح پایین‌تری از میانگین فرضی قرار دارد. در پژوهشی با هدف بررسی عوامل مؤثر بر بین‌المللی‌سازی آموزش علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی زمانی منش و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که حیطه‌های اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، مدیریتی و اطلاع‌رسانی در حد متوسطی قرار دارند. فتحی واجارگاه و همکارانش (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای با عنوان روند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی با رویکرد آموزش از دور در آموزش عالی ایران به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر موفقیت فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی با رویکرد آموزش از دور در آموزش عالی ایران، گسترش همکاری‌های بین‌المللی دانشگاه‌ها، گسترش استفاده از زبان بین‌المللی در تدریس، تجدیدنظر در قوانین جاری و شفاف‌سازی آن‌ها، توسعه منابع مالی، انسانی و زیرساخت‌های تکنولوژیک لازم، بهره‌برداری از فرصت تشابهات فرهنگی، انتخاب موضوع‌های درسی مناسب و لحاظ کردن رویکرد تبدیل‌شونده در عناصر برنامه درسی است.

1.- Tonkin

2.- Bremer

دیبا و اجاری (۱۳۸۸) در پژوهشی با هدف مفهوم پردازی بین المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی، ابعاد و روندها به این نتیجه رسید که وجه به توسعه دانش، مهارت و ارزش های بین المللی در برنامه های دانشگاه به منظور افزایش سواد بین المللی دانشجویان ضروری است و اشاعه برنامه های درسی دانشگاهی به فراتر از مرزهای جغرافیایی و تجاری سازی برنامه درسی و محصولات آن لازم به نظر می رسد. در طی پژوهشی آراسته (۱۳۸۵) با عنوان همکاری های بین المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن به این نتیجه رسید که بهبود همکاری های بین المللی در ایران به اقداماتی از جمله: تقویت اعزام دانشجو، گسترش و تقویت زبان انگلیسی، بین المللی کردن برنامه درسی، بهره گیری از حمایت های مالی مجامع بین المللی، جذب دانشجویان خارجی، افزایش جایگاه ارتباطات بین المللی در ساختار دانشگاه، گسترش کیفی آموزش عالی و حمایت های مالی دولت از آموزش عالی نیاز دارد.

در مطالعه ای با عنوان «بین المللی شدن آموزش عالی در استرالیا و کانادا: درسی برای آینده» شاو^۱ (۲۰۱۴) نشان داد علت اصلی تغییرات دانشگاهی استرالیا در جهت بین المللی شدن آموزش عالی کمک به اقتصاد کشور است. به نظر شاو، تجربیات استرالیا در زمینه بین المللی سازی آموزش عالی می تواند حاوی درس مهمی همانند توجه بیشتر به سیاست های مهاجرتی از داخل به خارج کشور و از خارج به داخل کشور، پشتیبانی و حمایت همه جانبه از دانشجویان بین المللی، ایجاد فرصت آموزش مجازی برای دانشجویان داخلی و خارجی برای کانادا باشد.

ثام^۲ (۲۰۱۳) در پژوهشی تحت عنوان «بین المللی سازی آموزش عالی در مالزی: سیاست های دولت و پاسخ دانشگاه ها، به بررسی سیاست های دولت و پاسخ مؤسسات دولتی و خصوصی آموزش عالی نسبت به این سیاست ها نشان داد در حالی که تاکید بر پژوهش و تولید دانش در این سیاست ها وجود دارد، اما اساساً تمرکز آن ها عمدتاً بر افزایش ورودی دانشجویان و به تبع آن افزایش درآمد است. پاسخ مؤسسات عمومی و خصوصی با توجه به میزان تخصیص بودجه تحقیقات از سوی دولت متفاوت است؛ هرچه هزینه مؤسسات بیشتر باشد، تمایل آنان به تمرکز بر روی دانشجویان

1. Shaw

2. Tham



بین‌المللی به عنوان یک منبع اضافی از درآمد است.

با توجه به آنچه گفته شد بین‌المللی سازی آموزش و برنامه درسی در دانشگاه‌ها به طور اعم و دانشگاه فرهنگیان به طور اخص یک ضرورت غیرقابل پنهان در مسیر بقا و ماندگاری آموزش عالی است، به شکلی که در سند چشم‌انداز افق ۱۴۰۴ آموزش عالی نیز اهمیت این امر مورد توجه قرار گرفته است، از این رو ظهور فرآیند بین‌المللی سازی آموزش و برنامه درسی مستلزم توجه به بستر و آسیب شناسی برای بین‌المللی سازی آموزش و برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان می باشد. لذا هدف این پژوهش آسیب شناسی بین‌المللی سازی آموزش و برنامه درسی از دیدگاه دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان ساری است.

روش پژوهش

این تحقیق کمی، و از نظر هدف کاربردی بوده که با استفاده از روش توصیفی-پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ساری در سال ۹۸-۹۷ به تعداد ۸۵۰ را شامل می شود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۶۴ نفر تعیین گردید و با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۶۴ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه محقق ساخته است، که برای طراحی آن در ابتدا مبانی نظری، مطالعات مرتبط و پیشینه پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت، سپس پرسشنامه‌ای با ۳۸ گویه تدوین گردید، در مرحله بعد با نظر کارشناسان و متخصصان این حوزه چند گویه از پرسشنامه به علت مشابه بودن ادغام یا حذف گردیدند و در پایان پرسشنامه ای با ۲۹ گویه با لیکرت پنج گزینه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، تا حدودی، کم و خیلی کم) تهیه شد. پرسشنامه مورد نظر دارای سه بعد و هر بعد چند گویه به شرح زیر است. بعد ساختار سازمانی (۷ گویه)، بعد منابع و امکانات (۹ گویه) و بعد فرهنگی (۱۳ گویه) است.

برای تعیین روایی ابزار پژوهش، پرسشنامه در اختیار سه نفر از متخصصان علوم تربیتی و سه نفر از کارشناسان حوزه بین‌المللی سازی قرار گرفت، که آنان با اعمال نظرات مناسب روایی پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ /۸۵. محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss

نسخه ۲۲ استفاده شد که در بخش آمار توصیفی جدول، فراوانی، انحراف معیار و میانگین، و در بخش آمار استنباطی آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای نرمال سازی داده ها و آزمون t تک نمونه ای استفاده گردید.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

جدول ۱: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن داده‌ها

متغیرهای پژوهش	کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی داری	مقدار خطا
ابعاد ساختار سازمانی	۰/۳۸۵	۰/۱۶۷	۰/۰۵
ابعاد منابع و امکانات	۰/۶۲۴	۰/۸۶۱	۰/۰۵
ابعاد فرهنگی	۰/۷۵۹	۰/۳۴۶	۰/۰۵

جدول بالا نشان می دهد است که سطح معناداری برای همه داده ها بیشتر از ۰/۰۵ می باشد، بر این اساس داده‌ها در همه ابعاد بین‌المللی سازی در ابعاد ساختار سازمانی، امکانات و منابع و فرهنگی در حالت نرمال قرار دارند، بنابراین بهره‌گیری از آزمون‌ها پارامتریک محتمل‌تر است و لذا با توجه به سوالات پژوهش از تی تک نمونه‌ای استفاده می شود.

سوال اصلی: بین‌المللی شدن دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟

جدول ۲: آزمون t تک گروهی برای بررسی سؤال

متغیر	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
امکان بین‌المللی سازی	۳	۲/۷۵	۰/۱۰۴	۲۶۳	-۱۴/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول بالا و با تأکید بر میزان t بدست آمده (۱۴/۲۱-) که در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است، می‌توان چنین عنوان کرد که بین میانگین واقعی (۲/۷۵) و میانگین فرضی طیف لیکرت (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که میانگین واقعی بدست آمده کمتر از میانگین فرضی طیف لیکرت است می‌توان به این نتیجه رسید بین‌المللی سازی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان ساری در



وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

سوال اول: آیا ساختار سازمانی لازم برای بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان وجود دارد؟

جدول ۳: آزمون t تک گروهی برای بررسی سؤال

نام متغیر	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
وضعیت ساختار سازمانی	۳	۲/۵۹	۰/۲۳۱	۲۶۳	-۱۱/۳۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان t بدست آمده (-۱۱/۳۱) که در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است، می توان چنین عنوان کرد که بین میانگین واقعی (۲/۵۹) و میانگین فرضی طیف لیکرت (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که میانگین واقعی بدست آمده کمتر از میانگین فرضی طیف لیکرت است می توان به این نتیجه رسید ساختار سازمانی لازم برای بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیت مطلوبی نیست.

جدول ۴: آزمون t تک گروهی برای بررسی گویه های سؤال اول پژوهش

گویه ها	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
توجه ماموریت و چشم انداز دانشگاه به بین المللی شدن دانشگاه	۳	۲/۷۷	۰/۶۱۲	۲۶۳	-۳/۰۳	۰/۰۴۹	۰/۰۵
سیاست گذاری و اهداف اجرایی دانشگاه برای بین المللی شدن	۳	۲/۲۸	۰/۳۳۶	۲۶۳	-۸/۷۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵
وجود ساختار سازمانی مناسب برای ارتباطات و همکاری های بین المللی	۳	۱/۴۸	۰/۲۹۰	۲۶۳	-۷/۶۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵
توجه دانشگاه در برنامه، دستورالعمل و سازوکار مشخص برای پذیرش دانشجویان خارجی و داخلی	۳	۱/۰۳	۰/۹۱۶	۲۶۳	-۵/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵

۰/۰۵	۰/۰۰۰	-۱۰/۷۳	۲۶۳	۰/۳۲۵	۱/۷۳	۳	ایجاد فرصت های تبادل اساتید و دانشجویان با دانشگاههای خارجی
۰/۰۵	۰/۰۰۰	۳-۵۲	۲۶۳	۰/۳۷۰	۲/۷۴	۳	حمایت دانشگاه از مشارکت دانشجویان در مسابقات، همایش ها و فرصت های علمی-بین المللی
۰/۰۵	۰/۰۰۰	-۷/۸۴	۲۶۳	۰/۶۴۹	۲/۴۷	۳	تعهد رهبران و مدیران ارشد دانشگاه به بین المللی کردن دانشگاه

با توجه به جدول فوق می توان چنین عنوان کرد، توجه ماموریت و چشم انداز دانشگاه به بین المللی شدن دانشگاه (۲/۷۷)، سیاستگذاری و اهداف اجرایی دانشگاه برای بین المللی شدن (۲/۲۸)، وجود ساختار سازمانی مناسب برای ارتباطات و همکاریهای بین المللی (۱/۴۸)، توجه دانشگاه در برنامه، دستورالعمل و سازوکار مشخص برای پذیرش دانشجویان خارجی و داخلی (۱/۰۳)، ایجاد فرصت های تبادل اساتید و دانشجویان با دانشگاههای خارجی (۱/۷۳)، حمایت دانشگاه از مشارکت دانشجویان در مسابقات، همایش ها و فرصت های علمی-بین المللی (۲/۷۴)، تعهد رهبران و مدیران ارشد دانشگاه به بین المللی کردن دانشگاه (۲/۴۷) است، که با توجه به کمتر بودن میانگین واقعی آنها از میانگین فرضی (۳) می توان گفت این گویه ها از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ساری در وضعیت مطلوبی قرار ندارند.

سوال دوم: آیا منابع و امکانات لازم برای بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان وجود دارد؟

جدول ۵: آزمون t تک گروهی برای بررسی سؤال

نام متغیر	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
وضعیت منابع و تجهیزات	۳	۲/۶۳	۰/۴۵۱	۲۶۳	-۱۱/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول بالا و با تأکید بر میزان t بدست آمده (۱۱/۳۷-) که در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است، می توان چنین عنوان کرد که بین میانگین واقعی



(۲/۶۳) و میانگین فرضی طیف لیکرت (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که میانگین واقعی بدست آمده کمتر از میانگین فرضی طیف لیکرت است می‌توان به این نتیجه رسید منابع و امکانات لازم برای بین‌المللی‌سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

جدول ۶: آزمون t تک گروهی برای بررسی گویه های سؤال اول پژوهش

گوینه های منابع و امکانات	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
اعطا بودجه جهت اعطای بورس تحصیلی به دانشجویان جهت ادامه تحصیل در دانشگاه های خارج	۳	۱/۶۸	۰/۶۸۹	۲۶۳	-۱۰/۶۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵
برخورداری دانشگاه از منابع و پایگاههای الکترونیکی اطلاعاتی و ارتباطی (برای مثال وب سایت، پانل های خبررسانی و رسانه های گروهی بین المللی)	۳	۲/۶۱	۰/۶۷۱	۲۶۳	-۸/۷۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵
برخورداری دانشگاه از آزمایشگاهها در سطح استاندارد و بین المللی	۳	۱/۱۹	۰/۷۰۶	۲۶۳	-۱۱/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵
تجهیز دانشگاه به وسایل آزمایشگاهی به روز (در حد یک دانشگاه بین المللی)	۳	۱/۹۲	۰/۷۰۱	۲۶۳	-۹/۵۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵
استفاده دانشگاه از شبکه های الکترونیکی (نظیر گروه های چت با دانشجویان و استادان سایر کشورها)	۳	۱/۳۸	۰/۱۳۵	۲۶۳	-۳/۱۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵
تجهیز دانشگاه به سالن های مباحثه علمی (در سطح استاندارد و بین المللی) به صورت آنلاین	۳	۲/۶۵	۰/۶۴۱	۲۶۳	-۱۴/۶۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵
امکان دسترسی گسترده به بانک های اطلاعاتی	۳	۲/۷۹	۰/۳۶۱	۲۶۳	-۱۶/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵

وجود نشریات و مجلات علمی معتبر برای انتشار یافته‌های علمی دانشگاه	۳	۲/۸۱	۰/۶۷۹	۲۶۳	۱۲/۴۶۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵
برخورداری خوابگاه‌های به امکانات در سطح بین المللی برای کلیه دانشجویان خارجی	۳	۲/۰۴	۰/۶۸۳	۲۶۳	-۷/۸۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول فوق می‌توان چنین عنوان کرد، اعطا بودجه جهت اعطای بورس تحصیلی به دانشجویان جهت ادامه تحصیل در دانشگاه‌های خارج (۱/۶۸)، برخورداری دانشگاه از منابع و پایگاه‌های الکترونیکی اطلاعاتی و ارتباطی (برای مثال وب سایت، پانل‌های خبررسانی و رسانه‌های گروهی بین المللی) (۲/۶۱)، برخورداری دانشگاه از آزمایشگاهها در سطح استاندار و بین المللی، تجهیز دانشگاه به وسایل آزمایشگاهی به روز (در حد یک دانشگاه بین المللی) (۱/۱۹)، استفاده دانشگاه از شبکه‌های الکترونیکی (نظیر گروه‌های چت با دانشجویان و استادان سایر کشورها) (۱/۳۸)، تجهیز دانشگاه به سالنهای مباحثه علمی (در سطح استاندار و بین المللی) (۲/۷۹)، به صورت آنلاین (۲/۶۵)، امکان دسترسی گسترده به بانکهای اطلاعاتی (۲/۷۹)، وجود نشریات و مجلات علمی معتبر برای انتشار یافته‌های علمی دانشگاه (۲/۸۱)، برخورداری خوابگاه‌های به امکانات در سطح بین المللی برای کلیه دانشجویان خارجی (۲/۰۴) است. که با توجه به کمتر بودن میانگین واقعی آنها از میانگین نظری (۳) می‌توان گفت گویه های منابع و امکانات لازم برای بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیت مطلوبی قرار ندارند.

سوال سوم: آیا فرهنگ لازم برای بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجویان وجود دارد؟

جدول ۷: آزمون t تک گروهی برای بررسی سؤال

نام متغیر	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	معناداری سطح	سطح خطا
وضعیت فرهنگی	۳	۲/۶۲	۰/۴۵۷	۲۶۳	-۸/۴۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵



با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان t بدست آمده ($-۸/۴۵$) که در سطح خطای $۰/۰۵$ معنی دار است، می توان چنین عنوان کرد که بین میانگین واقعی ($۲/۶۲$) و میانگین فرضی طیف لیکرت (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که میانگین واقعی بدست آمده کمتر از میانگین فرضی طیف لیکرت است می توان به این نتیجه رسید فرهنگ لازم برای بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجویان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

جدول ۸: آزمون t تک گروهی برای بررسی گویه های سؤال اول پژوهش

گویه های فرهنگ علمی	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
ارائه رشته های تحصیلی جدید با توجه به تحولات روز، موضوعات بین المللی و بین رشته ای در دانشگاه	۳	۲/۵۵	۰/۳۸۱	۲۶۳	-۶/۶۴۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵
ارتباط دانشگاه با مراکز علمی معتبر در دیگر کشورها	۳	۲/۳۴	۰/۴۵۱	۲۶۳	-۱۲/۸۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵
امکان اجرای پروژه ها و پژوهش های مشترک با دانشگاه های خارج	۳	۱/۶۳	۰/۱۴۲	۲۶۳	-۲/۳۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵
تمهیدات و تسهیلات لازم برای برگزاری کنگره های بین المللی در دانشگاه	۳	۲/۴۹	۰/۷۹۱	۲۶۳	۵/۳۱۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵
برخورداری برنامه های درسی از محتوایی با ابعاد بین المللی	۳	۱/۵۶	۰/۴۵۷	۲۶۳	-۳/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵
تدریس و آموزش به زبان های علمی دنیا به خصوص زبان انگلیسی	۳	۱/۷۶	۰/۲۳۱	۲۶۳	-۶/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵
ارتباط و همکاری با اتحادیه بین المللی دانشگاه های جهان	۳	۲/۱۱	۰/۵۳۷	۲۶۳	-۹/۲۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵
ارتباط و همکاری با سازمان های علمی-فرهنگی نظیر یونسکو	۳	۲/۳۲	۰/۷۲۹	۲۶۳	-۱۱/۴۴	۰/۸۹۵	۰/۰۵
ارائه کمک های مشاوره ای به دانشجویان خارجی برای سازگاری با فرهنگ کشور	۳	۱/۲۹	۰/۶۵۹	۲۶۳	-۴/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵

۰/۰۵	۰/۰۰۰	-۱۱/۴۱	۲۶۳	۰/۵۹۲	۲/۵۳	۳	برگزاری کارگاههای حرفه‌ای (برای پشتیبانی و مشارکت در پروژه‌های خارج از کشور، تدریس، آموزش، مشاوره، الگو برداری و غیره)
۰/۰۵	۰/۰۰۰	-۵/۵۶	۲۶۳	۰/۵۱۶	۲/۵۷	۳	امکان مبادله دانشجو جهت گذراندن یک ترم تحصیلی میان دانشگاه با دانشگاه‌های خارج
۰/۰۵	۰/۰۰۰	-۱۲/۴۴	۲۶۳	۰/۶۰۳	۲/۲۲	۳	وجود انعطاف پذیری در مواجهه با فرهنگهای دیگر در دانشگاه
۰/۰۵	۰/۰۰۰	-۳/۳۸	۲۶۳	۰/۷۱۹	۲/۴۴	۳	وجود قراردادهای و توافقات بین المللی با دانشگاه‌ها، مؤسسات و سازمان‌های خارج

با توجه به جدول فوق می‌توان چنین عنوان کرد، ارائه رشته‌های تحصیلی جدید با توجه به تحولات روز (۲/۵۵)، موضوعات بین المللی و بین رشته‌ای در دانشگاه (۲/۳۴)، ارتباط دانشگاه با مراکز علمی معتبر در دیگر کشورها (۲/۴۳)، امکان اجرای پروژه‌ها و پژوهش‌های مشترک با دانشگاه‌های خارج (۱/۶۳)، تمهیدات و تسهیلات لازم برای برگزاری کنگره‌های بین المللی در دانشگاه (۲/۴۹)، برخورداری برنامه‌های درسی از محتوایی با ابعاد بین‌المللی (۱/۵۶)، تدریس و آموزش به زبان‌های علمی دنیا به خصوص زبان انگلیسی (۱/۷۶)، ارتباط و همکاری با اتحادیه بین‌المللی دانشگاه‌های جهان (۲/۱۱)، ارتباط و همکاری با سازمانهای علمی-فرهنگی نظیر یونسکو (۲/۳۲)، ارائه دانشجویان خارجی برای سازگاری با فرهنگ کشور کمک‌های مشاوره‌ای ارائه (۱/۲۹)، برگزاری کارگاههای حرفه‌ای با موضوعات بین المللی (۲/۵۳)، امکان مبادله دانشجو جهت گذراندن یک ترم تحصیلی میان دانشگاه با دانشگاه‌های خارج (۲/۵۷)، وجود انعطاف پذیری در مواجهه با فرهنگهای دیگر در دانشگاه (۲/۲۲)، وجود قراردادهای و توافقات بین المللی با دانشگاه‌ها، مؤسسات و سازمان‌های خارج (۲/۴۴) است. که با توجه به کمتر بودن میانگین واقعی آنها از میانگین نظری (۲/۵) می‌توان گفت این گویه‌ها فرهنگ لازم برای بین‌المللی‌سازی دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیت مطلوبی قرار ندارند.



بحث و نتیجه گیری

امروزه با توجه به تغییرات و تحولات و تغییر کارکرد دانشگاه ها، حرکت به سمت و سوی بین المللی سازی به عنوان یک راهبرد اثربخش برای موسسات آموزش عالی تلقی می گردد. بین المللی سازی در دانشگاه علاوه بر بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان نقش بسزایی را در موفقیت دانشگاه در فضای رقابتی بین المللی دارد. هدف پژوهش حاضر آسیب شناسی بین المللی سازی آموزش و برنامه درسی از دیدگاه دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان ساری بود. نتایج پژوهش به طور کلی نشان داد که بین المللی سازی دانشگاه فرهنگیان سازی از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. در زیر به هر کدام از سوالات این پژوهش پرداخته می شود.

نتایج پژوهش در ارتباط با سوال اول پژوهش نشان داد که ساختار سازمانی لازم برای بین المللی سازی آموزش و برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیتی پایین تر از حد متوسط قرار دارد. در این ارتباط عارفی و همکاران (۱۳۹۷)، فتحی و اجارگاه و همکارانش (۱۳۹۰) و واجاری طلعت (۱۳۸۸) در مطالعات خود به یافته هایی دست پیدا کرده اند که با نتایج این پژوهش مطابقت دارد. اما نتایج پژوهش زمانی منش و همکاران (۱۳۹۷) با یافته های این پژوهش همخوانی ندارد. بر این اساس می توان استدلال کرد برای بستر سازی ساختار سازمانی در دانشگاه فرهنگیان ساری باید عواملی همچون: توجه ماموریت و چشم انداز دانشگاه به بین المللی شدن دانشگاه، سیاست گذاری و اهداف اجرایی دانشگاه برای بین المللی شدن، وجود ساختار سازمانی مناسب برای ارتباطات و همکاری های بین المللی، توجه دانشگاه در برنامه، دستورالعمل و سازوکار مشخص برای پذیرش دانشجویان خارجی و داخلی، ایجاد فرصت های تبادل اساتید و دانشجویان با دانشگاه های خارجی، حمایت دانشگاه از مشارکت دانشجویان در مسابقات، همایش ها و فرصت های علمی بین المللی، تعهد رهبران و مدیران ارشد دانشگاه به بین المللی کردن دانشگاه، مورد توجه سیاست گزاران و مسئولین دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.

در ارتباط با سوال دوم یافته ها نشان داد که امکانات و منابع لازم برای بین المللی سازی آموزش و برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجویان در وضعیتی مطلوبی قرار ندارد. در این ارتباط آراسته (۱۳۸۵)، عارفی و

همکاران (۱۳۹۷)، فتحی و اجارگاه و همکارانش (۱۳۹۰) و واجاری طلعت (۱۳۸۸) در مطالعات خود به یافته‌هایی دست پیدا کرده‌اند که با نتایج این پژوهش همسویی دارد. اما نتایج یافته‌های زمانی منش و همکاران (۱۳۹۷) با نتایج این پژوهش مطابقت ندارد. بنابراین می‌توان استدلال کرد برای بهبود امکانات و منابع لازم برای بین‌المللی‌سازی اعطا بودجه جهت اعطای بورس تحصیلی به دانشجویان جهت ادامه تحصیل در دانشگاه‌های خارج، برخورداری دانشگاه از منابع و پایگاه‌های الکترونیکی اطلاعاتی و ارتباطی (برای مثال وب سایت، پانل‌های خبررسانی و رسانه‌های گروهی بین‌المللی)، برخورداری دانشگاه از آزمایشگاه‌ها در سطح استاندارد و بین‌المللی، تجهیز دانشگاه به وسایل آزمایشگاهی به روز، استفاده دانشگاه از شبکه‌های الکترونیکی (نظیر گروه‌های چت با دانشجویان و استادان سایر کشورها)، تجهیز دانشگاه به سالنهای مباحثه علمی (در سطح استاندارد و بین‌المللی) به صورت آنلاین، امکان دسترسی گسترده به بانک‌های اطلاعاتی، وجود نشریات و مجلات علمی معتبر برای انتشار یافته‌های علمی دانشگاه، برخورداری خوابگاه‌های به امکانات در سطح بین‌المللی برای کلیه دانشجویان خارجی باید مورد توجه سیاست‌گذاران دانشگاه فرهنگیان باشد.

در ارتباط با سوال سوم یافته‌ها نشان داد که امکانات و منابع لازم برای بین‌المللی‌سازی آموزش و برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان ساری از دیدگاه دانشجو معلمان در وضعیتی مطلوبی قرار ندارد. در این ارتباط آراسته (۱۳۸۵)، عارفی و همکاران (۱۳۹۷)، فتحی و اجارگاه و همکارانش (۱۳۹۰) و دیبا واجاری (۱۳۸۸) در مطالعات خود به یافته‌هایی دست پیدا کرده‌اند که با نتایج این پژوهش را تایید می‌کنند. اما نتایج یافته‌های زمانی منش و همکاران (۱۳۹۷) با نتایج این پژوهش همسوییست. در این راستا باید ارائه رشته‌های تحصیلی جدید با توجه به تحولات روز، موضوعات بین‌المللی و بین رشته‌ای در دانشگاه، ارتباط دانشگاه با مراکز علمی معتبر در دیگر کشورها، امکان اجرای پروژه‌ها و پژوهش‌های مشترک با دانشگاه‌های خارج، تمهیدات و تسهیلات لازم برای برگزاری کنگره‌های بین‌المللی در دانشگاه، برخورداری برنامه‌های درسی از محتوایی با ابعاد بین‌المللی، تدریس و آموزش به زبان‌های علمی دنیا به خصوص زبان انگلیسی، ارتباط و همکاری با اتحادیه‌های بین‌المللی دانشگاه‌های جهان، ارتباط و همکاری با سازمانهای علمی- فرهنگی نظیر



یونسکو، ارائه دانشجویان خارجی برای سازگاری با فرهنگ کشور کمک‌های مشاوره‌ای ارائه، برگزاری کارگاه‌های حرفه‌ای با موضوعات بین‌المللی، امکان مبادله دانشجو جهت گذراندن یک ترم تحصیلی میان دانشگاه با دانشگاه‌های خارج، وجود انعطاف‌پذیری در مواجهه با فرهنگ‌های دیگر در دانشگاه، وجود قراردادهای و توافق‌نامه‌های بین‌المللی با دانشگاه‌ها، مؤسسات و سازمان‌های خارج، باید مورد توجه دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد. در پایان با توجه به ضرورت بین‌المللی‌سازی دانشگاه فرهنگیان و اهمیت آن در پیشرفت این دانشگاه در فضای ملی و رقابت‌های بین‌المللی لازم است که مسئولین و دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان اقدامات لازم را برای انجام این امر مهم با توجه به نتایج این پژوهش در ابعاد ساختار سازمانی، منابع و امکانات و ابعاد فرهنگی اتخاذ نمایند.

منابع

- آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵). همکاری‌های بین‌المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۲، شماره ۱، بهار، صص ۹۹-۱۱۵.
- دیبا واجاری، طلعت (۱۳۸۸). مفهوم بین‌المللی کردن برنامه درسی در آموزش عالی؛ ابعاد و روندها، نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۲، شماره، صفحه ۱۳-۱۸.
- زمانی منش، حامد، جمالی تازه‌کند، محمد، و نظری، رسول (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر بین‌المللی‌سازی آموزش علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰ (۲): ۳۸-۴۵.
- شرقی، عبدالعلی (۱۳۸۸). جهانی شدن، آموزش عالی و توسعه همکاری‌های علمی بین‌المللی، ماهنامه مهندسی فرهنگی، سال ۳، شماره ۳۱ و ۳۲ مرداد و شهریور، صص ۱۰-۱۷.
- عارفی، محبوبه و عزیزی، علی (۱۳۹۷). مطالعه‌ای با عنوان آسیب‌شناسی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران، فصلنامه مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، دوره ۸، شماره ۲۶، ۴۱-۶۳.
- فتحی واجارگاه، کورش و همکاران (۱۳۹۵). روند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی با رویکرد آموزش از دور در آموزش عالی ایران، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۱، شماره ۲ تابستان، صص ۷۷-۱۰۶.

Beck, K. (2008). Being International: Learning in a Canadian University. Ph.D. Dissertation, Canada: Simon Fraser University.

Bond, S., Qian, J., & Huang, J. (2003). The role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom experience (CBIE Research Millennium Series No. 8). Ottawa, ON: Canadian Bureau for International Education.



Green, M. F., & Olson, C. (2003). Internationalizing the campus: A user's guide. Washington, DC: American Council on Education.

Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 349-358.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches and Rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), pp. 5-31.

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints (CBIE Research No. 7). Ottawa, ON: Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31.

Lemasson, J. P. (2002). Internationalization and partnership: A dynamic relationship. In S. Bond & C. Bowry (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (Occasional Paper Series in Higher Education No. 11, pp. 79-86). Winnipeg: The University of Manitoba, Centre for Higher Education Research and Development.

Paige, R. M. (2003). The American case: The University of Minnesota. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 52-63.

Shaw, K. (2014). Internationalization in Australia and Canada: Lessons for the Future. *College Quarterly*, 17(1), n1.

Tham, S. Y. (2013). Internationalizing higher education in Malaysia: Government policies and university's response. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 648-662.

Tonkin, H., & Edwards, J. (1981). *The world in the curriculum: Curricular strategies for the 21st century*. New Rochelle, NY: Change Magazine Press.

Van der Wende, M. (1996). Internationalizing the curriculum in higher education: Report on a OECD/CERI study.

Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*, 10-31.

مروری اجمالی به ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران

صدیقه یاسمی ۲- علی نیسی نیا ۳- محسن زارعی ۴- ندا شیخ الاسلامی

۱- دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی، معلم دوره ابتدایی منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران، عضو باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان (نویسنده مسئول) ۶۸@gmail.com/sedighe.yasemi

۲- کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی

۳- دانشجوی دکتری رفتار سازمانی

۴- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

چکیده

یکی از مهم ترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارا، برنامه ریزی برای آموزش و تربیت معلمان است. معلمان به عنوان اصلی ترین مجریان برنامه های درسی، با ایجاد فرصت های مناسب برای فعالیت های یادگیری دانش آموزان می توانند تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم و تربیت در آنها ایجاد کنند. برنامه های تربیت معلم بایستی براساس فرایند آموزش مداوم دنبال شود چرا که بهبود و ارتقا تعلیم و تربیت هر کشوری مستلزم بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف بررسی ویژگی های عناصر چهارگانه برنامه درسی مراکز تربیت معلم به روش مروری- کتابخانه ای انجام شده است. در این مطالعه تلاش شده است که ویژگی های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی مراکز تربیت معلم بر اساس پژوهش ها و مقالات انجام شده ی قبلی بیان شود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

بیان مسئله

برنامه درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به قابلیت ها و توانمندی های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه های آموزشی در محیط واقعی هستند. لذا پس از دهه ۶۱ میلادی با

توجه به، تحول در مفهوم توسعه، و نقش تعلیم و تربیت، در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها، ضرورت بازنگری و ارزیابی کیفیت برنامه های تربیت معلم بیش از پیش احساس گردید و نقش نیروی انسانی آموزش دیده و تأمین آن برای توسعه جوامع در اولویت قرار گرفت. در واقع توسعه، مفهومی انسانی پیدا کرد. لذا برای دستیابی به هدف های توسعه سرمایه گذاری های جدی صورت گرفت (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳). در حقیقت تربیت معلم به عنوان یک عنصر و اصل اساسی در تمامی آموزش های سازمان یافته، باید مورد توجه قرار گیرد. یکی از مهم ترین اهداف تربیت معلم این است که معلمان واجد شرایط و با صلاحیت تربیت کند و معلمانی را با انگیزه، کارایی و وظیفه شناسی بالا برای همه سطوح و در سیستم های آموزشی با پیش زمینه های مناسب عقلانی و حرفه ای آماده سازد. ماهیت تربیت معلم باید تولید زمینه های عقلانی و افزایش توانایی حرفه ای معلمان باشد که از طریق برنامه های طراحی شده برای تربیت معلم، واجد این شرایط شوند (امین خندقی و نامخواه، ۱۳۸۹). نگاهی به پژوهش های انجام شده در این زمینه نشان می دهد که توجه به برنامه های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). در سال ۱۳۶۸ به منظور اصلاح و بازنگری دروس و برنامه درسی دوره های تربیت معلم کمیته تخصصی برنامه ریزی دروس در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تشکیل گردید. این کمیته پس از دو سال مطالعه و بررسی در سال ۱۳۷۰ صلاحیت های حرفه ای معلمان را تعیین نمود تا در مراکز تربیت معلم به اجرا درآید. گرچه در فاصله دهه ۱۳۷۰ تاکنون تغییرات جزئی در این سرفصل ها صورت گرفته است، اما کمیته مذکور بر این باور است که محتوا، سرفصل و روش اجرای دروس موجود در تربیت معلم با توجه به تحولات جهانی و نیازهای کنونی آموزش و پرورش ایران، نمی تواند آن طور که باید معلمانی توانا، شایسته و کارآمد را برای نظام آموزشی ایران ۱۴۰۰ تربیت نماید (احمدی، ۱۳۸۶). تربیت معلم در



کشورمان سابقه ای دیرینه دارد، اما به تازگی در راستای برنامه های تحول در وزارت آموزش و پرورش مقرر شده است تا تربیت معلمان از طریق دانشگاه ویژه فرهنگیان انجام گیرد، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه اش در اسفند ماه سال ۱۳۹۲ فعالیت خود را آغاز و مقرر شده تا ۵۵ هزار دانشجو در سال جاری جذب آن شوند. در بخش هایی از اساس نامه دانشگاه فرهنگیان که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده آماده است: این دانشگاه برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شده تا معلمانی پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و ملی تربیت کند. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش ها و برنامه های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره مندی از فناوری های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی نیز از جمله اهداف این دانشگاه ذکر شده است (امرله و حکیم زاده، ۱۳۹۳).

عابدی (۱۳۷۷) در پژوهش خود نشان داده که برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً بر اساس دیدگاه های سنتی و موضوع محور شکل گرفته است و مجموعه توانایی های بنیادی و لازم در عصر انفجار اطلاعات که باید آموزش داده شود، یعنی ایجاد تفکر علمی، کاوشگری، خلاقیت از نظر دوره مانده است.

زارع و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «متولی تربیت معلم، آموزش عالی یا آموزش و پرورش» به این نتیجه رسیده اند که کم توجهی به تمرین های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی از مهم ترین نقاط ضعف آموزش عالی به شمار می آیند. همچنین توانمندی علمی پایین تر اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف پذیری اندک و آزادی بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت های ضعیف در پژوهش و تمرکزگرایی شدید آموزش و پرورش نیز از ضعف های مهم آموزش و پرورش و به ویژه دانشگاه فرهنگیان است. موافقان ساختار جدید تربیت معلم، نقاط ضعفی از قبیل ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم و ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه های درسی تربیت معلم را به دو نهاد نسبت می دهند.

معرفی مراکز تربیت معلم

مراکز تربیت معلم که هم اکنون در کشورمان به نام دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داده است، وظیفه تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را در جایگاه معلم بر عهده دارند. دانشگاه فرهنگیان متشکل از مراکزی است که برای تامین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش است. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن دانشگاه، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقشی عمده و کلیدی دارند. عوامل بسیاری در ایجاد آموزش و پرورش کارآمد مؤثرند، از جمله ساختمان ها، کلاسهای درس مناسب، مطالب و مواد یادگیری و یاددهی (مثل کتاب های درسی، وسایل نوشتاری و وسایل آزمایشگاهی)، میز و صندلی و محیط روشن و راحت برای تدریس. اما در هر حال مهم ترین عامل، کیفیت کنش و واکنش است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد. طبیعت این تعامل، یعنی دانش، مهارت و حساسیت معلم از يك سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و مشخصات فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر، عامل اصلی و کلیدی است که موفقیت یا شکست آموزشی و پرورشی را تعیین میکند. بنابراین بسیار مهم و حیاتی است که تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی به کار گرفته شوند و برای آنها براساس توانایی شان برنامه های ضمن خدمت با کیفیت برتر و بالاتر و فراهم آید و به آنان فرصت داده شود تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران معلمیشان افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن وابسته است. در حقیقت هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمانش بالاتر رود. تربیت معلم در خور فوری ترین توجه دقیق و مستمر می باشد (مکلین، ۱۳۷۶). با توجه به مطالبی که در بالا ذکر شد هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی های عناصر چهارگانه برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران است. با منظور دستیابی به هدف اصلی این پژوهش، تلاش شده است که برای پرسش های زیر پاسخ در خوری با توجه به پژوهش های انجام شده ی قبلی و اسناد و مقالات یافت شود:



اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشور ایران چگونه است؟

محتوای برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشور ایران چگونه است؟

روش های یاددهی- یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم در کشور ایران چگونه است؟
ارزشیابی از آموخته های دانشجو - معلمان در برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران
چگونه است؟

نحوه ی جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم ایران

داوطلب شغل معلمی در ایران باید مراحل را طی کند. از جمله:

ثبت نام در کنکور سراسری و انتخاب رشته در دانشگاه فرهنگیان یا دانشگاه تربیت
دبیر شهید رجایی.

پذیرفته شدن در کنکور سراسری (گزینش). (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

حضور در مرحله مصاحبه و موفقیت در آن و محرز شدن شرایط عمومی و اختصاصی
داوطلب برای مصاحبه کنندگان (پذیرش نهایی).

سپردن تعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش.

ادامه تحصیل و طی دوره ۴ ساله کارشناسی در دانشگاه مربوطه و موفقیت در آزمون
های تحصیلی.

شرایط عمومی:

تابعیت جمهوری اسلامی ایران

اعتقاد به دین مبین اسلام و یا یکی از ادیان شناخته شده در قانون اساسی
جمهوری اسلامی ایران

التزام به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

داشتن سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی

نداشتن سابقه محکومیت جزایی یا کیفری موثر

اعتیاد نداشتن به مواد مخدر، دخانیات و الکل

برخورداری از حسن شهرت، عامل بودن به اخلاق و رفتار نیکو متناسب با شأن معلمی

شرایط اختصاصی:

دارا بودن نمره علمی کل ۶۵۰۰ و بالاتر در زیرگروه مربوطه
داشتن حداکثر سن ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه
داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه دوم
بومی بودن داوطلب در کد رشته محل مربوطه بر اساس ملاک های تعیین شده
(سنگری و آخش، ۱۳۹۶).

روش پژوهش

هدف مطالعه حاضر، نگاهی اجمالی به ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران است. این نوع پژوهش، نوعی مطالعه ی مروری- کتابخانه ای است که در آن برای دستیابی به هدف ذکر شده، جمع آوری اطلاعات از طریق جستجو در مقالات و منابع مرتبط داخلی و خارجی صورت گرفته است.

یافته ها

یافته های مربوط به پرسش اول:

اهداف اساسی دروس ارائه شده در تربیت معلم که از اسناد واحدهای درسی استخراج شده است به شرح ذیل می باشد:

آشنایی با ساختار برنامه ی درسی.

آشنایی با شیوه ی تحلیل محتوای کتاب های درسی.

مهارت در طراحی و سازمان دهی مجدد محتوا با بهره گیری از روش های فعال یادگیری.

آشنایی با روش های تدریس اختصاصی هر درس.

توانایی ارزیابی و تحلیل محتوای کتاب های درسی و فعالیت های یاددهی-یادگیری.



تبحر و توانایی لازم را در آموختن دانش نظری در رشته تدریس خود را به دست آوردند. توانایی ارائه ی یک نظریه در حوزه های مرتبط با این رشته و دفاع از آن را کسب کنند. اعتماد به نفس و قدرت کافی در آموختن و آموزش مطالب جدید را بیابند. توانایی جستجوی نظریات و ایده های جدید در رشته ی خود را داشته باشند. با فرایند طراحی و مطالعه یک مسئله یادگیری و آموزشی آشنا گردند. دانشجو معلم با روش های تحقیق در آموزش و پرورش آشنا شده و یک نمونه طرح تحقیق تهیه و ارائه نماید. دانشجو معلم پس از گذراندن این درس با مباحث اساسی روان شناسی تربیتی به نحوی آشنا می شود که بتواند آن را در فرآیند یاددهی یادگیری به کار برد. با مبانی عملی مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش آشنا شده و به اهمیت و کاربرد مفاهیم، اصول و نظریه های علمی در مدیریت آموزشی پی ببرد. دانشجو معلم با تأثیر مبانی فلسفی، روانی و اجتماعی تعلیم و تربیت در شکل گیری اهداف ساختار و محتوای برنامه های درسی دوره ی ابتدایی راهنمایی و متوسطه آشنا شده و ارتباط و ویژگی های آن ها را بشناسد. با اصول آموزش و پرورش و ارتباط آن با فلسفه ی تعلیم و تربیت آشنا شود. آشنایی بیشتر با جنبه های تربیتی اسلام با خواندن آیاتی در زمینه احکام، معاد، توحید و...

بررسی اجمالی این عبارات نشان می دهد که، اهداف متصور برای برنامه درسی تربیت معلم بسیار وسیع و متنوع هستند، بنابراین برای تحقق این اهداف و دست یافتن به دانش، نگرش، مهارت و توانمندی های مورد نیاز توسط دانشجو معلمان در طی یک دوره دو ساله تربیت معلم، مستلزم این است که کلیه عناصر برنامه درسی از قبیل اهداف، محتوای دروس، راهبردهای تدریس و شیوه های ارزشیابی متناسب با آن تدوین و اجرا شده باشد (عقیلی، ۱۳۹۲).

یافته های مربوط به پرسش دوم:

برنامه کسب صلاحیت معلمان در ایران اط سه دوره تشکیل شده است:

دوره ی کاردانی با حداقل ۶۷ و حداکثر ۷۲ واحد

دوره ی کارشناسی ناپیوسته با حداقل ۶۵ و حداکثر ۷۰ واحد

دوره ی کارشناسی پیوسته با حداقل ۱۳۰ واحد و حداکثر ۳۵ واحد

دروس صلاحیت معلمی در دوره های مختلف عمده تاً به شرح زیر است:

دروس عمومی: دروس عمومی مشترک برای همه ی گرایش ها در دوره ی کاردانی ۱۵ واحد و در دوره ی کارشناسی ناپیوسته ۸ واحد است.

دروس تخصصی: در دوره کاردانی ۳۹ واحد و در دوره ی کارشناسی ناپیوسته ۴۷ واحد است.

آموزش های تربیتی: درس های مربوط به مهارت های معلمی و کلاس داری و دروس تربیتی دوره ی کاردانی ۱۷ واحد و دروس کارشناسی ناپیوسته ۹ واحد است. درس تربیتی شامل درس های روان شناسی عمومی، روان شناسی تربیتی، کلیات روش ها و فنون تدریس، طراحی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی، کلیات راهنمایی و مشاوره، تمرین معلمی (۱)، تمرین معلمی (۲)، مقدمات روش های مطالعه متون تحقیقی در دوره کاردانی و در کارشناسی ناپیوسته شامل اصول و فلسفه آموزش و پرورش، مبانی برنامه ریزی درسی، سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش و روش تحقیق با تاکید بر علوم تربیتی (شعبانی، ۱۳۸۳).

یافته های مربوط به پرسش سوم:

در دوره ابتدایی اغلب واحدها به صورت نظری است. در دروس اختصاصی بررسی کتاب های دوره ابتدایی به صورت عملی و واحدهای روش تدریس کتاب های دوره ابتدایی عملی و نظری تدوین شده اند. واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند. در سایر رشته ها نیز تقریباً به همین ترتیب است. برای دوره کارشناسی بیشتر دروس به صورت نظری و عملی و نیز کارگاهی تدوین شده اند. پژوهش ها نشان می دهد که فرایند یاددهی- یادگیری معلم - محور و یکسویه است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). همچنین، تحقیقات فراوان نشان داده است که نظام آموزش ایران در جهت تربیت معلم مقلد، یکنواخت و مسلط در اداره کلاس، فعال بوده است و بیشتر به حفظ کردن مطالب درسی تأکید



شده و کمتر به دانشجو در زمینه های مورد علاقه اش فرصت پژوهش داده شده است و تجارب دانشجویان به دوره کارورزی محدود و برای آموزش آنان از روش های سنتی یک سویه استفاده شده است (سلسیلی، ۱۳۸۴).

یافته های مربوط به پرسش چهارم:

در ایران در برنامه درسی برخی از رشته ها توصیه شده است که ارزشیابی هم در طول ترم و هم در پایان دوره و با توجه به کارهای عملی دانشجویان انجام شود. لیکن نتایج تحقیقات، نشان می دهد که ارزشیابی از آموخته های دانشجو-معلم بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می شود. این روش حتی در درس روش های ارزشیابی نیز به چشم می خورد. شیوه ارزشیابی از تمرین عملی دانشجو-معلم در برنامه مصوب، را معلم راهنما و اساتید مراکز تربیت معلم تعیین می کنند (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

نتیجه گیری

با توجه به تحولات عظیمی که در عرصه های علمی آموزشی در حال وقوع است، وظیفه و مسئولیت بزرگ رشته های آموزش معلمان تربیت فارغ التحصیلانی است، که با درک عمیق از جهانی شدن آموزش در دهکده جهانی و با کسب آگاهی از دانش متحول کنونی و نیازهای جامعه، به طور اثربخش و با واقع نگری، با ارایه برنامه های آموزشی در پایه های مختلف به جامعه کمک نماید. چرا که برنامه های درسی آینده تمام نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (مهدی زاده و شفیعی، ۱۳۸۸). هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی های برنامه درسی مراکز تربیت معلم براساس عناصر چهارگانه تایلر که شامل هدف، محتوا، روش های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی بود. یافته ها حاکی از آن است در برنامه درسی مراکز تربیت معلم بر حجیم کردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تاکید شده است. برنامه های درسی اغلب موضوع محور و بر اساس دیدگاه های سنتی هستند، همچنین دانشجو معلمان در انتخاب برنامه های درسی حق انتخاب ندارند و به علائق و نیازهای آن ها توجهی نمی شود. از سوی دیگر با توجه به پیشرفت علم و تکنولوژی توجه به ایجاد خلاقیت، ابتکار، استدلال و... در برنامه های درسی این مراکز به دور مانده است.

منابع

- امراه، امید و حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹۵(۹): ۷-۲۵.
- امین خندقی، مقصود و نامخواه، مرضیه. (۱۳۹۲). کاوشی در میزان توجه به موضوع برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تخصصی برنامه درسی ایران. همایش برنامه درسی تربیت معلم، تهران: دانشگاه شهید رجایی.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. مورخ ۹۰/۱۰/۶ مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- زارع، مریم. پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم، آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۸): ۸۵-۱۱۸.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۴). تربیت معلم: ضرورت تحول در ساختار و سازماندهی، پژوهش نامه آموزشی. ۸۳(۱۱): ۶-۱۱.
- سنگری، محمود و آخش، سلمان. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه ی جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه ی آموزش عالی، ۱۰(۳۷): ۷-۳۲.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم در چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۰(۳): ۱۲۱-۱۵۹.
- عابدی، لطفعلی. (۱۳۷۷). بررسی و توانایی های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره های تربیت معلم دو ساله ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- عقیلی، علیرضا. (۱۳۹۲). صلاحیت های معلم در برنامه درسی تربیت معلم: شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ التحصیلان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- ملائی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۷(۲۶): ۶۲-۳۵.
- مکلین، روبرت. (۱۳۷۶). گزارش همایش بین المللی بانکوک ۱۹۹۵. ترجمه داریوش دهقان.
- مهدی زاده، امیرحسین و شفیع، ناهید. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه های درسی رشته های آموزش معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱(۱): ۴۶-۶۰.

اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان

فاطمه ایزدیان^۱، محسن شعبان^۲، محیا قادری^۳، مرتضی نصیریان^۴، پردیس احمدی شاهدانی^۵

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزگار شهرستان شهرضا fatemeizadian@yahoo.com
کارشناسی آموزش زبان انگلیسی، دبیر زبان انگلیسی شهرستان قم ۹@gmail.com@mohsensmart
کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، آموزگار شهرستان تایباد
کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزگار شهرستان شهرضا
کارشناسی آموزش ابتدایی، آموزگار شهرستان نجف آباد

چکیده

درس پژوهی، روشی نوین و برخاسته از آموزش و پرورش ژاپن است که شامل طراحی، تدریس، مشاهده، ارزشیابی و بازنگری مشارکتی گروهی از معلمان در کلاس درس می‌شود. این پژوهش به منظور مطالعه اثربخشی روش درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان انجام گرفته است. خودکارآمدی تصویری یکی از مؤلفه‌های مهم نظریه بندورا است. این تحقیق به شیوه پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفت. جامعه آماری شامل معلمان کلاس سوم مدارس ابتدایی پسرانه نواحی شهر اصفهان بود و نمونه شامل ۲۴ معلم از ۸ مدرسه می‌شد که به‌طور تصادفی ساده انتخاب و در گروه‌های آزمایشی (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها فرم بلند مقیاس احساس کارآمدی معلمان تشانن-موران و هوی بود. پس از اجرای پیش‌آزمون و برگزاری پنج جلسه آموزش برای گروه آزمایشی و یک جلسه هماهنگی برای گروه کنترل، درس پژوهی به مدت ۱۲ هفته و در ۱۲ موضوع درسی ریاضی در گروه آزمایشی اجرا و در نهایت پس‌آزمون اجرا و نمرات اختلاف با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس تحلیل شد. نتایج نشان داد که درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان در عوامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی می‌شود.

کلید واژگان: درس پژوهی، خودکارآمدی، خودکارآمدی تصویری معلمان، عملکرد.

مقدمه

مدارس بهتر از معلمانی که در آن‌ها تدریس می‌کنند نیستند و توسعه حرفه‌ای کلید

اصلی پیشرفت معلمان و رشد حرفه‌ای آن‌ها است. روند تحولات موجود در دنیای امروز، انسان‌ها را با چالش‌های مختلفی روبرو کرده است که برای رویارویی صحیح با آن‌ها مناسب‌ترین بستر، نظام آموزش و پرورش است.

از این رو یکی از اولویت‌های اصلی اصلاحات در تمامی جوامع، اصلاحات آموزشی است. با بررسی برنامه‌های اصلاحات آموزشی در گوشه و کنار دنیا مشخص می‌شود که توجه این برنامه‌ها بر توانمندسازی معلم و در نتیجه غنی‌سازی فرآیند آموزش و یادگیری است. به طوری که استیگلر و هیبرت^۱ (۱۳۸۴) معتقدند که ایالات متحده نمی‌تواند برای بهبود آموزش برنامه‌ای اجرا کند، مگر این که معلمان و سایر عوامل مهم در آن مشارکت فعال داشته باشند و اگر همکاری معلمان برای بهبود روش‌های آموزش جلب نشود، عاقبت تأسف باری در انتظار است. یکی از ویژگی‌ها و متغیرهای کلیدی و مهم معلمان، خودکارآمدی تصویری^۲ آن‌هاست. مفهوم خودکارآمدی تصویری مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا^۳ است. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است خودکارآمدی تصویری معلم عبارت است از قضاوت‌های معلم درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت و یادگیری دانش آموزان، حتی در ارتباط با دانش‌آموزانی که انگیزه چندانی نداشته و در یادگیری مشکل دارند. وی منابعی را برای خودکارآمدی تصویری فرض کرده است که عبارت‌اند از: تجارب عملکردی، تجارب جانشینی، متقاعدسازی کلامی، برانگیختگی فیزیولوژیکی، تصویرسازی ذهنی.

پژوهش‌های متعددی درباره تأثیر خودکارآمدی تصویری معلم بر ابعاد مختلف فرآیند آموزش و یادگیری انجام شده است. اشتون و وب^۴ (۱۹۸۶) و راس^۵ (۱۹۹۸) گزارش کردند که خودکارآمدی تصویری معلم به طور معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در ریاضی و زبان رابطه دارد. به طوری که دانش آموزان پایه‌های دوم و پنجم که دارای معلمانی با خودکارآمدی تصویری بالاتری بودند، در مقایسه با همسالان خود،

1. Stigler & Hibert

2. perceived self- efficacy

3. Albert Bandura

4. Ashton & Webb

5. Ross



در آزمون ریاضی و زبان نمرات بالاتری کسب کردند. اندرسون، گرین و لوون^۱ (۱۹۸۸) گزارش می‌کنند که خودکارآمدی تصویری معلمان به‌طور معناداری با خودکارآمدی دانش‌آموزان ارتباط دارد و خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. نتایج پژوهش‌های چامبرز و هاردی^۲ (۲۰۰۵)، گود و برافی^۳ (۲۰۰۳)، راس (۱۹۹۲) و کافمن و سایر^۴ (۲۰۰۴) نشانگر تأثیر معنادار خودکارآمدی تصویری معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. هم‌چنین تحقیق گائو، پیاستا، جاستیک و کادراوک^۵ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که خودکارآمدی تصویری معلمان یک متغیر مهم در پیش‌بینی پیشرفت دانش‌آموزان در نوشتن است. علاوه بر پیشرفت تحصیلی، متغیرهای دیگری نیز به نحوی با خودکارآمدی تصویری معلمان ارتباط داشته و تحت تأثیر آن قرار دارند از جمله برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی (آلیندر^۶ ۱۹۹۴)، اشتیاق بیشتر به تدریس (ایوانز و تریبل^۷ ۱۹۸۶؛ ترنتام، سیلورن و بروگدان^۸ ۱۹۸۵)، تعهد حرفه‌ای و تداوم آن (کولادارسی^۹ ۱۹۹۲؛ بوری، هال، ویلیم و براک^{۱۰} ۱۹۹۱؛ گلیکمن و تاماشیرو^{۱۱} ۱۹۸۲)، کار بیشتر با دانش‌آموزان ساعی (گیبسون و دمبو^{۱۲} ۱۹۸۴)، انتقاد کمتر از اشتباهات دانش‌آموزان (اشتون و وب^{۱۳} ۱۹۸۶)، انتقادپذیری، انعطاف‌پذیری و نوآوری در شیوه‌های تدریس (گاسکی^{۱۴} ۱۳۱۹۸۸، استین و ونگ^{۱۵} ۱۹۸۸، میلنر و وولفولک^{۱۶} ۱۵۲۰۰۳؛ آلیندر، ۱۹۹۴؛ وولفولک هوی و

1. Anderson, Greene, & Loewen
2. Chambers & Hardy
3. Good & Brophy
4. Kaufman & Sawyer
5. Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek
6. Allinder
7. Evans & Tribble
8. Trentham, Silvern, & Brogdon
9. Coladarci
10. Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier
11. Glickman & Tamashiro
12. Gibson & Dembo
13. Gaskey
14. Stin & Wang
15. Milner & Woolfolk

دیویس^۱ (۲۰۰۵)، انگیزش دانش آموزان (یوشر و پاچارس^۲ ۲۰۰۹؛ میگلی، فلدلاف و اکلز^۳ ۱۹۸۹)؛ گرایش به استفاده از راهبردهای دانش آموزمحور (زرنیکا^۴ ۱۹۹۰ به نقل از کاکیروگلو^۵)، رضایت شغلی (ویت لی^۶ ۲۰۰۵؛ لایون^۷ ۲۰۰۴)، کاهش کارگریزی، غیبت از کار و فرسودگی شغلی (راس^۸ ۱۹۹۸).

به طور کلی می توان گفت خودکارآمدی تصویری معلمان یکی از متغیرهای مهمی است که با انبوهی از متغیرها در آموزش و پرورش در ارتباط است و می توان با شناخت و حمایت از عوامل تقویت کننده آن، شاهد تحولات مثبتی در فرایند آموزش و یادگیری بود. پژوهش های زیادی درباره بهبود و تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان انجام گرفته است که نتایج آن ها نشان می دهد این متغیر از طریق عوامل زیر تقویت می شود: مشارکت در اقدام پژوهی (هنسون^۹ ۲۰۰۱)، مرور درس ها با همکاران (پاچنر و تیلور^{۱۰} ۲۰۰۶)، بازخورد منظم به هدف های تعیین شده و خود انتقادی (لایون^{۱۱} ۲۰۰۴)، کار کردن گروهی معلمان بر روی متغیرهای مربوط به مدرسه (روزن هاتز^{۱۲} ۱۹۸۷)، شرکت معلمان در تصمیم گیری ها (نیومن، راتر و اسمیت^{۱۳} ۱۹۸۹)، احساس کنترل بر فعالیت ها (تشانن- موران، هوی و هوی^{۱۴} ۱۹۹۸)، مشاهده عملکرد دیگران (اسمایل^{۱۵} ۱۹۹۰).

یکی از روش های نوینی که در آموزش و پرورش ژاپن خلق شده است و بسیاری از عوامل تقویت کننده خودکارآمدی تصویری معلمان را به همراه دارد، روش درس پژوهی است.

1. 16- Woolfolk Hoy & Daivis
2. Usher & Pajares
3. 2- Midgely, Feldlaufer, & Eccles
4. Czernika
5. Cakiroglu
6. Wheat-ley
7. Labone
8. Henson
9. Puchner & Taylor
10. Rosenholtz
11. Newman, Rotter, & Smith
12. Tschanon-Moran & Hoy
13. Smylie



در این روش ژاپن مسئولیت اولیه‌ی بهبود فعالیت کلاس درس را به عهده‌ی معلمان گذاشته است. «کونایکنشیو»^۱ واژه‌ای ژاپنی است که از دو قسمت «کونای» به معنی مدرسه و «کنشیو» به معنی کارورزی تشکیل شده است و این واژه برای توصیف فرآیند مستمر پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه به کار می‌رود. یکی از بخش‌های رایج کونای کنشیو، (جوگیوکن کیو)^۲ است. این واژه نیز از دو قسمت (جوگیر) به معنی درس و (کن کیو) به معنی مطالعه تشکیل شده است. (که در انگلیسی به lesson study و در فارسی به درس پژوهی) مطالعه درس «ترجمه شده است» (استیگلر و هیبرت ۱۳۸۴)

در این روش گروهی از معلمان که درس واحدی را آموزش می‌دهند مشترکاً به طراحی درس خود می‌پردازند. در این کار می‌کوشند تا بهترین شیوه آموزش آن درس را تهیه کنند. سپس یکی از اعضای گروه همان درس را که مورد مطالعه قرار گرفته و برای آن طرح تهیه شده است تدریس می‌کند و بقیه اعضای گروه او را مورد مشاهده قرار می‌دهند. اعضای مشاهده کننده، فعالیت‌های آموزشی همکار خود و تلاش‌ها و تکالیف دانش آموزان را به دقت مورد بررسی قرار می‌دهند و نظرات و پیشنهادهای خود را یادداشت می‌کنند. پس از اتمام تدریس معلم، همه معلمان دور هم جمع می‌شوند و داده‌های جمع‌آوری شده از راه مشاهده را تحلیل می‌کنند و آموخته‌ها و پیشنهادهای خود را مطرح می‌نمایند. گام بعدی این است که با توجه به پیشنهادهای داده شده طرح درس را مورد بازنگری قرار می‌دهند و ضمن رفع نواقص بر غنای آن می‌افزایند. باز هم به آموزش درس اقدام می‌شود، اما این بار به وسیله عضو دیگری از گروه. این کار تا زمانی که همه اعضای گروه از موفقیت طرح درس و درستی اجرای آن مطمئن شوند ادامه می‌یابد. (لوئیس ۲۰۰۲)^۳ که موجب تحولات شگرفی در نظام آموزشی ژاپن شده است.

درس پژوهی در ایالات متحده با انتشار نتیجه تحقیق یوشیدا و استیگلر در سال ۱۹۸۹ تحت عنوان (تفاوت‌های آموزش ریاضیات در ژاپن و آمریکا) مورد توجه قرار گرفت. (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴). سپس با انتشار کتاب (درس پژوهی و اصلاح تعلیم

1. kounai kenshuu

2. jugyoukenkyuu

3. Lewis

و تربیت ژاپن) توسط لوئیس و تسوچیدا^۱ در سال ۱۹۹۸ که درباره چگونگی اصلاح فعالیت‌های آموزشی معلمان ابتدایی ژاپن در کلاس درس بود، گسترش بیشتری یافت. نهایتاً در سال ۱۹۹۹ با انتشار نتایج سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم (تیمز) و درخشش قابل توجه ژاپن و انتشار کتاب (شکاف آموزشی^۲) توسط استیگر و هیبرت در بین تمام اندیشمندان تعلیم و تربیت جایگاه خاصی را به دست آورد. در حال حاضر در بسیاری از ایالت‌های آمریکا و کشورهایی از قبیل کانادا، آلمان، چین، استرالیا، انگلیس، سنگاپور و مالزی گروه‌های بی‌شماری از چرخه‌های درس پژوهی فعال است. (اسمیت^۳ ۲۰۰۸)

پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نتایج قابل توجهی را گزارش کرده‌اند. ازجمله معلمان شرکت‌کننده در پژوهش روبرت^۴ (۲۰۱۰) درس پژوهی را به‌عنوان یک تجربه مشارکتی و مبتنی بر همکاری معلمان ارزیابی کردند و در پایان مشخص شد که توسعه حرفه‌ای و سطح خودکارآمدی تصویری آن‌ها افزایش یافته است. روبرت اشاره می‌کند که موقعیت‌های مشارکتی و حمایتی مانند درس پژوهی می‌تواند موجب اصلاح تجربه‌های آموزشی معلمان شده و سطح خودکارآمدی تصویری آن‌ها را بهبود بخشد.

استفنز^۵ در سال ۲۰۰۸ با انجام پژوهشی به شیوه پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل مشاهده کرد که میزان خودکارآمدی تصویری معلمان شرکت‌کننده در درس پژوهی نسبت به پیش‌آزمون افزایش معنا داری را نشان می‌دهد.

پاچنر و تیلور^۶ در سال ۲۰۰۶ در نتیجه اجرای درس پژوهی مشاهده کردند که همکاری معلمان با یکدیگر افزایش قابل ملاحظه‌ای یافت و آن‌ها اذعان داشتند که احساس می‌کنند دارای یک گروه پشتیبان شده‌اند.

لورنس^۷ در سال ۲۰۰۹ از تحقیق خود نتیجه گرفته است که درس پژوهی موجب

-
1. Tsochida
 2. teaching gap
 3. Smith
 4. Robert
 5. Stephens
 6. Puchner & Taylor
 7. Lawrence



بهبود خودکارآمدی تصویری و کارآمدی جمعی^۱ معلمان می‌شود.

اکونور^۲ در سال ۲۰۱۰ با اجرای درس پژوهی بین معلمان ریاضی مشاهده کرد که دانش ریاضیات و همکاری بین معلمان و همچنین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش قابل ملاحظه و معناداری یافت. وی توضیح می‌دهد که در دهه‌های اخیر بیشتر اصلاحات آموزشی شکست خورده‌اند، ولی تلاش‌ها برای یافتن روش‌های بهبود فعالیت‌های آموزشی همچنان ادامه دارد. درس پژوهی از آنجا که حیطه‌های متنوعی از تعلیم و تربیت از جمله برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای معلمان، همکاری و مشارکت معلمان در امر آموزش و یادگیری را متأثر ساخته است، احتمال موفقیتش بیشتر است و مورد توجه متخصصان قرار گرفته است.

اسمیت در سال ۲۰۰۸ نتیجه می‌گیرد درس پژوهی موجب ایجاد و تقویت احساس اقتدار و حرفه‌ای بودن در بین معلمان می‌شود و خود تعیین‌گری و کنترل آن‌ها بر جریان آموزش را ارتقاء می‌بخشد. وی در ادامه اشاره می‌کند وقتی معلمان در یک موقعیت حمایتی نظیر درس پژوهی فعالیت می‌کنند احساس توانایی بیشتری می‌کنند برای انجام فعالیت‌هایی که منجر به بهبود و اصلاح آموزش و یادگیری می‌شود.

سیبالد^۳ در سال ۲۰۱۰ در مطالعه پیگیری پژوهش خود مشاهده کرد که با اجرای درس پژوهی خودکارآمدی تصویری معلمان به اندازه‌ای افزایش یافت که هر یک از شرکت‌کنندگان تلاش کردند در مدرسه خودشان گروه‌های درس پژوهی تشکیل دهند. وی معتقد است در جریان درس پژوهی معلمان تمام اعمال و تجربیات قبلی خود را مدنظر قرار می‌دهند و در ابتدا ممکن است نقایص تجربیات قبلی آن‌ها موجب کاهش خودکارآمدی تصویری آن‌ها شود ولی به تدریج با برطرف کردن نقایص، نتایج آن را مشاهده کرده و خودکارآمدی تصویری افزایش می‌یابد. پلامر^۴ در سال ۲۰۰۷ در پایان پژوهش خود نتیجه گرفته است که معلمان شرکت‌کننده در گروه درس پژوهی بر فقدان دانش خود درباره موضوعی که تدریس می‌کنند و روش‌های آموزشی آگاه

1. collective efficacy

2. Oconnor

3. Sibbald

4. Plummer

شده و اذعان داشته‌اند که احساس می‌کنند دانش آن‌ها در جریان درس پژوهی رشد کرده است. لو^۱ در سال ۲۰۰۶ گزارش می‌کند که در سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۴ درس پژوهی در هنگ کنگ به ۴۰ مدرسه ابتدایی و ۵۰ مدرسه متوسطه گسترش یافت و وزارت آموزش و پرورش ساعات موظف معلمان را به‌منظور مشارکت در گروه‌های درس پژوهی کاهش داد. در پایان ارزیابی‌ها بسیار مثبت بود به‌طوری‌که ۹۲ درصد از معلمان گزارش کردند که توانایی تدریس آن‌ها بهبود یافته است و دانش آموزان گزارش کردند که معلمان آن‌ها تغییر کرده‌اند.

نتایج پژوهش‌های راک و ویلسون^۲ (۲۰۰۵)؛ فرناندز، چاکشی و کنون^۳ (۲۰۰۳) نیز بیانگر افزایش اعتماد حرفه‌ای، ارتقای دانش محتوا و بهبود فرآیند آموزش و یادگیری است. از مجموع پژوهش‌های انجام‌شده که به آن‌ها اشاره شد می‌توان نتیجه گرفت که روش درس پژوهی یکی از راهکارهای اساسی برای ایجاد تحول در تعلیم و تربیت، بخصوص در تخصصی کردن آموزش و یادگیری و حرفه‌ای کردن معلمان است. این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال بود که آیا روش درس پژوهی در نظام تعلیم و تربیت ایران نیز می‌تواند منشأ اثرات مثبتی به‌ویژه در زمینه تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان باشد؟ هم‌چنین تأثیر این روش بر عامل‌های خودکارآمدی تصویری شامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی نیز بررسی شد.

روش

این پژوهش کاربردی و از نوع تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان کلاس چهارم ابتدایی مدارس پسرانه نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان بود که حداقل سه کلاس چهارم در مدرسه وجود داشت^۴. به‌منظور انتخاب نمونه ابتدا کلیه مدارس پسرانه‌ای که حداقل سه کلاس

1. Lo

2. Rock & Wilson

3. Fernandez, Chakeshi, & Kenon

۴. از آن‌جا که تشکیل چرخه‌های درس پژوهی مستلزم مشارکت حداقل سه معلم که در یک پایه تدریس می‌کردند، بود تصمیم گرفته شد به منظور جلوگیری از رفت و آمد بین مدارس مختلف، مدرسی انتخاب شود که حداقل سه کلاس چهارم ابتدایی دارند.



ابتدایی داشتند استخراج شد که تعداد آن‌ها در نواحی چهارگانه شهر اصفهان ۲۴ مدرسه بود. سپس از بین این مدارس در هر ناحیه ۲ مدرسه به‌طور تصادفی ساده انتخاب شد که از بین این ۲ مدرسه یکی به‌طور تصادفی در گروه آزمایشی و دیگری در گروه کنترل قرار گرفت. در مجموع حجم نمونه تحقیق شامل ۲۴ معلم در ۸ مدرسه می‌شد که از بین آن‌ها ۱۲ معلم در چهار مدرسه گروه آزمایشی را تشکیل می‌دادند و ۱۲ معلم در چهار مدرسه گروه کنترل را تشکیل می‌دادند.

جدول ۱. ویژگی‌های چرخه‌های درس پژوهی (گروه آزمایشی)

ناحیه	مدرسه	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه
۱ (گروه یک)	فرهنگیان	کاردانی	آموزش ابتدایی	۲۹
		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۲
		کاردانی	آموزش ابتدایی	۲۰
۲ (گروه دو)	خوارزمی ۲	کاردانی	آموزش ابتدایی	۱۸
		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۴
		کاردانی	آموزش ابتدایی	۱۳
۳ (گروه سه)	جنت	کاردانی	آموزش ابتدایی	۲۵
		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۸
		کاردانی	آموزش ابتدایی	۲۸
۴ (گروه چهار)	ارشاد	کارشناسی	ادبیات فارسی	۲۴
		کاردانی	آموزش ابتدایی	۲۰
		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۹

به‌منظور سنجش خودکارآمدی تصویری معلمان از مقیاس احساس کارآمدی معلمان ن که توسط تشانن - موران و هوی (۲۰۰۱) در دانشگاه اوهایو^۱ ساخته شده است، استفاده شد. این مقیاس دارای دو فرم بلند (۲۴ سؤالی) و کوتاه (۱۲ سؤالی) است که هر سؤال، نه درجه‌ای از نوع لیکرت است. در این پژوهش از فرم بلند این مقیاس استفاده شد و پاسخ‌دهندگان یکی از گزینه‌های نه‌گانه را انتخاب کرده و به همان اندازه امتیاز کسب می‌کردند. حداکثر امتیازی که هر آزمودنی در هر یک از ابعاد سه‌گانه این آزمون می‌توانست به دست آورد نمره ۷۲ بود.

در تحلیل عاملی گزارش‌شده، این مقیاس دارای سه عامل است که ارتباط متوسطی

1. Ohio

باهم دارند که عبارت‌اند از:

کارآمدی در فعال کردن و دخالت دادن دانش آموزان^۱ که شامل سؤالات (۱،۲،۴،۶،۹،۱۲،۱۴،۲۹) می‌شود.

کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی^۲ که شامل سؤالات (۷،۱۰،۱۱،۱۷،۱۸،۲۰،۲۳،۲۴) می‌شود.

کارآمدی در مدیریت کلاس درس^۳ که شامل سؤالات (۳،۵،۸،۱۳،۱۵،۱۶،۱۹،۲۱) می‌شود.

تشانن موران و هوی (۲۰۰۱) با محاسبه روایی همگرایی پرسشنامه خودکارآمدی معلمان با آزمون کارآمدی شخصی معلمان گیبسون و دمبو و آزمون خودکارآمدی هوی و وولفولک میزان آن را به ترتیب $r=0/64$ و $r=0/53$ گزارش کرده‌اند که از نظر آماری با $\alpha=0/01$ معنادار است. جهت بررسی پایایی آلفای کرونباخ محاسبه شد و میزان آن برای عامل فعال کردن دانش آموزان $\alpha=0/87$ برای عامل راهبردهای آموزشی $\alpha=0/91$ ، برای عامل مدیریت کلاس $\alpha=0/90$ و در کل مقیاس $\alpha=0/94$ به دست آمد. پس از انتخاب نمونه، پیش‌آزمون روی معلمان گروه آزمایشی و کنترل اجرا شد. سپس محقق با هماهنگی سازمان آموزش و پرورش استان به مدارس گروه آزمایشی مراجعه کرده و معلمان را با طرح آشنا کرد و نسخه‌ای از کتاب (شکاف آموزشی) و دو سی دی تهیه شده که شامل فیلم‌های کوتاه اجرای درس پژوهی بود را به هر کدام تحویل داد. پس از اعلام رضایت معلمان از همکاری در این پژوهش، پنج جلسه آموزشی به شرح ذیل در مرکز تحقیقات معلمان استان برگزار شد:

جلسه اول: آشنایی و بیان ضرورت انجام تحقیق (بیان نقش یادگیری در پیشرفت افراد و جوامع، افت تحصیلی زیاد دانش آموزان و اتلاف فراوان سرمایه مالی و انسانی، ضرورت توجه به مؤلفه اصلی فرآیند آموزش ((فعالیت‌های کلاس درس)) و باز کردن در کلاس درس به روی همکاران).

جلسه دوم: معرفی روش درس پژوهی و مراحل آن و اشاره به برخی از تحقیقات (تعریف واژه‌ای و مفهومی درس پژوهی، بیان اهداف و ویژگی‌های اصلی درس پژوهی، تبیین

-
1. efficacy in student engagement
 2. efficacy in instructional strategies
 3. efficacy in classroom management



مراحل درس پژوهی، اشاره به نتایج تحقیقات به ویژه نتیجه مطالعات تیمز).

جلسه سوم: اجرای آزمایشی (نمایش یک فیلم ۱۵ دقیقه‌ای درباره مراحل این روش و اجرای آزمایشی مرحله طراحی با انتخاب یک موضوع درسی توسط اعضای گروه).

جلسه چهارم: اجرای آزمایشی (اجرای آزمایشی درس طراحی شده در گروه توسط یکی از اعضا و نقد و بررسی و اجرای مجدد آن).

جلسه پنجم: جمع‌بندی و آمادگی برای اجرا (نمایش فیلمی دیگر، پاسخ به سؤالات و ایجاد آمادگی برای تشکیل چرخه درس پژوهی).

برای معلمان گروه کنترل نیز جلسه‌ای به منظور هماهنگی در روش تدریسی که به کار می‌گیرند (روش سخنرانی) تشکیل شد.

در پایان جلسه پنجم آموزشی، معلمان گروه آزمایشی با اتفاق نظر ۱۲ موضوع درسی ریاضی را که تصور می‌کردند آموزش آن‌ها مشکل است یا دانش آموزان در یادگیری آن‌ها مشکل دارند، انتخاب کردند و برنامه زمانی برای اجرای درس پژوهی تهیه شد. (جدول ۲)

البته محقق به منظور محدود کردن تأثیر دوربین و تصویربرداری، یک هفته قبل از اجرای اصلی به تمام مدارس گروه آزمایشی مراجعه کرده و یکی از درس‌های هر یک از کلاس‌ها را تصویربرداری کرد.

اجرای اصلی بدین شکل بود که هر روز هفته به یکی از مدارس اختصاص داشت و معلمان آن مدرسه درباره موضوع درسی آن هفته، طرح درس مشترکی را آماده می‌کردند. با مراجعه محقق به مدرسه طبق برنامه قبلی، معلمان چرخه درس پژوهی به کلاس معلمی که داوطلب اجرای درس پژوهی بود، می‌رفتند. آن معلم طرح درسی که به‌طور اشتراکی تهیه شده بود را اجرا می‌کرد و معلمان دیگر در طول تدریس جریان آموزش را مشاهده می‌کردند. پس از اتمام تدریس معلم، به مشاهده دانش آموزان می‌پرداختند تا با میزان یادگیری، مهارت در حل مسئله یا کج‌فهمی‌ها و موانع یادگیری آن‌ها آشنا شوند و از مشاهدات یادداشت‌هایی را برمی‌داشتند. ضمن این که محقق کل این فرآیند را تصویربرداری می‌کرد. پس از پایان تدریس و حل مسئله و تمرین، دانش آموزان کلاس را ترک می‌کردند و گروه درس پژوهی در همان کلاس درس جلسه بحث

و گفتگو درباره کل فرآیند آموزش و یادگیری را تشکیل می دادند و درباره تمام نکاتی که مشاهده کرده بودند، یادداشت کرده بودند یا تصویربرداری شده بود، بحث می کردند. نتیجه این گفتگوها اصلاح و تجدیدنظر طرح درس قبلی و ارتقاء دانش، فنون و مهارت های معلمان بود. در ساعت های دوم و سوم همان روز همین مراحل در کلاس اعضای دیگر چرخه درس پژوهی تکرار می شد. البته ترتیب اجرای معلمان در هفته ها چرخشی بود. این شیوه اجرا در طول یک هفته و در یک موضوع درسی در تمام مدارس گروه آزمایشی اجرا می شد و در پایان هفته همه معلمان علاوه بر دریافت فیلم اجرای مدرسه خود، فیلم اجرای سایر مدارس را نیز دریافت می کردند. به همین ترتیب ۱۲ موضوع درسی در طول ۱۲ هفته در مدارس گروه آزمایشی اجرا شد.

جدول ۲. برنامه زمانی اجرای درس های پژوهشی

صفحه	موضوع	هفته
۲۶	شناخت کسرها	اول
۳۰	جمع و تفریق کسرها	دوم
۳۴	تساوی کسرها	سوم
۳۸	ضرب عدد در کسر	چهارم
۴۶	ضرب دو عدد دورقمی	پنجم
۴۸	محاسبه حاصل ضرب	ششم
۵۲	محاسبه های تقریبی	هفتم
۵۶	تقسیم و بخش پذیری	هشتم
۶۴	تقسیم بر عددهای یک رقمی	نهم
۶۸	تقسیم بر عددهای دورقمی	دهم
۷۸	زاویه	یازدهم
۸۲	اندازه گیری زاویه	دوازدهم

نهایتاً در هفته آخر، بعد از اتمام آموزش هر سه کلاس در هر مدرسه، آزمون خودکارآمدی (تصور می معلمان) (پس آزمون توسط شرکت کنندگان تکمیل شد و پس از استخراج داده ها، با استفاده از روش های توصیفی و آزمون تحلیل واریانس نمرات اختلاف تحلیل شدند.



یافته‌ها

در ابتدا برخی شاخص‌های توصیفی ضروری مربوط به هر یک از عامل‌های خودکارآمدی تصویری ارائه می‌شود و در ادامه نتایج آزمون تحلیل واریانس بررسی می‌گردد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون عوامل خودکارآمدی تصویری معلمان گروه‌های آزمایشی و کنترل

ردیف	عامل	آزمون	فراوانی	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
۱	مدیریت	پیش‌آزمون	۱۲	۳۷	۶۷	۵۵/۲۵	۱۰/۳۵	۱۰۷/۱۱
	کلاس	پس‌آزمون	۱۲	۴۴	۷۰	۶۰/۷۵	۹/۱۰	۸۲/۷۵
	فعال کردن	پیش‌آزمون	۱۲	۳۳	۶۷	۵۳/۴۲	۹/۵۴	۹۰/۱۰
	دانش آموزان	پس‌آزمون	۱۲	۵۰	۶۸	۶۲/۱۷	۵/۳۹	۲۹/۰۶
	راهبرهای	پیش‌آزمون	۱۲	۴۶	۶۸	۵۶/۷۵	۷/۷۸	۶۰/۵۷
	آموزشی	پس‌آزمون	۱۲	۵۵	۷۰	۶۵/۳۳	۴/۱۸	۱۷/۵۲
۲	مدیریت	پیش‌آزمون	۱۲	۲۱	۶۷	۵۳/۶۷	۱۲/۸۶	۱۶۵/۵۲
	کلاس	پس‌آزمون	۱۲	۲۴	۶۹	۵۲/۹۲	۱۶/۲۷	۲۶۴/۸۱
	فعال کردن	پیش‌آزمون	۱۲	۲۴	۶۲	۵۱/۷۵	۹/۹۳	۹۸/۵۷
	دانش آموزان	پس‌آزمون	۱۲	۲۶	۶۵	۵۶/۱۷	۱۰/۶۱	۱۱۲/۵۲
	راهبرهای	پیش‌آزمون	۱۲	۱۹	۷۱	۵۵/۲۵	۱۳/۲۹	۱۷۶/۵۷
	آموزشی	پس‌آزمون	۱۲	۲۲	۶۷	۵۸/۴۲	۱۲/۷۰	۱۶۱/۳۶

با دقت در داده‌های جدول ۳ مشاهده می‌شود که گروه آزمایشی در عوامل سه‌گانه خودکارآمدی تصویری، افزایش نشان می‌دهد ولی در گروه کنترل افزایش قابل‌ملاحظه‌ای مشاهده نمی‌شود.

جدول ۴. نتایج بررسی مفروضات آزمون تحلیل واریانس

آزمون لوین			آزمون باکس		
معناداری	F	متغیر	معناداری	F	مقدار
۰/۱۷	۲/۰۴	مدیریت کلاس	۰/۰۵	۳/۱۰	۲۱/۸۹
۰/۳۶	۰/۸۹	فعال کردن دانش آموزان			
۰/۲۳	۱/۵۰	راهبردهای آموزشی			

به‌منظور آزمون فرضیه‌ها و استخراج نتایج تحقیق پس از محاسبه نمرات اختلاف پیش‌آزمون

و پس از آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه، مفروضات آزمون تحلیل واریانس دوطرفه مطابق جدول شماره ۴ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون لوین^۱ مطلوب بود ولی نتایج آزمون باکس^۲ رضایت‌بخش نبود که بر اساس نظر استیونس^۳ (۲۰۰۲) و میرز، گامست و گارینو^۴ (۱۳۹۱) در صورتی که حجم نمونه‌ها برابر باشد مشکلی ایجاد نمی‌کند.

پس از اطمینان از مفروضات تحلیل واریانس نتایج طبق جدول ۵ به دست آمد. اطلاعات جدول ۵ تفاوت معنادار گروه‌های آزمایشی و کنترل در خودکارآمدی تصویری را نشان می‌دهد. برای مشخص شدن این که معلمان گروه‌های آزمایشی و کنترل در کدام عامل‌های خودکارآمدی تصویری متفاوت هستند نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون واریانس چند متغیره تفاوت گروه‌های آزمایشی و کنترل در خودکارآمدی تصویری

منبع تغییر	لامبدا ویلکز	F	معناداری	مجذور اتا
گروه	۰/۶۳۱	۳/۸۹	۰/۰۲۴	۰/۳۶۹

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس تفاوت گروه‌های آزمایشی و کنترل در عامل‌های خودکارآمدی تصویری

گروه	شاخص آماری		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	معناداری	مجذور اتا
	منابع تغییر							
	مدیریت کلاسی							
	فعال کردن دانش آموزان							
	راهبردهای آموزشی		۲۲۸/۱۷	۱	۲۲۸/۱۷	۶/۸۰	۰/۰۱۶	۰/۲۳۶
	فعال کردن دانش آموزان		۱۰۴/۱۷	۱	۱۰۴/۱۷	۵/۳۳	۰/۰۳۱	۰/۱۹۵
	مدیریت کلاسی		۳۶۰/۳۷	۱	۳۶۰/۳۷	۶/۶۵	۰/۰۱۷	۰/۲۳۲

بر اساس نتایج تحلیل واریانس مشاهده شده در جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که در عامل‌های سه‌گانه خودکارآمدی تصویری معلمان شامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی بین گروه‌های آزمایشی و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. با بررسی میانگین هر یک از عامل‌ها در گروه‌های آزمایشی و گواه می‌توان گفت استفاده از روش درس پژوهی موجب بهبود وضعیت معلمان گروه آزمایشی در عامل‌های خودکارآمدی تصویری شده است.

1. Levene

2. Box

3. Stevens

4. Meyers, Gamst, & Guarino

بحث و نتیجه گیری

تحقیقات اخیر نشان داده است که خودکارآمدی تصویری معلمان که به باورهای آن‌ها درباره توانایی‌شان برای کسب نتایج مطلوب در کلاس درس و شایستگی در تدریس برمی‌گردد، یک نقش مرکزی در فعالیتهای اثربخش آن‌ها در طول فرآیند آموزش و یادگیری بازی می‌کند. در این پژوهش تأثیر یکی از روش‌های نوین آموزشی به نام درس پژوهی بر این متغیر مهم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان می‌شود. درباره علت این نتیجه می‌توان به نظرات آلبرت بندورا اشاره کرد. وی منابعی را برای خودکارآمدی تصویری فرض کرده است که عبارت‌اند از: تجارب عملکردی، تجارب جانشینی، متقاعدسازی کلامی، برانگیختگی فیزیولوژیکی، تصویرسازی ذهنی (سیف، ۱۳۷۸). با دقت در ویژگی‌های درس پژوهی آشکار می‌شود که این روش بسیاری از منابع خودکارآمدی تصویری مورد نظر بندورا را متأثر کرده و تقویت می‌کند. از جمله مشارکت با همکاران، مشاهده عملکرد دیگران و مقایسه با عملکرد خود، مشاهده و بازبینی فیلم‌های تهیه شده، مشاهده نتایج درس پژوهی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان همگی از جمله تجارب عملکردی هستند که در طول اجرای این روش موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان می‌شوند. تجارب جانشینی که یکی از مؤلفه‌های مهم یادگیری مشاهده‌ای بندورا است نیز در روش درس پژوهی از طریق مشاهده موفقیت‌های آموزشی معلمان دیگر موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان می‌شود. جلسات طراحی قبل از اجرا، جلسات بحث و بررسی بعد از اجرا و راهنمایی‌ها و نکات مطرح شده از طرف همکاران و متخصصین، از طریق متقاعدسازی کلامی موجب افزایش سطح خودکارآمدی معلمان می‌گردد. در جلسات میانی اجرای درس پژوهی به تدریج با متعادل شدن سطح برانگیختگی فیزیولوژیکی و تصویرسازی ذهنی از موقعیت درس پژوهی، عملکرد معلمان بهبود یافته و خودکارآمدی تصویری آن‌ها را تقویت می‌کند.

از نظر پژوهشی نیز نتایج تحقیقات متعددی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم نشانگر تأثیر مثبت درس پژوهی بر خودکارآمدی و عامل‌های آن هستند. از جمله هنسون (۲۰۰۱) مشارکت در اقدام پژوهی را عامل تقویت‌کننده خودکارآمدی تصویری معلمان می‌داند که درس پژوهی خود نوعی اقدام پژوهی است. پاچنر و تیلور (۲۰۰۶) مرور

درس‌ها با همکاران؛ روزن هاتز (۱۹۸۷) کار کردن گروهی معلمان؛ لابون (۲۰۰۴) خود انتقادی و بازخورد منظم به هدف‌های تعیین‌شده و اسمایل (۱۹۹۰) مشاهده عملکرد دیگران را عوامل مهم تقویت خودکارآمدی تصویری می‌دانند که ه همگی از ویژگی‌های اساسی درس پژوهی هستند. نتیجه پژوهش‌های روبرت (۲۰۱۰)؛ استفنز (۲۰۰۹)؛ لورنس (۲۰۰۹)؛ اسمیت (۲۰۰۸) و سیبالد (۲۰۱۰) نیز نشان می‌دهند که درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان می‌شود.

نتایج نشان داد که درس پژوهی موجب افزایش معنادار خودکارآمدی تصویری معلمان در عامل مدیریت کلاس می‌شود. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که وقتی معلمان در کلاس همکاران دیگر شرکت می‌کنند یا فیلم کلاس آن‌ها را مشاهده می‌کنند؛ از دو جهت بر کارآمدی آن‌ها در مدیریت کلاس تأثیر می‌گذارد. از یک جهت فنون و روش‌هایی که در اداره کلاس به کار می‌گرفته‌اند و درباره صحت آن‌ها شک داشته‌اند وقتی توسط همکارانشان مورد استفاده قرار می‌گیرند، در استفاده از آن روش‌ها و فنون تقویت‌شده و از آن به بعد با اطمینان از آن‌ها استفاده می‌کنند. از جهت دیگر ممکن است با فنون و روش‌های جدیدی آشنای شوند یا روش‌هایی که استفاده می‌کرده‌اند پالایش کنند. به‌رحال مشارکت در گروه‌های درس پژوهی توانایی معلمان در مدیریت کلاس را افزایش می‌دهد. در همین راستا کوجیما (۲۰۰۵) به نقل از سرکار آرانی (۱۳۹۰) در نتیجه تجربه درس پژوهی اشاره می‌کند که این روش محیط یادگیری برای معلمان در مدرسه پدید می‌آورد که به‌طور مداوم در جست‌وجوی یادگیری از دیگران، بازاندیشی در عمل و آموخته‌های خود باشند. به‌طوری که وی بعضی از روش‌های تدریس و مدیریت کلاس درس را برای سازمان‌دهی و یادگیری بهتر در جلسات درس پژوهی مطرح می‌کند و از این شرایط بسیار استفاده می‌کند. سرکار آرانی (۲۰۰۶) استفاده از روش درس پژوهی را بر تغییر و اصلاح سبک‌های تدریس و مدیریت کلاسی مؤثر می‌داند. درباره‌ی فعال کردن دانش‌آموزان مشخص شد که روش درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان در این عامل می‌شود. در توضیح این نتیجه لوئیس (۲۰۰۲) معتقد است که درس پژوهی مبتنی بر یک عقیده ساده است، این که اگر می‌خواهید آموزش را بهبود بخشید، باید از مطالعه آموزش در کلاس درس و بررسی پاسخ‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان آغاز کنید. همچنین



بیان می‌کند که در درس پژوهی تأکید کمتری روی مشاهده معلم است، بیشترین تأکید بر فعالیت‌های دانش آموزان و چگونگی پاسخ‌دهی آن‌ها به درس و تکالیف یادگیری می‌شود. به بیان دیگر درس پژوهی پنجره‌ای به روی جریان تفکر و یادگیری دانش آموزان در هنگام شکل‌گیری باز می‌کند و تصویرهایی از جریان مزبور تهیه کرده و تلاش می‌کند با استفاده از این تصاویر برای فعالیت‌های آموزشی برنامه‌ریزی کند. هم‌چنین سرکار آرانی (۲۰۰۶) معتقد است دانش آموزان، همکار معلمان در بهبود فرآیند آموزش و یادگیری هستند و معلم بدون فعالیت و همکاری دانش آموزان قادر به اصلاح مهارت‌هایش نیست.

درمجموع می‌توان گفت که درس پژوهی تلاش می‌کند از طریق فعال‌تر کردن دانش آموزان در کلاس درس، هر چه بیشتر با جریان تفکر و یادگیری آن‌ها آشنا شود، چراکه هدف معلم پیشبرد تفکر و یادگیری دانش آموزان است و دستیابی به این هدف بدون آشنایی با چگونگی و کیفیت تفکر و یادگیری آن‌ها امکان‌پذیر نیست.

از جنبه پژوهشی کوچیما (۲۰۰۵) به نقل از سرکار آرانی (۱۳۹۰) به کارگیری روش‌های متفاوت برای جلب‌توجه دانش آموزان و مشارکت آن‌ها در بحث‌های درس ریاضی و بازبینی ضمنی عملکرد آن‌ها در کلاس درس را به‌روشنی محصول درس پژوهی در کلاس درس خود می‌داند. هم‌چنین پژوهش‌های آدسیت، می‌یر و واردال^۱ (۲۰۰۷)؛ اسمیت و کریستی^۲ (۲۰۰۷)؛ بیکر، بندل، جنسیو، اسمیت و تیلب^۳ (۲۰۰۷)؛ هارل^۴ (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیده‌اند که میزان سؤال کردن و تلاش و فعالیت دانش آموزان در نتیجه استفاده از روش درس پژوهی، افزایش معناداری یافته است.

در استفاده از راهبردهای آموزشی مشخص شد که درس پژوهی موجب افزایش قابل‌ملاحظه‌ای در خودکارآمدی تصویری معلمان در این عامل می‌شود. در تبیین کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی می‌توان گفت کسانی که در درس پژوهی شرکت می‌کنند زمان قابل‌توجهی را صرف بحث درباره اهداف و نتایج یادگیری،

1. Adsit, Meyer, & Wardall

2. Smith & Kristy

3. Baker, Bendel, Ghenciu, Schmidt, & Teleb

4. Harle

همکاری با همکاران حرفه‌ای، مشارکت در یک فرآیند بازنگری گروهی، طراحی فعالیت‌های آموزشی، جمع‌آوری شواهد از یادگیری دانش آموزان، اصلاح و بهبود مبتنی بر شواهد و فعالیت‌های انتقادی می‌کنند. مجموع این فعالیت‌ها به توسعه حرفه‌ای معلمان و احساس کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی می‌انجامد که نتیجه آن در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان قابل مشاهده است. پژوهش‌های لو (۲۰۰۶)؛ فرناندز (۲۰۱۰)؛ سیمز و والش^۱ (۲۰۰۹)؛ کراتزر و تپلین^۲ (۲۰۰۷)؛ سرکار آرانی (۲۰۰۶) و هوکت^۳ (۲۰۱۰) نتیجه می‌گیرند کاربرد روش درس پژوهی به تحول در روش‌ها و راهبردهای تدریس می‌انجامد.

برنامه‌ها و سیاست‌ها به منظور بهبود کیفیت آموزشی در سال‌های آغازین قرن بیست و یکم مبتنی بر توانمندسازی و حرفه‌ای کردن معلمان و غنی‌سازی فرآیند آموزش و یادگیری بر اساس این رویکرد است. یکی از متغیرهای اساسی به منظور نیل به این هدف، خودکارآمدی تصویری معلمان است. در این پژوهش تأثیر درس پژوهی به عنوان یک روش نو بر این متغیر مهم مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که درس پژوهی می‌تواند معلمان را که کلید اصلی تحول در تعلیم و تربیت ایران هستند از خودکارآمدی تصویری مطلوبی برخوردار سازد. این خودکارآمدی ابعاد مختلف آموزش رو در روی کلاسی را در برمی‌گیرد از جمله مدیریت کلاس، فعال کردن دانش آموزان و راهبردهای آموزشی. معلمی که در این زمینه‌ها احساس توانمندی کند حتماً در عمل نیز موفق خواهد بود و نتایج آن را می‌توان در بروندهای مختلف از جمله عملکرد تحصیلی دانش آموزان مشاهده کرد. بر اساس این نتایج پیشنهاد می‌شود زمینه‌های لازم برای گسترش درس پژوهی به ویژه در دوره ابتدایی و دروسی از جمله ریاضیات و علوم فراهم گردد تا نظام آموزشی شاهد معلمانی یادگیرنده و حرفه‌ای و در نتیجه دانش آموزانی پرورش یافته، خلاق و متفکر باشد.

منابع

فارسی

۱. استیگلر، ج؛ هیبرت، ج. (۱۳۸۴). شکاف آموزشی. ترجمه محمدرضا سرکار آرانی و

1. Sims & Walsh
2. Kratzer & Teplin
3. Hockett



- علی‌رضا مقدم. تهران: مدرسه (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹).
۲. سرکار آرانسی، محمدرضا (۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۵، ۳۵-۶۱.
۳. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۸). روانشناسی پرورشی نوین تهران: دوران.
۴. میرز، ال. اس؛ گامست، جی و گارینو، ا.جی. (۱۳۹۱). پژوهش چند متغیری کاربردی. مترجمان شریفی و همکاران. تهران: رشد (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۶).

لاتین

- Adsit, T., Meyer, J., & Wardall, G. (2007). Calculating the distance between a point and a line. Retrieved October 17, 2009, from <http://www.uwlax.edu/sot/lsp/gallery.htm>.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker, J., Bendel, C., Ghenciu, P., Schmidt, L., & Teleb, R. (2007). The "perfect" related rates lesson: A lesson study in calculus. Retrieved June 3, 2009, from <http://www.uwlax.edu/sot/lsp/gallery>.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991, April). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. Paper presented at the annual meeting of the American education research association, Chicago, IL.
- Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34 (1), 33-44.
- Chambers, S. M., & Hardy, J. C. (2005). Length of time in student teaching: effects on classroom control orientation and self-Efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28 (3), 3-9.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: con-



cerns, misconceptions, and nuances (Electronic version). The Professional Journal For Education, 85, 7, 520-525.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education, 60, 323-337.

Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. Journal of Educational Research, 80, 81-85.

Fernandez, C., Chokshi, S., & Cannon, J. (2003). A US.-Japan lesson study collaboration reveal critical lenses for examining practice. Teaching and Teacher Education, 19, 171-185.

Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study [Electronic version]. Teaching and Teacher Education, 26, 2, 351-362.

Fernandez, M. L., & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. London: LEA.

Gibson & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: construct validation. Journal of Educational Psychology 76, 569-582.

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego development and problem solving. Journal of Psychology in the Schools, 19, (4), 558-562.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). Looking in classrooms, (9th ed.). Boston, Allyn and Bacon.

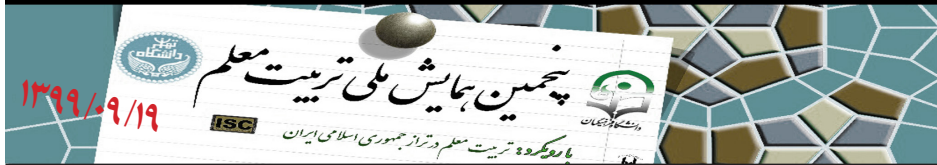
Guo, Y., Piasta, SH. B., Justice, L. M., & kaderavek, J. N. (2010). Relation among preschool teachers self-efficacy, classroom quality, and children language and literacy gains. Teaching and Teacher Education, 26, 1049- 1103.

Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes to implementation of instructional innovation. Teaching and Teacher Education, 4, 63-69.

Harle, E. (2008). The lesson study professional development process: exploring the learning experiences of elementary and middle school teachers, (electronic version). Unpublished Doctoral Dissertation The University of Texas at Austin. Retrieved December 12, 2010, from <http://www.lib.utexas.edu/etd>.

Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, college station, TX.

Hockett, J. A. (2010). The influence of lesson study on how teachers plan for, implement,



and understand differentiated instruction. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Virginia, Retrieved December 12, 2011, from <http://www.proquest.umi.com>.

Kaufman, R. S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104 (4), 322-323.

Kratzer, C. C., & Teplin, A. S. (2007). From lesson study to lesson link [R]: classroom-based professional development. Online submission. paper prepared for the annual meeting of the American educational research association (chicago). Retrieved september 8, 2009, from <http://www.eric.ed.gov>.

Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20 (4), 341-359.

Lawrence, C. A. (2009). Understanding teacher self-efficacy in the development of innovative teaching strategies for engaged learning in the classroom. Unpublished Doctoral Dissertation, Nanyang Technological University. Retrieved from <http://www.proquest.umi.com>.

Lewis, C. (2002b). What are the essential elements of lesson study? *The Csp Connection*, 2 (9). 1-4.

Lewis, C. (2002a). Does lesson study have future in the united states? (electronic version). *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1 (1), 1-23.

Lo, M. L. (2006). Learning study-the Hong Kong version of lesson study: development, impact and challengess. In M. Matoba, k. krawford, & M. R. Sarkar Arani (eds). *Lesson study: international perspectives on policy and practice* (133-157). Beijing: educational science publishing house.

Midgely, C., Feldlaufer, H., & Eccles J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.

Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.

Newman, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Journal of Sociology of education*, 62, 221-238.

O'Connor, E. (2010). Effect of lesson study on teachers mathematical understanding. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University. Retrieved from <http://www.proquest.umi.com>.

Plummer, J. S. (2007). An analysis of the influence of lesson study on preservice second-



ary mathematics teachers view of self (electronic version). Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham University. Retrieved from <http://www.patriot.lib.byu>. Ed.

Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22, 922–934.

Robert, M. R. (2010). Lesson Study: professional development and Its impact on science teacher self-efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University. Retrieved from <http://www.Proquest.umi.com>.

Rock, T., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study (electronic version). *Teacher Education Quarterly*, Winter 2005. 32, 1, 65-82.

Rosenholtz, S. (1987). Education reform strategies: will they increase teacher commitment. *American Journal of Education*, 95, 4, 534 –562.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Educational Psychology*, 17, 51 – 65.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49 -74.

SarkarArani, M. R. (2006). Transnational learning: the integration of jogyoukenkyuu into rranian teacher training. In M. Matoba, k. krawford, & M. R. Sarkar Arani (eds). *Lesson study: international perspectives on policy and practice* (37-75). Beijing: Educational Science Publishing House.

Schmidt, L., & Christie, D. (2007). Lesson study in exploring difficulties with combining rational expressions. Retrieved august12, 2009, from <http://www.uwlax.edu/sot/lsp/gallery>.

Sibbald, T. (2010). The relationship between lesson study and self efficacy. *School Science and Mathematics*, 109 (8), 433–497.

Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: lessons from lessons [Electronic version]. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research And Studies*, 25 (5), 733-724.

Smite, R. R. (2008). Lesson study: professional development for empowering teachers and improving classroom practice (Electronic version). Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University. Retrieved from <http://www.etd.lib.fsu.edu/theses>.

Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.), *teachers and their workplace*. (48-66). Newbury Park: Sage.

Stein & Wang. (1988). *Teacher development and school achievement: The process of teach-*



er change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

Stephen, A. S. (2008). The relationship between lesson study on character education and teachers' perception of efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University. Retrieved from <http://www.Proquest.umi.com>.

Stevens, A. (2002). *Applied multivariate* (4 ed). London: Lawlence Erlbaum Associates Publisher.

Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Journal of Psychology in the Schools*, 22 (3), 343–349.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89-101.

Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.

Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. In T. Urdu & F. Pajares (Eds.). *Adolescence and education: volume v: self-efficacy beliefs during adolescence* (117-137). Information age publishing. greenwich, CT. <http://www.des.emory.edu/mfp/AdoEd5.html>.

آسیب شناسی برنامه‌های آموزشی در حال اجرا در دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه (س) قم

مهری غنی‌زاده گرایی، مریم بنائی، نیکو اندیشمند

دکترای مدیریت آموزشی، mg.ghanizade@gmail.com،
دانشجوی کارشناسی ارشد، ۱۳۷۵ mbanaeei@gmail.com

چکیده

از جمله دانشگاه‌هایی که امروز نیاز به تحول ویژه در زمینه کیفیت آموزش دارد، دانشگاه فرهنگیان بوده است. هدف اصلی این پژوهش بررسی کیفیت نظام آموزشی در دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه (س) قم است. روش تحقیق مقاله حاضر میدانی، توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری شامل دانشجو معلمان ورودی ۹۷-۹۸ بوده که به صورت خوشه‌ای به تعداد ۴۲ نفر انتخاب گردیده‌اند. در این مقاله برآنیم با بیان چالش‌های نظام آموزشی این دانشگاه در فرآیند تربیت دانشجو معلمان، راهکارهایی را جهت بهبود آن ارائه دهیم. از نتایج حاصل از داده‌های آماری در راستای بهبود وضعیت نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود: با ارائه چارت درسی مشخص و به روز رساندن محتوای آموزشی در جهت بهبود شایستگی‌های معلمان، انتخاب مدارس مناسب جهت گذراندن دوره کارورزی و حضور پیوسته و موثر اساتید کارورزی بعنوان راهنما و مربی در کنار دانشجو معلمان، تمرکز دانشجو معلمان بر مسئله‌یابی در مدارس و یافتن راه‌حل‌های مناسب در دانشگاه به نحوی که ارتباط مداوم بین مدرسه و دانشگاه برقرار گردد و در نهایت با برگزاری دوره‌های کارآمد برای اساتید راهنمای کارورز و جذب هیئت علمی متخصص با توجه قطب بودن پردیس در رشته الهیات و معارف باعث ارتقا سطح کیفیت برنامه‌های آموزش در دانشگاه فرهنگیان شود.

کلید واژه: نظام آموزشی، پردیس حضرت معصومه، آسیب‌شناسی، راهکارها

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان یکی از نهادهای مهم آموزش و پرورش که در آن معلمان مورد نیاز دوره



های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند. زیرا محصول این دانشگاه معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی اند. و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده اند چهره سازمان آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح افزا و لذت بخش مبدل کنند. آموزش با کیفیت، معلمان را از طریق قانون و مقررات، ایجاد خط مشی های اصلی، استانداردها و طرح ها کنترل و هدایت می کند. (ملکی، ۱۳۸۵، ص ۵۲) بطور گسترده اعتقاد بر این است که کیفیت معلمان و تدریس آن ها از مهم ترین عوامل شکل دهنده یادگیری و رشد دانش آموزان است. بدین ترتیب می توان گفت، کیفیت نظام آموزش و پرورش هر کشور وابسته به کیفیت معلمان است. و در حقیقت «هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمانش بالاتر رود» (دهقان ۱۳۷۸ ص ۱۴) دانش، شیوه تفکر و نگرش ویژه، سه خصیصه اساسی در موفقیت حرفه ای است. به دلیل ویژگی های منحصر به فرد موقعیت های تربیتی، تفاوت های فردی و تنوع آن، توجه به پویایی و بالندگی نظام آموزشی، به ویژه معلم، مضاعف می شود، لذا باید بر خصلت حرفه ای بودن عمل معلم به جد تاکید شود. برای ایجاد، تقویت و گسترش ویژگی های حرفه ای معلم، نظام آموزشی باید تمهیدات خاصی را تدارک ببیند. (طاهری، ۱۳۷۸، صص ۳۳-۳۴)

بیان مساله

پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه ها از جمله مهم ترین مسائلی است که از یکسو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر، استادان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس، قادر خواهند بود به اصلاح شیوه ها و روش های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند. (احمدی ۱۳۸۶)

از آنجا که کیفیت آموزش و تدریس اهمیت زیادی برای رقابت دانشجویان در بین دانشگاه های دیگر برای ادامه تحصیل وجود دارد و دانشجویان این مؤسسات آموزشی همواره به دنبال کیفیت عالی آموزش و خدمات آن بوده اند. در این بین، دانشگاه فرهنگیان نیز به لحاظ نقش مأموریت گرای خود در بین مؤسسات آموزش عالی کشور به جهت تربیت نیروی انسانی کارآمد برای دستگاه آموزش و پرورش چاره ای جزء بهبود

و افزایش کیفیت آموزش و تدریس استادان خود ندارد. (کمالی نهاد ۱۳۸۹) از این رو دانشگاه فرهنگیان در سال های اخیر با مسائل و چالش هایی روبه رو بوده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به ویژه در حوزه تدریس و آموزش به خوبی احساس می شود.

اهمیت و ضرورت تحقیق

کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم (۱۹۹۶) مروج اندیشه ای بود که تربیت معلم را نقطه شروع حرکت آموزش و پرورش می داند. فدریکو مایور دبیر سابق یونسکو می گوید، اگر می خواهیم تغییر در زندگی اجتماعی بوجود آوریم باید از مدرسه شروع کنیم و اگر بخواهیم از مدرسه شروع کنیم، بی تردید باید از معلم شروع کنیم. (تورس ۲۰۰۲) کشور های زیادی به این فرایند مهم تحول پی برده اند. فرایند (معلم-مدرسه-جامعه) لذا با ارزیابی قابلیت دانشگاه فرهنگیان به عنوان بخش مهم در تربیت معلمان با صلاحیت، نسبت به تغییر و تحول در برنامه درسی و نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان اقدام نموده اند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۲، صص ۷۷-۷۶)

اهداف پژوهش

محققان در این پژوهش به بررسی نظام آموزشی و شناسایی موانع و چالش های آن در دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه قم پرداخته اند. بدین وسیله مسائل اصلی و محوری آن همانا مساله برنامه درسی، انتخاب محتوای آموزشی، نقش الگویی اساتید راهنما و دوره کارورزی که نقش مهمی در تربیت معلمان کارآمد و پیشرفت و تعالی آموزش جامعه را دارد پرداخته ایم و در پی آن بوده ایم که به اهداف زیر برسیم:

- ۵ شناسایی و نقش برنامه های آموزشی در دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک نهاد انسان ساز
- ۵ اهمیت شایستگی ها و توانمندی های اساتید راهنما و تعاملات سازنده ی آنان با دانشجومعلمان
- ۵ اهمیت انتخاب سنجیده مدارس کارورزی و نظارت بر اجرای با کیفیت دوره کارورزی
- ۵ شناسایی و نقش مسئله یابی دانشجومعلمان در مدرسه و یافتن راه حل های سازنده در دانشگاه

سوالات پژوهش

۱- آیا محتوای واحدهای درسی ارائه شده، نیاز علمی دانشجومعلمان را تامین میکند؟



۲- آیا اساتید پردیس همکاری لازم جهت ارتقا سطح علمی ومهارت های عملی دانشجومعلمان را دارند ؟

۳- آیا دانشجومعلمان از کیفیت وبرنامه های دوره کارورزی خود رضایت دارند؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی - پیمایشی می باشد.

جامعه آماری ونمونه پژوهش

دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه قم در رشته های دبیری عربی والهیات و معارف در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بوده است. گروه های نمونه به طورخوشه ای تصادفی به تعداد ۴۲ نفر از دانشجومعلمان انتخاب وپرسشنامه ها بین آنان توزیع گردیده است. از مجموع ۴۲ دانشجومعلم شرکت کننده درپژوهش (۱۰۰٪) خانم بودند.

ابزار وروش گردآوری اطلاعات

داده ها براساس روش کتابخانه ای ،پایگاه های اطلاعاتی وپرسشنامه عمومی محقق ساخته گردآوری شده واین پرسشنامه دارای ۱۲ سوال بسته پاسخ درارتباط با موضوع پژوهش جهت کسب اطلاعات از دانشجومعلمان تنظیم گردیده است. که نظرات در ۵ طیف خیلی زیاد -زیاد-تاحدودی -کم- خیلی کم دسته بندی شدند.

روایی وپایایی

تعیین روایی پرسشنامه ها با استفاده از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان وصاحبنظران وبرنامه ریزان آموزشی مورد تاییدقرارگرفت.تعیین پایایی پرسشنامه ها باکمک آزمون الفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب ۰/۸۲ برای سوال اول ۰/۹ برای سوال دوم و۰/۷۸ برای سوال سوم به دست آمدکه درمجموع اعتبارسوالات آن مورد تاییداست.

روش تجزیه وتحلیل یافته ها

نتایج حاصل از داده های آماری این پرسشنامه ها با استفاده از تحلیل توصیفی

(محاسبه فراوانی، جدول توزیع فراوانی و) و تحلیل استنباطی (آزمون آماری t) بررسی شد.

تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش

آیا محتوای واحدهای درسی ارائه شده، نیاز علمی و آموزشی دانشجومعلم را تامین میکند؟

جدول ۱: توزیع فراوانی پاسخ دانشجومعلم در ارتباط با میزان رضایتمندی محتوای واحد درسی

مجموع فراوانی	میانگین	جمع نمره	طیف ارزیابی					خرده مقیاس
			خیلی کم	کم	تاحدودی	زیاد	خیلی زیاد زیاد	
۴۲	۳,۵	۱۴۷		۵	۱۶	۱۶	۵	۱
۴۲	۳,۲۸	۱۳۸	۲	۶	۱۶	۱۴	۴	۲
۴۲	۳,۶۱	۱۵۲		۴	۱۴	۱۸	۶	۳
۴۲	۳,۲۳	۱۳۶	۱	۷	۱۶	۱۷	۱	۴
۴۲	۲,۹۰	۱۲۲	۲	۱۱	۱۹	۹	۱	۵
۲۱۰			۵	۳۳	۸۱	۷۶	۱۷	جمع

باتوجه به داده های جدول توصیفی ۱، بیشترین فراوانی پاسخ های دانشجویان در سطح تاحدودی (۸۱ مورد) و زیاد (۷۶ مورد) قرار دارد. و هم چنین بیشترین امتیاز کسب شده مربوط به سوال ۳ مبنی تامین نیازهای علمی و آموزشی واحدهای تخصصی دانشجومعلم توسط برنامه ها درسی ارائه شده می باشد.

جدول ۲- نتایج آزمون t بررسی میزان رضایتمندی دانشجومعلم از محتوای برنامه آموزشی

۳=One-Sample T Test		Test Value		سوال اول تحقیق
تفاوت از میانگین	۲-Sig	df	T	
۱۲/۸۰	۰	۳۵	۲۱/۱۱۵	

باتوجه به نتایج جدول ۲ و مقدار آزمون t در سطح معناداری آن که برابر با $\text{sig}=0.00 < 0.05$ و درجه آزادی مربوطه نتیجه می شود که از نظر دانشجومعلم محتوای برنامه های درسی ارائه شده و واحدهای تخصصی لازم در رشته الهیات و عربی در دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه قم موجب بالابردن سطح علمی دانشجومعلم و افزایش تسلط



آنان در هنگام تدریس می شود.

۲- آیا اساتید پردیس همکاری لازم جهت ارتقا سطح علمی ومهارت های عملی دانشجومعلمان را دارند ؟

جدول ۳- توزیع فراوانی پاسخ دانشجومعلمان در ارتباط با میزان رضایتمندی از همکاری اساتید در ارتقا سطح علمی وعملی آنان

مجموع فراوانی	میانگین	جمع نمره	طیف ارزیابی					خرده مقیاس
			خیلی کم	کم	تاحدودی	زیاد	خیلی زیاد	
۴۲	۳,۲۳	۱۳۶	۳	۴	۱۶	۱۸	۱	۶
۴۲	۳,۳۵	۱۴۱	۲	۵	۱۵	۱۶	۴	۷
۴۲	۳,۲۷	۱۵۰	۱	۳	۱۵	۱۷	۶	۸
۱۲۶			۶	۱۲	۴۶	۵۱	۱۱	جمع

باتوجه به داده های جدول توصیفی ۳، بیشترین فراوانی پاسخ های دانشجویان در سطح زیاد (۵۱ مورد) و تاحدودی (۴۶ مورد) قرار دارد. هم چنین بیشترین امتیاز کسب شده مربوط به سوال ۸ مبنی بر اثرگذاری بسیار زیاد اساتیدی که دارای تحصیلات حوزوی هستند. زیرا شهر قم به دلیل غنی بودن از اساتید در رشته های معارف والهیات به دانشجومعلمان فرصت لازم جهت برطرف کردن شبهات خود در مورد مطالب متنوع داده می شود. و هم چنین دانشجومعلمان از استفاده از روش های تدریس نوین برپایه مطالب به روز جامعه تاکید دارند.

جدول ۴- نتایج آزمون t، بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از اساتید در ارتقا سطح علمی وعملی آنان

۳=One-Sample T Test		Test Value		سوال دوم تحقیق
تفاوت از میانگین	۲-Sig	df	T	
۹,۸۵۶	۰	۳۴	۱۸/۶۲۵	

باتوجه به نتایج جدول ۴ ومقدار آزمون ۱۸,۶۲۵ در سطح معناداری آن که برابر با $sig=0.00<0.05$ و درجه آزادی ۳۴ نتیجه می شود که از دیدگاه دانشجومعلمان اساتید مجرب وتوانمندی در رشته الهیات وعربی حضور دارند که اغلب از روش های تدریس نوین استفاده می کنند.

۳- آیا دانشجومعلم از کیفیت و برنامه های دوره کارورزی خود رضایت دارند؟

جدول ۵- توزیع فراوانی پاسخ دانشجویان در ارتباط با میزان رضایتمندی از کیفیت دوره کارورزی

مجموع فراوانی	میانگین	جمع نمره	طیف ارزیابی					خرده مقیاس
			خیلی کم	کم	تاحدودی	زیاد	خیلی زیاد	
۴۲	۳,۰۷	۱۲۹	۴	۵	۱۹	۱۲	۲	۹
۴۲	۳,۱۴	۱۳۲	۵	۳	۱۷	۱۵	۲	۱۰
۴۲	۲,۵	۱۰۵	۱۷	۵	۱۱	۸	۱	۱۱
۴۲	۳,۱۶	۱۳۳	۴	۲	۲۱	۱۳	۲	۱۲
۱۲۶			۲۰	۱۳	۷۲	۵۶	۷	جمع

باتوجه به داده های جدول توصیفی فوق، بیشترین فراوانی پاسخ دانشجومعلم در سطح تاحدودی (۷۲ مورد) و زیاد (۵۶ مورد) قرار دارد. هم چنین بیشترین امتیاز کسب شده مربوط به سوال ۱۲ مبنی بر حضور دانشجومعلم در مدارس مختلف از جمله دولتی، شاهد، تیزهوشان در طی دوره کارورزی جهت آشنایی با امکانات مختلف آموزشی و چگونگی برخورد با دانش آموزان متفاوت را آشنا می شدند. هم چنین کمترین امتیاز مربوط به سوال ۱۱ مبنی بر عدم همکاری لازم و کافی معلمان راهنما در مدارس جهت اجازه به دانشجومعلم برای تدریس کامل در کلاس که طبق توضیحات دانشجومعلم معمولاً کمبود وقت را بهانه می کردند.

جدول ۶- نتایج آزمون t بررسی میزان رضایت مندی دانشجومعلم از کیفیت دوره کارورزی

۳=One-Sample T Test		Test Value		سوال سوم تحقیق
تفاوت از میانگین	۲-Sig	df	T	
۳۰/۷	۰	۳۷	۲۰,۱۲۸	

باتوجه به نتایج جدول ۴ و مقدار آزمون ۱۸,۶۲۵ در سطح معناداری آن که برابر با $\text{sig}=0.00<0.05$ و درجه آزادی ۳۷ نتیجه می شود که از دیدگاه دانشجومعلم دوره کارورزی



می توان گفت مهارت های لازم را جهت تربیت معلمان می کارآمد رافراهم می کند. و موجب افزایش سطح مهارت آنان در تدریس می شود.

بحث و نتیجه گیری

باتوجه به سیاست ها و اهداف آموزشی در سطح کلان جامعه و به طور خاص در پهنه دانشگاه فرهنگیان سرمایه گذاری برایجاد و انجام فعالیت ها و برنامه های آموزشی می باشد. براساس تجزیه و تحلیل داده های آماری به صورت جداگانه در ارتباط با نتایج هر فرضیه بحث خواهد شد و راهکارهای راهبردی متناسب با استانداردها نیز ارائه خواهد شد:

۱- باتوجه به سوال اول « آیا محتوای واحدهای درسی ارائه شده ، نیاز علمی دانشجومعلم راتامین میکند؟

براساس نتایج بدست آمده ، محتوای دروس آموزشی در دانشگاه ، دانشجومعلم را جهت تربیت دانش آموزانی با فکر و ایده های خلاق آماده می کند. و نیازهای علمی آنان را تامین می نماید. باتوجه به رقابت های علمی در دانشگاه های مختلف در ایران ، دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی که مهم ترین وظیفه آن تربیت معلمان باسواد جهت تربیت و آموزش نسل های بعدی کشور باید از لحاظ علمی در رتبه بندی بالا قرار داشته باشد. پس در این دانشگاه نیز باید به بحث رویداد ها و مسابقات علمی دانشجویی و استفاده از منابع و کتب علمی معتبر در تدریس دانشجویان مطابق با سایر دانشگاه های معتبر کشور و پرهیز از خلاصه کردن و حذف مطالب درسی صرفا به بهانه معلم بودن و عدم نیاز به مطالب تخصصی ، ایجاد فضای مناسب جهت همکاری دانشجویان با اساتید در انجام پروژه های علمی ، برگزاری انجمن علمی در رشته های مختلف اشاره نمود. از مهم ترین نکاتی که می توان در تدوین چارت درسی و برنامه ی آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اشاره نمود اختصاص واحدهایی جهت بررسی و تدریس کتب درسی متناسب با روش های نوین تدریس و نظام آموزشی جدید با استفاده از معلمان خبره می باشد. زیرا بسیاری از واحدهای تربیتی و عمومی دانشگاه به صورت دوره های ضمن خدمت برای معلمان در طی دوران تدریس شان برگزار می شود و هم چنین در واحدهای بسیار تخصصی دروس و مطالبی ارائه می شود که ممکن است هیچ گاه برای معلمان و دانش آموزان آن ها در مدرسه استفاده نگردد. و به جای آن

ها می توان چنین واحدهای کارآمد و مفید را جایگزین نمود. (مشایخ ۱۳۷۲)

۲- باتوجه به سوال دوم « آیا اساتید پردیس همکاری لازم جهت ارتقا سطح علمی ومهارت های عملی دانشجومعلمان را دارند :براساس نتایج بدست آمده دانشجومعلمان احساس تعهد بیشتر در استادان نسبت به کیفیت تدریس، تجربه تدریس در مدارس، برخورداری از دانش محتوایی رشته مورد نظر با هدف انتقال تجربیات مثبت و منفی معلمی، برخورداری استاد از انضباط علمی و وقت شناسی، احترام به کلاس درس خویش، داشتن انگیزه لازم و تلاش علمی پژوهشی در رشته علمی و تدریس استادان، برخورداری از وجدان حرف های استادان در تدریس، به روز بودن استادان در زمینه فناوری های آموزشی و دارای توانمندی بالا در به کارگیری آن در کلاس های درس رامطلوب ارزیابی نمودند و رضایت خود را اعلام نمودند. اما نکته ی مورد نظر آنان این بود که بعضی از اساتید چندین واحد دروس اختصاصی را هم زمان برای دانشجویان تدریس می نمودند. و این موضوع باعث کاهش کیفیت کلاس وعدم علاقمندی دانشجویان می شود. (معمدی ۱۳۷۳)

۳- باتوجه به سوال سوم « آیا دانشجومعلمان از کیفیت وبرنامه های دوره کارورزی خود رضایت دارند: براساس نتایج بدست آمده از تحقیق در برنامه آموزشی دانشگاه فرهنگیان درس کارورزی به عنوان پاشنه آشیل در کیفیت تربیت معلم محسوب می شود وتاحدودی نیازهای عملی دانشجویان را پاسخگو است. باتوجه به نتایج میدانی کسب شده ، دانشجومعلمان اظهار داشتند که آن هاصرفا دو مدرسه رادر طی دوره کارورزی تجربه می کردندو مدارس از جهت نزدیکی مسافت به دانشگاه وخوابگاه توسط آن ها انتخاب می شد. وهمچنین از دیگر مشکلات به این نکته می توان اشاره نمود که مدارس کارورزی توسط استادان کارورزی انتخاب می شدند واین اساتید صرفا معلمان آموزش وپرورش بودند که فقط مدارس خود را جهت کارورزی به دانشجومعلمان ارائه می دادند. ورایزی های مختلف جهت هماهنگی بامدارس مختلف انجام نمی دادند. ازاین روبرای دانشجومعلمان درطی اجرای دوره کارورزی باید بستری مناسب فراهم شود تابتوانند درمدارس مختلف اعم از مدارس دولتی باجمعیت زیاد دانش آموزان ،مدارس شاهد،مداس تیزهوشان و..... راتجربه کنند. واما اینگونه بهتر بنظر می رسد که همزمان با ارائه چارت درسی مشخص ، ازسوی معاونت آموزشی دانشگاه



و استادان کاروزی به صورت رسمی با اداره آموزش و پرورش آن منطقه رایزنی های لازم انجام شود و به صورت بخشنامه اسامی دانشجومعلمان به مدارس منتخب اعلام گردد. تابتوان از عدم هماهنگی های پیش روجلگیری نمود.

دانشگاه فرهنگیان می تواند با برگزاری دوره های کاروزی برای دانشجومعلمان درحوزه های نوآوری وگسترش دانش خاص رشته تدریس، اخلاقیات تدریس، تئوری و عمل تدریس مدرن، مطالعه مهارت های تدریس و فناوری های مدرن تدریس برای دانشجومعلمان شود. (جمالی نسب ۱۳۸۷)

پیشنهادات

برای کسب نتایج بهتر محققان پیشنهاد می کنندکه:

۵ برنامه آموزشی دانشگاه فرهنگیان در تمام پردیس ها و مراکز به صورت یکسان برگزارشود به طوریکه از لحاظ سطح کمی و کیفی دروس تربیتی و اختصاصی به یک اندازه اهمیت داده شود و صرفا دربرخی از پردیس ها به دروس تربیتی بیش از اندازه توجه می شود و معلمان علم و تخصص کافی را بر روی رشته خود ندارند.

۵ واحدهای درسی ارائه شده همراستا با دوره کاروزی دانشجومعلمان باشد. به نحوه ای که کلاس های دانشگاه اساتید محور نباشد و به دانشجومعلمان اجازه بحث و کسب مهارت های عملی داده شود. و صرفا فقط ارائه اطلاعات نباشد.

۵ معاونت آموزشی دانشگاه های فرهنگیان برنامه های آموزشی مطابق با رشته دانشجویان مانند برگزاری دوره های کامپیوتر و کلاس زبان تخصصی و سمینار های روانشناسی، افزایش اعتماد بنفس را برگزار کنند تا معلمانی بروز و آگاه داشته باشیم ۵ دوره های کاروزی باید به گونه ای طراحی شوند که فشار، سختی و سنگینی شغل معلمی را که سبب بریدن معلمان از این حرفه میشود بکاهد و به درستی و باشیوه های نو اجرا گردد.

۵ تجهیز پردیس و مراکز دانشگاه فرهنگیان به فن آوری های نوین آموزشی و به روز نمودن اساتید و مدرسان

۵ به منظور انتقال تجارب و هم اندیشی، ارتباط دانشگاه فرهنگیان با مدارس گسترش

یابد و بهتر است در قالب همایش های تخصصی سالانه معلمان با اساتید هم رشته در دانشگاه فرهنگیان ارتباط موثرتری داشته باشند.

۵ ایجاد مدارس تجربی و مراکز تحقیقاتی وابسته به دانشگاه فرهنگیان جهت همکاری بیشتر با دانشجو معلمان جهت گذراندن دوره کارورزی

منابع:

- احمدی، غلامعلی، صلاحیت های حرفه ای معلمان، مجموعه مقالات سازمان بسیج اساتید تهران
- تورس، روزاماریا. (۲۰۰۲) تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه فریبرز مجیدی . تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت
- جمالی نسب، ایرج، (۱۳۸۷)، مقاله راهکارهای عملی کیفیت بخشی فرایند یاددهی-یادگیری در مراکز تربیت معلم، فراخوان مقاله مراکز تربیت معلم شهید باهنر اصفهان
- کمالی نهاد، محمدعلی، (۱۳۸۹) تحلیل محتوای آموزشی مراکز تربیت معلم و میزان تطابق آن با نیازهای آموزشی مدارس. تهران: انتشارات فراتاب
- مشایخ، فریده. (۱۳۷۲) فرایند برنامه ریزی آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه
- معمدی، عبدالله. (۱۳۷۳) بررسی نحوه ارزشیابی مدرسین درس شیوه های ارزشیابی مراکز تربیت معلم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۵) برنامه ریزی درسی راهنمای عمل. مشهد: انتشارات پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲)، جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران

واکاوی برنامه درسی پنهان پدیده تنبیه در مدارس: بازخوانی تجارب زیسته یک معلم

علی عبدالخانی^۱

۱- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، پژوهش سرای دانش آموزی امام محمد باقر(ع)، اداره آموزش و پرورش منطقه شاوور، استان خوزستان، آدرس الکترونیکی: ۶۱@eduresearch@gmail.com

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی انواع رفتارهایی است که تحت عنوان تنبیه در مدارس از آنها نام برده می شود. پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش روایی صورت گرفته و ابزار جمع آوری داده ها، یادداشت های حاصل از تجارب زیسته یک معلم از پدیده تنبیه در دو نقش - به عنوان - دانش آموز و معلم می باشد. داده های حاصل با روش کدگذاری تحلیل گردید. نتایج حاصل را می توان در پنج مقوله اصلی و هفت زیرمقوله به شرح زیر طبقه بندی کرد: جایگاه تنبیه بدنی در دستورالعمل ها و بخشنامه ها، انواع تنبیه (زیرمقوله ها: تنبیه بدنی (فیزیکی)، وادار کردن دانش آموزان به انجام کارهای نامربوط به آن ها، به کاربردن الفاظ و رفتارهای نامناسب)، پیامدها و تأثیرات (زیرمقوله ها: آسیب بدنی (صدمه فیزیکی)، ترس از تنبیه، آسیب رساندن به اموال معلمان، درگیری فیزیکی با معلمان)، برخوردهای دوگانه والدین دانش آموزان با تنبیه، خشونت در قالب دعوای کلاسی.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، تجربه زیسته، تنبیه، خشونت و تنبیه بدنی.

۱. مقدمه

تنبیه بدنی به عنوان یکی از آفت های اصلی آموزش و پرورش و در معنای وسیع تر خود در تعلیم و تربیت به شمار می رود که پیشینه ای به قدمت تعلیم و تربیت دارد و موضوع جدیدی نیست. باوجود قانون منع به کارگیری تنبیه بدنی در مدارس^۱، امروزه یکی از

۱. نخستین قانون منع به کارگیری تنبیه بدنی در مدارس ایران به سال ۱۳۹۰ برمی گردد. در ماده ۲۸ از مصوبات وزارت معارف در این سال آمده است: «مجازات بدنی در مدارس و مکاتب ممنوع است». این ماده قانونی در طول سالیان گذشته، به طور مکرر مورد تأکید مجدد قرار گرفته و در قالب بخشنامه ها به همه ادارات و مراکز آموزشی سراسر ایران ارسال شده است.

اصلی‌ترین مشکلاتی که نظام تعلیم و تربیت کشورمان با آن روبه‌روست استفاده از تنبیه بدنی برای کنترل دانش‌آموز می‌باشد که مصادیق فراوانی را می‌توان برای آن در مدارس کشور - علی‌الخصوص مدارس شهرهای کوچک و روستاها - یافت. به‌طوری‌که هنوز در بسیاری از مدارس کشور ابزار اصلی کنترل دانش‌آموز تنبیه بدنی است.

در فرهنگ معین تنبیه از نظر لغوی به معنای بیدار کردن، آگاه نمودن و مجازات کردن آمده است. در علوم تربیتی از تنبیه به‌عنوان نوعی رفتار عمدی یاد می‌شود که معمولاً باهدف کاهش رفتارهای نامطلوب در کودکان و نوجوانان اعمال می‌شود (ملک‌پور، ۱۳۷۶). تنبیه بدنی به معنای استفاده از نیروی فیزیکی جهت ایجاد درد بدون صدمه به‌منظور تربیت (تصحیح یا کنترل رفتار) کودک می‌باشد. تنبیه بدنی یک نوع کودک‌آزاری و خشونت در خانواده است که موجب نقض حقوق کودک می‌شود و دارای اثرات سوء کوتاه‌مدت و بلندمدت بر جسم و روح کودک می‌باشد (قاسمی، ولی‌زاده، طولابی و ساکی، ۱۳۸۶، ص ۲). در تفاوت معنای تنبیه بدنی و کودک‌آزاری می‌توان گفت که تنبیه بدنی نوعی از انواع کودک‌آزاری است. اگرچه اغلب تعاریف مشخصی بین این دو دیده نمی‌شود و شباهت‌های زیادی بین این تعاریف این دو وجود ندارد. معمولاً در تنبیه جسمی از دست یا یک شی مانند چوب کمر بند شلاق و ... برای ضربه زدن به نقاط بدن کودک مثل دست‌ها یا باسن و یا از یک شی داغ برای سوزاندن کودک استفاده می‌شود. تنبیه به‌منظور کنترل راهنمایی یا تصحیح رفتار کودکان در فرهنگ‌های مختلف وجود دارد (قاسمی و همکاران، ۱۳۸۶).

برخلاف تصور اولیه امروزه استفاده از خشونت در تعلیم و تربیت از گذشته کمتر نشده است و همچنان به‌عنوان یک معضل در بسیاری از مراکز آموزشی وجود ندارد (بازرگان، غلامعلی‌لواسانی و صادقی، ۱۳۸۳). فراوانی استفاده از تنبیه بدنی در مدارس و گاهی خانواده‌ها و همچنین اثبات تأثیرات مخرب زیادی که این پدیده دارد، لزوم پرداختن به این موضوع را بیشتر می‌کند. یکی از این تأثیرات ادامه یافتن این رفتار در سال‌های بعد توسط خود دانش‌آموز و افزایش احتمال بروز رفتارهای بزه در او می‌باشد.

رفتار آدمی همیشه تحت تأثیر عوامل انگیزشی فردی و اجتماعی قرار داشته است و جهت و توان خود را از آن‌ها اخذ می‌نماید. برخی از این عوامل تابع فرایندهای فیزیولوژیک و دارای الگوهای یکسان و قابل پیش‌بینی است و برخی دیگر وابسته به

شرایط و هنجارهای اجتماعی و گروهی بوده، بنابراین شرایط زمانی و مکانی تغییر می‌یابد. تشویق و تنبیه در همه زمینه‌ها و مخصوصاً در فرایندهای آموزشی از دیرباز به عنوان ابزارهای انگیزشی مؤثری که می‌تواند رفتار و نتایج آن‌ها تحت کنترل و تأثیر داشته باشد، شناخته شده است. متأسفانه تشویق و تنبیه در مدارس پیش از آن که به عنوان یک روش تلقی شود به عنوان هدف مطرح می‌گردد (باقری، ۱۳۸۲).

ماندگاری آثار اقدامات تربیتی در دوره کودکی تا سال‌های متمادی امری اثبات شده است که ضرورت پرداختن به مسائل این دوره را افزون می‌کند، در این میان تنبیه بدنی نیز از این قاعده مبرا نیست و تحقیقات زیادی آثار و پیامدهای آن را در سال‌های آتی زندگی کودکان به اثبات رسانده است. این پیامدها تنها متوجه کودک و خانواده وی نیست و همه جامعه را دربرمی‌گیرد، زیرا کودکان آزاردیده یا تنبیه شده امروز اشخاص آزارگر و تنبیه کننده یا خشن فردا خواهند بود و این جریان ادامه خواهد داشت. افرادی که در کودکی در معرض آزار و اذیت قرار گرفته‌اند، نمی‌توانند در آینده تعاملی سالم و منطقی با دیگر اعضای جامعه برقرار کنند، بنابراین هزینه‌های بالایی به دلیل از دست رفتن ظرفیت‌ها به همه جامعه تحمیل می‌شود (کمیتة سلامت اجتماعی به نقل از بهاری، ۱۳۸۵). بر اساس نتایج تحقیقات نوروزی (۱۳۷۲) ۴۶/۲ درصد از دانش آموزان تجاربی از آزار جسمانی را در دوره متوسطه داشته‌اند و بر اساس تحقیق (۱۳۸۷) ۸۱/۱ درصد از والدین گزارش کرده‌اند که کودکان خود را مورد آزار خفیف قرار داده‌اند (خوشابی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۰).

مطابق پژوهش‌های پیشین بین جنسیت و کاربرد روش‌های تنبیه و در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی رابطه معناداری وجود ندارد، درحالی که این رابطه در دوره راهنمایی معنادار است (اسلامی زاده، ۱۳۸۵)، در پژوهش دیگری داوود پور (۱۳۸۵) که در استان کردستان انجام داد، به این نتیجه رسید که ۷۶ درصد معلمان مرد و ۲۴ درصد از معلمان زن از تنبیه استفاده می‌کنند.

عمدتاً مربیانی که دانش آموزان خود را تنبیه بدنی می‌کنند، آن را در تربیت و اصلاح رفتار کودکان مؤثر می‌دانند درحالی که پژوهش‌های زیادی صحت این ادعا را رد کرده است. قاسمی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی به این نتیجه رسید که میانگین نمره همکاری در کودکانی که تنبیه می‌شدند، کمتر از نمره سایر دانش آموزان بود،

از سوی دیگر نمره پرخاشگری آنان نیز نسبت به دانش‌آموزانی که تنبیه نمی‌شدند، بالاتر بود. نتایج پژوهشی دیگر نشان می‌دهد که بین افراد آزاردیده و افراد عادی به لحاظ حافظه تفاوت معناداری وجود دارد، اما به لحاظ هوش و دقت این تفاوت معنادار نیست (نقوی، ۱۳۸۳).

رحمتی (۱۳۸۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین مقاطع مختلف تحصیلی در نگرش اولیاء مدرسه به تنبیه بدنی تفاوت معناداری وجود دارد، به این صورت که نگرش معلمان، مدیران و معاونان مقطع راهنمایی به تنبیه از نگرش معلمان، مدیران و معاونان ابتدایی مثبت‌تر است و همچنین در این پژوهش مشخص شد که بین سابقه معلمان و نگرش آن‌ها نسبت به تنبیه بدنی رابطه معناداری وجود ندارد. رابطه بین میزان تحصیلات و این نگرش نیز معنادار بود. سلیمی (۱۳۸۳) در پژوهشی که بر روی ۱۶۵۱۹ دانش‌آموز روستایی و شهری انجام داد، بیشترین تنبیه بکار گرفته‌شده در مدارس جامعه هدف خود را در پسران تنبیه دسته‌جمعی دانش‌آموزان به خاطر تخطی یکی از آن‌ها و داد زدن معلم سر دانش‌آموز گزارش کرد، همچنین کمترین تنبیهات بکار گرفته‌شده برکنار کردن از مبصری کلاس و انتقال دادن دانش‌آموز به کلاس پایین به صورت موقت بود.

دامن زدن به مشکلاتی همچون دروغ‌گویی، خودآزاری، کاهش اعتماد به نفس و حس کنجکاوی، بی‌اعتمادی و کینه‌توزی از عوارض تنبیه بدنی به شمار می‌آیند (مجوزی ۱۳۷۶ به نقل از رحمتی، ۱۳۸۲). ملک‌پور (۱۳۷۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین تنبیه شدید و کاهش خودآزاری رابطه معناداری وجود دارد. دلیل تنبیه باید برای دانش‌آموزان کاملاً روشن باشد در غیر این صورت منجر به تشخیص رفتار درست از غلط نمی‌شود و انگیزه ترک یا کاهش رفتار را او به وجود نمی‌آورد (حسینی، ۱۳۸۵). شیخ عطاری (۱۳۸۲) در پژوهشی افت تحصیلی را از عوامل مؤثر در کودک‌آزاری در مدرسه گزارش کرد و عواملی مانند زندگی در مناطق روستایی، روابط بد والدین و سوءمصرف مواد را در میزان کودک‌آزاری دخیل به شمار آورد.

نتایج پژوهش بازرگان و غلامعی لواسانی (۱۳۸۲) بیانگر آن است که در مدارس راهنمایی خشونت گفتاری دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و حتی از سوی معلمان و سایر بزرگسالان نسبت به کودکان فراوانی و درصد بالایی دارد. طبق نتایج پژوهش

برین (۱۹۹۵) میزان شیوع کودک‌آزاری جسمی ۲۸/۹ درصد گزارش شد. نتایج پژوهش تانگ در خانواده‌های چینی در هنگ‌کنگ نشان داد که میزان خشونت خفیف در دختران ۱۱/۲ درصد و در پسران ۱۶/۹ درصد بوده است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که کودکان ۱۳-۱۶ ساله توسط والدین خود مورد آزار جسمی قرار گرفته‌اند (همان منبع). در پژوهش دیگری گزارش شد که ۸۰ درصد دانش‌آموزان دوره ابتدایی در روستا مورد تنبیه بدنی قرار گرفته‌اند، این میزان در مورد دانش‌آموزان شهری ۶۶/۶ درصد بود. میزان تنبیه بدنی در مقاطع راهنمایی کمتر بوده و در مورد پسران روستایی در مقاطع راهنمایی و متوسطه به ترتیب ۶۹/۲ و ۵۳/۸ درصد بوده است (سلیمی، ۱۳۸۳).

ایزدی فر، صفایی موحد، شالی (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای که به واکاوی رفتارهای خشونت‌آمیز آموخته شده از منظر برنامه درسی پنهان پرداخته، انواع خشونت را بدین ترتیب دسته‌بندی نمود: خشونت روانشناختی (تمسخر، حسادت کردن و لقب دادن به یکدیگر)؛ خشونت اجتماعی (محرومیت تحصیلی و نظارت خانواده) و خشونت فیزیکی (خودآزاری یا خشونت نسبت به خود و دیگرآزاری).

یافته‌های پژوهش یاری قلی، حرفتی سبحانی، قصاب زاده و رحیمی (۱۳۹۷) که به بررسی تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس پرداخته‌اند، نشان داد که عوامل مولد خشونت در مدارس را می‌توان در سه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کرد. از این رو برای شناخت سرچشمه‌های خشونت در مدارس، گذشته از ویژگی‌های ژنتیکی، جنسیتی، موقعیتی و بلوغ افراد، بایستی ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، مشخصه‌های سازمانی و مدیریتی، عوامل فرهنگی و اجتماعی، اقتصادی، خانوادگی و مهم‌تر از همه جایگاه رسانه‌ها را نیز بایستی مورد ملاحظه قرار داد.

درباره عوامل پدیدآورنده خشونت بدنی در معلمان مهم‌ترین عوامل از نظر دانش‌آموزان به ترتیب شلوغ بودن کلاس و فضای نامناسب آن، عدم روابط مناسب و همکاری میان معلمان و مسئولان مدرسه و ویژگی‌های فردی معلمان ذکر شد. دانش‌آموزان کمتر عواملی مانند ناتوانی معلمان در تدریس، عدم علاقه و انگیزه، نامربوط بودن رشته تحصیلی معلمان، درآمد ناکافی یا استفاده از خشونت بدنی به عنوان روشی

برای اداره کلاس را موجب پدید آمدن خشونت بدنی معلمان خود می‌پندارند (بازرگان و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). همچنین در پژوهش دیگری فقر و بی‌سوادی از عوامل تقویت‌کننده میزان استفاده تشخیص داده شدند (پروین، ۱۳۷۵). رحیمی (۱۳۷۵) در پژوهشی که بر روی ۸۴۰ کودک با نسبت جنسی مساوی انجام داد، کودکان دوره راهنمایی را بیش از دیگران در معرض کودک‌آزاری عنوان کرد. سلیمی (۱۳۸۳) با تقسیم تنبیه بدنی به تنبیه مجاز (کلامی) و تنبیه غیرمجاز اشاره می‌کند. وی بالاترین نوع تنبیه را در مدارس پسرانه روستایی را از نوع تنبیه غیرمجاز دانست، درحالی که در مدارس دخترانه روستایی در هر سه مقطع از نوع تنبیه مجاز استفاده می‌شده است. همچنین بین این مدارس روستایی و شهری نیز در استفاده از تنبیه مجاز و غیرمجاز تفاوت نسبتاً بالایی گزارش شد.

