فهرست مقالات

عنوان و نویسنده	شماره صفحه
دانش آموز جهان محور، معلم معیشت محور دکتر محمد مزیدی (سخنران کلیدی)	۱۴-۱۵
بازنمایی روایتی هویت و عاملیت اخلاقی معلم دکتر خلیل غلامی (سخنران کلیدی)	۱۶-۱۶
تبیین تربیت معلم شایستگی محور ونقش برنامه درسی انتخابی واختیاری در آن بر اساس مبانی نظری تحول بنیادین دکتر علی رضا صادقزاده قمصری (سخنران کلیدی)	۱۷-۱۸
نقش و جایگاه فرهنگ در تربیت معلم دکتر بابک شمشیری (سخنران کلیدی)	۱۹-۳۳
بررسی میزان اثرگذاری واحدهای کارورزی دوره تربیت معلم بر کیفیت تدریس معلمان فارغ التحصیل در سال تحصیلی ۹۵ مریم رضایی ، غلامعلی احمدی، محدثه نگهبان	۳۴-۴۷
کارورزی در تربیت معلم و مشکلات اجرایی آن علی فرهادیان، سید صادق نبوی	۴۸-۵۶
آموزش ارتباط مراقبتی به دانشجومعلمان طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	۵۷-۶۸
آسیب شناسی بستر مجازی برای تربیت حرفه ای معلمان در فضای جهانی شدن زکیه جدالی	۶۹-۸۰
مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس دیدگاه صاحبنظران پوران خروشی، احمدرضا نصر اصفهانی، سید ابراهیم میرشاه جعفری، نعمت الله موسی پور	۸۱-۱۰۳

نظام اجرایی و فرهنگی پشتیبان درس پژوهی
عبدالرضا شیرکوند، ملیحه شه دوست ۱۱۹-۱۰۴

بررسی تأثیر کارورزی در تحقق صلاحیتهای معلمی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند پردیس شهید باهنر (یک پژوهش روایتی بر اساس روایت دانشجویان)
مجتبی دادی و علی جنت آبادی ۱۳۴-۱۲۰

توسعه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش توانمندی های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم
بهیه مهاجری، لیلا مهاجری ۱۴۲-۱۳۵

آموزش حقوق شهروندی و برنامه درسی تربیت معلم
زهراغفاری ۱۵۸-۱۴۳

دانشجومعلمان زن: الزامات سلامت روانی دانشگاه فرهنگیان
نیلوفر زارعی، سعید صالح ۱۷۴-۱۴۳

معلم چون تمهیدگر تبیینگر پالاینده بر مبنای نظریه اسلامی عمل
نجمه احمدآبادی آرانی ۱۹۰-۱۷۵

نگاهی به توسعه دانشگاه فرهنگیان در مسیر دولت الکترونیک (با تکیه بر آموزش های مجازی)
احمد بیگدلی تبار، فرهاد مرادی ۲۱۱-۱۹۱

مقایسه تطبیقی نظام های تربیت معلم در کشورهای دنیا ۱-ژاپن ۲- آلمان ۳- فرانسه ۴- انگلستان ۵- چین ۶- آمریکا ۷-مالزی در پنج مولفه: پذیرش، آموزش، گزینش، استخدام، حقوق و مزایا
لطف اله سمندری ۲۲۵-۱۱۲

ساخت پرسشنامه ارزیابی ویژگی‌های اخلاقی دانشجویان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان
مرتضی پورشیرازی ۲۳۴-۲۲۶

کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ایران: چالش‌ها و راهبردها (یک مطالعه کیفی)
اسد حجازی ۲۵۰-۲۳۵

تبیین الگوی ویژگی ها و شایستگی های آموزگاری و مراکز تربیت معلم بر مبنای مدل پدیدارشناختی هویت
مختار ذاکری، بابک شمشیری، منوچهر ضیایی ۲۵۱-۲۶۵

بایسته‌ها و رهیافت‌های مفهوم هویت برای مربیان و آموزش‌گران تعلیم و تربیت
مختار ذاکری، بابک شمشیری ۲۶۶-۲۸۰

بررسی ارتباط بین مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه
مسعود نوری ، مراد پورنظری ، مرزبان ادیب منش ، علی قبادی ، مریم نوری ۲۸۱-۲۹۶

بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش اساتید از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مرکز آموزش عالی بیت الهدی آمل)
فاطمه داداشی مقدم، زهرا اکبرزاده، مریم کوهسار ۲۹۷-۳۰۹

نقش مدیریت دانش در خلاقیت دانشجویان تربیت معلم شهید بهشتی مشهد
مریم عباسی، طیبه عنابستانی ۳۱۰-۳۱۷

بررسی استانداردهای سواد اطلاعاتی آموزش عالی در دانشجویان علوم تربیتی دانشگاههای فرهنگیان تهران و شیراز
الهام مردانی، خدیجه یحیی زاده ۳۱۸-۳۳۵

بررسی ارتباط بین مدیریت دانش با توانمند سازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه سال تحصیلی۹۵-۱۳۹۴
مراد پورنظری ، مسعود نوری ، مریم نوری ۳۳۶-۳۵۵

سازمان یاددهنده ضرورت دانشگاه فرهنگیان ۳۵۶ (تحقیقی مبتنی بر نظریه زمینه ای)
منصور دهقان منشادی، نرگس سعیدیان خوراسگانی، رسول نظری ۳۵۶-۳۶۹

نقش مدیریت دانش در نظام آموزشی تربیت معلم
زهرا ملکی، طاهره شوهان، میترا جعفری ۳۷۰-۳۸۰

مرور و مقایسه توسعه حرفه ای معلمان واعضای هیأت علمی باتوسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم
ندا زجاجی، تقی آقاحسینی ۳۸۱-۳۹۹

بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و انگلستان و دلالتهایی برای اصلاح تربیت معلم ایران
صمد کشاورز، سهیلا اخشابی ۴۰۰-۴۲۹

تحلیلی بر پیامدهای رقابت اجباری دانشجو- معلمان در تامین حقوق شهروندی آنها در دانشگاه فرهنگیان
انسی کرامتی ۴۳۰-۴۴۲

بررسی صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش
مریم یوسفی ۴۴۳-۴۶۲

اقدام پژوهی، الگویی نوین برای توسعه حرفه ای معلمان و ایجاد تحول در آموزش و پرورش
زهرا نجات دهکردی ۴۶۳-۴۷۳

بررسی تطبیقی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با برنامه دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی
علی عبدالخانی، سکینه عبدالخانی ۴۷۴-۴۹۹

معلم طراز جمهوری اسلامی ایران در اسناد بالادستی و نگاه اندیشمندان
حمید جعفریان یسار، فرزانه جعفریان یسار، فاطمه غلامی بهمرام ۵۰۰-۵۱۷

نیازسنجی فرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس)
محمد بهروزی ۵۱۸-۵۴۰

بررسی سیر تاریخ تحول تربیت‌معلم در کشورهای آمریکا، کره‌ی جنوبی و ایران
محبوبه سهولی ۵۴۱-۵۵۶

بررسی نگرش معلمان ابتدایی اصفهان نسبت به یادگیری مشارکتی به منزله نوآوری آموزشی
دکتر محمدرضا نیلی، مجید امیری، ستاره موسوی ۵۵۷-۵۷۸

نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در تربیت معلم
کوثر رضایی ۵۷۹-۵۹۴

بررسی تطبیقی کسب صلاحیت های معلمی در آلمان، ژاپن،انگلستان و ایران
امین توحیدی ثانی ۵۹۵-۶۱۲

نقش معلمان مدارس در تربیت دینی دانش آموزان
دکتر محمد حسن کریمی، وحید مرادخواه ۶۱۳-۶۲۲

بررسی صلاحیت حرفهای معلمان با هدف ارائه روشهایی در جهت ارتقای صلاحیت آنها
سپیده حیدری، جمشید امیدی ۶۲۳-۶۴۰

اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصوری معلمان
فاطمه ایزدیان ، مرتضی نصیریان ۶۶۰-۶۴۱

عوامل مؤثر بر افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش
شیرزاد اسمعیلزاده، فرشته اسماعیلزاده ۶۷۶-۶۶۱

تغییر و توسعه فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیسها و مراکز آموزش عالی استان اصفهان)
اشرف میرحیدری- فرناز قدیریان مارنانی ۶۹۳-۶۷۷

دانشگاه فرهنگیان و حلقه مفقوده ای به نام تربیت مدیران مدارس
مرتضی قاسمی اقدمی ۷۰۲-۶۹۴

مدیریت دانش در تربیت معلم (مطالعه موردی دانشجو معلمان پردیس امام جعفرصادق(ع) ایلام)
فرشته هواسی، سارا رستمی، پریسا گوران، فروغ عبداللهی پور ۷۱۷-۷۰۳

سنجش توصیفی و مشکلات آن در پیشرفت دانش‌آموزان و دبیران در ایران
شیرین کرمی‌فرد، محمدمهدی کهن‌سال و فرناز هوشمند راد ۷۲۵-۷۱۸

داستان به‌مثابه روش تحقیق
محمد عطاران ۷۳۷-۷۲۶

مقایسه رویکردهای یادگیری دانشجویان گروههای علوم انسانی و فنی مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی با توجه به نقش جنسیت
سامان کمری، محبوبه فولادچنگ ۷۵۷-۷۳۸

مدیریت دانش ، بستر سازمان یادگیرنده با رویکرد ایجاد مدارس دانایی محور
شقایق روحانی ۷۷۳-۷۵۸

بررسی تأثیر سرمایه فکری بر عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه
حبیب اله افشار پور، مسعود نوری ، مریم نوری ۷۹۵-۷۷۴

آموزش خواندن شعر با رویکرد درس پژوهی و جایگاه آن در توسعه حرفهای معلمان ادبیات فارسی
محمدرضا پاشایی، هادی دهقانی یزدلی، مریم طاهریان ۸۱۴-۷۹۶

تفکر انتقادی و ضرورت توجه به آن در اصلاح دانشگاه فرهنگیان
سعیده محمدی احمدآبادی، محدثه حدادزادهنیری ۸۱۵-۸۲۵

نیاز سنجی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه معلمان
دکتر کبری امامی ریزی،دکتر فروغ منصوری ۸۲۶-۸۳۷

رویکرد "تربیت معلم پژوهش محور" در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان
مرزبان ادیب منش، مسعود نوری، افشین ادیب منش، مراد پورنظری ، محمد صادق اکبری ۸۳۸-۸۵۱

بررسی عوامل موثر در کارایی معلمان تازه کار جهت تدریس مطالعات اجتماعی (مطالعه ی موردی: فارغ التحصیلان رشته ی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان واحد نجف آباد)
رسول شریفی نجف آبادی احمد رضا فتاحیان کلیشاد رخی ۸۵۲-۸۶۲

ارائه الگوی دستیابی به تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر اجرای برنامه درسی جدید کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان
محمّد بیرامی، مریم سیف نراقی، عزتالله نادری، مجید علیعسگری ۸۶۳-۸۹۴

بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
ایرج مهدیزاده ، محمد محمودی بورنگ ۸۹۴-۹۰۵

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران
امین توحیدی ثانی ۹۰۶-۹۲۱

بررسی توسعه حرفهای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان زنجان (با تاکید بر نظریهی داده بنیاد)
حسین احمدی مقدم، اکبر حیدری، مقصود احمدی مقدم ۹۲۲-۹۵۲

تربیت معلم و مهارتهای اجتماعی و حرفهای دانشجومعلمان
حسین احمدی مقدم، دکتر اکبر حیدری، مقصود احمدی مقدم ۹۵۳-۹۶۹

ضرورت ها و کیفیت بخشی صلاحیت های حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان
سعید داداش زاده ، بهنام طالبی ۹۷۰-۹۸۸

شناسایی نیاز های پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تربیت دانشجو- معلمان پژوهش محور (بتول بصیری، احمد رضا نصر، سید ابراهیم میرشاه جعفری، محمود مهر محمدی) ۹۸۹-۱۰۱۵

قابلیت های بستر مجازی برای توسعه حرفه ای معلمان چرخشهایی در مآموریت معلم امروز؛ تلاش برای بقا در حضور فضای مجازی
نیره کارگری دهکردی، سمیرا علیرضا بیگی ۱۰۱۵-۱۰۳۰

تأملی در نقش و رسالت معلمان در گفتوگومندسازی تعلیم و تربیت
امین ایزدپناه، بابک شمشیری ۱۰۳۱-۱۰۵۳

نقش مربی؛ تحلیلی مبتنی بر اسناد بالادستی و واکاوی تجارب دانشجومعلمان در کارورزی
اعظم جمشیدی توانا ۱۰۵۴-۱۰۷۱

رویکرد تربیت معلم : روحیه‌ی علمی یا روحیه‌ی معلمی؟
عبدالرسول قادری، محمد مزیدی ۱۰۷۲-۱۰۸۹

ماهیت ویژه پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم
فهیمه گندمی ۱۰۹۰-۱۱۰۵

بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۹۵ -۱۳۹۴ در فعالیتهای پژوهشی، مشکلات موجود و ارائه راهحل مناسب
مینو مکی، علیرضا قاسمیزاد ۱۱۰۶-۱۱۲۳

بررسی رابطه یادگیری سازمانی و تحول و نوآوری در دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده در سال ۱۳۹۵
مرضیه بزرگی، مهرداد باغبانی، فرشته توان ۱۱۲۴-۱۱۴۵

درس پژوهی،الگوی توسعه حرفه ای معلمان
حسین حسنی مقدم ۱۱۴۶-۱۱۵۲

سازمان یادگیرنده، ضرورتی برای دانشگاه فرهنگیان
حورا سودی ، صادق ملکی آوارسین ، نیر سیدنظری ۱۱۵۳-۱۱۶۳

درس پژوهی: الگویی نوین در توسعه صلاحیت های حرفهای معلمان
حمزه خلیفه، مریم شفیعی سروستانی، رامین عزیزی ۱۱۶۴-۱۱۸۶

بررسی اثربخشی معلمان با بهبود صلاحیتهای حرفهای آنان
مریم شفیعی سروستانی، سیده وحیده علوی، اسداله راهخداپور، فرشاد رشیدی ۱۱۸۷-۱۲۰۰

شناسایی و تبیین مهارت های مورد نیاز تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه صاحب نظران و اعضای هیأت علمی
بتول بصیری، محمود مهرمحمدی ، احمد رضا نصر ، سید ابراهیم میرشاه جعفری ۱۲۰۱-۱۲۳۱

بررسی رابطه مدیریت هیجان با فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
مریم حسینی، مهناز محمدی زاده، عبدالرضا عمادی ۱۲۳۲-۱۲۳۸

بررسی رابطه هوش هیجانی و اهمال کاری در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵
مریم حسینی، طاهره کریمی، مریم راسخی پور ۱۲۳۹-۱۲۴۷

انتخاب معلمی؛ افزایش منزلت شغلی یا حفظ پایگاه اجتماعی در خانواده (مطالعه موردی فارغ التحصیلان سال ۹۵ پردیس شهید بهشتی زنجان)
حسین احمدی، داود افشاری ۱۲۴۸-۱۲۵۶

بررسی و مقایسه شادکامی، سلامت روان و معنویت در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (پردیس های فاطمه الزهرا و باهنر اصفهان) و دانشگاه اصفهان
جواد یارعلی، اصغر نوری امامزاده ئی، دکترمهردادکلانتری ۱۲۵۷-۱۲۷۲

تصویری از تربیت معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
فهیمه فدایی، زهرا تقدیری ۱۲۷۳-۱۲۸۹

رابطه تجارب دانشگاهی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس
اسماعیل جوکار، سیده نجمه مولایی، عباس اناری نژاد ۱۲۹۰-۱۳۱۷

عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان
محمدباقر رستمی، حبیب صفرزاده ۱۳۱۸-۱۳۳۱

بررسی رابطه مولفههای مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی در دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل
ریحانه کیا، احمد رادمنش، فاطمه آقاجانی ۱۳۳۲-۱۳۴۸

تبیین رضایتمندی و انگیزش شغلی معلمان براساس ویژگی های شخصیتی آنان
محمد اکبری بورنگ، سمیرا پور ۱۳۴۹-۱۳۶۵

مطالعه تطبیقی جایگاه کارورزی در توسعه حرفه ای دانشجو معلمان
امیر رضا دادرس محبوب، سید مهدی خزاعی فر ۱۳۶۶-۱۳۸۰

بررسی فلسفهٔ پساساختارگرایی میشل فوکو در تربیتِ، معلم شایسته
صمد محمدی، احد محمدی ۱۳۸۰-۱۳۹۶

درس پژوهی: ضرورت ها، اهداف و پیامدهای آموزش در تربیت معلم
محمد رضا علیشاهی، فرامرز آقا بیگی، سید حمید خادمی ۱۳۹۷-۱۴۰۸

تبیین کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر در مراکز تربیت معلم
دکتر سیدمحمدعلی میرجلیلی، دکتر محمود کمالی زارچ ۱۴۰۹-۱۴۲۶

«نقد و بررسی الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم»
سجاد طالبیان ۱۴۲۷-۱۴۴۰

فرصت ها و چالش های تدریس معلمان در کلاس های چندپایه (مطالعه موردی؛ استان فارس)
عباس اناری نژاد، الهه روشن دید، مهزاد قره خانی ۱۴۴۱-۱۴۶۱

بررسی تاثیر تدریس آزمایش محور در مقایسه با تدریس آموزش محور در تربیت معلمان خلاق در دانشگاه فرهنگیان
مصطفی پردلی، علی مغیسه ۱۴۶۲-۱۴۶۹

شناسایی مولفه های مبانی معرفت شنا ختی تربیت معلم از منظر فلسفه تعلیم و تربیت
عبد الرسول قادری ،زهرا ایرجی ۱۴۷۰-۱۴۷۹

جایگاه آموزش شهروندی در دانشگاه فرهنگیان: بررسی دانش و نگرش زیست محیطی دانشجومعلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد
معصومه مدرس، صدیقه علی نژاد، فاطمه مشایخی ، نفیسه عزیزی نژاد ۱۴۸۰-۱۴۸۸

یک معلم، دو درس: افزایش دانش عملی معلم و در نتیجه افزایش فراگیری شاگردان در فرآیند درس پژوهی
مریم روزبهانی، دکتر سید محمدرضا امام جمعه، دکتر رضا ساکی ۱۴۸۹-۱۵۱۰

بررسی تاثیر معلم راهنما در کارورزی در ایجاد شایستگی ها (صلاحیت های) حرفه ای معلمی در دانشجومعلمان استان خراسان شمالی با معیار صلاحیتهای حرفه ای معلمان در انگلستان
ظریفه کر، علی عدالتجو ۱۵۳۰-۱۵۱۱

مدیریت نوآوری درآموزش عالی (مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان)
زهرا رحمانی تبار، فائزه اسدی، صهبا خرازی ۱۵۴۱-۱۵۳۱

برنامه درسی تربیت معلم(راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران)
دکتر سید احمد هاشمی، عباس منصوری، صادق نوروزمصرمی ۱۵۶۰-۱۵۴۲

تبیین نقش مدارس ضمیمه در کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی در دانشگاه فرهنگیان
علی شاهسونی، بهتاش فضلی، معین خشنود، عبدالرحیم کشاورز ۱۵۶۹-۱۵۶۱

الزامات آموزش فعال و پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان فارس
عاطفه سلیمانی، دکتر محمد جاودانی، ابوالفضل بانشی ۱۵۷۷-۱۵۷۰

تربیت شهروند اسلامی –ایرانی: دیدگاه متخصصان و خبرگان نظام تربیت معلم
رقیه ذباح، فریبا ملک محمدی، منیژه جمال عباسی ۱۵۸۸-۱۵۷۸

بررسی اثربخشی برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانش آموختگان ورودی ۹۱ در پردیس های شهر مشهد
فائزه پیروی، الهه حسین پور یزدانی ۱۶۰۵-۱۵۸۹

بررسی اثربخشی دانشگاه فرهنگیان در تامین نیازهای حرفه ای دانشجو معلمان (مطالعه موردی؛ دانشگاه فرهنگیان فارس)
عباس اناری نژاد، فاطمه ایزدی فرد، مریم راسخی پور ۱۶۱۸-۱۶۰۶

مروری بر صلاحیت های حرفه ای معلم با تاکید بر محتوای سند تحول آموزش و پرورش
بیتا عبدالحسینی، مژده زرگر ۱۶۳۳-۱۶۱۹

بررسی میزان رضایتمندی دانشجومعلمان از اساتید دانشگاه فرهنگیان موردمطالعه: پردیس(خواهران) نسیبه تهران
رضا ساعی مهربان، اسد حجازی ۱۶۴۵-۱۶۳۴

بررسی تأثیر سرمایه فکری بر عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه
حبیب اله افشار پور، مسعود نوری ، مریم نوری ۱۶۴۶-۱۶۶۷

عوامل موثر بر نوآوری در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس امام جعفر صادق(ع))
فرانک غلامی، فائزه منصوری، شیما جابری، اقدس فتحی زاده ۱۶۶۸-۱۶۸۶

نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان فارس)
فاطمه نصراللهی، عباس اناری نژاد، مجتبی خرم بخت ۱۶۸۷-۱۶۹۶

پویایی یاد دهی – یادگیری معیار سنجش صلاحیت حرفه ای معلمان
گلنازبخشی، رضامحمدی ۱۶۹۷-۱۷۱۶

ارزیابی دانشجویان از شاخصه های اخلاق حرفه ای در استادان دانشگاه فرهنگیان
زهره مشکی باف مقدم، فاطمه طلائی بیمرغی، عاطفه صلواتی ۱۷۱۷-۱۷۳۷

بررسی نگرش معلمان ابتدایی اصفهان نسبت به یادگیری مشارکتی به منزله نوآوری آموزشی
دکتر محمدرضا نیلی، مجید امیری، ستاره موسوی ۱۷۳۸-۱۷۵۸

بررسی یادگیری خودراهبر در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه شهرستان شهریار
زهرا تقی‌زاده قوام، علیرضا عراقیه، کبری احمدوند ۱۷۵۹-۱۷۸۰

آموزش مرحله ای دانشجو-معلمان با رویکرد اجتماعی-فرهنگی: طرح جامع بنیاد نخبگان فارس
حسین میهمی، محمدرامین باستان ۱۷۸۱-۱۷۹۰

ارزیابی نقش کارورزی در توسعهی حرفهای دانشجو معلمان پردیس شهید بهشتی مشهد از دید اعضای هیئت علمی
هادی حمیدی، سجاد نوری، علی دلاکه ۱۷۹۱-۱۸۱۲

نظریه انتظار- ارزش و مدلFIT-Choice : چهارچوبی برای بررسی انگیزههای انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلمان پردیس شهید بهشتی مشهد
احمدرضا اقتصادی ۱۸۱۳-۱۸۳۱

اثربخشی دوره کارورزی بر رشد شایستگی های علمی و حرفه ای و میزان انگیزش شغلی دانشجو معلمان (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی)
علی کشاورزی،زهرا شریفی پور،محمد کشاورزی ، پریسا شریفی پور ۱۸۳۲-۱۸۴۹

بررسی یادگیری خودراهبر در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه شهرستان شهریار
زهرا تقی‌زاده قوام، علیرضا عراقیه، کبری احمدوند ۱۸۵۰-۱۸۷۰

جایگاه تربیت معلم و تربیت شهروندی در منشور حقوق شهروندی مصوبه سال ۱۳۹۵
نیره کارگری دهکردی_معصومه منقبتی ۱۸۷۱-۱۸۸۴

تحلیل پایان نامه های "تربیت معلم" از منظر گرایشهای موضوعی
بابک شمشیری، راضیه سهرابی ۱۸۸۵-۱۸۹۵

دانش آموز جهان محور، معلم معیشت محور

دکتر محمد مزیدی

دانشیار و عضو هیأت علمی بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز

مروری گذرا بر تاریخ تحولات نظام تعلیم و تربیت ایران طی یک قرن گذشته نشان می دهد که نظام مذکور از زمان امیر کبیر تا کنون، یعنی دهه چهارم انقلاب اسلامی ، همواره دستخوش تغییر و تحولات کوچک و بزرگ بوده است. دامنه ی تغییر و تحولات صورت گرفته در نهاد تعلیم و تربیت کشور از زمان قاجار تا پهلوی اول، پهلوی دوم، و دهه های اول تا چهارم پس از انقلاب ، بسته به شرایط تاریخی و اوضاع اجتماعی متفاوت بوده است. در جریان این تحولات آنچه بیش از همه موارد دیگر دستخوش تغییر ویا اصلاحات اساسی قرار گرفته و مورد توجه سیاست گذاران و مسؤلان وقت قرار داشته موضوع تربیت معلم، چه از نظر ساختاری و چه از لحاظ مفهومی و نظری، بوده است. اما اینکه تا چه حد دکرگونی های ذکر شده موجب بهبود وضعیت و ارتقای سطح کیفی آموزش و پرورش و تربیت معلمان کشور گردیده، خود موضوعی قابل بحث و تأمل فراوان است.

تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۱ (ه ش)، تأسیس دارالمعلمین مرکزی و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ و تبدیل آن به دارالمعلمین عالیدر ۱۳۰۷ و تغییر نام به دانشسرای عالی در ۱۳۱۲، تأسیس دانشگاه تهران و تبدیل دانشسرای عالی به دانشکده ی علوم و دانشکده ی ادبیات در ۱۳۱۳، ایجاد سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی در ۱۳۴۲ و تبدیل مجدد آن به دانشسرای عالی در ۱۳۴۶ و بالاخره تغییر نام آن به دانشگاه تربیت معلم در ۱۳۵۳ و تبدیل آن به دانشگاه خوارزمی در ۱۳۹۰ و پایان گرفتن مأموریت تربیت معلمی آن در سال ۱۳۹۰ و سرانجام تأسیس دانشگاه فرهنگیان در ۱۳۹۸، از مهمترین وقایع و تحولات آموزشی کشور بوده که مستقیما در فعالیت های آموزشی و تربیتی معلمان کشور نقش اساسی ایفا نموده اند.

در این مقاله سعی گردیده تا ابتدا، به روش توصیفی، مروری کوتاه بر سیر تحولات نظام تربیت معلم ایران طی یک قرن گذشته، از زمان امیرکبیرو تأسسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان بنماید. در بخش دوم، با وام گرفتن از نظریه های کارکردگرایی و تضاد، تحلیلی جامعه شناختی از تأسیس دانشگاه فرهنگیان ارایه خواهد شد. یخش پایانی مقاله به تشریح اختصاری عمده ترین چالش های فرا روی دانشگاه فرهنگیان، اعم از پذیرش دانشجو-معلمان و نیز تربیت به روز، کارآمد و اثربخش آنها برای حضور در کنار دانش آموزانی صعب الحضور،

تراریخته و یعضا علمی-تخیلی که هر لحظه در تعامل و ارتباط با شبکه های مجازی، در سطح ملی و بین المللی بوده و دارا ی انتظارات، گرایشات، تمایلات و دغدغه هایی کاملا متفاوت از دانش آموزان دهه های اول و دوم انقلاب دارند، مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جمع بندی مطالب و پیشنهادهایی برای تصمیم گیری های آینده مهر ختامی بر مجموعه ی مطالب مقاله خواهد بود.

کلید واژه ها: دانشجو معلمان; تربیت معلم; دانشگاه فرهنگیان; دانش آموز جهان محور; معلم معیشت محور.

بازنمایی روایتی هویت و عاملیت اخلاقی معلمی

دکتر خلیل غلامی

دانشگاه کردستان، گروه علوم تربیتی

دانشگاه هلسینکی فنلاند گروه تربیت معلم

بسیاری از متفکران حوزه تربیت، تدریس و حرفه ی معلمی را اساسا یک امر و کنش اخلاقی می دانند. بر این اســاس، در کنار مهارت های پداگوژیکی و فنی، تحقیقات تجربی و نظریه های تدریس بر امر آموزش کفایت های اخلاقی تدریس برای معلمان تاکید کرده اند. در این راســتا، رســت و ناروائز (۱۹۹۵)، نشــان داده اند که کفایت های اخلاقی تدریس چهار مولفه یا بعد مهم دارد: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزه اخلاقی و عمل اخلاقی. حساسیت اخلاقی مستلزم تشخیص و شناسایی موقعیت های چالش برانگیزی در کلاس درس است که به نوعی بار اخلاقی دارند. قضاوت اخلاقی بر اساس تحلیل شناختی موقعیت تشخیص داده شده، تعریف می گردد. انگیزه اخلاقی، نشانگر مهارت های است که معلم با توجه به موقعیت شناسایی و تحلیل شده، نسبت به اولویت بندی و درونی کردن آن اقدام می کند. و در نهایت عمل اخلاقی به معنای کنش و منش اخلاقی معلم است که بر اساس آن رفتارها و کنش عملی در جهت پاسخ به موقعیت های چالش برانگیز اخلاقی در کلاس درس نشان می دهد. سوال اساسی که برای مربیان تربیت در امر تربیت معلم مطرح می شود این است که چگونه می شود که مهارت های اخلاقی را آموزش داد؟ فرض اساسی در این تحقیق آن است که می توان مهارت ها و منش اخلاقی را در معلمان و دانشــجویان تربیت معلم توســعه داد. یکی از راههای مهم و موثر، استفاده از روایت هایی معلمان با تجربه است که در آن موقعیت های اخلاقی و کنش و واکنش های تربیتی بین معلم و دانش آموز نشان داده می شود و این امر زمینه ای برای تفکر، تامل و رفلکشن دانشجویان تربیت معلم و در نتیجه توســعه کفایت های اخلاقی آنها می گردد. در نهایت برای نشــان دادن اهمیت نظری کفایت های اخلاقی معلمان، آن را در قالب هویت و عاملیت اخلاقی تعریف خواهیم کرد تا نشــان دهیم که تربیت و هویت معلمی بر مبنای نظریه عاملیت اخلاقی تبیین می گردد.

تبیین تربیت معلم شایستگی محور ونقش برنامه درسی انتخابی واختیاری در آن بر اساس مبانی نظری تحول بنیادین

دکتر علی رضا صادقزاده قمصری (سخنران کلیدی)

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس

مفهوم شایستگی وکسب آن یکی از مفاهیم کلیدی اساسی در طرح تحول بنیادین نظام تربیت رسمی وعمومی می باشد. این مفهوم ارتباطی وثیق با سایر مفاهیم کلیدی مطرح در این طرح نظیر حیات طیبه ،هویت، درک واصلاح موقعیت خود ودیگران دارد ودر مبانی نظری تحول بنیادین از آن به عنوان سازه مفهومی نوآورانه برای اشاره به اهداف تفصیلی فرآیند تربیت استفاده شده است. تعریف مربیان نیز به عنوان یکی از عوامل بسیار مهم وموثر در جریان تربیت با همین مفهوم مرتبط شده است . از این رو در طرح کلان معماری برنامه درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان نیز تحول وتغییر اساسی مد نظر در برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور ما در چرخشی اساسی نسبت به برنامه های قبلی، با خصوصیت شایستگی محوری توصیف شده است وکسب شایستگی های عام وخاص معلمی به مثابه شرط تکوین هویت معلمی در دانشجومعلمان بشمار آمده است.

اکنون پرسش هایی که در این مقاله با آنها مواجه شده ایم عبارتند ازاینکه : براساس مبانی نظری تحول بنیادین اولا تربیت معلم شایستگی محور دقیقا به چه معنا ست ودارای چه مولفه ها وخصوصیاتی است؟ ثانیا شایستگی هایی که نظام تربیت معلم باید بکوشد تا دانشجو معلمان آنها را کسب کنند دارای چه انواع واقسامی است ؟ ثالثا نقش برنامه درسی انتخاب واختیاری در کسب شایستگی های معلمی چیست و چگونه باید این بخش مهم از برنامه درسی تربیت معلم را ساماندهی نمود که طراحی و اجرای مناسب آن منجر به کسب بخشی از شایستگی های معلمی در شخصیت دانشجو معلمان شود ؟

نگارنده در پاسخ به این سه پرسش مهم سعی نموده است نخست با تحلیل وبررسی بخش های مختلف مبانی نظری تحول بنیادین از منظر توجه به مفهوم شایستگی وفرآیند کسب آن تبیینی فلسفی از چیستی، چرایی وچگونگی نظام تربیت معلم شایستگی محور ارائه نماید وسپس با تمرکز بر بخش برنامه های درسی غیرالزامی (انتخابی واختیاری) در دانشگاه فرهنگیان و بررسی رسالت و اهداف در نظر گرفته شده برای فعالیت های این

بخش ، جایگاه این نوع فعالیت ها را در نظام برنامه درسی تربیت معلم کشور به لحاظ تاثیر قابل توجه آنها در فرآیند کسب شایستگی های معلمی توسط دانشجومعلمان تبیین وتشریح نماید.

بخش پایانی مقاله نیز به رهنمودهایی برای بهبود بخشیدن به نظام فعلی برنامه درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان و خصوصا توسعه مفهومی قلمرو آن به حوزه فعالیت های داوطلبانه (انتخابی واختیاری) دانشجویی ومعنایابی این فعالیت ها در فرایند تکوین هویت معلمی اختصاص دارد. امید است در پرتو این نگاه شاهد فراهم آمدن نظام تربیت معلم شایستگی محور یکپارچه با رویکرد تلفیقی در دانشگاه فرهنگیان باشیم.

کلمات کلیدی: تربیت معلم /شایستگی محوری/برنامه درسی غیرالزامی(انتخابی واختیاری)/مبانی نظری تحول بنیادین

نقش و جایگاه فرهنگ در تربیت معلم

دکتر بابک شمشیری (سخنران کلیدی)

عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

چکیده: فرهنگ پذیری و جامعه پذیری از جمله اصلی ترین و مهم ترین کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت به حساب می آید. چرا که مهمترین ساز و کار برای شکل گیری هویت محسوب می شوند. شکل گیری هویت هم از جمله مهمترین اهداف تعلیم و تربیت به حساب می آید. از سوی دیگر، معلم، از جمله مهمترین و مؤثرترین عناصر در فرایند تعلیم و تربیت است. لذا معلم در فرایند فرهنگ پذیری، جامعه پذیری و شکل گیری هویتی به ویژه هویت فرهنگی دانش آموزان، نقش کلیدی دارد. بنابراین موفقیت نهاد تعلیم و تربیت وابسته به تربیت فرهنگی و شکل گیری هویتی است. کاملاً آشکار است که معلمین برای تحقق این اهداف بایستی آماده شده باشند. وظیفه آماده سازی معلمین هم بر عهدهٔ نظام تربیت معلم است. با توجه به این مقدمه، هدف از مطالعهٔ حاضر، بررسی نقش و جایگاه فرهنگ و تربیت فرهنگی در تظام تربیت معلم است. مطابق با این هدف پرسشهای مطرح عبارتند از: ۱) به منظور تحقق تربیت فرهنگی در تظام تربیت معلم، چه اهدافی باید مد نظر قرار گیرند؟ ۲) الزامات تحقق این اهداف چه هستند؟ ۳) با چه روشهای فرهنگی می توان این اهداف را تحقق بخشید؟

روش به کار برده شده در این مقاله عبارت است از روش تحلیل تأملی، نتایج بدست آمده از این مطالعه حکایت از آن دارند که عمده ترین اهداف در قلمرو تربیت فرهنگی معلمان عبارتند از ارج نهادن و انتقال میراث فرهنگی گذشتگان به آنها، نقد و ارزیابی فرهنگی و اصلاح و بازسازی فرهنگی، به علاوه مهمترین اقتضائات عبارتند از تغییر نگرش به نظام تربیت معلم و تغییر تعریف معلم و معلمی در نظام تعلیم و تربیت و به دنبال آن، تغییر در برنامهٔ درسی نظام تربیت معلم برمنبای اولویت دادن به فرهنگ و تربیت فرهنگی. در مجموع این مقاله پیشنهاد می دهد که علاوه بر مقوله های پیشنهادی شولمن در باب دانش معلمی، مقوله دیگری تحت عنوان دانش و درک فرهنگی باید اضافه گردد.

واژگان کلیدی: فرهنگ، فرهنگ پذیری، جامعه پذیری، هویت، تربیت معلم، نظام تعلیم و تربیت

مقدمه

فرهنگ پذیری همواره از جمله اصلی ترین کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت تلقی شده است. به عبارت دیگر در همهٔ نظامهای تعلیم و تربیت از قدیمی ترین آنها گرفته تا جدیدترین شان یکی از اهداف این بوده که میراث فرهنگی و ارزشهای آن را درونی ساخته و با معیارهای آن فرهنگ هماهنگ گردند. به تبع این هدف، دو واژهٔ « فرهنگ پذیری» و «جامعه پذیری» شکل گرفته است. دو واژه ای که از نظر معنایی ارتباط بسیار تنگاتنگی با یکدیگر دارند. فرهنگ پذیری به نوعی دال بر تربیت فرهنگی نسل جدید جامعه توسط نسل‌های بزرگتر است(روح الامینی،۱۳۸۴). و جامعه پذیری دلالت بر فرآیند درونی سازی ارزشها و هنجارهای جامعه توسط نسل های جدید دارد (شمشیری و شاه سنی، ۱۳۹۲).اصولاً هویت یابی و کمک به شکل گیری هویت نسل های جدید عمدتاً از طریق دو ساز و کار فرهنگ پذیری و جامعه پذیری صورت می گیرد. حال اگر هویت یابی و شکل گیری هویتی را مهمترین هدف تعلیم و تربیت تلقی کنیم، به تبع آن، فرهنگ پذیری و جامعه پذیری، مهمترین کارکردهای نظام تعلیم و تربیت به حساب می آیند(علاقه مند،۱۳۸۷). ممکن است این پرسش پیش بیاید که چرا باید شکل گیری هویتی را مهمترین هدف تلقی کرد. دلیل آن را باید در خود مفهوم هویت جستجو کرد. زیرا زمانی که از هویت بحث می کنیم، مرادمان تنها بخشی از ویژگیهای فرد نیست بلکه هویت دارای ابعاد و لایه های گوناگونی است که از شخصی ترین تا جمعی ترین آنها را در بر می گیرد. به علاوه هویت هم ابعاد جسمی-فیزیکی پیدا می کند و هم ابعاد معنوی و روحانی، از سوی دیگر هویت هم در بر گیرندهٔ ویژگیها و مؤلفه های متمایز کننده برای فرد است و هم ویژگیهای اشتراکی، به عبارت دیگر، هویت موجب تمایز فرد از دیگران شده و او را از اغیار جدا می سازد و هم بر عکس منجر به وحدت و اشتراک فرد با دیگران می گردد. به همین دلیل، واجد خصوصیات اشتراکی است. با توجه به این توصیفات، هر تعریفی که از تعلیم و تربیت به عمل آید، به نوعی به هویت باز می گردد. برای مثال اگر تعلیم و تربیت را به معنای خود شناسی و سپس خودشکوفایی تلقی کنیم، به طریق اولی به هویت یابی و شکل گیری هویتی اشاره کرده ایم. اگر تعلیم و تربیت را به معنای بالفعل شدن استعدادهای بالقوه بدانیم، باز هم این تعریف ناظر به هویت است. چرا که بالفعل شدن استعدادها در نهایت منجر به شکل گیری هویتی می‌شود و بالاخره اگر تعلیم و تربیت را به معنای رشد بدانیم، باز هم در اصل هویت یابی و شکل گیری هویتی مد نظرمان است. بدین ترتیب اگر مفهوم هویت را کلیدی ترین مفهوم در فرایند تعلیم و تربیت بدانیم، دچار خطا نشده ایم.

زمانی که از نظام تعلیم و تربیت سخن به میان می آید، صحبت از عناصر و مؤلفه هایی است که ساختار این نظام را شکل می دهد. ساختاری که در بردارندۀ ارکان و مؤلفه های بنیادین است. ارکان و مؤلفه هایی همچون برنامۀ درسی و سازمان، هر یک از این ارکان نیز به نوبۀ خود از اجزاء و مؤلفه های اساسی تشکیل شده اند. برای مثال برنامۀ درسی متشکل از ابعاد و عناصری همچون اهداف، محتوا، روش، ارزشیابی، یادگیرنده و یاد دهنده است. هر یک از این ارکان و عناصر، در شکل گیری فرایند تعلیم و تربیت و به ثمر نشستن آن سهم و نقش دارند و به نظر می رسد که همگان بر این عقیده باشند که از میان عناصر و ارکان یاد شده، طبعاً یاد دهنده یا همان معلم از جمله مهمترین و مؤثرترین عناصر در فرایند تعلیم و تربیت به حساب می آید، چرا که محقق شدن سایر ابعاد و عناصر به این رکن(معلم) وابستگی دارد. اساساً، تعلیم و تربیت امری انسانی است و به تبع ارتباط بین انسانها که عمدتاً به شکل معلم و دانش آموز تعریف می شود، معنا پیدا می کند. به همین دلیل، محتوا، روش، هدف و به طور کلی برنامۀ درسی و سازمان با حضور و وجود معلم و دانش آموز، هم معنا می یابند وهم محقق می‌شوند. در این صورت می توان مدعی شد که معلم بایستی نقشی کلیدی در هویت یابی و شکل گیری هویتی به ویژه هویت فرهنگی دانش آموزان ایفا نماید. بنابراین با توجه به این نتیجه گیری، آمادگی معلمین برای ایفای نقش و رسالت خود در حوزۀ تربیت فرهنگی و کمک به شکل گیری هویت فرهنگی، ضرورت پیدا می کند. به عبارت دیگر، معلم برای ایفای نقش خود در قبال رسالت تربیت فرهنگی، به نوبۀ خود باید تربیت شده باشد. کاملاً آشکار است که آماده سازی معلمین نیز از طریق نظام تربیت معلم صورت می گیرد. پس موفقیت نظام آموزش و پرورش و مدارس ما در تحقق رسالت تربیت فرهنگی و هویت یابی است. اکنون با توجه به گزاره های فوق، پرسشهای اصلی مقالۀ حاضر عبارتند از:

۱) به منظور تحقق تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم، چه اهدافی باید مد نظر قرار گیرند؟

۲) الزامات این اهداف چه هستند؟

۳) با چه روشهایی می توان این اهداف را محَقق ساخت؟

از آنجا که موضوع مقاله مربوط است به قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت، لذا مقالۀ حاضر با روش تحلیل تأملی که از جمله روشهای قلمرو فلسفۀ تعلیم و تربیت است، تدوین شده است.

بحث اصلی

همان طور که در مقدمه گفته شد، تربیت فرهنگی از خلال دو ساز و کار مشخص فرهنگ پذیری و جامعه پذیری صورت می گیرد. ساز و کارهایی که منجر به انتقال میراث فرهنگی به ویژه از بعد ارزشی و هنجاری می گردند. در روند تحول نظام تعلیم و تربیت و به خصوص رسالت انتقال میراث فرهنگی در طول تاریخ، شاهد سه رویکرد عمده هستیم. نخست رویکرد محافظه کارانه که عمدتاً تعلق به دوره های پیشین تاریخ و تعلیم و تربیت دارد و دوم رویکرد بازسازی گرایانه و سوم رویکرد نقادانه که این دو رویکرد، آخرین رویکردهای جدیدی هستند که از قرن بیستم به بعد شکل گرفته اند. در رویکرد محافظه کارانه، فرهنگ پذیری صرفاً به معنای انتقال میراث فرهنگی گذشته به همان صورتی که شکل گرفته، می باشد. به عبارت دیگر، بنیان این رویکرد را باید در حفظ و انتقال بی چون و چرای میراث گذشته جستجو کرد. این رویکرد بر این باور استوار است که حفظ، تداوم و رشد جامعه منوط به حفظ و انتقال میراث گذشتگان است. این رویکرد را می توان در اندیشه های اندیشمندانی همچون دور کهیم (علاقه مند، ۱۳۸۷) و همچنین برکه(گوتک، ۱۳۸۴) جستجو کرد.

هر چند رویکرد محافظه کارانه عمدتاً تعلق به گذشته دارد، لیکن هنوز هم در بسیاری از نظامهای تعلیم و تربیت دنیا به ویژه کشورهای جهان سوم و سنت گرا به شکل مستقیم یا غیر مستقیم این رویکرد غلبه و حاکمیت دارد. به نظر می‌آید که نظام تعلیم و تربیت ما هم از جمله نظامهایی است که عمدتاً بر اساس رویکرد محافظه کارانه عمل می نماید. البته نه به صورت آشکار و مستقیم بلکه به صورت پنهان و غیر مستقیم. این وضعیت در ساختار نظام تربیت معلم بیشتر قابل مشاهده است.

رویکرد بعدی، رویکرد باز سازی گرایی است. رویکردی که بر این پیش فرض بنیان نهاده شده است که فرهنگ پذیری و جامعه پذیری به شکل سنتی نه تنها منجر به رشد و توسعهٔ جامعه نگشته بلکه بر عکس مانع توسعه تلقی شده و به همین خاطر تداوم و حفظ آن را نیز در معرض خطر قرار می دهد. بدین معنی که تلاش در جهت حفظ جامعه با ساختارهای سنتی و تنها با اتکاء به میراث فرهنگی گذشتگان، جامعه را از درون متزلزل ساخته و آسیب پذیر می سازد، به ویژه در روند تعامل با دیگر جوامع و فرهنگها. ضمن اینکه اتکاء صرف به میراث فرهنگی پیشینیان، جامعه را از لحاظ توانایی حل مسایل و مشکلات پیش رو و جدید باز می دارد و به همین خاطر جامعه ای که بخواهد در برابر مسایل و مشکلات و چالشهای جدید همان راه حلهای قدیمی گذشتگان را در پیش گیرد، در نهایت محکوم به تضعیف، شکست و اضمحلال و از هم پاشیدگی خواهد شد.

به علاوه شکل گیری هویت با حفظ چارچوبهای پیشین و قدیمی، با موجودیت و فردیت انسان نیز سر ناسازگاری دارد. چرا که جوهرهٔ اصلی هویت، تمایز یافتگی و منحصر به فرد بودن است و رشد فرد نیز به همین معنا می باشد.

حال اگر قرار باشد که فرد از نظر هویتی تنها با شاکلهٔ گذشتگان شکل گیرد، فردیت و رشد فردی اش زیر سئوال می رود. پس رویکرد محافظه کارانه نه تنها به نفع جامعه بلکه به نفع تک تک افراد نیز نمی باشد. در این صورت دو راهکار وجود دارد. نخست اتخاذ رویکردی ساختار شکنانه مبتنی بر نفی میراث گذشتگان و سنت های قدیمی و از نو ساختن هر آنچه که برای زندگی امروز لازم است. این رویکرد، واکنشی رادیکال به گذشته و سنت محسوب می شود. رویکردی که ظاهر آن سازنده است چرا که مبتنی بر ساخت جدید است، اما در اصل، رویکردی مخرب به حساب می آید. سازنده از آن رو که بر خلاقیت استوار است و مخرب از آن جهت که سازندگی و خلاقیت در خلاء اتفاق نمی افتد. در واقع آنچه در خلاء می‌تواند رخ دهد انواع آنارشیسم است. خلاقیت و سازندگی بر شالوده های سنت و بر میراث فرهنگی گذشتگان امکان پذیر است.

بدین ترتیب دومین رویکرد اتخاذی آشکار می گردد که همان رویکرد بازسازی گرایانه است. رویکردی که بر این پیش فرض بنا نهاده شده است که میراث گذشته را نباید نابود کرد و آن را طرد کرد و نه باید آن را به همان صورت باقی نهاد بلکه بایستی با استعانت از توانایی فطری خلاقانهٔ انسانی آن را مورد بازسازی قرار داد. به گونه ای که در جهت حل مسایل و مشکلات جدید، از کارایی لازم برخوردار گشته و تداوم و توسعه را ضمانت نماید. به عبارت دیگر، اتخاذ رویکرد بازسازی گرایانه هم منجر به حفظ، صیانت و بقاء جامعه می گردد و هم رشد و توسعهٔ جمعی و فردی آن را موجب می شود. ریشه های این رویکرد را می توان در اندیشه های جان دیویی جستجو کرد. همان طور که می دانیم دیویی، کل تعلیم و تربیت را برابر رشد دانسته و مفهوم رشد را در بازسازی تجربیات تعبیر می کند(نلر، ۱۳۷۷) .

و اما سوّمین رویکرد اصلی در تربیت فرهنگی، عبارت است از رویکرد نقادانه، رویکردی که دغدغهٔ اصلی اش عدالت و تأمین عدالت در اجتماع است. به دیگر سخن، بنا به این رویکرد، عدالت و رهایی از هر گونه ظلم و بی عدالتی که عمدتاً حاصل سلطهٔ گروه یا طبقه ای از جامعه بر دیگران است، مهمترین امر محسوب می شود(گوتک،۱۳۸۴) . از این نظر یعنی آرمان عدالت، واضعان این رویکرد، نگاهی افلاطونی و البته با تفسیری جدید دارند. چرا که برای افلاطون نیز عدالت از جمله مهمترین فضایل اجتماعی و فردی محسوب می شد(نقیب زاده،۱۳۷۷). اندیشمندان رویکرد نقادی بر این باورند که در اغلب اوقات، ظلم و نابرابری ها در جامعه از طریق انتقال میراث فرهنگی گذشتگان تثبیت و تشدید می شود. به دیگر سخن، پیروان این رویکرد بر این باورند که در بسیاری از مواقع نظامهای تعلیم و تربیت از طریق درونی سازی ارزشها و هنجارهای موروثی سنتی که عمدتاً به نفع طبقات حاکم هستند، به حفظ نظام سلطه و پذیرش رضایتمندانهٔ آن از سوی طبقات فرودست کمک می

نمایند(نادینگز،۱۳۹۴). در واقع با این نگاه، نهاد تعلیم و تربیت به ویژه در قلمرو فرهنگ پذیری و جامعه پذیری، به مثابهٔ یک ابزار می ماند. ابزاری در اختیار طبقات حاکم و برای تثبیت و تأیید وضعیت موجود.

از اینرو اندیشمندان رویکرد انتقادی معتقدند که برای خروج از این چرخهٔ معیوب، تعریف تعلیم و تربیت به ویژه از جنبهٔ فرهنگ پذیری بایستی تغییر پیدا کند. به طوری که فرهنگ پذیری نه به معنای پذیرش و درونی سازی ناخودآگاه میراث فرهنگی تلقی شود بلکه در معنای «آگاهی بخشی» به کار برده شود(باتومور،۱۳۸۰). آگاهی بخشی نیز به معنای خودآگاهی فرهنگی است. به عبارت دیگر، هشیار و آگاه شدن نسلهای جدید نسبت به آنچه که در لایه های زیرین و زیر پوستی جامعه رخ می دهد و منجر به تداوم نظام سلطه، ظلم و بی عدالتی می گردد. کاملاً طبیعی است که رسیدن به مراحل خودآگاهی فرهنگی و هشیاری در قبال جامعه و خود، مستلزم نگاهی نقادانه و ارزیابانه به میراث فرهنگی گذشتگان و بلکه در شرایط فعلی، است. از اینرو نقد وضعیت فرهنگی موجود و گذشته به منظور کشف آثار و کارکردهای پنهان آن، در راستای آگاهی بخشی، از جمله مهمترین رسالتهای مدارس و به طور کلی تعلیم و تربیت به حساب می آید. پیروان حلقهٔ فرانکفورت از جمله اندیشمندانی همچون هورکهایمر، مارکوزه، آدورنو، آنتونیو گرامشی و به ویژه اندیشمندان تربیتی متعلق به این نحله مثل پائولو فریره و ایوان ایلیچ در این رویکرد جای می گیرند.

اکنون پس از معرفی تحلیلی و اجمالی این سه رویکرد عمده در قلمرو تربیت فرهنگی، لازم است که مورد نقد و بررسی قرار گیرند.

در خصوص رویکرد اوّل یعنی رویکرد محافظه کارانه، شاید در نگاه اوّل رویکردی کاملاً سنتی، قدیمی و تاریخ مصرف گذشته به نظر آید. رویکردی که باید یکسره آن را به کنار نهاد و رویکردهای جدید را جایگزین آن ساخت. اما با تأمل بیشتر و نگاهی عمیق تر، عجولانه بودن این قضاوت آشکار می گردد. چرا که حفظ و انتقال میراث فرهنگی کارکردهای مثبت و مفیدی نیز در بر دارد. نخست اینکه بخشی از هویت افراد به ویژه از جنبهٔ هویتهای اجتماعی مثل هویت قومی و ملی، ریشه در گذشته و تاریخ دارد. اصولاً هویتهای اجتماعی- فرهنگی صرفاً در زمان حال شکل نگرفته و معنا پیدا نمی کنند. بلکه شکل گیری این بخش از هویت مستلزم ارتباط و اتصال با گذشته و میراث گذشتگان است. نمونهٔ بارز آن، زبان و ادبیات است. بر همگان آشکار است که ایرانی بودن به عنوان مهمترین بخش هویت جمعی و فرهنگی ما، با زبان فارسی و ادبیات کهن آن گره خورده است. نمی توان زبان و ادبیات فارسی که میراث فرهنگی اجداد ما محسوب می‌شود را کنار نهاد و انتظار داشت که هویت ایرانی با صحت و سلامت شکل پذیرد. پس نگاه به گذشته و سعی در حفظ و انتقال میراث آن، بخشی از

فرایند هویت یابی و شکل گیری هویتی محسوب می شود. از طرف دیگر، قدیمی و سنتی بودن لزوماً مشخصهٔ ناکارآمدی و تاریخ مصرف گذشتگی نیست چه بسا ارزشها، هنجارها و به طور کلی میراثهایی که هنوز هم از کارآمدی و توانایی حل مسایل و مشکلات برخوردار هستند. برای مثال می توان به طب سنتی ایرانی و حتی چینی اشاره کرد که شاید در اوایل دورهٔ مدرن ناکارآمد محسوب شده و آن را به عنوان خرافات تلقی می کردنند. اما امروزه شاهد بازگشتی به این نوع علوم هستیم. چرا که ارزشمندی و کارآمدی آنها مجدداً آشکار شده است. پس هر چه قدیمی است به معنای ناکارآمدی و بی حاصلی نیست. و بر عکس هر چه جدید است به معنای کارآمدی و ثمر بخشی نیست.

علاوه بر موارد فوق باید به این نکته نیز اشاره داشت که اصولاً تحولات و ساخته های جدید بر تلاشهای گذشتگان استوار است. حتی تلاشهایی که با هدف تحول و تغییر صورت پذیرفته اند. به دیگر سخن، تلاشهایی که سعی کرده اند، بنیان جدیدی را بسازند، همچنان ریشه در میراث گذشتگان دارند. بر کسی پوشیده نیست که اندیشه های فلسفی معاصر با همهٔ بنیان فکنی هایی که داشته‌اند، خود را میراث دار گذشتگانی همچون پیش سقراطیان، سقراط، افلاطون و ارسطو می دانند. همچنین است داستان علم که نظریه های جدید آن از جمله فیزیک کوانتوم و مکانیک اینشتین برگردهٔ نظریه های قدیمی‌تر از جمله نیوتن و حتی بطلمیوس استوار هستند. پس برای ساخت دنیای جدید، رجوع به گذشته، تکریم و ارج نهادن و ثبت و ضبط آن، امری است ضروری.

با توضیحات فوق، به نظر می آید که جایگاه رویکرد دوّم و سوّم هم تا حدی روشن گردد. هر چند دو رویکرد بعدی از لحاظ مبنایی، متفاوت محسوب می شوند ولی از نگاهی دیگر، با یکدیگر ارتباط لازم و ملزومی دارند. به عبارت روشنتر، بازسازی که به شکلی محصول به کارگیری توانایی خلاقیت و به تعبیری تفکر خلاق است، در بسیاری از موارد به دنبال نقادی که برآمده از تفکر نقاد است، رخ می دهد. نقد آنچه که هست و یا بوده است، یعنی نشان دادن اشکالات، نارسایی‌ها و ضعفها می تواند زمینه را برای نوآوری و بازسازی فراهم نماید. اساساً به نظر می آید هرگاه خلاقیت و نوآوری در پاسخ به مشکل، مسئله و یا ضعفی روی داده باشد، فراگیری، اثربخشی و مقبولیت بیشتری پیدا می کند. بدین ترتیب هر دو رویکرد در حوزهٔ فرهنگ و تربیت فرهنگی بایستی مورد توجه قرار گیرند. البته مجدداً بایستی تأکید کرد، به شرطی این دو رویکرد مفید و ثمر بخش واقع می شوند که نگاهشان از پیش، منفی و سلبی نباشد. بدین معنی که با پیش داوری منفی در خصوص میراث فرهنگی گذشتگان به قضاوت ننشینند. زیرا در این صورت نتیجه از پیش مشخص شده است. نتیجه ای که حاصلش بی ارزش و کوچک شمردن و مذموم تلقی کردن مجموعهٔ میراث فرهنگی گذشتگان خواهد بود. در واقع نقد باید منصفانه

و همراه با احترام اتفاق افتد. در این صورت، بازسازی مثبت و ثمر بخش و قابل اعتنا نیز رخ خواهد داد. در خصوص رویکرد نقادی نیز باید به این نکته توجه داشت که لازم نیست نقادی را به معنای نقد قدرت و نظام سلطه محدود کرد. بلکه این رویکرد که حاصل تفکر انتقادی انسان است، می تواند در معنای وسیعتر و در حوزه های مختلف و با اهداف متنوع صورت گیرد. کما اینکه تاریخ اندیشه و اندیشمندان سراسر حکایت از چنین نقادی هایی دارد. بر کسی پوشیده نیست که تلاش سقراط در وهلهٔ اول نقد اندیشه ها و دیدگاههای سوفسطائیان بوده است. ارسطو با تمامی احترامی که برای افلاطون قایل است، اندیشه های اور را مورد نقد قرار می دهد. اصولاً عصر روشنگری و فلسفهٔ نو، با نقد دکارت بر آموزه های دوران قرون وسطایی و همچنین نقد جدی فرانسیس بیکن بر منطق ارسطویی، شکل می گیرد. دامنهٔ نقد در تاریخ فلسفه به حدی است که از نظر اندیشمندی همچون نقیب زاده (۱۳۷۷)، مفهوم فلسفه را باید نقد و نظر معنا کرد.

آنچه از سخنان بالا حاصل می آید، ضرورت بر هم کناری و تلفیق هر سه رویکرد محافظه کار، بازسازی گرا و نقاد در عرصهٔ فرهنگ و تربیت فرهنگی است. از این تلفیق می توان با تعبیر «مواجههٔ فعال، خرد ورزانه و منصفانه» یاد کرد.

نتیجه گیری

اکنون نوبت به آن می رسد که به سه پرسش اصلی این مقاله، پاسخ داده شود. نخستین سئوال مربوط است به اهدافی که باید در خصوص تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم مد نظر قرار گیرند. در مجموع بر اساس تحلیلهای صورت گرفته در بخش قبلی، می توان این اهداف را به شرح زیر بر شمرد:

۱-ارج نهادن، صیانت و انتقال میراث فرهنگی گذشتگان به دانشجو معلمان.

در واقع دانشجو معلمان بایستی به عنوان کسانی که قرار است در خط مقدم تربیت نسلهای جدید جامعه قرار گیرند، به نوبهٔ خود باید احترام قایل شدن، احساس تعلق خاطر داشتن و به طور کلی احترام به میراث فرهنگی گذشتگان و علاوه بر آن رسالت صیانت، حفظ و انتقال آن را به خوبی فرا گیرند. البته همان طور که قبلاً نیز گفته شد، منظور از حفظ و انتقال بخشی از میراثی است که ارزشهای ماندگار داشته و هنوز هم در دنیای جدید از کارآمدی و ثمر بخشی لازم برخوردار بوده و از این نظر ارزشمند تلقی می گردند.

۲-نقد وارزیابی فرهنگی:

چنانچه دیدیم در مواجهۀ فعال و خرد ورزانه با فرهنگ، لازم است که دانشجو معلمان توانایی برخورد نقادانه و ارزیابانه با میراث فرهنگی گذشتگان و حتی آنچه که در حوزۀ فرهنگ روی می دهد را به خوبی فرا گیرند. البته کاملاً آشکار است که موفقیت در این هدف، مستلزم پرورش منش تفکر انتقادی در دانشجو معلمان است.

۳-اصلاح و بازسازی فرهنگی:

چنانچه می دانیم قرار است معلمین بتوانند نقش مؤثر، مثبت و فعال خود در پرورش نسل جدیدی که بتواند مولد و سازنده باشد را ایفاء نمایند. نسلی که به سلامت فرهنگی جامعه و به تبع آن رشد و توسعه و بقاء و تداومش کمک نماید. نسلی که از نظر هویت فرهنگی نیز به خوبی پرورش یافته باشد. چگونه معلمین فردا قادر به انجام رسالت خود خواهند بود، اگر برای این هدف پرورش نیافته و آمادگی لازم را کسب نکرده باشند؟ چگونه دانشجو معلمان فعلی قادرند هدایتگر نسل آینده در مسیر اصلاح و بازسازی فرهنگی باشند؟ زمانی که خود با موضوع فرهنگ به خصوص از جنبۀ توانایی بازسازی فرهنگی بیگانه بوده و بلکه از آن فراتر، در برابر رویدادهای فرهنگی،کاملاً منفعل می باشند؟ در چنین شرایطی آیا انتظار زیاده از حدی از آنها نخواهد بود؟

باید توجه داشت که تحقق این هدف در فرایند آماده سازی دانشجو معلمان، مستلزم پرورش منش تفکر خلاق در آنان است. به همین دلیل است که نگارنده تعبیر «مواجهۀ فعال، خرد ورزانه و منصفانه» را به کار می برد. چرا که آماده سازی دانشجو معلمان در قلمرو تربیت فرهنگی هم مستلزم ورود فعال آنان به این عرصه است و هم نیازمند تربیت عقلانی و آموزش تفکر به آنان و علاوه بر آن قید اخلاقی انصاف هم باید مد نظر قرار گیرد. بدین ترتیب پرورش اخلاقی دانشجو معلمان ارتباط تنگاتنگی با حوزۀ تربیت فرهنگی پیدا می کند.

پرسش دوم این مقاله مربوط است به بایسته های تحقق این اهداف، به عبارت دیگر، پرسش از این است که اقتضائات تحقق اهداف یاد شده در نظام تربیت معلم چه هستند؟

در بررسی های به عمل آمده دیدیم که مقولۀ فرهنگ و تربیت فرهنگی از جمله مهمترین و اساسی ترین ابعاد تعلیم و تربیت به شمار می آید به طوری که تعریف تعلیم و تربیت به شکلهای مختلف با موضوع فرهنگ پیوند خورده اند. به علاوه اهمیت و نقش این موضوع زمانی بیشتر آشکار می شود که به معنای فرهنگ و میراث فرهنگی توجه نشان دهیم. همان طور که صاحب نظران حوزۀ فرهنگ اذعان داشته اند، فرهنگ مشتمل بر غالب ابعاد فردی و به ویژه اجتماعی زندگی انسانها و جوامع می گردد. در خصوص هر چه صحبت کنیم به شکلی در مقولۀ فرهنگ جای می گیرد. به همین خاطر، فرهنگ را مجموعۀ باورها، پندارها، ارزشها، هنجارها، عادتهای

اجتماعی، آداب و رسوم، زبان، تاریخ، هنر، ادبیات، علم و دستاوردهای تمدنی می دانند. از اینرو فرهنگ را می‌توان شیوهٔ زندگی رواج یافتهٔ انسانها و جوامع تلقی کرد (شمشیری و شاه سنی،۱۳۹۳). با نظر داشتن به این تعریف، تعلیم و تربیت، مداخله ای است در حوزهٔ فرهنگ که صد البته، آگاهانه و ارادی بودن از جمله مشخصات این مداخله است. در نتیجه، تعلیم و تربیت را می توان در یک معنا، به تربیت فرهنگی تقلیل داد. از طرف دیگر، معلمان به عنوان مداخله گران در حوزهٔ فرهنگ به ویژه برای نسلهای جدید جامعه، باید از آگاهی لازم نسبت به آن برخوردار باشند.

بدین ترتیب، به طریق اولی هدف نظام تربیت معلم نیز باید تربیت پرورش کاران و عاملان فرهنگ و فرهنگ سازی (مطابق با رویکردی که در بخش قبلی به آن اشاره شد)، باشد. به تعبیر دیگر، در این معنا، معلم، فرهنگ ساز و مصلح فرهنگی تلقی می شود. جا دارد تا به مناسبت این نامگذاری، یادی داشته باشیم از آغاز نهاد نوین و رسمی تعلیم و تربیت در ایران که وزارتخانهٔ آن تحت عنوان وزارت فرهنگ نامگذاری شد. به نظر نگارنده در آن زمان این نامگذاری بسیار معنا دار و با مسمّی بوده است و شاید به همین دلیل باشد که معلمان آن روزگار که به درستی، فرهنگی نامیده می شدند، غالباً از فرهیختگان و اثرگذاران جامعهٔ آن روز ایران به حساب می آمدند. چرا که با وجوه مختلف فرهنگ و میراث فرهنگی انس و الفت بیشتری در مقایسه با معلمان امروزی داشتند.

از اینرو اگر در صدد تحقق اهداف استنتاج شده در این مقاله باشیم، در درجهٔ نخست، عرصهٔ فرهنگ و تربیت فرهنگی و آماده سازی پرورشکاران این قلمرو باید اولویت اوّل قرار گیرد. اولویت دادن به فرهنگ و تربیت فرهنگی به معنای تغییر بنیادین در جهت گیری نظام تربیت معلم است. نظام تربیت معلم فعلی ما با همهٔ معایب و محاسنش حداکثر در جهت پرورش تعلیم دهندگان ماهر و چیره دست که آشنایی لازم به دانش ها و تا حدی مهارتهای مربوط به قلمرو علوم تربیتی دارند، حرکت می کند. معلمینی که بیش از آنکه مصلح فرهنگی و عامل آگاهی بخشی باشند، بیشتر کارگزاری ساده محسوب می شوند. معلمینی که نه تنها به موضوعهای فرهنگی تعلق خاطر ندارند بلکه کار خود را حداکثر تدریس موفق دروس تخصصی خود دانسته و به همین دلیل از فرهنگ و تلاش فرهنگی دوری می جویند.

یکی از مشکلات اصلی را باید در ساختار و سازمان نظام تربیت معلم جستجو کرد. سازمانی که به گونه ای شکل گرفته که در نهایت نه فرهیخته و فرهنگ ساز یا مصلح فرهنگی بلکه صرفاً آموزش دهنده ریاضی، علوم، هنر، ادبیات و امثالهم پرورش می دهد. اگر به برنامه های آموزشی دوره های تربیت معلم نظری بیفکنیم، می توانیم مدعای فوق را تأیید کنیم. چرا که این برنامه ها به گونه ای طراحی شده اند که صرفاً آموزش دهندگان تخصصی

پرورش دهد. به همین خاطر، آموزش دهندگان ریاضی، دروس ریاضی و آموزش ریاضی را گذرانده اند و در کنار آن و به شکلی کاملاً سطحی برخی دروس علوم تربیتی و روان شناسی را نیز می‌گذراند. و بدین ترتیب در این برنامه ها هیچ اثری از آموزش‌های فرهنگی مشاهده نمی شود.

در مجموع اگر بخواهیم که در حوزهٔ فرهنگ و تربیت فرهنگی به نتایج مطلوب دست پیدا کرده و شاهد تحقق اهداف نامبرده باشیم، در درجهٔ نخست، باید نگاهمان به نظام تربیت معلم و تعریف معلم تغییر پیدا کند. در مرتبهٔ بعد، برنامهٔ آموزشی نظام تربیت معلم نیز بر مبنای اولویت دادن به فرهنگ و فرهنگ سازی، بایستی دچار تغییر اساسی گردد.این موضوع به خصوص در عصر حاضر نقش و اهمیت حیاتی و ضروری پیدا می کند. چرا که دنیای معاصر، عصر فناوریهای ارتباطی- اطلاعاتی، دوران تجدد در وضعیت جهانی شدن و جهانی سازی محسوب می شود. عصری که فرهنگ بیش از پیش در کانون توجه قرار گرفته است. دورانی که بیش از دوره های پیشین شاهد تحولات مثبت و منفی در عرصهٔ فرهنگ هستیم. دورانی که بحرانهای فرهنگی از جمله بحران هویت، معنویت و هجمه های فرهنگی از مشخصات بارز آن است. به همین دلیل مواجههٔ فعال، خرد ورزانه و منصفانه با حوزهٔ فرهنگ، ایجاب می کند که برنامه‌های تربیتی و آموزشی نظام تربیت معلم حول محور پرورش عقلانیت از جمله تفکر منطقی، تحلیلی، نقاد و خلاق، سازمان یابند.

اکنون پس از بحث در خصوص اقتضائات تربیت فرهنگی کارآمد در نظام تربیت معلم، نوبت به آن رسیده است که پاسخ پرسش سوم یعنی پرسش در باب روشها و راهکارها، ارایه گردد.

پیش از آنکه به موضوع روشها و راهکارها بپردازیم لازم است که در ابتدا و بر اساس بحثهای پیشین در خصوص آنچه که باید آموزش داده شود، بحث کنیم. ورود به قلمرو فرهنگ و تربیت فرهنگی، در درجهٔ اول به معنای آشنایی و شناخت عمیق از مفهوم فرهنگ در معنای عام کلمه، تاریخ فرهنگ، تحولات و چالشهای فرهنگی به ویژه در دنیای معاصر مثل جهانی شدن، تبادلات فرهنگ، شبکه های اجتماعی، فناوریهای ارتباطی-اطلاعاتی، نئولیبرالیسم و نظایر آن است و برای آنکه شناخت عمیق و همه جانبهٔ فرهنگ تحقق یابد، لازم است که هم فرهنگ خودی و بومی، شناخته شود و هم آشنایی با دیگر فرهنگها صورت گیرد. باید توجه داشت که هر دو گام یعنی شناخت فرهنگ خودی و آشنایی با دیگر فرهنگها لازم است. نه تنها این دو گام بلکه باید گام سوّمی را نیز به آن افزود که عبارت است از درک تبادلات فرهنگی میان جوامع و آثار و پیامدهای آن. هر سه مورد لازمهٔ هویت یابی و شکل گیری هویتی هستند چرا که در فرایند هویت یابی، پیدا کردن وجوه افتراق و تمایز از

یک سو و وجوه اشتراک و تشابه از سوی دیگر، تأثیر گذار هستند. پس نمی توان و نه بایدکه یکی از این سه گام را حذف کرد.

با این مقدمه باید وارد بحث روش و راهکار شد. در واقع پرسشی که با آن مواجه می شویم این است که در نظام تربیت معلم چگونه شناخت فرهنگی می تواند به دست آید؟ البته یافتن پاسخهایی دقیق و مطلوب برای این پرسش، مستلزم انجام تحقیقات و مطالعات میدانی است. لیکن اجمالاً می توان به برخی روشهای مفید و اثر بخش اشاره کرد. اهم این روشها عبارتند از: ۱- ارایهٔ دروسی در زمینهٔ فرهنگ و فرهنگ شناسی(مطالعات فرهنگی). ۲-اهمیت دادن به دروسی مثل ادبیات فارسی و حتی تا حدودی تطبیقی، هنر، تاریخ ایران و جهان در همهٔ رشته ها و گرایشهای تربیت معلم ۳-تأکید بر دروس مرتبط با دین شناسی و دین پژوهی به جای تأکید غیر معقول بر آموزشهای سطحی دینی و مذهبی برای تمامی رشته ها و شاخه های تربیت معلم. لازم به ذکر است که در چنین دروسی، امکان آشنایی با ادیان و مذاهب گوناگون فراهم می گردد. ۴-اهمیت دادن به آموزش فلسفه برای تمامی رشته ها و گرایشهای تربیت معلم چرا که تاریخ فلسفه از سویی، بخش مهمی از میراث فرهنگی بشریت محسوب می شود و به همین دلیل شناخت فرهنگ و تاریخ آن تا حد زیادی منوط به آشنایی و مطالعهٔ فلسفه است. از سوی دیگر برای تحقق اهداف مربوط به پرورش تفکر تحلیلی، خلاق و به ویژه نقاد، فلسفه ورزی، محملی بسیار مناسب تلقی می شود. اصولاً ورود به عرصهٔ فرهنگ، فرهنگ سازی و نقش ایفاء کردن به عنوان مصلح فرهنگی، مستلزم فلسفه ورزی است.

۵-گنجاندن دروس روان شناسی و جامعه شناسی به عنوان علومی که با عرصهٔ فرهنگ سر وکار بیشتری دارند. علاوه بر دروس فوق، اقدامات دیگری را نیز می توان طراحی کرد و در برنامه درسی نظام تربیت معلم گنجاند. این موارد عبارتند از:

۱-بر پایی جلسات گفت و گو و حلقه های کند و کاو ویژهٔ دانشجو معلمان با هدف رشد فرهنگی و پرورش تفکر

۲-اهمیت بیشتر به فعالیتهای عملی مثل برنامه های بازدید از موزه ها، نمایشگاههای هنری و فرهنگی

۳-اردوهای فرهنگی با هدف بازدید از میراث فرهنگی و آثار تاریخی و آشنایی با اقوام گوناگون.

لازم به ذکر است که به منظور گسترش و تنوع بخشی به فعالیتهای بند اول، دوّم و سوّم و همچنین امکان فراتر رفتن از مرزهای جغرافیایی و فرهنگی خودی می توان از امکانات مجازی مربوط به فناوریهای جدید ارتباطی-اطلاعاتی نیر بهره برد.

۴-برپایی برنامه های نقد و بررسی فیلم و سینما و تئاتر به عنوان بخش مهمی از دستاوردهای فرهنگی بشریت

۵-برگزاری همایشها، سمینارها، میزگردها و مناظره های علمی در جهت دانش افزایی فرهنگی و کمک به رشد و پرورش تفکر در دانشجو معلمان

۶-طراحی و اجرای پروژه های پژوهشی و مطالعاتی در حوزهٔ فرهنگ توسط خود دانشجو معلمان

۷-تقویت کانونها و انجمن های علمی و فرهنگی دانشجویی

در نظر داشته باشید چنانچه پیشتر نیز گفته شد، مواجههٔ کار آمد با فرهنگ، مستلزم فعال بودن دانشجو معلمان است لذا برنامه های فوق از آن جهت که موجب درگیر شدن دانشجو معلمان در موضوعهای فرهنگی می باشد، بسیار تأثیر گذار خواهند بود.

همان طور که ملاحظه می شود، نقش آفرینی نظام تربیت معلم در حوزهٔ فرهنگ و توانمند سازی و آماده سازی دانشجو معلمان برای ورود به قلمرو تربیت فرهنگی، بلکه، تربیت به معنای اصیل کلمه، نیازمند تغییرات اساسی و بنیادین در همهٔ ابعاد نظام تربیت معلم فعلی می باشد.

علاوه بر نتایج فوق، یافته های به دست آمده از این مطالعه، حکایت از آن دارند که برای بنا نهادن نظام تربیت معلم صرفاً نمی توان به دیدگاههایی همچون دیدگان شولمن[1] در باب دانش معلمی و یا آیزنر در باب خبرگی و هنر معلمی بسنده کرد. توضیح آنکه، شولمن معلم شدن را مبتنی بر کسب دانشهای لازم می داند. او این دانشها را در سه دستهٔ کلی دانش پداگوژیک، دانش محتوایی و دانش فناوری تقسیم می کند.(۱۹۸۷)، دانشپداگوژیک عمدتاً به حیطهٔ علوم تربیتی و روان شناسی تا حدودی جامعه شناسی مربوط می شود و دانش محتوایی در خصوص موضوعات تخصصی شکل می گیرد و بالاخره دانش فناوری مربوط به حیطهٔ ابزار و وسایلی که تدریس را تسهیل می نمایند، است.

1-shulman

از طرف دیگر، دیدگاه خبرگی آیزنر، بر رویکرد هنری استوار است. چرا که از نظر او تدریس بیش از آنکه بر آمده از دانش و مهارت دانشی و تخصصی باشد، یک هنر است. از اینرو به معلم باید همچون هنرمند نگریست(احمدی، امینی زرین و مهدی زاده تهرانی،۱۳۹۵). همان طور که گفته شد، برای بنا نهادن نظام تربیت معلم تنها نمی توان به رویکرد شولمن و یا دیدگاه آیزنر بسنده کرد. ضمن آنکه هر دو دیدگاه ستونهایی از تربیت معلم محسوب می شوند، لیکن به زغم نگارنده، اصلی ترین ستون، دانش و درک فرهنگی است. ستونی که فقدان آن به شدت احساس می شود. ضمن اینکه تنها دانش کفایت نمی کند بلکه ورود به قلمرو تعلیم و تربیت به معنای عام و به ویژه تربیت فرهنگی مستلزم درک عمیق تر و درونی تر از دانش محسوب می شود.

فهرست منابع

الف- فارسی

۱- احمدی، غلامعلی، امینی زرین، علیرضا و مهدیزاده تهرانی، ایدین(۱۳۹۵). بازنگری انواع دانش معلمی (دیدگاه لی شولمن) از منظر نظریهٔ خبرگی(دیدگاه آلیوت آیزنر) و ارتباط آن با فناوریهای آموزشی، فصلنامهٔ نوآوریهای آموزشی. شماره ۶۰ :۲۸-۷

۲- باتومور، تام(۱۳۸۰). مکتب فرانکفورت. ترجمهٔ حسینعلی نوذری. تهران. نشر نی

۳- روح الامینی،محمود(۱۲۸۴). زمینهٔ فرهنگ شناسی. تهران. انتشارات عطار

۴- شمشیری بابک و شاه سنی، شهرزاد(۱۳۹۳). مباحثی در جامعه شناسی آموزش و پرورش. شیراز. انتشارات آوند اندیشه.

۵- علاقمند، علی(۱۳۸۷). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران. نشر روان

۶- گوتک. ال. جرالد(۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمهٔ محمدجعفر پاک سرشت. تهران. انتشارات سمت.

۷- نادینگز، نل(۱۳۹۴). چشم اندازهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت. ترجمهٔ رمضان برخورداری. تهران. نشر نخستین.

۸- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۷). نگاهی به فلسفهٔ آموزش و پرورش. تهران. انتشارات طهوری

۹- نلر،ال.جی(۱۳۷۷). آشنایی با فلسفهٔ آموزش و پرورش. ترجمهٔ فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران. انتشارات سمت.

ب- انگلیسی

1- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harward Educational Review.57(1):1-22.

بررسی میزان اثرگذاری واحدهای کارورزی دوره تربیت معلم بر کیفیت تدریس معلمان فارغ التحصیل در سال تحصیلی ۹۵

مریم رضایی[۱]، غلامعلی احمدی[۲]، محدثه نگهبان[۳]

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی میزان تاثیر واحدهای کارورزی دوره تربیت معلم بر کیفیت تدریس معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان درسال تحصیلی ۹۵ می باشد. این پژوهش از نوع پژوهش های کیفی می باشد. مکان پژوهش این پژوهش عبارت است از کلیه معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۹۵ می باشد. شرکت کنندگان در پژوهش عبارت از ۱۵ نفر از معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان در سال۱۳۹۵ می باشد که به صورت نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها در این پژوهش ، مصاحبه نیمه ساختار یافته می باشد. برای تعیین اعتماد پذیری(روایی درونی) مصاحبه ها از روش خود بازبینی محقق استفاده گردید. برای محاسبه پایایی مصاحبه های انجام شده از روش توافق بین دو کدگذار استفاده گردید و پایایی ۰/۸۵ محاسبه گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل موضوعی استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که از ۱۰۲واحد کدگذاری شده در این تحقیق ۱۸ طبقه استخراج گردید. نتایج پژوهش نشان داد که دوره کارورزی ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان دارای نقاط قوت و ضعفی می باشد، که باید در جهت رفع این نقاط ضعف اقدام گردد. کیفیت تدریس معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان بیشتر الهام گرفته از تجربه آنان در دوران تحصیل خود و تجربه در محیط کار می باشد و کمتر تحت تاثیر دوره کارورزی ارائه شده از دانشگاه فرهنگیان می باشد.

کلید واژگان: واحدهای کارورزی، دوره تربیت معلم، کیفیت تدریس، دانشگاه فرهنگیان

[۱]- دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، rezaie1984@yahoo.com
[۲]- عضو هیئت علمی و دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران
[۳]- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران

مقدمه

با توجه به تغییر و تحول سریع دنیای کنونی، مهمترین عنصر در اصلاح جامعه و سوق دادن آن به سوی پویایی، درک لزوم تحول و تغییر برنامه های درسی تربیت معلّم و متعاقب آن اعمال تغییر در این برنامه هاست(مهرمحمدی، ۱۳۸۷). چرا که مدرسه تغییر نخواهد کرد، مگر اینکه روش‌های تربیت معلّمان تغییر یابند (هوکا و همکاران، ۲۰۰۹) و این در گرو وجود برنامه درسی مناسب برای تربیت معلّم است (امین خندقی و جامه بزرگ، ۱۳۹۲). که به شیوه‌ای مناسب به اجرا درآیند. صاحبنظران، کارورزی را تاج برنامه تربیت و اجرای آن را بزرگترین پروژه دانشگاه فرهنگیان می‌دانند و اضافه می‌نماید که بزرگترین موفقیت و عدم موفقیت دانشگاه فرهنگیان در برآورده ساختن مأموریت بسیار اساسی و دشوار دانشگاه یعنی تربیت معلمان فکور و کنشگر در مقوله کارورزی می‌دانند.

توضیح اینکه بدون شک فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان پس از استقرار در صحنه کار و اشتغال به حرفه معلمی زیرذره بین کارشناسان، مدیران و پژوهشگران در درون و چه بسا بیرون مرزهای کشور خواهند بود. لذا تربیت حرفه ای معلمان بیش از هر چیزی باید بر برنامه ریزی و اجرای درست کارورزی متکی باشد ،کارورزی را فرآیند "معلم شدن" تلقی می کنند (موسی پور ۱۳۹۱).. اگر کارورزی در خدمت تربیت معلم فکور باشد، هیچ چیز آن نباید در هیچ زمانی نادیده گرفته شود. برنامه های درسی آن، اجرای آن و ارزشیابی از همه عناصر و اجزا و عوامل آن. برنامه کارورزی به همان میزان که می تواند زمینه ساز تحول در تربیت معلمان باشد، به همان میزان نیز در خطر سهل انگاری و مسامحه قرار دارد. اگر برنامه درسی قصد شده از سوی عاملان آن جدی تلقی نشود و درست اجرا نگردد، هر چیزی از آن حاصل خواهد شد و برنامه درسی کسب شده بر باد خواهد رفت.کارورزی دانشگاهی نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریه های دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط واقعی فعالیت های حرفه ای تلقی می گردد و به نظر کولین (۲۰۰۰۲) و رهلینگ (۲۰۰۶) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی (حرفه ای) است. دهه هشتاد میلادی را می توان دهه هشدار متفکران، اندیشمندان و پژوهشگران به ضرورت تغییر در بهبود کیفیت تربیت معلم نام نهاد. در این دهه نواندیشان صاحب نام، در خلال هر کتابی که در زمینه ی دگرگونی ها و تغییرات اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی سیاسی زمان عرضه کردند به موضوع معلم و تغییر در شیوه های اصولی یاددهی - یادگیری اشاره های جدی و اجتناب ناپذیر روا داشتند. اشاره های آنها به گونه ای مطرح شده که گویی هر تغییر اساسی، منوط به تغییر نظام آموزش و پرورش است و در هیچ نظام آموزش و

پرورش تغییری به وجود نمی آید، مگر این که شیوه های تربیت معلم و دگرگونی های لازمه صورت گیرد(رئوف، ۱۳۷۹). لذا اهتمام به پرورش معلمانی که بتوانند از عهده ی تقاضاهای تربیتی جهان حاضر درآیند در صدر اقدامات نظام های تربیتی، پژوهشگران و نظریه پردازان تربیت معلم قرار گرفت(امام جمعه،۱۳۸۵).

کارورزی به منظور آموزش دانش ها، مهارت ها، و نگرش های ضروری در دانشجو معلمان در برنامه درسی تربیت معلم طراحی و اجرا می شود(مشفق آرانی،۱۳۷۶). کارورزی پل ارتباطی بین تئوری و عمل، برای مواجه با چالش های متنوع و مسائل در کلاس های درس است، راهی برای درک تدریس و آموزش است(اندرسون وهمکاران[1] ،۲۰۰۷). کارورزی یکی از بهترین و مهم ترین موقعیت در میدان عمل است، اگرچه فقط گذراندن دوره کارورزی ملاک کسب صلاحیت نیست؛ بلکه باید فرصت هایی در مکان کارورزی جهت کسب شایستگی های های معلمی ایجاد گردد(فالن و همکاران، ۱۹۸۷).

موضوع تربیت معلم، توجه بسیاری از اندیشمندان و نیز عموم مردم را به خود جلب کرده است. دلیل این امر ناکامی‌هایی بوده است که مراکز تربیت معلم در تربیت نیروهای با کفایت و توانا در راستای اهداف آموزش و پرورش دچار شده است. تربیت معلم برای کسب صلاحیت های معلمی، باید به دانشجو معلمان کمک کند تا مهارت های مورد نیاز را به دست آورند و موقعیت هایی را برای عمل خلق کنند. کوکران اسمیت تحقیق کارگزاران را به عنوان یک برنامه در تربیت معلم، جهت پرکردن شکاف نظریه و عمل در طی آموزش دانشجو معلمان در نظر می گیرد. بنابر این نیاز به غلبه بر محورهای شخصی و تجربیاتی است که در تربیت معلم گذشته دیده شده است، و مدل و الگویی فراتر از یک مدل فنی و انتقال آموزش ها در عمل نیاز است(کوکران اسمیت،a۱۹۹۹).

برخی بررسی‌های به عمل آمده پیرامون کارآیی معلمان و فارغ‌التحصیلان دوره‌های تربیت معلم، در مورد میزان توافق این دوره‌ها در مجهز نمودن معلمان به توانایی‌های ضروری تدریس، تردیدهایی را برانگیخته‌اند و نشان داده‌اندکه برخلاف انتظار، آنچنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نگردیده و بعضاً معلمان دوره دیده و دوره ندیده با یکدیگر تفاوتی نداشته و حتی در بعضی موارد، عملکرد افراد دوره دیده، ضعیف‌تر از افراد دوره ندیده بوده است(عابدی، ۱۳۷۷، ص۶).

[1] -Anderson

در بررسی این حوزه، عابدی (۱۳۷۷)، با طرح دقیق‌تر مؤلفه‌های اساسی در برنامهٔ درسی آرمانی دورهٔ تربیت معلم نتیجه‌گیری کرده است که در محتوای کتب تربیتی دورهٔ کاردانی تربیت معلم، آنچه بیش از هر چیز مد نظر بوده، دیدگاههای سنتی پیرامون تدریس و انجام وظایف راهوار و مشخص معلم بوده است. تحقیقات نشان داده است که نظام آموزشی ایران در جهت تربیت معلم مقلد، یکنواخت و مسلط در اداره کلاس موفق بوده و بیشتر بر حفظ کردن مطالب درسی تأکید کرده و کمتر به دانشجومعلمان در زمینه‌های مورد علاقه، فرصت پژوهش داده شده است. تجارب دانشجومعلمان در یک دوره کارورزی محدود انجام شده و از سمینارها، کارگاه آموزشی-پژوهشی و تدریس در فرایند آموزش، کمتر استفاده شده است(سلسبیلی، ۱۳۷۰).

دانشجومعلمان در طی کارورزی با دانش ها و مهارت های شغل معلمی آشنا می شوند، و وظایف کاملی از معلمی را تجربه می کنند و فرصت هایی در برنامه کارورزی جهت آشنایی با برنامه، فضا و وظایف اعضا مدرسه ایجاد می کنند. 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 تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، مهارت های مشارکتی، استفاده از تکنولوژی، توانایی تامل روی اعمال فراهم می کند(زایخنرودیگران [1]،۱۹۹۶).

مربیان مجرب و ارزیاب در مکان های کارورزی، در مورد مسائل مربوط به عمل تدریس، ماهیت آن، رفتارهای دانش آموزان، مدیریت کلاس، دانشجو معلمان را یاری می نمایند(فالر [2]،۱۹۸۷). دانشجو معلمان از استادکارورزی می توانند در رابطه با نظریه های یادگیری، آموزشی، روش های ارزشیابی و تدریس کمک بگیرند؛ مباحثه میان دانشجو معلمان، استاد راهنما و مربیان، موقعیت هایی را برای دانشجو معلمان فراهم می کند. شون (۱۹۸۳) می گوید:((توضیحات کلامی سر نخ هایی ارائه می دهد که می تواند به عملکرد دانشجو معلمان، در موقعیت های مساله دار شفافیت بخشد)).

معلمان راهنما، برای دانشجو معلمان موقعیت هایی را فراهم می کنند تا آنها به تجارب عملی دست یابند (شون ، ۱۹۸۳). تامل دانشجومعلمان درگفتگو با موقعیت های مساله دار و وضعیت های گوناگون به دانشجو معلمان کمک می کند تا مشکلات را تشخیص دهند، و اقداماتی جهت حل مشکل با همکاری معلم راهنما و استاد راهنما انجام دهند(گریمیت و دیگران [3] ، ۱۹۹۲). دانشجومعلمان در دوره های کارورزی، به مشاهده، تامل و عمل در

1 - Zeichner & et al
2 - Fuller
3- Grimmet & et al

مدارس می پردازند. دیویی می گوید: «ما به اندازه ای که از تامل در تجاربمان یاد می گیریم، به آن اندازه از ارتقاء و افزایش تجارب خود یاد نمی گیریم» (دیویی[1]،۱۹۳۳).

بسیاری از پژوهشهای به عمل آمده در این زمینه، نتیجه‌گیری کرده‌اند که گذرانیدن دورهٔ تربیت معلم، عملکرد افراد مورد بررسی را بهبود نبخشیده است(مرعشی، ۱۳۷۴، پاک ۱۳۷۳، موسی‌پور ۱۳۷۶). چنانچه کارورزی، فرصت هایی را برای تحقیق فراهم کند، دانشجو معلمان ایده های خود را در میدان عمل به آزمایش می گذارند و درباره تدریس و یادگیری در راه های جدید به گفتگو می پردازند(گودلد[2]،۱۹۹۰). کارورزی در مدرسه، فرصت های کلیدی را برای پرورش تفکر تحقیق محور در دانشجو معلمان ایجاد می کند. کارورزی می تواند موقعیتی را برای دانشجو معلمان فراهم کند که با ارتباط تئوری با عمل، نحوه عمل در موقعیت های بی نظیر را مورد ارزیابی قرار می دهد(لابسکی[3]،۱۹۹۴).

تحقیقی توسط اکسلی[4](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 کلاس های مستقل را دارند. نظارت بر محیط های کارورزی و ایجاد اجتماعات حرفه ای برای تبادل اطلاعات از نکاتی است که باید در دوره کارورزی به آن پرداخت. دوره های کارورزی برای آشنایی با دانش عمل تربیتی تاثیر مهمی در افزایش صلاحیت های دانشجو معلمان برای فعالیت تدریس در کلاس های خودشان را دارد.

داگلز[5] (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 شکل هایی از دانش معلمان هستند که در طی کارورزی در محیط واقعی کلاس درس کسب می شود، حضور و تدریس دروس قبل از شروع شغل معلمی، با ایجاد موقعیت تجارب عملی، این دانش ها را در معلمان رشد می دهد.

برون[6] (۲۰۰۸)، کارورزی را یک فعالیتی می داند که دانشجو معلمان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می کنند. دانشجو معلمان فرصتی برای توسعه مهارت های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ های متفاوت از دانش آموزان به دست می آورند.

---

1 - Dewey
2 - Goodlad
3 -LaBoskey
4- Xiuli
5- Douglas
6- Brown

مکلین[1] (۲۰۰۴)، کارورزی را به عنوان راهی برای انتقاد ، تجزیه و تحلیل اعمال معلم در کلاس درس می داندکه زمینه ای را برای رشد دانش معلمان قبل از ورود به کلاس های واقعی فراهم می کند. دانشگاه جهت یاری دانشجو معلمان در مکان کارورزی به نظارت و تامین پیش نیازهای تئوری می پردازد و ارتباط دانشگاه و مدرسه، بین نظر و عمل تلفیق ایجاد می کند.

کوکران اسمیت 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 می کند. در این مسیر ایده های جدید و بصیرت های تازه ای در ضمن فعالیت در محیط های واقعی کلاس درس با مربیان ایجاد می شود.

مولایی نژاد و ذکاوتی (۲۰۰۸)، در مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، 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 اساسی ترین اصلاحات در دانشگاه های تربیت معلم کشور می باشد.

نیک نیا (۲۰۰۸)، از مقایسه کارورزی در کشورهای آمریکا، انگلیس، ژاپن، مصر و هند به این نتیجه دست یافت که واحد کارورزی در تربیت معلم در همه کشورهای مورد مطالعه دارای اهمیت است. ولی در برخی از این کشورها توجه بیشتری به آن می شود. مثلا 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 تدارک دیده شده است که دانشجو- معلمان را مطمئن کند برای چالش های کلاسی به خوبی آماده شده اند.

لیاقت دار (۲۰۰۱)، 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 کنونی کارورزی در ایران را مورد انتقاد قرار داده اند و نه تنها آن را اثر بخش وسازنده ندانسته اند بلکه آن را یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی به

[1]- MacLean

شمار آورده اند و از مهم ترین مشکلات کارورزی به عدم همکاری معلمان ناظر و مدارس مجری طرح کارورزی اشاره نموده اند.

در طی کارورزی، دانشجو معلمان در پرتو تحقیق، به تحقیق در فرهنگ مدرسه، یادگیری دانش آموزان، رشد حرفه ای خود، تغییر شرایط مدرسه و کلاس درس می پردازند و در طی مصاحبه، تجزیه و تحلیل اسناد، به باورها و ارزش های مدرسه، دانش آموزان و چالش های رایج در مدارس دست می یابند؛ سپس در کلاس های دانشگاه با همکلاسی های خود، در مورد نتایج تحقیق به گفتگو می پردازند که باعث می شود دانشجو معلمان به موقعیت ها و مسائل گوناگون توجه نمایند(بومن[1]، ۱۹۹۰). با توجه به اینکه اولین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، امسال فارغ التحصیل شده اند و دوره کارورزی را گذرانده اند؛ بنابراین این مسئله برای پژوهشگر به وجود آمد که آیا دوره کارورزی بر کیفیت تدریس معلمان فارغ التحصیل در سال ۹۵ تاثیر گذاشته است؟ این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا واحدهای کارورزی ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان بر نحوه تدریس و کیفیت تدریس معلمان تاثیر داشته است؟

روش شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع پژوهش های کیفی می باشد و از نظر هدف کاربردی می باشد. مکان این پژوهش عبارت است از کلیه معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۳۹۵ می باشد. شرکت کنندگان در پژوهش عبارت از ۱۵ نفر از معلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان در سال۱۳۹۵ می باشد که به صورت نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. تعیین تعداد نمونه ها بر اساس اشباع اطلاعاتی پژوهشگر صورت گرفت؛ یعنی مصاحبه ها تا جایی پیش رفت که اطلاعات پژوهشگر اشباع شد و دیگر اطلاعات جدیدی اضافه نشد. ابزار جمع آوری داده ها ابزار جمع آوری داده ها در این پژوهش ، مصاحبه نیمه ساختار یافته می باشد. برای تعیین اعتماد پذیری(روایی درونی) مصاحبه ها از روش خود بازبینی محقق استفاده گردید. برای محاسبه پایایی مصاحبه های انجام شده از روش توافق بین دو کدگذار استفاده گردید و پایایی ۰/۸۵ محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه های انجام شده، مراحل زیر صورت گرفت : ۱) سازماندهی داده ۲) مدیریت داده ها ۳) کدگذاری داده ها ها (کدگذاری باز، کدگذاری محوری) ۴)تدوین گزارش. بعد از مرور متن مصاحبه ها، قسمت هایی از مصاحبه که با توجه به سوالات تحقیق و اهداف تحقیق می توانست به عنوان یک کد اولیه در نظر گرفته شود،

[1]- Buchmann

مشخص گردید و به عنوان یک مفهوم اولیه انتخاب گردید. در مرحله بعد کدها و مفاهیم مشابه که به یک حوزه یا موضوع خاصی اشاره داشتند در یک طبقه قرار گرفت و برای هر یک از این طبقات عنوان خاصی تعیین گردید،که بیانگر کل کدهای آن طبقه می باشد.

یافته های تحقیق

از مجموع ۱۰۲ کد استخراج شده، ۱۸ تم استخراج شد که هر یک از این تم ها دارای ساب تم های متعددی را به خود اختصاص دادند. از میان مضامین می توان از ویژگی های کارورزی به عواملی چون: آشنایی با محیط مدرسه، کاهش استرس معلمان، افزایش اعتماد به نفس، آشنایی با نحوه مدیریت کلاس، تجربه عملی، آشنایی با فعالیت های پرورشی، آشنایی با نحوه برخورد با دانش آموزان، استفاده از برخی تکالیف کارورزی در کلاس واقعی مثل درس پژوهی، و واقع نگاری، متفاوت بودن کارورزی با موقعیت واقعی، سردرگمی های دانشجو در درس کارورزی، عدم کفایت برخی از معلمان راهنما، عدم اختیار کامل دانشجو برای اداره کلاس در کارورزی را می توان نام برد.

ویژگی های مثبت کارورزی از نظر معلمان :

آشنایی با محیط مدرسه:

«ازجمله تاثیرات دوره های کارورزی بر کیفیت تدریس معلمان در مدارس آشنایی با ابعاد گوناگون محیط آموزشی کلاس و مدرسه بود که میتوان آن را به عنوان یک نقطه مثبت در مهارت افزایی دانشجو معلمان نام برد (مصاحبه شماره۴)

تجربه عملی

آشنایی با روش تدریس های عملی بسیار از کتاب ها در دوره های مختلف تحصیلی ای که در آن دوره های کاروزی را سپری نمودیم و بهره گیری از تجارب و شیوه های خلاقانه ی معلم راهنما از دیگر تاثیرات دوره های کارورزی به شمار می آید (مصاحبه شماره۱)

آشنایی با فعالیت های پرورشی:

از آنجایی که برگزاری مراسم برای مناسبت های مختلف و یا اجرای برنامه های آموزشی گوناگون در مدارس مختلف متفاوت می باشد و هر مدرسه ایده ای منحصر به فرد به کار میگیرد لذا آشنایی با نحوه ی برگزاری و مدیریت این برنامه ها ما رادر بعد پرورشی و فرهنگی مدرسه یاری رساند (مصاحبه شماره۷).

آشنایی با نحوه برخورد با دانش آموزان:

نحوه ی کلاس داری معلمان راهنما و از همه مهم تر نحوه ی برخورد آنها با دانش آموزان چه برخورد مثبت و چه منفی هر دو در افزایش آگاهی و مهارت دانشجویان در برخورد با دانش آموزان خود تاثیر زیادی داشت چرا که تطبیق رفتارهای معلمان با قوانین و مباحث تئوری ای که در دانشگاه فرا گرفته بودیم سبب میشد که رفتار درست را از غلط متمایز کنیم و به این ترتیب رفتار های مثبت را الگوی کار خود قرار دهیم و رفتارهای منفی را کنار بگذاریم» (مصاحبه شماره ۲).

سبب آشنایی بیشتر و لمس فضای آموزشی شد، باعث شد تا متوجه شوم که زمان بندی برای مراحل تدریس رو دقیق تر محاسبه کنم چون تو یه کلاس همه بچه ها ایده آل نیستند، با چند شیوه کلاس داری که تجربه شده بود آشنا شدم. (مصاحبه شماره۶).

آشنایی با زمان بندی در کلاس:

خود من در دوره کارورزی متوجه شدم که مدیریت زمان لازم دارم و حتما با مطالعه به کلاس برم، سعی کردم که این دو کمبود رو در خودم تقویت کنم اگه این دوره ها نبود شاید پی به این مسائل نمی بردم وهمچنین دیدن محیط کار از استرس قبل از کار کم میکنه و سبب افزایش آرامش خیال میشود (مصاحبه شماره ۵).

این تجربه ی کوتاه در کنار دروس تئوری آکادمیک سبب گشته تا در مواجهه ی با شرایط واقعی تدریس به میزان قابل توجهی از حجم استرس و عدم انس با محیط مرتفع گردد (مصاحبه شماره ۸).

تکرار نکردن اشتباهات معلمان دیگر از جمله معلمان راهنما:

دلشون میخواست کلاسشون سکوت مطلق باشه، با خندیدن بچه ها زیاد موافق نبودن ،بچه ها با یه ترسی تو کلاس نشسته بودن، معلمان آزمایشات علوم را خوب انجام نمی دادند من سعی می کنم آزمایش ها را دقیق انجام دهم (مصاحبه شماره ۱۱).

ویژگی های منفی کارورزی از نظر معلمان :

متفاوت بودن کارورزی با موقعیت واقعی:

دوره های کارورزی باآنچه که معلم درکلاسش بادانش آموزسروکارداره خیلی فرق میکنه. آدم تا تو شرایط قرار نگیره نمیتونه بسته به موقعیتش تصمیم بگیره الان با کارورزی شرایط خیلی فرق داره یه چیزایی راحت تر و یه چیرایی سخت تره به نظرم فقط ۱۵ درصد کارورزی در کیفیت تدریس تاثیر داشت و من در تدریسم از آن استفاده کردم. هر چیزی رو با مشاهده کردن تا حدودی یاد میگیری و آشنا میشی اما وقتی در موقعیت واقعی قرار می گیری و درگیرش بشی احتمال نود درصد هست که یاد بگیری و همچنین عیب هات رو ببینی (مصاحبه شماره۹).

تکالیف و سردرگمی های دانشجو در درس کارورزی:

دانشجوهیچ تعهدی نسبت به یادگیری دانش اموز در دوره کارورزی نداره و بیشتردرگیرکارهای گزارش نویسی و سایر کارهایی که استاد کارورزی و دوره ی کارورزی ازش میخواد هست، و معلمان راهنما نیز بیشتر کارهای اداری را به دانشجویان واگذار میکنند. دانشجویان نیز بیشتر به دنبال گذراندن وقت و گرفتن نمره هستند . به نظرم نوشتن گزارش ها خیلی بی فایده بود (مصاحبه شماره۱۲)

عدم کفایت برخی از معلمان راهنما:

اگر معلم راهنما خوب بوده باشه و تجربه ی تدریسش را در اختیار گذاشته باشه به نظرم درس کارورزی خیلی کارآمد و موثر بوده. این امر که دوره کارورزی تا چه اندازه در کیفیت تدریس معلم موثر بوده بستگی به مهارت معلم راهنما دارد که تا چه اندازه از روش های نوین تدریس استفاده می کرده و چقدر با کارورز تعامل برقرار میکرده است و حاضر بوده اطلاعاتش را در اختیارش بگذارد (بهتر بود معلمانی را انتخاب می کردند که زمینه لازم را داشته باشند.) من معلم راهنمای خوبی نداشتم و معلم راهنمام مهارت نداشت. (مصاحبه شماره۱۳).

نداشتن اختیار کامل دانشجو برای اداره کلاس در کارورزی:

کلا کارورزی معلم های دانشجو رو قبول ندارم ، مگراینکه دانشجودر کلاس متعهد به یادگیری دانش آموزش باشه و یک روز تمام بدون حضور معلم کلاس واقعی رو تجربه کنه و با مشکلات آموزش وپرورش از نزدیک درگیربشه. در حالی که حتی یک جلسه هم کلاس به طور کامل در اختیار دانشجو معلمان قرار نمی گیرد (مصاحبه شماره۱۵).

بحث و نتیجه گیری

کارورزی یکی از بهترین و مهم ترین موقعیت در میدان عمل است، اگرچه فقط گذراندن دوره کارورزی ملاک کسب صلاحیت نیست. فراهم نمودن فرصت هایی در مکان کارورزی بینش و بصیرت هایی را برای شایستگی های های معلمی ایجاد می کند، و گام هایی را برای تربیت معلم مادام العمر ایجاد می کند(دنیز،۲۰۱۰). با توجه به اهمیت نقش کارورزی در برنامه تربیت معلم، هدف تحقیق حاضر، بررسی تاثیر برنامه کارورزی تاثیر دوره کارورزی بر کیفیت تدریس معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۵ می باشد. نتایج تحقیق نشان داد که دوره کارورزی ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان دارای نقاط قوتی برای معلمان فارغ التحصیل از این مرکز می باشد و نقاط ضعفی هم دارد، که باید در جهت رفع این نقاط ضعف اقدام شود. نتایج تحقیق نشان داد دانشجومعلمانی که با روش کارورزی جدید در برنامه درسی تربیت معلم آموزش دیده اند بعد از گذراندن کارورزی ، حضور و مشاهده محیط مدرسه و کلاس درس، یاری و همراهی معلم راهنما و استاد کارورز فرصت هایی برای دانشجومعلمان فراهم می کند تا با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تاثیرات آنها در یادگیری، و روابط مدیر، اولیا و دانش آموزان آشنا شوند و با مشاهده کلاس درس با فرایند آموزش، یادگیری و مسائل آموزشی و تربیتی مواجه شوند. یکی از مشکلات دوره کارورزی از نظر معلمان این است که این دوره، دانش آموزان را به طور واقعی با مشکلات رفتاری، آموزشی و تربیتی دانش آموزان نظیر پیش فعالی، عقب ماندگی تحصیلی، بی نظمی، محتوای کتاب ها، منابع آموزشی و کمک آموزشی مربوط به رشته، تبادل تجارب و بازاندیشی بر روی اعمال معلم راهنما، خود و دیگر دانشجو معلمان در کنار واحدهای درسی نظری در دانشگاه، در محیط واقعی مدرسه فراهم نمی کند. .با توجه به جایگاه کارورزی در برنامه درسی تربیت معلم، باید ترتیبی اتخاذ شود که کارورزی به عنوان جزء لاینفک برنامه درسی تربیت معلم، از ابتدای دوره، به گونه ای اجرا شود، که اساتید بتوانند دروس را بر مبنای تجربیات و آمادگی قبلی دانشجویان و تجربیاتی که در حین کارورزی کسب می نمایند، ارائه کنند. دانشجویان نیز فرصت داشته باشند تا این مباحث را در صحنه ی واقعی عمل مورد تأمل قرار دهند و در کلاس درس دانشگاه و سمینارها در مورد نتایج آن بحث کنند. با آموزش و به کارگیری راهبردها و روشهای تسهیل کننده در کلاسهای درس در دانشگاه و در حین کارورزی در مدرسه، زمینه رشد مهارتها و صلاحیت های لازم در دانشجویان، برای هدایت آنان به تحقیق در حین یادگیری و تدریس فراهم شود.

در دوره کارورزی، کلاس درس برای دانشجومعلمان، به منزله گروه پویای اجتماعی است و دانشگاه و مدرسه به مثابه یک نهاد اجتماعی در جهت رشد و تربیت اجتماعی یا همان اجتماعی شدن است. به تدریج دانشجو

معلمان تبدیل به افرادی ماهر و متخصص در معلمی می شوند. جاری ساختن روح و روش تحقیق در خلال برنامه درسی در پرورش تفکر انتقادی و خلاق در فراگیران از طریق سازماندهی فعالیت ها در سطوح مختلف، موجب پیشرفت و توسعه اجتماعی، شکوفایی استعدادهای دانشجو معلمان، معنی دار کردن یادگیری و آموزش خواهد شد؛ دانشجومعلم در این فرایند با انبوهی از روابط انسانی زندگی خواهد کرد، او به تدریج یاد می گیرد که به طور عاقلانه و سازنده ای در فعالیت های در حال توسعه گروه های اجتماعی مشارکت کند. در نتیجه دانشجومعلمان با پویایی گروهی از راه تحقیق به بررسی و شناخت مسائل می پردازند. هدف به جای انتقال صرف دانش و معلومات، پرورش قدرت عقلانی فراگیران به وسیله خلق تجارب می گردد. یادگیری از طریق عمل، روش ها و الگو اجتماعی مناسبی را، برای کسب تجارب ارزنده و پربار در راه رشد و کمال اجتماعی با تعاون، همکاری، عضویت مسولانه و روابط انسانی در مدرسه و کلاس درس ایجاد می نماید. برنامه درسی کارورزی اگر مبتنی بر تحقیق و پژوهش باشد، دانشجومعلمان را از انفعال و پذیرش مطلقِ محیط، به سوی مواجههٔ فعال با محیط و عناصر موقعیت خود سوق می دهد. آن ها با موقعیت های زندگی خود نقادانه برخورد می کنند و به اصلاح و بهبود آن ها می پردازند. با توجه به نتایج این تحقیق از نظر معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان دوره کارورزی تاثیر بر کیفیت تدریس آنان داشته است ولی این تاثیر خیلی برجسته و متمایز نیست و دارای نقاط ضعفی هست که باید در جهت رفع آن اقدام کرد، از جمله اینکه باید از معلمان راهنمای توانا استفاده شود، طول دوره کارورزی بیشتر گردد، دانشجو معلمان در موقعیت واقعی کلاس درس قرار گیرند ؛ در طول هفته، ساعاتی از کلاس درس به خود دانشجو معلمان واگذار گردد تا آنان نسبت به یادگیری دانش آموزان احساس مسئولیت کنند. با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می گردد که برای کارایی و افزایش کیفیت دوره کارورزی باید به موارد زیر توجه گردد:

مشارکت فعال مدرسه و دانشگاه، استفاده ازمعلمان راهنما و اساتید مجرب کارورزی، حضور و فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس، اختصاص زمان برای دانشجومعلمان توسط معلمان مجرب جهت تدریس در مدارس با اهداف مشترک متناسب با برنامه درسی کارورزی و تربیت معلم، ارزیابی و بازسازی اعمال و دستاوردهای دانشجومعلمان توسط اساتید و معلمان راهنما در طی کارورزی، تشکیل کارگاه آموزشی برای اساتیدراهنما، معلمان راهنما، مدیران و معاونان، و دانشجومعلمان، توجه به برنامه ریزی متفاوت برای کارورزی متناسب با رشته که آنها را برای روبرو شدن با رخدادهای آینده شغلی آماده می کند؛ از طرفی هر نوع تغییری در برنامه درسی کارورزی باید متناسب با مدارس و کلاس درس و مجریان آن صورت گیرد.

منابع

- امام جمعه، سید محمد رضا،(۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس تحقیق محور، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

-پاک، علی‌اصغر(۱۳۷۳). مقایسه سطح کارآیی فارغ‌التحصیلان دانشسراهای طرح دو ساله و رشتهٔ آموزش ابتدایی مراکز تربیت معلم، دانشگاه علامه طباطبائی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

-رئوف، علی (۱۳۷۹). تربیت معلم وکارورزی ،انتشارات فاطمی

-سلسبیلی، نادر(۱۳۷۰). بررسی دیدگاه مدرسان و دانشجو معلمان نسبت به نقش مراکز تربیت معلم در ایجاد توان خود راهبری و خودارزشیابی دانشجومعلمان، کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

عابدی، لطفعلی(۱۳۷۷). بررسی و تحلیل توانایی‌های عمومی تدریس در برنامهٔ درسی دوره‌های تربیت معلم دو سالهٔ ایران، پایان نامهٔ دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

-لیاقت دار ،جواد (۱۳۸۰).وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران ،فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم وتربیت،شماره ۱۳،۱۴،انجمن ایرانی تعلیم وتربیت

-مرعشی، علی‌اکبر(۱۳۷۴). بررسی مهارتهای شغلی معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال یازدهم، شماره ۱ و ۲ ، بهار و تابستان: ۶۵-۴۸.

-مشفق آرانی- بهمن(۱۳۷۶). بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم کشور، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

-موسی‌پور، نعمت‌اله(۱۳۷۶)، طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه درسی و بکارگیری آن در ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاهها، پایان نامه دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

- ملایی نژاد،اعظم،ذکاوتی، علی(۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشور های انگلستان ،ژاپن ،فرانسه ،مالزی وایران.نوآوری آموزشی ،۷(۲۶)،۳۵-۶۲.

-نیک نیا ،ثریا ،۱۳۸۷،بررسی تطبیقی نحوه گزینش، آموزش، نگه داری و ارزش یابی 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.

-Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (2007). Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research. (2nd ed.). Thousand Oak, CA: Corwin Press, Inc.

-Bissex, G., & R. Bullock, eds. (1987). Seeing for ourselves: Case-study research by teachers of writing. London: Heinemann.

-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.
-Douglas Adler James (2012), from campuz to class room: a study of elementry Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.
-Goodlad, J.I. (1991). Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education. Journal of Educational Leadership 49 (3) 4-6, B-10
-Laboskey, V.K. (1994). Development of reflectivle practice: A study of preservice teachers. New York: Teachers College Press.

-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: TeachersCollege Press.
-Perrone, V. (1989). Making connections: School and college collaboration. In Working Papers: Reflections on teachers, schools and communities. (pp. 192-202). New York: Teachers College Press.
- Xiuli, M. (2012). Student Teachers' Professional Learning in Teaching

کارورزی در تربیت معلم و مشکلات اجرایی آن

علی فرهادیان[۱]، سید صادق نبوی[۲]

چکیده

کارورزی یکی از مهمترین بخش های تربیت معلم است که نظریه و عمل را به هم پیوند می دهد و دانشجویان را آماده می نماید تا بتوانند تدریسی مستقل وکار آمدداشته باشند. اما در شرایط کنونی با مشکلات زیادی روبرو است که بعضی ازآنها به دانشگاه فرهنگیان و مسائل داخلی آن مانند محاسبه ساعات کارورزی برای مدرسان ، آشنا نبودن مدرسان با برنامه جدید کارورزی، مشکلات رفت و آمد دانشجویان ،عدم تشویق مناسب دانشجویان جدی و علاقه مند به کارورزی ، تفاوت کارورزی رشته هایی مانند امور تربیتی و مشاوره با کارورزی سایر رشته ها ، رعایت نکردن دروس پیش نیاز درس کارورزی ، وزیاد بودن تعداد دانشجویان کارورزی تحت راهنمایی یک استاد مربوط می شود. برخی دیگر از این مشکلات به گسست و فاصله بین آموزش و پرورش و دانشگاه ، عدم همکاری مدارس ، عدم همکاری معلمان به ویژه معلمان توانمند،عدم همکاری معلمانی که در جشنواره ها مقامی کسب کرده اند ، توجیه نبودن مدیران مدارس و معلمان از کم و کیف برنامه کارورزی ،و فرایند پذیرش دانشجویان از طرف آموزش و پرورش مربوط می شود که در صورت حل و فصل این مشکلات کارورزی می تواند پویا و مثمرثمر باشد. مطالعه پیش رو از نوع کیفی نیمه ساختار یافته است که از روش نمونه گیری در دسترس استفاده شده است.افراد این نمونه ۱۰ نفر از مدرسین کارورزی پردیس شهید چمران دانشگاه فرهنگیان تهران بوده اند.هدف این مطالعه بررسی مشکلات موجود در زمینه کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و نیز ارائه راه حل های مناسب جهت رفع این مشکلات ونیز ارتقاء کیفیت کارورزی بوده است.

کلیدواژه: کارورزی، تربیت معلم، مشکلات اجرایی

[۱]- نویسنده مسئول، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، farhadianabrak@gmail.com
[۲]- عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

در تربیت معلم یا همان دانشگاه فرهنگیان کنونی که وظیفه پرورش معلمان را به عهده دارد تاکید زیادی بر کارورزی می شود .شاید مهمترین تفاوت دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه ها در زمینه کارورزی باشد.اگر کارورزی از دانشگاه فرهنگیان گرفته شود یا تضعیف گردد به نوعی با فلسفه وجودی این دانشگاه بازی شده است. با توجه به دیدگاههای شناختی – اجتماعی بندورا و سازندگی اجتماعی ویگوتسکی (به ویژه مفهوم کار آموزی شناختی آن) کار ورزی قابل تبیین و توجیه می باشد. در نظریه شناختی اجتماعی بندورا یادگیری از طریق مشاهده الگوبرداری نام دارد(سیف ،۱۳۹۴،۱۷۶).الگوبرداری که در دیدگاه بندورا مورد استفاده است دارای چهار مرحله یا فرآیند می باشد.۱-فرآیند توجهی که طی آن مشاهده کننده یا الگو گیرنده رفتار الگو را مورد مشاهده قرار می دهد.۲-فرآیند یادداری،در این مرحله الگو گیرنده آن چه را که مورد مشاهده قرار داده بود به خاطر می سپارد.۳-فرآیند بازتولیدی،در این مرحله الگوگیرنده آنچه را که به ذهن سپرده بود به صورت عمل آشکار درمی آورد.۴-فرآیند انگیزشی،هر گاه رفتار آموخته شده با تقویت همراه شود به عملکرد قابل مشاهده تبدیل می شود.

دانشجویان کارورزی تمامی این مراحل را طی کرده و از طریق یادگیری مشاهده ای می توانند به نقاط قوت و ضعف تدریس دبیر کارورزی و نیز نقاط قوت و ضعف خودشان پی ببرند و در حد امکان از تکرار اشتباهات دبیران کارورز در تدریس خود جلوگیری کنندر نظریه سازنده گرایی اجتماعی ویگوتسکی ارتباط یا تعامل اجتماعی سبب یادگیری و به وجود آمدن دانش می گردد.یکی از راه های یادگیری،شاگردی شناختی یا کارآموزی شناختی است.«شاگردی شناختی یعنی فرآیند واداشتن یادگیرنده ی غیر ماهر در کنار یادگیرنده ی ماهرتر از او(اگن و کاوچاک به نقل سیف۱۳۹۴)». در شاگردی شناختی یادگیرنده در کنار کسی قرار می گیرد که دارای مهارت بیشتری است یا به اصطلاح متخصص است و از دانش و تخصص او به صورت عملی یاد می گیرد.کارورز به دلیل نداشتن تجربه و یا کم تجربگی در تدریس وقتی که وارد عرصه ی کارورزی می شود در کنار معلمی قرار می گیرد که در زمینه ی تدریس دارای مهارت و تجربه است؛درنتیجه کارورز از تجربه،تخصص و مهارت دبیر کارورزی بهره مند می گردد همیشه بین معلمی به صورت کاربردی و نظریه های مربوط به معلمی نوعی گسست یا فاصله وجود داشته است.که یکی از کارکردهای کار ورزی پر کردن این گسست بوده است.به نظر کولین (۲۰۰۲) ، اور هلینگ (۲۰۰۶) کارورزی یعنی ایجاد فرصت های تجربی (

روهانن و همکاران[1]) دانشگاهی پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی و عملی تا دانشجو معلمان بتوانند آنچه را که در کلاس های دانشگاه می آموزند در کلاس های مدرسه به کاربندند و متوجه نقاط قوت و ضعف آموخته هایشان گردند. اگر کارورزی را فرصتی برای توسعه ی شغلی و حرفه ای دانشجویان بدانیم که از طریق فعالیت های تعاملی آنها با دانش آموزان،معلمان و سایر اولیاء مدرسه بوجود می آید طبیعی است که این فعالیت زیر نظر و به راهنمایی استاد کارورزی و با کمک دبیر کارورزی انجام می گیرد.

متاسفانه در فرایند کارورزی مشکلات متعددی از جنبه های گوناگون وجود دارد که باعث می شوند با وجود صرف هزینه ها و انرژی و زمان ، نتیجه ی مطلوب بدست نیاید و از این رهگذر آموزش و پرورش متحمل زیان های جبران ناپذیر ی می گردد. این مشکلات به دو دسته کلی تقسیم می شوند : ۱- مشکلاتی که به دانشگاه فرهنگیان و ساختارها و قوانین آن مربوط می شوند ۲- مشکلاتی که مربوط به آموزش و پرورش است.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، روش پژوهش کیفی بوده است. دلیل انتخاب روش کیفی این بوده است که در این نوع پژوهش، لایه‌های درونی بیشتری مشخص شده و شناخت عمیق‌تری نسبت به مساله پژوهش حاصل می‌شود. رویکرد مورد استفاده پدیدارشناسی بود. هدف اصلی این رویکرد درک ساختار اصلی پدیده‌های تجربه شده انسانی و دست‌یابی به عمق مفهومی است که در واقع تلاشی برای توصیف تجربیات زنده بدون تئوری پیشین درباره آن تجربیات است(صانعی و نیکبخت نصرآبادی، ۱۳۸۴).

بنا به ماهیت پژوهش کیفی، نمونه آماری پژوهش محدود و کم انتخاب شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیات علمی و مدرسان پردیس شهیدچمران دانشگاه فرهنگیان استان تهران بوده است که از بین آنها تعداد ۱۰نفر مدرس به عنوان نمونه جهت اجرای پژوهش انتخاب گردیدند. روش نمونه‌گیری هدفمند و از نوع داوطلبانه و در دسترس بوده است. با توجه به ماهیت پژوهش کیفی و سئوال‌های پژوهش، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده شد. فرم مصاحبه توسط پژوهشگر بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش تهیه و تدوین شده بود. مصاحبه به صورت انفرادی با مدرسان و اعضای هیات علمی انجام گرفت.

[1] Ruhanen, et al

تعاریف و ضرورت کارورزی

صاحب نظران تعاریف متعددی از کارورزی ارائه کرده اند که همگی ناظر به کاربست دانش در موقعیت های تجربی و استفاده از تجارب عملی دیگران است. کارورزی از اصطلاحات رایج آموزش تجربی یا یادگیری تجربی است که ممکن است در زمان های مختلف سال اتفاق بیافتد و شامل انواع آموزش مشارکتی ،مستقل ، باحمایت دانشگاه ، با هزینه و یا بدون کارورزی یعنی بهره گیری دانشجویان از تدریس عملی معلمان ودبیران . (بوکالیا [1]) پرداخت هزینه باشد مدارس به گونه ای که در آینده بتوانند از ترکیب این تجارب با آموخته های دانشگاهی خود استفاده کرده و مستقلا تدریس نمایند.

کارورزی بخش جدایی ناپذیر پرورش و تربیت معلم است به این دلیل که تا دانشجو وارد کلاس مدرسه نگردد و از نزدیک با دانش آموزان ، مشکلاتشان، معلمان ،روش های تدریس آنها و نوع مدیریت کلاسی شان آشنا نشود احتمال بسیار کمی دارد که این دانشجو در آینده معلم کار آمدی باشد.در بسیاری از سازمان های حرفه ای و دانشگاه های ماموریت گرا از جمله دانشگاه فرهنگیان گذراندن واحد های کارورزی امری لازم و ضروری بوده و دانشجویان ملزم به گذراندن این واحد ها هستند و بدون گذراندن این واحد ها فارغ التحصیل نمی شوند در بعضی دروس دیگر اگر دانشجویان موفق به گذراندن این دروس نگردند تحت شرایطی می توانند این دروس را به شکل معرفی به استاد بگیرند اما در درس کارورزی این امکان وجود ندارد ." مانند برنامه های تربیت حرفه ای در حوزه های دیگر مانند پزشکی ، حقوق و امثالهم ،در حوزه تعلیم و تربیت نیز عناصر حرفه ای که معلم هستند نیازمند کار در محیط های عینی و عملی در میدان اجرا هستند که همان مدرسه است .بنابراین تا وقتی این پیوند با مدرسه بر قرار نشود ، تحقق اهداف تربیت حرفه ای یعنی تربیت معلمی که دارای شایستگی های لازم برای مواجه با مسائل یادگیری ،مسائل تربیتی و مانند اینهاست، اگر نگوییم به هیچ عنوان حاصل نمی شود ، ممکن است به شکل خیلی خیلی محدود حاصل شود .تحقق شایستگی های حرفه ای در امر تربیت معلم به این مرحله کارآموزی و کارورزی موکول می شود که مرحله ای برای کسب تجارب میدانی و تجارب کلنیکی است (سند تحول بنیادین ، ۱۳۹۳). " کارورزی معتبر ترین راه به دست آوردن تجارب دقیق و عملی است که معمولا این تجارب طی چنذین ترم و از راه ارتباط با دبیران کارورزی متعددی حاصل می شود .چون این دبیران متعدد و مختلف هستند و از روش تدریس های گوناگون استفاده می کنند و از روش ها و فنون مختلفی بهره می گیرند در نتیجه دانشجویان با روش ها و فنون تدریس مختلف به شکل عملی آشنا می گردند. بنا براین توجه به کارورزی به عنوان یک بخش ضروری در تربیت معلم باعث می شود که از جنبه نظری معلمی وارد جنبه کاربردی آن گردید.به نظر می رسد کارورزی علاوه بر دانشجویان برای اساتید کارورزی هم مفید

[1] .Bukaliya

است چرا که استادان را متوجه نقاط قوت و ضعف آموزش خود می نماید. به عبارت دیگر اساتید متوجه می شوند کدام بخش از آموزش هایشان مفید بوده و مشکلی از مشکلات دانشجو معلمان را در آینده حل خواهد کرد.

روش شناسی پژوهش

این مطالعه از نوع کیفی نیمه ساختار یافته است که از روش نمونه گیری در دسترس برای استادان و از نمونه گیری تصادفی منظم برای دانشجویان استفاده شده است. از استادان ،افراد نمونه ۱۰ نفر از مدرسان کارورزی پردیس شهید چمران دانشگاه فرهنگیان تهران بوده و از بین ۲۰۰ دانشجوی کارورزی پردیس شهید چمران ۲۰ نفر انتخاب شدند.

یافته های پژوهش

فواید کارورزی

به طو خلاصه می توان گفت کارورزی باعث می شود که:

۱-دانشجویان اطلاعات نظری خود را تبدیل به عمل کرده و میزان کاربردی بودن این اطلاعات را مشخص می نمایند.

۲-دانشجویان با محیط های واقعی آموزشی ،شرایط ، قوانین و مقررات و مشکلات آنها به طور ملموس آشنا میشوند.

۳-دانشجویان اعتماد به نفس پیدا کرده و می توانند تدریس مستقل را انجام دهند.

۴- دانشجویان با روش های تدریس مختلف و استفاده عملی از آنها آشنا می شوند .

۵- دانشجویان با روش های گوناگون مدیریت کلاسی آشنا می شوند.

۶- استادان با نقاط قوت و ضعف دانشجویان به شکل عملی آشنا می شوند .

۷- استادان با نقاط قوت و ضعف روش های تدریس و مفاهیم آموزشی خود آشنا می شوند.

مشکلات کارورزی

مهمترین مسائل و مشکلات کارورزی در شرایط کنونی و راه حل های پیشنهادی عبارتند از :

۱-تعداد ساعت کارورزی که در یک روز برای مدرسان در نظر گرفته می شود در حدود ۵/۲۸ ساعت است در صورتی که در گذشته ۸ ساعت در نظر گرفته می شد.که ۶ ساعت آن به طور معمول به عنوان یک روز آموزشی و دو ساعت هم جهت هزینه ی استاد گرفته می شد. قبلا اکثریت استادان متقاضی درس کارورزی بودند و نوعی رقابت در این زمینه وجود داشت اما در شرایط کنونی این درس هیچ جاذبه ای برای اساتید ندارد.

۲-فرایند پذیرش دانشجویان از طرف آموزش و پرورش به این شکل است که ابتدا پردیس دانشگاه لیست دانشجویان کارورز خود را به اداره کل آموزش و پرورش می فرستد ، پس از تایید اداره کل این لیست به اداره آموزش و پرورش منطقه یا ناحیه فرستاده می شود. پس از رؤیت مدیریت منطقه به معاونت آموزشی سپرده می شود ، آنگاه معاونت پژوهشی با همکاری حراست منطقه لیست را تایید کرده و به ضمن خدمت ارجاع می دهد. در نهایت ضمن خدمت هم با توجه به زمان و شرایط مختلف اقدام به پذیرش دانشجوان نموده و آنها را به مدارس مختلف معرفی می نماید.اگر ان شاالله در مدرسه مشکل خاصی پیش نیامد دانشجو کارورزی خود را آغاز می نماید .گاهی این فرایند طولانی و خسته کننده تا دو ماه طول می کشد.یعنی دانشجوی ما از ابتدای آذرماه و حتی در مواردی دیر تر وارد مدرسه می شود.

۳-برنامه جدید کارورزی که به نظر می رسد برنامه مناسبی است دارای مشکلاتیست که مهمترین آنها آشنا نبودن بسیاری از مدرسان کارورزی با این برنامه وزمان بندی و سبک اجرای آن است.

۴- عدم همکاری مدارس به ویژه مدارس شاخص و برجسته.به نظر می رسد در این زمینه ساز و کار قانونی دقیقی وجود نداردو یا از طرف آموزش و پرورش به طور دقیق عمل نمی شود که متاسفانه نشانگر نوعی گسست بین آموزش و پرورش و دانشگاه است .

۵- عدم همکاری معلمان شاخص و برجسته که به نوعی دارای برند بوده و از لحاظ تدریس افرادی توانمند هستند که مورد توجه خاص مدیران و اولیای دانش آموزان می باشند.

۶-دانشجویانی که در امر کارورزی خیلی جدی و کوشا هستند چندان مورد تفدیر قرار نمی گیرند به دلیل این که راهکار مناسبی در این زمینه وجود ندارد .

۷- رشته هایی مانند امور تربیتی و مشاوره و تا اندازه ای تربیت بدنی کارورزیشان با سایر رشته ها متفاوت است.

۸- معلمانی که در جشنواره های مختلف مقام هایی کسب می کنند چندان راضی به پذیرش دانشجوی کارورز نیستند.

۹-گاهی تعداد دانشجویان کارورزی که تحت راهنمایی یک استاد قرار می گیرند و عملا سرکشی به آنها مشکل است . در شهرهای بزرگی مانند تهران که مسیر های طولانی و ترافیک سنگین وجود دارد به ویژه این مشکل حادتر است.

۱۰- همکاری پردیس ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان با دانشجویان کارورزی در روز کارورزی کم است. اگر دانشجویان بخواهند منظم و سروقت در کلاس های مدارس حاضر شوند با توجه به طولانی بودن مسافت ها و ترافیک اکثر شهر ها این کار امکان پذیر نیست .

۱۱- توجیه نبودن مدیران مدارس و معلمان از کم وکیف برنامه کارورزی وچگونگی اجرای آن در مدارس .

۱۲- رعایت نکردن دروس پیش نیاز دوره کارورزی . گاهی دانشجویان درس های پیش نیاز کارورزی مثلا فنون تدریس را هنوز نگذرانده اند و وارد کارورزی می شوند که سبب به وجود آمدن مشکلاتی می گردد .

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مسائل و مشکلاتی که در بالا به آنها اشاره شد می توان راه حل هایی ارائه کرد به طور خلاصه راه کارهای زیر پیشنهاد می شود:

۱- در زمینه تعداد ساعات کارورزی مدرسین و نیز هزینه و مشکلات رفت و آمد آنها به مدارس و سرکشی از کارورزی دانشجویان بهتر است که ۸ ساعت در نظر گرفته شودو همچنین در زمینه ارتقا مدرسین ، کارورزی مهم و دارای امتیاز باشد به گونه ای که درس کارورزی برای استادان جاذبه داشته باشد و متقاضی آن باشند و نوعی رقابت در این زمینه به وجود آید.

۲- با توجه به طولانی بودن فرایند پذیرش دانشجوپیشنهاد می گردد کمیته ای تحت عنوان کمیته کارورزی تشکیل گردد که اعضای آن وزیر آموزش و پرورش و معاونان وی و نیز ریاست دانشگاه و معاونان وی باشند تا هماهنگی بیشتری بین وزارت و دانشگاه صورت گیرد و این گسست و فاصله ترمیم گردد . پیشنهاد این است که از طریق هماهنگی معاونت آموزشی دانشگاه با مسئولان آموزش و پرورش از جمله با معاونان آموزشی ادارات

کل آموزش و پرورش این فرایند تسهیل و کوتاه گردد.یا اینکه این فرایند از شهریور ماه شروع گردد که نهایتا تا مهر ماه تکمیل شده و پذیرش نهایی دانشجویان انجام گردد.

۳- در زمینه نا آشنایی مدرسین با برنامه کارورزی جدید بهتر است که دوره هایی سراسری در تابستان و دوره هایی منطقه ای در طول سال تحصیلی جهت آموزش و آشنایی مدرسان با برنامه کارورزی ارائه گردد .ازبین سرگروه های کارورزی پردیس ها و مراکز افراد شایسته ای به عنوان داور و یا ناظر ، فعالیت های کارورزی استادان را مورد بررسی قرار دهند و کسانی که از این نظر شایسته هستند به روش های مختلفی مورد تشویق قرار گیرند و در ستون ارزشیابی از استادان ردیفی تحت عنوان امتیاز مدرس کارورزی لحاظ گردد.

۴- با توجه به همکاری نا مناسب مدارس با برنامه کارورزی و دانشجویان آن بهتر است کمیته کارورزی که در سطح وزارت و با شرکت مسئولین دانشگاه و وزارت تشکیل شده ، کم و کسری های قانونی کارورزی را جبران نماید.مدیران مدارسی که در این زمینه همکاری می کنند مورد توجه قرار گیرند و در ارزشیابی مدیران امتیازی به آن تخصیص داده شود.

۵- در ارتباط با عدم همکاری معلمان مجرب و شاخص بهتر است برای جذب این معلمان و همکاری آنها با دانشجویان کارورز علاوه بر تشویق ها و تقدیر های معمولی ،گواهی مشترکی از طرف دانشگاه و آموزش و پرورش برای فرد صادر گردد که امتیاز خاصی برای فرد داشته باشد.مثلا بتواند به عنوان مدرس کارورزی با دانشگاه همکاری نماید.

۶- با توجه به این که دانشجویان جدی و علاقه مند به کارورزی چندان مورد تقدیر و تشویق قرار نمی گیرند بهتر است دانشجویانی که در کارورزی فوق العاده هستند به آنها اجازه داده شود سال بعد چند ساعت حق التدریس داشته باشند که هم از نظر مالی به آنها کمک شده باشد و هم اینکه امتیازی باشد برای تعین مدرسه محل خدمت.

۷- در زمینه تفاوت کارورزی رشته های امور تربیتی و مشاوره با کارورزی سایر رشته ها پیشنهاد می شود متصدیان کارورزی دانشگاه به صورت سراسری و یا قطبی جلساتی تخصصی ویژه ی این استادان برگزار کنند و اشکالات آنها را بر طرف نمایند.

۸- با توجه به عدم همکاری معلمان برگزیده جشنواره ها با دانشجویان کارورزی تدابیری اندیشیده شود که اگر قرار باشد امکانات و یا تسهیلاتی دریافت کنند یکی از شرایط این دریافت ها پذیرش دانشجویان کارورزی باشد نکته دیگر این که در آزمون اعزام به خارج معلمان یکی از ردیف ها همکاری با برنامه کارورزی باشد.

۹- در ارتباط با تعداد دانشجویانی که تحت راهنمایی یک استاد قرار می گیرند بهتراست تعداد دانشجویان هر استاد به گونه ای باشد که امکان سرکشی وجود داشته باشد کمیته کارورزی هر استان با توجه به طولانی بودن مسافت ها و ترافیک شهرها کف و سقفی برای تعداد دانشجویان در نظر بگیرد.

۱۰- در زمینه همکاری ضعیف پردیس ها و مراکز دانشگاه با دانشجویان کارورز پیشنهاد می شود سرویس هایی برای رفت و آمد دانشجویان جهت کار ورزی در نظر گرفته شود تا هم مشکل زمان و هم هزینه ی رفت و آمد دانشجویان (به ویژه در شهرهای بزرگ) حل گردد.

۱۱- درمورد توجیه نبودن مدیران مدارس و معلمان با برنامه کارورزی پیشنهاد می شود کمیته ی کارورزی در سطح استان جلسات سالانه ای برای مدیران مدارس برگزار نماید تا نسبت به برنامه کارورزی آشنایی لازم را پیدا کرده و وحدت رویه شکل گیرد .

۱۲- برای برطرف کردن مشکل دروس پیش نیاز پیشنهاد می شود معاونان آموزشی پردیس ها و مراکز و نیز سرگروه های آموزشی توجیه گردند.

به نظر می رسد هیچکدام از مشکلات موجود لاینحل نبوده و نیاز به بودجه و منابع مالی خاصی ندارد بلکه بیشتر نیازمند همکاری و همفکری دانشگاه و آموزش و پرورش و یافتن راه حل های مناسب بوده و با کمی دلسوزی و توجه به اهمیت و فواید کارورزی می توان انقلابی در این زمینه بوجود آورد که نتایج و ثمرات آن نصیب کل کشور گردد.و آیندگان هم از آن بهره مند گردند.

فهرست منابع

احمدی، آمنه و همکاران.(۱۳۹۵). راهنمای عملی کارورزی با رویکرد معلم فکور. تهران: نشر دانشگاه فرهنگیان

رئوف، علی(۱۳۸۶).تربیت معلم و کارورزی.تهران:نشر روان

مشفق آرانی،بهمن؛احمدی،غلامعلی(۱۳۹۱).راهنمای تمرین معلمی.تهران: انتشارات مدرسه

سیف، علی اکبر(۱۳۹۴). روان شناسی پرورشی نوین .تهران: انتشارات دوران

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university . International journal on new trends in education and their implications, 3 (1), 118-133

Ruhanen, L. a. (2013). A foreign assignment: internships and international students . journal of hospi tality and tourism management, 20 , 1-4.

آموزش ارتباط مراقبتی[1] به دانشجومعلمان

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی[2]

چکیده:

هدف اصلی این مقاله تبیین نقش مراکز تربیت معلم در آموزش ارتباط مراقبتی به دانشجومعلمان است. ارتباط مراقبتی فرایندی گفتگو محور است که به قصد شناسایی و تامین نیازهای واقعی دانش آموزان مورد توجه و استفاده قرار گرفته است. شواهد پژوهشی نشان می دهند، از یک سو ارتباط مراقبتی مستلزم دانش و مهارت های ویژه ای است که می توان آن ها در خلال دوره های آموزشی آموخت و از سوی دیگر تحقق ارتباط مراقبتی می تواند پیامد های مطلوبی نظیر شادمان ساختن، حس رضایمتندی و امنیت خاطر دانش آموزان را به ارمغان آورد. بنابراین پیشنهاد می شود ارتباط مراقبتی بعنوان پیش نیاز در برنامه درسی تربیت معلم گنجانده شود. این اقدام می تواند در قالب برنامه درسی جدید و یا در سرفصل درس اخلاق همه رشته های تربیت معلم گنجانده شود تا دانشجو معلمان فرصت آشنایی با ماهیت، ضرورت و چگونگی ارتباط مراقبتی را بدست آورند و در ضمن کاروزی با نظر به اصول و قواعد ارتباط مراقبتی مهارت ضروری را کسب نمایند. در نتیجه تصریح می شود که باید آموزش دانش و مهارت های ارتباط مراقبتی به دانشجومعلمان با نظر به دو ساحت نظری و عملی صورت گیرد. آموزش تکنیک های گفتگو مثل، جابجایی انگیزشی، مجذوبیت، و توجه پذیرشی مصادیقی از شیوه نظری است و تجلی و ظهور ارتباط مراقبتی در استادان مراکز تربیت معلم در تعامل با دانشجومعلمان و کشف و تامین نیازهای واقعی آنها و نیز زمینه سازی برای تمرین و ممارست دانشجو معلمان در خلال دروس کارورزی برای احراز مهارت های یادشده، از جمله مصادیق شیوه عملی آموزش ارتباط مراقبتی به آن ها است.

واژگان کلیدی: ارتباط مراقبتی، برنامه های درسی تربیت معلم، اخلاق حرفه ایی، گفتگو، شادمانی و نیازهای واقعی دانش آموزان.

مقدمه

[1]. caring relation

[۲]- دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد tjavidi@um.ac.i **05138805853** / 09151078928

به عقیده بسیاری از صاحب نظران، نظام آموزش و پرورش مطلوب باید به صورت معناداری در ایجاد شادمانی فردی و جمعی دانش آموزان مشارکت جدی داشته باشد و جهت‌گیری اساسی تربیت اخلاقی در مدارس باید تعهد به ساختن جهانی باشد که درآن تربیت توأم با شادمانی محقق گردد. چراکه در فضایی که کودکان احساس نشاط و شادابی کنند موضوعات درسی را بهتر فرا می گیرند و دانش آموزانی که از یادگیری خویش احساس لذت و نشاط نمایند، بهتر می توانند با شرایط دشوار به سازگاری معقول دست یابند و از آن طریق به رضایت خاطر نایل شوند (نادینگز[۱]، ۲۰۰۳).

همچنین، بنا بر عقیده بسیاری از صاحبنظران پروژه های کودک پسند[۲]، تامین آسایش و رفاه کودکان و ایجاد حس رضایت و شادمانی از زندگی در آنها، از جمله وظایف اصلی سیاستگزاران، مجریان و دست اندرکاران شهرها و مدارس محسوب می گردد (یتس[۳]، ۲۰۰۳؛ رجیو[۴]، ۲۰۰۲؛ در و ترنتینی[۵]، ۲۰۱۶؛ ملون[۶]، ۲۰۰۶؛ کرسی[۷]، ۲۰۰۲).

این در حالی است که همچنانکه در مدارس فعلی مشاهده می شود، نه تنها می توان جای خالی برنامه هایی که به دنبال ایجاد فضایی شاد و دلپذیر برای کودکان باشد را حس نمود، بلکه با رفتارهای تحقیرآمیز و ناپسندیده بسیاری از مربیان، معلمان و مجریان؛ از جمله مقایسه های نامعقول و سنجش ناپذیر دانش آموزان با یکدیگر، اعمال تبعیض و بی عدالتی بین آنها، بازخوردهای نابجا و غیرمنطقی و تخطئه شخصیت فراگیران، انتظار واحد از همه آنها و عدم توجه به تفاوت های فردی شان، دادن نمره های حداقلی به تلاش های حداکثری دانش آموزان و ایجاد حس عدم رضایت در آنها، عدم توجه به مشارکت جدی دانش آموزان در فرایند تدریس و مسکوت ماندن و نشنیدن صدای آنها، و ...، شادی طبیعی دانش آموزان را نیز از آنها سلب می نماید. شواهد بیشتر برای نشان دادن اینکه مدارس فعلی محیط نشاط بخشی برای فرزندان ایران زمین نیستند اینکه، حتی درس های از قبیل ادبیات، هنر و ورزش که ماهیتا بگونه هستند که می توانند ذوق ادبی، حس مطلوب زیبایی شناختی، تحرک و نشاط را در دانش آموزان برانگیخته و تقویت نمایند، و منبع دائمی خرد و سرور شوند، لیکن به دلیل تاکید بیش از حد بسیاری از معلمان این دروس بر تحلیل های پایان ناپذیر و تأکید آنها بر فنون ادبی و قواعد عینی سنجش پذیرِ سخت و جدی، حوصله دانش آموزان را بسر برده و خاصیت مهم آن را خنثی می نمایند و بدین ترتیب این

3. Nel Noddings
4. child friendly projects
3. Yates
4. Riggio
5. Derr & Tarantini
6. Malone
7. Corsi

دروس نیز عملا در ایجاد شادمانی و حس رضایت فراگیران، از ایفا نقش واقعی خود باز می مانند. به این دلایل ملاحظه می شود بسیاری از کودکان از رفتن به مدرسه نه تنها حس خوبی ندارند، بلکه معمولا با شیندن صدای زنگ آخر مدرسه هورا سر داده و برای تعطیلات روزشماری نموده و به هر بهانه ای؛ مثل بیماری و یا حتی تمارض از رفتن به مدرسه ابا می ورزند.

با نظر به این توضیحات، سوال مهم اینست که چگونه مدارس و بویژه معلمان می توانند فضایی مفرح و کلاس های شادی بخش برای فراگیران ترتیب دهند تا موجبات شادمانی واقعی آنها را فراهم آورند؟ با نظر به اینکه تحقق چنین اموری مستلزم داشتن دانش و مهارت های خاصی در زمینه ارتباط مراقبتی با دانش آموزان، از جانب معلمان است و با توجه به اینکه این دانش و مهارت ها تا حدود زیادی اکتسابی است، و این موضوع باید در دوران دانشجویی به معلمین آموزش داده شود، به بطور خاص این سوال شکل می گیرد که چگونه مراکز تربیت معلم؛ که کانون اصلی توجه مقاله حاضر است، می توانند با ایجاد فضایی مبتنی بر ارتباط مراقبتی؛ که به قول نادینگز (۲۰۱۲) این امر از ماهیت فعل اخلاقی برخوردار است و آموزش نظری مفهوم و مولفه های آن به دانشجو معلمان؛ که مجریان اصلی نظام آموزش و پرورش در زمانی بسیار نزدیک هستند، دانش و مهارت هایی که لازمه تحقق ارتباط مراقبتی در مدارس است را در آنها ایجاد نمایند؟

با توجه به اینکه ارتباط مراقبتی یکی از رویکردهای مناسب برای کشف و تامین علائق و نیازهای واقعی دانش آموزان و در نتیجه شادمان ساختن آنها است؛ که به قول دیوئی فهمیدن اینکه چه چیزی دیگری دوست دارد انجام دهد و تضمین فرصتی برای انجام دادن آن، کلید خوشحال ساختن دیگری است (نادینگز به نقل از دیوئی، نادینگز، ۲۰۱۲- الف)، و با نظر به اینکه مراکز تربیت معلم در هر کشوری وظیفه تربیت معلمین آینده را بر عهده دارند، به اعتقاد نویسنده، این رویکرد باید بعنوان جزء لاینفکی از رفتار کارکنان و اساتید مراکز تربیت معلم درآید و بخش چشمگیری از درس اخلاق حرفه ای، در برنامه درسی این مراکز به این موضوع اختصاص یابد، تا دانش و مهارت های ارتباط مراقبتی در دانشجومعلمان ایجاد و بتدریج این توانایی مهم در آنها نهادینه شود.

در خصوص ادعای اخیر، سوال مهم دیگر این است که، چگونه مراکز تربیت معلم می توانند به دانشجو معلمان آموزش دهند تا از طریق ارتباط مراقبتی علائق و نیازهای واقعی دانش آموزان و راه های تامین آن را کشف نمایند؟ پاسخ به این سوال مستلزم پرداختن به دو سوال مقدماتی است؛ از جمله، مفهوم ارتباط مراقبتی چیست؟ دیگر اینکه، تحقق این ارتباط، مستلزم فهم و رعایت چه نکاتی است؟ در ادامه به بررسی این این دو سوال پرداخته می شود سپس، به سوال اصلی این مقاله؛ یعنی رسالت اصلی مراکز تربیت معلم در آموزش این رویکرد تمرکز می گردد.

مفهوم ارتباط مراقبتی

به اعتقاد نادینگز، ارتباط مراقبتی؛ که هدف آن کشف و تامین علائق و نیازهای فرد تحت مراقبت است، متشکل از سه عنصر اصلی است: شخصی بعنوان مراقبت کننده (از قبیل پزشک یا پرستار، وکیل، کارفرما، والدین، معلم،...)، شخص دیگری بعنوان مراقبت شونده (مثل بیمار، موکل، کارگر، کودک، دانش آموز،...) و اقدام مراقبتی. در ایجاد و حفظ ارتباط مراقبتی هر دو؛ هم مراقبت کننده و هم مراقبت شونده سهیم هستند. در این فرایند، مراقبت کننده قبل از هرگونه اقدامی، تلاش می کند از طریق گفتگوی چهره به چهره با مراقبت شونده، نیازهای واقعی او را شناسایی کند و از طریق تفکر، اقداماتی که به برآورده شدن نیازهای او منتهی می شود معلوم و محقق سازد و سپس به ارزیابی اقدامات انجام شده از منظر مراقبت شونده مبادرت ورزد (نادینگز، ۲۰۰۲: ۱۴). در این ارتباط، نکته مهم این است که مراقبت کننده بین اینکه چه چیزی مراقبت شونده واقعا نیاز دارد و آنچیزی که تصور می کند او نیاز دارد، گمراه نشود. برای اجتناب از چنین خطری، گفتگو با مراقبت شونده و گوش کردن دقیق به سخنان او بسیار اهمیت دارد. در این گفتگو مراقبت کننده موظف است با به تعلیق در آوردن ادراکات قبلی خویش در باره نیازهای مراقبت شونده، با توجه به آنچه او می گوید و از طریق واکاوی صحبت های شنیده شده، نیازها و علائق واقعی اورا و راه های تامین آن را کشف کند. به عبارت دیگر مراقبت کننده در یک دیالوگ خالص[1]؛ با طرح سوالاتی از این قبیل که "در طلب چه چیزی هستی"[2]، نیازهای واقعی او را ادراک کرده، اقدامی را که به برآوردن نیازش منجر می شود را شناسایی و محقق سازد و از این طریق زمینه ای فراهم کند تا کودک به شادمانی قابل انتظار دست پیدا کند.

به علاوه، در ارتباط مراقبتی، ارزیابی مراقبت شونده از اقدامات انجام شده و لحاظ کردن بازخوردهای او به اقدام مراقبتی در شناسایی نقاط ضعف و قوت امور انجام شده، اصلاح عمل مراقبتی، تعیین گام بعدی، تعالی عمل مراقبتی و حفظ ارتباط بسیار نافذ و مهم است. مراقبت شونده ممکن است با بیان آشکار و یا با زبان غیر شفاهی، مثل لبخند زدن یا تکان دادن سر[3] رضایت خویش را از اقدام مراقبت کننده نشان دهد (نادینگز، ۲۰۱۲- الف) و یا با انجام رفتارهایی همچون انزوا، قهر، گلایه و خشم، ناخرسندی خویش را از امور انجام شده ابراز کند. در چنین موقعیت هایی، مراقبت کننده می تواند از طریق گفتگوی بیشتر، نواقص و مشکلات احتمالی ارتباط مراقبتی را شناسایی و مرتفع کند.

1. Pure dialogue
2. "what are you going through"?
3. smile or nod

استلزامات ارتباط مراقبتی

به منظور اینکه ارتباط مراقبتی به گونه موثر در مدارس محقق شود لازم است در اجرای آن نکات مهمی؛ از قبیل موارد زیر، مورد توجه مجریان آن قرار گیرد:

- نخست اینکه، دو سوال مقدماتی مهم در خصوص ارتباط مراقبتی؛ به مثابه فعلی اخلاقی مطرح است، "چگونه می توانیم از صدمه زدن به خودمان و به یکدیگر اجتناب ورزیم"؟[1] تا رفتارهایم برای خویش و دیگران آسیب زا و آزاردهنده نباشد و "چگونه می توانیم به بهترین وجه نسبت به دیگری رفتار مراقبتی داشته باشیم"؟[2] (نادینگز، ۲۰۰۲: ۱۱)

  این دو پرسشِ نادینگز جنبه استفهامی دارند. بنابراین شخصی که قصد دارد از دیگران مراقبت کند، نخست لازم است در باره رفتارهایی بیاندیشد که می توانند برای خودش و یا دیگری آسیب زا باشند و از انجام آنها اجتناب ورزد، دوم اینکه نظر فرد تحت مراقبت را در باره نیاز و یا علاقه وی در موقعیت مورد نظرجویا شود، آنگاه در جستجوی راهکارهایی باشد که به مراقبت بهتر از او منجر می شود.
- جهت گیری نقطه آغاز مواجهه مراقبتی از مراقبت شونده بسوی مراقبت کننده است. مراقبت شونده نیاز ندارد آنچه را مراقبت کننده احساس می کند، احساس کند، اما مراقبت کننده برای تحقق اقدام مراقبتی، نیاز دارد احساس مراقبت شونده را بطور دقیق درک نماید. مراقبت شونده کانون "ارتعاشات"[3] آغازین است (نادینگز، ۲۰۰۲: ۱۴). بدین معنی که مراقبت کننده بواسطه ارتعاشاتی که از سوی مراقبت شونده ساطع می شود، متوجه نیاز او به اقدام مراقبتی خاصی می گردد. بنابراین در ارتباط مراقبتی، هر گونه اقدامی بر پایه این ارتعاشات آغاز و با گفتگو با مراقبت شونده و درک نیازهای او و راه های تامین آن ادامه می یابد و با اقدام مناسب مراقبت کننده جریان می یابد و با تایید نهایی اقدام مراقبتی توسط مراقبت شونده خاتمه می پذیرد.
- با نظربه اینکه ارتباط مراقبتی گفتگو محور است؛ یعنی مراقبت کننده باید از طریق گفتگو چهره به چهره با مراقبت شونده نیازهای واقعی او را کشف نماید، توجه به نکاتی در حین کفتگو بسیار ضروری است: ۱- "جابجایی انگیزشی"[4]، بدین معنا که مراقبت کننده به منظور ادراک دقیق نیازها و علائق مراقبت شونده و کمک به او، در فرایند دیالوگ بطور موقت هنجارها[5] و ارزش های خویش را کنار

1. how can we avoid harming ourselves and one another?
2. how can we care better for one another?
14. "vibrations"
4. motivational displacement
5. norms

می گذارد[1] و نیروی انگیزشی اش را بسوی نیازها و طرح های مراقبت شونده سوق می دهد[2]. چنانچه نیازها و طرح های مراقبت شونده در مواقعی با ارزش ها و باورهای مراقبت کننده برخورد[3] داشته باشد و یا نامعقول[4] به نظر آیند، جابجایی انگیزشی شکل متفاوتی پیدا می کند. در این موقعیت، ممکن است مراقبت کننده نتواند اقدامی برای برآوردن نیازها و علائق مراقبت شونده انجام دهد، اما می تواند مراقبت ارتباطی را از طریق دیالوگ بیشتر با مراقبت شونده؛ متقاعد کردن[5] او یا جلب توجه او به تفاوت های آشتی ناپذیر[6]، حفظ کند (نادینگز، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۰). ۲- توجه به بعد عاطفی و شناختی[7] در ارتباط مراقبتی و نسبت آنها باهم است؛ بدین معنا که اگر مراقبت کننده در فرایند دیالوگ، با احترام، دقیق و حالت پذیرنده به سخنان مراقبت شونده گوش فرا دهد، و بطور جدی در باره آن تأمل ورزد، می تواند از احساسات عمیق مراقبت شونده؛ علائق و نیازها، بیم ها و ترس ها و یا امور مورد انزجار او، و راهکارهایی که برای تامین آن نیازها و یا برطرف کردن موارد آزاردهنده بهترین اقدام است، مطلع شود (نادینگز، ۲۰۱۲). ۳- نادینگز پذیرندگی را به عنوان مشخصه بنیادی ارتباط مراقبتی توصیف کرده و به منظور شرح این واژه از کلمه مجذوبیت[8] مدد جسته است. مجذوبیت حالتی است که از طریق آن مراقبت کننده با توجه پذیرشی[9] و "احساس با" [10] (دیگری) و با جذب در احوال، افکار، احساسات و سخنان مراقبت شونده، تلاش می کند حس واقعی او را دریافت کند و بفهمد در ذهن او راجع به موقعیت زندگی اش چه می گذرد. در مجذوبیت، ذهن و قلب مراقبت کننده براستی[11] به روی دیگری باز است و نسبت به آنچه دیگری احساس می کند آسیب پذیر است. از ناراحتی دیگران واقعا ناراحت و از خوشحالی آنها واقعا خوشحال می شود. در این حالت اگر مراقبت شونده درد خاصی داشته باشد، ممکن است مراقبت کننده درجاتی از آن درد را در درون خودش حس کند (نادینگز، ۲۰۰۲؛ الف-۲۰۱۲).

1. put them aside
2. flows
3. clash
4. unwise
5. persuade
6. irreconcilable differences
7. cognitive and affective
. 24. engrossment
9. receptive attention
10. feeling with
11. truly

- نکته مهم دیگر در ارتباط مراقبتی، توجه به تفاوت نیازهای استنباط شده[1] و نیازهای ابراز شده[2] فراگیران است. اغلب نیازهایی که متخصصان آموزش و پرورش برای یادگیرندگان تعیین نموده اند، تحت عنوان نیازهای استنباط شده دسته بندی می شوند. اگر چه این قبیل نیازها، تحت عنوان نیازهای یادگیرندگان معرفی می شوند، آنها نیازهای ابراز شده توسط خود یادگیرندگان نیستند (نادینگز، الف- ۲۰۰۵). منطق این ادعا این است که این قبیل نیازها بطور آگاهانه توسط فراگیران، به رسمیت شناخته نشده اند، این نیازها ممکن است با نیازهای واقعی کودکان برخورد کند و در مواردی بدلیل اصرار بیش از حد طراحان آن، ممکن است درمسیر تحقق آن، نیاز ها و خواسته های واقعی کودکان انکار و یا سرکوب گردد (نادینگز، ۲۰۰۳). نیاز ها ی ابراز شده، آنهایی هستند که برآمده (یا برخاسته) از درون کسانی هستند که آن نیازها را دارند و نیازهای استنباط شده، آنهایی هستند که توسط کارشناسان، محققان، مربیان، و سیاستمداران استنباط می شوند و بر افراد هدف، کسانی که تصور می شود آنها را دارند، تحمیل می شود (نادینگز، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، در بافت اخلاق مراقبتی نادینگز، نیاز ابزار شده برآمده از مراقبت شونده است و نیاز استنباط شده برآمده از مراقبت کننده است. نیاز های ابزار شده، قبل از شناسایی، در درون کودک نهفته و پنهان هستند که طی گفتگو چهره به چهره با وی، می توان آنها را کشف نمود. این نیاز ها تحت تاثیر بافت فرهنگی که کودک در آن زندگی می کند، قرار دارند. بنابراین نمی توان به راحتی نتایج مطالعه و کشف نیاز های ابزار شده کودکان کشور یا منطقه خاصی را به سایر ملل یا مناطق دیگر تعمیم داد. مغفول ماندن این تمایز از منظر سیاستگزاران و مجریان آموزش و پرورش، و مهم تلقی کردن نیازهای استنباط شده و تاکید بیش از حد برآن، و نادیده گرفتن و یا عدم ادراک درست نیازهای واقعی فراگیران در فرایند تدریس سرمنشاء بسیاری از ناخشنودی ها و نارضایتی دانش آموزان در نظام آموزش و پرورش است. که این امرمی تواند بخودی خود به سرکوب شدن ناآگاهانه ظرفیت ها و استعدادهای بالقوه دانش آموزان منتهی گردد (نادینگز، الف- ۲۰۰۵).

وضعیت ارتباط مراقبتی در مدارس کنونی

با نظر به اینکه ارتباط مراقبتی در کشف و تامین نیازهای واقعی دانش آموزان نقش کلیدی دارد، انتظار می رود که این مهم در محیط های آموزشی؛ بویژه مدارس، از جایگاه مناسبی برخوردار باشد و معلمین که از جمله مجریان اصلی تحقق ارتباط مراقبتی محسوب می شوند به دانش و مهارت های ضروری آن مجهز باشند. لیکن

1. inferred needs
2. expressed needs

اغلب ما؛ کسانی که تجربه چندین ساله دوران مدرسه ایی را داریم و یا در حال حاضر فرزندانی از ما در مدارس فعلی به تحصیل مشغول می باشند، نمی توانیم منکر حضور معلمان و کارکنانی شویم که نه تنها قادر نیستند با دانش آموزان ارتباط مراقبتی برقرار کنند، بلکه آنها را با رفتارها و برخورد های ناصواب خویش بارها و بارها مورد تمسخر، تحقیر و در مواردی مورد شماتت قرار می دهند و به این صورت رنجش و آزردگی خاطر شان را سبب می شوند.

همچنین، اغلب معلمان جدی و ساعی مراقبت را به معنای وادار کردن دانش آموزان به دستیابی به اهداف آموزشی تصور می کنند و با مفهوم مراقبت به معنای ارتباطی گفتگو محور به منظور کشف و تحقق نیازهای واقعی کودکان ناآشنا هستند. از اینرو، آنها قادر نیستند مراقبت را بعنوان یک فعل اخلاقی در محیط های آموزشی محقق کنند (نادینگز، ب- ۲۰۰۵).

بعلاوه، مفهوم خاص ارتباط مراقبتی ما را ملزم می سازد تا چگونگی ارتباط را بررسی دقیق نماییم. چون به منظور اطمینان از این امر که ارتباط مراقبتی در محیط های آموزشی محقق می شود یا خیر؟ کافی نیست که ما فقط به ادعای معلمان؛ که حاکی از آن است که آنها از دانش آموزان مراقبت می کنند، اعتماد کنیم، بلکه لازم است دانش آموزان نیز عمل مراقبتی معلمان را به رسمیت شناسند. یکی از اشتباهات رایجی است که امروزه توسط بسیاری از محققان و مجریان ارزشیابی صورت می گیرد این است که آنها از ابزارهایی استفاده می کنند که رفتارهای قابل مشاهده را درجه بندی می کند و معلمانی که رتبه های بالا بدست می آورند بدین معنا است که آنها نسبت به دانش آموزان شان مراقبت زیادی انجام می دهند. لیکن ممکن است این دانش آموزان با چنین تعبیری موافق نباشند. بسیاری از مطالعات در سالهای اخیر نشان داده است با وجود اینکه معلمان بسیاری از مدارس به انجام مراقبت در تدریس شان اظهار کرده اند، ولی دانش آموزان هنوز شکایت می کنند که کسی نسبت به آنها مراقبتی نمی کنند[1]. بعضی اوقات علت این شکاف ممکن است به موقعیت نامناسب مدارس مربوط شود که امکان ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش آموز را دشوار می سازد که در چنین موقعیت هایی لازم است تغییراتی صورت پذیرد. شاید معلمین و دانش آموزان به زمان بیشتری نیاز داشته باشند تا بتوانند ارتباط مراقبتی و حس اعتماد نسبت به یکدیگر را توسعه بخشند. شاید نیاز باشد تعداد دانش آموزان کلاس ها کاهش یابد. شاید لازم باشد فشار ناشی از آزمون های استاندارد شده کاهش یابد تا جائیکه معلمین و شاگردان بتوانند بگونه متعاملانه موضوعات مورد علاقه شان را بصورت عمیق تر کشف کنند. شاید لازم است به علائق دانش آموزان توجه

1. "Nobody cares!"

بیشتری شود. تحلیل های پدیدارشناسی می تواند زوایای متعدد این شکاف را بگونه شفاف آشکار نماید (نادینگز، ۲۰۰۵ ب). ولی یکی از محتمل ترین دلایل ممکن است به این موضوع مربوط شود که اغلب معلمین فعلی نه تنها با ضرورت تحقق ارتباط مراقبتی با دانش آموزان آشنا نیستند، بلکه آنها دانش و مهارت کافی برای انجام آن را نیز ندارند. به همین دلیل لازم است آموزش ارتباط مراقبتی به دانشجومعلمان و ایجاد مهارت های لازم در آنها، به صورت موضوعی جدی مورد توجه سیاستگزاران، طراحان برنامه درسی و مجریان مراکز تربیت معلم قرار گیرد.

نقش مراکز تربیت معلم در آموزش ارتباط مراقبتی به دانشجو معلمان

با نظر به توضیحات مفصلی که در خصوص مفهوم ارتباط مراقبتی، استلزامات آن، اهمیت آن در شادمان ساختن دانش آموزان و ایجاد حس رضایمندی و امنیت خاطر در آنها ارائه شد، و وضعیت نامطلوب ارتباط مراقبتی در مدارس و با توجه به اینکه از نظر نویسنده یکی از دلایل عمده این وضعیت عدم دانش کافی معلمین فعلی درباره چیستی، چرایی، چگونگی و اهمیت این فرایند است و اینکه معلمین حاضر فاقد دانش و مهارت های لازم برای انجام ارتباط مراقبتی هستند، بر این اساس، مراکز تربیت معلم موظف هستند که ارتباط مراقبتی را هم به شیوه تئوریک و هم به شیوه عملی به دانشجومعلمان آموزش دهند.

منظور از شیوه نظری اینست که باید مطالب نسبتا گسترده و جامع ایی در باره ماهیت، ضرورت، استلزامات و کیفیت ارتباط مراقبتی؛ بعنوان قسمتی از درس اخلاق برای همه رشته های تربیت معلم به دانشجومعلمان آموزش داده شود. بعنوان مثال در خصوص ماهیت ارتباط مراقبتی، باید دانشجویان یاد بگیرند که دو سوال مهم در باره ارتباط مراقبتی (چگونه می توان از صدمه زدن به خود و به دیگری اجتناب ورزید؟ و چگونه می توان به بهترین وجه با دیگری ارتباط مراقبتی ایجاد نمود؟) را همواره مطمح نظر قرار داده و در رابطه با سوال نخست، رفتارهایی که در تعامل با دانش آموزان ممکن است برای آنها ناخوشایند و یا آزار دهنده باشد شناسایی و از انجام آن اجتناب ورزند. به منظور یادگیری بیشتر، اساتید تربیت معلم می توانند فرصت های را برای دانشجویان فراهم کنند تا آنها مواردی که ممکن است منجر به آزردگی دیگری شود از طریق دیالوگ و یا از طریق دیدن و تحلیل فیلم های آموزشی شناسایی نموده و راههای مواجهه منطقی برای اجتناب از آن را فرا گیرند. در رابطه با سوال دوم لازم است فراگیران ضمن اکتساب دانش لازم و کافی در باره ماهیت و استلزامات ارتباط مراقبتی و جایگاه آن در شادمان ساختن یادگیرندگان، از طریق فراگیری تکنیک های گفتگو؛ از قبیل جابجایی انگیزشی، مجذوبیت و توجه پذیرشی، توانمندی کشف نیازهای واقعی دانش آموزان و راه های برآوردن آن را بدست آورند. در تحقق این امر، انجام فعالیت های تمرینی گفتگو دانشجویان با سایر همکلاسی های خود، می تواند بسیار کارآمد واقع شود.

بعلاوه، بعنوان نمونه دیگر، آموزش مفهوم نیازهای استنباط شده و نیازهای ابراز شده و تمایز اینها بایکدیگر به دانشجومعلمان و اینکه آنها بیاموزنند آنچه که در ارتباط مراقبتی و کشف نیازهای واقعی دانش آموزان و تامین آن و شادمان ساختن دانش آموزان الویت ویژه دارد، فهم و کشف نیازهای ابراز شده آنهاست. اینکه آنها آگاه شوند گفتگوی چهره به چهره با دانش آموز و یادگیری و رعایت تکنیک های آن، برای فهم دقیق نیازهای ابراز شده و اجتناب از هر گونه پیشداوری و فرافکنی و جابجایی نیازهای استنباط شده با نیازهای ابراز شده اهمیت فوق العاده ایی دارد.

منظور از شیوه عملی، حاکم شدن فرهنگ ارتباط مراقبتی در محیط های آموزشی و خوابگاه های مراکز تربیت معلم است. به منظور تحقق این امر، لازم است همه کارکنان و اساتید مراکز تربیت معلم متخلق به اخلاق مراقبتی شوند. به عبارت دیگر، اگر مراکز تربیت معلم محیطی باشد که در آنجا از آسیب رساندن و آزردن دانشجویان اجتناب گردد و نیازهای ابراز شده آنها در فرایند گفتگو توسط اساتید و کارکنان کشف و برآورد شود، در چنین فضایی فرهنگ ارتباط مراقبتی در دانشجومعلمان نهادینه شده و آنها عملا می آموزنند که در آینده از هرگونه آسیب رساندن به فراگیر و دانش آموز آزاری اجتناب ورزند و از طریق گفتگوی مداوم با دانش آموزان، فهم و تامین علائق و نیازهای آنها را در الویت های شغل معلمی خویش قرار دهند.

همچنین، برخی از برنامه های آموزشی در قالب کارورزی نیز می تواند در یاددهی و نهادینه کردن ارتباط مراقبتی به دانشجومعلمان بعنوان راهبردی کارآمد در مرکز تربیت معلم مورد استفاده قرار گیرد. در چنین برنامه هایی دانشجومعلمان با حضور در مدارس و کلاس های درس می توانند چگونگی گفتگوی چهره به چهره با دانش آموزان و کشف نیازهای واقعی آنها و پیدا کردن راهکارهای مناسب برای تامین آن را با تمرین و ممارست بصورت عمیق تر فرا گیرند.

استفاده از آثار هنری؛ بویژه فیلم های آموزشی که جلوه هایی از دانش آموز آزاری و پیامد های آنها را بصورت عینی و ملموس به دانشجومعلمان نمایش دهد، می تواند برای نظارت دقیقتر آنها بر رفتارهای خویش کمک بزرگی باشد تا در آینده حتی بصورت ناآگاهانه و غیر عمدی نیز مرتکب دانش آموز آزاری نشوند. استفاده از فیلم های آموزشی نیز که نمایشگر معلمان نمونه ایی است که ارتباط مراقبتی شایسته با دانش آموزان خویش دارند، می تواند در یادگیری بهتر دانشجومعلمان موثر واقع گردد.

نتیجه گیری

در این مقاله استدلال شد که نظام آموزش و پرورش مطلوب بایست به صورت عمده ایی در ایجاد شادمانی فردی و جمعی دانش آموزان مشارکت جدی داشته باشد، چراکه در فضایی که کودکان احساس نشاط و شادابی نمایند،

موضوعات درسی را بهتر فرا می گیرند و بصورت فعالانه در فعالیت های تدریس مشارکت می کنند. همچنین اذعان شد که شادمانی واقعی برای دانش آموزان زمانی حاصل خواهد شد که نیازهای واقعی آنها توسط کارکنان مدارس و معلمان کشف و تامین گردد. بعلاوه چنین اظهار شد که ارتباط مراقبتیِ گفتگو محور یکی از رویکردهای موثر در کشف و برآوردن نیازهای واقعی دانش آموزان است. علاوه بر این، ارتباط مراقبتی زمینه مساعدی را برای فعالیت های تربیتی موفق ایجاد می کند. چرا که وقتی ما در ابتدا سخنان دانش آموزان مان بدقت و با حوصله گوش می کنیم و در یک ارتباط مراقبتی مستمر اعتماد شان را بدست می آوریم، احتمال اینکه آنچه را که ما تدریس می کنیم بپذیرند، بیشتر است. آنها تلاش های مان را بعنوان مداخله تعبیر نمی کنند بلکه بیشتر به مثابه اقدامی همکارانه ناشی از تمامیت ارتباط محسوب می کنند. دوم اینکه، همچنانکه ما در گفتگو با دانش آموزان مان مشغول می شویم، ما درباره نیازها، عادات کاری، علائق، و استعدادهای آنها مطالب زیادی فرامی گیریم. ما ایده های مهمی را از آنها در باره اینکه چگونه درس ها و برنامه هایمان را در جهت رشد فردی شان تنظیم کنیم یاد می گیریم. نهایتا همچنانکه ما در باره نیازهای دانش آموزان مان شناخت پیدا می کنیم و متوجه می شویم که به بیش از برنامه های استاندارد نیاز هست، ما برای افزایش شایستگی های خودمان برانگیخته می شویم. با نظر به اینکه مدارس و معلمین فعلی از حیث توانمندی در ارتباط مراقبتی در وضعیت حداقلی بسرمی برند، لازم است در مراکز تربیت معلم، دانشجومعلمان؛ که معلمین آینده نزدیک این کشور هستند، برخی دانش و مهارت های خاص و ضروری ارتباط مراقبتی را احراز کنند که پیشنهاد شد دانش و مهارت های مورد نیاز ارتباط مراقبتی را می توان هم به صورت نظری و هم بگونه عملی در برنامه های آموزشی تربیت معلم؛ بویژه درس اخلاق به دانشجومعلمان آموزش داد و بدین ترتیب فرهنگ ارتباط مراقبتی را در آنها نهادینه نمود.

منابع:

Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: a conceptual inquiry. Children .Youth and Environments, 15(1), 1-26

Corsi, M. (2002). The child friendly cities initiative in Italy. Environment and .Urbanization, 14(2), 169-179

Derr, V., & Tarantini, E. (2016). "Because we are all people": outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of .child-friendly public spaces. Local Environment, 1-22

Malone, K. (2006). A key player in a global movement for child friendly cities (e. B. Gleeson and N. Noddings, N. (2002). Starting at home: Caring and social policy: Univ of California Press.

Noddings, N. (2003). Happiness and education: .Sipe Ed.): Abingdon: Routledge Cambridge University Press.

Noddings, N. (2005,a). Identifying and responding to needs in education. Cambridge Journal of education, 35(2), 147-159.
Noddings, N. (2005, b) 'Caring in education', the encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.
Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School leadership and management*, *26*(4), 339-345.
Noddings, N. (2008). Caring and peace education. Encyclopedia of peace education, 87-91.
Noddings, N. (2010c). Moral education in an age of globalization. Educational Philosophy and Theory, 42(4), 390-396.
Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. Oxford Review of Education, 771-81. 38(6),
Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. Environment and Urbanization, 14(2), 45-58.
Yates, R. (2003). The Child Friendly Cities Movement: Its Implications for Schools and Education. Education Canada, 43(1).

آسیب شناسی بستر مجازی برای تربیت حرفه ای معلمان در فضای جهانی شدن

زکیه جدالی[۱]

چکیده

کیفیت بخشی به آموزش، گزینه ای است که تمامی نظامهای آموزش پرورش جهان به آن توجه دارند که حذف خطاها، رفع نیازهای فراگیران، دسترسی به آموزش اثربخش، بهبود دایمی جریان یاددهی- یادگیری و در نهایت مطابقت با استانداردهای بین المللی آموزشی را تأمین می نماید. یکی از حوزههای مهم و اساسی در این رابطه، قابلیتهای حرفه ای مدرسان مراکز تربیت معلم می باشد که با اتکا به آن آموزشی اثربخش را شاهدیم و فرآیند یاددهی- یادگیری به گونه ای مؤثر اجرا می گردد. پدیده بستر مجازی از بحث برانگیزترین مسایل روز جهان به شمار می رود. پدیدهای که در تصمیم گیریها و فعالیتهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی انسانها نقش تعیین کننده ای داشته و مرزهای جغرافیایی را به حداقل ممکن کاهش می دهد، و علاوه بر کالا وخدمات، افکار و دانش بشری را نیز آسانتر و بی حد و مرزتر از گذشته مبادله می کند. فضای مجازی در عصر کنونی فراگیر شده و کم اطلاعی خانوادهها، مربیان و گاه مسوولان از مسایل ارتباطی، آسیب هایی را برای دانش آموزان ایجاد کرده است در حالیکه استفاده بهینه از این فضا می تواند فرصتی برای ارتقای آموزشی این قشر شود. نتایج تحقیقات به دست آمده در مورد نحوۀ تأثیرگذاری و آموزش در ایران و عمده ترین چالشهای احتمالی که نظام آموزش و پرورش ما در آینده با آن روبه رو است، نشان می دهد با اتخاذ راهبردهای آموزشی مطلوب و مؤثر که در این مقاله به آن اشاره می شود، می توان بر چالشهای پیشرو فایق آمد.

واژگان کلیدی: بسترمجازی، تربیت معلم، جهانی شدن، آموزش و پرورش

مقدمه

امروزه، تقریباً تمام کسانی که به دنبال توسعه و اصلاحات هستند در همه جای دنیا از آموزش و پرورش شروع می کنند و رویکردهای برآمده از عصر جدید ارتباطات و فناوریها در تعلیم و تربیت از جمله دیدگاه حداکثری

[۱]- دانشجو معلم پردیس الزهراء(س) تبریز، دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی، JEDALIZAKIHE@YAHOO.COM

مبتنی بر خود یادگیری و چگونگی یادگیری (فراشناخت)، یادگیری فرآیند مدار و مستقل موجب حرکت تدریجی در باز تعریف مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت شده است. علم، تدریس، معلم، شاگرد، محتوای درسی و مدرسه در حال احراز تعاریف جدید هستند. تعلیم و تربیت انسان از بدو پیدایش مورد توجه بوده اما اهمیت آن در قرون اخیر به طور فزآیندهای آشکار شده است. در حال حاضر، آموزش و پرورش کلید توسعه جوامع محسوب می شود و موفقیت و سعادت ملتها به کیفیت تعلیم و تربیت آنها بستگی دارد "بدون تردید آینده هر کشوری را می توان از سیمای کنونی آموزش و پرورش آن دریافت" (نویدی، احد، به نقل از غلامی، ۱۳۷۹).

کیفیت تعلیم و تربیت به عنوان عاملی در توسعه کشورهای مختلف مشخص می گردد و به حق می توان اذعان نمود که مهمترین عامل در کیفیت بخش نظام تعلیم و تربیت، معلم و تواناییها و قابلیتهای حرفهای آنان می باشد. بنابراین جایگاه تربیت نیروی انسانی در نظام آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار می باشد. جهانی شدن موجب شده تا در بسیاری از موارد مرزهای سنتی آموزش و فناوریها از بین رفته و نیازمند آن است که دوباره تعریف شود. از مطالعه وضعیت موجود در آموزش و پرورش کشورمان می توان دریافت که در طول سالیان گذشته، تلاش موفقیت آمیزی برای شناسایی این چالشها و مقابله با آنها به عمل نیامده و اگر هم کاری صورت گرفته جامع و کامل نبوده و نظام آموزشی کشور کماکان به روش سنتی خود اداره می گردد. چالشهای جهانی آموزش و پرورش در قرن بیست ویکم را می توان ناشی از دیدگاههای نو به کارکردهای آموزشی و پرورشی دانست. این دیدگاهها قطعاً رویکردهای متفاوتی را به مشکلات آموزش و پرورش ایران و توانمندیهای آن اضافه و موضوعات گوناگونی را مطرح می سازند.

موضوعات و رویکردهای نوین، از تحولات علمی و فناوریهای جدید، نشأت می گیرند. در واقع همین تحولات زمینه را برای ظهور دیدگاههای ITC و IT نو هموار کرده و آنها را فراتر از مرزهای ملی، در چارچوبی جهانی مطرح می سازند. به علاوه آنها را از محدوده نخبگان و اندیشمندان جامعه خارج نموده و به صورت رویکردی اجتماعی مطرح ساخته و مسؤولیتها و چالشهای نوینی را فراسوی نظام های آموزش و پرورش ملی و از آن جمله ایران قرارمی دهند. در این مقاله تلاش شده قابلیت بستر مجازی و جهانی شدن در نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم جهت نسل جدید و چالشهایی که نظام آموزش و معلمان ما در آینده با آن روبه رو خواهد شد، مورد مطالعه قرار گیرد.

اهمیت و ضرورت موضوع

امروز تعاملات ما در دو بستر متفاوت واقع می شود. بستر تعاملی فضای واقعی و مجازی. دو جهانی که در کنار هم و با قابلیتهای متفاوت زندگی اجتماعی ما را شکل می دهند. هویت اجتماعی ما که در بستر این دو حیات اجتماعی شکل می گیرد، تحت تأثیر فرصتها و چالشهای این دو فضا است. خود و دیگری به عنوان دو مفهوم اساسی در هویت که تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و درک ما از تفاوتهای خود و دیگری شکل می گیرد، امروز به طور مداوم در بین این دو جهان در حال حرکت است. فضای واقعی با مرزهای مشخص، تعاریف مشخص و قوانین نوشته شدهٔ مشهود و ملموس تعاملات رو در رو را به نحوی سامان داده است که در آن خود و دیگری بر اساس مرزهای مطابق این الگو شناسایی شده و سامان می گیرند.

آموزش و پرورش نوین به معنای یادگرفتن در زندگی و از زندگی، و نیز فهمیدن جهان درحال تغییری است که در آن زندگی می کنیم. آموزش و پرورش یعنی یادگیری یادگیری. بر اساس این اصل، نظامهای آموزشی باید از بن متحول شوند. با رهگیری از علوم و فناوریهای جدید یعنی یاری جستن از آنها برای رویارویی با مهمترین چالشهایی که در آینده گریبانگیر بشریت می شوند، آماده شوند. در عصر حاضر از معلمان به عنوان مدیران یادگیری نام برده می شود که می توانند تعلیم و تربیت را فرآیندی توأم با لذت و کامیابی و یا فرآیندی بی ثمر کنند. پیاژه معتقد است در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت در اختیار نباشد زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش هم با شکست رو به رو خواهد شد، لذا معلمان باید از یک سری مهارت ها و صلاحیت های حرفه ای برخوردار شوند. معلم موفق و اثربخش، معلمی است که بخشی از وظایف حرفهای خود یا اهداف یادگیری را با تمسک به قدرت تعبیر، تفسیر و احیاناً تطبیق تکنیکهای برگرفته از مطالعات علمی سامان می دهد و بتوانند یافته های مطالعات علمی را هوشمندانه و آگاهانه با شرایط و ویژگیهای خاص کلاس خود منبطق سازد و در جریان تکلیف حرفه ای و تعقیب اهداف یادگیری، ناگزیر از مشارکت فعال در خلق و تولید دانش حرفه ای باشد(مهرمحمدی،۱۳۸۶). بنابراین جستجو و کندوکاو در رابطه با میزان سطح کیفی مهارتهای حرفه ای مدرسان امری لازم است. این جستجو از منظر دانشجویان به عنوان کسانی که خود مجریان آموزشی و اجراکننده سند تحول ملی برنامه درسی بوده و همچنین مدیران به عنوان کنترل کننده و هماهنگ کننده آموزشی و خود مدرسان که نظرشان بازتاب نگرش و نیاز آنان نسبت به کثرت موارد ذکر شده در جنبه های مختلف مهارت حرفه ایشان می باشد، امری ضروری است که با تأمل در نتایج پژوهش می توان نقاط ضعف و قدرت مدرسان را در این زمینه و راههای گذر از چالشها و بهبود شرایط و وضعیت حرفه ای و عملی مدرسان را ارائه نمود.

نقش و تاثیر رسانه اجتماعی در نظام آموزش و پرورش

امروزه دانش آموزان بسیاری درگیر فضای مجازی و شبکه های اجتماعی شده اند و دیگر برای دانش آموز، علم آموزی از طریق نشستن در کلاس و مدرسه معنای گذشته را ندارد. بالا رفتن کیفیت کتاب ها از نظر گرافیکی در سال های گذشته نتوانسته در برابر جاذبه ی فضای مجازی مقاومت کند. به هر حال نمی توان جلوی پیشرفت تکنولوژی را گرفت اما چه طور می توان مهارت استفاده از این فضا را آموزش داد؟

بهترین راه با برنامه وارد این فضا شدن است و استفاده از رسانه های اجتماعی و فضای مجازی می تواند جایگزین بسیاری از روش های آموزشی هزینه بر شود. در حال حاضر با توجه به این که نظام آموزش و پرورش یک چهارم جمعیت را پوشش می دهد نمی توان گفت مشکلاتی که تا به حال به خود دیده، نتیجه استفاده نکردن از رسانه های اجتماعی است بلکه مشکلات اساسی تری در این نظام آموزشی وجود دارد که کاملا قابل بررسی است. متاسفانه یک اراده قوی برای رفع مشکلات این ساختار وجود ندارد و شاهدیم سرمایه گذاری بلند مدت هم برای این بنیان آموزشی نشده است. دغدغه برای دیگر بخش های جامعه بیشتر از نظام آموزش و پرورش است مثلا در صنعت نفت اگر پالایشگاهی از کار بیفتد همه در تکاپو برای رفع این مشکل هستند ولی برای نظام آموزشی قصه متفاوت می شود و گویا خیلی نگران کننده نیست. همین مسایل پیش پا افتاده در کلاس ها اثر بلند مدت بر روی خود دانش آموز و مدرسه خواهد داشت. در واقع به نظر می رسد جامعه ما بیشترین دغدغه را برای مسایل ماتریالیستی پیدا کرده است و به عنوان یک جریان و دیدگاه، بیشتر مادی شده است."مارتین کارنوی[1]" در تحلیل جامع خود معتقد است که بررسی جهانی شدن فراتر از تأثیر آن بر کلاس درس است. گر چه روش عرضه دانش در کلاس درس بخش مهمی از تولید دانش است، اما در این فرایند نیروهای خارجی متعددی بر جهانی شدن و تولید دانش اثر می گذارند(بیات، محمد مراد،۱۳۸۳). بر این اساس کارنوی در مسیر شناسایی چگونگی تأثیر جهانی شدن بر آموزش و پرورش به پنج عامل اساسی اشاره می کند:

- تغییر سازمان کار و ظهور اقتصاد دانش محور و اهمیت یافتن مهارت نیروی انسانی
- تربیت مهارت های برتر برای جذب سرمایه گذاری خارجی
- سیاسی شدن اصلاحات آموزشی
- گسترش نفوذ اینترنت و آموزش مجازی
- ضرورت جهت گیری هر چه فزون تر نظامهای آموزشی به سمت آموزش بین فرهنگی

در چنین فضایی، کشورهای در حال توسعه برای افزایش و گسترش آموزش و تربیت نیروی کار ماهر تحت فشار قرار دارند. تجهیز کشورها به نیروی کار ماهر موجب جذب سرمایه های خارجی می شود که در اقتصاد جهانی

[1] . Martin Carnoy

نقش تعیین کننده ای دارد اما سرمایه گذاران خارجی علاقه مند به سرمایه گذاریهای کوتاه مدت هستند. چنین رویکردی باعث می شود تا دولتها بودجه های آموزش و پرورش را کاهش داده و به دنبال راهها و منابع دیگر تأمین مالی آن باشند. چنین رویه ای ممکن است دولتها را در سیاستگذاری برای بهبود و توسعه آموزش و مهارت در اقتصاد نوین جهانی با مشکل مواجه سازد.

از سوی دیگر فناوری اطلاعات به تدریج بخشی از برنامه های درسی مؤسسات آموزشی شده و این اقدام به منظور گسترش کیفیت آموزش با هزینه های کمتر و از راه دور، و نیز عرضه کیفیت برتر آموزشی با استفاده از اینترنت صورت می گیرد. این نوع سیاستگذاری موجب ارتباط هر چه گسترده تر دانش آموزان در سراسر دنیا با یکدیگر می شود. در این رابطه کیفیت نظامهای آموزشی در سطح جهانی مورد مقایسه قرار می گیرد. این مقایسه ها تأکید بسیاری بر برنامه های درسی علوم و ریاضی، زبان انگلیسی و مهارتهای ارتباطی دارند. امتحانات و تعیین استانداردهای آموزشی بخش وسیعی از تلاشهایی هستند که به منظور ارتقای سطح مسؤولیت و پاسخگویی نظام آموزش و پرورش در قبال جامعه، مورد توجه قرار گرفته اند. با سنجش دانش تولید شده، کارکنان و مدیران آموزشی نیز مورد ارزشیابی قرار می گیرند. اما روش امتحانات به شدت متأثر از محیط سیاسی و اهداف نظام آموزشی است. لذا برای توسعه سیاستهای اثربخش به منظور بهبود نظام آموزشی باید گرایشات سیاسی- عقیدتی امتحانات از چارچوب و محتوای مدیریت نظامهای آموزشی مجزا گردد.

استفاده از رسانه های اجتماعی و فضای مجازی می تواند جایگزین بسیاری از روش های آموزشی هزینه بر شود، با توجه به این که مشکلات ما در تاسیس مدارس بسیار بالاست و هزینه ای که صرف ساخت مدارس و ساخت آزمایشگاه و وسیله های مورد نیاز می شود، در برابر بودجه هر ساله برای نظام آموزش و پرورش کم است. می توان در اینجا از نقش رسانه های اجتماعی و فضای مجازی سخن گفت و می توان به نرم افزارهایی اشاره کرد که دانش آموز به راحتی با استفاده از کامپیوتر یک اسید و باز را با هم تعریف و تغییر رنگ را مشاهده می کند که این نمونه خود استفاده بهینه از فضای مجازی را نشان می دهد و به عنوان یک جایگزینی برای ابزارهای آموزشی با هزینه های بالاست و می تواند بسیاری از هزینه ها را کاهش دهد.

قابلیت بستر مجازی برای تربیت معلم و توسعه حرفه ای معلمی

نگاهی به تجارب کشورهای مختلف نشان می دهد که مهمترین عامل، تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه در دهه های اخیر، توجه و سرمایه گذاری وسیع آن ها در آموزش و پرورش بوده است. آنها بر این باورند که بهترین سرمایه ای که می توان به نسل آینده هدیه کرد، آموزش و پرورش کیفی است که می توان از این طریق اندیشه های آنان را غنی ساخته، قدرت تفکر، خلاقیت و ابداع روشهای نو را در آنان پرورش داد. برای نیل

به این هدف، بررسی ساختار و محتوای آموزشی معلمان واجد اهمیت است (یونیسف، ۲۰۰۸) پنج عنصر کلیدی که بر کیفیت تعلیم و تربیت مؤثرند، چنین عنوان می نماید:

- محیط
- نقش دانشجو
- محتوای یادگیری
- فرآیند آموزشی
- اهداف و نتایج

معلمان می توانند با کسب مهارت حرفه ای در زمینه طراحی محیطهای یادگیری، طراحی فعالیتها و واحدهای یادگیری، سازماندهی محتوای یادگیری و به کارگیری روشهای مؤثر یاددهی و یادگیری، استفاده از رسانه های نوین آموزش و به کارگیری روشهای نوین ارزشیابی در ارتقای کیفی تعلیم و تربیت نقشی اساسی ایفا نمایند(بلکه و پینه). در آموزش الکترونیکی، برخالف آموزش سنتی، محوریت بر خود می باشد و هر کس به خود آموزی خود مشغول است. در این نوع آموزش سعی بر آن است که بر توسعه ی مهارت های اجتماعی و علمی افراد کمک شود. در آموزش مجازی با توجه به وجود تعامل و گفت و گوی آنالین مجازی، هر فرد می تواند با هرکس در هر نقطه از جهان امکان بحث و انجام تحقیقات گروهی را داشته باشد. و با توجه به گسترده بودن منابع مطالب، امکان انعطاف پذیری بالاتری بر خوردار است.

در حال حاضر مهمترین ایراد در نظام آموزش و پرورش این است که به دانش آموزان کار گروهی را آموزش نمی دهند و دوم این که تفکر انتقادی در مدارس جایی ندارد و این خود یک آسیب و مشکل جدی است. احتمال بسیار زیادی وجود دارد که شبکه های اجتماعی بتوانند این دو مشکل را برطرف کنند. در واقع از طریق ارتباطات گروهی که این شبکه ها ایجاد می کنند و وجود جریان و تفکر دو طرفه راه برای آموزش و یادگیری تفکر انتقادی بازتر است. در مدارس دانش آموزان در کنار هم هستند ولی انفرادی نمره می گیرند. چه اشکالی دارد دانش آموزان به صورت مشارکتی با هم درس بخوانند و امتحان بدهند؟ متاسفانه این اتفاق در مدارس ما نمی افتد و جهان در حال کار گروهی است. باید این کار از مدارس ما شروع شود. در مدارس ایران دانش آموز از داشتن چنین تفکراتی بر حذر داشته می شود و معلمان، این تفکر را یک نوع رفتار پرخاشگری و بی ادبی دانش آموز تلقی می کنند. ولی می توان این مشکلات آموزش و پرورش در کنار برنامه ریزی برای فضای مجازی برطرف کرد و گفتگو و تفکر انتقادی را ترویج داد. باید کلیات نظام آموزش و پروش اساسی بازبینی، و همه کاستی ها و فرصت های ایجاد شده برای این نظام واکاوی شود تا بتوانیم طرح به روزی چون شبکه های اجتماعی

را به جا و برنامه ریزی شده در مدارس استفاده کنیم. به نظر من با توجه به تعریف نظام آموزش و پروش یعنی ایجاد یک مکانیزم ارتباطی برای آماده کردن نسل جدید برای ورود به اجتماع، باید در این مکانیزم شبکه های اجتماعی هم به عنوان بخشی از فرایند سازگاری شرکت کنند و هر بخش از این فضای اجتماعی می تواند در آماده کردن دانش آموز برای ورود به اجتماع موثر باشد. در واقع این اشتراکات نظام آموزش و پرورش و شبکه های اجتماعی است.

ویژگی های بارز آموزش الکترونیکی باعث توجه بسیار به این روش آموزشی شده است. افزایش جمعیت فراگیران و کمبود منابع، آموزش الکترونیکی را به صورت یک رسانه کم هزینه برای موسسه های آموزشی در آورده است. از دیگر امتیاز های این شیوه آموزشی فراهم کردن موقعیت های یادگیری هر زمان و هرکجا است. نظام ارائه آموزشی با فرارسانه ها و یادگیری مستقل و خود هدایت شده همراه با ابزار ارتباطی و مشارکتی آموزش رسمی را دگرگون کرده است. معلمی که فقط محتوای برنامه های درسی را ارائه می کند دیگر به عنوان یک معلم حرفه ای و شایسته شناخته نمی شود از معلمان انتظار بیشتری می رود و این انتظارات باید در برنامه های آموزشی پیش از خدمت و در حین خدمت از طریق تربیت کنندگان معلم برآورده شود. معلم فکور معلمی اثرگذار است از این روی، برنامه ای آموزشی تربیت معلم باید طوری طراحی شوند که علمکردهای فکورانه را تشویق کنند، تواناییهای حرفه ای معلمان را بالا ببرند، نظریه و عمل را تؤام سازند، زمان قابل توجهی را به کارورزی اختصاص دهند و به مدرسان مراکز تربیت معلم اجازه دهند عملکردهای فکورانه را نمونه سازی کنند، مشارکت بین دانشگاهها، مدارس و معلمان را آسان و ممکن سازند.

برنامه های تربیت معلم باید به گونه ای ارائه شود که معلمان بتوانند یادگیری در طول عمر را رشد دهند، برنامه های تربیت معلم باید دانش پایه مورد نیاز معلمان را شناسایی و ارائه کند، برنامه های تربیت معلم باید با استفاده از راهکارهای عملی نیازهای جامعه خود را برآورند، برنامه های تربیت معلم باید بر تقویت و رشد مهارتهای حل مسئله تمرکز داشته باشد. معلم امروز با نیازی خواستگاه، شرایط و وضعیتی نوین نسبت به فرآیندهای یاددهی یادگیری روبرو است. که می بایست با نقشی متفاوت با کلاس سنتی عمل نموده و خود را به دانشها و مهارتهای نوین مجهز ساخته تا بتواند پاسخگوی نیازها و چالشهای آموزشی امروز گردد.

مهارتهای حرفه ای مدرسان، مسئولیتهای پیشروی آنان را اجرائی تر، سهل تر و مؤثرتر می نماید. مهارتها و قابلیت هایی که از دانش آنان نسبت به رویکردهای مختلف یاددهی – یادگیری آغاز می شود و تا به اجرا درآمدن این رویکردها در موقعیتهای خاص کلاس درس ادامه می یابد. مهارتهایی که آنان را در مقابل پاسخگویی به چالشها و مسائل یاری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم، به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت. مهارتهایی که به آنان امکان طراحی محیطهای یادگیری متفاوت را داده تا بتوانند بستر رشد دانشجو- معلمان را در ارائه روشهای

آموزشی مؤثر، و به کارگیری آن در موقعیت خاص کلاس درس فراهم نماید. مهارتهایی که به همراه تغییرات فناوری، تکامل یافته و امکان بهره گیری از پتانسیلهای فناوری نوین را در به اجرا درآمدن موثر روشهای آموزشی فراهم نموده و قابلیتها و مهارتهایی که امکان ارزشیابی و سنجش اصولی سطوح مختلف یادگیری را با روشهای متنوع و متناسب با شرایط و مقتضیات کلاسی فراهم می نماید.

آسیب شناسی بستر مجازی در توسعه آموزش حرفه ای

- ورود رایانه به آموزش و پرورش

خطراتی که ممکن است ورود رایانه به تعلیم و تربیت داشته باشد، عبارتند از: منزوی شدن دانش آموزان از جامعه، خدشه دار شدن رابطه معلم و دانش آموز، در معرض خطر قرار گرفتن آموزش ارزشهای انسانی و بیش از حد قالبی شدن تعلیم و تربیت (سید نورانی، ۱۳۷۹).

- اینترنت

امروزه آسانترین کار برای دانش آموزان و دانشجویانی که با اینترنت سرو کار دارند، کاربرد نابه جای آن است. آنها از موضوع مورد تحقیق خود واژه هایی را انتخاب و با استفاده از موتورهای جستوجوگر مطالب را پیدا، و با قرار دادن مطالب از منابع مختلف کنار هم، چیزی به عنوان تحقیق ارائه می دهند. امروزه، دانش آموزان و دانشجویان با استفاده از اینترنت تحقیقات خود را انجام می دهند. شبکه اینترنت، تحقیق را بسیار ساده تر از آنچه که هست، نشان می دهد. چون نتایج بیشماری را ارائه می کند و نیز منابع فراوان، تصاویر و خلاصه مطالب را به سهولت و سرعت بر روی صفحه نمایشگر پدیدار می کند.

- تک فرهنگی و از بین رفتن فرهنگهای بومی

هویت ملی که منتج از مفهوم هویت می باشد، ملتها را قابل شناسایی و از هم متمایز می کند. هویت ملی، ابزاری برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده جمعی است و تا زمانی که آگاهی مشترکی برای تفکیک خود از دیگری به وجود نیاید، هویت ملی، امکان شکل گیری ندارد. در ارتباط با مقوله جهانی شدن مسئله نگران کننده، رشد تک فرهنگی جهانی است، فرهنگی که از سوی رسانه های جهانی غرب و شبکه های روابط عمومی آنها تبلیغ می شود، فرهنگی که به مردم دیکته می کند که چه بپوشند، چه بخورند، چگونه زندگی و چگونه فکر کنند. (یانگ[1]،۲۰۰۲).

[1] . Yang

یکی از ابعاد جدال بین فرهنگ انقلاب اسلامی ایران و فرهنگ جهانی سازی آمریکایی، در معناسازی فرهنگی است. فرهنگ، گاه به عنوان یک نظام معنادهنده تعریف می شود. در این معنا، فرهنگ در پی کنترل دیگران است و برای دستیابی به این امر، فرهنگ آمریکایی می کوشد تا ارزشهای همسو و همگن با آمریکا را در کشورهای اسلامی از جمله ایران ترویج کند. در صورت تحقق این همسویی، تفسیر واحدی از پدیده های پیرامونی، در میان مردم و مسؤولان دو کشور صورت خواهد گرفت و این، آغاز تأثیرگذاری و تأثیرپذیری فرهنگی خواهد بود. یکی از راههای معناسازی فرهنگی، هویت زدایی فرهنگی است. مسخ تاریخی یا هویتزدایی تاریخی، بدین معنا است که گذشتهٔ افتخارآمیز یک ملت از آنان سلب و در ذهنیت آنان نسبت به آینده، بی تفاوتی ایجاد گردد. به گونهای که صرفاً در مسائل روزمره محصور شوند. ملت بی تاریخ یا مبتلا به گسُل تاریخی، مجذوب دیگران می شود و برپایهٔ تفسیر غیربومی به ارزیابی حوادث می پردازد. نتیجه آنکه چنین ملتی در سه حوزهٔ معرفت، قدرت و اخلاق، به پذیرش سلطهٔ فرهنگی بیگانه تن می دهد (شیرودی، ۱۳۸۳).

- کاهش ارزش زمان گذشته و افزایش ارزش زمان حال

از جمله اصول مهم در نظام آموزشی سنتی جامعه ایران که ارزش فوق العاده ای دارا می باشد، « زمان گذشته » است که یاد می شود و پیوسته افراد بزرگتر را درس آموز و صاحبان تجربه دانسته و « تجربه » سعی همگانی بر این است که با استفاده از تجربه ایشان، بر دانش خود بی افزایند. امروزه یک جوان با استفاده از امکانات آموزشی و ارتباطی، به حجم بالایی از اطلاعات و دانش دست می یابد که « ارزش زمان تجربه شده » به شدت کاهش یافته و این چنین می شود که در نتیجه ادب پیشین نیز متحول می شود، چرا که جوان امروزی خود را نیازمند تجربه نسل قبل ندیده و احساس می کند به توانمندیها و دانشهایی دست یافته که به مراتب بیشتر از دانسته های نسل پیشین است. با توجه به سرعت فزاینده رشد امکانات جدید آموزشی و ارتباطاتی در جامعه ما، این تحول در حال وقوع است. پس باید توجه داشت که نسل جدیدی از دانش آموزان در راه هستند که تصور و تلقی متفاوتی از زمان گذشته دارند و بنابراین نمی توان از آنها توقع ادب تحصیلی پیشین را داشت (افتخاری، ۱۳۸۲).

- پدیده بیسوادی مدرن

افزایش جمعیت خواهان دسترسی به اطلاعات و کسب مدارج عالی علمی، محدودیتهای مادی و انسانی موجود بر سر راه تأمین این نیازها و تحول فزاینده تغییرات اجتماعی، مانع از آن می شود که همچنان روشهای سنتی آموزش بتوانند برای پاسخگویی به نیازهای جهانی معاصر مورد توجه قرار گیرند. در این خصوص می توان به پیدایش پدیده های نوینی همچون: دانشگاههای مجازی و استفاده از روشهای الکترونیکی اشاره نمود که متأسفانه مشارکت و سهم ما در طراحی یا کاربرد این مقولات بسیار پایین است. بر این اساس، می توان ادعا کرد که ما با

روشهای سنتی و غیرکارآمد وارد عرصه پیشرفته آموزشی در عصر اطلاعات شده ایم و به همین دلیل نه توان جذب تمامی علاقمندان دارای استعداد را داریم و نه امکان آموزش مناسب به معدود افرادی که جذب می کنیم. نتیجه این مهم، پیدایش پدیده منفی مهاجرت سرمایه های علمی می باشد که به منظور دستیابی به علوم و دانش مورد نظرشان راهی کشورهای دیگر می شوند. لازم به ذکر است که استمرار این فرایند، در آینده می تواند منجر به بروز اشکال نوین و مدرنی از بیسوادی در کشور شود. در بعضی از قسمتهای علم و دانش، این آفت نمود یافته است. در نتیجه، جامعهٔ نخبگان ما از مزیت آشنایی علمی و کاربرد عملیاتی این دانشهای حساس محروم شده و این محرومیت به درون پیکره جامعه نفوذ می کند و نسلی آموزش دیده وارد جامعه می شوند که اگرچه استانداردهای سنتی آموزش را دارند، اما از معدل خوبی در فضای جهانی برخوردار نمی باشند(افتخاری، ۱۳۸۲).

نتیجه گیری

با توجه به نتایج پژوهش و یافته های به دست آمده از آن، آموزش الکترونیکی نه تنها در ارتقاء بیشتر خودآموز کمک شایانی می کند و با کنترل زمان و جلوگیری از اتالف وقت ناشی از ترافیک های شهر و ... در اقتصاد و محیط زیست نیز تاثیر گذار است. چرا که خرج اضافی ناشی از هزینه های رفت و آمد، آلودگی محیطی ناشی از دود خودرو ها و آلودگی صوتی می کاهد. در کنار همه ی این مسائل، آموزش به شیوه ی مجازی باعث کاهش مهاجرت علم آموزان به کلان شهر ها برای افزایش و ارتقاء دانش خود می شود. اهمیت تربیت حرفه ای مدرسان در دوره های بازآموزی و ضمن خدمت مشخص می گردد. بنابراین این ضروری است که معلمان در مراکز تربیت معلم تحت آموزش، دانش محتوای تعلیم و تربیت خود را به منظور داشتن یک آموزش موفق در کلاس توسعه دهند. معلمان باتجربه نیز معتقدند دانش محتوای تعلیم و تربیت معلمان باید طی دوره های آموزشی توسعه یابد، چرا که تدریس روزانه نمی تواند باعث شود که معلمان دانش هایی از قبیل: دانش تکوین مفهوم در دانش آموزان و تصورات غلط از موضوعات خاص را شناسایی کنند. علاوه بر این معلمان با یک دانش محتوای تعلیم و تربیت قوی می توانند قضاوت خود را در ارتباط با انتخاب و اصلاح استراتژی های آموزشی برای ارائه تدریس بهبود بخشند. عدم هماهنگی در نظرات مختلف حاکی از عدم شناخت نسبت به مؤلفه های اصلی این باور که مدرسان و معلمان بر یافتن و به نتیجه رساندن آموزش مؤثر، چاره ای جز به روز نمودن مهارتهای خویش در زمینه های: ۱- روشهای آموزشی ۲- رسانه های نوین آموزشی ۳- طراحی آموزشی ۴- به کارگیری موثر مدلهای نوین آموزشی ۵- شیوه های ارزشیابی و ... ندارند و به این خاطر، پیشنهاداتی به این شرح ارائه می شود.

پیشنهادات

- تمام فعالیتها آموزشی در بن بستی نوین به نام روش معلم، گرفتار می شود تا معلمان نیاز به تغییر روش را حس نکرده و به روشهای نوین یاددهی- یادگیری بی توجه باشند فعالیتها خنثی شده و عقیم خواهد ماند. پس بایستی ابتدا با تاکید بر تغییر نقش معلم از دانای کل به راهنمایی که خود احتیاج به آموزش دارد و سپس آموزش روشهای نوین تدریس، درگیر نمودن معلمان در محیطهای واقعی و نظارت بر فعالیتها در کلیه دورههای تحصیلی، اقدام نمود.
- با توجه به مطالب فوق، رسیدگی به وضع معیشتی معلمان و ایجاد جاذبه های شغلی برای این حرفه، محوریترین نکته ای است که می تواند نارساییهای جانبی را بازسازی کند. زیرا که دیوارهای بنای عظیم آموزش که با مصالحی همچون برنامه ریزی آموزشی، برنامهریزی درسی، خلق روشهای نو در تدریس، فراهمسازی امکانات و تجهیزات و فضاسازی لازم و... ساخته می شوند هرچند اصولی، دقیق و حساب شده باشند اما در برابر وضعیت نامناسب زندگی اجتماعی معلمان مقاوم نخواهد بود.
- دوره های ضمن خدمت و بازآموزی در زمینه های ذیل با روشهای آموزشی نوین، به صورت کارگاهی، پروژهای و عملی برای مدرسان طراحی و اجرا گردد. دورههایی که شامل مباحثی چون: روشهای آموزشی مؤثر ارزشیابی آموزشی، استفاده از رسانه های نوین آموزشی طراحی آموزشی، طراحی محیطهای یادگیری و ... اجرا گردد و بتواند با مشارکت یکدیگر، در ارتقاء سطح آموزش-های مهارتی همت گمارند.
- جذب مدرسین با سابقه و دارای تخصص در زمینه های: مهارتهای حرفهای معلمی، آشنایی و به کارگیری صحیح از فناوری آموزشی و فرآیند یاددهی- یادگیری، آشنایی با میزان تواناییها و سبک یادگیری دانش آموزان در مقاطع سنی مشخص.

فهرست منابع

۱. افتخاری، اصغر؛(۱۳۸۳). مجموعه مقالات جهانی شدن: بحرانهای فراگیر نظام آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن، چالشها و راهبردهای مواجهه با آن.
۲. بیات، محمد مراد؛(۱۳۸۳). جهانی شدن و ضرورت تعامل و گفتگوی فرهنگی: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۳. رؤوف، علی؛ (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش: دانشکده تعلیم و تربیت.
۴. سید نورانی، سید محمدرضا؛(۱۳۷۹). اطلاعات سیاسی و اقتصادی. ش ۱۵۶، مرداد و شهریور، ایران.
۵ . گارت، جی مارتا؛ (۱۳۷۶). مطالعاتی برای قرن بیست و یکم، ترجمه غلامحسین نفیسی، تک نگاشت شماره ۹: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۶ . نورانی خجسته، مهدی؛ (۱۳۷۹). برندگان و بازندگان، پیام یونسکو، شماره ۳۵۹.

۷ . یونسکو؛(۱۳۶۸). تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش، ترجمه دکتر محمد علی امیری، دفتر امور کمک آموزشی و کتابخانه ها، وزارت آموزش و پرورش.

۸ . یونسکو؛ (۱۳۷۷). اعلامیه کنفرانس جهانی آموزش و پرورش برای همه، فصلنامه تعلیم و تربیت، تک نگاشت شماره ۱۵ ، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

9. Yang, T. (2001) . Iterreligious and intercultural dialogue in the Mediterranean Area During a period of globalization, prospects 101.

10.Walker, George. (2000). Globalization and Education, International Baccalaureate Organization, Geneva News International Report.

مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس دیدگاه صاحبنظران

پوران خروشی[۱]، احمدرضا نصر اصفهانی[۲]، سید ابراهیم میرشاه جعفری[۳]، نعمت الله موسی پور[۴]

چکیده

امروزه در نظامهای آموزشی جهانی از معلم به معنی خاص که واجد ویژگی ها و صلاحیت های مشخصی است، به عنوان فردی که حرفه او معلمی است، نام می برند. معلم شایسته، معلمی است که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به فراگیرانش می آموزد و به خودسازی و دانش افزایی خود نیز توجه دارد. این چنین معلمی باید علاقه به معلمی داشته باشد، خوب انتخاب و تربیت گردد و برای ایفای نقش های وی شرایط لازم فراهم شود. بنابراین، هدف پژوهش حاضر، تبیین دیدگاه‌های صاحبنظران پیرامون شایستگی‌های موردانتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. بدین منظور، با استفاده از رویکرد کیفی و راهبرد داده بنیاد، با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم، که براساس نمونه گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب شناسایی شدند، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. روایی محتوایی سؤالات مصاحبه، توسط متخصصین تأئید شد. تجزیه و تحلیل داده ها، با نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی آ نسخه ۲۰۰۷ طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. یافته های پژوهش در قالب یک مدل مفهومی، چهار دسته اصلی شامل: شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی را نشان داد. همچنین یافته ها نشان داد یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد. او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری، پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به مثابه کنشگر اجتماعی و یک مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند.

واژه‌های کلیدی: شایستگی، معلم، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان

[۱]- دکترای برنامه ریزی درسی، مدرس پردیس فاطمه زهرا (س)، دانشگاه فرهنگیان اصفهان (نویسنده مسئول : poorankhorushi@cfu.ac.ir)
[۲]- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان
[۳]- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان
[۴]- معاون آموزشی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، تهران

مقدمه

واژه شایستگی[1] تعریف جهان شمولی را که مورد قبول همگان باشد، ندارد. برخی از صاحبنظران، شایستگی را انتقال، شناسایی، ترکیب و فعّال نمودن مجموعه ای از دانش‌ها، مهارت‌ها که منجر به حل موقعیّت‌های مشکل‌زا می‌شود تعبیر و تأکید می کنند که باید بین شایستگی و مهارت تفاوت قائل شد (کیفر و تچیبوز[2]، ۲۰۱۳). با این وجود، احراز شایستگی‌های مختلف به ایفای نقش‌های متنوع کمک می کند و عنصر اصلی در رقابت، بقا و پیشرفت افراد در دنیای غیر قابل پیش بینی محسوب می‌شود (ماتا[3]، ۲۰۱۱). شایستگی‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌هایی هستند که افراد می‌توانند آنها را به منظور حل مسائلی که برایشان اتفاق می‌افتد، کسب کنند و به عنوان تمایلات و مهارت‌های انگیزشی، ارادی و اجتماعی به منظور کاربرد موفّقیّت آمیز و مسئولانه این راه حل‌ها در زمینه ها و شرایط مختلف در نظر گرفته می‌شود(راچ و استینر[4]، ۲۰۱۳). شایستگی‌ها مجموعه‌ای از رفتارها، نگرشها و باورهایی اند که برای موفّقیّت در کار و حرفه باید در افراد وجود داشته باشد (راگان[5] و همکاران، ۲۰۱۲؛ گنزالیز[6] و همکاران، ۲۰۱۱ ؛ گنزی و هاگر[7]، ۲۰۱۰). تعریف مورد توجّه همگان، عبارت است از مجموعه ویژگی‌های اساسی و مهم در افراد که منجر به عملکرد مؤثر و سطح بالا در کار می‌شود (سوگمار[8]، ۲۰۰۹).

رولفس و ساندرس[9] (۲۰۰۳)، مؤلفه های: دانش، رفتار، تفکر، تصمیم گیری، شخصیت و کنترل مؤثر فعالیت‌های یادگیری فراگیران را برای شایستگی مناسب می‌دانند. کیویان و کین[10] (۲۰۰۹) براساس مدلی، شایستگی معلمان را به چهار دسته فردی، آموزشی، پژوهشی و همکاری ارائه کرده اند. از نظر وانگی‌یی[11] (۲۰۰۶) هم، شایستگی‌های معلمان شامل تفکر منطقی، برقراری ارتباط، موفقیت مداری، روابط فردی، کسب اطلاعات، مسئولیت پذیری، خلاقیت و نوآوری است. ژانگ یی‌یوان[12] (۲۰۰۶) اظهار می کند که شایستگی‌های معلمان باید شامل شایستگی‌های حرفه‌ای، شایستگی روانشناختی و شایستگی الگوی کاری باشد. اشمیت[13] (۲۰۱۰) شایستگی‌های معلمان را چهار شایستگی اصلی: دانش حرفه ای، عقاید

1 . Competence
2 . Kiffer & Tchibozo
3 . Mâţă
4 . Rauch & Steiner
5 . Ragan
6 . González
7 . Gonczi & Hager
8 . Sugumar
9 . Roelfes and Sanders
10 . Quiyan and Quin
11 .Wang Yi
12 . Zhang Yiyuan
13 . Schmidt

و ارزش‌ها، انگیزش و خود تنظیمی می‌داند. اوگینکو[1] (۲۰۱۱) شایستگی معلمان را به سه دسته کلیدی، اساسی و ویژه دسته بندی کرده است.

از نظر شولمن[2] (۱۹۸۶) نیز، انواع دانش چهار دسته دانش موضوعی[3]، دانش عمل تربیتی[4]، دانش عمل تربیتی موضوعی[5] و دانش عمومی[6] است. او ادعا نمود تدریس موفق نیازمند علم ویژه ای به نام دانش پداگوژی محتوا (دانش عمل تربیتی) است و PCK را به عنوان دانشی متمایز از دو نوع دانش پداگوژی و دانش محتوا تبیین کرد که هردو نوع دانش مذکور نقاط مشترکی دارند. دانش محتوا، دانش در رابطه با موضوعی است که قرار است تدریس شود و شامل دانش واقعیات، مفاهیم، تئوری ها و رویه های موجود در یک رشته درسی است. چهارچوب هایی است که ایده ها و نظریات را سازماندهی و به هم مربوط می کند و دانش مربوط به ارائه مستندات، شواهد و دلایلی که حیطه خاص درسی را شامل می شود (میشرا و کهلر[7]، ۲۰۰۶). دانش پداگوژی آگاهی های مربوط به فرایند تدریس، تئوری های شناختی و اجتماعی یادگیری و، ادراک این که چگونه این تئوری ها در کلاس های درسی کاربرد دارند را شامل می شود. در حالی که، دانش پداگوژی محتوا (PCK) تعامل دانش محتوا و دانش پداگوژی است که صرفاً نمی تواند مجموعی از دو دانش اولیه باشد. در واقع، نتیجه آمیختن دانش محتوا و پداگوژی است که معلم را به فهم اینکه یک دانش چگونه برای آموزش سازماندهی، انطباق و ارائه می گردد، هدایت می کند و زمینه درک رابطه بین محتوا و پیش دانسته های فراگیران و روشهای متنوع تدریس برای تدریس اثربخش را فراهم می کند (کهلر و میشرا، ۲۰۰۶). با توجه به گسترش تکنولوژی و برای تلفیق آن در تدریس؛ مدل دانش تکنولوژیک پداگوژیک محتوا(TPACK)[8] هم توسط میشرا و کهلر (۲۰۰۶) با افزودن عامل تکنولوژی به مدل شولمن برای خلق اهداف، روشها، مواد و تعیین نوعی ارزیابی انعطاف پذیر که می تواند با یادگیرندگان مختلف سازگاری داشته باشد، به وجود آمد.

با این اوصاف، برنامه های آموزشی برای تربیت معلمان در هر سطحی باید شایستگی‌های لازم را برای تدریس در آنها ایجاد کند (آنجوس سیلوا[9]، ۲۰۱۰، نقل از وزارت آموزش و پرورش برزیل). مؤسسات آموزش عالی باید نقش بسیار فعال‌تری در توسعه دانش و مهارت‌های معلمان‌شان ایفا کنند؛ معلمان هم در مهارت‌های تدریس، به کارگیری فناوری آموزشی و تعیین راهبردهای آموزشی از شایستگی لازم برخوردار باشند. رشد و بالندگی حرفه ای در حکم پیوستاری است که از تربیت معلم پیش از خدمت، به عنوان حلقه آغازین، آغاز و با آموزش، نظارت و حمایت در حین خدمت

1. Ogienko
2. Shulman
3. Content Knowledge (CK)
4. Pedagogical Knowledge (PK)
5. Pedagogical Content Knowledge (PCK)
6. General Knowledge (GK)
7. Koehler & Mishra
8. Technological Pedagogical Content Knowledge
9. Anjossilva

تداوم می یابد. لذا صاحب‌نظران این عرصه، بر ضرورت تدوین سند برنامه درسی و چهارچوبی تأکید کرده اند که حاوی موضوعات و فعالیت‌هایی پیوند خورده با موضوعات مطروحه در برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت باشد (اداره توسعه بین المللی آمریکا[1]، ۲۰۰۶).