درمجموع عواملی مانند محیط زندگی خانوادگی، عوامل اجتماعی و اقتصادی، سواد و شغل والدین، سابقه طلاق، مناطق زندگی، روستایی یا شهری بودن، جنسیت معلمان و مقاطع مختلف تحصیلی بر روی نگرش نسبت به تنبیه با میزان کاربرد آن مؤثر است (سابرا و دیگران، ۲۰۰۳). رحمتی، ۱۳۸۲، عطاری، ۱۳۸۲، اسلامی زاده، ۱۳۸۶، خوشابی، ۱۳۸۶، اسدالهی و برات‌وند، ۱۳۸۴ و سلیمی، ۱۳۸۳).

ما در این پژوهش به دنبال آن هستیم که: به بازخوانی تجربیات زیسته یک معلم در دو برهه زمانی (ایفای نقش دانش آموزی و معلمی) در خصوص تنبیه بدنی از منظر برنامه درسی پنهان بپردازیم.

۲. برنامه درسی پنهان^۱

نخستین بار فیلیپ جکسون^۲ مفهوم برنامه درسی را در کتاب «زندگی در کلاس درس»^۳ مطرح کرد او معتقد است که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه های غیرآکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس آموزش می دهند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم،

1. . Hidden curriculum

2. . Phillip Jackson

3. . Life in the Classrooms



از جمعیت کلاس و نظام تشویق می آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می خواند. پس از جکسون، اندیشمندان زیادی نظیر مایکل اپل^۱، هنری ژیرو^۲، آیزنر^۳، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند (مارگولیس^۴، ۲۰۰۱). به نقل از صفایی موحد، عطاران و تاجیک اسماعیلی، (۱۳۸۹). در بررسی حول مفهوم برنامه درسی پنهان در منابع فارسی و ترجمه به آثار مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹) می توان رجوع کرد که در آن جا به دسته بندی انواع برنامه درسی از دیدگاه آیزنر پرداخته و مفهوم برنامه درسی پنهان (ضمنی) مورد اشاره قرار گرفته است. برنامه درسی پنهان، از یادگیری هایی حکایت می نماید که در چهارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش آموزان تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شود عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی هاست یا شناخت مربوط شده است. همچنین فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸، ۱۳۸۶) در مرور و دسته بندی انواع برنامه درسی از دیدگاه اندیشمندان مختلف به برنامه درسی پنهان یا قصد نشده اشاره می کند و معتقد است که این نوع برنامه درسی عبارت است از آنچه یادگیرندگان از فرهنگ و جو مدرسه و سیاست ها و فعالیت های مرتبط می آموزند. این نوع برنامه درسی شامل عناصری چون استفاده از زمان، تخصیص فضا، تأمین منابع برای برنامه ها و فعالیت ها، سیاست های رشته ای و فعالیت ها است. این برنامه درسی تأثیر بسیار زیادی بر یادگیرندگان دارد.

آنچه از مرور مبانی نظری و پژوهش های پیشین می توان برداشت نمود؛ پدیده خشونت و علی الخصوص تنبیه بدنی در مدارس نه تنها جایگاهی رسمی در نظام آموزشی ندارد، بلکه توسط متولیان آموزش و پرورش نکوهیده شده، با این حال با مرور مفهوم برنامه درسی پنهان می توان آن را نوعی برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی دانست و ما در این پژوهش پدیده تنبیه بدنی را از منظر مفهوم برنامه درسی

1. Michael Apple

2. Henry Giroux

3. Eisner

4. Margolis

پنهان و در قالب روایت های یک معلم در دو سکانسی که در نظام آموزشی ایفای نقش نموده است (دانش آموزی و معلمی) مورد بررسی قرار می دهیم.

۳. روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع رویکرد کیفی^۱ و با استفاده از روش پژوهش تحلیل روایی^۲ صورت گرفته است. بنا به تعریف «اصطلاح تحقیق کیفی به چندین روش جمع آوری داده ها به تحقیق میدانی، مشاهده یا مشارکت، مصاحبه های عمیق اشاره دارد. تفاوت های قابل ملاحظه ای بین این راهبردهای تحقیقی وجود دارد اما همه ی آن ها به (نزدیک شدن به داده ها) تأکید دارند و بر این مفهوم استوارند که (تجربه) بهترین راه برای درک رفتار اجتماعی است.» (دلاور، ۱۳۸۹، ص: ۲۲۱) ابزار پژوهش در تحقیق روایی میتواند شامل داستان، شرح حال، خاطره، یادداشتها، نامه ها، گفتگو، مصاحبه، داستان های خانوادگی، عکسها و تجارب زندگی باشد (وبستر و مرتوا ۲۰۰۷ و لیچمن ۲۰۰۶ به نقل از عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱). خودزیست نگاری ها گاه در داستان هایی ظاهر می شوند که آموزگاران بازگو می کنند یا در خودزیست نگاری ها متمرکزند (کلندین، ۱۹۹۱).

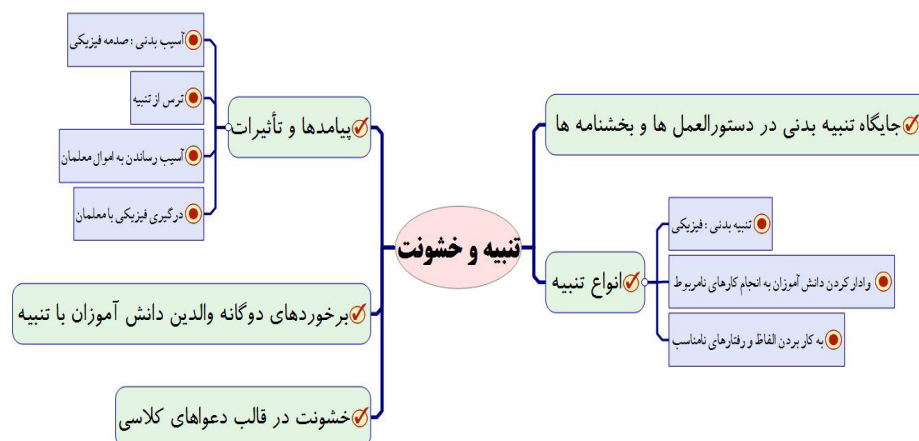
در تحقیق روایی حاضر ابتدا روایت های دوران دانش آموزی از پدیده تنبیه بدنی در قالب «یادداشت ها» در کانال تلگرامی منعکس گردید (۶۹ یادداشت در ۱۴۰ صفحه). تجارب دوران معلمی نیز در قالب یادداشت های شخصی در دفتر خاطرات ثبت گردیده بودند. مجموعه این یادداشت ها به صورت منظم و هدفدار ابتدا مورد مطالعه قرار گرفته و سپس کدگذاری شده اند. در نهایت با مرور دوباره متون و کدها، مقوله های اصلی و زیرمقوله های مربوط استخراج گردید.

۴. یافته های پژوهش

پس از بررسی و کدگذاری یادداشت های مربوط، مقوله ها و زیرمقوله های زیر استنباط گردید که در شکل زیر مشاهده می گردد:

1. . Qualitative

2. . narrative inquiry



شکل ۱. مقولات اصلی و زیرمقولات حاصل از تجزیه و تحلیل اطلاعات

۱-۴. جایگاه تنبيه بدني در دستورالعمل ها و بخشنامه ها: همانطور که قبلاً گفته شد، استفاده از تنبيه بدني در مدارس ایران به سال ۱۲۹۰ ه.ش برمی گردد و در سال های بعدی به صورت مکرر این ماده قانونی در قالب بخشنامه و دستورالعمل به مدارس ابلاغ گردیده است، با این حال استفاده از انواع گوناگونی از تنبيه و علی الخصوص تنبيه بدني در مدارس رواج داشته و دارد:

«این مسأله نه مختص دیروز بود، بلکه امروز هم توسط من معلم صورت می گیرد. بخشنامه می آید «هرگونه تنبيه بدني ممنوع است» اما نمی دانم این چه نیرو و کششی است که منو به سمت تنبيه سوق می ده. با خودم عهد می بندم که ديگه تنبيه نکنم اما نمی دانم چرا و به چه دلیلی اونو انجام می دم. گویا یه محرک درونی باعث میشه اونو انجام بدم اما انصافاً گاهی هم خود دانش آموزا اونقدر رو اعصاب آدم می رن که مجبور بشی تنبيه کنی و حق می دم به معلمان ما که تنبيه می کردن (البته من زیاد تو زمان تحصیلم تنبيه نشدم اما بی نصیب هم نبودم)». تجربه دوران معلمی

هر چه از لحاظ زمانی به سمت جلوتر می رویم والدین و خوددانش آموزان به غیرقانونی بودن تنبيه آگاهی پیدا کرده و در صور مشاهده تنبيه بدني فرزندشان جهت شکایت به مدیر مدرسه، بازرسی اداره و یا دادگاه مراجعه می کنند:

«بعد از تنبیه توفیق ... از طریق مدیر و معاون مدرسه متوجه شدم که پدر توفیق به دادگاه رفته و مرا شکایت کرده است». **تجربه دوران معلمی**

۲-۴. انواع تنبیه: بیان شدت تنبیّهات به کار گرفته شده و تشریح نوع تنبیّهات موجود در مدرسه، اولین مضمونی است که از تجربیات دوران دانش آموزی و معلمی بنده به دست آمده است. تنبیّهات به کار گرفته شده در مدرسه را می توان به سه دسته «تنبیه بدنی: فیزیکی»، «وادار کردن دانش آموزان به انجام کارهای نامربوط» و «به کار بردن الفاظ و رفتارهای نامناسب» تقسیم بندی کرد:

۱-۲-۴. تنبیه بدنی «فیزیکی»: تنبیه بدنی اصلی ترین و پرکاربردترین نوع تنبیه در مدرسه بود که در خلال پژوهش گزارش شد. میزان استفاده از تنبیه بدنی در مدارس به حدی بود که گویا تنها چیزی که معنای تنبیه داشت، تنبیه بدنی بود و اولین مفهومی که از واژه تنبیه به ذهن می رسد تنبیه بدنی بود.

تنبیه شدن با شلنگ، ترکه، چوب، استفاده از مشت و لگد، سیلی و هل دادن و در مواردی درگیری فیزیکی با دانش آموز نمونه هایی از تنبیه بدنی بود که توسط برخی معلمان مورد استفاده قرار می گرفت:

«معلم ما همیشه با شلنگ می اومد داخل کلاس، روزهایی که میخواد پرسه اول می پرسه، بعد کسایی که بلد نبودن رو میاره بیرون و شروع میکرد به زدن، نفری ۴ تا ۵ تا شلنگ می خورد». **تجربه دوران دانش آموزی**

شدت تنبیّهات نیز در موارد حاد بیشتر در مورد تنبیه بدنی گزارش شد. شدت تنبیّهات در بعضی وارد در حدی بود که قابلیت پیگیری قانونی داشته و مشمول دریافت دیه می شد. همچنین مواردی از تنبیه بدنی بسیار شدید نیز در یادداشت ها گزارش شده، که از ذکر آنها در این پژوهش خودداری شده است.

«یه بار کی از معلما، یکی از بچه ها رو گذاشته بود لای دیوار و با لگد می زدش... بیچاره چنان با شلنگ کتک خورده بود که بعداً کمرش رو که نشونمون داد جای شلنگ رو کمرش مونده بود». **تجربه دوران دانش آموزی**

«یه بار که سر کلاس شلوغی کردم، معلم مون گفت: برو کنار دیوار واستا و یه پات رو بالا بگیر، منم پامو بالا نگه داشتم تا پام خسته شد و افتاد، چنان مشت محکم



زد توی کمرم که نفسم بند اومد». تجربه دوران دانش آموزی

«گاهی با چوب میزنم، گاهی با ترکه. وقتی که عصبانی میشم، چنان با چوب میزنم که چوب میشکنه». تجربه دوران معلمی

۲-۲-۴. وادار کردن دانش آموزان به انجام کارهای نامربوط: دسته دیگری از انواع تنبیه بکار گرفته شده در مدرسه، مجبور کردن دانش آموزان به انجام امور نامربوط به آنها بود. این کارها که عمدتاً کارهایی بود که جنبه تحقیر داشتند، گاهی بدون عنوان تنبیه به آنها تحمیل می شد.

«آقای ... یه قانون توی مدرسه یک قانون گذاشته بود، هر کسی فلان کار رو انجام بده، باید بره دستشویی ها رو تمیز کنه». تجربه دوران دانش آموزی

«هرکسی فضولی کنه و یا بی نظمی کنه یه سطل آشغال بهش می دادم و مجبورش می کردم آشغالای مدرسه رو جمع کن». تجربه دوران معلمی

۳-۲-۴. به کار بردن الفاظ و رفتارهای نامناسب: دسته سوم از تنبیهات به کار گرفته شده، به کار بردن الفاظ و رفتارهای نامناسب است. با روانی و اثرات مخرب شخصیتی شاید به مراتب بیشتر از تنبیه بدنی می باشد.

«آقای ... سر صف صبحگاه، هی بچه ها را با الفاظی مثل یابو، الاغ و ... صدا می کرد و گاهی نیز از الفاظی مثل خفه شو، بتمرگ و ... استفاده می کرد». گاهی هم تحقیر می شدیم:

«یک بار مدیرمون سطل آشغال رو روی سریکی از بچه ها گذاشته بود و بهش میگفت که توی مدرسه دور بزن».

تنبیه شدن در حضور والدین هم یکی دیگر از تنبیهاتی بود که به ندرت در اوایل تدریس از آن استفاده نمودم و دانش آموزان تحمل آن را سخت تر از سایر انواع تنبیه می دانند:

«یه بار احمد درس نخونده بود، گفتم برو پدر یا مادرو بیار. اونم رفت مادرمشو آورد مدرسه. بردم جلوی دفتر و جلوی مادرش تنبیهش کردم. اونم سرش پایین بود». تجربه دوران معلمی

۳-۴. پیامدها و تأثیرات:

۳-۴-۱. آسیب بدنی (صدمه فیزیکی): یکی از پیامدهای ناگوار تنبیه بدنی، آسیب رساندن فیزیکی به بدن دانش آموزان بود:

«آقای ... خودکار رو در خط کش گذاشته بود و به کله بچه ها می زد ... تا اینکه وقتی نوبت به منصور رسید، کله منصور خونی شد».

«کلاس دوم راهنمایی ... معلم ریاضی مان یک شیلنگ زرد داشت که به زرد قناری معروف بود، محال بود با زرد قناری تنبیه بشی و دستات سرخ نشوند و گاهی نیز تاول می زدند».

گاهی نیز این گونه تنبیه بدنی با واکنش والدین دانش آموزان روبه رو می گردیدند و منجر به پیگیری قانونی می شد:

«یکی از همکارانم ... دانش آموز پایه سوم راهنمایی را تنبیه کرد ... ظاهراً دستش ترک خورده بود ... اونم با والدینش به بازرسی اداره مراجعه کرد و کار به جایی رسید که پرونده همکارانمون به هیئت تخلفات استان ارجاع داده شد». : تجربه

دوران معلمی

۳-۴-۲. ترس از تنبیه: ترس از تنبیه معلم یکی از معمول ترین حوادث دوران دانش آموزی مان بود، گاهی به علت عدم درس خواندن، بی نظمی و حتی عدم تراشیدن موی سر دانش آموزان تنبیه می شدند، بنابراین سعی می کردند از لحاظ رفتاری طوری عمل نمایند که تنبیه نشوند:

«می دونم آقای ... خیلی حساسه، اگر خط به خط درس رو حفظ نکنی، تنبیه می کنه. من هم کلمه به کلمه درسا رو حفظ می کردم تا تنبیه نشم». : تجربه دوران

دانش آموزی

«علی دومین روز کلاس سوم ابتدایی کتک خورد، اونم چون کلمه ها و ترکیب های تازه آخر درس را توی مشق ناق ننوشته بود. وقتی معلم اونو فلک کرد، گفت این سزای کسی هستش که کلمه ها و ترکیب های تازه رو ننویسه. دیگه یادم نمیداد توی اون سال کسی مشق ناق رو کامل ننویسه. اونم به دلیل ترس از تنبیه و فلک شدن». : تجربه دوران دانش آموزی



«گاهی از ترس اینکه معلم کلاس اول مون منو توی خیابان نبینه ... اصلاً بیرون نمی رفتم. چون روز بعدش توی کلاس ما رو گیر می انداخت و به بهانه ای تنبیه می کرد». **تجربه دوران دانش آموزی**

«وقتی در دفتر آموزشگاه بودم، معلم ریاضی و زبان خارجه بهم می گفتن چکار بچه ها کردی که ازات می ترسن و بجای اینکه درسای سخت ما رو بخونن، درس تو رو آماده می کنن». **تجربه دوران معلمی**

۳-۳-۴. **آسیب رساندن به اموال معلمان:** مقوله دیگری که از متن یادداشت ها پژوهش حاصل گردید، واکنش ها به شرایط نامطلوب مدرسه (تنبیه) در بعضی موارد رفتارهای مقابله ای را در پی داشته است. گاهی این نوع مقابله به صورت آسیب رساندن به اموال معلمان که گاهی وسیله نقلیه آنان می باشد، صورت می گیرد:

«بعد از اینکه معلم درس ... یکی از بچه های کلاسش رو تنبیه کرد، اونم به یه بهونه ای رفت بیرون کلاس و ماشین معلم که پراید سفیدی بود رو خط انداخت». **تجربه دوران معلمی**

«... یه کتک از دست معلم خورد، اونم دنبال یه فرصت واسه جبران بود، سر زنگ یه معلم دیگه به بهونه دستشویی رفتن اجازه گرفت و از کلاس بیرون رفت، چرخای ماشین معلم رو پنچر کرد». **تجربه دوران دانش آموزی**

۴-۳-۴. **درگیری فیزیکی با معلمان:** در مواردی هم گزارش شد که دانش آموز با معلم درگیری لفظی و فیزیکی پیدا کرده بود.

"اون روز مصطفی خیلی دیگه اذیت شده بود، تا خواستم بزنمش، صداشو رو بالا آورد و دستم رو گرفت، بهم گفت حق نداری منو بزنی". **تجربه دوران معلمی**

۴-۴. **برخوردهای دوگانه والدین دانش آموزان با تنبیه:** واکنش والدین دانش آموزان نسبت به تنبیه فرزند خود متفاوت است. گاهی اوقات والدین مشوق معلمان در تنبیه فرزندان هستند:

«پدر عباس به من گفت تا می توانی تنبیه اش کن تا ادب بشه و درساشو بخونه». **تجربه دوران معلمی**

«مادر علی که خود سرپرست خانواده بود، می گفت هر وقت فرزندم فضولی کنه،

بهش میگم می خوام برم مدرسه به آقای ... بگم تو رو تنبیه کنه». :تجربه دوران معلمی

گاهی هم والدین رفتاری خلاف معلمان دارند و در مقابل تنبیه فرزند واکنش منفی نشان می دهند:

«همکارم، آقای ... فاضل که دانش آموز هیکی و درازی بود را تنبیه کرد. او هم از مدرسه فرار کرد و پسر عموهاش را مدرسه آورد و با اونا با همکارمون دعوا کردند».

:تجربه دوران معلمی

۵-۴. خشونت در قالب دعوای کلاسی: در مواردی چنددستگی دانش آموزان کلاس منجر به دعوای دانش آموزان می گردد:

«در کلاس مون گروه های به اصطلاح دوستی چندتا شدن: یک گروه دوفره افشین و عباس، طاهر و علی نقی گروه دیگه و سومین گروه که تقریباً گروه بزرگتری بود و بیش تر بچه های دوساله کلاس تو اون گروه بودن سعید و دارودسته اش (منم یه خورده به این گروه متمایل بودم). خط و نشون کشیدن های تو کلاس و البته رقابت من با افشین که یکی از رقیب های درسی ام بود باعث شد که وارد این باندبازی های دانش آموزی بشم که بعداً دعوای بعد از مدرسه که زیر درخت پشت مدرسه اتفاق می افتاد، نمونه ای از این رقابت ناسالم درسی بود». :تجربه دوران دانش آموزی

«توی مدرسه ... که درس می دادم، بچه های دو روستا با هم بودن. اینا هر چند وقت و به بهونه های مختلف با هم دعوا می کردن و کار به دعوای بعد از مدرسه می کشید ... تا جایی که قضیه ان دعوایا به دهیاران دو روستا کشید و اداره تصمیم گرفت دو مدرسه رو از هم جدا کنه». :تجربه دوران معلمی

در مواردی اندک نیز دعوای کلاسی به نوعی نزاع بین قومیتی تبدیل گردید:

«در یکی از دعوای دانش آموزی که مصداق واقعی خشونت و آزار به حساب می آید، دعوای بین دانش آموزان به بعد تایم مدرسه موکول شد، در این دعوا که بین گروه علی نقی و طاهر با سعید و گروهش در درخت پشت مدرسه رخ داد؛ علی نقی با سنگی که به سمت دهان سعید انداخت منجر به آسیب و صدمه به سعید شد که در نهایت یکی از دندان های سعید افتاد. در پی آن دعوا این نزاع بین خانواده ها نیز ادامه پیدا کرد که در



نهایت با وساطت بزرگترها ختم به خیر شد». تجربه دوران دانش آموزی

۵. جمع بندی و نتیجه گیری

تنبیه بدنی و مطالب مربوط به خشونت را می توان تحت عنوان برنامه درسی پنهان مورد بررسی قرار داد. افزایش آگاهی در زمینه برنامه درسی پنهان از طریق پژوهشهای مطالعات برنامه درسی میتواند حساسیت طراحان و مجریان حوزه تعلیم و تربیت را نسبت به عملکردهای خود افزایش داده و موجب شود که آنها از طریق اطلاع از پیامدهای قصد نشده اقدامات لازم را برای کاهش پیامدهای منفی به عمل آورند (عراقیه، فتحی واجارگاه، فروغی ابری و فاضلی، ۱۳۹۰).

استفاده از تنبیه بدنی، یکی از موارد پرکاربردی بود که در خلال این پژوهش به آن اشاره گردید مروری بر نتایج تحقیقات گذشته و شواهد موجود نشان از تأثیرات سوءاستفاده از تنبیه بدنی برای کنترل دانش آموزان دارد (اسداللهی و برات وند، ۱۳۸۴. پروین، ۱۳۷۵ و رحیمی، ۱۳۷۵).

پژوهش های پیشین در مورد تنبیه بدنی بیانگر آن بود که پسران بیش از دختران در مدارس در معرض تنبیه بدنی قرار می گیرند و بیشترین تنبیه بکار گرفته شده در مدارس پسرانه از نوع تنبیه بدنی است (سلیمی، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر نیز که نمونه پژوهش پسران می باشد بیشترین تنبیه به کار گرفته شده در مدارس از نوع تنبیه بدنی گزارش شد. در توصیفات به مواردی از ضرب و شتم به عنوان آسیب بدنی اشاره گردید که بیشتر از آن ها با عنوان کودک آزاری یاد می شود و در موارد محدودی در پژوهش های گذشته نمونه های آن ها را به ذیل عنوان تنبیه قرار داده اند.

از نکات قابل توجه دیگر می توان به نمود پیدا کردن بعضی از موارد مطرح شده توسط دانش آموزان در رفتارهای خودشان بود. به طور مثال یکی از موارد تنبیه که در متون و یادداشت ها مشاهده می شد بیان مورد تحقیر و توهین قرار گرفتن دانش آموزان بود.

مورد دیگر برچسب گذاری، استفاده از لقب های تمسخر و توهین آمیز بود که هم به عنوان توصیف رفتار معلمان در کلام نگارنده یافت شد. این معانی بر این نکته که رفتارهای خشونت آمیز نوجوانان می تواند تابعی از رفتارهای خشونت آمیز معلمان در

مدارس باشد، صحه می گذارد. اسداللهی و برات وند (۱۳۸۴) در این باره گزارش کرده است که ۹۰٪ از بزهکاران و مجرمین خشونت در دوره کودکی توسط والدین خود مورد آزار و اذیت جسمی قرار گرفته‌اند.

منابع و مأخذ

- اسداللهی، عبدالرحیم و برات وند، محمود. (۱۳۸۴). رابطه بین کودک‌آزاری والدین و الگوی مجرمانه شرارت در کودکان آزادیده (مطالعه موردی: مجرمین شرارت زندان‌های خوزستان). **فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی**. شماره ۱۹. صص ۲۵۰-۲۲۵.

- اسلامی زاده، نقی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه به کارگیری روش‌های مختلف تشویق و تنبیه توسط معلمان شهرستان جویبار با جنسیت آن. [طرح پژوهشی]. سازمان آموزش و پرورش استان مازندران.

- افشاری، علی. (۱۳۸۵). بررسی نقش و جایگاه تنبیه و تنبیه بدنی در آموزش و پرورش. **مجله پیوند**. شماره ۳۲۰. صص ۴۳-۳۳.

- ایزدی فر، افسانه؛ صفایی موحد، سعید و شالی، الهام. (۱۳۹۶). واکاوی رفتارهای خشونت آمیز آموخته شده در مدرسه از منظر برنامه درسی پنهان. **فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی**. سال دوم، شماره ۶، بهار ۶۶، صص ۱۵۰-۱۲۷.

- بازرگان، زهرا و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. دوره ۲. شماره ۶. صص ۳۰-۱۳.

- بازرگان، زهرا، غلامعلی لواسانی، مسعود و صادقی، ناهید. (۱۳۸۳). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان. **روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران**. شماره ۶۶.

- بهاری، رقیه. (۱۳۸۸). بررسی عوامل مؤثر بر کودک‌آزاری جسمی در مراکز مداخله در بحران شهر تهران. **فصلنامه پژوهش اجتماعی**. دوره ۲، شماره ۴، صص ۱۵۲-۱۲۹.

- خوشای، کتایون. حبیبی عسکریآبادی، مجتبی. فرزاد فر، سیده زینب. محمدخانی، پروانه. (۱۳۸۶). میزان شیوع کودک‌آزاری در دانش آموزان دوره راهنمایی شهر تهران. **فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی**. (۲۷)۷. صص ۱۱۵-۱۳۵.

- دلاور، علی. (۱۳۸۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.

- رحمتی، عباس. (۱۳۸۲). نگرش معلمان، مدیران و معاونان نسبت به تنبیه بدنی دانش آموزان. **پژوهشکده تعلیم و تربیت استان کرمان**.

- رحیمی موقر، آفرین؛ بابایی، نعمت‌الله و رستمی، محمدرضا. (۱۳۸۲). بررسی شیوع کودک‌آزاری در دو منطقه تهران. **فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی**. سال دوم. شماره ۷. صص ۱۶۲-۱۴۱.

- ژوزف، پاملا بلوتین؛ براومان، استغنی لاستر؛ ویندشیل، مارک؛ مایکل، ادوارد آر و گرین، نانسی استوارت. (۱۳۸۹). فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها). ترجمه: مهرمحمدی، محمود و همکاران. تهران: انتشارات سمت.

تجارب زیسته معلمان

تجربه زیسته زنان اثرگذار در تربیت معلم ایران

*مهناز احمدی دستجردی، **مریم عابدی جبلی، ***حسن پیرزاد

*دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی

مشاور وزیر در امور حقوق شهروندی و عضو هیئت علمی و مشاور امور زنان دانشگاه فرهنگیان ۴۲@yahoo.com@Mahmadi

**کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی؛ کارشناس برنامه ریزی توسعه دفتر پیش دبستانی وزارت آموزش و پرورش M_

abedi_jebeli@yahoo.com

***کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی

چکیده

معلم، اساسی ترین عنصر در نظام آموزش و پرورش می باشد که نقش الگو، مربی و راهنمای دانش آموزان و هدایت کننده فرآیند تعلیم و تربیت را بر عهده دارد. میزان صلاحیت، کارآمدی، علاقه مندی و تسلط حرفه ای وی، تعیین کننده بازده فرآیند یاددهی - یادگیری است؛ لذا در هر نظام آموزشی توجه به معلمان و مجریان برنامه ها و طرح های آموزشی، به عنوان مهم ترین عامل موفقیت و یا شکست نوآوری های آموزشی تلقی شده است. معلم، حرفه ای تخصصی و حساس را بر عهده دارد و انتخاب معلم می باید با دقت انجام شود و در جذب و نگهداری او سرمایه گذاری لازم صورت گیرد (سلسبیلی و دیگران، ۱۳۸۲). هدف از انجام این تحقیق آشنایی با زنانی که از ابتدا در راه اندازی دانشسراها تا اداره دانشگاه فرهنگیان در حال حاضر نقش تعیین کننده ایفا نمودند به منظور الگو دهی به معلمان بوده و این تحقیق از روش کتابخانه ای و مرور اسنادی و پدیدار شناسی بوده است. در دلنوشته معلمانی که با دانش آموختگان تربیت معلم هستند و یا در پست های مدیریت و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان اشتغال دارند. با وجود عشق به حرفه معلمی و عشق به خدمت به خلق و لذت بردن از بودن بین دانشجو معلمان می توان نتیجه گرفت که جاذبه معنوی حرفه معلمی در دانشگاه فرهنگیان بسیار زیاد است و اکثر معلمان از



نظر معنوی از حرفه خود راضی هستند و افرادی که در کسوت معلمی هستند واقعاً این حرفه را انتخاب نمودند نه اینکه از بد حادثه به این راه کشیده شده باشند. با بررسی تجربه زیسته معلمان و استخراج خصوصیات معلم شایسته نشان دهنده این است که در دانشگاه فرهنگیان دانشجوی معلمان را به خوبی برای حرفه معلمی آماده می کند و در آموزش مهارت های حرفه ای به آنها تمام قد تلاش می کند. البته این افراد خمیر مایه معلمی را نیز داشته اند که به این حرفه گرایش پیدا کرده اند. از تلاش جهت تربیت معلمان فرهیخته و ایثارگری معلمان چنین مستفاد می شود که در دانشگاه معلمان مسئولیت پذیری بین معلمان و مدیران موج می زند زیرا برای تربیت دانشجوی معلمان همت بسیاری صورت می گیرد و با تاثیر معلمان و مدیران در تربیت معلم بر توسعه پایدار و سلامت دانشگاه فرهنگیان می بینیم که حرفه معلمی اثر جمعی داشته و از ارزشمندی بالایی برخوردار است.

کلید واژه ها: تربیت معلم، تجربه زیسته، اثرگذار،

مقدمه

تحولات عصری و لزوم هماهنگی نظامهای آموزشی با تحولات آینده سبب شده است که کشورهای جهان در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییراتی ایجاد و نواقص موجود را برطرف کنند، آن چنان که لو^۱ (۲۰۱۳) معتقد است مراکز تربیت معلم از عهده تربیت معلمانی که دارای توانایی علمی، انواع مهارتها و آمادگی لازم برای تدریس و مدیریت کلاس درس و آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش آموزان باشند، برنمی آیند. برخی از متفکران این حوزه مانند براون^۲ (۱۳۸۵) برای رفع این نقیصه، تدریس خرد^۳ را برای معلمان توصیه کرده و از کارورزی به منزله مرحله نهایی تربیت معلم و مکمل تدریس خرد نام برده است (فراهانی، ۱۳۸۹) و فارغ التحصیلان دوره های تربیت معلم را فاقد کارایی لازم دانسته که نتیجه مطلوبی را نیز عاید نظام

1. Lew

2. Brown

۳. (Microteaching) تمرین مهارتهای تدریس در مقیاس کوچک و زیر نظر استاد مربوطه است که دانشجوی- معلم مراحل آزمایش و خطا را در این کارگاه تدریس میگذارند و مثل یک هنرمند به «بازی نقش» میپردازد همانند دوره انترنی پزشکی (Internship) است تا خالقیتهای خود را تحت نظر استاد مربوطه به کار بندد.

آموزشی نمی کنند. دگرگونی در نظامهای آموزشی به ویژه تربیت معلم در بسیاری از کشورها آغاز شده و در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی^۱ تدوین و تصویب شده است. از نخستین گامهای تحول بنیادین را می توان ارتقای مراکز تربیت معلم با تأسیس دانشگاه فرهنگیان عنوان کرد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد شد. ایجاد تحول در امر تربیت معلم مستلزم شناخت این فرآیند و ابعاد آن است. این ابعاد در مبنای نظری تحول بنیادین در ۴ بُعد: جذب^۲، آماده سازی^۳، حفظ و ارتقا^۴ و ارزشیابی^۵ آمده است.

تربیت در مبنای نظری تحول بنیادین نیز چنین تعریف شده است: «فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد تربیت معلم^۶ : فرآیند تربیت داوطلبانی است که به قصد خدمت در شغل مقدس معلمی جذب دانشگاه شده و تحت آموزشهای موردنیاز قرار می گیرند و پس از فارغ التحصیلی وارد آموزش و پرورش می شوند.

تردیدی نیست که امروزه پاسخ گویی به چالش های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، اخلاقی و نیز دست یابی به توسعه پایدار و دانایی محور مستلزم نگاهی ویژه به آموزش و پرورش است؛ اگر این را بپذیریم که از مجموع نهادها و ساختارهای اجتماعی، نهاد تعلیم و تربیت اولویت و اهمیت بیشتری دارد، این پرسش مطرح می شود که در میان عناصر تشکیل دهنده این خرده نظام کدامیک اهمیت و تأثیر گذاری بیشتری دارد، بی هیچ تردیدی می توان گفت که معلم در رأس ارکان و عناصر نظام آموزش و پرورش قرار می گیرد؛ زیرا کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می آید و اهداف متعالی آموزش و پرورش، با حضور و با واسطه معلم صورت تحقق

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰) مبنای نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ماه ۱۳۹۰).

2. Recruitment
3. Preparation
4. Support & improvement
5. Evaluation
6. Teacher education



می پذیرد؛ به عبارت دیگر، اهمیت تعلیم و تربیت به عوامل آن قابل تعمیم است و در میان عوامل تعلیم و تربیت، معلم مهم ترین عامل تلقی می شود (سجادی و رضایی، ۱۳۹۰). اهمیت امر تربیت معلم ایجاب می کند که دانش آموزان مستعد و علاقه مند از دوران دبیرستان شناسایی و به سوی معلم شدن هدایت شوند. مدیریت در دانشگاه فرهنگیان نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. به همین دلیل در زمینه انتخاب دانشجو معلمان و مدیران دانشگاه فرهنگیان نیاز به سازوکارهای مناسب و کاربردی است. یکی از این برنامه و سازو کارها الگو سازی افراد فرهیخته و اثر گذار در این حرفه است.

به همین منظور باید افراد علاقه مند و واجد ویژگی های لازم برای معلمی و مدیریت را شناسایی کرده، جذب و سازمان دهی کنیم و به صورت مستمر توان مندی های ایشان را ارتقاء دهیم. سعی کنیم معلمان و مدیران متوسط را خوب و معلمان و مدیران خوب را خوب تر سازیم. باید نمونه های موفق را به شاخص تبدیل کرده و الگو سازی کنیم. تمام این فعالیت های اجتماعی و هنجار سازی ها، اقدامات لازم و مفیدی است که باید صورت گیرد. بنابراین افراد با انگیزه، دغدغه مند و پویا باید شناسایی شوند و با سازوکار اجتماعی، یک جبهه در آموزش معلمان و مدیران شکل بگیرد. به نظر می رسد به جای کارهای پرهزینه و گسترده، باید روی همان نقاط استراتژیک معلمی و مدیریت تمرکز شود که از جمله مسائل تربیت معلم است. باید از مدیران و معلمانی که دغدغه مند هستند، انگیزه و نشاط کافی دارند، خلاق بوده و خودکار عمل می کنند شروع کرد. این مدیران و معلمان باید شناسایی و معرفی شوند. به همین منظور در این پژوهش سعی در شناسایی زنان اثر گذار در به وجود آمدن و ارتقا و تغییر و تحول تربیت معلم شده و از تجارب زیسته آنها در خصوص چهار مقوله؛ جاذبه معنوی حرفه معلمی، مهارت های حرفه ای، مسئولیت پذیری حرفه ای، ارزشمندی حرفه ای استفاده گردید.

روش تحقیق

این تحقیق به روش کیفی و از نوع پدیدار شناسی است و از راه مصاحبه انجام شده است.

روش جمع آوری اطلاعات و تجربیات و نمونه گیری:

فرم مصاحبه تهیه و از طریق سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان به پردیس های استان

ها ارسال و از بین فرم های پاسخ داده شده، تعداد ۳۵ فرم (فرم هایی که اطلاعات قابل توجهی پیرامون موضوعات مورد نظر در پژوهش) استفاده گردید.

آشنایی با تعدادی از برگزیدگان و تاثیر گذاران بر تربیت معلم از ابتدا تا کنون دکتر خنیفر ریاست محترم دانشگاه فرهنگیان

بنده معلم هستم و به معلم بودنم افتخار می کنم و هرچه دارم از معلمی است. هنر مملکت داری و هنر تعلیم و تربیت از هنرهای مشکل و پیچیده است. تنها اصلی که ما را به شناخت آدمی می رساند معلمی است. با توجه به تاکیدات رهبر معظم انقلاب اسلامی در ارزش و اهمیت دانشگاه فرهنگیان، تمام امکانات باید در این راستا قرار گیرد، معلم امانت دار است و انسان امانت او، کار با انسان برای انسان و برای جامعه در این جهان به شدت متغیر، کاری سخت و دشوار است. ما نیز آمده ایم در این دانشگاه بیاموزیم و یاد بگیریم و امیدواریم با کمک اعضای دانشگاه بتوانیم مسیری را که عزیزان باز کردند ادامه دهیم. جایگاه کنونی دانشگاه فرهنگیان را مرهون تلاش های دوره های مدیریتی پیشین میدانم. پست مدیریتی وقت اجرای آموخته هاست، اینکه هر چه می دانیم پیاده کنیم، بیاموزیم و اصلاح کنیم تا بتوانیم جایگاهی شایسته و بایسته برای مملکتمان رقم بزنیم و با برادری قله های بعدی را فتح کنیم. با توجه به ضرورت تحمل و تأمل و برنامه در پیشبرد فعالیت ها امیدواریم بتوانیم در پایان کار سربلند باشیم. معلمی امانتی گرانبها است. جایگاه و موقعیت تربیت معلم برای نظام تعلیم تربیت بسیار حساس و سنگین است. ابتدا به شرح حال چند بانوی بزرگوار که در آغاز به وجود آمدن دانشسراهای مقدماتی و عالی نقش داشته اند، از زبان خودشان که در کتاب های مختلف آمده است می پردازیم سپس دلنوشته های زنانی که در تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان نقش داشته اند را به قلم و زبان خودشان می آوریم (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۷).

منصوره راعی

«در تهران به دنیا آمدم. پدرم فرهنگی بود و مادرم شاعر. هر دو با احساس مسئولیت و بسیار سختگیر در تعلیم و تربیت فرزندان، در دوره پیش دبستانی بیشترین تأثیر را مادر بزرگم، پدر بزرگم، پدر و مادرم بر من گذاشتند. مادر بزرگم زنی بود آشنا و بسیار



پاییند به مبانی دینی و مذهبی و از سویی دیگر به آداب و رسوم ملی و میهنی و ... زنی آزاداندیش با یدی طولاً در شکستن معیارهای تربیتی تحمیلی. پدر بزرگم کشاورزی می‌کرد و پاسدار طبیعت یعنی امانت الهی، کوتاه مدتی در کودکانستان برسابه، تا کلاس چهارم در تهران، کلاس پنجم و ششم در دبستان پسرانه اخوت در بغداد، دوره دبیرستان در خانه و با کمک دبیران دبیرستان شریعت بغداد و کلاسهای یازدهم و دوازدهم در مسجد سلیمان سپری شد. معلم شدم و در مدرسه عالی ادبیات و زبانهای خارجی به تحصیل پرداختم. لیسانس ادبیات و زبان انگلیسی، آشنا به زبانهای فرانسه و عربی، فوق لیسانس علوم تربیتی از دانشگاه ملی، دوره‌های تکمیلی روش تدریس و مدیریت آموزشی در تهران و انگلیس. دوره‌های کامل انجمن ایران و انگلیس، انجمن ایران و آمریکا، انجمن ایران و فرانسه، در بلغارستان، سال ۱۳۵۳ در آزمون «طرح مدارس تجربه» که تغییر نظام آموزشی را در دست تجربه گرفته بود پذیرفته شدم و به عضویت شورای مرکزی این مدارس که مستقیم زیر نظر وزیر آموزش و پرورش این وظیفه حساس را به پیش می‌برد، درآمد. سرپرستی تنها مجتمع تجربی در ایران، این مجموعه در کوی کن که شامل دبستان، راهنمایی و دبیرستان بود، به من سپرده شد. سال ۱۳۵۶ به عضویت انجمن پژوهشی پویا درآمد و در سال ۱۳۶۷ دبیر آن انجمن شدم. در سال ۱۳۵۸ یکی از ۵ نفری بودم که نخستین حلقه تولد فرهنگنامه کودکان و نوجوانان را به ابتکار خانم میرهادی شکل دادم. در شورای کتاب کودک عهده دار برگزاری و سرپرستی ۱۲ دوره کارگاه آشنایی با ادبیات کودکان، تدریس ادبیات کودکان، عضو گروه بررسی، ویراستار مجله، هماهنگ کننده کمیته جوایز، عضو هیأت داوران جایزه جهانی هانس کریستیان آندرسن ۱۹۹۸ و ۲۰۰۰، مترجم بخش اعظم پیامهای روز جهانی کتاب کودک، در سال ۱۳۷۵، بعد از ۳۲ سال تدریس در مدارس و دانشسرای راهنمایی تحصیلی از آموزش و پرورش بازنشسته شدم. در دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی علوم پزشکی ایران و شهید بهشتی به تدریس ادبیات کودکان و مواد و خدمات سوادآموزی به بزرگسالان مشغول بودم. در سال ۱۳۷۷ مفتخر به دریافت پلاک شورای کتاب کودک شدم و در اردیبهشت ۱۳۷۹ در دومین همایش سراسری، کودک، مربی، خلاقیت، لوح سپاس و لوح افتخار، نشان همایش را دریافت کردم. تا کنون به تألیف، پژوهش، ترجمه مقالاتی چند از فارسی به انگلیسی، انگلیسی به فارسی دست زده‌ام و مصاحبه‌هایی نیز در بعضی جراید داشته‌ام. در برنامه‌ریزی و

اجرای طرح‌هایی چون «خورجین» به مناسبت سال خانواده (۱۹۹۴) و صلح و شکیبایی (۱۹۹۹) سهیم بوده‌ام».

ملوک ربانی

«پس از دریافت لیسانس از دانشسرای عالی ابتدا در دبیرستان دخترانه نمونه در تهران - خیابان ایرانشهر مشغول به کار شدم. در سال ۱۳۴۶ در اصفهان به ریاست مرکز تربیت معلم دختران که دانشسرای شبانه روزی هم بود منصوب شدم ... سپس به عنوان ریاست دبیرستان بهشت آئین فعالیت های فرهنگی خود را دنبال کردم و در مجتمع با ۴۱ سال کار در تعلیم و تربیت در سال ۱۳۵۸ پس از ۴۱ سال و شش ماه خدمت بازنشسته شدم. از روز اول خدمت تا زمان بازنشستگی، از صمیم قلب و با وجدان بیدار خدمت کردم. تلاش‌های من چه در شبانه روزی و چه در دبیرستان بهشت آئین، صادقانه بود. وقتی از حضرت امام خمینی در یکی از سخنرانی‌هایشان شنیدم که فرمودند: تعلیم و تربیت عبادت است. دانستم که در طول مدتی که در این دو واحد بزرگ آموزشی خدمت می‌کردم به عبادت مشغول بوده‌ام و لذا وجدان من راحت است».

مدرسه بهشت آئین قدیمی‌ترین مدرسه اصفهان است که در سال ۱۹۰۰ ش/ ۱۲۷۹ م بوسیله مبلغین مسیحی تأسیس شد. نام این مدرسه ابتدا دوشیزگان بود. از شروع تأسیس تا ۱۳۰۶ مدیران و معلمان آن انگلیسی بودند. در این سال خانم جوانی به نام میس آیدین که پدرش ایرانی ارمنی و مادرش ایرلندی و آشنا با فرهنگ ایرانی بود تا سال ۱۳۳۱ مدیریت مدرسه را بر عهده داشت. شهرت این مدرسه در زمان ریاست خانم ملوک ربانی به اوج رسید. و موقعیت دانش آموزان در مسابقات علمی سبب شد که درخواست خانم ربانی از سوی نخست وزیر وقت پذیرفته شود و مدرسه را بازسازی کنند. خانم ملوک ربانی از نظر آموزشی، سطح کار دبیرستان را افزایش داد به طوری که در سال ۱۳۵۳ که تغییر نظام به دبیرستان رسید و دوره دبیرستان ۴ سال شد. رشته‌های تحصیلی ریاضی، فیزیک، علوم تجربی، فرهنگ و ادب و اقتصاد و علوم اجتماعی آموزشی در این مدرسه دایر شد. در سال ۱۳۵۵ طرح یونسکو (طرح آموزشی ایران) در این دبیرستان شروع شد و بهشت آئین به عنوان یکی از مدارس تجربی کشور انتخاب شد.



شمس الحیاء منصوری

از سال ۱۳۰۷ با آموزش و پرورش فارس همکاری می‌کردم. روزی در راه اداره از سوی افرادی که با کارکردن زن در بیرون از خانه مخالف بودند، سنگی به سوی من پرتاب شد که به سر و صورتم خورد و از طرف راست صورتم خون جاری شد، در همان حال وارد اداره شدم. رئیس اداره پس از دلجوئی گفت: لابد از این پس با مدرسه و اداره همکاری نخواهی کرد؟ گفتم نخیر آقا: هنوز طرف چپ صورتم زخمی نشده است.

وقتی در سال ۱۳۱۳ در تهران مدیر مدرسه نمره ۱۲ بودم بخشنامه از طرف وزارت معارف به مدرسه رسید که اگر در انتخابات آخر سال که از طرف فرهنگ انجام می‌شود مدرسه‌ای بیش از حد نصاب مردودی داشته باشد، مدیر آن معلق می‌شود. من بر تلاشم افزودم و خوشبختانه وقتی بوسیله بازرس از کلاس اولی‌ها امتحان به عمل آمد ۹۰ درصد دانش آموزان موفق شدند و من از سوی وزارت تشویق شدم و بر فعالیت‌م افزودم.

در اصفهان، زمانی که مدیر دبیرستان بودم، روزی زنی آمریکایی خواسته بود با من ملاقاتی داشته باشد. درخواست او را پذیرفتم. به مدرسه آمد و مشخص شد که مدیر کتابخانه زنان امریکا است. پس از ملاقات و گفتگو پرسید با توجه به سوابق شما در فرهنگ، شرایط فرهنگی ایران در زمان پهلوی اول و دوم چه تفاوتی با هم دارند و نقاط قوت و ضعف آن ها کدام است؟ در پاسخ گفتم: ما ایرانیان آنقدر به کشورمان علاقه مند هستیم که نمی‌توانیم به این پرسش پاسخ دهیم و سفره دل را نزد بیگانگان باز کنیم. خانم امریکایی از پاسخ من ناراحت شد و گفت: حیف است با این تجربیات زیادی که دارید اثری از خود باقی نگذارید من خواهش می‌کنم کتابی بنویسید و نام آن را هم «مشاهدات من در فرهنگ ایران بگذارید» و یک نسخه آن را هم به کتابخانه ما در امریکا بفرستید.

به هر حال پس از چند سال به تکاپو افتادم و کتاب شمع سحرگاهی را نوشتم.

شاید باور نکنید که در سال ۱۳۳۴ پس از ۲۰ سال خون دل خوردن مسئله محل مدرسه حل شد و زمینی پشت امامزاده شاهزاده ابراهیم واقع در خیابان آذر (ابوذر) در اختیار مدرسه قرار داده شد و از خانه‌های اجاره‌ای به ساختمان دولتی رسیدیم و زیرزمین مدرسه را به کمک انجمن همکاری خانه و مدرسه را تعمیر و تجهیز

کردیم و به دانش‌آموزان خیاطی، خانه‌داری، طب‌اخ‌ی و شیرینی‌پزی یاد دادیم و به همت دانش‌آموزان عضو کتابخانه و زحمات خانم طیب‌ه سرل‌تی و خانم مشکین کلک «کتابخانه» تشکیل دادیم و سالنامه منتشر کردیم و نمایشنامه با همکاری آقای محمد رفیعی و حسن قوامی زاده دبیر دانشمند و مربیان اجرا کردیم. آزمایشگاه شیمی با جدیت عبدالحسین مانی بر پا کردیم و آقای جعفری وزیر فرهنگ از آن بازدید کرد و شعر زیبایی که آقای رضا بهشتی سروده بود و آهنگی که برانزده بر روی آن ساخته بود مورد توجه قرار گرفت و خواست تا آن را به وزارتخانه بفرستیم.

به هر حال من توانستم با پایداری با کمک همکاران صدیق و پاک دامن خود جلو مفاسد را بگیرم همه با هم یک محیط پاک و مقدس به وجود آوردیم بطوری که قداست و پاکی در مدرسه حاکم شود و بتوانیم دختران مردم را پاک تربیت کنیم.

توران میرهادی

«می‌خواستم همیشه در جهت تکامل و معلم‌سازی و کتاب‌سازی و جواب به نیازها و انگیزه‌ها فکرها و روشهای تازه برویم. جستجو برای پیدا کردن این روش کار از حدود سال ۱۳۴۷ شروع شد و تا پایان کارم ادامه داشت. در این سالها به چهار روش دست یافتیم که ما را کم و بیش به یک روش منظم رساند.

معلمان را نباید در پایان سال تحصیلی رها کرد. معلمان باید هرگونه نظری، پیشنهادی نسبت به کار مدرسه دارند و آنچه در دل دارند در یک مصاحبه بگویند. در سمینار شهریور معلمان برنامه کار خود را مشخص می‌کنند جدول بزرگ معرف کار معلمان در سال جدید است و شامل مواردی است که درس می‌دهند، گردش علمی است که می‌رود، فیلم و اسلایدی است که به نمایش می‌گذارند. کار دستی و هنری است که پیش‌بینی می‌شود.

گروه کار معلمان شامل فعالیتهای معلمان در هر پایه و در هر زمان است.

«بزرگترین خطری که امروز آموزش و پرورش ما را تهدید می‌کند عامل اسارت ما بر رقابت است که همه گیر شده است»



برسابه هوسپیان

«معاون مالی و اداری آموزش و پرورش یک از مناطق تهران بودم. در دفتر کارم پشت میز نشسته بودم که دیدم خانم مُسنی در حالت عصبانی از پله ها بالا می آید و ناسزا می گوید و به اتاقم آمد. چند نفر مراجع داشتم خواهش کردم که از اتاق بیرون بروند و خانم را راهنمایی کردم که در صندلی روبرویم بنشینید. پس از لحظه ای که کمی آرام گرفت، پرسیدم از دست چه کسی ناراحتید؟ گفت از دست شما که مرا بدون اطلاع بازنشسته کرده اید. امروز که طبق معمول به مدرسه رفته ام، مدیر مدرسه دستور داده که مانع ورودم به مدرسه شوند. من عاشق بچه ها هستم. مگر می توانم از این بچه هایم جدا شوم و آن ها را نبینم؟

از خانم عذرخواهی کردم و گفتم طبق بخشنامه دستور داده اند افرادی که سی سال و یا بیشتر خدمت کرده اند. بازنشسته شوند. شما که زمان خدمتتان خیلی بیشتر از سی سال است و ما کار خلاف قانون و آئین نامه انجام نداده ایم.

اما خودم متوجه شدم که خانم عشق به کار داشته و زندگی اش در این عشق خلاصه شده است. همان لحظه از ایشان درخواست کردم که با هم به مدرسه برویم. رفتیم و از مدیر مدرسه درخواست کردم که مانع ورود ایشان به مدرسه و دیدار صحبت با بچه ها نشوند. خانم مدیر قبول کرد و مشکل بر طرف شد. این خانم را با ماشین اداره به منزلش رساندم، از من دعوت کرد به منزلش بروم. خانه اش رفتم. خانه ای بسیار کوچک و ساده، با وسایل اولیه ای که تنها زندگی می کرد. بعد از آن هر چند وقت دعوت می کرد، به دیدنش می رفتم تا آنکه به سفر اروپا رفتم. پس از بازگشت روزی به دیدنش رفتم. که همسایه ها گفتند فوت شد. پرسیدم در اثر چه عارضه ای که گفتند موتورسواری به او زد. بر زمین افتاد، موتور سوار فرار کرد. همسایه ها او را به بیمارستان رساندند و شماره موتور را برداشتند و به پلیس دادند. چند روز بعد پلیس موتور سوار را گرفت و به بیمارستان نزد خانم برد. خانم رو به پلیس کرد و گفت من از ایشان شکایت ندارم و رضایت نامه نوشت و روز بعد فوت شد.» این خانم برسابه هوسپیان بود. امضاء محفوظ (دبیر خانه ستاد بزرگداشت مقام معلم، دبیرخانه ستاد نکوداشت یکصدمین سال تربیت معلم، ۱۳۹۸).

پیشینه پژوهش:

کرمی و همکاران (۱۳۹۶) تحقیقی با عنوان رابطه ی بین اخلاق حرفه ای، رهبری اخلاقی با مسئولیت پذیری اجتماعی در مدارس نتیجه این تحقیق حاکی از آن است که اخلاق حرفه ای و توجه به اخلاقیات در سازمان می تواند افزایش مسئولیت پذیری اجتماعی و پاسخگویی سازمانی را به دنبال داشته باشد که این امر، اهمیت توجه به مباحث اخلاقی را در سازمان گوشزد می کند. با توجه به نقش کلیدی اخلاق حرفه ای، رهبری اخلاقی و مسئولیت پذیری اجتماعی در ارتقای توسعه فردی و سازمانی، ضروری به نظر می رسد که مدیران و مسئولان مربوطه توجهات خاصی به متغیرهای مذکور داشته باشند و با از بین بردن موانع، بسترهای لازم را برای نهادینه سازی اخلاقیات و ارتقای مسئولیت پذیری فراهم کنند.

احمدی (۱۳۹۳) در بررسی مقایسه ای شیوه های ارتقای علمی معلمان ابتدایی سه کشور ایران، ژاپن، آلمان به این نتیجه رسیده است که معلمان ناپیستی تابع شرایط محیطی بوده و منفعل باشند، بلکه بایستی فعال و خلاق باشند تا شرایط را به نفع خویش سازمان بدهند. لذا توصیه می کند معلمان از طریق آموزشهای ضمن خدمت بر محیط خود تأثیر بگذارند و از تجربیات دیگران در جهت پیشبرد کار تدریس و آموزش استفاده کنند و نیز بر بهره گیری از شیوه آموزش از راه دور توصیه کرده و نمونه موفق این روش را دانشگاه هاگن^۱ آلمان معرفی کرده است.

حسینیان (۱۳۹۲) تحقیقی با عنوان بررسی مهارتهای حرفه ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان، انجام داد. نتیجه این پژوهش حاکی از آن است که، مهمترین عامل در کیفیت بخشی به عملکرد مراکز تربیت معلم، از دیدگاه مدیران، دانشجویان و مدرسان، روشهای آموزشی به کار گرفته شده توسط مدرسان ارزیابی شده است و روشهای آموزشی جهت دهنده کل فرآیند آموزشی خواهد بود.

طاهری و همکاران (۱۳۹۲) تحقیقی پیرامون مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه ای در مراکز تربیت معلم انجام دادند. از مدل ارائه شده در این پژوهش م

1. Hagen



یتوان بهعنوان چارچوبی مفهومی برای مطالعه توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم و سیاستگذاری در این زمینه استفاده نمود. این مدل بر پایه ادراک و تجربه اکثریت شرکت کنندگان در مورد فرایند توسعه حرفه ای در مراکز تربیت معلم طراحی شده است.

پروفسور لورین اندرسون^۱ یافته های انبوهی از تحقیقات انجام شده را در زمینه افزایش کارایی های معلمان در سال ۱۹۹۱، مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. وی در این اثر، در خصوص کارایی معلمان به کشورهای در حال توسعه پیشنهاد می دهد که تجربه های کارورزی با تدارک کارآموزی های ضمن خدمت به ویژه در سالهای اولیه تدریس، دنبال شوند.

رؤف (۱۳۷۹) در تحقیق خود پیرامون بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم منتخبی از عمده ترین طرح هایی که کشورهای صنعتی و غیرصنعتی براساس نیازها و شرایط و امکانات خود در زمینه تربیت معلم به اجرا گذاشته اند را بین سالهای ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۴ میلادی ارائه می دهند و معتقد است که این کشورها را می توان به سه دسته تقسیم کرد، کشورهایی که در مرحله پایداری جنبش جای دارند و کشورهایی که در مرحله گسترش جنبش هستند، در کشورهای صنعتی در مرحله گسترش، حرکت تکاملی جنبش را می توان در طرح عظیم اراسموس جستجو کرد که کشورهای اتحادیه اروپا به اجرا گذاشته اند. این طرح در مرحله پدیداری جنبش (۱۹۸۷) به اجرا گذاشته شد و در مراحل گسترش و حرکت تکاملی (۱۹۹۵) با نام جدید سقراط همه سطوح و مقاطع آموزشی را دربرگرفته است. این برنامه ها نشاندهنده ضرورت توجه به تغییر و بازسازی برنامه های تربیت معلم است (ذکاوتی، ۱۳۸۴). یک مطالعه تطبیقی در سال ۱۹۹۴ توسط انجمن آسیا پاسیفیک (APEC) انجام شد. در این مطالعه هشت کشور از نظر آموزش و به خصوص آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده سازی معلمان مورد مقایسه قرار گرفتند. کشورهای مورد مطالعه کیفیت معلم را به عنوان هدف مورد شناسایی قرار دادند و تمرکز آنها بر برنامه تربیت معلم بود. منظور از کیفیت معلم در این مطالعه، دانش تعلیم و تربیت، دانش موضوعی، مهارتها و نگرشهای موردنیاز برای تدریس اثربخش، همچنین داشتن

1. Lorraine. W. Anderson

درك از فرایند رشد كودك و مهارتهای ارتباطی، اخلاق و توانایی روزآمدسازی یادگیری درنظر گرفته شد. کشورهای مورد مطالعه امریکا، فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا بود. نتایج نشان داد كه آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است بر این اساس در این کشورهای طول دوره آموزش معلمان رو به افزایش است و افزایش طول دوره تمرین عملی (كارورزی) از نکات مورد تاکید در آموزش معلمان می باشد (ولماكوب، ۱۹۹۱، به نقل از ملایی نژاد ۱۳۸۴).

نگاهی بر چند کشور پیشرفته جهان، ما را در امر تربیت و قابلیت های حرفه ای معلمان و از جمله مدرسان آن مراکز روشنتر می سازد.

- در چند کشور جهان تمرین مهارتهای عملی به شكل خودآموزی، اقدام پژوهشی و تحقق و تقویت صلاحیت حرفه معلمی در طول خدمت دنبال شده است.

- برنامه درسی كسب صلاحیت معلمی در ژاپن و انگلستان متناسب با ساختار نظام آموزشی برنامه ریزی شده و مهارتهای موردنیاز تربیت معلم براساس دوره های گوناگون تحصیلی سازماندهی شده است.

- در بعضی از کشورها، رویکرد تدریس عملی در برنامه تربیت معلم فعالیت مدار است و بر شرکت در سمینارهای آموزشی و تحقیقاتی، تأکید می کند.

- معمولاً، آموزش عملی به صورتهای مختلف از جمله مشاهده مهارتها و كسب آنها، ارزیابی با حضور معلمان مجرب، مدیران مدارس و استادان دانشگاه و مراکز تربیت معلم آلمان، انگلستان، ژاپن انجام می شود.

در اغلب کشورها به ویژه در کانادا و آلمان، آموزش عملی مهارتهای حرفه ای در آموزش ضمن خدمت هم دنبال شده است.

- عمومیت برای احراز صلاحیت عمومی معلمی

- تخصصی برای احراز صلاحیت علمی

- تربیتی برای احراز صلاحیت معلمی و حرفه ای.

در چین دانشجو، معلمان را به عنوان آسان کنندگان یادگیری دانش آموزان، مطالعه کنندگان همیشگی دانش، تهیه کنندگان برنامه ها درسی نو و مبتکران روشهای جدید تدریس گزینش می کنند.



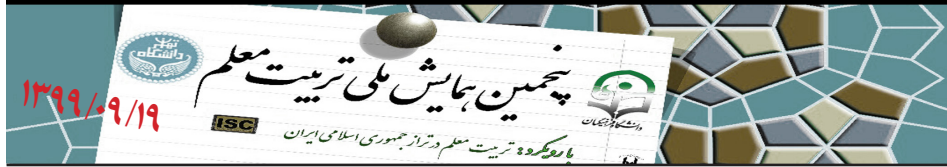
- توانایی تدریس، مهارت‌های برنامه ریزی، نظارت، ارزیابی، روش تدریس، کنترل کلاس، فناوری اطلاعات و ارتباطات که نقش اساسی در دریافت گواهینامه های معلمی دارد.

یافته های پژوهش

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی

ردیف	نام و نام خانوادگی	مدرک و رشته تحصیلی	فعالیت های علمی-پژوهشی	سال استخدام	محل خدمت	نوع ارتباط با تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
۱	شهناز آبیاری	فوق لیسانس برنامه ریزی درسی	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۶۳	ایلام	رئیس تربیت معلم امام جعفر صادق (ع)
۲	رحمت بایرام نژاد	لیسانس علوم تربیتی		۱۳۵۱	خوی	مدرس تربیت معلم
۳	رویا احمدیان	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۶۴	اردبیل	رئیس تربیت معلم بنت الهدی صدر
۴	سکینه بهبودی	فوق لیسانس روانشناسی تربیتی		۱۳۵۸	شیراز	رئیس تربیت معلم
۵	محدثه پاک نظر	دکترای ریاضی محض	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۸۳	سمنان	سرپرست پردیس دانشگاه فرهنگیان سمنان
۶	سیمین تابشیان	فوق لیسانس علوم و فنون هسته ای		۱۳۵۸	تهران	رییس تربیت معلم
۷	زهرا جعفری	فوق لیسانس روانشناسی	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۶۸	کرج	دانش آموخته تربیت معلم
۸	فاطمه زهرا خان بیگی	فوق لیسانس زبان شناسی	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۵۹	سمنان	دانش آموخته تربیت معلم

۹	معصومه خوشبین شالکوهی	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	۱۳۶۰	گیلان	رئیس پردیس دانشگاه فرهنگیان گیلان دانش آموخته تربیت معلم
۱۰	حکیمه دانشور	دکترای زبان و ادبیات فارسی	۱۳۵۹	کرمان	دانش آموخته تربیت معلم و عضویت هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان
۱۱	صغری رازقی	فوق لیسانس رشته مشاوره و راهنمایی	۱۳۴۷	تهران	رئیس مرکز تربیت معلم
۱۲	معصومه راشد	دکترای استراتژیک	۱۳۵۹	مراغه و تبریز	رئیس مرکز تربیت معلم و عضو هیئت علمی در دانشگاه فرهنگیان
۱۳	زهرا رحیم زاده	دکترای جغرافیای طبیعی گرایش ژئومورفولوژی	۱۳۷۴	کرمانشاه	دانش آموخته تربیت معلم و رئیس پردیس شهید صدوقی
۱۴	نیره سادات سعادت مند	دکتر مشاوره خانواده با گرایش روان تحلیلی خانواده	۱۳۷۲	قم	مدرس دانشگاه فرهنگیان
۱۵	پریچهر سلطانی	دکترای زبان و ادبیات فارسی		شهرکرد	دانش آموخته تربیت معلم
۱۶	فاطمه شهرکی	دکترای مدیریت عالی راهبری کسب و کار	۱۳۶۵	سیستان و بلوچستان	رئیس دانشگاه فرهنگیان پردیس رسالت
۱۷	زیبا صالح پور	دکترای زبان و ادبیات فارسی	۱۳۵۱	ایذه، اهواز	دانش آموخته دانشسرای مقدماتی و رئیس مرکز تربیت معلم حضرت زهراء (س)
۱۸	آمنه صدر	دکترای برنامه ریزی درسی		ایلام	سرپرست پردیس دانشگاه فرهنگیان



۱۹	مهین صنیعی				
۲۰	اقدس طالبیان	فوق دیپلم ادبیات فارسی	۱۳۴۱	همدان	مسئول تربیت معلم شهید باهنر
۲۱	لیلا طاهرخانی	لیسانس حقوق و مبانی اسلامی	۱۳۵۶	قزوین	مدیر دانشسرای مقدماتی
۲۲	فهیمة طباطبایی	لیسانس علوم سیاسی	۱۳۵۲	یزد، بندر عباس	دانش آموخته دانشسرای مقدماتی و رئیس تربیت معلم
۲۳	مهنوش عابدینی	دکترای مدیریت آموزشی	۱۳۷۵	هرمزگان	رییس تربیت معلم ، رییس پردیس خواهران دانشگاه فرهنگیان و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
۲۴	صغری عباس زاده	فوق لیسانس ادبیات فارسی	۱۳۵۵	خوی	دانش آموخته و مدرس تربیت معلم
۲۵	صغری عباسی	لیسانس شیمی	۱۳۵۱	بیرجند	مدیریت دانشسرای مقدماتی، رئیس مرکز تربیت معلم الزهراء
۲۶	زهرا عبدالرزاقی	فوق لیسانس فلسفه و حکمت	۱۳۵۵	قزوین	دانش آموخته دانشسرای راهنمایی، معاون تربیت معلم
۲۷	زهرا عطایی	فوق لیسانس روانشناسی	۱۳۵۹	شهرکرد	دانش آموخته دانشسرا، مدیر تربیت معلم شهید باهنر
۲۸	نادره علیزاده	دکترای روانشناسی تربیتی	۱۳۶۱	ارومیه	معاون آموزشی مرکز تربیت معلم

۲۹	فاطمه فارابی	فوق لیسانس تاریخ تمدن و ملل اسلامی	نویسنده مقالات تخصصی	۱۳۷۳	قائم شهر	رئیس دانشگاه فرهنگیان
۳۰	نصرت فرهادی	دکتر جغرافیای طبیعی	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۷۸	اهواز	سرپرست پردیس دانشگاه فرهنگیان
۳۱	عظیمه فروغ مند	دکتر مشاوره خانواده	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۶۶	خوزستان	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان
۳۲	نرگس کلبعلی	دکترای زبان و ادبیات فارسی			زابل	مسئولیت در تربیت معلم
۳۳	نرگس کوسیبی	دکترای زبان و ادبیات فارسی	نویسنده کتاب و مقالات تخصصی	۱۳۶۹	اهواز	عضو هیئت علمی و معاون پژوهشی - آموزشی دانشگاه فرهنگیان
۳۴	مهرنوش منصوری میمندی	دکترای زبان و ادبیات فارسی	نویسنده مقالات تخصصی	۱۳۷۵	هرمزگان	رئیس پردیس دانشگاه فرهنگیان
۳۵	اشرف السادات میرداوری	فوق لیسانس جامعه شناسی	نویسنده مقالات تخصصی	۱۳۶۱	اراک	رئیس تربیت معلم زینب کبری (س)، رئیس پردیس دانشگاه فرهنگیان

جدول ۲: تجزیه تحلیل اطلاعات

ردیف	نام و نام خانوادگی	تجزیه تحلیل نظرات
۱	شهناز آبیاری	یکی از این فرصت های طلایی جهت خدمتگزاری شغل معلمی است.
۲	رویا احمدیان	در دنیای کنونی توسعه پایدار و پیشرفت هر کشور و رفاه هر ملتی مرهون کشف و پرورش و آموزش نخبگان آن جامعه است.
۳	رحمت بایرام نژاد	بدلیل علاقه به شغل شریف معلمی به دانشسرا رفتم.
۴	سکینه بهبودی	در این سالها آموختیم که برای به دست آوردن عزت و آزادی و استقلال و احیای هویت ایرانی - اسلامی خود باید خونبهای سنگینی را بپردازیم
۵	محدثه پاک نظر	معلمی متعهد، وظیفه شناس، پویا، فعال، دانا، پژوهنده، مثبت اندیش، شاد و مهربان باشیم



سیمین تابشیان	۶	دوران خدمتم در مراکز تربیت معلم را از بهترین لحظات عمرم محسوب می‌کنم.
زهرا جعفری	۷	تشویق‌های معنوی اثرات خوبی روی بچه‌ها دارند
فاطمه زهرا خان بیگی	۸	اگر صد بار دیگر هم از من بخواهید دوباره شغلی برای خودم انتخاب کنم بی شک اولین انتخاب من معلمی خواهد بود. من با کارم و در کارم زندگی کردم و تجربه‌های خوب و ارزنده‌ای کسب نمودم
معصومه خوشبین شالکوهی	۹	شکر خدای را که مرا به تدبیر خود به راهی رهنمون کرد که معلم باشم، که عاشق باشم و اگر قبول کند، خادم باشم.
حکیمه دانشور	۱۰	به نظر من معلمی همانند مادری عشق است یک معلم تنها به ذهن‌ها حاکم نیست بلکه دل‌ها را نیز می‌تواند تسخیر کند
صغری رازقی	۱۱	وقتی پای تابلو برای دانشجویان درس می‌دهم احساس می‌کنم پایم در زمین نیست و به معراج می‌روم
معصومه راشد	۱۲	یکی از موارد مهم و ضروری توجه به حفظ کرامت انسانی است
زهرا رحیم‌زاده	۱۳	آنچه خدمت در مراکز تربیت معلم را سخت تر می‌کند معلم معلم‌ها بودن است
نیره سادات سعادت‌مند	۱۴	با داشتن اخلاص و نیت خدمت به جامعه، فرصتی که تحت عنوان معلمی از جانب خداوند به ما محول شده است
پریچهر سلطانی	۱۵	طالب چشمه خورشید درخشان نشود، ذره را تا نبود همت عالی حافظ
فاطمه شهرکی	۱۶	افتخار کسانی که به کودکان تعلیم می‌دهند بیش از کسانی است که آن‌ها را به وجود می‌آورند
زیبا صالح پور	۱۷	معلم موفق کسی است که معلمی را رسالت بداند و به آن عشق بورزد و همواره به این بیندیشد که مسئولیت تربیت و هدایت انسان‌ها را بر عهده گرفته است و وجود او اثبات اهمیت تعلیم و تربیت است
آمنه صدر	۱۸	بودن در فضای تعلیم و تربیت روح را جلا می‌دهد و آدمی را بزرگ می‌کند
مهین صنیعی	۱۹	حقیقت این است که قدم گذاشتن در ساحت بیکران تعلیم و تربیت جانی عاشق و همتی والا می‌طلبد
اقدس طالبیان	۲۰	از خداوند منان سپاسگزارم که به لطف او در مقاطع مختلف تحصیلی افتخار خدمت داشتم
لیلا طاهرخانی	۲۱	خدا را شکر و سپاس می‌گویم که ۲۹ سال عمر خود را به تدریس و تعلیم و تربیت گذراندم و بهترین شغل که همانا معلمی است انتخاب کردم.
فهیمه طباطبایی	۲۲	شیرین‌ترین لحظات زندگی ۳۱ ساله خدمتم کار در آموزش و پرورش شهرستان‌های مختلف و عشق و علاقه وافر به کودکان و نوجوانان و جوانان بود.
مهنوش عابدینی	۲۳	همه خیر در راه رسیدن به شغل معلمی، به عشق، اراده و همت خود فرد بر می‌گردد

۲۴	صغری عباس زاده	اولین مرحله تدریس، برقراری رابطه عاطفی است. به نحوی که تمام وجود دانش آموز یا دانشجو را تسخیر کند. این سازنده ترین وسیله برای معلم یا استاد است. اگر همه یادگیری ها عمیق باشد، بدون حفظ کردن به صورت کارگاهی انجام شود حتماً آن یادگیری کاربردی خواهد شد و موفق می شویم.
۲۵	صغری عباسی	معلمی شغل نیست عشق است و کار برای خدا و رضای او باید باشد این کار علاوه بر کسب علم و تجربه و تعهد نیاز به عشق و محبت و دلسوزی خالص به دانش پژوهان دارد
۲۶	زهره عبدالرزاقی	در سالهایی که در تربیت معلم خدمت می کردم بهترین سالیهای خدمتم بوده است و فکر می کنم فارغ التحصیلان تربیت معلم، بهترین معلم ها بوده و هستند.
۲۷	زهره عطایی	دانشگاه فرهنگیان زمانی از سلامت سازمانی برخوردار است که: مدیران ضمن ایجاد زمینه مناسب برای بحث پیرامون اهداف دانشگاه با اساتید، دانشجویان و همکاری کنند و...
۲۸	نادره علیزاده	همیشه با مجموعه آموزش و پرورش و کار تعلیم و تربیت در ارتباط بودم و به خاطر همه چیزهایی که از خداوند متعال در طول زندگی ام گرفتم سپاسگزارم
۲۹	فاطمه فارابی	به یقین معلمی عشق است و شکوفایی این عشق و پرورش عشاق صحنه آموزش جز در مراکز تربیت معلم میسر نیست
۳۰	نصرت فرهادی	تنها انگیزه برای تلاش و انجام کارهای کوچک و بزرگ، عشق و علاقه به دانشجو معلمان، ادای دین به مردم خوب سرزمینم و مهمتر از همه رضایت پروردگار بود
۳۱	عظیمه فروغ مند	زمانی می توانی در دلها اثر گذار باشی که اصیل باشی، با آن ها همدل باشی
۳۲	نرگس کلبعلی	ترس توانایی یادگیری را به خطر می اندازد و از آنجا که تنبیه توان مغز را به نصف تقلیل می دهد، همواره کوشیده ام تا هرگاه دانش آموزی دچار خطایی شود تنها رفتار بد او را رد کنم نه کل شخصیتش را و نهایتاً آنچه نمی دانم مانع آنچه می دانم نشود.
۳۳	نرگس کوسیایی	تمام شادی و آرامش زندگی را مدیون قرار گرفتن در کهکشان پر فروغ نظام تعلیم و تربیت می دانم و خرسندم و شاکرم خداوند متعال را که به اندازه ستاره هر چند کم فروغ در درخشش این راه عظیم سهم داشته ام
۳۴	مهرنوش منصوری میمندی	در خوابگاه های تربیت معلم به اتاق دانشجویان می رفتم. به حرفهایشان گوش می دادم، با شادی و غم آن ها شریک می شدم.
۳۵	اشرف السادات میرداوری	در طول دوران خدمت احساس می کنم که به جای اینکه یک پزشک شوم، خدمت به صدها پزشک، مدرس، خداوند، شغل معلمی را برایم رقم زد که از دهها سال طبابت برایم ارزشمندتر و ماندگارتر است



جدول ۳ : مرحله اول کد گذاری

مقوله های اصلی	
۱. یادیه معنوی	<p>یکی از این فرصت های طلایی جهت خدمتگزاری شغل معلمی است.</p> <p>بدلیل علاقه به شغل شریف معلمی به دانشسرا رفتم</p> <p>دوران خدمتم در مراکز تربیت معلم را از بهترین لحظات عمرم محسوب می کنم</p> <p>اگر صد بار دیگر هم از من بخواهید دوباره شغلی برای خودم انتخاب کنم بی شک اولین انتخاب من معلمی خواهد بود. من با کارم و در کارم زندگی کردم و تجربه های خوب و ارزنده ای کسب نمودم</p> <p>شکر خدای را که مرا به تدبیر خود به راهی رهنمون کرد که معلم باشم، که عاشق باشم و اگر قبول کند، خادم باشم</p> <p>به نظر من معلمی همانند مادری عشق است یک معلم تنها به ذهن ها حاکم نیست بلکه دل ها را نیز می تواند تسخیر کند</p> <p>با داشتن اخلاص و نیت خدمت به جامعه فرصتی که تحت عنوان معلمی از جانب خداوند به ما محول شده است</p> <p>افتخار کسانی که به کودکان تعلیم می دهند بیش از کسانی است که آن ها را به وجود می آورند</p> <p>بودن در فضای تعلیم و تربیت روح را جلا می دهد و آدمی را بزرگ می کند</p> <p>از خداوند منان سپاسگزارم که به لطف او در مقاطع مختلف تحصیلی افتخار خدمت داشتم</p> <p>خدا را شکر و سپاس می گویم که ۲۹ سال عمر خود را به تدریس و تعلیم و تربیت گذراندم و بهترین شغل که همانا معلمی است انتخاب کردم</p> <p>در سالهایی که در تربیت معلم خدمت می کردم بهترین سالهای خدمتم بوده است و فکر می کنم فارغ التحصیلان تربیت معلم، بهترین معلم ها بوده و هستند.</p> <p>همیشه با مجموعه آموزش و پرورش و کار تعلیم و تربیت در ارتباط بودم و به خاطر همه چیزهایی که از خداوند متعال در طول زندگی ام گرفتم سپاسگزارم</p> <p>به یقین معلمی عشق است و شکوفایی این عشق و پرورش عشاق صحنه آموزش جز در مراکز تربیت معلم میسر نیست</p> <p>تمام شادی و آرامش زندگیم را مدیون قرار گرفتن در کپکشان پر فروغ نظام تعلیم و تربیت می دانم و خرسندم و شاکرم خداوند متعال را که به اندازه ستاره هر چند کم فروغ در درخشش این راه عظیم سهم داشته ام</p> <p>در طول دوران خدمت احساس می کنم که به جای اینکه یک پزشک شوم، خدمت به صدها پزشک، مدرس، خداوند، شغل معلمی را برایم رقم زد که از دهها سال طبابت برایم ارزشمندتر و ماندگارتر است</p> <p>تنها انگیزه برای تلاش و انجام کارهای کوچک و بزرگ، عشق و علاقه به دانشجو معلمان، ادای دین به مردم خوب سرزمینم و مهمتر از همه رضایت پروردگار بود</p>



۳. مسئولیت پذیری حرفه ای



۴. ارزشمندی حرفه ای	<p>در دنیای کنونی توسعه پایدار و پیشرفت هر کشور و رفاه هر ملتی مرهون کشف و پرورش و آموزش نخبگان آن جامعه است</p> <p>در سالهایی که در تربیت معلم خدمت می کردم بهترین سالهای خدمتم بوده است و فکر می کنم فارغ التحصیلان تربیت معلم، بهترین معلم ها بوده و هستند.</p> <p>دانشگاه فرهنگیان زمانی از سلامت سازمانی برخوردار است که: مدیران ضمن ایجاد زمینه مناسب برای بحث پیرامون اهداف دانشگاه با اساتید، دانشجویان و همکاری کنند و...</p> <p>به یقین معلمی عشق است و شکوفایی این عشق و پرورش عشاق صحنه آموزش جز در مراکز تربیت معلم میسر نیست</p> <p>آنچه خدمت در مراکز تربیت معلم را سخت تر می کند معلم معلم ها بودن است</p>
---------------------	--

جدول ۴: مرحله دوم کد گذاری

مفوله اصلی	موضوعات	درون مایه
۱. جاذبه معنوی	۱/ عشق به حرفه معلمی	<p>بدلیل علاقه به شغل شریف معلمی به دانشسرا رفتم معلمی شغلی است که در آن عشق و معنویت موج می زند اگر صد بار دیگر هم از من بخواهید دوباره شغلی برای خودم انتخاب کنم بی شک اولین انتخاب من معلمی خواهد بود. من با کارم و در کارم زندگی کردم و تجربه های خوب و ارزنده ای کسب نمودم شکر خدای را که مرا به تدبیر خود به راهی رهنمون کرد که معلم باشم، که عاشق باشم و اگر قبول کند، خادم باشم</p> <p>به نظر من معلمی همانند مادری عشق است یک معلم تنها به ذهن ها حاکم نیست بلکه دل ها را نیز می تواند تسخیر کند</p> <p>بودن در فضای تعلیم و تربیت روح را جلا می دهد و آدمی را بزرگ می کند خدا را شکر و سپاس می گویم که ۲۹ سال عمر خود را به تدریس و تعلیم و تربیت گذراندم و بهترین شغل که همانا معلمی است انتخاب کردم</p> <p>همیشه با مجموعه آموزش و پرورش و کار تعلیم و تربیت در ارتباط بودم و به خاطر همه چیزهایی که از خداوند متعال در طول زندگی ام گرفتم سپاسگزارم</p>
	۲/ عشق به خدمت خلق	<p>مهمترین سرمایه، برای هر فرد آن محدوده زمانی است که خداوند متعال برای خدمتگزاری به او عطا فرموده است و شغل معلمی زیباترین بستر برای خدمت به خلق است</p> <p>یکی از این فرصت های طلایی جهت خدمتگزاری شغل معلمی است.</p> <p>شکر خدای را که مرا به تدبیر خود به راهی رهنمون کرد که معلم باشم، که عاشق باشم و اگر قبول کند، خادم باشم</p> <p>افتخار کسانی که به کودکان تعلیم می دهند بیش از کسانی است که آن ها را به وجود می آورند از خداوند منان سپاسگزارم که به لطف او در مقاطع مختلف تحصیلی افتخار خدمت داشتم</p> <p>با داشتن اخلاص و نیت خدمت به جامعه فرصتی که تحت عنوان معلمی از جانب خداوند به ما محول شده است</p> <p>در سالهایی که در تربیت معلم خدمت می کردم بهترین سالهای خدمتم بوده است و فکر می کنم فارغ التحصیلان تربیت معلم، بهترین معلم ها بوده و هستند.</p> <p>در طول دوران خدمت احساس می کنم که به جای اینکه یک پزشک شوم، خدمت به صدها پزشک، مدرس، خداوند، شغل معلمی را برابرم رقم زد که از دهها سال طبابت برابرم ارزشمندتر و ماندگارتر است</p>

۲. مهارت های حرفه ای	۱/۳ لذت بردن از بودن در بین دانشجو معلمان.	<p>لذت هیچ شغل یا سمتی قابل مقایسه با سروکله زدن با دانشجویان تربیت معلم و بودن در کنار آن ها نیست، لذت اینکه در تربیت معلمانی نقش ایفا می کنیم که بیشترین تاثیر را بر اکثر جامعه دارند هم لذتبخش و هم مسئولیت برانگیز است</p> <p>تمام شادی و آرامش زندگی را مدیون قرار گرفتن در کهکشان پر فروغ نظام تعلیم و تربیت می دانم و خرسندم و شاکرم خداوند متعال را که به اندازه ستاره هر چند کم فروغ در درخشش این راه عظیم سهم داشته ام</p> <p>دوران خدمت در مراکز تربیت معلم را از بهترین لحظات عمرم محسوب می کنم</p> <p>به یقین معلمی عشق است و شکوفایی این عشق و پرورش عشاق صحنه آموزش جز در مراکز تربیت معلم میسر نیست</p> <p>تنها انگیزه برای تلاش و انجام کارهای کوچک و بزرگ، عشق و علاقه به دانشجو معلمان، ادای دین به مردم خوب سرزمینم و مهمتر از همه رضایت پروردگار بود</p>
	۲/۱ خصوصیات معلم شایسته	<p>معلمی متعهد، وظیفه شناس، پویا، فعال، دانا، پژوهنده، مثبت اندیش، شاد و مهربان باشیم یکی از موارد مهم و ضروری توجه به حفظ کرامت انسانی است</p> <p>با داشتن اخلاص و نیت خدمت به جامعه فرصتی که تحت عنوان معلمی از جانب خداوند به ما محول شده است طالب چشمه خورشید درخشان نشود، ذره را تا نبود همت عالی حافظ</p> <p>معلم موفق کسی است که معلمی را رسالت بداند و به آن عشق بورزد و همواره به این بیندیشد که مسئولیت تربیت و هدایت انسان ها را بر عهده گرفته است و وجود او اثبات اهمیت تعلیم و تربیت است</p> <p>حقیقت این است که قدم گذاشتن در ساحت بیکران تعلیم و تربیت جانی عاشق و همتی والا می طلبد</p> <p>همه خیر در راه رسیدن به شغل معلمی، به عشق، اراده و همت خود فرد بر می گردد</p> <p>معلمی شغل نیست عشق است و کار برای خدا و رضای او باید باشد این کار علاوه بر کسب علم و تجربه و تعهد نیاز به عشق و محبت و دلسوزی خالص به دانش پژوهان دارد</p>
	۲/۲ تجربه شیرین تدریس و مدیریت	<p>تشویق های معنوی اثرات خوبی روی بچه ها دارند، اولین مرحله تدریس، برقراری رابطه عاطفی است در خوابگاه های تربیت معلم به اتاق دانشجویان می رفتم. به حرفهایشان گوش می دادم، با شادی و غم آن ها شریک می شدم</p> <p>اولین مرحله تدریس، برقراری رابطه عاطفی است. به نحوی که تمام وجود دانش آموز یا دانشجو را تسخیر کند. این سازنده ترین وسیله برای معلم یا استاد است. اگر همه یادگیری ها عمیق باشد، بدون حفظ کردن به صورت کارگاهی انجام شود حتماً آن یادگیری کاربردی خواهد شد و موفق می شویم</p> <p>ترس توانایی یادگیری را به خطر می اندازد و از آنجا که تنبیه توان مغز را به نصف تقلیل می دهد، همواره کوشیده ام تا هرگاه دانش آموزی دچار خطایی شود تنها رفتار بد او را رد کنم نه کل شخصیتش را و نهایتاً آنچه نمی دانم مانع آنچه می دانم نشود.</p>
۳. مسئولیت پذیری حرفه ای	۳/۱ تلاش جهت تربیت معلمان فرهیخته	<p>به یقین معلمی عشق است و شکوفایی این عشق و پرورش عشاق صحنه آموزش جز در مراکز تربیت معلم میسر نیست</p> <p>تنها انگیزه برای تلاش و انجام کارهای کوچک و بزرگ، عشق و علاقه به دانشجو معلمان، ادای دین به مردم خوب سرزمینم و مهمتر از همه رضایت پروردگار بود</p> <p>معلمی متعهد، وظیفه شناس، پویا، فعال، دانا، پژوهنده، مثبت اندیش، شاد و مهربان باشیم آنچه خدمت در مراکز تربیت معلم را سخت تر می کند معلم معلم ها بودن است</p> <p>اگر صد بار دیگر هم از من بخواهید دوباره شغلی برای خودم انتخاب کنم بی شک اولین انتخاب من معلمی خواهد بود. من با کارم و در کارم زندگی کردم و تجربه های خوب و ارزنده ای کسب نمودم</p>



۲. مسئولیت پذیری حرفه ای	دختران ۱۳/۲ در جنگ تحصیلی	در این سالها (سالهای جنگ) آموختیم که برای به دست آوردن عزت و آزادی و استقلال و احیای هویت ایرانی - اسلامی خود باید خونیهای سنگینی را بپردازیم
۴. ارزشمندی حرفه ای	۴/۱ معلمی و توسعه پایدار	در دنیای کنونی توسعه پایدار و پیشرفت هر کشور و رفاه هر ملتی مرهون کشف و پرورش و آموزش نخبگان آن جامعه است
	۴/۲ سلامت دانشگاه فرهنگیان	دانشگاه فرهنگیان زمانی از سلامت سازمانی برخوردار است که: توان پاسخگویی و انطباق پذیری متناسب با نیازهای زمان و ایجاد تغییرات مطلوب را داشته باشند. آنچه خدمت در مراکز تربیت معلم را سخت تر می کند معلم معلم ها بودن است در سالیانی که در تربیت معلم خدمت می کردم بهترین سالیهای خدمتم بوده است و فکر می کنم فارغ التحصیلان تربیت معلم، بهترین معلم ها بوده و هستند. به یقین معلمی عشق است و شکوفایی این عشق و پرورش عشاق صحنه آموزش جز در مراکز تربیت معلم میسر نیست

با مطالعه تجربیات زیسته معلمان، ۴ مقوله: ۱- جاذبه معنوی حرفه معلمی با سه موضوع، ۲- مهارت های حرفه ای با دو موضوع، ۳- مسئولیت پذیری حرفه ای با دو موضوع، ۴- ارزشمندی حرفه ای با دو موضوع استخراج و طبقه بندی شد.

۱. جاذبه معنوی: ۱/۱. عشق به حرفه معلمی، ۱/۲. عشق خدمت به خلق، ۱/۳.. لذت بردن از بودن در بین دانشجو معلمان

۲. مهارت های حرفه ای: ۲/۱. خصوصیات معلم شایسته، ۲/۲. تجربه شیرین تدریس و مدیریت

۳. مسئولیت پذیری حرفه ای: ۳/۱. تلاش جهت تربیت معلمان فرهیخته، ۳/۲. ایثارگری جهت تربیت دختران در جنگ تحصیلی

۴. ارزشمندی حرفه ای: ۴/۱. معلمی و توسعه پایدار، ۴/۲. سلامت دانشگاه فرهنگیان
با توجه به جدول ۴ نتایج به دست آمده از تجربه زیسته معلمان (زنان) شرکت کننده در این پژوهش بیانگر آن است که معلمی شغلی است که در آن عشق و معنویت موج می زند و همه آنها از شغلشان به لحاظ معنوی لذت می برند و همواره در صدد علم

آموزی هستند (و باید باشند) زیرا در صورت راکد ماندن نمی توانند مسئولیت خطیر خود که همانا تعلیم و تربیت معلمان در دانشگاه فرهنگیان است را به خوبی انجام دهند. دانش آموختگان، اعضای هیئت علمی و مدیران دانشگاه فرهنگیان شرکت کننده در این پژوهش در شغل و حرفه خود از خود گذشتگی بسیاری نشان می دهند. از نتیجه این تحقیق می توان چنین نتیجه گیری کنیم که در نظام آموزشی با وجود تمام کاستی ها عشق و محبت موج می زند و همین عشق و محبت است که موجب دلگرمی و اعتماد مردم به معلم می شود. دانشگاه فرهنگیان به لحاظ سلامت معنوی که دارد موجب علاقه مندی دانشجویان به حرفه معلمی شده است. لازم به ذکر است تمام بررسی ها از نظر محقق انجام شده و با دید معنوی و کیفی به مضامین پرداخته شده است. هیچگونه تجزیه تحلیل آماری هدف محقق نبوده است.

جدول ۲ فراوانی مضامین اصلی

مضمون اصلی	جاذبه معنوی	مهارت های حرفه ای	مسئولیت پذیری حرفه ای	ارزشمندی حرفه ای	جمع
تعداد	۲۵	۱۳	۶	۵	۴۹

نتیجه گیری

اساس نظام آموزشی بر پایه تربیت معلم است؛ با عنایت به جایگاه ویژه آموزش و پرورش در توسعه پایدار کشور لزوم تربیت معلمان فرهیخته بیش از پیش ضروری به نظر می رسد. در این میان، دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت اصلی تربیت معلم را بر عهده دارد، در ساختار نظام آموزشی از جایگاه والایی برخوردار است؛ چرا که اساس نظام آموزشی در روش ها و رویکردهای آموزشی و برنامه های درسی و نگرش معلمان نسبت به ارتقاء دانش تخصصی و مهارت های حرفه ای خود خواهد بود.

با نگاهی به روند تحول و تغییر در نظام های آموزشی کشورهای مختلف می توان دریافت که بدون در نظر گرفتن جایگاه ویژه برای معلم و تربیت معلمی کارآمد و نوآور، داشتن یک نظام آموزشی کارآمد، امری واهی خواهد بود؛ چرا که به اعتقاد بسیاری از صاحب نظران بهبود تعلیم و تربیت هر کشور، مبتنی بر بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. با توجه به پیشرفت سریع علوم و تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و جایگاه



نظام آموزش و پرورش ایران در توسعه، دانشگاه فرهنگیان رسالت مهمی داشته و از نقش و جایگاه ویژه ای در نیل نظام آموزش و پرورش به اهداف خود دارد. با بررسی تجربیات زیسته تعدادی از زنان تاثیر گذار در تربیت معلم نگاهی به حرفه معلمی در نظام آموزش و پرورش داشتیم.

با مطالعه تجربیات زیسته معلمان، ۴ مؤلفه: ۱- جاذبه معنوی حرفه معلمی (سه موضوع فرعی)، ۲- مهارت های حرفه ای (دو موضوع فرعی)، ۳- مسئولیت پذیری حرفه ای (دو موضوع فرعی)، ۴- ارزشمندی حرفه ای (دو موضوع فرعی) استخراج و طبقه بندی شد.

۱. جاذبه معنوی: ۱/۱. عشق به حرفه معلمی، ۲/۱. عشق خدمت به خلق، ۳/۱. لذت بردن از بودن در بین دانشجو معلمان

۲. مهارت های حرفه ای: ۱/۲. خصوصیات معلم شایسته، ۲/۲. تجربه شیرین تدریس و مدیریت

۳. مسئولیت پذیری حرفه ای: ۱/۳. تلاش جهت تربیت معلمان فرهیخته، ۲/۳. ایثارگری جهت تربیت دختران در جنگ تحمیلی

۴. ارزشمندی حرفه ای: ۱/۴. معلمی و توسعه پایدار، ۲/۴. سلامت دانشگاه فرهنگیان

در دلنوشته معلمانی که یا دانش آموختگان تربیت معلم هستند و یا در پست های مدیریت و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان اشتغال دارند. با وجود عشق به حرفه معلمی و عشق به خدمت به خلق و لذت بردن از بودن بین دانشجو معلمان می توان نتیجه گرفت که جاذبه معنوی حرفه معلمی در دانشگاه فرهنگیان بسیار زیاد است و اکثر معلمان از نظر معنوی از حرفه خود راضی هستند و افرادی که در کسوت معلمی هستند واقعاً این حرفه را انتخاب نمودند نه اینکه از بد حادثه به این راه کشیده شده باشند. با بررسی تجربه زیسته معلمان و استخراج خصوصیات معلم شایسته نشان دهنده این است که در دانشگاه فرهنگیان دانشجو معلمان را به خوبی برای حرفه معلمی آماده می کند و در آموزش مهارت های حرفه ای به آنها تمام قد تلاش می کند. البته این افراد خمیر مایه معلمی را نیز داشته اند که به این حرفه گرایش پیدا کرده اند. از تلاش جهت تربیت معلمان فرهیخته و ایثارگری معلمان چنین مستفاد

می شود که در دانشگاه فرهنگیان معلمان مسئولیت پذیری بین معلمان و مدیران موج می زند زیرا برای تربیت دانشجو معلمان همت بسیاری صورت می گیرد و با تاثیر معلمان و مدیران در تربیت معلم بر توسعه پایدار و سلامت دانشگاه فرهنگیان می بینیم که حرفه معلمی اثر جمعی داشته و از ارزشمندی بالایی برخوردار است. این مؤلفه ها در تعامل با یکدیگر بوده و تاثیر متقابل بر هم دارند. همانطور که در جدول ۲ و ۱ مشاهده می کنید، فراوانی مضامین متغیر بوده و پرداختن به آنها از نظر معلمان هم وزن نیست. از نظر معلمان شرکت کننده در این تحقیق مضمون جاذبه حرفه ای بیشترین وزن و مهارت های حرفه ای مرتبه دوم و مسئولیت پذیری و ارزشمندی مشترک رتبه سوم را دارد.

پیشنهادهات

- ۱- شناسایی معلمان فرهیخته و الگو دهی به دانشجو معلمان از جنس خودشان
- ۲- تأسیس مدارس تجربی در کنار پردیس های دانشگاه در استان ها که دانشجویان درس تمرین معلمی و فعالیت های عملی خود را با نظارت استاد راهنما و معلم کلاس در آن مدارس انجام دهند.
- ۳- بهره مندی از نظرات مشورتی اساتید با تجربه دانشگاه فرهنگیان به عنوان عضو در شوراهای آموزش و پرورش استان ها و شهرستان ها.
- ۴- بر مبنای پژوهش های کاربردی و نظرات کارشناسی و تخصصی اساتید دانشگاه فرهنگیان، اصلاح ساختار اداری و تشکیلاتی ادارات کل آموزش و پرورش استان و مناطق آموزشی شهرستانها و مدارس صورت گیرد.
- ۵- به منظور نظارت پردیس های دانشگاه فرهنگیان بر عملکرد آموزشی و پرورشی مدارس، ایجاد ساز و کارهای اداری لازم انجام شود.
- ۶- به منظور انجام پژوهش های کاربردی و توسعه ای مورد نیاز ادارات کل آموزش و پرورش استانها و مناطق آموزشی، پژوهشکده در پردیس های برخوردار دانشگاه فرهنگیان ایجاد گردد.
- ۷- به منظور ارتقاء دانش حرفه ای معلمان، با همکاری و مشارکت دانشگاه های



بزرگ کشور، دوره های تحصیلات تکمیلی در پردیس های دانشگاه گسترش یابد و سطح تحصیلات معلمان به فوق لیسانس و دکتری تخصصی آموزشی در رشته مورد تدریس ارتقاء یابد.

۸- به منظور استفاده از آخرین دستاوردهای علمی و فن آوری در کلاس های دانشگاه، هوشمند نمودن کلیه کلاس های پردیس ها و دانشکده های دانشگاه فرهنگیان ضروری می باشد.

۹- به منظور به روز نمودن دانش و مهارت های معلمان به طور مستمر، دوره های آموزش ضمن خدمت تخصصی و بازآموزی برای آنها در پردیس های دانشگاه فرهنگیان تدارک دیده شود تا با آمادگی بیشتری به تدریس بپردازند.

۱۰- به منظور انتقال تجارب و هم اندیشی، ارتباط مدرسان دانشگاه فرهنگیان با معلمان هم رشته در مدارس در قالب همایش های تخصصی سالانه گسترش یابد.

۱۱- به منظور به کارگیری اصلح و جایگزینی شایسته در شغل و رشته های معلمی، با استفاده از تست های روانشناسی و شخصیت شناسی، افراد فرهیخته با سلامت روان کامل جهت حرفه معلمی گزینش شده و با شناخت شخصیت افراد گرایش های آنها مشخص گردد.

منابع

- آریان پور کاشانی، دکتر منوچهر (مؤلف): فرهنگ جامع پیشرو؛ نشر جهان رایانه، چاپ اول ۱۳۸۰؛
- آندرسون، لورین دبلیو (۱۳۷۷). افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس، ترجمه امینی، محدث، تهران: انتشارات مدرسه.
- اخوت، احمد (۱۳۷۱). دستور زبان داستان، اصفهان: نشر فردا.
- آشوری، داریوش (مؤلف): فرهنگ علوم انسانی؛ نشر مرکز، چاپ سوم ۱۳۸۱؛
- احمدی، حسن. (۱۳۹۳) مقایسه شیوه های ارتقاء علمی معلمان ابتدایی کشورهای ایران، آلمان، ژاپن. پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه عالمه طباطبائی.
- براون، جورج. (۱۳۸۵) تدریس خرد (تمرین مهارت های تدریس در مقیاس کوچک)، (ترجمه علی رؤف). تهران: انتشارات مدرسه.
- بريجانيان، ماری (مؤلف): فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی؛ نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ سوم ۱۳۸۰؛
- تولان، مایکل جی. (۱۳۸۳). درآمدی نقادانه زبانشناختی بر روایت، ترجمه ابوالفضل حری، تهران: بنیاد سینمایی

فارابی.

حسینیان حیدری، فرزانه سادات (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره پنجم / شماره ۱۴، ۱۳۴-۱۴۷.

خصالی، آزاده، صالحی، کیوان، بهرامی، محمود (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی ارزشیابی توصیفی- کیفی مطالعه به روش پدیدار شناسی. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۲، صص ۱۵۲-۱۲۷.

دانشگاه فرهنگیان، تهران. (۱۳۹۷) "مجموعه زندگینامه معلمان، مدرسان و مدیران مراکز تربیت معلم".

دبیرخانه ستاد مرکزی بزرگداشت مقام معلم. "مجموعه زندگینامه‌های معلمان نمونه کشوری".

دبیر خانه ستاد نکوداشت یکصدمین سال تربیت معلم (۱۳۹۸) "چهره‌های ماندگار، زنان تاثیر گذار در تربیت معلم".

دهخدا، علی اکبر (۱۳۵۹). لغتنامه دهخدا. موسسه دهخدا

ذکاوتی فراگوزلو، علی (۱۳۸۴). عوامل مشارکت از نظر معلمان و دبیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهر تهران. مطالعات تربیتی و روانشناسی اسفند - شماره ۲۲، صص ۱۲۵ تا ۱۴۲

رؤوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، انتشارات پژوهشکده تربیت معلم.

رحمانی، محمود، کاووسی اسماعیل (۱۳۸۱). اندازه گیری و مقایسه سرمایه اجتماعی در بخش های دولتی و خصوصی. معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی دفتر گسترش تولید علم.

ریخته گران، محمدرضا (۱۳۸۰). معنای پدیدارشناسی، فصلنامه فلسفی، شماره ۳ و ۲، صص ۲۰۰-۱۹۵

سجادی نژاد، مهدی، رضایی فریمانی، منیره (۱۳۹۰). ماهیت تربیت اجتماعی از دیدگاه امام علی (ع). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی :: زمستان ۱۳۹۰ - شماره ۱۳، از ۹ تا ۳۴

سلسبیلی، نادر و دیگران (۱۳۸۲). مجموعه مطالعات در مسایل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس. گزارش پژوهش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، صص ۵۱.

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۵). علوم رفتاری، تهران: انتشارات امیر کبیر

صافی، احمد (۱۳۸۱). بررسی سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش ایران از سال ۱۲۸۶ شمسی تا ۱۳۸۲. تهران

طاهری، سید رضا (۱۳۸۹). زیباشناسی در هرمنوتیک گادامر. نشر نگاه معاصر، چاپ اول، صص ۶۲

عمید، حسن (۱۳۴۲). فرهنگ فارسی عمید. انتشارات ابن سینا

فراهانی، علیرضا. (۱۳۸۹) ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه آموزشی فناوری (۱۹)، ۶۱-۱۹

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. چاپ دوم، تهران: انتشارات آبیژ



قدیمی (خشایار وزیری)، فخری. "کارنامه زنان مشهور ایران".

قزل، علیرضا؛ رمضان، مجید؛ زاهدی، محمدرضا (۱۳۹۲). ارائه چهار چوب مفهومی برای اندازه‌گیری سرمایه ساختاری در دانشگاه، رشد و فناوری (فصلنامه تخصصی پارکها و مراکز رشد)، سال دهم، شماره ۳۷، ص ۵۳-۶۳ کادن، جی. ای. (۱۳۸۰). فرهنگ ادبیات و نقد، ترجمه کاظم فیروزمند، تهران: شادگان.

کرمی، محمد، حسن فلاوندی و علیرضا قلعه ای (۱۳۹۶). رابطه بین اخلاق حرفه ای، رهبری اخلاقی با مسئولیت پذیری اجتماعی در مدارس. دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه دوره پنجم - شماره اول - ص ۹۳-۱۱

کلینی، محمد بن یعقوب، الکافی، تهران، دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۶۳ ش.

کلینی، محمد بن یعقوب، اصول کافی، ج ۱، ص ۵۳-۳۳-۳۱

گیوریان، حسن، فیروز دیندار فرکوش (۱۳۹۰). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و اثربخشی معلمان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال پنجم، شماره ۳، صص ۱۴۵-۱۳۷.

مصطفی زاده، اسماعیل (۱۳۹۱). منظور از پژوهش پدیدارشناختی چیست؟

معروفی، یحیی؛ آداک، موسی (۱۳۹۶). بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی در ارتباط با پدیده تغییر رشته (مطالعه ای پدیدارشناسی). مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی :: زمستان ۱۳۹۶ - شماره ۲۰، از ۳۳ تا ۵۵

ملایی نژاد، اعظم و علی ذکاوتی و علی رؤوف، گزارش نهایی پژوهش مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی، تربیت معلم کشورهای فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران ۱۳۸۴

ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۴). مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان. فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران، تهران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

موسوی، دکتر سید محمود (ویراستار) : فرهنگ اصطلاحات عرفان اسلامی؛ نشر سهروردی، چاپ اول ۱۳۸۲؛

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲) برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱)، ۴۶-۹.

ویستر، راجر (۱۳۸۲). پیش درآمدی بر مطالعه نظریه ادبی، ترجمه الهه دهنوی، تهران: سپیده سحر

وثیق، غلامرضا (مترجم): فرهنگ علمی و انتقادی فلسفه؛ ص: ۲۶۲، نشر فردوس ایران، چاپ اول ۱۳۷۷؛

Lew, L.Y. (2013). National science education standards and pre- service programs in the USA. Journal of Curriculum Studies, 7(27), 21-44.

Willis, P., (1977). Learning to Labour, Aldershot: Gower, reprinted 1978, 80,81

تدوین راهکارهای عملیاتی جهت توسعه کارکردی علم و دانش در کشور با تاکید دانشگاه فرهنگیان

پوریا رحیمی^۱ محسن قربانی^۲ رؤیا شاکری^۳

چکیده

تولید علم و فناوری از شاخص‌های اساسی توسعه و تمدن یک جامعه تلقی می‌شود به شرطی که به توان در بخش‌های مختلف جامعه به خصوص در بخش پژوهش به گونه کاربردی از آن استفاده نمود داشتن جامعه‌ای مبتنی بر علم و دانایی می‌تواند راهگشای بسیاری از مسائل مهم باشد. ایران نیز در این راستا تلاش‌های را انجام داده است ولی در این میان نتوانست از به جایگاه مناسب نائل آید که بر این اساس نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی و شناخت همه جانبه در این زمینه می‌باشد این پژوهش نیز در این راستا و بر اساس روشی تحلیلی - توصیفی و بهره‌گیری از منابع موجود در این زمینه و استفاده از مدل راهبردی SWOT به تدوین استراتژی‌ها و راهبردهای اساسی در زمینه توسعه علم و فناوری کاربردی در ایران اقدام نموده است جامعه آماری دربردارنده ۴۰۰ نفر از اساتید برجسته دانشگاه‌های سطح شهر سمنان می‌باشد که حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران به ۲۲۰ نفر تقلیل یافتند نتایج بیانگر آن بودند که؛ فراهم شدن زیرساخت‌های دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی در اغلب دانشگاه‌های فرهنگیان، سازمان‌ها و صنایع مختلف با بهره‌مند شدن از امتیاز وزنی ۵۶٪ درصد در جایگاه نخست نقاط قوت، فقدان برنامه‌ریزی راهبردی- کارکردی در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان با امتیاز وزنی ۳۷۲٪ درصد در جایگاه نخست ضعف‌ها، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت در تمامی دانشگاه‌ها با امتیاز وزن ۶۰۸٪ درصد بالاترین امتیاز وزنی را داشته و در مرتبه اول فرصت‌های موجود و تناسب کم نظام دانشگاه فرهنگیان با نیازهای علمی، و نوآوری کشور با امتیاز وزنی ۴۶٪ درصد در جایگاه نخست تهدیدها قرار دارد در این زمینه مهم‌ترین راهبردهای اساسی را نیز می‌توان، ارائه یک چارچوب

۱. pourya.rahimi96@gmail.com دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، عضو نخبگان بنیاد شهید (نویسنده و مسئول)

۲. دانشجوی دکتری مدرسی معارف، دانشگاه تهران، مسئول دفترنهادریی دانشگاه فرهنگیان کردستان

۳. استادیار گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سمنان، ایران Shakeri.roya@gmail.com

اساسی در گسترش فناوری اطلاعات و اینترنت در سطح دانشگاه‌های فرهنگیان به طور متوازن و هماهنگ، تاسیس و توسعه هرچه بیشتر مراکز رشد علمی و پارک‌های علم و فناوری در سطح دانشگاه‌های فرهنگیان و تلاش در راستای ایجاد جامعه‌ای دانش محور برای نیل به جامعه توانمند و کوشا و متمدن و تلاش برای تناسب میزان نیاز و تولید نیروهای تحصیل کرده در صنایع، شرکت‌ها و سازمان‌های کشور و استفاده بهینه از نیروهای جوان تحصیل کرده دانشگاه‌های فرهنگیان برای نیل به اهداف اساسی توسعه و پیشرفت و تمدن، بیان کرد.

کلمات کلیدی: علم، فناوری، ایران، دانشگاه فرهنگیان، دانش محوری، توسعه، تمدن، SWOT.

۱- مقدمه

امروز همگان پذیرفته اند که دانش یکی از مهمترین منابع برای رقابت و توسعه در اقتصاد امروز است. در واقع بقاء مردم، افراد، شرکت‌ها و سیستم‌های منطقه‌ای به طور فزاینده وابسته به توانایی آنها در کارکردن با منابع دانشی است (Lerro and Schi-uma, 2009:387- 400). دانش، تحقیق و خلاقیت پیش شرط اصلی برای اختراع و نوآوری در مناطق شناخته شده است. (Stefanie hohn.2010,281) در واقع مدیریت دانش را فرآیند خلق، انتشار و به کارگیری دانش به منظور دستیابی به اهداف سازمانی تعریف نمود. (Akhavan, 2010:135) بسیاری از شرکت‌ها، صنایع و سازمان‌های که در حال تلاش برای آغاز مدیریت دانش هستند، در خصوص تعیین بهترین رویکرد به منظور پذیرش آن از اطلاعات کافی برخوردار نمی باشند (Moffett Sandra, 2003 :25).

از مهمترین ویژگی‌های جهان امروز، تغییرات گسترده، افزایش پیچیدگی‌ها و رقابت‌هاست. سازمان‌های امروزی در محیطی پیچیده و در عین حال پویا فعالیت می‌کنند. تحولات عظیم و مستمر از خصوصیات این محیط و فضای کسب و کار است که لزوم توجه به هماهنگی با محیط را پررنگ می‌کنند و از آنجایی که در عصر حاضر، دارایی‌های دانشی یک کشور به منزله سوخت موتور رشد آن تلقی می‌شود، و همه ارزش سرمایه دانشی ملل اکنون بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است (Passerini, 2007)، و میزان دستیابی به دانش و چگونگی قرار گیری متخصصین در زمینه محلی مربوطه و تعاملات آنها از کلیت خاصی برخوردار شده است (Lange et al, 2010).

امروزه اغلب صاحب نظران آموزش عالی معتقدند که دانشگاه‌ها به عنوان اصلی‌ترین نهاد اشاعه دهنده فرایند آموزش و یادگیری در جامعه، به منظور مقابله با چالش‌های هزاره جدید، ناگزیر از انتقال و دگردیسی به جوامع یادگیری، ایجاد فرهنگ تسهیم دانش و بهره‌گیری از راهبرد کارآمد مدیریت دانش هستند. (Nemati, 2006: 27) به گفته دولت مالزی، یکی از راهکارهای اساسی که دولت برای رسیدن دانش تولیدی در پیش گرفته، افزایش کارایی دانشگاه‌ها به وسیله پیاده سازی و کار برد سیستم مدیریت دانش است.

پیشرفت‌های جهان بر مبنای فناوری‌های که اکثر آنها بر کشفیات علمی استوار شکل گرفته و به وسیله آن پایدار خواهد ماند. فناوری به عنوان فرآورده تحولی تمدن جدید بشری به عنصری اساسی و تعیین کننده در مبادلات اقتصادی و سیاسی جوامع درآمده و بیانگر سطح پیشرفت و توانمندی یک جامعه و عامل برتری آن محسوب میشود (کینگ ۱۳۷۵).

با توجه به این نکته که تولید هر دانش هرگز منجر به تمدن نمی‌گردد حقیقتی است که کمتر به آن توجه می‌شود به طوری که از میان دانشمندان ایران زمین تنها تعداد انگشت شماری از آنها به دانش تمدنی احاطه داشته یا موفق به اجرای نمودن آن شده‌اند، محصول و تولیدات معرفتی وقتی می‌تواند منجر به مدنیت و تمدن شود که در مدل و الگوهای خاصی تبلور یابند و بر مبنای نیازهای، سازمانی و شرکتی تدوین یافته و به عبارت دیگر دانشگاه تمدن ساز خود یک رشته خاص از معرفت بشری است که دارای اصول و قوانین خاصی است. ایران نیز در سالهای اخیر تلاش‌های گسترده‌ای را در راستای تولید علم، دانش و فناوری در راستای تناسب با نیازهای کشور انجام داده است، اما نتایج بیانگر آن هستند که این تلاش‌ها با یک بی‌برنامگی و عدم مدیریت و نگرش توانمند روبرو بوده است که نیازمند بررسی همه جانبه و جامع‌نگر در این زمینه می‌باشد.

۲- دانش و مدیریت آن در جامعه

دانش، ظرفیت استفاده و بکارگیری اطلاعات است. دانش بدین معنی است که مدیران می‌توانند اطلاعات را تفسیر کرده و در تصمیم‌گیری خود به کار گیرند. (علی احمدی



۱۳۸۲: ۱) بنابراین، دانش را درک، آگاهی و شناختی که در طول زمان از طریق مطالعه، تحقیق، مشاهده و تجربه به دست می‌آید، تعریف کرده‌اند دانش، تلفیق تفکر با اطلاعات است و در واقع تفسیری فردی از اطلاعات بر پایه تجربیات، مهارت‌ها و توانمندی‌های شخصی است (داورپناه ۱۳۸۴: ۲۰). مدیریت دانش عبارت است از توسعه تسهیم و به کارگیری دانش در سازمان به منظور دستیابی به مزیت رقابتی پایدار.

مدیریت دانش، مجموعه فرایندها، قواعد و روش‌های درون و بین سازمانی است که بر پایه زیرساخت‌های سازمانی، فرهنگی و تکنولوژی در پی بهره‌گیری بهینه از سرمایه دانشی سازمان در قالب تبدیل دانش فردی به سازمانی و هم‌افزایی دانشی در سازمان در راستای افزایش توان رقابتی می‌باشد.

در اقتصاد دانشی برای آنکه دانش ارزش خود را نشان دهد باید به صورت فرایندها و محصولات فیزیکی تبدیل شود (ثبت اختراع، علامت تجاری، دارایی فکری و همچنین رویه‌ها، قوانین و روشهای اکتشافی). از سوی دیگر سرمایه و منابع انسانی اصلی‌ترین نگاه‌دارنده و تولیدکننده دانش هستند و بنابراین لازم است پرورش، تربیت و آموزش یافته باشند. با این همه کمی کردن ارزش بالقوه موجود در تعاملات انسانی و دانش خلق شده توسط آن‌ها و شبکه‌های اجتماعی کار بسیار مشکلی است. دانش تنها زمانی قابل اندازه‌گیری است، که مولفه‌های ضمنی و پنهان آن، با تدوین و به کار بستن دانش، صریح شوند. با وجود این باز هم ارزش، امکانات و ابعاد بالقوه دانش ضمنی همچنان بیشتر از ابعاد قابل اندازه‌گیری دانش سریع است. همین دوگانگی سبب می‌شود روش‌ها و رویه‌های مختلفی برای مدیریت دانش و به ویژه درک ارزش دارایی‌های دانشی ملل و سازمان‌ها به وجود بیاید. همچنین از آنجا که دارایی‌های دانشی یک کشور به منزله سوخت موتور رشد آن در عصر حاضر تلقی می‌شود، لذا فهمه ارزش سرمایه دانشی ملت اکنون بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است (Passerini, 2007).

به هر حال با توجه به توزیع نابرابر منابع دانشی در سراسر جهان، در کنار سوالاتی مانند چه تعداد موسسه علمی مانند دانشگاه و پژوهشگاه و با چه کیفیتی وجود دارد؟ سوالاتی مثل میزان دستیابی به دانش و چگونگی قرارگیری متخصصین در زمینه محلی مربوط و تعاملات محلی آنها از اهمیت خاصی برخوردار است (Lange et al, 2010).

دو تعریف مخالف از توسعه دانش بنیان وجود دارد. از یک سو توسعه دانش بنیان می‌تواند به عنوان انباشته پولی ناشی از تولیدات فناورانه و آموزشی دانش بنیان در نظر گرفته شود و غالباً همچنین است از سوی دیگر توسعه دانش بنیان با ویژگی ایجاد تعادل به تمام عناصر ارزشی معمول جامعه، اعم از اجتماعی- فرهنگی، فیزیکی و مالی شناخته می‌شود.

به این ترتیب باید گفت توسعه دانش بنیان شهری مرزهای اقتصادی، اجتماعی و سیاستگذاری شهری را در می‌نوردد. در اقتصاد جهانی، توسعه دانش بنیان شامل توانایی یک ملت نه تنها برای تولید، انتقال و کاربرد دانش بلکه برای به کار بستن دانش خارجی در کنار تعدیل آن برای پاسخگویی به نیازهای خاص است. برای آن که توسعه پایدار دانش اتفاق بیفتد، کشورها نیاز به استقرار مکانیزمی دارند که چرخش داده، اطلاعات و دانش را در میان ملل توسعه یافته و در حال توسعه ممکن می‌سازد. مفهوم تسهیم دانش چندملیتی بسیار به مفهوم توسعه دانش بنیان نزدیک است (Chou and Passerini, 2009).

۳- وضعیت علم و دانش در ایران

در ایران تا پیش از پیروزی انقلاب اسلامی شمار مستند ها و مدارک علمی جهانی پژوهشگران ایران از شماری چند بیشتر نمی‌شد این درحالی است که تا پایان سپتامبر ۲۰۱۲ شمار مستندات نمایش شده ایران در پایگاه اسکوپوس، ۲۵۸۲۰ عنوان رسیده است و ایران در این پایگاه جایگاه نخست را در منطقه از آن خود نموده است (بیات، ۱۳۹۰: ۶۷) همچنین، بر پایه جدیدترین آمار تا پایان ژانویه سال ۲۰۱۲ شمار مستندات علمی نمایه شده جمهوری اسلامی ایران در موسسه اطلاعات علمی^۱ نزدیک به ۲۴۷۴۵ نوشتار بوده است که پس از ترکیه با ۲۷۶۱۲ مستند علمی در رتبه دوم منطقه قرار گرفته‌ایم (صبوری، ۱۳۹۱: ۱۲) که این پژوهش نیز در راستای این هدف و ضرورت علم و دانش در توسعه کشور تدوین یافته است.

برای نمونه، راه اندازی دوره های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فرهنگیان، ایجاد انجمن های علمی در زمینه های تخصصی، راه اندازی کانون های رشد و قطب های

1. ISI



علمی، گسترش و پیشرفت فناوری های نو، انتشارات نشریات علمی با کمک مالی دانشگاه ها و سازمان های پژوهشی و آغاز ارائه مجوز و اعتبار دهی به نشریات علمی تخصصی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و ایران تلاش های مهمی بودند که زیرساخت های لازم برای شکوفایی علمی کشور را فراهم نموده اند (مهرداد، ۱۳۹۰: ۲۷).

اختصاص ۳ درصد از تولید ناخالص داخلی برای گسترش و پیشرفت پژوهش ها در برنامه چهارم توسعه هدفگذاری شده که تا به حال برآورد نشده است، ولی جهش پذیرفتنی را در بخش های علمی، پژوهشی و فناوری کشور فراهم نمود (قانون چهارم برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۴: ۴۶). در سال ۲۰۱۲، بر پایه رتبه بندی بانک جهانی^۱، سوئد با رتبه نخست در بین ۱۴۶ کشور بالاترین و هاییتی با رتبه ۱۳۰ کمترین شاخص اقتصاد دانش را به خود اختصاص داده اند ایران با رتبه ۹۴ نسبت به رتبه سال ۲۰۰۰ خود که ۹۵ بود، یک رو به پیشرفت نموده است. جمهوری اسلامی ایران از دیدگاه شاخص دستیابی فناوری میان ۷۲ کشور از رتبه ۴۵ برخوردار است (WWW. Nationmaster. com).

در واحدهای پژوهش و پیشرفت^۲ شمار نوآوری ها و شمار انتشارات علمی در هر یک میلیون نفر است (موحدی، ۱۳۷۸: ۵۸). جمهوری اسلامی ایران از دیدگاه شاخص گنجایش نوآوری از رتبه جهانی ۸۵ برخوردار است (WWW. Innovationfordevelopment. treport. org). در برنامه پنجم توسعه کشور در زمینه ارتباطات و فناوری اطلاعات، هدف رسیدن به جایگاه دوم در برخی از شاخص های فناوری اطلاعات و ارتباطات بوده است، در حالی که کشور در زمینه توسعه فناوری اطلاعات ارتباطات به غیر از ضریب نفوذ تلفن ثابت، در دیگر شاخص ها چون ضریب نفوذ تلفن همراه، ضریب نفوذ اینترنت و اینترنت پرسرعت فاصله بسیاری با جایگاه نخست در منطقه دارد دستاوردهای به دست آمده حکایت از آن دارد که در مواردی چون گسترش دولت الکترونیک و سرانه پهنای باند اینترنت نسبت به آنچه در سند چشم انداز هدف گذاری شده است فاصله زیاد داریم. در این پای در زمینه شاخص گسترش دولت الکترونیک، با این که بالا

1. KEI

2. (R&D)

رفتن هشت پله‌ای ایران در مقیاس جهانی، بالا آمدن با شتاب ترکشورهای منطقه باعث شده که جایگاه ایران در فاصله سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۲ بدون تغییر باقی بماند (WEF, 2012: 201).

۴- پیشینه تحقیق

چند سال پیش مدیریت دانش و به تبع آن سیستم‌های مدیریت دانش، به عنوان بزرگترین پدیده، پس از مهندسی مجدد^۱ پا به عرصه وجود گذاشت ابتدا مدیریت دانش در سیستم‌های اطلاعاتی متمرکز بود و سپس نیروی خود را به توسعه سازمانی، مدیریت سرمایه‌های فکری و مهارت‌های مدیریتی تغییر داد. در اواخر دهه ۹۰ نیز یادگیری اجتماعی، فهم سازمانی، نوآوری سیستماتیک و مدیریت تغییر به عنوان موضوعاتی برتر در مدیریت دانش مطرح گردیدند (صیف و همکاران، ۱۳۸۵: ۳۴).

پیش از آنکه مدیریت دانش در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ به عنوان یک رویکرد جدید مدیریت ارزش سازمانی به وجود بیاید، وجود داشت. سایر رشته‌ها مثل جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی نیز نقش مهمی در توسعه اقتصادی و اجتماعی داشتند از سوی دیگر، مطالعات شهری و برنامه‌ریزی شهری مدت‌ها پیش از ظهور توسعه دانش بنیان شهری، شهرها را به عنوان واحدهای توسعه در نظر گرفته بود. سایر رشته‌ها همچون جغرافیا و آمار در راه مفهوم سازی شهرهای دانشی نقشی بنیادین داشتند از آنجا که هیچ رشته‌ای به صورت منفرد نمی‌تواند با واقعیت‌های پیشینه جوامع دانشی کنار بیاید، چند رشته‌ای بودن تبدیل به یک پیشرفت در شکلی توسعه دانش بنیان به عنوان یک رشته نو شده است (Carrillo, 2006)

رویکرد توسعه دانش بنیان نخستین بار در سال ۱۹۹۵ برای احیای شهرهای اروپا و آمریکا، از طریق ارتقای ظرفیت‌های انسانی، نهادی و ایجاد محیط‌های مساعد خلاقیت، نوآوری، آموزش و تغییر، شکل گرفت. منظور از توسعه در اینجا نه تنها رشد اقتصادی است بلکه تمام پارامترهای کیفیت زندگی و پایداری را در یک زمینه بین المللی منعکس می‌کنند، شامل می‌شود.

بنابراین از فعالیت‌های تولید محور سنتی کاملاً متفاوت از توسعه دانش بنیان بر



فاکتورهای نرم تاکید دارد یعنی نرم افزار موجود زنده سازگاری و نیازمند استراتژی های متفاوتی است (Wang and Lihua, 2006)

پژوهش والترز و رابینسون (۱۹۸۳) حاکی از آن بود که گسترش آموزش تأثیر مهمی بر تولید داشته اما در مقایسه با مطالعات قبل، مقدار آن کمتر بوده است. نتایج بررسی شیپان و تیگارت (۱۹۹۸)، حاکی از آن بود که در داده های تجاری بهتر می توان تغییرات و رشد دانش و فناوری را مشاهده کرد. هاوکینز (۲۰۰۲) نشان داده است که چگونه خوشه های خلاق در آمریکا بر رشد اقتصادی اثر گذاشته است.

عصاره و معرفت (۱۳۸۴) به بررسی مشارکت پژوهشگران ایرانی در تولید علم جهانی در مدلاین پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که پژوهشگران ایرانی موفقیت های چشمگیری را در سطح بین المللی در دهه اخیر به دست آوردند. پایگاه استنادسازی علوم (ISI) و پایگاه شبکه اطلاع رسانی علوم پزشکی^۱ گویای رشد سریع سهم دانشمندان ایرانی در تولید علم جهانی و گسترش مرزهای دانش می باشد. البته لازم به ذکر است که سهمی از مقالات پژوهشگران ایران در مجلات داخلی و نشریات بین المللی غیر (ISI) و غیر مدلاین به چاپ می رسد که به دست آوردن آمار آنها در حال حاضر امکان پذیر نمی باشد نتایج پژوهش صادقی و آذربایجانی (۱۳۸۵) در مورد نقش و جایگاه اقتصاد دانش محور در تقاضای نیروی کار ایران حاکی از آن بود که قدرت توضیح دهنده و تاثیر مثبت و معنی دار شاخص های دانش و فناوری و تقاضای نیروی کار ایران است احمدوند و روحانی (۱۳۸۶)، در مقاله ای تحت عنوان به سوی پلیس دانش محور، تقویت توان آینده پژوهی در پلیس و پیش ضرورت های مدیریتی شامل تغییر فرهنگ دانشوری و تغییر صفات فرمانده از «مدیریت پلیسی» به «رهبری پلیسی» اشاره کرده است.

سیدی و همکاران (۱۳۸۶)، به امکان سنجی تحقق و سازمان دانایی محور در ایران واحد شیراز پرداخته و نتایج نشان دهنده آن بود که از نظر پاسخگویان امکان تحقق سازمان دانایی محوری در ایران شیراز وجود دارد.

1. (Medline)

منصوری (۱۳۸۷) به پردازش معماری علم در ایران پرداخته و به این نتیجه دست یافته است که برای معماری تا رسیدن به مرحله‌ای که جامعه ما در سیاست‌های خود و اعمال و اجرای آنها خردگرا شود نقش بسیار مهمی به عهده خود دانشگران است تا بکوشند اجتماعی علمی به وجود آورد، اجتماعی که مورد اعتنای اجتماعی بین المللی باشد هم اکنون زمینه‌های اولیه ایجاد اجتماع علمی در ایران به وجود آمده است، اما هنوز تا تحقق آن راه درازی در پیش است. دولت می تواند به این تحقق کمک کند، اما ما نباید و نمی توانیم منتظر شروع حمایت دولت بشویم، به خصوص که باید در شرایط فرهنگی و تاریخی کنونی کشور در انتظار حرکت‌های باشیم که مانع تحقق این امر حتمی هستند از طرفی دیگر باید بکوشیم تا نهادهای سیاستگذار علمی پا بگیرند و پایدار باشد و از تکرار حرکت‌های که باعث تعطیلی شوراهای سیاست گذاری قبلی شدن بهره‌زیم به موازات آن بکوشیم دولت را متقاعد کنیم پژوهش های کلان علمی تصویب و اجرا کنند و نیز تحصیلات لازم برای مشارکت پیشینه ای در پژوهش‌های علمی بین المللی فراهم کنند. رشیدی (۱۳۸۷)، در مقاله ای تحت عنوان شهر دانایی محور بستری برای نوآوری به تعریف شهر دانشی و مفاهیم مرتبط با آن پرداخته است باقری و شرفی جم (۱۳۸۸)، در تاملی بر مفهوم دانش و آموزش در جامعه دانایی محور، به این نتیجه رسیده اند که باید دانایی تجربی- فناورانه را در گستره همه گونه‌های دانایی، در جای خودش مستقر ساخت .

پایان و کلانتری نژاد (۱۳۸۹) و ارزیابی فلسفی و دلالت های سیاستگذارانه تاثیرات چهارمین موج توسعه علمی و فناورانه بر فرهنگ و جامعه ملاحظات از دیدگاه عقلانیت نقاد، اقدام نمودند و در واقع در بخش نخست پژوهش توضیحاتی درباره چهارمین موج توسعه علمی و فناورانه ارائه داده اند در بخش دوم برخی طبقات پیشرفتهای که در زمینه این علوم و فناوری حاصل شده و یا در حال خشونت بر فرهنگ و جامعه بیان شده است توجه از این پژوهش فلسفی ناظر به گزینه‌های است که در برابر انسان مدرن و در ارتباط با تحولات بی وقفه علوم و فناوری‌های جدید قرار دارد در سومین بخش مقاله شماره از آموزه‌های سیاستگذارانه برای دست‌اندرکاران سیاست ها و سیاستگذاری ها در ارتباط با تاثیرات موج چهارم توسعه علمی و فناورانه در اجتماع و



فرهنگ در ایران ارائه شده است

Stefanie Hohn (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای تحت عنوان فاکتورهای کلیدی برای موفقیت شهرهای دانش بنیان در آلمان، که حاصل یک مطالعه تجربی در سال ۲۰۱۰ می باشد، به بررسی نقش دانش در شهرهای آلمان با مقایسه شهرها با یکدیگر پرداخته و به این نتیجه رسیده است که شهرهایی که دانش تا حدودی نقش محوری را در آن بازی می کند ۴۰ تا ۵۰ درصد موفق تر از دیگر شهرها عمل کرده اند.

Austin Ley (۲۰۱۱)، در گزارشی تحت عنوان، آینده شهر دانش محور و توسعه اقتصادی شهر ملبورن، به ارزیابی شاخص‌های یک شهر توسعه یافته به لحاظ اقتصادی و دانشی پرداخته و میزان پیشرفت و همچنین با توجه به ارقام کنونی حاصل شده و برنامه‌های پیش‌روی شهر ملبورن پرداخت است.

یوسفی نژاد عطاری و نیشابوری جامی (۱۳۹۱) به بررسی پیاده سازی جدول SWOT برای پارک های علم و فناوری و تعیین بهترین راهبرد جهت نیل به اهداف با استفاده از ANP فازی پرداخته اند به همین منظور برای رسیدن به بهترین راهبرد اطلاع ابتدا نقاط قوت، ضعف، تهدیدات فرصت‌های پیش روی پارک ها و مراکز رشد علم و فناوری مشخص گردید. پس از تعیین نقاط قوت ضعف، تهدیدات و فرصت های پیش رو، هفت راهبرد به عنوان راهبردهای مناسب برای پیشبرد اهداف پارک‌ها و مراکز رشد علم و فناوری مطرح گردید. در ادامه سعی شد با استفاده از ابزار کارآمد تصمیم گیری چند معیاره، تحلیل شبکه ای فرایند محیط فازی بهترین راهبرد انتخاب گردد. در نهایت با توجه به راهبردهای مختلف مطرح شده و جدول های مقایسه ای، راهبرد ایجاد تفاهم نامه بین وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات فناوری صنایع و بهداشت و بانکها جهت حمایت لازم از متخصصان به عنوان بهترین راهبرد انتخاب گردید.

بهارى و همکاران (۱۳۹۱) به شناسایی و اولویت بندی عوامل کلیدی موفقیت پارک علم و فناوری خراسان رضوی اقدام نمودند و اولویت بندی این عوامل نشان می‌دهد که عامل حمایتی از موسسات دانش بنیان در جهت تولید فناوری، عامل نیروی انسانی، عوامل توسعه زیرساخت های مرتبط با فناوری و عامل توسعه و ایجاد مراکز مرتبط با

فناوری به ترتیب از اهمیت ویژه‌ای در توسعه پارک‌های علمی برخوردارند. اهمیت و اولویت این عوامل کلیدی موفقیت را می‌توان راهنمایی برای مدیران و موسسان پارک های علم و فناوری در جهت موفقیت در ایجاد و توسعه پارک‌های علمی دانست.

حسن پور و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله‌ای تحت عنوان شناسایی و تحلیل عوامل موثر در میزان آمادگی دانشگاه‌ها برای پیاده سازی موفق مدیریت دانش به این تحلیل دست یافتند که عامل «رهبری و حمایت مدیریت از پیاده سازی مدیریت دانش» و «اشتراک مناسب دانش میان اعضا»، از دیدگاه خبرگان این تحقیق، بیشترین اولویت را به دست آوردند و عوامل «درجه عدم تمرکز» و «درجه عدم رسمی سازی» از کمترین رتبه و اهمیت برخوردار شدند. این رتبه‌بندی انجام شده از عوامل، می‌توانند برای مدیران دانشگاه قبل از پیاده سازی مدیریت دانش مفید و سودمند باشد زیرا از آنجایی که عوامل زیادی باید قبل از پیاده سازی مدیریت دانش در دانشگاه‌ها بهبود یابند و مدیریت سازمان این عوامل کار سخت و دشواری است، این رتبه‌بندی می‌تواند به عنوان راهنمایی برای دانشگاه‌ها جهت اولویت بندی و تنظیم فعالیت‌ها مورد استفاده قرارگیرد همچنین مدیران می‌توانند بر اساس رتبه بندی انجام شده در این تحقیق عوامل بحرانی موفقیت را شناسایی کنند

۵- روش و فرایند پژوهش

این این پژوهش بر اساس روش تحلیلی توصیفی و بهره گیری از منابع موجود در زمینه علم و دانش و توسعه استراتژیک و کاربردی آن در دانشگاه‌های کشور و نیز بررسی همه جانبه ای که از روش تحلیل SWOT استفاده شده است به تعیین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها اقدام شده و در ادامه بر اساس نظر کارشناسان و مصاحبه شوندگان به هر گزینه وزن آن تعیین و در نهایت با ادغام مهم‌ترین این نقاط راهبردهای اساسی جهت توسعه راهبردی دانشکده کشور تعیین گردید جامعه آماری در بردارنده ۶۰۰ نفر از اساتید برجسته دانشگاه‌های سطح شهر سنندج می باشد که حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران به ۲۲۰ نفر تقلیل یافتند پرسشنامه محقق ساخته بوده و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ به میزان ۸۲۵٪ مورد تایید و روایی

آن نیز بر اساس نظر کارشناسان تایید گردید.

۶- نقاط قوت ضعف فرصت ها و تهدیدها با استفاده از مدل SWOT

تحلیل SWOT به منظور شناسایی و بررسی عوامل موثر بر درونی نقاط قوت و نقاط ضعف و عوامل تاثیرگذار بیرونی ناحیه (فرصت ها و تهدیدها) بر توسعه استراتژیک علم و دانش و کاربردی آن در کشور به کار برده می شود (Wheelen, 1995:341). در حقیقت از این روش به عنوان ابزاری جهت شناسایی مسائل استراتژیک و ارائه راهبردها و استراتژی های مناسب استفاده می گردد. در ابتدا با سنجش محیط داخلی و محیط خارجی ناحیه فهرستی از نقاط قوت، ضعف، فرصت ها و تهدیدات مورد شناسایی قرار گرفت و سپس به وسیله نظرخواهی و صحبت با مردم، مسئولان و کارشناسان، این عوامل مشخص و جهت برطرف نمودن یا کاهش نقاط ضعف و تهدیدها و نیز تقویت و بهبود نقاط قوت و فرصت های موجود در ارتباط با دانش در کشور، پیشنهادات و استراتژی های مناسبی ارائه گردید.

۶-۱ عوامل داخلی موثر بر توسعه استراتژیک علم و دانش و کاربرد آن در ایران

با استفاده از ماتریس ارزیابی داخلی روابط بین موضوعات مختلف را شناسایی و ارزیابی کنند و به ارائه راه حل هایی برای آنها بپردازند دیوید ۱۳۸۳ ۳۶ در این قسمت مقاله استراتژی های موجود عملکردها و منابع مورد توجه و بررسی قرار گرفته و تحت عنوان نقاط قوت و نقاط ضعف به شرح زیر تقسیم بندی شده است

جدول شماره ۱- نقاط قوت^۱

شماره	قوت ها
۱	فراهم شدن زیرساخت های دسترسی به شبکه های اطلاعاتی در مورد دانشگاه های فرهنگیان سازمان ها و صنایع مختلف
۲	تاسیس و توسعه مراکز رشد به خصوص در محدوده دانشگاه های فرهنگیان
۳	وجود نیروی انسانی جوان تحصیلکرده و مستعد در کشور
۴	رشد سریع تعداد مقالات منتشر شده در ISI

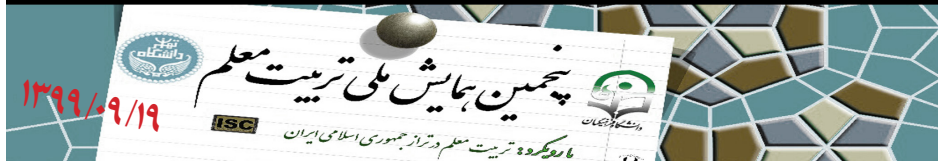
1. Stenghts

۵	وجود منابع طبیعی مورد نیاز برای پژوهش و تولید علم
۶	وجود امکانات مناسب تحقیقاتی در دانشگاه فرهنگیان
۷	وجود بخش های خاص برای انجام تحقیقات
۸	وجود دانشگاه ها و موسسات علمی و پژوهشی فراوان
۹	افزایش نیروی انسانی در بخش های مختلف ایران
۱۰	گسترش رویه فزاینده دوره های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فرهنگیان
۱۱	تشویق انتشار مقالات علمی در داخل و خارج از کشور
۱۲	نشریات فراوان علمی در کشور
۱۳	همایشها و کنفرانسهای علمی متعدد در ایران

جدول شماره ۲- نقاط ضعف^۱

۱	بحران برنامه ریزی راهبردی کارگری در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان
۲	کم توجهی به شایسته سالاری در انتخاب و انتصاب
۳	غلبه مدرک گرایی و دانش افزایی کاربردی
۴	ضعف ارتباط بین سازمانها و مراکز علمی و پژوهشی ایران به خصوص بخش صنعت
۵	زمان پرورش روحیه جستجوگر در نظام آموزشی
۶	غیر قابل استفاده بودن بسیاری از نتایج پژوهشی
۷	مهاجرت و فرار مغزها
۸	کمبود نیروی انسانی مجهز به دانش و مهارت برای مدیریت و اجرای پژوهش های ارزشمند
۹	کم توجهی به جذب نیروی انسانی کارآمد
۱۰	فیلم استفاده از تجارت بین المللی در تدوین برنامه های توسعه علمی
۱۱	فقدان الگوی مناسب بومی برای مدیریت مراکز علمی
۱۲	مناسب نبودن جایگاه مادی و معنوی پژوهشگران در جامعه
۱۳	فقدان نظام مناسب نظارت و ارزیابی در سایت های علمی ایران
۱۴	دفتر تجاری سازی دستاوردهای پژوهشی
۱۵	غلبه نگاه کمیت گرایی بر کیفیت گرایی
۱۶	دیوان سالاری و وضع عمومی ساختار اداری مراکز پژوهشی کشور ایران
۱۷	عدم امکان مشارکت با کشورهای پیشرو
۱۸	فقدان یک نظام پاسخگو در خصوص آمار و اطلاعات
۱۹	کم توجهی بخش خصوصی به تولید علم و فناوری در دانشگاه فرهنگیان
۲۰	تکیه زیاد بر نظام آموزش عالی و دانشگاه در تولید علم
۲۱	توجه به جنبه های فردی و کار گروهی در دانشگاه فرهنگیان
۲۲	کم توجهی به تحولات محیط پیرامونی

1. Weaknesses



۶-۲- عوامل خارجی موثر بر توسعه استراتژیک علم و دانش و کاربردی آن در ایران

برنامه ریزان استراتژیک با استفاده از ماتریس ارزیابی عوامل خارجی می‌توانند عوامل اقتصادی اجتماعی فرهنگی بومی شناسی طی سیاسی و جز اینها را مورد ارزیابی قرار دهند (دیوید ۱۳۸۳: ۳۵). هدف این مرحله کند و کاو آثار محیط خارجی بر توسعه علم و دانش جهت شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهایی است که نظام علمی کشور با آن مواجه است. در این راستا باید گفت که فرصت‌ها، مجموعه امکانات و قابلیت‌هایی است که خارج از محیط ناحیه بر عملکرد علم و دانش به طور مستقیم یا غیرمستقیم موثر واقع می‌شوند و همچنین تهدیدها نیز مجموعه عوامل خارج از ناحیه محسوب می‌شوند که در عدم کارایی این نواحی تاثیرات مستقیم و غیر مستقیم دارند. براساس مطالعات انجام شده و بررسی وضعیت پیرامون کشور، مجموعه فرصت‌ها و تهدیدهای موجود و موثر بر استراتژیک علم و دانش و کاربردی آن در ایران که به صورت زیر قابل ترسیم می‌باشد:

جدول شماره ۳- فرصت‌ها^۱

شماره	فرصت‌ها
۱	توسعه فناوری اطلاعات ارتباطات و اینترنت در دانشگاه فرهنگیان
۲	تمرکز بر اقتصاد دانایی محور در برنامه‌های چهارم و پنجم به خصوص در بخش سازمان‌ها و صنایع
۳	رشد سریع علمی ایران و انعکاس آن در جهان
۴	وجود نسل جوان مناسب مشتاق علم
۵	وجود تقاضای بالقوه در کشور و منطقه برای محصولات علمی
۶	توجه ویژه به گسترش جنبش نرم افزاری و تولید علم
۷	امکان استفاده از تجارب کشورهای موفق در زمینه کارکردی کردن دانش در دانشگاه فرهنگیان به خصوص در بخش پژوهش
۸	حضور گسترده ترین زنان در عرصه تحصیلات و فناوری
۹	انگیزه مسئولین به اصلاح نظام علم و فناوری به خصوص در زمینه ارتباط سازمان‌های دانشی با ایران
۱۰	پیشینه قوی و غنی فرهنگ ایرانی
۱۱	وجود فرهنگ غنی اسلامی و توصیه به علم آموزی
۱۲	وجود گستره دانشمندان ایرانی در جهان

1. Opportunities

جدول شماره ۴- تهدیدها^۱

شماره	تهدیدها
۱	تناسب کم نظام دانشگاه فرهنگیان با نیازهای علمی و فناوری کشور
۲	ناکارآمدی ساختارها و شیوه های مدیریتی و انگیزشی
۳	ساختار ضعیف علم و فناوری و ضعف واحدهای ستادی پژوهش و تولید ان در ایران
۴	کم توجهی به بهره گیری از نتایج پژوهش ها در سیاستگذاری های علمی
۵	بهره گیری ناچیز از تخصص نیروهای متخصص ملی خارج از کشور
۶	تداوم و افزایش پدیده فرار مغزها
۷	جاذبه پایین نظام علمی کشور برای پژوهشگران جوان
۸	کمبود سرمایه گذاری در پژوهش
۹	تحریم اقتصادی و فناوری های نوین از سوی غرب
۱۰	کمبود مشارکت بخش خصوصی در پژوهش و تولید علم
۱۱	علاقه و تمایل به واردات محصولات علم و فناوری
۱۲	شتاب در ظهور فناوری های نوین و نیاز به زیرساخت گسترده
۱۳	جذابیت کمتر فعالیت های علمی نسبت به سایر فعالیتهای کسب و کار
۱۴	شکاف عمیق فن آوری کشور با کشورهای پیشرفته
۱۵	فقدان توازن و تناسب بین تولید علم و فناوری با دیگر بخش های کشور به خصوص اقتصادی
۱۶	کمبود پژوهشگران حرفه ای

۷- تجزیه و تحلیل نهایی عوامل موثر بر توسعه استراتژیک علم دانش و کاربردی آن در ایران (IFAS)

برای تجزیه و تحلیل نهایی جدول تشکیل داده که بر اساس عوامل داخلی (ضعف ها و تهدیدها) و عوامل خارجی (فرصت ها و تهدیدها) دارای ۴ ستون دربردارنده عوامل وزن ، درجه بندی ، امتیاز وزن می باشد در ستون یک (عوامل خارجی و داخلی) ، مهم ترین قوت ها ، ضعف ها ، فرصت ها و تهدیدهای فرا روی سیستم را نام می بریم .

در ستون ۲ (وزن) ، به هر یک از این عوامل و بر اساس اثر احتمالی آنها بر موقعیت استراتژیک فعلی سیستم بر اساس نتایج یافته های حاصل از شناخت و تجزیه و تحلیل وضع موجود وزنی از یک (مهم ترین تا صفر) بی اهمیت ترین می دهیم . هر قدر بیشتر باشد تاثیر بر موقعیت کنونی و آینده آن سیستم بیشتر خواهد بود (جمع ستون ۲ بدون توجه به تعداد عوامل ، ۱ است).



در ستون سه (درجه بندی)، به هر عامل و بر اساس اهمیت و موقعیت کنونی سیستم به آن عامل خاصی امتیازی از ۵ (بسیار خوب) تا ۱ (ضعیف)، (بر اساس نتایج یافته‌های حاصل از شناخت و تجزیه و تحلیل وضع موجود) می‌دهیم. این درجه بندی نشان می‌دهد که سیستم چگونه به هر یک از عوامل خارجی پاسخ می‌دهد در ستون چهار (امتیاز وزنی)، وزن را در درجه هر (عامل ستون ۲ ضرب در ستون ۳) ضرب می‌کنیم تا به این وسیله امتیاز وزنی آن به دست آید. به این ترتیب برای هر عامل، یک امتیاز وزنی از ۱ تا ۵ به دست می‌آید، که به طور متوسط (میانگین) این امتیاز عدد ۳ است

سرانجام، امتیازات وزنی تمام عوامل خارجی و داخلی در ستون ۴ را به طور جداگانه با یکدیگر جمع می‌زنیم و امتیاز وزنی را محاسبه می‌کنیم. امتیاز وزنی کل نشان می‌دهد که یک سیستم چگونه به عوامل و نیروهای موجود و بالقوه در محیط بیرونی اش پاسخ می‌دهد همیشه متوسط امتیاز وزنی کل در یک سیستم در یک زمینه عدد ۳ است (هانگر و ویلن ۱۳۸۴: ۹۰-۹۲). چنانچه بالاتر از آن باشد، اهمیت آن بیشتر و اگر کمتر از آن باشد از اهمیت و تاثیرگذاری کمتری برخوردار است.

۷-۱ نتایج تجزیه و تحلیل عوامل داخلی موثر بر توسعه استراتژیک علم و دانش و کاربردی آن در ایران (IFAS)

برای سازماندهی عوامل داخلی در قالب مقوله قوت‌ها و ضعف‌های فراروی سیستم، با استفاده از عوامل درجه بندی و با توجه به اهمیت هر یک از قوت‌ها و ضعف‌ها و با توجه به میزان تاثیرگذاری هر یک از آنها (ابراهیم زاده و آقاسی زاده، ۱۳۸۸: ۱۱۷) بر میزان توسعه متناسب علم و دانش ایران، محاسبه و به شرح جدول ۵ تعیین گردید:

جدول ۵- نتایج تجزیه و تحلیل عوامل داخلی (قوت‌ها)

امتیاز وزنی	درجه بندی	وزن	قوت‌ها
۵۶٪	۴	۱۴٪	فراهم شدن زیرساخت‌های دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی در اغلب دانشگاه‌های فرهنگیان سازمان‌ها و صنایع مختلف
۴۸٪	۴	۱۲٪	تأسیس و توسعه مراکز رشد به خصوص در محدوده دانشگاه‌های فرهنگیان
۴۴٪	۴	۱۱٪	وجود نیروی انسانی جوان تحصیلکرده و مستعد در کشور

۳۸٪	۴	۰۹۵٪	رشد سریع تعداد مقالات منتشر شده در ISI
۳۲۸٪	۴	۰۸۲٪	وجود منابع طبیعی مورد نیاز برای پژوهش و تولید علم
۲۴٪	۳	۰۸٪	وجود امکانات مناسب تحقیقاتی در دانشگاه فرهنگیان
۲۱۶٪	۳	۰۷۲٪	وجود بخش های خاص برای انجام تحقیقات
۱۸۹٪	۳	۰۶۳٪	وجود دانشگاه ها و موسسات علمی و پژوهشی فراوان
۱۸۶٪	۳	۰۶۲٪	افزایش نیروی انسانی در بخش های مختلف ایران
۱۰۲٪	۲	۰۵۱٪	گسترش روز به فزاینده دوره های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فرهنگیان
۰۸۶٪	۲	۰۴۳٪	تشویق انتشار مقالات علمی در داخل و خارج از کشور
۰۴٪	۱	۰۴٪	نشریات فراوان علمی در کشور
۰۳۲٪	۱	۰۳۲٪	همایش ها و کنفرانس های علمی متعدد در ایران
۳/۲۷۹		۱	جمع

از دیدگاه کسانی که مورد سوال قرار گرفتند مهم ترین نقاط قوتی که ایران در زمینه توسعه علم و دانش از آن برخوردار است، عبارت اند از: فراهم شدن زیرساخت های دسترسی به شبکه های اطلاعاتی در مورد دانشگاه های فرهنگیان، سازمان ها و صنایع مختلف با بهره مند شدن از امتیاز وزنی ۵۶٪ در جایگاه نخست می باشد که دسترسی به ابزار فناوری اطلاعات و اینترنت در حال حاضر به عنوان مهم ترین شاخص توسعه علمی و دانش یک کشور می باشد که ایران نیز در این زمینه تلاش های زیادی انجام داده است و باید این تلاش ها گسترش یابد. تاسیس و توسعه مراکز رشد به خصوص در محدوده دانشگاه های فرهنگیان با امتیاز وزنی ۴۸٪ در جایگاه دوم به لحاظ نقاط قوت قرار دارند که این در تعدادی از کلان شهرها و دانشگاه ها مهم کشور تاسیس شده و سبب تمرکز تحقیقات علمی و دانش محوری در آنها شده و نتایج مثبتی را در پی خواهد داشت وجود نیروی انسانی جوان تحصیل کرده و مستعد در کشور با امتیاز وزنی ۴۴٪ در جایگاه سوم نقاط قوت قرار گرفته است ایران از معدود کشورهایی می باشد که دارای نیروی انسانی فراوان و نیز تحصیل کرده می باشد که در سطوح مختلف و نیز در انواع رشته ها فعالیت دارند و دارای استعداد سرشاری می باشد و باید از آنها استفاده بهینه را نمود جدول ۶ نتایج تجزیه و تحلیل عوامل داخلی (ضعف ها) را ارائه می نماید.



جدول ۶- نتایج تجزیه و تحلیل عوامل داخلی (ضعف ها)

ضعف ها	وزن	درجه بندی	امتیاز وزنی
فقدان برنامه ریزی راهبردی - کارکردی در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان	۰۹۳٪	۴	۳۷۲٪
کم توجهی به شایسته سالاری در انتخاب و انتصاب	۰۹٪	۴	۳۶٪
غلبه مدرک گرایی بر دانش افزایی کاربردی	۰۸۲٪	۴	۳۲۸٪
ضعف ارتباط بین سازمان ها ومراکز علمی و پژوهشی ایران به خصوص بخش صنعت	۰۷۱٪	۴	۲۸۴٪
فقدان پرورش روحیه جستجوگر در نظام آموزشی	۰۷٪	۴	۲۸٪
غیرقابل استفاده بودن بسیاری از نتایج پژوهشی	۰۶۵٪	۴	۲۶٪
مهاجرت و فرار مغزها	۰۶۵٪	۳	۱۹۵٪
کمبود نیروی انسانی مجهز به دانش و مهارت برای مدیریت و اجرای پژوهش های ارزشمند	۰۶۳٪	۳	۱۸۹٪
کم توجهی به جذب و حفظ نیروی انسانی کارآمد	۰۵۵٪	۳	۱۶۵٪
فقدان استفاده از تجارب بین المللی در تدوین برنامه های توسعه علمی	۰۵٪	۳	۱۵٪
فقدان الگوی مناسب بومی برای مدیریت مراکز علمی	۰۴۵٪	۳	۱۳۵٪
مناسب نبودن جایگاه مادی و معنوی پژوهشگران در جامعه	۰۴٪	۳	۱۲٪
فقدان نظام مناسب نظارتی و ارزیابی در فعالیتهای علمی ایران	۰۳۵٪	۲	۰۷٪
ضعف در تجاری سازی دستاوردهای پژوهشی	۰۳٪	۲	۰۶٪
غلبه نگاه کمیت گرایی بر کیفیت گرایی	۰۲۵٪	۲	۰۵٪
دیوان سالاری و ضعف عمومی ساختار اداری مراکز پژوهشی کشور ایران	۰۲۵٪	۲	۰۵٪
عدم امکان مشارکت با کشورهای پیشرو	۰۲۱٪	۲	۰۲۲٪
فقدان یک نظام پاسخگو در خصوص آمار و اطلاعات	۰۲٪	۱	۰۲٪
کم توجهی بخش خصوصی به تولید علم و فناوری در دانشگاه فرهنگیان	۰۲٪	۱	۰۲٪
تکیه زیاد بر نظام آموزش عالی و دانشگاه در تولید علم	۰۲٪	۱	۰۲٪
توجه بر جنبه های فردی بر کار گروهی در دانشگاه فرهنگیان	۰۱۵٪	۱	۰۱۵٪
کم توجهی به تحولات محیط پیرامونی	۰۱٪	۱	۰۱٪
جمع	۱		۳٪۱۷۵

اساس جدول ۶ مشاهده می گردد که فقدان برنامه ریزی راهبردی کارکردی در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان با امتیاز وزنی ۳۷۲٪ در جایگاه نخست ضعفها قرار

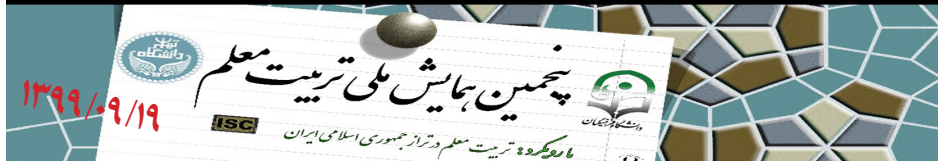
دارد و باید رویکردی را به کار گرفت که در آن به ارائه یک برنامه ریزی مودم به پرداخت و بر اساس آن یک سری برنامه های کوتاه میان و بلند مدت تعیین شده و بر اساس آن به اقدامات اساسی پرداخت کند. کم توجهی به شایسته سالاری در انتخاب و انتصاب با امتیاز ۳۶٪ در جایگاه دوم قرار گرفته اند که این امر یکی از مهم ترین مشکلات سیستم اداری و اجرایی کشور اقدام نظام شایسته سالاری علیرغم توصیه بزرگان می باشد که باید رویکردی اساسی برای مواجهه با این مشکل به کار گرفت. غلبه مدرک گرایی بر دانش افزایی کاربردی - امتیاز وزنه ۳۲۸٪ در جایگاه سوم نقاط ضعف قرار دارد. متأسفانه در بسیاری از دانشگاه های کشور به سمت و سویی سوق پیدا کرده اند که تلاش در جذب بیشتر دانشجو بدون در نظر داشتن محتوا و افزایش کیفیت دارند و حتی به نیازهای بخش های مختلف کشور به خصوص بخش صنعت در بهره برداری آن توجه نشده و باید برای این مسئله چاره اندیشیده شود .

۷-۲- نتایج تجزیه و تحلیل عوامل خارجی موثر بر توسعه استراتژیک علم و دانش و کاربردی آن در ایران (EFAS)

برای سازماندهی عوامل خارجی در قالب مقوله های فرصت ها و تهدیدهای فراروی سیستم، با استفاده از عوامل درجه بندی و با توجه به اهمیت هر یک از فرصت ها و تهدیدها و با توجه به میزان تاثیرگذاری (ابراهیم زاده و آقاسی زاده، ۱۳۸۸: ۱۱۹) هر یک بر توسعه علم و فناوری در ایران محاسبه و به شرح جدول زیر تعیین گردید:

جدول ۷- نتایج تجزیه و تحلیل عوامل خارجی (فرصت)

فرصت ها	وزن	درجه بندی	امتیاز وزنی
توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت در تمامی دانشگاه ها	۱۵۲٪	۴	۶۰۸٪
تمرکز بر اقتصاد دانایی محور در برنامه هایی چهارم و پنجم به خصوص در بخش صنایع	۱۳۱٪	۴	۵۲۴٪
رشد سریع علمی ایران و انعکاس آن در جهان	۱۲۲٪	۴	۴۸۸٪
وجود نسل جوان مناسب مشتاق علم	۱۱٪	۴	۴۴٪
وجود تقاضایی بالقوه در کشور و منطقه برای محصولات علمی	۹۷٪	۴	۳۸۸٪
توجه ویژه به گسترش جنبش نرم افزاری و تولید علم	۷۸٪	۳	۲۳۴٪
امکان استفاده از تجارب کشورهای موفق در زمینه کار کردی کردن دانش در دانشگاه فرهنگیان بخصوص در بخش پژوهش	۶۶٪	۳	۱۹۸٪



حضور گسترده تر زنان در عرصه تحصیلات و فناوری	۰.۶۱٪	۳	۱.۸۳٪
انگیزه مسؤولین به اصلاح نظام علم و فناوری به خصوص در زمینه ارتباط سازمان های دانشی با ایران	۰.۵۲٪	۲	۱.۰۴٪
پیشینه قوی و غنی فرهنگ ایرانی	۰.۵۵	۲	۱٪
تاکید فرهنگ اسلامی و توصیه به علم آموزی	۰.۴۵٪	۱	۰.۹٪
وجود گسترده دانشمندان ایرانی در جهان	۰.۳۶٪	۱	۰.۳۶٪
جمع	۱		۳/۳۹۳٪

چنانچه مشاهده می گردد گزینه توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت در تمامی دانشگاه ها با امتیاز وزنی ۶۰۸ درصد بالاترین امتیاز وزنی را داشته و در مرتبه اول فرصت های موجود قرار گرفته است که دسترسی به ابزار فناوری اطلاعات و اینترنت در حال حاضر به عنوان مهمترین شاخص توسعه علمی و دانش یک کشور می باشد که ایران نیز در این زمینه تلاش هایی انجام داده است که باید این تلاش ها گسترش و فاصله ایران با صدای کشورهای پیشرفته به حداقل ممکن کاهش یابد. بالاترین امتیاز بعدی متعلق به تمرکز در اقتصاد دانایی محور در برنامه های چهارم و پنجم به خصوص در بخش سازمان ها و صنایع که با میزان ۵۲۴٪ درصد که نشان دهنده نقش مهم است و علم و دانایی در تحول ساختار اقتصادی می باشد که باید در چارچوب برنامه های کوتاه برد نیز علمی گردد. رشد سریع علمی ایران و انعکاس آن در جهان با امتیاز وزنی ۴۸۸٪ در جایگاه سوم فرصت های دیگری قرار دارد و باید تلاش گردد که رشد علم و فناوری در کشور هرچه سریع افزایش یابد تا بیشتر بتوانند در جهان حرفی برای گفتن داشته باشد تا به عنوان الگو و سرمشق بسیاری از کشورهای دیگر قرار گیرد جدول ۸ نتایج تجزیه و تحلیل نقاط تهدید را با وزن و نیز امتیاز وضعیت نشان می دهد

جدول ۸ نتایج تجزیه و تحلیل عوامل خارجی تهدیدها

تهدیدها	وزن	درجه بندی	امتیاز وزنی
تناسب کم نظام دانشگاه فرهنگیان با نیازهای علمی، و نوآوری کشور	۱۱۵٪	۴	۴۶٪
ناکارآمدی ساختارهای و شیوهای و انگیزشی	۱۰۵٪	۴	۴۲٪
ساختار ضعیف علم و فناوری و ضعف واحدهای ستادی پژوهش و تولید علم در ایران	۰۱٪	۴	۰۴٪

کم توجهی به بهره‌گیری به نتایج پژوهش‌ها در سیاست‌گذاری‌های علمی	۰۹۲٪	۴	۳۶۸٪
بهره‌گیری ناچیز از تخصص نیروهای متخصص ملی خارج از کشور	۰۸۱٪	۴	۳۲۴٪
تداوم و افزایش پدیده فرار مغزها	۰۷٪	۳	۲۴٪
جاذبه پایین نظام علمی کشور برای پژوهشگران جوان	۰۶۷٪	۳	۲۰۱٪
کمبود سرمایه‌گذاری در پژوهش	۰۶۵٪	۳	۱۹۵٪
تحریم اقتصادی و فناوری‌های نوین از سوی غرب	۰۵۵٪	۳	۱۶۵٪
کمبود مشارکت بخش خصوصی در پژوهش و تولید علم	۰۵۵٪	۳	۱۶۵٪
علاقه و تمایل به واردات محصولات علم و فناوری	۰۴۵٪	۲	۰۹٪
شتاب در ظهور فناوری‌های نوین و نیاز به زیرساخت گسترده	۰۳۸٪	۲	۰۷۶٪
جذابیت کمتر فعالیت‌های علمی نسبت به سایر فعالیت‌های کسب و کار	۰۳۷٪	۲	۰۷۴٪
شکاف عمیق فناوری کشور با کشورهای پیشرفته	۰۳۵٪	۱	۰۳۵٪
فقدان توازن و تناسب بین تولید علم و فناوری با دیگر بخش‌های کشور به خصوص اقتصادی	۰۲۵٪	۱	۰۲۵٪
کمبود پژوهشگران حرفه‌ای	۰۱۵٪	۱	۰۱۵٪
جمع	۱		۳۰۸۸٪

براساس جدول ۸ مشاهده می‌گردد که تناسب کم نظام دانشگاه فرهنگیان با نیازهای علمی، و نوآوری کشور با امتیاز وزنی ۴۶٪ در جایگاه نخست تهدیدها قرار دارد که باید در نظام آموزشی کشور طوری بررسی و برنامه ریزی صورت پذیرد که میزان نیاز به متخصص با میزان نیاز خروجی سازمان‌های آموزشی هماهنگ بوده تا شرایط نتایج ناگوار افزایش فزاینده قشر بیکار جوانان تحصیل کرده نباشیم و توسعه همه جانبه بخش صنعت و اقتصاد باشیم. ناکارآمدی ساختارهای و شیوه‌های مدیریتی و انگیزشی با امتیاز ۴۲٪ درصد در جایگاه دوم قرار گرفته است که باید در سیستم مدیریتی کشور و نیز میزان سنجی تدابیر اساسی سنجیده شود تا بتوان مدیریت کارآمد همراه با افزایش انگیزش توجه به علم و فناوری حاصل گردد. ساختار ضعیف علم و فناوری و ضعف واحدهای ستادی پژوهش و تولید علم در ایران و اقتصادی با امتیاز وزنی ۴٪ درصد در مرتبه دیگر تهدیدها قرار دارد که باید طی شود ساختاری مستحکم در شاخص علم و فناوری حاصل کردند و نقاط قوت ستادهای پژوهشی در تولید علم و فناوری افزایش یابد.

۸- تجزیه و تحلیل عوامل استراتژیک

در این مدل، با استفاده از جدول های تجزیه و تحلیل عوامل داخلی و خارجی و ترکیب آنها، مهمترین عوامل استراتژیک علم و دانش و کاربردی آن در ایران ارائه گردیده است در واقع، با تجزیه و تحلیل عوامل استراتژیک، برنامه ریزانی که تصمیم های استراتژیک را اتخاذ می کنند، می توانند نقاط قوت، نقاط ضعف، تهدیدها و فرصتها را به تعداد کمتری از عوامل محدود نمایند. این کار با بررسی دوباره وزن های هر یک از عوامل موجود در جدول های تجزیه و تحلیل عوامل داخلی و خارجی، انجام گرفته است. در واقع، سنگین ترین عوامل موجود در این دو جدول از حیث وزن، باید به جدول تجزیه و تحلیل عوامل استراتژیک منتقل شوند (هانگر و ویلن: ۱۳۸۶، ۱۳۰-۱۲۷). این مهم در خصوص عوامل استراتژیک تاثیرگذار بر میزان توسعه متناسب علم و دانش در ایران در جدول زیر خلاصه شده است:

جدول ۵- تجزیه و تحلیل عوامل استراتژیک (SFAS)

عوامل	وزن	درجه بندی	امتیاز وزنی
S۱= فراهم شدن زیر ساخت های دسترسی به شبکه های اطلاعاتی در اغلب دانشگاه های فرهنگیان، سازمان ها و صنایع مختلف	۱۴٪	۴	۵۶٪
S۲= تاسیس و توسعه مراکز رشد به خصوص در محدوده دانشگاه های فرهنگیان	۱۲٪	۴	۴۸٪
S۳= وجود نیروی انسانی جوان تحصیل کرده و مستعد در کشور	۱۱٪	۴	۴۴٪
W۱= فقدان برنامه ریزی راهبردی- کارکردی در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان	۹۳٪	۴	۳۷۲٪
W۲= کم توجهی به شایسته سالاری در انتخاب و انتصاب	۹٪	۴	۳۶٪
W۳= غلبه مدرک گرایی بر دانش افزایی کاربردی	۸۲٪	۴	۳۲۸٪
O۱= توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت و تمامی دانشگاه ها	۱۵۲٪	۴	۶۰۸٪
O۲= تمرکز بر اقتصاد دانایی محور در برنامه های چهارم و پنجم به خصوص در بخش سازمان ها و صنایع	۱۳۱٪	۴	۵۲۴٪
O۳= رشد سریع علمی ایران و انعکاس آن در جهان	۱۲۲٪	۴	۴۸۸٪

T۱=تناسب کم نظام دانشگاه فرهنگیان با نیازهای علمی، و نوآوری کشور	۱۱۵٪	۴	۴۶٪
T۲=ناکارآمدی ساختارهای و شیوه‌های مدیریتی و انگیزشی	۱۰۵٪	۴	۴۲٪
T۳=ساختار ضعیف علم و فناوری و ظرفیت واحدهای ستادی پژوهش و تولید علم در ایران	۰۱٪	۴	۰۴٪

اینک با تداخل هر یک از عوامل برای یکدیگر به تدوین راهبردهای مختلف رقابتی/تهاجمی (so) تنوع (st) بازنگری (wo) و بالاخره راهبردهای تدافعی (wt) می‌پردازیم (بهرزادفر و زمانیان ۱۳۸۷: ۱۰۰) ست که در ادامه به آن پرداخته شده است

۹- تدوین راهبردی

۹-۱- راهبردهای رقابتی/تهاجمی (so)

در این راهبردها تمرکز بر نقاط قوت درونی و فرصت‌های بیرونی استوار است که عبارت اند از:

- ارائه یک چارچوب اساسی در گسترش فناوری اطلاعات و اینترنت در سطح دانشگاه‌های فرهنگیان به خصوص بخش صنعت به طور متوازن و هماهنگ؛
- تاسیس و توسعه هرچه بیشتر مراکز رشد علمی و پارک‌های علم و فناوری در سطح دانشگاه‌های فرهنگیان به خصوص در محدوده‌های و تلاش در راستای ایجاد جامعه‌ای دانش محور برای نیل به جامعه ای توانمند و کوشا؛

۹-۲- راهبردهای تنوع (St)

در تناوب بخشی بر نقاط قوت درونی و تهدیدهای بیرونی متمرکز بوده و شامل موارد زیر است:

- تلاش برای تناسب میزان نیاز و تولید نیروهای تحصیل کرده در صنایع، شرکت‌ها و سازمان‌های کشور و استفاده بهینه از جوان تحصیل کرده دانشگاه‌های فرهنگیان برای نیل به اهداف اساسی توسعه و پیشرفت؛



● ساختارمند کردن توانمند نظام علم و فناوری در کشور و نیز عوامل دست اندرکار پژوهشی کشور با ایجاد زیر ساخت های فناوری اطلاعات و پارک های علم و فناوری؛

۹-۲- راهبردهای بازنگری (wo)

ضمن تاکید بر نقاط ضعف درونی، سعی بر بهره‌گیری از فرصت‌های بیرونی در جهت توسعه علم و فناوری در ایران بوده و در بر گیرنده موارد زیر است :

● ارائه یک برنامه‌ریزی راهبردی در علم و فناوری کشور با تمرکز بر ساختار دانایی محور در کلیه امورات کشوری به خصوص بخش اقتصاد و استفاده از توان علمی ایران در این زمینه؛

● تلاش در استفاده از نیروهای جوان و نخبه و توانمند در ساختار مدیریتی و مسوولیتی کشور برای توسعه علم و فناوری و دانایی محوری در جامعه و نیز رشد سریع دانش در ایران جهت تبدیل به یک مدل موفق در دنیا؛

۹-۴- راهبردهای تدافعی (wt)

این راهبردها بر رفع آسیب پذیری علم و دانش در ایران تاکید شده عبارتند از:

● بهره‌گیری از افزایش تناسب بین نیاز و افزایش نیروهای تحصیل کرده ایران برای افزایش میزان کیفیت در علم و دانش و غلبه بر مدرک گرایی صرف و تلاش در استفاده بهینه در بخش پژوهش؛

● افزایش ارائه برنامه‌های کوتاه، میان و بلندمدت در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان و افزایش بهبود ساختار مدیریتی و افزایش پژوهش های کاربردی در بخش اقتصاد و صنعت؛

۵- نتیجه گیری

افزایش علم و فناوری در یک جامعه می‌تواند زمینه‌ساز توسعه همه جانبه باشد به خصوص زمانی که تناسب کافی بین بخش علمی و دانشی با بخش صنعت وجود داشته باشد و باید کشور در مسیری حرکت نماید که به سمت و سوی دانش محوری بوده و بتواند کلیه امورات را بر اساس دانش و با تدبیر حل نماید که در این زمینه

بسیاری از کشورها تلاش‌های گسترده‌ای به خصوص در زمینه سازمان‌های اقتصادی انجام داده‌اند و در ایران نیز در سال‌های اخیر کارهای زیادی صورت گرفته است، اما برای افزایش برد باید برنامه‌ریزی‌های اساسی صورت پذیرد که این پژوهش نیز در این راستا تدوین یافته است. نتایج بیانگر آن بودند که؛ فراموش شدن زیرساخت‌های دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی در اغلب دانشگاه‌های فرهنگیان، سازمان‌ها و صنایع مختلف با بهره‌مند شدن از امتیاز وزنی ۵۶٪ در جایگاه نخست نقاط قوت، فقدان برنامه‌ریزی راهبردی-کارکردی در بخش علم و فناوری دانشگاه فرهنگیان با امتیاز وزنی ۳۷۲٪ در جایگاه نخست ضعف‌ها، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت در تمامی دانشگاه‌ها با امتیاز وزنی ۶۰۸٪ بالاترین امتیاز وزنی را داشته و در مرتبه اول فرصت‌های موجود و تناسب کم نظام دانشگاه فرهنگیان با نیازهای علمی، و نوآوری کشور با امتیاز وزنی ۴۶٪ در جایگاه نخست تهدیدها قرار دارد.

در این زمینه مهم‌ترین راهبردهای اساسی را نیز می‌توان، ارائه چارچوب اساسی در گسترش فناوری اطلاعات و اینترنت در سطح دانشگاه‌های فرهنگیان به طور متوازن و هماهنگ، تاسیس و توسعه هرچه بیشتر مراکز رشد علمی و پارک‌های علم و فناوری در سطح دانشگاه‌های فرهنگیان و تلاش در راستای ایجاد جامعه دانش محور برای نیل به جامعه‌ای توانمند و کوشا و تلاش برای ایجاد تناسب میزان نیاز و تولید نیروهای تحصیل کرده در صنایع، شرکت‌ها و سازمان‌های کشور و استفاده بهینه از نیروهای جوان تحصیل کرده دانشگاه‌های فرهنگیان برای نیل به اهداف اساسی توسعه و پیشرفت، بیان کرد. در این زمینه می‌توان پیشنهادات زیر را برای بهبود شرایط ارائه نمود:

- استفاده از نیروهای متعهد و متخصص در نهادهای علمی موثر و نظارتی همه جانبه و مداوم بر عملکرد آنان و بهره‌گیری از آنها در واحدهای اقتصادی؛
- استفاده از تجربیات سایر سازمان‌های موفق در زمینه دانش محوری اقتصادی-و نیز کشورهای پیشرو در این زمینه؛

- تلاش در بهبود شرایط کیفی در راستای شرایط کمی در تولید علم و دانش در ایران؛
- ایجاد یک نهاد پیگیری و کاربر سنجش و عملکرد نهادها و سازمان‌های دانشی در کشور؛



منابع

- ۱- ابراهیم زاده؛ عیسی و عبدالله آقاسی زاده (۱۳۸۸)، تحلیل عوامل موثر بر گسترش گردشگری در ناحیه ساحلی چابهار، با استفاده از مدل راهبردی SWOT، مجله مطالعات و پژوهشهای شهری و منطقه ای سال اول، شماره اول، تابستان.
- ۲- احمدوند، علی و احمد روحانی (۱۳۸۶)، به سوی پلیس دانش محور، فصلنامه دانش انتظامی، سال نهم، شماره دوم.
- ۳- باقری، خسرو و محمد رضا شرفی جم (۱۳۸۸)، تا ملی بر مفهوم دانش و آموزش در جامعه دانایی محور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال سوم، شماره ۱۲.
- ۴- بهاری، آرمان و همکاران (۱۳۹۱)، شناسایی و اولویت بندی عوامل کلیدی موفقیت پارک علم و فناوری خراسان رضوی، فصلنامه تخصصی پارک ها و مراکز رشد، سال هشتم، شماره ۳۰، بهار.
- ۵- بهزادفر، مصطفی و روزبه زمانیان (۱۳۸۷)، برنامه ریزی راهبردی توسعه گردشگری با تکیه بر بخش محصول نمونه موردی شهرستان نیشابور، نشریه بین المللی علوم مهندسی دانشگاه علم و صنعت، جلد ۱۹، شماره ۶.
- ۶- بیات، مهدی و دیگران (۱۳۹۰)، تحقق پیش از موعد اهداف علمی سند چشم انداز ۲۰ ساله کشور، نشریه نشاء علم، سال دوم، شماره اول.
- ۷- پایا، علی و رضا کلاتری نژاد (۱۳۸۹)، ارزیابی فلسفی و دلالت های سیاست گذارانه تاثیرات چهارمین موج توسعه علمی و فناوری بر فرهنگ و جامعه: ملاحظات از دیدگاه عقلانیت نقاد فصلنامه علمی- پژوهشی سیاست علم و فناوری، سال دوم، شماره ۴، بهار و تابستان.
- ۸- حسن پور، حسینعلی و همکاران (۱۳۹۱)، شناسایی و تحلیل عوامل موثر در میزان آمادگی دانشگاه ها برای پیاده سازی موفق مدیریت دانش، فصلنامه تخصصی پارک ها و مراکز رشد سال هشتم شماره ۳۰، بهار.
- ۹- داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۴)، اطلاعات و جامعه انتشارات دبیزش، چاپ اول.
- ۱۰- رشیدی، احتشام (۱۳۸۷)، شهر دانایی محور بستری برای نوآوری، مجموعه مقالات اولین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، TRIZ و مهندسی مدیریت نوآوران ایران و اولین کنفرانس ملی تفکر و آثار علمی تخیلی و کاربردهای آن، آبان ۱۳۸۷. پژوهشکده علوم خلاقیت شناسی.
- ۱۱- سیدی، مسعود و همکاران (۱۳۸۶)، امکان سنجی تحقیقات سازمان دانایی محور در ایران واحد شیراز، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال دوم، شماره دوم.
- ۱۲- صادقی، مسعود و کریم آذربایجانی (۱۳۸۵)، نقش و جایگاه اقتصاد دانش محور در تقاضای نیروی

کار ایران، نشریه پژوهش های اقتصادی ایران، شماره ۲۷.

۱۳- صبوری، علی اکبر (۱۳۹۱)، تولید علم ایران در سال ۲۰۱۱، نشریه نشاء علم، سال دوم شماره دوم.

۱۴- صیف، محمد حسن و همکاران (۱۳۸۵)، سیستم ها و آینده مدیریت دانش، مجله تدبیر، شماره ۱۷۱، انتشارات سازمان مدیریت.

۱۵- عصاره، فریده و رحمان معرفت (۱۳۸۴)، مشارکت پژوهشگران ایرانی در تولید علم جهانی در مدلاین مجله رهیافت، شماره ۳۵، بهار.

۱۶- علی احمدی، علیرضا و شمس عراقی، شراگیم (۱۳۸۲)، فناوری اطلاعات و کاربردهای آن. چاپ اول. نشر تولید دانش. تهران.

۱۷- قانون چهارم برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴)، فصل چهارم، توسعه مبتنی بر دانایی مواد.

۱۸- کینگ، الکساندر (۱۳۷۵)، سیر تحولی علم و فناوری بعد از جنگ جهانی دوم، ترجمه فاضل لاریجانی، مجله رهیافت، شماره ۱۳.

۱۹- منصوری، رضا (۱۳۸۹)، معماری علم در ایران، دانشگاه صنعتی شریف، صدخانه ملی ایران.

۲۰- موحدی، فاطمه (۱۳۸۷)، شاخص های کمی نمودن فناوری، مجموعه پژوهش های اقتصاد بانک مرکزی

۲۱- مهرداد، جعفر (۱۳۹۰)، جزئیات رشد تولیدات علمی کشور، قابل دسترسی در پایگاه استنادی علوم جهان اسلامی (ISC) به نشانی www.isc.gov.ir

۲۲- هانگر، جی دیوید و توماس ال، ویلن (۱۳۸۱)، مبانی مدیریت استراتژیک، ترجمه سید محمد اعرابی و داوود ایزدی، انتشارات دفتر پژوهشهای فرهنگی، تهران، چاپ اول.

۲۳- یوسفی نژاد عطاری، مهدی و انیسه نیشابوری جامی (۱۳۹۱)، پیاده سازی جدول SWOT برای پارک های علم و فناوری و تعیین بهترین راهبرد جهت نیل به اهداف با استفاده از ANP فازی، فصلنامه تخصصی پارک ها و مراکز رشد، سال هشتم، شماره ۳۰، بهار.

24. Akhavan, Peyman, Bagheri, Rohollah, "knowledge management", tehr an, atinegar, (2010), (in Persian).

25. Austin Ley, 2011, Future Melbourne (economic development and knowledge city) committee report, office of knowledge capital (OKC) evaluation.



26. Carrillo, Francisco Javier, “From transitional to radical knowledge-based development”, JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT, Vol.10, No.5: 3-5, 2006.
27. Carrillo, Francisco Javier,” *Demarcation and levels of analysis in knowledge based development*”, JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT, Vol. 13 No. 5: 208-213, 2009.
28. Chou. P, Ben and Katia Passerini, “*Intellectual property rights and knowledge sharing across countries*” .JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT, Vol.13, No.5: 331-344, 2009.
29. Daivid Fried, R., 2004, *Strategic Managment*, Translated by Ali Parsaeyan and Seyed Mohammad Erabi, 6th Publicashed, Published by Center for Cultural Recerch.
30. Howkins, J. (2002), *the Creative Economy*, Penguin Press, London.
31. Lange, Bastain, Ares Kalandides, Inga Wellmann and Bernhard Krusche, “ *New urban governance approaches for knowledge-based industries in multiplicities: Comparing two cases of large inner-city developments in Graz and .Berlin*”, JOURNAL OF PLACE MANAGEMENT AND DEVELOPMENT, Vol. 3,No.1, 67-88, 2010.
32. Lerro, Antonio and Giovanni Schiuma. “*Knowledge-based dynamics of regional development: the case of Basilicata region*”, JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT, Vol.13,No.5, 387-400, 2009.
33. Mohayidin, Mohd Ghazali ,et al, “*the Application of knowledge management in enhancing the performance universities*”, electronic journal of knowledge management,5.3 ,p.p 301,312, (2007).
34. Moffett Sandra, McAdam Rodney, and Parkinson stephen,”*An Empirical Analysis of Knowledge Management Applications*”, Journal of Knowledge Management, Vol. 7, No. 3, pp.6–26, 2003.
35. Nemati, Mohammad ali ,”*knowledge management, Culture and Higher Education*”,Journal of Science and Technology park and Incubators,No 7,p.p.25-35,(2006), (in Persian).



36. Passerini, Katia, “ *Knowledge-driven development indicators: still an eclectic panorama*”, JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT, Vol.11, No.5, 115-128,

2007.

37. Sheehan, P. and Tegart, G. (1998). *Working for the future: Technology and Employment in the Global Knowledge Economy*. Victoria university press, Melbourne.

38. Stefanie Hohn, 2010, *Key factors for the success of knowledge cities in Germany: findings of an empirical study*, 2010, Faculty of Social Sciences and Economic Public

Management University of Applied Sciences Osnabrück Caprivistraße 30a 49076 Osnabrück Germany.

39. Wang, Xuefeng, and Richard Lihua, “*Examining knowledge management factors in the creation of new city: Empirical evidence from Zhengdong New District, Zhengzhou, China*”, JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT IN CHINA, Vol.1, No.3, 241-263. 2006.

40. Webster, A. (1991), *Science, Technology and Society*, London, Macmillan.

41. Wheelen, T. L., & Hunger, J. D. (1995). *Strategic management and business policy* (5th Ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

42. WEF- *Global Information Technology* Report 2012.

43. Walterz, I. , Britton , C. , *The business environment* (6th Ed.) . pearson Education Limited , 2006.

44. http://www.nationmaster.com/graph/eco_tec_acheconomy- technological-achievement 2012.

45. http://www.innovationfordevelopmentreport.org/papers/ICIranks2010_11.pdf

چگونه توانستیم با استفاده از تکنولوژی آموزشی و تولید محتوای الکترونیکی کیفیت سنجش و آموزش درس علوم پایه اول ابتدایی را بهبود بخشیم ؟

عطیه کمالی^[۱]، فرشته سراج^[۲]

۱- کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی، دانشگاه فرهنگیان پردیس الزهرا سمنان

۲- دانشجوی دکتری زبان شناسی، دانشگاه فرهنگیان پردیس الزهرا سمنان

چکیده

دانش آموزان مهم‌ترین رکن نظام آموزش و پرورش هر کشوری محسوب می‌شوند. عواملی که می‌تواند این سرمایه ملی را برای رشد آماده سازد، مهارت‌های رفتاری است که در محیط آموخته می‌شود نه فقط محفوظات. مدارس تامین کننده نیروی کیفی جامعه‌اند و نه فقط تامین کننده کمیتی از خیل عظیم نیروی انسانی که به‌عنوان تحصیل کرده روانه جامعه می‌شوند. پس شناسایی و ایجاد زمینه برای رشد خصایل ممتاز بشری، این دغدغه دست اندرکاران تعلیم و تربیت در کلیه فعالیت‌های علمی یا فرهنگی است که باید با تمام وجود خود را وقف ایفای این وظیفه کنند. هدف از این اقدام پژوهی بهبود کیفیت سنجش و آموزش درس علوم پایه اول ابتدایی دبستان دخترانه پژوهش شهرستان شاهرود به کمک تکنولوژی آموزشی و تولید محتوای الکترونیکی بوده است. نتایج نشان داد که با استفاده از محتوای چندرسانه‌ای و برد هوشمند طیف وسیع‌تری از حواس دانش آموزان در فرآیند یاددهی- یادگیری درگیر شده و فرآیند یادگیری عمیق تر می‌شود. به عبارتی علاوه بر افزایش کارایی کلاس استفاده از نرم افزارهای گوناگون به دلیل به کارگیری حواس شنیداری و دیداری به یادگیری دانش آموزان کمک می‌کند. این سیستم به دانش آموزان اجازه می‌دهد فراتر از برنامه های درسی خود گام بردارند و تاکید بیشتری بر مهارت تفکر و یادگیری عمیق دانش آموزان دارد. همچنین با برد هوشمند تعاملات بین دانش آموزان و معلمان بیشتر شده و این امر می‌تواند منجر به اشتراک تجربیات موفق بین آنها گردد. بنابراین مدارس با ایجاد بسترهای مورد نیاز جهت هوشمندسازی کلاس ها می‌توانند از مزایای این روش آموزش استفاده نمایند.

کلید واژه: محتوای الکترونیکی، برد هوشمند، تکنولوژی آموزشی.

۱- مقدمه

امروزه مهمترین دغدغه نظام آموزشی و پرورشی يك کشور، ایجاد بستری مناسب جهت رشد و تعالی سرمایه‌های فکری در جامعه‌ی اطلاعاتی و دانایی محور می باشد. برای آنکه همه گروه‌های اجتماعی قادر باشند به طور 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 به عنوان اصلی ترین نهادهای آموزشی در جامعه می باشد. 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، به گونه‌ای که این فناوری نه به عنوان ابزار، بلکه در قالب زیرساخت توانمندساز برای تعلیم و آموزش حرفه‌ای محسوب شود (باهنر، ۱۳۸۷).

به کارگیری گسترده‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش و پرورش، همزمان با تحوّل در رویکردهای آموزشی درجهان، زمینه‌ی شکل‌گیری مدارس هوشمند را فراهم آورده است. این مدارس از جمله نیازمندی‌های کلیدی جوامع دانش‌بنیان می‌باشند و رویکردهای 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 می شود (احمدی، ۱۳۸۲).

با توجه به اهمیت این موضوع در اقدام پژوهی حاضر به مطالعه و بررسی بهبود کیفیت سنجش و آموزش دانش‌آموزان به کمک تکنولوژی آموزشی و تولید محتوای الکترونیکی و علاقه مند شدن آنها به درس و مدرسه پرداخته شده است.

۲- تعریف مسأله و اهداف تحقیق

از آنجا که در حال حاضر معلم محوری پایه آموزش و پرورش در کشور می‌باشد، به روزکردن مدارس، استفاده از فناوری های به روز، برخورداری از خلاقیت‌های جدید درآموزش و پرورش و اهمیت دادن به توانایی های دانش‌آموزان، لازمه این تحوّل

می‌باشد (شعبانی، ۱۳۸۷).

واژه‌ی مدارس هوشمند چندی است در ادبیات آموزش و پرورش کشور وارد شده است و فعالیت‌های ارزشمندی نیز به صورت پراکنده در این حوزه انجام شده است. 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 این رو برای نیل به این هدف، نیاز به هم‌تبی مضاعف داشته که ازجمله عوامل اصلی آن می‌توان به تغییرنگرش در شیوه‌ی آموزش و مدیریت مراکز آموزشی و پرورشی و نیز تأمین زیرساخت‌ها نمود. هوشمندسازی مدارس يك اقدام مدبرانه در راستای سند چشم‌انداز نظام تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و پرورش و ضرورتی انکار ناپذیر با هدف اجرای پیشرفته‌ترین روش‌های مدیریتی و آموزشی و نگاه علمی و فناورانه به وضعیت کنونی نظام آموزشی کشور است که اعمال تغییرساختار و معماری اجرایی در آنها باعث افزایش بهره‌وری و مدیریت زمان برای مدیران، کارکنان، معلمان، دانش‌آموزان و همچنین برای اولیاء دانش‌آموزان خواهد بود (صالحی، ۱۳۸۹).

در مورد مدرسه هوشمند تعاریف زیادی عنوان شده است از جمله: مدرسه‌ای که در آن روند اجرای کلیه فرآیندها اعم از مدیریت، نظارت، کنترل، یاددهی-یادگیری، منابع آموزشی و کمک آموزشی، ارزشیابی، اسناد و امور دفتری، ارتباطات و مبانى توسعه آنها، بر اساس فناوری اطلاعات و ارتباطات و در جهت بهبود نظام آموزشی و تربیتی پژوهش محور طراحی شده است را "هوشمند" می‌گویند. در واقع مدرسه هوشمند مدرسه‌ای فیزیکی است که کنترل و مدیریت آن، مبتنی بر فن‌آوری رایانه و شبکه انجام می‌گیرد و محتوای اکثر دروس آن الکترونیکی و سیستم ارزشیابی و نظارت آن هوشمند است. در چنین مدرسه‌ای يك دانش آموز هوشمند، با صرف وقت بر روی موضوعات به شکل مستمر، منابع و قابلیت‌های اجرایی خود را توسعه و تغییر می‌دهد و این نکته‌ای است که به مسؤولان مدرسه اجازه می‌دهد تا با توجه به تغییرات به‌وجود آمده و افزایش سطح اطلاعات دانش‌آموزان، آن‌ها را برای اخذ اطلاعات جدید آماده نمایند.

همچنین مدرسه هوشمند مدرسه‌ای است که جهت ایجاد محیط یاددهی - یادگیری و بهبود نظام مدیریتی مدرسه و تربیت دانش‌آموزان پژوهنده طراحی شده است. به عبارتی دیگر، مدرسه هوشمند مؤسسه آموزشی است که در جهت فرآیند یادگیری و بهبود مدیریت به صورت سیستمی نظام یافته بازسازی شده تا کودکان را برای عصر اطلاعات آماده سازد و آموزش در آن هوشمند شده باشد. بنابراین نیاز کنونی جامعه آموزشی ما تغییر و حرکت به سوی هوشمند سازی آموزش و آموزش بر اساس نیازها و استعدادها است (عباسی، ۱۳۹۵).

با توجه به مطالبی که در بالا مطرح گردید و جایگاه فضای مجازی و تکنولوژی آموزشی، به این فکر افتادم که چگونه می‌توان با استفاده از این فناوری کیفیت سنجش و آموزش درس علوم پایه اول ابتدایی را بهبود بخشید؟

۳- ساختار کلی مقاله

در مدرسه هوشمند سخت‌افزار، نرم‌افزار، ارتباطات و تجهیزات کمک آموزشی از جمله الزامات اصلی است و در ساخت مدرسه هوشمند باید بر اساس نیازمندی‌ها و احتیاجات فرآیند یاددهی یادگیری توسعه یابد. در مدارس هوشمند حداکثر استفاده از زیرساخت و تجهیزات موجود باید صورت گیرد و وجود سخت‌افزار و نرم‌افزار به خودی خود، به معنی هوشمندشدن مدرسه نیست. در مدارس هوشمند، زیرساختی حائز اهمیت است که در ارتقای فرآیند یاددهی- یادگیری موثر باشد (عباسی، ۱۳۹۳).

استفاده از محتوای چندرسانه‌ای و الکترونیکی در فرآیند یاددهی- یادگیری، رکن اصلی هوشمندسازی مدارس است. با استفاده از محتوای چندرسانه‌ای طیف وسیع‌تری از حواس دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی- یادگیری درگیر شده و این فرآیند تعمیق می‌شود. در این مدارس محتوای الکترونیکی مبتنی بر برنامه درسی در فرآیند یاددهی- یادگیری توسط معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین دانش‌آموزان نیز در یادگیری از محتوای چندرسانه‌ای به صورت خودآموز استفاده می‌کنند.

فناوری اطلاعات می‌تواند مدیران مدارس را در انجام ماموریت‌ها و وظایف آموزشی و اداری خود یاری نماید. استفاده از سیستم‌های مدیریت مدرسه، باعث می‌شود مدیران مدارس از امور جاری فراغت یافته و اوقات خود را صرف برنامه‌ریزی، نظارت



و تصمیم‌گیری هوشمندانه‌تر مدارس نمایند. ...ویت مدارس هوشمند، ارتقای فرآیند یاددهی-یادگیری است. لیکن پیاده‌سازی و بهره‌گیری از سیستم‌های مدیریت مدرسه نیز در مسیر هوشمند سازی مدارس، باید مورد توجه قرار گیرد.

معلمین در مدارس هوشمند باید مهارت‌های مورد نیاز را در این مدارس را فراگیرند. علاوه براین، استفاده از نرم‌افزارهای گرافیکی تنها بخشی از مهارت‌های مدارس هوشمند است. معلمین باید بتوانند طرح خود را برای استفاده از محتوای الکترونیکی در برنامه درسی ارائه کرده و محتوا را تالیف نمایند. آن‌ها باید مهارت طراحی برنامه درسی الکترونیکی و انتخاب اجزای محتوا برای بکارگیری در برنامه درسی را کسب نمایند.

۳- مزایای هوشمندسازی مدارس

افزایش مشارکت عناصر مرتبط با سیستم مدرسه به ویژه اولیا، مربیان و دانش‌آموزان و فراهم کردن امکان تعامل بیشتر آنان با یکدیگر، آشنایی دانش‌آموزان با فناوری الکترونیکی و افزایش توانمندی‌های فردی دانش‌آموزان، رشد همه جانبه دانش‌آموزان، ایجاد تنوع و خارج شدن از شیوه یکنواخت و سنتی آموزش، افزایش بازده کاری در مدرسه، آشنایی دانش‌آموزان با اهمیت زمان (چگونه می‌توان در کم‌ترین زمان، به خواست‌ها و نیازهای خود با استفاده از فناوری‌های ارتباطی، پاسخ داد)، استمرار فرایند یادگیری دانش‌آموزان در خارج از مدرسه، ایجاد محیطی پویا و جذاب برای شکوفایی کامل استعدادها و بروز خلاقیت‌های فردی و جمعی دانش‌آموزان، افزایش حضور و پشتیبانی و مشارکت والدین و گروه‌های ذینفع در فرایند یادگیری دانش‌آموزان، همراه نمودن کادر آموزشی مدارس با روندهای نوین آموزشی مبتنی بر نیازمندی‌های جامعه دانش‌بنیان، به کمک نرم افزار مخصوص امکان ذخیره سازی مطالب ارائه شده در کلاس وجود دارد که این امر منجر به صرفه جویی در زمان کلاس و در اختیار گذاشتن سریع و راحت اسناد و فایل‌های آموزشی می گردد. ایجاد محیطی مناسب جهت ارزیابی‌های مستمر و متناسب با استعداد و پیشرفت دانش‌آموزان، فراهم نمودن فضای مشارکت و تمایل دانش‌آموزان و معلمین در فرایندهای یاددهی یادگیری، ترویج یادگیری تجربی و پژوهش محوری و دانش آموز محوری در فرایندهای

آموزشی، توسعه‌ی مهارت‌های ادراکی، کلامی، اجتماعی، حرفه‌ای تخصصی دانش
آموزان (فردانش، ۱۳۸۳)

۴- امکانات مورد نیاز هوشمندسازی

برای کلاس درس یک دستگاه دیتا پروژکتور (اینتر اکتیو) همراه با یک پرده نمایش یا
یک برد هوشمند.

۵ رایانه شخصی به تعداد مورد نیاز.

۵ تجهیزات Active / Passive شبکه.

۵ اینترنت پر سرعت.

۵ وب سایت مدرسه.

۵ نرم افزار های آموزشی چند رسانه ای.

۵ نرم افزار اتوماسیون مدرسه.

از مهم‌ترین ویژگی‌های مدارس هوشمند این است که دانش آموزان با تفکر مستقل
و ابراز خلاقیت، توانمندی خود را به کار می‌گیرند و فضای حاکم موجب به کارگیری
توانمندی‌های مربیان، معلمان و ... یا برای تقویت آموزش و پرورش می‌شود و محیط
مدرسه زمینه یادگیری و ایجاد انگیزه و رغبت را در دانش آموزان فراهم می‌کند. هوشمند
کردن مدارس علاوه بر افزایش کارایی کلاس‌ها، با به کارگیری کلیپ‌های آموزشی و
نرم افزارهای گوناگون به یادگیری دانش آموزان کمک می‌کند؛ چراکه علاوه بر بُعد
شنیداری، جنبه دیداری نیز به شکل بهتر به کمک آموزش می‌شتابد (فردانش، ۱۳۸۳).

دانش آموزان در مدرسه هوشمند نقش یاددهنده و یادگیرنده را برعهده دارند. در
این مدرسه، برنامه درسی محدودکننده نیست و به دانش آموزان اجازه داده می‌شود از
برنامه‌های درس خود فراتر گام بردارند. در این مدرسه روش تدریس براساس دانش آموز
محوری است. تأکید بر مهارت فکر کردن و فراهم ساختن محیط یاددهی-یادگیری از
راہبردها و خط مشی های مدرسه هوشمند است.

در مدارس هوشمند کامپیوتر در نحوه تدریس و ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و برنامه‌های
درسی را تا حدودی تغییر می‌دهد. همچنین کامپیوتر جایگزین تخته سیاه و CD جای
دفتر مشق را می‌گیرد. دانش آموزان می‌توانند از طریق اینترنت اطلاعات بسیاری را



درباره هر موضوع که بخواهند بدست آورند. در این سیستم معلم و شاگرد هر دو تولید محتوای الکترونیکی و درس را به صورت CD ارائه می کنند. در این مدارس آموزش منحصر به معلم نیست و دانش آموز نقش اساسی در آموختن مباحث علمی دارد. دبیران با استفاده از محتوای درسی الکترونیکی موجب تفهیم بهتر مطالب درس و صرفه جویی در وقت می شوند و دانش آموزان هم این فرصت را دارند که توانایی و قابلیت های خود را آشکار و به تولید محتوا بپردازند. کسب موفقیت دست یافتنی است و میزان آن به تلاش و پیگیری دانش آموزان و هدایت صحیح و جهت دار بستگی دارد. در این روش روح پژوهش و جست و جویی، جایگزین روحیه بی هدف دانش آموز خواهد شد و رکن اصلی برای هرگونه تغییر، تغییر در فکر است و ابزار و امکانات تنها وسیله ای برای جامه عمل پوشاندن به افکار هستند. دانش آموزان می آموزند انبوهی از اطلاعات را پردازش کنند و از این اطلاعات در جهت یادگیری بیشتر استفاده کنند. دانش آموزان حتی می توانند با منابع علمی جهان و معلمان و بچه های مدارس دیگر ارتباط برقرار کنند. هفت اصل کلیدی در مدارس هوشمند عبارتند از: (۱) دانش خلاق (۲) استعداد یادگیری (۳) توجه به فهم مطالب (۴) آموختن با هدف تسلط و انتقال آن (۵) ارزیابی آموخته ها به شکل متمرکز (۶) غلبه بر مشکلات (۷) مدرسه به عنوان يك سازمان آموزشی.

مطالعات نشان می دهد آموزش به وسیله ی تابلوی هوشمند در میزان یادگیری دستور و ساختار جملات درسی، افزایش میزان درک و فهم دانش آموزان از مطالب درسی، یادگیری لغات و اصطلاحات درسی، ارتقای مهارت های نوشتاری درس و در یادگیری مشارکتی تدریس دانش آموزان موثر است و برای یادگیری درس در همه ی پایه ها و مقاطع راهنمایی و متوسطه و حتی دانشگاه از تابلوی هوشمند با روش یادگیری مشارکتی استفاده نمایند تا یادگیری بهتری صورت گیرد همچنین از الگوهای یادگیری تدریس به همراه تابلوی هوشمند تحقیق و پژوهش صورت گیرد با توجه به استعداد دانش آموزان برنامه ای جداگانه برای تدریس داشته باشند (کریمی، ۱۳۹۱).

۵- توصیف وضعیت موجود

اینجانب عطیه کمالی کارآموز در آموزشگاه ابتدایی پژوهش شهرستان شاهرود هستم. در یک پایه از کلاس اول این دبستان ۳۱ نفر دانش آموز وجود دارد که امکانات خوبی

در دسترس ایشان است. در ابتدای کار پی بردم که دانش‌آموزان کلاس رغبت و نشاط کافی به درس و کلاس ندارند. این مسئله فکر مرا به خود مشغول نمود تا حدی که در جهت مشخص شدن این مسئله از طریق مشاهده، مصاحبه، آزمون و مطالعه اقدام نمودم که اولیای دانش‌آموزان اذعان به بی انگیزگی فرزندانشان در منزل داشتند و همچنین معلمان و دیگر عوامل اجرایی از بی رغبتی و بی حوصلگی دانش‌آموزان شکایت داشتند. در مطالعاتی که در این زمینه داشتم دریافتم که اگر کلاسی پویا، شاداب و با نشاط می‌خواهم باید دانش‌آموزان از حالت منفعل به فعال درآیند و از حالت معلم محور به دانش آموز محوری حرکت نمایم. متأسفانه هر زمان صحبت از فعالیت درسی یا فعالیت خارج از کلاس می‌شد دانش‌آموزان معترض و ناراحت بودند و کلاس انضباط و نظم نداشت و این عدم شادابی مدرسه مسئله‌های بود که می‌خواستم هرچه زودتر و بهتر آن را حل نمایم. بنا بر این تصمیم گرفتم شیوه تدریس را از سنتی به نوین تغییر دهم و با استفاده از برد و تخته هوشمند و محتواسازی کلاس را جذاب و با نشاط سازم.

گرد آوری شواهد یک :

از چهار راه مذکور اطلاعات جمع آوری شد:

- ۵ بی نظمی در کلاس هنگام تدریس معلمان، بازرسی از کلاس، تمرین و در زنگ تفریح (مشاهده)
- ۵ بی علاقه‌گی نسبت به تکالیف در منزل (مصاحبه با معلمان)
- ۵ غیبت غیرموجه مکرر در اوایل سال (مشاهده و مصاحبه با معلمان)
- ۵ عدم تمرکز حواس (حواس پرتی) با کوچکترین محرک خارجی (مصاحبه با معلمان)
- ۵ نداشتن برنامه درسی در منزل (مصاحبه با اولیاء)
- ۵ تنبلی و بی حوصلگی دانش آموز در امور کلاس (مشاهده).
- ۵ کلاس خسته کننده است (مصاحبه با برخی از دانش آموزان).

مواردی که در آزمون و مطالعه مورد بررسی قرار گرفت همگی مؤید موارد مذکور بود. اما با توجه به همه این مسائل دانش آموزان بسیار در کلاس هوشمند فعال، پر جنب و جوش، ساعی و با انگیزه خود را نشان می‌دادند (مشاهده در کلاس هوشمند). همچنین علاقه ی وافری به نرم افزارهای آموزشی مورد استفاده در کلاس و پاورپوینت های آموزشی نشان داده و حتی رغبت به ساخت آنها نیز داشتند (البته با کمک



والدین خود) (مصاحبه با معلمان).

۶- تجزیه و تحلیل داده ها و یافته های تحقیق

(۱) باید در کیفیت کار کلاس تجدید نظر کرد و به شاخص های نشاط در چارچوب آن مفهوم بخشید.

(۲) اگر قرار است پیشرفتی در جامعه حاصل شود باید از مدرسه شروع شود. معلم مدرسه عامل بسیار مهمی است که می تواند جمعیت کثیری را تحت تأثیر قرار دهد. معلم می تواند مدرسه را به یک جایگاه ارزشی مبدل ساخته و با راهکارهای مختلف با ایجاد شادی و نشاط مدرسه را جایگاه رشد و بالندگی دانش آموزان سازد و به آنها احساس اعتماد، سربلندی، توانایی و غرور هدیه کند.

(۳) استفاده از روش های فعال تدریس

معلمانی که از روش های فعال استفاده می کنند، کلاس های شادتری دارند. مشارکت دانش آموزان در کلاس و آموختن آنها را از کسالت و بی حالی رها ساخته، شادابی و نشاط را تقویت می کند.

(۴) کار آموزش و پرورش آموزش ارزش های انسانی همچون ایمان، عشق، امید، جوانمردی و... به دانش آموزان است.

(۵) آموزش ارزش های انسانی با سادگی و جذابیت با استفاده از کتاب ها، فیلم ها، نمایش ها و... همراه است.

(۶) تشویق دانش آموزان به خلاقیت و نوآوری و ایجاد زمینه هایی برای بروز استعداد آنها

۷- راه حل های پیشنهادی:

۵ روش تدریس مشارکتی (فراگیر-مدار)

۵ تشکیل گروه های درسی

۵ استفاده از روش خود ابرازی برای همه دانش آموزان

۵ تغییر شرایط فیزیکی کلاس

۵ تشویق دانش آموزان با روش های مختلف

- ۵ استفاده از وسایل کمک آموزشی ، تکنولوژی آموزشی، برد هوشمند
- ۵ دادن تکالیف متنوع درسی
- ۵ ایجاد اعتماد به نفس در دانش آموزان
- ۵ تولید محتوای درسی برای دانش آموزان

۸- مدل مفهومی مدرسه هوشمند

مدرسه هوشمند براساس مدل مفهومی شامل ابعاد اصلی زیر است:

- (۱) زیر ساخت توسعه یافته فناوری اطلاعات
- (۲) محیط یاددهی و یادگیری مبتنی بر محتوای چندرسانه‌ای
- (۳) مدیریت مدرسه توسط سیستم یکپارچه‌ی رایانه
- (۴) توانمندسازی معلمان در حوزه فناوری اطلاعات
- (۵) برقراری ارتباط یکپارچه رایانه‌ای با مدارس دیگر

۹- گرد آوری شواهد دو:

پس از انجام راه حل های انتخابی شاخص کیفی موفقیت طرح عبارتند از: فعالیت فردی و گروهی هنگام تدریس و تمرین ، علاقه دانش آموزان به فعالیت کلاسی و فوق برنامه، داشتن برنامه در منزل ، به حداقل رسیدن غیبت ها منظم و مرتب در مدرسه و منزل و ... و شاخص کمی موفقیت طرح که شامل انجام آزمونهای منظم و مستمر از درس علوم بسیار چشمگیر بود و محقق را متعجب ساخت.

۱۰- عادلانه بودن ارزیابی (اعتبار بخشی)

چندین بار به طور تصادفی از دانش آموزان ارزشیابی بعمل آوردم و وقتی تعداد شرکت کنندگان علاقه مند به فعالیت های مدرسه ای و با نشاط را بررسی میکردم مشاهده میکردم که تعداد شان روز به روز افزایش می یابد بطوری که بعد از اجرای روش های متنوع و جذاب این تعداد به صد در صد رسیده بود که اولیای محترم و سایر همکاران چندین بار درباره این موضوع تقدیر و تشکر کردند و با نوشتن نامه یا بصورت شفاهی احساس رضایت خود را اعلام می کردند و تشکر و قدر دانی می کردند.



۱۱- باز ساخت یا بهسازی عمل

- ۱- این اقدام پژوهی باعث شد که اطلاعاتم را در مورد روانشناسی دانش آموزان و مراحل رشد تربیتی آنها بالا ببرم.
- ۲- ابتدا برای بالا بردن آگاهی دانش آموزان در مورد آثار و اهمیت مدرسه پویا و شاد و الگو از روش تحقیق استفاده می کردم که بعد متوجه شدم که این روش به علت یکنواخت بودن برای بچه ها جالب نیست در نتیجه تصمیم گرفتم برای این کار از روش های جذاب و متنوع و ابتکاری استفاده کنم.

۱۲- یافته های پژوهش

نتایج این پژوهش نشان داد که با هوشمندسازی مدارس مطالب علمی در محیطی جذاب به دانش آموزان منتقل می شود و معلم از مواد آموزشی چندرسانه ای شامل فیلم، عکس و اسلاید استفاده می کند تا کیفیت و ماندگاری آموزش را ارتقا بخشد. در این سیستم دانش آموزان، اولیا و معلمان و کادر مدرسه در تعامل همیشگی و پویا، برنامه هایشان را پیش خواهند برد و دانش آموزان با تسلط به تمامی مطالب و دریافت بازخورد از روند پیشرفت، نقاط قوت و ضعف خود را به خوبی تشخیص می دهند و به یاری سیستم برای رفع آن تلاش می کنند. همچنین با استفاده از محتوای درسی الکترونیکی می توان باعث تفهیم بهتر مطالب درس و صرفه جویی در وقت شد و دانش آموزان هم این فرصت را دارند که توانایی و قابلیت های خود را نشان دهند. به طور کلی با توجه به نتایج می توان گفت هوشمندسازی کلاس درس در تعمیق و سرعت یادگیری دانش آموزان موثر می باشد.

۱۳- بحث و نتیجه گیری

بر اساس آنچه در این پژوهش بیان شد می توان گفت هوشمندسازی کلاس های درس، نیازمند تغییر در نظام آموزش و پرورش کشور است. به عبارتی راه اندازی مدارس هوشمند میسر نخواهد شد، مگر این که در ساختار نظام آموزش و پرورش تغییراتی ایجاد گردد و این امر نیازمند برنامه ریزی بلندمدت است تا بسترهای مورد نیاز که شامل زیرساخت ارتباطی، محتوای مناسب، آموزش معلمان، تغییر روش های آموزشی

و فرهنگ‌سازی والدین است، ایجاد گردد و این امر باید گام به گام و با درایت و تفکر صورت گیرد. سیستم جدید آموزش الکترونیکی فواید و مزایای منحصر به فردی را برای افراد، سازمان‌ها و مراکز آموزشی به همراه دارد. در گذشته تمامی آموزش‌ها به شیوه کلاس‌های حضوری برگزار می‌گردید که در آن محوریت کلاس با مربی آموزش بود. با ظهور اینترنت، آموزش الکترونیکی باعث گسترش دامنه آموزش و باعث به اشتراک گذاشتن دانش و اطلاعات شد. با هوشمندسازی کلاس‌های درس رایانه می‌تواند در نحوه تدریس و ارزشیابی تأثیر زیادی بگذارد و برنامه‌های درسی را تا حدودی تغییر می‌دهد. با تنوع در رسانه‌های آموزشی و متنوع‌سازی فضا و محیط‌های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی، این امکان فراهم خواهد شد تا دانش‌آموزان و معلمان تجارب جدیدی را در حوزه دانش و پژوهش کسب نمایند.

۱۴- راه کارها و پیشنهادات

بر اساس نتایج پژوهش پیشنهادات و راه کارهای زیر ارائه می‌گردد:

۱. ایجاد بسترهای مورد نیاز شامل زیرساخت‌های ارتباطی، محتوای مناسب، آموزش معلمان، تغییر روش‌های آموزشی و فرهنگ‌سازی والدین.
۲. ایجاد و توسعه سخت‌افزار، نرم‌افزار، ارتباطات و تجهیزات کمک آموزشی بر اساس نیازمندی‌ها و احتیاجات فرآیند یاددهی-یادگیری در مدارس.
۳. آموزش معلمان برای آشنایی با منابع آموزشی و فناوری‌های روز و شیوه‌های استفاده از آنها.
۴. ایجاد روحیه تحقیق و پژوهش در دانش‌آموزان و ارزش‌گذاری به تولید دانش در نظام آموزشی.
۵. آموزش استفاده از وسایل آموزش الکترونیکی به دانش‌آموزان و تسلط آنها به نرم‌افزارهای جدید.
۶. کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس و حجم کار معلمان در هفته.
۷. افزایش اعتبارات و بودجه جهت مجهز کردن همه مدارس و کلاس‌ها به تابلوهای هوشمند.

منابع و مآخذ

- ۱- احمدی، حسین. (۱۳۸۲). آموزش الکترونیکی. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- ۲- باهنر، ناصر: آموزش مفاهیم مدرسه شاد همگام با روان‌شناسی رشد، تهران، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل



سازمان تبلیغات اسلامی، (۱۳۸۷).

۳- بهزادی چینجانی، زهرا: تعلیم و تربیت فرزندان و خانواده، ماهنامه تربیت، سال شانزدهم، ص ۶۵-۶۳، (ویژه نامه تابستان ۱۳۸۰).

۴- جمشیدی، نرگس: نقش والدین و معلمان در ایجاد محیط شاد و پویا، مجموعه مقالات هشتمین اجلاس سراسری نماز (ص ص ۸۴-۶۷)، تهران، ستاد اقامه نماز، (۱۳۷۷).

۵- خزائی، علیرضا: نقش معلمان در فضای شاد دانش آموزان، مجموعه مقالات برگزیده ی همایش معلم، فرهنگ، توسعه، اداره کل آموزش و پرورش استان، (اردیبهشت ۱۳۸۰).

۶- ساکی، رضا: اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، تهران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، (۱۳۸۳).

۷- شعبانی، حسن. (۱۳۸۷). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.

۸- صالحی، محمد؛ کاشانی، ندا. (۱۳۸۹). عوامل مؤثر در اجرای طرح هوشمند از دیدگاه مدیران دبیرستان‌های استان مازندران.

۹- عباسی، حامد. (۱۳۹۵). تولید محتوای الکترونیکی پیشرفته. تهران: ناقوس.

۱۰- عباسی، سیف‌اله؛ بادل، علیرضا. (۱۳۹۳). تولید محتوای الکترونیکی. تهران: دیباگران.

۱۱- فردانش، هاشم. (۱۳۸۳). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سمت.

۱۲- کریمی، بهرام علی. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر استفاده از تابلوی هوشمند در یادگیری مشارکتی درس زبان سال دوم راهنمایی شهرستان اسدآباد. پایان نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه.

۱- آموزگار ابتدایی، Atiehk.1371@gmail.com

۲- معاون آموزشی، فرهنگی، پژوهشی دانشگاه فرهنگیان پردیس الزهرا سمنان،

Fr.seraj@gmail.com

3- Elementary teacher, 09123731035, Atiehk.1371@gmail.com.

4- Educational & Cultural & Research Assistant of Semnan Farhangian University,

09127312207, Fr.seraj@gmail.com.

رتبه بندی عوامل موثر بر بهینه کاوی پرورش منابع انسانی در آموزش و پرورش با استفاده از تکنیک Topsis (مطالعه موردی : آموزش و پرورش منطقه خورش رستم)

ابراهیم طاهری نمهیل^۱ محمد طاهری نمهیل

کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه محقق
کارشناسی بهداشت محیط شبکه بهداشت خلخال

چکیده

بهینه کاوی یک فرایند سیستماتیک و پیوسته از ارزیابی محصولات خدمات و روش هاست که در مقایسه با سازمان های مشابه مانند آموزش و پرورش کشورهای دیگر، که به عنوان پیشگام مطرح هستند انجام می پذیرد و درواقع ابزاری موثر در دست مدیران جهت بهبود فرایندهای کاری است. بهینه کاوی که با نام «الگوبرداری از بهترین ها» نیز معروف است. هدف پژوهش حاضر رتبه بندی عوامل موثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در سازمان آموزش و پرورش منطقه خورش رستم بود. روش تحقیق : تحقیق حاضر با توجه به هدف مورد مطالعه کاربردی و از جهت روش استنتاجی و توصیفی-تحلیلی (استقرایی) و از جهت طرح تحقیق پیمایشی می باشد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بوده است که به تایید اساتید حوزه منابع انسانی در آموزش و پرورش و اساتید دانشگاه رسیده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه متخصصان و مدیران آموزش و پرورش منطقه خورش رستم بوده اند که از بین آن ها تعداد ۱۰۰ نفر به روش نمونه گیری غیرتصادفی هدفمند (گلوله برفی) به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش تجزیه و تحلیل داده ها : در قسمت آمار توصیفی از جداول و نمودارها استفاده شد و برای رتبه بندی عوامل موثر بر بهینه کاوی از تکنیک تاپسیس استفاده شده است. نتایج: از بین افراد مورد بررسی ۷۰٪ مرد و مابقی زن بوده اند و از این بین ۹۳٪ متاهل و ۷٪ مجرد بوده اند. با استفاده از تکنیک دلفی عوامل مورد بررسی که شناسایی شده بود به تایید نخبگان و کارشناسان در دو مرحله رسید، این عوامل عبارتند از طرح ریزی، تحلیل، جستجو، مشاهده، تطبیق، فرهنگ و ساختار. با توجه به نتایج تکنیک تاپسیس از بین این عوامل طرح ریزی



دارای بالاترین اولویت و به ترتیب بعد از آن تحلیل، مشاهده، جستجو، ساختار، تطبیق و فرهنگ وجود دارد.

واژگان کلیدی: بهینه‌کاوی منابع انسانی، منابع انسانی، رتبه بندی، تاپسیس، آموزش و پرورش

مقدمه

از آنجایی که انسان موجودی اجتماعی است، زندگی سالم و موفقیت آمیز برای او بدون همکاری و هماهنگی با دیگر انسان‌ها دشوار و در برخی مواقع ناممکن است. فعالیت‌های گروهی افراد در سازمان دربرگیرنده هویت و کارایی هر سازمان است. کارایی و توسعه‌ی هر سازمان تا حد زیادی به کاربرد صحیح نیروی انسانی بستگی دارد، هر اندازه که شرکت‌ها و سازمان‌ها بزرگتر می‌شوند، بالطبع به مشکلات این نیروی عظیم اضافه می‌شود (ساسکیا و همکاران^۱، ۲۰۰۲، به نقل از اسپوزا^۲، ۲۰۰۲). درباره عملکرد و وظایف مدیریت انسانی و اهمیت منابع انسانی در سازمان در چند سال اخیر در کشور متون بسیاری در اختیار مدیران و سیاست‌گذاران قرار گرفته است. اما به درستی می‌توان ادعا کرد که هنوز جایگاه کلیدی و نقش راهبردی مدیریت منابع انسانی در افزایش بهره‌وری و کارایی سازمانی، ایجاد تعهد و دبستگی شغلی و تعالی عملکرد کارکنان برای بسیاری از دست‌اندرکاران اجرایی مشخص نشده و نیاز به داشتن چنین واحدی در سازمان به‌باور تبدیل نشده است (سپهری، ۱۳۸۵). گواه این ادعا میزان کم سرمایه‌گذاری و تلاشی است که از سوی سازمان‌ها برای طراحی، تدوین و به کارگیری نظام‌های توسعه منابع انسانی و اجرایی کردن راهبردهای توسعه قابلیت‌های کارکنان، انجام می‌گیرد. اندیشمندان مدیریت منابع انسانی بر این باورند که سازمان‌های پیشرو در هزاره‌ی جدید، تنها از طریق به کارگیری الگوهای پیشرفته توسعه نیروی انسانی، یادگیری سازمانی و راهبردهای توسعه و بالندگی قابلیت‌های کارکنان، می‌توانند پاسخگوی نیازهای سازمان آن‌هم با سرعت و انعطاف بیشتری باشند. توسعه منابع انسانی یکی از مهم‌ترین اهداف

1. saskia,tjepkema ,et al

2. Spuaza

راهبردی سازمان های پیشرو عصر کنونی است که به منظور ارتقای سطح دانش، مهارت، تجربه و کیفیت، تعالی و عملکرد سرمایه های سازمان و حتی تغییر ویژگی های فردی کارکنان، به مدیریت ارشد چنین سازمان هایی ابلاغ می گردد (جهانیان، ۱۳۸۸، به نقل از کریمی، ۱۳۸۸). در شرایط تصمیم سازی چالش اصلی مدیریت عالی هر سازمان شناخت عوامل کلیدی موفقیت و تعیین موقعیت سازمان در رابطه با آن عوامل است. مدیران با دو رویکرد متفاوت به این مسأله می پردازند. رویکرد اول که شامل فهرست کردن عوامل استراتژیک سازمان به شکل ذهنی است، رویکرد ذهنی نام دارد (کمپ^۱، ۱۹۸۹). رویکرد دیگر که خطرپذیری کمتری داشته و هزینه اقتصادی بالایی را نیز تحمیل نمیکند، رویکرد عینی نام دارد. اساس این رویکرد مد نظر قرار دادن عینیت در شناخت وضعیت و عوامل استراتژیک میباشد. بهینه کاوی^۲ یکی از ابزارهای رویکرد عینی است که به مدیران کمک میکند تا با الگوگیری از یک مصداق مشابه به شناخت بیشتر در مورد شرایط استراتژیک سازمان بپردازند و راهکار لازم را برای کسب منافع نهفته در فرصت های استراتژیک به دست آورند (جوشی و همکاران^۳، ۲۰۱۱). به کارگیری بهینه کاوی در تحلیل شرایط و عوامل استراتژیک مسأله ای پیچیده است که تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته شده است و ارائه مدلی در این زمینه به تبیین اثربخشی این تکنیک کمک خواهد کرد (مهرگان و همکاران^۴، ۲۰۱۰). ویزیری نیز بهینه کاوی را یک فرایند مقایسه مستمر عملکرد شرکت با توجه به نیازهای ضروری مشتری با بهترین الگو در صنعت معرفی کرده است که کمک میکند تا فرایندها و عملکرد کسبوکار بهبود پیدا کند (ویزیری^۵، ۱۹۹۲).

حسین زاده و سیف (۱۳۹۰) به بررسی و ارزیابی مدل بهینه کاوی پرداختند که در نهایت به مدل جامع بهینه کاوی عملکردی بایستی رسیدند که در ۸ طبقه مالی و سهامداران، مشتریان و بازار، جامعه و نهادهای قانونی، فرآیندهای داخلی، مشارکت ها و تأمین کنندگان، سرمایه های سازمانی، سرمایه های دانشی و سرمایه های انسانی

1. Camp R. C
2. Benchmarking
3. Joshi R. D.; Banwet K., Shankar R.;
4. Mehregan M. R, Nayeri D. M., Ghezavati V. R
5. Vaziri, H.K



قابل اجرا و بهره برداری است. «دترو»^۱ (به نقل از استراک^۲، ۲۰۰۲) برای اجتناب از اشتباهات احتمالی در فرایند بهینه کاوی ده مورد شامل: حمایت ناکافی، انتخاب افراد نامناسب برای بهینه کاوی، عدم درک کامل گروه از نحوه انجام کار، انتخاب حوزه های کاری وسیع، محاسبه نادرست از زمان و هزینه مورد نیاز، تمرکز بر اهداف عملکردی به جای توجه بر فرایندها، هماهنگ نبودن طرح بهینه کاوی با سایر استراتژیهای سازمان، عدم درک درست از مأموریت و اهداف سازمان، عدم بررسی و بازدید از سازمان های برتر، طراحی و استقرار نظام ناکارآمد بهینه کاوی را متذکر می شود. جوشقانی و غفاری توران (۱۳۹۱). به نقل از اناری نژاد، (۱۳۹۱)، در مقاله ای تحت عنوان بهینه کاوی در مدیریت زنجیره تامین نظامی به بحث در رابطه با کاربرد بهینه کاوی در زنجیره تامین و علم لجستیک می پردازد و در نهایت مدلی را بر اساس بهینه کاوی برای وزارت دفاع ایران ارائه می دهند. سانگ و همکاران^۳ (۲۰۱۴)، در مقاله ای اشاره می کنند که: محک زنی نقش مهمی در بهبود بهره وری سازمان ها ایفا می کند. نسبت بازخورد مطلق در بهره وری سازمان نشان می دهد که سازمان های همسان با سازمان مورد تحقیق فشار زیادی برای بهبود می آورند. مطالعات نشان می دهد که سازمان های دولتی می توانند که سازمان های خصوصی هم راستای خود را به عنوان الگو انتخاب کرده و با اجرای فرایند بهینه کاوی و محک زنی به بهره وری بالاتری دست پیدا کنند.

یوگان و انگیش (۱۹۹۴)، به بررسی انواع بهینه کاوی پرداخته اند و بهینه کاوی را به بهینه کاوی داخلی و خارجی تقسیم بندی می کنند و به توضیح آن ها می پردازند. کامپ (۱۹۸۹) و مک نایر و لیپ فرید (۱۹۹۲) به بررسی فرایند بهینه کاوی می پردازند و گام های اصلی فرایند بهینه کاوی را معرفی می کنند. «پارووتی» (۱۹۹۴)، به بررسی اینکه چه چیزی مورد بهینه کاوی قرار می گیرد می پردازد و عوامل موفقیت در بهینه کاوی را مشخص می کنند. انگلیش (۱۹۹۴) در تحقیقی با عنوان بهینه کاوی برای بهترین شیوه برد از طریق انطباق نوآورانه به بررسی انواع بهینه کاوی پرداخته است.

1. De Toro I
2. Stark S. et al
3. Sung-Min Hong

کورپلا و تومینان^۱ (۱۹۹۶)، به بررسی سیستم‌های حمایت از تصمیم برای بهینه کاوی پرداخته و عوامل نهادی را در امر بهینه کاوی بسیار موثر می‌داند (نقل از کینیچی^۲، ۲۰۰۷). سارکیس و تالوری^۳ (۲۰۰۴)، بهینه کاوی عملکرد با استفاده فرایند تحلیل پوششی داده‌ها را مورد بررسی قرار داده و کاربرد تحلیل پوششی داده‌ها را در تحلیل مسایل بهینه کاوی نشان داده است. در واقع نویسندگان یک رویکرد هندسی به بهینه کاوی داشته و به توسعه یک تکنیک برنامه ریزی آرمانی برای تخصیص بهینه منابع به منظور بهبود در فرایندها پرداخته‌اند. گنزالز، گوئاشودا و ماک^۴ (۲۰۰۵)، مدلی را برای هزینه‌یابی بر مبنای فعالیت بر اساس مدل بهینه کاوی طراحی کرده‌اند و ساختاری را طراحی کرده‌اند که با استفاده بهینه کاوی هزینه‌ها را به حداقل برسانند. هرزگ، تونچیا، پلانجار^۵ (۲۰۰۹)، به بررسی رابطه بین استراتژی تولید، بهینه کاوی، ارزیابی عملکرد و مهندسی مجدد پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که این عوامل با یک دیگر رابطه مثبت دارند و واریانس مجموع آن‌ها می‌تواند منجر به بهره‌وری شود.

در مجموع با مروری بر مطالعات می‌توان گفت بهینه کاوی شکاف میان نحوه عملکرد فعلی^۶ و بهترین نحوه عملکرد^۷ را تحلیل میکند که این ابزار برای تدوین اهداف استراتژیک، حفظ مزیت رقابتی، بهبود مستمر و یادگیری ایده‌های جدید بسیار مؤثر است. ایده‌های جدید و بدیع برای بهبود مستمر بسیار حیاتی هستند و کمک میکنند تا سازمان به بهترین شرکت در صنعت خود تبدیل شود (مهرگان و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین مطالعات نشان میدهد که میان عملکرد و فرایندهای کسب و کار با بهینه کاوی رابطه‌ای مثبت و معنی‌داری وجود دارد. جمع‌آوری داده‌ها از ۶۶ مدیر، دریافتند که ارتباطی مثبت و قوی میان بهینه کاوی و عملکرد کسب و کار وجود دارد که بر مبنای نظر آنها بهینه کاوی به وسیله شناسایی بهترین نحوه عملکرد با برقراری

1. Korpela J. , Tuominen M
2. Kinicki, Angelo & R.Kreitner
3. Sarkis J. Talluri S.
4. Gonzalez M. E., Quesada G. , Mack R.
5. Herzog N. V. , Tonchia S., Polajnar A
6. Baseline
7. Benchmark



اهداف عملکردی چالشی و پیاده سازی تصمیم ها بر مبنای نیازهای فعلی سازمان به بهبود عملکرد کسب و کار منتهی میشود (کتابی و امامی، ۱۳۹۲). از طرفی پرورش و توسعه منابع انسانی با مباحث آموزش و پرورش، توسعه سازمان و توسعه مسیر شغلی در پیوند است. بررسی اهداف و ساسیت های راهبردی مربوط به نیروی انسانی در برنامه سوم توسعه، نشان دهنده دست نیافتن به این اهداف و سیاست های اجرایی در سازمان های آموزش و پرورش است. برخی از دلایل این اتفاق را می توان به فقدان کنترل و ارزیابی پیوسته منابع انسانی، نابسامانی ترکیب و توزیع نیروی انسانی، عدم تعادل در جابجایی ها و تناسب نداشتن جذب و خروج در وزارت آموزش پرورش معرف کرد. شواهد و مدارک موجود، بیانگر وجود مشکلات سازمانی متعدد در سازمان آموزش و پرورش می باشد. بدون شک وجود این مشکلات سبب کاهش اثر بخشی، کارایی و سرانجام بهره وری سازمانی می شود. بررسی های بعمل آمده در مورد نظام آموزش و پرورش ایران نشان می دهد که بهره وری در این سازمان، علیرغم ورود تکنولوژی پیشرفته، روند کاهشی داشته است (نصرآبادی، ۱۳۸۹).

با شناخت سازمان یا سازمانهایی به عنوان بهترین تکنیک هایی را معرفی می کند که می توان با آن شکاف موجود بین یک سازمان تا سازمان پیشرو را پر کرد یا به حداقل رساند. مساله پژوهش حاضر این است که آموزش و پرورش به عنوان یکی از سازمان هایی که نقش بسیار مهمی در پیرفت و آبادانی کشور دارد و نسل آینده را پرورش می دهد چه کاستی هایی در زمینه پرورش منابع انسانی دارد، وضعیت موجود پرورش منابع انسانی به چه صورت و وضعیت مطلوب این امر کجاست. از طرفی برای رسیدن و حل این مسائل یکی از فنون بسیار کاربردی فن بهینه کاوی است که سازمان را با سازمان های مشابه و موفق مورد مقایسه قرار می دهد. بنابراین با توجه به کمبودهای گفته شده در فوق و اهمیت بهینه کاوی در رفع مسائل و مشکلات منابع انسانی در آموزش و پرورش مساله این تحقیق شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر در بهینه کاوی پرورش منابع انسانی در منطقه خورش رستم می باشد، تا بتواند با شناسایی و اولویت این عوامل به اجرا هر چه بهتر این تکنیک در آموزش و پرورش شهرستان کمک کند. در نهایت با توجه به مطالب فوق سوال اصلی پژوهش حاضر این است که رتبه بندی عوامل موثر بر بهینه کاوی پرورش منابع انسانی در آموزش و

پرورش منطقه خورش رستم چگونه است ؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر با توجه به هدف مورد مطالعه کاربردی و از جهت روش استنتاجی و توصیفی-تحلیلی (استقرایی) و از جهت طرح تحقیق پیمایشی می باشد. به منظور تجزیه و تحلیل داده های بدست آمده از پرسشنامه های بهینه کاوی، از آماره های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، واریانس و ... استفاده شد. در بخش استنباطی از تکنیک تاپسیس برای رتبه بندی عوامل موثر در بهینه کاوی استفاده شد. جامعه آماری در این پژوهش با توجه به هدف اصلی تحقیق گروهی از متخصصان و مدیران آموزش و پرورش خواهد بود که جهت آزمون فرضیه های تحقیق برای انتخاب نمونه به منظور توزیع پرسشنامه روش نمونه گیری غیر تصادفی هدفمند (گلوله برفی) خواهد بود. تعداد جامعه مورد بررسی با توجه به اسناد و مدارک ۱۳۰ نفر بوده است. بر همین اساس و با استفاده از فرمول کوکران از تعداد افراد جامعه ۱۰۰ نفر به عنوان افراد نمونه انتخاب و با مراجعه به آنها اقدام به تکمیل پرسشنامه خواهد شد. در این تحقیق بر اساس هدفها و سوالات تحقیق از پرسشنامه با سوالات بسته - پاسخ^۱ برای کسب داده ها استفاده شده است. در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ^۲ برای محاسبه هماهنگی درونی (پایایی) پرسشنامه ها به کار گرفته شده است. میزان آلفای کرونباخ برای پرسشنامه محقق ساخته تحقیق در اجرای آزمایشی اولیه ۰/۸۷، درصد بدست آمده است. که این مقدار برای مولفه طرح ریزی، ۰/۸۰، تحلیل ۰/۷۲، جستجو ۰/۷۵، مشاهده ۰/۸۱، تطبیق ۰/۷۶، فرهنگ ۰/۸۵ و برای مقیاس ساختاری ۰/۷۹ بدست آمد. برای بررسی اعتبار نیز از انواع مختلف اعتبار، اعتبار محتوایی مورد بررسی قرار گرفت. از این رو اعتبار محتوا به قضاوت داوران بستگی دارد. بنابراین جهت تعیین اعتبار پرسشنامه از متخصصین نظرخواهی شد و پرسشنامه از لحاظ اعتبار (روایی) با کسب نظر خبرگان و اساتید مورد تائید قرار گرفت.

1. Closed-ended questions

2. Cronbach's Alpha

یافته های پژوهش

بیشترین تعداد از افراد نمونه مرد بوده اند (۷۰٪) و مابقی افراد نمونه زن بوده اند. بیشترین تعداد افراد نمونه متأهل (۹۳٪) بوده اند و ۷٪ از افراد نمونه مجرد بوده اند. این مطلب حاکی از اشتغال بیشتر افراد متأهل در حوزه اداری و آموزشی آموزش و پرورش است. بیشترین افراد نمونه در بازه سنی ۴۱ تا ۵۰ سال می باشد و سپس بیشترین افراد نمونه را در بازه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال بوده اند. بیشترین افراد نمونه از نظر مدرک تحصیلی دارای مدرک لیسانس می باشند و بعد از آن مدرک فوق لیسانس و سپس دیپلم و فوق دیپلم وجود دارد. در ذیل نمودار فروانی متغیر مدرک تحصیلی را مشاهده می کنید.

تکنیک دلفی

قبل از اجرای تکنیک دلفی، با استفاده از نرم افزار spss تک تک سوالات پرسشنامه را که در اختیار نمونه آماری (متخصصان و مدیران آموزش و پرورش) قرار داده بودیم، آزمون می کنیم تا درصد پاسخهایی که دارای میانگین بالاتر از ۳ هستند را پیدا کنیم. در این بخش، از تکنیک دلفی برای اعتباربخشی به شاخص های مورد تایید در پرسشنامه طراحی شده استفاده خواهد شد. برای دسترسی به مطمئن ترین شاخص ها از تکنیک دلفی در ۲ مرحله استفاده شد. برای دسترسی به نتایج معتبر، جامعه مورد مطالعه در این تحقیق از میان افرادی انتخاب شد که از نزدیک با مسائل مرتبط با تحقیق مواجه بوده و به عبارت دیگر با مشکلات و ارائه راهکارهای مناسب در این بخش به خوبی آشنا بوده اند. در این قسمت ابتدا معیارهای بدست آمده از تحقیق به صورت خلاصه و در قالب جداول مربوطه تدوین شده و سپس براساس آنها، یک اولویت بندی بین شاخصهای تایید شده به روش تاپسیس صورت می گیرد.

جدول شماره ۱. میانگین امتیاز پاسخ دهندگان به سوالات پرسشنامه (از ۱ تا ۵)

میانگین	سوالات
۴٫۸	طرح ریزی، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.
۴٫۷	تحلیل، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.
۴٫۵	جستجو، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.
۴٫۵	مشاهده، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.

۳,۹	تطبیق، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.
۳,۸۹	فرهنگ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.
۴	ساختاری، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.

آزمون میانگین یک جامعه

با توجه به نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنف، برای اینکه میانگین امتیازها را در مورد تک تک سؤالات بسنجیم، از آزمون میانگین یک جامعه استفاده می کنیم. در SPSS آزمون دوطرفه سنجیده می شود (یعنی $\mu=3$ و $\mu \neq 3$). در جدول زیر از آنجاییکه مقدار Sig در همه سؤالات کوچکتر از ۵ درصد است، فرض H_1 پذیرفته می شود ($\mu \neq 3$). از آنجاییکه حد پایین و بالا در همه این سؤالات مثبت می باشد در نتیجه مقدار میانگین از مقدار مورد آزمون (که عدد ۳ می باشد) بزرگتر است.

جدول شماره ۲. نتیجه آزمون میانگین یک جامعه

۳ = Test Value						
سؤالات	ارزش t	درجه آزادی	معنی داری	تفاوت میانگین ها	حد بالا	حد پایین
سوال ۱	۱,۶۹۹	۹۹	۰۲۳.	۵۰۱۰۰.	۱۶۶۱.	۱,۱۶۸۱
سوال ۲	۲,۳۹۹	۹۹	۰۴۰.	۵۶۰۰۰.	۰۳۱۹.	۱,۰۸۸۱
سوال ۳	۳,۲۵۰	۹۹	۰۰۲.	۸۹۰۰۰.	۲۷۰۵.	۱,۵۰۹۵
سوال ۴	۱,۶۰۳	۹۹	۰۱۴.	۵۶۶۰۰.	۲۳۲۶.	۱,۳۶۴۶
سوال ۵	۱,۱۶۱	۹۹	۰۳۵.	۴۱۰۰۰.	۳۸۹۰.	۱,۲۰۹۰
سوال ۶	۲,۵۱۳	۹۹	۰۳۳.	۷۴۰۰۰.	۰۷۳۹.	۱,۴۰۶۱
سوال ۷	۶,۰۰۴	۹۹	۰۰۰.	۱,۲۲۰۰۰	۷۶۰۳.	۱,۶۷۹۷

لذا تمامی ۷ عامل برای اعتبارسنجی تخصصی به تکنیک دلفی راه می یابند. در مرحله اول این تکنیک، تعدادی پرسشنامه در رابطه با شناسایی شاخص های مؤثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در اختیار ۱۰ تن از اساتید و خبرگان در حوزه نیروی انسانی و منابع انسانی در آموزش و پرورش قرار گرفت. این پرسشنامه به صورت پرسشنامه بسته پاسخ در قالب ۷ گویه برای اولویت بندی و تعیین میزان موافقت هر یک از متخصصان با مقوله مورد نظر با استفاده از طیف لیکرت در اختیار آنها قرار گرفت. نتایج حاصل از بررسی پرسشنامه ها در مرحله اول، در جدول زیر آمده است.



جدول شماره ۳. میانگین نظرات خبرگان

ردیف	سوالات	درصد موافقت	درصد مخالفت
۱	طرح ریزی ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۹۶٫۵	۳٫۵
۲	تحلیل ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۹۶٫۲	۳٫۸
۳	جستجو، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۹۳	۷
۴	مشاهده، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۸۹٫۶	۱۰٫۴
۵	تطبیق، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۸۰	۲۰
۶	فرهنگ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۷۹٫۴	۲۰٫۶
۷	ساختاری، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۸۲٫۳	۱۷٫۷

براساس جدول بالا، خبرگان زمینه آموزش و پرورش با کلیه عوامل و شاخص های شناسایی شده به عنوان شاخص های مؤثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی موافقت داشته اند. بنابراین معیار های موجود در جدول به عنوان معیارهای اولویت بندی عوامل مؤثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی شناسایی شده اند.

سطح توافق با معیار های شناسایی شده از دیدگاه گروه دوم خبرگان در این مرحله گویه های حاصل از ترتیب نتایج بدست آمده از پرسشنامه در مرحله اول، یکبار دیگر به نظرسنجی خبرگان در حوزه آموزش و پرورش قرار گرفت و میزان موافقت آنها با معیار های بدست آمده تعیین شد .

جدول شماره ۴. میزان موافقت گروه دوم خبرگان با عوامل مؤثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی

ردیف	سوالات	درصد موافقت	درصد مخالفت
۱	طرح ریزی ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۹۴٫۵	۵٫۵
۲	تحلیل ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۹۴٫۲	۵٫۸
۳	جستجو، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۹۰٫۱	۹٫۹
۴	مشاهده، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در آموزش و پرورش مؤثر است.	۸۷٫۴	۱۲٫۶
۵	تطبیق، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در سازمان آموزش و پرورش مؤثر است.	۸۰	۲۰
۶	فرهنگ، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در سازمان آموزش و پرورش مؤثر است.	۷۸٫۷	۲۱٫۳

۱۸,۳	۸۱,۷	ساختاری، بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی در سازمان آموزش و پرورش مؤثر است.
------	------	---

همانطور که در جدول بالا مشاهده گردید، کلیه عوامل یکبار دیگر توسط خبرگان پذیرفته شدند. در نتیجه در این مرحله نیز همه شاخص ها به عنوان عوامل مؤثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی شناخته شدند.

الویت بندی معیارهای مؤثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی با استفاده از روش تاپسیس:

این روش در سال ۱۹۸۱ توسط هوانگ و یون ارائه گردید. در این روش m عامل یا گزینه به وسیله یک فرد یا گروهی از افراد تصمیم گیرنده مورد ارزیابی قرار می گیرند. این تکنیک بر این مفهوم بنا شده است که هر عامل انتخابی باید کمترین فاصله را با عامل ایده آل مثبت (مهم ترین) و بیشترین فاصله را با عامل ایده آل منفی (کم اهمیت ترین عامل) داشته باشد به عبارت دیگر در این روش میزان فاصله یک عامل با عامل ایده آل مثبت و منفی سنجیده شده و این خود معیار درجه بندی و اولویت بندی عوامل است (آذر و رجب زاده، ۱۳۸۱). مراحل این روش عبارتند از:

تعیین عامل ایده آل مثبت و ایده آل منفی

در این مرحله بایستی معیارهایی که از نظر پاسخ دهندگان به عنوان پر اهمیت ترین و کم اهمیت ترین معیارها مشخص شده اند، شناسایی شوند. به عبارتی برای شاخص های مثبت، ایده آل مثبت بزرگترین مقدار v و ایده آل منفی کوچکترین مقدار v است، هم چنین برای شاخص های منفی، ایده آل مثبت کوچکترین مقدار v و ایده آل منفی بزرگترین مقدار v می باشد.

جدول شماره ۵. ایده آل مثبت و منفی

معیار	ایده آل مثبت	ایده آل منفی
پیشرفت علمی در جهت شغل	۰,۳۵۲۵۶	۰,۱۵۲۱۱۸
هزینه پرورش	۰,۰۷۰۱۳	۰,۱۴۷۵۸۵

در این مرحله بعد میزان فاصله هریک از گزینه ها از ایده آل مثبت و ایده آل منفی محاسبه می شود. جدول زیر نتایج این بخش را نشان می دهد:



جدول شماره ۶. فاصله شاخص ها از ایده آل مثبت و منفی

شاخص	فاصله از ایده آل مثبت	فاصله از ایده آل منفی
طرح ریزی	۰,۰۵۶۰۵۷۸۰۹	۰,۲۰۱۵۸۱۰۳
تحلیل	۰,۰۷۷۴۶۱۲۴۲	۰,۱۹۹۴۴۵۶۶۱
جستجو	۰,۱۱۴۴۶۰۳۲۳	۰,۱۰۰۷۱۲۵۷۳
مشاهده	۰,۰۹۰۴۴۸۸۱۸	۰,۱۴۴۹۹۳۱۷۶
تطبیق	۰,۱۸۹۵۶۱۹۸۴	۰,۰۷۸۲۱۷۹۴۷
فرهنگ	۰,۲۰۰۴۶۲۶۷۱	۰,۰۷۴۵۶۶۱۰۴
ساختاری	۰,۱۴۵۰۷۸۷۱۸	۰,۰۷۳۷۷۳۶۷۹

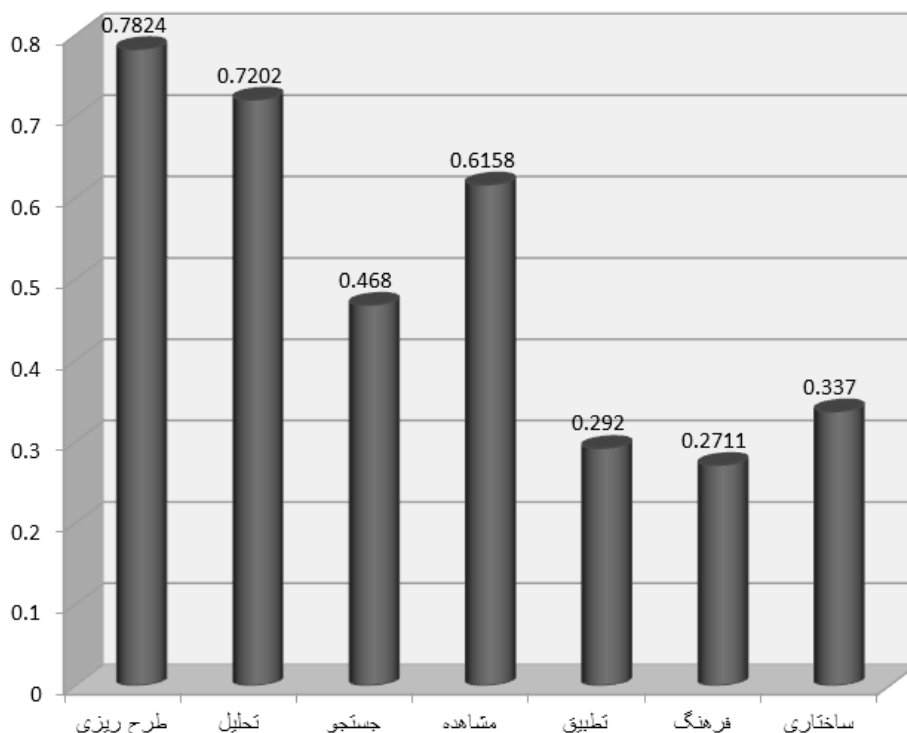
در این مرحله بعد میزان نزدیکی هر یک از شاخص ها به ایده آل مثبت و ایده آل منفی (CL) محاسبه می شود سپس در این مرحله گزینه ها بر اساس مقدار CL رتبه بندی می شوند؛ به عبارتی هر گزینه ای که CL بالاتری داشته باشد رتبه بهتری کسب خواهد کرد ، زیرا از ایده آل منفی فاصله زیادتری دارد و در ضمن به ایده آل مثبت نزدیکتر است. جدول زیر رتبه بندی گزینه ها را نشان می دهد.

جدول شماره ۷. رتبه بندی گزینه ها

رتبه	CL	فاصله تا ایده آل منفی	فاصله تا ایده آل مثبت	گزینه ها
۱	۰,۷۸۲۴۱۷	۰,۲۰۱۵۸۱۰۳	۰,۰۵۶۰۵۷۸۰۹	طرح ریزی
۲	۰,۷۲۰۲۶۲	۰,۱۹۹۴۴۵۶۶۱	۰,۰۷۷۴۶۱۲۴۲	تحلیل
۴	۰,۴۶۸۰۵۴	۰,۱۰۰۷۱۲۵۷۳	۰,۱۱۴۴۶۰۳۲۳	جستجو
۳	۰,۶۱۵۸۳۳	۰,۱۴۴۹۹۳۱۷۶	۰,۰۹۰۴۴۸۸۱۸	مشاهده
۶	۰,۲۹۲۰۹۷	۰,۰۷۸۲۱۷۹۴۷	۰,۱۸۹۵۶۱۹۸۴	تطبیق
۷	۰,۲۷۱۱۲۱	۰,۰۷۴۵۶۶۱۰۴	۰,۲۰۰۴۶۲۶۷۱	فرهنگ
۵	۰,۳۳۷۰۹۳	۰,۰۷۳۷۷۳۶۷۹	۰,۱۴۵۰۷۸۷۱۸	ساختاری

نتایج حاصل از رتبه بندی گزینه ها با تکنیک Topsis حاکی از این است که گزینه ی

طرح ریزی ، از اولویت برتری نسبت به سایر گزینه‌ها برخوردار است. به همین ترتیب الویت سایر معیارها نیز مشخص شده است .



نمودار شماره ۱. رتبه بندی گزینه ها

بحث و نتیجه گیری

عصر حاضر که با رشد فزاینده ی تکنولوژی اطلاعاتی و ارتباطی به عصر رقابت، سرعت و نوآوری شناخته شده است (شیروانی و همکاران^۱، ۲۰۱۱). سازمان ها را همواره در مسیر پویایی بیشتر و رقابتی تر شدن سوق می دهد. بنابراین سازمان ها و موسسات در این مسیر رقابتی جهت پاسخگویی به نیازها، انتظارات و توقعات جدید و رو به رشد مشتریان خود ناچارند به بهسازی سازمانی و بهبود عملکرد به عنوان یکی از عوامل مهم بقا و رشد تاکید نمایند (نیاکان و همکاران، ۱۳۹۶). برای بهبود و توسعه ی عملکرد سازمانی فنون و ابزارهای متعددی ارائه شده که یکی از آنها بهینه کاوی

1. Nasrollahpour Shirvani SD et al,



می باشد که در زبان فارسی به الگوبرداری، ترازبایی و محک زنی هم ترجمه شده است. هدف بهینه کاوی مطالعه و ارزیابی کارایی فرایندهای جاری و مقایسه ی آنها با بهترین ها بوده که نهایتاً منجر به افزایش بهره وری و جلوگیری از اتلاف سرمایه و زمان می شود (نیاکان و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین سازمان ها از بهینه کاوی به عنوان محرکی برای ایجاد و حفظ شرایط برتری یا پیشی گرفتن از دیگران به منظور به حداکثر رساندن منافع استفاده می کنند (معماری^۱، ۲۰۰۴). بهینه کاوری تنها به تعریف شاخص ها و اندازه گیری نمی پردازد، بلکه مقایسه با بهترین ها نیز در این فرآیند وجود دارد (ورکرک^۲، ۲۰۱۲). بهینه کاوی در سازمان ها مزایای فراوانی از جمله: ایجاد شناخت از عملکردهای برتر در سطح ملی و جهانی، ایجاد درک بهتر از موقعیت فعلی خود، تشویق به نوآوری، شناخت به موقع و بهتر از نیازهای در حال تغییر مشتریان، ایجاد انگیزه برای بهبود و رشد سازمان، کمک به تسریع تغییرات و مدیریت آنها، تدوین اهداف مناسب اجرایی، ایجاد برنامه های عملیاتی واقع بینانه تر دارد (سپهری^۳، ۲۰۰۶). انواع مختلفی از بهینه کاوی وجود دارد که شامل بهینه کاوی داخلی، وظیفه ای، رقابتی و عمومی است. تامپسون و کاکس^۴ (۱۹۹۸) بهینه کاوی را یک طیف دو قطبی مطرح کرده که یک قطب آن رقابتی و قطب دیگرش مصالحه ای است. در قطب مصالحه ای دو یا چند سازمان با همکاری یکدیگر جو یادگیری را برای رسیدن به عملکرد بهتر ایجاد می کنند. بهینه کاوی یک فرایند ساختارمند و چند مرحله ای است که طرح، جستجو، مشاهده، تجزیه و تحلیل و تطبیق در آن به صورت منظم انجام می گیرد (نیاکان و همکاران، ۱۳۹۶). مهمترین کارکرد بهینه کاوی تهیه برنامه های استراتژیک برای ارتقای عملکرد است (شاو و همکاران^۵، ۲۰۱۰). بهینه کاوی در سازمان ها مزایایی دارد که عبارتاند از:

دانش عمیقی از فرایندها و روش ها در سازمان ایجاد میکند؛

اکراه و بیمیلی نسبت به تغییر را کاهش میدهد؛

1. Meemari A
2. Verkerke M
3. Sepehri M
4. Thompson and cox
5. Shaw et al

به هدف گذاری و برنامه ریزی کمک میکند؛

باعث ایجاد شناخت از عملکردهای برتر در سطح ملی و جهانی میشود؛

درک از موقعیت فعلی را بهتر میکند؛ و

تشویق به نوآوری میکند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۰. نقل از عباس پور و همکاران، ۱۳۹۵).

برای رسیدن به مولفه ها و عوامل موثر در بهینه کاوی در سازمان های آموزشی، از جمله آموزش و پرورش به بررسی ادبیات موجود در منابع فارسی و انگلیسی پرداخته شد. طی مطالعات انجام شده در این زمینه تعداد ۴۷ عامل بدست آمد. تعداد ۴۷ عامل بدست آمده که بر روی بهینه کاوی در سازمان آموزش و پرورش تاثیرگذار بودند در ۷ دسته یا گروه طبق بندی شدند. این هفت عامل عبارتند از عوامل ساختاری که شامل منابع مالی، منابع زمانی، قابلیت ها و توانمندی ها و مستند سازی فرایندها، عوامل فرهنگی مانند گرایشات ملی و بین المللی، تمایل به تغییر و ...، عامل طرح ریزی که شامل تشکیل گروه بهینه کاوی، تعریف سنجه های عملکرد، مستندسازی فرآیند و ...، عامل جستجو که شامل تشریح انتظارات از طرف مقابل، برقراری و جستجوی محیط و ...، عامل مشاهده که شامل مطالعه فرایندهای سازمان خود، جمع آوری اطلاعات و ...، عامل تحلیل که شامل کنترل کیفیت و اطلاعات و ... و عامل تطبیق که شامل مقایسه و شناخت نقاط قوت و ضعف سازمان خود در برابر سازمان مورد مقایسه بود. بر اساس نتایج حاصل از اجرای تکنیک دلفی خبرگان آموزش و پرورش با کلیه عوامل و شاخص های شناسایی شده به عنوان شاخص های موثر بر بهینه کاوی پرورش نیروی انسانی موافقت داشته اند. با توجه به نتایج حاصل از اجرای تکنیک دلفی، متخصصان و کارشناسان حوزه منابع انسانی در آموزش و پرورش منطقه خورش رستم از بین عوامل ۷ گانه مورد بررسی در این پژوهش بر اساس میانگین بدست آمده ابتدا طرح ریزی، تحلیل، جستجو، مشاهده، ساختار، تطبیق و فرهنگ را دارای اولویت می دانند.

برای اولویت بندی نهایی مولفه ها، ابتدا میانگین هر کدام از دسته عوامل که مرتبط با یکی از مولفه های مورد بررسی بود بدست آمد. برای رتبه بندی عوامل موثر در بهینه کاوی از تکنیک تاپسیس استفاده کردیم. ابتدا ماتریس تصمیم گیری عوامل موثر بر بهینه کاوی تشکیل شد که برای به دست آوردن وزن هر شاخص، از نظر



خبرگان استفاده شد. طبق نظر آن‌ها شاخص پیشرفت علمی در جهت شغل، دارای وزن ۰٫۷ و شاخص هزینه پرورش، دارای وزن ۰٫۳ می‌باشد. در مرحله بعد معیارهایی که از نظر پاسخ‌دهندگان به عنوان پر اهمیت‌ترین و کم‌اهمیت‌ترین معیارها مشخص شده‌اند، شناسایی شدند و سپس گزینه‌ها بر اساس مقدار رتبه‌بندی CL شدند؛ که طبق نتایج بدست آمده طرح ریزی دارای بالاترین رتبه و پس از آن به ترتیب تحلیل، مشاهده، جستجو، ساختار، تطبیق و فرهنگ قرار دارند. با مروری بر نتایج و یافته‌های تحقیق و در یک نگاه کلی می‌توان گفت: رابطه معنا داری بین بهینه‌کاوی منابع انسانی و بهره‌وری نیروی انسانی در آموزش و پرورش منطقه خورش رستم وجود دارد. همچنین در این پژوهش، بین مولفه‌های مورد بررسی که شامل مشاهده، تحلیل، تطبیق، جستجو، طرح ریزی، فرهنگ و ساختار رابطه معنی داری وجود دارد. با تنوع بخشی به آموزش نیروی انسانی و ایجاد فضای مقایسه‌ای بین آموزش و پرورش منطقه خورش رستم و سایر ادارات آموزش و پرورش می‌توان نقاط ضعف ادارات را زودتر شناخت و نسبت به رفع این مشکلات اقدام کرد. در عین حال باید اذعان کرد در صورت تداوم این تفکر می‌توان به بهره‌وری کامل نیروی انسانی رسید.

منابع فارسی و انگلیسی

رضایتمند، قاسم (۱۳۸۴). ابزارهای بهینه‌کاوی برای سرآمدی. انتشارات موسسه علمی دانش پژوهان برین.

اخوان، پیمان (۱۳۸۳). الگوبرداری. مجله تدبیر، شماره ۱۴۳.

اناری نژاد، عباس. صفوی، علی اکبر. محمدی، مهدی (۱۳۹۱). ارزشیابی آموزش الکترونیک با رویکرد بهینه‌کاوی. مطالعه موردی: آموزش عالی ایران. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران. سال چهارم، شماره ۱۱ و ۱۲. بهار و تابستان ۱۳۹۱. صص ۲۵-۱۹.

حسین زاده، سید احمد. سیف، عاطفه (۱۳۹۰)، ارائه مدل بهینه‌کاوی عملکردی متوازن و کاربرد آن در بهینه‌کاوی سرمایه انسانی. هفتمین کنفرانس توسعه منابع انسانی. مرکز مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی

سازمانی کریمی، تورج (۱۳۸۸). مدل‌های نوین ارزیابی عملکرد. ماهنامه تدبیر- سال هفدهم - شماره ۱۷۱

سپهری، محمد. (۱۳۸۵) بهینه کاوی در مهندسی مجدد کسب و کار. فصلنامه علمی پژوهشی شریف، ۵۷

سپهری، مهران. "بهینه کاوی روش‌ها در تعالی سازمان‌ها"، ارائه در پنجمین کنفرانس بین المللی سالانه مدیران کیفیت، تهران. (تیر ۱۳۸۳).

نصرآبادی، علی باقی. شادالویی، نوریه (۱۳۸۹). نقش منابع انسانی در بهره‌وری سازمانی. مجله: حصون- مهر و آبانماه ۱۳۸۹، شماره ۲۶

عباسیان، علی (۱۳۸۸). بهینه کاوی آموزش مهندسی در ایران و جهان، مطالعه‌ی موردی: مهندسی پلیمر. کنفرانس آموزش مهندسی در ۱۴۰۴.

کتابی، سعیده. امامی، علیرضا (۱۳۹۲). بهینه کاوی رقابتی ابزاری برای تحلیل گلوگاه استراتژیک. پژوهش‌های مدیریت در ایران. دوره هفدهم. شماره اول. پیاپی هفتاد و هشت.

نیاکان، مریم. اکبری نساجی، ندا. نصرالله پورشیروانی، سید داوود (۱۳۹۶). سوابق بهینه کاوی مدیران و کارشناسان دانشکده علوم پزشکی آبادان. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشکده علوم پزشکی تهران (پی‌اورد سلامت). دوره یازدهم. شماره دوم. خرداد و تیر ۱۳۹۶. صص ۲۱۰-۲۰۱.

عباس پور، عباس. رحیمیان، حمید. مهرگان، محمد رضا. احمدنیا، هادی (۱۳۹۵). تحلیل پوششی داده‌ها به مثابه ابزار اندازه‌گیری عملکرد سازمانی، برنامه ریزی و بهینه کاوی در آموزش و پرورش. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی تهران. دوره ششم. شماره بیست و سوم. پاییز ۱۳۹۵. صص ۹۹-۱۱۶.

Joshi R. D.; Banwet K., Shankar R (2011). "A Delphi-AHP-TOPSIS based benchmarking framework for performance improvement of a cold chain"; Expert Systems with Applications 38.

Sepehri M (2006). Benchmark in re-engineer business. Sharif Journal; 22(34): 51-7 [Article in Persian].

Meemari A. Benchmarking. Tadbir. 32-4: (153) 15. (۲۰۰۴). [Article in Persian]

Mehregan M. R, Nayeri D. M., Ghezavati V. R (2010). "An optimisational model of benchmarking"; Benchmarking: An International Journal, Vol. 17, No. 6.

Vaziri, H.K (1992). Using competitive benchmarking to set goals. Quality Progress, Vol. 25, No. 10.

Michel-Verkerke MB (2012). Information quality of a Nursing Information System depends on the nurses: a combined quantitative and qualitative evaluation. Int J Med Inform 2012; 81(10): 662-73. doi:10.1016/j.ijmedinf.2012.07.006.

Camp R (1995). Business process benchmarking – finding and implementing best prac-



tices; ASQC Quality Press.

Nasrollahpour Shirvani SD, Maleki MR, Motlagh ME, Kavosi Z, Tofghi S & Gohari MR (2011). Benchmarking records in the health departments of the universities of medical sciences of Iran in the years 2008-2010. *Research Journal of Medical Sciences*; (5)3: 161-5.

Caramihai. M. and Severine.I (2009). "Learning Tools Evaluation based on Quality Concept Distance Computing. A Case Study", *International Journal of Social and Human Sciences* 3, 287-291, 2009

Catalina Sitnikov (2001), "General overview of benchmarking and benchmarking process" Chang, R. and Key, K. "Improving through benchmarking", Richard Chang Associates Inc, USA .

Herzog N. V. , Tonchia S., Polajnar A(2009). "Linkages between manufacturing strategy, benchmarking, performance measurement and business process reengineering"; *Computers & Industrial Engineering* 57.

Hutton, D. (n.d.). visitors (1994). Retrieved from David Hutton Associates: http://www.dhutton.com/visitors/articles/benchmarking_article.pdf Improving Through Benchmarking1994CaliforniaChang Assoc

Kinicki, Angelo & R.Kreitner (2007). *Organizational Behavior: Key Concepts, Skills & Best Practices*. McGraw-Hill.

Landeghem R.V. , Persoons K. (2001). "Benchmarking of logistical operations based on a causal model"; *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 21, No. 1/2,.

Louperi Zangeneh A(2009). Process analysis and modeling of stone industry of Turkey [MSc thesis]. Tehran. Islamic Azad University. Science and research branch,. [Persian]

Spuaza J(2002). Our definig moment. *Journal of American Health Information Management Association*. Sep;56-9 .

Stark S. et al (2002), "benchmarking: Implementing the process in practice", *Art & science practice development and quality*, 15 may, No. 30, pp 39-42..

Sung-Min Hong, Greig Paterson, Esfandiar Burman, Philip Steadman Dejan Mumovic (2014)). A comparative study of benchmarking approaches for non-domestic buildings .*International Journal of Sustainable Built Environment* .

ارزیابی صلاحیت های حرفه ای فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران

*حسن، مظاهری (نویسنده مسئول)، **فائزه، محمداسماعیلی، ***فهیمه انصاری زاده،

*دکتری برنامه ریزی درسی و کارشناس پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش آموزشی mazaherih@hotmail.com

**دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی m.esmaelyfaeze@yahoo.com

***کارشناسی ارشد. آموزش و پرورش تطبیقی ۱۰۶۸ ۱۱۰۶۸@gmail.com@f.ansari

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی صلاحیت های حرفه ای فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران می باشد، این تحقیق از نظر هدف، در زمره پژوهش های کاربردی است و می تواند برای بهبود تصمیمات لازم جهت توسعه صلاحیت های فارغ التحصیلان، مورد استفاده قرار گیرد. جامعه آماری تحقیق شامل فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران به تعداد ۱۱۹۳ نفر است که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۲۵۷ برای نمونه انتخاب شدند. اطلاعات مورد نیاز پژوهش از طریق پرسشنامه ای محقق ساخته که دارای ۴۰ سوال و در طیف لیکرت با گزینه های (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) و در پنج مولفه صلاحیت های حرفه ای شامل (دانشی، نگرشی و ارزشی، مهارتی، توانمندی های کاری و ویژگی های شخصیتی) طراحی و تدوین شده، جمع آوری گردید. یافته ها نشان می دهد مخاطبان این مطالعه در ارزیابی تاثیر دانشگاه در ارتقای سطح صلاحیت های خود، بیشترین امتیاز را به بُعد نگرشی و ارزش ها با ۷۹/۰۲ درصد و بُعد توانمندی های کاری با ۵۸/۳۲ درصد (گزینه خیلی زیاد و زیاد) و کمترین امتیاز را به مولفه شخصیتی با ۳۰ درصد و همچنین بُعد دانشی با ۲۰/۶۴ درصد (گزینه کم و خیلی کم) داده اند. پیشنهاد می شود در بازنگری برنامه های درسی و آموزشی این رشته، نتایج این مطالعه مورد استفاده و به صلاحیت هایی که امتیاز کمتری داده شده است، توجه بیشتری شود.

واژگان کلیدی: صلاحیت حرفه ای معلمان، دانشگاه فرهنگیان، استان تهران



مقدمه:

در سیستم آموزشی و در میان عناصر و مولفه‌های تعلیم و تربیت، معلمان نقش کلیدی و اجرایی تغییرات و سیاست‌های تربیتی را دارند. بر همین اساس در تمام کشورهای صاحب برنامه‌های استراتژیک که تعلیم و تربیت جایگاه مهمی دارد، معلم و تربیت معلم مورد توجه می‌باشد. بدون شک معلم در تمام نظام‌های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثرگذار است و انتظار جامعه از مدرسه 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 (رضایی، ۱۳۹۶: ۲).

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳)، ضمن معرفی معلمان به عنوان کلیدی ترین اجزای نظام آموزشی، اظهار می‌دارند که «آن‌ها به دلیل این که اعمال و رفتارشان در ایجاد انگیزه‌های یادگیری موثر است؛ نیازمند برخورداری از شایستگی‌های مختلف شغلی و حرفه‌ای هستند». یک معلم باید واجد شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز باشد؛ تا بتواند پاسخگوی تقاضاهای روز افزون و متحول جامعه از نظام آموزشی باشد. حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقا موقعیت‌های اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن، انجام یک حرفه یا شغل، مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها، همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط موثر داشته باشد (وایلانت^۱، ۲۰۰۷، به نقل از کریمی، ۱۳۸۷: ۳). به همین ترتیب، به نظر می‌رسد بخشی از ناکارآمدی نظام آموزشی و افت تحصیلی دانش‌آموزان، مربوط به ضعف شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و ناکارآمدی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، در زمینه پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. پژوهش‌های انجام شده در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، این موضوع را مورد تایید قرار داده اند (نیک نام و کریمی، ۱۳۸۸. شفیع زاده، سلیمانی و شوربایی، ۱۳۹۳).

1. 1.Vaillant

علی رغم اهمیت نقش معلم در شکل گیری شخصیت فراگیران یا به بیانی دیگر، در تشکیل سرمایه های انسانی، جایگاه صلاحیت های حرفه ای معلمان در این زمینه و میزان توفیق دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی که وظیفه خطیر تربیت معلم را بر عهده دارند؛ به طور مشخص روشن نمی باشد. از سوی دیگر، بررسی میزان صلاحیت های کسب شده معلمانی که در این مراکز، دانش آموخته شده اند و مورد واکاوی قرار دادن میزان بهره روری فارغ التحصیلان، از آموخته های خود، در زندگی حرفه ای خویش، حائز اهمیت می باشد. از این رو، پژوهش حاضر در نظر دارد این مساله را با تاکید بر ارزیابی صلاحیت های حرفه ای فارغ التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، مورد بررسی قرار دهد.

منظور از صلاحیت معلمی، مجموعه ی شناخت ها، گرایش ها و مهارت هایی است که معلم با کسب آنها می تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. اگر فردی در جریان تربیت معلمی خود شناخت های لازم را به دست آورد و نسبت به امر تدریس و یادگیری در او نگرش های مثبت فراهم نشود، معلمی او ناقص است و نمی تواند به یادگیری مؤثر کمک کند (ملکی، ۱۳۸۸). صلاحیت ها و شایستگی های معلم موردنظر در این پژوهش، شامل پنج مولفه دانشی، نگرشی و ارزش ها، مهارتی، توانایی و ویژگی های شخصیتی است. صلاحیت های دانشی آن دسته از صلاحیت هایی هستند که با دانش تخصصی، دانش برنامه درسی و محتوای آموزشی ارتباط دارند. صلاحیت نگرش و ارزش ها آن دسته از صلاحیت هایی هستند که با ارزشیابی، نگرش انتقادی به تدریس خود و تعهد به ارتقا و افزایش یادگیری مداوم و توسعه حرفه ای از طریق مطالعه و انجام تحقیق، ارتباط دارد. صلاحیت های مهارتی با برنامه ریزی، اجرا و کنترل تدریس مرتبط است. مولفه توانایی در صلاحیت حرفه ای با توانایی های شناختی و توانایی های فراشناختی و مولفه ویژگی های شخصیتی نیز با مولفه های فردی ذهنی و مهارت های عمومی پایه ذهنی در ارتباط است.

یکی از سازمان های مهم آموزش و پرورش هر جامعه، سازمانی است که در آن معلمان مورد نیاز دوره های مختلف تحصیلی تربیت می شوند؛ زیرا محصول این نوع سازمان ها، معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند و قادر

هستند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند، چهره سازمان‌های آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح افزا و لذت‌بخش مبدل کنند و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوحاسته و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند.

مراکز تربیت معلم که هم اکنون در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران به نام دانشگاه فرهنگیان، وظیفه تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را در جایگاه معلم بر عهده دارند، متشکل از مراکزی است که برای تامین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شکل گرفته و پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش است. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن دانشگاه، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

از طرفی هدف آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل‌های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانش‌آموزان نیست؛ بلکه فراتر از آن‌ها، رشد و پرورش دانش‌آموزان در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود. با توجه به اهداف مذکور، مسئولیت و رسالت دستگاه آموزش و پرورش، بیش از پیش سنگین‌تر و حساس‌تر شده و ضرورت انجام اصلاحات اساسی در ساختار، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و پرورشی آن اجتناب‌ناپذیر است. در این میان، ایجاد تحول در نظام تربیت معلم را باید پیش‌نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام آموزشی دانست؛ لذا به نظر می‌رسد که دانشگاه فرهنگیان، نخست با انجام اصلاحاتی در تربیت معلم، می‌تواند گام‌های اساسی را در ایجاد تحولات در نظام آموزشی بردارد. همچنان که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذیربط به منظور باز مهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم 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 برنامه‌درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۲۶).

در گذشته مطالعات گوناگونی در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انجام شده است که بر اساس شاخص‌های متنوعی به این موضوع پرداخته و نتایج مختلفی را بدست آورده‌اند. به عنوان نمونه در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌گردد. روشن قیاس و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی دریافتند که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در سه بُعد، کاربرد فناوری‌های آموزشی و مدیریت آموزش و توسعه‌ی حرفه‌ای، تدریس و اخلاق حرفه‌ای مطلوب نمی‌باشد ولی در دو بُعد تدریس و اخلاق حرفه‌ای مطلوب می‌باشد. نتیجه تحقیق قلتاش و همکاران (۱۳۹۵) نیز منجر به این پیشنهاد شد که برنامه‌های تربیت معلم و آموزشهای ضمن خدمت بایستی با کیفیت برتر و بالاتر فراهم شوند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. همچنین رضایی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین ویژگی‌های معلم، تسلط بر مهارت‌های آموزشی، محتوا و ارائه آن و روش‌های تدریس است و آرمان‌هایی مانند حرفه‌گری معلم توانمندسازی و پژوهشگری معلم، محوری‌ترین موضوعات در توسعه حرفه‌ای معلمان محسوب می‌گردد. در بررسی دو مطالعه خارجی نیز از جمله پژوهش چانگ^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، مشخص شد که شایستگی آموزشی، شایستگی اجتماعی و شایستگی فناوری معلمان، به طور مثبتی در عملکرد آموزش نوآورانه آن‌ها موثر است. همچنین، داشتن یک رابطه حمایتی با همکاران در عملکرد آموزشی نوآورانه معلمان بسیار مهم است. در نتایج پژوهش هونگ و همکاران (۲۰۰۸) نیز، بیش‌ترین تفاوت بین سه گویه مدیریت ریسک، تفکر پیش‌کنشی و تفکر منطقی بود که این صلاحیت‌ها در طول دوره تربیت معلم به اندازه کافی و مورد نیاز حرفه معلمی، توسعه داده نشده است.

با این اوصاف اولاً نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملکرد نظام‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت در حد مطلوب نبوده و از طرفی اکثر مطالعات انجام شده مربوط به دوره‌های قبل از تاسیس دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر اسناد تحول

1. chang



بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. لذا در این مطالعه در نظر است به نوعی عملکرد دانشگاه فرهنگیان از نظر کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجویان فارغ‌التحصیل شده آن، سنجیده شود.

سوال های پژوهش:

سوال اصلی: وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، چگونه است؟

سوال های فرعی:

۱. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر صلاحیت دانشی چگونه است؟
۲. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر صلاحیت مهارتی چگونه است؟
۳. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر صلاحیت نگرشی و ارزشی چگونه است؟
۴. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر توانمندی‌های کاری چگونه است؟
۵. وضعیت فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان تهران، از نظر ویژگی‌های شخصیتی (فردی - ذهنی) چگونه است؟
۶. کدام یک از صلاحیت‌های پنجگانه از وضعیت مناسب‌تری برخوردار بوده‌اند؟

روش تحقیق:

پژوهش حاضر، با هدف ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران انجام شده است. به منظور گردآوری اطلاعات، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. تحقیق توصیفی، شامل جمع‌آوری اطلاعات برای پاسخ به سوالات مربوط به وضعیت فعلی موضوع مورد مطالعه می‌باشد (خاکی، ۱۳۸۷). این تحقیق از نظر هدف، در

زمره پژوهش‌های کاربردی است و می‌تواند برای بهبود تصمیمات لازم جهت توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان، مورد استفاده قرار گیرد. جامعه آماری تحقیق شامل فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان استان تهران به تعداد ۱۱۹۳ نفر از سه مرکز نسیمه، شهید شرافت و زینبیه است که به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۲۵۷ نفر برای نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، از پرسشنامه‌ای برگرفته از مولفه‌ها و زیر مولفه‌های به دست آمده از نتایج مطالعه دیبایی صابر و دیگران (۱۳۹۴) بهره گرفته شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد و شاخص‌های میانگین استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش:

نتایج یافته‌های پژوهش حاضر که با هدف ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان دختر رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان تهران می‌باشد، نشان می‌دهد ارزیابی فارغ‌التحصیلان از صلاحیت‌های حرفه‌ای دریافت شده در مراکز تربیت معلم، متفاوت بوده که در ادامه به تفکیک سوالات پژوهش بیان شده است.

وضعیت فارغ‌التحصیلان موردنظر، از نظر صلاحیت دانشی چگونه است؟

جدول شماره یک - بُعد دانشی

سوال/طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۱۴,۳	۳۳,۳	۴۲,۹	۹,۵	-
۲	۱۹	۴۲,۹	۲۳,۸	۴,۸	۹,۵
۳	-	۳۳,۳	۴۲,۹	۱۹	۴,۸
۴	-	۳۸,۱	۴۷,۶	۱۴,۳	-
۵	۴,۸	۱۴,۳	۵۲,۴	۲۳,۸	۴,۸
میانگین	۱۲۰۷	۳۲,۳۸	۴۱,۹۲	۱۴,۲۸	۶,۳۶
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۴۵/۰۸		۴۱/۹۲		۲۰/۶۴	

چنانکه از نتایج جدول شماره یک بر می‌آید، بیشتر فارغ‌التحصیلان، بعد دانشی را در حد متوسط (۴۱/۹۲ درصد) ارزیابی نموده‌اند.



وضعیت فارغ التحصیلان موردنظر، از نظر صلاحیت مهارتی چگونه است؟

جدول شماره دو - بُعد مهارتی

سوال/لطیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۱۴,۳	۳۳,۳	۳۸,۱	۹,۵	۴,۸
۲	۹,۵	۶۱,۹	۱۹	۹,۵	-
۳	۹,۵	۳۳,۳	۳۳,۳	۱۴,۳	۹,۵
۴	۱۴,۳	۲۸,۶	۴۲,۹	۹,۵	۴,۸
۵	۴,۸	۴۲,۹	۳۸,۱	۱۴,۳	-
میانگین	۱۰,۴۸	۴۰	۳۴,۲۸	۱۱,۴۲	۶,۳۶
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۵۰/۴۸		۳۴/۲۸		۱۷/۷۸	

نتایج جدول شماره دو نشان می‌دهد بیشتر فارغ التحصیلان بُعد مهارتی را در سطح زیاد و خیلی زیاد (۵۰/۴۸ درصد) ارزیابی نموده‌اند و تنها ۱۵ درصد آن را در سطح کم و خیلی کمی ارزیابی کرده‌اند.

وضعیت فارغ التحصیلان موردنظر، از نظر صلاحیت نگرشی و ارزش‌ها چگونه است؟

جدول شماره سه - بُعد نگرشی و ارزش‌ها

سوال/لطیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۱۹	۵۷,۱	۱۹	۴,۸	-
۲	۱۹	۳۸,۱	۳۸,۱	۴,۸	-
۳	۲۳,۸	۶۱,۹	۹,۵	-	۴,۸
۴	۵۷,۱	۳۳,۳	۹,۵	-	-
۵	۴۲,۹	۴۲,۹	۱۴,۳	-	-
میانگین	۳۲,۳۶	۴۶,۶۶	۱۸,۰۸	۴,۸	۴,۸
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۷۹/۰۲		۱۸,۰۸		۹/۶	

همانطور که یافته‌های جدول شماره سه نشان می‌دهد فارغ التحصیلان بعد نگرشی را نیز در سطح زیاد و خیلی زیاد (۷۹/۰۲)، ارزیابی نموده و تنها ۲ درصد کسب این صلاحیت را در سطح پایین دانسته‌اند.

وضعیت فارغ التحصیلان فوق، از نظر توانمندی‌های کاری چگونه است؟

جدول شماره چهار - بُعد توانمندی های کاری

سوال / طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	۲۸,۶	۴۲,۹	۲۸,۶	-	-
۲	۲۳,۸	۲۳,۸	۵۲,۴	-	-
۳	۹,۵	۳۳,۳	۴۷,۶	۹,۵	-
۴	۲۳,۸	۴۷,۶	۲۳,۸	۴,۸	-
میانگین	۲۱,۴۲	۳۶,۹	۳۸,۱	۷,۱۵	-
خ زیاد+زیاد		متوسط		کم+خیلی کم	
۵۸/۳۲		۳۸/۱		۷/۱۵	

داده های جدول شماره چهار نشان می دهد که بیشتر فارغ التحصیلان (۵۸/۳۲ درصد) بُعد توانمندی را در سطح زیاد و خیلی زیاد ارزیابی نموده و تنها ۳ درصد آن را در سطح کم و خیلی کم بیان کرده اند.

۵. وضعیت فارغ التحصیلان مذکور، از نظر ویژگی های شخصیتی (فردی - ذهنی) چگونه است؟

جدول شماره پنج - بُعد شخصیتی

سوال / طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	مؤلفه های شخصیتی (فردی ذهنی)
۱	۴,۸	۳۸,۱	۴۷,۶	۹,۵	-	
۲	۱۴,۳	۱۴,۳	۳۸,۱	۳۳,۳	-	
۳	۱۴,۳	۱۴,۳	۶۶,۷	۴,۸	-	
۴	۹,۵	۳۳,۳	۵۲,۴	-	۴,۸	
۵	۱۹	۲۸,۶	۵۲,۴	-	-	
۶	۴,۸	۳۸,۱	۴۲,۹	۱۴,۳	-	
۷	۲۸,۶	۱۹	۳۸,۱	۱۴,۳	-	
۸	۴,۸	۳۸,۱	۴۷,۶	۹,۵	-	
۹	۹,۵	۱۴,۳	۳۳,۳	۴۲,۹	-	
۱۰	۴,۸	۱۹	۴۲,۹	۲۳,۸	۹,۵	
۱۱	۴,۸	۱۴,۳	۳۸,۱	۳۳,۳	۹,۵	



مؤلفه های شخصیتی (فردی ذهنی)	۱۲	۴,۸	۱۹	۴۲,۹	۳۳,۳	
	۱۳	۹,۵	۹,۵	۴۷,۶	۲۸,۶	
	۱۴	-	۹,۵	۳۳,۳	۳۸,۱	
	۱۵	۴,۸	۲۳,۸	۵۲,۴	۱۴,۳	۴,۸
	میانگین	۹/۸۷	۲۲,۲۱	۴۵,۰۸	۲۳/۰۷	۷/۱۵
مؤلفه های فردی شخصیتی	سوال / طیف لیکرت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
	۱	۹,۵	۲۸,۶	۲۸,۶	۲۳,۸	۹,۵
	۲	۱۴,۳		۳۳,۳	۳۳,۳	-
	۳	۹,۵		۳۳,۳	۹,۵	۴,۸
	۴	۱۴,۳		۳۳,۳	۲۳,۸	-
	۵	۲۳,۸		۳۳,۳	۹,۵	-
	۶	۴,۸		۳۳,۳	۱۹	۴,۸
	۷	۴,۸	۱۴,۳	۲۸,۶	۴۲,۹	۹,۵
-	میانگین	۱۱,۵۷	۲۱/۴۵	۳۱,۹۵	۲۳,۱۱	۷/۱۵

جدول شماره شش - میانگین مؤلفه های فردی ذهنی (قسمت اول جدول شماره پنج)

خ زیاد+زیاد	متوسط	کم+خیلی کم
۳۲/۰۸	۴۵/۰۸	۳۰/۲۲

همانطور که در جدول شماره شش آمده است بیشتر فارغ التحصیلان بُعد شخصیتی در بخش فردی ذهنی را در حد متوسط (۴۵/۰۸ درصد) ارزیابی نموده اند. و بعد از این رتبه، ۳۲/۰۸ درصد نیز زیاد و خیلی زیاد را مدنظر داشته اند. البته ۳۰/۲۶ درصد نیز آن را کم و خیلی کم ارزیابی نموده اند که به نظر قابل توجه است.

جدول شماره هفت - میانگین مولفه‌های فردی شخصیتی (قسمت دوم جدول شماره پنج)

کم+خیلی کم	متوسط	خ زیاد+زیاد
۳۰/۲۶	۳۱/۹۵	۳۳/۰۲

نتایج جدول هفت حاکی از آن است که بیشتر فارغ التحصیلان، بعد شخصیتی مولفه فردی شخصیتی را در حد زیاد و خیلی زیاد (۳۳/۰۲ درصد) و البته تعدادی نزدیک به آن (۳۰/۲۶ درصد) این مولفه را در حد کم و خیلی کم ارزیابی کرده‌اند که به نظر بسیار پایین می‌باشد.

در پاسخ آخرین سوال پژوهش نیز باید گفت ارزیابی فارغ التحصیلان از عملکرد دانشگاه فرهنگیان در ارتقای صلاحیت‌های آنها به ترتیب از بالاترین به کمترین عبارتند از: نگرشی و ارزش‌ها (۷۹/۰۲ درصد)، بُعد توانمندی‌های کاری (۵۸/۳۲ درصد)، مهارتی (۵۰/۴۸ درصد)، دانشی (۴۵/۰۸ درصد)، مولفه‌های فردی شخصیتی (۳۳/۰۲ درصد) و مولفه‌های فردی ذهنی با (۳۲/۰۸ درصد) و از طرف دیگر کمترین امتیاز به ترتیب به مولفه‌های فردی شخصیتی (۳۰/۲۶ درصد)، مولفه‌های فردی ذهنی (۳۰/۲۲ درصد)، دانشی (۲۰/۶۴ درصد)، مهارتی (۱۷/۷۸ درصد)، نگرشی و ارزش‌ها (۹/۶ درصد) و توانمندی‌های کاری (۷/۱۵ درصد) است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

تربیت معلم فکور و پژوهنده (به تعبیر سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)، نیازمند ساز و کارهای پیشرفته با هدف ارتقای سطح صلاحیت‌های دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان است. از آنجا که تاسیس دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت معلمان توانمند در جهت تربیت انسان مطلوب در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌باشد، لذا بایستی این دانشگاه به گونه‌ای عمل نماید که بتواند ماموریت و رسالتی را که بر عهده آن گذاشته شده است را به خوبی به سرانجام برساند. در این مطالعه در نظر است عملکرد این دانشگاه از بُعد میزان ارتقای صلاحیت فارغ التحصیلان این دانشگاه سنجیده شود و برای دستیابی به یافته‌های دقیق‌تر، دامنه آن به فارغ التحصیلان دختر دانشگاه فرهنگیان استان تهران محدود گردید. نتایج پژوهش نشان داد اگرچه فارغ التحصیلان به صلاحیت‌های موردنظر امتیاز متفاوتی داده‌اند، اما در اکثر صلاحیت‌ها (در پنج



صلاحیت مدنظر) امتیاز دانشگاه را زیاد و خیلی زیاد عنوان نموده اند. بیشترین نمره دانشگاه از نظر فارغ التحصیلان آن به بُعد نگرشی و ارزش‌ها و کمترین امتیاز به بُعد فردی شخصیتی داده شده است. نکته قابل توجه اینکه در بعضی صلاحیت‌ها تعداد افرادی که امتیاز صلاحیت را زیاد و خیلی زیاد داده‌اند بیشتر است (بُعد شخصیتی و یا مهارتی)، ولی تعداد افرادی که گزینه کم و خیلی کم را نیز انتخاب کرده‌اند، قابل توجه و نیازمند بازنگری در توجه به آن صلاحیت در برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه است.