در همین راستا، موضوع تربیت معلم و رشد و بالندگی حرفه ای مستمر معلمان، به طور مکرر در سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش(۱۳۹۰) در قالب اهداف و راهبردهای مختلف مورد تأکید قرار گرفته و مقوله تربیت معلم پیش از خدمت، کانون توجه دانش و پژوهش‌های آکادمیک قرار گرفته است. شناخت ابعاد شایستگی‌های معلمان هم برای توسعه و هم برای ارزیابی آنان عامل اساسی به شمار می رود. جهت جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه و توسعه علمی کشور مهم این است که برای ترسیم وضعیت مطلوب نظام تربیت معلم باید شایستگی‌ها، مهارت‌ها و نقش‌های مورد نیاز مرور و ضوابط و ملاک‌هایی برای انتخاب معلمان شایسته لحاظ گردد که در دانشگاه هم قابل سنجش باشند. با توجه به نقش دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی اصلی تربیت معلم کشور، پژوهش حاضر به منظور تدوین چارچوب مفهومی شایستگی‌های معلمان درصدد برآمد که شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در این دانشگاه از دید صاحبنظران برنامه درسی تربیت معلم چیست؟

روش

پژوهش کاربردی حاضر، بارویکرد کیفی[2]و استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد[3]، اشتروس و کوربن[4] (۱۹۹۰) انجام شده است. این نظریه یک فرآیند از عمل و تعامل‌هایی، که در طول زمان در دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان رخ می‌دهد، را تبیین می‌کند. جامعه آماری شامل؛ صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم و مشارکت کنندگان در تدوین اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت بودند. این افراد، براساس نمونه گیری هدفمند - با توجه به اطلاعات و ادراک غنی از موضوع مورد نظر پژوهش (گال و همکاران، ۱۳۹۱)- از نوع موارد مطلوب[5] شناسایی شدند و با توجه به معیار اشباع داده ها و تکرار اطلاعات با ۱۵ نفر از آنان مصاحبه به عمل آمد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته[6] بود. روایی محتوایی[7] آن، توسط پنج نفر از اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی تأئید شد. برای افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه

1 . United States Agency for International Development (USAID)
2 . qualitative
3 . Discovery of Grounded Theory
4. Strauss & Corbin
5 .intensity sampling
6 . semi structured interview
7 . content validity

ها از روش پرسش از همکار[1]، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه[2] (هالوی و ویلر[3]، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی[4] (گال و همکاران، ۱۳۹۱)، یعنی استفاده از یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی، که به کلیه فایل‌های مصاحبه و کدگذاری‌ها و جزئیات مطالعه دسترسی داشت، استفاده شد. مصاحبه ها به طور میانگین شصت تا نود دقیقه به طول انجامیدند. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی آ[5] نسخه ۲۰۰۷، طی سه مرحله کدگذاری باز[6]، محوری[7] و انتخابی[8] صورت گرفت.

یافته‌ها

طبقات حاصل از مصاحبه ها شامل چهار دسته: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی بود (جدول ۱).

جدول ۱: طبقات اصلی، فرعی و زیر طبقه‌های استخراج شده از دیدگاه صاحبنظران

کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۱.۱- شایستگی های ویژه، اختصاصی و علمی	۱- شایستگی های معطوف به دانش موضوعی	**شایستگی‌های معلم**
۱.۲- شایستگی های مشترک صنف معلمی ۲.۲- مهارتهای حرفه ای معلمی ۳.۲- ارتباط آگاهانه مربی با متربی ۱.۳.۲- تأکید بر جنبه معرفتی و خردورزی معلم در موقعیتهای مختلف تربیتی ۴.۲- محبوبیت، اقتدار و سندیت معلم	۲- شایستگی های معطوف به عمل تربیتی	
۱.۳- شایستگی های اختیاری معلم ۲.۳- برخورداری از صلاحیتهای تربیتی	۳- شایستگی های معطوف به عمل تربیتی موضوعی	
۱.۴- شایستگی های عام ۲.۴- هویت مشترک ۳.۴- ویژگیهای کلیدی یا عام معلم	۴- شایستگی های معطوف به دانش عمومی	

1 . peer debriefing
2 . member check
3 . Halloway & Wheeler
4. audit trail
5 . MAX.QDA.
6 . open coding
7 . axial coding
8 . selective coding

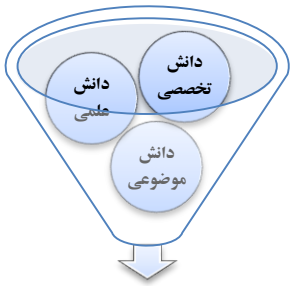
۱) شایستگی های معطوف به دانش موضوعی: هدف این شایستگی، تسلط نسبی به فرایند و برایند دانش موضوعی تخصصی است. مشتمل بر دو بعد اصلی دانش تخصصی است: ۱) دانش موضوعی یا دستاوردهای علمی که می‌توان آن را علم به مثابه محصول نامید؛ ۲) دانش روشی یا روش‌های علمی که می‌توان آن را علم به مثابه فرایند قلمداد کرد (برنامه درسی ملی تربیت معلم،۱۳۹۳). سه تن از مصاحبه شوندگان به «ویژگیهای خاص هر معلم در عرصه خاص حرفه ای‌اش» اشاره می کنند. مصاحبه‌شونده ۲ اظهار می کنند:

> شما به عنوان معلم ریاضی، من به عنوان معلم دینی یک ویژگی‌های خاصی باید داشته باشم به دلیل این که دارم ساحت خاصی را در تربیت‌اش کار می‌کنم. من اگر بخواهم معلم تربیت بدنی باشم باید ورزیده باشم، در یکی دوتا از رشته‌های ورزشی اهل فن باشم. معلم زبان باید زبانش خوب باشد، ریاضی باید دارای یک سری توانائی-های فکری باشد. این را ویژگی‌های اختصاصی، خاص می‌گوییم.

دو مصاحبه شونده هم، با تأکید بر دانش تخصصی معلم، اظهار می کنند: «یک وجه دیگر، وجه شایستگی‌های دانش موضوعی، است که «شایستگی‌های علمی» معلم را برای تدریس به وجود می‌آورد». «تخصص معلم یک استانداری است یعنی، به اندازه کافی دانش موضوعی را مسلط باشند». فرد ۱۰، در مورد «تسلط بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول»، نظر می‌دهند:

> من سه کارکرد اساسی معلم را مهم می‌دانم: یکی این‌که معلمی می‌تواند تحول را خوب راهبری بکند و استقرار بدهد که دانش تخصصی لازم را داشته باشد، یعنی رشته‌ای را که می‌خواهد درس بدهد تخصص، دانش، واژه‌ها و ادبیات علمی آن رشته را مسلط باشد، یعنی یک حوزه تقریباً نظری و اطلاعاتی و دانشی است.

مصاحبه‌شونده ۹ نیز، از دانش تخصصی معلم برای تحقق ظرفیت‌های بالقوه فراگیران یاد می‌کنند: «وقتی که می‌گوئید دانش تخصصی، طبیعی است که معلم وقتی‌که قرار است کمک بکند به یادگیرنده که ظرفیت‌های بالقوه‌اش تحقق پیدا بکند، بخشی از آن چیزی را که به یادگیرنده ارائه می‌کند به تعبیری «دانش موضوعی» می‌شود. این دانش تخصصی را هم در روش ارائه‌اش، هم ماهیت آن‌چه که ارائه می‌شود تمایز پیدا می‌کند». در مجموع، می‌توان شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی را در موارد زیر نشان داد (شکل ۱).



شکل ۲- شایستگی های معطوف به دانش موضوعی از دید صاحبنظران

۲) شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی: هدف این شایستگی، آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های مختلف تربیتی و کسب توانایی موقعیت‌شناسی به همراه قابلیت تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی تربیت به زبان علوم تربیتی و توانایی بکارگیری روش‌های پژوهش تربیتی در حل مساله‌های خرد موقعیت‌های تربیتی (اقدام پژوهی) است. این شایستگی مشتمل بر انواع دانش‌های حوزه تعلیم و تربیت؛ ماهیت تربیت، موقعیت‌شناسی تربیتی و فرصت‌های تربیتی و آثار آن است. این زمینه های دانش تربیتی در دو عرصه مهم حیات بشر، متبلور شده اند: علم و دین. به همین علت هر دو حوزه مذکور مورد توجه است و شایستگی تربیتی در دو بخش مرتبط پیگیری می‌شود: بخش معطوف به دانش علوم تربیتی و بخش معطوف به دانش تربیت اسلامی (برنامه درسی ملی تربیت معلم،۱۳۹۳). چند تن از مصاحبه‌شوندگان به «ویژگی‌های مشترک معلمی مانند برقراری ارتباط با مخاطب، مهرورزی و اجتماعی بودن» اشاره می‌کنند. مصاحبه‌شونده ۱، نگاه اسلامی به تعلیم و تربیت، مسئله تربیتی و شایستگی‌های تربیتی در حوزه دانش تعلیم و تربیت را تأکید می‌کنند. از نظر فرد شماره۷ هم، شناخت خصوصیات فراگیران برای برقراری ارتباط مهم است، و اذعان می‌نمایند: «یکی هم دانش تربیتی است، یا پداگوژیک در واقع علوم تربیتی، یعنی مباحث مربوط به حوزه علوم تربیتی، یعنی شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان و درواقع بحث نحوه ارتباطشان».

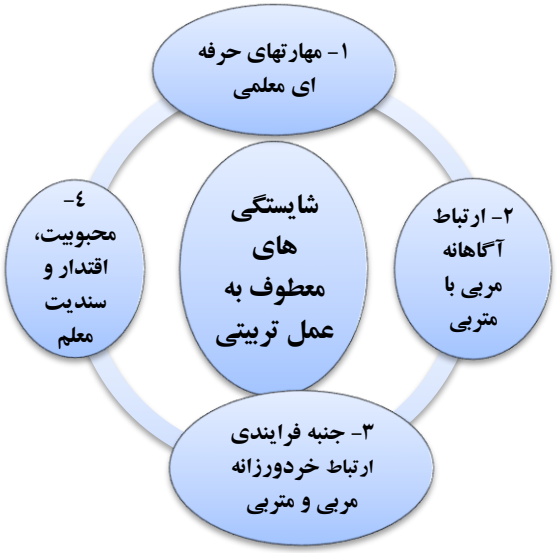
مشارکت کننده ۲ اظهار می‌کنند:

> معلمان باید ویژگی‌های مشترکی داشته باشند، مثلاً توانایی ارتباط با مخاطب، چه معلم دینی، ریاضی، زبان، یا معلم هر چی باشد. این شایستگی‌های مشترک صنف معلمی است. شایستگی که عموم معلمان باید از اینها برخوردار باشند، مثلاً مهرورز باشند، اجتماعی باشند، این چیزی نیست که مربوط به یک معلم خاص باشد که بگوییم مثلاً معلم زبان داشته باشد و معلم دیگر نه. حالا ممکن است یک معلم ادبیات کمی بیشتر داشته باشد اما هر معلم به ماهو معلم یک خصوصیات مشترکی، عامی دارد.

فرد شماره ۸، نیز به نقش چندگانه معلم، اعم از مربی‌گری و آموزش‌گری اشاره می‌کنند که :

یک دسته شایستگی‌هایی است که برمی‌گردد به «جنبه‌های علوم تربیتی» که معلم باید داشته باشد و این هم نقش روشی برای معلم دارد، هم نقش غایی دارد. یعنی مدرسه یک محیطی است که هم معلم باید به نوعی مربی گری کند و هم آموزش بدهد و این وجه تربیتی مدرسه را امکان می‌سازد.

در مجموع، می‌توان شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی را در چهار دسته فرعی نشان داد (شکل۲).



شکل ۲- زیردسته های مربوط یه شایستگی های معطوف به عمل تربیتی از دید صاحبنظران

۱.۲) مهارت‌های حرفه‌ای معلمی: مصاحبه شونده ۱۰اظهار می‌کنند:

ممکن است یک نفر دانشمند ریاضی، فیزیک، جغرافی، تاریخ هم باشد، یعنی اطلاعات کافی، دانش کافی داشته باشد، اما مهارتهای حرفه‌ای برای معلمی را نداشته باشد. یعنی روش تدریس نداند، یا ارزشیابی را خوب متوجه نشود، کارگروهی با بچه ها، مدیریت در کلاس، تشویق و ترغیب در دانش‌آموزان، گروه‌بندی دانش آموزان.

مشارکت کننده ۷ نیز، بر این نظرند که:

لازمه یک معلم طراز یا یک معلم شایسته این هست که رویکردها را در کارش جستجو کند. به عبارتی رویکردها را در استاندارد کاری‌اش بروز بدهد. سند تحول در مورد رویکردهای حوزه یاددهی یادگیری می گوید: از یادگیری سطحی به کسب شایستگی، از کتاب درسی به مجموعه‌ای از فرصت‌های آموزشی، از یادگیری موضوعات به فرآیند دستیابی به اندیشه‌ورزی، از تمرکز به آموزش به توسعه مهارت تفکر، پژوهش، کارآفرینی.

۲,۲) ارتباط آگاهانه مربی با متربی: مصاحبه‌شونده ۳، به «ارتباط مبتنی بر آگاهی و معرفت مربی و متربی با یکدیگر» اشاره می‌کنند که: «اولین ویژگی، ارتباط آگاهانه است. ارتباط تربیتی مربی با متربی یک ارتباط کاملاً اخلاقی و آگاهانه است، یعنی یک ارتباط ارزش محور و مبتنی بر آگاهی و معرفت است چه از ناحیه مربی چه از ناحیه متربی. ایشان به «تربیت و مدیریت رابطه خردورزانه و فکورانه مربی و متربی» اشاره می‌کنند:

> این امر دلالت بر این دارد که یک معلم یک متربی اساساً باید دارای شایستگی خردورزی باشد، یعنی امر تربیت و مدیریت این رابطه تربیتی مربی با متربی امری خردورزانه و فکورانه است. لذا ما باید بر جنبه معرفتی و خردورزی معلم در مراحل مختلف تربیت معلم تأکید بکنیم.

۳,۲) جنبه فرایندی ارتباط خردورزانه مربی و متربی: ایشان اظهار می‌کنند:

> ما باید معلمانی خردورز به معنای فلسفی آن داشته باشیم. به معنای توانایی جستجوگری، پژوهشگری در رفع و حل مسائلی که معلم به مثابه کنشگر در موقعیت‌های مختلف تربیتی با آنها مواجه می‌شود. کسی که انتظار ندارد که سؤالات و مسائلش را دیگران حل بکنند. پاسخ مسائل و پرسش‌هایش را صرفاً دیگران برایش پیدا بکنند و او مقلد و پیرو باشد. در حقیقت معلمی می‌خواهیم که تبدیل بشود به یک مجتهد تربیتی و خودش قادر باشد استنتاج تربیتی بکند و راه حل‌ها را بررسی و اقدام بکند. پس حل مسائل پیش آمده در این ارتباط باید توسط خود معلم حل و فصل بشود. لذا یک فردی می‌خواهد که اهل جستجوگری، پرسشگری و به یک معنایی یک مجتهد تربیتی باشد. این اجتهاد تربیتی نشان می‌دهد که ما باید به لحاظ فرآیند توانایی درک و فهم موقعیت‌های تربیتی و حل و فصل مسائل را به او بدهیم. اقتدار به معنای وجودیش نه به معنای قانونی اش. و به لحاظ محتوایی باید یک سری دانش‌های پایه ای را معلم در این راستا داشته باشد چه دانش‌های حرفه ایش که مرتبط اند با تعلیم و تربیت و چه دانش‌های تخصصی او.

٤,۲) محبوبیت، اقتدار و سندیت معلم: اظهار نظرها نیز بر این است که: «تحقق دو ویژگی اخلاقی و خردورزی، در گرو داشتن معلمین دارای محبوبیت و سندیت و اقتدار» است:

> این دو صفت، یکی شایستگی اخلاقی و دیگر شایستگی آگاهی و خردورزی، اگر به درستی درفرآیند تربیت معلم دنبال بشود، می‌توان گفت که ما معلمانی خواهیم داشت که در مبانی نظری از آن به خوبی یاد شده است. این معلمان با دوتا صفت محبوبیت و اقتدار یا سندیت مطرح شده‌اند. معلمانی که اولاً دارای محبوبیت‌اند، دوماً دارای سندیت‌اند.

۳) شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی: این شایستگی حاصل از درهم‌تنیدگی و ادراک ترکیبی دانش موضوعی و دانش تربیتی است که برای بکارگیری در موقعیت تربیتی حاصل آمده و امکان آموزش (تربیت) مدرسه‌ای در

شایستگی های معطوف به عمل تربیتی موضوعی		
۱- توانائی ایجاد فرصت های یادگیری ۲- توجه به تکوین و تعالی هویت متعادل ۳- ویژگی های شخصی معلم به لحاظ وجه ترجیحی اش ٤- برخورداری از صلاحیت‌های تربیتی	٥- داشتن نگاه ربانی به دروس و آموزش ٦- توانائی اندیشه ورزی و داشتن اطلاعات تربیتی و تخصصی موردنیاز به طور هم زمان ۷- تولید یا برونداد ۸- توانائی کارآفرینی	۹- کاربرد یادگیری در موقعیتهای جدید ۱۰- تلفیق حوزه تخصصی با دانش تربیتی ۱۱- توانائی هدایت مناسب با درس کاروزی

رشته تخصصی را فراهم می‌کند و با قابلیت بکارگیری توأمان شایستگی موضوعی و شایستگی تربیتی در موقعیت تربیتی خاص متبلور می‌شود. این شایستگی، نوعی برآیند ترکیبی است و با ادراک دانش، فهم مساله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است. این شایستگی، توان اجتهادی معلمی در موقعیت تربیتی دارای مصداق خاص آموزش موضوع است. با درنظر گرفتن، تلفیق وجه کاربردی شایستگی‌های تربیتی و وجه آموزشی شایستگی‌های موضوعی، می‌توان آن را مشتمل بر «دانش-های ترکیبی رشته»، «برنامه‌ریزی درسی رشته»، «آموزش رشته» و «خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته» در درس (موضوع) خاص قلمداد کرد (برنامه درسی ملی تربیت معلم،۱۳۹۳). با بررسی‌های به عمل آمده در مصاحبه ها می‌توان این شایستگی‌ها را در یازده دسته فرعی تقسیم کرد (شکل۳).

شکل ۳- زیردسته های مربوط به شایستگی های معطوف به عمل تربیتی موضوعی از دید صاحبنظران

در ادامه پیرامون هرکدام توضیحات مختصری ارائه می‌گردد:

۱,۳) توانائی ایجاد فرصت‌های یادگیری: دوتن از مصاحبه‌شوندگان به «شایستگی‌های اختیاری معلم وتوانائی ایجاد فرصت‌های یادگیری» اشاره می‌کنند. به نظر مصاحبه‌شونده ۱، دانش محتوایی تربیتی عبارت است از: «شایستگی‌های مربوط به حوزه ترکیبی تربیت و تخصص». مصاحبه‌شونده ۷ نیز، می گویند:

تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای معلمان. چون استانداردهای ما بیشتر بایستی که حرفه‌ای باشد این سه تا را من می‌گویم حرفه‌ای. یعنی طراز یک معلمی که نسبت به «موضوع مسلط»، نسبت به «مؤلفه‌های

تربیتی» مسلط باشد. نظریه های یادگیری، دانش آموز را بشناسند، فضای یادگیری و موقعیتها و اینها را، و نهایتاً آن بخشی است که می‌گوئیم توانائی ایجاد فرصتهای یادگیری. یعنی ما معلمی می‌خواهیم که وابسته به کتاب وکلیشه‌ها نباشد، متناسب با شرایط یک کلاس، دانش آموز، متناسب با شرایطی که همواره آن شرایط ایده‌آل نیست.

ایشان چهار محور را زمینه «ایجاد فرصت‌های یادگیری» می‌دانند:

اول بتواند زمینه فرصتهای واقعی را برای بچه ها فراهم کند، این در همه جا می‌تواند وجود داشته باشد، مثلاً از برگ و درخت و گل و غیره. بعد دانش، موقعیت شبیه سازی شده مثل آزمایشگاه و کارگاه، بعد موقعیت دیداری و بازی و تئاتر و اینها. فناوری‌ها و تکنولوژی‌ها را در مرتبه سوم قرار داده ام. موقعیت واقعی همچنان برای یادگیری درجه یک است و باید درگیر شوند و کار کنند و واقعی آن را ببینند. بعد مجازی و شبیه سازی شده اش را و بعد موقعیت ذهنی. و براساس سند تحول، «ایجاد فرصتهای آموزش تربیتی در جهت کسب شایستگی برای درک موقعیت.

۲,۳) توجه به تکوین و تعالی هویت متعادل: شرکت کننده ۱۵ معتقدند:

یک معلم طراز، معلمی است که به هویت بچه ها فکر می‌کند. فقط به یاددادن محتوا فکر نمی‌کند. اندیشه و تعقل آنها را پرورش می‌دهد. در دانشگاه درسی به نام فلسفه معلمی دارن. معلم باید در این درس موقعیت خودش را پیدا بکند. دارد چه کار می‌کند؟ یعنی از این فضای موجودی که برم سرکلاس و یک چیزی به بچه ها یاد بدهم، استاندارد نیست، شایستگی نیست. شایستگی این است که افقش در واقع تربیت هویت متعادل بچه ها باشد. همان‌جوری که دارد روی هویت علمی فکر می‌کند، هویت اجتماعی، دینی و اخلاقی هم برایش مهم است.

۳,۳) ویژگی‌های شخصی معلم به لحاظ وجه ترجیحی‌اش: فرد شماره ۲ مطرح کردند:

شایستگی‌های اختیاری» یعنی یک معلم، به دلیل آن خصوصیات شخصی خودش، چند تا شایستگی هم دارد که مخصوص خودش هست، یعنی آنها را به اصطلاح مزیت شخصی خودش دارد که بقیه ندارند. چیزهایی که برایش می‌تواند وجه ترجیحی باشد. مثلاً یک معلم توانایی کار هنری برجسته‌ای داشته باشد، این روی بقیه ابعاد معلمی‌اش هم تأثیرگذار است. یا مثلاً معلمی است که صوت قرآن خیلی خوبی دارد که نقش آفرین است. شایستگی‌هایی که یک وجه اختیاری انتخابی دارد و خودش می‌گوید دوست دارم این خصوصیات را داشته باشم.

٤,۳) برخورداری از صلاحیت‌های تربیتی: از نظر مصاحبه‌شونده ۱۰، معلم باید:

فرد عاملی باشد برای این که بتواند تربیت را به معنای واقعی و جلوه های تربیتی را به عنوان واقعی در کنار و در تلفیق با آموزش و یادگیری دروس و رشته ها در دانش آموزان تجلی بدهد. معلمی که در ارتباط با تلفیق دروس، سوار بر امواج آموزش درسی و رشته ای بتواند آن بارقه‌های تربیتی، اخلاقی و شخصیتی را در دانش‌آموزان رشد بدهد.

۵,۳) داشتن نگاه ربانی به دروس و آموزش: مصاحبه شونده ۴ می گویند:

فرض کنید یکی معلم علوم است و می‌خواهد کهکشانها و سیاره ها و ستاره ها را درس بدهد. خوب، دانش کافی را باید داشته باشد، اسم اینها چیه؟ فاصله شون چه قدره؟ از چی به وجود آمده ؟ کی به وجود آمده اند؟ و ابعاد و اجزاء و فرمولهای مربوط به این عنوان و محتوای درسی. ولی موقعی که صلاحیت‌های تربیتی مطرح می‌شود یعنی این که بتواند دانش آموز را به آن سؤال اساسی معطوف بکند که این عالم چگونه خلق شده؟ چرا خلق شده؟ کی خلق کرده است؟ و من چه نقشی در این عالم دارم؟ یعنی یک نگاه الهی، یک نگاه ربانی به دروس داشتن، به آموزش‌ها داشتن.

٦,۳) توانائی اندیشه ورزی و داشتن اطلاعات تربیتی و تخصصی موردنیاز به طور هم‌زمان: به تعبیر صاحبنظر ۳، عمل تربیتی معلم: «باید خردورزانه باشد، هم ناظر به محتوا باشد و هم ناظر به فرآیند. فرآیند یعنی توانائی اندیشه‌ورزی و منظور از محتوا این است که یک سری اطلاعاتی در رابطه با روانشناسی تربیتی، جامعه شناسی تربیتی، مشکلات یاددهی یادگیری، اصول حاکم بر تدریس و چنین چیزی، یا دانش تخصصی رشته خودشان مثل ریاضی، علوم و غیره باید داشته باشد».

۷,۳) تولید یا برونداد: شرکت‌کننده ۱۳، می‌گویند:

سومین زمینه، شایستگی‌های «روشی کار» معلم است. توانمندی‌هایی که برمی گردد به آشنایی با الگوهای تدریس، استراتژیها و توانائی طراحی آموزشی، ایفای نقش خودش. آن بخش ترکیبی شایستگی‌هاست. تلفیقی است مابین موضوع علمی، درسی که گرفته با یک دانشی که در علوم تربیتی یاد گرفته می‌خواهد تبدیل بشود به یک برونداد. مثلاً می‌خواهد یک ابزار تولید کند، ابزار ارزشیابی. یا می‌خواهد یک ماده و رسانه آموزشی بسازد. می‌خواهد قابلیت خود را آشکار کند در تمام آن درسهای تربیتی موضوعی یک محتوایی از جنس تخصصی‌اش می‌آید، یک بستری هم از این پداگوژی، تا به یک تولید می‌رسد و این همان «برونداد» است.

۸,۳) توانائی کارآفرینی: تعبیرشرکت‌کننده ۷، «توانائی کارآفرینی» است:

یک معلم استاندارد معلمی است که بچه‌ها در کلاسش به سمت کارآفرینی حرکت کرده اند. نهایت آن درس این گونه پیش‌بینی شده که مثلاً در مدرسه جشنواره‌ای باشد و بچه‌ها آن‌چه را که تولید کرده‌اند بتوانند بفروشند، یعنی مهارت کسب و کار، که می‌شود کارآفرینی. یعنی یک معلم شایسته فقط به کتاب و نمره فکر نمی‌کند، بلکه به جامعه فکر می‌کند. با خود می‌گوید می‌خواهم مهارت زندگی و مهارت شغلی را هم به او یاد بدهم.

۹,۳) کاربرد یادگیری در موقعیت‌های جدید: به تعبیر مصاحبه شونده ۹:

معلم هر درسی که می‌دهد سعی می‌کند «کاربرد یادگیری در موقعیت‌های جدید»، یعنی زمینه‌اش را فراهم بکند. الان مثلاً چالش موجود کشور ما مصرف زدگی بالاست، از آب گرفته تا انرژی ها. خوب این را ما چه وقت باید به بچه ها یاد بدهیم؟ به نظر من این خودش یک نوع شایستگی است. موقعیت‌هایی ایجاد بکند که بچه ها در فرآیند عمل این را حس کنند، درک کنند و متوجه بشوند که در واقع چگونه صرفه جویی کنند.

۱۰,۳) تلفیق حوزه تخصصی با دانش تربیتی: شرکت‌کننده ۸، بیان می‌کنند:

آن چیزی که یک آموزش‌گر ریاضی را از آموزش‌گر علوم جدا می‌کند دانش تربیتی این دوتا نیست، بلکه محتوای آنها است. یعنی با یک ادبیات، یک روش، یک محتوا وارد می‌شوند، اما این در حوزه خودش برنامه-ریزی و انجام وظیفه می‌کند آن در حوزه خودش. اینها جای همدیگر هم نمی‌توانند ایفای نقش کنند. معمول است کسانی که می‌آیند آموزش علوم[1]، کسانی هستند که یک ریشه لیسانس یا فوق لیسانسی علوم دارند. مثل تعلیم و تربیت. البته گروهی هم هستند که اینها از اول تعلیم و تربیت خوانده‌اند اما بخش عمده‌ای از عمر خودشون رو روی حوزه تخصصی مثل آموزش دین، اخلاق، ریاضی، غیره کار کرده اند. به نوعی این برونداد اینجوری تلفیق می‌کند این دو نوع دانش را. و معلمی، ذاتش تلفیق اینها هست.

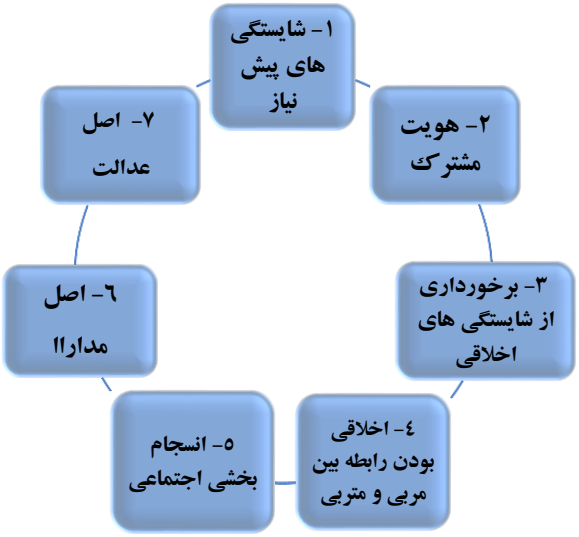
۱۱,۳) توانائی هدایت مناسب با درس کاروزی: صاحبنظری، راه‌حل رفع این نوع برونداد را، «کاروزی» می‌دانند:

ما در دانشگاه فرهنگیان یک بخشی عمده‌ای از کارمان که این بروندادها را محقق می‌کند همان بخش «کاروزی» است. از خود دانشجویان کمتر کسی می‌آید مثلاً روی این کار کند که سوء فهم، فهم های نادرست[2] مثلاً دانشجویان فیزیک دوره کارشناسی ارشد در باره کدام مفهوم است که این یک امر پداگوژیکی یا آموزشی است. یا راجع به روش‌های مناسب‌تر تدریس، برآیندهای تدریس مناسب، تک و توک معلم‌های ذاتی، ویژه

[1] . Science Education
[2] . misunderstand

درخشیدن داریم که اونها مقداری به بقیه آموزندگی داشته‌اند. و این مسائل از طریق درس کارورزی قابل دستیابی اند.

٤) شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی: فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را می‌توان شایستگی‌های عمومی قلمداد کرد. این شایستگی‌ها زمینه لازم برای تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب را فراهم می‌کنند و انجام کار متعهدانه را برای معلم ممکن می‌سازند. به عبارتی؛ این شایستگی‌ها مشتمل بر دانش دینی، دانش زبان مادری، دانش فرهنگی ـ سیاسی و دانش زبان بین‌المللی است (برنامه درسی ملی تربیت معلم،۱۳۹۳). تحلیل مصاحبه ها شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی را در هفت دسته فرعی زیر تقسیم کرد (شکل ۴).



شکل ۴- زیردسته های مربوط یه شایستگی های معطوف به دانش عمومی از دید صاحبنظران

١,٤) شایستگی‌های پیش‌نیاز یا عام: چندتن از مصاحبه‌شوندگان همچون مصاحبه‌شونده ۱ در مورد «صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز مربی مرتبط با تربیت دینی اخلاقی؛ زیستی؛ اجتماعی و سیاسی؛ علمی فناوری؛ به طریق اولی»، تحت عنوان «شایستگی‌های پیش‌نیاز» اشاره می‌کنند. مصاحبه‌شونده۷، اذعان می‌کنند که:

> استانداردهای فیزیکی را باید پیش فرض بگیریم که در آن فرآیند مصاحبه و آزمونی طی می‌شود. در مصاحبه از جنبه های اعتقادی، اخلاقی، اینها قطعاً یک رصدی شدند و ما پذیرفته ایم که اینها آن صلاحیت‌های عمومی به معنای اخلاقی و اعتقادی را دارند. بنابراین ما آنچه را که در دانشگاه فرهنگیان باید اثر بگذاریم قاعدتاً شایستگی‌های اخلاقی‌شان هم هست، یعنی رفتارشان و منش معلمی‌شان، انصاف‌شان.

از نظر مصاحبه شونده ۲:

شایستگی‌های عامی که هر انسانی، هر تربیت یافته ای از نظام تربیت رسمی باید داشته باشد، خوب مربی هم به طریق اولی باید داشته باشد. یعنی همان شایستگی‌هایی که در سند مبانی نظری گفته ایم تربیت یافته نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی باید داشته باشد در آن شش ساحت. یعنی در حوزه تربیت دینی اخلاقی، تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت علمی و فناوری، در آن حدی که یک تربیت یافته عمومی این نظام دارد خوب مربی هم باید داشته باشد.

فرد شماره ۸ بیان می‌کنند: «یک سری هم «عمومی» است. یعنی پیش‌نیاز آن سه تا شایستگی است. از شایستگی عمومی در برنامه درسی، تحت عنوان شایستگی و واحدهای عمومی آورده‌ایم. مثلاً فرض کنید که چیزهایی تحت عنوان زبان فارسی، واحدهای عمومی، معارف، تاریخ، تربیت بدنی، چیزهایی که برای همه دانشجویان گذراندن واحدهای عمومی اجباری است، تقریباً هم وابسته به رشته، وابسته به دانشگاه و وابسته به این جور چیزها نیست».

۲,٤) هویت مشترک: شرکت‌کننده ۲، اظهار می‌کنند:

یک حدش رو باید از قبل باشد، یعنی آن شایستگی‌های عمومی یا شایستگی‌های عام. ما نمی‌توانیم از صفر شروع کنیم. باید یک سری آداب، اخلاق در اعتقادات باید یک مقدماتی فراهم باشد. یعنی به قول معروف در میان صد زمینه رشدش با فرض این که رشد اولیه او و سطح عمومی شایستگی‌های نظام آموزشی را دارد. بنابراین این شایستگی‌ها را باید حداقلش را داشته باشد. ما این شایستگی‌ها را شایستگی‌های انسانی، اسلامی، ایرانی گفته ایم. این سه نوع هویت حد نصابش را باید اول داشته باشد: یکی شایستگی‌هایی که به ما هو انسان، اخلاق انسانی، مراودات انسانی، تعاملات انسانی. یکی به عنوان یک مسلمان، یکی هم به عنوان یک ایرانی. که اینها هویت مشترک است.

۳,٤) برخورداری از شایستگی‌های اخلاقی، خردورزی، سندیت و اقتدار: به نظرمصاحبه شونده ۳:

ما باید معلم اهل مدارا، خردورز، با شایستگی‌های اخلاقی داشته باشیم، این معلم همان چیزی خواهد شد که در اصول تربیت آمده، اول که باید محبوبیت، و دوم باید اقتدار داشته باشد. این سه ویژگی می‌تواند بر ایفاد یک معلم محبوب در عین حال صاحب سندیت و به گمان من ویژگی‌های کلیدی هستند، در واقع ویژگی‌های عام همه معلمان‌اند.

٤,٤) اخلاقی بودن رابطه بین مربی و متربی: مصاحبه شونده۱۴می گویند:

اگر بپذیریم که ماهیت رابطه مربی و متربی از جنس اخلاق و اخلاقی است ، لذا یکی از شایستگی‌های کلیدی و اساسی و پایه ای که یک معلم باید داشته باشد و در طول مراحل تربیت معلم باید آن را تجلی ببخشد وبرجسته بکند، شایستگی‌های اخلاقی‌اش است. یعنی اصول و ارزش‌های اخلاقی در کنش‌های فرد تجلی داشته باشد.

ایشان با تأکید بر«تجلی اصول و ارزش‌های اخلاقی در کنش‌های بین مربی و متربی» بیان می کنند که:

انسانهای نوخاسته یک جامعه حق دارند که از تربیتی مناسب و شایسته و در خور شأن خودشان برخوردار بشوند. معلم قاعدتاً فردی باید به لحاظ اخلاقی در حقیقت دارای یک منش استوار و شکل گرفته از ابعاد ارزش‌ها و اصول اخلاقی باشد. اگر ما معلمی دارای شایستگی‌های اخلاقی نداشته باشیم، اصول اخلاقی در رفتارش و در کنش اش ظاهر نشود نمی‌تواند یک رابطه تربیتی مناسبی را با دانش آموزان برقرار کند. ماهیت رابطه تربیتی ماهیت اخلاقی است و یک فرد اخلاقی می تواند این رابطه اخلاقی را هدایت و مدیریت بکند.

۵,٤) انسجام بخشی اجتماعی: شرکت کننده ۱۴معتقدند:

انسجام بخشی اجتماعی یکی از ویژگیهایش این است که بتواند در واقع با تنوع و تکثری که در جامعه وجود دارد به گونه ای کنار بیاید و همه اندیشه‌ها، افکار، فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های متفاوت و مخالف را در یک سطح قرار بدهد. از این جهت که معلم یک کنشگر اجتماعی است و عمل تربیتی او آثار اجتماعی دارد. لذا اگر کنش و کارکرد اجتماعی معلم، موجب انسجام اجتماعی بیشتری بشود ناچار باید خصلت مدارا داشته باشد. از این جنس که بتواند با دیدگاه‌ها، فرهنگ‌ها و انسان‌های مختلف در کلاس، کار و به آنها کمک بکند که رشد و تعالی و هویت پیدا بکنند.

٦,٤) اصل مدارا: در این رابطه از «اصل مدارا» یاد می کنند:

اصل مدارا، یعنی اهل رفق بودن. حکم فردی که می‌تواند ناملایمات شغلی معلمی را به بهترین وجه تحمل کرده و با آن کنار بیاید. با ناملایماتی که در دانش آموزان رشد نایافته ای ایجاد می‌شود بیشتر مدارا و برخورد انسانی بکند. معلم از یک سو با طیفهای مختلفی از افکار، اندیشه ها و گروه‌ها که پس زمینه های فرهنگی و خانوادگی مختلفی دارند سروکار دارد. لذا باید تفاوت‌ها را هم همیشه بربتابد و با آنها کنار بیاید و موجب بشود که افراد با زمینه‌های فرهنگی مختلف در حوزه تربیتی مدرسه به نحو مسالمت آمیز در کنار هم زندگی کنند تا این زمینه ای بشود برای این که رفتار مسالمت آمیز و صلح جویانه در اجتماع با هم ایجاد بشود و جامعه دارای انسجام اجتماعی بشود.

۷,٤) اصل عدالت: ایشان «تجلی رفتار عادلانه در مناسبات اجتماعی مربیان و متربیان» را تحت عنوان «اصل عدالت» مطرح می‌کنند: «عدالت در واقع ویژگی اخلاقی و ارزش اخلاقی بسیار مهمی است که معلم باید در مناسبات اجتماعی با متربیان خودش آن را به منصه ظهور بگذارد. اگر عدالت یک ارزش اجتماعی هم است، اگر قرار است که متربیان، کنشگران اجتماعی آینده جامعه باشند، باید در مناسبات اجتماعی بین مربیان و متربیان، رفتار عادلانه تجلی پیدا کند تا متربیان انسان‌هایی باشند که عدالت جو، عدالت دوست و عدالت شناس و اهل عمل به عدالت باشند».

بحث و نتیجه گیری

براساس یافته های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های معلمان، شامل چهار دسته: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی و شایستگی‌های عمومی بود. این یافته ها با یافته های شولمن[1] (۱۹۸۶) مبنی بر طبقه بندی اصلی انواع دانش همخوانی دارند، اما در دسته های فرعی، شایستگی‌هایی ویژه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان مطرح می‌گردد.

در مجموع یافته‌های مربوط به شایستگی‌های دانش موضوعی نشان داد، از جمله شایستگی‌های معلم، «تسلط بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول» در زمینه آموزش می‌باشد. معلمی می‌تواند تحول را خوب راهبری بکند و استقرار بدهد که دانش تخصصی لازم را داشته باشد. یافته های این پژوهش با یافته های برخی پژوهش‌ها همخوانی دارد. در پژوهش‌هایی که شایستگی‌ها به یک کوه یخ تشبیه شده اند، اعتقاد براین است که بعضی شایستگی‌ها به آسانی تعریف می‌شوند و در رفتارهای افراد قابل مشاهده و قابل دستیابی هستند. در این پژوهش‌ها، دانش و مهارت در سطح قرار دارند، در حالی‌که ارزش‌ها، نگرش‌ها، ویژگی‌های شخصی و انگیزه ها، شایستگی‌هایی هستند که در زیر سطح قرار دارند و مشهود نیستند (باتمانی، ۱۳۸۵: ۲۴۵). بنابراین دانش موضوعی معلم از جمله شایستگی‌های قابل مشاهده او هستند.

یافته دیگر پژوهش، شایستگی‌هایی است که به «جنبه‌های عمل تربیتی» معلم، که هم نقش روشی و هم نقش غایی را برای معلم دارد، برمی‌گردد. مدرسه محیطی است که معلم باید هم به نوعی مربی‌گری کند و هم آموزش بدهد. با کسب این دسته از شایستگی‌ها، معلم، خردورزی است که توانایی جستجوگری و پژوهش‌گری در رفع و حل مسائل را دارد. او به مثابه کنش‌گر، کسی است که انتظار ندارد سؤالات و مسائلش را دیگران حل بکنند و او مقلد و پیرو باشد. او یک مجتهد تربیتی است و قادر است استنتاج تربیتی بکند و راه حل‌ها را بررسی و اقدام بکند. این اجتهاد تربیتی، به معلم توانایی درک و فهم موقعیت‌های تربیتی و حل و فصل مسائل را می‌دهد. در این راستا، اغلب مدل‌ها شامل عناصر (مبانی) و دانش، توانایی-ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بینش‌ها، ویژگی‌های شخصی و رفتارها و صلاحیت‌هایی است که مرتبط با اهداف سازمانی است

[1] . Shulman

و نقش کلیدی در دستیابی به اهداف را دارند. اساساً خصوصیت افرادی که می‌توانند به معیارهای اثربخشی دست‌یابند، شایستگی آن افراد خوانده می‌شود؛ یعنی افراد شایسته افرادی هستند که الگوهای رفتاری مطلوبی را ارایه می‌دهند (خنیفر، ۱۳۸۲: ۸۲).

هم‌چنین، یافته های پژوهش نشان داد که از دید صاحبنظران، شایستگی‌هایی همچون: توانمندی معلم در زمینه سازی عمل فرآیند تعاملی تربیت معلم و فراگیر، اتخاذ رویکرد تلفیقی در آموزش، داشتن روحیه پرسش‌گری و تقویت آن در فراگیران، دارای اهمیت بالایی هستند، و این در حالی است که ضرورت زیادی برای بسترسازی، تقویت و توسعه این شایستگی‌ها در برنامه درسی تربیت معلم انتظار می‌رود. یافته‌های حاضر با یافته های پژوهش‌هایی که بر روی شایستگی‌های معلمان صورت گرفته، همخوانی دارند. آنجوس سیلوا (۲۰۱۰) بیان می‌کند که شایستگی‌های معلمان، یکی از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس آنان است. گوئه[1] (۲۰۰۷) نیز، باتعریف چارچوبی برای شایستگی معلمان، قابلیت‌ها و شخصیت آنان را ازعوامل مهم در توانمندی آنها وکیفیت تدریس‌شان می‌داند و معتقد است که خودکارآمدی، علاقه مندی، باورها و اعتقادات به عنوان ویژگی‌های شخصیتی، تجربه تدریس، تحصیلات مناسب و داشتن مدرک تحصیلی مرتبط بر کیفیت تدریس آنان مؤثر است.

یافته دیگر، در ارتباط با شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی، حکایت از معلمی دارد که علاوه بر دانش موضوعی حوزه تخصصی خویش، لازم است مواردی نظیر نظریه های یادگیری، فضای یادگیری و موقعیت‌ها را هم خوب بشناسد تا بتواند «توانائی ایجاد فرصت‌های یادگیری» را هم‌زمان داشته باشد. معلمی که وابسته به کتاب و کلیشه‌ها نباشد، و متناسب با شرایط کلاس، دانش آموز، و شرایطی که همواره آن شرایط ایده‌آل نیست، فرد عاملی باشد که تربیت و جلوه های تربیتی را به معنای واقعی در کنار هم و در تلفیق با آموزش و یادگیری دروس و رشته‌ها، در دانش‌آموزان تجلی بدهد.

یافته های پژوهش حاضر، به شایستگی‌هایی که مدرسان و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان- خود معلم معلمان هستند- مربوط می‌گردد که باید دارا باشند تا بتوانند به تربیت معلم شایسته اقدام کنند. از طرفی، این یافته ها با یافته های برخی پژوهش‌ها همخوانی دارند. دارلینگ هاموند[2] و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهش خود دریافتند استادانی که توانمندی و شایستگی لازم را ندارند، باعث کاهش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شوند. هانوشک[3] و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که تقاضا برای به کار گماردن استادان حرفه ای به منظور کار در شرایط فرا پیچیده امروز و با هدف پرورش دانشجویان و دانش آموختگان با توانایی‌های لازم برای کار در چنین فضایی بیشتر شده و کیفیت تدریس اهمیت ویژه ای یافته است. تدریس با

1 . Goe
2 . Darling-Hammond
3 . Hanushek

کیفیت در چنین شرایطی قدرت رقابت ملت‌ها را برای مقابله با چالش‌های عصر حاضر افزایش می‌دهد. برای دستیابی به اهداف ملی در شرایط کنونی نیازمند استادان توانمند و تدریس با کیفیت هستیم (دست[1]، ۲۰۰۰).

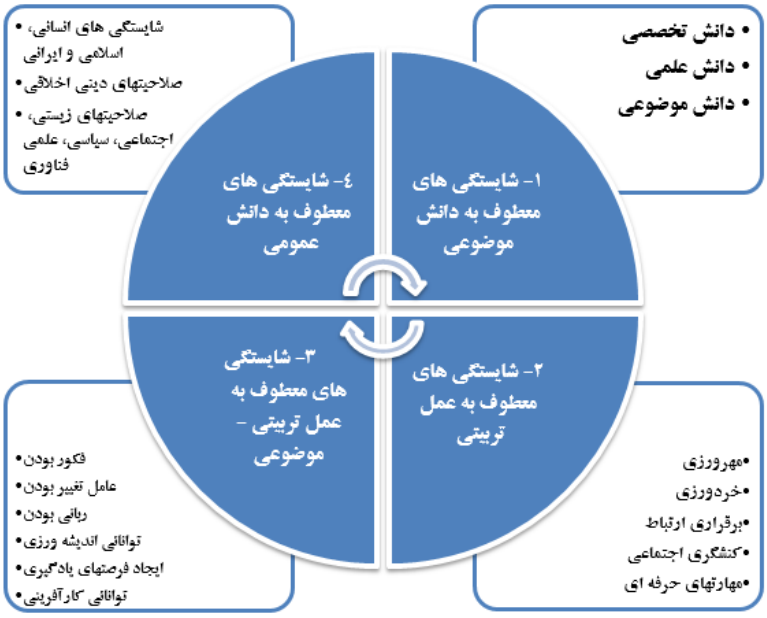
یافته دیگر، شایستگی‌های عمومی، به عنوان «پیش نیاز سایر شایستگی‌ها»، صفات، توانمندیها و مهارت‌هایی هستند که در نظام تربیت معلم یک فرد باید داشته باشد. همچنین، هر تربیت یافته نظام آموزشی، پیش از ورود در نظام آموزش و پرورش باید داشته باشد. طبیعتاً، معلم به طریق اولی باید آنها را بیشتر و با شدت بیشتر هم داشته باشد. علاوه برآن، یکی از ویژگی‌های انسجام بخشی اجتماعی معلم، این است که بتواند با تنوع و تکثر موجود در جامعه کنار بیاید و همه اندیشه‌ها، افکار، فرهنگ-ها و دیدگاه‌های متفاوت و مخالف را در یک سطح قرار بدهد. لذا کنش و کارکرد اجتماعی معلم و این که موجب انسجام اجتماعی بیشتری بشود حائز اهمیت است. پس معلم باید خصلت و صفت مدارا داشته باشد و به لحاظ اخلاقی باید این ویژگی را در شخصیت خودش به صورت منش در بیاورد. زیرا معلم یک کنشگر اجتماعی است و عمل تربیتی او آثار اجتماعی دارد. عدالت نیز، در واقع ویژگی و ارزش اخلاقی مهمی است که معلم باید در مناسبات اجتماعی خودش به منصه ظهور بگذارد. اگر عدالت یک ارزش اجتماعی است و قرار است که متربیان، کنش‌گران اجتماعی آینده جامعه باشند، باید در مناسبات اجتماعی، رفتار عادلانه تجلی پیدا کند تا متربیان انسانهایی، عدالت جو، عدالت دوست، عدالت شناس و اهل عمل به عدالت باشند. بنابراین، «تجلی اصول و ارزش‌های اخلاقی در کنش‌های بین مربی و متربی» یک اصل است.

در مجموع، «تربیت رسمی عمومی بر مبنای اصل حق بر تربیت دانش آموزان شکل می‌گیرد. انسانهای نوخاسته یک جامعه حق دارند که از تربیتی مناسب و شایسته برخوردار شوند. معلمی که این تربیت را ارائه می‌دهد، فردی باید باشد که دارای شایستگی‌های اخلاقی باشد، به لحاظ اخلاقی دارای یک منش استوار و شکل گرفته از ابعاد ارزش‌ها و اصول اخلاقی باشد. اگر معلمی فاقد این شایستگی‌ها باشد و چنین اصول اخلاقی در رفتار و کنش اش ظاهر نشود، نمی‌تواند رابطه تربیتی

[1] . Dest

مناسبی را با دانش آموزان برقرار کند. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که سامانه شایستگی به منزله موضوعی بدیع و مجموعه ای پیچیده از ساز وکارهایی است که می‌بایست طی فرآیندی بلندمدت، علمی و

سنجیده در سازمان‌ها استقرار یابد. لازمه شایسته سالاری، فراهم آوردن زیربناهای ساختاری، نگرشی، قانونی و سازمانی



شکل ۵- مدل مفهومی شایستگی‌های معلمان مستخرج از داده‌های حاصل از دید صاحبنظران

است. استقرار شایسته سالاری در یک سازمان با شایسته دوستی شروع، با شایسته گزینی و شایسته پروری، تکامل و با شایسته داری تداوم می‌یابد (موسی زاده و عدلی، ۱۳۸۸). اجرای شایسته سالاری به کوششی پیگیر و مستمر برای دگرگونی اجتماعی و فرهنگی نیاز دارد. شایسته سالاری را می‌توان به عنوان یک فرآیند، تلفیقی از زیرفرآیندهای شایسته پنداری، شایسته خواهی، شایسته سنجی، شایسته گزینی، شایسته گیری، شایسته گماری، شایسته داری و شایسته پروری ترسیم کرد (رمضانی، ۱۳۷۸: ۱۸).

براساس دیدگاه صاحبنظران برنامه درسی کشور، یک معلم شایسته باید بر «دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول» در زمینه آموزش مسلط باشد. او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری، پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به مثابه کنشگر اجتماعی و یک مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند. نظریه های یادگیری، دانش آموز، فضای یادگیری و موقعیت‌ها را خوب بشناسد و بتواند «فرصت‌های یادگیری» مناسب را برای فراگیران ایجاد کند. به تکوین و تعالی هویت متعادل فراگیران توجه کند، کنش اجتماعی و کارکرد اجتماعی اش موجب انسجام اجتماعی بیشتر در عمل تربیتی او شود، اصل مدارا در شخصیت، جزو منش او در آید، و در راستای اصل

عدالت، رفتار عادلانه در مناسبات اجتماعی اش با فراگیران داشته باشد. شکل۵، مدل مفهومی شایستگی‌های دانشجومعلمان، حاصل از دیدگاه صاحبنظران را نشان می‌دهد.

بنابراین، نظر به نقش معلمان در مدارس، لازم است از این فرصت ارزشمند در دانشگاه فرهنگیان که برای معلمان محیط یادگیری مناسبی است، در جهت ایجاد، تقویت و توسعه شایستگی‌های آنان استفاده کرد. توانمندی و شایستگی معلمان بر عملکرد آموزش رسمی تأثیر مستقیم دارد و یکی از مهم‌ترین مسائل مربوط به تدریس‌شان است. پس شناخت ابعاد شایستگی آنان هم برای توسعه و هم برای ارزیابی شان عاملی اساسی به شمار می‌رود. جهت جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه و توسعه علمی کشور آن‌چه مهم تلقی می‌شود این است که برای ترسیم وضعیت مطلوب نظام تربیت معلم بهتر است علاوه بر شناسائی شایستگی‌های به روز و کارآمد، وارائه مدل‌هایی از این شایستگی‌ها به معلمان، ضوابط و ملاک‌هایی برای انتخاب افراد شایسته لحاظ گردد که در آموزش و پرورش قابل سنجش باشند.

سهم نظری[1] وکانون توجّه این مطالعه، تحلیل ادراکات و انتظارات صاحبنظران برنامه درسی در تربیت معلم شایسته بوده است. از جمله پیشنهادهای این مطالعه، برای پژوهش‌های آینده این است که به طرح و تبیین شایستگی-های مورد نیاز معلمان در یک دهه آینده از دیدگاه دانشجومعلمان، معلمان مبتدی و معلمان باسابقه، که در ادبیات آموزش معلم کمتر به آنها پرداخته شده، پرداخت. این مطالعه، سهم نظری خود را در ارتباط با تبیین شایستگی‌های اساسی چهارگانه دانش موضوعی، عمل تربیتی، عمل موضوعی تربیتی و عمومی معلمان روشن ساخته است. بر این اساس برایند این مطالعه نشان می‌دهد جهت اثربخشی تلاش‌های پژوهشی و سازمانی در زمینه بالندگی معلمان در محیط‌های آموزشی، پارادایم‌های فکری در مطالعات آینده می‌تواند نگاه به سمت انطباق با شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در یک دهه آینده تغییر یابد، نگاهی که در سال‌های پیش رو می‌تواند نگاهی نو در اتخاذ رویکردهای بالندگی معلمان باشد. براساس یافته های پژوهش، تلاش‌های پژوهشی آتی می‌تواند شامل برنامه های اجرایی و عملیاتی بالندگی معلمان منطبق با رویکرد مطرح شده در پژوهش کنونی و با اولویت شایستگی‌های مورد نیاز، شناسایی شده و به اجرا درآید.

منابع فارسی

باتمانی، فردین و ستاری، صدرالدین(۱۳۸۵). زیر ساخت های لازم برای استقرار نظام شایسته سالاری در سازمان. *مجموعه مقالات اولین همایش توسعه شایسته سالاری در سازمان‌ها*، تهران: شیوه.

[1] . Contribution

خنیفر، حسین (۱۳۸۰). *ارائه مدل کاربردی در مدیریت آموزش و پرورش کشور با الهام از آراء مدیریتی حضرت امام علی (ع)*. رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

رمضانی، رضا (۱۳۷۸). *نظام شایسته سالاری در مدیریت کشور*. تهران: سازمان امور اداری و استخدامی کشور، معاونت توسعه و منابع انسانی.

طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم) (۱۳۹۳). *دانشگاه فرهنگیان، برآمده از مباحث کمیسیون طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم*. اعضای کمیسیون: محمود مهرمحمدی، نعمت الله موسی پور، خانم آمنه احمدی، علیرضا صادق زاده و رضا ساکی. ویراست دهم ۱۳۹۳/۰۴/۰۲.

گال، مریدیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه: احمدرضا نصراصفهانی و همکاران. تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

موسی زاده، زهره و عدلی، مریم (۱۳۸۸). معیارهای انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته گزینی در نهج البلاغه. *فصلنامه اندیشه مدیریت*.دوره سوم، شماره۱(۱۳۲-۱۳۰).

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

English References

Anjossilva, E. M. V. (2010). Pedagogic competency of the Brazilian university professors; *Available at: http://www.aare.edu.au/01pap /sil01089.htm*

Darling-Hammond, L. Holtzman, D. Catlin, S. & Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification. Teach for America and teacher effectiveness; *Education Policy Analysis Archive* ,13(2):41-52.

Dest (2000). Teachers in 21 st century; Available at: *http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources /profiles/teachers_21st_century.htm*

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and students outcome: A research synthesi;* National Comprehensive Center forTeacher Quality,Washington DC.

Gonczi, A., Hager, P. (2010). The competency model. International encyclopedia of education, 8: 403-410.

González, K., Padilla, J. E., & Rincón, D. A. (2011). Roles, functions and necessary competences for teachers' assessment in blearning contexts. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29: 149 – 157.

Halloway, I. Wheeler, S. (2009). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley-Blackwell.

Hanushek, E. Kain, J. Obrein, D. & Rivkin, S. (2005). *The market for teacher quality;* Cambridge: MA, National Bureau of Economic Research.

Kiffer, S., Tchibozo, G. (2013). Developing the teaching competences of novice faculty members: A review of international literature. Policy Futures in Education, 11 (3): 277-289.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Mâţă, L. (2011). Experimental research regarding the development of methodological competences in beginning teachers, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, pp. 1895 – 1904.

Ogienko, O. (2011). Model of professional teachers competences formation: European dimension ; *Available at: www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content*

Qiuyan, T., Qin, H. (2009). Analysis on the competency model of the lecturers in the application oriented university; *Available at:www.seiofbluemountain.com*

Ragan, L. C., Bigatel, P. M., Dillon, J. M. (2012). From research to practice: Towards an integrated and comprehensive faculty development program. *Journal of Asynchronous Learning Networks.* 16 (5):71- 86.

Rauch, F. & Steiner, R (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. c e p s Journal, 3 (1): 9 – 24.

Roelofs, E., Sanders, P. (2003). Beoordeling van docent competenties; *Wolters-Noordhoff*, pp. 277-299.

Schmidt, M. (2010). Development and validation of a competency model for pre-service teachers; Paper Presented at *the Second Meeting of the EARLISIG18 Educational Effectiveness, Leuven*, 25-27.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational *Researcher*,15(2): 4-14.

Strauss, A.; Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Sugumar, V. (2009). Competency mapping of teachers in tertiary education: ANNA university.

The United States Agency for International Development (USAID). (2006). First principles: designing effective education programs for in-service teacher professional development. *Retrieved from http://www.equip123.net.*

Wangyi, Dai. (2006). The structure dimensions of the competency of the college teachers; *Exploration of the Higher Education*, 4:89-92.

Zhang Yiyuan. (2006). Researches on the competency of the teachers in the higher vocational colleges; *China Market ,* 9: 66-68.

نظام اجرایی و فرهنگی پشتیبان درس پژوهی

عبدالرضا شیرکوند۱، ملیحه شه دوست۲

چکیده

هدف ازانجام مقاله حاضر بررسی نظام اجرایی و فرهنگی پشتیبان درس پژوهی در حرفه معلمی است. امروزه درس پژوهی یک پدیده جهانی است که بعدازبرگزاری آزمون هایی مانندتیمز و پرلز و بررسی نتایج حاصل ازآن برجسته ترشد و توجه جهانیان رابه خود معطوف کرد.به همین دلیل، قرن ۲۱ را، آغازی دیگربرتوجه به درس پژوهی و درکنارآن جوهره ی معلمی دانسته اند.بسیاری ازتحقیقات جهانی فوایدزیادی رابرای آن برشمرده اند ،ولی برخی اذعان دارندکه این استراتژی توسعه ی حرفه ای ظاهرساده وگول زننده ای داردکه ممکن است پیچیدگی های حرفه ای آن راپنهان سازد. این مقاله که بااستفاده ازروش مطالعه منابع کتابخانه ای نگارش یافته، نظام اجرایی درس پژوهی کشورمان را ، فراهم نمودن سیستم های پشتیبانی ازطرف حوزه ستادی،تدوین دستورالعمل های اجرایی،باورعمیق مسئولان اجرایی و برابری توجه به فرایناددرس پژوهی ونتایج آن واحساس نیازمعلمان به تحول درحوزه ی تدریس دانسته،ودربعدنظام فرهنگی پشتیبان، پررنگ نمودن فرهنگ نقدونقادی،اشاعه فرهنگ پژوهش مشارکتی درکلاس درس وکارگروهی،حرکت دادن درس پژوهی ازوظیفه ی آموزشی به سمت فرهنگ سازی آن وتقویت فرهنگ حاکم برنظام آموزشی برای اجرای آن بیان می کند.یافته های مقاله بر این واقعیت تاکید دارد که درس پژوهی می تواندبه عنوان الگویی مطلوب در توسعهٔ حرفه ی معلمان مطرح و پایه توسعه ی مستمرحرفه ای آن ها باشد،اگراز یک نظام پشتیبان قوی ومستحکم درابعاد فرهنگی و اجرایی برخورداراباشد و ایجاد نظام اجرایی وفرهنگی حامی آن از سطح دانشگاه فرهنگیان،به صورت در هم تنیده در همه دروس و برنامه ها آغازگرددتا معلمان را درمسیرتبدیل شدن به یک کارگزارحرفه ای ، فکور وکارآمدبه حرکت وا دارد.

[۱] ورامین- فوق لیسانس،برنامه ریزی آموزشی ،مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس زینبیه شهرستان پیشوا-تلفن : ۰۹۱۲۶۳۳۲۶۵۲- KIMYA93@CHMAIL.IR.

[۲] دبیرستان حضرت زینب(س)،- ورامین- لیسانس ،دبیرآموزش وپرورش شهرستان قرچک MALEHE_S@YAHOO.COM.

واژگان کلیدی: آموزش وپرورش- درس پژوهی – نظام اجرایی - نظام فرهنگی- پشتیبان.

مقدمه

شاید بتوان شروع قرن بیست ویک را آغازی دیگربرتوجه به درس پژوهی و درکنارآن جوهره ی معلمی دانست.موضوعی که بعدازبرگزاری آزمون هایی مانندتیمزوپرلزوبررسی نتایج حاصل ازآن برجسته ترشدوتوجه جهانیان رابه خود معطوف کرد.خوشبختانه این موضوع درکشورما نیزمورد توجه پژوهشگران واندیشمندان این حوزه و معلمان وهم چنین مسئولان آموزش وپرورش قرارگرفت و باعث شدما نیزازاین قافله جهانی که توجه به آموزش موثر،با تاکید برنقش معلمی رادوباره موردتوجه وتاکیدجدی قرارداده بود،عقب نمانیم. هدف این مقاله تبیین نظام اجرایی و فرهنگی پشتیبان درس پژوهی در حرفه معلمی است. در درس پژوهی معلمان با بهره گیری از خرد جمعی، موانع پیش روی تدریس ویادگیری را مورد تحلیل قرارداده، و راه هایی را برای مواجه با آنها شناسایی و مورد استفاده قرار می دهند.[۱] این رویکردجزوآن دسته ازاستراتژی های توسعه ی حرفه ای به شمارمی رودکه ،ظاهرگول زننده ای دارد، امادرحقیقت زمانی که فردشروع به بررسی ودرگیری با این ظاهرساده می کند،درعمل هرگام ازآن پیچیده ترمی شود[۲]و ظاهرساده ی درس پژوهی ممکن است پیچیدگی های ضمنی آن راپنهان سازد[۳]. بنابراین اجرای این رویکردجدیدکه بربستر فرهنگ آموزش و یادگیری شکل گرفته و شکوفا می شود،همانندهرنوآوری دیگری با تمهید شرایط ونظام اجرایی و پیش بینی ساز وکارهای فرهنگی خاصی که آن راموردحمایت قراردهند،اتفاق می افتد. از این رو [۴]آموزش و یادگیری درس پژوهی را آسان، اما اجرا و مدیریت آن را دشوار و پیچیده می دانند،چراکه این نوآوری، ریشه در فرهنگ حرفه ای معلمان دارد ، و پیش نیاز لازم برای نیل به اجرای مطلوب آن مستلزم ایجاد بسترونظام فرهنگی مورد نیاز است.درهمین راستا ،مقاله حاضر درپی پاسخ به این سوال است که نظام اجرایی و فرهنگی پشتیبان مطلوب درس پژوهی درکشور ما بایدچه ویژگی هایی داشته باشد؟ تا به عنوان روشی الهام بخش وموثربرای توسعه ی حرفه ای ،فرصتی راجهت تمرکزعمیق تر معلمان بر روی موضوعات درسی و بررسی چگونگی تفکرویادگیری دانش آموزان،فراهم نماید.

بیان مساله

[۱] ساکی،۱۳۹۴،ص۱.
[۲] بختیاری،۱۳۹۴،ص۱۵۳.
[۳] ،ریچاردسون،۲۰۰۴،ص۱.
[۴] استیپانک و همکارانش،۱۳۸۹.

شکی نیست که مشخصه بارز جهان کنونی ماپویایی مفرط، تغییر و تحول و دگرگونی در سطحی وسیع و گسترده است وبه همین دلیل است که در بدو ورود به قرن بیست و یکم شاهد تحول درآموزش وپرورش کشورمان هستیم. تجربه اجرای طرح وبرنامه ها درسالیان گذشته نشان داده است که تغییرات شکلی و ظاهری درنظام تعلیم وتربیت،درمحتوا وکیفیت فرایندیاددهی – یادگیری، تاثیرچندانی نداشته و مهم ترین نسخه نجات بخش برای بهبودمسایل آموزشی وتربیتی این است که معلمان کارآمدی داشته باشیم و یک راه کارآمدترکردن معلمان ،ایجادیک بستروفرصت مناسب به منظور هم آموزی آنان ازتجربه های یکدیگرباجرای رویکرددرس پژوهی است.درس پژوهی،اگرچه موفقیت های چشمگیری درنظام های آموزشی جهان داشته،ولی اجراوعملی کردن آن بامسایل ومشکلاتی هم روبرو بوده است.درهمین راستا،تحقیقات بسیاری درزمینه چالش های اجرایی وفرهنگی آن صورت گرفته وهمگی مویداین مطلب اند که درس پژوهی، بیش ازپیش ریشه در فرهنگ حرفه ای معلمان دارد وآن ها برای شروع باید ارزش کارگروهی و نقادی را در توسعه ی حرفه ای خود درک کنند[1].لذا اجرای آن مستلزم ایجاد بسترهای فرهنگی واجرایی مورد نیاز است.اماآن چه واضح به نظرمی رسداین است که اهمیت و ارزش تدوین چنین نظامی برای عملیاتی نمودن درس پژوهی درشرایط حاضردرکشورما،به شکل شایسته ای شناخته نشده و یکی ازمشکلات عمده ای که درمسیراجرای مطلوب این فرهنگ درنظام آموزش وپرورش ما وجوددارد، فقدان نظام اجرایی وفرهنگی حامی درس پژوهی است.به عبارت دیگرهنوزنگرش لزوم وجود چنین نظامی برفضای جامعه تعلیم وتربیت حاکم نشده است. در حالی که ۵ سال از عملیاتی کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بهره گیری از سند ملی آموزش و پرورش می گذرد، هنوز در مدارس ما خبری از تغییر رویکرد و یا حتی درک و توجه عملی این اسناد بالا دستی نیست. در چنین وضعیتی تکلیف معلمان،برای کار بزرگی مثل درس پژوهی چیست؟ پس بایددراین زمینه اقدامات اساسی صورت بگیردوگام های موثری برداشته شود.چراکه وقتی درس پژوهی در مدرسه آغاز می شود؛ ارزش کلیدی یادگیری و نظام های حمایت کننده ی آن مورد تأکید قرارگرفته و درنتیجه شوق آموختن و پیشرفت درمعلمان ودانش آموزان برانگیخته می شود. این چنین است که درس پژوهی بستری برای تحقق مفهوم مدارس به عنوان سازمان های یادگیرنده را فراهم می سازد[2].مساله اساسی دراین مقاله این است که درآموزش وپرورش کشورما ، نظام های پشتیبانی کننده از درس پژوهی، درابعاد اجرایی و فرهنگی ازطرف حوزه ستادی وصف فراهم نیست ،بنابراین معلمان احساس نیازی به تحول درحوزه ی تدریس ودانش حرفه ای خود، ازرهگذردرس پژوهی را ندارند،و به ارایه نمایشی وجشنواره محور، باعجله وشتابزدگی درفرایندکار، کم رنگ بودن فرهنگ نقدونقادی ، فقدان فرهنگ پژوهش مشارکتی درکلاس درس وکارگروهی و عدم حرکت درس پژوهی از وظیفه ی آموزشی به سمت فرهنگ سازی که ازبارزترین دلایل نامطلوب بودن این نظام حمایتی،عادت نموده اند.بنابراین گسترش، تعمیق و پرطنین تر ظاهر شدن درس پژوهی درچندسال اخیر،باید مسؤولان و برنامه ریزان آینده نگر را برآن دارد که فرصت طلایی سال های پیش رو را از دست نداده،و اولاً ضمن توجه

[1] باینو و همکاران ،۲۰۱۲.
[2] پایت۲،۲۰۰۷،ساکی،۱۳۹۲.

به آسیب شناسی ،به رفع نقاط ضعف و چالش های اجرایی وفرهنگی این رویکرد درنظام تعلیم وتربیت بپردازند و ثانیاً ،با کنار نهادن رویکرد آرمان گرایانه که با شرایط فعلی آموزش وپرورش ما سازگارنیست، رویکرد مداخله گرایانه را با موفقیتی هرچندنسبی،برگزینندو دست به فرهنگ سازی لازم دراین زمینه بزنند.

اهمیت وضرورت

امروزه تغییروتحول درنظام فعلی آموزش وپرورش کشورمان،دغدغه ی اصلی بیشترکارگزاران آموزشی ومعلمان می باشد و باتوجه به اقبال وهمه گیرشدن درس پژوهی درآموزش وپرورش دنیاوتاثیرگذاری این روش برتوسعه ی حرفه ای معلمان و یاری رساندن به معلم درهنرتدریس ، طراحی ،تدوین وعملیاتی نمودن یک نظام جامع اجرایی وفرهنگی حمایت کننده درس پژوهی،یک ضرورت اساسی واجتناب ناپذیراست. درس پژوهی یک فرصت خوب برای معلمان است ،تا ازطریق هم آموزی،هم افزایی، نقد و گفتگوی جمعی در باره تدریس و فرایند یاددهی - یادگیری درمیدان واقعی تدریس ،دانش ومهارت حرفه ای خودراافزایش دهندو یک فرصت برای نظام آموزش وپروش می باشد تاازاین رهگذر،بهترین الگو های تدریس راجمع آوری نموده تا به مدد آن معلمان به سمت تعالی حرفه ای حرکت نموده وبا افزایش کارایی معلمان ،کیفیت آموزشی راارتقاء بخشد.[1] بنابراین برای استفاده کارا از این نسخه حیات بخش مرتفع نمودن مشکلات و مساله های آموزشی وتربیتی، استقرار نظام های حمایتی، به عنوان پشتوانه ای برای به منصه ی ظهور رساندن قابلیت هایی نظیر:تشکیل بانک فیلم های تدریس برتر،کاهش هزینه های بازآموزی وکلاس های ضمن خدمت،افزایش ظرفیت و توانمندی معلمان ازطریق یادگیری دسته جمعی آن هم به صورت عملی وکاملاًواقعی،ایجاد انقلاب آموزشی درمدارس وتبدیل آن هابه سازمان های یادگیرنده،تغییرزیرساخت های فرهنگی تدریس وشکسته شدن طلسم حرکت انفرادی معلمان و زمینه سازی برای ورود سایرمعلمان به کلاس های درس وتعاون درتدریس و پررنگ نمودن فرهنگ نقدونقادی می باشدکه اجرای صحیح واصولی این رویکردمی تواند برای نظام آموزشی کشورما به ارمغان بیاورد،که ازاین منظریک ضرورت برای نظام آموزش وپروش ومعلمان ما محسوب می شود.

پیشینه فرهنگی و اجرایی درس پژوهی درایران

رویکرد درس پژوهی به شکل و رویه کنونی را عمدتاً منتسب به معلمان ژاپنی می دانند.امابایدگفت که این عقیده که درس پژوهی یک روش ژاپنی است ودرسایرکشورها قابل اجرانیست،نادرست بوده و روش هایی مشابه آن در سایرنظام

[1] سادئی،۱۳۹۳،ص۲۴.

های آموزشی نیز گزارش شده است.ازجمله گویا[۱] شواهدی ارائه می دهد که حداقل از ۵۰ سال پیش مشابه این روش توسط معلمان ایرانی نیز مورداستفاده قرارگرفته است و ازهمه مهم تر با عنایت به لحاظ شدن شورا و مشورت گروهی درکلاس درس و جلسات بازاندیشی،می توان به جرات بیان نمود که درس پژوهی در فرهنگ اسلامی – ایرانی ما ریشه داشته و مبتنی برمبانی دینی و باورهای مذهبی درتعالیم متعالی دین اسلام است.به طوری که دربرنامه های ادیان الهی و تکالیف پیامبران آسمانی ،آیات قرآن واحادیث رسیده ازایمه اطهار(س)[۲]مشورت بادیگران،یکی ازمهم ترین وظایف بوده و سفارش فراوانی دراین خصوص واردشده است.در زمینه اجرایی،رویکرد درس پژوهی ازابتدای دهه ۱۳۸۰باپژوهش محمدرضاسرکارآرانی درمدارس تهران به نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران معرفی شدودرادامه پژوهش هایی توسط اکتفایی نژاد(۱۳۸۵)،ایوبیان(۱۳۸۵)،خاکباز(۱۳۸۶)وحبیب زاده (۱۳۸۹)ودیگران انجام گرفت.تمام پژوهش هابه این نتیجه رسیدندکه درس پژوهی یک روش فرهنگی کارآمدبرای توانمندسازی معلمان وبهبودواصلاح آموزش وپرورش است.[۳] که نشانگر تجلی فرهنگ تدریس معلمان در فرآیند آموزش و یادگیری در مدارس است که آموزش درآن به صورت حیرت انگیزی در قالب سناریوهای فرهنگی مدیریت شده وتاحدود زیادی مبتنی برفرهنگ تدریس است.

مبانی نظری

واژه ی سیستم[۴] که به نظام ترجمه شده است،به مجموعه ای از واحدها یاعناصرمرتبط به هم اشاره داردکه به منظورتامین اهداف ازپیش تعیین شده بایکدیگر درحال تعامل وارتباط اند[۵] و تغییر هر یک از آن ها بر اجزای دیگر اثر می گذارد.درهمین راستا به مجموعه ی واحدهای اجرایی وعناصر فرهنگی متقابل به هم وپیوسته ای که برای حمایت وپشتیبانی ازتحقق اهداف مشخص درس پژوهی،پیوند یافته و به صورت یک واحد یکپارچه در آمده اند، نظام اجرایی وپشتیبانی می گویند.صاحبنظران وپژوهشگران متعددی به بررسی این نظام های اجرایی وفرهنگی پشتیبان درس پژوهی پرداخته اندکه دراین مطالعه به دلیل اینکه پایه گذاردرس پژوهی درایران پرفسورمحمدرضاسرکارآرانی است واساتیدبزرگ واندیشمندی همچون دکتررضاساکی،دکترعباس حبیب زاده،(۱۳۹۴)ابوالفضل بختیاری و(۱۳۹۴)علی سادئی دراین عرصه تلاش های ماندگار واثربخشی را به طور تجربی وعملی درداخل کشور مان انجام داده اند،ازنظرات ویافته های این عزیزان به عنوان مبانی نظری مقاله استفاده شده است.

سرکارآرانی(۱۳۹۴) معتقداست که برای شروع درس پژوهی وبومی سازی آن درایران بایدمواردی نظیرایجادرابطه اثربخش میان دانشگاه ومدرسه،سیاست گذار و معلم وپژوهشگرکه عامل مهمی درفراگیرشدن درس پژوهی است ،مورد بررسی های

---

[۱] گویا،۱۳۸۹،ص.

[۲] وَ اَمرُهُم شُوری بَینَهُم. افراد با ایمان، کارهای خود را با مشورت یکدیگر انجام می دهند . سوره شورای،آیه۳۸.

[۳] حبیب زاده،۱۳۹۲،ص۱۵۴.

[۴] System.

[۵] توکلی،۱۳۸۳،ص۴۸.

دقیق وتجربی قراربگیردوتفاوت درکیفیت کارمعلمان درنظام آموزشی،فرهنگ مدارس و زمینه های اجتماعی واقتصادی کارمعلمان،به همراه ترسیم چشم اندازهای آینده مدنظر قراربگیرد.[۱]

ساکی(۱۳۹۲) معجزه درس پژوهی را تلاش برای توسعه دانش آموزش شناسی معلمان می داندکه برای تدریس جنبه حیاتی داردواعتقاددارد آموزش و یادگیری درس پژوهی آسان ، اما اجرای آن دشوار است؛ چون به بستر فرهنگی معلم بستگی دارد. اوموفقیت این فعالیت راکه فرایند مداوم رشد و استانداردسازی شایستگی های تدریس را در بر می گیرد، بیش از هر چیز وابسته به حضور فعال و خودانگیخته معلم دانسته وبیان می کند بایدضرورت پرداختن به درس پژوهی و به طور کلی ایجاد فرهنگ حامی آن ازسطح دانشگاه فرهنگیان و به صورتی در هم تنیده در همه دروس و برنامه ها آغاز نمود و در جریان رشد حرفه ای آن را تداوم بخشید.

حبیب زاده(۱۳۹۲) تعیین پاداش هایی نظیرپرداخت دستمزد،تامین فرصت ادامه تحصیل،ارایه مدارک آموزش ضمن خدمت ومعافیت ازارزشیابی های سالانه برای معلمان شرکت کننده را برگسترش درس پژوهی وافزایش کیفیت آن موثرمی داند.[۲]

بختیاری(۱۳۹۴) می گوید:به نظرمی رسدبخشی ازمسایل ومشکلات تدریس پژوهی درایران،به عدم آشنایی کارگزاران آموزشی بااهداف،نحوه اجرا،شیوه ی عملی درس پژوهی است و بخشی هم به عدم باور،عدم انگیزه،انتظارات زودبازده نبودن این الگوبرمی گردد.لذاآموزش معلمان وآشنایی آن هابادرس پژوهی بسیارمهم وضروری است.[۳]

سادئی(۱۳۹۳) شرایط اجرای درس پژوهی رادارابودن روحیه کارتیمی وگروهی،داشتن دغدغه های آموزشی وتربیتی مشابه،دارابودن روحیه نقادی وظرفیت انتقادپذیری ،انگیزه وعلاقه مندی،حمایت مدیرمدرسه وسایرکارکنان مدرسه،داشتن روحیه ی پرسشگری وتحقیق ووجودامکانات لازم وملزومات اجرایی نظیر دوربین فیلم برداری می داند.[۴]ازدیدگاه صاحبنظران فوق نظام اجرایی وفرهنگی پشتیبان درس پژوهی باید مواردی همچون : باورعمیق مسئولان اجرایی و برابری توجه به فرایناددرس پژوهی ونتایج آن،احساس نیازمعلمان به تحول درحوزه ی تدریس، اتخاذتدابیرلازم برای بالابردن انگیزه ی همکاران ،وپرهیزاز قالب بندی دراجرا ، اشاعه فرهنگ پژوهش مشارکتی درکلاس درس وکارگروهی وحرکت دادن درس پژوهی ازوظیفه ی آموزشی به سمت فرهنگ سازی آن رامدنظرقراربدهد.

روش

[۱] سرکار،آرانی،۱۳۹۴،ص۲۰۹.

[۲] حبیب زاده،۱۳۹۲،ص۹۷.

[۳] بختیاری،۱۳۹۴،ص ۱۵۴.

[۴] سادئی،۱۳۹۳،ص ۳۰و۳۱.

این مقاله با توجه به ماهیت آن به روش توصیفی - تحلیلی درتحلیل داده ها انجام شده و با بهره‌گیری از روش کتابخانه‌ای درگردآوری مطالب و اسنادی درنقل دیدگاه ها کوشیده است ضمن استفاده از منابع مختلف، پس از تبیین داده‌های نظری به این سوال که نظام اجرایی و فرهنگی پشتیبان مطلوب درس پژوهی درکشور ایران بایدچه ویژگی هایی داشته باشد؟ پاسخ گوید.

چالش های اجرای درس پژوهی درایران

همگام باسایرکشورهای جهان،بهسازی آموزش ویافتن الگوی بهبودتدریجی تدریس درایران هم موردتوجه قرارگرفته وماننداسایرکشورهابرنامه های متنوع آموزش نظری وعملی برای معلمان ،پیش بینی واجرا شده است.امادرمیان چرخه های اجراشده ،نمونه های شبیه درس پژوهی که درفرایندی مشارکتی، بهسازی آموزشی را ازکلاس درس آغازمی کنند،نادراست.[1]علت این نقص شایداین اعتقادعلمی باشد که آموزش ویادگیری درس پژوهی،دشواری فنی نداردوآسان است.اما اجرای آن دشوار است چون مبتنی بر بسترفرهنگ هاست.این بدان معنی است که اگرمعلم به درس پژوهی باور و اعتقاد قلبی نداشته باشد و اگرحضورمعلم درگروه درس پژوهی به صورت داوطلبانه نباشد،این گروه هاکلیشه ای وناکارآمدخواهندشد.درهمین راستا،چالش های اجرایی وفرهنگی درس پژوهی درکشورمان رامی توان درسه گروه فرامدرسه ای،مدرسه ای وپنهان دسته بندی کرد.وجود این چالش ها، لزوم طراحی وتدوین نظام اجرایی وفرهنگی کامل وتمام عیاررابه منظور مرتفع نمودن تاثیرات نامطلوب آن و تصحیح نگرش ها و روش هایی را که متاسفانه، به صورت نادرست دراجراشاهدآن هستیم،اجتناب ناپذیرمی نماید.

۱- چالش های فرامدرسه ای:چالش های فرامدرسه ای شامل چالش های ستادی و موازی اند که دربیرون ازمدرسه قراردارند.

الف- چالش های ستادی: شامل ناکافی بودن سیستم های پشتیبانی ازطرف حوزه ستادی و دبیرخانه ی کشوری درس پژوهی،ناکافی بودن ضمانت اجرایی،کمبودمبانی نظری،چارچوب گذاری و قالب بندی دراجرا و ارزیابی ، بومی نشدن آن باشرایط وموقعیت های آموزشی،مشخص نبودن زمان اجرای آن درمدارس،کمبودابزارهای لازم برای بالابردن انگیزه ی همکاران،ناکافی بودن انعکاس نتایج و فرهنگ آن در رسانه ها،کامل نبودن دستورالعمل های اجرایی،باورنداشتن مسئولان اجرایی و نابرابری توجه به فرایندرس پژوهی ونتایج آن می باشد.

[1] سرکارآرانی،۱۳۹۴،ص۱۸۵.

ب- چالش های موازی: موازی سازی درس پژوهی باسایرطرح ها وبرنامه های وزارتی ،استانی ومنطقه ای،همزمانی اجرای درس پژوهی باطرح های ستادی(به لحاظ زمانی)،تفکرانتخاب شدن و اخذ رتبه وامتیازدربین معلمان،حرکت نکردن درس پژوهی ازوظیفه ی آموزشی به سمت فرهنگ سازی آن،وجود برنامه ی درسی پرمحتوا و هم زمانی اجرای درس پژوهی باتغییرات ساختاری ومحتوای کتاب هاازجمله چالش های موازی فرامدرسه ای درس پژوهی است.

۲- چالش های مدرسه ای: شامل چالش های مربوط به مدیران ومعلمان است.بعضی ازمدیران ومعلمان بیان می کنندرس پژوهی امکانات وزمان زیادی می طلبد،معلمان مبتدی آموزش های لازم راندیده اندواجرای این رویکردباعث بی نظمی واختلال درکارمعلمان می شودوعده ای هم معتقدندجایگاه پژوهش دردانشگاه است ومعلم درمدرسه نمی تواندپژوهشی انجام بدهد.[۱]

۳- چالش های پنهان: شامل عدم تمایل معلمان برای شرکت دراین فرایند،کم رنگ بودن فرهنگ نقدونقادی،کم رنگ بودن فرهنگ مشارکت وکارگروهی،کمبودسازوکارهای لازم درخصوص همزیستی تجربه وعلم درنزدمعلمان و تجربه های آموزشی آنان است.بسیار کم اتفاق می افتدکه معلمان کنارهم بنشینندوتجربیاتشان رادراختیارهم بگذارند[۲].

اجرایی کردن درس پژوهی

درکشورما چالش های فراوانی برسرراه اجرایی کردن رویکرد درس پژوهی وجوددارد،هرچندکه درس پژوهی می تواندعنصرکلیدی برای غنی سازی فرهنگ آموزش وبهبودیادگیری دانش آموزان وبرپایی سازمان یادگیرنده باشد،اما اجرایی کردن آن درنظام آموزش وپرورش کشور،کارآسانی نیست و مستلزم فراهم نمودن شرایط اجرایی متعددی است.[۳] که مهم ترین آن عبارتنداز:

۱- دارابودن روحیه کارتیمی وگروهی : درس پژوهی، پژوهش مشارکتی معلمان وکارکنان مدرسه برای بهبودمساله های کلاس درس است،ازاین رولازمه یک کاردسته جمعی،دارابودن روحیه همکاری وکارگروهی است.بنابراین افرادی که این روحیه راندارندنمی توانندردرس پژوهی مشارکت داشته باشندویااگرحضورپیداکنندحضورشان یک حضورکمی است،نه کیفی.

---

[۱] سرکارآرانی،۲۰۰۶.

[۲] صمدی،۱۳۹۴،ص ۱۹.

[۳] حوریزاد،۱۳۸۸،ص ۱۱۶.

۲- داشتن دغدغه های آموزشی وتربیتی مشابه: معلمانی می توانناددریک تیم درس پژوهی قراربگیرندکه دغدغه های آموزشی وتربیتی نزدیک به هم داشته باشند.ازاین رولازم است تا معلمان هم پایه و هم درس دریک گروه قراربگیرندتا تیم درس پژوهی ازانسجام لازم برای اجرای درس پژوهی برخورداراباشد.

۳- دارابودن روحیه نقادی وظرفیت انتقادپذیری :درس پژوهی زمانی به اهداف واقعی خودنزدیک می شودکه معلمان شرکت کننده علاوه برظرفیت انتقادپذیری ،خودنیزروحیه نقادداشته باشند.

٤- انگیزه وعلاقه مندی : یکی ا زشرایط لازم برای تشکیل تیم درس پژوهی داشتن انگیزه وعلاقه مندی برای یافتن روش های تدریس کارآمدبه منظور تسهیل وتعمیق یادگیری می باشد.

۵- حمایت مدیرمدرسه وسایرکارکنان مدرسه :چنانچه مدیرمدرسه خودازانگیزه های لازم برای درکنارهم قراردادن معلمان به منظورهم آموزی ویادگیری گروهی به منظوربهبودفرایندیاددهی-یادگیری برخورداراباشد،می توان به تشکیل یک تیم موفق درس پژوهی درآن واحدآموزشی امیدبست.درغیراین صورت درس پژوهی درحدیک آرزوی دست نیافتنی باقی خواهدماند.[1]

٦- داشتن روحیه پرسشگری وتحقیق:معلمانی می توانناددردرس پژوهی موفق شوندکه روحیه پرسشگر و کنجکاو داشته باشند.درغیراین صورت درس پژوهی به معنای واقعی آن محقق نخواهدشد.

۷- وجودامکانات لازم:امکانات و وسایل آموزشی متناسب بادرس موردنظر و همچنین دوربین فیلمبرداری برای ضبط اجرای تدریس اول ودوم وسایرمراحل درس پژوهی به عنوان ملزومات اجرای درس پژوهی محسوب می شود.

۹- نظام اجرایی پشتیبان درس پژوهی

اجرای موثر درس پژوهی باسندتحول بنیادین،بخشنامه و دستورالعمل میسرنمی شودونیازمندفراهم نمودن زمینه های اجرایی ازجمله حمایت تمام قد مسئولان وکارگزاران آموزشی است،واگراین حمایت اجرایی صورت نپذیرد باشکست روبرومی شود، لازم است درتدوین نظام اجرایی حامی درس پژوهی مواردذیل مدنظرقراربگیرند:

الف - مستمروبلندمدت بودن این الگوی بهسازی :درس پژوهی خُم رنگ ریزی نیست،بلکه زمان بروطولانی مدت است.برخی ازکارگزاران آموزشی ومدیران انتظاردارندکه پس ازمدت کوتاهی نتایج آن رامشاهده کنندکه این امرغیرممکن است.یک حلقه ی درس پژوهی بعداز چندین جلسه گفت وگوی معلمان بایکدیگر،قوام پیدامی کندودقیقاًیک خوراک فکری مبتنی بردَم کشیدن وبارآمدن است،نه فَست فُودی پخته شده درآتش داغ احساسات وهیجانات لحظه ای که متاسفانه دامن گیر برخی مدارس وادارات آموزش وپرورش ماشده

[1] سادئی،۱۳۹۳،صص ۳۰-۳۱.

است.لذابایدتوجه داشت که درارایه برنامه های اجرایی وعملیاتی دراین خصوص زمان بربودن واصلاح وبهبودتدریجی تدریس و امور مربوط به آن رادرنظرگرفت وانتظارفوری ازآن رانداشت.

ب – نیازبه دانش روشمند: شرکت فعال درفرایندرس پژوهی به دانش مقدماتی معلمان درباره ی اصول علمی فرایندآموزش ویادگیری نیازمندمی باشد،لذابرای اجرایی نمودن این رویکرددرایران،لازم است درمرحله نخست آموزش های معلمان رادرسطوح دانش پایه به صورت نظری ودرسطوح حرفه ای به شیوه ی کاربردی طراحی واجراکنیم.[1]فقدان آشنایی و دانش کافی درمورد درس پژوهی یکی ازتهدیدهاست وبسیاری ازتازه کاران درس پژوهی ،به اجزای مهم وموثرآن توجه ندارندودست یافتن آن هابه نتایج خدشه دارشده ادامه کاررابامشکل مواجه می سازند.

ج- ازمنظردانش وفرهنگ حرفه ای :مهارت های ارتباطی ونحوه ی تعامل بایکدیگربه تمرین بیشترنیازدارد.نبایدفراموش شودکه درس پژوهی فرصتی برای یادگیری ازیکدیگر است نه صرفاًارزشیابی ازعملکرد معلم. ساختار اجرایی وفرهنگ حاکم برنظام آموزشی کشورما اجازه ی اجرای مطلوب و بی عیب ونقص درس پژوهی رانمی دهند،زیراآن چه ازمعلمان خواسته می شودموفقیت درسنجش وارزیابی هاوپاسخگویی درمقابل نتایجی است که به دست آورده اند،می باشدودربعضی مواردهم به انتفادازکار معلم منجرمی گردد،درحالی که بایدتوجه داشت تمرکزاصلی درس پژوهی بریادگیری دانش آموزان است وانتقادهم ازکارمشترک صورت می گیرد.اختصاص زمان بیشتربه اجرای این رویکرد،باعث می شودتامعلمان متوجه شوندکه بررسی تدریس یک معلم ،لزوماارزیابی خوداونیست.[2]

د- ازمنظریکپارچگی وشفافیت شیوه نامه های اجرایی:برای بهره گیری بیشترازگزارش نهایی که شامل بازاندیشی وطرح بهسازی آموزش براساس درس پژوهی است،ضرورت دارددرتدوین دستورالعمل های اجرایی وکاربردی درسطح ملی ،استانی ومنطقه ای تناسب،یکپارچگی وشفافیت عناصراساسی مانند:نوع طرح درس،روش های تدریس نوین ،نقش هریک ازهمکاران درفرایندکار،توانایی های لازم برای مشاهده وروش گزارش نویسی ومستندسازی،که سازنده شالوده شیوه نامه هستند، مدنظرقراربگیرد.[3]

ذ- ازمنظرهزینه های اجرایی موردنیاز:حضورمعلمان درمدرسه آن هم درساعت غیرموظف ،دعوت ازمشاهده گران بیرونی،متخصصان موضوعات درسی وافرادباتجربه دردرس پژوهی که بسیارضروری است و لزوم

[1] سرکارآرانی،۱۳۹۲،ص ۸۲.
[2] بختیاری،۱۳۹۴،ص۱۵۹.
[3] سرکارآرانی،۱۳۹۴،ص ۱۹۰.

انجام برخی فعالیت ها نظیر:تصویربرداری،تحلیل داده ها وتنظیم گزارش پایانی هزینه بسیارزیادی را برمدرسه تحمیل می نمایدکه بسیاری ازمدیران مدارس آن رانمی پذیرند.[۱]

ر- پرهیزازارایه نمایشی وجشنواره محورآن: روش اقدام پژوهی یامعلم پژوهنده،اگرچه بسیارخوب شروع شدولی منجربه تغییر وتحول پایداردرنظام آموزشی نگردید،چون برخی معلمان به دنبال رشدحرفه ای وحل یک مساله درمدرسه وکلاس درس نبودند ونیستند.انگیزه کسب امتیاز وارتقا و رتبه آن راازمسیرمنحرف نمود.لذابایدتوجه داشت درس پژوهی،جشنواره محورومبتنی برسناریونویسی ازپیش تعیین شده نیست که حالت دوپینگی وتصنعی داشته باشدونبایدآن راتاحدیک کارنمایشی ومشابه باجشنواره های الگوی برترتدریس،تنزل دادتاطوری پیش برودکه معلم تدریس کننده رابه رتبه وجایزه رهنمون کند.

ز- کمبودمبانی نظری :یک ازعوامل مهم دراجرای مطلوب درس پژوهی، وجود مبانی نظری وآثارارزشمند علمی،در قالب کتاب و مقالات مختلف چاپ شده در داخل وخارج ازکشوراست،تا مورد مطالعه معلمان علاقه مندابن عرصه قرار بگیرد و با مطالعه این نظریات بر اندیشه و ارتقای دانش آنها دراین زمینه افزوده شود. اگرچه پژوهش های متعددی دراین عرصه صورت پذیرفته،اماهنوز این مبانی نظری به طورکامل درجامعه ایران وجودندارد.کمبودمبانی نظری مدون،ضمن افزایش زمان انجام مطالعات در این حوزه، طراحی الگوی بومی وایرانی درس پژوهی رادشواروبرپیچیدگی ها وابهام های موجودمی افزاید.

س- اصلاح سیستم ارزشیابی :حقیقت این است که سیستم ارزشیابی نادرست وناصحیح ازکلاس های درس،آثارمخربی رادرهرگونه نوآوری،حتی درشروع حرکت خواهدداشت.نمره محوری ومدرک گرایی معضلات بزرگی هستندکه موجب شده اندعرصه وفضای رقابت سالم ومشارکتی بین معلمان ومدارس به میدان حسادت تبدیل شوندوبه آلودگی میدان آموزشی دامن زده شودوهمین آلودگی یکی ازموانعی است که تاثیرانکارناپذیری را، براجرای نا مطلوب درس پژوهی، برجای خواهدگذاشت.

۱۰- نظام فرهنگی پشتیبان درس پژوهی

دشواری توسعه رویکرد درس پژوهی درایران، مهیانمودن وسایل و امکانات لازم برای اجرای آن نیست،بلکه دشواری مهم آن فقدان زمینه های فرهنگی است،یعنی معلمان ما تاچه اندازه احساس کنند یک یاچند نفر ازهمکارانش می توانند درکلاس اوحاضرشده وپس ازمشاهده ،تدریس اورامموردنقدوتجزیه وتحلیل قراربدهند،تاچه اندازه معلمان ماعلاقه مندبه ارتقا رشدوتوسعه حرفه ای خودهستندو معلمان ماتا چه حدی به انجام

[۱] موراتا،۲۰۱۱.

کارجمعی علاقه مندهستند.درهمین راستالازم است درتدوین نظام فرهنگی حامی درس پژوهی مواردذیل مدنظرقراربگیرند:

الف- فعالیت فرهنگی زمان براست: دکترمحمدرضاسرکارآرانی پایه گذاردرس پژوهی درایران معتقداست که چون درس پژوهی به مسایل جزیی وعینی درفرایند تدریس می پردازد، این حرکت فرهنگی ،حرفه ای وقت گیر و زمان براست، بازدهی طولانی مدت داردوکم حوصلگی کارگزاران آموزشی رابرنمی تابد.بنابراین درس پژوهی به تدریج به عنوان فرهنگ بهبودآموزش وگفت وگوباخودودیگران درمدارس مطرح می گرددوبه عاملی موثربرای بهسازی آموزش حرفه ای معلمان درمدرسه تبدیل می گردد.[۱]

ب- فعالیت وسیستم فرهنگی پیچیده است : استیگلروهیبرت[۲] تدریس رایک فعالیت فرهنگی ویک سیستم پیچیده می دانندومی گویند:«سناریوهای فرهنگی درهرکشورازباورهای مردم آن درباره چگونگی یادگیری دانش آموزان ونقش معلم درکلاس درس حاصل می شود.[۳]

ج- شکاف موجود درفرهنگ مدارس ایران:درمقایسه باکشورهایی که خاستگاه تولیدنظریه های تربیتی اند،فرهنگ مدرسه درایران شکاف موجودبین عمل ونظریه های تربیتی رابیشترنشان می دهد.بازاندیشی دراین زمینه وکاهش فاصله عمل ونظر،مستندسازی وتدوین سیاست های آموزشی براساس مصادیق وشواهدعینی لازم است ودراین فرایند،موضوع اساسی چگونگی ایجادمحیطی اثربخش درمدرسه و روابط بهترمیان معلمان ودانش آموزان است.[۴]

د- شکل گیری فرهنگ تازه بین معلمان: دردرس پژوهی بیش ازمعلم،برمعلمی تاکیدمی شود و فرهنگ تازه ای شکل می گیرد.معلمان به تدریج درتجربه هاوموفقیت های یکدیگرسهیم می شوند.دوستانه وگروهی کارمی کنندواحساس مسئولیت جمعی به آن هاکمک می کندتاشرایط بهتری رابرای کارحرفه ای معلمی فراهم سازند.[۵] لذادرس پژوهی به محیط همکاری دوستانه درمدرسه نیازداردتاآرام آرام،سازه های اجتماعی بهتری درفرهنگ مدرسه برای اجرای درس پژوهی شکل بگیرد.لذا درس پژوهی می تواندراه حل مناسبی برای کاهش دشواری های پژوهش درمدرسه باشد،به شرط آن که به طورمستمرادامه پیداکند، داشتن درک درستی ازدرس پژوهی به عنوان یک فرایندفرهنگی دربهبودتدریس موثراست.[۶]برای این که درس پژوهی موثرواقع شود،بایدیک

---

[۱] سرکارآرانی،۱۳۹۴،ص۲۱۰.

[۲] *Stigler&Hieber.*

[۳] واتانابه،۲۰۰۲.

[۴] سرکارآرانی،۱۳۹۴،ص۲۰۱.

[۵] بختیاری،۱۳۹۴،ص۱۵۹.

[۶] سرکارآرانی،۱۳۹۴،ص۱۸۷.

محیط همکاری حرفه ای ایجادکنیم وبه آرامی وبادقت،فرهنگی بسازیم که درآن هرمعلم به راحتی باوالدین وهمکارانش گفت وگووهمکاری فعال داشته باشد.[1]

ر- شکل گیری فرهنگ نقدونقادی: باتوجه به اینکه درس پژوهی به تدریج به عنوان فرهنگ بهبودآموزش وگفت وگودرمدارس مطرح می گردد،یکی ازمفروضات اساسی وپایه های فرهنگی حامی آن،پذیرش فرهنگ نقدپذیری،تحمل نظردیگران وپذیرش پیامدهای طبیعی ومنطقی رفتارهای خود درصحنه عمل توسط معلمان می باشد،تابتوانندبه کارکردن و یادگیری ازیکدیگرعلاقه مندوبه استفاده ازتجربیات یکدیگرتشویق شوندوباورکنندانتقاددراین فرایند،در درجه اول ازفعالیت های خودصورت می گیردکه توانایی خودارزیابی راتوسعه می دهدودردرجه بعدی ازفعالیت های مشارکتی گروه درس پژوهی انتقادصورت می گیرد.

ز- اشاعه فرهنگ پژوهش :گاهی معلمان می گویندرس پژوهی یک کارتخصصی است وازعهده ی هرکسی برنمی آید،امابایدگفت که یکی ازاهداف این روش،دخالت دادن معلمان درتحقیق وپژوهش وتولیددانش حرفه ای توسط آن هاست.[2]

ز- تطبیق مراحل درس پژوهی بافرهنگ مدارس :برای این که معلمان ایرانی همانندهمکاران خود در ژاپن وسایرکشورهامحیط فرهنگی موثری رادرمدرسه پدید بیاورندوبه تدریج بیاموزندکه چگونه می توان ازمشاهده کلاس های درس وفعالیت های گروهی خوددرباره آموزش ویادگیری آموخت و باکوشش های همگانی،تدریجی ومستمر،فضای روانی مدرسه رابهترنمود،لازم است مراحل مختلف درس پژوهی بافرهنگ مدارس ایران تطبیق داده شودودربرخی مواردتعدیل گردد.

۱۱- پیشنهادات عملی برای کاربردی نمودن درس پژوهی درایران

۱- برای بهره مندی ازروش های نوین پرورش حرفه ای معلمان،نیازمندگسترش فرهنگ مشارکت درمیان دست اندرکاران آموزش وپرورش هستیم.به همین منظورساختارآموزش وپرورش بایدبیشتربه سمت تمرکززدایی حرکت کندوبا دادن اختیارمتناسب بامسئولیت به مدارس ومناطق آموزشی، امکان تمرین مردم سالاری رابیش ازپیش در نظام تعلیم وتربیت فراهم سازد.

۲- آموزش های معلمان درسطوح دانش پایه،به صورت نظری ودرسطوح حرفه ای به شیوه ای کاربردی طراحی واجراگردد.

۳- به کارگیری معلمان باتجربه وسرگروههای درسی که باادبیات پژوهش آشناوبه نوآوری آموزشی هم علاقه دارند،برای ترویج تدریجی درس پژوهی بسیارحیاتی وبه نحوی ضامن تداوم آن می باشد.این کارباعث می

[1] سرکارآرانی،۱۳۹۴،ص۱۹۰.
[2] حبیب زاده،۱۳۹۲،ص۱۰۳.

شودتامعلمان به جای آن که به دیده بازرس وکارگزارارزشیابی ازعملکردخودبه آن هابنگرند،این افرادراشریک حرفه ای خودتلقی نموده ونهایت همکاری راانجام بدهند.

۴- تشکیل بانک تصویری ازتجربه های موفق درس پژوهی درپایه های مختلف تحصیلی درادارات کل آموزش وپرورش استان های کشوروفراهم نمودن زمینه تبادل آن بین استان های مختلف صورت بپذیرد.

۵- لازم است رویکرد نهادینه سازی معلم پژوهنده به عنوان بستردرس پژوهی، در دانشگاه فرهنگیان با اصلاح برنامه های درسی، پیش بینی واحدهای روش تحقیق اقدام پژوهی و افزایش واحدهای کارورزی با مدل درس پژوهی صورت بگیرد.

۶- تاسیس مدارس ضمیمه توسط سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وپردیس های فرهنگیان سراسرکشور،با هدف رشددانش بومی درس پژوهی درکشور،به علمی – کاربردی شدن تئوری هاودستیابی به مدل بومی توسعه وتحول آموزش وپرورش بارویکرددرس پژوهی کمک شایانی راخواهدنمود.

۷- برنامه های دانشگاه فرهنگیان به گونه ای تغییریابدکه دانشجومعلمان رابابرنامه ریزی مشارکتی ودرس پژوهی آشناسازندومعلمان جدیدبرای پذیرفتن نقش های رهبری باسرعت بیشتری آماده شوند.

۱۲- جمع بندی ونتیجه گیری

درکشوردرحال توسعه ی ایران،تغییر،نوآوری وتحول بسیارضروری است.اما نکته کلیدی این است که تغییرات بایدمستمروتدریجی باشد.یکی ازاین تغییرات درس پژوهی است که در اسناد رسمی و بالا دستی جایگاه با اهمیت و تاثیر گذاری داردو به عنوان یک نیروی محرکه ، می تواند ازطریق توانمندکردن معلمان وتغییردرروش هاوبینش های گذشته آن ها به نظام تعلیم وتربیت مایک جان تازه ای رابببخشد.بنابراین اگر با ضرورت های ماهوی کار درس پژوهی که همانا بخشی از آن تحمل سختی ها، کار مستمر و عمیق، دلبستگی و عشق به کار است، آشنا و همراه نباشیم، درس پژوهی به معنای واقعی و اثر گذار آن شکل نخواهد گرفت و تبدیل ومنحصرنمودن آن به برگزاری جشنواره ، سَم مُهلکی است که به تنهایی می تواند اندیشه درس پژوهی را از پای در آورد. بنابراین نباید و نمی توان نقش نظام رسمی آموزش و پرورش را در عملیاتی کردن چنین تفکری نادیده گرفت. این تجربه موفق جهانی با توجه به ماهیت مشارکتی و چند وجهی آن و نیازها و شرایط موجود ،در انتظار توجه همه دست اندرکاران برای انتشاروتداوم در آموزش وپرورش است و به یقین همت والای کارگزاران وبرنامه ریزان درتدوین نظام اجرایی وفرهنگی پشتیبان درس پژوهی می تواند در تسریع روند اجرایی و نهادینه سازی این رویکردفرهنگی موثر باشد. مسوولیتی که نباید آن را نادیده گرفت و یا کم ارزش و کم اهمیت تلقی نمود. تدوین نظام اجرایی وفرهنگی پشتیبان درس پژوهی یکی ازاین مسولیت هاست که درصورتی که هدفمند و با برنامه و مراقبت بر اصول پیش برود، می تواند این رویکردرادربین معلمان نهادینه کندورشد حرفه ای وتوانمندسازی آنان راافزایش دهد و فرصت وامکانی را فراهم می آوردتا معلمان، طلسم حرکت انفرادی خودراشکسته وپس ازسال هاکارانفرادی ،جزیره ای

ومستقل عمل نمودن ، زمینه ورود سایرمعلمان به کلاس های درس خود و تعاون در تدریس را ایجادکنند، وازطریق خردجمعی به شکل دادن ایده های جدید بپردازند و الگوهای مناسبی را برای رهبری بازار اندیشه ای به نام کلاس درس وگفت و گوی فکورانه با موقعیت خلق نمایند.لذاتدوین این منشور فرهنگی واجرایی ، کاری هدفمند است که باید با برنامه و مراقبت بر اصول پیش برودوبا صبوری وتلاش عالمانه دریک فرایندتدریجی وآرام،امامداوم ومستمر ،جدی گرفته شود و دراین مسیر ازهرگونه شتاب وشتاب زدگی پرهیزگردد.[1] حاصل این مقاله گویای آن است که: اصل کار درس پژوهی فقط یک اندیشه وپیشنهادنیست،بلکه نسخه حیات بخش مسایل و مشکلات آموزشی و تربیتی است، که به عنوان یک فرهنگ می تواند اندیشه های متفاوت و مختلف را زیر یک سقف و در کنار هم گرد آوردو قبل از پول و امکانات و تجهیزات آن چنانی، نیازبه همت و نگاه مبتنی بر خدمت به دانش آموزان و معلمان،ازسوی کارگزاران آموزشی را دارد. نه می توانیم و نه باید آموزشی مثل دیگر کشورها داشته باشیم ،بلکه ،باتامل ، همفکری ودرک عمیق، به شناسایی ظرفیت های عظیم درس پژوهی بپردازیم، وبراین اساس بسترسازی مطلوب ،صورت بگیردو زمینه ای فراهم می شود تا معلمان مدارس به شکل درست وعلمی به اجرای درس پژوهی بپردازند، ودراین صورت است که تحولی راکه آرزوداریم درنظام تعلیم وتربیت ما رخ عیان خواهدنمودو می توانیم امیدداشته باشیم که ،تحولی اساسی وبنیادین ،ازدل مدرسه درآموزش وپرورش این مرزوبوم صورت بگیردو دانش آموزی ازاین مدارس فارغ التحصیل شوندکه بتوانند نوآور و محل تغییرات باشند.

۱۳- منابع

۱- استیپانک، جنیفر و هیکاران ، (۱۳۸۹) هدایت درس پژوهی، راهنمایی عملی برای معلمان و مدیران، ترجمه دکتر رضا ساکی و داریوش مدنی،تهران:انتشارات حکمت علوی.

۲- بختیاری،ابوالفضل،(۱۳۹۴)تدریس پژوهی یادرس پژوهی: روش بهسازی فرهنگ آموزش وتدریس،تهران:انتشارات آوای نور.

۳- توکلی، عبدالله(۱۳۸۳) اصول و مبانی مدیریت، قم: انتشارات زمزم هدایت.

۴- حبیب زاده،عباس(۱۳۹۲)راهنمای عملی درس پژوهی،قم:انتشارات دانشگاه قم.

۵- حوریزاد،بهمن(۱۳۸۸)درس پژوهی :پژوهش مشارکتی کارکنان مدرسه،تهران:انتشارات لوح زرین.

۶- ساکی، رضا(۱۳۹۲) درس پژوهی : مبانی اصول و روش اجرا، انتشارات جهاد دانشگاهی.

[1] حوری زاد،۱۳۸۸،ص ۱۱۸.

۷- سادئی،علی(۱۳۹۳)درس پژوهی ازطراحی تااجراهمراه بامهارت های معلمی،تهران:انتشارات شلاک.

۸- سرکارآرانی،محمدرضا(۱۳۹۲)فرهنگ آموزش ویادگیری :پژوهشی مردم نگارانه بارویکردی تربیتی،تهران:انتشارت مدرسه.

۹- سرکارآرانی،محمدرضا(۱۳۹۴)درس پژوهی ایده ای برای جهانی بهسازی آموزش وغنی سازی یادگیری،انتشارات مرآت.

۱۰- صمدی لولاکی،ل(۱۳۹۴)درس پژوهی همزیستی علم وتجربه،ماهنامه رشدآموزش ابتدایی،۹۴(۳)،۱۹-۱۸.

۱۱- گویا،ز(۱۳۸۹)درس پژوهی:ره آوردژاپن ،ایران یاعقل سلیم معلمی،رشدآموزش ریاضی ،۸۹(۱)،۵۰.

بررسی تأثیر کارورزی در تحقق صلاحیت‌های معلمی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند پردیس شهید باهنر (یک پژوهش روایتی بر اساس روایت دانشجویان)

مجتبی دادی[۱] و علی جنت‌آبادی[۲]

چکیده

برای پیشرفت هر جامعه‌ای سیستم آموزشی و تعلیم وتربیت آن جامعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از ارکان اساسی هر نظام آموزشی در دنیا افراد آموزش دهنده یا به عبارتی معلمان آن سیستم می‌باشند لذا باید صلاحیت‌های لازم را در این افراد جهت امر و تعلیم و تربیت ایجاد کرد. در کشور ما تربیت و پرورش معلمان به عهده دانشگاه فرهنگیان است، آن چیزی که این دانشگاه را از بسیاری از دانشگاه‌ها متمایز می‌کند، برنامه درسی کارورزی است. در مطالعه حاضر، ابتدا با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای، صلاحیت‌های معلم شناسایی شد و همچنین نتایج برنامه درسی کارورزی در تحقق این صلاحیت‌ها مشخص شد. پس از آن، با استفاده از روش تحقیق کیفی از نوع روایتی از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته عمیق با پانزده نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند داده‌های خام پژوهش جمع‌آوری شد. پس از کد گذاری داده‌ها مولفه‌های صلاحیت های معلم از منظرهای مختلف بیان شده است تا دریابیم که آنچه دانشجویان در کارورزی به آن می‌رسند در شکل دهی شخصیت حرفه‌ای آنان موثر می‌باشد یا خیر ولکن با بررسی داده ها و مطابقت دادن آن ها با معیار های صلاحیت معلمان در می‌یابیم دانشجویان در طی کارورزی تا حد زیادی می‌توانند به صلاحیت‌های یک معلم پی ببرند و آن را در خود ایجاد کنند.

واژگان کلیدی:

آموزش و پرورش، صلاحیت‌های معلم، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه و بیان مسئله

در هر سیستم آموزشی بهره بردن از نیروهای متخصص و ماهر جهت آموزش دادن به فراگیران حائز اهمیت فراوان است. در کشورهای توسعه یافته دنیا سالانه بودجه بالایی برای امر آموزش اختصاص می‌دهند چرا که این کشورها به خوبی دریافته‌اند که تنها راه پیشرفت یک جامعه در عرصه‌های گوناگون بهره بردن از یک سیستم آموزشی قوی است و آنها

[۱] نویسنده مسئول: مجتبی دادی، دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان بیرجند پردیس شهید باهنر :Email (mojtabadadi@yahoo.com)

[۲] نویسنده دوم: علی جنت‌آبادی، دانشجوی کارشناسی رشته تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان مشهد پردیس شهید بهشتی :Email (ali1373tarb@yahoo.com)

همواره به نقش معلم به عنوان یکی از رکن‌های اساسی این نظام توجه ویژه‌ای داشته‌اند. یونسکو[۱] آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقق توانایی و افزایش کنترل بر تصمیمات اثرگذار توانمند می‌سازد و معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی و مشارکت در جامعه را از عوامل مهم پاسخ‌گویی به مشکلات جهان به سرعت در حال تغییر است. به همین منظور باید مدرسه که مرکز آموزش رسمی نظام تعلیم و تربیت است با جامعه هماهنگ باشد یعنی در آموزش افراد به نیازهای فرد و جامعه به طور موازی توجه شود. البته باید توجه داشته باشیم که در نظام تعلیم و تربیت نباید تنها انتقال علم هدف نهایی در نظر گرفته شود چرا که علم به تنهایی به زندگی انسان معنا نمی‌دهد و آدمی را در مسیر زندگی، امیدوار، پویا و در حال کمال‌یابی نگه نمی‌دارد. باید ارزش‌ها را آموخت و نگرش انسان‌ها را دگرگون ساخت. در این کار معلم مؤثرترین نقش را ایفا می‌کند و از جنبه‌های مختلف در تقویت ارزش‌ها مؤثر است. بنابراین نقش و اهمیت معلم در آموزش موفقیت‌آمیز فراگیران در زمینه‌های مختلف غیر قابل انکار است و یکی از عوامل مهم در این امر وجود توانایی لازم در معلم می‌باشد، باید در امر آموزش معلمان توجه لازم معطوف گردد. در کشور ما دانشگاه فرهنگیان مرکز اصلی پرورش معلمان متخصص است که با برنامه‌های درسی مختلف سعی در تربیت معلمان ماهر و توانا را دارد. یکی از این برنامه‌های درسی در این دانشگاه برنامه درسی کاروزی است، که با به چالش کشیدن تئوری‌های مختلف علمی در عرصه واقعی یا به عبارتی تبدیل دانش نظری به دانش عملی افراد را برای شغل حساس معلمی آماده می‌کند(جلیلی و نیک‌فرجام،۱۳۹۳؛ ملکی،۱۳۷۶؛ ملکی،۱۳۷۴؛ جماشیانی و همکاران،۱۳۹۲؛ کریمی و نیکنامی،۱۳۸۸؛ قادری و همکاران،۱۳۹۵).

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای یکی از ارکان اساسی ایجاد تحول است. یکی از کنشگران اصلی این نظام (شاید اصلی‌ترین کنشگران)معلمان هستند. در این نظام به هیچ نوآوری نمی‌توان دل بست، مگر آنکه پیشاپیش تغییرات کیفی مناسب در معلمان به وقوع پیوسته باشد. افرادی که انتظار می‌رود با گذراندن دوره تربیت معلم شایستگی‌هایی در حوزه‌های گوناگون موضوعی و پداگوژی کسب کنند و هویت معلمی در آنان شکل گیرد(نیک‌نامی و کریمی، ۱۳۸۸؛ احمدی و احمدی، ۱۳۹۵).

تردیدی نیست که هر گونه تحول اساسی در فرهنگ جامعه ابتدا باید از معلمان، مربیان و راهنمایان تعلیماتی آغاز گردد ، زیرا بدون دسترسی به معلمان شایسته و با صلاحیت نمی‌توان به توفیق در امر تعلیم و تربیت امیدوار بود .به عقیده کارشناسان تعلیم و تربیت یکی از شرایط اساسی برای بهره وری جوامع، دارا بودن نظام تعلیم و تربیت مطلوب و به تبع آن، معلمانی است که صلاحیت قرار گرفتن در این جایگاه را داشته با شند . زمانی جامعه پیشرفت می کند که معلمان از ویژگی‌های لازم برای ایفای این مسئولیت خطیر برخوردار باشند(ملایی‌نژاد،۱۳۹۱؛ رؤوف، ۱۳۸۴). با این وجود در گذشته با باور به این مطلب که آشنایی هر چه بیشتر معلم به دانش و اطلاعات کلید موفقیت فرایند آموزش می‌باشد، تربیت معلمان را نیز بر همین این اساس صورت می‌دادند، حال آنکه این تصور غلط است و با وجود نیاز معلم به دانش کافی اما مطلب مهم‌تر تسلط داشتن به فرایند تدریس است، یعنی یک معلم هم باید دانش کافی را داشته باشد، هم با موقعیت کلاس درس و ویژگی‌های عاطفی و روانی و شناختی فراگیران آشنا باشد و هم به شیوه‌ها و ظرافت‌های فرایند

[۱] Unesco

تدریس مسلط باشد. با این تفاسیر در پرورش معلم تنها به انتقال مشتی اطلاعات به فرد نباید اکتفا کنیم بلکه باید فرصت تجربه را برای مشاهده رفتار بچه‌ها، اثر بخشی روش‌های تدریس و بسیاری از تجربه های دیگر برای فرد مهیا کنیم و این امر با گنجاندن برنامه درسی کارورزی برای دانشجویان محقق شده‌است(رؤوف، ۱۳۸۹).

در واقع مشاهده کردن باعث تقویت رشد حرفه‌ای فرد می‌شود، دانشجویی که به کارورزی می‌رود و سر کلاس درس قرار می‌گیرد می‌تواند با همین مشاهده کردن خیلی از مطالب را بیاموزد و بسیاری نکات مبهم ذهن خود را درباره جوانب مختلف یک امر برطرف سازد(دیویدهاپکینز[1]،۱۳۸۴).

کارورزی نقطهٔ عطف تربیت معلم است و بود و نبود تربیت معلم از حیث آثار تربیت حرفه‌ای در اینجا رخ می‌نمایاند. تلاش توأم با خلاقیت و پشتکار برای پشت سر گذاشتن موانع ریز و درشتی که بر مسیر اجرای کارورزی، مانند مین‌های میدان جنگ آن را تهدید می‌کند، یک انتظار جدی، سنگین و البته برازندهٔ استادان و مدرسانی است که چنین مسئولیتی خطیر و دشواری را پذیرفته‌اند کارورزی نه به عنوان یک درس در کنار سایر دروس، بلکه به عنوان نقطهٔ کانونی برنامه‌های درسی و مبنایی برای ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای کسب شده از سوی دانشجویان در نظر گرفته شده است(مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

هدف از انجام این پژوهش بررسی میزان تاثیر گذاری درس کارورزی در تحقق صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم می‌باشد. همچنین به فرضیه‌های اصلی و فرعی مطرح شده زیر بر اساس تفسیر و تحلیلی که از روایت‌های موجود بدست آمده پاسخ داده می‌شود. ابتدا فرضیه اصلی را بیان می‌کنیم:

آیا کارورزی می‌تواند موجب تحقق صلاحیت حرفه‌ای معلم در دانشجو معلمان شود؟

همچنین در راستای این فرضیه اصلی فرضیه‌های فرعی زیر نیز بیان می‌شود:

۱-آیا کارورزی در شناخت فنون تدریس موثر است؟

۲- کارورزی می تواند چگونگی برقراری ارتباط مؤثر را در دانشجویان شکل دهد؟

۳-آیا کارورزی می تواند در بروز برخی صلاحیت های رفتاری در کاروز موثر باشد؟

مروری بر مبانی نظری و پیشینه تحقیق

صلاحیت معلم، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. صلاحیت‌های معلمی را می‌توان در سه حیطه صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های عاطفی و صلاحیت‌های مهارتی طبقه‌بندی نمود. منظور ازصلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسا ئل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. صلاحیت‌های عاطفی، مجموعه گرایشات و علایق معلم نسبت به مسا ئل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی معلم در فر آیند یادگیری مرتبط می‌شود از مجموعه صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود(کریمی، ۱۳۸۷).

[1] Hopkins David

توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها، نگرش-های حرفه‌ای معلمان تا تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند». این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلند مدت نمی‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در برمی‌گیرد(طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). بزرگان و اندیشمندان تعلیم و تربیت نیز معتقدند: معلمی حرفه‌ای است مستلزم دانش‌ها و مهارت‌ها از انواع مختلف گرایش‌ها و عادت‌های فکری، که می‌تواند درست مانند هر شغل دیگری مطالعه و تحصیل شود. برخی افراد مربی بهتری نسبت به دیگران می‌شوند، اما اگر به هنرآموزش و پرورش به عنوان موضوعی برای مطالعه و تمرین و نه به عنوان یک هدیه الهی که در بدو تولد به بعضی اعطا و از عده‌ای دریغ می‌شود توجه گردد همه می‌توانند اصلاح شوند(صافی، ۱۳۸۴).

معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبرهای تدریس، خصایص اخلاقی و رفتاری مانند (رازداری، صبر، ادب، مهربانی،... و غیره)، 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 مؤثر داشته باشد. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، براساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظرگرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه‌ای و سیاست‌های حمایت کننده توسعه حرفه‌ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای معلمان شده است(کریمی، ۱۳۸۷؛ مظاهری، ۱۳۷۰؛ شهیدثانی،۱۳۷۴؛ مطهری،۱۳۸۴). با توجه به آنچه بیان شد به بیان برخی از مهمترین صلاحیت‌های یک معلم می‌پردازیم:

۱- تسلط بر محتوای علوم مورد نیاز

۱-۱: تخصص در محتوا:

بدون داشتن علم کافی در یک موضوع خاص، معلم نمی‌تواند آن را به درستی تدریس کند. در واقع پایه و اساس هر تعلیمی این است که ابتدا فرد تعلیم‌دهنده خودش بر موضوع مورد نظر اشراف داشته باشد، با وجود اینکه تسلط بر فنون تدریس از اهمیت بیشتری برخوردار است ولی داشتن علم لازمه هر امر دیگری می‌باشد(جوادی‌آملی، ۱۳۹۱).

۱-۲: به کار بردن علم:

تا زمانی که معلم خودش به استفاده از آنچه آموزش می‌دهد پایبند نباشد فراگیران نیز میل و رغبتی به آن پیدا نمی‌کنند. در واقع زمانی که مطلبی توسط کسی که خود به آن عمل می‌کند به انسان منتقل شود تأثیر حرف او بیشتر از فردی است که تنها نقل کننده یک مطلب است(مظاهری، ۱۳۷۰).

۲- خداشناسی

۲-۱: ترس از خدا:

نتیجه هر علم و دانشی در فردی که صاحب وجدان بیدار باشد ترس از خدا خواهد بود، در یک معلم نیز که فردی صاحب دانش محسوب می‌شود باید ترس از خدا وجود داشته باشد. این ترس از خدا سبب می‌شود معلم خود را از هدایت فراگیران به راه نادرست بر حذر دارد(جوادی‌آملی، ۱۳۹۱).

۲-۲: اخلاص و دوری از انگیزه‌های دنیوی:

معلم باید در مسیر تعلیم در جهت اهداف الهی و انسانی گام بردارد، او نباید انگیزه‌های مادی را در جریان تعلیم بیامیزد و از علم به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف پوچ و زودگذر دنیا استفاده کند. چرا که چنین کاری مسیر تعلیم و تربیت را منحرف و عواقب ناخوشایندی را در پی خواهد داشت(شهیدثانی، ۱۳۷۴).

۳- دانش مربوط به فراگیران

۳-۱: توجه به استعداد و توانایی فراگیران:

افراد در سنین مختلف رشد ویژگی‌های متفاوتی دارند و بر مبنا این ویژگی‌ها افراد در سنین خاصی رفتارهایی از خود بروز می‌دهند. لذا یک معلم باید با خصایص هر دوره از رشد افراد آشنا باشد تا بتواند تدریس خود را بر مبنا توانایی و استعدادش دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کند، چرا که عدم توجه به فراگیر در امر آموزش امکان موفقیت فرایند یادگیری-یاددهی را کاهش می‌دهد(سیف و همکاران،۱۳۹۲).

۳-۲: خوش‌رفتاری، فروتنی، صبر و مدارا با فراگیران:

معلم باید در کلاس درس خود با رفتار خوب خود افراد را به کسب علم مشتاق کند، یک معلم بد اخلاق، بی‌تحمل و مغرور هرگز بین دانش‌آموزان جایگاهی ندارد و تجربه نشان داده فراگیران در دروسی که معلمانی با محبوبیت زیاد دارند، موفق‌تر هستند چرا که خود رفتار معلم می‌تواند سبب ایجاد انگیزه برای دانش‌آموز شود(فیل ریس[1] و سالی براون[2]،۱۳۸۹).

۳-۳: تبعیض قائل نشدن:

دانش‌آموزان به خصوص در سنین پایین حسادت‌های زیادی به هم می‌ورزند و مدام در تلاش‌اند با کسب موفقیت‌های مختلف جایگاه بهتری در مقایسه با دوستان خود بدست آورند. با این حال اگر معلمی در رفتار خود توجه بیش از حدی به یک نفر نشان دهد این امر باعث سرکوب انگیزه دیگران می‌شود که این علاوه بر لطمه درسی به فرد لطمه روحی نیز به وی وارد می‌کند(مایکل پاپ‌ورث[3]، ۱۳۸۷).

۳-٤: تحقیر نکردن فراگیر:

[1] Race Pilip
[2] Brown Sally
[3] Michael Popworth

معلم باید تلاش خود را در جهت آموزش فراگیران به کار ببرد و به رخ کشیدن ضعف و ناتوانی دانش‌آموزان کاری در شأن مقام و منزلت معلم نیست، اگر معلم به هدف والای تعلیم و تربیت توجه کند می‌بیند که این کار او نه تنها سبب افزایش تلاش فراگیر برای کسب علم نمی‌شود بلکه ناامیدی و یأس را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند(حاجی‌بابایی و کشاورز،۱۳۹۲).

٤- تسلط به فرایند یاددهی-یادگیری

٤-۱: استفاده از مناسب‌ترین روش تدریس:

برای تدریس محتوا روش‌های متفاوتی وجود دارد که با بهره‌گیری به موقع از هر کدام فرایند یاددهی-یادگیری به بهترین شکل ممکن و بالاترین بازدهی صورت می‌پذیرد. علاوه بر این استفاده از شیوه‌های متفاوت و تسلط بر ظرافت‌های امر تدریس باعث تنوع در کلاس درس و در نتیجه اثر بخشی بیشتر می‌شود(شعبانی،۱۳۹۴).

٤-۲: رعایت اعتدال در بیان مطالب:

معلم در کلاس درس نباید بدون در نظر گرفتن آستانه توجه فراگیر و حجم و نوع مطلب و زمان کلاس شروع به تدریس کند، چرا که زمانی که ذهن دانش‌آموز از درس خسته شد دیگر ادامه دادن فرایند تدریس بی‌فایده است(حاجی‌بابایی و کشاورز،۱۳۹۲).

٤-۳: تسلط بر اصول ارتباط رفتاری کلامی و غیر کلامی:

معلم باید در نظر داشته باشد تنها اینکه بیاید از یک شیوه عالی برای تدریس استفاده کند کافی نیست، بلکه او علاوه بر توجه به خود فرایند تدریس و محتوا درس باید با اصولی که در برقراری ارتباط چه کلامی و چه غیرکلامی حاکم است، آشنا باشد، چرا کهبخشی از یک تدریس مؤثر مدیون برقراری ارتباط صحیح و سازنده است(دنیادیده، ۱۳۸۹).

٥- دانش مربوط به خود

معلم هدایت فراگیران را به عهده دارد لذا باید قبل از اینکه کسی را هدایت کند خودش هدایت یافته باشد و از تهذیب تزکیه نفس بهره برده باشد. معلم باید در برابر سخن حق و واقعیت‌ها خضوع داشته باشد و آنها را بپیذرد، معلم باید بداند که همه چیز را نمی‌داند و امکان اشتباه در او نیز وجود دارد، لذا اشتباهات خود را باید به گوش جان بپیذرد و بابت آن عذرخواهی کند. این چنین معلمی با این روحیه سبب تربیت افرادی شایسته از لحاظ اخلاقی می‌شود(شهیدثانی،۱۳۷۴).

٦- یادگیری مادام‌العمر

با توجه به اینکه همواره علوم در حال رشد هستند و انسان نیز همیشه نیاز به کسب علم و تجربه دارد و هیچ فردی در جهان امروز نیست که به همه علوم واقف باشد، لذا انتظار می‌رود کسی که عهده‌دار فرایند یاددهی است خود نیز به طور مداوم در حال یادگیری باشد. البته این یادگیری تنها به معنای تحصیلات آکادمیک نیست بلکه انسان از یک کشاورز ساده نیز می‌تواند یاد بگیرد و انسان نباید تصور کند هنگامی که به ظاهر جایگاه فردی از انسان پایین‌تر است نمی‌شود از او چیزی یاد گرفت(شهیدثانی،۱۳۷۴).

با توجه به مطالب فوق درباره برخی از صلاحیت‌های معلم و لزوم آن آشنایی پیدا کردیم، حال به بررسی کارورزی به عنوان برنامه درسی که در تحقق این صلاحیت‌ها نقش بسزایی دارد میپردازیم. کارورزی ابزاری برای تبدیل تئوری به عمل و همچنین تلاشی برای ایجاد پیوندهایی بین محیط عملی و مراکز آموزشی است. برای انجام کنکاش شغلی نیز کارورزی از بقیه گزینه‌ها مناسب‌تر است. واضح است که هرگز نمی‌توان از طریق مطالعه یا گفتوگو با افراد مطلع به اطلاعات کافی و مورد نیاز برای کنکاش شغلی دست یافت. کارورزی یک تجربه دست اول و عملی است که به فرد اجازه می‌دهد بهترین نتیجه‌گیری‌ها را درباره ارتباط احتمالی خود و یک زمینه شغلی، انجام دهید. در ضمن کارورزی ممکن است به کارورز مهارت‌هایی را بیاموزد که ممکن است دارای آنها نباشد . کنکاش شغلی در طول یک ترم یا در طول فصل تابستان، روش نسبتاً سریع و کم خطری برای کسب اطلاعات درباره یک زمینه شغلی است(مصری،۱۳۹۲). کارورزی و کارآموزی یکی از ابزارهای مهم تربیت نیروی انسانی در حوزه تحصیلات عالی است. متأسفانه وضعیت دانشگاهها در ایران به گونه ای است که بیشتر به انتقال دانش های تئوری می‌پردازد، بدون اینکه زمینه جذب دانش انتقال یافته فراهم شده باشد. کارورزی می تواند ابزار بسیار مهمی در راستای ایجاد چنین زمینه‌ای باشد اما بنا به دلائل مختلفی به تدریج در فرهنگ دانشگاه‌های ایران رو به اضمحلال است(عابدینی‌بلترک و محمدی‌زاد،۱۳۹۲).

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان برای مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامهٔ علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد .در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می‌دهند. در تاریخ آموزش و پرورش ایران نیز با وجود اینکه سال‌ها جایگاه آموزگار و معلم در حال از دست دادن اعتبار خود بود و شرایط مناسب برای جذب وتربیت معلم مهیا نمی‌شد، اما در سال ۱۳۹۰ با بازگشایی دوباره دانشگاه فرهنگیان اقدامی مهم در جهت جذب و تربیت معلم صورت گرفت. در این دانشگاه‌ها برنامه‌ها و تمهیداتی در نظر گرفته شده است تا معلمانی متخصص پرورش یابند و در جهت رشد و شکوفایی کشور قدم بردارند. یکی از این تمهیدات گنجاندن برنامه درسی کارورزی در برنامه دروس دانشجویان این دانشگاه است. برنامهٔ‌کارورزی باید بتواند دانشجویان را برای رویارویی با موقعیتهای بیبدیلِ تدریس آماده نماید؛ به گونه ای که به عنوان یک معلم فکور و نه یک مجری صرف، تصمیمات و حتی بکار برنده یافتههای پژوهشی و دانش حرفه ای تدریس، به طور مداوم در خصوص موقعیت خود بیندیشند و تصمیمات مختلف و محتمل را با توجه به ابعادی که مسئلهٔ 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(قربانی و میر شاه جعفری۱۳۹۴؛ کریمی،۱۳۸۷؛ جوان‌بخت،۱۳۸۰؛ آزادی و همکاران،۱۳۸۵).

مصری(۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان " کارورزی فرصتی برای ورود به دنیای کار" نشان داد کارورزی برای کارآمد شدن دانشجویان در هر زمینه‌ای و همچنین محیا کردن آنها برای اشتغال، چیزی فراتر از آموخته‌های نظری کلاس درس می‌طلبد و نتایج مثبتی که از همپاشدن علم با عمل حاصل می‌شود بر هیچ کس پوشیده نیست. کارورزی به دانشجویان فرصت می‌دهد تا به بهترین نحو از یک محیط کاری عینی تجربه کسب کنند.

عابدینی‌بلترک و محمدی‌زاد(۱۳۹۲) در مطالعه‌ای با موضوع " بررسی ضرورت گذراندن درس کارورزی برای دانشجویان علوم تربیتی مورد مطالعه: دانشجویان دکتری علوم تربیتی دانشگاه اصفهان" به این نتیجه رسیدند که هیچ جانشینی برای تجربه عملی وجود ندارد. کارورزی ابزاری برای تبدیل تئوری به عمل و همچنین تلاشی برای ایجاد پیوند بین محیط کاری و تجربه عملی و مراکز آموزشی است. همچنین کارورزی برای کسب مهارت در زمینه شغلی مورد نظر ضروری است.

حیدری‌نقدعلی و همکاران(۱۳۹۲) در تحقیقی تحت عنوان " تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم" به این نتیجه رسید تجربه تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری هویت معلمی دارد که از آن جمله می‌توان به خودآگاهی، چرخش از رویکرد معلم محوری به رویکرد کودک محوری در تدریس، پاسخ‌گویی به نیاز دانش‌آموزان، تأمل در عمل، پیوند بین نظر و عملو جستجو معنا اشاره کرد.

آزادی و همکارن(۱۳۸۵) در پژوهشی با نام " سازه‌های مؤثر بر موفقیت طرح کارورزی در استان خراسان رضوی: دیدگاه کارورزان" به این نتیجه رسید که اکثر کارورزان اثر بخشی کارورزی را تأیید می‌کنند. از دید کارورزان مهمترین سازه مؤثر بر موفقیت طرح کارورزی تعداد ساعات کار مفید کارورزان در یک روز اداری تعیین شد.

ملایی‌نژاد(۱۳۹۱) در مطالعه تحت عنوان " صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی" دریافت، در دیدگاه‌های جدید، آموزش و پرورش توانایی تغییرات اقتصادی و اجتماعی جدیدی را دارد که کشورها را در صحنه‌های رقابت جهانی حفظ می‌کند. طبق این دیدگاه‌ها، نقش معلمان و تربیت معلم در این رابطه بسیار حیاتی است، لذا ایجاد اصلاحات در تربیت معلم، یکی از اهداف مهم آموزشی در کشورهای رو به توسعه و توسعه یافته بوده است.

روش پژوهش

این پژوهش بر حسب هدف، کاربردی است و از منظر گردآوری اطلاعات، روش کیفی در نوع روایتی است. در این پژوهش، ابتدا مطالعات کتابخانه‌ای انجام گرفت و سپس از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته با پانزده نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند پردیس شهید باهنر، ابعاد مختلف صلاحیت‌های معلمی که در کارورزی تجربه کرده‌اند، شناسایی شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویانی است که بیشترین مدت حضور را در دانشگاه و بالطبع بیشترین مدت کارورزی را تجربه کرده‌اند. در این تحقیق، از مصاحبه دهم به بعد مصاحبه‌ها جنبه تکراری پیدا کرد. در مصاحبه‌ها، شناسایی جنبه‌های مختلف صلاحیت معلمی که در کارورزی تجربه می‌گردد بررسی شد. تکنیک اصلی برای تجزیه وتحلیل داده‌ها، کدگذاری با رویکرد باز و محوری است. در این پژوهش، گزاره‌های کلامی از مصاحبه‌ها استخراج شد و با توجه به مفاهیم هر کدام از آن‌ها کدگذاری باز صورت گرفت. در مرحله بعدی، همه‌ی کدهای بر روی برگه‌ی کدگذاری کنار هم قرار می‌گیرند. پس از آن کد ها طبقه‌بندی می‌شوند و طبقات از هم متمایز می‌شوند. به این ترتیب طبقات مشابه با هم تلفیق می‌شوند و طبقه بزرگتری را تشکیل می‌دهند یعنی کدهای محوری. کدهای محوری به عنوان صلاحیت‌های معلم در نظر گرفته شده است. در پایان به توصیف و تحلیل این طبقات می پردازیم.

یافته های پژوهش

منبع اطلاعات در این روش روایت ده دانشجو دانشگاه فرهنگیان بوده و داده ها به روش کد گذاری تحلیل گردیده است. مطابق با آنچه در مصاحبه‌ها بیان شد می‌توان تعداد زیادی از نقاط ضعف و قوت معلمان که دانشجویان در کارورزی مشاهده می‌کنند را ملاحظه کرد. اما با توجه به موضوع بحث داده ها بیشتر از منظر صلاحیت‌های معلم مورد تحلیل قرار گرفت ونقاط ضعفی که دانشجویان کارورز در حین کارورزی به آن پی برده بودند مورد بررسی واقع نشد. در مجموع حدود ۱۲۰ گزاره کلامی از مصاحبه‌های دانشجویان استخراج گردید و بعد از آن گزاره‌هایی با مفهوم یکسان در کنار هم قرار گرفتند و با یک عنوان مشترک تحت کد باز مجزا شدند. کدهای باز هر کدام به تنهایی به عنوان یکی از ویژگی‌های معلمان مد نظر قرار می‌گیرند، اما با این وجود هنوز امکان ادغام کردن آنها برای رسیدن به مفهوم کلی‌تر وجود دارد، لذا کدهای باز نیز در یک تقسیم‌بندی کلی‌تر ادغام شدند و کدهای محوری که همان صلاحیت‌های معلمی هستند را تشکیل دادند. براساس این پژوهش دانشجویان تسلط به ارتباط غیر کلامی، تسلط به فنون تدریس، درک فراگیران، درک نقاط ضعف خود، تسلط به ارتباط کلامی و دارا بودن خصایص پسندیده رفتاری و اخلاقی را در معلمان مشاهده کردند، که جزء صلاحیت‌های یک معلم می‌باشد. البته صلاحیت‌های دیگری نیز در معلمان وجود دارد که دانشجویان آن‌ها را مشاهده نکردند.

جدول ۱: کد های باز و محوری و فراوانی مربوط به هر کدام

کدمحوری	کد باز	کد دانشجو	فراوانی
		۱-۵-۶-۷-۸	۵
ارتباط غیر کلامی	آراستگی	۱-۲-۵-۱۰	۴
	رفتار و گفتار	۶-۷-۸-۱۰	۴
	طرز نگاه کردن		
	فعالیت های تدریس	۱-۳-۴	۳
	استفاده مناسب از تخته	۳-۴-۸-۱۰	۴
	اقتدار	۵-۶-۸	۳
	اطلاعات عمومی	۴-۹	۲
تسلط به فنون تدریس	پیگیری یادگیری دانش آموزان	۱-۳-۶-۱۰	۴
	جلب توجه	۱-۲-۳-۷-۸-۱۰	۶
	پرسش و پاسخ	۳-۸	۲
	وقت شناسی	۱-۲-۵-۶	۴
	ایجاد انگیزه	همه	۱۰

	انجام کارهای مقدماتی	همه	۱۰
درک کردن فراگیران	تدریس در حد فهم	۲-۵-۷	۳
	رفتار یکسان	۸-۹-۱۰-۱	۴
	توجه به خستگی	۲-۶	۲
	هم صحبتی با شاگردان	۱-۱۰-۹	۳
پی بردن به نقاط ضعف خود	انتقادپذیری	همه	۱۰
	رفع اشکال خود	۳-۸	۲
ویژگی اخلاقی	مهربانی	۱-۳-۶-۷-۹-۴	۶
	رازداری	۹-۱	۲
	صبر	۴-۱۰	۲
	صداقت	۸-۳-۷	۳
	دلسوزی	۱-۴-۷-۱۰-۹	۵
ارتباط کلامی	نحوه حرف زدن	۱	۱
	بیان روشن	۳-۷-۹-۱۰	۴

با به یافته‌های فوق فرضیه‌های فرعی پژوهش را مورد واکاوی قرار می‌دهیم که نتایج آن به شرح زیر است:

سوال ۱: آیا کارورزی در شناخت فنون تدریس موثر است؟

روش تدریس، مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیت‌ها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند. انتخاب روش صحیح تدریس از عناصر مهم تحقق اهدف آموزشی به شمار می رود.(شعبانی، ۱۳۹۴، ص۲۷۳). استفاده از روش های مختلف تدریس همچنین بهره‌گیری از ظرافت‌های خاص تدریس و به طور کلی تسلط همه جانبه به امر تدریس از ملزومات یک معلم است و جز صلاحیت‌های یک معلم محسوب می‌شود البته باید توجه داشته باشیم یک تدریس موفق تدریسی است که هم از شیوه صحیح تدریس در آن استفاده شود وهم نکات ریز هر تدریس در آن رعایت شود. در هر صورت می‌توان گفت یکی از برنامه هایی که سبب تقویت این صلاحیت در یک معلم می شود برنامه کارورزی است که در آن کارورز به طور عینی می‌تواند فرایند کامل تدریس را مشاهده و گاهی هم تجربه کند در این پژوهش نیز کاملا واضح است که دانشجو معلمان می‌توانند برخی فنون تدریس را در کارورزی مشاهده کنند مثلا کد(۸)گفته است <معلم با بچه ها بحث درسی می کرد> خب همین موضوع نشانگر روش پرسش و پاسخ می‌باشد که یکی از روش های تدریس نوین محسوب می‌شود یا در جایی دیگر کد(۱-۲) گفته است

<میزان صدایش را کم و زیاد می کرد> که این نیز از راه های جلب توجه می باشد که جز فنون و ظرافت های تدریس می باشد. و چندین جمله دیگر که همگی به نحوی به فنون تدریس اشاره دارند . پس می‌توان اینگونه برداشت کرد که برنامه کاروزی تا حد زیادی به شناخت فنون تدریس در دانشجویان کمک می‌کند.

سوال ۲: کاروزی می تواند چگونگی برقراری ارتباط مؤثر را در دانشجویان شکل دهد؟

همان طور که گفته شد حرفه معلمی دارای چالش‌های بسیاری است و از اهمیت فراوانی برخوردار است یکی از این چالش ها برقراری ارتباط درست و صحیح با فراگیران است که معلم ناچار است برای تدریس موفق و انجام رسالت خویش این مهم را به بهترین شکل ممکن برقرار کنر زیرا در غیر این صورت هم از حرفه خود رنج می‌برد و هم نمی‌تواند کار خود را به درستی انجام دهد. برقرار کردن ارتباط صحیح از منظرهای گفته شده جز صلاحیت‌های یک معلم محسوب می‌شود ولکن ارتباط صحیح تنها محدود به ارتباط کلامی نمی‌شود و ارتباط غیرکلامی را نیز شامل می‌شود و این همان زبان بدن است که گاها از زبان عادی انسان در انتقال پیام موثرتر است پس لذا یک معلم باید در کنترل زبان بدن نیز تبحر خاصی داشته باشد چون که ممکن است گاهی یک حرکت نا به جا عواقب جبران ناپذیری داشته باشد. بر اساس اطلاعاتی که ما در این پژوهش یافتیم کاروزی می‌تواند در شناخت ارتباط صحیح نیز موثر باشد مثلا در جایی کد(۶-۸) گفته <معلم باید خوش بو و معطر باشد> ، کد(۱-۵-۶-۷-۸) <معلم باید لباس های زیبا بپوشد>، کد(۱) <معلم نباید دست خود را در جیب بگذارد> ، کد(۶-۷) <معلم باید به همه بچه ها یکسان نگاه کند> و تعداد زیادی جملات دیگر که همگی بیانگر وجود ارتباطات غیر کلامی می‌باشد همچنین در جایی دانشجوی کد(۱) گفت <معلم صدای رسا و زیبا داشت> و تعدادی جمله دیگر که مبین نحوه برقراری ارتباط کلامی می‌باشد به هر ترتیب طبق اطلاعات ما دانشجو در دوره کاروزی می‌تواند نسبت به برقراری ارتباط غیرکلامی و کلامی شناخت پیدا کند.

سوال ۳: آیا کاروزی می تواند در بروز برخی صلاحیت های رفتاری در کاروز موثر باشد؟

مطابق آنچه گفته شد صلاحیت‌های رفتاری جز صلاحیت‌های مهم یک معلم می‌باشد و این مهم از چند حیث دارای اهمیت است یک اینکه دارا بودن صلاحیت رفتاری جهت حفظ مقام و منزلت معلمی برای هر معلم واجب است دوم اینکه دارا بودن این صلاحیت برای موفقیت در تدریس موثر یک واجب محسوب می‌شود. صلاحیت‌های رفتاری دارای ابعاد مختلفی است که تعدادی از آنها در اطلاعات ما وجود دارد مثلا دانشجوکد(۱-۳) گفته است<معلم با بچه ها مهربان بود> یا کد(۴) گفته<معلم از سر و صدای بچه ها کلافه شده بود ولی حرفی نمی‌زد> که این موضوع نشان دهنده صبر معلم است و یا کد(۳) گفته <معلم به حرفی که می زد عمل می‌کرد> که این نشان‌دهنده صداقت است و جملات زیاد دیگر که همه به ویژگی‌های پسندیده اخلاقی اشاره دارند. بنابراین می‌توان گفت در کاروزی دانشجو معلمان با صلاحیت‌های رفتاری یک معلم نیز آشنا می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

کاروزی برای تبدیل دانش نظری به عملی و همچنین برای مشاهده دانش‌های نظری در محیط واقعی که توسط دیگران به کار گرفته می‌شود ضروری است، یعنی یک کاروزر می‌تواند هم دانش نظری خود را در عرصه عمل به کار ببرد و هم

می‌تواند به کار بردن این دانش‌ها را در عرصه عمل توسط دیگران مشاهده کند که هر دوی این موارد برای یادگیری حائز اهمیت بشـــمار می‌روند. در مجوع می‌توان به این نکته اذعان کرد که فرایند کارورزی یکی از اســـاســـی‌ترین امور برای آموزش دانشـجویان در هر رشـته‌ای است و بدون این برنامه‌درسی می‌توان گفت تا حد زیادی عملکرد آن واحد آموزشی نـاقص اســـت، چرا کـه بـدون برنـامـه کـارورزی دانش نظری و تئوری‌ها و نظریه‌های گوناگون علمی جنبه عملی به خود نمی‌گیرند و برای همیشـــه به عنوان مشـــتی از اطلاعات بی مصـــرف از ذهن فراگیر خارج می‌شـــود. حال آنکه اگر همین تئوری‌هـای علمی همراه بـا تجربـه‌هـای عینی و یا در میدان عمل و کاربرد آن نیز در اختیار دانشـــجو قرار می‌گرفت برای همیشـه در ذهن فرد می‌ماند و همیشـه مورد اسـتفاده فرد قرار می‌گرفت. در دانشـگاه فرهنگیان نیز این مهم صدق می‌کند، هدف از این دانشـگاه تربیت معلمانی متخصـص و اصلح می‌باشد و به همین منظور شاخص‌های نیز برای صلاحیت معلمان وجود دارد که دانشـگاه فرهنگیان قصـد تحقق این شاخص ها را در دانشجویان خود دارد و برنامه‌های درسی و فرهنگی و تمهیدات مختلفی را برای رسیدن به این هدف والا تدارک دیده‌است. نقطه عطف همه این برنامه‌ها کارورزی است، جایی که یک دانشـــجو می‌تواند تمام آن تئوری‌ها و آموزش‌هایی را که فراگرفته در عرصـــه عمل نیز پیاده کند یعنی خودش به طور مسـتقیم دسـت به عمل بزند و هم می‌تواند از طریق مشـاهده و تأمل و تفکر درباره آنچه مشـاهده کرده و تطبیق آن با دانش نظری به یادگیری‌های تازه‌ای دسـت یابد یا آنچه را آموخته به صـرت عینی مشـاهده کند. یک کارورز می‌تواند با آنچه را که در کلاس درس توسـط معلم و شـاگرد رخ می‌دهد، با توجه به دانش نظری خود مورد تحلیل و قضـاوت قرار دهد و از همین موضـــوع برای اصـــلاح رفتار خود یا یادگیری رفتاری جدید اســـتفاده کند. یعنی زمانی که او نکته‌ای را مشـــاهده کرد که بر خلاف آنچه انتظار دارد و باید صـــورت بگیر رخ داد، تمهیداتی را بکار ببرد تا زمانی که خودش در عرصـــه معلمی قرار گرفـت بـه وقوع نپیوندد. همچنین کارورز در خلال کارورزی رفتارهای گوناگون معلمان را می‌تواند مورد تحلیـل قرار دهد و آنچه را که درســـت ارزیابی کرد در خودش نیز تقویت کند، مثلا هنگامی که مشـــاهده می‌کند معلمی از شـیوه جالب و جدید مطلبی را آموزش می‌دهد و یادگیری هم در دانش‌آموزان با این شـیوه بیشتر است، باید این روش تـدریس را فرا بگیرد. حـال بـا توجه به آنچه گفته شـــد و یافته‌های تحقیق فرضـــیه اصـــلی این پژوهش یعنی " آیا کارورزی می‌تواند موجب تحقق صـلاحیت حرفه‌ای معلم در دانشـجو معلمان شـود؟" پاسخ داده شد، و جواب این سوال مثبت ارزیابی شد.

منابع

۱. احمدی، فاطمه‌زهرا؛ احمدی، آمنه(۱۳۹۵). آموزش گفت و شنودی بستری برای یادگیری برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، ش ۲، ۷۲-۵۱.

۲. آزادی، حسین؛ رزینی، سعید؛ معین‌زاده، محمود؛ فاطمی، متین؛ علوی، اکبر(۱۳۸۵). سازه‌های مؤثر بر موفقیت طرح کارورزی در استان خراسان رضوی: دیدگاه کارورزان. فصلنامه فرهنگ جهاد، شماره ۲۷۴، ۳۶۵-۳۴۶.

۳. جلیلی، مهسا؛ نیک‌فرجام، حسین(۱۳۹۳). بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت‌های معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال یازدهم، شماره ۱۳، ۱۳۸-۱۲۹.

۴. جماشیانی، آرزو؛ آقازاده،احمد؛ محسن پور، بهرام(۱۳۹۲). بررسی رابطه میان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه چهارم ایران و آلمان بر پایه داده‌های تیمز. فصلنامه تعلم و تربیت، شماره ۱۴۴، ۱۶۵-۱۸۲.

۵. جوادی‌آملی، عبدالله(۱۳۹۱). مفاتیح الحیات. قم: اسراء.

۶. جوان‌بخت، مهرداد(۱۳۸۰). بررسی انتقادی نظام آموزش کشور. چاپ اول، اصفهان: آموزه.

۷. حاجی‌بابایی، حمیدرضا؛ کشاورز، سوسن(۱۳۹۲). مدرسه‌ای که من دوست دارم. چاپ پنجم، تهران: مدرسه.

۸. حیدری‌نقدعلی، ژیلا؛ عطاران، محمد؛ حاجی‌حسین‌نژاد، غلامرضا(۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل-گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خود مردم نگارانه. مجله پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، دوره سوم، ش ۱، ۲۸-۷.

۹. دنیادیده، علی(۱۳۸۹). مهارت‌های کاربردی ویژه معلمان و مدرسان. چاپ دوم، تهران: اندیشه آریا.

۱۰. دیوید هاپکینز(۱۳۸۴). پژوهش در کلاس درس. مترجم: وفایی، مسعود؛ مرعشی، علی‌اکبر، چاپ اول، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

۱۱. رؤوف، علی(۱۳۸۴). معلمان برزیگران ترویج علم. فصلنامه رهیافت، شماره ۳۴، ۳۰-۲۳.

۱۲. رؤوف، علی(۱۳۸۹). کارورزی در کارگاه تربیت معلم. چاپ اول، تهران: آییژ.

۱۳. سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی‌نوری، رضا؛ لطف‌آبادی، حسین(۱۳۹۲). روانشناسی رشد(۱). تهران: سمت.

۱۴. شعبانی، حسن(۱۳۹۴) مهارتهای آموزشی و پرورشی. چاپ بیست و هشتم، تهران: سمت.

۱۵. شهیدثانی، زین‌الدین‌بن‌علی(۱۳۷۴). باقرآداب تعلیم و تعلم در اسلام، نگارش محمدباقر حجتی. چاپ بیستم، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

۱۶. صافی، احمد(۱۳۸۴). تمرین معلمی کارورزی مدیریت و مشاوره در مدارس و سازمان‌ها. چاپ اول، تهران: سمت.

۱۷. طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد(۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۵، ۱۷۸-۱۴۹.

۱۸. عابدینی‌بلترک، میمنت؛ محمدی‌زاد، سمیه(۱۳۹۲). بررسی ضرورت گذراندن درس کارورزی برای دانشجویان علوم تربیتی مورد مطالعه: دانشجویان دکتری علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. همایش ملی کارورزی دریچه‌ای به ارتباط مؤثر صنعت و دانشگاه، ساری، دانشگاه مازندران.

۱۹. فیل ریس و سالی براون(۱۳۷۹). ۵۰۰ نکته که چگونه آموزگار بهتری باشیم. مترجم: امینی، پرویز، چاپ اول، تهران: قدیانی.

۲۰. قادری، مصطفی؛ ناطقی، فائزه؛ نصرتی، نسرین(۱۳۹۵). راهنمای ارائه مدل نظری برای کارورزی براساس مدل‌های دانش عملی و دیدگاه ژوزف شواب در پرکتیکال دو. دومین همایش ملی تربیت بدنی، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان.

۲۱. قربانی، حسین؛ میرشاه‌جعفری، ابراهیم(۱۳۹۴).در آمدی به برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم: با تاکید بر پژوهش روایی. دومین همایش ملی تربیت بدنی، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان.

۲۲. کریمی، فریبا(۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری ومدیریت آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار، سال دوم، ش ۴، ۱۶۶-۱۵۱.

۲۳. مایکل پاپ ورث(۱۳۸۷). راهنمای رفتار با نوجوانان. مترجم: نیسان گاهان، چاپ اول، تهران: رشد.

۲۴. مصری، جعفر(۱۳۹۲). کارورزی فرصتی برای ورود به دنیای کار. همایش ملی کارورزی دریچه‌ای به ارتباط مؤثر صنعت و دانشگاه، ساری، دانشگاه مازندران.

۲۵. مطهری، مرتضی(۱۳۸۴) جلوه های معلمی استاد مطهری. چاپ اول، تهران: مدرسه.

۲۶. مظاهری(۱۳۷۰)ویژگی های معلم خوب. چاپ اول، قم: صحفی.

۲۷. ملایی‌نژاد، اعظم(۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۴، ۶۲-۳۳.

۲۸. ملکی، حسن(۱۳۷۴). شناخت اصول اجتماعی تعلیم و تربیت. مجله رشد معلم، شماره ۱۰۹، ۱۲-۱۰.

۲۹. ملکی، حسن(۱۳۷۶). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی: معلم و ارزش‌ها. مجله رشد معلم، شماره ۱۲۵، ۱۵-۱۴.

۳۰. مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۳). کارورزی بزرگترین پروژه دانشگاه فرهنگیان. آموزش‌نامه دانشگاه فرهنگیان: ویژه‌نامه کارورزی، سال اول، ش ۴.

۳۱. نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا(۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی، شماره بیست و سوم، ۲۲-۱.

توسعه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش توانمندی های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم

بهیه مهاجری۱، لیلا مهاجری۲

چکیده

این مقاله گزارشی از یافته های یک مطالعه با هدف توسعه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور است که به منظور بهبود و توسعه شایستگی تحقیقاتی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم انجام یافته است. برای توسعه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور از یک نمونه ۲۸ نفری دانشجویان رشته علوم تربیتی یکی از دانشگاههای فرهنگیان و پنج کارشناس در زمینه آموزش به هدف آزمون مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور استفاده شده است. فرایند تحقیق چهار مرحله را شامل شده بود:۱) بررسی ادبیات، ۲) توسعه مدل، ۳) آزمون مدل، و ۴) تجدید نظر و تایید مدل. نتایج تحقیق بر طبق چهار مرحله در سه بخش ذیل بیان شده است. بخش اول، بعد از داده های جمع آوری شده از بررسی ادبیات پیش نویس مدل ارائه شده؛ که پس ازمصاحبه با پنج کارشناس، یافته ها نشان دادند که مدل باید شامل ۸ مولفه و ۹ شیوه عمل برای توسعه شایستگی های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان باشد. بخش دوم، نتایج یافته های تحقیق در مرحله آزمون مدل نشان دادند که بین نمرات پیش از آزمون و پس از آزمون صلاحیت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان درسطح ۰,۰۵ تفاوت معنی دار آماری وجود دارد.بنابراین دانشجویان بطور توافقی سطح بالایی از رضایت را از مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور نشان دادند. بخش سوم، با توجه به یافته ها از مرحله آزمون و نظر کارشناسان مدل توسعه یادگیری تلفیقی پژوهش محور تجدید نظر و تایید شده و برای کاربرد عملی و بعنوان یک منبع و تکنیک یادگیری بهتر و کارامد پیشنهاد شده است.

کلمات کلیدی: آموزش پژوهش محور، یادگیری تلفیقی، توانمندی های پژوهشی، مهارت های تفکر انتقادی.

مقدمه

1. bamohajeri@yahoo.com

در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، روش های جدید آموزشی، محیط یادگیری پیچیده را تسهیل و شایستگی های حرفه ای را توسعه می دهند . همچنین تاکید وجود دارد که روش های جدید آموزشی در تولید مشارکتی دانش از طریق یادگیری فعال و در مرحله بالایی از مهارت ها از قبیل تفکر انتقادی و حل مساله نقش مهمی دارند. عامل مهم در جهت بهبود تفکر انتقادی دانشجویان، روش یادگیری و یاددهی پژوهش محور است. آموزش فناوری پیشرفته در موسسات پژوهشی به دنبال کشف و توسعه ارتباط بین آموزش، یادگیری و پژوهش از طریق استفاده ازفن آوری جدید بودند. یک مزیت عمده این نوع آموزش در آموزش معلمان، آماده سازی آنها برای انجام تحقیقات بعد از فارغ التحصیلی و یاد دهی این نوع شیوه یادگیری به دانش آموزان است (Firmage, Tietenberg, and Cole 2005). یادگیری پژوهش محور یک سیستم آموزشی است که مبتنی بر اصول یادگیری معتبر از جمله، حل مساله، یادگیری مشارکتی و رویکرد تحقیق اکتشافی می باشد که بوسیله نظریه ساختارگرایی شکل یافته است. دریادگیری مبتنی بر پژوهش از فرایند تحقیق به عنوان یک ابزار برای کسب دانش استفاده می کند، بلکه این نوع یادگیری دانشجویان نه تنها فرصت یادگیری مفاهیم، همچنین فرصت تمرین مهارت های مربوط به پژوهش، مانند ارائه و آزمایش یک فرضیه و جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها نیز است (Phithiyanuwat, and Bunterm 2008). علاوه بر این، انعطاف پذیری این نوع تحقیقات بخاطر وابستگی کمتر به زمان و مکان بوسیله در دسترس بودن مسیرهای یادگیری فردی برای دانشجویان، افزایش یافته است (Jochems،Merriënboer, and Koper, 2004) امروزه بسیاری از فن آوری های آموزشی برای تغییر برنامه آموزشی در راستا یادگیری پژوهش محور به خدمت گرفته می شوند. به خصوص اطلاعات و ارتباطات فن آوری (ICT) برنامه های کاربردی در اینترنت مانند ایمیل، کنفرانس از راه دور، گروه افزار برای یادگیری مشارکتی پشتیبانی شده با کامپیوتر (CSCL)، سیستم مدیریت یادگیری (LMS) ، یادگیری مبتنی بر وب ها (WBL) به سرعت در آموزش عالی کشورها در درحال رشدند. با این حال، همه این شرایط نشان می دهد که بیشتردانشجویان از کامپیوتر برای دسترسی به منابع یادگیری و دروس ارایه شده و یا به تعامل با اساتید و همکلاسی های خود می پردازند. در عمل، بسیاری از این اصطلاحات به طور مترادف با یکدیگر استفاده می شوند. یادگیری مبتنی بر وب ها با محدوده ای از برنامه های کاربردی کامپیوتری در کلاس های درس سنتی تا دوره های آنلاین جامع استفاده می شود. کلاسهای درسی تلفیقی،ترکیبی از شیوه های آموزش به روش سنتی و فرمت آموزشی از طریق وب را بکار می گیرند. روش ترکیبی ممکن است کارایی کلاس های درس را بهبود ببخشد، به ویژه در کلاس های بزرگ، که تعداد دانشجویان رو به افزایش است، یادگیری و دستادوردهای دانش آموزان را بالا می برد.(Johnson, McHugo and Hall, 2006) . با توجه به دلایل بالا می توان گفت که توسعه مدل یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش برای افزایش توانمندی های تحقیقاتی و مهارت های تفکر انتقادی

دانشجویان مناسب خواهد مخوصا اینکه بعد از فارغ التحصیلی،خودشان آموزش دهنده دانش آموزان خواهند بود.

اهداف تحقیق

۲,۱. توسعه یک چارچوب برای یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های تحقیقاتی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم.

۲,۲. توسعه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های تحقیقاتی و تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم.

۲,۳. مطالعه نتایج استفاده از مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم.

۲,۴. پیشنهاد مدل تایید شده یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفک انتقادی دانشجویان تربیت معلم.

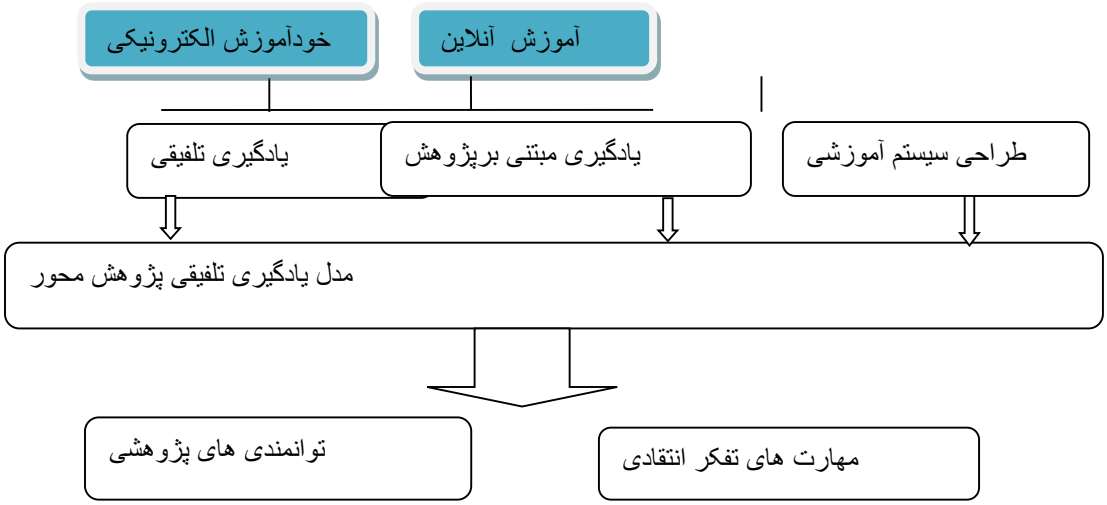
مطالعه و یافته های تحقیق

اهداف پژوهش از این مطالعه عبارت بودند از: (۱) توسعه مدل آموزش تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش صلاحیت های تحقیق و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان، (۲) بررسی نتایج استفاده ازمدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های تحقیقاتی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان و (۳) ارائه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش صلاحیت های تحقیق و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان. بر این اساس، روش پژوهش مورد استفاده در این پژوهش شامل چهار مرحله بود: مرحله اول: بررسی ادبیات برای یافتن مولفه ها و روش های مدل،مرحله دوم توسعه مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور، و مرحله سوم: مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور مبتنی را ارائه کرد و درمرحله چهارم مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور ارائه شد که جزئیات آنها در ذیل بیان می شوند.

۱) مرحله اول: بررسی ادبیات

در این مرحله، پژوهشگر مفاهیم، اصول، نظریه ها، و مطالعه تحقیقاتی را در مورد یادگیری تلفیقی پژوهش محور بر مهارتهای تحقیق مبتنی و مهارت های تفکر انتقادی بررسی و تحلیل کرد. تکنیک مورد استفاده در این مرحله به تجزیه و تحلیل محتوا بود. در فرایند این مرحله، داده ها جمع آوری شده از بررسی ادبیات و تحلیل محتوا با

استفاده از فرم تجزیه و تحلیل محتوا به عنوان یک چارچوب مفهومی مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی برای دانشجویان گزارش شده بودند. سه تا از مولفه ها ی استفاده شده در مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور از لحاظ تئوری، یادگیری تلفیقی، یادگیری پژوهش محور، و طراحی و توسعه سیستم آموزشی را تحت تاثیر قرار داده بودند. در شکل ذیل چارچوب مفهومی توسعه یافته از این مرحله مدل نشان داده شده است.



شکل ۱: چارچوب مفهومی یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی برای دانشجویان

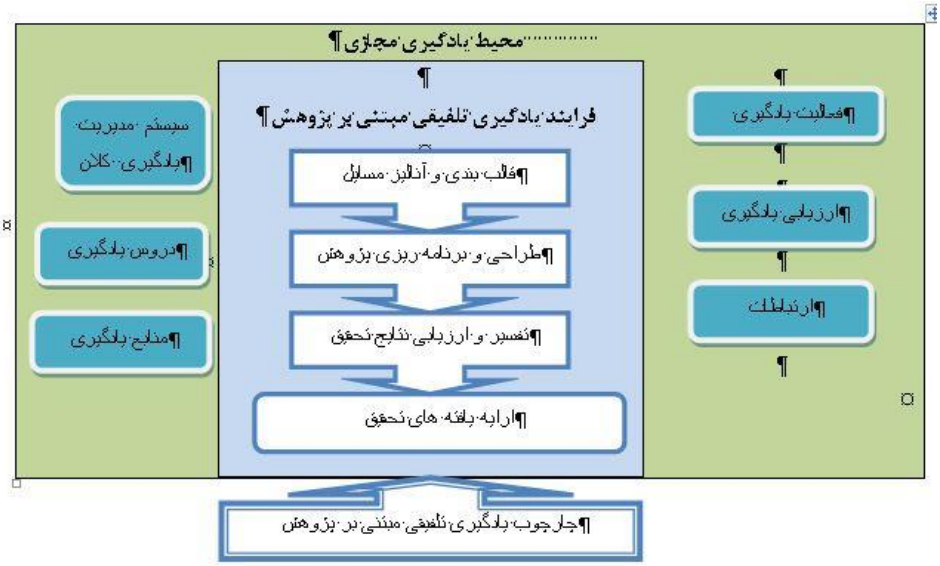
۲) مرحله دوم: توسعه مدل

در مرحله دوم، از مولفه ها و روش های بدست آمده از اطلاعات ادبیات تحقیق، برای توسعه مدل یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش استفاده شد. نمونه انتخاب شده در این مرحله شامل پنج کارشناس در زمینه طراحی آموزشی، یادگیری مبتنی بر تحقیق، یادگیری تلفیقی، صلاحیت های پژوهشی، و مهارت های تفکر انتقادی بودند که با استفاده از انجام مصاحبه عمیق،تکنیک اطلاعات مورد نظر از کارشناسان جمع آوری شده بود. فرایندها در این مرحله شامل: (۱) داده های جمع آوری شده از بررسی ادبیات و بهد تحلیل محتوا شده با استفاده از فرم تجزیه و

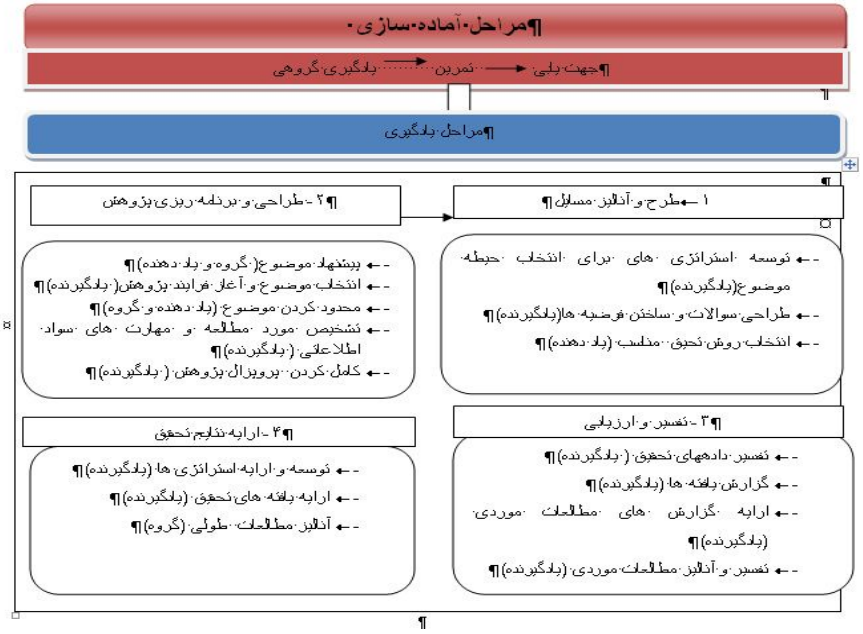
تحلیل محتوا به عنوان یک پیش نویس مدل ارائه شده بود و(۲) محقق با پنج کارشناس در زمینه طراحی آموزشی، یادگیری مبتی بر پژوهش، یادگیری تلفیقی، صلاحیت های پژوهشی ، و مهارت های تفکر انتقادی مصاحبه عمیقی انجام داده بود.

نتایج بدست آمده از بررسی ادبیات که بالغ بر چهل تا منبع مرتبط بود و تحلیل مصاحبه های کارشناسان، نشان داد که مدل با هشت مولفه و چهار تکنیک می تواند صلاحیت تحقیق و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان را بطور موثری افزایش دهد. هشت مولفه شامل (۱) محیط یادگیری مجازی (2) مدیریت سیستم کلان آموزشی (۳) دروس یادگیری، (۴) منابع یادگیری، (۵) چارچوب یادگیری، (۶) ارتباطات،(۷) ارزیابی یادگیری، و (۸) فعالیت مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور؛ در حالی که چهار روش عبارتند از:(۱) چارچوب بندی و تجزیه و تحلیل مسایل بصورت گام به گام،(۲) طراحی وبرنامه ریزی گام به گام پژوهش، (۳) تفسیر و ارزیابی نتایج پژوهش، و (۴) ارائه یافته های تحقیقاتی. مدل توسعه یافته از این مرحله در شکل ۲ نشان داده شده و فرایند آموزشی مدل برای تقویت صلاحیت پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان در شکل ۳ نشان داده شده است.

شکل ۳. فرایند آموزشی مدل به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان



شکل ۲. مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان



شکل ۳. فرایند آموزشی مدل به منظور افزایش مهارت های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان

۳) مرحله سوم: آزمون مدل

دراین مرحله بیست و هشت دانشجوی ثبت نام شده دردرس فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش در ترم دوم سال تحصیلی ۱۳۹۴. در یکی از پردیس های دانشگاه فرهنگیان بعنوان نمونه انتخاب شدند. به مدت ده جلسه اعضای نمونه از طریق یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند.تکنیک مورد استفاده در این آزمون، تست های تفکر انتقادی و سپس نظرسنجی از دانشجویان بود.

پنج ابزار بکار گرفته شده در این مرحله شامل: یادگیری با طرح درس یادگیری تلفیقی مبتنی بر تحقیق، سیستم کلان مدیریت آموزشی، آزمون صلاحیت پژوهشی، آزمون مهارتهای تفکر انتقادی و رضایت داشجویان نسبت به آزمون مدل یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش; در حالی که فرایندها در این به شرح ذیل بوده اند. اول، پیش آزمون صلاحیت تحقیق و مهارت های تفکر انتقادی. سپس اجرای طرح یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش به مدت ده هفته و پس از آن پس آزمون علمی برای صلاحیت پژوهشی، مهارت های تفکر انتقادی، و رضایت دانشجویان نسبت به مدل یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش انجام شده است..در آخر داده ها با استفاده از فراوانی، درصد، میانگین حسابی، انحراف استاندارد و آزمون t وابسته تجزیه و تحلیل شده اند. نتایج پژوهش به شرح ذیل نشان داده شده اند.

الف) صلاحیت تحقیق دانشجویان

نمره پس آزمون دانشجویان در صلاحیت تحقیق (X = 37.00، S.D. = 2.50) به طور قابل توجهی بالاتر ازنمره پیش آزمون در صلاحیت تحقیق (X = 24.50، S.D. = 5.25) درسطح ۰,۰۵.شده بود.

ب) مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان

نمره پس آزمون دانشجویان در مهارت های تفکر انتقادی (X = 43.20، S.D. = 5.40) به طور قابل توجهی بالاتر ازنمره پیش آزمون در مهارت های تفکر انتقادی (X = 32.35، S.D. = 7.75) در سطح ۰,۰۵ شده بود.بنابراین بر اساس تحیل های آماری، دانشجویان بطور توافقی سطح بالایی از رضایت را از مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور نشان دادند.

ج) رضایت دانشجویان نسبت به مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور

دانشجویان تربیت معلم بر این نظر بودند که مدل یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش برای آنها که در آینده خودشان مدرس خواهند بودند، مناسب و کارا بوده است چون فرایند یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش به دانشجویان در توسعه صلاحیت های پژوهشی، افزایش دانش، مهارت های تفکر انتقادی، مهارت حل مسأله، مهارت های اطلاعاتی، مهارت های رسانه ای، و مهارت های فن آوری کمک می کند.

٤) مرحله چهارم: تجدید نظر و تایید مدل

بر مبنای نظرپنج کارشناس توافق کردند که مدل آموزشی، یادگیری پژوهش محور، یادگیری تلفیقی، شایستگی تحقیق، و مهارت های تفکر انتقادی مقتضی برای افزایش سطح شایستگی های پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان بودند. بنابراین با توجه به یافته ها از مرحله آزمون و نظر کارشناسان مدل توسعه یادگیری تلفیقی پژوهش محور تجدید نظر و تایید شده و برای کاربرد عملی و بعنوان یک منبع و تکنیک یادگیری بهتر و کارا پیشنهاد شده است.

نتیجه گیری

مدل یادگیری تلفیقی پژوهش محور باید اصول، هدف، فرایند آموزشی و ارزیابی را در نظر بگیرد تا بتواند شایستگی تحقیقاتی و مهارت های انتقادی دانشجویان را افزایش و توسعه بدهد. فرایند آموزشی مدل یادگیری تلفیقی مبتنی برپژوهش به دو مرحله تقسیم می شود: مرحله آماده سازی و مرحله یادگیری. یافته های حاصل از این مطالعه به نظر می رسد حمایت محکمی از این فرضیه دارد که یادگیری پژوهش محور ورویکرد آموزشی تلفیقی که شامل آموزش مبتنی بر وب های آموزشی و آموزش چهره به چهره می توانند صلاحیت پژوهشی و مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان را توسعه دهند. همچنین فرایندهای مدل یادگیری تلفیقی مبتنی بر پژوهش باید به توسعه دانش و مهارت ها در فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان کمک کند.

References

Firmage. D.H, Tietenberg. T.H, and Cole F. R. (2005). Research-based Learning in an Introductory Environmental Studies Course.

Jochems,W., Merriënboer J. G., Koper, R. (2004). *Integrated E-learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London:
Johnson, K., McHugo, C., Hall, T. (2006). *Analyzing the efficacy of blended learning using Technology Enhanced Learning (TEL) and mlearning delivery technologies*.

Phithiyanuwat, S. and Bunterm, T. (2008). Research-Based Learning. *The Journal of Research Methodology*. Bangkok: Department of educational Research, Faculty of Education, Chulalongkorn University.

آموزش حقوق شهروندی و برنامه درسی تربیت معلم

زهراغفاری[1]

چکیده:

در جوامع امروزی، آموزش و پرورش مهمترین نهاد آموزشی در جهت توسعه همه جانبه بشمار می رود. بر پایه نظام آموزشی و تربیتی یک جامعه است که نظم و انضباط اجتماعی حالت نهادی به خود می گیرد و عامه مردم به سوی فرهنگ ترقی و توسعه حرکت می کنند. هدف از آموزش و سرمایه گذاری آموزشی کشف و توسعه منابع انسانی در جهت تعالی ارزش های جامعه است. نظام آموزشی از ابتدای قرن بیستم توجه خاصی به مفهوم شهروندی داشته است . از مهم ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت ، پرورش شهروندانی آگاه به حقوق و همچنین متعهد در قبال جامعه می باشد. لذا مدارس در این عرصه نقش مهمی را دارا هستند. برنامه های درسی به گونه ای باید طراحی شوند که از یک سو دانش آموزان را در جهت رسیدن به چنین هدفی یاری دهند و از سوی دیگر عواملی را که مانع رسیدن به چنین هدفی می گردند شناسایی کرده و در جهت رفع آنها بکو شند. بنابراین آموزش و پرورش زمانی در رسیدن به اهداف و آرمان هایش موفق خواهد بود که بتواند شهروندانی آگاه، مسئول و خلاق بپرورد. این میسر نمی شود مگر از طریق آموزش بهینه شهروندی و نیز ارتقا فرهنگ شهروندی. هدف این پژوهش بررسی نقش و جایگاه حقوق شهروندی در نظام آموزشی کشور است . روش پژوهش بر اساس هدف بنیادین و بر اساس ماهیت توصیفی است. این پژوهش به منظور برنامه ریزی جامع آموزش شهروندی بین خانه، مدرسه و جامعه پرداخته شده است.

واژگان کلیدی : آموزش و پرورش ، برنامه درسی، شهروند ، حقوق شهروندی

مقدمه:

برای علمای تربیت روشن است که مدرسه یک نهاد اجتماعی است که در تکوین شخصیت اجتماعی فرد بسیار مؤثر است، زیرا به وسیلهٔ آن است که کودک و نوجوان راه و رسم زندگی و طرز معاشرت با دیگران را یاد می گیرد و نیز مدرسه است که چگونگی انجام دادن فعالیت هایی معین و کیفیت همکاری

[1] - دکتری جامعه شناسی فرهنگی- مدرس دانشگاه فرهنگیان شهرستان گرگان- (نویسنده‌ی مسئول)
nazi.ghafary@yahoo.com

یا رقابت در فعالیت ها را به وی می دهد. از طرفی، ضرورت های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی عصر حاضر موضوع تربیت شهروندی را به یکی از مهمترین زمینه های تصمیم و عمل در نظام آموزش و پرورش تبدیل کرده است . تربیت شهروندان مسئول و آگاه یکی از محوری ترین و بنیادی ترین رسالت های نظام های آموزشی در کشورهای مختلف است . هر کشوری در قالب آموزش رسمی و غیررسمی وظیفهٔ آماده کردن شهروندان را برای ورود به زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد که این کار در قالب آموزش مستقیم شهروندی از طریق گنجاندن عنوانی درسی با همین نام یا در قالب آموزش دروس مختلف انجام می پذیرد.(جمالی تازه کند و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۷) به همین دلیل، در بسیاری از نظام های آموزشی جهان به منظور افزایش دانش و توانایی مشارکت شهروندان، برنامه هایی برای آموزش مهارت های شهروندی، طراحی و اجرا می شود تا افراد بتوانند توانمندی های لازم را برای زندگی در یک جامعهٔ مدنی همانند تساهل، تسامح و حل تضاد را از طریق گفتگو و مذاکره و مانند آن بیاموزند . این مفهوم از طریق توجه به مقولهٔ تربیت شهروندی در برنامه های درسی و نظام آموزشی امکان پذیراست . سینتیا و سانگ[1] (۲۰۰۸) دانش آموزان از طریق برنامه های درسی با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت ها و نگرش های مختلفی هم چون احترام، صداقت، سعه صدر، وطن پرستی و غیره آشنا می شوند.(فتحی و اجارگاه و واحدچوکیده، ۱۳۸۵: ۳۱) از میان تمام موسسات دخیل در تربیت شهروندان، مدارس و برنامه های درسی آنها، نقش تعیین کننده ای در این امر دارند، به عبارتی مدارس نقش مستقیمی در تدارک فرصت های کسب دانش، توسعهٔ بینش و تمایل و ارتقای مهارت ها و عملکردهای لازم برای یک شهروند خوب بودن دارند. (قلتاش، ۱۳۸۷:٦٥) درخصوص تربیت شهروندی صاحب نظران ابعاد مختلفی را بر آن متصور شدند. توماس اس دی[2]، (۲۰۰۴) مشارکت، تعاون، همکاری و دانایی محوری؛ می هویی[3] (۲۰۰۱) آراستگی شخصی، دانش محوری ملّی و جهانی، سخت کوشی، وطن دوستی. فالکس(۲۰۰۰) انسانی، کل نگری، احترام به اصول اخلاقی و سامرز(۲۰۰۲) تفکّر انتقادی، توجّه به نفع عمومی، مشارکت در زمینه های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، درک نیازها و نگرش های دیگران، رفتار متعهّدانه و ... را مد نظر قرار می دهند. مهر محمدی (۱۳۷۷) نیز در تبیینی جامع، اندیشه ورزی و ژرف اندیشی، سعهٔ صدر و تحمّل اندیشه های مختلف، قانون گرایی، احساس خود ارزشمندی، عزت و اعتماد به نفس، تمایل به رقابت سازنده، عدم تمکین به روابط مبتنی بر قدرت مستبدانه، تقویت روحیهٔ پرسشگری و کنجکاوی، تمایل به تفکّر خلّاق و واگرا در حل مسائل مربوط به محیط

[1] - Cynthia & Sung
[2] - Tomas s Dee
[3] - Mei Hui Liu

پیرامون، توانایی و جرأت در ابراز اندیشه را از جمله ویژگی هایی می داند که مفهوم شهروندی بر آن مبتنی است. شهروندی به عنوان رویکردی که به انواع حقوق انسانی در جامعه اشاره می کند، تعامل بین فرد و جامعه را جهت می دهد (پارکر،۲۰۰۰) و همچنین به یک تعهد دو بعدی، مشارکت آگاهانهٔ فرد در فعل و انفعالات جامعه(مک دونالد، ۱۹۹۹) و احقاق و احترام به حقوق فردی توسط دولت (مک دونالد، ۱۹۶۵) اشاره دارد، از جمله اهدافی است که نظام تعلیم و تربیت جامعه چه به صورت آشکار و چه به صورت ضمنی آن را به عنوان روحی تلقی می کند که بر کلیهٔ اهداف پاره سیستم های نظام آموزشی حاکم است. (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹) هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهار ت ها را به دانش آموزان انتقال داده و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش ها و مسئولیت هایشان در زندگی واقعی آماده سازد . دانش آموزان در نظام های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه های درسی طرح ریزی شده، مشخص نیست . در واقع، دانش آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده می شود یاد می گیرند (علیخانی، ۱۳۸۲: ۱۶). این بعد از برنامه درسی را که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش آموزان حاصل می شود و در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی ها و شناخت است برنامه درسی پنهان می نامند که نقش محوری و ویژ های را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا می کند. بدون تردید یکی از مؤلفه های بسیار مهم در تربیت شهروندی، برنامه درسی پنهان است. دانش آموزان از طریق برنامه های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی ، مهارت ها و نگرش های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می شوند. آنها همچنین می توانند دانش، مهار ت ها، مفاهیم و نگرش هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطرآفرین بوده و تهدید محسوب می گردد . آگاهی و دستیابی جامعه به حقوق شهروندی در یک پروسه کوتاه‌مدت یک ساله و یا حتی یک دهه مقدور نیست. بلکه آموزش حقوق شهروندی به عنوان یکی از الزامات و پیش‌فرض‌های توسعه انسانی، اجتماعی و سیاسی می‌باید. به شکلی در نظام اجتماعی خانوادگی، نظام آموزشی (آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO ها) و ..) نهادینه شود. اما آنچه روشن است با توجه به ساختار و محتوای نظام آموزش و پرورش و طولانی مدت بودن برنامه‌های آموزشی برای نسل کودکان، نوجوانان و جوانان نسبت به سایر نهادها و سازمان‌های دولتی و غیر دولتی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. با تـوجه به انتظاری که در نظام تعـلیم و تربیت در رابطه با پـرورش همه جانبه قابلیـت ها و تــوانایی‌های انسان می‌رود، به نظـر می‌رسد تربیت اجتماعی

و به تبع آن تربیت شهروندی از اهمیت اساسی برخوردار است. (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۶۳۷). آموزش شهروندی یک مفهوم متکثر و چند چهره است که ابعاد مختلفی همچون مسئولیت پذیری، وحدت و تفاهم ملی، بردباری، قانون گرایی، درک و فهم اجتماعی، مشارکت سیاسی و اجتماعی، صلح جویی، وفاق و همدلی، درک و فهم سیاسی، مهارت زندگی، برابری وتنوع را شامل می‌شود. امروزه با توجه به پیچیدگی-های عصر جهانی شدن، آموزش و پرورش ایران اگر بخواهد هدایت ملی و نظام ارزشی و مهارت‌های شهروندی کودکان و نوجوانان را تحکیم و اعتلا بخشد، باید آنان را برای زندگی در عصر جهانی شدن در قرن بیست و یکم، آماده کند. چرا که جهانی شدن نه فقط برای اقتصاد و سیاست و مناسبات اجتماعی، بلکه بر فرهنگ‌ها و نظام آموزشی و هویت مردمان نیز اثر دارد. فرآیند جهانی شدن خصوصیات ویژه ای را برای شهروندان قرن ۲۱ می طلبد که می توان آنها را در سه قالب کلی بدین صورت برشمرد:

دانش، مهارت و نگرش جهانی اندیشیدن و عمل کردن؛

دانش مهارت و نگرش دمکراتیک؛

توانایی در کاربرد فناوری اطلاعات؛

این سه مفهوم به شدت در هم تنیده شده، اثرات متقابل و چند جانبه‌ای دارند. فناوری اطلاعات : باعث نزدیکی سریع و آسان افراد و ملت ها شده است . این امر موجب شده است اگر تا دیروز مردم یک کشور به صورت محلی اندیشیده‌اند و به نحوه عمل دموکراتیک، در درون خود می اندیشیده اند، امروزه به اقدام دموکراتیک در سطح جهانی، بین ملت ها بیندیشند. فناوری اطلاعات باعث شده است تا جهان در عرصه سیاسی، اقتصادی ، فرهنگی به یکدیگر وابسته گردد و این وابستگی، لزوم اندیشه و عمل جهانی را پدید آورده است. در نهایت می توان گفت در قالب جهانی باید به صورت دموکراتیک عمل کرد و ابزار و عمل دموکراتیک، فناوری اطلاعات است. چرا که با توجه به فرآیند جهانی شدن، آینده تربیت به طور جدی متاثر از فناوری های اطلاعاتی خواهد بود (کیث، ۹۳,۹۴:۱۳۸۱) . بی‌گمان تربیت شهروندان خوب یکی از مهم‌ترین دل مشغولی-های اکثر نظام های تعلیم و تربیت در بسیاری از کشورهای دنیا می‌باشد. مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در بسیاری ازکشورهای توسعه یافته و در حال توسعه نشان می‌دهد که مسئولان تعلیم و تربیت در این کشورها با عزمی راسخ و با تدوین برنامه‌های آموزشی متنوع، تربیت شهروندی را در صدر اقدامات و فعالیت-های خود قرارداده‌اند (تورنی پورتا ، ۱۹۹۹).

با مروری مختصر بر سوابق مطالعات انجام گرفته دربارۀ تربیت شهروندی مشخص می شود که به رغم اهمیتی که این مقوله در تجهیز فراگیران به دانش، نگرش و مهارت های مورد نیاز شهروندی ایفا می کند، پژوهش ها و اقدامات انجام شده در این زمینه بسیار ناکافی است . بویژه در زمینۀ برنامه های درسی از لحاظ میزان و نحوۀ پرداختن به مؤلفه های شهروندی پژوهش های اندکی صورت گرفته است. یاوری و

همکاران (۱۳۹۲) طی پژوهشی با عنوان" تدوین اهداف برنامهٔ درسی در دورهٔ متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی "نشان داد که با توجه به نظرات صاحب نظران و مصاحبه شوندگان در این پژوهش و با یک نگاه تحلیلی به محتوای کتب درسی دورهٔ متوسطه؛ جایگاه بسیار کمرنگ توجّه اصولی و همه جانبه به آموزش و تربیت شهروندی دانش آموزان این دوره به وضوح قابل مشاهده است . پیشنهاد محقق در این پژوهش آن است که باید اهداف و محتوای کتب درسی را با توجّه به تمام ابعاد تربیت شهروندی تهیه و تدوین شود و به صورت مستمر در فاصله های زمانی ارزیابی گردد. جمالی تازه کند و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی که تحت عنوان" تحلیل جایگاه مؤلفه های تربیت شهروندی در محتوای برنامهٔ درسی علوم اجتماعی دورهٔ متوسطه" انجام دادند، بیان می نمایند که کمتر از ۸ درصد محتوای کتاب های درسی علوم اجتماعی مؤلفه های تربیت شهروندی را مورد توجّه قرار داده است .کرم افروز و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان" طراحی الگوی برنامهٔ درسی تربیت شهروندی برای دانش آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی "در مورد مشخّصات الگوی مطلوب عناصر برنامهٔ درسی تربیت شهروندی این موارد را مورد توجه قرار می دهد. الف- هدف در قالب فعالیت شاگردان و بیشتر جنبهٔ عملکردی داشته باشد. ب- در مورد روش تدریس، ایفای نقش، تفحّص گروهی، یادگیری کنترل خود، حل مسئله، تعامل و کار در گروه های کوچک. ج- در رویکردهای سازماندهی عمدتاً تأکید بر رویکرد تلفیقی است که به واحدهای درسی میان رشته ای، الگوی روز تلفیق شده، تلفیق مهارت ها و فرآیندها و... اشاره دارد. د- روش های ارزشیابی مناسب نیز عمدتا معطوف به روش های اندازه گیری بازده های روانی حرکتی و عاطفی است که شامل آزمون کتبی عملکردی، آزمون شناسایی، انجام عملکرد در موقعیّت های شبیه سازی شده، فهرست وارسی، واقعه نگاری و ...است. مجلل چوبقلو (۱۳۸۷) طی پژوهشی با عنوان" تحلیل برنامهٔ درسی اجرا شدهٔ مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران از بعد تربیت شهروندی " نشان داد که برنامهٔ درسی تربیت شهروندی موجود و اجرا شده در مدارس ابتدایی مطلوب نبوده و قادر به شکل دهی رفتار مطلوب شهروندی در دانش آموزان مقطع ابتدایی نیست. مأماری[1] (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان" آموزش شهروندان آینده(چالش های کلیدی در کشورهای عربی)"در جستجوی ایجاد بحث و گفت و گو برای قدم برداشتن درجهت تقویت آموزش شهروندی در جهان عرب با هدف تأثیرات این مباحث در تدریس و آموزش انجام داد . نتایج نشانگر عدم وجود یک برداشت مشترک از مفهوم شهروندی، چالش های خاصی را در آموزش شهروندی این کشورها به وجود آورده است . همچنین آموزش شهروندی نه تنها در مدارس بلکه بایستی در فضای بیرون از مدرسه نیز باید وجود داشته باشد. نینز[2] (۲۰۱۳) طی تحقیقی با عنوان" تربیت شهروندی

[1] - Maamari
[2] - Nines

در جوامع تقسیم شده "به بررسی دیدگاه و درک معلّمان ایرلند شمالی از آموزش شهروندی در جوامع تقسیم شده و انعکاس آن در گفتمان های شهروندی می پردازد .یافته ها نشان می دهد که طبیعت جنجال برانگیز ایرلند و جدال آن با انگلیس در متن آموزشی وجود دارد اما سایر شاخص های محروم کننده مثل نژاد و جنسیت در پی یافتن جایی در متن آموزشی و تعلیم هستند. ویتلی[1](۲۰۱۲) طی پژوهشی با عنوان "آیا آموزش شهروندی کارساز است " به بررسی تأثیر آموزش شهروندی بر مشارکت اجتماعی دانش آموزان که از سال ۲۰۰۲ در مدارس انگلستان به صورت اجباری اجرا می شد، می پردازد . نتایج نشانگر آن است که دانش آموزان برخوردار از این برنامه ها در مقایسه با دانش آموزان گروه دیگرخودکفایی، دانش سیاسی و مشارکت سیاسی و اجتماعی بالایی دارند. جورقنسون[2] (۲۰۱۲) در تحقیق خود تحت عنوان "آموزش شهروند جهانی " که در آمریکای شمالی انجام شده است و به این نتیجه رسیده است که آموزش دهندگان شهروند جهانی با یک چالش مهم روبرو هستند و آن مبارزه با نابرابری جهانی، یکی از عواقب استعمار و ایدئولوژی هایی که از حقوق اقلیت در برابر اکثریت حمایت می کنند، می باشد. سول هاوگ[3](۲۰۱۰) پژوهشی در امریکا با عنوان" جنبش ها و دو راهی ها در تربیت شهروندی فعلی " انجام داد . نتایج تحقیق نشانگر حمایت از دیدگاه ساختاری در زمینهٔ تربیت شهروندی است یعنی دانش آموزان خود دنیای اطراف خود را کشف کنند. همچنین بایستی مفهوم شهروندی با توجه به اینکه ایدئولوژیک و سیاسی است باید به صورت خاص در هر منطقه و کشور تدریس شود.

سوالات تحقیق

هدف از اموزش شهروندی چیست؟ رویکردهای روش‌های موجود آموزش شهروندی در کشور ایران کدامند؟ برای ارتقای آموزش شهروندی در ایران چه پیشنهاداتی می‌توان مطرح نمود؟

روش پژوهش :

بر اساس ماهیت توصیفی و ابزار جمع آوری کتابخانه ای می باشد.

تعاریف مفاهیم

در این بخش به تعاریف مفاهیم شهروندی و حقوق شهروندی و آموزش شهروندی پرداخته می شود.

۱. معنای اصطلاحی شهروند: کسی که دارای موقعیت انسانی و اجتماعی ویژه ای باشد و مناسبات میان حکومت کنندگان و حکومت شوندگان را به خوبی درک کند"پدیده شهروندی درتقابل با پدیده دولت معنا پیدا می کند" (پیرهادی ، ۱۳۷۵ : ۱۳).

[1] - Whiteley
[2] - Jorgenson
[3] - Soul Hawg

۲. مفهوم آموزش شهروندی: آموزش شهروندی یک مفهوم متکثر و چند چهره است که مفاهیم اخلاقی، زیست محیطی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی، مباحثی مثل مردم سالاری حقوق، احترام، برابری، آموزش اخلاق و مهارت زندگی را شامل می شود. (اسلر ، ۱۹۹۷). آموزش شهروندی به میزان وسیعی شامل آماده سازی جوانان برای انجام نقش ها و مسئولیت هایشان به عنوان شهروند است (کِر ، ۱۹۹۹).

۳. ابعاد آموزش شهروندی: آموزش شهروندی را می توان در سه بعد شناختی یا دانشی، عاطفی یا ارزشی و رفتاری تقسیم کرد. درحوزه شناختی یا دانشی تربیت شهروندی مستلزم فراهم آوردن اطلاعاتی درباره ساختار حکومت، روابط حکومت و مردم و ساز و کارهای توزیع قدرت است. در واقع درحوزه شناختی دانش آموزان به آگاهی شهروندی دست می یابند. آگاهی شهروندی شامل ایده ها و اطلاعات اساسی است که برای تبدیل دانش آموز به یک شهروند مسئول و مؤثر لازمند. (پاتریک ، ۱۹۹۸) در بعد عاطفی یا ارزشی یا فضیلت های شهروندی، مواردی همچون احترام و ارزش به شأن و حرمت افراد، میهن پرستی خود انظباطی تساهل و همبستگی یا وحدت، احترام به حقوق دیگران تمایل به نقادی می باشد. درحوزه رفتاری یا مشارکت، تربیت شهروندی مستلزم فراهم آوردن مهارت های لازم برای زیستن در جامعه شهروندی است. توانایی انجام گفتگو مؤثر با دیگران ، شرکت در تصمیم گیری های گروهی و فعالیت های اجتماعی همچون رأی دادن است . (فرمهینی فراهانی ۱۳۸۹ : ۴۴)

اهداف و اصول آموزش شهروندی

تورنی پورتا مهم ترین اهداف آموزش شهروندی را به شکل زیر مطرح نموده است:

- افزایش مسئولیت پذیری شخصی؛ فراهم آوردن زمینه برای رشد روحی و روانی؛ افزایش احترام و تساوی فرصت ها برای دختران و زنان؛ کمک به افراد در جهت دستیابی به یک شخصیت مستقل و منطقی؛ مبارزه با بد رفتاری با محیط زیست؛ افزایش و تقویت غرور و افتخار در سطح جامعه محلی؛ ایجاد هویت ملی؛ حل تضادهای ناشی از حقوق ، وظایف و ارزش های مختلف؛ تقویت روحیه مشارکت در عرصه فرهنگی ، سیاسی و اجتماعی جامعه؛ بالا بردن قدرت تحمل و بردباری (تورنی پورتا، ۱۹۹۹۹: ۱۰۶). آموزش شهروندی به آن بخش از فعالیت های تعلیم وتربیت اطلاق می‌شود که دراشکال رسمی افراد یک جامعه را برای عضویت درجامعه سیاسی آماده وجامعه پذیر می کند. (تونی پورتا ، ۱۹۹۹ : ۷۳۲)

رویکردهای نظری آموزش شهروندی

پژوهشگران و محققان در حوزه تربیت سیاسی- اجتماعی، دیدگاه ها و رویکردهای مختلفی را برای پرورش قابلیت های شهروندی مطرح کرده اند. به طور کلی مهمترین رویکردهای نظری در زمینه تربیت سیاسی- اجتماعی (مدنی) به قرار زیراست (فرمیهنی فراهانی ،۱۳۸۶).

۱. رویکرد مدارس دمکراتیک: در این رویکرد مدرسه نقش اصلی در آموزش شهروندی دارد. دراین رویکرد، آموزش مستقیم شهروندی و مدنی می تواند به افزایش دانش شهروندی دانش آموزان کمک فراوانی کند. اما لزوما موجب بهسازی نگرش و رفتار شهروندی نمی شود (پریور ، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر مدرسه دارای ظرفیت ها و قابلیت‌های متعددی است که آموزش شهروندی فقط یکی از این ظرفیت ها محسوب می شود . در این رویکرد مدارس باید فعالیت های تربیتی خود را بر دو هدف عمده متمرکز نمایند : ۱ - مدارس باید محتوی آموزشی و مهارت هایی را که برای شرکت افراد در یک جامعه دموکراتیک ضروری است را به دانش آموزان بیاموزند . ۲- مدارس باید در توسعه بنیان های اخلاقی بچه ها ، تلاش ویژه ای را بکار بندند تا آنها بتوانند درک روشنی از زندگی حقوق و مسئولیت های شهروندی داشته باشند . در این رویکرد مدارس در حقیقت به عنوان مؤسساتی در نظر گرفته می شوند که تربیت شهروندی و مدنی، هدف اصلی و اولیه آنان را تشکیل می دهد و هم از این رو باید خود نماد مردم سالاری و دموکراسی باشد (فرمهینی فراهانی : ۸۹).

۲. رویکرد آموزش مستقیم سیاسی - مدنی: ایده اصلی این رویکرد آن است که آموزش شهروندی از طریق مطالعه دولت و سیاست‌ها، خط مشی‌ها و ارزش ها که حکومت بر آن مبتنی است، امکان پذیر می باشد . در این دیدگاه، مطالعه مفاهیم اساسی سیاسی – مدنی در دروس مرتبط همچون تاریخ ، ادبیات، علوم اجتماعی برای دانش آموزان ضروری است تا از این رهگذر، دانش آموزان حقوق و مسئولیت های خود را دریک جامعه مردم سالار درک کنند و در عین حال در توسعه چنین جامعه ای کوشا باشند (پارکر : ۱۹۸۷). مهمترین ویژگی-های مورد نظر در این رویکرد عبارتند از : خود انضباطی، فنون مذاکره و مصالحه، دارا بودن نگرش مطلوب، احترام به خود و دیگران، آشنایی به حقوق فردی، داشتن روحیه استقلال و خود اتکایی، میهن دوستی، عدالت، آشنایی با الگوهای تفکر (پارکر : ۱۹۸۷). بطور خلاصه، رویکرد آموزش های مستقیم سیاسی– مدنی، شیوه‌ای است که در آن مهارت‌ها و ویژگی‌های شهروندی مشارکت در امور جامعه به منظور فهم و حمایت از اصول و ارزش های مردم سالار از طریق آموزش محتوی معین صورت می پذیرد. (فرمهینی فراهانی : ۱۵۸:۱۳۸۹)

۳. رویکرد مسائل اجتماعی یا آسیب شناسی اجتماعی: این رویکرد بیشتر روی مشکلات اجتماعی و شناخت مؤسسات متمرکز است و مباحثی همچون بی‌عدالتی، خشونت، جنایت، تبعیض، فقر، آلودگی، جنگ، و ترور نمونه مسائلی هستند که در این رویکرد در کانون توجه قرار دارد (مور ، ۱۹۷۸). در این رویکرد چهار هدف عمده که آموزش مدنی باید آن را تعقیب کند عبارتند از:

- آشنایی با مشکلات اجتماعی معاصر؛

- آشنایی با امور اجتماعی (مالیات ، هزینه های زندگی، ...)
- افزایش تصمیم گیری (انتخاب متفکرانه راه حل را بین شقوق مختلف عمل)
- کمک به بچه ها در درک دیدگاه های دیگران (پارکر ، ۱۹۸۷)

٤. رویکرد آموزش قانون - محور : بر اساس این رویکرد ، سواد قانونی برای یک شهروند خوب ، امری ضروری محسوب می شود . از این رو فهم قانون و مراحل قضایی در این رویکرد مورد تأکید است . این رویکرد عمدتا در دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مطرح گردید و توجه آن بر روی آموزش قانون اساسی در درجه اول و سپس آموزش و یادگیری قوانین حکومت ملی، ایالتی و محلی است . برنامه های آموزشی در این رویکرد بر آموزش مراحل قانونی و مؤسساتی که در این امر دخیل هستند تأکید دارند و محورهای آموزشی مشتمل بر موارد چون قوانین اساسی، نظام کیفری، مکانیزم های اجرای قانون و فرآیند استدلال در محاکم می باشد. در این رویکرد از یک سو با رویکرد آموزش های مستقیم سیاسی – مدنی به علت تأکید بر آموزش های حقوقی – قانونی شباهت دارد و از سوی دیگر با رویکرد آسیب شناسی اجتماعی نیز به علت آموزش مباحث حقوقی و کیفری مرتبط به دانش و کاهش این جرائم نزدیک است . (فرمهینی فراهانی ، ۱۶۱:۱۳۸۹)

۵. رویکرد نظام دار(پژوهش تاریخی): در این رویکرد، آموزش شهروندی به معنای آموزش مستقیم حقوق و مسئولیت های شهروندی نیست ، بلکه بیشتر برروی پرورش ابعاد عقلانی و تفکر انتقادی دانش آموزان توجه می شود(شلی : ۱۹۹۸). در این رویکرد هدف اصلی آنست که با آموزش روش های پیشرفته تحقیق و توانا سازی پژوهشی دانش آموزان، قابلیت شهروندی را در آنان پرورش دهند. به رغم حامیان این دیدگاه، بین تاریخ و شهروندی رابطه محکمی وجود دارد. زیرا در صورت یادگیری روش های تاریخی، دانش آموزان می توانند بر مبنای حقایق درباره ارزش ها و مفاهیم قضاوت خواهند کرد (نیومن : ۱۹۸۷). طرفداران این رویکرد معتقدند، آشنایی دانش آموزان با روش‌های پژوهش تاریخ و شیوه‌های نقد منطقی باعث می‌شود تا دانش آموزان با مطالعه تاریخ از دانش بسیار وسیع در مورد زمان های گذشته ، فرهنگ‌ها و مکان های دیگر بهره‌مند شوند. تاریخ منابع فرهنگی مورد نیاز را برای ادامه زندگی در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهد. (فرمهینی فراهانی، ۱۶۲:۱۳۸۹).

رویکرد موجود تربیت شهروندی در ایران

به نظر می‌رسد رویکرد موجود تربیت شهروندی در ایران تلفیقی از رویکرد های آموزشی مستقیم سیاسی، مدنی و انتقال فرهنگی است که به دنبال تربیت شهروندانی با سجایای اخلاقی، دینی و ارزش گر است که به لحاظ اجتماعی و سیاسی افرادی موثر و مفید باشند. رویکرد غالب، رویکردی جامعه گرا، انسان گرا و اخلاق محور است که رشد فردی را در یک فضای دینی و مذهبی مد نظر قرار داده است. در رویکرد آموزشی مستقیم سیاسی مدنی، نظام آموزشی آموزش های مستقیم سیاسی- مدنی را در سه بعد دانش مدنی، مهارت

های شهروندی و ارزش های شهروندی و مشارکت مدنی در قالب دروس مرتبط همچون تاریخ، ادبیات، علوم اجتماعی به دانش آموزان را در دستور کار خود قرار می دهد. در دیدگاه انتقالی فرهنگی نیز وظیفه مدرسه انتقال یا القای ارزش ها، سنت ها و اخلاقیات پذیرفته شده به وسیله دانش آموزان است. در این دیدگاه تربیت افراد از طریق بکارگیری روش های کاملا دارای ساختار و کنترل شده به منظور انتقال فرهنگی است که توسط صاحب نظران تهیه شده. معلم مرجع اصلی یادهی - یادگیری است و مسئولیت او انتقال دانش ، ارزش ها و نقش های مختلف به دانش آموز است .(فرمهینی فراهانی:۱۳۸۹ :۲۵۲). از ویژگی های رویکرد غالب آموزش شهروندی (اجتماعی و سیاسی) در ایران می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- دارای رویکرد ساختاری و متمرکز است و در همه پایه های تحصیلی مورد توجه است.
- رویکرد آموزشی بیشتر تجویزی است و بین دو رویکرد تجویزی و تفکر نقاد درگیر است.
- آموزش عمدتا محتوا محور است و کتاب های درسی نقش کلیدی در این زمینه دارد.
- به دنبال تربیت شهروندی با سجایای اخلاقی- شیعی است .
- تاکید بیشتر بر مطالعه به جای کسب تجربه عملی است .
- روش تدریس عمدتا توضیحی ، سخنرانی و یا پرسش و پاسخ است. (فرمیهنی فراهانی :۱۳۸۹ :۲۵۳)

در جامعه ایران اهداف آموزش شهروندی را می توان به شرح زیر اشاره کرد:

- کمک به دانش آموزان در تعبیر و تفسیر ارزش ها و مفاهیمی که توسط وسایل ارتباط جمعی ، اینترنت و... منتقل می شود .
- توسعه حس قدرشناسی و تقدیر نسبت به میراث فرهنگی و تقویت هویت ملی؛
- افزایش آگاهی از قوانین و مقررات اجتماعی؛
- تقویت مبنای خانواده؛
- تقویت و تسریع رشد و توسعه اقتصادی؛
- پذیرش نظم و تبعیت از قوانین اجتماعی (فتحی ، ۸۷:۱۳۸۱)

براساس اهداف بالا، برنامه درسی شهروندی باید مشتمل بر موارد زیر باشد : آگاهی از محیط زیست، ارزش های اخلاقی، دموکراسی، صلح و حل تضادها، ارزش های شهری، هویت ملی و وطن پرستی، ارزش های خانوادگی، آگاهی از مسائل جهانی، تنوع و چند فرهنگی، تساوی جنسیت، استقلال شخصی. نظام آموزش و پرورش علاوه بر آموزش و تعلیم این حقوق، در واقع هم حقوق را یاد می دهد و هم وظایف شهروندی و سایر وظایف را در درون دانش آموزان نهادینه می سازد. این نظام علاوه بر آشنایی دانش آموزان با حقوق اجتماعی خود، آنان را با مرور به وظایف اجتماعی خود به عنوان شهروند از طریق نهادینه کردن رفتار و نگرش شان آشنا کرده و سهمی در جامعه پذیری افراد ایفا می کند .

نقش برنامه‌های آموزش و پرورش در آموزش شهروندی دانش آموزان

شهروندی فرآیندی است مربوط به تمام عمر و به همین جهت همه افراد در تمام طول زندگی خود نیازمند آموزش های متناسب با شهروندی در مراحل گوناگون زندگی هستند . البته این امر زمانی محقق می شود که فضای آموزشی جامعه فضایی دموکراتیک باشد و این ممکن نیست مگر به شرط استقرار نظام سیاسی مردم سالار (که در آن افراد خود را در مقابل جامعه و برای عمل به وظایف شهروندی مسئول می دانند) و در نتیجه برخورداری از حقوق مرتبط با آن را آزاد می بینند. در این فضای دموکراتیک دانش آموز نیز نیازمند آنست که در زمینه های اخلاقی ، رشد اجتماعی و دانش و درک درست و عینی از جهان آموزش ببینند. در تصمیم گیری های مربوط به خودشان در خانه و مدرسه و جامعه مشارکت کنند و به عنوان یک شهروند ، به صورت فعال در مناسبات اجتماعی متناسب با احوال خودشان قرار گیرند. آموزش و پرورش باید به کودکان و نوجوانان کمک کند تا شهروندانی مسئول ، مشارکت کنندگانی فعال در امور زندگی اجتماعی و فرهنگی، یادگیرندگانی موفق و علاقه مند و افرادی متکی به خود و قابل اعتماد بار آیند. افرادی که نه تنها ارزش ها و ویژگی های مورد ستایش جامعه را دارا باشند، بلکه بتوانند در راستای بهسازی و ارتقای فرهنگ جامعه تلاش موثرتری را به نمایش گذارند. درسایه چنین برداشتی است از نظام آموزش و پرورش که مدرسه نه تنها یک مکان جهت آماده شدن برای زندگی است، بلکه در حقیقت جایی برای تمرین زندگی و تجربه عرصه های مختلف است. به عبارت دیگر مدرسه مکانی برای یادگیری حقوق و مسئولیت های شهروندی است. از این رو آنچه که می تواند رسالت و فلسفه اصلی شکل گیری و توسعه مدارس را در دوران کنونی توجیه کند، تربیت شهروندی و به عبارت دیگر عمل کردن مدارس به عنوان(مدرسه زندگی) است. (نیکفر،۳۲:۱۳۷) برنامه‌ای آموزش و پروش پیامدها و نتایج زیر را در زمینه اجتماعی و شهروندی برای دانش‌آموزان می‌تواند به دنبال داشته باشد.

۱. آشنایی دانش آموزان با ارزش‌ها، هنجارها و آداب و رسوم اجتماعی جامعه: در راستای احراز ویژگی های شهروندی، مدرسه باید مکانی برای تدارک فرصت های لازم و مناسب برای تجربه و تمرین در عرصه‌های مختلف زندگی باشد تا از این رهگذر، زمینه لازم برای برطرف کردن نیازهای فردی ، خانوادگی و اجتماعی دانش آموزان فراهم آید. آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان مهم علاوه بر یادگیری مهارت‌های اولیه با رفتارها و قابلیت های نظیر شهروندی باید دانش آموزان مدرسه را آشنا کند. آموزش و پرورش بیش از هرچیز وظیفه آماده کردن نسل جوان را برای جامعه فردا را بر عهده دارد. فرزندان امروز که جوانان آینده و آینده سازان فردا هستند باید از همین امروز با حقوق، قواعد، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی آشنا شوند تا در آینده

از حقوق خود دفاع کرده و با آداب و معاشرت و زندگی درست آشنایی داشته باشند. (پیر هادی ، ۱۳۷۵:۱۲۰)

۲. آشنایی داشن آموزان با فناوری‌ها و امکانات رسانه‌ای: آموزش و پرورش باید به نحوی دانش آموزان را تربیت کند تا از فناوری ها و امکانات رسانه ای بطور مثبت استفاده کنند، در قرن ۲۱ باید شهروند الکترنیک تربیت کرد . تحولات نانو تکنولوژی و دستاوردهای آن در علوم پایه و تکنولوژی چهره جوامع را متحول کرده که این تکنولوژی شمشیر دو لبه ای است که باید در اختیار شهروندان باشد که می تواند برای رشد و تعالی و یا سقوط اخلاقی استفاده کرد (پیرهادی ، ۱۳۷۵:۱۲۱).

۳. رشد انگیزه‌های دانش آموزان: برنامه‌های آموزش و پرورش باید فرصت های لازم را در اختیار دانش آموزان قرار دهد و به آنان کمک کند تا با رشد انگیزه های خود به عمل بپردازند و یک سبک زندگی سالم را در طی سال هایی که مدرسه هستند تجربه کنند و درونی سازند و باید دانش آموزانی آگاه و ماهر و مراقبت کننده و مسئول و فعال اجتماعی تربیت کند (لطف آبادی، ۱۳۸۶:۳۴).

۴. جامعه پذیری دانش‌آموزان: نقش مهم دیگری از آموزش و پرورش در جامعه پذیر کردن دانش آموزان مطرح می شود. اگر دانش آموزان و افراد از طرف آموزش و پرورش جامعه پذیر شوند و حقوق شهروندی را بهتر پیاده کنند ، باعث می شوند این افراد در سرنوشت خود و جامعه دخالت آگاهانه داشته و بر گردش امور جامعه تاثیر گذارند و از وقایع مطلع و در تمام عرصه ها مشارکت نمایند. بنابراین می توان شهروندی را هسته اصلی مشارکت اجتماعی و سیاسی یک جامعه است و مشارکت فعال را تعریف کنند و جزئی از حقوق و وظایف شهروندی به حساب آورد (شیبانی ، ۱۳۸۵:۵).

آموزش معلمان برای تربیت شهروندی

هر موضوعی که بخواهد در برنامه درسی رسمی یا غیر رسمی مدارس و به دانش آموزان آموخته شود باید قبلا نحوه تدریس و ابزار مورد نیاز آن به معلمان مربوطه آموزش داده شود. آموزش شهروندی نیز یکی از موضوعات جدیدی است که معلمان باید قبلا با قوانین، اهداف و محتوایی که باید در ذیل آن تدریس شود آشنا شوند. این مبحث هم می‌تواند در آموزش دانشگاهی معلمان مورد توجه قرار گیرد و هم لازم است که از طریق آموزش‌های ضمن خدمت پیگیری شود . برخی اهدافی که در آموزش معلمان برای آموزش شهروندی مورد توجه قرار گیرند عبارتند از :

- مجهز کردن معلمان به دانش فلسفه ، محتوا و روش تربیت شهروندی و مهارت های لازم برای کاربرد در آموزش.
- درگیر کردن معلمان سطوح مختلف در تجارب فعال و مشارکتی در فرآیند تعلیم و تربیت به منظور ترغیب شان به اتخاذ رویکرد دموکراتیک در تدریس .

- مجهز کردن معلمان با یک مجموعه ابزار (دانش ، فهم ، مهارتها و تمایلات) که آنها را برای توسعه تفکر حرفه ای و مسئولیت پذیری برای خلق شرایط مناسب برای تربیت شهروندی موفقیت آمیز توانمند خواهد کرد .
- توسعه و گسترش مواد و واحدهای درسی که در دوره آموزش معلمان در سراسر کشور می تواند استفاده شود .

نتیجه گیری

نقش آموزش و پرورش در رابطه با پرورش همه جانبه قابلیت ها و توانایی انسان و در تربیت اجتماعی و به تبع آن آموزش شهروندی بر هیچ کس پوشیده نیست و بر پایه نظام آموزشی و تربیتی یک جامعه است که نظم و انضباط اجتماعی حالت نهادی به خود می گیرد و عامه مردم به سمت فرهنگ ترقی و توسعه حرکت می کنند. برنامه های آموزش شهروندی از طریق آموزش و پرورش به دانش آموزان کمک می کند تا به رشد انگیزه های خود در عمل بپردازند و سبک یک زندگی سالم را در مدرسه تجربه و درونی سازند. نظام آموزش و پرورش علاوه بر آموزش و تعلیم حقوق شهروندی ، وظیفه شهروندی را نیز در درون دانش آموزان نهادینه می سازد و از طریق نهادینه کردن این حقوق سهمی در جامعه پذیری افراد ایفا می کند. علاوه بر این نقش های مهمی را می توان در الگو پذیری اجتماعی، کمک به آنها در جهت تربیت شهروندان الکترونیکی، آشنایی با فناوری ها و امکانات رسانه ای ایفا می کند و با ارائه اخلاق مشارکتی، یک پل ارتباطی میان حقوق و مسولیت ها برقرار می سازد. بر اساس نتایج این مطالعه انتقاداتی به رویکرد تربیت شهروندی موجود در ایران به شرح زیر می‌توان مطرح نمود:

پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد میزان توجه به تربیت شهروندی در برنامه‌ریزی درسی در سطح چندان مطلوبی قرار ندارد و تاکید بر افزایش آگاهی و شناخت شهروندان است، تا افزایش توانایی و مهارت ها و ارتقا نگرش دانش آموزان. محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و سایر کتب مرتبط در این زمینه کمتر موجب تحریک فکری دانش آموزان می شود و عمدتا سطوح شناختی را مد نظر قرار می‌دهد.