پیشنهادهات

برنامه‌ریزان درسی و آموزشی دانشگاه فرهنگیان در برنامه‌ریزی‌های آتی، خصوصاً در بازنگری برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی، به نتایج این مطالعه و توجه بیشتر به مولفه‌های ضعیف از نظر فارغ التحصیلان توجه خاصی داشته باشند.

منابع و مآخذ:

خاکی، غلامرضا (۱۳۸۷). روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه نویسی. ی (چاپ چهارم). تهران: بازتاب.

دیبايي، صابر؛ محسن، عباسی، عفت، فتحی، کوروش، اجارگاه و صفایی موحد سعید (۱۳۹۵). تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در استاد بالادستی آموزش و پرورش ایران. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزشی و یادگیری، دوره ۱۳، پاییز و زمستان. رضایی، منیره (۱۳۹۶). تعیین شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان متناسب با سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن و اعتبار بخشی شایستگی‌ها. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

روشن قیاس، عماد؛ سعادت، طاهره، ولی‌پور کوثنائی، ماه‌دخت و یاسایی فاطمه (۱۳۹۵). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر ساری، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی.

شفیع‌زاده، حمید؛ سلیمانی، نادر و شوربایی، سمیه (۱۳۹۱). بررسی وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار. رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۱.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با همکاری شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی



شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. جزوه منتشر نشده.

عباس پور، عباس (۱۳۸۷). مدیریت منابع انسانی پیشرفته. تهران: انتشارات سمت

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. رهبری و مدیریت آموزشی، زمستان، شماره ۴

ملکی، حسن (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه معلمي. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ چهارم

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, Vol.28, Issue 1

Hu Chang, Wang Di, Cai Yonghong, Engels Nadine (2013) Asia-Pacific Journal of Teacher Education, v41 n1 p9-27.

من معلم به دنیا آمده ام؛ روایت بازتولید شغلی در خانواده معلمان

حسین احمدی^[۱]

[۱] استادیار، گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی زنجان)، ایران

چکیده

بازتولید شغلی را از نظر تئوریک می توان در قالب نظریه های بازتولید اجتماعی بررسی کرد که در سطح کلان به بازتولید طبقاتی، بازتولید اجتماعی، باز تولید فرهنگی و ابعاد دیگری از بازتولید توجه می کنند.

معلم شدن را هم میتوان نظیر بخش مهمی از مشاغل دیگر نمودی از بازتولید اجتماعی دانست. در شرایطی که انتخاب شغل بخاطر وضعیت نظام اقتصادی و بیکاری نسبتاً چشمگیر سخت تر شده، معلم شدن به عنوان یک مسیر خاص نیازمند توجه ویژه ای است. از یک جهت این مسیر از طریق دانشگاه فرهنگیان مسیر نسبتاً مطمئنی برای جوانان نسبتاً سرآمد برای اشتغال است و از طرف دیگر همین مسیر ممکن است خط پایانی بر آرزوهای برخی از جوانان در رسیدن به موقعیت های خوب اقتصادی باشد.

در زمینه ورود به معلمی عوامل متعددی موثر هستند که یکی از عوامل مذکور موقعیت خانوادگی بویژه موقعیت شغلی والدین است. بخش مهمی از ورودی های دانشگاه فرهنگیان را فرزندان خانواده هایی تشکیل میدهند که حداقل عضوی از خانواده معلم هستند و حداقل بخشی باور دارند معلمی در خانواده آنها شغلی موروثی است.

دانشجویان مورد مطالعه این تحقیق از بین دانشجویان پردیس شهید بهشتی زنجان که حداقل یکی از اعضای درجه یک خانواده (پدر، مادر، برادر، خواهر) فرهنگی بوده اند انتخاب شده و روایت آنها مورد تحلیل مضمونی قرار گرفته است. یافته های تحقیق نشان میدهد دانشجویان مذکور تحت تاثیر تجربیات دوره کودکی، احترام عمومی به معلمان، شیوه زندگی والدین، احساس مسئولیت والدین، تشویق های والدین و خانواده، و انتظارات دیگران در انتخاب شغل معلمی قرار گرفته اند.

کلمات کلیدی: انتخاب شغل، موقعیت خانوادگی، تشویق والدین، دانشجو-معلم، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه و بیان مسئله

بر اساس نظریه بازتولید اجتماعی نظام آموزشی مخصوصاً در برنامه درسی پنهان به شیوه ای عمل می کند که فرزندان طبقه کارگر به کارگر تبدیل شده و فرزندان طبقه متوسط مشاغل طبقه متوسط را بر عهده می گیرند. رویکرد بازتولید فرهنگی بجای تفاوت در زمینه طبقه بر تفاوت در سرمایه فرهنگی و دسترسی به فرهنگ متعالی توجه می کند و معتقد است که فرزندان طبقه متوسط بخاطر برخورداری از سرمایه فرهنگی مورد تشویق و حمایت نظام آموزشی قرار می گیرند (بولز و جنتیس، ۲۰۱۱؛ کلمن، ۱۹۸۸؛ ژيرو، ۲۰۱۱؛ بوردیو و پاسرون، ۱۳۹۸؛ برنشتاین، ۲۰۰۳، شارع پور، ۱۳۹۲؛ سبحانی نژاد و دیگران، ۱۳۹۴).

با توجه به این برداشت سوال این است که آیا ورود فرزندان معلمان به شغل معلمی بر اساس تئوری بازتولید قابل تبیین است؟ یا به عبارت دیگر روایت های دانشجو-معلمان دارای والدین فرهنگی برای تایید نظریه بازتولید چه شواهدی بدست می دهد؟

در این که زندگینامه معلمان و دانشجو-معلمان یکی از مهم ترین پشتیبان های شغلی و حرفه ای آنان است شکی نیست. مطالعات متعددی نشان داده اند تجربیات دوران های مختلف زندگی در سازگاری شغلی معلمان دارای اهمیت قابل توجهی است. برادلی و اینگرام (۲۰۱۲)، تصمیمات ورود به دانشگاه را به سه نوع تقسیم کرده اند: (۱) کسانی که برای آنها دانشگاه یک مقصد غیرقابل انعطاف، طبیعی و همچنین نه کاملاً تحقیق شده و برنامه ریزی شده است؛ (۲) کسانی که به دقت برای ورود به دانشگاه، با استفاده از منابع مختلف (معلمان، آشنایان و منابع چاپ شده و آنلاین عرضه شده توسط دانشگاه ها و سایر منابع رسانه ای) و بررسی دانشگاه ها و برنامه های مختلف برنامه ریزی کرده اند؛ و (۳) کسانی که بدون برنامه یا هرگونه تمایلی به حضور در دانشگاه به طرف آن کشیده شده اند (لمان، ۲۰۱۵؛ به نقل از بروکس و دیگران، ۱۳۹۸).

فیمن-نمسر^۱ (۱۹۸۳) در چارچوب نظری معلم بودن و شدن فرآیندی را پیشنهاد کرده است که در یک چارچوب زمانی زنجیره یادگیری برای یاددهی سازمان یافته

1. Feiman-Nemser



است. وی چهار مرحله را شناسایی کرده است: (۱) مرحله آشنایی (۲) مرحله قبل از خدمت (۳) مرحله ورود (۴) مرحله ضمن خدمت. قبل از این که جوانان به یک معلم تبدیل شوند، آن‌ها یک مرحله آشنایی را طی می‌کنند، که به نظر فیمن-نمسر مرحله‌ای است که جوانان حتی از تجربه زیسته‌شان، که ممکن است تبدیل شدن آن‌ها به یک معلم را تحت تأثیر قرار دهد آگاه نیستند. مرحله بعدی معلم «شدن» ورود به مرحله قبل خدمت است که در این مرحله معلمان به شکل رسمی به دنیای تدریس وارد می‌شوند. آنان انتظار دارند که پس از این آمادگی اولیه کاملاً مهیای ورود به کلاس درس شده و به معلم تبدیل شوند. آن‌ها پایه نظری تدریس را یافته گرفته و در تمرین تدریس درگیر می‌شوند که در این تمرین‌ها انجام عمل تدریس را یاد می‌گیرند. سومین مرحله شناسایی شده در زنجیره توسط فیمن-نمسر (۱۹۸۳) مرحله ورود است که در آن معلمان تحت نظارت به مدرسه می‌روند و یاد می‌گیرند چگونه تدریس کنند. این اولین مواجهه آن‌ها با یک کلاس درس واقعی است و این مرحله می‌تواند تصمیم یک معلم برای ماندن در حرفه یا خارج شدن از آن را تحت تأثیر قرار دهد. مرحله چهارم مرحله حین-خدمت است، که برای معلم «بودن» مهم است. در این مرحله معلمان خود را از طریق تجربیات محل کار رشد می‌دهند، که عمدتاً یادگیری از طریق آزمون و خطا بوده و ممکن است با برخی فعالیت‌های تربیت معلم و حمایت مربیان همراه شود (بشیرالدین، ۲۰۱۸).

در این زنجیره که توسط فیمن-نمسر مشخص شده شاید دوره‌ای که نقش سایر عوامل نظیر محیط کار پر رنگ تر از نقش والدین می‌شود دوره آخر یعنی مرحله ضمن خدمت است. در سایر مراحل بویژه در روند انتخاب شغلی فرزندان معلمان نقش والدین و اعضای خانواده نقشی پر رنگ و انکار ناپذیر محسوب می‌شود.

بشیرالدین (۲۰۱۸) معلم شدن را به دو حالت تقسیم می‌کند: معلم شدن از طریق انتخاب، معلم شدن از طریق شانس.

از دیدگاه وی معلم شدن از طریق انتخاب سه حالت به خود می‌گیرد: حالت اول، حالتی است که معلمان به خاطر توجه بیشتر و احترام از طرف اطرافیان شان، شامل دانش‌آموزان، والدین و جامعه بزرگ‌تر تشویق به انتخاب شده‌اند. حالت دوم حالتی است که "دیگران مهم" پیرامون جوانان، مانند والدین، برادر و خواهرها و معلمان

شان اثر قدرتمندی بر انتخاب شان در معلم شدن داشته‌اند. برای عده‌ای معلمی یک شغل خانوادگی و "در خون آن‌ها بوده است" (بشیرالدین، ۲۰۰۲). حالت سوم، حالتی است که تجربیات غیررسمی کودکی تصمیم آن‌ها را برای معلم شدن تحت تأثیر قرار داده است. در این تم، جنبه برجسته‌تر تجربیات آن‌ها به عنوان یادگیرنده و نقش معلمان آن‌ها بوده است، که لورتنی (۱۹۷۵) آن را کارآموزی مشاهده‌ای می‌نامد (بشیرالدین، ۲۰۱۸).

۲- روش شناسی

از نظر روش شناختی این مطالعه شکلی از مطالعات کیفی محسوب می‌شود. برای مطالعه تجربیات دانشجو-معلمان در مرحله اول دانشجویانی انتخاب شده‌اند که در پروژه کارشناسی آنها به تجربه زیسته خود به عنوان فرزند یا فامیل درجه یک معلم اشاره شده است. دانشجویان مورد مطالعه ۱۵ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی-آموزش ابتدایی پردیس شهید بهشتی زنجان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده‌اند که روایت‌های تحصیلی خود را از طریق خودکاوی روایتی در درس پروژه بیان کرده‌اند.

برای تحلیل روایت‌ها از شیوه تحلیل مضمونی استفاده شده است (عابدی جعفری و دیگران، ۱۳۹۴). در این مطالعه کلمات کلیدی روایت‌ها مد نظر قرار گرفته و محقق جهت کشف ارتباط سوابق با انتخاب معلمی به عنوان یک شغل به عبارات مهم توجه نموده است. تحلیل با استفاده از نرم افزار تحلیل کیفی MAXQDA انجام شده و بیشتر مضامین آشکار مد نظر قرار گرفت. مضامین مشترک مشخص شدند و در نهایت روایت‌های دانشجویانی مورد توجه قرار گرفت که با روایت‌های سایر دانشجویان دارای وجه مشترک است.

۳- یافته‌ها

تحلیل مضمونی یادداشت‌های دانشجویان مشارکت‌کننده نشان داد که آنان به دلایل مختلفی به معلم شدن ترغیب شده‌اند. نمونه‌های متعددی در این ارتباط یافت شدند لیکن در این مقاله بخاطر رعایت اختصار مواردی مورد اشاره قرار می‌گیرند که با سایر تجربیات مشترک هستند. مضمون‌ها در داخل پرانتز مشخص شده‌اند.



ر.ی^۱ تجربه ارزشمندی به عنوان فرزند یک فرهنگی دارد و می گوید:

پدر من، خود فرهنگی بوده و از همان دوران کودکی، درس و مدرسه و معلمی با من مأنوس گردیده بود (تجربیات کودکی). ایشان برای نایل شدن به این حرفه ی مقدس، سختی های فراوانی کشیدند (احساس مسئولیت) و از آن جا که عاشق کارشان بودند (علاقه به شغل) و به رعایت حق الناس، تأکید داشتند، تا جای ممکن سر وقت در کلاس درس حاضر می شدند و از کارشان نمی زدند (احساس مسئولیت و شیوه زندگی). دوره ی آمادگی یک ماهه ی خود را در شهریور یک هزار و سیصد و هفتاد و نه، نزد پدر خود و در مدرسه ی شهید ص. س. گذراندم. پدر، تفاوتی بین من و سایر شاگردانشان قائل نمی شدند و طوری رفتار نمی کردند که این احساس میان دانش آموزان تلقی گردد (عدم تبعیض و احساس مسئولیت). حتی اگر قرار بود تنبیهی صورت گیرد و نکته ای به فراگیران گوشزد گردد ابتدا از همه من را خطاب قرار می دادند (اخلاق حرفه ای). با این حال، در پاییز همان سال، در حالی که نخستین روزهای حضورم در پایه ی اول را تجربه می کردم، برای ادامه ی تحصیل، به مدرسه ی ا.، واقع در کوی فرهنگ رفته و ثبت نام کردم. مدرسه ی ا.، از لحاظ بعد مسافتی، به خانه مان نزدیک تر بوده و رفت و آمد میسر می گشت. از سوی دیگر، عدم حضورم در مدرسه ای که پدر در آن جا تدریس می کردند، باعث اجتناب از رفتار تبعیض آمیز همکاران پدرم، میان من و سایر دانش آموزان می شد (اخلاق حرفه ای).

وی در ادامه روایت می کند:

با این اوصاف، با توجه به این که در خانواده، به درس اهمیت داده می شد و به عنوان کوچکترین عضو خانواده، از طرف سایر اعضا، به درس هایم رسیدگی می شد، از لحاظ تحصیلی مشکل چندانی نداشتم و در پایان دوره ی ابتدایی به عنوان شاگرد اول مدرسه، لوح تقدیرنامه ای دریافت کردم (تجربیات کودکی). یکی از بازی های دوره ی کودکی من با هم سن و سالانم و حتی گاهی با خواهرانم، معلم بازی بود. یعنی گاهی در نقش معلم- بیشتر در ارتباط با هم سن و سالانم- و نقش شاگرد- در ارتباط با اعضای خانواده- ظاهر می گشتم (تجربیات کودکی). پدرم از تجربیات معلمی می

۱. - اسامی دانشجویان برای حفظ محرمانگی به شکل مستعار با حروف اختصاری آورده می شود.

گفتند. از اتفاقاتی که در ارتباط با تدریس و در کلاس می افتاد، تعاملاتی که با دانش آموزان داشتند، شاگردان قدیمی که در خیابان و به طور اتفاقی ایشان را می دیدند و عرض سلام و ادب می کردند و گفتن این جمله که: آقای ی.، از شما متشکریم. شما برای ما زحمات زیادی کشیده اید (احترام عمومی). هر وقت از پدرم پرسیده می شود که بهترین خاطره ای که از معلمی دارید چیست، ایشان در جواب می فرمایند: دیدن موفقیت شاگردانم. این که روزی ببینم فردی موفق شده و به جایی رسیده اند. به قول معروف «آدم حسابی شده اند» (احساس مسئولیت). بیان این خاطرات و اتفاقات در من، حس مثبتی نسبت به معلمی ایجاد کرده بود و گرچه تا اواخر دبیرستان، خیلی به این حرفه فکر نمی کردم، با این حال، ذهنیت خوبی از آموزگاری داشتم و به آن علاقه مند بودم.

۱.آ.ب نیز فرزند والدین فرهنگی است. وی می گوید:

و این پسر به دلیل شغل پدر و مادرش که هر دو معلم بودند در یکی از روستاهای منطقه ی ترکمنچای تاریخی به نام بلوکان معلم بودند، زندگی می کرد. ... برای اینکه امین شلوغ بیشتر از این آتش نسوزاند او را به جای دوره ی پیش دبستانی که در مدرسه ی روستا نبود، در کلاس اول ابتدائی به صورت غیر رسمی بگذارند تا هم بتوانند او را کنترل کنند و هم پایه اش برای کلاس اول قوی تر بوده و در مدرسه دچار مشکل نشود. ... در بین این رشته های برتر به دلیل اینکه پدر و مادر خود نیز معلم بودند با آگاهی و پیش زمینه ای که از این شغل داشتم (تجربیات قبلی) رشته ی دبیری ریاضی و فیزیک دانشگاه تربیت معلم تبریز را نیز در بین رشته های انتخابی خود گنجاندم و در پایان وقتی ۱۰۰ رشته ی منتخب را به پدر و مادر نشان دادم با اینکه میدانستم ناراضی هستند ولی توانستم قانعشان کنم و آنها هم با شرط و شروطی که یکی از آنها رشته ی علوم تربیتی بود پیش آمدند و به دلیل عدم رضایت بنده به این رشته و با اصرار آنها پذیرفتم (تشویق والدین) و ساعات آخر انتخاب رشته ۱۰۰ کد و رشته محل را در سایت ثبت کرده و وقتی پرینت ثبت را دریافت کردم و متوجه جابه جایی در وارد کردن کد ها شدم

ر.ن یکی از دانشجو-معلمانی است که اعضای خانواده وی معلم هستند. وی می گوید:



از طرف دیگر نیز، چون اکثر اعضای فامیل معلم بودند، بیش تر از بقیه ی هم سنی های خود، با این شغل آشنایی داشتم (تجربیات قبلی). یادم هست هر زمان که خانه ی فامیلها جمع می شدیم، همیشه بحث درس و کتاب و مسائل از این قبیل بود که بیشتر از هر چیزی مسائل توجه من را به خود جلب می کردند (انتظارات دیگران). از آن جایی که برخی از پسر بچه ها دوست دارند ادامه دهنده علایق خود باشند، من نیز از این قاعده مستثنی نبوده و دوست داشتم در آینده به دنبال علاقه خود بروم. همیشه یادم هست هنگامی که با پدرم به بیرون از خانه می رفتم اکثر افراد شهر و مغازه دارها سلام و احوال پرسی کرده و احترام ویژه ای به وی قائل می شدند (احترام عمومی) که این نکته توجه مرا بیش تر به خود جلب می کرد. من نیز از مشاهده چنین صحنه های به وجد می آمدم و این حس را به خود تلقین می نمودم که من نیز باید در آینده علاوه بر علاقه شغلی را انتخاب کنم که باعث افتخار و ایجاد احترامات فراوان به پدر و مادرم شوم (احترام عمومی).

ف.خ.م که برادرزاده یک معلم است می نویسد:

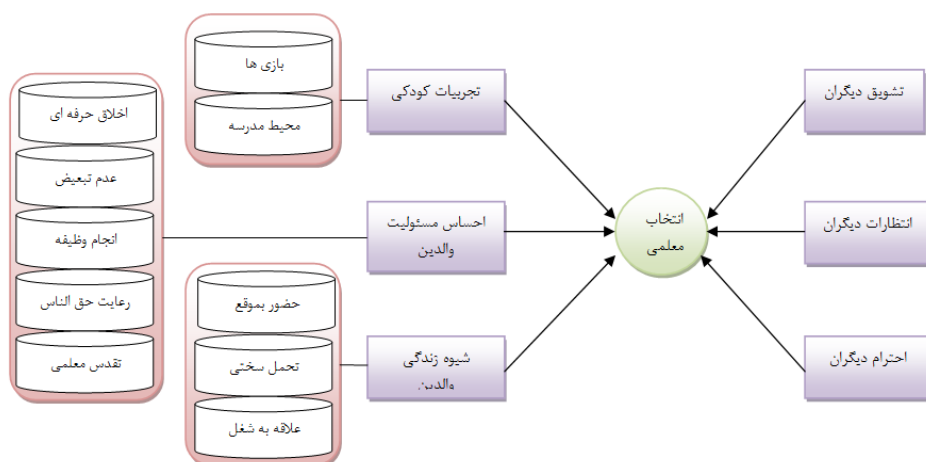
از آنجایی که عموی بنده هم معلم هستند، در علاقه مندی من به شغل شریف معلمی بی تأثیر نبودند (انتظارات دیگران). شدت این علاقه مرا وادار کرد، تا با خواهرم در خانه با درست کردن چند میز و صندلی فضای کلاس، و معلم شاگردی را ایجاد کنیم. این تنها کاری بود که من در این دوره با اجرای آن خیلی لذت می بردم. در این زمان هرکس از من می پرسید چه شغلی را دوست داری یا چه کاره خواهی شد؟ با تمام وجود می گفتم: من می خواهم معلم بشوم (تجربیات قبلی). شخصیت، محبت، دلسوزی و عملکرد معلمان راهنمایی مرا برای برگزیدن شغل شریف معلمی، همواره تشنه تر می کرد (احساس مسئولیت). وجود لوح تقدیری در خانه مادر بزرگمان که برای عمویم بود، و واژه معلمی را که در روی آن به صورت پررنگ نوشته بودند، نگاه من را از همان کودکی به این شغل عمیق تر می کرد (تشویق و احترام عمومی).

ر.خ نیز یکی از دانشجویانی است که پدر او معلم است. وی در مورد دلایل انتخاب شغل معلمی می گوید:

همانطور که قبلا هم گفته ام پدر من فرهنگی است و من تا حدودی درباره ی

شغل معلمی اطلاع داشتیم (تجربیات قبلی). برای مثال وقتی که من به مدرسه می رفتم و آن عشق و علاقه ی دانش آموزان پدرم را نسبت به او می دیدم احساس غرور می کردم و دوست داشتم مثل پدرم باشم چرا که او برای دانش آموزان هم دوست بود و هم یک معلم (احترام، شیوه زندگی).

مضامین مشخص شده در داخل پرانتز از نظر توصیفی نشان می دهند که دانشجویان بر اساس عوامل یا دلایل مختلفی به مشاغل والدین یا سایر اعضای خانواده علاقمند شده اند. نمودار شماره ۱ نشانه عوامل مرتبط با انتخاب معلمی در بین دانشجو-معلمان متعلق به خانواده های فرهنگی است.



نمودار شماره ۱ مدل شبکه مضامین استخراج شده از روایت های دانشجو-معلمان در مورد انتخاب شغل معلمی

نتیجه گیری

مطالعه برای ارزیابی کارآیی تئوری بازتولید در تبیین انتخاب شغل معلمی در بین دانشجویان علوم تربیتی پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان استان زنجان انجام شد. انتخاب نمونه ها به شکل هدفمند صورت گرفت و از بین دانشجویان مورد مطالعه دانشجویانی مورد انتخاب واقع شدند که در روایت های شان از انتخاب معلمی به اثر اعضای خانواده اشاره کرده بودند.

از تکنیک تحلیل مضمون برای مطالعه روایت دانشجویان استفاده شد. دانشجویان



مورد مطالعه به عوامل مختلفی در روایت هایشان اشاره کرده بودند که روایت دانشجویان شاخص تر مد نظر محقق قرار گرفت. در نهایت روایت دانشجویانی که وجه مشترک تمامی دانشجویان مورد مطالعه بود مورد استناد در مطالعه قرار گرفت و مدل برآمده به مضامین ارتباطی، مهم و آشکار توجه نموده است که این مدل نشانگر اثر متغیرهای مرتبط با تجربیات کودکی (بازی ها و زندگی در محیط مدرسه)، احساس مسئولیت در بین والدین (اخلاق حرفه ای، عدم تبعیض، انجام وظیفه، رعایت حق الناس، تقدس شغل معلمی)، شیوه زندگی (حضور بموقع، تحمل سختی، علاقه به شغل)، تشویق دیگران، انتظارات دیگران و احترام دیگران در گرایش فرزندان معلمان به معلمی بود. همانطور که ملاحظه می کنیم از بین این متغیرها سه متغیر اول بیشتر متغیرهای مربوط به درون خانواده و سه متغیر دوم بیشتر مربوط به ارتباط خانواده با سایر خانواده هاست. این متغیرها بیشتر مرتبط با سطح تحلیل میان فردی و خرد است و برخلاف انتظارات نظریات بازتولید ارتباط چندانی با متغیرهای کلان ندارد. بنابراین روایت فرزندان معلمان از معلم شدن نظریه های بازتولید اجتماعی و فرهنگی را تایید نمی کند. لیکن شاید برای بررسی دقیق تر این نظریات نیاز به توجه دقیق به متغیرهای ساختاری بیشتر احساس می شود که با توجه به هدف این تحقیق در حیطه مطالعه انجام شده نبوده است و توصیه می شود محققان بعدی برای تکمیل این کار چنین متغیرهایی را مد نظر داشته باشند.

منابع و مأخذ

- بشیرالدین، عایشه. (۱۳۹۸). تربیت معلم در کشورهای در حال توسعه؛ بحثی در باب معلم بودن و معلم شدن، ترجمه حسین احمدی، تهران: انتشارات احسان (در دست انتشار).
- بوردیو، پیر؛ پاسرون، ژان-کلود. (۱۳۹۸/۲۰۰۹). بازتولید در آموزش، جامعه و فرهنگ، ترجمه حسین احمدی، تهران: اندیشه احسان (در دست انتشار).
- تورس، کارلوس آلبرتو. (۱۳۹۷). جامعه شناسی سیاسی آموزش بزرگسالان، ترجمه حسین احمدی، تهران: اندیشه احسان.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ محمدی، آزاد؛ و محمدی، صمد. (۱۳۹۴). تبیین بازتولید فرهنگی-طبقه‌ای با تاکید بر مولفه های ناهمسوی برنامه درسی پنهان به منظور طرح ملاحظات کاربردی دانشگاهی؛ پژوهش در برنامه درسی، ۱۲ (۲۰): ۱۰۴-۱۱۶.



- شارع پور، محمود. (۱۳۹۲). جامعه شناسی آموزش و پرورش، چاپ دهم، تهران: انتشارات سمت.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابولحسن؛ و شیخ زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده های کیفی، اندیشه مدیریت راهبردی، ۵ (۲): ۱۵۱-۱۹۸.
- لمان، ولفگانگ. (۱۳۹۸/۲۰۱۵). دانشجویان طبقه کارگر در کلاس هایشان چگونه دانشگاه را تجربه می کنند؟ در بروکس، راشل؛ مک کورماک، مارک؛ و بوپال، کالوانت (۱۳۹۸) مباحث متاخر در جامعه شناسی آموزش و پرورش، ترجمه حسین احمدی، تهران: انتشارات اندیشه احسان.
- Bashiruddin, A. (2002). Seasons of my learning. In J. Edge (Ed.), Continuing professional development. Some of our perspectives (pp. 104-114). Kent: IATEFL Publications.
- Bernstein, B. (2003). Class, Codes and Control. (First published in 1971 by Routledge & Kegan Paul Ltd.) London: Routledge.
- Bowles, S.; Gintis, H. (2011/1971). Schooling in Capitalist America; Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. (First published in 1976 by Basic Books in New York) Chicago: Haymarket Books.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), Handbook of teaching and policy (pp. 150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking? Research Series No. 156, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing.
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), The teacher educator's handbook (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coleman, j.s. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital" American journal of Sociology, 94: 95-120.
- Bradley, H. and Ingram, N. (2012). 'Banking on the future: choices, aspirations and economic hardship in working-class student experience', in W. Atkinson, S. Roberts and M. Savage (eds.), Class inequality in austerity Britain (Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 51-69).
- Giroux, H. A. (2011). On Critical Pedagogy. London: The Continuum International Publishing Group.

بررسی چالش های حرفه ای معلمان تازه استخدام (مورد: فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان)

*سحر گودرزی، **دکتر علی نوری، ***دکتر هدایت الله اعتمادی زاده

*دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

gmail.com@sahargudarzi۳۳۷

**دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر

alinooripo@gmail.com

***استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر

etemad.hedayat@gmail.com

چکیده

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم و زیربنایی در کشور به شمار می رود و معلمان به عنوان اصلی ترین عضو این سازمان اهمیت و جایگاه زیادی در جامعه دارند. نظر به اهمیت نقش معلمان و اعتبار و ارزشی که برای معلمان متصور است، پرداختن به چالش های حرفه ای و شغلی معلمان اهمیت زیادی در شکوفایی و بهره وری بالاتر آنها دارد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و دسته بندی چالش های حرفه ای معلمان تازه استخدام شده در فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی انجام گردید. جهت جمع آوری داده های این پژوهش، از روش مصاحبه ی نیمه ساختاریافته و پرسشنامه باز پاسخ استفاده گردید و تعداد ۲۰ نفر از معلمان تازه استخدام شهر بروجرد (۲۰ نفر فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان) مورد مصاحبه قرار گرفتند که نتایج مصاحبه ای آنها به روش تحلیل مضمونی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل داده های حاصل از مصاحبه نشان داد که آنها به طور عمده با هشت گروه چالش های مربوط به برنامه درسی، آموزش معلمان، مناسب نبودن فضاهای آموزشی مدرسه و کلاس درس، مسایل شغل معلمی، تعامل با دانش آموزان و والدین آنها، مدیریت مدرسه و همکاران آموزشی و سنجش و ارزشیابی مواجه هستند.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، چالش حرفه ای، معلمان تازه کار، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

آموزش مبنای توسعه است و سرمایه‌های انسانی در دنیای امروز ارزشی گرانباتر از ثروت‌های طبیعی و زیر زمینی پیدا کرده اند، این از آن روست که انسانهای دانا و توانا سرمایه‌های حقیقی و واقعی هر کشور را تشکیل می دهند، چرا که منبع پایدار هر جامعه، نیروی انسانی آن است که از لحاظ فکری، عاطفی و اجتماعی تربیت شده باشد (فروند، ۱۹۷۳).

نیروی انسانی در هر سازمان از عوامل مؤثر در بقای آن سازمان به شمار می آید و لازم است توجه ویژه ای به سمت نیروهای درون سازمان به عمل آید. چرا که این افراد خود باعث رسیدن سازمان به هدف ها و برنامه های از پیش طراحی شده هستند. سازمان آموزش و پرورش و وسعت وظایف آن، با گسترش علوم و تجارب بشری و توسعه فناوری و پیشرفت های صنعتی، از شاخص های مهم رشد در هر جامعه محسوب می شود. وزارت آموزش و پرورش از نظر تعداد نفرات شاغل در آن بزرگترین سازمان دولتی ایران به شمار می رود. آموزش و پرورش با ساختاری یاد گیرنده و یاد دهنده، می باید به این منابع مهم انسانی یعنی نیروی انسانی توجه خاص معطوف دارد. یکی از وظایف مهم این سازمان، تربیت نیروی انسانی مولد، کارآمد و واجد مهارت های فنی است (صافی، ۱۳۹۰).

در میان ارکان مدرسه، نقش معلم (عامل نیروی انسانی) از همه مهمتر و چشم گیرتر است، اینکه به کار گیری معلمان از چه فرآیندی پیروی می کند، چه چالش هایی دارند و چه مراحل را می پیماید، یا چه بخش ها و واحدهایی در وزارت آموزش و پرورش درگیر این مساله می باشند، اغلب از نظرها دور مانده است. چگونگی استخدام معلمان و دستگاه های دست اندرکار آن، در نمودارهای مختلف تشکیلاتی نهاد تعلیم و تربیت ایران، به طور معمول و بارها دستخوش تغییر شده است. تأمین نیازها و چالش های معلمان به منزله مهم ترین نیروی انسانی آموزش و پرورش برای بالا بردن کیفیت کاری ایشان از موضوعات مهم و مورد توجه مدیریت نیروی انسانی در سازمان هاست.

از آنجا که بیشترین نیروی انسانی شاغل در آموزش و پرورش را معلمان تشکیل می دهند، پرداختن به چالش ها و وضعیت استخدامی آنان و مبادی ورودی معلمان به



مدرسه از اهمیت بسیار برخوردار خواهد بود.

معلمي هنر، علم و تجربه است. این سه عامل به معلمان توانایی و مهارت در تدریس و انتقال دانش به یادگیرنده را می دهد. اهمیت و ضرورت اجرای برنامه تمرین معلمي برای کسب صلاحیت حرفه ای در معلمان تا آن حد است که بدون گذراندن واحدهای مربوط در این زمینه نباید به دانش اموختگان مراکز تربیت معلم گواهینامه صلاحیت تدریس بدهند و اداره کلاس های درس و تدریس دروس گوناگون را به آنان محول کنند (صافی، ۱۳۸۹).

در دانشگاه فرهنگیان بایستی مهارت های تدریس مورد تمرین های مکرر قرار گرفته و مطالب تئوری با تجربه های شخصی آمیخته شود. تمرین معلمي تدبیری است که برای حصول اطمینان از جریان آمادگی، در دوره انتقال از نظر به عمل اتخاذ شده است. دانشجو- معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت شده از این مراحل، می توانند دانش های نظری و اندوخته های آموزش خود را با اطمینان و شیوه ماهرانه در میدان کلاس درس و آزمایشگاه مورد استفاده قرار دهند (مشفق آرانی، ۱۳۹۰).

هدف نهایی تمرین معلمي؛ تقویت حسی اعتماد به نفس، صلاحیت ها و توانایی های حرفه ای در دانشجو-معلمان به منظور قبول وظایف و مسئولیت آموزش و پرورش دانش آموزان در کلاس درس است (مشفق آرانی، ۱۳۹۰). برخی از معلمان تازه کار، نگران هستند که چگونه قادر خواهند بود در عین این که با شاگردان خود روابط صمیمانه برقرار کنند، بتوانند کلاس درس را کنترل کنند. بنابراین تا زمانی که معلمان نتوانند کلاس درس خود را به طور مطلوب اداره کنند نمی توان انتظار داشت که یادگیری اثربخش صورت گیرد (مرتضوی زاده، ۱۳۹۴). لذا تحقیق حاضر به دنبال واکاوی چالش های حرفه ای معلمان تازه استخدام است.

روش تحقیق

باتوجه به این که این پژوهش در پی جمع آوری و تحلیل نظرات معلمان تازه استخدام بوده است با رویکردی کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام گردید، چرا که در روش پدیدارشناسی، به توصیف و تفسیر تجربه ی زیستی افراد در رابطه با یک پدیده ی خاص (وان مانن به نقل از نوری و محمدی، ۱۳۹۵) می پردازند.

پدیدارشناسی يك روش پژوهش کیفی است که هر چند نقطه شروع آن فلسفه بود، ولی خیلی زود به رشته های علوم اجتماعی، روان شناسی و پرستاری نیز رسید. این روش پژوهش

نظام دار و دقیق، یکی از رویکردهای تحقیق است، که به جلوه گری و نمایاندن ادراکات تجربه انسانی در مورد انواع پدیده ها می پردازد (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱).

شرکت کنندگان پژوهش

شرکت کنندگان این پژوهش معلمان ابتدایی زیر ۳ سال سابقه‌ی تدریس شهرستان بروجرد هستند که براساس آمار به دست آمده از اداره‌ی آموزش و پرورش این شهرستان، تعداد آنان ۱۴۳ است. با توجه به کیفی بودن این پژوهش از روش نمونه گیری «حداکثر تغییرات یا تنوع Maximum variation» بهره گرفته شده است، چرا که این روش به معنای استفاده از افراد با موقعیت های متنوع در پژوهش تا رسیدن به «اشباع نظری theoretical saturation» است (جلالی، ۱۳۹۱).

بر این اساس از میان این تعداد از معلمان، ۲۰ نفر با بیشترین تفاوت‌ها، از نظر سن، جنس، بومی و غیر بومی بودن، نوع استخدام، تحصیلات و ... در نظر گرفته شده اند که همگی آنان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان بودند. مدت زمان مصاحبه برای هر نفر حدودا بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول کشید که تمامی مصاحبه ها در مدرسه یا اداره آموزش و پرورش صورت گرفت.

جدول ۱ مشخصات شرکت کنندگان معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان را نشان می دهد که به هر کدام از آنها یک کد اختصاص داده شده است. در ادامه فصل برای اشاره به هریک از پاسخگویان از این کدها استفاده می شود.

جدول ۱ مشخصات شرکت کنندگان و گذاری آنها

گروه	کد اختصاص داده شده	سن	جنسیت	پایه ی تدریس
فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان	۱	۲۵	مرد	چند پایه
	۲	۲۳	مرد	چند پایه
	۳	۲۵	مرد	چند پایه
	۴	۲۶	مرد	ششم
	۵	۲۵	مرد	ششم
	۶	۲۵	مرد	پنجم

چهارم	مرد	۲۳	۷	فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان
سوم	مرد	۲۵	۸	
دوم	مرد	۲۷	۹	
اول	مرد	۲۴	۱۰	
ششم	زن	۲۵	۱۱	
ششم	زن	۲۳	۱۲	
ششم	زن	۲۳	۱۳	
پنجم	زن	۲۶	۱۴	
پنجم	زن	۲۵	۱۵	
چهارم	زن	۲۶	۱۶	
چهارم	زن	۲۴	۱۷	
سوم	زن	۲۵	۱۸	
دوم	زن	۲۵	۱۹	
اول	زن	۲۵	۲۰	

ابزار گردآوری اطلاعات

جهت جمع آوری داده های این پژوهش، روش «مصاحبه ی نیمه ساختاریافته» استفاده گردید؛ زیرا این پژوهش درصدد آن بوده است که شرکت کنندگان در چارچوب و محدوده ی تقریباً مشخصی پاسخ های مدنظر خود را آزادانه بیان نمایند (نوری و محمدی، ۱۳۹۵).

مصاحبه ی نیمه ساختار یافته یکی از معمول ترین انواع مصاحبه است که در پژوهش های کیفی اجتماعی مورد استفاده واقع می شود. این مصاحبه بین دو حد نهایی ساختاریافته و بدون ساختار قرار می گیرد که گاهی به آن مصاحبه عمیق هم می گویند که در آن از تمام شرکت کنندگان سوال های مشابهی پرسیده می شود، اما آنها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که مایلند ارائه دهند، در این مورد مسئولیت رمز گردانی پاسخ ها و طبقه بندی آنها بر عهده محقق است.

پرسش های بکار رفته در مصاحبه ی این پژوهش بر محور چالش های معلمان همچون مباحثی که در سال های نخستین تدریس نیاز به مطالعه ی بیشتر دارند، توانایی ها و مهارت های سودمند در سال های اولیه، مهارت ها و فنون لازم در سال های آغازین تدریس، چالش یا دغدغه های سال های نخستین خدمت و غیره بود.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

جهت تحلیل داده ها، روش «تحلیل مضمونی» در نظر گرفته شده؛ چرا که لازم است پس از ضبط مکالمات و تبدیل آنان به نوشتار، با مطالعه دقیق پاسخ های شرکت کنندگان، آنها را کدگذاری کرده و با دسته بندی کد ها، ابتدا مفاهیم و سپس مضامین را استخراج نموده و در نهایت به جمع بندی دست یافت.

تحلیل مضمونی، یکی از فنون تحلیلی مناسب در پژوهش های کیفی است که به طور گسترده ای در پژوهش های علوم انسانی استفاده می شود. تحلیل مضمونی، یکی از مهارت های عام و مشترک در تحلیل های کیفی است. تحلیل مضمونی، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده های متنی است و داده های پراکنده و متنوع را به داده هایی غنی و تفصیلی تبدیل می کند (براون و کلارک^۱، ۲۰۰۶).

تحلیل مضمونی، راهبرد تقلیل و تحلیل داده ها است که با آن داده های کیفی تقسیم بندی، طبقه بندی، تلخیص و بازسازی می شود. تحلیل مضمونی، اصولاً راهبردی توصیفی است که یافتن الگوها و مفاهیم مهم را از درون مجموعه داده های کیفی تسهیل می کند (گیون^۲، ۲۰۰۸). تحلیل مضمونی، مهارتی برای کاستن از حجم انبوه داده ها و مدیریت بر آنها بدون از دست دادن زمینه است که از آن به منظور نزدیک شدن به داده ها و غوطه ور شدن در آن ها و سازمان دهی و تلخیص و متمرکز نمودن تفسیر استفاده می شود (میلز^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). تحلیل مضمون، صرفاً روش کیفی خاص نیست بلکه فرایندی است که می تواند در اکثر روش های کیفی به کار رود.

یافته ها

بعد از انجام مصاحبه با پاسخگویان و جمع آوری آنها، مطالب مهم و مرتبط با مسائل و چالش های حرفه ای آنها استخراج گردید که در ادامه چالش های بیان شده توسط مشارکت کنندگان آورده شده است.

1. Braun & Clarke

2. Given

3. Mills



چالش مربوط به تدریس

یکی از مشکلات موجود در کار تدریس عدم کارآمدی معلمان در زمینه انجام عملی روش‌های تدریسی است که دانشگاه به آنها آموزش داده شده است. روش‌هایی که در دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود گاهی برای آموزش عملی در کلاس‌های درس کارآمد نیست و در کار معلمان به خصوص در درس‌هایی مانند ریاضی، فیزیک و... خلل ایجاد می‌کند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۲ بیان داشتند:

راستش مشکل یا چالشی که من داشتم این بود که ریاضی رو اونجور که خودم می‌خواستم نتونستم تدریس کنم. البته خودم خیلی مطالعه داشتم. اما انتظار داشتم روش‌های بهتر و کارآمدتری رو آموزش می‌دیدم.

۲-۳-۴. چالش‌های مربوط به برنامه درسی

حجم زیاد محتوای آموزشی

یکی دیگر از چالش‌های معلمان، حجم بالای مطالب درسی و متناسب نبودن آن با مقطع تدریسی مورد نظر است. حجم زیاد مطالب علاوه بر اینکه ممکن است مشکلاتی برای معلمان در روند آموزش ایجاد نماید، باعث می‌شود از رغبت دانش‌آموزان کاسته شود. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۷ بیان داشتند:

حجم کتاب‌ها کم بشه مثلاً در ریاضی چهارم حجم کتاب‌ها کم بشه و حتی توی مطالعات و هدیه‌ی چهارم، مطالب زیاد و سنگین هستن، واقعا این همه حجم مطالب برای دانش‌آموزان و توی این فضای کلاس و با این همه دانش‌آموز اصلاً قابل اجرا نیست که بتوانیم با ارزشیابی توصیفی با روش تدریس فعال و پویا انجام بدیم.

حجم زیاد مطالب درسی باعث کاهش کیفیت ارائه مطالب به دانش‌آموزان می‌شود و معلم نمی‌تواند به طور عمقی و موثر با دانش‌آموزان در زمینه مطالب درسی کار کند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۷ بیان داشتند:

مساله‌ی بعدی زیاد بودن محتوای کتاب درسیه، این که محتوای کتاب درسی رو به شدت زیاد می‌کنند با این که کاربردی اما زیادش می‌کنن و ما زمان محدودی در اختیار داریم و این باعث می‌شه ما فقط به صورت مروری بگیم و بگذریم و خیلی

خوب و کاربردی روی این درس کار نکنیم، حالا فقط بحث اجتماعی نیست، بحث ریاضیه، علومه، فارسیه و ...

برنامه درسی مقاوم در برابر معلم

نتایج یافته های این مطالعه نشان می دهد که اغلب معلمان تازه کار با چالش نبود فرآیند اصلاحی در آموزش و پرورش مواجه هستند. برای نمونه شرکت کننده با کد ۱۷ بیان داشت:

عدم اجازه ی نقد و بررسی و انتقاد به مسیرهای آموزشی که از سالیان گذشته تاکنون در آموزش و پرورش به صورت طوطی وار انتقال یافته است و به عبارت دیگر هیچ گونه فرایند اصلاحی در روند اجرای فعالیت های از پیش تعیین شده در آموزش و پرورش وجود ندارد.

نامتناسب بودن زمانبندی نسبت به محتوای کتاب درسی

یکی دیگر از چالش های معلمان مربوط به نامتناسب بودن زمانبندی به محتوای کتاب درسی است. اصولاً زمانبندی مربوط به هر مبحث درسی بایستی متناسب با محتوای آن درس بوده و در برنامه زمانبندی آن جنبه های مختلف آموزشی در نظر گرفته شوند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۵ بیان داشتند:

یک مشکل دیگه ای که وجود داره اینه که از نظر بعد زمانیه، مفاهیم توی کتاب خیلی زیاده. جداول زمانبندی که به ما میدن و این که خودمون رو سر فلان ماه باید به اون مبحث برسونیم یک کم کار رو برای ما سخت می کنه، در درس ریاضی که هر فعالیت و هر درسش خودش یک درس تازه است و ما بخوایم برای هرکدوم از اونا حتی یک روزم وقت بذاریم بازم وقت کم میاریم.

ناهمگونی مواد و محتوای آموزشی با سطح رشد دانش آموزان

یکی دیگر از چالش های حرفه ای معلمان مربوط به حجم انبوده طرح های فوق برنامه بی ثمر است. در واقع طرح های فوق برنامه با هدف بهبود روند آموزشی پیشنهاد و اجرا می شوند، ولی در عمل دارای کارایی لازم نیستند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۳ بیان داشتند:



در مورد طرح هایی که از اداره ی آموزش و پرورش میاد، بیشتر فرمالیته اند که فقط معلم رو تشویق می کنه که بیاد یه درس رو به صورت خیلی فرمالیته به دانش آموزان یاد بده ولی معلمی که در کلاس درس تدریس می کنه متوجه می شود که این ها هیچ کدوم، هیچ نتیجه ای، هیچ بازخوردی برای کلاس درس ندارد.

چالش های مربوط به آموزش معلمان

مسائل ناشی از آموزش ضعیف معلمان

یکی از چالش های مهم معلمان مسائل و چالش های مربوط به بحث آموزشی بود که معلمان در طی دوران دانشگاه و پس از آن کسب می کردند. معلمانی که قرار است آینده آموزشی جامعه را رقم بزنند لازم است خود آموزش مناسب و اثربخشی داشته باشند و هرگونه مشکل در فرایند آموزش آن ها می تواند فرایند شغلی و حرفه ای آن ها را تحت تاثیر قرار دهد.

ناکارآمدی آموزش های دانشگاه فرهنگیان

ناکارآمد بودن آموزش های دانشگاه فرهنگیان یکی دیگر از چالش های حرفه ای معلمان است که در این مطالعه به آن اشاره شده است. بیشتر آموزش هایی که در دانشگاه ها داده می شود در محیط مدرسه و برخورد با دانش آموزان واقعاً کاربردی ندارند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۶ بیان داشتند:

در دانشگاه فقدان آموزش های متناسب و مرتبط با کتب درسی ابتدایی در بعضی دروس مانند آموزش اصولی قران کریم و ریاضی و...

معلمی که قرار است در آینده به آموزش نسل آینده جامعه بپردازد بایستی دارای مهارت ها و دانش های متنوعی از جمله روانشناسی، مهارت حل مساله و غیره باشد و عدم آشنایی معلم با این مسائل می تواند مشکلات عدیده ای برای دانش آموزان ایجاد نماید. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۰ بیان داشتند:

من به عنوان معلم احساس می کنم از نظر برخورد روانشناسی با بچه های مشکل دار دارای کمبود مطالعه و مهارت هستم و دارم سعی می کنم کتاب هایی تو این زمینه بخونم. چون به نظرم اونقد که نوع آموزش مهمه نوع برخورد مهمه.

همچنین شرکت کننده با کد ۱۰ بیان داشتند:

نمی‌دونستیم برای هر دانش آموز با غلط مربوط به خودش چطور بازخورد موثر بدیم. عدم تدریس دروس کاربردی و رفتاری در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند باعث چالش شغلی معلمان در برخورد با مسائل و مشکلات دانش آموزان گردد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۹ بیان داشتند:

به نظرم این که باید در دانشگاه در رابطه با درمان غلط‌های املائی بچه‌ها جلسه داشته باشند.

همچنین شرکت کننده با کد ۳ نیز بیان داشتند:

حتی دانشگاه در مورد روش تدریس درسای مختلف به نظرم خیلی ضعیف عمل کرد. تدریس دروس به صورت کلاسیک و بدون توجه به واقعیات جامعه می‌تواند باعث چالش معلمان شود. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲ بیان داشتند:

کلا دانشگاه خیلی فانتزی درس ارایه می‌دادیم.

افراد هنگامی که در حین تحصیل در دانشگاه فرهنگیان هستند و به صورت عملی به مبحث تدریس وارد نشده‌اند ممکن است از خیلی واقعیات بی‌خبر باشند و هنگامی که با واقعیات روبرو می‌شوند ممکن است دچار مشکل می‌شوند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۷ بیان داشتند:

ما سال اولی که وارد مدرسه‌ها شدیم متوجه شدیم که جای مطالبی در تربیت معلم یا همون دانشگاه فرهنگیان خالیه.

همچنین شرکت کننده با کد ۱۸ نیز بیان داشتند:

باید بیشتر با مشکلات آشنایان می‌کردن و این که چطور با وجود اونا وظیفه خودمون رو به نحو احسن انجام بدیم.

عدم آشنایی عملی معلمان در حین تحصیل در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند برای آن‌ها چالش ایجاد نماید. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۸ بیان داشتند:

در مورد چالش‌ها باید بگم که بیشتر مسائلی که توی دانشگاه گفته می‌شد و در غالب تئوری بود و خیلی از مسائل رو وقتی وارد کلاس درس می‌شیم، متوجه می‌شیم



که این نوع مشکلات وجود دارد و هیچ اطلاعاتی در اختیار دانشجویهای دانشگاه فرهنگیان نگذاشته اند.

روش تدریس آموزش داده شده به معلمان عموماً شرایط ایده آل را در نظر می گیرد و هنگامی که معلم می خواهد روش های یادگرفته را در واقعیت و تنگنای زمانی خاص انجام دهد ممکن است دچار مشکل و چالش شود. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۴ بیان داشتند:

این که تحوهی تدریس ها بیشتر توی دانشگاه تدریس های فعال گفته می شد ولی کلاس درس با حجم سنگین درس ها و وقت کم اصلاً نمی تونیم به اون ها رسیدگی کنیم.

همچنین یکی دیگر از شرکت کنندگان با کد ۱۲ بیان داشتند:

مشکل بعدی این بود که ما آموزش درست براساس مدرسه ندیدیم، خیلی از آموزش هایی که ما تو دانشگاه دیدیم و اومدیم جلو، اصلاً براساس مبنای کتاب درسی نبودن، ما الان کتاب درسی مون یه دنیای دیگه ست، تو دانشگاه تو یه دنیای دیگه درس می خونیدیم، انگار که ما توی اروپا درس خونیدیم و الان قرار بیاییم تو ایران درس بدیم، واقعا فاصله ی خیلی زیادی بین اینا وجود داره و ما نمی دونیم این فاصله رو با چی پرکنیم! با کدوم تجربه.

شرکت کننده دیگری با کد ۴ بیان داشتند:

در مورد نحوه ی کلاس داری در دانشگاه خیلی مطالب پیش پا افتاده و قدیمی هستند، وقتی وارد کلاس میشی می فهمی که اون مطالبی خونیدیم به درد ما نمیخوره. دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه ها از لحاظ اهداف آموزشی فرق دارد و در آن نایبستی تنها به مسائل آموزش صرف پرداخت. اما عملاً در دانشگاه فرهنگیان بیشتر مباحث آموزش و مدارج علمی مطرح است و این امر باعث می شود سایر مسائل مربوط به تدریس و کلاس داری به حاشیه برود و بعداً برای معلمان چالش آفرین باشد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۳ بیان داشتند:

قرار بود که ما تو دانشگاه تربیت معلم آماده بشیم برای آموزگاری اما آماده شدیم

برای ارشد خوندن و این واقعیت محضه که ما نمیتونیم ازش جدا بشم، یعنی آماده شدیم که بریم ارشد بخونیم و مدارج بالاتر، آماده نشدیم وارد دبستان بشیم. مدارج بالاتر زبان پیچیده می خواد اما با بچه ها باید زبان ساده و چیزای خیلی ساده شروع کنیم، این تضادها نمی ذاره که ما داخل کلاس، نتیجه ی خیلی خوبی به جا بذاریم.

سودمند نبودن آموزش های ضمن خدمت

عدم سودمندی و کارایی دوره های ضمن خدمت چالش دیگر معلمان است. معمولاً مسائلی همچون کمبود امکانات برگزاری، عدم تناسب و محتوی دوره های ضمن خدمت برگزار شده و عدم تناسب اجرای دوره ها با نیاز فرهنگیان مورد توجه قرار نگرفته است. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۶ بیان داشتند:

برخی از این کلاس های ضمن خدمت خیلی مفیدند، خیلی کاربردی هستند اما برخی اصلاً مفید و کاربردی نیستند، مثالی که می تونم براتون بزنم کلاسی کارگاهی که ما هر ماه تشکیل می شه شاید بالغ بر ۷۰ تا ۸۰ نفر در اونا شرکت می کنن، کلاسی که اینجوریه هر کسی یک ایده دارن یک نظر دارن، روی محتوای کتاب درسی و روش تدریس اصلاً موثر نیست، اصلاً جوابگو نیست و صرفاً رفع تکلیفه.

آشنا نبودن معلمان با وظایف تخصصی خود

از چالش های موجود در شغل معلمی، عدم آگاهی آنان نسبت به حرفه خود و وظایف خویش در این زمینه می باشد که می تواند برای آن ها مشکل ساز باشد. عدم آگاهی معلمان از حرفه خود می تواند موجب عقب ماندگی نظام آموزشی کشور شود و از پیشرفت دانش آموزان جلوگیری کند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۴ بیان داشتند:

نحوه نوشتن دفتر کلاسی و پوشه کار.

آگاهی نداشتن از مشکلات شغلی و حرفه ای خود و نداشتن روش هایی برای رفع مشکلات خود یکی دیگر از چالش هایی است که معلمان با آن مواجه هستند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۸ بیان داشتند:

باید بیشتر با مشکلات آشنایم می کردن و این که چطور با وجود اونا وظیفه



خودمون رو به نحو احسن انجام بدیم.

ناآشنایی با مهارت های کاربردی معلمی

دانشگاه ها معمولاً به صورت تئوری به تدریس می پردازند در صورتی که در عمل برای معلمان کارساز نیست و وقتی در شرایط خاص برخورد با دانش آموزان قرار می گیرند نمی توانند درست عمل کنند، و این مساله تربیت و تدریس دانش آموزان خلل ایجاد می شود.

به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۱ بیان داشتند:

ما یکسری حفظیات روانشناسی داشتیم که کاربردی شو نمی دونستیم و ذهنیت رو کاربردی کردن کار سختی بود.

عدم آگاهی از مهارت ها در برخورد با دانش آموزان و یاد دادن آن ها به صورت عملی یکی دیگر از چالش های شغل معلمی می باشد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۳ بیان داشتند:

همیشه به ما می گفتند که تحقیق کنیم چه مهارت هایی وجود داره. ما مهارت مشاهده کردن، گوش دادن، تحقیق، اعتماد کردن، برقراری ارتباط، خودآگاهی و... داریم ولی ما متاسفانه فقط به قسمت تئوریش می پرداختیم و شاید خیلی از ما مهارت گوش دادن و... نداریم. اگر کلاس هایی رو می داشتن که مهارت مشاهده کردن رو به ما آموزش می دادن، مهارت گوش دادن رو و... خودمون هم می تونستیم همین چیزهایی که یادگرفتیم رو به دانش آموزانمون انتقال بدیم.

آموزش ضعیف معلمان در زمینه رفتار اخلاق مندانه با دانش آموز

یکی از چالش هایی که معلمان با آن مواجه هستند برخورد مناسب با دانش آموزان در شرایط خاص می باشد. یک معلم باید بتواند متناسب با شرایط بهترین تصمیم را گرفته و به نحو احسن با دانش آموزان خود برخورد نماید و پاسخگوی نیاز های آموزشی و تربیتی آن ها باشد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۱ بیان داشتند:

ما یکسری حفظیات روانشناسی داشتیم که کاربردی شو نمی دونستیم و ذهنیت رو کاربردی کردن کار سختی بود.

عدم آشنایی کامل معلمان با محتوای آموزشی

یکی دیگر از چالش‌هایی که معلمان با آن مواجه هستند آشنایی نامناسب و صحیح با محتوای آموزشی برخی کتاب‌ها می باشد. که می‌تواند مشکلات بسیاری را در زمینه تدریس ایجاد کند. به خصوص در سال‌های اولیه تدریس و یا با تغییر نظام آموزشی این مشکلات خود را بروز می دهند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۹ بیان داشتند:

در سال های اولیه تدریس با کلیت کتاب های درسی پایه‌های متفاوت آشنا نبودم و همین امر مشکلاتی را پدید می آورد.

عدم آگاهی از روش تدریس در سال‌های اولیه نیز می‌تواند مشکلاتی را به وجود آورد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲۰ بیان داشتند:

واقعا برای آغاز تدریس کتاب‌های پایه اول، نام صحیح و برخی تلفظ صحیح نشانه‌های فارسی را به درستی نمی‌دانستم که با تحقیق و پرس و جو از معلمان با سابقه به رفع مشکل پرداختم.

ناکار آمدی روش های آموزش داده شده در دانشگاه و کافی نبودن آن‌ها نیز یکی دیگر از مشکلات می‌باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۶ بیان داشتند:

در دانشگاه باید کتاب های درسی آموزش داده می شد که فقط چند مورد آموزش داده شد، استفاده از معلمان با سابقه برای دانشجو معلمان بسیار اثر گذار است. آموزش های عملی بسیار موثر خواهد بود.

عدم آشنایی کامل با انتشارات فعال در زمینه آموزش و پرورش

برخی از معلمان به دلیل عدم آگاهی کامل کتاب‌های کمک درسی را به دانش آموزان معرفی می‌کنند که ارتباط چندانی با منابع درسی آنان ندارند و برای امتحانات نهایی و و کشوری آنان مناسب نیستند. در این صورت دانش آموز بیشترین وقت و انرژی را صرف می‌کند و کم‌ترین نتیجه را می‌گیرد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱ بیان داشتند:

راهنمایی برای تهیه منابع مناسب و انتشارات معتبر در سال های اولیه‌ی تدریس



می تواند مشکل بعدی باشد

آموزش ناصحیح معلمان در زمینه قوانین آموزش و پرورش

از معضلات و مشکلات شغلی برخی از معلمان عدم آگاهی آنان از قوانین آموزش و پرورش و اجرای آن می باشد که کار آنان را با مشکل مواجه می کند و مشکلاتی برای آنان در زمینه تربیت دانش آموزان، تدریس، کلاس داری و ... به وجود می آورد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲۰ بیان داشتند:

یه کمبودی هم که احساس می کنم در حال حاضر با قوانین و برنامه های مدرسه و آموزش و پرورش آشنایی کامل ندارم.

آشنایی ضعیف معلمان با فرایندها و ابزارهای مستند سازی

الزام معلمان به مستند سازی فرایندها یکی دیگر از چالش های معلمان است. عدم تسلط معلمان به امور مستندسازی باعث می شود که معلمان برای یک مستند سازی وقت زیادی صرف کنند و این امر باعث می شود که زمان زیادی از وقت معلم گرفته شود که این امر باعث نارضایتی آنها می شود. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۶ بیان داشتند:

کاغذ بازی خیلی زیاده تو آموزش و پرورش ما که باید هرچیزی مستند باشه، هرچیزی نوشته باشه و این خودش خیلی وقت از یه معلم می گیره که هی مستندسازی کنی و اگر جایی کم و کسری باشه، کل تجربیاتش، کل تلاشش میره زیر سوال.

چالش های مربوط به مناسب نبودن فضاهای آموزشی مدرسه و کلاس درس

بالا بودن تعداد دانش آموزان

بالا بودن تعداد دانش آموزان نیز از چالش های معلمان به شمار می رود. تعداد دانش آموزان زیاد باعث می شود که معلمان نتوانند مفاهیم آموزشی را به درستی به دانش آموزان انتقال دهند و کیفیت تدریس آنها کاهش می یابد. به عنوان نمونه، شرکت کننده با کد ۱۲ بیان داشتند:

دومین چالش این بود که آموزش های تربیت معلم برای کلاس با دانش آموزان کم

است در حالی که در کلاس واقعی با سی نفر دانش آموزان غیر یک دست کار مشکل می شود.

همچنین شرکت کننده با کد ۱۹ بیان داشت:

اگر با این سیستم می خواهند ادامه بدهند، باید تعداد دانش آموزان کم شود.

شرکت کننده با کد ۱۴ بیان داشتند:

تعداد زیاد بچه ها باعث میشه ما نتونیم به اون اهداف آموزشی که داریم برسیم از آن جایی که کلاس های درس برای تعداد استاندارد دانش آموزان ساخته شده اند و میز و صندلی ها نیز اصولا برای تعداد استاندارد دانش آموزش تعبیه شده است، هنگام که تعداد دانش آموزان افزایش می یابد ممکن است باعث ایجاد مشکلاتی در امر تدریس می گردد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۶ بیان داشتند:

اینکه تعداد زیاد دانش آموزان هم یه مشکل اصلی و معضل اصلیه منه، این که تعداد زیاده و فضا کوچیک باعث می شه ما نتوانیم کارهای گروهی انجام بدیم یا اگر می خوایم انجام بدیم به سختی و ندرت می شه، صندلی ها رو نمی تونیم گروهی بچینیم .

همچنین شرکت کننده با کد ۱۵ بیان داشتند:

یکی از این چالش هایی هست اینه که کلاس های تعداد خیلی بالایی دارن، برای کار تو هر کلاسی که عمدتا بین ۳۰ تا ۴۰ نفر هست و انتظاراتی که از ما هست؛ این که بخوایم طبق روش ها نوین تدریس، تدریس کنیم؛ این ۴۰ نفر دانش آموز رو هدایت کنیم در مسیر درست، کار خیلی سختیه و خب این یه چالشه. قطعا کار توی یک کلاس ۲۰ نفره با کلاس ۳۰-۴۰ نفر خیلی متفاوت خواهد بود.

استاندارد نبودن تجهیزات آموزشی

چالش دیگر معلمان نبودن تجهیزات آموزشی و هوشمندسازی است. کلاس هایی که در آن ها چیدمان تجهیزات درست نیست و از استاندارد لازم برخوردار نیست باعث می شود نتوان مفاهیم آموزشی را به درستی به دانش آموزان انتقال داد. به عنوان نمونه شرکت



کننده با کد ۱۴ بیان داشتند:

مهم‌ترین مشکل مدرسه‌ی ما نبود کلاس هوشمند بود. کلاس‌ها هم غیر استاندارد بود چون پنجره رو بروی تابلو بود.

کمبود وسایل کمک آموزشی نیز معلمان را در امر تدریس دچار مشکل می‌کند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۳ بیان داشتند:

من خودم بیشتر با کمبود وسایل کمک آموزشی مشکل داشتم.

وضعیت تجهیزات و وسایل کمک آموزشی در روستاها حتی شرایط بدتری نسبت به شهر دارد و در تدریس معلمان خلل بیشتری نسبت به شهر ایجاد می‌کند.

به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱ بیان داشتند:

این که من باتوجه به خواسته‌ها و آموزش‌های دانشگاه با روش‌های به روز و با استفاده از وسایل پیشرفته و کلاس‌های هوشمند تدریس رو یاد گرفته بودم اما وقتی به روستا فرستاده شدم هم وسیله‌های مورد نظر نبود و هم برخورد خانواده‌ها با روش‌های نوین اصلاً خوب نبود، وسایل که چه عرض کنم ما حتی دستگاه کپی هم نداریم.

یکی دیگر از مشکلات موجود اختصاص امکانات به مدارس خاصی است و در عوض برخی دیگر از مدارس با کم‌ترین امکانات مواجه هستند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۸ بیان داشتند:

امکانات در سطح همه‌ی مدارس پخش بشه.

امکان ایجاد محیطی مناسب برای تدریس برخی دروس مانند اجتماعی، جغرافی و... که گاهی لازم است در بیرون از مدرسه انجام گیرد وجود ندارد و در تفهیم دانش‌آموزان خلل ایجاد می‌کند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۷ بیان داشتند:

بحث کتاب اجتماعی مخصوصاً و این که زمان کتاب اجتماعی در هفته و درس دادن کتاب اجتماعی؛ ما زمانی که می‌خوایم محله رو در بدیم نمی‌تونیم وارد محله‌های شهرستان بشیم به خاطر محدودیت‌های که وجود داره، از نظر امکانات ما در سطح ضعیفی هستیم یعنی اجازه‌ی خروج بچه‌ها از مدرسه رو نداریم و نمی‌تونیم اونا رو از

مدرسه خارج کنیم، کتاب اجتماعی اسمش هم با خودش (اجتماع) و باید ما داخل اجتماع اینو درس بدیم که متاسفانه نمی شه.

چالش های مربوط به مسایل شغل معلمی

مشکلات اقتصادی معلمان

یکی از مسائل و چالش هایی که در حرفه معلمی وجود دارد مسائل رفاهی و اقتصادی می باشد که زندگی فرهنگیان را تحت شعاع قرار می دهد و برای آن ها مشکلات فراوانی را به وجود آورده است. با توجه به حقوق کم معلمان در این شغل آن ها با مشکلات اقتصادی فراوانی روبرو هستند. مشکلات اقتصادی یکی از معضل های شغل معلمی است که در کار معلمان خلل ایجاد می کند و شرایط زندگی را برای برخی معلمان دشوار ساخته است. داشتن مشکلات اقتصادی با توجه به حقوق کم شغل معلمی بر هیچ کس پوشیده نیست؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۷ بیان داشتند:

مشکلات اقتصادی که دیگه اونقدر گفتن معلما فکر می کنم تکرار مکررانه گفتنش.

مشکلات معیشتی نیز معلمان را در تگنا قرار داده و زندگی را برای آن ها دشوار می سازد. برخی از معلمان برای رفع مشکلات معیشتی به چند شغله بودن روی آورده اند که این نیز زندگی را برای آن ها سخت و خسته کننده می کند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۹ بیان داشتند:

بخش معیشتی و به اعتقاد من اگر مشکل معیشتی رو حل کنیم مشکلات دیگه به مرور درست می شه.

مشکلات معیشتی معلمان یکی از چالش هایی است که باعث چند شغله بودن معلمان می شود و می تواند در روند آموزش دادن آن ها تاثیر بگذارد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۵ بیان داشتند:

به نظرم اولین مشکلی که باید برای مابطرف کنن، مشکل معیشتیه؛ از بین همکارانمون الان داریم کسانی رو که دوشغله، سه شغله هستند برای گذروندن زندگی. معلمان به دلیل مشکلات اقتصادی که دارند دچار آشفتگی ذهنی شده و در امر



تدریس دچار مشکل می‌شوند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۳ بیان داشتند: معلمان ذهنشون درگیر اینه که سر ماه چجوری کرایه خونه‌تونو پرداخت کنه ما هرچه بگیریم اون کار خودشو می‌کنه چون ذهنش درگیره. بعد بریم سراغ آموزش های درست.

تنزل جایگاه اجتماعی آموزش و تربیت

یکی دیگر از چالش‌های معلمان مربوط به این بود که آن‌ها معتقد بودند که آموزش و پرورش جایگاه و اهمیت لازم را در بین مردم ندارد. یکی از مسائل مهم در هر جامعه بحث آموزش و تربیت است و هنگامی که این امر مهم، ارزش و جایگاه خود را از دست بدهد می‌تواند صدمات و آسیب‌های فراوانی ایجاد نماید. یکی از مهم‌ترین اثرات آن، کاهش جایگاه معلم است. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲ بیان داشتند: ریشه‌ی این مشکلات به نظرم ریشه‌ای و مربوط به بی‌بها بودن نظام آموزش و پرورش در کشور.

زمان‌بر بودن رسیدگی به امور درسی و تربیتی دانش‌آموزان

یکی از چالش‌های موجود در شغل معلمی رسیدگی به امور دانش‌آموزان می‌باشد. چک کردن امور درسی و تربیتی دانش‌آموزان تنها در محیط مدرسه امکان پذیر نیست و برخی از این کارها در منزل انجام می‌شود. معلمان باید زمان مناسبی را به این کار اختصاص دهند و به آن بپردازند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۷ بیان داشتند: بچه‌ها فکر می‌کنن که ما سر کلاس فقط ۴ ساعت هستیم اما در واقع معلمی که بخواد کار کنه خیلی بیشتر از ۴ ساعته و ادامه‌ی درسا در داخل خونه، ما در داخل خونه با برگه‌های بچه‌ها، دفتر املاهای بچه‌ها و ... درگیر هستیم و صرفاً اون ۴ ساعت نیست و در خونه درگیر مسائل اونا هستیم، این دانش‌آموز مشکل داره، من فردا چکار کنم که با این مشکلی که داره درس من رو یاد بگیره.

چالش‌های مربوط به تعامل با دانش‌آموزان و والدین آنها

مشکلات مرتبط با فراگیران و اولیا

یکی از چالش‌هایی که ممکن است بسیاری از معلمان با آن روبرو باشند ارتباط

مناسب با والدین دانش آموزان، کمک به آنان در حل مسائل آموزشی دانش آموزان و توجیه والدین نسبت به شرایط تحصیلی دانش آموزان می باشد. همچنین در این مورد بحث ارتباط با دانش آموزان دارای شرایط خاص نیز مطرح می باشد.

تفاوت های فردی دانش آموزان

یکی از چالش هایی که معلمان با آن مواجه هستند عدم توانایی برقراری ارتباط با دانش آموزان مختلف می باشد که مهارت خاصی را می طلبد. معلمان باید بتوانند با دانش آموزان خود ارتباط مطلوبی برقرار کرده و آن ها را درک کنند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۱ بیان داشتند:

مهم ترین چالش این بود که آموزش هایی که در تربیت معلم می دیدم برای دانش آموزانی یک دست از نظر سطح معلومات و بهره هوشی بود در حالی که در مدارس واقعی مهم ترین چالش معلمان یک دست نبودن دانش آموزان از همه لحاظ مادی و هوشی خانوادگی است.

آشنا نبودن دانش آموزان با ارزشیابی توصیفی

از سری مشکلات و چالش هایی که وجود دارد عدم آگاهی دانش آموزان از ارزشیابی توصیفی و توجیه آن ها در این زمینه توسط معلمان می باشد. در این زمینه به دلیل عدم آگاهی، برخی از دانش آموزان دچار سوء تفاهم شده و واکنش های بدی نسبت به این مسئله از خود نشان می دهند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۸ بیان داشتند:

معضل دیگه ناآگاهی خود دانش آموزان از ارزشیابی توصیفی هم هست، نمیدونن ارزشیابی توصیفی یعنی چی؟ آزمون عملکردی چه فرقی با آزمون های دیگه داره؟ و انگار یه چیز نا آشنایی شنیدن و جبهه می خوان بگیرن.

رعایت نکردن شان معلمی توسط دانش آموز و خانواده

یکی از چالش هایی که در شغل معلمی وجود دارد عدم حفظ شان ایشان توسط دانش آموزان و خانواده آن ها می باشد که متأسفانه می تواند مشکلات زیادی را به وجود آورد.



معلمی با کد ۹ بیان داشتند:

مشکلات زیادی هست اما اون چیزی که منو واقعا اذیت می کنه و دیدم، احترام و عزت و شان معلمی توسط والدین حفظ نمیشه و واقعا خیلی بی احترامی میشه. جالب اینجاست معلم هیچگونه پشتیبانی نداره و آموزش و پرورش حق رو میده به والدین.

نا آگاهی اولیا از وضعیت یادگیری دانش آموزان

از مشکلات موجود در شغل معلمی، عدم آگاهی والدین از وضعیت سلامت، بهره هوشی و ... فرزندان خود می باشد. بسیار پیش می آید که والدین مشکلات درسی بچه هایشان را فقط به روش تدریس معلمان نسبت می دهند در صورتی که از وضعیت جسمی، روحی و یادگیری بچه های خود آگاهی ندارند. همچنین اصرار برخی از والدین به خصوص در فصل امتحانات می تواند مشکل ساز باشد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۶ بیان داشتند:

والدین نمی خوانن بپذیرن که بچه هاشون مشکل دارن و تمام سختی کار روی خود معلم می افته.

تربیت غلط دانش آموزان نیز یکی دیگر مشکلات موجود می باشد که در کار معلمان خلل ایجاد می کند؛ همچنین انتظارات نابجای دانش آموزان نیز می تواند سبب بروز مشکلاتی شود؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۴ بیان داشتند:

از طرفی دیگه کودک سالاری و بهادادن زیاد والدین کار رو خیلی سخت تر می کنه برای ارتباط گیری با بچه ها.

همچنین توجیه والدین دانش آموزان و آگاه کردن ایشان نسبت به وضعیت درسی فرزندان آن ها نیز یکی از چالش هایی است که معلمان با آن مواجهه می شوند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۹ بیان داشتند:

یکی از مشکلاتی که من خیلی باهاش درگیر بودم، تغییر نگرش در اولیا بود، این که مدام می پرسن: «پس امتحانات دی ماه چی شد؟... پس امتحانات اصلی چی شد؟... این امتحانات اصلیه یا». این اولین و پر برخوردترین مشکلی بود که من در این دوسال باهاش مواجه بودم. در طول این دو سال من یک سال پایین شهر بوده و تقریبا حاشیه درس می دادم و امسال بالاشهرم و فرقی هم نمی کنه، این

مسائل در هر دو جا وجود داشتن و در بالاشهر هم شدتش بیشتر بوده، این تغییر نگرش هنو ایجاد نشده، حالا راهکارهایی به ما گفتن و در دانشگاه درس دادن ولی هیچ کدوم رو ما ندیدیم.

حساسیت بیش از حد والدین برخی از دانش آموزان نیز می تواند مشکلاتی را به وجود بیاورد همچنین انتظارات نابجای والدین در نحوه برخورد با فرزندانشان کارساز است. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۴ بیان داشتند:

اولیا هستن که توقعات نابجایی دارن بعضیاشون، فکر می کنن که توی اون کلاس فقط بچه‌ی اوناست یعنی تمام هم و غم معلم انگار فقط باید همون یک بچه باشه، باید انگار همه‌ی کارا سر وقت انجام بشه، بچه شون کاملاً از نظر عاطفی بهش توجه بشه، حتی مشکلاتی که خودشون در خونه دارن هم انتظار دارن که ما برطرف کنیم و ما سعی می کنیم که برطرف کنیم ولی واقعا نمیشه.

عدم آگاهی والدین از روش‌های صحیح تدریس یکی دیگر از مشکلاتی می‌باشد که ممکن است معلمان را دچار چالش کند. والدین بدون داشتن آگاهی به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۸ بیان داشتند:

معضل بعدی اولیاست که اصلاً آموزش ندید یا تغییر نگرش در خودمون، معلمی سال قبلشون، معلمی که سال قبل بودن از ارزشیابی نمره‌ای استفاده می کردن و این باعث معضل ما شده به ما میگن شما چرا این کارو انجام می دید و حالت جبهه جلوی ما گرفتن و نمیدونن که ما داریم کار درست رو انجام می دیم.

دخالت والدین در امور آموزشی

از چالش هایی که معلمان با آن مواجه هستند دخالت والدین در امور آموزشی می باشد. گاهی والدین با اصرار و دخالت های نابجا در کار معلمان اخلاص ایجاد می کنند و این امر موجب فشار روحی در آنها می شود؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۴ بیان داشتند:

دخالت والدین در کارهای معلمی و این یک کار مرسوم شده و انگار جا افتاده.

سختی ارتباط با دانش آموزان خاص



یکی از مشکلاتی که برای معلمان به وجود می آید بحث ارتباط با دانش آموزانی می باشد که در شرایط خاص مانند بیش فعالی، کند ذهنی و... قرار دارند. همچنین برقراری ارتباط با دانش آموزانی که از خانواده های محروم و بی سواد هستند نیز می تواند مشکل ساز باشد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۵ بیان داشتند:

دوم در برخورد با بچه های دیر آموز و کند ذهن که این زمونه روز به روز دارن زیاد می شن.

برقراری ارتباط با بچه های محروم نیز یکی دیگر از مباحث چالش زا می باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲ بیان داشتند:

دانش آموزانی که در خانه شخصی نیست که با آن ها کار کند یا بی سواد هستن. عدم داشتن دانش روانشناسی و تربیتی در برقراری ارتباط با دانش آموزان نیز یکی دیگر از چالش های معلمان می باشد؛ با توجه به این که نوع ارتباط می تواند در تربیت و آموزش دانش آموزان بسیار موثر باشد بنابراین بسیار حائز اهمیت است. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۰ بیان داشتند:

من به عنوان معلم احساس می کنم از نظر برخورد روانشناسی با بچه های مشکل دار دارای کمبود مطالعه و مهارت هستم و دارم سعی می کنم کتاب هایی تو این زمینه بخونم. چون به نظرم اونقد که نوع آموزش مهمه نوع برخورد مهمه.

عدم توانایی در برقراری ارتباط با دانش آموزان دارای اختلال نیز ایجاد چالش می کند که به دلیل کم تجربگی و یا عدم مهارت به وجود می آید، همچنین رفع مشکلات آن ها از طرف معلم نیز می تواند معلمان را به چالش بکشانند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۸ بیان داشتند:

اختلالات یادگیری هست، قطعاً در یک کلاس تمام دانش آموزان یکی نیستند و دانش آموزانی داریم که دارای یک سری اختلالات یادگیری هستند؛ مثلاً در درس فارسی. اما این اختلالات در دانشگاه خیلی مباحث مختصر و گذرا به اون ها پرداخته شده.

برقراری ارتباط با دانش آموزان مختلف که در سطح فرهنگی، علمی و آموزشی یکسانی نیستند نیز یکی از چالش های موجود می باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد

۹ بیان داشتند:

مشکل دیگه ای هم که هست، خود دانش آموزانه؛ الان تو همه‌ی مدارس دانش آموزان پراکنده شدن یعنی ما دانش آموز ضعیف داریم، قوی داریم، از سطح فرهنگی پایین یا دارای فقر فرهنگی در کلاس هست تا دانش آموزی که از نظر مالی و اقتصادی بالاست یا حتی خانواده های فرهنگی و تحصیل کرده در کنار خانواده هایی که ممکنه مشکل داشته باشن، مثل طلاق، جدایی، حالا از والدین به هردلیلی؛ اینا همه توی یک کلاس هست، البته من نمی گم که اینا رو جدا کنیم ولی خب این خودش یه چالشه که تو می خوای با توجه به اون زمانبندی که داری و مبحثی که می خوای درس بدی، باید برای هر دو گروه یک زمان بذاری، چه کسی که باهوشه و چه اونی که کندذهنه.

برخورد با دانش آموزانی که در مناطق ضعیف شهری به تحصیل پرداخته اند و دارای مشکل خواندن و نوشتن هستند و همچنین ارتباط با والدین آنها کار دشواری می باشد که می تواند برای معلمان چالش زا باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۹ بیان داشتند:

من در اولین سال تدریسم در مدرسه ی حاشیه ای رفتم، دانش آموزی داشتم که اصلا خوندن و نوشتن بلد نبود با این که پایه ی اول رو گذرونده بود، من در ابتدا نمیدونستم باید با این دانش آموز چطور برخورد کنم که بتونه کمی پیشرفت کنه؛ اصلا باید چطور با اولیاش صحبت کنم

چالش برطرف کردن مشکلات اخلاقی دانش آموزان

یکی دیگر از چالش های موجود در شغل معلمی بررسی مسائل اخلاقی دانش آموزان و نحوه برخورد با آنها می باشد، که ممکن است برای معلمان مشکلات فراوانی را به وجود بیاورد و حتی برخی معلمان در برخورد با این امر عاجز مانده اند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲ بیان داشتند:

من اول سال بیشترین چالشم دزدی دانش آموزان پایه اول بود، با زبون خوش می گفتم با دعوا، ولی دستشون کج بود؛ نمی دونستم چطوری رفتار کنم که هم رفتار



رو ترک کنه، هم تو روحیه و آیندش اثر بد نذاره.

از مشکلات معلمان در این زمینه نداشتن آگاهی در مورد نحوه برخورد با دانش آموزان در این زمینه می باشد و نمی توانند دانش آموزان را متوجه اشتباهاتشان کنند به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۸ بیان داشتند:

باید بیشتر با مشکلات آشنامون می کردن و این که چطور با وجود اونا وظیفه خودمون رو به نحو احسن انجام بدیم.

چالش نحوه برقراری ارتباط مناسب با اولیا

یکی از چالش های موجود ضعیف بودن معلمان در ارتباط با اولیا می باشد؛ ارتباط مناسب با والدین دانش آموزان می تواند بسیار کارساز باشد و به رشد دانش آموزان کمک کند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۵ بیان داشتند:

چالشی که ابتدای سال من باهاش مواجهه شدم یکی اولیای دانش آموزان بوده اصلا نمیدونستم که باید چی بگم و چه نوع برخوردی باهاشون داشته باشم.

موارد تدریس شده در دانشگاه نمی تواند پاسخگوی نیاز های ارتباطی معلمان باشد و می تواند معلمان را دچار چالش کند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۸ بیان داشتند:

به نظر من مشکل بیشتر با خانواده هاست تا دانش آموزان کاش توی دانشگاه به ما نحوه ی قانع کردن خانواده ها رو می دادن.

داشتن مهارت در برخورد با اولیا که بارها و بارها در مورد آن صحبت شد می تواند چالش های زیادی را به دنبال داشته باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۱ بیان داشتند:

بعضی از ما نمی دونیم چطوری باید صحبت کنیم با اولیا مثلاً به معلم وقتی اولیا بهش مراجعه می کنن، سریع نقاط ضعف دانش آموز رو میگه و اولیا یک دفعه فکر میکنن آخردنیاست.

استفاده دانش آموزان از کتب غیر درسی

یکی از چالش‌های موجود عدم نظارت صحیح بر روند مطالعه دانش آموزان و گرایش برخی دانش آموزان به کتاب‌هایی می باشد که مقاصد خاصی را دنبال می کنند. معلمان باید دانش آموزان را نسبت به این مسائل آگاه سازند و راه‌های مناسب را پیش روی آنان قرار دهند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۵ بیان داشتند:

مشکل بعدی هم عدم نظارت صحیح و قاطعانه بر استفاده از کتب غیردرسی و آموزش‌های سودجیانه که به و فور مشاهده می شود.

چالش‌های مربوط به مدیریت مدرسه و همکاران آموزشی

انتصاب نامناسب مدیران مدارس

یکی از دیگر از چالش‌هایی که معلمان با آن مواجه هستند مربوط به این است که آنها اعتقاد دارند انتصاب مدیران به درستی و برحسب شایستگی، لیاقت و اهداف و سیاست‌های آموزشی صورت نمی گیرد. برای نمونه، شرکت کننده با کد ۱۷ بیان داشتند:

یه مشکل بزرگ دیگه ناتوانی مدیران مدرسه؛ اولاً پایین بودن سطح سوادشون بعد عدم فعالیت مناسب در جهت اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی و برخورد با مشکلات، فقط کارشون شده امر و نهی که خودشونم تخصص ندارند.

چالش معلمان در زمینه تابع مقامات بالاتر بودن

تابع بودن در هر کاری از پیشرفت جلوگیری کرده و موجب می شود نتوانیم در کار خود موفق شویم. تابع بودن با مشورت کردن و گرفتن بهترین تصمیم تفاوت دارد. تابع بودن یعنی این که توانایی ابراز ایده‌ها و راهکارهای خود را نداشته باشیم و همیشه از دیگران پیروی کنیم. متأسفانه برخی از معلمان با این مشکل مواجه هستند و برای آن‌ها مشکلات فراوانی به وجود می آورد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱ بیان داشتند:

تازه مربی پرورشی شده بودم. آن سال مسابقه بهترین سرود در میان تمام مدارس شهر را گذاشته بودند. من سرودی را پیشنهاد کردم با یک چیدمان خاص ولی یک همکار



با تجربه داشتم که آن را رد کرد و ایده خودش را عملی کرد من هم خجالت کشیدم و پذیرفتم، روی ایده او کار کردیم، آن سال مدرسه ما مقام نیاورد، سال بعد طرح خودم را در مدرسه‌ای دیگر عملی کردم و اول شد.

غیرواقعی بودن انتظارات مسئولین از معلمان

یکی دیگر از چالش‌های معلمان، بالا بودن انتظارات مسئولین از آن‌ها است. اصولاً مسئولین وظیفه نظارت و ارزیابی معلمان را به عهده دارند، اما گاهی این نظارت به شیوه صحیح انجام نمی‌شود. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۶ بیان داشتند: متأسفانه مسئولین آموزش و پرورش، از خود معلمین هم انتظار نابجا دارن، یعنی مثلاً بازدید خوبه که از کار معلم داشته باشن ولی به شکل یه مچ گیری از معلم می‌بینن، یعنی میگردن تا از بین کارای معلم یه موردی پیدا کنن.

مقاومت همکاران در پذیرش شیوه‌های نوین آموزشی

شخصی سازی در هر شغل و سمتی باعث بروز مشکلاتی می‌شود قطعاً شغل معلمی هم فارغ از این مشکل نیست. برخی از معلمان با وارد کردن ایده‌های شخصی خود در تدریس دانش آموزان، آن‌ها را برای مراحل بالاتر دچار مشکل می‌کنند. همچنین پایبند بودن برخی از معلمان به روش‌های تدریس قدیمی موجب عقب ماندن برخی دانش آموزان از روش‌های نوین شده و آن‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۷ بیان داشتند:

معلمان اینو هنوز قبول نکردن و تغییر نگرش معلمان هم یکی از مشکلات ماست و همکارای با سابقه صرفاً براساس ملاکای خودشون این کار رو انجام می‌دن به همین خاطر وقتی به پایه‌ی بالاتر که می‌رسن و ما با روش نوین درس می‌دیم می‌گن اینا چیه؟ چرا معلم پارسالمون نمی‌گفت؟

وجود همکاران منفی نگر و تاثیر پذیری از آن‌ها

تاثیر پذیری از دیگران همیشه وجود دارد. قطعاً در حرفه معلمی نیز انسان‌های متفاوتی وجود دارند برخی از آن‌ها مثبت نگر هستند و همکاران خود را تشویق و

حمایت می کنند و برخی دیگر همکاران خود (به خصوص معلمان تازه کار) را با منفی نگری های خود نسبت به محیط مدرسه، دانش آموزان و والدین آن ها دچار مشکل می کنند. استفاده از تجربه همکاران ماهر می تواند بسیاری از مشکلات معلمان را حل کند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۸ بیان داشتند:

در اوایل کار همکار نسبتاً مسنی داشتم و سعی می کردم که از تجربه او کمک بگیرم راستش برای من مانند یک استاد بود. وقتی با او حرف می زدم از مشکلات نظام آموزشی و دانش آموزان برای من می گفت و داشت من رو نسبت به شغلم دلسرد می کرد.

شنیدن حرف های ناخوشایند و زننده در مورد دانش آموزان و خانواده آن ها توسط همکاران، گاهی موجب بدبینی برخی معلمان نسبت به کار تدریس شده و موجب عدم رغبت آنان نسبت به تدریس می شود. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۹ بیان داشتند:

همکاری داشتم که همیشه از شرایط نامساعد دانش آموزان و والدین آن ها تعریف می کرد همیشه از نارضایتی آن ها حرف می زد و این باعث شده بود که نسبت به ارتباط با والدین دانش آموزان ترس داشته باشم تا این که بعد از مدتی متوجه شدم می توان ارتباط بسیار خوبی با والدین برقرار کرد و به رشد فرزندان آن ها کمک نمود.

قربانی کردن نظم و انضباط برای کسب محبوبیت

یکی از چالش هایی که برخی از معلمان با آن مواجه هستند این است که توانایی کلاس داری و برقراری نظم و انضباط در کلاس را ندارند و با مهربانی بیش از حد کلاس را از کنترل خود خارج می سازند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲ بیان داشتند:

در اوایل شغلم دوست داشتم با دانش آموزان صمیمی باشم و هیچ وقت نسبت به هیچ کدام از آن ها رفتار تنیدی نشان ندهم. تمایل داشتم دانش آموزانم مرا از همه بیشتر دوست داشته باشند. این تمایلات من باعث شد که مهربان بودن من روی بعضی از دانش آموزان تاثیر بگذارد و آن ها را در درس خواندن دچار تنبلی کند.

برخی از معلمان نیز با مهربانی بیش از حد در کلاس داری دچار ضعف هستند. این



دسته از دبیران تربیت و آموزش را قربانی کسب محبوبیت می کنند؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۱ بیان داشتند:

در سال های اولیه تدریس نسبت به بچه ها خیلی آسان می گرفتم و این مساله باعث شد که برخی از بچه ها بیش از حد در کلاس شیطنت کنند و نظم کلاس را به هم بریزند.

چالش های مربوط به سنجش و ارزشیابی

ناکارآمدی نظام ارزشیابی توصیفی

نظام ارزشیابی توصیفی نیز به عنوان یکی دیگر از چالش های حرفه ای معلمان مطرح شد. نظام ارزشیابی توصیفی باعث شده است که تفکیک بین سطح تحصیلی دانش آموزان کاهش یابد و از ورود دانش آموزان ضعیف به مقاطع بالاتر جلوگیری به عمل نمی آورد. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۲ بیان داشتند:

با توجه به نظام توصیفی و این که مردودی برای دانش آموزان نیست و دانش آموزی ضعیف به پایه های بالاتر میرن بدون هیچ محدودیتی و معلم پایه های بالاتر با مشکل روبه رو می شن.

نظام ارزشیابی توصیفی باعث مبهم و گنگ شدن سطح آموزشی دانش آموزان شده و گاهش خود دانش آموزان نیز دقیق نمی دانند که نسبت به سایر دانش آموزان کلاس در چه سطحی قرار دارند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۶ بیان داشتند:

سیستم آموزشی توصیفی باعث شده، هیچ وقت دانش آموزان متوجه نشن که چه نمره ای گرفتن و این باعث شده که حس رقابت بین اونا خیلی کمتر بشه و از نظر اونا کسی که امتحان خودش رو بدون غلط بگیره و کسی که با ۲ غلط بگیره تفاوتی نداره و این کم کم باعث می شه، یادگیری دانش آموزان کم بشه و علاقه به درس کاهش پیدا کنه.

همچنین نظام ارزشیابی توصیفی دارای سختی و مشکلاتی برای معلمان نیز است. در ارزشیابی توصیفی به دلیل این که با داده های کیفی به جای داده های کمی سروکار داریم، مدیریت و تجزیه و تحلیل آنها ممکن است اندکی سخت تر باشد. به عنوان

نمونه شرکت کننده با کد ۳ بیان داشتند:

معلم ها ارزشیابی توصیفی رو قبول ندارن چون که نوشتن خیلی زیاد داره.

همچنین یکی دیگر از شرکت کننده با کد ۱۰ بیان داشتند:

آموزش توصیفی عملکرد خیلی ضعیفی نسبت به قبل داشته چون ما قبلا سیستم آموزشی ما نمره بوده، بچه ها خیلی درس خون تر بودن ولی این سیستم آموزشی توصیفی با این حجم از درس و تعداد دانش آموزان واقعا قابل اجرا نیست و قطعاً از لحاظ نتیجه به نتیجه مطلوب نمی رسد.

آشنا نبودن با نحوه ی اجرای ارزشیابی توصیفی

از چالش های معلمان آشنا نبودن آن ها با ارزشیابی توصیفی و چگونگی اجرای نظام توصیفی است. معلمان با دریافت دفتر کار از طرف دانش آموزان و امتحانات آن ها باید برای آن ها کارنامه بنویسند. در کارنامه توصیفی امکان دارد معلمان سلیقه شخصی خود را وارد کنند و برخی از آن ها با نظام توصیفی آشنایی کامل نداشته باشند. به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۱ بیان داشتند:

همچنین یکی دیگر از مشکلات عدم اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی در مدارس می باشد؛ نا آشنا بودن معلمان با نظام توصیفی می تواند چالش زا باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۶ بیان داشتند:

به نظرم مشکلاتمون بیشتر در زمینه ارزشیابی بود، خیلی با نظام توصیفی ما رو آشنا نکرده بودند.

آشنا نبودن برخی از معلمان با نظام توصیفی و دقت نکردن روی آن نیز می تواند مشکل ساز باشد، به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۱۴ بیان داشتند:

بعضی از مواقع هم دادن بازخورد برام خیلی سخت بود، چون که زیاد بازخورد دادن به صورت توصیفی رو با ما کار نکرده بودن در دانشگاه، فقط می دونستیم (خ و خ خ و قابل قبول و نیازمند به تلاش) هست ولی خیلی حساس نشده بودیم روی هر کدومش.

یکی دیگر از چالش های موجود عدم تطابق مطالب تدریس شده در دانشگاه با محیط کلاس می باشد؛ به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۵ بیان داشتند:



درمورد نحوه‌ی ارزشیابی توصیفی بازخوردهایی که در پایان هر درس املا یا هر امتحانی داده می‌شد. توی دانشگاه فقط ۴ تا ۵ مورد گفتن ولی توی کلاس درس وقتی توجه می‌کنید می‌بینید که به اندازه‌ی دانش آموزان کاملاً متفاوت است. یکی دیگر از چالش‌هایی که معلمان با آن مواجه هستند عدم آگاهی معلمان از دلایل مشکلات درسی دانش آموزان و رفع آن‌ها می‌باشد؛ **به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۲۰ بیان داشتند:**

یکی از نکاتی که اولیا خیلی تقاضا داشتن از ما معلمان همین غلط‌های املائی دانش آموزان بود، یعنی ما بازخورد هایی که باید برای دانش آموزان بدیم باید یک سری بازخوردهای درمانی باشه که اگه من معلم خودم نرم **تحقیق** کنم، اصلاً نمی‌تونستم بازخوردهای خیلی خوبی رو بنویسم چرا؟ چون تو دانشگاه به ما نگفتن اگه دانش آموز مثلاً نقطه‌ها رو جا گذاشت، علتش چیه! یا اگر تو حروف چند شکلی و یک صدایی مشکل داشته باشه علتش از کجا نشات می‌گیره.

آشنایی ضعیف مدیران با ارزشیابی توصیفی

از چالش‌های موجود، عدم آگاهی مدیران مدارس از نظام ارزشیابی توصیفی و مخالفت با معلمان در این زمینه می‌باشد که سبب می‌شود در کار برخی از معلمان مشکل به وجود بیاید و در حق آنان ناحقی شود. **به عنوان نمونه شرکت کننده با کد ۵ بیان داشتند:**

وجود مدیران کار نابلد که سبب می‌شود، تمام تلاش‌های معلم در جهت ارزشیابی توصیفی از دانش آموزان و ... زیر سوال برده شود.

جداول، شکل‌ها و نمودارها

هر جدول، شکل و نمودار باید دارای شماره و عنوان (توضیح) باشد که به صورت وسط چین با قلم B Zar - فونت ۱۰ پررنگ تایپ و به ترتیب از ۱ شماره‌گذاری شود (عنوان جداول، در بالای جدول و عنوان شکل‌ها و نمودارها، در پایین آن نوشته شود). نمودارها و شکل‌ها می‌توانند به صورت رنگی و یا سیاه و سفید باشند، اما در هر دو صورت، جزییات آن‌ها باید قابل تشخیص باشد. در متن مقاله باید به همه جداول، شکل‌ها و نمودارها

ارجاع شده و از نوشتن عبارتی مانند «جدول زیر» یا «شکل زیر» اجتناب گردد. در تهیه شکل‌ها توجه کنید که اندازه اعداد، واژه‌ها و کمیت‌ها به قدر کافی بزرگ باشد تا پس از درج در مقاله، کاملاً واضح و خوانا باشند. هر جدول، شکل و نمودار باید در وسط صفحه و با یک سطر خالی فاصله از متن پیش و پس از آن قرار داده شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی و توصیف چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام شده و با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی انجام شد و به دسته‌بندی و مقایسه چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام در فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان پرداخت. نتایج تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان نشان داد که آنها به طور کلی با هشت گروه چالش‌های مربوط به برنامه درسی، آموزش معلمان، مناسب نبودن فضاهای آموزشی مدرسه و کلاس درس، مسایل شغل معلمی، تعامل با دانش‌آموزان و والدین آنها، مدیریت مدرسه و همکاران آموزشی و سنجش و ارزشیابی مواجه هستند. پژوهش‌های متعددی همراستا با نتایج فوق است که از جمله آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: شیلی اورگیل و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهش خود عواملی از جمله توسعه‌ی دانش ارزیابی معلمان، ایجاد دانش محتوایی، دانش آموزش دادن پویا را به عنوان عوامل رشد حرفه‌ای معلمان تعیین نمودند. آتاناسز و داولیورا (۲۰۰۸) در پژوهشی مهمترین دغدغه‌های مشترک معلمان را دسترسی عادلانه به منابع و حمایت‌ها، اعتقاد به حقوق برابر، حمایت از دانش‌آموزان نیازمند و مشارکت همکاران برشمردند. یعقوب نژاد و همکارانش (۱۳۹۴) در پژوهشی دریافتند که استفاده از نظرات والدین در اداره کلاس نیازی با کمترین رتبه شناخته شده است. به طور کلی با توجه به نتایج فوق پیشنهاد می‌شود که:

۱- کارگروه‌هایی در جهت کاستن مشکلات برنامه ریزی آموزش و پرورش تشکیل شده و با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش، به ارائه راهکارها و آیین‌هایی لازم در جهت کاستن چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام شده بپردازند.

۲- اطلاع‌رسانی‌های لازم به اولیا و والدین دانش‌آموزان صورت گیرد تا با آگاهی از چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام شده ناشی از والدین، سعی در تعامل بهتر با معلمان نمایند.



۳- دانشگاه های فرهنگیان نیز از نتایج این پژوهش استفاده کرده و در جهت اصلاح و بهبود آموزش های خود به فراگیران گام بردارند.

منابع

- امامی سیگارودی عبدالحسین، دهقان نیری ناهید، رهنورد زهرا، نوری سعید علی. (۱۳۹۱) روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. پرستاری و مامایی جامع نگر. ۲۲ (۲)، ۵۶-۶۳
- صافی، احمد. (۱۳۸۵) چاپ هشتم، آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه، تهران: انتشارات سمت
- صافی، احمد. (۱۳۸۹). سیمای معلم. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- فروتن، مسعود. (۱۳۸۲)، «بررسی و مقایسه نگرش مدیران و معلمان نسبت به دوره های آموزش ضمن خدمت»، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- مرتضوی زاده، سید حشمت اله. (۱۳۹۴). راهنمای تدریس (الگوها، روش ها و مهارت های تدریس). تهران: انتشارات عابد. چاپ ششم.
- مشفق آرانی، علی. (۱۳۹۰). راهنمای تمرین معلمی. تهران: انتشارات مدرسه.
- نوری، علی، محمدی، یونس. (۱۳۹۵). راهنمای عملی پژوهش در علوم انسانی، تهران: نشر ویرایش
- جلالی، رستم. (۱۳۹۱). نمونه گیری در پژوهش های کیفی. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت. ۳۱۰-۳۲۰. ۱ (۴)

Braun, V. & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology, Vol. 3, No. 2, Pp. 77-101.

Hammod, D.2010. Teacher Education and the American future. Jornal of Teacher Education. Washington, D.C : Jun 22

Keengwe, J. (Ed.). (2015). Handbook of research on educational technology integration and active learning. USA: IGI Global.

Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. Journal of Applied Social Psychology, 43(10), 2017-2030.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of organizational Behavior, 25(3), 293-315.

وضعیت موجود تربیت معلم و آسیب شناسی سرفصل های دروس رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی

فرزاد بختیاری مرکیه^۱، زینت مشایخ سنگ تنج^۲

چکیده

مراکز آموزش عالی در پیشبرد اهداف آموزشی- فرهنگی کلان و ملی هر کشوری نقش به سزایی دارند و در این میان، نقش مراکز تربیت معلم در مقایسه با دیگر دانشگاه ها و مؤسسات، ویژه است؛ زیرا تربیت درست معلم، تربیت درست جامعه را به دنبال دارد. در فرایند تربیت معلم متناسب با جامعه و دغدغه های امروز، مؤلفه های متعددی دخیلند که یکی از تأثیرگذارترین آن ها در راستای تدریس مطلوب و پرورش معلم پژوهنده و پویا، محتوای دروس و سرفصل هاست. با این نگاه، هدف اصلی ما در این مقاله، بررسی منتقدانه کم و کیف سرفصل های فعلی دروس رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی با روش توصیفی- تحلیلی بوده است. میزان پیوند اهداف تبیین شده دانشگاه فرهنگیان با سرفصل های دروس و نیز نحوه ارائه واحدهای مختلف نظری، عملی، کارگاهی و کارورزی از جمله مسائلی است که در کنار هدف اصلی به آن پرداخته ایم. شباهت و همپوشانی برخی از واحدها و سرفصل ها، تجمیع دو یا چند اثر ادبی مشهور در قالب یک درس دو واحدی و در نتیجه فروکاستن از کمیت و کیفیت واحدهای تخصصی موضوعی، شمار زیاد آثار و منابع اصلی معرفی شده، متفاوت بودن ساز و کار ارزشیابی درس های با ماهیت مشابه، مرتبط نبودن درس های موسوم به «تربیتی- موضوعی» با واحدهای تخصصی، جزء کاستی های قابل توجهی است که مطالعه حاضر به عنوان نتیجه بدان دست یافته است؛ چیزی که ضرورت بازنگری سرفصل های این رشته را اجتناب ناپذیر می سازد.

کلیدواژه ها: تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، آسیب شناسی سرفصل ها، آموزش زبان و ادبیات فارسی

۱- مقدمه

«تربیت افراد متخصص و کارآمد»، «تولید دانش» و «مدیریت خردامندانه و واقع نگرانه»، از

۱. دکترای زبان و ادبیات فارسی و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان مازندران f.bakhtyari50@gmail.com

۲. دکترای زبان و ادبیات فارسی و مأمور آموزشی - اداری مرکز بنت الهدای آمل z.mashayekh4949@gmail.com



مختصات و مؤلفه‌های جدایی‌ناپذیر ممالک آباد جهان معاصرند. امروزه کمتر کشوری را می‌توان دید که بدون برخورداری از این ویژگی‌های بازبسته هم، به پیشرفت و توسعه پایدار دست یافته‌باشد. و نیازی به بیان و اثبات نیست که راه بالندگی و پیشرفت و توسعه، از دانشگاه‌ها و مراکز علمی می‌گذرد؛ چراکه پرورش نیروهای شایسته و کاربلد، تولید دانش و تحقق مدیریت مبتنی بر عقلانیت و واقع‌بینی، جز از طریق دانشگاه‌ها و مراکز علمی معتبر، میسر نیست.

کشور ما در سراسر تاریخ پرفراز و نشیبش، همواره از ممالک تأثیرگذار خاورمیانه و آسیای غربی بوده‌است. ذهیت و تجربه تاریخی انسان ایرانی در کنار دغدغه‌های ملی و رسالت اسلامی- جهانی چند دهه اخیر، سیاست‌های کلان ملی و فراملی ما را متوجه چشم‌اندازی کرده‌است که در آن، ایران به‌عنوان قدرتمندترین و توسعه‌یافته‌ترین کشور منطقه برای دهه‌های آینده، تصور و ترسیم شده‌است. پر واضح است که دست یافتن به ایران فردای قدرتمند و توسعه‌یافته و به تبع آن، ظهور تمدن نوین ایرانی- اسلامی، زمانی کاملاً ممکن خواهد بود که شرایط و ساز و کارهای ویژه و بایسته، فراهم گردد.

یکی از ساز و کارهای لازم برای رسیدن به این مهم، قطعاً تربیت معلمانی متعهد و کارآزموده است تا به همت و درایت آنان بستری شایسته جهت رشد و بالندگی نیروهای متخصص و کارآمد در این مملکت شکل بگیرد و در نتیجه، تولید دانش و مدیریت خردمحور و روشن‌بین، محقق گردد. درست به همین دلیل و در راستای این دغدغه ملی است که می‌بینیم در برنامه‌های کلان کشور، نظام تربیت معلم جدی گرفته‌شده و دانشگاه فرهنگیان پیش‌بینی و تعریف شده‌است؛ دانشگاهی که در رابطه با اهمیت و نقش خطیرش تا کنون سخن‌ها گفته و بسیارها نوشته‌اند.

۱-۱- بیان مسئله و اهداف پژوهش

استقرار نظام تربیت معلم با رویکرد آموزشی- تخصصی تربیت محور و با همکاری دستگاه‌های ذیربط نقش اساسی و ویژه دانشگاه فرهنگیان را در راستای تحول بنیادین، روشن می‌سازد. و تشکیل گروه‌های آموزشی و پژوهشی در زمینه روش‌ها و فنون آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تخصصی تدریس در حوزه‌های موضوعی مربوط، روش‌های ارزشیابی و تحقیق، کارورزی و تمرین معلمی، پژوهش در رویکردهای

تربیت معلم و برنامه ریزی و ... به قصد تحول گرایانه و با نیروهای متخصص و اهل پژوهش در این دانشگاه می‌تواند زمینه‌های این رویکرد تحولی و نوآور را به‌طور مؤثر در آموزش و پرورش نهادینه نماید (امینی، نجفی و دولتی، ۱۳۹۵).

در منشور کیفیت دانشگاه فرهنگیان، توسط معاونان آموزشی پردیس‌ها و شورای تخصصی- آموزشی دانشگاه در تاریخ ۱۳۹۴/۶/۱۵ پیشنهادهایی در زمینه‌های توزیع برنامه درسی در کل هفته، درس محوری در برنامه‌ریزی دروس، حمایت از کیفیت تدریس توسط گروه‌های آموزشی، نظارت بر اجرا جهت بهبود کیفیت برنامه درسی مقرر، نظرخواهی از دانشجو- معلمان، نظارت مستمر بر فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان ارائه شده است.

برنامه درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به‌ویژه آموزش عالی به شمار می‌رود که می‌تواند در راستای بهبود پیشرفت نظام آموزشی باشد؛ به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگوبودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه است. با عنایت به نوآوری‌ها و تغییرات شگرفی که در عرصه‌های گوناگون در حال وقوع است، رسالت مستندسازی یافته‌ها و نشر و تدوین آن‌ها در قالب برنامه‌های درسی سازمان یافته و مدون، به عهده دانشگاه‌هاست (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴؛ مسرتی، ۱۳۹۴).

نگاهی به گذشته برنامه‌ریزی درسی نشانگر آن است که در کار برنامه‌ریزی درسی و توسعه آن در کشور ما، ضعفی اساسی از نظر مفهومی شدن دیدگاه‌ها در مراحل برنامه‌ریزی درسی وجود دارد (سلسبیلی، ۱۳۸۲). با همه تغییرات و بازنگری‌هایی که در برنامه‌ریزی درسی و سرفصل‌های دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته، هنوز ارتقای کیفی برنامه درسی به همراه سرفصل‌ها و منابع آن، نیاز به بازنگری دقیق‌تر موضوعی دارد.

اهمیت نوسازی و تجدیدنظر در سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی و هماهنگ کردن محتوا و روش‌های تدریس و نیز به روز کردن منابع اصلی و فرعی با توجه به شرایط، از نیازهای اساسی است که به فعالیت‌های یادگیری فراگیران، نظام می‌بخشد و مراحل آن به عناصری چون: نیازسنجی و تدوین هدف، انتخاب محتوای برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی برنامه وابسته است. بنابراین، بررسی کمی و کیفی سرفصل‌ها



با رعایت استانداردهای مصوب، از ضرورت‌های لاینفک آموزش است. مطابق اصل بهسازی مستمر در مؤسسات آموزشی، همیشه راه‌هایی برای افزایش کیفیت وجود دارد. از این رو، وظیفه تمام اعضای مؤسسه است که آن‌ها را شناسایی کنند و به کار بگیرند (جاویدان و کر، ۱۳۹۵؛ معروفی، موسی پور و حسنی، ۱۳۹۷).

با این نگاه، برنامه درسی تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت دانست؛ زیرا موفقیت یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به قابلیت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان است که جریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند. این جاست که نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها و سرانجام به روزکردن منابع سرفصل‌ها از ضرورت‌های مهم دانشگاه فرهنگیان امروز است (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳؛ رحیمی‌پور و خیری‌ستار، ۱۳۹۶).

نظر به اهمیت موضوع، نگارندگان در این تحقیق به بررسی سرفصل‌های دروس رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی از زاویه دیدی متفاوت پرداخته‌اند. هدف اصلی ما در این مقاله بررسی منتقدانه کم و کیف سرفصل‌های فعلی دروس رشته مذکور است به قصد رسیدن به پاسخ این سؤالات مهم که «سرفصل‌های تعریف شده برای این رشته چقدر وجاهت دارد؟» و «تا چه میزان برآورنده نیازهای واقعی دانشجو-معلمان و کلاس‌های درس فرداست؟». میزان پیوند اهداف تبیین‌شده دانشگاه فرهنگیان با سرفصل‌های دروس و نیز نحوه ارائه واحدهای مختلف نظری، عملی، کارگاهی و کارورزی از جمله مسائلی است که در کنار هدف اصلی به آن پرداخته‌ایم.

۱-۲- پیشینه پژوهش

تا جایی که نتایج جست‌وجوی ما نشان می‌دهد، تاکنون درباره موضوع مقاله حاضر، پژوهشی صورت نگرفته است؛ اما در خصوص واحدها و سرفصل‌های دانشگاهی و به‌ویژه دانشگاه فرهنگیان و برخی از رشته‌هایش، تحقیقات قابل توجهی در دسترس است که ذیلاً به برخی از آن‌ها به اختصار اشاره می‌شود.

مهرمحمدی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران» بیان می‌دارد که در

تدوین برنامه درسی تربیت معلم، باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی‌ها، تعیین تکلیف نماید. وی در این مقاله الگوی مشارکتی را پیشنهاد می‌دهد که با توجه به مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت معلم، ارائه شده است و از تقسیم کار حمایت می‌کند.

در مقاله «تأملی کیفی بر شیوه تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان»، امینی، نجفی و دولتی (۱۳۹۵) روشن ساخته‌اند که مقایسه وضع موجود نظام ساختاری مراکز تربیت معلم با معیارهای از قبل تعیین شده و مقایسه وضع موجود نظام با رسالت و اهداف و انتظارات از دانشگاه فرهنگیان، تضمین کننده کیفیت آموزش در این دانشگاه خواهد بود. بررسی «کیفیت برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه فرهنگیان» و علل پایین بودن کیفیت و ارائه راهکارهایی جهت بهبود کیفیت برنامه‌ریزی درسی این دانشگاه، پژوهشی است که جاویدان و کر (۱۳۹۵) انجام داده‌اند.

میکائیلو (۱۳۹۵) در تحقیقی دقیق به بررسی کیفیت دروس و سرفصل‌های کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی، در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. ایشان با روش توصیفی مبتنی بر تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای دروس و سرفصل‌ها، اضافی بودن بعضی از واحدها، عدم تناسب تعداد واحدها با ساعات اختصاص یافته به آن‌ها، عدم تناسب نمرات ارزشیابی طول ترم و پایان ترم و ... را به عنوان شماری از کاستی‌ها شناسایی کرده و پیشنهادهایی نیز ارائه داده است تا سرفصل دروس این رشته در راستای ارتقای کیفی و کمی اصلاح و بازنگری شود.

پژوهش دیگر، مقاله ای است از معروفی، یوسفی و میرزایی فر (۱۳۹۷) با عنوان «مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان». هدف اصلی‌ای که نویسندگان در این کار دنبال کرده‌اند، عبارت است از: تدوین عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان. یافته‌های این پژوهش به انتخاب ۱۲ عامل، ۵۹ ملاک و ۱۹۳ شاخص به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان منجر شده است.



در مقاله «بررسی سطح همخوانی برنامه درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان» معروفی، موسی پور و حسنی (۱۳۹۷) وضعیت همخوانی برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان را به‌عنوان هدف اصلی پژوهش دنبال کرده‌اند و یافته‌های تحقیق آن‌ها نشان داده‌است که میزان همخوانی مولفه‌های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی برنامه درسی قصدشده با برنامه درسی اجراشده از دیدگاه استادان، در حد متوسط و از دیدگاه دانشجو-معلمان و نتایج حاصله از سیاهه رفتار، کمتر از حد متوسط است.

شریفی نجف‌آبادی (۱۳۹۷) نیز در مقاله «مقایسه تطبیقی برنامه‌های درسی تربیت معلم قدیم با دانشگاه فرهنگیان» با به‌کارگیری روش تحقیق تطبیقی جرج بردی به مقایسه برنامه درسی جدید دوره کارشناسی آموزش جغرافیای دانشگاه فرهنگیان با برنامه درسی دوره تربیت دبیر جغرافیای مراکز تربیت معلم سابق پرداخته‌است. نتایج به‌دست‌آمده نشان داده‌است که در دانشگاه فرهنگیان با منسوخ‌شدن برنامه درسی دبیری جغرافیا و جایگزینی برنامه جدید، تعداد کل واحدها و همچنین دروس مرتبط با مهارت‌های معلمی افزایش یافته و با دروس میان‌رشته‌ای تربیتی-موضوعی، طرحی نو و خلاقانه ارائه شده‌است که می‌تواند به تربیت معلمان حرفه‌ای‌تر بینجامد و در عین حال تعداد دروس پایه اصلی و تخصصی رشته، کاهش یافته‌است.

۱-۳- روش پژوهش

روش پژوهش در مقاله حاضر، «کتابخانه‌ای-اسنادی» و «توصیفی-تحلیلی» است. توضیح این که داده‌های تحقیق با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی، کتب و مقالات، اسناد و مدارک مربوط و به صورت فیش برداری فراهم آمده؛ سپس به روش توصیفی بیان و نهایتاً تحلیل شده‌است.

پژوهش پیش رو بر اساس برنامه بازنگری‌شده مقطع کارشناسی پیوسته رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته که از تاریخ ۱۳۹۵/۳/۸ برای اجرا، ابلاغ شده است. این برنامه درسی با استناد به مصوبه جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸ در تاریخ تاریخ ۱۳۹۵/۱/۲۳ بازنگری و جایگزین برنامه درسی قبلی،

یعنی برنامه دوره کارشناسی پیوسته تربیت معلم زبان و ادبیات فارسی، مصوب جلسه ۷۵۱ مورخ ۱۳۸۸/۱۲/۲۲ گردید.

۲- بحث اصلی و تحلیل داده‌ها

واحدها و سرفصل‌های رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان با واحدها و سرفصل‌های دیگر دانشگاه‌های زیرمجموعه وزارت علوم، تفاوت‌های آشکاری دارد. مطابق برنامه مصوبی که در سطور بالا بدان اشاره شد، واحدهای در نظر گرفته برای این رشته به شش دسته/شاخه «عمومی، تعلیم و تربیت اسلامی، تربیتی، تخصصی، انتخابی و اختیاری» تقسیم می‌شوند و شمار آن‌ها جمعاً ۱۴۹ واحد است (البته به شرطی که دانشجویان از میان واحدهای انتخابی فقط ۲ واحد بردارد و نیز بدون در نظر گرفتن واحدهای اختیاری). آنچه ذیلاً از نظر می‌گذرد، معرفی و بررسی اجمالی واحدهای هریک از این شاخه‌ها و بیان اشکالات اساسی و برجسته سرفصل‌های مربوط است.

۲-۱- واحدها و دسته‌بندی آن‌ها

۱- **دروس عمومی:** دروس عمومی دانشگاه فرهنگیان به سه زیرشاخه «دروس عمومی وزارت علوم»، «دروس معارف اسلامی» و «دروس عمومی دانشگاه فرهنگیان» تقسیم می‌گردد.

الف) دروس عمومی وزارت علوم: درس‌های عمومی وزارت علوم برای این رشته، ۳ درس «زبان انگلیسی» و «تربیت بدنی ۱ و ۲» است که مجموعاً ۵ واحد می‌شوند؛ ۳ واحد نظری زبان انگلیسی و ۲ واحد عملی تربیت بدنی. درس «زبان فارسی» به عنوان یک درس عمومی وزارت علوم برای این رشته ارائه نمی‌شود.

ب) دروس معارف اسلامی: درس‌های این زیرشاخه عبارتند از: اندیشه اسلامی ۱ و ۲، انسان در اسلام، حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام، فلسفه اخلاق، اخلاق اسلامی، آیین زندگی، عرفان عملی اسلامی، انقلاب اسلامی ایران، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، اندیشه‌های سیاسی امام خمینی (ره)، تاریخ تحلیلی صدر اسلام، تاریخ امامت، تفسیر موضوعی قرآن و نهج البلاغه، تاریخ فرهنگ و تمدن ایران و اسلام، دانش خانواده و جمعیت که از میان همه آنها نهایتاً دانشجویان ۱۶ واحد انتخاب می‌کند



و همهٔ این واحدها نظری اند.

ج) **دروس عمومی دانشگاه فرهنگیان:** از میان ۳ درس عمومی ویژهٔ این دانشگاه، فقط درس ۲ واحدی «سلامت/ بهداشت و صیانت از محیط زیست» برای دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی ارائه می‌شود؛ دو درس دیگر، یعنی «نگارش خلاق» که سرفصل و منابع معرفی شده‌اش داستان‌ها دارد و «نگارش علمی»، همچون درس «زبان فارسی» برای این رشته تعریف نشده‌است.

۲- **دروس تعلیم و تربیت اسلامی:** سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع)، نظام تربیتی اسلام، فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، اسناد و قوانین و سازمان آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، اخلاق حرفه‌ای معلم، تاریخ اندیشه و عمل تربیتی در اسلام و ایران، نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام، عناوین درس‌های این شاخه است که مجموعاً از میان آنها باید ۱۷ واحد انتخاب شود. این واحدها هم جملگی نظری اند.

۳- **دروس تربیتی:** شمار این درس‌ها جمعاً ۱۸ واحد نظری و عملی است با عناوین: روانشناسی تربیتی، جامعه‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری و آموزش، اصول و روش‌های تدریس، اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره. ارزشیابی از یادگیری، کاربرد هنر در تربیت، کاربرد زبان در تربیت، مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش تطبیقی با تأکید بر دوره‌های تحصیلی.

۴- **دروس تخصصی:** این درس‌ها هم در دو زیر شاخهٔ «دروس تخصصی موضوعی» و «دروس تخصصی تربیتی - موضوعی» تعریف شده‌اند.

الف) **دروس تخصصی موضوعی:** این درس‌ها به‌عنوان عمده‌ترین واحدهای تخصصی رشته مورد بحث، مجموعاً ۶۲ واحد نظری و عملی اند؛ با عناوین: قواعد متون عربی ۱ تا ۳، متون نثر ۱ تا ۵، متون نظم ۱ تا ۹، ادبیات انقلاب اسلامی، تاریخ ادبیات ۱ و ۲، سبک‌شناسی ۱ و ۲، دستور زبان فارسی ۱ و ۲، بلاغت ۱ و ۲، آیین نگارش و ویرایش، عروض و قافیه، مرجع‌شناسی و روش تحقیق، آشنایی با علوم قرآنی، مبانی زبان‌شناسی، جریان‌شناسی شعر و نثر معاصر، مبانی نظری و نظریه‌های نقد ادبی، ادبیات کودک و نوجوان و زبان تخصصی.

ب) **دروس تخصصی تربیتی- موضوعی:** این درس‌ها که در واقع تلفیقی از علوم تربیتی و ادبیات‌اند، جمعاً در ۲۷ واحد نظری و عملی «فلسفه معلمی، برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای تدریس، طراحی آموزشی، طراحی واحد یادگیری، آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات ۱ تا ۳، تجربه‌های خاص حرفه‌ای، پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ تا ۳، کارورزی ۱ تا ۴، کارنمای معلمی یا پروژه» تعریف شده‌اند که در پایان عنوان اکثر آن‌ها عبارت «زبان و ادبیات فارسی» به چشم می‌خورد.

۵- دروس انتخابی: انتخابی‌ها همه درس‌هایی «تخصصی موضوعی»‌اند؛ مانند: کارگاه شعر، کارگاه داستان‌نویسی و ... که در کل ۲۴ واحد نظری و کارگاهی‌اند و دانشجوی می‌تواند از میان آن‌ها تا ۴ واحد انتخاب کند.

۶- دروس اختیاری: در این رشته، تنها دو درس اختیاری با عناوین «آشنایی با فرهنگ و ارزش‌های دفاع مقدس» و «مهارت‌های زندگی دانشجویی» ارائه می‌گردد که در کل می‌شوند ۴ واحد نظری.

با دقت در واحدهای معرفی‌شده، مشخص می‌شود که دروس «عمومی دانشگاه فرهنگیان»، «تعلیم و تربیت اسلامی» و «تخصصی تربیتی- موضوعی» خاص این دانشگاه‌اند و در دانشگاه‌های دیگر دیده نمی‌شوند؛ به بیانی دیگر، ۴۶ واحد در رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌گردد که در دیگر دانشگاه‌ها نشانی از آن‌ها نیست. این مسئله سبب شده‌است تا دانشجوی این دانشگاه در مقایسه با دانشجویان ادبیات فارسی دیگر دانشگاه‌ها، واحدهای «تخصصی موضوعی» به مراتب کمتری بخواند.

از میان واحدهای ذیل شش گروهی که از نظر گذشت، واحدهای «عمومی وزارت علوم، معارف اسلامی، تربیتی، انتخابی و اختیاری» واحدهایی هستند که قبلاً دانش‌آموختگان دانشگاه تربیت معلم سابق نیز آن‌ها را تجربه کرده‌اند. به علاوه، غیر از واحدهای تربیتی، مابقی واحدها در دانشگاه‌های دیگر هم خوانده می‌شود. این واحدها در کنار واحدهای «عمومی دانشگاه فرهنگیان»، موجه‌ترین و بی‌دردس‌ترین درس‌های این رشته‌اند؛ این در حالی است که واحدهای باقی‌مانده، یعنی دروس



«تعلیم و تربیت اسلامی، تخصصی موضوعی و تخصصی تربیتی- موضوعی» با چالش‌ها و دردسرهای بسیاری همراهند که در ادامه نوشتار به برجسته‌ترینشان مختصراً خواهیم پرداخت. ناگفته پیداست که اولاً همه مشکلات واحدها و سرفصل‌های این رشته در دانشگاه فرهنگیان فقط این مواردی نیست که ذیلاً از نظر خواهدگذشت، ثانیاً بررسی دقیق اشکالات واحدها و سرفصل‌های رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی، مجال و فرصت بیشتر و دیگری می‌خواهد.

۲-۲- برجسته‌ترین اشکالات واحدها و سرفصل‌ها

۱- **ارائه واحدهایی با محتوای مشابه:** یکی از ایرادهای اساسی سرفصل‌های دانشگاه فرهنگیان و از جمله سرفصل‌های رشته مد نظر ما، ارائه واحدهایی است با محتوای تقریباً مشابه که شوربختانه نتیجه‌ای جز همپوشانی و تکرار مواد درسی ندارد. عمده‌ترین واحدهایی که چنین وضعیتی دارند، عبارتند از: واحدهای موسوم به «تعلیم و تربیت اسلامی» و برخی از واحدهای تخصصی «تربیتی- موضوعی».

با نگاهی کوتاه به عناوین واحدهای «تعلیم و تربیت اسلامی» و مقایسه این عناوین با یکدیگر، شباهت، همپوشانی و تکراری بودنشان چنان واضح و مبرهن به نظر می‌آید که خواننده و جست‌وجوگر را از مراجعه به سرفصل‌های مربوط بی‌نیاز می‌سازد؛ برای نمونه، کافی است این عناوین و سرفصل‌های مربوط با هم مقایسه شوند: ۱- «سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع)» و «نظام تربیتی اسلام بر اساس قرآن و روایات پیامبر (ص) و اهل بیت (ع)»، ۲- «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» و ۳- «اخلاق حرفه‌ای معلم با تأکید بر حقوق و تکالیف اسلامی» و «نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام». جدای از این، بسیاری از مباحث مطرح شده در سرفصل‌های این دروس با مباحث واحدهای عمومی «معارف اسلامی» همپوشانی جدی دارد (نیز ن. ک: میکائیللو، ۱۳۹۵).

در میان واحدهای تخصصی «تربیتی- موضوعی» هم سرفصل‌درس‌هایی چون: پژوهش و توسعه حرفه‌ای، کارورزی و کارنمای معلمی (پروژه)، شباهت و همپوشانی دارند. مطالب در نظر گرفته برای واحدهای «پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ تا ۳»، دقیقاً مشابه مطالب جلسات آغازین «کارورزی‌های ۱ تا ۴» است؛ زیرا در جلسات توجیهی آغازین

درس‌های کارورزی مشخصاً و به‌صورت تئوری به مباحث روایت‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی فردی و گروهی پرداخته می‌شود. و آنچه برای درس «کارنمای معلمی» تعریف شده، شباهت تنگاتنگی با مباحث و رسالت درس‌های چهارگانه کارورزی دارد؛ به‌گونه‌ای که با گذراندن ۸ واحد کارورزی، ارائه درس «پروژه» نمی‌تواند خیلی ضرورت داشته باشد.

۲- منبع/ منابع نامتعارف: گاه برای برخی از واحدها، همچون درس «کاربرد زبان در تربیت» که جزء واحدهای تربیتی و مشترک بین ادبیات فارسی و دیگر رشته‌هاست (به‌ویژه رشته آموزش ابتدایی)، فقط «چند مقاله» به‌عنوان منبع یا منابع اصلی در نظر گرفته شده‌است. برای این درس، مشخصاً «سه مقاله» در جایگاه منابع اصلی و چند کتاب در ذیل منابع فرعی آمده که هر کدام بحث جداگانه‌ای دارند. از میان کتاب‌ها و منابع موجه موجود، معرفی سه مقاله برای منبع اصلی یک درس دانشگاهی کمی عجیب است. و عجیب‌تر از آن، معرفی چندین کتاب تحت نام منابع فرعی است که پیوند چندانی با یکدیگر و عنوان درس ندارند. این بی‌ربطی منابع و نام واحد در درس «نگارش خلاق» هم به‌عنوان یکی از درس‌های عمومی خاص دانشگاه فرهنگیان که برای دیگر رشته‌ها ارائه می‌شود، به چشم می‌خورد: منبع اصلی این درس، کتاب «نگارش و ویرایش» استاد احمد سمیعی است!

۳- گنجاندن دو یا چند اثر ادبی معتبر در دو واحد درسی: اغلب واحدهای «تخصصی موضوعی» یا «متون نظم و نثر» رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی به شکلی تعریف شده‌اند که باید در یک درس دو واحدی، دو یا چند اثر ادبی مادر و معتبر در طی جلسات بسیار ناچیز یک نیمسال، تدریس شوند؛ برای مثال در «متون نثر ۱»، کتاب‌های «سیاست‌نامه، قابوس‌نامه، تاریخ بیهقی، سفرنامه و تاریخ بلعمی» به‌عنوان منابع و متون اصلی از طرف برنامه‌ریزان معرفی شده‌اند؛ این در حالی است که بر اساس مصوبه وزارت علوم، در دانشگاه‌های دیگر هر کدام از این منابع، خود یک درس دو واحدی مجزا هستند. در درس «متون نثر ۲» نیز منبع اصلی معرفی شده، کتب «کلیله و دمنه، مرزبان‌نامه، و تاریخ جوینی» است؛ اما در شرح جزئیات تدریس مربوط به هر جلسه، هیچ اشاره‌ای به کتاب‌های «مرزبان‌نامه» و «تاریخ جهانگشای جوینی» نشده‌است. به نظر می‌آید در چنین مواردی برنامه‌ریزان نتوانسته‌اند بین منابع



آموزشی اصلی و شرح فعالیت‌های جلسات تدریس، همخوانی ایجاد کنند. در رابطه با «متون نثر ۳» هم ۱۷ منبع آموزشی اصلی معرفی شده که از میان آن همه، ۱۳ جلسه به «گلستان»، ۱ جلسه به «بهارستان» و ۱ جلسه به «روضه خلد» اختصاص یافته است. برای «متون نثر ۴»، منابع اصلی آموزشی عبارتند از: «کشف‌المحجوب، کشف‌الاسرار و مرصادالعباد» که جملگی از آثار برجسته متون نثر عرفانی ما به شمار می‌آیند. به نظر می‌رسد تجمیع سه کتاب مهم نثر عرفانی در دو واحد درسی، نوعی غفلت و بی‌توجهی نسبت به این هر سه اثر است که از گنجینه‌های باارزش نثر عرفانی ما هستند و می‌طلبند هر کدام به‌عنوان درس جداگانه‌ای تعریف شوند؛ چنان که در دیگر دانشگاه‌ها می‌بینیم و ...

در «متون نظم» نیز وضع بر همین منوال است؛ مثلاً عنوان دقیق «متون نظم ۱» است «متون نظم حماسی به محوریت شاهنامه فردوسی»، در «متون نظم ۲» قصاید ناصر خسرو و مسعود سعد سلمان باید با هم خوانده شوند، در «متون نظم ۳» دانشجو باید نظامی و خاقانی را با هم مطالعه کند و در «متون نظم ۴» حدیقه سنایی و منطق‌الطیر عطار را و ...

۴- شمار بسیار بالا و غیرمعمول منابع اصلی برای یک درس: علاوه بر مشکل فوق، درخصوص متون نظم و نثر فارسی باید اضافه کرد که گاه تعداد و کمیت آثار معرفی شده به‌عنوان منابع اصلی یک درس، بسیار بیشتر از دو، سه یا چهار اثر است؛ برای مثال در «متون نثر ۵» (نثر معاصر)، استاد و دانشجو باید در جلسات و ساعات ناکافی یک نیمسال، آثار نویسندگانی چون: دهخدا، جمال‌زاده، صادق هدایت و ... را که شمارشان به ۱۵ تن می‌رسد، نقد و بررسی کنند! و برای تحقق این هدف، ۹ اثر به‌عنوان منابع اصلی و درباره تحلیل و نقد ادبیات داستانی معرفی شده است. جالب این جاست که تا سه جلسه اول، طبق برنامه سرفصل، استاد باید درباره نثر معاصر، سیر تاریخی آن و پیشاهنگان ساده‌نویسی نیز مطالبی بیان کند!

و یا در «متون نظم ۹» که به بررسی آثار شاعران مشروطه و معاصر می‌پردازد، هر جلسه اختصاص می‌یابد به معرفی چند شاعر و تحلیل آثارشان؛ یعنی در هر جلسه این درس باید چند شاعر همچون: نسیم شمال، میرزاده عشقی، فرخی یزدی و ... همراه با آثارشان معرفی شوند و همزمان نمونه‌هایی از سروده‌هایشان قرائت و بررسی

گردد؛ شاعرانی که در مجموع تعدادشان به ۲۳ تن می‌رسد!

۵- اساتید و گزینش سلیقه‌ای متون: آن‌گاه که قرار است در یک درس دو واحدی مربوط به متون نظم یا نثر و در طول نهایتاً ۱۶ جلسه، نمونه‌هایی از آثار چنده تن از شاعران و نویسندگان مطالعه و بررسی شود و برای چنین درس‌هایی هرگز از طرف دانشگاه منبع جامع واحدی تعریف نشده‌است، هر یک از اساتید مجبورند در کلاس درس بنا بر تشخیص خود و بسیار سلیقه‌ای عمل کنند. در چنین شرایطی ممکن است استادی از میان آن‌همه اثر یا شاعر و نویسنده، مطابق سلیقه خود، یک یا دو مورد و نمونه را انتخاب کند و استادی دیگر از هر کدام از آن آثار فراوان مدنظر، فقط چند صفحه‌ای کپی بزند و ببرد سر کلاس. ایجاد چنین وضعی در نتیجه برنامه‌ریزی‌های نادقیق و غیراصولی، ثمره‌ای جز آشفتگی حال و کار استاد و دانشجو و دستانی «از تهی سرشار» به دنبال ندارد.

۶- همخوانی نداشتن کمیت و کیفیت منابع اصلی معرفی‌شده: گاه منابع معرفی‌شده برای برخی از واحدهای متون نظم و نثر، به لحاظ کمیت و کیفیت، همخوانی ندارند؛ به‌طور مثال، منبع اصلی «متون نظم ۶» کتاب تقریباً آسان «بوستان» در نظر گرفته‌شده؛ درحالی که در «متون نظم ۳» باید اشعار سخت «خاقانی و نظامی» با هم مطالعه شوند.

۷- عدم همخوانی برنامه سرفصل‌ها با محتوای منابع معرفی‌شده: یکی از اشکالات دیگر سرفصل‌های این رشته، عدم همخوانی برنامه سرفصل با محتوای منبع معرفی‌شده است. در «متون نظم ۳» یکی از دو منبع اصلی تعیین‌شده برای تدریس، کتاب «سراچه آوا و رنگ» دکتر میرجلال الدین کزازی است. از هفت قصیده‌ای که سرفصل برای تدریس پیشنهاد کرده (هر جلسه یک قصیده)، بیشترشان در این منبع نیامده‌است. اگر تأکید بر تدریس قصاید مشخصی از خاقانی است، چرا منبعی در نظر گرفته‌نشده که حاوی آن‌ها باشد؟! و اگر منبع معرفی‌شده اساس کار است، انتخاب آن هفت قصیده خاص برای هفت جلسه تدریس در سرفصل این درس، چه معنایی می‌تواند داشته‌باشد جز سرگردانی و حیرت استاد و دانشجو؟!

۸- شباهت عنوان و دوگانگی سرفصل‌ها و منابع: تشابه عنوان بعضی از واحدها

در رشته ادبیات و دیگر رشته‌ها، این توقع را ایجاد می‌کند که واحدهای مذکور باید سرفصل و منبع / منابع اصلی یکسانی داشته باشند؛ اما به واقع چنین نیست؛ مثلاً درس «ادبیات کودک و نوجوان» برای گروه ادبیات، به عنوان درسی یک واحدی و عملی و برای آموزش ابتدایی درسی دو واحدی و نظری تعریف شده است که هر کدام منابع اصلی متفاوتی دارند. یکسان سازی این گونه واحدها می‌تواند از آشفتگی‌های بسیاری در ارائه این دروس و امر تدریس، جلوگیری کند.

۹- یک بام و دو هوا در ارزشیابی: یکی از نقدهای قابل توجهی که بر سرفصل‌های رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی وارد است، مربوط می‌شود به ساز و کار ارزشیابی متون ادب فارسی. توضیح این که برای ارزشیابی / آزمون پایانی بعضی از «متون نظم» این رشته، ۱۵ نمره و برای فرایند یادگیری و پوشه کار، ۵ نمره در نظر گرفته شده است؛ در حالی که برای برخی دیگر از این متون، ۱۴ نمره برای آزمون پایانی و ۶ نمره برای امتحان شفاهی تعریف شده است.

۱۰- زایدبودن قید «زبان و ادبیات فارسی» در عناوین بیشتر درس‌های «تربیتی - موضوعی»: پیش از این گفتیم که واحدهای تخصصی «تربیتی - موضوعی» از جمله واحدهای ویژه دانشگاه فرهنگیان اند که قبل از این، در نظام تربیت معلم و دیگر دانشگاه‌های کشور به این شکل تجربه نشده اند. این واحدها که برخی آن‌ها را طرحی نو و خلاقانه در راستای تقویت مهارت‌های معلمی در برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان دانسته اند (شریفی نجف آبادی، ۱۳۹۷)، برخلاف منویات برنامه ریزان و با صرف نظر از عناوینشان، هیچ ربطی به زبان و ادبیات فارسی و مباحث تخصصی این رشته ندارند. هر خواننده‌ای با مطالعه اجمالی سرفصل‌های اکثر این واحدها، به سادگی متوجه این واقعیت می‌شود که قید «زبان و ادبیات فارسی» در پایان عناوین این دروس، کاملاً زاید و بیهوده است. باید در نظر داشت که صرف افزودن عبارت «زبان و ادبیات فارسی» در انتهای نام این دروس، هرگز نمی‌تواند ماهیت آن‌ها و سرفصل‌هایشان را عوض کند؛ واقعیت این است که همه یا اکثر این واحدها ماهیتاً تربیتی و زیرمجموعه علم تربیت‌اند (دست کم با توجه به سرفصل‌های فعلی آن‌ها). برنامه ریزان محترم با اضافه کردن عبارت «زبان و ادبیات فارسی» در انتهای نام اکثر این دروس، این توقع را ایجاد کرده اند که واحدهای مدنظر باید توسط اساتید تخصصی

رشته ادبیات تدریس شوند؛ چیزی که در عمل با مشکلات بسیاری همراه است. به نظر می‌رسد ارائه این دروس در ذیل واحدهای تربیتی (علم تربیت) و جاهت بیشتری داشته باشد؛ مگر این که سرفصل‌ها تغییرکنند و یا مدرس چنین واحدهایی متخصص هر دو رشته زبان و ادبیات فارسی و علوم تربیتی باشد. البته این مورد اخیر، هرگز مشکل سرفصل‌های فعلی این دروس را که بی توجه به حال و هوای مباحث تخصصی زبان و ادبیات فارسی شکل گرفته‌اند، برطرف نخواهد ساخت.

۱۱- ناکافی بودن واحد «تحلیل محتوا»: خلأ درس «تحلیل محتوا» در این رشته که فقط در دو واحد تعریف شده، بسیار محسوس است. از آنجا که دانش‌آموختگان این دانشگاه بلافاصله بعد از تحصیل، سر کلاس‌های درس حاضر می‌شوند، منطقی است قبل از ورود به مدارس، با کتاب‌های درسی آشنا شوند و شگرد تدریس آن‌ها را بیاموزند؛ اما شوربختانه به دلیل نقص‌های برنامه‌ریزی فعلی، عملاً بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و کتب درسی مدارس، فاصله زیادی وجود دارد. بنابراین، لازم است یا واحد/واحدهای «بررسی کتب درسی ۱ و ۲» که در گذشته وجود داشت و کارش بررسی کتاب‌های ادبیات دوره راهنمایی (متوسطه اول) و دبیرستان (متوسطه دوم) بود، طبق الگوی سرفصل‌های گذشته برگردد یا تعداد واحدهای «تحلیل محتوا» افزایش یابد (حداقل ۴ واحد در دو نیمسال). نباید از یاد برد که بیشترین نیاز دانشجویان بنا بر اظهارات خود آن‌ها- نزدیک شدن هر چه بیشترشان به کتاب‌های درسی و شناخت زوایای مختلف تدریس این کتب است.

۱۲- **کپی‌برداری در درس‌های کارورزی و کارنمای معلمی**: در برنامه تربیت معلم، «کارورزی» شاهبیت و عصاره برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شود و به‌نوعی تمام قابلیت‌های دانشجویان در آن به منصه ظهور می‌رسد. این درس که جایگزین دو عنوان درسی «تمرین دبیری ۱ و ۲» تربیت معلم سابق شده است، طراحی خلاقانه‌ای به نظر می‌رسد؛ اما روایت‌نویسی‌ها سبب شده است تا دانشجویان در عمل برای انجام تکالیف تعریف شده، به کپی‌برداری لجام‌گسیخته روی بیاورند. شوربختانه اغلب دانشجویان برای به فرجام رساندن پیروزمندانه کار، از مطالب سایت‌ها و کانال‌های مربوط فقط رونویسی می‌کنند. در درس «کارنمای معلمی (پروژه)» هم علاوه بر شباهت و همپوشانی مباحثش با درس‌های چهارگانه کارورزی، کپی‌برداری و رونویسی



از نوشته‌های دیگران، رویه غالب است.

۳- نتیجه‌گیری

ماحصل بحث، بیانگر آن است که: اولاً در برنامه درسی و سرفصل‌های رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان ظرف چند سال اخیر، همچون دیگر رشته‌های این دانشگاه، تغییراتی اساسی صورت گرفته که در این میان، افزودن سرفصل‌های «تعلیم و تربیت اسلامی» و درس‌های «تخصصی تربیتی - موضوعی» از همه ملموس‌تر است؛ چیزی که عملاً از شمار واحدهای «تخصصی موضوعی» فروکاسته است. ثانیاً کمیت و کیفیت واحدهای رشته زبان و ادبیات فارسی در این دانشگاه با دانشگاه‌های دیگر تفاوت‌هایی آشکاری دارد. و ثالثاً برخلاف تلاش‌های صورت گرفته برای رفع نقص‌های برنامه درسی رشته مد نظر ما، هنوز واحدها و سرفصل‌های آن، ضعف‌های بزرگی دارد که «کارشناس بودن» دانش‌آموختگانش را سخت با تردید همراه می‌سازد؛ چرا که برنامه‌ریزی موجود دوره کارشناسی رشته آموزش زبان و ادب فارسی و برخوردی که در آن با آثار مهم و شاهکارهای ادبی سرزمین ما شده است، بیشتر به شوخی شباهت دارد تا برنامه‌ریزی برآمده از نیازها، واقع‌بینی، منطق و عقلانیت. به راستی که تجمیع متون اصلی ادبی در یک درس دو واحدی دانشجویان را از تسلط بر کتب ادبی گران سنگ و امهات ادبیات فارسی باز می‌دارد. هرگز نمی‌توان باور کرد که دانشجویی با گذراندن این متون به این شیوه و کیفیت بتواند شایسته عنوان کارشناسی زبان و ادبیات فارسی باشد. به علاوه، تعریف چنین سرفصل‌هایی اساتید رشته را در تنگنایی قرار می‌دهد که عملاً مجبور می‌شوند برخلاف میلشان، همچون برق و باد از این همه اثر ارزشمند ادبی و معنوی عبور کنند؛ چیزی که به راستی از اعتبار متن و کلاس و استاد بسیار می‌کاهد.