- کمبود کتاب‌های راهنمای تدریس در زمینه علوم اجتماعی، آموزش تاریخ و یا تدریس مفاهیم اجتماعی کاملا مشهود است. روش تدریس در دوره های مختلف تحصیلی با توجه به رویکرد غالب عمدتا سخنرانی، توضیحی و یا پرسش و پاسخ است و کمتر از روش های فعال و مشارکتی که لازمه چنین آموزشی است ، استفاده می کنند.
- کمبود متخصصان و کارشناسان خبره و برنامه‌ریزان درسی در زمینه‌های شهروندی و مدنی؛

- اهداف ترسیم شده برای آموزش شهروندی و مدنی از جامعیت لازم برخوردار نیست، مثلا : شناخت فرهنگ‌ها و سبک زندگی در جهان؛

- احترام به تفاوت فرهنگ ها، مبانی حقوق بشر، ایجاد توانایی در تحلیل و نقد سیاسی آموزش علم سیاست درک پیامدهای انحرافات اجتماعی، نقش ارتبا طات در رسانه .... مورد توجه کافی قرار نمی‌گیرد.

- فاصله نسبتا زیاد برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجرا شده در تربیت شهروندی و اجتماعی و سیاسی؛

- برنامه موجود تربیت شهروندی و اجتماعی بیشتر حاصل توافق اعضای گروه برنامه‌ریزان و متخصصان دانشگاهی است و کمترحاصل فرایند نیاز سنجی و لحاظ نیازهای دانش آموزان و نیازهای جامعه است.

پیشنهاداتی برای آموزش شهروندی در نظام آموزشی ایران

۱. مشارکت دانش آموزان در فعالیت های فوق برنامه چون علاوه بر برنامه درسی و تدریس در سطح مدرسه محیط های نظیر خانواده، گروه همسالان، مساجد، رسانه های گروهی بر یادگیری مدنی دانش آموزان موثر است.

۲. ضرورت برنامه جامه آموزش شهروندی بین خانه، مدرسه و جامعه. لذا نمی توان آن را منزله یک ماموریت تنها به مدرسه واگذار کرد.

۳. از آموزش شهروندی باید به عنوان یک ابزار در جهت وحدت و انسجام اجتماعی استفاده کرد.

۴. تدوین کتاب های کمک آموزشی برای کودکان به زبان ساده در زمینه آموزش شهروندی و تدوین کتاب های آموزش برای معلمان.

۵. تاکید بر روش های تدریس فعال که برای آموزش سیاسی، اجتماعی از قابلیت شهری برخوردار است.

۶. فراهم کردن زمینه مشارکت جدی بخش های دولتی و غیر دولتی که به ویژه در زمینه تربیت اجتماعی، سیاسی و مدنی فعال اند(همچون نیروی انتظامی، شهرداری ها،NGOهای فعال در زمینه آموزش شهروندی).

۷. مخاطب شناسی و ارائه مفاهیم شهودی مناسب با توانایی و ظرفیت روحی علمی.

۸. به کارگیری روش های تبلیغی صحیح و منطقی در ایجاد و گرایش به حقوق شهروندی است. از آنجا که ایران کشوری مذهبی است و شهروند مطلوب در ایران شهروند مذهبی است. دین خواهی و احساس انگیزه برای پاسخگویی به نیازهای روحی و معنوی نیز می تواند یکی از راهکارهای ارتقای شهروندی در ایران باشد.

۹. آموزش خانواده‌ها در مورد شهروندی، چون خانواده یکی از نهادهای مهم تربیتی است و فرزندان در خانواده ها شخصیت روحی و تربیت ذهنی را برای ورود به اجتماع را می آموزند .

منابع

– پیر هادی ، علی اکبر (۱۳۷۵). حقوق شهر وندی ، تهران : انتشارات سروش ملل

– جمالی تازه کند، محمد؛ طالب زاده نوبریان، محسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲). تحلیل جایگاه مؤلفه های تربیت شهروندی در محتوای برنامهٔ درسی علوم اجتماعی دورهٔ متوسطه، پژوهش در برنامه ریزی درسی سال دهم، دورهٔ دوم، شماره۱۰

– دیبا، طلعت و فتحی و آجارگاه، کورش (۱۳۸۱). تربیت شهروندی، تهران: نشر فاخر

– شیانی، ملیحه (۱۳۸۸).وضعیت شهر وندی و موانع تحقق ان در ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علامه طباطبایی تهران

– شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۷۹) www.mprog.ir/adrs-tell-all asp 73K

– صافی، احمد (۱۳۹۰). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه ، تهران: سمت.

– علیخانی، حسین (۱۳۸۲) بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. تهران :پایان نامه دکترای دا نشگاه تربیت مدرس : دانشکده علوم انسانی

– فالکس، کیث (۱۳۹۰) . شهروندی ترجمهٔ محمدتقی دلفروز، تهران: کویر، چاپ دوم.

– فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸٦) . اصول برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات ایران زمین.

– فتحی و اجار گاه ، کورش و دیبا و اجاری ، طلعت (۱۳۸۱) . تربیت شهر وندی، تهران: نشر کویر

– فرمیهنی و فراهانی ، محسن و عیوضی مریم (۱۳۸۸) . مبانی ارزش شناسی تربیت شهر وندی ، مقاله

– فرمیهنی فراهانی ،محسن (۱۳۸۹) . تربیت شهروندی،تهران: انتشارات آییژ

– قلتاش، عباس(۱۳۸۷). نقد و بررسی عناصر برنامهٔ درسی در رویکرد پیشرفت گرا و محافظه کار تربیت شهروندی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی شماره ۱۷ و۱۸

–گلیار، حسین (۱۳۸۱). تاثیر آموزش و پرورش در تحقق جامعه مدنی و نظام مردم سالاری دینی، تهران: انتشارات پژوهشکده ی تعلیم وتربیت

– مجلل چوبقلو، محمدعلی (۱۳۸۷). تحلیل برنامهٔ درسی اجرا شدهٔ مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی، پژوهشنامهٔ تربیتی شماره۱۷

– مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۱) . برنامه درسی : نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها . تهران : انتشارات آستان قدس رضوی

– نیکفر ، محمد رضا (۱۳۷۸). خشونت، حقوق بشر ، جامعه مدنی، تهران : انتشارات طرح نو

– واحد چوکیده، سکینه و فتحی و اجارگاه، کوروش(۱۳۸۵) . شناسایی آسیب های تربیت شهروندی در برنامهٔ درسی پنهان ، فصلنامهٔ نوآوری های آموز شی ، سال پنجم، ش۱۷

- یاوری، زهرا، کشتی آرا، نرگس و احمدی، غلام رضا (۱۳۹۲) .تدوین اهداف برنامهٔ درسی دورهٔ متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی، فصلنامهٔ علمی پژوهشی رهیافتی نو .در مدیریت آموز شی ، سال چهارم، ش۱

- Jorgenson, S. (2012). Global citizenship education(GCE) in post – secondry institutions. *University of Alberta*. Journal global Citizenship1, (2)

- Maamari, S. A. (2013). The education of future citizents. *Kuwait: Carnegie*.

-McCroklin, Janes H. (1965). Building Citizenship. Printed in the United States of America. *Allyn and Bacon*.

-McDonald, David G. (1999). Implementation of Programs of Deliberationand Civic Education to Counter Erosional Effects of Civic Apathy Upon Liberal-Democratic Polities. Unpublished Master of Thesis. *University ofWestern Ontorio*.

- Niens, U. (2013). Citizenship Education in Divided societies. University of Ulster, Coleraine: Routledge. *Retrieved from www.tand fonline. com.*

-Parker, Gavin (2000). Citizenship, Contingency and Countryside. Rights, Culture , Land and the Environment. *London and New York: Routled.*

- Parker, Walter. C. (2001). Education democratic citizen. *Theory into practices. Columbus.*

- Solhaug,T. (2010) .Norwegian university of science and technology.- summers, Jacqueline Y .(2002). A Proposal Model for Anchorage Adult Civic Education. *Unpuplished Master of Education Thesis.*

دانشجومعلمان زن: الزامات سلامت روانی دانشگاه فرهنگیان

نیلوفر زارعی[1].سعید صالح[2]

چکیده

یکی ازموضوعات پراهمیت درطول تاریخ زندگی انسان،سلامت است.اهمیت وجود سلامت در زندگی انسان برهیچ کس پوشیده نیست .سازمان بهداشت جهانی،بهداشت یا سلامتی را به صورت کامل خوب بودن جسمانی،روانی و اجتماعی نه صرفا فقدان بیماری یا ضعف و ناتوانی تعریف میکند.سلامت افرادنقشی اساسی ومهمی درتوسعه جوامع دارد.پژوهش حاضر باهدف بررسی الزامات سلامت روانی دانشجومعلمان زن در دانشگاه فرهنگیان انجام گرفت.پژوهش حاضریک مطالعه کتابخانه ای بود که در مقدمه پژوهش به طور کل به اهمیت سلامت روانی معلمان پرداخته شد .پس از آن درموردسلامت روانی و نقش زنان درجامعه –اهمیت وجود زنان شاغل درکشور و درنهایت به نقش معلمان زن درسایه سلامت روانی پرداخته شد.پس از ان تعاریف،عوامل موثر،تاریخچه وچهارچوب مبانی نظری سلامت روانی ذکرشد...یافته های تحقیق نشان داد که دارابودن سلامت روانی دانشجو معلمان و معلمان زن در پیشبرداهداف عالی آموزش و پرورش بسیار اهمیت دارد وباعث توسعه وپیشرفت یک جامعه می شودو دراین مقوله راهکار هایی عملی و موثربه دانشگاه فرهنگیان ارایه شد.

واژه های کلیدی :سلامت روانی ،توسعه پایدار،زنان شاغل،دانشجو معلمان زن،دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

افراد هرجامعه در سایه سلامت روانی –اجتماعی _جسمانی وحتی معنوی میتوانند با یکدیگر سازگاری وتعامل داشته باشند. در دستورکار ۲۱ اجلاس ریو ،زنان به عنوان یکی از گروه های اصلی در دستیابی به توسعه پایدار درنظرگرفته شده اند. با افزایش زنان تحصیل کرده در جامعه،درخواست های انان برای استخدام و اشتغال افزایش پیدا کرده است. دانشگاه فرهنگیان،دانشگاهی برای تامین ،تربیت وتوانمند سازی معلمان ونیروی انسانی وزارت اموزش وپرورش درایران است.این دانشگاه در سال ۱۳۹۰ با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسرایران تاسیس

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی پردیس شهیدهاشمی نژاد ،دانشگاه . Niloofarzarei2019942@gmail.com
[1]فرهنگیان،مشهد،ایران.
مدرس پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان ودانشجوی دکتری جامعه شناسی مسایل اجتماعی ایران،دانشگاه آزاد،واحد تهران .
[2]شمال،ایران. .

شد.اگروضعیت سلامت روانی معلمان شناسایی شود وگام های اساسی برای بهبود آن ها برداشته شود،عملکرد دانش آموزان نیز بهتر می شود وبا کاهش افت تحصیلی دانش آموزان،کمک زیادی به اقتصاد آموزش و پرورش خواهد شد. داشتن سلامت وبهداشت روانی زنان شاغل فرهنگی به دلیل ارتباط تنگاتنگ آنان با دانش آموزان و تاثیر رفتارهای آنان بر آینده دانش آموزان و جامعه یکی از مقوله های رسیدن به توسعه پایدار در جامعه است.

بیان مساله :

سلامت موضوع بسیار مهمی است که از اعصار گذشته تا کنون مورد توجه همگان قرار گرفته است .سلامت به طور کل یکی از شاخص های توسعه یافتگی کشورهاست.(فکوری ودیگران،۱۳۹۰)

سازمان بهداشت جهانی،بهداشت یا سلامتی را به صورت کامل خوب بودن جسمانی،روانی و اجتماعی نه صرفا فقدان بیماری یا ضعف و ناتوانی تعریف میکند (سازمان جهانی بهداشت،۲۰۰۷)افراد جامعه هنگامی که دارای سلامت روانی واجتماعی هستند،سازگاری بیشتری باافرادجامعه دارند،تفکرمثبت وسازنده تری دارندواز کنش های خودودیگران راضی اند و در نهایت شهروندان مطلوب تری برای جامعه جهانی وکشورخود هستند که باعث پیشرفت وتوسعه آن میشوند.

طبق بررسی های انجام گرفته درزمینه شیوع اختلالات روانی درکشورهای مختلف جهان دلالت برمتغیربودن میزان شیوع از۷/۳تا ۵۲/۲درصد دراین کشورها دارد و در ایران دامنه ای از۱۱/۷درصد تا ۴/۳۴درصد را نشان میدهد و درتحقیقی این میزان تا۵۳/۸درصدنیزگزارش شده است.طبق تحقیقات سازمان جهانی بهداشت،بیماری های روانی هم چون بیماری های جسمی باعث افزایش مرگ و میر،ناتوانی وضعف درافراد می شود.هم چنین میزان شیوع اختلالات روانی در کشور های درحال توسعه در حال افزایش است.(فکوری ودیگران،۱۳۹۰)

عوامل متعددی برسلامت روانی انسان ها تاثیر می گذارد که این عوامل شامل عوامل فردی(ژنتیک وفیزیولوژی_جنسیت _باورها و اعتقادات فردی_داشتن مهارت های زندگی و...)عوامل محیطی(عوامل فرهنگی_اجتماعی_اقتصادی_محیط خانوادگی _سیاسی و حقوقی وخدماتی و...)است. (خواجه محمد لو ودیگران).

درهرسه بعد سلامت از مردان انتظارات مختلفی می شود. برای مثال دربعد جسمی،قدرتمندی و در بعد روانی ،مستقل بودن. قوی بودن. تصمیم گیرنده بودن.برنامه ریز بودن وشاغل بودن انتظار میرود.عدم تامین هر کدام ازاین ویژگی ها باعث به خطرافتادن سلامتی روانی،جسمی و اجتماعی مردان میشود.

.آینده یک جامعه به دست زنان آن جامعه می باشد چرا که انها نیمی از جمعیت هر جامعه را تشکیل میدهند و در مقام مادر،به تربیت وپرورش فرزندان خود می پردازند.اشتغال زنان موجب افزایش اعتماد به نفس_ افزایش حس ارزشمندی_ افزایش شناخت فرد نسبت به خود _افزایش احساس رضایت و دریافت پاداش می شود که این موارد باعث کاهش اضطراب وناامیدی می شود. زنان درجامعه به عنوان نیرویی فعال،تاثیر زیادی برپیشرفت یک جامعه دارند.درچنین شرایطی کنار گذاشتن زنان حاصلی جز عقب ماندگی آن جامعه ندارد..نکات مهمی درگسترش حضورزنان درجامعه وجود دارد که برخی از انها عبارتند از: توجه به خصوصیات بانوان به ویژه نقش های چندگانه آنها- شناسایی فرصت ها وخدمات مناسب کسب وکار – فراهم کردن آموزش مفید وموثر دراین راستا – شناسایی وتقویت کانون های کسب و کار و آموزش افراد دربخش های دولتی . بارز ترین خصوصیات زنان درموفقیت های کاری شامل دارا بودن مهارت های ارتباطی موثر- مهارت های مردمی- مهارت های به کارگیری تفکر شبکه ای- مهارت برقراری توافق وتوانایی درایجاد وگسترش روابط حسنه .اشتغال یک زن باعوامل فردی ،علایق شخصی ،وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده ورضایتی شغلی درارتباط است.عوامل فردی به استعداد هاوتوانایی های افرادبستگی.بایک برنامه ریزی منطقی ودرست زنان شاغل می توانندرجامعه موثرواقع شوندوباعث توسعه جامعه شوندوشان اجتماعی پیدا کنند یا حتی به اقتصاد خانواده کمک کنند.البته باید توجه داشت که ارتباط موثر بافرزندان ،همسرو خانواده نباید فدای اشتغال یک زن شود چون در این صورت سلامت روانی زنان کاهش می یابد.

مشکلاتی درمورداشتغال زنان وجود دارد مانند:نبود تنوع شغلی وتفاوت در پرداخت دستمزد نسبت به مردان_فشارهای روانی_ اضطراب_مشکلات و مسیولیت های خانوادگی و... میتواند باعث ایجادخستگی و فشارهای روانی در زنان شود.این تعارضات باعث بیماری های مختلف مانند: زخم معده_بیماری های روانی مثل افسردگی و عصبی بودن مشود وبه خاطر این بیماری ها واسترس های بالا در محیط کار،سلامت روانی زنان کاهش می یابد.به طور کل زنان نسبت به مردان ،به طور فزاینده ای سطوح بالاتری از پذیرش،مشارکت و انسجام اجتماعی رادر وضعیت شغلی گزارش می کنند که مشخص می کندوضعیت شغلی برای سلامت زنان مهم تراز مردان است.(کیس،۲۰۰۴)

یک بررسی مقایسه ای بین مردان وزنان نشان داد که زنان استرس بیشتری درمحیط کار تحمل میکنند و ازاختلالات اسکلتی و عضلانی بیشتری رنج می برند.(راموس وهمکاران).

. حق سلامت زنان به معنای برخورداری از سلامت جسمی _ روانی و اجتماعی ومعنوی در زندگی فردی – خانوادگی واجتماعی باتوجه به ویژگی های آنان درمراحل مختلف زندگی بوده واز جمله حقوق طبیعی وهمگانی

محسوب میشود و مسیولیت تامین ان بر عهده دولت ها می باشد.(قره بایی،۱۳۸۷)استقلال اقتصادی زنان باعث افزایش توانایی شان دراجتماع وکمک به معاش خانواده می شود. (مستوفی،۱۳۹۳)

رویکرد های مثبت و منفی مختلفی(به طور مثال ،فرضیه های مثبت :اعتلای نقش،بسط نقش. تجمع نقش.تاثیرگذاری مثبت نقش اشتغال زنان ازطریق عزت نفس افزایش یافته.درآمد بیشتر وکسب حمایت اجتماعی گسترده تر و فرضیه های منفی:پارسونز.تکثر نقش.تضادی.بار اضافی نقش. کم یابی و فشار نقش) درمورداشتغال زنان وجود دارد که با پذیرش رویکردمثبت اشتغال زنان برسلامت روانی آنان وافزایش اعتماد به نفس وعزت نفس آنها و باتوجه به نقش حساس وتعیین کننده ی کارکنان آموزش وپرورش مدارس درپیشبرد اهداف اموزش و پرورش ،بررسی سلامت روان و عوامل موثربرآن دراین قشرضروری به نظر می رسد.

در کشور ما،بیشترین میزان اشتغال زنان دروزارتخانه های آموزش و پرورش و بهداشت ودرمان هستند. دردنیای جدیدنحوه استخدام درآموزش وپرورش دچارتغییرشده است.آموزش وپرورش درتلاش است افرادی راپرورش دهند که دارای سلامت جسمی-روانی و اجتماعی ومعنوی باشند و توانایی تشخیص،حل مساله و ارتباط موثرومثبت با دانش آموزان را داشته باشند.

باتوجه به هم سانی اهداف اموزش وپرورش و بهداشت روانی که مقصود هردو ساختن انسان هایی مفید وسالم برای رسیدن به توسعه پایدار در جامعه است ،ضرورت چنین بررسی هایی در آموزش و پرورش مهم تلقی میشود.(بیانی وهمکاران،۱۳۶۸)شعار روز معلم از سوی سازمان یونسکوچنین اعلام شده است:میدان دادن به معلم ،ساختن جوامع پایدار.(یونسکو،۲۰۱۶).

باتوجه به حساسیت سازمان اموزش و پرورش برای اجرای موفقیت آمیز هر فعالیت آموزشی افزون بر منابع مالی ،وسایل و فناوری ،وجود نیروی انسانی سالم و متعهد نقشی اساسی را ایفا میکند.به عبارت دیگر،تعهد کاری وواکنش عاطفی فرد نسبت به کار و هم چنین بالا بودن سلامت روانی ،قابلیت کار را بالا می برد.(محمدی.۱۳۸۵)..

دانشگاه فرهنگیان،دانشگاهی برای تامین ،تربیت وتوانمند سازی معلمان ونیروی انسانی وزارت اموزش وپرورش درایران است.این دانشگاه دارای حدود۹۸ واحددانشگاهی (درقالب ۶۴پردیس و۳۴ مرکز وابسته به پردیس)وبیش از۶۵هزاردانشجومی باشد.این دانشگاه در دی ماه ۱۳۹۰ با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی وبا تجمیع کلیه مراکزتربیت معلم سراسرایران تاسیس شدوازسال ۱۳۹۱ شروع به کار کرد.این دانشگاه هرچند نوپاست اما متکی به پیشینه صد ساله مراکزتربیت معلم در ایران است.معلمی که دارای سلامت واخلاق وشخصیت بالاباشد،دانش

اموزان ونسلی پربار وغنی پرورش می دهد که باعث اعتلاوتوسعه جامعه میشود.بنابراین کیفیت و قابلیت های معلمان شاغل در نظام آموزشی،آیینه تمام نمای کیفیت آموزش وپرورش می باشد.

معلمانی که دارای سلامت روانی اند،توانایی تدریس بالایی دارند،رضایت کاری بالا دارندو نگرش مثبتی دارند که بهره وری وانگیزش درونی ودرنهایت اثربخشی اموزش وپرورش راارتقا می دهند.به دلیل تاثیرزیاد معلمان برروی دانش آموزان بررسی و افزایش سلامت روان این قشر برای رسیدن به اهداف اموزش وپرورش وتربیت شهروند مطلوب ، ضروری می باشد.برای ارتقای کیفیت تدریس زنان معلم باید برنامه ریزی مناسب –سلامت روانی بالایی داشته باشندواز حمایت های اجتماعی ومحیط کاری برخوردار شونددر تحقیق (آراسته،۱۳۸۶)میزان شیوع عدم سلامت روانی در میان دبیران شاغل در دبیرستانهای شهرهای سنندج و بیجار به ترتیب ۳۴درصد و۳۲/۹درصدبوده است.در پژوهش (دکتر نوربالا وهمکارانش)در این مورد انجام دادند شیوع اختلالات سلامت روانی بین دبیران کل کشور ۲۱درصدبوده است.هم چنین امار اختلالات سلامت روان در استرالیا ۱۷ درصد ودربرزیل ۴۱/۵ درصد بوده است.

گزینش معلمان و اموزش آنها دررسیدن آموزش وپرورش به اهدافش بسیاراهمیت دارد.درمورد گزینش ،بایدضوابط موجود را مورد بررسی وارزیابی مجدد قرارداد وازسلامت روانی-اجتماعی وجسمی دانشجومعلمان مطمئن شد وحتی الامکان بااستفاده از معیارهای عینی اشخاص صاحب صلاحیت را برای این مسیولیت خطیربرگزینند.متولیان امرتعلیم وتربیت درکشورما بایداهمیت وتوجه لازم وکافی نسبت به این امرداشته باشند وباتقویت نهادهای تربیت معلم،معلمان ورزیده،بادانش ومتدین تحویل مکاتب دهند ودانشجومعلمان تمامی تلاش های خود را درجهت اعتلای خود انجام دهند.(مستوفی،۱۳۹۳)

تاریخچه:

شناخت وضعیت موجود سلامت جهت برنامه ریزی های مختلف درجامعه ضرورت دارد.آشنایی با نظریات گوناگون در مکاتب مختلف برای شناخت عوامل سلامت روان شناختی مفید خواهد بود. هم چنین بررسی نظریا ت ما را از پرداختن یک بعدی به مساله دور می کند و دیدگاهی کلی و منطبق با نظریات گوناگون به ما ارایه می دهد.از آنجایی که سلامت روان

در این مقاله واژه ای مهم و کلیدی است، عمده مبانی نظری و پیشینه پژوهش در ارتباط با این مقوله مطرح می گردد.

شواهد نشان می دهد که دردوران ابتدایی ،انسان ها تمامی بیماری هارا جسمی میدانستند وطبق افسانه ها و داستان های قدیمی درمورد چگونگی بیماری روانی طرزفکری خرافی و غیر علمی داشتند.

بین سال های ۲۰۰-۴۰۰قبل از میلاد مسیح ،طرز فکر یونانیان ،توسط بقراط(پدر علم پزشکی بنیان گذار واقعی روش های به خصوص آسیب های مغزی و بیماری های روانی) و افلاطون (اشاره به روان منطقی و روان غیرمنطقی) عقاید ابتدایی وخرافی جداشد. بعد از افلاطون افراد زیادی روش های انسان دوستانه ای را در برخورد با بیماری های روانی پیشنهاد دادند.درآغاز قرن ۱۶ نهضت علمی مخالف جریان های خرافی به وجود آمد و افرادی مانند وایوز و مونتن اعتقاد داشتند بیماران روانی باید با روشهای انسانی مورد مداوا قرار بگیرند . در عصرجدید ۲ دوره مهم به وجود امد . در دوره ارگانیک ،علت بیماری های روانی ناشی از بیماری جسمی بود و در دوره روان شناختی تفکرجدید شکل گرفت و آن این بود که عوامل روان شناختی در بروز بیماری های روانی مهم است.بعدازاین حرکت علمی تفکرات جدید و علمی پا گرفت ودرنتیجه درسال ۱۹۳۰کنگره علمی بهداشت روانی باحضور ۵۰کشور درواشنگتن تشکیل شد ودرسال ۱۹۵۹ازطرف سازمان بهداشت جهانی روز ۷ آوریل ،روز جهانی سلامت روانی اعلام شد.

درایران ازحدود سه هزارسال پیش به بیماران روانی توجه ویژه ای می شد.بعدازظهور اسلام ،توجه خاصی به درمان و سبب شناسی بیماران روانی شد.دانشمندانی مانند:ابن سینا _ابوبکر اخوینی _امام محمد غزالی با کتاب هایی در این زمینه و پیشنهادات کاربردی ،توجه خود را به این عرصه نشان دادند. در سال ۱۳۳۹ برنامه بهداشت و پرستاری روانی دردوره های یکساله ازطرف وزارت بهداری ترتیب داده شد وتدریس بهداشت روانی دراکثرآموزشگاه های پرستاری وبهداری آغاز شد

مفهوم سلامت روان:.

اولین گام درهرتلاش فلسفی یاعلمی،تعریف دقیق وواضح مفاهیم مورداستفاده است. مانند بسیاری دیگرازسازه ها درروان شناسی ،تعاریف و نظریه های کاملا متفاوتی ازمعنا وجود دارد.تعاریف مختلفی از سلامت روان ارایه شده است که برخی از ان ها از این قرار اند:

_ سلامت روان عبارت است از ظرفیت وقابلیت بدون مانع ،ازروان انسان، جهت شناخت و کسب اطلاع از حقایق جهان وبه کار گرفتن این ظرفیت و قابلیت درجهت فوق.(براندن،۱۵۱).

_ حالت روانی که ویژگی بارز آن سلامت و بهبود هیجانی و عاطفی و نداشتن اضطراب و نشانگان مختل‌کننده زندگی و ظرفیت ایجاد رابطه حسنه و رضایت‌بخش با دیگران و مقابله مناسب با تنیدگی‌ها و تناقض‌های زندگی است(کورسینی،۱۹۹۹)

معمولا سلامت روان شناختی را به ۳ شکل می توان تعریف کرد: نخست معنای خودآگاهی[1] که این تعریف توسط فروید[2] (۱۸۵۶)، مک دوگال[3] (۱۸۷۱)، جورج برکلی[4] (۱۶۸۵) و بسیاری از هستی گرایان و نظریه پردازان نقش مانند لورنتز – پذیرفته شده است. تعریف دوم شامل خود شکوفایی و تحقق خود[5] می شود، یعنی بالفعل ساختن تواناییهای روان شناختی ذاتی و درونی با استفاده از نوعی دگرگونی روانی میسر می شود. یونگ[6] (۱۸۷۵)، آلپورت[7] (۱۸۹۷)،و انسان گرایانی مازلو[8] (۱۹۰۸)، این دیدگاه را پذیرفته اند. سومین تعریف سلامت روانی حدودی است که فرد توانسته با «شبکه روابط اجتماعی پایدار» یکپارچه شود آدلر[9] (۱۸۷۰)، و بسیاری از جامعه شناسان این تعریف را پذیرفته اند.

مبانی نظری سلامت روانی:

مفهوم سلامت روان در نظریه های روانکاوی:

دیدگاه فروید[10] (۱۸۵۶) در ارتباط با سلامت روان:

فروید معتقد است که مشکلات روانی از تعارضات درونی سرچشمه می گیرد به نظر برخی روانکاوان بهداشت روانی زمانی تضمین می شود که من با واقعیت سازگار شود همچنین تکانشهای غریزی نهاد به کنترل در آید (گنجی،۱۳۷۶) به نظر فروید انسان متعارف کسی است که مراحل رشد روان – جنسی را با موفقیت گذرانیده باشد. و در هیچ یک از مراحل بیش از حد تثبیت نشده باشد. البته دیدگاه فروید کمتر انسانی متعارف به حساب می آید و هر فرد به نحوی از انحاء متعارف است. (خدا رحیمی ۱۳۷۳)

1 -self awarness
2 -singmund freud
3 -MC Dougal
4- Gorge Brekli
5 -self realization
6 -jung
7 -Allport
8 -Maslow
9 -Adler
10 -freud

مفهوم سلامت روان در نظریه روانی اجتماعی و زیستی آدلر[1] (۱۸۷۰)

از دیدگاه آدلر سلامت روان یعنی داشتن اهداف مشخص در زندگی، داشتن فلسفه استوار و محکم برای زیستن، روابط خانوادگی و اجتماعی مطلوب و پایدار، مفید بودن برای هم نوعان، جرأت و شهامت، قاطعیت، کنترل داشتن بر عواطف و احساسات، داشتن هدف نهایی کمال و تحقق نفس، پذیرفتن اشکالات و کوشیدن در حد توان برای حل اشتباهات. (خدا رحیمی ۱۳۷۳)

نظریه اریکسون[2] (۱۹۶۳) در ارتباط با سلامت :

اریکسون سلامتی روان را در ارتباط با من توصیف می کند و متغیرهای آن در ارتباط مقوله «من» تعریف می کند. به طور کلی اریکسون در ارتباط با سلامتی روان معتقد است که صفات خاصی وجود دارد که فرد دارای سلامتی روان شناختی را از کسی که فاقد این عنصر است متمایز می سازد. به نظر اریکسون این صفات در اجتماع معنی می یابد و بر این اساس فردی که در جامعه زندگی می کند و در صورتی دارای سلامتی روان است که از تعارض عاری می باشد از استعداد و توانایی بارزی استفاده کند، در کارش ماهر و استاد باشد، ابتکار نامحدود داشته باشد از انجام لحظه به لحظه حرفه اش پسخوراند بگیرد و در نهایت در مورد فرایند زندگی نظریه معنوی روشن و قابل درکی داشته باشد (خدا رحیمی ۱۳۷۳).

نظریه کورت لوین(۱۹۸۰) در ارتباط با سلامت روان:

کورت لوین با نظریه میدانی در بین روان شناسان شناخته شده است. از دیدگاه لوین نظریه میدانی[3] تنها به حیطه خاصی محدود نمی شود، بلکه مفاهیمی را در بر می گیرد که با آن می توان حقایق روان شناختی مختلفی را نمایش داد. اما نظر لوین در ارتباط با سلامت روان بر این است که سلامت و کمال روان شناختی موجب افتراق و تمایز یافتگی بیشتر شخص و محیط روان شناختی او می شود و استحکام و استواری مرزهای سیستم روانی فرد به وجود می آورد. بنابراین فرد سالم از نقطه نظر روان شناختی به نظر لوین کسی است که بین خودش و محیط روان شناختی خود تمایز و افتراق قائل می شود. (خدا رحیمی ۱۳۷۳)

نظریه کارل راجرز[4] (۱۹۰۲) در ارتباط با سلامت روان:

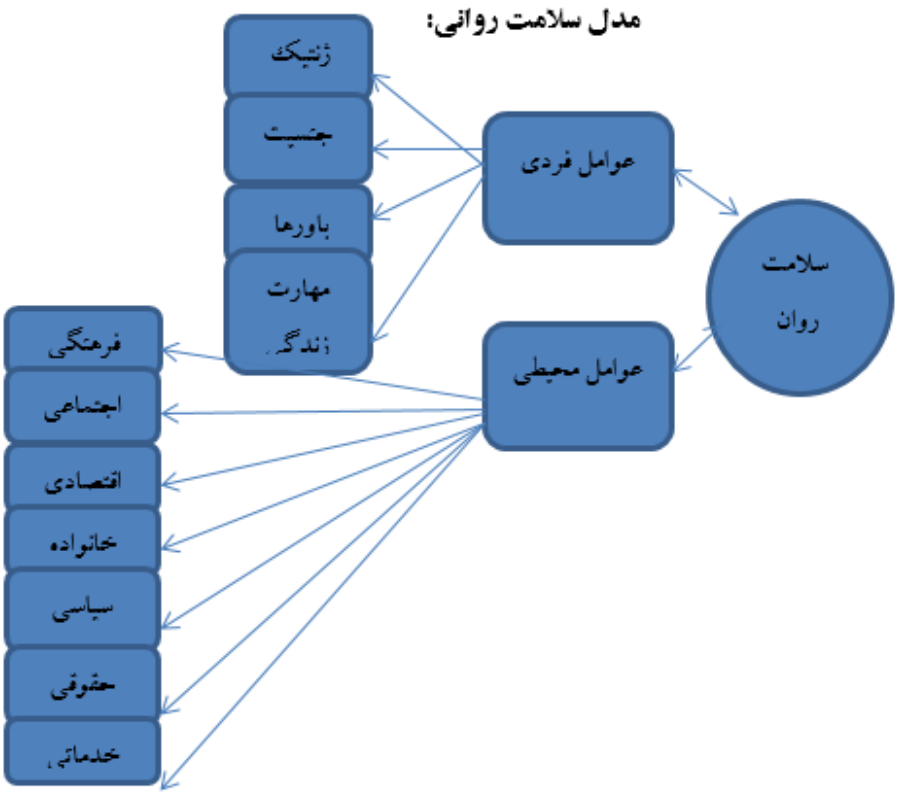
1 -Adler
2 -Erikson
3 -field theory
4 -Carl Rogers

به عقیده راجرز هر چه سلامت روان انسان بیشتر باشد آزادی عمل و انتخاب بیشتری را احساس و تجربه می کند. از نظر راجرز انسان سالم موجودی بدون محدودیت فکر و عمل می باشد (خدا رحیمی ۱۳۷۳). آبراهام مزلو معتقد است برای بررسی سلامت روان باید ویژه گیهای بهترین ،سالمترین و بالغترین نمود های نوع بشر را مورد مطالعه قرار داد ،بنظر او در همه افراد تلاش یا گرایش فطری برای تحقق ًخود ً را می توان کمال عالی و کاربرد همه توانایی ها ومحقق ساختن تمام خصایص و قابلیتهای خود دانست . (خوشدل ،۱۳۷۹ : ۱۳۶-۱۲۸)بر اساس دیدگاه شناخت گرایان شخص سالم رویدادهای محیط را به روشها و شیوه هایی تعبیر و تفسیر می کند که به احساس خوب می انجامد و او را قادر می سازد به اینکه برای حل مسائل خود مهارتهای خواصی را به کار ببرد . (شعاری نژاد ،۱۳۸۱ : ۲۹۰)

دیدگاه اسلام درارتباط با سلامت روان:

درقرآن،سلامت روان براساس خدامحوری است. بدین گونه که با ارایه و اصلاح بینش انسان درحوزه ی اندیشه،او را به مسیرایمان رهنمون می سازد.(التغابن،۸)سپس اورا درپیمودن درجات و مراتب این مسیر ازطریق اصلاح رفتار وانجام عمل صالح ترغیب می نماید.(فاطر،۱۰)ازدیدگاه قرآن عبودیت مقصدنهایی انسان است .مقصدی که کانون اصلی وهدف غایی درتربیت قرآنی است.(الذاریات،۵۶)انسان،وقتی در مسیر رسیدن به این مقصد قرار می گیرد،در جرگه انسان های رشد یافته و دارای سلامت روان محسوب می شودو می تواند درجات و مراحل آن را تا رسیدن به مقصد،طی نماید.

درواقع سلامت روان ازدیدگاه قرآن یک «روند »است نه یک «نقطه ثابت».یک «مسیر»است نه یک «مقصد». در قران واژه ها و اصطلاحاتی مانند: رشد،قلب سلیم،نفس مطمئنه ؛ به نحوی بامفهوم سلامت روان متناظرند و به مراتب مختلف آن اشاره دارند.در قرآن،مقربان افرادی هستند که ازبالاترین درجه سلامت روان برخوردارند.اصحاب یمین در درجات پایین ترازمقربان قرار دارند و اصحاب مشئمه افرادی هستند که به مرتبه سلامت روان نرسیده اند زیرا اندیشه ورفتار آنها درمسیرایمان و عمل صالح نیست.ازدیدگاه قرآن ،این افراد هرچه قدر درزندگی دنیوی ازرفاه و امکانات های مادی فراوانی بهره مند باشند ،چون به مراتب ایمان وعبودیت نرسیده اند ازسلامت وآسایش روان ،بی بهره هستند.(ر ک: طه ،۱۲۴)(پرچم ،۱۳۸۹)



پیشینه

در مورد موضوع سلامت روان،درپژوهشی باعنوان بررسی سلامت ومتغیرهای جمعیت شناسی (۲۰۰۴)برروی یک نمونه وسیعی از جمعیت آمریکا،(کییز و شاپیرو)نشان دادند که وضعیت شغلی برای زنان مهم تر از مردان است وزنانی که وضعیت شغلی پایین تری داشتند،سلامت کم تری نسبت به مردانی باهمان جایگاه شغلی گزارش دادند.(کییز،۲۰۰۴). ماهلبرگ (۲۰۰۱)در پژوهشی تحت عنوان فشار روانی و جنسیت به این نتیجه رسید که مردان نسبت به زنان دربرابر استرس یا مقاومت می کنند یا فرار رابر قرار ترجیح می دهند.ضمنا زنان دربرابر استرس به حمایت اجتماعی بیشتری نیاز دارندتامردان. در ایران ،(خسروی و خاقانی)درتحقیقی اعلام کرده اند که کیفیت هرنقش به جای تعدد نقش ها متوجه سلامت زنان است به گونه ای که زنانی که نقش حرفه ای شان را بالاتر از نقش خانوادگی شان اولویت گذاری کرده انداضطراب بالاتری راگزارش کرده اند.(بریچ وکمالی)درپژوهشی

نشان دادند اضطراب ورضایت شغلی رابطه معناداررومنفی وجود دارد.بدین معنی که اضطراب بالا با رضایت شغلی پایین ورضایت شغلی بالا بااضطراب پایین همراه است.حسینی (۱۳۷۳)درمقاله ای باعنوان رابطه فشارروانی وسلامت روانی دربین دانشجویان پیام نور،دراستان گیلان به این نتیجه رسیدکه بی خوابی واضطراب های شبانه قبل از ورود دانشجویان به بخش های مختلف بیمارتان،به دلیل ترس،سبب میشود تجربیات بالینی خودرافراموش کنند. (یوسفی،۱۳۷۸) درمطالعه ای باعنوان بررسی سلامت روانی،۱۳۵۰ دانش آموز دختر وپسر دبیرستانی شهر سنندج وعوامل مرتبط با آن به این نتیجه رسیدند که بین جنسیت وسلامت روانی رابطه معنی داری وجود دارد. (فراگر،۲۰۰۵)دریک فراتحلیل به بررسی رابطه سلامت روان ورضایت شغلی پرداخت بدین شکل که ۴۸۵ مطالعه رابانمونه ای برابربا ۲۶۷۹۹۵رامواردبررسی قرار داد وبه این نتیجه رسید که رضایت شغلی شدیدا بامشکلات روانی مانند اضطراب وافسردگی وهم چنین بیماری های جسمانی درارتباط است.

نتیجه گیری

سلامت شامل ابعاد روانی- جسمانی واجتماعی است. حالت روانی که ویژگی بارز آن سلامت و بهبود هیجانی و عاطفی و نداشتن اضطراب و نشانگان مختل‌کننده زندگی و ظرفیت ایجاد رابطه حسنه و رضایت‌بخش با دیگران و مقابله مناسب با تنیدگی‌ها و تناقض‌های زندگی است(کورسینی،۱۹۹۹). عوامل متعددی برسلامت روانی انسان ها تاثیر می گذارد که این عوامل شامل عوامل فردی(ژنتیک وفیزیولوژی_جنسیت _باورها و اعتقادات فردی_داشتن مهارت های زندگی و...)عوامل محیطی(عوامل فرهنگی_اجتماعی_اقتصادی_محیط خانوادگی _سیاسی و حقوقی وخدماتی و...)است.دراین زمینه دیدگاه های مختلفی درمورد سلامت روان ازجمله: نظریه های روان کاوی- نظریه روانی اجتماعی وزیستی ادلر- نظریه اریکسون- نظریه کورت لوین- کارل راجرز .اسلام موردبررسی قرار داه شد..سلامت روانی در زنان به عنوان نیمی ازجمعیت و پرورش دادن فرزندان،بسیار مهم است. یکی از مهم ترین معیارها جهت سنجش درجه توسعه یافتگی یک جامعه،میزان اهمیت واعتباری است که زنان در آن جامعه دارا می باشند.این نقش،مستقیما باهدف توسعه اجتماعی واقتصادی بستگی داشته وازاین رو درتحول همه جوامع انسانی،عاملی بنیادی محسوب می گردد.دراین میان داشتن سلامت روانی درزنان شاغل به مراتب مهم تر وباعث توسعه جامعه وپیشرفت ان کشورمیشود.یکی از جنبه های مهم تاثیرگذار برسلامت روانی فرد،حرفه وشغل است.این مهم ،باعث احراز موقعیت های مختلف اجتماعی و منبعی برای دریافت پاداش برای امرار معاش محسوب می شود سلامت روانی شاغلین طی مدت اشتغال به کار(حدودا ۳۰ سال) هم برای حفظ کارایی انها و هم برای افزایش بهره وری سازمان از اهمیت بالایی برخوردار است.). رشد زیاد زنان کارآفرین و رشد حجم تجارت های بین المللی،طی یک دهه گذشته به ویژه ازسال ۲۰۰۰باعث ارتقای سطح اقتصادی زنان ورشدچشمگیر اقتصادی بسیاری ازکشورهای بزرگ شده است..شاغل بودن زنان باعث حس ارزشمندی-افزایش

عزت نفس- توانمندی- کمک به اقتصادخانواده و... میشود که تمامی این عوامل باعث کاهش اضطراب واسترس در زنان شاغل میشود.. کنارگذاشتن زنان در عرصه فعالیت های اجتماعی واقتصادی حاصلی جز عقب ماندگی جامعه ندارد.در کشور ما،بیشترین میزان اشتغال زنان دروزارتخانه های آموزش و پرورش و بهداشت ودرمان است.آموزش وپرورش درتلاش است افرادی راپرورش دهند که دارای سلامت جسمی-روانی و اجتماعی ومعنوی باشند و توانایی تشخیص،حل مساله و ارتباط موثرومثبت با دانش آموزان را داشته باشند.دراین میان، .داشتن سلامت وبهداشت روانی زنان شاغل فرهنگی به دلیل ارتباط تنگاتنگ آنان با دانش آموزان و تاثیر رفتارهای آنان بر آینده دانش آموزان و جامعه یکی از مقوله های رسیدن به توسعه پایدار در جامعه است.معلمانی که دارای سلامت روانی اند،توانایی تدریس بالایی دارند،رضایت کاری بالا دارندو نگرش مثبتی دارند که بهره وری وانگیزش درونی ودرنهایت اثربخشی اموزش وپرورش راارتقا میدهند. .هرچقدر که زنان معلم حمایت اجتماعی و خانوادگی بیشتری داشته باشند،سلامت روانی و درنهایت موفقیت بالاتری دارند. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی در سراسر کشورتاسیس شده که ازاهمیت زیادی درپیشبرد اهداف آموزش وپرورش دارد گزینش معلمان و اموزش آنها دررسیدن آموزش وپرورش به اهدافش بسیاراهمیت دارد.

.ازمیان تمامی عوامل آموزشی وتربیتی،نقش معلم به عنوان مهم ترین عامل تعلیم وتربیت،جایگاه واهمیت به سزایی دارد.معلم به عنوان الگو درجامعه،ابتدابایدخوددارای شخصیتی والا ودارای سلامت روانی-اجتماعی وجسمی باشد ودر این راستا حدا. کثرامکانات و حمایت ها ی دولتی-خانوادگی برای تامین سلامت آنهافراهم باشد برای تحقق این اهداف توجه زیادبه دانشجو معلمان زن برای تربیت انها به عنوان یک معلم مسیول و توانمند و تربیت نسل آینده مهم و ضروری است..داشتن سلامت وبهداشت روانی و زنان شاغل فرهنگی به دلیل ارتباط تنگاتنگ آنان با دانش آموزان و تاثیر رفتارهای آنان بر آینده دانش آموزان و جامعه یکی از مقوله های رسیدن به توسعه پایدار در جامعه است.

راهکارها وپیشنهادات:

بابهره گیری از تجربیات شخصی وادغام راهکارهای تامین سلامت روانی سطح جامعه بااهداف دانشگاه ها به خصوص دانشگاه فرهنگیان ،برای تامین وافزایش سلامت روانی دانشجو معلمان وتاثیرآن درپیشبرد اهداف اموزش و پرورش ودرنهایت داشتن شهروندانی مطلوب و جامعه ای فعال وتوسعه یافته ،راهکارها وراهبرد هایی بیان می شود.

۱_ انجام بررسی های دوره ای وایجاد همه پرسی های نیازسنجی با هدف به روز کردن اولویت های ارتقای سلامت روان دانشجویان.

۲_ آموزش وآگاه سازی تمام دانشجویان واساتید درمورد سلامت روانی

۳_ برگزاری کارگاه های آموزشی مربوط به مهارت های زندگی وارتباطی

۴_ استفاده ازمشاوران با هدف کاهش استرس وارتقای سلامت روان دانشجویان و رفع بحران های دانشجویان مانند: طلاق- بلایا- مشاجره های خوابگاهی- و ...

۵_ ایجاد وتقویت شبکه های ارتباطی دانشجویی ومشارکت دانشجویان واساتید در آن

۶_کنترل عوامل خطر شناخته شده برخی مشکلات وبیماری ها مثل: افسردگی – خودکشی- صرع و...

۷_ دفاع ازتمامی برنامه های مرتبط با سلامت روان

۸_ پیش گیری ازبروز کنش های خانوادگی و خوابگاهی و آموزش راهکارهای عملی مدیریت علمی در موارد بروز انها

۹_ رفع اساسی مشکلات خوابگاهی مانند: کاهش تعداد افراد اتاق ها . بهداشت. و...

۱۰_ رفع اساسی مشکلات تغذیه مانند: کیفیت و کمیت و تنوع غذاها.

۱۱_انجام پژوهش های ضروری مرتبط با این مقولات

۱۲_پوشش بیمه ای(دولتی_خصوصی وتکمیلی) خدمات پزشکی فوری وبستری درمحیط دانشگاه و تامین داروها وتجهیزات پزشکی.

۱۳_ارایه خدمات روان پزشکی به دانشجویان

۱۴_ایجاد جو صمیمی بین اساتید ودانشجو معلمان وکارکنان در دانشگاه.

۱۵_ آموزش وحمایت مادی ومعنوی دانشجویان دارای بیماری هایا اسیب های روانی یا دارای خانواده هایی با این مشکلات

۱۶_ استفاده از دانشجویان علاقمند درزمینه همکاری بامسیولین و آگاه سازی آنان.

۱۷_جلب همکاری سازمان بهداشت وانجام اقدامات لازم وبه جا جهت کاهش تنش های روانی و نابهنجاری های ارتباطی در دانشجویان.

۱۸_برگزاری دوره های وکارگاه هایی برای افراد مجرد ومتاهل درزمینه افزایش عزت نفس واموزشراهکارهای مدیریت مالی- زمانی و... به انها

۱۹_توجه به بررسی سلامت روانی دانشجویان دربدو استخدام

۲۰_آموزش کاربردی دانشجومعلمان درزمینه یادگیری رفتار مناسب وسازنده با دانش آموزان.

۲۱- افزایش روحیه معنویت بین دانشجو معلمان

۲۲_توجه ویژه به برنامه ریزی دانشجو معلمان تحت موضوعات دروس عمومی-دروس اختصاصی ودروس تربیتی .

۲۳_توجه ویزه به بار علمی وتجارب بالای اساتیددر دانشگاه

۲۴_استفاده از معلمان نمونه جهت اموزش برخی دروس و استفاده از انها در کارگاه های آموزشی

۲۵_ایجاد وتکمیل فضای سبز وزیبا برای افزایش روحیه دانشجویان کارکنان واساتید.

۲۶_توجه ویژه به تفریحات ورزشی دانشجویان

۲۷_استفاده از کلاس های مجهز وباامکانات بالا وبه روز

منابع:

۱.فکوری ز.،امینی خویی ن.،شیخیانی م.، ۱۳۹۰.رابطه مهارت های مقابله ای با سلامت روان درمیان دانشجو معلمان زن.فصلنامه علمی _پژوهشی جامعه شناسی زنان،سال ۲،شماره ۲،صفحات ۱۰۳–۱۲۸.

۲.حدادی م.،کلدی ع.،سجادی ح.،صالحی م.۱۳۹۰.ارتباط رده شغلی وسلامت روان درزنان شاغل.فصلنامه علمی_پژوهشی رفاه اجتماعی،سال ۱۱،شماره ۴۰،صفحات ۱۰۷_۱۲۷.

۳.کوهپیمایی ع.،خندان م.،عرب ز.،حسینی زاده و.،مومنیان س.۱۳۹۴.بررسی وضعیت سلامت روان زنان شاغل درصنایع استان قم درسال۱۳۹۳:فرصت ها وچالش ها.مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان،دوره۱۴،شماره۲،صفحات۶۹۱_۷۰۰

۴.اسدی م.،محمد نظری م.،شکوری ز.،سعادت ر.۱۳۹۳.رابطه ابعاد سلامت روان ورضایت شغلی دربین معلمان زن ومرد.مجله زن ومطالعات خانواده،سال ۷،شماره ۲۵،صفحات۲۵_۴۲.

۵.آراسته.،۱۳۸۶.بررسی وضعیت سلامت روان و عوامل مرتبط با آن درمیان دبیران دبیرستانهای شهرهای بیجار و سنندج.مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان،دوره ۱۲، صفحات۵۳_۶۲.

۶.حاتمی،پ.بررسی عوامل موثربرسلامت اجتماعی دانشجویان با تاکید برشبکه های اجتماعی.۱۳۸۹،پایان نامه کارشناسی ارشدمددکاری اجتماعی،دانشگاه علامه طباطبایی،چاپ نشده.

۷.کدخدایی ز.،حاجیان فر ح.۱۳۹۲.بررسی نقش اخلاق برسلامت روان دراجتماع ازدیدگاه نهج البلاغه.مجله تحقیقات نظام سلامت،دوره۹،شماره۳،صفحات۲۴۳_۲۵۸.

۸.پرچم ا.،قوه عود م.۱۳۸۹.سلامت روان از منظر مکتب اسلام وروان شناسی.مجله منهاج،سال۶،شماره۱۱،صفحات۷۵_۸۲

۹.صالحی ب.،سیف خ.،جمیلیان ح.،قبله ف.۱۳۸۷.مقایسه سطح سلامت روانی زنان شاغل درستاد دانشگاه علوم پزشکی وکادراداری اموزش وپرورش سال ۱۳۸۷.مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک،سال۱۲،شماره۳،صفحات۷۷_۸۴

۱۰.نصیری ح.،جوکار ب.۱۳۸۷.معناداری زندگی امید رضایت از زندگی وسلامت روان درزنان.مجله پژوهش زنان،دوره ۶،شماره۲،صفحات ۱۵۷_۱۷۶.

۱۱.محمدی م.،یاوریان ر.،عارفی م.۱۳۸۶.بررسی مقایسه ای سلامت روان وامیدبه زندگی زنان شاغل وغیرشاغل استان آذربایجان غربی.دو ماهنامه دانشکده پرستاری ومامایی ارومیه،دوره ۹،شماره۱،صفحات۳۹_۴۳.

۱۲.کردی ح.،هادیزاده س.۱۳۹۱.بررسی سبک زندگی زنان شاغل وغیرشاغل.فصلنامه علمی_پژوهشی زن وجامعه،سال۳،شماره۴،صفحات۷۵_۸۲

۱۳.بدری گرگری ر.،فتحی آذر ا.،حسینی نسب د.،مقدم م.۱۳۸۶.بررسی مهارت تفکرانتقادی دانشجومعلمان مراکز تربیت معلم تبریز.فصلنامه علمی_پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز،سال ۲،شماره۷،صفحات۶_۲۹.

۱۴.اکبری ح.۱۳۹۱.نقش زنان درتوسعه پایدار محیط زیست.مجله زن درتوسعه وسیاست،دوره ۱۰،شماره۴،صفحات۳۷_۵۶.

۱۵.کلدی ع.،سلحشوری پ. ۱۳۹۱.بررسی تاثیر حمایت اجتماعی ایران.مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران،سال۴،شماره۴،صفحات۷_۲۳.

۱۶.شعیری م.،چترچی ن.،۱۳۸۳.حرمت خود ابعاد سلامت روان وموفقیت تحصیلی.دوماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد،دوره جدید،شماره۷،صفحات۲۳_۳۴.

معلم چون تمهیدگر تبیینگر پالاینده بر مبنای نظریه اسلامی عمل

نجمه احمدآبادی آرانی ۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، معلم چون تمهیدگر تبیینگر پالاینده بر مبنای نظریه اسلامی عمل است. روش پژوهش تحلیلی- مفهومی و استنتاجی است. یافته های پژوهش نشان داد؛ رویکرد اسلامی عمل" یا به تعبیری "عاملیت انسان" رویکردی انسان شناختی است که مؤلف آن دکتر خسرو باقری است که برای اولین بار در سال ۱۳۷۴ با عنوان "پیش فرض های روانشناسی اسلامی" منتشر و مطرح گردید . نظریه انسان به منزله ی عامل، بیانگر آن است که در اندیشه اسلامی، انسان چون عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان " عمل " های صادر شده از وی را به خود او منتسب ساخت و او را منشأ عملش در نظر گرفت. بر مبنای نظریه اسلامی عمل ، معلم و شاگرد هر دو به منزله انسان و عامل خواهند بود و آنگاه رابطه آنها بصورت تعامل ، آشکار خواهد شد . تعامل ناهمتراز مشخص ترین رابطه تعلیم و تربیتی است . در این دیدگاه ، تعامل ناهمتراز رابطه ای دو سویه است ؛ زیرا از سوی شاگرد به طرف معلم نیز برقرار است و بر این اساس ، معلم نیز میتواند از شاگرد بیاموزد.

واژگان کلیدی : دکتر خسرو باقری ، طرحواره اسلامی عمل ، انسان عامل ، تعلیم و تربیت

مقدمه

پژوهش ها نشان میدهد روح حاکم بر نظام آموزشی ایران روح اثبات گرایانه است ، اهداف ، محتوای درسی و ارزشیابی مبتنی بر اصولی مثل مدیریت علمی به سبک تیلور و سطوح شناختی بلوم است که با تأکید بر سلسله مراتبی غیر قابل انعطاف با روحی اثبات گرایانه و رفتارگرایانه دارد . در این نگاه، معلم به تکنسینی تبدیل میشود که مهارتش در انتقال دانش به شاگردان است و به عبارت دیگر معلمان به رهبران بدون دیدگاه تبدیل میشوند و

[۱] دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران ahmadabadi@gmail.com-

نتیجه آن معلمانی منفعل است که نقش خود را صرفاً در انتقال مطالب آموخته شده میداند(زیباکلام مفرد و محمدی،۱۳۹۳ :۳۱)

یکی از کهن ترین گونه های واژگونی در نظام آموزشی معلم محوری است. در این ایده نظر بر آن است معلم نقطه محوری تعلیم و تربیت است . پیامدهای این ایده در آموزش و پرورش سنتی به وفور دیده میشود که طبق آن معلم ، تنها شخص زنده و تصمیم گیر در کلاس است و شاگردان باید تنها برای تبعیت از او کوشش کنند . با چنین موجودیت تعطیل شده ای چگونه میتوان انتظار دگرگونی در اوضاع تعلیم و تربیت یا جامعه را داشت(باقری ،۱۳۹۲)

در نظام آموزشی ما –روش آموزشی، سیستم ارزشیابی و ارزیابی مبتنی بر دیدگاه تربیتی رفتارگرایان حاکم بوده و تا کنون هم برخی جنبه‌هایش باقی است، همین امر موجب شده که فرد و توانایی‌های ذهنی‌اش (تا حدود زیادی) به فراموشی سپرده شود و بر نقش محیط و محتوای درسی تأکید شود، و بدیهی است که تعارض بزرگی میان مبنای انسان‌شناختی دیدگاه اسلامی (که تعلیم و تربیت ما اسلامی است) و رفتارگرایی وجود داشت و دارد، اکنون نیز اخذ اصول و روش‌های تربیتی بدون توجه به مبانی انسان‌شناختی آن (و حتی معرفت‌شناسی و ارزش-شناسی) موجب همین دست مشکلاتی خواهد شد که اکنون آموزش و پرورش محتوا محور و حافظه محور ما با آن مواجه است.

انسان شناسی، سنگ بنای هر گونه تربیتی است و بر اجزاء و عناصر آن همچون اهداف، اصول و روش‌های تربیتی پرتو می‌افکند. با نظر به اینکه ، یکی از مسائل بنیادی در مبانی انسان شناسی ، مسئله عمل انسان است. عرصه موجودیت یا شخصیت آدمی، میدان پرازدحامی از عوامل و نیروهای مختلف است و برآیند این کشمش ها، عمل آدمی است، عملی که هم از آن اوست و هم سازنده ی وی و شکل دهنده به هویت اوست. به عبارت دیگر ، این صحنه پرتزاحم از عوامل و نیروها ، مانع از آن نیست که آدمی، قادر بر عمل و منشأ عمل خود باشد. همین سعی و عمل آدمی است که هویت وی را ترسیم می کند (باقری ،۱۳۹۰) انسان به منزله عامل ، نگاه ویژه ای به انسان دارد که بر طبق آن ، آدمی مظهر عمل است و میتوان رفتارهای او را عمل دانست. این نظریه در اصل دیدگاه انسان شناختی است که با فراهم آوردن چارچوبی حول محور عمل ، تلاش می کند تا جریان تربیت را بر اساس آن تبیین نماید (سجادیه و آزاد منش ،۱۳۹۲) با نظر به اینکه ، در ارتباط با عمل انسان باید به زمینه های

بومی – فرهنگی توجه داشت . بر این مبنا، باید تعریفی در این زمینه با نظر به یک معنای انسان شناختی ارائه شود. از این رو نظریه اسلامی عمل (باقری،۱۳۹۰) مد نظر قرار گرفته است. علت انتخاب این نظریه را در چند نکته می توان خلاصه کرد. در درجه ی نخست ، برخورداری این دیدگاه از انسجام فلسفی آن را به مبنایی مناسب جهت نقد تبدیل می کند. از سوی دیگر، ارتباط وثیق آن با منابع اسلامی آن را در سطح معیاری برای بررسی های اسلامی مطرح می سازد. همچنین ، زایش های مکرر آن در عرصه تربیت- از جمله "درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران" و "فلسفه برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران"، نشان از قابلیتهای آن در عرصه تعلیم و تربیت دارد. همچنین ادعای سند تحول مبنی بر تأثیر از آن ، این دیدگاه را در زمره ی دیدگاههای زیر ساز تحول در نظام آموزش و پرورش قرار می دهد (آزادمنش، ۱۳۹۳)

در این راستا، پژوهشهای مختلفی صورت گرفته است باقری(۱۳۷۵) در مقاله ای با عنوان" انسان به منزله ی عامل : بحثی تطبیقی درباره نقش پیش فرضها در روانشناسی" پیش فرض انسان به منزله ی عامل در منابع اسلامی را با نظریات عاملیت اسکینر مورد تطبیق قرار داده است. وی با بیان اینکه ، پیش فرضهای عمل در نظریه ی اسکینر، محدود و محصور در حدود اقتضای این پیش فرضهاست، آنها را در دو حوزه ی علیت گرایی و مشاهده گرایی تبیین کرده ، اما در دیدگاه اسلامی ، مبانی عمل را در ۳ حوزه ی معرفتی، میلی و ارادی توصیف می کند و تفاوت این دو دیدگاه را مورد بررسی قرار می دهد. ایروانی و باقری(۱۳۷۸) در مقاله ای با عنوان " شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت " اذعان می کنند شکاف ایجاد میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، خاص دوران معاصر و ناشی از تحولات سیاسی- اجتماعی است که برای علم ، معرفت شناسی جدید و به تبع آن برای علم تعلیم و تربیت، تحولی بنیادی در مفاهیم و اهداف به همراه داشته است. تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جدید، ساختاری جدید یافته که حاصل حضور رشته های علوم انسانی و استفاده از آنها به عنوان مبانی تعلیم و تربیت است. چون این مبانی با مسائل و نیازهای اساسی و مقتضی تعلیم و تربیت ارتباط چندانی ندارد و بویژه موضوع تعلیم و تربیت یعنی انسان را به شکل ناقص بررسی می کند ، نه به شکل یک کل، ناکامی آنها در جریان عمل تربیتی بزودی آشکار می گردد و شکاف میان نظریه و عمل پدیدار می شود. باقری و خسروی (۱۳۸۵) در مقاله ای با عنوان" بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه اسلامی عمل و نظریه انتقادی هابرماس، نشان دادند دیدگاه هابرماس در مورد تبیین سیبرنتیکی سیستم اجتماعی، نمونه ای از تبیینی است که اساساً مبتنی بر مفروضاتی متفاوت با انسان شناسی اسلامی است. این از آن رواست که تبیین سیبرنتیکی ، به نحوی که هابرماس اظهار می

کند ، از اساس بی اعتنا به قصد و آگاهی عاملان است. در این نوع تبیین، نظر بر آن است که خود سیستم، موجودیتی عینی دارد و به علاوه قوانین خاصی برای تحول خود دارد که با منطق پسخوراند صورت می پذیرد و آگاهی و قصد عاملان ، دخالتی در این منطق ندارند. سجادیه(۱۳۸۴) در پایان نامه خود، به بررسی تطبیقی عاملیت انسان در دیدگاه نوعمل گرایی(ریچارد رورتی) و متون اسلامی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی پرداخته و به این نتیجه رسیده است که در تربیت اجتماعی، منتج از این دیدگاه، هدف نوعمل گرایی با در نظر گرفتن دو مرحله تربیتی، در مرحله نخست (پیش از دانشگاه) به ایجاد همگرایی فرد با جامعه نظر دارد ودر مرحله دوم(مرحله پس از دانشگاه) ناهمگرایی و تأکید بر فردیت و اهداف قرار می‌دهد. در نهایت فرد به موجودی فعال تبدیل می‌شود که در عین همراهی با جامعه می تواند خلاف باورهای متعارف نیز حرکت کند و راه‌حل های بدیع ارائه کند. و در مورد در نظریه اسلامی عمل، عبودیت آدمی به عنوان غایت نهایی، جهت بخش تربیت اجتماعی نیز هست. در این نظام تربیتی، هدف، تربیت انسانی است که قادر باشد رابطه تعاملی خویش با جامعه را مبنای ملاک حقیقت تنظیم نماید و در نهایت، برآیند این رابطه، عمل صالحی باشد که نجات بخش آدمی و جامعه اوست. در این نظام با در نظر گرفتن سه رابط اجتماعی خود، دیگران و رابطه، سعی می‌شود در این سه حیطه با در نظر گرفتن عاملیت آدمی به اصلاح نگرش و مبادی عمل پرداخته شود. باقری و سجادیه(۱۳۸۴) در مقاله ای با عنوان" عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی، خاستگاههای عاملیت انسان در نظریه رورتی را با عناوین " نفی عینیت و بازنمود گرایی " و " طرح خصیصه امکانی برای درون و برون آدمی" تبیین کرده و با نگاه انسان شناختی رورتی مقوله های اساسی او را در قالب عناوین " واژگان دنیایی" ، " طعن گرایی" ،" خود آفرینی " و " مدینه ی فاضله" مورد تحلیل قرار داده و پس از آن ، تربیت اجتماعی و اصول آن را در دیدگاه رورتی بررسی کرده اند. باقری (۱۳۸۸) در مقاله ای با عنوان " بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان شناسی ساختارگرا/پساساختارگرا؛ با تشریح مبنای انسان شناختی ساختارگرایی/ پساساختارگرایی ، نوع نگاه انسان در این دیدگاه را به بتفصیل تشریح کرده و در انتها با نگاهی مقایسه ای میان دو دیدگاه اسلامی و ساختارگرایی/ پساساختارگرایی در باب انسان، تفاوتها و شباهتهای میان آن دو را مورد تحلیل قرار داده است. بزرگی (۱۳۹۰) در پایان نامه ی خود با عنوان" بررسی تطبیقی عاملیت انسان در دیدگاه افعال گفتاری با نظریه انسان عامل و دلالتهای تربیتی آنها، به مقایسه نظریه افعال گفتاری جان سرل و عاملیت انسان دکتر باقری پرداخته است و تفاوتها و شباهتهای آنها را با تفصیل مورد بررسی قرار داده است. ایشان در پاسخ به این سوال که ، آیا می توان از نظریه

ی گفتاری در عاملیت استفاده کرد ؛ گفتار را از آن جهت که مبادی عمل را داراست نوعی عمل تلقی می کند و پاسخ را مثبت ارزیابی می کند. بررسی پیشینه پژوهش نشان میدهد مطالعات مختلفی از زوایای مختلف سعی در کاربردی کردن دیدگاه اسلامی عمل در تعلیم و تربیت کرده‌اند و به یافته‌های قابل توجهی نیز دست یافته‌اند.

به نظر میرسد با وجود آنکه تلاشهای بسیار و پرباری بر مبنای رویکرد اسلامی عمل صورت پذیرفته است اما جای خالی تحقیقات افزونتری مبتنی بر نگاه جامع و منسجم به نقش و جایگاه معلم در نظریه اسلامی عمل احساس می گردد. با توجه به چالشهایی که در تربیت معلم ما وجود دارد پژوهش حاضر در نظر دارد بر مبنای طرحواره اسلامی عمل دکتر خسرو باقری ، جایگاه معلم را از منظر این دیدگاه ، پیش روی سیاستگذارن و برنامه ریزان آموزش و پرورش قرار دهد.

سؤالات پژوهش

نظریه اسلامی عمل چیست؟

نقش معلم در دیدگاه اسلامی عمل چگونه است؟

روش پژوهش

برای نیل به اهداف پژوهش، باید به دو پرسش اصلی پاسخ داده شود. از آنجایی که هر یک از این پرسش ها به جنبه ای از جنبه های پژوهش می پردازد و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام از آنها باید روشی متناسب با اقتضائات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن ، به کار گرفت، از این رو، در این مطالعه روشهای تحلیل مفهومی و روش استنتاجی متناسب با پرسشهای پژوهشی معرفی خواهند شد . از روشهایی که در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسش اول پژوهش مورد استفاده قرار می گیرد ، روش تحلیل مفهومی (مفهوم پردازی) است. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه ی توضیح دقیق و ارتباط های آن با سایر مفاهیم ناظر است (باقری و همکاران،۱۳۸۹) همچنین در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، سعی بر آن است از روش استنتاجی استفاده گردد. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی، می تواند متضمن نظریه ای تربیتی باشد پس استلزامها و تجویزاتی برای تنظیم مناسب محیط های تربیتی فراهم می آورد.

نظریه اسلامی عمل

"رویکرد اسلامی عمل" یا به تعبیری "عاملیت انسان" رویکردی انسان شناختی است که مولف آن دکتر خسرو باقری است که برای اولین بار در سال در سال ۱۳۷۴ با عنوان "پیش فرض های روانشناسی اسلامی" منتشر و مطرح گردید طرحواره انسان به منزله ی عامل، بیانگر آن است که در اندیشه اسلامی، انسان چون عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان " عمل " های صادر شده از وی را به خود او منتسب ساخت و او را منشأ عملش در نظر گرفت. از بررسی متون اسلامی و به ویژه قرآن ، می توان نتیجه گرفت که مبانی عمل، دست کم در سه نوع مبنای اساسی خلاصه می شود که می توان آنها را مبانی شناختی، گرایشی و ارادی- اختیاری نامید.بر این اساس ، برای آنکه عملی به انسان نسبت داده شود، لازم است وی تصویر و تصوری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق یافتن آن داشته باشد و اراده و اختیار وی، به تحقق بخشیدن به آن معطوف گردد (باقری،۱۳۸۸، ص۱۱) باقری معتقد است چنین تصویری از آدمی در قرآن ارائه شده است. البته "انسان عامل" الزاما تصویری جامع از انسان نیست چرا که اساسا مولف چنین قصدی نداشته است. در واقع از منظر مولف این نظریه "انسان عامل" در وهله اول انگاره ای انسان شناختی است که صورت بندی وسیع و فراگیر دارد و مربوط به همه انسان‌ها در همه زمان‌ها و مکان‌ها می‌شود. " «انسان به منزله عامل» صورت بندی وسیع و فراگیری است که انسان را فراتر از طبقه بندی های خود مورد نظر قرار می دهد؛ خواه طبقه بندی آیینی همچون مومن/ مشرک یا طبقه بندی جنسی زن/ مرد یا نژادی و نظیر آن، به بیان دیگر، بالاترین افقی که قرآن ما را به نگریستن از آن به انسان فرا می خواند، این است که انسان را به منزله عامل در نظر بگیریم. مومن یا مشرک، زن یا مرد، سفید یا سیاه، همه موجودات به منزله عامل اند که هر چند هر یک متناسب با عمل خویش، هویت معینی را برای خود رقم می زند، اما همه منشاء عمل‌اند و با عمل خود، هویت خود را می سازند" (باقری، ۱۳۸۹) همانطور که در این نقل قول عیان است، از منظر موجودیت یا شخصیت آدمی که در قرآن با واژۀ «نفس» از آن یاد شده است، عرصه یا میدانی است که عوامل و عناصر مختلفی از درون و بیرون آن دست‌اندرکارند. باقری(۱۳۸۷) مهم‌ترین این عوامل و عناصر را اینگونه ذکر می‌کند:

۱) معرفت و تمایلی درونی به خدا در عمق ضمیر انسان ریشه دوانده است (فطرت) که هرگاه فعال و پویا شود، اضطراب از صفحۀ شخصیت وی می‌زداید و آرامش و سکونی ژرف در آن پدید می‌آورد (نفس مطمئنه).

۲) تمایلی نیرومند به آن‌چه نیازهای اولیه و غریزی انسان را بر می‌آورد. این تمایل می‌تواند چندان قوت بگیرد که مرزهای اخلاقی را در نوردد (نفس اماره).

۳) عاملی برای بازشناسی درست/ نادرست و خوب/ بد و راه‌یابی به سوی درستی و خوبی (عقل).

۴) نیرویی برای انتقاد از خویش به هنگام درنوردیدن مرزها و روی آوردن به ناراستی‌ها (نفس لوامه).

۵) نیرویی تعیین کننده برای اقدام و عمل (اراده و اختیار انسان).

۶) نیروهای مؤثر اجتماعی (خانوادگی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی) که زمینه را برای شکل‌گیری جنبه‌ای اجتماعی در هویت فرد فراهم می‌آورند (مناسبات فرد- امت).

۷) محدودیت‌ها و ضعف‌های بالفعل و بالقوه که موجودیت آدمی را احاطه کرده‌اند؛ خواه برخاسته از زمینه‌های ارثی باشند، خواه حاصل قرار گرفتنفرد در موقعیت‌های معین، همچون دشواری، فقر و غنا باشند (مفاهیمی چون «هلوع» بودن انسان). (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۶۰- ۲۵۹).

همانطور که هفت مورد بالا نشان می‌دهد عرصهٔ موجودیت یا شخصیت آدمی متشکل از عوامل و نیروهای مختلف است. برآیند نهایی و جمع کردن این نیروهای گوناگون در زیر یک چتر، و دادن تعریفی از انسان که در تعارض با این موارد نباشد چگونه ممکن است؟ در قرآن کریم پاسخ به این پرسش چنین است: در نگاه خرد، حاصل کشمکش میان این عوامل و نیروها، ظهور تلاطمی است در طول زندگانی فرد که زمانی همسو با یک عامل و نیرو و زمانی دیگر، همسو با عوامل و نیروهای دیگر است. اما در نگاه کلان و بانظر به برآیند این عوامل و نیروها، نمی‌توان انسان را، در مجموع، دستخوش نیروهایی دانست که گاه او را به سویی برانند و گاه به سویی دیگر بکشانند. بلکه، مسئله از این قرار است که در تحلیل نهایی، برآیند این کشمکش‌ها، «عمل» آدمی است؛ عملی که هم از آن اوست، هم سازنده وی شکل دهنده به هویت اوست. به گفتهٔ دیگر، توصیف شخصیت انسان مملو از عوامل و نیروهای مختلف، مانع از آن نیست که انسان قادر بر عمل خود و منشأ عمل خود باشد. و در قرآن کریم به این نکته اشاره گردیده است که سعی و عمل آدمی است که هویت وی را ترسیم می‌کند: «وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى[1]»(سوره نجم، ۴۰ – ۳۹). بر همین اساس، می‌توان گفت که در دیدگاه

[1]- و اینکه برای انسان جز حاصل تلاش او نیست. و (نتیجه) کوشش او به زودی دیده خواهد شد.

قرآن « انسان موجودی در نظر گرفته شده که خود منشأ عمل خویش است و با همین عمل‌ها هویت خود را رقم می‌زند (همان، ۲۶۱- ۲۶۰).

هر چند رویکردهای دیگری نیز انسان را به منزله عامل در نظر گرفته‌اند، اما تفاوت های آنها با یکدیگر و نیز با دیدگاه اسلامی قابل ملاحظه اند و آنقدر قابل اعتنایند که می توان از رویکردهای مختلفی سخن گفت. ارسطو، آگوستین، دیوئی، سارتر، هایدگر، و ویتگنشتاین از جمله متفکرانی هستند که انسان را به منزله عامل در نظر گرفته اند. بی تردید، مجموعه مفروضات دیدگاه اسلامی، تصویر متفاوتی از عاملیت انسان در مقایسه با رویکردهای مذکور فراهم می آورند. به طور مثال، در دیدگاه ارسطو، اراده انسان به مفهوم انتخاب آزاد در نظر گرفته نشده است. ارادی بودن یک عمل به این است که با انگیزه های درونی همراه باشد و هنگامی انتخاب است که اراده با تأمل برای برقراری تناسب میان وسایل با هدف همراه باشد. در مقابل، انتخاب آزاد، فراتر از اراده همراه با تأمل برای ترجیح وسیله ای به وسیله دیگر است و می تواند متضمن قبول یا رد کلی چیزی باشد (آرنت ۱۹۷۱، ص ۷۰). در رویکرد اسلامی، اما، اراده انسان، حاکی از انتخاب آزاد است (انا هدیناه السبیل اما شاکرا و اما کفورا).

عمل در این نظریه مختصات و ویژگی‌های خاصی دارد که آن را از سایر نظریه‌ها مربوطه جدا می‌کند. مطابق با رویکرد اسلامی عمل در خصوص مبانی عمل، دست کم می‌توان سه مبنای اساسی برای عمل آدمی از متون اسلامی استنباط نمود: مبنای شناختی، مبنای گرایشی و مبنای ارادی –اختیاری. یعنی برای آنکه بتوان عملی را به انسان منسوب نمود، لازم است وی تصویر و تصوری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی در وی بوجود بیاید و اراده‌ای برای عمل به آن محقق گردد (باقری، ۱۳۸۵،ص ۱۱، و ۱۳۸۸، ص ۱۱). نکته‌ای که اینجا لازم است یادآوری شود این است که "عمل" مفهومی متفاوت با "رفتار" دارد. «تفاوت نخست در این است که رفتار، بیشتر جنبه درونی و محسوس دارد، در حالی‌که عمل در اندیشه اسلامی، اعم از عمل بیرونی(عمل جوارحی) و عمل درونی (جوانحی) است. تفاوت دوم این است که در رفتارهای بیرونی نیز تنها برخی از آن‌ها عمل محسوب می‌شوند و این امر در گرو آن برای تحقق آن داشته باشد و اراده و اختیار وی به تحقق آن معطوف گردد. هنگامی که عمل با این مبانی از فرد سر می‌زند، وی در قبال آن مسئولیت نیز خواهد داشت و می‌توان وی را در مورد آن مورد سؤال و مؤاخذه قرار داد. البته اگر رفتاری بخواهد عمل قلمداد شود باید بر مبانی شناختی، گرایشی و ارادی استوار باشد تا به اعتبار آنها عمل نامیده شوند». (باقری، ۱۳۸۸، ص ۱۱) با این حساب مفاهیمی چون «انگیزه» و

»نیت« در خلال مبانی سه‌گانه مذکور قرار می‌گیرند، به طوریکه اگر مقصود از «انگیزه» نیروی هیجانی مربوط به عمل باشد، اشاره به همان مبنای گرایشی دارد و اگر متضمن قصد فرد باشد، ذیل مبنای ارادی- اختیاری واقع می‌شود و مفهومی نزدیک به «نیت» خواهد داشت زیرا نیت به معنای خواست نیز مربوط به همین مبنای ارادی- اختیاری است.(همان). پس هر عملی رفتار محسوب می‌شود اما هر رفتاری نمی‌تواند عمل محسوب گردد مگر اینکه بر این مبانی استوار گردد.

تفاوت عمل با فعل

قابل ذکر است که "عمل" مفهومی متفاوت با "رفتار" دارد. تفاوت نخست در این است که رفتار، بیشتر جنبه بیرونی و محسوس دارد، در حالی که عمل، در اندیشه اسلامی، اعم از عمل بیرونی (عمل جوارحی) و عمل درونی (جوانحی) است. تفاوت دوم این است که در رفتارهای بیرونی نیز تنها برخی از آنها عمل محسوب می شوند و این امر در گرو آن است که مبانی معینی، زیرساز رفتارهای مذکور باشند تا به اعتبار آنها عمل نامیده شوند. اما کدام مبانی زیر ساز، رفتار را به عمل مبدل می کنند؟

فعل ناظر به تأثیری است که از موجودی نشأت می‌یابد، خواه مبتنی بر علم وقصد باشد یا نباشد، و خواه ناشی از انسان باشد یا حیوان یا جماد (اصفهانی، مفردات). اما در دیدگاه اسلامی عمل، عمل صرفاً مربوط به انسان است و همواره همراه با قصد می‌باشد که مبتنی بر مبادی سه گانه شناختی، ارادی و گرایشی است.

عمل و مبادی آن

ابتدا لازم است که به تمایز "عمل" از "فعل" اشاره ای شود. باقری (۱۳۹۰، به نقل از آزاد منش ،۱۳۹۳) ، فعل را ناظر به تأثیری می‌داند که از موجودی نشأت می‌گیرد، خواه مبتنی بر علم و قصد باشد یا نباشد و خواه ناشی از انسان باشد یا حیوان و جماد. اما عمل تنها به امری اطلاق می شود که مبتنی بر مبادی معینی باشد" این مبادی را می توان به سه مبدأ معرفتی، گرایشی و ارادی تقسیم بندی کرد که در ذیل بدان ها اشاره می شود:

معرفتی

یکی از مبادی زیر ساز عمل آدمی انگاره، گمان و باور فرد است . انگاره، گمان و باور فرد، همه در مقوله ی واحدی قرار می گیرند که یکی از مبادی عمل، به نام مبدأ معرفتی است(باقری،۱۳۹۰)

در خصوص مبنای شناختی، می توان به آیه ای از قرآن اشاره نمود که در آن ، عمل برخی از افراد را چون سرابی در بیابان تصویر می کند که آدم تشنه ، با تصور اینکه آن آب است، در پی آن می دود. به عبارت دیگر، عمل آنها بر اساس محاسبه ای ذهنی شکل گرفته است و این محاسبه (حسبان) هر چند تخمینی ضعیف و سست، اما از جنس شناخت است(اعمالهم کسراب بقیعه یحسبه الظمان ماء ، سوره نور: ۳۹)

بنابراین اعمال آدمی ، زمانی معنای عمل پیدا می کنند که از یک انگاره ، گمان و یا باور زیر ساز نشأت گرفته باشند که مبدأ معرفتی عمل نامیده می شود.

گرایشی

قرآن کریم در تبیین عمل آدمی، متوسل به امیال زیرساز عمل می شود که شامل دو قسم جذبه و گریز می شود که هر کدام از این جوانب دو حالت ملایم و توفنده را در بر می گیرند. در مورد مبنای گرایشی، می توان به آیه ای اشاره نمود که در آن، عمل هر گروه از افراد را چنان معرفی می کند که در نظر آنان آراسته و جذاب است. این آراستگی ، ناظر به جنبه هیجانی و کششی عمل است بطوری که فردی که به عملی مبادرت می کند، آن را زیبا و جذاب می یابد و بسوی آن گرایش دارد (کذلک زینا لکل امه عملهم ، انعام : ۱۰۸)

منظور از جذبه این است که شخص ، عملی را که انجام می‌دهد ، آراسته و زیبا می‌بیند و از آن نشاط می‌گیرد و در خود شوری احساس می ند که او را به حرکت در می‌آورد. کشش با میل متفاوت است. کشش نوعی جهت-گیری غریزی است اما میل کشش آمیخته با معرفت است. این مبدأ ارادی عناصری است از جمله دلباختگی، دلبستگی، شیفتگی، امید، بیم، دلزدگی و خشم و.... بنابراین جذبه یا گریز از زیرساخت‌های دیگر عمل هستند که آنها را می توان در قالب مبنای گرایشی عمل به شمار آورد. با توجه به این مبدأ، آدمی عمل خویش را توأم با زیبندگی و آراستگی می‌بیند و شور و نشاطی در نهان خویش برای انجام آن عمل دارد (باقری،۱۳۹۰).

ارادی

مبدأ دیگری که یک عمل بر آن تکیه دارد ، مبدأ ارادی است. این مفهوم که از آن با واژه ی نیت نیز میتوان یاد کرد، ناظر به خواست و اراده ی انجام عمل است. باقری (۱۳۹۰) ، میان دو مقوله ی میل و اراده تفاوت قائل می

شود. تفاوت از آن جهت که میل با فعلیتی همراه است بی آنکه امکان دیگری برای فرد مطرح باشد ، اما اراده ناظر به پذیرش یا طرد میل های موجود است.

در خصوص مبنای ارادی و اختیاری عمل، می توان به آیه ی اشاره نمود که در تبیین عمل کسانی که از حضور در نبرد تن زدند و در توجیه عمل خویش، بی پناهی خانه و خانواده خود را مطرح کردند ، اراده و خواست فرار از صحنه نبرد را چون ریشه عمل آنان ذکر می کند(یقولون ان بیوتنا عوره و ماهی بعوره ان یریدون الا فرارا/احزاب:۱۳)

از منظر رویکرد اسلامی عمل، میزان اراده و اختیار آدمی در همه مقاطع زندگی یکسان نیستند و بنا به توانمندیها و شرایط انسان دارای شدت و ضعف است(گزاره ۳-۱) و بدون فرض میل هم نمی توان از اراده سخن گفت و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا رد به میلهای آدمی است که به منصه ظهور میرسد(گزاره ۳-۲) (آزاد منش،۱۳۹۳)

با توجه به مبانی سه گانه عمل، اکنون می توان گفت هر جلوه یا حالتی از انسان ، اعم از درونی و بیرونی که مبتنی بر سه مبنای مذکور باشد ، عمل محسوب می شود و در غیر اینصورت ، نمی توان از آن به منزله عمل آدمی سخن گفت. در فرایند یک عمل ، معرفت با کششی آمیخته می شود که میتوان با عنوان "میل " از آن یاد کرد و گزینش میان این میل ها، اراده انسان و در نهایت عمل وی را رقم می زند. پس ۳ مبادی لازم برای آنکه بتوان از رفتاری با عنوان " عمل " یاد کرد سه مبدأ معرفتی، گرایشی و ارادی است.

بنابراین، رویکرد اسلامی عمل ، نگاه انسان شناختی خویش را بر پایه ی عامل بودن انسان بنا نهاده است . عاملیت بدان معنا که انسان موجودی فعال است و برآیند کشمکش های درونی او " عمل" وی را میسازد که منتسب به خود انسان است و از این رو، فرد مسؤل اعمال خویش است. پس هنگامی که عمل با این مبانی از فرد سر بزند ، وی در قبال آن مسؤلیت نیز خواهد داشت و می توان وی را در خصوص و آن، مورد سؤال و مؤاخذه قرار داد. البته، ظهور این سه نوع مبنا در عمل، می تواند به گونه های متفاوت رخ دهد، بطوری که به مثال ، ممکن است عملی بصورت اضطراری آشکار شود، اما به نحوی ، اراده و اختیار در پیشینه عمل موجود باشد و بر این اساس، در تحلیل نهایی، واجد مبنای اراده و اختیار باشد و ممکن است در فرایندی پیچیده آشکار شود. از این رو، گستره عمل، وسیع است، به این معنا که انواع و اشکال گوناگون برای عمل وجود دارد که مبانی سه گانه مذکور، به

انحای متفاوت، اعم از مستقیم و غیر مستقیم، در آن نقش بازی می کنند. هنگامی که از انسان به منزله عامل سخن می گوییم و عامل بودن او را در کانون هویت و کیستی او قرار می دهیم ، انتظار می رود که عمل بتواند جایگاهی گسترده در موجودیت او داشته باشد در ادامه به توضیح جایگاه عمل در ادراکهای حسی، زبان، رؤیا و نظامهای اجتماعی خواهیم پرداخت، زیرا این امور، ابعادی مهم از موجودیت آدمی را نشان می دهند و اگر عمل در آنها جایگاهی داشته باشد، با اطمینانی بیشتر می توان از انسان به منزله عامل سخن گفت (باقری، ۱۳۸۸)

معلم چون تمهیدگر تبیینگر پالاینده

در نظریه اسلامی عمل ، مهمترین ویژگی آموزش ، در نوع ارتباطی است که میان معلم و شاگرد برقرار می گردد. مبنای مذکور ، حاکی از عاملیت آدمی است و هنگامی که معلم و شاگرد ، به عنوان دو انسان عامل ، با یکدیگر در ارتباط قرار می گیرند ، تعامل به معنای دقیق کلمه آشکار میگردد. تعامل هنگامی بصورت معناداری بکار میرود که دو طرف ارتباط ، از عاملیت برخوردار باشند. بر این اساس ، مبنای انسان شناختی ایجاب می کند که آموزش ، این ویژگی تعاملی را همواره حفظ کند و با نادیده گرفتن عاملیت شاگرد ، به رابطه ای یک سویه و تحکمی تبدیل نگردد. با نگریستن به آموزش از منظر دو مبنای معرفت شناختی و ارزش شناختی ، بعد دیگری از الگوی مطلوب آموزش مشخص می گردد. این بعد را میتوان با افزودن قیدی بر رابطه تعاملی برآمده از مبنای انسان شناختی مشخص کرد و از تعامل ناهمتراز سخن گفت . تبلور دانشها و ارزشهای فرهنگی در معلم، رابطه تعاملی او را با شاگرد که فاقد آنهاست ، به تعاملی ناهمتراز تبدیل می کند.با نگریستن به آموزش از منظر این مبانی ، تعامل ناهمتراز میان معلم و شاگرد نیز باید به گونه ای باشد که دو عنصر ثبات و تغییر را همزمان در خود حفظ کند . معلم به عنوان حامل دانش و ارزشهایی که تا کنون استواری و استمرار یافته اند ، دریچه مهمی را برای دانش آموز بسوی حقیقت و ارزش می گشاید و در عین حال ، با توجه به جنبه های سازه گرایانه و تحولی در دانش و نیز ارزش ، باید باب دگروگونی در هر دوی آنها باز باشد. معلم خود نیز میتواند و باید در این دگرگونی ها نقش داشته باشد (باقری،۱۳۹۲ :۱۵۷-۱۵۵)

بر مبنای نظریه اسلامی عمل ، معلم و شاگرد هر دو به منزله انسان و عامل خواهند بود و آنگاه رابطه آنها بصورت تعامل ، به معنای خاص کلمه آشکار خواهد شد. از منظر این رابطه تعاملی ، معلم باید همواره باید خود را در برابر شاگرد به عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود ، به کار شکل دادن به هویت خود خواهد پرداخت و

از سوی دیگر ، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به عنوان انسان عامل در نظر بگیرد. در این صورت ، معلم تدریس خود را آموزاندن «به » کسی خواهد فهمید ، چنانکه شاگرد نیز یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست. بر مبنای این نظریه ، تعامل ناهمتراز مشخص ترین رابطه تعلیم و تربیتی است . تعامل ناهمتراز رابطه ای دو سویه است ؛ زیرا از سوی شاگرد به طرف معلم نیز برقرار است.بر این اساس ، معلم نیز میتواند از شاگرد بیاموزد(باقری ،۱۳۹۲ :۸-۷)

بایدهای آموزش در دیدگاه اسلامی عمل

۱-اعتبار سخن معلم، باید بطور مستقیم ، از دلایل و شواهد حمایت کننده آن مشخص گردد.

۲-اعتبار سخن معلم ، میتواند به طور غیر مستقیم ، بر حسب آثار علمی و طول تجربه وی مشخص گردد. با این حال، همواره باید دلایل و شواهد مستقیم، نسبت به سوابق، تعیین کننده تر محسوب شوند.

۳-اختلاف نظر علمی معلم و دانش آموز ، باید با احترام به هر دو نظر همراه باشد ، اما محترم شمردن آنها نباید به معنای اعتبار یکسان آنها تلقی شود. اعتبار هر نظر باید ، بطور مستقیم ، با نظر به دلایل و شواهد حمایت کننده آن مشخص شود.

۴-در آموزش امور دانشی، باید به مطالبی که امکان پرداختن سازه های جدید ذهنی در آنها وجود دارد اشاره شود.

۵-آموزش در امور ارزشی باید امکان مشارکت عملی دانش آموزان را در فعالیتهای ارزشی فراهم آورد.

۶-در آموزش ارزشی باید فعالیتهای عملی دانش آموزان با تبیین نسبت به منطق این فعالیتها ، متناسب با میزان فهم آنان ، همراه باشد.

۷- در آموزش ارزشی باید دانش آموز ، توانایی فهمیدن دیدگاههای رقیب ، بررسی آنها و دفاع از باورهای خود را کسب کند(باقری،۱۳۹۲ :۱۹۹-۱۹۷)

بحث و نتیجه گیری

با عنایت به مباحث مطرح شده ، عرصه موجودیت یا شخصیت آدمی میدان پرازدحامی از عوامل مختلف است و در برآیند این کشمش ها، عمل آدمی است ، عملی که هم از آن اوست و هم سازنده ی وی و شکل دهنده به هویت اوست و این عمل آدمی است که هویت وی را ترسیم می کند . طرحواره انسان به منزله ی عامل، بیانگر آن است که در اندیشه اسلامی، انسان چون عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان " عمل " های صادر شده از وی را به خود او منتسب ساخت و او را منشأ عملش در نظر گرفت. با توجه به تصویر جامع انسان به منزله عامل ، مفهوم تربیت نیز تعریف و توصیف متفاوتی مطرح خواهد شد که شامل ۳ عنصر اصلی خواهد بود: ۱- شناخت ۲- انتخاب ۳- عمل؛ بر مبنای نظریه اسلامی عمل ، معلم و شاگرد هر دو به منزله انسان و عامل خواهند بود و آنگاه رابطه آنها بصورت تعامل ، به معنای خاص کلمه آشکار خواهد شد . تعامل ناهمتراز مشخص ترین رابطه تعلیم و تربیتی است . در این دیدگاه ، تعامل ناهمتراز رابطه ای دو سویه است ؛ زیرا از سوی شاگرد به طرف معلم نیز برقرار است.بر این اساس ، معلم نیز میتواند از شاگرد بیاموزد.

منابع

آزاد منش ، سعید(۱۳۹۳) تبیین ماهیت دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل و "اهداف " تربیت اخلاقی کودک بر اساس آن، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران

ایروانی شهین ، باقری خسرو(۱۳۷۸) شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، مجله مدرس علوم انسانی، شماره ۱۲

باقری،خسرو(۱۳۷۴) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: مدرسه

باقری، خسرو(۱۳۷۵) انسان به منزله عامل : بحثی تطبیقی در پیش فرضهای روان شناسی ، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال سوم ، شماره ۹

باقری ، خسرو(۱۳۷۸) بررسی مفروضات فلسفی روانشناسی شناختی بر اساس فلسفه صدرایی، مجله روان شناسی، سال ۳،شماره۳

باقری ،خسرو (۱۳۸۴) تدوین مبنای انسان شناختی اسلام برای علوم انسانی ، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت

باقری خسرو ، سجادیه نرگس(۱۳۸۴) عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی ، فصلنامه نوآوریهای آموزشی ، سال ۴، شماره ۱۳

باقری،خسرو(۱۳۸۸) بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان شناسی (پسا)ساختارگرا، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۹۸

باقری،خسرو(۱۳۸۷) درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد دوم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی

باقری خسرو، سجادیه نرگس ، توسلی طیبه(۱۳۸۹) رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

باقری، خسرو(۱۳۸۹) الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تهران: انتشارات مدرسه

باقری، خسرو(۱۳۹۰) هویت علم دینی، چ سوم، تهران: سازمان چاپ و انتشارت

باقری خسرو (۱۳۹۲) آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل ، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت ، س ۳ ، ش ۲ ، صص ۱۵-۶

سجادیه ، نرگس(۱۳۸۴) بررسی تطبیقی عاملیت انسان در دیدگاه نو عملگرا(ریچارد رورتی) و متون اسلامی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران

زیباکلام مفرد فاطمه، محمدی حمداله(۱۳۹۳) بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم،فصل نامه پژوهشهای کاربردی روانشناختی، سال ۵،شماره ۳،صص ۳۸-۱۹

ضرغامی سعید، سجادیه نرگس، قائدی یحیی(۱۳۹۱) بازاندیشی مفهوم"پرورش تفکر" همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به منزله عامل، فصلنامه راهبرد فرهنگ، سال ۵، شماره ۱۷-۱۸

نگاهی به توسعه دانشگاه فرهنگیان در مسیر دولت الکترونیک

(با تکیه بر آموزش های مجازی)

احمد بیگدلی تبار[۱] فرهاد مرادی[۲]

چکیده:

دنیای امروز دنیای فناوری های نوین است. و در این میان دولت الکترونیک جایگاه خاص خود را دارد. دولت الکترونیک استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به‌منظور ارائه خدمات دولتی، به‌صورت بهنگام و مستقیم به شهروندان، در ۲۴ ساعته شبانه‌روز و ۷روز هفته است در دنیا حکومت ها به دنبال استفاده از این ابزار هستند چرا که می تواند آن ها را در رشد و توسعه همه جانبه یاری نماید.در این میان دانشگاهها به دنبال ابزاری هستند تا بتوانند در مسیر دولت الکترونیک به اعضای خود خدمات مفیدی ارائه نمایند. که دانشگاه فرهنگیان نیز از این امر مستثنی نیست. یکی از ابزارهای مهم برای توسعه دانشگاه فرهنگیان استفاده از ظرفیت آموزش های مجازی است. آموزش های مجازی به بهره گیری از سیستم های الکترونیکی، مثل کامپیوتر، اینترنت، نشریه های الکترونیکی و خبرنامه های مجازی و نظایر این ها که با هدف کاستن از رفت و آمدها و صرفه جویی در وقت و هزینه و ضمنا یادگیری بهتر و آسانتر، اطلاق می شود. یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در توسعه آموزش های مجازی فرهنگ سازی و اطلاع رسانی در ارتباط با دست آوردها و چالش های این مقوله است. انتشار جزوات کوچک آموزشی ، برگزاری همایش های منطقه ای در ارتباط با آموزش الکترونیکی و یا برگزاری جشنواره هائی مرتبط با تولید دروس، برگزاری مسابقات منطقه ای در زمینه تولید دروس الکترونیکی ،ایجاد یک سایت خبری دانشگاهی در ارتباط با فعالیت هایی در زمینه آموزش های الکترونیکی و ... که می تواند دانشگاه فرهنگیان را در این زمینه کمک نماید.

کلیدواژه‌ها: *دولت الکترونیک، آموزش های مجازی، یادگیری الکترونیکی، محتوای الکترون*

---

[۱]- احمد بیگدلی تبار، کارشناس مسئول هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان مدیریت امور پردیس های استان زنجان، پست الکترونیکی: ah_bigdelytabar@yahoo.com

[۲]- فرهاد مرادی ، کارشناس مسئول امور دانشجویی دانشگاه فرهنگیان، پردیس الزهرا (س) زنجان، ایمیل shaer.ir@gmail.com

مقدمه :

افزایش تقاضای دسترسی مردم به اینترنت برای دریافت اطلاعات و خدمات از دولت، روش‌های کار وزندگی شهروندان را تحت تأثیر قرار داده است. به همین دلیل، یکی از مفاهیمی که در طول دهه اخیر به‌گونه‌ای بسیار گسترده در جوامع پیشرفته مطرح گردیده و سپس در سایر جوامع نیز با اقبال خوبی مواجه شده و حتی در بعضی از موارد با اجرای موفقیت‌آمیزی نیز همراه بوده است، مفهوم دولت الکترونیک است. همه این موارد بیانگر اهمیت استقرار دولت الکترونیک در هر کشور است که خود مستلزم شناخت هرچه بیشتر از مفهوم دولت الکترونیک، مزایا و خصوصیات مثبتی است که می‌تواند برای کشورها به همراه داشته باشد. درعین‌حال، پیاده‌سازی دولت الکترونیک مستلزم آگاهی از توانمندی‌ها و ظرفیت‌های کشورهایی است که قصد ایجاد آن رادارند و آن‌گونه نیست که بتوان آن را بدون یک تحلیل درست امکان‌سنجی، انجام داد.(نوبخت ، بختیاری ، ۱۳۸۳)

با نگاهی به مفهوم دولت الکترونیک می توان گفت دولت الکترونیک استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به‌منظور ارائه خدمات دولتی، به‌صورت بهنگام و مستقیم به شهروندان، در ۲۴ ساعته شبانه‌روز و ۷روز هفته است و یا به عبارتی دولت الکترونیک به افراد تسهیلات لازم جهت دسترسی مناسب به اطلاعات و خدمات دولتی و فرصت‌های گسترده‌تر برای مشارکت در فرایندها را ارائه می‌نماید."در مفهومی دیگر دولت الکترونیک، یک دولت دیجیتال بدون دیوار و ساختمان و دارای سازمانی مجازی است که خدمات دولتی خود را به‌صورت بر خط[1] ارائه می‌کند و موجب مشارکت مردم در فعالیت‌های مختلف اجتماعی سیاسی می‌شود". (جلالی ، ۱۳۸۲)

اگر نگاهی به شکل‌گیری دولت الکترونیک در سطح جهان داشته باشیم می‌توانیم به کالبدشکافی بهتر این مفهوم برسیم . اصطلاح دولت الکترونیکی و همچنین هم‌معناهای آن در اواخر دهه ۱۹۹۰ پدیدار شدند. اما تاریخچه استفاده از ICT در سازمان‌های دولتی را می‌توان تا اوایل تاریخ پیدایش رایانه دنبال کرد. مفهوم دولت الکترونیکی از سال ۱۹۵۶ به‌صورت غیررسمی در چندین کشور مورداستفاده قرار گرفت اما ادبیات اصلی استفاده از فناوری اطلاعات IT در دولت به دهه ۱۹۷۰ برمی‌گردد. *و اما* "در کشور ما نیز بحث دولت الکترونیک دارای اهمیت ویژه ای بوده است . دولت الکترونیک در ایران از ابتدای دهه ۷۰ مطرح گردید به‌طوری‌که از اواسط

[1] ON LINE

همین دهه کم‌کم سازمان‌ها بسیاری از فعالیت‌های خویش را بر اساس اصل ارائه خدمات الکترونیکی پایه‌ریزی نمودند اما شروع رسمی این فعالیت‌ها از سال ۱۳۸۰در کشور آغاز شد ".(محمدی، ۱۳۸۲)

سیاست‌های خرد و کلان دولت الکترونیک

شناسایی عوامل تأثیرگذار در فعالیت‌های درون سازمانی به‌صورت سیاست‌های خرد در دولت الکترونیکی مورد تأکید بوده است که گذر از شیوه سنتی به شیوه نوین - که در شیوه سنتی با صرف هزینه‌های بسیار گزاف مالی و زمانی بر سیستم تحمیل می‌نمود - مدیران و سازمان‌ها و دانشگاهها را بر آن داشت که فعالیت‌های خویش را به‌صورت کاملاً الکترونیکی درآورند . سازمان الکترونیکی یکی از جدیدترین و کلیدی‌ترین دستاوردهای عصر دیجیتال محسوب می‌شود. این دستاورد پایه‌ای‌ترین فعالیت‌های سازمان‌ها و شرکت‌ها را هدف قرار داده و می‌کوشد با بهینه‌سازی فعالیت‌های موجود و ارائه خدمات از طریق اینترنت به شهروندان و فراهم آوردن امکان خدمت‌رسانی به کارکنان سازمان بر بستر اینترانت و برپایی اتوماسیون اداری ، سازمان را به بالاترین سطح کارایی ممکن برساند. (Anonymous2004) .

و اما در سیاست های کلان، دولت الکترونیک به‌دنبال فراهم کردن شرایطی است که دولت‌ها بتوانند خدمات خود را به‌صورت شبانه‌روزی و در تمام ایام هفته به شهروندان ارائه کنند. بررسی اهمیت و ضرورت پرداختن به مفهوم دولت الکترونیک از این لحاظ در قالب دیدگاه سیاست‌های کلان مورد تأکید مسئولین کشورهاست که این امر در سال‌های اخیر به‌طورجدی در دستور کار دولت‌ها قرارگرفته است و دولت‌مردان نیروهای خود را درراه تحقق چنین شرایطی بسیج کرده‌اند و درصدد برآمده‌اند که فرآیندهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی را با کمک فناوری نوین ارتباطات و اطلاعات اصلاح کرده و از این طریق به شیوه کارآمدتری به ارائه خدمات به شهروندان بپردازند. (یعقوبی ، ۱۳۸۳)

شهروند و شهر الکترونیک

شهروند الکترونیک کسی است که از حداقل دانش لازم درباره مفاهیم پایه فناوری اطلاعات و ارتباطات برخوردار بوده و توانایی برقراری ارتباط با اینترنت و ارسال و دریافت پیام‌های الکترونیکی از طریق پست الکترونیک را دارد و همچنین اطلاعات، خدمات، کالاها و نرم‌افزارهای موردنیاز خود را از طریق اینترنت جستجو می‌کند. به عبارتی شهروند الکترونیک، کسی است که توانایی انجام وظایف روزمره‌ای که ایفای نقش‌های

متفاوت در طول زندگی برای وی به وجود می‌آورد را با کمک ابزارهای الکترونیکی داشته باشد. و یا در کلامی دیگر شهروند الکترونیک به شهروندی گفته می‌شود که توانایی استفاده از خدمات برخط دولت‌ها را در حد مطلوب داشته باشد. درواقع شهروندان الکترونیک همان کاربران جوامع اطلاعاتی هستند .(www toronto.ca/ecity/index.htm)

در دنیای امروز حوزه های جدیدی چون تجارت الکترونیک[1]، دولت الکترونیک[2]، آموزش الکترونیک[3]، سلامت الکترونیک[4]، انتشارات الکترونیک[5]، انتخابات الکترونیک[6] و ... هر یک دربرگیرنده قسمتی از زندگی و فعالیت‌های روزمره ما هستند. شهروند الکترونیک باید بتواند در قالب آن‌ها به انجام وظایف خویش بپردازد.

مزایای شهر الکترونیکی

شهر الکترونیکی دارای شرح وسیعی از عملکردها، قابلیت‌ها و مزایاست که به اختصار به موارد زیر می‌توان اشاره نمود:

- فراهم آوردن خدمات اینترنت باکیفیت و سرعت بالا برای شهروندان
- فراهم آوردن محیط آموزشی مادام‌العمر
- بهبود کیفیت زندگی مردم
- ارائه خدمات یک مرحله‌ی به مردم
- ایجاد فرصت‌های تجاری بیشتر توسط تجارت الکترونیک
- ارتباط بهتر سازمان‌ها و مراکز مختلف شهری
- دسترسی ۲۴ ساعته به خدمات شهری
- افزایش مشارکت مردم در اداره شهر
- کاهش ترافیک شهر
- کاهش آلودگی هوا
- صرفه‌جویی در وقت و انرژی
- کاهش فساد اداری

[1] Electronic business
[2] electronic government
[3] e-learning
[4] EHealth
[5] Electronic Publishing
[6] Electronic Elections

- افزایش نظم فردی و عمومی
- افزایش سطح آگاهی شهروندان
- مدیریت و نظارت یکپارچه شهر
- افزایش امکانات شهری و تسهیل انجام فعالیت‌های شهری.
- بهبود زندگی مردم با افزایش آگاهی آنان از فرایندهای شهری و ارتباط با مسئولان به‌دوراز بروکراسی اداری و اطمینان از آگاهی‌بخشی مردم از بخشنامه‌های دولتی (صفری و کنعانی احمد بگلو ، ۱۳۸۶).

سخن کوتاه آن‌که شهر الکترونیک به‌واسطه خدمات بالقوه‌ای که به شهروندان ارائه می‌کند، حائز اهمیت است. نکته حائز اهمیت دیگر، سرعت‌بالای ارائه خدمات، کیفیت مطلوب، هزینه نازل صرف شده در شهر الکترونیک است. ایجاد و توسعه شهرهای الکترونیک، بسیاری از مشکلات کلان‌شهرهای ما را به‌صورت ریشه‌ای مرتفع خواهدکرد.

استاندارد آموزش شهروند الکترونیکی

با توجه به این‌که جامعه الکترونیک و دولت الکترونیک نیازمند شهروند الکترونیکی است، استاندارد آموزش شهروند الکترونیکی که طراحی آن توسط بنیاد جهانی ICDL [1]انجام‌شده ، تلاش جدیدی در راستای نیل به اهداف جامعه الکترونیک و دولت الکترونیکی در تمام کشورهای دنیا به شمار می رود. تعریف شهروند الکترونیک نیز بر همین اساس می باشد و بیان‌گر کسی است که از حداقل دانش لازم درباره مفاهیم پایه فناوری اطلاعات و ارتباطات برخوردار است. در حال حاضر یکی از مهم‌ترین کانال‌های ارتباطی در جهان اینترنت است که در آینده نیز قدرت بلامنازع این حوزه خواهد بود. به همین دلیل اغلب آموزش‌های شهروندی حول این محور می‌گردد(Rod.d.، 2005)

دولت الکترونیک نیاز امروزی حکومت‌ها

دولت الکترونیک نیاز امروزی حکومت‌ها بر اساس پایه‌ریزی جوامع مدرن و نوین امروزی است. نیازهای این جوامع باعث شده فرصت‌های بی‌شماری را به‌منظور تحقق عینی حکومت‌داری خوب فراروی دولتمردان قرار دهد. امروزه حکومت‌داری خوب ، حکومت در دسترس است و برای حصول به چنین شرایطی دولت الکترونیک

[1] بنیاد جهانی ICDL در سال ۱۹۹٤ میلادی فعالیت خود را آغاز کرد و هم اکنون بیش از ۱٤۱ کشور دنیا از جمله ایران دوره های آموزشی معرفی شده از سوی بنیاد جهانی ICDL را به عنوان ملاک سنجش سواد دیجیتالی بین المللی پذیرفته اند

با امکانات گسترده‌ای که در اختیار ما قرار می‌دهد ، دولت را به درون منازل و محیط‌های کاری می‌برد و ازاین پس خدمات، درجایی ارائه می‌شود که مردم در آن قرار دارند. درواقع دولت الکترونیک از فناوری اطلاعات برای انجام اصلاحات از طریق تقویت شفافیت ، حذف فاصله و شکاف میان دولت و شهروندان و توانمندسازی افراد برای مشارکت در فرآیندهای سیاسی استفاده می کند که بر زندگی آن‌ها تأثیر می گذارد.

ظهور فناوری‌های جدید در عرصه اطلاعات و ارتباطات به بهبود سطح رفاه جوامع ، دسترسی راحت‌تر به خدمات دولتی ، دسترسی به فرصت‌های آموزشی و شغلی و به دست آوردن شاخص های نایابی همچون زمان کمک می کند. دولت الکترونیک فرصتی برای احیای حکومت‌ها فراهم کرده است. این پدیده از طریق بهره‌گیری از دستاوردهای جدید علمی در پی تحقق بخشیدن به ساختارها و فرآیندهایی است که حکومت‌داری خوب را در تمامی سطوح گسترش دهد. (Torres، ۲۰۰۵)

دولت الکترونیک و اداره امور جامعه

دولت الکترونیک می‌تواند تحولی عظیم در اشکال سنتی اداره امور جامعه به وجود آورده و نحوه ارتباط میان دولت و شهروندان را دگرگون سازد. این پدیده با فراهم ساختن امکاناتی است که شهروندان و سازمان‌های جامعه مدنی بتوانند نظارت مردم سالارانِ خود را بر فرآیندهای مختلف بخش عمومی اعمال کنند. درحقیقت، دولت الکترونیک یکی از ابزارهای کلیدی برای رسیدن به آرمان‌های حکومت‌داری خوب را به جوامع ارزانی داشته است و شرایطی را فراهم می‌سازد که صدای همه شهروندان به‌گونه‌ای برابر به گوش دولتمردان برسد و این به معنای تحقق نمونه‌ای بلوغ‌یافته از مردم‌سالاری است که به لطف فناوری اطلاعات حاصل‌شده است. نوعی از مردم‌سالاری که طرفداران حکومت‌داری خوب به دنبال برپایی آن هستند.(بیگدلی تبار،مرادی،۱۳۹۵)

از آغاز اتوماسیون اداری تا دولت الکترونیک

کاستلز، مانوئل می‌گوید اتوماسیون ادارات، سه مرحله مختلف را پشت سرنهاده تا در مرحله سوم وارد دولت الکترونیک شده است:

مرحله اول: در مرحله نخست که ویژگی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ بود، کامپیوترهای مرکزی برای پردازش انبوه اطلاعات مورداستفاده قرار می‌گرفت؛ محاسبه متمرکز از طریق متخصصان مراکز داده‌پردازی مبنای سیستمی را تشکیل می‌داد که انعطاف‌ناپذیری و کنترل سلسله‌مراتبی جریان اطلاعات از ویژگی‌های اصلی آن بود. عملیات

ورود اطلاعات نیازمند کوشش‌هایی طاقت‌فرسا بود چون هدف سیستم، انباشت حجم انبوهی از اطلاعات در حافظه مرکزی بود.

مرحله دوّم: ویژگی مرحله دوم که در اوایل دهه ۱۹۸۰ آغاز شد، تأکید بر استفاده از میکرو کامپیوترها توسط کارکنانی بود که مسئولیت فرایند واقعی کار را بر عهده داشتند؛ اگرچه آن‌ها غالباً از حمایت بانک‌های اطلاعاتی مرکزی برخوردار بودند، مستقیماً در فرایند تولید اطلاعات شرکت داشتند و باوجوداین، در اکثر موارد نیازمند کمک متخصصان کامپیوتر بودند. تا اواسط دهه ۱۹۸۰، ترکیب پیشرفت‌های مخابرات و ساخت میکرو کامپیوترها، به ایجاد شبکه‌های ایستگاه‌های کاری منجر شد و انقلابی درزمینهی کارهای اداری ایجاد کرد. البته تغییرات سازمانی که برای استفاده کامل از تکنولوژی جدید لازم بود انتشار گسترده مدل جدید اتوماسیون را تا دهه ۱۹۹۰ به تأخیر انداخت.

مرحله سوّم: در این مرحله، سیستم‌های اداری با استفاده از میکروکامپیوترهای چندگانه که با یکدیگر و با کامپیوتر اصلی تبادل اطلاعات می‌کنند، به‌صورت یکپارچه و شبکه‌ای درمی‌آیند و شبکه یکپارچه‌ای تشکیل می‌دهند که توانایی پردازش اطلاعات، ایجاد ارتباط، و تصمیم‌گیری در زمان واقعی را دارد. علاوه بر کامپیوترها، سیستم‌های اطلاعاتی دوسویه مبنای ادارات اتوماتیک و به اصطلاح "ادارات علی‌البدل" یا "ادارات مجازی"، [1]قرار می‌گیرند. ممکن است مرحله چهارم اتوماسیون ادارات نیز وجود داشته باشد که از تکنولوژی آخرین سال‌های قرن حاضر سر برآورده است.(کاستلز، مانوئل؛ ۱۳۸۹)

تعاملات در دولت الکترونیک

نمادهای تعاملات دولت الکترونیک نشان دهندهٔ این است که یک دولت الکترونیک می‌تواند بخش‌ها و افراد را با یکدیگر مرتبط سازد که این نمادها شامل موارد ذیل است:

◄ تعامل میان دولت و شهروندان[2]

مهم‌ترین و گسترده‌ترین نوع کاربرد دولت الکترونیک، رابطه دولت با شهروندان و بالعکس است. این رابطه شامل اخذ اطلاعات از سوی شهروندان از سازمان‌های دولتی و ارائه خدماتی از سوی دولت‌به‌شهروندان به شیوه الکترونیک است .

[1] شبکه‌ای کردن کارهایی که در محل‌های دوردست انجام می‌شود

[2] Government 2 Citizen G2C

◄ تعامل میان سازمان‌های دولتی[1]:

در این نوع تعامل، سازمان‌هایی که درزمینه های مختلف به اطلاعات نیاز دارند، می‌توانند از طریق شبکه‌های موجود به این اطلاعات دسترسی یافته و خدمات خود را سریع‌تر به شهروندان ارائه کنند. این الگو شامل ارتباط تجاری بین دولتها در زمینه‌هایی شبیه واردات و صادرات می‌باشد.

◄ تعامل میان سازمان‌های دولتی و بخش خصوصی[2]:

تعامل میان سازمان‌های دولتی و بخش خصوصی ، اولین تعاملی بود که توسعه پیدا کرد. در این راستا پرداخت مالیات، اخذ آمار و اطلاعات، ارائه تسهیلات و نحوه اخذ مجوزهای مختلف محتوای این نوع تعامل را شکل می‌دهد.

◄ تعامل میان دولت و کارمندان دولت[3]

اطلاعات پرسنلی کارکنان، دریافت خدمات پرسنلی و سایر اطلاعات قابل‌مبادله میان سازمان‌های دولتی و کارکنان دولت در این چارچوب قرار می‌گیرند. این چهار نوع کاربرد، ستون‌های اصلی دولت الکترونیک تلقی می‌شود و درواقع این ارتباطات است که روح دولت الکترونیک را تشکیل می‌دهد.(فتحیان، مهدوی‌نور، ۱۳

لذا با استفاده از مطالب بالا و با بهره گیری از نظرات محققین گوناگون جدول ذیل ارائه می گردد.

جدول1کارکردهای مؤلفه‌های دولت الکترونیک

مؤلفه	مفهوم کارکردی
دولت و شهروندان G2C	همه امور و تبادلات خدماتی و اطلاعاتی میان دولت و شهروندان
دولت با دولت G2G	همه امور و تبادلات خدماتی و اطلاعاتی میان دولت با دولت
دولت با بخش خصوصی و تجاریG2B	همه امور و تبادلات خدماتی و اطلاعاتی میان دولت با بخش خصوصی و تجاری
دولت با کارکنانG2E	همه امور و تبادلات خدماتی و اطلاعاتی میان دولت با کارکنان

از سویی دیگر ازلحاظ سطوح سازمانی ، فردی ، خارجی و داخلی مؤلفه‌های فوق مطابق شکل ذیل طبق بندی می‌شوند.

[1] Government2Government G2G
[2]Business 2Government G2B
[3]Employes2Government) G2E

نمودار 1 طبقه‌بندی مؤلفه‌های دولت الکترونیک بر اساس سطوح مختلف سازمانی



دانشگاه مجازی

دانشگاه مجازی که سابقه ای نه چندان طولانی را دارد، فرآیندی از آموزش را در بر می‌گیرد که در آن از انواع ابزار و رسانه های الکترونیکی چون ویدئو، ماهواره، لوح فشرده، اینترنت، شبکه و ... برای آموزش استفاده می-شود.

برجسته ترین مزیت این آموزش جدایی استاد از دانشجوست، همین طور فرا مکان و زمان بودن آموزش از طریق این سیستم از ویژگیهای بارز دیگر این شیوه آموزشی در قرن ۲۱ است. اما دانشگاههای مجازی نیز از دل آموزش از راه دور و یا همان آموزش مجازی سر برآوردند، زمان تولد دانشگاههای مجازی را می‌توان مقارن با گسترش شبکه اینترنت در جهان دانست. اولین کشوری که در این عرصه پیشقدم شد کشور آمریکا بود. اما هسته اولیه آن برای انگلیسی‌هاست که آن را به عنوان Open University مطرح کردند، اولین دوره آموزشی از راه دور دانشگاهی که در سال ۱۸۹۲ تأسیس شد متکی بر پست بود. در اواسط قرن بیستم برنامه های آموزشی متنوعی نیز وجود داشت که به سمع و نظر مخاطبانی که نمی‌توانستند در کلاسهای متمرکز حضور یابند می‌رسید. برای شرکت در این نوع دانشگاهها شما به دو پیش‌نیاز اساسی احتیاج دارید، یک دستگاه کامپیوتر و مهمتر از همه انگیزه لازم برای حضور و موفقیت در این نوع سیستم آموزشی. اما مطلب ارائه شده در این دانشگاه مانند فضای آن، مجازی نیست، بلکه مواد درسی مورد تدریس برای شما همان است که در دانشگاه و به شیوه سنتی برای شما تدریس می‌شد، عمل تدریس از طریق اینترنت و شبکه در مقوله‌ای فراتر از زمان و مکان جای می‌گیرد.

دانشگاههای مجازی محل مناسبی برای ظهور و بروز استعدادها، خلاقیت و نوآوریها خواهند بود. همین طور فناوری اطلاعات موجب افزایش کارایی فرایند آموزش می گردد. با رویکردی متفاوت در برخورد با مقوله آموزش از راه دور و پیوست آن دانشگاههای مجازی در خواهیم یافت که بروز چنین شکلی از آموزش در قرن ۲۱ آن هم با نگاهی به جامعه اطلاعاتی امری اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. ضرورتی انکارناپذیر که از بطن شبکه جهانی و پیکربندی جامعه اطلاعاتی بیرون می‌آید. آموزش از راه دور در کشورمان به جز تجربه کوتاه دانشگاه پیام نور مبتنی بر استفاده از شیوه ارتباط از راه دور، دارای سابقه طولانی نیست.

در پایان دهه ۷۰ آموزش مجازی در دستور کار دانشگاه تهران قرار گرفت و پروژه‌هایی تحت این عنوان آغاز شد. در سال ۱۳۸۰ سایت آموزش مجازی دانشگاه تهران با ارائه ۹ درس برای دانشجویان روزانه دانشگاه راه‌اندازی شد و از نیم سال اول تحصیلی همان سال، بهره‌برداری از آن آغاز شد. در همان سال وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از تأسیس دانشگاه اینترنتی خبر داد که تحت نظر آن وزارت، ولی به صورت مؤسسه غیر انتفاعی نوع اول در سراسر کشور خدمات آموزشی ارائه خواهد داد. به دنبال آن تعدادی از دانشگاهها اعلام کردند که راه اندازی آموزش الکترونیکی را جزو برنامه‌های خود قرار داده‌اند و در حال حاضر تعدادی از آنها دروسی را به صورت تک درس برای دانشجویان حضوری خود ارائه کرده‌اند. این نکته در خور توجه است که باید با پشتیبانی فرهنگی و فرهنگ سازی افراد را قبل از دانشجو شدن با فضای دانشگاه مجازی آشنا کنیم تا بدنبال پذیرش مسوولیت در فرآیند آموزشی باشند. لذا پشتیبانی‌های فرهنگی نیز در آموزش مجازی ضروری است. شکی نیست که در راه رفتن به سمت جامعه اطلاعاتی به ناچار بسیاری از زوایای پنهان و آشکار صورتبندی جوامع دستخوش تغییرات ساختاری خواهند شد، مقوله آموزش نیز از این تغییر در امان نیست، اما این فقط یک روی سکه است. باید این نکته را نیز به خاطر داشت که جوامع به مروز زمان و به دنبال همین تحولات نیاز روزافزونی به آموزش و مهارت و همین طور نیروی متخصص خواهند داشت. نیروی انسانی متخصص و کارآمد و همین طور مجهز به اطلاعات روز، سرمایه اصلی و قابل برنامهریزی هر دولتی محسوب میشود. اما این قضیه لایههای فرعی دیگری هم دارد، با گسترش جوامع نیاز مردم به آموزش افزون میشود، نسلی تازه پا به عرصه میگذارد که نیاز به تربیت، تخصص و آموزش دارد، اما از طرفی تواناییهای دولتها برای تحت پوشش قرار دادن کل این پتانسیل کافی نخواهد بود. اینجاست که مشکل اصلی رخ مینماید، نیاز به جا، فضا و مکان، امکانات آموزشی و تسهیلات رفاهی برای پاسخگویی به این نیاز. همزمان با افزایش تقاضا برای تحصیل در دانشگاه بودجه اختصاصی برای این مسئله افزایش چشمگیری نداشته است.

پس باید با تخصیص امکانات و اولویتها و همین طور پیش‌بینی سازوکارهای جدید به سمتی برویم که بتوانیم مفهوم سنتی کلاسهای درس را تغییر دهیم. دسترسی و تسلط بر تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات و بهره-گیری از آن در امر استراتژیک و مهم آموزش و تربیت نیروی انسانی، خود یکی از مؤلفه‌های مهم قدرت در عصر حاضر محسوب می‌شود که نباید از آن چشم پوشید. از سوی دیگر، گسترش بی‌وقفه و کم هزینه سیستم آموزشی الکترونیکی در سراسر دنیا ، ضرورت استفاده از این روش آموزشی را اثبات می کند.

دردانشگاه فرهنگیان با توجه به این‌که دروس ارائه شده مبتنی بر روش های سنتی می باشد و کتاب های روش تدریس به‌روز نشده اند و ساختار آنها مبتنی بر روش های سنتی قدیمی می باشد سبب بروز مشکلاتی برای دانشجو معلمان در این عصر شده است. بااینکه در جهت آشنایی آنان با فناوری های نوین، چند واحد درسی آشنایی با فناوری اطلاعات مرتبط با رشته تحصیلی پیش بینی شده است ولی جوابگوی نیازهای این دانشجومعلمان نیست و باید نسبت به ترمیم ساختار کنونی برای رشد دانشجو معلمان فکر اساسی کرد.

آموزش الکترونیک(مجازی)

با ورود کامپیوتر به زندگی انسانها و به موازات آن گسترش شبکه اینترنت ، بسیاری از تعاریف و خدمات اجتماعی تغییر یافته و یا به سمت تحول بنیادی در حرکت است ، و هر روزه تاثیرات این دگرگونی ها در زندگی روزمره ما بیشتر نمایان می گردد. این جهان مجازی،که پدیده هزاره سوم تمدن بشری است ، در ابتدای راه خود دستاوردهای کم نظیری برای جوامع امروزی به ارمغان آورده است . شبکه ای عظیم اطلاع رسانی ، فروشگاه و بنگاه های بزرگ اقتصادی ، موتور های قوی جستجوی اطلاعات ، موسسات و انجمن های مجازی و.... . به جرات می توان گفت یکی از بزرگترین دستاوردهای آن آموزش الکترونیک (E-learning) می باشد.

آموزش مجازی چیست ؟

منظور از آموزش مجازی[1]یا آموزش الکترونیکی، بطور کلی به بهره گیری از سیستم های الکترونیکی، مثل کامپیوتر، اینترنت، CD های چندرسانه ای[2]، نشریه های الکترونیکی و خبرنامه های مجازی نظایر این هاست که با هدف کاستن از رفت و آمدها و صرفه جویی در وقت و هزینه و ضمنا یادگیری بهتر و آسانتر، اطلاق می شود.

[1] E-Learning
2 Multimedia

البته سیستم هایی که آموزش مجازی به حساب می‌آیند و امکان یادگیری از راه دور را فراهم می کنند متنوع هستند. ولی در وهله اول آنچه که مهم است آگاهی علاقمندان از نوع این سیستم ها و انتخاب صحیح و نحوه استفاده درست از آنها است. این سیستم ها بعضا می‌توانند جایگزین کلاس های حضوری هم باشند. درعین حال برای افراد سخت کوش و علاقمند می‌تواند مکمل کتاب و کلاس باشد. در یک جمله می توان گفت آموزش مجازی آوردن یادگیری برای مردم است به جای آوردن مردم برای یادگیری .

مزایای یادگیری الکترونیکی :

- کاهش هزینه
- افزایش قدرت پاسخگویی
- محتوای پیام به روزتر و قابل اعتمادتر
- جهانی است و قابلیت توسعه دارد
- امکان خدمات رسانی دائمی و با ارزش برای مشتری را به همراه دارد

محتوای الکترونیکی :

محتوای الکترونیکی ، ارائهٔ مجموعه عناوین آموزشیِ تعریف شده‌ای است که هریک از آنها در قالب صفحات وب، سازماندهی

شده که اجزای آموزشی، با فرمت‌های گوناگون و با چیدمانی مبتنی بر اصول انتقال مفاهیم، در آن آرایش یافته اند. (روزنبرگ،۱۳۸۲)

روش های پایه بکارگیری آموزش مجازی به سه دسته کلی به شرح زیر تقسیم می شوند:

۱. آموزش های مجازی برخط یا سنکرون[1]: در این شیوه بکارگیری آموزش مجازی، استاد، همزمان با ارائه درس در محیط آموزش مجازی حاضر می باشد. بنابراین در این نوع آموزش، تصاویر زنده استاد بصورت ویدئوئی توسط یادگیرنده مشاهدهمی شود. متقابلا استاد نیز می تواند فرد سؤال کننده را شناسائی کند و در نتیجه مباحثه ای زنده بین دو طرف صورت می پذیرد. از مهمترین ابزارهای ارائه آموزش مجازی سنکرون یا برخط استفاده از ویدئو کنفرانس زنده، بکارگیری و ایجاد کلاس مجازی، مباحثه اینترنتی زنده بین استاد و دانشجو

1 Synchronous

و شبیه سازی کلاس زنده با بکارگیری شبیه سازها می باشد. (مرکز فناوری اطلاعات و ارتباطات پیشرفته شریف دانشگاه صنعتی شریف، ۱۳۸۱).

دانشگاه فرهنگیان از سیستم سنکرون، در راستای اهداف بلند خود و در جهت ساماندهی جلسات با توجه به پراکندگی پردیس های دانشگاهی در سراسر کشور اقدام به راه اندازی سامانه ویدئو کنفرانس نمود. این سامانه که از سرور اختصاصی شرکت شوکا [1]بهره می برد دارای کاربران محدود می باشد که هم اکنون فقط در مراکز مدیریت امور پردیس های استانی دانشگاه فرهنگیان برای تشکیل جلسات واحدهای مختلف دانشگاه راه اندازی شده است. از مزایای استفاده از این سیستم، می توان به موارد ذیل اشاره کرد :

۱- صرفه جویی در زمان
۲- صرفه جویی در هزینه های دانشگاه اعم از پرداخت ماموریت، هزینه ایاب و ذهاب، تغذیه و...
۳- حذف خطرات ناشی از رفت و آمدها برای کارکنان
۴- ارزان بودن خدمات
۵- کمک به سلامت محیط زیست

این سیستم با توجه به محدودیت ها، نمی تواند به‌صورت گسترده مورد استفاده در مباحث آموزشی قرار گیرد که مهمترین عوامل محدودیت زا به شرح ذیل است:

۱- هزینه بالای تعریف کاربران
۲- نیاز به پهنای باند وسیع اینترنت یا اینترانت و شبکه
۳- نبود امکانات مدیریت کلاس درس

۲. آموزش های مجازی غیر بر خط یا آسنکرون[2]:

در این روش استاد درس بطور زنده در هنگام ارائه درس در کلاس حاضر نیست و الزاما ارتباط زنده و برخط بین مدرس و فراگیران وجود ندارد. در آموزش مجازی به روش آسنکرون، محتوای درس از طریق اینترنت در اختیار همگان قراردارد و سؤالات دانشجویان از طریق ابزارهای محیط آموزش مجازی در اختیار استاد درس قرار می گیرد. استاد درس نیز پاسخ سؤالات را از طریق ابزارهای مشابه برای دانشجویان ارسال می کند. بعنوان مثال دانشجویان سؤالات خود را از طریق پست الکترونیکی ارسال می کنند و استاد نیز پاسخ های خود را به

1 cfu.shooka.ir
2 Asynchronous

همان طریق برای دانشجویان می فرستد.آموزش مجازی آسنکرون با بکارگیری ابزارهائی مثل وبلاگ، پست الکترونیک، ایجاد گروههای مباحثه، تله کنفرانس های مجازی، قابل ارائه به فراگیران می باشد. این روش پویائی روش قبل را ندارد ولی حسن آن این است که تکرار پذیر می باشد.(همان:۱۳۸۱)

در این راستا و با استفاده از سیستم آسنکرون دانشگاه فرهنگیان با همکاری سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور اقدام به راه اندازی سیستم آموزش های مجازی با"عنوان سامانه آموزش الکترونیکی و تعاملات گروهی[1]" نموده است.دانشگاه فرهنگیان به کمک این سامانه تاکنون هشت دوره بالندگی ویژه اعضای هیات علمی و غیر هیات علمی را برنامه ریزی و اجرا نموده است.شیوه کار این سامانه مانند سیستم آسنکرون و همراه با محدودیت هایی بوده است. کاربر پس از ورود به سیستم و انتخاب درس مورد نظر نسبت به ثبت نام درس های مورد علاقه اقدام می نماید و در زمان مقرر با ورود به سامانه به فراگیری درس ارائه شده به صورت آفلاین می پردازد. در پایان هر دوره آموزشی سوالاتی چهارگزینه ای در مدت زمان محدود برای کاربران مطرح می شود و پس از اتمام آزمون نتایج در قسمت مشاهده کارنامه قابل رویت است وگواهی پایان دوره به صورت خودکار صادر می گردد.از مزیت های این سیستم دسترسی نامحدود به منابع درسی دوره است و محتوای الکترونیکی به صورت فیلم و یا نوشتار می تواند در دسترس همیشگی فراگیران قرار گیرد.

۳. آموزش های مجازی ترکیبی[2]: این مدل از تمام ابزارها و فناوری های لازم بصورت ترکیبی برای آموزش بهینه استفاده می کند. این شیوه سعی دارد تا از هر دو نوع روش برخط و غیر برخط بصورت ترکیبی به منظور ایجاد بهترین تعامل با فراگیران و افزایش کارائی روش های آموزش مجازی استفاده نماید. بنابراین، آموزش ترکیبی یک روش بکارگیری آموزش مجازی است که با استفاده از تکنولوژی رایانه ای و محیط فیزیکی واقعی بوجود می آید و سعی دارد که از آنها مبتنی بر معرفت شناسی یادگیری در برنامه ریزی های آموزشی بهره ببرد. این روش ملزم به پیروی از یک مدل خاص نیست و هر جا که لازم باشد یکی از مدل ها یا ابزارهای آموزش مجازی را بکار می برد تا آموزش باکیفیت و بهینه را ایجاد نماید. این معرفت شناسی آموزش، گاه ممکن است که استفاده مطلق از ابزار حضوری را حکم کند و گاه بهره مندی صرف از تکنولوژی اینترنت و رایانه را و گاه ترکیب خاص این دو را. به بیان دیگر وقتی از یک وسیله استفاده می کنیم گریزی از عیب های آن نیست، اما با کمک گرفتن از دو ابزار می توان بی نهایت ترکیب از آنها را طراحی و پیاده کرد (۱۰٪ حضوری و ۹۰٪ الکترونیکی، و یا ۲۵٪ حضوری و ۷۵٪ درصد الکترونیکی و ...) تا مناسب ترین گزینه برای شرایط یک سازمان یا موسسه آموزشی باشد. (همان۱۳۹۱)

[1] http://n1.iranlms.ir/cfu
2 hybrid

همزمان با پیشرفت تکنولوژی در هزاره سوم،و سوق خانواده ها بویژه دانش آموزان و دانش جویان بسوی استفاده از فناوری های دیجیتال ، سبب شده است که آنان در استفاده از این فناوری ها گوی سبقت را از والدین خانه و مدرسه بگیرند و جلوتر از آنان از این تکنولوژی های به‌روز بهره مند گردند و این درحالی است که دانش جو معلمان باید به عنوان یکی از اولیای مدرسه توانایی ارائه مطالب جدید را در بستر فناوری های نوین داشته باشند و نیاز به آموزش این دانشجو معلمان ضروری به نظر می رسد. دانشگاه فرهنگیان در ابتدای راه خود برای دستیابی به سیستم های نوین آموزش مجازی با توجه به شعار اقتصاد مقاومتی نیاز به استقرار سامانه ی بومی شده برای نیل به اهداف عالی خود دارد چرا که هریک از دانشجو معلمان این دانشگاه به عنوان یک معلم، سکاندار امر تعلیم و تربیت کشور در آینده ای نزدیک خواهند شد و در راس مساله تعلیم و تربیت کشور قرار خواهند گرفت.

بدیهی است پرداختن به این امر از نیازهای اساسی این دانشگاه خواهد بود که برای راه اندازی و استفاده از تکنولوژی های نوین برای آموزش دانشجو معلمان آن به زیر ساخت های این مقوله نیاز خواهد داشت که به طور خلاصه به برخی از این نیازها می پردازیم.

زیرساخت های سخت افزاری:

مهمترین زیرساخت های سخت افزاری که در راستای توسعه روش های آموزش مجازی لازم است مورد توجه قرار گیرد شامل موارد زیر می باشد:

- زیرساخت شبکه با پهنای باند بالا و بستر مخابراتی مناسب
- سرویس دهنده های فایل و داده و برنامه های کاربردی با توان و قدرت مناسب و پایانه های کاربری
- تجهیزات سخت افزاری و شبکه ای موردنیاز از جمله سرویس گیرنده ها و ترمینال های با توان بالا، سیستم عامل های توزیع شده، حافظه های اولیه و ثانویه با ظرفیت بالا، پایگاه ها و مخازن داده، سوئیچ ها و واسط های سخت افزاری شبکه ای
- ویدئو پروژکتور، ویدئو کنفرانس سخت افزاری و امکانات سخت افزاری IT(یعقوبی، ۱۳۸۶)
-

زیرساخت های نرم افزاری:

بمنظور توسعه آموزش های مجازی علاوه بر زیرساخت های سخت افزاری به نرم افزارهای مناسب برای آموزش دادن و یادگیری نیاز است . همچنین برای ساختن دروس مجازی و ذخیره کردن آن ها در یک بانک نرم افزاری لازم است نرم افزارهای مناسبی تهیه شوند. معمولا این نرم افزارها با نام های زیر شناخته می شوند:

سامانه مدیریت محتوای الکترونیکی و یادگیری[1]:

این سامانه شامل قابلیت هائی چون: امکان ارائه دروس الکترونیکی، امکان ذخیره سازی دروس بر اساس بخش های مختلف یک درس مانند فصل ها و تمرین ها و مواردی از این قبیل، امکان برگزاری آزمون، امکان ارسال پیام به دیگر یادگیران و یا اساتید دور ه های آموزشی، امکان برگزاری جلسات مباحثه اینترنتی، امکان مشاهده نتایج حاصل از امتحانات، امکان پیگیری روند آموزش و فعالیت های انجام شده توسط یادگیرنده، می باشد و می تواند با زیر سیستم ها و سرویس های اساسی دیگر مانند سیستم مدیریت یادگیری و سیستم مدیریت محتوا و آزمون ارتباط برقرار نموده و آنها را مدیریت نماید.

چهارچوب تولید محتوای الکترونیک:

از آنجا که معلم محور اصلی در تولید محتوای الکترونیکی دروس است تا زمانی که معلمین و اساتید با آثار و مزایای ناشی از آموزش های مجازی آشنا نشوند، تولید دروس الکترونیکی با مشکلاتی روبرو خواهد بود. از طرف دیگر، تولید دروس الکترونیکی لزوما باید مبتنی بر داشتن گروه تخصصی و نر م افزارهای مورد نیاز باشد. البته این موضوع نسبتا آسان تر قابل دسترسی است . معمولا برای تولید دروس الکترونیکی از مجموعه چند نرم افزار گرافیکی و برنامه نویسی تحت وب استفاده می شود که در حال حاضر یافتن افرادی مسلط بر انجام این امر نسبتا آسان است.

سیستم آزمون و ارزیابی[2]:

این زیر سیستم نرم افزاری دارای وظایفی مانند نگهداری و ارائه محتویات دروس (ابرمتن ، چند رسانه ای)، طراحی اختیاری یا تصادفی انواع آزمون (تستی، تشریحی، چندگزینه ای و غیره)، برگزاری آزمون و ارائه نتایج، طبقه بندی سوالات به لحاظ سختی و آسانی مطالب مورد آزمون و قابلیت ایجاد رقابت بین فراگیران از طریق مقایسه آماری و صدور کارنامه دیجیتالی و مدرک تحصیلی می باشد.

1 Learning & Content Management System (LCMS)
2 Test and evaluation system

پورتال آموزشی: پورتال آموزشی باید دارای ویژگیها ئی نظیر کتابخانه الکترونیکی و سیستم محاوره متنی، تابلوی اعلانات و تقویم آموزشی، پست الکترونیکی و سیستم تلفن گویا، سیستم پیام کوتاه با قابلیت پشتیبانی از سیستم تولید واسط کاربری با زبان دلخواه، انتخاب سبک واسط کاربری در سطوح مختلف و واسط های کاربر پسند با امکان پشتیبان گیری و یکپارچه سازی به صورت خودکار باشد.

بهره گیری از تکنولوژی های روز در توسعه زیرساخت های معماری و استانداردسازی نرم افزارهای مجازی: اشتراک گذاری بعنوان یک اصل در طراحی و پیاده‌سازی زیرساخت آموزشی پیشنهادی در نظر گرفته شده است. این اصل زیربنای پروژه آموزش الکترونیک که با پشتیبانی وزارت دفاع آمریکا بنام SCORM[1] انجام شده است نیز می‌باشد. اشتراک گذاری در سه سطح اتفاق می افتد: کاربران، محتوا و برنامه های کاربردی و خدمات. از آنجایی که اطلاعات می‌توانند به صورت فیزیکی توزیع شده باشند، نرم‌افزارهایی که در شبکه فعالیت می کنند ممکن است با مجموعه‌ای از اطلاعات سر و کار داشته باشند که در نقاط دیگر قرار دارند و به این ترتیب لازم خواهد بود بخش‌های مختلف یک برنامه از نقاط مختلف شبکه انجام شوند. این اجزا بصورت شی‌گرا تحلیل و طراحی شده‌اند. ارتباط بین این اجزا نیز از طریق یک لایه ارتباطی استاندارد صورت می‌پذیرد. برای انتقال و نگهداری اطلاعات با قالب متنی از استاندارد Unicode (تصویب شده توسط کنسرسیوم Unicode) استفاده خواهد شد. استفاده از این استاندارد، همگام شدن و سازگاری سیستم را با استانداردهای تایید شده جهانی (همچون XML , JAVA) به همراه دارد. تبادل، ارایه و در پاره‌ای از موارد نگهداری ابرداده ها مبتنی بر فن آوری XML و فن‌آوری های وابسته به آن همچون XSL , XSLT, FOP , XQL و XQuery می‌باشد. انتخاب این فن‌آوری به این علت انجام گرفته است که XML مکانیزمی انعطاف پذیر، قابل تبدیل و انتزاعی است که همگی در جهت تحقق نیازمندی‌ها و قابلیت‌های زیرساخت به خدمت گرفته خواهند شد.(سلیم، ۲۰۰۷).

بسته به رویکرد آموزشی مورد نظر، هر نرم افزار آموزشی پس از استانداردسازی و برخورداری از محتوای مناسب باید گروهی از موارد زیر را پوشش دهد:

- تهیه و تنظیم محتوا باید بر مبنای پیش بینی زمانی باشد به گونه ای که زمان لازم برای گذراندن یک شیئ آموزشی حداکثر ۱۵ تا ۲۰ دقیقه درنظر گرفته شود.
- دریافت و ارزیابی پیش دانسته های دانشجویان و برنامه ریزی مسیر ارائه محتوای آموزشی متناسب با دانسته های فراگیران

1 Sharable Content Object Reference Model (SCORM)

- ایجاد فضای لازم جهت تکرار برای یادسپاری مسیرهای کاری مشخص جهت تقویت حافظه روالی
- ایجاد فضای لازم برای تمرین های تشریحی جهت به یادسپاری مفاهیم برای تقویت حافظه معنائی.
- ایجاد فضای لازم برای برقراری ارتباط موثر یادگیرنده با مطلب مورد یادگیری.(همان،۲۰۰۷)

پشتیبانی منابع مالی و نیروی انسانی متخصص:

یکی از مهمترین مؤلفه های موفقیت در اجرای هر پروژه ای تأمین بودن منابع مالی و تدارکاتی است. با این وجود، در اجرای پروژه های بزرگ لازم است تأمین منابع مالی بصورتی مدیریت شود که حجم سرمایه گذاری اولیه متناسب با پیشرفت کار بگونه ای باشد که سازمان مربوطه بتواند از عهده آن برآید. ایجاد زیرساخت های سخت افزاری و تأمین کامپیوترهای سرور، خرید سامانه مدیریت آموزشی و بخصوص تولید دروس الکترونیکی معمولا بسیار گران می باشند. برای تأمین هزینه های مربوطه لازم است به عوامل زیر توجه شود:

- بمنظور تهیه سامانه مدیریت محتوا و تولید دروس الکترونیکی، باید بصورت مشارکتی عمل شود . بنابراین، بخش مهمی در خرید سامانه از سرمایه گذاری در طول زمان و از طریق فروش خدمات آموزشی به فروشندگان و تولید کنندگان برگردانده می شود.
- ابتدا دوره هائی بصورت مجازی برنامه ریزی شود که تعداد دروس کمتری را نیاز داشته باشند و دروس آن کمتر مهارتی باشند و نیاز به ایجاد کارگاه و آزمایشگاه نباشد.
- اولویت قایل شدن برای سرمایه گذاری در زمینه ارتقای کیفیت آموزش اساتید به عنوان یک هزینه اثربخش، به این دلیل که به طور تصاعدی تأثیرگذار است.
- مراکز دانشگاهی نقش مهمی در الگوسازی برای استفاده از فناوری در کلاس دارند. استفاده جسورانه از فناوری در کلاس های درس دانشگاه، یکی از بهترین روشهایی می باشد که ممکن است در ایجاد انگیزه مؤثر افتد. به این منظور، مدرسان دانشگاه خود نیز باید در استفاده فناوری به منزله الگویی از یادگیری مادام العمر پیش قدم باشند و دانشجویان را ترغیب کنند .(منتظر، ۱۳۸۵).
- استقرار شبکه های دانشگاهی که دانشگاه ها و پردیس ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان را به هم متصل می کند و هدایت آموزش مجازی برای آموزش اساتید می تواند کمک بزرگی باشد .
- افزایش انگیزه اساتید جهت شرکت در کلاسهای آموزشی از طریق در نظر گرفتن امتیازها و تشویق های مالی و... با انگیزه و علاقه مندی بیشتر

- حضور متخصصان بیشتری در زمینه فناوری اطلاعات در مراکز آموزش و فراهم آوردن امکان دسترسی آسان و کافی به آن برای تمام استادان، معلمان و دانشجویان به گونه ای که شیوه سنتی آموزش را دستخوش تغییر قرار داده و دیگر نیازی به حضور فیزیکی در کلاس های درس نباشد.(همان،۱۳۸۵)

فرهنگ سازی و اطلاع رسانی:

ابتدائی ترین و در عین حال یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در توسعه آموزش های مجازی فرهنگ سازی و ارائه اطلاعات در ارتباط با دست آوردها و چالش های این مقوله است. آموزش الکترونیکی دارای عمر چندانی نیست و دست آوردهای آن هنوز ملموس نمی باشد. بنابراین، بسیاری از دست اندرکاران آموزش به دیده شک و تردید به آن می نگرند . از طرف دیگر نباید آموزش الکترونیکی را چنان ایده آل فرض کرد که آن را مشکل گشای تمام مسائل آموزشی دانست . زیرا این روش باتمام امکانات خوبی که برای انتقال دانش دربردارد، در زمینه پرورش و ارتباط رو در روی معلم و یادگیرنده بسیار ناتوان تر از آن است که با کلاس های حضوری مقایسه شود. از جمله راهکارهای پیشنهادی برای فرهنگ سازی و آشنائی با آموزش های الکترونیکی می توان به موارد زیر اشاره کرد(شامیر، ۲۰۰۹):

- انتشار جزوات کوچک آموزشی با عناوین مرتبط با آموزش های مجازی و الکترونیکی و راهکارها و ابزارهای ارائه نمودن موارد آموزشی بصورت دوره های مجازی
- برگزاری همایش هائی منطقه ای در ارتباط با آموزش الکترونیکی و یا برگزاری جشنواره هائی مرتبط با تولید دروس الکترونیکی بر روی لوح فشرده و مبتنی بر وب
- برگزاری مسابقات منطقه ای در زمینه تولید دروس الکترونیکی و روش های آموزشی و ترفندهای تربیتی در محیط وب
- ایجاد یک سایت خبری دانشگاهی در ارتباط با فعالیت های در زمینه آموزش های الکترونیکی
- طراحی پوسترهای تبلیغاتی با هدف تشویق و ترغیب برای روی آوری به آموزش الکترونیکی(همان:۲۰۰۹)

بحث و نتیجه گیری:

در راستای کمک به توسعه دانشگاه فرهنگیان و ارائه دستورالعمل ها ی لازم برای رشد آموزش های مجازی به نظر می رسد با توجه به این‌که دروس ارائه شده مبتنی بر روش های سنتی می باشد و کتاب های روش تدریس به‌روز نشده اند و ساختار آنها مبتنی بر روش های سنتی قدیمی می باشد سبب بروز مشکلاتی برای دانشجو معلمان

در این عصر شده است. بااینکه در جهت آشنایی آنان با فناوری های نوین، چند واحد درسی آشنایی با فناوری اطلاعات مرتبط با رشته تحصیلی پیش بینی شده است ولی جوابگوی نیازهای این دانشجومعلمان نیست و باید نسبت به ترمیم ساختار کنونی برای رشد دانشجو معلمان اقدام نمود. توسعه آموزش های مجازی در دانشگاه فرهنگیان نیازمند فراهم آوردن امکانات سخت افزاری شامل سامانه مدیریت محتوای الکترونیکی و یادگیری،سیستم آزمون و ارزیابی و سیستم پورتال آموزشی است و در زمینه نرم افزاری بهره گیری از تکنولوژی های روز در توسعه زیرساخت های معماری و استانداردسازی نرم افزارهای مجازی ضروری به نظر می رسد..شایان ذکر است از مهمترین مؤلفه های موفقیت در اجرای هر پروژه ای تأمین بودن منابع مالی و تدارکاتی است. با این وجود، در اجرای پروژه های بزرگ لازم است تأمین منابع مالی بصورتی مدیریت شود که حجم سرمایه گذاری اولیه متناسب با پیشرفت کار بگونه ای باشد که دانشگاه بتواند از عهده آن برآید و نکته حائز اهمیت دیگر که می تواند دانشگاه را دراین راه کمک نمایدمساله فرهنگی است. ابتدائی ترین و در عین حال یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در توسعه آموزش های مجازی فرهنگ سازی و ارائه اطلاعات در ارتباط با دست آوردها و چالش های این مقوله است. انتشار جزوات کوچک آموزشی با عناوین مرتبط با آموزش های مجازی و الکترونیکی ، برگزاری همایش های منطقه ای در ارتباط با آموزش الکترونیکی و یا برگزاری جشنواره هائی مرتبط با تولید دروس، برگزاری مسابقات منطقه ای در زمینه تولید دروس الکترونیکی ،ایجاد یک سایت خبری دانشگاهی در ارتباط با فعالیت هایی در زمینه آموزش های الکترونیکی وطراحی پوسترهای تبلیغاتی با هدف تشویق و ترغیب برای روی آوری به آموزش الکترونیکی می تواند دانشگاه را در این زمینه کمک نماید.

فهرست منابع :

آریانپور، منوچهر و دیگران(۱۳۸۵) ***فرهنگ انگلیسی به فارسی***. ج۱، تهران، جهان رایانه، چاپ ششم، ص۹۷۲.

بیگدلی تبار، احمد، مرادی ، فرهاد(۱۳۹۵) ***آشنایی با دولت الکترونیک***، زنجان، انتشارات مولف، چاپ اول

جلالی. علی‌اکبر (۱۳۸۲) ***شهر الکترونیک***، انتشارات دانشگاه علم و صنعت ایران .

رضایی سرخایی. فرهاد (۱۳۸۶) بررسی تاثیر عوامل تکنولوژیکی در ایجاد دولت الکترونیک در ایران/.- به راهنمایی فیروزیان. محمود ؛ به مشاوره اصغر صرافی‌زاده.- کارشناسی ارشد ، دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات، دانشکده مدیریت و اقتصاد، گروه مدیریت تکنولوژی، رشته مدیریت تکنولوژی.

صفری. سعید ، کنعانی احمد بگلو. علی ،(۱۳۸۶). شهرداری الکترونیک ، زیربنای شهر الکترونیک ، **اولین اجلاس بین المللی شهر الکترونیک** ، تهران، سالن همایش‌های بین‌المللی برج میلاد ۱، ۲ اسفندماه

فتحیان، محمد و مهدوی نور، سید حاتم(۱۳۸۹) ***مبانی و مدیریت فناوری اطلاعات***، تهران، انتشارات دانشگاه علم و صنعت ایران،چاپ دوازدهم، ص۱۷۴.

کاستلز، مانوئل(۱۳۸۹)***عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ (ظهور جامعه شبکه‌ای)***، احد علیقلیان و افشین خاکباز، تهران، طرح نو، ، چاپ ششم، ج ۱، ص۲۹۹-۲۹۸.

گزارش بررسی دانشگاه مجازی و سیستم های فراگیری الکترونیکی (۱۳۸۱). مرکز فناوری اطلاعات و ارتباطات پیشرفته شریف دانشگاه صنعتی شریف.

مارک جی روزنبرگ(۱۳۸۲) ***آموزش الکترونیکی،*** ترجمه، دکترداودکریم زادگان مقدم ،تهران، چاپ چهارم محمدی. اسماعیل(۱۳۸۲) ***مشتری مداری و تکریم ارباب‌رجوع***، انتشارات خدمات فرهنگی رسا ،

نوبخت. محمد باقر، حمید بختیاری(۱۳۸۲) ***دولت الکترونیک و امکان‌سنجی استقرار آن در ایران*** ، ناشر معاونت پژوهش‌های اقتصادی .

یعقوبی ، نور محمد (۱۳۸۳)، عوامل نجف بیگی.رضا ، سرفرازی. مهرزاد ، ۱۳۹۰ ، رابطه متقابل شهر الکترونیک و شهروند الکترونیک ،**پژوهشکده تحقیقات راهبردی مجمع تشخیص مصلحت نظام** ، گروه پژوهشی فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر استقرار دولت الکترونیکی در ایران و ارائه الگوی مناسب ، رساله دکتری رشته مدیریت دولتی ، دانشگاه علامه طباطبایی

یعقوبی، جعفر و ملک محمدی، ایرج و عطاران، محمد و ایروانی، هوشـنگ (۱۳۸۶). تحلیل و نقد مدلهای یادگیری الکترونیکی، **دومین کنفرانس یادگیری الکترونیکی**، زاهدان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

-Anonymous. (2004).ICT and rural services.(online).available at:www.contryside.gov.uk.

Rod.d ،m(2005) ,creating the E-Citizen ،E-Learning Age:ABI/INFORM Golbal،p26.

Shamir-Inbal, T., Dayan, J., & Kali, Y. (2009). Assimilating online technologies into school culture. Interdisciplinary

Torres. L ،Pina. V،(2005) E-government developments on delivering public services among EU cities. government information quartery .

مقایسه تطبیقی نظام های تربیت معلم در کشورهای دنیا ۱-ژاپن ۲- آلمان ۳- فرانسه ٤- انگلستان ٥- چین ٦- آمریکا ۷-مالزی در پنج مولفه: پذیرش، آموزش، گزینش، استخدام، حقوق و مزایا

لطف اله سمندری ۱

چکیده

این مقاله تحت عنوان مقایسه تطبیقی نظام های تربیت معلم در کشورهای دنیا درپنج مولفه ۱-پذیرش ۲ – آموزش۳--گزینش ۴-استخدام ۵-حقوق و مزایا و با هدف مقایسه نظام تربیت معلم ایران با نظام های تربیت معلم کشورهای دنیا صورت پذیرفته است در این پژوهش کشورهای ۱-ژاپن ۲ -آلمان ۳-فرانسه ۴-انگلستان ۵ -چین ۶-آمریکا ۷ -مالزی مورد مطالعه قرار گرفت .نتایج این مطالعه نشان داد که پایه پذیرش در اکثر کشورها دارا بودن دیپلم کامل متوسطه، سوابق تحصیلی درخشان، سلامت جسمی و روانی، قبولی در آزمون ورودی و موفقیت در مصاحبه است. همچنین نتایج نشان داد گزینش معلمان در اکثر کشورهای جهان بر اساس صلاحیت عمومی و علمی داوطلبان بعد از اتمام تحصیلات اولیه دانشگاهی صورت می گیرد و به اخذ گواهینامه کیفیت معلمی منجر می گردد که مجوز استخدام در بخش های آموزشی خصوصی، دولتی و وزارت آموز و پرورش است .ویکی دیگر از نتایج این مطالعه بیانگر اینست که حقوق و مزایای معلمین در اکثر کشورها مطابق حقوق و مزایای مدیران میانی می باشد علاوه برآن معلمین از مزایا و امتیازات ویژه ای مانند مسکن ، خوراک، پوشاک، بورسیه تحصیلی و شرکت در سمینارها با هزینه ی دولت و بن های خرید برخوردارند .

کلمات کلیدی: نظام تربیت معلم، آموزش، پذیرش، گزینش، حقوق و مزایا

مقدمه

نظام آموزشی هر کشوری توسط معلمان آن کشور شکل می گیرد و هرچقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد آن نظام موفق تر و پویاتر است. معلم کارگزار اصلی تعلیم وتربیت و روح نظام آموزشی است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور تحقق می باید معلم دردگرگونی نظام آموزشی به اندازه کل عوامل نظام نقش دارد و اثر گذار است. با این همه پیشرفت ها و تحولات علمی جهان، در دنیای

[۱]دانشجوی دکتری تخصصی رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسالمی زنجان-رئیس اداره رسیدگی به شکایات سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان manem_05@yahoo.com

ارتباطات و فناوری اطلاعات هنوز هیچ چیز نمی تواند جای معلم را بگیرد و هر تغییر و تحولی در کیفیت آموزشی و هر تلاشی در تغییر بنیادی نظام،بدون تحول در نظام تربیت معلم امکان پذیر نیست و این در دنیای امروز به اثبات رسیده است. امروز سرمایه گذاری در تربیت معلم در تمام کشورهای پیشرفته جهان نوعی سرمایه گذاری عمرانی برای توسعه پایدار در تمام ابعاد اجتماعی، اقتصادی،فرهنگی، اخلاقی و سیاسی است.

بررسی مسیر تاریخی تربیت معلم در ایران ومقایسه آن با نظام های تربیت معلم کشورهای دنیا این امکان را می دهد که با اهمیت و نقش تعیین کننده آن در نظام آموزشی بیشتر آشنا شده وآگاهی یابیم و با مطالعه علت های موفقیت وشکست نظام ها دریابیم که مسیر صحیح برای اقدام وعمل و اصلاح فرایند های نظام تربیت معلم با استفاده از تجارب دیگران کدامند .

نظام تربیت معلم ژاپن

شعار پذیرش برای معلمی در ژاپن :

«برای رواج شایستگی در کشور، معلم شایسته انتخاب کنید »

پذیرش:

۱- دارا بودن دیپلم کامل متوسطه

۲- داشتن سوابق تحصیلی درخشان

۳- قبولی در آزمون ورودی بر پایه اطلاعات عمومی ،هوش و استعداد تحصیلی

۴- مصاحبه برای تایید صلاحیت حرفه ای (برای رشته های ورزش، هنر، حرفه و فن، آزمون عملی و کارگاهی به عمل می آید).

۵- ارائه گواهی سلامتی کامل جسمی و روانی از پزشک معتبر

آموزش:

دوره ی آن چهار سال و به اخذ مدرک لیسانس و گواهینامه معلمی می انجامد که مجوز استخدام در مدارس خصوصی است و اگر معلمی بخواهد در مدارس دولتی به کار بپردازد باید در آزمون ورودی سراسری که سالی یکبار قبل از آزمون ورودی دیگر رشته ها برگزار می شود شرکت کند .

دروس معلمی :

۱- دروس عمومی شامل اطلاعات عمومی برای احراز صلاحیت عمومی معلمی

۲- دروس تخصصی برای احراز صلاحیت علمی

۳- دروس تربیتی برای احراز صلاحیت معلمی و حرفه ای

پس از گذراندن این دروس همه ی دانشجو معلمان موظف اند در مدارسی که تحت پوشش دانشگاه است دوره ای را به عنوان کارآموزی و کار ورزی بگذرانند .

پس از گذراندن این دوره دانشجو معلمان به اخذ گواهینامه کیفیت معلمی نائل می شوند که تنها در منطقه اعتبار دارد و اگر بخواهند این گواهینامه در سطح کشور معتبر باشد باید در بورد تخصصی دانشگاه شرکت کنند تا به اخذ پروانه معلمی عمومی نائل آیند .

برنامه درسی تربیت معلم ژاپن در تمام رشته ها متناسب برنامه درسی دوره های آموزش عمومی، متوسطه و فراتر از آن تدوین می شود و کسانی که با مدارک دانشگاهی غیر دبیری وارد تربیت معلم می شوند حداقل یکسال دوره مهارت معلمی را در دانشگاه تربیت معلم می گذرانند.

گزینش:

وزارت آموزش و پرورش ژاپن هر ساله ،نیاز خود را به معلمی، در تخصص های خاص به صورت محلی و در مناطقی که نیاز دارد اعلام می کنند افرادی که دارای پروانه معلمی هستند تقاضای کار می کنند آن منطقه از بین متقاضیان تعداد معلمان مورد نیاز خود را بر اساس شایستگی ، سوابق تحصیلی و امتحان کتبی و مصاحبه انتخاب و اجازه استخدام آنان صادر و به آموزش و پرورش منطقه اعلام می کند .

استخدام:

معلمان واجد شرایط استخدام به ادارات آموزش و پرورش منطقه مراجعه کرده پس از توجیه و تفهیم کامل وظایف از طرف مقامات ،حکم استخدامی خود را به صورت آزمایشی دریافت و خود را به مدارس محل خدمت معرفی می نمایند .

حقوق و مزایا:

حقوق معلمان ژاپن در حد کارکنان عالی رتبه دولتی است و با تفاوت اندک به چهار گروه تقسیم می شوند :

۱)معلمان کودکستان ها ،دبستان ها و دوره ی اول متوسطه (آموزگاران)

۲) معلمان دوره ی دوم متوسطه (دبیران)

۳)معلمان آموزشکده ها و کالج ها (مدر سان)

۴) معلمان دانشگاه ها و دانشکده ها (استادان)

حقوق معلمان ژاپن هر شش ماه مورد تجدید نظر قرار می گیرد و متناسب با افزایش قیمت ها درصدی به آن افزوده می شود و به ترفیع سالانه نیز اضافه حقوق تعلق میگیرد و به معلمان شایسته ترفیع ویژه داده می شود .

معلمان ژاپنی ،در سال چندین بار کمک هزینه هایی با عنوان کمک هزینه ی مسکن ،خانواده ،سختی کار بابت افزایش هزینه زندگی ، تخفیف ویژه در خرید پوشاک و بن خرید خواربار دریافت می کنند.

جمع بن هایی که معلمان ژاپنی در سال دریافت می کنند معادل پنج برابر حقوق ماهیانه ی آنهاست .

نظام تربیت معلم آلمان

پذیرش:

۱-دارابودن دیپلم کامل متوسطه

۲-داشتن سوابق درخشان تحصیلی

۳- قبولی در امتحانات ورودی

۴- شرکت در کلاس های توجیهی

آموزش:

نظام آموزشی درآلمان متمرکز است ولی حکومت مرکزی و سازمان های منطقه ای در اجرای نظام هماهنگ هستند از این رو برنامه آموزشی معلمان در سراسر آلمان یکسان با هدایت و نظارت مرکز اجرا می شود .

تربیت معلم در آلمان چهار شاخه دارد :

۱- تربیت معلم برای کودکستان ها و دبستان ها

۲- تربیت معلم برای تدریس چند درس (معلم چند پیشه)

۳- تربیت معلم برای دروس عمومی دبیرستان

۴- تربیت معلم برای معلولین و کودکان استثنایی

آموزش در تمام این مراکز تربیت معلم در سطح عالی و دانشگاهی است و مدت آن چهار تا پنج سال است و به مدرک لیسانس در آموزش و پرورش می انجامد .

آموزش مستمر در آلمان ،مطالعه ی مستقل، پژوهش و نگارش مقاله نیز به طور نهادینه بین معلمان جریان دارد و جزء لاینفک آنها محسوب می شود .

گزینش:

گزینش معلمان در آلمان بر اساس صلاحیت عمومی آنان که اعتقاد به وحدت آلمان ، ملی گرایی و نداشتن سوابق سوء ، علاقه و استعداد و توانایی معلمی است صورت می گیرد .

و این خصوصیات تا پایان خدمت مراقبت ، نظارت و نگهداری می شود و در صورت اسقاط یا خلل یکی از آنها در شرایط ،آن فرد از ادامه خدمت محروم می شود .

استخدام:

معلمان آلمان به تعداد مورد نیاز با اعلام رسمی در رسانه ها سالی یک بار از بین دارندگان مدرک لیسانس و گواهینامه کیفیت معلمی گزینش، ابتدا به صورت موقت و آزمایشی استخدام می شوند و استخدام دولتی است .

کسانی که گزینش و استخدام می شوند موظف اند در هر محل یا مدرسه ای که دولت تعیین می کند به خدمت بپردازند .

پس از طی دوره ی آموزشی از همه ی معلمان آزمون کیفیت معلمی و اعتبار استاندارد به عمل آمده حکم قطعی و رسمی آنان صادر می شود .

چنانچه فردی شرایط نداشته باشد الزاما در کلاس های بازآموزی شرکت کرده دانش و مهارت خود را تکمیل می سازد .

حقوق و مزایا:

سطح حقوق و مزایا ی معلمان در حد متوسط حقوق بگیران آلمانی است ولی حداقل معاش معلمان را از حیث مسکن و خوراک و پوشاک تامین می کند .

شایستگی ،لیاقت ،مشارکت در طرح های پژوهشی ،نوآوری های آموزشی ،نوشتن کتاب ،مقاله و شرکت در کنفرانس های بین المللی، مزایا و امتیازات چشم گیری برای معلمان دارد که آنان را به حرفه معلمی دلگرم و وابسته می کند .

نظام تربیت معلم فرانسه

پذیرش:

۱- داشتن حداقل دیپلم کامل متوسطه

۲- قبولی در آزمون ورودی که امتحانی است از منطق ریاضی که تفکر منطقی داوطلب را می سنجد.

۳- ارائه یک مقاله در آموزش و پرورش که طرز نویسندگی و برداشت داوطلب از مسایل تربیتی را نشان می دهد .

۴- مصاحبه حضوری برای تشخیص سلامتی جسمی و روانی ، انگیزه ،علاقه و صلاحیت حرفه ای .

آموزش:

قانون تربیت معلم فرانسه در سال ۱۸۰۶شامل ۱۴۳ ماده به تصویب رسید و در موسسه ای وابسته به دانشگاه سلطنتی (کاخ ور سای حومه پاریس) به مرحله اجرا گذاشته شد این قانون طی صد سال فعالیت خود متناسب با زمان و سیاست ها دستخوش تغییرات و اصلاحات قرارگرفت . اصلاحاتی بر آن وارد شد که آخرین اصلاح به شرح زیر است :

«تاسیس موسسات و انستیتو های تربیت معلم وابسته به دانشگاهها در تمامی آکادمی ها (۱۹۹۰) زیر نظر وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم »

استخدام:

موسسات و انستیتو های تربیت معلم وابسته به دانشگاهها در تمامی آکادمی ها مسئولیت تربیت معلم برای کل کشور را بر عهده دارند و ساختار مدیریت آنها شورایی است و چهار شورا در امور آن با تفکیک وظایف دخالت و نظارت دارند.

۱)شورای آموزشی

۲)شورای مدیران (هیات رئیسه)

۳)شورای دانشجویان و نمایندگان اتحادیه دانش آموزان

۴)شورای پژوهشگران و نمایندگان اولیا و مربیان

این موسسات بر شعارهای زیر تاکید و اصرار دارند :

۱)آزادی وجدان

۲)خودداری از تبلیغ مذاهب و ایدئولوژی های خاص

۳) خودداری از پوشش با علائم خاص که دانش آموزان را از یکدیگر متمایز کند

مدرسه دولتی آموزش هیچ مکتبی را برتر نمی داند و علم در هر زمینه در مدرسه قابل طرح است .

نظام تربیت معلم انگلستان

گزینش:

گزینش مقدماتی عبارت است از مصاحبه علمی به منظور تشخیص انگیزه، استعداد و صلاحیت معلمی ، سابقه و تجربه و برخورداری از سلامتی جسمی و روحی و تناسب بدنی و فیزیکی ،نداشتن سوابق کیفری حتی در سطح خانواده و داشتن مدرک پایان دوره متوسطه است .

آموزش:

در انگلستان از سپتامبر ۲۰۰۳ معیارها و پیش نیازهای آموزشی معلمان مورد تجدید نظر قرار گرفت و با تغییرات اساسی تحت عنوان صلاحیت تدریس منتشر شد . این معیارها در سه مقوله تنظیم شد آنچه باید یک معلم در نهایت بداند و بکار بگیرد و قادر به انجام آن باشد عبارتند از :

۱)ارزش های شغلی : گرایش ها و روش ها و رفتارهایی که معلم باید به آن عمل کند .

۲)معلومات و درک و فهم نظیر اعتماد به نفس ،اقتدار و توانایی معلمی در یک رشته خاص و درک درست از چگونگی پیشرفت دانش آموزان و انتظاراتی که معلم از دانش آموز دارد.

۳)توانایی تدریس ،مهارت های برنامه ریزی ، نظارت، ارزیابی ،روش تدریس ،کنترل کلاس ، فناوری اطلاعات و ارتباطات که اینها نقش اساسی در دریافت گواهینامه معلمی دارد.

گزینش:

بر اساس بخشنامه شماره ۴ مصوب سال ۱۹۹۸ آژانس تربیت معلم انگلستان پذیرش معلمان بر اساس گزینش مقدماتی ،آزمون ورودی، استانداردهای آموزشی ،طی دوره آموزش دانشگاهی ، حداقل لیسانس آموزش ،داشتن گواهینامه ی کیفیت معلمی و تحصیلات دو ساله تکمیلی برای رشته های خاص صورت می گیرد .

دوره تربیت معلم در انگلستان ۳ تا ۴ سال طول می کشد .

استخدام:

در انگلستان ۵ هیئت در ۵ نهاد به جذب، انتخاب، بررسی صلاحیت علمی، تایید و استخدام معلمان اشتغال دارند.

۱) شورای عالی مدارس کاتولیک

۲) هیئت مدیره مدارس کشور

۳) هیئت مدیره مدارس آزاد

۴) هیئت مدیره مدارس دولتی

۵) مدیران مدارس خاص با اختیارات ویژه

استاندارد های معلمی در انگلستان:

آژانس تربیت معلم انگلستان هر ساله استاندارد های آموزشی ویژه معلمان را تایید کرده و اعلام می کند:

این استاندارد ها در سال ۲۰۰۵ عبارتند از :

۱)بهره برداری از فناوری اطلاعات

۲) مهارتهای آموزشی

۳) استراتژی مشخص در جهت توسعه حرفه ای و آموزش مستمر و مداوم معلمان

۴)تحقیقات برای بهبود آموزش

۵) شرایط و ضوابط ورود به حرفه معلمی

حقوق و مزایا:

وضع قوانین ومقررات، برآورد نیازمندی های معلمان، رفاه، اولویت های آموزشی و اولویت های استراتژیک ملی، تامین اعتبار، توزیع بودجه از وظایف نهاد مرکزی آموزش حرفه ای معلمان انگلستان است .

نظام تربیت معلم چین

پذیرش:

۱)داوطلبین از بین فارغ التحصیلان مدارس تکمیلی متوسطه (senior) که یک دوره دو ساله از آموزش متوسطه چین و یک دوره مقدماتی تربیت معلم است پذیرش می شوند .

۲)آزمون ورودی از درس ریاضی، فیزیک، شیمی و کامپیوتر و زبان خارجی

۳)مصاحبه به منظور تشخیص صلاحیت علمی

۴)داشتن توانایی های جسمی و روحی برای تدریس که از طریق آزمون های عملی محرز می شود

۵)نداشتن سوء پیشینه کیفری

آموزش:

هدف کلی نظام تربیت معلم چین ،افزایش کیفیت معلمی و ایجاد شرایط و ضوابط برای انتخاب معلم شایسته و فراهم کردن زمینه برای یادگیری مادام العمر است . برای دست یابی به این هدف ،راه کارها عبارتند از :

۱)افزایش دانش تخصصی

۲) افزایش مهارتهای حرفه ای

۳)ایجاد نگرش مثبت به مسایل زندگی

۴)ایجاد انگیزه با حقوق و مزایا

۵)حفظ ارزش های ملی

۶)حفظ کیفیت کار

سیاستها و راهبرد ها عبارتند از :

۱)برقراری ارتباط بین آموزش ها ی قبل از خدمت معلمی و آموزش های ضمن خدمت

۲)ایجاد هماهنگی بین نهادهای اداره کننده تربیت معلم و در سطح برنامه ریزی درسی

۳) تلفیق تئوری و عمل و برقراری توازن بین آنها در برنامه درسی تربیت معلم

۴) تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات با برنامه های درسی دانشجو معلمان

۵) تعریف و تدوین استانداردهای تربیت معلم ، تغییر و اصلاح مستمر

۶)ایجاد ارتباط بین مراکز و موسسات تربیت معلم با دانشگاهها موسسات آموزش عالی

۷)نظام مند کردن آموزش و تربیت مدر سان و استادان مراکز تربیت معلم

۸) کارآموزی و کار ورزی دانشجو معلمان

۹)ارزشیابی مستمر معلمان در آموزش های قبل از خدمت و در طول خدمت

گزینش:

در چین برای حل مشکلات به دنبال علت های اصلی می گردند و آنها را ریشه ای حل می کنند مثلا برای زیر پوشش بردن همه کودکان واجب التعلیم در هر کوچه و برزن یک مدرسه می سازند و لوازم التحریر ، کیف و کتاب و لوازم مدرسه را در حد رایگان توزیع می کنند و هر سازمان و نهادی یک مدرسه دارد که آن را نظارت و اداره میکند ،زیرا می دانند که عامل اصلی بازماندن کودک از مدرسه ، ناداری و دوری مدرسه است این دو مشکل را حل کرده اند و سطح پوشش را به ۹۹ درصد رسانده اند.

در مورد تربیت معلم هم با همین اندیشه ، کار می کنند آنها دانشجو معلمان را به عنوان آسان کنندگان روند یادگیری دانش آموزان، جهت دهندگان انعطاف پذیری آموزش، مطالعه کنندگان همیشگی دانش، تهیه کنندگان برنامه های درسی نو و مبتکران روشهای جدید تدریس گزینش می کنند و بر این اساس می اندیشند که ارزشیابی

آموخته های دانشجو معلمان چگونه باید صورت بگیرد تا آنها را بتوان در مسیر صحیح آموزش قرار داد تا آن حد که بتوانند پاسخگوی نیاز حرفه ای خود باشند.

آنها اعتقاد دارند که بنا نهادن نظام های آموزش نوین و کارآمد نیاز به اندیشه های جدید و روش های تازه دارد و برای تحقق این هدف به چه وسایل، مواد و تجهیزات نیازمندیم.

نظام تعلیم و تربیت چین تا اندازه ای از نظام آموزشی ژاپن متاثر است و مانند ژاپنی ها اعتقاد دارند که کیفیت نظام آموزشی هر کشور به کیفیت معلمان همان کشور وابسته است. یعنی شایستگی نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن نظام است از این رو در گزینش معلمان نهایت دقت را مبذول می دارند.

استخدام:

معلمان چین پس از آمادگی و احراز شرایط در هر منطقه و شهری به استخدام دائمی دولت در می آیند و وظایف آنها را رسما به آنان ابلاغ می شود . از هر نوع تخلفی آگاه می شوند که در صورت ارتکاب کیفر سختی دنبال دارد. این معلمان موظفند در طول خدمت در زمان و مکان معین در دانشگاهها و یا موسسات آموزشی مشخص مدتی را به آموزش ضمن خدمت، تکمیل معلومات، آشنایی با تحولات روز و آگاهی از روش، برنامه ها و تغییرات جدید آموزشی وقت خود را اختصاص دهند.

حقوق و مزایا:

حقوق و مزایای معلمان در چین در سطح پایین تر از متوسط درآمد جامعه است ولی به اندازه ای است که حداقل نیاز آنان را تامین می کند؛ در هر حال کمتر از درآمد صنعت گران و کارکنان نهادهای اختصاصی کشور است.

نظام تربیت معلم آمریکا

پذیرش:

پایه پذیرش در تربیت معلم در تمام کشور ها دیپلم کامل متوسطه ، سوابق درخشان تحصیلی، سلامتی جسمی و روانی، قبولی در آزمون ورودی و موفقیت در مصاحبه است.

آموزش:

تمام معلمان آمریکا در تمام مقاطع تحصیلی باید دارای تحصیلات عالیه حداقل لیسانس باشند. از این رو در تمام دانشگاههای بزرگ و جامع آمریکا موسسه یا دانشکده ای برای تعلیم و تربیت معلمان اختصاص دارد.

داوطلبان شغل معلمی پس از دو سال تحصیلات عالیه در رشته های آموزش و پرورش از دروس تخصصی و گذراندن دروس عمومی تعلیم و تربیت، متقاضی ورود به دوره های تربیت معلم در آن دانشگاه می شود آنگاه بر اساس شرایط پذیرش انتخاب و پذیرشی می شوند.

طول تحصیل در تربیت معلم جمعا ۴ سال است و دروس مطابق برنامه به طور متوسط ۵۵ درصد نظری و ۴۵ درصد عملی است. مواد درسی در گروه برنامه ریزی ارائه می شود و سه نوع است: دروس عمومی، دروس تخصصی، دروس عملی.

دروس عمومی شامل دروس علوم انسانی و طبیعی و اجتماعی و تربیتی و مراقبت های پزشکی است. دروس تخصصی شامل دروس ریاضی، فیزیک و شیمی، زیست شناسی و فنی و حرفه ای است. دروس عملی شامل کارآموزی، کار ورزی، دروس آزمایشگاهی، کارگاهی، هم اندیشی و تحقیق، مطالعه و نگارش گزارش و مقاله نویسی است.

گزینش:

در آمریکا و در تمام ایالات آن انتخاب معلم گزینشی است ، هر کس نمی تواند معلم باشد مگر شرایط پذیرش و آموزش و پروانه معلمی داشته باشد و چون آموزش در هر ایالت متفاوت است شرایط گزینش معلمان نیز در هر ایالت فرق می کند ولی کلا بر مبنای ویژگیهای اخلاقی ، سلامت جسمی و روانی و اعتقادات ملی و میهنی و تعهدات اجتماعی ، علم و توانایی تدریس و مهارت معلمی صورت می گیرد در هر حال تکمیل و تداوم آموزش حرفه ای به منظور حفظ گواهینامه کیفیت معلمی در طول خدمت در ۴۷ ایالت آمریکا ضروری و الزامی است . اگر چه آموزش های مستمر و ضمن خدمت معلمان در آمریکا یک وظیفه رسمی و حرفه ای آنان به حساب می آید ولی کسانی که در این نوع آموزش ها بطور فعال مشارکت دارند از مزایای زیر برخوردار میشوند :

۱)اخذ گواهی نوسازی و تکمیل اطلاعات حرفه ای

۲)اخذ امتیازات تحصیلی ،درجه و مدارک مرسوم دانشگاهی

۳)تخصیص ساعاتی از کار آنان به مطالعه و تحقیق ،نگارش مقاله و کتاب

۴)افزایش حقوق و مزایا و دریافت پاداش

۵) پرداخت هزینه شرکت در سمینارها و کنفرانس های علمی

۶)دریافت فرصت مطالعاتی به هزینه دولت

۷)سفر به خارج برای استفاده از زمان فراغت

استخدام:

کلیه معلمین پس از احراز شرایط معلمی ، توسط سازمان های منطقه ای به استخدام دولت در می آیند .

مدت زمانی که یک معلم در تمام دوره های تحصیلی باید در خدمت باشد در هفته ۳۳ساعت به علاوه ۱۲ ساعت کار فوق العاده که به وی محول می شود.

در تمام ایالات آمریکا برنامه های آموزشی تربیت معلم دروس ذیل را شامل می شود:

۱) گذراندن مجموعه ای از دروس تخصصی در رشته های درسی آموزش و پرورش

۲)گذراندن مجموعه ای از دروس عمومی شامل دروس تربیتی ،علوم اجتماعی، علوم زیستی،
۳)روانشناسی، هنر
۴)آموزش های حرفه ای ،تدریس عملی و تمرین معلمی
دوره های مختلف آموزشی نیز بطور مستمر برای معلمان وجود دارد و تمام معلمان ملزم به گذراندن این دوره ها در ضمن خدمت می باشند .

حقوق و مزایا:

طبق آمار سال ۱۹۹۵ حقوق سالانه معلمان در حدود ۷۳۴۰۰دلار اعلام شده که ماهیانه بیش از ۶هزار دلار است و این تقریبا با حقوق مدیران میانی ادارات دولتی برابری می کند و این حداقل حقوق است که سالیانه بر اساس تجربه و سنوات خدمت افزایش می یابد .
برنامه ریزی آموزشی و درسی تربیت معلم در تمام ایالات آمریکا مستمر و پویا است و تحصیلات معلمین بطور دائمی در طول خدمت ادامه می یابد . معلمان هر ۴ سال یک بار از محل خدمت خود منفک شده برای فرصت مطالعاتی به یکی از دانشگاهها یا مراکز تربیت معلم به هزینه دولت اعزام می شوند تا معلومات و دانش خود را روزآمد و تکمیل کنند رتبه، گروه، پایه و ارتقاء و افزایش حقوق و مزایای آنها از این طریق (آموزش حین خدمت) تامین می شود .

نظام تربیت معلم مالزی

پذیرش:

۱. داشتن دیپلم یا دیپلم عالی
۲. فراغت تحصیلی از دانشسرا های معلمی
۳. صلاحیت آموزشی جهت تدریس در مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه
۴. داشتن مدرک کارشناسی ارشد دبیری جهت تدریس در مدارس تکمیلی متوسطه
۵. گذراندن دوره های کارآموزی
هر معلمی پس از گذراندن یک دوره ۵ ساله ، معلومات و دانسته های خود را به روز نموده و با تکنیک های آموزشی جدید و موثر آشنا می باید علاوه بر این دوره های آموزشی ۱۴ هفته ای در جهت توسعه حرفه ای معلمین برگزار می گردد از جمله مهمترین اهداف آموزشی دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان مالزی می توان به موارد زیر اشاره نمود:
۱. افزایش برنامه ی آموزش ضمن خدمت در جهت کسب اطمینان از ارتقاء راند مان کاری کادر آموزشی
۲. فراهم سازی امکانات ویژه نظیر اعطا مرخصی های تحصیلی برای آموزگاران در جهت فراهم سازی امکان ادامه تحصیل تمام و پاره وقت

۳. اختصاص مزایا و امکانات ویژه نظیر مسکن و ...

آموزش:

هدف دولت مالزی برخورداری معلمین از آموزش سطح بالا و با کیفیت و هماهنگ با استاندارد های جهانی است.

از جمله مهمترین مواد آموزشی می توان به ارتباطات ، زبان مالایایی، زبان انگلیسی حرفه ای ، تکنولوژی اطلاعات، علوم انسانی، مهارت های فکری خلاق و انتقاد گر، آموزش محیط زیست و یک دوره ۱۰ هفته ای تدریس عملی اشاره کرد.

مراکز آموزش معلمان از طریق دوره های ضمن خدمت و پیش از خدمت به ارائه برنامه های آموزشی خود مبادرت می ورزند دوره های پیش از خدمت مشتمل بر ۶ ترم تحصیلی ظرف ۳ سال تحصیلی و گواهینامه ی برنامه آموزش در تدریس که گواهینامه کارشناسی آموزش به فارغ التحصیلان اعطا می شود.

بخش آموزش معلمان به عنوان بخشی از فعالیت های اصلی خود ، به تعیین و شناسایی حوزه های تخصصی و سطوح مهارت ها و نوع مطالب درسی مورد نیاز معلمین مبادرت می نماید.

گزینش:

در کشور مالزی بالغ بر ۲۷ دانشسرای تربیت معلم به پرورش آموزگاران مشغولند و دانشسرا های فوق با برنامه های پرورشی ویژه به پرورش آموزگاران ابتدایی و متوسطه نیز می پردازند و در پایان نیز گواهینامه تدریس به آنها اعطا می گردد. دوره های آموزشی شامل برنامه های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت مختص داوطلبانی است که به عنوان معلم توسط وزارت آموزش کشور پذیرفته شده اند و مدت زمان این برنامه ها ۳ سال به طول می انجامد.

بخش آموزش معلمین در وزارت آموزش به ترسیم سیاست ها و خط مشی های آموزش معلمین /ف ارزیابی و تعیین سیستم گزینش و انتخاب داوطلبان حرفه ی معلمی می پردازد.

استخدام:

در حال حاضر دو گروه از معلمین آموزگاران دوره دیده و دوره ندیده به تدریس در مدارس ابتدایی مشغول به تدریس هستند معلمین دوره ندیده معلمینی هستند که از مجوز تدریس برخوردار می باشند اما هیچ دوره کارآموزی را نگذرانده اند معلمین دوره دیده معلمینی هستند که دوره ی کارآموزی را گذرانده اند گواهینامه معلمین دوره دیده ی ابتدایی توسط مراکز آموزش معلمان تحت مسئولیت و نظارت وزارت آموزش و پرورش اعطا می گردد .

استخدام معلمین دوره ندیده توسط نهاد های آموزش ایالتی صورت می پذیرد.

حقوق و مزایا:

به منظور بهبود کیفیت آموزشی معلمان کارآزموده و با کفایت همراه با منابع آموزشی به شکل ابزار سمعی و بصری و کتب آموزشی برای معلمین فراهم شده است.

جمع بندی و نتیجه گیری :

پذیرش:

شرایط پذیرش در تربیت معلم در تمام کشور ها داشتن دیپلم کامل متوسطه، سوابق درخشان تحصیلی، سلامتی جسمی و روانی، قبولی در آزمون ورودی و موفقیت در مصاحبه است.

آموزش:

آموزش صرفا در حوزه تعلیم و تربیت با هدف تربیت معلم در دو مرحله اولیه ی(قبل از استخدام) با آموزش مستمر (در طول خدمت) در سطح آموزش عالی صورت می گیرد و عموما به دریافت گواهینامه کیفیت معلمی و مدرک مرسوم دانشگاهی می انجامد و بالاترین درجه تحصیلی معلمان دکتری(PH.D) در تعلیم و تربیت است که جواز استادی در دانشگاه های تربیت معلم است.

گزینش:

گزینش معلمان در اکثر کشورهای جهان بر اساس صلاحیت عمومی و علمی داوطلبان بعد از اتمام تحصیلات اولیه دانشگاهی صورت می گیرد و به اخذ گواهینامه کیفیت معلمی منجر می گردد که مجوز استخدام در بخش های آموزشی خصوصی، دولتی و وزارت آموزش و پرورش است.

استخدام

استخدام مرحله نهایی نظام تربیت معلم است که پس از طی مراحل پذیرش، آموزش و گزینش ابتدا به صورت موقت(آزمایشی) و سپس دائم (قطعی) صورت می پذیرد.

حقوق و مزایا

حقوق و مزایای معلمین در اکثر کشورها مطابق حقوق و مزایای مدیران میانی می باشد علاوه برآن معلمین از مزایا و امتیازات ویژه ای مانند مسکن ، خوراک، پوشاک، بورسیه تحصیلی و شرکت در سمینارها با هزینه ی دولت و بن های خرید برخوردارند.

منابع:

۱-اصلاحات آموزشی (Educational reform)(۱۳۸۰). دفتر منطقه ای یونسکو در بانکوک
۲-آقا زاده، احمد (۱۳۷۹). آموزش و پرورش تطبیقی . انتشارات سمت
۳-تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی در سایر کشورها (۱۳۸۳). دفتر آموزش و ارتقای مهارتهای حرفه ای و تربیت معلم
۴-رئوف ،علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. از انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت

۵-سایت دبیرخانه ی شورای عالی انقلاب فرهنگی. WWW.IRANCULTURE.ORG

۶-مشایخ، فریده (۱۳۷۶). نگاهی به نظام آموزش فرانسه. از انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت

۷-مطالعه تطبیقی تربیت معلم در ایران و سایر کشورها ی پیشرفته جهان (۱۳۸۳). دفتر آموزش و ارتقای مهارتهای حرفه ای و تربیت معلم. وزارت آموزش و پرورش

۸-معیری، محمد طاهر (۱۳۷۱). مسائل آموزش و پرورش. انتشارات امیر کبیر

۹-ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی و رئوف، علی (۱۳۸۴). گزارش نهایی پژوهش مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم کشورهای فرانسه ،ژاپن ،مالزی و ایران

ساخت پرسشنامه ارزیابی ویژگی‌های اخلاقی دانشجویان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان

مرتضی پورشیرازی[۱]

چکیده

ویژگی‌های اخلاقی ازجمله مهم‌ترین ملاک‌های است که زندگی حرفه‌ای یک معلم را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین ارزیابی اخلاقی معلمان و برنامه ریزی برای ایجاد تغییر در آنان و سایر اقدامات خردمندانه نیز حائز اهمیت تلقی می‌گردد. اخلاقیات در زمینه‌ی معلمی را می‌توان بررسی بایدها و نبایدها، خوب‌ها و بدها و نیز درست‌ها و نادرست‌ها تعریف نمود. معلم با توجه به نقش الگویی که دارد باید از ویژگی‌های اخلاقی مناسبی برخوردار باشد؛ زیرا دانش آموزان در شکل دادن به رفتارهای خود، برای معلمان نقش والایی در نظر می‌گیرند و از معلمان خود الگوپذیری زیادی دارند، بنابراین دارا بودن ویژگی‌های اخلاقی مناسب از سوی معلمان بسیار با اهمیت به شمار می‌رود. در این پژوهش که به‌منظور ساخت پرسشنامه ارزیابی ویژگی‌های اخلاقی دانشجویان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است، ابتدا بامطالعه برخی از مبانی اخلاقی (با تأکید بر اخلاق اسلامی) مرتبط با موضوع، مقوله‌های موردنیاز تعیین گردید و در ادامه سؤالات پرسشنامه اولیه بر اساس این مقولات تهیه شد؛ سپس نظرات متخصصان در ارتباط با روایی صوری پرسشنامه دریافت گردید. در مرحله بعد پرسشنامه‌ها در اختیار تعداد ۴۰ دانشجو دانشگاه فرهنگیان که به روش نمونه‌گیری آسان انتخاب‌شده بودند، قرار گرفت. نتایج حاصل از پرسشنامه‌هایی که دقیقاً کامل شده بود، مورد بررسی قرار گرفت و روشن شد که این پرسشنامه دارای روایی سازه مناسبی است، همچنین از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰٫۹۵۵ و همبستگی بین دونیمه به میزان ۰٫۹۶۱ پایایی پرسشنامه در سطح بسیار خوبی برآورده شده است؛ بنابراین می‌توان این پرسشنامه را یک ابزار اندازه‌گیری مناسب تلقی نمود.

واژه‌های کلیدی: پرسشنامه، ویژگی‌های اخلاقی، دانشجویان، جدیدالورود، دانشگاه فرهنگیان

۱. دانشجو کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی شیراز، Morteza2280@chmail.ir

مقدمه

«اخلاقیات در هر چیزی، به دستی و نادرستی، بایدونباید، خوب و بد می‌پردازد» (ماهونی[1]، ۲۰۰۹، ص ۹۸۳ به نقل از بلو[2]، ۲۰۰۱). از سوی دیگر «تعلیم و تعلم از ارزشمندترین رفتارهای انسانی است که همواره موردتوجه انسان‌ها قرار داشته است» (زهرانی کاظمی و یگانه ۱۳۹۲) بنابراین با توجه به منزلت تعلیم و تربیت، توجه به‌خوبی و بدی‌ها در تعلیم تربیت موردتوجه قرارگرفته است؛ به‌عبارت‌دیگر در امر تعلم و تربیت و معلمی نیز اخلاقیات خاصی به وجود آمده است؛ اما ازنظر مکاتب گوناگون مسائل اخلاقی تفاوت‌هایی دارند؛ بااین‌حال برخی از اندیشمندان بر این باورند که باوجود همه این تفاوت‌های گسترده و متنوع، زمینه‌ها و ادراکات مشترکی در آن‌ها تکرار می‌شوند(جانستون و بازللی[3]، ۲۰۰۱). به‌عنوان‌مثال همه بر اینکه اساساً کار معلمی دربرگیرنده فعالیت‌های اخلاقی است، اتفاق‌نظر دارند. (تام[4]، ۱۹۸۴ به نقل از جانستون و بازللی، ۲۰۰۱). به بیان ساده می‌توان اخلاقیات درزمینه معلمی را بررسی بایدها و نبایدها، خوب‌ها و بدها و نیز درست‌ها و نادرست‌ها دانست. بنا بر آنچه ذکر گردید، آشکار می‌شود که توجه به ویژگی‌های اخلاق معلمان بسیار ضروری است. در اشاره به پیشینه پژوهش باید بیان شود که فعالیت‌های علمی و تحقیقاتی در مورد اخلاق حرفه‌ای معلم خصوصاً در زمان تدریس صورت گرفته است. به‌عنوان‌مثال در پژوهشی به‌نقد، بررسی و مرور برنامه درسی به‌منظور ارائه راهکارهای عملی برای توسعه حرفه‌ای یک معلم اخلاقی پرداخته‌شده است که توجه به اخلاقی بودن معلم از ارکان این پژوهش به‌حساب می‌آید.(بِن اِید[5]، ۲۰۰۸). در پژوهش دیگری به بررسی وظایف اخلاقی معلمان از دیدگاه معلمان، دانش آموزان و اولیا پرداخته‌شده است(وگلرز و د کات[6]، ۲۰۰۳). همچنین در مقاله دیگری نویسنده به‌مرور مجموعه‌ای از مقالات نوشته‌شده درزمینه اخلاق در تدریس و تربیت‌معلم پرداخته و سپس به مقایسه و ارائه مطالب اهتمام ورزیده است(بلو، ۲۰۰۱). همچنین در یکی از مقالات مرتبط بااخلاق حرفه‌ای معلم، چگونگی تدریس بهتر اخلاقیات به معلمان پرداخته‌شده است(استرایک[7]، ۱۹۹۰). پژوهشگران دیگری موضوع نقش و جایگاه معلم به‌عنوان برجسته‌ترین الگوی اخلاقی در آموزش از منظر اسلام را به شکل مروری مورد بررسی دقیق قرار داده‌اند. (موسوی نیا و صفار حیدری ۲۰۱۳). در همین زمینه پژوهشگران به بررسی اخلاق معلمی در قرآن و احادیث پرداخته‌اند

[1] Mahony
[2] Bullough
[3] Buzzelli & Johnston
[4] Tom
[5] Benade 2008
[6] Veugelers & de Kat
[7] Strike

(زهرانی کاظمی و یگانه ۱۳۹۲)؛ اما در پژوهش تخصصی‌تری موضوع صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره‌ی آموزش ابتدایی موردبررسی واقع‌شده است. در این پژوهش بخش از صلاحیت‌های رفتاری که مورد ارزیابی واقع‌شده است به مباحث اخلاقی بازمی‌گردد(ملایی نژاد ۱۳۹۱)؛ و به‌طورکلی می‌توان ابراز داشت که در رابطه بااخلاق دانشجو معلمان جدیدالورود به دانشگاه فرهنگیان که هنوز محیط تربیت‌معلم بر آن‌ها اثر طولانی‌مدت نداشته و نیز هنوز شروع به تدریس نکرده‌اند، تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. مسئله‌ی این پژوهش را باید این‌گونه بیان کرد که معلم با توجه به نقش الگویی که دارد باید از ویژگی‌های اخلاقی مناسبی برخوردار باشد؛ زیرا دانش آموزان در شکل دادن به رفتارهای خود، برای معلمان نقش والایی در نظر می‌گیرند و از معلمان خود الگوپذیری زیادی دارند. در همین راستا بیان‌شده است که «در بسیاری از موارد شاگردان در شکل‌گیری شخصیت خود، نقش معلم را بسیار مؤثر می‌دانند.» (موسوی نیا و صفار حیدری، ۲۰۱۳). زیرا «افرادی که دارای موقعیت مهم، موفقیت زیاد، دانش و تخصص بالا و یا دارای تعالی معنوی هستند، غالباً نظر دیگران را به خود جلب می‌کنند و برای آنان سرمشق می‌شوند» (اتابک و اتابک، ۱۳۹۴). از سوی دیگر باید دقت داشت که معلم تنها به آموزش نمی‌پردازد بله آموزش نیز به‌واسطه رفتارهای صادرشده از او صورت می‌گیرد و این رفتارها نمی‌توانند جدا از بحث اخلاق در نظر گرفته شوند؛ زیرا «معلم تنها یک آموزگار برای انتقال معلومات علمی و دانش نیست بلکه الگویی بانفوذ است که نمی‌تواند نسبت به اصول اخلاقی خویش بی‌تفاوت باشد، چون محدوده‌ی اخلاقیاتش فراتر از خود اوست و درواقع اخلاق و عمل معلم در جریان آموزش به‌مراتب بیش‌تر از سخن و کلامش بر شاگردان اثر خواهد داشت.» (موسوی نیا و صفار حیدری، ۲۰۱۳). از منظر اسلامی نیز «درآیات و روایات و هم‌چنین در دیدگاه اندیشمندان اسلامی نقش معلم به‌عنوان الگوی اخلاق در امر آموزش مطرح‌شده و جایگاه ویژه‌ای دارد» (موسوی نیا و صفار حیدری، ۲۰۱۳) همچنین با مراجعه به مبانی نظری اسلامی در مورد رابطه بین آموزش و اخلاق درمی‌یابیم که «در سخن پیشوایان دین، آموزشی که به هدایت بینجامد، عامل حیات و اگر موجب انحراف و ضلالت شود، اسباب ممات فرد و جامعه شمرده‌شده است. با این نگاه، حیات فکری و معنوی جوامع به دست معلمان است و طبیعی است که این امر مهم بدون شناخت، باور و عمل به اصول اخلاقی امکان‌پذیر نیست» (متوسل آرانی، ۲۰۱۳) این نکات دلیلی بر اهمیت بسیار اخلاقیات معلمان است. از همین رو، یعنی اهمیت بسیار ویژگی‌های اخلاقی در حیطه معلمی، در بسیاری از کشورهای پیشرفته، ازجمله ملاک‌هایی که برای ارزیابی صلاحیت‌های معلمان در نظر گرفته می‌شود «داشتن مجموعه‌ای از صفات و رفتارهای اخلاقی و نمونه بودن» است (ملایی نژاد، ۱۳۹۱).

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی است که به‌صورت مقطعی اجرا گردیده است. در ابتدا به‌منظور بررسی ویژگی‌های اخلاقی دانشجویان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان توسط دیگر دانشجویان، پژوهشگر اقدام به ساخت پرسشنامه‌ای نموده است که بر اساس برخی از مقوله‌های حاصل از بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان (ملایی نژاد، ۱۳۹۱) که مربوط به مباحث اخلاقی است و نیز مقاله توسعه ارزش‌های آموزش مدرسه (هاسو و تری[1]، ۲۰۰۷) در کنار نظرات اساتید درس اخلاق حرفه‌ای معلم، ویژگی‌های مطرح‌شده برای یک معلم خوب (مظاهری، ۱۳۷۶) نیز برخی از جنبه‌های اخلاقی که به‌صورت میدانی پژوهشگر دریافته است که بررسی آن‌ها را ضروری است، طراحی گردیده است (این مقوله‌ها در جدول شماره ۱ آورده شده است). به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه ابتدا روایی صوری پرسشنامه توسط سه نفر از اساتید درس اخلاق حرفه‌ای معلم در دانشگاه فرهنگیان بررسی گردید. در مرحله بعد تعداد ۴۰ پرسشنامه برای بررسی‌های مقدماتی پرسشنامه، بین دانشجویان ورودی‌های قبل از سال ۱۳۹۵ دانشگاه فرهنگان توزیع گردید. لازم به توضیح است که دانشجویان به روش نمونه‌گیری آسان ، انتخاب‌شده بودند. داده‌ها جمع‌آوری شد و سپس همسانی درونی پرسشنامه به‌منظور بررسی روایی سازه محاسبه گردید. درنهایت، پایایی پرسشنامه به روش‌های محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و ضریب همبستگی بین دونیمه آزمون محاسبه شد. نکته‌ای که در مورد این پرسشنامه پیش‌ازاین هم ذکر شد و باید به آن دقت داشت این است که این پرسشنامه توسط دانشجویان ورودی سال‌های قبل از ۹۵ تکمیل گردیده است؛ بنابراین پژوهشگر پس از گذشت حدود یک‌ترم از ورود دانشجویان جدید به دانشگاه، از سایر دانشجویان درخواست نموده است که پرسشنامه‌ها را تکمیل نمایند تا شناخت از دانشجویان جدیدالورود به‌طور نسبی حاصل گردد، به‌علاوه فرصتی بیش از این در نظر گرفته نشده است تا تأثیر عوامل محیطی دانشگاه بر اخلاقیات آنان، در پژوهش به‌قدر امکان خللی وارد نسازد.

[1] Husu & Tirri

جدول شماره ۱

به نظرات و عقاید دیگران احترام می‌گذارند	صبر و تحمل کافی دارند
داری پاکدامنی و تقوا می‌باشند	ادب و نزاکت را در کفتار خود رعایت می‌کنند
به سایر دانشجویان احترام می‌گذارند	دارای رأفت و مهربانی‌اند
احترام نسبت به اساتید را رعایت می‌کنند	به ارزش‌ها و قوانین جامعه تعهد دارند
در موقعیت‌های مختلف به‌طورکلی خوش‌خلق‌اند و برخورد مناسب دارند	با سایر دانشجوییان همکاری می‌کنند و به دیگران کمک می‌کنند
رعایت حقوق دیگران و تجاوز نکردن به حقوق دیگران	برای ارتقای ویژگی‌های حرفه‌ای خود مانند افزودن دانش خود سعی و تلاش دارند
در تصمیمات و قضاوت‌ها عدالت محورند	به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی احترام می‌گذارند
صرفه‌جو هستند	امانتدار، صادق و درست‌کار هستند
در حفظ و صیانت از اموال عمومی و بیت‌المال کوشا می‌باشند	به‌طورکلی رعایت به اصول اخلاقی در اعمال خود توجه دارند
نسبت به وظایف خود به‌عنوان دانشجو و معلمان آینده احساس مسئولیت اخلاقی می‌کنند	به وظایف اخلاقی خود ازنظر دانشجویی التزام دارند (مانند حضور به‌موقع در کلاس درس و انجام تکالیف درسی و...)
توقعات بی‌جا ندارند	به حفظ آبرو و شخصیت دیگران اهمیت می‌دهند

یافته‌ها

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها معلوم گردید که ۳۷ پرسشنامه تکمیل‌شده است و از این میان تعداد ۳۰ پرسشنامه‌ی به دست آمد که به همه‌ی گویه‌ها پاسخ دقیق داده‌شده بود. با استفاده از نرم‌افزار تحلیل داده spss ابتدا همسانی درونی[1] آزمون با محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل آزمون محاسبه شد. نتایج حاصل نشان داد که ضریب همبستگی به‌دست‌آمده برای همه گویه‌ها به‌جز یک مورد، مثبت و معنی‌دار بوده است. به‌علاوه میزان همبستگی به‌قدر کافی برآورد گردید. در ادامه آن سؤال نامناسب که از همبستگی لازم برخوردار نبود، از پرسشنامه حذف گردید. جزئیات مربوط به همبستگی درونی پرسشنامه نهایی پس از حذف سؤال نا همبسته، در

[1] Internal Consistency

جدول شماره ۲ آورده شده است. سپس به‌منظور بررسی پایایی این پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید و مقدار ۰،۹۵۵ به دست آمد. علاوه بر این پایایی آزمون به روش محاسبه‌ی همبستگی بین دونیمه آزمون با فرمول اسپیرمن- برَون[1] نیز محاسبه شد و مقدار ۰،۹۶۱ از این طریق برای پایایی پرسشنامه حاصل گردید (جدول شماره ۳).

جدول شماره ۲

میزان همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون			
شماره سؤال	میران همبستگی	شماره سؤال	میران همبستگی
۱	۰،۶۷۹**	۱۲	۰،۷**
۲	۰،۵۳۵**	۱۳	۰،۳۷۹*
۳	۰،۶۹**	۱۴	۰،۷۳۳**
۴	۰،۵۱۶**	۱۵	۰،۷۱۷**
۵	۰،۶۷۰**	۱۶	۰،۵۳۹**
۶	۰،۷۳۰**	۱۷	۰،۶۸۶**
۷	۰،۶۵۴**	۱۸	۰،۷۵۰**
۸	۰،۴۰۸*	۱۹	۰،۶۳۸**
۹	۰،۷۹۴**	۲۰	۰،۷۱۱**
۱۰	۰،۷۸۹**	۲۱	۰،۶۸۶**
۱۱	۰،۶۱۶**		

جدول شماره ۳

ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه	۰،۹۵۵
ضریب آلفای کرونباخ بخش اول (شامل ۱۱ گویه) الف	۰،۹۲۵
ضریب آلفای کرونباخ بخش دوم (شامل ۱۰ گویه) ب	۰،۸۹۶
همبستگی بین دونیمه آزمون - فرمول اسپیرمن- برَون	۰،۹۶۱

[1] Spearman-Brown

الف: شامل گویه های ۱ ,۳ ,۵ ,۷ ,۹ ,۱۱ ,۱۳ ,۱۵ ,۱۷ ,۱۹ ,۲۱
ب: شامل گویه های ۲ ,۴ ,۸ ,۱۰ ,۱۲ ,۱۴ ,۱۶ ,۱۸ ,۲۰ ,۲۲

همچنین میزان ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در صورت حرف هر گویه نیز محاسبه شد که نتایج و جزئیات تفصیلی آن در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول شماره ۴

شماره گویه (Item)	میزان ضریب آلفا اگر گویه (Item) حذف شود	شماره گویه (Item)	میزان ضریب آلفا اگر گویه (Item) حذف شود
گویه ۱	۰,۹۵۲	گویه ۱۲	۰,۹۵۱
گویه ۲	۰,۹۵۶	گویه ۱۳	۰,۹۵۴
گویه ۳	۰,۹۵۲	گویه ۱۴	۰,۹۵۲
گویه ۴	۰,۹۵۳	گویه ۱۵	۰,۹۵۱
گویه ۵	۰,۹۵۱	گویه ۱۶	۰,۹۵۳
گویه ۶	۰,۹۵۲	گویه ۱۷	۰,۹۵۳
گویه ۷	۰,۹۵۳	گویه ۱۸	۰,۹۵۲
گویه ۸	۰,۹۵۷	گویه ۱۹	۰,۹۵۱
گویه ۹	۰,۹۵۲	گویه ۲۰	۰,۹۵۱
گویه ۱۰	۰,۹۵۱	گویه ۲۱	۰,۹۵۱
گویه ۱۱	۰,۹۵۴		

نتیجه‌گیری

در این پژوهش با توجه به هدف آن یعنی ساخت پرسشنامه‌ی ارزیابی ویژگی‌های اخلاق دانشجویان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان می‌توان بیان داشت که پرسشنامه‌ی نهایی ارائه‌شده در پیوست (۱) از روایی صوری و روایی سازه مناسبی برخوردار است. همسانی درونی مناسب و نظر کارشناسان دلیلی بر این مدعاست. به‌علاوه میزان بالای ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای این پرسشنامه، نشان می‌دهد که این ابزار سنجش از سطح پایایی

بسیار مناسب و مطلوب برخوردار است. همچنین، یافته‌ها نشان داده است که حذف هیچ‌کدام از گویه‌ها باعث افزایش چشمگیر میزان ضریب آلفای کرونباخ نمی‌گردد و این نکته نشان‌دهنده طراحی مطلوب سؤالات می‌باشد. درمجموع می‌توان بیان نمود که این پرسشنامه، ابزار مناسبی برای سنجش ویژگی‌های اخلاقی دانشجو معلمان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان، ازنظر کیفی می‌باشد. بااین‌حال باید دقت داشت که موضوعات مطرح‌شده در علوم انسانی ازجمله مفهوم اخلاق دارای گستردگی معنایی است لذا نمی‌توان به‌وسیله یک ابزار سنجش کمی و دگر سنج، همچون دست آورد این پژوهش، به قضاوت کامل در مورد افراد پرداخت؛ بنابراین باید مفهوم سنجش یعنی استفاده از ابزارهای گوناگون را دائم مدنظر قرارداد.

پیشنهاد

با توجه به اینکه در حیطه‌ی اخلاق به‌طور عام و اخلاق حرفه‌ای معلم به‌طور خاص وسعت و گستردگی ویژه‌ای وجود دارد؛ پیشنهاد می‌شود با مراجعه به منابع اصیل، مقوله‌های اخلاقی مرتبط با این موضوع هرچه بهتر شناسایی گردد و در مسیر چنین پژوهش‌هایی، استفاده گردد. به این منظور مراجعه به رساله حقوق امام سجاد علیه سلام، قران کریم، تفاسیر معتبر قران، روایات موثق، کتاب آداب تعلیم و تعلم در اسلام شهید ثانی (ترجمه محمدباقر حجتی) و وظایف اخلاقی معلم و شاگرد، نوشته محمد اسماعیل نوری در کنار سایر منابع معتبر توصیه می‌گردد.

منابع

۱. اتابک، رضا و مرضیه اتابک. (۱۳۹۴). تأثیر معلم بر شخصیت اخلاقی دانش‌آموز، اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، http://www.civilica.com/paper-pcconf01-pcconf01_138.html

۲. زهرانی کاظمی، مرضیه و مسعود فاضل یگانه. (۱۳۹۲). «بررسی اخلاق معلمی در قرآن و احادیث.» پنجمین همایش ملی قرآن کریم سفینه النجاه عصر ما. دریافت شده از: http://www.civilica.com/paper-uransafineh05-uransafineh05_014.html

۳. موسوی نیا، سیده فاطمه و حجت صفار حیدری. (۲۰۱۳). «بررسی نقش و جایگاه معلم به‌عنوان برجسته‌ترین الگوی اخلاقی در آموزش از منظر اسلام». مجله‌ی اخلاق و تاریخ پزشکی ۵(۰): ۱۰۴–۵.

۴. متوسل آرانی، محمود. (۲۰۱۳) «تأثیر آموزه‌های الهی در اخلاق در آموزش». مجله‌ی اخلاق و تاریخ پزشکی. ۵ (۳): ۸۰

۵. مظاهری، حسین. (۱۳۷۶). «ویژگی‌های معلم خوب/ درس‌هایی از استاد مظاهری». قم: انتشارات اخلاق.

۶. ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). «صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره‌ی آموزش ابتدایی». ۱۱(۴۴): ۳۳–

۷. Benade, Leon. (2008). "A Critical Review of Curriculum Mapping: Implications for the Development of an Ethical Teacher Professionality." New Zealand Journal of Teachers' Work 5(2): 93–104.

۸. Bullough, Robert V. (2011). "Ethical and moral matters in teaching and teacher education." Teaching and Teacher Education 27: 21–28.

۹. Buzzelli, Cary و Bill Johnston. (2001). "Authority, power, and morality in classroom discourse." Teaching and Teacher Education 17: 873–84.

۱۰. Husu, Jukka و Kirsi Tirri. (2007). "Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of 'good schooling.'" Teaching and Teacher Education 23(4): 390–401.

۱۱. Strike, Kenneth A. (1990). "Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about." Teaching and Teacher Education 6(1): 47–53.

۱۲. Veugelers, Wiel و Ewoud de Kat. (2003). "Moral Task of the Teacher According to Students, Parents and Teachers." Educational Research and Evaluation 9(1): 75–91. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/edre.9.1.75.13543

کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ایران: چالش‌ها و راهبردها (یک مطالعه کیفی)

اسد حجازی[۱]

چکیده

در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و سایر اسناد بالادستی تربیت معلم در ایران به ارتقای قابلیت‌های کارآموزی و تدریس دانشجو معلمان توجه شده است. اما نتایج به دست آمده از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی در پردیس-های دانشگاه فرهنگیان، بیانگر آن است که بین برنامه قصد شده و آنچه اجرا شده، بیش و کم فاصله وجود دارد. پژوهش حاضر به روش توصیفی و با هدف، شناسایی چالش ها و ارائۀ راهبردهایی برای توسعه و بهبود برنامه کارورزی با استفاده از رویکرد بررسی اسناد و مدارک انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، گزارش‌های به دست آمده از اجرای اولین دوره برنامه کارورزی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور تشکیل می دهند که تمام‌شماری و به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش روش کیفی داده بنیاد می‌باشد که بر اساس نتایج تحلیل محتوا ۳۲ نشانگر را شناسایی نموده و در قالب ۸ بعد دسته‌بندی شده‌اند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهند مهم‌ترین چالش‌های این برنامه به ترتیب عبارتند از: فاصله بین برنامه قصد شده و اجرا، سرفصل‌ها و منابع درسی برنامه، بسته‌های تشویقی، ارزشیابی برنامه، پیش نیازهای درس، عناصر اصلی برنامه شامل (استادان راهنما، معلمان راهنما، دانشجومعلمان)، و بسته‌های تشویقی می‌باشند. این مقاله، ضمن ارائه راهبردهای بهبود وضع موجود، پیشنهادهایی را نیز برای مدیران، تصمیم‌سازان و پژوهشگران آتی ارائه کرده است.

واژگان کلیدی: کارورزی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، چالش‌ها، راهبردها

[۱] - دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، مدرس و مدیر وقت امور کارورزی و مدارس وابسته دانشگاه فرهنگیان کشور.
تماس ۰۹۱۲٤٤۳۲۸٤٦ Email: a_hejazi@cfu.ac.ir

مقدمه

امروزه، پژوهش و تولید علم و فناوری از مهمترین شاخصه های رشد و توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی هر کشور به شمار می‌آید (حجازی و دیگران، ۱۳۹۱). بنابراین لازم است توجه به پیشرفت علمی دانش پژوهان به عنوان یک عامل نیروی محرکه اصلی توسعه و رسیدن به رفاه و استقلال واقعی جامعه در اولویت قرار گیرد (جعفری نژاد و همکاران، ۱۳۹۱). لذا نظام تعلیم و تربیت بسیاری از کشورهای اسلامی جهت‌گیری‌های علمی، -حرفه‌ای و اعتقادی نسل جوان را در دوره های مختلف آموزشی در مد نظر قرار داده اند تا بتوانند آنان را در مقاطع مختلف تحصیلی به سوی موفقیت جهت دهند (بخشایش، ۱۳۹۰). ایران اسلامی نیز از ایام دیرین مهد دانش بوده و سابقه ای درخشانی در زمینه های علمی، فرهنگی و اعتقادی داشته است.

بر این‌اساس، مطالعه برنامه و مواد درسی دوره‌های تربیت‌معلم رسمی ایران نیز بیانگر آن است که همواره از زمان تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ هـ.ش تا کنون، امر تربیت معلم و استفاده از معلمانی کارآمد و شایسته مورد توجه و تأکید صاحبنظران تعلیم و تربیت و برنامه ریزی آموزش و پرورش ایران قرار گرفته است. اولین نشانه‌ی توجه رسمی به تقویت توانمندی های علمی و حرفه ای معلمان، از طریق انجام تمرین های ویژه کارآموزی یا کارورزی را در ایران در برنامه های دارالمعلمین و دارالمعلمات می‌توان یافت. در برنامه مذکور برای تربیت معلمین ابتدایی و متوسطه در دارالمعلمین مرکزی به طور مشخص ارتباط میان مدرسه و دانشگاه در جهت توانمند سازی دانشجویان رشته های معلمی برنامه ریزی شده بود. 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 (صافی ۱۳۸۴).

در طی ۱۰۰ سال، تربیت معلم در ایران با سیاست ها و رویکردهای متفاوتی روبرو شده است تا اینکه با تاسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰و با تاسی از اصول و رهنمودهای مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین مبانی نظری سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، لزوم برنامه ریزی و استقرار یک نظام کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت‌معلم 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 تاثیر خود را در توانمند سازی و تامین 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 فکورانه به میزان چهار نیم سال تحصیلی پیوسته تنظیم شده است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

جدول ۱. چارچوب برنامه کارورزی بر اساس چهار نیمسال

نیمسال[1]	مراحل کارورزی	ماهیت عمل	انتظارات کلی در برنامه کارورزی
۵	کارورز ی ۱	همیاری/ دستیاری/ معلم یاری	مسأله شناسی: مشاهده و جمع آوری اطلاعات و تهیه گزارش مستند از رویدادهای آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس، تحلیل و تفسیر موقعیت های تربیتی/آموزشی و ارزیابی اعتبار و تأثیرگذاری راه حل های بکار گرفته شده توسط معلم بر اساس شواهد علمی ارایه راه حل و آزمون راه حل ها با نظارت معلم راهنما
۶	کارورز ی ۲	معلم یاری/مشارکت در تدریس	مطالعه موقعیت آموزشی و تربیتی شناسایی نیاز (فردی/هدایت گروه های کوچک) برنامه ریزی، تدوین، اجرا و ارزیابی نتایج با نظارت معلم راهنما ارایه یافته ها در کارگاه هم اندیشی
۷	کارورز ی ۳	تدریس آزمایشی	شناسایی مسأله برنامه ریزی، طراحی فرصت های یادگیری/تولید یک واحد یادگیری/ اجرا و ارزیابی نتایج آن در کارگاه هم اندیشی پذیرش مسؤولیت تدریس و اداره کلاس / گروه دانش آموزی و ارایه گزارش عملکرد
۸	کارورز ی ۴	تدریس مستقل	تحلیل موقعیت مدرسه/ کلاس درس/ دانش آموز – تهیه برنامه سالانه، تولید واحدهای یادگیری، اجرا و ارزیابی نتایج آن به جهت میزان تأثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان به صورت مستقل ارایه تجربیات در کارگاه هم اندیشی و به مشارکت گذاشتن یافته ها، تحلیل عملکرد خود در طول دوره کارورزی و دفاع از توانایی های حرفه ای کسب شده به همراه ارایه مستندات از مجموعه فعالیت ها در طول دوره آموزشی

[1] – برنامه کارورزی بر حسب نیاز رشته و دوره ای که معلم در آن خدمت خواهد کرد می تواند در چهار یا شش نیمسال اجرا شود. تعیین تکلیف برای این مسأله بر عهده کارگروه های تخصصی است. شروع آن از مهر و سالیانه بودن آن، الزامی است.

برنامه اجرایی کارورزی ۱ تا ۴ (چهارگانه) که در جدول فوق معرفی و طرح شده است دو سال تحصیلی پیوسته را در طول چهار نیمسال کامل در بر می‌گیرد. این برنامه شامل مراحل و گام‌های هدفمندی است که از ابتدای نیمسال اول سال سوم دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان آغاز و تا انتهای دوره با رعایت ضوابط و مقررات ناظر بر دوره و برنامه کارورزی ادامه پیدا می‌کند. در واقع عبور از هر کدام از مراحل پیش‌بینی شده متناسب با تواناییهای کسب شده در مرحله قبل میسر و نتیجه‌بخش خواهد بود. این برنامه شامل چهار دوره کلی از فعالیتهای اساسی تمرین معلمی است:

۱- دوره فعالیت‌های مقدماتی آموزش و آمادگی نظری و فعالیت‌های میدانی در تمرین معلمی (مشاهده تأملی و معلم‌یاری)
۲- اجرای تدریس مستقل هفتگی (مشارکت در تدریس)
۳- تدریس آزمایشی و اقدام پژوهی.
٤- درس پژوهی و تدریس مستقل.

با توجه به آنچه قبلاً اشاره شد؛ وقتی از برنامه کارورزی بحث می‌شود به معنی آن است که ما سه قضیه یا فرضیهٔ بدیهی را قبول کرده‌ایم: فرضیهٔ اول می‌گوید، با انجام کارورزی فرد می‌تواند در موقعیت عملی کار قرار گرفته شود و بپذیرد که توانمندی حرفه‌ای منحصراً یک توانایی ذاتی نیست. دوم اینکه: کاروزی همچنین می‌تواند تدریس شود. این بدان معنی است که یادگیری تنها از طریق آموزش مفاهیم و ...، به دست نمی‌آید، بلکه تجربه کردن در زمینه و شرایط واقعی محیط کار خود نوعی یادگیری است، و فرایند تکمیل یادگیری از طریق تلفیق تلاش‌های آموزشی و تجربی نیز می‌تواند صورت پذیرد. همچنین بر طبق فرضیهٔ سوم: آموزش کارورزی در تربیت معلم می‌تواند از طریق تعامل مطلوب دانشگاه و آموزش و پرورش انجام پذیرد. بنابراین، بایستی مأموریت، اهداف و فعالیت‌های دانشگاهی در موقعیت کنونی رویکردی خلاقانه و فکورانه به سمت رشد و توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان داشته باشد.

کارورزی یک مقوله چندوجهی پیچیده است که امروزه توجه تعداد بسیار زیادی از صاحب‌نظرات تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. کارورزی در تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، یک درس چندوجهی است یک وجه آن دانشجویان در وجه دیگر مدرس در وجه بعدی ادارات آموزش و پرورش و مدیران مدارس و در سایر وجه‌ها معلم راهنما و سیاست های ارسالی از سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان قرار دارد. به زعم متخصصان تعلیم و

تربیت، کارورزی و تدریس دانشجو معلمان سهم بسزایی در رشد حرفه‌ای آنان دارد. هر چند برخی محققان هنوز در تأثیرگذاری آموخته‌های دانشجو معلمان در طول دوره تربیت معلم در تردید بسر می‌برند (ملایی‌نژاد، ۱۳۸۷).

در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش ها و ارائۀ راهبردهایی برای توسعه و بهبود برنامه کارورزی با استفاده از رویکرد بررسی اسناد و مدارک گردآوری شده از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی چهارگانه در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

ادبیات پژوهش

اصل کلمه کارورزی کردن[1] به واژه (کارورز) بر می‌گردد و به فردی گفته می شود که در حین تحصیل در آموزش عالی یا بلافاصله بعد از پایان دوران تحصیل تنها با هدف کسب تجربه و مهارت کاری و عملی، در موسسه ای مشغول به کار می شود. بنابر تعاریف ارایه شده؛ کارورزی[2] عبارت از: فرایند ایجاد ارزش از راه 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[3] تبدیل می کند.

کارورزی دانشگاهی نیز نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریۀ دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می کند، در واقع پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است. کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت هایی برای دانشجویان درجهت مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامۀعلمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می دهند (روهان وهمکاران، ۲۰۱۳، به نقل از تلخابی، ۱۳۹۳).

اکثر اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت معتقدند؛ کارورزی فکورانه و تدریس سهم قابل توجهی در در رشد حرفه-ای دانشجو معلمان دارد. از این‌رو، کشورهای مختلف در چند دهۀ گذشته در زمینۀ کارورزی برای فائق آمدن بر مشکلات مختلف نظام‌های آموزشی قبل از دانشگاه به راه‌حل‌هایی از جمله، آموزش کارورزی فکورانه، توسعۀ

1-Train

2-Training

۳- Career Exploration

فرهنگ کارآموزی، انجام حمایت‌های لازم ازتربیت معلم، انجام تحقیقات و پژوهش‌های لازم در این زمینه روی آورده‌اند. برای مثال مدرسان و معلمان راهنمای کارورزی در کشورهای انگلستان و فرانسه از مجرب ترین اساتید انتخاب می شوند و به وظایف خود آگاهی دارند. در انگلستان و فرانسه کارورزی در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه ریزی می شود تا دانشجو معلمان بتوانند درباره ی تجارب خود در کلاس درس با اساتید و همکلاسی های خود به تبادل نظر بپردازند و در واقع به روش تلفیقی با سایر واحدها برنامه ریزی می شود. در انگلستان علاوه بر این دوره، یک دوره یکساله ی آموزش حرفه ای یادگیری بر اساس محیط کار در نظر گرفته شده است طول دوره‌ی تمرین معلمی ۳۲ هفته دربرنامه چهارساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله است. هر معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه داشته باشد (امام جمعه و همکاران ، ۱۳۸۵).

چالش‌های مربوط به تربیت معلم و کارورزی در ایران را می‌توان نتیجهٔ تحولات پیچیده و غیر قابل پیش‌بینی جامعه دانست. دانشگاه‌ها می‌بایست با تقاضای روزافزونِ اتکا به نفس و استقلال بیشتر و برنامه‌ریزی‌های راهبردی با رویکرد فکورانه و خلاقانه روبه‌رو شوند، که هم‌زمان باعث به وجود آمدن فرصت‌های بیشتر و بالا رفتن میزان ریسک می‌شود. برای فعالیت در این فضا، می‌بایست به صورت رقابتی، منابع موجود را تا حداکثر ممکن به کار گیرند و همچنین فرصت‌های جدید و متنوع یادگیری برای خود و برای دانشجویان به وجود آورند. بنابراین، می توان گفت، اگرچه موضوع آموزش و پرورش معلمان از تجربه یکصد ساله دارالمعلمین و دارالمعلمات مورد توجه قرار گرفته، اما نخستین گام رسمی و دانشگاهی برای تربیت معلم با تصویب طرح ایجاد دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۸۹ برداشته شده است. لیکن وقتی به مقایسهٔ تربیت معلم در سطح دانشگاه فرهنگیان در ایران و سایر کشورها به‌خصوص کشورهای اروپایی و امریکایی توجه می‌شود، علاوه بر مشخص شدن میزان فاصلهٔ بیش و کم زیاد با آنها، به ناکافی بودن آموزش‌ها بویژه در زمینه کارورزی در دانشگاه برخورد می‌شود (مجموعه گزارش‌های منتشر نشده برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان).

بنابراین، با وجود چالش‌های سخت و دشوار در تغییرات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی عصر حاضر که در نتیجهٔ آهنگ سریع پیشرفت‌های فناورانه، پویایی اقتصاد جدید، جهانی شدن و غیره به وجود آمده است، نظام‌های آموزشی نیز باید در حال تغییر باشند. این بدان معناست که دانشگاه فرهنگیان باید دربارهٔ ارتقاء و توسعهٔ آموزش‌های مرتبط با حرفه معلمی و رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان بیندیشند. برنامه کارورزی را به عنوان یک مسیر شغلی پایدار و جایگزین تقویت کرد و دانش، شایستگی‌ها و توانایی‌های دانشجومعلمان را که برای انجام رسالت خطیر معلمی لازم و ضروری است، در اختیار آنان قرار داد. هرچند می‌توان ادعا کرد که بحث قانونی

شدن تربیت معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران از سوی دانشگاه فرهنگیان طی چند سال اخیر و در حال حاضر و با وضع کنونی در کشورمان تا حدود زیادی حل شده است، اما هنوز هم موانع و چالش‌های زیادی بر سر راه این دانشگاه نوپا وجود دارد. نتایج گزارش‌های کارورزی پردیس‌های سراسر کشور دانشگاه فرهنگیان مؤید این است که بین برنامه قصد شده و اجرا، سرفصل و منابع درسی برنامه، متون و محتوای درسی، پیش نیازهای درس، روش‌های تدریس، ارزشیابی از درس، نظارت در اجرا، استادان راهنما، معلمان راهنما، مدیران مدارس، دانشجویان، دانشگاه، مدارس، ادارات آموزش و پرورش، و بسته‌های تشویقی میزان سرمایه‌گذاری و عدم توجه به ابعاد مختلف آن در اجرا، تمرکز بر آموختن دانش نظری به‌جای دانش کاربردی و مهارتی، عدم توجه به پرورش خلاقیت و توان ابتکاری یادگیرندگان، عدم تناسب محتوای برنامه‌های درسی با شرایط و نیازهای حرفه‌ای دانشجو معلمان، عدم جدیت در آموزش دروس عملی و ناکارآمدی دانش‌آموختگان در عرصهٔ کار از معضلات عمدهٔ این نظام در برنامه کارورزی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان است. (مجموع گزارش‌های منتشر نشده نقد، پیشنهاد و ...، مسئولان کارورزی، ۱۳۹۵).

بر این اساس هدف عمده پژوهش حاضر شناسایی مشکلات و چالش‌های توسعهٔ برنامه کارورزی و ارایه راهبردهای لازم است. برای تحقق این هدف یافته‌های مهمی با توجه به پاسخ‌هایی که برای دو سئوال پژوهشی زیر فراهم شده است، به دست آمده است:

۱- چالش‌های برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان چه می‌باشند؟
۲- راهبردهای لازم برای رفع چالش‌های شناسایی شده چه هستند؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت تحقیق توصیفی است. جامعه آماری این پژوهش را نتایج به دست آمده از گزارش‌های جلسات مسئولان کارگروه کارورزی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور تشکیل می دهند که تمام جامعه آماری تمام‌شماری و به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. داده‌های مورد نیاز پژوهش با استفاده از رویکرد اکتشافی بررسی اسناد و مدارک گردآوری شده است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش روش کیفی

داده بنیاد[1] (گلاسر و همکاران[2]، ۱۹۶۷) می‌باشد ابزار جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های پژوهش مبتنی بر فیش، چک لیست‌ها و فرم‌های محقق‌ساخته است. در این پژوهش، همچنین تحلیل محتوایی اسناد به روش (گال[3] و همکاران، ۱۹۹۴) انجام گرفته است.

یافته‌ها

در ایران، بنا به دلایلی که در جدول (۲) به برخی از آنها اشاره شد، تحقیقات در زمینهٔ آموزش کارورزی در تربیت معلم، توسعه نیافته است. بیشتر تحقیقات در زمینهٔ کارورزی به مسائل کلی می‌پردازد و در مورد گروه‌هایی غیر از گروه مورد مطالعه مصداق ندارند. همچنین، کمبود تحقیقات و اطلاعات در مورد آموزش کارورزی و سنجش میزان موفقیت آنها در یادگیری، رفتار، و منِش دانشجو معلمان مانع اصلاح و پیشرفت در زمینهٔ آموزش کارورزی است. تحقیقات پیرامون آموزش کارورزی علاوه بر مسائل کلی لازم است تمام مؤلفه‌های آموزشی مؤثر بر توانمندی حرفه‌ای و خلاقانه را مد نظر قرار دهد و با توجه به خلأهای موجود در آموزش کارورزی راهبردهای کارآمدتر، جست و جو و ارائه شود. تحقیقات لازم است در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی آموزش‌ها قرار گیرد.

جدول (۲) چالش‌ها و راهبردهای آموزش کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ایران

چالش‌ها	راهبردها
رویکردهای نظری برنامه کارورزی (فاصله بین برنامه قصد شده و اجرا)	بازنگری کلی در برنامه کارورزی ، بازنگری و اصلاح سرفصل های کارورزی با توجه به بیان مشکل و پیچیدگی مفا هیم
	توجه به محتوای کاربردی در آموزش کارورزی
	استفاده از روش‌های نوین تدریس

۱ – نظریه داده بنیاد، یک روش شناسی پژوهش می باشد که عمدتا مرتبط با تحقیقات کیفی است. بر این اساس در نظریه داده بنیاد، پژوهشگر دیگر بر آزمودن فرضیه های برگرفته از چارچوب های نظری موجود تمرکز نمی کند، بلکه نظریه نوینی را توسعه می دهد که بر پایه داده های تجربی جمع آوری شده استوار است.

2- Glaser & Strauss
۱- Gal & et al

چالش‌ها	راهبردها
سرفصل‌ها، متون و محتوای دروس کارورزی	سرفصل می بایست ساده، جذاب و راهگشا باشد و برای مراجعه‌ی مکرر، اساتید و دانشجویان را برانگیزاند
	ایجاد برنامهٔ آموزش کارورزی قوی در امتداد سایر دروس تخصصی
	طراحی سرفصل‌ها به صورت تخصصی و متناسب رشته
نظارت و ارزشیابی	نظارت و ارزشیابی برنامه کارورزی سامان لازم ندارد، نظارت و ارزشیابی برنامه کارورزی بایستی توجه جدی شود
	بازدید دست‌اندرکاران برنامه کارورزی تربیت معلم از کلیه پردیس های کشور و مدارس مجری کارورزی
	جلب حمایت وزارت آموزش و پرورش و دیگر دستگاه‌های اجرایی از اجرای برنامه کارورزی
	به معلمان راهنما و عناصر مجری کارورزی در مدرسه حق‌الزحمه یا پاداش (مادی یا معنوی) لازم پرداخت شود
مدارس وابسته	استفاده از فکر و عقیدهٔ معلمان پیشکسوت با تجربه و موفق بهره‌گیری از تجارب مدیران موفق در عرصهٔ معلمی
	تنظیم واجرایی نمودن آیین نامه همکاری وزارت آموزش و پرورش در امر مدارس وابسته با دانشگاه فرهنگیان
بسته‌های تشویقی	جلب حمایت وزارت آموزش و پرورش و دیگر دستگاه‌های اجرایی از اجرای برنامه کارورزی
عناصر اصلی برنامه کارورزی (استادان، معلمان راهنما، دانشجو معلمان)	ارتقاء سطح دانش حرفه‌ای استادان راهنما تخصصی و تربیتی نسبت به برنامهٔ درسی، اهداف، محتوا و روش‌های آموزش کارورزی
	برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت ویژه عناصر اصلی برنامه
	استخدام و به‌کارگیری استادان راهنمای تربیتی و تخصصی، معلمان راهنما براساس شایستگی‌های حرفه‌ای

چالش‌ها	راهبردها
	برنامه‌ریزی به منظور کسب تجربه دانشجو معلمان از مدارس روستایی و چندپایه
پیش‌نیازهای دروس کاروزی	جست و جوی راه‌های کارآمدتر برای آموزش کاروزی در شرایط مختلف
	توسعهٔ تحقیقات در زمینهٔ پیش‌نیاز دروس کاروزی با توجه به مسائل کلی و جزئی
حجم و فشردگی برنامه	متناسب ساختن حجم کار در کاروزی با واحد درسی

با توجه به مراتب فوق و نتایج جدول (۲) می‌توان گفت که رفع موانع آموزش کاروزی تربیت معلم قبل از اینکه یک حرکت علمی باشد، باید به یک عزم ملی تبدیل شود و افراد بتوانند استعدادهای خلاقانه خود را بدون ترس و با ثباتی اقتصادی و سیاسی پرورش دهند و اطلاع‌رسانی نمایند و در این زمینه صرفاً به کتاب‌ها و مجلات و آموزش رسمی اکتفاء نکنیم.

چالش‌های برنامه کاروزی: از آنجا که هر برنامهٔ تازه‌ای معمولاً با دشواری و مشکلات خاص مواجه می‌شود و با توجه به اینکه در زمینهٔ آموزش کاروزی رشته‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان تجربیات لازم و کافی در پردیس‌های دانشگاه وجود ندارد، برخی از چالش‌ها و موانع این برنامه در دانشگاه فرهنگیان عبارت‌اند از:

برنامه کاروزی: از چالش‌های کاروزی در تربیت‌معلم برنامه کاروزی دانشگاه فرهنگیان است. بین برنامه قصد شده و آنچه اجرا شد، فاصله است. مهیا نبودن زیرساخت‌ها و امکانات مورد نیاز در مدارس، آرمانی بودن طرح ابلاغی برنامه کاروزی از سوی مقام عالی وزارت آموزش و پرورش، شتاب‌زدگی در اجرا، دشواری تحقق اهداف پیش‌بینی شده برنامه، و نبودن برنامه جامع و مدون برای اجرا و ارزیابی طرح موجب شده است؛ برنامه کاروزی تربیت معلم رویکرد آرمان‌گرایانه و پیچیده‌ای داشته باشد. بنابراین می‌توان گفت، برنامه موجود دانشجویان را برای تدریس عملی و حرفه معلمی آماده نمی‌کند. بیشتر فرهنگ استخدام شدن را که در برابر فرهنگ ابتکار جویانه فردی قرار دارد، تبلیغ و تشویق می‌کند. به زعم مهرمحمدی (۱۳۹۴) کاروزی تأثیرگذارترین مولفه در هویت معلمی است. لیکن در این زمینه دین ما به دانشجو معلمان تمام و کمال ادا نمی‌شود،

علت این است که بستر لازم به طور کامل در اختیار ما نیست و بخشی از امور مربوط به تشکیلات مستقل و مدرسه است.

از سوی دیگر، نظام آموزش و پرورش ایران به‌جای کارآفرین بودن کارجو پرور است و با هزینه‌های زیاد افرادی را تربیت می‌کند که فقط شکاف‌های شغلی تعریف‌شده نظام سنتی اداری را پر کنند. دلیل آن نیز عدم توجه به یادگیری عملیاتی و خلاقانه موضوعات درسی است. بنابراین، باید برنامه کارورزی دانشگاهی مورد بازبینی قرار گیرد و سرفصل و متون برنامه، موضوعات درسی، دوره‌ها و روش‌های آموزش به سوی کارورزی فکورانه سوق داده شود (حیدری، ۱۳۸۴؛ حجازی، ۱۳۹۲).

سرفصل‌ها؛ زبان سرفصل‌ها دارای دشواری بیش و کم زیادی است. دانشجو معلمان در فهم موضوعات و مفاهیم سرفصل‌ها احتیاج به صرف وقت زیادی دارند و این مسأله دلزدگی ایجاد می‌کند. سرفصل‌ها بایسته است، راهگشا باشد و اساتید و دانشجویان را برانگیزاند. فرم‌های کارورزی از یک کلامی شفاف و صریح برخوردار نیستند. سرفصل کارورزی برای همه رشته‌ها یکسان در نظر گرفته شده است، زبان سرفصل‌ها دشواری بسیار زیادی دارد. بین دانش نظری و عملیاتی کارورزی پیوند لازم وجود ندارد. در معرفی منابع دروس پیش نیاز کارورزی وجود ندارد. نبود منبع مشخص جهت تدریس محتوای نظری کارورزی وآشنایی دانشجویان با اهداف وبرنامه های آن، که در این زمینه لازم است منابع تکمیلی در اختیار عناصر برنامه کارورزی در استان ها قرار گیرد.

نظارت و ارزشیابی؛ بایسته است، نظارت و ارزیابی فرایند و برآیند برنامه کارورزی در طول هر نیمسال تحصیلی جدی‌تر دنبال شود. عدم سیستم نظارتی دقیق بر اجرای برنامه کارورزی، عدم نظارت ناکافی از سوی سازمان مرکزی دانشگاه، نداشتن نظارت بر کیفیت و چگونگی روش‌های انجام کارورزی در پردیس‌ها، عدم حضور طراحان برنامه در حوزه عملیاتی کارورزی، تعدد فرم‌های ارزیابی کارورز، پیچیدگی فرم‌های ارزیابی کارورز، عدم ارزیابی دقیق از نتیجه کار از جمله چالش‌های این محور شناسایی شده است.

دانشگاه و عدم وجود سازگاری با مدارس و آموزش و پرورش؛ همواره این پرسش وجود دارد که آیا معلمان در فرایند آموزش کارورزی موقعیتی همتراز با استادان دارند؟ حتی اگر دانشگاه بتواند برای ایجاد این سازگاری تلاش‌ها و فعالیت‌های مستمری انجام دهد، باز هم این سؤال باقی است که آیا می‌توان این شکاف ایجادشده را از بین برد؟ یا از رشد آن جلوگیری کرد؟ چه تعامل و گفت و گوی مفیدی صورت گرفته که می‌تواند تأثیر مثبتی بر روند آموزشی داشته باشد؟ ابتدا باید از یک موضوع مطمئن شد و آن هم این است که

آیا استادان راهنما واقعاً به مباحث کلیدی و مفید می‌پردازند؟ آیا در مورد مشکل‌های ریشه‌ای و اصلی قضایا بحث می‌کنند یا به مسائل بی‌ارزش می‌پردازند. این موضوع، مهم‌ترین نگرانی و دغدغه فکری فعالان آموزش کارورزی است. دانشجومعلمان رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان بایستی به مدارس معتبر و معلمان مجرب که برای رسیدن به وضع کنونی سختی‌های زیادی را تحمل کردند و حتی شکست‌هایی هم داشته‌اند، دسترسی داشته باشند تا از تجربیات آنان سود ببرند.

بسته‌های تشویقی؛ در نظرگرفتن مشوق ها برای مدیران و معلمان راهنمای مدارس امری ضروری است، علیرغم پیچیدگی ، تخصصی و همچنین زمان بر بودن اجرای برنامه کارورزی جدید حق التدریس آن پایین تر از واحدهای نظری در نظر گرفته شده است(پایین بودن حق التدریس در مقابل فعالیت ها و وظایف تعیین شده)،عدم پرداخت حق الزحمه به معلمان راهنما و مدیران مدارس

سؤال مهمی که مطرح است، این است که چه منابعی برای بهره‌برداری و کسب حمایت لازم در دانشگاه فرهنگیان از برنامه کارورزی وجود دارند؟ یا چه کسانی می‌توانند به آموزش کارورزی دانشگاهی کمک کنند؟ بررسی تجربیات دانشگاه‌هایی که در زمینهٔ آموزش کارورزی موفق بوده‌اند، نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها می‌توانند با حمایت مؤسسات ذینفع، استفاده از حمایت مقامات دولتی بهره‌مند شوند.

اساتید راهنمای کارورزی: یکی از چالش‌ها و موانع سر راه دانشگاه فرهنگیان در توسعهٔ برنامه کارورزی، کمبود کادر هیئت علمی دانشگاه از نظر تعداد، ترکیب، مراتب هیئت علمی و روزآمدی است و این به نوبهٔ خود مهم‌ترین موانع در برگزاری دوره‌های کارورزی نیز به شمار می‌آید. لازم است، ابزارهای پشتیبانی شامل تربیت مربیان و آموزگاران، ارزشیابی و اعطای مدارک، توسعهٔ زیرساخت‌ها و فعالیت‌های توسعهٔ منابع انسانی، استفاده از برنامه‌های آموزشی مناسب اعضای هیئت علمی توانمند و مربیان ماهر برای نائل آمدن به اهداف کارورزی تدارک دیده شود.

معلمان راهنمای کارورزی؛ معلمان راهنما به عنوان یکی از عناصر اصلی و تأثیرگذار بر روند اجرای برنامه کارورزی می‌باشند. چالش‌های معلمان به عنوان عنصر اصلی در اجرای برنامه کارورزی عبارتند از؛ عدم آشنایی و آگاهی از برنامه کارورزی داشگاه فرهنگیان، نداشتن انگیزه ناکافی برای همکاری در اجرای برنامه کارورزی، عدم مداخله جدی و هوشمندانه دانشجو معلمان در مباحث کلاسی، استفاده ننمودن معلمان راهنما از روش‌های

نوین تدریس در آموزش و یادگیری، عدم باور برخی معلمان اهنما به تغییرات جدید در سیستم آموزشی مدارس، و ...

دانشجو معلمان؛ بیشترین دغدغه دانشجو برای نگارش گزارش و تهیه گزارش روایتی است.. بیشترین تلاش دانشجویان متاسفانه کپی برداری است وشناسایی این موارد برای اساتید راهنما تخصصی و تربیتی به نوعی مشکل می باشد. دانشجویان بدون اینکه کلاس پژوهش روایی، روش تحقیق، اقدام پژوهی را بگذرانند یا طراحی آموزشی به خوبی از پس مسئولیت کارورزی برنمی آیند. حضور نامنظم بعضی از دانشجویان کارورز درسطح مدارس ویا رعایت نکردن موازین اخلاقی واداری در برخی موارد به دلیل عدم توجیه توسط مدرسان ویا عدم نظارت آنان درمدارس است از جمله دیگر چالش‌های این محور از چالشهای برنامه کارورزی تربیت معلم از دیدگاه مسئولان کارورزی می‌باشد.

پیش‌نیازهای درس؛ برای اجرای فرایند برنامه کارورزی چهارگانه در دانشگاه فرهنگیان در دور اول اجرای آن، رعایت پیش‌نیاز به صورت کامل انجام نشده است. بایسته است، دروس پیش‌نیاز کارورزی پیش از ارایه درس کارورزی ارایه شود. در مواردی عدم هماهنگی بین روش‌های متداول تدریس در مدارس و شیوه‌های تدریس دانشجو معلمان نیز گزارش شده است.

حجم و فشردگی برنامه؛ فرصت یادگیر متناسب با دوره کارورزی نمی‌باشد، این امر بویژه در زمانی که این برنامه در نیمسال دوم سال تحصیلی در حال اجرا است بیشتر مشهود می‌باشد.

نتیجه‌گیری

از چالش‌های برنامه کارورزی تربیت معلم کشورمان، چالش در رویکردهای نظری برنامه، محتوا و شیوه‌های آموزشی، بسته‌های تشویقی، عناصر اصلی برنامه کارورزی (استادان تربیتی و تخصصی)، ارتباط با مدارس و تحقیقات پیرامون موضوع است. منابع درسی موجود بیشتر فرهنگ استخدام شدن را که در برابر فرهنگ ابتکارجویانهٔ فردی و رشد حرفه‌ای قرار دارد، تبلیغ و تشویق می‌کند. به زعم (حیدری ،۱۳۸۳ و حجازی،۱۳۹۲) نظام آموزش و پرورش به‌جای کارآفرین بودن کارجوپرور است و با هزینه‌های زیاد افرادی را تربیت می‌کند که فقط شکاف‌های شغلی تعریف‌شدهٔ نظام سنتی اداری را پر کنند. دلیل آن نیز عدم توجه به یادگیری عملیاتی و خلاقانهٔ موضوعات درسی است. بنابراین، باید برنامه‌های آموزشی‌مورد بازبینی قرار گیرد و موضوعات درسی، دوره‌ها و روش‌های آموزش به‌سوی حرفه‌ای شدن متربیان سوق داده شود. دستیابی به سطوح بالای رشد و تعالی

در کشور، بدون مجهز شدن نگرش‌های خلاقانه افراد جامعه مقدور نیست. به همین دلیل امروزه محققان، استادان، دانشجویان و ...، آموزش کارورزی را به‌عنوان روش ایده‌آل برای تأمین چالش‌های قرن نوین می‌دانند. امروزه تقاضای دانشجویان به کارورزی و رشد حرفه‌ای و نگرش‌های ابتکارجویانه بسیار بالاست و دانشگاه‌ها در سراسر جهان برای پاسخگویی به این تقاضاها اقدام به راه‌اندازی دانشکده‌ها، رشته‌ها و دوره‌های تربیت معلم کرده‌اند. در ایران نیز دانشگاه فرهنگیان ایجاد شده است. اما نکتهٔ حائز اهمیت این است که آموزش‌کارورزی متفاوت از آموزش‌های سنتی بوده و مستلزم به‌کارگیری راهبردهای ویژه‌ای است که در آن دانشگاه، استادان و دانشجویان باید استقلال بیشتری در مورد چگونگی و شرایط یادگیری آن برخوردار باشند. برنامه‌های آموزشی را می‌توان با استفاده از تجارب برنامه‌های آموزشی که کشورهای توسعه‌یافته و سازمان‌های بین‌المللی داشته‌اند، بومی‌سازی و طراحی کرد. بر پایهٔ برخی دیگر از منابع، عدم تناسب محتوای برنامه‌های درسی با شرایط و نیازهای رشد حرفه‌ای معلمی، عدم جدیت در آموزش دروس عملی از معضلات عمدهٔ این نظام در آموزش کارورزی است. بنابراین، هماهنگی هرچه بیشتر نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان با افرادی که متمایل به معلمی هستند، با آموزش و ارائهٔ برنامه‌های کارورزی و تدریس در حین تحصیل در رشته‌های گوناگون تربیت معلم میسر می‌شود. آنچه در تدریس دوره‌های کارورزی باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد این است که دانشجویان را متوجه اهمیت کارآموزی و تدریس دانشجو معلمان و استفاده از فرصت کنند.

پیشنهادها

در این بخش، به ارائهٔ راهبردهایی برای حل مشکلات و آسیب‌های توسعهٔ برنامه‌های آموزش کارورزی پرداخته می‌شود. این راهبردها و پیشنهادها برخاسته از مطالعات مبانی نظری است:

- منابع درسی متفاوتی باید برای آموزش کارورزی در رشته‌های علوم تربیتی و در رشته‌های غیر علوم-تربیتی دایر در دانشگاه فرهنگیان طراحی شود و محتوای آنها باید بنا بر تنوع مخاطبان انتخاب شود.
- بازنگری کلی در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان
- برای کاهش فاصلهٔ میان دوره‌های نظری از جهت توانمندی و مهارت حرفه‌ای، محتوای درسی واحد کارورزی دانشگاهی بیشتر بر اجرای فعالیت‌های تحقیقاتی مانند: تهیهٔ پروژه مرتبط با طراحی واحد یادگیری، درس پژوهی و اقدام پژوهی و همچنین آشنایی با معلمان موفق و آموزش خلاقیت و نوآوری، متمرکز شود.
- توسعهٔ کارورزی و آموزش آن باید یکی از ارکان اصلی دانشگاه فرهنگیان به حساب آید.

❖ از مطالعات و تجربیات کشورهای پیشرفته و درحال توسعه در زمینهٔ آموزش کارورزی دانشگاهی و توسعهٔ آن در نظام آموزش عالی که می‌تواند راهکارهای مناسبی برای ایجاد تحول در برنامهٔ آموزشی و درسی کارورزی تربیت معلم ارائه دهد، بهره‌گیری شود.

❖ تحقیقات در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی آموزش‌های کارورزی در تمام ابعاد از برنامه‌ریزی تا اجراء و ارزیابی قرار گیرد.

منابع

آتش‌روز، بهروز؛ پاکدامن، شهلا؛ و عسگری، علی (۱۳۸۷). ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و پیشرفت تحصیلی. *نشریه روانشناسی تحولی*. تابستان ۱۳۸۷، دوره۴، شماره۱۶، صفحات ۳۷۶ - ۳۶۷.

احمدی، آمنه و همکاران، (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور تهران*: دانشگاه فرهنگیان.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، معاونت آموزشی و پژوهشی، (اردیبهشت ۱۳۹۱).

تلخابی، محمود؛ فقیری، محمد(۱۳۹۳). *کارورزی دانشجو معلمان*، آموزشنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵.

امام جمعه، محمدرضا، مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *فصلنامه برنامه درسی*، سال اول، شماره ۳.

حیدری، احمد (۱۳۸۳). کارآفرینی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی. *فصل‌نامهٔ نظام مهندسی کشاورزی و منابع طبیعی*، شماره ۶.

حجازی، اسد و آراسته، حمید (۱۳۹۱)؛ شناسایی و تحلیل نقش مؤلفه‌های آموزشی، پژوهشی و خدمات اجتماعی بر بهره‌وری اعضای هیأت علمی، *فصلنامه علمی – پژوهشی مدیریت دانشگاه اسلامی*، سال اول، (۴)۴، ۱۶۶-۱۷۶.

حجازی، اسد؛ نوه‌ابراهیم عبدالرحیم؛ بهرنگی محمدرضا؛ و زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۲). زندگی کاری بهتر، عاملی در افزایش کارآفرینی، *فصلنامه علمی – پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، (۳) ۳، ۱۱۳-۱۳۷

جعفری نژاد، هادی.، سعدی پور، اسماعیل.، حاجی حسنی، مهرداد.، و محمد جانی، هیوا (۱۳۹۱). رابطه ویژگیهای شخصیتی و روشهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه. تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، سال ۸ شماره ۲۵.

سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴-۱۳۹۰).

صافی، احمد، (۱۳۸۴). *تمرین معلمی، کاروزی مدیریت و مشاوره*، تهران: انتشارات رشد.

ملایی نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی(۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال هفتم، شماره ۲۶.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۴). میزگرد تربیت معلم و تضمین کیفیت، *دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*.

Gal, M., Valter, B. & Gal, J. (1994). *Methods of qualitative analyze in psychology and education*, Ahmad Reza Nasr (Trans.).

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Piscataway*. NJ: Transaction.

Avalos ,B.(2011). ***Teacher professional in teaching and teacher education over ten years***. Teaching and teacher education 27(1)10-20.

Webster's new collegiate Dictionary, available at*: www. merriam-webster. com*

تبیین الگوی ویژگی ها و شایستگی های آموزگاری و مراکز تربیت معلم بر مبنای مدل پدیدارشناختی هویت

مختار ذاکری[۱]، بابک شمشیری[۲]، منوچهر ضیایی[۳]

چکیده:

یکی از موضوع‌های اساسی تمام دوران حیات بشری به‌ویژه عصر مدرن، مسئله‌ی هویت است که باوجود نظریه‌پردازی‌های متعدد به‌انجام‌رسیده در این حوزه، هم‌چنان از سه جنبه‌ی مفهومی، اجتماعی و تعلیم و تربیت به‌عنوان یک مسئله جلوه‌نمایی می‌کند. در این پژوهش پیرامون مسئله‌ی هویت‌یابی در فضای تعلیم و تربیت با بهره‌گیری از مفهوم‌پردازی پدیدارشناسانه‌ی هویت، بحث شده است. به منظور داده‌کاوی، پژوهش‌گر به‌عنوان ابزار پژوهش، از روش تحلیلی – استنتاجی و برای داده‌یابی از روش اسنادی بهره گرفته است. نتایج نشان می‌دهد، شروع فرایند هویت‌یابی آموزگار و مراکز تربیت معلم، رویارویی آنها با یک زمینه‌ی مبنایی هویتی است.. مؤلفه‌های هشت‌گانه‌ی هویتی نیز در حد فاصل مرحله‌ی خروج از بی‌تعینی تا مرحله‌ی استقرار هویتی ظهور می‌یابد. هم‌چنین مشخص شد، معلم و مراکز تربیت معلم تنها از یک بعد خاص تعریف نمی‌شوند بلکه بایستی در مسیر هویت‌یابی، در چندین جهت مختلف، به‌طور هم‌زمان عمل کنند. نظام تعلیم و تربیت در ایفای نقش هویت‌بخشی بایستی دو مرحله‌ی بازیابی هویت خویشتن و بازتعریف مفاهیم کلیدی را طی می کند. اساساً هر اقدام از سوی نظام‌های تعلیم و تربیتی که مسیر هویت‌مندی را به‌نحو مطلوبی طی نکرده‌اند، اقدامی ناقص و ابتر است چراکه چنین نظام‌های تعلیم و تربیتی، البته اگر بتوان از اصطلاح نظام برای آن استفاده کرد، نظامی ناخودآگاه، درخودفرورفته، ازهم‌گسیخته، فاقد ارزش‌مندی لازم، بی‌ثبات، معلّق، فاقد قدرت و کارایی، دور از میدان تجربی و ناتوان از بروز نشانه‌های منحصربه‌فرد خویشتن است و طبیعی است که هر اقدامی در چنینی فضای نامطلوب، هرچند مبتکرانه و نو باشد، باز هم از اثربخشی به‌دور خواهد بود و به شکست می‌انجامد.

واژه های کلیدی: هویت، پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت، فرایند هویت‌یابی

---

[۱] .دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز و مدرس دانشگاه فرهنگیان هرمزگان.
mokhtarzakeri@yahoo.com (نویسنده مسئول)
[۲] .دانشیار دانشگاه شیراز، bshamshiri@yahoo.com
[۳] .استادیار و رئیس پردیس شهیدبهشتی هرمزگان دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

یکی از حوزه‌هایی که به‌میزان زیادی نقش هویت‌ساز برعهده داشته و اساساً یکی از وظایف اصلی آن هویت‌سازی است، نهاد تعلیم و تربیت است که در جوامع مختلف، وظیفه ساخت هویت و هم‌چنین صیانت از هویت ملی آن جامعه را برعهده دارد. بااین‌حال، آنچه بین دو مفهوم هویت و تربیت پیوند ناگسستنی ایجاد می‌کند، مفهوم انسان است. اساساً مفهوم هویت در مورد کیستی انسان مطرح بوده و نظریه‌های هویت، چگونگیِ شدنِ موجود انسانی را موردتوجه قرار می‌دهند. ازطرفی کانون و موضوع تعلیم و تربیت نیز انسان و چگونگی تعالی وی است. ازاین‌روست که هرجا صحبت از تعلیم و تربیت به‌میان می‌آید، بحث از چگونگی شکل‌گیری و شکل‌دهی هویت مطرح است. هویت‌آفرینی در نظام‌های مختلف تعلیم و تربیت دنیا، وظیفه‌ی اصلی تعلیم و تربیت قلم‌داد شده است و اساساً هویت‌یابیِ فراگیران را مستلزم تعلیم و تربیت عمومی دانسته‌اند. دروس چندی ازجمله ادبیات، تاریخ و هنر در جوامع مختلف، وظیفه‌ی انتقال هویت تاریخی و ملی را برعهده دارد. در نظام آموزش و پرورش ما نیز یکی از اولویت‌هایی که به‌ویژه از دوره مشروطه به‌این طرف، به آن پرداخته شده است، مسئله‌ی هویت است، به‌طوری‌که در سند برنامه درسی ملی کشور، بیش از ۴۷ بار از واژه‌ی هویت استفاده شده است که نشان از مهم‌بودن آن دارد. در این سند، در قسمت مؤلفه‌های ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، از دو مسئله‌ی هویت دینی و هویت ملی یاد شده، تأکید بر این است که تمامی اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و مؤلفه‌ها و ارزش‌های اسلامی باشد، هم‌چنین باید زمینه‌ی تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر فرهنگ و تمدن اسلام و ایران فراهم آورد. این دو اصل، نشان از اهمیت مسئله‌ی پرورش هویت فراگیران از سوی دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت از سطوح بالای تصمیم‌گیری تا سطح اجرایی و کلاس درس دارد.

علاوه بر این، در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی کشور ما، یکی از پنج حوزه‌ی موضوعی انتخاب‌شده به‌منظور سازماندهی تلفیقی محتوا، موضوع فرهنگ و هویت است (فلاحیان، ۱۳۹۱ :۴). ازسویی ادبیات و زبان فارسی و هدیه‌های آسمانی، به‌عنوان دروسی در برنامه درسی ما تعریف شده است که هویت فرهنگی و مذهبی ما را سامان می‌بخشد.اصلیترین جنبه از مسئله‌بودن هویت به حوزه‌ی تعلیم و تربیت برمی‌گردد. وقتی به عمل تعلیم و تربیت در طول تاریخ نگاه می‌کنیم، یک هدف و وظیفه‌ی اساسی را در همه‌ی دوران‌ها و نظام‌های تربیتی می‌توانیم، بیابیم و آن ایجاد وضعیت‌های مشخص و موردانتظاری از هویت در فراگیران بوده است. بااین‌حال تعلیم و تربیت در به‌انجام‌رساندن این رسالت با چالش‌های اساسی مواجه است و مسیر مشخصی برای هویت‌بخشی در پیش‌روی خود نمی‌بیند. مجموعه‌ی این مسائل ما را برمی‌انگیزاند که هویت در فضای تعلیم و تربیت را با یک نگاه بنیادی موردمطالعه قرار داده و پیرامون هویت شغل معلمی به تامل بپردازیم به این امید که بر وضوح این مفهوم، ابعاد، ساختار و فرایند تحقق هویت افزوده شود.

باتوجه به افزایش وضعیت‌ها و امکانات هویت‌ساز در جوامع کنونی، لازم است، آگاهی لازم در مورد اشکال و عوامل بروز هویت حاصل آید و به‌منظور بهبود رشد فراگیران، نیاز است که از سنین آغازین، کودکان و نوجوانان در محیط‌های تربیتی براساس یک برنامه و طرح مشخص هویت‌یابی، برای حضور پویا و کنش‌گر در دنیای مدام‌درحال‌تحول امروزی، آماده شوند چراکه تعلیم و تربیت یکی از مهمترین ارگان‌های پرورش هویت بوده و اساساً بر مبنای این هدف بنا شده است. این امر محقق نمی شود مگر اینکه معلمان به عنوان راهبران آموزشی ، خود، مسیر هویتی را پیموده باشند

در داخل کشور، کسانی هم‌چون، ابوالحسنی (۱۳۸۷)، نصری (۱۳۸۸)، گودرزی (۱۳۸۷)، رضایی و جوکار (۱۳۸۸)، شمشیری (۱۳۸۷)، فیاض (۱۳۸۸)، راهدار (۱۳۸۲)، ذوالفقاری (۱۳۸۶)، جوانی (۱۳۸۴)، ساجدی (۱۳۸۴)، عیوضی (۱۳۸۹)، قیصری (۱۳۸۹)،خسروی (۱۳۹۰)، ربیعی (۱۳۸۷)، معینی علمداری (۱۳۸۴)، ابراهیمی (۱۳۸۹)، اخگری (۱۳۹۰ رعفت‌جاه و شکوری (۱۳۹۰) به بررسی این مفهوم پرداخته‌اند. باوجود تلاش‌های فوق و پژوهش‌های مشابه دیگری که در جهت روشن‌سازی مفهوم هویت و از سویی دیگر، طرح مسئله هویت در کتاب‌های درسی صورت گرفته است، ایده‌ی تازه‌ای در راستای توسعه‌ی آگاهی نسبت به پدیده‌ی هویت، آن‌چنان‌که فرایند شکل‌گیری یک وضعیت هویتی و مؤلفه‌های آن را در خصوص هویت حرفه ای معلمی روشن سازد، ارائه نگردیده و ازطرفی، نگاه تربیتی شایان‌توجه و کارگشا پیرامون این مفهوم که به ارائه‌ی یک مجموعه از اقدامات به‌هم‌پیوسته که مسیر هویت‌یابی فراگیران را نشان دهد و مبنایی برای عمل مجریان تعلیم و تربیت قرار گیرد، از سوی پژوهش‌گران داخلی، کمتر صورت گرفته است و هم‌چنان هویت به‌عنوان یک مسئله، خودنمایی می‌کند. ازاین‌رو با مشاهده‌ی این خلاء پژوهشی و تربیتی اقدام به مفهوم‌پردازی پیرامون مسئله هویت کرده‌ایم تا بتوانیم از این طریق، یک مفهوم عمیق و پایه‌ای از هویت فراهم آورده و تلویحات این مفهوم را در تعلیم و تربیت در خصوص هویت حرفه ای آموزگاری و اساسا نقش آموزگار در خصوص شکلدهی به هویت موردتحلیل قرار دهیم؛ با این امید که گامی هرچند کوچک، به‌جلو برداشته شود.

در این پژوهش به دنبال این هستیم با استفاده از دانش فراهم‌آمده پیرامون مفهوم‌پردازی صورت‌گرفته از هویت، بازتعریفی از هویت مطلوب معلمانی که خود وظیفه دارند هویت فراگیران را به‌نحو مطلوب و پویایی شکل دهند، ارائه کنیم. مبنای نظری پژوهش پیش‌رو، مدل هویتی برگرفته از رساله دکتری ذاکری (۱۳۹۴) است. مدل هویتی موردنظر، مجموعه‌ای سه‌عضوی متشکل از زمینه‌ها، مؤلفه‌ها و فرایندهای بنیادین هویت‌یابی است. براساس این مدل، شروع فرایند هویت‌یابی با قرارگرفتن فرد در یک زمینه‌ی مبنایی هویتی است. پس از این‌که فرد با یک زمینه‌ی هویتی مواجه شد، یک تصویر اولیه از حضور در آن زمینه‌ی ویژه برای وی حاصل می‌شود که معادل با فرایند خروج از بی‌تعینی است. فرد در راستای توسعه‌ی این تصویر، نشانه‌هایی از وضعیت جدید

هویتی را در خود بروز می‌دهد. مؤلفه‌های هویتی نیز در حد فاصل مرحله‌ی خروج از بی‌تعینی تا مرحله‌ی استقرار هویتی در فرد ظهور می‌یابد. این مؤلفه‌ها درواقع خود، فرایندهایی هستند که با رویارویی با زمینه‌ی هویتی در فرد شروع و تا رسیدن به مرحله‌ی استقرار کامل وضعیت هویتی ادامه دارند. چنانچه دو مرحله‌ی اول از فرایند هویت‌یابی به‌گونه‌ی مطلوبی طی شود و معیارهای مربوط به هر یک از مؤلفه‌های هویتی نیز برای فرد محقق شود، فرد وارد مرحله‌ی استقرار هویتی می‌گردد که در این مرحله، وضعیت هویتی در فرد درونی و تثبیت می‌شود. باید توجه کرد که به محض واردشدن و تماس‌یافتن با یک مبنای جدید هویتی و احساس حضور فرد در این زمینه‌ی مبنایی، فرایند هویت‌یابی شروع و فرد درگیر یک جریان هویتی می‌شود. در این مرحله، راه گریزی برای فرد از درگیرشدن با این زمینه‌ی جدید هویتی وجود ندارد و فرد باید تکلیف وضعیت جدید پیش‌آمده را مشخص کند..

روش شناسی:

این پژوهش در قالب پارادایم کیفی و با روش فلسفی تحلیلی-استنتاجی انجام می شود. طرح پژوهش، طرحی غیرپیدایشی است؛ زیرا مؤلفه‌ها از پیش مشخص است (میکات[1]، ۱۹۶۴). مبنای تحلیل در این پژوهش مدل هویتی موردنظر نگارندگان است همچنین در این خصوص سند برنامه درسی و سند تحول بنیادین نیز مبنای تحلیل پژوهشگران است.

پژوهش‌گر به‌عنوان ابزار پژوهش است. در پژوهش کیفی، پژوهش‌گر هم به‌عنوان گردآورنده‌ی داده‌ها و هم به‌عنوان گوینده‌ی معنای داده‌ها ایفای نقش می‌کند (میکات و مورهاوس[2]، ۱۹۹۴: ۴۶).

روش جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، اسنادی بوده است.

رویکرد تحلیل داده‌ها، رویکردی توصیفی- تفسیری است. به منظور پاسخدهی به سوالات پژوهش‌گر از روش تحلیلی- استنتاجی که از اَشکال پژوهش فلسفی است، استفاده می‌کند.

در این پژوهش به منظور اعتبارسنجی پژوهش از روش مسیر ممیزی و تیم‌پژوهی استفاده شده است. در روش مسیر ممیزی، محقق مسیری را که در طول پژوهش طی کرده، براساس ترتیب زمانی ثبت می‌کند و در اختیار خوانندگان پژوهش قرار می‌دهد. (لینکن و گیوبا[3]، ۱۹۸۵: ۱۴۶، به نقل از میکات و مورهاوس).

1-maykut

2. mourhaus

۱- Lincon and Guba

بحث اصلی

قصد ما در این پژوهش، این است که با حفظ پیوند و بهره‌گیری از مراحل هویت یابی منطبق با مدل هویتی، در مورد ویژگی ها و شایستگی های مراز تربیت معلم و معلمانی بحث کنیم که بتوانند فراگیران را در مسیر هویت‌یابی قرار دهد. ایده‌ی ما بر این است که امر هویت‌یابی فراگیران محقق نمی‌شود مگر این‌که نظام تعلیم و تربیت و تمامی عناصر آن از هیئت مرکزی، سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، فیلسوفان و دانشمندان در بالاترین سطوح و مجریان، دست‌اندرکاران و پرورش‌کاران در سطوح پایین‌تر و اجرایی، هم‌چنین ساختار تعلیم و تربیت اعم از ساختار و تشکیلات آموزشی، اداری و فیزیکی، خود، مسیر هویت‌یابی را پیموده باشند؛ نمی‌توان از مجموعه‌ی تعلیم و تربیتی که مسیر هویت‌یابی را طی و هویت خود را درک نکرده است و از چگونگی پیمایش این مسیر، آگاهی و دانش کافی ندارد، انتظار داشت که نقش هویت‌بخشی را ایفا کند. ازطرفی، چنانچه تعلیم و تربیت را نهادی بدانیم که پرورش هویت فراگیران را هدف گرفته است و اگر بپذیریم، هویت، فرایندی آن‌چنان که به آن پرداختیم را طی می‌کند، برای این‌که بتوانیم انتظار موفقیت تعلیم و تربیت در امر هویت‌بخشی را داشته باشیم، تنها پیموده‌شدن مسیر هویتی‌یابی از سوی نظام تعلیم و تربیت و آگاهی از آن، کافی نیست بلکه نیاز است تا بازتعریفی پیرامون مفهوم تعلیم و تربیت و کلیه‌ی مفاهیم اساسی مرتبط با آن، بر مبنای مفهوم‌پردازی انجام‌گرفته از هویت، به‌انجام رسد تا ظرفیت لازم برای پیاده‌شدن روندهای هویتی موردنظر فراهم شود. اساساً ایده ما این است که ما بایستی تعلیم و تربیت و مضامین کلیدی آن از جمله نقش آموزگاری بر مبنای تعریفی که از هویت و چگونگی شدنِ انسان داریم، تعریف کنیم.

از اینرو در ادامه نوشتار ابتدا پیرامون مولفه ها و فرایندهایی صحبت می کنیم که نظام تعلیم و تربیت به صورت کلی در مسیر هویت یابی بایستی از آنها عبور کند و سپس به طور ویژه پیرامون هویت مطلوب مراکز تربیت معلم و آموزگار را بر مبنای این مولفه ها موردبحث قرار می دهیم.

تحقق مؤلفه‌های هویتی

پس از رویارویی آگاهانه با زمینه‌های هویتی و در دومین گام، تعلیم و تربیت، در ارتباط با هر یک از زمینه‌ها یک مجموعه از فرایندها را که به هشت مؤلفه‌ی بنیادی می‌انجامد، طی می‌کند تا هم خود به‌واسطه‌ی این مؤلفه‌ها هویت یابد و هم توان و ظرفیت هویت‌بخشی پیدا کند. این هشت مؤلفه درواقع همان هشت مؤلفه‌ی هر جریان مطلوب هویت‌یابی است که بایستی در مورد هر وضعیت هویتی محقق شود.

۲-۱) مؤلفه‌ی ارتباط

اولین مؤلفه، ارتباط است که دامنه‌ی آن، کلیه‌ی عواملی که به‌نحوی آموزش و پرورش را متأثر می‌سازد، شامل می‌شود. جریان برقراری روابط با زمینه‌های هویتی یک جریان دائمی از سوی نظام تعلیم و تربیت است که هیچ‌گاه انتهایی ندارد. به‌واسطه‌ی جریان‌های ارتباطی است که نظام تعلیم و تربیت موجودیت می‌یابد و غنای آن بسته به ظرفیت زمینه‌هایی است که به پیوند آن در آمده است. ارتباط در این‌جا از دو منظر قابل‌طرح است. اولین نگاه، درتماس‌قرارگرفتن تعلیم و تربیت با عوامل مؤثر پیرامونی است به‌طوری‌که پیگیرانه فضای پیرامونش را رصد می‌کند. جنبه‌ی دوم ارتباط، ربط و پیوندیافتن تعلیم و تربیت با زمینه‌های مشخص و غنی است تاجایی که با آن گره خورده و معنی می‌یابد. برای مثال اگر تدارک‌بینندگان نظام تعلیم و تربیت فرهنگ ملی را به‌عنوان یک زمینه‌ی هویتی، موردتوجه قرار داده‌اند، در اولین مرحله بایستی به‌طور نزدیکی خود را در تماس مداوم با فرهنگ ملی قرار داده و اقدام به ایجاد یک پیوند مستحکم با آن کنند به‌طوری‌که یک رابطه‌ی عمیق و همه‌جانبه بین ایده‌ی موردنظر تعلیم و تربیت و فرهنگ ملی ایجاد شود. ازآن‌جاکه ما از نظام و مجموعه‌ی تعلیم و تربیت بحث می‌کنیم، فرایند ارتباط بایستی در خصوص تمامی عناصر این مجموعه‌ی بزرگ حاصل شود.

۲-۲) مؤلفه‌ی آگاهی

دومین مؤلفه‌ی اساسی تعلیم و تربیت، آگاهی است. روح تعلیم و تربیت را خودآگاهی و معناداری شکل می‌دهد و در عمل نیز تعلیم و تربیت به‌دنبال آن است که این روح را در مخاطبان خود ایجاد کند، درغیراین‌صورت موجودیت خود را از دست خواهد داد. هر یک از زمینه‌های هویتی دربردارنده‌ی یک معنا هستند که تعلیم و تربیت در اولین رویارویی تلاش می‌کند، آن‌را دقیق موردشناسایی قرار دهد و سپس بخشی از خود سازد. تنها با رسیدن به مرحله‌ی خودآگاهی در ارتباط با زمینه‌های هویتی است که تعلیم و تربیت می‌تواند به یک هویت پایدار دست یابد. برای مثال در ارتباط با فرهنگ ملی به‌عنوان یک زمینه‌ی هویتی، این فرهنگ در هر جامعه‌ای معنا و مضامین خاص خود را داراست که تعلیم و تربیت در مسیر هویت‌یابی بایستی این معنا را آشکار و آن‌را بخشی از خود سازد. تعلیم و تربیت با ملاک‌قراردادن آگاهی در رویارویی با زمینه‌های هویتی، جایگاه تحمیل عقیده‌ی خاص و ایجاد محدودیت‌های افراطی را متزلزل می‌کند و در مقابل، فرصت نقد، اصلاح و تغییر را که اعمالی آگاهانه است، همواره حفظ می‌کند.

۲-۳) مؤلفه‌ی ارزش‌مندی

سومین مؤلفه‌ی هویتی تعلیم و تربیت، مؤلفه‌ی ارزش‌مندی است. زمینه‌های هویتی به‌خاطر ظرفیتی که دارند، امکان هویت‌مندی را ایجاد می‌کنند و این ظرفیت به‌واسطه‌ی این است که خود، مسیر هویتی را پیموده‌اند و

ازآن‌جاکه دارای هویت هستند، به‌طور بالقوه ارزش‌هایی را در بطن خود دارد. نظام تعلیم و تربیت در رویارویی با زمینه‌های هویتی اقدام به درک و اخذ ارزش‌های نهفته در این زمینه‌ها می‌کند و با کنار هم‌قراردادن ارزش‌ها، یک نظام ارزشی را بنا می‌نهد و آن‌را مبنای عمل تربیتی قرار می‌دهد. بدون رویارویی با زمینه‌های ارزش‌مند و کسب ارزش‌های نهفته در آن‌ها، امکان ایجاد وضعیت مطلوب هویتی برای نظام تعلیم و تربیت وجود ندارد. ارزش‌ها اموری هویت‌بخش هستند و بخشی اساسی از شاکله‌ی یک نظام هویتی را شامل می‌شوند. تعلیم و تربیت با تماس و پیوندیافتن با زمینه‌های هویتی ارزش‌مند است که ارزش پیدا می‌کند و از نظر مخاطبانش امری ارزش‌مند تلقی می‌شود. از این بعد، تعلیم و تربیت خود امری ارزشی و در عین‌حال ارزش‌آفرین است. تعلیم و تربیت هویت‌مند، از یک نظام ارزشی مشخص برخوردار است.

۲-۴) مؤلفه‌ی وحدت

وحدت به‌عنوان یک مؤلفه‌ی اساسی در تعلیم و تربیت به این معناست که تعلیم و تربیت باوجود این‌که در ارتباط با زمینه‌های متفاوت، هویت یافته و از قسمت‌های گوناگونی تشکیل شده است، از خود یک درک واحد دارد و درواقع تشکیل یک کل یک‌پارچه را می‌دهد. آن چیزی که نظام تعلیم و تربیت در رویارویی با زمینه‌های هویتی دنبال می‌کند، برقراری وحدت بین زمینه‌ی جدید هویتی با زمینه‌های موجود است تا وحدت کل نظام هویتی برقرار بماند. تعلیم و تربیت در راستای پیمایش مطلوب فرایند دست‌یابی به وحدت، چند ملاک را موردتوجه قرار می‌دهد. اولین ملاک هماهنگی است. بر این اساس نظام تعلیم و تربیت، ابتدا هم‌خوانی زمینه‌ی جدید هویتی با نظام موجود هویتی خود را بررسی می‌کند سپس اقدام به ایجاد هماهنگی بین این زمینه‌ها کرده و نهایتاً به یک هماهنگی و قابلیت تطبیق با زمینه‌ی جدید دست می‌یابد؛ از این طریق است که امکان ایجاد یک تعلیم و تربیت نظام‌مند ممکن می‌شود. ملاک دوم عنصر آگاهی است. نظام تعلیم و تربیت به‌واسطه‌ی ادراک از وحدت نظام هویتی خویشتن است که هارمونی می‌یابد و در مقام عمل، ظرفیت و امکان ایجاد یک وضعیت هماهنگ و یک‌دست را برای فراگیر حاصل می‌کند. سومین ملاک تعامل بین اجزاست. این امر زمانی محقق می‌شود که وضعیت‌های مختلف نظام هویتی تعلیم و تربیت به یک درک متقابل برسند و در عمل‌کرد نیز به تفاهم دست یابند. تعلیم و تربیت هوشیار می‌داند که صرفاً کنارهم‌قرارگرفتن صوری یک مجموعه، هویت پایدار را به‌همراه ندارد. ملاک بعدی جهت‌مندی است، به‌طوری‌که وضعیت‌های مختلف نظام تعلیم و تربیت در یک راستا و جهت مشخص و براساس یک طرح معین حرکت می‌کنند و از پراکندگی و چندگانگی به‌دور است. به‌عبارتی تعلیم و تربیت هویت‌مند راه خود را پیدا کرده و افق خود را دریافته است.

۲-۵) مؤلفه‌ی ثبات

یکی از مؤلفه‌های کلیدی تعلیم و تربیت باتوجه به ماهیت آن، به‌عنوان یک فرایند عمل‌کردی، ثبات است. این ثبات در ابعاد مختلف برنامه‌ریزی، محتوا، روش و اجرا و در دو سطح ساختاری و عمل‌کردی مطرح است. تعلیم و تربیت برای رسیدن به این منظور، یک مرحله‌ی گذار از تغییرات را پشت سر می‌گذارد و در پس واگرایی به یک معنایی از هم‌گرایی دست می‌یابد. تعلیم و تربیت با گذشت زمان هم‌چنان عمل‌کردی متناسب با زمینه‌های هویتی از خود به‌نمایش می‌گذارد. برای مثال درخصوص زمینه‌ی هویتی فرهنگ ملی، عناصر فرهنگ ملی در ساختار و عمل‌کرد تعلیم و تربیت برای یک مدت طولانی بایستی جاری باشد تا بتوان از هویت‌مندبودن این نهاد سن گفت. ملاک موردنظر تعلیم و تربیت در این مرحله از هویت‌یابی، تداوم است. بر این اساس، عمل‌کرد تعلیم و تربیت در طول زمان و برای سال‌های متمادی از تداوم برخوردار و از تغییرات ناگهانی و اصطلاحاً اتوبوسی به‌دور است. تعلیم و تربیت هویت‌مند در مقام عمل، ارائه‌کننده‌ی یک تصویر باثبات از خود است، از یک پیوستار برخوردار بوده و در دوره‌های زمانی مختلف، پیوسته و منسجم نشان می‌دهد.

۲-۶) مؤلفه‌ی نشان‌مندی

در خصوص مؤلفه‌ی نشان‌مندی در ساختار هویتی تعلیم و تربیت، می‌توان گفت که هر نظام تعلیم و تربیت در یک بافت و برای یک جامعه‌ی مشخص ایجاد می‌شود. بر این اساس چنانچه تعلیم و تربیت، نشانه‌های فرهنگی و اجتماعی مربوط به زمینه‌های هویتی آن اجتماع ویژه و هم‌چنین نشانه‌های مربوط به سایر زمینه‌های هویتی که در ارتباط با آن‌ها وضعیت یافته است را در خود داشته باشد، می‌تواند به یک وضعیت هویتی مطلوب نزدیک شود. نظام تعلیم و تربیت در جهت تحقق فرایند نشان‌مندی چند ملاک را موردملاحظه قرار می‌دهد. اولین ملاک، شناخت است؛ لازمه‌ی تحقق مؤلفه‌ی نشان‌مندی شناخت و درک دقیق زمینه‌های هویت‌ساز هستند به‌طوری‌که تعلیم و تربیت شاخص‌های اصلی زمینه‌های هویتی را درک و بخشی از خود کند. ملاک دوم انعکاس است؛ تعلیم و تربیت در عمل از خود علائمی دال بر تحقق هویت در ارتباط با زمینه‌های هویتی را بروز می‌دهد. ملاک سوم تمایز است؛ تعلیم و تربیت به‌واسطه‌ی مشخصه‌ها و ویژگی‌های منحصربه‌فردی که در جریان ارتباط با زمینه‌های هویتی کسب کرده و وجه تمایز آن از سایر نظام‌های تعلیم و تربیت است، به یک احساس از هویت خویش دست می‌یابد. ملاک چهارم دل‌مشغولی است؛ تعلیم و تربیت در مسیر هویت‌یابی، خود را دغدغه‌مند تحقق مضامین و بازتاب نشانه‌هایی می‌داند که در ارتباط با زمینه‌های هویتی کسب کرده است و همه‌ی توان و ظرفیت خود را در تمام لحظات، صرف این مشغولیت می‌کند و در این مسیر، استوار و پی‌گیر نشان می‌دهد.

۲-۷) مؤلفه‌ی کارآمدی

به‌عنوان هفتمین مؤلفه، نظام تعلیم و تربیت در مسیر هویت‌یابی، آن دسته از زمینه‌های هویتی را جستجو می‌کند که نسبت به زمینه‌های هم‌سنخ از قدرت و اعتبار علمی و فرهنگی بیشتری برخوردار بوده و ظرفیت بیشتری برای هویت‌مندی داشته باشد. اساساً آن‌چیزی که آموزش و پرورش از هویت‌بخشی به فراگیران دنبال می‌کند، تواناساختن آن‌ها برای حضور کارآمد و مؤثر در شرایط جامعه‌ای است که در آن حیات دارند که هم جامعه‌ی ملی و هم جامعه‌ی جهانی را دربر می‌گیرد. لازمه‌ی این امر این است که خود نظام تعلیم و تربیت در ارتباط با زمینه‌های معتبر، مقتدر و برجسته در سطح بین‌المللی هویت یافته باشد؛ این امر نیاز به پژوهش دارد و تنها با اتکا به تعصبات ملی حاصل نمی‌شود. ازاین‌رو دو ملاک کارایی و برجستگی را در این‌جا موردتوجه قرار داد. تعلیم و تربیت در جهت تحقق مؤلفه‌ی کارایی، به‌دنبال این است که با بهره‌گیری از ظرفیت‌های زمینه‌های هویتی در مقام عمل، مؤثر واقع گردد و پاسخ‌گوی نیازهای جامعه باشد به‌طوری‌که با پیاده‌شدن در فراگیران بر دامنه‌ی توان و ظرفیت آن‌ها بیفزاید.

۲-۸) مؤلفه‌ی تجربه

آخرین مؤلفه‌ی حیاتی که هویت تعلیم و تربیت را شکل می‌دهد، تجربه است. اساساً تعلیم و تربیت حاصل تجربه‌ای است که در رویارویی با زمینه‌های هویتی کسب کرده است و خود نیز در مقام هویت‌بخشی به تجربه می‌انجامد. هر زمینه‌ی هویتی یک فرصتی را برای طی یک فرایند از تجربه پیش‌روی نظام تعلیم و تربیت قرار می‌دهد که تنها با پیمودن این فرایند است که وضعیت مطلوب هویتی محقق می‌شود. بر این اساس، تعلیم و تربیت از موقعیت‌های تجربی برمی‌خیزد و با دوباره‌سازی این موقعیت‌ها، فرصت هویت‌سازی برای فراگیران را فراهم می‌کند. تعلیم و تربیت به‌گونه‌ای تجربی و عملیاتی درگیر زمینه‌ی هویتی می‌شود که با آن رویاروست و در جریان چنین تجارب و موقعیت‌های زنده‌ای است که هویت می‌یابد. ازاین‌روست که تعلیم و تربیت، عملی آزموده‌شده است. برای مثال نمی‌توان گفت که فرهنگ ملی یک زمینه‌ی هویتی برای نظام تعلیم و تربیت است اما شاخص‌های آن به‌وسیله‌ی مجموعه‌ی تعلیم و تربیت تجربه نشده باشد.

الگوی مطلوب مراکز تربیت معلم و آموزگار

یکی از ارکان اصلی شکل‌گیری جریان هویتی فراگیران در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، معلم است. جریان هویت‌یابی زمانی برای فراگیر به‌گونه‌ی مطلوبی محقق می‌شود که معلم به‌عنوان مجری عمل تعلیم و تربیت از یک هویت سالم و مستحکم برخوردار باشد، به‌این‌معنا که شکل‌گیری مطلوب جریان هویتی آموزگار مقدمه‌ی شکل‌گیری جریان هویتی فراگیر است. وقتی از هویت مربوط به شغل معلمی سخن می‌گوییم، خودبه‌خود بحث ساختار تربیت‌معلم به‌عنوان زمینه‌ای که هویت شغلی و حرفه‌ای برای معلمان در ارتباط با آن شکل می‌گیرد، مطرح

می‌شود. ازاین‌رو تربیت‌معلم بایستی ایده‌ی خود را در مورد حرفه‌ی معلمی و شخص معلم تصریح کرده و مسیر صحیح هویتی را بپیماید. در این‌جا به توصیف هویت این مرکز آموزشی می‌پردازیم که درواقع حاصل استنباط محقق از یک جریان مطلوب هویتی درخصوص این تشکیلات است.

تربیت‌معلم، در مسیر صحیح هویت‌یابی، در ارتباط متقابل و پیوند با اهداف کلی نظام تعلیم و تربیت و ازطرفی سایر نظام‌های تربیت‌معلم دنیا و هم‌چنین درکی که از معلمی به‌عنوان یک شغل و حرفه دارد، شکل می‌یابد. توسعه‌ی یک معنای روشن از حرفه‌ی معلمی و رسیدن به یک ایده‌ی مشخص از عمل تربیتی از لوازم هویت‌یابی این تشکیلات است. تمامی بخش‌های این حوزه بایستی در هماهنگی و وحدت با این ایده توسعه یابد. تربیت‌معلم از یک طرف متعهد به ایده‌ی موردنظر است و ازطرفی به‌عنوان بخشی از فرایند هویت‌یابی، خود، این پیوند را حفظ می‌کند.

برنامه آموزشی این تشکیلات از یک ثبات و تداوم برخوردار بوده و مسیر مشخص و یک پیوستار را طی می‌کند. نشانه‌های ایده‌ی پرورش‌یافته در ارتباط با حرفه‌ی معلمی و به‌طورکلی تعلیم و تربیت، در همه‌ی بخش‌های این تشکیلات خودنمایی می‌کند. این ایده، به‌عنوان یک ایده‌ی متمایز و منحصربه‌فرد، برآمده از زمینه‌های بومی و ملی است، هرچند که اصول کلی، برجسته و پذیرفته‌شده‌ی تعلیم و تربیت جهانی را که در جریان یک پژوهش مداوم به آن پی می‌برد نیز در خود گنجانده و جریان تعاملی خود را با نظام‌های روز دنیا حفظ کرده است.

مجموعه‌ی این ساختار متشکل از اجزایی است که ارزش‌مندی خود را به اثبات رسانده و موردتأیید سیاست‌های کلی تعلیم و تربیت ملی است و برنامه‌های آن در سطح دنیا به‌واسطه‌ی تأثیرگذاریش نیز از اعتبار برخوردار است. این تشکیلات فراهم‌آورنده‌ی شرایطی است که کارایی لازم را برای پرورش معلمان و نهایتاً شکل‌گیری مؤثر هویت آنان داراست و اساساً پرورش‌کاران را توانمند می‌سازد، در مقام عمل، مؤثر واقع شوند. تربیت‌معلم براساس برنامه‌های مشخص، عمل کرده، مسیر خود را دریافته و از بیراهه‌روی به‌دور است و در این مسیر از ثبات و تداوم برخوردار است. این مسیر حرکتی، در عین استقلالی که دارد، هم‌راستا با جهت کلی نظام تعلیم و تربیت و به آن پای‌بند است. این ساختار همواره نسبت به بخش‌ها و برنامه‌های خود، خودآگاه بوده و شناخت لازم از اوضاع تربیت‌معلم و تحولات آن، در سطح جهانی، از یک طرف و شرایط ویژه‌ی جامعه‌ی ملی و محلی از طرف دیگر را داراست و چنانچه نیاز باشد، با حفظ ساختار، دست به بازسازی و بروزآوری خود می‌زند. نمادهای ملی و فرهنگی در آن جاری و ساری است و از لحاظ انسانی، نشانه‌های شخصیتی یک انسان والا، به‌تعبیر هویتی که در نظام اعتقادی جامعه رایج است، را در معلمان نمودار می‌سازد.

تربیت‌معلم به‌واسطه‌ی ماهیت عملیاتی حرفه‌ی معلمی، ایده‌هایش را از مراکز تجربی و پژوهشی که مستقیم یا غیرمستقیم بر آن نظارت دارد، می‌گیرد و ماهیتاً یک مرکز تجربی است. تمامی دروس آن در ارتباط با موقعیت‌های زنده‌ی آموزشی، تدریس شده و دانشجومعلمان به‌طور مکرر تدریس را تجربه می‌کنند. این مرکز به‌شدت خود را دغدغه‌مند امر آماده‌سازی دانشجومعلمان مطابق با ایده‌ی فرض‌شده در مورد هویت حرفه‌ای معلم می‌داند و همه‌ی انرژی و برنامه‌هایش را در این جهت صرف می‌کند.

مجموعه عبارات فوق تصویر موردنظر نگارندگان درخصوص مراکز تربیت معلم است. در ادامه هویت مطلوب معلمی را به بحث می گذاریم.

در هر عصری، تعلیم و تربیت وابسته به انسان‌هایی است که مسئولیت آن‌را برعهده دارند. یکی از شخصیت‌هایی که به‌ویژه در عرصه‌ی عمل تربیتی، نقش اساسی را در بالابردن کیفیت آموزشی و جریان هویت‌بخشی این نهاد ایفا می‌کند، آموزگار است. چنانچه آموزگار مسیر مطلوب هویتی را پیموده باشد، بخش عمده‌ای از رسالت هویت‌بخشی نهاد تعلیم و تربیت به انجام رسیده است. آموزگار پس از شناسایی و فهم زمینه‌های هویتی که نظام تعلیم و تربیت پیش‌روی وی قرار داده است، به‌ویژه زمینه‌ی هویتی حرفه‌ی معلمی، آگاهانه اقدام به برقراری یک رابطه‌ی عمیق با این زمینه‌ها می‌کند تاجایی که به یک پیوند ناگسستنی بین وی و شغلش می‌انجامد. وی خود را به‌عنوان تصرف‌کننده‌ی نقش معلم بازشناسی کرده، در آن مستغرق می‌شود و خود را در ارتباط با آن درک می‌کند.

آموزگار در مورد نقش خود و نظریه‌ای که تحت‌تأثیر آن قرار دارد، تأمل و معناسازی می‌کند ازاین‌رو حرفه‌اش برای وی معنادار بوده و با این معنا زندگی می‌کند؛ به‌زبانی ساده می‌داند که چه می‌کند و چه باید کند. شغل و زندگی وی در هم آمیخته و زمان مدرسه را عین حیات خود می‌داند. همواره دل‌مشغول امر آموزش بوده و نسبت به نحوه‌ی تدریس و عمل‌کرد آموزشی خود حساسیت بالایی نشان می‌دهد. وی دلشوره‌ی این را دارد که چگونه فراگیران را به شیوه‌ی مناسب که به آن اشاره شد، با زمینه‌های یادگیری که در این‌جا همان زمینه‌های هویتی است، مواجه سازد. میثاق‌نامه‌ی معلمی را با جان و دل ایراد کرده و خود را متعهد به ایفای مطلوب کاراکتر معلمی هم در زمینه‌ی آموزش و هم پژوهش می‌داند.

حرفه‌ی معلمی به‌گونه‌ای عمیق از سوی وی موردپذیرش قرار گرفته و بخشی از وجودش شده است. دامنه‌ی آگاهی وی از شناخت همه‌جانبه‌ی متربّی گرفته تا تسلط کامل بر محتوا، روش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت گستره دارد. فضای تعلیم و تربیت فضایی مطبوع و لذت‌بخش برای وی است و به‌گونه‌ای عمیق به آن وابسته‌شده است. تعلیم و تربیت برایش امری پویا و رشددهنده است و روزبروز در درونش توسعه‌ی بیشتری می‌یابد. وی در حیطه‌ی

عمل، اثرگذار واقع شده و موجبات تغییرات فراگیر را فراهم می‌آورد. وی هم‌راستا با ایده‌ی معلمی که تحت‌تأثیر نظام تعلیم و تربیت و تربیت‌معلم فراگرفته است و هم‌چنین هم‌راستا با سایر زمینه‌های هویتی عمل می‌کند.

وجود معلمی از وجود معمولش جدا نیست و در مورد وی می‌توان از یک کل واحد سخن گفت. بین معلومات وی در ارتباط با تعلیم و تربیت یک همگونی و وحدت‌نظر جامعی وجود دارد. محیط کلاس و به‌طورکلی تعلیم و تربیت، برایش، محیط تجربه‌کردن مضامین تربیتی و طی‌شدن مسیر هویتی است. در همه‌ی لحظات آموزشی غرق در عمل تربیتی بوده و هیچ سکونی در وی یافت نمی‌شود. مسئله‌ی مهم و کلیدی در ارتباط با هویت شغل معلمی، پذیرش و تأیید جمعی این شغل از سوی جامعه‌ی ملی و جهانی است به‌طوری‌که یک وضعیت مطلوب، زمانی محقق می‌شود که حرفه‌ی معلمی از درجه‌ی تأییدپذیری و ارزش‌مندی بالایی از سوی کل فضای جامعه برخوردار بوده و این معنا از برجستگی این حرفه، از سوی خود آموزگار به‌گونه‌ی ملموسی فهم شود. وی هم‌چنین به‌نوبه‌ی خود در راستای افزایش اعتبار این حرفه، با متبلورساختن معیارهای یک جریان مطلوب هویتی می‌کوشد.

معلم در کار خود، خلاق و صاحب سبک بوده و رفتار و عمل‌کرد متفاوت آموزشی را به‌نمایش می‌گذارد که نشان از پیمودن مسیر هویت‌یابی به‌گونه‌ای ناب و منحصربه‌فرد دارد. در عین‌حال که خود را مقیّد به مضامین و مفاهیم مربوط به محتوا و اهداف تعلیم و تربیت می‌داند، در عملِ آموزش، ایده‌های شخصی و اَندیشه‌ی منحصربه‌فرد خویش را نیز دخیل می‌کند و بدین‌وسیله خود را از سایر همکارانش متمایز می‌سازد. در کار خود ثبات داشته و مسیر مشخص و نسبتاً ثابتی را طی می‌کند و اگر بخواهد تغییر و بازسازی در رفتار آموزشی خود ایجاد کند، این کار را تدریجی به انجام می‌رساند. این ثبات هم در رفتار عادی و هم در اعمال و افکار آموزشی وی وجود دارد؛ وی در تفکر ثابت قدم و در مقام عمل، پیگیر است.

ایده‌هایی از فلسفه‌ی تربیتی و سیاست‌های کلان تعلیم و تربیت موردنظر جامعه، در وجود وی انعکاس یافته است؛ انعکاسی برخاسته از آگاهی و نه تقلید. وی از وجودی هماهنگ و متوازن برخوردار بوده و دامنه‌ی تضاد هویتی را در خود به حداقل رسانده است. نسبت به وضعیت هویتی خود، خودآگاه بوده و مرتب اوضاع و شرایط پیرامونی را که در عمل‌کردش مؤثر است، به‌گونه‌ای موشکافانه رصد می‌کند و انعطاف لازم جهت اصلاح و ترقی را همواره دارد. مربی موردنظر، نقش خود را بیش از این‌که در کنترل رفتارهای فراگیر ببیند، بیداری و تحریک آن می‌داند و مراقب است که عرصه را برای فراگیر تنگ نکند چراکه آگاه است، یادگیری پدیده‌ای است که به‌نحو منحصربه‌فرد و با طی مسیر به‌وسیله‌ی خودِ فراگیر رخ می‌دهد. وی مدام به‌دنبال ایجاد عطش در فراگیران برای درک تجربیات جدید است چراکه آگاه است با تحقق مؤلفه‌ی تجربه است که یادگیری یا همان تشخص فردی برای فراگیر ممکن می‌شود. بهترین راه آموزش را این می‌داند که شاگردانش را آن‌چنان در روند تحصیلاتشان مشغول کند که توش و توان خود را در این راه تا آن‌جا صرف کنند که این روند، قسمتی از وجودشان گردد.

البته این امر زمانی محقق می‌شود که با توضیحات آموزگار، برای فراگیران مسلم شود، موضوعی که می‌آموزند دارای اهمیت فردی برای آن‌هاست.

مربی آگاه است که فراگیر در شرایط جامعه‌ی امروزی در کشاکش نیروهایی قرار گرفته است که هدف‌های مختلفی را دنبال می‌کند به‌طوری‌که خود این هدف‌ها هم غالباً با یک‌دیگر درتضادند؛ این نیروها به‌راحتی کار خود را انجام می‌دهند و فراگیران را به زیر سلطه‌ی خود می‌آورند. بااین‌حال با شهامت مسئولیت آموزش را می‌پذیرد و ایجاد هم‌خوانی بین اهداف تربیتی را در اولویت قرار می‌دهد. وی قبل از اقدام به سازماندهی فعالیت‌های تربیتی، دست به خودساماندهی می‌زند زیرا از این مسئله آگاه است که در جهت درک دیگران، اولین گام این است که از خود درک و بینش مشخصی داشته باشد. آموزگار تمایل دارد که به سیستم فرهنگی و آموزشی که به‌نفع خودش است، ارزش و بها دهد ازاین‌رو معنایی از انتفاع را در رابطه با حرفه‌اش جستو می‌کند. معلم خود را مقیّد به ایجاد فضایی دموکراتیک در محیط آموزشی می‌داند چراکه آگاه است، تنها در پرتو آزادی حقیقی، امکان تجلّی شخصیت فراگیران ایجاد می‌شود. وی فردی صبور و با سعه‌ی صدر است چراکه می‌داند، طی‌شدن جریان هویت‌یابی از سوی فراگیر، امری زمان‌بر و دشوار است ازاین‌روست که بیش از آن‌که فراگیران را کنترل کند، خود را کنترل می‌کند.

معلم خود را موظف می‌داند، موقعیت‌های یادگیری که در این‌جا همان هویت‌یابیست را طراحی کند که شاگردان بتوانند ذهنیت خود را ابراز کنند و هم‌چنین انگیزه‌ی لازم را در فراگیران برای شناسایی و درگیری با زمینه‌های هویتی ایجاد و مرتب تقویت کند. وی وظیفه‌ی دشوار درگیرساختن هم‌زمان فراگیران با چندین فرایند هویت‌یابی شامل فرایندهای مربوط به مؤلفه‌ها و فرایندهای سه‌گانه‌هویتی در هر رویاروی فراگیر با یک زمینه‌ی هویتی را برعهده دارد. در ارائه‌ی درس، آموزگار زمینه‌ها و وضعیت‌های قبلی هویتی فراگیر را مدنظر گرفته و درصدد ایجاد پیوند بین وضعیت‌های قبلی و جدید برمی‌آید.

نتیجه گیری:

در چند پاراگراف اخیر تلاشمان بر این بود که ایده‌ی خود را از آموزگار و مراکز تربیت معلمی که مسیر مطلوب هویتی را پیموده اند، توصیف کنیم. از نظر محققان، وجود چنین تعابیری از مراکز تربیت معلم و آموزگار و آگاهی یافتن مجریان و پرورش‌کاران از آن، درجهت ایفای نقش هویت‌بخشی امری ضروری است. همان‌طور که در این عبارات مشهود است، معلم و مراکز تربیت معلم تنها از یک بعد خاص تعریف نمی‌شوند بلکه بایستی در مسیر هویت‌یابی، در چندین جهت مختلف، به‌طور هم‌زمان عمل کنند؛ ازاین‌رو ، مضامینی چندبعدی هستند.

مسیر هویت‌یابی آموزگار و مراکز تربیت معلم دربردارنده‌ی مؤلفه‌ها و فرایندهایی است که نظام تعلیم و تربیت به طور کل بر مبنای آن هویت می یابد. به عبارتی زمانیکه پیرامون هویت مراکز تربیت معلم و آموزگار صحبت می کنیم همان هشت مولفه یا فرایند، ارتباط، آگاهی، ارزشمندی، وحدت، ثبات، تجربه، نشانمندی و کارآمدی موردنظر است. باید گفت که مراکز تربیت معلم و آموزگار به عنوان عناصر اصلی نظام تعلیم و تربیت در مسیر بازیابی هویت خویشتن باید بدانند در ارتباط با چه زمینه‌هایی هویت یافته‌اند؛ پیوندهای خود را با زمینه‌های هویتی دریابند؛ تعهدات خود را درک کرده و به آن‌ها پای‌بند باشند؛ امور موردپذیرش خود را فهم کرده و یک ارتباط قوی با آن‌ها برقرار کنند؛ درجه‌ای از خودآگاهی را تجربه کرده، به‌این‌معنا که به درک و شناخت درونی از زمینه‌های هویتی که با آن مواجه شده، برسند؛ ارزش‌های خود را بازشناخته، از تأییدپذیری آن‌ها در جامعه‌ی ملی و بین‌الملل اطمینان حاصل کنند؛ به درجه‌ای از ثبات رسیده و پیوستگیشان را با گذشته و آینده حفظ کنند؛ تبلور کاملی از زمینه‌هایی باشند که در ارتباط با آن وضعیت یافته اند؛ از کارایی لازم در جامعه‌ی ملی و بین‌الملل برخوردار باشند به‌طوری‌که از سوی سایر نظام‌های تعلیم و تربیت دیده و به‌حساب آورده شوند؛ بایستی توجه داشت که هیچ کدام از این ملاک‌ها خودبه‌خود ایجاد نمی‌شود بلکه بایستی در یک فضای آگاهانه و از روی تدبیر اقدام به این کار کرد.

حال نظام تعلیم و تربیتی را تصور کنید که اساساً آگاه نیست در ارتباط با چه زمینه‌هایی هویت یافته است و بدون این‌که تفکری در این ارتباط صورت دهد، تنها از هر زمینه‌ای که مقابلش قرار گرفته بخشی را به خود اختصاص داده است و پیرامونش را مجموعه‌ای از زمینه‌هایی که بعضاً هیچ همگونی با هم ندارد، فرا گرفته است. اساساً هر اقدام از سوی نظام‌های تعلیم و تربیتی که مسیر هویت‌مندی را به‌نحو مطلوبی طی نکرده‌اند، اقدامی ناقص و ابتر است چراکه چنین نظام‌های تعلیم و تربیتی، البته اگر بتوان از اصطلاح نظام برای آن استفاده کرد، نظامی ناخودآگاه، درخودفرورفته، ازهم‌گسیخته، فاقد ارزش‌مندی لازم، بی‌ثبات، معلّق، فاقد قدرت و کارایی، دور از میدان تجربی و ناتوان از بروز نشانه‌های منحصربه‌فرد خویشتن است و طبیعی است که هر اقدامی در چنینی فضای نامطلوب، هرچند مبتکرانه و نو باشد، باز هم از اثربخشی به‌دور خواهد بود و به شکست می‌انجامد.

منابع فارسی

ابراهیمی، نبی‌الله . (۱۳) . "هویت ، دنیای مجازی، مشارکت اجتماعی و تأثیر آن بر امنیت ملی". گروه پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی، صص: ۱۰-۳۷

ابوالحسنی، حسن. (۱۳۸۷). "مؤلفه‌های هویت ملی با رویکردی پژوهشی"، فصل‌نامه‌ی سیاست، شماره ۴، صص:۱-۲۲

اخگری، محمد. (۱۳). "هویت انسانی در رسانه‌های مجازی". ماهنامه‌ی علمی تخصصی اطلاعات حکمت و معرفت. شماره ۴، صص: ۲۸-۳۱

جوانی، حجت‌الله. (۱۳۸۴)؛ "هویت دینی یا هویت‌های دینی"، فصل‌نامه‌ی اسلام‌پژوهی، شماره۱، صص: ۱۳۵-۱۵۴

خسروی، آرش. (۱۳۸۹). " مفهوم‌شناسی هویت در فضای سایبر". مجله‌ی ره‌آورد نور، شماره۳۲، صص: ۶-۱۱

ذاکری، مختار. (۱۳۹۴). مفهوم پردازی هویت و کاربد آن در تعلیم و تربیت: پژوهشی پدیدارشناسانه. رساله دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۶)؛ "هویت ایرانی و دینی در ضرب‌المثل‌های فارسی"، فصل‌نامه‌ی مطالعات ملی، ش ۲ ، صص ۲۹-۵۲

راهدار، احمد (۱۳۹۰)؛ "رابطه‌ی هویت و دین". فصل‌نامه‌ی اَندیشه‌ی نوین دینی، شماره ۲۶، صص ۱۶۵-۱۸۴

ربیعی، علی. (۱۳۸۷). "رسانه‌های نوین و بحران هویت". فصل‌نامه‌ی مطالعات ملی. سال نهم، شماره۴ ، صص: ۱۵۰-۱۷۵

رضایی، سیدمحمد و جوکار، محمدصادق. (۱۳۸۸). "بازشناسی هویت ملی در قانون اساسی"، فصل‌نامه‌ی مطالعات ملی، شماره‌ی ۴، صص ۵۶-۸۸

رفعت‌جاه، مریم و شکوری، علی. (۱۳۸۸). "اینترنت و هویت مجازی". مجله‌ی جهانی رسانه، شماره۵، صص: ۵۴-۷۰

ساجدی، ابوالفضل. (۱۳۸۴). "هویت‌شناسی دینی در اسلام و غرب". فصل‌نامه‌ی اَندیشه‌های فلسفی ۳، سال اول، شماره۳، صص: ۸۰-۵۳

شمشیری، بابک (۱۳۸۷)؛ درآمدی بر هویت ملی، شیراز: نوید.

علیخانی، علی‌اکبر (۱۳۸۳)؛ مبانی نظری هویت و بحران هویت. تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.

عیوضی، محمدرحیم (۱۳۸۱)؛ "هویت دینی و چالش‌های آن"، نامه‌ی پژوهش، ش ۲۲و۲۳، صص: ۱۸۰-۲۰۸

فنستر، گری، جوناس سولتیس (۱۳۹۰)؛ رویکردهای تدریس. تهران: مهرویستا

فیاض، ایراندخت. (۱۳۹۰)؛ "پرسشگری راهبرد هویت پایدار دینی در قران کریم"، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، ش ۹۸، صص ۳۷-۶۵

کانل، و.ف. (۱۳۶۸). تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم. ترجمه حسن افشار. تهران: مرکز

گوتک، جرالدآل. (۱۳۸۸). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت

گودرزی محمود و همکاران. (۱۳۸۹). "بررسی هویت ملی و دینی جوانان کشتی‌گیر و فوتبالیست شهر تهران". فصل‌نامه‌ی المپیک، دوره ۱۸، شماره ۳، صص: ۲۱-۳۱

گودرزی، محمود و همکاران. (۱۳۸۹)؛ "بررسی هویت دینی و ملی جوانان کشتی‌گیر و فوتبالیست شهر تهران" فصل‌نامه‌ی المپیک، ش ۳، صص ۲۱-۳۱

گیان، چارلز. (۱۳۹۲). در جستجوی اصالت. ترجمه، آرش محمداولی. تهران: ققنوس.

معینی علمداری، جهانگیر. (۱۳۸۴). "هویت و مجاز: تأثیر هویت اینترنتی". فصل‌نامه‌ی مطالعات ملی، سال نهم، شماره ۴، صص:۱۰۴-۱۲۳

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۰). برنامه‌ی درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.

نصری، قدیر. (۱۳۸۸). "مبانی هویت ایرانی"، فصل‌نامه‌ی مطالعات ملی، شماره‌ی ۳، صص ۱۹۰-۱۹۹

نوذری، حسین. (۱۳۸۵). "نگاهی تحلیلی به روند تحول مفهوم هویت در قالب‌های سه‌گانه‌ی هویت"، فصل‌نامه‌ی مطالعات ملی، سال هفتم، شماره ۲، صص:۱۴۸-۱۲۷

منابع لاتین

Lindholm Charles. (2008). Culture And Identity. New York: Onewold Publication

Maykut. P. and Morehouse, R. (1994). Beginning Qualitative Research. London: The Falmer press

Ruitenberg Claudia. (۲۰۰۷). What Do Philosophers of Education Do? United Kingdom: A John Wiley & Sons, Ltd., Publication

Smith. Richard & Wexler. Philip (1995). After Postmodernism:Education, Politics and Identity. Washington: The Falmer Press

بایسته‌ها و رهیافت‌های مفهوم هویت برای مربیان و آموزش‌گران تعلیم و تربیت

مختار ذاکری[۱]، بابک شمشیری[۲]

چکیده

مفهوم هویت با پرسش "من چه کسی هستم" از نخستین دوره‌های حیات انسانی همواره مطرح بوده و در هر دوره‌ای پاسخی به‌خود گرفته است. تلاش نگارندگان بر این است که مفهوم هویت را در فضای تعلیم و تربیت موردتامل قرار داده و چگونگی عمل‌کرد تعلیم و تربیت براساس مفهوم هویت تبیین کنند. سؤال اصلی پژوهش عبارت‌است‌از اینکه عمل تعلیم و تربیت در پرورش هویت بر مبنای مفهوم هویت چگونه بایستی به انجام رسد؟ این پژوهش از اشکال پژوهش‌های فلسفی و با روش تحلیلی- استنتاجی انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد که شروع فرایند هویت‌یابی با قرارگرفتن فراگیر در یک زمینه‌ی مبنایی یادگیری است. پس از مواجه‌شدن وی با زمینه‌ی یادگیری که همان زمینه‌ی هویتی است، چنانچه شرایط مناسب باشد، فراگیر تصوری از حضور خود را نسبت به آن زمینه‌ی ویژه بدست می‌آورد. فراگیر در راستای توسعه‌ی این تصویر، نشانه‌هایی از وضعیت جدید هویتی را در خود بروز می‌دهد که وجود بستر مناسب آموزشی در تحقق این امر ضروری است. چنانچه فراگیر به این مرحله برسد و از طرفی مؤلفه‌های هویتی در ارتباط با موقعیت آموزشی در وی به ظهور رسیده باشد، امکان درونی‌شدن وضعیت موردنظر تربیتی در فراگیر ایجاد شده و فرد به مرحله‌ی تثبیت هویتی می‌رسد. فرایند تعلیم و تربیت، فرایند گفتمان دائمی بین مبانی پیشین هویتی با مبانی جدیدی است که امکان رویارویی فراگیر با آن وجود دارد و همچنین زمینه‌های مبنایی که فراگیر هم‌اکنون و در زمینه‌ی تحصیلی پیش‌رو، درگیر آن است، برقرار شود. چنین گفتمانی با بالابردن سطح آگاهی هویتی، امکان شکل‌گیری هویت پویاتر را ایجاد می‌کند .

واژگان کلیدی: هویت، عمل تعلیم و تربیت، مولفه های هویتی، عناصر تعلیم و تربیت

[۱] . دکترای فلسفه تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه فرهنگیان، mokhtarzakeri@yahoo.com
[۲] . دانشیار دانشگاه شیراز. bshamshiri@yahoo.com

مقدمه:

جستجوی انسان برای درک جایگاهش در طبیعت،به‌اندازه‌ی خود تجربه‌ی انسانی قدمت دارد. می‌توان افراد زیادی که از بزرگترین متفکران دوران خود بوده‌اند را یافت که درباره‌ی ماهیت انسان از زمان‌های باستان تا حال حاضر، در همه‌ی نقاط جهان از شرق گرفته تا غرب، تأمل کرده‌اند و نظریاتی مطرح ساخته‌اند. در این میان فلسفه و مذهب در پردازش مفهوم هویت انسانی در تاریخ بشر پیشگام بوده‌اند بطوریکه در یونان و هند باستان، حکمای بزرگ از جمله سقراط و یاجناوال کیا[1]، افراد را به فهم خود ترغیب می‌کرده‌اند و اینکه سه شعبه‌ی بزرگ فلسفه شامل هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و اخلاقیات در ارتباط با مسئله‌ی هویت هستند. در دوره‌ی معاصر نیز، علم انسان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، توجه زیادی به این مفهوم داشته‌اند. "خودت را بشناس" که سردر معبد دلفی درج شده‌است، به مسئله‌ی تاریخی هویت، اشاره دارد. مبحث هویت یا تلاش برای پاسخ‌گویی به پرسش "من کیستم"، موضوع تازه‌ای نیست و از دیرباز، ذهن بشر را به‌خود مشغول کرده است. بااین‌حال،نه‌تنها هرگز کهنه نشده بلکه مهم‌ترین مسئله و دغدغه‌ی انسان عصر نو به حساب می‌آید،به‌طوریکه امروز آن‌چنان برجستگی یافته که به شاه‌بیت مطالعات اجتماعی بدل شده و به‌ویژه در نظریه‌ها و پژوهش‌هایروان‌شناسی اجتماعی واجد جایگاهی محوری شده است (محسنی و دوران، ۱۳۸۳: ۸۱- ۸۲، به نقل از علیخانی).

ضرورت بحث از هویت، در این است که داشتن تعریفی از خود، اولین قدم، نه‌تنها در ایفای نقش، بلکه از مقدمات انسان‌بودن است. از ابتدای ظهور بر روی کره‌ی خاکی، انسان مرتب از کیستی و چیستی خود پرسیده است. مطالعه‌ی تاریخ در خصوص تجربه‌هایگذشته‌ی بشری و مطالعه‌های فرهنگی و جامعه‌شناسانه، دلالت بر یک اصل کلی دارد؛ اگر تکلیف مقوله‌ی هویت، در میان یک گروه و یا یک ملت معلوم باشد و در خصوص حدود آن، اجماع نظری کلی حاصل شود، اولاًتک‌تک افراد، احساس اعتمادبه‌نفسمی‌کنند و ثانیا جامعه و گروه به‌طور کلی جهت و هدف خود را مشخص می‌بینند (رجایی، ۱۳۸۵: ۴۰-۴۱). در داخل کشور، کسانی هم‌چون، ابوالحسنی (۱۳۸۷)، نصری (۱۳۸۸)، گودرزی (۱۳۸۷)، رضایی و جوکار (۱۳۸۸)، شمشیری (۱۳۸۷)،فیاض (۱۳۸۸)، راهدار (۱۳۸۲)، ذوالفقاری (۱۳۸۶)، جوانی (۱۳۸۴)، ساجدی (۱۳۸۴)، عیوضی (۱۳۸۹)، قیصری (۱۳۸۹)،خسروی (۱۳۹۰)، ربیعی(۱۳۸۷)، معینی علمداری(۱۳۸۴)، ابراهیمی (۱۳۸۹)،اخگری(۱۳۹۰رعفت جاه و شکوری(۱۳۹۰) به بررسی این مفهوم پرداخته‌اند.

علی‌رغم تلاش‌های فوق و پژوهش‌های مشابه دیگری که در جهت روشن‌سازی مفهوم هویت و از سویی دیگر طرح مسأله‌ی هویت در کتاب‌های درسی به انجام رسیده است، نگاه تربیتی شایان‌توجه و کارگشا پیرامون این

[1]-yajnavalkya

مفهوم از سوی پژوهش‌گران داخلی و همچنین ارائه‌ی یک مسیر صورت نگرفته است و همچنان هویت به عنوان یک مسأله، خودنمایی می‌کند. از این‌رو نگارنده با مشاهده‌ی این خلاء پژوهشی و تربیتی بر آن است تا بایسته‌های این مفهوم را در فضای تعلیم و تربیت مورد تحلیل قرار دهد و با این اقدام، گامی هرچند کوچک، به جلو بردارد. با توجه به مباحث مطرح‌شده، تلاش نگارندگان بر این است که مفهوم هویت را در فضای تعلیم و تربیت موردتامل قرار داده و چگونگی عمل‌کرد تعلیم و تربیت براساس مفهوم هویت که حاصل تامل پدایدارشناسانه‌ی پژوهش‌گران این نوشتار است، تبیین کنند. سؤال اصلی پژوهش عبارت‌است‌از اینکه عمل تعلیم و تربیت در پرورش هویت بر مبنای مبانی و فرایندهای هویت‌یابی چگونه بایستی به‌انجام رسد؟ این پژوهش از اشکال پژوهش های فلسفی و با روش تحلیلی- استنتاجی انجام شده است.

بحث اصلی

یکی از حوزه‌هایی که با مسئله‌ی هویت به‌شدت درگیر و فرایند شکل‌گیری هویت در آن مطرح است، حوزه‌ی تعلیم و تربیت است. از نقطه‌نظر تاریخی ارتباط بین مفاهیم و ایده‌های تعلیم و تربیت و مفاهیم رشد فردی و هویت همواره از اهمیت خاصی برخوردار بوده و در شمار زیادی از فلسفه‌های تربیتی از افلاطون گرفته تا آموزش و پرورش پیشرو، اثرگذار بوده است. با توجه به مفهوم‌پردازی صورت‌گرفته از هویت در قالب مبانی و فرایندهای هویتی، در ادامه به‌دنبال این هستیم که با استفاده از این مبانی و فرایندها، چگونگی عمل تعلیم و تربیت را در پرورش هویت فراگیران موردبحث قرار دهیم. در بحث هویت با سه مفهوم اساسی مبانی هویتی به‌عنوان منبع‌ها و بنگاه‌های معنایی هویت‌یابی، مؤلفه‌های هویتی به‌عنوان بایدها و ضروریات هویت‌یابی و فرایندهای بنیادین هویت‌یابی به‌عنوان مراحل و سطوح اساسی جریان هویت‌یابی رویارو هستیم. این سه عنصر، در واقع سه ضلع اصلی مثلث هویت‌یابی را شامل می‌شوند. از این‌رو پایه‌های مدل هویت‌یابی پیشنهادی پژوهش بر این سه عنصر کلیدی استوار است که در ادامه به تشریح آن می‌پردازیم[1].

این مدل، مجموعه‌ای سه‌عضوی متشکل از مبانی، مؤلفه‌ها و فرایندهای بنیادین هویت‌یابی است. بر اساس این مدل، شروع فرایند هویت‌یابی با قرارگرفتن فرد در یک زمینه‌ی مبنایی هویتی است. پس از اینکه فرد با یک زمینه‌ی هویتی مواجه شد، یک تصویر اولیه از حضور در آن زمینه‌ی ویژه برای وی حاصل می‌شود که معادل با فرایند خروج از بی‌تعینی است. فرد در راستای توسعه‌ی این تصویر، نشانه‌هایی از وضعیت جدید هویتی را در خود بروز می‌دهد. مؤلفه‌های هویتی نیز در حد فاصل مرحله‌ی خروج از بی‌تعینی تا مرحله‌ی استقرار هویتی در فرد ظهور می‌یابد. چنانچه دو مرحله‌ی اول از فرایند هویت‌یابی به‌گونه‌ی مطلوبی طی شود و معیارهای مربوط به هر یک از مؤلفه‌های هویتی نیز برای فرد محقق شود، فرد وارد مرحله‌ی استقرار هویتی می‌گردد که در این مرحله،

[1]- شرح کامل مدل در رساله‌ی دکتری پژوهشگر موجود است.

وضعیت هویتی در فرد درونی و تثبیت می‌شود. باید توجه کرد که به محض واردشدن و تماس‌یافتن با یک مبنای جدید هویتی و احساس حضور فرد در این زمینه‌ی مبنایی، فرایند هویت‌یابی شروع و فرد درگیر یک جریان هویتی می‌شود. در این مرحله، راه گریزی برای فرد از درگیرشدن با این زمینه‌ی جدید هویتی وجود ندارد و فرد باید تکلیف وضعیت جدید پیش‌آمده را مشخص کند. بین این رویارویی اولیه تا استقرار هویتی، وضعیت‌های مختلفی امکان به‌وجودآمدن دارند که در این بین، چه جریان هویتی به‌گونه‌ای مطلوب طی و چه با اشکالاتی مواجه شود، دغدغه‌ی هویتی برای فرد پابرجا خواهد بود و یک وضعیت ویژه‌ی هویتی در انتظار فرد خواهد بود.

در ارتباط با مبانی باید گفت که مبانی، مجموعه بافت‌ها، موقعیت‌ها، حالات درونی، مفاهیم و پدیده‌هایی است که امکان رویارویی با آن‌ها برای فرد وجود داشته باشد و فرد عملاً آن‌ها را تجربه کند. مبانی موردنظر پژوهشگران مشتمل بر چهار دسته‌اند که عبارتند از: مبانی اجتماعی بیان‌گر فضای فرهنگی و اجتماعی است که فرد در آن زندگی می‌کند که شامل مواردی هم‌چون ساختارهای فرهنگی و اجتماعی، ساختارهای اقتصادی، نیروها و جنبش‌های اجتماعی، طبقه‌های اجتماعی، سازمان‌های سیاسی و صنعتی، خویشاوندی، خانواده، امکانات اجتماعی، ایدئولوژی‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای قومی و ملی و مذهبی، خصوصیات بافت اجتماعی، خصوصیات مکان، تقاضاها و آرمان‌های اجتماعی و فضای مجازی می‌شود. مبانی روان‌شناختی مبانی، بیان‌گر خصوصیات روانی موجود انسانی است که مواردی ازجمله غرایز، امیال و گرایش‌ها، استعدادها، انگیزش‌ها و سائق‌ها، احتیاجات و احساسات اساسی درونی، خواسته‌های شخصی، تصورات، تخیلات و پندارهای شخصی را در بر می‌گیرد. مبانی زیست‌شناختی بیان‌گر ویژگی‌های زیستی فرد انسانی است، دربردارنده‌ی مواردی از قبیل ویژگی‌های موروثی، ویژگی‌های فیزیولوزیکی، ویژگی‌های طبیعی نوع انسان، فعل و انفعالات فیزیکی و شیمیایی انسان، جنسیت و نژاد است. مبانی فطری به طبیعت منحصربفرد نوع انسانی که تمیزدهنده‌ی وی از سایر موجودات است، اشاره دارد و مواردی ازجمله فطرت و ویژگی‌های فطری، طبیعت و وجدان انسانی را در برمی‌گیرد.

اعتقاد نگارنده بر این است که اساساً هویت از مبانی خالی نیست؛ به‌عبارتی هویت در خلأ شکل نگرفته و برآمده از یک زمینه‌ی مبنایی است و اساساً نطفه‌ی هویت در همین رویارویی بین فرد و زمینه‌ی هویتی نهفته است. مبانی ریشه‌ی درخت هویت و شالوده‌ی ساختمان هویت است. همانند شکل‌گیری هویت، برای فهم هویت نیز باید به مبانی آن رجوع کرد. در ارتباط با مبانی، ذکر این نکته ضروری است که آن دسته از زمینه‌های مبنایی، قدرت هویت‌بخشی بیشتری دارند که از اصالت برخوردار هستند به‌این معنا که ریشه‌داربودن زمینه‌ی هویتی به پر و بال‌گرفتن درخت هویت می‌انجامد.

با توجه به مباحث مطرح‌شده، در ادامه‌ی پژوهش به تشریح عمل تعلیم و تربیت در پرورش هویت فراگیران بر مبانی دو ضلع از سه ضلع مثلث هویت‌یابی یعنی مبانی و فرایندها می‌پردازیم. یکی از عناصر سه‌گانه‌ی یک

وضعیت هویتی که بحث آن در قسمت مدل هویتی گذشت، مبانی یا زمینه‌های هویتی است. در جوامع سنتی، دامنه‌ی مبانی محدود و ازاین‌رو کنترل آن امکان‌پذیر بوده است اما در جامعه‌ی جدید امروزی، باتوجه به دامنه‌ی ارتباطات انسانی و ایجاد فضاهای مجازی، دامنه‌ی مبانی به‌نحو فزاینده‌ای گسترش یافته که این مسئله، امر هویت‌یابی را با چالش‌هایی مواجه کرده است. ازبین‌رفتن مرزها، ورود فرهنگ‌های جدید از طرق مختلف ارتباطی و توسعه‌ی دامنه‌ی مهاجرت‌ها، زمینه‌های رویارویی فرد با مبانی مختلف فرهنگی که بعضاً در تضاد با مبانی بومی است را ایجاد کرده است.

یکی از اشتراکات فرایند هویت‌یابی و فرایند تعلیم و تربیت، اشتراک در بحث مبانی است به‌طوری‌که زمینه‌های هویتی همان زمینه‌های یادگیری هستند. دامنه‌ی مبانی هویتی یک گستره‌ی وسیع و چندبعدی است به‌طوری‌که آن دسته از زمینه‌هایی که مبنای کار تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند، مبنای هویت نیز هستند. ازاین‌رو مدیریت مبانی هویتی درواقع مدیریت مبانی تعلیم و تربیت است. مبانی تعلیم و تربیت، چارچوبی را فراهم می‌کند که ارکان و اجزای تعلیم و تربیت بر آن اساس، طراحی و تدوین می‌شود که نشان از اهمیت بالای این عنصر در تربیت دارد. درخصوص زمینه‌سازی ایجاد یک وضعیت هویتی مطلوب، جنبه‌های مختلفی که به‌عنوان مبانی تعلیم و تربیت مطرح هستند، بایستی از یک سازگاری درونی برخوردار بوده و از یک سنخ باشند چراکه وجود هرگونه ناسازگاری در این بخش به ناهماهنگی هویتی فراگیران که از این جو استنشاق می‌کنند، می‌انجامد. نکته‌ی دیگر این‌که مبانی باید از تعریف دقیق و حوزه‌بندی مشخص برخوردار باشند به‌گونه‌ای که امکان به‌کارگیری آن‌ها در مراحل بعدی برنامه‌ریزی محفوظ باشد. باتوجه به این‌که مبانی تعلیم و تربیت تحت‌تأثیر تحولات اجتماعی و فرهنگی، تغییراتی را تجربه می‌کند، این تغییرات باید در برنامه‌ریزی مجدد مدنظر گرفته شود و به‌گونه‌ای مدیریت شود که ترقی آموزش و پرورش را در پی داشته باشد.

مبانی نقش منابع، مصالح، ظرفیت‌ها و فرصت‌های هویتی را بازی می‌کند و دلیل این‌که ما با وضعیت‌های متفاوت هویتی رویارو هستیم، وجود تنوع در این زمینه‌های مبنایی است. مبانی به‌عنوان نقطه‌ی آغاز فرایند هویتی، مطرح است. نظام تعلیم و تربیت در راستای ایجاد وضعیت‌های مطلوب هویتی در فراگیران، نیازمند این است که زمینه‌های مبنایی ارزشمند و متنوع که نهایتاً زمینه‌ساز پرورش یک انسان فرهیخته و کامل است را تدارک ببیند. امر شناسایی و تنظیم زمینه‌های مبنایی با ویژگی‌های مطلوب فوق در برنامه‌ی درسی و به‌طورکلی فضای تعلیم و تربیت، اساسی‌ترین و مهم‌ترین گام در ایجاد جریان پویای هویتی است. در درجه‌ی اول، زمینه‌های مبنایی باید در راستای سیاست‌های اصلی نظام حاکم بر هر جامعه گزینش گردد که از جمله‌ی این‌ها، زمینه‌های ملیتی و ایدئولوژیکی است. تناسب این زمینه‌ها با اهداف و غایات کلی نظام نیز باید مدنظر قرار گیرد. بهترین حالت زمانی است که بین این زمینه‌ها با زمینه‌های فطری انسانی هماهنگی و هم‌خوانی وجود داشته داشته باشد. در مراحل بعد

هماهنگی و هم‌سویی بین خود زمینه‌های مبنایی باید مطمع‌نظر قرار گیرد. وجود ناهماهنگی و ناسازگاری در هر یک از موارد نام‌برده، اثرات منفی زیادی به‌همراه خواهد داشت و به بحران و آشفتگی هویتی ختم خواهد شد.

دست‌اندرکاران برنامه‌ی درسی باید توجه، توان و وقت خود را در شناسایی زمینه‌های مبنایی در چهار دسته‌ی مبانی اجتماعی، روان‌شناختی، زیست‌شناختی و فطری به‌کار گرفته و زمینه‌های برجسته را وارد ساختار برنامه‌ی درسی نمایند. نکته‌ای که لازم است به‌آن توجه کرد، این است که در تدارک اهداف، مرز ملیت و قومیت‌ها و دیدگاه‌های فعال مختلف جامعه حفظ شود، که در این بین، زمینه‌های هویتیِ ملی باید در رأس شناسایی و تدوین سایر مبانی قرار گیرد هم‌چنین از به‌حاشیه‌رفتن هرکدام از زمینه‌های فوق ممانعت به عمل آمده و یک نگاه برابر دراین‌خصوص ملاک عمل قرار گیرد. مطالعه‌ی دقیق ساختارهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه، ارزش‌ها، خصوصیات مکانی و بافتی، مسائل مربوط به روان‌شناسی اجتماعی، شناخت خصوصیات روانی افراد جامعه، مطالعه‌ی نژادها، قومیت‌ها و جنسیت و توجه به ویژگی‌های فطری باید در راس تدوین و واردسازی مبانی تربیتی باشد. درخصوص رابطه‌ی فطرت به‌عنوان یک زمینه‌ی مبنایی و تعلیم و تربیت باید گفت که فطرت هم سرمایه‌ی تربیت و هم مبنای آن است و ازطرفی فطرت برای شکوفاشدن، نیازمند تربیت و هدایت است. نظام تعلیم و تربیت در ارتباط با مبانی فطری در درجه‌ی اول باید زمینه‌ی بروز ویژگی‌های فطری را فراهم سازد چراکه با رویارویی فراگیر با این زمینه‌ها است که فرایند هویت‌یابی برای فراگیر شروع می‌شود سپس مقدمات پیموده‌شدن فرایندهای مختلف هویت‌یابی را ایجاد کند.

درمورد نوع ارتباط فرد با مبانی، این ارتباط می‌تواند آگاهانه و فعال یا ناآگاهانه و منفعل باشد. دست‌اندرکاران تربیتی با اطلاع از این امر، شرایطی را فراهم آورند که فراگیر با احساس حضور و آگاهانه در زمینه‌های مبنایی که در قالب موقعیت‌های آموزشی تدارک دیده می‌شود، ورود پیدا کند. لازمه‌ی این امر معناداربودن و متناسب‌بودن موقعیت‌های یادگیری با سطح رشدی فراگیران و هم‌چنین به‌کارگیری روش‌هایی فعال که فراگیران حضور پررنگ حتی در تدارک محتوا، اهداف و موقعیت آموزشی دارند، است. ازاین‌رو برنامه‌ریزان و مجریان امر آموزش و پرورش باید آگاه باشند که در کنار رویاروشدن فرد با زمینه‌ی هویتی که در این‌جا همان زمینه‌ی تربیتی است، باید زمینه‌ی حضور آگاهانه‌ی فراگیر را فراهم ساخت.

شکل مطلوب این است که زمینه‌های مبنایی به‌نحوی در تعلیم و تربیت طرح گردد که زمینه‌ساز شروع‌شدن فرایندهای هویت‌یابی باشد. باید توجه داشت، صرف طرح مبانی در تعلیم و تربیت، موجبات هویتمندی فرد را فراهم نمی‌سازد بلکه باید شرایط دیگر نیز به‌وسیله‌ی دست‌اندرکاران تربیتی تدارک دیده شود؛ از جمله‌ی این شرایط، معناداری زمینه‌های مبنایی برای فراگیران است. ازاین‌رو زمینه‌های هویتی باید زمینه‌هایی ملموس و قابل‌درک و احساس از سوی افراد جامعه باشد. این نکته‌ی اساسی که هویت از مبانی خالی نیست، بیان‌گر این

مطلب است که چنانچه تعلیم و تربیت، زمینه‌های موردنظر و مطلوب خود را پیش‌روی فراگیران قرار ندهد، انتظار این‌که مسیر هویتی، مسیر مطلوب و موردنظر نظام تربیتی باشد، نابجاست. به‌عبارتی اگر قرار است، شالوده‌ی ساختمان هویت فردی و هسته‌ی مرکزی هویتی را تعلیم و تربیت پی‌ریزی کند، گام اول انتخاب مبانی مناسب هویتی است. ازآن‌جاکه فهم هویت منوط به فهم مبانی است، ایجاد طرح زمینه‌های هویتی قابل‌درک از سوی نظام تربیتی، امری کلیدی است. آنچه باید موردتوجه قرار گیرد، این است که آن دسته از مبانی گزینش شود که ظرفیت و شرایط لازم هویت‌بخشی را داشته باشد، هم‌چنانکه در قسمت مؤلفه‌ها بحث آن گذشت. رجوع به گذشته و گزینش زمینه‌ها و وضعیت‌هایی که به بهترین شکل، زمینه‌ساز جریان‌های هویتی پویا و مطلوب بوده است، یکی از راه‌های گزینش مبانی است. اولویت با مبانی اصیل و بومی - منطقه‌ای است که در ناخودآگاه جمعی جایگاه دارد.

یکی از مسائلی که در ارتباط با زمینه‌های هویتی قابل‌طرح است، بحث زمینه‌های هویتی پنهان و تهی است که هر دو می‌تواند از اهمیت به‌سزایی برخوردار باشد. منظور از زمینه‌های پنهان، آن دسته از زمینه‌هایی است که از سوی گروه‌های ویژه‌ای برای دست‌یابی به اهداف و منافع شخصی تدارک دیده می‌شود. منظور از زمینه‌های هویتی تهی آن دسته از زمینه‌هایی است که در راستای یک جریان هویتی پویا، لازم است فرد در تماس با آن‌ها قرار گیرد اما فرصت رویارویی اعضای جامعه با آن‌ها از طریق حذف زمینه‌های مبنایی ایجاد نشده است. نظام تعلیم و تربیت در ارتباط با دسته‌ی اول باید در جهت شناسایی، آشکارسازی و آگاهی‌بخشی نسبت به این زمینه‌ها برآید چراکه آگاهی به همان اندازه که زمینه‌ی انتخاب یک وضعیت هویتی را برای فرد تسهیل می‌کند، شرایطی را نیز برای کنارگذاشتن و رد یک زمینه‌ی ویژه برای فرد امکان‌پذیر می‌سازد. در ارتباط با دسته‌ی دوم، نظام تعلیم وتربیت باتوجه به تعریفی که از انسان کامل دارد و باتوجه به ظرفیت‌های بالقوه‌ای که در جامعه و فرد شناسایی می‌کند، باید فرصت‌های مناسبی را برای رویارویی وی با زمینه‌هایی که جای آن خالی و به‌عبارتی محذوف هستند، فراهم سازد.

نکته‌ی دیگری که در ارتباط با زمینه‌های هویتی پنهان و تهی در فضای تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، برنامه‌ی درسی پنهان و محذوف است. چنانچه نظام تعلیم و تربیتی به‌دنبال ایجاد یک وضعیت هویتی مطلوب است، بایستی میدان و گستره‌ی این برنامه‌ها را به حداقل رساند. در خصوص مؤلفه‌های هویتی، هر یک از مؤلفه‌ها، متشکل از مجموعه‌ای از ملاک‌های مشخص است. در درجه‌ی اول، دست‌اندرکار تربیتی لازم است، از این ملاک‌ها آگاهی داشته و در درجه دوم از تحقق تمامی ملاک‌ها در فراگیر به‌گونه‌ای مطلوب اطمینان حاصل کند چراکه تحقق ناقص یک مؤلفه نیز راه را برای هویتمندشدن فراگیر می‌بندد.

در خصوص فرایندهای هویت‌یابی و در ارتباط با خروج از بی‌تعینی، باید گفت که تعلیم و تربیت اساساً جریانی درجهت مواجه‌ساختن فراگیران با موقعیت‌های جدید و ایجاد جلوه‌ها و صورت‌های خاص در فراگیران است. در این راستا فضای تعلیم و تربیت باید فضایی برای ایجاد چنین مواجه‌هایی و احساسی از حضور و به‌جلوه درآوردن استعدادها و ظرفیت‌های فراگیران باشد. وجود فضای تربیتی باز، منعطف و آزادانه از لوازم ظهور و نمودیافتن فراگیران با تمام توان‌مندی‌ها و نیروهای درونی است. کلاس درس و در رأس آن معلم باید گوش شنوا و چشم بینایی باشد که فراگیر احساس کند، دیده و شنیده می‌شود. فرصت‌سازی‌های تربیتی اساساً فرصت‌هایی در سمت و سوی به تصویر و نمایش‌درآمدن فراگیر باشد به‌گونه‌ای که معنایی از احساس حضور و وجود در وی شکل گیرد. از لوازم دیگر این امر، دانش‌آموزمحوری است؛ کلاس باید بر مبنای فعالیت‌های فراگیران که متناسب با شرایط جسمی، روحی و عاطفی آنان تدارک دیده می‌شود، طرح‌ریزی شود. تعلیم و تربیت در شرایط مطلوب هویت‌بخشی، وضعیتی را به‌وجود می‌آورد که فراگیری که در ارتباط با زمینه‌های تحصیلی ویژه، از قبل هیچ تصویری از خود نداشته، به‌واسطه‌ی فرصت‌های تربیتی، تصاویر و معانی جدیدی از خود را فهم می‌کند. تدارک موقعیت‌های یادگیری عمل‌کردی چه در حین تدریس و چه بعد از آن، بهادادن و اعتقادداشتن به ظرفیت‌های وجودی فراگیران، واردساختن آن‌ها به چرخه‌ی یادگیری، اجازه‌دادن فراگیران برای تجربه‌ی جریان تربیتی و محورقراردادن آنان در طول عمل تربیتی ازجمله اقدامات لازم در راستای هویت‌آفرینی مطلوب در فضای تعلیم و تربیت است. در چنین فضایی همه‌ی درها برای بروزیافتن فراگیر با تمام داشته‌هایش باز است و فراگیران با هر سطحی از رشد و معلومات، اجازه‌ی اظهارنظر و اجرای عمل تربیتی را دارند. یک جو ایمن و جذاب که فراگیران با نگاه‌ها، شخصیت‌ها و ایده‌های متفاوتی، امکان جذب‌شدن در فرایند یادگیری، تجربه‌کردن احساساتی از وجودداشتن دارند، نویدبخش ایجاد وضعیت مطلوب هویتی است. از سوی دیگر، محتوا و سرفصل‌های آموزشی و به‌طورکلی موقعیت‌های تربیتی نیز باید به‌گونه‌ای تدوین گردد که امکان‌مندی برقراری ارتباط با فراگیر را دارا باشند.

در مرحله‌ی اعلام حضور، فراگیر با عمل‌کرد شخصی، نشانه‌ها و اثراتی را آشکارا از زمینه‌ی موردنظر از خود به‌نمایش می‌گذارد. وی به این واسطه خود را در قالب جدیدی که دربردارنده‌ی زمینه‌ی جدید هویتی است، معرفی می‌نماید که سبب شناسایی و ایجاد یک تصویر در دیدگاه دیگرانی می‌شود که وی با آن‌ها در ارتباط است. لازمه‌ی این امر، ایجاد شرایط فعال یادگیری در محیط تعلیم و تربیت است.

بخش و فرایند مهم هویتی، فرایند استقرار وضعیت هویتی است که خود شامل سه عنصر ابتلا، استغراق و معرفت است. دراین‌خصوص موقعیت‌های آموزشی در درجه‌ی اول باید زمینه‌ی پیوند و گره‌خوردن حداکثری

فراگیر با مضامین موردنظر را فراهم آورند، به‌گونه‌ای که مضمون و مفهوم آموزش و پرورش بخشی از فرد شده و تبدیل به یک حالت ثابت در فرد شود و در موقعیت‌های مختلف، خود را نشان دهد. چنانچه فرصت‌های یادگیری، حضور مستمر و حداکثری فراگیر در فرایند یادگیری را فراهم سازند، به‌گونه‌ای که اهداف آموزشی در وجود وی محقق شده و در رفتارش خودنمایی کند و درقبال این تحقق اهداف، وضعیت و جایگاه جدیدی در وی پدید آید، می‌توان از ایجاد روند مطلوب هویتی در فراگیران سخن به‌میان آورد. در این‌جا آن دسته از موقعیت‌های آموزشی موردنظر است که احساس حضور فرد در جو آموزشی را به نقطه‌ی حداکثری رسانده و وجود فعال و پویای فراگیران در فرایند یادگیری را تثبیت کند. هم‌چنین آن موقعیت‌های آموزشی در این‌جا موردنظر است که با ایجاد مشغولیت جسمی، ذهنی و روحی، بالاترین میزان درگیری را برای فراگیران ایجاد می‌کند، به‌گونه‌ای که فراگیر در موقعیت یادگیری، غرق شده و یک نوع اُخت و پیوند نزدیک و عمیقی در وی پدید می‌آید. در چنین وضعیتی، فراگیر خود را وقف مضامین تربیتی و آموزشی که در تماس با آن‌ها قرار گرفته است، می‌کند. در این مرحله از هویت‌یابی فراگیر به‌طورکامل در میدان یادگیری مستقر شده و با آن یکی می‌شود. بالاترین مرحله در فرایند هویت‌یابی، رسیدن به درجه‌ی معرفت و بینش است، به‌این صورت‌که فرد نسبت به تبلور و استقرار زمینه‌ی جدید هویتی کاملاً خودآگاه بوده و این وضعیت برایش معنادار و قابل‌فهم و درک است. این مرحله، متضمن بالاترین درجه‌ی عینیت و تجسم یک زمینه‌ی هویتی در فرد است. مضامین مربوط به یادگیری کاملاً در فرد درونی شده و به‌صورت اعتقادات شخصی در می‌آید.

در مرحله‌ی استقرار هویتی که در این‌جا استقرار زمینه‌ی یادگیری در فراگیر است، فراگیر وجود مضامین جدید یادگیری در خود را به‌واسطه‌ی رفتار و گفتارش اثبات نموده، یک شکل و ماهیت ویژه را در خود شکل داده، در زمینه‌ی عملیاتی‌کردن ایده‌های یادگیری از خود مداومت نشان می‌دهد. فراگیر خود را وقف مضامین جدید یادگیری کرده، وقت و انرژی خود را صرف آن وضعیت می‌کند و گونه‌ای دلبستگی عمیق به‌آن پیدا می‌کند به‌عبارتی با موقعیت یادگیری گره خورده و مبتلای زمینه‌ی یادگیری می‌گردد. لازمه‌ی این امر، ایجاد زمینه‌ی جذاب و فعال یادگیری است به‌طوری‌که فراگیر به‌گونه‌ای شخصی، درگیر زمینه‌ی یادگیری می‌شود و لطافت و زیبایی‌های آن‌را شخصاً درک می‌کند. گونه‌ای پیوند و اخت بین فراگیر و مضامین یادگیری ایجاد می‌شود که فرد را به‌شدت مشغول و درگیر خود می‌کند تاجایی‌که در آن غرق می شود. چنانچه فراگیر به این مرحله از هویت راه یابد، زمینه‌ی رسیدن به مرحله‌ی معرفت هویتی که اوج یک وضعیت هویتی است، برایش مهیا می‌شود. در این مرحله فراگیر به یک اشراف و آگاهی کامل نسبت به زمینه‌ی یادگیری و تبلور آن در وجودش می‌رسد. یک درک و مفهوم شخصی نسبت به مضامین یادگیری که بیان‌کننده‌ی مفهوم معرفت است، در فراگیر ایجاد می‌شود. در این‌جاست که مرز بین فرد و زمینه و محتوای یادگیری از بین رفته، فرد بخشی از

جریان هویتی و جریان هویتی بخشی از وی می‌شود. به‌طورکلی در ارتباط با فرایندهای هویتی می‌بایست تعلیم و تربیت فرصت تجربه‌کردن فرایند هویتی را به فراگیر بدهد چراکه هویتمندی در یک لحظه و در عالم نظر رخ نمی‌دهد بلکه تجربه‌ی زیسته‌ی فرد است.

موفقیت یک نظام تعلیم و تربیت در پرورش هویت‌های فراگیران بسته به نحوه‌ی عمل‌کرد این نظام در ارتباط با سه ضلع اصلی مثلث هویت‌یابی یعنی مبانی، مؤلفه‌ها و فرایندهای هویتی است. چنانچه تعلیم و تربیت مبانی یا همان منابع و زمینه‌های هویت‌بخش را به‌نحو مناسب تدارک ببیند، زمینه‌های ظهوریافتن مؤلفه‌های هویتی را در فراگیران با ایجاد موقعیت‌های مناسب یادگیری فراهم سازد و امکان واردشدن فراگیر به چرخه‌ی هویتی را ایجاد کند، می‌توان انتظار داشت، جریان هویتی مسیر صحیح خود را طی کند . موسسات آموزشی باید فرصت‌هایی را عرضه کنند که فراگیران بتوانند وارد عرصه‌ی حضور شوند. برای رسیدن به چنین منظوری، فضای آموزشی باید به‌گونه‌ای تدارک دیده شود که سایر فراگیرانی که مخاطب هستند، فعالانه وارد جریان گفتگو و تعامل شوند. مفهوم خود فراگیران در جریان عمل است که برای وی و دیگران آشکار می‌گردد. چنین شنیده‌شدن از سوی سایرین است که ورود فراگیر به عرصه‌ی حضور را تسهیل و ممکن می‌کند و سبب ایجاد مفهوم هویت و سوژه‌ی شخصی می‌گردد.

رشد در ارتباط با پرورش هویت در فراگیران به‌این معنا است که مجری تربیتی تاآن‌جاکه موقعیت و فضا همراهی می‌کند، به نقاط حداکثری مؤلفه‌ها و فرایند نزدیک و از نقاط حداقلی فاصله می‌گیرد که این امر نیازمند هماهنگی بین کلیه‌ی اجزا، عناصر و عوامل تعلیم و تربیت است. کلیه‌ی تلاش‌هایی که در این جهت در تعلیم و تربیت صورت می‌پذیرد، قابل ارج‌نهادن است؛ هرچند به نقاط موردنظر پایانی ختم نشود. نکته‌ی دیگر لازم‌التوجه این است که به‌ظهوررسیدن کامل مؤلفه‌ها در فرد به‌معنای رسیدن به حالت مطلوب هویتی نیست بلکه در کنار تکامل مؤلفه‌ها، لازم است که فرایندها نیز تکامل یابد. به‌عبارتی این دو عنصر کلیدی هویتی باید به موازات هم رشد کنند تا رشد هویتی حاصل آید هرچندکه مؤلفه‌ها، خود، در دل فرایند می‌گنجند. باتوجه به این‌که مؤلفه‌ها و فرایندها در یک طیف وسیعی محقق می‌شوند، با یک کثرت در وضعیت‌های هویتی مواجه هستیم. یکی از آسیب‌هایی که فرایند تعلیم و تربیت را در عمل تهدید می‌کند، این است که عمل تربیتی ناقص رها می‌شود و در بسیاری از موارد به حداقل‌ها قانع شده و از رسیدن به کمال باز می‌ماند. این اتفاق به‌ویژه در نظام‌های رتبه‌ای و نمره‌ای نمود می‌یابد. این درحالی است که وضعیت‌های مطلوب هویتی، زمانی امکان تحقق را می‌یابد که اهداف و فرایندهای تعلیم تربیت به‌نحو مطلوبی جامه‌ی عمل بپوشند. در این وضعیت صرف قبولی و ارتقا مطرح نیست بلکه مهم، محقق‌شدن جریان‌های هویتی در فراگیر است به‌گونه‌ای که مضامین تربیتی، بخشی از وی می‌گردد.

یکی از نکات اساسی در بحث طرح وضعیت‌های هویتی در تعلیم و تربیت، پاس‌داشت تمامی زمینه‌های هویتی موردنظر نظام تعلیم و تربیت و موردنیاز فراگیر و برنامه‌ریزی جهت توسعه و تکامل تمامی این زمینه‌ها است، به‌طوری‌که هیچ یک از زمینه‌های هویتی بر دیگری استیلا و تفوق نداشته باشد و هیچ زمینه‌ی هویتی به حاشیه رانده نشود. ازآن‌جاکه هر یک از زمینه‌های هویتی، یکی از ابعاد خاص وجودی فراگیر را موردتوجه قرار می‌دهد، عدم‌توجه به هر یک از زمینه‌ها، یک نقص هویتی را در سیستم شخصیتی فرد ایجاد می‌کند. ازاین‌رو وجود یک جامعیت در پرورش ابعاد مختلف هویتی باید موردتوجه تنظیم‌کنندگان برنامه‌ی درسی و مجریان عمل تربیت قرار گیرد. مسئله‌ای که در این‌جا باید موردتوجه قرار گیرد، این است که وجود جامعیت و تنوع وضعیت‌های هویتی به‌خودی‌خود کافی نبوده بلکه برای داشتن هویت سالم و پویا، وجود یک توافق و هم‌خوانی بین وضعیت‌های مختلف هویتی نیز باید به‌شدت موردتوجه قرار گیرد. لازمه‌ی این امر این است که زمینه‌های مختلف تربیتی از یک تجانس درونی برخوردار بوده و به تحقق اهداف موردنظر بینجامد. برای مثال مضامین و محتوای علوم اجتماعی با مباحث دروس ادبیات، تاریخ و معارف دینی هم‌خوانی داشته باشد. ازطرفی هریک از این رشته‌های دانشی، در درون خود نیز از همگونی برخوردار باشند. عدم وجود توافق بین زمینه‌های مبنایی یادگیری، تضاد هویتی را به‌همراه خواهد داشت که خود به وضعیت‌های نامطلوب بحران و جعل هویتی می‌انجامد. یکی از لوازم جلوگیری از ایجاد تضادهای هویتی، مبناقرارگرفتن فطرت انسانی در مرکز فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌های تعلیم و تربیت است چنانچه موقعیت‌های تربیتی با فطرت انسانی سازگار و هم‌سو باشد، یک فرصت مناسبی برای رشد صحیح و مطلوب هویتی را می‌توان انتظار داشت.

یکی از اقدامات اساسی در فضای تعلیم و تربیت در راستای حفظ انسجام هویتی بحث بازسازی مستمر وضعیت کلی هویتی است. لازم است، فراگیر را از رویاروشدن با منابع جدید هویت هوشیار ساخته و وی را ترغیب و توانا به بازسازی مداوم وضعیت‌های خود نمود. امر بازسازی هویتی که رشد وضعیت کلی هویتی را در پی دارد، فرایندی است که بایستی از سمت خود فراگیر اتفاق افتد. کار اصلی مجری تعلیم و تربیت، رشد آگاهی نسبت به موقعیت‌های آموزشی، موقعیت‌های پیش‌روی فراگیر در جامعه و توسعه‌ی مهارت‌های تصمیم‌گیری، تغییر و انتخاب‌گری است. در این راستا، لازم است فراگیر آگاهانه و به‌طور مداوم در جهت بازسازی هویتی و رسیدن به انسجام و هماهنگی هویتی عمل کند که این نشان از پویایی فرایند هویت‌یابی دارد. دامنه‌ی این بازسازی از ساختار هویتی موجود تا بازسازی تجارب و ساخت شناختی گستره دارد. فراگیر آگاهانه با موقعیت‌های جدید آموزشی در فضای تعلیم و تربیت و با موقعیت‌های اجتماعی در فضای کلی جامعه، مواجه شده، سازگاری و ارتباط زمینه‌های جدید را با ساختار فعلی هویتی بررسی کرده و سپس اقدام به شکل‌دادن وضعیت هویتی جدید و یا کنارگذاشتن زمینه‌ی هویتی می‌کند. نکته‌ی مهم این است که این کنارگذاشتن نیز باید آگاهانه و با ارائه‌ی

دلایل قوی باشد چراکه ممکن است این زمینه به‌طور ناخودآگاه روند هویتی فرد را متأثر سازد. روند سلسله‌مراتبی بررسی سازگاری هویتی بدین‌گونه است که ابتدا سازگاری زمینه‌ی هویتی با زمینه‌های موجودی که از این نوع مبانی، برای مثال مبانی اجتماعی، متأثر است، بررسی شده و سپس سازگاری زمینه‌ی هویتی با سایر زمینه‌های مبنایی موردتوجه قرار می‌گیرد . چنانچه این سازگاری‌ها موردتأیید قرار گیرد، فرد وارد چرخه‌ی هویت‌یابی می‌شود.

در بحث بازسازی هویتی باید منعطف بود چراکه گاهی نیاز است، تغییرات اساسی در ساختار فعلی هویتی ایجاد کرد. فراگیر را باید در مسیری پیش برد که خود، مدیر هویتی خویش گردد. این مهارتی است که بنای آن باید به‌وسیله‌ی تعلیم و تربیت نهاده شود. کاری که نهاد تعلیم و تربیت و به‌طورکلی همه‌ی نهادهای جامعه باید در راستای کاهش زمینه‌ی ایجاد تضاد هویتی به‌انجام رسانند، این است که تاجایی‌که امکان دارد، از ورود زمینه‌های ناسازگار با زمینه‌های فعلی فراگیران ممانعت به‌عمل آورد. دست‌اندرکار تربیت نه‌تنها باید فراگیر را آگاهانه در فرایند تدریس و زمینه‌های تحصیلی خود شرکت دهد بلکه باید درکی از زمینه‌های جدید هویتی را که در جامعه در انتظار وی است، فراهم سازد هم‌چنین با گزینش زمینه‌های تحصیلی از بین وقایع و جریانات اجتماعی که فراگیر قرار است، وارد آن شود، هم‌خوانی منطقه‌های موجود را با منطقه‌های هویتی جدید و آینده را بیشتر کند. در جریان عمل تربیتی، چنانچه به‌هر دلیل فراگیر درگیر یک زمینه‌ی هویتی شود که این زمینه با زمینه‌های قبلی تحصیلی و هویتی وی هم‌خوانی ندارد و به‌نوعی متناقض است، کنارگذاشتن سریع این زمینه از سوی مجری عمل تربیتی کاری نابجاست چراکه برای حذف یک زمینه‌ی هویتی باید همان مسیری طی شود که فراگیر برای کسب آن زمینه پیموده است. ازاین‌رو باید به‌تدریج این مؤلفه‌ها و فرایندهای این زمینه را خاموش و محو کرد به‌طوری‌که اثری از آن باقی نماند هم‌چنین بعد از حذف، بایستی مراقب بود تا آن وضعیت بازگشتی نداشته باشد.

ازآن‌جاکه ریشه‌ی بسیاری از تضادهای هویتی به معیوب‌بودن سیستم هویتی فرد برمی‌گردد، لازم است که آموزش پیش از دبستان و به‌طورکلی آموزش خارج از مدرسه تقویت گردد و جهت داده شود و برنامه‌های آن در جهت اهداف دوره‌ی دبستانی تنظیم گردد چراکه اگر در این دوره، وضعیت‌های هویتی به‌نحو مطلوب و هم‌راستا با سیستم هویتی موردنظر نظام تعلیم تربیت نباشد، فرد با مشکلات هویتی مواجه خواهد شد. اگر تعلیم و تربیت بتواند یک سیستم پویای هویتی را برای فراگیر رقم زند، وی را مجهز به یک دژ محکم در برابر زمینه‌های جدید و ناآشنای هویتی می‌سازد. ازاین‌رو تعلیم و تربیت باید حداکثر توان خود را به‌کار گیرد تا بهترین وضعیت‌های هویتی را در فراگیر پرورش دهد و هم‌چنین در سطح کلان، شرایط جامعه طوری سازمان یابد که بهترین و همسازترین زمینه‌های هویتی پیش‌روی افراد قرار دهد. فضای تعلیم و تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که به

فراگیران با توانایی‌های مختلف و متفاوت ارج نهاده شود. چنین وضعیتی باعث می‌شود که صرفاً یک عامل مثل هوش ریاضی، تنها عنصر برجسته و ارزش‌مند تلقی نگردد. به‌نوعی این وضعیت مبناهای هویتی ارزشمند متعددی را در فضای تعلیم و تربیت بنا می‌نهد. در این فضا تفاوت ارج نهاده شده و وجودهای منحصربه‌فرد، برجسته تلقی می‌شود. در این شرایط افراد با وضعیت‌های مختلف، احساس مثبتی از هویت را تجربه می‌کنند. یکی از راه‌کارهای این امر این است که فراگیرانیی که در یک ویژگی منحصربه‌فرد سهیمند، متحد شده و درصدد احترام و گرامی‌داشت این تفاوت برآیند. هم‌چنین معلم باید اهمیت تفاوت‌ها بین فراگیران را موردتوجه قرار می‌دهد. معلم باید به‌آن دسته از عوامل فرهنگی و اجتماعی که در ساخت هویت مؤثر هستند و ازطرفی فراگیران آن‌را در بافت خود تجربه می‌کنند، حساسیت زیادی داشته باشد چراکه فراگیران از طریق معناسازی برای آنچه که تجربه می‌کنند، می‌آموزند. طبقه‌ی اجتماعی، نژاد، جنس، معلولیت و جهت‌گیری‌های جنسی، اساسی‌ترین عوامل در ساخت هویت هستند که به‌طور مستقیم بر کار مدرسه تأثیر می‌گذارند.

نتیجه گیری

در بحث‌هایی که بر مبنای مولفه‌های فوق صورت گرفت، مشخص می‌شود که این خود فراگیر است که باید مسیر هویت‌یابی را طی کند و در واقع وظیفه‌ی اصلی تعلیم و تربیت، ایجاد بستر مناسب و امکان رویارویی به زمینه‌های اساسی و مهم هویتی است. چنانچه در بحث‌های هدف‌گذاری، روش‌ها و موقعیت‌های یادگیری، این فراگیر است که در مرکز قرار دارد و در واقع محور و اساس برنامه‌های تعلیم و تربیت است. تعلیم و تربیت باید با ایجاد موقعیت‌هایی که امکان تصویرسازی فراگیر از خود فراهم آید، فراگیر را وارد چرخه‌ی هویت‌یابی کند. به‌این منظور، دست‌اندرکاران تربیتی باید فرصت‌هایی را برای رویارویی فرد با خود مواجه سازند. منظور از این ایده این است که آن دسته از موقعیت‌های آموزشی تدارک دیده شود که فراگیر توانایی‌ها، علایق، استعدادها و خواسته‌های فردی خود را در فرایند یادگیری به‌کار گیرد. موقعیت‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای تنظیم و طراحی گردد که فرد نشانه‌هایی از خود را بروز دهد و به‌واسطه‌ی آن نشانه‌ها، شکلی از خود را به دیگران معرفی کند. موقعیت‌ها باید به‌گونه‌ای تنظیم شود که فرد با تمام وجود درگیر زمینه‌ی تربیتی شود، در آن غرقه شده و خود را به آن وابسته داند. در چنینی وضعیتی فرد کاملاً از محتوا و ضمائم یادگیری آگاهی پیدا می‌کند.

فرایند تعلیم و تربیت، فرایند گفتمان دائمی بین مبانی پیشین هویتی با مبانی جدیدی است که امکان رویارویی فراگیر با آن وجود دارد و همچنین زمینه‌های مبنایی که فراگیر هم‌اکنون و در زمینه‌ی تحصیلی پیش‌رو، درگیر آن است، برقرار شود. چنین گفتمانی با بالابردن سطح آگاهی هویتی، امکان شکل‌گیری هویت پویاتر را ایجاد می‌کند و کوشش دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید بر این باشد که تا آنجا که ممکن است، فراگیران را با زمینه‌های جدید و متنوع هویتی مواجه ساخته و دامنه‌ی هویتی وی را توسعه دهد.

فهرست منابع

ابوالحسنی، حسن. (۱۳۸۷). "مؤلفه‌های هویت ملی با رویکردی پژوهشی"، **فصلنامه‌ی سیاست**، شماره ۴، صص۱-۲۲

جوانی، حجت‌الله(۱۳۸۴)؛ "هویت دینی یا هویت های دینی"، **فصلنامه ی اسلام پژوهی**، شماره ۱، صص: ۱۳۵-۱۵۴

ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۶)؛ "هویت ایرانی و دینی در ضربالمثل های فارسی"، **فصلنامه‌ی مطالعات ملی**، ش ۲ ، صص ۵۲-۲۹

راهدار، احمد (۱۳۹۰)؛ "رابطه ی هویت و دین، فصلنامه‌ی اندیشه‌ی نوین دینی" شماره ۲۶، صص ۱۶۵-۱۸۴

ربیعی، علی.(۱۳۸۷). "رسانه های نوین و بحران هویت". **فصلنامه مطالعات ملی**. سال نهم، شماره ۴ ، صص: ۱۵۰-۱۷۵

رجایی، فرهنگ. (۱۳۸۵). **مشکله‌ی هویت ایرانیان امروز**. تهران: نی.

رضایی، سیدمحمد و جوکار، محمدصادق. (۱۳۸۸). "بازشناسی هویت ملی در قانون اساسی"، **فصلنامه مطالعات ملی**، شماره‌ی ۴، صص ۵۶-۸۸

رفعت جاه، مریم و شکوری، علی. (۱۳۸-). "اینترنت و هویت مجازی"،صص: ۵۴-۷۰

شمشیری، بابک (۱۳۸۷)؛ **درآمدی بر هویت ملی**، شیراز: نوید.

علی پور، فاطمه. (۱۳۸۳). **برسی رابطه ی سبک های هویت و ابعاد هویت در دانشجویان دانشگاه شیراز و دانش اموزان سوم متوسطه**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته‌ی جامعه شناسی، دانشگاه شیراز.

علیخانی، علی‌اکبر (۱۳۸۳)؛ **مبانی نظری هویت وبحران هویت**. تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.

عیوضی، محمدرحیم (۱۳۸۱)؛ "هویت دینی و چالش‌های آن"، **نامه‌ی پژوهش**، ش ۲۲و۲۳ ، صص ۱۸۰-۲۰۸

نصری، قدیر. (۱۳۸۸). "مبانی هویت ایرانی"، **فصل نامه‌ی مطالعات ملی**، شماره‌ی ۳، صص ۱۹۰-۱۹۹

Charles Lindholm. (2008). **Culture And Identity**. New York: Onewold Publication

Maykut.P. and Morehouse, R. (1994).**Beginning Qualitative Research**. London: The Falmer press

بررسی ارتباط بین مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

مسعود نوری[۱]، مراد پورنظری[۲]، مرزبان ادیب منش[۳]، علی قبادی[۴]، مریم نوری[۵]

چکیده

امروزه مدیریت دانش به عنوان یکی از برنامه های راهبردی در سطح سازمانهای برتر و موفق دنیا مورد توجه است، که نقش مهمی در رضایت شغلی کارکنان دارد .هدف پژوهش حاضر تعیین میزان رابطه مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بود. پژوهش به روش توصیفی از نوع همبستگی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارکنان اداری وآموزشی شاغل در پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه به تعداد۲۴۲ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند. با استفاده از روش تصادفی طبقه ای بر اساس جدول مورگان و کرجسی، تعداد ۱۴۴ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه استاندارد مدیریت دانش لاوسون و رضایت شغلی مینه سوتا استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون وضریب رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان دادکه بین مدیریت دانش با رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت . همچنین یافته ها نشان داد که ۰/۷۴ رضایت شغلی به وسیله مدیریت دانش قابل پیش بینی است و با توجه به ارتباط بین مدیریت دانش با رضایت شغلی، پیشنهاد می گردد مدیران موجبات ارتقاء سطح مدیریت دانش را فراهم نمایند تا رضایت شغلی کارکنان افزایش یابد و موجب افزایش بهره وری و استفاده بهینه از ظرفیت ها و توانایی های فردی و گروهی آنان در راستای اهداف سازمانی گردد.

واژگان کلیدی: مدیریت دانش، کارکنان، رضایت شغلی، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

[۱] دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی،دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، nouri.edu144@gmail.com (نویسنده مسئول)

[۲] کارشناسی ارشد مدیریت ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، mp.1345@cfu.ac.ir

[۳] دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ،marzbaneadib@yahoo.com

[۴] دانشجوی دکتری مدیریت و برنامه ریزی ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ،sghobadi82@yahoo.com

[۵] کارشناسی ارشد مطالعات خانواده ، پردیس شهید صدوقی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، mn.nouri90@yahoo.com

۱-مقدمه

امروزه عواملی مانند پیشرفت سریع فناوری های اطلاعاتی وارتباطی و حرکت فزآینده به سوی جهانی شدن، محیط های سازمانی را بسیار پویا و متلاطم ساخته است(هیسلوپ[۱]، ۱۳۹۱). نوآوری در اصل فرآیند خلق و کاربرد دانش است(رضائیان، ۱۳۷۴). امروزه مدیریت دانش به عنوان یکی از برنامه های راهبردی در سطح سازمان های برتر و موفق دنیا مورد توجه است واین توجه موجب شده است تا جامعه فرا صنعتی امروز که یک جامعه مبتنی بر اطلاعات است، به تدریج فن آوری های دانش افزار را جایگزین فن آوری های نیرو افزار نماید، از همین رهگذر سیستم های اطلاعات مدیریت به تدریج جای خود را به سیستم مدیریت دانش داده است، تا سازمان ها با تبدیل اطلاعات به دانش و خرد، بتوانند همگام با تغییرات سریع محیطی به اتخاذ تصمیمات راهبردی توفیق یابند(داشگرزاده و علیمردانی، ۱۳۸۵). مدیریت دانش فرآیندی پیچیده است واجرای مؤثرآن به درکی دقیق وشفاف ازیک سری عوامل نیاز دارد که برفرآیند مدیریت دانش تأثیرمی گذارند(رهنورد، محمدی، ۱۳۸۸). در واقع، کلید درک موفقیت و شکست مدیریت دانش درسازمان، شناخت وایجاد شرایط و بسترمناسب برای اجرای مؤثر فرآیندهای مدیریت دانش است(فاتح، سبحانی ومحمدی، ۱۳۹۰).

۲-بیان مسأله

در دنیای حاضر، خلاقیت و نوآوری نقش مهمی در رشد سازمان ها و رقابت پذیری درکسب سودآوری آنها دارد. در سناریوهای امروز سازمان، تنها حفظ و قابلیت ها، مبنای مزیت رقابتی نیست. بلکه توانایی ترکیب منابع از طریق روش های جدید و متفاوت برای خلق قابلیت های بنیادین، ملاک و معیار تلقی خواهد شد. این عمل تنها از طریق تفکر خلاق و نوآوری حاصل خواهد شد. این نوآوری نتیجه بکارگیری دانش و قابلیت های مرکب است(محمدی فاتح، سبحانی، محمدی، ۱۳۸۷). دانش به عنوان ابزاری قدرتمند جهت مشارکت کشورهای در حال توسعه در انقلاب دانشی به شمار می رود که نقش تعیین کننده ای در کاهش فاصله بین کشورها دارد. در عصری که از آن به جامعه دانش مدار و اقتصاد دانش مدار یاد می شود، پیاده سازی صحیح مدیریت دانش تنها مختص به سازمان ها و بنگاه های اقتصادی نیست، بلکه دانشگاه ها نیز به عنوان یکی از مراکز خلق و اشاعه دانش می توانند از آن بهره فراوان ببرند(حسن بیگی،۱۳۸۹). در فضای رقابتی جوامع کنونی موسسات تحقیقاتی برای جذب بهترین محققان و سرمایه گذاران در حال رقابت با یکدیگرند، دانشگاه ها نیز به دنبال بدست آوردن بهترین سرمایه گذاران یعنی اساتید و دانشجویان هستند. دانشگاه ها و دیگر موسسات آموزش عالی همچون سایر سازما نهای درگیر در امر مدیریت دانش از یک طرف با چالش هایی همچون فشارهای مالی، رشد سریع فناوری، نقش در حال تغییر کارکنان، ارزش

۱-Hislop

های رقابتی و در کل تغییر سریع جهان مواجه اند و از طرف دیگر، در تلاش برای دستیابی به اهداف اساسی خود یعنی آموزش، پژوهش و خدمت رسانی به جامعه هستند(یوسف زاده، محبی،۱۳۸۹). مدیریت دانش رویکرد مناسبی است برای ایجاد یکپارچگی بین نیازهای جدید که در جوامع مدرن کنونی بوجود آمده است، مدیریت دانش راهبردی مناسب برای بهره برداری بهینه از دانش ونیروهای فکری افراد در دانشگاهها ارائه می دهد. با پیاده سازی مدیریت دانش امر ذخیره سازی، انتقال و بازیابی دانش موجود و همچنین ایجاد امکان تعامل بین پژوهشگران تسهیل و تسریع می شود که به نوبه خود می تواند موجب ارتقای سطح پژوهش و افزایش تولید علم شود و دانشگاهها را در دستیابی به اهداف شان یاری رساند(برایان، ۱۳۸۶).از اینرو، این پژوهش در صدد بررسی رابطه مدیریت دانش به عنوان متغیر ملاک، با متغیرهای پیش بین، یعنی، رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه است. در این راستا به مطالعه مولفه های مدیریت دانش یعنی، جذب دانش، سازماندهی دانش، ذخیره دانش انتشار دانش، وکاربرد دانش در ارتباط با مولفه های متغیر مولفه های رضایت شغلی یعنی نظام پرداخت، نوع شغل، فرصت های پیشرفت، جو سازمانی، سبک رهبری و شرایط فیزیکی پرداخته می شود.

۳-اهمیت و ضرورت پژوهش

در دورانی که آن را عصر دانش نام نهاده اند و سازمان های دانشی و دانشگران، بنیاد های توسعهٔ پایدار جوامع محسوب می شوند، مدیریت دانش از اهمیت بالایی برخوردار شده است. در حال حاضر برای توسعه، منابع اقتصادی، طبیعی، و نیروی انسانی به تنهایی کار ساز نیست و اگر منبع و عامل اصلی، که همانا دانش است وجود نداشته باشد، توسعه ای تحقق نخواهد یافت. اکنون توانایی به کارگیری دانش توانمندی هایی چون هوشمندی و خلق راه حل جدید برای رفع نیاز های بشری، جایگاهی والا در نظام جهانی پیدا کرده است، دانش آفرینی محور اصلی توسعه پیشرفت در دنیا شده است. مزیت رقابتی سازمان ها و جوامع «دانش» است و پیروزی کشور ها بر هم با قدرت دانش رقم می خورد(الوانی، ۱۳۸۸).

در دنیای اطلاعاتی امروز، مدیریت دانش در سازمانها عنصر اساسی در دستیابی و بقای مزیت رقابتی سازمان است(نلسون و سنجینا[۱]، ۲۰۰۶). مدیریت دانش با ساده سازی و اصلاح فرآیند مشارکت، توزیع، ابداع یا آفرینش، گردآوری و درک دانش می تواند به تصمیمات نوآورانه درسازمان و توانمندسازی کارکنان کمک کند و آن را از سازمانی بوروکراتیک به سازمانی دانش محور، نوآور و روزآمد تبدیل سازد. با توجه به این موضوع، مدیریت دانش عامل موفقیت شناخته شده سازمان ها است(دین و همکاران[۲] ۲۰۰۸ و جک سنترکس[۳]، ۲۰۰۵).

۳-Nelson & Senjina
٤-Dean & colleagues
٥-Jack santrex

دانش سرمایه ای است که به کمک آن سایر سرمایه ها قابل بهره برداری بهینه خواهند شد. سرمایه دانش غیر قابل تقسیم است و زمانی که نشر یافت دیگر نمی توان عده ای را از آن محروم و مستثنا ساخت، به عبارتی می توان گفت زمانی دانش ارزش پیدا می کند که نشر یابد و مورد بهره برداری قرار گیرد(ابوالقاسمیان، ۱۳۹۳). اهمیت رو به رشد دانش به عنوان یک منبع حیاتی، مدیران را تشویق کرده تا توجه بیشتری به استراتژهای مدیریت دانش سازمانها معطوف کنند(سروریی،۲۰۱۰). در این میان رضایت شغلی مفهومی پیچیده و چند بعدی است و با عوامل روانی، جسمانی، اجتماعی رابطه دارد، به این معنا نمی توان احساس رضایت شغلی یک فرد را تنها به یک عامل نسبت داد. بلکه مجموعه ای از عوامل گوناکون موجب می شود که فرد شاغل در زمان معینی، از شغلش احساس رضایت نماید و ازآن لذت ببرد(جعفری و همکارن، ۱۳۹۲).رضایت شغلی نتیجه ادارک کارکنان است که محتوا و زمینه شغل آن چیزی را برای کارمند ارزشمند است، فراهم می کند. رضایت شغلی یک حالت احساس مثبت یا مطبوع است که پیامد ارزیابی شغل یا تجربه فرد است. این حالت احساس مثبت، کمک زیادی به سلامت فیزیکی و روانی افراد می کند. از نظر سازمانی سطح بالای رضایت شغلی منعکس کننده جو سازمانی بسیار مطلوب است که منجر به جذب و بقای کارکنان می شود(شهبازی و همکاران،۱۳۸۷).

بنابراین در این پژوهش رابطه مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بعنوان بخش مهمی از سرمایه سازمانی نظام آموزش و پرورش پرداخته شده است.

٤-فرضیه اصلی پژوهش :

- بین مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد.

فرضیه های فرعی :

۱- بین مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد.
۲- مدیریت دانش، توان پیش بینی رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد.

٥-مبانی نظری پژوهش

امروزه سازمانها دریافته اند که هیچ سرمایه ای به اندازه دانش نمی تواند آن ها را در دنیای رقابتی مطلوب سازمان پیشرو سازد. لذا بیش از هر عامل دیگری کارکنان سازمان به عنوان صاحبان دانش و مهمترین سرمایه های سازمان مورد توجه قرار گرفته اند و مدیریت دانش به عنوان ابزاری که می تواند دانش موجود را گردآوری و نظم و پویایی بخشیده و در کل

سازمان اشاعه دهد اهمیت یافته است. (امین و همکاران،۲۰۰۱)، از اوایل دهه ۹۰ میلادی سازمانها به ارزش راهبردی دانش به عنوان یک منبع رقابتی و عامل بقای خود پی بردند. خلق دانش جدید از فرآیند مارپیچ دانش و تعامل بین دانش صریح و دانش ضمنی حاصل می گردد. دانش صریح از قبیل قوانین و رویه های سازمانی به راحتی قابل دسته بندی و انتقال به صورت رسمی و نظام مند می باشد اما دانش ضمنی، یعنی دانش شخصی کارکنان که بزرگترین پایگاه دانش هر سازمان است، به راحتی قابل دسته بندی و انتقال نمی باشد علت این امرآن است که دسترسی به دانش ضمنی آسان نیست. هدف اصلی سازمانها، پیدا کردن روش هاو ابزاری برای این مهم می باشد(دهقانی،۱۳۹۳).

- ویگ[۱]: مدیریت دانش بنایی سنجیده، صریح و اصولی برای تجدید و استفاده از دانش در جهت افزایش تاثیر و بازگشت دانش مربوط به سرمایه دانشی است(افرازه،۱۳۸۶).

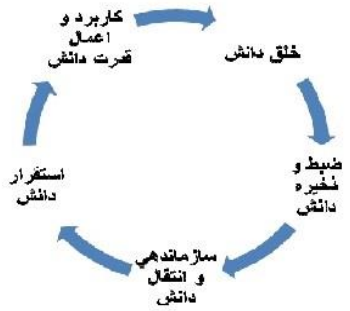
هی بار[۲]: مدیریت دانش شامل مراحل تسخیر اجتماع دیدگاه های خبرگان و متخصصان یک شرکت در هر جایی که باشند(دربانک اطلاعاتی، بر روی کاغذو یا اندیشه نیروها) و پخش آن در هر جایی که به سود بیشتری بینجامد، می باشد(افرازه،۱۳۸۶).

مدیریت دانش مفهوم تازه‌ای نیست و ریشه آن به ۳۰۰۰ سال قبل از میلادی باز می گردد(سبحانی نژاد، همکاران، ۱۳۸۵). نخستین بارتقسیم بندی از دانش را ، نوناکاو تاکوچی[۳] در سال ۱۹۹۵ ارائه دادند، دانش آشکارو دانش ضمنی. دانش آشکار دانش رسمی است، دانشی است که می تواند محاسبه و انتقال داده شود و دانش ضمنی، دانشی است که مبتنی بر تجربه و ذهنیت بوده و به طور عمیق ریشه در بینش و تجربه فردی دارد(دامغانیان و دیگران،۱۳۹۲). اصطلاح مدیریت دانش در اوائل دهه ۱۹۹۰میلادی و با توسعه نظریه مهندسی مجدد فرآیندها اولین گامها برای ایجاد سازو کارهای احصا، ذخیره‌سازی و استفاده از دانش در سازمان ها شروع شد و سپس مجموعه این فعالیت ها عنوان مدیریت دانش را به خود گرفت(اخوان، همکار ۱۳۹۰). همانطوری که اشاره شد مدیریت دانش بصورت نوین از دهه ۹۰ میلادی از آن زمان تاکنون یکی از مباحث قابل توجه نویسندگانی همچون

پیتر دراکر[۴] (۱۹۶۴) که اولین بار اصطلاح "کارکنانی دانشی" را ابداع کرد و پیتر سنگه در سال(۱۹۹۰) اصطلاح سازمان یادگیرنده را مطرح کرد، سازمانی که از تجارب گذشته ذخیره شده در سیستم‌های حافظه سازمانی یاد می گیرد.

---

٦ -wek
٧ -Hebar
٨ - Nonaka& Takuchi
٩ - Peter Drucker



چرخه ی مدیریت دانش ویگ؛ منبع :(به نقل از عدلی ، 1384، ص 169).

رضـایت شغلی[۱] مفهومی پیچیده و چند بعدی است و با عوامل روانی، جسمانی، اجتماعی رابطه دارد، به این معنا که نمی توان احسـاس رضـایت شـغلی یک فرد را تنها به یک عامل نسـبت داد، بلکه مجموعه ای از عوامل گوناگون موجب می شود که فرد شاغل در زمان معینی، شغلش احساس رضایت نماید و از آن لذت ببرد. فرد با تاکیدی که بر عوامل مختلف از میزان درآمد، شـرایط محیط کار، مشـارکت در تصـمیم گیری و ارزش اجتماعی در زمان های مختلف دارد، به طریق گوناگون از شغلش رضایت می کند(جعفری ودیگران، ۱۳۹۲).

انسـتیتوی تحقیقات اجتماعی میشـیگان، رضـایت را شـامل رضـایت از سـازمان، رضـایت از سرپرست، رضایت از شغل، رضایت از حقوق و مزایا و رضایت از گروه کاری یا همکاران می داند. (فرویس[۲]، ۲۰۱۰).

رضـایت شغلی پدیدهای است که از مرز سازمان فراتر می رود و آثار آن در زندگی خصوصی فرد خارج از سـازمان نیز مشـاهده می شـود. در کارکنان به واسـطهٔ کار کردن در یک شـغل حالتهای متفاوتی ایجاد می شـود. چنانچه افراد از شـغل خود راضـی باشـند، این وضـعیت سـبب می شود با انگیزه و علاقهٔ بیشتری به وظایف خود همت گمارند. چنانچه کارکنان از شغل خود ناراضی باشند، سبب می شود علاقه و تعهد کمتری به انجام وظایف داشته باشند(اسکویی، ۱۳۸۱).

فیشـر و هانا[۳]رضـایت شـغلی را عامل روانی قلمداد می کنند و آن را نوعی سـازگاری عاطفی با شـغل و شرایط اشـتغال به حساب می آورند، یعنی اگر شغل مورد نظر لذت مطلوب را برای فرد تأمین کند، فرد از شغلش راضی است. در مقابل، چنانچه شغل مورد نظر رضایت و لذت مطلوب را به فرد ندهد، فرد شروع به مذمت شغل میکند و درصدد تغییر آن برمی آید.

۱۰ -Job Satisfaction
۱۱ - Froese Fabian Jintae
۱۲ -Fisher and Hanna

۵-۱-پیشینه پژوهش

مدهوشی و همکاران(۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر توانمندسازهای مدیریت دانش بر توانمندی کارکنان به‌واسطه متغیر فرآیند مدیریت دانش از دیدگاه مدیران شرکت‌های کوچک و متوسط شرق استان مازندران پرداخته اند. نتایج پژوهش انجام شده توسط مدهوشی و نورنژاد نقش فرآیند مدیریت دانش در اثرگذاری توانمندسازهای مدیریت دانش بر توانمندی کارکنان شرکت‌های کوچک و متوسط را به وضوح بازنمایی نموده است.

رجایی پور و همکاران(۱۳۹۱) در پژوهشی در صدد بررسی رابطه بین کاربست مولفه‌های مدیریت دانش با عملکرد آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تحقیقی انجام دادند. در این روش پژوهش بین میانگین نمرات مدیریت دانش از دیدگاه اعضای هیأت علمی بر حسب مشخصات دموگرافیک تفاوت معنی‌دار وجود نداشته ولیکن بین عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی بر حسب مرتبه علمی تفاوت معنی‌دار وجود داشته است.

بیدختی و صالح پور(۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی رابطه رضایت شغلی با تعهد سازمانی در بین کارکنان آموزش و پرورش انجام دادند. نتایج نشان داد که بین رضایت شغلی و میزان تعهد سازمانی کارکنان، رابطه مثبت و معنا دار وجود دارد. به این معنی که هرچه میزان رضایت شغلی فرد بیشتر شود میزان تعهد سازمانی او نیز افزایش می یابد.

میرکمالی و همکاران(۱۳۸۹)، در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه توانمندسازی روانشناختی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان کارکنان دانشگاه تهران؛ با روشی توصیفی- تحلیلی و بهره گیری از چندین ابزار شناخته شده در این زمینه جهت سنجش، به این نتیجه دست یافتند که توانمندسازی روانشناختی و مؤلفه های آن با رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری داشته و علاوه بر آن، رابطه مؤلفه های توانمندسازی با تعهد سازمانی نیز مثبت و معنادار است.

چیانگ و سیه[۱۴](۲۰۱۲)، در پژوهشی تحت عنوان تاثیر حمایت سازمانی ادارک شده و توانمند سازی روانشناختی برعملکرد شغلی عنوان کردند که ضریب همبستگی بین حمایت سازمانی ادارک شده و عملکرد شغلی مثبت و منعی دار(۰/۲۱)است.

مارلین ال و همکاران[۱۷](۲۰۱۰) پژوهشی با عنوان تاثیر انگیزش در رضایت شغلی مدیران پرستاری نشان دادند که مدیرانی که سابقه طولانی در مدیریت اجرایی داشتند و با دانشگاه ها و مدارس پرستاری همکاری داشتند، رابطه مستقیمی بین انگیزش و رضایت شغلی آن ها مشاهده شد.

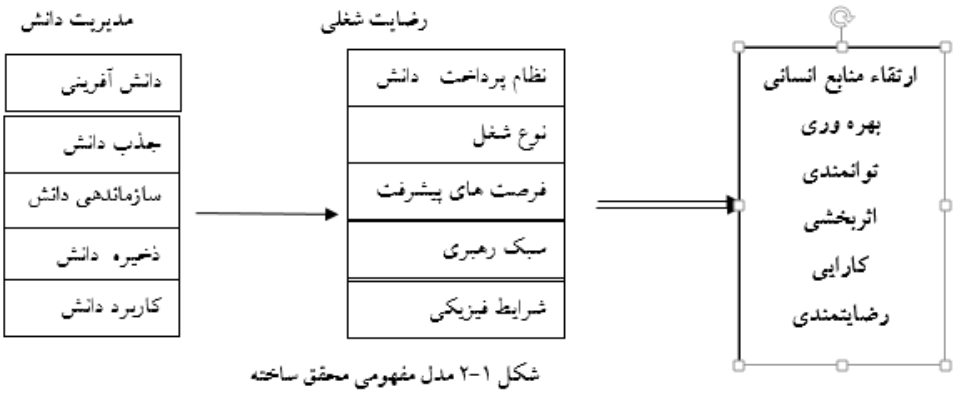
---

۱۴ -Chiang & Hsieh
۱۷ -Marlin & others

یانگ[۱](۲۰۰۹) در مطالعه ای رضایت، درگیری و انتظارات شغلی را انگیزش شغلی کارکنان موثر می داند. او انتظارات را به دو قسمت کاری و غیر کاری تقسیم می کند. به عقیده او انتظارات غیر کاری تاثیر منفی روی انگیزه کاری کارکنان می گذارد. وی شاخص های بهداشت روانی در محیط کار، جذابیت محیط کار، افزایش تعهد، بروز پیامدها، انتظارات مثبت، افزایش ذهن فلسفی، گسترش اندیشه های درونی و تقویت بعد فرهنگی فرد را در انگیزش شغلی موثر می داند.

هسیه[۲](۲۰۰۷)، به نقل از مدهوشی و نورنژادونوش(۱۳۹۳). در پژوهش خود نشان دادکه توانمند سازی های دانش در فرآیند دانش تاثیر دارد با توجه به نتایج فرضیه می توان عنوان کرد توانمندسازی های مدیریت دانش نقش مهمی در تقویت فرآیند دانش در جامعه آماری پژوهش دارد به عبارتی هرچه زیرساختهای سازمانی تقویت شوند، نقش موثری در تقویت فرآیند دانش در سازمان ایفا کرده و موجب خلق، تسهیم و کاربرد بیشتر دانش در سازمان خواهد شد.

وود و راترفورد[۳](۲۰۰۷)، در پژوهشی با هدف بررسی رابطه میان اجزای رضایت شغلی در فروشندگان امریکایی با تعهد سازمانی موثر و درآنها بیان کردند بین رضایت شغلی و تعهد سازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.



شکل ۱-۲ مدل مفهومی محقق ساخته

٦-روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس اهداف از نوع پژوهش های کاربردی و دارای رویکردی کمی و در زمره تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی است، و روش گردآوری داده ها با استفاده از مطالعات کتابخانه ای و مطالعات میدانی انجام شد. جامعه آماری پژوهش کلیه کارکنان،اداری و آموزشی به تعداد۲۴۲ نفر که در سال ۹۵-۱۳۹۴ در پردیس های دانشگاه فرهنگیان

-Yong١٦
- Hsieh١٣
-wood & RutherFord١٥

کرمانشاه مشغول بکارمی باشد. از بین جامعه آماری، تعداد ۱۴۴ نفر به روش تصادفی طبقه ای به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا جامعه آماری از لحاظ نوع فعالیت(اداری-آموزشی) ، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان انجام شد.برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه مدیریت دانش لاوسون(۲۰۰۳) و رضایت شغلی مینه سوتا[۱] استفاده شد.در پژوهشی که توسط(امین بیدختی و دیگران،۱۳۹۰)، پرسشنامه اعتبار یابی شدو ضریب پایایی پرسشنامه لاوسون بر اساس آلفای کرنباخ به ترتیب برای ایجاد دانش ۰/۸۴، جذب دانش ۰/۸۹، سازماندهی دانش ۰/۸۶، ذخیره دانش ۰/۸۸، انتشار دانش ۰/۸۹، کاربرد دانش ۰/۸۰، بدست آمد. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار ۱۹ spss ضریب۰/۹۳۳ بدست آمده است.همچنین پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا دارای ۱۹ سوال است و هدف آن بررسی ابعاد رضایت شغلی در ۶ بعد نظام پرداخت، نوع شغل، فرصت های پیشرفت، جوسازمانی، سبک رهبری، شرایط فیزیکی، نمره‌گذاری شده روایی وپایایی این پرسشنامه توسط محمدی(۱۳۹۰) با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار ۱۸ spss با ضریب ۸۶٪ بدست آمده است. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار ۱۹ spss ضریب۹۲۳/ ۰بدست آمده است.

۷-تجزیه و تحلیل یافته ها

برای آزمون نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شد.چون مقدار سطح معنی داری برای هر سه متغیر بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا با اطمینان ۰/۹۵ فرض برقراری توزیع نرمال برای تمامی داده های تحقیق پذیرفته شد.

جدول شماره۷- آزمون کلموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

		رضایت شغلی	مدیریت دانش
تعداد		۱۴۴	۱۴۴
پارامترهای نرمال	میانگین	۳/۳۵	۳/۳۷
	انحراف معیار	۰/۷۰۱	۰/۵۹۰
مقدار آماره کلموگروف- اسمیرنوف		۰/۸۸۷	۰/۹۲۹
سطح معنی داری		۰/۴۱۱	۰/۳۵۴

۱۸-Minnesota

با توجه به اینکه فرض نرمال بودن توزیع داده ها تحقیق طبق آزمون کلموگروف- اسمیرنوف پذیرفته شد، بنابراین از آزمون‌های پارامتری معمول برای بررسی این فرضیه‌ها استفاده شد.

۷-۱ یافته های استنباطی در راستای فرضیه ها

فرضیه ۱: بین مدیریت دانش و رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از آزمون رگرسیون استفاده شد. یافته های جدول ۴-۱۶ حاکی از آن بود که ضریب همبستگی پیرسون بین مدیریت دانش و توانمندسازی ۰/۷۵۲ و بین مدیریت دانش و رضایت شغلی ۰/۸۶۲ می باشد.

جدول شماره ۷-۱ بررسی آزمون وجود و یا عدم وجود رابطه بین مدیریت دانش با رضایت شغلی

متغیر ملاک	متغییر پیش بین	ضریب همبستگی پیرسون	ضریب تعیین	F	سطح معنی داری آزمون F	عدد ثابت Const	B
مدیریت دانش	رضایت شغلی	۰/۸۶۲	۰/۷۴۳	۵۲۰۰,۰۶۷	۰/۰۰۱	۰/۰۶۸	۰/۰۳۱

یافته های جدول۷-۱ نشـان داد که بین مدیریت دانش با رضـایت شـغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که از لحاظ آماری معنی دار شـناخته شد (p=0/001). مقدار ضریب همبستگی نشان می دهد متغیر ملاک با متغیرهای پیش بین از شـدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضـریب مسـتقیم و مثبت می‌باشـد ۰/۵۶ از متغیر مدیریت دانش توسط رضایت شغلی پیش بینی می شود.

۷-۲- یافته های استنباطی پیرامون فرضیات فرعی تحقیق

جدول ۷-۲ میزان ضریب همبستگی پیرسون و سطح معنی داری متغیرهای مدیریت دانش و رضایت شغلی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
مدیریت دانش	۱۴۴	۳/۳۷	۰/۵۸۹	۰/۸۶۲	۰/۰۰۱
رضایت شغلی	۱۴۴	۳/۳۵	۰/۷۰۱		

یافته های جدول ۷-۲ نشان داد که بین دو متغیر مدیریت دانش و رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت (r=۰/۸۶۲) که از لحاظ آماری معنی دار شناخته شد(p=۰/۰۰۱). مقدار ضریب همبستگی نشان می دهد دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد.ضریب همبستگی بین مدیریت دانش و رضایت شغلی(۰/۸۶۲) بود. بین زیرمؤلفه های مدیریت دانش و رضایت شغلی بیشترین ضریب مربوط به احساس داشتن حق انتخاب(۰/۷۶۸) و کمترین ضریب مربوط به احساس مؤثر بودن (۰/۶۰۰) بود.

جدول شماره ۷-۳ ضریب همبستگی پیرسون بین زیر مؤلفه های مدیریت دانش و رضایت شغلی

		رضایت شغلی	نظام پرداخت	نوع شغل	فرصتهای پیشرفت	جو سازمانی	سبک رهبری	شرایط فیزیکی
مدیریت دانش	ضریب همبستگی پیرسون	۸۶۲/۰	۷۵۲/۰	۹۴۰/۰	۸۳۶/۰	۸۷۴/۰	۸۹۷/۰	۷۵۴/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس معنی داری در شغل	ضریب همبستگی پیرسون	۶۴۷/۰	۴۷۵/۰	۷۷۵/۰	۵۷۹/۰	۷۱۳/۰	۷۲۱/۰	۵۱۳/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس شایستگی در شغل	ضریب همبستگی پیرسون	۶۵۶/۰	۶۴۵/۰	۷۰۹/۰	۶۲۹/۰	۶۹۹/۰	۶۵۸/۰	۶۰۱/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس داشتن حق انتخاب	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۶۸	۶۶۳/۰	۸۱۵/۰	۶۸۹/۰	۷۴۰/۰	۸۲۲/۰	۵۹۲/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس مؤثر بودن	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۰۰	۰/۴۴۷	۶۵۲/۰	۶۵۳/۰	۵۳۴/۰	۶۹۱/۰	۵۲۰/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس مشارکت با دیگران	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۰۷	۰/۶۶۲	۷۴۱/۰	۷۲۱/۰	۷۳۲/۰	۶۹۸/۰	۷۱۲/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

یافته های جدول ۷-۳ بیانگر ارتباط مستقیم بین مؤلفه های اصلی و همچنین بین زیر مؤلفه های آنها بود.

فرضیه۲ : مدیریت دانش، توان پیش بینی رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد.

با استفاده از رگرسیون به بررسی این فرضیه نیز پرداخته شد. سطح معنی داری آزمون F (۰/۰۰۱) بود.

جدول شماره ۷- ۴ بررسی توان پیش بینی مدیریت دانش توسط رضایت شغلی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	آزمونF	سطح معنی داری
مدیریت دانش رضایت شغلی	۰/۸۶۲	۰/۷۴۳	۴۱۱/۵۵۷	۰/۰۰۱

در نتیجه با توجه به اینکه در سطح معنی داری $sig_F<\alpha$، $\alpha=0/05$ (0/001<0/05) می‌باشد پس فرض H_1 که بیانگر این است که مدیریت دانش، توان پیش بینی رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد پذیرفته شد. مقدار ضریب همبستگی نشان داد دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد. مقدار ضریب تعیین(r^2) حکایت از آن دارد که ۷۴٪ از تغییرات متغییر ملاک با متغییر پیش بین قابل پیش بینی است که مقدار قابل قبولی می باشد.

۸- یافته های پژوهش

فرضیه۱ : بین مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد .

یافته های جدول ۷-۲ نشان داد که بین دو متغیر مدیریت دانش و رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت(r=0/862)، که از لحاظ آماری معنی دار شناخته شد (p=0/001). مقدار ضریب همبستگی نشان داد که دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد.ضریب همبستگی بین مدیریت دانش و رضایت شغلی (۰/۸۶۲) بود. بین زیرمؤلفه های مدیریت دانش و رضایت شغلی بیشترین ضریب مربوط به احساس داشتن حق انتخاب(۰/۷۶۸) و کمترین ضریب مربوط به احساس مؤثر بودن(۰/۶۰۰) بود. نتایج حاصل از این پژوهش، با پژوهش های هیند(۲۰۰۸)، یانگ(۲۰۰۹)، وودوراترفورد (۲۰۰۷)، امین بیدختی،علی اکبروهمکاران(۱۳۹۰)داودی،حسین و همکاران (۱۳۹۱) مبنی بر تاثیر مولفه های مدیریت دانش و رضایت شغلی هم خوانی داشت.

فرضیه ۲: مدیریت دانش، توان پیش بینی رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد.

یافته های جدول ۷-۴ نشان دادکه با توجه به اینکه در سطح معنی داری $sig_F<\alpha$، $\alpha=0/05$ (0/001<0/05) می‌باشد پس فرض H_1 که بیانگر این است که مدیریت دانش، توان پیش بینی رضایت شغلی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد پذیرفته شد. مقدار ضریب همبستگی نشان داد دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب

مستقیم و مثبت می‌باشد. مقدار ضریب تعیین(r^2) حکایت از آن دارد که ۷۴٪ از تغییرات متغییر ملاک با متغییر پیش بین قابل پیش بینی اســت که مقدار قابل قبولی می باشــد. نتایج حاصــل از این پژوهش با نتایج پژوهش صــحرایی، رضــا مراد(۱۳۹۳)، نشـان داد که بین مولفه های مدیریت دانش وتوانمند سـازی با رضـایت شـغلی رابطه معناداری وجود دارد و همچنین پژوهش رضـائیان ،علی(۱۳۸۹)نشـان داد که الگوهای راهبرد مدیریت دانش و راهبرد دانش در سازمان ها نیازمند راهبرد مدیریت دانش می باشند که با پژوهش حاضر هم خوانی دارد.

۹- نتیجه گیری

با توجه به اینکه نیروی انسانی از مهم ترین و با ارزش ترین دارایی هایی است که هر سازمان در اختیار دارد لذا، یکی از موثرترین راههای بدست آوردن مزیت رقابتی و دستیابی به اهداف سازمانی، کارآمدکردن کارکنان سازمان است. از این رو سازمانهای امروزی که در جو دانش محور، رقابتی، مشتری گرا، پاسخگو، کیفیت گرا، مشارکتی، کارآفرینی و تحول گرا فعالیت می کنند، ناگزیر از دستیابی سریع به نیروی انسانی توانمند به عنوان ابزار رقابتی می باشند. کارکنان توانمند، متعهد و وظیفه شناس بعنوان مهمترین منبع مزیت رقابتی در سازمانها شناخته شده اند، به این ترتیب می توان گفت یکی از عوامل مهم بقای سازمانها، در کیفیت و توانمندی نیروی انسانی نهفته است.

در محیطهای سازمانی جدید که اغلب با اصلاحاتی مانند پیچیدگی، آشفتگی، تغییرات و سرعت شتابان توصیف شده اند، کارکنان باید انعطاف پذیر، خود فرمان، کارآفرین، مسئولیت پذیرتر و طالب ابتکار و آزادی عمل باشـند. در ساختارهای سـازمانی و سـبکهای مدیریت باید تغییرات اساسی رخ دهد به طوری که همهٔ کارکنان در فرآیند تصمیم گیری مشارکت داده شـده، گروههای کاری تشـکیل شـوند، قدرت و اختیار بیشتری به زیر دستان تفویض گردد و ساختار سازمانی شبکه، جانشـین سـاختار سلسله مراتب گردد. تحت چنین شرایطی سازمانها باید زنده تر، پویاتر و منعطف تر باشند و حمایت لازم از کارکنان خود به عمل آورد، مدیران نیز به علایق و آراء کارکنان توجه بیشـتر داشـته باشـند. به طوری که کارکنان باید خود را متعلق به سازمان و مالک آن بدانند و حمایت انجام شده از طرف سازمان را درک کنند

یافته های این مطالعه نشان داد که بین مدیریت دانش با رضایت شغلی کارکنان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد وبه مدیران توصیه شود دانش خود را در اختیار کارکنان قرار دهند تا به عنوان یک الگو، این کار تبدیل به یک فرهنگ گردد و کارکنان نیز دانش خود را با یکدیگر مبادله نمایند و با ایجاد کمیته های شرح شغلی وکارگروه های تخصصی خدمات کارکنان دانشگاه و برنامه ریزی در جهت افزایش رضایت مندی شغلی کارکنان صورت پذیرد.

۱۰- منابع و ماخذ :

الف- فارسی

۱. ابوالقاسمیان، میلاد(۱۳۹۳). برنامه ریزی خلق دانش درسازمانها، کنفرانس بین المللی اقتصادومدیریت تعالی کسب وکار، تهران.
۲. احمدی، سید علی اکبر؛ صالحی، علی(۱۳۹۰). مدیریت دانش، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.
۳. اخوان، پیمان؛ باقری، روح اله(۱۳۹۰)، مدیریت دانش ازایده تا عمل، تهران، آتی نگر.
۴. احمدپورداریانی، محمود؛ کریمی، آصف؛ باقرزاده لاکانی، فاطمه؛ عبدلی، طیبه(۱۳۹۳). تحلیل نقش و اثر مدیریت دانش در شناسایی و تشخیص فرصت های کارآفرینانه در دانشگاه تهران، فصلنامه علمی پژوهشی فرهنگ سازمانی، پاییز ۹۳، دوره۱۲، شماره۳.
۵. افرازه، عباس(۱۳۸۶). مدیریت دانش، مفاهیم،مدل ها، اندازه گیری و پیاده سازی، تهران :دانشگاه صنعتی امیر کبیر.
۶. الوانی، مهدی؛ کیاکجوری، کریم؛ رودگرنژاد فردین(۱۳۸۸)؛ تبیین مدل ساختاری توانمندسازی های مدیریت دانش مطالعه موردی : پژوهش های مدیریت، سال دوم شماره ۴.
۷. بیدختی، علی اکبر؛ بیدختی، امین؛ صالحپور، معصومه(۱۳۸۶). رابطهٔ رضایت شغلی با تعهد سازمانی در کارکنان آموزش و پرورش. دو ماهنامهٔ علمی – پژوهشی دانشگاه شاهد، سال چهاردهم، دورهٔ جدید،شماره ۲۶.
۸. پارسا، عبداله؛ مهرعلیزاده،یداله؛ زمانی،عصمت(۱۳۹۰). بررسی جایگاه مدیریت دانش در دانشگاه شهید چمران اهواز بر اساس نظریه نوناکا و رابطه آن با فرهنگ سازمانی، انجمن آموزش عالی ایران، سال،سوم دوره، اول شماره مجله،سوم.
۹. جواهری، طاهره(۱۳۹۲)، بررسی عوامل موثر بر رضایت شغلی کارکنان سازمان تامین اجتماعی،رویکردی تحلیلی پژوهشی.
۱۰. حسینی، سید(۱۳۸۹)، امکان سنجی استقرار مدیریت دانش از نظر وضعیت زیر ساخت های لازم در شهرداری منطقه ۸ تهران؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد مدیریت دولتی.
۱۱. دهقانی، حسن(۱۳۹۳) .نقش مدیریت دانش در نوآوری سازمانها، فصلنامه رشد فناوری، سال دهم، شماره ۳۹.
۱۲. دانش فرد، کرم اله؛ ذاکری، محمد(۱۳۹۴) مدیریت دانش مبانی، فرآیندها وکارکردها، چاپ اول، تهران .
۱۳. داوودی، حسین، بهاری، فرشاد؛ میرزاجانی، سیدمرتضی(۱۳۹۱)، رابطه فرهنگ سازمانی و انگیزش شغلی با رضایت شغلی معلمان ،فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی ،دوره چهارم ،شماره ۱۳.
۱۴. رضاییان، علی(۱۳۷۴). مبانی سازمان و مدیریت .تهران :انتشارات سمت.
۱۵. رهنورد، فرج اله ؛ محمدی، اصغر(۱۳۸۸). شناسایی عوامل کلیدی موفقیت سیستم مدیریت دانش در دانشکده ها و مراکز آمورش عالی تهران، نشریه مدیریت فناوری اطلاعات،۱(۳).
۱۶. صحرایی، رضامراد؛ عرفانی، نصراله ؛شعبانی بهار، غلامرضا؛ منصف، علی؛ حسین نژاد، علی عباس(۱۳۹۳). رابطه توانمندسازی و حمایت سازمانی ادراک شده با رضایت شغلی دبیران تربیت بدنی شهر همدان، فصلنامه مطالعات مبانی مدیریت در ورزش،سال اول،شماره ۴.
۱۷. شهبازی، محمدو همکاران(۱۳۸۷)، تاثیر رضایت شغلی و تعهد سازمانی بر ترک خدمت کارکنان ، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال پنجم، شماره(۱۹).
۱۸. عباس زادگان، سید محمد(۱۳۹۲)، مدیریت بر سازمانهای نا آرام،کویر ،چاپ چهارم.

۱۹. عبدالهی، بیژن(۱۳۸۵). توانمندسازی کارکنان، تهران، نشر ویرایش.
۲۰. کردنائیج، اسماعیل، مشبکی، اصغر .،فانی، علی اصغر، خانعلی زاده، رقیه(۱۳۸۹) رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی(مورد مطالعه:دانشگاه تربیت مدرس)؛ پژوهش نامه مدیریت تحول سال دوم،شماره ۳.
۲۱. کریمی، محمدرضا؛ علیزاده ثانی، محسن؛ مقتدالانام، روانبخش(۱۳۹۲) بررسی رابطه گردش شغلی با رضایتمندی و توانمندسازی کارکنان در شعب بانک سپه استان گلستان، دومین کنفرانس ملی حسابداری، مدیریت مالی و سرمایه گذاری .
۲۲. محمدی فاتح اصغر، محمد صادق سبحانی؛ محمدی داریوش(۱۳۸۷). مدیریت دانش رویکردی جامع، تهران: پیام پویا انتشارات پویش.
۲۳. محمدی، صلاح الدین(۱۳۹۰)، بررسی رابطه بین هویت سازمانی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان دبیران دوره دبیرستان شهرستان سنندج، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
۲۴. میرکمالی، سیدمحمد(۱۳۹۱) تاثیر جو سازمانی بر رضایت شغلی با میانجگری سرمایه انسانی، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی، دانشگاه امام حسین(ع)سال پنجم، شماره ۲.
۲۵. میرکمالی، سیدمحمد؛ حیات، علی اصغر؛ نوروزی، علی؛ جراحی، نازنین(۱۳۸۹)، بررسی رابطه توانمند سازی روان شناختی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی درمیان کارکنان دانشگاه تهران، دانشور رفتار، دوره ۱۶ ، شماره ۳۹.
۲۶. واعظی، رضا؛ سبزیکاران، اسماعیل(۱۳۸۹)؛ بررسی رابطه ساختار سازمانی و توانمندسازی کارکنان در شرکت ملی پخش فراورده های نفتی ایران –منطقه تهران؛ پژوهشنامه مدیریت تحول؛ سال دوم شماره ۳.
۲۷. هیسلوپ، دونالد(۱۳۹۱). مدیریت دانش در سازمان، ترجمه عباس منوریان و ناصر عسگری، تهران :انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
۲۸. هوی، وین ک.، میکسل، سیسیل ج.،(۱۳۹۲) ،تئوری و تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ترجمه عباس زاده، میرمحمد، دانشگاه ارومیه، چاپ هفتم.

ب) منابع لاتین

1. Amichai Y. H., Katelyn Y. A. M،Samuel A، (2008).;"Assessment of organisational involvement in implementing empowerment"; Journal OF Computers In Human Behavior, Vol. 14, 33-41.
2. Adenik, Anthonia (2011). Organizational Climate as a Predictor of Employee Job Satisfaction: Evidence From Covenant University. Business Intelligence Journal – January. Vol.4No.1.PP 151-165.
3. Chiang, C.F., & Hsieh, T.S.(2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance:The mediating effects of organizational citizenship behavior. International Journal of Hospitality Management, 31: 180-190.
4. Froese,Fabian.Jintae,PeltokorpiVesa(2010).Cultural distance and Expatriate Job Satisfaction. Journal. Homepage.www.elsevier.com/locate/ijintrel.Entrepreneurial.

Behaviour.&ResearchVol. 14 No. 2, pp. 70-84 .q Emerald Group Publishing Limited 1355-2554.

5. Hind, Benbya (2008).Introduction to Knowledge Management for Creativity and Innovation Minitrack. Journal of Knowledge Management Volume 12. Number 78.121-149.
6. Lawson, Sh.(2003). Examining The Relationship Between Organizational Culture And Knowledge Management. Dissertation International.(nova Southeastern university).
7. Lee, L.T. and Sukoco, B.M.(2007). The effects of entrepreneurial orientation and knowledge management capability on organizational effectiveness in Taiwan: the moderating role of social capital, International Journal of Management, 24(3), 549-73.
8. Mathieu, J. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse into thefuture",Journal of Management, Vol. 34, No. 3, 410-476.
9. Marlin l. lamborn R N. (2010). Motivation and job satisfaction of school of nursing.Voll (5). lss 1.
10. Mrugank, V. T. and Ashwin, W. J. (2005). "Motivating salesperson customer orientation: insights from the job characteristics moedl". Journal of business research, 58, PP: 584-592.
11. Michailova, Snejina and Nielsen, Bo Bernhard.(2006). MNCs and knowledge management:a typology and key features, journal of Knowledge Management, VOL 3, NO2, P 72-87.
12. Sarvary, M.(2010). Knowledge management and competition in the consulting industry. California Management Review, 41(2): 95-107.
13. Spreitzer, G. M. (2007). Taking stock: Are view of more than twenty years of research on empowerment at work, The Hand Book of Organizational Behavior, sage Publication..
14. Vashishta, R., Kumar,R.,and Chandra,A.(2010). Barriers and facilitators to knowledge management: evidances fro m selected Indian universities.The IUP Journal of Knowledge Management , 8(4): 7-24.
15. Whetten D. A., Cameron K. S.(2011); Developing management skills. New York:(8 Edition), Prentice Hall.
16. Wood, John. Andy, Rutherford, Brain. Madupalli, Ramana, Boles, James(2007). "The relationship of facets of salesperson job satisfaction whit affective organizational commitment". Journal of business and industrial marketing. Vol.22, No. 5, PP: 311-321.
17. Michailova, Snejina and Nielsen, Bo Bernhard.(2006). MNCs and knowledge management:a typology and key features, journal of Knowledge Management, VOL 3, *NO2, P 72-87.*

بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش اساتید از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مرکز آموزش عالی بیت الهدی آمل)

فاطمه داداشی مقدم۱، زهرا اکبرزاده۲، مریم کوهسار۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی میزان به‌کارگیری عوامل تدریس اثربخش در سه بعد: ویژگی‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های فردی و شخصی و تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل، توسط اساتید دانشگاه فرهنگیان مرکز آمل ازنظر دانشجویان صورت گرفته است. روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آمل در چهار رشته، دبیری الهیات، دبیری زیست، دبیری علوم اجتماعی و آموزش ابتدایی است که ازاین‌بین ۶۰ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و پرسشنامه میان آنان توزیع گردید. پرسشنامه استاندارد شامل ۱۴ سؤال پنج گزینه‌ای مطابق با مقیاس لیکرت تهیه شد اطلاعات به‌دست‌آمده در این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی تجزیه‌وتحلیل شد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بعد ویژگی‌های فردی با مؤلفه داشتن اعتمادبه‌نفس در تدریس و بعد ویژگی حرفه‌ای با مؤلفه تسلط و آگاهی بر موضوع درس و بعد تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل با مؤلفه ذکر مثال جهت تفهیم آسان موضوع به ترتیب در اولویت قرارگرفته شده است؛ و درمجموع کیفیت تدریس استادان این دانشگاه بالاتر از سطح متوسط ارزیابی‌شده است درنتیجه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان مرکز آمل اثربخش بوده است

کلید واژه: اثر بخش، اساتید، تدریس، دانشگاه فرهنگیان

۱-مقدمه

در عصر حاضر، آموزش‌وپرورش یگانه وسیله دسترسی به شیوه قوی‌تر و توسعه و پیشرفت بیشتر است. امروزه همه ملت‌ها، با هر نظام سیاسی و اجتماعی، پیشرفته و در حال پیشرفت، به مسئله تربیت توجه دارند. این توجه شدید بی‌دلیل نیست و بر منطق قوی بنیاد شده است. هنگامی‌که سخن از آموزش‌وپرورش یا آموزش عالی به میان

[۱]- معلم-رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیانdadashimoghaddam@gmail.com
[۲]- معلم-کارشناس ارشد تکنولوژیakbarzadeh57@yahoo.com
[۳] - دانشجوی دبیری زیست دانشگاه فرهنگیان مرکز بیت الهدی آملm.kouhdar@gmail.com

می‌آید، مفاهیمی چون معلم و به‌ویژه تدریس به‌مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند تا آنجا که حتی عده‌ای، تدریس را مترادف با آموزش‌وپرورش تلقی کرده‌اند (عندلیب،۱۳۹۱). مفهوم تدریس به آن قسمتی از فعالیت‌های آموزشی که با حضور معلم در کلاس اتفاق می‌افتد، اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیت‌های منظم، هدف مدار و از پیش طراحی‌شده را دربرمی‌گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارت‌اند از:

الف (وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان - ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین‌شده

ج (طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات - د) ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری (شعبی،۱۳۹۰).

تدریس یک جریان پنج مرحله‌ای بنیادی هست که شامل: آمادگی (میزان تسلط معلم به مطالب، روش تدریس، ترتیب ارائه مطالب که برای کلاس از قبل تعیین کرده است)، ارائه مطالب: (از قبل مطالب آماده و محتوای درس از چند روش نمایش اجرا کردن، سخنرانی، اجلاس یک روش را انتخاب کرده و به دانشجو ارائه داده می‌شود)، کاربرد: (دانشجو مطالب را یاد گرفته و به معلم و کلاس درس ارائه می‌دهد و معلم نواقص را رفع می‌کند)، ملاک: (دانشجو مهارت فنی و ذهنی درس را یاد می‌گیرد، زمانی این کار اعتبار دارد که دانشجو چند بار مورد آزمایش قرار می‌گیرد و به رفع معضلات آموزشی کمک می‌نماید.)، ارزشیابی: ارزشیابی رسمی و نهایی در این مرحله صورت می‌گیرد که می‌خواهیم بررسی کنیم دانشجو تا چه حد مطلبی را یاد گرفته؟ نقاط ضعف کجاست؟ به تقویت پرداخته می‌شود که عامل انگیزشی است (یعقوبی،۱۳۹۱).

لومن[1] (۱۹۹۱) بر پایه مطالعات به‌عمل‌آمده، تدریس را دارای دو بعد یا محور اصلی می‌داند. یکی از این دو محور وجه فکری و عقلانی تدریس است و دیگری به وجه روابط بین فردی مربوط می‌شود که عمد تا جنبه عاطفی دارد. بعد روابط بین فردی بر این فرض استوار است که جو کلاس حتی در دانشگاه کاملاً جنبه عقلانی ندارد، بلکه شامل بعد انسانی، عاطفی، انگیزشی نیز می‌شود؛ بنابراین، صمیمیت مدرس، رفتار گرم و احترامی که برای شخصیت دانشجو قائل می‌شود، می‌تواند تدریس را مؤثرتر سازد. به عقیده لومن، مدرسی که بتواند در هریک از این دو محور یا ترجیحاً هر دو آن‌ها عملکرد مطلوبی داشته باشد، در تدریس خود از موفقیت برخوردار خواهد شد (شعبی درکی،۱۳۸۵).

چه چیزهایی یک معلم را معلم اثر بخش می‌کند یا می‌سازد؟ تحقیقات نشان داده‌اند که امادگی معلم. دانش او پیرامون تدریس و یاد گرفتن. تجربه از فاکتورهای مهمی هستند که در مؤثر بودن و اثر بخش بودن معلم تأثیر می

[1] louman

گذارند. برای بهتر کردن سیستم اموزشی باید اتفاق‌های زیادی بیفتد که یکی از این اتفاق‌ها می‌تواند تدریس مؤثر معلمان باشد که برای این امر و عملکرد معلمان مهم است (چریلم، ۲۰۰۴).

حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار یک مدرس را تعیین می‌کند عبارت‌اند از: الف (صلاحیت‌ها و توانایی فنی (علم، مهارت در درس مورد آموزش). ب) صلاحیت‌ها و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه‌ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی). ج صلاحیت شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرآیند تعلیم و تربیت) (عندلیب،۱۳۸۶).

یادگیری دانش آموزان در مدارس، به عوامل بسیار زیادی ازجمله سوابق خانوادگی، انگیزه دانش آموزان از تحصیل، برنامه‌ریزی درسی، زمان اختصاص‌یافته به آموزش و تمرین، توانایی دبیران در اداره کلاس، موقعیت و تحصیلات دبیران و رفتار آنان در کلاس بستگی دارد؛ اما تا زمانی که کیفیت تدریس معلمان به‌طور رضایت‌بخش حل نشود، پرداختن به سایر مسائل آموزش‌وپرورش امر بیهوده‌ای است (نصر اصفهانی،۱۳۷۷). تدریس اثربخش مجموعه رفتارهای معلم است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر فراگیر می‌شود (عسگری،۱۳۸۸). معلمان برای تدریس مؤثر در کلاس درس به درکی فزاینده از یادگیری و شیوه وقوع آن نیاز دارند (زمانی،۱۳۹۱). درواقع آنچه مهم‌تر از یادگیری است، کیفیت روش‌های آموزشی و توانایی اساتید در ایجاد درک عمیق و قدرت تجزیه‌وتحلیل نسبت به محتوای ارائه‌شده در دانشجویان است. برخی دیگر بر این باورند که موفقیت تحصیلی تا حدود زیادی به ارتباط بین استاد و دانشجو بستگی دارد، چراکه مطلوبیت این روابط به‌عنوان یکی از ابعاد کیفیت تدریس، باعث افزایش مشارکت در فعالیت‌های کلاسی می‌شود (پاک مهر،۱۳۹۱).

تحقیقات نشان داده‌اند که دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی و مدیریت‌ها بر روی کیفیت تدریس اثربخش توافق دارند. این کیفیات عبارت‌اند از توانایی برانگیختن و ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، ایجاد چالش‌های مناسب، توجه به نیاز دانشجویان، حساسیت به روش‌های متفاوت یادگیری دانشجویان و منصف بودن در ارزیابی هست. در بعضی از موقعیت‌ها، نظیر سخنرانی، عوامل دیگری نیز ممکن است تدریس اثربخش را نشان دهد، ازجمله: سازمان مطالب درسی و دوره‌ها، مهارت‌های ارتباطی اثربخش، دانش و علاقه‌مندی به موضوع درس، در دسترس بودن مدرس و باز بودن در مقابل عقاید و نظرات دانشجویان (خیر،۱۳۸۰).

پژوهشگران در تحقیقات مختلفی ویژگی‌ها و شاخصه‌هایی را برای تدریس اثربخش مشخص کرده‌اند که در زیر به برخی از این ویژگی‌ها اشاره‌شده است:

شاین و فرست[1] نیز نه ویژگی را برای معلمانی که نتایج شاگردانشان بهتر از نتایج معلمان دیگر است، ذکر کرده‌اند که عبارت است از:

[1] Rosen shine&furst

۱-بیان روشن ۲-استفاده متنوع از مطالب و روش‌ها ۳-شور و شوق داشتن ۴-رفتار آموزشی مطابق با وظیفه و کارآموزی ۵ -پرهیز از عیب‌جویی و انتقادات تند و خشن ۶-سبک تدریس غیرمستقیم ۷ -تأکید بر محتوای آموزشی موردنظر در طرح آزمون معیاری پیشرفت تحصیلی ۸-استفاده از مطالب ساخت دهنده‌ای که به بررسی وقایع می‌پردازد که رخ‌داده یا قرار است رخ دهد ۹-طرح پرسش با توجه به سطوح چندگانه شناختی (کیت، ۱۳۸۰)

روبین[1] نیز چهار عامل عمده را در یک تدریس خوب مطرح کرده است:

۱-احساس معلم درباره اهداف -ادراک معلم در مورد دانشجو-دانش معلم درزمینهٔ موضوع-به بارگیری روش‌ها توسط معلم (صالحی، ۱۳۸۰).

دانشگاه میشیگان آمریکا ۷ اصل کاربردی برای تدریس موفقیت‌آمیز در مراکز آموزش عالی را شامل این موارد می‌داند:۱-تشویق دانشجویان به برقراری ارتباط با استادان. ۲-تشویق به مشارکت در میان دانشجویان ۳-تشویق به یادگیری ۴-ارائه بازخورد فوری به دانشجویان ۵-تأکید بر زمان در انجام کار ۶-داشتن انتظارات بالا از دانشجویان ۷-احترام گذاشتن به استعدادها و شیوه یادگیری متنوع (عندلیب،۱۳۸۶).

فیلیپ کو میز معتقد است که از میان عوامل درون مدرسه‌ای ۵ عامل اهداف آموزش، برنامه‌های درسی، معلمان، روش‌های تدریس و فنّاوری آموزشی تأثیر و مهمی در کیفیت تدریس دارند.

برائت من و همکاران وی معتقدند که سازمان‌دهی کلاس درس، ارائه مناسب مطالب، تعامل، تکالیف، رعایت انصاف در امتحان و احساس موفقیت دانشجویان، ازجمله موضوعاتی است که باید در اثربخشی آموزش و ارزیابی آن موردعنایت قرار گیرند (آراسته،۱۳۸۲).

طبق آنچه یافته‌های پژوهشی عنوان می‌کنند، تأثیرگذاری معلمان بر آموزش کودکان چنان قوی است که تنها گوناگونی در کیفیت آموزشی معلمان، می‌تواند سبب ایجاد تفاوت‌های عظیم در عملکرد کودکان با بافت‌های اقتصادی و اجتماعی متفاوت گردد؛ بنابراین می‌توان بر این نکته تأکید کرد که سرمایه‌گذاری در بخش تربیت‌معلم بیشتر از هر چیز دیگر می‌تواند عملکرد علمی دانش آموزان را توسعه دهد. گلدبرهابر[2] نیز با استناد به تحقیقات فرگوسن[3] و هانوشک[4] و برخی دیگر از صاحب‌نظران، کیفیت تدریس معلم را مهم‌ترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌داند و توجه به آن را بسیار ضروری می‌داند. سندرز[5] و ریور (۱۹۹۷) اظهار

[1] Rubin
[2] Goldhaber
[3] -Fergouson
[4] Hanushek
[5] Sanders&Rivers

می‌دارند: دانش‌آموزانی که با معلمانی که کیفیت مناسبی در تدریس ندارند، آموزش‌دیده‌اند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که با معلمانی که تدریس مناسبی ندارند، آموزش‌دیده‌اند، پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند. آنان پیشنهاد می‌کنند که سیاست‌های اتخاذشده باید تأکید بر آموزش معلمان، دادن گواهینامه، پرداخت دست مزد و توسعه حرفه‌ای آنان باشد و این عوامل بر کیفیت و توانمندی معلمان تأثیر زیادی دارد (ملائی نژاد،۱۳۹۱).

این در حالی است که تحقیقات نشان می‌دهد در آموزش معلمان از روش‌های سنتی استفاده می‌کنند. سلسبیلی در پژوهش خود درباره شیوه آموزش در تربیت‌معلم می‌نویسد: در تربیت‌معلم از همان روش سنتی و معمولاً یک‌سویه در یاددهی استفاده می‌شود و از درس گروهی و کارگاه آموزشی و مرکز منابع یادگیری و توجه به تفاوت‌های فردی خبری نیست؛ بنابراین معلمانی که خود به این روش آموزش‌دیده‌اند معمولاً همان روش را به کار خواهند بست (عارفی،۱۳۸۸).

ازجمله عواملی که به تربیت حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند تلفیق نظریه و عمل است که در موضوع کیفیت‌بخشی به دانشجو معلمان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرارگرفته است. (ملائی نژاد،۱۳۹۱). مدرسین دانشجو معلمان بایستی صلاحیت‌های لازم درزمینهٔ تئوری‌های آموزش و عمل آموزش را کسب کنند و بین تئوری‌های علمی آموزشی و عمل آموزشی ارتباط برقرار سازند. مدرسین، دانشجو معلمان فقط معلم نیستند، بلکه کارکردی در نقش مدل‌هایی برای تدریس هستند. اثربخشی تدریس دانشگاهی درگرو آگاهی مدرسان و رهبران آموزشی از هدف‌ها و ساختار، روش‌های تدریس، ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و بهبود آموزشی است. مدرسین دانشجو معلمان، بایستی توجه داشته باشند که از منابع اصلی استفاده کرده، تجربیات و متن‌های علمی را با یکدیگر پیوند دهند تا فراگیران برای یادگیری فعالانه درگیرش‌اند، افکار و ایده‌های چالش‌برانگیز را تحریک کرده و از روش حل مسئله استفاده کنند تا دانش نظری و مهارت‌های فراگیرندگان عمیق‌تر شود. مدرسین دانشجو معلمان بایستی درعین‌حال که شایستگی‌های علمی را در دانشجو معلمان توسعه می‌دهند، باید این شایستگی‌ها را در عملکرد خودشان نیز نشان دهند (مهدی زاده،۱۳۸۸).

درواقع عملکرد و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌گردد. بدین لحاظ ویژگی‌های مدرس اثربخش موردتوجه بسیاری از محققین در دنیا بوده دیگر مطالعات توجه مدرسین به دیدگاه‌های دانشجویان و شناختن نقاط قوت و ضعف خویش در جهت ایجاد حرکت و پویایی به‌سوی استاد مطلوب را قویاً توصیه کرده‌اند ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان باعث می‌شود که ما خود را از دریچه دیگران ببینیم و خود را ارزیابی کنیم و پس از شناسایی بکوشیم تا خود را کامل نمائی‌ام. اگر ما از رفتارهای مؤثر و غیر مؤثر خودآگاه باشیم، می‌توانیم دسترسی دانشجویان به اهداف آموزشی را به طریق مؤثری تسهیل نماییم دانشجویان بیش از کلیه متصدیان آموزش در جریان روند آموزش قرار دارند بنابراین به‌خوبی

می‌توانند نسبت به کم و کیف آن نظر دهند. ارزشیابی اساتید شامل سه ویژگی حرفه‌ای، علمی و فردی هست. در یک تدریس اثربخشی علاوه بر شایستگی حرفه‌ای، توان علمی و تسلط استاد بر موضوع درس، شخصیت استاد و ویژگی‌های اخلاقی او به‌عنوان شاخص‌های دیگر در ارزیابی دانشجو دخالت دارد. با توجه به اهمیت شناخت ویژگی‌های یک استاد توانمند و برای برنامه‌ریزی جهت ارتقاء اساتید بر آن شدیم که ویژگی‌های استاد توانمند از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی آمل را موردبررسی قرارداده و بر طبق آن به طراحی کارگاه‌های جدید برای اعضاء هیئت‌علمی دانشگاه اقدام نماییم .(مظلومی،۸۷)

۲-پیشینه تحقیق

در پژوهشی که توسط یعقوبی و قلی پور (۱۳۹۱) باهدف بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری –مامایی و پیراپزشکی لنگرود صورت گرفت، یافته‌های این تحقیق نشان داد که ازنظر دانشجویان عوامل موثربر اثربخشی تدریس اساتید، به ترتیب اولویت در حیطه روش تدریس، آماده‌سازی کلاس برای بحث و تفکر و مباحثه در کلاس، در حیطه دانش‌پژوهی، تسلط بر موضوع تدریس و در حیطه قدرت ارتباط با دانشجو، ایجاد مشارکت در مباحث و در حیطه خصوصیات فردی، بیان شیوا و ساده هست

در مطالعه‌ای که توسط میر محمدی و همکاران که باهدف بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد (۱۳۹۱) صورت گرفت، نتایج این مطالعه نشان داده که اولویت‌های حیطه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان به ترتیب ارتباط بین فردی مهارت‌های تدریس ویژگی‌های فردی، مهارت ارزشیابی و رعایت قوانین آموزشی بود و به‌طورکلی مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش به ترتیب: تسلط بر موضوع درس، لحن و کلام احترام‌آمیز، حفظ شخصیت دانشجو و احترام به او بود.

در پژوهشی که توسط رعد آبادی و همکاران (۱۳۹۰) باهدف اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان صورت گرفت، نتایج به‌دست‌آمده از اولویت‌بندی معیارها توسط دانشجویان نشان داد که مؤلفه بیان شیوا و ساده و انتقال شفاف و واضح مطالب در بالاترین اولویت و مؤلفه‌های دسترسی آسان به استاد خارج از ساعات کلاس و ارزشیابی دانشجویان دارای کمترین اولویت بودند.

در مطالعه شیخزاده (۱۳۸۸) که باهدف بررسی شاخصه‌های تدریس اثربخش دانشجویان دانشگاه آزاد ارومیه انجام گرفت، نتایج حاکی از آن است که جنبه قدرت ارتباط، روش تدریس، دانش‌پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب جز اولویت قرار گرفت.

در پژوهشی که ظهوری و همکاران (۱۳۸۱) به‌منظور بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان صورت دارند، از دیدگاه دانشجویان جنبه‌های روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش‌پژوهی و شخصیت فردی، به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش را به خود اختصاص دادند.

۳-جامعه و نمونه آماری

از بین تعداد ۲۶۰ نفر دانشجوی دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی بیت اله دی آمل حدود ۶۰ نفر به‌صورت تصادفی از تمامی رشته‌های، آموزش ابتدایی، دبیری الهیات، دبیری زیست‌شناسی، دبیری علوم اجتماعی انتخاب شدند. همه دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش با رضایت و آگاهی حضور یافتند. از مجموع ۶۰ نفر دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، همگی مؤنث بودند و در محدوده سنی ۱۸ تا ۲۴ سال بودند.

٤-ابزار و روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

ابزار این پژوهش پرسشنامه ویژگی‌های استاد برای تدریس اثربخش است. این پرسشنامه دارای ۱۴ سؤال بوده و هدف آن سنجش ویژگی‌های استاد برای تدریس اثربخش (ویژگی‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصی (فردی)، تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل) هست. شیوه نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیترت ۵ گزینه‌ای بوده که در جدول زیر گزینه‌ها و نیز امتیاز مربوط به هر گزینه ارائه گردیده است: پاسخ‌ها از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده‌اند. این پرسشنامه دارای سه بعد بوده که در جدول زیر ابعاد و نیز شماره سؤال مربوط به هر بعد ارائه گردیده است:

بعد	سوا لات مربوطه
ویژگی‌های حرفه‌ای	۱-۶
ویژگی‌های شخصی (فردی)	۷-۱۱
تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل	۱۲-۱۴

برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به سوا لات آن بعد را باهم محاسبه نمایید. امتیازات بالاتر نشان‌دهنده اهمیت بیشتر آن شاخص در تدریس اثربخش استاد از دیدگاه دانشجویان هست و بالعکس. روایی و پایایی

در پژوهش سلطانی عربشاهی و همکاران (۱۳۷۹) پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرون باخ محاسبه گردید. میزان آلفای آن برای سه بعد ویژگی‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصی (فردی) و تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۹ و ۰/۷۹ گزارش گردید که نشانگر پایایی خوب این ابزار است. روایی صوری آن نیز توسط اساتید دانشگاهی و کارشناسان به ماییدرسید.

جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و شاخص‌های (فراوانی میانگین انحراف معیار و...) و نرم‌افزار spss استفاده شد.

۵-یافته‌های تحقیق

یافته‌های تحقیق بر اساس جداول شماره ۱ و ۲ مبتنی بر این است که اساتید دانشگاه فرهنگیان موردبررسی در این تحقیق معیار اجرای آموزش و معیار مدیریت کلاس و روابط انسانی و ویژگی‌های مطلوب شخصیتی را بیش از سطح متوسط به‌کاربرده‌اند، این نشان‌گر این است که اساتید از یک‌سو در استفاده از رسانه‌های آموزشی و فنّاوری و استفاده از روش‌های نوین تدریس و توجه به تفاوت‌های فردی و فراهم کردن زمینه‌های لازم برای ارائه و سخنرانی دانشجویان و...به‌طور مؤثر عمل کرده‌اند و از سوی دیگر درزمینهٔ مدیریت کلاس با ایجاد خود انضباطی در دانشجویان، مدیریت کلاس و ایجاد تعامل مثبت و سازنده با دانشجویان، احترام مقابل تا حدود زیادی موفق بوده‌اند و همچنین ازنظر دانشجویان، اساتید دانشگاه در بعد ویژگی‌های مطلوب شخصیتی افراد فعال و مؤثر و پرکار و پرانرژی و خوش‌خلق با سطح بیش از متوسط ارزیابی‌شده‌اند.

جدول شماره ۱ فراوانی و درصد پاسخ‌دهنده‌ها

سوالات	بسیار کم		کم		متوسط		زیاد		بسیار زیاد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱	۲	۳,۳	۱	۱,۷	۳۱	۵۱,۷	۱۷	۲۸,۳	۹	۱۵,۰
۲	۱	۱,۷	۱۲	۲۰,۰	۲۴	۴۰,۰	۲۰	۳۳,۳	۳	۵,۰
۳	۲	۳,۳	۸	۱۳,۳	۲۸	۴۶,۷	۱۷	۲۸,۳	۵	۸,۳
۴	۳	۵,۰	۷	۱۱,۷	۲۴	۴۰,۰	۱۹	۳۱,۷	۷	۱۱,۷
۵	۴	۶,۷	۵	۸,۳	۲۷	۴۵,۰	۱۹	۳۱,۷	۵	۸,۳
۶	۳	۵,۰	۵	۸,۳	۲۲	۳۶,۷	۱۸	۳۰,۰	۱۲	۲۰,۰
۷	۲	۳,۳	۲	۳,۳	۱۸	۳۰,۰	۲۶	۴۳,۳	۱۲	۲۰,۰
۸	۱	۱,۷	۲	۳,۳	۲۷	۴۵,۰	۲۰	۳۳,۳	۱۰	۱۶,۷
۹	۳	۵,۰	۳	۵,۰	۳۲	۵۳,۳	۱۹	۳۱,۷	۳	۵,۰
۱۰	۱	۱,۷	۷	۱۱,۷	۲۳	۳۸,۳	۲۰	۳۳,۳	۹	۱۵,۰

در جدول بالا که میزان پاسخگویی افراد نمونه به هر کدام از سؤالات را برحسب ۵ در جه لیکرت نشان می‌دهد، آمار به دست آمده

۱۱	۳	۰,۵	۴	۶,۷	۲۱	۳۵,۰	۱۹	۳۱,۷	۱۳	۲۱,۷	از این
۱۲	۱	۱,۷	۶	۱۰,۰	۲۳	۳۸,۳	۱۹	۳۱,۷	۱۱	۱۸,۳	که
۱۳	۳	۵,۰	۶	۱۰,۰	۲۷	۴۵,۰	۱۰	۱۶,۷	۱۴	۲۳,۳	قابل
۱۴	۳	۵,۰	۷	۱۱,۰	۲۶	۴۳,۳	۱۳	۲۱,۷	۱۱	۱۸,۳	

حاکی است درصد

توجهی از افرادشرکت کننده در پژوهش گویه متوسط را برای اکثر سؤالات انتخاب کرده‌اند، که این نشان دهنده این است که کیفیت تدریس اساتید از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیت الهدی آمل در مجموع بالاتر از متوسط ارزیابی شده است

جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار نمره هریک از سوا لات (مبنای نمره‌ها از ۵ هست)

سوا لات	میانگین	انحراف معیار
۱- تسلط و آگاهی بر موضوع درس	۳,۵۰	۸۹.
۲-رعایت توالی منطقی در موضوع درس	۳,۲۰	۸۷.
۳-استفاده مناسب از دانش‌پایه رشته یا درس تخصصی	۳,۲۵	.۹۱
۴-تدریس به زبان ساده (مطابق معلومات قبلی دانشجویان)	۳,۳۳	۱,۰۰
۵-آماده‌سازی فضای کلاس برای بحث پیرامون موضوع درس	۲,۲۶	.۹۷
۶-در حین تدریس، زمانی که متوجه عدم درک مطلب توسط دانشجو می‌شود سعی می‌نماید به‌طور مجدد مطالب را توضیح دهد	۳,۵۱	۱,۰۶
۷-داشتن اعتمادبه‌نفس در تدریس	۳,۷۳	.۹۳
۸-علاقه‌مندی به تدریس	۳,۶۰	۸۶.
۹-بیان شیوا و رسا در تدریس	۳,۲۶	۸۴.
۱۰-داشتن حس مسئولیت در قبال حرفه معلمی	۳,۴۸	.۹۴
۱۱-رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی	۳,۵۸	۱,۰۶
۱۲-ذکر مثال به‌منظور فهم آسان موضوع درس	۳,۵۵	.۹۶

۱۳-اشاره به مواردی از موضوع درس که کسب مهارت در آن برای آینده حرفه‌ای دانشجو ضروری است.	۳,۴۳	۱,۱۱
۱۴-ایجاد ارتباط میان موضوع درس با محیط کار و وظایف شغلی آینده دانشجو	۳,۳۶	۱,۰۷
کل	۳,۴۳	۰,۷۱

در جدول شماره ۲ که میانگین و انحراف معیار هر سؤال را نشان می‌دهد، سؤال شماره ۷: داشتن اعتمادبه‌نفس، سؤال شماره ۸: علاقه‌مندی به تدریس و سؤال شماره ۱۱: رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی به ترتیب به عنوان عوامل تأثیر گذار در تدریس ارزیابی شد و کم اهمیت‌ترین عامل در اثر بخشی تدریس اساتید دانشگاه مورد تحقیق ما سؤال ۲: رعایت توالی منطقی در موضوع درس شناخته شد.