از آنجا که میزان و سطح دانش، توانش و نگرش معلمان در مراکز دانشگاه فرهنگیان، ارتباط مستقیم با سرفصل‌هایی دارد که در قالب برنامه‌های درسی ارائه می‌شود، لازم است در بازبینی دقیق‌تر واحدها و سرفصل‌های این رشته، کاستی‌هایی از قبیل: شباهت و همپوشانی واحدها و سرفصل‌ها، معرفی مقاله‌های متفاوت و پراکنده به عنوان منبع اصلی و به جای کتاب، تجمیع منابع اصلی پرشمار در ذیل یک درس

دو واحدی و در نتیجه فروکاستن از کمیت و کیفیت واحدهای تخصصی موضوعی، شمار زیاد آثار و منابع اصلی معرفی شده، هم سطح نبودن کمیت و کیفیت منابع، همخوانی نداشتن عناوین یا سرفصل ها با منابع، وجود واحدهای همنام با سرفصل ها و منابع اصلی مختلف، متفاوت بودن ساز و کار ارزشیابی درس های با ماهیت مشابه، مرتبط نبودن درس های موسوم به «تربیتی- موضوعی» با واحدهای تخصصی، کافی نبودن واحدهای مربوط به بررسی کتب درسی دوره های متوسطه اول و دوم و ...، در کمترین زمان ممکن برطرف گردد. بی گمان وجود نقص های مهم و پر شمار در واحدها و سرفصل های این رشته، نشان از شتابزدگی و بی دقتی برنامه ریزان و دست اندرکاران دارد؛ چیزی که ضرورت بازنگری و به روز رسانی را دوجندان می کند.

منابع

- امراله، امید و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳). «بررسی تطبیقی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران». دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال پنجم، شماره ۹، صص ۷-۲۵.

- امینی، داریوش؛ نجفی، علی و دولتی احسان (۱۳۹۵). «تأملی کیفی بر شیوه تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان». دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان، سیویلیکا، در ۱۰ صفحه.

- جاویدان، لیدا و کر، ظریفه (۱۳۹۵). «کیفیت در برنامه ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان». دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان، سیویلیکا، در ۱۱ صفحه.

- رحیمی پور، سعید و خیری ستار، لیدا (۱۳۹۶). «نگاهی به نقش برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در توسعه پایدار». کنفرانس ملی پژوهش های نوین در مدیریت، حقوق، اقتصاد و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی کازرون، در ۶ صفحه.

- سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). «ارزیابی برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران بر اساس ملاک های برگرفته از دانش نظری حوزه مطالعات برنامه درسی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال یازدهم، شماره ۴۱، صص ۶۵-۹۸.

- شریفی نجف آبادی، رسول (۱۳۹۷). «مقایسه تطبیقی برنامه های درسی تربیت معلم قدیم با دانشگاه فرهنگیان». مجله رشد آموزش جغرافیا، دوره سی و سوم، شماره ۱، صص ۴۹-۵۵.



- فتحی واجارگاه، کوروش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی بزرگسالان)». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۵، صص ۲۶ - ۱.
- مسرتی، فریبا (۱۳۹۴) «ارزیابی درونی راهکاری برای توانمندسازی برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی». مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی (صص ۴۱ - ۳۱، کد ۱۲۰)، تهران، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه.
- معروفی، یحیی؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و حسینی، حسین (۱۳۹۷). «بررسی سطح همخوانی برنامه درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان». دوفصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال هفتم، شماره هجدهم، صص ۹۸ - ۷۱.
- معروفی، یحیی؛ یوسف زاده، محمد و میرزایی‌فر، داوود (۱۳۹۷). «مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان». فصلنامه مطالعات انداز‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال هشتم، شماره ۲۳، صص ۱۱۶ - ۸۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). «برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران»، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، صص ۲۶ - ۵.
- میکائیلو، غلامحسین (۱۳۹۵). «بررسی کیفیت دروس و سرفصل‌های رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان». دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان، سیویلیکا، در ۱۱ صفحه.

بررسی رابطه انعطاف‌پذیری شناختی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجومعلم‌ان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان اردبیل

فاطمه امیدوار الیله‌سر^۱، دکتر بهنام صحرانورد^۲

دانشجوی دانشگاه فرهنگیان، ایران، اردبیل
عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، ایران-تهران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه انعطاف‌پذیری شناختی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان اردبیل انجام گرفته است. روش مورد استفاده پیمایشی بوده و جامعه آماری آن کلیه دانشجویان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل است که حداقل یک نیم سال از تحصیل آن‌ها گذشته باشد. جامعه آماری به دو زیر گروه جنس و سال ورود تقسیم می‌شود و با استفاده از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، حجم نمونه ۱۲۵ نفر از دانشجویان خوابگاهی انتخاب گردید. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی (CFI) و پرسش‌نامه‌ی انگیزه پیشرفت هرمنس (AMT) می‌باشد. یافته‌های پژوهشی در زمینه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه پیشرفت دانشجویان خوابگاهی نشان داد که ۸ درصد آن‌ها دارای انعطاف‌پذیری پایین (نمره کسب شده بین ۲۰ الی ۸۰) و ۹۲ درصد دارای انعطاف‌پذیری بالا (نمره کسب شده بین ۸۱ الی ۱۴۰) و نیز صفر درصد دارای انگیزه پیشرفت پایین (نمره کسب شده بین ۲۹ الی ۵۰)، ۸ درصد دارای انگیزه پیشرفت متوسط (نمره کسب شده بین ۵۱ الی ۷۲) و ۹۲ درصد دارای انگیزه پیشرفت بالا (نمره کسب شده بین ۷۳ الی ۱۱۶) بودند. میانگین نمره کل آزمون انعطاف‌پذیری شناختی $13/89 \pm 102/24$ با حداقل ۶۹ و حداکثر ۱۳۷ و آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس $8/30 \pm 84/23$ با حداقل ۵۹ و حداکثر ۱۰۱ بود. بنابراین نتایج پژوهش نشان داد که میان انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه پیشرفت همبستگی مثبت معنادار وجود دارد.

1. Fatemehomidvar98@gmail.com

2. Sahranavardbehnami@yahoo.com



واژگان کلیدی: انعطاف‌پذیری شناختی، انگیزه پیشرفت تحصیلی، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

ورود به دانشگاه با طیفی از منابع فشارزای تحصیلی، مالی، اجتماعی، دوری از خانواده و مواردی از این دست همراه است و دانشجومعلم‌ان در ارتباط با این شرایط ممکن است، دچار ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها و تنیدگی‌هایی شده و در مقابل، گستره‌ای از واکنش‌های جسمانی و روان‌شناختی را نشان دهند (توکلی و ایرانمنش، ۱۳۹۴). موفقیت در دانشگاه، مستلزم انطباق با شرایط جدید، از جمله مواجهه با رویدادهای مربوط به خوابگاه، آمادگی و حضور در کلاس‌های درسی و امتحانات است. یک دانشجومعلم برای کسب موفقیت، باید شیوه‌های سازگاری با محیط جدید را بیابد (مهمان‌نوازان و همکاران، ۱۳۹۳). کارکردهای اجرایی، فرایندهای شناختی مختلف را دسته‌بندی کرده و کنترل افکار، رفتار و عواطف را مطابق با پیشرفت به سوی یک هدف برعهده می‌گیرد (جورجیو و داس، ۲۰۱۶؛ به نقل از سیفی و همکاران، ۱۳۹۶). یکی از مؤلفه‌های اساسی کارکرد اجرایی، انعطاف‌پذیری شناختی^۱ است که شامل توانایی بازنگری در برنامه به هنگام برخورد با موانع اطلاعات یا خطای جدید (سازگاری با شرایط) است. انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی توجه پیاپی به دو هدف هم‌زمان است. با توجه به موانع پیش رو در دنیای واقعی، داشتن انعطاف‌پذیری شناختی برای دانشجومعلم‌ان الزامی است (سیفی و همکاران، ۱۳۹۶). انعطاف‌پذیری شناختی نقش مهمی در توانایی فرد برای انطباق با محیطی که مدام در حال تغییر است، دارد (Gabrys et al, 2017). به طور کلی، توانایی تغییر آمایه‌های شناختی^۲ برای انطباق با محرک‌های محیطی در حال تغییر، مؤلفه‌ی اصلی در اکثر تعریف‌های عملیاتی انعطاف‌پذیری شناختی است (Dennis and Vander Wal, 2010). بعضی پژوهش‌ها (گان و همکاران، ۲۰۰۴؛ زونگ و همکاران، ۲۰۱۰)، انعطاف‌پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد درمورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده‌اند، که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند (تقی‌زاده و فرمانی، ۱۳۹۲). کامپفر (۱۹۹۹) باور داشت که بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن

1. Cognitive flexibility

2. Cognitive sets

به تعادل سطح بالاتر، سازگاری موفق در زندگی را فراهم می‌کند (سامانی و همکاران، ۱۳۸۶). افرادی که دارای انعطاف‌پذیری شناختی هستند، به دلیل توانایی که در تغییر موقعیت یا ایجاد موقعیت جدید دارند، به طور مؤثرتر می‌توانند عوامل استرس‌زای زندگی را مدیریت کنند (Johnson, 2016). بر اساس تحقیقات کانر (۲۰۰۶)، فارس (۲۰۰۳)، ماش و والف (۱۹۹۹) نیز افراد انعطاف‌پذیر، دارای ویژگی‌های خوش‌بینی، توانایی سازگار شدن با تغییرات، مهارت‌های بالای اجتماعی، خودکارآمدی، گرایش به پیشرفت و... هستند (خشوعی، ۱۳۸۸).

جورجیو و داس (۲۰۱۶) کارکردهای اجرایی را به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌های مورد استفاده‌ی شخص برای دستیابی به هدف و نیز یک پیش‌بینی‌کننده‌ی خوب برای پیشرفت تحصیلی تعریف کرده‌اند (سیفی و همکاران، ۱۳۹۶). پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته شده فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می‌شود (نوبدی، ۱۳۸۲) که به رغم استعداد ذاتی دانشجویان، به انگیزش تحصیلی آن‌ها نیز بستگی دارد. انگیزش تحصیلی به تمایل درونی فراگیر که موجب هدایت رفتار او به سوی یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌گردد، اطلاق می‌گردد (ریو، ۲۰۰۱، ۱). انگیزه پیشرفت^۱ یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. به دلیل تأثیر انگیزش پیشرفت تحصیلی در موفقیت دانشجویان، در دهه‌های اخیر، روان‌شناسان درصدد بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در انگیزش پیشرفت تحصیلی بوده‌اند. برخی یافته‌های پژوهشی نیز حاکی از این است که متغیرهای شخصیتی، خانوادگی، دانشگاهی و اجتماعی نیز با این مؤلفه ارتباط دارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸؛ متذکر و همکاران، ۱۳۹۱).

پژوهشی که توسط تیماروا و سالیئتس^۲ (۲۰۱۱) نشان داد افرادی که انعطاف‌پذیری و انگیزه پیشرفت بالایی دارند، برای مقابله با شرایطی که نیاز به راه‌حل‌های ابتکاری برای حل مسئله و سازگاری دارند، آماده‌تر می‌باشند. کارکردهای اجرایی، پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای پیشرفت تحصیلی هستند که این همسو با پژوهش‌های الترمیر و همکاران (۲۰۰۸)، لی و همکاران (۲۰۱۱) و آلولو (۲۰۱۱) است (سیفی و

1. Achievement motivation

2. Timarova and Salaets



همکاران، ۱۳۹۶). بست، مایلر و نگلایر (۲۰۱۱) انعطاف پذیری شناختی را عاملی مهم در پیشرفت تحصیلی ریاضی و خواندن دانسته‌اند (Gordon et al, 2018). بر اساس یافته‌های متذکر و همکاران (۱۳۹۰) انگیزه پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیمی با موفقیت تحصیلی دارد. پژوهش‌های زیادی حاکی از این است که جنسیت بر روی انگیزش پیشرفت تاثیرگذار نیست (صبوری و همکاران، ۱۳۹۱). این پژوهش با هدف بررسی رابطه انعطاف‌پذیری شناختی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌جومعلمان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان اردبیل انجام گرفته است.

روش تحقیق

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر، پیمایشی^۱ است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل است که حداقل یک نیم سال از تحصیل آن‌ها گذشته باشد. با توجه به این که جامعه پژوهش به دو زیر گروه جنس و سال ورود تقسیم می‌شود به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای ۱۲۵ نفر از دانشجویان خوابگاهی انتخاب گردید. ابزارهای پژوهش عبارت هستند از:

الف) پرسش‌نامه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی^۲ (CFI): پرسش‌نامه دنیس و وندروال (۲۰۱۰) یک ابزار خودگزارشی کوتاه بیست سوالی است و برای سنجش نوعی از انعطاف‌پذیری شناختی، به کار می‌رود. شیوه‌ی نمره‌گذاری آن بر اساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی بر حسب انعطاف‌پذیری شناختی به صورت ۱ تا ۷ و ۷ تا ۱ و دامنه تغییرات کل سوالات از ۲۰ تا ۱۴۰ با نقطه برش ۸۰ است. روایی همزمان این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه BDI-II برابر با ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رایین ۰/۷۵ بود. این پژوهشگران پایایی پرسش‌نامه حاضر را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و با روش بازآزمایی ۰/۸۱ به دست آوردند. در ایران ابوالمعالی الحسینی و کهندانی ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۹ گزارش نموده‌اند (ابوالمعالی الحسینی و کهندانی، ۱۳۹۶).

ب) پرسش‌نامه‌ی انگیزه پیشرفت هرمنس^۳ (AMT): پرسش‌نامه هرمنس (۱۹۸۷) به

1. survey

2. Cognitive Flexibility Inventory

3. Achievement Motivation Test

صورت ۲۹ جمله‌ی ناتمام چهارگزینه‌ای ارائه شده است. نحوه‌ی نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به گزینه‌ها بر حسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد، نمره‌های ۱ تا ۴ و ۴ تا ۱ تعلق می‌گیرد. دامنه تغییرات کل سوالات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. اکبری (۱۳۸۶) پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت هرمنس را مورد مطالعه قرار داده و اعتبار آن را با دوروش همسانی درونی و تحلیل عاملی بدست آورده و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و به روش بازآزمایی ۰/۷۴ گزارش نموده است. ابوالقاسمی (۱۳۸۱) نیز در پژوهش‌های خود ضریب اعتبار این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده است (اکبری، ۱۳۸۶).

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، اطلاعات خام وارد نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۳ شد و از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، همبستگی پیرسون (Pearson Correlation) و آزمون تی (T-Test) استفاده گردید. P-value کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

جامعه مورد مطالعه دانشجویان خوابگاهی ترم دوم تا ترم هشتم (ورودی‌های ۹۴ تا ۹۷) دانشگاه فرهنگیان بودند. از ۱۲۵ دانشجوی مورد مطالعه، ۶۷/۲ درصد مرد و ۳۲/۸ درصد زن بودند. دامنه‌ی سنی آن‌ها از ۱۸ تا ۲۷ سال بود. یافته‌های پژوهش در زمینه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه پیشرفت دانشجویان خوابگاهی نشان داد که ۸ درصد آن‌ها دارای انعطاف‌پذیری پایین (نمره کسب شده بین ۲۰ الی ۸۰) و ۹۲ درصد دارای انعطاف‌پذیری بالا (نمره کسب شده بین ۸۱ الی ۱۴۰) و نیز صفر درصد دارای انگیزه پیشرفت پایین (نمره کسب شده بین ۲۹ الی ۵۰)، ۸ درصد دارای انگیزه پیشرفت متوسط (نمره کسب شده بین ۵۱ الی ۷۲) و ۹۲ درصد دارای انگیزه پیشرفت بالا (نمره کسب شده بین ۷۳ الی ۱۱۶) بودند. میانگین نمره کل آزمون انعطاف‌پذیری شناختی $13/89 \pm 102/24$ با حداقل ۶۹ و حداکثر ۱۳۷ و آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس $8/30 \pm 84/23$ با حداقل ۵۹ و حداکثر ۱۰۱ بود.

در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه، محاسبه شد. نمره‌ی کل انعطاف‌پذیری شناختی با نمره‌ی کل انگیزه پیشرفت همبستگی مثبت با ضریب ۰/۵۲۱ و معنادار ($P < 0.05$) نشان داد. همچنین ادامه



بررسی‌ها نشان داد که بین نمره کل انگیزه پیشرفت بر حسب سال ورود همبستگی منفی معنادار وجود دارد (جدول ۱).

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی	نمره کل انگیزه پیشرفت
جنسیت	-۰/۱۰۳	۰/۰۰۹
سال ورود	-۰/۰۸۱	-۰/۲۶۶**

$P < 0.05^{**}$

میانگین نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه پیشرفت بر حسب جنسیت به ترتیب در پسران $۱۲/۶۴ \pm ۱۰۳/۲۴$ ، $۷/۹۶ \pm ۸۴/۱۸$ و در دختران $۱۶/۱۴ \pm ۱۰۰/۱۹$ ، $۹/۰۶ \pm ۸۴/۳۴$ بود. هم چنین میانگین نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه بر حسب سال ورود، به ترتیب در بین ورودی‌های سال ۹۴، $۱۱/۴۹ \pm ۱۰۳/۸۲$ ، $۱۰/۱۲ \pm ۸۱/۴۵$ ، ورودی‌های ۹۵، $۱۵/۰۵ \pm ۱۰/۲۰$ ، $۸/۶۵ \pm ۸۰/۸۴$ ، ورودی‌های ۹۶، $۱۳/۴۲ \pm ۱۰۲/۸۰$ و $۷/۷۶ \pm ۸۴/۳۹$ و ورودی‌های ۹۷، $۱۴/۷۸ \pm ۱۰۱/۷۱$ ، $۷/۴۲ \pm ۸۷/۰۵$ بود. بر اساس نتایج تحلیلی آزمون تی مستقل (جدول ۲) در میانگین نمره انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه پیشرفت میان دو جنس دختر و پسر و نیز در میانگین نمره انعطاف‌پذیری شناختی میان ورودی‌های سال ۹۴ و ۹۷ (دانشجویان ترم ۲ و ترم ۸) اختلاف معنادار وجود نداشت، اما میانگین نمره انگیزه پیشرفت در ورودی‌های سال ۹۴ (دانشجویان ترم ۸) نسبت به ورودی‌های ۹۷ کاهش معنی داری یافته بود ($P < 0.05$).

جدول ۲. نتایج تحلیل آزمون تی مستقل

نام متغیر	تعداد	M انگیزه \pm SD	P انگیزه	M انعطاف‌پذیری \pm SD	P انعطاف‌پذیری
جنس:					
پسر	۸۴	$۸۴/۱۸ \pm ۷/۹۶$		$۱۰۳/۲۴ \pm ۱۲/۶۴$	
دختر	۴۱	$۸۴/۳۴ \pm ۹/۰۶$	۰/۹۱۸	$۱۰۰/۱۹ \pm ۱۶/۱۴$	۰/۲۵۲
سال ورود:					
سال ۹۴	۱۱	$۸۱/۴۵ \pm ۱۰/۱۲$		$۱۰۳/۸۲ \pm ۱۱/۴۹$	
سال ۹۷	۳۸	$۸۷/۰۵ \pm ۷/۴۲$	۰/۰۴۸	$۱۰۱/۷۱ \pm ۱۴/۷۸$	۰/۶۶۵

سطح معناداری = P، میانگین = M، انحراف معیار = SD

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میان انعطاف پذیری شناختی و انگیزه پیشرفت همبستگی مثبت معنادار دارند. نمره‌ی کل انعطاف پذیری شناختی در بین دانشجویان، نشان دهنده‌ی انعطاف پذیری بالا در بین آن‌ها بود. در تأیید این یافته، می‌توان به پژوهش تقی‌زاده و فرمانی (۱۳۹۲) اشاره کرد. مطابق یافته‌های ما، ارتباط معنی‌داری بین جنسیت دانشجویان با نمره‌ی انعطاف پذیری آن‌ها یافت نشد که این یافته، خلاف پژوهش توکلی و ایرانمنش (۱۳۹۴) است. نمره‌ی کل انگیزه پیشرفت در بین دانشجویان نیز نشان دهنده‌ی انگیزه بالا در بین آن‌ها بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر هماهنگی دارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸؛ رضانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ متذکر و همکاران، ۱۳۹۰؛ صبوری و همکاران، ۱۳۹۱؛ بخشنده و همکاران، ۱۳۹۳). صبوری و همکاران (۱۳۹۱) رابطه‌ی معنادار بین جنسیت دانشجویان با نمره‌ی کل انگیزه پیشرفت آن‌ها گزارش نکرده‌اند که با یافته‌های ما در این مطالعه مطابقت دارد. هر چند در برخی گزارشات تفاوتی در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر حسب جنسیت گزارش شده است (متذکر و همکاران، ۱۳۹۰؛ تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰). همچنین پژوهش حاضر نشان. با افزایش ترم تحصیلی میزان انگیزه تحصیلی دانشجویان کاهش می‌یابد. این یافته همسو با پژوهش بخشنده و همکاران (۱۳۹۳) است. پیشنهاد می‌شود، با آموزش راهبردهای ارتقای انعطاف پذیری شناختی و تقویت انگیزه پیشرفت در دانشگاه فرهنگیان، به ارتقای سطح علمی دانشجویان و در نهایت اثربخشی بیشتر آن‌ها کمک شود.

منابع

- ابوالمعالی الحسینی، خدیجه و کهندانی، مهدیه، (۱۳۹۶). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه‌ی انعطاف پذیری شناختی، روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، پاییز ۷۰-۵۳.
- اکبری، بهمن، (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش آموزان دوره متوسطه استان گیلان، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره شانزدهم، زمستان، ۷۳-۹۶.
- بخشنده باورساد، مریم و همکاران (۱۳۹۴). بررسی انگیزه تحصیلی و عوامل مرتبط با آن از دیدگاه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، بهار، ۳۵-۴۴.
- تقی‌زاده، محمد احسان، فرمانی، اعظم، (۱۳۹۲)، بررسی نقش انعطاف پذیری شناختی در پیش بینی نوبدی و



تاب‌آوری در دانشجویان، فصلنامه روانشناسی شناختی، شماره دوم، زمستان، ۷۵-۶۷.

-تمنایی‌فر، محمدرضا، گندمی، زینب، (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، فصل‌نامه راهبردهای آموزش، بهار، ۱۹-۱۵.

-توکلی، ماه‌گل، ایرانمنش، مژگان، (۱۳۹۴). نقش خستگی شناختی بر کمال‌گرایی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و راهبردهای مقابله با استرس، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، سال پنجم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۲۶-۱۱۱.

-سامانی، سیامک، جوکار، بهرام، صحراگرد، نرگس، (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، پاییز، ۲۹۵-۲۹۰.

-سیفی، سمیه، ابراهیمی‌قوام، صغری، عشایری، حسن، فرخی، نورعلی، درتاج، فربرز، (۱۳۹۶). اثر یادگیری سازگار با مغز بر انعطاف‌پذیری شناختی و توجه انتخابی دانش‌آموزان، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، پاییز، ۶۱-۵۱.

-صبوری، امین و همکاران (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه... (عج)، پاییز، ۲۰۴-۲۰۰.

-متذکر، مرتضی و همکاران (۱۳۹۰). بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با وضعیت فردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی مقطع علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی ارومیه، دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، آذر و دی، ۳۶۶-۳۵۷.

Dennis, John P. and Vander Wal, Jillion S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, Vol 34. No. 3. 241-253.

Gabrys, Robert L. Dixon, Kaylyn and Anis man, Hymie. (2017). Traumatic Life Events in Relation to Cognitive Flexibility: Moderating Role of the BDNF Val66Met Gene Polymorphism. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 11 (241). DOI:10.3389/fnbeh.2017.00241. December 8, 2017.

Gordon, Rebecca. Smith-Spark James. Newton Elizabeth and Henry Lucy A. (2018). Executive Function and Academic Achievement in Primary School Children: The Use of Task-Related Processing Speed. *Frontiers in Psychology*. 9 (582). DOI:10.3389/fpsyg.2018.00582/full. April 2018.

Johnson, Benjamin Todd. (2016). The Relationship Between Cognitive Flexibility, Coping, and Symptomatology in Psychotherapy. Master's Theses (2009). Marquette University.

Timarova, Sarka. Salaets, Heidi. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: self-selection and aptitude. *Interpreting. An International Journal of Research and Practice in Interpreting*. Vol 13. No. 1, 31-52.

واکاوی برنامه درسی پنهان پدیده تنبیه در مدارس: بازخوانی تجارب زیسته یک معلم

علی عبدالخانی^۱

۱- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، پژوهش سرای دانش آموزی امام محمد باقر(ع)، اداره آموزش و پرورش منطقه شاور، استان خوزستان، آدرس الکترونیکی: eduresearch61@gmail.com

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی انواع رفتارهایی است که تحت عنوان تنبیه در مدارس از آنها نام برده می شود. پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش روایی صورت گرفته و ابزار جمع آوری داده ها، یادداشت های حاصل از تجارب زیسته یک معلم از پدیده تنبیه در دو نقش - به عنوان - دانش آموز و معلم می باشد. داده های حاصل با روش کدگذاری تحلیل گردید. نتایج حاصل را می توان در پنج مقوله اصلی و هفت زیرمقوله به شرح زیر طبقه بندی کرد: جایگاه تنبیه بدنی در دستورالعمل ها و بخشنامه ها، انواع تنبیه (زیرمقوله ها: تنبیه بدنی (فیزیکی)، وادار کردن دانش آموزان به انجام کارهای نامربوط به آن ها، به کاربردن الفاظ و رفتارهای نامناسب)، پیامدها و تأثیرات (زیرمقوله ها: آسیب بدنی (صدمه فیزیکی)، ترس از تنبیه، آسیب رساندن به اموال معلمان، درگیری فیزیکی با معلمان)، برخوردهای دوگانه والدین دانش آموزان با تنبیه، خشونت در قالب دعوای کلاسی.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، تجربه زیسته، تنبیه، خشونت و تنبیه بدنی.

۱. مقدمه

تنبیه بدنی به عنوان یکی از آفت های اصلی آموزش و پرورش و در معنای وسیع تر خود در تعلیم و تربیت به شمار می رود که پیشینه ای به قدمت تعلیم و تربیت دارد و موضوع جدیدی نیست. باوجود قانون منع به کارگیری تنبیه بدنی در مدارس^۱، امروزه یکی از

۱.. نخستین قانون منع به کارگیری تنبیه بدنی در مدارس ایران به سال ۱۲۹۰ برمی گردد. در ماده ۲۸ از مصوبات وزارت معارف در این سال آمده است: «مجازات بدنی در مدارس و مکاتب ممنوع است». این ماده قانونی در طول سالیان گذشته، به طور مکرر مورد تأکید مجدد قرار گرفته و در قالب بخشنامه ها به همه ادارات و مراکز آموزشی سراسر ایران ارسال شده است.



اصلی‌ترین مشکلاتی که نظام تعلیم و تربیت کشورمان با آن روبه‌روست استفاده از تنبیه بدنی برای کنترل دانش‌آموز می‌باشد که مصادیق فراوانی را می‌توان برای آن در مدارس کشور - علی‌الخصوص مدارس شهرهای کوچک و روستاها - یافت. به‌طوری‌که هنوز در بسیاری از مدارس کشور ابزار اصلی کنترل دانش‌آموز تنبیه بدنی است.

در فرهنگ معین تنبیه از نظر لغوی به معنای بیدار کردن، آگاه نمودن و مجازات کردن آمده است. در علوم تربیتی از تنبیه به‌عنوان نوعی رفتار عمدی یاد می‌شود که معمولاً باهدف کاهش رفتارهای نامطلوب در کودکان و نوجوانان اعمال می‌شود (ملک‌پور، ۱۳۷۶). تنبیه بدنی به معنای استفاده از نیروی فیزیکی جهت ایجاد درد بدون صدمه به‌منظور تربیت (تصحیح یا کنترل رفتار) کودک می‌باشد. تنبیه بدنی یک نوع کودک‌آزاری و خشونت در خانواده است که موجب نقض حقوق کودک می‌شود و دارای اثرات سوء کوتاه‌مدت و بلندمدت بر جسم و روح کودک می‌باشد (قاسمی، ولی‌زاده، طولابی و ساکی، ۱۳۸۶، ص ۲). در تفاوت معنای تنبیه بدنی و کودک‌آزاری می‌توان گفت که تنبیه بدنی نوعی از انواع کودک‌آزاری است. اگرچه اغلب تعاریف مشخصی بین این دو دیده نمی‌شود و شباهت‌های زیادی بین این تعاریف این دو وجود ندارد. معمولاً در تنبیه جسمی از دست یا یک شی مانند چوب کمر بند شلاق و ... برای ضربه زدن به نقاط بدن کودک مثل دست‌ها یا باسن و یا از یک شی داغ برای سوزاندن کودک استفاده می‌شود. تنبیه به‌منظور کنترل راهنمایی یا تصحیح رفتار کودکان در فرهنگ‌های مختلف وجود دارد (قاسمی و همکاران، ۱۳۸۶).

برخلاف تصور اولیه امروزه استفاده از خشونت در تعلیم و تربیت از گذشته کمتر نشده است و همچنان به‌عنوان یک معضل در بسیاری از مراکز آموزشی وجود ندارد (بازرگان، غلامعلی‌لواسانی و صادقی، ۱۳۸۳). فراوانی استفاده از تنبیه بدنی در مدارس و گاهی خانواده‌ها و همچنین اثبات تأثیرات مخرب زیادی که این پدیده دارد، لزوم پرداختن به این موضوع را بیشتر می‌کند. یکی از این تأثیرات ادامه یافتن این رفتار در سال‌های بعد توسط خود دانش‌آموز و افزایش احتمال بروز رفتارهای بزه در او می‌باشد.

رفتار آدمی همیشه تحت تأثیر عوامل انگیزشی فردی و اجتماعی قرار داشته است و جهت و توان خود را از آن‌ها اخذ می‌نماید. برخی از این عوامل تابع فرایندهای فیزیولوژیک و دارای الگوهای یکسان و قابل پیش‌بینی است و برخی دیگر وابسته به

شرایط و هنجارهای اجتماعی و گروهی بوده، بنابراین شرایط زمانی و مکانی تغییر می‌یابد. تشویق و تنبیه در همه زمینه‌ها و مخصوصاً در فرایندهای آموزشی از دیرباز به عنوان ابزارهای انگیزشی مؤثری که می‌تواند رفتار و نتایج آن‌ها تحت کنترل و تأثیر داشته باشد، شناخته شده است. متأسفانه تشویق و تنبیه در مدارس پیش از آن که به عنوان یک روش تلقی شود به عنوان هدف مطرح می‌گردد (باقری، ۱۳۸۲).

ماندگاری آثار اقدامات تربیتی در دوره کودکی تا سال‌های متمادی امری اثبات شده است که ضرورت پرداختن به مسائل این دوره را افزون می‌کند، در این میان تنبیه بدنی نیز از این قاعده مبرا نیست و تحقیقات زیادی آثار و پیامدهای آن را در سال‌های آتی زندگی کودکان به اثبات رسانده است. این پیامدها تنها متوجه کودک و خانواده وی نیست و همه جامعه را دربرمی‌گیرد، زیرا کودکان آزاردیده یا تنبیه شده امروز اشخاص آزارگر و تنبیه کننده یا خشن فردا خواهند بود و این جریان ادامه خواهد داشت. افرادی که در کودکی در معرض آزار و اذیت قرار گرفته‌اند، نمی‌توانند در آینده تعاملی سالم و منطقی با دیگر اعضای جامعه برقرار کنند، بنابراین هزینه‌های بالایی به دلیل از دست رفتن ظرفیت‌ها به همه جامعه تحمیل می‌شود (کمیتة سلامت اجتماعی به نقل از بهاری، ۱۳۸۵). بر اساس نتایج تحقیقات نوروزی (۱۳۷۲) ۴۶/۲ درصد از دانش آموزان تجاربی از آزار جسمانی را در دوره متوسطه داشته‌اند و بر اساس تحقیق (۱۳۸۷) ۸۱/۱ درصد از والدین گزارش کرده‌اند که کودکان خود را مورد آزار خفیف قرار داده‌اند (خوشابی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۰).

مطابق پژوهش‌های پیشین بین جنسیت و کاربرد روش‌های تنبیه و در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی رابطه معناداری وجود ندارد، درحالی که این رابطه در دوره راهنمایی معنادار است (اسلامی زاده، ۱۳۸۵)، در پژوهش دیگری داوود پور (۱۳۸۵) که در استان کردستان انجام داد، به این نتیجه رسید که ۷۶ درصد معلمان مرد و ۲۴ درصد از معلمان زن از تنبیه استفاده می‌کنند.

عمدتاً مربیانی که دانش آموزان خود را تنبیه بدنی می‌کنند، آن را در تربیت و اصلاح رفتار کودکان مؤثر می‌دانند درحالی که پژوهش‌های زیادی صحت این ادعا را رد کرده است. قاسمی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی به این نتیجه رسید که میانگین نمره همکاری در کودکانی که تنبیه می‌شدند، کمتر از نمره سایر دانش آموزان بود،



از سوی دیگر نمره پرخاشگری آنان نیز نسبت به دانش‌آموزانی که تنبیه نمی‌شدند، بالاتر بود. نتایج پژوهشی دیگر نشان می‌دهد که بین افراد آزاردیده و افراد عادی به لحاظ حافظه تفاوت معناداری وجود دارد، اما به لحاظ هوش و دقت این تفاوت معنادار نیست (نقوی، ۱۳۸۳).

رحمتی (۱۳۸۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین مقاطع مختلف تحصیلی در نگرش اولیاء مدرسه به تنبیه بدنی تفاوت معناداری وجود دارد، به این صورت که نگرش معلمان، مدیران و معاونان مقطع راهنمایی به تنبیه از نگرش معلمان، مدیران و معاونان ابتدایی مثبت‌تر است و همچنین در این پژوهش مشخص شد که بین سابقه معلمان و نگرش آن‌ها نسبت به تنبیه بدنی رابطه معناداری وجود ندارد. رابطه بین میزان تحصیلات و این نگرش نیز معنادار بود. سلیمی (۱۳۸۳) در پژوهشی که بر روی ۱۶۵۱۹ دانش‌آموز روستایی و شهری انجام داد، بیشترین تنبیه بکار گرفته‌شده در مدارس جامعه هدف خود را در پسران تنبیه دسته‌جمعی دانش‌آموزان به خاطر تخطی یکی از آن‌ها و داد زدن معلم سر دانش‌آموز گزارش کرد، همچنین کمترین تنبیهات بکار گرفته‌شده برکنار کردن از مبصری کلاس و انتقال دادن دانش‌آموز به کلاس پایین به صورت موقت بود.

دامن زدن به مشکلاتی همچون دروغ‌گویی، خودآزاری، کاهش اعتماد به نفس و حس کنجکاوی، بی‌اعتمادی و کینه‌توزی از عوارض تنبیه بدنی به شمار می‌آیند (مجوزی ۱۳۷۶ به نقل از رحمتی، ۱۳۸۲). ملک‌پور (۱۳۷۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین تنبیه شدید و کاهش خودآزاری رابطه معناداری وجود دارد. دلیل تنبیه باید برای دانش‌آموزان کاملاً روشن باشد در غیر این صورت منجر به تشخیص رفتار درست از غلط نمی‌شود و انگیزه ترک یا کاهش رفتار را او به وجود نمی‌آورد (حسینی، ۱۳۸۵). شیخ عطاری (۱۳۸۲) در پژوهشی افت تحصیلی را از عوامل مؤثر در کودک‌آزاری در مدرسه گزارش کرد و عواملی مانند زندگی در مناطق روستایی، روابط بد والدین و سوء مصرف مواد را در میزان کودک‌آزاری دخیل به شمار آورد.

نتایج پژوهش بازرگان و غلامعی لواسانی (۱۳۸۲) بیانگر آن است که در مدارس راهنمایی خشونت گفتاری دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و حتی از سوی معلمان و سایر بزرگسالان نسبت به کودکان فراوانی و درصد بالایی دارد. طبق نتایج پژوهش

برین (۱۹۹۵) میزان شیوع کودک‌آزاری جسمی ۲۸/۹ درصد گزارش شد. نتایج پژوهش تانگ در خانواده‌های چینی در هنگ‌کنگ نشان داد که میزان خشونت خفیف در دختران ۱۱/۲ درصد و در پسران ۱۶/۹ درصد بوده است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که کودکان ۱۳-۱۶ ساله توسط والدین خود مورد آزار جسمی قرار گرفته‌اند (همان منبع). در پژوهش دیگری گزارش شد که ۸۰ درصد دانش‌آموزان دوره ابتدایی در روستا مورد تنبیه بدنی قرار گرفته‌اند، این میزان در مورد دانش‌آموزان شهری ۶۶/۶ درصد بود. میزان تنبیه بدنی در مقاطع راهنمایی کمتر بوده و در مورد پسران روستایی در مقاطع راهنمایی و متوسطه به ترتیب ۶۹/۲ و ۵۳/۸ درصد بوده است (سلیمی، ۱۳۸۳).

ایزدی فر، صفایی موحد، شالی (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای که به واکاوی رفتارهای خشونت‌آمیز آموخته شده از منظر برنامه درسی پنهان پرداخته، انواع خشونت را بدین ترتیب دسته‌بندی نمود: خشونت روانشناختی (تمسخر، حسادت کردن و لقب دادن به یکدیگر)؛ خشونت اجتماعی (محرومیت تحصیلی و نظارت خانواده) و خشونت فیزیکی (خودآزاری یا خشونت نسبت به خود و دیگرآزاری).

یافته‌های پژوهش یاری قلی، حرفتی سبحانی، قصاب زاده و رحیمی (۱۳۹۷) که به بررسی تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس پرداخته‌اند، نشان داد که عوامل مولد خشونت در مدارس را می‌توان در سه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کرد. از این رو برای شناخت سرچشمه‌های خشونت در مدارس، گذشته از ویژگی‌های ژنتیکی، جنسیتی، موقعیتی و بلوغ افراد، بایستی ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، مشخصه‌های سازمانی و مدیریتی، عوامل فرهنگی و اجتماعی، اقتصادی، خانوادگی و مهم‌تر از همه جایگاه رسانه‌ها را نیز بایستی مورد ملاحظه قرار داد.

درباره عوامل پدیدآورنده خشونت بدنی در معلمان مهم‌ترین عوامل از نظر دانش‌آموزان به ترتیب شلوغ بودن کلاس و فضای نامناسب آن، عدم روابط مناسب و همکاری میان معلمان و مسئولان مدرسه و ویژگی‌های فردی معلمان ذکر شد. دانش‌آموزان کمتر عواملی مانند ناتوانی معلمان در تدریس، عدم علاقه و انگیزه، نامربوط بودن رشته تحصیلی معلمان، درآمد ناکافی یا استفاده از خشونت بدنی به عنوان روشی



برای اداره کلاس را موجب پدید آمدن خشونت بدنی معلمان خود می‌پندارند (بازرگان و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). همچنین در پژوهش دیگری فقر و بی‌سوادی از عوامل تقویت‌کننده میزان استفاده تشخیص داده شدند (پروین، ۱۳۷۵). رحیمی (۱۳۷۵) در پژوهشی که بر روی ۸۴۰ کودک با نسبت جنسی مساوی انجام داد، کودکان دوره راهنمایی را بیش از دیگران در معرض کودک‌آزاری عنوان کرد. سلیمی (۱۳۸۳) با تقسیم تنبیه بدنی به تنبیه مجاز (کلامی) و تنبیه غیرمجاز اشاره می‌کند. وی بالاترین نوع تنبیه را در مدارس پسرانه روستایی را از نوع تنبیه غیرمجاز دانست، درحالی‌که در مدارس دخترانه روستایی در هر سه مقطع از نوع تنبیه مجاز استفاده می‌شده است. همچنین بین این مدارس روستایی و شهری نیز در استفاده از تنبیه مجاز و غیرمجاز تفاوت نسبتاً بالایی گزارش شد.

درمجموع عواملی مانند محیط زندگی خانوادگی، عوامل اجتماعی و اقتصادی، سواد و شغل والدین، سابقه طلاق، مناطق زندگی، روستایی یا شهری بودن، جنسیت معلمان و مقاطع مختلف تحصیلی بر روی نگرش نسبت به تنبیه با میزان کاربرد آن مؤثر است (سابرا و دیگران، ۲۰۰۳). رحمتی، ۱۳۸۲، عطاری، ۱۳۸۲، اسلامی زاده، ۱۳۸۶، خوشای، ۱۳۸۶، اسدالهی و برات‌وند، ۱۳۸۴ و سلیمی، ۱۳۸۳).

ما در این پژوهش به دنبال آن هستیم که: به بازخوانی تجربیات زیسته یک معلم در دو برهه زمانی (ایفای نقش دانش آموزی و معلمی) در خصوص تنبیه بدنی از منظر برنامه درسی پنهان بپردازیم.

۲. برنامه درسی پنهان^۱

نخستین بار فیلیپ جکسون^۲ مفهوم برنامه درسی را در کتاب «زندگی در کلاس درس»^۳ مطرح کرد او معتقد است که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه های غیرآکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس

-
1. Hidden curriculum
 2. Phillip Jackson
 3. Life in the Classrooms

آموزش می دهند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق می آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می خواند. پس از جکسون، اندیشمندان زیادی نظیر مایکل اپل^۱، هنری ژيرو^۲، آیزنر^۳، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند (مارگولیس^۴، ۲۰۰۱ به نقل از صفایی موحد، عطاران و تاجیک اسماعیلی، ۱۳۸۹). در بررسی حول مفهوم برنامه درسی پنهان در منابع فارسی و ترجمه به آثار مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹) می توان رجوع کرد که در آن جا به دسته بندی انواع برنامه درسی از دیدگاه آیزنر پرداخته و مفهوم برنامه درسی پنهان (ضمنی) مورد اشاره قرار گرفته است. برنامه درسی پنهان، از یادگیری هایی حکایت می نماید که در چهارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش آموزان تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شود عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی هاست یا شناخت مربوط شده است. همچنین فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸، ۱۳۸۶) در مرور و دسته بندی انواع برنامه درسی از دیدگاه اندیشمندان مختلف به برنامه درسی پنهان یا قصد نشده اشاره می کند و معتقد است که این نوع برنامه درسی عبارت است از آنچه یادگیرندگان از فرهنگ و جو مدرسه و سیاست ها و فعالیت های مرتبط می آموزند. این نوع برنامه درسی شامل عناصری چون استفاده از زمان، تخصیص فضا، تأمین منابع برای برنامه ها و فعالیت ها، سیاست های رشته ای و فعالیت ها است. این برنامه درسی تأثیر بسیار زیادی بر یادگیرندگان دارد.

آنچه از مرور مبانی نظری و پژوهش های پیشین می توان برداشت نمود؛ پدیده خشونت و علی الخصوص تنبیه بدنی در مدارس نه تنها جایگاهی رسمی در نظام آموزشی ندارد، بلکه توسط متولیان آموزش و پرورش نکوهیده شده، با این حال با مرور مفهوم برنامه درسی پنهان می توان آن را نوعی برنامه درسی پنهان در نظام

1. Michael Apple
2. Henry Giroux
3. Eisner
4. Margolis



آموزشی دانست و ما در این پژوهش پدیده تنبیه بدنی را از منظر مفهوم برنامه درسی پنهان و در قالب روایت های یک معلم در دو سکانسی که در نظام آموزشی ایفای نقش نموده است (دانش آموزی و معلمی) مورد بررسی قرار می دهیم.

۳. روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع رویکرد کیفی^۱ و با استفاده از روش پژوهش تحلیل روایی^۲ صورت گرفته است. بنا به تعریف «اصطلاح تحقیق کیفی به چندین روش جمع آوری داده ها به تحقیق میدانی، مشاهده یا مشارکت، مصاحبه های عمیق اشاره دارد. تفاوت های قابل ملاحظه ای بین این راهبردهای تحقیقی وجود دارد اما همه ی آن ها به (نزدیک شدن به داده ها) تأکید دارند و بر این مفهوم استوارند که (تجربه) بهترین راه برای درک رفتار اجتماعی است.» (دلاور، ۱۳۸۹، ص: ۲۲۱) ابزار پژوهش در تحقیق روایی میتواند شامل داستان، شرح حال، خاطره، یادداشتهای، نامه ها، گفتگو، مصاحبه، داستان های خانوادگی، عکسها و تجارب زندگی باشد (وبستر و مرتوا ۲۰۰۷ و لیچمن ۲۰۰۶ به نقل از عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱). خودزیست نگاری ها گاه در داستان هایی ظاهر می شوند که آموزگاران بازگو می کنند یا در خودزیست نگاری ها متمرکزند (کلندین، ۱۹۹۱).

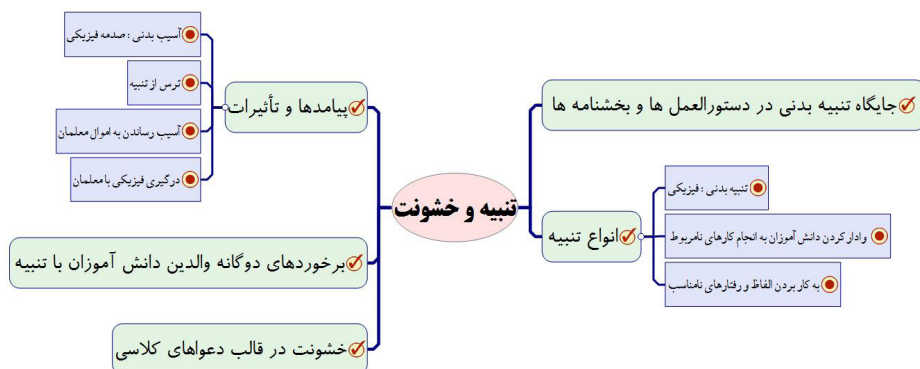
در تحقیق روایی حاضر ابتدا روایت های دوران دانش آموزی از پدیده تنبیه بدنی در قالب «یادداشت ها» در کانال تلگرامی منعکس گردید (۶۹ یادداشت در ۱۴۰ صفحه). تجارب دوران معلمی نیز در قالب یادداشت های شخصی در دفتر خاطرات ثبت گردیده بودند. مجموعه این یادداشت ها به صورت منظم و هدفدار ابتدا مورد مطالعه قرار گرفته و سپس کدگذاری شده اند. در نهایت با مرور دوباره متون و کدها، مقوله های اصلی و زیرمقوله های مربوط استخراج گردید.

۴. یافته های پژوهش

پس از بررسی و کدگذاری یادداشت های مربوط، مقوله ها و زیرمقوله های زیر استنباط گردید که در شکل زیر مشاهده می گردد:

1. . Qualitative

2. . narrative inquiry



شکل ۱. مقولات اصلی و زیرمقولات حاصل از تجزیه و تحلیل اطلاعات

۱-۴. جایگاه تنبيه بدني در دستورالعمل ها و بخشنامه ها: همانطور که قبلاً گفته شد، استفاده از تنبيه بدني در مدارس ايران به سال ۱۲۹۰ هـ.ش برمي گردد و در سال های بعدی به صورت مکرر اين ماده قانونی در قالب بخشنامه و دستورالعمل به مدارس ابلاغ گردیده است، با اين حال استفاده از انواع گوناگونی از تنبيه و علی الخصوص تنبيه بدني در مدارس رواج داشته و دارد:

«اين مسأله نه مختص ديروز بود، بلکه امروز هم توسط من معلم صورت می گیرد. بخشنامه می آید «هرگونه تنبيه بدني ممنوع است» اما نمی دانم اين چه نیرو و کشتی است که منو به سمت تنبيه سوق می ده. با خودم عهد می بندم که ديگه تنبيه نکنم اما نمی دانم چرا و به چه دليلی اونو انجام می دم. گویا يه محرک درونی باعث میشه اونو انجام بدم اما انصافاً گاهی هم خود دانش آموزا اونقدر رو اعصاب آدم می رن که مجبور بشی تنبيه کنی و حق می دم به معلمان ما که تنبيه می کردن (البته من زياد تو زمان تحصيلم تنبيه نشدم اما بی نصيب هم نبودم)». تجربه دوران معلمی

هر چه از لحاظ زمانی به سمت جلوتر می رویم والدين و خوددانش آموزان به غيرقانونی بودن تنبيه آگاهی پیدا کرده و در صور مشاهده تنبيه بدني فرزندشان جهت شکایت به مدير مدرسه، بازرسی اداره و یا دادگاه مراجعه می کنند:

«بعد از تنبيه توفيق ... از طريق مدير و معاون مدرسه متوجه شدم که پدر توفيق به دادگاه رفته و مرا شکایت کرده است». تجربه دوران معلمی



۲-۴. **انواع تنبیه:** بیان شدت تنبیهات به کار گرفته شده و تشریح نوع تنبیهات موجود در مدرسه، اولین مضمونی است که از تجربیات دوران دانش آموزی و معلمی بنده به دست آمده است. تنبیهات به کار گرفته شده در مدرسه را می توان به سه دسته «تنبیه بدنی: فیزیکی»، «وادار کردن دانش آموزان به انجام کارهای نامربوط» و «به کار بردن الفاظ و رفتارهای نامناسب» تقسیم بندی کرد:

۱-۲-۴. **تنبیه بدنی «فیزیکی»:** تنبیه بدنی اصلی ترین و پرکاربردترین نوع تنبیه در مدرسه بود که در خلال پژوهش گزارش شد. میزان استفاده از تنبیه بدنی در مدارس به حدی بود که گویا تنها چیزی که معنای تنبیه داشت، تنبیه بدنی بود و اولین مفهومی که از واژه تنبیه به ذهن می رسد تنبیه بدنی بود.

تنبیه شدن با شلنگ، ترکه، چوب، استفاده از مش و لگد، سیلی و هل دادن و در مواردی درگیری فیزیکی با دانش آموز نمونه هایی از تنبیه بدنی بود که توسط برخی معلمان مورد استفاده قرار می گرفت:

«معلم ما همیشه با شلنگ می اومد داخل کلاس، روزهایی که میخواد بپرسه اول می پرسه، بعد کسایی که بلد نبودن رو میاره بیرون و شروع میکرد به زدن، نفری ۴ تا ۵ تا شلنگ می خورد». **تجربه دوران دانش آموزی**

شدت تنبیهات نیز در موارد حاد بیشتر در مورد تنبیه بدنی گزارش شد. شدت تنبیهات در بعضی وارد در حدی بود که قابلیت پیگیری قانونی داشته و مشمول دریافت دیه می شد. همچنین مواردی از تنبیه بدنی بسیار شدید نیز در یادداشت ها گزارش شده، که از ذکر آن ها در این پژوهش خودداری شده است.

«یه بار کی از معلم، یکی از بچه ها رو گذاشته بود لای دیوار و با لگد می زدش... بیچاره چنان با شلنگ کتک خورده بود که بعداً کمرش رو که نشونمون داد جای شلنگ رو کمرش مونده بود». **تجربه دوران دانش آموزی**

«یه بار که سر کلاس شلوغی کردم، معلم مون گفت: برو کنار دیوار و استا و یه پات رو بالا بگیر، منم پامو بالا نگه داشتم تا پام خسته شد و افتاد، چنان مش محکم زد توی کمرم که نفسم بند اومد». **تجربه دوران دانش آموزی**

«گاهی با چوب میزنم، گاهی با ترکه. وقتی که عصبانی میشم، چنان با چوب میزنم

که چوب می‌شکنه». تجربه دوران معلمی

۲-۲-۴. وادار کردن دانش آموزان به انجام کارهای نامربوط: دسته دیگری از انواع تنبیه بکار گرفته شده در مدرسه، مجبور کردن دانش آموزان به انجام امور نامربوط به آن‌ها بود. این کارها که عمدتاً کارهایی بود که جنبه تحقیر داشتند، گاهی بدون عنوان تنبیه به آن‌ها تحمیل می‌شد.

«آقای ... یه قانون توی مدرسه یک قانون گذاشته بود، هر کسی فلان کار رو انجام بده، باید بره دستشویی‌ها رو تمیز کنه». تجربه دوران دانش آموزی

«هرکسی فضولی کنه و یا بی‌نظمی کنه یه سطل آشغال بهش می‌دادم و مجبورش می‌کردم آشغالای مدرسه رو جمع کن». تجربه دوران معلمی

۳-۲-۴. به کار بردن الفاظ و رفتارهای نامناسب: دسته سوم از تنبیهات به کار گرفته شده، به کار بردن الفاظ و رفتارهای نامناسب است. با روانی و اثرات مخرب شخصیتی شاید به مراتب بیشتر از تنبیه بدنی می‌باشد.

«آقای ... سر صف صبحگاه، هی بچه‌ها را با الفاظی مثل یابو، الاغ و ... صدا می‌کرد و گاهی نیز از الفاظی مثل خفه شو، بتمرگ و ... استفاده می‌کرد».

گاهی هم تحقیر می‌شدیم:

«یک بار مدیرمون سطل آشغال رو روی سر یکی از بچه‌ها گذاشته بود و بهش میگفت که توی مدرسه دور بزن».

تنبیه شدن در حضور والدین هم یکی دیگر از تنبیهاتی بود که به ندرت در اوایل تدریس از آن استفاده نمودم و دانش آموزان تحمل آن را سخت‌تر از سایر انواع تنبیه می‌دانند:

«یه بار احمد درس نخونده بود، گفتم برو پدر یا مادرو بیار. اونم رفت مادرشو آورد مدرسه. بردم جلوی دفتر و جلوی مادرش تنبیهش کردم. اونم سرش پایین بود». تجربه دوران معلمی

۳-۴. پیامدها و تأثیرات:

۳-۴-۱. آسیب بدنی (صدمه فیزیکی): یکی از پیامدهای ناگوار تنبیه بدنی،



آسیب رساندن فیزیکی به بدن دانش آموزان بود:

«آقای ... خودکار رو در خط کش گذاشته بود و به کله بچه ها می زد ... تا اینکه وقتی نوبت به منصور رسید، کله منصور خونی شد».

«کلاس دوم راهنمایی ... معلم ریاضی مان یک شیلنگ زرد داشت که به زرد قناری معروف بود، محال بود با زرد قناری تنبیه بشی و دستات سرخ نشوند و گاهی نیز تاول می زدند».

گاهی نیز این گونه تنبیه بدنی با واکنش والدین دانش آموزان روبه رو می گردیدند و منجر به پیگیری قانونی می شد:

«یکی از همکارانم ... دانش آموز پایه سوم راهنمایی را تنبیه کرد ... ظاهراً دستش ترک خورده بود ... اونم با والدینش به بازرسی اداره مراجعه کرد و کار به جایی رسید که پرونده همکارانمون به هیئت تخلفات استان ارجاع داده شد». **تجربه دوران معلمی**

۲-۳-۴. ترس از تنبیه: ترس از تنبیه معلم یکی از معمول ترین حوادث دوران دانش آموزی مان بود، گاهی به علت عدم درس خواندن، بی نظمی و حتی عدم تراشیدن موی سر دانش آموزان تنبیه می شدند، بنابراین سعی می کردند از لحاظ رفتاری طوری عمل نمایند که تنبیه نشوند:

«می دونم آقای ... خیلی حساسه، اگر خط به خط درس رو حفظ نکنی، تنبیه می کنه. من هم کلمه به کلمه درس رو حفظ می کردم تا تنبیه نشم». **تجربه دوران دانش آموزی**

«علی دومین روز کلاس سوم ابتدایی کتک خورد، اونم چون کلمه ها و ترکیب های تازه آخر درس را توی مشق ناق ننوشته بود. وقتی معلم اونو فلک کرد، گفت این سزای کسی هستش که کلمه ها و ترکیب های تازه رو ننویسه. دیگه یادم نمیداد توی اون سال کسی مشق ناق رو کامل ننویسه. اونم به دلیل ترس از تنبیه و فلک شدن». **تجربه دوران دانش آموزی**

«گاهی از ترس اینکه معلم کلاس اول مون منو توی خیابان نبینه ... اصلاً بیرون نمی رفتم. چون روز بعدش توی کلاس ما رو گیر می انداخت و به بهانه ای تنبیه می کرد». **تجربه دوران دانش آموزی**

«وقتی در دفتر آموزشگاه بودم، معلم ریاضی و زبان خارجه بهم می گفتن چکار بچه ها

کردی که از آن می ترسن و بجای اینکه درسای سخت ما رو بخونن، درس تو رو آماده می کنن». :تجربه دوران معلمی

۳-۳-۴. آسیب رساندن به اموال معلمان: مقوله دیگری که از متن یادداشت ها پژوهش حاصل گردید، واکنش ها به شرایط نامطلوب مدرسه (تنبیه) در بعضی موارد رفتارهای مقابله ای را در پی داشته است. گاهی این نوع مقابله به صورت آسیب رساندن به اموال معلمان که گاهی وسیله نقلیه آنان می باشد، صورت می گیرد:

«بعد از اینکه معلم درس ... یکی از بچه های کلاسش رو تنبیه کرد، اونم به یه بهونه ای رفت بیرون کلاس و ماشین معلم که پراید سفیدی بود رو خط انداخت». :تجربه دوران معلمی

«... یه کتک از دست معلم خورد، اونم دنبال یه فرصت واسه جبران بود، سر زنگ یه معلم دیگه به بهونه دستشویی رفتن اجازه گرفت و از کلاس بیرون رفت، چرخای ماشین معلم رو پنچر کرد». :تجربه دوران دانش آموزی

۴-۳-۴. درگیری فیزیکی با معلمان: در مواردی هم گزارش شد که دانش آموز با معلم درگیری لفظی و فیزیکی پیدا کرده بود.

"اون روز مصطفی خیلی دیگه اذیت شده بود، تا خواستم بزنمش، صداشو رو بالا آورد و دستم رو گرفت، بهم گفت حق نداری منو بزنی". :تجربه دوران معلمی

۴-۴. برخورد های دوگانه والدین دانش آموزان با تنبیه: واکنش والدین دانش آموزان نسبت به تنبیه فرزند خود متفاوت است. گاهی اوقات والدین مشوق معلمان در تنبیه فرزندان هستند:

«پدر عباس به من گفت تا می توانی تنبیه اش کن تا ادب بشه و درساشو بخونه». :تجربه

دوران معلمی

«مادر علی که خود سرپرست خانواده بود، می گفت هر وقت فرزندم فضولی کنه، بهش میگم می خوام برم مدرسه به آقای ... بگم تو رو تنبیه کنه». :تجربه دوران معلمی

گاهی هم والدین رفتاری خلاف معلمان دارند و در مقابل تنبیه فرزند واکنش منفی نشان می دهند:



«همکارم، آقای ... فاضل که دانش آموز هیکی و درازی بود را تنبیه کرد. او هم از مدرسه فرار کرد و پسر عموهاش را مدرسه آورد و با اونا با همکارمون دعوا کردند». تجربه دوران معلمی

۴-۵. خشونت در قالب دعوای کلاسی: در مواردی چنددستگی دانش آموزان کلاس منجر به دعوای دانش آموزان می گردد:

«در کلاس مون گروه های به اصطلاح دوستی چندتا شدن: یک گروه دونفره افشین و عباس، طاهر و علی نقی گروه دیگه و سومین گروه که تقریباً گروه بزرگتری بود و بیش تر بچه های دوساله کلاس تو اون گروه بودن سعید و دارودسته اش (منم یه خورده به این گروه متمایل بودم). خط و نشون کشیدن های تو کلاس و البته رقابت من با افشین که یکی از رقیب های درسی ام بود باعث شد که وارد این باندبازی های دانش آموزی بشم که بعداً دعوای بعد از مدرسه که زیر درخت پشت مدرسه اتفاق می افتاد، نمونه ای از این رقابت ناسالم درسی بود». تجربه دوران دانش آموزی

«توی مدرسه ... که درس می دادم، بچه های دو روستا با هم بودن. اینا هر چند وقت و به بهونه های مختلف با هم دعوا می کردن و کار به دعوای بعد از مدرسه می کشید ... تا جایی که قضیه ان دعوایا به دهیاران دو روستا کشید و اداره تصمیم گرفت دو مدرسه رو از هم جدا کنه». تجربه دوران معلمی

در مواردی اندک نیز دعوای کلاسی به نوعی نزاع بین قومیتی تبدیل گردید:

«در یکی از دعوای دانش آموزی که مصداق واقعی خشونت و آزار به حساب می آید، دعوای بین دانش آموزان به بعد تایم مدرسه موکول شد، در این دعوا که بین گروه علی نقی و طاهر با سعید و گروهش در درخت پشت مدرسه رخ داد؛ علی نقی با سنگی که به سمت دهان سعید انداخت منجر به آسیب و صدمه به سعید شد که در نهایت یکی از دندان های سعید افتاد. در پی آن دعوا این نزاع بین خانواده ها نیز ادامه پیدا کرد که در نهایت با وساطت بزرگترها ختم به خیر شد». تجربه دوران دانش آموزی

۵. جمع بندی و نتیجه گیری

تنبیه بدنی و مطالب مربوط به خشونت را می توان تحت عنوان برنامه درسی پنهان

مورد بررسی قرار داد. افزایش آگاهی در زمینه برنامه درسی پنهان از طریق پژوهشهای مطالعات برنامه درسی میتواند حساسیت طراحان و مجریان حوزه تعلیم و تربیت را نسبت به عملکردهای خود افزایش داده و موجب شود که آنها از طریق اطلاع از پیامدهای قصد نشده اقدامات لازم را برای کاهش پیامدهای منفی به عمل آورند (عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی، ۱۳۹۰).

استفاده از تنبیه بدنی، یکی از موارد پرکاربردی بود که در خلال این پژوهش به آن اشاره گردید مروری بر نتایج تحقیقات گذشته و شواهد موجود نشان از تأثیرات سوءاستفاده از تنبیه بدنی برای کنترل دانش آموزان دارد (اسداللهی و برات وند، ۱۳۸۴، پروین، ۱۳۷۵ و رحیمی، ۱۳۷۵).

پژوهشهای پیشین در مورد تنبیه بدنی بیانگر آن بود که پسران بیش از دختران در مدارس در معرض تنبیه بدنی قرار می گیرند و بیشترین تنبیه بکار گرفته شده در مدارس پسرانه از نوع تنبیه بدنی است (سلیمی، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر نیز که نمونه پژوهش پسران می باشد بیشترین تنبیه به کار گرفته شده در مدارس از نوع تنبیه بدنی گزارش شد. در توصیفات به مواردی از ضرب و شتم به عنوان آسیب بدنی اشاره گردید که بیشتر از آنها با عنوان کودک آزاری یاد می شود و در موارد محدودی در پژوهشهای گذشته نمونه های آنها را به ذیل عنوان تنبیه قرار داده اند.

از نکات قابل توجه دیگر می توان به نمود پیدا کردن بعضی از موارد مطرح شده توسط دانش آموزان در رفتارهای خودشان بود. به طور مثال یکی از موارد تنبیه که در متون و یادداشت ها مشاهده می شد بیان مورد تحقیر و توهین قرار گرفتن دانش آموزان بود.

مورد دیگر برچسب گذاری، استفاده از لقب های تمسخر و توهین آمیز بود که هم به عنوان توصیف رفتار معلمان در کلام نگارنده یافت شد. این معانی بر این نکته که رفتارهای خشونت آمیز نوجوانان می تواند تابعی از رفتارهای خشونت آمیز معلمان در مدارس باشد، صحه می گذارد. اسداللهی و برات وند (۱۳۸۴) در این باره گزارش کرده است که ۹۰٪ از بزهکاران و مجرمین خشونت در دوره کودکی توسط والدین خود مورد آزار و اذیت جسمی قرار گرفته اند.



منابع و مأخذ

- اسداللهی، عبدالرحیم و برات وند، محمود. (۱۳۸۴). رابطه بین کودک‌آزاری والدین و الگوی مجرمانه شرارت در کودکان آزاردیده (مطالعه موردی: مجرمان شرارت زندان‌های خوزستان). فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. شماره ۱۹. صص ۲۵۰-۲۲۵.
- اسلامی زاده، نقی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه به‌کارگیری روش‌های مختلف تشویق و تنبیه توسط معلمان شهرستان جویبار با جنسیت آن. [طرح پژوهشی]. سازمان آموزش و پرورش استان مازندران.
- افشاری، علی. (۱۳۸۵). بررسی نقش و جایگاه تنبیه و تنبیه بدنی در آموزش و پرورش. مجله پیوند. شماره ۳۲۰. صص ۴۳-۳۳.
- ایزدی فر، افسانه؛ صفایی موحد، سعید و شالی، الهام. (۱۳۹۶). واکاوی رفتارهای خشونت آمیز آموخته شده در مدرسه از منظر برنامه درسی پنهان. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی. سال دوم، شماره ۶، بهار ۶۶، صص ۱۵۰-۱۲۷.
- بازرگان، زهرا و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. دوره ۲. شماره ۶. صص ۳۰-۱۳.
- بازرگان، زهرا، غلامعلی لواسانی، مسعود و صادقی، ناهید. (۱۳۸۳). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان. روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. شماره ۶۶.
- بهاری، رقیه. (۱۳۸۸). بررسی عوامل مؤثر بر کودک‌آزاری جسمی در مراکز مداخله در بحران شهر تهران. فصلنامه پژوهش اجتماعی، دوره ۲، شماره ۴، صص ۱۵۲-۱۲۹.
- خوشابی، کتابون. حبیبی عسکریآبادی، مجتبی. فرزاد فر، سیده زینب. محمدخانی، پروانه. (۱۳۸۶). میزان شیوع کودک‌آزاری در دانش آموزان دوره راهنمایی شهر تهران. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. ۷(۲۷). صص ۱۱۵-۱۳۵.
- دلاور، علی. (۱۳۸۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- رحمتی، عباس. (۱۳۸۲). نگرش معلمان، مدیران و معاونان نسبت به تنبیه بدنی دانش آموزان. پژوهشکده تعلیم و تربیت استان کرمان.
- رحیمی موقر، آفرین؛ بابایی، نعمت‌الله و رستمی، محمدرضا. (۱۳۸۲). بررسی شیوع کودک‌آزاری در دو منطقه تهران. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. سال دوم. شماره ۷. صص ۱۶۲-۱۴۱.
- ژوزف، پاملا بلوتین؛ براومان، استفنی لاستر؛ ویندشیل، مارک؛ مایکل، ادوارد آر و گرین، نانسی استوارت. (۱۳۸۹). فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها). ترجمه: مهرمحمدی، محمود و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- سلیمی، مصطفی. (۱۳۸۳). بررسی میزان و نوع تنبیه بدنی دانش آموزان در سه دوره تحصیلی در

- شهر فریدن استان اصفهان. [گزارش پژوهشی]. پژوهشگاه تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی و اجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت الله. (۱۳۹۰). بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۳. صص ۷۵-۵۶.
- عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت های یک معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. دوره ۷، شماره ۲۵، صص ۶۴-۴۵.
- غضنفری، احمد و ریاحی، حمیدرضا. (۱۳۸۳). تأثیر تنبیه بر عزت نفس دانش آموزان. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی. شماره سوم. صص ۱۴-۱.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید. تهران: انتشارات آیه.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات بال.
- قاسمی، فاطمه؛ ولی زاده، فاطمه؛ طولابی، طاهره و ساکی، ماندانا. (۱۳۸۶). بررسی برخی مشکلات رفتاری ناشی از تنبیه بدنی توسط والدین در کودکان دبستانی. فصلنامه علمی پژوهشی یافته. دوره ۹. شماره ۴. صص ۶۵-۵۹.
- کاندلی، اف. مایکل و کلندین، دی. جین. (۱۳۸۸). پژوهش روایی: تجربه های داستان شده. در اثر ادموند سی. شورت، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. روش شناسی مطالعات برنامه درسی. تهران: انتشارات سمت و به نشر.
- ملک پور، مختار. (۱۳۷۶). رابطه تنبیه و خود ابرازی در کودکان و نوجوانان. فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش). شماره ۵۰. صص ۵۲-۳۵.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۳). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پرچ و برنامه درسی پرچ پنهان. در اثر محمود مهرمحمدی و همکاران (گردآوردندگان). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات سمت و به نشر.
- نقوی، اعظم؛ فاتحی زاده، مریم و عابدی، محمدرضا. (۱۳۷۴). بررسی پدیده کودک آزاری و آثار عاطفی و شخصیتی آن بر نوجوانان دختر شهر اصفهان. مجله روان شناسی و علوم تربیتی. دوره ۳۵، شماره ۲ - شماره پیاپی ۱۰۰۱۱۴. صص ۱۸۷-۲۲۱.
- یاری قلی، بهبود؛ حرفتی سبحانی، محمد؛ قصاب زاده، جواد و رحیمی، حبیبه. (۱۳۹۷). تجربیات معلمان از عوامل زمینه ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه. اندیشه های نوین تربیتی. دوره ۱۴، شماره ۱. صص ۱۹۷-۱۵۹. DOI: ۱۰.۲۲۰۵۱/jontoe/۱۲۸۳, ۱۰۴۳, ۲۰۱۸.

- Sandra Sebre & others. (2003). Cross-cultural comparisons of child-reported emotional and physical abuse, rates, risk factors and psychosocial symptoms.

بررسی راهکارهای علاقه‌مندسازی معلمان و دانش‌آموزان به آموزش درس هنر به صورت تلفیقی

نرگس متین فر

کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، آموزگار پایه ششم

چکیده

پژوهش حاضر راهکارهای علاقه‌مندسازی معلمان و دانش‌آموزان به آموزش درس هنر به صورت تلفیقی را بررسی و شناسایی می‌کند. به جهت اهمیت هنر در مدارس ابتدایی درصدد برآمدم تا مشکل بی‌توجهی معلمان مدرسه به درس هنر را برطرف نمایم. جامعه مورد بررسی من معلمان مدرسه ابتدایی دخترانه شهید ذوالفقاری شهرستان نظرآباد است. در این پژوهش از روش روایت پژوهی استفاده شده است و روش گردآوری اطلاعات مصاحبه و گفتگو با خود معلمان در جلسات شورای معلمان و مطالعه کتاب‌های مربوطه در زمینه هنر بوده است. با بدست آوردن اطلاعات لازم با مشخص شدن دلیل بی‌علاقگی معلمان به درس هنر، سعی در رفع این دلایل شد که تغییر در دیدگاه و آموزش معلمان و تشویق آن‌ها از عمده نتایجی بود که به دست آمد. عدم تخصص هنری و علاقمند نبودن به رشته هنر و کم‌توجهی مدیر و مسئولین اداره و والدین به این درس از دلایل بی‌توجهی معلمان به درس می‌باشند.

کلمات کلیدی: آموزش تلفیقی هنر، درس هنر، علاقه‌مندی معلمان، دانش‌آموزان ابتدایی

مقدمه

سنگ بنای تفکر در دوره کودکی گذاشته می‌شود و به همین دلیل کودکان را باید با دنیای لذت بخش و شادی آفرین هنر آشنا ساخت و آموزش را براساس آن استوار کرد. «فعالیت‌های هنری به عنوان وسیله‌ای برای ارتباط فکر و بیان تلقی می‌شوند؛ بنابر این از طریق آن می‌توان ارتباط مؤثری با دیگران برقرار کرد و آن را برای تربیت عقلانی، عاطفی و اجتماعی افراد به کار برد. فعالیت‌های هنری، خلاقیت را پرورش می‌دهند و به کودکان یاری می‌رسانند تا خودشان را بیان کنند. دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های هنری، تخیل، حل

مشکلات، تفکر مستقل و تصمیم‌گیری را تجربه و احساس غرور و افتخار می‌کنند. هنر از موضوعاتی است که همواره در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته و از جمله حوزه‌هایی است که در اکثر نظام‌های آموزشی و تربیتی مورد توجه است (شریعت مداری، ۱۳۹۵).

اهمیت پژوهش

هنر زبان درونی فرد است. زبان ناطقی است که در صورت پرورش آن زبان می‌گشاید. از گذشته تا کنون هنر و آثار هنری هستند که از دل تاریخ از میان همه‌ی اعصار و قرون گذر کرده و هیچ‌گاه به انحطاط و نابودی نرسیده‌اند. زیرا هنر در بطن وجودی بشر و همراه همیشگی اوست. طراحی خانه و وسایل منزل، خرید لباس، تزئین غذا و ... همه از ذوق ما سرچشمه می‌گیرد و انسان از قدیم به سوی زیبایی‌ها گرایش داشته و دارد. در آموزش و پرورش که مهمترین هدف آن شناخت استعدادهای دانش‌آموزان و شکوفا نمودن آن‌ها و ایجاد مهارت کافی در ابعاد مختلف رشد می‌باشد، این هنر است که می‌تواند این استعدادها را پدیدار و شکوفا کند. معلمان مدرسه ابتدایی باید فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان جهت یادگیری عمیق و مادام‌العمر فراهم کند و آن‌ها را در یادگیری درگیر نماید تلفیق برنامه درسی یک ابزار ارزشمند برای برنامه مطالعات اجتماعی است. جوامع در حال توسعه برنامه درسی خود، خانواده، جامعه، دولت و ملت را برای دانش‌آموزان جوان امروز کافی نمی‌دانند (شورای ملی مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۷). با وجود ارزش انکار نشدنی هنرهای آموزشی معلمان می‌گویند که مرتب به آنها تذکر داده می‌شود کارشان را طوری برنامه ریزی کنند که معلوم شود چیزی غیر از یک سرگرمی است. تجربه‌های مدرسه می‌تواند در رشد خلاقیت دانش‌آموزان نقش کلیدی داشته باشد و معلمان خلاق شاگردان خلاق تری پرورش می‌دهند تا زمانی که برداشت معلمان و مدیران و والدین از هنر و ارزش آن فراهم ساختن فضایی برای سرگرم کردن دانش‌آموزان و نه پرورش قوای حسی آنان باشد متقاعد کردن سیاست‌گذاران و برنامه ریزان در زمینه اهمیت هنر امری دشوار است (مهدی زاده، ۱۳۸۸).

طرح مساله

در یکی از روزهای سرد زمستان، زنگ تفریح آخر بود که در دفتر مدرسه با همکاران



نشسته بودیم که مدیر زنگ کلاس را به صدا درآورد. بعد از شنیدن صدای زنگ نقاشی، نقاشی داریم این » : سرو صدای بچه ها به گوش می رسید که همه فریاد می زدند سرو صداها مدیر مدرسه را بیرون از دفتر کشاند و او سعی کرد بچه ها را آرام کند. من با بی توجهی به آن ها « خانم هنرداریم » : وقتی به کلاس رفتم، گفتم: دفتر خود را باز کنید؛ جمله سازی کار می کنیم. بچه ها با شنیدن این جمله لبخند شیرین شان به ناراحتی و اخم تبدیل شد و با بی حالی دفتر خود را روی میز گذاشتند. آخر ساعت بود که مهسا با شیطنت همیشگی اش پرسید: خانم چرا هیچ وقت زنگ هنر را کار نمی کنید و زهرا در ادامه او گفت: راست می گه چرا؟ معلم سال قبل هم زنگ هنر را کار نمی کرد. من در مقابل سوال بچه ها بسیار ناراحت و خجل شدم و دنبال جوابی برای آن ها می گشتم که صدای زنگ مدرسه مرا نجات داد. بچه ها از کلاس بیرون رفتند و من با خود گفتم به راستی چرا من زنگ هنر را کار نمی کنم. چرا که بچه ها حق دارند از این زنگ که به عنوان یک ساعت رسمی در برنامه درسی آن ها گنجانده شده است استفاده کنند. چرا من و همکارانم به عنوان یک معلم به بچه ها اجازه ابراز وجود در زنگ هنر را نمی دهیم و نمی گذاریم با تخیلات خود سردی این زمستان را با رنگ ها گرم نگه دارند. این نکته در ذهن من تداعی شد که هنر می تواند نقش تربیتی ارزشمندی در پرورش حس زیباشناختی و خودشناختی دانش آموز داشته باشد که همیشه به عنوان یک سرمایه معنوی همراه او می ماند و زندگی او را تحرک و پویایی می دهد. به این دلیل تصمیم گرفتم تا دلیل بی توجهی معلمان دوره ی ابتدایی مدرسه شهدای هویزه به درس هنر را بررسی کنم.

گردآوری اطلاعات

بنا به اهمیت موضوع آن را با مدیر مدرسه در میان گذاشتم تا بدانم علت بی توجهی ما معلمان به درس هنر چیست و جهت رفع آن تلاش کنیم. ایشان استقبال کردند و گفتند: در جلسه شورای معلمان که همه همکاران حضور دارند، موضوع را مطرح خواهد کرد. بعد از چند روز جلسه برگزار شد و مدیر مسئله را عنوان کرد. من در ادامه صحبت های ایشان اهمیت درس هنر و علاقه بچه ها به درس هنر را عنوان کردم و همگی سخنان مرا تایید کردند و قرار شد هر معلم علت بی توجهی خود

به درس هنر را بررسی و در جلسه آتی عنوان کند. نتیجه بحث و گفتگو بصورت زیر مطرح شد:

- ۱_ نبود شاخص های ارزشیابی از دانش آموزان
- ۲_ نبود کتاب کار مخصوص دانش آموزان دوره ابتدایی
- ۳_ عدم برگزاری کارگاه های هنر
- ۴_ وقت کم درس هنر
- ۵_ خواست والدین
- ۶_ نداشتن تخصص و مهارت هنری معلمان
- ۷_ واگذار شدن همه دروس به یک معلم
- ۸_ عدم توجه مسئولین به این درس حتی در مواقع بازدید از کلاس
- ۹_ کمبود امکانات برای اجرای فعالیت های مختلف و در نتیجه تکراری بودن نقاشی در تمام ایام هفته
- ۱۰_ عدم آشنایی معلمان به اهمیت درس هنر
- ۱۱_ عدم ارتباط موثر هنر با بقیه دروس

راه حل مناسب برای مساله

برای رفع مشکل راه حل های زیر را با همکاری معلمان دیگر طرح کردیم:

- ۱_ افزایش وقت تدریس هنر در برنامه درسی به صورت تلفیق با دروس دیگر
- ۲_ برگزاری نمایشگاه هنری در مدرسه از آثار بچه ها
- ۳_ ساعت هنر را فقط با نقاشی های تکراری نگذاریم
- ۴_ برگزاری مسابقه هنری میان معلمان آموزشگاه
- ۵_ تشویق معلمان برای توجه به درس هنر و تغییر در دیدگاه معلمان نسبت به درس هنر با بیان اهمیت هنر در یادگیری بهتر دروس و ایجاد شادابی در معلمان و دانش آموزان
- ۶_ برگزاری کلاس های هنر برای معلمان و آموزش آن ها (خطاطی، کاردستی و ...)



آموزش معلمان

کار به این صورت شروع شد که اگر معلمی در رشته هنری مرتبط با دوره ابتدایی تخصص دارد، آن را به بقیه معلمان آموزش دهد. مدیر مدرسه هم در تهیه وسایل و خرید کتاب همکاری کرد. همکاران زنگ های تفریح با گرفتن دقایقی از وقت کلاس مواردی چون کلاژ، کار با مداد رنگی، آبرنگ، گل سازی با کاغذ رنگی، عروسک سازی با بادکنک و مجسمه سازی و شکل سازی با سنگ ها، کار با وسایل دور ریختنی، شکل سازی و نقاشی با شن را به هم آموزش می دادند. کار بسیار خوب پیش رفت و همکاران پس از یادگیری آن را در کلاس خود بنا به شرایط کلاس و توانمندی دانش آموزان آموزش می دادند و ما شاهد شور و شوق دانش آموزان در حین کار بودیم و این که بعضی از بچه ها در بعضی زمینه ها بسیار خلاقانه عمل کردند. تلفیق هنر با بقیه دروس مقرر شد تا همکاران سعی کنند تا دروسی را که امکان تلفیق آن ها با درس هنر وجود دارد را به بصورت تلفیقی تدریس کنند. مثلاً معلم پایه اول بعد از تدریس نشانه ها از بچه ها می خواست که آن ها را با شن، حبوبات، سنگ یا خمیر بازی درست کنند. یکی از همکاران دیگر در نوشتن اعداد و حروف از روش بالا استفاده می کرد. معلم پایه دوم در رابطه با زندگی حیوانات با بچه ها نقاشی یا کاردستی تهیه می کرد و ... در همین راستا اقدامات زیر نیز صورت پذیرفت. از درس هنر برای امتحان پایانی آزمون به صورت عملی به عمل آمد. تشویق معلمان توسط مدیر مدرسه جهت همکاری های مکرر در این زمینه و اهمیت دادن به درس هنر خرید کتاب های هنری توسط مدیر مدرسه برگزاری جلسه توجیهی برای والدین جهت تهیه وسایل برای فرزندان شان در رابطه با درس هنر که استقبال خوبی داشت. برگزاری نمایشگاهی از کارهای هنری و دستی بچه ها که در مدرسه آموزش دیده بودند. در نهایت با توجه با کارهای هنری که دانش آموزان قادر به انجام آن بودند یک برنامه تهیه و توسط همکاران محترم اجرا شد که مورد استقبال دانش آموزان و اولیا نیز قرار گرفت. معلمان بیان داشتند که هم فضای شاد تری در کلاس ایجاد شد و هم یادگیری دانش آموزان به طور موثری بهبود یافت.

جدوا شماره ۱ برنامه درسی طراحی شده با همکاری معلمان و اجرای آن در کلاس ها به صورت زیر انجام پذیرفت

ساحت	موضوعات/ مهارت ها	فعالیت های میدانی	تاریخ اجراء
زیبا شناختی و هنری	۱- آشنایی با هنرهای تجسمی (کاردستی - نقاشی)	تولید کاردستی های مختلف و به نمایش گذاشتن آن ها	۹۷/۱۱/۳
	۲- مهارت تولید صنایع دستی و حجم سازی	تولید صنایع دستی از قبیل کش مو، گل، جعبه های تزئینی و	۹۷/۱۱/۱۰
	۳- تقویت و ترویج فرهنگ و میراث و آداب و رسوم محلی	برگزاری نمایشگاه و شرکت در فعالیت هایی از قبیل پخت و معرفی غذاهای محلی و به نمایش گذاشتن آنها	۹۷/۱۱/۱۷
	۴- آشنایی و تقویت و اشاعه میراث فرهنگی از قبیل داستان ها، اشعار و ضرب المثل ها	برگزاری مسابقه شعر خوانی و معرفی ضرب المثل های محلی	۹۷/۱۱/۲۴
اقتصادی و حرفه ای	۱- آشنایی با حرفه های مختلف	آشنایی با صاحبان مشاغل (پرستار)	۹۷/۱۲/۱
	۲- آشنایی با حرفه خیاطی و تولید محصول	آشنایی با انواع دوخت ها و انجام گلدوزی و تولید وسایل تزئینی از قبیل جا کلیدی و	۹۷/۱۲/۸
	۳- آموزش و ترویج کشاورزی و باغبانی	کاشت گل های آپارتمانی	۹۷/۱۲/۱۵
	۴- کسب درآمد از طریق هنر	فروش محصولات هنری و ارائه آنها به اهالی محل	۹۷/۱۲/۲۲
اعتقادی، عبادی و اخلاقی	۱- ترویج و تقویت اخلاق حسنه و چگونگی رفتار با همسایگان و دوستان	برگزاری کارگاه آموزشی برای دانش آموزان	۹۸/۱/۲۱
	۲- ترویج و اشاعه آداب و مناسک دینی	شرکت در فعالیت های دینی و مذهبی و ارائه خدمات به دانش آموزان در انجام مراسم	۹۸/۱/۲۸
مهارت های عمومی و توسعه فردی	۱- پرورش خلاقیت و نوآوری	ارائه نتایج فعالیت های پژوهشی (تولید گاز هیدروژن) برای بادکنک های تولد و نقاشی روی بادکنک ها	۹۸/۲/۴
	۲- تقویت مهارت های زندگی (انتخاب و تصمیم گیری)	انجام نمایش های خلاق	۹۸/۲/۱۱
	۳- تقویت مهارت نوشتاری	نوشتن انواع متون ادبی از قبیل داستان و زندگی نامه	۹۸/۲/۱۸
	۴- تقویت مهارت های زندگی (برنامه ریزی)	آموزش برنامه ریزی برای اوقات فراغت	۹۸/۲/۲۵



ارزیابی نتایج بدست آمده

با توجه به این که هدف درس هنر در دوره ی ابتدایی تربیت هنری است، کودکان باید زندگی هنرمندانه ای داشته باشند. با قوانین و الفبای زیبایی هنر آشنا شوند. از اشیای دور ریختنی، کاغذهای رنگی و باطله و مواد طبیعی مثل میوه، دانه ها، برگ ها و شن و سنگ و ... بتوانند آثار هنری خلق کنند و محصول هنری تولید نمایند. حس زیبایی شناسی و روحیه خلاق خود را پرورش دهند، چرا که خلاقیت در این امور کوچک می تواند زمینه خلاقیت های بزرگ در آینده را برای دانش آموزان فراهم کند. هنر کمک می کند که ذهن با آزادی و در فضایی آرام حرکت کند؛ موارد جدید را کشف کند و اندیشه های تجربه نشده را بروز دهد. ما به دنبال تغییر و تحول شگرفی در مدرسه نبودیم. همین که توانستیم دیدگاه معلمان را به هنر و درس هنر تغییر دهیم و آن ها را به هنر و کار کردن در زنگ هنر همراه با دروس دیگر علاقه مند کنیم، خود موفقیت بزرگی است. حداقل دانش آموزان از نیمه سال تحصیلی طعم رنگارنگ زنگ هنر را چشیدند و توانستند روحیه خلاق و حس زیبایی شناسی خود را در این زنگ بیازمایند و کارهای هنری ارزشمندی را خلق کنند.

واکنش نسبت به موقعیت جدید

ما با این اقدام به این نکته رسیدیم که علت اصلی توجه نکردن معلمان به درس هنر، اول خواست فردی خود معلم و علاقه مند نبودن به رشته هنر و هنرمند نبودن خود معلم است و گرنه بقیه موارد در حاشیه هستند و هر معلم با مطالعه کتاب های هنری و آمادگی قبلی می تواند کلاس خود را از درس هنر بی بهره نگذارد. هر چند مسائلی چون کمبود فضا، امکانات و تجهیزات، توجه مدیر و مسئولین اداره در بازرسی ها و والدین به این درس و به تبع آن تغییر در دیدگاه معلمان بی تاثیر نیست. با توجه به مثبت بودن نتایج این تجربه، معلمان مدرسه به ارزش درس هنر پی بردند و سعی کردند با توجه به مشکلات بیان شده از این درس به نحوه احسن استفاده کرده و حتی از این درس برای پیشرفت در دروس دیگر استفاده کنند.

جدول شماره ۲. گزاره ها و مضمون ها

کد	گزاره	عنوان	مضمون
۱	سال تحصیلی اخیر در آموزشگاه.... پر شور و شغف	هیجان	احساسی
۲	ورود به کلاس و مدرسه با انگیزه بررسی مشکل	احساسی	احساسی
۳	به همراه دانش آموزان	دانش آموز	اجتماعی
۴	مدرسه واقع در شهرستان....	مدرسه	مکان
۵	در بررسی از دانش آموزان احساس کردم	احساسی	احساسی
۶	این انگیزه در من ایجاد گردید که....	انگیزه	احساس
۷	توجه من به دانش آموزان جلب شد	توجه	توصیف
۸	دیگر کارکنان هم نظرشان این بود....	کارکنان	تربیتی
۹	ادای احترام دانش آموزان	کلاس	آموزشی
۱۰	با دانش آموزان ارتباط برقرار نمودم	ارتباط	اجتماعی
۱۱	در تدریس از روش های نوین استفاده می نمودم	تدریس	آموزشی
۱۲	به عنوان معلم و کارورز	کارورز	آموزشی
۱۳	الگوهای نوین تدریس را رعایت کردم.	تدریس	آموزشی

منابع

شریعتمداری، علی، (۱۳۹۵)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل؛ وابسته به سازمان تبلیغات اسلامی.

مهدی زاده، علیرضا. (۱۳۸۸). مجله رشد و آموزش هنر، شماره ۱، دوره هفتم.

National Council for the Social Studies. (2017). Powerful, Purposeful Pedagogy in Elementary School Social Studies. A Position Statement of the National Council for the Social Studies. Social Education 81(3), pp 186– 189.

آسیب شناسی دوره های ضمن خدمت معلمان

راضیه کیانی بروجنی شایسته میرطلایی شهرضا

۱- دانشجوی کارشناسی، استان چهارمحال بختیاری، شهرستان بروجن

۲- کارشناس علوم تربیتی، استان چهارمحال وبختیاری، شهرستان بروجن

چکیده

دستیابی به اهداف واقعی دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان یکی از معضلات اساسی نظام های تربیتی است. در ایران نیز با وجود اقدامات انجام شده، شواهد مستقیم و غیر مستقیم درباره اثربخشی آموزش های ضمن خدمت معلمان، نتایج چندان کارآمد و خشنود کننده ای را نشان نمی دهند. به طوری که انتظار اصلاحات و اقدامات تخصصی در این زمینه از سوی مسئولان و کارشناسان رو به افزایش است. بر این اساس هدف مقاله حاضر بررسی آسیب شناسی دوره های ضمن خدمت معلمان می باشد. این مقاله ابتدا به بررسی دوره های ضمن خدمت معلمان پرداخته و سپس آسیب هایی که پیش روی این دوره ها وجود دارند را مشخص کرده است. در پایان تاکید بر آن دارد که تناسب برنامه ها با انتظارات و نیازمندیهای معلمان به عنوان مخاطبان اصلی دوره های ضمن خدمت موجب بهبود کارایی کلی چنین برنامه هایی خواهد شد و از آنجایی که آموزش ضمن خدمت فرایند این نظام دار است؛ از این رو باید به آن به طور نظام دار توجه شود و باید روش معینی برای طراحی برنامه و اجرایی آنها اتخاذ شود.

کلید واژه: ضمن خدمت، آموزش ضمن خدمت معلمان، آسیب شناسی

۱- مقدمه

هزاره سوم میلادی، با جهانی شدن آموزش، و با رشد فزاینده فناوری اطلاعات، ارتباطات و تغییرات سریع در دانش و مهارت ها همراه بوده است. [۱] سازمان های امروزی از ارکان مهمی از قبیل سرمایه، نیروی انسانی، فناوری و مدیریت تشکیل شده یافته اند که به زعم بسیاری از صاحب نظران، نیروی انسانی مهمترین رکن در این بین است. زیرا کارایی

سازمان ها منوط به انجام وظایف درست و صحیح این نیروها در دایره صفی و ستادی است. از آن جایی که ۷۰ درصد از منابع و سرمایه سازمان ها را منابع انسانی تشکیل می دهد، لذا تامین این سرمایه انسانی مستلزم انجام فعالیت های آموزشی منظم در تمامی سطوح سازمانی است. [۲] آموزش منابع انسانی را یک سرمایه گذاری اجتماعی قلمداد کرده اند. چون سازمانها متناسب با عصر فناوری اطلاعات به طور مداوم سعی می کنند فرصت هایی را برای توسعه توانمندی های منابع انسانی خود فراهم سازند تا عملکرد آنها بهبود یابد. [۳] بنابراین در جامعه ای که به سرعت در حال دگرگونی است آموزش کارکنان نه تنها مطلوب بوده، بلکه فعالیتی است که هر سازمانی باید برای آن منابعی در نظر بگیرد تا همواره منابع انسانی کارآمد و مطلعی در اختیار داشته باشد. [۴] البته نوع و میزان آموزش کارکنان سازمان ها به میزان اهمیت کیفیت محصولات و خدمات ارائه شده به مشتریان یا ارباب رجوع و همچنین به اهمیت مهارت های نیروی کار برای سازمان ها بستگی دارد. [۵] که در یک طبقه بندی کلی به دو نوع آموزش قبل از خدمت و آموزش ضمن خدمت تقسیم میشود. [۶]

امروزه آموزش و پرورش منابع انسانی به عنوان یکی از استراتژی های اصلی دستیابی به سرمایه انسانی و سازگاری مثبت با شرایط تغییر قلمداد می شود. [۷] به دلیل ویژگی هایی که نفس هر نوع کار با خود به همراه دارد و همچنین به دلیل تغییر و توسعه فناوری ها، در بسیاری از موارد کارکنان سازمان ها فاقد برخی از توانمندی های لازم برای انجام وظایف محوله میشوند. از طرف دیگر ممکن است سازمان پس از گزینش کارکنان متوجه شود که آن ها مهارت ها، دانش و یا توانایی انجام موفقیت آمیز فعالیت ها را ندارند و باید آنها را برای انجام بهتر وظایف شان آموزش داد و یا اگر سازمان مایل به استفاده از کارکنان خود در مقام هایی با مسئولیت بیشتر باشد، به اجبار مبادرت به تامین طیفی از آموزش های ضمن خدمت در درون و یا خارج از محیط کاری نماید. [۸] یکی از اهداف مهم هر واحد آموزشی، اطمینان از اثربخش بودن دوره های آموزش ضمن خدمت است. برای نیل به این هدف باید نقاط ضعف و آسیب های تهدید کننده این دوره ها شناسایی و برطرف شوند. با توجه به نقش معلمان در نظام های تربیتی، بدیهی است اجرای برنامه هایی که بتوانند کارایی و اثربخشی آموزش های ضمن خدمت طراحی شده برای توانمندسازی معلمان در مواجهه با نیازمندی های

کلاس افزایش دهند، ضرورتی انکارناپذیر است. یافته های جدید در حوزه مطالعات روانشناسی تربیتی تاکید دارند که باید به میزان متغیرهای مربوط به دانش آموزان و بهبود کیفیت آموزش و یادگیری آنها، به آمادگی و مهارت های معلمان نیز برای کارآمدی بیشتر در حرفه خود توجه کرد. [۹]

۲- آموزش ضمن خدمت

متداول ترین روش آموزشی که در حین کار انجام می گیرد آموزش ضمن خدمت است. [۱۰] شایع بودن این روش می تواند به دو عامل نسبت داده شود: آسان بودن آن و کم هزینه بودن. [۱۱] آموزش ضمن خدمت اشاره به یک روش آموزشی دارد که یک فرد مجرب و ماهر کارآموزان را در انجام مهارت های شغلی در محیط کار آموزش می دهد. [۱۲]

آموزش ضمن خدمت در مفهوم سنتی که به معنای انتقال مجموعه ای از مهارت ها و فنون به شکل استاد- شاگردی است. سابقه ای بسیار طولانی دارد. آنچه موجبات توجه بنیادی به آموزش ضمن خدمت به مفهوم جدید را ایجاد و تسهیل کرد، گستره تغییر و تحولاتی بود که دستاوردهای مهمی به خصوص در قلمرو فناوری به همراه داشت. [۱۳] پیر و گاتر آموزش ضمن خدمت را نوعی کوشش نظام دار تلقی می کنند که هدف اصلی آن عبارت است از هماهنگی و همسو کردن آرزوها، علایق و نیازهای آتی افراد با نیازها و اهداف سازمان در قالب کارهایی که از افراد انتظار می رود. [۱۴] در بنیاد آموزش های ضمن خدمت این باور وجود دارد که این نوع آموزش ها می تواند دانش و مهارت مشارکت کنندگان را افزایش دهد و نگرش آنها را مثبت گرداند. این نوع آموزش ها هنگامی مفید خواهد بود که اعضا بخواهند یاد بگیرند و سرپرستان بخواهند یاد بدهند. [۱۵] آموزش ضمن خدمت یک فعالیت عملی برای توسعه دانش و مهارت های حرفه ای است که به واسطه فرایند آموزش تحقق می پذیرد. به بیان دیگر آموزش های ضمن خدمت دربرگیرنده آموزش هایی می باشد که برای بهبود عملکرد پرسنل و در نتیجه افزایش کارایی سازمان ارائه می شود. آموزش ضمن خدمت اساتید در دانشگاه ها ضرورتی اجتناب ناپذیر برای بهبود کیفیت علمی دانشگاه ها در جهان پر رقابت امروز می باشد. [۱۶] آموزش ضمن خدمت با هدف رشد حرفه ای معلمان عبارت

است از فعالیت های نظام داری که به منظور بهبود و ارتقای مهارت ها ، دانش ، کارآمدی و سایر مشخصه های فرد به عنوان یک معلم طراحی و اجرا می شود. هدف این آموزش ها علاوه بر بهبود کارآمدی، کسب نگرش ها و هنجارهای مطلوب در گرایش به حضور و پیگیری برنامه های ضمن خدمت است. [۱۷] والتر در مطالعات خود در زمینه نیروهای انسانی اظهار داشته است که افراد در هر حرفه ای در سازمان ها، تنها از ۲۰ تا ۳۰ درصد توانایی های خود استفاده می کنند و این در حالی است که اگر آموزش های لازم ارائه شوند و معلمان به طور شایسته ای برای حضور در برنامه ها برانگیخته شوند، می توانند از ۸۰ تا ۹۰ درصد توانایی های خود بهره مند شوند. [۱۸] برنامه های آموزش ضمن خدمت معلمان که در زمره برنامه های آموزش بزرگسالان قابل بررسی است دارای ابعاد حساس و قابل تامل تری نسبت به سایر آموزش های رایج می باشند. انگیزش در آموزش بزرگسالان عامل مهمی است. به طوری که میل به یادگیری بیش از خود یادگیری اهمیت دارد. هرچند آمادگی های قبلی و هوش نیز در میان عوامل وجود دارند، ولی عوامل انگیزاننده جایگاه ویژه ای دارند. برقراری رابطه درست و نیرومند میان وقت، استعداد، نیاز های بزرگسالان، ویژگی برنامه های آموزشی و انتخاب اهداف واقعی و کوتاه مدت از عواملی هستند که بر انگیزه بزرگسالان تاثیر فراوانی می گذارند. [۱۹] احساس نیاز و بازخورد های درونی و بیرونی لازمی حضور و پیگیری برنامه های ضمن خدمت از سوی معلمان است. یکی از عمده ترین دلایل توجه به آن دسته از عوامل موثر در کیفیت برنامه های ضمن خدمت که از نظر معلمان نیز به عنوان عوامل برانگیزاننده محسوب می شوند، لزوم توجه به این موضوع است که چنانچه معلمان صرفاً بر اساس مقررات آموزشی و یا سایر مشوق های بیرونی مجبور به شرکت در دوره های ضمن خدمت شوند، اهداف واقعی برنامه ها تحقق نخواهد یافت.

برنامه های آموزش ضمن خدمت موثر برای معلمان باید دارای ویژگی های زیر باشند:

- ۱- ترغیب به مطالعه مجلات تخصصی و دوره ای مناسب معلمان
- ۲- شرکت در سخنرانی ها و کارگاه های آموزشی و کنفرانس ها
- ۳- استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینه روش های تدریس و سبک های یادگیری
- ۴- استفاده موثر از اینترنت



۵- خود ارزیابی های منظم از اثربخشی آموزشی معلمان

۶- فرصت برای مشارکت دادن منظم تجارب و ایده های معلمان به صورت رسمی و غیر رسمی [۱۶]

۳- آسیب های دوره های ضمن خدمت

وقتی از آسیب شناسی سازمانی سخن به میان می آوریم سازمان به بدن انسان تشبیه می شود این یک استعاره است و در توضیح آن گفته می شود همان طوری که امکان دارد از اجزای مختلف بدن انسان دچار بیماری و آسیب شود، بخش های مختلف سازمان نیز ممکن است دچار آسیب شود. آسیب شناسی سازمانی مفهومی است که در سده نوزدهم از علوم زیستی گرفته شده و دانشی است برای بررسی و ریشه یابی بی نظمی های سازمانی. همان گونه که آسیب های مربوط به بدن انسان ممکن است منشاء وراثتی و یا محیطی داشته باشد، آسیب های وارده بر سازمان نیز ممکن است در نتیجه عوامل درونی و یا بیرونی ایجاد شود. سازمان های عمومی و دولتی در مقایسه با سازمان های خصوصی بیشتر درگیر آسیب های درونی هستند تا بیرونی. هدف آسیب شناسی سازمانی ایجاد چارچوبی است که بتواند برای افزایش تلاش ها در جهت برقراری سلامت سازمانی ایجاد انگیزه نماید. [۲۰]

منظور از آسیب شناسی، شناسایی علل و ریشه عواملی است که در بروز بحران در پدیده های مختلف نقش دارند و این عوامل می توانند روند بالندگی و کارآمدی پدیده ها را مختل سازند. هدف آسیب شناسی یافتن علت یا علل رکود یا بحران در روند طبیعی پدیده ها و فعالیتهاست. آسیب شناسی فرایندی است نظام مند از جمع آوری داده ها به منظور تعامل اثربخش و سودمند در راستای حل مشکلات، چالشها، فشارها و محدودیت های محیطی در سازمان می باشد. [۱۶] کانکو در مطالعه خود نشان داده است، آموزش های ضمن خدمت بر خلاف رویه سنتی خود که اغلب بدون توجه به نیازهای معلمان طراحی شده و شامل گستره ای از فعالیت های رسمی و غیر رسمی مدرسه می باشند، ضروری است تا بر اساس ارزیابی های معلمان از عملکرد ها و نیازهای تربیتی موجود طراحی شوند.

با وجود اجرای گسترده برنامه های مهارت آموزی و ارتقای کیفی حرفه معلمان،

اغلب نتایج گزارش شده از منابع اصلی نشان می دهند که شیوه ها و عملکرد های کلاسی معلمان چندان بهبود نیافته است. اسماعیلی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کمی نبودن آموزش ضمن خدمت کارکنان، عدم نگرش برنامه ریزی شده نسبت به طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های آموزش ضمن خدمت، عدم هماهنگی میان انواع آموزش های ضمن خدمت، ناپیوستگی آموزش های ضمن خدمت، استاندارد نبودن آموزش های غیرحضوری، روشن نبودن جایگاه تحقیقات در نظام آموزش ضمن خدمت، نبود ارتباط نظام دار میان سازمان ها و موسسات آموزشی، عدم پایگاه اطلاعاتی منسجم، اداره واحدهای آموزش توسط روسای غیرمتخصص، عدم تربیت کارکنان متخصص در امر آموزش کارکنان، نبود انجمن یا نشریه حرفه ای مناسب، عدم جذب اعضای هیئت علمی برای آموزش کارکنان سازمانی و حاکمیت محفوظات از عوامل و شرایط آسیب زا در این دوره ها می باشند. [۲۱] نتایج حاصل از پژوهشی در نظرسنجی از شرکت کنندگان در یک دوره آموزش ضمن خدمت به این نتیجه رسیدند که مسائل و موضوعات زیر در مطلوب نبودن این دوره نقش دارند:

۱- آموزش ها فاقد عمق و محتوای کافی بودند (۳۶ درصد)

۲- اکثر شرکت کنندگان قبلا اطلاعات ارائه شده را می دانستند (۳۳ درصد)

۳- ضعف علمی مربیان (۲۳ درصد)

۴- ۶۲ درصد از همه کارمندان پاسخ دهنده احساس می کردند که نظر آنها در مورد پیشرفت محتوای آموزش های ضمن خدمت اعمال نمی شود [۱۶]

۴- نتیجه گیری

نتایج حاصل از این مقاله نشان می دهد که نیروی انسانی مهمترین عامل رشد و توسعه هر سازمانی است و افزایش کیفیت آن ضروری می باشد و در این راستا رشد کیفی نیروی انسانی مستلزم دادن آگاهی ها و آموزش های لازم همگام با رشد سریع علوم و فناوری می باشد از این رو آموزش دوره های ضمن خدمت اهمیت می یابد.

در این مقاله می توان دریافت که معلمان برای بهره مندی از برنامه های آموزش ضمن خدمت با ترکیبی از عوامل انگیزشی درونی و بیرونی برانگیخته می شوند

که سهم و نقش هر کدام از آنها در جذب و نگهداری و فعال معلمان در دوره های



ضمن خدمت ضروری است. از طرفی برای عدم اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت موارد زیر را می‌توان مطرح کرد: رویکرد غیر منسجم، آموزش مستقیم، عدم برخورداری از تداوم و استمرار، غیر فعال بودن یادگیرنده، کوتاه بودن زمان آموزش، تکراری بودن مطالب و اجبار برای حضور.

۵- منابع

- ۱- کارنوی، مارتین، (۱۳۸۴). جهانی شدن و اصلاحات آموزشی، (آنچه برنامه ریزان باید بدانند)، ترجمه محمدحسن میرزامحمدی و محمدرضا فریدی، تهران، سیطرون.
- ۲- عباسیان، عبدالحسین. (۱۳۸۵). اثربخشی دوره‌های آموزشی (مدل کریک پاتریک)، تدبیر، شماره ۱۷۰.
- ۳- رنگریز، حسن؛ عظیمی، نازگل. (۱۳۸۴). منابع انسانی در هزاره سوم، تهران: شرکت چاپ و نشر بازرگانی.
- ۴- دولان، شیمون، ال؛ شولر، رندال، اس. (۱۳۷۸). مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی، مترجمان: طوسی، محمد علی؛ صائبی، محمد. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، چاپ چهارم.
- 5-Baldvin, John, R. (1999). *Innovation, Training And Success, Micro-Economic Analysis Division, Ottawa, Statistics Canada.*
- ۶- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: سمت.
- ۷- ایمانی، محمد تقی؛ ربیعی، مجید. (۱۳۸۷). نیازسنجی آموزشی در برنامه ریزی استراتژیک آموزشی با استفاده از الگوی عناصر سازمانی. تهران: نشریه علمی پژوهشی اطلاع رسانی مدیریت، سال نوزدهم، شماره ۱۳۴-۱۳۳.
- ۸- کاظمی، محمد؛ همراهی، مهرداد. ۱۳۸۸. آسیب شناسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت براساس مدل سیپ (مطالعه موردی، استان فارس) پژوهش‌های مدیریت. سال دوم. شماره چهارم.
- 9- Patrick. H.; Anderman. L.H.; Bruening. P.S. & Duffin, L.C. (2012). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Educational Psychologist*; 46(2): 71-83.
- ۱۰- سعادت، اسفندیار. (۱۳۷۸). مدیریت منابع انسانی، تهران، سمت، چاپ سوم.
- 11- De cenzo, D. A & ROBBINS. (2002). S.P. Human resource management, JOHN Wiley & sons inc.
- 12- Noe, P.A & Hollenbeck, j, R & Gerhard. B, A & Wright, P.M (2004). *Fundamentals of human resource management*. New York: McGraw-Hill.



13-Wood hall, M. (2001). Cost-Benefit Analysis in Education planning. Paris: UNESCO/IIEP.

14-Fathi Vajargah, K. (2005). In-Service Education Planning, Tehran, press: SAMT. (in Persian)

15-Sloman, M. (2003). Professional Education Strategies, Translated by Zeai Big deli, Mohammad, Tehran: SARGOL. P 250. (in Persian).

۱۶-فرهادی، محدثه؛ خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). آسیب شناسی دوره های ضمن خدمت از دیدگاه اعضای هیئت علمی براساس الگو C۳. فصلنامه علوم رفتاری.

۱۷- فرزانه. م؛ پورکریمی، ج؛ عزتی، م (۱۳۹۴). "بررسی رابطه صلاحیتهای حرفهای با توانمندی روانشناختی دبیران دوره متوسطه شهرستان شیروان". فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی.

18-Walter, D. (2000). Competency – based on the jobtraining for ariation maintenance inspectioninternational. Journal of Industrial ErgonomicJ. 26, 249-259.

۱۹- آجنتالیند و جانسون، ا. (۱۳۷۸). سوادآموزی بزرگسالان در جهان سوم: بررسی هدفها و راهبردها. ترجمه مرتضی مشتاقی، تهران: انتشارات مدرسه، چاپ دوم.

20-Alvardo, J,M. Organizational Pathology,1984(www.centrogeo.org).

21-Conco, Z.P. (2004). How effective is in- servicetraining for teachers in rural school contexts?Submitted in partial fulfillment of the requirementsfor the M.PHIL in education forcommunity development. University of Pretoria.

مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران

سیدصادق نبوی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح و بهبود جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران انجام شده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کتابها، پایان نامه ها، گزارش های پژوهشی، مقاله ها و فصلنامه ها، بانکهای اطلاعاتی خارجی در حوزه تربیت معلم بوده که از بین آنها تعدادی کتاب آموزش و پرورش تطبیقی و تعدادی مقاله، پایان نامه و گزارش پژوهشی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته اند به عنوان نمونه آماری برای تحلیل انتخاب شدند. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج بردی است. واحدهای تطبیق در این مطالعه، از میان کشورهای توسعه یافته کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، و کشورهای در حال توسعه کشورهای چین، مالزی، سنگاپور و ترکیه انتخاب شده است. نتایج پژوهش نشان داد که در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه ای و علایق شغلی داوطلبان از معیارهای اصلی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می شود. بر مبنای نتایج حاصله پیشنهاد می شود در جذب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان، ویژگی های شخصیتی و سلامت روانی داوطلبان از طریق آزمون های روان شناختی معتبر مورد ارزیابی علمی قرار گرفته و به منظور گزینش افراد اصلح، بومی گزینی داوطلبان در کدرشته محل های دانشگاه، از منطقه آموزشی یا شهر به استان و استان های همجوار گسترش یابد و حداقل سه برابر ظرفیت دانشگاه، داوطلب برای فرایند مصاحبه معرفی شود.

کلید واژه: جذب دانشجو، تربیت معلم، مطالعه تطبیقی

مقدمه

بهبود تعلیم و تربیت در هر کشوری مبتنی بر بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. لذا ایجاد تحول در نظام های تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام های آموزشی دانست. 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 بکارگیری معلمان با بر خوردار از صلاحیت های شخصیتی، حرفه ای و تخصصی می باشد. شاید بتوان اذعان کرد که انتخاب شعارآرامی "دانشگاه فرهنگیان رکن اساسی تحول و تعالی آموزش و پرورش" از سوی مسئولان نظام آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در واقع در راستای تحقق بخشی به این امر مهم بوده است.

ژان پیاژه^۱ روان شناس معروف سوئیسی در خصوص نقش و تأثیر شگرف معلم بر فرایندهای تربیتی- آموزشی قصد شده برای ارتقای دانش آموزان با رویکرد بازسازی آموزش و پرورش سنتی و جاری در جوامع مختلف می گوید: "زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد با شکست رو به رو خواهد شد" (کاردان، ۱۳۷۰؛ به نقل از صافی، ۱۳۸۲). رابر^۲ (۲۰۰۶) معتقد است که در عصر انفجار دانش و اطلاعات برای استفاده از فناوری های جدید، آموزش و پرورش نیازمند معلمان اثربخش می باشد. آموزش و پرورش با جذب و به کارگیری و تربیت معلمان اثربخش، در اهداف خود موفق خواهد شد (به نقل از ریکنبرگ^۳، ۲۰۱۰).

پیترسون^۴ (۲۰۰۲) اعتقاد دارد که یک سیستم معتبر آموزشی باید معیارهای ویژه ای برای انتخاب معلم داشته باشد، ایده های مهم درباره فرایند یاددهی- یادگیری را در نظر بگیرد و سعی بر پیش گویی تدریس خوب داشته باشد. کارول^۵ (۲۰۰۹) در مقاله

1. Piaget, J
2. Rabore
3. Rekinberg
4. Peterson, J
5. Caroll



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^۱ (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، مصاحبه‌ها و ویژگی‌های مشخص شده در فرایند انتخاب و گزینش داوطلبان انجام گیرد.

بولز و همکاران^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی الگویی برای انتخاب دانشجومعلمان ارائه دادند که در آن طیف گسترده‌ای از ارزیابی‌ها در زمینه توانایی تفکر، تعامل اجتماعی، علایق درونی، توانایی استدلال و تصمیم‌گیری موجود بودند. اسپوستا^۳ (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که ایجاد یک انگیزه قوی در دانش‌آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشأت نمی‌گیرد، بلکه به طور عمده ویژگی‌های شخصیتی، دیدگاهها، نگرش‌ها، رفتار و عمل وی در آن دخالت دارد، و مجموع این ویژگی‌ها فضای کلاس را آرام و مشارکت پذیر نموده، و ارتباط غیررسمی میان معلم و شاگرد را باعث می‌شود (به نقل از همرانوا^۴، ۲۰۱۵).

یافته پژوهش لاورنس^۵ (۲۰۱۳) در مورد دانشجومعلمان برونئی " نشان می‌دهد که برخورداری از سلامت روانی مناسب، شاخصی از بهزیستی روان‌شناختی مطلوب برای معلمان است. برای پیشگیری و محافظت کودکان از مواجهه شدن با معلمانی با سلامت روانی پایین، دانشجومعلمان باید از نظر بهزیستی روان‌شناختی غربال‌گری شوند.

دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش توانایی کلامی، دانش کافی، راهبردهای تدریس، گواهی‌نامه معلمی، مهارت‌های مدیریت کلاس و آزمون شایستگی را به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌هایی تلقی می‌کنند که باید در فرایند جذب و انتخاب معلمان مورد توجه قرار داد (استرانگ^۶، ۲۰۰۲).

1. Bohlander, G & Snell, S

2. Bowles & others

3. Spousta

4. Hamranová

5. Lawrence

6.. Stronge, J

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 به طور کامل شکل نگرفته است و معلم می‌تواند تاثیر فراوانی بر کودکان داشته باشد (به نقل از فراهانی، نصرافهانی و شریف، ۱۳۹۱).

در فرانسه انتخاب دانشجو برای دوره تربیت معلم ضوابط دقیقی دارد. برای شرکت در این دوره بهترین دانش‌آموزان از طریق امتحان انتخاب می‌شوند. سیستم گزینش دانشجو به این صورت است که ابتدا از داوطلبان یک امتحان کتبی به عمل می‌آید و سپس با قبول شدگان آن مصاحبه می‌شود. در پایان دوره کسانی که با امتیازات بیشتر فارغ التحصیل شده‌اند می‌توانند از طریق شرکت در آزمون به دوره‌های عالی‌تر راه پیدا کنند (فرجاد، ۱۳۸۲).

تربیت معلم یک بخش مهم و به رسمیت شناخته شده در آموزش عالی فنلاند است. همه معلمان فنلاندی باید مدرک کارشناسی ارشد داشته باشند. معلمی در مدارس ابتدایی در فنلاند بسیار رقابتی است و به اتمام رساندن مدارس متوسطه دوم عمومی و موفقیت در آزمون جامع کافی نیست. داوطلبان تربیت معلم باید نمره‌های بالا، شخصیت مثبت، مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی داشته باشند. سالانه فقط یکی از ۱۰ نفر متقاضی برای تدریس در مدارس ابتدایی فنلاند پذیرفته می‌شود (سالبرگ، ترجمه مقدم و سهرابی، ۱۳۹۵).

در استرالیا شرایط ورود به دوره‌های تربیت معلم، دارا بودن گواهی نامه پایان تحصیلات ۱۲ ساله دوه متوسطه و براساس نتایج آزمونهای ورودی، به خصوص به دست آوردن نمره‌های خوب در زبان انگلیسی و ریاضیات می‌باشد. ورود به دوره‌های آموزشی بالاتر عموماً منوط به دریافت درجات تحصیلی پایین‌تر و کسب تجربه کافی است (الماسی، ۱۳۸۲؛ سنگری و آخش، ۱۳۹۶).



در سیستم آموزش و پرورش سوئیس به انتخاب معلم توجه مخصوص معطوف می‌شود. انتخاب دانشجو برای مراکز تربیت معلم از طریق امتحان و مصاحبه انجام می‌شود و تابع معیارها و ضوابط مشخصی است. بویژه نسبت به انتخاب و تربیت معلم ابتدایی توجه بیشتری می‌شود (فرجاد، ۱۳۸۲).

در کشور چین به دلیل وجود شرایط کاری مناسب در مدارس، ورود به حرفه معلمی رقابتی است. بسیاری از دانشگاه‌های تربیت معلم، داوطلبان حرفه معلمی را از میان فارغ التحصیلان مدارس تکمیلی دوره متوسطه براساس نمرات آزمون ورودی از دروس ریاضی، فیزیک، شیمی، کامپیوتر و زبان خارجی انتخاب می‌نمایند و داشتن توانایی‌های جسمانی و روانی برای تدریس، و نداشتن سوء پیشینه کیفری داوطلبان از شروط پذیرش در دوره تربیت معلم محسوب می‌شود (سمندری، ۱۳۹۶).

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^۱، ۲۰۰۳).

در کشور مالزی هدف نظام آموزش و پرورش برخورداری از معلمین با کیفیت، دارای سطح آموزشی بالا و هماهنگ با استانداردهای جهانی است. از شرایط ورود به تربیت معلم داشتن دیپلم کامل متوسطه، قبولی در آزمون ورودی، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی، داشتن صلاحیت آموزشی برای تدریس در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه است (سمندری، ۱۳۹۶).

در سنگاپور شرایط ورود به حرفه معلمی بسیار دقیق بوده و مؤسسه ملی آموزش، دانش آموختگان مستعد مدارس متوسطه را جذب می‌کند. متقاضیان حرفه معلمی توسط هیاتی از معلمان، مدیران بازنشسته، مقامات وزارتی و کارکنان موسسه ملی آموزش مصاحبه می‌شوند. این هیات بر اساس عملکرد تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان، مطابق با معیارهای تعیین شده وزارت آموزش و پرورش، داوطلبان را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند (آزمون، ۱۳۹۴؛ وانگ و همکاران^۲، ۲۰۱۳؛ به نقل از نامداری پژمان، ۱۳۹۷).

در دانشگاه‌های تربیت معلم امریکا، معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفه معلمی

1. Terhart

2. Wang et al

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).

در ترکیه نظام تربیت معلم در سالهای اخیر دچار تغییراتی شده است و برای داشتن معلم کارآمد برای اجرای برنامه‌های آموزشی، نیاز به معلم با کفایت افزایش پیدا کرده که آن سرآغازی برای افزایش در کیفیت برنامه‌های تربیت معلم شده است. وزارت آموزش و پرورش ملی اقدام به اصلاحاتی در تربیت معلم نظیر الزام دانشجومعلم به گذراندن دوره تدریس حرفه‌ای، افزایش دوره‌های عملی و تجربه مدرسه، افزایش مدت زمان آموزش روش‌شناسی در زمینه تخصصی، و توجه بیشتر به کارورزی به عنوان بخش مهمی از برنامه‌های درسی تربیت معلم نموده است (یوکسل^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از نامداری پشمان، ۱۳۹۷).

آقازاده در مورد نحوه پذیرش دانشجو معلمان در کانادا می‌گوید "۶۵ تا ۹۵ درصد افراد به صورت 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).

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 چشم انداز 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.

1. Yuksel

با عنایت به مطالب مذکور و تجربه پژوهشگر در طول سالیان متمادی به عنوان مصاحبه‌گر در فرایند انتخاب داوطلبان ورود به حرفه معلمی و مدرس دانشگاه فرهنگیان، به نظر می‌رسد یکی از مشکلات اساسی در دانشگاه فرهنگیان، انتخاب برخی از داوطلبان برای ورود به دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه است که از صلاحیت‌های، جسمانی، شخصیتی و حرفه‌ای لازم برای احراز شغل معلمی برخوردار نیستند که این مسئله می‌تواند علاوه بر وارد نمودن آسیب‌های روانی به خود دانشجویان، خسارت‌های جبران‌ناپذیری بر نظام آموزش و پرورش کشور وارد نماید. هدف پژوهش حاضر مطالعه و مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح و بهبود جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران است. لذا با توجه به موارد فوق، در این پژوهش مسأله اصلی این است که فرایند جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟ و اینکه چه تفاوت‌ها و شباهتهایی میان نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه با ایران در فرایند جذب دانشجو معلم وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بوده و اطلاعات مورد نیاز 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 مورد نیاز در زمینه جذب 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 فرانسه، فنلاند، استرالیا، و کشورهای در حال توسعه کشورهای چین، مالزی، سنگاپور و ترکیه 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 مورد نیاز در زمینه جذب 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 انجام شده است.

سوال ۱ - ملاک‌ها و معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران کدامند؟

برای پاسخ‌گویی به سئوال فوق اطلاعات لازم درباره ملاک‌های جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه از منابع مختلف جمع‌آوری گردید که به صورت خلاصه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ - ملاک‌ها و معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران

ردیف	کشور	ملاک‌های جذب دانشجوی تربیت معلم
۱	فرانسه	<ul style="list-style-type: none"> - داشتن دیپلم پایان دوره متوسطه - داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه - موفقیت در امتحان ورودی - قبولی در مصاحبه تعیین انگیزه و علاقه و صلاحیت حرفه‌ای - شرکت در امتحان شایستگی پایان دوره و دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی - برخورداری از سلامت جسمانی و روانی - قبولی در دوره یکساله کارآموزی - آرایه یک مقاله در زمینه آموزش و پرورش که طرز نویسندگی و برداشت داوطلب را از مسایل تربیتی نشان می‌دهد



۲	فنلاند	<p>- داشتن گواهینامه پایان دوره متوسطه دوم عمومی</p> <p>- داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه</p> <p>- موفقیت در آزمون ورودی ملی</p> <p>- کسب نمره قبولی در مصاحبه صلاحیت عمومی و حرفه‌ای</p> <p>- سلامت کامل جسمانی و روانی</p> <p>- داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی</p> <p>- جذب بهترین و باهوش‌ترین فارغ التحصیلان دوره متوسطه به حرفه معلمی</p> <p>- دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی در پایان دوره تربیت معلم</p>
۳	استرالیا	<p>- دارا بودن گواهینامه پایان تحصیلات متوسطه (۱۲ ساله آموزشی)</p> <p>- داشتن سوابق تحصیلی درخشان در دوره متوسطه</p> <p>- پذیرفته شدن در آزمون‌های ورودی مؤسسات آموزش عالی</p> <p>- کسب نمره قبولی در زبان انگلیسی و ریاضیات</p> <p>- دارا بودن دیپلم معلمی و یا لیسانس</p> <p>- کسب نمره قبولی در مصاحبه صلاحیت عمومی و حرفه‌ای</p> <p>- قبولی در آزمون صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی</p>
۴	چین	<p>- فارغ التحصیل مدارس تکمیلی متوسطه</p> <p>- قبولی در آزمون ورودی دانشگاه از دروس ریاضی، فیزیک، شیمی، کامپیوتر و زبان خارجی</p> <p>- قبولی در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی و حرفه‌ای</p> <p>- داشتن توانایی‌های جسمی و روانی برای تدریس</p> <p>- نداشتن سوء پیشینه کیفری</p> <p>- قبولی در آزمون صلاحیت معلمی در پایان دوره تربیت معلم</p>
۵	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>
۶	سنگاپور	<p>- دارا بودن گواهینامه پایان تحصیلات دوره متوسطه</p> <p>- داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه (سطح الف)</p> <p>- قبولی در امتحانات ورودی دانشگاه</p> <p>- جذب دانش‌آموختگان مستعد مدارس متوسطه</p> <p>- برخورداری از سلامت جسمانی و روانی</p> <p>- کسب نمره قبولی در مصاحبه تشخیص صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای شغل معلمی</p>

۷	ترکیه	- دارا بودن گواهینامه پایان دوره متوسطه - حداقل سن ۱۸ سالگی - قبولی در امتحانات ورودی - قبولی در مصاحبه علمی تعیین علاقه و صلاحیت معلمی - برخورداری از سلامت جسمانی و روانی و تناسب بدنی - نداشتن سوء پیشینه کیفری
۸	ایران	- سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی - داشتن استعداد، انگیزه و علاقه به خدمت در آموزش و پرورش - داشتن حداقل معدل کل ۱۵ در دوره متوسطه - داشتن گواهینامه دیپلم و دوره پیش دانشگاهی - داشتن حداکثر ۲۲ سال تمام در بدو ورود به دانشگاه - بومی بودن داوطلب در کد رشته-محل اعلام شده - قبولی در کنکور سراسری دانشگاهها - موفقیت در مصاحبه اختصاصی و دارا بودن صلاحیتهای عمومی و نمره علمی

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می شود در جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه بر ملاکهایی نظیر داشتن گواهینامه پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه ای و علایق شغلی داوطلبان تاکید شده است.

سؤال ۲ - تفاوتها و شباهتهای معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران کدامند؟
 برای پاسخگویی به سؤال فوق اطلاعات لازم درباره تفاوتها و شباهتهای معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه از منابع مختلف جمع آوری گردید که به صورت خلاصه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- شباهت ها و تفاوت های جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

ردیف	کشورهای مورد مقایسه	شباهت های جذب دانشجوی تربیت معلم
۱	فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران	در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاهها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه ای و علایق شغلی داوطلبان از معیارهای اصلی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می شود.
		تفاوت های جذب دانشجوی تربیت معلم



<p>در برخی از کشورها نظیر فرانسه، تربیت معلم بر عهده دانشسراهای مقدماتی (معلمان دوره ابتدایی) و دانشسراهای عالی (معلمان دوره راهنمایی و متوسطه) است. در فنلاند تربیت معلم بر عهده دبیرستانهای تربیت معلم در دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاهها است به این صورت که دانشگاه‌های فنلاند برنامه‌های آموزشی دو مرحله‌ای ارائه می‌دهند. اول یک دوره اجباری سه ساله برای برنامه دوره لیسانس و بعد از آن دانشجویان واجد شرایط ۲ سال در برنامه دوره کارشناسی ارشد شرکت می‌کنند که دست کم شرایط لازم برای دریافت گواهی نامه معلمی در فنلاند است. در استرالیا تربیت معلم بر عهده مؤسسات آموزش عالی و دانشگاههاست. دوره چهار ساله کارشناسی علوم تربیتی برای تدریس در دوره ابتدایی؛ و دوره دوساله کارشناسی ارشد معلمی (تدریس) پس از طی دوره کارشناسی در یک رشته موضوعی برای تدریس در دوره متوسطه ضروری است. در کشور چین تربیت معلم بر عهده دانشگاههای تربیت معلم است و هدف کلی نظام تربیت معلم افزایش کیفیت معلمی و ایجاد شرایط و ضوابط برای انتخاب معلم شایسته و فراهم نمودن زمینه برای یادگیری مادام‌العمر است. در مالزی تربیت معلم بر عهده دانشسراهای تربیت معلم است و در پایان دوره نیز به فارغ التحصیلان گواهینامه تدریس اعطا می‌شود.</p> <p>در کشور سنگاپور مسئولیت تربیت معلم بر عهده مؤسسه ملی آموزش است. گذراندن دوره چهار ساله کارشناسی برای تدریس در دوره ابتدایی و راهنمایی و کارشناسی ارشد برای معلمان دوره متوسطه ضروری است. در کشور ترکیه مسئولیت تربیت معلم به دانشگاهها و گذار شده است و معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان ملزم به گذراندن یک دوره تحصیلی چهارساله در دانشگاه و اخذ مدرک لیسانس می‌باشند.</p> <p>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 فرانسه، فنلاند، استرالیا و سنگاپور 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 فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که 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 کشور فنلاند در فرایند جذب دانشجو در تربیت معلم به بعد ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه به این بعد مهم داوطلبان کمتر توجه شده است.</p> <p>همچنین در کشورهای چین و ترکیه نداشتن سوء پیشینه کیفری یکی از ملاکهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم آنها محسوب می‌شود در حالی که در سایر کشورهای مورد مطالعه و ایران به این موضوع کمتر توجه شده است.</p>	<p>فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران</p>	<p>۲</p>
---	---	----------

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در برخی از کشورها نظیر فرانسه، چین، سنگاپور، مالزی و ایران تربیت معلم بر عهده دانشسراهای مقدماتی و عالی و دانشگاههای تربیت معلم است، ولی در کشورهای فنلاند، استرالیا و ترکیه تربیت

معلم بر عهده دانشگاه‌هاست. در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که اکنون در نظام تربیت معلم ایران دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی نمی‌باشد. در برخی کشورها نظیر فنلاند در فرایند جذب دانشجو در تربیت معلم به بعد ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر داشتن شخصیت مثبت و مهارت‌های بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه به این بعد مهم داوطلبان کمتر توجه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به کمبود پژوهش‌های علمی در زمینه جذب 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 جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران کمک شایانی نمود. پژوهش حاضر با هدف مطالعه و مقایسه تطبیقی جذب دانشجو در تربیت معلم کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به منظور دلالت بر اصلاح فرایند جذب دانشجو در نظام تربیت معلم ایران انجام شد.

نتایج پژوهش نشان داد که در جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه بر ملاک‌هایی نظیر داشتن گواهینامه پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاه‌ها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علایق شغلی داوطلبان تاکید شده است.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ملاک‌ها و معیارهای جذب دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین، مالزی، سنگاپور، ترکیه و ایران دارای مشابهت‌ها و تفاوت‌هایی است. در همه کشورهای مورد مطالعه، داشتن گواهینامه دیپلم پایان دوره متوسطه، داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه، قبولی در آزمون ورودی دانشگاه‌ها، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی داوطلبان، و کسب موفقیت در مصاحبه تشخیص صلاحیت علمی، حرفه‌ای و علایق شغلی داوطلبان



از معیارهای اصلی جذب دانشجو در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در برخی از کشورها نظیر فرانسه، چین، مالزی و سنگاپور تربیت معلم بر عهده دانشسراها و دانشگاههای تربیت معلم است ولی در کشورهای فنلاند، استرالیا و ترکیه مسئولیت تربیت معلم بر عهده دانشگاهها است. در ایران تربیت معلم بر عهده دانشگاههای فرهنگیان (تربیت معلم) است. در نظام تربیت معلم ایران بومی بودن داوطلب در کدرشته-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 فرانسه، فنلاند، استرالیا و سنگاپور 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 دوره‌های تربیت معلم لحاظ شده است. در نظام تربیت معلم کشورهای فرانسه، فنلاند، استرالیا، چین و مالزی بر دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی پس از گذراندن موفقیت آمیز دروس نظری و عملی و دوره‌های کارآموزی تاکید شده است در صورتی که 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 کشور فنلاند در فرایند جذب دانشجو در تربیت معلم به بعد ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر داشتن شخصیت مثبت و مهارتهای بین فردی عالی و تعهد به شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده، در حالی که در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه به این بعد مهم داوطلبان کمتر توجه شده است.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود در جذب دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم)، ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان نظیر پشتکار، تاب‌آوری، مهارتهای میان فردی و انگیزش در فرایند مصاحبه مورد بررسی قرار گرفته، همچنین سلامت روانی آنها از طریق آزمون‌های روان شناختی معتبر مورد بررسی دقیق علمی قرار گیرد. به منظور گزینش افراد اصلح برای تربیت معلم، بومی‌گزینی داوطلبان در کدرشته-محل‌های دانشگاه، از منطقه آموزشی یا شهر به استان و استان‌های همجوار

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 کارورزی توسط دانشجو معلمان به عنوان یکی از ملاک‌ها و شرایط ورود به حرفه معلمی و استخدام قطعی مدنظر مسئولان دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.

منابع

- آزمون، جواد. (۱۳۹۴). نظام تربیت معلم تربیت بدنی در سنگاپور. مجله رشد آموزش تربیت بدنی، دوره شانزدهم، شماره ۲، ۳۱-۲۶.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی (آلمان و انگلیس). تهران: نشر روان.
- الماسی، علی محمد. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: انتشارات رشد.
- 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.
- سالبرگ، پاسی. (۱۳۹۵). درس‌های فنلاندی. ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی، تهران: انتشارات مرآت
- سمندری، لطف الله. (۱۳۹۶). مقایسه تطبیقی نظام‌های تربیت معلم در کشورهای دنیا (ژاپن، آلمان، فرانسه، انگلستان، چین، مالزی، آمریکا)، در پنج مؤلفه: پذیرش، آموزش، گزینش، استخدام، حقوق و مزایا. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان.
- سنگری، محمود و آخش، سلمان. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۳۷، ۷-۳۲.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه‌های 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، احمد رضا 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 ۲-۱۲.

فرجاد، محمدعلی. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، جلد اول و دوم، تهران: انتشارات رشد.

گراوند، منیژه و عباسپور، 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.

نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

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 relation ship between student of teachers and classrooms. Teachers goal toward teaching ,and student rating of teachers effectiveness. Doctoral Dissertation, southern Illinois university.

Stronge, J.(2002). Qualities of effective teacher. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, N.A.

Terhart, E.(2003). Teacher EduCation in Germany: Current State and new Perspectives in Studies on Higher Education. Leland Conely Barrows. Unesco



Abstract

Comparative Comparison of Student Admissions in Teacher Education System of, France, finish, Austeralia, China, Malaysia, sangapour, Turkey and Iran

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 was a comparative survey. The statistical population of this research includes all books, theses, research reports, articles and quarterly, external databases in the field of teacher education. Among them, a number of comparative education books and a number of papers, thesis papers and research reports that have been written in Iran over the last 15 years have been selected as the statistical sample for analysis. The pattern used in this area is George Bourdy's pattern. The adaptation units in this study were selected from developed countries of France, Finland, Australia, and developing countries of China, Malaysia, Singapore and Turkey. 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

مأموریت دانشگاه فرهنگیان در چالش‌های جهان معاصر؛ از رسالت تا طرح

*رضا محمدی، **گلناز بخشی

*کارشناسی ارشد جغرافیای انسانی. بازنشسته دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مفتاح شهر ری.
شماره تماس: ۰۹۱۲۷۷۱۷۷۶۹. نمابر: ۱۳۳۷۵۵۹۵۵۵۵۲ Email: rezamohammadi@yahoo.com
**کارشناسی ارشد روانشناسی. هیئت علمی، مربی (دانشگاه فرهنگیان) پردیس شهید مفتاح شهر ری.
شماره تماس: ۰۹۱۲۶۳۳۱۳۵۹. نمابر: ۵۵۹۵۵۵۵۲ Email: golnazbakhshi42@yahoo.com

چکیده

این مقاله با یک قدم عقب‌نشینی نسبت به پنداره که معنی آن بیشتر معطوف به تصور و تخیل است و امکان تعابیر گوناگون و حتی سوء تعبیر وجود دارد، با تکیه بر رسالت که می‌تواند هم‌ردیف مأموریت تلقی شود، به چشم‌انداز پیش‌روی دانشگاه فرهنگیان می‌نگرد. الزام پذیرش پیچیدگی و جستجوی راه، مدارا در مقابل عدم اطمینان، فراهم‌سازی مقدمه برای راه حل خلاقانه از طریق سبک‌سنگین کردن‌های انتخاب، چالش‌های ترکیبی کیفی این پژوهش هستند. در جهانی که روند تغییرات تشدید می‌شوند، با این فرض که گزینش یا راه دیگری به‌جز انتخاب وجود ندارد، انتخاب به ضرورت عینی تبدیل می‌شود. اگر دانشگاه فرهنگیان نخواهد به این دو سؤال پاسخ دهد که قرار است چه اتفاقی بیفتد و چگونه می‌خواهد در این اتفاق نقش بازی کند؟ اذعان می‌کند هنوز مسئله‌ای ندارد و به روزمرگی یا فعالیت واکنشی سطح پایین مشغول است. مسئله، زمانی برای دانشگاه حادث می‌شود که فاصله‌ای بین آنچه در حال وقوع است و آنچه تمایل یا انتخاب واقعی دانشگاه است درک شود. پیچیدگی محتوایی این پژوهش آن است که می‌خواهد پلی بین حال و آینده ایجاد کند. این پل با فرایند و نیم‌رخ در خط زمان روبه‌روست. آینده به‌منزله نیروی تصویرساز و ایمان بخش، رسالت و بار تفکر راهبردی را به دوش می‌کشد. طراحی برنامه‌های اجرایی در پرتو رسالت و یافته‌های منبعث از واقعیت، نشان می‌دهند که دانشگاه شکست را برنامه‌ریزی نمی‌کند، بلکه در راه توسعه و برای آن در حال برنامه‌ریزی

است. بدون اطمینان از انتخاب درست و برانگیخته نگاه داشتن نیروی لازم، استحکام بنا مورد تردید قرار می‌گیرد.

کلمه‌های کلیدی: چالش، جهان معاصر، رسالت، طرح، تفکر استراتژیک، جامعه شبکه‌ای.

۱- مقدمه

جهان به‌طرز شگفت‌انگیزی تغییر یافته و زندگی پیچیده‌تر، پرتنش‌تر و نیازها و خواسته‌ها فزونی گرفته‌اند. ما از دوران صنعتی به عصر دانش و اطلاعات با تمام پیا الگوهایش قدم نهاده‌ایم. ما این روزها با چالش‌هایی در زندگی شخصی، خانوادگی و شغلی رودرویی می‌کنیم که حتی تصورش را نمی‌کردیم. چالش‌هایی که نه تنها از نظر بزرگی و عظمت بلکه اساساً از نظر نوع و ماهیت نیز عوض شده‌اند (covey, ۲۰۱۳: ۱۵). آشوبناکی دنیای حاضر، خودبه‌خود مسئله‌ای پیچیده و چندمتغیره است. تضاد و تناقض اتصال و پیوستگی زندگی ساکنان کره زمین با انشعابات و مسیرهای جانبی که بر سر راه هر کس قرار گرفته‌اند، بیش از پیش عینی و سخت‌گیرانه می‌نماید. این تناقض، سوپ چالش زندگی روزمره ماست که در آن شناوریم. پیوستگی ما به یکدیگر در شکل جهانی شدن به صورت کلی و جهان‌های کوچک‌تر و شبکه‌ای شده، متن زندگی ما را چون موزاییک‌های ناموزون، زنده و فعال خلق می‌کنند. روز به روز سرنوشت، همگانی‌تر و پیچیده‌تر می‌شود. از این‌رو فروکاستن تعهدات به فضایی کاملاً امن و شخصی، یا رفتار سازمانی محصور، امکان‌پذیر نیست. هرکس یا هر پدیده، به حکم قاعده علت- معلول در جایی است که باید باشد. ذره‌ای خطا وجود ندارد. کار کردن روی روابط پیچیده‌تر و خواست ارتقا در متن این پژوهش نهفته است.

درحقیقت این مقاله فراتر از تبیین راه براساس مسیر طی شده صدساله دانشگاه فرهنگیان از تکوین تا تحول و تثبیت، به مصداق «برخیزیم و گامی فراییش نهیم» متمرکز شده است و بدان می‌نگرد. زمانی که اعتبار و اهمیت، محدوده‌ای معقول و منطقی از خود نشان می‌دهد، فرارفتن از جنبه‌های دوگانه، چندگانه یا مسئله‌محور ارزشمند می‌شوند. تحلیل‌های این پژوهش بر مبنای اعتبار آموزش و اهمیت دانشگاه فرهنگیان در راستای رسالت آن برای طرح مسائل، تعدیل مسائل تا رفع آنها و فراتر رفتن از وضع موجود سر برمی‌آورند. می‌توان پرسید تا چه حد تجربه یک قرن دانشگاه

فرهنگیان، معیار یا چراغ راه آینده آن است؟ این پرسش ما را روی خط زمان از حال، به گذشته سوق می‌دهد و از طرف دیگر با آینده مواجه می‌سازد. بنابراین در هر دو صورت فرایند در طول زمان و فرم‌پذیری در مقاطع تحول و نمودهای بارز مطرح است. بزرگ‌ترین سرمایه صدساله دانشگاه فرهنگیان اعتماد است. زیرا اعتماد منبع قدرتمند مهم و مطمئن برای هر سازمان و مردم است. هنوز سازمان‌های بسیاری هستند که به ارزشمندی بسط اعتماد پی نبرده‌اند. وظیفه این مقاله بسط اعتماد است. روزی انیشتین گفت که مهم‌ترین سؤال این است که افراد از خودشان بپرسند که آیا جهان برای آنان محلی دوستانه است یا غیردوستانه؟ برای پاسخ باید جواب دهند که آیا برای زندگی خود پل می‌سازند یا دیوار؟ (bibb & Jeremy 2004).

پل زدن از رسالت به طرح و بالعکس، به‌خودی‌خود آسان نیست و پیچیده‌تر اینکه سازمانی مانند دانشگاه که می‌خواهد رسالت آموزش، پرورش تفکر و ایجاد تغییرات مطلوب را در متن تغییرات پیچیده‌تر به عهده بگیرد. اعتماد به سختی به دست می‌آید، اما به‌آسانی می‌تواند از بین برود. برای اینکه اعتماد میوه تمام فصول حیات یک سازمان شود، نقش‌آفرینی نوبه‌نو می‌طلبد. برای خوراک رساندن به ارزش‌ها و مقام حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان دو سؤال ساده به لحاظ فهم اولیه ولی پیش‌برنده سر راه این پژوهش قرار دارد: قرار است چه اتفاقی بیفتد و دانشگاه فرهنگیان چگونه می‌خواهد در این اتفاق نقش بازی کند؟ علت اینکه در سؤال اول نپرسیده‌ایم، چه اتفاقاتی در حال رخ دادن است، لزوم حرکت، زایش، نوآوری و پیشرفت بیشتر در دل زمان است؛ زیرا هدف این پژوهش قبل از آنکه تأمل در وضع موجود کند، تکیه بر تفکر پیش‌نگر، توجه و تمرکز بر روی خطوط حرکت‌زا، محرک و پیش‌برنده است. ساده‌تر اینکه چه چیزی هستیم، مبنای ورود بلافاصله به این قلمرو، این است که می‌خواهیم چه چیزی باشیم؟ ضرورت رسیدن به خطوط یا حائل‌های مطمئن ما را به این سمت‌وسو کشاند که همچون واکاوی منابع و مآخذ زیاد در قالب مرجع‌شناسی، منابع متعددی را از نظر بگذرانیم. با این همه همیشه موضوعاتی از این دست باوجود راهگشایی و اشاره به راه، به‌منزله نمایش تمام و کمال و عینیت کل مسیر نیستند؛ زیرا راه، بعد از اشاره ادامه دارد. بدیهی است که بدون نشانی درست، احتمال گمراهی وجود دارد. برای پژوهش کیفی حاضر، همزمان با جمع‌آوری اطلاعات همواره استنتاج

راهبردها و استراتژی کلی مورد هدف قرار گرفته‌اند. این هدف با آمیزه‌ای از تشریح، پیش‌بینی، بسط، کنترل فرض‌ها و تبیین پیش می‌رود. همان‌طور که در موضوع و بار معنایی مأموریت دانشگاه فرهنگیان از رسالت تا طرح به چشم می‌خورد، بازنمایی این کلیت‌ها به روش قیاسی می‌انجامد، ولی در جنبه‌هایی برای سازمان‌دهی موارد شناخته‌شده و رسیدن به نتایج مطلوب کلی، روش استقرا ضرورت یافته است. قصد اساسی این پژوهش برای عیان‌سازی هرچه بیشتر صلاحیت، شایستگی و جایگاه ارزشمند دانشگاه فرهنگیان آن را در زمره یک بررسی پیمایشی قرار می‌دهد.