٦-بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر، بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آمل است. پژوهش به بررسی ویژگی‌های حرفه‌ای، شخصیتی و فردی و تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل پرداخته است. نتایج این پژوهش با تعدادی از پژوهش‌های انجام‌شده مغایرت داشته و با تعداد دیگر همخوانی دارد که در ادامه ارائه می‌شود. این پژوهش کیفیت تدریس اساتید را در سه بعد: ویژگی‌های حرفه‌ای، ویژگی شخصی و تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل مورد ارزیابی قرارداد، نتایج حاصل از تحقیق نشان می‌دهد که دانشجویان تدریس اثربخش را به ترتیب در بعد ویژگی شخصی استاد و بعد ویژگی‌های حرفه‌ای و در آخر تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل می‌دادند ازاین‌رو به نظر می‌رسد که در فرآیند تدریس تنها تجارب و دیدگاه علمی معلم نیست که مؤثر باشد بلکه کل شخصیت اوست که در یک تدریس کارآمد مؤثر است. ازاین‌رو در بعد ویژگی‌های فردی استاد اولین اولویت به داشتن اعتمادبه‌نفس در تدریس ارزیابی شد. به اعتقاد دانشجویان، اعتمادبه‌نفس استاد از ویژگی‌های مطلوب استاد است و زمانی که استاد اعتمادبه‌نفس بالایی دارد، اعتمادبه‌نفس دانشجو نیز افزایش می‌یابد. این یافته‌ها با نتایج حاصل از مطالعه وکیلی و همکاران (۱۳۸۹) و شریف نیا و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. همچنین در مطالعه ملک شاهی و همکاران نیز دانشجویان اذعان داشتند که در بخش ویژگی‌های فردی، اعتمادبه‌نفس استاد به‌عنوان اولویتی خیلی مهم برای تدریس اثربخش است، همخوانی دارد؛ اما در مطالب ای که به‌منظور ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه پرستاری لنگرود توسط یعقوبی و قلی پور (۱۳۹۱) انجام گرفت، در بعد مؤلفه خصوصیات فردی، بیان شیوا در اولویت قرار داشت که با این تحقیق همخوانی ندارد.

علاقه‌مندی به تدریس نیز به‌عنوان یکی از طبقات درون‌مایه دانش‌پژوهی در اولویت دوم، تدریس اثربخش ازنظر دانشجویان ارزیابی شد که بامطالعه شریف نیا و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد همچنین بر اساس یافته‌های مطالعه کیفی که در سال ۲۰۱۰ در هوشنگ جنگ انجام شد، علاقه‌مندی به تدریس اولین عامل مؤثر در انگیزه دانشجویان برای یادگیری شناخته‌شده است. در مطالعاتی که توسط لار سون (۲۰۰۵) نیز انجام شد، دانش آموزان معلمانی را مؤثر می‌دانستند که خصوصیاتی چون شور و اشتیاق به تدریس و کمک به یادگیری دانش آموزان داشته باشند. همچنین لات، لوکاسی و لادن نیز در پژوهش خود شور و اشتیاق برای تدریس و علاقه‌مندی به تدریس را از ویژگی‌های استاد خود برشمرده‌اند.

همچنین در بعد ویژگی‌های حرفه‌ای اساتید، تسلط و آگاهی بر موضوع درس در اولویت قرار دارد؛ که با مطالعات پیرمحمدی و همکاران (۱۳۹۱) و یعقوبی و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی دارد. همچنین سالمی و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهش خود بیان کردند ۸۱ درصد دانشجویان معتقدند تسلط در بیان مطالب و تسلط بر موضوع درسی از خصوصیات یک استاد خوب اسمت و همچنین در تحقیق مبارکی و همکاران (۱۳۸۶)،۹۸ درصد دانشجویان داشتن علم و تجربه تدریس و تسلط بر موضوع درسی را مهم‌ترین ویژگی استاد خوب بیان کردند. گیل اسمای نیز ضمن تأکید بر نقش دانش و تجربه استاد به‌عنوان یکی ویژگی مهم، عدم تسلط استاد بر محتوا را ازجمله عوامل کاهش اعتمادبه‌نفس عنوان کرده است.

در بعد تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل نیز ذکر مثال به‌منظور فهم آسان موضوع در اولویت قرار گرفت که بامطالعه شیخ‌زاده (۱۳۸۸) همخوانی دارد ازاین‌رو. این پژوهش بامطالعه سلطانی و همکاران (۱۳۷۹) که مهم‌ترین عامل کیفیت‌بخشی تدریس را ازنظر دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی، توجه به جنبه روش تدریس که شامل آمادگی فضای کلاس برای بحث و تفکر و توالی دانسته است، همخوانی ندارد.

ازآنجایی‌که رسالت مهم دانشگاه فرهنگیان تربیت‌معلم است، ازاین‌رو دانشجویان به هر روشی که آموزش ببینند، آموزش می‌دهند. ازاین‌رو شایسته است تا در کیفیت‌بخشی تدریس استادان دانشگاه با توجه به اولویت‌هایی که دانشجویان ارزیابی می‌کنند، کوشا باشیم تا در آینده‌ای نه‌چندان دور شاهد تدریس اثربخش این دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌ها باشیم.

۷-منابع

-آراسته، حمیدرضا؛ محمودی راد، مریم (۱۳۸۲). آموزش اثربخش: رویکرد بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۵

-اچسون کیت، گال مردیت دانین. ترجمه: بهرنگی، محمد رضا (۱۳۸۰). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، تهران،۴۹-۴۱

-امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۹۱). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت‌معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، بانک مقالات تخصصی sid

-پاک مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کارشکنی، حسین (۱۳۹۱). نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان، پرتال جامع علوم انسانی

-خیر، محمد (۱۳۸۰). ارزشیابی تدریس اثربخشی در آموزش عالی با تأکید بر ارزشیابی دانشجویی، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربرد، شماره ۷

-رعد آبادی، مهدی؛ صادقی فر، جمیل؛ بهادری، محمد کریم؛ درگاهی، حسین؛ فروزان فر، فائزه؛ عموزاده، پژمان؛ صدیق معروفی، شهنام (۱۳۹۱). اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی

-سالمی؛ یعقوبی؛ یعقوبیان، (۱۳۸۵). خصوصیات استاد ایدئال از دیدگاه دانشجویان پرستاری کرمان، هفتیم همایش کشوری آموزش پزشکی.

-شریف، به تا؛ احمدزاده، عذرا؛ موسی زاده، رقیه (۱۳۹۱). آموزش اثربخش

-شریف نیا، سید حمید؛ عبادی، عباس؛ حکمت افشار، میترا (۱۳۹۲) ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان ئ اساتید پرستاری، فصلنامه تندرستی، دوره ۲، شماره ۱

-شعبی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران، انتشارات سمت

-شعبی درکی، بختیار؛ قلی زاده، رضوان حسین (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹.

-صالحی، شایسته (۱۳۸۶). تدریس اثربخش، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، دوره سوم، شماره ۲، از ۲۱-۱۲

-صدیق معروفی، محمدی، موسوی، رعد آبادی؛ شهنام، آیین، سید مسعود، مهدی (۱۳۹۳). تعیین مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر بر اثربخشی تدریس یک استاد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد: رهیافت مدل تحلیل سلسله مراتبی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. دوره نهم. شماره ۳. شماره پیاپی ۱۶

-عارفی، محبوبی؛ واجارگاه نادری، رحیم (۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه‌های یادگیری، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۰

-عسگری، فریبا؛ محجوب موجب، هاجر (۱۳۸۸). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین دانشگاه علوم پزشکی گیلان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره هفتم. شماره اول

-عندلیب، بهاره؛ احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). میزان به بارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۱۵، از ۸۲-۶۷

-مبارکی، آسیه؛ کل دوی، علی (۱۳۸۶). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی یاسوج، فصلنامه دانا، دوره ۲، شماره ۲

-ولایی نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۴. سال یازدهم

-محمودی، عبدالرحمان (۱۳۷۷). تأثیر پیش سازمان دهنده در تدریس روانشناسی، پایان‌نامه

-مظلومی، سعید؛ رحائی، زهره؛ احرام پوش، محمدحسن؛ سلطانی، سلطانی (۱۳۸۷) .ویژگی‌های استاد توانمند از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد

-مهدی زاده، امیرحسین؛ شفیعی، ناهید (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال اول، شماره ۱

-نصر اصفهانی، احمد (۱۳۷۷). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس، پرتال جامع علوم انسانی

-یعقوبی، یاسمن؛ قلی پور مقدم، فرخ (۱۳۹۱)، برسی ویژگی های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری- مامایی، دوره ۴، شماره ۲،۴۰-۳۴

Cheryllm, adman; Rebeccal(۲۰۰۴), pierce Characteristics of effective teaching-.

نقش مدیریت دانش در خلاقیت دانشجویان تربیت معلم شهید بهشتی مشهد

مریم عباسی، طیبه عنابستانی

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر نقش مدیریت دانش در خلاقیت دانشجویان تربیت معلم شهید بهشتی مشهد بود. روش تحقیق از نوع همبستگی و از نظر هدف کاربردی است و به شکل میدانی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش ۷۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تربیت معلم شهید بهشتی مشهد در سال ۹۵-۹۶ بود که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۶۰نفر به نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های مدیریت دانش همتی (۱۳۸۹)وخلاقیت رندسیپ (۱۹۹۸) استفاده گردید. روایی پرسشنامه ها توسط ده تن از استادان رشتهٔ مدیریت تأیید شد و پایایی پرسشنامه ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۹ به دست آمد. برای تجزیه وتحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون و آزمون تی) استفاده شد. نتایج نشان داد، بین مدیریت دانش با خلاقیت در سطح α=۰/۰۵ رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. و متغیر مدیریت دانش۱۱ درصداز تغییرات واریانس متغیر خلاقیت را تبیین می نماید.

واژه های کلیدی: خلاقیت، مدیریت دانش، تربیت معلم

مقدمه

قرن بیست و یک، قرن دانش واطلاعات است. دانش قدرت است (یانگ لیان[1]،۲۰۱۲). و همچنین یکی از حیاتی ترین منابع رقابتهای سازمانی به شمار می رود .مشخص شده که دانش سازمانی ممکن است از کل دارایی های سازمانی مهتر باشد(پان[2] وهمکاران،۲۰۰۷). مفهوم دانش به عنوان یک منبع حیاتی در اقتصادهای جهان مورد تأکید بوده است. اخیراً در مدیریت راهبردی، کانون توجه بر مفهوم هر آنچه یک سازمان به طور جاری می داند و هر آنچه سازمان به دانستن آن به منظور رقابتی بودن و نیز چگونگی همراستایی امکانات به سوی نیازمندی ها لازم دارد، متمرکز شده است. در چنین فضایی مفهوم مدیریت دانش به عنوان یک ابزار مدیریتی

[1] . Lina, Y
[2] . Pan

برای نیل به اهداف سازمانی معنا می یابد. مدیریت دانش راهبردی به منظور خلق، دستیابی و پشتیبانی از منبع حیاتی دانش است. در مدیریت دانش تبدیل دانش شخصی به دانش جمعی اهمیت دارد تا به طور گسترده ای در سرتاسر سازمان به کار رود . در کاربرد دانش دو نکته مهم است : سهیم سازی دانش و نوآوری. بر اساس تعریف فوق مدیریت دانش دو جز دارد : اداره دانش و توانایی برای خلق دانش جدید؛ با توجه به تغییرات سریع محیط؛ جز دوم مدیریت دانش بیشتر مورد توجه سازمان ها است . زیرا منجر به تسهیل و افزایش خلاقیت و نوآوری می شود؛ که برای سازمان مزیت رقابتی پایدار به ارمغان می آورد. بنابراین هدف مهم مدیریت دانش خلاقیت است (نیاز آذری و همکاران، ۱۳۹۰). هاسکل و تئو(۲۰۱۰) بر این باورند که مدیریت دانش سبب دسترسی به تجارب، دانش و مهارتهایی می شود که در مجموع تواناییهای جدید، قدرت اجرای عملیات بیشتر، تشویق خلاقیت و نوآوری، شیوه به کار بردن بهتر دانش موجود سازمان و استفاده بهتر از دانش در فرآیند تجارت روز به روز را در سازمان ایجاد می کنند .بسیاری از تحقیقاتی که در زمینه مدیریت دانش در داخل و خارج از کشور انجام شده، به این نکته اشاره دارد که مدیریت دانش به افراد کمک میکند تااطلاعات را به اشتراک بگذارند و عملکرد سازمانی را بهبود بخشند(محرم زاده وهمکاران،۱۳۸۸).

مدیریت دانش ترکیب فرایندهای اداره کنترل، خلاقیت، کدگذاری، اشاعه و اعمال قدرت دانش در سازمان است و هدف اصلی آن اطمینان از این است که شخص نیازمند به دانش مورد نیاز خود در زمان مقتضی دسترسی می یابد؛ به گونه ای که توانایی تصمیم گیری به موقع و درست برای او ممکن می شود. دو رویکرد در مدیریت دانش وجود دارد؛ رویکرد تکنولوژی و محور رویکرد انسان محور . در آغاز تأکید مدیریت دانش بر رویکرد تکنولوژی محور بود در سا ل های اخیر به رویکرد انسانی توجه می شود .فرایندهای مدیریت دانش منجر به تغییر اساسی در ساختار و زمینه سازمان شده است(درویش،۱۳۸۸).

خلاقیت واژه ای عربی است که ریشه آن(خلق) به معنی آفریدن است. در لغت نامه دهخدا خلاقیت ، به معنای خلق کردن و بوجود آوردن است و خلاق شخصی است که دارای عقاید نو باشد. خلاقیت، توانایی کاربرد دانش برای حل مسأله و نوآوری است . خلاقیت همواره شامل ایده های جدید نیست و می تواند درباره ی انتقال دانش موجود به موقعی ت های جدید و قراردادن آن ها در چارچوب های متفاوت باشد و یا می تواند درباره ی مرتبط ساختن روش هایی که قبلاً وجود نداشته اند، باشد (رحیمی،۱۳۸۶). خلاقیت عبارت است از خلق کردن مفهو م و چیزی تازه و منحصر به فرد ، به گونه ای که مناسب و مفید، موجب حل یک مسئله ، سؤال یا نیاز علمی، صنعتی یا اجتماعی شود (پیرخائفی،۱۳۸۳). خلاقیت، تسهیم دانش، و عملکرد سازمانی، از مفاهیمی اند

که در عصر جدید می توانند مزایای رقابتی ارزشمندی را برای سازمان ها و به خصوص سازمان های ورزشی فراهم کنند. از آنجا که بدنهٔ اصلی ورزش متشکل از نیروهای داوطلب و غیررسمی است، توجه به عناصری مانند خلاقیت و تسهیم دانش که ریشه در تعاملات فردی و گروهی داوطلبانه دارند، می تواند از اهمیت و حساسیت بیشتری برخوردار باشد.

بیشتر مدیران اظهار میدارند که تمایل به داشتن کارمندانی با خلاقیت بیشتر دارند، امّا همیشه روشن نیست که مدیران در جهت افزایش خلاقیت پیروان، چگونه باید مدیریت کنند. در حالیکه برخی ویژگی های شخصیتی در ارتباط با خلاقیت افراد مورد شناسایی قرار گرفته، نیازهای فزآینده ای جهت درک عوامل زمینه های موجود است ،که ممکن است خلاقیت افراد را افزایش و یا کاهش دهد(بروس[1] و همکاران،۲۰۰۳). سازمان‌ها باید بدانند که هیچ گاه نمی‌توانند فراتر از کارکنان شان بروند، اگر مجبورند سازمانی خلاق داشته باشند، باید فرهنگ، سیستم‌ها، ساختار، روش‌ها، سبک‌های مدیریت و... را طوری طراحی کنند که با ویژگی‌های افراد خلاق سازگار باشد(احمدی و درویش،۱۳۸۷). در دنیای امروزی که تغییرات سریع و رقابت شدید حرف اول را می‌زند، خلاقیت نه تنها منبعی مهم برای کسب سود های ناشی از رقابت است، بلکه ضرورتی برای بقا محسوب می‌شود. خلاقیت نیازمند فضای مناسبی است که ترکیبی مطلوب از عوامل مختلف را در شرایط معین برای نیل به هدف خاصی به وجود می آورد(فیضی، ۱۳۸۳).

ایرجی نقندر و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی دریافتند که بین مدیریت دانش با نوآوری سازمانی رابطهٔ مثبت و معناداری وجود داردو انتشار دانش واجد شرایط پیش بینی نوآوری سازمانی است. هیند[2] (۲۰۰۸) به این نتیجه رسید که متغیر مدیریت دانش آثار مثبتی برمتغیرهای خلاقیت و نوآوری دارد. مظلومی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت طراحی مدلی به منظور بررسی تأثیر خلاقیت، تسهیم دانش ضمنی وتسهیم دانش آشکار بر عملکرد سازمان های ورزشی با استفاده از رویکردکارت امتیازی متوازن، دریافتند که خلاقیت تأثیر مثبت و معناداری بر تسهیم دانش کارکنان، وتسهیم دانش نیز تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد در ادارات ورزش و جوانان و هیأت های ورزشی استان اصفهان دارد. حاتمی وهمکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان، ارائهٔ مدل عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش به منظور افزایش خلاقیت و یادگیری سازمانی در وزارت ورزش و جوانان جمهوری اسلامی ایران، دریافتند که تمامی هفت عامل موفقیت مدیریت دانش تأثیر مثبتی بر خلاقیت و یادگیری سازمانی

[1] .Bruce
[2] . Hind

دارند؛ اما هنگامی که تعامل و ارتباط عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش با یکدیگر، و تأثیر توأم متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته بررسی شد، تنها دو عامل راهبردها و سیاستهای دانش محور و مدیریت منابع انسانی سبب افزایش توأم خلاقیت و یادگیری سازمانی شدند.

لیائو و همکاران (۲۰۱۰) در تحقیقی بین ۳۶۲ واحد تولیدی در چین ارتباط مثبتی بین کسب دانش و افزایش خلاقیت و در نتیجه توسعهٔ بهرهوری مشاهده کرد و در پژوهشی دیگر فراج[1] و همکاران (۲۰۱۵)، نقش یادگیری و نوآوری را به عنوان عناصر تعیین کننده موفقیت محیطی بررسی کردند و نتایج نشان داد که استراتژی های محیطی و نوآوری، رقابت سازمانی را حمایت می کنند. خلاقیت از مهمترین اهداف آموزش و پرورش و جزء مهم ترین رسالت های سازمان آموزشی می باشد .در توسعه و تقویت خلاقیت در سازمان های آموزشی ، بیش از همه عامل مدیریت خلاق و نوآور ، مؤثر و اثرگذار است .زیرا نگرش و اعتقاد مدیران مدارس به خلاقیت و نوجویی در خود و سازمان می تواند محیط آموزشی را به کانون تغییرات و نوآوری مبدل سازد. بنابرین اگر در مراحل آموزشی دانشجویان معلم در کنار مهارت های مدیریتی از دانش و مهارت خلاقیت و نوآوری نیز برخوردار باشند ، زمینه های ایجاد و رشد خلاقیت را آموزشگاه فراهم می آید.لذا با توجه به اهمیت مدیریت دانش و از طرفی خلق ایده های جدید در امر آموزش هدف از این پژوهش نقش مدیریت دانش در خلاقیت دانشجویان تربیت معلم شهید بهشتی مشهد می باشد و محقق به دنبال چگونگی این ارتباط است.

روش شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی -همبستگی است که به صورت میدانی انجدام شده است. جامعه آماری پژوهش ۷۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تربیت معلم شهید بهشتی مشهد در سال ۹۵-۹۶ بود که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۶۰نفر به نمونه آماری انتخاب شدند. که بعد از جمع آوری پرسشنامه ها تعداد ۱۵۵ پرسشنامه قابل تجزیه وتحلیل بود. برای تحقق اهداف پژوهش از پرسشنامه های، مدیریت دانش همتی (۱۳۸۹) و خلاقیت رندسیپ (۱۹۷۹) استفاده شد. پرسشنامه مدیریت دانش در ۱۴ سوال و در طیف ۵ارزشی لیکرت(کاملا موافقم-کاملا مخالفم)، پرسشنامه خلاقیت در ۵۰ گویه و در طیف ۵ ارزشی لیکرت(کاملا موافقم-کاملا مخالفم) مورد ارزیابی قرار گرفتند. روایی پرسش نامه ها به تأیید ۱۰ نفر از متخصصان علوم مدیریت رسید و پایایی آن ها در یک مطالعه مقدماتی با ۳۰ آزمودنی به ترتیب۰/۸۳ و ۰/۷۹ محاسبه شد. به منظور تحلیل داده ها از آزمون توصیفی

[1] . Fraj

و استنباطی از جمله ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون آماری و آزمون تی تک نمونه ای با کمک نرم افزارهای اس.پی.اس.اس[1] نسخه ۲۲ استفاده شد.

یافته ها

جدول ۱. **نتایج آزمون فرض نرمال بودن متغیرهای**

متغیر	تعداد	میانگین	کالموگروف-اسمیرنف	سطح معناداری
مدیریت دانش	۱۴۱	۳/۴۲	۱/۴۱۱	۰/۰۷۴
خلاقیت	۱۴۱	۳/۵۹	۰/۶۹۱	۰/۷۲۶

با توجه به داده های جدول (۱) ،چون سطح معناداری کلیه متغیرهای به کار گرفته شده در تحقیق بالاتر از سطح α=۰/۰۵ می باشد($p\geq$۰/۰۵) .لذا توزیع داده های متغیر های فوق نرمال بوده و برای بررسی فرضیه‌های آماری از آزمون‌های پارامتریک استفاده می گردد.

جدول۲.ارتباط بین مدیریت دانش با خلاقیت و یادگیری سازمانی

متغیر		مدیریت دانش
خلاقیت	ضریب همبستگی	۰/۳۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول فوق، ارتباط بین مدیریت دانش و خلاقیت (۰/۳۵) در سطح α=۰/۰۵ معنادار می باشد ($p<$۰/۰۵).

جدول ۳. نتایج ضریب همبستگی تعدیل شده و تحلیل واریانس

متغیر	ضریب همبستگی تعدیل شده	f	دوربین-واتسون	سطح معناداری
مدیریت دانش				

[1] . SPSS

خلاقیت	۰/۱۱۲	۱۸/۷۲۶	۲/۱۳	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول۳، متغیر مدیریت دانش قادر به تبیین ۱۱ درصد تغییرات واریانس متغیر خلاقیت است.

جدول۴. نتایج رگرسیون متغیر مدیریت دانش(پیش بین) در متغیر خلاقیت (ملاک)

مدل	**ضرایب استاندارد نشده**		**ضرایب استاندارد شده**	**t**	**sig**
	B	**Std.Error**	**Beta**		
مقدار ثابت	**۲/۵۲۰**	**۰/۲۵۰**		**۱۰/۰۷۳**	**۰/۰۰۱**
مدیریت دانش	**۰/۳۱۵**	**۰/۰۷۳**	**۰/۳٤٥**	**٤/۳۲**	**۰/۰۰۱**

با توجه به نتایج جدول فوق،ارتباط خطی بین مدیریت دانش با خلاقیت معنادار است ($p<۰/۰۵$).

جدول۵.آزمون تی تک نمونه به منظور سنجش وضعیت متغیرهای تحقیق

متغیر	**تعداد**	**میانگین**	**مقدار t**	**سطح معناداری**	**میانیگن فرضی**
مدیریت دانش	۱۴۱	۳/۴۲	۱۴/۴۷۶	۰/۰۰۱	۳
خلاقیت	۱۴۱	۳/۵۹	۲۲/۴۳۵	۰/۰۰۱	۳

با توجه به نتایج جدول ۵ استنباط می گردد که میانگین تجربی بالاتر از میانگین فرضی بوده همچنین با توجه به سطح معناداری ($p<۰/۰۵$) وضعیت متغیرهای مدیریت دانش و خلاقیت مطلوب می باشد.

بحث ونتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش مدیریت دانش در خلاقیت دانشجویان تربیت معلم شهید بهشتی شهرمشهد بود. نتایج تحقیق نشان داد که بین مدیرت دانش و خلاقیت در دانشجویان تربیت معلم شهید بهشتی مشهد ارتباط معنادار مستقیم وجود دارد و متغیر مدیریت دانش(ملاک) قادر به تبیین ۱۱درصد از تغییرات واریانس متغیر خلاقیت(پیش بین) می باشد. نتایج تحقیقات مظلومی و همکاران (۱۳۹۴)، حاتمی وهمکاران(۱۳۹۴)، . لیائو[1] و همکاران (۲۰۱۰) و فراچ و همکاران(۲۰۱۵) با تحقیق حاضر همسو می باشند. ودلیل همسو بودن این تحقیقات را می توان اهمیت مدیریت دانش در عصر حاضر به منظور مقابله با تهدیدات محیطی به ویژه در محیطهای آموزش و از طرفی تکمیل کننده مدیریت دانش که همان خلاقیت و نوآوری می باشد. خلاقیت، تسهیم دانش، و عملکرد

[1] .

سازمانی، از مفاهیمی اند که در عصر جدید می توانند مزایای رقابتی ارزشمندی را برای سازمان ها و به خصوص سازمان های ورزشی فراهم کنند. از آنجا که بدنهٔ اصلی ورزش متشکل از نیروهای داوطلب و غیررسمی است، توجه به عناصری مانند خلاقیت و تسهیم دانش که ریشه در تعاملات فردی و گروهی داوطلبانه دارند، می تواند از اهمیت و حساسیت بیشتری برخوردار باشد. سازمان‌ها باید بدانند که هیچ گاه نمی‌توانند فراتر از کارکنان شان بروند، اگر مجبورند سازمانی خلاق داشته باشند، باید فرهنگ، سیستم‌ها، ساختار، روش‌ها، سبک‌های مدیریت و... را طوری طراحی کنند که با ویژگی‌های افراد خلاق سازگار باشد(احمدی و درویش،۱۳۸۷). در دنیای امروزی که تغییرات سریع و رقابت شدید حرف اول را می‌زند، خلاقیت نه تنها منبعی مهم برای کسب سود های ناشی از رقابت است، بلکه ضرورتی برای بقا محسوب می‌شود. خلاقیت نیازمند فضای مناسبی است که ترکیبی مطلوب از عوامل مختلف را در شرایط معین برای نیل به هدف خاصی به وجود می آورد(فیضی، ۱۳۸۳).

با توجه به نتایج نتیجه می شود که مدیران و مسولین مراکز تربیت معلم با انجام اقداماتی از قبیل وجود فضای مناسب برای به اجرا درآوردن نظریه ها و ایده های جدید، وجود سامانه های مدیریت ایده ها همچون نظام پیشنهادات، اتاق فکر، شورای مشورتی و ... در سازمان، وجود چشم انداز واستراژی مشخص در حوزه دانش، وجود حلقه های بازخورد بین رفتار و نتایج آن در سازمان و مستندسازی و نگهداری از اطلاعات مربوط به پروژه ها به ایجاد مدیریت دانش و استفاده از ایده های نو در افزایش راندمان کاری کمک شایانی نمایند.

منابع

احمدی، سید علی اکبر؛ درویش، حسین (۱۳۸۷). مبانی کار افرینی، انتشارات دانشگاه پیام نور.

ایرجی،رامین؛هادوی،فریده ؛ تندنویس،فریدون (۱۳۹۴). تعیین مدل معادلات ساختاری مدیریت دانش با نوآوری سازمانی کارکنان ادارات ورزش و جوانان استان خراسان رضوی، مدیریت ورزش دوره ۷،شماره ۳، ۴۰۳-۴۱۹.

حاتمی، سعید؛ صابونچی، رضا؛ سبحانی، یزدان (۱۳۹۴). ارائهٔ مدل عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش به منظور افزایش خلاقیت و یادگیری سازمانی در وزارت ورزش و جوانان جمهوری اسلامی ایران. مدیریت ورزش، دوره ۷، شماره۲، ص ۲۶۶-۲۵۳.

درویش، فاطمه. (۱۳۸۸). استراتژی مدیریت دانش در بانک پارسیا ن. پایا ننامه کارشناسی ارشد.دانشگاه الزهرا.

رحیمی، حمید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین مؤلف ههای مدیریت دانش و میزان خلاقیت اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفها ن. اولین همایش ملی مدیران دانش.

فیضی ، طاهره (۱۳۸۳) .مبانی سازمان و مدیریت ، انتشارات پیام نور. چاپ سوم .

محرمزاده، مهرداد؛ سید عامری، میرحسین؛ و ا سدی، فریده(۱۳۸۸). .برر سی ارتباط بین فرهنگ سازمانی و ا ستقرار مدیریت دانایی در ادارات تربیت بدنی استان آذربایجان غرب . ی نشریه المپیک،۱۹،۱۴-۲۸.

مظلومی، فرزانه؛جابری،اکبر؛ خزائی،جواد (۱۳۹۴). طراحی مدلی به منظور بررسی تأثیر خلاقیت، تسهیم دانش ضمنی وتسهیم دانش آشکار بر عملکرد سازمان های ورزشی با استفاده از رویکردکارت امتیازی متوازن، مدیریت ورزش،دوره ۷،شماره ۶، ۸۴۷-۸۶۴

نیاز آذری کیومرث، بریمانی، ابوالقاسم؛ حاجی قلی خانی،سعیده (۱۳۹۰). بررسی نقش مدیریت دانش بر خلاقیت دبیران در مدارس متوسطه ، فصلنامه مدیریت، سال هشتم، شماره ۲۹، ص ۸۱.

- Bruce J, Surinder S, Kahaia. J, J. Sosik. 2003. Effects of leadership style. anonymity. and rewards on creativityrelevant processes and outcomes in an electronic meetion system context. The Leadership Quarterly 14. pag 499-524

Fraj, E.; Matute, J.; & Melero, I. (2015). Environmental strategies and organizational competitiveness in the hotel industry: The role of learning and innovation as determinants of environmental success. *Tourism Managemen*, vol.46, pp:30-42.

Hind, Benbya. (2008). "Introduction to Knowledge Management for Creativity and Innovation Minitrack". Journal of Knowledge Management, Vol.39. PP.477-490.

Lina, Y. (2012). *Constructing Networked Learning Community Based On the Education Knowledge Management Platform*. Procedia Environmental Sciences, 12(4), 1324 – 1328.

Pan, S. L., Newell, S., Huang, J., & Galliers, R. D. (2007). *Overcoming knowledge management challenges during ERP implementation, the need to integrate and share different types of knowledge*. Journal of the American Society for information Science and Technology, 85(3), 404-419.

بررسی استانداردهای سواد اطلاعاتی آموزش عالی در دانشجویان علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز

الهام مردانی[۱]، خدیجه یحیی زاده[۲]

چکیده

مقدمه: گسترش آموزش عالی در مقاطع تحصیلات تکمیلی، تغییر در شیوه‌ها و رویکردهای آموزشی، همگامی با فن‌آوری‌های نوین آموزش، و افزایش تنوع منابع اطلاعاتی در سال‌های اخیر سبب شده بر اهمیت توسعه مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویانبیشتر تاکید شود. پژوهش حاضر در صدد ارزیابی سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز است. روش بررسی:این پژوهش به روش پیمایشی انجام یافته و داده‌های پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه سنجش سواد اطلاعاتی بر مبنای "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" بر اساس ۲۲ شاخص برآیندی و ذیل ۵ استاندارد گردآوری شد. دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز شاغل به‌تحصیل در نیم‌سال اول تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ جامعه آماری پژوهش را تشکیل داده‌اند.برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک در محیط SPSS استفاده شد. سطح استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان در ۵ استاندارد اندازه‌گیری شده، در حد نسبتا خوبی ارزیابی شد، ولی تا حد مطلوب این استانداردها فاصله دارد. دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه در تمامی موارد از نظررعایتاستانداردهای سواد اطلاعاتیبا یکدیگر تفاوت معنی‌دارندارند. بین دانشجویان سال‌های تحصیلی مختلف از نظر توانایی آنها در به‌کارگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به‌ویژه در استاندارد "تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز". برخیاستانداردهای سواد اطلاعاتی با برنامه‌های درسی روش تحقیق و کاربرد فناوری اطلاعات رابطه معنی‌داری دارند. به‌نظر می‌رسد دانشجویان این دو دانشگاه همه مقوله‌ها و مهارت‌های مورد تاکید "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی"را به‌طور یکسان مورد توجه و اهمیت قرار داده‌اند و درک کلی از مهارت‌های سواد اطلاعاتی دارند.

[۱] کارشناس علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران
elhammardani71@gmail.com
[۲] کارشناس ارشد, گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران
Yahya20ir@yahoo.com

کلیدواژه‌ها: سواد اطلاعاتی، دانشجویان علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران، دانشگاه فرهنگیان شیراز.

مقدمه

در دنیای امر[1]وز، تحقق یادگیرندگان مادام‌العمر را ماموریت محوری مراکز و موسسه‌های آموزش عالی می‌دانند. تربیت کسانی‌که پس از خروج از محدوده متعارف آموزش‌های آکادمیک نیز بتوانند همچنان به خلاقیت ذهنی و فکری ادامه دهند و حتی بالاتر از آن، بتوانند با استفاده از داشته‌های ذخیره شده پیشین و تلفیق آن با یافته‌های نو، به سطح بالاتری از اطلاعات و دانش دست‌یابند و مهم‌تر این‌که دانش نویافته را در اختیار دیگران قرار دهند (هاشمیان، محمدجواد آل‌مختار و حسن‌زاده، ۱۳۹۲).

در دهه اخیر، عمدتا به‌دلیل ایجاد پیوند میان مهارت‌های سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر، گرایش به سواد اطلاعاتی در تمام سطوح آموزشی، رشد قابل ملاحظه‌ای داشته است.سواد اطلاعاتی مجموعه توانمندی‌هایی است که افراد به کمک آن می‌توانند تشخیص دهند که چه موقع به اطلاعات نیاز دارند وبه جایابی، ارزیابی، و استفاده موثر از اطلاعات مورد نیاز اقدام کنند(انجمن کتابداری آمریکا، ۱۹۸۹). به‌طور کلی، در تعاریف متعددی که از سواد اطلاعاتی برای بهره‌مندی در آموزش عالی مطرح گردیده است، عناصر سواد اطلاعاتی مشتمل بر شناسایی نیازهای اطلاعاتی، مکان‌یابی اطلاعات و ارزیابی کیفیتآن، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات، بهره‌مندی موثر و اخلاقی از اطلاعات، به‌کارگیری اطلاعات در جهت خلق دانش جدید، و برقراری ارتباط با دانش موجودمی-باشند(کمپبل، ۲۰۰۴).

مهم‌ترین عواملی که در سال‌های اخیر بر اهمیت سواد اطلاعاتی افزوده استعبارت‌اند از: گسترش روزافزون فن-آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و پیوند مستمر آنها با زندگی روزمره افراد، توسعه آموزش عالی به‌ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی و تنوع دانشجویان و دوره‌های آموزشی، تغییر در شیوه‌ها و رویکردهای آموزشی و توجه به جایگاه تفکر انتقادی در آموزش، تخصصی‌تر شدن زمینه‌های مطالعاتی و پژوهش آتی در همه رشته‌های علمی، انفجار اطلاعات،آلودگی اطلاعات و ضرورت استخراج منابع مناسب و معتبر، گسترش دوره‌های آموزش از راه دور، افزایش تنوع در موضوع‌ها و شکل منابع اطلاعاتی، آشفتگی موجود در سازماندهی و اعتبار منابع الکترونیکی دسترس‌پذیر از اینترنت، توجه بیشتر به ضرورت آموزش همگانی و آموزش مادام‌العمر، و نیاز به همگامی با پیشرفت‌های برق‌آسای فن‌آوری (منصوریان و نعیم‌آبادی، ۱۳۸۳).بنابراین، سواد و مهارت‌های اطلاعاتی، مفهومی

فراتر از آن چیزی است که مهارت‌های کتابخانه‌ای نامیده می‌شود و بیشتر بر روی مکان‌یابی و دسترسی به اطلاعات، تاکید می‌کند. همچنین این مفهوم، فراتر از مهارت‌های مکانیکی است که با مفهوم مهارت‌های فناوری اطلاعات همایند می‌شود. سواد اطلاعاتی نه‌تنها به یافتن و ارائه اطلاعات توجه دارد، بلکه تحلیل، ترکیب، تفکر انتقادی و حل مسئله و نیز فرایند جست‌وجو و استفاده از اطلاعات برای یادگیری مستقل، یادگیری مادام‌العمر، و اجرای مسئولیت‌های اجتماعی و شهروندی را نیز دربردارد (هاشم‌زاده و یاری، ۱۳۸۹).

یکی از گروه‌هایی که بیش از سایر گروه‌ها به اطلاعات نیاز دارند دانشجویان هستند ودانشگاه‌ها به‌عنوان مهم‌ترین مراکز توسعه سواد اطلاعاتی، شناخته شده‌اند. همه ساله هزاران دانشجوی جویای دانش وارد دانشگاه‌ها می‌شوند که با پایگاه‌های الکترونیکی، فهرست‌های پیوسته، وب‌سایت‌ها، چندرسانه‌ای‌ها، و خلاطه این‌که با اطلاعات فراوان محاصره‌اند، اما دانش چگونگی استفاده از آن‌را ندارند(عصاره، ۱۳۸۳). مهارت‌های سواد اطلاعاتی مهمترین ابزاری است که علاوه بر تجهیز دانشجویان به منظور ادامه تحصیل در مقطع تحصیلات تکمیلی، به آسانی آنها را به یادگیرندگان مادام‌العمر تبدیل خواهد کرد (قاسمی، ۱۳۸۳).

به‌کارگیری استانداردهای سواد اطلاعاتی با شاخص‌های عملکردی مناسب در آموزش و سنجش سواد اطلاعاتی، یکی از راه‌های تحقق سنجش کیفیت و کمیت آموخته‌ها در نظام آموزشی محسوب می‌شود.در زمینه سواد اطلاعاتی و مهارت‌های مربوط به آن، استانداردهایی برای موقعیت‌های گوناگون از سوی سازمان‌های مختلف مطرح شده است. مهم‌ترین و متداول‌ترین این استانداردها، "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی"، تدوین انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی آمریکا (ACRL) است.از آنجایی که تربیت یادگیرندگان مادام‌العمر، برعهده دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی کشورها است، انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی آمریکا استانداردهایی را جهت سنجش سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان نظام آموزش عالی در پنج سطح استاندارد که دارای ۲۲ شاخص عملکردی است، ارایه نموده است. علاوه بر آن حاوی طیفی از برآیندها به منظور سنجش میزان پیشرفت دانشجویان در امر سواد اطلاعاتی می‌باشد (زمانی،۱۳۸۲).استانداردهای سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی، بر تعیین حوزه‌های اصلی رفتار دانشجوی باسواد اطلاعاتی تمرکز دارند(نظری، ۱۳۸۴) و یکی از جدیدترین معیارهای مدون برای تعریف، برنامه‌ریزی، اجرا، و ارزیابی فعالیت‌های آموزش سواد اطلاعاتی به‌حساب می‌آیند.این استانداردها توسط سه نهاد مهم یعنی انجمن کتابداران آمریکا، انجمن آمریکایی آموزش عالی، و شورای دانشکده‌های مستقل نیز تایید شده‌اند(پریرخ، ۱۳۸۶). بنابراین، به‌عنوان مقیاسی برای طراحی، اجرا، و ارزیابی مهارت‌های سواد اطلاعاتی و رسیدن به هدف مورد نظر، یعنی کسب سواد اطلاعاتی در

دانشگاه‌ها و موسسات آموزش‌عالی، می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند و افراد و سازمان‌ها را در دستیابی به این مهم یاری رسانند.

پژوهش قاسمی (۱۳۸۵) نشان داد که این استانداردها می‌توانند به‌عنوان معیار و ملاک مناسبی برای ارزیابی سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران مورد استفاده قرار گیرند. پژوهش‌های بسیاری در زمینه سواد اطلاعاتی، در داخل و خارج کشور انجام شده است و هر یک از منظری متفاوت به بررسی آن پرداخته و به نتایج متفاوتی دست یافته‌اند. ترک، موسوی چلک و حاجی زین‌العابدینی (۱۳۹۳) به ارزیابی میزان سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده منابع‌طبیعی و علوم‌دریایی دانشگاه تربیت‌مدرس بر مبنای "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" پرداخته و نشان دادند که سواد اطلاعاتی دانشجویان بالاتر از حد متوسط بوده و افزایش مقطع تحصیلی تاثیر مثبتی در بالا بردن قابلیت‌های سواد اطلاعاتی آنهاداشته است.اما بین میانگین سواد اطلاعاتی دانشجویان زن و مرد بر اساس کلیه استانداردها تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است. هاشمیان، آل‌مختار و حسن‌زاده (۱۳۹۲) به مقایسه مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم‌پزشکی اصفهان با "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" پرداخته و مشخص شد که میانگین نمره رعایت استانداردها در تمامی موارد به‌طور معنی‌داری بیش از حد متوسط بود و در تمامی موارد بین دانشجویان زن و مرد با هم یکسان بود. همچنین بین سال‌های مختلف تحصیلی در استاندارد اول (تشخیص ماهیت و گسترده اطلاعات مورد نیاز) و استاندارد پنجم (درک موضوعات اقتصادی، حقوقی و اجتماعی مربوط به استفاده اطلاعات) اختلاف معنی‌داری وجود داشت و در مجموع استانداردها این اختلاف معنی‌دار بود. زاهد بابلان و رجبی (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای به بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی پرداخته و در بیان نتایج به‌دست آمده، میانگین سواد اطلاعاتی دانشجویان مذکور را در پنج استاندارد سواد اطلاعاتی بالاتر از میزان متوسط گزارش کرده‌اند. شریفی و اسلامیه (۱۳۹۰) در پژوهشی به ارزیابی استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان رشته‌های علوم‌انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال و تعیین رابطه آن با یادگیری الکترونیکی پرداخته و نتایج به‌دست آمده نشان داد که سطح آگاهی دانشجویان از استانداردهای پنج‌گانه سواد اطلاعاتی بالاتر از متوسط جامعه می‌باشد و بین سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان مورد مطالعه و گرایش آنها به یادگیری الکترونیکی رابطه معنی‌داری وجود دارد.اصغرنیا (۱۳۸۸) در بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی بر مبنای "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" به این نتیجه رسید که مهارت جامعه مورد پژوهش در تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز، ارزیابی منتقدانه و تلفیق با دانش پیشین، استفاده موثر از اطلاعات برای انجام

یک هدف خاص، درک موضوعات حقوقی و اقتصادی و اجتماعی مربوط به استفاده از اطلاعات و دسترسی به آن به‌صورت اخلاقی و قانونی بالاتر از حد متوسط می‌باشد. قاسمی و همکاران (۱۳۸۶) به بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی چهار دانشگاه فردوسی، تهران، شیراز، و شهید چمران پرداخته‌اند و مشخص نمودند که بین سواد اطلاعاتی دانشجویان رشته‌های علوم‌انسانی و غیر علوم‌انسانی، دانشجویان مناطق مختلف دانشگاهی، دانشجویان زن و مرد، دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود. در کل، میاگین سواد اطلاعاتی دانشجویان مقطع دکتری رشته‌های علوم‌انسانی بالاتر از همتایان مورد مقایسه با آنان بود. سیامک (۱۳۸۹) با یک مطالعه پیمایشی تداومی درصدد بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان کاردانی کتابداری و اطلاع‌رسانی و تاثیر محیط دانشگاهی بر سطح سواد اطلاعاتی آنان بوده است. پژوهش وی نشان داد بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی واقعی و پایه دانشجویان جدیدالورود و فارغ‌التحصیلی آنان تفاوت معنی‌داری وجود دارد و مهارت سواد اطلاعاتی فارغ‌التحصیلان بیش از زمان جدیدالورودی آنان است. فضای آموزشی دانشگاه، اعم از رسمی و غیررسمی، بر افزایش سواد اطلاعاتی دانشجویان موثر بوده و فضای آموزشی دانشگاه، در هر سال، ۳ نمره سطح سواد اطلاعاتی آنها را افزایش داده است.

اشرفی‌ریزی، حسن‌زاده و کاظم‌پور (۱۳۹۳) به تعیین میزان سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه علوم-پزشکی اصفهان بر اساس شاخص‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی یونسکو پرداخته و نشان دادند که میانگین سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی دانشجویان بالاتر از حد متوسط و نسبتا مطلوب می‌باشد. با این وجود دانشجویان در زمینه انتقال اطلاعات از طریق سخنرانی رسمی، ارائه دانسته‌های علمی به شکل نوشتاری و شروع فعالیت‌های جدید با اطلاعات کم، وضعیت مطلوبی نداشته‌اند. مقایسه بین جنسیت و وضعیت تاهل و میزان سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی نشان داد که بین سواد اطلاعاتی و متغیرهای مذکور تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما با متغیر تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.فرجی خیاوی و همکاران (۱۳۹۳) به مطالعهسطح سواد اطلاعاتی دانشجویان مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی بر اساس مدل هفت ستونی اسکانل پرداخته و نشان دادند که میانگین امتیاز مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان نسبتا خوب است. سواد اطلاعاتی دانشجویان سال اول اختلاف معنی‌داری با سایر دانشجویان داشت و دانشجویانی که دروس مبانی کامپیوتر و روش تحقیق را گذرانده بودند از نظر مدیریت اطلاعات با سایر دانشجویان اختلاف معنی‌داری داشتند.پندپذیر و چشمه‌سهرابی (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم‌پزشکی کرمانشاه بر اساس مدل شش مهارت بزرگ، پرداخته و نشان دادند که مهارت‌های دانشجویان در درک درست نیاز اطلاعاتی، راهبردهای جستجوی اطلاعات، ترکیب اطلاعات جدید با دانسته‌های قبلی خود، در حد مطلوبی می‌باشند.

سینگ (۲۰۱۲) در پژوهشی برای سنجش استقرار سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در برنامه‌های آموزش، نشان داد بیشتر دانشجویان در حال دور شدن از کتابخانه‌ها و توجه به گوگل به‌عنوان مرجعی برای حل مشکلات خود در زمینه آموزش و یادگیری هستند. وی معتقد است که راه رهایی دانشجویان از گرایش به گوگل، ارائه دوره‌های آموزشی سواد اطلاعاتی در همه سطوح آموزش و پرورش است. بنابراین یک پرونده قوی جهت قرار دادن سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در هسته اصلی آموزش به منظور ترویج تفکر انتقادی و یادگیری مستقل در بین دانشجویان ضروری است. پژوهشی دیگر تحت عنوان " تبدیل دانشجویان به دانش‌پژوهشان: ایجاد قابلیت‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی از طریق برقراری ارتباط پژوهشی"،روشن کرد که یکی از راه‌های توسعه سواد اطلاعاتی برای دانشجویان این است که به‌طور فعالانه و از طریق تولید اطلاعات و توزیع تحقیقات خود در فرآیند ارتباطات علمی درگیر شوند (Mader, 2012). لاکهارت (۲۰۱۱) تاثیر سیاست‌های سواد اطلاعاتی در غنی‌سازی و افزایش سطح سواد دانشجویان دانشگاه علم و صنعت آفریقای جنوبی از طریق برنامه‌های درسی و نیز نقش کتابخانه‌ها در ارتقای سواد اطلاعاتی از طریق آموزش‌های آنلاین را بررسی نمود. مشخص شد که فقط ادغام سیاست‌های سواد اطلاعاتی در برنامه‌های دانشگاه به‌منزله موفقیت آن نمی‌باشد. بلکه نقش کتابداران دانشگاه در کیفیت تدریس را نباید نادیده گرفت و باید هر چیز را در جای خود برای تضمین موفقیت ادغام سواد اطلاعاتی در برنامه‌های دانشگاه در نظر داشت. هیدی و بارکر (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی رابطه بین برنامه‌های درسی ارائه شده و کسب مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان دبیرستانی در کانادا پرداخته و نشان دادند تعداد زیادی از دانش‌آموزان در زمینه کسب مهارت سواد اطلاعاتی بسیار ناتوان هستند، به‌طوری‌که برنامه‌های درسی ارائه شده کمکی به کسب مهارت ذکر شده برای آنها نمی‌کنند.پترسون (۲۰۰۹) در تجزیه و تحلیل نیازمندی‌ها جهتبرقراری سواد اطلاعاتی بین دانشجویان فوق‌لیسانس به این نتیجه رسید که اکثر دانشجویان در درک سوالات پژوهش و استفاده از فنون جستجوی پیشرفته با مشکلاتی مثل عدم اعتماد به‌نفس روبه‌رو هستند. در پژوهش ایمت (۲۰۰۷) به نقش آموزش در بهبود مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان تاکید شده وپیشنهاد می‌کند که آموزش سواد اطلاعاتی باید در برنامه درسی دانشجویان گنجانده شود. لو (۲۰۰۶) در اقدامی جهت ارائه مدل برای واحد درسی سواد اطلاعاتی در دانشگاه علوم‌انسانی مشخص نمود که هر دانشگاه متناسب با اهداف، نیازها و محیط‌های آموزشی خود، نیازمند مدلی خاص برای طراحی درس سواد اطلاعاتی است. نتایج این پژوهش عواملی را که نیازمند به‌کارگیری آنها در درس سواد اطلاعاتی است، شناسایی و سپس معرفی می‌کند.

آنچه از مطالعاتفوق می‌توان استنباط نمود این است که با توجه به نقش مهم دانشگاه‌ها در امر آموزش و پژوهش و بالا بردن سطح سواد اطلاعاتی، ضرورت دارد که میزان سواد اطلاعاتی دانشجویان نیز مورد سنجش قرار گیرد.

بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان و میزان آشنایی با فناوری اطلاعات و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر می‌تواند باعث پیشرفت و ترقی جامعه دانشگاهی شود؛ زیرا داشتن سواد اطلاعاتی و مهارت‌های آن می‌تواند کمک فراوانی در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی، ومطالعاتی به دانشجویان نماید. در نتیجه،پژوهش حاضر با هدف ارزیابی سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز و مقایسه آنهابر مبنای "استاندارد قابلیت سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" انجام یافت تا مهارت‌های سواد اطلاعاتی این دانشجویان مورد سنجش قرار گرفته و نقاط قوت یا ضعف احتمالی شناسایی، راهکارهایی پیشنهاد شود. با پیمایش دانشجویان، گردآوری داده‌های زمینه‌ای در زمینه مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان این دانشگاه‌ها و استفاده از این داده‌ها برای کمک به تدوین برنامه‌های آموزشی و پژوهشی سواد اطلاعاتی فراهم می‌شود. همچنین از نتایج این پژوهش، مدیران آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌هامی‌توانند برنامه‌ریزی‌های کاربردی لازم را جهت بهبود اثربخشی آموزش و تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری از طریق تشخیص سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان طراحی نمایند.

هدف

هدف این پژوهش تعیین میزان سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز بر اساس "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" است.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه ۱: استانداردهای سواد اطلاعاتی در بین دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه برقرار است.

فرضیه ۲: دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه از نظر رعایت استانداردهای سواد اطلاعاتی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند.

فرضیه ۳: بین سطح استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان بر حسب سال‌های تحصیلی مختلف در هر یک از دانشگاه‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه ۴: بین سطح استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه و دروس مرتبط (روش تحقیق و کاربرد فناوری‌های اطلاعات) رابطه معنی‌داری وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش انجام شده از نوع توصیفی و روش به‌کار رفته در آن پیمایشی تحلیلی بوده است. در این پژوهش سعی شد سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز سنجیده شود. به منظور کسب اطلاعات و دیدگاه‌ها، از پرسشنامه سنجش سواد اطلاعاتی مبنی بر "استاندر قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" مصوب انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی آمریکا (ACRL)، برگرفته از پایان‌نامه قاسمی (۱۳۸۶)، استفاده شد. دراین پرسشنامه، ۸۷ گویه در خصوص توانمندی‌های سواد اطلاعاتی بر اساس الگوی " استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی " ارائه شده است. به‌ترتیب،استاندارد ۱: تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز (۱۷ گویه)، استاندارد ۲: دستیابی موثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز(۲۲ گویه)، استاندارد ۳: ارزیابی منتقدانه اطلاعات و مآخذ آن و تلفیق اطلاعات انتخاب‌شده با مبنای دانش و نظام ارزشی فرد (۲۵ گویه)، استاندارد ۴: استاده موثر از اطلاعات برای انجام یک مقصود خاص، به‌صورت انفرادی یا عضوی از یک گروه (۱۰ گویه)، استاندارد ۵: درک بسیاری از موضوعات اقتصادی، حقوقی، و اجتماعی مربوط به استفاده موثر از اطلاعات و رعایت اصول اخلاقی و قانونی دسترسی به اطلاعات و استفاده از آن (۱۳ گویه)، این پرسشنامه را تشکیل می‌دهند. این پرسش‌ها به‌صورت بسته در قالب طیف ۵ ارزشی لیکرت، شماره ۱ به‌معنای کاملا مخالف و شماره ۵ به‌معنای کاملا موافق طراحی گردید. بنابراین، رتبه پاسخ‌ها در پرسشنامه‌ها، بین ۱ تا ۵ می‌باشد ومیانگین نظری پاسخ‌ها نیز برابر ۳ است.

روایی و پایایی این پرسشنامه توسط قاسمی در پایان‌نامه دکتری او تعیین شده است که برای کسب اطمینان از اعتبار و روایی ابزار اندازه‌گیری از روایی سازه استفاده کرد و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۸ تعیین و تایید شده است (قاسمی، ۱۳۸۶). در این پژوهش، برای اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه، مجددا توسط محققان روایی و پایایی آنها بررسی و محاسبه گردید.بدین ترتیب برای تعیین روایی، سوالات پرسشنامه به رویت چند تن از اساتید حوزه علم‌اطلاعات و دانش‌شناسی و اساتید علوم‌تربیتی رسید و روایی محتوایی پرسشنامه مورد تایید واقع شده است. برای تعیین پایایی، به اجرای آزمایشی پرسشنامه در نمونه‌ای با حجم ۴۰ نفر پرداخته و پایایی پرسشنامه سواد اطلاعاتی ۰/۹۳ برآورد شد که نشان از پایایی مناسب ابزار دارد.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز شاغل به تحصیل در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بودند.حجم کل نمونه با استفاده از جدول کرجسی

	استاندارد ۱		استاندارد ۲		استاندارد ۳		استاندارد ۴		استاندارد ۵	
	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز
K-S Z	۱/۵۸۲	۰/۷۹۰	۱/۹۰۸	۰/۵۶۸	۱/۵۸۰	۰/۷۸۱	۱/۴۹۵	۱/۱۴۳	۱/۱۴۳	۰/۷۴۲
P-value	۰/۰۱۳	۰/۵۶۰	۰/۰۲۱	۰/۹۰۴	۰/۰۱۴	۰/۵۷۵	۰/۰۲۳	۰/۱۴۷	۰/۱۴۷	۰/۶۴۰
نتیجه آزمون	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال	نرمال

و مورگان، ۵۶۹ نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شد. از پرسشنامه‌های توزیع شده در میان دانشجویان، ۴۷۱ پرسشنامه تکمیل و تجزیه و تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و به علت همگونی واریانس‌ها، به‌هنجار بودن جامعه و فاصله‌ای بودن متغیرها، از آمار پارامتریک شامل آزمون همبستگی پیرسون، آزمون تی مستقل و تک‌نمونه‌ای،آزمون تحلیل واریانس (ANOVA)، و آزمون واریانس یک‌طرفه‌استفاده شد. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف(Kolmogorov-Smirnov)، نرمال بودن متغیرهای پژوهش بررسی شد. همانطور که جدول ۱نشان می‌دهد، در تمامی متغیرهای پژوهش، مقدارP-Value از سطح معنادار ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد. لذا توزیع متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند و جهت بررسی و آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده می‌شوند.

جدول ۱. خوبی برازندگی توزیع نمرات دانشگاه‌های مورد مطالعه مربوط به هر یک از استانداردها

فرضیه ۱: استانداردهای سواد اطلاعاتی در بین دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه برقرار است.

استفاده از آزمونt تک‌نمونه‌ای،متضمن این معنی است که آیا میانگین مشاهده شده برابر مقدار فرضی است یا نه؟. نتایج آزمون در جدول ۲ آمده است ودر هریک از استانداردهای پنج‌گانه سواد اطلاعاتی که در بین دانشجویان سنجیده شد، با توجه به اینکه میزان P(سطح معنی داری) کم‌تر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین آزمون معنی دار بوده و فرض صفر (در سطح ۰/۰۵ $p \leq$) تأیید نمی شود و با اعتماد ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین‌های مشاهده شده بزرگ‌تر از میانگین نظری جامعه (۳) در این پژوهش است.البتهدر هر یک از این دو دانشگاه، میانگین سواد اطلاعاتی در سطحاستانداردهای پنج‌گانه در بین دانشجویان نشان داد که در حد نسبتا

خوبی (بین ۳ تا ۴) و بالاتر از متوسط جامعه برآورد شد. بدین معنی که در یکایک استانداردهای سواد اطلاعاتی، سطح دانشجویان فقط کمی بالاتر بوده (حدود ۰/۵)و تا حد مطلوب آن (بین ۴ تا ۵) فاصله دارد.

جدول ۲. سنجش برقراری استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان در دانشگاه‌های مورد مطالعه

	دانشگاه تهران					دانشگاه شیراز				
	میانگین	انحراف معیار	T تک نمونه-ای	P-Value	تفاوت میانگین	میانگین	انحراف معیار	T تک نمونه-ای	P-Value	تفاوت میانگین
استاندارد ۱	/۶۵۵۸ ۳	/۶۱۰۸۹ ۰	۱/۰۳۰ ۵	۰/۰۰۰	/۶۵۵۸۲ ۰	/۶۲۳۱ ۳	/۶۶۲۸۷ ۰	۱/۵۱۲ ۱	۰/۰۰۰	/۶۲۳۰۶ ۰
استاندارد ۲	/۶۳۴۰ ۳	/۵۲۶۶۲ ۰	۱/۸۵۵ ۶	۰/۰۰۰	/۶۳۴۰۰ ۰	/۶۰۹۱ ۳	/۶۴۰۰۸ ۰	۱/۶۵۵ ۱	۰/۰۰۰	/۶۰۹۱۳ ۰
استاندارد ۳	/۶۴۰۶ ۳	/۵۸۴۳۸ ۰	۱/۳۴۶ ۵	۰/۰۰۰	/۶۴۰۵۸ ۰	/۵۹۹۱ ۳	/۷۳۲۸۶ ۰	۱/۰۱۳ ۰	۰/۰۰۰	/۵۹۹۱۵ ۰
استاندارد ۴	/۶۶۵۴ ۳	/۷۹۹۲۴ ۰	۱/۶۵۵ ۱	۰/۰۰۰	/۶۶۵۳۹ ۰	/۶۸۹۴ ۳	/۸۶۳۲۲ ۰	۹/۷۸۲	۰/۰۰۰	/۶۸۹۴۴ ۰
استاندارد ۵	/۷۵۶۰ ۳	/۶۱۶۹۴ ۰	۱/۱۵۶ ۷	۰/۰۰۰	/۷۵۶۰۱ ۰	/۶۴۶۵ ۳	/۷۲۶۰۲ ۰	۱/۹۰۶ ۰	۰/۰۰۰	/۶۴۶۵۱ ۰

فرضیه ۲: دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه از نظر رعایت استانداردهای سواد اطلاعاتی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند.

جدول ۳، میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان از استانداردهای پنج‌گانه سواد اطلاعاتی را به تفکیک دو دانشگاه نشان می‌دهد. میانگین‌های به‌دست آمده توسط دانشجویان تقریبا در تمامی استانداردها نزدیک به‌یکدیگر هستند. نتایج آزمون t مستقل، نشان داد که میانگین رعایت استانداردهای سواد اطلاعاتی بیندانشجویان دانشگاه تهران و دانشگاه شیراز در تمامی موارد تفاوت معنی‌داری با همندارند(P> ۰/۰۵) و فرضیه پژوهش مبنی بر وجود تفاوت بین دانشجویان این دو دانشگاه تایید نمی‌شود.

جدول ۳. تعیین تفاوت میانگین استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان در دانشگاه‌های مورد مطالعه

	میانگین	انحراف معیار	T مستقل

	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز	دانشگاه تهران	دانشگاه شیراز		P-Value	تفاوت میانگین
استاندارد ۱	۳/۶۵۲۵	۳/۶۲۳۱	۰/۶۲۶۹۷	۰/۶۶۲۸۷	۰/۴۷۷	۰/۶۳۴	۰/۰۳۲۷۷
استاندارد ۲	۳/۶۳۴۰	۳/۶۰۹۱	۰/۵۲۶۶۲	۰/۶۴۰۰۸	۰/۳۹۶	۰/۶۹۲	۰/۰۲۴۸۶
استاندارد ۳	۳/۶۴۰۶	۳/۵۹۹۱	۰/۵۸۴۳۸	۰/۷۳۲۸۶	۰/۵۶۸	۰/۵۷۱	۰/۰۴۱۴۳
استاندارد ۴	۳/۶۶۵۴	۳/۶۸۹۴	۰/۷۹۹۲۴	۰/۸۶۳۲۲	-۰/۲۶۸	۰/۷۸۹	۰/۰۲۴۰۵
استاندارد ۵	۳/۷۵۶۰	۳/۶۴۶۵	۰/۶۱۶۹۴	۰/۷۲۶۰۲	۱/۵۱۵	۰/۱۳۱	۰/۱۰۹۵۱

فرضیه۳: بین میزان استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان در سال‌های تحصیلی مختلف در هر یک از دانشگاه-های مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) در جدول۴، نشان داد که در دانشگاه تهران بین سال‌های مختلف تحصیلی برایاستاندارد۱"تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز" و استاندارد ۲ "دستیابی موثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز"تفاوت معنی‌داری وجود دارد (P< ۰/۰۵)، در حالی‌که در دانشگاه شیراز برای استاندارد ۳"ارزیابی منتقدانه اطلاعات و مآخذ آن و تلفیق اطلاعات انتخاب‌شده با مبنای دانش و نظام ارزشی فرد" تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود(P< ۰/۰۵). در بقیه استانداردهای این دو دانشگاه با افزایش سال تحصیلی، در میانگین نمره سواد اطلاعاتی دانشجویان تغییری نشان داده نشد.

جدول۴. مقایسه نمره استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشگاه‌هایمورد مطالعه بر حسب سال‌های تحصیلی

	دانشگاه تهران		دانشگاه شیراز	
	F	P-Value	F	P-Value
استاندارد ۱	۳/۴۹۴	۰/۰۱	۱/۴۳۳	۰/۲۳۶
استاندارد ۲	۹/۳۲۵	۰/۰۰۰	۱/۴۴۹	۰/۲۳۱
استاندارد ۳	۱/۸۷۳	۰/۱۳۵	۲/۴۳۱	۰/۰۰۰
استاندارد ۴	۳/۸۱۴	۰/۰۱۱	۱/۱۸۶	۰/۳۱۷
استاندارد ۵	۰/۰۱۱	۰/۰۳۱	۳/۲۰۰	۰/۰۲۵

فرضیه ۴:بین سطح استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعهو دروس مرتبط (روش تحقیق و کاربرد فناوری‌های اطلاعات)رابطه معنی‌داری وجود دارد.

با ملاحظه اطلاعات جدول ۵، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده برای استاندارد۲ "دستیابی موثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز " و استاندارد ۴ "استاده موثر از اطلاعات ..."، نشان می‌دهد که مقادیر P از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ کم‌تر می‌باشد، درنتیجه، فرض صفر رد می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین این استانداردها و دروس مرتبط گذرانده شده توسط دانشجویان دانشگاه تهران رابطه معنی‌داری وجود دارد. این رابطه اما در استاندارد ۱ "تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز " و استاندارد۲ "دستیابی موثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز " و استاندارد ۴ "استاده موثر از اطلاعات برای انجام یک مقصود خاص" ، نشان می‌دهد که مقادیر P از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ کم‌تر می‌باشد و می‌توان نتیجه گرفت که بین این استانداردها و دروس مرتبط گذرانده شده توسط دانشجویان دانشگاه شیراز رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول۵. همبستگی استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه و دروس مرتبط

	دانشگاه تهران		دانشگاه شیراز	
	R	P-Value	R	P-Value
استاندارد ۱	۰/۱۰۸	۰/۱۳۲	۰/۵۸۹	۰/۰۰۰
استاندارد ۲	۰/۶۱۸	۰/۰۰۰	۰/۷۵۲	۰/۰۰۰
استاندارد ۳	۰/۰۷۶	۰/۲۹۱	۰/۴۳۱	۰/۰۸۳

استاندارد ۴	۰/۷۳۴	۰/۰۰۳	۰/۶۰۶	۰/۰۰۱
استاندارد ۵	۰/۱۰۲	۰/۰۴۷	۰/۰۶۲	۰/۲۴۹

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش "استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی" برای دانشجویان کارشناسی علوم-تربیتی دانشگاه‌های فرهنگیان تهران و شیراز مورد مطالعه قرار گرفت.یافته‌هانشان داد سطح استانداردهای سواد اطلاعاتی در حد نسبتا خوبی بین دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعهبرقرار است اماتا حد مطلوب این استانداردها فاصله دارند.میانگین سواد اطلاعاتی این دانشجویان بالاتر از حد متوسط است و هم‌راستا با پژوهش حاضر،سطح کلی سواد اطلاعاتی دانشجویان رشته‌های روانشناسی وعلوم‌تربیتی دانشگاه علامه‌طباطبایی (اصغرنیا، ۱۳۸۸) و دانشجویان منابع‌طبیعی و علوم‌دریایی دانشگاه تربیت‌مدرس (ترک، موسوی چلک و حاجی زین‌العابدینی، ۱۳۹۳) و دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی (زاهد بابلان و رجبی،۱۳۹۰) بیش از حد متوسط و نسبتا مطلوب گزارش شده است. ولیدر پژوهش‌های دیگر مانند کلور (۲۰۱۲)، پیسینا (۲۰۱۱)، صیفوری و غفاری (۱۳۹۰) و داورپناه و سیامک (۱۳۸۸) سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان مورد بررسی را پایین‌تر از حد متوسط و نسبتا بد، گزارش کرده‌اند.به‌نظر می‌رسد که دانشجویان این دو دانشگاه همه مقوله‌ها و مهارت‌های مورد تاکید "استاندارد سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی"را به‌طور یکسانیمورد توجه و اهمیت قرار داده‌اند و درکی کلی از مهارت‌های سواد اطلاعاتی داشته‌اند.

با افزایش سال‌های تحصیلی، میانگین استانداردهای "تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز" و"دستیابی موثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز" و "ارزیابی منتقدانه اطلاعات و مآخذ آن و تلفیق اطلاعات انتخاب‌شده با مبنای دانش و نظام ارزشی فرد" برای دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی تغییر یافته است. همان‌طور که انتظار می‌رفت با افزایش سال تحصیلی و نزدیک شدن دانشجویان به پایان دوره تحصیلات، توانایی آنها در استفاده از مهارت‌های سواد اطلاعاتی بیشتر شده است، به‌ویژه در استاندارد "تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز" که می‌تواند به‌منزله پایه و اساسی برای دیگر مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان به‌حساب آید.در پژوهش‌های مشابه، افزایش سال تحصیلی بر قابلیت‌های سواد اطلاعاتی ورودی‌های مختلف تحصیلی تاثیر معنی‌داری داشته است (زاهد بابلان و رجبی، ۱۳۹۰)و برای دانشجویان پزشکی هم بین سال‌های مختلف در استاندارد "تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز" و استاندارد "درک موضوعات اقتصادی، حقوقی و اجتماعی مربوط به

استفاده اطلاعات"تفاوت وجود داشت (هاشمیان، آل‌مختار و حسن‌زاده،۱۳۹۲) و همچنینبین سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان جدیدالورودو سال آخر کارشناسی، این تفاوت دیده شده است (داورپناه و سیامک، ۱۳۸۸).

برنامه‌های درسی نظیر روش تحقیق و کاربرد فناوری اطلاعات که دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی گذرانده‌اند، جایگاه خاصی در توسعه سواد اطلاعاتی این دانشجویان داشته است، به‌گونه‌ای که در برخی قابلیت‌های سواد اطلاعاتی تاثیرگذار بوده است. برای استانداردهای سواد اطلاعاتی نظیر "تشخیص ماهیت و گستره اطلاعات مورد نیاز "، "دستیابی موثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز " و "استاده موثر از اطلاعات برای انجام یک مقصود خاص" رابطه معنی‌داری با دروس روش تحقیق و کاربرد فناوری اطلاعات بین دانشجویان برقرار بود. در پژوهش فرجی خیاوی و همکاران (۱۳۹۳) دانشجویانی که دروس مبانی کامپیوتر و روش تحقیق را گذرانده‌اند از نظر مولفه‌های سواد اطلاعاتی مانند مهارت گردآوری اطلاعات و مدیریت اطلاعات شرایط بهتری داشتند. به‌هر حال، از برتری سواد اطلاعاتی دانشجویان در استانداردهای مذکور چنین استنباط می‌شود که از جمله مهارت‌هایی هستند که با قرار گرفتن در محیط دانشگاهی و گذراندن بخش اعظمی از واحدهای درسی؛ به‌طور غیر رسمی تا حدودی توسط دانشجویان کسب می‌شوند، ولیدیگر مهارت‌ها به آموزش و توجه بیشتر توسط دانشجویان و نظام آموزشی نیاز دارند.

تلفیق سواد اطلاعاتی با برنامه‌های درسی، در همه خدمات و برنامه‌های ارائه شده دانشگاه، نیازمند همکاری اعضای هیات علمی، کتابخانه‌ها و کتابداران، و سایر مجریان و برنامه‌ریزان است. اگر نقش کتابدارن، آموزش مهارت‌های عمومی سواد اطلاعاتی (مشتمل بر مهارت‌های جست‌وجو، مکان‌یابی، فرمول‌بندی کردن عبارت جست‌وجو، مانند آن) باشد، نقش اعضای هیات علمی تلفیق مهارت‌های سواد اطلاعاتی در مسائل پژوهشی و روند کار هر رشته علمی است. نمونه‌هایی از این مهارت‌ها که در درون بافت این رشته‌های علمی قرار می‌گیرند، عبارت‌اند از: ارزیابی محتوای مباحثات علمی، ارزیابی اعتبار شواهد علمی و ارائه راه‌حل‌های عملی و کارآمد، مهارت‌هایی از قبیل بازیابی اطلاعات، روزآمدی منابع، اعتبار، سوگیری، صحت، محتوای منطقی و مانند آن، مهارت‌هایی هستند که در مکان‌یابی و ارزیابی جهت استفاده موثر از اطلاعات در هر رشته‌ای لازم و ضروری‌اند (گرافشتاین، ۲۰۰۲؛ به نقل از هاشم‌زاده و یاری، ۱۳۸۹).

علی‌رغم کمبود و ضعف امکانات دانشگاه‌های مورد مطالعه در زمینه منابع و خدمات کتابخانه‌ای و زیرساخت‌ها و امکانات فناوری، اما سطح مهارت‌ها و قابلیت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی علوم‌تربیتی امیدبخش است. هرچند میانگین سواد اطلاعاتی این دانشجویان در این مطالعه نسبتا خوب برآورد شد، لازم است تدابیری برای بهبود و ارتقای مولفه‌های سواد اطلاعاتی آنها اتخاذ گردد. با توجه به یافته‌ها به نظر می‌رسد راه‌کارهایی نظیر

برگزاری دوره‌های آموزشیفراگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی، افزودن سرفصل‌های سواد اطلاعاتی به‌ویژه برنامه‌ریزی اطلاعات، گردآوری و ارائه اطلاعات به واحد درسی مبانی کامپیوتر، آموزش رسمی سواد اطلاعاتی در قالب واحدی درسی به دانشجویان سال اول رشته‌های مختلف و برگزاری کارگاه‌های آموزشی درباره انواع ابزارهای جست‌وجوی اطلاعات می‌تواند در بهبود وضعیت سواد اطلاعاتی این دانشجویان موثر باشد. علاوه بر آن، برنامه‌ریزی برای آشنایی با انواع منابع چاپی، الکترونیکی، و نحوه استفاده از آنها برای استفاده‌کنندگان، تشویق دانشجویان جهت افزایش مهارت‌های سواد اطلاعاتی آنها و ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی از طریق تشکیل کارگاه‌های آموزشی و نیز برپایی همایش‌هایی با موضوع سواد اطلاعاتی می‌تواند در مقابله با چالش‌های موجود مفید باشد (فرجی خیاوی و همکاران، ۱۳۹۳).

موسسه‌های آموزش عالی با توجه به نقش غیر قابل انکارشان در فرآیند تجهیز دانشجویان به مهارت‌های سواد اطلاعاتی، به‌وسیله فراهم ساختن عوامل متعدد، می‌توانند در تسهیل این فرآیند نقش به‌سزایی داشته باشند. از جمله این عوامل، ارائه آموزش‌های مورد نیاز توسط اعضای هیات علمی در جهت توانمندسازی دانشجویان در مهارت-های سواد اطلاعاتی، گسترش خدمات و امکانات فراهم آمده در کتابخانه‌های دانشگاه، و تجهیز دانشگاه در بخش‌های مختلف آموزشی و پژوهشی به امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات است (هاشم‌زاده و یاری، ۱۳۸۹). در این راستا، توجه بیشتر دانشگاه به آموزش و ترویج سواد اطلاعاتی و یا تهیه برنامه‌ای برای آموزش سواد اطلاعاتی به دانشجویان بسیار حائز اهمیت است. موفقیت در دستیابی به سواد اطلاعاتی، به برنامه‌ریزان، مدیران و مروجانی نیاز دارد که آموزش‌های علمی مطلوبی را در این زمینه دنبال کرده باشند و این امر جز با تجدیدنظر بنیادی در نظام آموزش عالی، امکان‌پذیر نخواهد بود.

فهرست منابع

اشرفی ریزی، حسن؛ حسن‌زاده، دلارام؛ کاظم‌پور، زهرا. ۱۳۹۳. میزان سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در بین دانشجویان دانشگاه علوم‌پزشکی اصفهان بر اساس شاخص‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی یونسکو. فصلنامه مدیریت اطلاعات سلامت، ۱۱(۴): ۴۲۴- ۴۳۴.

اصغرنیا، فاطمه. ۱۳۸۸. بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده روانشناسی و علوم‌تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی بر مبنای استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

پریرخ، مهری. ۱۳۸۶. آموزش سواد اطلاعاتی؛ مفاهیم، روشها و برنامه‌ها. تهران: نشر کتابدار.

ترک، معصومه؛ موسوی چلک، افشین؛ حاجی زین‌العابدینی، محسن. ۱۳۹۳. ارزیابی میزان سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده منابع طبیعی و علوم دریایی دانشگاه تربیت مدرس بر مبنای استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی. فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی، ۱: ۴۶- ۵۵.

داورپناه، محمدرضا؛ سیامک، مرضیه. ۱۳۸۸. ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه سنجش سواد اطلاعاتی پایه و واقعی دانشجویان مقطع کارشناسی. فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۱۲(۱).

زاهد بابلان، عادل؛ رجبی، سوران. ۱۳۹۰. بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان. فن‌آوری آموزش، ۵(۴): ۳۰۹- ۳۱۷.

زمانی، عشرت . ۱۳۸۲. استانداردهای سواد اطلاعاتی . فصلنامه علوم اطلاع رسانی، ۱۹(۱و۲).

سیامک، مرضیه. ۱۳۸۹. تاثیر محیط دانشگاهی بر سواد اطلاعاتی دانشجویان کاردانی کتابداری و اطلاع‌رسانی. فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۸۴

شریفی، اصغر؛ اسلامیه، فاطمه. ۱۳۹۰. ارزیابی استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان و رابطه آن با گرایش به یادگیری الکترونیکی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم‌تربیتی، ۲(۴).

صیفوری، ویدا؛ غفاری، سعید. ۱۳۹۰. سواد اطلاعاتی دانشجویان سال آخر دوره کارشناسی دانشگاه رازی کرمانشاه. فصلنامه نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی، ۱(۱): ۹۵-۱۰۸.

عصاره، فریده. ۱۳۸۳. سواد اطلاعاتی با ایجاد مهارت‌های لازم در دانشجویان برای دستیابی و استفاده از اطلاعات.مجموعه مقالات آموزش استفاده‌کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی . مشهد: سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.

فرجی خیاوی، فرزاد؛ ظهیری، منصور؛ احمدی انگالی، کامبیز؛ میرزایی، بهاره؛ ویسی، محمد؛ عرب رحمتی‌پور، مرجان. ۱۳۹۳. بررسی سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی بر اساس مدل هفت‌ستونی اسکانل در دانشگاه جندی‌شاپور اهواز. پیاورد سلامت، ۸(۲): ۱۰۱- ۱۱۲.

قاسمی، علی‌حسین. ۱۳۸۵. بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و انطباق آن با استانداردهای سواد اطلاعاتی ACRL و چهار سند توسعه ملی. پایان‌نامه دکتری. دانشکده علوم‌تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

قاسمی، علی‌حسین. ۱۳۸۳. ضرورت و چگونگی آموزش سواد اطلاعاتی در توسعه و تقویت آموزش عالی. مجموعه مقالات آموزش استفاده‌کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی . مشهد: سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.

قاسمی، علی‌حسین؛ دیانی، محمدحسین؛ داورپناه، محمدرضا؛ شعبانی‌رودکی، بختیار. ۱۳۸۶. هنجاریابی استاندارد قابلیت-های سواد اطلاعاتی برای جامعه دانشگاهی ایران. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۸(۳).

منصوریان، یزدان؛ نعیم آبادی، محمد. ۱۳۸۳. نقش وب سایت کتابخانه ها در ارتقاء سواد اطلاعاتی. مجموعه مقالات آموزش استفاده‌کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی . مشهد: سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.

نظری، مریم. ۱۳۸۴ . سواد اطلاعاتی. تهران : مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران .

هاشم‌زاده، محمدجواد؛ یاری، شیوا. ۱۳۸۹. توسعه سواد اطلاعاتی در آموزش عالی کشور: شناسایی عوامل موثر. فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات ، ۸۲.

هاشمیان، محمدرضا؛ آل‌مختار، محمدجواد؛ حسن‌زاده، اکبر. مقایسه سواد اطلاعاتی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی. فصلنامه مدیریت اطلاعات سلامت، ۱۰(۲): ۲۴۷- ۲۵۳.

American Library Association. 1989. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Available at: http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential (Accessed December 26, 2015).

Campbell, S. 2004. Defining information literacy in the 21st century. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and (Buenos Aires, Council, 22-27 August). Available at: http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf. (Accessed December 1, 2015)

Culver, H. 2012. Media literacy and it's as a method to encourage civic engagement. COMUNICAR, XX (39): 73-80. DOI: 10.3916/C39-2012-02-07

Emmett, A. 2007.Assessing information literacy skills using the ACRL standards as a guide. Reference Services Review, 35(2): 210-29.

Grafstein, A. 2002. A discipline-based approach to information literacy. The Journal of Academic Librarianship, 28 (4): 197 - 204.

Heidi, J.& Barker, S. 2009. How High School Students Find and Evaluate Scientific Information: A Basis for Information Literacy Skills Development. Library & Information Science Research, 31(1), 12-17.

Lockhart, J. 2011. The before and after of an Information Literacy Policy. *Proceedings of the IATUL Conferences.* Available at: http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2011/papers/29.(Accessed June 6, 2015)

Lou, A. 2006. A model for information literacy course development: a liberal arts university perspective. Library Review, 55 (4): 249-258.

Mader, S. 2012. Transforming Students into Scholars: Creating MIL Competencies through Communicating Research.Proceeding of the International Conference on Media and Information Literacy for Knowledge Societies. Moscow, Russian Federation.
Patterson, A. 2009. A needs analysis for information literacy provision for research: a case study in University College Dublin. Journal of informationliteracy,3(1): 518.
Piscina, T. 2011.Report about the media literacy situation in the Basque school community. Scientific Journal of Media Education, XVII (36): 157-64.
Singh J. 2012. Placing Media and Information Literacy at the Core of Instruction.Proceeding of the International Conference on Media and Information Literacy for Knowledge Societies; Moscow, Russian Federation.

بررسی ارتباط بین مدیریت دانش با توانمند سازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه سال تحصیلی۹۵-۱۳۹٤

مراد پورنظری[۱]، مسعود نوری [۲]، مریم نوری[۳]

چکیده

مدیریت دانش به عنوان یکی از برنامه های راهبردی در سطح سازمانهای برتر و موفق دنیا مورد توجه است، که نقش مهمی در احساس توانمندسازی کارکنان دارد و موجب افزایش بهره وری و استفاده بهینه از ظرفیت ها و توانایی های فردی و گروهی آنان در راستای اهداف سازمانی، موثر می شود. هدف پژوهش حاضر تعیین میزان رابطه مدیریت دانش با توانمندی سازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه است. که پژوهش به روش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارکنان اداری و آموزشی شاغل در پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه به تعداد۲۴۲ نفر بودند. با استفاده از روش تصادفی طبقه ای بر اساس جدول مورگان، تعداد ۱۴۴ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از دو پرسشنامه استاندارد مدیریت دانش لاوسون، توانمندسازی اسپریتزر استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون وضریب رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان دادکه بین مدیریت دانش با توانمند سازی کارکنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین یافته ها نشان داد که ۰/۵۷ واریانس توانمندسازی به وسیله مدیریت دانش قابل پیش بینی است. با توجه به ارتباط بین مدیریت دانش با توانمندسازی پیشنهاد می گردد مدیران موجبات ارتقاء سطح مدیریت دانش را فراهم نمایند تا توانمندسازی کارکنان افزایش یابد.

واژگان کلیدی: مدیریت دانش، توانمندسازی، کارکنان، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

۱- مقدمه

[۱] کارشناسی ارشد مدیریت ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ، mp.1345@cfu.ac.ir (نویسنده مسئول)

[۲] دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ، Nouri.Edu144@gmail.com

[۳] کارشناسی ارشد مطالعات خانواده ، پردیس شهید صدوقی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ، mn.nouri90@yahoo.com

در دنیای کنونی عواملی مانند پیشرفت سریع فناوری های اطلاعاتی وارتباطی و حرکت فزآینده به سوی جهانی شدن، محیط های سازمانی را بسیار پویا و متلاطم ساخته است(هیسلوپ[۱]، ۱۳۹۱). امروزه مدیریت دانش به عنوان یکی از برنامه های راهبردی در سطح سازمان های برتر و موفق دنیا مورد توجه است واین توجه موجب شده است تا جامعه فرا صنعتی امروز که یک جامعه مبتنی بر اطلاعات است، به تدریج فن آوری های دانش افزار را جایگزین فن آوری های نیرو افزار نماید، از همین رهگذر سیستم های اطلاعات مدیریت به تدریج جای خود را به سیستم مدیریت دانش داده است، تا سازمان ها با تبدیل اطلاعات به دانش و خرد، بتوانند همگام با تغییرات سریع محیطی به اتخاذ تصمیمات راهبردی توفیق یابند(داشگرزاده و علیمردانی، ۱۳۸۵). مدیریت دانش فرآیندی پیچیده است واجرای مؤثرآن به درکی دقیق وشفاف ازیک سری عوامل نیاز دارد که برفرآیند مدیریت دانش تأثیرمی گذارند(رهنورد، محمدی، ۱۳۸۸). در واقع، کلید درک موفقیت و شکست مدیریت دانش درسازمان، شناخت وایجاد شرایط و بسترمناسب برای اجرای مؤثر فرآیندهای مدیریت دانش است(فاتح، سبحانی ومحمدی، ۱۳۹۰).

بیان مسأله

با توجه به اینکه نیروی انسانی از مهم ترین و با ارزش ترین دارایی هایی است که هر سازمان در اختیار دارد لذا، یکی از موثرترین راههای بدست آوردن مزیت رقابتی و دستیابی به اهداف سازمانی، کارآمدکردن کارکنان سازمان است. از این رو سازمانهای امروزی که در جو دانش محور، رقابتی، مشتری گرا، پاسخگو، کیفیت گرا، مشارکتی، کارآفرینی و تحول گرا فعالیت می کنند، ناگزیر از دستیابی سریع به نیروی انسانی توانمند به عنوان ابزار رقابتی می باشند(وطنی،۱۳۸۹). کارکنان توانمند، متعهد و وظیفه شناس بعنوان مهمترین منبع مزیت رقابتی در سازمانها شناخته شده اند، اما اغلب از استعدادهای بالقوه آن ها در سازمان استفاده نمی شود. به این ترتیب می توان گفت یکی از عوامل مهم بقای سازمانها، در کیفیت و توانمندی نیروی انسانی نهفته است(قربانی زاده وخالقی نیا،۱۳۸۸). از جمله مفاهیمی که در ارتباط با بالندگی منابع انسانی مطرح است، توانمند سازی کارکنان است(رضایی،۱۳۸۹).

ازسوی دیگر، امروزه دانش جزء لاینفک موفقیت سازمان ها محسوب می شود. این مسئله در سازمان های دانش محور که سرمایه های فکری و دارایی های نامشهود در این نوع از سازمانها بسیار با اهمیت می باشد، دارای نقش حیاتی می باشد. اگر روند تغییر و تحولات دانش در جامعه معاصر به دقت مورد ارزیابی قرار گیرد، این نتیجه مهم حاصل می شود که جامعه فراصنعتی امروز جامعه ای اطلاعاتی است که در آن به تدریج فناوری های نیروافزا جای خود را به فناوری های دانش افزا می دهند (احمد پور داریانی،۱۳۹۳). در همین زمینه پیتر دراکر می گوید: "راز موفقیت سازمان ها در قرن ۲۱ همان مدیریت دانش است". بنابراین مدیریت دانش مقوله ای مهمتر از خود دانش محسوب می شود که در سازمان ها به

۱-Hislop

دنبال آن است تا نحوه چگونگی تبدیل اطلاعات و دانسته های فردی و سازمانی را به دانش و مهارت های فردی و گروهی تبیین و روشن نماید. از این رو سازمان ها باید محیطی را برای اشتراک، انتقال و تقابل دانش در میان اعضای خود به وجود آورند و افراد را در جهت با مفهوم کردن تعاملاتشان آموزش دهند و سعی در ایجاد بستر سازی و شناسائی عوامل زمینه ای برای استقرار مدیریت دانش در سازمان نمایند(حسینی خواه، ۱۳۸۵). در واقع مدیریت دانش پاسخی است به نیاز جدی سازمان ها به بهره برداری از منبع دانش در عصری که دانش مهمترین سرمایه سازمان هاست. (رجایی پور، جمشیدیان و نادری، ۱۳۸۷).

در عصری که از آن به جامعه دانش مدار و اقتصاد دانش مدار یاد می شود، پیاده سازی صحیح مدیریت دانش تنها مختص به سازمان ها و بنگاه های اقتصادی نیست، بلکه دانشگاه ها نیز به عنوان یکی از مراکز خلق و اشاعه دانش می توانند از آن بهره فراوان ببرند(حسن بیگی،۱۳۸۹). در فضای رقابتی جوامع کنونی موسسات تحقیقاتی برای جذب بهترین محققان و سرمایه گذاران در حال رقابت با یکدیگرند، دانشگاه ها نیز به دنبال بدست آوردن بهترین سرمایه گذاران یعنی اساتیدو دانشجویان هستند. دانشگاه ها و دیگر موسسات آموزش عالی همچون سایر سازمانهای درگیر در امر مدیریت دانش از یک طرف با چالش هایی همچون فشارهای مالی، رشد سریع فناوری، نقش در حال تغییر کارکنان، ارزش های رقابتی و در کل تغییر سریع جهان مواجه اند و از طرف دیگر، در تلاش برای دستیابی به اهداف اساسی خود یعنی آموزش، پژوهش و خدمت رسانی به جامعه هستند(یوسف زاده، محبی،۱۳۸۹). برخورد صحیح باچالش ها و دستیابی به اهداف تنها در صورتی امکان پذیر است که دانشگاه بتواند آگاهانه و به روشنی فرآیندهای مرتبط با خلق دانش را مدیریت کند و راه حل آسانی برای پذیرش عقاید و فرآیندهای مرتبط با مدیریت دانش داشته باشد.بنابراین راستای نیل به چنین هدفی؛ پژوهش حاضر درصدد بررسی ارتباط مدیریت دانش به عنوان متغیر ملاک با متغیرهای پیش بین یعنی توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه است.

۱- اهمیت و ضرورت پژوهش

در دنیای اطلاعاتی امروز، مدیریت دانش در سازمانها عنصر اساسی در دستیابی و بقای مزیت رقابتی سازمان است(نلسون و سنجینا[1]، ۲۰۰۶). مدیریت دانش با ساده سازی و اصلاح فرآیند مشارکت، توزیع، ابداع یا آفرینش، گردآوری و درک دانش می تواند به تصمیمات نوآورانه درسازمان و توانمندسازی کارکنان کمک کند و آن را از

1-Nelson & Senjina

سازمانی بوروکراتیک به سازمانی دانش محور، نوآور و روزآمد تبدیل سازد. با توجه به این موضوع، مدیریت دانش عامل موفقیت شناخته شده سازمان ها است(دین و همکاران[1] ۲۰۰۸ و جک سنترکس[2]، ۲۰۰۵).

دانش سرمایه ای است که به کمک آن سایر سرمایه ها قابل بهره برداری بهینه خواهند شد. دانش سرمایه هوشمندی انسان و وجه ممیزه آدمی از سایر موجودات است. سرمایه دانش با سایر سرمایه های بازاری متفاوت است، زیرا این سرمایه زمانی که ایجاد شد می تواند به وسیله بسیاری مورد استفاده قرار گیرد بدون آن که از ارزش آن کاسته شود و می توان به نوعی آن را غیر انحصاری دانست. سرمایه دانش غیر قابل تقسیم است و زمانی که نشر یافت دیگر نمی توان عده ای را از آن محروم و مستثنا ساخت، به عبارتی می توان گفت زمانی دانش ارزش پیدا می کند که نشر یابد و مورد بهره برداری قرار گیرد(ابوالقاسمیان، ۱۳۹۳). سازمان‌های امروز باید زرنگ‌تر، سریع‌تر و چابک‌تر باشند. پیچیدگی جهان قرن بیست و یک، فضای انقلاب را تسریع نموده است و آنهایی که نمی‌توانند یاد بگیرند، سازگار شوند و تغییرات را بپذیرند، به سادگی نابود خواهند شد. یادگیری ما را نجات خواهد داد و این امر بواسطه مدیریت بر دانش سازمانی صورت خواهد گرفت. چیزی را که نمی‌توان اندزه‌گیری کرد، نمی‌توان مدیریت کرد. سازمان‌ها هزینه های زیادی را در سال‌های اخیر در زمینه مدیریت دانش صرف کرده‌اند. محاسبه این سرمایه‌گذاری آسان است، اما محاسبه بازگشت سرمایه آن به صورت کاملا دقیق و صحیح بسیار مشکل است. همچنین شواهد نشان می دهد سازمانها بطور فزاینده ای در حال سرمایه گذاری در مسائل بدیع مدیریت دانش و بر پا کردن سیستم های مدیریت دانش هستند تا بتوانند این منبع را بهتربدست آورده و از آن بهره برداری کنند. این اهمیت رو به رشد دانش به عنوان یک منبع حیاتی، مدیران را تشویق کرده تا توجه بیشتری به استراتژهای مدیریت دانش سازمانها معطوف کنند(سروریی، ۲۰۱۰). همچنین فرآیند مدیریت دانش بر توانمندی کارکنان و توانمندسازهای مدیریت دانش بر فرآیند مدیریت دانش تاثیر مستقیم و معنادار دارند(مدهوشی ونورنژاد،۱۳۹۳)؛ توانمندسازی نیروی انسانی یعنی ایجاد مجموعه ظرفیت های مورد نیاز در کارکنان برای قادر ساختن آنان به ایجاد ارزش افزوده در سازمان و انجام اثربخش و کارایی نقش و مسئولیتی که در سازمان به عهده دارند(عسکری، ۱۳۹۲).توانمندسازی مفهومی فراتراز واگذاری اختیاربه کارکنان است. هنگام توانمندسازی نه تنها وظایف به کارکنان واگذار می شوند، بلکه شرایطی فراهم می شود تا آنها بتوانند خودشان برای انجام این وظایف تصمیم بگیرند(آقایار، ۱۳۸۲).بنابراین در این پژوهش رابطه مدیریت دانش با توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بعنوان بخش مهمی از سرمایه سازمانی نظام آموزش و پرورش پرداخته شده است.

۲- فرضیه اصلی پژوهش :

- بین مدیریت دانش با توانمند سازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد.

2-Dean & colleagues
3-Jack santrex

فرضیه های فرعی :

۳- بین مدیریت دانش با توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد.
۴- مدیریت دانش، توان پیش بینی توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد.

۳- مبانی نظری پژوهش

امروزه سازمانها دریافته اند که هیچ سرمایه ای به اندازه دانش نمی تواند آن ها را در دنیای رقابتی مطلوب سازمان پیشرو سازد. لذا بیش از هر عامل دیگری کارکنان سازمان به عنوان صاحبان دانش و مهمترین سرمایه های سازمان مورد توجه قرار گرفته اند و مدیریت دانش به عنوان ابزاری که می تواند دانش موجود را گردآوری و نظم و پویایی بخشیده و در کل سازمان اشاعه دهد اهمیت یافته است. (امین و همکاران،۲۰۰۱)، تمرکز مدیریت دانش، بر بهبود دانایی سازمانی می باشد. موفقیت در زمینه مدیریت دانش نیازمند ایجاد یک محیط جدید کاری می باشد که دانش و تجربه بتواند براحتی تسهیم شوند. برای تحقق این مقصود، باید فناوری و فرآیند را مدنظر قرارداد. از اوایل دهه ۹۰ میلادی سازمانها به ارزش راهبردی دانش به عنوان یک منبع رقابتی و عامل بقای خود پی بردند. خلق دانش جدید از فرآیند مارپیچ دانش و تعامل بین دانش صریح و دانش ضمنی حاصل می گردد. دانش صریح از قبیل قوانین و رویه های سازمانی به راحتی قابل دسته بندی و انتقال به صورت رسمی و نظام مند می باشد اما دانش ضمنی، یعنی دانش شخصی کارکنان که بزرگترین پایگاه دانش هر سازمان است، به راحتی قابل دسته بندی و انتقال نمی باشد علت این امرآن است که دسترسی به دانش ضمنی آسان نیست. هدف اصلی سازمانها، پیدا کردن روش هاو ابزاری برای این مهم می باشد(دهقانی،۱۳۹۳).

- هی بار[1]: مدیریت دانش شامل مراحل تسخیر اجتماع دیدگاه های خبرگان و متخصصان یک شرکت در هر جایی که باشند(دربانک اطلاعاتی، بر روی کاغذو یا اندیشه نیروها) و پخش آن در هر جایی که به سود بیشتری بینجامد، می باشد(افرازه،۱۳۸۶).
- مالهوترا[2] : مدیریت دانش انجام دادن کارهای درست به جای درست انجام دادن کارهاست تأکید روی اثربخشی است نه کارآیی وجود کارآیی بدون اثربخشی به شکست سازمان منجر می شود(افرازه،۱۳۸۶).
- شبکه بیزتک مدیریت دانش برای برآورده سازی نیازهای سازمانی ازقبیل سازگاری، بقا و توانایی منحصر به فرد در برابر تغییرات پیوسته و روزافزون می باشد مدیریت دانش شامل فرآیندهای سازمانی است که به دنبال پیوستن و نیروزایی ظرفیت های عملیاتی اطلاعات، داده های تکنولوژی های اطلاعاتی و ظرفیت نوآوری و خلاقیت انسان می باشند.

1-Hebar
2-Malhotra

مدیریت دانش مفهوم تازه‌ای نیست و ریشه آن به ۳۰۰۰ سال قبل از میلادی باز می گردد(سبحانی نژاد، همکاران، ۱۳۸۵). نخستین بارتقسیم بندی از دانش را ، نوناکاو تاکوچی[1] در سال ۱۹۹۵ ارائه دادند، دانش آشکارو دانش ضمنی. دانش آشکار دانش رسمی است، دانشی است که می تواند محاسبه و انتقال داده شود و دانش ضمنی، دانشی است که مبتنی بر تجربه و ذهنیت بوده و به طور عمیق ریشه در بینش و تجربه فردی دارد(دامغانیان و دیگران،۱۳۹۲). اصطلاح مدیریت دانش در اوائل دهه ۱۹۹۰میلادی و با توسعه نظریه مهندسی مجدد فرآیندها اولین گامها برای ایجاد سازو کارهای احصا، ذخیره‌سازی و استفاده از دانش در سازمان ها شروع شد و سپس مجموعه این فعالیت ها عنوان مدیریت دانش را به خود گرفت(اخوان، همکار ۱۳۹۰). لئونارد بارتون[2] (۱۹۵۰) مورد چاپارال استیل را به عنوان یک داستان موفقیت مدیریت دانش مستند کرد. مطالعه نوناکا و تاکوچی (۱۹۵۰) نشان داد که چگونه دانش در سازمان‌ها خلق، استفاده و تسهیم می‌شود و چگونه چنین دانشی به توزیع نوآوری کمک می کند(احمدی و صالحی، ۱۳۹۰)، اما بصورت تخصصی تر اصطلاح مدیریت دانش در سال(۱۹۸۹) بطور رسمی در فرهنگ واژه‌گان ثبت شد(سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۵).

- واژه توانمندسازی[3] در فرهنگ لغت آکسفورد «قدرتمند شدن»، «مجوزدادن»، «ارائه قدرت»، «توانا شدن» معنا شده است(کردنائیج، ۱۳۸۹). ازنظر کانگروکانگو[4] توانمندسازی عبارت است فرآیند افزایش احساس شایستگی در کارکنان ازطریق شناسایی و حذف شرایطی که موجب ناتوانی آنان شده است.

سابقه استفاده از اصطلاح توانمند سازی به دموکراسی صنعتی و دخیل نمودن کارکنان در تصمیم گیری های سازمان تحت عناوین تیم سازی، مشارکت و مدیریت کیفیت جامع برمی گردد. این اصطلاح در سال ۱۹۸۰ به سرعت موضوع روز شد و توسط نظریه پردازانی چون کانگرو کاننگو(۱۹۸۸)، اسپیریتزر[5](۱۹۹۵)، بلانچارد[6](۲۰۰۳)، کارلوس[7](۲۰۰۰)، مورد بسط و گسترش قرار گرفت. اگر چه نظریه پردازان سازمانی مفهوم توانمند سازی را در شیوه های متفاوتی تعریف کرده اند اما دو تعریف کلی در ادبیات توانمند سازی قابل شناسایی است(سپهوند،۱۳۹۲).در این رویکرد توانمند سازی به عنوان سازه انگیزشی تعریف می شود که بر ادراک های کارکنان نسبت به محیط کاری شان مبتنی است. توماس و ولتهوس تئوری شناختی پیچیده ای از توانمندسازی ارائه داده اند که هسته محوری آن را چهار متغیر شناختی شکل می دهد که انگیزش درونی کارکنان را تعیین می کند.

جدول شماره۱ - ابعاد توانمند سازی کارکنان از دیدگاه های مختلف انگیزشی و شناختی

3- Nonaka& Takuchi
4- Leonard Barton

1-Empowerment
2-Conger and Kanungo
3-Speritzer
4-Blanchard
5- Carlos

نظریه پردازان	ابعاد توانمندسازی
کانگرو کانتگر(۱۹۸۸)	احساس خودکارآمدی ، خود اثر بخشی
توماس و ولتهوس(۱۹۹۰)	احساس موثر بودن، احساس داشتن حق انتخاب ، احساس شایستگی،احساس معنی داربودن
میشر(۱۹۹۲)	موثر بودن، داشتن حق انتخاب، شایستگی، معنادار
اسپریتزر(۱۹۹۵	احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب، احساس موثر بودن، احساس معنی داربودن، احساس داشتن اعتماد به دیگران

اقتباس از سپهوند (۱۳۹۲)

۱-۵- ابعادتوانمندی کارکنان:

ابعاد توانمندی در این پژوهش براساس نظر اسپریتزر که احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب (خودمختاری)، احساس موثر بودن، احساس معناداربودن و احساس اعتماد به دیگران (امنیت)می باشد.

الف)احساس شایستگی[1] : شایستگی، باورشخصی افراد نسیت به توانایی(ظرفیت)خود برای انجام کار به طورکامل را شامل می شود(امیرکبیری، ۱۳۸۹). وقتی افراد توانمند می شوند احساس شایستگی(خوداثربخشی) می کنند.

یا احساس می کنند که قابلیت و تبحر لازم برای انجام موفقیت آمیز کاری دارند(امیکای[2]، ۲۰۰۸).شایستگی به درجه ای که یک فرد می تواند وظایف شغلی را با مهارت و به طور موفقیت آمیز انجام دهد.

ب)احساس داشتن حق انتخاب(خودمختاری[3]) :حق انتخاب به معنای آزادی عمل و استقلال فرد در تعیین فعالیت های لازم برای انجام دادن وظایف شغلی اشاره دارد(توماس و همکاران، ۱۹۹۰). هنگامی که افراد به جای مشارکت اجباری، داوطلبانه در وظایف خویش درگیرشوند، احساس داشتن حق انتخاب در کار می کنند. حق انتخاب همچنین با تلاش افراد و گروه ها برای افزایش کنترل برچگونگی انجام کارشان سر وکارداشته و با رضایت شخصی در ارتباط است(دیکسون و لورنز[4]،۲۰۰۹).

1-The merit
2-Emikai
3-Autonomy
4-Dikson and Lornez

ج)احساس موثر بودن[1] : بعد موثر بودن(تاثیر گذاری)درجه ای است که فرد می تواند بر نتایج راهبردی، اداری و عملیاتی شغل اثر بگذارد(اسپریتزر[2]،۲۰۰۷). «گرین برگر» معتقد است احساس موثر بودن عبارتست است ازاعتقادات فرد در یک مقطع مشخص از زمان در مورد توانایی خود برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب(واعظی،۱۳۸۹).احساس موثر بودن، احساسی است که فرد می تواند در استراتژی ها، راهبرد های مدیریتی، پیامد ها و نتایج شغلی نفوذ کند(mathieu،2008)

د)احساس معنا دار بودن[3] :فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می کنند(کردنائیج، ۱۳۸۹). فعالیت هایی که معنادار می باشند، نوعی احساس هدفمند بودن، هیجان یا ماموریت برای افراد ایجاد می کنند و به جای از بین بردن نیرو و اشتیاق افراد منبعی از نیرو و اشتیاق نیز برای آنان فراهم می کنند(توماس[4]، ۱۹۹۰). معنادار بودن فرصتی است که افراد احساس می کنند اهداف شغلی مهم وبا ارزشی را دنبال می کنند، آنها احساس می کنند در جاده ای حرکت می کنند که وقت و نیروی آنها با ارزش است(سپهوند۱۳۹۲).

ه)احساس اعتماد به دیگران (اطمینان[5]) افراد توانمند مطمئن اند که با آنان منصفانه و صادقانه رفتار خواهد شد، آنها اطمینان دارند که صاحبان قدرت با آنان بی طرفانه رفتار خواهد کرد(وتهن[6]، ۲۰۱۱).

توانمندی به معنی آزادی برای کارکنان است تا بتوانند وظایف محوله خود را به خوبی انجام دهند. مدیرانی که می خواهند کارکنان توانمندی داشته باشند باید کنترل ها، محدودیت ها و موانع را کناربگذارند ودر مقابل به آنها انگیزه تزریق کنند. کارکنانی که مورد تشویق قرارگیرند توانمندتر بوده و بهره وری ورضایت بیشتری خواهند داشت و ازخود خلاقیت و نوآوری نشان می دهند.

۲-۵- پیشینه داخلی

- مدهوشی و همکاران(۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر توانمندسازهای مدیریت دانش بر توانمندی کارکنان به‌واسطه متغیر فرآیند مدیریت دانش از دیدگاه مدیران شرکت‌های کوچک و متوسط شرق استان مازندران پرداخته اند. نتایج پژوهش انجام شده توسط مدهوشی و نورنژاد نقش فرآیند مدیریت دانش در اثرگذاری توانمندسازهای مدیریت دانش بر توانمندی کارکنان شرکت‌های کوچک و متوسط را به وضوح بازنمایی نموده است.

5-Be effective
6-Speritze
7-Being mean
8-Thomas
9-Ensure
10-whetten

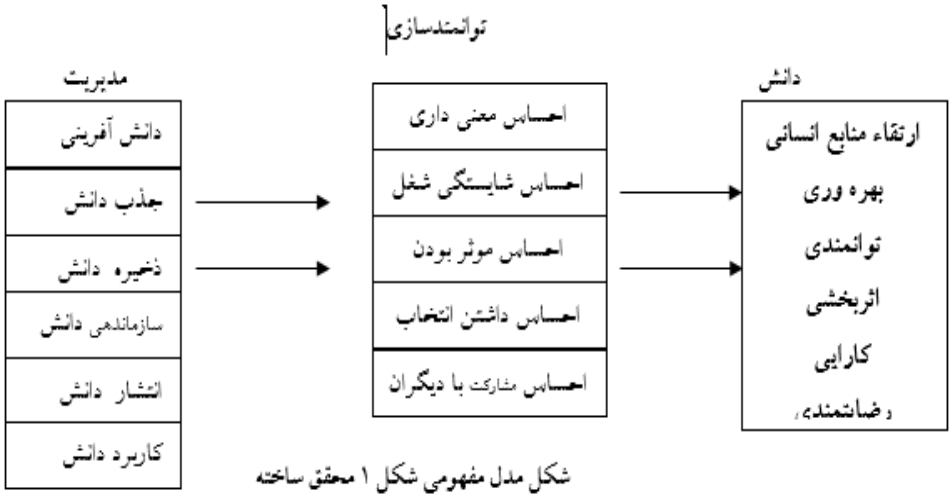
- سپهوند(۱۳۹۲) در پژوهشی در صدد بررسی تاثیر استراتژی های مدیریت دانش بر توانمندسازی کارکنان دانشگاه لرستان انجام داد. نتایج حاصل از پژوهش بدست آمده نشان داد که بین استراتژی های مدیریت دانش و توانمندسازی کارکنان با سطح اطمینان ۰/۹۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد
- زارع(۱۳۸۶) درتحقیقی تحت عنوان بررسی تاثیر توانمندسازها بر فرآیندهای مدیریت دانش در شرکت پالایش نفت اصفهان به این نتیجه رسید که رابطه خطی بین دو متغیر توانمندساز و فرآیند های مدیریت دانش معنادار می باشد. متغیر های تکنولوژی و فرهنگ سازمانی رابطه معناداری با فرآیندهای مدیریت دانش داشته و رابطه متغیر ساختار سازمانی با فرآیندهای مدیریت دانش معنادارنمی باشد. از میان سه متغیر توانمندساز تکنولوژی و فرهنگ سازمانی به ترتیب بیشترین تاثیر را بر متغیر وابسته داشته اند.
- الوانی و همکاران(۱۳۸۸)، در تحقیقی تحت عنوان تبیین مدل ساختاری توانمندسازهای مدیریت دانش(مطالعه موردی:شرکت های کوچک و متوسط استان مازندران)به این نتایج دست یافتند که هرکدام از متغیرهای مربوط به پشتیبانی فناوری اطلاعات با شدت و ضغف خاص خود به صورت مستقیم و غیر مسقیم بر توانمندسازهای مدیریت دانش تاثیر گذار بوده اند و بیشترین اثر گذاری مستقیم بر روی توانمندسازهای مدیریت دانش مربوط به متغیر اعتماد و همکاری از فرهنگ سازمانی بوده است و از این نظر متغیرهای مربوط به بعد ساختار سازمانی در درجات بعدی اهمیت قرار داشتند.

۳-۵- پیشینه خارجی

- هسیه[1](۲۰۰۷)، به نقل از مدهوشی و نورنژادونوش(۱۳۹۳). در پژوهش خود نشان دادکه توانمند سازی های دانش در فرآیند دانش تاثیر دارد با توجه به نتایج فرضیه می توان عنوان کرد توانمندسازی های مدیریت دانش نقش مهمی در تقویت فرآیند دانش در جامعه آماری پژوهش دارد به عبارتی هرچه زیرساختهای سازمانی تقویت شوند، نقش موثری در تقویت فرآیند دانش در سازمان ایفا کرده و موجب خلق، تسهیم و کاربرد بیشتر دانش در سازمان خواهد شد خلق دانش نیازمند سطح بالایی از همکاری و مشارکت بین افراد می باشد این همکاری درصورتی انجام می شود که حس اعتماد بالایی بین افراد وجود داشته باشد.
- چیانگ و سیه[2](۲۰۱۲)، در پژوهشی تحت عنوان تاثیر حمایت سازمانی ادارک شده و توانمند سازی روانشناختی برعملکرد شغلی عنوان کردند که ضریب همبستگی بین حمایت سازمانی ادارک شده و عملکرد شغلی مثبت و منعی دار(۰/۲۱)است.

1- Hsieh
2-Chiang & Hsieh

- واشیت[1]،کومار[2] وچاندرا[3](۲۰۱۰)، در پژوهشی به بررسی چگونگی درک محققان دانشگاه ها و مراکز تحقیقاتی هند از موانع و تسهیلات مدیریت دانش پرداخته اند. بدین منظور جمع آوری دانش، خلق دانش و انتشار دانش از سه جنبه فردی، اجتماعی – سازمانی و فنی مورد بررسی قرار گرفته است. یافته ها حاکی از آن است که پژوهشگران بیشتر با جنبه های فردی و اجتماعی – سازمانی مدیریت دانش درگیر هستند تا جنبه فنی، افراد و تعاملات آنها باعث خلق دانش شده و به جریان آن کمک می کند.
- هیند[4] (۲۰۰۸) در بررسی رابطه مدیریت دانش با خلاقیت و نوآوری مدیران آموزش عالی به این نتیجه رسید که مدیریت دانش اثر مثبت و معناداری بر خلاقیت و نوآوری دارد(نیکنامی ، ۱۳۸۸).



شکل مدل مفهومی شکل ۱ محقق ساخته

٤- روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس اهداف از نوع پژوهش های کاربردی و دارای رویکردی کمی و در زمره تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی است، و روش گردآوری داده ها با استفاده از مطالعات کتابخانه ای و مطالعات میدانی انجام شد.جامعه آماری پژوهش کلیه کارکنان،اداری و آموزشی به تعداد۲۴۲ نفر که در سال ۱۳۹۵ در پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه مشغول بکارمی باشد. از بین جامعه آماری، تعداد ۱۴۴ نفر به روش تصادفی طبقه ای به عنوان نمونه پژوهشی

3-Vashishta
4-Kumar
Chandra 5-
6-Hind

انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا جامعه آماری از لحاظ نوع فعالیت(اداری-آموزشی) ، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان انجام شد.برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه مدیریت دانش لاوسون(۲۰۰۳)، توانمندسازی اسپریتزر(۱۹۹۵) استفاده شد.ضریب پایایی پرسشنامه لاوسون بر اساس آلفای کرنباخ به ترتیب برای ایجاد دانش ۰/۸۴، جذب دانش ۰/۸۹، سازماندهی دانش ۰/۸۶، ذخیره دانش ۰/۸۸، انتشار دانش ۰/۸۹، کاربرد دانش ۰/۸۰، بدست آمد. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار spss ۱۹ ضریب۰/۹۳۳ بدست آمده است.همچنین پرسشنامه توانمند سازی اسپریتزر(۱۹۹۵) در ۵ بعد احساس معنی داری شغل، احساس شایستگی در شغل، احساس داشتن حق انتخاب، احساس موثر بودن و احساس مشارکت با دیگران نمره‌گذاری شده که روایی وپایایی این پرسشنامه توسط(عبدالهی،۱۳۸۴) با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار spss ۱۶ با ضریب ۹۱٪ بدست آمده است. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار spss ۱۹ ضریب ۰/۹۱۹ بدست آمده است.تحلیل داده های جمع آوری شده علاوه بر استفاده از روش های آمار توصیفی(فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و با توجه به فرضیه های پژوهش، از تحلیل رگرسیون و ضریب همبستگی پیرسون، استفاده شد.

جدول شماره ۲- میانگین و انحراف معیار نمرات مدیریت دانش و زیر مقیاس های آن

مولفه ها	میانگین	انحراف معیار	حجم نمونه
دانش آفرینی	۳/۴۷	۰/۶۷۰	۱۴۴
جذب دانش	۴/۵۶	۰/۷۰۵	۱۴۴
سازماندهی دانش	۴/۶۲	۱/۰۶۲	۱۴۴
ذخیره دانش	۴/۵۱	۰/۹۸۱	۱۴۴
انتشار دانش	۳/۳۴	۰/۸۲۷	۱۴۴
کاربرد دانش	۳/۱۱	۰/۸۱۹	۱۴۴
مدیریت دانش در کل	۳/۳۷	۰/۵۸۹	۱۴۴

یافته ها از جدول شماره ۲ نشان داد که میانگین کل توانمند سازی (۳/۳۶) بود .در مورد زیرمؤلفه ها بیشترین میانگین مربوط به شایستگی در شغل (۳/۴۷) و کمترین مربوط به احساس مشارکت با دیگران (۳/۲۲) بود.

جدول شماره ۳- میانگین و انحراف معیار نمرات توانمند سازی و زیر مقیاس های آن

مولفه ها	میانگین	انحراف معیار	حجم نمونه
احساس معنی داری در شغل	۳/۴۲	۰/۵۶۲	۱۴۴
شایستگی در شغل	۳/۴۷	۰/۶۸۵	۱۴۴
احساس داشتن حق انتخاب	۳/۳۵	۰/۷۵۱	۱۴۴
احساس مؤثر بودن	۳/۴۳	۰/۹۰۷	۱۴۴
احساس مشارکت با دیگران	۳/۲۲	۰/۷۴۲	۱۴۴
توانمند سازی در کل	۳/۳۶	۰/۵۹۵	۱۴۴

در مورد توانمند سازی نیز چون میانگین به دست آمده در یافته های جداول بالاتر از میانگین فرضی یعنی ۲/۵ است نتیجه می گیریم که مشارکت کنندگان در پژوهش از میانگین قابل قبولی برخوردارند و این حاکی از این است که میانگین جامعه آماری متغیر توانمندسازی در حد مطلوب است.

۵- تجزیه و تحلیل یافته ها

برای آزمون نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شد.چون مقدار سطح معنی داری برای هر سه متغیر بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا با اطمینان ۰/۹۵ فرض برقراری توزیع نرمال برای تمامی داده های تحقیق پذیرفته شد.

جدول شماره ۴- آزمون کلموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

		رضایت شغلی	توانمند سازی	مدیریت دانش
تعداد		۱۴۴	۱۴۴	۱۴۴
پارامترهای نرمال	میانگین	۳/۳۵	۳/۳۶	۳/۳۷
	انحراف معیار	۰/۷۰۱	۰/۵۹۵	۰/۵۹۰

مقدار آماره کلموگروف- اسمیرنوف	۰/۸۸۷	۱/۱۸۹	۰/۹۲۹
سطح معنی داری	۰/۴۱۱	۰/۱۱۸	۰/۳۵۴

با توجه به اینکه فرض نرمال بودن توزیع داده ها تحقیق طبق آزمون کلموگروف- اسمیرنوف پذیرفته شد، بنابراین از آزمون‌های پارامتری معمول برای بررسی این فرضیه‌ها استفاده شد.

- فرضیه اصلی تحقیق: بین مدیریت دانش با توانمند سازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از آزمون رگرسیون استفاده شد. یافته های جدول شماره ۵ حاکی از آن بود که ضریب همبستگی پیرسون بین مدیریت دانش و توانمندسازی ۰/۷۵۲ و بین مدیریت دانش و رضایت شغلی ۰/۸۶۲ می باشد.

جدول شماره ۵ - بررسی آزمون وجود و یا عدم وجود رابطه بین مدیریت دانش با توانمندسازی

متغیر ملاک	متغییر پیش بین	ضریب همبستگی پیرسون	ضریب تعیین	F	سطح معنی داری آزمون F	عدد ثابت Const	B
مدیریت دانش	توانمندسازی	۰/۷۵۲	۰/۵۶۶	۵۲۰۰,۰۶۷	۰/۰۰۱	۰/۰۶۸	۰/۹۵۲

فرضیه۱ : بین مدیریت دانش با توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجوددارد .

برای بررسی این فرضیه نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته های جدول شماره ۶ نشان داد مدیریت دانش دارای میانگینی برابر با(۳/۳۷) و توانمندسازی میانگینی برابر با (۳/۳۶) بود.

جدول شماره ۶ - ضریب همبستگی پیرسون و سطح معنی داری متغیرهای مدیریت دانش و توانمندسازی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
مدیریت دانش	۱۴۴	۳/۳۷	۰/۵۸۸		

توانمند سازی	۱۴۴	۳/۳۶	۰/۵۹۵	۰/۷۵۲	۰/۰۰۱

یافته های جدول ۶- نشان داد که بین دو متغییر مدیریت دانش و توانمند سازی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت (r=0/752)، که از لحاظ آماری معنی دار شناخته شد (p=0/001). مقدار ضریب همبستگی نشان می دهد دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد.

جدول شماره ۷ ضریب همبستگی پیرسون بین زیر مؤلفه های توانمندسازی و مدیریت دانش را نشان داده است. ضریب همبستگی بین توانمندسازی و مدیریت دانش(۰/۷۵۲) بود. بین زیرمؤلفه های توانمند سازی و مدیریت دانش بیشترین ضریب مربوط به احساس مشارکت با دیگران(۰/۸۷۵) و کمترین ضریب مربوط به احساس داشتن حق انتخاب(۰/۶۳۸) بود.

جدول شماره ۷ - ضریب همبستگی پیرسون بین زیر مؤلفه های توانمندسازی و مدیریت دانش

		مدیریت دانش	دانش آفرینی	جذب دانش	سازماندهی دانش	ذخیره دانش	انتشار دانش	کاربرد دانش
توانمند سازی	ضریب همبستگی پیرسون	۷۵۲/۰	۶۸۸/۰	۷۶/۰ ۴	۸۴۴/۰	۷۵/۰ ۴	۸۴/۰ ۶	۸۸۳/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس معنی داری در شغل	ضریب همبستگی پیرسون	۷۷۹/۰	۵۵۸/۰	۶۶/۰ ۴	۶۵۹/۰	۶۶/۰ ۴	۵۵/۰ ۰	۶۸۱/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس شایستگی در شغل	ضریب همبستگی پیرسون	۸۲۸/۰	۶۴۶/۰	۶۱/۰ ۹	۷۸۴/۰	۵۹/۰ ۳	۶۱/۰ ۰	۷۳۱/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس داشتن حق انتخاب	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۱۸	۵۵۱/۰	۵۵/۰ ۴	۶۳۲/۰	۶۰/۰ ۹	۵۳/۰ ۶	۵۸۰/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس مؤثر بودن	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۸۲	۰/۴۱۸	۶۲/۰ ۰	۶۲۷/۰	۶۱/۰ ۲	۷۸/۰ ۱	۶۸۲/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
احساس مشارکت با دیگران	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۷۵	۰/۵۹۹	۶۴/۰ ۸	۷۰۷/۰	۵۹/۰ ۱	۸۱/۰ ۵	۸۲۴/۰
	سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

فرضیه۲: مدیریت دانش توان پیش بینی توانمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد.

با استفاده از رگرسیون به بررسی این فرضیه پرداخته شد . سطح معنی داری آزمون F (۰/۰۰۱) بود.

جدول شماره ۸- خلاصه بررسی توان پیش بینی مدیریت دانش توسط توانمندی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	آزمونF	سطح معنی داری
مدیریت دانش	۰/۷۵۲	۰/۵۶۶	۱۰۲/۰۱۷	۰/۰۰۱
توانمند سازی				

در نتیجه با توجه به اینکه در سطح معنی داری$\alpha=0/05$ ،$sig_F<\alpha$ (0/001<0/05) می‌باشد پس فرض H_1 که بیانگر این است که مدیریت دانش توان پیش بینی توانمندی را دارد پذیرفته شد. مقدار ضریب همبستگی نشان داد دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد. مقدار ضریب تعیین (r^2) حکایت از آن دارد که ۵۷٪ از تغییرات متغییر ملاک با متغییر پیش بین قابل پیش بینی است که مقدار قابل قبولی می باشد.

- بحث و نتیجه گیری

فرضیه اصلی: بین مدیریت دانش با توانمند سازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد. یافته های جدولشماره ۶ نشان داد که بین مدیریت دانش با توانمند سازی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت که از لحاظ آماری معنی دار شناخته شد(p=0/001). مقدار ضریب همبستگی نشان داد که متغیر ملاک با متغیرهای پیش بین از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد. نتایج حاصل از پژوهش مدهوشی و نورنژادونوش (۱۳۹۳)، تاثیر توانمندسازی مدیریت دانش بر توانمندی کارکنان و پژوهش رجایی پور و دیگران(۱۳۹۱)، بررسی رابطه میزان مدیریت دانش با عملکرد آموزشی و پژوهش پارسا، مهرعلی زاده و زمانی(۱۳۹۰)، بررسی جایگاه مدیریت دانش، کریمی و دیگران(۱۳۹۲)، واشیت، کومار، وجاندرا(۲۰۱۰)، مارتین ال و همکاران(۲۰۱۰)، بیرلی وچارکرابارتی(۱۹۹۶)، الوانی وهمکاران(۱۳۸۸)، حسینی (۱۳۸۹)، هیند(۲۰۰۸)، مبنی بر تاثیر مولفه های مدیریت دانش بر توانمندسازی کارکنان پژوهش هم خوانی دارد.

فرضیه۱ : بین مدیریت دانش با توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه رابطه وجود دارد .

یافته های جدول شماره ۷ - نشان داد که بین دو متغیر مدیریت دانش و توانمند سازی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت($r=0/752$)، که از لحاظ آماری معنی دار شناخته شد($p=0/001$). مقدار ضریب همبستگی نشان داد که دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد. ضریب همبستگی بین توانمندسازی و مدیریت دانش(۰/۷۵۲) بود. بین زیرمؤلفه های توانمند سازی و مدیریت دانش بیشترین ضریب مربوط به احساس مشارکت با دیگران(۰/۸۷۵) و کمترین ضریب مربوط به احساس داشتن حق انتخاب(۰/۶۳۸) بود. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش علی احمدی (۱۳۹۰)، و سپهوند، رضا(۱۳۹۲)، نشان دادکه بین استراتژیهای مدیریت دانش و توانمندی کارکنان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت و همچنین نتایج پژوهش موسوی، سید جعفر و همکاران(۱۳۹۳) مبنی بر تاثیر مولفه های مدیریت دانش بر توانمندسازی کارکنان باپژوهش حاضر هم خوانی دارد.

فرضیه۲ : مدیریت دانش توان پیش بینی توانمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه را دارد.

یافته های جدول شماره ۸ نشان دادکه با توجه به اینکه در سطح معنی داری$\alpha=0/05$ ،$sig_F<\alpha$ $(0/001<0/05)$ می‌باشد پس فرض H_1 که بیانگر این است که مدیریت دانش توان پیش بینی توانمندی را دارد پذیرفته شد. مقدار ضریب همبستگی نشان داد دو متغیر از شدت رابطه قابل قبولی برخوردارند و این ضریب مستقیم و مثبت می‌باشد. مقدار ضریب تعیین(r^2) حکایت از آن دارد که ۵۷٪ از تغییرات متغییر ملاک با متغییر پیش بین قابل پیش بینی است که مقدار قابل قبولی می باشد. نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش های رضایی چندانی(۱۳۹۴)، پیش بینی ابعاد توانمندسازی با استفاده از مولفه های سرمایه روانشناختی و همچنین پژوهش فتاحیان، سیما(۱۳۹۳) رابطه بین توانمندسازها و فرایند های مدیریت دانش با عملکرد دانشگاهها با پژوهش حاضر هم خوانی دارد.

از اینرو، در این پژوهش در صدد بررسی رابطه مدیریت دانش به عنوان متغیر ملاک، با متغیرهای پیش بین، یعنی، توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بود. که در این راستا بین مولفه های مدیریت دانش یعنی، جذب دانش، سازماندهی دانش، ذخیره دانش انتشار دانش، وکاربرد دانش با مولفه های متغیر توانمندسازی یعنی احساس معنی داری شغل، احساس شایستگی در شغل، احساس داشتن حق انتخاب، احساس موثر بودن و احساس مشارکت با دیگران ارتباط معنی دار وجود دارد .

٦- منابع و ماخذ

الف) فارسی

۱. احمدی، سید علی اکبر؛ صالحی، علی(۱۳۹۰). مدیریت دانش، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.

۲. احمدپورداریانی، محمود؛ کریمی، آصف؛ باقرزاده لاکانی، فاطمه؛ عبدلی، طیبه(۱۳۹۳). تحلیل نقش و اثر مدیریت دانش در شناسایی و تشخیص فرصت های کارآفرینانه در دانشگاه تهران، فصلنامه علمی پژوهشی فرهنگ سازمانی، پاییز ۹۳، دوره۱۲، شماره۳.

۳. افرازه، عباس(۱۳۸۶). مدیریت دانش، مفاهیم،مدل ها، اندازه گیری و پیاده سازی، تهران :دانشگاه صنعتی امیر کبیر.

۴. الوانی، مهدی؛ کیاکجوری، کریم؛ رودگرنژاد فردین(۱۳۸۸)؛ تبیین مدل ساختاری توانمندسازی های مدیریت دانش مطالعه موردی : پژوهش های مدیریت، سال دوم شماره ۴.

۵. امیرکبیری، علیرضا؛ فتحی، صمد(۱۳۸۹)، بررسی ارتباط ابعاد توانمندی روانشناختی با کارافرینی درون سازمانی فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت صنعتی، سال ششم، شماره ۱۶. بهار ۸۹.

۶. امین بیدختی، علی اکبر؛ مکوندحسینی، شاهرخ؛ احسانی، زهرا(۱۳۹۰)، بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش در سازمان اموزش و پرورش شهرستان سمنان، فصلنامه راهبرد، سال بیستم، شمار،۵۹.

۷. برگرون برایان(۱۳۸۶). اصول مدیریت دانش، ترجمه: منوچهر انصاری. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

۸. بیگی نیا و دیگران(۱۳۸۸)، بررسی اثر توانمندسازی کارکنان بر عوامل اثر گذار بر بهره وری نیروی انسانی، تهران ، پایگاه استنادی علوم.

۹. پارسا، عبداله؛ مهرعلیزاده،یداله؛ زمانی،عصمت(۱۳۹۰). بررسی جایگاه مدیریت دانش در دانشگاه شهید چمران اهواز بر اساس نظریه نوناکا و رابطه آن با فرهنگ سازمانی، انجمن آموزش عالی ایران، سال،سوم دوره، اول شماره مجله،سوم.

۱۰. حسن بیگی، محسن(۱۳۸۹). ارائه مدل عوامل کلیدی موفقیت مدیریت دانش به منظور افزایش خلاقیت و یادگیری سازمانی در شرکت فرودگاههای کشور، استاد راهنما، دکتر علیرضا حسن زاده.

۱۱. داشگر زاده، خدابخش ؛ علیمردانی، محمد علی(۱۳۸۵)، امکان سنجی مدل استقرار مدیریت دانش.

۱۲. دهقانی، حسن(۱۳۹۳) .نقش مدیریت دانش در نوآوری سازمانها، فصلنامه رشد فناوری، سال دهم، شماره ۳۹.

۱۳. دامغانیان، حسین؛ زارعی، عظیم؛ روزیان، فرناز(۱۳۹۲)، بررسی تاثیر تکنولوژی اطلاعات بر مدیریت دانش با میانجی گری توانمندسازی در شرکت ملی حفاری ایران، فصلنامه مدیریت فناوری اطلاعات ،دوره ۵.

۱۴. دانش فرد، کرم اله؛ ذاکری، محمد(۱۳۹۴) مدیریت دانش مبانی، فرآیندها و کارکردها، چاپ اول، تهران .

۱۵. رجایی پور، سعید؛ جمشیدیان، عبدالرسول ؛ نادری، ناهید(۱۳۸۷). مفاهیم و راهبردهای توانمند سازی کارکنان، ماهنامه تدبیر-سال هجدهم-شماره ۱۸۶.

۱۶. رجایی پور، سعید؛ بهرامی، سوسن؛ کمالی دولت آبادی، اعظم؛ شعبانی، احمد(۱۳۹۱). بررسی رابطه میزان کاربست مؤلفه‌های مدیریت دانش با عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.

۱۷. رضائیان،علی؛ احمدوند،علی محمد؛ تولایی،روح اله(۱۳۸۹)، بررسی الگوهای راهبردمدیریت دانش و راهبرد دانش در سازمانها، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال ششم، شماره۲۷.

۱۸. رضایی چندانی، محبوبه؛ هویدا،رضا؛ سماواتیان، حسین(۱۳۹۴)، پیش بینی ابعاد توانمندسازی روانشناختی با استفاده از مولفه های سرمایه روانشناختی در معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال شانزدهم،شماره۱،پیاپی۵۹.

۱۹. رهنورد، فرج اله ؛ محمدی، اصغر(۱۳۸۸). شناسایی عوامل کلیدی موفقیت سیستم مدیریت دانش در دانشکده ها و مراکز آموزش عالی تهران، نشریه مدیریت فناوری اطلاعات،۱(۳).

۲۰. سپهوند،رضا(۱۳۹۲)، بررسی تاثیر استراتژی های مدیریت دانش بر توانمندسازی کارکنان و چابکی سازمان، نشریه علمی پژوهشی فردا، سال دوازدهم، شماره ۳۶.

۲۱. عباس زادگان، سید محمد(۱۳۹۲)، مدیریت بر سازمانهای نا آرام،کویر ،چاپ چهارم.

۲۲. عبدالهی، بیژن؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم(۱۳۸۶). توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی، تهران : نشر ویرایش، چاپ اول.

۲۳. علی احمدی، علی رضا، وهمکاران(۱۳۹۰)، بررسی نقش ابزارهای مدیریت دانش در توانمندسازی کارکنان و با استفاده از AHPفازی، نشریه پژوهشی مدیریت فردا، سال دهم، شماره۲۷.

۲۴. فاتح، اصغر؛ سبحانی، محمد صادق؛ محمدی، داریوش(۱۳۹۰)، مدیریت دانش رویکردی جامع، تهران، برآیند پویش.

۲۵. فتاحیان، سیما؛و همکاران(۱۳۹۳)، رابطه بین توانمندسازهاو فرایندهای مدیریت دانش با عملکرد دانشگاه، فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد واحد مرودشت، سال پنجم، شماره۴.

۲۶. قربانی زاده، وجه اله؛ خالقی نیا، شیرین(۱۳۸۸)، نقش انتقال دانش ضمنی در توانمند سازی کارکنان، فصلنامه پژوهشهای مدیریت منابع انسانی، سال اول شماره ۲ شماره پیاپی ۲.

۲۷. کردنائیج، اسماعیل، مشبکی، اصغر .،فانی، علی اصغر، خانعلی زاده، رقیه(۱۳۸۹) رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی(مورد مطالعه:دانشکاه تربیت مدرس)؛ پژوهش نامه مدیریت تحول سال دوم،شماره ۳.

۲۸. مدهوشی، مهرداد؛ نورنژادونوش، وحید(۱۳۹۳). تاثیر توانمندسازی مدیریت دانش روی توانمندی کارکنان با نقش میانجی فرایند مدیریت دانش،فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع سازمانی، دوره،۳شماره۲.

۲۹. موسوی، سید جعفر؛ صفانیا، علی محمد؛ شیروانی، سمیه(۱۳۹۳)، بررسی تاثیر مدیریت دانش و توانمندسازی روانشناختی بر خلاقیت کارکنان، پژوهش های معاصر در مدیریت ورزشی، سال چهارم، شماره۷.

۳۰. هیسلوپ، دونالد(۱۳۹۱). مدیریت دانش در سازمان، ترجمه عباس منوریان و ناصر عسگری، تهران :انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.

ب) منابع لاتین

1. Adenik, Anthonia (2011). Organizational Climate as a Predictor of Employee Job Satisfaction: Evidence From Covenant University. Business Intelligence Journal – January. Vol.4No.1.PP 151-165.
2. Chiang, C.F., & Hsieh, T.S.(2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance:The mediating effects of

organizational citizenship behavior. International Journal of Hospitality Management, 31: 180-190.

3. Froese,Fabian.Jintae,PeltokorpiVesa(2010).Cultural distance and Expatriate Job Satisfaction. Journal. Homepage.www.elsevier.com/locate/ijintrel.Entrepreneurial. Behaviour.&ResearchVol. 14 No. 2, pp. 70-84 .q Emerald Group Publishing Limited 1355-2554.
4. Hind, Benbya (2008).Introduction to Knowledge Management for Creativity and Innovation Minitrack. Journal of Knowledge Management Volume 12. Number 78.121-149.
5. Lawson, Sh.(2003). Examining The Relationship Between Organizational Culture And Knowledge Management. Dissertation International.(nova Southeastern university).
6. Lee, L.T. and Sukoco, B.M.(2007). The effects of entrepreneurial orientation and knowledge management capability on organizational effectiveness in Taiwan: the moderating role of social capital, International Journal of Management, 24(3), 549-73.
7. Mathieu, J. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse into thefuture",Journal of Management, Vol. 34, No. 3, 410-476.
8. Marlin l. lamborn R N. (2010). Motivation and job satisfaction of school of nursing.Voll (5). lss 1.
9. Mrugank, V. T. and Ashwin, W. J. (2005). "Motivating salesperson customer orientation: insights from the job characteristics moedl". Journal of business research, 58, PP: 584-592.
10. Michailova, Snejina and Nielsen, Bo Bernhard.(2006). MNCs and knowledge management:a typology and key features, journal of Knowledge Management, VOL 3, NO2, P 72-87.
11. Sarvary, M.(2010). Knowledge management and competition in the consulting industry. California Management Review, 41(2): 95-107.
12. Spreitzer, G. M. (2007). Taking stock: Are view of more than twenty years of research on empowerment at work, The Hand Book of Organizational Behavior, sage Publication.
13. Vashishta, R., Kumar,R.,and Chandra,A.(2010). Barriers and facilitators to knowledge management: evidances fro m selected Indian universities.The IUP Journal of Knowledge Management, 8(4): 7-24.
14. Whetten D. A., Cameron K. S.(2011); Developing management skills. New York:(8 Edition), Prentice Hall.
15. Wood, John. Andy, Rutherford, Brain. Madupalli, Ramana, Boles, James(2007). "The relationship of facets of salesperson job satisfaction whit affective organizational commitment". Journal of business and industrial marketing. Vol.22, No. 5, PP: 311-321.

سازمان یاددهنده ضرورت دانشگاه فرهنگیان(تحقیقی مبتنی بر نظریه زمینه ای)

منصور دهقان منشادی۱ نرگس سعیدیان خوراسگانی۲ رسول نظری۳

چکیده

سازمان یاددهنده، سازمانی است که در آن همه اعضاء مشغول یاددهی و یادگیری هستند و امر یاددادن و یادگرفتن بدون توجه به جایگاه سازمانی افراد در آن سازمان انجام می شود. این پژوهش مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان را با استفاده از طرح نظام دار نظریه داده بنیاد بررسی و کشف کرده است. برای دستیابی به این هدف از ۳۵ نفر از متخصصان و صاحبنظران حوزه سازمان یاددهنده که در دانشگاه فرهنگیان شاغل بوده و به مأموریت های این دانشگاه آگاه هستند، با استفاده از روش نمونه گیری نظری، مصاحبه های نیمه ساختار یافته و اکتشافی به عمل آمد و داده ها با استفاده از روش تحلیل خرد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل داده ها پس از انجام سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی و پس از محاسبه روایی داده ها با استفاده از نظر مصاحبه شوندگان و متخصصان و محاسبه پایایی از طریق انجام مصاحبه های آزمایشی، مؤلفه های اصلی عوامل اجتماعی، عوامل اطلاعاتی و فناوری، عوامل سیاسی، عوامل ارزشی، عوامل اقتصادی، عوامل زیست محیطی، زیرساخت های سخت افزاری، زیرساخت های نرم افزاری، زیرساخت های فکر افزاری، سازمان یادگیرنده پایه سازمان یاددهنده و تولید دانش و انتقال دانش را به عنوان مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان منعکس نموده اند. تبدیل دانشگاه فرهنگیان به یک سازمان یاددهنده به تولید، انتشار و انتقال دانش به عنوان ارزش پایدار یاری رسانده و به بقاء و دوام دانشگاه در عصر تغییرات شگرف و مستمر کمک می نماید.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، سازمان یاددهنده، نظریه زمینه ای، یاددهی و یادگیری

۱- مقدمه

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان(نویسنده مسئول)- آدرس: یزد، میدان امام حسین(ع)، ابتدای بلوار دانشجو، دانشگاه فرهنگیان
Email:Mansoor.d.8@gmail.com /
۲- استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران
۳- استادیار گروه مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان،
ایران

در هزاره سوم، مؤسسات آموزش عالی با واقعیت های جدیدی مواجه شده اند؛ ماهیت کار تغییر کرده است و مؤسسات آموزش عالی باید افرادی با صلاحیت برای تحقق نیازهای سازمان ها در محیط جهانی شده، تربیت کنند (باقری کراچی و همکاران[1]، ۲۰۱۴). امروزه عصر جدیدی در سیر تکاملی زندگی و ساختار سازمانی به وجود آمده است. محیط متغیر امروز با توجه به فشارهایی که در اثر مهارت ها، توانایی ها و رقبای فناوری ایجاد شده، اجازه مدیریت سازمان ها را به شکل سنتی نخواهد داد (کارتر و همکاران[2]، ۲۰۱۳). امروز به کمک فناوری، دسترسی به اطلاعات آسان تر، اما کاربری آن، پیچیده تر شده است (گیل[3]، ۱۳۹۴). آلن و همکاران[4] (۲۰۱۳) معتقدند تغییرات محیطی سازمان ها را مجبور به جستجوی بهترین شیوه ها و طرح ها به منظور سازگاری با محیط نموده است. مهم ترین عاملی که به سازمان ها در انجام فعالیت ها کمک می کند، یاددهی و یادگیری است.

در عصر حاضر، یادگیری، اهرم شایستگی برای بقاء، پایداری و شکوفایی در اقتصاد جدید دانش محور است که به دست آوردن آن برای هر سازمانی که در پی پیروزی در رقابت در بازار است، ضرورت یافته است (دانش فرد و ذاکری، ۱۳۹۴). سازمان ها در عصر اطلاعات می دانند که یادگیری یک مزیت رقابتی است، بنابراین آن ها، هدف اولیه شان را تبدیل شدن به سازمان های یادگیرنده می پندارند(اتک و ارترگات[5]، ۲۰۱۰). بسیاری از سازمان های جهانی اعتقاد دارند فقط سازمان یادگیرنده عامل کافی برای ادامه حیات در محیط پر رقابت امروزی نیست و سازمان ها نیاز به یاددهندگی دارند و بایستی تبدیل به سازمان یاددهنده شوند (آبادی و همکاران، ۱۳۹۱).

دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از گذشته تا به امروز، همواره به عنوان مهم ترین مراکز اندیشه ورزی، تولید و انتشار علم و دانش، وظایف و نقش های گوناگونی را بر عهده داشته اند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). مدیران ارشد دانشگاه باید محیط یاددهی، یادگیری مناسب را برای اعضاء و کارکنان فراهم سازند و در آن ها انگیزه ایجاد کنند تا هم به یکدیگر یاددهند و هم از یکدیگر یاد بگیرند(زارع و شکارچی زاده[6]، ۲۰۱۴). در همین راستا، دانشگاه ها باید با بکارگیری مدل های مناسب، محیط یاددهی، یادگیری مطلوبی را در جهت تحقق اهدافشان ایجاد نمایند که در این مسیر وظیفه دانشگاه فرهنگیان با توجه به اهداف و رسالت سنگین تربیت معلم که بر عهده دارد، خطیرتر است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴).

[1] - Bagheri Kerachi et al.
[2] - Carter et al.
[3] - Gill
[4] - Allen et al.
[5] - Atak & Erturgut
[6] - Zare & ShekarchiZade

سازمان یاددهنده مفهومی است که اولین بار توسط تیچی[1] بکار برده شد (زارع محمد آبادی و همکاران، ۱۳۸۹). مدل سازمان یاددهنده مبتنی بر نظریه های تحولات موفقیت آمیز بریجز[2] (۱۹۹۴)، نظریه کسب و کار و چهارچوب پرسش های درونی و بیرونی دراکر[3] (۱۹۹۵)، اهمیت یادگیری از طریق داستان های دراماتیک گاردنر[4] (۱۹۹۶)، شکل دهی رهبری و شخصیت از طریق تجربیات اولیه کودکی برنز[5] (۱۹۹۷) و گاردنر (۱۹۹۰)، و ظرفیت رهبران برای تأثیر گذاری بر الگوهای ذهنی دیگران بنیس (۱۹۹۶) است. مقوله های بنیادی چهارچوب سازمان یاددهنده با چندین عامل موفقیت و پرسش های مطرح شده اولریچ[6] (۱۹۹۷)، هشت مرحله ایجاد تغییر کاتر (۱۹۹۶) و دیدگاه های فیتزانز[7] (۱۹۹۷) مطابقت دارد (زارع و همکاران، ۱۳۸۷). سازمان یاددهنده، سازمانی است که همه کارمندانش در حال یادگیری و یاددهی هستند و یادگیری و یاددهی در همه فعالیتهای روزانه سازمان قرار دارد. سازمان یاددهنده سازمانی است که چرخه یاددهی بافضیلت در سراسر سازمان متمرکز شده است. خلق یک چرخه یاددهی با فضیلت کلید ساخت سازمان یاددهنده است. چرخه آموزش بافضیلت کمک می کند تا افراد همسو، پر انرژی و هوشمند بمانند، سازمانی بزرگ و سریع ایجاد گردد و تولید دانش که رشد مفید و خلق ارزش پایدار محسوب می شود را به دنبال دارد. رهبران ارشد سازمان برای ساخت یک سازمان یاددهنده مؤلفه های دیدگاه قابل یاددهی، ایده ها، ارزش ها، انرژی هیجانی و قاطعیت در تصمیم گیری را بکار می گیرند (تیچی و کاردول، ۲۰۰۲).

طاووسی و فضل اللهی(۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان "رابطه رهبری هوشمند و سازمان یاددهنده در آموزش و پرورش استان قم" به این نتیجه رسیدند که بین رهبری هوشمند و سازمان یاددهنده رابطه وجود دارد و با افزایش رهبری هوشمند، وضعیت سازمان یاددهنده نیز ارتقاء می یابد. عبدلی سلطان احمدی و همکاران(۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان سازمان یاددهنده: رهیافتی نو در پیش بینی سازمان یادگیرنده" به این نتیجه رسیدند که تمامی مؤلفه های سازمان یاددهنده با سازمان یادگیرنده رابطه دارند. فلاحی(۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان " تحلیل میزان حاکمیت مؤلفه های سازمان یاددهنده و سازمان یادگیرنده و رابطه بین آن ها در شرکت گاز اصفهان" به این نتیجه دست یافت که سازمان یاددهنده بر سازمان یادگیرنده تأثیر دارد. مطلبی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با

[1] - Tichy
[2] - Bridges
[3] - Drucker
[4] - Gardner
[5] - Burbns
[6] - Ulrich
[7] - Fitz - Enz

عنوان " میزان کاربست مؤلفه های سازمان یاددهنده توسط مدیران در کتابخانه های مرکزی دانشگاه های دولتی شهر تهران بر اساس نظریه تیچی" میزان کاربست مؤلفه های سازمان یاددهنده توسط مدیران در کتابخانه های مرکزی دانشگاه های دولتی شهر تهران را مورد بررسی قرار دادند. نصیری ولیک بنی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان " بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با کاربست سازمان یاددهنده در اداره کل ورزش و جوانان استان همدان" نشان دادند که بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با کاربست سازمان یاددهنده در اداره کل ورزش و جوانان استان همدان رابطه وجود دارد. آبادی(۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان " بررسی تحقق ابعاد سازمان یاددهنده بر اساس مؤلفه های رهبری تحول گرا از دیدگاه کارمندان دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱" به این نتیجه رسید که بین مؤلفه های رهبری تحول گرا با مؤلفه های سازمان یاددهنده به طور جداگانه رابطه وجود دارد. پاشوی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده و یاددهنده و ارتباط آن ها در دانشگاه های شهر ارومیه" نتیجه گرفت که تمامی مؤلفه های سازمان یاددهنده با سازمان یادگیرنده رابطه دارند. زارع محمد آبادی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان " بررسی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یاددهنده در دانشگاه های دولتی کشور بر اساس نظریه تیچی به منظور ارائه یک الگوی مناسب" الگویی از دانشگاه یاددهنده را برای دانشگاه های دولتی کشور طراحی کردند. در الگوی ارائه شده آن ها علاوه بر مؤلفه های سازمان یاددهنده تیچی شامل دیدگاه قابل یاددهی، ایده ها، ارزش ها، انرژی هیجانی و قاطعیت در تصمیم گیری، اعضای دانشگاه (یاددهندگان و یادگیرندگان)، مشارکت اعضای دانشگاه در یادگیری متقابل، فراهم سازی زمینه یادگیری متقابل، الگوی ذهنی دانشگاه، الگوی ذهنی رهبر، زیرساخت ارتباطی و نهادینه سازی ارزش یاددهی و یادگیری به عنوان مؤلفه های دانشگاه یاددهنده معرفی شده اند.

جناآبادی و همکاران[1] (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان "سازمان یادگیرنده سنگه و سازمان یاددهنده تیچی: رویکرد مؤثر برای کارآفرینی" نتیجه گرفتند که بین سازمان یاددهنده و یادگیرنده و کارآفرینی رابطه وجود دارد. زارع و شکارچی زاده (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان " کاربست مدل تیچی در دانشگاه های دولتی ایران" به این نتیجه رسیدند که اعضای هیأت علمی دانشگاه ها اهمیت زیادی برای تبدیل دانشگاه ها به سازمان یاددهنده قائل هستند و عناصر دیدگاه قابل یاددهی، ایده ها، ارزش ها و انرژی هیجانی را در این زمینه لازم دانستند. عطافر و همکاران[2] (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان " اثرات مؤلفه های سازمان یاددهنده بر توانمندسازی روانی کارکنان" به شناسایی اثرات عناصر سازمان یاددهنده بر توانمندسازی روانی کارکنان در شرکت گاز اصفهان پرداختند و

[1]- Jenaabadi et al.
[2] - Atafar et al.

نتیجه گرفتند که چرخه یاددهی با فضیلت، دیدگاه قابل یاددهی، ایده ها و قاطعیت در تصمیم گیری به طور معنی داری بر توانمندسازی روانی کارکنان تأثیر دارند. تیچی و کاردول (۲۰۰۲) در کتابشان، نظریه سازمان یاددهنده را ارائه کرده اند. آن ها دیدگاه قابل یاددهی، ایده ها، ارزش ها، انرژی هیجانی و قاطعیت در تصمیم گیری را به عنوان مؤلفه های اصلی سازمان یاددهنده مطرح کرده اند.

بررسی نتایج تحقیقات انجام شده پیرامون شناسایی مؤلفه های سازمان یاددهنده نشان دهنده آن است که چون الگوی سازمان یاددهنده تیچی در فرهنگ متفاوتی نسبت به کشور ایران بوده، تطبیق عینی و کامل آن به دانشگاه های داخل کشور امکان پذیر نیست. در تنها مدل تدوین شده سازمان یاددهنده توسط زارع و همکاران (۱۳۸۷) برای دانشگاه های دولتی داخل کشور در دانشگاه اصفهان نیز چرخه یاددهی و یادگیری مغفول مانده و ارتباط بین عناصر مبهم می باشد. همچنین دانشگاه فرهنگیان علاوه بر اهدافی که همه دانشگاه ها در جهت دستیابی به آن هستند، هدف تربیت حرفه ای معلمان آینده را نیز بر عهده دارد، لذا با استناد به مطالب گفته شده به نظر می رسد مدل های موجود سازمان یاددهنده نمی توانند دانشگاه فرهنگیان را به یک دانشگاه یاددهنده تبدیل نمایند. بنابراین مسئله اساسی و هدف از انجام این تحقیق، شناسایی مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان بر اساس نظر متخصصان حوزه سازمان یاددهنده و آگاه به ماموریت های دانشگاه فرهنگیان است تا ضمن توجه به اهداف حرفه ای مخصوص این دانشگاه، عناصر اصلی تأثیرگذار بر جریان یاددهندگی در این دانشگاه را نیز شناسایی و ارتباط آن ها را به صورت شفاف ارائه که می توان امیدوار بود با اجرایی شدن این امر بتوان دانشگاه فرهنگیان را در راه رسیدن به اهدافش یاری کرده و به یک دانشگاه یاددهنده تبدیل نمود. با توجه به مفروضات عنوان شده سؤالی که مطرح است این است که مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان کدام اند؟

۲- روش

به منظور دستیابی به توصیفی غنی از تجارب، نگرش و ادراک مصاحبه شوندگان نسبت به ابعاد سازمان یاددهنده در دانشگاه فرهنگیان از روش پژوهش کیفی و به طور خاص از راهبرد نظریه زمینه ای استراوس و کربین[1] استفاده شده است.

نظریه زمینه ای روشی برای بنای نظریه بر داده هایی است که به صورت منظم گردآوری و تحلیل شده اند و مقصود آن، ساختن و پرداختن نظریه ای است که در زمینه مورد مطالعه صادق و روشنگر باشد (استراوس و کربین، ۱۳۸۵). بنابراین، در این پژوهش کیفی بر مبنای طرح نظام مند نظریه زمینه ای، ادراک مصاحبه شوندگان

[1] - Strauss & Corbin

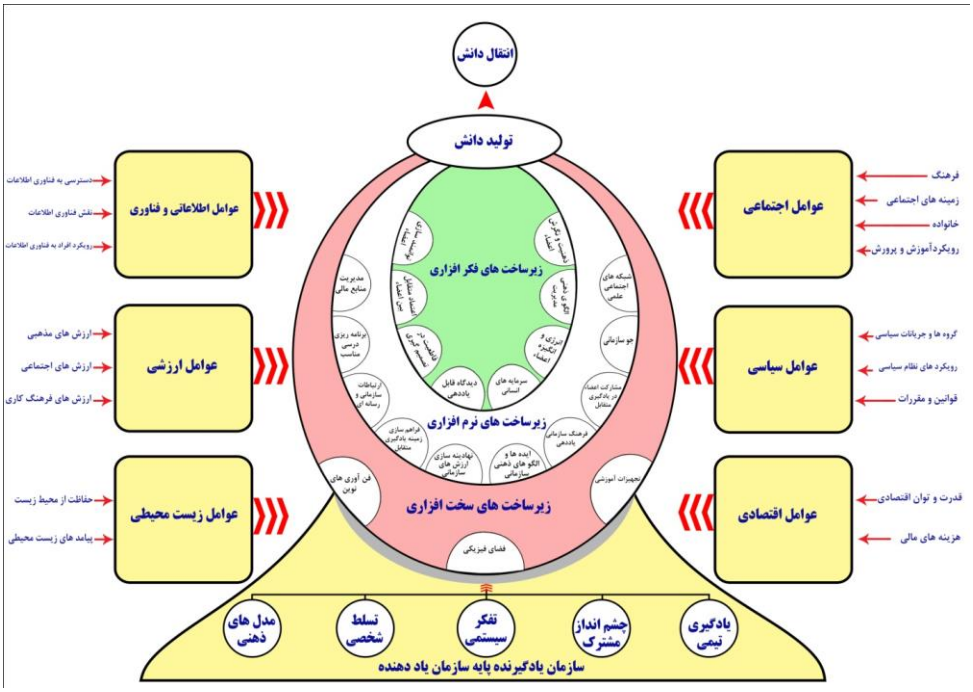
پیرامون ابعاد سازمان یاددهنده در دانشگاه فرهنگیان صورت پذیرفت. واحد تحلیل در این پژوهش، متخصصان و صاحبنظران (خبرگان) حوزه سازمان یاددهنده که در دانشگاه فرهنگیان مشغول به کار بوده و به مأموریت های این دانشگاه آگاه هستند، بوده است. روش نمونه گیری در این پژوهش، روش نظری بوده است، به این صورت که داده ها در جریان پژوهش تکوین یافته و هر داده از تحلیل داده های قبلی شکل گرفته است. در این پژوهش داده ها از طریق مصاحبه با ۳۵ نفر از متخصصان گردآوری شد. زمان هر مصاحبه به طور میانگین ۵۰ دقیقه بود. نمونه گیری نظری تا رسیدن مقوله ها به اشباع نظری ادامه یافت. سوالات مصاحبه از نوع باز پاسخ بوده و براساس ابعاد نظریه زمینه ای عوامل مؤثر، زمینه، استراتژی ها و پیامدهای تبدیل دانشگاه فرهنگیان به سازمان یاددهنده را مورد کاوش قرار داد تا از زبان مصاحبه شوندگان پدیده روشن شود. همه مصاحبه ها با کسب اجازه از مصاحبه شوندگان، ضبط و سپس پیاده شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها، از روش تحلیل میکروسکوپی داده ها(تحلیل خرد) استفاده شده است. تحلیل خرد، تحلیل سطر به سطر داده ها است که انجام آن در آغاز مطالعه برای تولید مقوله ها و مطرح ساختن روابط آن ها با یکدیگر ضروری است (استراوس و کربین، ۱۳۹۴). سپس داده ها از طریق فرایند کدگذاری و مبتنی بر طرح نظام دار نظریه زمینه ای تحلیل شدند. به این صورت که ابتدا با انجام کدگذاری باز، پس از مرور چندین باره متن مصاحبه ها، قسمت هایی که با توجه به سؤالات و اهداف پژوهش می توانست به عنوان یک کد اولیه در نظر گرفته شود، مشخص و به عنوان مفهوم اولیه انتخاب گردید. در مرحله بعد مفاهیم بر اساس شباهت هایشان طبقه بندی و به مقولات تبدیل شدند. در گام بعدی و در مرحله کدگذاری محوری، سعی شد با کنار هم نهادن مقوله ها حول مقوله محوری بین مفاهیم و مقوله ها استنباطی نظام مند ایجاد شود. در نهایت با انجام کدگذاری گزینشی، حوزه های مشترک مشخص و با یکپارچه سازی مقوله های کشف شده از تمام مصاحبه شوندگان، مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان شناسایی گردید.

برای سنجش روایی تحقیق حاضرگزارش نهایی مرحله نخست فرایند تحلیل و مقوله های به دست آمده، به همراه گزاره های مستخرج از مصاحبه و متن مصاحبه برای ۳ نفر از مصاحبه شوندگان ارسال شد و پیشنهادهای آن ها در کدگذاری های باز و محوری اعمال گردید. همچنین فرایند کدگذاری ها توسط ۳ نفر از استادان دکتری مدیریت آموزشی بررسی و نظرات آن ها در تدوین مدل استفاده گردید. پژوهشگر در راستای سنجش پایایی ابزار کیفی، ابتدا اقدام به انجام دو مصاحبه به صورت آزمایشی نمود و پس از تحلیل اولیه و نتایج به دست آمده و سپس با مقایسه آن با اهداف و سؤالات تحقیق، تغییرات در سؤالات و همچنین نحوه و اولویت پرسش ها داده شد تا در نتیجه سبب بالا رفتن دقت ابزار تحقیق گردد.

۳ - یافته ها

مدل مفهومی استخراج شده در پژوهش حاضر ، مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان را نشان می دهد که مبتنی بر نتایج این پژوهش به دست آمده است. در ادامه پس از ارائه مدل مفهومی پژوهش در شکل شماره (۱)، به تشریح هر یک از مؤلفه ها و کارکرد مدل طراحی شده، پرداخته شده است:



شکل (۱) - مدل مفهومی سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان

در مدل ارائه شده در شکل (۱)، شش دسته عوامل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، اطلاعاتی– فناوری، ارزشی و زیست محیطی به عنوان عوامل محیطی مؤثر بر عملکرد دانشگاه هستند. عوامل اجتماعی اثرگذار در این جریان عبارتند از فرهنگ، زمینه های اجتماعی، خانواده و رویکرد آموزش و پرورش که هر یک از این عوامل بر جریان یاددهی، یادگیری در دانشگاه اثراتی دارند. عوامل سیاسی مطرح شده در این مدل شامل گروه ها و جریانات سیاسی، رویکردهای نظام سیاسی و قوانین و مقرارت موجود هستند که می توانند یاری کننده جریان یاددهی، یادگیری یا مانعی در این مسیر باشند. عوامل اقتصادی ارائه شده در این الگو شامل قدرت و توان اقتصادی و هزینه های مالی بوده که هر دوی آن ها می توانند فرایند یاددهی، یادگیری را تسهیل ساخته یا با مشکل مواجه سازند.

با توجه به نقش اطلاعات و فناوری در جامعه امروز، عوامل اطلاعاتی، فناوری ارائه شده در این مدل، شامل دسترسی به فناوری اطلاعات، نقش فناوری اطلاعات و رویکرد افراد به فناوری اطلاعات بوده که بدون توجه به اثرات آن ها، سازمان ها قادر به عملکرد موثری نمی باشند. عوامل ارزشی مطرح شده در این مدل عبارتند از ارزش های مذهبی، ارزش های اجتماعی و ارزش های فرهنگ کاری که هر یک از این سه دسته ارزش ها بر جریان یاددهی، یادگیری در دانشگاه نقش دارند. عوامل زیست محیطی شامل حفاظت از محیط زیست و پیامد های زیست محیطی بوده که می توانند به جریان یاددهی، یادگیری در دانشگاه کمک کرده یا آن را محدود سازند.

همچنین در این الگو استراتژی ها و راهبردهای لازم به منظور تبدیل دانشگاه فرهنگیان به سازمان یاددهنده تحت سه دسته زیرساخت شامل زیرساخت های سخت افزاری، زیرساخت های نرم افزاری و زیرساخت های فکرافزاری مطرح شده اند. زیر ساخت های سخت افزاری، تجهیزات آموزشی، فضای فیزیکی و فن آوری های نوین را در بر می گیرد. زیرساخت های نرم افزاری شامل ایده ها و الگوهای ذهنی سازمانی، فرهنگ سازمانی یاددهی، مشارکت اعضاء در یادگیری متقابل، جو سازمانی، شبکه های اجتماعی علمی، نهادینه سازی ارزش های سازمانی، فراهم سازی زمینه یادگیری متقابل، ارتباطات سازمانی و رسانه ای، برنامه ریزی درسی مناسب و مدیریت منابع مالی هستند و زیرساخت های فکرافزاری شامل سرمایه های انسانی، انرژی و انگیزه اعضاء، الگوی ذهنی مدیریت، ذهنیت و نگرش اعضاء، دیدگاه قابل یاددهی، قاطعیت در تصمیم گیری، اعتماد متقابل بین اعضاء و توانمندسازی اعضاء می شوند.

عناصر پنج گانه یادگیری تیمی، چشم انداز مشترک، تفکر سیستمی، تسلط شخصی و مدل های ذهنی به عنوان مؤلفه های سازمان یادگیرنده پایه سازمان یاددهنده استخراج شده اند که بستر یاددهندگی دانشگاه را ایجاد می کنند و مؤلفه های تولید دانش و انتقال دانش به عنوان پیامدهای یاددهندگی دانشگاه می باشند.

بنابراین بر طبق این الگو دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است که بر پایه و بستر ۵ عنصر سازمان یادگیرنده قرار گرفته و با بکارگیری استراتژی ها و راهبردهای سخت افزاری، نرم افزاری و فکر افزاری مناسب، به طور روزانه و مداوم در جهت تولید و انتشار دانش حرکت می کند. همچنین در این الگو به نقش و اثرات عوامل محیطی شامل عوامل اجتماعی، اطلاعاتی- فناوری، سیاسی، ارزشی، اقتصادی و زیست محیطی بر دانشگاه توجه شده است زیرا در محیط متغیر کنونی، تنها سازمان هایی دوام می آورند که به نقش و اثرات عوامل محیطی توجه داشته باشند.

٤- بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عوامل محیطی شامل عوامل اجتماعی، عوامل اطلاعاتی و فناوری، عوامل سیاسی، عوامل ارزشی، عوامل اقتصادی و عوامل زیست محیطی به عنوان عوامل مؤثر در ایجاد سازمان یاددهنده هستند. این نتایج با بخشی از نتایج پژوهش تیچی و کاردول (۲۰۰۲) مبنی بر نقش فرهنگ، ارزش های بنیادی و ارزش های کاری بر عملکرد سازمان ها همخوان است. پژوهش حاضر نیز فرهنگ و ارزش های مذهبی و کاری را در یاددهی یادگیری دانشگاه فرهنگیان مؤثر می داند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر تا ویژگی های سازمان یادگیرنده در دانشگاه ایجاد نشود، دانشگاه فرهنگیان نمی تواند در مسیر یاددهندگی حرکت کند و سازمان یادگیرنده بستر و زمینه سازمان یاددهنده قلمداد شده است. این یافته ها با بخشی از یافته های پژوهش کشاورز و همکاران(۲۰۰۹) همخوانی دارد. آن ها بیان کرده اند که سازمان های یاددهنده شکل تکامل یافته سازمان های یادگیرنده هستند و در درون خود ویژگی های سازمان یادگیرنده را دارا می باشند که با نتایج این پژوهش همسو است. این یافته ها با بخشی از یافته های پژوهش تیچی و کوهن[1] (۲۰۰۲) که شرط یاددهندگی را یادگیرندگی می دانند همخوان است. این پژوهش نیز مؤلفه های سازمان یادگیرنده را پایه، بستر و زمینه یاددهندگی در دانشگاه فرهنگیان می داند.

بر اساس نتایج پژوهش، سازمان یاددهنده به زیرساخت های سخت افزاری شامل تجهیزات آموزشی، فضای فیزیکی و فن آوری های نوین نیازمند است. نتایج این پژوهش با بخشی از یافته های پژوهش زارع و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر نیاز دانشگاه یاددهنده به زیرساخت ارتباطی همسو است. این پژوهش نیز فراهم نمودن فناوری های نوین که زیرساخت ارتباطی دانشگاه محسوب می شود را نیاز سازمان یاددهنده می داند. پژوهش حاضر زیرساخت های نرم افزاری شامل ایده ها و الگوهای ذهنی سازمانی، نهادینه سازی ارزش های سازمانی، فرهنگ سازمانی یاددهی، فراهم سازی زمینه یادگیری متقابل، مشارکت اعضاء در یادگیری متقابل، ارتباطات سازمانی و رسانه ای، جو سازمانی، برنامه ریزی درسی مناسب، شبکه های اجتماعی علمی و مدیریت منابع مالی را به عنوان استراتژی ها و راهبردهای سازمان یاددهنده قلمداد کرده است. نتایج این پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش زارع و همکاران(۱۳۸۷) همخوان است، چرا که آن ها هم ایده ها، ارزش ها، فراهم سازی زمینه یادگیری متقابل و مشارکت اعضای دانشگاه در یادگیری متقابل را به عنوان مؤلفه های اصلی دانشگاه یاددهنده دانسته و بر ایجاد یک فرهنگ یادگیری قوی و ایجاد محیط غیر رسمی برای یاددهی و یادگیری تاکید دارند. نتایج پژوهش حاضر با بخشی از نتایج پژوهش تیچی و کوهن(۲۰۰۲) که ایده ها و ارزش ها را به عنوان مؤلفه های اصلی سازمان

[1] - Cohen

یاددهنده قلمداد کرده اند، همسو است. نتایج پژوهش حاضر با بخشی از یافته های پژوهش تیچی و کاردول(۲۰۰۲) که وجود الگوهای ذهنی یاددهی یادگیری، فرهنگ یاددهی، وجود یادگیری متقابل، مشارکت افراد در ارائه دیدگاه ها، ارتباطات باز و تعامل و ایجاد محیط غیر رسمی را نیاز سازمان یاددهنده می دانند، همخوانی دارد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر زیرساخت های فکرافزاری شامل سرمایه های انسانی، دیدگاه قابل یاددهی، انرژی و انگیزه اعضاء، قاطعیت در تصمیم گیری، الگوی ذهنی مدیریت، اعتماد متقابل بین اعضاء، ذهنیت و نگرش اعضاء و توانمندسازی اعضاء به عنوان استراتژی های مورد نیاز سازمان یاددهنده هستند. یافته های پژوهش حاضر با بخشی از نتایج پژوهش تیچی و کاردول(۲۰۰۲) که بر وجود سرمایه های انسانی معتقد به یاددهی و یادگیری، دیدگاه قابل یاددهی مدیریت ارشد سازمان، احترام متقابل اعضاء به هم، الگوی ذهنی یاددهی یادگیری اعضای سازمان و اولویت دادن به توسعه کارکنان در سازمان تاکید کرده اند، همخوان است. نتایج پژوهش حاضر با بخشی از نتایج پژوهش زارع و همکاران(۱۳۸۷) که یاددهندگان و یادگیرندگان متعهد به یادگیری و یاددهی، دیدگاه قابل یاددهی، انرژی هیجانی، قاطعیت در تصمیم گیری، الگوی ذهنی یادگیری رهبران دانشگاه، اعتمادسازی و الگوی ذهنی یاددهی و یادگیری اعضای دانشگاه را به عنوان مؤلفه ها و ویژگی های دانشگاه یاددهنده ذکر کرده اند، همسو است. نتایج این پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش تیچی و کوهن(۲۰۰۲) که دیدگاه قابل یاددهی، انرژی هیجانی و قاطعیت در تصمیم گیری را به عنوان مؤلفه های اصلی سازمان یاددهنده قلمداد کرده اند، همسو است.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر تولید دانش و انتقال دانش به عنوان پیامد های سازمان یاددهنده مطرح شده اند. نتایج این پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش زارع و همکاران(۱۳۸۷) که بر تولید دانش و جاری شدن یاددهی و یادگیری در همه دانشگاه تاکید نموده اند، همسو است. نتایج این پژوهش با بخشی از یافته های پژوهش تیچی و کاردول(۲۰۰۲) مبنی بر خلق دانش و انتقال دانشی که رشد مفید و خلق ارزش پایدار را به دنبال دارد، همخوانی دارد، زیرا پژوهش حاضر نیز تولید دانش و انتقال دانش را پیامد یاددهندگی دانشگاه می داند.

این پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه های سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان انجام شد. به این منظور از روش نظریه زمینه ای استفاده گردید. نتایج تحلیل داده های کیفی حاصل از مصاحبه، طراحی مدل پارادایمی سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان بوده است.

به طورکلی نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر نشانگر این است که مؤلفه های زیرساخت های سخت افزاری(تجهیزات آموزشی، فضای فیزیکی و فن آوری های نوین)؛ زیرساخت های نرم افزاری(برنامه ریزی درسی مناسب، ارتباطات سازمانی و رسانه ای، جو سازمانی، نهادینه سازی ارزش های سازمانی، ایده ها و الگوهای

ذهنی سازمانی، مدیریت منابع مالی، فراهم سازی زمینه یادگیری متقابل، مشارکت اعضاء در یادگیری متقابل، فرهنگ سازمانی یاددهی و شیکه های اجتماعی علمی)؛ زیرساخت های فکر افزاری(سرمایه های انسانی، اعتماد متقابل بین اعضاء، الگوی ذهنی مدیریت ، قاطعیت در تصمیم گیری، توانمندسازی اعضاء، ذهنیت و نگرش اعضاء، انرژی و انگیزه اعضاء و دیدگاه قابل یاددهی)؛ عوامل اجتماعی(فرهنگ، زمینه های اجتماعی، خانواده و رویکرد آموزش و پرورش)؛ عوامل اطلاعاتی و فناوری(نقش فناوری اطلاعات ، دسترسی به فناوری اطلاعات و رویکرد افراد به فناوری اطلاعات)؛ عوامل سیاسی (گروه ها و جریانات سیاسی، رویکرهای نظام سیاسی و قوانین و مقررات)؛ عوامل ارزشی(ارزش های مذهبی، ارزش های اجتماعی و ارزش های فرهنگ کاری)؛ عوامل اقتصادی (قدرت و توان اقتصادی و هزینه های مالی)؛ عوامل زیست محیطی (حفاظت از محیط زیست و پیامد های زیست محیطی)؛ سازمان یادگیرنده پایه سازمان یاددهنده (یادگیری تیمی، چشم انداز مشترک، تفکر سیستمی، تسلط شخصی و مدل های ذهنی) و تولید دانش و انتقال دانش، مدل سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان را تشکیل داده است.

۵- پیشنهادات:

در این قسمت با توجه به یافته های حاصل از تحقیق، پیشنهاداتی به سیاست گذاران نظام آموزش عالی، آموزش و پرورش و رؤسا و مدیران دانشگاه فرهنگیان ارائه شده است.

۱- در انتصاب و عزل مدیران دانشگاه از هر گونه نگاه سیاسی و جناحی پرهیز نموده و صرفاً به صلاحیت ها و شایستگی های مورد نیاز و مخصوصاً وجود نگاه یادگیرندگی و یاددهندگی در آن ها توجه شود.

۲- از پتانسیل های عوامل سیاسی پشتیبان گفتمان تربیت معلم در جامعه جهت رشد و توسعه یاددهی و یادگیری در دانشگاه استفاده گردد.

۳- نظام ایده پروری مناسب در دانشگاه تشکیل و با برقراری برنامه های تشویقی و پاسخ به موقع به ایده ها و پیشنهادات ارائه شده، زمینه مناسب برای ارائه ایده های خلاق و طرح های نوآورانه توسط اعضای دانشگاه فراهم شود.

۴- منشور ارزش های اساسی دانشگاه تدوین و در سازمان مرکزی و تمام پردیس های استانی نصب و در معرض دید عموم اعضای دانشگاه قرارگیرد.

۵- دوره های آموزشی مناسب برای تقویت و ایجاد نگرش و فرهنگ سازمانی یاددهی یادگیری در اعضاء با استفاده از اساتید برجسته در سطوح مختلف دانشگاه طراحی و اجرا گردد.

۶- به منظور تقویت ارتباط مستمر دانشگاه با آموزش و پرورش و همسویی این دو نهاد، رئیس دانشگاه فرهنگیان به عضویت شورای معاونان وزارت آموزش و پرورش و رؤسای پردیس های دانشگاه در استان ها به عضویت شورای معاونان آموزش و پرورش استان ها درآیند.

۷- برای اعضاء و مخصوصاً اساتید دانشگاه با توجه به نقش مهم آن ها در جریان یاددهی یادگیری، دوره های آموزشی آشنایی با فن آوری های نوین برگزار شود.

۸- نظام مدیریت مشارکتی در دانشگاه تقویت و تیم های یادگیری به منظور تبادل تجربیات و اطلاعات کسب شده و به اشتراک گذاری آن ها در دانشگاه تشکیل گردد.

۹- اجرای برنامه های فرهنگی و اسلامی به صورت نظام مند در دانشگاه انجام گیرد تا موجب تقویت اعتقادات و باور های اعضاء گردیده که این مسئله زمینه یاددهی و یادگیری بهتر در دانشگاه را فراهم خواهد ساخت.

۱۰- با توجه به فرسوده بودن اکثریت پردیس های دانشگاه در سراسر کشور و به منظور تسریع در روند نوسازی بافت فیزیکی دانشگاه و با توجه به کاهش شدید جمعیت دانشجویی اکثریت دانشگاه ها در سنوات اخیر و تخلیه بسیاری از واحد های دانشگاهی با امکانات مناسب در استان ها، از طریق رایزنی با وزارتخانه های مربوطه و یا تصویب قوانین مناسب در دولت و مجلس شورای اسلامی نسبت به واگذاری ساختمان های دانشگاه های این چنینی به دانشگاه فرهنگیان اقدام به عمل آید.

فهرست منابع

آبادی، فاطمه؛ حبیب زاده، شیوا؛ مهاجران، بهناز و قلاوندی، حسن (۱۳۹۱). تأثیر ایجاد سازمان های یاددهنده در آموزش مدیران و رهبران موفق. گرگان: نخستین همایش ملی علوم مدیریت نوین.

آبادی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی تحقق ابعاد سازمان یاددهنده بر اساس مؤلفه های رهبری تحول گرا از دیدگاه کارمندان دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه.

استراوس، آنسلم و کربین، جولیت (۱۳۹۴). مبانی پژوهشی کیفی، متون و مراحل تولید نظریه زمینه ای، ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.

استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی؛ رویه ها و شیوه ها، ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

پاشوی، قاسم (۱۳۹۰). بررسی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده و یاددهنده و ارتباط آن ها در دانشگاه های شهر ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان.

دانش فرد، کرم الله و ذاکری، محمد (۱۳۹۴). مدیریت دانش (مبانی، فرایندها و کارکردها). تهران: انتشارات صفار.

زارع، حسین؛ رجایی پور، سعید؛ جمشیدیان، مهدی و مولوی، حسین (۱۳۸۷). سازمان یاددهنده الگویی برای رهبری دانشگاه امروز. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

زارع محمدآبادی، حسین (۱۳۸۷). بررسی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یاددهنده در دانشگاه های دولتی کشور بر اساس نظریه تیچی به منظور ارائه یک الگوی مناسب. پایان نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان.

زارع محمدآبادی، حسین؛ رجایی پور، سعید؛ مولوی، حسین و جمشیدیان، مهدی (۱۳۸۹). بررسی میزان کاربست مؤلفه های سازمان یاددهنده در دانشگاه های دولتی کشور در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ . جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و یکم، شماره پیاپی ۴۰، شماره چهارم، صص۷۲-۵۷.

طاووسی، علیرضا و فضل اللهی، سیف اله (۱۳۹۳). رابطه رهبری هوشمند و سازمان یاددهنده در آموزش و پرورش استان قم. اولین کنفرانس ملی تحقیق و توسعه در هزاره سوم، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی آباد کتول.

عباسی، فاطمه؛ دهقانی یزدلی، هادی و ابوحمزه، احمد (۱۳۹۴). مجموعه مقالات مدرسان دانشگاه فرهنگیان. تهران: معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان.

عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ پاشوی، قاسم و زمانی، اصغر (۱۳۹۲). سازمان یاددهنده: رهیافتی نو در پیش بینی سازمان یادگیرنده (دیدگاه های اعضای هیأت علمی دانشگاه ها). پژوهش در نظام های آموزشی، صص۵۱-۳۳.

فلاحی، محمد باقر (۱۳۹۲). تحلیل میزان حاکمیت مؤلفه های سازمان یاددهنده و سازمان یادگیرنده و رابطه بین آن ها در شرکت گاز اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان.

کشاورز، یوسف؛ عباسی، محمد حسن؛ قهرمانی، محمد و ابوالقاسمی، محمود. (۲۰۰۹). نقش آموزش الکترونیکی در یادگیری سازمانی و ایجاد سازمان یاددهنده. کنفرانس بین المللی آموزش الکترونیکی و آموزش. دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ۱۰-۹ دسامبر.

گیل، استفن. جی (۱۳۹۴). یادگیری سازمانی. تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.

مطلبی، حسین؛ شعبانی، احمد و رجایی پور، سعید (۱۳۹۲). میزان کاربست مؤلفه های سازمان یاددهنده توسط مدیران در کتابخانه های مرکزی دانشگاه های دولتی شهر تهران بر اساس نظریه تیچی. رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان، سال هشتم، شماره یک، شماره پیاپی ۱۷. صص۱۴۸-۱۲۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). درآمدی بر آموزشگری در آموزش عالی: به سوی استاد آموزش پژوه. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ شعبانی بهار، غلامرضا؛ گیلانی، مریم و اسکندری، اصغر (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با کاربست سازمان یاددهنده در اداره کل ورزش و جوانان استان همدان. پژوهش نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، سال نهم، شماره هیجدهم، صص۱۲۸-۱۱۳.

Allen, D.K., Brown, A., Karanasios, S., & Norman, A. (2013). How should technology – mediated organizational change be explained? A comparison of the contributions of critical realism and activity theory. Mis Quarterly, 37(3), 835 - 854.

Atafar, A., Shaemi Barzaki, A., Fallahi, M. B., Maleki, E. & Jahanbazi Goojani, A. (2013).The effects of teaching organization components on the employees' psychological empowerment (case study: Gas company of Esfahan province). World of Sciences Journal, 1 (13), 128 -139.

Atak, M. & Erturgut, R. (2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 3472 – 3476.

Bagheri Kerachi, A., Abbaspour, A., Aghazade, A., Rahimian, H. & Mehregan, M. R. (2014). Applicatiion level of organizational agility indices at universities. Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences, 7(1), 25 – 31.

Carter, M. Z., Armenakis, A. A., Field, H. S. & Mossholder, K. w. (2013). Transformational leadership, relationship quality and employee performance during continuous incremental organizational change. Journal of Organizational Behavior, 34(7), 942 – 958.

Jenaabadi, Hossein, Aziz Nejad, Bahareh & Esmaili, Elham. (2015). Senge's learning organization and Tichy's teaching organization: Effective approach toward intrepreneurship. Management and Administrative Sciences Review, 4(1), 247 – 260.

Tichy, N. M. & Cardwell, N. (2002). The cycle of leadership. Newyork: Harper Collins Publisher, Inc.

Tichy, N. M. & Cohen, E. (2002). The Leadership Engine. New York: Harper Collins Publisher, Inc.

Zare, H. & Shekarchi Zade, A. R. (2014). The application of Tichy' model in Iranian public universities. UCT Journal of Management and Accounting Studies, 2(1).

نقش مدیریت دانش در نظام آموزشی تربیت معلم

زهرا ملکی[۱]، طاهره شوهان[۲]، میترا جعفری[۳]

چکیده

مدیریت دانش یعنی فرایند استفاده خلاق، مفید و تأثیرگذار و کارآمد از کلیه دانش و اطلاعات در دسترس سازمان به سود مشتری که در نتیجه به سود خود سازمان و یا به عبارت دیگر فرایند تبدیل دانش پنهان به دانش کاربردی، مشخص است. برای کسب توان تبدیل دانش به مزیت رقابتی، سازمان‌ها بایستی محیطی فرهنگی به وجود آورند که در آن دانش و اطلاعات تسهیم و مدیریت شود و مورد استفاده قرار گیرد. دانش یکی از عوامل تأثیرگذار در کسب مزیت‌های رقابتی و منابع جمعی است. در سال‌های اخیر شاهد ظهور رویکردهای بی‌شماری در زمینه مدیریت دانش بوده‌ایم. در سازمان‌های آموزشی تربیت معلم به بهبود تصمیم‌گیری، انعطاف‌پذیری بیشتر، کاهش بار کاری، افزایش بهره‌وری، ایجاد فرصت‌های جدید کسب و کار، کاهش هزینه، و بهبود انگیزه معلمان کمک می‌کند. هدف از انجام چنین مقاله‌ای ارائه راهنمایی‌های گام به گام برای شناخت دانش و استفاده مؤثر از آن است که علاوه بر توضیح و تعریف مدیریت دانش و سازمان‌های آموزشی و بیان الگوی خلق دانش تلاش بر آن است تا چگونگی اجرای هر چه بهتر مدیریت دانش در سازمان‌های آموزشی به صورت اجمالی بررسی شود.

واژگان کلیدی: مدیریت دانش، نظام آموزشی، تربیت معلم

[۱] - دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) malekizahra066@gmail.com
[۲] - دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) tahere.shn13@gmail.com
[۳] - دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) mitra.jafari73@gmail.com

مقدمه

مدیریت دانش[۱] به عنوان رویکردی نو در علم مدیریت که شامل خلق، کسب، ذخیره سازی، انتشار، به اشتراک گذاری و بکار گیری دانش است. رشد مدیریت دانش را می توان بر اساس دو رویکرد تکنولوژی اطلاعات و مدیریت اطلاعات، بررسی کرد. بر این اساس مدیریت دانش سه مرحله را پشت سر گذاشته است که در حال حاضر در مرحله چهارم آن قرار داریم. اولین مرحله با رویکرد تکنولوژی اطلاعات که بر بهره وری سازمانی تمرکز دارد. مرحله دوم با اینکه مشابه مرحله اول است اما بر مشتری تمرکز دارد و مرحله سوم در فاصله ی سال‌های ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۱ بوده که مرحله ای تعاملی بود. اما در مرحله چهارم، ارزش دانش افراد مطرح است که این مرحله بسیار مهم و امیدبخش است؛ زیرا به موضوعات انسانی می اندیشد؛ مانند چگونه می توان اعضای سازمان را برای خلق دانش جدید ارتقاء داد؟ چگونه می توان محیط‌های عادی برای تسهیم سازی دانش ایجاد کرد؟ چگونه می توان محیط‌ها را برای افزایش نوآوری به وجود آورد؟ سرمایه گذاری در این مرحله، مستلزم سرمایه گذاری در افراد، استخدام افراد توانمند، ایجاد محیط‌های مناسب دانش مدار و ... است(عدلی ،۱۳۸۴،ص۵۵). مدیریت دانش در بیشتر سازمانها هنوز در مرحله ابتدایی خود می‌باشد. و این در حالی است که مدیریت داده و مدیریت اطلاعات کانون تحقیقات قابل توجه ای را در حوزه سیستم‌های اطلاعات به خود اختصاص داده است. کروور و دایون پورت(۲۰۰۱)[۲] مدیریت دانش یه طور فزآینده‌ای یک فعالیت داد و ستد تفکیک ناپذیر برای بیشتر سازمان‌ها می‌باشد. پیتر دراکر، نخستین کسی بود که بیش از ۲۵ سال قبل توجه عموم را به این موضوع جلب کرد و از آن زمان تاکنون سایر متفکران امور مدیریتی و شرکت‌های پیشرو و متعالی در این زمینه گام برداشته‌اند (مک دانلد، ۱۳۸۱). آگاهی مدیران از ارزش سرمایه‌های فکری، آنها را متوجه راه‌های آزاد سازی این ظرفیت‌ها و توانایی‌های پر قدرت کرده است؛ به گونه‌ای که نوناکا و دیگران (۲۰۰۱) اذعان نموده‌اند که دانش سازمانی، منبع عمده کسب مزیت رقابتی پایدار است.

نظام‌های آموزشی می توانند در استقرار مدیریت دانش نقش اصلی را بازی کنند، زیرا آموزش و پرورش با استفاده از فرآیندهای مدیریت دانش قادر خواهد بود تا انسان‌هایی غنی از دانش را تربیت کند، زیرا رابطه نزدیکی بین روش‌های یادگیری و خلق دانش وجود دارد و از این طریق می تواند نیازهای خود را از حیث اطلاعات شناسایی و به اشتراک گذاشته و به دقت تعریف نمایند. مطالعه و بررسی سیر تکاملی مدیریت دانش از گذشته تاکنون، نشان دهنده تغییراتی در نوع و نحوه تفکر بشر است. روزی پول، ثروت و دارایی‌های مادی نوعی قدرت محسوب می‌شد، اما در عصر حاضر داشتن فکر فلسفی، اندیشه نو و نحوه بکارگیری آن در مسیر درست. روزی فقط

---

۱. Knowledge Management

۲. Grover and Divennport

خروجی و کمیت اهمیت داشت اما امروزه منابع انسانی داخل مجموعه، مدیران، معلمان، دانش آموزان و کیفیت یادگیری یادگیرندگان. در دنیای که رقابت بین سازمان‌ها بسیار فشرده است بکارگیری ابزارهای مدیریتی و فن آوری پیشرفته و نوین شرط اساسی موفقیت یک سازمان ازجمله یک سازمان آموزشی می‌باشد. سازمان‌های آموزشی به دلیل سروکار داشتن با رشد و تحول انسان‌ها از پویاترین سازمان‌ها محسوب می‌شوند. تحول تغییر نیز از خصوصیات بارز عصر کنونی است. برای سازگاری سازمان‌ها با تغییرات و تحولات جهانی و حفظ بقای آنها آموزش مهارت‌ها و دانش به کارکنان ضروری است(بهرنگی، ۱۳۸۰). که رسیدن به این امر جزء با داشتن مدیری که دارای ذهن فلسفی و آگاه به دانش روز است امکان پذیر نیست. تربیت معلم به نوعی مرکز آموزش عالی گفته می‌شود که هدف آن تربیت و پرورش آموزگار برای سطوح مختف آموزشی از دبستان تا دبیرستان است.

تعریف مدیریت دانش

لورمن(۲۰۰۲)[۱] بیان داشت که ما نه یک درک درست از سازمان یادگیرنده داریم و نه یک فهم صحیح از مفهوم مدیریت دانش. جامعه مبتنی بر دانش به همراه خود واقعیت‌های مجازی را نهادینه ساخته است که بر بستر آن، جریان‌های نمادین اطلاعاتی به تعامل می پردازد . مفهوم مکان و زمان دچار تحول مفهومی گشته است و معنا نسبت به کارکرد برجسته تر شده است. صنعت گرایی به اطلاعات گرایی، کار سنتی به کار مبتنی بر دانش و مشاغل یدی به مشاغل با بار اطلاعاتی و دانشی تحول یافته است (کاستلزم، ۱۳۷۵). اگر برای مدیریت دانش تصمیم جدی بگیریم، باید دقیقاً معنی آن را درک کنیم. فقدان یک توافق کلی در ارائه مشخص از این مفهوم به ایجاد آشفتگی‌های منجر شده است که در مطالعات مختلفی که در این زمینه انجام گرفت به خوبی انعکاس یافته است. بنابراین، به منظور درک بهتر مفهوم مدیریت دانش باید ابتدا به بررسی مفاهیم داده[۲]، اطلاعات[۳]، دانش[۴]، خرد[۵] و تفاوت و ارتباط میان آنها بپردازیم. این واژه‌ها اغلب به جای یکدیگر بکار می روند. اما آنها متفاوت از هم بوده و درک تفاوت بین آنها برای انجام یک کار دانش محور بسیار مهم و حیاتی است.

داده

داده‌ها به صورت خام هستند که بدون ارائه توضیحات فاقد هر گونه برداشتی می‌باشند. داده در واقع، به معنای واقعیتی از موقعیت است. داده‌ها بازتاب تعاملات و مبادلات کامل و واحد و منسجمی هستند که تحت عنوان جزء ناچیز از آنها یاد می‌شود. این اجزاء در پایگاههای داده‌ها ذخیره و مدیریت می‌شوند(کانتر، ۱۹۹۳).

---

۱. Loermans

۲. Data

۳. Information

۴. Knowledge

۵. Wisdom

اطلاعات

افزودن تحلیل و تفسیر به داده‌ها و مشخص نمودن ارتباطات آنها به یکدیگر باعث بوجود آمدن اطلاعات می‌گردد. به عبارتی اطلاعات شامل داده‌های خلاصه شده ای است که گروه بندی، ذخیره، پالایش، سازماندهی و تحلیل شده اند تا بیانگر موقعیت خاصی باشند. تجزیه و تحلیل اطلاعات منجر به اتخاذ تصمیم می‌گردد(وانس، ۱۹۹۷).

دانش

کانتر(۱۹۹۳)[۱] بیان دارد که دانش قدرتی برای عمل و تصمیم گیری می باشد. به عبارت دیگر، وانس(۱۹۹۷) نشان داد که دانش اطلاعاتی که مورد اعتبار بوده و گمان می‌رود که درست است. در واقع دانش به منزله بینش حاصل از اطلاعات و داده‌ها می‌باشد. دانش کمک می‌کند تا اطلاعات مفید جمع‌آوری و اطلاعات ناخواسته حذف گردند. در واقع، دانش در عصر جدید ابزاری برای حذف یا کاهش فاصله بین کشورهای پیشرفته و در حال توسعه است، برای دستیابی به توسعه مبتنی بر دانش ، مدارس می توانند مهمترین نقش دانش آفرینی و مشروعیت بخشی به توسعه پایدار در جامعه جهانی، ملی و محلی را بر عهده بگیرند. مدیریت دانش رویکردی نوین است که مدارس موفق قرن حاضر در جهت توسعه توانایی‌های خود به آن توجه دارند که عبارت است از "گردآوری دانش و قابلیت‌های عقلانی و تجربیات افراد و ایجاد قابلیت‌های بازیابی آنها به عنوان مهمترین سرمایه انسانی و سازمانی"(رحمان سرشت، ۱۳۷۹).

خِرد

کاربرد دانش یا به عبارتی دیگر بکارگیری دانش به منظور رسیدن به اهداف سازمانی را خرد گویند. با توجه به تعاریف و مفاهیم فوق می‌توان شکل ذیل را ترسیم کرد. داده‌ها در پایین‌ترین سطح و خرد در رأس شکل قرار دارد. با وجود اختلاف نظرهای در جزئیات شکل به صورت کلی وفاق عمومی درباره حرکت و ترکیب کل شکل وجود دارد.

مدیریت دانش

با توجه به تعاریف فوق مدیریت دانش مستلزم وجود رهبری آگاه و مدیریت مشارکتی است و در فرهنگ محیط‌های آموزشی که تفکر خلاق و انتقادی در آن محیط‌ها یک ارزش حاکم تلقی می شود، و این تفکر خلاق عاملی کلیدی و راهگشا در مدیریت دانش است. با ایجاد مدارس دانایی محور و بهره گیری از الگوی مدیریت دانش و فن آوری اطلاعات در مدارس می توان سرعت، کیفیت و مطلوبیت خدمات آموزشی را ارتقاء داد و برای توسعه آن در مدارس، باید بطور نظام مندی تمامی تغییراتی که به نوعی منجر به تداخل و تعامل یا بازسازی

---

۱. Kanter

دانایی می شوند را مورد تشویق و حمایت قرار داد. مدیریت دانش استفاده از تجربه و دانش فردی و جمعی از طریق فرآیند تولید دانش، تسهیم دانش و بکارگیری آن به کمک فناوری به منظور دستیابی به اهداف سازمان (بقایی نیا، ۱۳۸۶). به طور کلی، مدیریت دانش بکارگیری سرمایه فکری برای تفوق سازمان در رقابت با سازمان‌های همتا، همچنین پاسخ‌های نوآورانه ای برای چالش‌های جدید و اهرمی برای عمل و یک میانجی است (علاقه بند،۱۳۸۲)

اکثر صاحب نظران در مورد اهمیت دانش در مدیریت توافق دارند و آن را به دو بعد تقسیم می‌کنند: بعد اول دانش روشن[۱] و بعد دوم دانش ضمنی[۲]. دانش روشن است که به آسانی قابل انتقال می‌باشد و می‌توان آن را به کمک یک سری از نشانه‌ها (حروف، اعداد و...) در قالب نوشته، صدا، تصویر، عکس، نرم افزار، پایگاه داده مدون و کدگذاری کرد. به همین دلیل به اشتراک گذاری دانش صریح به راحتی امکان پذیر است. معمولا" دانش صریح در سازمان‌ها به شکل قوانین، رویه‌های کاری، برنامه‌های روزمره در می‌آیند که بر مبنای آنها هریک از کارکنان به انجام وظایف خود مشغول اند.

دانش خاموش دانشی است ذهنی و شخصی که به آسانی قابل بیان، انتقال، اشتراک و فرموله کردن نیست. بینش، بصیرت، شعور و درک هر شخص، ترفندها و فوت و فن‌های به کاررفته توسط هر کس در حوزه دانش ضمنی او قرار دارد. دانش ضمنی به سادگی قابل کدگذاری و تبدیل به قوانین و دستورالعمل‌ها نیست و از طریق مشاهده و تقلید به دست می‌آید.

در اغلب سازمان‌ها برای بهبود سطح عملکرد سازمان ناگزیر به استفاده از دانش ضمنی کارکنان در راستای دانش صریح آنها می‌باشیم. بدین منظور باید فضای مناسب برای انتقال این دانش و ایجاد ارتباط کارکنان با یکدیگر فراهم شود چرا که دانش ضمنی اغلب از طریق زبان، بدن و نمایش فیزیکی مهارت‌ها انتقال می‌یابد.

نوناکا[۳](۱۹۹۴) برای تبدیل دانش در هر سازمان چهار موقعیت را پیشنهاد می‌کند:

۱. اجتماعی کردن(دانش ضمنی به دانش ضمنی اجتماعی کردن)[۴]: در این حالت افراد از طریق ایجاد تعامل سعی دارند مستقیما" دانش ضمنی خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. نکته درخور توجه این است که شخص قادر است بدون استفاده از زبان، دانش ضمنی را دریافت کند. مثلا" از طریق ارتباط رودررو.

---

۱. Explicit Knowledge

۲. Implicit Knowledge

۳. Nonaka

۴. Socialization

۲. برون سازی(دانش ضمنی به دانش صریح برونی سازی)[۱]: کدگذاری و رمزبندی تجربه و بینش به شکلی که قابل استفاده توسط دیگران باشد. مثلا" از طریق گفتگو و پرسش و پاسخ، دانش ضمنی خود را به شکل ملموس درآوریم.

۳. ترکیب(دانش صریح به دانش صریح ترکیب)[۲]: دومین حالت تبدیل دانش بدنبال ترکیب کردن بخش‌های مختلف دانش آشکار نگاه داشته شده توسط اشخاص و در نتیجه ارائه شکلی نو و جدید است. مثلاً اطلاعات مختلف در یک زمینه خاص را از بخش‌ها و دپارتمان‌های مختلف سازمان گرفته و جمع آوری کنیم و در یک گزارش واحد بگنجانیم.

٤. درونی سازی(دانش صریح به دانش ضمنی درونی سازی)[۳]: زمانی که افراد دانش صریح خود را نهادینه کرده و به اشتراک می‌گذارند و سپس از آن برای وسعت بخشیدن به دانش ضمنی خود و تجدید نظر در آن استفاده می‌کنند.

تعریف سازمان آموزشی

سازمان عبارت است از هماهنگی معقول تعدادی از افراد که از طریق تقسیم وظایف و برقراری روابط منظم و منطقی، برای تحقق هدف با منظور مشترکی، به طور مستمر، فعالیت می‌کنند (علاقه بند،۱۳۸۴). به عبارت دیگر، سازمان عبارت است از وجود هماهنگی معقول در فعالیت‌های گروهی از افراد برای نیل به هدف یا منظور مشترکی از طریق تقسیم کار و وظایف و از مجرای سلسله مراتب و اختیار و مسئولیت قانونی (جاسبی،۱۳۷۳).

مرکز آموزشی، موسسه آموزشی و حتی مدرسه، همه به یک مفهوم بکار رفته و به حول تعلیم و تربیت اشاره دارد. سازمان آموزشی مکانی است که وظایف انتقال فرهنگ و شکوفا سازی آن، پرورش همه جانبه فرد و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص را بر عهده دارد و در آن دانش‌آموزانی برای گذراندن دوره‌های آموزشی کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت به این مراکز می‌آیند. به طور کلی می‌توان گفت که سازمان آموزشی مکانی است که در آن « تعلیم و تربیت » جریان دارد.

مدیران آموزشی و مدیریت دانش

بدون تردید آنچه که باعث صعود کیفیت یادگیری بروندادهای سازمان آموزشی می‌شود وجود مدیری دانا ، آگاه و تاثیر گذار در سازمان است که علاوه بر سازگاری و هماهنگی با تغییرات، خود نیز باعث تغییر می‌شود. از عناصر جلوبرنده مدیریت دانش، فرهنگ سازمانی متکی بر خلاقیت و نوآوری است. برای توسعه مدیریت

---

۱. Externalization

۲. Combination

۳. Internalization

دانش در سازمان باید تغییراتی که منجر به تعامل و یا بازسازی دانایی می گردند، به طور نظام مند تشویق و حمایت شوند.

مدیریت دانش مستلزم تعیین فرصت‌ها و تهدیدات فراروی سازمان است. پس از آن که تعیین شکاف دانش سازمان که گواه بر فاصله بین دانش موجود سازمانی و دانش مطلوب و مورد نیاز سازمان است، خلاء دانش سازمانی را مشخص می کند.

دانش ضمنی و دانش آشکار موجود در سازمان، باید توسط مدیر شناسایی، سازماندهی، مورد استفاده صحیح و انتقال یابد. مدیریت دانش مهارتی است که قابل یادگیری و توسعه می‌باشد. دانش را می توان به شیوه‌های مختلفی از جمله ایجاد شبکه‌های دانش و سازمان‌های دانش محور مدیریت کرد. توانایی افراد برای کار در شرایط جدید و بهره گیری از دانش و اطلاعات موجود و انتقال آن، عامل تعیین کننده در پیاده سازی راهبرد مدیریت دانش در سازمان است (شبکه ملی مدارس ایران).

مدیران برای اینکه کارکنانی دانش محور داشته باشند باید سعی کند تا خود را با آخرین دانش‌های روز تطبیق دهند. از دیدگاه مدیریت دانش، ارزشمندترین منابع سازمان، دانش کارکنان می‌باشد. در واقع به نوعی تاکید بر دانش محوری کارکنان هر سازمانی دارد. با توجه به اینکه سه عنصر اصلی هر سازمان عبارت است از: نیروی انسانی، فرآیندها و فن آوری، مدیریت دانش از یک سو تاکید فراوانی بر نیروی انسانی و فرهنگ سازمانی به منظور ایجاد روحیه تسهیم دانش و استفاده از آن و از سویی جهت کشف، ایجاد و تسهیم دانش بر روش‌ها و فرآیندها متمرکز می‌شود و در انتها به منظور ذخیره سازی دانش و قابل استفاده کردن آن به هنگام کار گروهی بر روی فناوری متمرکز می‌شود. نکته حائز اهمیت اینکه در مدیریت دانش بین تمایل افراد و استفاده از دانش به منظور بهره برداری ابزاری رابطه مستقیمی وجود ندارد. مدیر باید به تغییر از این دیدگاه که « تغییر نوعی فرصت است» توجه کند و آن را تحقق بخشد. مدیر از طریق ایجاد تغییر و تحول در سازمان و حفظ این قلمرو، به ابداع حوزه‌های تفکر علمی اثربخش تر در آینده کمک می کند (فرنچ و بیل۱۳۸۲).

هر چند سازمانهای آموزشی ما تا حدودی دارای ویژگی‌های سیستم‌های حقوقی باز (اطاعت توأم با انظباط، وجود قدرت در رأس سازمان، اعمال اختیارات از بالا به پایین و رفتار غیر شخصی مبتنی بر مقررات رسمی) هستند ولی مدیر آموزشی باید این فرهنگ را در سازمان ایجاد کند که گرایش به حقیقی و باز شدن نه تنها باعث از هم گسیختگی نظام آموزشی نمی‌شود بلکه باعث اعتماد به نفس معلمان در انجام هر چه بهتر وظایفشان و آگاهی آنها نسبت به مزایای مدیریت دانش و تغییر و در نتیجه افزایش کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری که هدف غایی تعلیم و تربیت است می‌شود (اسکات ۱۳۸۰).

مدیریت منابع انسانی و مدیریت دانش

مدیران در کنار داشتن مهارت‌های مدیریت دانش باید از علم مدیریت منابع انسانی برخوردار باشند. مدیریت منابع انسانی عبارت است از مدیریت و اداره استراتژیک (بلند نظرانه) و پایدار با ارزشترین دارائی‌های شرکت، یعنی کارکنانی که در آنجا کار می‌کنند و منفرداً در کنار هم به شرکت در وصول به اهدافش کمک می‌کنند.
در واقع مدیریت منابع انسانی مکمل مدیریت دانش است که مدیران با علم به آنها متوجه خواهند شد که این فعالیت‌ها باید بر نیازهای اساسی زیر تأکید ورزد (آرمسترانگ۱۳۸۱): کشف و توسعه استعدادهای نهفته کارکنان، طراحی فرآیندهایی که موجب حداکثر شدن میزان مشارکت کارکنان می‌شود، فراهم آوردن فرصت‌های ارتقای شغل برای کارکنان مستعد، تاکید مستمر بر آموزش و توسعه کلیه افرادی که در سازمان مشغول به کار هستند، از طریق آموزش کارکنان و فراهم آوردن مستمر فرصت‌های ارتقای شغل برای آنها، ظرفیت‌های ذاتی ایشان (مشارکت، توان بالقوه و همکاری آنها) را تقویت کند و توسعه بدهد، ایجاد شرایطی برای تصمیم امکان دسترسی به تجارب افراد، رفاه جسمی و روانی کارکنان را فراهم آورد و بهبود بخشد ، و حمایت از طرح‌های تغییر فرهنگ سازمان.

امروزه کاملاً پذیرفته شده است که پیاده سازی موفقیت آمیز مدیریت دانش مستلزم تعامل مدیریت دانش و مدیریت منابع انسانی است. این موضوع در نگرش سیستمی به مدیریت دانش نیز کاملاً مورد تاکید قرار گرفته است (نوروزیان،۱۳۸۵).

پیاده‌سازی پروژه‌های مدیریت دانش مستلزم پذیرش فرهنگی آن (بعد نرم) توسط کارکنان است. در همین راستا باید تلاش‌های در زمینه رفتار کارکنان (بعد سخت) به منظور پذیرفتن استفاده از مدیریت دانش انجام گیرد. اصولاً چنین پروژه هایی نیازمند حمایت گسترده و مشارکت مدیران ارشد سازمان به منظور تسهیل پیاده سازی پروژه است.

با توجه به همین موضوع، بسیاری از سازمان‌ها یک نقش جدید را به نام مدیر ارشد دانش در ساختار سازمان خود ایجاد کرده‌اند. مدیر ارشد دانش می‌کوشد تا بر میزان داراییهای دانش سازمان بیافزاید و به طراحی و پیاده سازی استراتژی‌های مدیریت دانش بپردازد. فعالیت‌های را که یک مدیر ارشد دانش باید انجام دهد عبارتند: تنظیم اولویت‌های استراتژیک برای مدیریت دانش، ایجاد یک مخزن دانش از بهترین تجارب، متعهد کردن مدیران ارشد سازمان برای حمایت از محیط یادگیرنده وسازمان، ایجاد یک فرآیند مناسب برای مدیریت سرمایه‌های فکری، گردآوری سریع اطلاعات در مورد رضایتمندی مشتری‌ها، سراسری و یکپارچه کردن مدیریت دانش.

مدیر باید آگاه به استراتژی مدیریت دانش باشد. دانش، محصول یادگیری است اما یادگیری سازمانی در صورتی تقویت خواهد شد که یک استراتژی مدیریت دانش منظم طراحی شود و اجرا گردد. استراتژی‌های مدیریت

دانش به تسهیم دانش از طریق برقراری ارتباط کارکنان با یکدیگر و با - منبع- اطلاعات به نحوی که بتوانند از دیگر تجربیات مستند نیز چیزی یاد بگیرند اشاره دارد.

اینترانت (شبکه داخلی) روش سنتی اما موثر برای انتقال دانش و اطلاعات فراهم می‌آورد. یک هدف عمده از این کار، پخش و آشکار کردن دانش مخفی شده است. این کار را می‌توان از طریق مصاحبه‌های علمی انجام داد، که دانش بی‌چون و چرا پذیرفته شده، بیان، تفسیر و سپس در سراسر سازمان منتشر می گردد.

راهبردهای اجرای مدیریت دانش در سازمان‌های آموزشی

اکنون چارچوب‌های مختلفی برای پیاده سازی مدیریت دانش ارایه شده است. ما در اینجا با گذر از بررسی این چارچوب‌ها، فقط به عواملی که بر پیاده سازی موفقیت آمیز مدیریت دانش موثر هستند اشاره می کنیم. قطعاً این عوامل جامع و مانع نبوده و در برگیرنده همه فاکتورها نیستند. آنچه در اینجا بدان پرداخته شده است، برخی از مهمترین عواملی است که درخور توجه بیشتری هستند:

تعریف نقش رهبری و مشخص کردن وظایف مدیریت. این امر مستلزم همکاری مدیران ارشد، درک فرهنگ سازمان حاکم و برنامه‌ریزی بر اساس آن است.

شناسایی فاصله بین دانش موجود و دانش مطلوب

افزایش آگاهی افراد نسبت به مزایای مدیریت دانش. بدین صورت که به افراد باید آموخت اگرچه به انحصار داشتن قدرت محسوب می گردد ولی تسهیم آن قدرتی مضاف است.

مدیر باید در ابتدا بدنبال کمیت باشد. استقبال از کمیت، افراد را تشویق می‌کند تا در مورد نظرات مورد علاقه اشان بیندیشند.

نهادینه کردن ایجاد احساس ضرورت و فوریت تغییر. مدیران نه تنها باید خود و سازمان را همساز با تغییرات کنند بلکه خود باید پیش قدم در امر تغییر شوند. و بدنبال ایجاد این احساس در کارکنان باشد که تغییر یک نیاز فوری و ضروری است.

تشکیل کمیته ای جهت شناسایی افراد فعال و تقدیر از آنها. این افراد نه تنها شامل کسانی هستند که دانش خود را در اختیار دیگران قرار می‌دهند بلکه کسانی که به درستی از دانش دیگران استفاده می کنند را نیز در بر می گیرد.

مدیریت محتوا: مدیریت محتوا به عنوان مرکز مدیریت دانش، بر بازار یابی، توزیع و کاربرد - دانش موجود که قبلاً اخذ شده – تمرکز می کند. به روز و بکارآمد نگاه داشتن دانش با توجه به نیازها و تقاضای کارکنان یکی از فعالیت‌های کلیدی در مدیریت محتوا است.

یک سازمان آموزشی با داشتن مدیری توانا و همکار در کنار تخصص، تجربه و پشت سر گذاشتن مراحل فوق به پیروزی هایی دست خواهد یافت که به آنها پیروزی‌های کوتاه مدت گفته می‌شود. از ویژگی‌های این

پیروزی‌ها عبارتند از: قابل رویت بودن آن، مبهم نبودن آن، این پیروزی‌ها آشکارا با تلاش‌های همکاران در کمیته ارتباط دارد، مدیران و همکاران را در صحنه نگه می‌دارد، بوجود آورنده قوّه محرکه برای دیگر همکاران می‌باشد، و چشم اندازی روشن نسبت به عملکرد در آینده به بار خواهند آورد.

نتیجه گیری

در مقاله حاضر مفهوم مدیریت دانش و سازمان‌های آموزشی تربیت معلم، نقش مدیریت دانش در پیشبرد و ارتقاء این گونه سازمان ها، مورد بحث و بررسی قرار گرفت. مدیریت دانش با نگاه فوق در اولین گام مستلزم تعیین فرصت‌ها و تهدیدات فرا روی سازمان است. پس از آن نوبت به تعیین شکاف دانش سازمانی (که گواه بر فاصله بین وضع موجود دانش و دانش مطلوب و مورد نیاز سازمان) است، خلاء دانش سازمان را مشخص می کند. در ادامه لازم است رویه‌های مناسب جهت حذف یا کاهش این فاصله انتخاب گردد. حصول اطمینان نسبت به برقراری توازن بین دانش روشن و خاموش سازمان نیز از جمله فاکتورها و شاخص‌های موفقیت است. ایجاد تعهد در بین سطوح مدیریت و کارکنان نسبت به بینش سازمانی وسعی مدیران و کارکنان بر نمونه کردن خود بر اینکه تسهیم دانش را ترویج نمایند موجب تقویت کارکرد آن و تسهیل انجام کارها تیمی به عنوان یکی از زمینه‌های اصلی نوآوری می گردد. لازم به نظر می رسد که مدارس برای بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری و تدریس شان به مدیریت دانش به عنوان یک راهبرد و نقشه کلی در جهت درک بهتر راهکارها توجه نمایند . متأسفانه در کشور ما هر چند واحدهای فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش و سازمان‌های آموزشی وجود دارد که به ظاهر عهده دار نقش مدیریت دانش هستند اما شامل همه عناصر و مولفه‌های مدیریت دانش نمی شوند و نقش و جایگاهی موثر در مدارس ندارند.

به دلیل اینکه مدارس درحال گذار از پارادایم رشد و جهانی شدن هستند، باید مدیریت دانش را بخشی از مأموریت و استراتژی‌های خود قلمداد کنند، زیرا مدیریت دانش از یک طرف با جذب دانش‌های جدید به درون سیستم و از طرف دیگر با اداره موثر آن دانش می تواند مهمترین عامل در ایجاد و توسعه مدارس دانایی محور باشد.

منابع

1. Efraim Turban.(2003) "Information technology for management: www.imi.ir
2. Transforming organizations in the digital economy" ،John Wiley & Sons ،Ltd.
   Gartner Group.(1999). “White papers on knowledge management”. Gartner Group, Stanford .C.T.
3. Grover, and Divennport, T, H. (2001). "General perspectives on knowledge management: fostering a research agenda". Journal of Management Information Ssystems ,Vol. 18No.
4. Kanter, J. (1993). "Knowledge management, practically speaking". Information systems management.

5. Loermans, Jozef. (2002). "Synergizing the learning organization and knowledge management". JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMNT.
6. Nonaka, Ikujior. (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation". Organization science.
7. Nonaka & Takeuchi. (1995) "The Knowledge-Creating Company" Oxford University Press.
8. Vance, D.M. (1997). "Information, knowledge, and wisdom: the epistemic hierarchy and computer-based information system". Proceeding of the 1997 American Conference on Information Systems. available at: http://hsb.baylor.edu/ramsower/ais.ac.97/papers/vance.htm

۹. آرمسترانگ، مایکل. (۱۳۸۱). مدیریت استراتژیک منابع انسانی. محمد اعرابی و داود ایزدی. انتشارات: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۰. اسکات،ریجارد.(۱۳۸۰). سازمان‌ها، سیستم‌های حقوقی، حقیقی و باز. محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
۱۱. بهرنگی، محمد رضا. (۱۳۸۰). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. انتشارات تابان.
۱۲. بقایی نیا، مریم.(۱۳۸۶). مدیریت دانش.پرتو ملت، نشریه داخلی بانک ملت.سال دوم،شماره۱۶.
۱۳. جاسبی، عبدالله. (۱۳۷۳). اصول و مبانی مدیریت. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۴. سرمد، غلامعلی. (۱۳۸۴). روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
۱۵. علاقه بند، علی. (۱۳۸۴). مدیریت عمومی. تهران: نشر روان.
۱۶. علاقه بند، علی. (۱۳۸۲). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: نشر روان.
۱۷. فرنچ، وندال؛ اچ بل،سیسیل. (۱۳۸۲). مدیریت تحول در سازمان. مهدی الوانی و حسن دانایی فرد.
۱۸. مک دانلد،جان.(۱۳۸۱). مدیریت دانش .ترجمه بدری نیک فطرت. تهران: کیفیت و مدیریت.
۱۹. نوروزیان، میثم. (۱۳۸۵). دانش مدیریت دانش. ماهنامه علمی- آموزشی تدبیر. شماره ۱۷۶ به نشانی:

مرور و مقایسه توسعه حرفه ای معلمان واعضای هیأت علمی باتوسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم

ندا زجاجی[۱] تقی آقاحسینی[۲]

چکیده:
این مقاله مروری بر مطالعات توسعه حرفه ای در مؤسسات آموزشی است که کلیه مقالات برگزیده در سه بخش توسعه حرفه ای معلمان، توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم طبقه بندی گردیده است و می تواند مسیر بررسی توسعه حرفه ای را با توجه به مخاطبان خاص هر گروه تسهیل نماید. مدرس تربیت معلم صرفنظر از محتوا در حال آموزش معلم است و نه تنها محتوای علمی بلکه تدریس را تدریس می کند و دانشجو معلمان نیز علاوه بر یادگیری محتوای تدریس شده، باید به یادگیری تدریس و فن تعلیم مشغول باشند و این یک تمایز عمده بین نحوه کار مدرسان تربیت معلم با نحوه عملکرد معلمان یا هیات علمی دانشگاه است.. این تمایز بسیار پر اهمیت بوده و نیاز به آماده سازی مدرسان تربیت معلم و بومی سازی مدلهای توسعه را ضروری می سازد و می توان گفت بررسی فرایند توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم حلقه مفقوده ی زنجیره توسعه حرفه ای است.

واژگان کلیدی: توسعه حرفه ای، مدرسان تربیت معلم، توسعه حرفه ای معلمان، توسعه حرفه ای اعضای هیات علمی

مقدمه:
کیفیت و قابلیت اعضای هیأت علمی شاغل در هر نظام تعلیم و تربیت، آئینه ی تمام نمای کیفیت نظام آموزشی آن می باشد. این بدان جهت است که تحقق هر آرمانی در نظام آموزشی، در گروِ تحقق آن در نیروی انسانی است که به عنوان عامل اجرای آن آرمانها، ایفای نقش می کند. پس از آن جا که رکن اساسی هر نظام تعلیم و تربیت، هیأت علمی آن نظام شناخته می شود و با توجه به نقش کلیدی که تربیت نیروی انسانی در دستیابی به اهداف توسعه دارد، ضرورت سرمایه گذاری در تربیت نیروی انسانی و بطور خاص برای مربی این نیروها نمود

[۱] - معاون آموزشی دانشگاه فرهنگیان اصفهان،nedazojaji@gmail.com
[۲] - رییس پردیس و استادیار دانشگاه فرهنگیان، aghahoseini @gmail.com

پیدا می کند. معلّمان الزاما باید با فن تعلیم و شیوه های آموزش، تدریس و یادگیری آشنا شوند و بررسی عوامل زمینه ای مؤثر بر تدریس و به کارگیری روشهای نوین تدریس برای نیل به اهداف نظام تعلیم و تربیت در گرو بازسازی اندوخته حرفه ای و عنایت به توسعه حرفه ای معلمان است و این مستلزم آن است که اعضای هیأت علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان و بطور عام کلیه مدرسان درگیر در امر آموزش معلمان، خود مجهّز به این مهارتها باشند، تا بتوانند این دانشها و مهارتها را به آنان انتقال دهند.

محققان از زوایای مختلف مدلها و رویکردهای توسعه حرفه ای معلمان را بررسی نموده اند. از طرفی توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشگاه ها نیز در زمینه های متفاوت مطالعه شده است. در حالیکه تحقیقات بسیاری در حال بررسی دستاوردهای ناشی از دانش تخصصی برای آماده سازی معلّم، اعضای هیأت و توسعه ی حرفه ای آنان هستند، در مورد مطالعه ی مدرسان معلمان، یک غفلت اتفاق افتاده است. با اینکه فرض می شود یک معلّم خوب می تواند به یک مدرس خوب تبدیل شود امّا این موضوع به صورت سیستماتیک بررسی نشده و این سوال مطرح می گردد که آیا توجه به توسعه ی حرفه ای مدرسان معلّمان جداگانه از آماده سازی معلّم ضرورت دارد؟ در گذشته به یک جزء مهم تربیت معلم که همان کیفیت مدرسان تربیت معلم می باشد، توجه کمی مبذول شده است. در مورد یادگیری، شیوه های آموزش و آماده سازی مدرسان تربیت معلّم اطلاعات کمی داریم. پس توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم نیز مجزا از معلمان و اعضای هیأت علمی دانشگاه ها مطالعات دقیقی را می طلبد.

معلمان ، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستمهای آموزشی هستند بلکه مهمترین عامل ایجاد کنندهٔ تغییر نیز محسوب میشوند .این وضعیت دوگانهٔ معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعهٔ حرفه ای معلمان را به حوزهای درحال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است(ویلگاز-رایمرز، ۲۰۰۳).