۲- مباحث متن

۱، ۲- مباحث نظری

مأموریت هم‌ردیف وظیفه و به معنای این است که چیزی را وقتی فکر می‌کنید درست است یا به لحاظ منطقی درست است، باید انجام دهید (Longman, 2003, p 448). همچنین در فارسی مترادف وظیفه، تکلیف، کار، فرمان و خدمت استفاده می‌شود (حییم، ۱۳۶۸). فرهنگ لغت آکسفورد در مورد وظیفه می‌گوید آنچه را که شما احساس می‌کنید باید انجام دهید؛ زیرا مسئولیت اخلاقی و قانونی شماست و اگر واژه مأموریت را مفهوم مرتبط با آن بدانیم، این مفهوم حاصل می‌شود که مأموریت به گروهی رسمی از افراد به‌منزله مسئولیتی برای کنترل چیزی یا یافتن چیزی اعطا می‌شود (oxford 2006, commission 302). موضوع مورد مطالعه، مأموریت و قصدی جهانی را برای دانشگاه فرهنگیان تدارک می‌بیند. در این قصد این تعبیر نهفته است که جهانی شدن موضوعی بی‌اهمیت نیست، سرشار از خطرهای و فرصت‌هاست. در مباحث بعد بر روی نیروی ناشی از خطر به‌مثابه فرصت برای آموزش و خلافت توضیح و بسط بیشتری مطرح می‌شود. این هدف‌گذاری می‌گوید که برای ارتباط در جهان کنونی باید ارزش‌هایی را انتقال داد که با تمرکز بر ریشه‌های فرهنگی خود، امکان ارتباط را در سطح جهان و با ملل دیگر میسر می‌سازد. زیرا اگر بخواهیم فقط یک دیدگاه جهانی داشته باشیم، مانند این است که از ارتفاعی زیاد فقط به لایه‌های سطحی و گسترده نگاه کنیم. حال آنکه در سطح واقعیت باید به اعماق نفوذ کنیم (هاروارد، ۱۳۸۹: ۱۵-۱۷). درسی که واقعیت پیش روی دانشگاه می‌گذارد، ساده نیست؛ زیرا



باید هدفی بزرگ خلق کرده و در راه آن تلاش کند. آنچه مهم است ایده نیست، بلکه به اجرا درآوردن ایده‌ها در مقام حرفه‌گرایی است. چه چیزی جاذبه دارد؟ چه چیزی را می‌خواهیم نسخه‌برداری کنیم؟ چه کسی می‌خواهد این نسخه را پیدا کند؟ چه کسانی توانایی خلاقیت دارند؟ این سؤالات دانشگاه را وارد چالش و دنیای نایمن می‌کند. تبیین مأموریت دانشگاه در رفت‌وآمدی فکری از رسالت تا طرح به گذر از میان نیمرخ شرایط پیچیده عصر حاضر پیوند می‌خورد. درمورد ماهیت هدف باید شفاف عمل کرد؛ زیرا بدون نگرش روشن در مورد آنچه قصد داریم در دوایری بسته از این شاخه به آن شاخه می‌پریم. تمایل زیاد به ایده‌پردازی، پنداره یا دیدگاه دارای ابهام است و امکان سوء استفاده از آن زیاد است (هاروارد، ۱۳۸۹: ۲۱-۲۵). گاهی سبب می‌شود شفافیت دانشگاه فرهنگیان تنها یک دانشگاه دانش‌محور نیست. بلکه به همان اندازه که دانش کسب‌شده در آن اعتبار دارد، مسئول خلق دانش است و از آنجا که فراگیران آن به عنوان معلم در حرفه آموزش و تعلیم تربیت مشغول به کار می‌شوند، لازم است دانش خلق‌شده را به کار برند. بدین روش، همان‌طور که در مدل طرح شده، لازم است دانشگاه برای دانش‌آفرینی و فرایند کامل خلق کن، ذخیره کن، نشر کن و به کار ببر، از طریق واحدهای پژوهشی، تحقیق و توسعه، برنامه مدون داشته باشد (اعرابی، ۱۳۸۹: ۱۸ و ۱۹). از جهت برنامه ضرورت دارد ما برای پدیده‌های نو آماده باشیم. ما باید خود را تنظیم کنیم. همان‌طور که در سطح فردی اضطراب، محصول فقدان کنترل است، یک سازمان نیز بدون آمادگی، برنامه و عمل، دچار عدم تعادل و بحران در اعتماد می‌شود. ما تحت آزمون هستیم. باید خودمان را اثبات کنیم. این نکته همچنان که اریک هوفر ۴ بیان می‌کند نیازمند تکیه بر خودباوری برای رودررویی بدون ترس با تغییرات پرمخاطره است (Allen, 2003, p 3&6).

جهانی شدن از ژرفای اعماق وجدان، صدای هماهنگ آموزش برای همه را به گوش جهانیان می‌رساند. یونسکو، با کنفرانس پاریس، در سال ۱۹۶۸، آموزش برای همه یا EFA را با دیدگاه‌های جدید و تصمیم‌سازی پی‌ریزی کرده و متعاقب آن از ۲۶ تا ۳۰ مارس ۱۹۹۰ در مکزیکوسیتی، برنامه بین‌المللی برنامه‌ریزی و مدیریت توسعه آموزشی را اساس بحث قرارداد. در قالب همین دیدگاه‌های جهانی، در سال ۱۹۹۰ در کنگره جامتین تایلند بر بسط مدیریت سیستم آموزشی، تأکید بر باسوادی در جهان، برنامه‌ریزی

آموزشی، توسعه منابع انسانی، مدرن سازی، توسعه سیستم مدیریتی، نحوه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی در بحران ها مورد بحث و گفتگو قرار گرفت (UNESCO.1990, p1).

هنری برگسون می گوید، فکر کن مانند یک فرد عامل؛ و عمل کن شبیه فرد متفکر (Allen.2003, p14)؛ همان طور که پیتر.اف. درا کر بیان می کند، دانش مدنظر در این پژوهش خودش را با عمل محک می زند و اثبات می کند. دانسته و اطلاعات در عمل متبلور می شوند. اطلاعاتی که بر نتیجه متمرکز شده است. هنگامی که می خواهیم از رسالت به طرح، پیوند برقرار کنیم مدل شش مرحله ای زیر از کل به جزء حالت قیاسی دستگاه نظری را منعکس می کند. با کم و زیاد کردن ارتفاع بین مرحله عمل تا درک کلیات زندگی و پنداره می توان شش مرحله را تغییر داد؛ ولی ادراک کلی فرایند همان است:

۱. ارتفاع + ۵۰۰۰۰ پا = زندگی

۲. ارتفاع ۴۰۰۰۰ پا = پنداره

۳. ارتفاع ۳۰۰۰۰ پا = اهداف ۷

۴. ارتفاع ۲۰۰۰۰ پا = قلمروهای مسئولیت

۵. ارتفاع ۱۰۰۰۰ پا = پروژه های جاری

۶. باند فرودگاه = فعالیت های کاری (همان: ۵۱).

زندگی بدون برنامه به معنی فرد بی برنامه است و سازمان بدون برنامه نیز فاقد ساخت و فرایند تحول مطلوب در گذر زمان است. هنری دیوید ثورو درهم تنیدگی بین آگاهی، تلاش و تعالی را این گونه مورد توجه قرار می دهد: واقعیتی تشویق کننده تر از این نمی شناسم که بشر توانایی تردیدناپذیری دارد تا با تلاش آگاهانه زندگی خود را تعالی بخشد (کاوی، ۱۳۹۲: ۸۰). ایجاد پیوندها در مراحل فوق در قدم اول نیازمند تعبیر و تفسیری است که با تمرکز بر مراحل یک و دو صورت می گیرد. جستجوی ارزش ها، معیارها و استانداردهایی است که باید از طریق عمل (مراحل عینی تر آخر) تحقق پیدا کنند. پیوستار فوق حالت آبشاری از بالا به پایین دارد. نکته اساسی این است که برای رسیدن به استانداردها و ارزش ها در فاز رسالت نیازمند شهامت هستیم؛ زیرا به قول واکلاوهاول پنداره و رسالت کافی نیست، بلکه باید با جسارت ترکیب شود. زل زدن به پله ها کافی نیست، شما باید پله ها را طی کنید (Allen. 2003: P20). طی



کردن مسیر منجر به تغییر رفتار می شود. تغییر رفتار برای دست اندرکاران آموزش با یک همبستگی ناگسستنی بین سه عنصر شناخت، نگرش و مهارت به سرانجام می رسد. در قدم اول فرد یا سازمان باید این سه عادت را در خود به وجود بیاورد:

۵ کنشگر بودن؛

۵ اول از آخر شروع کردن. یعنی رسالت و هدف اساسی خود را مشخص کردن.

۵ نخست امور نخست را قراردادن. یعنی تعیین اهداف واسطه‌ای، ابزار و هر آن چیزی که باید در اولویت بندی مناسب قرار گیرند تا به رسالت برسیم (Cov-ey, 2013, p73).

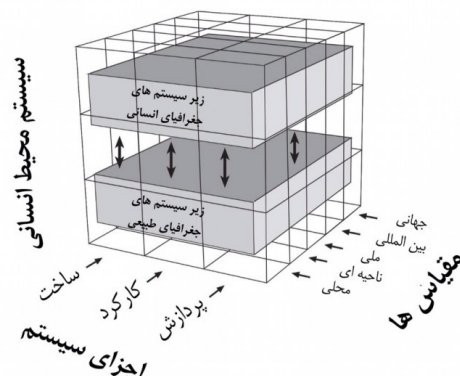
تحلیل بیان شده، دانشگاه فرهنگیان را وارد قلمرو تفکر استراتژیک می کند. تفکر استراتژیک پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل عوامل تشکیل دهنده آن، تفکر مناسب و کارآفرین استراتژیک به وجود می آید. تفکر استراتژیک پیش بینی آینده نیست، بلکه تشخیص به موقع رقابت و دیدن فرصت هایی است که رقبای نسبت به آن غافل هستند (سلطانی، ۱۳۸۶: ۱۹).

تفکر استراتژیک بنا دارد تا ارزش های همگانی را باز یابی و مورد توجه قرار دهد. امروزه، فرد ساکن یک جامعه نیست، بلکه پیوسته بر روی مرزهایی ایستاده که با جوامع دیگر مرتبط است. این ارتباط، پنداره را پوشش می دهد. رسالت به منزله منبع الهام و حرکت، افراد را به برانگیختن، اکتشاف، هوشمندی، خلاقیت، سهیم شدن در فضا، کسب تجربه و دیدگاه نو و افزایش توانگری فرامی خواند و به عنوان ارزش ها، مواردی مانند گردش آزاد اطلاعات، پشتیبانی از حقوق افراد برای انتخاب بدون ترس، آزادی و برابری در راه رسیدن به توانایی، مورد پشتیبانی قرار می گیرد (Saskatoon. 2016. pp 4-8).

۲، ۲ - کارکردگرایی پیچیده عصر حاضر

ماهیت این پژوهش سامان دادن و شکل دهی است. بررسی های انجام شده از این دست نشان می دهد هنگام برجسته سازی یک مقوله، لزوم تفکر یکپارچه برای تحلیل علت- معلولی، اجتناب ناپذیر است. همچنین این قاعده برای پرورش و آفرینش نقشه راه حکم می راند. به عنوان پیش نما، نقشه کلی و چشم انداز میتوانیم دانشگاه فرهنگیان

را در شکل شماره ۱ مشاهده کنیم والبته همه ما به این جهان پرتاب شده ایم (Ge-
selleschaft.2012.p11).



شکل شماره ۱ - ابعاد فضایی و شبکه‌ای جهان عصر حاضر

جغرافیای عصر حاضر با تعبیر دهکده جهانی، در روابط متقابل انسان-محیط، جغرافیای روستایی ساده با جهان بینی محدود و تولید اقتصادی گندم برای خود، جو برای الاغ نیست. سیستم شبکه‌ای شده وسیعی است که در بعد زمان شناور است. فرد، افراد و زیرسیستم‌ها به لایه‌های بالاتری مربوطند. پویاترین فرد یا زیرسیستم باید مقیاسی جهانی را برای پردازش‌ها و کارکرد خود در نظر بگیرد و در پیوند ساختی به معنی شیوه ارتباط اجزاء به این پرسش‌ها پاسخ دهد:

- در زمینه روابط، فرد و سیستم تا چه اندازه با دیگران یا سیستم‌های دیگر خوب تعامل می‌کنند؟

- در زمینه فراگرد فرد و سیستم چگونه کار خود را انجام می‌دهند؟

- در زمینه عملکرد، فرد و سیستم در موقعیت‌های مختلف چه فعالیت‌های قابل اندازه‌گیری را به ثبت می‌رسانند؟ (هاروارد، ۱۳۸۹: ۵۱).

کافی است در تحلیل فوق به جای فرد و سیستم، معلم و دانشگاه فرهنگیان را قرار داده تا بتوانیم نقش‌پذیری عمیق‌تری را در فرایند زمان و به صورت گسترده‌تر در ابعاد ملی، بین‌المللی و جهانی مورد توجه قرار دهیم. برای وارد شدن به یک بحث واقع‌بینانه در جهت هدف وسیع‌تر می‌توان این سؤالات راهبردی را خارج از زمان حال و واقعیت اکنون از دانشگاه پرسید. فرض این است که در موقعیت زمانی چند

سال بعد، از نتایج و کارکرد فعلی می‌پرسیم.

شما چه می‌کنید؟ شما چه می‌توانستید بکنید؟ اگر به واقعیت حال برگردیم به جای سؤال اول می‌توانیم بپرسیم که آیا واقعاً برای این کار ساخته شده‌ایم؟ و در ارتباط با پرسش دوم می‌توان این سؤال را پیش کشید که آیا برای مدیریت ساخته شده‌ایم؟ پردازش و تحلیل پاسخ این سؤالات ما را با فواصل زمانی متفاوت روبرو می‌سازد که در واقعیت اکنون به «طرح»، «عملکرد» و پروژه‌های جاری مربوط است. ملاک‌های جاری عملکرد، از مسئولیت‌های بزرگ‌تری صحبت می‌کنند که باید طی فرایند زمانی زندگی کنیم. چیزی که آن را در قالب رسالت تعریف می‌کنیم (هاروارد، ۱۳۸۸: ۶۰-۵۸).

اینکه دانشگاه فرهنگیان را در جهان آشوبناک نگاه کنیم، یک جنبه از واقعیت است، اما جنبه دیگر تصاویر جذابی را منعکس می‌کند. این شکل نگاه ما به خودمان و دیگران، به گونه‌ای بسیار ظریف، ما را به هویتی جدید تبدیل می‌کند و سبب می‌شود در ورای زمان به خودمان و دیگران ساختار بدهیم. واحدهای خودسازمان‌دهنده با تبعیت از جریان فرایندهای حیاتی می‌توانند هم از جهان‌های دیگر تأثیر پذیرند و هم با دگرگونی و نیروی دانش و آگاهی تأثیرگذار باشند. آگاهی می‌تواند به سوی بیشترین هماهنگی و تطابق با آینده هدایت شود.

همان‌طور که زمانی کارل پریبرام در مصاحبه‌ای اعلام کرد - مصاحبه با مجله سایکولوژی تودی - راز در این است که برای هر یک از ما، تعداد نامحدودی جهان به‌طور همزمان وجود دارد. این نکته به معنی این نیست که جهان نموده‌ها بر خطاست، بلکه این خاصیت و توانمندی انسان در اندیشه‌ورزی است که می‌تواند به نظام‌های دیگر نفوذ کند و حتی چیزهایی را تبیین کند که تاکنون از لحاظ علمی تبیین‌ناپذیر بوده‌اند: پدیده فراهنجاری، همزمانی و تلاقی ظاهراً معنادار رویدادها با هم (تالبوت، ۱۳۸۸: ۱۵).

آنچه انیشتین و دیگران از فیزیک و کوانتوم تلاش کردند به ما بیاموزند، امروزه بیش از پیش در متن زندگی ما آشکار می‌شود. اینکه همه جهان زنده است، تمامی جهان به هم پیوسته است و اطلاعات به سرعت در اختیار همه قرار می‌گیرد و ذهنی

که پردازشگر اطلاعات است، می‌تواند با به کارگیری آگاهی و تمرکز بر موضوعات خاص واقعیات جدیدی را بسازد یا عمیق‌تر تجربه کند (همان: ۳۳ و ۵۰)؛ درس‌هایی هستند که به مباحث ما الهام می‌دهند. دانشگاه درون همین شرایط و جهان‌های همزمان قرار دارد و اتفاقاً به بالاترین درجه کیفیت - ادراک و آگاهی - مرتبط است. فیزیک کوانتوم چنان که بور گفته است نشان می‌دهد جهان نه‌تنها از آنچه گمان می‌کردیم، عجیب‌تر است، بلکه از هر آنچه می‌توان گمان برد نیز عجیب‌تر است. این ادراک به استبداد بی‌جای فهم متعارف پایان می‌دهد (هرن، ۱۳۹۰: ۱۰۹). این رازآلودگی می‌تواند حامل بلندپروازی شوق‌انگیزی برای پرورش خرد درونی و رسالت علمی به‌ویژه برای فراگیری علم در دانشگاه فرهنگیان باشد.

ضمانت شغلی خروجی دانشگاه فرهنگیان برای دانشجومعلمان ممکن است خطر افتادن به تله رضایت از وضع موجود را ایجاد کند. با تبدیل شدن معلمان به فراگیر یا آموزنده‌ی مادام‌العمر نه‌تنها به رسالت حرفه‌ای خود و (نه شغل معلمی) واقف می‌گردند، بلکه از این تله نیز رهایی می‌یابند.

۲، ۳ - چالش‌های جهانی و راه حل‌های شبکه‌ای

تفکر استراتژیک و لزوم آگاهی از آن برای سازمان‌ها به باور مشترک تبدیل می‌شود. تلاش سازمان‌ها این است که برای جستجوی راه حل‌های مناسب در دنیای پرقاب‌ت کنونی تفکر استراتژیک را به‌صورت فرهنگ سازمانی نهادینه کنند (سلطانی، ۱۳۸۹: ۱۹). بافت این مقاله، صفحه بی‌ثبات چالش‌های جهان معاصر است. در بررسی‌ها و پژوهش‌های متعدد، جدا از معرفی این چالش‌ها، طبقه‌بندی و درجه خطر آنها نیز معرفی شده است. در اینجا مجال و امکان معرفی کامل آنها نیست. جدی بودن این مخاطرات و تلاش‌های جدی برای راه حل در مقیاس‌های مختلف ما را متوجه رسالت پراعتبار دانشگاه فرهنگیان در حوزه فرهنگ آموزش می‌سازد. متغیرهای تأثیرگذار بر زندگی روزمره را می‌توان تکانه‌های استراتژیک نامید. این تکانه‌ها با چهره‌ای انسانی می‌توانند رخدادهایی مشابه لایه‌های حساس زمین را در ایجاد زلزله به وجود بیاورند. اثرات برخی از این تکانه‌ها مانند فناوری اطلاعات و روندهای جمعیتی تا کنون مشهود بوده و تأثیرگذاری برخی دیگر مانند نانو تکنولوژی در حال تکوین است. با

دیدگاه قالب اجتماعی- اقتصادی می‌توان از دوازده روند تکانه استراتژیک نام برد. این روندها، عبارتند از روندهای جهانی، روندهای جمعیت، شهرنشینی، بیماری‌ها و جهانی شدن، مدیریت منابع، تخریب محیط زیست، یکپارچگی اقتصادی، ترویج دانش، فناوری اطلاعات، بیوتکنولوژی، نانوتکنولوژی، تعارض و درگیری و حکومت. این لرزش‌ها نه تنها فضای کسب و کار را تحت تأثیر قرار می‌دهند که مقدم بر آن شیوه آموزش و اهمیت پیش‌نگری برای راه‌حل را به قلمرو آموزش ضروری می‌سازند (قدر و پترسون، ۱۳۸۶: ۷-۱۰).

تفکر پیش‌نگر در جستجوی هدف، اولویت‌بندی و کنترل فرایند است. برای تشریح شش طیف یا کلاه تفکر (مراجعه شود به دوبونو، ۱۳۸۲). عوامل و عناصری هستند که بدون تفکر فرایندی، آینده‌نگری و تحلیل آنها به دام یا تله زمان می‌افتیم. گرداب‌هایی که کار را بر حیات و زندگی مشکل می‌سازند. این تله‌ها نه تنها سر راه افراد قراردارند که می‌توانند سازمان‌ها، کشورها یا جهان را درگیر کنند. این تله‌ها تا دهه اول قرن بیست و یک به بیست مورد رسیده‌اند. مواردی مانند مدیریت بحران، برنامه‌ریزی ناکافی، ارتباط ضعیف، پیامدهای جهان الکترونیک، دنیای اطلاعات، جامعه‌پذیری، مسئولیت و نفوذ از جمله مواردی هستند که با بحث ما ارتباط تنگاتنگ دارند (Mackenzie & Nickerson, 2009, p ix).

در مباحث قبل ما صدای هماهنگ جهانی را با مدیریت یونسکو با عنوان آموزش برای همه تبیین کردیم. لازم به ذکر است برای تصمیم‌سازی برنامه ملی ایران برای آموزش برای همه وزارت آموزش و پرورش با ایجاد کارگروه ملی از ۱۳۶۹ تا ۱۳۸۱ با فراهم‌سازی مقدمات به بررسی، تحقیق و تدوین سند ملی پرداخته و متعاقب آن مسئولیت بین‌المللی خود را تعریف و برای اجرای برنامه‌ها متعهد شده است (دفتر همکاری‌های بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹). همچنین می‌توان از برنامه عمران سازمان ملل متحد سخن به میان آورد که تحت عنوان دستور کار ۲۱ برای قرن بیست و یک در سال ۱۹۹۲ مطابق ۱۳۷۱ خورشیدی در ریودوژانیرو به تصویب رهبران جهان رسید. دستور کار ۲۱ مشتمل بر چهار فصل در ۴ بخش، راه‌حل‌های مطلوب را برای توسعه اقتصادی، اجتماعی، زیست‌محیطی و ارتقای کیفیت زندگی نسل حاضر بدون اینکه نسل آینده را از منابع طبیعی محروم سازد، پیشنهاد می‌کند.

اجلاس سران برای توسعه پایدار در ژوهانسبورگ - آگوست - نقطه عطف این هماهنگی جهانی است. این برنامه را کمیته ملی توسعه پایدار در ایران به چاپ رسانده، در فصول بیست و پنجم با عنوان کودکان ونوجوانان در توسعه پایدار- حدود سی درصد جمعیت جهان- سی و یکم با عنوان جامعه علمی و فناوری، سی و پنجم علم در خدمت توسعه پایدار، سی و ششم آگاهی عمومی و آموزش های حرفه ای و فصل چهلم اطلاعات برای تصمیم گیری، رسالت و نقش آموزش را در توسعه پایدار برای جامعه بین الملل برجسته و آشکار می سازد (ایافت، ۱۳۸۱).

انجمن بین المللی راهنمایی برای آموزش و حرفه موارد ده گانه رفتار اخلاقی، وکالت و رهبری، آگاهی بین فرهنگی، توانایی در کاربرد تئوری و تجربیات پژوهشی، توانایی در ارتباط مؤثر، طراحی، تکمیل و ارزش سنجی برنامه ها، آگاهی از محدودیت های حرفه ای، توانایی کاربرد کامپیوتر، توانایی برای همکاری در تیم حرفه ای و دانش مادام العمر و توسعه فرایندی، را برای صلاحیت های محوری در نظر می گیرد (Mc). Carthy, 2001, p6.

درباب فراگیر مادام العمر ماریا سیواک این نکته را پیش می کشد که ما آموزش دهندگان همیشه باید خودمان را به فراگیری در تمام عمر متعهد کرده و با اشتغال همدلی و شوق تغییر، دانش آموزان را با هوشمندی در مسیر فرصت آفرینی در چالش ها ترغیب کنیم و آماده نگه داریم (NSW, 2001, p5). فراگیری مادام العمر باید به رسالت تبدیل شود. به عنوان یک نمونظ رسا می توان از مدل تدارک دیده شده در دانشگاه تنسی یاد کرد. در این الگو، شعار «شما می توانید» خطاب به بزرگسالان، با پذیرش «ما می توانیم» از طرف آنان به پذیرش و تعهد مبدل می شود. مهارت های یادگیری برای خانواده ها و بزرگسالان به دقت طراحی شده و برای اجرا پیگیری می شود. مدل بر خود اکتشافی از طریق تقویت انگیزه و هیجان درون گروه های پویا، با مدیریت زمان، مدیریت استرس، مهارت های فکر کردن، هم افزایی، تجربه و تولید، پژوهش تیمی و حل مسئله، استوار شده و تداوم زندگی با معنی را در شرایط بزرگسالی که ضرورتی اساسی است، پشتیبانی می کند (The University of Tennessee, 2001, p5).

برای فرصت آفرینی می توان این سؤالات را در معرض دید دانشگاه فرهنگیان و جامعه معلمان قرار داد: منتظر چه هستید؟ آیا فراگیر مادام العمر هستید؟ با توجه به اینکه تغییر تنها چیزی است که در حال و آینده تغییر نمی کند، آیا معلمان برای تغییر آموزش



می‌بینند؟ آموزش تغییر برای چه چیزی و روی چه مواردی صورت می‌گیرد؟ لازم است پیش روی هر معلم این سؤال را قرارداد که از خود پرسد من معلم کیستم؟ مهم‌ترین سؤال این است که کجا می‌خواهیم برویم؟ می‌خواهیم هنرمند کدام تغییر باشیم؟ با کدام جهت‌گیری تغییرات موافقیم؟ آیا جامعه آموزشی ما آینه اصول و ارزشهایی هست که می‌خواهیم خود و فرزندانمان در آن زندگی کنیم؟ آیا اثرات آموزشی ما روی خطی پیش می‌رود که ما را به هدف مطلوب برساند؟ (Huber, 2011, p137)

۲، ۴ - نقشه راه، لزوم تدوین طرح

لحظه به لحظه جمع‌آوری اطلاعات، فکر کردن، پردازش و سازمان‌دهی؛ نوبت این است که بگوییم چالش کافی است. باید اطمینانی به وجود بیاورید که کار را هرچه بیشتر ساده کند (Allen, 2001, p93) لازم است که براساس مدل شش مرحله‌ای که در بالا مطرح شد، ذهن، زمین‌گیر شود و به اصطلاح بارخود را زمین بگذارد. خطر اطلاعات زیاد و مسائل نظری برای یک دانشگاه حرفه‌ای مانند دانشگاه فرهنگیان همانند آن کشتی است که امواج و طوفان آن را دربر گرفته و راه به مقصد نمی‌برد. طرح پرسش‌های زیاد (بارش مغزی) در متن این مقاله نیز با انگیزه رسیدن به طرح‌واره‌های ذهنی، فراشناخت، تمرکز و یافتن راه حل صورت گرفته است.

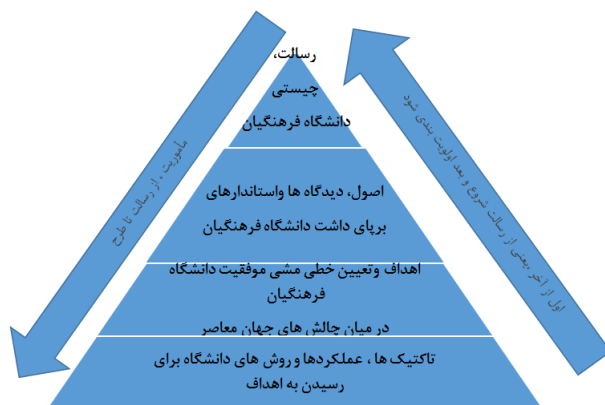
ما باید روشن کنیم قرار است به چه کسی برسیم، چه کسی شویم و بدانیم چه رفتاری را می‌خواهیم تغییر دهیم و بهترین راه‌هایی را که به تحقق این موارد کمک می‌کند، بشناسیم (EPA, 2001, p4). در اینجا عینیت‌گرایی، رفتارگرایی و سازنده‌گرایی غالب می‌شوند. طراحی برنامه‌ریزی استراتژیک، چالش‌گونه، جذاب و تجربی است. با وجود اینکه تدوین آن در سازمان‌های پیچیده‌ای مانند دانشگاه فرهنگیان کار تیم‌های تخصصی و ماهر است و اطلاعات ویژه‌ای را می‌طلبد ولی سادگی قدرت انتقال و تصویرسازی راه و اطمینان‌بخشی، وجود آن را ضروری می‌سازد. در شکل ساده (شکل شماره ۲)، یک برنامه اجرایی سه ساله آموزشی می‌تواند در کانال زمانی با اهداف معین درون‌سازی شود. برنامه‌های کاربردی یک ساله تعریف شده و خواسته‌ها به‌صورت واضح برای هر دوره دوازده ماهه در داخل شبکه استراتژیک قرارگیرند.

Bruton, 2017, p (11) .



شکل شماره ۲ - ساختار ساده یک طرح استراتژیک

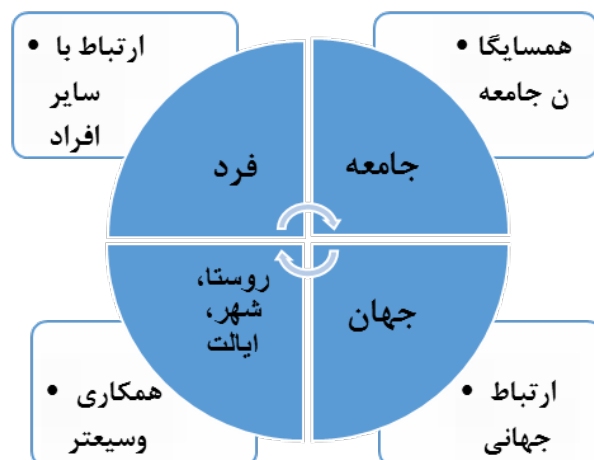
ما می‌توانیم با تکیه بر طرح بالا جمع‌بندی مقاله را در شکل زیر نمایش دهیم. این شکل و شکل‌های شماره ۳ و ۴ نشان می‌دهند که چگونه مدل‌ها با ساده کردن، تکیه بر جنبه‌های انتخابی و راهبردی بودن، به منزله نقشه راه، مسیر میانبر و ساده را نمایش می‌دهند. از آن جهت که از رسالت به سوی طرح و از کل‌گرایی به جزئیات بیشتر سیر می‌کنیم، از مثلث به عنوان نیم‌رخ هرم استفاده کرده‌ایم.



شکل شماره ۳ - مأموریت دانشگاه فرهنگیان از رسالت تا طرح

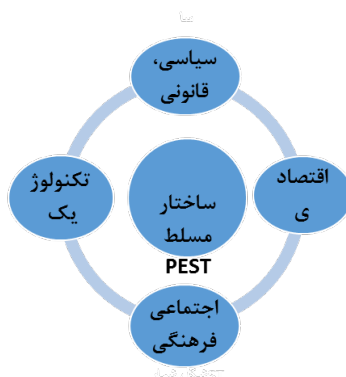
طرح و عملکرد دانشگاه باید متضمن سوق مدارس به سمت آفرینش قدرت‌های چندبعدی، پیچیده و توانایی حل مسئله باشد؛ در غیر این صورت مدارس شکست می‌خورند. مدل ساده‌شده زیر (شکل شماره ۴) نشان می‌دهد که دانش‌آموز در

درون یک جامعه شبکه‌ای با کدام ارتباطات روبه‌روست. ایجاد توانایی در دانش‌آموز برای شکل‌دهی به واقعیت محیط زندگی و رفتار اجتماعی در پایین دست هرم فوق قرار دارد (DCTP,2008,25 28&).



شکل شماره ۴- ارتباط دانش‌آموز درون یک جامعه شبکه‌ای

از آنجاکه سیستم‌ها باز هستند هرگونه تصمیم‌سازی برای ارتقا و تعیین خط مشی برای دانشگاه فرهنگیان به ساختار سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فناورانه برمی‌گردد، در دل آن بازسازی می‌شود و مسیری از همدلی و همراهی تادرون‌سازی در داخل این ساختار را طی می‌کند. این ساختار به PEST شهرت دارد و در برگیرنده مفهوم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فناورانه است.



شکل شماره ۵- ساختار PEST

تعیین نقاط قوت، ضعف، فرصت و تهدید (با حروف اول قضاقت در فارسی و SWOT در انگلیسی) از حرف اول کلمات threat Strange, weakness, opportunity حاصل می شود و می تواند فرایند و فرم تغییر را پیش رو قرار داده و ما را در متن، نه تنها مورد ارزشیابی قرار دهد. بلکه امکان بررسی ارزشیابی یا کنترل فرایند برنامه ها و پیشرفت آنها را فراهم می سازد. فرض ما این است که برای هریک از موارد چهارگانه در شرایط فعلی می توانیم از یک تاده مورد اساسی را کارشناسی نموده و به اجرا نزدیک کنیم. جدول شماره ۱ قالب این طرح را فراهم می سازد (OECD. 2011, p4).

جدول شماره ۱- قضاقت یا SWOT و سازندگی مثبت

S	قوت	مثلاً از یک تاده مورد	طرح و برنامه برای تقویت نقاط قوت فعلی
W	ضعف	مثلاً از یک تاده مورد	راه حل ها برای ده ضعف فعلی
O	فرصت	مثلاً از یک تاده مورد	فرصت های ده گانه مثبت
T	تهدید	مثلاً از یک تاده مورد	تهدید ها، زمینه ساز فرصت

برای دانشگاه فرهنگیان می توانیم مواردی همچون افزایش چه چیزی، ساخت چه چیزی، بهبود چه چیزی، کاهش چه چیزهایی و بسط یا ذخیره چه چیزهایی را مد نظر قرار دهیم و آنها را در قالب طرح به صورت معین، قابل اندازه گیری، دست یافتنی، هم پیوند و زمان مند تعریف کنیم.

۳- نتیجه گیری

نوآوری اجتماعی ندایی است که برای مشکلات اجتماعی پاسخ می طلبد. صلاحیت های جدید، حامل پیام برانگیختگی هستند. در این ندا و خیزش بدون معیار، تبیین و تعریف ارزش ها و استانداردها به گمراهی کشیده می شویم. ما ناگزیر از انتخاب راه هستیم. از پیش پا و سطح واقعیت تا اهداف استراتژیک و رسالت یا پنداره های درست باید پیوسته از مرزهای عادی گذر کنیم. این مقاله تلاش کرده است ایمان به آینده را مشتعل نگه دارد و راه درست و خودآگاهی هرچه بیشتر را به یکدیگر پیوند بزند. در این پژوهش نگاه به مسئله و گشودن راه برای آینده در دل هم پیش می روند. تلاش کرده ایم جایگاه جهانی دانشگاه فرهنگیان را بازسازی کنیم. اگر حجم مقاله اجازه می داد ما در مبحث گریزناپذیر یادگیری مادام العمر به بازنشستگان و استادان



دانشگاه به عنوان سرمایه اصیل آن خلعتی درخور، طلب و اعطا می‌کردیم. این اظهار در حوزه رسالت دانشگاه قابل اثبات است. پیشرفت سریع، چندبعدی و اعجاب‌آور علمی شبیه فیلمی ترسناک به نظر می‌رسد، ولی نوری که از فراز شانه‌های دانشگاه فرهنگیان و ذهن آن به روبرو می‌تابد، چراغ راه است. این مقاله با طرح سوالات، ابهامات زیادی را مطرح کرده است؛ ولی با تلاش‌های جدی سازمان‌های پیشرو و از جمله دانشگاه فرهنگیان امید را پرورانده است. این نکته اعتماد و حمایت می‌طلبد و به مطالبات دانشگاه فرهنگیان از ساختارهای بالاتر و مسلط تبدیل می‌شود. در این کاروان پیش‌برنده که از درون منازل و شاگردان شروع می‌شود و به بالاترین ارزش‌های زندگی‌ساز پروبال می‌گشاید. دانشگاه فرهنگیان بی‌هیچ قید و شرط و شعاری در متن شعور، فرهنگ، خودشکوفایی و اعتلاء قرار دارد. ماندگاری آن طی یک قرن، سند اعتبار، قوت و نیروی اثربخش برای فرصت‌آفرینی تازه‌تر و رفع تهدیدها و تله‌هاست.

۴- منابع

- آلن، ولف فرد و باب توین. (۱۳۸۷). متافیزیک از نگاه فیزیک، زمان‌ها و جهان‌های موازی. فضا، زمان، ماوراء. مترجم شهریار تقی‌شهرستانی. تهران: یاهو.
- ایافت، سید امیر. (۱۳۸۱). دستور کار ۲۱ به زبان ساده. دبیرخانه کمیته ملی توسعه پایدار. تهران: سازمان حفاظت محیط زیست.
- اعرابی، سید محمد. (۱۳۸۹). استراتژی دانش. مترجم سعید موسوی، تهران: مهکامه.
- تالبوت، مایکل. (۱۳۸۸). جهان هولوگرافیک، نظریه‌ای برای توضیح توانایی‌های فراطبیعی ذهن و اسرار ناشناخته مغز و جسم. مترجم داریوش مهرجویی. انتشارات هرمس.
- حییم، سلیمان. (۱۳۶۸). فرهنگ انگلیسی - فارسی تهران: فرهنگ معاصر.
- دوبونو، ادوارد. (۱۳۸۲). خلاقیت جدی. مترجمان قاسم بصیری و مرتضی غفاری‌پور. تهران: آیش.
- دفتر همکاری‌های بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). آموزش برای همه.
- سلطانی، ایرج. (۱۳۸۶). منابع برنامه‌ریزی استراتژیک منابع انسانی، اصفهان: ارکان دانش.
- عمید، حسن. (۱۳۷۶). فرهنگ فارسی عمید، دوجلدی، جلد دوم. تهران: امیرکبیر.
- قدر، فریبرز؛ اریک پترسون. (۱۳۸۶). تکانه‌های استراتژیک در دنیای معاصر. ترجمه مهدی خادمی گراشی و فاطمه کنعانی مقدم. تهران: آسیا.
- کاوی، استفان. (۱۳۹۲). هفت عادت مردمان مؤثر. مترجم پروین قائمی. نشر معیار علم.



هاروارد. ۱. (۱۳۸۹). از مجموعه کتاب‌های آموزشی دانشگاه هاروارد، کسب و کار محلی تا کسب و کار جهانی، سلسله درس‌های تجربه شده. مترجم مجید نوریان. تهران: مبلغان.

هاروارد. ۲. (۱۳۸۹). از مجموعه کتاب‌های آموزشی دانشگاه هاروارد، راه انداختن یک کسب و کار جدید، مترجم محمد نوریان، تهران: مبلغان

هاروارد ۳. (۱۳۸۹). از مجموعه کتاب‌های آموزشی دانشگاه هاروارد، راه حل‌های کارشناسانه برای چالش‌های هر روزی. مترجم سینا قربانلو. انتشارات مبلغان.

هاروارد. (۱۳۸۸). از مجموعه کتاب‌های آموزشی دانشگاه هاروارد. مریگیری افراد، راه‌حل‌های کارشناسانه برای چالش‌های هر روزی. مترجم سینا قربانلو. نشر مبلغانو.

هرن، جان پاکینگ. (۱۳۹۰). نظریه کوانتومی. ترجمه حسین معصومی همدانی. تهران: فرهنگ معاصر.

Allen David (2003). Getting things done, the art of stress – free productivity. Penguin book.

Analoui Farhad (20003). Strategic management in small and medium enterprises. published by TJ international .

Bibb Sally & Jeremy Kourdi (2004). Trust matters for organizational and personal success. Palgrave Macmillan. United State America.

Bruton Td Richard (2017). Action plan for education. Department of education & skills.

Covey, Stephan R. (2013) the seven habits of highly effective people. Powerful lessons in personal changes. Simon & Schuster. New York.

DCTP. (2008). Detroit Community Technology Project. Teaching community technology. Handbook, DCTP.

EPA. (2001). What we need is a community education project. Published by EPA. (Environment Protection Authority).

Gesellschaft Deutsche.(2012). Educational standards in geography for the intermediate school Certificate. Society. Bonn. DGFG German Geographical.

Huber Josef(2011). Teacher education for change the theory behind the council of Europe Pestalozzi programme. Council of Europe publishing.

Longman (2003). Advanced American Dictionary, everything you need to succeed. Published by Longman.

Mackenzie Alec & Pat Nickerson. (2009). The time trap .New York.10019.

Mc Carthy, John. (2001). The skills , Training & qualifications of guidance workers



.Nation center for guidance in education ,Ireland.

NSW (2001). Australian professional standards for teachers. Sydney.

Oxford (2006) Advanced learner, s dictionary. Oxford university press. Org

Saskatoon Library.ca. (2016).Strategic plan – 2016 – 2021.Saskatoon plan Library.ca.

The University of Tennessee (2001). Learning skills, a comprehensive orientation and study skills course designed for Tennessee Families first adult education classes. UT publication.

UNESCO (1990) planning & management of education development. Mexico city. documents of the international congress final report..

تربیت معلم و پارادایم های نوپدید

خداداد عزیزی

فوق لیسانس فلسفه

چکیده

روند تحولات جهانی تربیت معلم در دو دهه ۶۰-۵۰ میلادی تابعی از تحولات اجتماعی است. تحولی که پارادایم های نوپدید آن در پرتو تئوری آشوب، اولین ضربه را بر پیکر پارادایم های سنتی مدیریت وارد ساخت. همچنانکه پدیده جهانی سازی و جهانی شدن مبتنی بر سمبل هزاره سوم یعنی الکترونیک و بیولوژیک موج سوم تحولات اجتماعی را در آستانه موج چهارم با سمبل نانو تکنولوژی و نانوبیولوژیک قرار داد انچنان پر شتاب و فزاینده که تمام معارف و معرفت های یقینی را به معرفت غیر یقینی تبدیل ساخت.

در این عرصه و عصر، حقایق و معارف پلورالستیک (همواره متحول و متکثر) شدند و موجبات تغییرات محیطی و ارزش های کلیدی سازمان ها (Covening valaes) را فراهم آوردند.

برهمن اساس تاریخ و تاریخ مندی رخدادها و پدیدارها، مبنای نگاه و نگرش به تربیت معلم و پارادایم های نوپدید شد و این پیشنهاد به مورد تحقیق در آمد. از آنجاییکه تحولات معرفتی در بیرون ریختن و بیرون درآمدن تغییرات محیطی مهم و موثر شمرده شد آن را مقدم فرض کرده و در این مجال و مقال تربیت معلم به عنوان یک سازمان، مورد بررسی تغییرات محیطی قرار گرفت.

ازاین رو در تغییرات محیطی، ارزش های کلیدی بر استراتژی عملی، اهداف فراسازمانی بر اهداف سازمانی، سرمایه های فکری بر سرمایه اقتصادی، فرهنگ گرایي بر ساختار گرایي مقدم و مبین سازمانی فرانوگرا با ساختاری فراساختارگرا (مجازی، پاردی، بدون مرز) دراین تحقیق بشمار آمدند.

باری محقق حیات، بالندگی و جاودانگی تربیت معلم را در تولید مثل پارادایم های نوپدید که زاده تحولات معرفتی این هزاره است بعنوان مزیت فرارقابتی در پهنه فرهنگ ایرانی اسلامی به پیشنهاد درآورده است.

واژگان: پارادایم، مدیریت دانش، مدیریت اجتماعی، اعجاز گران مدیریت، تاریخمندی، فرهنگ.



مقدمه :

نگاه به تاریخ صد ساله تربیت معلم . نگاه و نگرش به یک رودخانه جاری و در جریان است نگاه به بازیگران (عوامل و عناصر درون سازمانی) و تماشاگرانی (عوامل و عناصر برون سازمانی) است که به آن نهال نوپای تربیتی مجال بسط و شکوفاشدن را دادند تا تاریخ آن را نه از گذشته ی آن بل از روی ثمرات اجتماعی امروزمین (سرمایه اجتماعی) آن بازشناسند ثمره ای که در پهنه فرهنگ بحسب اعتبار و اصالتش (سرمایه فرهنگی) به رشد و نمو خود استمرار بخشید و با اتکا به سرمایه فکری ،زمینه ی تولد و تکثر (تولید مثل) آن نهاد تربیتی را فراهم آورد.

باری در مسیر بی انتهای رشد و توسعه علوم ، نقطه عطف معدودی ایجاد شد که چرخش و دگرگونی های شگرفی را پدید آورد . جهانی نیوتونی با نقطه عطف نظریه نسبیت و نظر نسبیت با چرخشی به سوی نظریه آشوب و بی نظمی طرح های تازه را در دنیای علم ایجاد کرد این تغییرات اساسی ، دگرگونی های بنیادی که یک حوزه اندیشه را با تمام تئوریهها ، مدل و چارچوب های ذهنی آن به کنار می گذارد و حوزه دیگری را بنا می نهد . تغییر در پارادایم نام نهادند (الوانی ، ۴۳۹، ۱۳۸۸)

حقانیت و درستی بی چون و چرای این پارادایم ها از سویی رکود و سکون را در نوآوری و خلاقیت های علمی بوجود آورده و پویایی دانش را دچار نقص ساخت به همین جهت در ذهن نظریه پردازان و اربابان اندیشه این وسوسه بوجود آمد که ممکن است پارادایم ها و مجموعه قواعد و علوم متعارف مورد قبول ، دچار خطاهای اساسی است این تردید سنت برانداز و تحول آفرین زمینه ی بسیاری از تغییرات محیطی و تحولات اجتماعی را فراهم آورد وسبب پدیدآمدن جامعه اطلاعاتی یا جامعه دانایی محور گردید (میسون) دانایی را به شکل شبکه آب زیرزمینی تشبیه می کند که سبب ایجاد و بقای آن چیزی می شود که ما بر روی زمین از آن بعنوان حیات یاد می کنیم .

ایجاد تغییرات بنیادی در جامعه و برای جامعه ایجاب می کرد که "بازاندیشی درباره آنچه آموزش و پرورش باید عرضه کند و بازسازی نهادهای آموزشی برای عرضه آنچه از آنها انتظار می رود و باز آفرینی نظام های آموزشی پرداخته شود . (فریده مشایخ و عباس بازرگان، ۱۳۸۵، ۲۳)

از این رودر این هزاره حیات، بالندگی و جاودانگی، سازمان‌ها را با پارادایم شیفت و تغییر ارزش‌های کلیدی روبرو کرده معلول تحولات معرفتی و تغییرات محیطی در پهنه فرهنگ بحساب می‌آیند. اهمیت این مقال در بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی غیر خطی اهداف فراسازمانی و استراتژی‌های کلان (بوم) و راهبردهای توسعه ای ملی و فراملی است که بارویکردی فرهنگ‌گرایانه به تمامی ره‌یافت‌های مدیریتی و الگوهایی سازمانی بعنوان مزیت فرا رقابتی مورد توجه قرار داده است.

مبانی نظری پارادایم‌های نوپدید:

معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی

از آنجاییکه دانش‌طی فرایندی محصول دستاوردهای نظام‌های فکری و معرفتی است شایسته است در یک تحلیل معرفت‌شناسی و جامعه‌شناختی مبانی نظری آن مورد تبیین قرار گیرد تا از مسیر وافق چنین نظام‌هایی آگاه و مدیریت آن برای همگان فراهم گردد در غیر اینصورت جهانی خواهیم داشت که تمام اراده‌ها را در خود خواهد بلعید و آدمیان محکوم به سر نوشتی خواهند شد که کمترین دخل و تصرف در آن معنا می‌یابد از طرفی لوازم آن، تمام ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و غیره را تحت تاثیر خود قرار خواهد داد. آلن تافلر^۱ در کتاب "شک آینده" مستقیماً به سازمانهایی با ساختار مدیریت شبکه‌ای اشاره نموده و نتیجه می‌گیرد که ما هم اکنون سوار بر موج تکنولوژی در حال پیشروی به سوی آینده هستیم اگر خود در این مسیر حرکت نکنیم در سالهای آینده بازار هدف و مصرف‌کشورهای توسعه یافته قرار خواهیم گرفت بنابراین اهمیت تحقیق، آموزش و یادگیری برای سوار بودن بر این موج بسیار حیاتی می‌باشد.

امید می‌رود مبانی نظری موج سوم و پارادایم‌های نوپدید معرفتی آن، مخاطبین را در گستره وسیع از داده‌ها و عقاید و مسایل تازه قرار دهد چرا که این موج، بنیادی‌ترین فرضیات ما را متحول می‌کند.

دوران پست مدرن دوران پست کرشکال هم نامیده اند دورانی که باید از نقادی

1. Alvin Toffler

عبور کرد به ماوراء نقادی رسید دورانی که خدا هیچ جانشینی ندارد و صحنه از هرگونه اصل مستقل و تقدسی خالی شده است (سروش، ۱۳۸۴، ۳۵۵)

در این دوران قطعیت و جزمیت نظام های سنتی، ضرورت، بدهت و کلیت، جای خود را به ابطال پذیری داد پوپر^۱ بیان می کند ابطال پذیری صرف نیست که تکلیف بقا و زوال نظریه را روش می کند. بلکه بحث و مناقشه عرف اهل علم و بالاخره پذیرفتن یک مورد بالفعل یک نظریه است که آن را از صحنه علم (با فراهم آمدن شرایط دیگر) می راند. (حبیبی، ۱۳۸۶، ۱۸۷)

درهمین راستا شما با اندیشه ای انارشستی روبرو می شوید که با بهره گیری از همه ظرفیت های موجود و تاملات و انتقادات متفکران فلسفه علم به نقادی بنیان بر افکن درباره اعتبار داده های تجربی می پردازد وی بیان میکند که علم ذاتاً امری انارشستی است فایرabend^۲ در کتاب خود می آورد انارشسیسم هرچند شاید فلسفه جالبی نباشد ولی قطعاً درمان بسیار خوبی برای معرفت شناسی و فلسفه علم خواهد بود (حبیبی، ۱۳۵۲، ۲۴۷) بنظر میرسد تاریخ علم گویای دو حقیقت است یکی تلاش اندیشمندان بیش از آنکه به اثبات یک پارادایم بینجامد به ابطال آن پرداخته شده است. دوم آنکه ناممکن بودن دستیابی به معرفت یقینی است از این جهت رای کوهن قابل تامل است وی با رویکرد جامعه شناختی، تحول علمی را در ساختاری پنج مرحله ای تبیین میکند. از فهم واقعیت وارایه دیدگاه و نظرات با عنوان پیشا علم یاد میکند و علم هنجاری و عادی را دارای الگو و پارادایم میداند و بحران و انقلاب را در ناتوانی از حل معضلات موجود و ناتوانی از پاسخ گویی به نیاز های روز می داند مضافاً ظهور پارادایم رقیب را هم مزید آن می گیرد (حبیبی، ۱۳۵۲، ۲۲۰)

آری در دیدگاه کلی میتوان مختصاتی از معرفت شناسی پست مدرن را برشمرد که به نحوی به سایر ابعاد معرفتی این هزاره توجه و اهتمام دارد از آن جمله:

تعقل گرایی: پست مدر نیست تعقل گرایی ابزارانگاره مدرنیسم را مورد نقد قرار داده و تعقل جوهری و خرد خود بنیان را به رسمیت میشناسند و هرگونه اعتبار و حجیت گزاره ها را بر اساس آن می سنجند.

1. Karl popper

2. Paul feyerabend

زبان: عنصر زبان را که در مدرنیست ابزار تعقل مفاهیم به شمار می رفت را با تردید همراه ساخت و به گونه ای که ویت گنشتاین^۱ اشاره دارد زبان، معنی خود را از ذهنیات فرد نمی گیرد بلکه مرادوات اجتماعی و فرهنگی معنی زبانی را مشخص می سازند (الوانی، ۱۳۸۸، ۴۰۷)

نسبیت: نسبیت گرایی نشان می دهد از به رسمیت شناختن بی اعتمادی به عقل است گویی خاری است که در چشم فرو رفته اما این دوران خار را به رسمیت شناخته است و کوشیده می شود تا به خرد گفته شود که سرنوشت تو این است که با این خار بسازی و زندگی کنی فوکو^۲ در تاریخ دیوانگی بیان می کند در پست مدرن دو چیز پرده اش دریده شده است غفلت و یقین (سروش، ۱۳۸۴، ۳۶۲)

خرد و خودباوری: اکثر متفکران پست مدرن بر این باورند که عقل ذاتا مدعی جهانگستری و فراگیری است و در نتیجه گرایش به مطلق باوری از دل خود می پروراند به همین گمان خود باوری مدرن و ادعای فراگیر و جهان گستری آن ایدئولوژی، مناسب برای نظام توتالیتری است (شاهرخ حقیقی، ۲۱، ۱۳۸۱)

تک منبعی: لیوتار^۳ می نویسد اکنون تک گویی این راوی به پایان رسیده است و پسامدرن در واقع به معنای خلاص شدن از زیر بار راوی و روایت تک گویی (تک صدایی و تک منبعی) می باشد (لطفی، ۱۳۴۸، ۳۷۸)

سوژه: مقصود این است که گفته ها بر مبنای تجربه شخصی بنا نهاده شده است و به اشیاء از دیدگاه خود می نگریم و شاید ایده ال های ما در بردارنده میزان معینی از علایق شخصی مبتنی بر داوری است این مطلب به یکی از تعاریف سوژه به عنوان خود آگاه و دارای تفکر و احساس نزدیک است (گلن ۱۳۸۴، ۲۳۴) به عبارتی واقعیت رنگ باور هایمان و حقیقت رنگ نگاه و نگرشمان به واقعیت می شود.

گفتمان: گفتمان مانند سوژه بسته به این است که چه کسی آن را به کاری می برد معنای بسیار متفاوتی در بر خواهد داشت در حالی که گفتمان گاه توانایی تعیین

1. Lud wig Wittgenstin

2. Paul Michel foucault

3. Lyotard



چیزی بیش از قلمرو کلی باز نموده‌ها را ندارند (گلن^۱، ۱۳۸۶، ۲۶۳)

حقیقت عینی: پست مدرنیست‌ها هیچ معیار حقیقی و عینی را باور ندارند و معتقدند جهان از طریق زبان ظهور می‌کند و هیچ دانشی نمی‌تواند دانش واقعی را توصیف کند چرا که معانی ساده وجود ندارد (احمد رهنمایی، ۱۳۷۰، ۱۹۱)

در جستجو اصالت: پست مدرن جستجوی اصالت را کنار می‌گذارد و از بی‌اصالتی استقبال می‌کند بدلیل آنکه پافشاری بر معنای حقیقی پدیده‌ها تصویری خیالی است تنها صورتهای خاص از واقعیت می‌تواند داشته باشد زیرا بیرون از مخلیه انسانهای مشتاق وضعیت اصیلی وجود ندارد (فرانک و بستر^۲، ۱۳۸۳، ۳۵۹)

در بحث ارزشها درپسا مدرنیسم باید گفت بی‌اعتقادی به هرگونه ارزش به نوعی به عنوان یک ارزش‌های پذیرفته شده به حساب می‌آید نسبییت گرای بی‌معنی اینکه ارزش امری مطلق و از پیش تعیین شده نیست و هیچ چیز بی‌نفسه نمی‌تواند واجد ارزش باشد چرا که جهان را هدفی نیست که حرکت به سوی آن ارزش باشد. از این رو افراد هستند که ارزش‌ها را در نظام فکری می‌آفرینند به این معنا "پست مدرنیسم" را بیشتر باید نظام الگو سازی به شمار آوریم که یگانه قوانین اساسی اش این است که هر شخصی بایستی خود به ارزش‌ها، ترجیحات ارزشی و رویکرد هایش نظم بخشد (جان آرگینز^۳، ۱۳۸۱، ۱۳۲)

بنابراین پست مدرن تمام ادعا های واقعی بودن را انکار می‌کند و بیان می‌دارد که هیچ چیزی نمی‌تواند حقیقی باشد چرا که همه چیز ساختگی است نه تاریخ واقعی و نه سنت واقعی وجود دارد اصالت بیش از ساختن و اختراع کردن نیست لذا تاکید پست مدرنیسم بر گوناگونی در تفسیر شیوه های زندگی و در نظام ارزشی، دقیقا منطبق بر رها کردن اعتقادات به اصالت است.

در روش شناسی و متد لوژی حاکم بر پست مدرنیسم طبیعی ترین روش مشاهده است اما بیش از مشاهده بر روش هرمنوتیک تاکید است. از این رو در این متد که پژوهشگر همواره خود را در برابر یک کل قرار و پیش فهش را در داوری وارد می‌کند و با

1. cehlen

2. Frank webster

3. John r gibbins

درک واقعیت از درون و بیرون امکان فهم بهتر را برای خود فراهم می سازد در مکتب پدیدار شناسی که هایدگر^۱ در مقام نزدیک شدن به خود اشیاء است ، و معتقد است در امر پژوهش می کوشیم که پدیده ها با پدیدار شدن شان به توصیف در آیند تا مرز معینی با سایر پدیده ها پیدا کنند و بر اساس روابط تاریخی و روان شناختی پدیدار را دریابند و در پایان متدولوژی دیالکتیک مبتنی بر تز ، آنتی تز و سنتز تاکید است ولی دیالکتیک گاه رنگ خطابی ، گاه جدلی و گاه رنگ برهانی بخود می گیرد .
(فرزین بانکی ، فریدریش کارل، ۱۷-۱۹، ۱۳۷۸)

- انسان شناسی پست مدرن متأثر از معرفت شناسی و هستی شناسی آن دوران است به گونه ای که انسان در مباحث علوم تجربی و انسانی یکه و یکتا تعریف شده و می شود و لذا از تعاریف کلی مبتنی بر ذات گرای فاصله گرفته و براساس مختصات فردی به ارائه تعریف می پردازد از این رو پست مدرن به تعداد انسانها تعریف ارائه می دهد . در نتیجه "انسان شناسی در این هزاره همواره در کانون توجه فلاسفه تعلیم و تربیت قرار داشته است زیرا از یک سو چگونگی معنا و هدف زندگی تعیین کننده مسیر تربیتی اوست و از سوی دیگر کشف اصول تعلیم و تربیت که مستلزم بررسی دقیق جنبه های مختلف حیات انسان است (شریعتمداری، ۱۳۷۶، ۲۲)

- آرا اندیشمندان پست مدرن خود گویای است بر این حقیقت که انسان از منظر هریک از آنان تعریف خاصی و جنبه های خاصی مد نظر قرار گرفته است .

-فوکو و دریدا^۲ که نمایندگان اصلی فلسفه پست مدرن هستند بر این اعتقادند که سخن از "حقیقت انسان و ویژگیهای ذاتی موجودی است که پیچیدگی فراوانی دارد بنابراین تعریفشان بر اساس اوصاف ماهوی اش اگر ممکن باشد مفید نیست)
(منوچهری، ۱۳۷۶، ۱۷)

-هایدگر^۳ بر این نکته تاکید دارد که "انسان یگانه باشنده است روی زمین که درباره هستی به پرسشگری می پردازند و تفاوت انسان با سایر موجودات ناشی از آن می داند که انسان نه فقط هست بلکه فهمی از آنکه کیست دارد (احمدی، ۱۳۸۲، ۲۵۰)

1. Heideggere

2. Jacques derrida

3. Martin heidegger



همین طور نیچه^۱ در خصوص انسان بیان می دارد که “روح، خود، تفکر جان، اراده.....هیچ کدام وجود ندارند همگی خیالاتی هستند و به هیچ کار نمی آیند از این رو انسان به جای کشف معنای زندگی به خلق معنا پرداخته و می پردازد. وی پس از طرد معنای ما بعد الطبیعی به معنای زمینی و انسانی متوسل شده است (آشوری، ۱۳۸۲، ۲۱۳)

باید ادغان داشت که انسان پست مدرن بیشتر بر شرایط فرهنگی توجه و تاکید دارد تا به جنبه های روان شناختی لذا انسان و معنویت و حتی دین رنگ و بوی فرهنگی بخود گرفته است به تعبیری انسان محصول گفتگو و گفتمان عصر خویش و بازیها و نیروهای اجتماعی سیاسی است از این دیدگاه هدف زندگی انسان شکستن ارزش های گذشته و ارزش آفرینی دوباره است (صفدری، ۱۳۷۸، ۴۴)

تحولات اجتماعی و آموزشی هزاره سوم

امروزه ما با جامعه ای سرکار داریم که مشخصه بارز آن این است که دانش، آفریننده اصلی هر تحولی به شمار می رود بگونه ای که هویت آدمی را در گرو خود گرفته و دارد به تعبیری ما آئیم که میدانیم همینطور بیانگر تاثیر عمیق جامعه دانش بنیان و اطلاعاتی در فرهنگ و لایه های زیرین آن می باشد.

واقعیت آن است که انقلاب اطلاعاتی یک خصلت جهانی دارد نظام های پیچیده و تصمیم گیری در جهان پیشرفته امروز به نظام های پیچیده تکنولوژی اطلاعاتی و نرم افزارهای توانمند وابسته است (منوچهری، ۱۳۸۰، ۴۱)

از این رو مقبول ترین جامعه اطلاعاتی بر نوآوری فوق العاده تکنولوژی بنا شده است و مفهوم کلیدی که پیشرفت های خیره کننده در پردازش، نگهداری، انتقال اطلاعات در واقع به کاربرد تکنولوژی اطلاعاتی در تمام زوایای حیات اجتماعی انجامیده است. “سازمان دانش بنیان بعنوان یک نهاد اجتماعی برآمده از رهیافتی از تئوری سازمانها در دوره پسامدرن به شمار می رود که زیر ساخت های آن را تکنولوژی وفن آوری های نوین عصر اطلاعات تشکیل می دهد از ویژگیهای این دوره افزایش قدرت مغز، تفکر و تصمیم گیری و دگرگونی در ماهیت کار است انتقال کار به خانه، تسریع در امر تصمیم

1. Friedrich Wilhelm nietzsche

گیرندگان برای رقابت و انتقال اطلاعات ، عدم تمرکز سیاست و مدیریت ، کوچک و سبک کردن سازمانها ، عدم تخصص گرایی ، تعریف دوباره مقیاس ها ، روابط ، مفاهیم ، تکامل فرضیات بنیادی فضا زمان ، ماده و علیت است (قدیمی، ۱۳۸۳، ۲۱)

در این تحولات مراکز آموزشی و دانشگاه مدرن به معنای اخص کلمه از قرن نوزدهم موضوعیت پیدا کرد از کسانی که در باب دانشگاه مدرن نظریه پردازی کرده است می توان به کانت^۱ ۱۷۹۹ اشاره کرد.

از نظر وی دانشگاه روی مفهوم خرد خودبنیان ایستاده است منظور از خرد خود بنیان، عقلی است که انسان با استقلال کامل عقلانیت بورزد و تعهد ذهنی اش فقط به نتایج غیر قابل پیش بینی عقلانیت باشد نه تعهد به چیز دیگر. لذا کانت دانشگاه را نشانه بشریت جدید میدانده که از این طریق، انسان خردورز و منتقد ابراز وجود می کند.

هومبولت^۲ ۱۸۰۹ نیز در اوایل قرن نوزدهم همین پروژه رادنبال می کند و دانشگاه را به مثابه نهاد تفکر مفهوم سازی می کند از نظر ایشان علم جدید یک فرهنگ تمام است فرهنگی است برای خود. لذا دانشگاه وقتی دانشگاه است که حیات منزه علمی در آن جریان داشته باشد.

ریدینگر^۳ ۱۹۹۶ در کتاب دانشگاه در معرض ویرانی آورده که دانشگاه در دنیای پست مدرن اگر ناگزیر شود به کارایی و بنگاه داری تقلیل پیدا کند در معرض انهدام قرار می گیرد زیرا از رسالت های اصیل علمی ، فکری ، نقد و روشنگری ، اکتشاف و خلاقیت باز می ماند از این رو بیان میدارد دانشگاهی که تمام فکر و ذکرش تدارک در آمد اختصاصی باشد دانشگاه نیست .

بودریو^۴ هم در کتاب انسان دانشگاه (۲۰۰۱) خود به نقد از آموزش عالی فرانسه دست می زند او بحث می کند که نظام آموزش دانشگاهی میدان نیروهاست می تواند در خدمت بازتولید نابرابری های سرمایه فرهنگی باشد و از طریق نظام معانی مسلط نوعی خشونت نمادین بوجود بیاورد نظام سلطه بر حوزه درس ، آموزش و پژوهش سبب

1. Immanuel kant

2. humboldt

3. riddinger

4. bourdieu



می شود که خشونت بر افکار و اذهان اعمال شود خشونت که پلیس در خیابان نشان می دهد یا در زندان، یک خشونت فیزیکی است اما خشونت بدتر هست که بر فضای یادگیری و اندیشیدن و فهمیدن می شود. لیوتار کتابی با عنوان شرایط ما بعد مدرن (۱۹۷۹) دارد و با عنوان گزارشی درباره دانش نوشته است که ترجمه فارسی آن با عنوان وضعیت پست مدرن به قلم حسینعلی نوذری است که فردریک جیمسون بر آن مقدمه زده است در این کتاب از دانشگاه شالوده زدایی می کند تو ضیح می دهد که هدف دانش در جامعه ماشینی مبادله کالایی است ارزشهای مبادله ای بازار بر دانش غلبه یافته است، درس می دهیم تا حقوق بگیریم. مقاله می نویسیم تا ما را ارتقا بدهد، کتاب تولید می کنیم تا بفروشیم و حق تالیف بگیریم. پژوهش می کنیم تا گزارشی به کارفرما تحویل دهیم و حق الزحمه ای دریافت کنیم و لذا دانش را با وضعیت بحرانی دچار کرده است که نقش تدارکاتچی برای نهاد های قدرت و ثروت پیدا کرده است و از تفکر انتقادی، خلاقیت، روشنگری و شور زندگی دانشگاهی خبری نیست.

و بستر^۱ ۲۰۰۱ هم از گم گشتگی اهداف دانشگاهی بریتانیا در دنیای پست مدرن سخن می گوید همینطور اسلاوتر و لسلا^۲ ۱۹۹۷ از سرمایه داری دانشگاهی تحت عنوان کارآفرینی سخن به میان می آورد.

دلنتی^۳ در کتاب دانش چالش آمیز دانشگاه در جامعه دانش (۲۰۰۱) چشم اندازی از امید را جستجو می کند و با تاسی به آرای هابرماس^۴ (۱۹۷۱) دانشگاه را از پشتوانه های اصلی دموکراسی و خرد ارتباطی میدانند این دو، دو عنصری هستند که هابرماس آنها را از کار مانده های طرح ناتمام مدرنیته میدانند و واجد این ارزش میدانند که هم چنان طلب و تمنا شوند لذا دانشگاه ها قابلیت هایی دارند که می توانند با مواجهه متاملانه از بحران های عصر پسا مدرن عبور کنند و به نقد خودشان بپردازند.

از این رو دانشگاه ها می توانند از طریق کنش ارتباطی ارتقا یابند و به متن شهر، حوزه های عمومی، فرهنگ، اجتماعات محلی، نهادهای مدنی، فضاهای گفتمانی،

1. webster

2. delenti

3. habermas

ارزشهای مشترک بشری ، مسایل جهانی ، منطقه ای ، محلی و فضاهاى مجازى چشم بدوزند و وارد شوند(سید علی ناظم زاده، ۵۳-۱۳۸۶، ۵۰).

اینجاست که باز شدن در های دانشگاه به جامعه بمیان می آید و ضرورت دارد مراکز تربیتی و دانشگاهی در ارزش های کلیدی ، اهداف ، راهبردها و ... باز اندیشی ، بازسازی و باز آفرینی کنند تا به موزه آموزشی تبدیل نشوند.

مفاهیم اساسی:

مفهوم تئوری آشوب

شاخه ای از ریاضیات است که به مطالعه سیستم های دینامیکی آشفته می پردازد سیستم های آشفته سیستم های دینامیکی غیر خطی هستند که نسبت به شرایط اولیه خود ($t=0$) بسیار حساس بوده اند تغییری اندک در شرایط اولیه چنین سیستم هایی باعث دگرگونی های بسیار در مرحله بعد خواهد شد رفتار سیستم های آشفته بظاهر تصادفی می نماید باین حال هیچ لزومی به وجود عنصر تصادف در ایجاد رفتار آشوبی نیست و سیستم های دینامیکی معینی نیز می توانند رفتاری آشفته از خود نشان دهند .

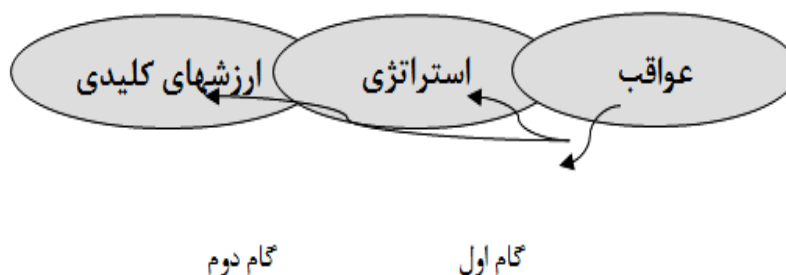
آشوبناک بودن به منزله تصادفی بودن نیست بلکه نظمى در درون بی نظمى و قاعده ای در درون بی قاعدگی هاست . هنر مدیر یافتن این نظم از بطن بی نظمى ها برای تحقق اهداف سازمان است عبارتی آشفتگی با ظاهری بی نظمى در همه جنبه های حیات انسانی جلوه می کند مهم این است که این آشفتگی ساختار مند است . از این ساختار یافتگی پنهان و نهفته است که جاذبه های غریب حاصل می شوند و به کمک این جاذبه هاست که نظریه بی نظمى خبر از نظم غایی می دهد(الوانی، ۴۵۱، ۱۳۸۸)، بازتاب تئوری آشوب در مدیریت با توصیف چهار ویژگی عمده آن تئوری، بیشتر پدیدار خواهد شد. اثر پروانه ای، سازگار ی پویا ، خود مانایی و جاذبه های غریب برای اطلاع بیشتر به منبع آن مراجعه شود.

یادگیری سازمانی

سازمان های یادگیرنده و یادگیری سازمانی به مثابه یک سیستم باز، صاحب اندیشه و زنده در نظر گرفته شده است که درگیر فراگردهای ذهنی پیچیده مانند پیش بینی

، شناسایی ، فعالیت های بهبود و توسعه منابع انسانی ، فعالیت برنامه ریزی راهبری و به کار گیری و تسلط بر فن آوریهای جدید در سازمان ، طراحی حل مساله می شوند (مهرمن ، مهرمن^۱، ۱۹۹۳، ۸۹)

کریس ۲۰۱۳ علت شکست سازمان ها را در حکم فرما شدن فرهنگی که مانع یادگیری فردی و سازمانی می شود میدانند و در ادامه بیان می دارد که زمانی که مساله ای در سازمان به وجود می آید اولین گام حل مساله در سازمان ، جستجو استراتژی دیگری است که با ارزش های کلیدی هماهنگ بوده و در راستای تحقق آن ها باشد گام دوم بصورت دقیق و نقادانه حاکم بر مساله بررسی می شود و این روش ممکن است به دگرگونی و تغییر ارزش های کلیدی بیانجامد و در نتیجه چارچوب شکل گیری استراتژی ها تغییر کند .



ازاین رو در سطح سازمان، سازمان ها یاد می گیرند که چگونه یادگیرند در واقع این نوع یادگیری در ارتباط با توسعه ظرفیت سازمان برای حل مشکلات ، طراحی مجدد سیاستها ، ساختارها ، سیستم ها ، تکنیک ها در مواجهه با تغییر مداوم در مورد خود و محیط که در آن قرار دارند است (حیدری تفرشی و همکاران ، ۱۳۸۱، ۲۲۸)

مدیریت دانش

امروزه سازمانهای دانش بنیان، بنیادهای توسعه پایدار جوامع محسوب می شوند و مدیریت آن، طیف وسیعی از فعالیت هایی است که برای مبادله یا ارتقاء سرمایه های

1. mehreman

2. Chris argyris

فکری در سطح کلان بکار می‌رود در بر می‌گیرد. به همین علت مدیریت دانش، راز موفقیت سازمان‌ها در قرن ۲۱ و مزیت فرا رقابتی برای آن سازمانها محسوب می‌شود از این رو تیلور^۱ ۲۰۰۲ مدیریت دانش را حرکتی و جنبشی می‌داند که عصر آینده را مسخر خود خواهد ساخت.

در همین راستا مهمترین دستاورد مکتب فرانوگرایی و مدیریت دانش قراردادن شبکه به جای ساختار سلسله مراتبی است اصول تفکر شبکه ای مبتنی بر قبول دانایی همگان و رد اندیشه سلسله مراتبی در سازمان های دانش بنیان است.

اساسا رشد مدیریت دانش در سازمانهایی فراهم خواهد شد که ذهنیت سازمان معطوف به توسعه و کارو کاربرو مدیریت‌تربنیاد دانش باشد. یادگیری خصلت ذاتی، دائمی و مستمر همه اندام واره های سازمان باشد، فرهنگ سازمانی غالب، نوآوری وابداع باشد و انسان به عنوان خالقان ایده ارج نهاده شود و شایستگی اساس تصمیم گیری در سازمان باشد.

باری خلق دانش که مهمترین رکن مدیریت دانش محسوب می شود در یک الگوی چهار مرحله ای با نظریه الگوی (nonaka & konno 1998) قابل ارایه است.

فضای تعامل / ظهور عینی	فضای زایش / جامعه پذیری
فضای مجازی / ترکیب	فضای عمل / درونی شدن

در این الگو، اگر دانش بشری را به کوه یخی تشبیه کنیم بخش کوچک آن دانش مدون است و بخش اعظم و بزرگتر آن دانش نهفته است. پولانی اهمیت دانش نهفته را در جمله ما خیلی بیش تر از آن چه می توانم بیان کنیم می دانیم به خوبی متذکر شده است. (پولانی، ۱۹۸۸، ۲)

مدیریت اجتماعی :

جدایی سازمان‌ها از محیط اجتماعی و مشغول شدن مدیران به اهداف سازمان و بی

1. Frederick taylor



التفاوتی آنان به مسایل اجتماعی موجب گشوده شدن بابی جدید در مدیریت شد که آن را مدیریت مسایل اجتماعی یا مسوولیت اجتماعی نام نهادند .

توجه به محیط بیرونی سازمان ، از زمانی که نگرش سیستمی در مدیریت مطرح شد مورد ملاحظه مدیران بوده است ولی توجه به محیط خارجی به منظور بهره برداری از آن برای اهداف درون سازمانی است این امر به تحقق مسوولیت اجتماعی منجر نخواهد شد . لذا توجه به مصالح جامعه به دلیل منافع عامه و مستقل از منافع سازمانی، مسوولیت اجتماعی معنا پیدا می کند .

به همین جهت مدیران امروزه علاوه بر مهارت‌های فنی ، ادراکی ، انسانی و تکنولوژیکی به مهارت‌های اجتماعی باید مجهز شوند (الوانی، ۱۳۸۸، ۳۲۳)

باری مدیریت اجتماعی به مثابه این است که سازمان و جامعه سرنشینان یک کشتی محسوب می شوند گزاف نیست اگر بگوییم سازمان‌های موفق آینده سازمان‌هایی هستند که بیش از سرمایه های فیزیکی ، اقتصادی و انسانی به سرمایه اجتماعی اتکا دارند .

اعجاز گران مدیریت

برای تحول و دگرگونی های بنیادی و اساسی نیازمند الگویی از رهیافت های مدیریتی در دوران کلاسیک و نئو کلاسیک و معاصر هستیم که بر بنیاد فرهنگ و الگو ها و سرمایه های فرهنگی بتوانند مدیریت خود را به سازمان و جامعه منتقل کنند .

واژه Curu در انگلیسی به معنای کاهن بودایی و مرشدی روحانی است این واژه حامل توصیفی جدید از مدیریت است در آن، مدیریت صرفا عملی ماشینی و برنامه ریزی نیست بلکه عملی روحانی است که الهام و اشراق و اعجاز را با فن و حرفه و دانش می آمیزد و ملغمه ای می سازد که پاسخ نیاز مدیریت سازمان‌های امروزی است.

جفت کات^۱ (۱۹۹۴) نظریه اعجازگرو تحول آفرینی مدیریت را به اکسیرکیمیگران تشبیه می کند که ویژگی‌های مدیریت آن، سهولت ارتباطی در شناخت دنیای کاری ، انسان کانون توجه ، سرشت سازگار شونده و رشد یابنده، مشارکت افراد در تصمیم گیری ، کاربردی بودن . نو اندیش و نوآور ، روح دهنده به سازمان ، حماسه ساز و

1. jeffcutt

قهرمان و با نفوذ به شمار می رود (الوانی، ۱۳۸۸، ۳۹۵)

فرهنگ

فرهنگ هر سازمانی میناتوری از فرهنگ جامعه به حساب می آید. تبیین سازمان ها بر حسب تئوری فرهنگ گرا بیانگر این نکته می باشد که تمام ره یافت مدیریتی به نوعی بیان نگرانی های عصر خود و هم چنین زمینه های فرهنگی جوامع خود بشمار می آیند عبارتی فرهنگ هر جامعه در ساختار، قوانین شرح شغل و نحوه انجام ماموریت یک سازمان متبلور می گردد در یک گزاره اجمالی فرهنگ ها، ساختار، سازمان را مشخص و معین می کنند نه ساختارها فرهنگ سازمانی سازمان ها را (سوزان سی، شنادیر، زان لوئی بارسو، ۱۳۸۲، ۱۲۸)

بدیهی است که یک فرهنگ پایدار و کارا، اگر به گونه ای باشد که سازمان نتواند در برابر محیط واکنش نشان دهد به عنوان یک بدهی به حساب خواهد آمد.

باری تفاوت های فرهنگی جوامع است که بهترین روش مدیریت و شیوه انتقال آن را تعیین و مشخص می کند. بر همین اساس، ادگار شاین به نقل ازگری همل بیان می دارد که تغییر یک سازمان بزرگ بدون شناخت فرهنگ آن غیر ممکن است از این رو انجام تغییر فرهنگی، چالش مهیب و دشواری است که معمولاً از عهده مدیران کاملاً جا افتاده در فرهنگ های قدرتمند خارج است ان دسته از مدیرانی که از درون فرهنگ ها جوش خورده و هم هویت با آنهایند به تغییر آن فرهنگ موفق می شوند.

دراین راستاهافستد^۱ تحقیقی باعنوان اثبات نقش و تاثیر تفاوت های فرهنگی برمدیریت در ۴۰ کشور دنیا و با جامعه ای بالغ بر ۱۱۶۰۰۰ انجام داده که نتایج ان گویای همین حقیقت است که فرهنگ ها مبین تفاوت مدیریت واستراتژی و ساختارها...است.

پارادایم

نخستین بار در زبان انگلیسی، در قرن پانزدهم، به معنای یک مثال یا الگو بکار رفت از دهه ۱۹۶۰ این واژه در فلسفه علوم طبیعی کاربرد یافت و به یک چارچوب نظری و فکری ناظرشد (علی پور، ۱۳۸۸، ۱۳)

1. Cary hamel



امروز پارادایم در سه زمینه کاربرد دارد کاربرد زبان شناسی به معنی دسته ای از دیسه ها با تبار و ریشه مشترکند که از میان آنها یک دیسه باید در شرایط دستور زبانی خاصی بکار گرفته شود. پارادایم در حوزه کسب کار به مجموعه ای از قواعد اطلاق می شود که مرزبندی را مشخص می کند و نشان می دهد که برای چگونگی حل مسایل و کامیابی در درون آن، چگونه باید رفتار کرد. پارادایم فلسفه و تاریخ علم که کوهن به دو نوع تاریخ نگاری اشاره دارد تاریخ نگاری زمینه زا، که براساس نقش آفرینی قهرمانانی هم چون گالیله و نیوتن روایت می کند و تاریخ عملی که با پیش چشم داشتن زمینه های اجتماعی علم، بررسی می کنند که کوهن شیوه دوم را دنبال می کرد و معنای پارادایم ها را هم بایستی در چنین بستری بررسیید (مقدم حیدری، ۱۳۸۵، ۱۵)

بطور کلی کوهن پارادایم را به مجموعه از مفاهیم، باورها، پیش پندارها، نظریه ها، قوانین، ابزار اندازه گیری و شیوه کاربرد آنها، قواعد، موازین، روش شناختی و هم چنین مجموعه ای از تعهدات متافیزیکی و هنجارهای شبه اخلاقی جامعه اطلاق می کند (حبیبی، ۱۳۸۷، ۲۱۵)

دیدگاه های تربیتی پست مدرن

تعلیم و تربیت در جهان کنونی از مرز تعریف و تبیین واژگان عبور کرده و در نظام های اجتماعی و فرهنگی جوامع از معانی متکثری برخوردار شده است. به تعبیر تودژ تیلین^۱ ۱۹۸۹ آنچه که پست مدرن می بیند بحران فرهنگ است و آنچه که می ستاید نگرش بت شکنانه است و آنچه که رد می کند یقین است.

لازم به ذکر است که منشاء تفاوت نظام تعلیم و تربیت پست مدرن را باید در رویکرد های تاریخی، فرهنگی، جامعه شناسی و فلسفی و اقتصادی مدرنیته دنبال کرد (دلآوری، ۱۳۸۲، ۱۰) از آن جمله تفاوت ها و رویکرد هادر پست مدرنیسم کثرت گرایی حقایق چند گانه، عدم اعتماد به داستانهای بزرگ، کلی و مطلق، عدم اعتماد به کلیت و فرا روایت، پایان نظریه های کلان، شکاکیت اخلاقی و معیارهای مختلف وهم چنین، گرایش به جهانی کردن فرهنگ ها و جریان فکری و استیلای فرهنگی است

1. todge

(باقری، ۱۳۷۵)، نقش انتقادی بعنوان شهروند منتقد به جای شهروند خوب (ژیرو^۱، ۱۹۹۹، ۶)، عنصر دیگر و دیگران به معنی شنیدن صدای دیگران (نجاریان، ۱۳۸۲)، اهمیت زبان بعنوان معنا بخش (بشریه، ۱۳۷۷)، لزوم احترام به تفاوت ها و آزادی عقیده (دریابندری، ۱۳۷۴) لزوم سوال و پرسش و تفسیر متکثر (فرمehینی فراهانی، ۱۳۸۹) همه محصول دوره تاریخی - جامعه شناسی پسا نو گرایی است این دوران پرسش و نگرش های جدیدی را با خود به همراه آورده است به گونه ای که با ظهور فرانواگرایی اغلب پیش فرض هایی را که افکار و اندیشه های علمی مدرن را شکل داده به چالش فرا خوانده شده و دستخوش تردیدهای اساسی اند.

درباره هدف و اهداف تربیتی مدرن اتفاق نظر واحدی نداریم برخی خود فرمانی و آزادی و برخی عقلانیت و پرورش قوای عقلانی را هدف می گیرند البته این رویکرد در پسا فرانواگرایی به سمت هدف های اجتماعی میل پیدا کرده است. هدف هایی هم چون، تربیت شهروندان انتقادی، فراهم کردن شرایطی برای برقراری دموکراسی رادیکال، تاکید و توجه بر گفتمان سازنده دانش، بررسی تفاوت و نظام های متفاوت به عنوان یک هدف تربیتی، بها دادن به عملی بودن دانش (دانش آموزان تولید و مصرف کننده به شمار آیند نه داننده آن) توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی، خود آفرینندگی و تمرکز بر آموزش مهارت های پایه ای جهت انتقال ارزش های جامعه ... از این رو در تدوین و تبیین اهداف تربیتی مکاتب تربیتی اگزیستانسیالیسم، طبیعیت گرایان، پراگماتیسم و ایدئولوژی های لیبرالیسم، آرمان شهر، ملی گرایی و محافظه کار و نظریه های نقادی، بازسازی اجتماعی و پیشرفت گریان بیش از سایر مکاتب در نظام تعلیم و تربیت پست مدرنیته موثر و مطمح نظر قرار گرفتند.

لازم بذکر است ساختارزدایی در پست مدرنیست کلمه کلیدی است که آن را به شالوده شکنی یا واسازی هم تعبیر کرده اند براین اساس این مفهوم برای اینکه بتوانیم در فرهنگ خود، بحران یابی کنیم وریشه بحران را بشناسیم باید ساختار و قالب آن را باتیشه نقادی در بریزیم وبافت آن را با دیده نقد و تحلیل بازنگری کنیم

1. ciro



از این رونق و نقادی نسبت به متن در ساختار زدایی از فرهنگی که در آن زندگی می‌کند ایفا خواهد کرد اسکال^۱ در این مورد که با متن چگونه میشود روبرو شد از سه گونه مواجهه سخن می‌گوید فعالیت اول خواندن متن و فعالیت دوم خواندن از فرامتن (تفسیر ما) و فعالیت سوم خواندن از موضع مخالف به صورت نقادانه است (مقاله خسرو باقری، ۱۳۷۹)

نظریه های یاد دهی و یادگیری پست مدرن

آبراهام مازلو^۲ یکی از چهره های برجسته روانشناسی ۱۹۶۸ اعلام کرد من موج سوم روانشناسی (روانشناسی انسانگرانه) را یک حرکت انتقالی میدانم به منظور کسب آمادگی برای روانشناسی برتر موج چهارم یعنی روان شناسی ماورای فردی یا ماورای انسانی که تمرکز آن فراتر از نیاز و علایق انسانی و هویت ، خودشکوفایی و مفهومیایی از این قبیل است بر جهان هستی توجه می کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ۲۳۱)

برهمن اساس دیدگاه ماورای فردی تاکید بر شهود دارد و از طریق آن به یک وحدت نایل می آید که تغییر در رفتار محصول وحدت و یگانگی بین علم و عالم و معلوم است از این رو آرمان های تربیتی چنین رویکردی بر پرورش مهارتهای شهودی و تفکر خلاق تعلق می گیرد .

فرایند یادگیری در ماورای فردی، نگرش به جهان هستی است بگونه ای که فرد همواره خود را در یک کل ملاحظه می کند و معتقد است محیط آموزشی به رشد شهودی کمک می کند. همچنانکه نقش معلم، ایجاد همدلی و توجه به ظرفیت های درونی فراگیر است. این تفکر برگرفته شده از اندیشه های یونگ روان شناس سوییسی است و به یک تفکر جدید مذهبی که دارای صبغه متافیزیک و عرفانی است و با اندیشه های روانشناسی انسانگرایانه نیز همسویی دارد اشاره می کند .

باری دیدگاه های تربیتی مبنای مفهومی مورد نیاز را برای تدوین و تولید برنامه ها فراهم می سازند از آنجا که دیدگاه ها در تلقی خاص از انسان ریشه دارند. از حوزه

1. scull

2. Abraham maslow

های معرفتی بنیادی مانند روان شناسی ، و فلسفه مشتق شده اند .

امروزه سعی میشود در برنامه درسی و تربیتی از چند دیدگاه تربیتی استفاده شود ازاین رو دیدگاه فرادیدگاه مورد بحث امکان ترکیب مجموعه دیدگاه های تربیتی را فراهم آورده است بگونه ای که دیدگاه سنت گرایی که مشتمل بر دیدگاه موضوعی ، دیدگاه انتقال فرهنگی و دیدگاه مبتنی بر قابلیت هاست. که دل مشغولی این موضع فراگیر ، حصول اطمینان از اکتساب ارزشهای پایه و هم چنین مهارتهای مورد نیاز برای ایفای نقش درجامعه است .

دیدگاه فرادیدگاه پژوهش / تصمیم گیری، شامل دیدگاه های شناختی، شهروندی دموکراتیک و رشد گرا است دیدگاه موضوعی و دیسیپلینی را می توان به این مجموعه از دیدگاه ها افزود توجه این فرادیدگاه بر فرایند و بویژه پرورش مهارتهای پژوهش و تصمیم گیری است .

دیدگاه فرادیدگاه دگرگونی و بحرانی بر تغییرات فردی و اجتماعی تمرکز دارد که شامل دیدگاه های تغییر اجتماعی انسانگرایانه و ماورای فردی است (عابدی ،مهر محمدی، ۱۳۸۸، ۵۳)

در دیدگاه تربیتی این هزاره، نظریه های برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت بیشتر به ابعاد درونی شامل افکار ، احساسات وانگاره هادر پهنه فرهنگ و اجتماع نظر و تاکید ورزیده میشود هم چنان که در نظام مدرن به ابعاد بیرونی تاکید میورزیدند. ازاین رو مکاتب موضوعی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسانگرایانه وماورای فردی به نحوی سیر و جهت محورمختصات این تغییر نگرش را در نظام تعلیم و تربیت مدرن و پسامدرن نشان میدهد ضمن آنکه باید مبنا تغییر نگرش در دیدگاه های تربیتی را در مکاتب روان شناختی و معرفت شناسی جستجو کرد.

باید یادآور شد که برنامه درسی پست مدرن برمباحثی تاکید دارد که بطور خلاصه میتوان به رویکرد های پست مدرن نسبت به برنامه درسی اشارتی اینگونه داشت که : تغییر در فرضیات اساسی برخی رشته های علمی، شنیدن صداهای مختلف و غالباً فراموش شده، ترک قصه های بزرگ و طرفداری از قصه های کوچک در قالب بصیرت



های فردی و شخصی و تجربه محلی، توجه بیشتر به روانشناسی، ادبیات، زیست شناسی، زیبا شناسی، تاریخ، برنامه درسی رادیکال غیرالتقاطی که در آن هر دانش آمو شخصی منحصر به فرد به شمار آید، تعلیم و تربیت بزرگترین محافظ نظام فرهنگی است، پرکردن گسست دانش و تربیت بین تئوری و عمل، به عنوان تفکر سیال، متنوع و در حرکت، امکان تفاسیر چندگانه، بازگشت به خودمان بعنوان سازندگان معنا، ارتباطات درون سازمانی و فرهنگی، دقت و توجه به ارتباطات، ارتباط بین احساس و منطق، توجه به مکان وزمینه، فهم تعامل عام و خاص، تعالی بخشیدن به دیدگاه های علت معلولی برای یک کل گرایی غیر خطی، نگرستن به جهان، متن مقدس نپنداشتن بلکه آن را بخشی از یک کوشش بی پایان در جهت انواع روایت ها و سنت هایی دیدن که می توانند باز خوانی شده، ارتباط بین دانش و تجارب یادگیری با جهان طبیعی و جامعه بین المللی، تاکید بر ابعاد هنری، ناعقلانی، شهودی و نمایشی فرد در فرایند یادگیری، دانشی است که ساخته شود و به احتمال زیاد هنر زیبا شناسی آن بیشتر آشکار خواهد شد (محسن فر میهنی فراهانی (۱۴۶، ۱۳۸۹، ۱۳۶)

ساختار سازمانی در هزاره سوم

از دهه ۱۹۹۰ سازمان ها در اندیشه موفقیت در سطح بین المللی و جهانی شدند. این اندیشه پس از انقلاب تکنولوژیکی و اطلاعاتی شدت بیشتری پیدا کرد از این رو بسیاری از جوامع و سازمانها برای انطباق با پدیده جهانی شدن به سازمانی مجازی روی آوردند. البته مفهوم سازمان مجازی دائما در حال تغییر و تحول است برخی توسعه فناوری اطلاعات و افزایش ظرفیت های ارتباطی هم چون شبکه های جهانی و هوش مصنوعی را در تکامل آن ذی مدخل قلمداد کرده اند و برخی سازمان مجازی را سازمانی می دانند که بسیاری از فعالیت های خود را از منابع خارجی تامین می کند و بزعم گروهی دیگر شبکه ای از سازمانها ست که اگر چه خود موجودیتی مستقل ندارد کارایی و اثر بخشی آن افزوده تر از سازمان های بزرگ و مستقل است (الوانی، ۱۳۸۸، ۳۸۳)،

بدین ترتیب عامل مهم در مجازی بودن چنین سازمانهایی واگذاری فعالیت ها به سازمانهای دیگر است هر چه قدر این واگذاری گسترده تر باشد سازمان پیش تر بسوی

مجازی شدن حرکت کرده است سازمانهای پارندی ، سازمانهای شبکه ای و سازمانهای بدون مرز همه روایت های متفاوت از مقوله ای واحد به نام سازمان مجازی هستند .

(گلک^۱، ۱۹۹۰، ۵) معتقد است که در مطالعات سازمانی پست مدرن به جای بورکراسی های ساختار یافته که در آن ها تقسیم کار و تخصص گرایی دقیق انجام شده است و همه عوامل استاندارد بوده و از قبل تعیین شده اند سازمانهای بدون ساختار و بدون تقسیم کار قرار دارند چرا که تاکید بر بی ثباتی در سازمان انعکاسی شرایط اقتصادی و اجتماعی پست مدرن است به این ترتیب هیچ گاه نمی توانیم به یک ساختار کامل و قطعی برسیم که پاسخگوی نیاز ها در تمام شرایط باشد بعبارتی ساختار سازمانی در یک رابطه گفتمانی با محیط ، خود را تغییر می دهند .

لازمه دستیابی به چنین ساختار کارآمدی ، شناخت دقیق ویژگیهای هر سیستم اجتماعی در روابط با مسایل ساختاری و عملیاتی می باشد تا سازمان را در رابطه با همسازی و پاسخگویی مداوم به محیط بیرونی مربوط کارآمد تر کنند (ناصر فقهی، ۱۳۸۱، ۱۲۸)

باری ساختار فراساختارگرا در برگیرنده تمام ویژگیهای برشمرده شده فوق میباشد به نحوی که باافزایش ظرفیت های ارتباطاتی و بی ثباتی محیطی امکان هرگونه تغییر در اندام واره های سازمانی را فراهم می آورد.

الگو و مدل مفهومی پیشنهادی

الگوی ارایه شده مبین گسست دانشی مبتنی بر تحولات معرفتی و تغییرات محیطی در پهنه فرهنگی است که تاریخ مندی نهاد تربیتی را ، با پارادیم شیفت و ارزش های کلیدی روبرو کرده است. بطوریکه همه اندام واره های سازمانی را بصورت خطی و غیر خطی تحت تاثیر قراردادده و میدهد. لذا بطور اختصار به برخی از مهمترین اختصاصات این مدل اشاره میگردد.

- سرمایه فکری مبنای تحول محسوب شده و درپرتو مدیریت دانش ، مدیریت اجتماعی و اعجاز گران مدیریت ، سرمایه اجتماعی را هدف قرار داده است.



- براساس چنین الگو و رویکرد مدیریتی، اهداف سازمانی، فراتر از مرزهای سازمان خواهد رفت. و استراتژی سازمانی سازمان، بوم و راهبردهای توسعه ای ملی و فراملی را در بروشامل می شود..

- پارادیم های نوپدید در ذیل تئوری آشوب بصورت غیر خطی در سازمان شکل می گیرد.

- در این رویکرد و مدل، فرهنگ و عناصر فرهنگی جامعه، اهداف، استراتژی، نرم ها و سیاست های سازمانی و ساختار را معین می کند.

- سازمان در مرزهای سازمانی، همواره در رصد تحولات معرفتی و محیطی برای تولید مثل (تولید اطلاعات) است.

- در این مدل سازمان با تمام اندام واره هایش مستمرا در مقام و موقعیت فرایادگیری است.

- تمام مختصات این هزاره برای سازمان یک فرصت به شمار می رود.

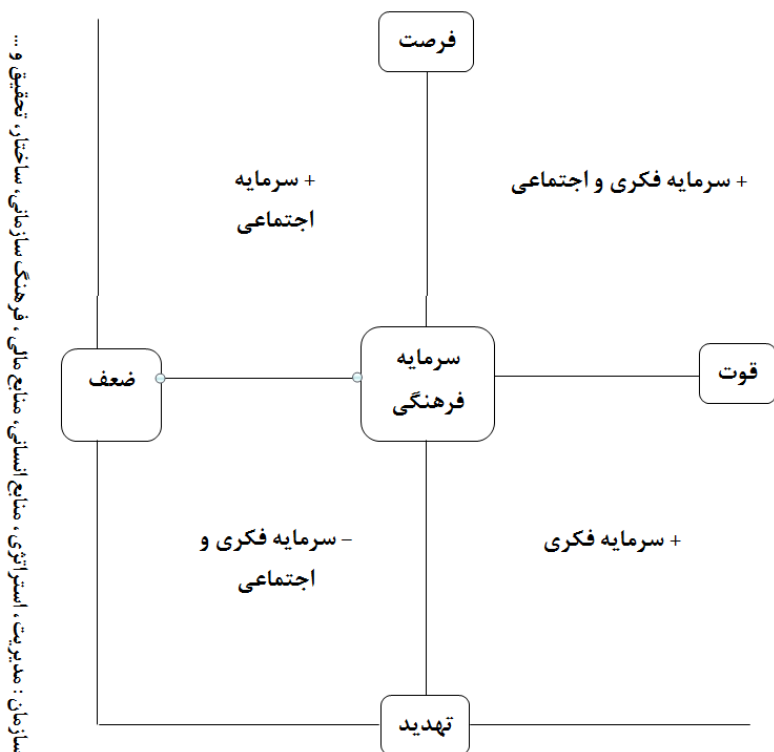
- سازمان همواره در مقام نظریه پردازی، رویکرد چند پارادایمی و میان رشته ای دارد و در مقام طراحی، نگرش سیستمی بر بنیاد دانش را مبنا قرار می دهد و در اجرا، با نگاه پارندی، شبکه ای، مجازی، بدون مرز و فراساختارگرا عمل می کند.

- تحولات معرفتی همواره علم هنجاری را در مسیر بحران و انقلاب و پیشاعلم قرارداده و می دهد. و موجبات تغییرات محیطی را در پهنه فرهنگ و اجتماع ایجاد میکند.

- تغییرات محیطی موجبات تغییرات استراتژی عملی و در شرایط نامطمئن تغییرات بنیادی در ارزشهای کلیدی سازمان ایجاد خواهد کرد.

- در این مدل تغییرات محیطی متاثر از تحولات معرفتی و مبتنی بر مکاتب، ایدئولوژی، و تئوری های معرفت شناسی، هستی شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی به تبیین درآمده و می آیند.

تذکار: طریقه محاسبه الگو و مدل ارایه شده در مجال این مقال نمی گنجد.



1- معرفتی: مکاتب، ایدئولوژی، تئوریا (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی)

2- محیط: اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، تکنولوژیکی، رقابتی و ...

یافته ها و نتایج :

مقاله با بیانی توصیفی مبتنی بر تاریخ و تاریخمندی پدیدارها و تحولات معرفتی و تاثیر آن بر مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و تغییرات محیطی به نگارش در آمده است به نحوی که پارادایم‌های نو پدید و ارزش‌های کلیدی در این هزاره مهم بشمار آمدند. هم‌چنین مقوله‌ی فرهنگ، هم‌درمقام نگاه و نگرش به موضوع پژوهش (کجایستاده ایم) و هم به عنوان پهنه‌ی تحقق و به اجرا در آوردن تغییرات محیطی منظور شده است.

رصد مبانی نظری تحولات معرفتی مبنای الگو و رویکرد قرارگرفت و تغییرات محیطی مبنای تجویز و پیشنهاد به شمار آمد. بنابراین، مدل مفهومی و الگوی ارائه



شده منبعث از تاریخ مندی مبانی نظری تحولات معرفتی این هزاره و تغییرات محیطی است که منتج به بهره گیری از رهیافت های مدیریت دانش ، مدیریت اجتماعی و اعجازگران مدیریت ، در نظام تعلیم و تربیت (تربیت معلم) شد .

وجهی که بدین نگاه و رویکرد اهمیت مضاعف بخشیده و می بخشد تبیین تاریخ تربیت معلم براساس نتیجه و ثمرات امروزی آن از عمرسازمانی دیروزینش (صدسال تاریخ تربیت معلم) است که تربیت معلم را در مقام یک پارادیم شیفت مهم قرار داده است و آن جایگزینی ارزش های کلیدی بر استراتژی عملی است که از گسست سوابق و لواحق دانشی تربیت معلم در مسیرشدن خبرمیدهد.

مزید یادآوری اینکه ، یافته ها و نتایج سایر تحقیقات و مقالات غالباً براساس تغییرات محیطی و پیشنهادات نظری بدون توجه به تاریخ مندی آن به پژوهش درآمده و نوعاً نگاه به تاریخ به منزله بررسی سوابق گذشته است تا به لواحق و ثمره وانچه که به فعلیت درآمده و امروزه میتوان بر اساس آن بقضاوت نشست بوده .هم چنین کمتر به تحولات معرفتی و تبدیل آن به تغییرات محیطی اهتمام شده است .مضافاً براینکه کمتر به یک مدل مفهومی و رهیافت مدیریتی بخصوص بیک ماموریت ،اهداف و استراتژی فراسازمانی عنایت شده است .

اعم و اهم محدودیت ها ، همانا تاریخمندی مبانی و تحولات معرفتی و تبدیل آن به تغییرات محیطی برای ارائه یک الگو و مدل بود بخصوص آنکه این مدل و الگو میبایست مبتنی بر ارزش های کلیدی باشد که از مختصات تحولات معرفتی و تغییرات محیطی این هزاره منتج شده و بصورت غیر خطی امکان هرگونه تغییر در سیستم و عناصر آن را فراهم آورد .

مهم آنکه این فراگرد و فرایند در پهنه فرهنگ ایران اسلامی تعریف شده است از همین رو مفاهیم کلیدی ارائه شده مبتنی بر تحولات معرفتی و تغییرات محیطی است که مجال بسط یافتگی مراکز عالی و علمی تربیت معلم را در این پهنه فرهنگی به بار مینشانند .ازاین رو بنظر رسید علیرغم سایر مراکز علمی به روایت برخی صاحب نظران جامعه اطلاعاتی ، اصالت تربیت معلم در پهنه فرهنگ ایرانی و اسلامی است که حیات ، بالندگی و ماندگاری انرا تامین و تضمین کرده و میکند .

تاریخ تربیت معلم (با تبیین نوین از علم تاریخ) و تاریخمندی تحولات معرفتی بحران جدیدی را (به تعبیر کوهن) در پیش روی ما می گذارد که این بحران در فرایند ساختاری کوهن بعنوان یک تحول بزرگ شمرده میشود که نیاز است همواره و مستمرا رصد شود تا بتعبیر نانوکا در مقام ترکیب ، زمینه ی تولید اطلاعات و تولید مثل را برای سیستم در جهت علم هنجاری (کوهن) فراهم آورد . لذا با به الگو درآوردن ساختار علمی (کوهن) و با بهره مندی از نظرو نظریه اسکال مبنی بردیدی فرامتن و مغایر با متن ، تبدیل علم هنجاری به تغییرات محیطی ایجاد شود تا ارزش های کلیدی در ماموریت ، اهداف فراسازمانی (بوم ، محلی و فرامحلی) و استراتژی های کلان و راهبردهای توسعه ملی و فراملی متبلور گردند .

بهره گیری و بهره مندی از سرمایه های فکری درون و برون سازمانی و تبدیل آن به ثروت (سرمایه های فرهنگی و اجتماعی) یک ضرورت اجتناب ناپذیر در این مقاله و الگو بشمار می رود .

تحقق کار دانش ، کاربران دانش ، مدیریت دانش ، سازمان و جامعه دانش بنیان در پهنه فرهنگ برای رصد و به نظاره در آوردن تحولات معرفتی و اهتمام به تولید ، گردش و مصرف آن ، گام بسیار بنیادی است که همواره و مستمرا تاثیر آن را در روندها (عوامل و عناصر درون و برون سازمانی) شاهدیم لذا امکان به اجرا در آوردن آن تحولات در یک فرایند و چرخه Pdca (چرخه دمینگ) ضرورت مضاعفی برای تغییر استراتژی عمل و ارزش های کلیدی به شمار می رود .

نظر به اینکه غالب مقالات ارائه شده و کتاب های ساختار سازمانی بر اساس رویکرد ساختارگرایان تدوین شدن ، مدعی اند که این ساختار است که فرهنگ را می سازد و به تجربه و در عمل شاهدیم که کثیری از سازمان ها هم بدین رویکرد اهتمام داشتند و دارند ولی در این مقاله سعی شده بر رویکرد فرهنگ گرایانه اصرار و اثبات نماید که این فرهنگ است که ساختار ها را خلق می کند به عبارتی منشا تفاوت در تمام ره یافت های مدیریتی ، راهبردی ، برنامه ای ، فرایند ها ، رسمیت ، پیچیدگی ، تمرکز ، کنترل و تمام ابعاد ساختاری و زمینه ای ساختار سازمانی بخصوص ارزش های کلیدی سازمان و جوامع ، معلول تکثر فرهنگی و فرهنگ متکثر است .



از این رو سعی شد رویکرد باز اندیشی ، بازسازی و بازآفرینی پارادایم های نو پدید را در تاریخمندی تحولات معرفتی فارغ از رنسانس غرب و رنسانس شرق (تئوری چهارم) درپهنه فرهنگ تبیین شود و با ارائه الگو مندرج در مدل مفهومی ، زمینه را برای سایر پژوهشگران فراهم آورد تا نسبت به موضوع مقاله پیرامون ارزش های کلیدی و فراسازمانی باهدف تامین سرمایه های اجتماعی در پهنه فرهنگ ، پژوهش ، طرح وسند راهبردی اهتمام ورزند و مجال شکوفایی نظام تعلیم و تربیت و به تبع آن جامعه را فراهم آورند.مهم در این پژوهش،تامل بر خاك این هزاره است که آیاچنان بذری(تربیت معلم) در پهنه فرهنگ هزاره سوم امکان رشد دارد؟

درمقاله، یادگیری سازمانی و هوش سازمانی مبتنی بر تحولات معرفتی و تغییرات محیطی اساس شمرده شد ولی یادگیری فردی، پایه ای برای هرگونه یادگیری گروهی و سازمانی است ازاین رو از آنجاییکه هیچ نظامی امکان آموزش و تربیت همه مهارت ها را برای تامین نیازها ندارد در صدد برآمدیم به مهارت های پایه ای و نرم اشاره کنیم تا بربنیاد آن همه نیازها در جهت مطلوبیت قرار گیرند.

درانتها یادآوری میشود فرصت هایی که از ماهیت تاریخمندی پدیده و پدیدارها در این هزاره و لوازم مترتب بر آن درپهنه این فرهنگ ایجاد شده بعنوان حلقه مفقوده در این تحقیق از آن یاد شود زیرا عنصر تغییر با تغییر فرهنگ و فرهنگ تغییر همواره همراه بوده است به همین جهت مسوولیت نهاد و نظام تعلیم و تربیت بیش از سایر نهادها است.

(منابع فارسی) :

- اعرابی محمد ،مدیریت در پهنه فرهنگ،دفتر پژوهشهای فرهنگی،تهران،چاپ

سوم ۱۳۸۲

۵ الوانی ، مدیریت عمومی ، نشرنی ، تهران، چاپ سوم ، ۱۳۸۸

۵ آشوری داریوش ، چنین گفت زرتشت ، آگه ، تهران ، چاپ ، ۱۳۸۴

۵ بازرگان عباسی،برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی سازمان پژوهش تهران سوم ۱۳۸۵

۵ بانکی فرزین،مقدمه ای برروش تحقیق، پژوهشکده تعلیم و تربیت تهران دوم ۱۳۷۸

۵ حقیقی شاهرخ ، عقل تاریخ مدرنیته ، آگه ، تهران ، اول ، ۱۳۷۹

۵ حبیبی رضا ، درآمدی بر فلسفه علم ، موسسه آموزشی و پژوهشی ، قم ، دوم، ۱۳۸۷

- ۵ سروش عبدالکریم ، تفرج صنع ، صراط ، تهران ، اول ، ۱۳۷۹
- ۵ شریعتمداری ، اصول تعلیم تربیت ، دانشگاه تهران ، تهران ، اول ، ۱۳۷۸
- ۵ فرم‌هینی فراهانی محسن ، پست مدرنیته و تعلیم و تربیت ، آیت ، تهران ، دوم ، ۱۳۸۹
- ۵ قدیمی اسماعیل وبستر فرانک ، قصیده سرا ، تهران ، دوم ، ۱۳۸۳
- ۵ منوچهری محسنی ، جامعه شناسی جامعه اطلاعاتی نی ، تهران ، اول ، ۱۳۸۲
- ۵ مهر محمدی محمد ، نظریه های برنامه ریزی ، سمت ، تهران ، دهم ، ۱۳۹۲
- ۵ باقری خسرو ، تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیته ، پژوهشکده علوم انسانی ، ۱۳۷۹

(منابع انگلیسی) :

- mohrman,susan,alberts and allanm.mohrman,jr.1993,organiziton change and learning in jay r.galbriath,edward e.lawler III,and associates(eds)
- orgaization for the futhur:the new logic for manging complex organization san francisco jossey-bass
- polany.m.1969.khowing and being essay london: rout lede& peauil
- schein edgar h .organization culture and leadership.
- hofstede.g.(1980) motivtion,leadership and organization ,do american theories apply abroad organization dynamics.
- clegg.s.modern organization, organization studies in the postmodern world,london sage 1990.
- ciroux,h (1988).pinar,w.and others(1996).understanding curriculum. pelerland publishing,inc.new york.

دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) و تربیت معلم

اقبال قاسمی پویا

چکیده

این مقاله درباره معرفی دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) به عنوان یک مرکز تربیت معلم و عملکردهای آن است. می‌خواهیم بدانیم این دانش سرا چه موقع و با چه هدفی تاسیس شد؟ چه کسانی در این دانش سرا و در چه رشته‌هایی و به چه منظور هایی تربیت شدند؟ برنامه‌ها و استادان و مدیران آن چه ویژگی‌هایی داشتند؟ دانش‌آموختگان در چه مشاغلی به کار گمارده شدند و یا در چه مسیرهایی به کار خود ادامه دادند و سرانجام این که برای توسعه تربیت معلم در ایران چه خدماتی کردند؟

برای پاسخ دهی به این پرسش‌ها از روش تحقیق کیفی بهره گرفته‌ام. با استفاده از اسناد و مدارک موجود نیز بر مبنای تجربه زیسته نگارنده و داده‌های حاصل از مصاحبه با برخی از دانشجویان آن دوره که هم کلاسی یا هم دوره‌ای نگارنده بودند، اطلاعات لازم را گرد آورده‌ام. پس از معرفی این مرکز آموزشی به ن صورت توصیفی تلاش کرده‌ام بر مبنای داده‌های حاصل و تجربه زیسته نگارنده به تحلیل برنامه‌ها و رخداد های این دانشگاه بپردازم. در این تحلیل تلاش نگارنده این بوده است به این پرسش اساسی پاسخ دهم که چه عواملی سبب شد که این مرکز تربیت معلم به نهادی موثر در تربیت نیروی انسانی مبدل گردد؟ در پایان چند پیشنهاد به عنوان آموزه‌های این تحقیق مطرح کرده‌ام.

سپاسگزاری و پوزش

در این پویش بسیاری از یاران مامازن همان دانش‌آموختگان پرتلاش آن روزو امروز مرا یاری کردند از یکایک شان تشکر و سپاس گزاری می‌کنم. در این نوشته به ضرورت از برخی دانش‌آموختگان و استادان نام برده‌ام. اگر قرار بود از همه کسانی که لازم است نام شان را اینجا ببرم، نام می‌بردم بی‌گمان تعداد آنها به بیش از صدها تن می‌رسید، از همه این یاران پوزش می‌طلبم. امیدوارم اگر عمری باقی بود در

نوشته ای کامل به جبران این کاستی ها بپردازم . گویا از یاران ما تاکنون ۱۵۰ تن در گذشته اند این نوشته را تقدیم می کنم به آنان . به ویژه به یارانی که همراه و همراهی بودند، اما اکنون در میان ما نیستند . روحشان شاد و یاد و راه شان پایدار!

سیر تحولی فعالیت های آموزشی دانش سرای عالی سپاه دانش . دانش سرای عالی سپاه دانش (۱۳۴۳ ش) که به دانشگاه سپاهیان انقلاب و پس از آن به دانشگاه ابوریحان تغییر نام داد، یکی از مراکز تربیت معلم آموزش و پرورش ایران بود . این مرکز، که به سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی وابسته بود، نخست در مرکز آموزش کشاورزی کرج تأسیس شد سپس در نوزدهم خرداد ماه سال ۱۳۴۶ ش بنا به تصویب شورای مرکزی دانشگاه ها از سازمان مذکور جدا و به صورت مستقل اداره شد . هدف از تأسیس این مرکز تربیتی در آغاز تربیت راهنمایان تعلیماتی سپاه دانش بود که پس از طی یک سال دوره آموزشی با سمت راهنمایان تعلیماتی به مناطق آموزش و پرورش اعزام می شدند . برای تشویق سپاهیان دانش به فعالیت های آموزشی و تأمین برخی نیروی انسانی لازم در وزارت آموزش و پرورش شماری از این افراد برای ادامه تحصیل در دوره لیسانس آموزش ابتدایی انتخاب می شدند . از شهریور ماه ۱۳۴۵ ش محل این مرکز به روستای مامازن ورامین سی کیلومتری تهران منتقل شد و در کنار دبیرستان حرفه ای روستایی (مرکز کشاورزی) تا سال ۱۳۵۷ ش به فعالیت خود ادامه داد . در مامازن علاوه بر دبیرستان کشاورزی دانش سرای عالی دختران روستایی (روستای قلعه نو) و دانشسرای مقدماتی روستایی دختران وابسته این دانش سرا بود . آنان برای عمران روستا ها و آموزش زنان روستایی تربیت می شدند . از زمان انتقال به مامازن، دوره راهنمای تعلیماتی به دو سال افزایش پیدا کرد و فارغ التحصلان دوره دوساله با اخذ مدرک فوق دیپلم و با سمت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش به مناطق آموزش و پرورش اعزام می شدند و شماری نیز پس از اخذ شرایط تحصیل در دوره لیسانس برای نمونه داشتن حداقل معدل ۱۴ در دوره فوق دیپلم و قبولی در امتحان دوره لیسانس به دریافت لیسانس در آموزش ابتدایی نایل می آمدند و بعد ها در رشته های دیگر علوم تربیتی در دوره های لیسانس و فوق لیسانس و دکترا ادامه تحصیل می دادند .



طرح مسئله

این مرکز در طول پانزده دوره فعالیت تربیتی (۱۳۵۷-۱۳۴۳) تحولاتی قابل توجه پیدا کرد و در تربیت نیروی انسانی علاوه بر راهنمایان تعلیماتی سپاه دانش گام هایی برداشت که هدف این مقاله پرداختن به این تحولات و بررسی دست آورد ها و کاستی های آن است. بسیاری از فارغ التحصیلان این مرکز که با آنان برای تهیه این مقاله مصاحبه های حضوری و تلفنی داشته ام و برخی از آنان هم که در دوره فوق دیپلم و لیسانس همکلاسی ها یا هم دوره ای های من بوده اند، همانند نگارنده معتقد بوده اند که این مرکز با تمام فرازو فرود هایش، در نوع خود یکی از مراکز اثر گذار در تربیت معلم بوده است. با این حال تا کنون فعالیت ها و اثر تربیتی این مرکز به درستی معرفی و تبیین نشده است. (در بخش پیشینه این نوشته به این موضوع بیشتر می پردازم). از این روی در این مقاله کوشش شده است ضمن معرفی این نهاد آموزشی به شرایط پذیرش و برنامه ها و فعالیت های آموزشی این دانش سرا و ویژگی های آن بپردازم و ضمن نقد و تحلیل عملکرد آن در صورت امکان نشان دهم که از این تجربه ی تربیت معلم چه درس هایی برای تربیت معلم امروز کشورمان می توان آموخت.

با این هدف ها، این پرسش کلی مطرح می گردد که: دانش سرای عالی سپاه دانش با چه هدفی تاسیس شد، چه کسانی با چه ویژگی هایی در این مرکز پذیرفته می شدند، با چه برنامه ها و فعالیت های آموزشی دوره ها را طی می کردند و جوانب مثبت و منفی این برنامه ها چه بود این دانش سرا دارای چه امکانات و تجهیزات بود، فارغ التحصیلان چه سمت هایی را عهده دار می شدند و افزون بر این سمت ها به چه توفیق های علمی و پژوهشی دست می یافتند، مدیریت ها و استادان چه ویژگی هایی داشتند و سرانجام این که از تجربه های آموزشی این مرکز و فارغ التحصیلان آن چه درس هایی می توان برای تربیت معلم امروز آموخت؟

پرسش های جزئی (فرعی)

۱. چه کسانی با چه ویژگی هایی در دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) پذیرفته

می شدند ؟

۲. برنامه ها و روش های آموزشی این دانش سرا چه ویژگی هایی داشت ؟
۳. استادان و مدرسان دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) چه کسانی بودند و چه ویژگی هایی داشتند ؟
۴. مدیران دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) چه ویژگی هایی داشتند ؟ و در کل این مرکز به چه صورت اداره می شد ؟ (شیوه های مدیریتی).
۵. فعالیت های فوق برنامه دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) چگونه بود ؟
۶. (فعالیت های ورزشی، هنری، گردشگری، انجمن های دانشجویی، فعالیت های اجتماعی و سیاسی و دینی و جز این ها)
۷. وضعیت رفاهی و امکانات و تجهیزات دانش سرای عالی سپاه دانش چگونه بود ؟
۸. برون داد پانزده سال فعالیت این مرکز تربیت معلم چه شد ؟ (چه کسانی برای چه سمت هایی تربیت شدند ؟ چه تاثیر هایی در آموزش و پرورش کشورمان داشته اند ؟ چه آثار علمی و پژوهشی تولید کرده اند ؟ ارزیابی امروز فارغ التحصیلان نسبت به برنامه ها و عملکرد دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) چیست ؟
۹. از عملکرد دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) چه درس هایی برای تربیت معلم امروز می توان آموخت ؟

روش تحقیق

در این پویش از روش تحقیق تلفیقی یا ترکیبی بهره گرفته ام . آمیزه ای از توصیف و تحلیل و روش روایی (روایت ها بیش تر از زبان فارغ التحصیلان و استادان و دیگر کسانی که از نزدیک با این مرکز آشنا بوده اند، بیان شده است) . در کل، روش این پژوهش کیفی است . از این روی کلیه اطلاعات کلامی و تحلیل ها نیز به صورت استدلالی بابهیره گیری از اطلاعات کیفی مانند اسناد و مدارک و عکس ها و اطلاعات حاصل از مصاحبه ها و تجربه زیسته محقق صورت گرفته است .

برای گردآوری اطلاعات از اسناد و مدارک و عکس های بازمانده از دوره های دانشجویی و مصاحبه با فارغ التحصیلان و تجربه زیسته خود بهره برده ام . تلاش شده است اسناد دست اول مورد استفاده قرار گیرد . چند دوره "مجله دانش سرای



عالی سپاه دانش " که زیر نظر سرپرست دانشجویان و با مشارکت خود دانشجویان منتشر می‌شد و مجله‌ی دیگری با عنوان " دفتر روستا " که توسط دانشجویان منتشر می‌شد از نمونه اسناد دست اول این پژوهش است

در ارجاع دهی‌ها به عمد و برای راحتی مطالعه مطالب به جای توضیح در پانویست‌ها این کار را در درون متن انجام داده‌ام . این عدول از ارجاع دهی درون متنی عمدی صورت گرفته است .

پیشینه تحقیق

پیش از پرداختن به پیشینه‌ی آثار و مدارک موجود ویژه‌ی دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) می‌گویم هر چند مختصر به تربیت معلم در آموزش پرورش ایران اشاره‌ای کنم . این اشاره بدان سبب است که با این کار جایگاه دانش سرای عالی سپاه دانش در ربط با کل فرایند و سیر تحولی تربیت معلم مراکز آن در ایران مشخص می‌شود .

گرچه معلم در تاریخ آموزش پرورش ایران دارای اهمیت بوده است (برای آگاهی از اهمیت و تربیت معلم در ایران از دوره‌ی باستان تا کنون به اسناد و مدارک پیوست این مقاله رجوع کنید) . با این حال تربیت معلم از دوره‌ی معاصر به ویژه از اواخر حکومت دوره‌ی قاجار آغاز شده است (۱۲۹۷. ش و با تاسین دارمعلمان و دارالمعلمیات / دارالمعلمین مرکزی) . پیش از این نهاد ویژه‌ای برای تربیت معلم وجود نداشت . بسیاری از معلمان از میان افراد شایسته و با اخلاق برای این سمت برگزیده می‌شدند . معلمان در سه گروه آموزشی فعالیت داشتند :

۱. مکتب خانه‌ها / دبستان‌ها

۲. خانه‌های بزرگان و شاهزادگان

۳. در مدرسه‌ها و حوزة‌ها

معلمان این نهادها با اسم‌هایی چون : آموزگار ، هیرید یا آثروان (آثروان Athravan) ، مغ ، موبد ، مکتب دار ، میرزا ، ملا ، آخوند ، ملا باجی ، آخوند باجی و مودب (مربی ، پرورشکار ، ادب آموز) ، مدرس ، معید (تکرار کننده ، برگرداننده) ، عالم ، فقیه ، مولا ، داعی (دعوت کننده) ، آنکه مردم را به دین دعوت می‌کند)

، شیخ ، مرشد ، مربی ، دبیر و استاد ... نامیده می شدند .

این افراد اغلب از دانش و مهارت های آموزشی تجربی برخوردار بودند اما در مواردی هم هر کسی که دانش مختصری داشت بدون داشتن مهارت ها و تجربه های لازم به شغل معلمی روی می آوردند (برای آگاهی از وضع معلمان مکتب خانه ها ر.ک به قاسمی پویا ۱۳۷۷ . و وضعیت معلم در ایران و بلاد اسلامی رک کنید به شبلی ، ۱۳۸۴ و ۱۳۶۱ ؛ کسایی ، ؛ صدیق ؛ باز رگان ، ۱۳۵۴ ص ۱۶-۳ ؛ صافی ، ۱۳۹۱ و دیگر منابع مندرج در کتاب نامه این مقاله) . در دوره ی قاجار و به سال ۱۲۹۰ ش یعنی پس از تصویب قانون اساسی معارف و مصوبات شورای عالی معارف بود که مکتب داران نیز موظف شدند برای تاسیس و اداره مکتب اجازه ی دولتی داشته باشند . با این حال هنوز نهادی برای تربیت معلم چه معلم مکتب و چه نهاد های دیگر آموزشی وجود نداشت

پیش از تاسیس دارالمعلمان و دارالمعلمین (۱۲۹۷ ش)، نیاز به تربیت معلم به جد احساس می شد این در حالی بود که تربیت معلم به صورت بسیار محدود محدود صورت می گرفت . برای نمونه در سال ۱۲۹۰ ش گزارش مدیر کل وزارت معارف و فواید عامه نشان می دهد که تربیت معلم یک امر ضروری است وی در گزارش خود آورده است :

: " تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله است که باید به عهده اشخاص متخصص تفویض شود و مسلما اگر شخصی از اصول تعلیم و تربیت بهره مند نشده باشد نمی تواند علم خود را به اطفال بیشتری بیاموزد هر قدر هم که در آن علم بخصوص ، متبحر باشد " (سالنامه معارف ، اوقاف و صنایع مستظرفه ، به نقل از صافی ، ۱۳۹۱ ص ۷) .

بدین منظور در اوایل همان سال برای تدریس اصول تعلیم و به منظور افزایش سطح سواد معلمان در دبیرستان دارالفنون کلاسی تشکیل شد . شاید بتوان گفت این اقدام نخستین گام برای تربیت معلم بود . هر چند محدود . اقدام دیگر برای تربیت معلم اعزام محصل به خارج از کشور بود در اردیبهشت ماه سال ۱۲۹۰ ش به موجب قانون مصوب سی نفر به خارج اعزام شدند که از این

تعداد پانزده تن مامور به تحصیل در رشته معلمی (رشته های تعلیم تربیت) شدند. و در سال ۱۳۰۷ ش نیز قانون دیگر اعزام تصویب شد. طبق این قانون دولت موظف شد هر سال ۱۰۰ تن و به مدت شش سال افرادی را برای تحصیل در رشته های گوناگون به خارج اعزام کند. مقرر گردید از این میان ۳۵ درصد در رشته معلمی تحصیل کنند. این گروه پس از بازگشت در مراکز تربیت معلم به امر آموزش و مدیریت آموزشی مشغول وبانی و مروج روش ها و فلسفه نوین آموزش شدند (صدیق، ؛ حسینی اردکانی، ؛ قاسمی پویا، ۱۳۷۷، سرمد، ۱۳۷۲) لازم به یاد آوری است پیش از این تاریخ ها، میرزا حسن رشیدی (۱۳۶۳-۱۲۶۷ ه.ق) که بعد ها "پدر معارف جدید" یا "پیر معارف" ایران لقب گرفت، آن گاه که روش آموختن در ایران را نامناسب ارزیابی کرده و آن را نا کار آمد تشخیص داد، برای آگاهی از روش های نوین آموزش به بیروت رفت (۱۲۹۸ / ه.ق / ۱۸۸۱ م / ۱۲۶۰ ش) و در کالج تربیت معلم فرانسوی ها (دارالمعلمین) در رشته تعلیم و تربیت دو سال به تحصیل پرداخت. پس از برگشت، بانی و عامل تحولی در روش تدریس شد که داستانی پر آب چشم دارد. نخستین پایه های روش آموزش به ویژه خواندن و نوشتن را وی بنا نهاد (برای آگاهی از داستان های تاسیس مدارس جدید در ایران و ماجراهای گاه غمناک و خونین آن ر.ک قاسمی پویا، ۱۳۷۷).

این ها اقدام هایی بودند که پیش از تاسیس نخستین مرکز تربیت معلم یعنی دارالمعلمین مرکزی یا "دارالمعلمین و دارالمعلمات" (۱۲۹۷ ش) صورت گرفت. از این تاریخ به بعد سیر تحولات مراکز تربیت معلم با شتاب بیشتری پیش رفت و از این تاریخ تا تشکیل دانشگاه فرهنگیان (مصوب ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و پیشنهاد وزیر آموزش و پرورش وقت) مراکز تربیت معلم گوناگون با هدف ها و ساختار های ویژه گشوده و گاه تعطیل شدند که سیر تحول و چونی و چندی و چرایی آن ها نوشته ویژه ای را طلب می کند که خارج از هدف این نوشته است. این جا می گویم به منظور آشنایی با سیر تاریخی و تقویمی این مراکز و برای فراهم کردن زمینه های مطالعه چرایی و چگونگی تشکیل دانش سرای عالی سپاه دانش فهرست وار به این تحولات اشاره کنم.

تقویم سیر تحولی مراکز تربیت معلم از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱-۱۲۹۷ش)

دارالمعلمین و دار المعلمات (۱۲۹۷ ش) / دارالمعلمین : دودوره مقدماتی و عالی (۱۳۰۲ ش) / دارالمعلمین ابتدایی ولایات و ایالات (۱۳۰۶ ش) / دارالمعلمین شبانه اکابر (۱۳۰۶ ش) / دارالمعلمین عالی (۱۳۰۷ ش) . دارالمعلمین مرکزی سابق / دانش سرای عالی بعدی / دانش سرای های مقدماتی (۱۳۱۲ ش) . تعطیلی دارالمعلمین و دارالمعلمات / ملحق شدن دانش سرای عالی به دانشگاه تهران (۱۳۱۲-۱۳۱۳ ش) / استقلال دوباره دانش سرای عالی (۱۳۳۸ ش) / دانش سرای تربیت بدنی (۱۳۲۷ش) / دانش سرای کشاورزی (۱۳۲۸ ش) / دانش سرای عشایری (۱۳۳۴ ش) / تربیت معلم یک ساله (۱۳۳۸ ش) / طرح سپاه دانش (۱۳۴۱ش) : تربیت معلم و آباد گران روستایی / تربیت معلم فنی و حرفه ای (۱۳۴۱ش) / دانش سرای عالی صنعتی (۱۳۴۳ش) / سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی (۱۳۴۳ش) و انحلال دانش سرای عالی / استخدام سپاهیان دانش به عنوان آموزگار روستاها پس از پایان دوره ۱۸ ماه خدمت در روستاها (۱۳۴۳-۱۳۴۴ ش) / تاسیس دانش سرای عالی سپاه دانش (۱۳۴۳ ش) سپاهیان انقلاب و ابوریحان بعدی / دایرشدن دوباره دانش سرای عالی (۱۳۴۶ش) و پیوستن آن به وزارت علوم و آموزش عالی / تصویب اساس نامه تربیت معلم کودکان استثنایی (۱۳۴۷ ش) / تاسیس دانش سرای راهنمایی در بعضی از شهرها (۱۳۴۹ش) / تربیت معلم کودکانها (۱۳۵۱ش) دانشگاه تربیت معلم (۱۳۵۳ ش) دانش سرای عالی سابق / تصویب قانون اجازه تاسیس دانش سراهای مقدماتی و عالی (۱۳۵۵ش) / تغییر اساس نامه برنامه های دانش سرای مقدماتی و عشایری (۱۳۵۵ ش) / تامین معلم به صورت سر باز معلم (۱۳۵۷) / تشکیل دوره های کاردانی تربیت معلم در برخی واحدهای دانشگاه آزاد (۱۳۶۴ ش) / انحلال دانش سراهای مقدماتی و ایجاد مراکز تربیت معلم ۴ ساله برای فارغ التحصیلان دوره راهنمایی و مراکز دوساله برای افراد با گواهی نامه پایان دوره دوم متوسطه (۱۳۶۲ش) / دایر کردن مراکز تربیت معلم فنی و حرفه ای در آموزشکده های فنی و حرفه ای (۱۳۶۹ش) / تصویب قانون معلمان و پزشکان و پیراپزشکان وظیفه (ش ۱۳۶۹) / تجمیع مراکز تربیت معلم ومراکز آموزش فنی و حرفه ای در دانشگاه پیامبر اعظم (۱۳۸۵ ش) / استخدام فارغ التحصیلان دانشگاه ها با



گذرانیدن دوره های یک و دو ساله در مراکز تربیت معلم (۱۳۸۶ ش) / تصویب تشکیل دانشگاه فرهنگیان استان ها در شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰ ش) و شروع به فعالیت (۱۳۹۱ ش) / بخشنامه سرباز معلم های لیسانس و لیسانس به بالای رشته های علوم تربیتی و روان شناسی و مشاوره (۱۳۹۷ ش). مدت ۲۴ ماه سربازی .

نتیجه گیری از مطالعه پیشینه تربیت معلم در ایران

نا کار آمدی آموزش های سنتی ، توجه به تربیت معلم را ضروری ساخت . این نکته مهم پذیرفته شد که معلم هر چه هم دانش داشته باشد اما در به کار گیری اصول و روش های نوین و مناسب تربیت مهارت نداشته باشد احتمال موفقیت وی در امر آموزش زیاد نخواهد بود . آموختن از دیگران مثل اعزام محصل به خارج از دیگر ضرورت ها ارزیابی شد و در چند نوبت به این کار اقدام شد و از آن زمان تاکنون به صورت های گوناگون ادامه داشته است . تحولات نسبی در تربیت معلم ایران بیش تر توسط کسانی صورت گرفت که به غرب رفتند و با شیوه های نوین آموزش آشنا شدند . مدرسان و مدیران مراکز تربیت معلم را در آغاز همین افراد تشکیل می دادند . با توجه به سیرتاریخی تربیت معلم در ایران که به فهرست آن اشاره شد این مراکز در زمان های متفاوت و بنا به ضرورت هایی متفاوت تاسیس شدند . دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) هم بنا به ضرورت آن زمان و پس از اجرای طرح سپاه دانش و گسترش نسبی سواد آموزی در روستا ها و تعطیلی دوره یک ساله تربیت معلم تاسیس گردید . در آغاز به منظور تربیت راهنمایان تعلیماتی مورد نیاز برای تداوم طرح سپاه دانش و سواد آموزی و آباد سازی در روستا ها بنیاد نهاده شد و سیر تحولی مناسبی طی کرد که در سطور آینده به آن پرداخته خواهد شد .

نقد آثار مربوط به چگونگی و چرایی تاسیس دانش سرای عالی سپاه دانش

بررسی اسناد و مدارک موجود در باره تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران معاصر نشان می دهد که شوربختانه با این که برخی از تاریخ نویسان این دوره خود دانش جوی دانش سرای عالی سپاه دانش یا جزو اعزامیان این دانش سرا به کشور های غربی به ویژه کشور ایالات متحده آمریکا بودند و یا در دانش سرای عالی سپاه دانش تدریس

کرده بودند اما توجهی به چگونگی و چرایی تاسیس این دانش سرا و سیر تحول آن نداشته اند. این در حالی است که از بدو تاسیس این دانش سرا (۱۳۴۳ش) تا پایان فعالیت آن (۱۳۵۷ش) صد ها نفر با درجه های تحصیلی فوق دیپلم تا دکترا از میان دانشجویان و دانشجو معلمان این دانش سرا فارغ التحصل شده اند و با سمت های گوناگون آموزشی در جای جای کشور مان مشغول کار شده و گاهی کار های کارستان کرده اند که در سطور آینده به آن ها اشاره خواهد شد. از نمونه آثاری که تدوین شده و به سیر تحولی و نقش دانش سرای عالی سپاه دانش توجه کافی نکرده اند به سه اثر اشاره می کنم: کتاب تاریخ آموزش و پرورش ایران: با تاکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر (۱۳۹۲) نوشته شاد روان دکتر احمد آقازاده. ایشان دانشجوی لیسانس این دانش سرا و جزو فارغ التحصیلان دوره لیسانس در سال ۱۳۴۸-۱۳۴۷ بودند. دکترای آموزش و پرورش تطبیقی از کشور آمریکا را داشتند و استاد همین دانش سرا و بعد ها استاد دانشگاه علامه طباطبایی بودند. وی در اشاره به مراکز تربیت معلم در ایران در باره دانش سرای عالی سپاه دانش تنها یک کلمه به کار برده اند و آن را هم تنها با اسم دانشگاه ابوریحان. کتاب دیگر تاریخ آموزش و پرورش ایران تألیف شادروان امان الله صفوی است. ایشان نیز دانشجوی دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش بودند و فارغ التحصیل دوره لیسانس در سال ۱۳۴۷-۱۳۴۶. کتاب های شان به ویژه کتاب "روش های تدریس" سال ها از نمونه کتاب های مرجع در مراکز تربیت معلم ایران بوده است. ایشان نیز بیش از سه یا چهار سطر درباره دانش سرای عالی سپاه دانش ننوشته اند. کتاب دیگر با عنوان "تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند، و پاکستان تألیف احمد صافی است (۱۳۹۱ش). وی مدرس دانش سرا و از پیش کسوتان بنام آموزش و پرورش اند. ایشان هم سه چهار سطر بیش تر در باره دانش سرای عالی سپاه دانش ننوشته اند. البته حجم کتاب شا همن اجاره این کار را نمی داده است. کل کتاب ۱۳۳ صفحه است.

در اسناد دیگر مربوط به تربیت معلم در ایران نیز مطالبی در خور در باره دانش سرای عالی سپاه دانش نوشته نشده است. تنها فریدون یگانه با عنوان "بچه های مامازن"، سیر تاریخی تاسیس دانش سرا و برخی رخداد های آن و پاره ای از فعالیت های دانشجویان دهه چهل و اوایل دهه پنجاه را در سه صفحه به رشته تحریر در آورده اند



وی نیز از دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش و فارغ التحصل لیسانس در سال ۱۳۵۰-۱۳۴۹ هستند. ایشان نیز از نمونه فرهنگیان بنام و دارای سمت های مدیریتی و آموزشی در آموزش و پرورش و وزارت علوم بوده اند. علاوه بر نگارش چندین کتاب از فعالان اجتماعی و فرهنگی بچه های ما مازن (فارغ التحصیلان دانش سرای عالی سپاه دانش) و رئیس انجمن بچه های ما مازن هستند. مصداق فارغ التحصیلان دانش سرای عالی سپاه دانش این ضرب المثل ترکی آذری است که می گوید: هامنی بَرز اُوزی لوت گَزَل. یعنی برای همه لباس می دوزد خودش لخت می گردد. این چیستان در باره سوزن گفته می شود. برخی از فارغ التحصیلان این دانش سرا در باره مراکز گوناگون تربیت معلم قلم فرسایی کرده اند به جز در باره دانش سرای عالی سپاه دانش که خاستگاه علمی شان از همین مرکز بوده است.

با توجه به مطالبی که گذشت در این نوشته تلاش می شود تا آن جایی که حجم محدود مقاله اجازه می دهد به پرسش های مطرح شده در سطور بالا هرچند مختصر پاسخ دهیم. نگارنده معتقد است معرفی کامل این دانش سرا و نشان دادن چگونگی اثر گذاری فارغ التحصیلان آن نیازمند تالیف کتابی در خوراست. امید است در آینده این خواسته به یاری خود فارغ التحصیلان توانمند دانش سرای عالی سپاه دانش تحقق یابد. بی گمان آشنایی با ساختار و عملکرد این دانش سرا می تواند درس هایی برای تربیت معلم میهن عزیز ما ایران در حال حاضر داشته باشد.

پرسش ۱- چه کسانی با چه ویژگی هایی در دانش سرای عالی سپاه دانش پذیرفته می شدند؟

پذیرفته شدگان در این مرکز همه دارای حد اقل چندسال سابقه خدمت در آموزش و پرورش بودند به ویژه در آموزش روستایی و اغلب فرزندان کار و زحمت. اغلب از خانواده های متوسط الحال یا پایین جامعه و گروهی دیگر زاده روستا های میهن مان بودند. بخش بزرگی از جمعیت مردم ایران در آغاز دهه چهل به طبقات پایین جامعه تعلق داشت و تغییرات و تحولات آن سال ها نیز با هدف قرار دادن این جمعیت بزرگ که در صد بالایی از آنان بی سواد یا کم سواد بودند صورت می گرفت. برای نمونه در سال ۱۳۴۵ تنها ۳۸ درصد از مردم ایران در شهرهایی با بیش از ۵۰۰۰ هزار

نفر جمعیت زندگی می کردند. (آبراهامیان، ۱۳۹۷، ص ۵۳۰) بنا براین اغلب طرح های عمرانی و آموزشی با توجه به وضعیت جمعیت ایران که اغلب روستایی بودند صورت می گرفت از این نمونه بود طرح سپاه دانش که برای کم کردن بی سوادی در روستا ها طراحی و به اجرا در آمد. سپاهیان دانشی که به روستا ها رفتند بسیارشان خود ریشه در زندگی روستایی داشتند یا از جمله جمعیت میان حال جامعه بودند. همین گونه بود بسیاری از پذیرفته شدگان در دانش سرای عالی سپاه دانش.

افزون بر پسران گروهی از معلمان دختر نیز در این دانش سرا پذیرفته شدند که آنان نیز دست کم پنج سال تجربه آموزگاری در روستا ها داشتند. پس از تشکیل سپاهیان دانش دختر (۱۳۴۶) و پایان خدمت آنان شماری نیز از آنان در این دانش سرا پذیرفته شدند. همه این افراد یا راهنمای تعلیماتی می شدند یا پس از گرفتن مدرک لیسانس آموزش ابتدایی در مشاغل گوناگون آموزشی مشغول می شدند.

۲- برنامه های آموزشی دانش سرای عالی سپاه دانش چه ویژگی هایی داشت ؟

مواد درسی و محتوای آموزش

پیش از این که محتوای آموزشی به صورت واحدی در بیاید دانشجویان از صبح شنبه تا ظهر پنجشنبه صبح و بعد از ظهر در کلاس های درس شرکت می کردند. این جا فهرست وار به درس هایی که دوره چهار سال لیسانس تدریس می شد اشاره می کنم. (منابع استفاده شده برای تهیه این بخش مدارک شخصی ام و " گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش (۱۳۵۲-۱۳۵۲) و مجله های " دانش سرای عالی سپاه دانش " شماره های ۱۹-۷، ۱۳۴۶) بوده است.

درس های سال اول

معلومات عمومی: زبان خارجی / تاریخ ایران / بهداشت بدنی / تعلیمات مدنی / تاریخ اسلام و مبانی آن / زبان فارسی / حساب / جغرافیای انسانی.

آموزش و پرورش: روش تدریس علوم / روان شناسی / سنجش های تربیتی / روش تدریس ریاضی / روش تدریس فارسی / تهیه وسایل آموزشی.

تخصصی: کارگاه / کشاورزی / سازمان و اداره آموزش و پرورش / آموزش بزرگسالان /



سرپرستی و هدایت / جامعه شناسی روستایی / اقتصاد روستایی / مهندسی روستایی / شرکت های تعاونی / اصول آموزش ابتدایی / کار آموزی روستایی / خدمات روستایی.

درس های سال دوم

معلومات عمومی: زبان فارسی / زبان خارجی / جغرافیا / تاریخ عمومی و تاریخ تمدن و فرهنگ /

آموزش و پرورش: سازمان و اداره آموزش و پرورش / فلسفه آموزش پرورش / روان شناسی / تهیه وسایل آموزشی / آماز تربیتی / روش تدریس ریاضی / روش تدریس فارسی / **تخصصی:** اقتصاد / جامعه شناسی / مدیریت و رهبری / روش های تحقیق اجتماعی / اصول و برنامه های تربیت بدنی در دبستان ها .

درس های سال سوم. در این سال دروس به صورت واحدی در آمد. اغلب درس هایی که در این سال تدریس می شد دو واحدی بودند که کل واحد های این دو نیم سال ۳۴ ساعت می شد . هر نیم سال ۱۷ واحد . و مبنای نمره ها الف . ب . ج . د بود. درس های این دو نیم سال به این شرح بود:

ادبیات فارسی / زبان خارجی (متون خارعلمی) / جامعه شناسی روستایی / انسان شناسی / مبانی اقتصاد عمومی و اقتصاد ایران / تمرین دبیری / ریاضیات عملی / علوم طبیعی عملی / روان شناسی بلوغ / روان شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی / آمار و روش های تحقیق / تهیه مواد خواندنی برای نو آموزان و نوسوادران / تهیه وسایل کمک آموزشی و آموزش سمعی و بصری / جامعه شناسی تربیتی .

درس های سال چهارم: تهیه مطالب خواندنی برای نو آموزان و نوسوادران . مسائل روستایی (سمینار) / روان شناسی اجتماعی / فلسفه آموزش و پرورش و سیستم های آموزشی / مدیریت آموزش و پرورش و ارزشیابی / مقدمات و اصول مشاوره و راهنمایی / توسعه اقتصادی ممالک در حال رشد / انقلاب سفید و تحولات روستایی / بررسی و تحقیقات روستایی / فلسفه .

کل این درس ها در دو نیم سال و هر نیم سال ۱۸ واحد بود که جمعا می شود ۳۶ واحد.

ریز برنامه ها را خود استادان تعیین می کردند (برای آگاهی از نمونه های ریز برنامه ها ر.ک به مجله های " دانش سرای عالی سپاه دانش " سال ۱۳۴۶.

منابع اغلب به صورت پلی کپی بود. گاهی برخی از استادان منابع چاپی هم معرفی می کردند. یا دانشجویان از استادان خواهش می کردند که منابع اضافی یا به طور کلی کتاب ها و مقالاتی برای مطالعه معرفی کنند. یاد دارم دکتر آریان پور به دنبال این خواهش ما فهرست حدود صد جلد کتاب برای مطالعه تهیه کرد و به ما داد.

پلی کپی ها از نظر محتوا و کیفیت مطالب همتراز نبودند استادان این پلی کپی ها هم چندان مورد قبول دانشجویان نبودند. گاهی دانش جویان به عنوان اعتراض کلاس های درس را ترک می کردند و یا در پایان سال پلی کپی های نا مناسب را در محلی از محیط دانش سرا روی هم می ریختند و پس از آتش زدن آن ها دست در دست هم می داندند و می رقصیدند و شادی می کردند.

برای کارورزی یا تمرین دبیری با ماشین های دانش سرا که در اختیارمان قرار می گرفت همراه معلم تمرین دبیری یا راهنمایی که گاهی خارجی بودند مثل آقای راندوئن که فلیپینی بود گویا از طرف یونسکو به ایران آمده بود. در این مواقع مترجم هم همراه ایشان می آمد. در زمان ما آقای لواسانی که سرپرست خوابگاه هم بود و وظایف سرکشی به خوابگاه ها و گزارش دهی را هم به عهده داشت مترجم آقای راندوئن بود.

نگاهی به واحد های مذکور نشان می دهد که در سال های اول و دوم چون هدف تربیت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش بود و کار راهنمایان نیز به آموزش و پرورش روستایی مربوط می شد از این روی درس ها هم حال هوای روستایی داشتند. اما درس های سال های سه و چهار که مربوط به آموزش ابتدایی بود درس های کم تر مربوط به امور روستا بود. آنچه اکنون می توانم در باره درس های آن روزگار داوری کنم این است که برای لیسانس آموزش ابتدایی گنجاندن درس های عمومی و کل نگر مثل جامعه شناسی و اقتصاد و فلسفه و جز این ها جای تامل دارد. به نظر می رسد جا داشت در این دوره بیشتر به آموزش عمومی و مطالبی تاکید می شد که در آموزش ابتدایی مورد نظر بود. به ویژه این که شغل فارغ التحصیلان این دوره بیشتر کار در دانش سرا های مقدماتی و مراکز تربیت معلم مثل پادگان های که سپاه دانش را



آموزش می دادند یا در مدارس شهری در امور آموزش ابتدایی فعالیت داشتند. نگاهی به مشاغل دانشجویان پس از فارغ التحصیلی مویید این ادعا ست. البته از سوی دیگر این کل نگرى سبب تربیت افرادی شدند که توان تحلیل اجتماعى و سیاسى و آموزشى به نسبت بالایی داشتند و دارند. موضوع دیگر ازدحام واحد درسى بود. در یک دوره لیسانس نزدیک به ۱۹۰ واحد درسى گنجانده شده بود که این تعداد درس در حال حاضر بیش از واحد های درسى از لیسانس تا پایان دکترا است! اگر به این موضوع اضافه کنیم این واقعیت ها را که در ایران چه در آن روزگار و چه در حال حاضر ماهیت و روش تدریس درس ها در دوره های یاد شده چندان تفاوتی با هم ندارند جز نوشتن پایان نامه آن هم اگر آن را دیگران برای دانشجویان ننویسند، می توان با مسامحه گفت که فارغ التحصیلان لیسانس این دانشگاه به اندازه فارغ التحصیلان دکترای امروز واحد می گذراندند. البته این وضع برای امروز پیشنهاد نمى شود اما واقعیتی است که ما با آن روبرو شدیم و گفتنی است که پاسخ مثبت هم گرفتیم!

جا دارد اشاره ای کنم به نحوه آموزش در کلاس های درس در این دانش سرا (این داوری مربوط می شود به سال هایی که در دانش سرا تحصیل می کردم (۱۳۴۷-۱۳۴۵ و ۱۳۵۰-۱۳۴۸) و یا از مدارک موجود مثل گزارش ها و عکس های باز مانده از آن روزگار استنباط و برداشت کرده ام).

دروس نظری اغلب به صورت سخنرانی استاد و گفت و گو و گاهی کنفرانس دانشجویان برگزار می شد. گاهی برخی استادان افزون بر توضیح شفاهی از وسایل آموزشی نیز بهره می جستند. برای نمونه استاد شاد روان دکتر شکوهی در درس روش تدریس ریاضیات گاهی به همراه خود وسایلی به کلاس می آوردند یا خود ما آن ها را تهیه می کردیم. مانند لوله های کوپزنر یا نخود و لوبیا یا رشته هایی از کاغذ ها برای آموزش اندازه ها. یا استاد شادروان توران میر هادی برای درس "تهیه مواد خواندنی برای بچه ها و کم سوادان" نمونه هایی از کتاب ها را به کلاس درس می آوردند و با نمایش گذاشتن آن ها بحث و گفت و گو شروع می شد. یاد دارم در یکی از این ساعات های درس خانم میر هادی در مورد نوشته های صمد بهرنگی بحث داغی میان ایشان و برخی از دانشجویان آغاز شد که به یادمانی بود.

کنفرانس دانشجویی یکی دیگر از روش های تدریس بود. یاد دارم در درس آقای

دکتر عباس توسلی که راجع به منوگرافی اجتماعی بود داوطلب شدم در باره کتاب "خیابان یا مشگین شهر" غلامحسین ساعدی کنفرانس بدهم. برای این کار رفتم به مشگین شهر، تعطیلات عید بود (۱۳۴۶)، عکس ها و یادداشت هایی فراهم کردم و به همراه مطالعه کتاب مذکور کنفرانسی ارائه دادم.

برای کار عملی مثل کارگاه های کشاورزی و گاوداری، ماشین آلات و سبزی کاری، مهندسان مامازن با توضیح شفاهی و کارهای عملی به ما آموزش می دادند. پس از کار یا بازدید، گزارش تهیه می کردیم و به استاد تحویل می دادیم. اطراف مامازن چندین هکتار امکانات کشاورزی و باغبانی و غیره در اختیار دانش سرا بود. مهندس بهنیا و کریمی و فریور و سید نیا و کسمایی از نمونه مهندسان آن دوره و مربیان درس های عملی کارگاه بودند.

دانش جویان این درس ها را، اگر نگوییم همه شان، بلکه بیشتر شان را با علاقه مطالعه می کردند شوق آموختن و تغییر در دل اکثر دانش جومعلمان شعله ور بود. گاهی در کتاب خانه صندلی ها پراز دانش جو می شد و دانش جویان گاهی مجبور می شدند از قبل با گذاشتن کتاب یا دفتری روی یکی از صندلی ها آن را برای مطالعه بعد از شام رزرو کنند. می دانم این سخن برای امروزیان شاید چیزی شبیه رویا یا مطلبی در حد طنز جلوه کند اما واقعیتی بود که نگارنده شاهد آن بوده است.

آموزش مکاتبه ای

از سال ۱۳۴۸ آموزش مکاتبه ای بر فعالیت های این دانش سرا افزوده شد و در مهر ما ۱۳۵۰ به اجرا گذاشته شد. در ماده یک اساسنامه این دوره تحصیلات لیسانس آموزش ابتدایی مکاتبه ای اهداف آن به این شرح بیان شده است:

الف. بالابردن سطح معلومات و تجارب آموزگاران شاغل در روستاها

ب. علاقه مند کردن آموزگاران به ادامه خدمت در روستاها

ج. فرصت دادن به معلمان مستعد برای ارتقا به درجات بالاتر

د. سبک کردن بار تربیت معلم که موظف به بالا بردن سطح اطلاعات معلمان به نسبت توسعه تعلیمات ابتدایی هستند و در حال حاضر مقدرات آن را ندارند.



از نمونه شرایط ورود و دوره های تحصیل این ها بودند : دارای دیپلم کامل . دوسال سابقه خدمت آموزگاری در روستا . سپردن تعهد ادامه خدمت در روستا ها در تمام مدت تحصیل . دوره تحصیل برای اخذ فوق دیپلم چهار سال و برای لیسانس هشت سال . در برنامه تحصیلات آمده است که برنامه در دو دوره چهار ساله به صورت آزمایشی به اجرا گذاشته می شود و در صورت لازم در پایان هر دوسال پیشنهاد تغییر به شورای مرکزی دانشگاه ها ارائه می شود . کلیه هزینه های این برنامه از محل مقرری مناسبی که از شرکت کنندگان دریافت می شود تامین خواهد شد .. امتحانات در مراکزی که وزارت آموزش و پرورش تعیین می کند پایان هر سال برگزار می شود. در گزارشی که سال ۱۳۵۱-۱۳۵۲ در باره فعالیت های دانش سرای عالی سپاه دانش منتشر شده است (موجود در اختیار نگارنده) آمده است که در این دوره از ارزشمند ترین اعضای هیئت علمی دانشگاه های کشور به ویژه دانشگاه تهران و دانش سرای عالی تهران و دانشگاه ملی و تجهیزات آموزشی لازم بهره گرفته شده است . هم اکنون بالغ بر ۱۱۴۰ نفر دانشجو در ۵ رشته تحصیلی از طریق مکاتبه تحصیل می کنند و تعداد آنان در مهرماه سال ۱۳۵۰ به دو هزار نفر بالغ خواهد شد . (گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ۱۳۵۱-۱۳۵۲ ص ۲۷) .

بخش آموزش مکاتبه ای برای دو نهاد وزارت آموزش و پرورش و وزارت تعاون وامور روستا ها نیرو تربیت می کرد . رشته های تحصیلی با مشورت و نیاز نهاد ها و سازمان های مذکور صورت می گرفت . در باره رشته های مربوط به معلمان این رشته ها دایر بود:

- ۱- رشته ریاضی ، فیزیک ۲- رشته شیمی ، طبیعی ۳- رشته زبان و ادبیات فارسی .
- رشته آموزش و پرورش .

مواد درسی و شیوه آموزش در دوره مکاتبه ای . متون درسی توسط استادان تهیه و پس از ویرایش و مجلد شدن در اختیار دانشجو- معلمان قرار می گرفت . این متون تا اندازه ای خود آموز بود و در پایان هر فصل و کتاب هم پرسش های نمونه مطرح می شد . افزون بر این ها کتاب های کمک آموزشی دیگری نیز در اختیار دانشجو- معلمان قرار می گرفت . به منظور برطرف کردن اشکالات احتمالی دانشجویان آموزش های حضوری نیز در نظر گرفته می شد . مثل کلاس های آمادگی در سال اول . کلاس های منطقه ای در روز های جمعه و تعطیلی . کلاس های نوروزی . کلاس های تابستانی

. (در گزارش یاد شده به تفصیل به معرفی استادان که شمار آن ها نزدیک به ۹۰ نفر بالغ می شود سخن رفته است . نیز در همان منبع ریز برنامه های برخی از رشته ها آمده است .)

۳- استادان و مربیان دانش سرای عالی سپاه دانش چه کسانی بودند و چه ویژگی هایی داشتند ؟

استادان و مربیان گستره وسیعی داشتند . از آغاز تاسیس تا سال ۱۳۵۷ صد ها استاد به صورت کادر ثابت و حق التدریس در این دانش سرا به فعالیت آموزشی و پژوهشی مشغول بودند . پایه پای گسترش برنامه های این نهاد تربیتی بر شمار استادان و مربیان نیز افزوده می شد . در آغاز بیش تر استادان این مرکز را همانا استادان دانش سرای عالی تهران (دانشگاه تربیت معلم) و استادان مدعو دیگر از دانشگاه های معتبر آن روزگا ر مثل دانشگاه تهران تشکیل می دادند . بعد ها با گسترش فعالیت این مرکز به ویژه پس از دایر کردن رشته های مشاوره و راهنمایی و مدیریت آموزشی و دوره فوق لیسانس مدیریت آموزشی (۱۳۵۵) و دوره های مکاتبه ای بیش از صد استاد و مربی با این مرکز همکاری داشتند . نگاهی به فهرست اسامی استادان (گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ۱۳۵۵-۱۳۵۱) نشان می دهد که استادان برجسته بسیاری در این دانشگاه به تدریس و تحقیق مشغول بودند که یکی از توفیق های این دانشگاه هم بی گمان به سبب وجود همین استادان است . بدون اغراق می توان گفت که استادان سرآمد هر رشته از رشته های علوم تربیتی و روان شناسی و فلسفه و مدیریت آموزشی و سنجش و اندازه گیری ، جامعه شناسی و اقتصاد و به طور کلی علوم اجتماعی و دیگر رشته های علوم انسانی در این دانشگاه جمع بودند . این یکی از آموزه های این تحقیق است که دانشگاه شهرت و اعتبارش به استادان و مربیان است . اگر این عنصر مهم دانشگاهی یا هر مرکز آموزشی دیگر فراهم گردد دیگر عناصر به احتمال زیاد با کوشش های بعدی با کیفیت مناسب فراهم می گردد . اما اگر این عنصر فراهم نگردد هرچه هم به زرق و برق مراکز پرداخته شود نتیجه ای سودمند و کار ساز حاصل نخواهد شد . همین گونه است در آموزش عمومی . نگارنده به عنوان یک معلم با ۵۵ سال فعالیت آموزشی و پژوهشی در مدارس از روستا تا



شهر و مراکز آموزش عالی و پژوهشی، موضوع معلم و استاد را کلید طلایی در نظام آموزشی کشورمان می‌دانم. هر جا و هر زمان در هر نهاد آموزشی معلم داشتیم کارها بسا مان بوده است اما برعکس، هر زمان و در هر جا بدون داشتن معلم به تاسیس و گسترش نهادهای آموزشی اقدام کرده ایم کارها همه پراشکال و پرهزینه و در یک کلام نقش‌شان به حرام بوده است. (هر کو نکند فهمی زین کلک خیال انگیز نقش اش به حرام ار خود صورت گر چین باشد).

یکی از ویژگی‌های تربیت استاد و مربی برای این دانشگاه اعطای بورس تحصیلی برای دانش‌جویان ممتاز دانشگاه بود که پس از برگشت از خارج در همین دانشگاه به تدریس و تحقیق مشغول می‌شدند. شمار این استادان در دانشگاه ابوریحان کم نبوده است. البته همه اعزامیان جزو دانشجویان ممتاز نبودند اما در کل همه استادان اثر گذار و موفق شدند. برای آگاهی از اسامی شمار زیادی از استادان رک گزارش دانش‌سرای عالی سپاه دانش ۱۳۵۲-۱۳۵۱ و مجله "دانش‌سرای سپاه دانش" شماره‌های ۱۹-۷ س ۱۳۴۶).

اسامی برخی از استادان و درس‌های شان

دکتر غلامحسین شکوهی، روش تدریس / دکتر سلیم نیساری، روش تدریس فارسی و ادبیات فارسی. اخیراً دارفانی را وداع گفتند (زاده ۲۱ آذر ۱۲۹۹ تبریز و درگذشته ۲۲ دی ماه ۱۳۹۷ پاریس) اخیراً از ایشان به عنوان حافظ شناس و نخستین کسی که کتاب روش تدریس فارسی به غیر فارسی زبان را تالیف کرد تجلیل به عمل آمد / دکتر جعفر محبوب و دکتر نادرزین پور، و خانم دکتر بصاری، و جلال‌الاحمد، ادبیات فارسی / زبان خارجی، دکتر حق‌دان و دکتر محمد رضا باطنی (استاد زبان‌شناسی و مولف فرهنگ معاصر انگلیسی به فارسی و فارسی به انگلیسی) و دکتر سهیلی نویسنده کتاب‌های انگلیسی مدارس رسمی کشور و دکتر کیوانی رئیس دانش‌سرای عالی زاهدان در سال ۱۳۵۳ / دکتر یحیی فیوضات (رئیس دانش‌سرای عالی سپاه دانش ۱۳۴۹-۱۳۴۷)، جامعه‌شناسی روستایی و برنامه‌ریزی آموزشی / دکتر حریریان، جغرافیا / کارآموزی در روستا، راندوئن (فرستاده یونسکو، اهل فیلیپین) و مهندس بهنیا. / آموزش و پرورش تطبیقی، دکتر محمد مشایخی، رئیس دانشگاه تربیت معلم

/ اقتصاد ، دکتر زند حقیقی ، دکتر مشکات ، دکتر ناصر پاکدامن / علوم اجتماعی ، دکتر امین زاده ، دکتر عباس توسلی ، دکتر ساروخانی / فلسفه ، دکتر اسماعیل خویی ، دکتر الهی / جامعه شناسی و فلسفه آموزش و پرورش دکتر امیر حسین آزیان پور / خانم توران میر هادی ، تهیه مواد خواندنی برای بچه ها و ادبیات کودک (چه در زمان حیات و چه پس از در گذشت شان از سوی نهاد های گوناگون آموزشی و اجتماعی بارها و بارها ، در جلسات و بزرگداشت ها ، به عنوان بانوی بزرگ تعلیم و تربیت و ادبیات کودکان و بنیان گذار فرهنگنامه کودکان و نوجوانان از ایشان تجلیل به عمل آمد / جغرافیای انسانی ، دکتر علی محمد ورقا / وسایل سمعی و بصری ، دکتر ابراهیم رشید پور و خانم دکتر نوذری / روان شناسی ، دکتر ابراهیم هاشمی ، خانم مصطفوی رجالی ، دکتر منصور ، دکتر پور باقر ، دکتر حمزه گنجی (اخیرا در بزرگداشتی با شکوه از ایشان تجلیل شد / اما تربیتی ، خانم امین / مدیریت و رهبری ، راندوئن . خانم دکتر احتشامی / از مون های روانی دکتر حسن پاشا شربفی (چندی پیش از ایشان هم در جلسه باشکوهی تجلیل شد . چندی پیش هم در جشنواره ای که برای تجلیل از پیش کسوتان برگزار شد به عنوان معلم پیشکسوت مورد تقدیر و تشویق مدیران رده بالای کشور قرار گرفتند . جامعه شناسی ، دکتر باقر پرهام / رضا برقی ، تاریخ اسلام / کلیات تاریخ ، دکتر دولت شاهی ا

افزون براین استادان ، دانشجویان اعزامی به خارج از کشور این دانشگاه نیز پس از برگشت به تدریس و تحقیق در این دانشگاه مشغول می شدند ، از این نمونه بودند دکتر علی علاقه مند ، دکتر علی اکبر سیف ، نور الدین رحمانیان ، مرتضی امین فر ، دکتر حسن سرایی ، دکتر سیامک مهجور ، دکتر علی دلاور ، دکتر داریوش نوروزی و چند استاد دیگر .

اگر شرح حال و آثار و خدمات آموزشی این استادان یک به یک نوشته و معرفی شود آن گاه بزرگی و دانش و بینش شان به درستی مشخص می شود . بی گمان به سبب وجود این استادان بود که فارغ التحصیلانی از این دانشگاه بیرون آمدند که هر کدام به نحوی در آموزش و پژوهش کشور اثر گذار شدند که به برخی از آن ها در این مقاله اشاره شده است .

یاد آور می شوم که همه استادان در یک سطح علمی و بینشی نبودند گاهی کسانی



به عنوان استاد به کلاس های درس می آمدند که به هیچ وجه شایستگی این وظیفه را نداشتند . در این مواقع دانشجویان زبان به اعتراض می گشودند و به روش ها و رفتار های گوناگون ناراضایتی خود را نشان می دادند . در این مواقع این استادان گاهی عوض می شدند گاهی هم به کار خود ادامه می دادند اما دانشجویان به سخنان شان چندان توجهی نمی کردند .

۵- مدیران و گردانندگان دانش سرای عالی سپاه دان چه کسانی بودند و چه ویژگی هایی داشتند؟

نخستین مدیر دانش سرای عالی سپاه دانش در مامازن دکتر البرزی بود . پس از انتقال ایشان به ذوب آهن اصفهان مهندس یحیی فیوضات به این سمت گمارده شد (۱۳۴۷) . پس از وی دکتر امیر بیرجندی که معاون تعلیماتی وزارت آموزش و پرورش بود این سمت را عهده دار شد . شکل مدیریت هر کدام از این ها متفاوت بود . دکتر البرزی که تحصیل کرده اروپا و آدمی بود ملایم و با دانشجویان رفتارهای پسندیده ای داشت . مهندس فیوضات که از خانواده فرهنگ دوست و فرهیخته تبریز بود . این خانواده در گسترش مدارس جدید که با مشکلاتی گشوده شده بود بسیار موثر بودند و یادگارهای فرهنگی شان در تبریز پا بر جاست . مهندس فیوضات در اعتصاب غذایی که دانشجویان به خاطر بازداشت شدن دوتن از دوستانشان توسط ساواک و فرستادن آنان به زندان قزل حصار کرج راه انداخته بودند به نحوی با دانشجویان همدردی کرد و پس از آمدن وزیر علوم وقت (کاظم زاده) به ناهار خوری دانشجویان که اعتصاب غذا آنجا صورت گرفته بود و درخواست وزیر از دانشجویان برای پایان دادن اعتصاب و توجه نکردن دانشجویان به سخنان وی مهندس فیوضات رشته سخن را به دست گرفت و گفت شما اعتصاب تان را بشکنید و اگر به خواسته تان عمل نشد من هم با شما در اعتصاب می نشینیم . اعتصاب کنندگان پذیرفتند و پس از آن خود وی با ماشین ژپانی که داشتند دانش جویان بازداشته شده را به دانش سرا وبه جمع دانشجویان اعتصابی آوردند . همین امر باعث شد که از این سمت برکنار شوند . ۴۹/۱۲/۲۸ و دکتر بیرجندی به جای وی گمارده شود (فروردین ۱۳۵۰) . بیرجندی تحصیل کرده آمریکا و معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش بود . مرد سیاست و آشنا با شاه و علم و برخی دیگر از مقامات ارشد آن روزگار ایران بود. افزون بر این ها هم شوق

تربیت و ارتقا معلمان و دانشجویان را داشت و هم به رمزو رموز رفتار با جوانان آشنا بود. پس از برگشت مبنا را بر فراهم کردن امکانات رفاهی و شادی و ادامه تحصیل دانشجویان گذاشت و با روابطی که با مقامات داشت دانش سرا را از امکانات و تجهیزات لازم از جمله تشکیل اردوی دانشجویی در جنگل های چندین هکتاری نشتارود مازندران (۲۵۰ هکتار) مجهز کرد و خوب در دل دانشجویان جای گرفت. از آن پس دیگر فعالیت های سیاسی در دانش سرا تعطیل شد. گفتنی است که پیش از این گروهی از دانشجویان فعالیت سیاسی داشتند و جمله از هواداران گروه های چپ بودند. اعتصاب غذا را هم در آغاز فعالان این گروه به راه انداختند. برخی از این فعالان پس از فارغ التحصیلی نیز به فعالیت های سیاسی خود ادامه دادند و در پی این فعالیت ها برخی ها شان به زندان های چند ساله محکوم شدند و سه تن دیگر به نام های مرضیه (مرجان) احمدی اسکویی و صبا بیژن زاده و رفعت معماران که از اعضای چریک های فدایی خلق بودند در درگیری با ساواک جان خود را از دست دادند. به هر روی امروز بسیاری از فارغ التحصیلان از بیرجندی و مدیریت وی به نیکی یاد می کنند و فعالیت های آموزشی و فوق برنامه های وی را می ستایند. در اسناد آمده است که دکتر خانلری طرح سپاه دانش را داده بود اما یکی از فارغ التحصیلان نقل می کرد که در حضور او بیرجندی مدعی شده است که این طرح مال ایشان است. حتی گفته بود شاه بی خود می گوید که این طرح از اوست.

تشکیل نخستین هیات امنای دانش سرای عالی سپاه دانش

در تاریخ ششم آذر ماه ۱۳۴۷ نخستین هیات امنای این مرکز به تصویب " کمیسیون علوم و آموزش عالی " مجلس سنا و در تاریخ سوم دی ماه ۱۳۴۷ به تصویب کمیسیون علوم و آموزش عالی مجلس شورای ملی رسید. اعضای این هیات به این شرح بودند. غلامرضا پهلوی رئیس هیات امنا. وزیر علوم و آموزش عالی. وزیر آموزش و پرورش. وزیر فرهنگ و هنر. وزیر دارایی. وزیر اصلاحات ارضی و تعاون روستایی. مدیر عامل سازمان برنامه. مدیر عامل شرکت ملی نفت ایران. مدیر عامل بنیاد فرهنگی رضا پهلوی. رئیس دانش سرای عالی سپاه دانش دبیر کل سازمان امور اداری و استخدامی. شش نفر از شخصیت های علمی و فرهنگی و اجتماعی کشور به پیشنهاد وزیر علوم



و آموزش عالی وبا تصویب هیات دولت .

در سال ۱۳۵۱ که قانون هیات امنای دانشگاه ها تغییر کرد در ترکیب هیات امنای دانش سرای عالی سپاه دانش نیز تغییراتی به وجود آمد . به این شرح :

شاهپور غلامرضا پهلوی . وزیر علوم و آموزش عالی . غلامرضا مقدم . حسین توکلی . محمد مقدم . عبدالله شیبانی . محمد علی طوسی . عبد الرحیم احمدی . یکی از استادان منتخب دانش سرای عالی سپاه دانش .

این ترکیب سبب شد که دکتر بیرجندی بتواند امکانات وسیعی را برای این دانش سرا فراهم آورد و در زمان مدیریت ایشان فعالیت های دانش سرا چندین برابر شود .

ارتباطات داخلی و خارجی

یکی از ویژگی های مدیریت دانش سرای عالی سپاه دانش ارتباط های داخل و خارج این مرکز آموزشی بود . مقامات ایرانی هر از گاهی برای بازدید به این دانشگاه می آمدند . از این نمونه بود : وزیر آموزش و پرورش وقت ، فرخ روی پارسا ، هویدا نخست وزیر ، کاظم زاده وزیر علوم ، دکتر مجیدی معاون نخست وزیر و رئیس دفتر کل بودجه ، به همراه دکتر امیر حکمت . دکتر بیرجندی وقتی خود معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش بود . رئیس سازمان یونسکو در ایران ، اسفند ۱۳۴۶ . دکتر کینگ استاد دانشگاه های آمریکا به اتفاق همسر در نیمه دوم فروردین ۱۳۴۶ . افزون بر این ها افراد برخی از نهاد های اجتماعی و آموزشی نیز از این مرکز بازدید می کردند . مثل : بازدید ۵۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده خدمات اجتماعی . بازدید و تشکیل اردوی ۹۰۰ نفر از اعضای شیر خورشید سرخ ناحیه ۱۶ تهران . بازدید ۵۰ تن از دانش آموزان مدرسه راهنمایی سهیل تهران . بازدید ۹۰ نفر از دانش آموزان مدرسه راهنمایی کمال . بازدید ۵۰ نفر از دانشجویان مدرسه عالی ادبیات و زبان خارجه .

۶. فعالیت های فوق برنامه وامکانات رفاهی در دانش سرای عالی سپاه دانش

توجه به برنامه های غیردرسی و غیر رسمی که به فوق برنامه شهرت یافته است یکی از ویژگی های این دانش سرا بود . به باور نگارنده تا کنون در هیچ یک از مراکز تربیت معلم ایران به گستردگی دانش سرای عالی سپاه دانش برنامه های غیر رسمی یا فوق

برنامه صورت نگرفته است . اگر بخواهم برنامه های فوق برنامه این دانشگاه را کامل معرفی کنم بی گمان این کار مستلزم تالیف یک کتاب جدا گانه است . به عنوان شاهد عینی می توان ادعا کرد که توفیق های این مرکز در تربیت معلم یا تربیت نیروی انسانی برای آموزش و پرورش ایران تا زیادی هم مدیون همین برنامه هایی بود که با پشتیبانی مدیریت دانش سرا و فعالیت و مشارکت خود دانشجویان صورت می گرفت . تاثیر تربیتی این برنامه ها به باور نگارنده کم تر از برنامه های رسمی ومدون نبود . برای نمونه من به عنوان یک دانشجوی اهل شهرستان که برای اولین بار از زادگاهم وارد تهران و دانش سرای عالی سپاه دانش شده بودم . با شرکت در گردشگری های متعدد و ایران گردی نه تنها بخش هایی از وطنم را شناختم بلکه در این سفرها از همراهان و دیده ها و شنیده هایم چیزهایی آموختم که بی تردید از هیچ کتاب و معلمی نمی توان آموخت . نیز با شرکت وسیع دانشجویان در انجمن ها و کمیته های گوناگون دانشجویی رشد واقعی آنان محقق شد . اگر امروز مدعی هستیم که فارغ التحصیلان این دانشگاه در نوع خود منحصر به فرد و بی بدیل هستند از بابتی نیز نتیجه این فعالیت های دانشجویی و زندگی جمعی دانشجویان و فعالیت های شبانه روزی آنان بوده است . کوتاه سخن این که هر دانشجویی اگر در خود استعدادی می دید بی گمان این استعداد در حد زیادی محقق می شد .

در این جا فهرست وار به برخی از این فعالیت ها می پردازم (برای آگاهی بیشتر ر. ک گزارش دانش سرای عالی سپاه دانش ، ۱۳۵۲-۱۳۵۱ . دفتر اردو، ۱۳۵۱-۱۳۵۰ ، مجله های " دانش سرای عالی سپاه دانش شماره های ۱۹ - ۷ س ۱۳۴۶)

فهرست فعالیت های دانشجویی و فوق برنامه ها

تشکیل شورای عالی دانشجویان . تشکیل انجمن های گوناگون : انجمن دانشجویی که دارای کمیته های متعدد بود : کمیته شرکت تعاونی . کمیته ورزش . کمیته نگارش و ترجمه . مجله دفتر روستا از نمونه این فعالیت ها بود که توسط خود دانشجویان تدوین و چاپ می شد که در حد خود مجله ای بود وزین . کمیته تأثیر (استاد سمندریان برای تدریس ثناتر به دانش سرا می آمدند) . کمیته موسیقی .. کمیته نقاشی ومجسمه سازی . کمیته کتابخانه . کمیته خدمات اجتماعی . کمیته دینی . کمیته صندوق تعاون



. کمیته رفاه متاهلین . کمیته بهداشت . کمیته سخنرانی . کمیته عکاسی . کمیته ایاب و ذهاب گردش های جمعی . کمیته نظارت و فروش محصولات دانش سرا . کمیته فیلم . کمیته جشن و فرهنگ و هنر . کمیته کتاب . افزون بر این کمیته ها که اغلب دردانش سرا صورت می گرفت مهم ترین فعالیت ها در اردوی نشتارود صورت می گرفت . در این اردو افزوده بر فعالیت های تفریحی و گردشگری به آموزش نیز توجه می شد مثل آموزش زبان انگلیسی یا بحث های آموزشی و اجتماعی و پژوهشی . (برای آگاهی از فعالیت های اردو ر.ک کتاب " دفتراردو " ۱۳۵۱ - ۱۳۵۰).

بی گمان فعالیت هایی در این سطح مستلزم وجود امکانات و تجهیزات وسیع بود که در اختیار این دانش سرا قرار داشت وبا حمایت دولت ورده های بالای سیاسی و بودجه به ویژه توجه نخست وزیر و دربار وسازمان برنامه و بودجه فراهم می شد .

۷- برون داد های پانزده سال فعالیت این مرکز تربیت معلم چه بوده است ؟
سمت های فارغ التحصیلان ، فعالیت های علمی و پژوهشی فارغ التحصلان ،
تاثیر هایی آموزشی آنان در آموزش وپرورش کشور ...)

حال می خواهیم بدانیم نتیجه این فعالیت های پانزده ساله چه شد ؟ بدین منظور نخست نگاهی می کنیم به آمار فاغ التحصیلان این دانشگاه و سپس مشاغل آنان را مورد توجه قرار می دهیم وسرانجام به دست آورد های علمی وپژوهشی برخی از فارغ التحصیلان می پردازیم .

برخی از آمار های دانشجویی دانش سرای عالی سپاه دانش

پیش ازانتقال این دانش سرا به مرکز آموزش کشاورزی مامازن ورامین از مرکز آموزش کشاورزی کرج(۱۳۴۳) در نخستین سال تعداد ۲۰۰ آموزگار که دوره سپاهی دانشی خود را به پایان برده بودند و از آموزگاران ممتاز محسوب می شدند در این مرکز پذیرفته شدند . مقرر گردید که از این تعداد گروهی پس از گذراندن دوره یک ساله با سمت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش به روستا ها اعزام شوند و تعدادی نیز پس از گذراندن سه سال دیگر تحصیلی لیسانس آموزش ابتدایی دریافت کنند . بدین منظور ۲۶ تن برگزیده شدند و سال دوم را هم در مرکز کرج ادامه تحصیل دادند (۱۳۴۵-۱۳۴۴).

در همین سال تعداد ۴۱ تن دیگر برای سال اول پذیرفته شدند . پس از انتقال این مرکز به مامازن ورامین تعداد ۱۵۰ تن دیگر از آموزگار ان روستایی (که قبلا سپاهی دانش بودند) از طریق کنکور که دانش سرای عالی تهران بر گذار کرد پذیرفته شدند و چند ماه بعد براین تعداد حد و د ۵۰ آموزگار روستایی دختر که پنج سال سابقه خدمت داشتند افزوده شدند و همراه پسران در سال اول مشغول تحصیل گشتند . به این ترتیب در سال ۱۳۴۶-۱۳۴۵ جمعا با احتساب دانشجویان سال اول و دوم کرج ۲۶۷ تن در مامازن به تحصیل مشغول بودند . این روند ادامه پیدا کرد به گونه ای که در پایان سال تحصیلی ۱۳۵۲-۱۳۵۱ در کل ۱۴۴۹ تن دختر و پسر با درجه های فوق دیپلم (راهنمای تعلیماتی) و لیسانس فارغ التحصل شدند . ۲۰۸ دختر و ۶۸۴ پسر راهنمای تعلیماتی (فوق دیپلم) و ۹۸ دختر و ۴۵۹ پسر لیسانس . با توجه به این روند پذیرش و فارغ التحصیلی می توان به حدس گفت در طول فعالیت پانزده ساله این دانشگاه نزدیک به ۱۸۰۰ تن با درجه های فوق دیپلم و لیسانس و فوق لیسانس از این دانشگاه فارغ التحصیل شده اند . اگر آمار های آموزش مکاتبه ای را هم به این تعداد بیفزاییم می توان گفت که این دانشگاه با توجه به زمان نه چندان زیاد فعالیت اش تعداد قابل توجهی نیروی انسانی ماهر تحویل جامعه داده است . طبق برآورد فریدون یگانه تا کنون تعداد ۸۰ تن از دانشجویان این دانشگاه موفق به دریافت درجه دکترا در داخل و خارج از کشور و تعداد ۲۷۸ تن نیز در رشته های گوناگون علوم تربیتی و علوم رفتاری فوق لیسانس دریافت داشته اند . با توجه به کیفیت تحصیلی این افراد همه شان در سمت های آموزشی و پژوهشی خود از جمله افراد موفق جامعه بوده اند . (این برداشت نتیجه تجربه زیسته نگارنده و بر آمده از اسناد موجود است) .

مشاغل فارغ التحصیلان

فارغ التحصلان لیسانس سال های ۱۳۴۶-۱۳۵۲ در سمت هایی که به آن ها اشاره می شود مشغول خدمت شدند (فارغ التحصل های سال های بعد نیز کم و بیش در همین سمت ها مشغول کار شدند که به دلیل در اختیار نداشتن اسناد مربوط به آن دوره ها تنها به بیان مشاغل سال های مذکور اکتفا شد) :

دبیر مرکز آموزش سپاه دانش پسران . دبیر پادگان ها (پادگان هایی که آموزش



چهار ماه سپاهیان دانش را بر عهده داشتند). مشاور مدارس (بیش ترین تعداد) دبیر دبیرستان ها .. مربی دانش سرای عالی سپاه دانش (مامازن) . رئیس اداره آموزش و پرورش. راهنمای تعلیماتی بیش ترین تعداد بعد از مشاور). دبیر دانش سرای مقدماتی . مسئول آموزش شهری . معاون کار گزینی . سرپرست فرهنگی مرکز آموزش سپاه دانش . نماینده آموزش و پرورش منطقه . سرپرست فرهنگی . سرپرست شبانه روزی خیریه فرح پهلوی . رئیس مدرسه راهنمایی. مسئول سپاه دانش . رئیس آموزش متوسطه . مسئول آموزش سپاهیان دانش . معاون اداره سپاه دانش . رئیس اداره راهنمایی تحصیلی . سرپرست شبانه روزی دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش . مسئول خدمات اجتماعی زنان . رئیس دبیرستان . رئیس دانش سرای مقدماتی . رئیس اداره سپاه دانش . دبیر دانش سرای عشایری . سرپرست تربیت بدنی دانش سرای عالی سپاه دانش . از میان این مشاغل بیشترین آمار مربوط به مشاوران و راهنمایان تعلیماتی و دبیر مراکز آموزشی مثل دانش سرای مقدماتی و مراکز آموزش سپاه دانش و جز این ها بودند . طبق برآورد نگارنده آمار های تقریبی در سال های مذکور به شرح بودند : مشاور ۱۵۴ نفر ، دبیر پادگان ها و دانش سراهای مقدماتی و مراکز تربیت معلم ۷۵ نفر ، راهنمای تعلیماتی ۸ نفر ، مسئول سپاه دانش ۳۸ نفر ، دانشجوی فوق لیسانس ۳۵ نفر بقیه در مشاغلی چون مدیر کل سپاه دانش . معاون مدیر کل سپاه دانش و دیگر بخش های آموزشی بودند. این ها مشاغلی بودند که فارغ التحصلان دوره لیسانس در آن مشغول به کار شدند . فارغ التحصیل هایی که موفق به اخذ فوق لیسانس از این دانش سرا یا از مراکز آموزش عالی دیگر شدند (اغلب از دانش سرای عالی تهران و دانشکده علوم تربیتی برخی از دانشگاه ها) و یا از مراکز آموزش عالی داخل و خارج از کشور به دریافت دکترا نایل شدند اغلب در مراکز آموزش عالی به تدریس و تحقیق و تالیف و ترجمه یا مدیریت های آموزشی مشغول شدند که به برخی از آن ها اشاره شد . به هر روی پایه های دانش ومهارت های این افراد همه در دانش سرای عالی سپاه دانش پی ریزی شده بود و اگر هم در مراحل دیگر تحصیلی خارج از دانش سرای عالی سپاه دانش به توفیق هایی دست یافتند، که چنین بود ، بی گمان ریشه در آموزش های دوره لیسانس داشت . نگارنده که تجربه تحصیل در دوره های فوق لیسانس دردانشگاه تربیت معلم و دوره دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و

پرورش را در دانشگاه تهران داشته ام و نخستین فارغ التحصیل این رشته بوده ام آنچه آموختم بیشتر در دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش بود و دوره های بعدی قابل مقایسه با ماهیت و شیوه آموزش در دانش سرای عالی سپاه دانش نبود. در آن دانش سرا کلاس ها تنها محل آموزش نبودند بلکه کل محیط دانش سرا و زندگی در آن سرا پا آموزش بود. (درسطور بعد به برخی از این روش ها اشاره می کنم).

اعزام محصل به خارج از کشور. یکی از اقدام های آموزشی این مرکز اعزام فارغ التحصیلان ممتاز به کشورهای خارج به ویژه آمریکا و انگلستان بود. تا سال ۱۳۵۲ تعداد هفده تن از فارغ التحصیلان ممتاز این دانش سرا برای تحصیل به خارج اعزام شدند. این افراد پس از برگشت در همین دانش سرا و مراکز آموزش عالی دیگر به تدریس و تحقیق مشغول شدند. این افراد علاوه بر تدریس دست به تالیف و ترجمه کتاب های علوم تربیتی و روان شناسی و مشاوره و مدیریت آموزشی و آمار و روش های تحقیق و جزیین ها زدند که تا امروز این منابع از نمونه کتاب ها و منابع مرجع برای رشته های گوناگون یاد شده، هستند. از این نمونه است کتاب ها و آثار دکتر علی علاقه بند، دکتر علی اکبر سیف، دکتر علی دلاور، دکتر یوسف کریمی، امان الله صفوی، دکتر احمد آقازاده، مرتضی امین فر، نورالدین رحمانیان، دکتر داریوش نوروزی، دکتر فریدون یگانه، دکتر اقبال قاسمی پویا، دکتر علی رضا کیامنش، دکتر مرتضی فرهادی، دکتر امان الله قرایی مقدم، دکتر سیامک مهجور، دکتر جعفر جوادی، دکتر مصطفی تبریزی، دکتر عبدالله شفیع آبادی، دکتر حسن سرایی، خانم دکتر پروین کدیور، خانم دکتر فرخنده مفیدی، دکتر هدایی، دکتر احمد آقا زاده و دکتر عیسی ابراهیم زاده و دکتر اعطمیشی و ده ها استاد دیگر.

طبق برآورد فریدون یگانه نزدیک به ۲۰۰۰ هزار کتاب علمی پژوهشی و بالغ بر چندین هزار مقاله که توسط فارغ التحصیلان این دانشگاه نوشته شده است، چاپ و منتشر شده است که برخی از آن ها به چاپ ۵۲ رسیده است.

برخی از فارغ التحصیلان این دانشگاه که به درجات بالای دانشگاهی دست یافته اند چندین بار به عنوان استاد و پژوهشگر نمونه مورد تشویق مدیران رده های بالای جامعه قرار گرفته اند. برای نمونه چندی پیش استاد دکتر مرتضی فرهادی به عنوان پژوهشگر پیشکسوت و نمونه در جلسه ای ضمن بزرگداشت شان مورد تشویق



وزیر ارشاد قرار گرفتند. ایشان فارغ التحصیل دوره لیسانس این دانش سرا در سال ۱۳۴۷-۱۳۴۸ بودند و از همان روزگار به تحقیقات میدانی مردم شناسی و دیگر عرصه های علوم اجتماعی مشغول بودند. یا برای چند تن از فارغ التحصلان این دانش سرا به پاس خدمات آموزشی و پژوهشی شان جلسات بزرگداشت برگزار کرده اند. از این نمونه است دکتر علی اکبر سیف استاد برجسته روان شناسی. وی فارغ التحصیل دوره لیسانس سال ۱۳۴۶-۱۳۴۷ دانش سرا و جزو پنج دانشجوی ممتاز دانش سرا بودند که به کشور آمریکا اعزام شدند. ایشان در دوره دانشجویی شان در دانش سرای عالی سپاه دانش (فارغ التحصیل ۱۳۴۷) گاهی مترجم استاد برخی از درس ها می شدند. نمونه دیگر دکتر علی رضا کیامنش است که وی نیز از فارغ التحصیلان دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش فارغ التحصیل سال ۱۳۴۸ هستند که پس از اخذ فوق لیسانس از دانشگاه تربیت معلم تهران به عنوان بورسیه این دانشگاه به کشور آمریکا اعزام شدند (۱۳۵۳). پس از برگشت به تدریس و پژوهش مشغول شدند. به پاس خدمات آموزشی و پژوهشی ایشان که گاهی در سطح جهانی صورت گرفته است در دانشگاه تربیت معلم جلسه بزرگداشتی برگزار شد. در این جلسه بزرگداشت استادان به نام کشورمان و وزیر آموزش و پرورش پیشین آقای دکتر نجفی از ایشان تجلیل به عمل آوردند. وی ده ها کتاب و مقاله ترجمه و تالیف کرده اند و چندین پژوهش تحقیقاتی دارند.

نمونه دیگر آقای دکتر مصطفی تبریزی است. وی نیز از فارغ التحصیلان دوره لیسانس دانش سرای عالی سپاه دانش و فارغ التحصیل سال ۱۳۵۲ هستند. از مشاوران موفق کشورمان که تا کنون صد ها مراجع داشته اند. به غیر از فعالیت های مشاوره و دیگر فعالیت آموزشی تا کنون ۴۴ جلد کتاب ترجمه و تالیف کرده اند. یازده مقاله چاپ شده دارند و بر ۱۷ کتاب مقدمه نوشته اند یا کارشناسی کرده اند. یکی از کتاب های شان با عنوان "درمان اختلال دیکته نویسی" تا کنون ۵۲ بار چاپ شده و کل تیراژ آن بالغ بر ۱۳۵۰۰۰ بوده است. برای سخنرانی در باره مشاوره و اختلال های یادگیری و جز این ها به بسیاری از مراکز آموزشی ایران دعوت شده و در کلاس های آموزشی این مناطق کارگاه های آموزشی برگزار کرده اند. ایشان بعد از انقلاب در دوره اول نماینده مجلس هم بودند.

فارغ التحصیلان دوره فوق لیسانس هم که سال ۱۳۵۲-۱۳۵۱ دایر شد پس از فارغ التحصیلی در هر شغلی بودند با موفقیت آن را پیش بردند. برای نمونه نخستین فارغ التحصیل دوره فوق لیسانس مدیریت این دانشسرا آقای فرج الله خدابخشی بود که در سال ۱۳۵۷ با معدل ۲۰ به عنوان شاگرد ممتاز از این دانش سرا فارغ التحصل شد. قرار بود برای ادامه تحصیل به خارج از کشور اعزام شود که انقلاب ۱۳۵۷ رخ داد. ایشان چه در زمان اشتغال و چه پس از بازنشستگی و فعالیت در بخش خصوصی از مدیران موفق بوده است.

اگر به همین روند پیش برویم و از کتاب ها و آثار استادان دیگر چون دکتر سیف دکتر علاقه بند و دکتر کیامنش و دکتر شفیع آبادی و دکتر فرهادی و دیگر فارغ التحصیلان این دانش سرا سخن بگوییم باید صد ها صفحه در این زمینه مطلب نوشت. بنا براین به این چند نمونه اکتفا می کنم. امید وارم فرصتی پیش آید تا به یاری این بزرگمردان آموزش و پرورش ایران سندی در خور تهیه و به تاریخ آموزش و پرورش ایران بسپاریم. یاد آور می شوم در بسیاری از مراکز تربیت معلم و دانشکده های علوم تربیتی و روان شناسی رشته های وابسته، فارغ التحصیلان این دانشگاه از جمله استادان مربیان این مراکز بوده است. به سخن دیگر بخش بزرگی از مراکز آموزشی کشور به دست فارغ التحصلان این دانشگاه اداره شده است. این توفیق بزرگی برای این دانشگاه محسوب می شود.

طبق اظهار دکتر فریدون یگانه مولف کتاب "گنجینه: پیشگامان عرصه تعلیم و تربیت نوین کشور در گذر زمان، از تاسیس دارالفنون تا کنون" که با همکاری حسن کبیر این فعالیت فرهنگی را پیش می برند. سی درصد از افرادی که شرح حال شان در گنجینه آمده است مربوط به فارغ التحصلان دانش سرای عالی سپاه دانش است.

این گوشه ای از نمونه های دست آورد های فارغ التحصیلان دانش سرای عالی سپاه دانش است که هر محققى را به این پرسش و اندیشه وا می دارد که این توفیق ها در آن روزگار نتیجه چه عواملی بود؟ چرا دیگران وضعیت آموزشی و تربیت معلم تکرار نشد؟ از این دست آورد ها و موفقیت ها برای تربیت معلم امروزمان چه درس هایی می توان آموخت؟



تحلیل و نتیجه گیری

تاسیس دانش سرای عالی سپاه دانش یک ضرورت بود که پس از تشکیل سپاه دانش به تحقق پیوست. هم چنان که شمار سپاهیان دانش گسترش می یافت لازم بود نهادی نیز در روستاها به کار سپاهیان دانش نظارت داشته باشند آنان را راهنمایی کند در شهرها آموزش شرکت کنندگان در مراکز آموزشی را رهبری کنند. مناسب ترین راه برای این کار انتخاب راهنمایان تربیتی از میان خود سپاهیان بود که راهی را طی کرده بودند و تجربه ای اندوخته بودند. یعنی تجربه عملی آموزگاری در روستا. هم چنین بود ضرورت تربیت دبیر برای پادگان هایی که مراکز آموزش سپاه دانش داشتند یا دانش سرا هایی که گسترش یافته بودند و نیاز به دبیر و مربی و مدیر در آن ها بیش از پیش احساس می شد. بدین منظور از میان آموزگارانی تجربه سپاهی دانشی را داشتند و از جمله سپاهیان ممتاز بودند کسانی را با امتحان ورودی برگزیدند تا پس از طی دست کم یک سال دوره تربیت معلم راهنمای تعلیماتی و پس از قبولی در امتحانات آخر سال به روستاها اعزام شوند. این کار صورت گرفت. وضعیت نظام آموزشی دهه چهل در پی تحولاتی که در عرصه های اجتماعی و اقتصادی به وجود آمده بود ایجاب می کرد همواره بر نیروی انسانی تحصیل کرده افزوده گردد. برای نمونه برای تدریس در پادگان ها و مراکز تربیت معلم که در حال گسترش بودند نیز ضرورت توجه به سواد آموزی و گسترش مدارس ایجاب می کرد که نیروی انسانی در سطوح گوناگون تربیت شود. یا برای اداره امور سپاهیان دانش نیازمند نیروهایی بودیم که هم خود این راه را طی کرده بودند و هم جوان و دارای شوق اموختن و زیستن و پیشرفت و ترقی بودند. مناسب ترین افراد برای این وظایف همانا خود سپاهیان دانش به ویژه علاقه مند ترین و مستعد ترین آن ها بودند. بدین منظور دوره یک ساله راهنمای تعلیماتی به دوره چهار ساله لیسانس ارتقا یافت. پس از انتقال دانش سرای عالی سپاه دانش به مرکز آموزش کشاورزی مامازن و رامین دوره راهنمای تعلیماتی دوسال و لیسانس آموزش ابتدایی چهار سال شد. به راهنمایان تعلیماتی درجه فوق دیپلم و کسانی که معدل شان بالای چهارده بود و در امتحان ورودی دوره لیسانس پذیرفته شده بودند درجه لیسانس داده شد. با پیشرفت های بعدی دوره های فوق لیسانس نیز دایر گردید. قرار بود این دانشگاه به یک دانشگاه بین المللی تبدیل

شود که با تعطیلی این دانشگاه بعد از انقلاب ۱۳۵۷ این برنامه های توسعه ای نیز تعطیل شد .

در پاسخ به این پرسش که چه عواملی سبب توفیق های این نهاد تربیت معلم شد می توان به چند نکته اشاره کرد :

دانشجویان این دانشگاه همه تجربه آموزگاری در روستا ها را داشتند و فرزند ان کار و زحمت واکثرشان ترقی خواه و پیشرفت طلب بودند . پیشرفت شان را در ادامه تحصیل در دانش سرای عالی سپاه دانش و پس از آن می دیدند . همه در استخدام آموزش و پرورش بودند و دغدغه آب و نان نداشتند . از میان خانواده هایی برخاسته بودند که به زندگی با حد اقل ها عادت کرده بودند در عین حال در پی تغییر پیشرفت بودند . شوق تغییر انگیزه های بسیار قوی در آنان تقویت کرده بود . دانش سرا دارای امکانات و تجهیزات و برنامه های رسمی و غیر رسمی بود که به بسیاری از نیازهای دانشجویان پاسخ می داد . اگر نیاز ها برطرف نمی شد زبان به اعتراض می گشودند و خواسته های شان را به راه های گوناگون مطرح می کردند . از بحث های حضوری گرفته تا اعتصاب .

اگر نگوییم همه بلکه اکثر استادان شایستگی تدریس در دانشگاه را داشتند . به برخی از آن ها با نام و شهرت شان اشاره کردم . مدیریت روی هم رفته تلاش داشت همراه با دانشجویان پیش رود . کم تر در مقابل دانشجوی می ایستادند اگر هم می ایستادند با واکنش های دانشجویان مواجه می شدند . دانش جویان زنده و فعال بودند اکثرشان آرمان ها داشتند . گرچه ماهیت این آرمان ها متفاوت بود اما اغلب داشتند . فعالیت های حین تحصیل و پس از تحصیل دانش آموزختگان موید این ادعا ست

. آمد و شد های مقامات ارشد کشور و ارتباط با نهاد های خارج از کشور این دانشگاه را روز به روز دارای اهمیت می کرد . بازدید های کسانی چون نخست وزیر آن روزگار (امیر عباس هویدا) وزیر آموزش و پرورش و وزیر علوم و معاون سازمان برنامه و بودجه و ارتباط امیر بیرجندی مدیر دهه پنجاه با دربار و مقامات دیگر چون دکتر اقبال و غیره سبب شده بود این دانشگاه مورد توجه خاص قرار گیرد . فوق برنامه های متعدد از ایرانگردی گرفته تا مسافرت به خارج از کشور زمینه های رشد شخصیت دانشجویان را فراهم می کرد و رضایت نسبی آنان به وجود می آورد . اگر نگوییم در همه دانش



جویان دست کم می توان گفت در بسیاری از آنان . شناخت میهن نخستین نیاز یک دانشجو به ویژه دانشجوی تربیت معلم است . این شناخت ها سبب می شد تا فارغ التحصیلان با آگاهی از وضعیت کشور شان به تدریس و تحقیق بپردازند . برنامه های درسی اگر نگوئیم همه شان شاید بتوان گفت بسیارشان منطبق با مشاغلی بود که در آینده باید فارغ التحصیلان بر عهده می گرفتند . کار آموزی های متعدد در روستا و تمرین دبیری در کلاس های درس از دیگر ویژگی های روش های آموزش در این دانشگاه بود . زندگی جمعی و شرکت اکثر دانشجویان در در انجمن ها و کمیته ها نوعی کلاس درس برای زندگی بود . هر کس در هر زمینه ای استعداد نشان می داد تا حدود زیادی امکان تحقق برایش وجود داشت . بحث های گروهی در خوابگاه ها تا پاسی از شب و علاقه به مطالعه و داشتن فرصت برای این کار و شرکت در مراسم گوناگون در خود دانشگاه و در تهران و اردوهای شمال سبب شد که تنها کلاس درس نظری و سخنرانی روش آموزش نباشد . زندگی دانشجویان همه آموزش بودند . بسیاری از دانشجویان در فضای آموزش زندگی می کردند .

جمعی که در دانش سرا به تحصیل مشغول بودند فرزندان تمام قوم ها و فرقه ها و زبان ها و آیین ها بودند . انتخاب برای این دوره تنها بر مبنای داشتن تجربه و علاقه و دانش لازم برای ادامه تحصیل بود . جز این معیار ، گزینشی در میان نبود . دختر و پسر در کنار هم و با حقوق یکسان از هر نظر در این دانش سرا درس می خواندند . تنی چند از دانشجویان نیز در همین دانشگاه با همکاران خود ازدواج کردند . رفاقت و همدلی تا آن حد بود که حتی در طول فعالیت این دانشگاه یک مورد هم انحراف اخلاقی میان دانشجویان دختر و پسر نه دیده شد و نه شنیده شد . ارتباطات آنقدر صمیمی و پایا بود که این دوستی ها هم چنان ادامه دارد . در فضای مجازی در حال حاضر ۳۵۰ مامازنی باهم در ارتباط اند . هر ساله در یکی از شهرها سمیناری برگزار می کنند و فارغ التحصیلان که امروز همه شان باز نشسته اند دور هم گرد می آیند و برنامه سه روزه متنوع اجرا می کنند و به صورت حضوری هم به تعاطی افکار می پردازند . در این سمینار که اغلب با شرکت همسران تشکیل می شود گاهی فرزندان و نوه های فارغ التحصیلان هم شرکت می کنند . تاکنون چهار سمینار در شهر های تهران و مشهد و تبریز برگزار شده است و امسال هم در روزهای ۲۸-۳۰ اردیبهشت در

شیراز برگزار می شود. حدود ۱۵۰ نفر در هتل جهانگردی شیراز شاهد برنامه های متنوع سخنرانی و گردشگری و موسیقی و آگاهی دهی و آگاهی یابی خواهد شد . افزون براین ها هرچند وقت یک بار دانش آموختگان در تالار یا رستورانی جمع می شوند و با هم گفت وگو می کنند و ناهار می خورند . در این جمع ها گاهی از استادان دوره دانشجویی نیز دعوت می شود تا به جمع دانشجویان سابق شان بپیوندند بی گمان در یک مرکز آموزشی پس از استادان و مدیران مهم ترین عنصر محتوای آموزشی است . در دانش سرای عالی سپاه دانش ریز مواد درسی را خود استادان تهیه می کردند . این کار هم خوب بود هم گاهی بد . خوب از این نظر که اگر استادی دارای دانش و بینش کافی در رشته خود بود مطالب جالب تهیه می کرد اما اگر استاد شایستگی کافی نداشت مطالبی تهیه می کرد که چندان مورد قبول دانشجویان قرار نمی گرفت و در این مواقع استاد اغلب با اعتراض دانشجویان مواجه می شد . نکته جالب توجه دیگر توجه به تدریس و یادگیری زبان انگلیسی بود . هم چنان که دیده شد استادان برجسته ای تدریس این درس را برعهده داشتند . افزون براین به صورت فوق برنامه و برای داوطلبان کلاس های چند نفره انگلیسی تشکیل می دادند . یا هم چنان که از اسناد اردوی نشتارود استنباط می شود یکی از فعالیت این اردو یادگیری زبان انگلیسی بود . خود این اردوها که دانشجو استاد و مدیران و گردانندگان دور هم جمع می شدند خود یک مرکز آموزشی بسیار موثر بود . کوتاه سخن این که این دانشگاه نخست برای تربیت راهنمای سپاه دانش با یک سال دوره کارآموزی آغاز به کار کرد اما پس از ۱۵ سال به مرکز دانشگاهی تربیت معلم بسیار مهمی تبدیل شد . اما گویی عمر این دانشگاه نیز همین اندازه بوده است . در تحلیل های مربوط به تاریخ مراکز تربیت معلم لازم است به این نکته توجه کرد که هیچ نهادی در این کشور سیر تکاملی نداشته است . با توجه به تقویم تاسیس نهاد های تربیت معلم که در آغاز این مقاله به آن اشاره کردم اکنون ما باید شاهد چندین دانشگاه تربیت معلم در سطح جهانی می بودیم . پس از صد سال اکنون تنها دانشگاه فرهنگیان را داریم که به عنوان میراث دار صد سال تربیت معلم در ایران است . این که آیا این دانشگاه خواهد توانست بشایستگی این میراث صد ساله را بالنده سازد جای تامل دارد .



پیشنهادهای

با توجه به آنچه گذشت هر خواننده علاقه مند به تربیت معلم می تواند درس هایی برای تربیت معلم کشورمان در حال حاضر داشته باشد. نگارنده هم به عنوان فارغ التحصیل این نهاد و با توجه به ۵۵ سال تجربه زیسته ام در دو نظام آموزش و پرورش، پیش و پس از انقلاب ۱۳۵۷ به چند پیشنهاد اشاره می کنم. یاد آوری شوم این پیشنهاد چیزهای خیلی جدید و منحصر به فرد نیستند بلکه شبیه پیشنهاد هایی است که در بسیاری از نظام های موفق آموزشی هم به آن ها عمل می شود.

۱. در درجه نخست کسانی باید به دانشگاه های تربیت معلم راه یابند که علاقه مند شغل معلمی باشند. سنجش این علاقه کار آسانی نیست اما می شود با معیار هایی به آن پی برد

۲. معیار های سنجش باید بیشتر بر اساس علاقه داوطلبان و دانش و بینش آنان باشد. غربال های ایدئولوژیک خلاف این پیشنهاد است.

۳. داشتن تجربه تدریس و آموزش لازم است به عنوان یک امتیاز برای داوطلبان محسوب شود.

۴. محتوای درس ها اگر با نیازهای واقعی دانشجویان تدوین نشده باشد بی گمان نه در حین تحصیل به آن توجهی از سوی دانشجو خواهد شد و نه پس از فارغ التحصیلی رضایت دانش آموختگان را فراهم خواهد کرد.

۵. تمرین دبیری یا کارورزی به طور کلی تجربه عملی در حین تحصیل داشتن یکی از شرایط موفقیت در تربیت معلم است

۶. فراهم ساختن امکانات آموزشی و رفاهی عامل بسیار بزرگی در علاقه مند ساختن دانشجویان به برنامه های تربیت معلم است. امید به آینده و روشن دیدن آینده انگیزه بزرگی در پیشرفت دانشجویان است.

۷. فعالیت های فوق برنامه که به برخی از آن ها در این پژوهش اشاره شد از دیگر عوامل تاثیر گذار در بالنده کردن شخصیت دانش جویان است

۸. آشنا ساختن دانشجویان با علم واقعی دستگاه تعلیم و تربیت کشور سبب واقع بین تربیت شدن دانشجویان می شود. از این روی بازدید های متعدد دانش جویان حین

تحصیل از مراکز گوناگون آموزشی و اجتماعی و اقتصادی می تواند به تحقق این امر کمک کند .

۹. روش های تدریس در کلاس درس دانشگاهی لازم به صورت های چند رسانه ای و چند صدایی و با آزادی کامل دانشجو صورت گیرد

۱۰. ملاحظه شد که چه کسانی استادان دانشگاه ابو ریحان (سپاه دانش) پیشین بودند . باید تلاش کرد به هر طریق که شده از این سنخ استادان در دانشگاه های تربیت معلم جمع کرد . درجه تحصیلی استاد معیار مناسبی در گزینش نیست . شایستگی علمی و پژوهشی و دارای تجربه و بینش از مهم ترین معیار ها ست . استاد باید انسانی آزاده باشد . دانش و بینش خود را به نان و آب نفروشد . دانشگاه را از استادان تمام وقت متوسط الحال پر کردن و جایی برای استادان مبرز و حق التدریسی نگذاشتن خطاست

۱۱. مدیران دانشگاه باید از میان استادان برجسته و صاحب نام و دارای نفوذ اجتماعی انتخاب شوند . مدیران باید بتوانند برای دانشگاه امکانات فراهم کنند . برای این کار لازم است از میان شخصیت های با نفوذ علمی و اجتماعی انتخاب شوند . برخی از مدیران فعلی دانشگاه های ما اندازه رئیس یک دبیرستان معمولی مدیریت ندارند . شاید تنها به دلیل مدرک تحصیلی شان در این سمت مشغول اند . در بحث مدیریت دانش سرا ملاحظه شد که چه کسانی عهده دار مدیریت بودند . متاسفانه پس از انقلاب از این نوع مدیران در دانشگاه ها کم دیده می شود

۱۲. تجربه های مراکز آموزشی موفق تدوین و در جلساتی مورد بحث و گفت و گو قرار گیرد و از این تجربه هادر تربیت معلم امروز استفاده شود

۱۳. استادان نیز همانند دانشجویان نیازمند برخورداری از امکانات رفاهی و توسعه خود هستند . دانشگاه های تربیت معلم لازم است این امر را نیز پیوسته در نظر داشته باشند که موفقیت دانشگاه در درجه نخست به جذب و نگهداشت و ارتقا استادان از هر لحاظ است . فراهم کردن شرایط رشد و توسعه یکا یک استادان از ضرورت های یک دانشگاه تربیت معلم است .

۱۴. ارتباط با نهاد های آموزشی جهانی و داخلی ازجمله اقدام هایی بود که دانش



سرای عالی سپاه دانش می کوشید آن را توسعه دهد. این کار اکنون نیز از ضرورت هاست. تبادل نظر با دیگران چه داخلی چه خارجی از نمونه اقدام هایی است که می تواند در توسعه آموزشی مراکز تربیت معلم سودمند افتد.

۱۵. بی گمان پژوهش و پژوهش مدار ساختن مراکز آموزشی و علاقه مند کردن دانشجویان و استادان به این امر از دیگر ضرورت های هر مرکز آموزشی است. بدون پژوهش توسعه دانشگاه خیالی بیش نیست. نوع پژوهش و روش های آن نیز از اقدام های مهم است. توسعه روش های تحقیق و گسترش آن می تواند روح تازه ای به مراکز آموزشی ببخشد و راه پیشرفت و توسعه مداوم را هموار کند. این امر مستلزم فراهم ساختن شرایط و زیر بناهای لازم برای این کار است.

۱۶. بهتر است ریز مواد درسی همه اش مصوب بالا دستی های نباشد. خود استادان هم حق داشته باشند درصدی از مطالب هر درس را خودشان تعیین کنند.

۱۷. ترتیبی داده شود که ارتباط دانشجویان پس از دانش آموختگی با هم و با استادان و دانشگاه قطع نگردد.

منابع

- آبراهامیان یوراندا (۱۳۷۷). ایران بین دو انقلاب، ترجمه احمد گل محمدی و محمد ابراهیم فتاحی، تهران نشرنی
- آقازاده، احمد و آرمند، محمد (۱۳۹۲). تاریخ آموزش و پرورش ایران، با تاکید بر تحولات تربیتی معاصر.
- احمد، منیرالدین (۱۳۸۴). نهاد آموزشی اسلامی. ترجمه محمد حسین ساکت. تهران، نگاه معاصر.
- بازرگان، فریدون (۱۳۵۴). سیمای معلم در تاریخ آموزش و پرورش ایران. مجله نشریه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، دوره پنجم. شماره های اول و دوم، پاییز و زمستان.
- دفتر اردو (۱۳۵۱ - ۱۳۵۰). از انتشارات دانشجویان دانش سرای عالی سپاه دانش.
- حکمت، علیرضا (۱۳۵۴). آموزش و پرورش در ایران باستان، تهران، مؤسسه تحقیقات و برنامه ریزی علمی - آموزشی، ش.
- دانشسرای عالی سپاه دانش سال تحصیلی ۱۳۵۲ - ۱۳۵۱. (گزارش). تهیه و تنظیم: سیامک رضا مهبجور. دانش سرای عالی سپاه دانش.



- دانشسرای عالی سپاه دانش . نشریه شماره های ۱۹ - ۷ سال ۱۳۴۶ .
- سرمد ، غلامعلی (۱۳۷۲). اعزاز محصل به خارج از کشور (در دوره قاجار) . تهران ، چاپ و نشر بنیاد
- شرکایی اردکانی، جواد.(۱۳۸۸). تربیت معلم در آئینه اسناد شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت .
- شلبی، احمد، تاریخ آموزش در اسلام، ترجمه محمد حسین ساکت، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۶ ش.
- صافی احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی آلمان انگلستان هند و پاکستان، تهران: نشر ویرایش
- صافی، احمد. (۱۳۸۲). «تربیت و تأمین معلم در ایران (گذشته، حال و آینده)». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هجدهم و نوزدهم. شماره ۴-۱ (پیاپی ۷۳). زمستان ۱۳۸۱ و بهار ۱۳۸۲.
- صدیق، عیسی خان (۱۳۹۷). ایران مدرن و نظام آموزشی آن. تهران ، پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی، وزارت علوم و آموزش عالی .
- صدیق عیسی ، (۱۳۵۴). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صفوی ، امان الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران ، از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی . همراه با معرفی کلیه وزرای معارف ، فرهنگ و آموزش و پرورش . تهران ، انتشارات رشد .
- مناشری ، دویید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن . ترجمه محمد حسین بادامچیان و عرفان مصلح
- یگانه ، فریدون و کبیر حسن (۱۳۹۴). گنجینه ، پیشگامان عرصه تعلیم و تربیت نوین کشور ، درگذر زمان ، از تاسیس دارالفنون تا کنون . تهران ، انتشارات مثبت .

تجربه زیسته دانشجویان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تهران

محمود تلخابی^۱

چکیده

هدف پژوهش مطالعه تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تهران بود. در این پژوهش از روش پدیدارشناسی استفاده شد. در این روش معنای تجارب زندگی چند فرد در مورد یک مفهوم یا پدیده توصیف می‌شود. در این مطالعه تجارب دانشجویان از برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی بررسی گردید بر اساس ساختار مصاحبه فهم و تصورات پدیداری دانشجویان از تجربه برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی در شش موضوع تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته، تحول تلقی از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان‌انگیز اثربخش تحلیل گردید. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تصورات دانشجویان از دانشگاه با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملاً متفاوت است. در ارتباط با مقوله ارزیابی مهم‌ترین واکنش دانشجویان به تکراری بودن واحدهای درسی و غیرعملی بودن آن‌ها بود. دانشجویان عدم توجه به سرفصل را بی‌برنامه بودن و عدم تعهد به اجرای برنامه نسبت می‌دادند. آنها مهم‌ترین نقطه ضعف برنامه درسی را محتوای تکراری و غیرکاربردی آن می‌دانند و نهایتاً در توصیف تجربه هیجان‌انگیز خود به موقعیت‌های اشاره کردند که در آن مدیریت یادگیری و فعالیت به خود آن‌ها واگذار شده بود.

کلمات کلیدی: تجربه زیسته، برنامه درسی تجربه‌شده، رشته آموزش ابتدایی، تربیت معلم

مقدمه

برنامه درسی به‌منزله طرحی برای عمل، سندی نوشته‌شده برای کسب اهداف یا غایات مطلوب، طرحی برای تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد، همه تجاربی که فراگیران تحت راهنمایی معلمان خود کسب می‌کنند، نظامی برای

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه فرهنگیان تهران (m.talkhabi@cfu.ac.ir)

ارتباط با مردم و فرا گردها یا سازمان‌دهی کارکنان و روش‌ها برای اجرای آن نظام و بالاخره مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم و تعلیمات در یک موضوع خاص، تعریف شده است (باتلر، ۲۰۰۴). برنامه درسی از مهم‌ترین ورودی‌های نظام آموزشی است که در فرایند نظام دانشگاهی نیز حائز اهمیت است. برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی هستند. برای برنامه درسی سطوح و ابعاد متعددی را برشمرده‌اند که عبارت‌اند از برنامه درسی آرمانی یا توصیه‌شده، برنامه درسی مکتوب، برنامه درسی حمایت‌شده (تهیه‌شده)، برنامه درسی تدریس شده، برنامه درسی آزمون شده، برنامه درسی یاد گرفته شده، برنامه درسی کلینیکی برنامه، درسی ملموس و عینی (قورچیان و تن ساز، ۱۳۷۴) همچنین، گودولد و همکاران سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مطرح می‌سازند: برنامه درسی ایده‌آل یا آکادمیک، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی نهادی، برنامه درسی آموزشی، برنامه درسی تجربه‌شده (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۶).

با توجه به این که برنامه‌های درسی در توفیق یا شکست نظام‌های آموزشی نقش کلیدی دارند و آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (استارک، به نقل از واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶)، لازم است سطوح آن ازجمله برنامه درسی تجربه‌شده مورد ارزیابی قرار گیرد. مک کران (۲۰۰۷) حداقل سه جنبه برای برنامه درسی قائل شده است. اولین جنبه برنامه درسی شامل مقاصد می‌شود که اهداف، ارزش‌ها و جهاتی که نظام‌های آموزشی باور دارند باید به آن دست یابند. جنبه دوم تعاملات و برخوردهایی که در حین اجرای برنامه درسی رخ می‌دهد. این جنبه از برنامه درسی برنامه درسی واقعی یا «زیست شده می‌نامند و جنبه دیگر آن اثرات برنامه درسی که همان نتایجی است بر اثر آموزش و یادگیری حاصل می‌شود. به بیان دیگر، چهار سطح اصلی را برای برنامه درسی می‌توان قائل شد: اولین و پایین‌ترین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود دانشجویان یاد بگیرند (روبیتال و ماکسول^۱، ۱۹۹۶). این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه درسی تصریح‌شده^۲،

1. Robitaille, & Maxwell

2. Specified Curriculum



رسمی^۱ آشکار یا نوشته شده^۲ طرح ریزی شده^۳ قصد شده^۴ و طراحی شده^۵ توصیف می کنند. ما دومین سطح برنامه درسی محتوایی است که هیئت علمی در عمل آموزش می دهند و ممکن است با طراحی اولیه و اصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده^۶، آموزش داده شده^۷، اجرا شده^۸، مورد استفاده^۹، عملی^{۱۰} آموزشی، عمل شده^{۱۱} طبقه بندی شده است. در سطح سوم، برنامه درسی متعلق به فراگیران و تجربه آن ها از برنامه درسی قرار دارد (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹). این سطح را با عناوینی همچون برنامه درسی تجربه شده^{۱۲} -تجربه به عنوان برنامه درسی- مشخص نموده اند. سطح چهارم برنامه درسی است که دانشجویان واقعاً از کلاس درس اخذ می کنند و مفاهیم و محتواهایی که حقیقتاً یاد می گیرند و به خاطر می سپارند (ویلسون، ۱۹۹۷) این سطح تحت عناوین برنامه درسی کسب شده^{۱۳}، آموخته شده^{۱۴} و یا دریافت شده^{۱۵} مطرح می شود. به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است. یعنی نمی توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که دانشکده ها یک برنامه درسی تدوین شده عالی دارند، یادگیری رشد یافته به سادگی رخ می دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرارداد تا برخی فرصت های رشد را که در دانشکده در اختیار آن ها قرار دارد، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش ها،

1. Official
2. Overt Or Written
3. Designed
4. Intended
5. Planned
6. Transferred
7. Taught
8. Implemented
9. Curriculum In use
10. Operational
11. Enacted
12. Experienced
13. Attained
14. Learned
15. Received

مهارت‌ها و احساسات مثبت و منفی دانشجو نسبت به عملکرد خود و محیط دانشکده می‌باشد که در برنامه درسی تجربه‌شده منعکس می‌گردد.

از سوی دیگر، ون منن^۱ به‌ضرورت پدیدارشناسی مفاهیم تعلیم و تربیت ازجمله مفهوم برنامه‌ریزی درسی اشاره نموده است. او بر این نکته تأکید دارد که زیست جهان شخصی فرد می‌تواند در معرفت عمومی تجربه‌های روزمره شناخته شود (برقی، ۱۳۸۹: ۱۳۸). بنابراین، مطالعه تجربه زیسته دانشجویان از این جهت اهمیت دارد که بازخوردهای اساسی جهت اصلاح و بهسازی در اختیار طراحان قرار می‌دهد. همچنین، توجه به سطوح برنامه درسی تجربه‌شده، مبنایی را برای مطالعه و پژوهش درباره انواع برنامه درسی تجربه‌شده فراهم می‌کند. برنامه درسی به‌عنوان تجربه زیسته، دنیای واقعی است که در برنامه درسی به‌عنوان آنچه زیست شده توصیف می‌شود. در دیدگاه آئوکی (۲۰۰۴)، اساس برنامه درسی فرد و تجربه اوست- یعنی فاعل شناسا و تجربه‌ای که وی از امور دارد، محور فعالیت‌ها است. ازاین‌رو، مسئله اصلی این پژوهش آن است دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چه توصیفی از تجربه زیسته خود از برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی ارائه می‌دهند؟

چارچوب نظری: برنامه‌درسی تجربه‌شده

ماهیت برنامه‌درسی به‌گونه‌ای است که در آن نمی‌توان انتظار پاسخ‌های دقیق و قطعی را از مطالعه مباحث و ابعاد مختلف برنامه‌درسی داشت، بلکه هدف اصلی از مطالعه برنامه‌درسی، افزایش درک و فهم ما از پیچیدگی‌ها و تغییراتی است که در پارادایم‌های موجود در این قلمرو اتفاق می‌افتد. ازاین‌رو، فهم برنامه‌درسی در کانون این مطالعات قرار گرفته است. بخش مهمی از ادبیات برنامه‌درسی مرهون اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، به‌ویژه مفهوم «تجربه» دیویی است (آیزنر، ۱۹۸۵)، اما سرآغاز و ریشه تمام تحولات عرصه برنامه‌درسی مفهوم تجربه است که ریشه در پیشرفت‌گرایی و نیز انسان‌گرایی، به‌ویژه آثار کارل راجرز، دارد. به عبارت روشن‌تر بازاندیشی در خصوص مفهوم تجربه و طرح‌های آن‌ها در عرصه‌های مختلف نظیر تجربه شخصی، سیاسی، هنری و فرهنگی مبنای تحول رشته برنامه‌درسی بوده است.

1. van Manen

تجربه عامل تحول حوزه برنامه‌درسی: خاستگاه‌ها و پیامدها

اگرچه تعریف برنامه‌درسی به‌عنوان یک طرح یا عناصری از آن (نظیر هدف، محتوا و روش) برداشتی فراگیر در دوران برنامه‌ریزی درسی بوده است؛ اما بسیار دورتر از زمانی که رشته برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۱۸ متولد شود، برخی صاحب‌نظران برداشتی بسیار گسترده از برنامه‌درسی را رواج دادند. که بعد از آن‌ها کمتر فهم شد. بی‌تردید جان دیویی اولین صاحب‌نظری است که به گواه بسیاری از اندیشمندان، برداشت برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه را رواج داد (دیویی، ۱۹۰۲، ۱۹۲۳)؛ به‌زعم دیویی، برنامه‌درسی نباید به‌عنوان امری بیرونی زندگی یادگیرنده را اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرایند به‌وسیله معلم و ترویج غیررسمی بودن، زمینه‌های رشد را فراهم کند (اولسون، ۱۹۹۱).

کارل راجرز نیز در نظریه خود با تمایز بین یادگیری شناختی (بی‌معنی) و یادگیری تجربی (معنی‌دار)، اولی را یادگیری علمی و آکادمیک نظیر یادگیری ساختاری یک موتور به‌منظور تعمیر ماشین می‌داند. به‌زعم وی یادگیری تجربی مبتنی بر نیازها و خواسته‌های یادگیرنده است و مبتنی بر مؤلفه‌هایی چون مشارکت شخصی، خودانگیختگی و الهام‌بخشی و اثرگذاری است (راجرز، ۱۹۶۹). از نظر تجربه یعنی رشد و تغییر شخصی. نوع بشر تمایل به یادگیری از طریق تجربه دارد و وظیفه معلم تسهیل این فرایند از طریق ایجاد فضا و جو مناسب، روشن‌سازی هدف‌ها، تدارک منابع و ایجاد زمینه برای تبادل افکار و احساسات است (راجرز، ۱۹۶۹). متأثر از اندیشه‌های این متفکران، دست‌کم چند طیف از صاحب‌نظران با بازاندیشی در خصوص مفهوم تجربه در عرصه‌های خاص، نو مفهوم‌پردازی در عرصه برنامه‌درسی را دامن زده‌اند از جمله:

الف) اندیشمندانی که برنامه‌درسی را در عرصه تجربه انسانی مدنظر قرار داده‌اند و متأثر از افکار دیویی در بعد تجربه شخصی و نیز افکار راجرز، ابعاد عاطفی و پنهان زندگی مدنظر آن‌هاست.

ب) اندیشمندانی که برنامه‌درسی را در عرصه تجربه سیاسی و اجتماعی مدنظر قرار داده‌اند؛ صاحب‌نظرانی که بابیان نابرابری‌ها و تبعیض‌ها در حوزه جنسیت، نژاد، مذهب، رنگ پوست، طبقات، گروه‌ها و غیره برنامه‌درسی را کانونی برای تجربه و

تمرین مبارزه سیاسی- فرهنگی تلقی کرده‌اند.

ج) اندیشمندانی که در عرصه تجربه هنری، این روند نو مفهوم‌سازی را ادامه داده‌اند و در این میان آیزنر قرار دارد که تجربه هنری و زیباشناختی را در عرصه برنامه‌درسی مطرح کرده و مفهوم نقادی آموزشی و خبرگی تربیتی وی سرشار از توجه عمیق به تجربه در بعد خبرگی و تخصص است.

مبنای این تحول، حرکت از تعریف برنامه‌درسی به‌عنوان یک طرح به‌سوی برنامه‌درسی به‌عنوان یک تجربه بوده است. اگرچه این امر یک حقیقت تمام‌عیار بوده و تعریف برنامه‌درسی از یک نگاه فنی به معنای طرح بسیار محدود‌کننده و مخرب است؛ اما در عین حال نمی‌توان در حوزه برنامه‌درسی تنها آن را به‌عنوان تجربه تعریف کرد، بلکه برنامه‌درسی را می‌توان ترکیب طرح‌ها و تجربیاتی دانست که دانش‌آموز با هدایت مدرسه دنبال می‌کند (مارش، ۲۰۰۹). بنابراین، در برنامه‌درسی تجربه‌شده، اصالت اصلی و عمده با تجربه‌کننده است. به عبارت روشن‌تر آنچه دانش‌آموز، دانشجو یا مخاطب عملاً تجربه می‌کند برنامه‌درسی تجربه‌شده تعریف شده است (کلاین، ۱۹۹۱؛ پوزنر، ۱۹۹۲؛ مارش، ۲۰۰۹).

سطوح برنامه‌درسی تجربه‌شده

۱. **برنامه‌ریزی درسی مورد انتظار**^۱: اولین سطح از برنامه‌درسی تجربی، برنامه‌درسی مورد انتظار است؛ منظور آنچه از دید مخاطبان برنامه‌درسی مورد انتظار است و نه از دید طراحان که به آن برنامه‌درسی قصدشده نیز می‌گویند.

۲. **برنامه‌درسی نهفته**^۲: اساساً یادگیری آدمی در محیط مدرسه تابعی است از آنچه در محیط مدرسه می‌آموزد و نیز داشته‌ها و آموخته‌های قبلی او. بنابراین منظور از برنامه‌درسی نهفته عبارت است از آنچه هر فرد با خود به مدرسه یا کلاس درس می‌آورد.

۳. **برنامه‌درسی تعاملی**^۳: فرایند اجرای برنامه‌درسی و تعاملاتی که به‌واسطه آن در

1. expected curriculum

2. intended curriculum

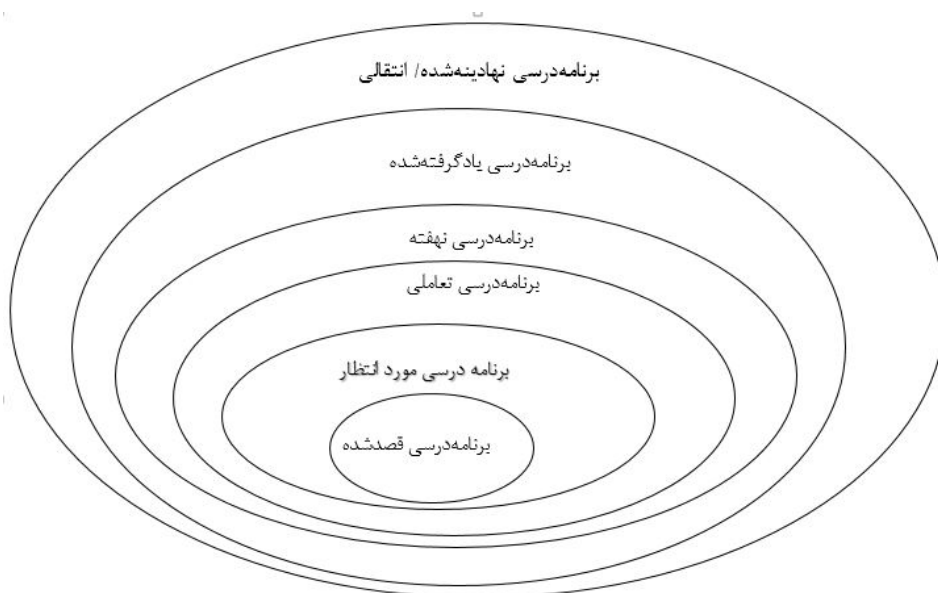
3. interactive curriculum



کلاس درس صورت می‌پذیرد، برنامه‌درسی اجرایی^۱ نام دارد. تعیین موضوع از نگاه تجربه‌کننده (یعنی دانش‌آموزان، دانشجویان یا سایر مخاطبان) و واکنش‌های آنان می‌تواند بعد دیگری از برنامه‌درسی تجربه‌شده را به تصویر کشد.

۴. **برنامه‌درسی یادگرفته‌شده**^۲: تعاملات ایجادشده در سطح برنامه‌درسی تعاملی به یادگیری‌های متعدد قصدشده و قصد نشده‌ای منجر می‌شود که سطح متفاوتی را در برنامه‌درسی تجربه‌شده، یعنی برنامه‌درسی یادگرفته‌شده، شکل می‌دهد.

۵. **برنامه‌درسی نهادینه‌شده/ انتقالی**^۳: برنامه‌درسی در این سطح بیانگر تعبیرات رفتاری پایدار و بلندمدت یا آنچه با انتقال یادگیری از موقعیت کلاس درس و مدرسه به موقعیت‌های پیرامونی زندگی یا انتقال آموخته از یک سطح و مقطع یادگیری به سطح یا مقطع یادگیری بالاتر سروکار دارد، مدنظر است.



ارتباطات میان سطوح برنامه‌درسی تجربه‌شده

سطوح مورد اشاره در برنامه‌درسی تجربه‌شده ارتباطات ویژه‌ای دارد. در وهله نخست،

1. operational/functional curriculum
2. learned curriculum
3. transformative institutionalized curriculum

اساساً طرح کردن برنامه درسی قصدشده برای گروه معینی از مخاطبان (دانش آموزان یا دانشجویان) و قصد برای اجرای آن را می توان درست به مثابه انداختن سنگ در حوض آب دانست؛ به طور کلی این امر را می توان در قالب تصویر فوق نشان داد. همان طور که انداختن یک سنگ موجی را در اطراف ایجاد می کند، طرح و مقصد برای اجرای یک برنامه درسی می تواند موجی را در اطراف ایجاد کند که از برنامه درسی مورد انتظار شروع و به برنامه درسی نهادینه شده ختم می شود. در چنین وضعیتی، طبیعی است که در محل نزدیک به انداختن سنگ، امواج بزرگ تر و ملموس تر و قابل رؤیت است در حالی که در محل های دورتر، امواج کوچک تر و توضیح ارتباط آن با مرکز یا کانون دشوارتر است. یعنی، تبیین سطوحی چون برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی نهفته و برنامه درسی واکنشی بسیار آسان تر از سطوحی چون برنامه درسی یاد گرفته شده و به ویژه برنامه درسی نهادینه/ انتقالی است.

برنامه درسی تجربه شده نمی تواند و نباید به تجربیات نهایی یادگیرندگان در نظام آموزش مدرسه ای محدود شود. شاید بتوان با الهام از ماهیت گروه های تجربه کننده برنامه درسی به غیر از گروه یادگیرندگان، این تأثیرات و تجربیات را برنامه درسی جانبی نامید. حقیقت امر آن است که اگرچه برنامه های درسی در وهله نخست برای یادگیرندگان به عنوان گروه اصلی و هدف، طراحی و اجرا می شود، اما نمی تواند توجیهی برای چشم پوشی از این واقعیت باشد که برنامه درسی، تجربیات گروه های دیگری به غیر از یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می دهد.

روش و مواد

در پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسی استفاده می شود. زیرا پدیدارشناسی معنای تجارب زندگی چند فرد در مورد یک مفهوم یا پدیده را توصیف می کند. با توجه به این که این پژوهش درصدد شناخت تجارب دانشجویان از برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی است از روش پژوهش پدیدارشناسی استفاده شد تا به عمق تجارب شرکت کنندگان و چگونگی تأثیرگذاری عوامل مختلف را در این زمینه را شناسایی شود. مشارکت کنندگان پژوهش را دانشجویان پردیس های تهران دانشگاه فرهنگیان که برنامه درسی جدید را تجربه کرده اند تشکیل می دهد. روش نمونه گیری مبتنی بر هدف و



واحد پژوهش فرد است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به صورت هدفمند بود. چراکه صاحب‌ها درصدد جمع‌آوری اطلاعات از یک سری افراد مطلع و خاص در خصوص برنامه‌درسی تجربه‌شده است. در روش نمونه‌گیری هدفمند، افراد شرکت‌کننده بر اساس قضاوت پژوهشگر انتخاب می‌شوند و این قضاوت مبتنی بر مربوط بودن گروه نمونه به اهداف پژوهش است. لذا انتخاب نمونه‌ها تا جایی تداوم یافت که کفایت و اشباع داده‌ها صورت گرفت. نهایتاً، فرایند مصاحبه با تعداد ۱۳ دانشجو و تعداد ۶ استاد، مصاحبه، به اشباع نظری رسید. برای گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند استفاده شد. هر مصاحبه بین ۱۵ تا ۲۵ دقیقه به طول انجامید و مکالمات با استفاده از دستگاه ضبط صوت دیجیتالی^۱، ضبط و سپس روی کاغذ پیاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده از روش تجزیه و تحلیل کلایزی استفاده شد که در آن پژوهشگر می‌کوشد تا یک توصیف واقعی از پدیده مورد نظر را از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارائه دهد.

یافته‌های پژوهش

بر اساس ساختار مصاحبه تحلیل تصورات مشارکت‌کنندگان در پژوهش در شش موضوع تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته، تحول تلقی از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان‌انگیز اثربخش انجام گردید.

۱- توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه

به‌منظور بررسی و شناسایی موارد مربوط به توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه، مصاحبه‌های انجام گرفته با دانشجویان تجزیه و تحلیل شد. نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد تصویری که دانشجویان از دانشگاه داشتند با آنچه تجربه کردند بسیار متفاوت بود. توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه از نگاه دانشجویان در ۵ مقوله شامل فضای مدیریتی، فضای فیزیکی، فضای علمی- فرهنگی، سطح کنش‌ها، و تلقی

1. Mp4 Recorder

نسبت به حرفه‌ی معلمی ارائه شده است.

جدول ۱. تصویری ذهنی دانشجویان از دانشگاه

مقوله	اظهارات
فضای مدیریتی	تمایل به انصراف به دلیل سطح پایین دانشگاه تصور وجود بسترهای لازم برای تربیت معلم حرفه‌ای انتظار آشنا کردن دانشجویان با تمام ابعاد حرفه‌ی معلمی تصور وجود دیسپلین خاص
فضای فیزیکی	دور از انتظار بودن فضای فیزیکی دانشگاه (پردیس پسران) گول زننده بودن فضای فیزیکی دانشگاه (پردیس دختران)
فضای علمی - فرهنگی	انتظار فضای فرهنگی - علمی بهتر انتظار رویدادهای خلاقانه در دانشگاه
سطح کنش‌ها	ناتوانی در برقراری ارتباط میان نظریه و عمل ناتوانی در انتقال تمامی مهارت‌های اساسی کمبود درس‌های کاربردی ناکافی بودن بعد مهارتی تجربه‌های یادگیری
تلقی نسبت به حرفه معلمی	تغییر طرز فکر نسبت به حرفه معلمی فقدان تصویر واضح از دانشگاه و رویدادهای آن تصور از حرفه معلمی به عنوان یک تجربه تعاملی

همان گونه که جدول ۱ نشان می‌دهند فاصله میان تصویر ذهنی دانشجویان از دانشگاه و ادراک واقعی آن‌ها موضوع تأثیرگذاری است که باید به آن توجه نمود. برخی از دانشجویان ساختار فضای فرهنگی- اجرایی حاکم بر پردیس‌ها را شبیه دبیرستان تلقی کرده‌اند. آن‌ها تصویری از امکانات و زیرساخت‌های دانشگاه در ذهن داشتند اما به نظر می‌رسد تجربه واقعی آن‌ها از دانشگاه با تصویر ذهنی‌شان مطابقت ندارد اگرچه این تصویر بین دانشجویان پردیس دختران و پسران متفاوت است^۱. تصویر ذهنی دانشجویان از دانشگاه را ذیل مقوله‌های مختلفی می‌توان تحلیل کرد. برای مثال، فضا و زیرساخت فیزیکی مقوله‌ای است که توجه دانشجویان را به خود جلب کرده است. با توجه به تنوع امکانات فضای فیزیکی پردیس‌ها دانشگاهی تهران، در تجربه دانشجویان، گزارش‌های متفاوتی وجود دارد.

۱. امکانات کالبدی دانشگاه در پردیس دختران و پسران به شکل نابرابری توزیع شده است. پردیس دختران، نسبت به پردیس پسران، از امکانات فیزیکی بسیار بهتر و متفاوت تری برخوردار است.



۲- ارزیابی از برنامه‌های درسی

برنامه‌های درسی از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند. برنامه‌ها، بایستی اهداف گسترده‌ای اعم از اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، علمی، اخلاقی و فکری را تحت پوشش قرار دهند. بنابراین، ارزیابی نتایج حاصل از تحقق این اهداف همواره از مسائل اساسی آموزشی است. ارزیابی دانشجویان از برنامه درسی ذیل ۴ مقوله شامل ماهیت تجارب یادگیری، روش‌های تدریس، سرفصل دروس، و منابع درسی دسته‌بندی و گزارش شده است.

جدول ۲. ارزیابی برنامه درسی (دانشجویان)

مقوله	اظهارات
ماهیت تجارب یادگیری	تکمیل تجربه‌های آموخته‌شده در بیرون دانشگاه افزایش زمان کارورزی و تجربه‌های عملی ایجاد انگیزه با افزایش درس‌های عملی عدم هدایت واحدهای دانشگاهی به سمت حرفه معلمی
روش‌های تدریس	عدم آگاهی استادان از رویه‌های جدید آموزشی عدم توجه به خلاقیت‌های دانشجویان پذیرش رویکردهای جاری توسط استادان تأکید بر محتوای مکتوب عدم واگذاری تدریس به دانشجویان عدم ایجاد مهارت‌های ضروری تدریس
سرفصل دروس	عجیب و قدیمی بودن سرفصل‌های دانشگاه حجم بالای واحدهای نظری بی‌توجهی به پیش‌نیازها در سرفصل‌ها تکراری بودن واحدهای درسی اهمیت درس کارورزی در برانگیختگی دانشجویان
منابع درسی	ابتنای منابع علمی بر ترجمه تا تجربه

همان‌گونه جدول شماره ۲ نشان می‌دهد ارزیابی دانشجویان از برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی به چهار مقوله کلی اشاره دارد که در قالب دو بعد محتوایی و روشی قابل توصیف است. بر اساس نظر دانشجویان، برنامه درسی از جنبه محتوایی دارای مشکلات اساسی است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تکراری بودن محتوای دروس متفاوت و جنبه نظری داشتن محتواها اشاره کرد. جنبه دوم به روش اجرای برنامه درسی ناظر است. در این بعد نیز دانشجویان بر این باورند که شیوه‌های اجرای

برنامه درسی غالباً بسیار قدیمی است و بر اساس روش‌های رایج آموزش استوار است. همچنین، آن‌ها خاطرنشان کرده‌اند که تجربه برنامه درسی عمدتاً جنبه نظری داشته و نیازهای آن‌ها برای ایفای نقش معلم حرفه‌ای را برآورده نساخته است. یکی از دانشجویان ابراز کرده بود که واحدهای نظری خیلی برایشان کاربرد ندارد و لزومی ندارد این همه واحد نظری پاس کنند.

۳- همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته

معمولاً برای هر واحد درسی از قبل یک سری سرفصل‌ها طراحی و به‌منظور تدریس استادان به مراکز و پردیس‌های دانشگاهی ارسال می‌شود. تطابق بین واحدهای طراحی‌شده با برنامه تدریس استادان از ویژگی‌های یک برنامه درسی مطلوب تلقی می‌شود. البته در صورتی که واحدها بر اساس نیاز طراحی شده باشد. در این بخش نظر دانشجویان درباره تطابق برنامه تدریس با سرفصل مصوب برنامه درسی رشته بررسی می‌شود.

جدول ۳. همخوانی برنامه درسی با سرفصل (دانشجویان)

متن	مقوله
ارائه طرح درس از طرف استاد به دلیل نبود سرفصل	عدم وجود سرفصل
علی‌رغم وجود سرفصل، ارائه برنامه متفاوت از سوی استادان	عدم تطابق درس‌ها با سرفصل‌ها

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد علی‌رغم این که دانشگاه در معماری کلان برنامه درسی، برنامه درسی جدیدی را برای رشته آموزش ابتدایی طراحی کرده است، و این تغییرات به‌منظور بهسازی فرصت‌های یادگیری انجام شده است، اما در قلمرو واقعی یاددهی- یادگیری با مقاومت استادان در اجرا مواجه بوده است. در نظام‌های تربیتی مدرن، برای غلبه بر این مانع از شیوه‌های دموکراتیک تولید برنامه‌های جدید استفاده می‌شود که در آن مجریان نقش محوری در تولید برنامه دارند. به‌زعم برخی صاحب‌نظران این نوع برنامه مقاوم در برابر معلم^۱ خواهند بود.

1. Teacher proof



۴- برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی

پرورش نیروی انسانی هر جامعه از ضروریات مهم و حیاتی آن جامعه است. در این راستا، تربیت معلمان نقش اساسی دارد. به‌ویژه تربیت معلم در پیش از خدمت حائز اهمیت اساسی است تا دانشجو معلمان قبل از ورود به حرفه معلمی به یک سری الزامات متعهد شوند و به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها دست پیدا کنند. از این‌رو در این پژوهش قسمتی از مصاحبه به این سؤال اختصاص داده شد که چه برنامه‌های ضروری در دانشگاه فرهنگیان باید اجرا شود تا مهارت معلمی کامل‌تر گردد:

جدول ۴. ضرورت تغییر برنامه درسی (دانشجویان)

مقوله	اظهارات
ضرورت‌های کلی	ارائه الگوی موفق ایجاد نیاز به یادگیری ایجاد نگرش نسبت به حرفه معلمی تقویت روحیه جسارت کارهای بزرگ تقویت روحیه پژوهشگری تسلط نسبت به دانش محتوایی
ضرورت‌های موردی	ارائه درس فلسفه برای کودکان مهارت مدیریت کلاس یادگیری مفاهیم پایه روانشناسی یادگیری تعاملات و ارتباطات در محیط مدرسه پرورش مهارت‌های اجتماعی پرورش مهارت‌های سخنوری

همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است. نیازهای واقعی دانشجویان برای ایفای نقش معلمی در دو گروه نیازهای کلی و نیازهای موردی طبقه‌بندی شده است. به تعبیر برنامه ریزان درسی این تعابیر را می‌توان در قالب برنامه درسی مغفول تحلیل کرد. در این زمینه از دانشجویان خواسته شد تا خلاء برنامه درسی رشته را بازگو کنند. ویژگی جالبی که در بازنمایی دانشجویان وجود دارد آن است که آن‌ها علی‌رغم داشتن انتظارات برآورده نشده، به توفیق دانشگاه در ارائه یک چشم انداز روشن نسبت به حرفه معلمی اشاره کرده‌اند. همچنین، دانشجویان از برنامه مغفول دانشگاه به‌منزله فرصتی برای شناسایی نیازها و علایق واقعی‌شان بهره برده‌اند و تصویری از راه آینده برای توسعه حرفه‌ای نشان داده‌اند که می‌تواند خود راهبری دانشجو معلمان را

به منزله مایه اصلی معلم شدن نوید دهد.

۵- نقاط ضعف و قوت برنامه جدید

با توجه به این که برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی اخیراً بازنگری شده است، نقاط ضعف احتمالی دور از انتظار نیست. در این بخش به تلقی های دانشجویان و استادان در این باره خواهیم پرداخت. تحلیل داده های حاصل از مصاحبه نشان می دهد

جدول ۵. نقاط قوت و ضعف برنامه (دانشجویان)

مقوله	متن
نقاط قوت	آموزش مهارت مدیریت کلاس ارائه دروس هم نیاز مناسب بودن برخی از برنامه ها
نقاط ضعف	همپوشانی واحدهای درسی وجود حشو در برخی واحدها عدم ارائه برخی مفاهیم و مهارت های اساسی عدم توجه به پیش نیازها وجود فاصله بین درس های پیش نیاز آموزش روش ها و فنون تعامل با دانش آموزان کمبود دروس عملی و مهارتی

دانشجویان در تحلیل نقاط ضعف برنامه به تکراری بودن محتوای برنامه ها، عدم رعایت پیش نیازها، توجه بیش از اندازه به دروس نظری و .. اشاره کرده اند. بنابراین، مهم ترین پیشنهاد آن ها برای بازنگری برنامه افزایش دروس عملی و مهارتی است تا آن ها را برای حرفه ای شدن آماده سازد. مهم ترین مسئله ای که دانشجویان از آن رنج می برند تکراری بودن واحدهای درسی است.

۶- توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز و اثربخش

دانشجویان همواره در طول دوره تحصیل خود هیجانانگیزی را تجربه می کنند. از آنجاکه رویدادهایی هیجانی در نظام شناختی افراد آثار ماندگاری دارند، می توانند تأثیر بسزایی در آینده حرفه معلمی دانشجویان داشته باشد. از این رو در این پژوهش موضوع تجربه یادگیری هیجان انگیز و اثربخش مورد پرسش قرار گرفت که در اینجا به تحلیل تجربه دانشجویان می پردازیم:



جدول ۶. تجربه هیجانی و اثربخش (دانشجویان)

مقوله	متن
واگذاری مسئولیت رویداد به دانشجویان	ارائه برخی از دروس توسط دانشجو مدیریت برگزاری نمایشگاه
تجربه رویداد متفاوت	عرضه کارهای کلاسی به صورت نمایشگاه تدریس در کلاس واقعی (دانش آموزان) استفاده از بازی برای تفهیم مفاهیم

همان گونه جدول ۶ نشان می دهد گزارش دانشجویان از تجارب هیجان انگیز در دو گروه قابل دسته بندی است مهم ترین تجربه توصیف شده توسط دانشجویان از رویدادهای هیجان انگیز به مواردی اشاره دارد که در آن دانشجویان فعالانه به یادگیری پرداخته اند و عامل اصلی رویداد یادگیری بودند. برای مثال، زمانی دانشجویان خود مسئولیت یاددهی را بر عهده می گیرند یا برای بازنمایی دستاوردهای یادگیری خود نمایشگاهی را ترتیب می دهند تا به ارائه محصولات یادگیری خود بپردازند. در ادامه نمونه هایی از اظهارات دانشجویان آمده است:

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از مصاحبه های دانشجویان در شش مقوله دسته بندی و گزارش شده است که عبارت اند از تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل های رشته، تحول تلقی از برنامه های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز اثربخش که دانشجویان تجربه کرده اند.

۵ افزایش توجه به کارکردهای دانشگاه و نقش آن ها برای حصول اطمینان از اینکه تصویر بازتاب هویت سازمانی فعلی است، اهمیت دارد (بلنجر، مونت، ویلسون و ترکلا^۱، ۲۰۰۲).

1. Belanger, Mount & Wilson,; Terkla

کندی^۱ (۱۹۷۷) در مطالعات خود دریافت که تصویر ذهنی متشکل از دو جزء اصلی کارکردی و احساسی است. جزء کارکردی شامل محرک‌های ملموس مانند دارایی‌های فیزیکی است که به سادگی سنجیده می‌شود، در حالی که جزء احساسی مرتبط با شرایط روان‌شناختی است که از طریق احساسات و نگرش‌ها درک می‌شود. ایجاد تصویر ذهنی از برند برای دانشگاه مفهومی است که از اوایل دهه ۱۹۷۰ بیان شده است، اما توجه عمده به این موضوع طی ۱۰ تا ۲۰ سال اخیر مطرح شده است. با توجه مصاحبه دانشجویان می‌توان اذعان داشت که آن‌ها قبل از ورود به دانشگاه تصور داشتند که دانشگاه فرهنگیان بیشتر بر بعد مهارتی آن‌ها می‌افزاید. انتظار دانشجویان این بود که دانشگاه بیشتر بر کارهای عملی تأکید کند تا صرف توجه به نظریات علمی و راهکارهایی را ارائه بدهد که کاربردی باشد و افرادی را تربیت کند که پتانسیل این را داشته باشند که به راحتی توانایی خود را نشان دهند و دانش خود را به محیط کار انتقال بدهند. به طور کلی می‌توان چنین اذعان داشت که دانشجویان معتقد بودند که تصورات آن‌ها با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملاً متفاوت است- موضوعی که با نتایج پژوهش دهقان (۱۳۹۴) نیز هم راستاست.

۵ در بررسی مقوله ارزیابی از برنامه درسی از نگاه دانشجویان، تکراری بودن واحدهای درسی در قالب عنوان درس‌های مختلف، دانشجویان را به واکنش و داشت، همچنین به روز نبودن سرفصل‌های برنامه‌های درسی از مواردی بود که دانشجویان به آن اشاره داشتند مؤمنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره کرده‌اند که روش‌های تدریس استادان به عنوان عامل تأثیرگذار در ارزیابی از برنامه درسی است. خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود اشاره داشتند که در بسیاری از موارد دانشگاه‌ها از سرفصل دروس پیروی نمی‌کنند.

۵ همان گونه که عناوین و سرفصل درس‌های پیشنهادی نشان می‌دهند، موقعیت این برنامه به دو عامل اساسی متکی است: استفاده از منابع درسی مناسب، و خود روزآمدسازی مدرسان و استادان این رشته با دانش‌های نظری و مهارت‌های علمی مندرج در برنامه مورد اخیر بر این نکته تأکید دارد که برای در اختیار داشتن دانش‌آموختگانی با قابلیت‌های مورد نظر، درواقع به مدرسانی با قابلیت‌های برتر نیاز است. اظهارات



دانشجویان نشان داد که علی‌رغم وجود سرفصل مصوب برای واحدهای درسی استادان اغلب برنامه طراحی شده خود را اجرا می‌کردند.

۵ اگرچه دستیابی به برنامه‌ی درسی تجربه‌شده، هدف و منظور اصلی نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد. اما طبق پژوهش انجام‌شده (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴) بسیاری از برنامه‌های درسی اجراشده در نظام آموزشی کشور در سطح اولیه متوقف شده‌اند. به این معنا که در سطح برنامه درسی اجرا انقطاع از اهداف برنامه آغاز می‌شود و بدیهی است که برنامه درسی تجربه‌شده از برنامه قصد شده فاصله خواهد داشت. مطالعه مؤمنی مهموئی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) نیز عوامل کاهش‌دهنده‌ی فاصله بین برنامه‌درسی قصد شده، اجراشده و تجربه‌شده را شامل نوع نظام برنامه درسی، روش‌های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان گزارش کرده است. این‌ها عواملی هستند که در اثربخشی و هماهنگی بین برنامه‌های درسی مؤثر هستند و به کارگیری صحیح آن‌ها اثربخشی برنامه‌های درسی را به ارمغان می‌آورد و فاصله بین این برنامه‌ها را کاهش می‌دهد. تلقی دانشجویان از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی را در دو گروه قابل دسته‌بندی است: گروه اول ناظر به نیازهای کلی است که ازجمله آن‌ها می‌توان به کسب نگرش و بینش معلمی و روحیه پژوهشگری اشاره کرد. گروه دوم برنامه‌های ضروری از دید دانشجویان عمدتاً به مهارت‌های خاصی معطوف هستند که ازجمله آن‌ها می‌توان مهارت مدیریت کلاس درس، مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی و مهارت سخنوری را نام برد.

۵ علی‌رغم این‌که مطالعه حاذقی راد و سامری (۱۳۹۴) نشان می‌دهد میزان انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با نیازهای آموزشی معلمان دوره‌های تحصیلی در مؤلفه‌های ۹ گانه برنامه‌درسی (هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی) از سطح متوسط بالاتر برخوردار است اما به نظر می‌رسد نیازهای یادگیری محقق نشده‌ای وجود دارد که در بازنگری برنامه‌های و بهسازی اجرای آن‌ها می‌بایست مورد توجه قرار گیرد. همان‌گونه که فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) یادآوری می‌کند همه آنچه در برنامه‌درسی قصد شده مدنظر است و در کلاس درس و در دستان معلم جای می‌گیرد، الزاماً به بار نمی‌نشیند و به یادگیری واقعی و عمیق مخاطبان منجر نمی‌شود. بنابراین، وجود نقاط ضعف از منظر تجربه کنندگان

برنامه درسی امری طبیعی است. اغلب مشارکت کنندگان در پژوهش (گروه دانشجویان) اذعان داشتند که بین سرفصل واحدهای درسی همپوشانی بسیار بالایی وجود دارد که موجب ارائه مفاهیم تکراری ذیل عناوین درسی متفاوت شده است. همچنین، این گروه از ماهیت نظری دروس شکایت داشتند و اظهار می کردند این میزان از دروس نظری ضرورتی ندارد. واقعیت آشکار شده در این مطالعه احساس بیزاری از میزان زیاد مباحث نظری است که برای توفیق برنامه درسی قابل بررسی است. بنابراین، به نظر می رسد رویکرد تأملی برنامه درسی دانشگاه که معتقد است کنشگران تربیت برای تصمیم گیری در عمل به جای مجهز شدن به مجموعه ای از روش ها و فنون می بایست با تکیه بر پایه های نظری و با حفظ عاملیت خود در صحنه عمل کنشگری کنند، به درستی برای دانشجویان تبیین نشده است.

۵ هیجان یادگیری را هدایت می کند. در همه حوزه های یادگیری که در آن یادگیرنده باید به تدریج از تجربیات خود اطلاعاتی را بیندوزد تا در شرایطی که در آینده در آن قرار می گیرد از این اطلاعات به درستی استفاده کند، هیجان نقش زیادی دارد. هیجان نیرویی را ایجاد می کند که به یادگیرنده کمک می کند تشخیص دهد از چه دانشی در چه شرایطی می توان استفاده کرد (ایموردینو- یانگ، ۲۰۱۱). بنابراین، خلق تجربه های هیجانی برای دانشجویان می تواند به آن ها کمک کند تا در شرایط واقعی کلاس درس بتوانند از اطلاعات و دانش خود بهره درستی ببرند. در این مطالعه وقتی دانشجویان از تجارب هیجانی خود می گفتند دو ویژگی بسیار برجسته بود: نخست موقعیت هایی که انجام فعالیت به خود دانشجویان واگذار می شد (خود گردانی) و دوم زمانی که تجربه های یادگیری از حالت یکنواختی و تکراری خارج می شد و آن ها را با فرصت های جدیدی روبرو می ساخت (تنوع تجارب).

منابع

برقی، عیسی (۱۳۸۹). کاربرد دیدگاه پدیدارشناسی ون من در مطالعات برنامه درسی. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۳ (۴)، صص ۱۴۱-۱۳۷.

حاذقی راد، معصومه و مریم سامری (۱۳۹۴). ارزیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نظر میزان انطباق با نیازهای آموزشی معلمان دوره های تحصیلی از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهرستان ارومیه. کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران



خاکباز، عظیمه سادات؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. مجله مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۱ (۴)، صص ۱۲۲-۸۵.

دهقان، عبدالمجید (۱۳۹۴). ارزشیابی اسناد فرادست و برنامه درسی اجرا شده دانشگاه فرهنگیان در مسیر تربیت معلم به منزله ی پژوهشگر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد

فتحی واجارگاه، کورش و شفیع، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد پژوهشی آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۵)، ۱-۲۶.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۴). برنامه درسی به سوی هویت های جدید. تهران: انتشارات آیت.

قورچیان، نادرقلی و تن ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

مؤمنی مهموئی، حسین؛ کرمی، مرتضی و مشهدی، علی (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده در آموزش عالی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۲ (۲)، ۱۱۰-۹۰

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). قلمرو برنامه درسی در ایران. تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۶). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات به نشر و سمت.

Aoki TT. (2004), *Curriculum in a new key*, 1st ed, New York: Lawrence Erlbaum.

Belanger, C., Mount, J., & Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. *Tertiary Education & Management*, 8(3), 217-230.

Butler, Judy, D. (2004). *The Field of curriculum*; www.fieldofcurriculum. Htm.

Ciscel (2003). *curriculum stocktake*, New Zealand principles' federation, <http://www.nzpf.ac.nz/resources/lester>.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum* (No. 5). University of Chicago Press.

Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Eisner, E. W. (1985). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs.

Eisner, E. W., & Vallance, E. (1979). Conflicting Conceptions of Curriculum. Series on Contemporary Educational Issues.

Immordino-Yang, M. H; Silvan, L. (2011). Admiration for virtue: Neuroscientific perspectives on a motivating emotion. *Contemporary educational psychology*, 35(2), 110-115.



- Kennedy, S. H. (1977). Nurturing corporate images. *European Journal of marketing*, 11(3), 119-164.
- Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum*, 24-41.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- McCormick, R., & Murphy, P. (1999). Curriculum: a focus on learning; *International Companion of Education* (pp. 204-234). London, Rout ledge.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Robitaille, D. F., & Maxwell, B. (1996). The conceptual framework and research questions for TIMSS. *Research questions and study design. TIMSS Monograph*, (2), 34-43.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become* (Vol. 69). Columbus, OH: Merrill.
- van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as Specimen of Educational Design Research. *Educational Design Research*, 53-70.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching*, 1(1), 33-50.
- Wain & Bruce (2003). **Definition of Curriculum**, Faculty Senate Task Force on Curriculum
- Wilson, L. O. (2005). What are the types of curriculum. *Retrieved Sept, 15, 2007*.

نظری اجمالی به : سیر تحول کارورزی در تاریخ صد ساله تربیت معلم ایران

بهمن مشفق آرانی، دکتر ابوالفضل بختیاری

پیشگفتار

فرایند «کارورزی» در تربیت معلم که با عناوین مترادف دیگری هم از آن یاد می شود ، به منظور تقویت و رشد دسته مهمی از فرایندهای عقلانی و عملی است که به توسعه توانمندی ها و شایستگی های حرفه معلمی می انجامد، به کار می رود . برنامه مزبور دارای قدمتی به اندازه تربیت معلم و آموزش و پرورش است . اکنون صد سال است که تربیت معلم رسمی در ایران تولد یافته و از همان آغاز به چگونگی توانمند سازی و رشد معلمان در این برنامه توجه داشته و از آن به عنوان ابزار این توسعه استفاده کرده اند . درس کارورزی از همان ایام برای برای تقویت و تکمیل پرورش معلمانی ورزیده و ماهر در این برنامه پایه گذاری و منظور گردیده است . نگاهی تاریخی ، هر چند کوتاه بر چگونگی و ادامه حیات آن از نشیب و فراز های آن قصه می گوید و سطح شدت و ضعف این تجربه را به نمایش می گذارد.

کارورزی فرایند دوجنبه و هم پیوند ساز ابعاد نظری و عملی تلاش های علمی و تربیتی است و به طور عمده به آزمون و تقویت چگونگی کاربرد نظریه های تعلیم و تربیت و تجربه مستقیم فردی و گروهی در میدان واقعی کلاس درس و مدرسه نظر دارد. انتظار می رود که این درس یا عناوین مشابه آن با ماهیت آموزشی- پژوهشی بالنده، کارکرد و جایگاه خاص خود را در تربیت معلمان حرفه مند طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران حفظ و ادا کند. در این نوشتار کوتاه تلاش می شود تحولات این برنامه در ایران از بدو تاسیس دارالفنون (اولین نهادهای رسمی تربیت معلم) تا به امروز بازخوانی و بخشی از فراز و فرود های آن بر رسی شود . شاید در تامل و بازسازی آن متناسب با رویکردهای تازه علوم تربیتی و تکنولوژی های نوپدید در توسعه آموزش و یادگیری سهمی موثر و مفید داشته باشد.

واژگان کلیدی: کارورزی، کارآموزی، تدریس عملی، تمرین آموزگاری یا دبیری، فن معلمی، آموزش عملی تدریس، تمرین معلمی.

مقدمه :

در سوابق مورد مطالعه، اصطلاح « کارورزی » از عناوین دیگری مانند کارآموزی، تدریس عملی، تمرین آموزگاری یا دبیری، تربیت عملی، آموزش عملی تدریس، فن تدریس، فن معلمی و حرفه آموزی نیز یاد شده است.

در این اثر قصد داریم به مناسبت یکصدمین سال گذر پر فراز و نشیب تربیت معلم در ابران، تا حد مقدور مروری کوتاه در باره چگونگی شکل گیری و ادامه حیات برنامه درسی کارورزی در طول این سال ها داشته باشیم. بدین منظور این رویداد را در سه مقطع زمانی حساس مورد بررسی قرار می دهیم. ابتدا سابقه تاریخی این امر مهم در دوره های قبل از تعلیم و تربیت رسمی ایران را در تربیت مربیان از نظر می گذرانیم و سپس شرحی کوتاه از گذر صد ساله قبل از نظام رسمی و عمومی در سه دوره تاریخی از دارالفنون تا دانشگاه فرهنگیان را بر رسی می کنیم. باشد که شاهد نقد و نظر و یاری متخصصان امر تعلیم و تربیت نظام جمهوری اسلامی ایران باشیم.

۱. کارورزی قبل از نظام رسمی و عمومی تعلیم و تربیت ایران.

۲. از تاسیس دارالفنون تا انقلاب اسلامی یا دهه ۱۳۶۰ شمسی.

۳. از دهه ۱۳۶۰ تا دهه ۱۳۹۰ شمس.

۴. از سال ۱۳۹۱ مصادف با تاسیس دانشگاه فرهنگیان تا امروز.

به طور معمول از اصطلاح کارورزی به منظور تمرین ورزیدگی برای توانمند سازی علمی و عملی در فرهنگ ها ی مختلف بهره گرفته می شود. یاد آور می شویم که در طول دوره گذر برای توسعه توانایی های عملی مربیان و معلمان به طور عمده روش های زیر معمول بوده و هست :

۱. روش استاد - شاگردی مبتنی بر تقلید از استاد (روش سنتی).

۲. روش آموزش نظری مهارت ها ، فنون و تکنیک ها .

۳. روش تلفیق یا هم پیوند سازی نظر و عمل . (اقتباس از میرلوحی، ۱۳۹۶)



این تحولات به مرور زمان از بوته تجربه نهادهای تربیتی گذشته و درس کارورزی نیز در زمره سایر دروس تربیتی و تخصصی تاثیرات لازم را به سختی پذیرفته است. در این مطالعه کوتاه شاید بتوانیم چگونگی تاثیر این تحولات را در گذر تجربه در یابیم.

اشاره ای به کارورزی سنتی قبل از تعلیم و تربیت رسمی

در مسیر توسعه توانایی های حرفه ای معلمان و مربیان « کارورزی » سابقه ای دیرین دارد. به طور کلی، اولین رد پای کارورزی در همه امور به ویژه در تربیت معلم و کسب مهارت در این حرفه را در کتب دینی و گفتارهای هدایت بخش پیامبران و جانشینان آنان می توان یافت. پیام تربیتی زرتشت در جمله مختصر و پر معنی او « پندار نیک، گفتار نیک، کردار نیک » مصداق روشن آن است. « متفکران و محققان مسلمان، از دیرباز، اقسامی برای علم ذکر کرده اند، مانند تقسیم علوم به نظری و عملی، دینی و عقلی، شرعی و غیرشرعی، .. » (معینی، باقری و...، ۹۳).

تأکیدها و توصیه های مکرر قرآن کریم به تعقل و تفکر و تعلیم و تعلم و نیز شیوه ها و تعالیم پیامبر بزرگ (ص) در دعوت مردم به اسلام، به تحولی عمیق در تعلیم و تربیت انجامید. آن حضرت مشوق بی چون و چرای تعلیم و تربیت و توسعه عمل به علم بوده اند، « پیامبر اکرم (ص) در مسجد قبا، در جمع ده تن از اصحاب، که سرگرم تعلم بودند حاضر شد و ضمن تشویق، آنان را به عمل به علم فرا خواند » (معینی، باقری و...، ۹۳). حضرت علی (ع) در اهمیت و ارزش علم و عمل به آن، فرموده است: « ایها الناس؛ اعلّموا ان کمال الدین طلب العلم والعمل به » (ای مردم بدانید کمال ایمان، همانا علم و عمل به آن است). (حجتی کرمانی، ۵۹)

اندیشمندان مسلمان، از فیلسوفان گرفته تا دیگران در پرتو تعالیم انسان ساز اسلام به موضوع انسان و کمال و سعادت او و راههای وصول به کمال، پرداخته اند و نظام های فکری متفاوتی را برای پاسخگویی به سئوالات مربوط به انسان و تربیت او بنا گذارده اند. از جمله متفکرانی که در توصیه به کاربرد علم در عمل و همگامی این دو تلاش کرده اند می توان به توسیه ها و آثار اندشمندانی چون غزالی، ابن سینا، فارابی، ابن خلدون و بسیاری دیگر از دیدگاه های مختلف اشاره کرد.

کتاب «منیته المرید فی آداب المفید والمستفید» توسط شهید ثانی در دهه دهم

هجری قمری تالیف گردیده است، باب اول این کتاب در مورد تربیت طلاب و معلمان زیر عنوان آداب و وظایف معلم به ذکر دستورات، آداب و وظایفی در باره کسانی که وظیفه مهم معلمی را به عهده می گیرند اشاراتی دارد. در این باب چنین نقل شده است:

«طلاب و دانشجویان باید این وظایف و دستورات را از آغاز کار تحصیل تا آنگاه که به مقام روایت، تالیف، تدریس و می رسند بکار بندند»^۱. منابع تحقیق کتاب مزبور، قرآن مجید، حدیث رسول اکرم (ص) روایات ائمه و پیشوایان (ع) و گفتار فرزندان و دانشمندان ذکر شده است. بدین منوال شواهد چندی از کتاب ها توسط دانشمندان و علمای این مرز و بوم وجود دارد که همه آن ها امر تربیت را اساس زندگی و زیست سالم انسان شناخته و با ارزش های ویژه مورد بحث قرار داده اند. شیوه یادگیری و توانمند سازی به طور عمده همان روش های ابتدایی از راه استاد شاگردی سنتی، مشاهده، تقلید، تمرین و تکرار تا حد خو گرفتن به آن بوده و آرایه و اعطای تصدیق از طرف استاد کاران به دانش پژوهان طی مراسم و ایین های ویژه ای، صورت می گرفته است.

تاسیس و راه اندازی مکتب خانه ها نیز با در نظر داشتن ضوابط و ملاک های خاص آن انجام می شده است. از جمله این ضوابط، ملاحظات و توانمندی هایی است که برای موسس یا معلم مکتب خانه ها قائل بوده اند. مانند: سواد یا توانایی علمی لازم زمان، توانای عملی در اداره مکتب خانه و تدریس، حسن شهرت، اخلاق و روابط اجتماعی و خصایل معنوی و ...

«تا آغاز حکومت مشروطه در ایران، دولت مرکزی برای تأسیس مدرسه و تربیت معلم هیچگونه مسئولیتی برای خود قائل نبوده و هر مدرسه متولی مخصوص داشت که از محل درآمد موقوفات مدرسه، امور مختلف مدرسه را اداره می نمود. معلمان از میان طلاب ساعی و با استعداد انتخاب می شدند»^۲ و فرایند کارورزی آنان با شیوه های سنتی و بومی اجرا می شده است.

تربیت معلم و کارورزی همگام با تعلیم و تربیت رسمی در ایران

همزمان با گسترش دامنه تعلیم و تربیت رسمی، سه رویکرد و حرکت متمایز در سه

۱. حجتی کرمانی، محمد باقر (۱۳۵۹) - آداب تعلیم و تعلم در اسلام - انتشارات ...

2. www.bstdhr.medu.ir



برهه زمانی در تربیت معلم و کارورزی ایران قابل بررسی است.

۱. از تاسیس دارالفنون تا دهه ۱۳۶۰ شمسی . (آموزش عملی با تکیه بر قواعد و روش

های سنتی تقلید و انتقال دانش)

۲. از دهه ۱۳۶۰ تا دهه ۱۳۹۰ . (تلفیقی از رویکردهای سنتی و شناختی ، متمایل بر

آموزش نظری مهارت ها و فنون حرفه ای)

۳. از سال ۱۳۹۱ مصادف با تاسیس دانشگاه فرهنگیان تا امروز . (رویکرد تلفیقی هم

پیوند سازی نظر و عمل فکورانه)

داوطلبان این حرفه ، آموزه ها و فنون معلمی را در موقعیت واقعی آموزشگاه ، زیر نظر استادان راهنما ، با همکاری معلمان میزبان ، موازین اصولی حرفه آینده خویش را تمرین و بسط می دهند تا با اطمینان و اعتماد به نفس لازم در این راه پیچیده قدم بردارند .

تربیت معلم و کارورزی در دارالفنون

قبل از تاسیس دارالفنون و حکومت های قبل از آن نشانه هایی از تعلیم و تربیت رسمی دیده نمی شد و رویکردهای تربیت فرزندان را نهادهای دیگری مانند مراکز تربیت دینی ، مساجد ، مکتب خانه ها ، دارالعم ها ، نظامیه ها و مراکزی خصوصی عهده دار بوده اند و آموزش و پرورش عمومی به شیوه های امروزی که در قرن نوزدهم و بیستم رایج گردید وجود نداشته است . علاوه بر آن تربیت نیروی انسانی ماهر در این نهادها هر کدام شکل و شیوه خاص و سنتی خود را دارا بوده است . در این باره برخی از آثار و مدارک موجود و قابل دسترس با ما سخن می گویند .

شیوه های سنتی تحصیل و تربیت مربی در کشور ایران تا قبل از تاسیس مدرسه دارالفنون به طرق مختلف در مساجد و مکتب خانه ها و مدارس خصوصی و .. رایج بوده است . همراه افزایش تمایل روز افزون جامعه به تحصیل و تأسیس مدرسه « دارالفنون » در سال ۱۲۲۹ هجری شمسی و ایجاد و گسترش مدارس جدید نیاز به معلم برای تدریس در مدارس افزایش یافته است . به ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند . اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت معلم ، تصویب قانونی در اردیبهشت ماه سال ۱۲۹۰ توسط مجلس شورای ملی بود . در همین سال برای

افزایش سطح سواد معلمان تهران کلاسهای مخصوصی در مدرسه دارالفنون دایر گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات ، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان « اصول تعلیم » افزوده شده بود تا معلمان از اصول اولیه آموزش برای تربیت اطفال مطلع گردند .

اولین تجربه به جا مانده از آثار این توجه را باید در محتوای درس « اصول تعلیم »، نگارش استاد عیسی صدیق یکی از استادان برجسته تعلیم و تربیت که از تحصیل کرده های اعزامی این رشته به کشور فرانسه بود جست و جو کرد . تشکیل کلاس های ویژه برای آموزگاران ، و وجود درس اصول تعلیم و تربیت در آن کلاس ها در مدرسه دارالفنون (از سال ۱۲۹۰ شمسی) را می توان نشانه ای از توجه اولیه صاحب نظران و کارشناسان آن دوره به تربیت معلم و ضرورت ارتقای مهارت های حرفه ای آنان تلقی کرد .

بر اساس قواعد و محتوای تنظیم یافته برای توسعه توانایی های معلمان که در فصل نخست بخش سوم کتاب « روش نوین در آموزش و پرورش » تحت عنوان اوصاف معلمی آمده است امر مهم (کارورزی) در کتاب مذکور تحت عنوان « فن تدریس »، داوطلبان مشغول به تحصیل این درس (اصول تعلیم) را برای کسب تجربه و انجام فعالیت های عملی تدریس بر اساس مطالعات نظری دروس به مدارس ابتدایی و متوسطه گسیل می داشته اند .

پایه های اساسی درس های تعلیم و تربیت مانند اصول و مبانی تعلیم و تربیت ، روان شناسی تربیتی و یادگیری ، فنون و روشهای آموزش و تدریس ، و ... بر اجرای جدی درس کارورزی و انجام تمرین های عملی همراه تاملات لازم به امر ارزیابی و نظارت سازمان یافته مبتنی بر نیازهای دانش آموزان در کلاس و مدرسه استوار است . بررسی ها در طول دوره گذر تربیت معلم در ایران حاکی از آن است که توجه به این امر مهم اگر چه همواره مورد توجه برنامه ریزان بوده است لکن اجرای دقیق و کار ساز آن در بازه های زمانی ویژه به دلایل مختلف با مشکلات فراوانی مواجه بوده و کارورزی را از نظر کمی و کیفی با فراز و فرود ها و مخاطراتی در عمل مواجه ساخته است .

دارالمعلمین مرکزی و درس کارورزی :

اسناد و مدارک موجود حاکی از وجود یکسال کارآموزی (کارورزی) در هر یک از دوره های ابتدایی و عالی دارالمعلمین و دارالمعلمیات است . « قانون تأسیس « دارالمعلمین



مرکزی) (دارالمعلمین و دارالمعلمات) در سال ۱۲۹۷ هـ ش توسط مجلس شورای ملی به تصویب رسید. از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. وظیفه آن تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. دوره تحصیل در قسمت ابتدایی سه سال (۲ سال نظری + یکسال عملی) و در قسمت عالی چهارسال (۳ سال نظری + یکسال عملی) به طول می‌انجامید.^۱

برای تربیت معلمین ابتدایی و متوسطه در دارالمعلمین مرکزی پس از اتمام دو یا سه سال تحصیل دروس نظری اعم از درس‌های تخصصی و دروس تعلیم و تربیت یک دوره کارورزی به مدت یکسال تدریس عملی در مدارس برگزار می‌شده است. این برنامه در طول یکسال کارآموزی شامل ۲-۳ ساعت درس نظری پیرامون روش‌های تدریس و ... به میزان ۱۲ ساعت در هفته نیز کار عملی در مدارس (صرف اسماعیلی و همکاران، ۱۳۶۴) با عنوان «فن تدریس» مشغول کارورزی می‌شدند. این دوره یکساله کارورزی در مدرسه شامل سه مرحله به شرح زیر بوده است.

۱. تدریس بدون حضور شاگردان کلاس (تمرین تدریس) از ۱۵ شهریور تا آخر آبان ماه همراه با نقد و بحث هم‌کلاسی‌ها.

۲. تدریس در حضور شاگردان از اول آذر ماه تا آخر اسفند ماه. همراه با نقد شاگردان و... و دستگیری معلم میزبان و گاهی تدریس (تدریس آزمایشی).

۳. تدریس در حضور شاگردان با حضور معلم میزبان. از فروردین تا آخر اردیبهشت همراه با نقد و بحث شاگردان و معلم میزبان. (تدریس مستقل)

در طول این دوره به شیوه‌های مختلف با الگوگیری از برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای اروپایی به مشاهده مستقیم شیوه عمل معلمان در کلاس و مدرسه به فعالیت می‌پرداختند و پس از مدتی دستگیری معلمان، و تمرین‌های عملی؛ زیر نظر معلم میزبان در کلاسهای درس، تدریس مستقل به اجرا در می‌آمد.

کارورزی در دارالمعلمین عالی:

«به منظور گسترش دبیرستانها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن در سال ۱۳۰۷ شمسی دارالمعلمین مرکزی به «دارالمعلمین عالی» تبدیل گردید و برنامه تربیت معلم

1. www.bstdhr.medu.ir

متوسطه بنیانگذاری شد. اساسنامه و برنامه دارالمعلمین عالی در سال ۱۳۰۸ شمسی به تصویب شورای عالی معارف رسید». با این تحول تربیت معلمان ابتدایی به عهده دانشسراهای مقدماتی محول گردید. برنامه کارورزی در دارا لمعلمین عالی به سیاق اجرای آن در دارا لمعلمین مرکزی ادامه داشته و از نظام کارآموزی یکساله پایان تحصیل به میزان ۱۴-۱۵ ساعت در هفته (۲-۳ ساعت نظری + ۱۲ ساعت فن تدریس) استفاده می شده است.

دانشسرای عالی / مقدماتی و نظام کارورزی :

از سال ۱۳۱۲ عنوان دارالمعلمین عالی به دانشسرای عالی تغییر یافت. با این تغییر دانشسرای عالی به منظور تربیت معلم برای دوره متوسطه اختصاص یافت. و تربیت معلم در دو سطح عالی و مقدماتی رایج شد. در کتاب روش نوین در آموزش و پرورش تالیف دکتر عیسی صدیق، که اولین نسخه از آن در سال ۱۳۱۴ و بیست و سومین نسخه آن در سال ۱۳۵۵ برای تدریس در دانشسراهای عالی و مقدماتی به چاپ رسیده است، در مبحث « فن تدریس » به توصیف شیوه های کارورزی در چند کشور پرداخته است. کتاب روش نوین در آموزش و پرورش یکی از منابع مهم درسی دانشسراهای تربیت معلم بوده است. مطالب زیر در کتاب مزبور به عنوان راهنمای اجرایی درس کارورزی در مدارس مورد استفاده قرار می گرفته است. (صدیق، ص ۳-۱۶۲)

با توجه به مطالبی که دکتر عیسی صدیق در کتاب روش نوین، در سال ۱۳۱۴ یعنی دو سال پس از تاسیس دانشسرای عالی برای توصیف و کار برد اجرای کارورزی یا تدریس عملی نگاشته است. چنین استنباط می شود که در آن برهه، ایجاد و تقویت توانمندی های حرفه معلمی داوطلبان به همراه و منضم با درس اصول تعلیم با حضور دانشجویان و دانش آموز معلمان در مدارس و کلاس های درس به وقوع می پیوسته است. داوطلبان رموز حرفه خویش را از طریق مشاهده و الگو برداری مستقیم از نحوه آموزش و تدریس معلمان مدارس همراه با راهنمایی و ارشاد استادان راهنما می آموخته اند. با این شیوه دانشجویان توانمندی های عملی خود را از طریق مشاهده، تحلیل و درک الگوها و تمرین زیر نظر معلمان مدارس به سطوح بالاتر مهارت در تدریس ارتقا می داده اند. بررسی ها نشان می دهد که درس کارورزی (کارآموزی)

در دانشسرای عالی با نام «تدریس عملی» به مقدار دو واحد، به میزان ۶ ساعت در هفته به نام فن تدریس از برنامه تحصیلی دانشجویان این دانشگاه را تشکیل می داده است. «ضمنا برنامه فن تدریس که برابر مصوبه ۱۳۰۷ کلا ۱۵ ساعت در سال دوم انجام می شد در سال ۱۳۱۳ فن تدریس دختران به ۶ شش ساعت تقلیل پیدا می کند.» (صراف اسماعیلی ۱۳۶۴، ص ۳۸). به این ترتیب این مساله به سایر دانشسراها نیز گسترش یافته و از دامنه عمل و تاثیر آن کاسته شده است. دلیل این کاهش برنامه کارورزی در این بازه در جایی توضیح داده نشده است.

دومین اثر مکتوبی که در مورد شکل دهی به نظام کارورزی در تربیت معلم به چشم می خورد مقاله ای است تحت عنوان تمرین آموزگاری که توسط آقای حبیب الله صحیحی در مجله شماره ۱۲ آموزش و پرورش سال ۱۳۱۸ شمسی انتشار یافته است. مقاله تمرین آموزگاری مزبور بنا بر توضیحات ارائه شده به منظور پرورش فنی آموزگاران تنظیم گردیده است و مقدمه ای به شرح زیر دارد:

«درس اصول آموزش و پرورش باید با تجربه و مشاهده توأم باشد و علاوه بر عملی (کار اموزی) که در ماده ۱۳ اساسنامه دانشسراهای پیش بینی شده است، دانش آموزان این آموزشگاه ها باید آن چه را در این رشته می آموزند در دبستان ضمیمه به موقع اجرا و آزمایش و عمل بگذارند. تدریس در مدارس ضمیمه برای هر یک از محصلین سال دوم دانشسرا بر طبق اساسنامه در حدود چهل نیمه روز و یا یکصد و شصت ساعت بوده است. مسولیت اداره کلاس در این مدت به عهده دانش آموز معلمان مزبور و در سایر اوقات به عهده آموزگاران رسمی خواهد بود.» (صحیحی، حبیب الله ۱۳۱۸، ص ۳۰-۳۳)

استاد حبیب الله صحیحی یکی از مدرسان تربیت معلم است که پس از اتمام تحصیل دوره های ابتدایی و متوسطه به فرانسه رفته و در دانشسرای آنجا به تحصیل پرداخته است. پس از تحصیل به ایران بازگشت و در مدرسه فلاحیت و دانشسراهای تربیت معلم به تدریس و پژوهش در زمینه های تعلیم و تربیت اشتغال ورزیده است. سومین اثر مکتوب در زمینه کارورزی عبارت است از کتابی تحت عنوان تمرین آموزگاری در سال ۱۳۴۰ شمسی توسط آقای محمد مهدی خدیوی زند تالیف گردیده

که در اداره آموزش و پرورش استان خراسان برای تدریس در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم انتشار یافته است .

چهارمین اثر به جای مانده کتابچه ای است مجدداً با عنوان تمرین آموزگاری . این دستورالعمل توسط چهار نفر از کارشناسان و مدرسان به نام دانشسراهای تربیت معلم استان تهران به نام های احتشامی ، فیروزآبادی ، آریایی و شمس المعالی که در سال ۱۳۴۱ شمسی به رشته تحریر درآمده است . در پیش گفتار این راهنمای ۳۲ صفحه ای این اقدام را در راستای « انطباق مسایل نظری باجنبه های عملی این فن دانسته اند و از توجه لازم در اجرای این برنامه در بسیاری از مراکز بدین سان ابراز تردید و نارضایتی کرده اند . » اگرچه این توجه و درک ضرورت از مراحل مقدماتی گامی فراتر نهاده است ، لیکن بعضی از مراکز تربیت معلم ما هم بالطبع چنان که شایسته است به ارزش بزرگ این کار خطیر کمتر توجه نموده اند و یا حد اقل اجرای کامل این برنامه را در راه ناهمواری احساس می نمایند » (احتشامی و دیگران ۱۳۴۱ ، ص ۱)

در این دستورالعمل که نسبت به برنامه های قبلی تفاوت چندانی ندارد ، برنامه کارورزی را اجرای سه اصل یا سه مرحله اساسی در مدارس معرفی می کند . این سه مرحله عبارتند از : یک دوره مشاهده ، تعلیم عملی در امر تدریس و اجرای کامل اصول برنامه تدریس .

در این راهنما از ساعات و طول برنامه و دوره های مختلف برنامه کارورزی سخنی به میان نیامده است . آن چه مطرح شده به طور عمده ، آداب و ملاحظات لازم در دوره حضور داوطلبان در مدارس می باشد . از آن جا که در این راهنما ، نشانه ای از تغییر در برنامه های مصوب دانشسراها ذکری به میان نیامده است ، استنباط آن است که این راهنما برای همان مدت چهل نیمه روز یا یکصد و شصت ساعت کارورزی دانش آموز معلمان در مدارس تنظیم گردیده است .

فن آموختن نام کتابی است که به وسیله « مارسل پروو » یکی از اعضای آکادمی فرانسه به رشته تحریر در آمده است . این کتاب در سال ۱۳۴۴ شمسی توسط آقای دکتر ابوالقاسم بیدار یکی دیگر از استادان دروس تربیتی به فارسی ترجمه شده و برای توسعه مهارت های معلمی و کارورزی در دانشسرای عالی و دانشسراهای مقدماتی



مورد استفاده قرار می گرفته است .

ششمین اثر مکتوب در زمینه کارورزی کتابی با عنوان « اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس » است . این کتاب در سال ۱۳۴۴ شمسی توسط آقای « دکتر سلیم نیساری » یکی از اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران تالیف و منتشر شده است . این مجلد به طور عمده بر روش ها و فنون تدریس و کاربرد آن ها در تدریس دبیرستانی تکیه دارد و زمینه ذهنی و عملی دانشجویان را برای تمرین دبیری و کارورزی آماده می سازد .

واحد اختصاص یافته در برنامه ، همان مقدار ۲ واحد و به اندازه ۶ ساعت کار در هفته مرسوم بوده است .

چهار سال پس از انتشار کتاب تمرین دبیری، یعنی در سال ۱۳۴۸ شمسی ، کتاب دیگری به نام « آموزش عملی تدریس » توسط سازمان مرکزی تعاون کشور به فارسی ترجمه شد . این اثر که در دانشکده های تربیت معلم دانشگاه های آمریکا مورد استفاده قرار می گرفته به شرح سوابق درس کارورزی و نحوه اجرا و چگونگی ارزشیابی سازمان دار این درس اشاره شده است .