توسعهٔ حرفه ای معلمان عبارت است از «فرایندها 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» (گاسکی، ۲۰۰۰). این تعریف دامنهٔ وسیعی برای توسعهٔ حرفه ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعهٔ حرفه ای، طرفدار یادگیری مادم العمر بوده و یادگیری حرفه ای را مداخله های کوتاه مدت نمی دانند، بلکه توسعهٔ حرفه ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می دانند که دامنهٔ آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر میگیرد (ریشتر و همکاران ،۲۰۱۱).

معلم ممکن است دانش را در اختیار داشته باشند اما در مورد چگونگی انتقال دانش یا درگیر کردن دانش آموزان در فعالیت هائی که قادر به دریافت شخصی دانش باشند، مشکل داشته باشند. معلم ممکن است در زمینه فنون

تخصصی مهارت کافی داشته باشد، اما زمان مناسب برای کاربرد آنها را نداند و بر این اساس نتواند در تولید دانش و ادراک جدید در یک رشته تحصیلی موفق باشد(رولینز،۲۰۰۳).

توسعه حرفه ای کوششی نظام مند برای ایجاد تحول در تجارب کلاسی معلمان تعریف شده است(گورسکی،۲۰۰۲). این تحول از تغییر نگرش ها، تجارب و عقاید تمامی کسانی که در ارتقای نظام یادگیری دانش آموزان مشارکت می کنند، ناشی می شود. بیشتر معلمان موفقیت خویش را بر اساس اندازه گیری تغییر رفتار و فعالیتهای شاگردان تعیین می کنند. به طور خلاصه معلمان در صورتی به توسعه حرفه ای گرایش خواهند داشت که دانش و مهارت تدریس آنان را گسترش دهد.(حجازی و همکاران،۱۳۸۸)

برای مهیا کردن توسعه حرفه ای اثربخش، متغییرهای زیادی وجود دارند که باید توسط مسئولان مدرسه مورد نظر قرار گیرند، این متغییرها شامل عقاید معلمان، باورهای آنان، جو مدرسه و حمایت های در دسترس مدرسه است، در نهایت مدیران باید بر ارتباط توسعه حرفه ای اثربخش با کیفیت معلمان به منظور موفقیت و افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان تمرکز کنند(کنت،۲۰۰۴).

اگر بخواهیم به تعاریف مستقلی از توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی اشاره نماییم به موارد متعددی بر می خوریم از آن جمله گاف(۱۹۷۶)بیان می کند توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی عبارت است از اعتلای استعداد، گسترش عقاید، ارتقای صلاحیت ها و به عبارت دیگر تسهیل رشد حرفه ای و فردی اعضای هیأت علمی، به ویژه در نقش آموزش دهنده.

فرانسیس (۱۹۷۵)، توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی را فرایندی نهادی می داند که سعی دارد تا نگرش ها، مهارت ها و رفتار اعضای هیأت علمی را در راستای قابلیت ها و کارایی بیشتر برای تأمین نیازهای دانشجویان، نیازهای خود و نیازهای مؤسسه متنوع اصلاح کند.

استارک (۱۹۸۸)، تعریف علمی تری از ارتقای مهارت های علمی-حرفه ای اعضای هیأت علمی پیشنهاد کرده است. به اعتقاد وی، توسعه حرفه ای به فعالیت هایی گفته می شود که اعضای هیأت علمی، ضمن اشتغال به خدمت در آنها درگیر می شوند، تا به این ترتیب خود را یاری کنند تا دانش خود را درباره رشته تخصصی شان افزایش دهند. توانایی ها و مهارت های خود را در مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری افزایش دهند، مهارت ها و قابلیت های پژوهشی و حرفه ای خود را بهبود بخشند، حساسیت و شناخت خود را در مورد دانشجویان بهبود بخشند، احساس تعلق و وابستگی خود را نسبت به گروه، دانشکده و دانشگاه مربوطه افزایش دهند، از شغل خود احساس رضایت کرده و به عنوان انسان های منطقی، فردگرا و سازگار با محیط و اجتماع پیرامون خود رفتار کنند.

تعریف کاربردی و روشن تر وایلی و فولر(۱۹۸۸)، عبارت است از هر گونه فعالیتی که فرصتی فراهم می کند تا اعضای هیأت علمی قابلیت های حرفه ای خود را در زمینه های جدید اعمال کنند. صلاحیت های کنونی خود را بهبود بخشند یا قابلیت و مهارت های جدید کسب کنند. صلاحیت های حرفه ای نیز عبارتند از مهارت ها، دانش و توانایی هایی که عضو هیأت علمی را قادر می سازد تا به طور کارا و مؤثرتری به عنوان مدرس، مدیر، مشاور یا متخصص و پژوهشگر عمل کند.

توسعه حرفه ای باید به معلمان کمک کندکه مفیدترین روش های ارائه مفاهیم تخصصی ویژه، انواع سؤالات تخصصی، کاهش بدفهمی در زمینه موضوع تخصصی و برقراری ارتباط موضوع با دانش قبلی را بهبود بخشد. توسعه حرفه ای باید دانش عمومی بیشتری درباره فرایندهای تدریس و یادگیری و مدارس به عنوان مؤسسات آموزشی برای معلمان مهیا کند، زیرا معلمان به دانش عمومی در زمینه فرایندهای تدریس و یادگیری نیاز دارند. توسعه حرفه ای اثربخش بیان می کند که افراد باید به طور عاقلانه عقاید و منابع مختلف را به چالش بکشند، زیرا آنها می خواهند که معلمان و مدرسان حرفه ای مسئول باشند و تمایل دارند که بهترین آموزش ممکن را ارائه کنند، تا بتوانند نیازهای آموزشی دانش آموزان و دانشجویان را مرتفع کنند(حجازی و همکاران،۱۳۸۸)

روند این مطالعه با جستجوی مقالات مرتبط با واژه "توسعه حرفه ای" در مؤسسات آموزشی آغاز گردید که با بررسی مقالات متعدد جمع آوری شده از منابع مختلف و مقایسه زمینه، محتوا و فرایند هریک از مقالات، به نظر می رسد طبقه بندی آنها در سه بخش توسعه حرفه ای معلمان، توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی و توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم، محقق را قادر می سازد در ضمن مطالعه و بهره گیری از تشابهات هر یک از طبقات، تمایزات ویژه ی مرتبط با هرگروه را مد نظر قرار دهد.

با اینکه توسعه حرفه ای برای گروه های مختلف آموزشی دارای جوانب و زمینه های مشترک بسیاری می باشد اما باید این نکته ظریف را مد نظر قرار داد که معلمان، اعضای هیأت علمی و مدرسان تربیت معلم، هر کدام با مخاطبین خاص خود که دارای ویژگیهای منحصر به فردی هستند، روبرو می باشند. لذا تلاش می شود مقالات برگزیده ی توسعه حرفه ای در زمینه های متفاوت، به تفکیک برای معلمان، اعضای هیأت علمی و مدرسان تربیت معلم به صورت طبقه بندی شده ارایه گردد تا بتوان توسعه حرفه ای را به شکلی هدفمند مفهوم پردازی کرد، به شکلی متفکرانه اجرا نمود و به شکلی معنادار به کار بست.

تحقیقات مربوط به توسعه حرفه ای معلمان:

در طول سال های گذشته تعداد زیادی مقاله بر اساس تحقیقات طراحی شده برای معلمان، با معلمان و به وسیله معلمان با هدف یادگیری حرفه ای آنان و با نگاهی به تأثیرات آن بر تغییرات دانش آموزان و معلّمان منتشر

شده که آوالوس (۲۰۱۱) با مروری بر مقالات منتشر شده در ارتباط با توسعه ی حرفه ای معلمان، با انتخاب و بررسی ۱۱۱ مقاله از مرتبط ترین آنها در بازه ی زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۰، این مقالات را به صورت موضوعی طبقه بندی نموده است.

در ادامه ی بحث نُه(۹) مقاله منتشر شده در این دوره که بخشی از موضوعات را در مناطق جغرافیایی و زمینه های فرهنگی متفاوت پوشش می دهد بررسی می شود.

اُسالیوان (۲۰۰۲) در مقاله ای تحت عنوان «چگونه معلمان یاد دادن را یاد می گیرند؟ امکانات و محدودیت های توسعه ی حرفه ای معلمان»، به بررسی یک مدل پژوهشی در عمل، بر پایه ی چرخه ی الیوت (۱۹۹۱) شامل فرضیه، برنامه ریزی، عمل، نظارت و بازتاب بر روی معلمان مدارس نامبیا پس از استقلال آن و پایان آپارتاید پرداخت. معلمان شرکت کننده در تحقیق، بعنوان محصولات آموزشِ آپارتایدی در معرض آموزش دستوری سازمان یافته و طوطی وار بودند و هیچ تجربه قبلی از «بارش مغزیِ» ایده های اختیاری و اشتراک گذاری دیدگاه ها نداشتند. محقق دریافت که یادگیری انعکاسی بعنوان مفهومی در ادبیات غرب در این شرایط نیاز به سازگاری دارد. او سازگاری را به عنوان «ساختار انعکاس» تعریف کرد. در اوّلین گام موفق معلّمان می توانستند مشکلات را در عمل خودشان ببینند و تشخیص دهند امّا از ارائه راه حل برای آن عاجز بودند. این مقاله ما را از اهمیت و قدرت باورهای قبلی افراد و ارزش فرهنگ بعنوان عامل مهمی که بر نتایج اثر میگذارد، آگاه می کند. همچنین بر اهمیت نظارت بر پیشرفت یادگیری و تمرکز بر آموزش به عنوان یک شرط کلیدی در هر فرآیند یادگیری موفق تأکید می کند.

مقاله ی بعدی توسط راس و بروس (۲۰۰۷) تحت عنوان «خود ارزیابی معلّم به عنوان یک منبع تغییر» نوشته شده که به عناصر انعکاس ذهنی یادگیری معلّم به عنوان تسهیل کننده از طریق یک فرآیند سازمان یافته از خود ارزیابی می پردازد. خود ارزیابی از سه مرحله ی مشاهده ی شخصی از جنبه های موفق آموزش، قضاوت فردی در مورد اهداف و واکنش یا تفسیر شخصی از میزان دستیابی به اهداف و رضایت از روند کار در نظر گرفته می شود. خود ارزیابی از باورهای خودکار آمدی تحت تأثیر قرار می گیرد و به نوبه ی خود تصمیم گیریهای آینده در مورد آموزش را تحت تأثیر قرار می دهد. این مدل تأثیر همکارانی که در مشاهدات مشارکتی برای مشخص نمودن عناصر خاص از عمل با ارائه بازخورد از خود ارزیابی معلمان پشتیبانی می کنند، را به عنوان مشارکت عوامل خارجی در فرآیند تغییر معلم در نظر می گیرد.

این مقاله نتیجه می گیرد اگر بین باورها و شیوه های پیشنهادی فاصله وجود داشته باشد، تغییرات فقط زمانی اتفاق خواهد افتاد که فاصله ها شناخته شوند. «معلمانی که عملکرد خود را دست کم می گیرند یا خودکار آمدی پائینی دارند، احتمال کمتری برای پیاده سازی داده ها دارند.» (راس و بروس، ۲۰۰۷)

سه مقاله ی بعدی در ارتباط با ماهیتِ موقعیت های آموزش معلّم است. شرایطی که بعنوان یادگیری در محل کار یا فرآیندهای رسمی و غیر رسمی که توسط مدارس جایگزین و تسهیل می شوند. سنت ها، ترتیبات اداری و پایبندی به اهداف و مأموریت های یک مدرسه بطور کلی فرهنگ مدرسه بر چگونگی درک معلمان از کارشان و چگونگی تعامل حرفه ای در بین آنها تأثیر می گذارد.

مقاله ی «فرهنگ مدرسه و یادگیری معلّم» توسط جورسایت-هاربیسون و رکس (۲۰۱۰) یک بررسی قوم نگاری دو ساله است که نشان می دهد چگونه معلمان در سه نوعِ متفاوت از مدارس، خودشان را به عنوان یادگیرنده درک می کنند و چگونه فرهنگ این مدارس فرصتهایی برای توسعه ی حرفه ای معلمان ایجاد می کند. داده ها از معلمان سه مدرسه ی روسی، لیتوانی و نیمه غربی در کشور لیتوانی جمع آوری گردید. هر یک از این مدارس فرهنگ ویژه ی خود را داشت. مدرسه ی روسی با گذشته با منزلت بالا و سنّت عالی ولی در شرایط فعلی، مدرسه برای اقلیت روسی و در تلاش برای بقا و کسب اعتبار در جامعه ی آموزشی لیتوانی بود که فرهنگ مدرسه در صدد احیای وقایع سنتی قدیمی بوده و تلاش معلمان در این جهت ارزشمند محسوب می شد. مدرسه ی لیتوانی در دنیایی جدید پس از استقلال که با اهداف علمی و اجتماعی جامعه گره خورده بود و بعنوان مدرسه ی برجسته ای که شیوه های بدیع آموزش و معلمان آموزش دیده و روابط دموکراتیک با جامعه دارد، توصیف می شد. مدرسه ی آمریکایی مدرسه ای جدید بود، در جامعه ای که والدین می خواهند فرزندانشان را برای ورود به دانشگاه آماده کنند و از سیاستهای آموزشی پذیرفته شده در آمریکا تبعیت می کرد و هیچ سنت قدیمی را حمایت نمی کرد.ترتیبات اداری توسعه حرفه ای نیز در هر مدرسه متفاوت بود. مدرسه ی آمریکایی دارای مدیریت متمرکز که زمان و مکان یادگیری معلمان را برنامه ریزی می کرد و مدیر مدرسه از حضور معلمان در کنفرانسها و کارگاهها حمایت می کرد. در مدرسه ی آمریکایی مبادلات حرفه ای در حد زیادی وجود نداشت و فقط به تبادلات ساده ایده ها، کاهش یافته بود. در مدرسه روسی برخی آزمون و خطاهای فردی ایده ها علیرغم عدم حمایت از یادگیری غیر رسمی در میان معلمان اتفاق افتاده بود که به تمایل افراد در این تعامل بستگی داشت. در مقابل مدرسه ی لیتوانی نمونه ی یک طیف گسترده از یادگیری غیر رسمی و تبادل میان معلمان بود مانند آزمایش ایده های جدید، مشاهده ی کلاسهای درس همکاران و تبادل اطلاعات با معلّمان دانش آموزان. بر اساس این یافته ها محققان نتیجه گرفتند که بسیاری از شرایط ارائه شده برای یادگیری غیر رسمی در محل کار یک فرهنگ مدرسه است که به یادگیری مشارکتی ارزش می دهد و آن را تشویق می کند.

حرکت به سمت یک زمینه ی متفاوت در مقاله ساتو و کلین ساسر (۲۰۰۴) تحت عنوان «فرهنگ مدرسه و باورها، عملکردها و تعاملات معلمان» است. تعاملات، عملکردها و باورهای آموزشی معلّمان مشابه آنچه محققان از آن دریافتند از وجود یک «فرهنگ فنی» قومی در مدارس و کلاسهای درس حمایت می کند. تمایل معلمان

قدیمی تر، آموزش زبان انگلیسی به همان روشها و متد خاصی بود که همیشه انجام می دادند. بسیاری مواقع برای پیشرفت آموزش به معنای آموزش با توجه به کتابهای درسی و به اشتراک گذاری جزوات معمولاً معلمان برای بحث به صورت عمیق در هر موضوع اساسی آموزشی وقت کافی نداشتند و اگر یک معلم یک عملکرد نوآورانه را به صورت فردی توسعه داده بود با دیگر معلمان به اشتراک گذاشته نمی شد. بعبارت دیگر مدرسه یک فرهنگ مشترکی دارد که در آن معلمان آموزش خود را انعکاس داده، تفسیر کرده و ساخت دهی اجتماعی می کنند که ممکن است در مسیری که محققان می خواهند عمل کنند، نباشد.

همچنین باورها و عملکردها موضوعی از یک مطالعه ی بزرگتر در ۴۰ مدرسه بودند که توسط جیمز و مک کورمیک (۲۰۰۹) انجام گرفت تحت عنوان «معلمان یاد می گیرند که چگونه یاد دهند». این مقاله به بررسی عملکرد معلمانی که ارزیابی از تدریس را بعنوان یک ابزار برای آموزش چگونه یاد دادن، پذیرفته بودند، می پردازد. معلمان بر اساس باورها و ارزشهای قبلی خودشان و میزان پایبندی به آنها متفاوتند. در حالیکه همکاری و مشارکت یک عنصر کلیدی در یادگیری معلّم است، احتمال دارد به میزان ساختار سازمانی مدارس و رهبری حمایتی وابسته باشد. این مطالعه پشتیبانی بیشتر محیط سیاسی و مدرسه را برای افزایش اثرات توسعه ی حرفه ای توصیه می کند.

واسطه ها و مداخله گرها در بسیاری از فرآیندهای آموزشی مانند تخته پرش می باشند که انگیزه حرکت از نقطه ای به نقطه دیگر را فراهم می کنند. ماهیت مشارکت مدرسه و دانشگاه بحث نظری مقاله ای تحت عنوان «روابط استاد معلّم در برنامه های تحصیلات تکمیلی» است و توسط لی پگ و همکاران (۲۰۰۱) منتشر شده است. در این بخش معلمان نقش شان را بعنوان معلمانِ دانش آموزان با نقش حرفه ای خودشان هم ارز می کردند. برای مثال معلّمان پژوهش در کلاس درس را که بطورِ سنتی بخشی از آموزش دانشگاهی را شکل می داد، می خواستند. در حالیکه مدرسان تربیت معلّم خواستار توسعه ی مهارت های معمولی کلاسهای درس بودند. این تضاد نقشها، مشکلاتی را در تعریف نقش ایجاد می کرد. بویژه اینکه نهادهای آموزشی نیز در این جهت تغییر نمی کردند. بر اساس یافته ها محققان تغییر در نگرش مدرسان تربیت معلّم به نقش خودشان و دریافتن ارزش معلمان بعنوان همکاران آموزشی را پیشنهاد نمودند. همچنین لزوم مشارکت طرفین در تعریف نقش ها به جهت کاهش ابهام ها و محدود نشدن درحد و مرزهای سنتی را توصیه کردند.

جن لینک و کینوکان ولسچ (۲۰۰۱) در مقاله ی «یادگیری تسهیل کنندگان توسعه ی معلّم» نقش تسهیل گرها در فعالیت های توسعه ی معلم را بررسی کردند. این مقاله بر روایت داستانهای موردی متمرکز است. مقاله دیدگاه و روایت سه تسهیل گر متفاوت پس از پنج ماه کار با گروه های مطالعه را در مواردی چون چگونگی آغاز و شکل گیری یک گروه توسعه، چیدمان قوانین زمینه ای گروه، نحوه ی رسیدگی به شرکت کنندگان

خاص مثلاً سلطه طلبی، حفظ اعتماد و ایجاد انگیزه در دیگران را بررسی می کند. مقاله با مشخص کردن عناصر کلیدی درگیر در فرآیند تسهیل، مسائل و پیامدهای این روند و اثرات شخصی آن بر تسهیل گرهای توسعه ی حرفه ای مانند افزایش اعتماد به نفس، درجه بالایی از تعهّد، مسئولیت پذیری بالا بعنوان یادگیرنده و تأثیرات بر زندگی شخصی به پایان می رسد.

در نهایت دو مطالعه ی دیگر که به اهمیت شرکت در یادگیری معلم بدلیل اینکه خودش یک عامل واسطه در تغییر شیوه ها و بهبود یادگیری دانش آموز است، محدود می شود. یکی توسط وسایو و همکاران (۲۰۰۸) با عنوان «تأثیر جوامع یادگیری معلم» و دیگری تبیینی از بازتاب و عملکرد معلمانی که در ساخت، به ثمر رساندن و تفسیری از ارزیابی داده ها که بصورت مشارکتی درگیر بودند و توسط اِسنلرت (۲۰۰۸) با عنوان «یادگیری مشارکتی از کاربرد ابزارهای ارزیابی» منتشر شده است. وسایو ۱۱ مطالعه در مورد جوامع یادگیری و معلمانی که با هنجارها و ارزشهای مشترک با یکدیگر تعامل داشتند و ضمن دریافت بازخورد و تأمل برای بهبود خودشان، یک تمرکز خاص بر افزایش یادگیری دانش آموزان داشتند، را بررسی نمود. وی تغییرات در فرهنگهای مدرسه با با توجه به چهار ویژگی اصلی: همکاری، تمرکز بر یادگیری دانش آموز، اقتدار معلّم و در نهایت به رسمیت شناختن اهمیت یادگیری مداوم معلّمان را گزارش نمود و در پایان بیان نمود عامل کلیدی مشارکت و بهبود یادگیری دانش آموزان، تعهّد جامعه ی یادگیری به برآوردن نیازهای دانش آموزان می باشد.

مقاله ی اِسنلرت (۲۰۰۸) تجربیات یادگیری شش معلّم در یک مدرسه ی کانادایی است. محققان نتیجه گیری کردند که بررسی مشارکتی ارزیابی تکوینی داده ها، تغییرات آموزشِ همه ی معلمان را – اگرچه به درجات مختلف – تحت تأثیر قرار می دهد. با اینکه این پژوهش تجربه ی چندین ساله نبود ولی معلمان را در مراحل پژوهش اشتراکی و انعکاسی درگیر کرده بود.

پژوهشهای بین المللی در زمینه ی توسعه ی حرفه ای معلمان، جهت گیریهای متفاوتی در این حوزه را مشخص می کند. در ایران نیز این پژوهشها بیشتر بر مدرسه و کلاس درس استوار است و بر مشارکت معلمان در جهت بهبود کیفیت شیوه ها آموزشی مدارس تأکید دارد. ازجمله مقاله ای با عنوان «کاوش فرآیند توسعه ی حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم با استفاده از طرح نظام دار نظریه ی داده بنیاد» که توسط طاهری و همکاران در سال ۱۳۹۲ منتشر شده است. نتایج تحلیل داده ها طی سه مرحله، کد گذاری باز، محوری و انتخابی حاکی از یازده مقوله ی کلی بود که در قالب مدل پارادایمی شامل شرایط علّی (انگیزه های بیرونی و درونی)، مقوله ی کانونی (مشارکت در یادگیری حرفه ای)، راهبردهای توسعه ی حرفه ای (فردی، مشارکتی و آموزشی)، زمینه (مدت زمان و تمرکز بر محتوا)، شرایط مداخله گر (عوامل سازمانی و روان شناختی) و پیامدها (برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری)، فرآیند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم و

روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می نماید. در پایان بر مبنای نتایج بدست آمده، راهبردهایی برای بهبود فرآیند توسعه ی حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلّم ارائه شده است.

مطالعه ی دیگری توسط همین نویسندگان در تابستان ۹۲ تحت عنوان «مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه ی حرفه ای در مراکز تربیت معلّم، مطالعه ی ترکیبی» انجام پذیرفته است. هدف مرحله کیفی کاوش مقوله های مرتبط با توسعه ی حرفه ای و فراهم نمودن مبنایی برای طراحی پرسشنامه و مدل مفهومی برای استفاده در مرحله کمی بود. تجزیه و تحلیل مدل معادلات ساختاری در مرحله ی کمی یک مدل ده عاملی فراهم نمود که عوامل متمایز توسعه ی حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم را نشان می دهد. یافته های پژوهش، مدل اکتشافی برای توصیف روابط بین انگیزه ها و مشارکت معلمان در توسعه حرفه ای، راهبردهای توسعه ی حرفه ای، ابعاد زمینه ای و محیطی مراکز تربیت معلم و نتایج مثبت و منفی حاصل از آن ارائه می دهد.

مقاله ای نیز تحت عنوان «تأثیر درس پژوهی بر توسعه ی حرفه ای معلمان ریاضی» که توسط خاکباز و همکاران در سال ۱۳۸۷ به انتشار رسیده است. این مقاله به بررسی آثار استفاده از درس پژوهی به عنوان نمونه ای از پژوهش مشارکتی در کلاس درس بر توسعه ی حرفه ای معلمان ریاضی می پردازد که ابتدا به بررسی ویژگی های برنامه ی توسعه ی حرفه ای مطلوب از دیدگاه آموزشگران ریاضی پرداخته می شود. سپس درس پژوهی، که ایده ی ژاپنی برای توسعه حرفه ای معلمان می باشد، جهت بررسی به عنوان یک الگوی مؤثر در توسعه ی حرفه ای معلمان ارائه می گردد و در پایان مشکلات و موانع به کارگیری این ایده در سیستم آموزشی فعلی ایران بررسی می شود. نتایج حاصل از تحلیل داده ها نشان داد که درس پژوهی می تواند به عنوان الگویی مطلوب در توسعه ی حرفه ای معلمان مطرح گردد. گرچه استفاده از درس پژوهی می تواند به عنوان الگویی مطلوب در توسعه ی حرفه ای معلمان مطرح گردد. ولی با مشکلات و موانع اجرایی مواجه است اما برای هر یک از آنها راه حل هایی را می توان ذکر کرد.

در جمع بندی مبحث توسعه ی حرفه ای معلمان می توان گفت توسعه و یادگیری معلّم یک فرآیند پیچیده است که بوسیله مجموعه ای از عوامل و عناصر مهم تحت تأثیر قرار می گیرد و در مرکز این فرآیند، معلمان قرار دارند و در هر دو نقش فاعل و مفعول در بحث توسعه و یادگیری تعریف می شوند.

جدول۲: تحقیقات انجام شده بر روی موضوع توسعه حرفه ای معلمان

ردیف	نویسنده	عنوان	موضوع مورد مطالعه	مکان
۱	طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی (۱۳۹۲)	مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه ی حرفه ای در مراکز تربیت معلّم: مطالعه ی ترکیبی	معلمان و مدرسان	ایران
۲	طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی (۱۳۹۲)	کاوش فرآیند توسعه ی حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلّم نظریه ی داده بنیاد	معلمان، مدرسان و مدیران	ایران
۳	خاکباز، فدایی، موسی پور (۱۳۸۷)	تأثیر درس پژوهی بر توسعه ی حرفه ای معلمان ریاضی	معلمان و دانش آموزان آنها	ایران
۴	Jurasaite – Harbisan and Rex (2010)	فرهنگ مدرسه و یادگیری معلّم	معلّمان	لیتوانی و آمریکا
۵	James and MeCormick (2009)	یاد می معلّمان چگونه یاددادن را گیرند	معلّمان در مدارس پیش دبستانی، ابتدایی و متوسطه	انگلستان
۶	Vescio et.al (2008)	تأثیر جوامع یادگیری معلّم	گزارشات تحقیق	انگلیس و آمریکا
۷	Schnellert et.al (2008)	یادگیری مشارکتی از کاربرد ابزارهای ارزیابی	معلّمان و محققان	کانادا
۸	Ross and Bruee (2007)	خود ارزیابی معلّم به عنوان یک منبع تغییر	معلّمان	کانادا

۹	Sato and Kleinsasser (2004)	فرهنگ مدرسه و باورهای معلّمان، شیوه ها و تعاملات	معلّمان در مدارس پیش دبستانی، ابتدایی و متوسطه	ژاپن
۱۰	O'Sallivan (2002)	یادگیری معلم در چرخه ی تحقیق عملی	تمرین معلمان واجد شرایط و فاقد شرایط	نامبیا
۱۱	Jenlink and kinnuncanwelsch (2001)	یادگیری تسهیل کنندگانِ توسعه معلّم	طراحی تیم، تسهیل کنندگان و معلّمان در مطالعه ی گروه ها	آمریکا
۱۲	Lepage et.al (2001)	روابط استاد / معلّم در برنامه های تحصیلات تکمیلی	معلّمان و استادان دانشگاه	آمریکا

تحقیقات مرتبط با توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی:

مقاله ای با عنوان "نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه ای آنان و شیوه های برآوردن نیازها" توسط زاهدی و بازرگان(۱۳۹۲) انجام گرفته است. در این مطالعه نیازهای توسعه حرفه ای در چهار حوزه مهارتهای آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی بررسی شده است. نتایج نشان داده است که نیازها در هر چهار حوزه آموزشی، پژوهشی، اجرایی و مهارتهای ارتباطی و فارغ از نوع دانشکده، مرتبه علمی و سابقه شغلی وجود دارد. نیازهای یادشده در حوزه آموزشی شامل توانمندی در روشهای تدریس، ارزیابی عملکرد دانشجو، آشنایی با سبکهای مختلف یادگیری دانشجویان و توانایی گسترش دانش در مرزهای رشته تخصصی است. در حوزه پژوهشی نیازها شامل مهارت نوشتاری تخصصی در پژوهش، مدیریت پروژه تحقیق، مهارت در استفاده از فناوری اطلاعات، مهارت کار تیمی در پژوهش و مهارت انتشار نتایج تحقیق است. حوزه اجرایی شامل مهارت های رهبری اثربخش، مدیریت اجرایی و آشنایی با سبکهای آن و همکاری با واحدهای اجرایی (صنعت و خدمات) است. حوزه مهارتهای ارتباطی شامل ارتباطات شفاهی و نوشتاری مؤثر، مهارت تسلط بر زبان خارجی، مدیریت زمان، هدف گذاری مؤثر فردی و حرفه ای، مدیریت استرس، حل تعارض، شناخت نقش خود و محیط کاری و استفاده از تجارب همکاران در زمینه مهارت های ارتباطی است. نتایج نشان می دهد که بیشترین نیاز در

تقویت مهارتهای ارتباطی است. پس از آن نیاز به تقویت مهارتهای مدیریت فعالیتهای علمی از جمله انجام دادن فعالیتهای آموزشی و پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی است. پس از آن، نیاز به تقویت مهارتهای پژوهشی است. در حالی که نتایج نشان میدهد نیاز به تقویت مهارتهای تدریس در اولویت پایینتری قرار دارد. نظر اعضای هیئت علمی در باره شیوه های برآورده شدن نیازها به چهار روش: ۱. تبادل تجربه با سایر دانشگاهها، ۲. برگزاری دوره های آموزشی بلندمدت، ۳. برگزاری کارگاه های آموزشی و ۴. تشکیل اجتماعات یادگیری تأیید شده است. علاوه بر این، آنها بر تقویت مهارتهای اجرایی و شغلی تأکید داشتند.

مقاله ای دیگر با عنوان"بررسی مؤلفه های تأثیرگذار بر توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی کشاورزی" توسط حجازی و رستمی(۱۳۸۹) انجام پذیرفته است. تحلیل عاملی انجام شده در ارتباط با مؤلفه های تأثیر گذار بر توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی منجر به استخراج چهار مؤلفه زیر بنایی شد که عبارتند از ۱- عامل نهادی، ۲- عامل مدیریتی، ۳- عامل فردی و ۴- عامل اجتماعی که نتایج تحلیل نمره عاملی همبستگی، تأثیر متقابل این عوامل را بر یکدیگر نشان می دهد. که این عوامل زیر بنایی را مجموعه ای از موارد زیر معرفی کرده اند: - عامل نهادی شامل ایجاد زیرساخت های لازم برای برنامه های توسعه حرفه ای، تنظیم مقررات رسمی در تسهیل فعالیتهای توسعه حرفه ای، ایجاد انگیزه جهت نشر کتب و چاپ مقالات، ایجاد شرایط تعامل اعضای هیأت علمی، برگزاری سمینارها و کارگاه های آموزشی، فعال نمودن بانکهای اطلاعاتی و گسترش ارتباط با مراکز جهانی تولید علم و ... - عامل مدیریتی شامل نظام منظم ارزشیابی، تعامل با مدیریت، تشویق مدیریت از فعالیتهای نوآورانه تدریس و پژوهش، حمایت مدیریت از عملکرد درست هیأت علمی، واگذاری مسئولیت های آموزشی و پژوهشی از طرف مدیریت به اعضای هیأت علمی و ... – عامل فردی شامل توانمندی فردی در ایفای نقش حرفه ای خود، داشتن احساس مسئولیت به وظایف شغلی و حرفه ای خود، داشتن روحیه رویارویی با چالش و ... – عامل اجتماعی شامل ارتباط اعضای هیأت علمی با هم، فعالیتهای تیمی، کسب تجربه از اعضای هیأت علمی با تجربه و ....

مطالعه بعدی با عنوان "بررسی رابطهٔ توسعهٔ حرفه ای با نوآوری آموزشی اعضای هیأت علمی دانشکده های روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه های دولتی شهر تهران" توسط میرکمالی و همکاران (۱۳۹۴) انجام پذیرفته که یافته ها نشان می دهد تمامی شش مؤلفه توسعه حرفه ای(توسعه فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی، اخلاقی و فرهنگی-اجتماعی) با نوآوری آموزشی رابطه مثبت و معناداری دارند و نتیجه می گیرد که توجه به توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی زمینه را برای بروز نوآوریهای آموزشی مهیا می کند و دانشگاه ها در این زمینه نقش حیاتی دارند.

جدول۳: تحقیقات انجام شده بر روی موضوع توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی

ردیف	نویسنده	عنوان	موضوع مورد مطالعه	مکان
۱	میرکمالی و همکاران (۱۳۹۴)	بررسی رابطهٔ توسعهٔ حرفه ای با نوآوری آموزشی اعضای هیأت علمی دانشکده های روان شناسی و علوم تربیتی	اعضای هیأت علمی	ایران
۲	زاهدی و بازرگان(۱۳۹۲)	نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه ای آنان و شیوه های برآوردن نیازها	اعضای هیأت علمی	ایران
۳	حجازی و رستمی(۱۳۸۹)	بررسی مؤلفه های تأثیرگذار بر توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی کشاورزی	اعضای هیأت علمی	ایران

تحقیقات مربوط به توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم:

آماده سازی و توسعه ی مدرسان تربیت معلم متمایز از توسعه ی معلّمان، موضوعی قابل بحث و تأمل است که در گذشته بررسیهای کمی در رابطه با کیفیت مدرسان تربیت معلّم انجام پذیرفته و اطلاعات و آگاهی محدودی در ارتباط با شیوه های آموزش و آماده سازی مدرسان تربیت معلم داریم و تعیین چگونگی به دست آوردن تخصص های لازم برای این نقش مهمّ و روند انجام آماده سازی مدرسان تربیت معلم از اولویت های تحقیقاتی مورد نیاز دانشگاه فرهنگیان می باشد. به نحوی که سر دبیران مجله ی تربیت معلم در آمریکا (کانایت و همکاران ۲۰۱۴) در گزارشی از نشست سالانه ی خود در مقاله ای تحت عنوان «توسعه ی حرفه ای و شیوه های آموزش معلّم»، از مطالعه در مورد مدرسان تربیت معلّم به عنوان یک غفلت بزرگ در بحث آماده سازی معلم و توسعه ی حرفه ای یاد کرده و برجسته کردن توسعه ی نسل بعدی مدرسان معلمان را موضوع اصلی انجمن معرفی کرده اند. لذا ما در ادامه بحث به دو پژوهشی که بر آماده سازی مدرسان تربیت معلم متمایز از معلمان متمرکز هستند، می پردازیم.

مقاله ی جان لوگران (۲۰۱۴) تحت عنوان "توسعه ی حرفه ای به عنوان یک مدرس معلّم" به سوالاتی در ارتباط با تعریف مدرسان معلمان و چگونگی توسعه و نقش پژوهش در این توسعه پاسخ می دهد. او به بررسی

یک چهارچوب برای مفهوم توسعه ی حرفه ای مدرسان تربیت معلم و چگونگی امکان تبدیل مفهوم به عمل می پردازد. از دیدگاه وی، یک مدرس تربیت معلّم فردی است که در یک موسسه آموزش عالی شاغل است و به معلمان آینده ی پذیرفته شده در یک برنامه ی آماده سازی دانشجو معلّمان آموزش می دهد. وی اذعان می دارد چون بسیاری از معلمان از ابتدا در مدارس شاغل می شوند، انتقال به فضای دانشگاهی به احتمال زیاد برای آنان دشوار است. بنابراین ما نیاز به درک و مطالعه ی دقیقِ یادگیری از افرادی که «در حال یادگیری برای آموزش تدریس هستند» داریم. مدرسان تربیت معلم اثر بخش باید استفاده کنندگان خوبی از تحقیقات و پژوهش ها باشند و ضروری است در مطالعات فردی و شخصی دقیق شرکت کنند.

مقاله ی بعدی توسط گوودوین و همکاران (۲۰۱۴) با موضوع «آنچه مدرسان معلّمان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند چیست؟ چشم اندازی از عملکرد مدرسان تربیت معلم» منتشر شده است. مشابه تعریف لوگران، مدرسان معلّمان در این مطالعه، هیأت علمی دکتری آماده شده بر اساس آموزش دانشگاهی هستند که درگیر آموزش معلّمان می باشند. این یافته ها نشان داد که اکثر پاسخ دهندگان بر حسب تصادف، مدرس تربیت معلم شده بودند و فرصت کمی برای کسب دانش و مهارت مرتبط با شغل شان در طول تحصیل دوره ی دکتری بدست آورده بودند. آنها به طور معمول یا به تجربیات خود در زمینه ی تدریس در پایه های دوازده گانه مدارس متکی بودند و یا به آموزش و تمرین های دانشگاهی در دوره ی آموزشی دکتری که برای محقق و پژوهشگر شدن آماده شده بودند ولی این تحقیق مشخص می کند که این آموزشها با آموزش معلّمان متناسب و مرتبط نبوده است.

تحقیقات سیستماتیک و منظمی که بر توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم در کشورمان با توجه به شرایط بومی و محلی متمرکز باشد، دیده نشد.

نتیجه گیری:

توسعه حرفه ای، فرایندی مداوم از بهبود در زمینه استانداردهای بالای آموزشی و شهروندی برای تمامی معلمان و مدرسان است که ظرفیت تمامی اعضای جامعه را در راستای یادگیری و یادگیری مادام العمر افزایش می دهد. توسعه حرفه ای هنگامی مؤثر است که با فرایندهای دیگر سازمان آموزشی همچون طراحی، اجرا و ارزشیابی ادغام شود(گروه تعلیم و تربیت دانشگاه ایالتی میشیگان،۲۰۰۳).

پس برای مفهوم سازی هدفمند توسعه حرفه ای که قادر باشد در مؤسسه آموزشی به یک اجرای اندیشمندانه و اثربخش منتهی شود، لازم است مطالعات فراوانی که در جنبه های مختلف محتوا، زمینه و فرایندهای توسعه حرفه ای در مؤسسات آموزشی انجام شده، به شکلی منظم طبقه بندی و بررسی گردد. در این مقاله با در نظر

گرفتن خصوصیات و ویژگیهای مخاطبان خاص مدارس، دانشگاه ها و دانشگاه فرهنگیان، توسعه حرفه ای در سه طبقه ی توسعه حرفه ای معلمان، توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم طبقه بندی گردیده است که همه این طبقات در ضمن تشابه فراوان در زیرمجموعه های خود دارای تمایزات منحصر بفردی می باشند.

در ارتباط با توسعه حرفه ای معلمان تحقیقات فراوانی انجام پذیرفته که می توان مقالات را در محدوده های موضوعی دسته بندی نمود از جمله یادگیری حرفه ای، فرایندهای بازتاب، ابزارها به عنوان وسایل یادگیری، آغاز یادگیری معلمان، بررسی واسطه هایی چون همکاری مدرسه با دانشگاه و آموزش مشارکتی، بررسی شرایط و عواملی از جمله شرایط یا سیاست گذاریهای کلان، فرهنگهای مدرسه و بررسی اثربخشی توسعه حرفه ای مانند شناخت ها، باورها و ارزشها، یادگیری دانش آموز و رضایت معلم و همچنین موضوعات بومی و محلی.

در ارتباط با توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی، وجود جایگاه خطیر اعضای هیأت علمی در پیشبرد رسالت های نظام آموزش عالی از یکسو و از سوی دیگر تغییرات و تحولات شگرف و سریع در کلیه ابعاد و زمینه های علمی و عملی در جهان، ضرورت به هنگام سازی دانش و مهارت اعضای هیأت علمی به منظور تربیت نیروی انسانی منطبق با این تحولات و برای پاسخگوئی به نیازهای جامعه را طلب می کند.در این رابطه نیز تحقیقات زیادی که با توجه به شرایط بومی کشورمان در ارتباط با اعضای هیأت علمی دانشگاهها انجام پذیزفته بود ارائه گردید تا به عنوان نمونه های خاص این گروه مورد توجه محققان قرار گیرد.

در خلال افزایش توجه به حرفه تدریس و معلمان موثر ، به سختی می توان زمزمه هایی در مورد کیفیت کسانی یافت که معلمان را آموزش می دهند- یعنی مدرسان تربیت معلم (گودوین و کاسنیک، ۲۰۱۳؛ لوگران، ۲۰۰۸؛ مارتینز، ۲۰۰۸). با این حال، همین چند وقت اخیر بوده که مفهوم توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم به عنوان سنگ محکی برای یادگیری به عنوان یک مدرس تربیت معلم پدیدار شده است. این منطقی است که تفاوت مهم میان مفهوم پیشرفت حرفه ای در رابطه با معلمان و مدرسان تربیت معلم به استقلال حرفه ای و مسئولیت های مربوط به نقش و انتظارات آنان برمی گردد.

.

لوگران بیان می کند درک حاکم این است که توسعه حرفه ای معلمان اغلب حول محور انجام کارها نزد معلمان دور می زند و نه اینکه همگام با معلمان باشد. این مورد نباید در مورد مدرسان تربیت معلم صادق باشد؛ یک گروه حرفه ای که برای تمام مفاهیم و اهداف استقلال و کنترل بیشتری نسبت به معلمان بر کار خود دارند.

دیوی (۲۰۱۳) توضیح داده است که چگونه "دانشگاهی شدن" آموزش معلم در شکل دادن آموزش معلم به عنوان یک حرفه مهم بوده است. دانشگاهی شدن به عنوان یک موضوع و مسئله مطرح می شود چون بسیاری از مدرسان تربیت معلم زمانی معلمان مدارس بوده اند و این گذار به یک مدرس تربیت معلم با چالش های متعددی همراه است که از دیدگاه مدرسه به عنوان یک محل کار مشهود نبوده و در نتیجه این گذار بر ماهیت کار تاثیر می گذارد.

در همه مدارس یا دانشگاه ها معلمان و اعضای هیات علمی فقط محتوای مواد درسی تخصصی خود را تدریس می کنند و دانشجویان فقط به یادگیری محتوا مشغولند. مدرس تربیت معلم در فرایند تدریس باید همزمان به دو موضوع اساسی تسلط داشته باشد. یکی آموزش محتوایی که تدریس می کند و جنبه دیگر آموزش خود عمل تدریس است. مدرس تربیت معلم صرفنظر از محتوا در حال آموزش معلم است و نه تنها محتوای علمی بلکه تدریس را تدریس می کند و دانشجو معلمان نیز علاوه بر یادگیری محتوای تدریس شده، باید به یادگیری تدریس و فن تعلیم مشغول باشند و این یک تمایز عمده بین نحوه کار مدرسان تربیت معلم با نحوه عملکرد معلمان یا هیات علمی دانشگاه است. این تمایز بسیار پر اهمیت است و ضرورت نیاز به آماده سازی مدرسان تربیت معلم را مشخص می کند.با توجه به حجم زیاد تحقیقات توسعه حرفه ای معلمان و اعضای هیات علمی و نبودن تحقیقات بومی و محلی در زمینه توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم می توان گفت بررسی فرایند توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم حلقه مفقوده ی زنجیره توسعه حرفه ای است.

فهرست منابع:

حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمد حسن؛ شاه پسند، محمدرضا؛(۱۳۸۸)."*رویکردهای توسعه حرفه ای معلمان*"،تهران، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول.

حجازی، یوسف؛ رستمی، فرحناز؛(۱۳۸۹)." بررسی مؤلفه های تأثیرگذار بر توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی کشاورزی"، *مجله توسعه اقتصاد و کشاورزی ایران*، دوره۲-۴۱، شماره۳،صفحات۳۴۷-۳۵۸.

خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمدرضاو موسی پور، نعمت اله؛(۱۳۸۷)." تاثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه ای معلمان ریاضی"، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، دوره ۲۴، شماره ۲ ،مسلسل ۹۴، صفحات ۱۲۳ تا ۱۴۶ .

زاهدی، سکینه؛ بازرگان، عباس؛(۱۳۹۲)." نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه ای آنان و شیوه

های برآوردن نیازها"، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره۶۷، صفحات ۶۹-۸۹

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداخت چی، محمدحسن و قهرمانی، محمد؛(۱۳۹۲)." کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد"، *نوآوری های آموزشی*، دوره ۱۲، شماره ۴۵، صفحات ۱۴۹ تا ۱۷۶ .

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداخت چی، محمدحسن و قهرمانی، محمد؛(۱۳۹۲)." مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی "،*فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*،سال پنجم، شماره ۱۵،صفحات۲۶ تا۵۶.

میرکمالی، سید محمد؛ پورکریمی، جواد؛ حجری، اکرم؛(۱۳۹۴)."بررسی رابطه توسعه حرفه ای با نوآوری آموزشی اعضای هیأت علمی دانشکده های روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه های دولتی شهر تهران"، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره پنجم، شماره اول، صفحات۱-۲۲.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007..

Davey, R. L. (2013). The professional identity of teacher educators: Career on the cusp? London, England: Routledge.

Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press.

Estarek, C & Ponder, B.(1988). Professional Development How tos: strategies for surving faculty perferences. Innovation Education, 22(3), 103-113.

Feranssis, T & Nevin, A.(1975). Empowerment: A matter of degree. *Academy of management Excutive*. 9(3), 21-29..

Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, *17*(3), 334-346.

Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R & ,.Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do?

Perspectives from practicing teacher educators .*Journal of Teacher Education* ,

002248114535266.

Guff.M.(1976). Stage well- designed Saturday session and they will com technology connection. Available: www. Ambpeds.org.

Gurskey, T.(2002). Professional Development and Teacher Change. *Teacher and Teaching; theory and practice*, 8(3/4), 381-391.

Guskey, T. R. (2000). Evaluation Professional Development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. Teaching and Teacher Education, 25(7), 973e982.

Jenlink, P. M., & Kinnuncan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. Teaching and Teacher Education, 17(6), 705e724..
Jurasaite-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. Teaching and Teacher Education, 26(2), 267e277.
Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. Education, 124(3), 427.
Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P & ,.Nolan,

J. (2014). Professional development and practices of teacher educators .*Journal of*

Teacher Education ,65(4), 268-270.

LePage, P., Boudreau, S., Maier, S., Robinson, J., & Cox, H. (2001). Exploring the complexities of the relationship between Ke12 and college faculty in a nontraditional professional development program. Teaching and Teacher Education, 17(2), 195e211.
Loughran, J. (2008). Toward a better understanding of teaching and learning about teaching. In M. Cochran-Smith, S. FeimanNemser, & J. McIntryre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 1177-1182). New York, NY: Routledge.
Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator .*Journal of*

Teacher Education0022487114533386 ,

Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(1), 35-51.
Michigan state board of education(2003). Professional Development Definition and standard. Available at site:

http://www.michigan.gov/documents/profDevStdsVISWstrategies_4_9_03_c61067_A626_38_12_09_02_62686_7.PDF.

O'Sullivan, M. C. (2002). Action research and the transfer of reflective approaches to in-service education and training (INSET) for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. Teaching and Teacher Education, 18(5), 523e539.
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
Rollins,D.H(2003).Designing Powerful Professional Development: For Teacher, Administrators, and School Leaders. PUBLIC SCHOOLS OF NORTH CAROLINA.

Available at site:

http://www.ncpublicschools.org/docs/profdev/guidelines/ncguidelines/guidetodesigning.pdf

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. Teaching and Teacher Education, 23(2), 146e159.

Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices and interactions in a Japanese high school English department. Teaching and Teacher Education, 20(8), 797e816.
Schnellert, L. M., Butler, D. L., & Higginson, S. K. (2008). Co-constructors of data, coconstructors of meaning: teacher professional development in an age of accountability. Teaching and Teacher Education, 24(3), 725e750.
Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education, 24(1), 80e91.
Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of
the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Wailly, N. & Foler,I.(1988). Faculty development practices in U.S. colleges and universities. *Project Report*, Princeton: Educational testing service.NO, 30-76.

بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و انگلستان و دلالتهایی برای اصلاح تربیت معلم ایران

صمد کشاورز[۱] سهیلا اخشابی[۲]

چکیده هدف این پژوهش شناسایی و مقایسه نظام تربیت معلم ایران و انگلستان و آگاهی نسبت به وجوه تشابه و تمایز تربیت معلم این دو کشور از ابعاد جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی از عملکرد معلمان است. روش تحقیق به کار گرفته شده یک پیمایش تطبیقی – متناسب با الگوی جرج بردی است. اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به سوالات پژوهشی از طریق مطالعه اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی جمع آوری شده است. با مقایسه این دو نظام نقاط قوت و برجسته و نتایج آن به صورت بیان دلالت‌ها و روشنگری‌هایی برای اصلاح و بهبود نظام تربیت معلم ایران ارائه می شود .لذا پیشنهاد می گردد، نحوه جذب در دانشگاه فرهنگیان در همه دوره های تحصیلی و همه رشته های مورد نیاز متناسب با شرایط اقلیمی ، فرهنگی و اجتماعی متنوع گردد.برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه ای با ویژگی های یاد گیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه ای را داشته باشد . لازم است جهت ارتقاء علمی معلمان و سایر کارکنان دوره های کوتاه مدت (حداقل ۵۰ ساعت در هر سال) و دوره های بلند مدت سه تا پنج ساله برای کسب یک درجه علمی بالاتر برنامه ریزی شود. همچنین در طول خدمت کارکنان ،کار آمدی و اثر بخشی نتایج کار آنان در سه سطح محصول ، برونداد و پیامد مورد ارزشیابی قرار گیرد.به پژوهشگران علاقمند پیشنهاد می شود جهت عملیاتی شدن مفاهیم مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شیوه نامه های اجرایی و عملیاتی تدوین نمایید.

کلید واژگان: نظام تربیت معلم– برنامه درسی– تربیت معلم ایران – تربیت معلم انگلستان – صلاحیت‌های حرفه معلمی.

[1] . Samad keshavarz @ yahoo.com - دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی ایران واحد علوم و تحقیقات تهران – معاون پژوهش ، برنامه ریزی و منابع انسانی منطقه ۱۸ تهران

دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی ایران. واحد اسلامشهر- کارشناس مسئول آموزش نیروی انسانی منطقه ۱۸ تهران

مقدمه و بیان مسأله

معلم یکی از عوامل مؤثر در فرایند آموزش و پرورش است و کارآمدی نظام آموزشی به توانمندی و صلاحیت حرفه‌ای او بستگی دارد. اندیشه و باورها، دانش و مهارت‌ها؛ شخصیت و رفتارهای معلم مستقیم و غیرمستقیم بر افکار و رفتار دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و فرایند شکل‌گیری شخصیت ایشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در میدان عمل و در کلاس درس «معلم» صحنه گردان اصلی است و عملکرد او تجلی بخش برنامه‌های آموزشی می‌باشد. معلم توانمند و مجرب می‌تواند برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی را به بهترین شکل تحقق بخشیده و کاستی‌ها و ضعف‌های آن را به نقطه قوت تبدیل سازد و در مقابل معلم فاقد صلاحیت و ناتوان، بهترین برنامه آموزشی و محتوای درسی را ناقص و معیوب ارائه می‌کند و قوت‌ها را به ضعف و تهدید تبدیل می‌سازد.

نقش کلیدی و انسان ساز به همراه نقش فرهنگی، اجتماعی و سیاسی «معلم» را به عنوان «مرجع آموزشی و تربیتی» طلایه‌دار پیشرفت و تعالی کشورها قرار داده است و ارتقای کیفیت آموزش و پرورش را به شدت وام‌دار شخصیت توانمند و صلاحیت حرفه‌ای او کرده است.

به همین دلیل از دیر زمان چگونگی انتخاب معلم، آموزش و تربیت او، نظارت بر فرایند کار معلمی تقویت انگیزه و کارآیی او ... دغدغه سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران نظام‌های آموزشی و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بوده است. (نوید ادهم، ۱۳۸۸)

رمز سلامتی و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم این اندیشه را رواج داد که تربیت معلم نقطه شروع حرکت عظیم آموزش و پرورش است و پی آمدهایی چون یادگیری‌های هوشیار، کار و اشتغال، زیست رضایت مندانه و با هم زیستن مفرح و شادمانه انسان‌ها به چگونگی معلمان در جهان بستگی دارد.

نظام تربیت معلم ایران با اینکه از سابقه نسبتاً طولانی برخوردار است. اما به علل مختلف مرتباً دستخوش تغییرات متعدد شده و از شیوه‌های گوناگون برای جذب، آموزش، ارتقاء و ارزشیابی از آنها استفاده شده است.

روزا ماریا تورس مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به منزله‌ی یک پیوستار نظام‌مند تلقی و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم را از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش، منابع و وسایل را پیشنهادکرده است.(ملایی‌نژاد، ذکاوتی،۱۳۸۶).

بررسی تاریخ تحول نظام‌های آموزشی جهان نشان می‌دهد به منظور تحقق این امر اغلب کشورهای پیشرو از مطالعات تطبیقی در زمینه آموزش و پرورش بهره گرفته‌اند و از آن به عنوان شرط لازم برای طراحی نظام‌های آموزشی نوین خویش نام می‌برند و بر ضرورت اینگونه بررسی‌ها قبل از اقدام به هر گونه اصلاحات آموزشی جامع برای رفع نیازمندی‌های رو به رشد اقتصادی، فرهنگی و فنی خویش تأکید می‌ورزند.

کشور ما یکی از مراحل مهم و اساسی و در عین حال حساس و دقیق خود را در زمینه‌ی توسعه آموزش و پرورش می‌گذراند. بدیهی است به موازات بسط و توسعه نهاد آموزش و پرورش باید به مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش دست زد زیرا اینگونه مطالعات زمینه را برای نقد و اصلاح مشکلات نظام آموزش و پرورش فراهم می‌کند. آگاهی از تغییرات و اصلاحاتی که در نظام‌های تربیتی کشورهای دیگر رخ داده است، ما را با مشکلات و مسائلی که آنها دچار بوده‌اند و روش‌ها و تدابیری که برای حل این مشکلات به کار برده‌اند بیش از پیش آشنا می‌کند و تجاربی که دیگران با صرف زمان و سرمایه‌گذاری وسیع بدست آورده‌اند در اختیارمان می‌گذارد (آقا زاده، احمد، ۱۳۹۳).

معلمان کلیدی ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند، اهمیت و جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند کفایت و کارآیی معلم آئینه تمام نمای کفایت و کارآیی هر نظام آموزشی است پس باید برای این عنصر بسیار با ارزش سرمایه گذاری کرد یکی از کشورهای موفق و پیشتاز در نظام تربیت معلم مدرسه – بنیان کشور انگلستان است به طوری که نظام تربیت معلم همراه با یک رویکرد بالینی ظرف چند دهه گذشته در آن به اجرا درآمده است (بنتن ۱۹۹۰ به نقل از طلایی و گندمی ۱۳۹۳). اگر چه نمی توان برای کشورهای متفاوت نسخه واحد پیچید اما استفاده از تجربیات موفق سایر کشورها می تواند چراغ راهی برای اجتناب از تکرار اشتباهات و دوباره کاری ها و یافتن نقاط ضعف خویش و اصلاح نظام تربیت معلم ایران باشد. ر این مقاله ابتدا هدف و سوالات پژوهشی مطرح می شود و به برخی از پژوهشهای صورت گرفته اشاره خواهد شد. سپس نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی از منظر سند تحول بنیادین معرفی می گردد. درادامه تاریخچه

تربیت معلم ایران و تاریخ تحول آموزش و پرورش در انگلستان بیان می گردد. ابعاد چهارگانه جذب و آماده سازی دانشجو معلمان و ارتقاء و ارزشیابی عملکرد معلمان شاغل در وزارت آموزش و پرورش ایران و انگلستان با یکدیگر مقایسه می گردد و در پایان دلالت هایی جهت اصلاح نظام تربیت معلم ایران بیان می گردد.

اهداف پژوهش

الف) هدف کلی:

بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و انگلستان .

ب) اهداف جزئی

۱- آشنایی با نحوه جذب دانشجو معلمان در ایران و انگلستان .
۲- شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های نحوه جذب دانشجو معلمان ایران و انگلستان.
۳- آشنایی با نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان.
۴- شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان.
۵- آشنایی با نحوه حفظ و ارتقاء معلمان در ایران و انگلستان.
۶- شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های حفظ و ارتقاء معلمان در ایران و انگلستان.
۷- آشنایی با نحوه ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان.
۸- شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان.

سوالات پژوهش

۱- نحوه جذب دانشجو معلمان در ایران و انگلستان چگونه است؟
۲- چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در نحوه جذب دانشجو معلمان ایران و انگلستان وجود دارد؟
۳- نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان چگونه است؟
۴- چه شباهت‌ها وتفاوت‌هایی درنحوه آماده‌سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان وجود دارد؟
۵- نحوه حفظ و ارتقاء معلمان در ایران و انگلستان چگونه است؟
۶- چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی درنحوه‌ی حفظ و ارتقاء معلمان درایران و انگلستان وجود دارد؟
۷- نحوه ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان چگونه است؟
۸- چه شباهت‌ها وتفاوت‌هایی در نحوه ارزشیابی ازعملکرد معلمان ایران وانگلستان وجود دارد؟

قبل از پرداختن به سوالات فوق لازم است برخی از مفاهیم اساسی در خصوص موضوع مورد پژوهش روشن و تبیین گردد. در ادامه مبانی نظری تربیت معلم براساس تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران آورده می شود.

پیشینه پژوهش

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 و در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز شده است که این گوناگونی امر تربیت معلم را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. (مهرمحمدی۱۳۹۲ ص۵)

در بسیاری از جوامع بحث تربیت معلم به عنوان یک مسأله اساسی در نگرش های اصلاحی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی می باشد. در چنین جوامعی آموزش و پرورش سرچشمه تغییرات و معلم مهمترین عنصر و عامل تغییر محسوب می شود. بر همین اساس به فرآیند آماده سازی معلمان اهمیت ویژه ای داده و متناسب با شرایط متغییر جهانی و اقتصاد و نیازهای جامعه به اصلاح و بازنگری در برنامه های درسی تربیت معلم اقدام می شود (کوچران اسمیت و همکاران ۲۰۰۸ به نقل از طلایی).

در پژوهشی اعلام می شود که فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم اذعان داشته‌اند که آموخته‌هایشان در تربیت معلم چندان کارساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره‌مندی اندکی نسبت به هزینه‌های صرف شده در آن مرکز صورت گرفته است (استیزی، ۱۳۷۴).

(لیاقتدار در سال ۱۳۸۰) پژوهشی در رابطه با کارورزی انجام می‌دهد. نتیجه این پژوهش اعلام می‌نماید که رویه کارورزی در این نظام اثربخش و سازنده نیست بلکه یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی است.

مطالعه تطبیقی دیگری که در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان در دوره‌های تربیت معلم میان دو کشور ژاپن و ایالات متحده آمریکا در سال ۲۰۰۱ صورت گرفت نشان داد که ارائه روش‌هایی برای تغییر و اصلاحات و تجدید حیات در زمینه رشد حرفه‌ای آموزش معلمان هر دو کشور ضرورت دارد (ملایی‌نژاد، ذکاوتی، ۱۳۸۶).

رئوف(۱۳۷۹) با بررسی طرح‌های کشورهای مختلف دریافت که همه کشورها به ضرورت توجه و بازسازی برنامه‌های تربیت معلم پی برده و تغییر و اصلاح آن را دنبال می‌کنند. (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۹) زمینه‌های نظری تربیت معلم را مورد کاوش قرار داده‌اند وروان‌شناسی وجودگرای ادراکی–رویکرد یاددهی،

یادگیری ساخت وسازگرا – کارورزی فکورانه و تربیت هنری را بعنوان چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم تعبیر کرده‌اند.

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان در جهت مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب برنامه‌ای علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌کند. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود بدست می‌آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳).

مشارکت دانشگاه و مدرسه مسولیت برابری را در تعلیم و تربیت دانشجو معلمان برقرار می‌کند و یادگیری بهتری در دانشجو معلمان با فعالیت‌های مشارکتی میان اعضا دانشگاه و مدرسه ایجاد می‌شود. برای تغییر در برنامه‌های تربیت معلم به جز آمادگی علمی که توسط دانشگاه فراهم می‌شود، نیاز است دانشگاه به دوره‌های کاری در مدرسه در طی دوره‌های دانشگاهی متصل شوند که منجر به حرکت به سمت برنامه‌هایی شود که مبتنی بر تعامل است و در محتوای عملی و دوره‌های حرفه‌ای با یکدیگر آمیخته می‌شود (رابینسون و دیگران، ۲۰۰۵ به نقل از جمشیدی توانا، ۱۳۹۵).

مبانی نظری نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی

بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی وظیفه تأمین منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه را بر عهده دارد. معلم و پیرامعلم (مربیان) شامل تمام افرادی است که به نوعی مسوولیت زمینه‌سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند.

این سند نقش مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیاء و اولیای الهی، اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا می‌داند که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب متربیان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی را برای کسب شایستگی به حیات طیبه بر عهده دارد.

وظیفه جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه به عهده زیر نظام مذکور می‌باشد.

مأموریت اصلی این زیر نظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف و سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و می‌توانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند. وظایف نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی عبارتست از:

- برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی به منظور رشد و ساماندهی و تعادل مراتب هستی شناختی و ارتقاء شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی شناختی مربیان از طریق تغییر در شناخت، نگرش‌و مهارت به منظور تکوین صفات وهویت آنان درابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی.
- سیاست‌گذاری، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی از کلیه فعالیت‌هایی که برای جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء منابع انسانی ضروری است.
- ارزشیابی از عملکرد دانشگاه‌ها و مراکز علمی- پژوهشی که مسؤولیت تربیت و به روز نگهداری منابع انسانی مورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی کشور را به عهده دارند.

اصول کلی حاکم بر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی

- سرمایه‌گذاری مادی و معنوی مکفی از سوی عوامل سهیم در امر تربیت به منظور ارتقاء جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان به منزله نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی مورد توجه قرار گیرد.
- با توجه به شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که معلمان در آن ایفای نقش و مسؤولیت می‌کنند لازم است در جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی منابع انسانی و نوع امتیازات، خدمات و امکاناتی که در اختیار آنان قرار می‌گیرد لحاظ شود. (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران –آذر ماه ۱۳۹۰- ص۳۸۵)

اصول مؤلفه جذب

- سیاست‌های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی باید از تنوع کافی برخوردار بوده و منجر به تأمین و ذخیره‌سازی منابع انسانی شده و امکان انتخاب افرادی که دارای صفات و ملکات توانمندی‌های ذهنی، جسمی، دانش و مهارت حرفه‌ای سطح بالا هستند را فراهم نماید.
- پذیرش در مؤسسات تربیت معلم یا دانشگاه‌ها باید پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی و عمومی (دیپلم) و با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای بدو ورود صورت گیرد. پذیرش در این مؤسسات منجر به استخدام نخواهد شد.

- کلیه کارکنان شاغل درنظام تعلیم و تربیت رسمی کشورمتناسب با نقش و وظایف خود باید در دوره‌های‌آموزشی بدو خدمت شرکت نموده و صلاحیت معلمی آنان احراز شود.
- دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت که پس از طی دوره‌های آموزشی، کارآموزی، مربی‌گری و شرکت در امتحان و مصاحبه صورت می‌گیرد ضروری است. علاوه بر آن کلیه معلمان بر حسب دوره‌ی تحصیلی باید گواهینامه ویژه دوره‌ی ذیربط را دریافت و با حضور در دوره‌های علمی – پژوهشی و انجام مأموریت‌هایی در سطح مدرسه به طور مداوم دانش و تجربیات خود را به روز نمایند.
- سیاست‌ها و قوانین حاکم در زمینه جذب منابع انسانی باید منعطف باشد و به صورت دوره‌ای مورد بازنگری قرار گیرد. علاوه بر این باید به گونه‌ای تنظیم شود که امکان تغییر موقعیت شغلی مربیان در آن امکان پذیر باشد. (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران –آذر ماه ۱۳۹۰- ص۳۸۸)
-

اصول مؤلفه حفظ و ارتقاء

- آموزش حین خدمت باید به صورت نظام‌مند و با هدف بهبود مستمر شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای مربیان برنامه‌ریزی شود و بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند ارتقاء شغلی منابع انسانی در همه سطح تلقی شود.
- شرایط کار معلمان در تمامی دوره‌های تحصیلی باید به گونه‌ای سازمان یابد که امکان رشد و ارتقاء مستمر شایستگی‌ها را به منظور ایفای وظایف حرفه‌ای در طول خدمت فراهم کند.
- برنامه‌ریزی کوتاه مدت و بلندمدت رشد منابع انسانی باید امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر را به گونه‌ای که درک و اصلاح مدام موقعیت مربیان را به دنبال داشته و احساس خودکارآمدی آنان را افزایش دهد.
- سیاست‌ها و برنامه‌ها باید امکان انجام فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی و تبادل آن در همه سطوح به منظور تولید دانش و ارتقاء و توسعه حرفه‌ای مربیان فراهم کند. (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران –آذر ماه ۱۳۹۰- ص۳۹۰)
-

اصول مؤلفه ارزشیابی

- ارزشیابی از عملکرد معلمان در طول دوره‌ی آموزش، پایان دوره و در حین خدمت باید مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشی نتایج کار معلمان در سه سطح محصول،برونداد و پیامد در نظام تربیت رسمی و عمومی باشد.

- عملکرد دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی که مسؤولیت تربیت منابع انسانی را بر عهده دارند باید به صورت مستمر و بر اساس استانداردها در سطح ملی مورد ارزیابی قرار گیرند. سطح این استانداردها نباید از سطح استانداردهای بین‌المللی پایین‌تر باشد.
- مربیان باید بتوانند نسبت به تشکیل سازمان‌ها و انجمن‌های علمی که امکان مشارکت قانونی آنان را در تصمیم‌گیری‌ها فراهم می‌نماید اقدام کنند. مسؤولیت ارزشیابی و صدور پروانه اشتغال یا تمدید آن بر عهده انجمن علمی مربیان است.
- وجود یک دوره‌ی آزمایشی به عنوان فرصتی برای درک و کسب صلاحیت‌های لازم در بدو خدمت ضروری است. در پایان این دوره باید صلاحیت‌های حرفه‌ای و کارآیی افراد بر اساس استانداردهای حرفه‌ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و مجوز ورود به دوره‌ی ذیربط برای آنان صادر شود این مجوز دائمی نبوده و اعتبار آن در فواصل زمانی مشخص باید تمدید شود.
- به منظور حفظ و ارتقاء استانداردها باید عملکرد معلمان به صورت دوره‌ای از هر حیث مورد ارزشیابی قرار گیرد و حمایت‌ها و پشتیبانی‌های لازم در سطح مدرسه به منظور حفظ کیفیت در اختیار آنان قرار گیرد. نتایج این ارزشیابی‌ها در تمدید پروانه اشتغال (باقی‌ماندن در شغل معلمی) و ارتقاء معلمان مورد استفاده قرار خواهد گرفت. معلمان بر اساس امتیازاتی که کسب می‌کنند رتبه‌بندی خواهند شد. (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران –آذر ماه ۱۳۹۰- ص۳۹۲)
-

روش تحقیق

این تحقیق یک پیمایش تطبیقی است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخ به سوالات پژوهشی از طریق مطالعه اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های پژوهشی و کنکاش در سایت‌های وزارت آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی ملی کشورهای ایران و انگلستان گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج‌بردی است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره ایران و انگلستان از منابع معتبر گردآوری می‌شود و در مرحله بعد اطلاعات جمع‌آوری شده بررسی و تحلیل می‌شود. در مرحله سوم یعنی همجواری، اطلاعات طبقه بندی و در کنار هم قرار می‌گیرند و چارچوبی فراهم می‌شود تا مقایسه‌ای بین اطلاعات بدست آمده صورت گیرد و در مرحله چهارم که مرحله مقایسه نامگذاری شده است پژوهشگر می‌تواند با توجه به جزئیات بر اساس تشابهات و تفاوت‌ها به سوالات مورد نظر پاسخ گوید. .

با توجه به مقدمه‌ای که از نظر گذشت و با عنایت به اصولی که در مطالعه تطبیقی باید رعایت شود، این پژوهش به دنبال شناسایی عوامل و عناصر و مؤلفه‌های تأثیرگذار در نظام تربیت معلم انگلستان و ایران است و سپس با مقایسه این مؤلفه‌ها و عناصر، نقاط اشتراک و اختلاف آنها روشن و در پایان پیشنهادهایی جهت بهبود و اصلاح نظام و برنامه های تربیت معلم ایران ارائه خواهد شد.

یافته‌های پژوهش

سوالات تحقیق در چهار بخش جذب و آماده سازی (دانشجو معلمان)، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی از عملکرد معلمان، سازماندهی شده اند و یافته های حاصل از این پژوهش در زمینه بخش های مذکور نشان داده شده است.

سوال ۱: نحوه جذب دانشجومعلمان در ایران و انگلستان چگونه است؟

جدول شماره ۱. نحوه جذب دانشجومعلمان در ایران و انگلستان

کشور	نحوه‌ی جذب دانشجومعلمان
ایران	امری است حاکمیتی و صرفاً از طریق مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش (دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی انجام می پذیرد و رشته ها و فعالیت هایی که امکان تأمین نیروی انسانی از طریق فوق وجود نداشته باشد از میان فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها بعد از گذراندن دوره مهارت آموزی و کسب گواهینامه صلاحیت حرفه ای و مطابق با سیاست های استخدامی دولت و وزارت آموزش و پرورش انجام می گیرد. استخدام رسمی معلمان منوط به کسب گواهینامه صلاحیت حرفه ای و طی نمودن دوره آزمایشی به مدت حداقل ۶ ماه و حداکثر ۳ سال است . در صورت عدم موفقیت در دریافت گواهینامه صلاحیت حرفه ای در مشاغل دیگری در آموزش و پرورش به کار گرفته می شود. تأکید بر بومی گزینی یکی از ملاکهای مورد توجه وزارت آموزش و پرورش می باشد.
انگلستان	مسئولیت تربیت معلم و تأمین کادر آموزشی به عهده وزارت آموزش و پرورش و علوم محول شده است. معلمان از بین فارغ التحصیلان دانشگاهها که دوره خاص تربیت معلم را گذرانده اند و به اخذ گواهینامه معلمی نائل آمده اند گزینش می شوند تربیت معلم تحت پوشش علمی

	دانشگاه ها و دانشکده های علوم تربیتی است و انحصاری نیست یعنی نظام تربیت معلم یک نظام باز و آزاد است و فارغ التحصیلان سایر رشته های تحصیلی از همه دانشگاههای انگلستان می توانند با گذراندن یک دوره یکساله و فراگیری برخی از دروس تربیتی و مهارت یابی در امر تدریس و پس از گذراندن امتحان و دریافت گواهینامه صلاحیت حرفه معلمی به شغل معلمی مشغول شوند. ارائه دوره‌های لیانس، فوق لیسانس و دکتری در مؤسسات دانشگاهی تربیت معلم متداول است. طول دوره آزمایشی معلمان یکسال است. کسانی که صلاحیت و شایستگی آنان احراز نشود اخراج می شوند. در انگلستان آن دسته از معلمانی که مدرک آموزشی خود را از دیگر کشورهای عضو اتحادیه اروپا دریافت نموده اند می توانند به عنوان معلم در مدارس انگلستان مشغول به خدمت شوند.

سوال۲:چه شباهت‌ها وتفاوت‌هایی درنحوه جذب دانشجومعلمان ایران وانگلستان وجود دارد؟

جدول شماره ۲. شباهت‌ها و تفاوت‌ها در نحوه جذب دانشجومعلمان ایران و انگلستان

کشور	شباهت‌ها و تفاوت‌ها در نحوه جذب دانشجومعلمان ایران و انگلستان
شباهت‌ها	در هر دو کشور بر اهمیت تربیت معلم تأکید شده و دولت‌ها بر نحوه جذب و استخدام معلمان نظارت دارند و سیاست‌های خویش را اعمال می‌کنند. هنگام جذب برگزاری آزمونهای عمومی، تخصصی، مصاحبه و معاینات پزشکی به منظور احراز صلاحیت‌های عمومی، تخصصی وسلامتی‌های جسمی وروحی روانی انجام می‌شود.
تفاوت‌ها	در انگلستان فارغ التحصیلان سایر دانشگاه در صورت علاقه و طی دوره های آموزشهای نظری و عملی یکساله و اخذ گواهینامه صلاحیت حرفه معلمی می توانند به عنوان معلم مشغول به کار شوند. مدارس انگلستان می توانند رأساً نسبت به جذب و استخدام معلم اقدام نمایند.

	اتباع سایر کشورها در صورتی که شرایط لازم برای معلم شدن را دارا می باشند می توانند به عنوان معلم در مدارس انگلستان مشغول به کار شوند. در ایران دانشجو معلمانی که موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت حرفه معلمی نشوند در مشاغل اداری که تحت پوشش وزارت آموزش و پرورش است مشغول به کار می شوند در صورتی که در انگلستان اینگونه افراد جذب نشده و اخراج می شوند تا در مشاغل دیگر مشغول به کار شوند. در ایران تأکید بر بومی گزینی است درصورتی که در انگلستان به خاطر مهاجرت و تحرک جمعیت و نقل و انتقالات ملی و بین المللی که در این کشور وجود دارد بر بومی گزینی تأکید نمی شود.

سوال ۳ : نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان چگونه است؟

سوال ۱-۳: نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان« از حیث محتوای برنامه درسی تربیت معلم» چگونه است ؟

جدول شماره۱: نحوه آماده‌سازی دانشجومعلمان درایران و انگلستان«ازحیث محتوای برنامه درسی تربیت معلم»

کشور	محتوای برنامه درسی
ایران	پذیرش دانشجو معلم در سه دوره ی کارشناسی پیوسته وکارشناسی ناپیوسته در رشته های آموزش ریاضی،آموزش دینی و عربی،آموزش زبان و ادبیات فارسی، تربیت معلم مطالعات اجتماعی، مربی امور تربیتی، آموزش حرفه و فن، آموزش راهنمایی و مشاوره، آموزش زبان انگلیسی، آموزش علوم تجربی، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، آموزش ابتدایی و... و کارشناسی ارشد در رشته های الهیات و

	معارف اسلامی، ادبیات فارسی، مدیریت آموزشگاهی، مدیریت آموزشی، آموزش زبان انگلیسی، برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی تربیتی مشاوره انجام می گیرد که بر اساس نوع رشته تعداد واحدهای درسی مربوطه متفاوت هست. محتوای دوره‌ها شامل: دروس عمومی، دروس اختصاصی، دروس پایه و اصلی، دروس اختیاری و دروس فرهنگی – تربیتی می باشد . محتوای دوره برای دانشجو معلمان کارشناسی پیوسته دوره ابتدایی شامل دروس عمومی۳۴ واحد، تربیت اسلامی۸ واحد، تربیتی۱۶ واحد،تخصصی الزامی۸۸ واحد، تخصصی انتخابی۴ واحد مجموعا ۱۵۰ واحد است که شامل دروس موضوعی از جمله: زبان فارسی– زبان خارجی-اندیشه‌های اسلامی– فلسفه–روانشناسی تربیتی– اصول و روش‌های تدریس– روانشناسی رشد–روش تحقیق– ادبیات کودکان و نوجوانان- علوم–هنرکاربردفناوری اطلاعات – پژوهش و... می باشد. طبق ماده۲۳ تبصره۲ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان۱۳۹۱ با توجه به اهداف تربیتی دانشگاه حداقل تعداد ۳۵ واحد درسی در دو سال اول تمام رشته ها ،مشتمل بر دروس معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی می باشد. طبق ماده ۲۳ تبصره۳: دانشجویان دوره کارشناسی موظفند حداقل هشت واحد درسی به عنوان کارورزی بگذرانند.
انگلستان	محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می خواهند در مدارس متوسطه تدریس کنند ،تلفیقی است از موضوعات آموزش و پرورش ،مدیریت و ارزشیابی و موضوعات تخصصی که باید آن را تدریس کنند. آنان همچنین واحدهایی را برای کسب مهارت های تدریس در زمینه موضوعات تخصصی می گذرانند . این موضوعات شامل: علوم، ریاضی، طراحی و فناوری، فناوری اطلاعات، زبانهای خارجی، موسیقی جغرافی و آموزش مذهب هستند .

	دوره تکمیلی برای اخذ مدرک مهارت های حرفه ای نیز ویژه این دانشجو معلمان تدارک دیده می شود. محتوای دوره برای دانشجو معلمان مقطع ابتدایی شامل: دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم ،طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات و موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات و برنامه ریزی درسی و مدیریت کلاس و آموزش روش تحقیق است همچنین دانشجو معلمان باید واحد هایی را برای کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت های دانش آموزان و ارائه گزارش های منظم کمی و کیفی به والدین شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعمم از عقب مانده و تیز هوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحد های تربیت بدنی بگذرانند. علاوه بر واحدهای فوق برنامه آموزش هنر و طراحی حداقل یک واحد به برنامه آموزش پیش از خدمت معلمان اضافه شده است.

سوال ۲-۳: چه شباهت ها و تفاوت هایی بین نحوه ی آماده سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان از « بعد محتوای برنامه درسی» وجود دارد؟

جدول شماره ٤ : شباهت ها و تفاوت هایی بین نحوه ی آماده سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان« از بعد محتوای برنامه درسی»

مقایسه	محتوای برنامه درسی
شباهت ها	در هر دو کشورمورد مطالعه محتوای دوره شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارت های تدریس است. این دو کشور افزایش برنامه های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش های نظری و عملی را در دستور کار برنامه درسی تربیت معلم قرار داده اند. این کشورها ضمن تأکید بر گذراندن واحدهای نظری و درک و فهم مطالب معتقدند که واحدها باید به نحوی طراحی شوند که: دانشجو - معلمان بتوانند همگام با این واحدها واحدهای عملی مربوطه را نیز بگذرانند و توانایی استفاده از مفاهیم نظری را در عمل و کلاس درس داشته باشند.
تفاوت ها	با توجه به طول دوره و تدوین استانداردها تعداد واحدهای ارائه شده در کشورها، موضوعات و چگونگی برقراری توازن میان واحدهای عملی و نظری تفاوت هایی وجود دارد . در کشور انگلستان واحدهایی در زمینه کسب مهارت های ثبت و نگهداری فعالیت های دانش آموزان و ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن نیز ارائه می شود. موضوع قابل توجه در ارائه واحدها این است که دانشجو معلمان واحدهای تخصصی خود را هم به صورت نظری و هم عملی به صورت تلفیقی می گذرانند. محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می خواهند در مدارس متوسطه کار کنند، مجموعه ای از موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت و ارزشیابی و موضوعات تخصصی است که باید آن را تدریس کنند آنان همچنین واحدهایی را در زمینه مهارتهای تدریس در موضوعات خاص مانند مهارت تدریس در علوم، ریاضی و حتی مذهب می‌گذرانند. تفاوت دیگر، مربوط به افزایش برنامه های عملی دانشجویان است که ایجاد یک دوره تکمیلی در این کشور برای اخذ مدرک مهارت‌های حرفه ای است. همچنین دانشجو معلمان باید پس از پایان دوره یک دوره یکساله را که بیشتر عملی است بگذرانند تا برای کار عملی در مدرسه کاملا آماده شوند. در ایران محتوای دوره ها شامل: دروس عمومی، دروس

	اختصاصی، دروس پایه و اصلی، دروس اختیاری و دروس فرهنگی–تربیتی می‌باشد و دوره-های عملی مهارت های تدریس کمتر می باشد.

سوال ۳-۳: نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان« از بعد فرایند یاددهی –یادگیری» چگونه است ؟

جدول شماره ۵: نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان « از بعد فرایند یاددهی–یادگیری»

کشور	فرایند یاددهی - یادگیری
ایران	در برنامه‌های درسی جدید و روشهای آموزش آن، تأکید اساسی بر روشهایی است که در آنها دانشجو معلمان نقش فعالی دارد. در این روشها نقش اصلی در فرآیند یادگیری به عهده دانشجو است، و اوست که این فرآیند را به پیش می‌برد. بنابراین، سایر عوامل مانند محتوای آموزشی، تجهیزات و ابزارهای آموزشی و اقدامات همگی در ارتباط با دانشجو معنی و مفهوم پیدا می کنند. استاد در این روشها نقش جهت دهنده و سازمان دهنده را دارد و می کوشد تا فعالیتهای دانش‌آموزان را متناسب با هدفهای درس در مسیرصحیح پیش ببرد. در روشهای تدریس فعال که اغلب دانشجو-محور هستند، ویژگیهای زیر را می‌توان مشاهده کرد: ۱- به استقلال یادگیرنده در جریان یادگیری بسیار اهمیت داده می‌شود. ۲- دانشجو می‌تواند براساس تجارب واطلاعات شخصی‌خود نقشی مؤثر وفعال درفرآیندیادگیری داشته باشد. ۳- معلم نیز به همان اندازه از دانشجو یاد می گیرد که دانش‌جو از وی و دیگر دانش‌آموزان می‌آموزد.

	۴- یادگیرنده از طریق خود ارزشیابی، میزان‌پیشرفت‌خودرادرجریان یادگیری‌موردبررسی‌و ارزیابی‌قرار می‌دهد.
انگلستان	با توجه به تأکید بر توازن میان تئوری و عمل در برنامه های درسی و افزایش برنامه های عملی، فرایند یاددهی یادگیری نیز به سمت بهره گیری از روش های فعال سوق داده شده است. در این زمینه بهره گیری از شیوه کارگاهی برای اداره کلاس های درس مورد تأکید است. اما در چگونگی استفاده از آن روش، در عمل و میزان آن تفاوتهای آشکاری میان کشورها وجود دارد. در این کشور همه واحدها به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجویان بتوانند در فعالیت‌های کلاسی درگیر شوند و اساتید نقش تسهیل کننده دارند. همچنین وسایل کمک آموزشی گوناگون در اختیار دانشجو– معلمان قرارمی‌گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند . کاربرد تمرین های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شده است. بیشتر آموزشهای مربوط به مهارتهای حرفه ای که دانشجو معلمان در این دوره ها در زمینه روشهای یاددهی - یادگیری می آموزند شامل نحوه استفاده منظم از مثالهای منابع کمک آموزشی برای تمرینهای عملی کلاسی، روشهای متفاوت مانند روش ایفای نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، برقراری ارتباط میان تئوری و عمل و اطمینان از اینکه وظایف عملی مرتب با مفاهیم تئوری است.در واحدهای عملی از انواع وسایل و تجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری استفاده می شود.

سوال ٤-۳: چه شباهت ها و تفاوت هایی بین نحوه ی آماده سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان « از بعد فرآیند یاددهی – یادگیری» وجود دارد؟

جدول شماره ٦ : شباهت ها و تفاوت هایی بین نحوه ی آماده سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان « از بعد فرآیند یاددهی – یادگیری»

مقایسه	فرآیند یاددهی - یادگیری
شباهت ها	با توجه به تأکید بر توازن میان تئوری و عمل در برنامه های درسی و افزایش برنامه‌های عملی، فرایند یاددهی یادگیری نیز به سمت بهره گیری از روش های فعال سوق داده شده است. در این زمینه بهره گیری از شیوه کارگاهی برای اداره کلاس های درس مورد تأکید است. و انتخاب شیوه تدریس به عهده مراکز و اساتید می باشد.
تفاوت ها	در انگلستان همه واحدها به شیوه ای طراحی شده است که دانشجویان بتوانند در فعالیت-های کلاسی درگیر شوند و اساتید نقش تسهیل‌کننده دارند. همچنین وسایل کمک آموزشی گوناگون در اختیار دانشجو- معلمان قرارمی‌گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند .کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شده است.در انگلستان دوره های یکساله به صورت مجازی و از راه دور برای افرادی که نمی توانند در دوره حضوری شرکت کنند برگزار می گردد.در ایران دروس نظری بیشتری طراحی شده است و همچنان روش سخنرانی و تدریس یکسویه استاد ملاحظه می گردد.

سوال۵-۳:نحوه آماده سازی دانشجومعلمان درایران وانگلستان «ازبعد برنامه عملی(کارورزی)چگونه است؟

جدول شماره ۷: نحوه آماده سازی دانشجو معلمان در ایران و انگلستان«از بعد برنامه عملی (کارورزی)»

کشور	برنامه عملی (کارورزی)
ایران	در ایران واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجو- معلمان درکلاس درس و مدرسه درنظرگرفته اند و آن را یکی از ضروری‌ترین برنامه‌های تربیت معلم می‌دانند و برنامه‌های خود را بر اساس آن طراحی کرده اند و در صدد افزایش طول این دوره هستند. درنظر دارند که برای اجرای مؤثر این دوره‌ها میان مدارس و دانشگاه‌ها ارتباط نزدیکتری برقرار کنند . ولی تاکنون موفقیت چندانی حاصل نشده است. معلمان راهنما در این کشور از مجرب-ترین معلمان مدارس واز اساتید دانشگاهها و موسسات علمی انتخاب شده اند. ولی هنوز کارورزی در حاشیه قرار گرفته و نهاد مدرسه توافق و رضایت همه جانبه ای برای تقبل این مسئولیت سنگین ندارد.
انگلستان	در انگلستان این دوره در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه ریزی می شود تا دانشجو-معلمان بتوانند درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و همکلاسی های خود به تبادل نظر بپردازند. در واقع به روش تلفیق با سایر واحدها برنامه ریزی می شود. علاوه بر این دوره، یک دوره یکساله آموزش حرفه ای یادگیری براساس محل کار در نظر گرفته شده است تا در این دوره دانشجویان کاملاً برای تدریس در مدرسه آمادگی پیدا کنند. طول دوره تمرین معلمی۳۲ هفته دربرنامه چهارساله و۲۴ هفته در برنامه سه ساله است. هر دانشجو معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد. مجموع زمان‌های تدریس حتی به طور پاره وقت لازم است معادل زمان های ذکر شده باشد. تدریس در محیط‌هایی غیر از مدرسه نیز می تواند مورد محاسبه قرارگیرد .برنامه کارآموزی دانشجو - معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل کند که برای چالش های کلاس به خوبی آماده شده است. کارورزی به صورت یک دوره ی رفت و برگشتی است و دانشجویان تجارب مدرسه را در دانشگاه به اشتراک می گذارند و مطالب علمی که در دانشگاه فرا گرفته اند عملاً در کلاس های درس واقعی در مدارس به محک آزمایش می گذارند.

سوال ٦-۳: چه شباهت ها و تفاوت هایی بین نحوه ی آماده سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان « از بعد برنامه عملی (کارورزی)» وجود دارد؟

جدول شماره ۸: شباهت‌ها و تفاوت هایی بین نحوه ی آماده سازی دانشجو معلمان ایران و انگلستان « از بعد برنامه کارورزی»

مقایسه	برنامه کارورزی
شباهت ها	در دو کشور مورد بررسی واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجو-معلمان درکلاس درس و مدرسه درنظرگرفته اند و آن را یکی از ضروری‌ترین برنامه های تربیت معلم می‌دانند و برنامه های خود را بر اساس آن طراحی کرده‌اند و در صدد افزایش طول این دوره هستند. این کشورها درنظر دارند که برای اجرای مؤثر این دوره ها میان مدارس و دانشگاه‌ها ارتباط نزدیکتر برقرارکنند. معلمان راهنما در این کشورها از مجرب ترین معلمان مدارس و از اساتید دانشگاهها و موسسات علمی انتخاب شده اند.
تفاوت ها	در انگلستان این دوره در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه ریزی می شود تا دانشجو-معلمان بتوانند درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و همکلاسی‌های خود به تبادل نظر بپردازند. در واقع به روش تلفیق با سایر واحدها برنامه ریزی می شود. علاوه بر این دوره، یک دوره یکساله آموزش حرفه ای یادگیری براساس محل کار در نظر گرفته شده است تا در این دوره دانشجویان کاملاً برای تدریس در مدرسه آمادگی پیدا کنند. طول دوره تمرین معلمی32 هفته در برنامه چهار ساله و24 هفته در برنامه سه ساله است. هر معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد. در صورتی که در ایران یک مدرسه کفایت می کند. تدریس در محیط هایی غیر از مدرسه نیز می تواند

	مورد محاسبه قرار گیرد .برنامه کارآموزی دانشجو - معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل کند که برای چالش های کلاس به خوبی آماده شده است. در ایران برنامه کارورزی با ۸ واحد درسی در چهار سطح پیگیری و محقق می شود که عبارتند از : دست یاری، معلم یاری، تدریس آزمایشی و تدریس مستقل برنامه کارورزی لزوما به صورت سالیانه (منطبق با فرآیند طبیعی عمل مدرسه) طراحی و اجرا می شود ومی-تواند دو ساله (در چهار نیمسال)یا سه ساله (شش نیمسال) طراحی و اجرا شود.

سوال ٤: نحوه‌ی حفظ و ارتقاء معلمان در ایران و انگلستان چگونه است؟

جدول شماره ۹. نحوه‌ی حفظ و ارتقاء معلمان در ایران و انگلستان

کشور	نحوه‌ی حفظ و ارتقاء معلمان
ایران	در ایران بـه منظور ارتقـاء علمی معلمـان راههـای مختلفی وجود دارد . دوره های کوتاه مدت آموزش خدمت به صـــورت محلی در مدارس و ادارات و مناطق آموزش و پرورش اجرا می شـود و معلمان در جلسـات آموزشـی و گردهمایی های علمی به تبادل تجربه و اطلاعات می پردازند. هنگامی که قرار است تغییراتی در نظام آموزشی صورت گیرد با کتاب جدیدی برای تـدریس در اختیـار معلمان قرار گیرد دوره های آموزشـــی و توجیهی برای معلمان طراحی و اجرا می گردد. از طرف وزارت آموزش و پرورش پیش بینی شده است که هر کدام از معلمان در سـال حداقل ۴۰ سـاعت و هر کدام از مدیران حداقل ۶۰ سـاعت در سـال تحصـیلی دوره آموزش ضمن خدمت را متناسب با نیاز شغلی خوش طی نمایند. علاوه بر این هر ساله تعداد قابل توجهی از معلمان از طریق دانشگاه فرهنگیان جذب و دوره های بالاتر ثبت نام و موفق به کسب مدرک تحصیلی بالاتر می شوند و از این طریق آگاهی و مهارت خویش می افزایند. همچنین تعداد قابل توجهی از معلمان و کارکنان در سـایر دانشگاه ها و رشته های مورد علاقه خویش ادامه تحصیل می دهند.

انگلستان	در سال ۱۹۷۷ همه معلمان انگلستان که درجه دانشگاهی نداشتند ملزم به طی دوره تربیت معلم در دانشگاه ها شدند و امروزه تعداد قابل توجهی از معلمان انگلستان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری هستند. علاوه بر معلمان سایر کارکنان مانند مدیر، معاون، مشاور و راهنمایان تعلیماتی از آموزش های ضمن خدمت بهره می برند کلاسهای آموزش ضمن خدمت معمولاً در مراکز و دانشکده های علوم تربیتی، سایر دانشگاه های علمی، آموزشکده های فنی و حرفه ای برگزار می گردد. سال تحصیلی برای معلمان یک هفته بیشتر از دانش آموزان است. بعد از تعطیل شدن دانش‌آموزان معلمان حداقل یک هفته در مدرسه حضور می‌یابند و با برگزاری دوره های آموزشی توجیهی یا دانش افزایی و شرکت در گردهمایی علمی تجربیات خویش را به اشتراک می گذارند.

سوال ۵: چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در نحوه‌ی حفظ و ارتقاء علمی معلمان در ایران و انگلستان وجود دارد؟

جدول شماره۱۰.شباهت‌هاوتفاوت‌های بین نحوه‌ی حفظ وارتقاء علمی معلمان درایران و انگلستان

کشور	شباهت‌ها وتفاوت‌های بین نحوه‌ی‌حفظ وارتقاء علمی معلمان درایران وانگلستان
شباهت‌ها	هر دو کشور بر اهمیت آموزشهای ضمن خدمت تأکید می نمایند و سازو کارهایی را برای به روز کردن دانش و مهارت های کارکنان آموزش و پرورش درنظر گرفته اند.
تفاوت‌ها	اجباری بودن دوره های تکمیلی و آموزشهای کوتاه مدت ضمن خدمت معلمان در انگلستان. پررنگ بودن نقش مدارس در تربیت معلم و مشارکت مراکز دانشگاهی با مدارس کشور در این خصوص. هم پوشانی دوره های کوتاه مدت آموزش ضمن معلمان، با دوره های بلند مدتی که در دانشگاه ها برگزار می شود.

	تنوع بیشتر در شیوه های آموزش معلمان مانند دوره های فشرده، دوره های پاره وقت- دوره های حضوری – غیرحضوری آموزش از راه دور – دوره های یک ساله، دوساله، چهارساله. همه معلمان ملزم به گذراندن آزمون تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات ict و آزمون های ملی مهارت های آموزشی می باشند. معلمان زبان های خارجی در کشورهای دیگر آموزش می بینند و زبان آن کشور را فرا می گیرند و به انگلستان برمی گردند. هر ساله تعدادی از معلمین انگلستان از کشورهای دیگر بازدیدهای مطالعاتی به عمل می آورند تا از این طریق با بررسی سیستم های آموزشی دیگرکشورها از مدل های جایگزین در مدیریت و اداره کلاسهای درسی بهره مند شوند. طی سالهای ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۳ تعداد پنجهزار معلم انگلیسی تبار از امکان بازدید و برقراری تبادل افکار با مدارس سایر کشورها برخوردار بوده اند. کلیه معلمان قادر می باشند در هر زمان که خود احساس نیاز کنند در دوره های آموزش حرفه ای معلمان حضور یابند.

سوال ٦ : نحوه ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان چگونه است؟

جدول شماره ۱۱. نحوه ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان

کشور	نحوه ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان

ایران	هم اکنون در ایران براساس دستورالعمل سازمان امور اداری و استخدامی کشور و توسط دفتر ارزیابی عملکرد و پاسخگویی به شکایات وزارت آموزش و پرورش ارزشیابی کارکنان صورت می گیرد. فرم های طراحی شده و حداکثر ۱۲۰ امتیاز دارد. در این فرم عوامل ارزشیابی در ۱۰ بند اصلی ذکر شده که هر کدام از بندها زیر مجموعه دارند. عواملی که مورد ارزشیابی قرار می گیرند عبارتند از: ۱) پایبندی به ارزش‌های سازمانی، اخلاقی، دینی۲)رضایت ارباب رجوع ۳) رعایت نظم و انضباط اداری ۴) تشویق در طول دوره ارزشیابی ۵) کیفیت انجام وظایف و ارائه خدمت ۶) پشتکار و جدیت در انجام امور بر اساس ویژگی های عمومی و اختصاصی شغل ۷) افزایش معلومات و مهارت های شغلی ۸) خلاقیت و ارائه پیشنهادهای ارزنده ۹) شرکت در همایش ها، گردهمایی و تدوین گزارش تخصصی ۱۰) محکومیت به یکی از مجازات های ماده ۹ قانون رسیدگی به تخلفات اداری که منجر به کسر بخشی از امتیازات مکتسبه می شود تاکنون نظام رتبه بندی معلمان ایران طراحی، تصویب و به مرحله اجرا در نیامده است.
انگلستان	در انگلستان استانداردهای معلمی تدوین و در اختیار نظام ارزشیابی قرار گرفته است و مطابق با آن استانداردها ارزیابی از عملکرد معلمان انجام می شود. در انگلستان از مدل ارزشیابی «رشد کارکنان» حمایت می شود و روش خود- ارزشیابی را به عنوان مدلی جهت بهبود عملکرد کارکنان پیشنهاد می دهند. ولی کماکان بر کنترل مطابق با قوانین و استانداردهای معلمی تأکید می شود. بالا رفتن استانداردهای معلمی استرس های کاری معلمان را افزایش داده است. معلمانی که عملکرد آنان پایین تر از استانداردهای تعیین شده باشد از ادامه خدمت آنان جلوگیری بعمل می آید. و کسانی که عملکرد آن مناسب تر باشد از حقوق و دستمزد بالاتری برخوردار می گردند.

سوال۷: چه‌شباهت‌ها وتفاوت‌هایی‌درنحوه‌ی ارزشیابی ازعملکرد معلمان ایران‌وانگلستان وجود دارد؟

جدول شماره ۱۲. شباهت‌ها و تفاوت‌های نحوه‌ی ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان

کشور	شباهت‌ها و تفاوت‌های نحوه‌ی ارزشیابی از عملکرد معلمان ایران و انگلستان
شباهت‌ها	هر دو کشور بر اهمیت نظارت و ارزشیابی از عملکرد کارکنان تأکید می ورزند.
تفاوت‌ها	در انگلستان استانداردهای معلمی تدوین و در اختیار مدیران مدارس قرار گرفته تا بر اساس آن معلمان وکارکنان مدرسه ارزشیابی می شوند. ولی در ایران چنین استانداردهایی طراحی و تدوین نشده است و فرم های ارزشیابی به صورت عمومی و فراگیر برای همه کارکنان دولت مورد استفاده قرار می گیرد لذا نمی تواند به صورت تخصصی در کار معلمی تأثیرگذار باشد. در انگلستان به این موضوع اهمیت داده می شود در صورتی که در ایران به آن توجه زیادی نمی شود چون عملاً در سرنوشت کارکنان و در میزان دریافتی آنان تأثیر قابل توجهی ندارد. همچنین مدیران مدارس و نیز از آن به عنوان یک ابزار نظارتی به درستی استفاده نمی کنند. فرهنگ سازمانی مدارس ایران نتوانسته است اجازه دهد که مدیران مدارس بین کارکنان تفاوت قائل شوند. تقریباً امتیاز ارزشیابی کارکنان تفاوت معنا داری با یکدیگر ندارد وهیچ کس هم گلایه ای ندارد. در انگلستان- در ساختار هیأت نظارت بر مدارس، معلمین ناظر خارجی نیز حضور دارند تا صحت و وجه اعتبار تصمیمات و ارزیابی های بعمل آمده با حداکثر دقت و ظرافت صورت گیرد. در انگلستان به صورت دوره ای از معلمان آزمون تعیین صلاحیت حرفه ای می گیرند و بر اساس امتیازاتی که کسب می کنند به آنها کارتهای سبز، زرد و قرمز می دهند کسانی که کارت سبز می گیرند مورد تقدیر قرار گرفته و از حقوق و مزایای بیشتری برخوردار می شوند. کسانی که کارت زرد دریافت می کنند ملزم هستند در جهت ارتقاء دانش و مهارت های خویش تلاش کنند و آموزش های بیشتری را دریافت نمایند. و کسانی که کارت قرمز بگیرند اجازه نخواهند داشت به عنوان معلم در مدارس تدریس نمایند.

	لـذا معلمـان انگلســتـان تلاش می کننـد تـا توقعـات مـدیر، معاونین،اولیاء و دانش آموزان را برآورده سـازند. در ایران تاکنون هیچ گونه آزمونی که صلاحیت حرفه ای معلمان را تعیین یا آنها را رتبه بندی کند وجود نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

بـه منظور بهره منـدی از تعلیم و تربیـت بـا کیفیـت برخورداری از یـک تربیت معلم اثربخش امری حیاتی است. هدف از انجام این پژوهش مقایسه نظام تربیت معلم ایران و انگلستان در ابعاد جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشـیابی از عملکرد معلمان به منظور دسـتیابی به چارچوب مفهومی و ارائه راهکارهایی برای اصـلاح نظام تربیت معلم ایران می باشد.

با مطالعه اسـناد و مدارک و پژوهشـهای انجام شـده در این رابطه و مقایسـه دو نظام تربیت معلم ایران و انگلسـتان مشخص گردید علی رغم تشابهاتی که بین دو نظام وجود دارد ولی تفاوت های عمده و قابل توجهی وجود دارد که می تواند برای اصلاح نظام تربیت معلم ایران مناسب باشد. هر چند که بررسی ابعاد مذکور در دو نظام تربیت معلم کاری گسـترده و حجیم بود ولی تلاش گردیده تا نکات برجسته شناسایی و معرفی شود. آنچه که توجه پژوهشـگر را به خود جلب نمود پیش بینی ها و راهکارهایی است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بیان شـده اسـت که در صـورت عملیاتی شـدن می تواند بسـیاری از ضعف ها و کمبودهای نظام تربیت معلم ایران را برطرف نماید.

بسـیاری از این مفاهیم نیاز به شیوه نامه های اجرایی و عملیاتی دارد که پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه می تواند درجهت ارتقاء کیفیت معلمان این مرز و بوم به آن بپردازند. در ادامه نتایج این مطالعه را فهرسـت وار ارائه می نماید.

۱. تربیت معلم باید به گونه ای باشـد که بتواند بهترین های کشـور در این حرفه حسـاس و خطیر جذب نماید. پس لازم اسـت کل ظرفیت موجود در سـطح ملی در خدمت تربیت معلم به عنوان یک حوزه فرابخشـی قرار گیرد.

۲. بهتر اسـت همانند کشـورهای پیشرفته از امکانات بالقوه و بالفعل سایر دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در جهت تأمین نیروی انسـانی وزارت آموزش و پرورش اسـتفاده گردد. در زمینه جذب و آماده سـازی سـایر

کارکنان مورد نیاز آموزش و پرورش مانند مدیران کارشناس مسئولان، کارشناسان، کادر اداری و اجرایی و خدماتی از ستاد تا مدرسه متناسب با تخصص های مورد نیاز از افراد تحصیل کرده در سایر دانشگاه ها جذب و حداقل یکسال در دانشگاه فرهنگیان دوره های تکمیلی را سپری و در پست های مورد نیاز قرار گیرند.

۳. تنوع بخشی به نحوه جذب در دانشگاه فرهنگیان ... در همه دوره های تحصیلی از کاردانی تا دکتری، در همه رشته های مورد نیاز و متناسب با شرایط اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی یکی از نکات قابل توجه می باشد.

۴. برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصرحرفه‌ای با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی‌وتوان مشارکت‌درصحنه خلق دانش‌حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور را داشته‌باشد.

۵. برنامه های آماده سازی باید بتواند معلمانی را تربیت کند که بتوانند نقش الگویی و اسوه ای در زمینه های اعتقادی– اخلاقی فردی، اجتماعی، علمی، فرهنگی برای دانش آموزان ایفا نمایند. معلمان باید اسوه ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا باشند و وظیفه هدایت، برنامه ریزی، آموزش، مشورت و ترغیب دانش آموزان را به خوبی انجام دهند.

۶. سرمایه گذاری مادی و معنوی از جمله پرداخت حقوق مکفی به اساتید و معلمان ودانشجویان و سایر عوامل دخیل در تربیت، تجهیز وتکمیل امکانات دانشگاه فرهنگیان مراکز تربیت معلم و کلاس‌های درس من جمله آزمایشگاه ها وکتابخانه ها و مراکز فرهنگی و رفاهی و بورسیه نمودن و ایجاد فرصت مطالعاتی در خارج از کشور برای اساتید دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گیرد.

۷. دوره آمادگی دانشجو معلمان دوره پیش دبستانی و ابتدایی یک دوره چهار ساله باشد که سه سال اول آموزشهای نظری مربوط به شغل معلمی ارائه شود و یک سال بعدی به دوره کارآموزی درمدارس وتحت نظرمعلمان با تجربه‌ای که دارای شرایط ویژه‌ای هستند ومی‌توانند به عنوان مربی تجربیات خویش را مشفقانه دراختیار دانشجو معلمان قراردهند پرداخته شود.

۸. برنامه ریزی جهت ارتقاء حداقل یک درجه علمی برای کلیه کارکنان شاغل(از کاردانی به کارشناسی، از کارشناسی به کارشناسی ارشد و ازکارشناسی ارشد به دکتری در مدت زمانی معین(حداکثر۳ سه تا ۵ ساله) از طریق دانشگاه فرهنگیان یا سایر دانشگاه های معتبر صورت گیرد. همچنین لازم است آموزشهایی بصورت پودمانی انجام شود و از طریق محاسبه دوره‌های کوتاه مدت تخصصی که کارکنان در طول خدمت خویش گذرانده اند، موجبات ارتقاء علمی آنان را فراهم نمود.

۹. بعد از برگزاری آزمون تعیین صلاحیت حرفه معلمی به معلمین با کفایت گواهینامه حرفه‌ای داده شود. معلمانی که توانایی تدریس ندارند و موفق به دریافت گواهی نامه نمی شوند بعد از آموزش متناسب با توانایی و قابلیت آنها در پُست و سمت های که حساسیت کمتری دارد ادامه خدمت دهند. البته ممکن است کسانی نیز باشند که از عهده مسئولیت هایی که در آموزش و پرورش وجود دارد بر نیایند لذا ممکن است پیشنهاد بازخرید

یا بازنشستگی پیش از موعد مطرح شود. هم اکنون تعداد قابل توجهی از کارکنان به عنوان نیروهای ناکارآمد در سیستم آموزش و پرورش وجود دارند که هیچ طرح و برنامه ای برای آنان وجود ندارد.

۱۰. برنامه ریزی برای اجرای دوره های کوتاه مدت و بلند مدت آموزش ضمن خدمت فرهنگیان به صورت منظم و سیستماتیک انجام شود به طوری که هر کدام از پرسنل مطابق با پست و سمت خویش سالانه حداقل ۵۰ ساعت دوره آموزشی توجیهی بگذرانند. دوره های کوتاه مدت در مدارس یا ادارات محلی اجرا شود و از منابع و امکانات، تجهیزات محلی، منطقه ای بهره برداری بعمل آید.

۱۱. لازم است در طول خدمت کارکنان، کارآمدی و اثربخشی نتایج کار آنان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد مورد ارزشیابی قرار گیرد.

۱۲. پیشنهاد می شود برای کلیه فعالیت های آموزش و پرورش در همه سطوح استانداردهای خاصی که مطابقت با استانداردهای بین المللی داشته باشد تعریف و به وسیله آن ارزشیابی از افراد، روش ها، فعالیت ها صورت گیرد تا به صورت علمی نقاط ضعف و قوت نظام آموزش و پرورش شناسایی و در جهت اصلاح آن اقدام کرد. به منظور حفظ و ارتقاء کارکنان استانداردهای عملکرد معلمان به صورت دوره ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و به جهت حفظ کیفیت آنها حمایت ها و پشتیبانی ها ی مادی و معنوی صورت گیرد.

۱۳. رتبه بندی معلمان به منظور حفظ کیفیت آنها و دریافت حقوق و مزایا مادی و معنوی از الزامات نظام ارزشیابی عملکرد کارکنان محسوب می شود که فعلاً کمبود آن احساس می شود. رتبه بندی معلمان می تواند بر اساس شاخص های فرهنگی، تربیتی- آموزشی- پژوهشی و اجرایی عملیاتی شود. معلمان در طول دوران خدمت خویش باید بتوانند رضایت همکاران ، والدین، دانش آموزان، مدیر و معاونین و کادر اداری مدرسه را جلب نمایند. در ارزشیابی از عملکرد کارکنان نقطه نظرات افراد مذکور باید تأثیر گذار باشد.

منابع:

۱- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی.
۲- اساسنامه مراکز تربیت معلم (۱۳۶۲)، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
۳- امام جمعه، محمدرضا، مهر محمدی، محمود(۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور، مطالعات برنامه درسی شماره ۳.
۴- امراله امید، حکیم‌زاده رضوان، (۱۳۹۳)، بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی انگلستان و ایران، فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی.
۵- آقازاده، احمد، (۱۳۹۳)، آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.

۶- آیتی محسن، عطاران محمد، مهرمحمدی محمود.(۱۳۸۶)، الگوی تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فارا) در تربیت معلم، فصلنامه مطالعات برنامه درسی.

۷- بازرگان، عباس (۱۳۸۳)، ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات سمت.

۸- جمشیدی توانا اعظم، امام جمعه محمدرضا، و عصاره علیرضا،(۱۳۹۵)، تجارب دانشجو معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کاروزی، نشریه نظریه و عمل در برنامه درسی.

۹- داودی و کشتی‌آرای و یوسفی (۱۳۹۴)، تبیین پدیدار شناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» (کاروزی)، در دانشگاه فرهنگیان، نشریه نظریه و عمل در برنامه درسی.

۱۰-سلیمانی، فرشاد (۱۳۹۳)، بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم در ایران، انگلستان و ژاپن، کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و مطالعات رفتاری.

۱۱-شرکایی اردکانی، جواد (۱۳۸۸)، تربیت معلم در آئینه اسناد شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش ایران.

۱۲-شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

۱۳-طلایی ابراهیم، گندمی فهیمه، (۱۳۹۴)، واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم، در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران، نشریه تعلیم و تربیت.

۱۴-فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۴)، برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، انتشارات سمت.

۱۵-مارش، جی، کالین (۲۰۰۴)، ترجمه اسدیان، سیروس، ۱۳۸۹، مفاهیم اساسی برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی.

۱۶-معروفی، یحیی، کرمی زهره، (۱۳۹۴)، مطالعه پدیدار شناسانه‌ی تلفیق پژوهش در برنامه درسی تربیت معلم به منظور توسعه حرفه‌ای معلم، فصلنامه علمی تخصصی.

۱۷-ملایی‌نژاد اعظم، ذکاوتی علی، (۱۳۸۷)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران نشریه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۶.

۱۸-مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، برنامه درسی تربیت معلم و الگوی مشارکتی آن،راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، نشریه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره یک.

۱۹-میرشاه ولد، سیدرحیم (۱۳۹۵)، دستورالعمل اجرایی ارزیابی عملکرد کارکنان وزارت آموزش و پرورش.

۲۰-وزارت آموزش و پرورش، نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان و ساماندهی جذب و تأمین نیروی انسانی، تابستان ۱۳۹۲.

۲۱-http:www.udel.edu/dcte/

22- 22-Brindley, S. (2013) Teacher education futures: compliance, critique, or compromise? A UK perspective Journal: Teacher Development Volume 17, Issue 3, August 2013, pages 393-408 Published online: 27 Aug 2013 Special Edition Journal of Teacher Development Eds.Schuck, S. and Aubusson, P.

23-Saeed, Muhammad, education system of Pakistan and the uk: comparisons in context to inter – provincial and inter – countries Reflections, bulletin of education research, 2007.

تحلیلی بر پیامدهای رقابت اجباری دانشجو- معلمان در تامین حقوق شهروندی آنها در دانشگاه فرهنگیان

انسی کرامتی[1]

چکیده: امروزه مفهوم حقوق شهروندی به یکی از مفاهیم اصلی در سیاستگذاری ها و برنامه ریزی های اجتماعی به ویژه در نظام های آموزشی مبدل شده است. با توجه به اینکه حقوق شهروندی و تحقق آنها از جامعه ای به جامعه دیگر متفاوت است؛ هدف از این پژوهش بررسی دو مورد از حقوق اساسی دانشجویان در دانشگاه یعنی"حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی" و "حق آموزش و پژوهش"، است که در منشور حقوق شهروندی و همچنین منشور حقوق دانشجویی، نیز به آنها توجه شده است. سپس چگونگی تحقق این حقوق در دانشگاه فرهنگیان با توجه به جو رقابتی حاکم از نظر تحصیلی بین دانشجومعلمان مورد تحلیل و بررسی قرار می گیرد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات کتابخانه ای است. یافته ها نشان می دهد که اجبار غیرمستقیم دانشجو معلمان به رقابت تحصیلی با یکدیگر-که عمدتا می تواند ناشی از کسب امتیازاتی مانند محل خدمت مناسب تر، گواهی صلاحیت حرفه ای، تجلیل های مادی و معنوی از دانشجویان برتر، افزایش حقوق، یا حتی کمبود امکانات پژوهشی و تفریحی که فضایی جز درس خواندن و رقابت را نمی گشاید و ... باشد- کیفیت زندگی و سلامت آنها را تهدید نموده و با دستیابی دانشجو-معلمان به آموزش و پژوهشی با کیفیت که از حقوق بنیادی آنها می باشد؛ همسو نیست.

واژگان کلیدی: رقابت تحصیلی، حقوق شهروندی، دانشجو- معلم، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

اهمیت روزافزون حقوق شهروندی در جوامع مختلف، منجر شده تا نظام های آموزشی نیز درصدد "آموزش" و "بسترسازی" مناسب جهت تامین حقوق دانش آموزان یا دانشجویان خود باشند. در نظام های دانشگاهی نیز حقوق متعددی برای دانشجویان درنظر گرفته شده که در راستای تامین حقوق شهروندی آنها می باشد. دو مورد از حقوق اساسی دانشجویان عبارت از "حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی" و "حق آموزش و پژوهش" است و هر دانشگاهی با توجه به ویژگیها و امکانات خاصی که در اختیار دارد؛ به گونه ای متفاوت این حقوق را برای دانشجویان خود محقق می سازد. در این میان بررسی حقوق دانشجو- معلمان در دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی نوپا و برخوردار از ویژگیهایی

[1] keramaty_ensi@yahoo.ca دکترای برنامه درسی و عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان(پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد)

منحصر به فرد، دارای اهمیت قابل توجهی است. یکی از ویژگیهای بارز دانشگاه فرهنگیان که در تعاملات دانشجو معلمان با یکدیگر به وضوح قابل ملاحظه است، مربوط به رقابت تحصیلی شدید آنها با یکدیگر می باشد.

رقابت میان دانشجویان دارای دلایل مختلفی است. فرانکن(به نقل ازصادقی ۵۱:۱۳۹۰) به منظور بررسی دلایل افراد به رقابت جویی، تحقیقاتی در این زمینه انجام داده و معتقد است حداقل سه فرض اساسی برای چرایی تمایل برخی افراد به موقعیت های رقابت آمیز می توان ارائه داد. دلیل اول این است که تقریبا در هر موقعیت رقابت آمیزی هم برنده وجود دارد و هم بازنده، بنابراین اگر فردی بخواهد برنده باشد باید در مقابل دیگران به رقابت شدید بپردازد. دلیل دوم این است که تمایل افراد به موقعیت های رقابت آمیز ممکن است به خاطر وجود پاره ای از الگوها و یا موقعیت هایی باشد که مهارت آنها را افزایش می دهند. به عبارت دیگر موقعیت رقابت آمیز ممکن است شرایط مطلوبی برای بهبود عملکرد فرد فراهم آورد. سومین دلیلی که ممکن است افراد به خاطر آن تمایل به موقعیت های رقابت آمیز داشته باشند این است که چنین موقعیت هایی نقش یک عامل یا منبع انگیزشی را ایفا می کنند. با توجه به "محدودیت در دستیابی به امتیازهای دانشگاه" که همواره به عنوان یک "منبع انگیزش بیرونی" و همچنین نوعی "الگوی متداول" برای دانشجو-معلمان بوده است؛ بنابراین رقابت تحصیلی موجود میان آنها در دانشگاه فرهنگیان نیز کمابیش می تواند مربوط به هر سه دلیل ذکر شده باشد و از اینرو به طور ملموسی درمیان دانشجویان این دانشگاه قابل مشاهده است. اما از آنجایی که رقابت در تمام ابعاد زندگی پیامدهایی را به دنبال داشته و بنابراین نوع شهروندی را متاثر خواهد ساخت؛ ازاینرو این سوال پژوهشی مطرح شد که رقابت تحصیلی بین دانشجومعلمان چه پیامدهایی را در راستای تامین حقوق شهروندی آنها می تواند به همراه داشته باشد؟ جهت پاسخ به این سوال در مقاله حاضر که از دو قسمت تشکیل شده پس از پرداختن به حقوق شهروندی دانشجویان، به بررسی جو رقابتی موجود در دانشگاه فرهنگیان به عنوان مانعی در تحقق حقوق دانشجو معلمان در زمینه "حق آموزش و پژوهش" و "حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی" پرداخته خواهد شد.

شهروند و حقوق شهروندی

مفهوم شهروند مانند سایر مفاهیم، وابسته به فرهنگ بوده و با توجه به اینکه در هر جامعه، فرهنگی منحصر به فرد حضور دارد، این مفهوم نیز تعریف خاص خود را می یابد. چراکه مهارتها، دانشها و خلقیات مطلوب، جهت زندگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و مدنی در هر جامعه ای متفاوت است. ریمرز[1](۲۰۰۶) نیز در این زمینه بیان می کند که پرداختن به مساله شهروندی به دو دلیل مساله ای پیچیده است: اول اینکه مفهوم شهروندی با تعریفی از خوب زندگی کردن، پیوند خورده است و خوب زندگی کردن نیز به نظر افراد و گروههای مختلف، بسیار متفاوت است و دوم اینکه دانشی غنی در زمینه استفاده از روشها و فرایندهای موثری که فراگیران را به دانش، خلقیات و مهارتهای شهروندی مجهز

1- Fernando Reimers

سازد، وجود ندارد. به نظر فالکس[1](۱۳۸۱)، شهروندی بر یک نوع حس عضویت داشتن در یک جامعه گسترده دلالت دارد، این موقعیت کمکی را که آن فرد خاص به جامعه می کند، می پذیرد، درحالیکه به وی استقلال فردی اش را نیز ارزانی می دارد. بنابراین شهروندی، شرافت فرد را به رسمیت شناخته و درعین حال بستر اجتماعی ای که فرد در آن عمل می کند را نیز مورد تایید قرار می دهد. از این رو شهروندی مثالی بسیار عالی از آن چیزی است که آنتونی گیدنز[2]، آن را دوگانگی ساختار نامیده است. از نظر گیدنز نمی توان فرد و جامعه را به عنوان ایده هایی مخالف و دشمن یکدیگر درک کرد؛ بلکه در عوض کارگزاری فرد و کردارهای اجتماعی به طور متقابل به هم وابسته اند و فرد از طریق اعمال حقوق و تعهدات، شرایط ضروری شهروندی را بازتولید می کند. به عبارت دیگر شهروندی هویتی پویاست و مستلزم توجه به انجام وظایف و برخورداری از حقوق می باشد(به نقل از جاویدی کلاته و کرامتی، ۱۳۸۸). منظور از وظایف یا مسئولیت شهروندی آن دسته از وظایفی است که شهروندان به موجب قانون، موظف به انجام دادن آن هستند و حقوق شهروندی نیز آن دسته از امتیازاتی است که شهروندان به طور قانونی حق برخورداری از آن را دارند(شارع پور، علیوردی نیا و شعبانی،۱۳۹۵:۲).

اصطلاح حقوق شهروندی برای اولین بار در اعلامیه حقوق بشر و شهروندی ۱۷۸۹ فرانسه مطرح شد. این حقوق هرچند در پایه ای از اقسام فطری است و از ابتدای تاریخ بشر همزاد انسان بوده اند؛ اما در اکثر موارد، نتیجه تلاش انسان های حق خواهی است که سالها و بلکه قرن ها برای دستیابی به آن جان فشانی کرده اند(السان، ۱۳۸۷). همچنین حقوق شهروندی از جمله حقوقی است که برای بشر به جهت رعایت کرامت و شان او شناخته شده و درمورد اتباع یک کشور به رسمیت شناخته می شود(محسنی،۱۳۸۹:۱۲۰). در قانون اساسی نیز به اتکای نظام جمهوری اسلامی ایران برکرامت انسانی و پایه قرار گرفتن آن تصریح شده است. در این زمینه اصل دوم قانون اساسی در کنار اصول دین و مذهب، به صراحت لفظی در بند ششم"ایمان به کرامت و ارزش والای انسان و آزادی توام با مسئولیت او در برابر خدا" را از پایه های نظام جمهوری اسلامی اعلام می کند[3](حبیب زاده و فرج پور اصل مرندی،۱۳۹۵:۱۲۴). بنابراین اصل بنیادی و اساسی "کرامت انسانی" زیربنای تمامی حقوق اساسی است که افراد از آن برخوردارند.

حقوق شهروندی دانشجویان

1- Faulks,Keith

2- Giddens,A

3 منشاء این حق در ادبیات دینی نیز، آیات شریفه ۲۹ سوره حجر(ونفخت فیه من روحی)و ۳۰ سوره بقره (و اذقال ربک للملائکه انی جاعل فی الارض خلیفه)است.

امروزه مفهوم حقوق شهروندی به یکی از مفاهیم اصلی در سیاستگذاری ها و برنامه ریزی های اجتماعی بدل شده (حاج زاده و منصوری،۵۲:۱۳۹۲) و در این راستا نظام های آموزشی مختلف به "آموزش" و "بسترسازی" جهت تامین حقوق شهروندی افراد می پردازند. البته همانطور که عنایتی، آراسته، ضامنی و نظافتی پایانی(۲:۱۳۹۱) نیز بیان می کنند:"در طول تاریخ چنین وظیفه ای به عهده نظام آموزش و پرورش بوده اما امروزه یکی از مهمترین سیاستهای آموزش عالی نیز تقویت ارزشهای مدنی و شهروندی می باشد."

براساس منشور حقوق شهروندی که در آذرماه ۱۳۹۵ توسط ریاست محترم جمهوری تدوین و منتشر شد؛ به برخورداری مردم از ۲۲ حق در این زمینه پرداخته شده است. از میان این حقوق می توان به "حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی" و "حق آموزش و پژوهش"، اشاره کرد که تامین آنها در فضای دانشگاه برای دانشجویان دارای اهمیتی دوچندان می باشد. در ادامه به این حقوق و چگونگی امکان تحقق آنها در محیط دانشگاه پرداخته می شود:

۱) براساس حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی[۱]: "شهروندان حق دارند از محیط مساعد برای رشد فضائل اخلاقی و دینی و تعالی معنوی برخوردار شوند(منشور حقوق شهروندی،۱۱:۱۳۹۵)".

منظور از کیفیت زندگی، ارزیابی مثبت یا منفی فرد از خصوصیات زندگی و نیز میزان رضایت کلی وی از زندگی خویش است. این مفهوم دیدگاه فرد را درباره تفاوت درک شده بین"آنچه باید باشد"و"آنچه هست"را نشان می دهد(امیری و همکاران، ۱۷۷:۱۳۹۲). با توجه به اینکه معمولا در تمام نظام های دانشگاهی، زندگی دانشجویی و محیط دانشگاه، محیطی تنش زا است که می تواند شیوع و بروز آسیب های روانی و جسمانی متعددی را برای دانشجویان به دنبال داشته باشد؛ بنابراین عوامل ارتقاء دهنده کیفیت زندگی و سطح سلامت دانشجویان باید مورد توجه جدی قرار گیرد (حم میده[۲]،۲۰۱۱). در این راستا برای تامین کیفیت زندگی دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران، تدابیر متفاوتی اندیشه شده است. از بارزترین آنها می توان به "حقوق فرهنگی و اجتماعی[۳]" و "حقوق صنفی و رفاهی[۴]" دانشجویان اشاره کرد که در منشور حقوق دانشجویی(۱۳۹۳) نیز مورد توجه تاکید گرفته است. درواقع در منشور حقوق دانشجویی از یک طرف به حق عضویت و فعالیت دانشجویان در نهادهای اجتماعی و فرهنگی- مانند کانون ها یا انجمن های علمی، فرهنگی و هنری- اشاره شده و از طرف دیگر حقوق آنها در برخورداری از خوابگاه، فضاها و امکانات ورزشی به رسمیت شناخته شده است.

---

[۱] حق اول و ماده ششم آن در منشور حقوق شهروندی

[۲] Hamaide

[۳] ماده سی و نهم منشور حقوق دانشجویی

[۴] مواد سی و یکم و سی و دوم منشور حقوق دانشجویی

پژوهش های متعددی در این زمینه وجود دارد که نشان می دهد فعالیت و حضور دانشجویان در انجمن های علمی، فرهنگی و هنری دانشگاه(عبداللهی،۱۳۸۱) و نیز برخوداری آنها از امکانات مناسب خوابگاهی (افشانی، عسگری ندوشن و سفید،۱۳۹۱) و ورزشی و تفریحی(سلطانی شال، آقا محمدیان شعرباف و غنایی چمن آباد،۱۳۹۲) برافزایش کیفیت زندگی آنها بسیار تاثیرگذار است.

۲) براساس حق آموزش و پژوهش[۱]: "حق دانش آموزان است تا از آموزش و پرورشی برخودار باشند که منجر به شکوفایی شخصیت، استعدادها، توانایی های ذهنی و جسمی، احترام به والدین و حقوق دیگران، هویت فرهنگی، ارزشهای دینی و ملی شود و آن ها را برای داشتن زندگی اخلاقی و مسئولانه توام با تفاهم، مسالمت، مدارا ومروت، انصاف، نظم و انضباط، برابری و دوستی بین مردم و احترام به محیط زیست و میراث فرهنگی آماده کند. همچنین حق دانش آموزان است که شخصیت و کرامت آنان مورد احترام قرار گیرد و نظرات آنها در مسائل مربوط به زندگی شان باید شنیده شده و مورد توجه قرار گیرد(منشور حقوق شهروندی ،۱۳۹۵:۱۳)".

شاید در نگاه اول چنین به نظر برسد که دانشجویان نیز با ورود به آموزش عالی، همزمان از حق آموزش و پژوهش برخوردار خواهند شد. اما واقعیت آن است که براساس برخورداری دانشجویان از این حق شهروندی، باید تربیت یا رشد همه جانبه در آنان رخ دهد. پور دهاقانی و نصرآبادی(۱۲۵:۱۳۸۸) در این زمینه بیان می کنند هرچند در تربیت اسلامی، ابعاد مختلف وجودآدمی و تربیت آنها، هر یک از جایگاه ویژه ای برخوردارند؛ اما به "تربیت عقلانی" توجه قابل ملاحظه ای معطوف شده است. زیرا تربیت سایر ابعاد وجودی انسان در گروی تربیت عقلانی اوست که سرچشمه معارف و مبدا صدور تمامی افعال وی می باشد. مهرمحمدی(۱۳۷۸: ۳۲-۲۱) نیز اندیشه ورزی و ژرف اندیشی، سعه صدر و تحمل اندیشه های مخالف، قانون گرایی و قانون پذیری، احساس خودارزشمندی و عزت نفس، تمایل به رقابت سازنده، عدم تمکین به روابط مبتنی بر قدرت مستبدانه، تقویت روجیه پرسشگری و کنجکاوی، تمایل به تفکر خلاق و واگرا در حل مسائل مبتلا به پیرامون، توانایی و جرات در ابراز اندیشه را از جمله ویژگیهایی می داند که به عنوان پایه های مفهوم شهروندی قلمداد شده و تحقق آنها نیز مبتنی بر کیفیت تربیت عقلانی در افراد می باشد. بنابراین به موجب این حق، فضای آموزشی و پژوهشی دانشگاه باید در راستای رشد تفکر دانشجویان و به نوبه آن سایر ابعاد وجودی ایشان باشد.

[۱] حق بیستم و مواد یکصد و هشتم و یکصد و نهم آن در منشور حقوق شهروندی

رقابت تحصیلی اجباری به عنوان مانعی در تحقق حقوق شهروندی دانشجو- معلمان

همکاری، کنش گروهی یا فعالیت جمعی از مهمترین مواردی است که می تواند تحقق حقوق شهروندی دانشجویان در دو زمینه "حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی" و "حق آموزش و پژوهش" را به دنبال داشته باشد. درواقع دانشگاه ها می توانند با تدارک فرصتهایی مبنی بر انجام فعالیتهای گروهی، منجر به ارتقای ظرفیت های جسمی، روحی و عقلانی دانشجویان شوند. توجه به ایجاد چنین فرصت هایی در دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت دانشجو- معلمان امروز و معلمان آینده است؛ اهمیتی دوچندان دارد. زیرا تنها یک معلم رشد یافته از نظر "آموزش و پژوهش" و نیز برخوردار از "کیفیت زندگی مناسب"، قادر است دانش آموزان خود و در واقع نسل آینده را به خوبی پرورش دهد.

متاسفانه تجربه نگارنده از حضور و تدریس در دانشگاه فرهنگیان بیانگر آن است که "اجبار غیرمستقیم دانشجویان به شرکت در رقابتی شدید برای کسب نمره و افزایش معدل" با تحقق دو حق شهروندی مورد بحث در تناقض می باشد. توضیح بیشتر آنکه امتیازاتی خاص- به عنوان مثال محل خدمت مطلوب تر از نظر امکانات زندگی، کسب گواهی صلاحیت حرفه ای، تجلیل های مادی و معنوی از دانشجویان برتر و افزایش حقوق- برای دانشجویان برخوردار از معدل تحصیلی بالاتر در این دانشگاه درنظر گرفته است. این امر منجر شده است تا تقریبا تمامی دانشجویان وارد رقابت تحصیلی با یکدیگر شده و حتی چنین رقابتی را ضروری و بدیهی بدانند. البته رقابت همواره نامطلوب نیست؛ حتی رقابت برای دانشجویان می تواند به عنوان نوعی انگیزه- از نوع بیرونی- برای یادگیری، انجام تکالیف و دستیابی به اهداف محسوب شود؛ اما از آنجایی که درموقعیت های رقابت جویی امکان دسترسی همه دانشجویان به امتیازهای درنظر گرفته شده وجود ندارد، بنابراین افزایش احتمال دستیابی به چنین امتیازهایی توسط برخی دانشجویان، مستلزم عدم موفقیت سایرین است. از اینرو مشاهده می شود بسیاری از دانشجو معلمان برای پیروزی در این رقابت، ناگزیرند تا از انجام فعالیتهای جمعی امتناع نموده و از کسب حقوق شهروندی خود در زمینه های متعددی صرف نظر کنند. در ادامه به این مطلب که چگونه رقابت اجباری دردانشگاه فرهنگیان، منجر به ضایع شدن دوحق "حیات، سلامت و کیفیت زندگی"و"حق آموزش و پژوهش" برای دانشجو معلمان می شود؛ پرداخته می شود:

۱) براساس حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی،"دانشجویان حق دارند از محیط مساعد برای رشد فضائل اخلاقی و دینی و تعالی معنوی برخوردار شوند". اهمیت توجه به چگونگی کیفیت زندگی دانشجویان از آنروست که حجم زیادی از جمعیت کشور را دانشجویان تشکیل می دهند و موقعیت اجتماعی آنها به عنوان قشر تحصیلکرده می تواند به عنوان الگویی برای سایر افراد جامعه باشد. بنابراین چگونگی زندگی دانشجویان نه تنها بر زندگی شخصی و سلامتی خود آنها تاثیرگذار است، بلکه بر سبک زندگی و سلامتی سایر افراد جامعه نیز تاثیر می گذارد(ماهری، بهرامی و صادقی،۱۳۹۱:۲۷۵). یکی از زمینه هایی که می تواند منجر به ارتقای کیفیت زندگی دانشجویان شود و در منشور حقوق دانشجویی نیز به آن

پرداخته شده، عبارت از "حق عضویت و فعالیت دانشجویان در نهادهای اجتماعی و فرهنگی"- مانند کانون ها یا انجمن های علمی، فرهنگی و هنری- است.

انجمن یا کانون علمی، سازمانی داوطلبانه است که بر اساس توافق و مشارکت داوطلبانه گروهی از افراد که در یک زمینه متخصص هستند؛ تشکیل می شود. هر نهاد یا انجمنی برای اینکه رهبری علمی و صنفی زمینه تخصصی خود را برعهده گیرد باید در متشکل کردن اصحاب هر تخصص در قالب نهاد یا انجمن و ایجاد تعامل علمی و صنفی بین اعضاء خود در دو محور"اهداف علمی" و "اهداف حرفه ای" بکوشد. اهداف علمی بیانگر تولید و نشر علم است؛ اما اهداف حرفه ای هر انجمن بسیار گسترده بوده و عبارتند از: تنظیم اصول و قواعد عمل جمعی یا اخلاق کار و فعالیت در هر حوزه تخصصی؛ تشکیل گروه ها و کمیته های تخصصی؛ تنظیم تعامل اعضاء با بخش های رسمی و غیررسمی؛ تعیین معیارهای ارزیابی فعالیتهای علمی(آموزشی-پژوهشی) در حوزه تخصصی مربوطه؛ نظارت بر کم و کیف اعضاء و مراکز ذیربط؛ اجتماعی کردن دانش علمی، طرح مسائل حوزه تخصصی، تبیین آنها و ارائه راه کارها؛ جلب مشارکت های جمعی در فرایند توسعه؛ ترکیب و تلفق علم و عمل، فرهنگ و اجتماع، فهم مشترک و عمل جمعی عام(عبداللهی،۱۳۸۱). چنانچه ملاحظه می شود دستیابی به بسیاری از اهداف حرفه ای هر انجمن مستلزم برخورداری از روحیه همکاری و مشارکت مطلوب بین اعضاء است که تاحد زیادی می تواند دستیابی به اهداف علمی را نیز تحت تاثیر قرار دهد. درواقع دانشجویانی قادرند با حضور و فعالیت خویش در چنین گروه هایی به رشد خود و سایر اعضاء کمک کنند که از روحیه همکاری و مشارکت مناسبی برخوردار باشند. سوال قابل تاملی که در این زمینه مطرح می شود آن است که: آیا فرایند تعامل رقابتی بین دانشجو معلمان می تواند فرصتی برای حضور یا بهره گیری مناسب از چنین گروه هایی، در دانشگاه فرهنگیان به همراه داشته باشد؟

همانطور که شایگان(۱۳۹۱) نیز بیان می کند: فقط درصد بسیار کمی ازدانشجویان در دوران تحصیل خود به انجمن های حرفه ای فکر می کنند و یا فعالیتی در این انجمن ها انجام می دهند و شاید در تمام دوران تحصیل خود به فکر عضویت در یکی از این انجمن ها هم نمی افتند. این میزان در دانشگاه فرهنگیان بسیار ناچیز است[1]. البته در این زمینه عوامل متعددی می تواند نقش داشته باشد اما نباید سهم رقابت های تحصیلی بین دانشجو- معلمان-که مجالی برای پرداختن به سایر فعالیتها را به آنها نمی دهد- ناچیز درنظر گرفت.

از طرف دیگر برای تامین حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی دانشجویان، در منشور حقوق دانشجویی به حق برخورداری آنها از "امکانات مربوط به خوابگاه"، در قالب "حقوق صنفی و رفاهی" اشاره شده است. اهمیت توجه به تامین این حق از آنروست که زندگی خوابگاهی در دوران دانشجویی یک دوره انتقال و دورانی است که با توجه به

[1] براساس آمار سال جاری(۱۳۹۵) تنها حدود ۵ درصد از دانشجو- معلمان پردیس هاشمی نژاد مشهد، عضو انجمن ها یا کانون های مختلف هستند.

شرایط خاص خود می تواند نقش تعیین کننده ای روی شیوه زندگی و رفتارهای ارتقاء دهنده سلامتی دانشجویان داشته باشد(ماهری، بهرامی و صادقی،۱۳۹۱:۲۷۶).

خوابگاه یعنی محل سکونت موقت و خوابگاه دانشجویی محدوده ای از فضای دانشگاه محسوب می شود که برای سکونت و آرامش و تامین بهداشت روانی دانشجویان به همراه بهره مندی از سایر امکانات فرهنگی، رفاهی، فوق برنامه، تربیت بدنی، مشاوره و راهنمایی، کتابخانه، تغذیه و بهداشت و درمان، درحد مقدورات درنظر گرفته شده است. یکی از امکانات و ویژگیهای مهم دانشگاه، ارتباط و تعاملات افراد مختلف از فرهنگ ها و خانواده های متفاوت است و چنین فضایی به ویژه در خوابگاه باعث رشد توانایی ها و مهارتهای ارتباطی فرزندان می شود که به اندازه درس دانشگاهی اهمیت دارد. دانشجویان در بسیاری ازموارد بهترین کمک ها و حمایت ها را در زمینه های مختلف از یکدیگر دریافت می کنند. درواقع درفضای دانشگاه و به ویژه خوابگاه که ساعت های زیادی از وقت جوانان در کنار یکدیگر می گذرد، اهمیت دوستی ها افزایش پیدا می کند(افشانی، عسگری ندوشن و سفید،۱۳۹۱: ۱۱-۱۰) هرچند در خوابگاه های دانشگاه فرهنگیان نیز دانشجویان در تعامل وارتباط با هم قرار می گیرند اما از یک طرف محدودیت امکانات و فضای خوابگاهی[۱] منجر می شود تا دانشجویان حداقل استفاده از این محیط و حضور در آن را داشته باشند و از طرف دیگر رقابت تحصیلی بین همکلاسی ها که معمولا در یک اتاق هستند، دوستی و یادگیری متقابل آنها از همدیگر را تحت الشعاع خود قرار می دهد.

به علاوه "حق برخورداری از فضاها و امکانات ورزشی"، از دیگر حقوق "صنفی و رفاهی" دانشجویان است که می تواند در چگونگی کیفیت زندگی ایشان، تاثیر قابل توجهی داشته باشد. در این زمینه نتایج پژوهش سلطانی شال، آقا محمدیان شعرباف و غنایی چمن آباد(۱۳۹۲:۴۳) بیانگر آن است که یک برنامه ورزشی می تواند به طور معناداری اضطراب و نشانه های جسمانی افسردگی را کاهش دهد و همچنین سبب افزایش کیفیت زندگی، کیفیت خواب و سلامت عمومی دانشجویان شود. اثربخش بودن ورزش بر سلامت عمومی و کیفیت خواب چنین تبیین پذیر است که فعالیتهای ورزشی با افزایش توانایی جسمانی افراد سبب می شود احساس خودکارآمدی و اعتماد به نفس آنان افزایش یابد. این امر سبب ارتقاء و بهبود روابط بین فردی و عملکردهای اجتماعی می شود و سلامت روانشناختی آنها را در پی خواهد داشت. اما متاسفانه از یک طرف فقدان امکانات ورزشی مناسب و مکفی و از طرف دیگر، برنامه تحصیلی فشرده دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان که با رقابت آنها با یکدیگر همراه است، به عنوان دو عامل مهم در بی توجهی دانشجویان به ورزش، به وضوح قابل مشاهده است. نتایج پژوهشی رحمانی، بخشی نیا و قوامی(۱۳۸۵) نیز نشان می دهد که هر چند دانشجویان به ورزش کردن و استفاده از برنامه های ورزشی بسیار

[۱] تعداد هم اتاقی ها در خوابگاه های پردیس هاشمی نژاد بسیار زیاد بوده و در برخی موارد تا ۱۵ دانشجو را نیز شامل می شود.

علاقه مند هستند؛ اما "فقدان امکانات مناسب در دانشگاه" و "مشغله زیاد دانشجویان" به عنوان مهمترین موانع استفاده آنها از برنامه های ورزشی محسوب می شود.

۲) حق آموزش و پژوهش به عنوان یکی دیگر از حقوق شهروندی و نیز حقوق دانشجویی مطرح است که تامین آن با توجه به ترغیب غیرمستقیم و پنهان دانشجویان به رقابت تحصیلی با یکدیگر، در معرض تهدید قرار دارد. در واقع براساس این حق دانشجویان باید در معرض آموزش و پژوشی قرار گیرند که منجر به شکوفایی ابعاد وجودی آنها به ویژه تعقل و خردورزی شود. در این زمینه محسنی(۱۲۵:۱۳۸۹) نیز بیان می کند که خردورزی مهمترین مولفه شکل دهنده مفهوم شهروندی است. زیرا براساس تربیت خرد سایر ارزشهای دینی و ملی که لازمه زندگی شهروندی هستند؛ محقق خواهد شد. اما جهت پرورش خرد و دانایی محوری در امر یادگیری توجه به چند نکته ضروری است. اول اینکه: باید تفاوتهای فردی دانشجویان درنظر گرفته شود؛ درحالیکه با اهمیت دادن به رقابت در فرایند یادگیری، توجه به تفاوتهای آنها با یکدیگر نیز کمرنگ می شود. البته همانطور که قناعت پیشه(۱۳۶:۱۳۸۴) بیان می کند رتبه بندی افراد و مقایسه آنها با یکدیگر قدمتی طولانی دارد اما این موضوع با فرایند آموزش و یادگیری بیگانه است. زیرا رقابت فردی با موفقیت در آموزش که دربرگیرنده کمک رسانی و حمایت در فرایند یادگیری است، تضاد دارد. روش رقابت فردی، افراد را در حلقه تنگ صفات استثنایی دیگران زندانی کرده و لذت کشف مسائل را از یادگیرنده سلب می کند. دوم اینکه: انگیزش ذاتی به یادگیری در محیطی امن، اعتمادبخش و حمایتگرانه پرورش می یابد و محیط های یادگیری رقابت محور فاقد چنین ویژگیهایی هستند. در قلمرو محیط های مبتنی بر همکاری، علاقه و توجه اولیه در دستیابی به تبحر بر موضوع یادگیری متمرکز است؛ یعنی یادگیری به خودی خود یک هدف است، نه وسیله ای برای نمایش صلاحیت و شایستگی. بنابراین می توان گفت که محیط های رقابتی منجر به تضعیف انگیزش درونی افراد می شود. درواقع در تعلیم و تربیت و یادگیری، اگر به منظور برانگیختن افراد به فعالیت و کوشش بیشتر، از رقابت به عنوان یک عامل برانگیزاننده استفاده شود و برای پاداش دادن به افراد برنده از جوایز و پاداش های مادی(بیرونی) استفاده شود، می توان انتظار داشت که این امر نه تنها موجب تضعیف انگیزش پیشرفت افراد بازنده شود؛ بلکه ممکن است کاهش انگیزش درونی افراد برنده را نیز درپی داشته باشد. تضعیف انگیزش پیشرفت افراد بازنده به دلیل بازخورد منفی ناشی از شکست است و کاهش انگیزش درونی افراد برنده نیز به این دلیل است که به فعالیتی که دارای انگیزش درونی است، پاداش بیرونی داده شده است و ارائه اینگونه پاداش های بیرونی منجر به از بین رفتن رغبت به یادگیری می شود. سوم اینکه: در شرایط رقابت، یادگیرنده در بسیاری ازموارد به جای یادگیری و اهمیت دادن به آن، به نمره می اندیشد و طبیعی است که مطالبی را خواهد آموخت که در برنده شدن و موفقیت وی تاثیر دارد؛ نتیجه آنکه، آموخته های وی سطحی و محدود خواهد بود(صادقی،۱۳۹۰:۴۹-۴۷). در این زمینه ربانی خوراسگانی و کیانپور(۱۳۹۲:۲۵-۲۴) نیز از هفت ویژگی یادگیری در جوامع جدید نام می برند که عبارتند از:

۱) یادگیری فرایندی سازنده است: یادگیرنده ها باید دانش و مهارتهای مورد نیاز خود را در کنش متقابل با محیط پیرامون خود، از طریق فعالیت متفکرانه و پرتلاش کسب کنند.

۲) یادگیری تراکمی است: یادگیرنده ها باید دانش جدید خود را بر مبنای آنچه که از قبل در ذهن انباشته اند، بنا کنند. ظرفیت ذهن انسان وی را قادر به انجام این امر نموده و دراینجاست که انواع دانش غیررسمی و استراتژی های خلاقانه از اهمیت ویژه ای برخوردار می شوند.

۳) یادگیری خودجوش است: یادگیرنده ها باید با درنظر گرفتن مدیریت و مشاهده فرایندهای یادگیری خویش وارد فعالیتهای یادگیری شده و تغییر ازقواعد خارجی به سمت خودگردانی نیز باعث می شود آنها با گذشت زمان کمتر به مداخله دیگران نیاز داشته باشند.

۴) یادگیری عمدی و تعمدانه است: هوشیاری مناسب و تمرکز بر یک هدف خاص، یادگیری هدفمند و کارآمد را ارتقاء می بخشد. یادگیرنده ها باید اهداف خاص خودشان را تعیین کنند.

۵) یادگیری دارای استقرار و اسکان می باشد: یادگیری یک فعالیت توزیع شده است که در موقعیتهای واقعی، کاربرد خاص خود را دارد و در زمینه های واقعی زندگی افراد به کمک آنها می آید.

۶) یادگیری مشارکتی است: یکی از جنبه های مهم یادگیری، کنش متقابل اجتماعی با دیگران است. تاکید ویگوتسکی بر توسعه دوجانبه یکی از ویژگیهای کنش متقابل بین مشارکت کنندگانی است که مشترکا در فعالیت یادگیری درگیر شده اند. در این نظریه، هر مشارکت کننده دارای فهم توسعه یافته فرهنگی- اجتماعی متفاوتی است که به فرایند یادگیری جمعی کمک می کند.

۷) یادگیری برای هر انسان متفاوت و منحصر به فرد است: هر یادگیرنده در یک محیط یادگیری مشابه، موارد مشابهی دریافت نمی کند.

چنانچه ملاحظه می شود بسیاری از ویژگیهای یادگیری صرفا در"محیط های توام با همکاری" حضور دارد و تمرکز تمام آنها نیز بر "تفاوتهای فردی" افراد می باشد که در محیط های رقابتی مورد توجه قرار ندارد. در مجموع با توجه به مطالب و دلایل مطرح شده، می توان اظهار کرد که ایجاد محیطی مبتنی بر رقابت جهت یادگیری، با تحقق حق شهروندی آموزش و پژوهش اصیل و به دنبال آن یادگیری موثر دانشجویان همسو نیست.

نتیجه و بحث

منظور از حقوق شهروندی آن دسته از امتیازاتی است که شهروندان به طور قانونی حق برخورداری از آن را دارند. تامین "حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی" و "حق آموزش و پژوهش" در محیط دانشگاه از جمله مواردی است که نه تنها در منشور حقوق دانشجویی، بلکه در منشور حقوق شهروندی نیز مورد تاکید قرار گرفته و دانشگاه های مختلف با توجه به ویژگیها و امکانات خاصی که در اختیار دارند؛ به گونه ای متفاوت این حقوق را برای دانشجویان خود محقق می سازند. در این میان بررسی حقوق دانشجو- معلمان در دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی نوپا و برخوردار از ویژگیهایی منحصر به فرد،

دارای اهمیت قابل توجهی است. یکی از ویژگیهای بارز دانشگاه فرهنگیان که در تعاملات دانشجو معلمان با یکدیگر به وضوح قابل ملاحظه است، مربوط به رقابت تحصیلی شدید دانشجویان با یکدیگر می باشد. چنین رقابتی-که عمدتا ناشی از کسب امتیازاتی مانند محل خدمت مناسب تر، گواهی صلاحیت حرفه ای، تجلیل های مادی و معنوی از دانشجویان برتر، افزایش حقوق، یا حتی کمبود امکانات پژوهشی و تفریحی که فضایی جز درس خواندن و رقابت را نمی گشاید و ... می باشد- کیفیت زندگی و سلامت دانشجویان را تهدید نموده و با دستیابی آنها به آموزش و پژوهشی با کیفیت در تعارض است. درواقع از یک طرف محدودیت امکانات "فرهنگی و اجتماعی" و "صنفی و رفاهی" در دانشگاه فرهنگیان و از طرف دیگر مشغله های درسی و رقابت میان دانشجویان با یکدیگر منجر می شود تا دانشجو-معلمان از کیفیت زندگی مناسبی برخوردار نباشد. همچنین ایجاد محیطی رقابتی برای آموزش و یادگیری منجر می شود تا رشد تفکر در دانشجو- معلمان به نحو شایسه ای رخ ندهد زیرا به ویژه در چنین فضایی تفاوتهای فردی آنها درنظر گرفته نشده و دانشجویان نیز از انگیزه درونی کافی برای یادگیری برخودار نخواهند بود.

نکته قابل تامل در این زمینه آن است که شهروندی مشتمل بر حقوق، وظایف و مسئولیتهای متقابل می باشد؛ از اینرو چنانچه حقوق اساسی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان تامین نشود، بنابراین نه تنها در زمان حال نمی توان از آنها انتظار داشت که دانشجوی موثر و رشدیافته ای باشند؛ بلکه در آینده نیز انتظار تربیت دانش آموزانی موثر و موفق از چنین معلمانی مورد تردید جدی قرار دارد. از اینرو و در مجموع پیشنهاد می شود:

۱) جهت تامین حقوق فرهنگی و اجتماعی دانشجویان که می تواند منجر به افزایش کیفیت زندگی آنها شود؛ مسئولان دانشگاه و حتی مدرسان در ارزشیابی های خود، مشارکت دانشجو-معلمان در مراکز اجتماعی و فرهنگی دانشگاه -مانند کانون ها و انجمن های مختلف- را نیز مورد توجه قرار دهند. درواقع تاکید انحصاری بر جنبه آموزشی و غفلت از فعالیتهای پژوهشی و فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان فرصتهای نابی را تباه می کند که می توانست منجر به تقویت پتاسیل های مبتنی بر تفاوت های فردی دانشجویان و غنی سازی زندگی آنها در محیط دانشگاه شود. همچنین توجه به چنین فعالیتهایی نه تنها تاحد زیادی از رقابت تحصیلی نامناسب میان دانشجویان خواهد کاست؛ بلکه با مشارکت دانشجویان در این فعالیتها، غنای بیشتر مراکز فرهنگی، پژوهشی و هنری دانشگاه را نیز شاهد خواهیم بود.
۲) سازماندهی خوابگاه ها و کلاس های درس با هدف ایجاد جوامع کوچک یادگیری مورد بازنگری قرار گیرد تا محیطی امن را برای تعامل و همکاری بیشتر دانشجو معلمان فراهم کند.
۳) به طور مقایسه ای میزان رشد تفکر و نیز ویژگیهای اخلاقی-رفتاری دانشجویان به عنوان ملاکی برای برخورداری از امتیازات دانشجوی برتر بودن، مورد توجه قرار گیرد.
۴) توسط پژوهشی به آسیب شناسی کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با توجه به رقابت تحصیلی میان آنها پرداخته شود.

منابع:

- افشانی، علیرضا. عسگری ندوشن، عباس و سفید، مجید.(۱۳۹۱). بررسی مشکلات فرهنگی زندگی خوابگاهی دانشجویان پسر خوابگاه های دانشگاه یزد. *جامعه شناسی مطالعات جوانان*. (۲)۵. صص ۲۶-۹
- السان، مصطفی.(۱۳۸۷). حقوق شهروندی از چشم انداز نظریه شهروندی جهانی و قوانین و مقررات ایران. *حقوق بشر*.(۲)۳.صص ۲۰-۳
- امیری، محمد. راعی، مهدی. چمن، رضا. خمسه، علی. رضایی، نازی. منوچهری مقدم، ژیلا. روحانی، حسین. خطیبی، محمدرضا.(۱۳۹۲). مطالعه کیفیت زندگی دانشجویان در یکی از دانشگاه های علوم پزشکی شمال شرق ایران. *دانش و تندرستی*.(۴)۸.صص ۱۸۰-۱۷۶
- بیانیه رئیس جمهوری اسلامی ایران.(۱۳۹۵). *منشور حقوق شهروندی*. بازیابی شده در فروردین ۹۶، قابل بازیابی در: media.president.ir/uploads/ads/148214204462093500.pdf
- پوردهاقانی، علی قاسم و نصرآبادی، حسنعلی بختیار.(۱۳۸۸). جایگاه اندیشه و اندیشیدن در نظام تربیتی اسلام. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*. (۹)۴، صص ۱۲۵-۱۴۰
- جاویدی کلاته. طاهره و کرامتی، انسی.(۱۳۸۸): نقش تعامل خانواده و دانشگاه در تربیت شهروندی دانشجویان. *مجموعه مقالات اولین همایش خانوده، دانشجو و دانشگاه. دانشگاه فردوسی مشهد*. صص۲۲-۱
- حاج زاده، مصطفی. منصوری، اعظم.(۱۳۹۲). سنجش میزان آگاهی های عمومی به حقوق شهروندی در استان خراسان شمالی. فصلنامه *مطالعات جامعه شناختی جوانان*. (۴)۱۲. صص ۷۶-۵۷
- حبیب زاده، توکل. فرج پور اصل مرندی، علی اصغر.(۱۳۹۵). کرامت انسانی و ابتنای حقوق بشری و شهروندی مندرج در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بر آن. *فصلنامه مطالعات حقوق عمومی*.(۱)۴۶.صص۱۳۷-۱۱۵
- دفتر سیاست گذاری و برنامه ریزی فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۳). **منشور حقوق دانشجویی.** تهران: معاونت فرهنگی و اجتماعی، دفتر سیاستگذاری و برنامه ریزی فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم
- ربانی خوراسگانی، علی. کیانپور، مسعود.(۱۳۹۲). آموزش حقوق شهروندی به جوانان با تاکید بر مجمع های محلی ارزیابی و پژوهش به عنوان یک راهکار عملی. *مطالعات جامعه شناختی شهری*. (۳)۶. صص ۵۶-۲۳
- رحمانی، احمد. بخشی نیا،طیبه. قوامی،سعید.(۱۳۸۵). نقش ورزش در گذران اوقات فراغت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تاکستان. *پژوهش در علوم ورزشی*. (۳)۱۲.صص ۵۰-۳۵
- سلطانی شال، رضا. آقا محمدیان شعرباف، حمیدرضا. غنایی چمن آباد، علی.(۱۳۹۲). اثربخشی ورزش بر سلامت عمومی، کیفیت خواب و زندگی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *دانشگاه علوم پزشکی قزوین*. (۴)۱۷. صص ۴۶-۴۰
- شارع پور، محمود. علیوردی نیا، اکبر. شعبانی، مریم.(۱۳۹۵). بررسی میزان آگاهی از حقوق و مسئولیت های شهروندی نسبت به امور شهری و عوامل اجتماعی مرتبط با آن. *مطالعات جامعه شناختی شهری*. (۶)۱۸. صص ۲۲-۱
- شایگان، جلال.(۱۳۹۱). انجمن های علمی- فنی را جدی بگیریم. *مهندسی شیمی ایران*. (۱۱)۶۲.ص۳
- صادقی، جهانبخش.(۱۳۹۰). عوامل رقابت جویی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مدیریت نظامی*. (۱۱)۴۱. صص ۶۶-۴۳

- عبداللهی، محمد.(۱۳۸۱). عملکرد انجمن های علمی در زمینه ترویج و توسعه علم و اخلاق. *جامعه شناسی ایران*. (۱)۴.صص ۴۷-۶۳
- عنایتی، ترانه. آراسته، حمیدرضا. ضامنی، فرشیده. نظافتی پایانی، یوسف.(۱۳۹۱). رابطه آگاهی از حقوق شهروندی با رفتار اجتماعی دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*. (۲)۷.صص ۱۰-۱
- فالکس، کیت.(۱۳۸۱). *شهروندی*. ترجمه محمد تقی دلفروز. تهران: کویر.اول
- قناعت پیشه، عترت الزهراء.(۱۳۸۴). مقایسه اثر رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی در پیشرفت تحصیلی. *تعلیم و تربیت*. (۱)۲۱.صص۱۶۸-۱۳۱
- ماهری، آق بابک. بهرامی، محمدنبی. صادقی، رویا.(۱۳۹۱). وضعیت سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت در دانشجویان ساکن در خوابگاه های دانشگاه علوم پزشکی تهران. *بهداشت و توسعه*. (۴)۱. صص۲۸۶-۲۷۵.
- محسنی، رضاعلی.(۱۳۸۹).ابعاد و تحلیل حقوق شهروندی، راه کارهایی بری تربیت و آموزش حقوق شهروندی. فصلنامه مطالعات سیاسی.(۳)۱۰. صص ۱۴۴-۱۱۷
- مهرمحمدی، محمود.(۱۳۷۸). آموزش و پرورش و جامعه مدنی. *پژوهش های تربیتی*. (۴و۳)۶. صص۳۵-۱۸
- Reimers, F.(2006). Citizenship,Identity and education: Examining the Public purposes of schools in an age of Globalization. *Quarterly Review of Comparative Education*.36 (3).pp 275-294
- Hamaideh S. (2011)Stressors and Reaction to Stressors among University Students. *International journal of Social Psychiatry* .57 (1).pp69-80

بررسی صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش

مریم یوسفی[1]

چکیده: تحقق هدف های متعالی آموزش و پرورش به دست توانای معلمانی صاحب صلاحیت صورت می گیرد و از این رو است که در نظام های آموزشی پیشرو دقت زیادی برای گزینش و به روز نگاه داشتن معلمان از نظر دانش حرفه ای صورت می گیرد. هدف از انجام این پژوهش، اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش می باشد. در سند تحول بنیادین آموزش وپرورش بر استقرار نظام سنجش صلاحیت های عمومی، تخصصی وحرفه ای، تعیین ملاک های ارزیابی و نظام رتبه بندی علمی و تقویت انگیزه ی ارتقای شغلی براساس نظام معیار اسلامی براساس تخصص و شایستگی ها تأکید شده است. بدین معنا که برای ارتقای شأن معلم در نظام اجرایی و توسعه همه جانبه ی جمهوری اسلامی ایران، به خصوص نقش آن در تعلیم وتربیت اسلامی، اقتضا دارد در یک نظام شایسته سالاری، مبتنی بر ارزیابی های کاربردی ، معلم مورد آزمون واقع شود و متناسب با توانمندی های حرفه ای و شایستگی های مختلف در رتبه ای مناسب قرار گیرد. همچنین، اصول تربیت اسلامی در مواردی نظیر انطباق با نظام معیارهای اسلامی، اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، خردورزی و اعتدال، آموزگاران فرهیخته و شایسته و متناسب با تراز اعتقادات اسلامی می طلبد. برای انجام این مطالعه از طریق استنادی به بررسی مبانی نظری و ادبیات پژوهشی موجود پیرامون موضوع تحقیق پرداخته شده است. نتایج به دست آمده مبین این حقیقت است یک معلم باید دارای صلاحیت های حرفه ای باشد و با توجه به اهمیت جایگاه معلم ،پرداختن به این صلاحیت ها امری ضروری است.

واژگان کلیدی: صلاحیت، صلاحیت حرفه ای، شایستگی حرفه ای معلمان اثربخش

مقدمه:

عصر کنونی را عصری می‌دانند که هدف از آموزش‌وپرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست؛ بلکه رسالت آموزش‌وپرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و درنهایت رفتار انسان‌هاست. در این نهاد معلم نقش بسیار مهم و اساسی را بر عهده دارد؛ زیرا علاوه بر نقش هدایتی، حمایتی، تقویتی، سازمان دادن به فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان ، رشد هماهنگ ابعاد وجود آنان نیز بر عهده معلم است. در جهان امروز معلم شایسته و کارآمد، معلم است که بداند: چرا آموزش می‌دهد؟ به چه کسی آموزش

[1] دانشجوی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان (پردیس الزهرا (سلام الله علیها)) : m.yousefi.cfu@gmail.com

می‌دهد؟ چه مطالبی آموزش می‌دهد؟ چگونه آموزش می‌دهد؟ با چه ابزار و روش‌هایی آموزش می‌دهد؟ چگونه ارزشیابی می‌کند؟ همچنین معلم شایسته، معلمی است که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه تغییر کردن، چگونه متحول‌شدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی خویش توجه دارد. این‌چنین معلمی باید خوب انتخاب گردد، خوب تربیت شود، خوب به کار گمارده شود، شرایط برای ایفای معلمی فراهم گردد، موردتکریم قرار گیرد، او باید همه‌وقت خود را به کار تدوین و مطالعه و تحقیق اختصاص می‌دهد و ازنظر مادی و رفاهی نیز مشکلی نداشته باشد. در آموزش‌وپرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمی‌توان دست‌یافت؛ مگر اینکه پیشاپیش در شیوه‌های کاری معلمان به‌عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات مناسب به وجود آید. چرا که رمز سعادت و بالندگی نظام‌های آن را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. امروزه کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت‌معلمان‌اند؛ زیرا آنچه دانش‌آموزان کسب می‌کنند متأثر از خصوصیت‌ها، کیفیت‌ها و شایستگی‌های علمی، فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است. کیفیت هر نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. درواقع هیچ کشوری نمی‌تواند از معلمانش بالاتر رود؛ لذا تربیت‌معلم سزاوار فوری‌ترین توجهات دقیق و مستمر می‌باشد.

یادگیری، کلید توسعه

یونسکو (۲۰۰۸) آموزش را کلید توسعه ی جوامع و مسیری می داند که افراد را برای تحقق توانایی ها و افزایش کنترل بر تصمیم های اثرگذار بر آن ها توانمند می سازد .کمیسیون بین المللی یونسکو « آموزش برای قرن ۲۱ » معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی و مشارکت در جامعه از عوامل کلیدی پاسخگویی به چالش های جهان به سرعت درحال تغییر است. کمیسیون مذکور بر چهار ستون یادگیری، یعنی یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای با هم زیستن و یادگیری برای شدن تأکید می کند .جامعه ی امروز از فراهم نمودن اجباری آموزش به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش وپرورش حرکت کرده است و اصلاحات جدید برنامه ی درسی بر پرورش مهارت های فراگیرندگان، چگونه یاد گرفتن، توسعه ی برنامه ی درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می کنند.چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم است.(لی و همکاران،۲۰۰۳)

معلمان در گسترش آموز ش وپرورش نقش کلیدی دارند. مهم ترین عامل کیفیت، کنش و واکنش هایی است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد . عناصر 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 وپرورش را تعیین می کنند .بنابراین، به کارگماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه ی معلمی حیاتی ترین مسئله است و حیاتی تر از آن برنامه های تربیت معلم و آموزش های ضمن

خدمت هستند 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 .کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است .(رئوف،۱۳۷۹)

حرفه ای شدن معلمان بر جنبه های تکنیکی تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه ی معلمی متمرکز است . حرفه ای شدن فرایندی است که به وسیله ی آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت های ویژه ای می شود . معلم حرفه ای باید از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش های همراه با احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر درک عمیق تری داشته باشد .رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم آموزگاران براساس توسعه ی مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه ای و سیاست های حمایت کننده ی توسعه ی حرفه ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه ای معلمان شده است. (وایلانت،۲۰۰۷)

صلاحیت و نظام تربیتی

صلاحیت معلمی و نظام تربیتی و نوع نگرش به انسان است هر مکتبی مطابق قضاوتی که در باره ماهیت انسان می کند، آرمان های تربیتی خود را تبیین می نماید و بر اساس آرمان ها و اهداف نهایی تعلیم و تربیت ،سیمایی از معلم مطلوب و مورد نظر خود را ترسیم می نماید . مکتبی که به بعد عقلانی وجود انسان اهمیت ویژه ای می دهد ،پرورش قوه تفکر را هدف اساسی نظام تربیتی خود می داند و برای تحقق چنین هدفی ، معلم متفکر ودارای قدرت اندیشه قوی تربیت می کند.مکتبی که تعلیم وتربیت را فقط در آماده کردن فرد برای جامعه و سازگار ساختن او با ارزش ها و هنجار های جامعه خلاصه می کند ،پرورش انسان اجتماعی و سازگار را هدف خود می داند و برای آن معلمانی با چنین صلاحیت هایی تربیت می نماید. به طور کلی ، هر کس و هر نظامی درباره معلم وصلاحیت های او همان گونه که می اندیشد که درباره ماهیت انسان فکر می کند.(ملکی ، ۱۳۷۶) ، به عبارتی معلم شایسته و کارآمد ازنظر هر مکتب یا نظام اجتماعی کسی است که قادر باشد با درک کامل هدف تعلیم و تربیت آن نظام و آگاهی کافی از فنون تعلیم و تربیت و داشتن تخصص مسئولیت خویش را محقق سازد؛ بنابراین جامعه سرمایه‌داری معلمی را خوب و کارآمد می‌داند که کودکان را نهایتاً برای زندگی در آن جامعه و سودمند برای آن تربیت کند. طبیعی است که یک معلم مسلمان هم باید هدف‌های تربیتی اسلام را محقق بسازد. در هر نظامی معلم باید دارایی صفات و ویژگی‌های باشد که برای رسیدن به اهداف آموزشی آن نظام مؤثر واقع شود و روش‌ها و دستورالعمل‌ها و تکنیک‌ها و وسایلی را به کار گیرد که بتواند به آن اهداف برسد ؛

درنتیجه در هر نظام اجتماعی و سیاسی معلم دارای ویژگی هایست و باید دارای صلاحیت‌های بخصوص هم باشد.

تعریف صلاحیت

صلاحیت در لغت ، به عنوان مناسب برای مقصود ، در خور و سزاوار،کفایت کننده و یا به معنای درست کیفیت یافته ، قابل پذیرش و یا به معنای توانا و در حالتی نیز به آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه ای خاص بر می گردد و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی یا تادیبه خاص در آن دارد و در هرکاری ،کسی که قابلیت و توانایی لازم برای انجام آن کار را داشته باشد می گوییم که در آن کار صلاحیت دارد(. ملکی ، ۱۳۷۶، ص ۱۰) . منظور از صلاحیت معلمی ، مجموعه 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(همان، ص۱۱). نتیجه آنکه به طور کلی عبارت از شناخت همه جانبه ی روانی ،جسمانی و شناخت اجتماع و نیازهای آن و همچنین متجلی کننده ی ارزش های الهی و ملکوتی در وجود متعلم انتقال فرهنگ ،دانش وتمدن در طول قرون به هنر معلمی می گردد و معلم کسی است که از توقعات مادی بریده و به ارزشهای معنوی اتصال یافته است(.محمدی، ۱۳۷۹).

انواع صلاحیت ها

الف) صلاحیت های شناختی

منظور از صلاحیت های شناختی ، مجموعه آگاهی ها و مهارت های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسایل و موضوعات مرتبط با تعلیم وتربیت توانا می سازد؛ به عنوان مثال :شناخت علایق و توانایی های ذهنی ،یادگیری یکی از صلاحیت های شناختی معلم است.

ب)صلاحیت های عاطفی

منظور از صلاحیت های عاطفی ، مجموعه گرایشات و علایق معلم نسبت به مسایل و موضوعات مرتبط با تعلیم وتربیت است؛ به عنوان نمونه گرایش و علاقه تکریم دانش آموز یکی از صلاحیت های عاطفی است.

ج)صلاحیت های مهارتی

آن بخش از صلاحیت هاست که به مهارت ها و توانایی های معلم در فرایند یادگیری مرتبط می شود. به عنوان مثال مهارت معلم در تهیه درس یکی از صلاحیت هاست. (ملکی ، ۱۳۷۶)

معلم شایسته و کارآمد:

۱. سعی دارد به رشد و کمال علمی و اخلاقی خود بیفزاید و در این راستا از هیچ کوششی دریغ نمی‌ورزد ؛ لذا معلومات او مرتباً تازه‌تر و اطلاعات جدید را واجد می‌شود.

۲. او به شناخت و خود سنجی و ارزشیابی از خود اهمیت می‌دهد.

۳. او در شناخت دانش‌آموز از جنبه‌های جسمانی، عاطفی، عقلانی، اخلاقی و اجتماعی توانایی دارد.

۴. هر چه می‌گوید خود عمل می‌کند.

۵. او مبتکر و خلاق است و در کلاس درسش و در طرح‌هایش نوآوری به‌خوبی مشاهده می‌گردد.

۶. او با ظرایف تربیت آشنایی دارد و در اجرای اصول تعلیم و تربیت و ایفای نقش خویش جدی است.

۷. تنها به رشد عقلانی و پیشرفت عقلی دانش آموزان تکیه نمی‌کند؛ بلکه بررشدی همه‌جانبه پایبند است.

۸. او مدیر خوبی است و در اداره کلاس خویش مهارت کامل دارد.

۹. به الگو بودن شخصیت معلم معتقد است؛ لذا سعی می کن از همه نظر برای شاگردانش الگوی مناسبی باشد.

۱۰. او تنها مدرسه را محل آموزش‌وپرورش دانش آموزان نمی‌داند بلکه جامعه و طبیعت را نوعی آموزشگاه می‌داند؛ لذا از آن‌ها به‌خوبی در تدریس و برنامه‌ریزی‌های خود استفاده می‌کند (معافی، ۱۳۷۶؛ ۸۲).

عدم کار آیی معلمان در هرکدام از این موارد هم باعث می‌شود که معلمان در کار خود صلاحیت‌های کافی را نداشته باشند و هم این که این‌چنین معلمان ناکارآمد و ناشایسته قادر به تربیت دانش آموزان خویش نبوده و مانع پرورش و آموزش صحیح آن‌ها می‌شوند.همین دلیل در راستای هدف مقاله،در ادامه به بررسی صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش می پردازیم.

مفهوم صلاحیت و مهارت حرفه ای معلمان

صاحب نظران تعلیم وتربیت درباره ی مفهوم صلاحیت و مهارت های حرفه ای معلمان، که از اواسط قرن بیستم در نظام های آموزشی پدیدار شده است، نظریات مختلفی بیان کرده اند .از جمله هایبرمن و بومهان (۲۰۰۵) به مؤلفه های روش های تدریس و ارز شیابی اشاره کرده اند و ویلگاس و ریمرس (۲۰۰۷) نیز نقش مهارت های حرفه ای معلم را در تغییر در نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته و در این رابطه به مؤلفه های روش های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی پرداخته اند . مهرمحمدی به توانایی های مربوط ارزشیابی، به روش های

تدریس و ارز شیابی و استفاده کردن معلم ازتکنولوژی آموزشی اعتقاد دارد . منظور مرعشی (۱۳۷۴) از این مهارت ها آگاهی معلمان از روش های تدریس، سازمان دهی و اداره ی کلاس، مشاوره و راهنمایی دانش آموزان است . شعبانی، نوروزی و آقازاده نیز به آشنایی معلمان و ارز شیابی به عنوان رو ش های تدریس، طراحی آموزشی و ارز شیابی با مؤلفه های مهارت های حرفه ای معلمان اعتقاد دارند . لذا، با بررسی نظریه های مختلف صاحب نظران ترکیبی از نظریات مختلف اتخاذ شده است اما نکته ی حائز اهمیت این است که این مفاهیم با مفهوم معلم اثربخش مرتبط اند.(مهرمحمدی،۹ ۱۳۷)

به عقیده ی پرل (۱۹۷۲) معلمی که در ایفای نقش خود به عنوان رهبری موفق عمل می کند، دارای ویژگی های زیر است.

۱ .تنوع و گوناگونی را ترغیب می کند و اغلب به شنیدن عقیده و نظرهای جدید دانش آموزان تمایل نشان می دهد.

۲ .در بحث و گفت وگو پرانرژی است.

۳ . برای مصالحه و توافق شرافتمندانه آماده است . در هر نظام آموزشی مواردی در کلاس درس پیش می آید که دانش آموزان علاقه مندند در زمینه ی خاصی به بحث و مجادله با معلم خود بپردازند .این گونه بحث و جدل ها زمانی به نتایج قابل توجه منتهی می شود که معلم مهارت و توانایی دستیابی به نوعی توافق و مصالحه ی شرافتمندانه و مبتنی بر واقعیت های زندگی را در کلاس درس داشته باشد.

۴ . تعارض هایی را که مصالحه ناپذیرند، تشخیص می دهد. معلمی که در اداره و رهبری کلاس خود موفق است، توانایی حل هوشمندانه ی تعارض ها و تضادهایی موجود در مباحث را دارد.

۵ . قادر است قوانین و مقررات آموزش را با توجه به آثار و نتایج آ نها مورد توجه قرار دهد .معلم موفق برده ی بی چون و چرای مقررات نیست و هنگام اجرای مقررات، ضمن احترام به آن ها می کوشد مقررات را با توجه به ابعاد و عوامل پیچیده ی انسانی، عدل، انصاف و مروت و مهم تر از آن عقل سلیم اجراکند. (ساعتچی، ۱۳۷۴)

معلمان اثربخش معلمانی هستند که به دنبال دستابی به اهدافی خاص هستند، خواه این اهداف توسط خود آنان یا دیگران تعیین شده باشد.معلمان اثر بخش باید دانش ومهارت های موردنظر جهت دستیابی به اهداف موردنظر را داشته باشند واین مهارت ها را در زمان مناسب وبه شیوه ی مطلوب ومورد انتظار به کار گیرند.طبق نظر میدل(۱۹۸۲) برخورداری از دانش ومهارت های مختلف با نام شایستگی یا صلاحیت معلمان آورده می

شود.(آندرسون،۱۹۹۹) . شایستگی معلم به توانایی معلم دربرآوردن نیازها ومطالبات حرفه ی تدریس به میزان کافی وبا استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش،مهارت ونگرش گفته می شود به طوری که این مجموعه در عملکرد وبازتاب معلم تجلی یابد.(نیج ولت، بیجارد،برکلیمانس،ورلاپ و وابلز،۲۰۰۵)

تعییرات عمیق در ساختار برنامه درسی وجمعیت دانش آموزی در هویت حرفه ای معلمان بحران به وجود آورده است.فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید موجب شده تا بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد.(مورنو،۲۰۰۷)

یافته های پژوهش کیامنش(۱۳۷۷) در مطالعات تیمز نشان از وضعیت نامناسب دانش آموزان ایرانی دارد.او علت مشکل را در روش های تدریس معلمان گزارش کرده است.نتایج این مطالعه نشان داده است که معلمان که از کتاب به عنوان محور اصلی تدریس استفاده می کنند و روش های تدریس آنان اغلب جنبه ی توصیفی دارد.کریمی(۱۳۸۴) با توجه به یافته های مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن(پرلز)،چنین نتیجه گیری می کند که وضعیت عملکرد دانش آموزان ایرانی در این مطالعه تطبیقی(پایه چهارم ابتدایی)،نشان دهنده ضعف نسبی نظام آموزشی وتوانایی پایین دانش آموزان در مهارت خواندن خاصه از نظر درک ومهارت استنباط در آزمون پرلز است.وی در تحلیل نتایج به لزوم تجدید نظر در فرایند یاددهی ـ یادگیری، روش های تدریس، شایستگی های حرفه ای معلمان اشاره می کند. شعبانی(۱۳۸۳) مهم ترین نارسایی ومشکلات تربیت معلم در کشور را نارسایی در انتخاب معلم،کاهش سطح تخصصی وحرفه ای معلمان،نارسا یی های آموزشی وبرنامه درسی مراکز تربیت معلم می داند.وی در زمینه نارسایی های انتخاب معلم معتقد است که اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده اند،اصولا صلاحیت وتوانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند. با این حال، شایستگی ها ومهارت های معلمان در کارآمد بودن معلمان ودرنتیجه تحقق اهداف مدرسه ونظام آموزش وپرورش نقش اساسی دارند.به عنوان نمونه،نتیجه ی پژوهش دانش پژوه وفرزاد(۱۳۸۵)، نشان می دهدکه همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ومهارت های عمومی واختصاصی معلمان مثبت است.یعنی با افزایش مهارت های عمومی وتخصصی معلمان ، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز افزایش می یابد، وبالعکس.نتایج بسیاری از تحقیقات انجام گرفته در مورد معلمان ابتدایی در سراسر کشور حاکی از آن است که معلمان مورد مطالعه ، از صلاحیت ومهارت لازم برخوردار نیستند(برای نمونه عابدی،عریضی وسبحانی نژاد،۱۳۸۴؛دانش پژوه وفرزاد،۱۳۸۵؛کریمی،۱۳۸۷ وعبدالهی،شریعتمداری ونادری،۱۳۸۹). لذا توجه به شایستگی های معلمان اثربخش وشناسایی این شایستگی ها از اهمیت وارزش بالایی برخوردار است. اگرچه در ارتباط با ارتقای علمی وحرفه ای معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش وپرورش در دو لایحه ی تقدیمی دولت جمهوری اسلامی ایران به مجلس در فروردین واردیبهشت۱۳۸۱؛ پیش بینی شده است که وزارت آموزش وپرورش موظف به ایجاد مراکز سنجش

صلاحیت های حرفه ای معلمان، به منظور تعیین نیازها وصلاحیت های حرفه ای مشاغل آموزشی وپرورشی می باشد تا بر اساس معیارها وضوابط استاندارد،هر پنج سال یک بار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده وبه افراد واجد شرایط،گواهی صلاحیت های حرفه ای اعطا کند.(صافی،۱۳۸۲) وهمچنین در سند تحول بنیادین آموزش وپرورش نیز به برخورداری و نیز سنجش و ارتقای صلاحیت ومهارت های حرفه ای معلمان توجه وتاکید فراوانی شده است.با این حال یکی از مسائل موجوددر این رابطه، فقدان نظام سازمان یافته ای جهت بررسی،شناخت وسنجش صلاحیت های حرفه ای ملمان می باشند. شناسایی و شمردن ویژگی ها وصلاحیت های حرفه ای معلمان کار آسانی نیست؛ چرا که اجتماعات واقشار گوناگون اجتماعی،با فلسفه ودیدگاه های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلمان دارند وتغییرات سریع علوم وتکنولوژی نیز صلاحیت های مورد نیاز معلمان برای انجام وظایفشان را دچار تغییر وتحول می نماید. نتایج تحقیقات مختلفی که در زمینه بررسی وشناسایی شایستگی ها وصلاحیت های حرفه ای معلمان انجام گرفته، بیانگر این موضوع است که اگرچه صلاحیت های مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد،اما این تحقیقات ابعاد وسته بندی های متفاوتی از صلاحیت ها وشایستگی های حرفه ای معلمان ارائه کرده اند.

هانتلی(۲۰۰۸)، شایستگی های معلمان را در سه حوزه ی دانش حرفه ای، عمل حرفه ای وتعهد حرفه ای تقسیم بندی کرده است.دانش حرفه ای شامل دانش مربوط به محتوا،شناخت دانش آموز وآگاهی از تدریس وعمل یادگیری است.عمل حرفه ای از طراحی یادگیری ، ایجاد محیط یادگیری وسنجش وارزیابی تشکیل شده است وتعهد حرفه ای نیز دربرگیرنده ی یادگیری حرفه ای ، مشارکت رهبری، ارزش ها، ارتباطات و اخلاقیات می باشد.

در تحقیقی که توسط تیلور وهمکارانش(۱۹۹۰) انجام گرفته است،پنج مهارت طرح درس برای رسیدن به اهداف تعیین شده، تنظیم شده است:طرح درس به طوری که تفاوت های فردی را در نظر گرفته باشد، ارتباط با دانش آموزان، علاقه به تدریس ویادگیری وموضوع تدریس وکمک به دانش آموزان برای تقویت خودآگاهی، به عنوان مهم ترین مهارت های معلمان انتخاب شده اند.

کاستر، برکیلمانس کورتاگن و وابلز(۲۰۰۵) شایستگی های حرفه ای معلمان را در پنج دسته ی اصلی تقسیم بندی نموده اند:

۱ـ دانش تخصصی:داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به روز نگه داشتن آن

۲ـ ارتباطات شامل : برقراری ارتباط با دانش آموزان با داشتن پیشینه مختلف، هدایت انجام وظایف، تحلیل و روشن سازی دیدگاه های دانش آموزان

۳ـ سازماندهی شامل : تعیین سیستم عملکرد دانش آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی

۴ـ پداگوژی چهار عامل رادر بر می گیرد که عبارتند از: کمک به دانش اموزان و تعیین نیاز های یادگیری، تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش آموزان مختلف، طراحی فعالیت هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس

۵ـ صلاحیت رفتاری شامل : داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش پیش کنشی، کنجکاوی در مورد تازه ها، صداقت و درستی

از نظر استرانگ(۲۰۰۲) شایستگی های معلمان اثر بخش شامل سه بخش دانش،مهارت وگرایش می شود. کریمی(۱۳۸۷) در مطالعه ی خود که به منظور بررسی صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ی ابتدایی وراهنمایی انجام داده است، ابتدا ۹۹ صلاحیت را مورد شناسایی قرار می دهد که پس از تحلیل عاملی این صلاحیت ها به ۹مولفه ی اصلی و۹۰ زیرمولفه تغغیر یافته است.مولفه های اصلی صلاحیت های حرفه ای معلمان عبارتند از:آموزشی، رفتاری ـ شناختی، توسعه ی حرفه ای،مدیریتی، شخصیتی،فناوری،تدریس،اخلاق حرفه ای وفکری.محمدی(۱۳۸۴) نیز شایستگی های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی را آشنایی با فناوری اطلاعات وقدرت به کارگیری آن در جریان آموزش ، آشنایی با فنون پژوهش ، انجام تحقیق وبهره گیری از نتایج آن در عمل، توجه به آموزش وپرورش خلاق وپرورش خلاقیت فراگیران وآشنایی با مهارت های کلاس داری وشیوه های تدریس نوین برشمرده است.

مطالب مطرح شده نشان می دهد که موفقیت هر نظام آموزشی در درجه ی اول به میزان موفقیت معلمان آن نظام بستگی دارد وموفقیت معلمان نیز به برخورداری از صلاحیت های حرفه ای وابسته است.

به نظر گرنت و گیلت(2006) معلمی اثربخش است که باور دارد تمام دانش آموزان می توانند موفق شوند و انتظارات بالایی برای آن ها در نظر می گیرد . اجتماعات یادگیری در کلاس تشکیل داده و با خانواده دانش آموزان ارتباط برقرار می کند، در حال یادگیری است و آموزش را با نیاز دانش آموزان تطبیق می دهد، مهارت ها و دانش فراگیران را باور دارد و از آن در آموزش استفاده می نماید، نظارت بر خود و عقاید و عملکردش داشته و از سوءگیری و پیش داوری پرهیز می کند.

عابدی (۱۳۸۲) درپژوهشی سطوح سه گانه آرمانی، رسمی و تجربه شده برنامه درسی تربیت معلم را مورد بررسی قرار داده است . مجموعه توانایی ضروری تدریس در چهار مقوله کلی جلب و حفظ توجه ، ارائه درس

، ارزشیابی و کلاس داری دسته بندی شده است . نتایج بررسی برنامه های تربیت معلم نشان داد که کتاب های تربیتی تربیت معلم تنها به بخش ناچیزی از توانایی های تدریس اشاره های گذرا داشته اند؛ همچنین فارغ التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه های مهم تدریس عملکرد ضعیفی داشته و توانایی های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط به مرحله اجرا در نیامده اند یافته های دانش پژوه (۱۳۸۲) نشان داد که معلمان در برخی از راهکارهای تدریس، مانند فنون پرورش مهارت های عملی، نارسایی هایی وجود دارد. این نارسایی ها در هر پنج مقوله ایجاد آمادگی و انگیزه، اجرا و آزمایش، پرسش و پاسخ، جمع بندی و نتیجه گیری، ارزشیابی پایانی و تعیین تکلیف و تحقیق بیشترین درصد رفتارهای مورد بررسی در معلمان را تشکیل می دهد که یا مشاهده نشده یا به طور نارسا انجام گرفته است . معلمان مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش آموزان کمتر ربط می دهند و به جای آن که راهنمای دانش آموزان را به فرضیه سازی و تفکر علمی و حل مسأله وادارند، اغلب سعی می کنند محتوای برنامه را با روش های غیرفعال و سنتی به ذهن دانش آموزان منتقل کنند . معلمان از برخی اصول و راهکارهای تدریس که تسهیل کننده فرآیند یاددهی – یادگیری هستند آگاهی کافی ندارند یا فرصت اجرای آن را در کلاس درس پیدا نمی کنند .نتایج پژوهش دانش پژوه و فرزاد(۱۳۸۵) در زمینه ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی نشان داد که معلمان ابتدایی برخلاف آن که در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی های جدی مواجه اند .در فعالیت های آموزشی کلاس درس، به هدف های مهارتی، کمتر از هدف های دانشی و نگرشی توجه می کنند . اکثر آنان پایبند الگوهای سنتی آموزش هستند و از فن آوری اطلاعات و روش های فعال به صورت محدود استفاده می کنند. نتایج تحقیق نشان داد که معلمان مورد مطالعه در برخی از جنبه های اساسی مانند استفاده از شیوه های فعال تدریس و روش حل مسأله که در نظریه های نوین آموزشی مانند روان شناسی شناختی و روان شناسی سازنده گرا مطرح است توجه کافی مبذول نمی دارند . روش تدریس آنان بیشتر معلم محور است تا دانش آموز محور ، به عبارت دیگر به روش های فعال تدریس که مستلزم برانگیختن دانش آموزان به فعالیت کلاسی است چندان بهایی نمی دهند و در دست یابی به هدف های مهارتی موفق نبود ه اند. هونگ و همکاران (2008) ناهماهنگی بین صلاحیت های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت های مورد نیاز تدریس معلمان ضمن خدمت را مورد بررسی قرار دادند .با استفاده از تحلیل عامل صلاحیت های معلمان در ۶ دسته اصلی توانایی فکری، سیستم ارزش ها، مهارت های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی های حرفه ای و ویژگی های شخصیتی دسته بندی شد . نتایج پژوهش تفاوت قابل ملاحظه بین نظر معلمان در مورد صلاحیت های تربیت پیش از خدمت معلمان و نیازمندی های شغلی معلمان در حال خدمت نشان نداد .بیش ترین تفاوت بین سه گویه مدیریت ریسک، تفکر پیش کنشی و تفکر منطقی بود که این صلاحیت ها در طول دوره تربیت معلم به اندازه کافی و مورد نیاز حرفه معلمی، توسعه داده نشده است.

آلبرت (۱۹۶۸) در تحقیقی که روی صد دانش‌آموز موفق و ۴۶۳۲ معلم انجام داد به این نتیجه رسید که هشت درصد از معلمان اطمینان داشتند که روی دانش آموزان تأثیر گذاشته‌اند. ۱۵ درصد تا حدودی از این تأثیر مطمئن بودند و ۷۷ درصد از معلمان از چنین تأثیر اطمینان نداشتند (رحال زاده،۱۳۷۵، ۱۰۶)

به عقیده فونتانا آنچه برای یک معلم به‌صورت مجموع از شرایط عمل می‌کند می‌تواند برای معلم دیگر یا همان معلم در شرایط دیگر کارایی نداشته باشد بااین‌حال خصوصیات و کیفیات مهم و مشخصی وجود دارد که می‌توان در مورد آن‌ها بحث نموده و به تعمیم‌های دست بزنیم. این کیفیات عبارت‌اند از:

۱. توانایی جذب دانش آموزان: به عقیده دکتر سیف یکی از ویژگی‌های معلمان کارآمد جذب شاگردان به جلسات درس و ادامه شرکت آنان در فعالیت‌های یادگیری می‌باشد. به عقیده برونینگ و گلاور معلمان کارآمد قادرند آنچه را که دانش آموزان ایشان باید فراگیرند، به آن‌ها منتقل سازند، آن‌ها سازمان‌یافته‌تر عمل کرده و شاگردان خود را خیلی روشن توجیه نموده به‌نحوی‌که شاگردان آن‌ها می‌دانند چه‌کاری را باید انجام دهند. معلمان باکیفیت می‌دانند که برای هر دانش‌آموزی درس را باید از کجا شروع کرد و هر جا که لازم آید به آموزش انفرادی روی‌آورند و سرعت تدریس را متناسب با پیشرفت دانش آموزان تنظیم می‌کنند، به همین دلیل همه دانش آموزان، چون مطالب با مهارت‌های متفاوت ایشان تناسب دارد، به فعالیت برانگیخته می‌شوند.

۲. پرورش مهارت‌های فکری: به عقیده برونینگ وگلاور، شاید بتوان هدف تعلیم و تربیت را پرورش قوه تفکر دانش آموزان دانست و چون یادگیری معنادار به‌ویژه برای رشد قوای فکری دانش آموزان بااهمیت می‌باشد. معلمان موفق می‌توانند فعالیت‌های آموزشی را معنادار سازند. بدین منظور یک معلم کارآمد یادگیری جدید دانش آموزان را طوری هدایت می‌کند که با دانش قبلی آن‌ها همسانی داشته باشد تا دانش آموزان بتوانند دانش جدید را به نحوی منطقی در حافظه خود سازمان دهند، زیرا یادگیری مداوم محتاج سازمان‌دهی منطقی مطلب با یکدیگر است.

۳. یادگیری و ارزیابی آن: یکی دیگر از خصوصیات یک معلم باصلاحیت حرفه ای توجه به پیشرفت تحصیلی شاگردان و ارزیابی یادگیری آن‌ها می‌باشد. مطابق با آنچه گفته شد تدریس خوب با دقت و وسواسی درخور توجه ارزیابی می‌شود، به شکلی که دائماً می‌توان تغییرات لازم را در آن صورت داد. در این وضعیت دانش آموزان در مورد یادگیری خود بازخورد سریع. مطلوبی دریافت می‌کنند. به عقیده برونینگ وگلاور معلمان کارآمد از مهارت‌های لازم برای ارزیابی دانش آموزان برخوردار بوده و قادرند میزان یادگیری ایشان را تعیین کنند و وسایل اندازه‌گیری و ارزیابی به‌طور عمده عبارت‌اند از: امتحانات کلاسی، تکالیف درسی، پروژه‌های تحقیقاتی و آزمون‌های استانداردشده. اطلاعات به‌دست‌آمده از ابزارها و وسایل بالا معلمان خوب را کمک

می‌کنند تا روش تدریس خود را تنظیم کنند. یادگیری دانش آموزان با دریافت پس‌خوراند (فید بک) ناشی از ارزیابی دقیق، تسهیل می‌گردد.

۴. یادگیری مداوم: متأسفانه برخی از معلمان با شروع تدریس، یادگیری را متوقف می‌سازند و به جزوه هایی که روزگاری تهیه‌کرده بسنده می‌سازند. یک معلم کارآمد معمولاً تحولات مربوط به رشته خود را تعقیب می‌کند و دائماً مهارت‌های خویش را بهبود می‌بخشد. آن‌ها همواره در حال آموختن هستند به‌عبارتی‌دیگر آن‌ها دائماً در حال شاگردی کردن هستند.

۵. اداره کلاس: معلمان کارآمد دارای کلاس مطلوب منسجم و پربار هستند، معلمان کارآمد نسبت به آنچه در کلاس ایشان اتفاق می‌افتد بسیار حساس هستند و قادرند مشکلات را حل کنند. این معلمان اغلب توجه کافی به شاگردان داشته و حساس هستند که به افراد فرصت‌ها و کمک مساوی داده شود از این نظر معلمان خوب راحت و قابل‌اعتماد و اطمینان جلوه می‌کنند اینان معلمانی بردبارند؛ و الگویی عالی از اجرای نقش خود هستند. آن‌ها به موقعیت دانش آموزان توجه کرده و به عقیده گینات نسبت به دانش آموزان توجه و مراقبت نشان داده و به شاگردان کمک می‌کنند تا فراگیرند که چگونه می‌توان با دیگران همکاری جمعی داشت و درعین‌حال خوشحال و مفید بود. آن‌ها محیطی ایجاد می‌کنند لذت‌بخش، شادی‌آفرین که در آن شوخی و تفریح مشترک مرزهای میان معلم و کلاس را تقلیل داده و به شرطی که در آن زیاده‌روی نشود و به کلاس کمک می‌شود که معلم را بیشتر به‌صورت یک دوست و همراه تصور کنند. همین نحوه آمادگی همکاری با دوستان در کلاس درس افزایش‌یافته و بدین ترتیب تعداد حوادثی که به مشکلات موجود در کنترل کلاس می‌انجامد تقلیل می‌یابد.

۶. آخرین ویژگی معلمان کارآمد که در اینجا موردبحث قرار می‌گیرد، رفتارهای کلاسی معلمان است: به عقیده‌ی بسیاری از پژوهشگران آموزشی، همبستگی معناداری بین بعضی از رفتارهای معلمان و پیشرفت تحصیلی شاگردان وجود دارد. دکتر سیف به نقل از رونشاین و فرست (Rasenshine & Furst) هشت متغیر آموزشی یا رفتار کلاسی معلمان را که با یادگیری شاگردان رابطه همبستگی معناداری نشان داده‌اند، معرفی کرده‌اند. این متغیرها عبارت‌اند از:

الف) روشنی توضیحات معلم در کلاس

ب) انعطاف‌پذیری در روش آموزش

پ) اشتیاق در کار: شامل تحرک در کلاس، حرکت سر و دست و نوسان صدا.

ت) احساس مسئولیت در عمل: شامل تأکید بر یادگیری و فعالیت شاگردان

ث) فرصت یادگیری دادن به شاگردان برای یادگیری مطلوب تا سرحد تسلط

ج) استفاده از عقاید شاگردان، شامل تشویق شاگردان و اظهارنظر و تائید نظرات آن‌ها

چ) استفاده از مطالب سازمان دهنده شامل مرور کردن مطالب و ایجاد ارتباط مطالب درسی با یکدیگر

ح) طرح سؤالات دارای سطوح مختلف، ازجمله سؤال‌هایی که با چه، کجا، چرا و چگونه شروع می‌شود.

مطابق تحقیقات به‌عمل‌آمده به نظر می‌رسد مهم‌ترین متغیر آموزشی معلم که بیشترین همبستگی را با یادگیری شاگردان دارد، روشنی توضیحات و مطالبی است که علم و آموزش خود در اختیار شاگردان قرار می‌دهد.

در میان صفات شخصیتی معلمان صفات اخلاقی ازجمله صداقت، جدیت و گرمی معلم می‌باشد. دیگر صفات عبارت‌اند از: وفاداری- رضایت- اعتمادبه‌نفس- ظاهر آراسته شخصی- تندرستی – قدرت – ثبات عاطفی- حضور ذهن- تواضع- رفاقت و ایمان قلبی- مقاومت- بردباری- کیفیات صدا (قورچیان، ۱۳۷۹).

دال در سال ۱۹۸۷ در تحقیق کشف قابلیت‌های معلمان می‌نویسد: هر معلم باید تلاش کند در خود قابلیت روش‌های جدید را بپروراند. کوهن (۱۹۷۳) در مورد تأثیرات اولیه برخورد معلم در تحقیق خود به این نتیجه رسید که تأثیرات اولیه برخورد معلم با دانش آموزان به‌گونه‌ای پایدار تا آخر سال حفظ می‌شود. او در این پژوهش دریافت که دیدگاه دانش آموزان نسبت به معلم سه جلسه اول شکل می‌گیرد و ازآن‌پس به‌ندرت تغییر می‌یابد میزان همبستگی این تأثیر اولیه بین ارزشیابی اول که بعد از دومین جلسه درس انجام‌گرفته در مقایسه با نتایج ارزشیابی دوم که در آخر ترم تحصیلی دوم انجام‌شده ۸۵٪ بوده است.

صلاحیت های حرفه ای معلمان از دیدگاه سند تحول بنیادین

سند تحول بنیادین صلاحیت های معلم را مجموعه ای از صلاحیت های حرفه ای، اخلاقی، اعتقادی و انقلابی می داند(سندتحول بنیادین، ۱۳۹۰ ،ص ۱۵)

با توجه به سند تحول بنیادین که مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴را ترسیم می نماید، بر پایه ی این چشم انداز مدرسه جلوه ای از تحقق مراتب حیات طیبه ، کانون عرضه ی خدمات و فرصت های تعلیم و تربیتی ، زمینه ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش آموزان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی ، در چارچوب فلسفه و رهنامه ی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران می باشد (.سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ، ۱۳۹۰ ، ص۳) که معلمان نقش کلیدی را در تحقق این اهداف ایفا

می نمایند. در این بخش از پژوهش، به بررسی صلاحیت های حرفه ای معلمان بر اساس سند تحول بنیادین پرداخته می پردازیم: صلاحیت های حرفه ای معلمان شامل چهار بخش ذیل می باشد:

۱ـ صلاحیت های مهارتی شامل :اثر بخشی، مدیریت، تنوع آموزشی، به کار گیری فناوری های نوین، خلاقیت، فن آموزی و کار آفرینی، تربیت بومی، عدالت همه جانبه آموزشی،ارزشیابی و بازنگری،ارتباط با والدین.

۲ـ صلاحیت های اخلاقی شامل :شایستگی اخلاقی، نقش الگویی، اهمیت به بنیان خانواده، جامعه پذیر، قانون مدار, میهن دوست، دوستدار محیط زیست.

۳ـ صلاحیت های اعتقادی شامل :دین مدار، در انتظار ظهور.

۴ـ صلاحیت های انقلابی شامل :معلم تراز انقلاب، مسئول در قبال انقلاب اسلامی. بهتر است که در دوره های آموزشی دانشگاه فرهنگیان و دوره های ضمن خدمت معلمان مفاهیمی با محتوای صلاحیت های حرفه ای بیان شده گنجانده شود تا گام بزرگی در جهت تحقق اهداف سند تحول بنیادین برداشته شود.در پایان این بخش پیشنهاد می شود که معلمان در صدد باشند تا صلاحیت های مذکور را کسب نمایند و در تعلیم و تربیت دانش آموزان خویش اهتمام ورزند.

نگاه برتر اسلام به معلم:

امام محمد غزالی شغل معلمی را شریف‌ترین مشاغل و بالاترین هنری می‌داند که انسان می‌تواند به عهده بگیرد و برای تائید این نظر خویش به گفته پیامبر اکرم (ص) و اهل‌بیت (ع) که کار اصلی‌شان تعلیم و تربیت بوده استفاده می‌کند . او می‌گوید: معلم باید به دانش آموزان مهر و محبت نماید و با آنان همچون فرزند خویش رفتار نماید. از پیغمبر اسلام پیروی کرده و فقط برای رضای خدا آموزش دهد و انتظار پاداش از دیگران را نداشته باشد از خودنمایی و تکبر خودداری کند، از راهنمایی دانش آموزان غفلت نکرده تا می‌تواند آن‌ها را از عمل زشت و اخلاق فاسد دور نگه دارد (رحال زاده، ۱۳۷۵: ۹).

در جامعه دینی اسلامی، آن‌چنان‌که باید نقش حساس و والای معلم شناخته‌نشده است. چراکه ارزش معلم به‌قدری بالاست که پیامبر صلوات‌الله‌علیه می‌فرماید: «بالتعلیم ارسلت» (من برای تعلیم فرستاده‌شده‌ام) و نقش معلم ازنظر تربیتی به‌قدری دقیق و حساس است که حضرت علی (ع) فرموده است «کسی که معلم و ادب کننده خویشتن است به احترام سزاوارتر از کسی است که (فقط) معلم و مربی مردم است»؛ بنابراین معلمی کاری است دشوار و مهم و رسالتی است بس بزرگ، هر کس را توان پذیرش این مسئولیت خطیر نیست، سوز و درد می‌خواهد، عشق و احساس می‌طلبد صبر و تحمل می‌باید؛ زیرا که قدر و منزلتش والاتر است، مسئولیتش هم سنگین‌تر و مهم‌تر

است. معلم واقعی کسی است که به شاگردانش شخصیت دهد و آنان را از تمایل به عادت‌ها و ارزش‌های نادرست خانه و خانواده و محیط و اطرافیان باز دارد. درواقع بزرگ‌ترین رسالت معلم که از گفتار و کردار وی ظاهر می‌شود، همان شخصیت دادن به دانش آموزان است. معلمی که بتواند بین خود و شاگردانش پل دوستی برقرار سازد و با آنان صمیمی شود و برخوردی سرشار از شادی و امید، محبت و بزرگواری داشته باشد، موفق است به‌طوری‌که در طول تاریخ، اشخاص بزرگ‌مرتبه، بخش اعظم شخصیت خود و موفقیت خود را مرهون بهره‌گیری از استادان و معلمان آگاه و باایمان خویش دانسته‌اند.

معلمی شغل و حرفه نیست، بلکه هنری است که ریشه در اعماق روح بی‌تاب افرادی دل‌سوخته دارد و رسالتی است پیامبرگونه. معلم باید به اهمیت نقش و وظیفه‌ی اجتماعی و الهی خود پی ببرد و از جهت علمی و اخلاقی، خود را پربار سازد و در عمل، همچون پدر و مادری دلسوز و مهربان پا به پای شاگردانش برای آشنایی آنان در جهت، چگونه اندیشیدن، چگونه انتخاب کردن و سرانجام چگونه زیستن را می‌آموزد (فرهادیان، ۱۳۸۲: ۸۷).

نتیجه گیری:

۱. معلم از تفکر نهراسد.

۲. جرئت دانستن داشته باشد.

۳. شهامت تحمل افکار و عقاید مخالف را داشته باشد.

۴. به پرسش پیش از پاسخ بیندیشد.

۵. تیزبین و تیزشنوا باشد.

۶. به روابط بین پدیده‌ها دقیق باشد.

۷. کتاب بزرگ و پردازش طبیعت را با دقت و حوصله مطالعه کند و دریابد.

۸. دو کتاب متحرک بسیار مهم و پرارزش یعنی وجود آدمی و طبیعت را بیشتر و عمیق‌تر مطالعه کند که برای این منظور، مطالعه روان‌شناسی، تاریخ، جامعه‌شناسی تربیتی، انسان‌شناسی فرهنگی، ادبیات و هنر ضروری است.

۹. اندیشیدن درباره‌ی مسائل تربیتی را واجب عینی برای همگان بداند.

۱۰. این حقیقت را همیشه مدنظر قرار بدهد که حل مسئله تربیتی مستلزم شناخت تحلیلی و تعلیلی آن است؛ یعنی باید دانست که آن مسئله از چه عناصر و عواملی ترکیب یافته است و کدام‌یک از آن‌ها موجب مسئله شدن بوده است.

۱۱. به مسائل تربیتی موجود جامعه بیش از مسائل تربیتی گذشته بیندیشد.

همه می دانیم ، هرگاه افرادی بخواهند در کار خود همچون عنصری حرفه ای مطرح شوند ، باید شرایط و ملزومات آن را هم داشته باشند . اصولاً حرفه ای شدن در هر کاری قواعد خاص خود را دارد. حرفه ی معلمی نیز از این قاعده مستثنی نیست . اغلب به غلط تصور می کنیم که معلمان با تجربه و برخوردار از دانش و اطلاعات سطح بالا معلمان حرفه ای نیز هستند .هر چند موارد ذکر شده برای هر معلم حرفه ای شرط لازم است ، اما کافی نیست. چه بسا معلمانی را سراغ داریم که دررشته ای که تدریس می کنند سوابقی بس طولانی دارند ، اما نتوانسته اند همچون معلمی حرفه ای عمل کنند ؛ به عبارتی در جلب توجه علاقه ی دانش آموزان چه به لحاظ روش تدریس و چه به لحاظ مدیریت کلاس موفق نبوده اند و همچنین با معلمانی مواجه بوده ایم که از لحاظ روش تدریس و مدیریت در وضعیت مطلوبی قرار داشته اند ، اما به هیچ وجه نتوانستند کلاس جذابی را برای فرا گیرندگان فراهم آورند به خاطر وجود همچین مسائلی پرداختن به صلاحیت های معلمان ضروری به نظر می رسد . لذا در هر سازمانی ابتدا باید تعریف درستی از آنچه کمله مد نظر آن سازمان ارائه شود سپس اعضای آن سازمان را به آن ارزشها و معیار ها سوق داد. اما با وجود همه این معیار ها در آموزش وپرورش متاسفانه تعداد معلمانی که شایستگی لازم را دارند و واجد صلاحیت های مخصوص حرفه ای معلمان هستند بسیار کم است. لذا در طول سالیان گذشته تحقیقات متعددی در این راستا انجام شد و راهکارهایی نیز برای افزایش مهارت های معلمان ارائه شده است.

راهکارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد معلمان

۱ـ پیشنهاد می شود که کارگاه های آموزشی از طریق آموزش ضمن خدمت و براساس نیاز سنجی علمی جهت آگاه کردن معلمان با روش های جدید آموزشی و متناسب کردن برنامه ها با نیاز ها و شرایط و امکانات صورت گیرد(.گاس کی،2003)

۲ـ مدارس باید به وسایل آزمایشگاهی لازم،نرم افزار ها ، سخت افزار های آموزشی وفیلم های آموزشی تجهیز شوند. معلمان به ویژه در دروس علوم پایه با کاربرد ابزار وفناوری های جدید آشنا شوند تا ضمن دوری از روش های از روش های سنتی تدریس موجبات برابری شرایط آموزشی را در مناطق مختلف شود(زمانی، ۱۳۸۴)

۳ـ معلمان باید با نقش ها و وظایف جدید خود آشنا شوند واز مهارت های حرفه ای لازم برخوردار شده و کاربرد فناوری ها در آموزش بدانند و پیوسته از هدایت و راهنمایی برخوردار شوند که در این زمینه تدارک فیلم های آموزشی وکمک آموزشی در زمینه کاربرد مهارت های حرفه ای معلمان در تدریس کلاسهای ضمن خدمت حضوری و غیر حضوری از طریق شبکه یا آموزش ضروری است.(مرعشی، ۱۳۷۴)

۴ـ برای افزایش توانایی و پیشرفت معلمان در زمینه اطلاعات تربیتی وبهبود مهارت های حرفه ای آنان لزوم برگزاری جشنواره الگوهای تدریس ضروری می نمایند. یوسفیان(۱۳۸۷) لذا،پیشنهاد می شود که آموزش وپرورش قبل از برگزاری این جشنواره با به کار گیری استادان مجرب علوم تربیتی و تشکیل کلاس های آموزشی وکارگاهی در سطح هر مدرسه و گزینش و آزمون افراد بیشتری را به مرحله استانی معرفی نماید برای این منظور تلاش شود تا فیلم الگوهای تدریس برتر در اختیار معلمان هر مدارس ساسر کشور قرار گیرد. (رضا پور،۱۳۸۳)

۵ـ از آنجایی که آشنایی معلمان با پژوهش در عمل یا اقدام پژوهی در ارتقای دانش و مهارت های حرفه ای آنان بسیار تاثیر گذار می باشد. (مبشر، ۱۳۷۶) لذا پیشنهاد می شود که تحقیق در عمل به عنوان روشی موفقیت آمیز برای آمیختن عمل تدریس با تفکر وبه منزله ی رویکردی جدید در تحقیقات آموزشی وبرنامه های درس تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت معلمان به خاطر ویژگی ها و حساسیت آنان به طور روز افزونی جهت ارتقای کیفیت علمی تربیتی وافزایش کارایی معلمان بکار گرفته شود. (شریعتمداری ،۱۳۳۸)

وزارت آموزش وپرورش جهت ارتقای توانایی های ومهارت های حرفه ای معلمان به تدوین استاندارد های حرفه ای معلم از جهت رفتار وعملکرد با استفاده از تجارب بین المللی و شرایط بومی کشور اقدام نمایند .(بوریهی،۱۳۷۲)

۶ـ وزارت آموزش وپرورش نسبت به ایجاد دفتر سنجش صلاحیت حرفه ای معلمان جهت اجرای نظام سنجش مهارت های حرفه ای معلمان و رتبه بندی آنان با بهره گیری از کارشناسان و استادان علوم تربیتی اقدام نماید. (عبداالهی،۱۳۹۳)

۷ـ به کار گیری روش های آموزش از راه دور از طریق انتشار نشریات و کتاب های به روز ، تدارک برنامه های آموزنده وفیلم های آموزشی،اینترنت و فنون به گونه ای که در اختیار مناطق آموزشی و مدارس قرار گیرد. (زمانی، ۱۳۸۴)

فهرست منابع:

۱ـ بوربهی،عبدالله(۱۳۷۲) .بررسی میزان آشنایی معلمان پایه اول ابتدایی استان بوشهر با روش تدریس و مفاهیم علمی دروس پایه ، شورای تحقیقات آموزشی اداره کل آموزش و پرورش بوشهر.

۲ـ حاجی بابایی ودیگران (۱۳۹۲). نظام رتبه بندی حرفه ای معلمان و جذب و تامین منابع انسانی وزارت آموزش وپرورش، معاونت توسعه ی مدیریت وپشتیبانی وزارت آموزش وپرورش.

۳ـ دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی اله(۱۳۸۵) .ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دورهٔ ابتدایی .فصلنامهٔ نوآوریهای آموزشی، ۵(۱۸)،۱۵۶ـ۱۵۷.

۴ـ دانش پژوه، زهرا (۱۳۸۲) سنجش مهارت های حرفه ای تدریس معلمان دوره راهنمایی علوم و ریاضی .مؤسسه پژوهشی و برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

۵ـ رئوف، علی (۱۳۷۸)، بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت‌معلم تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۶ـ زمانی، بی بی عشرت(۱۳۸۴).پدیده جهانی شدن با تبیین نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش های رسمی وغیر رسمی ،مجموعه مقاله های اولین همایش ملی جهانی شدن،انتشارات وزارت امور خارجه

۷ـ سند تحول بنیادین آموزش وپرورش.

۸ـ شریعتمداری،علی(۱۳۳۸)..بررسی میزان اطلاعات تربیتی معلمان مدارس ابتدایی ایران ،رساله دکتری دانشگاه تنسی آمریکا.

۹ـ شعبانی، زهرا (۱۳۸۳)، بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشورجهان، فصلنامه تعلیم وتربیت. ۲۰(۷۹)،۱۲۶ـ۱۲۷.

۱۰ـ صافی، احمد.(۱۳۸۲). تربیت و تأمین معلم در ایران. فصلنامهٔ تعلیم وتربیت،۱۹(۷۳)،۱۲ ـ۱۳

۱۱ـ عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی.(۱۳۸۴). بررسی میزان آشنایی معلمان دورهٔ ابتدایی شهراصفهان با نظریه های یادگیری و نحوهٔ به کارگیری آن ها در فرایند تدریس .ماهنامهٔ دانشور رفتار،۱۲(۱۵)،۱۲۶ـ۱۲۷.

۱۲ـ عبد اللهی ،بیژن ؛رادجوی توکلی،عطیه؛ یوسلیانی،غلامعلی(۱۳۹۳) .شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثر بخش ، فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری های آموزشی ،شماره33

۱۳ـ فرهادیان، رضا (۱۳۷۲)، خلاصه مقالات نقش تربیتی، معاونت پژوهشی آموزش‌وپرورش، تهران.

۱۴ـ کریمی، فریبا .(۱۳۸۷) مطالعهٔ صلاحی تهای حرفه ای معلمان دورهٔ ابتدایی .فصلنامهٔ رهبری و مدیریت آموزش،۲(۴)،۱۶۵ـ۱۶۴.

۱۵ـ کریمی، عبدالعظیم .(۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعهٔ بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز . 2001 فصلنامهٔ تعلی م وتربیت،۲۱(۱)،۲۹ـ۳۰

۱۶ـ کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷) .مقایسهٔ عملکرد ریاضی دانش آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعهٔ بین المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه های درسی. سومین کنفرانس آموزش ریاضی ایران، کرمان.

۱۷ـ محمدی، جهانگیر. (۱۳۸۴). مهارت های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی. مجموعهٔ مقالات برگزیده همایش معلم در عصر دانایی،).ص ۱۴۹ ـ ۱۶۶، اصفهان: سازمان آموزش وپرورش.

۱۸ـ محمدی،مسعود(۱۳۷۹). معلمی چیست ومعلم کیست، تهران ، انتشارات طاووس بهشت، چاپ اول.

۱۹ـ مرعشی،علی اکبر(۱۳۷۴)، بررسی مهارت های شغلی معلمان ابتدایی، موسسه اندیش ور، مرکز تحقیقات آموزشی، وزارت آموزش وپرورش.

۲۰ـ ملکی ،حسن (۱۳۷۶). صلاحیت های حرفه ای معلم، تهرا ن ،مدرسه ،چاپ اول

۲۱ـ مهرمحمدی،محمود(۱۳۷۹).بازاندیشی فرایند یاددهی ـ یادگیری و تربیت معلم، تهران ،انتشارات مدرسه.

۲۲ـ یونسکو (۱۳۷۰)، آموزش‌وپرورش برای آینده، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، تهران.

منابع انگلیسی:

1. Anderson, L. W. (2004). Increasing teacher effectiveness (2nd ed). Paris: UNESCO International institute for educational planning.

2.Grant, Carl A. & Maureen Gillette(2006) A Candid Talk to Teacher Educators about .

Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children, Journal of Teacher

Education , Vol. 57, No. 3

3. .Gus key , T . (1118) . How classroom assessments improve learning. Educational leadership, 11 (1) , 1 -11

4.Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of The Competence The Australian Educational Researcher,Vol. 35, No.1

5. Huntly, Helen(2003) Teachers'Work: Beginning Teachers'Conceptions Of Competence, Thesis ,Central Queensland University

6.Koster, B.; Mieke, B.; Fred, K. & Theo, W. (2005). Quality requirements for 5teacher educators, Teaching and Teacher Education, 21(2), 158161.

7.Lee.john chi keen wing po. lam & yuk yung le.(2003)" teacher evalution and effectiveness in Hong kong".issue and callenges.journal of personnel in education.vol17.N 1.

8.Moreno, J. (2007). Do the initial and the continuous teacher' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow' education? Journal of Educational Change, 8, 169 173.

9.Nijveldt, M., Mieke, B., Douwe, B., Nico, V. & Theo, W. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process, International Journal of Educational Research, (43), 89102.

10 .Taylor . v. other.(1990). A comparision of perceptions of the importance of mental competenceies Between inservice and preservice teacher ,mid south educational Research association.

11.Vaillant . Denise(2007)." Preparing teacherfor inclusiveeducatin in latin a ercia Quartely review of comparative education.VOLL.

12.Villegas reimers.(2007). Teacher professional Development and international review of the literature,unesco international institute for educational planning.

اقدام پژوهی، الگویی نوین برای توسعه حرفه ای معلمان و ایجاد تحول در آموزش و پرورش

زهرا نجات دهکردی۱

چکیده:

یکی از شاخص های توسعه نظام آموزشی، حضور فعال و پر رنگ پژوهش در نظام آموزشی است. گسترش فرهنگ مطالعه و اندیشه علمی و پژوهش در کلیه دوره ها و سطوح تحصیلی از ضرورت های اساسی آموزش و پرورش محسوب می شود. به ویژه مجهز شدن معلمان و مدیران به استفاده از روش و ابزار پژوهش، می تواند موجب دانش افزایی و رشد و بالندگی و نوآوری و پویایی نظام آموزشی و نیز موجب تربیت دانش آموزانی محقق در برخورد با مسائل علمی شود(گرگانی،۱۳۹۰: ۱۳۹). پذیرش مشروعیت اقدام پژوهی به عنوان یک راهکار مطالعاتی و کسب معرفت معتبر و قابل اعتنا، در بردارنده نوعی پاسخ یا واکنش نسبت به برخی موضوعات نظری مربوط به این وادی است. به عبارت دیگر با پذیرش اقدام پژوهی گویی پاسخ مشخصی برای برخی معضلات فکری و نظری به دست می آید(مهر محمدی،۱۳۷۹: ۱۴۶). دراین مقاله سعی شده با شیوه کار کتابخانه ای از نوع توصیفی تحلیلی به تعریف و توصیف مفاهیم: اقدام پژوهی، هدف از اقدام پژوهی، آموزش اقدام پژوهی، روند اقدام پژوهی؛ و به بیان نقش معلم در اقدام پژوهی، اثر بخشی معلمان در این خصوص، برنامه معلم پژوهنده به عنوان عاملی مؤثر برای معلمان، نظر معلمان در این باره، مقایسه اثر بخشی معلمان پژوهنده با سایر معلمان، تأثیرات دوره اقدام پژوهی، اقدام پژوهی در آموزش و پرورش، موانع اقدام پژوهی، بالا بردن مشارکت معلمان در زمینه اقدام پژوهی و در آخر به بیان نتیجه گیری کلی در این زمینه پرداخته شده است؛ تا گامی هرچند کوچک در جهت اصلاح و بهبود روند اقدام پژوهی و توجه خاص به آن در نظام آموزشی رسمی کشور در مقاطع مختلف تحصیلی در جهت نزدیک تر شدن به وضعیت مطلوب برداشته شود.