« تدریس عملی و مشکلات مربوط به آن » عنوان کتاب دیگری در زمینه تدریس عملی (کارورزی) است که به فارسی ترجمه شده و مطالعه آن برای استادان ، مدرسان ، دانشجویان و دانش آموز معلمان مراکز ، دانشسراها و دانشکده های تربیت معلم توصیه شده است . نویسندگان این کتاب دو نفر از استادان و نویسندگان تعلیم و تربیت به نام های الیزابت هانتز و ادموند آمیدن از دانشگاه تمپل کشور آمریکا هستند . این اثر که حاصل تجربیات و پژوهش های مولفان در درس کارورزی یا تدریس عملی است توسط آقای منوچهر حبشی رییس وقت دانشسرای مقدماتی پسران تهران ترجمه شده است . در این کتاب ضمن تشریح مسایل و مشکلاتی که به ثمر رسیدن اهداف کارورزی را دچار مخاطره می کند ، چگونگی مواجهه با آن ها را با روش های تربیتی بررسی و پیشنهادهایی در زمینه راه حل آن ها ارائه می کند .

برنامه کارورزی (تدریس عملی) از تاسیس دوره های اولیه تربیت معلم در مدرسه دارالفنون تا سال ۱۳۵۷ که مصادف با انقلاب اسلامی ایران بوده است به طور عمده با چنین

فراز و فرود هایی روبرو بوده است. در طول این دوره چنان چه ملاحظه شد میزان ساعات تخصیص یافته به امر کارورزی به تدریج تقلیل یافته است. این تقلیل کمی به شدت روی کیفیت اجرای درس کارورزی تاثیر منفی خود را به جای گذاشته است و حصول هدف های فرایند پیچیده کارورزی را با مشکل جدی مواجه کرده و مورد بی مهری قرار گرفته است. در سال های پایانی قبل از انقلاب اسلامی (دهه ۱۳۵۰) کارورزی در دانشسراها و دانشکده های تربیت معلم به صورت درسی مهجور در آمده بود و جدیت و اهمیت اجرای آن زیر سوال رفته بود. به طوری که با نام این درس بیشتر اوقات مفید داوطلبان معلمی هدر می رفت و توجهی جدی در اجرا، نظارت و ارزشیابی آن دیده نمی شد.

کارورزی از انقلاب اسلامی تا کنون

تربیت معلم تا اوایل انقلاب اسلامی یعنی سال (۱۳۵۷) شمسی در دو بخش دانشسرای عالی زیر نظارت وزارت آموزش عالی برای دوره های متوسطه صورت می گرفته، دانشسراهای مقدماتی و راهنمایی تحصیلی، انستیتوها و مراکز مختلف سه، دو و یکساله تربیت معلم با مسوولیت وزارت آموزش و پرورش اداره می شده است. برنامه کار آموزی تحت عنوان تدریس عملی به میزان دو واحد درسی بخشی از برنامه های کلیه دوره های تربیت معلم عالی و تمام دانشسراهای مختلف تربیت معلم تحت نظارت آموزش و پرورش اعم از روستایی، عشایری، مقدماتی، راهنمایی و کودکان استثنایی تاسیس یافته برای پاسخ گویی به نیازهای وافر کشور برای تامین معلم را به خود اختصاص می داده است. بررسی کیفیت و چگونگی اجرای فرایند کارورزی بین نهادهای تربیت معلم و مدارس در مراحل پیشین همان ظهور که در سطور پیشین از آن یاد شده است به تدریج از آغاز از نظر کیفی و کمی رو به کاهش نهاده است. علی الاصول رویکرد های استاد شاگردی سنتی متکی بر شیوه های انتقال دانش و روش های آموزشی مستقیم و کمتر فعال بود است^۱.

۱. نگارنده کار خود در زمینه های دروس تربیتی را از دانشسرای راهنمایی تهران آغاز کرده است (از سال ۵۶-۱۳۵۵)، لذا به عنوان مجری و شاهد عینی چگونگی اجرای کارورزی بوده است. از آن جا که در آن دوره هم زمان به تحصیل و مطالعه در رشته تکنولوژی آموزشی اشتغال داشنه. لذا در جریان بعضی از فرایندهای اجرایی برنامه ها بوده و به مشاهده و مطالعه در سایر دانشسراهای سطح تهران نیز پرداخته است. پس از پایان تحصیلات فعالیت خود را در این زمینه ها ادامه داده و از همان آغاز کار مراکز جدید تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی با این برنامه همراه و نیز عضو گروه برنامه ریزی و تالیف کارورزی بوده و اجرای اولین برنامه ارزشیابی رسمی کارورزی را نیز در سال های ۷۳-۷۵ عهده دار بوده سپس بر اساس تجربه ها و نتایج حاصل به تالیف کتاب راهنمای تمرین معلمی اقدام کرده است.



برنامه درس کارورزی در مراکز تربیت معلم (از آغاز پیروزی انقلاب اسلامی ایران)
با پیروزی انقلاب اسلامی ایران تحولات جدیدی در همه زمینه ها بویژه در آموزش و پرورش آغاز گردید. در این راستا توجه جدی مسئولین به امر تربیت معلم و برنامه های آن آغاز گردید. با توجه به این تحولات برنامه کارورزی در تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی را می توان را در سه مرحله مورد بررسی قرار داد :

۱- از آغاز انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۸۰

۲- از ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ . دانشگاه پیامبر اعظم

۳- از سال ۱۳۹۰ و تا سیس دانشگاه فرهنگیان.

۱ - تربیت معلم و کارورزی از آغاز انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۸۰ .

با پیروزی انقلاب اسلامی زمینه تحول در کلیه امور فرهنگی و آموزشی نیز فراهم آمد و در زمینه تغییر نظام آموزشی و تربیت معلم هم تصمیمات مهمی اتخاذ گردید . در برنامه های تربیت معلم در دانشسراهای راهنمایی و مقدماتی که قبل از انقلاب اسلامی تدوین شده بود ، تعداد درس های مربوط به تعلیم و تربیت محدودتر بود و ماهیت درس ها نیز غالبا بر ابعاد نظری آن ها متکی بود . به برنامه کارورزی هم در حد دو واحد درسی در نیمسال آخر تحصیل و بیشتر به صورت مشاهده و تقلید همراه با آزادی عمل غیر هدایت شده اکتفا می شد .

تاسیس مراکز تربیت معلم از آغاز انقلاب اسلامی

در سال ۱۳۵۸ شمسی همگام با تحولات انقلاب اسلامی اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم تهیه شد و در اولین دوره تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی با توجه به اهمیت ویژه صاحب نظران و برنامه ریزان تربیت معلم در این برهه زمانی درسی با عنوان « **فن معلمی** » در برنامه دروس تربیتی به منظور تقویت و توسعه مهارت های حرفه معلمی گنجانده شد. استقرار این درس را می توان تغییری قابل توجه در برنامه کارورزی تربیت معلم تلقی کرد. برنامه فن معلمی به میزان شش ساعت در هفته در طول سال دوم تحصیل منظور شده بود، دوره آزمایشی برنامه جدید به پایان رسید ولی در مجموع نتوانست حصول ایده های آرمانی تدوین شده را به اثبات برساند و اولین برنامه تازه بنیاد تربیت معلم در مرحله

آزمایشی خود به دلیل محدودیت ها و نقد های ویژه اش بیش از یک دوره ادامه نیافت و برای این مراکز برنامه ای سه ساله تنظیم و به تصویب رسید .

دوره های کاردانی سه ساله تربیت معلم

در سال ۱۳۵۹ شمسی با انجام تغییرات مجدد، وسیع و همه جانبه در روند برنامه ریزی و اجرایی تربیت معلم، پس از انقلاب اسلامی، تغییرات تازه ای در برنامه های تربیت معلم آموزش و پرورش ایجاد شد و مراکز تربیت معلم تازه تاسیس به وجود آمد. این دومین طرح جدید برای تربیت معلم اندکی پس از وقوع انقلاب اسلامی بود.

این طرح از سال ۱۳۶۰ برای تربیت معلم آماده شد و با عنوان دوره سه ساله تربیت معلم معرفی شد مبتنی بر یکسال تحصیل در مراکز تربیت معلم، یکسال تدریس در مدارس دور دست و مجدداً یکسال تحصیل در مراکز تربیت معلم بود. طرح مزبور به منظور تامین معلم برای دوره های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی تدوین و تصویب شد. مسولیت اجرای این مصوبه به وزارت آموزش و پرورش محول شده است. لازم به یاد آوری است که برنامه تربیت و تامین دبیر برای آموزش در دوره متوسطه به عهده وزارت علوم و آموزش عالی در دانشگاه های تربیت معلم و دبیر محول گردیده است.

براساس طرح مزبور دوره تحصیل در دوره های کاردانی مراکز تربیت معلم به مثابه دوره های سه ساله دارالمعلمین و دارالمعلمات از ۲ به ۳ سال افزایش یافت. با این تفاوت که برنامه کارورزی در دارالمعلمین در سال آخر تحصیل اجرا می شد. ولی دوره کارورزی تربیت معلم جدید برای دوره های ابتدایی و راهنمایی، یکسال میانی دوره سه ساله را به خود اختصاص می داد. بدین ترتیب سال اول تحصیل در مراکز تربیت معلم به آموزش های نظری اختصاص یافته بود و دانشجو معلمان در سال دوم تحصیل باید به مدت یکسال در مدارس مناطق سهمیه خود به تدریس آزمایشی به عنوان تدریس عملی (به صورت تمام وقت حق التدریسی) بپردازند. پس از گذراندن یکسال تجربه عملی در محیط واقعی آموزش، سال سوم را مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درس های باقی مانده پرداخته و ضمن ارزیابی تجربه های کسب شده درمیدان عمل مدارس، ضمن باز اندیشی آن ها به همراه کسب تجارب تازه تر و کسب توانایی مقابله با مسایل تربیتی برای پذیرش مسولیت معلمی در آموزش و پرورش آماده شوند.



چالش های برنامه سه ساله کاردانی تربیت معلم

همان طور که ذکر شد اولین برنامه تربیت معلم سه ساله دوره کاردانی برای معلمان ابتدایی و راهنمایی که اجرای آن از سال ۱۳۶۰ شمسی آغاز شد در عمل با مشکلات چندی مواجه شد تا آن جا که مسئولین را به بازنگری و بازسازی آن ترغیب کرد. در زیر چند مورد از مسایل این برنامه از نظر می گذرد.

❖ عدم آمادگی لازم برای تدریس با ناتمام ماندن تحصیلات و مطالعات تربیتی و آموزشی .

❖ عدم دسترسی استادان راهنما به دانشجو معلمان در حین کارآموزی در نقاط دور دست و عدم نظارت و راهنمایی لازم بر برنامه کارآموزی .

❖ مشکلات کمبود معلم در بدنه آموزش و پرورش، و مشکل بازگشت دانشجو معلمان برای ادامه تحصیلات ناتمام آنها .

❖ عدم بازگشت حجم زیادی از کارورزان اعزامی به مدارس به دلیل نداشتن جایگزین به سوی مراکز تربیت معلم برای ادامه تحصیل .

این برنامه به علت مشکلات اجرایی و نیاز مناطق آموزش و پرورش به معلم در اوایل انقلاب اسلامی ، و نیمه تمام ماندن درس ها ادامه تحصیل سال سوم دانشجویان در مراکز تربیت معلم با مشکلاتی مواجه کرد و برنامه فوق عملاً نتوانست اهداف مورد نظر را پوشش دهد. در نتیجه دانشجو معلمان با تحصیل نیمه کاره در مناطق محل کارآموزی جایگزین و به عنوان معلم برای تدریس ابقا شدند و بدین ترتیب با یکسال تحصیل نا تمام و یکسال تجربه عملی به کسوت معلمی در آمدند. دانشجویان این دوره تربیت معلم بقیه دوران تحصیل خود را به ناچار در دو نیمسال تابستانی طی کردند و بعد از اتمام دوره کاردانی تبدیل وضعیت شدند. با توجه به مشکلات اجرایی طرح مزبور، پس از یک دوره اجرا متوقف گردید و مسولان و برنامه ریزان را متوجه لزوم تجدید نظر و تدوین برنامه ای تازه تر در مواجهه با مسایل طرح قبلی کرد. با این وصف توجه کلیه دست اند کاران به تدوین و طراحی برنامه ای مناسب تر معطوف داشت و مجدداً برنامه های دو ساله کاردانی تربیت معلم به اجرا گذاشته شد .

بازگشت به برنامه دو ساله کاردانی تربیت معلم و فرایند کارورزی

برنامه سه ساله تربیت معلم پس از یک دوره اجرا و کشف مشکلات اجرایی آن متوقف و برنامه ریزان ضمن توجه به ضرورت تربیت معلمان بر تر مجددا دوران تحصیل در مراکز تربیت معلم را به ۲ سال تحصیلی متوالی تقلیل دادند. بدین ترتیب اجرای کارورزی به شکل سه سال با یکسال کارورزی یا کار آموزی در میان تحصیل در دوره کاردانی قابلیت اجرایی خود را از دست داد و از آن پس برنامه های تدریس عملی یا کارورزی در برنامه تحصیلی سال دوم دوره کادانی مراکز تربیت معلم و دانشسراها مجددا استقرار پیدا کرد.

در برنامه دوره دو ساله مراکز تربیت معلم از سال ۱۳۶۱ در کنار سایر دروس تربیتی مانند روان شناسی، اصول تعلیم و تربیت اسلامی و ... درس « کارورزی » به منظور ایجاد و توسعه مهارت های عملی و کاربرد اصول و مفاهیم نظری در عرصه عمل تدوین شده است. برای درس کارورزی میزان ۴ واحد کارگاهی در نظر گرفته شده که بر اساس آن دانشجویان سال دوم دوره های تربیت معلم موظف اند علاوه بر دو ساعت درس نظری - کارگاهی در مراکز تربیت معلم، حد اقل ۴ ساعت در هفته در طول دو نیم سال پیوسته تحصیلی برای انجام امر کارورزی زیر نظر یک استاد راهنما در مدارس منتخب به تمرین معلمی یا کارورزی مشغول شوند.

طرح آموزش عملی تدریس

در سال ۱۳۶۱ شمسی کار گروه یا کمیته ای ویژه به منظور برنامه ریزی و تجدید نظر دروس تربیتی در دفتر برنامه ریزی و تالیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش ایجاد گردید. اعضای این گروه برنامه ریزی را مدرسان و کارشناسان تربیت معلم، مراکز و دانشسراهای تربیت معلم و دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران تشکیل می دادند. هدف از تشکیل این کمیته تجدید نظر در متون درسی تعلیم و تربیت و تهیه و تنظیم سرفصل و محتوای جدید درس های علوم تربیتی دوره کاردانی تربیت معلم بود. یکی از دستور کارهای این کمیته نیز عبارت از برنامه ریزی سر فصل و محتوای درس کارورزی بود. این کمیته با راهنمایی و نظارت آقای دکتر غلامحسین شکوهی کار خود را آغاز کرد و با هدایت و راهنمایی ایشان اداره می



شد. این گروه برنامه ریزی و تالیف با عضویت^۱ تعدادی از مدرسین مراکز تربیت معلم و تعدادی از استادان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران فعالیت خود را آغاز کرد. کار برنامه ریزی و تولید محتوای آن به صورت یک دستورالعمل اجرایی در بیست و سه صفحه با عنوان طرح آموزش عملی تدریس تنظیم آغاز و انجام شد. در تدوین این دستورالعمل از تجربیات مفید برنامه های گذشته استفاده شده است. برنامه آموزش عملی تدریس به میزان ۴ واحد درسی و به مقدار ۶ ساعت در هفته در طول دو نیم سال پیوسته تحصیلی (سال دوم دوره کاردانی) شامل پنج مرحله به شرح زیر برنامه ریزی شده است:

۱. مرحله آشنایی کارورز با اصول و مقدمات برنامه کارورزی به مدت ۲ هفته.
۲. مرحله آموزش دوره مشاهده و نحوه گزارش نویسی به مدت چهار هفته.
۳. مرحله مشاهده در کلاس درس و مدرسه به مدت ۶ هفته.
۴. مرحله شرکت در فعالیت های آموزشی به مدت ۶ هفته.
۵. مرحله تدریس مستقل به مدت یک نیمسال تحصیلی.

طرح اجرای درس تمرین دبیری :

طرح اجرایی تمرین دبیری، توسط آقای عبدالرحیم جواهر فروش زاده تنظیم و به وسیله ستاد انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۶۴ ابلاغ گردیده است. این طرح برای استفاده در برنامه کارورزی دانشکده های تربیت دبیر توصیه شده است. ماهیت محتوایی این برنامه با برنامه کارورزی مراکز تربیت معلم شباهت های زیادی دارد.

جزوه کارورزی یا تدریس عملی

جزوه کارورزی یا تدریس عملی در سال ۱۳۶۶ به وسیله آقای جلیل بهارستان تدوین و برای اجرا در دارشته های دبیری توسط دفتر همکاری های حوزه و دانشگاه توزیع شد. این جزوه اجرای مراحل سلسله مراتبی کارورزی را از اتمام مشاهده تا تدریس مستقل مورد توجه قرار داده است.

۱. آقایان: دکتر غلامحسین شکوهی، دکتر علیرضا کیامنش، بهمن مشفق آرانی، ابوالفضل شاه کرم، جعفرنجفی زند، مرتضی شانه ای، حسین بنا پور حمیدی، محمد حسین جوام و خانم ها: انسیه مفیدی، شهلا فرقانی، ملوک خادمی.

کتاب تربیت معلم و کارورزی :

کتاب تربیت معلم و کارورزی: در سال ۱۳۷۱ توسط آقای علی رووف ترجمه و تالیف شد. این کتاب دارای رهنمودهای عملی مفیدی است که می تواند شیوه های قدیمی کارورزی را تغییر دهد. این کتاب مشتمل بر یازده فصل است که فصل های هفتم تا دهم آن به چهار مرحله از کارورزی به شرح زیر پرداخته است :

مرحله اول: یادگیری تئوری های تدریس و تمرین تک مهارت ها.

مرحله دوم: کارورزی نمایشی یا وانمود سازی.

مرحله سوم: کارورزی آزمایشی .

مرحله چهارم: کارورزی نمونه یا نمونه کاری .

کتاب تدریس خرد

کتاب تدریس خرد نوشته جرج براون در سال ۱۳۷۲ به کوشش آقای علی رووف ترجمه و به چاپ رسیده است . کتاب مزبور اطلاعات و تکنیک های مفیدی را در باره چگونگی تدریس و تمرین مهارت های تدریس در مقیاس کوچک مورد توجه قرار داده است . این کتاب بالغ بر ۳۰۰ صفحه است و برای علاقه مندان ، استادان و دانشجویان مراکز و دانشسراهای تربیت معلم راهنمایی های مفیدی را ارائه کرده است .

کتاب راهنمای عملی تدریس

کتاب راهنمای عملی تدریس نوشته لوییز کوهن و لارنس مانیون است که توسط خانم ها فاطمه شاکری و هما افراخته در سال ۱۳۷۲ ترجمه و انتشار یافته است . این راهنمای مفیدی برای انجام فعالیت ها و مهارت های تدریس برای توسعه مهارت های معلمی دوره های مختلف تربیت معلم و به ویژه برای درس کارورزی است

کتاب راهنمای عملی تدریس مؤثر

کتاب راهنمای عملی تدریس مؤثر، توسط آقایان رسول کیانی دولت آبادی و علیرضا صدیق پور در سال ۱۳۷۶ تالیف گردیده و توسط انتشارات نوردانش به چاپ رسیده است.



ارزشیابی از برنامه ، محتوا و امکانات اجرایی درس کارورزی

یکی از تحولات مهم که طی سال های ۷۰-۷۵ اتفاق افتاد انجام یک ارزشیابی جامع و سازمان دار از درس کارورزی بعد از ده سال اجرای دستورالعمل طرح آموزش عملی تدریس بوده است . با انتشار گزارش طرح ارزشیابی فوق که چگونگی و کار ایی برنامه ، محتوا و امکانات اجرایی درس کارورزی مراکز و دانشسراهای تربیت معلم را هدف قرار داده بود به نتیجه رسید . این برنامه به منظور ارزیابی و کشف نارسایی ها و محدودیت های برنامه و اجرای آن ، به تصویب رسید . سرانجام با توجه به نتایج به دست آمده، لزوم بازنگری و تدوین برنامه کارورزی تشخیص داده شد و تصمیم به تهیه برنامه ای مناسب برای پاسخگویی بسیاری از تنگناها و رفع نقایص ایی برنامه تصمیم گیری شد. و اجرای تحقیق از سال ۱۳۷۳ آغاز شد .

کتاب راهنمای تمرین معلمی

کتاب راهنمای تمرین معلمی نام کتابی است که بر اساس رهنمودهای ارزشیابی صورت گرفته روی درس طرح آموزش عملی تدریس تالیف و تدوین یافته است . کتاب مزبور توسط نگارنده (بهمن مشفق آرانی) در سال ۱۳۷۸ برای اجرای درس کارورزی با شیوه ای مناسب در ۱۱۵ صفحه تنظیم گردیده و توسط انتشارات مدرسه به چاپ رسیده است .

برنامه کارورزی در کتاب راهنمای تمرین معلمی بر اساس چهار واحد درس کارگاهی برای دو نیمسال تحصیلی پیوسته در طول سال دوم تحصیل مراکز دوساله تربیت معلم تنظیم و طراحی شده است . در هر نیم سال (دو واحد) کارگاهی به مدت ۶ ساعت کار عملی با همکاری معلمان راهنما در مدارس مجری طبق برنامه در هفته اجرا می شود.. دوساعت از آن به برنامه آموزش های نظری- کارگاهی تخصیص یافته و چهار ساعت باقیمانده برای انجام کار عملی (فعالیت های میدانی) کارورزی در مدارس میزبان در نظر گرفته شده است.

کتاب راهنمای تمرین معلمی براساس اهداف و سرفصل های مصوب شورای عالی برنامه ریزی شورای انقلاب فرهنگی، برای دروه های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم تدوین شده است . برنامه کارورزی در کتاب مزبور، به منزله فرایندهای سیستمی وشناختی تنظیم یافته در واقع تلاشی برای انتقال کارورزی از رویکرد های رفتارگرایانه

به سوی رویکرد شناختی ، فراشناختی و تلفیقی تدوین یافته است .

این کتاب پس از چند دوره اجرا در رساله دوره دکتری آقای دکتر محمد رضا امام جمعه یکی از دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس مورد ارزیابی و نقد قرار گرفته است . بر اساس نظر و ارزیابی نویسندگان در رساله مورد نظر، کتاب راهنمای تمرین معلمی نسبت به سایر کتاب های موجود هم زمان خود که در تربیت معلم تدریس می شود ، از مزایا و ویژگی های مناسب تری برای داوطلبان حرفه معلمی برخوردار بوده است. به زعم ارزیاب و نویسندگان این رساله می توان « کتاب راهنمای تمرین معلمی » را در زمره کتاب های مبتنی بر اصول باز اندیشی و تدریس فکورانه قلمداد کرد^۱.

الف - برنامه اجرایی کارورزی یک (برای نیم سال اول) در کتاب راهنمای تمرین معلمی شامل مراحل زیر است:

۱- فعالیت های مقدماتی آموزش و آمادگی

۲- فعالیت های میدانی در تمرین معلمی ۱ شامل :

۵ پا گشایی و آشنایی با مدرسه.

۵ مشاهده .

۵ معلمیاری.

۵ مشارکت در تدریس.

۵ تدریس آزمایشی.

ب - برنامه و مراحل اجرایی تمرین معلمی دو (برای نیم سال دوم) :

۵ اجرای تدریس مستقل هفتگی .

۵ فعالیت های پایانی و ارزشیابی .

تمرین معلمی ویژه دوره های مدیریت و مشاوره

این کتاب برای دوره های کاردانی رشته های مدیریت و مشاوره توسط استاد احمد



صافی در سال ۱۳۸۴ شمسی توسط انتشارات به چاپ رسیده است.. این مجموعه در راستای اهداف و و نیاز های مربوط به توسعه دانش و مهارت های حرفه ای و تخصصی رشته مزبور به تحریر در آمده است .

کتاب راهنمای توسعه تجارب معلمی .

کتاب راهنمای سودمندی برای توسعه تجارب معلمی دانشجویان توسط آقای صادق زلفی زمهریر یکی از مدرسان خبیر مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۸۴ تالیف یافته است.

کارورزی و مدیریت کلاس .

کتاب کارورزی و مدیریت کلاس توسط آقایان رضا علی نوروزی و حمید مقامی در سال ۱۳۸۴ به تحریر در آمده است .

راهنمای معلم و تمرین دبیری .

در این کتاب که توسط آقای اکبر رضایی خانم مرضیه حیدری در سال ۱۳۸۶ تدوین گردیده است، مطالبی در باره ویژگی های معلم ، ارتباط معلم و شاگرد، برقراری انضباط در کلاس و در پایان به اختصار مطالبی در باره مراحل و ارزشیابی در س تمرین دبیری نوشته شده است.

باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و. تربیت معلم.

کتاب باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و تربیت معلم در سال ۱۳۸۶ توسط دکتر محمود مهرمحمدی به منظور آرایه رهنمودهای نظری و عملی موثر در زمینه تحولات ضروری نظام تربیت معلم متناسب با پیشرفت های علوم تربیتی و با تکیه بر فناوری های آموزشی عصر حاضر نگاشته شده است . نقطه عطف این کتاب متمرکز بر امر کارورزی فکورانه و ملاحظات مربوط به آن در برنامه های آتی تربیت معلم است.

کارورزی در کارگاه تربیت معلم

کتاب کارورزی در کارگاه تربیت معلم توسط آقای علی رووف در سال ۱۳۸۹ نگاشته شده است. در این کتاب که می توان آن را محصول باز اندیشی مولف از کتاب قبلی تربیت معلم و کارورزی به حساب آورد مراحل کارورزی را با عناوین جدید به شرح زیر

معرفی شده است :

مرحله دوم: پاره تدریسی .

مرحله سوم: تدریس خرد.

مرحله چهارم: یک تدریس کامل.

درس پژوهی و مهارت های هفت گانه معلمی و کارورزی

کتاب درس پژوهی و مهارت های هفت گانه معلمی و کارورزی در سال ۱۳۹۲ توسط آقای علی ساده ای برای استفاده دانشجویان تربیت معلم به تالیف رسیده است . این کتاب ضمن اشاره به دسته مهمی از مهارت های کاربردی و چگونگی درس پژوهی یک فصل از آن را به توصیف مراحل اجرایی کارورزی اختصاص داده است.

۲- تاسیس دانشگاه پیامبر اعظم

« مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم در سال ۱۳۸۶ به دنبال احیای مراکز تربیت معلم و با هدف تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش راه اندازی شد و در دوره اول ۲۰ هزار دانشجو در رشته های مختلف در این مجتمع پذیرش شدند». قابل ذکر است که درس کارورزی با همان برنامه و محتوایی که در مراکز تربیت معلم تدریس می شد ، به قوت خود باقی مانده است . این برنامه به میزان ۲ واحد درسی در دو نوبت پایانی دوره کارشناسی به اجرا در می آید .

۳- تاسیس دانشگاه فرهنگیان

با تاسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) و با پیروی از اصول و مفاهیم مندرج در سند تحول آموزش و پرورش ، مبنای نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری ایران ، تلاش های جدیدی در راستای بهره برداری از موازین و اصول مطروحه در اسناد بالا دستی مربوطه آغاز شد.

در این راستا کمیته ها و کار گروه های سیاست گذاری و برنامه ریزی های نوین برنامه های درسی در این دانشگاه نو بنیان برای تربیت معلم مبذول گردید. بر اساس مصوبات این کمیته ها مقرر شده است که همراه با تحولات همه جانبه برنامه ها



و رویکرد های تربیتی این دانشگاه ، برنامه کارورزی از توان و قوت حد اکثری برای تربیت معلمان فکور و باز اندیش بهره مند باشد. این تلاش بایسته در ایجاد تحولی نوین در فرایند کارورزی و در تربیت معلمان اندیشور و توانا در دانشگاه فرهنگیان قابل توجه و ضروری به نظر می رسد .

در سال های اخیر با تشکیل دانشگاه فرهنگیان و تدوین و تصویب منابع و اسناد معتبری چون سند تحول بنیادی در آموزش و پرورش و نیز کتاب مبانی نظری تحولات بنیادی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که به تبیین و توضیح اصول و مبانی و مفاهیم اساسی آن پرداخته است و پیروی از آن را توصیه نموده است باید شاهد تحولات برتر و اندیشمندانه تر ی در نظام آموزش و پرورش و به تبع آن تربیت معلم و برنامه های درسی آن از جمله برنامه کارورزی به عنوان یکی از مهم ترین درس های دوره تربیت معلم باشیم.

در نظر داشتن ایده و ارمان هایی ممتاز در تعلیم و تربیت و به کار گماری معلمان توانمند و دارای صلاحیت های حرفه ای علمی و هنری از یکسو و توجه به اصول و مفاهیم تدوین شده در سند تحول و مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش از سوی دیگر متناسب با اهداف و آرمان های تربیتی جمهوری اسلامی ایران ، لزوم برنامه ریزی و استقرار یک نظام کارورزی فکورانه و پر محتوا ، تصمیمی والا تر و عزمی راسخ تر در ایجاد تعامل میان دو نهاد دانشگاه و مدرسه را طلب می کند. درسی با عنوان «کارورزی فکورانه ». نظام کارورزی فکورانه باید در فرایند تربیت معلم هویت واقعی خود را آشکار سازد و توجه جدی به اجرای آن در حفظ کمیّت و کیفیت آن در همگامی آموخته های نظری و لزوم برقراری پیوند مناسب و متوازن میان آن دو در محیط های تربیتی و آموزشی تاثیر خود را در توانمند سازی و تامین صلاحیت های حرفه معلمی اثبات نماید. اهتمام در این مقوله امری مهم در همسویی با تحولات مورد نظر در اسناد بالا دستی نیز تلقی خواهد شد.

یکی از گام های قابل توجهی که در جریان این تحول تاثیر چشم گیر برداشته شد، افزایش تعداد واحد های این درس تا ۸ واحد درسی در دوره کارشناسی است . به این منظور برنامه کارورزی به میزان چهار نیمسال تحصیلی پایانی و در هر نیمسال ۲ واحد کارگاهی برای فعالیت های کارورزی اختصاص پیدا کرده است . با این وصف امید

آن است که برنامه ریزی صحیح آن پاسخگوی ایجاد فرصت های مناسب آموزشی و یادگیری مورد نیاز برای تلاش در این درس فراهم آید. از آنجا که برای هر واحد درس کارگاهی ۴ ساعت کار آموزشی در نظر گرفته شده است ، بنا بر مفاد این برنامه هر دانشجو در ۴ نیمسال پیوسته یا دوسال تحصیلی ، ۸ ساعت در هفته درس کارورزی در نظر گرفته شده است . عنوان هر یک از مراحل کارورزی به شرح زیر است :

۱. مطالعه موقعیت و مساله شناسی .

۲. فعالیت های یادگیری.

۳. درس پژوهی.

۴. اقدام پژوهی.

کتاب راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور^۱.

این کتاب به کوشش جمعی از نویسندگان در سال ۱۳۹۴ بر اساس برنامه جدید این دانشگاه برای راهنمایی و استفاده دانشجویان و استادان مسول اجرای این برنامه آماده و چاپ شده است .

این برنامه برای اولین دوره دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۳ به اجرا گذاشته شد . برنامه جدید به دلایل مختلف با مشکلات فراوانی روبرو شد . یکی از مشکلات این برنامه عدم آمادگی مدرسان و استادانی بود که در یک فرصت کوتاه در دوره توجیهی کارورزی جدید شرکت کرده بودند. در عین حال دانشگاه فرهنگیان برای بهبود امور اجرایی و علمی آن تلاش های جدی و فراوانی را آغاز کرد و به دنبال آن دوره های توجیهی و دانش افزایی مزبور دو سه بار تکرار شد و تا حدودی تب مزبور فروکش کرد . اکنون کارورزی دانشگاه فرهنگیان با مشخصاتی که بدان ها اشاره شد و با در دست داشتن کتابی به نام «راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور» ادامه دارد .

۱. نویسندگان کتاب عبارتند از : محمود مهرمحمدی، نعمت اله موسی پور، آمنه احمدی، بهمن مشفق آرائی، فرشته آل حسینی، غلامحسین حسین زاده یوسفی، فاطمه زهرا احمدی، خدیجه صفر نوا، نگار الهامیان، مژگان سلیمانی آقچای .



نقد و نظر (نتیجه گیری)

مطالعه تحولات صد ساله تربیت معلم نشان می دهد که برنامه کارورزی همگام با مطالعه درس های نظری تعلیم و تربیت برای داوطلبان این حرفه از دوره های آغازین تربیت معلم در مدرسه دارالفنون به اجرا در آمده است . اما متناسب با چگونگی اجرای آن ها با مشکلاتی روبرو ، و شدت و ضعف هایی وجود داشته است .

پایه های اساسی درس های تعلیم و تربیت مانند روان شناسی تربیتی و یادگیری ، اصول و روشهای آموزش و تدریس ، فناوری های نوین آموزشی و ... بر اجرای جدی درس کارورزی و انجام تمرین های عملی همراه تاملات لازم به امر ارزیابی و نظارت سازمان یافته در کلاس و مدرسه استوار است . بررسی ها در طول دوره گذر تربیت معلم در ایران حاکی از آن است که این امر مهم اگر چه همواره مورد نظر برنامه ریزان بوده است لکن اجرای دقیق و کار ساز آن در بازه های زمانی به دلایل مختلف با مشکلات فراوانی مواجه بوده و کارورزی را از نظر کمی و کیفی با فراز و فرودها و مخاطراتی در عمل مواجه ساخته است .

رمز موفقیت در حرفه های مختلف در گرو چگونگی بهره گیری از خرد و فناوری های برتر آن نهفته است . برنامه درس کارورزی به عنوان درس مکمل و عملی کلیه درس های نظری همواره در برنامه های ادوار مختلف ، اهمیت و جایگاه ویژه خود را در افزایش سطح کارایی و توانمندی های برتر علمی - عملی توأم معلمان به اثبات رسانیده و ارزش خود را در تربیت معلم همچنان حفظ کرده است . گرچه اجرای برنامه کارورزی در نهادهای تربیتی مختلف مانند دانشگاه ها و مراکز و دانشسرای متفاوت از ساختار تقریبی نزدیکی برخوردار بوده است لیکن شیوه های اجرای آن در نهادهای مربوط متفاوت بوده است . هم اکنون میزان واحد و ساعت و برنامه های تخصیص یافته به این درس در نهادهای ، دانشکده های تربیت معلم هم سان نیست و درباره این مهم و برنامه های تخصیص یافته تفاوت دیده می شود . از آن جا که این ضعف و پس روی برنامه کارورزی می تواند نقش بالایی در پایین آمدن توانایی ها و کاهش کیفیت آموزش ایفا کند لذا بی توجهی به این مساله می تواند زنگ خطری در راه پیشرفت کیفی تربیت معلم به حساب آید ، پیشنهاد می شود مسولان امر تلاش های جدیدی را در این راه به عمل آورند و برای این مشکلات چاره اندیشی کنند .

« گفتنی است یکی از جنبه های برجسته و ممیز برنامه های تربیت معلم در ممالک پیشرفته جهان تاکید بر دوره های کارآموزی یا تدریس عملی است و علاوه بر دوره کوتاه مدت یک یا دو ماهه آموزش عملی که در مرحله تحصیل دانشگاهی معمول است ، برنامه یک یا دو ساله ای نیز در آماده سازی معلمان برای ورود به حرفه معلمی در نظر گرفته شده است . اما در کشور ما متأسفانه تدریس عملی (کارورزی) به صورت تمرین آموزگاری یا تمرین دبیری در برنامه های تربیت معلم بسیار کوتاه است و از نظر کارآیی و اثر بخشی، نتیجه مطلوبی به بار نمی آورد. شایسته است با بهره گیری از تجارب سایر کشورهای موفق جهان به اصلاح این بخش از برنامه های تربیت معلم توجه ویژه ای مبذول شود که نقش موثر و تعیین کننده ای در کیفیت و توانمندی های معلمان آینده دارد.» (آقازاده/ ص ۱۴)

تربیت معلمان توانمند و تاثیر گذار و دارای شایستگی های این حرفه دشوار با در نظر داشتن رویکردهای جدید روان شناختی یادگیری ، بهره گیری از فناوری های نوین آموزش و یادگیری و شرایط و برنامه هایی که بتواند پاسخگوی تربیت نسل امروز باشد مستلزم بازاندیشی و باز طراحی نظام تربیتی مورد نظر است . زیرا برنامه های سنتی جوابگوی انتظارات و اهداف بلند تربیت در نظام جدید آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیست و باید با رعایت اصول و موازین مطروحه در سند تحول آموزش و پرورش همگام و همسو شود . در جریان این باز اندیشی و باز طراحی درس کارورزی که در ایجاد توانمندیهای و صلاحیت ای مورد نظر نقش بر جسته و شاخصی را به عهده دارد بیش از پیش باید در هم پیوند سازی مبانی نظری با توانمندی های عملی بکوشد تا بتواند سهم خود را در تعامل مثبت و موثر دا نشگاه و مدرسه ایفا نماید.

برنامه کارورزی اگرچه تابع رویکردهای و نظریه های جدید و مختلف بوده است اما میزان اثر پذیری و تحولات کیفی آن همواره تحت نفوذ موانع و محدودیت های مختلف قرار گرفته و به نظر کمتر توانسته خود را از نفوذ عوامل تاثیر گذار بری سازد و به یک برنامه پویای موثر و مورد انتظار نزدیک شود. در مواردی نیز علی رغم نیاز به افزایش ظرفیت های برنامه متأسفانه شاهد تقلیل تخصیص یافته و ضعف توجه به نوسازی عوامل اساسی نظام برنامه درسی آن نیزهستیم .

برای روشن شدن این موضوع می توان به بازخوانی مراحل اجرای اولین برنامه



مکتوب کارورزی دانشسراهای مقدماتی سال ۱۳۱۸ اشاره کرد. هر چند برنامه مزبور به شیوه استاد شاگردی سنتی اجرا می شد، لیکن زمانی به اندازه یکسال تحصیلی و ۱۲ ساعت در هفته را به امر کارورزی اختصاص داده بودند.، اما علی رغم حجم زیاد کار و فعالیت دامنه دار و ضروری در اجرای این برنامه، روندهای کارورزی در بسیاری از نهادهای مجری و مسول آن اعم از دانشگاه ها و دانشکده های ذیربط به تدریج مورد بی مهری واقع شده و شواهدی از کاهش کمیت و کیفیت این درس دیده می شود. تا آن جا که هر چه مقدور بوده از میزان واحد و ساعات درس کارورزی کاسته شده است. به طوری که این مساله به حرکت مستمر کاهشی در کارورزی تربیت معلم نهادهای مجری تبدیل شده است و تجدید نظرهای کلی در افزایش ساعات این درس را در بعضی نهادهای ذیربط برنامه ریزی سخت و دشوار کرده است. اکنون یک نا هماهنگی در برنامه و روش های اجرایی این درس در میان نهادهای مختلف مجری آن دیده می شود. در تعداد زیادی از دانشگاه های مجری کارورزی برنامه های تربیت معلم آن ها فقط ۲ تا ۴ واحد درسی برای آن منظور شده است. این مساله نسبت به سایر برنامه های درسی دانشگاه و پیچیدگی های اجرایی این امر مهم و اساسی نا چیز به نظر می آید. دانشگاه فرهنگیان از بدو تاسیس (از سال ۱۳۹۱) رسیدگی به برنامه کارورزی را وجهه همت خود قرار داده و در یک اقدام مناسب تعداد واحد های این درس را به ۸ واحد افزایش داد و در جهت نوسازی برنامه آن اقداماتی اولیه به عمل آورد. با این تغییرات گرچه کارورزی جان تازه ای به خود گرفت لیکن بخش های مهمی از این برنامه نیازمند ارزشیابی و تجدید نظر های مستمر می باشد. امید آن که با توجهات بیشتر در افزایش کیفیت اجرایی آن نیز مراقبت های لازم به عمل آید. هم چنین انتظار می رود در سایر دانشگاه ها و مراکز مجری و دست اندر کار تربیت معلم نیز تدابیر جدی و جدیدی را نسبت به ترمیم و اصلاح کمی و کیفی برنامه کارورزی شاهد باشیم.

در این گشت و گذار ضمن عرض پوزش از کاستی ها، امید است که استادان و خوانندگان محترم با بررسی و نقد عالمانه خود، نویسندگان این مقاله را یاری و راهنمایی فرمایند.

منابع و ماخذ :

- آرتور رایت کومبز، آموزش تخصصی معلمان، ترجمه عبدالرحیم جواهر فروش زاده (۱۳۷۰)، انتشارات رشد. تهران.
- آقازاده احمد، نگاهی تحلیلی برسیر بحولات تربیت معلم در ایران، دانشگاه علامه طباطبائی ۱۳۷۴.
- آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان. شماره ۵ زمستان ۱۳۹۳
- احتشامی، توران- آریایی، علی، و... (۱۳۴۲). تمرین آموزگاری. تهران
- امام جمعه، محمد رضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- براون، جرج (۱۹۷۵)، تدریس خرد، ترجمه علی رووف (۱۳۷۲)، انتشارات مدرسه .
- ترابی مهدی، روزنامه اعتماد ملی، کارورزی در خدمت آمادگی شغلی معلمان
- جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴)، راهنمای عملی برنامه کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور، دانشگاه فرهنگیان، تهران
- جوادیان، مجتبی (۱۳۵۵)، استفاده از تدریس پاره ای در تدریس عملی دانشجو معلمان.. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد .
- حجتی کرمانی، محمد باقر (۱۳۵۹)، آداب تعلیم و تعلم در اسلام، انتشارات بعثت. تهران، دانشگاه فرهنگیان، برنامه مصوب کارورزی ۱
- دانشنامه ویکی پدیا.
- دفاتر امتحانات و اسناد تربیت معلم بایگانی در مرکز عالی تربیت معلم شهید شرافت تهران، دانشگاه فرهنگیان.
- رووف، علی (۱۳۷۱)، تربیت معلم و کارورزی، انتشارات فاطمی. تهران.
- رووف، علی (۱۳۸۹)، کارورزی در کارگاه تربیت معلم، انتشارات آبیژ، تهران.
- رضایی، اکبر و حیدری، مرضیه (۱۳۸۶)، راهنمای معلم و تمرین دبیری، انتشارات ندای دوست، تهران
- سازمان مرکزی تعاون کشور (۱۳۴۸) آموزش عملی تدریس برای معلمان. تهران
- سعید نیا، سید جلال (۱۳۶۴)، جامعه شناسی مبانی تربیتی و ایین اخلاق اسلامی، انتشارات نور و برکت، تهران.
- گلستان سعدی.
- صافی، احمد (1378)، سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش ایران معاصر، گذشته، حال و آینده.
- صافی، احمد (۱۳۸۴)، تمرین معلمی و کارورزی مشاوره و مدیریت، انتشارات رشد.
- صحیحی، حبیب الله (۱۳۱۸)، پرورش فنی در دانشسراها (تمرین آموزگاری)، مجله آموزش و پرورش (۱۳۱۸) صص ۳۰- ۳۳ سال نهم .
- صدیق، عیسی (۱۳۵۶) روش های نوین در آموزش و پرورش، انتشارات شرکت سهامی طبع کتاب.



صراف اسماعیلی حمید و همکاران (۱۳۶۴)، نگرشی بر تربیت معلم در ایران، دهتر هماهنگی برنامه ها، وزارت آموزش و پرورش .

طرح کارورزی فارغ التحصیلان دانشکاهی، موسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی .

گروه برنامه ریزی تعلیم و تربیت (۱۳۶۲۰) - طرح آموزش عملی تدریس - دفتر تحقیقات و تالیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش .

گیج.ان.ال، مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه دکتر محمود مهر محمدی (۱۳۷۳) . انتشارات مدرسه .

معینی، باقری و همکاران (۱۳۹۳)، تعلیم و تربیت، دانشنامه جهان اسلام .

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و تربیت معلم، انتشارات مدرسه .

مشفق ارانی، بهمن (چاپ اول ۷۸ و چاپ هشتم ۱۳۹۱) - راهنمای تمرین معلمی، انتشارات مدرسه . تهران

مشفق آرانی بهمن (۱۳۹۴) . سیر تحول کارورزی در تربیت معلم ایران، راهنمای عملی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور، دانشگاه فرهنگیان .

میرلوحی، سید حسین (۱۳۹۶)، الگوهای عملی برای طراحی و اجرای تدریس، تهران، شرکت نشر افکار حدید .

نیساری، سلیم (۱۳۴۴)، اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس، تهران.

هانتز، الیزابت و آمیدن، ادموند، تدریس عملی و مشکلات آن، ترجمه حبشی، منوچهر (۱۳۵۵) . تهران.

34- <http://www.dana.ir/News/287496.html>

35 - <https://fa.wikipedia.org>

36 - www.bstdhr.medu.ir

37- <https://www.mehrnews.com/news/tarbiati88.blogfa.com/post/131> 38-

تربیت معلم در ایران از مشروطه تا پهلوی دوم بررسی موردی علل، چگونگی و فرایند تغییر مصوبات مجلس شورای ملی: (۱۲۸۵-۱۳۲۰ ه.ش)

احمد ابوحمزه^۱

چکیده

تاسیس نهاد تربیت معلم در حوزه آموزش یکی از مهمترین اقداماتی بود که در چهارچوب سیاست‌های دولت‌های مشروطه و پهلوی اول در ایران به اجرا گذاشته شد. مجلس شورای ملی در تدوین قوانین آموزشی، و همچنین مصوبات مربوط به تربیت معلم نقشی تأثیرگذار ایفا نمود. موضوع پژوهش حاضر، توصیف و تبیین رابطه میان برنامه تربیت معلم و قوانین مصوب آن در مجلس شورای ملی در دو دوره تاریخی ایران، یعنی مشروطه و پهلوی اول است. متفکران و نواندیشان در این دوران زمینه‌های لازم را برای تاسیس نهادی بنام تربیت معلم فراهم ساختند. پرسش مقاله حاضر این است که تاسیس تربیت معلم در ایران بر اساس مشروح مذاکرات و قوانین مصوب مجلس شورای ملی، در دوره مشروطه و پهلوی اول چه روندی را طی کرده است؟ همچنین این سوال بررسی می‌شود که: علل، زمینه‌ها و پیامدهای تصویب قوانین مربوط به تربیت معلم از دوره مشروطه به چه سمتی پیش رفته و در دوره پهلوی اول چگونه بود؟ یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که با گذشت زمان مصوبات مجلس شورای ملی، هر دوره تقریباً نسبت به دوره قبل کامل تر شده و تا حدودی دامنه تأثیر نواندیشان و روشنفکران در حمایت از تربیت معلم بیشتر گردیده است. این موضوع باعث گردیده که تربیت معلم در نهاد تازه تاسیسی مانند دانشگاه تهران تحلیل رود و به شکل کلان آن به صورت نهادی دانشگاهی همسان گردد. روش پژوهش در نوشتار حاضر، روش اسنادی و کتابخانه‌ای است و تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس داده‌های تاریخی و با اتکاء به اسناد و مدارک حقوقی یعنی قوانین مصوب مجلس شورای ملی صورت پذیرفته است.

کلیدواژه: تربیت معلم، مجلس، قوانین، مشروطه، پهلوی اول.

مقدمه

بر اساس اسناد و شواهد تاریخی در گذشته آموزش و پرورش ایران، نظام سامان یافته ای جهت تربیت معلم، استخدام یا برقراری حقوق و مقرری برای معلمان به صورت رسمی وجود نداشته است. بررسی سیر نظام آموزشی ایران در دوره معاصر بیان گر این مسئله است که دو دوره مهم تاریخی در شکل گیری نهادهای آموزشی، تاثیر گذار بوده است. دوره اول از اواسط حکومت قاجاریه و سپس در نهضت مشروطه خواهی پیگیری شد و بنیان گذاری نظام آموزشی امروز ایران با ایجاد نهاد مدرسه مدرن آغاز گردید. نقطه عطف این دوره تاسیس «تربیت معلم در ایران» محسوب می شود. دوره دوم با روی کار آمدن رضاشاه آغاز می گردد و با زمینه های از تحولات عمیق اجتماعی، سیاسی، اقتصادی ادامه پیدا می نماید. این تغییرات مهم و گسترده بر روند نوسازی آموزشی تاثیر گذار بوده و باعث اقدام برای همگانی کردن و حاکمیت عمومی دولت بر آموزش گردید. به نظر بیشتر پژوهشگران در این دوره، نگرش اصلاحات از بالا در میان دولتمردان، به یک نظام آموزشی متمرکز منجر شد. در این میان مجلس به عنوان یک نهاد تعیین کننده در جریان نوسازی کشور از این تحولات برکنار نماند و به صورت یک نهاد دگرگون ساز و تجددخواه بر این فرایند تأثیر گذاشت. از دوره مشروطه تا پایان دوره پهلوی اول مجلس به عنوان نهادی برخاسته از دوره مشروطه خواهی و مشروعیت دهنده به اقدامات و اعمال دولت در جهت گسترش مدارس و تربیت معلم مورد توجه بیشتری قرار گرفت و از جانب دیگر وجود قدرت لازم امکان تحقق مصوبات آن را بیش از پیش فراهم ساخت.

این پژوهش سعی دارد تا نقش مجالس شورای ملی را در انجام تربیت و استخدام معلم، به ویژه در نوسازی نظام آموزشی آشکار نماید و تحلیلی تاریخی از آن ارائه دهد، زیرا بر این باور است که بخش مهمی از تحولات اساسی پیرامون نوسازی در نظام آموزشی و سیاست گذاری های آن، در درون مجلس که پایگاه طبقات و گروه های خواستار اصلاحات بوده صورت پذیرفته و طی این مدت تثبیت گردیده است. ضرورت ایجاد و شکل گیری تربیت معلم در ایران تأثیرات مهمی بر تربیت نسل آینده ایفا کرد. این تأثیرات از مصوبات و قوانین مجلس شورای ملی شروع گردید و مبنای تحول و دگرگونی های نظام آموزشی شده است. بررسی این موضوع برای فهم لایه های پنهان تاریخ معاصر ایران نیز بسیار حائز اهمیت است. ابعاد و زوایای ناشناخته زیادی در این

زمینه باقی مانده است که ضرورت تحقیق را بیشتر می نماید و تحقیق در این موضوع می تواند پیامدهای مداخله مجلسیان را در امر تربیت معلم روشن و تبیین کند.

۱. ادبیات پژوهش

تاکنون هیچ تحقیق جامع و مستقلى در زمینه توصیف و تبیین مصوبات و قوانین مجلس شورای ملی در حوزه تربیت معلم در دوره مشروطه و پهلوی اول به نگارش درنیامده است. در برخی کتابها و مقالاتی که درباره تاریخ و تحولات این دوران نوشته شده اند، تنها اشارات کوتاه و گذرایى به این موضوع صورت گرفته است. بیشتر مطالعات و پژوهش های انجام شده توسط پژوهشگران داخلی و خارجی تاکنون معطوف به برخی از عملکردهای دولت، وزیران و مجلس در روند تاسیس و چگونگی شکل گیری تربیت معلم بوده و از نقش مجلس به عنوان مشروعیت دهنده اقدامات و عملکرد این نهاد آموزشی بازمانده اند. لذا در این پژوهش متناسب با موضوع مورد نظر، تصمیمات قانونی مجلس شورای ملی در امر تربیت معلم از دوره مشروطه تا پایان دوره پهلوی اول را در رابطه با برنامه های استخدام و ارتقاء معلمان بررسی خواهیم کرد. برخی از منابع مهم در مورد مصوبات مجلس با موضوع آموزش که در این جا به آنها اشاره خواهیم کرد عبارتند از: کتاب نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن نوشته دیوید مناشری (۱۳۹۷)، نویسنده تحولات آموزشی جدید ایران را از سال (۱۱۹۰ ه. ش)، یعنی تاریخ اولین اعزام دانشجویان به اروپا تا پایان دوران پهلوی و در ادامه دهه اول جمهوری اسلامی ایران را بررسی می کند. نویسنده در این کتاب کوشیده است بسط و نقش ویژه نظام آموزشی را در تغییر تدریجی نظام ایران قدیم و ظهور ایران مدرن را به واسطه تربیت نخبگان جدید تبیین کند.

کتاب سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران نوشته مقصود فراستخواه (۱۳۸۸)، نویسنده بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر دانشگاه را در ایران از گذشته های باستانی تا دهه دوم انقلاب اسلامی به صورت کامل بررسی می نماید. روند دانشگاه ایرانی در قبل از انقلاب و بعد از آن، چالش های نظام آموزش عالی از بعد تاریخی و سیاسی، و همچنین ساختار و نهاد دانشگاه در این کتاب بررسی و مطالعه می گردد.

کتاب دولت و فرهنگ در ایران (۱۳۵۷-۱۳۰۴) نوشته محمدعلی اکبری (۱۳۸۲)،



نویسندگان در این کتاب اوضاع فرهنگی ایران در عصر پهلوی اول و دوم را پس از نگاهی گذرا به دوره قاجار مورد کاوش قرار داده است. ویژگی عمده این کتاب نگاه به تاسیس نهادهای جدید با توصیف قوانین و مقررات فرهنگی توسط مؤلف است که با تکیه بر داده‌های آماری به تحلیل مسایل فرهنگی برهه تاریخی مورد نظر می‌پردازد.

کتاب مدارس جدید در دوره قاجاریه نوشته اقبال قاسمی پویا (۱۳۷۷)، مؤلف این کتاب، علاوه بر جمع‌آوری و ارائه اطلاعات جامعی از مدارس و مراکز دوره قاجار سه فصل اثر خود را به مباحثی تحلیلی در مورد سابقه و پیش زمینه پیدایش و ورود معارف جدید در ایران اختصاص داده است.

کتاب تاریخ مؤسسات تمدنی در ایران (۱۳۷۶) نوشته حسین محبوبی اردکانی، نویسنده در این کتاب کوشیده است تاریخچه ورود تأسیسات و نهادهای جدید در ایران را که در سایه پیشرفت‌ها و تحولات مدرن غرب به وجود آمده توضیح دهد.

همچنین دو تحقیق « بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش » توسط کیومرث فلاحتی (۱۳۸۸) و « بررسی سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم در ایران از آغاز تاکنون. ۱۲۹۰ تا ۱۳۹۰ ه. ش » توسط احمد صافی (۱۳۹۰) برای پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت انجام گردیده است. هر دو این تحقیقات به صورت خیلی مختصر به موضوع مجلس و تربیت معلم پرداخته‌اند.

به طور کلی، این آثار بیشتر به ویژگی‌ها و عملکرد دولت‌ها در دوره مشروطه و پهلوی اول می‌پردازند،^۱ و از برنامه‌های تربیت معلم و آموزش معلمان و رابطه آن با مصوبات مجلس شورای ملی کمتر سخنی گفته‌اند. به رغم اهمیت موضوع، نقش

۱. برای اطلاعات بیشتر و جدید تر در این زمینه نگاه کنید به: رینگر، مونیکا. ام. آموزش، دین و گفت‌وگو در اصلاح فرهنگی در دوره قاجاریه. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. تهران: انتشارات ققنوس، ۱۳۸۱؛ سجادی، جمال. تاریخ تحول و جریانهای فکری آموزش و پرورش ایران در روزگار قاجار (همراه با بررسی اندیشه‌های مهدی قلی هدایت (مخبر السلطنه)). تهران: انتشارات رسانش نوین. ۱۳۹۱؛ نجاتی حسینی، سید محمود. تبارشناسی کلاس درس در ایران، تجربه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۱۳۹۶. محمدی، حسین؛ تاریخ دانشگاه خوارزمی. تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی. ۱۳۹۲؛ رساله دکتری سیر تحول فلسفه تربیت معلم در ایران معاصر، نوشته ابوسعید داورپناه، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. ۱۳۹۴؛ همچنین رساله دکتری نگارنده مقاله با موضوع: بررسی تحلیلی قوانین آموزش و پرورش ایران بر اساس اسناد در یکصد ساله اخیر (۱۲۸۵-۱۳۸۵ ش) با نگاهی به نوسازی آموزشی در ایران. در حال نگارش و دفاع در سال ۱۳۹۸.

مجلس شورای ملی در پویش‌های سیاسی و اجتماعی ایران نادیده گرفته شده است. در این مقاله تلاش خواهیم کرد به نقش و رابطه مصوبات و قوانین مجلس شورای ملی بر تغییرات نهاد تربیت معلم در ایران بپردازیم^۱

۲. سیر تاریخی تاسیس نهاد تربیت معلم مدرن در ایران

برخورد و ارتباط با غرب، به ویژه تماس فکری و ایدئولوژیکی از طریق نهادهای نوین آموزشی، زمینه رواج مفاهیم، اندیشه‌های جدید و گرایش‌های نو را فراهم ساخت. تا قبل از نهضت مشروطیت و علیرغم رواج فعالیت‌های آزادیخواهانه و تجدد طلبی در میان مردم تا پایان قرن سیزدهم قمری، هیچ گونه کوششی برای استقرار یک نظام فراگیر تربیت معلم نه از جانب دولتمردان و نه از سوی آزادی خواهان و فرهنگ دوستان به عمل نیامد؛ به طوری که طی این مدت مدیران و معلمان مراکز آموزشی برای تصدی شغل خویش دوره تحصیلی خاصی را نمی‌گذرانند و هر کدام با ذوق و سلیقه شخصی برنامه‌های تحصیلی را برای مدارس و محل تدریس تنظیم و تدوین می‌کردند. معلمان مدارس جدیدالتأسیس نیز از میان طلاب مدارس قدیم یا از بین متقاضیانی که در رشته‌هایی از علوم و فنون در خارج از کشور تحصیل کرده بودند بدون گذراندن دوره مربی‌گری، انتخاب می‌شدند. جالب اینکه معلمان مدرسه دارالفنون در سال‌های آغازین نیز عمدتاً اروپایی بودند و از اتریش، فرانسه، آلمان و ایتالیا اعزام می‌شدند و فقط چند تن از آنان که به تدریس دروسی چون ادبیات فارسی، عربی، تاریخ

۱. کتاب‌ها و مقالات ذیل نیز می‌تواند برای شناخت نهاد تربیت معلم در ایران کمک نماید: تربیت معلم در ایران، هند و پاکستان / احمد صافی. - تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۷۲. گزارش‌هایی پژوهش مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران / مجری دانشگاه تربیت معلم؛ پژوهشگران اعظم ملائی نژاد، علی ذکاوتی؛ ناظر علی رووف. - تهران: پژوهشکده برنامه ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی، ۱۳۸۴. جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم / علی رووف. - تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹. تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت در چند کشور جهان / تهیه کنندگان فاطمه فقیهی قزوینی، ترانه امیر ابراهیمی و کاظم ستاری بحری. - تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر پژوهش و نظامهای آموزشی جهانی، ۱۳۶۴. مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و ژاپن. - مجله روان شناسی و علوم تربیتی. ۷۳، دی؛ شماره ۱ - زمستان ۱۳۷۳: ۱۸۷-۲۰۶. بررسی تطبیقی برنامه های تربیت معلم ایران و سایر کشورهای جهان. - نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. ۷۴، مهر؛ شماره ۳-۴. پاییز - زمستان ۱۳۷۴: ۱۵-۱۷۳. صافی، احمد؛ سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. - مجله: تعلیم و تربیت « دوره جدید، زمستان ۱۳۸۷ - شماره ۹۶ (علمی-پژوهشی ۲۸) (۱۷۳ تا ۲۰۰). آقازاده، احمد؛ نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. - مجله: روانشناسی تربیتی « پاییز ۱۳۸۴ - شماره ۱ (۱۲۳ تا ۱۴۴). مهرمحمدی، محمود؛ نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. - مجله: تعلیم و تربیت « پاییز ۱۳۷۱ - شماره ۳۱ (۳۷ تا ۵۶).

و جغرافیا اشتغال داشتند، ایرانی بودند (آقازاده، ۱۳۹۳، ص ۱۴۲).

اندیشه اصلاح و نوسازی جامعه با شروع نهضت مشروطه‌خواهی در میان دولتمردان و روشنفکران آن دوره شکل جدی‌تری به خود گرفت و یکی از اولویت‌های اساسی طبقه روشنفکر جهت تغییر و تحول در جامعه محسوب می‌شد. نهضت تحول‌خواهی و به دنبال آن مشروطه در ایران، تأثیر به‌سزایی در نگرش نخبگان و روشنفکران در توسعه مدارس داشت. از همین رو، توجه به نوسازی و نظام تعلیم و تربیت در فهرست مطالبات و اهداف مشروطه‌خواهان قرار گرفت. تأسیس مجلس شورای ملی در مهر ۱۲۸۵ ه.ش زمینه‌ای برای پیدایش گروه جدیدی از نخبگان سیاسی شد که با توجه به درکی هر چند سطحی از مبانی ترقی و ماهیت تمدن غرب داشتند در تلاش بودند برنامه‌های خود را جهت نوسازی جامعه، به ویژه در زمینه تحول در نظام آموزشی به پیش ببرند (ازغندی، ۱۳۷۶: ۱۰۱-۱۰۲). همچنین تأسیس مجلس و تصویب قوانین آموزشی منجر به تسریع روند نهادسازی در کشور گردید. این دیدگاه‌های جدید را در نگرش و برنامه‌های اصلاحی جناح بندی‌های سیاسی و قوانین مصوب مجلس شورای ملی اول و دوم شاهد هستیم. اما آن چه مسلم است با انقلاب مشروطه و تأسیس مجلس شورای ملی تحولی عظیم در نظام آموزشی کشور پدید آمد. اولین تلاش روشنفکران و آزادیخواهان جهت اصلاح نظام آموزشی در راستای برنامه نوسازی جامعه با تصویب دو اصل هیجدهم و نوزدهم متمم قانون اساسی صورت گرفت. با تصویب این مواد قانونی جریان توجه به آموزش، حالت رسمی‌تری به خود گرفت. در اصل هیجدهم متمم قانون اساسی اعلام می‌دارد: «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع آزاد است مگر آنچه شرعاً ممنوع باشد». مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانونگذاری، متمم قانون اساسی مجلس شورای ملی، ص ۱۸).

همچنین طبق اصل نوزدهم متمم قانون اساسی، «تأسیس مدارس به مخارج دولتی و ملی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید در تحت ریاست عالی و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد» (همانجا). با تصویب این دو اصل، برای اولین بار آموزش همگانی به صورت اجباری و زیر نظر دولت درآمد.

۱-۲. نخستین شرح مذاکرات مجلس شورای ملی در مورد تربیت معلم

در مشروح مذاکرات دوره اول مجلس شورای ملی جلسه ۲۸۰ در روز شنبه (۶ جمادی الاولی ۱۳۲۶ هـ. ق برابر با ۱۶ خرداد ۱۲۸۷ هـ. ش) که دو ساعت و بیست دقیقه قبل از غروب مجلس منعقد شده آمده است: «دکتر ولی الله خان نماینده مجلس در جواب معاون وزارت معارف در بحث نداشتن دیپلم معلمی و کنترت معلم از خارج کشور می گوید:

«..... این دیپلمی که آنها (دانش آموزان ایرانی) دارند فقط از بابت تمام کردن دوره تحصیل آن مدرسه ای است که در آن تحصیل کرده اند، یعنی دیپلم آنها دیپلم شاگردی است ولی دیپلم اینها (معلمان خارجی دارالفنون) دیپلم معلمی است و ما در مدرسه این طور اشخاص را لازم داریم اگر ما از خودمان معلم داشته باشیم البته باید آنها را بیاوریم مصدر کار قراردهیم و اگر نداشته باشیم، چنانچه نداریم بدبختانه باید از خارج بیاوریم.....» و (وزارت معارف) در واقع «کارخانه معلم سازی» را دایر نماید.

در همان روز آقا حاج امام جمعه نماینده مجلس می گوید:

«..... و در صورتی که معلم ایرانی باشد خیلی بهتر است و شاگرد زودتر ترقی می نماید لهذا عرض می کنم برای این که يك مدتی عمر متعلمین تلف نشود اگر معلم ایرانی داشته باشیم لازم است که وزارت معارف آنها را بیاورد و به تدریس و تعلیم وادار نماید....» (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی)

مجلس شورای ملی در در تاریخ ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ هـ. ق (۱۲ شهریور ماه ۱۲۸۹ هـ. ش) نخستین قانون تشکیلات اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه را تصویب کرد. در این قانون در بند ۵ ماده چهارم که به وظایف اداره تعلیم عمومی می پردازد به «تدارک معلمین از برای فنون و علوم و تدریس در مدارس» تاکید گردیده است. این بند نخستین تاکید مقدمات تاسیس مراکز تربیت معلم در متون قانونی مجلس شورای ملی می باشد. (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانونگذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۴۹).

معاون وزارت معارف در آن تاریخ در مجلس شورای ملی می گوید:.... و عمده نظر وزارت معارف می دانید در این پیشنهادی که کرده است این بود که يك قسمت بیشتر این عده را برای معلمی بفرستند که می دانید مدارس ما امروزه معلمی ندارد به این



واسطه خواسته اند که از این راه يك عده معلمینی برای آتیه تهیه کرده باشند و اگر بخواهیم برای این کار معلمین از خارجه بیاوریم طوری است که درست نمی‌توانند در اینجا تدریس بکنند و انگهی قیمتش برای ما خیلی گران تمام می‌شود و همین طور معایب دیگر دارد در صورتی که اگر از جوان های خودمان بروند آنجا و تحصیلاتی را که لازم است بنمایند و بعد خود آنها در مدرسه دارالمعلمین که تأسیس می‌شود ممکن است معلمینی تکمیل کند و آنها در همه جای مملکت پراکنده شوند پس نظر عمده این است که يك قسمت بیشتر از این معلمین بروند در آنجا و فقط رویه معلمی را یاد بگیرند و.....» (مشروح مذاکرات جلسه ۲۰۰ دوره دوم مجلس شورای ملی).

۲-۲. نخستین دانشجو معلمان تربیت معلم ایران

پس از این گفتگوها و نیاز کشور به معلم پس از سه سال وقفه در جلسه ۲۲۳ مجلس شورای ملی (دوره دوم) کمیسیون معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه در روز سه شنبه ۱۲ ربیع الاولی ۱۳۲۹ ه. ق مطابق با ۲۱ اسفند ۱۲۸۹ ه. ش ماده لایحه اعزام شاگردان به خارجه را به مجلس تقدیم می‌کند. در ماده یک این لایحه آمده بود: «۳۰ نفر شاگرد ایرانی از طرف دولت علیّه برای تحصیلات ذیل به خارجه فرستاده می‌شود:

۱۵ نفر برای تحصیل اصول ضروریه معلمی؛ هشت نفر برای تحصیل نظام (۲ نفر پیاده نظام دو نفر سواره نظام)؛ ۲ نفر توپ‌چی؛ يك نفر مهندس؛ يك نفر صاحب منصب اداره؛ ۲ نفر برای مهندسی فلاحه که فن یکی از آنها مخصوص ابریشم و فن یکی فلاحه عمومی باشد يك نفر شیمیست. شاگردان مزبور از اشخاصی انتخاب می‌شود که بضاعت تحصیل در خارجه را ندارند انتخاب آن‌ها به موجب امتحان مخصوص خواهد بود و هیئت ممتحنین و ترتیبات آن در تحت نظارت شورای معارف صورت داده خواهد شد.» این لایحه به اکثریت ۵۹ رای از ۷۱ نفر تصویب شد. (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی) در این قانون ۱۵ نفر از این تعداد یعنی نصف افراد برای تحصیل اصول ضروریه معلمی اعزام گردیدند. به نظر می‌رسد این شاگردان نخستین دانشجو معلمان تربیت معلم مدرن در ایران بودند. این قانون در ۲۰ اردی بهشت ماه ۱۲۹۰ ه. ش (۱۷ جمادی الاول ۱۳۲۹ ه. ق) راجع به اعزام سی نفر شاگرد به اروپا برای تحصیل در چهار ماده و مسایل مالی و غیره تصویب شد. (مجموعه مصوبات دوره

اول و دوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۶۰۳).

تنها گروه ساماندهی شده بورسیه دولتی که به اروپا فرستاده شد همین گروه سی نفره در سال ۱۲۹۰ ه. ش بودند. نیم قرن از آخرین باری که دانشجویان به اروپا اعزام می شدند می گذشت. اطلاعات در دسترس بر اهمیتی که این مصوبه در آن زمان برای مجلس، حکومت و خود دانشجویان و خانواده‌هایشان داشت گواهی می دهد. بر خلاف ترجیح علوم نظامی در قرن نوزدهم میلادی، آموزش و علوم توسط بسیاری از نمایندگان گزینه بورسیه تحصیلی بود. برخی نمایندگان مجلس (همچون معزالملک و حاج سید ابراهیم) همچنان یادگیری نظامی را رجحان می دادند(با این استدلال که « حیات ملت وابسته به ارتش است»). ولی بیشتر نمایندگان در مذاکرات مجلس (که شامل اعضای کمیته های آموزش و دارایی هم می شد) از اولویت تعلیم و تربیت دفاع کردند. در آن ویرایش از قانون که در نهایت تصویب شد، پانزده دانشجو برای تحصیل در رشته معلمی (تربیت معلم) تعیین شدند. مشخصا تحصیل در خارج که پیش از این ابزاری برای پیشرفت نظامی محسوب می شد، اکنون به مثابه ابزاری برای اصلاح آموزش نگریسته می شد. ولی مناشری معتقد است با وجود اینکه روی هم رفته توزیع رشته ها به سمت تربیت معلم بود، اما اکثر دانشجویان تربیت معلم به جای علوم انسانی، علوم طبیعی را دنبال کردند(مناشری، ۱۳۹۷: ۱۳۱). بنابر این اگر چه قانون، رشته های دانشجویان را تعیین کرده بود همچنان همبستگی ای میان رشته های تحصیلی و شغل آتی دانشجویان وجود نداشت. هر چند تا حدی برخی نزدیکی ها دیده می شد. مثلا از میان آنان که در رشته معلمی تحصیل کرده بودند هیچ یک معلم مدرسه نشدند، اما بیشترشان سرانجام مدرس دانشگاه تهران شدند یا در وزارت معارف مشغول به کار شدند(همانجا: ۱۳۳)

۳-۲. تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات

به نظر می رسد برای نخستین بار در پروگرام (برنامه) کابینه محمد ولی خان سپهدار اعظم به مجلس شورای ملی دوره دوم (که در تاریخ چهارشنبه ۲۳ اسفندماه ۱۲۸۹ ه. ش) ۱۴ ربیع الاول ۱۳۲۹ ه. ق) تصویب شد، در ماده ده مفاد آن، «تاسیس مدرسه دارالمعلمین در تهران مطابق پیشنهادی که خواهد شد» آورده شده است. در آن کابینه علاء السلطنه



وزیر وزارتخانه فواید عامه و معارف بود (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۶۲۸). در مشروح مذاکرات مجلس در آن روز آمده است:

رئیس- مخالف دیگری نیست بروند به ماده نهم.

مواد نهم و دهم به ترتیب ذیل قرائت شد (و اظهار مخالفتی نشد). ماده دهم- اصلاح مدارس ابتدائی و متوسطه موجوده حتی المقدور اجرای پروگرام متحد در کلیه مدارس و تأسیس مدرسهدارالمعلمیندر تهران مطابق پیشنهادی که خواهد شد.^۱ (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی ۱۴ ربیع الاول ۱۳۲۹ ه.ق).

پس از آن در دوره سوم مجلس شورای ملی در پروگرام (برنامه) کابینه مستوفی الممالک (که باز علاء السلطنه وزیر وزارتخانه معارف است) در ماده ۱۷ «پیشنهاد لایحه قانونی تأسیس دارالمعلمین» مطرح می گردد. این برنامه در تاریخ پنجم اسفندماه ۱۳۹۳ ه. ش (ده ربیع الثانی ۱۳۳۳ ه.ق) تقدیم مجلس شد. متأسفانه تنها سه ماده اول این برنامه بررسی و تصویب شد و بعداً کابینه مستعفی شد. (مجموعه مصوبات دوره سوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۵۹).

اما درخواست و پیشنهاد برای تأسیس نهاد تربیت معلم در ایران توسط نواندیشان و متفکران ادامه داشت. دوباره در پروگرام (برنامه) کابینه مشیرالدوله به مجلس دوره سوم پیشنهاد تغییر و اصلاحاتی در وزارتخانه معارف صورت گرفت. این برنامه در تاریخ هفتم فروردین ماه ۱۲۹۴ ه. ش (۱۲ جمادی الاولی ۱۳۳۳ ه.ق) به تصویب مجلس رسید. در این برنامه حکیم الملک وزیر معارف معرفی گردید. در قسمت پیشنهادات برنامه های وزارت معارف، موضوع اصلاحات اساسی در مدارس ابتدائی موجود بند یک: «تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات» موافق نقشه ای که وزیر معارف به مجلس شورای ملی پیشنهاد خواهد نمود» درج شده است. (مجموعه

۱. اسامی نمایندگانی که برنامه را تأیید کرده اند به شرح ذیل می باشد: اسامی اشخاصی که تصویب کرده اند: دکتر حاج رضاخان- دکتر علی خان- حاجی شیخ علی خراسانی- رکن الممالک- حیدر میرزا- معاضدالملک- آقامیرزا ابراهیم خان- فهیم الملک- معاضد السلطنه- حاجی سید ابراهیم- حاجی میرزا رضاخان- معین الرعایا- آقاعبدالحسین بروجردی- حاجی عزالممالک- مرتضی قلیخان بختیاری- حاج آقا- انتظام الحکماء- حاجی سید نصرالله- حاجی امام جمعه- شیبانی- آقامیرزا ابراهیم قمی- دکتر اسماعیل خان- سردار اسعد- معززالملک- آقامیرزا رضای مستوفی- مشیر حضور- آدینه محمدخان- ادیبالتجار- حاجی مصدق الممالک- حاجی شیخالرئیس- آقای طباطبائی- آقامیرزا اسدالله خان- افتخار الواعظین- آقامحمد بروجردی- حاجی شیخ اسدالله هشتروندی- دهخدا- آقا میرزا مرتضی قلی خان- دکتر امیر خان- آقاشیخ علی شیرازی- متین السلطنه- حاجی محمد کریم خان- آقا سید حسن مدرس- لواءالدوله- آقا شیخ حسین یزدی- کاشف- معتمدالتجار. (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی ۱۴ ربیع الاول ۱۳۲۹ ه.ق).

مصوبات دوره سوم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۶۴).

در جلسه بیستم بررسی این برنامه نماینده مجلس «حاج شیخ اسدالله» ضمن مخالفت با تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات می گوید: «... و دولت باید نظارتش را کامل تر بکند بنده هر زمانی که دیدم دولت در مدارس نسوان آن نظارت عالی به دارد به موقع اجرا بگذارد و کاملاً مدارس ابتدایی را اداره کرد آن وقت اجازه میدهم که دولت قدری پا را بالاتر بگذارد دارالمعلمات تأسیس بکند و معارف را ترقی بدهد و آن وقت مدارس دیگری برای تحصیلات عالی تأسیس کند. بنده تصور می کنم این مدارس که موجود است فعلاً کافی است و تأسیس دارالمعلمات امروز برای دولت لازم نیست. وزیر داخله در پاسخ به نماینده مجلس می گوید:.... ولیکن باز عرض می کنم که بینیم تأسیس دارالمعلمات در کدام مرتبه اصلاحات واقع است به عقیده بنده که گمان می کنم جمعی از آقایان هم با بنده همراه باشند، تأسیس دارالمعلمات مقدمه هم ترقیات است زیرا وقتی در دوره زندگانی يك شخص عطف نظر بکنیم اول می رسیم به زمان طفولیت آیا در زمان طفولیت چه لازم دارد مادر لازم است که آن طفل را در عهد صباوت با اخلاق حسنه عادت دهد و او را در دایره صفات حسنه ترتیب بکند تا آن که آن طفل به آن حدی برسد که بتواند قابلیت درس خواندن و تحصیلات را پیدا کند آن زمان آن طفل هرچه یاد می گیرد می توان گفت بنیان اخلاق او است و این کار را مادر باید بکند پس برای آن که ما بتوانیم مادرهای خوب در این مملکت تربیت بکنیم تربیت بکنیم چه لازم است مدارس نسوان اما این که فرمودند مدارس نسوان را قبول دارم و به همین اندازه امروزه است کافی است و هنوز دولت در باب مدارس ابتدائی نسوان مثل سایر مدارس دولتی عطف توجهی نکرده است اول در این باب ترتیبی بدهد تا برسیم به دارالمعلمات بنده عرض می کنم برای این که دولت بتواند ترتیبی به مدارس نسوان بدهد و به اجرای اصلاحات در مدارس نسوان موفق شود آیا اول چه لازم است؟ بدیهی است اول معلمه لازم است برای این که در مدارس نسوان مستقیماً معلمات تدریس بکنند اگر معلمه نداشته باشیم از ابتداء که این اطفال یعنی دخترها شروع به تحصیلات می کنند تحصیلاتشان در يك مدار صحیحی پیش نخواهد رفت پس به این مناسبت اگر در همان ترتیب تدریجی که فرمودند درست دقت نمائید ترتیب پیدا کردن معلمه مقدمه تمام اصلاحات است پس به این جهت موافقت پیدا می شود بین عرایض بنده و فرمایشات ایشان در این که



باید ترتیب تدریجی را رعایت کرد.» (صورت مشروح مذاکرات مجلس روز دوشنبه ۱۲ شهر جمادی الاولی ۱۳۳۳ جلسه ۲۰ دوره سوم مجلس شورای ملی).

پس از صحبت های این افراد، بسیاری از نمایندگان مجلس این بند (تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات) را تایید می نمایند: «رئیس-بسیار خوب رأی می گیریم به تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات آقایانی که تصویب می کنند قیام فرمایند (عده کثیری قیام نمودند)» (همانجا)

۴-۲. نخستین سال تاسیس تربیت معلم رسمی در ایران

متأسفانه در اثر مشکلات داخلی و همچنین جنگ جهانی اول و استیلاء دول مخاصم بر قسمتی از مملکت، اوضاع ایران تا مقارن پایان جنگ در ۱۳۳۷ ه.ق آشفته بود و قهراً اقدامی نسبت به فرهنگ بعمل نیامد. (صدیق، ۱۳۳۸، ۳۵۱). به نظر می رسد طرح تشکیل دارالمعلمین و نظامنامه آن در اوایل سال ۱۲۹۷ ه.ش یعنی مقارن آخر جنگ جهانی اول تهیه شده است، اما مشکلات مالی و بی نظمی های اجتماعی مانع از تأسیس دارالمعلمین شد تا آنکه نوبت وزارت معارف به میرزا احمد خان بدر (نصیرالدوله) در کابینه دولت وثوق الدوله رسید. پس از برقراری امنیت نخستین اقدام دولت نسبت به وزارت معارف تأسیس دارالمعلمین مرکزی به ریاست آقای ابوالحسن فروغی و دارالمعلمات بود. صدیق می نویسد: «سال ۱۲۹۷ ه.ش بیشتر از این حیث مهم است که دولت برای اولین بار رسماً به تربیت آموزگار در داخله مملکت اقدام کرد (همانجا، ۳۵۲).»

نظامنامه اساسی دارالمعلمین مرکزی در ۳۲ ماده با بخش های (موضوع و پرگرام،

۱. صدری افشار آورده است: در سال ۱۲۹۸ ه.ش موسسه ایی به نام دارالمعلمین برای تربیت معلم تأسیس شد (صدری افشار، ۱۳۵۰، ۱۴۳) و البته اشتباهی نیز در بعضی از کتاب ها و مقالات درباره نحوه تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات توسط مصوبه مجلس شورای ملی صورت گرفته که در اینجا ذکر می گردد: بیشتر این کتاب ها لایحه تصویب دارالمعلمین را به مجلس نسبت می دهند، این موضوع بخاطر فترت بین مجلس دوره سوم و چهارم صحیح نمی باشد. مجلس چهارم پس از پنج سال و هفت ماه و هشت روز تعطیلی در تیر ماه ۱۳۰۰ ه.ش گشایش یافت (شجعی، ۱۴۵، ۱۳۴۴). لذا در سال ۱۲۹۷ ه.ش مجلس شورای ملی جلسه نداشته است و لایحه ای را تصویب نکرده است. متأسفانه این اشتباه تاریخی در کتاب ها و مقالات ذیل به صورت مرتب تکرار گردیده است: (آقازاده، احمد؛ نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران مجله: روانشناسی تربیتی «پاییز ۱۳۸۴ - شماره ۱» ص ۱۲۶. آقازاده، احمد؛ مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۳ چاپ نهم ص ۱۴۳؛ محمدی، حسین؛ تاریخ دانشگاه خوارزمی. تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی. ۱۳۹۲ ص ۳۵؛ صافی، احمد (۱۳۸۷) سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۶ (۲۸): ص ۱۸۰ و).

اداره دارالمعلمین، هیئت تعلیمی و شورای، روابط با وزارتخانه، شرایط اعضا و انتخاب پرسنل، شرایط قبول متعلمین، امتحان و تصدیق نامه، نظم داخلی و تنبیه متعلمین، بودجه و توضیح) تهیه گردید.

در بیستم اسفند ماه ۱۳۰۰ ه. ش مجلس شورای ملی دوره چهارم، « قانون شورای عالی معارف» را در ۱۵ ماده تصویب نمود. در این قانون در ماده ۱۲ بند پنج در شرح وظایف شورای آمده است: « تهیه دستور تحصیلات مدارس معلمین و معلمات و نظامنامه های راجعه به آنها» (مجموعه مصوبات دوره چهارم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۷۸). با توجه به تعداد مدارس تخصصی مختلف در آن دوره^۱، این بند که مختص مدارس تربیت معلم نوشته شده است، نشان از اهمیت این مدارس برای قانون گذار دارد و تهیه دستور تحصیلات آنها را مشخصا در وظایف شورای عالی معارف نام برده است. با توجه به نقش و عملکرد وزارت معارف و مجلس شورای ملی در فرایند نوسازی اجتماعی، به ویژه تحول در تربیت معلم در این دوره، می توان چنین تحلیل کرد که با دقت در مفاد این قانون تهیه نظامنامه های تربیت معلم در ایران خیلی مهم و اساسی بوده است. بر اساس اسناد این شورا، در تاریخ دوم دی ماه ۱۳۰۲ نظام نامه دارالمعلمین جدید بررسی و مجددا با ۱۸ ماده تصویب گردید. (اسناد شورای عالی معارف سال ۱۳۰۲ ه. ش)

در جلسه ۴۵ شورای عالی معارف که تحت ریاست وزیر معارف تشکیل می گردد، ذکاء الملک تاکید بسیاری بر این موضوع دارد که فارغ التحصیل های دارالمعلمین در بدو معلمی در کلاس های عالی تر تدریس نخواهند کرد و چهار سال را برای دوره آموزش های تربیت معلم کافی می داند. (همانجا) البته بعد از سال ۱۳۱۲ ه. ش با تصویب قوانین جدید اهداف و نگاه های جدیدی بر این سیاست حاکم گشت.

در دوره پنجم مجلس شورای ملی قانون اجازه کنترات (استخدام) مادام آندره هس فرانسوی برای معلمی و مدیری مدرسه درالمعلمیات (تربیت معلم دختران) تصویب شد. (۱۷) اسفند ماه ۱۳۰۳ ه. ش). این قانون در سه ماده دولت را مجاز می نماید از اول سال ۱۳۰۴ ه. ش از قرارری سالی ۱۵۰۰ تومان حقوق، این معلمه را استخدام

۱. از جمله می توانیم به مدارس تخصصی طب و داروسازی، فلاحات، صنایع مستظرفه، موسیقی و... اشاره کرد.



نماید. (مجموعه مصوبات دوره پنجم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۱۴). تایید نیاز دارالمعلمات به مدیر و معلمی خارجی توسط مجلس بار دیگر ضرورت تربیت معلم را در آن زمان مشخص می نماید. لازم به توضیح است این معلمه در سالهای بعد دو بارتجدید استخدام می گردد (مجموعه مصوبات دوره ششم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۶۶). همچنین در مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، جلسه: ۱۳۷ صورت مشروح مجلس یوم شنبه هفدهم برج حوت ۱۳۰۳ ه. ش مطابق یازدهم شعبان ۱۳۴۳ ه. ق که مجلس دو ساعت و نیم قبل از ظهر به ریاست آقای مؤتمن الملک تشکیل گردید به طور کامل در ارتباط با دارالمعلمات و تربیت معلم دختران گفتگو و بحث شده است.

۳. پهلوی اول و حوزه آموزش (نوسازی آمرانه)

پس از روی کار آمدن رضا شاه در فضای سیاسی و اجتماعی جدید و همچنین در هشت سال دوم حکومت پهلوی اول، سیطره بر جریان آموزش بیشترگردید. دراین دوره عرصه آموزش و همچنین نهاد تربیت معلم تاثیرات زیادی پذیرفت و تغییراتی در محتوا و قوانین آن به وجود آمد.

سالهای سلطنت رضاشاه، دوران پی ریزی یک نظام جدید بود. او پس از تحکیم قدرت خود، برنامه بلند پروازانه اصلاحات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را آغاز نمود. هدف بلندمدت او، نوسازی ایران طبق الگوی غربی و بر پایه مبانی هویت ایرانی بود (هدایت، ۱۳۶۱: ۴۰۳). در عصر جدید و پیدایش دولت های مدرن، ملت سازی و هویت سازی اجتماعی توسط سازوکارهای نهادینه شده دولت مدرن و ابزارهای آن ساخته و پرداخته می شود و یا به تعبیر دقیق تر، دولت های مدرن، نظر به کارویژه شان، هویت اجتماعی را خلق می کنند و می آفرینند. بدین لحاظ پیدایش هویت اجتماعی را باید فرآورده دستگاه های مختلف دولت مدرن دانست (اکبری، ۱۳۸۴: ۲۲۵). در این راستا دولت مطلقه رضاشاه علاوه بر تلاش برای ساختن دولت مدرن، در پی تأسیس ملت جدید ایران بر پایه نوعی ایدئولوژی ناسیونالیسم سیاسی و فرهنگی بود و یکی از راه های گسترش دولت در جامعه و ساخت هویت جدید ایرانی دخالت و مراقبت بر حوزه های آموزش و پرورش بود (ظهیری، ۱۳۹۰: ۲۲۶). حکومت پهلوی اول در کنار سایر

اقدامات خود برای ایجاد حکومت مرکزی مقتدر، از مدارس به منظور اشاعه فرهنگ و ایجاد وحدت ملی استفاده کرد. در این راستا حاکمیت، سال‌ها بر فرهنگی باستانی و میراث فرهنگی پیش از اسلام تأکید نمود و نهاد آموزش در راستای تربیت مستخدمین کشوری و بوروکرات‌ها مدنظر قرار گرفت. رضاشاه در سفرنامه مازندران بر این امر پافشاری می‌کند که «تکیه گاه آمال خود را فقط پروگرام مدارس قرار داده است» (پهلوی، ۱۳۰۵: ۸۴). این سخنان به روشنی نشان می‌دهد که ساخت دولت مطلقه به سازمان متمرکز آموزشی در سطح ملی نیازمند بود تا از آن طریق بتواند زمینه ذهنی کارایی دولت مطلقه را اثبات کند. موفقیت در این کار مستلزم ایجاد سازمان اجرایی متمرکز و نظام برنامه‌ریزی یکپارچه، سراسری و مرکزی بود. بیشتر جناح بندی‌های سیاسی در درون مجلس نیز، به ویژه حزب تجدد راهبرد اساسی برای تحقق اصلاحات در ایران را نخبه گرایی و دولت گرایی تشخیص داده بودند. دست کم از نظر حزب تجدد در درون مجلس شورای ملی، ایرانیان برای رسیدن به سرمنزل مقصود، نیازمند مردانی نو و دولتی نو بودند و پیش شرط چنین چیزی جز دولت مقتدر و صاحب اراده لازم برای اجرای پروژه اصلاحات نبود (اکبری، ۱۳۸۴: ۱۳۱-۱۳۲).

۳-۱. مهمترین قوانین تربیت معلم در دوره اول حکومت پهلوی اول

دوره ۱۶ ساله به سلطنت رسیدن رضا شاه تا تبعید او از قدرت را می‌توان به دو دوره هشت ساله تقسیم بندی نمود. دوره اول را بیشتر محققان دوره قدرت مطلقه و دوره دوم را قدرت مطلقه توأم با خودکامگی لقب می‌دهند. به نظر مصوبات آموزشی را نیز می‌توان در حکومت رضا شاه به دو دوره تقسیم کرد. یکی از راهکارهای اساسی حکومت در دوره اول یکپارچه سازی تربیت نیروی انسانی در سطح متمرکز در کشور بود. بر همین اساس قانون «اعزام محصل به خارجه» در تاریخ اول خردادماه ۱۳۰۷ ه. ش به تصویب مجلس رسید. این قانون در شش ماده به مانند قانون سال ۱۲۹۰ و اعزام سی نفر به خارج دارای امتیازات خاصی برای تربیت معلم بود. به موجب این قانون دولت مکلف شد چه در مرکز و یا در ولایات جهت تکمیل تحصیلات در علوم و فنونی که از طرف دولت معین خواهد شد، هر ساله مبلغی را (که در سال ۱۳۰۷ یکصد هزار تومان بود و هر ساله یکصد هزار تومان به آن اضافه می‌شد) در بودجه سنواتی مشخص و



پرداخت نماید. مزیت اساسی این قانون برای تربیت معلم این بود که در ماده یک آمده بود: «...از عده محصلین اعزامی بایستی همه ساله لااقل صدی سی و پنج برای تحصیل فن تعلیم و تربیت اعزام شوند.» (مجموعه مصوبات دوره ششم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۱۲۰). در این قانون مشخص شده است که به ازای هر صد نفر که برای تحصیل اعزام می شوند ۳۵ نفر برای رشته معلمی اعزام شوند. البته این قانون نسبت به قانون اعزام سی نفر در سال ۱۲۹۰ ه. ش داری مزایا و معایبی بود. در قانون سال ۱۲۹۰ ه. ش ۱۵ نفر از سی نفر یعنی ۵۰ درصد برای معلمی در نظر گرفته شده بود، اما در این قانون ۳۵ درصد به دولت تکلیف شده بود. از طرفی در این قانون مسئله اعتبار و بودجه، شرایط محصلین اعزامی بصورت دقیق، نحوه استخدام پس از بازگشت و نحوه رتبه اداری، تعیین سرپرست برای دانشجویان و تعیین حقوق برای آنها، همچنین تهیه نظام نامه مخصوص توسط وزارت معارف برای این قانون در نظر گرفته شده بود. در مقایسه این قانون نسبت به قانون قبلی با توجه به مفاد و حساسیت ها و دقت های که در تدوین این قانون در نظر گرفته شده است، می توان نتیجه گرفت قانون گذار نگاهی رو به جلو را برای تربیت معلم مد نظر قرار داده است.

در سال قبل جهت تاسیس دارالمعلمینو دارالمعلمات در در مراکز ایالات و ولایات مذاکراتی در مجلس صورت گرفت و ماده هشتم تعلیم عمومی تصویب شد. مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ششم جلسه: ۷۹ یوم شنبه ۱۲ فروردین ماه ۱۳۰۶ ه. ش (مطابق ۲۹ رمضان ۱۳۴۵ ه. ق) مذاکرات نسبت به خبر کمیسیون معارف راجع به تعلیمات عمومی (ماده هشتم) که مجلس سه ساعت از شب گذشته به ریاست آقای پیر نیا تشکیل گردید: « ماده هشتم را به شرح ذیل اصلاح و پیشنهاد می نماید: ماده ۸- در مراکز ایالات ولایات مهمه و هر نقطه دیگری که وزارت معارف صلاح بدانند در سنه ۱۳۰۶ و سنه ۱۳۰۷ از محل وجوه صدینیمدارالمعلمینو دارالمعلمات (برای تهیه معلم مدرسه ابتدایی که در این قانون معین شده) تأسیس خواهد نمود

رئیس- (خطاب به آقای وزیر معارف) مقصود همین قسمت است؟

وزیر معارف- بلی. کلمه ابتدائی هم باید بعد از ذکر دارالمعلمات اضافه شود اینجا مطلق نوشته شده است این یکی. یکی دیگر هم این که در بین الهالین کلمه معلمه. هم

بعد از معلم اضافه شود بهتر است و معلم و معلمه (مجدداً به شرح ذیل خوانده شد)
ماده ۸- در مراکز ایالات ولایات مهمه و هر نقطه دیگری که وزارت معارف صلاح
بداند در سنه ۱۳۰۶ و سنه ۱۳۰۷ از محل وجوه صدینیمدارالمعلمینو دارالمعلمیات
ابتدایی (برای تهیه معلم و معلمه مدرسه ابتدایی که در این قانون معین شده) تأسیس
خواهد نمود.

رئیس- آقای بیات به این ترتیب قبول دارید؟

بیات- بلی

رئیس- رأی قطعی گرفته می شود به ماده هشت. آقایان موافقین قیام فرمایند (اکثر
نمایندگان قیام نمودند) « مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی ».

مجلس شورای ملی قانون دیگری را در سال بعد برای ایجاد کمک به شغل معلمی
تصویب کرد. در این قانون که با عنوان « طرز اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین
عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل » نام داشت در شش ماده ترتیبات
مشخص و مفیدی را برای شغل معلمی در نظر گرفته است در ماده یک این قانون
نمایندگان مجلس، وزارت معارف را مکلف کرده اند که « از سال ۱۳۰۹ هـ. ش به بعد جهت
تکمیل فن تعلیم و تربیت اعتبار کمک خرج تحصیل لااقل ۱۵ نفر محصل در دارالمعلمین
عالی در بودجه خود منظور دارد و در هذه السنه هم مطابق این قانون رفتار نماید » (مجموعه
مصوبات دوره هفتم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۳۱). در این قانون ضمن کمک
به افراد محصل در دارالمعلمین و همچنین افراد بی بضاعت، مواردی از قبیل استخدام،
رتبه بالاتر اداری، جابجایی، در نظر گرفتن مدت تحصیل جز خدمت و... آورده شده است. این
قانون به شغل دبیری مقام و منزلت شایسته ای عطا می کرد و باعث جذب افراد نخبه و
کوشا به شغل معلمی می شد. نظام نامه این قانون در ۱۷ اسفند ماه ۱۳۰۸ هـ. ش و بانه
ماده ویژه و مشخص به تصویب کمیسیون معارف مجلس شورای ملی رسید، اما مجدداً در
تاریخ سوم مهرماه ۱۳۱۷ هـ. ش اصلاح گردید (همانجا ۲۳۴).

در مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره هفتم جلسه: ۶۰ روز پنجشنبه ۳۱
مردادماه ۱۳۰۸ هـ. ش (مطابق ۱۶ شهر ربیع الاول ۱۳۴۸ هـ. ق) آمده است:

« تقدیم لایحه برای بقای دارالمعلمین و تکمیل آن به وسیله کمک مالی دولت و



امتیاز فارغ التحصیل‌های مدرسه مزبوره و تصویب فوریت‌آن.

معاون وزارت معارف‌بر خاطر محترم آقایان نمایندگان پوشیده نیست که اولین قدم برای اصلاح معارف تربیت معلمین لایق است (صحیح است) و باید عرض کنم با کمال تأسف اگرچه معلمینی که کاملاً لیاقت این مقام را داشته باشند کم هستند ولی متأسفانه آن قدری هم که داریم از معلمین لایق قدردانی نشده است با این که این شغل یکی از مهم‌ترین مشاغل و محترم‌ترین مشاغل است. در ممالك دنیا و ممالك حیّه اما متأسفانه در مملکت ما آن‌طوری که باید رعایت این مقام نشده به همین دلیل اشخاص داوطلب کم است وزارت معارف برای تشویق این موضوع يك لایحه در تحت چند ماده تنظیم کرده است که به مقام منیع ریاست مجلس مقدس شورای ملی تقدیم می‌کنم و با قید يك فوریت تقاضای تصویب از حضور محترم آقایان دارم برای این که قبل از پانزدهم شهریور که افتتاح مدرسه دارالمعلمین است از تصویب مجلس گذشته باشد.

۲-۳. قانون تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی (تحول نهاد تربیت معلم)

مهمترین و موثرترین قانون برای ادامه روند نهاد سازی، گسترش و تشکیلاتی نمودن تربیت معلم در دوره پهلوی اول، در دوره نهم مجلس شورای ملی به تصویب رسید. این قانون با عنوان «اجازه تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی» در ۱۹ اسفند ماه ۱۳۱۲ ه. ش با هفده ماده و یک نظام نامه که بعداً نگارش پیدا کرد، تصویب شد. قانون مذکور مسایل نو و بدیعی را در سازمان دهی تربیت معلم ایجاد کرد و یکی از مترقی ترین قوانین تربیت معلم در ایران است. دولت در این قانون مکلف شد از اول سال ۱۳۱۳ ه. ش به مدت پنج سال علاوه بر تکمیل دانشسرای عالی پسران، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و همچنین یک باب دانشسرای دختران در تهران و سایر شهرها تاسیس و بهر برداری نماید. یکی از مهمترین موضوعات مهم در این قانون تقسیم بندی اداری، شغلی و پرسنلی معلمان به این شرح است: «از این به بعد مدرسه ابتدایی دبستان و معلم آن آموزگار، مدرسه متوسطه دبیرستان و معلم آن دبیر، مدرسه صنعتی هنرستان و معلم آن هنر آموز، هر شعبه از مدارس عالیّه دانشکده و مجموع شعب عالیّه دانشگاه، و معلم مدارس عالیّه استاد نامیده خواهد شد» (مجموعه مصوبات دوره نهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۶۸).

همچنین در ماده دوم این قانون به شبانه روزی و رایگان بودن دانشسراها تاکید

شده است. در تبصره یک ماده پنجم برای کارورزی معلمان آورده شده است: «هر یک از دانشسراها یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه خواهد داشت که شاگردان سال دوم در آنجا تمرین و ممارست نمایند. تعهد خدمت به مدت پنج سال، میزان مقرری، امور استخدامی، نحوه بازنشستگی، تشویقات، و تهیه نظام نامه معصوص از دیگر مواردی است که در ماده های بعدی به آنها پرداخته شده است.

صدیق معتقد است: «از اقدامات مهم دیگری که در این دوره بعمل آمد تاسیس دانش سراهای مقدماتی برای تهیه آموزگار و وضع قوانین مخصوص برای تثبیت مقام معلم و تامین آینده او بود. در قانون مذکور برای فارغ التحصیل های دانش سراهای مقدماتی و دانش سرای عالی و در قانون تاسیس دانشگاه تهران برای دانشیاران طرز استخدام و ده درجه خدمت و ترتیب ارتقاء و بازنشستگی پیش بینی گردید و برای اولین بار معلم خدمتگزار رسمی مملکت محسوب و آتیه وی تامین و مستحکم شد.» (صدیق، ۱۳۳۸: ۳۵۵-۳۵۶)

درمشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره نهم در جلسه: ۶۴ روز یکشنبه ۲۹ بهمن ماه ۱۳۱۲ ه. ش (۳ ذیقعه ۱۳۵۲ ه. ق) شور اول لایحه پرگرام ایجاد ۲۵ باب دارالمعلمین و دارالمعلمات مذاکرات مفصلی صورت گرفت. در آن جلسه صحبت های نمایندگان درباره اسم دانشسرا و دیگر موارد مربوط به تربیت معلم به بحث گذاشته شد. دشتی نماینده مجلس درباره تربیت معلم در آن جلسه می گوید: «... و این که بنده عرض کردم آقایان و کلاء از آقای حکمت حقیقتاً متشکرند که این لایحه را آورده اند برای این است که مدارس ابتدایی ما اساس نداشته زیرا وقتی که مدرسه معلم نداشته باشد به درد نمی خورد فقط چیزی که هست و تذکری که می خواستم بدهم این است که در دارال معلمین این نکته را متوجه باشند که بیش تر وظیفه این دارال معلمین ها پر کردن دماغ بچه ها از معلومات نباشد بلکه بیش تر وظیفه شان این باشد که بچه ها را درست تربیت کنند یعنی تربیت اخلاقی کنند و در درجه اول شرطش این است که خود معلمین دارای این تربیت باشند و اصلاح شده باشند و بفهمند وظیفه شان چه چیز است.» (مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی).

تصویب این قانون در روند تغییرات تربیت معلم مدرن در ایران بسیار تاثیر گذار بوده است.



۱-۳. مهمترین قوانین تربیت معلم در دوره دوم حکومت پهلوی اول

یکی از وظایف شورای عالی معارف بررسی، تعیین و تصویب برنامه های مختلف مربوط به حوزه تربیت معلم بود. این شورا در سال ۱۳۱۳ ه. ش اساسنامه و دستور تحصیلات دانش سراهای مقدماتی و همچنین اعزام اجباری لیسانسیه های دانش سراهای عالی به مدت سه سال به هر نقطه که وزارت معارف تعیین نماید و در سال ۱۳۱۵ ه. ش برنامه دانش سراهای مقدماتی دختران را در مذاکرات خود بحث و بررسی می نماید (صورت مذاکرات شورای عالی معارف).

در ۸ خردادماه ۱۳۱۳ ه. ش قانون اجازه تاسیس دانشگاه تهران به تصویب مجلس دوره نهم رسید. این مجلس در حدود سه ماه قبل قانون متریقی اجازه تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی را تصویب کرده بود. اما متاسفانه در ماده دو این قانون دانشسرای عالی را به تقریب یکی از موسسات دانشگاه تهران محسوب می نماید.^۱ این موضوع باعث می گردد که در سالیان بعد دانشسرای عالی به دانشگاه تهران وصل و سپس جدا گردد.

در ۱۷ مرداد ماه ۱۳۱۳ ه. ش مجلس «قانون اجازه تمدید کنترات سه نفر معلمین فرانسوی دانشسرای عالی» را به مدت سه سال به وزارت معارف تجدید می نماید. بر اساس این قانون که در پنج ماده تصویب شده بود حقوق هر یک از این استادان مبلغ ماهی دو هزار و هفتصد و پنجاه ریال بعلاوه چهل و پنج پهلوی تعیین می گردد. (مجموعه مصوبات دوره نهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۷۱). همچنین مجلس در ۶ آذر ماه ۱۳۱۴ ه. ش استخدام یک نفر استاد خارجی درس ریاضیات عالی را برای مدت سه سال با یک قانون اجازه کنترات برای دانشسرای عالی تمدید می نماید. (مجموعه مصوبات دوره دهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۵۰۸)

در ۲۶ اسفند ماه ۱۳۱۴ ه. ش «متمم قانون دانشسراها و دانشگاه» در دو ماده و دو تبصره به تصویب مجلس شورای ملی رسید. در این متمم قانون «دانشسرای مقدماتی و عالی» با عنوان «قانون تربیت معلم» نام برده شده است. طبق مفاد این متمم فارغ التحصیل های دوره متوسطه هنرستان موسیقی در زمره فارغ التحصیل های دانشسراهای مقدماتی محسوب و مشمول مقررات آنها می گردند. موضوع آموزگاران

۱. متن دقیق قانون به این شکل است: دانشسرای عالی و مدارس صنایع مستظرفه ممکن است از موسسات دانشگاه محسوب شوند. (مجموعه مصوبات دوره نهم قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۷۴).

موسیقی و سرود، درجه استادان، حقوق استادان و.... از دیگر مواردی است که در این متمم به آن پرداخته شده است (همانجا، ص ۲۸۳).

در سال ۱۳۱۶ ش، نام وزارت معارف به وزارت فرهنگ تغییر یافت و شورای عالی معارف به شورای عالی فرهنگ تبدیل شد (تکمیل همایون، ۱۳۸۵: ۷۱).

مجلس در قانونی با عنوان «تعیین پایه استخدامی فارغ التحصیل های دانشسراهای مقدماتی و عالی» که در ۵ آبان ماه ۱۳۱۷ ه.ش به تصویب رسید، وزارت فرهنگ را موظف می نماید از نظر استخدامی کمک هایی را به آنان به این شرح ارائه دهد: «به فارغ التحصیل های دانشسرای مقدماتی پایه دو آموزگاری و به فارغ التحصیل های دانشسرای عالی و مشمولین تبصره ماده چهارم قانون تربیت معلم پایه دو دبیری اعطاء نمایند» (مجموعه مصوبات دوره ۱۱ قانون گذاری مجلس شورای ملی، ص ۳۵۶). بر اساس این قانون با توجه به کمبود معلم و همچنین درخواست بیشتر فارغ التحصیل ها برای جدایی از شغل معلمی تشویق ها خوبی در نظر گرفته می شود.

در دوره رضاشاه با یک بررسی گذرا پیرامون مجموعه مصوبات مجلس به ترتیب تاریخ تصویب و مباحثات پیرامون آن ها، مشخص کننده عرصه های مورد علاقه مجلس در جهت نوسازی و نهاد سازی تربیت معلم در ایران است. مجلس شورای ملی در راستای ضرورت اصلاحات گسترده اجتماعی، به ویژه در حوزه آموزشی، قانون استخدام کشوری را در تاریخ ۱۳۰۱ ش تصویب کرد. نظام اداری موجود که بر اساس ساختار سیاسی نیمه متمرکز حکومت قاجار بسط و توسعه یافته بود، نمی توانست پاسخگوی نیازهای سیاسی، با ساختار تمرکزگرایانه مورد نظر رضاشاه باشد. به همین دلیل ایجاد نظام اداری جدید ضروری به نظر می رسید. گام ابتدایی مجلس شورای ملی در این زمینه با تصویب نخستین قانون استخدامی کشور در آذر سال ۱۳۰۱ ش برداشته شد (یکتایی، ۱۳۴۰: ۲۸/۲). بر اساس این قانون، استخدام کارمندان برای ادارات قاعده مند گردید. تصویب قانون استخدام کشوری اگرچه گام مهمی در ایجاد نظام اداری جدید بود، ولی نمی توانست مشکل موجود را حل کند. زیرا رضاشاه نیاز داشت در ساخت نظام اداری خود به طبقه جدیدی تکیه کند و این طبقه، طبقه متوسط شهری بود. این طبقه شهری نیاز داشت تا دانش و تجربه چنین امری را برای ساخت نظام جدید اداری را کسب نماید. به همین دلیل لازم بود تا اعضای این طبقه برای چنین کاری تربیت

نتیجه

این مقاله در تلاش بود تا رابطه میان برنامه تربیت معلمان دولت‌های مشروطه و پهلوی اول را با توجه به ماهیت و کارکرد مصوبات و قوانین آموزشی مجلس شورای ملی مورد کنکاش و تبیین قرار دهد. بررسی نقش مجلس شورای ملی در برنامه تربیت معلم در سال‌های یاد شده دلالت بر آن دارد که مجالس دوره مشروطه تا پایان دوره رضاشاه با توجه به مقتضیات خاص جامعه ایران به شکل جدیدی در مسیر افزایش تعداد مصوبات آموزشی قرار گرفتند و مصوبات و قوانینی که برای چند دهه در ذهن روشنفکران تجددخواه بود را در سایه قدرت سیاسی تحقق بخشیدند. این نبود مگر ضرورت تحولات در ساختار قدرت سیاسی جامعه ایران و تأثیرات آن در ترکیب نمایندگان مجلس، دولت، نگرش‌ها و گرایش‌های دگرگونه پیرامون نوگرایی و نوسازی اقتصادی و اجتماعی در میان روشنفکران ایرانی که خواستار اصلاحات و نوسازی توسط معلمان با تربیت جدید و در مدارس جدید بودند.

همانطور که در نمودار آماری نشان داده شده است بیشترین تعداد قوانین آموزشی در بخش تربیت معلم (دانشسراها و....) به همراه کثرات معلمان برای دارالمعلمین عالی و مدارس تخصصی توسط نمایندگان مجلس در دوره اول تا دوره دهم تصویب شده است. بخش آموزش در فاصله سالهای ۱۲۸۵ تا ۱۳۲۰ ه. ش رشد بسیار بالایی را در هر دوره برای تصویب قوانین آموزشی داشته است. بررسی روند تصویب قوانین مجلس شورای ملی در این سال‌ها، نشان می‌دهد که نخست، این مصوبات برای ایجاد نهادهای جدید یک فرصت بسیار خوب بعمل آورده است. دوم، کمک شایانی به تصمیمات راهبردی دولت مطلقه برای پی ریزی اهداف کلان و خط مشی‌های اجرایی آن صورت داد.

تشویق و فرستادن تعدادی از دانشجویان برای تحصیل و تربیت معلمی به غرب نخستین تلاش‌ها برای رفع نیاز محدودیت‌های آموزشی کشور بود، ولی این شیوه با توجه به قوانین و نیازهای کشور در دراز مدت نتایج چندانی در بر نداشت.

در مجالس دوره اول و دوم مشروطه، آرمان تجددخواهی در مجلس و تفکرات و نگرش‌های نوگرایانه نمایندگان آن متجلی بود که اهم آن درتحول نظام آموزشی خود



را نشان داد. مجلس در این دوره ها با تصویب قانون اساسی و خصوصاً متمم آن در به رسمیت شناختن و همچنین قوانینی مانند قانون اداری معارف و قانون اساسی معارف، گامی مؤثر در حوزه آموزش و تربیت معلم برداشت. به طور کلی، مجالس دوره پهلوی اول در چند زمینه دچار تحول گسترده شدند. مهم ترین این تحولات در تغییر نگرش مجلس نسبت به دولت و دستگاه اجرایی بود که با توجه به شرایط پدید آمده هماهنگی داشت. گسترش نفوذ قدرت دولت در زمینه های مختلف اقتصادی و اجتماعی پیامد چنین تحول مهمی بود. قوانین تربیت معلم به ویژه در قانون تاسیس دانشسرای مقدماتی و عالی به سمت دولتی کردن و یکپارچگی سیستمی سوق پیدا نمود. به طوری که تمرکز در تربیت معلم در سراسر کشور هدفی بود که دولت در برنامه نوسازی و اصلاحات گسترده اجتماعی برای تحت تأثیر قرار دادن افکار عمومی بر پایه یک ایدئولوژی رسمی به آن نیاز داشت. همچنین سیر توسعه کمی حوزه های مختلف آموزشی در عصر پهلوی اول در مقاطع ابتدایی، متوسطه، مدارس عالی، مراکز تربیت معلم، دانشسراها و سپس تأسیس دانشگاه و طراحی ساختار جدید نظام آموزشی نظارت بر تدوین کتب درسی، با هدف ساخت دولت مطلقه مدرن و ایجاد هویت جدید ایرانی (همچون باستان گرایی، هویت ایرانی، سکولاریسم، ناسیونالیسم و تمرکزگرایی) مورد نظر حاکمیت با توجه به نقش مجلس شورای ملی بیانگر همین موضوع است.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳). مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران، انتشارات سمت، چ نهم
- اکبری، محمدعلی (۱۳۸۴). تبارشناسی هویت جدید در ایران عصر قاجاریه و پهلوی اول، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- اکبری، محمدعلی (۱۳۹۷). دولت و فرهنگ در ایران، تهران، مؤسسه انتشارات ایران. چ دوم
- ازغندی، علیرضا (۱۳۷۶). نخبگان سیاسی ایران بین دو انقلاب، تهران، قومس، چ ۱.
- پهلوی، رضا (۱۳۰۵). سفرنامه مازندران، تهران، مرکز پژوهش و نشر فرهنگ سیاسی.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران، تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
- شجیعی، زهرا (۱۳۴۴). نمایندگان مجلس شورای ملی در بیست و یک دوره قانونگذاری، تهران، نشر صدیق، عیسی (۱۳۳۸). تاریخ فرهنگ ایران، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- ظهیری، نرگس (۱۳۹۰). «سیر تحول قوانین مجلس شورای ملی از دارالفنون تا تأسیس دانشگاه تهران»، فصلنامه اسناد بهارستان، س ۲، ش ۴.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۶). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، ج ۲، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- مجموعه مصوبات قانون گذاری مجلس شورای ملی (دوره اول تا دوازدهم). مجلس شورای اسلامی.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران، نشر سینا
- یکتایی، مجید (۱۳۴۰). تاریخ داریی در ایران، ج ۲، تهران، نشر پیروز.
- هدایت، مهدیقلی (مخبر السلطنه) (۱۳۶۱). خاطرات و خطرات، تهران، زوار.
- صورت جلسات شورای عالی معارف، وزارت آموزش و پرورش (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش)، دفاتر، ۱ تا ۸ (از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۱۷).
- صورت مذاکرات مجلس شورای ملی، لوح فشرده (بررسی مشروح مذاکرات از دوره یکم تا دوره نهم).
- لوح قوانین، مجموعه قوانین و مقررات (۱۳۷۵). تهران، مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی.

بررسی مقایسه‌ای تاثیر آموزش حضوری و غیرحضوری بر میزان یادگیری شناختی و مهارتی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

ابراهیم اصابت طبری (۱)، محمد نوریان (۲)، زهرا مباشر امینی (۳)

(۱) عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول) esabat95@gmail.com ۰۹۱۲۶۱۶۳۱۱۲

(۲) دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب تهران

(۳) دانشجوی دکتری تاریخ تمدن ملل اسلامی واحد تهران مرکز ۰۹۱۲۰۱۹۵۸۲۲

چکیده:

پژوهش، نتیجه تجربه زیسته پژوهشگر در تدریس درس ارزشیابی آموزشی در یکی از مراکز آموزشی دانشگاه فرهنگیان است که در آن مدرس به دو شیوه حضوری با تعداد ۷۶ دانشجو و شیوه تحت نظر که بصورت غیر حضوری تشکیل شد با تعداد ۳۱ دانشجو در رشته های علوم پایه یک نیمسال تحصیلی را به آموزش پرداخت. در پایان نیمسال دانشجویان دو گروه در معرض آزمون پایانی در دو بعد شناختی و مهارتی قرار گرفتند و پس از استخراج نتایج، عملکرد دانشجویان دو گروه مقایسه شد. تحلیل نتایج به دنبال پاسخگویی به سه سوال تحقیق انجام پذیرفت. در سوال نخست که عملکرد کلی دانشجویان را مورد بررسی قرار می داد دانشجویان حضوری به میزان ۱۶ درصد عملکرد مناسب تری از خود نشان دادند. و سوال دوم و سوم تحقیق که هر کدام به حوزه شناختی و مهارتی پرداختند نتایج به ترتیب ۸ و ۲۴ درصد به نفع دانشجویانی به دست آمد که در کلاس درس حضور یافتند. نتایج سه گانه به دست آمده در تحلیل استنباطی با ۹۹ درصد اطمینان مورد تایید قرار گرفت.

کلید واژه ها: آموزش حضوری، آموزش غیرحضوری، تربیت معلم،

۱- مقدمه و طرح مساله :

باتشکیل دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۳ برنامه درسی تربیت معلم با نظر کارشناسان مورد بازنگری قرار گرفته وسیعی شده است همگام با نیازهای اساسی تربیت معلم و نگاه به اسناد بالادستی این تغییرات به روز به هنگام باشد. تغییرات

روز افزون تکنولوژیکی ضرورت بازنگری در روش های سنتی (اباذزی و نعمتی، ۱۳۸۷) و حضوری را در برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم ایجاب می کند. انتظار از نقش متفاوت تر معلمان (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۶) امروزه یک انتظار بجا از سوی متخصصان تعلیم و تربیت است. با توجه دوره گذار نظام تربیت معلم کشور و کمبود های مختلفی که در این زمینه از جمله اعضای هیات علمی احساس میشود، و نیز برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان که بخش مهمی از واحدهای آن به واحدهای عملی اختصاص یافته است. کسب شایستگی های علمی موضوعی فنی (نادلسون و همکاران، ۲۰۱۴، به نقل از مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۶) تصور غیر حرفه ای بودن شغل معلمی را از اذهان دور می سازد. امروزه دانشجویان تربیت معلم بجای حضور در کلاس درس جهت کسب اطلاعات شناختی (ملکی، ۱۳۸۴) می توانند با جستجو در فضای مجازی انبوهی از این اطلاعات را به راحتی دریافت کنند بنابراین موضوع آموزش از راه دور (حسن زاده، ۱۳۸۱) در بسیاری از برنامه های آموزشی مورد توجه قرار گرفت. نقش بی بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت ها و شایستگی های متنوع و متعددی را برای معلم به ارمغان می آورد (طاهری و همکاران، به نقل از دهقان و همکاران، ۱۳۹۵) از این رو دیگر نمی توان انتظار داشت که آموزش دانشجویان تربیت معلم صرفا به روش سنتی و انتقال مفاهیم انجام گیرد و اهداف سند تحول با این روش ها بطور کامل تحقق یابد. متکی بودن به رسانه ای محدود مانند کتاب درسی در انتقال دانش از نشانه های محوریت دانش در نظام آموزشی تربیت معلم فعلی ماست. بطوری که لوریچ، کورنلسون، لوئیس و توخوف، (۱۹۷۰) اذعان داشتند که تدریس در کلاس درس بستگی زیادی به کتاب های درسی دارد و در موقعیت هایی که معلم از لحاظ کیفی در سطح بالایی قرار ندارد کتاب درسی می تواند به عنوان راهنما و حمایت کننده از تدریس تلقی شود و تا حدی ضعف معلم را جبران کند. اگر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر محوریت واحدهای عملی استوار باشد، طبیعی است که باید انتظار داشت اغلب کلاس ها در آزمایشگاه ها یا کارگاه ها و با تعداد محدود دانشجو تشکیل شود که به نظر می رسد در حال حاضر اینگونه نیست. در عین حال برخی با بی اعتمادی نسبت به توانمندی های دانشجویان امروزی نگاه دیگری دارند متخصصانی مانند مری الن لیونکا (۱۳۹۱) به مخاطب توجه نشان می دهند و به



صراحت بیان می دارند که ممکن است دانشجو چشم و گوش بسته باشد به این معنی که با موضوع آشنایی چندانی ندارد و در باره آن تجربه اندکی دارد و ممکن است پندارهای نادرستی داشته باشد. در عین حال باید توجه داشت هر نوع روش آموزشی در تربیت معلم به نوعی آموزش آن روش به دانشجو معلمان محسوب می شود و مدرس علیرغم آموزش های مدرسه ای با نگاه کنجکاو و ریزبین دانشجو روبروست و از این رو موضوع اهمیت روش تدریس در تربیت معلم از اهمیت بسیاری برخوردار است. تقسیم بندی روش های تدریس بسیار متعددند. احدیان (۱۳۸۰) روش های تدریس را به دو دسته آموزش انفرادی و آموزش دسته جمعی و صفوی (۱۳۸۲) روش های تدریس را به دو روش تاریخی و نوین و شعبانی (۱۳۸۲) نیز روش های تدریس را به دو دسته کلی سنتی و نوین تقسیم کرده اند. سال های زیادی است که در مجامع علمی صحبت از تغییر روش ها و در بسیاری موارد تغییر رویکرد در آموزش و تربیت نیروی انسانی خصوصا مراکز تربیت معلم می رود و با نیاز مندی شدیدی که در حال حاضر آموزش و پرورش کشور به معلمان متبحر برای تحقق اهداف متناسب با سند تحول دارد، روش های متفاوت آموزشی از سوی کارشناسان این حوزه مطرح شده و در برخی موارد مانند استخدام معلم در قالب ماده ۲۸ نیز اجرایی شده است. «در بیشتر کشورهای جهان در چند دهه گذشته، نگرانی های فزاینده ای در باره این که نظام آموزش و پرورش آمادگی کافی برای پرورش مهارت ها و دانش لازم برای کار و زندگی توأم با موفقیت را در جامعه پیچیده امروزی به شهروندان خود ارائه نمی دهد، وجود دارد. در واکنش به این دغدغه ها، تلاش برای بهبود مدارس و دانشگاه ها افزایش یافته و تمام ابعاد سیستم آموزشی اعم از ساختار، سازمان، اداره و رهبری مدارس، مشارکت جامعه و اولیا و جامعه، محتوای برنامه درسی، روش های آموزشی و ارزشیابی کل سیستم مورد هدف قرار گرفته است.» نوحی و همکاران، (۱۳۹۴) در این میان طبیعی است که در نظام دانشگاهی نظام تربیت معلم از جایگاه و اهمیت ویژه ای برخوردار است بطوریکه (تورس، ۱۳۷۷، به نقل از کاظم پور، ۱۳۹۵) اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت های حرفه ای معلم دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. «همراه با رشد سریع تکنولوژی و آموزش مبتنی بر اینترنت، روشهای یادگیری ترکیبی گسترش یافته و کلاسهای سنتی به سوی محیطهای یادگیری مجازی

سوق پیدا کرده است. با توجه به مزایای عمومی آموزش الکترونیک و قابلیت‌های ویژه آن در آموزش پزشکی از جمله آموزش همیشگی برای همه در هر جا، صرفه جویی در هزینه ها، تعامل بین استاد و فراگیران (همچون آموزش سنتی)، یادگیری بدون واهمه و آموزش به روز، به نظر می رسد ادغام آن در برنامه های جاری آموزشی دانشگاه ها، به طوری که آموزش متداول به شکل تلفیقی از آموزش سنتی و الکترونیک ارایه شود، اجتناب ناپذیر می باشد» (زندى، ۲۰۰۴، به نقل از نوحى، ۱۳۹۴) لذا با توجه به نیاز شدید آموزش و پرورش به آموزش زودبازده و ورود هرچه سریع تر نیروی ماهر به عرصه تعلیم و تربیت ضروری می نماید پرداختن به روش های دیگر آموزشی و خصوصا استفاده از فضای مجازی در تربیت معلم از جمله فرصت هایی است که در این تغییرات بنیادین می توان از آن بهره جست. با توجه به همه موارد مطرح شده به عنوان ضرورت بازنگری در روش های آموزشی تربیت معلم و مناسب سازی آن با برنامه درسی تدوین شده لازم است این موضوع مورد واکاوی قرار گیرد که یادگیری و تاثیر پذیری دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه تحت تاثیر برنامه های آموزشی فعلی قرار دارند و آیا می توان بخشی از اهداف آموزشی را که در سطح انتقال اطلاعات و معلومات دانشی قرار دارند به شیوه غیر حضوری آموزش داد؟ بخش های مهارتی حرفه معلمی چه جایگاهی را در روش های تدریس اساتید دارند و اساسا تا چه اندازه این مهارت ها با روش های فعلی تدریس قابلیت تحقق دارند؟ نگارنده در این پژوهش با قرار دادن دانشجویان در معرض دو روش حضوری و غیر حضوری آموزشی، در صدد برآمده تا به سوالات فوق پاسخ گوید.

۲-۱- مروری بر پیشینه پژوهش:

۱-۲-۱- منصوره مهدوی هزاوه، حسن ملکی، محمود مهر محمدی و عباس عباس پور (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش» به ۵ اصل دست یافتند که عبارتند از: اصل آزادی خردمندانه، تدریج و تعالی مرتبتی، سندیت و مرجعیت مربیان، کسب شایستگی ها و رویا رویی تجربه .

۲-۲-۱- شادمان رضا ماسوله، مینومیترا چهارزادو یاسمن یعقوبی (۱۳۸۶) در مطالعه ای

تحت عنوان «مقایسه تاثیر دو الگوی آموزشی معلم مدار و فرد مدار بر میزان یادگیری مهارت های دانشجویان پرستاری» به این نتیجه رسیدند که تاثیر آموزشی دو روش یکسان بوده اما با توجه به اختصاص اکثریت زمان کلاس به فعالیت دانشجو در روش شبیه سازی رایانه ای، کاهش مدت زمان آموزش و کاهش هزینه در استفاده از این روش و رضایت بیشتر فراگیران، می توان گفت استفاده از این روش می تواند در آموزش و یادگیری مهارت های پرستاری موثر باشد و سبب ارتقاء کیفیت آموزش در این رشته گردد.

۱-۲-۳- عبدالمجید دهقان، بهروز مهران و مرتضی کرمی (۱۳۹۵) در مطالعه ای با عنوان «ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر» نشان دادند که سهم دروس پژوهشی در محتوای برنامه درسی حاکی از آن است که اگر چه دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر به سمت پژوهش محور بودن حرکت کرده است اما هنوز دارای کاستی هایی می باشد که از جمله می توان به کمبود فضا، امکانات، زیر ساخت های فیزیکی و تجهیزاتی و نیروی متخصص با انگیزه اشاره کرد.

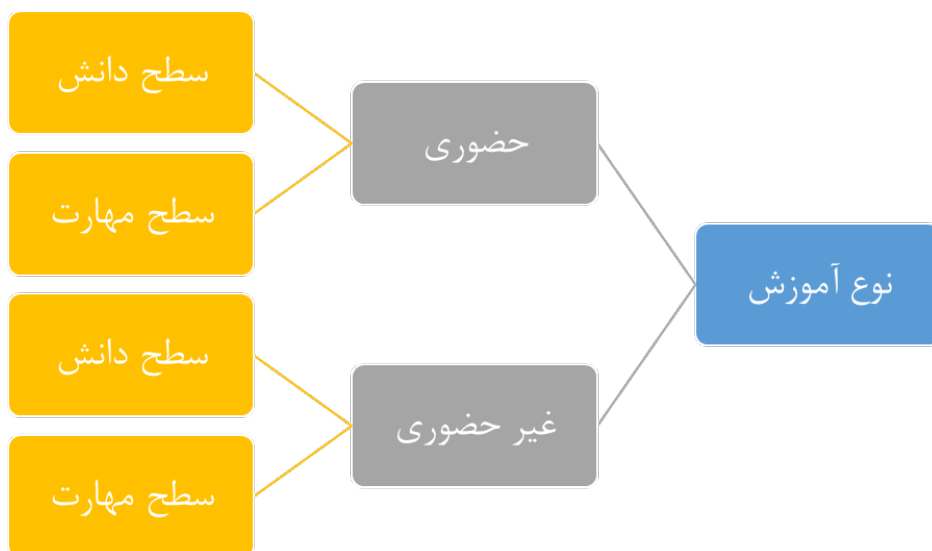
۱-۲-۴- حمید رضا مقامی، اسماعیل زارعی زوارکی، علی دلاور و داریوش نوروزی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «مقایسه تاثیر سه روش آموزش حضوری، الکترونیکی و تلفیقی بر یادگیری و یادداری دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی» به این نتیجه رسیدند که در پیش آزمون بین میزان یادگیری سه گروه تلفیقی، مجازی و حضوری تفاوت معنی داری مشاهده نمی شود ولی در پس آزمون بین میزان یادگیری گروه مجازی و حضوری تفاوت معنی دار مشاهده می شود به همین ترتیب بین میزان یادداری گروه مجازی و حضوری تفاوت معنا داری مشاهده می شود. بر اساس یافته ها می توان نتیجه گرفت که یادگیری تاثیر مثبتی بگذارد.

۱-۲-۵- زهرا ابادری ولیلا نعمتی انارکی (۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان «آموزش حضوری و غیر حضوری کتابداری و اطلاع رسانی در ایران: مطالعه تطبیقی» نشان دادند که میزان رضایت دانشجویان حضوری از شیوه آموزش خود بیشتر از دانشجویان غیر حضوری (پیام نور) می باشد. بکارگیری بیشتر فن آوری های آموزشی کمک درسی و نیز تجهیزات و امکانات در افزایش میزان رضایت دانشجویان پیام نور نی تواند تاثیر گذار باشد.

۱-۲-۶- عصمت نوحی، الهام علی پور و کامبیز بهاء الدین بیگی (۱۳۹۴) در تحقیقی

با عنوان «مقایسه تاثیر آموزش حضوری و غیر حضوری مهارت های مطالعه بر راهبردهای رضایتمندی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی کرمان» این نتیجه را اعلام کردند که اگر چه هر دو نوع آموزش موجب ارتقاء مهارت های یادگیری فراگیران می شود اما نتایج مطالعه بیان کننده تاثیر بیشتر و معنی دار آموزش الکترونیک در ارتقاء راهبردهای مطالعه دانشجویان بود. همچنین نشان داد که شرکت در دوره آموزش مهارت های مطالعه و یادگیری بر رضایتمندی دانشجویان تاثیر مثبتی دارد.

۲-۳- مدل مفهومی تحقیق:



۲-سوالات تحقیق: پژوهش حاضر در جهت پاسخگویی به سوالات زیر، اجرا شده است:

- سوال اصلی تحقیق: کدامیک از روش های حضوری و غیرحضوری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می تواند در یادگیری درس ارزشیابی آموزشی موثرتر باشد؟
- سوال فرعی اول: آیا بین روش های آموزش حضوری و غیر حضوری دانشجویان در افزایش معلومات نظری درس ارزشیابی آموزشی، تفاوت معنی داری وجود دارد؟
- سوال فرعی دوم: آیا بین روش های آموزش حضوری و غیر حضوری دانشجویان در



ایجاد مهارت درس ارزشیابی آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد؟

۳-روش شناسی تحقیق:

۳-۱ جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان رشته علوم پایه شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مرکز آموزشی شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان به تعداد ۲۰۰۰ نفر است و نمونه آماری شامل ۷۶ دانشجوی حضوری و ۳۱ دانشجوی غیر حضوری (تحت نظر) است. روش نمونه گیری غیر تصادفی از نوع در دسترس استفاده شده است.

۳-۲ روش تحقیق و توصیف مراحل اجرایی آن:

روش پژوهش از نوع علی مقایسه ای (علی پس از وقوع) است. در این مطالعه دانشجویان در دو گروه حضوری و غیر حضوری درس ارزشیابی و سنجش را اخذ نموده و منابع امتحانی پایانی در اختیار هر دو گروه قرار گرفت. گروه حضوری در طول ترم و به تعداد ۱۴ جلسه تدریس حضوری شدند و گروه غیر حضوری در کلاس حضور نیافتند و در پایان ترم به سوالات هماهنگ معلم ساخته در دو بعد دانش نظری و آزمون عملکردی کتبی پاسخ دادند و نتایج آزمون دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت.

۳-۳ روش های جمع آوری اطلاعات:

اطلاعات مورد نیاز این پژوهش در دو بعد اسنادی و میدانی تهیه شد. در بعد اسنادی، اطلاعات مورد نیاز این پژوهش با مطالعه پژوهش های مرتبط با موضوع تحقیق و منابع و متون علمی در این زمینه به دست آمد. و در بخش میدانی ابزار پژوهش سوالات پایان ترم کتبی است که در دو بخش بسته پاسخ برای اندازه گیری اطلاعات نظری و دانشی و دیگر سوالات کتبی عملکردی بود است که میزان مهارت در طراحی سوال را دانشجویان مورد ارزیابی قرار داد.

۳-۴ روش تجزیه و تحلیل اطلاعات :

داده های بدست آمده در این مطالعه علاوه بر تحلیل توصیفی با توجه به فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری از آزمون t گروههای مستقل در هر سه سوال پژوهش

مورد تحلیل قرار گرفت.

۴- نتایج بدست آمده از تحقیق:

۴-۱- در سوال نخست پژوهش به بررسی معنی داری تفاوت بین نتایج آزمون پایانی دو گروه با روش های آموزش حضوری و غیر حضوری در جدول زیر است:

جدول شماره ۱-۱ نتایج توصیفی آزمون پایانی دو گروه آموزشی حضوری و غیر حضوری

شاخص گروه	تعداد	جمع نمره	میانگین از ۱۰	واریانس	تفاوت میانگین دو گروه از ۱۰
حضور	۷۶	۵۰۱,۵۰	۶,۵۹	۰,۶۴	۱,۶۵ %۱۶ ۱۰,۳۱=mt ۲,۵۸=bt
غیر حضور	۳۱	۱۵۳,۲۵	۴,۹۴	۰,۵۴	

براساس اطلاعات جدول فوق، دانشجویانی که در کلاس درس حضور یافتند، در آزمون پایانی به میزان ۱,۶۵ نمره و به عبارتی در حد ۱۶ درصد موفقیت بیشتری از خود نشان دادند. در تحلیل استنباطی بررسی معنی داری اختلاف بین دو میانگین بر اساس آزمون t در سطح ۰,۰۱ معنی داری مورد تایید قرار گرفت.

۴-۲- در سوال دوم پژوهش به بررسی معنی داری تفاوت بین نتایج آزمون پایانی گروه های حضوری و غیر حضوری در بخش دانش نظری پرداخته شده است:



جدول شماره ۲-۱ نتایج توصیفی آزمون پایانی دو گروه آموزشی حضوری و غیر حضوری در بخش دانش نظری

شاخص گروه	تعداد	جمع نمره	میانگین از ۵	واریانس	تفاوت میانگین دو گروه از ۵
حضوری	۷۶	۲۳۸,۲۵	۳,۱۳	۰,۲۷	۰,۴۰ ۸٪ ۳,۳۳=مt ۲,۵۸=بt
غیر حضوری	۳۱	۸۴,۷۵	۲,۷۳	۰,۴۲	

براساس اطلاعات جدول فوق، دانشجویانی که در کلاس درس حضور یافتند، در آزمون پایانی به میزان ۰,۴۰ یعنی کمتر از نیم نمره از ۵ نمره و به عبارتی در حد ۸ درصد موفقیت بیشتری از خود نشان دادند. در تحلیل استنباطی بررسی معنی داری اختلاف بین دو میانگین بر اساس آزمون t در سطح ۰,۰۱ معنی داری مورد تایید قرار گرفت.

۳-۴ در سوال سوم پژوهش به بررسی معنی داری تفاوت بین نتایج آزمون پایانی گروه های حضوری و غیر حضوری در بخش عملکردی پرداخته شده است:

جدول شماره ۳-۱ نتایج توصیفی آزمون پایانی دو گروه آموزشی حضوری و غیر حضوری در بخش عملکردی

شاخص گروه	تعداد	جمع نمره	میانگین از ۵	واریانس	تفاوت میانگین دو گروه
حضوری	۷۶	۲۶۳,۲۵	۳,۴۶	۰,۹۶	۱,۲۵ ۲۵٪ ۶,۵۷=مt ۲,۵۸=بt
غیر حضوری	۳۱	۶۸,۵۰	۲,۲۱	۰,۵۲	

براساس اطلاعات جدول فوق، دانشجویانی که در کلاس درس حضور یافتند، در آزمون پایانی به میزان ۱,۲۵ از ۵ یعنی در حد ۸ درصد موفقیت بیشتری از خود نشان

دادند. در تحلیل استنباطی بررسی معنی داری اختلاف بین دو میانگین بر اساس آزمون t در سطح ۰/۰۱ معنی داری مورد تایید قرار گرفت.

۵- جمع بندی و نتیجه گیری:

۵-۱: بحث پیرامون نتایج بدست آمده از تحقیق:

۵-۱-۱ نتایج به دست آمده از سوال نخست (سوال اصلی تحقیق) حاکی از موفقیت بیشتر دانشجویانی که در کلاس درس طول ترم حضور داشتند نسبت به دانشجویان غیر حضوری است و با معنی داری اختلاف بین میانگین ها این فرض به اثبات رسید که حضور دانشجو در کلاس درس در میزان دستیابی وی به اهداف آموزشی موثر است این نتیجه با نتایج بدست آمده از پژوهش مقامی و همکاران (۱۳۹۳) همخوانی دارد و نیز با تحقیق زهرا ابادری ولیلا نعمتی انارکی (۱۳۸۷) که نگرش مثبت دانشجویان را به سمت آموزش حضوری در مقایسه با شیوه غیر حضوری (پیام نور) اثبات نمود، همخوانی دارد هرچند نگارنده در این پژوهش حوزه عاطفی را مورد سنجش قرار نداد و اندازه گیری نگرش دانشجویان در دستور کار وی قرار نداشته، اما از آنجایی که میزان موفقیت می تواند برآیندی از رضایتمندی قراگیر باشد، می توان چنین استنباط نمود که دانشجویان شیوه حضوری نیز از رضایتمندی بالاتری نسبت به دانشجویان دیگر برخوردار بودند. نتیجه این پژوهش روش های دیگر آموزشی مطرح شده توسط کارشناسان حوزه تربیت معلم از جمله آموزش غیر حضوری و کوتاه نمودن دوره آموزشی دوره های کارشناسی را نقض می کند.

۵-۱-۲ نتایج به دست آمده از سوال دوم (سوال فرعی اول تحقیق) بیانگر موفقیت دانشی بیشتر درس ارزشیابی آموزشی برای دانشجویان حاضر در کلاس درس است. هرچند تفاوت بین دو میانگین از فاصله زیادی برخوردار نیست اما معنی داری میزان اختلاف موید تحقیقات ذکر شده در سوال قبلی است. علیرغم همه روش های جدید انتقال دانش از جمله آنچه عصمت نوحی، الهام علی پور و کامبیز بهاء الدین بیگی (۱۳۹۴) در پژوهش خود در مورد اهمیت آموزش الکترونیک اعلام نموده اند، حضور دانشجویان در کلاس درس موجب انتقال بهتر مفاهیم به آنان خواهد شد.



۳-۱-۵: سوال سوم (سوال فرعی دوم تحقیق) که مقایسه میزان مهارت دانشجویان را مورد بررسی قرار می داد نتیجه مانند دو سوال دیگر به نفع دانشجویان به شیوه حضوری است که اختلاف ۲۵ درصدی آن را نظر آماری مورد تایید قرار گرفت. مقایسه نتیجه به درست آمده از این سوال تحقیق با سوال قبلی که سطح دانش را مورد ارزیابی قرار می داد نشان دهنده موفقیت بیشتر دانشجویان به شیوه حضوری در کسب مهارت نسبت به افزایش معلومات است. بدیهی است حضور دانشجو در کلاس درس و تعامل وی با دانشجویان دیگر و اساتید در کسب مهارت های عملی موثر است.

۲-۵-پیشنهادهای اجرایی براساس یافته های پژوهش:

از آنجایی که نتایج به دست آمده در هر سه سوال تحقیق بیانگر تاثیر مثبت حضور دانشجویان در کلاس درس است انتظار می رود پیشنهادات زیر توسط کارشناسان ذیربط مورد توجه قرار گیرد:

۱-۲-۵-به دلیل استفاده از نونه های در دسترس و عدم قابلیت تعمیم پذیری نتایج، به پژوهشگران دیگر توصیه می شود با بسط موضوع تحقیق به رشته ها و موضوعات دیگر درسی و اجرای تحقیق در نمونه ها و جامعه آماری وسیع تر نسبت به واکاوی دقیق تر مساله اقدام نمایند.

۲-۲-۵-بر اساس یافته های پژوهش به سیاستگذاران حوزه تعلیم و تربیت و خصوصا تربیت معلم پیشنهاد میشود با سرمایه گذاری بیشتر در این حوزه و تمهید مقدمات زیر ساخت ها، زمینه های جذب بیشتر دانشجویان حضوری را فراهم نمایند.

۳-۲-۵-به برنامه ریزان دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد میشود در برنامه درسی فراگیران ماده ۲۸ (استخدام دانش آموختگان سایر دانشگاه ها) تجدید نظر نموده و زمینه های تعامل بیشتر این فراگیران را با برنامه حضوری آموزشی دانشگاه فرهنگیان فراهم نمایند.

منابع:

اباذری، زهرا، نعمتی انارکی، لایلا (۱۳۷۸)، آموزش حضوری و غیر حضوری دانشجویان کتابداری و اطلاع رسانی در ایران، مطالعه تطبیقی. فصلنامه کتاب، شماره ۸۴

حسن زاده، محمد، (۱۳۸۰) امکان سنجی آموزش از راه دور از طریق اینترنت در رشته کتابداری و اطلاع رسانی در ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.

دلاور، علی، (۱۳۷۴) روش های آماری در علوم تربیتی و روان شناسی، پیام نور، تهران

دلاور، علی، (۱۳۷۴) روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی، پیام نور، تهران

دهقان، عبدالمجید، مهram، بهروز، کرمی، مرتضی، (۱۳۹۵) ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم از حیث تربیت معلم پژوهشگر، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال هفتم، شماره ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۵.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۴) اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، دوران، تهران.

شعبانی، حسن، (۱۳۸۱) مهارت های آموزشی و پرورشی، تهران، سمت.

صفوی، امان اله، (۱۳۸۲)، کلیات روش ها و فنون تدریس، تهران، چاپ مهیار،.

کاظم پور، اسماعیل، شاه بهرامی، نوشین (۱۳۹۵) ارائه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم، فصلنامه روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال هفتم، شماره اول، بهار ۱۳۹۵، صص ۳۶-۲۴

ملکی، حسن، (۱۳۸۴) صلاحیت های حرفه معلمی، تهران، انتشارات مدرسه.

مهدوی 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، بهار ۱۳۹۶

نوحی، عصمت، علی پور، الهام، بهاء الدین بیگی، کامبیز (۱۳۹۴) مقایسه تاثیر آموزش حضوری و غیر حضوری مهارت های مطالعه بر راهبردهای مطالعه و رضایتمندی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره دوازدهم، شماره پنجم، صص ۷۰۸-۷۰۱

Adrienne E. Barnesa (2018) Improving teacher training in Ethiopia: Shifting the content and approach of pre-service teacher education, Stephanie Simmons Zuilkowskia, Dawit Mekonnen, Flavia Ramos-Mattoussia Teaching and Teacher Education Volume 70, February 2018, Pages 1-11

Dorit Al (2018); Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT



professional development and ICT practices enacted in their classrooms.

Hartley, j., (2006). Is this chapter anyuse? Metods for evaluating text. In JR, wilson and N. co-realett (Eds). Evaluation of human work (3th edition). Boca paton, florida. CPC press.

Ilana Seidel Horn & Sara Sunshine Campbell (2015) Developing pedagogical judgment in novice teachers: mediated field experience as a pedagogy for teacher education, Pedagogies: An International Journal, 10:2, 149-176, DOI: 10.1080/1554480X.2015.1021350.

Katherina A. Payne (2018) Democratic Teachers Mentoring Novice Teachers: Enacting Democratic Practices and Pedagogy in Teacher Education, Action in Teacher Education, 40:2, 133-150, DOI: 10.1080/01626620.2018.1424052.