کلمات کلیدی: اقدام پژوهی، آموزش و پرورش، اثر بخشی، مشارکت

۱-دانشجوی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر شهرکرد

آدرس پست الکترونیکی:Email:zahranejat74@gmail.com

مقدمه:

معلمان به عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش در انجام وظایف و مسئولیت های حرفه ای خود همواره با چالش ها و مشکلات پیچیده و بدیعی روبرو هستند که آنان را ناگزیر به انجام مطالعات مستمر و افزایش بینش و توانایی های حرفه ای خود می نماید تا با برخورداری از روحیه علمی و توانایی موشکافی و دقت در شناخت مسائل و مشکلات، قادر به حل و رفع تعارضات و نابسامانی های کلاس و مدرسه گردند. همچنانکه «مک نیف» معتقد است منظور از تربیت یک معلم خوب یا هر کارگزاری، این نیست که به عنوان یک تکنسین، حرفه ای را یاد بگیرد و به طورمکانیکی آن را در همه شرایط به یک شکل مورد استفاده قرار دهد؛ بلکه هدف آن است که فرد از معلومات، دانش و آگاهی خود و منابع در دسترس برای حل مشکلات و مسائلی که مسئولیت آن را بر عهده دارد استفاده نماید(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۰۵). یکی از سازمان های پراهمیت از لحاظ گستردگی، نوع کارکردها و تأثیرگذاری ، آموزش و پرورش است. آموزش وپرورش به دلیل اینکه با انسان سروکاردارد، از مهم ترین حوزه هایی است که پژوهش در آن لازم است. به دلیل پیچیده بودن مسائل مربوط به اندیشه انسان، پژوهش در این زمینه، دارای پیچیدگی هایی خاص بوده و دقت زیادی را می طلبد؛ ازاین رو، به منظور ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت و اثربخشی آموزشی، بایستی مهارت ها و توانمندی های لازم در معلمان تقویت شوند و لازمه این امر، مجهزکردن معلمان به بینش علمی و انجام پژوهش است تا از این رهگذر، به تولید اندیشه اهتمام ورزیده و از این اندیشه در راستای بهبود وضع کلاس درس و مدرسه استفاده لازم را به عمل آورند. آموزش وپرورش، پژوهش ویژه خود را میطلبد که محور اساسی آن باید تغییر و تحول در کلاس درس و جریان یاددهی -یادگیری باشد؛ در این میان، معلمان، نقش اساسی را در این نوع از پژوهش ایفا می کنند(پژمان، ۱۳۹۰ :۱۹۶). روشی پژوهشی منتخب در این راستا، روش اقدام پژوهی بوده که به تفصیل در ادامه راجع به مفاهیم و هدف و روند آن پرداخته و تأثیرات مثبت دوره اقدام پژوهی بر معلمان و دانش آموزان همچنین موانع اقدام پژوهی و راهکار های بالا بردن مشارکت معلمان در این زمینه بیان می شود.

۱-۱ اقدام پژوهی:

اقدام پژوهی روشی جدید برای بهبود عملی، نوآوری، تغییر و توسعه اقدام های آموزشگاهی و اجتماعی است(نجفی، ۱۳۸۸ :۱۹۱).

اقدام پژوهی در زمره روش های تحقیقی توصیفی است که به واسطه آن معلمان پیوسته به ارزیابی عملکرد خود پرداخته و برای اطلاع دیگران گزارش می کنند؛ و همچنین مسائل جاری و واقعی کلاس خود را شناسایی و برای حل آن تلاش می نمایند و آموزش را با پرورش در هم می آمیزند(نجفی، ۱۳۸۸ :۱۹۲).

در واقع اقدام پژوهی یک روش علمی و تحقیقاتی با ویژگیهای زیر است:

- کوچک مقیاس
- وابسته به زمینه
- بومی و محلی شده
- کاربردی و عمل گرا
- مشارکت و همکاری (حسن مرادی، ۱۳۸۹ :۱۱۰)

اقدام پژوهی منحصرا در ارتباط با آن دسته از مسائل و موضوعات عرصه ی علوم انسانی و اجتماعی کاربرد دارد که از جنس مسائل و موضوعات عرصه ی علوم انسانی و اجتماعی کاربرد دارد که از جنس مسائل کاربردی در حوزه آموزش، فرهنگ، امنیت، اشتغال و نظایر آن ها به حساب می آیند(مهر محمدی،۱۳۷۹: ۱۴۴).

۱-۲ هدف اقدام پژوهی:

هدف اقدام پژوهی در آموزش و پرورش کمک به معلم و سایر کارکنان آموزشی مدرسه در برقراری ارتباط بین دیدگاه هایشان از آموزش و پرورش با اعمالی است که روزانه در ارتباط با دانش آموزان انجام می دهند به عبارت دیگر اقدام پژوهی در واقع نمود تفکر معلم به مثابه یک پژوهشگر است که او با مشارکت در آن می تواند به بهبود فهم خود از آموزش، حل مشکلات درسی، بهبود اعمال تربیتی و اثر بخشی بیشتر در کلاس دست یابد(نجفی، ۱۳۸۸ :۱۹۲و۱۹۳).

۱-۳ آموزش اقدام پژوهی:

به آموزش هایی اطلاق می شود که از طریق پژوهشکده تعلیم و تربیت طی سال های ۷۵ تاکنون با محتوای معین با نام های اقدام پژوهی در مدرسه در قالب دوره های ۲۴ و ۵۱ ساعته اجرا گردیده است(گرگانی، ۱۳۹۰ :۱۴۱).

۱-٤ روند اقدام پژوهی:

در این رویکرد معلم به طور مستقیم و نقادانه با تحلیل و تفکر خود و با همیاری و مشارکت سایر همکاران وارد حیطه پژوهش شده و به شناسایی و ریشه یابی مشکل می پردازد و با ارائه راهکارهای عملی و قابل اجرا سعی در حل مشکل و نابسامانی های کاری خود دارد. این روند پس از ارزیابی های مکرر همچنان تا دست یابی به نتیجه مطلوب ادامه می یابد. در این مسیر معلم ضمن کسب دانش و تجربه تازه به رشد و بالندگی حرفه ای دست می یابد(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۰۵).

۲-۱ نقش معلم در اقدام پژوهی:

معلم اصلی ترین عامل موفقیت نظام های آموزشی و ارتقاء کیفیت تعلیم و تربیت است. او است که می تواند نواقص و کاستی ها را با چیرگی و قابلیت های حرفه ای خود جبران نموده و فرصت های یادگیری و رشد شخصی دانش آموزان را خلق نماید. لذا تلاش جهت ارتقاء سطح دانش، بینش و مهارت های حرفه ای معلمان کشور و مجهز نمودن آنان به بینش علمی و پژوهشگری نه تنها موجب حل و فصل مسائل و مشکلات فراگیران و تحقق اهداف آموزشی می گردد، بلکه با ارتقاء فرهنگ پژوهشگری در محیط کار و به ویژه کلاس درس، دانش آموزان را نیز با روند برخورد با مسئله و روش های صحیح حل مسائل پیرامونشان آشنا می سازد(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۰۶).

با توجه به اینکه بسیاری از مسائل نظام آموزش و پرورش کشور در مدارس و کلاس های درس حول مشکلات پرورشی و تربیتی فراگیران است و این مشکلات خود زمینه ساز مشکلات آموزشی نیز می باشند، لذا با توجه به نتایج حاصل از پژوهش های مختلف می توان امید داشت که ایجاد و رشد آگاهی ها و مهارت های پژوهشی به ویژه توانایی حل مسئله در معلمان نه تنها موجب حل بسیاری از تعارضات، نابسامانی ها و کاستی های آموزشی و پرورشی کلاس های درس است، بلکه با استفاده از مهارت های فوق به طور غیر مستقیم دانش آموزان نیز از قابلیت های اولیه و ضروری برای حل و فصل مشکلات عاطفی، اجتماعی و تحصیلی برخوردار خواهند شد (حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۲۴).

۲-۲ اثر بخشی معلمان:

میزان اثر بخشی یک معلم تا حدود زیادی به دانش آموزانی بستگی دارد که آن ها را آموزش می دهد. از سوی دیگر پیوند ها و همانندی هایی در مورد اثر بخشی معلمان در ارتباط با شرایط کلاسی و استفاده از وقت کلاس دیده می شود. آن معلمانی که همواره به عنوان معلم اثربخش مطرح هستند، می توانند دانش و مهارت های

خویش را به فراخور موقعیت های مختلف به کاربرند تا از این طریق به اهداف خود برسند در واقع می توان گفت نشانه بارز یک معلم اثر بخش آن است که به جای عمل کردن به شیوه های از پیش تعیین شده و یا کاربرد روش و فنون خاص هر آنچه که برای تحقق اهداف ضروری می باشد را انجام می دهد(کاظم پور،۱۳۹۰: ۱۵).
نتایج مطالعات بیانگر ضرورت اجتناب ناپذیر برنامه ریزی و اجرای اثربخش و مستمر دوره های اقدام پژوهی برای معلمان و دبیران بوده است (رز،۲۰۰۲). و مطلوبیت حرفه ای معلم در گرو مطلوبیت عملکرد او در موقعیت های عملی، سلامت استعدادها و کیفیت انتخاب ها و تصمیماتش است(آل حسینی،۱۳۹۲: ۷).

۲-۳ برنامه معلم پژوهنده به عنوان عاملی مؤثر برای معلمان:

«اقدام پژوهی» فرصت دانش آفرینی را در سطحی فراگیر فراهم می نماید تا هر معلم برای ارتقاء سطح عملکرد شغلی حرفه ای خود طرحی را در ذهن دنبال و در مسیر بهبود و پیشرفت فرآیندهای کاری آن را سامان دهد. تحقق این اندیشه و پیگیری برنامه های فوق موجب بهبود عملکرد و توسعه ظرفیتهای آموزشی و پرورشی هزاران معلم خواهد شد(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۰۶).

۲-٤ نظر معلمان در این باره:

دوره های اقدام پژوهی در سه مقوله مجزا موجب ارتقاء مهارت های فردی، گروهی و حرفه ای معلم می گردد. به این نحو که معلمان معتقدند پس ا ز شرکت در این دوره عملکردهای خود را آگاهانه تر انجام می دهند. نسبت به خود اعتماد به نفس و اطمینان بیشتری پیدا کرده اند. مهارت های آموخته شده را به کار می گیرند و قابلیت انجام فعالیت های پژوهشی و مطالعاتی مستقل را به دست آورده اند. همچنین در زمینه مهارت های گروهی به پیشنهادات و نظرات دیگر همکاران با دقت و تأمل بیشتری توجه می نماید، در موضوعات مشترک با همکاران مشارکت فعال دارند، به عقاید دیگران احترام می گذارند و ... (حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۲۳).
شرکت در دوره آموزشی اقدام پژوهی نه تنها به عنوان یک ضرورت حرفه ای از سوی معلمان شرکت کننده در این دوره ها مطرح شده بلکه آن را عاملی مهم در رشد و بالندگی حرفه ای دانسته اند. از اینرو لازم است امکانات و فرصت لازم برای شرکت تمام معلمان را فراهم نمود(رز،۲۰۰۲).

«کاستلو» برنامه معلم پژوهنده را به عنوان عامل مؤثری در بهبود و افزایش مهارت های شغلی آموزگاران مورد ارزیابی قرار داده و به این نتیجه دست یافته است که فعالیت معلمان در افزایش دانش و مهارت و تجربه آنان تأثیر زیادی دارد و معلمان بر این باورند که شرکت در دوره های اقدام پژوهی موجب می گردد تا:

۱. به کار روزمره خود توجه بیشتری نمایند.
۲. فعالیت های شان را آگاهانه تر انجام دهند.
۳. به نتیجه عملکرد خود در فرآیند یاددهی یادگیری بیشتر توجه کنند.
۴. نیازهای شاگردان را بهتر بشناسند.
۵. بیش از پیش به عملکرد خود اطمینان داشته باشد.
۶. فرصت مطالعه همزمان با کار برایشان فراهم شود.
۷. نیاز به جستجوی مفاهیم تازه را بیشتر حس کنند.
۸. از آموخته های خود در سایر کلاس ها استفاده کنند.
۹. مهارت های شغلی آنها افزایش یافته و در کلاس آنها را به کار گیرند.
۱۰. فرصتی برای اجرای نتایج پژوهشی و بهبود شیوه های یاددهی یادگیری ایجاد شود.
۱۱. مهارت ها و راهبردهای کاری افزایش یابد.
۱۲. توانایی های خود و دیگر اعضاء گروه افزایش یابد(کاستلو،۲۰۰۶ :۴۱). حسن مرادی۱۰۹
۱۳. اکثر معلمان معتقدند که تحقیق و پژو هش در بهبود حرفه ای و ایجاد خلاقیت و تغییردیدگاه های آن ها مؤثر بوده است (خواجه بهرامی، ۱۳۸۳ :۷۷).

۲-۵ مقایسه اثر بخشی معلمان پژوهنده با سایر معلمان:

مقایسه اثر بخشی معلمان پژوهنده با سایر معلمان در زمینه دستیابی به اهداف اعتقادی تفاوت معناداری وجود دارد چرا که به دلیل ویژگی های ذاتی و اجرایی خاص خودشان در رسیدن به اهداف مورد نظر و درک اهمیت اهداف اعتقادی تلاش بیشتری دارند و بر همین اساس اثر بخشی بالاتری نسبت به معلمان غیر پژوهنده دارند.در زمینه دستیابی به اهداف اخلاقی و اهداف اجتماعی و اهداف زیستی و اهداف سیاسی و اهداف اقتصادی هم همین طور(کاظم پور،۱۳۹۰: ۲۰و۲۲و۲۳و۲۴).

معلمان آموزش دیده تا اندازه ای از معلمان آموزش ندیده مهارت های تدریس را به شکل بهتری اجرا کرده اند(گرگانی،۱۳۹۰ :۱۴۸).

۳-۱ تأثیرات دوره اقدام پژوهی:

دوره اقدام پژوهی در زمینه مهارت های آموزشی، در ایجاد یا افزایش مهارت هایی نظیر تنوع در بکارگیری روش های تدریس، استفاده از وسایل کمک آموزشی، تعیین فرصت های متنوع یادگیری، تشخیص به موقع و حل مسائل یادگیری و در نهایت بکارگیری شیوه های متنوع ارزشیابی نقش مؤثری داشته است. معلمان شرکت کننده بیشترین تأثیر را در زمینه ارتقاء توانایی تشخیص و حل مسائل یادگیری دانش آموزان ذکر کرده اند(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۲۳).

در بررسی تأثیر دوره اقدام پژوهی بر مهارت های پرورشی نیز تاثیر دوره بسیار مؤثر و کارآمد بوده است به نحوی که در کلیه متغیرهای فرعی مربوط به این مهارت شامل شناخت و درک مسائل تربیتی و اخلاقی دانش آموزان و توانایی حل و فصل آن، توانایی مدیریت کارآمد کلاس درس، مهارت برقراری ارتباط با فراگیران و در نهایت شناخت و حل تعارضات بین فردی و گروهی دانش آموزان در کلاس و مدرسه تأثیر قابل توجهی داشته است(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۲۳).

همچنین نتایج تحقیقات نشان می دهد که اثربخشی این دوره ها به ترتیب در دوره های تحصیلی ابتدایی و راهنمایی بیشتر از دوره متوسطه بوده است(رز،۲۰۰۲).

۳-۲ اقدام پژوهی در آموزش و پرورش:

نظام تعلیم و تربیت در کشور ما چندی است که توجه ویژه ای به نقش و اهمیت پژوهش مبذول داشته است. برنامه معلم پژوهنده و اقدام پژوهی از جمله دستاورد های مهم حرکت نوپایی بوده است که همواره از سوی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، شورای تحقیقات استان ها مدیران، معلمان و سیاست گذاران تعلیم و تربیت مورد توجه و حمایت قرار گرفته است. روند صعودی مشارکت معلمان در برنامه معلم پژوهنده و شرکت گسترده آن ها در دوره های اقدام پژوهی و به تبع آن ها افزایش کیفیت طرح ها و برنامه معلم پژوهنده و در نهایت اقبال پذیرش این تفکر در مجموعه آموزش و پرورش گواه این مدعاست(سیف الهی، ۱۳۸۲: ۱۱و۱۲).

بسیاری از نهادهای آموزش و پرورش به منظور تقویت روحیه علمی و توانایی های پژوهشی معلمان خود اقدام به برگزاری دوره های آموزش «اقدام پژوهی» نموده اند. دوره های مذکور به دست اندرکاران و به ویژه معلمان کمک می نماید تا ضمن توصیف دقیق وضع موجود، مجموعه اقدامات و راه حل های مناسب جهت

حل و رفع کمبودها و یا بهبود عملکردها را به کار برده و آنرا به صورت یک مجموعه مستند و تجربه موفق و هدفدار در اختیار سایر همکاران خود قرار دهد(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۰۶).

٤-۱ موانع اقدام پژوهی:

می توان گفت که در بستر جوامع مورد پژوهش، موانعی متفاوت بر سر راه اجرای اقدام پژوهی قرار دارند و ملحوظ داشتن فرهنگ جامعه و سیاستهای آموزشی در فراهم ساختن تمهیدهای لازم برای انجام پژوهش، امری ضروری است(پژمان، ۱۳۹۰ :۱۹۸).

هریک از موانع دارای مؤلفه هایی به شرح زیر است:

موانع مدیریتی، مؤلفه های: مناسب نبودن نگرش و بینش مدیران نسبت به پژوهش، آشنا نبودن مدیران با مزایای اقدام پژوهی، آشنانبودن مدیران با روش اقدام پژوهی، همکاری نکردن مدیران برای انجام اقدام پژوهی معلمان و تشکیل نشدن جلسات برای تبادل تجربیات معلمان در مدارس(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۰۹).

در عامل ضعف اطلاع رسانی، مؤلفه های: دردسترس نبودن منابع اطلاعاتی در زمینهٔ اقدام پژوهی، وجود نداشتن مجله، فصلنامه و سایت اختصاصی درزمینه اقدام پژوهی، کافی نبودن میزان تبلیغات برای ترغیب به شرکت در برنامه و مناسب نبودن کیفیت و نحوهٔ تبلیغات برای ترغیب به شرکت در برنامه (پژمان، ۱۳۹۰ :۲۰۹).

در عامل ضعف توانایی پژوهشی معلم ، مؤلفه های: ضعف توانایی معلمان در جلب مشارکت دیگران ، انجام ندادن تلاش لازم برای بهبود عملکرد شغلی خود، آشنا نبودن معلمان با روش اقدام پژوهی، مناسب نبودن نگرش و بینش معلمان نسبت به پژوهش و آشنا نبودن معلمان و کارکنان با نحوه و روش مشکل یابی(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۱۰).

در عامل مشکلات ارزشیابی، مؤلفه های: عدم وجود وحدت رویه میان داوران در ارزشیابی طرحها، اعمال نشدن دقت کافی در داوری طرح های اقدام پژوهی، عدم اطلاع معلمان از ملاک های داوری طرح های اقدام پژوهی، ارائه نشدن بازخوردهای مناسب و کافی در داوری طرح های اقدام پژوهی و تقدیر و تشویق تعداد کم طرح های معلمان پژوهنده(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۱۰).

در عامل نارسایی دوره های آموزشی، مؤلفه های: کم بودن ساعات دوره های برگزارشده، برگزاری فشرده و پی درپی دوره های اقدام پژوهی، کافی نبودن دوره های ضمن خدمت و کارگاه اقدام پژوهی و فراهم نبودن زمینهٔ استفاده از مشاوران و راهنمایان به عنوان مهم ترین موانع تشخیص داده شد(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۱۰).

در عامل موانع سازمانی، مهم ترین مؤلفه ها: تأثیر نداشتن فعالیت های پژوهشی در ارتقای شغلی کارکنان، عدم وجود پست کارشناس معلم پژوهنده در مناطق، درنظرنگرفتن فرصت های مطالعاتی و پژوهشی برای معلمان پژوهنده برتر، تعلق نگرفتن کمک هزینهٔ پژوهشی به طرح های اقدام پژوهی، فقدان نظارت رسمی در فرایند اجرای اقدام پژوهی و عدم نظارت کافی و مناسب بر عملکرد کمیته های پژوهشی(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۱۱).

در عامل ضعف محتوای آموزشی، مؤلفه های: مناسب نبودن کیفیت تدریس مدرسان، مناسب نبودن محتوای دوره های برگزارشده و عدم دسترسی و زمینه ارتباط با صاحب نظران و متخصصان در رشته های تخصصی(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۱۱).

در عامل ناتوانی اطلاع یابی، موانع: آشنانبودن معلمان با نحوهٔ دستیابی به اطلاعات در پایگاه های اینترنتی، اطمینان نداشتن معلمان به توانایی خویش در انجام اقدام پژوهی و آشنا نبودن معلمان با مزایای اقدام پژوهی به عنوان مهم ترین موانع به دست آمدند(پژمان، ۱۳۹۰ :۲۱۱).

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 باشد(نجفی، ۱۳۸۸ :۱۹۱).

٤-۳ بالا بردن مشارکت معلمان در زمینه اقدام پژوهی:

برای بالا بردن مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده بهتر است از اطلاعات و امکانات کافی از قبیل بروشور، مجلات، کلاس های ضمن خدمت دوره های آموزشی، خبرنامه ویژه معلمان، جزوات علمی و کتاب های تألیفی ویژه اقدام پژوهی استفاده گردد(نجفی، ۱۳۸۸ :۲۰۲).

برنامه های لازم برای تغییر نگرش از طریق بالا بردن اعتقاد معلمان به اثرات طرح معلم پژوهنده در فعالیت های آموزشی، تربیتی تشویق و ترغیب آنان به امر اقدام پژوهی و قرار دادن منابع و امکانات جهت سهولت بخشیدن فعالیت های اقدام پژوهی و ارج نهادن به تمام کسانیکه در طرح معلم پژوهنده اقبال نشان دادند، صورت پذیرد(نجفی، ۱۳۸۸ :۲۰۲).

با تقلیل ساعات موظف و ایجادساعات مطالعه در مدرسه گشایشی در وقت معلمان به وجود آید تا آنان با آسودگی خاطر به تحقیق بپردازند. در جهت تقویت میزان مشارکت معلمان در برنامه معلم پژوهنده به توانایی و کفایت

معلمان توجه شود نه جنسیت آنان تا زمینه حضور تمامی معلمان در طرح معلم پژوهنده فراهم گردد(نجفی، ۱۳۸۸ :۲۰۲).

مسئولان تلاش کنند از طریق اهرم های انگیزشی مادی و معنوی انگیزه کاری را در معلمان افزایش دهند. معرفی پژوهش های برتر، تجلیل از پژوهشگران و معلمان پژوهنده،راه اندازی شبکه رایانه ای پژوهش و ایجاد بانک اطلاعاتی پژوهشگران در نظر گرفتن تمهیدات و امتیازات برای آن، به عنوان راهکار های توسعه وتقویت معلمان پژوهنده(گرگانی، ۱۳۹۰ :۱۵۵).

همچنین دست یابی به اهداف دوره های مذکور از طریق ارتقاء کیفیت برگزاری دور ه ها میسر خواهد شد. از اینرو دعوت از اساتید واجد صلاحیت و خبره، امکانات فیزیکی، سخت افزاری و نرم افزاری مناسب، دسترسی به منابع اطلاعاتی غنی، وجود راهنمایان و حامیان سازمانی نیز مؤ ثر خواهد بود(حسن مرادی،۱۳۸۹ :۱۲۲).

به عبارت دیگر شرکت در دوره های آموزش ضمن خدمت به عنوان یک ساز و کار تشویقی باید آزادانه و توأم با انگیزه درونی معلم باشد(رز،۲۰۰۲).

نتیجه گیری

در مجموع نتایج تحقیقات و پژوهش های داخلی و خارجی نشانگر آن است که اقدام پژوهی به عنوان یک وسیله مؤثر در بهبود آموزش و تدریس جایگاه خود را به سرعت در نظام های آموزشی اغلب کشورها بازیافته است. به ویژه از زمانی که نیازها و مسائل حرفه ای معلمان با روش های سنتی پژوهش قابل حل و فصل نبوده و ضرورت فعال بودن معلمان در تولید یافته های پژوهشی و راهکارهای عملی و دانش بومی مورد نیاز به صراحت درک شده است. همچنین نتایج بیان شده از تحقیقات معتبر نشان می دهند که در مجموع معلمان دارای انگیزه بالایی برای مشارکت در دوره های اقدام پژوهی بوده و معتقدند این دوره ها تأثیر به سزایی در ارتقاء دانش و مهارت های شغلی آنان دارد و به طور کلی عملکرد معلمان پژوهنده نسبت به سایر معلمان در وضع بهتری است؛ ولی در این راه موانع زیادی وجود دارد که با بالا بردن اعتقاد معلمان به اثرات این طرح و قرار دادن منابع و امکانات با همت مسئولان از طریق اهرم های انگیزشی مادی و معنوی انگیزه کاری را در معلمان افزایش دهند.

منابع

۱. آل حسینی، فرشته، سجادی و همکاران، فلسفهٔ تربیت درجمهوری اسلامی ایران و تحقق معلم پژوهنده، فصل نامه نو آوری های آموزشی، ۱۳۹۲

۲. پژمان، مهدی نامداری، قنبری و همکاران، شناسایی موانع اجرای برنامهٔ معلم پژوهنده ازدید معلمان پژوهنده و کارشناسا ن : مورد مطالعه استان همدان، پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۳۹۰

۳. حسن مرادی، نرگس، تأثیر شرکت در دوره های آموزش اقدام پژوهی بر مهارت های حرفه ای دبیران آموزش و پرورش، دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی،۱۳۸۹

۴. خواجه بهرامی، حسین، شناخت عوامل مؤثر بر گرایش معلمان به فعالیتهای پژوهشی از دیدگاه معلمان ماهان کرمان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی،۱۳۸۳

۵. سیف الهی، وجه الله، اقدام پژوهی در آموزش و پرورش(طرح معلم پژوهنده)، رشت، انتشارات گیلان، ۱۳۸۲

۶. کاظم پور، اسماعیل، کابینی مقدم،مقایسه اثر بخشی معلمان پژوهنده با سایر معلمان در آموزش و پرورش استان گیلان، فصلنامه روانشناسی تربیتی،۱۳۹۰

۷. گرگانی، تقی، ورکانی و همکاران، مقایسه بینش پژوهشی و فرآیند تدریس در بین معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوره اقدام پژوهی در استان مازندران، فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی،۱۳۹۰

۸. مهر محمدی، محمود، اقدام پژوهی رویکردی مؤثر در حرکت نظام های پژوهشی انسانی- اجتماعی به سوی تعادل،۱۳۷۹

۹. نجفی هزارجریبی، حبیب ال...، قلی زاده، شناسایی عوامل درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح اقدام پژوهی چالشی جدید در حوزه آموزش و پرورش، پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد شماره نوزدهم،۱۳۸۸

10. Costello, P. J. M. (2006). *Action Research in the classroom*. London: David Fulton Publishers.

11. Fullan, M. (2000). Leadership for the twenty – first century: Breaking the bonds of dependency. In the Jossy- Bass (Eds.) *Reader on Educational Leadership*, San Francisco: Jossey –Bass.

12. Rose, R. (2002). Teaching as a research-based profession encouraging practitioner research in special education. *British Journal of Special Education*, 29.

بررسی تطبیقی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با برنامه دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی

علی عبدالخانی[۱]، سکینه عبدالخانی[۲]

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی عناصر برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی در رشته پزشکی عمومی است. در این پژوهش شباهتها و تفاوت های عناصر برنامه درسی دوره بالینی پزشکی به منظور ارایه پیشنهادات کاربردی برای بهبود بخشیدن به برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، بررسی و مقایسه شده است. این پژوهش یک پیمایش تطبیقی است. اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخگویی به پرسش ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و جستجو در شبکه جهانی اینترنت و سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه، الگوی برودی است. مهم ترین نتایج بدست آمده، نشان داده شده است که: در دو برنامه مورد مطالعه، برنامه کارورزی و بالینی در ترم های انتهایی مقاطع تحصیلی طراحی گردیده، اما از لحاظ تعدادساعات و واحدها، حجم اختصاص یافته به برنامه بالینی در پزشکی عمومی بیشتر است. برنامه درسی بالینی بر مهارت های کلینیکی و عملیاتی بیشتری نسبت به کارورزی تأکید گردیده است. با توجه به آنکه دوره های کارآموزی و کارورزی در رشته پزشکی، رویکرد بالینی داشته و با عنایت به مطالعه پیشینه موضوع با رویکرد وارونه و رابطه دیالکتیکی نظر و عمل منطبق می باشد. با این حال گنجاندن این دوره ها در آخر مقاطع تحصیلی موردمطالعه بیانگر نوعی تقدم نظر بر عمل است.

واژگان کلیدی: کارورزی، کارآموزی، دانشگاه فرهنگیان، دوره بالینی، پزشکی عمومی، مطالعه تطبیقی.

مقدمه

در اواخر قرن ۲۰ و اوایل قرن ۲۱ توجه برنامه های تربیت معلم، بازنگری و ارتقا کیفیت در آن به عنوان اولویت اساسی بسیاری کشورها و مراکز علمی و پژوهش بین المللی بوده و حتی این امر لازمه تحول در نظام کلان

[۱]. (نویسنده مسؤول)، دبیر آموزش و پرورش منطقه شاوور استان خوزستان، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، پست الکترونیکی: eduresearch61@gmail.com

[۲]. دبیر آموزش و پرورش منطقه شاوور استان خوزستان، کارشناس ارشد میکروبیولوژی، پست الکترونیکی: sakhani938@yahoo.com

آموزشی تلقی شده است. در همین راستا از طرف نهادهای علمی ـ آموزشی و بسیاری کشورها فعالیت های ویژه ای انجام شده است. سرعت تحولات علمی و فن آوری، همه کشورها را ناگزیر به تربیت شهروندان با سواد و نیروی انسانی توانمند، از طریق توجه به آموزش و پرورش وابستگی زیادی به توانمندی های معلم و تربیت معلم دارد، در نتیجه توجه به مراکز تربیت معلم و تلاش برای ارتقای کیفیت فعالیت ها و برنامه های آنها باید در رأس اولویت های آموزش و پرورش کشورمان نیز قرار گیرد(بابایی، ۱۳۹۳).

خوشبختانه رویکرد نوین وزارت آموزش و پرورش در طراحی و اجرای طرح تحول سند بنیادین در آموزش و پرورش می تواند نویدبخش تحولات اساسی در ساختارهای منابع انسانی، اداری، پشتیبانی و آموزشی تعلیم و تربیت حال حاضر ایران اسلامی باشد. یکی از اساسی ترین محورهای اجرایی این طرح بزرگ ملی آموزش نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش است که این امر در قالب ایجاد دانشگاهی در سطح ملی به نام دانشگاه فرهنگیان می تواند به سرانجام برسد.

دانشگاه ویژه فرهنگیان، دانشگاهی است: برای تأمین، تربیت و توانمند سازی 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 مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها، شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، ایرانی، انقلابی دانشجو معلمان، برخوردار از هیأت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی وابسته به وزارت آموزش و پرورش که با اهداف معین تأسیس و طبق مصوبات شورای‌عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری و قوانین و مقررات مربوط اداره می‌شود(اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱).

برنامه‌های آموزشی، پژوهشی و تربیتی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و متناسب با نیازهای آموزش و پرورش و مورد تأیید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می باشد. باتوجه به اهداف تربیتی دانشگاه فرهنگیان، حداقل تعداد۳۵ واحد درسی در دو سال اول تمام رشته‌ها، مشتمل بر دروس معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد. دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان موظفند طبق برنامه آموزشی مصوب، حداقل۸ واحد درسی به‌عنوان کارآموزی به تدریس بپردازند و وزارت آموزش و پرورش موظف است زمینه اجرای آن را فراهم کند (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،۱۳۹۱).

مهرمحمدی (۱۳۹۲) ابعاد چهارگانه ای را برای برنامه درسی تربیت معلم به عنوان چارچوب مفهومی، قابل دفاع می داند و در این چارچوب دو بعد نخست را ذیل مأموریت های ذاتی دانشگاه ها دانسته و در نتیجه مسئولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی می داند. دو بعد دیگر نیز در زمره مأموریت های آموزش و پرورش قلمداد شده و به طور طبیعی مسئولیت آن متوجه آموزش و پرورش است. ابعاد چهارگانه یا چهارضلعی تربیت معلم عبارتند از:

تربیت تخصصی/نظری: ۱)دانش محتوایی ۲)دانش تربیتی عام

تربیت حرفه ای: ۱)دانش محتوایی[1] - تربیتی توأم با کارورزی[2] ۴)برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی

و در نهایت همه دانشگاهیان و اصحاب آموزش و پرورش، را به یک ضرورت تاریخی توجه می دهد که عبارتست از اقدام به امر مغفول تولید «سند ملی برنامه درسی تربیت معلم»[3] که در آن درباره شئون مختلف برنامه درسی تربیت معلم، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی به وقوع خواهد پیوست و بدین ترتیب مبنای تفاهمی برای اقدامات اجرایی بدست خواهد آمد.

مهرمحمدی و محمودی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان «وارونگی، رویکردی نوین به طراحی برنامه درسی معطوف به تربیت حرفه ای (با تأکید بر علوم تربیتی)» با تشریح برنامه درسی وارونه[4] که با تلفیق دانش بالینی و کاربردی و دانش نظری و پیوند محیط کار و محیط کلاس، فضای یادگیری جدید را ترسیم می کند که هدف آن یادگیری خودراهبر، یادگیری مادام العمر، پاسخ به مسائل واقعی و اصیل، و پرورش مهارت های حل مسأله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، و مهارت مسأله یابی و مدیریت مسأله در دانشجویان است. آنان همچنین دو رویکرد: تقدم تجارب کلاسی و دانش نظری بر تجارب کلینیکی و بالینی و همچنین تقدم تجارب کلینیکی و بالینی بر تجارب کلاسی و دانش نظری را برای آن عنوان می کنند.

ناگفته پیداست آنچه در دانشگاه فرهنگیان (و مراکز تربیت معلم سابق) مصداق تجارب کلینیکی و بالینی به حساب می آید، همان کارورزی[5] می باشد.

[1] pedagogical content knowledge (PCK)
[2] practicum/internship
[3] national curriculum framework for teacher education (NKFTE)
[4] upside down curriculum design
[5] internship

مهرمحمدی (۱۳۹۴) در زمینه ارتباط نظر و عمل در تربیت معلم، وضعیت های سه گانه ای را به شرح زیر ترسیم می کند: رابطه تقدمی نظر بر عمل[1]، رابطه تعاملی نظر با عمل و رشد و توسعه هم افزای آن ها[2]، رابطه تقدمی عمل بر نظر[3].

کارورزی در تربیت معلم یعنی به عمل کشیدن مطالب تئوری همراه با تمرینات متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت های عملی تدریس. تنها فعالیتی 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»، «تمرین دبیری»، «کارآموزی» یا «کارورزی» شناخته شده است (رؤوف،۱۳۷۵). کارورزی یک برنامه آموزشی منحصر به فرد است که با ترکیب و ادغام تجربه برنامه ریزی شده و عملکرد مرتبط است. این برنامه معمولاً برای تکمیل شایستگی های فارغ التحصیلان بیکار جوان و سایر فارغ التحصیلان در سراسر جهان که ۱۶-۱۴ سال تحصیل داشته اند، طراحی گردیده 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 های مالی به دانشجویان و 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&Mirza, 2012). گرین[4] (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. ایشان همچنین در کتب پژوهش در رهبری آموزش و پرورش خود، از سه نوع الگو برای کارورزی نام می برد، که عبارتند از: تمام وقت[5]، کارورزی تعبیه شده در حین کار[6]، کارورزی جدا[7]. متس متسون، تور ویدار الرستن، و دورن روریسون (۲۰۱۱) معتقدند کارورزی بخشی از نظام تربیتی است که آن را می توان در رابطه با آن نظام خاص مورد بحث قرار داد. ممکن است کارورزی در تربیت معلم کم و بیش تلفیق شود. حتی اگر همپوشانی داشته باشند، باز می توان الگوهایی را شناسایی کرد. این الگوها بر ایده ها، جنبه ها و کیفیت های گوناگون تأکید دارند. آنها دارای ریشه های تاریخی گوناگون اند و دیدگاه های گوناگون در باب پرورش دانش

[1] Theory into practice
[2] Theory and practice
[3] Practice into theory
[4] Green
[5] Full time
[6] Job embedded internships
[7] Detached internships

عمل حرفه ای به بهترین شیوه را نشان می دهند. و در ادامه به ۹ الگو در برنامه کاروزی[۱] اشاره می کند، که پرداختن به آنها در حوصله این مبحث نمی گنجد.

با عنایت به اینکه تمام کشورهای پیشرو از مطالعات و پژوهش های تطبیقی در زمینه آموزش و پرورش بهره می گیرند و از آن به عنوان شرط لازم برای طراحی نظام های آموزشی نوین خویش نام می برند و بر لزوم و ضرورت اینگونه بررسی ها قبل از اقدام به هرگونه اصلاحات آموزشی جامع برای رفع نیازمندی های اقتصادی، فرهنگی و فنی خویش تأکید می ورزند(آقازاده،۱۳۷۹،ص۱). لذا بر آن شدیم با یک مطالعه تطبیقی به بررسی و مقایسه برنامه دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی با برنامه کاروزی در دانشگاه فرهنگیان در نظام تربیت معلم کشورمان پرداخته و با مشخص کردن تمایزات و مشترکات برنامه ها به نقاط قوت و ضعف برنامه درسی کاروزی دوره کارشناسی در آموزش تربیت معلم کشورمان پی خواهیم برد.

پیشینه پژوهش:

حوزه مطالعاتی تطبیقی برنامه های درسی کاروزی در تربیت معلم را باید از حوزه های مغفول پژوهش های آموزشی در ایران دانست که تحقیق چندانی درباره آن صورت نگرفته است. مؤلفان این مقاله با جستجوهایی که در بانک های اطلاعاتی مقاله های فارسی نظیر پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی[۲]، پایگاه تخصصی مجلات نور[۳] و پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران[۴] صورت داده اند، تنها به پژوهش های اندکی در رابطه با مطالعه تطبیقی کاروزی تربیت معلم با کشورهای مختلف دسترسی پیدا کرده اند، که در زیر برخی از نتایج آنها مرور می گردد:

ملائی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) پس از یک مطالعه تطبیقی در خصوص برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران در خصوص وضعیت کاروزی (تمرین معلمی) به این نتیجه رسیدند: «همه کشورها واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجو ـ معلمان در کلاس درس و مدرسه در نظر گرفته اند و آن را یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم می دانند و برنامه های خود را براساس آن طراحی

[۱]. الگوی استاد شاگردی، الگوی آزمایشگاهی، الگوی مشارکتی، الگوی توسعه اجتماعی، الگوی تلفیقی، الگوی موردمحور، الگوی پروژه کاری، الگوی اجتماع عمل، الگوی تحقیق و توسعه.

[2] www.sid.ir
[3]www.noormags.com
[4]www.irandoc.ac.ir

کرده اند و درصدد افزایش طول این دوره هستند». اما با نگاهی به جزئیات برنامه، تفاوت هایی بین کشورهای موردمطالعه احساس می شود: به عنوان نمونه در انگلستان علاوه بر این دوره یکساله آموزش حرفه ای و یادگیری براساس محیط کار در نظر گرفته شده است تا در این دوره دانشجویان کاملاً برای تدریس در مدرسه آمادگی پیدا کنند. طول دوره تمرین معلمی ۳۲ هفته در برنامه چهار ساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله است. در فرانسه تمرین معلمی دانشجویان از سال دوم شروع و در طول دوره انجام می شود و هشت هفته آخر آموزش عملی این دانش آموزان به صورت رسمی انجام می شود. در ژاپن یک دوره کارورزی برای معلمان جدید تدارک دیده شده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارت های عملی دانشجو-معلمان طراحی شده است. در مالزی نیز اقدامات اساسی در این زمینه انجام نشده است(همان منبع). با وجود اینکه همه کشورها تأکید بر افزایش طول دوره تمرین معلمی و گسترش آن در طول دوره بودند، اما در ایران هنوز تمرین معلمی در حد سه واحد در نظر گرفته شده است (مشفق آرانی، ۱۳۸۷).

قنبری، دیناروند و سلیمانی (۱۳۹۳) در پژوهشی که تحت عنوان بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم در ایران، انگلستان و ژاپن انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که: در کشور انگلستان آموزش مقدماتی معلمان به شیوه ای طراحی شده است که دانشجو ـ معلمان باید ۳۲ هفته در برنامه های چهارساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله را به طور عملی آموزش ببیند. هر معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد، مجموع زمان های تدریس حتی به طور پاره وقت لازم است معادل زمان های ذکر شده باشد. تدریس در محیط های غیر از مدرسه نیز مورد محاسبه قرار می گیرد. برنامه کارآموزی دانشجو ـ معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل کند برای چالش های کلاس به خوبی آماده شده است. در ژاپن به دلیل کم بودن تمرین عملی دانشجو ـ معلمان (چهار هفته برای ابتدایی و دو هفته برای دبیرستان) از سال ۱۹۸۹ میلادی، یک دوره ویژه مانند دوره انترنی پزشکی برای معلمان جدید تدارک دیده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارت های عملی دانشجو ـ معلمان طراحی شده است.

امین خندقی و وفائی (۱۳۸۹) در پژوهش خود که به بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان پرداخته است، به این نتیجه رسیدند که: در برنامه درسی تربیت معلم آلمان دانشجو ـ معلمان چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری را فرامی گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجیم ترکردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تأکید شده است. برنامه تربیت معلم آلمان "یادگیرنده محور" یا مبتنی بر دانشجو ـ 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 توجه نشده است. بنابراین، برای کیفیت بخشی و ارتقای نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران، پیشنهاد می شود از راهبردهایی چون تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل، تدوین استانداردها یا صلاحیت های حرفه معلمی، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاهها و مدارس استفاده شود.

Beck&Kosnik (۲۰۰۲) هفت جنبه از جنبه های مثبت مبتنی بر تجارب دانشجو معلمان را به شرح زیر نشان دادند: ۱) حمایت عاطفی از معلم همکار ۲) ارتباط متقابل با معلم همکار ۳) همکاری با معلم همکار ۴) انعطاف پذیری در روش های تدریس و محتوا ۵) بازخورد از معلم همکار ۶) همکاری با معلم در اتخاذ رویکرد مناسب در آموزش و یادگیری ۷) حجم کار سنگین اما نه بیش از حد، در طول تجربه. از این رو، به منظور آماده سازی دانشجو معلمان برای آموزش، لازم است آنها را هفته ای یکبار به مدارس فرستاد تا با استفاده از کاربرد عملی دانش نظری خود، موجب خودکفایی خود در امر تدریس شوند.

Viciana & Mayorga-Vegato (۲۰۱۳) به بررسی اثر کارآموزی در معلمان قبل از خدمت، در برنامه تربیت بدنی پرداختند. نمونه ای از ۱۴۹ معلمان قبل از خدمت از دانشگاه گرانادا در مطالعه شبه تجربی در این مطالعه شرکت کردند. برای اندازه گیری نگرش معلمان قبل از خدمت، از پرسشنامه و مصاحبه نیمه ساختار یافته، استفاده شد. نتایج نشان داد که قبل از کارآموزی، برنامه ریزی مهم ترین مرحله برای معلمان قبل از خدمت بود. پس از کارآموزی، مداخله با توجه به پیش آزمون به طور معنی داری افزایش یافته و بالاتر از برنامه ریزی شد. هچنین افزایش قابل توجهی از شک و تردید در مورد طراحی برنامه ریزی و تصمیم گیری تعاملی در داخل کلاس های تربیت بدنی نیز تشخیص داده شدند. کارآموزی معلم را از مشکلات و مسائل در زمینه نظریه هماهنگی و عمل آگاه می سازد، در نتیجه باعث تغییرات مهم مربوط به آموزش های تربیت بدنی می شود.

Hendrikse (۲۰۱۳) در یک مطالعه موردی کیفی که به دیدگاه معلمان راهنما و کارآموزان در زمینه اخلاق و فعالیت های روزمره یک مدرسه خصوصی محلی انجام داده، به بررسی عوامل تسهیل کننده یا مانع توسعه و رشد حرفه ای معلمان کارآموز می گردد پرداخته است. مشارکت کنندگان پژوهش متشکل از دانشجو معلمان بهمراه معلمان مربی که در حال حاضر از طریق آموزش باز و از راه دور تحصیل می کنند، هستند. نتایج نشان داد که کارآموزان دانشجو معلم در زمینه مشارکت و مداخله در فعالیت های مربوط به مدرسه توسعه یافته، معلمان راهنما نیز از شیوه های مختلف و از همه مهم تر با فراهم سازی فرصت به تأمل در تدریس شخصی خود

پرداختند. همچنین عوامل تسهیل کننده و مانع که بر رشد حرفه ای کارورزان و رابطه ای که بین دانشجو معلمان و معلم راهنما خود وجود داشته، مشخص شد.

مرور پژوهش ها نشان می دهد که: هیچکدام از آنها به بررسی و مقایسه وضعیت کارورزی در تربیت معلم ایران با دوره بالینی رشته پزشکی نپرداخته اند، بنابراین ضرورت وجود پژوهشی که این مسأله را مورد بررسی و کنکاش قرار دهد، احساس می شود.

سؤالات پژوهش:

۱) عنوان، تعداد واحدهای درسی، تعداد ساعات و ترم های ارائه برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چگونه است؟

۲) چه شباهت ها و تفاوت هایی در عنوان، تعداد واحدهای درسی، تعداد ساعات و ترم های ارائه برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

۳) اهداف برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چیست؟

۴) چه شباهت ها و تفاوت هایی در اهداف برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

۵) محتوای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چیست؟

۶) چه شباهت ها و تفاوت هایی در محتوای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

۷) روش های ارزشیابی دانشجویان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چگونه است؟

۸) چه شباهت ها و تفاوت هایی در روش های ارزشیابی دانشجویان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

روش پژوهش:

این پژوهش یک پژوهش تطبیقی است و اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخگویی به پرسش ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و گزارش های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مانند سایت های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و همچنین دانشگاه فرهنگیان، گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی جرج برودی[1] است که چهار مرحله توصیف[2]، تفسیر[3]، همجواری[4] و مقایسه[5] را در مطالعات تطبیقی مشخص می کند. بر این اساس اطلاعات موردنیاز درباره برنامه ها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده اند، سپس طبقه بندی و در آخر شباهت ها و تفاوت ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته اند.

جامعه و نمونه آماری پژوهش:

جامعه پژوهش شامل برنامه های درسی دوره دکتری پزشکی عمومی و دانشگاه فرهنگیان می باشد که توسط وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری به تصویب رسیده اند. انتخاب نمونه در این پژوهش براساس نمونه های هدفمند و همچنین سهل الوصول یا در دسترس[6] انجام شده است. از دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی (نسخه بازنگری شده مورخ ۹۳/۱۱/۷)، به دلیل آنکه در حال حاضر تنها برنامه مصوب دانشگاه فرهنگیان است که سرفصل آن توسط وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری به تصویب رسیده و در سایت دفتر آموزش عالی[7] وزارتخانه مذکور بارگزاری شده است. نمونه انتخاب شده در رشته پزشکی، برنامه درسی دوره دوره دکتری پزشکی (مصوب هفدهمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی مورخ ۱۳۶۴/۶/۳۰)[8] می باشد.

یافته های پژوهش:

[1] J.beredy
[2] description
[3] interpretation
[4] juxtaposition
[5] comparison
[6] Convenience sampling or accessible
[7] www.msrt.ir/fa
[8] در مواردی که سرفصل دارای نکات مبهمی بود، از آئین نامه آموزشی دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز (خرداد۱۳۹۴) استفاده گردید.

سؤال۱: عنوان، تعداد واحدهای درسی، تعداد ساعات و ترم های ارائه برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چگونه است؟

جدول۱. مشخصات کلی برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی

نمونه مورد بررسی	مشخصات کلی برنامه
دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی	دوره بالینی آموزش پزشکی عمومی شامل دو مقطع یا مرحله میباشد: ۱)**مقطع کارآموزی:** مرحله سوم آموزش پزشکی بوده و شامل کارآموزی ۱ (استیودنتی ۱۲ ماه) و کارآموزی۲ (اکسترنی ۱۲ ماه) می باشد. زمان گذراندن کارآموزی بالینی بطور مطلوب ۲۰ ماه است که طی آن دوره های داخلی، جراحی، کودکان، زنان و زایمان، چشم، گوش و حلق و بینی، روانپزشکی، رادیولوژی، پوست و واحدهای باقیمانده دروس عمومی گذرانده می شود. محل گذراندن کارآموزی ها، بیمارستانهای آموزشی می باشند. تعداد واحد: ۹۵واحد ۲)**مقطع کارورزی (اینترنی):** مرحله چهارم آموزش پزشکی بوده و مدت آن ۱۶ ماه می باشد. لازم به ذکر است که با توجه به اینکه دانشجوی پزشکی حداقل باید ۱۸ ماه دوره کارورزی را بگذراند، دو درس توانبخشی و پوست علیرغم اینکه در مقطع کارآموزی ۲ (اکسترنی) ارائه می گردند و مشمول قوانین دوره اکسترنی می شوند ولی پیشوند کارورزی را بهمراه خود دارند. زمان مطلوب گذراندن مرحله کارورزی ۱۸ ماه است که طی آن دوره های داخلی جراحی، کودکان، زنان و زایمان، بهداشت، گوش، حلق و بینی، چشم و روانپزشکی توسط کلیه کارورزان و یک دوره از دوره های اعصاب، عفونی، قلب،

	پوست در بیمارستانهای آموزشی و یا سایر بیمارستانهایی که قابلیت پذیرش کارورز را داشته باشند گذرانده می شود. تعداد واحد:۶۸واحد
دانشگاه فرهنگیان	عنوان: کارورزی (کارورزی۱[1]، کارورزی۲، کارورزی۳، کارورزی۴، کارورزی۵، کارورزی۶) تعداد واحد: ۸واحد (کارورزی۱=۱واحد، کارورزی۲=۱واحد، کارورزی۳=۱واحد، کارورزی۴=۱واحد، کارورزی۵=۲واحد، کارورزی۶=۲واحد) نوع ارائه: واحد کارورزی ساعت: ۵۱۲ساعت (کارورزی۱=۶۴ساعت، کارورزی۲=۶۴ساعت، کارورزی۳=۶۴ساعت،کارورزی۴ =۶۴ساعت، کارورزی۵=۱۲۸ساعت، کارورزی۶=۱۲۸ساعت) ترم های ارائه درس: (کارورزی۱=ترم سوم، کارورزی۲=ترم چهارم، کارورزی۳=ترم پنجم، کارورزی۴ =ترم ششم، کارورزی۵=ترم هفتم، کارورزی۶=ترم هشتم)

سؤال۲: چه شباهت ها و تفاوت هایی در عنوان، تعداد واحدهای درسی، تعداد ساعات و ترم های ارائه برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

[1] کارورزی ۱و ۲ در برنامه درسی ابتدایی به ترتیب در سه ساله اول و سه ساله دوم ابتدایی به ارزش یک واحد برای هر دوره اجرا می شود.

الف)شباهتها:

- هر دو برنامه در انتهای مقاطع موردمطالعه برنامه ریزی شده اند. (کارآموزی در پزشکی از سال سوم آغاز و تا انتهای دوره ادامه دارد، کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیز از ترم سوم آغاز و تا آخر دوره ادامه دارد.)
- در هر دو دوره از نام کارورزی برای نامگذاری استفاده شده است.
- در هر دو دوره محیط اجرای برنامه، محیطی عملیاتی است (پزشکی در بیمارستان های آموزشی و کارورزی دانشگاه فرهنگیان در مدارس مجری طرح کارورزی).

ب)تفاوتها:

- دوره بالینی آموزش پزشکی عمومی شامل دو مقطع کارآموزی (استیودنتی، اکسترنی) و کارورزی(اینترنی) است، در صورتی که در دانشگاه فرهنگیان فقط از نام کارورزی استفاده گردیده است.
- زمان اختصاص یافته به دوره بالینی آموزش پزشکی عمومی (۳۸-۳۶ماه) می باشد (۵۰٪کل دوره پزشکی عمومی)، حال آنکه زمان اختصاص یافته به این دوره در دانشگاه فرهنگیان (۵۱۲ساعت) از کل دوره (۳۸۷۲ساعت) خیلی کمتر از دوره بالینی پزشکی است(چیزی حدود ۱۳درصد).
- مجموع واحدهای دوره بالینی پزشکی (۱۶۳واحد) که ۵۶٪ کل واحدهای دوره پزشکی است، سهم خیلی بیشتر از دوره کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (۸واحد معادل ۵/۳۳٪ کل واحدهای ارائه شده است) را به خود اختصاص داده است.
- قسمتی از دروس نظری دوره پزشکی در حین کارآموزی ارائه می گردد(۳۵واحد) که این مورد در دانشگاه فرهنگیان مشاهده نمی شود.

سؤال۳: اهداف برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چیست؟

جدول۲. اهداف برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی

عنوان برنامه	اهداف برنامه درسی
دوره بالینی دکتری	**کارآموزی بالینی:**

عمومی پزشکی	هدف از این مرحله تشخیص بیماریها از دیدگاه بالینی و آزمایشگاهی و بدست آوردن توانائیهای لازم در بکار بردن اندیشه و استقلال و نتیجه گیری سریع به منظور برخورد منطقی و صحیح با بیمار و طراحی عملیات پیشگیری و درمانی می باشد. **کارآموزی بالینی:** هدف از این مرحله پرورش مهارتها و تقویت قدرت تصمیم گیری و افزایش اتکاء به نفس و تکمیل پرورش اندیشه از طریق رویاروئی مستقیم کارورز با مسائل بهداشتی و درمانی و واگذار کردن مسئولیت امور بهداشتی – درمانی به عهده او می باشد.
کارورزی در دانشگاه فرهنگیان	**کارورزی۱:** در پایان این واحد یادگیری دانشجو قادر خواهد بود: ـ با مشاهده تأملی مسئله های آموزشی، تربیتی در سطح کلاس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن را تبیین نماید. ـ مشاهدات تأملی و یافته های تجربی خود را در قالب پژوهش روایتی ثبت و گزارش نماید. **کارورزی۲:** در پایان این واحد یادگیری دانشجو قادر خواهد بود: ـ با تداوم موقعیت یادگیری (در سطح کلاس یا مدرسه) مشکلات (نیازهای) فردی، گروه های کوچک، بزرگ را شناسایی، بازشناسی کند و فعالیت هایی را برای رفع مشکلات (نیازهای) یادگیری طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی نماید. ـ تجربیات خود را از مشارکت در فرایند آموزش واکاوی نموده، یافته های خود را روایت نماید.

سؤال۴: چه شباهت ها و تفاوت هایی در اهداف برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

الف)شباهتها:

- در هر دو برنامه، سعی بر آن است که قدرت تصمیم گیری و اعتماد به نفس دانشجویان تقویت گردد.
- در هر دو برنامه فرصت تجربه اندوزی مستقیم و تلفیق دانسته های تئوری (نظری) با عمل برای دانشجویان در محیطی واقعی (بیمارستان ها و مدارس) فراهم می گردد.
- کسب مهارت های پژوهشی در هر دو برنامه مشاهده می گردد.

ب)تفاوتها:

- با وجود آنکه در هر دو برنامه نوعی مشاهده علمی صورت می گیرد، اما در دوره بالینی پزشکی فرصت تجربه اندوزی مستقیم بیشتری از لحاظ زمانی برای دانشجویان فراهم می گردد.
- ماهیت مهارت های پژوهشی به کار رفته در هر دو برنامه با یکدیگر متفاوت است، در کارورزی تأکید بر انواع مشاهده و پژوهش روایتی است، حال آنکه در دوره بالینی پزشکی نوعی مهارت حل مسأله مشاهده می گردد.

سؤال۵: محتوای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چیست؟

جدول۳. محتوای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی

<table>
<tr><th>عنوان برنامه</th><th>محتوا</th></tr>
<tr><td>دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی</td><td>کارآموزی بالینی: (سال های چهارم و پنجم)
<table>
<tr><th>شماره</th><th>نام کارآموزی</th><th>طول دوره</th><th>معادل واحدی</th><th>بخش هایی که در طی دوره گذرانده می شوند</th></tr>
<tr><td>۱</td><td>داخلی</td><td>۶ماه</td><td>۱۸</td><td>داخلی عمومی، اعصاب، عفونی</td></tr>
<tr><td>۲</td><td>جراحی</td><td>۴ماه</td><td>۱۲</td><td>جراحی عمومی، اورولوژی، ارتوپدی</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

۳	اطفال	۳ماه	۹	پس از بخش های داخلی و جراحی گذرانده شود: *در ۸ ماه اول دوره کارآموزی دانشجویان باید دوره جراحی و چهار ماه از دوره داخلی را بصورت گردشی بگذرانند و باقیمانده دوره داخلی و سایر بخشها پس از این ۸ ماه گذرانده شود لازم به تذکر است که بخش داخلی عمومی ضرورتًا باید جزئی از این چهار ماه دوره داخلی باشد.
۴	زنان و زایمان	۳ماه	۶	
۵	چشم	۱ماه	۳	
۶	گوش، حلق، بینی	۱ماه	۳	
۷	روانپزشکی	۱ماه	۳	
۸	رادیولوژی	۱ماه	۳	
۹	پوست	۱ماه	۳	
جمع		۲۰ماه	۶۰واحد	

علاوه بر دروس فوق، همزمان دروس نظری (۳۵واحد) چشم، گوش و حلق و بینی و روانپزشکی و رادیولوژی بر حسب امکانات می تواند صبحها (بطور گروهی) در بخشهای بالینی مربوطه و یا بعد از ظهرها بطور جمعی برای همه دانشجویان تدریس شود.

کارورزی بالینی:

شماره	نام کارآموزی	طول دوره	معادل واحدی	بخش هایی که در طی دوره گذرانده می شوند
۱	داخلی	۴ماه	۱۶	داخلی عمومی
۲	جراحی	۳ماه	۱۲	جراحی عمومی، اورولوژی، ارتوپدی
۳	کودکان	۳ماه	۱۲	

	۴	زنان و زایمان	۲ماه	۸	
	۵	بهداشت	۱ماه	۴	
	۶	چشم	جمعاً۴ماه انتخابی	۱۶	دانشکده موظف است کلیه بخشهای مندرج در این برنامه و بخشهای فوق تخصصی داخلی و جراحی را در تمام طول سال با کارورز پوشش دهند. مدت هر یک از بخشهای انتخابی یکماه است.
	۷	گوش، حلق و بینی			
	۸	روانپزشکی			
	۹	اعصاب			
	۱۰	پوست			
	۱۱	عفونی و قلب			
	جمع		۱۷ماه	۶۸واحد	
کارورزی در دانشگاه فرهنگیان	**کارورزی ۱:** جلسه اول: معرفی برنامه کارورزی و تکالیف عملکردی، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر اساس پیامد و سطوح عملکرد. جلسه دوم و سوم : کارگاه مسئله شناسی(مطالعه موقعیت) جلسه چهارم: مشاهده آزاد: سازمان‌دهی دانشجویان در مدارس و معارفه آنان به مدارس(جلسه‌آشنایی با مدرسه، مدیر و معلم راهنما) جلسه پنجم: کارگاه پژوهش روایتی: تعریف و کاربرد پژوهش روایتی، انواع طرح‌های پژوهشی روایتی				

	ابزارهای پژوهش روایتی، ویژگی‌های پژوهش روایتی،کاربردهای پژوهش روایتی در کارورزی جلسه ششم: کارگاه پژوهش روایتی تحلیل ساختاری روایت‌ها:۱) کدگذاری باز، ۲) کدگذاری محوری و انتخاب مضامین، ۳) ارتباط مضامین با یکدیگر، ۴) تبیین مسئله. جلسه هفتم: مشاهده تأملی و مسئله‌شناسی موقعیت فیزیکی‌مدرسه / بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح مدرسه جلسه هشتم: مشاهده تأملی و مسئله‌شناسی ساختار و سازمان مدرسه/ بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح مدرسه. جلسه نهم: مشاهده تأملی و مسئله‌شناسی موقعیت عاطفی روانی / تعاملات در سطح مدرسه / بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح مدرسه. جلسه دهم: سمینار کلاسی (بررسی گزارش‌ها و تحلیل ساختار آن بر اساس فرآیند شناسایی و تبیین مسئله): در این نشست دانشجویان یافته‌های خود از مطالعه موقعیت مدرسه در ابعاد مختلف ساختار سازمانی، موقعیت فیزیکی و عاطفی را در قالب مسئله‌های تبیین شده به همراه راه‌حل‌های مبتنی بر یافته‌های علمی ارائه نموده و یافته‌ها مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. جلسه یازدهم: مشاهده تأملی کلاس‌درس و مسئله‌شناسی فرآیند آموزش / بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح مدرسه. جلسه دوازدهم، سیزدهم، چهاردهم: سمینار (بررسی گزارش‌ها و تحلیل ساختار آن بر اساس فرآیند شناسایی و تبیین مسئله. در این نشست دانشجویان یافته‌های خود از مطالعه موقعیت آموزشی کلاس درس را در قالب مسئله های تبیین شده به همراه راه‌حل‌های مبتنی بر یافته‌های علمی ارائه نموده و یافته‌ها مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

جلسه پانزدهم : سمینار (بررسی گزارش‌ها و تحلیل ساختار آن بر اساس چارچوب پژوهش روایتی) جلسه شانزدهم: ارزیابی کار پوشه دانشجو بر اساس ملاک‌ها و سطوح عملکرد **کارورزی۲:** جلسه اول: معرفی برنامه کارورزی و تکالیف عملکردی، نحوه طراحی فعالیت‌های یادگیری، شیوه تنظیم روایت‌ها، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و چگونگی ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر اساس پیامدها و سطوح عملکرد. جلسه دوم تا شانزدهم: در طول این جلسات دانشجو در مدرسه حضور خواهد داشت و جلسات بحث کارورزی برحسب مورد می‌تواند در سطح مدرسه یا واحد آموزشی تشکیل شود. از آن‌جایی که در برنامه کارورزی ۲، دانشجو در مقیاس خرد در فعالیت‌های یادگیری که در سطح کلاس درس مشارکت می‌کند 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، مسئله‌ها/ نیازهای تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان را در سطح فردی، گروه‌های 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 مسئله‌ها/ نیازها می‌تواند ناظر به عملکردهای شناختی یا عاطفی- هیجانی دانش‌آموزان باشد. گفتگو با دانشجو قبل و بعد از اجرا در ارتباط با طرح طراحی شده، و فرآیند اجرای فعالیت باید در فضایی امن و راحت به گونه‌ای که منجر به یک خود ارزیابی و شناسایی نقاط قوت و ضعف و راهکارهای ارتقاء/ بهبود آن باشد. توصیه: با توجه به این که مسئله‌های شناسایی شده از سوی دانشجویان از عمق و پیچیدگی متفاوتی برخوردار است لذا، می‌توان برحسب موقعیت‌های مطالعه شده نسبت به اجرای فعالیت‌های یادگیری به صورت فردی، گروه کوچک، جمعی اقدام نمود. تصمیم‌گیری در	

	خصوص تقدم و تأخر در اجرای هر یک از این موقعیت‌های یادگیری بر عهده مدرس محترم است). در صورتی که بنا به دلایلی دانشجو امکان کار بر روی مسئله‌های شناسایی شده در ترم یک را دارا نباشد، توصیه می‌شود در یک نشست مشترک میان معلم راهنما، استاد کارورزی و دانشجو نسبت به شناسایی مسئله‌ها/ نیازها اقدام شده و فعالیت‌های یادگیری بر اساس آن طراحی، اجرا و ارزیابی شود. دانشجویانی که بنا به دلایلی موفق به اتمام کار در ترم یک نشده‌اند می‌توانند با در نظر گرفتن یک برنامه ترمیمی از یک تا چهار هفته نسبت به تهیه/ تکمیل گزارش‌ها و شناسایی مسئله‌ها برای ورود به عرصه با نظر استاد راهنما اقدام نمایند. بدیهی است که نمره این گروه از دانشجویان بر اساس آیین‌نامه آموزشی ناتمام اعلام می‌گردد.

سؤال۶: چه شباهت ها و تفاوت هایی در محتوای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

الف)شباهتها:

- محتوای هر دو برنامه، به دلیل ماهیت رشته های موردمطالعه از لحاظ محتوایی هیچگونه شباهتی با یکدیگر ندارند.

ب)تفاوتها:

- محتوای دروس ارائه شده در دوره بالینی پزشکی، ترکیبی از دروس نظری و عملی است، حال آنکه در دوره کارورزی فقط دروس با ماهیت کارورزی مطرح است.
- در دانشگاه فرهنگیان، جهت تبادل نظر و نقد تدریس دانشجویان چند جلسه به سمینار کلاسی اختصاص داده شده است که این مورد در پزشکی مشاهده نشد.

سؤال۷: روش های ارزشیابی دانشجویان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی چگونه است؟

جدول٤. روش های ارزشیابی دانشجویان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی

عنوان برنامه	روش های ارزشیابی
دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی	ارزیابی دانشجو در دوره های کارآموزی و کارورزی بالینی با توجه به موارد زیر انجام می پذیرد: ـ انجام وظیفه براساس شرح وظایف دانشجو (استیودنت، اکسترن، اینترن) ـ رعایت اخلاق اسلامی و حفظ شئونات پزشکی و حسن رابطه با بیماران و سایر کارکنان بخش. ـ حضور مرتب و تمام وقت در بخش، حضور در کلاسهای مربوطه و انجام کشیک های محوله براساس برنامه تنظیمی از طرف گروه آموزشی. ـ دقّت و احساس مسئولیت در انجام امور محوله طبق ضوابط بخش مربوطه از جمله تهیه و تکمیل پرونده بیماران. ـ افزایش مهارت و بهره گیری دانشجو از دوره های کارآموزی و کارورزی. ـ شرکت در امتحان پایانی کتبی و مهارتی بخش و کسب نمرات لازم. معیار ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجو نمره نهائی هر درس است که شامل ارزیابی کلی دانشجو در بخش/بخش ها و امتحان کتبی و عملی پایان درس می باشد و به صورت عددی بین صفر تا بیست مشخص می شود. حداقل نمره قبولی(نمره نهایی) در کلیه دروس دوره کارآموزی و کارورزی اعم از کلیه بخش ها و دروس نظری (تئوری بالینی) مربوط به مراحل سوم و چهارم آموزش پزشکی عمومی، ۱۲ می باشد. حداقل میانگین مرحله سوم معدل کل دوره (استیودنتی و اکسترنی)

	جهت شرکت در آزمون جامع پیش کارورزی ۱۴ و حداقل میانگین مرحله چهارم (معدل کل دوره اینترنی) جهت فارغ التحصیلی ۱۴ می باشد. در دروس کارآموزی یا کارورزی که بصورت دو ماهه یا سه ماهه ارائه می گردند، چنانچه دانشجو در هر بخش (بخش ۱۵ روز یا یک ماهه) حدنصاب نمره قبولی ۱۲ را کسب ننماید، موظف به تکرار آن ۱۵ روز / یک ماه می باشد. در اینصورت گروه آموزشی مربوطه نمره کارآموزی یا کارورزی دانشجو را ناتمام گزارش می نماید تا معاونت آموزشی پزشکی عمومی دانشکده در پایان همان مقطع مربوطه (استیودنتی،اکسترنی یا کارورزی)، دانشجو را جهت تکرار بخش (۱۵ روز/ ماه هایی که نمره زیر ۱۲ کسب کرده است) معرفی نماید. گروه آموزشی پس از اتمام دوره، نمره نهایی دانشجو را با لحاظ کردن نمره زیر ۱۲ به این معاونت اعلام می نماید..
کارورزی در دانشگاه فرهنگیان	**کارورزی ۱:** ـ ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی یک در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجویان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و استناد به یافته‌های علمی پژوهشی از آن دفاع نمایند. ـ ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و ... ـ ارزیابی پوشه کار: کلیه گزارش‌ها به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه در اختیار دانشجو و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد. ـ ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می شود:

ـ شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰امتیاز

ـ گزارش های عمکردی مرحله ای: ۴۰امتیاز

تدوین و ارائه گزارش پایانی: ۴۰ امتیاز

کارورزی۲:

ـ ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی دو بر اساس تهیه طرح فعالیت در سطح کلاس، مشارکت با معلم راهنما در اجرای فعالیت‌های یادگیری، اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری و ارزیابی از نتایج بر اساس پیش‌بینی‌ها، شرکت در سمینارهای کلاسی برای ارائه یافته‌ها و تجربیات به سایر دانشجویان. در این سمینارها دانشجویان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به یافته‌های علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) ارائه و از آن دفاع نمایند.

ـ ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول نیم‌سال و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و...

ـ ارزیابی پوشه کار: طرح تهیه شده و کلیه گزارش‌ها از اجرای فعالیت‌ها به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه در اختیار دانشجو و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد.

ـ ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو در پایان نیم‌سال مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

ـ شرکت فعال در جلسات کلاسی(معلم راهنما)، سمینارها (استاد راهنما): ۲۰ امتیاز

	ـ نظر معلم راهنما در مورد سطح عملکرد دانشجو بر اساس ملاک های ذکر شده: ۳۰ امتیاز - نظر استاد راهنما در طراحی، تدوین، اجرای و ارزیابی فعالیت‌ها با توجه به سطح عملکرد دانشجو براساس ملاک‌های ذکر شده: ۳۰ امتیاز - تدوین و ارائه گزارش پایانی توسط استاد راهنما با کسب نظر از معلم راهنما با توجه به سطح عملکرد دانشجو بر اساس ملاک‌های ذکر شده: ۲۰ امتیاز - حد نصاب قبولی در درس کارورزی۲، ۷۰٪ امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد.

سؤال۸: چه شباهت ها و تفاوت هایی در روش های ارزشیابی دانشجویان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و دوره بالینی دکتری عمومی پزشکی وجود دارد؟

الف)شباهتها:

- در هر دو برنامه به ارزشیابی مستمر دانشجویان توجه شده و برای کلیه فعالیت های دانشجویان امتیاز تعلق می گیرد.
- نمره پایانی دانشجویان به صورت عددی بین صفر تا بیست مشخص می شود و حد نصاب قبولی در دو دوره اینترنی و کارورزی۲، نمره۱۴ می باشد.

ب)تفاوتها:

- موارد و جزئیات بیشتری در کارورزی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزشیابی قرار می گیرد و نسبت به دوره بالینی به صورت جزئی تر بیان گردیده اند.
- در ارزشیابی دانشجویان در دوره کارورزی به نقش ارزشیابی پوشه کار تأکید شده است، حال آنکه در دوره بالینی این مورد مشاهده نشد.

جمع بندی و نتیجه گیری

از آنجایی که ماهیت دو برنامه بالینی در پزشکی و کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر متفاوت می باشد، مقایسه این دو برنامه به دلیل متفاوت بودن آنها کار درستی به نظر نمی رسد، اما با توجه به موفقیت فارغ التحصیلان پزشکی در عرصه عمل، به نظر می رسد الگوبرداری از روش ارائه برنامه بالینی به منظور گذر از عرصه نظر به عمل در کارورزی ضروری به نظر می رسد.

نگاهی به تعداد واحد، ساعات اختصاص یافته به دوره بالینی در رشته پزشکی این نکته را مشخص می سازد که عمده برنامه ی مذکور رویکرد بالینی داشته و دانشجویان بیشتر دروس خود را عملی می گذرانند. قرار گرفتن در موقعیت عملی از یکسو و به کار بردن قدرت استدلال، تجزیه و تحلیل و تصمیم گیری از سوی دیگر باعث ایجاد یادگیری معنی دار و بادوام در دانشجویان می گردد.

به نظر می رسد با توجه به آنکه دوره های کارآموزی و کارورزی در رشته پزشکی، رویکرد بالینی داشته و با عنایت به مطالعه پیشینه موضوع با رویکرد وارونه و رابطه دیالکتیکی نظر و عمل منطبق می باشد. با این حال گنجاندن این دوره ها در آخر مقاطع تحصیلی موردمطالعه بیانگر نوعی تقدم نظر بر عمل است.

بر مبنای یافته های پژوهشی پیشنهاد می گردد:

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.

همچنین پیشنهاد می گردد در پایان دوره کارورزی نتایج پژوهش های روایی دانشجو معلمان با راهنمایی و نظارت اساتید راهنما مقاله پژوهشی با رویکرد کیفی تدوین، و جهت انتشار به مجلات علمی ـ پژوهشی ارسال گردد.

منابع و مأخذ

امین خندقی، مقصود و وفائی، فاطمه .(۱۳۸۹). **بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان**. دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1021965.html

آقازاده، احمد. (۱۳۷۹). **آموزش و پرورش تطبیقی**. تهران: سمت.

بابایی، علی.(۱۳۹۳). تحلیل محتوای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از منظر وظایف و تطابق آن با سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش در اثر احمد خامسیان و عصمت میری (گردآورندگان)، **مجموعه مقالات همایش رسالت دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص** (صص۵۲-۳۹). بیرجند: انتشارات چهار درخت.

رؤوف، علی. (۱۳۷۵). **تربیت معلم و کارورزی**. تهران: انتشارات فاطمی.

شورای برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی. (۱۳۷۲). **مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس دوره کاردانی آموزش و پرورش ابتدایی**. مصوب ۲۷۴ جلسه ی شورای عالی برنامه ریزی مورخ ۱۳۷۲/۱۲/۸.

قنبری، نسرین، دیناروند، حسن و سلیمانی، فرشاد. (۱۳۹۳). **بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم در ایران، انگلستان و ژاپن دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر گروه علوم تربیتی (آموزش و پرورش ابتدایی)**، کنفرانس بین المللی علوم انسانی و مطالعات رفتاری، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا، http://www.civilica.com/Paper-ICHCONF01-ICHCONF01_319.html

کمیته تخصصی برنامه های آموزش و پرورش. (۱۳۹۳). **مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش ابتدایی**. مورخ ۱۳۹۳/۱۱/۷.

متسون، متس، الرستن، تور ویدار و روریسون، دورن. (۱۳۹۴).**الگوهایی برای کارورزی**. ترجمه آل حسینی، فرشته و هاشمی قشلاقی، محمد. در گروه پژوهشی کارورزی و آماده سازی معلمان (کام). تاریخ انتشار به زبان اصلی (۲۰۱۱).

مشفق آرانی، بهمن .(۱۳۸۷). **راهنمای تمرین معلمی**. تهران: انتشارات مدرسه.

معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). **اساسنامه دانشگاه فرهنگیان**.

ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی.(۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. **فصلنامهٔ نوآوری های آموزشی**، شمارهٔ ۲۶ ، سال هفتم،صص ۶۲-۳۵.

مهرمحمدی، محمود .(۱۳۹۴). واکاوی فاصله نظر تا عمل در برنامه درسی تربیت معلم ایران. **سخنرانی ارائه شده در همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ فاصله نظر و عمل در برنامه های درسی ایران**. ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۴ - دانشگاه تربیت مدرس.

مهرمحمدی، محمود .(۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. **دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**، شماره ۱، سال اول،صص۲۶-۵.

مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز .(۱۳۹۱). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه های درسی معطوف به تربیت حرفه ای (با تأکیدبر علوم تربیتی). **دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، سال ۳، شماره ۶، صص۱۷۷-۱۴۱.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. **Teacher Education Quarterly**, 29 (2), 81-98.

Green, M.E (1997). **Internship success**, Chicago: VGM Career Horizons

Parveen, S., & Mirza, N. (2012). Internship program in education: effectiveness, problems and prospects. **International Journal of Learning & Development**, 2(1), 487-498.

Viciana, J., & Mayorga-Vegato, D. (2013). Effect of internships on pre-service teachers' conceptions of planning in physical education. **European Scientific Journal edition**, 9(19), 253-261.

Virginia Commonwealth University School of Education. (2011).Teaching intern and student teaching handbook: educator as critically reflective practitioner. **Retrieved August 6, 2014, from www.soe.vcu.edu%2FStudent%2Fforms%2F Student Teaching _Handbook2.doc**

معلم طراز جمهوری اسلامی ایران در اسناد بالادستی و نگاه اندیشمندان

حمید جعفریان یسار۱، فرزانه جعفریان یسار۲، فاطمه غلامی بهمرام۳

چکیده

بدون تردید، معلم از تاریخ پیدایش تعلیم و تربیت، رکن اصلی بالندگی، تربیت، رشد، تعالی و جامعه‌سازی بوده است. این مطالعه به روش توصیفی ـ تحلیلی، جایگاه معلم را در جمهوری اسلامی ایران با نگاهی به سند تحول بنبادین و سند ملی برنامه درسی و چشم‌انداز دیدگاه متفکران و فیلسوفان بررسی کرده است. یافته‌ها: در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با بهره‌گیری از مبانی قرآنی، عمده‌ترین ویژگی معلم، جنبه ایمانی، اعتقادی، اخلاقی و شخصیت او مد نظر است. در سند ملی آموزش و پرورش، عمده‌ترین ویژگی معلم، جنبه مربی‌گری و تخصصی او توجه شده است. اکثر فیلسوفان و متفکران، جایگاه رفیعی را برای معلم ترسیم کرده و نقش تربیتی و اخلاقی معلم را به عنوان مهم‌ترین عامل معرفی کرده‌اند. در مجموع معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران باید در سه بعد با توجه به اسناد بالادستی سرآمد باشد. الف)دانش و تخصص تدریس ب)بهره‌مندی از فناوری اطلاعات ج) اخلاق و شخصیت.

کلیدواژه‌ها: معلم طراز جمهوری اسلامی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند ملی برنامه درسی، فیلسوفان و متفکران.

۱-طرح مسأله

در فرهنگ فارسی عمید، معلم؛ معادل با واژه‌های مانند: تعلیم دهنده، آموزاننده و آموزگار آمده است (عمید، ۱۳۸۱). در لغت‌نامه دهخدا نیز معلم به معنی آموزاننده، مدرس و آموزگار معنی شده است (دهخدا، ۱۳۴۱). شعاری‌نژاد، در فرهنگ علوم رفتاری دو تعریف از واژه معلم ارایه نموده است: کسی که به منظور آموزش معین

[۱] - استادیار دانشگاه فرهنگیان آیت الله طالقانی قمh.jafarian@cfu.ac.ir

[۲] - دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه قمfarzaneh1995000@gmail.com

[۳] - دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت معصومه قمbehmaram1995@gmail.com

به یک عده دانش‌آموز در یک مؤسسه تربیتی استخدام شده است، کسی که دوره تربیت معلم را تمام کرده است (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۶). بشر از دیرباز برای خود معلمانی داشته است. پدر و مادر جزو اولین معلمان فرد تلقی شده است. عموماً معلم به کسی گفته می‌شد که قادر بود چیزهایی را به دیگران یاد دهد. افرادی چون پیامبران، پیشوایان دینی، رهبران مذهبی، متفکران برجسته، قهرمانان، مخترعان، نخبگان علمی، هنرمندان، و ...، را می‌توان به نوعی معلمان ابنای بشر نام برد. در نگاه مذهبی در تمام ادیان، معلمان جایگاه ویژه‌ای دارند. معلم فردی ارزشمند و از خود گذشته است که علم خود را بدون هیچ چشم‌داشتی در اختیار دیگران قرار می‌دهد. در زمان کنونی نوع نگاه به معلم و شغل معلمی با توجه به تغییرات علمی، فناوری، سیاسی و اجتماعی با گذشته، تغییر بسیاری کرده است. به نظر نمی‌رسد کسانی چون سقراط، افلاطون، سعدی، ابن‌سینا، جامی، جان لاک، کنفوسیوس، کمنیوس و ...، پیدا شوند و معلمانی چون ایشان پدید آیند. در قرن بیست و یکم، به معلم به عنوان یک حرفه کاملاً تخصصی که از قبل باید صلاحیت‌های لازم را کسب کرده و آموزش‌های لازم را طی کرده باشد، نگریسته می‌شود. معلمی همانند خلبانی، جراحی در پزشکی، مهندسی و ...، نگاه می‌شود. معلم امروز، یک حرفه تخصصی است. کوشش پژوهش‌مدار توصیفی ـ تحلیلی این نوشتار، اندیشه در چنین سؤالاتی است. معلم طراز جمهوری اسلامی ایران، چه کسی است؟ معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و در سند ملی برنامه درسی؛ چه کسی و دارای چه ویژگی‌هایی است؟ چشم‌انداز اندیشه‌ورز فیلسوفان و متفکران؛ نقش معلمی را چگونه تبیین می‌نمایند؟

۲-مبانی نظری و پیشینه

معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مبانی نظری سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، شامل فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران در جلسه ۸۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۹/۵/۲تأیید کلی شد. مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است. در این سند اختصاصاً درباره ویژگی‌های معلم، صحبت نشده، اما می‌توان مواردی را به عنوان ویژگی معلم طراز جمهوری اسلامی استخراج کرد. در بیانیه ارزش‌ها در این سند درباره معلم چنین آمده است: «نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم

و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی است» (سند تحول، ۱۳۹۰، ص۳).

برخی از ویژگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی در سند تحول:

بهره‌مندی فزون‌تر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی‌بخش.

بهره‌گیری از تجهیزات و فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در راستای اهداف.

توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی به ویژه هویت جنسیتی دانش‌آموزان و تفاوت‌های شهری و روستایی.

تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مدیران و معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان.

طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های دختران و پسران.

طراحی و تدوین برنامه تعلیم و تربیت انعطاف‌پذیر، متناسب با ویژگی‌های شخصیتی و محیطی استعدادهای گوناگون دانش‌آموزان به منظور شکوفایی استعدادهای خاص و افزایش کارآمدی و مفید بودن آنها.

ایجاد، توسعه و غنی‌سازی واحد اطلاعات و منابع آموزش و پرورش در سطح مدرسه (از قبیل کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه، شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات).

ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری در مدرسه.

فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای نقش‌آفرینی دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه و به دنبال آن در خانه و جامعه.

کمک به افزایش کارآمدی شوراهای درون مدرسه.

ایجاد شبکه پژوهشی فعال و فراگیر در مدرسه با استفاده از فناوری‌های نوین.

استفاده بهینه از دانش و تجربه نخبگان و پیشکسوتان آموزش و پرورش در کلاس درس.

استقرار نظام خلاقیت و نوآوری در کلاس درس و مدرسه در راستای تربیت دانش‌آموزان خلاق و نوآور و کارآفرین (سند تحول، ۱۳۹۰).

معلم در سند ملی برنامه درسی

سند ملی برنامه درسی، سندی است که با مشارکت گسترده کارشناسان، صاحب‌نظران و متخصصان در سطح ملی در عرصه برنامه درسی وزارت آموزش و پرورش تدوین شده است. در این سند همان‌طوری که از نامش پیدا است، سطوح مختلف و عوامل تأثیرگذار در برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است. در اینجا ویژگی‌ها و وظایف انتخاب و عیناً نقل شده است. ویژگی‌های مطرح شده می‌تواند شاخص‌های کلی یک معلم طراز جمهوری اسلامی مورد نظر سند ملی برنامه درسی باشد.

معلم و مربی الگو و اسوه اخلاقی، معنوی و علمی متربی است.

معلم و مربی نقش راهنما و راهبری یادگیری را بر عهده دارد و متربیان را با منابع یادگیری آشنا می‌کند.
معلم و مربی زمینه ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی متربیان است.
معلم و مربی، برنامه‌ریز درسی و تربیتی است.
معلم و مربی فرصت‌های مناسب یادگیری را برای متربیان فراهم می‌کند.
معلم و مربی به اجرای فعالیت‌های یادگیری سازمان و جهت می دهد.
معلم و مربی می‌کوشد تا موانع یادگیری را از سر راه یادگیرندگان بردارد و آن‌ها را به دانش‌آموزان معرفی کند.
معلم و مربی خود، یادگیرنده مادام‌العمر است.
معلم و مربی یک پژوهشگر آموزشی و پرورشی است.
معلم و مربی به سازماندهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی متربیان اهمیت می‌دهد.
معلم و مربی به عنوان مهندس و مدیر کلاس و محیط یادگیری عمل می‌کند.
معلمان و مربیان با راهبردهای یاددهی ـ یادگیری مؤثر و مناسب و درک شرایط خاص یادگیرندگان، تحقق اهداف کلی را مورد تأکید قرار می‌دهند.
معلم و مربی عامل ایجادکننده انگیزه‌ی یادگیری در متربیان است.
معلم و مربی متناسب با امکانات و محدودیت‌های ناشی از ویژگی‌های متربیان، ماهیت دروس، فضا، زمان و ... از انواع روش‌ها و راهبردهای فعال تربیت و تدریس استفاده می‌کند (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۸۹، ص ۱۱۴).

معلم از دیدگاه ابن‌سینا

از مطالعه زندگی‌نامه نابغه شرق، ابن‌سینا[۱] (۴۲۸-۳۷۰ هـ‌ق.) چنین به دست می‌آید که وی حکیم، پزشک، روان‌شناس و معلمی بسیار توانا بود. اما شهرت جهانی ابن سینا بیشتر در طب و فلسفه است. ابن‌سینا عقیده داشت معلم باید متدین، راستکار، خردمند، عاقل، قادر، مؤدب، معتدل، پاکیزه، ماهر، با انصاف و خوش اخلاق باشد. چنانچه معلم به روش تعلیم و تربیت اطفال و تهذیب اخلاق آنها آشنا باشد، به نیکویی نزدیک‌تر است. او می‌گفت معلم در هنگام آموختن رویه معتدل داشته باشد. معلم باید شاگردانش را بشناسد، سطح دانش، طبع و قریحه آنها را بسنجد و در دوران تحصیل، هوش آنها را بیازماید تا بتواند در مواقع لازم، تدریس خویش را با استعداد و ذکاوت آنها تطبیق نماید و بالاخره ذوق و شوق شاگرد را در انتخاب هنر و پیشه‌اش رعایت نماید (اعرافی، ۱۳۷۷).

۱- Avicenna

معلم از دیدگاه امام محمد غزالی

ابوحامد بن‌محمد الغزالی[۱] (۵۰۵-۴۵۶ هـ.ق.) ملقب به حجه السلام از دانشمندان معروف دوره سلجوقیان در وصف حرفه معلمی می‌گوید: معلم در قلب و روی انسان نفوذ می‌نماید و جان می‌بخشد. بدون تردید، معلم را شریف‌ترین مخلوق جهان باید دانست. البته او اظهار می‌نماید که شریف‌ترین قسمت بدن را قلب تشکیل می‌دهد و یک معلم باید پاکدل و راهنمایی درست به سوی خداوند برای متعلمانش باشد. همچنان غزالی ۹۰۰ سال قبل از امروز به معلمان چنین توصیه کرده است؛ معلم در حد درک و فهم شاگردان سخن بگوید چه در غیر آن یاد گیری انجام نمی‌پذیرد (کاردان، ۱۳۷۱).

معلم از دیدگاه سعدی

شیخ شریف‌الدین مصلح الدین سعدی[۲] شیرازی (۶۹۱-۵۸۰ هـ.ق.) از بزرگترین معلمان نظم و نثر زبان فارسی است. سعدی که خود یک معلم توانا بود در وصف معلم چنین عقیده داشت که معلم باید گاهی سختگیر و گاهی نرمگیر باشد ولی هیچ گاه اعتدال را از دست ندهد. او نظرش را پیرامون معلم و نقش معلم در قالب شعر چنین بیان کرده است: درشتی و نرمی به هم در به است/چو رگ زن که جراح و مرحم نه است/درشتی نگیرد خردمند بیش/نه سستی که نازل کند قدر خویش. در جای دیگر: بالاتر از مقام معلم به شرط دین/کس را مقام و منزلت و اعتبار نیست. و در شعر دیگر: شد آموزگاری از آن پیشه‌ام/که بهبود خلق است اندیشه‌ام (فهیم، ۱۳۸۹).

معلم از دیدگاه ملای رومی

مولانا جلال‌الدین[۳] محمد بلخی (۶۷۳-۶۰۴ هـ.ق.) او سال‌ها به سنت پدر در مدرسه به تدریس فقه و دیگر علوم اسلامی پرداخت و به خود افتخار می‌کرد که یک معلم است. مولانا سرگرم تدریس و قیل و قال مدرسه بود که ناگهان آفتاب عشق، شمس‌الدین تبریزی به جان پاک او افتاد و خواست تا که زنده است از دامان او خوشه چینی نماید و از این کار مولانا مریدانش نخست به خشم شدند اما بعد از وفات او، مریدان و یارانش از روح او پوزش می‌طلبیدند و حتی سال ۲۰۰۷ م. را به نام مولانا نام‌گزاری نمودند (فهیم، ۱۳۸۹).

معلم از نگاه مولوی

نظام پرورشی مولوی نظامی است انسان‌گرا، فرد محور و مرید و مرادی، که در آن رشد و تعالی فرد هدف است تا به عالی‌ترین درجات نفس ناطقه برسد. این نظام تأکید بر خودشکوفایی دارد و در کنار آن زندگی مادی را نیز

۱- Imam Mohammad Ghezali

۲- Saadi Shirazi

۳- Jalaloddin Rumi

دارای اهمیت می‌داند. او برخلاف صوفیان که دنیاگریزی را شرط لازم برای تعالی می‌دانند، معتقد است، پرداختن به جسم و روح همزمان امکان‌پذیر است. خداباوری مولانا، موجب شده نظام پرورشی او هدفمند باشد و تنها اشکالی را که می‌توان بر آن گرفت عدم امکان اجرای گروهی آن است (معنوی‌پور، ۱۳۸۹، ۲۲۵).

معلم از دیدگاه جامی

نورالدین عبدالرحمن جامی[۱] (۸۹۸-۸۱۷ هـ‌ق.) در سال ۸۱۷ هجری در شهر خرجرد شام متولد شد او به علت ارادتی که به شیخ السلام احمد جام ایرانی داشت، تخلص جامی گرفت. جامی نه تنها در ایران بلکه در هندوستان، افغانستان و آسیای صغیر از شهرت والایی برخوردار است. جامی درباره معلم چنین اظهار عقیده می‌نماید: او تأکید می‌کرد که برای تعلیم باید معلم نیک منظر و خوش‌بیان انتخاب شود. معلمان باید از زمره داناترین، پارساترین و معمرترین اشخاص جهان باشند. او می‌گفت؛ به مقام معلم باید ارج و احترام گذاشت و به سخنان او به دقت گوش داد و در انتخاب مواد تعلیمی و تحصیلی با آن مشورت نمود زیرا که معلم آزموده با دانش و مجرب است. همچنان جامی را عقیده بر این بود که معلم باید نسبت به شاگردان مهربان باشد و در آموختن آنها، حسد نورزد و بکوشد تا شاگردانش از جمله بهترین علمای جهان به شمار آیند. معلم به گفته جامی هر آنچه را که برای خود می‌خواهد برای شاگردانش نیز بخواهد و در نظر داشته باشد که شاگردان نزد او از برادر و از فرزند بهتر و گرامی می‌باشند زیرا رابطه برادر و فرزند با معلم رابطه جسمانی است و رابطه معلم با شاگرد رابطه روحی و معنوی است (فهیم، ۱۳۸۹).

معلم از دیدگاه ابن‌خلدون

عبدالرحمن بن محمد (۸۰۸-۷۳۲ هـ‌ق.)، معروف به ابن خلدون[۲]، متولد کشور تونس است. وی در هفت سالگی قرآن را حفظ کرد. زبان و ادبیات را از پدرش آموخت و بعداً نزد معلمان تونسی به فراگیری علوم و معارف پرداخت و در فلسفه و منطق صاحب نظر بود تا اینکه به علت نبوغش باعث رضایت و شگفتی معلمانش گردید. او می‌گوید: که تنها فراگیری علم برای معلم کافی نمی‌باشد بلکه خود باید انسان تربیت شده باشد و روان‌شناسی کودک را به خوبی بداند تا بتواند کودک را طوری بار آورد که بتواند زندگی سالم داشته باشد (فهیم، ۱۳۸۹). ویژگی‌های معلم از نظر ابن‌خلدون:

۱- jami
۲- ibn-e-khaldoun

۱.معلم باید به هنر آموزش و تربیت توجه کند. فقط داشتن علم و دانش برای معلم شدن کافی نیست، بلکه معلم باید کودک را به خوبی بشناسد، به میزان استعدادهای ذهنی او پی ببرد و سپس کار آموزش را شروع کند. فقط در این صورت است که معلم می‌تواند تعامل لازم با دانش‌آموزان را داشته باشد.

۲.معلم باید آموزش علوم و مهارت‌های گوناگون را به طور منظم و به تدریج انجام دهد و برای تثبیت آموخته‌ها در ذهن دانش‌آموزان، لازم است که آنها را تکرار کند.

۳.معلم باید در آموزش خود، مثال‌ها و شواهد حسی را بکار ببرد و از وسایل کمک آموزشی یا وسایلی که می‌توانند در تفهیم مطالب درسی به دانش‌آموزان کمک نماید، استفاده کند.

۴.معلم در تدریس خود از روش استقرایی استفاده کند، یعنی نباید آموزش اولیه خود را با تعریفات و قوانین کلی آغاز کند، بلکه ابتدا باید مثال‌های لازم و کافی، برای قواعد و تعریفات ارائه دهد و سپس با کمک دانش‌آموزان مفاهیم مورد نظر را نتیجه‌گیری کند.

۵.معلم نباید دو علم را در یک زمان معین به دانش‌آموزان بیاموزد، زیرا آنها نمی‌توانند هر دو علم را در یک زمان با هم یاد بگیرند یا در هر دو، مهارت و اطلاعات لازم و کافی را بدست آورند.

۶.معلم باید از خلاصه کردن کتاب‌های درسی که یکی از عوامل اصلی عقب‌ماندگی درسی و تحصیلی است، بپرهیزد. زیرا این‌گونه آموزش، فقط حفظ کردن را تشویق خواهد کرد و دانش‌آموز را از توجه به عمق مسأله و تفکر بازخواهد داشت.

۷.معلم نباید از دانش‌آموز انتظار داشته باشد، که تمامی آنچه را که در کتاب نوشته شده یا کتاب‌های مختلفی را که مربوط به یک ماده درسی است، مطالعه کند و یاد بگیرد، زیرا این کار باعث سرگردانی و پریشانی ذهن دانش‌آموز می‌شود، تمرکز افکار و اندیشه او را بهم می‌زند و عمل یادگیری را به تعویق می‌اندازد.

۸.معلم باید تربیت و آموزش کودک را با مهر و محبت به او انجام دهد و از سخت‌گیری و کیفر دادن بپرهیزد، زیرا سخت‌گیری نه فقط کودک را از یادگیری و تحصیل دلسرد می‌کند، بلکه او را دروغگو و متملق بار می‌آورد و بر رشد جسمی، ذهنی، عاطفی، روانی، اجتماعی و اخلاقی وی تأثیر منفی می‌گذارد.

۹.معلم قبل از آنکه مدرس باشد، باید از هر نظر یک الگو و نمونه بسیار خوب برای دانش‌آموزان باشد، زیرا کودکان از اعمال و رفتار معلم خود بیشتر تقلید کرده، متأثر می‌شوند، تا به پند و اندرزهای او. فقط در این صورت است که او لیاقت و شایستگی معلم بودن را دارد. در شناخت فرهنگ و تمدن یک جامعه، پیش از هر چیز این سؤال مطرح می‌شود: معلمان آن جامعه چه کسانی هستند؟

۱۰.آموزش و پرورش یک امر اجتماعی و انسانی است و فقط زمانی درست انجام می‌گیرد و نتیجه مطلوب می‌دهد که میان معلم و دانش‌آموز ارتباط انسانی و اخلاقی شایسته و مناسب بوجود آید. وجود این‌گونه ارتباط، یکی از ضروریات مهم تربیتی و آموزشی است و باعث می‌شود که آموزش برای معلم و دانش‌آموز لذت‌بخش شود (فهیم، ۱۳۸۹).

معلم از دیدگاه افلاطون

افلاطون[۱] (۳۴۷-۴۲۷ ق.م.) در شهر سلای آتن در یونان به دنیا آمد. او به تحصیل ادب، موسیقی و ریاضی پرداخت همچنان خوش قریحه بود و شعر می‌گفت و در ورزش قوی دست بود. در ۲۰ سالگی به خدمت سقراط رسید و یک دوره طولانی ۸ سال را در محضر سقراط جهت کسب دانش یافت. افلاطون خود را یک مربی احساس می‌کرد او نخست مربی فرزند پادشاه سیراکوز بود. افلاطون خطاب به معلمان چنین می‌گفت: ای گروه معلمان، سفارشات و نصیحت‌های مرا گوش و درک کنید و شما باید با شاگردان خود روش متعادل داشته باشید از افراط و تفریط در میان شاگردان پرهیز کنید، همه آنها را دوست بدارید. من شما را به همان خدایی که ادب، آیین و دانش را آفریده سوگند می‌دهم که در چار چوب صلاحیت‌های خویش عمل کنید و برای شاگردان خویش چون آیینه، شفاف و راستگو باشید و آنها را مانند خود صادق پرورش دهید (فیاض، ۱۳۷۴).

معلم از دیدگاه کومنیوس

یوهان آموس کومنیوس[۲] (۱۶۷۰-۱۵۹۲) در شهر براویا (چک امروز) چشم به جهان گشود و هفتاد و هشت سال زندگی خود را با مبارزه و تلاش پیگیر پشت سر گذرانید. کومنیوس معتقد است که انسان به وسیله معلمان مجرب و کارآزموده طوری برای زندگی آماده شود که زندگی را در این جهان به خوبی بگذراند. از نظر کومنیوس هدف آموزش و پرورش باید دانش، اخلاق و دین باشد. کومینوس را عقیده بر این بود که معلمان باید شاگردان را اولاً به فهمیدن و بعداً به خاطر سپردن موضوعات مطروحه رهنمایی کنند. او معتقد بود که آموزش باید از جانب معلمان به صورت گام به گام از آسان به دشوار و از ساده به پیچیده و مغلق صورت گیرد. همچنان کومنیوس را باور بر آن بود که معلمان نه تنها روش آموزش را با توجه به توانایی و دلبستگی برگیرند، بلکه باید در برنامه‌ریزی نیز تحول طبعی و مراحل رشد را در نظر داشته باشند. او اظهار داشت که شاگردان باید همواره درس را بیاموزند که در مراحل توانایی فهمیدن رسیده باشند. کومینوس به معلمان توصیه می‌کرد که آموزش طوری باشد از یکسو شاگردان را برای رفتن به دوره‌های بالا آماده کند و از جانب دیگر آنها را برای رسیدن به جامعه،

۱- Plato
۲- Komenyus

زندگانی و عمل نیز آماده سازد. به نظر این فیلسوف، معلم باید در تدریس از حقایق و اشیایی که وجود خارجی دارند استفاده کند، نه اینکه تنها به کتاب درسی متکی باشد (فیاض، ۱۳۷۴).

معلم از دیدگاه روسو

ژان ژاک روسو[۱] (۱۷۷۸-۱۷۱۲) در شهر ژنو دیده به جهان گشود و در شیر خوارگی مادر خود را از دست داد. پدرش که شغل ساعت سازی داشت، مردی بود سهل‌انگار و بی تفاوت نسبت به اولادش. روسو در ۱۶ سالگی از ژنو به پاریس رفت. تمامی دوران نوجوانی روسو در آوارگی و در تعقیب شغل‌های موقت می‌گذشت. روسو با این همه ویژگی‌ها، آثار فیلسوفان و دانشمندان زمان خود را از ۲۶ سالگی به بعد مطالعه نمود و بر اساس توانایی‌های سرشاری که در زمینه داشت، توانست ذوق خود را دریابد و زمینه‌های خوبی را در رابطه فراهم سازد. روسو در خصوص نقش با اهمیت معلم عقیده داشت؛ معلم دارای طبیعت نیکی است و نمی‌گذارد دانش‌آموزش به سوی بدی کشانده شوند و بالاخره این معلم است که نمی‌گذارد انسان محکوم و برده شود (جعفریان یسار، ۱۳۸۶).

معلم از دیدگاه جان دیویی

جان دیویی[۲] (۱۹۴۲-۱۸۵۹) وی در رابطه به نقش معلم معتقد بود که گفتار معلم اولین وسیله ایجاد رابطه بین او و شاگردانش است. بنابراین معلم باید در سخن گفتن از حد اعتدال خارج نشود و از این گفتار سوء استفاده نکند و همیشه به خاطر داشته باشد که گفتار، نوعی تبادل اجتماعی است. معلم باید کوشش نماید تا از روش مطالعه و گفتگو استفاده کند و بدین‌وسیله بین خود و شاگردانش ارتباط ایجاد نماید. معلم باید طوری زمینه را مساعد گرداند که فضای کلاس درس حاوی از پرسش و پاسخ باشد. به همان شکلی که معلم از شاگردان خود سؤال می‌کند، به شاگردان نیز این اجازه باید داده شود تا با رعایت نظم، احترام و اعتماد متقابل، از معلم خود سؤالات را آزادنه مطرح نمایند. کار اساسی معلم شکوفا کردن استعدادهای دانش‌آموزان با بهره‌گیری از تجربیاتی که خود دانش‌آموزان دارد است (جعفریان‌یسار، ۱۳۸۶).

معلم از دیدگاه جان لاک

جان لاک[۳] (۱۷۰۴-۱۶۳۲) این فیلسوف معروف انگلیسی در بریستول به دنیا آمد. جان لاک در ۲۰ سالگی برای مدتی به تحصیل فلسفه پرداخت ولی به این درس علاقمندی نشان نداد. سپس وارد دانشکده طب شد، اما آن را هم به پایان نرساند. جان لاک با مطالعه آثار دکارت و گاندی، ذوق فلسفی خود را بیدار کرد و در نتیجه خودش

۱- Jean-Jacques Rousseau
۲- John Dewey
۳- John Locke

شروع به تحقیق درباره بعضی از مسایل مهم فلسفی نمود. وی معتقد بود که معلمان در آموزش باید روشی را به کار برند تا شاگردان بتوانند آموخته‌های خود را عملاً مورد استفاده قرار دهند. جان لاک معتقد بود دانش‌آموزان بر اساس تجربیاتی که کسب می‌کنند پرورش می‌یابند. به نظر لاک، کودک مانند لوح سفیدی است که بر اساس یادگیری و کسب تجربیات برای اجتماع ساخته می‌شود. بهترین درس از نظر جان لاک، درس ریاضی است که باعث پرورش ذهن دانش‌آموزان می‌شود (جعفریان‌یسار، ۱۳۸۶). لاک، هدف تربیت را ایجاد تفکر سالم در بدنی سالم برای رفاه و خوشبختی انسان‌ها و جامعه می‌دانست. برای او جامعه از دو لایه ثروتمند و فقیر تشکیل شده بود که هر کدام نیازمند پرورش خاصی هستند (معنوی‌پور، ۱۳۸۹، ۱۴۱).

معلم از نگاه سورن کی‌یر که‌گارد

«کی‌یر که‌گارد» یکی از بنیانگذاران مکتب اگزیستانسیالیسم به ویژه در دیدگاه مذهبی یا مسیحی است. او معتقد بود که انسان دارای آزادی مطلق و مسؤولیت تام در قبال انتخاب‌های خود است و افراد برای اعتقاد به خدا، نیازی به استقلال‌های انتزاعی ندارند و تنها کافی است که به دریا بزنند. رسالت پرورش از نظر اگزیستانسیالیست‌ها از جمله کی‌یر که‌گارد برانگیختن و تقویت آگاهی افراد در جهت آزاد بودن در انتخاب‌های خود است. شکوفا ساختن شخصیت و برجسته‌سازی ویژگی‌های بدیع و بی‌همتا ی وجود هر فرد را مورد توجه قرار می‌دهد. به عبارت دیگر رسالت مدرسه برای شکوفایی ویژگی‌های فردی افراد افزایش خودآگاهی، دادن فرصت برای انتخاب آزاد و پذیرش مسؤولیت فردی باشد. نکته بسیار مهمی که او در اعتراض واکنش به اندیشه‌های رسمی مسیحیت و آموزه‌های کلیسا داشت این بود که آموخته‌ها و معلومات چرا در روحانیان و کشیش‌ها، دغدغه آفرینی نمی‌کند (معنوی‌پور، ۱۳۸۹، ۹۴).

معلم از نگاه ژان پل سارتر

سارتر نماینده اصلی اگزیستانسیالیست‌های منکر خدا است. سارتر معتقد است که وجه اشتراک فلاسفه اگزیستانسیالیسم چه نزد اگزیستانسیالیت‌های مسیحی خداباور همچون کی‌یر که‌گارد و چه نزد خداناباورانی چون خود و هایدگر در مقدم دانستن وجود بر ماهیت است. سارتر انسان را آزاد برای انتخاب می‌داند که باید مسؤولیت کامل انتخاب‌های خود را نیز بپذیرد. او معتقد است که رسالت مدرسه باید بیدار کردن و تشدید خودآگاهی در دانش‌آموزان باشد تا فرد بتواند عناصری از تجربه که ذهنی،شخصی و عاطفی هستند را در جهت انتخاب آزادانه به کار ببندد (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۰۴).

معلم از نگاه برتراند راسل

انتقاد اصلی فلسفه تحلیلی به نظام‌های پرورشی این است که آنها با طراحی شعارهایی شورانگیز احساسات مردم را به جای تعقل آنها هدف قرار داده و با بیان آراء شخصی خود در قالب اندرزنامه‌هایی برای اصلاح بشریت پرداخته‌اند. شعارهایی چون مدارس مؤثر، آموزش و پرورش کیفی، معلم کارآمد. راسل و سایر فلاسفه تحلیلی معتقدند که به جای استفاده از شعارها، باید شفاف کردن اصطلاح‌های رایج پرورش میان مردم و پرورشکاران پرداخت تا در سایه آن بتوان نظام پرورشی را بنیان گذاشت. به همین دلیل است که این گروه از فلاسفه توصیه‌های پرورشی زیادی ارائه نکرده‌اند و تنها رسالت خود را در شفاف‌سازی زبان پرورش دانسته‌اند. زیرا عدم شفاف‌سازی زبان موجب فراهم شدن سوءاستفاده قدرتمندان جامعه از سایر مردم می‌شود (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۱۱).

معلم از نگاه جان فرانسوا لیوتار

مربیان و معلمان از نظر لیوتار، باید شایستگی تربیت نسل‌هایی را داشته باشند که به زندگی صلح‌آمیز و عادلانه در جهانی با ارزش‌های متفاوت و متضاد فراخوانده شوند. او با ارزش‌ترین ویژگی معلمان را؛ هنر، خلاقیت، تخیل و شهود می‌داند. (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۱۹).

معلم از نگاه ریچارد رورتی

رورتی، اصول دوره پرورش پیش از دانشگاه را جامعه‌پذیری اولیه و رشد فردیت و اصول دوره پرورش پس از دانشگاه را رشد تفکر انتقادی، رشد خلاقیت، جامعه‌گرایی و عدالت‌ورزی می‌داند (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۲۶).

معلم از نگاه ادموند برکه

تعریف تربیت و پرورش را از نظر او می‌توان، انتقال میراث فرهنگی جامعه به نسل‌های جوان و بستری کردن از آنها دانست. بر اساس این تعریف، هدف‌های نظام‌های پرورشی محافظه‌کارانه نیز معین می‌گردد که عبارتند از: انتقال میراث فرهنگی جامعه به نسل جوان، پاسداری از سنت‌ها و میراث برجای مانده از گذشتگان، شناسایی توانایی‌های انسان‌ها و پرورش آنها بر اساس رسالت‌هایی که توسط توانایی‌های آنها تعیین شده و جلوگیری از هرگونه تغییر و تحول در آیین‌های سنتی. نظام پرورش محافظه‌کارانه نظامی قانونمند و سخت‌گیرانه است. زیرا آنها اساساً به انسان بدبین هستند و آزاد گذاشتن او را موجب هرج و مرج می‌دانند. بنابراین آنها با اعمال سخت‌گیری، مانع از هرج و مرج می‌شوند (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۴۷).

معلم از نگاه رابرت اون

به طور کلی نظام پرورشی اون به سه هدف عمده کمونی کردن، امتناع کردن و حرفه‌آموزی منعطف است. فرآیند کمونی شدن در نظام پرورشی اون را می‌توان واکسینه کردن انسان‌ها در برابر از خود بیگانگی ناشی از زندگی صنعتی و فردگرایانه رایج آن زمان دانست (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۵۳).

معلم از نگاه ایزاک کندل و ادوارد رایزنر

نظام پرورشی ملی‌گرایی علی رغم نداشتن چارچوب مشخص، اثرات چشمگیری در نظام‌های پرورشی داشته است. از سوی دیگر به دلیل ارائه نکردن چهارچوب درون از برنامه‌ها و روش‌های آموزشی نمی‌توان ملی‌گرایی را یک نظام پرورشی به حساب آورد. تنها می‌توان آن را نیروی مؤثر بر فرایند پرورشی دانست. تأکید بیش از حد بر میل‌گرایی و هویت ملی در نظام‌های پرورشی می‌تواند، افرادی سطحی‌نگر، متأثر و غیرمنطقی تربیت کند، نه افرادی واقع‌بین که برای توانمندی‌های انسان‌ها ارزش قائل‌اند (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۵۷).

معلم از نگاه کارل مارکس

سوسیالیسم علمی یا کمونیسم تدوین شده توسط مارکس، بیش از آنکه ناظر به مسائل پرورشی باشد، جنبه‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی را شامل می‌شود. اما اثرگذاری آن بر نظام‌های پرورشی قابل تأمل است. هدف نظام پرورشی متکی به ایدئولوژی مارکسیستی، دادن آگاهی واقعی به افراد جامعه به ویژه طبقات کارگری و زدودن آگاهی‌های کاذب از ذهن آنها است (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۱۶۳).

معلم از نگاه امیل دورکیم

دورکیم، تربیت را یک پدیده اجتماعی می‌داند و در تعریف آن می‌گوید؛ تعلیم و تربیت عملی است که نسل‌های بالا بر نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی به حد بلوغ و کمال نرسیده‌اند، اعمال می‌کند تا در کودکان حالات جسمانی و عقلی و ذهنی را برانگیزند و رشد دهند (معنوی‌پور،۱۳۸۹،۲۴۵).

معلم از نگاه ترنر و دنی

ترنر و دنی (۱۹۶۹) پی بردند که معلمان صمیمی، دلسوز و دارای رفتار غیررسمی، بیشتر از معلمان بسیار منظم و مقرراتی، رفتار خلاق را در دانش‌آموزان خود به وجود می‌آورند (فرجامی، ۱۳۸۶، ۴۱۹).

معلم از نگاه یوهان هربارت

هربارت مرکز مهمی برای تربیت معلم تأسیس کرد. آرمان اساسی آن تربیت، یعنی رشد منش، بود. به نظر او، اخلاقیات آغاز و انجام تربیت‌اند. اخلاق به نظر هربارت، محک تربیت است. این بدین معنا است که عقل نظری

مقدمه عقل عملی و دانش، سرآغاز عمل است. به نظر هربارت، فرد تربیت شده فضیلت را می‌شناسد و آرزوهای بشری را درک می‌کند و در عین حال در جستجوی وسایل و راه‌هایی برای عملی کردن آرمان‌ها است. این امر مستلزم هوش و تعادل عاطفی است (فیاض، ۱۳۷۴، صص ۳۷۵ و ۳۷۷).

معلم از نگاه هربرت اسپنسر

اسپنسر معتقد است، که معلم باید امکانات و شرایط لازم را برای دانش‌آموزان فراهم کند و به هدایت و راهنمایی آنها بپردازد. به طوری‌که دانش‌آموزان در مسیر تحقیق، جستجو و اکتشاف قرار گیرند و شخصاً به بررسی و تجزیه و تحلیل مسائل و موضوعات گوناگون بپردازند و معانی و مفاهیم مختلف را درک و استنباط کنند. معلم تا جایی که امکان دارد نباید در امر تدریس از روش سخنرانی استفاده کند، زیرا در این روش دانش‌آموزان انعطاف‌پذیری کمتری دارند. معلم باید در آموزش خود از روش‌های فعال بهره گیرد، تا دانش‌آموزان تحرک و فعالیت لازم را برای اکتشاف و حل مسائل مختلف داشته باشند (فیاض، ۱۳۷۴، ۳۷۰).

معلم از نگاه دونالد باتلر

۱.معلم باید شاگردان خود را به درستی بشناسد و اطلاعات جامع و کافی درباره آنها داشته باشد، تا بتواند به خوبی از عهده تعلیم و تربیت آنان برآید.

۲.رفتار معلم طوری باشد که دانش‌آموزان او را به عنوان یک رفیق خصوصی به حساب آورند و نسبت به او احترام ویژه‌ای قایل باشند.

۳.معلم باید در رشته‌ای که تدریس می‌کند، متخصص باشد.

۴.معلم باید تمایل درونی شاگردان را برای فراگیری برانگیخته کند و طوری در محیط آموزشی ایجاد انگیزه کند که دانش‌آموزان خود به خود به یادگیری علاقه‌مند شوند.

۵.معلم باید از تبحر و مهارت کافی در حل مسائل و مشکلات برخوردار باشد، تا بتواند روحیه خلاق و زمینه آفرینندگی را در دانش‌آموزان ایجاد کند و آنها را به انجام فعالیت‌های خلاقانه وادارد.

۶.معلم باید ضمن مهارت در زمینه موضوع تدریس، از قدرت و توانایی تفهیم مطالب درسی به فراگیرندگان نیز برخوردار باشد و در روابط خود با شاگردانش، ارتباط صمیمانه به وجود آورد تا بتواند در انتقال میراث فرهنگی و معنوی به آنها موفق باشد.

۷.تدریس معلم باید به گونه‌ای باشد که دانش و معلومات فراگیرندگان را گسترش دهد. معلم باید بتواند ضمن نوآوری و ارائه شیوه‌های جدید در تدریس، شاگردان خود را برای نیل به هدف نهایی، یاری کند.

۸.معلم باید به رشد و تکامل همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان توجه داشته و اهمیت ویژه‌ای برای این امر قایل باشد.

۹.علم به‌عنوان مهمترین عنصر در فرایند آموزش و پرورش افراد، مطرح است و می‌تواند در موقعیت‌های مختلف آموزشی، بسیار تأثیرگذار و ارزشمند باشد، از این‌رو باید در پرورش قدرت خلاقیت، ابتکار، قضاوت صحیح و احترام به ارزش‌های والای انسانی در دانش‌آموزان، تلاش کند (جعفریان یسار، ۱۳۸۹).

معلم از دیدگاه هاری برودی

شاید مثالی که «هاری برودی»[۱] در سخنرانی خود در گردهمایی انجمن مراکز تربیت معلم آمریکا در سال ۱۹۶۷ درباره فرق بین یک معلم حرفه‌ای و یک معلم کارآزموده بیان کرده، مناسب باشد. برودی در مثال خود سه معلم را که همگی در کارشان موفق بودند مقایسه کرد. از این سه معلم، معلم اول به خاطر داشتن شم تدریس در کار خود موفق بود؛ معلم دوم از قاعده پیروی می‌کرد یعنی این که در این مرحله این موضوع را باید گفت و مرحله بعد موضوع دیگر؛ معلم سوم بر اساس دانش نظری خود تدریس می‌کرد. وی تنها معلمی بود که آگاهانه تدریس می‌کرد. در این مثال، معلم سوم که می‌دانست چرا تدریس می‌کند یک معلم حرفه‌ای بود، معلم دوم که با چشمان بسته تنها از روی قاعده تدریس می‌کرد یک بازیگر بود؛ و موفقیت معلم اول که تنها بر پایه انگیزه درونی خود تدریس می‌کرد، یک معجزه بود (طهوریان، ۱۳۷۰).

۳-ویژگی‌های یک معلم طراز جمهوری اسلامی

تعیین یک سری معیار و ملاک‌های معین برای معرفی یک معلم طراز جمهوری اسلامی کار بسیاری دشواری است. از جمع‌بندی دیدگاه متخصصان و متفکران تعلیم و تربیت می‌توان نکات مشترک متعددی را شناسایی کرده و به عنوان فهرستی از ویژگی‌های یک معلم طراز جمهوری اسلامی را مشخص نمود. ویژگی‌های یک معلم طراز جمهوری اسلامی در سه حوزه کلی قابل بررسی است.

الف)دانش و تخصص تدریس

اولین ویژگی عمومی یک معلم طراز جمهوری اسلامی داشتن دانش و تخصص روز در تدریس است. منظور از دانش، همانا علمی است که معلم در حوزه کاری و رشته‌ای که تحصیل کرده، کسب کرده است و منظور از

۱- Harry Broudy 1967

تخصص، توانایی است که معلم می‌تواند آن دانش به دست آورده را مورد استفاده قرار دهد. موارد بیان شده زیر را می‌توان به عنوان مؤلفه‌های دانش و تخصص تلقی کرد.

ب)بهره‌مندی از فناوری اطلاعات

دومین ویژگی عمومی معلمان حرفه‌ای، بهره‌مندی از فناوری اطلاعات و ارتباطات است. قرن حاضر به قرن سرعت و اطلاعات شهرت یافته است. هر فرد موفقی در این عرصه ناگزیر است از فناوری اطلاعات و ارتباطات که پایه اصلی قرن بیست و یکم است بهره‌مند باشد. معلم ناآشنا به فناوری اطلاعات، چیزی زیادی برای یاد دادن و تدریس در کلاس درس ندارد.

ج)اخلاق و شخصیت

سوم ویژگی عمومی یک معلم حرفه‌ای داشتن اخلاق معلمی و دارای بودن به یک شخصیت والای انسانی است. البته این ویژگی جزو ویژگی‌های فردی افراد هم تلقی می‌شود. این ویژگی از آن جایی دارای اهمیت است که ادیان مختلف برای پیروان خود اخلاق و شخصیت خاصی را تعریف می‌کنند. هر کسی که این ویژگی‌ها را داشته باشد، دارای منزلت خاصی خواهد بود و گاهی تا مقام رهبری جامعه هم پیش خواهد رفت. از آن جایی که معلم در هر جامعه‌ای دارای جایگاه و منزلت خاصی است، بنابراین او به داشتن اخلاق و شخصیت مورد نظر جامعه، اولی‌تر است.

٤-بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه در پی آن بود تا نشان دهد، معلم طراز جمهوری اسلامی ایران، با توجه به اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند ملی برنامه درسی در آموزش و پرورش و همچنین از نگاه فیلسوفان و متفکران، چه کسی بوده و چه ویژگی‌هایی دارد. بر این اساس به روش توصیفی ـــ تحلیلی متون و اسناد موجود، تصویری به نمایش داد. بر مبنای تصویر ارایه شده در اعصار گذشته، کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، جایگاه معلم با فراز و نشیب‌های فراوانی در زمینه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی مواجه بوده است. آنان در همین گیرودار توانستند به نقش معلم حرفه‌ای متعهد و متخصص خیلی زود واقف، و بر همین اساس تمام توان خود را برای پرورش چنین معلمی به کار گرفتند. آنان در رویارویی با بسیاری از چالش‌های بالقوه آینده، سیستم آموزشی را به عنوان سرمایه‌ای ضروری در تلاش برای تحقق یافتن اهداف مربوط به توسعه، تلقی کرده و نظام آموزش و پرورش را به عنوان مهم‌ترین ابزار موجود برای پیشبرد و واقعیت بخشیدن به آرمان‌های خود معرفی کردند. برنامه‌ریزان توانا، رسالت آموزش و پرورش را توان بخشیدن به فرد فرد دانش‌آموزان جهت توسعه کامل استعدادها و نیز شناخت توانمندی‌های خلاق، مورد بهره‌برداری قرار دادند. در بین تمام متغیرهای مطرح شده، هیچگاه از نقش و جایگاه معلم کاسته نشد. آنان به درستی درک کرده بودند که

اگر قرار است کشور به تعالی و توسعه به معنای واقعی کلمه برسد، باید که این عنصر مهم مورد توجه واقعی باشد. شاید دلیل توجه این دولت‌مردان یا برنامه‌ریزان، توجه و نکات فیلسوفان درباره معلمان باشد. فیلسوفان که متفکران واقعی هر جامعه‌ای هستند، بیش از همه نقش معلم را مد نظر داشته‌اند. حتی پادشاهان و حاکمان بنام جهان، خود دارای معلمان برجسته‌ای بودند و برای فرزندان خود هم معلمان بسیار توانایی را استخدام کرده بودند. این همه نشان از جایگاه ویژه معلم در جامعه و نظام تعلیم و تربیت دارد. در نظام آموزشی کارآمد، اجزاء و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات و ...، با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف‌های مورد انتظار را امکان‌پذیر سازند. علاوه براین، لازم است هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان نقش «معلم متعهد و متخصص» مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیت‌های یادگیری ایفا می‌نماید و ضروری است، صلاحیت‌های لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد.

از مباحث مطرح شده، نتیجه نهایی این مقاله چنین به دست آمده است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با بهره‌گیری از مبانی قرآنی، عمده‌ترین ویژگی معلم، جنبه ایمانی، اعتقادی، اخلاقی و شخصیت او مد نظر است. در سند ملی آموزش و پرورش، عمده‌ترین ویژگی معلم، جنبه مربی‌گری و تخصصی او توجه شده است. اکثر فیلسوفان و متفکران، جایگاه رفیعی را برای معلم ترسیم کرده و نقش تربیتی و اخلاقی معلم را به عنوان مهم‌ترین عامل معرفی کرده‌اند. در مجموع، معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران باید در بعد سرآمد باشد. الف)دانش و تخصص تدریس ب)بهره‌مندی از فناوری اطلاعات ج)اخلاق و شخصیت.

۵-منابع و مآخذ

-(۱۳۸۹). **سند ملی برنامه درسی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران**. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی وزارت آموزش و پرورش.

-(۱۳۹۰). **مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران**. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی وزارت آموزش و پرورش.

اعرافی، علیرضا (۱۳۷۷). **آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن**. جلد اول. تهران: سمت.

افروز، غلامعلی (۱۳۸۲). **ویژگی‌ها و قابلیت‌های مورد انتظار از معلمان**. تهران: دانشگاه تهران.

جعفریان‌یسار، حمید (۱۳۸۶). **مبانی، اصول، فلسفه و مکاتب آموزش و پرورش**. چاپ دوم. قم: نشر ظفر.

دائی‌زاده، حسین (۱۳۸۷). **معلم حرفه‌ای مهم‌ترین عنصر توسعه**. بندرگز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آباد کتول.

دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۶). **یادگیری گنج درون**. انتشارات تزکیه.

دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۴۱). **لغت‌نامه دهخدا**. تهران: دانشگاه تهران.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۴). **اصول و فلسفه تعلیم و تربیت**. چاپ بیستم. تهران: امیرکبیر.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۵). **روان شناسی تربیتی.** تهران:انتشارات امیرکبیر.چاپ نوزدهم

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۶). **فلسفه آموزش و پرورش**. چاپ چهارم. تهران: انتشارات امیرکبیر.

عطاران، محمد (۱۳۸۱). **جهانی شدن، فناوری اطلاعات (IT) و تعلیم و تربیت**. تهران: انتشارات آفتاب مهر.

عمید، حسن (۱۳۸۱). **فرهنگ عمید**. تهران: انتشارات امیر کبیر

فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۸۷). **فرهنگ توصیفی علوم تربیتی**. تهران: اسرار دانش.

فهیم، پوهنیار (۱۳۸۹). **معلم کیست؟ و معلمی چیست؟** جوزجان: پوهنتون (دانشگاه) تعلیم و تربیت.

قائمی، علی (۱۳۶۴). **پرورش مذهبی و اخلاقی کودکان**. انتشارات امیری. چاپ سوم

کاردان، علی‌محمد (۱۳۷۴). **فلسفه تعلیم و تربیت**. جلد اول. قم: سمت.

کالاهان، جوزف اف. و کلارک، لئونارد اچ. (۱۹۷۶). **آموزش در دوره متوسطه**. با ترجمه جواد طهوریان (۱۳۷۰). چاپ دوم. مشهد: آستان قدس رضوی.

لفرانسوا، گای.آر (۱۳۸۶). **روان شناسی تربیتی برای معلمان**. هادی فرجامی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی. چاپ دوم

لنکرانی دستجردی، منهاز (۱۳۸۵). **آموزش و پرورش در آستانه هزاره سوم**. اصفهان: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مایر، فردریک (۱۹۷۳). **تاریخ اندیشه‌های تربیتی**. با ترجمه علی‌اصغر فیاض (۱۳۷۴). جلد اول. قم: سمت.

مایر، فردریک (۱۹۷۳). **تاریخ اندیشه‌های تربیتی**. با ترجمه علی‌اصغر فیاض (۱۳۷۴). جلد دوم. تهران: سمت.

معنوی‌پور، داوود (۱۳۸۹). **فلسفه تعلیم و تربیت.** تهران: نشر دوران.

معنیان، داوود (۱۳۸۸).**گذری بر فلسفه آموزش و پرورش**. فاطمه صفایی. تهران: نشر سفید اردهال.

ملکی، حسن (۱۳۸۰). **صلاحیت‌های حرفه معلمی**. چاپ دوم.تهران: انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸). گزارش تحلیلی از پنجمین کنفرانس بین‌المللی یونسکو. **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت**. تهران: انجمن ایرانی تعلیم و تربیت.

هوشیار، صدیقه (۱۳۸۶). **ویژگی‌های معلم در قرن ۲۱**. www.amizeshvaparvaresh.org.

Anonymous (2002). "Information Technology" Availab at :encarta.msn.com.

Klien, M.F. (1991). A conceptual Framework For curriculum Decision Making in the Politics Curriculum Decision making, State University of New York press.

Ramesh C. Sharma (2001). Total Quality Management in Edueation, Indira Gandhi National Open University, INDIA.

Tong, Lee Fui and Han, Yeap Boon (2005). Applying TQM philosophy to the teaching and learning process, Monash University, Malaysia.

Unesco, (1997). Higher Education and Development, the Experience of four Newly Industrializing in Asia, prospeet, vol xx.

نیازسنجی فرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس)

محمد بهروزی[۱]

چکیده:

مطالعه حاضر باهدف بررسی نیازسنجی فرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس انجام‌شده است. این پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری شامل ۳۵۰ نفر از دانشجویان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس بوده که یک نمونه ۱۸۶ نفری از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب‌شده است. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده‌شده است. روایی پرسشنامه به روش صوری با نظر تعدادی از اساتید دانشگاه فرهنگیان و مسئولان فرهنگی دانشگاه مورد تائید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه نیز از طریق محاسبه ضریب آلفای کرنباخ به میزان ۰/۸۶ برآورد گردید. به‌منظور تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین و میانه) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس نیازهای فرهنگی خود را به ترتیب ۱-نیازهای حوزه‌ی اجتماعی ۲- نیازهای حوزه‌ی روان‌شناختی ۳-نیازهای حوزه‌ی علمی و پژوهشی ۴- نیازهای حوزه‌ی مذهبی ۵-نیازهای حوزه‌ی سیاسی ۶-نیازهای حوزه‌ی ورزشی ۷- نیازهای حوزه‌ی فرهنگی و هنری مشخص کردند و در هرکدام از این مؤلفه‌ها نیازهای خاصی داشته که آن‌ها را نیز اولویت‌بندی نمودند. همچنین نتایج مربوط به مقایسه میانگین نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان ورودی‌های مختلف نشان می‌دهد که در میانگین نیازهای فرهنگی بین ورودی‌های مختلف تفاوت معناداری وجودی دارد، در میانگین مقایسه نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان با توجه به رشته تحصیلی نشان می‌دهد که بین میانگین نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان رشته‌های تحصیلی مختلف تفاوت معناداری وجود دارد.

کلیدواژه: نیازسنجی فرهنگی، دانشجو معلمان، دانشگاه فرهنگیان، فعالیت‌های فرهنگی

[۱]. دانشجوی کارشناسی علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس، شماره تماس: ۰۹۳۶۴۳۷۲۸۷۲، ایمیل: aflbehroozi@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت غیررسمی می‌توانند زمینه‌ساز بهسازی نیروی انسانی گردد چراکه توسعه این‌گونه آموزش‌ها یک نیاز اساسی برای جوامع مردم‌سالار است. تعلیم و تربیت غیررسمی ابزار و دانشی را برای مردم فراهم می‌سازد که به‌موجب آن، آنان به درک و مشارکت بهتری در امور دنیای امروزی می‌پردازند. همچنین این نوع آموزش‌ها به حفظ ارزش‌های انسانی کمک می‌نماید و موجب رفاه و بهزیستی افراد و گروه‌ها، با استفاده از رویکرد یادگیری مادام‌العمر می‌شود (مرزوقی، ۱۳۹۳، ص ۳۱).

یکی از مهم‌ترین اهداف تربیت آن است که انسان را نسبت به جایگاه و منزلت واقعی خودآگاه سازد. به‌طوری‌که این‌گونه آگاهی‌ها و شناخت‌ها و درک جایگاه رفیع و منزلت انسانی، همچون سدی آهنین فرا روی اقدامات و رفتارهای ناهمساز باارزش‌ها و فرهنگ انسانی باشد. از هدف‌های اساسی جوامع نیز قائل شدن به رشد توسعه همه‌جانبه در ابعاد اقتصادی، علمی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است که برای تحقق این هدف از ابزارهای گوناگون همچون نهادهای رسمی و غیررسمی اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نظایر این‌ها استفاده می‌گردد. بدون تردید در این رابطه نهاد تعلیم و تربیت غیررسمی دارای ارزش و کارکردهای چندگانه فردی اجتماعی، اقتصادی، علمی و سیاسی است که در مقایسه با سایر نهادها به انتظارات و توقعات بیشتری از آن وجود دارد (مرزوقی، ۱۳۷۷). در هر جامعه دانشگاه‌ها نهادهایی هستند که مسئولیت عظیم حفظ و نه انتقال میراث فرهنگی و تحت این مبانی اخلاقی و اجتماعی دانشجویان را بر عهده‌دارند (طاهر پور، ۱۳۸۷). دانشجویان که وارد برنامه علمی می‌شوند، فرهنگ آن را تجربه کرده و از طریق یادگیری، تعامل با گروه آموزشی و هم‌ردیفان و ترکیب در فعالیت‌های آن به سمت زمینه‌های حرفه‌ای انتخاب‌شده، جامعه‌پذیر می‌گردند. همچنین در طول برنامه علمی خود، شرایط و اوضاع هم‌ردیفان را تجربه کرده و در توسعه ظرفیت‌های لازم برای حرفه‌ای شدن در حوزه انتخابی خود، سرمایه‌گذاری می‌کنند. آن‌ها همچنین خود را بافرهنگ سازمانی تطبیق می‌دهند (ویدمن[۱]، ۲۰۰۸).

امروزه برای دانشگاه‌ها چهار وظیفه اصلی تعریف‌شده است؛ آموزش، پژوهش، تربیت نیروی انسانی ماهر و توسعه فرهنگی جامعه (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۷۸، ص ۱). دانشجویان به‌عنوان قشر جوان، نیروهایی پویا و اندیشمندند که اولاً به‌عنوان انسان دارای نیازهای اجتماعی و فرهنگی بوده و ثانیاً به دلیل شرایط خاص تحصیلی و موقعیتی نیازهای منحصربه‌فردی دارند که در برنامه‌ریزی‌های تربیتی این نیازها نباید مغفول باشد. برنامه‌های تربیتی اگر بر خواسته از نیازهای مخاطب نباشد درصد موفقیت کمتری دارد. بر همین اساس است که نیازسنجی فرایندی است اساسی که در ابتدای هر برنامه آموزشی انجام می‌پذیرد تا اهداف، محتوا و تجربیات یادگیری و ارزشیابی بر اساس نیازهای شناسایی‌شده صورت‌پذیرند. نیاز خواست شدیدی است که عدم

۱. Weidman

برآورده شدن آن موجبات نقصان دریکی از جنبه‌های حیات فردی را موجب می‌شود؛ مانند نیازهای فیزیولوژیکی، اقتصادی روانی، جسمانی و فرهنگی (کافمن[۱]، ۱۹۹۱).

فـن هرمان[۲] در سال ۱۸۳۱، نیاز را این‌چنین تعریف می‌کند: نیاز احساس یک کمبود همراه با کوشش در جهت برطرف کردن آن است. تیبوریتوس[۳] در سال ۱۹۱۴، نیاز را به‌عنوان کشش در جهت جبران ناهماهنگی روحی و دست‌یابی به تعادل روانی"تـعریف کـرد (نقل از حاجیانی، ۱۳۸۱، ص ۱۴)؛ روح‌الامینی (۱۳۷۲) فرهنگ را مجموعه‌ی پیچیده‌ای که دربرگیرنده‌ی دانستنی‌ها، اعتقادات، هنرها، اخلاقیات، قوانین، عادات و هرگونه توانایی که به‌وسیله‌ی انسان، به‌عنوان عضو جامعه، کسب‌شده است، تعریف نموده است. پانوف[۴] (۱۳۶۸) فرهنگ را مجموعه‌ای از آگاهی‌ها (شناخت‌ها) و رفتارهای فنی، اقتصادی، آیینی (شعایر)، مذهبی، اجتماعی و غیره می‌داند که جامعه‌ی انسانی معینی را مشخص می‌کند (پانوف؛ ۱۳۶۸، ص ۱۰)، نیازهای فـرهنگی صـورت‌هایی از کالاها و فعالیت‌های فرهنگی قلمداد شـده‌اند کـه افراد طالب آن‌اند و به تعبیر دیگر، آن دسته از نیازهایی هستند که یکی از مظاهر و ابعاد فـرهنگ در بـه وجود آمدن آن‌ها دخیل بوده باشند و به‌نوعی در پیشبرد اهـداف فـرهنگی مؤثر باشند (گیدنز[۵]، ۱۳۷۴، ص ۱۶). درصورتی‌که فرهنگ را سیاست پذیر ندانیم، انجام هرگونه تحقیق و نیازسنجی بی‌فایده خواهد بود؛ بنابراین انجام پژوهش در حوزه فرهنگ صرفاً با دیدگاه سیاست‌گذاری فـرهنگ تناسب دارد.

شیوه عملکرد دولت‌ها را در سـیاست‌گذاری فـرهنگی به دو گروه می‌توان تقسیم کرد:۱-نظارت و حمایت (در دو سطح حداقل و حداکثر)۲-تصدی‌گری، نمونه کلاسیک دولت حداکثر، دولت فرانسه است که رشد بالاتر از متوسط هزینه‌های بخش فرهنگ، نمودی از آن هست. تـجلی دولت حـداقل، دولت ایالات‌متحده آمریکاست کـه در آن«وزارت فرهنگ» وجود ندارد. نظارت در مفهوم فرانسوی، یعنی سیاست‌گذاری و در مفهوم آمریکایی، یعنی عدم دخالت، اما هر دو در این توافق دارند که شکل‌گیری، بازتولید و تفسیر فرهنگ، تنوع فرهنگی و خلاقیت فرهنگی در متن اجتماع هست. در ایـران طـبق مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۷۱ دولت «متصدی» امور فرهنگی بوده است اما در برنامه سوم توسعه (۱۳۸۳-۱۳۷۹)، روح حاکم، روح گردش از تصدی به نظارت هست (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۲، ص ۲). شناسایی نیازها فرایندی است که تحت عنوان نیازسنجی مطرح است؛ و این فرایند نیز به‌مانند هر فرایند علمی دیگری دقیق و

---

۱. Kaufman

۲. Herman Van

۳. Tybvrytvs

۴. Panvf

۵. Giddens

دارای مراحلی است که برای نتیجه بهتر توجه به آن ضروری است فتحی واجارگاه (۱۳۷۵). نه مرحله را برای نیازسنجی ذکر نموده ۱- اخذ تصمیم درباره استفاده از داده‌ها برای نیازسنجی ۲- مشخص ساختن سطح و دورنمایی که نیازسنجی بدان منظور طرح‌ریزی‌شده است. – ۳- شناسایی افراد ذی‌ربط در نیازسنجی و برنامه‌ریزی. ۴-جلب موافقت‌های لازم برای انجام نیازسنجی. ۵- جلب مشارکت افراد ذی‌ربط در نیازسنجی. ۶- گردآوری داده‌های مرتبط با نیازهای درون‌سازمانی و برون‌سازمانی. ۷-فهرست نمودن نیازهای شناسایی‌شده. ۸- رتبه‌بندی نمودن نیازها بر اساس اولویت. ۹- جلب توافق همکاران برای چاره‌جویی در موردنیازهای سنجیده شده. نیازسنجی گام اول در فرایند برنامه‌ریزی است (کاف من، ۱۹۹۱).

بصیری به همراه مهرمحمدی پژوهشی با عنوان «شناسایی نیازهای فرهنگی، تربیتی و اجتماعی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان و نقش آن در تربیت فرهنگی دانشجو – معلمان» در سال ۱۳۹۳ انجام دادند که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد مهم‌ترین نیاز اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان درزمینهٔ فرهنگی مربوط به گویِ «آگاهی از نقش اساتید در ارتباط با حفظ، انتقال، اصلاح و بازآفرینی فرهنگ» و مهم‌ترین نیاز آنان درزمینه معارف دینی مربوط به گویِ «توانایی کاربرد روش‌ها و دلالت‌های تربیتی موجود در قرآن و نهج‌البلاغه» بوده است.

بهروزی در سال ۱۳۹۵ پژوهشی با عنوان «بررسی فعالیت نهادهای فرهنگی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان (مطالعه موردی: مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس)» که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ۱) میزان شرکت دانشجو معلمان در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه کمتر از حد متوسط بوده است، ۲) میزان علاقه دانشجو معلمان نسبت به برنامه‌های فرهنگی دانشگاه در سطح خوبی قرار دارد، ۳)بررسی میزان آگاهی دانشجو معلمان از برنامه‌های فرهنگی دانشگاه نشان حاکی از این بود که میزان آگاهی دانشجویان در حد پایینی قرار دارد و ۴) مقایسه ویژگی‌های جمعیت شناختی نشان داد که میان علاقه، آگاهی، ضرورت کسب اطلاع از فعالیت نهادهای فرهنگی و شرکت در نهادهای فرهنگی دانشگاه همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین ضرورت توجه بیش‌ازپیش به انجام فعالیت‌های فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان مورد تأکید هست.

در سال ۱۳۹۰ عصاره پژوهشی با عنوان «نیازسنجی فرهنگی - اجتماعی دانشجویان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی» انجام داده‌اند. نتایج مربوط به مقایسه نیازهای دانشجویان مقطع کارشناسی با کارشناسی ارشد نشان می‌دهد که تنها در نیازهای اجتماعی بین دانشجویان این دو مقطع تفاوت معنی‌داری دیده می‌شود ولی در سایر نیازهای ملی، آموزشی، پژوهشی، هنری، مذهبی، ورزشی و سیاسی بین دانشجویان این دو مقطع تحصیلی تفاوت معناداری به دست نیامده است .در مقایسه نیازهای فرهنگی دانشجویان با توجه به جنسیت نیز نتایج نشان می‌دهد که بین نیازهای اجتماعی، ملی، آموزشی، پژوهشی و هنری دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما در نیازهای مذهبی، ورزشی و سیاسی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده است.

بکری زاده در سال ۱۳۸۸ پژوهشی با عنوان «بررسی و ارزیابی نیازهای فرهنگی دانشجویان مراکز آموزش عالی ایلام مطالعه‌ی موردی دانشگاه‌های ایلام ۱۳۸۷ – ۸۸» انجام داده‌اند، نتایج آن نشان می‌دهد که:

۱- میان پاسخ‌گویی به نیازهای فرهنگی دانشجویان پسر بادانشجویان دختر تفاوت معنادار وجود دارد؛

۲- میان نیازهای فرهنگی دانشجویان در هر یک از پایه‌های تحصیلی متوسط تفاوت معناداری وجود دارد؛

۳-دانشجویانی که در شهرها زندگی می‌کنند، نسبت به دانشجویانی که در روستاها زندگی می‌کنند، نیازهای فرهنگی بیشتری دارند؛

۴- میان اولویت نیازهای فرهنگی دانشجویان در ابعاد فکری، اجتماعی، فردی و فنی تفاوت معنادار وجود دارد، به‌نحوی‌که نیازهای مربوط به ابعاد اجتماعی، بالاترین میزان گرایش در دانشجویان رادار است و نیازهای به ابعاد فنی، کمترین میزان گرایش در دانشجویان را نشان داده است. هم‌چنین نیازهای مربوط به ابعاد فکری و فردی به ترتیب در اولویت دوم و سوم قرار دارند.

احمدی (۱۳۸۸) پژوهشی با عنوان «نیازهای فرهنگی دانشجویان» انجام داد هدف این پژوهش شناسایی اولویت‌بندی نیازهای فرهنگی دانشجویان با حجم نمونه ۵۰۰ دانشجو در بین ۱۵ دانشگاه دولتی شهر تهران انجام‌شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که نیاز به سایت دسترسی به کامپیوتر و کار با آن در شرایط فعلی ضروری‌ترین نیاز دانشجویان است. در مرحله بعد، فراهم شدن امکانات علمی پژوهشی و همچنین توسعه و تجهیز کتابخانه‌ها و تشکیل انجمن‌ها، موردتوجه پاسخگویان قرارگرفته است. در پایان نیز فراهم شدن زمینه فعالیت‌های ورزشی از سوی پاسخگویان موردتوجه و تأکید قرارگرفته است. نکته دیگر، نگرش بسیار منفی دانشجویان نسبت به تشکل‌ها و مدیران فرهنگی است.

پسندیده (۱۳۷۴) پژوهشی تحت عنوان «وجوه تهاجم فرهنگی و اطلاعاتی غرب و تأثیر آن بر فرایندهای ذهنی و رفتاری دانشجویان دانشگاه‌های تهران» انجام داده که به بررسی گرایش‌های دانشجویان در خصوص مسائل فرهنگی و گرایش‌های آنان در امور شخصی به فرهنگ غربی پرداخته است. یافته‌های وی نشان می‌دهد، فرهنگ ما داری استقلال و در برابر هجوم اطلاعاتی غرب نیز توانسته است عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس دانشجویانمان را حفظ نماید. یافته‌های این پژوهش اهمیت توجه به نیازهای فرهنگی برای مقابله بانفوذ فرهنگ بیگانه و سلطه‌طلب را یادآوری می‌نماید.

پژوهشی که شجاع نوری، الصباح، نوریان، ابراهیم (۱۳۷۹) برای بررسی آموزش مؤثر مهارت‌های قابل‌انتقال در دانشگاه‌ها انجام داده‌اند معلوم گردیده است که کارفرمایان بیش از آنکه به مدرک تحصیلی و معلومات دانشگاهی اهمیت دهند برای توانایی و کارایی داشتن مهارت‌های موردنیاز در واحد کار اهمیت قائل‌اند بنابراین با توجه به اهمیت آموزشی تجربی و اینکه بسیاری از مهارت‌های موردنیاز بازار کار در رده‌های درس و در طی

دوره‌های آموزشی مربوطه آموختنی نیستند نیاز به برنامه‌ریزی تکمیلی برای پر کردن خلأ آموزش مهارت‌های قابل‌انتقال وجود دارد.

نجفی در سال ۱۳۸۵ به‌منظور تعیین چگونگی اجرای سیاست‌های کلی بر اساس اصول و مبانی سیاست‌های فرهنگی کشور و بررسی ارتباط شاخصه‌ای توسعه فرهنگی با شاخصه‌ای توسعه ملی پژوهشی را انجام داده که درنهایت به هماهنگی میان برنامه‌های فرهنگی مؤسسات آموزشی باسیاست‌های کلی نظام تأکید می‌شود. اگرچه این پژوهش نیز تائیدی بر اهمیت توجه به نیازهای فرهنگی است اما در خصوص چگونگی اجرا آن نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتر است.

دکتر شریعتمداری (۱۳۷۵) رسالت مراکز آموزشی را انتقال میراث فرهنگی، نقد و ارزشیابی و توسعه میراث فرهنگی می‌شناسد. دانشجویان دانشگاه شهید رجایی نیازهای خود را در راستای نقد و ارزشیابی افکار و آثار اندیشمندان و هنرمندان، آشنایی با هنرمندان و بزرگان علمی و فرهنگی و هنری و سپس نقد و ارزش سنجی میراث و نهایتاً بعد از نقد آثار بزرگان علمی و هنری، خواستار انتقال میراث فرهنگی در سرفصل‌های درسی خویش گردیده‌اند.

پژوهش دیگری تحت عنوان «آسیب‌شناسی فرهنگی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی» توسط مهدوی در سال ۱۳۸۹ انجام پذیرفته که نشان می‌دهد، مسائل و مشکلات عدیده فرهنگی بسیاری در بین جوانان مطرح است، وی پیشنهاد می‌نماید که دانشگاه باید با توجه به نیازهای فرهنگی دانشجویان، بتواند ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارهای موردنیاز جامعه و نسل‌های بعدی را در دانشجویان درونی کرده تا آن‌ها نسبت به میراث فرهنگی و دینی کشور خود متعهد و علاقه‌مند گردند.

فرهنگ و رفتارهای جامعه برخاسته از عقاید و اخلاقیات جامعه است و اگر بخواهد تحولی در یک کشور انجام گیرد، فرهنگ، کارگشاست (خامنه‌ای، ۱۳۹۰، ص ۱۹ و ۴۲). علیرغم اینکه جامعه ایران، سرشار از برجستگی‌ها و درخشندگی‌ها است، اما ازلحاظ فرهنگی، آن پختگی و بلوغ کافی را ندارد (خامنه‌ای، ۱۳۹۰، ص ۳۹).

امروزه، تقریباً تمام کسانی که به دنبال توسعه و اصلاحات فرهنگی هستند در همه جای دنیا این کار را از آموزش و پرورش شروع می‌کنند (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹) و فرهنگ بهترین راه تعیین استراتژیک تدریس و ایجاد ارتباط مؤثر از طریق عوامل شناختی عاطفی در دانش آموزان است (سیلی[۱]، ۱۹۸۴). نهاد تعلیم و تربیت در مواجه با عناصر فرهنگ بیگانه، نیاز به الگویی مناسبی دارد (شمشیری و همکاران،۱۳۹۳، ص ۹۶).

در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش هدف‌های کلان و راهکارهای قابل‌توجهی همچون ۱- بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی تربیتی و توسعه همه‌جانبه تربیتی اخلاقی فراگیران بر اساس

۱. Seelye

فرهنگ اسلامی ایرانی ۲- بازمهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم ۳- انطباق صرف شایستگی‌های حرفه‌ای معلم ای در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت ۴-استقرار نظام ملی تربیت‌معلم و راه‌اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای و ۵- به‌روزرسانی توانمندی‌های تربیتی، فرهنگی، تخصصی آنان برای مشارکت مؤثر در برنامه‌ریزی درسی موردتوجه و تأکید قرارگرفته است (سند تحول بنیادین آ.پ، ۱۳۹۰).

فعالیت فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان هرگونه تدبیر وفعالیتی که به مثابه بخشی از برنامه درسی تربیت معلم شایستگی محور در قالب داوطلبانه واختیاری(غیرالزامی) برای کسب شایستگی های (عام یا تخصصی) معلمی در نظام تربیت معلم- صورت گیرد (بهروزی، ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان به مثابه نهاد اصلی تربیت معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران، مسئولیت فراهم آوردن زمینه‌های مناسب تکوین وتعالی هویت حرفه ای معلمان را ضمن توجه به اعتلای هویت انسانی، اسلامی انقلابی وایرانی ایشان بر- اساس نظام معیار اسلامی برعهده دارد.با توجه به رسالت خطیر دانشگاه فرهنگیان در این زمین و مسئولیت پاسخگویی به انتظارات فزاینده فرهنگی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نیازمند برنامه‌ریزی جدی برای تحقق وضعیت مطلوب است که نخستین گام آن می‌توان شناسایی وضعیت موجود از طریق نیازسنجی فرهنگی دانست که البته از ضرورت‌های هرگونه برنامه‌ریزی در حوزه آموزش عالی به شمار می‌رود. در دانشگاه فرهنگیان به لحاظ کاربردی بودن معلومات دانشجویان و ورود مستقیم آنان به حوزه آموزش ضرورت بررسی و تأمین نیازهای فرهنگی دانشجو از ضرورت دوچندان برخوردار می گردد زیرا نیازهای فرهنگی ازجمله بارزترین نیازهای معنوی است که اخیراً در جدول مؤسسات فرهنگی و آموزشی را به خود جلب کرده است لذا هدف اصلی پژوهش حاضر این است که از طریق نیازسنجی نیازهای فرهنگی تربیتی و اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس را به‌عنوان یک قشر بسیار تأثیرگذار در تربیت نسل آینده‌ساز ایران اسلامی واکاوی و تبیین نماید.

در این راستا، مطالعه حاضر به دنبال یافتن پاسخ برای سؤال‌های زیر هست:

۱) نیازهای حوزه اعتقادی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۲) نیازهای حوزه اجتماعی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۳) نیازهای حوزه سیاسی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۴) نیازهای حوزه فرهنگی و هنری دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۵) نیازهای حوزه علمی و پژوهشی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۶) نیازهای حوزه ورزشی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۷) نیازهای حوزه روان‌شناختی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

۸) آیا بین نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان رشته‌های مختلف تفاوت معنادار وجود دارد؟

۹) آیا بین نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان ورودی‌های مختلف تفاوت معنادار وجود دارد؟

۱- روش پژوهش

پژوهش حاضر ازنظر هدف کاربردی و به لحاظ توصیف وضعیت و شرایط موجود یک پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی است که به‌منظور بررسی نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس انجام پذیرفته است. در این پژوهش جامعه‌ی آماری ۳۵۰ دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس می‌باشند. نمونه شرکت‌کننده در این پژوهش که محاسبه تعداد نمونه، ۹۵ اعتماد و با استفاده از فرمول کوکران انجام شده است، ۱۸۶ دانشجوی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای می‌باشند که از این تعداد، ۱۱۰ نفر دانشجوی علوم تربیتی و تعداد ۱۵ نفر دانشجوی ادبیات عرب، تعداد ۱۲ دانشجوی مشاوره، تعداد ۲۴ دانشجوی تربیت‌بدنی و ۲۲ الهیات می‌باشند. ابزار پژوهش یک پرسشنامه محقق ساخته با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای در ۳۳ گویِ هست که در ۷ مؤلفه یا خرده مقیاس نیازهای حوزه اعتقادی، حوزه اجتماعی، حوزه ورزشی، حوزه روان‌شناختی، حوزه علمی و پژوهشی، حوزه سیاسی، حوزه فرهنگی و هنری در قالب نیازهای فرهنگی تنظیم گردیده است. جهت ارزیابی روایی درونی ابزار آزمون، پرسشنامه پیشنهادی در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران در حوزه فرهنگی، روانشناسی و علوم تربیتی قرار داده شد و بر اساس جمع‌بندی نظر این اساتید ۳۳ گویِ در ۷ مؤلفه نهایی گردید، بعلاوه، روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه انجام گرفت، ضریب همبستگی ۳۳ گویه ای که بصورت لیکرت بود با نمره کل به صورت کم ترین و بیشترین میزان در دامنه ای بین ۶۰ / ۰ و ۸۰ /. در سطح ۰۰۵ / ۰ معناداری به دست آمد همچنین جهت سنجش پایایی پرسشنامه از روش همسانی درونی یا آلفای کرنباخ استفاده شد که مقدار ضریب پایایی برابر ۸۶/. محاسبه گردیده است. در پژوهش حاضر پس از تکمیل پرسشنامه ها، داده های گردآوری شده به کمک نرم افزار spss-23 و با استفاده از آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین و میانه) و آمار استنباطی (آزمون تفاوت میانگین ها) مورد پردازش و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۲- یافته‌ها پژوهش:

۳- سؤال ۱ پژوهش: نیازهای حوزه اعتقادی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول زیر گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه اعتقادی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۵ عبارت دارد که هر ۵ گویه میانگینی بالاتر از میانگین جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گویه‌های خرده مقیاس نیازهای مذهبی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ۱: نیازهای اعتقادی مربوط به دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه اعتقادی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	برگزاری جلسات پیرامون مسائل اخلاقی	۲۶/۷	۳۲/۶	۲۵/۲	۱۰/۴	۵/۲
۲	برگزاری جلسات نقد و بررسی پیرامون فرقه‌گرایی، عقاید خرافی و انحرافی عرفان‌های کاذب	۲۵/۲	۲۱/۵	۳۰/۴	۱۴/۸	۸/۱
۳	برگزاری جلسات بحث و هم‌اندیشی پیرامون بررسی ریشه‌های ادیان و تقریب مذهبی	۲۰/۷	۲۳/۷	۳۱/۱	۱۳/۳	۱۱/۱
۴	برگزاری جلسات درباره‌ی، جهانی‌شدن و مهدویت	۲۱/۵	۲۵/۲	۲۵/۹	۱۴/۸	۱۲/۶
۵	برگزاری جلسات درباره موضوعات و مسائل دینی	۱۶/۳	۲۳/۷	۳۱/۹	۱۶/۳	۱۱/۹

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس حوزه نیازهای اعتقادی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «برگزاری جلسات پیرامون مسائل اخلاقی» و «برگزاری جلسات نقد و بررسی پیرامون فرقه‌گرایی، عقاید خرافی و انحرافی عرفان‌های کاذب» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

٤- سؤال ۲ پژوهش: نیازهای حوزه اجتماعی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول زیر گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه اجتماعی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۵ عبارت دارد که هر ۵ گویِ میانگینی بالاتر از میانگین جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گوی‌های خرده مقیاس نیازهای اجتماعی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ۲: نیازهای اجتماعی مربوط به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه اجتماعی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	برگزاری کارگاه‌های آشنایی با چالش‌ها و مشکلات خانوادگی	۳۴/۸	۲۲/۲	۲۰/۷	۱۷/۸	۳/۷
۲	آموزش مهارت‌های ارتباطی و کلامی برای تعامل مناسب تر موردنیاز دانشجو معلمان	۳۷/۸	۲۸/۱	۱۸/۵	۷/۴	۷/۴
۳	برگزاری کلاس های مشاوره ازدواج برای دانشجو معلمان	۴۴/۴	۱۹/۳	۱۱/۹	۱۱/۱	۱۳/۳
۴	برگزاری جلسات نقد و مناظره دانشجویی پیرامون مسائل روز اجتماعی	۲۹/۶	۲۷/۴	۲۸/۱	۸/۱	۶/۷
۵	آموزش مهارت‌های لازم برای حوزه بهداشت سلامت جسمی و روانی	۲۴/۴	۲۸/۹	۲۷/۴	۱۱/۹	۷/۴

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای اجتماعی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «برگزاری کارگاه‌های آشنایی با چالش‌ها و مشکلات خانوادگی» و «آموزش مهارت‌های ارتباطی و کلامی برای تعامل مناسب تر موردنیاز دانشجو معلمان» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

۵- سؤال ۳ پژوهش: نیازهای حوزه سیاسی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول زیر گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه اعتقادی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۶ عبارت دارد که هر ۳ گویه میانگینی بالاتر از میانگین جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گوی‌های خرده مقیاس نیازهای اجتماعی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ۳: نیازهای سیاسی مربوط به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه سیاسی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	برگزاری جلسات و نشست‌هایی با مسئولین و نیروهای سیاسی	۲۴/۴	۲۵/۲	۲۵/۹	۱۴/۱	۱۰/۴
۲	برگزاری دوره ها و مختلف بصیرت‌افزایی سیاسی	۱۶/۳	۲۷/۴	۳۲/۶	۱۳/۳	۱۰/۴

۳	برگزاری جلسات نقد و مناظره دانشجویی پیرامون مسائل روز سیاسی	۲۰/۷	۲۰/۹	۲۸/۹	۱۴/۱	۱۰/۴

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای اجتماعی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «برگزاری جلسات و نشست‌هایی با مسئولین و نیروهای سیاسی» و «برگزاری دوره ها و مختلف بصیرت‌افزایی سیاسی» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

٦- سؤال ٤ پژوهش: نیازهای حوزه فرهنگی و هنری دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول زیر گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه علمی و فرهنگی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۶ عبارت دارد که هر ۶ گویِ میانگین بالاتر از میانگین جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گوی‌های خرده مقیاس نیازهای اجتماعی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ٤: نیازهای فرهنگی و هنری مربوط به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه فرهنگی و هنری	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	برگزاری رده‌های آموزشی درزمینه حوزه‌های مختلف هنر (خوشنویسی، نقاشی، طراحی، کاریکاتور)	۳۱/۹	۲۰/۷	۲۳/۷	۱۵/۶	۸/۱
۲	برگزاری نمایشگاههایی به طور دائمی برای ارائه آثار هنری دانشجو معلمان	۲۳	۲۸/۹	۲۵/۲	۱۴/۱	۸/۹
۳	برگزاری جلسات آشنایی با اندیشمندان و بزرگان علمی	۲۱/۵	۲۸/۹	۲۰	۱۵/۶	۱۴/۱
۴	برگزاری جلسات نقد و بررسی آداب و رسوم محلی و ملی	۱۹/۳	۲۵/۹	۲۵/۹	۲۰	۸/۹

۵	برگزاری نمایشگاه ارائه آثار هنری، هنرمندان برجسته کشور	۱۸/۵	۲۴/۴	۲۵/۹	۱۷/۸	۱۳/۳
۶	برگزاری جلسات نقد افکار و آثار هنرمندان ملی و بین‌المللی	۱۸/۵	۲۰	۲۶/۷	۱۸/۵	۱۶/۳

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه علمی و فرهنگی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «برگزاری رده‌های آموزشی درزمینهٔ حوزه های مختلف هنر» و «برگزاری نمایشگاههایی به طور دائمی برای ارائه آثار هنری دانشجو معلمان» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

۷-

۸- سؤال ۵ پژوهش: نیازهای حوزه علمی و پژوهشی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول زیر گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه تخصصی و پژوهشی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۹ عبارت دارد که هر ۹ گویِ میانگین بالاتر از میانگین جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گوی‌های خرده مقیاس نیازهای تخصصی و پژوهشی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ۵ نیازهای علمی و پژوهشی مربوط به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه فرهنگی و هنری	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	آشنا ساختن دانشجو معلمان با نرافزار های جدید آموزشی	۳۹/۶	۳۰/۶	۱۴/۹	۹/۷	۵/۲
۲	برگزاری جلسات و کارگاه در خصوص روش‌های نوین تدریس	۳۵/۱	۳۴/۳	۱۷/۲	۶	۷/۵
۳	برگزاری کارگاه و دوره های آموزشی در حوزه مهارت های ICT	۳۲/۱	۲۴/۶	۲۴/۶	۱۲/۷	۶
۴	برگزاری کارگاه پیرامون اصول و فنون نگارش مقالات علمی	۲۸/۴	۲۳/۱	۳۲/۸	۹/۷	۶

۵	برگزاری جلسات و کارگاههای در خصوص روش پژوهش	۲۸/۴	۲۶/۱	۲۹/۱	۸/۲	۸/۲
۶	برگزاری دوره های علمی و پژوهشی مختوم به اردوی علمی	۲۳/۷	۳۳/۳	۱۸/۵	۱۷	۷/۴
۷	برگزاری مسابقات کتابخوانی	۲۷/۴	۲۱/۵	۲۸/۹	۱۴/۱	۸/۱
۸	برگزاری نمایشگاه دائمی و فصلی کتاب در دانشگاه	۲۱/۵	۲۵/۹	۲۸/۱	۱۱/۹	۱۱/۹
۹	برگزاری جلسات در خصوص روش‌های تالیف و ترجمه کتاب	۱۶/۳	۲۸/۱	۲۸/۱	۱۶/۳	۱۰/۴

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه علمی و فرهنگی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «آشنا ساختن دانشجو معلمان با نرافزار های جدید آموزشی» و «برگزاری جلسات و کارگاه در خصوص روش‌های نوین تدریس» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

۹- سؤال ٦ پژوهش: نیازهای حوزه ورزشی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول زیر گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه ورزشی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۳ عبارت دارد که هر ۳ گویِ میانگین بالاتر از میانگین جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گوی‌های خرده مقیاس نیازهای اجتماعی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ٦ نیازهای حوزه ورزشی مربوط به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه ورزشی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	برگزاری رده‌های آموزشی دررشته‌های مختلف ورزشی به‌صورت فوق‌برنامه برای دانشجو معلمان	۲۷/۶	۳۳/۶	۲۳/۹	۹/۷	۵/۲
۲	برگزاری مسابقات استانی و کشوری	۳۸/۸	۲۹/۱	۱۷/۹	۹/۷	۴/۵
۳	برگزاری مسابقات ورزشی در سطح داخلی دانشگاه در رشته‌های مختلف	۳۷/۳	۲۶/۹	۲۶/۱	۶	۳/۷

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه ورزشی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «برگزاری رده‌های آموزشی در رشته‌های مختلف ورزشی به‌صورت فوق‌برنامه برای دانشجو معلمان» و «برگزاری مسابقات استانی و کشوری» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

۱۰- سؤال ۷ پژوهش: نیازهای حوزه روان‌شناختی دانشجو معلمان چه می‌باشند؟

جدول شماره (۷) گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه روان‌شناختی را نشان می‌دهد. این خرده مقیاس ۲ عبارت دارد که هر ۲ گویِ میانگین بالاتر از میانگین جامعه جامعه بوده و در سطح ۰/۵، معنی‌داری آن‌ها با میانگین جامعه مورد تائید قرارگرفته است. گوی‌های خرده مقیاس نیازهای اجتماعی به ترتیب اولویت در جدول آمده‌اند.

جدول ۷ نیازهای روان‌شناختی مربوط به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

اولویت	نیازهای حوزه ورزشی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
		درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۱	آشنا ساختن دانشجو معلمان با تیپ‌های مختلف شخصیتی	۳۲/۱	۳۳/۶	۱۷/۲	۶	۱۱/۲
۲	آشنا ساختن دانشجو معلمان با سبک زندگی سالم دارای چهارچوب هنجاری و روانی	۳۳/۶	۲۷/۶	۳۲/۶	۸/۲	۶

بررسی اولویت‌بندی گوی‌های مربوط به خرده مقیاس نیازهای حوزه روان‌شناختی در جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین نیازی را که دانشجویان در این زمینه انتخاب کرده‌اند مربوط به «آشنا ساختن دانشجو معلمان با تیپ‌های مختلف شخصیتی» و «آشنا ساختن دانشجو معلمان با سبک زندگی سالم دارای چهارچوب هنجاری و روانی» و موارد دیگر هست که در جدول مذکور ارائه‌شده است.

۱۱- سؤال ۸ پژوهش: آیا بین مجموع نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان رشته‌های مختلف تفاوت معنادار وجود دارد؟

۰/۵

برای پاسخگویی به این سؤال پژوهش، از آزمون آماری تحلیل واریانس در سطح معنی‌دار P< استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین میانگین نیازهای فرهنگی دانشجومعلمان رشته های مختلف دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس تفاوت معناداری وجود دارد

جدول ۸: مقایسه نیاز فرهنگی دانشجومعلمان رشته های مختلف

رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان	تعداد	میانگین نمره نیازهای فرهنگی	F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
علوم تربیتی	۱۱۰	۳/۳۷	۲/۸۲	۱۸۶	۰/۰۲۷
الهیات	۲۲	۳/۵۳			
تربیت‌بدنی	۲۴	۳/۷۰			
مشاوره	۱۲	۴/۷			
ادبیات عرب	۱۵	۳/۸۴			

۱۲- سؤال ۹ پژوهش: آیا بین نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان ورودی‌های مختلف تفاوت معنادار وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال پژوهش، از آزمون آماری تحلیل واریانس در سطح ۰/۵ معنی‌دار P< استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین میانگین نیازهای فرهنگی دانشجومعلمان ورودی‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۹: مقایسه نیاز فرهنگی دانشجومعلمان ورودی های مختلف دانشگاه

ورودی‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان	تعداد	میانگین نمره نیازهای فرهنگی	F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
ورودی ۹۲	۹۸	۳/۵۸	۴/۷۳	۱۸۶	۰/۰۰۴
ورودی ۹۳	۲۶	۳/۲۰			
ورودی ۹۴	۳۹	۳/۲۹			
ورودی ۹۵	۲۴	۳/۹۶			

نتیجه‌گیری:

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان اولویت هفت‌گانه خود را به ترتیب ۱- نیازهای اجتماعی ۲- نیازهای روان‌شناختی ۳- نیازهای علمی و پژوهشی ۴- نیازهای مذهبی ۵- نیازهای سیاسی ۶-نیازهای حوزه ورزشی ۷-نیازهای حوزه فرهنگی و هنری ذکر نموده‌اند.

در مقایسه بین میانگین نیازهای فرهنگی دانشجومعلمان ورودی‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس تفاوت معنادار وجود دارد، در مقایسه بین میانگین نیازهای فرهنگی دانشجومعلمان رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس بازهم تفاوت معناداری وجود دارد، که این موضوع در تحقیقات پیشین [بکری‌زاده، ۱۳۸۸] و [احمدی، ۱۳۸۸] مورد تایید قرار گرفته است.

دانشجویان مهم‌ترین نیازهای خود را از بین نیازهای هفتگانه نیاز اجتماعی دانسته‌اند، انسان‌ها راه زندگی، نحوه تربیت و مسیر فرهنگی خود را از زندگی اجتماعی فرامی‌گیرند و بسیاری از نیازهای خود را از طریق زندگی اجتماعی تأمین می‌نمایند. ملاحظه اولویت‌بندی نیازهای اجتماعی دانشجویان گواه این مطلب است که این نیازها، نشان از انطباق آن‌ها با نیازهای طبیعی و مبتنی بر سلامت فرهنگی و اجتماعی و روانی آن‌ها دارد، زیرا شرایط سنی دانشجویان اقتضای برخورداری و کسب مهارت‌های لازم ارتباطی و کلامی برای تعامل با جامعه در راستای تأمین شغل، تشکیل خانواده و مشارکت در تعیین سرفصل‌های دانشگاهی، نقد و بررسی امور و برنامه‌های مسئولان و برنامه ریزان اجتماعی، کسب مهارت‌های زندگی و شهروندی هست.

یافته‌های پژوهش حاضر در بعد اجتماعی در راستای یافته‌های پژوهش سال ۲۰۰۶ دانشگاه فنّاوری چین توسط آن راین‌دویوادوارد[۱] هست که تحت عنوان نیازهای فرهنگی دانشجویان بوده و طی آن دانشجویان بالاترین نیازهای خود را توجه به مهارت‌های مطالعاتی و ارتباطی با ۴۹ درصد دانسته‌اند. انجام گروهی کارها را در مرتبه بعدی قرار داده‌اند، در پژوهش موسسه تحقیقات آموزشی جی اس ای در سال ۲۰۰۸ با نظارت‌تری گرین[۲] یافته‌های پژوهشی توجه به مهارت‌های شهروندی و اثرگذاری رفتار شهروندان بر محیط اجتماعی را با ۴۱ درصد و فراگیری روش‌های بهبود زندگی خانوادگی و زناشویی با ۳۸ درصد ذکر گردیده که با یافته‌های پژوهش حاضر مطابقت دارد. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر در بعد اجتماعی با پژوهش بارتام[۳] در سال ۲۰۰۹ در دانشگاه ولور همتون انگلیس که طی آن دانشجویان نیازهای اجتماعی را عمده‌ترین نیازهای خود دانسته‌اند و قابلیت حضور در تعامل اجتماعی در شبکه‌های اجتماعی را عمده‌ترین نیازهای خود دانسته‌اند، مطابقت دارد.

---

۱. Ran, A; & Edward

۲. Greene

۳. Burton

دانشجو معلمان اولویت دوم خود را نیازهای روان‌شناختی معرفی کرده‌اند. بیشتر در این حوزه به برگزاری کلاس‌هایی برای آشنا ساختن دانشجو معلمان با تیپ‌های مختلف شخصیتی توجه نشان داده‌اند که به دلیل سروکار داشتن دانشجو معلمان با دانش‌آموزان مختلف این امر بیشتر موردتوجه قرار می‌گیرد تا بتوانند در کلاس تفاوت‌های فردی هردانش‌آموز را در نظر بگیرند.

تقدم سوم نیازهای هفتگانه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری فارس نیازهای علمی و پژوهشی است. امروزه یکی از رسالت‌های مهم دانشگاهی در سراسر جهان فعالیت آنان در عرصه‌های علمی و پژوهشی هست و این امر برای دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری فارس یکی از شاخص‌های بالندگی دانشجو معلمان را نشان می‌دهد. اولویت اول دانشجو معلمان در این حوزه آشناسازی آنان با نرم‌افزارهای جدید آموزش است و اولویت بعدی آنان آموزش روش‌های نوین تدریس هست که نشان‌دهنده آن است که توجه دانشجو معلمان بیشتر به آموزش‌های بروز و کاربردی می‌باشد.

در پژوهشی که شجاع نوری، الصباح، نوریان، ابراهیم (۱۳۷۹) برای بررسی آموزش مؤثر مهارت‌های قابل‌انتقال در دانشگاه‌ها انجام داده‌اند معلوم گردیده است که کارفرمایان بیش از آنکه به مدرک تحصیلی و معلومات دانشگاهی اهمیت دهند برای توانایی و کارایی داشتن مهارت‌های موردنیاز در واحد کار اهمیت قائل‌اند؛ بنابراین با توجه به اهمیت آموزشی تجربی و اینکه بسیاری از مهارت‌های موردنیاز بازار کار در رده‌های درس و در طی دوره‌های آموزشی مربوطه آموختنی نیستند نیاز به برنامه‌ریزی تکمیلی برای پر کردن خلأ آموزش مهارت‌های قابل‌انتقال وجود دارد. همچنین پژوهش رضابخش (۱۳۷۵) تحت عنوان بررسی انگیزش پیشرفت در یادگیری و آموزش عوامل وابسته به آن در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی انجام‌گرفته است نشان داده است که میزان علاقه‌مندی دانشجویان برای یادگیری موجب موفقیت و پیشرفت تحصیلی و عدم علاقه دانشجویان منجر به افت تحصیلی آنان می‌گردد، همچنین وضعیت معدل دانشجویان به‌نوعی نشان‌دهنده میزان گرایش به یادگیری هست. یافته‌های پژوهش‌های مربوطه به‌روشنی با مؤلفه‌های علمی و تخصصی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس همسوئی دارد.

نیاز چهارم دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری فارس نیازهای اعتقادی هست. دانشجو معلمان بیشتر در این حوزه خواستار برگزاری جلسات پیرامون مسائل اخلاقی هستند که این نشان از علاقه‌مندی دانشجو معلمان برای شرکت در مراسم و سخنرانی‌های مذهبی در دانشگاه دارد و بعدازآن نیز به برگزاری جلسات نقد و بررسی پیرامون عقاید خرافی و انحرافی و عرفان‌های کاذب احساس نیاز می‌کنند که می‌توان نشان‌دهنده این باشد که دانشجو معلمان به دنبال پاسخ‌های خود در این دوران پرتلاطم که هر بار شبهه‌ای مطرح می‌شود هستند.

دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس پنجمین اولویت نیازهای خویش را نیازهای سیاسی ذکر نموده‌اند که نشان می‌دهد که حساسیت و توجه خاص جوانان متفکر و اندیشمند جامعه ما را به مسائل سیاسی

منعکس است که در راستای مبانی نظری، اندیشه مسئولان بلندپایه نظام جمهوری اسلامی ایران به‌ویژه معمار کبیر انقلاب اسلامی امام خمینی (ره)، قانون جمهوری اسلامی ایران و قرآن کریم هست. در اندیشه سیاسی امام خمینی (ره) لزوم تعیین سرنوشت مردم از طریق مشارکت سیاسی فعال در کلیه امور و سازمان‌دهی مردم به ارکان نظام یکی از محوری‌ترین موضوعات بوده است (آ کوچیان، ۱۳۸۵، ص ۱۳۰).

در اولویت ششم دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس نیازهای ورزشی خویش را ملحوظ داشته‌اند، امروزه نقش ورزش که در ادبیات برنامه‌درسی (به معنی آموزش پرورش جسمی) مشهور است بر همگان روشن هست. اولاً ورزش در پرورش جسمی که یکی از ابعاد مهم چهارگانه شخصیت انسان را تشکیل می‌دهد (ابعاد جسمانی، عقلانی و عاطفی و اجتماعی) بسیار نقش‌آفرین است. ثانیاً پرورش قوای جسمانی تأثیر زیادی بر سلامت عقلانی، روانی افراد داشته و می‌تواند در توفیقات شخصیتی افراد بسیار مؤثر باشد. ثالثاً نقش ورزش در جهان امروزی که به خاطر شرایط زندگی ماشینی عدم تحرک جسمی از عوامل مؤثر بیماری‌های بشر تلقی می‌گردد نقشی اساسی در سلامت انسان داشته و یکی از موانع مؤثر بیماری‌های خطرناک عصر حاضر به شمار می‌آید به همین دلیل متخصصان برنامه‌درسی تربیت‌بدنی اعتقاددارند ورزش باید به‌عنوان یکی از برنامه‌های درسی ضروری از دوران ابتدایی در مجموعه برنامه‌های دانش آموزان قرارگرفته تا با عادت امروزی مؤثر بتوانند ورزش را در تمام دوران زندگی فرد به‌عنوان یک عادت رفتاری مستمر درآورند به‌طوری‌که در هر مرحله از زندگی و دوران سنی فرد به تربیت‌بدنی توسط فرد انجام پذیرد اتفاقاً هر چه سن افراد افزایش یابد نیاز به تحرک و ورزش افزون می‌گردد بنابراین نیازهای ذکرشده ورزشی ذکرشده توسط دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان دقیقاً در راستای تحقق نیازهای جسمی برای برخورداری از شخصیتی سالم به لحاظ سلامت جسمی و روانی هست و اجابت چنین نیازهای در جهت استمرار سلامت جسمانی و نشاط روانی دانشجو مؤثر و نقش‌آفرین می‌باشد.

دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس نیازهای هنری را به‌عنوان آخرین اولویت از نیازهای هفت‌گانه ذکر نموده‌اند. دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری فارس نیازهای هنری خود را در راستای تحقق ضرورت هنر و زیبایی‌شناختی در برنامه‌درسی ذکر نموده‌اند تشکیل نمایشگاه ارائه آثار هنری هنرمندان برجسته کشور برای آشنایی دانشجویان بی‌شک نیاز زیبایی‌شناختی دانشجویان را تأمین خواهد نمود، تشکیل کلاس‌های آموزشی درزمینهٔ هنر به‌صورت آموزش‌های آزاد نیاز دیگر به هنر را به برنامه‌درسی تحقق خواهد بخشید و تشکیل نمایشگاه‌های دائمی برای ارائه آثار هنری دانشجویان در دانشگاه نیاز به ابراز وجود را برای آن‌ها فراهم خواهد نمود، نیاز به ابراز وجود ازجمله نیازهای روانی انسان است(براندن[۱]، ۱۳۹۵، ص۱۴۵).

---

۱. branden

پیشنهادها:

۱- دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری فارس مهم‌ترین نیازهای فرهنگی خود را نیاز اجتماعی دانسته‌اند. با توجه به نیاز اجتماعی دانشجویان پیشنهاد می‌شود:

الف- برای آموزش مهارت‌های ارتباطی و کلامی به‌منظور تعامل مناسب موردنیاز دانشجویان تشکیل جلسات بحث آزاد، میزگرد دانشجویی، میز خطابه آزاد، شعر و دکلمه و جلسات سخنرانی ویژه دانشجو معلمان پیش‌بینی گردد.

ب- تعامل بیشتر با نهادهای اجتماعی برای دانشجویان از طریق ارائه و نقد نظریات پیشنهادی به مسئولین فراهم گردد.

ج- کارگاه‌های آشنایی با مشکلات خانوادگی و برخورد مناسب با آن‌ها، برگزاری رده‌های آموزش ازدواج برای دانشجویان، برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های اطلاع‌رسانی در خصوص نقد و گسترش وظایف مدنی و حقوق شهروندی و تشکیل کلاس‌ها و کارگاه‌های مهارت‌آموزی برای حفظ سلامت جسمی و روانی فراهم گردد.

۲-دومین نیاز دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس نیاز روان‌شناختی ذکر گردیده است. پیشنهاد می‌گردد:

الف- برای آشنا ساختن دانشجو معلمان با تیپ‌های مختلف شخصیتی با دعوت از چند کارشناس متبحر و با برپایی کارگاه‌هایی می‌توان این موقعیت را به وجود آورد.

ب- انجام گروه‌درمانی در دانشگاه با استفاده از چند مشاور متخصص و برگزاری درس گروهی‌هایی با موضوعات سبک زندگی سالم دارای چهارچوب هنجاری و روانی برای دانشجو معلمان

۳-سومین تقدم نیازهای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس نیازهای علمی و پژوهشی پیشنهاد می‌گردد:

الف-برگزاری کارگاه‌هایی برای معرفی نرم‌افزارهای جدید آموزشی

ب- تشکیل کارگاه‌های آموزشی لازم برای انجام پژوهش‌های علمی

ج- حمایت لازم دانشگاه از دانشجویان برای شرکت در همایش‌های محلی، ملی و بین‌المللی

د- برگزاری کارگاه‌هایی برای آموزش روش‌های نوین تدریس

ه- تعامل و ارتباط لازم با مؤسسات اجتماعی در خصوص یافته‌های پژوهشی دانشجویان

۴- دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس چهارمین تقدم نیازهای فرهنگی را نیازهای اعتقادی دانسته‌اند و موارد زیر در خصوص نیازهای اعتقادی پیشنهاد می‌شود:

الف- تشکیل جلسات نقد و هم‌اندیشی عقاید خرافی، افراطی و تحریک‌کننده منتسب به دین در دانشگاه.
ب- پذیرش اصول و فروع دین باید آگاهانه و مبتنی بر پژوهش باشد.
ج- آشناسازی دانشجویان با اصول و فروع دین در سرفصل‌های دروس با توجه به پذیرش اصول و فروع دین مبتنی بر پژوهش.
د- بحث و هم‌اندیشی برای بررسی ریشه‌های مشترک ادیان مختلف مبتنی بر آگاهی، فهم و پژوهش آن‌ها.
ه- توجه به اصول دین در تعیین سرفصل‌های دروس و حدالمقدور در الزامی نمودن آن.
ی- امکان شرکت فعال دانشجویان در مراسم و سخنرانی‌های مذهبی.
۵-پنجمین نیاز دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مرکز شهید مطهری فارس نیاز سیاسی ذکر گردیده است.
بنابراین پیشنهاد می‌شود:
الف- فراهم آوردن شرایط لازم برای ابراز نظرات پیشنهادی و انتقادی دانشجویان از امور سیاسی کشور
ب- فراهم آوردن نشست‌های دانشجویان با مسئولان و سیاستمداران توسط دانشگاه
ج- تدارک و تمهید فعالیت‌های سیاسی دانشجویان متناسب آرمان‌های انقلاب اسلامی
د- تدارک جلسات نقد و بررسی دیدگاه‌های مختلف سیاسی توسط دانشگاه
۶- نیازهای ورزشی تقدم ششم دانشجویان دانشگاه شهید رجایی را در نیازهای فرهنگی تشکیل می‌دهند.
مهم‌ترین توصیه‌های ورزشی
عبارت‌اند از:
الف- تأمین امکانات مختلف ورزشی در ساعات متفاوت در دانشگاه برای دانشجویان ضرورت دارد.
ب- برگزاری مسابقات ورزشی در سطح داخلی دانشگاه در رشته‌های مختلف و برگزاری مسابقات ملی، بین‌المللی و امکان شرکت در آن‌ها
ج- برگزاری کلاس‌های آموزشی در رشته‌های مختلف ورزشی به‌صورت فوق‌برنامه برای دانشجویان و اجباری نمودن درس ورزش در کنار سایر دروس
۷- اولویت هفتم نیازهای فرهنگی دانشجو معلمان نیاز فرهنگی و هنری ذکر گردیده است.
پیشنهادها زیر درزمینهٔ این نیاز توصیه می‌شود:
الف- تشکیل نمایشگاه‌های ارائه آثار هنری، هنرمندان برجسته کشور در دانشگاه
ب- تشکیل رده‌های آموزشی درزمینهٔ هنر به‌صورت آموزش‌های آزاد
ج- تشکیل نمایشگاه‌های دائمی آثار دانشجویان در دانشگاه
د- ارائه واحد درسی هنر به‌صورت اختیاری در کنار دیگر واحدها

محدودیت‌ها:

۱- به‌رغم تلاش پژوهش‌گر جهت جلب رضایت آزمودنی‌ها و ایجاد انگیزه در آن‌ها مبنی بر اینکه نتایج این پژوهش از اهمیت بالایی برخورداراست، بازهم به نظر می‌رسد تعدادی از آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌ها با بی‌دقتی جواب داده‌اند و پژوهشگر مجبور شد تا در خصوص پرسشنامه‌های پاسخ داده نشده مبتنی بر مقیاس موردنظر از میانگین یا میانه استفاده کند.

منابع:

۱. احمدی، اصغر؛ افشانی، سید علی رضا (۱۳۸۸)؛ «نیازهای فرهنگی دانشجویان»، پ***ژوهشنامه***، زمستان ۱۳۸۸، شماره ۴۶ صص ۳۳-۶۴

۲. آکوچکیان، احمد (۱۳۸۵)، ***از نقشه جامع علمی تا نظام آموزش عالی هنر***، دانشگاه هنر اصفهان

۳. بصیری، بتول و نصر، احمدرضا و میرشاه جعفری، سید ابراهیم و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳)، »شناسایی نیازهای فرهنگی، تربیتی و اجتماعی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان استان اصفهانو نقش آن در تربیت فرهنگی دانشجو – معلمان»، ***دوفصلنامه علمی-پژوهشی دین و ارتباطات***، سال بیست و یکم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۳، صص ۷۱ – ۱۰۴

۴. بهروزی، محمد (۱۳۹۵)، »بررسی فعالیت نهادهای فرهنگی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان (مطالعه موردی: مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس)«، ***فصلنامه پویش در آموزش علوم انسانی***، دوره ۳، شماره ۳، تابستان ۱۳۹۵، صفحه ۳۱-۴۹

۵. براندن، ناتانیل (۱۳۹۵)، ***روانشناسی عزت نفس***، ترجمه مهدی قراچه داغی، چاپ چهاردهم، تهران: انشارات نشر نخستین

۶. پانوف، میشل و میشل پرون (۱۳۶۸)، ***فرهنگ مردم شناسی***، ترجمه ی علی اصغر عسکری خانقاه، چاپ اول، تهران: انتشارات ویس.

۷. پسندیده، محمدمهدی (۱۳۷۴). ***«وجوه تهاجم فرهنگی و اطلاعاتی غرب و تأثیر آن بر فرآیندهای ذهنی و رفتاری دانشجویان دانشگاه‌های تهران».*** پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۸. حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۱) ***بررسی نیازهای بهداشتی قالی‌بافان کشور و ارائه الگوی مناسب برای رفع آن‌ها***، تهران: سازمان صنایع‌دستی

۹. خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۰)، ***دغدغه های فرهنگی: شرح مزجی یکی از بیانات محوری مقام معظم رهبری در سال ۱۳۷۳ با استفاده از دیگر بیانات معظم له***؛تهران: موسسه جهادی، مرکز صهبا

۱۰. رضابخش، حسین (۱۳۷۵). ***«بررسی انگیزش پیشرفت در یادگیری و آموزش و عوامل وابسته به آن در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی».*** پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۱۱. روح‌الامینی، محمود (۱۳۷۲). ***زمینه فرهنگ شناسی، پویایی و پذیرش***، چاپ سوم، تهران: انتشارات عطار.

۱۲. سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰)، مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰

۱۳. شجاع نوری، الصباح و نوریان، ابراهیم (۱۳۷۹). «بررسی میزان موفقیت طرح مشارکت دانشجویان در اداره امور فعالیتهای فوق‌برنامه در ایجاد پارهای مهارت‌های مورد نیاز مشاغل و اعتمادبه‌نفسدر دانشجویان مجری». ***دانشگاه الزهرا (س)***

۱۴. شرقی، محمد، طاهر پور، زهرا (۱۳۸۷)، «نقش نهاد آموزشی در تربیت شهروندی»، ***نشریه مهندسی فرهنگی***، شورای عالی انقلاب فرهنگی، ش ۱۶-۱۵: ۴۲-۲۳

۱۵. شریعتمداری، علی (۱۳۸۵). ***جامعه و تعلیم و تربیت***. چاپ نهم انتشارات سپهر، تهران.

۱۶. شمشیری، بابک؛ شاه‌سنی، شهرزاد (۱۳۹۳)، ***مباحثی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش***؛ شیراز: آوند اندیشه

۱۷. عصاره، علیرضا؛ حسینی بیدخت، محسن؛ محمدی، ندا (۱۳۹۰)،«نیازسنجی فرهنگ- تجتماعی دانشجویان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی»، ***مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران***، سال چهارم، شماره اول، صص ۱۱۳-۱۳۰

۱۸. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۴)، ***جامعه‌شناسی***، ترجمه منوچهر صبوری، چاپ دوم، تهران: نشر نی

۱۹. صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹)، «آموزش‌وپرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن»، ***فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی شدن***؛ سال اول، پیش شماره اول

۲۰. مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۷۷). «پرورش سیاسی در نظام تربیتی اسلام». ***خلاصه مقالت هفتمین مجمع علمی جایگاه تربیت «تربیت و امور تربیتی در آموزش‌وپرورش***، تهران: انتشارات تربیت. ص ۱۶۱

۲۱. مرزوقی، رحمت اله؛ حیدری، الهام؛ کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۴). ***نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان: مفاهیم، ویژگی ها و دستاوردها***، تهران: آوای نور

۲۲. مهدوی، محمدصادق (۱۳۷۸). ***آسیب‌شناسی فرهنگی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی***. معاونت پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی.

۲۳. نجفی علمی، کاظم (۱۳۸۵).«تعیین چگونگی اجرای سیاست‌های کلی بر اساس اصول و مبانی سیاست‌های فرهنگی کشور». ***طرح پژوهشی شورای عالی انقلاب فرهنگی***. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

۲۴. وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مسئله‌یابی فرهنگی و اجتماعی دانشگاه‌های ایران (کتابچه)(۱۳۷۸). تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی-معاونت فرهنگی واجتماعی وزارت فرهنگ و آموزش عالی

25. Burton&Merrill (۱۹۷۷). «Needs Assessment: Introduction Design». ***Educational Technology*** Publications.
26. Kaufman, R (۱۹۹۱). «Strategic Planning in Education». **Techno Publishing.**
27. Ran, A; & Edward, Viva (۲۰۰۶); ***Meeting the Needs of Chinese's students in British Higher Education***
28. Terry, Greene; (۲۰۰۸); ***Waquoit Bay National Estuarine Research Reserve Cultural Need Assessment***, Final Report.
29. Seelye, H. N. (1984). «Teaching Culture». ***Strategies for Intercultural Communication***
30. Weidman, J. C(2008), «Socialization in Higher Education, University of Pittsburgh», USA, ***ChainNational University***, Taiwan,20 November

بررسی سیر تاریخ تحول تربیت‌معلم در کشورهای آمریکا، کره‌ی جنوبی و ایران

محبوبه سهولی[۱]

چکیده:

هدف از این مقاله بیان یک تاریخچه‌ای کوتاه از سیر تحول تربیت‌معلم در کشورهای آمریکا، کره‌ی جنوبی و ایران است. با توجه به حضور کلیسا و مکتب‌خانه‌ها در ایران اولین معلم در این کشورها به ترتیب واعظان کلیسیا و طلبه‌ها بودند. دوره‌های تربیت‌معلم برای دو کشور آمریکا و ایران در ابتدا یک دوره ۲ ساله بود، ولی بعد از مدتی این دوره به ۴ سال ارتقا پیدا کرده است، در حالی که برای کشور کره‌ی جنوبی این دوره چهارساله بوده است. آموزش‌های اولیه در این سه کشور با توجه به نیاز همان منطقه و شهر صورت می‌گرفته است. برخلاف دو کشور ایران و کره، کشور آمریکا دارای نظام آموزش‌وپرورش مستقل نمی‌باشد، بلکه هر ایالت آن دارای یک وزارت آموزش‌وپرورش جدا است. مدارس و مراکز اولیه تربیت‌معلم احداث شده در این کشورها، هم برای دختران بوده است و هم برای پسران با این تفاوت که تعداد مراکز تربیت‌معلم برای پسران بیشتر از مراکز احداثی برای دختران بوده است. برنامه‌های فشرده در کره‌ی جنوبی، برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت و بعد از خدمت در هر سه کشور مشترک بوده است. در این مقاله همچنین بحثی در مورد برنامه درسی و هدف‌های آن در سه کشور بیان‌شده است و در نهایت پیشنهادهایی نیز بیان‌شده است.

کلید واژه: تربیت‌معلم، نظام آموزش‌وپرورش، برنامه‌ی درسی

مقدمه:

اصطلاح پیشرفت و توسعه باعث ارتقا بسیاری از علوم و مفاهیم درزمینهٔ‌های مختلف شده است، تعلیم و تربیت که جایگاه بسیار مهمی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی یک جامعه دارد، از سال ۱۹۶۰ به سبب تحول در مفهوم توسعه، دارای جایگاهی متحول شده در این ابعاد گشته است. با بروز شدن تحولات اجتماعی، متمرکز

[۱] - کارشناسی علوم تربیتی، سازمان آموزش‌وپرورش شهرستان عسلویه، بوشهر، ایران آدرس: عسلویه، خیابان، فرهنگ، دبستان دخترانه حدیث، شماره تماس: ۰۷۷۳۷۲۶۲۲۵۰

Email: moon_sun_sat@yahoo.com

شدن تجارب و دستاوردهای مختلف و بازخورد نتایج حاصل از پژوهش‌هایی که پیرامون بازدهی اقتصادی، اجتماعی سرمایه‌هایی که صرف تعلیم و تربیت می‌شود،باعث شده است که مفهوم توسعه دستخوش تحول شود. این مفهوم تحول‌یافته، بیشتر از صبغه‌ی انسانی برخوردار است و از بعد اقتصادی دارای اهمیت کمتری است، بنابراین با تحول مفهوم توسعه، تعلیم و تربیت که نیز یک امر حیاتی برای زندگی بشر است، نمود بیشتری پیدا می‌کند (مهر محمدی، ۱۳۷۱). در هر جامعه، ارگان‌های مختلفی وجود دارد که هرکدام از این ارگان‌ها و سازمان‌های مسئولیت خطیر و بزرگی را بر عهده‌دارند، وظیفه تعلیم و تربیت در هر جامعه و کشور بر عهده‌ی آموزش‌وپرورش است که هرسال بخش اعظمی از بودجه‌ی یک کشور نیز صرف ای‌ن سازمان می‌شود، بااین‌حال عصر جدید، آموزش‌وپرورش علاوه بر آن هدف اولیه و قدیمی خود یعنی انتقال میراث فرهنگی و تجارب بیشتر به نسل جدید، وظیفه تغییر در نگرش‌ها، شناخت‌ها، باورها و همچنین رفتار، منش و خلق‌وخوی انسان‌هاست. معلمان در انجام این امر نقش اساسی و بسیار مهمی را بازی می‌کنند. در همه‌ی کشورها معلمان این نقش را بر عهده‌دارند، ایران نیز همانند کشورها و جوامع دیگر از این قاعده مستثنا نیست، و علاوه بر نقش هدایت گونه و حمایتی، مسئولیت انتقال فرهنگ، آداب، رسوم ایرانی، اسلامی و جهانی، ایجاد تغییرات مطلوب در افراد مخصوصاً در کودکان، نوجوانان و جوانان را بر عهده‌دارند (مهر محمدی، ۱۳۹۲).

چرا آموزش می‌دهم، به چه کسی آموزش می‌دهم، چه مطالبی و چگونه آموزش می‌دهم، کجا آموزش می‌دهم و اینکه ابزارهای موردنیاز برای آموزش چیست، سؤالاتی است که در ذهن یک معلم شایسته است، اگر معلمی روش و شیوه چگونه آموختن و یاددادن گرفتن، چگونه تفکر کردن و اندیشیدن و چگونه زندگی کردن در جامعه را به دانش‌آموز بیاموزد، آن معلم یک معلم شایسته است، این معلم در کنار این موارد، به خودسازی، افزایش دانش و اطلاعات خود نیز توجه دارد. یک معلم شایسته معلمی است، که به درس دادن و آموختن علاقه‌مند باشد، در تربیت و انتخاب آن دقت شود و برای آن مأموریت خطیر خود نیز شرایط لازم را داشته باشد و همواره مورداحترام و تکریم قرار گیرد (آقازاده، ۱۳۸۲). به همین دلیل، استفاده کردن از تجربه‌های جهانی اعم از تاریخی و تطبیقی‌ی بسیار مهم است، این اهمیت به دلیل سابقه‌ی طولانی اهمیت و ارزش و قداست معلمی در جهان و از همه مهم‌تر در فرهنگ اصیل اسلامی ایرانی که نزدیک به ۱۰۰ سال تربیت‌معلم رسمی در ایران کاملاً احساس می‌شود. دگرگونی در نظام‌های آموزشی به‌ویژه تربیت‌معلم در بسیاری از کشورها آغازشده و در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر بنیادین آموزش‌وپرورش قرارگرفته و اسناد تحولی تدوین و تصویب‌شده است .از نخستین گام‌های تحول بنیادین را می‌توان ارتقای مراکز تربیت‌معلم با تأسیس دانشگاه فرهنگیان عنوان کرد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد شد .ایجاد تحول در امر تربیت‌معلم مستلزم شناخت این فرآیند و ابعاد آن است. این ابعاد در مبانی نظری تحول بنیادین در ۲ بُعد: جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقا و ارزشیابی آمده است.

تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین نیز چنین تعریف‌شده است: "فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت مربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد" (دهقانی، ۱۳۷۶)

ازاین‌رو هدف اصلی این مقاله معرفی تاریخچه تربیت‌معلم در ایران، آمریکا، کره جنوبی به سبک جدید است. که در ادامه به‌ضرورت تربیت‌معلم و همچنین سیر تاریخی و تکوینی تربیت‌معلم در ایران و کشورهای ذکرشده، به‌اختصار موردبحث قرار خواهد گرفت.

روش تحقیق، جامعه آماری و ابزار و شیوه‌ی تحلیل:

این تحقیق و مقاله یک پیمایش تطبیقی (مقایسه‌ای) است که اطلاعات موردنیاز با توجه مقالاتی که در این زمینه به چاپ رسیده‌اند، ترجمه برخی از مقالات خارجی، گزارش‌های سالیانه آموزش‌وپرورش و سایت آموزش‌وپرورش گرفته است، جامعه آماری نیز کشورهای آمریکا، کره‌ی جنوبی و ایران می‌باشند، انتخاب دو کشور کره و آمریکا با توجه به پیشرو بودنشان درزمینهٔ‌های فعالیت مربوط به گسترش و ارتقای تربیت‌معلم در جهان بوده است. تحلیل ذکرشده بیشتر بر مبنای مقایسه‌ای و همچنین شباهت‌ها بوده است تا کشور ایران بتواند از این دو کشور الگو بگیرد.

تاریخچه تربیت‌معلم:

آموزش سابقه‌ای طولانی‌تر از تربیت‌معلم دارد. تا قبل از به وجود آمدن و تأسیس مدارس عادی تا اواسط قرن نوزدهم معلمان مسیرهای زیادی را برای تدریس طی می‌کردند. و هرکسی که آموزش می‌دید، می‌توانست به‌نوبه‌ی خود دیگری را مورد آموزش قرار دهد. معلمان هنر خاصی در آموزش نداشتند فقط با موضوع مورد آموزش، آشنایی متوسطی داشتند. این عدم آموزش رسمی در تعلیم و تربیت منحصربه‌فرد برای آموزش نبود ولی به‌هرحال در اینجا آموزش موردبحث است. تا قبل از قرن بیستم، بسیاری از حرفه‌ها و مهارت با یادگیری تجربی و به‌صورت کارآموز مثلاً در کنار یک پزشک و یا مکانیک و... به دست می‌آمد. آنچه در مورد آموزش قدیم مشخص است، معلمان از قبل آموزش به‌خصوصی نمی‌دیدند و اینکه کارآموزی نیز در حد یادگیری اولیه بود. اولین معلمان برای کودکان، برای شروع یادگیری راهبان کلیسا بودند که در اوایل قرن نوزدهم، تقریباً یک‌شکل

رسمی در قالب یادگیری و تعلیم گرفت، که یادگیری از طریق موعظه و یاد حساب‌های اولیه، شماردن، یادگرفتن آب‌وهوا بود، بنابراین تربیت‌معلم امروزه در زمان‌های گذشته از کلیسا شروع‌شده است. در این کلیسا تعلیم‌دیدگانی با انواع لباس‌ها بودند، سخنرانی‌هایی گوناگون، دوره‌های کارآموزی متناسب با نیاز صنعت، آموزش آشپزی، آموزش هنر و برخی آموزش‌های عمومی دیگر در این کلیسا برگزار می‌شد، در همین قرن شهرداری‌های محلی با استخدام کسانی که درس‌خوانده بودند و تا به مقطع خاصی پیش رفته بودند، مدارس رایگان برای فقرا برپا می‌کردند، اولی مدارس دولتی در شهرهای انگلستان برای آموزش، تربیت‌معلم به وجود آمدند (Mattingly, 1975) بخش‌هایی مقدماتی که در دانشکده‌ها و برخی کالج‌ها تعلیم می‌شد، در به وجود آوردن معل‌مان آموزش‌وپرورشی (تربیت‌معلم) نقش بسزای داشت. افراد زیادی به‌عنوان تربیت‌معلم نقش داشتند، برخی از پدران و مادران، یک واعظ، یک استادکار، رهبر انجمن، یک فرد بزرگ‌سال در محله، معلم‌های دوره‌گرد، پیمانکار خصوصی، یک مقام شهری و برخی کارمندان شرکت‌ها ازاین‌دست افراد بودند. در سال ۱۸۳۰ مدارس مشترک برای دختران و پسران، در این راستا، عده‌ای به‌عنوان رئیس و اعضایی که به برگزاری این کلاس‌ها و مدارس نقش داشتند، گروهی را تشکیل داده و اسم خود را تعلیم‌دهندگان دانش گذاشتند که امروزه به معنی آموزش‌وپرورش است(Shulman, 1986; Durkheim, 1938/1969).

باگذشت زمان و با همکاری مقامات دولتی و محلی، مدارس ابتدای و دبیرستان از همدیگر تفکیک شدند، و آموزش دیدگان بعد از اتمام دوره دبیرستان خود به‌عنوان تربیت‌معلم برای مدارس ابتدایی مشغول می‌شدند. در این ساختار جدید معلمان به‌عنوان، افراد مهم جامعه از آن‌ها یاد می‌شد و درواقع الگویی برای مردم عادی بودند چه‌بسا بسیاری از کارهای دولتی و شهری نیاز در اختیار این معلمین بود. معیارهایی مختلفی برای استخدام معلمان وجود داشت. مهم‌ترین معیار و ویژگی برای انتخاب یک معلم، حفظ نظم و انضباط در دانش‌آموزان بود، یعنی اولین ویژگی یک معلم توانایی برقراری انضباط بین دانش‌آموزان بود که امری بسیار س‌خت و مهم محسوب می‌شد (Sedlak 1989). یکی دیگر از شرایط لازم برای استخدام شدن به‌عنوان معلم، داوطلب برای کار بود، کسی که دارای اندکی سواد باشد و بتواند بعد از گذراندن دوره‌ای خاص کودکان را آموزش دهد. شیوه‌ای که امروزه مرسوم‌تر شده است و پس از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه و گذراندن دوره‌ای چندروزه شروع بکار می‌کنند. این آموزش نه‌تنها برای معلمین دوره ابتدایی بلکه برای معلمین مقاطع بالاتر نیز بکار گرفته می‌شده است. همچنی‌ن دانشجویان اغلب در تابستان آموزش می‌دیدند . فارغ‌التحصیلان نیز برای مدت‌زمانی در همان دانشگاه برای یادگیری بهتر آزمایشی بکار گرفته می‌شدند.

با توسعه و پیشرفت مدارس در امریکا، مدارسی مخصوص برای تربیت‌معلمان ایجاد شد. رهبران جنبش ایجاد مدارس مشترک مانند جیمز کارتر[1]، هوراس مان[2] و هنری بارنارد[3] از مدافعان مدرسه و دانشگاه جداگانه برای تربیت‌معلم بودند. بعد از گسترش این مدارس، در اواسط همین قرن، از نوآوری‌هایی ایجادشده، برگزاری کنفرانس‌ها و همایش و سخنرانی و برگزاری کارگاه‌های افزایش مهارت در این کنفرانس‌ها در تابستان بود، که هدف اصلی توسعه مهارت آموزگاران بود. این شکل آموزش فرصتی برای معلمان ایجاد می‌کرد که با شکل جدید و حرفه‌ای‌تر در آموزش به دانش‌آموزان تلاش کنند. این دوره‌ها طی یک تا هشت هفته، و به‌صورت ایالتی و منطقه‌ای برگزار می‌شد(Mattingly, 1975).

بعد از گسترش سوادآموزی در اکثر شهرهای آمریکا، مدارس عادی شکل گرفتند، ازجمله دلایل ایجاد این مدارس، موفقتی بود که در سوادآموزی هماهنگی شکل گرفت، با ایجاد این مدارس تقاضا برای معلم نیز بیشتر شد. با ایجاد مدارس عادی و دولتی، قوانین جدیدی نیز برای آموزش مطرح شد. این قوانین با توجه به منطقه‌ای که مدرسه در آن وجود داشت، با توجه به نیاز کشور، با توجه به تعداد و داوطلبان آن مدرس وضع و اجرا شدند. با توجه به مدارس به وجود آمده و تعلیم دیدگان، نیاز به معلم بیشتر از قبل احساس شد، بنابراین با استفاده از همان سیستم مدارس همگانی و آموزش دانش‌آموزان تا مقطع دبیرستان از آن‌ها به‌عنوان معلم استفاده می‌شد و معلمان تعلیم‌دیده با توجه به این مدارس آموزش می‌دیدند. ازجمله فعالیت‌های مهم و مأموریت‌های مهم این مدارس عادی تربیت‌معلم بود و فرستادن این معلمان به روستاها و مناطق و همچنین برخی شهرها که فاقد معلم بود. در سال ۱۸۳۹ اولین مدرسه عادی دولتی در لکسینگتن[4] افتتاح شد. هدف اصلی این مدرسه، تربیت، معلم بود که بودجه آن را دولت پرداخت می‌کرد. در این مدارس، علاوه بر آموزش‌های مقدماتی، آموزش‌هایی نیز در حوزه‌ی هنر و برگزاری دوره‌های حرفه‌ای تدریس نیز برگزار می‌شد. دوره‌ی تربیت‌معلم در این مدارس به مدت ۱ یا ۲ سال طول می‌کشید. فارغ‌التحصیل‌ان این مدرسه، بعد از حرفه‌ای شدن در امر آموزش در مدارس ابتدای دولتی کل کشور آمریکا برای تدریس پخش می‌شدند.(Mattingly, 1975).

طی اقدامی جالب در یک سخنرانی هنری بارنارد مؤسس این مدرس برای تربیت‌معلم، این راهی که ما در پیش‌گرفته‌ایم راه کورش (پادشاه بزرگ ایرانی)، هدفی که برای همگانی شدن آموزش و تعلیم تربیت افرادی متخصص در تمامی زمینه‌ها در ادامه این سخنرانی در مورد نقش معلم و آموزش‌وپرورش سخنان جالب ارائه‌شده است (Borrowman, 1965).

[1] James Carter
[2] Horace Mann
[3] Henry Barnard
[4] Lexington

این مدرسه دانشجویانی را تعلیم می‌دهد که در دوران تحصیل قبلی خود نخبگانی بودند که دارای نمرات بسیار عالی در تمامی درس‌ها بود، بااین‌حال این مدرسه برای کل کشور آمریکا کافی نبود، ازجمله مزایایی مهمی برای این دانش‌آموختگان فراهم بود، وضعیت معیشتی و اسکان مناسب برای آن‌ها بود که نسبت به دیگر اقشار جامعه خیلی بالاتر بود. بااین‌حال انتقاداتی نیز بر این مدرسه وارد بود، ازجمله رابطه‌ی بین دقت و ارتباط بین مفاهیم یادگیری، گروهی معتقد بودند که این روش تدریس باعث گمراهی برخی از دانشجویان می‌شود. طی گزارش در سال ۲۰۰۶ توسط آرتور لوین[1] آموزش این معلمان در این مدرسه، معایب زیادی داشته است، ازجمله این معایب دعوایی بوده است که معلمان به دانش‌آموزان وارد می‌کردند و در انتها تازیانه زدنی که به علت درس نخواندن یا متوجه نشدن برخی از دانش‌آموزان زده می‌شده است(آرمند، ۱۳۹۳).

بااین‌حال تعداد مدارس عادی دولتی به‌سرعت رشد کرد. پس سال ۱۸۳۹، در سال ۱۸۷۰، ۳۹ مدرسه، در سال ۱۸۹۰ به ۱۰۳ مدرسه و در سال ۱۹۱۰ به ۱۸۰ مدرسه رسید. (Ogren, 2005). و همچنین ثبت‌نام در این مدارس تا سال ۱۸۷۹ به ۲۶۰۰۰ نفر و به ۶۸۰۰۰ تا سال ۱۸۹۹ و ۱۱۱۰۰۰ در سال ۱۹۱۰ رسید. با افزایش چشمگیر این مدارس و تعداد معلمین، بودجه‌ی بیشتر برای این مدارس در جهت بهبود کیفیت برنامه‌های خود تعلق گرفت.

پس از مدتی به دلیل تقاضای زیاد معلم و افزایش دانشجویان در تمامی کشور آمریکا، این مدارس به دانشکده در هر ایالت تبدیل شد. ویژگی این دانشکده نسبت به مدرسه، افزایش چشمگیر دانش‌آموخته است درواقع یک کارخانه‌ی معلم ای‌جاد شد، که نسبت به مدارس عادی دارای امکانات بهتری هم بود. در مدارس عادی فقط تمرکز برای یادگیری مقدمات اولیه و علوم اولیه ابتدایی بود، بااین‌حال کالج‌ها که ساخته شد، با توجه به نیاز به علوم مختلف ازجمله ریاضی، شیمی، تاریخ و جبر معلم هرکدام جداگانه تربیت داده می‌شد و مزایای مهم دیگری که این کالج‌ها نسبت به مدارس عادی دیگر داشت، امکان درس خواندن از ایالت‌های دیگر بود. پس از گسترش علم در آمریکا و ایجاد دانشگاه‌های مخت‌لف با رشته‌های گوناگون، بار دیگر تربیت‌معلم اهمیت خود را نشان داد. رشته‌های دیگر برای درس خواندن نیاز به پرداخت شهریه داشتند ولی تربیت‌معلم از بودجه دولتی حساب می‌شد، و معیار و برتری مدارس و دانشگاه بستگی به تعداد معلمی بود که از کالج‌های تربیت‌معلم فارغ‌التحصیل شده و در دانشگاه مربوطه به تحصیل می‌پرداختند(آرمند، ۱۳۹۳). ازجمله مشکلاتی که در سال‌های اخیر در رابطه به تربیت‌معلم در آمریکا وجود دارد، فشار کاری است که برخی از معلمان آن را احساس می‌کند و معتقدند که نسبت به کاری انجام می‌دهند، حقوق کمتری دریافت می‌کنند، مشکل دیگر آن مربوط به جناح

1 Arthur Levine

چپ و راست است که درواقع نشان‌دهنده‌ی سیاسی بودن معلمین در دوره‌های اخیر در آمریکا است، فساد اخلاقی بین معلمین و دانش‌آموزان معضلی دیگر است که در آمریکا گسترش‌یافته است (Labaree, 2008).

سیر تحول تربیت‌معلم در کره

بعد از توضیحاتی مختصر در مورد سیر تحولی تربیت‌معلم در آمریکا نگاهی سیر تحولی نظام تربیت‌معلم کره نیز موردبحث قرار داده می‌شود. کشور کره در سال ۱۹۷۰ تغییراتی به‌منظور نوسازی و به‌روز کردن در نظام آموزش‌وپرورش خود ایجاد کرده است، و هدف اصلی آن‌ها نیز تربیت کردن معلمان استاندارد بوده است، که در این راستا اقداماتی جهت وضعیت کیفی آن‌ها انجام داده است، که در ادامه نگاهی اجمالی از روند آموزش معلمان، که باعث نوسازی نظام تربیت‌معلم در کره شده است را بیان می‌کنیم. دروس ارائه‌شده برای معلمان در کره به سه دسته‌ی تخصصی و علمی، دروس مربوط به فرهنگ عمومی، دروس حرفه معلمی تقسیم‌بندی می‌شده است (فرهمندیان، ۱۳۷۹). در کره یک سری از برنامه‌های آموزشی که بیشتر در دانشگاه‌های مراکز تربیت‌معلم انجام می‌شده است، برای معلمان برنامه‌ریزی‌شده است که شامل آموزش قبل از خدمت و آموزش ضمن خدمت اس‌ت، برنامه‌ای که کم‌وبیش در آمریکا نیز اجرا می‌شده است. معلمان کودکستان آموزش قبل از خدمت به شرکت کرده و پس از گذراندن یک دوره‌ی چهارساله می‌توانند تدریس کنند. معلمان دوره‌ی ابتدایی، در مراکز تربت معلم دوره می‌بینند که تا قبل از سال ۱۹۸۱ دوره‌ی دوساله بوده است ولی در حاضر دوره‌ی آن‌ها چهارساله است و اینکه در کره یازده مرکز تربیت‌معلم وجود دارد که در هر استان آن‌یک مرکز است، که پس از گذراندن این دوره، باید در یک دوره یک‌ساله کیفیت‌بخشی معلمان نیز شرکت کنند(فرهمندیان، ۱۳۷۹).

معلمان متوسط در کره باید یک برنامه‌ی آموزشی سه مرحله‌ای را بگذارند که این مراحل عبارت‌اند از مراحلی که دانشگاه‌ها و برنامه درسی را در مرکز تربیت‌معلم می‌گذارند که در این دوره فارغ‌التحصیلان با نیازها و تقاضاهای معلمی در مدارس آشنا می‌شوند، مرحله‌ی دوم، دوره‌هایی است که برای هر درس جداگانه آموزش داده می‌شوند، و یک فارغ‌التحصیل تا زمانی که آن آموزش درس موردنظر خود را به پایان نرسانده نمی‌تواند وارد مرحله سوم شود، و مرحله‌ی سوم یک مرحله‌ی کیفیت‌بخشی است که برای معلمان ابتدایی نیز برگزار می‌شده است، که یک دوره یک‌ساله است که باعث می‌شود یک کیفیت عالی در معلمان ایجاد شود و آنگاه روانه کلاس می‌شوند. معلمان استثنایی، استعداد درخشان، کتابدار و بهداشت‌یار نیز دارای آموزش می‌باشند. معلمان استثنایی با دو دوره، برنامه آموزشی استثنایی و برنامه آموزش دروس را گذرانده، و کارهای عملی دوره‌ها به‌خصوص در حیطه اول را سپری می‌کنند. که این دوره‌ها درمجموع چهارساله است. کتابدارت مدارس در دانشگاه‌هایی که دارای رشته‌ی کتابداری هستند فارغ‌التحصیل می‌شوند و بهداشت‌یاران نیز پس از فارغ‌التحصیلی باید یک دوره‌ی یک‌ساله را جهت کسب تجربه و کیفیت لازم را به دست آورند (فهیمی، ۱۳۸۸).

آموزش ضمن خدمت که هدفش ایجاد شایستگی و حرفه‌ای کردن معلمان و توقیع عملکرد آن‌ها اساساً یک مقوله چهار مرحله‌ای است که آموزش کیفیت، آموزش کلیات و دروس عمومی، آموزش تخصص‌های حرفه‌ای و آموزش پیشرفته این چهار مقوله می‌باشند. آموزش کیفیت یک دوره‌ی ۱۸۰ ساعته است که برای آماده کردن معلمان برگزیده است، که بر عهده‌ی مراکز آموزش معلمان یا دانشگاه تربیت‌معلم کره است. آموزش کلیات و دروس عمومی که مختص مدیران و کارشناسان ستادی است که به‌صورت حضوری و غیرحضوری برگزار می‌شود، و این دوره ۶۰ ساعته است که بر عهده‌ی مراکز آموزش ضمن خدمت است. برای معلمانی که به مدت طولانی از آموزش دور بوده‌اند نیز یک دوره آموزش حرفه‌ای معلمی برگزار می‌شود که بر عهده‌ی شهرستان‌ها است. آموزش پیشرفته که بر عهده‌ی آموزش‌وپرورش است و شورای محلی آموزش‌وپرورش برگزارکننده‌ی آن است، با فرستادن معلمان برگزیده به کشورهای خارج و یا مراکز داخلی برتر باعث ارتقای سطح علمی آن‌ها می‌شود(فرهمندیان، ۱۳۷۹).

سیر تحول تربیت‌معلم در ایران

پس از بررسی و واکاری نظام تربیتی در امریکا و کره‌ی جنوبی که به‌عنوان کشورهای پیشرفته و در حال پیشرفت از آن‌ها یاد می‌شود، سیر تحول تاریخی تربیت‌معلم در ایران را بررسی می‌کنیم. همان‌گونه که اشاره شد، در آمریکا و کره‌ی جنوبی دارای نظام تربیتی مشابهی بودند که از مهم‌ترین تشابه آن‌ها برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و بعد از خدمت بود. نظام آموزش‌وپرورش ایران به سبک جدید با تأسیس مدرسه‌ی دارالفنون در سال ۱۲۶۸ هجری قمری به‌گونه‌ای آغازشده است و مراکز تربیت‌معلم نیز از سال ۱۲۹۷ هجری قمری رسم شروع بکار و گسترش‌یافته است. اصطلاح معلم در فرهنگ معین، به معنی تعلیم‌دهنده و آموزنده است، همین کلمه در فرهنگ عمید به معنی تعلیم‌دهنده آموزانده و آموزگار و بالاخره در فرهنگنامه دهخدا به معنی آموزانده، تعلیم کننده، استاد و آموزگار و شیخ معنی شده است. در ایران نیز طبق مصوبه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری عناوینی مانند مربی کودکستان، آموزگار، مربی ورزش، مربی تربیتی، مربی هنر، مربی بهداشت، دبیر، هنرآموز، مدرس، دانشور، استادیار، دانشیار همگی دارای نقش معلمی به معنای خاص هستند، تاریخچه تعلیم و تربیت در ایران نشان‌دهنده‌ی این است که معلمین دارای تکریم بوده‌اند و احترام خاصی به آن‌ها گذاشته می‌شده است. همانند واعظان کلیسا در آمریکا که به‌عنوان اولین معلمان آموزش‌وپرورش در آن کشور مشغول بودند(ملایی نژاد، ۱۳۸۶).

تا قبل از تأسیس مدرسه دارالفنون، مراکز تربیت‌معلم وجود نداشته است و معلمان از بین طلبه‌های بااستعداد و تلاشگر انتخاب می‌شده‌اند و با اعطا کردن یک اجازه‌نامه که درواقع دانشنامه یا گواهی‌نامه بوده است که توسط استاد نیز نوشته می‌شده است و در آن ذکر می‌شده که فرد موردنظر دارای صلاحیت تدریس است و از موفقیت علمی و نفسانی خوبی برخوردار بوده است (صدیق،۱۳۵۵). با ایجاد مدرسه‌ی دارالفنون و مدارس دیگر در

شهرهایی مانند اصفهان، تبریز، ارومیه و تهران نیاز به معلم به‌خوبی احساس شد، برگزاری کلاس‌های مخصوص برای تدریس اصول تعلیم و تربیت در مدرسه دارالفنون دلیلی دیگری است که نیاز به معلم و آگاهی و مهارت حرفه‌ای که باید یک معلم داشته باشد، را نشان می‌دهد. از زمان تأسیس آموزش‌وپرورش در سال ۱۲۸۹ که زمینه برای تأسیس مراکز تربی‌ت‌معلم فراهم شد تاکنون پنج دوره‌ی تربیت‌معلم ایجاد گردیده است که عبارت‌اند از: (صافی، ۱۳۸۲)

۱- دوره‌ی اول مربوط به سال‌های ۱۲۹۷ تا ۱۳۱۲ است که در این دوره، تأسیس دارالمعلمات و دارالمعلمین بوده است.
۲- در دوره‌ی دوم که مربوط به سال‌های ۱۳۱۲ تا ۱۳۵۷ است، دانشسراهای مقدماتی و عالی و برخی مراکز تأسیس شدند، در ضمن قانون تربیت‌معلم نیز به تصویب رسید.
۳- دوره‌ی بازنگری در برنامه‌های تربیت‌معلم و گسترش مراکز از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۸۱بود.
۴- دوره‌ی چهارم که مربوط به سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۹۰ است، رویکردهای مختلف به تربیت و تأمین معلم و یا محدود شدن برخی از مراکز تربیت‌معلم است.
۵- دوره‌ی پنجم که مربوط به دهه‌ی نود است (از سال ۱۳۹۱ به بعد) که برنامه‌هایی مختلفی را در این سال‌ها مشاهده می‌شود و پس از توقف بار دیگر دانشگاه‌ها به تربیت دانشجو و معلم روی آوردند.

در سال ۱۲۹۷ هجری شمسی مجلس شورای اسلامی با تصویب ایجاد مراکز تربیت‌معلم زن و مرد، جرقه‌ی اولیه را با تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین بود و هدفش نیز تأمین معلم برای ۴ سال دوره‌ی اول ابتدایی بود که دوره‌ی تحصیل آن ۳ سال بود یک سال عملی و دو سال دیگر نظری بود. در سال ۱۳۰۶ اساسنامه دارالمعلین شبانه اکابر توسط شورای عالی معارف به تصویب رسید. هدف این موسسه رفع نقایص تدریس معلمان دوره‌ی ابتدایی بود که در صورت عدم موفقیت معلمان در امتحانات، از آن شغل محروم می‌شدند. وزارت معارف موظف بود که فارغ‌التحصیلان دارالمعلمین را در مدارس دولتی به خدمت بگیرد و دولت نمی‌توانست تا زمانی که این فارغ‌التحصیلان توسط وزارت معارف استخدام هستند و به آن‌ها نیاز دارد را استخدام کنند. ازجمله استادان مطرح آن زمان عباس اقبال آشتیانی، محمود حسابی، عبدالحسین شیبانی و مسعود کیهان بود(ملایی نژاد،۱۳۸۶).

در سال ۱۳۱۲ که آغازگر دوره‌ی دوم است، قانون تربیت‌معلم وضع گردید. که به‌موجب آن دولت مجبور بود که به مدت ۵ سال ۲۵ دانشسرای مقدماتی و یک دانشسرای دخترانه را در تهران و دیگر شهرهای کشور تأسیس کند. در این دوره عناوین آموزگار برای معلم دوره‌ی ابتدایی و دبیر و استاد به ترتیب برای دوره متوسطه و دانشگاه وضع شد. همچنین در راستای این قانون دارالمعلمین عالی به دانشسرای عالی تغییر نام یافت که بعد از تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ هجری شمسی بخش ادبی آن به دانشکده ادبیات تبدیل شد. در سال ۱۳۲۷ و ۱۳۲۸

به ترتیب به‌منظور برای تأمین معلم ورزش و آموزگاران دبستان‌های کشاورزی دانشسرایی تأسیس شد. در سال ۱۳۳۸ به دلیل کمبود آموزگار در کشور، دوره‌ی یک‌ساله تربیت‌معلم آغاز شد. در سال ۱۳۵۱ در تهران و برخی شهرستان‌ها به‌منظور تأمین مربیان موردنیاز آمادگی‌ها و کودکستان‌ها دوره‌های ۶ ماه برگزار شد که فقط بانوان با مدرک دیپلم می‌توانستند وارد شوند.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی تغییراتی در قانون تربیت‌معلم به وجود آمد، مانند توقف دانشجو برای مراکز تربیت‌معلم و تربیت دبیر به‌منظور تجدیدنظر در اساسنامه‌ها و برنامه‌های درسی و ساختاری و همچنین تصویب اساسنامه جدید مراکز دوساله تربیت‌معلم در شورای عالی آموزش‌وپرورش در سال ۱۳۶۱ و تأمین معلمان دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی و مدارس استثنایی در رشته‌هایی مانند آموزش ریاضی، علوم تجربی، تربیت‌بدنی، آموزش کودکان استثنایی و آموزش ابتدایی(طلایی،۱۳۹۴).

در این دوره همچنین مواردی از قبیل تشکیل دانشسراهای تربیت‌معلم، تشکیل کارگروه‌های برنامه‌های تربیت‌معلم، تصویب قانون متعهدین خدمت در آموزش‌وپرورش در سال ۱۳۶۹، مراکز تربیت‌معلم فنی و حرفه‌ای، تأسیس دانشگاه تربیت‌معلم تهران، تأسیس دانشگاه آزاد اسلامی و بالاخره تأسیس دانشگاه شهید رجائی تهران که در سال ۱۳۸۱ علاوه بر تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای به تربیت دبیر در رشته‌های دیگر نیز اقدام نموده است(طلایی،۱۳۹۴).

در دوره‌ی چهارم که از سال ۱۳۸۱ تا ۱۳۹۰ است به دلیل گسترش دانشگاه‌ها و مراکز عالی کشور افزایش فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور برخی از مراکز تربیت‌معلم دوساله و چهارساله، دانشسراهای تربیت‌معلم و شبانه‌روزی تعطیل شد درنتیجه ای‌ن کار فضاهای گسترده مراکز تربیت‌معلم کشور بدون استفاده ماندند. به‌گونه‌ای که در کنکور سراسری سال ۸۷ دانشگاه‌ها هیچ دانشجویی درزمینهٔ تربیت‌معلم نگرفتند. این روال تا سال ۱۳۹۰ نیز ادامه داشت، که این نشان‌دهنده‌ی تفاوت‌هایی میان دیدگاه‌های وزارت آموزش‌وپرورش در دوره‌های مختلف است، چه‌بسا اگر کنترلی در دوره‌های قبل انجام می‌گرفت این روال روند خودش را در پیش می‌گرفت و گرفتن دانشجو متوقف نمی‌شد(فلاحی،۱۳۸۸).

بالاخره در کنکور سراسری ۱۳۹۰-۱۳۹۱ به دلیل کمبود نیروی معلم در مدارس ابتدایی اکثر استان‌های کشور به‌خصوص مناطق محروم، دانشگاه‌های مربوطه تعدادی دانشجو به‌منظور تربیت‌معلم گرفتند، که نشان‌دهنده‌ی اهمیت این قشر مهم در کشور بود، و با توجه به گسترش فضای مجازی و اینترنت برخی از آموزش‌های این دوره‌های اخیر به این صورت شکل‌گرفته است. در این دوره دانشجویان به‌صورت شبانه گرفته شدند، یعنی حقوقی که به آن‌ها داده می‌شد، از آن برای غذا و اسکان و شهریه دانشگاه کسر می‌شد.

بحث و نتیجه‌گیری و راه‌حل‌های پیشنهادی:

در بخش‌های قبل مباحثی مختصر در مورد تاریخچه‌ای از سیر تحول تربیت‌معلم در کشورهای ایران، آمریکا و کره جنوبی مطرح گردید. همان‌گونه که گفته شد، در آمریکا اولین معلمان رسمی که گروهی از کودکان و نوجوانان مشتاق یادگیری را در یک کلیسا جمع کرده و به طریق‌های مختلفی مانند پند و نصیحت و با توجه به نیازهای آن موقع به تعلیم آن‌ها می‌پرداختند، واعظان کلیسا بودند، همین رویه در ایران نیز رواج بوده است با این تفاوت که طلبه‌های جوان با اجازه و رخصت از استادان خود به تعلیم کودکان می‌پرداختند و بیشتر این آموزه‌ها جنبه‌های دینی داشته و در حد یک یادگیری ریاضی و حساب آن زمان بوده است(فهیمی،۱۳۸۸).

در ادامه به برخی از برنامه‌های درسی و تحصیلی که در تربیت‌معلم سه کشور موردبحث قرار می‌گیرد. در کشور آمریکا کیفیت تربیت‌معلم برای آن‌ها امری بسیار مهم است، و ازاین‌رو سعی در بهبود این مهم رادارند، بنابراین با توجه به این هدف، در برنامه درسی با توجه به معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند بنانهاده شده است، این قانون در ایالت‌های مختلف آمریکا متفاوت است به‌این‌علت که نظام آموزش این کشور متمرکز نیست، و بر اساس قانون خط مشی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها در برنامه‌ی درسی به ایالت و مناطق واگذارشده است به‌گونه‌ای که هر یک از ایالت‌ها خود دارای وزارت آموزش‌وپرورش است، بنابراین می‌توان گفت که برنامه‌ی درسی مربوط به تربیت‌معلم در ایالت‌های مختلف می‌تواند با همدیگر متفاوت باشد. بااین‌حال اهداف کلی که در برنامه‌ریزی درسی با توجه به مأموریت اصلی و هدف تأثیرگذار معلمان آمریکایی و پرورش آن‌ها در نظر گرفته است که باید معلمان این هدف‌ها را در تدریس و یاددهی مدنظر داشته باشند، شامل موارد زیر است:

- دختران و پسران به آموزش عمومی حتی گروه‌های اقلیت و افراد دارای معلولیت دستیابی یکسان به آموزش داشته باشند.
- به عقاید دموکراتیک و آزادی‌های فردی و توجه به تنوع جمعیت متعهد باشند.
- شکوفا نمودن قوای هر یک از کودکان تا حد ممکن، تا به‌عنوان یک شهروند در جامعه آزاد خدمت مؤثر کرده و در بازار تبادلات جهانی رقابتی موفقیت‌آمیز داشته باشند.
- دانش‌آموزان ایالات‌متحده در پیشرفت تحصیلی در علوم و در ریاضیات به رتبه اول برسند.
- هر بزرگ‌سال آمریکایی باسواد باشد و دانش و مهارت‌های لازم برای رقابت در اقتصاد جهان را کسب نموده و به مسئولیت‌های شهروندی عمل نماید.
- هر یک از مدارس در آمریکا از مواد مخدر و خشونت مبرا شده و محیطی قانونمند و مساعد برای یادگیری فراهم گردد(فهیمی،۱۳۸۸).

این برنامه‌ریزی به‌رغم کیفیت بالا در تولید، به دلیل نداشتن انعطاف لازم در اجرا و لحاظ نکردن نیازهای حاصل از تغییرات و تحولات رو به رشد در عرصه‌های متعدد با ناکامی روبه‌رو شدند. اما در دهه ۱۹۹۰ به دلیل جدایی روزافزون معلمان و دانش‌آموز در جریان یاددهی و یادگیری و با توجه به رویکرد تمرکززدایی در برنامه درسی باعث شد تا معلمان به‌طور مستقیم در تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی حرکت‌هایی انجام دهند و تأثیر مستقیم بگذراند. از آن زمان به بعد متخصصان برنامه‌ریزی درسی به‌جای آنکه معلمان را صرفاً دریافت‌کننده تولیدات خود بدانند آنان را به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی قلمداد کردند چراکه بدون مشارکت افراد ذینفع در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ها از مشروعیت لازم برخورد نبود.

در کره جنوبی هدف‌های اصلی برنامه درسی تربیت‌معلم به‌صورت زیر است: (فهیمی،۱۳۸۸)

- ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت‌معلم در ایجاد در ارتقا صلاحیت و شایستگی حرفه‌ای معلمان و تقویت عملکرد شغلی ایشان
- به دست آوردن اطلاعاتی در این زمینه که آمادگی یک معلم برگزیده جهت رشد و بالا بردن سطح دانش‌آموز چگونه است و اینکه بتوانند مهارت معلم را در سطوح مختلف بالا ببرند.
- ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت‌معلم در ایجاد و ارتقا دانش و مهارت‌های شغلی معلمان درزمینهٔ فناوری اطلاعات و ارتباطات و به‌کارگیری آن در امر یاددهی و یاددهی

همان‌گونه که مشاهده می‌شود در اینجا برنامه‌ریزی درسی بیشتر با توجه به سطح معلمین و توانایی آن‌ها بیان‌شده است، که به‌طور مشابه می‌توان گفت که بهبود انجام وظایف معلم هدف اصلی است.

اهداف برنامه درسی ایران: برای هر یک از برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت‌معلم، هدف خاص دوره و به‌تبع آن صلاحیت‌های مورد انتظار تعریف‌شده است .هدف از دوره کاردانی آموزش ابتدایی، تربیت‌معلمانی است که از طریق کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم باعلاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی آماده شوند .به‌طورکلی می‌توان گفت هدف از برنامه‌های درسی دوره کاردانی تربیت‌معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت‌های عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو - معلمان است و به‌طورکلی برنامه‌ریزی به‌صورت زیر است (سمیعی نژاد،۱۳۹۵).

- ارزیابی از اهداف برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت‌معلم، متناسب باهدف خاص هر دوره

.

- ارزیابی برنامه درسی تربیت‌معلم در خصوص توانایی ایجاد، صلاحیت‌های مورد انتظار تعریف‌شده در دانشجو معلمان.

- ارزیابی برنامه درسی تربیت‌معلم در خصوص تربیت‌معلمانی که از طریق کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم باعلاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های مختلف تحصیلی آماده باشند.

پیشنهادها و راهکار:

با توجه به اینکه تعلیم و تربیت به‌عنوان یک نظام باز متأثر از شرایط جدید، تغییرات بنیادین و تحولات سریع، در تمامی عرصه‌های بشری به‌ویژه روزافزون مسائل جهانی و تعاملات بین‌المللی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی و.. است، لازم است که اساتید، فرهنگیان، دانشجویان حوزه تربیت‌معلم، دبیران و حتی والدین نیز در کارآمدتر و مؤثر کردن این هدف مهم گام بردارند و راهکارها و پیشنهادها خود را بیان کنند. بنده به‌عنوان معاون مدرسه بر خود لازم می‌دانم که پیشنهادهایی در جهت بهبود این هدف ارائه دهم. امید است که این پیشنهادها رضایت کننده باشد و مورد تائید اساتید بزرگوار باشد.

۱- پرورش و تربیت‌معلم پژوهشگر

۲- تأکید ویژه‌بر یادگیری زبان‌های بین‌المللی مانند انگلیسی اعم از مکالمه، نگارش و بکار بردن آن‌ها در تحصیل

۳- برنامه‌ریزی درسی و ارائه درس‌ها باید به نحوی باشد که بتواند فرهنگ اصیل ایرانی که همراه بافرهنگ اسلامی آمیخته‌شده است، بین دانش‌آموزان بیشتر اهمیت پیدا کند که این، جز از طریق معلمین کسی دیگر نمی‌توانند بر عهده‌ی آنان بربیاید، با توجه به اینکه در طول دوره‌ی تحصیل دانش‌آموزان سعی می‌کنند نظر معلم خود را جلب کنند.

۴- در طول تحصیل باید به دانش‌آموز یاد داده شود که احترام به پدر و مادر جز اصلی‌ترین راه خوشبختی فرزند است، بنابراین معلم می‌تواند در بعضی از مواقع پدر و یا مادری از دانش‌آموزان را به کلاس دعوت کرده و در حضور آن‌ها به بیان این مسئله بپردازد این، خود به ایجاد جامعه‌ای پویا که در آن نقش پدر و مادر برای فرزند بیشتر منعکس می‌شود، حاکی می‌شود.

۵- افزایش بودجه برای تربیت‌معلم در ایران امری ضروری است، بنابراین باید مسئولین کشوری به فکر این نهاد مهم در کشور باشند.

نتیجه‌گیری:

در این مقاله به‌طور مختصر سیر تحولی در مورد کشورهای کره جنوبی، آمریکا و ایران بیان شد. هدف هر سه کشور بهبود بخشید به کیفیت تربیت‌معلم بود که به‌عنوان هدف کلی تربیت‌معلم ذکرشده و در برنامه‌های

درسی نیز بکار گرفتند. موضوع کیفیت‌بخشی به معلمان از ترکیب مقوله‌هایی مانند ارتقای دانش تعلیم و تربیت، مهارت‌های مؤثر ارتباطی، درک و فهم قوی از رشد و تحول دانش‌آموزان و داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری و به‌روز شدن معلم به دست می‌آید. تفاوت‌هایی میان کیفیت و ارائه برنامه‌ی درسی بین سه کشور ایران، کره‌ی جنوبی و آمریکا وجود دارد که بیشتر در نحوه‌ی فرآیند یاددهی و یادگیری است. نتیجه‌ی مهی که از این مقاله می‌توان دریافت این است بهترین ارائه برنامه درسی دخالت دادن معلمان، دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی درسی است و اینکه اثربخشی یادگیری یک تربیت‌معلم از طریق پژوهش به دست می‌آید بنابراین باید به فکر این باشیم که معلمانی با دیدگاه پژوهشی پرورش دهیم.

منابع:

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت‌معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هشتم، شماره ۳۱، ص ۵۵-۳۷.

مهر محمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۲). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه‌های درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تأکید بر علوم تربیتی). دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره ۷

آقازاده، احمد (۱۳۸۲)، تاریخ آموزش‌وپرورش ایران، تهران: انتشارات سمت آموزش‌وپرورش در آیینه هفتادودو روز سرپرستی وزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۸۴). اهم اقدامات و عملکردهای آموزشی و پرورشی در دولت نهم، (۱۳۸۶). اداره کل روابط عمومی

دهقانی، داریوش (۱۳۷۶). تعریفی نو برای آسیای نوین در همایش مشارکت در پیشرفت معلم، تک‌نگاشت شماره ۷. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Mattingly, Paul (1975) the classless profession: American schoolmen in the nineteenth century. New York: New York University Press.

Shulman, Lee S. (1986) those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(1): 4–14.

Sedlak, Michael W. (1989) Let us go and buy a schoolmaster. In Donald Warren (ed.) American teachers: histories of a profession at work (pp. 257–290). New York: Macmillan.

Borrowman, Merle L. (ed.) (1965) Teacher education in America: a documentary history. New York: Teachers College Press.

آرمند، محمد (۱۳۹۳)، آموزش‌وپرورش و برنامه درسی در آمریکا. دانشنامه برنامه درسی ایران، محور ۱۹.

Ogren, Christine (2005) The American state normal school: "An instrument of great good." New York: Palgrave Macmillan.

Labaree, D. F. (2008). 18 An uneasy relationship: the history of teacher education in the university.

فرهمندیان، محمد (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت: نظام تربیت‌معلم در کره جنوبی و چنین. مجله رشد، دوره نوزدهم، شماره پنجم.

فهیمی، زهره (۱۳۸۸)، مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۶، ص ۶۲-۳۵.

صدیق، عیسی، (۱۳۵۵) تاریخ فرهنگ، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

صافی، احمد، (۱۳۵۸) سازمان و قوانین آموزش‌وپرورش ایران،تهران: انتشارات سمت، چ شانزدهم.

طلایی؛ ابراهیم و گندمی، فهیمه (۱۳۹۴)، واکاوی الگوی کار آموزانه تربیت‌معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت‌معلم ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۲۴، ص ۶۴-۳۱

فلاحی، کیومرث (۱۳۸۸)، بررسی جایگاه انتخاب و تربیت‌معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش‌وپرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت

سمیعی نزاد، بیژن، علی عسگری، مجید و موسی‌پور نعمت‌الله (۱۳۹۵)، فرآیند تربیت‌معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران :فرصت‌ها و تهدیدها،فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۲۷، ص ۳۲-۹

بررسی نگرش معلمان ابتدایی اصفهان نسبت به یادگیری مشارکتی به منزله نوآوری آموزشی

دکتر محمدرضا نیلی[۱]، مجید امیری[۲]، ستاره موسوی[۳]

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نگرش معلمان ابتدایی راجع به یادگیری مشارکتی و بسترها و موانع آن اجرا گردید. 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. در راستای جمع آوری داده های مورد نیاز از یک پرسشنامه‌ی محقق ساخته ساختمند استفاده گردید . اعتبارصوری و محتوایی ابزار اندازه گیری ، با نظرات صاحب نظران این حوزه کنترل گردید و در ارتباط با سنجش پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرنباخ استفاده و ۹۰٪ آورد شد . داده های کمی پژوهش با استفاده از آزمون t تک نمونه ای تحلیل گردید. نتایج این بررسی نشان می‌دهد میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی در حد مطلوبی نیست، میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب یادگیری مشارکتی برای دوره‌ی ابتدایی در حد قابل قبول است. میزان آگاهی معلمان از اهم مسایل و مشکلات یادگیری مشارکتی شامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت بربودن، هزینه بر بودن، ضرورت برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان ، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی در حد متوسط است. میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است.

واژه های کلیدی : یادگیری مشارکتی، نوآوری آموزشی، معلمان ابتدایی، موانع

---

[۱] - دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان

[۲]- مربی، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور،ص.پ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷ ، تهران، ایران.

[۳] - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان

۱. مقدمه

مدت هاست که در نظام آموزشی ایران معلمان با تکیه بر روش های سنتی به ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علیرغم اینکه در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی صحبت از فعال بودن شاگرد، رشد فکری و آزاداندیشی می شود اما عملا چنین نظرگاه هایی جنبه شعارگونه به خود گرفته اند. از سوی دیگر صحبت از تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین شاگردان و رشد اجتماعی آنان می شود. اما در عمل نه تنها گام مؤثری در این راستا برداشته نمی شود بلکه اغلب اوقات همکاری و رفاقت به نوعی رقابت تبدیل می شود که نتیجه آن افزایش حس حسادت، کینه و دشمنی در بین شاگردان است. سبک غالب در اکثر آموزش های کلامی سنتی است به این معنا که شاگردان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی، کمتر با موقعیت های چالش آور مواجه می‌شوند، فرصت های کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفت و گوی معلم با شاگرد و شاگردان با یکدیگر فراهم می شود، دانش آموزان به یادگیری طوطی وار ترغیب می‌شوند، رقابت جایگزین همکاری می شود و احتمال خطر جمع گریزی و گوشه گیری در بین شاگردان افزایش می یابد(کرامتی ، ۱۳۷۶). محیط بسیار فردگرا و رقابتی ممکن است به عدم توانایی فرد منجر شود(مک فرسون[1]،۲۰۰۷،ص۵).

بشر امروز با حجم عظیمی از دانش و اطلاعات مواجه است که از قضا این دانش و اطلاعات از عمر کوتاهی هم برخوردارند. به همین دلیل برای مطلع کردن افراد از آخرین تغییرات رخ داده در زمینه مورد مطالعه شان باید پیوسته آنها را در سر کلاس ها نگاه داشت. در واقع بحث یادگیری مادام العمر مطرح است. از آنجایی که نمی توان افراد را تا آخر عمر در کلاس ها نگاه داشت باید آنها را به مهارت هایی تجهیز کرد که بتوانند در هر جایی دانش روز را کسب کرده و در حرفه خود به کار گیرند.

در روش های سنتی معلمان اغلب گوینده بوده و از دانش آموزان انتظار دارند که به صحبت های آنان گوش دهند. بحث گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سؤالی پرسیده شود موجب وادار کردن دانش آموزان به تفکر پیرامون مطالب درسی نمی شود. بلکه بیشتر هدف این است که دانش آموزان از این طریق برای امتحان آماده شوند(کرامتی ، ۱۳۸۴، ص۲).

[1] Macpherson

در سالهای اخیر متخصصان علوم تربیتی در مورد نارساییهای توانایی شاگردان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده اند. رشد و پرورش مهارتهای فکری شاگردان همیشه مسئله ای پیچیده در آموزش بوده ولی امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است، چون برونداد اطلاعاتی فرهنگ ما از قدرت تفکر انتقادی ما درباره آن اطلاعات فراتر رفته است(مایرز[1]،۱۳۷۴،ص۲). شاگردان نمی توانند صرفاً مانند اسفنج هایی باشند که خرد و دانش سخنرانی استاد را جذب کنند. برعکس، باید به طور واقع بینانه ای به موضوع درسی معطوف شوند و فعالانه هنر تفکر انتقادی را پیشه خود سازند(همان، ص۱۷). با وجود این، بسیاری از محافل آموزشی به جای اینکه برای پرورش استعدادهای فکری نوجوانان اهمیت قائل شوند، بر یادگیری اطلاعات و محتویات تاکید می کنند که باعث ترویج سبک انفعالی تعلیم و تربیت می شود که در آن تفکر انتقادی یا فقط به طور ضمنی آموزش داده می شود و یا هرگز یاد داده نمی شود(همان، ص۸).

در روش سنتی، ذهن دانش آموزان انباشته از مطالبی می‌شود که با نیاز و فکر او متناسب نیست و ارزشیابی نیز از محفوظات دانش آموزان به عمل می‌آید. در نتیجه خلاقیت و ابتکار، رشد احساسات و عواطف و پرورش نگرش ها و ارزش‌ها در دانش آموزان مورد توجه قرار نمی گیرد (بولجاک و همکاران[2]، ۲۰۱۰).

با افزایش پیچیدگی جوامع بشری و ارتباط گسترده میان فرهنگ ها و جوامع مختلف به واسطه وجود رسانه های مختلف ارتباط جمعی و شبکه جهانی اطلاعات نیاز به مهارت‌های اجتماعی مختلف برای مواجه موفق با این فرصت و چالش پیش رو بیشتر احساس می شود. فقط روش هایی می‌توانند این توانایی‌ها و مهارت‌ها را در یادگیرندگان ایجاد کنند که آنها را به شکل فعال در فعالیت‌های آموزشی درگیر کنند. این روش ها سعی دارند یادگیرندگان را مسئله گشا، مسئولیت پذیر، انتقاد پذیر و انتقادگر و... تربیت کنند(بارت[3]، ۲۰۰۵).

بنابراین نظام های آموزشی و آموزش عالی کشور ایران در این زمینه احساس مسئولیت نموده و به دنبال روش هایی هستند که از طریق آن ها بتوان چنین مهارت هایی را در مخاطبان خود ایجاد کنند. یکی از روش های مؤثر برای ایجاد مهارت های اجتماعی و ارتباطی روش یادگیری مشارکتی است که به بهترین شکلی از عهده انجام این مسئولیت برمی آید. در این روش، یادگیرندگان علاوه بر یادگیری مؤثر و کارآمد موضوعات آموزشی، به

[1] Meyers
[2]- Buljac-Samardzic M, Dekker-van Doorn CM, van Wijngaarden JD, van Wijk KP
[3]- Barrett, T

مهارت ها و توانمندی های دیگری نیز دست می یابند که در سایر روش های آموزش به ندرت امکان دست یابی به آنها وجود دارد.

بدون انکار اهمیت سخنرانی سنتی و صحبت های معلم در کلاس، بسیاری از معلمان ارزش اختصاص همکاری و کار گروهی به دانش‌آموزان خود را دریافته اند(افندی و زاناتون[1]، ۲۰۰۷). با این وجود در بخشی از آموزشی ها به ویژه در کشورهای جهان سوم به این تعامل توجه نمی‌شود و آموزش به صورت دستوری و یک طرفه و نهایتا معلم محور ارائه می‌شود و برعکس در کشورهای پیشرفته صنعتی روش آموزش بر پایه شاگرد محوری است. به هر حال توجه به روشهای تدریس و کاربرد درست آن بخشی از مشکلات آموزشی را حل نموده و در تکمیل فرایند یادگیری مؤثر است. در این راستا پژوهش به بررسی پیمایشی نگرشهای معلمان ابتدایی در زمینه یادگیری مشارکتی به مثابه نوآوری آموزشی پرداخته است.

پیشینه

کرمی، محمدزاده و افشاری(۱۳۹۱) به این نتایج دست یافتند: که شیوه تدریس مشارکتی از نظر گروهگرایی و پیشرفت تحصیلی تاثیر بیشتری داشته و معلمان باید روش های تدریس فعال را به خوبی فراگرفته و این روش ها را در کلاس های درس اجرا کنند و همچنین در جهت تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به کار گروهی نیز گام بردارند.

رسولی و همکارانش(۱۳۹۰) نشان داد که گروه مشارکتی از نظر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی تفاوت مثبت و معناداری با گروه سخنرانی داشته و علاوه بر آن دانش آموزان قوی، متوسط و ضعیف در پیشرفت تحصیلی از نظر تغییر در اثر مداخله، در تفکر خلاق متفاوت بودند و میزان تغییر در اثر مداخله در دانش آموزان ضعیف بیشتر از دانش آموزان متوسط و قوی بود. بنابراین نتیجه گیری شد که آموزش به شیوه مشارکتی بیشتر از آموزش به شیوه سخنرانی در افزایش تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است و این اثر بخشی برای دانش آموزان ضعیف از نظر پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

1- Effandi, Z., & Zanaton, I.

توفیقی(۱۳۸۹) به این نتیجه رسید که با شرکت دادن دانش آموزان در فعالیتهای گروهی و تقویت اعتماد به نفس آنان می توان رشد اجتماعی را ارتقا داد.

فهامی و عزتی(۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که یادگیری مشارکتی بر رشد مهارتهای اجتماعی از قبیل احترام گذاشتن به دیگران، مسولیت پذیری، دوست یابی و مشارک در کارهای گروهی تاثیر معناداری دارد

خوشکام، ملک پور و مولوی(۱۳۸۷) به این نتیجه رسیدند که آموزش به شیوه حل مسئله گروهی، مهارتهای اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی را به طور معناداری افزایش می دهد و باعث کاهش مشکلات رفتاری آنان می شود..

فروغی و مشکلانی(۱۳۸۴) به این نتیجه رسید که روش بحث گروهی تاثیر معناداری بر خلاقیت و پیشرف تحصیلی دانش آموزان داشته علاوه بر این روش بحث گروهی بر روی یادگیری دانش آموزان نسبت به روش سخنرانی برتری داشته است.

بالانتین و باکر[1](۲۰۱۳) بیان می کند که درک دانش آموزان از ساخت دانش خود از طریق تعامل با دیگران امکان پذیر می باشد.به اعتقاد او پیوند جهان یادگیری با جهان عمل از طریق یک فرایند کار در گروههای یادگیری کوچک می باشد.

بفار، مانیکس، پیترسون و تروکیم[2](۲۰۱۱) نشان داد که درگیری، روند منفی بر عملکرد گروه، رضایت اعضای گروه و هماهنگی گروه دارد.

هیلیارد، گیلسپای و لیتیگ[3](۲۰۱۰) به این نتیجه رسیدند که روابط قوی بین تجربیات گذشته و حال دانش آموزان، همسالان و وضوح اهداف مربی از کار گروهی وجود دارد. از طرفی یافته ها نشان داد که کار موفق در گروه موضوعی نیست که فقط به تلاش مربی بستگی داشته باشد، بلکه نیاز به هماهنگی گروهی و درک دانش آموزان از مزایای کار در گروههای کوچک نیز بستگی دارد.

1 Ballantyn & Baker
2 Behfar & Mannix & Peterson & Trochim
3 Hillyard & Gillespie & Littig

وایت و داینز[1](۲۰۱۰) به بررسی چگونگی سازمان یافتن تجارب یادگیری در تمرین حل مسئله از طریق ارتباط بین افراد در یک گروه پرداخته است.تجارب یادگیری با واسطه، بر ایجاد اعتماد، ارتباط موثر و رفتار اجتماعی تاکید می کند. بر طبق یافته های آنها، گروه مشارکتی به طور مؤثری تحت تاثیر ارتباطات قرار می گیرد و موفقیت در کار گروهی به چگونگی همکاری بین افراد گروه بستگی دارد.

کوتنیک ، اوتا و بردوندینی[2] (۲۰۰۸) نشان دادند که دانش آموزان کلاس های آزمایش در مقایسه با دانش آموزان کلاس های کنترل از نظر پیشرفت تحصیلی ، انگیزه کار با دیگران ، گروه و تمرکز بر روی کار بهبود پیدا کردند و سطح بالای تعامل با هم گروهی ها (شرکا) نشان داده شد. از این مطالعه نتیجه گیری شد که کودکان، قابلیت درگیر شدن در کار گروهی مؤثر را برای بهبود پیشرفت تحصیلی دارند.

جونگ چانگ[3](۲۰۰۶) نشان داد که نمرات دانش آموزانی که آموزش آنان به روش گروهی بود بهتر از دانش آموزان گروه گواه که آموزش آنان به روش سنتی انجام شده بود گزارش شد. همچنین بیش از نیمی از دانش آموزان روش تدریس گروهی را بر روش تدریس انفرادی ترجیح می دادند. نتیجه دیگری که مشاهده شد اینکه استراتژی تدریس متفاوتی که اعضای تیم تدریس از آنها استفاده می کردند باعث شده بود تا در برخورد با دانش آموزان دچار چالش شوند. این چالش به این دلیل بود که اعضای تیم تدریس برای چنین کلاس هایی آمادگی نداشتند.

به طور خلاصه، پژوهش ها در زمینه یادگیری مشارکتی نشان داده است که این روش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بهبود می بخشد (گیلیس[4]، ۲۰۰۳؛ فیشر و شچر[5]، ۲۰۰۴؛ یانگ و لیو[6]، ۲۰۰۵؛ افندی و ایکسون[7]، ۲۰۰۷؛ الکساندر و ون[8]،۲۰۱۲؛ یزدیان پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸) و افزون بر آن این روش باعث افزایش انگیزه

[1] White & Dinos
[2] Kutnick, Ota & Berdondini
[3] Jang
[4] - Gillies
[5] - Fischer, & Shachar
[6] - Yang., & Liu
[7] - Effandi& Zanaton
[8] -Alexander& Van Wyk

پیشرفت می شود(وینستون[1]، ۲۰۰۲؛ نیکولز[2]، ۲۰۰۲؛ فیشر و شچر، ۲۰۰۴؛ الکساندر و ون، ۲۰۱۲).به عنوان مثال وینستون (۲۰۰۲) در مطالعه ای، که با عنوان تأثیرات یادگیری مشارکتی روی پیشرفت و نگرش دانش آموزان پایه پنجم در فرهنگ های مختلف ایالات متحده آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی، تأثیر مثبتی روی نگرش های دانش آموزان نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی آنها دارد.

سؤالات تحقیق

۱- معلمان ابتدایی تا چه حد از یادگیری مشارکتی و روشهای اجرای آن آگاهی دارند؟

۲- معلمان ابتدایی تا چه حد یادگیری مشارکتی را الگویی مناسب برای دوره ی ابتدایی تشخیص می دهند؟

۳- آیا از نظر معلمان ابتدایی، اجرای یادگیری مشارکتی در عمل، مشکلات خاصی دارد؟

۴- معلمان ابتدایی تا چه حد یادگیری مشارکتی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می پذیرند؟

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر بر اساس روش گردآوری داده ها از نوع تحقیقات توصیفی – تحلیلی و با توجه به ماهیت اهداف و سؤالات تحقیق ، از نوع تحقیقات کاربردی می باشد. 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. برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز نیز با استفاده از یک پرسشنامه ی نگرش سنج بهره گرفته شد . پرسشنامه در قالب طیف پنج درجه ای لیکرت دارای پنج خرده مقیاس بوده و از۳۲ سؤال (گویه) تشکیل شده بود . خرده مقیاس های پرسشنامه شامل :

الف - میزان آگاهی و نگرش معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی (۶ سؤال) بود.

ب - تناسب یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی (۵ سؤال) بود.

ج - مشکلات اجرایی یادگیری مشارکتی (۶ سؤال) بود.

ه - پذیرش یادگیری مشارکتی به مثابه نوآوری آموزشی (۵ سؤال) بود .

---

1 - Winston
2 - Nichols

در راستای افزایش ضریب دقت سؤالات پرسشنامه ، محقق از مساعدت و همفکری صاحب نظران گروه علوم تربیتی جهت بررسی و تأیید روایی صوری و محتوایی سؤالات سود جست . برای سنجش پایایی سؤالات پرسشنامه نیز ، نمونه ی اولیه ی پرسشنامه تصادفاً در میان گروهی **۲۰** نفره از معلمان اجرا شد و نتایج به دست آمده با استفاده از روش پایایی آلفای کرنباخ آزمون و معادل **۹۰٪** برآورد گردید . در تحلیل داده های تحقیق با توجه به مفروضات اولیه ی تحقیق ، علاوه بر شاخص های گرایش مرکزی آمارهای توصیفی از آزمون **t** تک نمونه ای استفاده شده است .

٤. یافته های تحقیق

سؤال اول : معلمان ابتدایی تا چه حد از یادگیری مشارکتی و روشهای اجرای آن آگاهی دارند؟

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می گردد نتایج آماره های توصیفی نشان می دهد که با توجه به حداقل و حداکثر میانگین مورد انتظار (۵-۱) و متوسط میانگین (۳) می توان گفت که سطح - آگاهی آزمودنی ها از یادگیری مشارکتی و روشهای اجرای آن فقط کمی بالاتر از میانگین نمرات کسب شده است ، از طرف دیگر نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشان می دهد در **۹۹** درصد اطمینان ($p< ۰/۰۱$) درصد اطمینان تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی ، به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد، این به معنای آن است که میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی در حد قابل دفاع و مطلوبی نیست.

جدول ۱:نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال اول پژوهش test value =۳

میزان آگاهی معلمان از یادگیری مشارکتی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان	
							پایین	بالا
	۳/۴۵۵	۰/۴۵۷۵	۰/۶۱۹۲	۹/۶۴۵	۱۶۹	۰/۰۰۲	۰/۴۷۴۱	۰/۷۲۰۴

سؤال دوم : از نظر معلمان ابتدایی تا چه حد استفاده یادگیری مشارکتی برای دوره ی ابتدایی مناسب می‌باشد؟

جدول۲ نشـان می دهد که میانگین پاسـخ آزمودنی ها به سؤال دوم ۴/۱۱ از حداکثر نمره ۵ می باشد .از این رو می توان گفت که از نظر آزمودنی ها ، اسـتفاده از یادگیری مشـارکتی در دوره ی ابتدایی نسـبتاً مناسـب ارزیابی می گردد نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشـان می دهد در ۹۹ درصـد اطمینان (p<۰/۰۱) تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان در رابطه با تناسـب یادگیری مشـارکتی با دوره ی ابتدایی به نسـبت حد مورد انتظار وجود دارد ؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب یادگیری مشارکتی برای دوره ی ابتدایی در حد قابل قبول است.

جدول۲:نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال دوم پژوهش test value =۳

تناسب یادگیری مشارکتی در آموزش ابتدایی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان	
							پایین	بالا
	۴/۱۱	۰/۷۲۵۴	۰/۰۷۹۲	۱۲/۷۵۵	۱۶۹	۰۰۰۰	۰/۸۵۲۱	۱/۱۶۶۹

سؤال سوم : چه حد معلمان دوره ابتدایی با مشکلات استفاده یادگیری مشارکتی آگاهی دارند؟

جدول ۳ نشـان می دهد که میانگین پاسخ آزمودنی ها به سؤال دوم ۴/۱۵ از ۵ می باشد لذا می توان گفت که میزان آگاهی پاسخگویان از مسائل و مشکلات یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی نسبتاً قابل قبول ارزیابی می‌گردد . نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشـان می‌دهد تفاوت معنی داری میان میزان آگاهی معلمان نسبت به مسائل و مشکلات یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی میزان

آگاهی معلمان نسبت به مسائل و مشکلات یادگیری مشارکتی در دوره فراتر حد مورد انتظار است. بر این اساس از نظر معلمان اهم مسایل و مشکلات یادگیری مشارکتی شامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت بربودن، هزینه بر بودن، ضرورت برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی می باشد.

جدول۳:نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال سوم پژوهش **test value =۳**

میزان آگاهی معلمان از مشکلات یادگیری مشارکتی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان	
								پایین	بالا
	۸۴	۴/۱۵۶۶	۰/۴۵۸۷	۰/۰۵۰۰۵	۲۳/۵۰۹	۸۳	۰۰۰۰	۱/۰۷۷۰	۱/۲۷۶۱

سؤال چهارم : معلمان ابتدایی تا چه حد یادگیری مشارکتی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می پذیرند؟

همچنان که در جدول ۴ نشان داده شده است میانگین نظرات پاسخگویان راجع به جنبه های نوآوری یادگیری مشارکتی ۶۷ / ۳ می باشد. از این رو می توان گفت که پاسخ گویان نسبتاً یادگیری مشارکتی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می‌پذیرند. به علاوه نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشان می دهد که در۹۹ درصد اطمینان ($p<۰/۰۱$) تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد ؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است.

جدول٤: نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال چهارم پژوهش test value =۳

	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان	
							پایین	بالا
میزان پذیرش یادگیری مشارکتی به عنوان نوآوری آموزشی	۳/۶۶۶۷	۰/۵۸۹۳	۰/۰۶۴۳۰	۱۳/۴۷۸	۱۶۹	۰/۰۰۵	۰/۷۳۸۸	۰/۹۹۴۶

۵. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نگرشهای معلمان ابتدایی نسب به یادگیری مشارکتی انجام شده است و نتایج نشان داده است: میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی در حد مطلوبی نیست، میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب یادگیری مشارکتی برای دوره ی ابتدایی در حد قابل قبول است. میزان آگاهی معلمان از اهم مسایل و مشکلات یادگیری مشارکتی شامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت بربودن، هزینه بر بودن ، ضرورت برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان ، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی در حد متوسط است. میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است. بر طبق نتایج تحقیق اینگونه استنباط می شود که معلمان از یادگیری مشارکتی آگاهی محدودی دارند و این آگاهی محدود را می توان به کیفیت آموزشهای ضمن خدمت، زمان محدود معلمان برای دانش افزایی و کاربست روشهای نوین آموزشی چون یادگیری مشارکتی و عدم بستر ساز فرهنگ مدرسه در راستای پذیرش چنین نوآوری‌هایی دانست. معمولاً معلمان ابتدایی روش یادگیری مشارکتی را برای دوره ابتدایی مناسب و کارآمد می دانند زیرا در با توجه به محتوای متنوع تر و جالبتر دوره ابتدایی و نیز ویژگیهای شخصیتی و روانی دوره کودکی ، مشارکت و همکاری گروهی بیشتر مورد پذیرش قرار می گرد و منجر به رشد روانشناختی و عملکرد تحصیلی کودکان می‌شود. از جمله علل عدم آگاهی معلمان از روشهای نوین تدریس چون یادگیری

مشـارکتی به مواردی چون: اسـتخدام معلمان ابتدایی بدون توجه به رشـته تحصـیلی انها، جذب معلمان ابتدایی بدون توجه به مدرک تحصـیلی آنها و کاربردی نبودن دوره های ضم خدمت و باز اموزش معلمان اشاره نمود. در این زمینه آموزش و پرورش نظر به پیشـرفت علوم و نیاز معلمان به دانش بیشـتر لازم اسـت باز اموزی جهت توانمنـدسـازی حرفـه ای معلمـان را پیش بینی نمـاید به گونه ای که حداقل هر سـال یکبار معلمان اطلاعات جدیدتری به دست آورند و با آخرین یافته های تازه علمی و تربیتی در زمینه شغل خودشان مطلع گردند.

یادگیری مشـارکتی مثل هر نوآوری آموزشـی مسـتلزم وقت و هزینه بیشتری است و با توجه به برنامه تحصیلی معلمان و مشـغله فراوان انها در تدوین و اجرای برنامه های درسـی، کاربسـت و توجه به آموزه های یادگیری مشـارکتی با مشکل روبه رو خواهد شد. چالش های یادگیری مشارکتی : از جمله مهمترین مشکلات کاربست یادگیری مشـارکتی عبارتند از : برداشـت های متفاوتی که هر کدام از معلمین بر اسـاس دیدگاه ها و معلومات خود از یادگیری مشارکتی ندارند . به عنوان مثال بعضی از معلمین یادگیری مشارکتی را جایگزین مناسبی برای کنترل شدید کلاس توسط معلم می دانند و بعضی دیگر یادگیری مشارکتی را به عنوان یک راه حل برای ایجاد تعامل اجتماعی و دوستی بین دانش آموزان می دانند . مشکل دیگر این است که همه ی دانش آموزان به راحتی با یک سـاختار مشـارکتی سـازگار نمی شـوند و بعضـی از آنها به دلیل تجربه ی چندین سال شرکت در کلاس هـای سـنتی و رقابتی ، کماکان ترجیح می دهند که به تنهایی به یادگیری بپردازند و یا اینکه بعضـی از دانش آموزان مشـارکتی دسـت به رقابت زده و اختلال ایجاد می کنند . مشـکل دیگری که جفنر و همکاران ، ۱۹۷۸ برای کارگیری روش مشـارکتی عنوان می کنند این اسـت که ، کنترل کلاس بصـورت سـنتی ، برای معلمین به مراتب آسـانتر از کنترل کلاس به صـورت مشـارکتی اسـت و ممکن اسـت بعضـی از معلمین انگیزه ای برای بکارگیری یادگیری مشـارکتی نداشـته باشـند . البته بدیهی است که همه ی موارد فوق لاینحل نیستند و معلمین آگاه و علاقمند و مطلع از روش های یادگیری مشارکتی به راحتی می توانند بر این مشکلات فائق آیند .

بنابر، مبانی نظری و هم مبانی تجربی می توان گفت که در کل استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی دارای تأثیر مثبت بر روی بازده‌های تحصیلی و روانشناختی - اجتماعی فراگیران هستند. آنچه در این نوشتار قابل مشاهده است آن است که کاربست یادگیری مشارکتی نه تنها یادگیری فراگیران را افزایش می دهد بلکه موجبات توسعه دیدگاه های معلمان را فراهم می سازد در هر حال وجه مشترک تمام تعاریف بیان شده از یادگیری

مشارکتی این است که از همکاری دو یا تعداد بیشتری از مدرسان و فراگیران و مسئولیت مشترک و همکاری آنان در برنامه ریزی و تدریس دروس تاکید دارند.

روش تدریس یادگیری مشارکتی ازآن دسته روش های تدریس دانش آموز محور است. دراین روش دانش آموزان به نحوی فعال در تدارک زمینه های لازم برای یادگیری تلاش می کنند هم چنین استفاده از این روش تدریس بحث گروهی تفکر انتقادی را رشد می دهد .دراین روش دانش آموزان ترغیب می گردند مفاهیم اصول و تعاریف را از راه استدلال بیاموزند، توانایی شنیدن آرای دیگران ، سنجیدن نوع تفکر آنها ، سازماندهی آراء ، ایستادگی یا پافشاری بر باورها ، موافقت با دیگران و... در طی جلسات بحث می آموزند. در این شیوه علاوه بر موارد ذکر شده ، فرصت دانش آموزان بیشتر است و دریافت بازخورد صورت می گیرد و این مسئله سبب افزایش درک و فهم دانش آموزان از مفاهیم و کسب مهارت های حل مسئله می شود. از همه مهمتر چون در این روش یادگیرندگان از اینکه می توانند اعلام نظر کنند و به چالش و مناظره دست یابند، لذت می برند به همین دلیل یکی از روش های ارزشمند برای درک و فهم و بهداشت روانی – ذهنی به حساب می آید(بهرنگی،۱۳۸۹). مهمترین اهداف در روش تدریس بحث گروهی - آماده سازی فراگیران جهت یادگیری - ایجاد انگیزه در فراگیران - تشویق فراگیران جهت تحلیل انتقادی مفاهیم مهارت ها و نگرش ها - ایجاد تحرک به منظور ارائه راه حل های خلاقانه برای مسائل - پرورش مهارتهای همیاری و مشارکت برای هر چه بهتر اجرا شدن روش بحث گروهی و دستیابی به تحقق اهداف در این روش شخصیت معلم از اهمیت خاصی برخوردار است(شعبانی،۱۳۸۹).

از آنجایی که کاربرد یادگیری مشارکتی در کلا س درس تقریباً تجربه تازه ای برای معلما ن به خصوص در جوامع در حال توسعه است ، پیشنهاد می شود همان طور که گروه ها ی مشارکتی فراگیران در کلا س درس ایجاد می‌شود، گروه های مشارکتی معلمان نیز به منظور تبادل نظرا ت و تجربیات در مدرسه تشکیل گردد تا اینکه از این طریق زمینه تقویت برنامه معلم پژوهنده در قالب گروه ها ی مشارکتی فراهم شود . معلمان می توانند با همکاری متخصصان مدیران و فراگیران نسبت به تشکیل گروه ها ی مشارکتی دانش‌آموز پژوهنده در خار ج از کلاس درس اقدام و از این طریق ضمن رشد مهارت ها ی اجتماعی ، پژوهش انگیزی را در دانش آموزان تقویت نمایند.بحث و گفتگو ی شاگردا ن در قالب گروه‌های مشارکتی ممکن است تاحدودی نظم سنتی کلا س را به هم بریزد و موجب ایجاد سروصدا شود، به معلما ن توصیه می شود این شرایط را که لازمه تعامل و همفکر ی است بپذیرند.

تحقیقات نشان داده است که اگر برنامه‌های درسی مدارس با روش تدریس یادگیری مشارکتی (هارتمن[1]،۲۰۰۲،ولفولک[2]،۲۰۱۰؛ دونالد وهمکاران[3]،۲۰۱۰،هارتمن،۲۰۰۲؛شمیر،گیدا ،موارچ[4]،۲۰۰۹؛واتسون[5]،۲۰۰۰) توام شوند مهارتهای فراشناخت فراگیران را بهبود می بخشند. بنابراین، روش تدریس مشارکتی به مثابه نوآوری آموزشی منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری در دانش آموزان می گردد ، این نتیجه با نتایج اسلاوین[6]،۲۰۰۹ ، روزتی و نمبهارد،[7]۲۰۰۶؛آرنسون و همکاران[8]، ۲۰۰۶ همخوانی دارد.

طراحی و تدارک محیطهای آموزشی مجهز به بحث های گروهی ،متقابل و فرصت ها و فعالیت های واقعی و اصیل یادگیری، و مشارکت دوجانبه فراگیر و معلم منجر به کسب یادگیری عمومی و مهارتهای فکری مثل: روشهای اکتشافی، راهبردها و دانش فراشناخت می شود(بوکرتز[9]،۱۹۹۹۹،۱۹۹۹). برای مثال مک کارتی و گاراوان[10](۲۰۰۸) **در** پژوهشی با عنوان یادگیری گروهی و فراشناخت نشان دادند که یک مولفه مهم یادگیری و مباحث گروهی فرایندهای یادگیری، فراشناختی ، است.گرچه فراشناخت یک جنبه بسیار مهم از یادگیری در سطح فردی نیز می باشد .در این تحقیق بررسی می شود که چگونه فرا شناخت می تواند بر یادگیری در سطح گروهی تاثیر بگذارد و در نهایت نیز یک مدل مفهومی از یادگیری گروهی و فراشناخت به منظور ارائه راهکارهایی کاربردی برای بهبود ***مباحث*** و برنامه های کلاسی ارائه می دهد.

کریمی و همکاران(۱۳۹۲) نشان دادند؛افزایش میزان یادگیری، افزایش رضایت، افزایش تعاملات بین فردی، افزایش تعامل فراگیران، ماندگاری اطلاعات، افزایش مشارکت و همکاری، دریافت بازخورد و خود تنظیمی فراگیران در شیوه بحث گروهی است. هافاکر[11] و کالورت[12](۲۰۰۳) نشان دادند؛ تشویق ارتباط جمعی و کاربست بحثهای گروهی هم جنبه های شناختی و هم جنبه های اجتماعی یادگیری را بسط می دهد.از نتایج ادبیات تحقیق حول تاثیر روش تدریس بحث گروهی اینگونه می توان نتیجه گرفت؛ این روش تدریس با تجهیز فراگیران به مهارتهای اجتماعی، دانش روندی،تفکر جمعی،خود ارزیابی، زمینه رشد فراشناخت دانش

---

[1] - Hartman
[2] - Woolfolk
[3] - Donald *et al*
[4] - Shamir; Mevarech & Gida
[5] - Watson
[6]- Slavin,R.E,
[7]- Rosseti .M.D.& Nembhard, H.B
[8]- Aronson , jefner , J.G,& Stephan, c
[9] - Boekaerts
[10] - McCarthy , Garavan
[11] - HUFFAKER
[12] - CALVERT

آموزان و دانشجویان را در عرصه اموزشی و اجتماعی افزایش خواهد داد، در واقع در این روش فراگیران به طور مداوم بر اساس کنش و واکنش خود با دیگران با آگاهی و شناخت خود نظارت و کنترل دارند و همین خودکنترلی و خودنظم دهی مبنایی برای تسهیل پیشرفت و انگیزش تحصیلی می باشد.

یادگیری مشارکتی می‌تواند با ابعاد وسیع و اثرگذاری سازنده‌ای که در روابط پیشرفته و تعاملات مثبت دارد،موقعیت و امکان موفقیت زیادی را در پیشرفت آموزش و یادگیری فراهم سازد.مراکز اموزش و پرورش آینده، نیازمند ارائه راهبردهای پیشرفته و خلاق هستند و این مهم در همکاری متخصصان آموزش و پرورش و آموزش عالی امکانپذیر است که زمینه‌های فراهم شدن این امر در یادگیری مشارکتی امکان دارد. یادگیری مشارکتی به تفاوتها احترام می‌گذارد و آن را به عنوان مقوله‌ای واقعی قبول می‌کند.لذا صلاحیتهای اجتماعی افراد رشد می‌یابد و موجب موفقیت افراد و در نتیجه افزایش اعتماد به نفس آنان می‌شود و در نهایت تفکر سطح بالاتر،انگیزه پیشرفت و اصلاح ساختارها و حرکت به سوی زندگی بهتر در این نوع یادگیری تجلی می‌یابد.این روش می‌تواند در آموزش و پرورش،انقلابی ایجاد کند و نسل آینده را به فراگیرانی مداوم،صلح‌جو،دارای قدرت تفکر،اندیشه و خلاقیت تبدیل سازد

در تدوین فعالیتهای آموزشی به حوزه مهارت بیش از حوزه های دانش و نگرش و به حوزه نگرش کمتر از دو حوزه دیگر توجه شده است. در تدوین اکثر فعالیتهای یادگیری مشارکتی از تلفیق دو تا چهار بعد از ابعاد چهارگونه آموزش استفاده شده است. طرح بر ابعاد شناختی و رفتاری دانش آموزان تاثیر مطلوب داشته است. میزان تاثیر طرح بر ابعاد رفتاری از میزان تاثیر آن بر ابعاد شناختی و درسی بیشتر است. با وجود اینکه رفع محدودیتها و فراهم آوردن شرایط لازم برای قضاوت درباره یادگیری مشارکتی، نیاز به زمان بیشتر دارد، آشنایی بیشتر تدوین کنندگان فعالیتهای آموزشی با ویژگیهای این آموزش، آشنایی با محتوای برنامه های درسی کشورهایی که به آموزش همه جانبه پرداخته اند و آموزش مستمر و کارآمد مدیران و معلمان نیز برای موفقیت طرح ضروری است(کیامنش، ۱۳۸۳).

البته پیاده کردن یادگیری مشارکتی امکانپذیر نیست مگر اینکه در آموزش و پروش زمینه یادگیری مشارکتی فراهم شود و معلمان از چنین روشهایی استفاده کنند. بنابراین برای پیاده کردن این نوع نوآوری آموزشی در نظامهای آموزشی باید مراحل ذیل به اجرا درآید:

منابع

توفیقی، طاهره(۱۳۸۹). **تـاثیر** فعـالیـت هـای گروهی بر رشـد اجتمـاعی دانش آموزان مدرسـه نور ناحیه ۲ ارومیه.**مجله مدارس کارآمد**،شماره۸: ۱۱۰-۱۰۸

جویس، ب. ویل، م. و کالهون، ا. ۲۰۰۴. *الگوهای تدریس* . (ترجمه محمد رضا بهرنگی،۱۳۸۹). تهران: کمال تربیت.

خوشـکام،زهرا؛ ملک پور،مختار؛ مولوی،حسـین.(۱۳۸۷). اثربخشـی آموزش حل مسـئله گروهی بر مهارتهای اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی.**مجله کودکان استثنایی**،شماره۲۸: ۱۵۶-۱۴۱

رسـولی، رویا؛ زندوانیان، احمد؛ آروین، فخرالسـادات؛ دهقان، ساناز (۱۳۹۰). مقایسه تاثیر روش های یادگیری مشـارکتی و سـخنرانی بر تفکر خلاق و پیشـرفت تحصـیلی درس حرفه و فن دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهر یزد. **اندیشه های نوین تربیتی**، دوره ۸، شماره۴: ۵۲-۲۹

سیف، علی اکبر.(۱۳۸۹).**روانشناسی پرورشی نوین(روانشناسی یادگیری وآموزش)**. تهران :انتشارات دوران.

شعبانی، حسن.(۱۳۸۲). *مهارتهای آموزشی و پرورشی*. تهران: انتشارات سمت.

شعبانی، حسن.(۱۳۸۲).*روش تدریس پیشرفته*. تهران: سمت.

فروغی، احمد علی؛ مشکلانی، پروانه.(۱۳۸۴). تاثیر روش تدریس بحث گروهی بر خلاقیت دانش آموزان سال دوم مـدارس راهنمـایی نـاحیـه ۳ اصـفهـان در درس علوم اجتمـاعی. **مجلـه پژوهش در برنـامـه ریزی درسی**،شماره ۵ و ۶ : ۵۸-۴۵

فهامی،ریحانه؛ عزتی،محسـن (۱۳۸۸). **مطالعه** ی تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مولفه های مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه ی پنجم ابتدایی ناحیه ی ۵ شـهر اصـفهان در سـال تحصیلی ۸۸-۸۷ **مجله رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**» تابستان ۱۳۸۸، سال دوم- شماره ۴

کرامتی، محمدرضا (۱۳۷۶). **هنر معلمی**. نشر مرندیز

کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). **یادگیری مشارکتی**. مشهد: فراانگیزش_ انصار

کرمی، مرتضی؛ محمدزاده قصر، اعظم؛ افشاری، معصومه (۱۳۹۰). تاثیر روش تدریس مشارکتی بر گروهگرایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، سال نهم، دوره دوم، شماره ۶: ۱۰۵-۹۳

کریمی،حسین،راد،مصطفی،بخشی،محمود.(۱۳۹۲). آیا روش های نوین تدریس، اثربحشی لازم را در آموزش علوم پزشکی ایران دارند؟:مرور سیستماتیک. *گام های توسعه در آموزش پزشکی ،مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، دوره دهم، شماره دوم:۱۵۳-۱۶۲.

کیامنش، علیرضا.(۱۳۸۳). آموزش همه جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی دستاوردها و چشم اندازها. نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۰، دوره ۳، صص ۱۳-۳۴.

مایرز، چت(۱۳۷۴). **آموزش تفکر انتقادی**. ترجمه: خدایار ابیلی. انتشارات سمت

Alexander, G., & Van Wyk, M. (2012). Exploring the value of Cooperative Learning in enhancing teaching in integrated school environments of the Northern Cape province. Journal of procedia- Social and Behavioral Sciences, 47, 1945-1949.

Aronson , jefner , J.G,& Stephan, c (2008) the effects of friendship and outcome on task attribution. Sociometrry

Aronson E. Jigsaw classroom: Overview of the technique. Social Psychology network. Beverly Hills, CA: Sage Pub Company. 2000.

Astle, M. J. (2005). Will congress kill the podcasting star? *Harvard Journal oflaw & Technology*, 19(1), 161-210.

Ballantyne.J, . Baker.F.(2013). Leading together, learning together: Music education and music therapy students' perceptions of a shared practicum , Research Studies in Music Education, June 2013; vol. 35, 1: pp. 67-82

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 88-102.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 88-102.

Behfar.K, Mannix.E.A, Peterson.R.S, Trochim.W.M(2011).Conflict Small Groups: The Meaning and Consequences of Process Conflict. Small Group Research, April 2011; vol. 42, 2: pp. 127-176.

Boekaerts, M. (1999b). Motivated learning: The study of student x situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education, 14*(4), 41–55.

Buljac-Samardzic M, Dekker-van Doorn CM, van Wijngaarden JD, van Wijk KP. Interventions to improve team effectiveness: A systematic review. Health Policy. 2010; 94(3): 183–195.

Buljac-Samardzic M, Dekker-van Doorn CM, van Wijngaarden JD, van Wijk KP. Interventions to improve team effectiveness: A systematic review. Health Policy. 2010; 94(3): 183–195.

Cohen, Susan G., and Bailey, Diane E. (1997). What Makes Team Work: Group Effectiveness Research From The Shop Floor to Executive Suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.

Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context* (4th edition). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa (Pty) Ltd.

Edmondson, Amy. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.

Effandi, Z., & Zanaton, I. (2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian erspective. Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(1), 35-39.

Effandi, Z., & Zanaton, I. (2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian erspective. Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(1), 35-39.

Felder R. M. and Silverman, L. K. (1988). "Learning and teaching styles in engineering education," *Eng. Educ.*, vol. 78, no. 7, pp. 674–681.

Fischer, S, & Shachar, H. (2004). Cooperative Learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11 th grade chemistry class. Journal of Learning and Instruction, 14(2), 69-87.

Geffner , R.A& others. (2008). The effects of Hartman. Pr (2002), Difine and discripe, Gooprative learning. Candidate gada ada .

Gholam A.M and Mohammad, S. R. (2013). "E-learners grouping in uncertain environment using fuzzy ART-Snap-Drift neural network," in *E-Learning and E-Teaching (ICELET), 2013 Fourth International Conference on*, pp. 112–116.

Gillies, R. M. (2003). The Effect of Cooperative Learning on Junior High School Student during Small Group. *Journal of Learning and Instruction, 14, 197-213.*

Ham, W., & Adams, E. (2004). *Collaborative vs cooperative learning.* Retrieved from http://www.coe.uge.edu/epttt/col.html

Ham, W., & Adams, E. (2004). *Collaborative vs cooperative learning.* Retrieved from http://www.coe.uge.edu/epttt/col.html

Hartman, H.J. (2002a). Developing Students' Metacognitive Knowledge and Skills.In Hartman, H.J. (Ed.).*Metacognition in Learning and Instruction.Theory Research and Practice*.Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
Hartman, H.J. (2002b). Teaching Metacognitively. In Hartman, H.J. (Ed.). *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice.* Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hartman, H.J. (2002b). Teaching Metacognitively.In Hartman, H.J. (Ed.).*Metacognition in Learning and Instruction.Theory, Research and Practice*.Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hillyard,C, Gillespie.D,Littig.P.(2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation, Active Learning in Higher Education, March 2010; vol. 11, 1: pp. 9-20

Hollandsworth, R. J. (2007). Managing the podcast lecture: A hybrid approach for online lectures in the business classroom. *TechTrends*, 57(4), 39-44.

Huff, J. D., & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring skills. *Met cognition and Learning*, *4*, 161-176.

Inuwa IM, Al-Rawahy M, Roychoudhry S, Taranikanti V. Implementing a modified team-based learning strategy in the first phase of an outcome-based curriculum – Challenges and prospects. Med Teach. 2012; 34(7): 492–499.

Jang.S.J.(2006).Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. Educational Research,48(2):177-194

Kayes, Anna B., Kayes, D. Christopher and Kolb, David A. (2005). Experiential learning in teams. *The Journal of Simulation & Gaming*, 36, 330- 354.

Khojasteh, H. (2003). *An introduction to the sociology of radio.* Tehran: Research and Development of Voice. (in Persian).

Knapp, Randall. (2010). Collective(Team) Learning Process Models: A Conceptual Review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285–299.

Kressley, G. (2008). *Teaching–learning through Internet* (Translated by Amir

Kumar, V. S. (1996). "Computer-supported collaborative learning: issues for research," in *Eighth Annual Graduate Symposium on Computer Science, University of Saskatchewan*.

Kutnic.P, Ota.C, Berdondini.L.(2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity, Learning and Instruction, Volume 18, Issue 1, February 2008, Pages 83-95

Mabrouk, P.A. ed., *Active Learning: Models from the Analytical Sciences*, ACS Symposium Series 970, Chapter 4, pp. 34–53. Washington, DC: American Chemical Society, 2007.

Macpherson.A.(2007). COOPERATIVE LEARNING GROUP ACTIVITIES FOR COLLEGE COURSES A GUIDE FOR INSTRUCTORS. Kwantlen University College.

Macpherson.A.(2007). COOPERATIVE LEARNING GROUP ACTIVITIES FOR COLLEGE COURSES A GUIDE FOR INSTRUCTORS. Kwantlen University College.

Maier, R. (2006). *Multimedia learning* (Translated by Mosavi, M). Tehran: Institute of Management and Planning Education. (in Persian).

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Austrasian Journal ofEducational Technology*, 25(3), 309-321.

Montazer Ghaem, M., & Jenab Esfehani, F. (2009). *Podcasting and the future of radio*. Tehran: Tarhe Ayandeh. (in Persian).

Morgan, B. (2003). Cooperative learning in higher education: Undergraduate student reflections on group examinations for group grades. *College Student Journal*, *37*(1), 40-50.

Nichols, J. D. (2002). The effect of Cooerative learning on Student Achievement and Motivation in High School Geometry Class. Contemporaty Educational Psychology, V. 21,pp. 467-476.S

Parmelee D, Michaelsen LK, Cook S, Hudes PD. Team-based learning: A practical guide: AMEE guide no. 65. Med Teach. 2012; 34(5): 275–287.

Poster, M. (2006). *The second media age* (Translated by SalehYar, Gh). Tehran: Iran Institute. (in Persian).

Robert S. The essential elements of cooperative learning in classroom. Education BloomingtonIN. Washington, DC: ERIC Publication; 2007.

Rosseti .M.D.& Nembhard, H.B (2006). Using cooperative to activte simulation classroom. Proceedings Of the winter simulation conference.

Salvin, R. (1990). *Cooperative learning Theory, research and practice*. Englewood, NJ: prentice: Hall.

Shahbandi, M. (2009). *Podcasting and the future ofradio*. Tehran: Tarhe Ayandeh. (in Persian).

Shamir, A., Mevarech, Z.R., & Gida, C. (2009). The assessment of meta-cognition in different contexts: individualized vs. peer assisted learning. *Metacognition Learning, 4*, 47-61.

Slavin,R.E,(2009). Cooperative learning student team(2) Washington, d.c: national education association.

Tach L. M. and Farkas, G.(2006). "Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins," *Soc. Sci. Res.*, vol. 35, no. 4, pp. 1048–1079.

Teimori, M. H., & Rahmani, B.). Tehran: Savalan. (in Persian).

Van den Bossche, Piet, Gijselaers, Wim H., Segers, Mien & Kirschner, Paul A.(2006). "Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviors. *The Journal of Small Group Research*, 37(5), 490-521.

Vasan NS, DeFouw DO, Holland BK. Modified Use of Team-Based Learning for Effective Delivery of Medical Gross Anatomy and Embryology. Anat Sci Educ. 2008; 1(1): 3-9.

Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for Learning, 15*(3): 134-140.

West, M.A., & Markiewicz, L. (2004). *Building Team-Based Working: A practical Guide to Organizational Transformation*. (Translated into Persian by E. Mardani Givi, 2008). Tehran: Industrial management Organization. 1st Editin.

White .R , Dinos . S. (2010) . Investigating the Impact of Mediated Learning Experiences on Cooperative Peer Communication during Group Initiatives . Journal of Experiential Education, May 2010; vol. 32, 3: 226-238

Winston, V. (2002). Effect of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Student of Color. Journal of Educational Research, V. 95, pp. 220-229.

Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th edition). New Jersey: Pearson Education, Inc

Yaduvanshi,S. Singh,S.(2015). Cooperative Learning: An innovative pedagogy for achieving educational excellence. *International Journal of Applied Research* 2015; 1(11): 274-279

Yang, S. C., & Liu, S. F. (2005). The study of interactions and attitudes of third-grade students learning information technology via a cooperative approach. Computers in Human Behavior, 21, 45-72.

Zgheib NK, Simaan JA, Sabra R. Using team-based learning to teach pharmacology to second year medical students improves student performance. Med Teach. 2010; 32(2): 130–135.

نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در تربیت معلم

کوثر رضایی[۱]

چکیده

درس کارورزی یکی از شاخص های عمده ی تربیت معلم 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. کارورزی وسیله ای برای دانشجو معلم است تا با آن و تحت نظارت معلمان ورزیده، از بی تجربه به سوی باتجربه حرکت کند، و فرصتی برای توسعه مهارت های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس به دست آورد. هدف از این پژوهش ، تبیین نقش مهم کارورزی و کارآموزی در تربیت معلم است. که با روش تحلیلی توصیفی و کتابخانه ای صورت گرفته است. در این مقاله بعد از بیان تعریف تربیت معلم و بحث در مورد کارورزی و کارآموزی، به بیان مباحثی در زمینه هایی چون فلسفه کارورزی و حرفه آموزی به معلمان وکارورزی در تربیت معلم پرداخته شده، تا زمینه ای برای بیان اهمیت کارورزی، که همان هدف این پژوهش است باشد. بنابراین در این مقاله ضرورت و جایگاه کارورزی در تربیت معلم برای رشد و شکوفایی استعداد های هر چه بیشتر دانشجو معلمان و ایفای هرچه بهتر نقش معلمی در آن ها بررسی و پرداخته شده است. که در پایان به این نتیجه رسیدیم که کارورزی جز حیاتی برنامه درسی تربیت معلم است به طوری که سایر عناصر اصلی تشکیل دهنده ی تربیت معلم را به درون خود راه داده یا آنها را با معیار های خود همساز و همگام کرده است و برای این که دانشجو معلمان به صلاحیت و شایستگی کافی برای معلمی برسند باید تجربه های عملی کسب کنند که کارورزی زمینه ای برای کسب آن هاست.

واژگان کلیدی: *تربیت معلم، معلم، کارورزی، دانشجو معلم*

مقدمه

امروزه به خوبی می دانیم که برای پاسخگویی به چالش های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و دستیابی به توسعه ی پایدار، تحول در آموزش و پرورش امری ضروری است و برای این منظور در مجموعه عناصر تشکیل دهنده نهاد تعلیم و تربیت، اولویت اول به معلم تعلق می گیرد(رووف، ۱۳۷۹ ب). معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است. با کوشش خردمندانه اوست که اهداف

[۱]- دانشجوی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، Mtmkr74@yahoo.com

متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می کنند، متاثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است(عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳).

رووف(۱۳۸۶)، آماده سازی و مجهز نمودن دانشجو معلمان به مهارت های حرفه ای، قبل از ورود به کلاس درس را، اصلی ترین وظیفه ی مراکز تربیت معلم و سازمان هایی می داند که به انحای مختلف، معلم تربیت می کنند یا دوره های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می دهند. او معتقد است «کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می شود»(جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵).

این پژوهش با هدف تبیین نقش مهم کارورزی و کارآموزی در تربیت معلم انجام پذیرفته است. لذا با جستجو در کتاب ها و مجلات و مقالات مختلف سعی در تحقق هر چه بهتر هدف این پژوهش شده است.

در این مقاله بعد از بیان تعریف تربیت معلم و بحث در مورد کارورزی و کارآموزی، به بیان مباحثی در زمینه هایی چون فلسفه کارورزی و حرفه آموزی به معلمان، کارورزی در تربیت معلم و در انتها در مورد اهمیت کارورزی پرداخته شده است. مساله اصلی این است که اهمیت و ضرورت کارورزی در تربیت معلم برای رشد و شکوفایی استعداد های هر چه بیشتر دانشجو معلمان و ایفای هرچه بهتر نقش معلمی در آن ها تا چه اندازه می باشد.

تربیت معلم

تربیت معلم بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، «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 بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تاکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان) است». مسئولیت این فرایند به عهده دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است(موسی پور،۱۳۹۴).

کومبز(۱۳۷۰) معتقد است که تربیت معلم کارآمد مستلزم آن است که در ادراک دانشجو معلمان، عواطف، نگرش ها، اعتقاد ها و استنباط آن ها از خود و جهانی که در آن زندگی می کنند تغییراتی به وجود آید و در این میان، ادراک دانشجو معلمان از خودشان، یعنی خودپنداره آن ها از همه مهم تر است و بر همه نمود های زندگی آن ها تاثیر می گذارد. از آنجا که خودپنداره دانشجو- معلمان امری ذهنی و درونی است، تغییر در آن، در صورتی امکان پذیر است که خود آن ها در این فرایند شرکت کنند؛ به عبارت دیگر ایجاد تغییر در خوشتن فرد به تجربه ای جدید نیاز دارد که به کمک آن فرد نسبت به خودش، نگرشی جدید پیدا کند. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت برنامه های درسی و چگونگی اجرای آن ها وابسته است. برنامه های درسی باید بتواند به

معلمان کمک کند تا شایستگی ها را در خود ایجاد و تثبیت نماید. چرا که آنچه دانش آموزان از خصوصیات، شایستگی های علمی، فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، معنوی، دینی و... کسب می کنند، متاثر از شایستگی های متنوع معلمان است و مطمئنا هر گونه سرمایه گذاری در جهت تربیت معلم برتر و ارتقای مهارت های شغلی معلمان فواید بسیاری چه در کوتاه مدت و چه در بلند مدت نصیب جامعه خواهد کرد(سرکار آرانی، ۱۳۷۸).

دیپاردو[1] و دیگران(۲۰۱۵) ، با مطالعه ای بر دوره آمادگی معلمان به مدت سه ماه و سپس در سال اول معلمی، تمرین تأمل را به عنوان رویکردی در تربیت معلم می دانند که در صورت ایجاد آن در معلمان، دانش و مهارت برای حل مشکلات، در موقعیت های معین در آن ها ایجاد می گردد، به طوری که بعد از آن، در کل دوره زندگی حرفه ای خود، قادر می شوند یادگیری خود را ادامه داده و مشکلاتشان را در زمینه ی دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش تربیتی موضوعی حل نمایند(جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵).

کارورزی و کار آموزی

درباره کارورزی و کارآموزی تعریف های چندی ارایه کرده اند و گاه این دو مفهوم را برابر یکدیگر دانسته یا به جای هم به کار می برده اند. گاهی نیز آن ها را متفاوت یا اندکی هم پوشی تلقی کرده اند. این مطلب حاصل رویکرد های متفاوت در مبانی نظری تربیت و آماده سازی معلمان در جوامع و شرایط فرهنگی مختلف بوده است(مشفق آرانی،۱۳۹۴،ص۲۲). برای نمونه داریم:

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت هایی برای دانشجویان در جهت مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب برنامه ای علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته های نظری را در محیطی واقعی فراهم می آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می دهند(تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳).

برون[2]،(۲۰۰۸) کارورزی را یک فعالیتی می داند که دانشجو معلمان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می کنند .دانشجو معلمان فرصتی برای توسعه مهارت های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ های متفاوت از دانش آموزان به دست می آورند. همچنین وی، «کارورزی را فعالیتی می داند که فرصتی برای توسعه مهارت های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ های متفاوت از دانش آموزان ایجاد می کند و دانش عمومی معلمان را افزایش می دهد»(جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵).

[1] DiPardo
[2] Brown

کارآموزی یک دوره یادگیری مهارتی محسوب می گردد که در آن دانشجو برای مدتی با توافقنامه قانونی کار می کند.

همچنین کارآموزی یک نوع نظام آموزشی است که در آن به کارآموزان با توجه به مهارت های مورد نیازشان، اموزش داده می شود.دوره های کارآموزی شامل مشاغل صنعتی یا آموزش به افرادی است که به دنبال مجوز برای فعالیت در یک حرفه هستند. کارآموزان، مهارت های مورد نیاز در پیشه خود را در دوره های کارآموزی می آموزند(مشفق آرانی،۱۳۹۴،ص۲۴).

به نظر می رسد اگرچه میان مفهوم کارآموزی و کارورزی شباهت هایی وجود دارد، لیکن با مطالعه تعاریف بالا تفاوت میان آن ها مشخص می شود. از جمله آن که تاکید کارآموزی بیشتر روی تقویت مهارت های عملی برای ورود به حرفه ای رسمی در یک زمینه و به خصوص کار های صنعتی است. در حالی که کارورزی تلاش بر توسعه صلاحیت ها و اعمال حرفه ای است و به نوعی در ترکیب و هم پیوندسازی میان نظر و عمل حرفه ای، هنرمندان اصرار می ورزد.در این بررسی شاید بایسته تر آن باشد که این دو مفهوم را مکمل یکدیگر تلقی نموده و از هر دوی آن ها به جای خود استفاده ببریم(همان).

فلسفه کارورزی و حرفه آموزی به معلمان

آیا معلمان حرفه نیاموخته می توانند محور تغییر به سوی خوشبختی ها و توسعه پیشرفت جامعه باشند؟

پاسخ منفی به این پرسش آن قدر بدیهی است که نیاز به توضیح ندارد.

هر قدر تصویر های مهارتی معلمان شفاف تر و روشن تر باشد. آموزش و پرورش پوینده تر و جوینده تر جلوه می کند و پیشرفت ها و توسعه های اجتماعی سیر پیشروی و بالندگی می گیرند.

وقتی بخواهیم معلم شدن و معلم بودن را به جوانان و آنهایی که علاقه دارند، یاد بدهیم، و در این وادی به مهارت های لازمشان برسانیم، باید از قانون «فن آوری حرفه ای» بهره بگیریم. چرایی یا فلسفه ی فن آوری حرفه ای رساندن معلمان به «خودباوری حرفه ای» است. معنی بخشیدن به «خود حرفه ای» و نیز «خودسازی حرفه ای» و تفکر درباره ی این دو ویژگی، مطلوب کسانی نیست که به شیوه های سنتی بسنده می کنند. چون، جرات اقدام به تغییر و تجربه کردن تغییر را نیازموده اند، یا به دست نیاورده اند(رووف، ۱۳۸۹،ص ۳).

از طرفی یکی از مهم ترین اهداف مراکز تربیت معلم این است که معلمان واجد شرایط و با صلاحیت تربیت کرده و معلمانی را با انگیزه، کارآیی و وظیفه شناسی بالا برای همه سطوح و در سیستم های آموزشی با پیش زمینه های مناسب 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). چرا که نقش معلمان در نظام آموزش و

پرورش تنها تدریس نیست بلکه راهنمایی دانش آموزان در امر یادگیری است؛ به عبارتی یادگیرنده باید بیاموزد که چگونه یاد بگیرد(داودی،کشتی آرای و یوسفی، ۱۳۹۴، ص ۶).

لذا رسالت تربیت معلم را می توان در آموزش و تربیت معلمانی که بتوانند نقطه آغازین در تحول نظام آموزش و پرورش کشور باشند خلاصه نمود(جواهر فروش زاده، ۱۳۸۱).

کارورزی معلمان را – اعم از دانشجو معلمان یا معلم دانشجویان(معلم شاغل که آموزش هم می بیند) و نیز هر دانشجویی که آماده ی فعالیت های حرفه ای خود می شود- می توان به سویی هدایت کرد که از نقش اجرایی تدریس کلامی صرف و انتقال اطلاعات نوشته شده در کتاب های درسی، که از برجسته ترین ویژگی های روش سنتی هستند، بیرون آیند و وارد نقش های حرفه مندانه ای بشوند که بتوانند یادگیرندگان خود را به جای تبدیل کردن به نوار صوتی، مبدل به انسان هایی سازند که زنده اند و می توانند اندیشه ورزی را تجربه کنند. درس کارورزی را می توان به گونه ای اجرا کرد که به توانمندی های مبتکرانه، نوآورانه و انعطاف پذیر معلمان تلنگر زده شود تا به جهان بینی حرفه ی وسیع تری برسند و یاد دادن هایشان را فعال تر و کارا تر کنند(رووف،۱۳۸۹،ص ۳-۴).

در طول تاریخ تربیت، نظام های تربیتی از شکاف میان نظریه و عمل رنج برده اند، این باور در کنش-گران عمل تربیت ایجاد شده است که انگاره های نظری در عرصه عمل فاقد کاربردپذیری اند. البته، این مسئله در حوزه تربیت معلم، ماهیت متفاوتی پیدا می کند؛ این که معلمان آینده، با کدام نوع شایستگی و با چه نسبتی میان شایستگی نظری و عملی پا به عرصه واقعی تربیت خواهند گذاشت. از این رو، دانشگاه فرهنگیان برای تدارک فرصت های توسعه حرفه ای کارآمد برای دانشجو معلمان، باید جهت گیری خود نسبت به امر مهم تربیت معلم را به نحوی آشکار می ساخت تا بر شغل معلمی به منزله یک فعالیت حرفه ای، نیازمند فلسفه ای برای پیوند میان نظریه و عمل است. در حالی که گسست میان نظریه و عمل فائق آید. در واقع، دانشگاه فرهنگیان با آگاهی از ماهیت دشوار این مسئلهٔ فلسفی، با طراحی برنامه جدید کارورزی، و افزایش سهم این برنامه در تربیت معلم، رویکرد خود برای پاسخگویی به این چالش را آشکار ساخته است. واضح است که طراحان و برنامه ریزان تربیت معلم، برای پاسخ به این پرسش بنیادی، به فلسفه عملی روی آورده اند؛ فلسفه ای که ناظر به توانایی داوری خردمندانه در مورد دستیابی به خیر عملی در موقعیت خاص است. از نظر گادامر[1]، آنچه می تواند ما را از وجود محدودیت ها یا محسوس ناشی از پیشفرض ها با خبر و نیز ما را در رهایی از تنگنای آن ها یاری کند، فلسفه عملی است. وی فلسفه عملی را علمی بی نظیر (unique science) می داند که در پی آن است تا ویژگی خاص آدمی را در سوگیری به سطح آگاهی تأملی (Reflective Awareness)

[1] Gadmer

برساند. بنابراین، دستاورد فلسفهٔ عملی، دانشی گزاره ای (propositional knowledge) نیست که از جهت نظری، موجّه باشد؛ بلکه نوعی خودشناسی است که از طریق تأمّل در عمل حاصل می شود؛ عملی که در موقعیت های مختلف، به گونه های متفاوتی انجام می شود. با این حال، پرسش این است که در چه شرایطی برنامهٔ کارورزی خواهد توانست در جهت بارور کردن تأمل در عمل (reflection-in-action) تعلیم و تربیت ایفای نقش کند؟ اگرچه این شرایط به عوامل متعددی بستگی دارد؛ اما به نظر می رسد کارورزی زمانی می تواند به بارور ساختن تأمل در عمل کمک نماید که با همراهی و مراقبت مدرسان و معلمان راهنما، دانشجویان بتوانند پیش فرض های اقدامات خود را به وضوح بازشناسی کرده، و آگاهانه درباره حدود و سوگیری آن ها تأمل نمایند. لازمهٔ این امر پیوست عمیق تر دانشگاه با مدرسه است؛ پیوندی که هم از حضور مربیان و معلمان در دانشگاه، و هم از حضور دانشگاهیان در مدرسه حمایت می کند. در چنین ارتباطی، حضور مدرسان کارورزی در مدرسه ماهیت متفاوتی خواهد داشت. مدرسه باید احساس کند که از بودن در این پیوند، زمینه توسعه حرفه ای معلمان و مربیان نیز فراهم می شود و آن ها نیز در سفر یادگیری دانشجویان سهیم خواهند شد. هم چنین، با تغییر کیفیت حضور مدرسان در مدرسه، امکان دانشوری گسترده ای فراهم خواهد شد. مدرسان با بهره گیری از فرصت بودن در مدرسه و آگاهی از بستر واقعی تعلیم و تربیت مدرسه ای، امکان پژوهش و فهم عمیق مسائل تربیت را به دست خواهند آورد. در این صورت، آگاهی تأملی هدفی برای همه کنش گران کارورزی خواهد بود(تلخابی، ۱۳۹۳).

کارورزی در تربیت معلم

عمده ترین بحث در آن است که مجموعه فرصت های تربیتی بتواند به تربیت معلم حرفه ای کمک کند. معلم حرفه ای برای طراحان برنامه درسی تربیت معلم معلمی«فکور» است که چهار شایستگی را کسب کرده است: شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی- موضوعی و شایستگی عمومی. شایستگی عمومی قابلیت هایی را نشان می دهد که همه معلم ها از آن جهت که در جمهوری اسلامی ایران زیست می کنند، کسب خواهند کرد. شایستگی موضوعی آن قابلیتی است که به شخص کمک می کند تا دانشی از دانش های بشری را فهم نماید. شایستگی های تربیتی، شامل آن قابلیتی است که به شخص کمک می کند تا معلمی کند. و شایستگی موضوعی- تربیتی آن قابلیتی است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته خاص آماده می کند. همه این شایستگی ها به طریقی به هم پیوند می خورند که در نهایت یک «شخصیت» یا« هویت» را آشکار سازد. وحدت یافتگی و پویایی دو عنصر اساسی و بنیادین هویت معلمی هستند. آنچه مطرح است ایجاد فرصت هایی برای یادگیری و کسب تجربه است که شخصی با چنین خصایصی تحقق یابد. اما چگونه ممکن است در سنت معمول واحد های درسی متعدد و مجزا، تربیتی را شاهد باشیم که با وحدت یافتگی و پویایی همراه باشد؟ چنین پیوندی

ضمن آنکه بر اساس رویکرد « تلفیقی بودن» در تمام درس هایی متعدد دنبال می شود، با تمرکز بر یک فرصت بی مانند درسی نیز پیگیری می شود. این فرصت بی مانند که پیوند بین تمام آموزش ها و تجربه ها و دروس را فراهم می کند و حلقه اتصال همه چیز در تربیت معلم محسوب می شود « کارورزی» است. کارورزی در نگاه برنامه ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار سایر دروس نیست. بناست کارورزی پیوند دهنده آموزش های متنوع و متعدد و منفکی باشد که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه «تاروپو» قالی عمل می کند و شاه کلید برنامه تربیت معلم است(موسی پور،۱۳۹۴، ص۱۳).

کوکران اسمیت[1] 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 و محقق آشنا می کند؛ در این مسیر ایده های جدید و بصیرت های تازه ای در ضمن فعالیت در محیط های واقعی کلاس با مربیان ایجاد می شود(جمشیدی، امام جمعه و عصاره، ۱۳۹۵).

همچنین مشارکت دانشگاه و مدرسه، مسئولیت برابری را در تعلیم و تربیت دانشجو معلمان ایجاد می کند و یادگیری بهتری در دانشجو معلمان با فعالیت های مشارکتی میان اعضا دانشگاه و مدرسه ایجاد می نماید. برای ایجاد تغییر در برنامه های تربیت معلم، به جز آمادگی علمی که توسط دانشگاه فراهم می شود، نیاز است دانشگاه به دوره های کاری در مدرسه در طی دوره های دانشگاهی متصل شوند که منجر به حرکت به سمت برنامه هایی شود که مبتنی بر تامل است و در محتوای علمی و دوره های حرفه ای با یکدیگر آمیخته می شود(رابینسون[2] و دیگران، ۲۰۰۵، ص ۲۱۰).

کارورزی فرصت هایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجو معلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور توسط مربیان فراهم می کند(جرج[3] و دیگران، ۲۰۰۰، ص ۴۵).

آموزش اثربخش نیازمند قرار گرفتن معلمان در معرض تجربیات متنوع و غنی در طول دوره آموزشی است تا آن ها قادر به مطالعه، تصمیم گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات در موقعیت های پیچیده آموزشی و تربیتی مبتنی بر یافته های علمی و پژوهشی باشند. برنامه کارورزی فرصت به تجربه گذاشتن آموخته ها و گفتگو را جهت تعدیل، تعمیق تجربیات و توسعه شایستگی های حرفه ای فراهم می کند(حسین زاده یوسفی،۱۳۹۴،ص ۱۰۳).

---

1 Cochran-Smith

2 Robinson

3 George

اهمیت کارورزی

«علم راهبر انسان برای عمل و رفتار است و رفتار انسان از عمل او الهام گرفته و پا به پای هم پیش می روند. نیک بختان از علم استمداد می جویند وعمتا از آن بهره مند می گردند»(حجتی،۱۳۵۹).

در دین مبین اسلام کسب فضیلت و دانش و عمل به آن از ارزش والایی برخوردار است و توجه و توصیه در عمل به علم را در سخنان انبیا، ائمه معصومین، بزرگان دین، دانشمندان تعلیم و تربیت و سایر اعلام ملاحظه می کنیم. برای پذیرش مسئولیت خطیر «معلمی» در معنای وسیع و نوین آن نیز لازم است پس ازکسب معارف، فضایل وعلوم و فنون مربوط به تعلم و تربیت، تلاش برای کسب «مهارت و عمل» بدان آغاز گردد و درجات مهارت و توانایی حد کسب شایستگی و صلاحیت های معلمی ادامه داشته باشد(مشفق آرانی، ۱۳۹۳).

دانستن توانستن نیست، اما توانستن می تواند دانستن هم باشد. چون هر کار درستی که انجام شود، لاجرم باید از روی توانستن انجام گرفته باشد. عکس این قضیه ثابت نمی شود. چه بسا دانستن های بسیار هم نتوانند به میدان عمل کشانده شوند، یا به انجام کاری منجر گردند که همه ی دانسته ها- یا حتی برخی از دانسته ها- به کار گرفته شده باشند. همه ی توانستن ها از مقوله های تجربه ای و عمل کردنی هستند(رووف، ۱۳۷۹ب).

از آنجایی که یادگیری کامل منوط به توسعه ی آموخته ها در سه حیطه ی شناختی، عاطفی و حرکتی است، دستیابی به سلسله مهارت های حرکتی وقتی ممکن می شود که میان آموخته های شناختی و عاطفی تعامل حاصل شود و این تعامل زمانی حاصل می شود که شرایط بروز رفتار های مهارتی و حرکتی فراهم باشد. از این رو در راستای کسب شایستگی های معلمی پس از آموزش های نظری در دانشکده ها و مراکز تربیت معلم لازم است دانشجو معلمان برای توسعه ی مهارت های علمی به مدارس روانه شوند و طی یک سلسله برنامه ی مدون زیر نظر استاد راهنما در محیط واقعی مدرسه به تمرین و توسعه مهارت های حرفه معلمی بپردازند. بنابراین برنامه تمرین معلمی بر آن است که از این موقعیت استفاده کرده و قبل از هدایت کارآموزان در مدارس، با برنامه ای منظم و حساب شده آنان را به مدارس و کلاس های درس بفرستند تا اوضاع و احوال مدارس را مورد مشاهده قرار دهند، شیوه ی برخورد و حل مسائل آموزشی و تربیتی توسط کارکنان مدرسه را از نزدیک مشاهده کنند و در این رهگذر خود نیز بطور مستقیم با مسائل کلاس درس و فعالیت های پرورشی درگیر شوند. حضور و شرکت فعال کارآموزان در مدارس به آنان فرصت خواهد داد تا با بخشی از مشکلات آینده خود بطور مستقیم روبرو شده و برای حل آن مشکلات چاره اندیشی کنند(گروه تعلیم وتربیت، ۱۳۶۲).

«در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می دهند»(تلخابی،فقیری،۱۳۹۳).

درس کارورزی یکی از شاخص های عمده ی تربیت معلم 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. علت اصلی این امر این است

که درس کارورزی «درس تمرین مهارت های عملی و اجرایی» است و قادر است شخصیت حرفه ای معلمان را شکل دهد، بپروراند و مهارت های آنان را تا مرز های «حرفه مندی» یا «هنرمند های حرفه ای» رهنمود شود. این درس می تواند توانمندی های فردی معلمان را بارور سازد، قوام دهد، دوام بخشد و تا آنجا پیش رود که بتوانند در سخت ترین شرایط کاری، ثمربخش ترین شیوه ها و راهکار های ممکن را بجوید و به کار گیرد. شکل دهی شخصیت های حرفه ای را می توان به قانون ایجاد مهارت در عمل تعبیر کرد. قانون ساده ای که در هر حرفه و هر پیشه ای حاکم است(رووف،۱۳۸۹،ص۸).

کارورزی وسیله ای برای دانشجو معلم است تا با آن و تحت نظارت معلمان ورزیده(کسانی که ممکن است الگوی خوبی در نقش معلم یا تربیت گر باشند یا نباشند) از بی تجربه به سوی باتجربه حرکت کند. در عین حال، دانشجو معلمان ممکن است این را نیز بیاموزند که برای تدریس فرد مناسبی نیستند یا تدریس برای آن ها نامناسب است. کارورزی فرصت هایی را برای کاوش درباره چیستی معلم بودن فراهم می کند. معلم بودن به معنای ایجاد تعهدات نظری، توسعه مهارت های فنی، توسعه بینش و عقل مشترک عملی و ایجاد چشم انداز انتقادی در باب بهبود دانش آموزان و جامعه، از طریق ایجاد تعهد حرفه ای در جهت اصلاح یا تغییر شکل تربیت مدرسه ای است. کارورزی، همچنین برای توسعه شخصیت معلم «بودن» - معلم شدن و ترجیحا تربیت گر شدن یک فرصت است. به یک معنا، او شخصی می شود که «نوعی معین از زندگی» را زندگی می کند که مشخصه یک تربیت گر است(کمیس و اسمیت[1]،۲۰۰۸، ترجمه آل حسینی،۱۳۹۴، ص ۹۵-۹۶).

کارورزی در حین تحصیل در مراکز تربیت معلم موجب می شود که اطلاعات نظری دانشجومعلمان به عمل در آید و دو عامل مؤثر در تدریس، دانایی و توانایی، با هم توأم می شود. دانشجومعلمان با محیط واقعی و فرآیند حقیقی یاددهی– یادگیری آشنا می شوند، محاسن و محدودیت های کار معلمی را در عمل درک می کنن د 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(رووف،۱۳۷۹الف).

دانشجومعلمان در دوره های کارورزی، به مشاهده، تأمل و عمل در مدارس می پردازند. دیویی[2] می گوید « ما به اندازه ای که از تأمل در تجاربمان یاد می گیریم، از ارتقاء و افزایش تجارب خود یاد نمی گیریم» (دیویی، ۱۹۳۳). فراهم نمودن فرصت هایی در مدرسه در دوره کارورزی بینش و بصیرت هایی را برای

[1] Kemmis &Smith
[2] Dewey

شایستگی های های معلمی ایجاد می کند، و گام هایی را برای تربیت معلم مادامالعمر ایجاد می کند (دنیز[1]، ۲۰۱۰)

در گذشته در آماده سازی معلم، اغلب پرداختن به این اصل مهم مورد غفلت قرار می گرفت، با این باور سنتی که آشنایی هر چه بیشتر معلم به دانش و اطلاعات مربوط به موضوع درس مهم تر از روش شیوه های درس دادن است. به سخنی دیگر، کار یک معلم را یک موهبت می دانستند، نه یک حرفه ای که قابل یادگرفتن است. گویی گزینش شدگان از ابتدا برای این حرفه زاده شده اند و دیگر نیازی نیست که ساخته شوند. پروفسور Gage می نویسد: همه می دانند تربیت معلم در تاریخ طولانی خود از موقعیت پست و نازل برخوردار بوده است. یافتن مستندات از این وضعیت رقت آور در قرن نوزده و بیست امری کاملا ممکن است. بخش اعظم برنامه های تربیت معلم به عرضه ی مجموعه هایی اختصاص دارد که معلمان باید بدانند(knowing that)(مهر محمدی،۱۳۷۴،ف ۲).

از همین رو در تربیت معلم امروز، یادگیری مهارت های حرفه ای نه تنها با میزان دانش و اطلاعات معلم ارزش و اعتبار برابر دارد، بلکه به اعتقاد و باور بسیاری از متخصصان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت از جایگاه برتر و والاتری نیز برخوردار است و در مقوله ی«هنر و هنرمندی» مطرح شده است(مهر محمدی،۱۳۷۴،ف ۳)؛ به همین سبب:

- زمان و شیوه های کارآموزی و تمرین های عملی معلمان[کارورزی] افزایش یافته است.
- کارورزی معلمان در ردیف کارورزی های مهندسان، پزشکان، هوافضانوردان، هنرپیشگان هنر هفتم و سایر مشاغل معتبر اجرایی که به خلاقیت ها هنرمندی های حرفه ای اهمیت داده می شود به حساب آمده است. و برای به ثمر نشاندن این درس انواع و اقسام شیوه های نوین و ابتکار ها و نوآوری ها خلق شده است.
- نه تنها بی توجهی و کم اهمیت شمردن این درس از جمله ناسازی ها و ناروایی های نظام تربیت معلم شمرده می شود، بلکه اصلاح عملکرد های بی ثمر پیشین همواره مدنظر است.
- انواع شیوه های کارورزی در مراکز تربیت معلم به تجربه گذاشته می شوند و پس از اجرای آزمایشی مورد نقد و بررسی قرار می گیرند تا ناسازی های آنها را پالایش دهند.
- درس کارورزی در تربیت معلم جایگاه رفیعی پیدا کرده است به طوری که سایر عناصر اصلی تشکیل دهنده ی تربیت معلم را به درون خود راه داده یا آنها را با معیار های خود همساز و همگام کرده است.
- درس کارورزی در تربیت معلم تا آنجا اهمیت یافته است که آن را تنها عنصر محوکننده ی شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می کنند.

[1] Denise

- معلم بدون صلاحیت به کسی اطلاق می شود که به اندازه ی کافی مهارت های تدریس را تمرین نکرده باشد با از این نوع تجربه های عملی محروم مانده باشد(رووف،۱۳۸۹،ص۸-۹).

دانشجومعلمان در طی کارورزی فکورانه وظایف کاملی از معلمی را تجربه می کنند و فرصت هایی در برنامه کارورزی جهت آشنایی با برنامه، فضا و وظایف اعضا مدرسه ایجاد می کنند. 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 های معلمان مانند دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، مهارت های مشارکتی، استفاده از تکنولوژی، توانایی تأمل روی اعمال فراهم می کند(زایخنر[1] ودیگران،۱۹۹۶).

دانشجو معلمان به مشاهده و عمل در موقعیت های کلاس درس، مدرسه و تدریس می پردازند، و باورهای قابل توجهی از معلمی را در درون خود شکل می دهند و تصوراتی از این حرفه را به عنوان معلمان آینده در خود ایجاد می کنند(فمین نیسر[2] و دیگران،۲۰۱۰).

دانشجومعلمان فرصت می یابند تا توانایی های حرفه ای خود را ارتقا و بهبود بخشند و در انجام وظایف حرفه ای خود، آنها را توانمند تر سازند. اولین موضوع، یادگیری برای فکر کردن به مثابه یک معلم است، در دوره کارورزی، دانشجو معلمان به مشاهده موقعیت های کلاس درس، مدرسه و تدریس می پردازند و باور های قابل توجهی از معلمی را در درون خود شکل می دهند و تصوراتی از این حرفه را به عنوان معلمان آینده در خود ایجاد می کنند. (لورتی[3]، ۱۹۷۵: ۵۴) دومین موضوع، یادگیری برای دانستن به مثابه یک معلم است، که به دانش مورد نیاز برای معلم در عمل می پردازد. دانش محتوایی، دانش پداگوژی و دانش محتوای پداگوژی، دانش درباره کودک و اهداف مدرسه از جمله آنهاست. (فمین نیسر، ۲۰۰۸: ۷۰۰).

لوبرز(۲۰۰۸) دریافت که کارورزی از طریق تدریس و کارگروهی در محل کار برای اجتماعی شدن دانشجویان مفید بوده است. همچنین کنن و آرنولد (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیده اند که کارورزی درک عمیقی از ماهیت شغل به کارورز داده و راه را برای استخدام دائمی وی هموار می سازد. یافته های مایهیل نشان می دهد که کارورزی مهارت های شخصی در زمینه تکنولوژی اطلاعات، مهارت های ارتباطی، کارگروهی، دانش تخصصی و انجام وظایف را توسعه می دهد. نچل و استوال(۱۹۸۷) می گویند که کارورزی دانش محتوایی کار را افزایش می دهد. نورت(۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کارورزی پل میان نظریه و عمل است(بوکالیا[4]، ۲۰۱۲).

[1] Zeichner
[2] Feiman-Nemser
[3] Lortie
[4] Bukalia

کارآموزان در طول یک سال تحصیلی فرصت خواهند یافت با استفاده از فرصت های تجربی واقعی، مشکلات طرح ها و راه حل های پیشنهادی خود را حضورا با مدرسان و مربیان خود در میان گذاشته وضمن برخوردای از راهنمایی ها و انتقادات اصولی و سازنده ی آنان، در تجارب آموزشی و پرورشی آنان نیز شریک شوند. تلاش مرکز و دانشکده های تربیت معلم آن است که کارآموزان را طوری تربیت کند که بطور نسبی خود کفا شده، بتوانند هنگام روبرو شدن با مشکلات در موقعیت های واقعی محیط آموزشی شخصا با مشکلات دست و پنجه نرم کرده و آن ها را در حد توانایی خود متناسب با موقعیت مکانی محیط آموزشی خود حل کنند. ضمن این آشنایی و برخورد مستقیم با مسائل و رخداد ها سعی می شود که با کمک استادان و مدرسان و برخورداری از کمک فکری و تجربی معلمان و مربیان در مدرسه ی محل کارآموزی، دانشجو –معلم معلومات و دانش نظری خود را بکار گرفته و شیوه های صحیح استفاده ی عملی از معلومات و دانسته های خود را فرا گیرد. بطوری که در پایان یک سال تمرین معلمی بتواند بطور مستقل مسئولیت کنترل، هدایت و آموزش وپرورش یک کلاس را در حد قابل قبول به عهده گرفته و به ایفای نقش واقعی خود یعنی معلمی یا مربیگری بپردازند(مشفق آرانی، ۱۳۹۳،ص ۹).

بحث و نتیجه گیری

معلمان کلیدی ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند اهمیت جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند « کفایت و کارایی معلم، آینه تمام نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است» (رووف، ۱۳۷۹ب). پس باید برای این عنصر بسیار با ارزش سرمایه گذاری کرد. برای این مهم باید نظر و عمل را در هم بیامیزیم(داوودی و همکاران، ۱۳۹۴)، که کارورزی این فرصت را فراهم می کند.

کارورزی جز حیاتی برنامه درسی تربیت معلم است که انتظار می رود دانشجو معلمان سفر خود از وضعیت بی تجربه به با تجربه را توسط آن آغاز کنند. اگر کارورزی وسیله و معلم فکور شدن هدف است، پس باید تدابیری اندیشید که وسیله در تناسب هرچه بیشتر با هدف قرار گیرد. کارورزی درخدمت تربیت معلم فکور نیازمند آن است که معلم خود اهل تحقیق، تامل بازنگری های دائم بر اعمال خود(از جمله سیاستگذاری، برنامه ریزی، اجرا، تدریس و ارزشیابی باشد(آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۴،ص۵۶).

با این حال باید دانست که همه موقعیت ها در کارورزی، زمینه ای را برای تقویت دانش ها فراهم نمی کند، موقعیت ها باید یک محیط حمایتی و چالش برانگیز برای دانشجومعلمان باشد (رس[1]، ۱۹۸۷، ص ۱۳۸). موقعیت های ایجاد شده توسط مربی به دانشجو معلمان کمک می کند، تا با مسائل گوناگون مدرسه مواجه شوند. نه فقط موقعیت ها باید حمایت شود، بلکه باید مسائل و رخداد هایی برای دانشجو معلمان فراهم شود تا به باز اندیشی

[1] Ross

روی عمل یا بازاندیشی روی عمل یا بازاندیشی در عمل خود و مربیان بپردازند(گریمیت[1] و همکاران، ۱۹۹۲،ص ۳۹۱).

شاید مهم ترین نقطه ضعفی که در اجرای این برنامه وجود دارد، فاصله آن با تجربیات پیشین و ساختار فعلی برنامه های درسی باشد. برنامه های درسی که در حال حاضر در دانشگاه اجرا می شود با رویکردِ موضوع محور تهیه شده و این نوع برنامه ها اساساً نیازی به تربیت معلم به عنوان یک کارگزار یا کنش گر فکور ندارند؛ چرا که نقش معلم در این نوع برنامه ها، صرفاً انتقال آموخته ها، و اطمینان از دریافت این اطلاعات از سوی دانش آموزان است. لذا دانشجویان در طول دورهٔ آموزشی باید در معرض فرصت های یادگیری قرار بگیرند که توانایی آنان را در مطالعهٔ موقعیت به صورت دقیق و همه جانبه فراهم نموده و فضایی برای تصمیم گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات جهت برنامه ریزی فراهم کند. اگر دانشجو معلمان در طول دورهٔ آموزشی، فرصت ابداع و نوآوری نداشته باشند، عماً دچار روزمرگی، فقدان احساس مسئولیت و استفاده از فرصت های یادگیری تکراری به جای فرصت های همه جانبه و بر انگیزاننده خواهند شد، و در بهترین حالت به یک معلم فنی و تکنیکی تبدیل می شوند(حبیب زاده،۱۳۹۳).

برای اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی تربیت معلم و بالاخص کارورزی مبتنی بر بازاندیشی با تمرکز در ایجاد دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، دانش عمومی در دانشجومعلمان، چندین مبحث را به رسمیت می شناسیم: مشارکت فعال مدرسه و دانشگاه، استفاده از معلمان راهنما و استادان مجرب کارورزی، حضور و فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس، اختصاص زمان برای دانشجومعلمان 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 دانشجومعلمان دیگر، ارزیابی و بازسازی اعمال و دستاوردهای دانشجومعلمان توسط استادان و معلمان راهنما در طی کارورزی، تشکیل کارگاه آموزشی برای استادان راهنما، معلمان راهنما، مدیران ومعاونان، و دانشجومعلمان، توجه به برنامه ریزی متفاوت برای کارورزی متناسب با رشته، باعث گسترش شایستگی دانشجومعلمان می گردد و آن ها را برای روبه رو شدن با رخدادهای آینده ی شغلی آماده می کند؛ از طرفی هر نوع تغییری در برنامه درسی کارورزی باید متناسب با مدارس و کلاس درس و مجریان آن صورت گیرد(جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵).

منابع

[1] Grimmet

آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۴).کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور. آمنه احمدی(ویراستار):راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱) (چاپ اول)، ص ۱۱-۱۸. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

امین خندقی، مقصود؛ نامخواه، مرضیه (۱۳۸۹). کاوشی در میزان توجه به موضوع برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تحقق برنامه درسی ایران. همایش برنامه درسی تربیت معلم، تهران دانشگاه شهید رجایی.

تلخابی، محمود(۱۳۹۳). تأمل فلسفی در کارورزی: آیا شایستگی معلمی از طریق «عمل » قابل حصول است؟. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان،سال اول، شماره ۵.

تلخابی، محمود؛ فقیری، محمد(۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵، صص ۸-۱۳.

جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا(۱۳۹۵). بررسی تأثیرکارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان. مجله ی علمی پژوهشی «پژوهش های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، دوره ی ششم، شماره ی اول، ص۱-۲۰.

جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا؛ عصاره، علیرضا(۱۳۹۵). تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۷، ص ۱۹۷-۲۲۶.

جواهر فروش زاده، عبدالرحیم (۱۳۸۱). طرحی برای بهبود تربیت معلم ایران اسلامی. پایان نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.

حبیب زاده، شیرین دخت(۱۳۹۳). کند و کاو در نحوه اجرای طرح جدید کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، سال اول، شماره ۴.

حجتی، سید محمدباقر(۱۳۵۹). آداب تعلیم و تعلم در اسلام. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

حسین زاده یوسفی، غلامحسین(۱۳۹۴). سرفصل کارورزی ۱: مدیریت کارورزی و مدارس وابسته. آمنه احمدی(ویراستار): راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱) (چاپ اول)، ص ۱۰۱-۱۰۴. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

داوودی، آذر؛ کشتی آرای، نرگس؛ یوسفی، علیرضا(۱۳۹۴). تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال سوم، شماره ۶، صص ۵-۲۸.

رووف، علی (۱۳۷۹الف). تربیت معلم وکارورزی. تهران: انتشارات فاطمی.

رووف، علی (۱۳۷۹ب). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم ایران. وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت. ص ۲۴-۲۵.

رووف، علی(۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش: فلسفه تربیت معلم.تهران: انتشارات ارسباران .

رووف، علی،(۱۳۸۹). کارورزی در کارگاه تربیت معلم. تهران: انتشارات آییژ، ص ۳ -۱۲.

سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). آموزش در قرن بیست و یکم. تهران وزارت آموزش و پرورش، نشریه پیوند، شماره ۲۴۱.

عبدالهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی(۱۳۹۳). شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۹، سال سیزدهم.

کمیس، استفن؛ اسمیت، تریسی(۲۰۰۸). کنش عملی شخصی: یادگیری از طریق تجربه. ترجمه: فرشته آل حسینی(۱۳۹۴). آمنه احمدی(ویراستار):راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱) (چاپ اول)، ص ۹۵-۹۶. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

کومبز، آرتور رایت(۱۳۷۰). آموزش تخصصی معلمان. ترجمه عبد الرحیم جواهر فروش زاده. تهران: انتشارات رشد.

گروه تعلیم و تربیت(۱۳۶۲). طرح آموزش عملی(کارورزی). دفتر تحقیقات و برنامه ریزی درسی.

مشفق آرانی، بهمن(۱۳۹۳). راهنمای تمرین معلمی. تهران: انتشارت مدرسه، چاپ نهم، صص ۸-۹.

مشفق آرانی، بهمن(۱۳۹۴). سیر تحول کارورزی در تربیت معلم ایران. آمنه احمدی(ویراستار): راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱) (چاپ اول)، ص ۲۲-۲۴. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

مهرمحمدی، محمود(۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس. تهران: انتشارات مدرسه.

موسی پور، نعمت اله(۱۳۹۴). طریق عیاری در کارورزی تربیت معلم. آمنه احمدی(ویراستار): راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱) (چاپ اول)، ص ۱۱-۱۸. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

Brown,N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university. International journal on new trends in education and their implications,118-133،(1)3.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). Inside/Outside teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press.

Denise, A. (2010). *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preserves' Teachers, Iowa State University.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath.

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.

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In Cochran- Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J.,Demers, K.E. (Eds.), Handbook of research on teacher Education: Enduring questions in changing context (3rd ed. , p.(697- 705). New York: Routledge.

Feiman Nemser, S., McIntyre, D. J., Demers, K. E. (2010). (Eds.), Handbook of research on teacher Education: Enduring questions in changing context (3rd ed. , p.(697- 705). New York: Routledge.

George, J., Worrell, P., Rampersad, J., and Rampaul, B. (2000). *Becoming a primary school teacher in Trindad and Tobago (Part 2,Teaching practice experience of Trainees).*

Grimmet, P.P., & McKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. Review of Research inEducation, 18, 385-456.

Kemmis ,S., &Smith,T.J.(2008).Personal Praxis:Learning through experience. In Stephen Kemmis and Tracy J. smit (Eds), Enabling Praxis: Challenges for Education (pp. 15-35). Rotterdom: Sense Publishers.

Lortie D. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

Robinson, P., & Darling-Hammond, L. (2005). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships. In L. Darling-Hammond (Ed.), Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession(pp. 203-219). New York and London: Teachers' College, Columbia University.

Ross, D. (1987). Action research for preservice teachers: A description of why and how. Peabody Journal of Education, 64 (3), 131-150.

Zeichner, K.M, & Liston, D. (1996). Reflective teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

بررسی تطبیقی کسب صلاحیت های معلمی در آلمان،ژاپن،انگلستان و ایران

امین توحیدی ثانی۱

چکیده

در این مقاله با مقایسه عناصر برنامه‌های تربیت معلم ایران و چند کشور جهان به دنبال چشم‌اندازهایی برای تربیت معلم ایران،به صورت الگویی منسجم و یکپارچه در آموزش پیش از خدمت و حین خدمت،ترسیم می کنیم. برنامهء تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه(آلمان،ژاپن،انگلستان و ایران)براساس ویژگی‌هایی از قبیل تربیت معلم به عنوان محور اصلاحات تعلیم و تربیت و آموزش معلمان به صورت فرایند خودرهبری،خوداندیشی،خودارزیابی ایفای نقش کرده و آموزش پیش از خدمت و حین خدمت با الگوی منسجم و هماهنگ دنبال شده است. معلم کلیدی ترین عامل در آموزش و پرورش می باشد و شایستگی های معلم رابطه مستقیم با نتایج دانش آموزان دارد.پژوهش حاضر با توجه به این اصل درصدداست با مطالعه مقایسه ای معیارهای کسب حرفه ی معلمی در چهار کشور ایران ، آلمان و ژاپن و انگلستان راهبردی ارائه دهد .بدین منظور از روش الگوی برداری استفاده شده.روش تحقیق به صورت کتابخانه ای و داده ها به صورت توصیفی ، تحلیلی تجزیه و تحلیل شده است . درنهایت راهکار های برای جذب معلم ارایه شدکه ازجمله به سوابق علمی،پیشینه خانوادگی وعلاقه دانشجو معلم می توان اشاره کرد.نتایج حاصل از این پژوهش مبتنی بر این است که ماهیت شغل معلمی ایجاب می کند که عوامل موثر فرد در گرایش به این شغل مورد توجه قرارگرفته بدون انگیزه لازم و توانمندی های مورد نیاز نظام تعلیم و تربیت را دچار مشکل خواهد کرد.

کلمات کلیدی:آموزش پیش از خدمت،آموزش حین خدمت،تربیت معلم،آموزش معلمان،شایستگی های معلمی

۱-دانشجوی کارشناسی،رشته راهنمایی و مشاوره،دانشگاه فرهنگیان(پردیس شهید بهشتی مشهد)Amin.tovhidi1998@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش در توسعه اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی بر هیچ کس پوشیده نیست و می توان گفت که کلید توسعه یافتگی هر نظامی در دست آموزش و پرورش آن نظام قرار دارد. از این رو اگر خواهان توسعه ای پایدار و فراگیر هستیم، لازم است برای آموزش و پرورش فرزندان سرمایه گذاری بیشتری صورت گیرد. البته هرگاه صحبت از سرمایه گذاری می شود خواسته و یا ناخواسته ذهن به سوی سرمایه گذاری های مادی میل پیدا می کند، اما با این که سرمایه گذاری های مادی در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش نقش اساسی ایفا می کند، ولی نمی توان نقش سرمایه گذاری های غیرمادی را نادیده انگاشت ،چرا که گاه امکانات مادی به وفور در اختیار ماست، اما به علت سوء مدیریت یا منابع انسانی نالایق، استفاده بهینه از این امکانات صورت نمی گیرد. از این رو وجود افراد خبره و کارآزموده می تواند در راه رسیدن به این هدف نقش مهمی را ایفا کند. همان طور که مقام معظم رهبری فرمودند: «بهترین و برجسته ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند، معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و کجا می خواهیم برویم و بر اساس آن خط کشی بشود، برنامه ریزی بشود و راه ها مشخص بشود .ما به این احتیاج داریم، آموزش و پرورش باید از روزمرگی بیرون بیاید .این اساس حرف است.»

در جهان امروز ارزش و اعتبار انسانی کارآمد بر کسی پوشیده نیست. نگاهی گذرا به وضعیت نیروی انسانی در کشورهای توسعه یافته و مقایسه آن ها با جهان عقب نگه داشته شده واقعیتی انکارناپذیر را روشن می سازد. تفاوت اساسی این جوامع در برخورداری از نیروی کارآمد و توانمند است؛ و آموزش و پرورش از این قاعده جدا نیست و لازم است که در آموزش معلمان اهتمام بورزد؛ بنابراین آموزش معلم عامل اصلی کیفیت در آموزش و پرورش می باشد. معلمان به عنوان کلیدی ترین عناصر رابطه ای نظام آموزشی با دانش آموزان، همواره نیازمند به روزرسانی و اصلاح روش های آموزش و تدریس خود و هماهنگ شدن با پیشرفت ها و تغییرات متناسب با مقتضیات زمان است به همین دلیل یکی دغدغه های نظام آموزشی در سراسر دنیا به سازی روش های آموزش معلمان است. یکی از شیوه های که کشورها می توانند به اطلاعات و داده های مناسب برای بهبود کیفیت آموزش خود به کارگیرند مشارکت در مطالعات بین الملل و کشف نارسایی های خود و تشخیص بهبود روش های فرآیند یاددهی و یادگیری در نظام آموزش است.

در قرن بیست و یکم اصلاح برنامه‌های تربیت معلم و ایجادانگیزه برای معلمان به صورت یک اولویت مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است (یونسکو، ۱۹۹۶).این مسائل عمومی در همهء کشورها مطرح است که معلمان

چه صلاحیت‌ها را یاد می‌گیرند،چگونه یاد می‌گیرند و به یادگیری چه قابلیت‌هایی نیاز دارند،و همچنین ورود نوآوری‌های آموزشی در حوزهء برنامهء درسی باعث شده که معلم به یادگیری صلاحیت‌هایی فراخوانده شوند و از قبیل اینکه چگونه باید برای بهره‌گیری صحیح از فناوری جدید و و رو به توسعه آماده شوند.از سوی دیگر در طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی آموزش و پرورش تصریح شده است که آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت باید باهم مرتبط و هماهنگ شود و آموزش معلمان به‌طور مداوم گسترش یابد تا صلاحیت‌های حرفهء معلمی تحقق یابد.حال مسئله این است که چگونه تداوم آموزش معلمان در ایران تحقق خواهد یافت.

شرایط پذیرفته‌شدگان تربیت معلم ژاپن

شورای آموزش و پرورش سالی یک بار آزمون استخدام برگزار می‌کند که مواد آن شامل سؤالات کتبی دربارهء موضوع‌های عمومی و تخصصی است و مصاحبه هم دارد.آزمون رشته‌های ورزش و هنر و کارهای عملی و فنی به صورت عملی و کارگاهی هم انجام می‌شود و در انتخاب داوطلبان تجارب مربوط به انجمن‌ها و خدمات اجتماعی و کار عملی در زمینهء تدریس هم مورد توجه قرار می‌گیرد.

افزون بر امتحانات گوناگون،نمرات دانشگاهی داوطلب هم در استخدام وی در حوزه‌های مختلف مؤثر است.

امتحان کتبی،تشریحی:شامل مواد درسی نظریه‌های آموزشی،روان‌شناسی تربیتی،روش‌های تدریس و واحدهای درسی است که دانشجو پس از اتمام تحصیلات به تدریس آن اشتغال خواهد ورزد.

آزمون تدریس عملی:در زمینهء دروس و موضوعاتی که معلم در آنها تخصص دارد ارزیابی ویژه انجام می‌شود.

آزمون در زمینهء موضوعهایی چون مدیریت آموزشگاهی،جامعه‌شناسی آموزش و پرورش،قوانین و مقررات آموزشی،حقوق شهروندی و آموزش و پرورش.

دانشجویانی که از عهدهء این امتحانات برآیند گواهی‌نامهء معلمی کسب می‌کنند و گواهی‌نامهء معلمی در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفهء معلمی است.

استخدام معلمان:داوطلبان پس از سپری کردن دوره‌های دو سالهء کارآموزی و گذراندن آزمون‌های تأیید صلاحیت و دریافت گواهی‌نامهء معلمی می‌توانند تقاضای استخدام خویش را به آموزش و پرورش ارسال

دارند،دروهء آزمایشی معلمان جدید از یک تا ۵ سال طول می‌کشد و در طی این مدت قابلیت‌های شغلی و حرفه‌ای معلمان را،راهنمایان،مدیران مدارس و همکاران پر تجربه

بررسی می‌کنند و چنانچه از عهدهء انتظارات بر آمده باشند به استخدام دائمی وزارت آموزش و پرورش در می‌آیند (فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) شماره۷۹)

شرایط جذب و انتخاب داوطلبان برای اشتغال به حرفهء معلمی در انگلستان

.1داوطلبان باید گواهینامهء معلمی دریافت کنند.

.2نظام تربیت معلم نظام باز و آزادی است،یعنی فارغ التحصیلان دانشگاهی سایر رشته‌های تحصیلی درصورتی‌که بخواهند در حرفهء معلمی به کار اشتغال ورزند می‌توانند با گذراندن یک دورهء یکساله و فراگیری برخی از دروس نظری در زمینهء آموزش و پرورش و روشهای تدریس و مهارت‌یابی در امر تدریس،پس از گذراندن امتحان،خود را برای اشتغال به کار معلمی آماده کنند(آقازاده ۱۳۸۰).

.3طی سالهای اخیر دانشگاه‌ها و دانشکده‌های علوم تربیتی انگلستان وظیفهء تربیت معلم را برای دوره‌های گوناگون تحصیلی به عهده گرفته‌اند. آموزش در این مؤسسات در سطح کارشناسی،کارشناسی ارشد و دکتری است.دانشگاه‌ها به فارغ التحصیلان گروه‌های آموزش و پرورش گواهینامهء معلمی اعطا می‌کنند.

شرایط تربیت معلم در آلمان

معلمان در آلمان موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته‌ای دارند و انتظارات حرفه‌ای از آنان زیاد است.توجه به شأن اجتماعی بالای معلم در این کشور، حرفهء معلمی را در ردیف نخستین اولویت‌های حرفه‌ای قرار داده و جذب نخبگان جامعه را برای این حرفه امکانپذیر ساخته است.

داوطلبان شغل معلمی پس از ۲۳ سال تحصیل که شامل ۱۳ سال تحصیلات عمومی و متوسطه،۷ سال تحصیلات دانشگاهی و دو سال کارآموزی و حداقل یک سال دورهء آزمایشی است به کار مشغول می‌شوند.پس دورهء تحصیل در تربیت معلم آلمان ۱+۲+۷ سال است.

میزان حقوق و تسهیلات رفاهی معلمان آلمان بیش از سایر کشورهای پیشرفته صنعتی از جمله فرانسه،انگلستان و ژاپن است.

آماده‌سازی معلمان با آموزش مهارت‌های گوناگون آغاز می‌شود.این مهارت‌ها از راه‌های گوناگون از جمله برنامهء تربیت معلم و به طرق زیر به معلمان آموخته می‌شود:

الف)تدریس درسهایی که در دورهء تربیت معلم در مؤسسات تربیت معلم آموخته‌اند.

ب)مشاهدهء مهارت‌ها به صورت گروهی و فردی،تحت نظارت و به سرپرستی مراکز تربیت معلم.

ج)حضور در سمینارها و نشست‌هایی دربارهء روش تدریس که در آنها تجربیات دانشجویان تحلیل و بازنگری می‌شود و به عبارتی اساس توجه به ارزیابی و پالایش مهارت‌ها به صورت جمعی است و شرکت در فعالیت‌های تحقیقی در زمینهء فعالیت‌های حرفهء معلمی تأکید شده است. (فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) شماره۷۹)

شرایط جذب داوطلبان حرفهء معلمی در ایران

در چند سال اخیر معیارهایی برای جذب جوانان با صلاحیت به شغل معلمی درنظر گرفته شده است:

الف)ادغام آزمون ورودی مراکز تربیت معلم در آزمون ورودی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی

ب)اخذ تعهد دبیری برای خدمت

ج)دارا بودن صلاحیت اخلاقی برای ورود به شغل معلمی

تفاوت شرایط جذب داوطلبان حرفهء معلمی در ایران و کشورهای گوناگون:

.1در جذب داوطلبان حرفهء معلمی در کانادا ویژگیهای شخصیتی داوطلبان از قبیل ارتباط میان فردی،سرعت عمل،انگیزش،اشتیاق،خودشکوفایی و ویژگیهای عاطفی داوطلبان در زمینهء حرفهء معلمی،به عنوان شاخص فعالیت‌های حرفهء معلمی در پذیرش داوطلبان مورد توجه قرار می‌گیرد و در این زمینه شاخص‌های علاقه‌مندی به کار معلمی،تفکر دانش‌آموز محوری،حس همکاری و روابط مناسب با همکاران و شیوهء کار متفکرانه همراه

با خود راهبری و خودارزیاب،مصاحبه و مشاهدهء تلاش و فعالیت‌های علمی در سمینارها ملاک قرار می گیرد.این ویژگیها باعث ارتباط مؤثر با یادگیرندگان و اجرای روشهای فعال تدریس به نحو شایسته می‌شود.برای شناسایی ویژگی‌های حرفهء معلمی از مصاحبه،مشاهده و خودارزیابی استفاده شده است.

.2در پذیرش داوطلبان به نحوهء انجام دادن فعالیت حرفه‌ای توجه شده است. برای مثال در ژاپن برای سنجش صلاحیت حرفه‌ای از آزمون‌های عملکردی،کارگاهی و موقعیت‌های شبیه‌سازی شده استفاده شده و تجارب خدمات اجتماعی و خدمات مربوط به انجمن‌ها هم در حکم امتیازی برای داوطلبان درنظر گرفته شده است.

.3در دورهء آزمایشی حرفهء معلمی در ژاپن،قابلیت مورد انتظار را گروه حرفه‌ای ارزشیابی می کنند و پس از تأیید آنان فرد به استخدام دائمی آموزش و پرورش در می‌آید.

.4برای جذب داوطلبان حرفهء معلمی،امتیازات اجتماعی،اقتصادی و حرفه‌ای بسیاری، به ویژه در آلمان،درنظر گرفته شده تا افراد شایسته و نخبگان جذب حرفهء معلمی شوند.میزان حقوق و تسهیلات رفاهی معلمان آلمان در مقایسه با سایر ممالک پیشرفتهء صنعتی از جمله فرانسه،انگلستان و ژاپن بیشتر است و در کشورهای در حال توسعه از قبیل کشور مصر برای جذب دانش‌آموزان ممتازانگیزه‌های مادی ایجاد کرده و به هرکدام از داوطلبان که ۷۰ درصد از نمرهء کل را کسب کنند معادل ۸۰ پوند اختصاص داده‌اند.همچنین برای تشویق ۳۰ نفر اول رشتهء علوم و ۱۰ نفر اول رشتهء ادبیات برای انتخاب حرفهء معلمی،به شرط اخذ معدل خیلی خوب،سالانه معادل ۱۲۰ پوند،به غیر از مقرری سالانه اختصاص داده‌اند.

.5برای پذیرش داوطلبان حرفهء معلمی در بسیاری از کشورها (همچون آلمان،ژاپن) به مسئلهء یاددهی-یادگیری صلاحیت حرفه‌ای معلمی به صورت فرایند توجه شده ولی در ایران این مسئله به صورت اداری و با تصویب مقررات ویژه دنبال شده است.

برای مثال با اخذ مجوز از شورای گسترش دانشگاهها،مسئله ادغام آزمون ورودی مراکز تربیت معلم در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی و غیره است.

.6در کانادا و ایران به اخذ صلاحیت اخلاقی توجه شده است. درکانادا محور توجه، اخلاق حرفه‌ای و شاخص آمادگی برای حرفهء معلمی است که با ابزار مشاهده، مصاحبه و خودارزیابی سنجیده می‌شود.در ایران مبنای صلاحیت اخلاقی بیشتر ارزشهای اسلامی و رفتارهای دینی است.

شباهتهای شرایط جذب داوطلبان حرفهء معلمی در ایران و چند کشور جهان

.1نظام تربیت معلم در ژاپن و انگلستان نظام باز و آزادی است،یعنی فارغ التحصیلان سایر رشته‌های دانشگاهی درصورتی‌که بخواهند حرفهء معلمی را انتخاب کنند،با طی یک دورهء یکسالهء مهارت‌آموزی می‌توانند آمادهء معلمی شوند.

.2مسؤولیت تربیت معلم در ژاپن و انگلستان بر عهدهء دانشگاه‌ها و مدارس عالی است.

.3اخذ تعهد خدمت دبیری هنگام پذیرش داوطلبان در ایران و ژاپن متداول است.

.4به حکم قانون ۱۹۹۴،مسؤولیت تربیت معلم دورهء متوسطه در انگلستان به وزارت آموزش و پرورش منتقل شده و در ایران تربیت معلم دوره‌های ابتدایی و راهنمایی بر عهدهء آموزش و پرورش است و در سال‌های اخیر آموزش و پرورش و آموزش‌عالی همزمان برای تربیت معلم دورهء متوسطه کوشش می‌کنند.

.5برای پذیرش داوطلبان حرفهء معلمی در ایران و چند کشور جهان به عوامل تحصیلی توجه شده است. درایران،ژاپن،انگلستان و کانادا داوطلبان حرفهء معلمی را از طریق آزمون ورودی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی می‌پذیرند.در کشور ژاپن افزون بر امتحانات گوناگون،نتایج نمرات دانشگاهی هم در استخدام در مؤثر است. (فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) شماره۷۹)

ژاپن

در ژاپن معلمان مدارس بر حسب یک سنت دیرینه از میان افراد باصلاحیت از نظر اخلاقی، شخصیت و دانش انتخاب میشوند، زیرا مسؤولین بر این باورند که شخصیت دانشآموزان متأثر از ویژگیهای رفتاری معلمان است و به همین دلیل باید در انتخاب آنان بسیار دقت شود. جامعه ژاپن معلم را مظهر تقوا و فضایل اخلاقی و کمالات انسانی دانسته، او را سن سی)فردی قابل احترام که از نظر دانش و اخلاق از دیگران برتر است(مینامد (آقازاده،۱۳۸۷:۱۸۰). معلمان مدارس ژاپن در کلیه سطوح تحصیلی در مراکز تربیت معلم و مؤسسات آموزش عالی و دانشگاهها تربیت میشوند، حداقل تحصیلات دانشگاهی برای معلمان کودکستانها و دورهٔ ابتدایی چهار سال است. فارغالتحصیلان دورهٔ لیسانس گواهینامه معلمی دریافت میکنند که اعتبار آن مادامالعمر است. دارندگان درجهٔ فوق لیسانس و دکتری گواهینامه ویژه معلمی دریافت میدارند. معلمان دورهٔ ابتدایی معمولاً کلیه دروس

این دوره را میتوانند تدریس کنند. معلمان شایسته در صورت کسب امتیازات لازم در چهارچوب ضوابط تعیین کادر مدیریت مدارس، میتوانند به عنوان ناظم و مدیر مدرسه انتخاب شوند (حبیبی،۲۱۹:۱۳۸۶).

اولین شرط انتخاب معلم، دارا بودن گواهینامه میباشد. شورای آموزش و پرورش استان، مسئول انتخاب معلم برای مدارس استان و مدارس شهرستان میباشند و در مدارس خصوصی، گزینش معلمان توسط مدیران یا شورای ویژه مدرسه صورت میگیرد. به علت میزان زیاد داوطلبان از تعداد مورد نیاز، انتخاب معلم بر اساس نتایج آزمونهای عملی، مصاحبه ها و سنجش تواناییهای کاری داوطلبان انجام میشود (سرکار آرانی ،۱۹۲:۱۳۸۲).

گواهینامه های معلمی

گواهینامه معلمی برای انجام شغل معلمی ضروری است و اختصاص به دوره مشخصی ندارد، بلکه در همه مدارس معلمان باید دارای دانشنامه معلمی باشند. این گواهینامه توسط شورای آموزش و پرورش استان و در دو سطح یک و دو داده میشود. گواهینامههای معلمی به وسیله هیئت های آموزشی اعطا میشود که در همه مناطق و در طول عمر معتبر است.

معلمان مدارس ابتدایی در صورتی که دوره دو ساله آموزشی را در یکی از مؤسسات آموزش عالی گذرانده باشند: گواهی درجه دو می گیرند به معلمانی که دو یا چهار ساله دانشگاهی را گذرانده باشند گواهی درجه یک داده میشود. دارندگان گواهی درجه یک در مدارس اول دوره اول دبیرستان و دارندگان، گواهی درجه 9 در مدارس ابتدایی به تدریس میپردازند و گواهینامه داده شده در تمامی استان ها معتبر میباشد و یک ضمانت کاری برای سراسر زندگی معلم محسوب میگردد.

آموزش ضمن خدمت و شرکت در دورههای آموزشی دانشگاه تربیت معلم این امکان را به معلمان شامل میدهد که تا گواهینامه درجه 9 خود را به گواهینامه درجه یک تبدیل کنند. هر دانشگاه یا مؤسسهای که بخواهد گواهینامه معلمی صادر کند. باید قبلاً از وزارت آموزش و پرورش مجوز لازم را دریافت کرده باشند. هرگاه متقاضیان اخذ گواهینامه معلمی در یکی از دانشگاهها و مدارس عالی مجاز و معتبر تحصیل نکرده باشند، وزارت آموزش و پرورش از طریق آزمون به دادن گواهینامه معلمی به آنان اقدام میکند. در شرایط فعلی 38 درصد از دانشگاهها و دانشکدهها مقدماتی در ژاپن دارای دورههایی هستند که چنانچه دانشجویان آن ها را بگذرانند قادر به دریافت گواهینامه معلمی خواهند بود.

معمولاً مدارس عالی و دانشگاههای تربیت معلم دارای یک یا چند مدرسه وابستهاند تا تمرین دبیری دانشجویان در آن انجام شود و به علاوه پژوهشهای مربوط به آموزش و پرورش با همکاری آن ها صورت گیرد. همچنین هر یک از مؤسسات تربیت معلم با برخی از دانشگاهها و مؤسسههای تحقیقاتی ارتباط دارند و از نتایج تحقیقات آن ها استفاده میکنند. از مهم ترین آن ها مؤسسه تحقیقات فناوری آموزشی و تحقیقات برنامهریزی درسی میباشد (آقازاده ،۱۳۸۶).

واحدها و شرایط مورد نیاز جهت دریافت گواهی نامه معلمی ابتدایی

نوع و طبقه گواهینامه	تحصیلات پایه	حداقل واحدهایی که باید در دانشگاه یا مدرسه عالی در زمینههای زیر اخذ شود.	
		زمینه تحققی	علوم پایه آموزش آ. پ
سطح 6	لیسانس	61	88
سطح 9	19 واحد درسی دانشگاهی یا مدرسه عالی پر از دوره دو ساله	3	99

پیشنیازهای گواهینامه آموزگاری برای استخدام به عنوان معلم مقطع ابتدایی، مقدماتی، تکمیلی متوسطه تأسیس شده توسط دولت یا نهادهای دولتی، گواهینامه معلمی است. گواهینامه معلمی بر اساس استانداردهای وضع شده توسط مقامات ملی اهدا میشود. دانشجویانی که تمایل دارند معلم مقاطع ابتدایی شوند، برابر قانون باید در کالج، دانشگاه یا مدرسه عالی دوره ببینند. علاوه بر دانشگاهها، تعدادی از کالج)دانشگاهها و مدارس عالی دورههای لازم جهت قادرسازی دانشآموزان به کسب پروانه معلمی را ارائه میدهند گواهینامههای جداگانهای برای معلمان مقاطع ابتدایی، مقدماتی و تکمیلی متوسط وجود دارد. هر گواهینامه به پیشرفته و درجه یک و دو تقسیم میشود. جهت کسب گواهینامهمعلمی، متقاضی باید مدرک پیشرفته را دریافت کند. واحدهای لازم این سه دوره مختلف عبارت اند از:

- صلاحیت مقدماتی
- گذراندن دورههای تدریس و نثر.
- گذراندن دورهای حرفهای شامل تمرین تدریس به دانشآموزان

تمرین تدریس به دانشآموزان به مدت 9 یا 8 هفته در مدارس، تحت پوشش دانشگاه، مدارس عالی یا مدارسی که بنا به تقاضای دانشگاهها یا مدارس عالی جهت پذیرش معلمان مبتدی معین شده اند به مورد اجرا گذاشته میشود. در طول این دوره، دانشجویان با شرکت در اداره مدرسه ،حضور در کلاس درس اهمیت به کودکان و دانشآموزان و بالأخره اینکه در مورد فعالیتهای گوناگون مدرسه آموزش میبینند. یک دانشجو پس از کسب مدرکی شامل واحدهای مورد نیاز، تقاضانامه دریافت گواهینامه معلمی را ارائه میدهند. در این مورد که خواهان حضور در بورد آموزشی دانشکده دانشگاه یا مدرسه عالی خود میباشد. بورد آموزشی در پاسخ به تقاضانامه معتبر، گواهینامه معلمی را اعطا میکند. از این رو گواهی معلمی اعطاشده به این طریق در سراسر ژاپن معتبر میباشد. متقاضیان حتی پس از دریافت پروانه معلمی هم نمیتوانند به طور خودکار آموزگار شوند.
دارندگان پروانه معلمی یا آنان که قبلاً این مدرک را داشتهاند اگر بخواهند در مدارس دولتی یا محلی کار کنند باید در امتحان برگزارشده توسط بورد آموزشی منطقه مورد درخواست خود شرکت جویند و در آن قبول شوند. کسانی که در این امتحان موفق میشوند از سال بعد واجد شرایط تدریس در مدارس عمومی باشند اما از نظر رسمی فقط در محلی استخدام میشوند که جای خالی وجود داشته باشد یا به معلم اضافی نیاز داشته باشند. در موردی که جای خالی وجود ندارد. شرایط ذکرشده در بالا فقط برای دوازده ماه اعتبار دارد. از این رو پس از گذشت یک سال یک بار دیگر باید در این آزمون شرکت جویند تا مجدداً واجد شرایط گردند.

مراکز تربیت معلم دانشجو معلمان را در برخی دروس مثل ریاضی، زبان و علوم تقویت میکنند. هر چند از داوطلبان حرفه تدریس انتظار می-رود که در کلاس های روش تدریس شرکت میکنند اما اجباری برای آن ها وجود ندارد. معلمان چند هفته آموزش تدریس میبینند و به صورت آزمایشی تدریس میکنند اما آموزش آن)به این جا ختم نمیشود. آموزش واقعی آن ها در محل خدمتشان انجام میگیرد برای مثال هر معلم جدید با یک معلم باسابقه که آن سال در مرخصی به سر میبرند و موظف است به چند معلم جدید آموزش میدهد و کمک کند در ارتباط تنگاتنگ است. تبادلنظر و ارتباط نزدیک با دیگر معلمان در طی تمام دوران معلمی موجب میشود که روش تدریس معلمان دائماً در حال اصلاح و بهبود باشند هر معلم حداکثر 1 سال در یک مدرسه تدریس میکند و پس از اتمام دوره، باید به مدرسه دیگری برود که با والدین جدید، معلمان جدید و گروههای جدید دانشآموزی مواجه خواهد شد.

آزمون صلاحیت حرفهای معلم شامل مصاحبه، آزمون کتبی و شفاهی از اطلاعات عمومی داوطلب و شایستگیهای حرفهای وی در زمینه روشهای تدریس و سنجش میزان تواناییها و قابلیت تخصصی اوست. (عصاره ،۱۳۸۶، ص ۲۱۱- ۲۱۲).

آلمان

تجاربی که ملت آلمان پس از جنگ جهانی دوم به دست آورد و موفقیتی که با کوشش های دولت مرکزی نصیب این ملت گردید، موجباتی فراهم آورد که در خاتمه جنگ موضوع اصلاح هدف ها و سازمان مراکز تربیت معلم در شمار مهم ترین مسایل ملی و ایالتی قرار گیرد. شورای دایمی وزرای آموزش و پرورش ایالت ها، طرح های جدیدی را برای تجدیدنظر و نوسازی مراکز تربیت معلم، برنامه های درسی و روش های آموزش و پرورش در این مرکز عرضه کرده اند. «قانون تربیت معلم» مصوب 6211 شرایط داوطلبان ورود به کسوت معلمی، طول مدت تحصیل و امتحانات تعیین شایستگی حرفه ای را مشخص کرد. این قانون با مواد تکمیلی خود به ترتیب طی سال های 6231، 6221، 6221 و عملکرد مراکز تربیت معلم را به کلی تغییر داد. امروزه به حکم قانون وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ در هر ایالت با همکاری دانشگاه ها مسئولیت تربیت معلمان مدارس در مقاطع مختلف تحصیلی را بر عهده دارند.

شرط ورود به رشته های متنوع مراکز تربیت معلم در آلمان صرف نظر از اینکه شخص داوطلب در کدام مقطع تحصیلی)ابتدایی، دوره اول متوسطه یا دوره دوم متوسطه(به امر تدریس اشتغال خواهد ورزید، دارا بودن «دیپلم کامل متوسطه» است، یعنی، همان شرطی که برای ورود به دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ضروری است.

برنامه های تربیت معلم در آلمان طی دو مرحله انجام می پذیرد: مرحله اول، شامل تحصیل در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه هاست که معمولاً طول مدت تحصیل در آن ها بین 8 تا 1 سال و به طور متوسط 1 سال به طول می انجامد. مرحله دوم که پس از پایان مرحله اول آغاز می گردد و به «دورهٔ کارآموزی[6]» معروف است و مدت آن برای داوطلبان تدریس در کلیه دورههای تربیت معلم که بدان اشاره شد ،9 سال می باشد. بدین سان، داوطلب ورود به حرفه معلمی باید بین 63 تا 96 سال تحصیل را پشت سر گذارد. ناگفته نماند مرحله اول برای کلیه دوره های تحصیلی تربیت معلم عمدتاً مبتنی بر ارایهٔ آموزش های نظری است و فقط دانشجویان بین هشت تا ده هفته به تدریس عملی در مدارس می پردازند. همان گونه که قبلاً اشاره شد، این گونه آموزش ها از طریق دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی انجام می گیرد. مرحله دوم که شامل آموزش های عملی است به وسیله مراکز وابسته به وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالت ها صورت می پذیرد.

دانشجویان تربیت معلم صرف نظر از دوره تحصیلی خویش می توانند در دو گرایش تحصیلی یا دو موضوع درسی کسب تخصص کنند. کسانی که قصد دارند در مقاطع ابتدایی و دوره اول متوسطه تدریس کنند در مجموع باید 611 واحد درسی را به شرح زیر بگذرانند:

- دروس اختصاصی در رابطه با روش های تدریس است و شامل روش تدریس ریاضی، روش تدریس علوم و روش تدریس علوم اجتماعی است که مجموعاً 91 واحد درسی را تشکیل می دهند و برنامه های تفضیلی این مواد درسی برای همه داوطلبان یکسان است.
- دروس عمومی تعلیم و تربیت که در برگیرنده دروسی چون: تاریخ آموزش و پرورش، اصول و مبانی تعلیم و تربیت، نظریه های یادگیری و روان شناسی است و در مجموع 91 واحد را شامل می شوند.
- دروس مربوط به دوره تعلیمات ابتدایی، در مجموع 81 واحد.
- دروس تخصصی در زمینهٔ کسب تخصص در دو رشته یا دو موضوع که در مجموع 31 واحد درسی را شامل می شود.

-دانشجویان رشته های دبیری که خود را برای تدریس در دورهٔ دوم متوسطه، در مدارس گیمنازیوم و یا سایر دبیرستان های عمومی آمادهمی کنند، در مجموع باید 611 واحد درسی را که بین 2 تا 69 نیمسال تحصیلی به طول می انجامد، بگذارنند. این درس ها عبارت اند از:

- دروس مربوط به روش ها و فنون تدریس در مجموع 91 واحد.
- دروس عمومی تعلیم و تربیت که شامل اصول و مبانی تعلیم و تربیت، تاریخ آموزش و پرورش، روان شناسی تربیتی، اصول یادگیری ،اصول مشاوره، ارزشیابی تحصیلی و ... می باشد. این درس ها در مجموع 91 واحد درسی را تشکیل می دهند.
- دروس تخصصی در هر یک از دو موضوع درسی یا دو رشتهٔ تخصصی در مجموع 691 واحد که به طور مساوی میان دو موضوع یا دو گرایش تحصیلی و تخصصی دانشجو تقسیم می شود.

این نکته قابل توجه است که دانشجویانی که قصد اشتغال در مدارس اختصاصی معلولان را دارند نیمی از برنامهٔ درسی آنان مربوط به آموزش و پرورش کودکان استثنایی می باشد و گرایش تخصصی آنان در جهت کسب مهارت و فنون آموزش به این قبیل کودکان سمت و سو خواهد یافت. به منظور هماهنگی در ارایهٔ برنامه های

تربیت معلم در سطح ایالت ها و برخورداری گواهی نامه معلمی از شأن علمی و اعتبار یکسان در سطح کشور، شورای دایمی وزرای آموزش و پرورش و فرهنگ ایالت ها طی اجلاس خود به ویژه در تاریخ دوازدهم می ۱۹۹۵ و ۲۸فوریه ۱۹۹۷ صورت گرفت، تصمیماتی در زمینهٔ برنامه های درسی جدید مراکز تربیت معلم، طول مدت تحصیلات نظری و عملی، امتحانات تعیین شایستگی تحصیلی معلمان، چگونگی اجرای کار عملی و تمرین دبیری دانشجویان، انواع گواهینامه های معلمی و اعتباری استخدامی صاحبان این مدارک و سرانجام تعیین مسئولیت های نهادهایی که در تربیت معلم مشارکت دارند، اتخاذ نموده است (اجلاس شورای دایمی وزرای آموزش و پرورش ،۱۹۹۹).

مرحله دوم برنامه های تربیت معلم پس از پایان تحصیلات نظری داوطلبان در دانشگاه ها و مراکز تربیت معلم آغاز می گردد. مدت آن دو سال به طول می انجامد و در طی این دوره، دانشجو معلمان اغلب اوقات خویش را به طور مساوی میان دو گرایش تخصصی یا دو موضوع درس خویش تقسیم می کنند و بدین سان برای هر یک از موضوعات یا گرایش های تخصصی مدت یک سال تحصیل در نظر گرفته می شود که شامل چهار روز در هفته صرف کارآموزی عملی در مدارس و 3 ساعت تدریس را در بر می گیرد و علاوه بر آن، یک روز در هفته را برای شرکت در «سمینارهای تخصصی» که توسط مراکز تربیت معلم مجری کارآموزی برگزاری می شود را شامل می.

این نکته قابل توجه است که داوطلبان شغل معلمی در هر ایالت قبل از ورود به دورهٔ کارآموزی عملی با تمرین دبیری یا آموزگاری لازم است از عهده نخستین امتحان ایالتی برآیند. این آزمون توسط «شورای امتحانات ایالتی[9]» برگزار می شود و شامل مواد مشروح زیر می باشد:

- ارایهٔ مقاله پژوهشی درباره رشته تخصصی یا موضوعات درسی که داوطلب در آینده به تدریس آن ها اشتغال خواهد داشت.
- آزمون شفاهی و کتبی از مجموعه دروس مربوط به روش ها و فنون تدریس
- آزمون از دروس علوم تربیتی

از داوطلبانی که در رشته های هنر، موسیقی و موضوعات فنی یا تربیت بدنی، امتحانات عملی جداگانه ای به عمل می آید، کسانی که از عهده امتحانات برنیایند به آن ها فقط یک بار دیگر اجازه شرکت در این آزمون ها را خواهند داد. دانشجویان می توانند به منظور دریافت «گواهی نامه معلمی»[6] پس از طی دور دو سال کارآموزی یا

در سال اول خود را برای گذراندن امتحان تعیین صلاحیت حرفه ای آماده سازند. در این آزمون دوم[9] که تحت نام (Zweite staatsexam) معروف است، دانشجو معلم تنها دو نوبت می تواند در آن شرکت کند و در صورت عدم توفیق از دریافت گواهی نامه معلمی محروم می ماند. آزمون مذکور شامل موارد مشروح زیر است:

- امتحان کتبی تشریحی از مواد درسی چون: «نظریه های آموزشی»، « روانشناسی تربیتی»، «روش های تدریس» و واحدهای درسی که دانشجو پس از اتمام تحصیلات به تدریس آن ها اشتغال خواهد ورزید.
- «آزمون تدریس عملی»در زمینه دروس و موضوعاتی که مورد تخصصی دانشجو می باشد.
- آزمون از موضوعاتی چون: مدیریت آموزشگاهی، جامعه شناسی آموزش و پرورش، قوانین و مقررات آموزشی، حقوق شهروندی و آموزش و پرورش.

معلم دانشجویانی که از عهده امتحانات فوق الذکر برآیند به دریافت گواهی نامه معلمی نائل می آیند. گفتنی است که این گواهینامه به خودی خود جهت پیوستن به کسوت معلمی کافی نیست و گواهی نامه معلمی در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفۀ معلمی تلقی می شود (آقازاده،۱۳۸۳: ۷۲-۷۲).

استخدام معلمان در آلمان

داوطلبان پس از سپری کردن دورۀ دو سال کارآموزی و گذراندن آزمون های تأیید صلاحیت و دریافت گواهی نامه معلمی می توانند تقاضای خویش را جهت استخدام به وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالت یا اداری کل مدارس ایالت ارسال دارند. به درخواست استخدام داوطلبان بر اساس نیاز ایالتی، کسب امتیازات درخشان تحصیلی و عملکرد آنان در دورۀ دو سالۀ کارآموزی و امتحانات تعیین صلاحیت حرفه ای و سرانجام نیاز منطقه و مدارس دولتی به رشته ها و موضوعات تخصصی آنان رسیدگی می شود.

افرادی که تحت این شرایط انتخاب می شوند به عنوان کارمند دولت به استخدام در خواهند آمد. دورۀ آزمایش معلمان جدید از یک تا 1 سال به طول می انجامد. در طی این مدت قابلیت های شغلی و حرفه ای آنان توسط راهنمایان، مدیران مدارس، همکاران پرتجربه به محک بررسی زده -

می شود، چنانچه از عهده انتظارات برآیند، میتوانند به استخدام دایمی وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالت به عنوان کارمند رسمی ودایمی دولت در آیند.

از آنجایی که احراز شغل معلمی در آلمان مستلزم گذراندن 98 سال تحصیلات می باشد که شامل 68 سال تحصیلات عمومی و متوسطه ،1 سال تحصیلات دانشگاهی و 9 سال دورهٔ کارآموزی در جهت تکمیل برنامهٔ تربیت معلم است، لذا به طور متوسطه سن ورود به خدمت معلمی بین 91 تا 91 سال است؛ بنابراین، معلمان در این کشور با کسب درجات تحصیلی فوق لیسانس یا در حد دکتری در سطح مختلف تحصیلی به خدمت گماشته می شوند. هر چه زمان می گذرد بر تعداد معلمانی که تحصیلات دانشگاهی خود را به پایان رسانده اند، افزوده می شود و از شمار معلمانی که درجه های دانشگاهی کافی نداشته باشند، کاسته می شود (همان منبع، ص16).

ایران

در گذشته، شرط ورود به دانشسراهای مقدماتی، که یکی از روش های تربیت معلم بود، دارا بودن کارنامه قبولی در کلیه واحدهای درسی سال اول و دوم نظری نظام جدید آموزش متوسطه با حداقل سن 61 سال تمام و حداکثر 63سال تا اول مهرماه سال ورود به این مراکز بود. این دانش آموزان منحصراً از میان داوطلبان بومی مناطق محروم همان استان انتخاب می شدند و تحصیل در این مراکز شبانه روزی بود. امروزه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان باید دارای شرایط که به شرح ذیل عنوان شده، باشند:

وزارت آموزش و پرورش برای تأمین و تربیت بخشی از نیروی انسانی مورد نیاز آموزشی خود متناسب با مبانی و ارزش های اسلامی و نیاز دوره های مختلف تحصیلی در دوره کارشناسی پیوسته برای دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، از میان داوطلبان واجد شرایط دانشجو پذیرش می کند داوطلبان در صورت احراز صلاحیت های عمومی و اختصاصی و سایر شرایط و ضوابط، می توانند پس از انتخاب رشته ادامه تحصیل نمایند.

شرایط عمومی

6(تابعیت جمهوری اسلامی ایران 9(اعتقاد به دین مبین اسلام یا یکی از ادیان شناخته شده در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران 8(التزام به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران 8(داشتن سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی.

1(نداشتن سابقه محکومیت جزایی یا کیفری مؤثر 1(عدم اعتیاد به مواد مخدر، دخانیات و الکل 1(برخورداری از حسن شهرت، عامل بودن به اخلاق و رفتار نیکو، متناسب با شأن معلمی.

شرایط اختصاصی

۱) داشتن گواهینامه پایان دوره پیش دانشگاهی. ۲) کسب نمره علمی کل 1111 و بالاتر در زیرگروه مربوط در آزمون سراسری. ۳) نداشتن هیچ گونه رابطه استخدامی یا تعهد خدمت به نهادها و سازمان های دولتی و غیردولتی، در آغاز تحصیل. ۴) داشتن حداقل معدل کل 61 دیپلم پایان دوره متوسطه ۵) داشتن حداکثر 99 سال تمام ۶) موفقیت در مصاحبه اختصاصی (دیدار و گفت و گوی حضوری مرتبط با شرایط و توانمندی های بالقوه شغل معلمی) برای ارزیابی توانمندی ها و تشخیص میزان قابلیت، انگیزه، علاقه مندی، سطح شناخت و انتظارات داوطلب از حرفه معلمی (دفترچه راهنمای انتخاب رشته سازمان سنجش:۱۳۹۵)

قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش

یکی از قوانین مهمی که میتواند اثرات مثبتی بر بهبود روند تأمین و تربیت نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش بگذارد و مکمل قوانین مربوط به تعلیم معلم باشد، قانونی مشتمل بر 61 ماده و 8 تبصره است که در خرداد 6812 به تصویب رسیده و مبین مزایایی است که داوطلبانه خدمت در آموزش و پرورش میتوانند از آن ها برخوردار شوند هر چند منافعی که از این طریق عاید وزارت آموزش و پرورش میشود نیز غیرقابل ملاحظه است. نکات مهم این قانون عبارت است از:

- دانش آموزان دانشسراها و دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشتههای دبیری دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی مکلف اند در آغاز تحصیل خود به وزارت آموزش تعهد خدمت بسپارند. این ترتیب تحصیل آنان در مراکز تحصیلی مربوط، منوط به سپردن تعهد خدمتی به وزارت مذکور و یا اعلام نیاز آن وزارت میباشد.
- وزارت آموزش و پرورش میتواند برای تأمین نیروی انسانی آموزشی، خود از دانشجویان داوطلب دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و طلاب حوزههای علمیه تعهد خدمت اخذ کند.
- متعهدین خدمت مکلف اند پس از فراغت از تحصیل به میزان دو برابر مدت تحصیل که حداقل آن کمتر از پنج سال نیست، در هر محلی مورد نظر وزارت آموزش و پرورش خدمت کنند و هیچ یک از وزارتخانهها و سازمان ها و مؤسسات دولتی و شرکت های دولتی و وابسته به دولت و شهرداریها و ... مجاز نیستند قبل از انجام یا لغو

تعهد، نسبت به استخدام و به کارگیری این قبیل متعهدین اقدام نمایند. دانشجویان و دانشآموزان متعهد به خدمت از آغاز سال تحصیل خود به استخدام آزمایشی وزارت آموزش و پرورش در میآیند و از حقوق و فوق العاده شغل مربوط به مدارک تحصیلی لازم برخوردار میشوند.

- پس از استخدام رسمی، حداکثر مدت دو سال از مدت تحصیل دانشجویان دوره کاردانی و حداکثر چهار سال از مدت تحصیل دانشجویان دوره کارشناسی و دانشآموزان دانش سراهای تربیت معلم، جزء سابقه رسمی آنان منظور میشود و از نظر ترفیع (پایه ،گروه و بازنشستگی) قابل محاسبه است.(حبیبی،۱۳۸۶: ۱۶۰).

جمع بندی و نتیجه گیری

ماهیت شغل معلمی ایجاب می کند که عوامل موثر فرد در گرایش به این شغل مورد توجه قرارگرفته بدون انگیزه لازم و توانمندی های مورد نیاز نظام تعلیم و تربیت را دچار مشکل خواهد کرد.

ذکر چند نکته برای ادامه بحث ضروری است:

نکته :6 در ژاپن معلمان مدارس بر حسب یک سنت دیرینه از میان افراد باصلاحیت از نظر اخلاقی، شخصیت و دانش انتخاب میشوند، زیرا مسئولان بر این باورند که شخصیت دانشآموزان متأثر از ویژگیهای رفتاری معلمان است و به همین دلیل باید در انتخاب آنان بسیار دقت شود.

جامعه ژاپن معلم را مظهر تقوا و فضایل اخلاقی و کمالات انسانی دانسته که بی شباهت با انتخاب معلم در کشورمان نیست، ویکی از مهم ترین معیار برای معلم شدن فرد در ایران شرایط اخلاقی و شخصیتی فرد داوطلب می باشد و داوطلب باید فاقد سوءپیشینه باشد زیرا از معلم به عنوان یک الگو و اسوه یاد می شود.

نکته :9 سوابق پژوهشی فرد است که قبل از فارغ تحصیلی داوطلب و دریافت گواهینامه معلمی در آلمان ارائه مقاله پژوهشی الزامی است که در این مورد با ژاپن شباهت دارد زیرا که داوطلب معلمی باید 61 واحد تحقیقی بگذراند .در واحدهای درسی جهت اخذ کارشناسی آموزش و که 8 واحد می باشد پیش بینی شده است .بعید است که دانشجو با « مقدمات روش تحقیق در علوم تربیتی » پرورش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان ایران گذراندن 8واحد درسی دریک نیم سال بتواند در امر پژوهش مهارت لازم را به دست آورد.

در نهایت پیشنهاد می شود در انتخاب معلم بهتر است چند اصل مورد توجه قرار گیرد:

۱ -پیشینه خانوادگی فرد

۲- ویژگی های شخصیتی :در ژاپن روی این اصل تاکید ویژه ای شده است.

۳ -استعداد و نبوغ فردی (برای تحقق این اصل بهتراست که با بازنگری در نظام پرداخت حقوق و مزایا و تسهیلات رفاهی همانند آلمان و ژاپن تا نخبگان برای گرایش به حرفه معلمی انگیزه بیشتری داشته باشند.)

۴ -سوابق علمی :در آلمان و ژاپن سوابق علمی پژوهشی فرد را در نظر می گیرند.

منابع

۱-تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) » شماره ۷۹ (صفحه ۱۳۲)

۲-آقازاده،احمد(۱۳۸۰).پژوهش تطبیقی و تحلیلی در باب ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش در انگلستان،پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۳-آقازاده، احمد.(۱۳۸۷).آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: سمت.

۴--حبیبی، شراره.(۱۳۸۶).آموزش و پرورش مقایسه ای، انتشارات آوای نور.

۵--سرکار آرانی، محمدرضا. (۱۳۸۲). فرهنگ آموزش در ژاپن، انتشارات وزارت فرهنگ.

۶-آقازاده، احمد.(۱۳۸۳) آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی (آلمان و انگلیس)، انتشارات روان

۷-عصاره، علی رضا.) ۱۳۸۶ (مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش دوره اول متوسطه در کشورهای منتخب. تهران :یادواره کتاب.

۸-دفترچه راهنمای انتخاب رشته سازمان سنجش ۱۳۹۵

۹-unesco .International Institute for Educational planning www.unesco.org/iiep

نقش معلمان مدارس در تربیت دینی دانش آموزان

دکتر محمد حسن کریمی۱، وحید مرادخواه۲

چکیده

«تربیت» در لغت به معنای«ایجاد چیزی به صورت تدریجی تا اینکه به انتها برسد» آمده است.این واژه در اصطلاح عبارت است از: مجموعه اعمالی یا تأثیرات عمدی و هدف‌دار یک انسان(مربی) به منظور اثرگذاری بر شناختها، اعتقادات، احساسات و عواطف و رفتارهای انسان یا انسان‌های دیگر (متربی) بر اساس برنامه‌ای سنجیده، و تربیت دینی در یک معنا فراهم کردن فرصت‌های طبیعی و درون یاب است تا افراد خود باتجربه شخصی و الهام از فطرت خویش، بارقه‌ی تعالی بخش دین را کشف نمایند. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش معلمان در تربیت دینی دانش آموزان است. در این زمینه ابتدا به تعریف مفاهیم تربیت، دین، تربیت دینی و اهداف و ضرورت‌های تربیت دینی پرداخته شده است. سپس ویژگی‌های دانش آموزان مؤمن و نقش و جایگاه معلم در متون اسلامی بررسی شده است و در انتها به بررسی تعامل معلم و دانش آموز و تربیت دینی و بحث و نتیجه گیری پرداخته‌ایم و پیشنهاداتی به وزارت آموزش و پرورش در جهت مطلوب شدن وضعیت تربیت دینی مدارس و جامعه ارائه شده است.

کلمات کلیدی: نقش معلم، تربیت، دین و تربیت دینی

برای روشن شدن مفهوم نقش معلم، لازم است مفهوم «نقش» و« معلم» را بررسی کنیم.

نقش

نقش در زبان فارسی در معنای صورت و تصویر به کار رفته است. «نقشه» واژه ای است که از نقش مشتق شده و به معنای یک تصویر است (معین،۱۳۷۱)؛ اما امروز این واژه در این معنی کمتر بکار می‌رود. معنای دیگر این واژه عبارت است از: «مجموعه اعمال و اخلاق یک شخص که توسط هنر پیشه‌ای در صحنه نمایش داده شود. رل. فلان در نقش نادرشاه خوب بازی می کند. این معنی مستحدث است و در ترجمه رل فرانسوی به کار می‌رود.» (همان، ذیل نقش). این واژه در جامعه شناسی نیز به کار می‌رود. در جامعه شناسی مراد از نقش در اصطلاح

[۱] استادیار و عضو هیئت علمی بخش مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز(karimivoice@gmail.com).
[۲] دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز(fvv1369@gmail.com، نویسنده مسئول)

نقش‌های اجتماعی(social roles) «رفتارهای مورد انتظار جامعه‌اند که پیرامون یک وضع اجتماعی(social position) جای دارند» (ساروخانی، ۱۳۷۰، ص ۷۲۳). امروزه این واژه در زبان فارسی تحت تأثیر معنای «role» و «social roles» بیشتر در معنای رفتار و تأثیر بالفعل یا مورد انتظار به کار می‌رود.

معلم: معلم در زبان فارسی در دو معنا بکار می‌رود: ۱. تعلیم دهنده و آموزنده؛ ۲. عالم و فیلسوفی که جامع علوم عصر و واضع بخشی از دانش‌هاست (معین، ۱۳۷۱). معلم اعم از آموزگار، دبیر و استاد(به معنی خاص) است(همان). بنابراین، معلم به معنای اول واژه‌ای است که به هرکسی که چیزی به دیگری می‌آموزد، اطلاق می‌شود. بر این اساس، پیامبران، روحانیون(مراجع دینی، واعظان، امامان جماعت)، استادان دانشگاه، مربیان، آموزگاران، و دبیران آموزش و پرورش همگی معلم هستند. در روایتی پیامبر (ص) نیز خود را معلم خوانده است. عرب‌ها نیز امروزه به روحانیون و پیشوایان دینی خود معلم می‌گویند. اما امروزه در زبان فارسی این واژه بیشتر در مورد آموزگاران مدارس- اعم از ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان- به کار می‌رود؛ از این رو، بحث این مقاله محدود به آموزگاران مدارس است. اکنون با روشن شدن معنای نقش و معلم، نوبت بررسی مفهوم«نقش معلم» است. این واژه نخست در کشورهای غربی متداول شد، و رواج آن نیز متأثر از پیدایش جامعه شناسی و مسائل مطرح شده در آن بود.

در نوشته‌ها و متون غربی این واژه در سه معنا به کار رفته است:

۱. کارهایی که معمولاً معلم در مقام معلمی انجام می‌دهد؛ مانند فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلم در کلاس درس و معلم.

۲. وضعیت اجتماعی معلم که آن را از وضعیت‌ها و موقعیت‌های اجتماعی دیگر جدا می‌کند.

۳. انتظارهایی که از معلم از آن جهت که معلم است، وجود دارد؛ مانند انتظارهایی که والدین، دانش آموزان و مدیران مدارس و دیگران از معلم دارند (بیدل، ۱۹۹۴، ص ۶۱۲۷).

در متون تربیتی فارسی نیز واژه نقش عمدتاً در دو معنا به کار رفته است:

۱. رفتار معلم در کلاس درس و مدرسه و تأثیرهایی که بر دانش آموزان خود دارند؛

۲. انتظارات از معلم؛ یعنی رفتارها و تأثیرهایی که دیگران از معلم انتظار دارند هر چند اکنون بالفعل آن رفتار و تأثیر را ندارد.

تأثیر معلم همیشه تابع و نتیجه آن است. بنابراین، می‌توانیم بگوییم نقش معلم در زبان فارسی دو معنا دارد: رفتارهای مورد انتظار و رفتارهای بالفعل. رفتارهای مورد انتظار (نقش‌های مورد انتظار) رفتارهایی است که معلم باید انجام دهد تا تربیت به هدف خود برسد؛ به عبارت دیگر، نقش‌های مورد انتظار معلم لازمه موفقیت نظام تربیتی است. رفتارهای بالفعل(نقش‌های بالفعل)، رفتارهای است که معلم در حال حاضر در کلاس و مدرسه انجام می‌دهد. نقش‌های بالفعل معلم ممکن است بر نقش‌های مورد انتظار منطبق باشد و ممکن است نباشد(داودی، ۱۳۸۴).

از آنچه بیان شد نتیجه می‌شود که معلم در زبان فارسی معنای گسترده‌ای دارد که شامل معلمان مدارس، دبیران، استادان دانشگاه و غیر می‌شود؛ نقش نیز به معنای رفتار مورد انتظار و رفتار بالفعل معلمان مدارس، دبیران، استادان دانشگاه و غیره.

ما در این مقاله به نقش معلمان مدارس و دبیران می‌پردازیم و به نقش سایر معلمان، مانند مراجع دینی، واعظان و خطیبان دینی، ائمه جماعات و استادان دانشگاه نمی‌پردازیم. معلمان، در حیطه‌های مختلف نظام تعلیم و تربیت ایفای نقش می‌کنند. برخی از آنان در رشته‌های علوم تجربی فعالیت دارند؛ برخی دیگر در علوم انسانی؛ برخی دیگر در رشته‌های فنی و مهندسی، و برخی نیز در تعلیم و تربیت دینی. ما در این مقاله به نقش معلمان در همه حیطه‌های آموزش و پرورش نمی‌پردازیم، بلکه تنها به نقش معلمان در تربیت دینی خواهیم پرداخت. در ادامه به بحث در مورد تربیت، دین و تربیت دینی می‌پردازیم.

تربیت

«تربیت» در لغت به معنای«ایجاد چیزی به صورت تدریجی تا اینکه به انتها برسد» آمده است.این واژه در اصطلاح عبارت است از: مجموعه اعمالی یا تأثیرات عمدی و هدف‌دار یک انسان(مربی) به منظور اثرگذاری بر شناختها، اعتقادات، احساسات و عواطف و رفتارهای انسان یا انسان‌های دیگر (متربی یا متربیان) بر اساس برنامه‌ای سنجیده(داودی، ۱۳۸۰). تربیت، امری نیست که یکباره صورت گیرد؛ بلکه فرایندی است که باید به تدریج و طی زمان با رعایت اصول آن انجام شود.

مفهوم دین

دین در زبان فارسی به معنای" کیش"،" آیین"و" طریقت"و در زبان عربی به معنای" اطاعت"،" انقیاد"و "آیین"و" شریعت" است و در اصطلاح؛ عبارت است از مجموعه گزاره‌های معتبر به جامانده از مرجع یا مراجع

معتبر به صورت مکتوب(قرآن، تورات و انجیل) و یا به صورت شفاهی از طریق معتبر نقل شده باشند(نیکوحرف ماهر، ۳۱:۹۲)

تربیت دینی

تربیت دینی در یک معنا فراهم کردن فرصت‌های طبیعی و درون یاب است تا افراد خود باتجربه شخصی و الهام از فطرت خویش، بارقه‌ی تعالی بخش دین را کشف نمایند . و ایمان دینی به منزله تعلق خاطر مطلق، فعلی است که برخاسته از تمام شخصیت آدمی و در کانون معرفت قلبی و شهودی او روی می‌دهد و تمامی اجزاء آن را در برمی گیرد(.فقیرپور، ۱۳۸۹ : ص ۱۳۴)

در آموزش‌های دینی، آموزش برای ما وسیله‌ای است برای این که منجر به پرورش شود.چه بسا دانش آموزی که همه‌ی آموزه‌های دینی را بداند، ولی متأسفانه نه اعتقاد داشته باشد و نه عمل .این آموزش هیچ ارزشی ندارد.در مباحث دینی اگر آموزش منجر به عمل و اعتقاد نشود، نه تنها ارزش ندارد، بلکه ضد ارزش است.چون نوعی روحیه‌ی تکبر و غرور را در مقابل دین و خدا ایجاد می‌کند.کسی که همه چیز را درباره دین می‌داند، اما نه عقیده دارد و نه عمل می‌کند،خودش فی‌نفسه دچار یک نوعی استکبار روحی شده است.دین را باید بیاموزیم تا عمل کنیم.اگر قصدمان عمل نیست ، نیاموزیم بهتراست، چون در حوزه‌ی دین ،دانستن و عمل نکردن ضررش بیش از ندانستن و عمل نکردن است. (رشد آموزش ابتدایی شماره ۱۲۶ مهر ۱۳۹۱: ۱۲).

هدف تربیت دینی

از نظر امیر مؤمنان (ع) هدف تربیت دینی، تربیت موحدان به توحید حضوری است، موحدانی که نه تنها به صورت عقلانی، یگانگی خداوند خالق را پذیرفته باشند .بلکه دخالت او را نیز در جهان طبیعی و عالم انسانی باور و حضور مؤثر و فراگیر او را در متن هستی (به ویژه در متن حیات انسانی) با تمام وجود احساس کنند و بر اساس ایمان به «در محضر حق بودن» تقوا پیشه سازند. تربیت دینی علوی در صدد این است که حضور همیشگی و همه جا حق را در ذهن و دل متربی تثبیت کند. این همان ایمان و حق الیقین است. این حق الیقین بالاترین مرحله شناخت به شمار می‌رود که عشق به معشوق سبب رسیدن به این نوع شناخت می‌شود .وقتی متربی به این شناخت و احساس دست یافت، در عمل نیز پیوسته مطیع و فرمانبردار خداوند خواهد بود. در حقیقت برای رسیدن به هدف اصلی که توحید حضوری است، سه هدف میانی وجود دارد که بیان آن بر اساس طبقه بندی متخصصان تعلیم و تربیت به این صورت است:۱. حیطه شناختی:شناخت خداوند و اعتقاد به اینکه او یگانه وجود مستقل است

و انسان، موجودی ربطی و فقیر بالذات و همواره در محضر اوست. ۲. حیطه‌ی عاطفی: برانگیختن احساسات و هیجانات متربی و ایجاد وابستگی و عشق به خداوند ۳. حیطه‌ی حسی – حرکتی: تعبد در برابر دستورات الهی و تنظیم رفتار بر اساس آن دستورها(ابوطالبی،تربیت دینی از نگاه امام علی، ص ۹۳).

ضرورت تربیت دینی

آموزش و پرورش هر کشور آیینه تمام نمای فرهنگ، ارزش‌ها و میراث تربیتی آن کشور تلقی می گردد و شاخص عمده و برجسته یک نظام تعلیم و تربیت، میزان دست‌یابی به آرمان‌های بلند و اهداف متعالی فرهنگ خود می‌باشد. بنابراین هدف عالی و غایی نظام آموزش و پرورش یک کشور قبل از هر چیز تربیت انسان‌هایی است که در شکل دهی و تحقق بخشی این اهداف، مشارکتی فعال و خلاق داشته باشند.

هدف عالی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز با تکیه عمده بر مکتب اسلام و معارف غنی فرهنگ آن ناظر بر رشد همه جانبه ابعاد شخصیت انسان است و نظام برنامه ریزی و اجرایی آموزش و پرورش کشور باید به گونه‌ای باشد که با توجه به منابع مادی و معنوی جامعه و با بهره گیری از شیوه‌ها و راهبردهای موثر و کارآمد، در تربیت نسلی بکوشد که اعتقاد به مبانی دین اسلام، عمل نمودن به احکام و آداب اسلامی و برخورداری از سجایا و فضایل اخلاقی، سرلوحه همه فعالیتها و سرفصل تمام رفتارهای فردی و اجتماعی آن نسل قرار گیرد(کریمی، ۱۳۸۸، صص ۲۵۷-۲۵۶). تربیت دینی «رشد و تقویت عقاید دینی، حالات و عواطف مذهبی و تقید به آداب و مناسک مذهبی را برای تحقق شخصیتی متدین در نظر دارد.» (کیومرثی، ۱۳۸۶) بدون تردید تحقق چنین آرمان بلندی، متضمن بسیج امکانات مناسب، عوامل مستعد، شرایط مساعد، روش‌ها و تکنیک‌های موثر می‌باشد که به واسطه آن‌ها بتوان فاصله بین شعارها و آرمان‌ها از یک سو و برنامه ریزی و اجرا از سوی دیگر را نزدیک و نزدیک‌تر نمود.(کریمی، ۱۳۸۸،صص ۲۵۷-۲۵۶) بنابراین عوامل موجود در مدرسه و بالاخص معلمان نقش مهمی در پرورش جسمانی و روحانی دانش آموزان و تربیت دینی آنان دارد. مراد از نقش معلم در تربیت دینی رفتارهای مورد انتظار و رفتارهای بالفعل معلمان مدارس در چهار چوب فعالیت‌های نظاممند و برنامه ریزی شده نهادهای آموزشی و پرورشی می‌باشد. به این منظور که بینش، منش و قالب‌های اسلامی را برای تحقق آن منش به دانش آموزان آموزش دهند(به گونه‌ای که در عمل هم به آن پایبند باشند). (داودی، ۱۳۸۵،ص ۱۶).

ویژگی‌های دانش آموزان مؤمن

داودی (۱۳۸۴) ویژگی‌های دانش آموزان مؤمن را در چهار قلمرو معرفتی، اعتقادی، عبادی و اخلاقی دسته بندی می‌کند که به شرح زیر می‌باشد.

۱. ویژگی‌های دانش آموز مؤمن در بعد شناختی عبارتند از: توانایی قرائت قرآن و آشنایی با معارف قرآنی؛ آشنایی با احادیث پیامبر(ص) و اهل بیت(ع)؛ آشنایی با تاریخ اسلام و سیره پیامبر(ص) و اهل بیت (ع)؛ آشنایی با زبان عربی.

۲. ویژگی‌های دانش آموز مؤمن در بعد اعتقاد به خدا عبارتند از: شناخت خدا، اعتقاد به خدا، محبت به خدا، پرستش خدا و تعبد در برابر او، و اطاعت و پیروی از خداوند.

۳. ویژگی‌های دانش آموز مؤمن در ارتباط با نبوت و امامت عبارتند از: شناخت نبوت و امامت، اعتقاد به نبوت حضرت محمد(ص) و امامت امامان دوازده‌گانه، محبت پیامبر و امامان، اطاعت و پیروی از آنان، و الگو دانستن آنان.

۴. ویژگی‌های دانش آموزان مؤمن در ارتباط با معاد عبارتند از: شناخت معاد و نتایج اعمال و اعتقاد به آن‌ها، و ترجیح سعادت اخروی بر دنیوی

۵. ویژگی‌های عبادی دانش آموز مؤمن عبارتند از: آشنایی با احکام، فلسفه و فواید و آثار نماز و روزه، عادت کردن و متعدد شدن به انجام نمازهای یومیه و روزه ماه رمضان، آشنایی با نمازهای واجب و عبادات واجبی که بعدها مورد ابتلای دانش آموز خواهد شد، آشنایی با نافله‌های یومیه.

۶. ویژگی‌های دانش آموز مؤمن در قلمرو اخلاق فردی عبارتند از: تقوا، توکل، اخلاص، روحیه شکرگزاری در برابر نعمت‌های خداوند، صبر و پایداری، عزت نفس، خوش بینی به زندگی، تعقل و تفکر، علم جویی، نظم و انضباط، احساس مسئولیت، جدیت و اتقان در کار، مراقبت از سلامت بدنی، رعایت نظافت و بهداشت، آراستگی ظاهر، و میانه روی.

۷. ویژگی‌های دانش آموز مؤمن در ارتباط با خانواده عبارتند از : حق شناسی و رعایت حقوق والدین، احترام به پدر و مادر، نیکی به پدر و مادر، رعایت حریم پدر و مادر، و تکریم خویشاوندان.

۸. ویژگی‌های دانش آموز مؤمن در ارتباط با دیگر افراد جامعه را می‌توان در این صفات خلاصه کرد: راستی، وفاداری، امانت داری، معاشرت با مردم، دوست داشتن مو منان، احترام به دیگران، رعایت

حقوق دیگران، خیرخواهی برای دیگران و دعوت به نیکی، کمک به دیگران، حفظ مرزبندی‌ها در ارتباط با غیر مو منان، حیا، عفت، رعایت حریم در روابط با جنس مخالف، و احترام به قانون و پیروی از آن‌ها

جایگاه و نقش معلم در اسلام

به طور کلی، در متون اسلامی سه نقش اساسی برای معلم بیان شده است :

۱ . معلم تداوم بخش راه انبیاء :

وظیفه‌ی اصلی پیامبران آسمانی تعلیم و تربیت بوده است و معلم هم همین نقش را در مدرسه ایفا می‌کند. قرآن می‌فرماید: «او کسی است که در میان مکتب نارفتگان رسولی از خودشان برانگیخت تا آیات خدا را بر آنان بخواند و آنان را تزکیه کند و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد، گرچه قبلا در گمراهی آشکاری بودند» (جمعه، ۲). پس در واقع معلم کاری را انجام می‌دهد که پیامبران می‌کردند .

۲ . معلم در نقش راهنما و روشنگر :

پیامبر اکرم می‌فرماید: «به راستی مَثَل عالمان در زمین مَثَل ستارگان در آسمان است که مردم در تاریکی‌های خشکی و دریا به کمک آن‌ها راه خود را پیدا می‌کنند. هرگاه این ستارگان خاموش شوند، بسا که راه یافتگان نیز گمراه شوند» (مجلسی، ۱۴۰۳ق).گرچه روایت در مورد عالم است، اما از آنجا که معلمان مکاتب نیز همان مسئولیتی را بر دوش دارند که در این روایت برای عالم بیان شده است، پس آنان نیز مشمول این روایتند .

۳ . معلم مدافع مرزهای فرهنگی :

امام صادق(ع)می‌فرماید: «دانشمندان شیعه از مرزها و شیعیان ضعیف دفاع می‌کنند و مانع هجوم ابلیس و یارانش به آن‌ها می‌شوند». این حدیث نیز مانند روایت پیشین در مورد علماء است، اما کسانی که در مکاتب به کودکان و نوجوانان و جوانان دانش‌آموز، تفکر و بینش صحیح می‌دهند و از مرزهای فکری و عقیدتی آنان در برابر هجوم فرهنگ‌های نامطلوب دفاع می‌کنند، بدون شک از مصادیق روایت فوق به شمار می‌روند . ارزش و جایگاه رفیع معلم اختصاص به اسلام ندارد . در گفته‌های غیر مسلمانان نیز نشانه‌هایی از مقام بلند معلم دیده می‌شود. ارسطو می‌گوید: «کسانی که کودکان را تربیت می‌کنند باید بیش از افرادی که آنان را بار می‌آورند مورد احترام قرار گیرند، زیرا اینان تنها به کودک زندگی می‌بخشند، در حالی که معلمان هنر
بهتر زیستن را به او یاد می‌دهند(شعاری نژاد، ۱۳۷۵).

تعامل معلم و دانش آموز و تربیت دینی

بخش مهمی از وقت داش آموزان در مدرسه در کلاس درس و تعامل با معلم می‌گذرد. از سوی دیگر، تعامل معلم و دانش آموز بخش عمده ایی از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه را تشکیل می‌دهد. گر چه هدف اصلی این تعامل‌ها تربیت علمی دانش آموزان است، بر نوع رفتارها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورها و در نتیجه بر شکل گیری شخصیت آنان نیز تأثیر می‌گذارد؛ برای مثال در کلاس درس شیمی، معلم می‌تواند افزون بر آموزش مفاهیم شیمی، همکاری با دیگر دانش آموزان، سخت کوشی، غرور ملی یا به عکس تنفر از همکاری، تمایل به فرار کردن از زیر بار مسئولیت‌ها و بی اعتمادی به ملیت و کشور را نیز در دانش آموز ایجاد کند،؛ همچنین می‌تواند نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و شناخته‌ای دینی دانش آموزان را تقویت یا تضعیف کند. ویژگی‌های فردی و شخصی معلم نیز می‌تواند بر دانش آموزان تأثیر گذاشته و رفتار، نگرش، ارزش یا باور خاصی را در آنان ایجاد و تقویت کند؛ زیرا ویژگی‌های فردی معلم او را نزد دانش آموزان محبوب یا منفور می‌کند. در صورت اول، دانش آموز معلم را الگو قرار داده و تمام رفتارها، نگرش‌ها و باورهای او را می‌پذیرد و در صورت دوم، دانش آموز از همه رفتارها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مورد قبول معلم فاصله گیرد. بر اساس برخی تحقیقات (ماسن و دیگران، ۱۳۶۸، ص ۴۸۷-۴۸۶) جنسیت معلم نیز تأثیرهای خاصی بر رفتارها، نگرش‌ها و باورهای دانش آموزان دارد. در برخی کشورها اکثریت کادر آموزشی و مدیریتی مدارس ابتدایی را زنان تشکیل می‌دهند. در دبیرستان‌ها نیز اغلب علوم اجتماعی و ادبیات را زنان و علوم تجربی و ریاضیات را مردان تدریس می‌کنند. این وضعیت این تصور را در دانش آموزان این کشورها ایجاد کرده که تدریس در مدارس ابتدایی و تدریس علوم اجتماعی و ادبیات کاری زنانه است؛ از این رو، دانش آموزان پسر به این درس‌ها رغبت نشان نمی‌دهند. گذشته از این، از آنجا که بیشتر دانش آموزان هم جنسان خود را الگو قرار می‌دهند، الگو گیری برای دانش آموزان پسر در مدارس ابتدایی مشکل است. همچنین نوع انتظارات معلم از دانش آموز نیز بر رفتار و نگرش آنان تأثیر می‌گذارد. مطابق تحقیقاتی که در این زمینه به عمل آمده(همان، ص۴۸۷)، انتظار معلم از عملکرد تحصیلی دانش آموزان بر رفتار آنان تأثیر می‌گذارد؛ یعنی دانش آموزانی که معلم از آنان انتظار عملکرد بالا دارد، عملکردشان افزایش میابد و برعکس، دانش آموزانی که انتظار معلم از آنان عملکرد پایین است، عملکردشان کاهش میابد. همین مطلب در مورد عملکرد دینی دانش آموزان نیز می‌تواند صادق باشد. اگر معلم از دانش آموزان خود انتظار داشته باشد به ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای دینی پایبند باشند به تدریج ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای دینی آنان افزایش میابد در حالی که اگر معلم در این زمینه بی تفاوت باشد یا انتظار نداشته باشد که آنان به نگرش‌ها، رفتارها و رفتارهای دینی پایبند باشند، ممکن است آنان در عمل نیز به این مسیر سوق پیدا کنند. تشویق و تنبیه دانش آموز و اینکه معلم چه رفتارها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهایی را تشویق و چه رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی را نفی کرده و

تنبیه می‌کند نیز بر شکل گیری نوع رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌های دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. برای مثال اگر معلم، همکاری، سخت کوشی، کمک به دیگران، ایثار و مانند آن‌ها را تشویق و رفتارهای مخالف آن‌ها را نفی نماید، به تدریج این رفتارها و نگرش‌ها نیز در دانش آموزان ایجاد می‌شود.

نتیجه گیری و پیشنهادها

در گذشته، دیگر عوامل موثر بر تربیت محدود بود و معلم و مدرسه در میان سایر عوامل تربیتی نقش ممتازی داشتند، همچنین معلم در مدرسه و در درون نظام آموزشی جایگاهی یگانه و برتر داشت. اما در آموزش و پرورش جدید، عوامل جدیدی غیر از معلم به وجود آمده‌اند و معلم جایگاه برجسته خود را از دست داده است. علاوه بر آن در جوامع جدید، عوامل موثر بر تربیت افزایش یافته و مدرسه جایگاه برتر خود در میان عوامل موثر بر تربیت را از دست داده است. با این وجود هنوز هم بنظر می رسد معلمان و تفکرات و رفتارهای آنان نقش مهمی در کنار سایر عوامل در تربیت دینی دانش آموزان ایفا می کنند بنابراین پیشنهاد می گردد:

۱. به تربیت دینی معلمان دینی و مربیان بیش از پیش توجه شود؛ زیرا تعلیم و تربیت دینی نیازمند تخصص‌ها و آگاهی‌های گوناگونی است که مربیان و معلمان دینی با آن‌ها آشنایی زیادی ندارند.

۲. در نظام آموزش و پرورش به تهیه و تدوین کتاب درسی بیشتر از تربیت معلم اهمیت داده می‌شود. این امر در مورد معلمان دینی و مربیان نیز صادق می‌باشد. بنابراین، لازم است تحقیقاتی در مورد چگونگی تربیت معلمان و مربیان دینی انجام شود تا روشن شود که آیا آموزش‌های ارائه شده به آنان با انتظاراتی که جامعه از آنان دارد متناسب است یا خیر.

۳. خانواده نقش مهمی در تربیت دانش آموزان دارد. بنابر این پیشنهاد می‌شود تحقیقاتی در مورد وضعیت موجود انجمن اولیا و مربیان انجام گیرد و میزان موفقیت یا ناکامی این انجمن در هماهنگ کردن خانه و مدرسه و عوامل موثر بر آن تبیین شود. همچنین تحقیقاتی به منظور یافتن بهترین راه کارهای هماهنگ کردن این دو نهاد در راستای پیشبرد اهداف تربیتی، انجام پذیرد.

منابع

ابوطالبی، مهدی «تربیت دینی از دیدگاه امام علی» ص ۹۴

داودی، محمد، ۱۳۸۰. تربیت دینی .چاپ دوم. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ج۲.ص۲۲

داودی ، محمد ، ۱۳۸۴، نقش معلم در تربیت دینی ، جلد ۱، قم ، پژوهشکده حوزه و دانشگاه

داودی، محمد، ۱۳۸۵. نقش معلم در تربیت دینی چاپ دوم. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۲۴۲ صفحه

شعاری نژاد ، علی اکبر ، ۱۳۷۵، مبانی روان شناختی تربیت، جلد ۳، تهران ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

فقیرپور،مقصود .۱۳۸۹ راهنمای ایفای نقش تربیتی.رشت.بلور.

کریمی، ۱۳۸۶. تعلیم و تربیت به کجا می رود؟ از ناکجا به هر کجا. چاپ سوم، تهران: انتشارات عابد،۳۵۳ صفحه

کیومرثی،غلامعلی، ۱۳۸۶. مبانی و اصول تربیت دینی و تفاوت آن با تربیت دینی. چاپ اول. تهران: انتشارات مدرسه. ۲۱۲ صفحه

ماسن ،پاول هنری و دیگران، رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی، ج۲، تهران: نشر مرکز، ۱۳۶۸ش.

مجله رشدآموزش ابتدایی.مهر ۱۳۹۱

معین ، محمد ،۱۳۷۱، فرهنگ فارسی ، جلد ۸ ، تهران ، انتشارات امیرکبیر

نیکوحرف ماهر، جواد (۱۳۹۲)، نقش والدین در تربیت دینی فرزندان، نشریه پیوند، ۴۱

بررسی صلاحیت حرفه‌ای معلمان با هدف ارائه‌ی روش‌هایی در جهت ارتقای صلاحیت آنها

سپیده حیدری۱، جمشید امیدی۲

چکیده

موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. این مهارت‌ها نیازمند داشتن ویژگی‌هایی از قبیل ویژگی‌های جسمانی و روانی، علمی، فنی حرفه‌ای و ارتباطی می‌باشد. کسب شایستگی‌های لازم برای حرفه‌ی معلمی، یک ضرورت انکار ناپذیر است. هر نوع بی‌توجهی در به دست آوردن این مهارت‌ها، عدم موجودیت شغلی و حرفه‌ای او را به اثبات می‌رساند و خط بطلان روی مهارت او می‌کشد. بدون هیچ تحقیقی می‌توان فهمید که مهارت‌های علمی معلمان کافی نیست. بسیاری از معلمان، با داشتن دانش و سواد علمی بالا و کافی، توان به کار بستن مهارت‌های حرفه‌ای خود را ندارند و حتی، معلمانی وجود دارند که احتمالاً دانش آن‌ها، حتی در رشته‌های تخصصی خودشان، بسیار اندک بوده است، ولی به خوبی از عهده کار معلمی بر آمده‌اند. معلمین به عنوان متولیان امر تعلیم و تربیت باید از چنین صلاحیت‌هایی برخوردار باشند. این تحقیق با هدف بررسی صلاحیت حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان و ارائه‌ی روش‌هایی در جهت ارتقای صلاحیت آن‌ها انجام گرفته است. روش انجام تحقیق حاضر، تحلیل اسنادی و کتابخانه‌ای و رویکرد مورد نظر توصیفی – تفسیری می‌باشد. اهمیت دستاوردهای این تحقیق، ارائه مجموعه کامل از مفاهیم صلاحیت معلمی و ویژگی‌های معلمان شایسته و عوامل تاثیر گذار در ارتقاء صلاحیت معلمان می‌باشد. همچنین مفهوم این صلاحیت‌ها در کشورهایی از جمله آمریکا، سنگاپور وانگلستان آورده شده است. در ادامه روش‌ها و رویکرد های لازم برای رسیدن به این مهم ارائه شده است. در پایان بر مبنای بررسی‌های انجام شده، ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر جنبه‌های تکنیکی تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه‌ی معلمی متمرکز است.

کلیدواژه: صلاحیت، شایستگی حرفه‌ای معلمان، معلم اثربخش، ارتقای صلاحیت حرفه‌ای.

۱.دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه‌الزهرا، نویسنده مسئول، Heydarisepideh19@gmail.com

۲.مدرس دانشگاه فرهنگیان آذربایجان‌شرقی، Jamshidomidi447@yahoo.com

مقدمه

معلم به عنوان مهمترین رکن آموزش، می‌بایست مورد توجه اساسی متخصصان آموزشی قرار گیرد و مهمترین مساله‌ای که باید در خصوص معلمان، مورد توجه قرار گیرد، صلاحیت‌های معلمی است. چرا که یکی از مهمترین افراد مرتبط با تربیت نسل آدمی است(کریمی، ۱۳۸۷). معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. در حقیقت مهم‌ترین عامل کیفیت، کنش و واکنش‌هایی است که میان معلمان و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. عناصر 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 می‌کنند. بنابراین، به کار گماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه‌ی معلمی حیاتی‌ترین مسئله است و حیاتی‌تر از آن، برنامه‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت هستند 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. به باور رئوف (۱۳۷۹) کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت بـه کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر جنبه‌های تکنیکی تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه‌ی معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرایندی است که به وسیله‌ی آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌های همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریـس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر درک عمیق‌تری داشته باشد.

رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم آموزگاران بر اساس توسعه‌ی مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به‌عنوان فعالیت حرفه‌ای و سیاست‌های حمایت‌کننده‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای به‌وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای معلمان شده است(وایلانت[۱]، ۲۰۱۱).

گودلد[۲] (۱۹۹۲) نیز به اهمیت اصلاحات برای آماده سازی معلمان تأکید کرده و معتقد است که معلمان را باید برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای آماده کرد. وی برنامه تربیت معلم را برنامه‌های منتخب، منسجم و قابل ارزیابی تعریف می‌کند که دانشجو معلمان را برای تدریس در کلاس درس آماده می‌کند. از نظر او برنامه درسی

۳. Vaillant, Denise
۴. Good lad

تربیت معلم باید شامل آموزش علوم مختلف با توجه به کاربردهای عملی در محیط و به شکل تلفیقی صورت گیرد و صرفا توسط اساتید به شکل موضوعات جدا و آکادمیک تدریس نشود.

این پژوهش با هدف بررسی جامع از صلاحیت حرفه ای معلمان و دانشجو معلمان به منظور ارائه روش‌های ارتقای کیفی این مهارت‌ها انجام شده است که طی انجام پژوهش حاضر شناخت‌های زیر حاصل می‌شود:

۱- معنی و مفهوم دقیق معلمی و صلاحیت آن‌ها

۲- صلاحیت‌های معلمی در کشورهای مختلف

۳- اخلاق حرفه‌ای معلمان

۴- ضرورت حرفه‌ای شدن معلمان

۵- عوامل تاثیرگذار در کارایی معلم و دانشجو معلمان

۶- ویژگی و مهارت‌های لازم برای معلم شدن

۷- رابطه صلاحیت حرفه‌ای معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

۲- متن اصلی مقاله

۲-۱- معنی و مفهوم دقیق معلمی و صلاحیت آن‌ها

صلاحیت در لغت به عنوان درخور، سزاوار، کفایت کننده، قابل پذیرش، توانا، آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه خاص و غیره مطرح شده است و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی در آن حرفه دارد (دهخدا، ۱۳۷۷). فرهنگ اکسفورد، صلاحیت را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام یک وظیفه تعریف می‌کند (اسمیت[۱]، ۲۰۱۱). اسمعیلی (۱۳۸۹) صلاحیت را عبارت از مجموعه دانش، مهارت، نگرش‌که برای انجام وظیفه‌ای یا کارکردی در انطباق با الزامات کار به کار گرفته می‌شود می‌داند(نگاه کاربرد گرا). این امکان وجود دارد که مولفه‌های صلاحیت با توجه به نوع حرفه و سطح صلاحیت آن متفاوت باشد. نظام مدیریت صلاحیت در کشورهای مختلف بر اساس مدل‌ها و نگرش‌های مختلفی بنا شده‌اند. صلاحیت به طور کلی می‌تواند به عنوان

۵. Smith, Larry

توانایی فرد در فراهم آوردن، استفاده و ارتباط دانش اندوخته شده در موقعیت‌های پیچیده، متنوع و غیرقابل پیش بینی تعریف شود.

متخصصین تعاریف متعددی از صلاحیت‌های معلمی ارائه داده‌اند. بوتایزیس[۱]، (۲۰۰۸) صلاحیت معلم را به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفهٔ تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش تعریف می‌کنند به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد. صلاحیت معلمی مجموعه شناخت‌ها ، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. و این صلاحیت ها را در سه حیطه شناختی، عاطفی، مهارتی طبقه‌بندی می‌نماید(ملکی، ۱۳۸۴).

در عصر کنونی هدف از آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست بلکه رسالت اصلی آموزش و پرورش، ایجاد تغیرات مطلوب در نگرش، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان‌ها است. در این نهاد، معلم نقش بسیار مهم و اساسی را بر عهده دارد. در فرهنگ‌ها بنا به اهداف آموزشی خود برای معلم تعاریف گوناگون وجود دارد و در مجموع، معلم به معنای شخصی به کار رفته که یک موضوع درسی، یک فن یا حرفه، هنر و یا دانش‌های گوناگون را با روش معمول غالبا سازمان یافته تدریس می‌کند، سقراط، افلاطون و کمینوس معلم را دارای ویژگی‌هایی می‌دانند که اغلب با روش تعلیم آمیخته است این سه مربی بزرگ، متعلم را مرکز و قلب تپنده تعلیم و تربیت می شناسند(رجال‌زاده، ۱۳۷۵ ص ۸).

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت درباره‌ی مفهوم صلاحیت و مهارت‌های حرفه‌ای آموزگاران، که از اواسط قرن بیستم در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است، نظریات مختلفی بیان کرده‌اند، از جمله فرهادیان (۱۳۸۲) می‌نویسد: معلم حقیقی با گفتار و کردارش به شاگردان خویش، چگونه اندیشیدن، چگونه انتخاب کردن و سرانجام چگونه زیستن را می‌آموزد. ویلگاس ریمرس[۲] (۲۰۰۷) نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را در تغییر در نظام آموزشی، بسیار ضروری دانسته و در این رابطه به مؤلفه‌های «روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزش‌یابی» پرداخته‌اند. مهرمحمدی به توانایی‌های مربوط به روش‌های تدریس و ارزش‌یابی و استفاده کردن معلم از تکنولوژی آموزشی اعتقاد دارد.

---

٦. Boyatzis, Rechard
٧. Villgas, Rimres

همچنین ملکی، (۱۳۸۴) بیان می‌کند که صلاحیت‌های معلمی در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی می‌شود. منظور از صلاحیت‌های شناختی، مجموعه‌ی آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط بـا تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. صلاحیت‌های عاطفی مجموعه گرایش‌ها و علایق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط بـا تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی آموزگار در فرایند یادگیری مرتبط می‌شود. از مجموعه‌ی صلاحیت‌های سـه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود.

پس واضح است که معلمین به عنوان متولیان امر تعلیم و تربیت باید خود از چنین صلاحیت‌هایی برخوردار باشند. دانشگاه فرهنگیان همچون نقشه راهی است که با قرار دادن منابع و امکانات به دانشجو معلمان مسیر دستیابی به این مهم را فراهم آورده است. این دانشگاه بر اساس ماده ۲ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی وحرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه و با درنظر گرفتن صلاحیت‌هایی که یک معلم باید داشته باشد قدم بر می‌دارد.

۲-۲- صلاحیت‌های معلمی در کشورهای مختلف

بررسی‌های جامعی در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای آموزگاران در کشورهای مختلف صورت پذیرفته است. صلاحیت‌های کلیدی معلم، همه‌ی زمینه‌های اعطای گواهینامه به معلم را در بر می‌گیرند. این صلاحیت‌ها در کشور آمریکا شامل ده اصل کلی هستند که همه‌ی معلمان باید آن‌ها را بدانند و بدون در نظر گرفتن محتوای درسی خاص قادر به انجام دادن آن‌ها باشند. خلاصه‌ی این صلاحیت‌ها به شرح زیر است (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳):

۱- داشتن دانش مرتبط با محتوای درس

۲- داشتن دانش مرتبط با بهبود و یادگیری دانش‌آموز

۳- توانایی تطبیق دادن آموزش با نیازهای یکایک فراگیرندگان

۴- توانایی استفاده از راهبردهای چندگانه‌ی آموزش

۵- داشتن مهارتهای اداره‌ی کلاس و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان

۶- داشتن مهارت‌های ارتباطی

۷- داشتن مهارت در برنامه‌ریزی آموزشی

۸- ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان

۹- مسئولیت‌پذیری و تعهد حرفه‌ای

۱۰- فعالیت گروهی

در سنگاپور نیز صلاحیت‌های حرفه معلمی به پنج بخش زیرتقسیم می‌شود (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳).

۱- رشد همه‌جانبه‌ی کودک(شایسته محوری) شامل: در میان گذاشتن ارزش‌ها با دانش آموزان، اقدام برای رشد دانش آموزان.

۲- پرورش دانش شامل: تسلط بر موضوع، علاقه‌ی فعال به موضوع درسی، ابتکار عمل برای همگامی با روند آموز ش و پرورش در موضوع تدریس خود، داشتن تفکر تحلیلی، توانایی در تحلیل و حل مشکلات، بازشناسی روابط علی- معلولی، اولویت بخشی به وظایف بر مبنای اهمیت آن‌ها، تدریس خلاقانه، استفاده از روش‌های متداول و نو برای تدریس، فراهم کردن نوشته‌ها و برگه‌های کار، برانگیختن علاقه‌ی دانش‌آموزان با استفاده از فنون خاص و رویکردهایی به آموزش مفاهیم، ارزیابی یادگیری از طریق پرسش‌های ساده.

۳- کار با دیگران شامل: اطلا ع رسانی به والدین در زمینه‌ی فعالیت‌ها، پیشرفت‌های دانش آموزان و خط مشی‌های آموزشی، در نظر گرفتن والدین به عنوان همکاران آموزشی، ترغیب درگیری والدین در فرایند آموزش، تمایل کمک به دیگران و در اختیار قرار دادن اطلاعات، بیان نگرش مثبت و انتظارات از دیگران، داشتن تمایل و اشتیاق به یادگیری از همکاران برای دستیابی به اهداف کار خود.

۴- شناخت خود و دیگران: داشتن درک درست از توانایی‌ها و ضعف‌های خود در جنبه‌های مختلف، برخورداری از هوش هیجانی مناسب.

۵- نفوذ بر ذهن‌ها و قلب‌ها: شامل ارائه‌ی پیشنهاد برای برطرف کردن فوری نیازهای رشد حرفه ای دیگران، دادن مشاوره‌ی علمی و ارائه‌ی تجربه‌ی حرفه‌ی معلمی به آموزگاران تازه کار، آگاهی از خط مشی‌ها و رویه‌های

کاری، بازشناسی توانایی‌های سازمانی، درک مقاومت دیگران در مقابل تغییر، درک منطق حاکم بر خط‌مشی‌ها (استینر[۱]، ۲۰۱۰)

شایستگی‌های حرفه‌ی معلمی در انگلستان در سه بخش مرتبط طبقه‌بندی شده‌اند که عبارتند از: تجربیات و ارزش‌های حرفه‌ای، دانش و درک و فهم، تدریس(شاه‌محمدی، ۱۳۹۳).

۱- تجربیات و ارز ش‌های حرفه‌ای: این شایستگی در برگیرنده‌ی نگرش و تعهدی است که انتظار می‌رود هر معلمی داشته باشد و شامل موارد زیر می‌شود: داشتن رفتار همراه با توجه و احترام به دانش‌آموزان و توجه به رشد آن‌ها به عنوان یادگیرنده، ترویج رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌های مثبت در بین دانش‌آموزان، ارتباط مؤثر با والدین و صاحبان مشاغل برای تعیین مسئولیت‌ها، علایق و حقوقی که در یادگیری دانش آموزان دارند، درک کمک‌ها و حمایت‌های همکاران و دیگر افراد حرفه ای در زمینه‌ی تدریس و یادگیری، توانایی بهبود تدریس خود از طریق ارزشیابی، یادگیری از تجربه‌های مؤثر دیگران و از مدارک و شواهد علمی، آگاهی از چارچو ب‌های قانونی مرتبط به حوزه‌ی کاری و مسئولیت‌های خود.

۲- دانش و درک و فهم: این شایستگی به آموزگاری کارآزموده و آگاه از موضوع تدریس خود نیاز دارد؛ معلمی که درک روشنی از نحوه‌ی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دان شآموزان داشته باشد. شایستگی دانش و درک و فهم شامل این می‌شود. (داشتن دانش و درک درست نسبت به موضوع تدریس، دانش و فهم ارزش‌ها، مقاصد، هدفها و نیازهای معمول، آموزشی مندرج در برنامه‌ی درسی ملی، درک تأثیرپذیری یادگیری دانش‌آموزان از رشد جسمی، ذهنی، زبانی، اجتماعی، فرهنگی و عاطفی آنها، آگاهی از انتظارها، برنامه‌های درسی رایج و الزامات آموزشی، استفاده‌ی مؤثر از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش موضوع درسی و در حمایت از نقش گسترده‌تر حرفه‌ای خود، درک مسئولیت‌ها و دانستن روش کسب کمک و مشاوره از افراد متخصص، دانستن طیف وسیعی از راهبردها برای ارتقای رفتار خوب و ایجاد یک محیط یادگیری هدفمند.

۳- تدریس: این شایستگی‌ها مرتبط با مهارت‌های برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی، آموزش و مدیریت کلاس هستند. و با ارزش‌ها و دانش مرتبط با بندهای یک و دو گره خورده‌اند. در جهت دست‌یابی به این شایستگی موارد زیر تاثیر بسزایی دارند: استفاده‌ی مناسب از طیف وسیعی از راهبردهای کنترل و ارزیابی برای

۸. Steiner

سنجش پیشرفت دانش‌آموزان در جهت هدف‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده و استفاده از این اطلاعات برای ارتقای برنامه‌ریزی و تدریس خود، مشخص کردن هدف‌های یادگیری - یاددهی که مرتبط با همه‌ی دانش-آموزان کلاس است، استفاده از هدف‌های یاددهی– یادگیری برای برنامه‌ریزی درس‌ها، توالی درس‌ها و نشان دادن اینکه چگونه یادگیری دانش‌آموزان را اندازه می‌گیرند، مشارکت و کمک به گروه‌های آموزشی به شیوه‌ی مناسب در مواقع لزوم و برنامه‌ریزی برای به کارگیری والدین، به منظور حمایت از یادگیری دانش-آموزان، کنترل و ارزیابی هنگام تدریس و ارائه بازخورد فوری و ساختار یافته برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳).

۲-۳- اخلاق حرفه‌ای معلمان

علم اخلاق به منزله یک دانش، دارای ارزش فراوانی است و در آثار عالمان اسلامی و غربی به آن توجه فراوانی گردیده است. در تعریف حرفه آن را فعالیت معینی می‌دانند که موجب هدایت فرد به موقعیت تعیین شده همراه با اخلاق خاص است. اما اخلاق حرفه‌ای به عنوان شاخه‌ای از دانش اخلاق، به بررسی تکالیف اخلاقی در یک حرفه و مسائل اخلاقی آن می‌پردازد و درصدد ارائه شیوه‌ها و دستورالعمل‌هایی است که این تکالیف را برای افراد و گروه‌های حرفه‌ای تعیین نماید. اخلاق حرفه‌ای در سنت با محوریت انسان و انگیزه خدمت به دیگران بوده که در طول تاریخ متحول گردیده است. اخلاق به معنای خلق و خو یعنی رفتار عادی شده می باشد که از حسن، قبح، خوبی و بدی رفتار بحث میکند اخلاق حرفه‌ای هم، در برگیرنده مسؤولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای فرد از حیث شغل می‌باشد(مطلبی‌فرد، ۱۳۹۰).

آموزش عالی شرایط مناسبی برای بروز مشکلات اخلاقی دارد و اخلاق در همه زمینه‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی کاربرد دارد. از وظایف قانونی و مسؤولیت‌های حرفه‌ای مؤسسات فراتر می‌رود و به مسائل چالش برانگیز توجه می‌کند. در سال‌های اخیر رویه‌های پذیرش دانشجو و موضوعات اخلاقی پیش‌آمده، مانند دزدی ادبی، بی‌حرمتی، عدم توجه به دانشجویان و مادی شدن بیش از اندازه آموزش عالی، باعث شده قوانین تدوین شده نتواند پاسخگوی مشکلات باشد در این حالت راهنمای اخلاقی در دانشگاه راه‌گشای عمل در برابر این تنش‌ها قرار می‌گیرد.

اخلاق در تدریس شامل در نظر گرفتن موضوعات مربوط به تنبیه و مدیریت رفتار، فرایندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی، حقوقی و مسؤولیت‌ها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد می‌باشد. اخلاق و تدریس به طور

ذاتی هم‌سو و درهم تنیده است و محققان و فیلسوفان مختلفی به بررسی ماهیت اخلاق در تدریس و تدریس اخلاقی پرداختند. برای به کارگیری اصول اخلاقی توسط مدرسان و استادان، لازم است این اصول در آموزش مدرسان، استادان و توسعه علمی آن‌ها مد نظر قرار بگیرد(همان منبع).

بنابراین، توجه به رشد و توسعه همه جانبه و به ویژه اخلاقی معلمان، می‌تواند منجر به بهبود عملکرد کلاسی دانش‌آموزان شود. اخلاق حرفه‌ای معلمان شامل در نظر گرفتن موضوعات مربوط به تنبیه و مدیریت رفتار، فرایندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی، حقوقی و مسؤولیت‌ها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد می‌باشد. براین اساس هدف از به کارگیری اخلاق حرفه‌ای در تدریس، ترسیم اصول اخلاقی پایه‌ای است که مسؤولیت-های حرفه‌ای معلمان را مشخص می‌سازد.

به طور کلی اخلاق در تدریس شاخه‌ای از اخلاق در آموزش عالی است که مشخص کننده مسؤولیت‌های حرفه‌ای یک معلم در تدریس و آموزش است، و یکی از ابعاد تأثیرگذار در نهادینه کردن رویکردهای اخلاقی در رفتار حرفه‌ای دانش‌آموزان و خود معلمان است.

۲-٤- ضرورت حرفه‌ای شدن معلمان

پرداختچی (۱۳۷۴) معتقد است، در دنیای امروز، حجم، تنوع و عمق توقعات و انتظارات مرتبط با نظام آموزش و پرورش، آن‌چنان است که نظام مذکور، با شرایط، امکانات، روش‌ها و نیروی انسانی فعلی به هیچ وجه نمی‌تواند از عهده رسالت خود برآید. نظام آموزش و پرورش باید متحول شود و تغییراتی بنیادین و اساسی در آن به وجود آید. اصولاً هیچ سازمان و نهادی نمی‌تواند هدف‌هایی معقول اتخاذ کند و کار اثر بخشی در جهت تحقق آن هدف ها انجام دهد، مگر آن که تمامی اعضایش، از صدر تا زیر، مفروضات خود را درباره آینده، مورد تجزیه و تحلیل و بازنگری جدی قرار دهند تا بتوانند آن را بر اساس واقعیات اصلاح کنند. با توجه به مسائل فوق، اگر آموزش و پرورش می‌خواهد تغییر کند، متحول شود و پیشرفت نماید، دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت، به خصوص معلمانی که تعامل گسترده ای با فراگیران دارند، باید متحول شوند، تغییر کنند و پیشرفت نماید. همچنین دانش و اطلاعات، شناخت‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و روش‌های کار آن‌ها باید تغییر کند. لازمه این کار، حرفه‌ای شدن امر تعلیم و تربیت و در سرلوحه آن، حرفه‌ای شدن تمام معلمان است.

از نظر رئوف (۱۳۷۱)، مهارت‌های حرفه‌ای معلم، ضروری‌ترین نیاز اوست. هر نوع بی‌توجهی در به دست آوردن این مهارت‌ها، عدم موجودیت شغلی و حرفه‌ای او را به اثبات می‌رساند و خط بطلان روی مهارت او

می‌کشد. بدون هیچ تحقیقی می‌توان فهمید که مهارت‌های علمی معلمان کافی نیست. بسیاری از معلمان، با داشتن دانش و سواد علمی بالا و کافی، توان به کار بستن مهارت‌های حرفه‌ای خود را ندارند و حتی، معلمانی وجود دارند که احتمالاً دانش آن‌ها، حتی در رشته‌های تخصصی خودشان، بسیار اندک بوده است، ولی به خوبی از عهده کار معلمی بر آمده‌اند. امروزه متخصصان بر این عقیده‌اند که نقش فراگیر و ریشه‌ای معلم، دگرگون شدن است و معلم همچون ابزاری به حساب می‌آید که حامل اطلاعات ذخیره شده‌ای است که باید به تناسب ظرفیت گیرندگان، آن را توزیع کند و این خطری بزرگ در تحریف و مسخ رسالت معلمی است. احساس این خطر، برنامه‌ریزان و سیاستگذاران نظام‌های آموزش و پروش جهانی را به تلاشی نو وا داشته است و در رأس آن‌ها، "یونسکو" با اذعان به این تحریف و دگرگونی در رسالت معلمی، هشدارهای تکان دهنده‌ای را به نظام‌های آموزش و پرورش کشورها می‌دهد و اظهار می‌دارد: «شرایطی که معلمان در آن تربیت می‌شوند، باید دقیقاً دگرگون شوند؛ به نحوی که معلمان به صورت مربیان در آیند و نه مختصصانی که فقط ناقل محتوای برنامه درسی از پیش تعیین شده هستند. بنابراین، سعی نظام آموزش و پرورش در جهت بهبود و پیشرفت امر تعلیم و تربیت، باید بر آن باشد که تعلیم و تربیت جنبه حرفه ای پیدا کند و ویژگی ای لازم را به عنوان یک حرفه کسب کند؛ زیرا در این صورت است که از حیثیت اجتماعی بیش تری برخوردار خواهد شد. شرط اثربخشی و کارآیی کارکنان آموزش و پرورش به خصوص معلمان آن است که در کار خود، ضمن کسب تخصص حرفه‌ای، به حرفه معلمی پایبند باشند.

سید عباس‌زاده (۱۳۷۴) معتقد است: معلمی به عنوان یک حرفه، مستلزم اختیار و استقلال عمل است که با افزایش تحصیلات و تجارب معلمان و نیز با استفاده هرچه بیش‌تر از فناوری پیشرفته، عمیق‌تر نیز می‌شود. این گرایش، یعنی حرفه‌ای‌گرایی، موجب می‌شود تا معلمان بیش‌تر به طرف هنجارهای حرفه‌ای، کنترل حرفه‌ای، و در رأس آن‌ها اختیار و استقلال حرفه‌ای تمایل پیدا کنند. زیرا مجهز شدن معلمان به تخصص، مهم‌ترین و اساسی ترین راه تضمین کار بهتر و بیش‌تر نظام آموزشی است. معلم بدون آگاهی از روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روش-های‌آموزش، اصول یادگیری، نحوه ارزشیابی و طرح درس و استفاده از وسایل کمک آموزشی، نمی‌تواند وظیفه خطیر خود را در عصر کنونی به نحو شایسته انجام دهد. در زمینه‌های روان‌شناسی و سایر علوم مربوط به تربیت، به‌ویژه روان‌شناسی یادگیری و خصوصیات فراگیران، هرروز پژوهش‌های جدیدی انجام می‌گیرد. ماهیت حرفه ای معلم عصر حاضر ایجاب می‌کند که او با این یافته‌های جدید آشنا شود و آن‌ها را در تدریس به کار برد. امروزه معلم باید در قالب حرفه‌ای خود ظاهر شود. برای تحقق هر چه بیش‌تر این امر لازم است از طریق دوره

های تربیت معلم، ضمن خدمت و مطالعات و تجربیات مستمری که در آینده خواهد داشت، صلاحیت‌ها و توانایی هایی را کسب کند تا بتواند به نحو شایسته‌ای، به ایفای نقش حساس، پرمسؤلیت و در عین‌حال، تخصصی معلمی بپردازد.

با توجه به توضیحات بالا در مورد حرفه‌ای شدن معلمان، پیشنهاداتی چند در این زمینه داده می‌شود:

الف) آشنایی با کاربرد وسایل و رسانه‌های آموزشی جدید در مدرسه، فراگیری دانش تخصصی جدید، به کارگیری روش‌های نوین آموزشی و استفاده از تحقیقات عملیاتی برای پاسخگویی به مشکلات آموزشی، همگی رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌آورند.

ب) کسب دانش و تجربه‌های جدیدی که قدرت ابتکار و توانایی‌های تازه به افراد می‌بخشد، نه تنها موجبات ارتقای کارایی و اثر بخشی معلمان را فراهم می‌آورد، بلکه باعث تغییر شخصیت و ایجاد روحیه، انگیزه و تعهد برای ارتقای علمی، شغلی و حرفه‌ای معلمان می‌شود.

ج) مدیران آموزشی باید زمینه‌ای فراهم سازند تا بین معلمان درس‌های گوناگون، مخصوصاً درس‌هایی که ارتباط نزدیک‌تری با هم دارند، مشورت‌ها و تبادل نظرهای علمی لازم انجام پذیرد.

د) مدیران و مسؤولان آموزش و پرورش باید زمینه‌ای را فراهم آورند که معلمان بتوانند، علاوه بر تدریس، فرصت یادگیری مستمر را نیز بیابند.

و) برای ایجاد رشد حرفه‌ای در معلمان، مدیران آموزشی باید با واگذاری مستقیم مسؤولیت، مطابق با توانایی هر فرد، او را در تحقق این امر یاری کنند. البته مدیران آموزشی باید توجه کنند که انتظارات بیش از ظرفیت هر فرد، موجب دلسردی، عدم تعهد و کاهش وفاداری معلمان خواهد شد.

ه) برای ایجاد شرایطی که موجب رشد حرفه ای معلم شود مدیر آموزشی باید محیط راحت، پشتیبانی کافی و انواعی از محرک‌ها و پاداش‌ها را برای آنان فراهم کند تا معلمان در این فرصت‌ها سهیم شوند و رشد حرفه‌ای آنان افزایش یابد.

ی) مدیران و مسؤولان آموزشی باید برای معلمان، برنامه‌های تخصصی مطابق با درس‌هایی که تدریس می‌کنند، بگنجانند. در این صورت اعتماد به نفس معلمان افزایش می‌یابد و موجبات رشد حرفه‌ای معلمان فراهم می‌گردد.

۲-۵- عوامل تاثیرگذار در کارایی معلم و دانشجو معلمان

چندین عامل مهمی که از دیدگاه غلامعلی (۱۳۸۹) در کارایی معلمان تاثیرگذار است، شامل بومی بودن معلمان، همزبانی اشتراک رای، آگاهی معلم، نگرش شغلی، برنامه‌ریزی معلم می‌باشد. بومی بودن معلم، مزایا و مشکلاتی دارد که هر کدام به نوبه خود می‌تواند در کار او تاثیر قابل ملاحظه‌ای داشته باشد. برای مثال آشنایی معلم با اشخاص شهر یا منطقه محل کار هم به نفع و هم به زیان اوست. همچنین آگاهی معلم از منطقه‌ای که می‌خواهد در آنجا تدریس کند یک ویژگی کاملا مثبت است، زیرا در نگرش او نسبت به منطقه بسیار تاثیر دارد. نگرش شغلی نیز تاکید بر طرز تلقی معلم از شغل خود یا خصوصیات دیگری از جمله رضایت یا عدم رضایت و بی‌تفاوتی را شامل می‌شود.

یکی از عواملی که به افزایش کارایی معلمان و تربیت حرفه‌ای آنها کمک می‌کند، تلفیق نظریه و عمل است که در موضوع کیفیت بخشی به دانشجومعلمان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. امروزه گرایش‌ها از سمت الگویی که بر اساس آن، دانش‌آموزان باید ابتدا علوم را به صورت نظری یاد می‌گرفتند و سپس به صورت عملی از آنها استفاده می‌کردند، به سمت الگویی کشیده شده است که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب انجام می‌شود عینا به این معنا که بخش دوره‌های نظری باید بر تجربیات عملی متمرکز باشد تا بتوان شاخه‌های دیگر آن را مشخص کرد و آنها را در طول آموزش تلفیق نمود. درحالی که کارهای عملی بر عکس، فرصتی برای ارائه تمام یادگیری‌های نظری شخص و آزمودن آنها در مقابل واقعیات کارهای روزمره محسوب می‌شوند. در نهایت این طور به نظر می‌رسد که آنچه مربیان دانشگاهی و معلمان در طول آموزش عملی از آن به عنوان کیفیت آماده سازی یاد کرده‌اند، تداوم تجربی زیادی ندارد. در چنین شرایطی نیاز به تعریف و تطبیق بهتری از نقش مربیان و شاغلان دارند. بنابراین آنها باید در مراحل آموزش و کار با دانشجو معلمان مشارکت صحیحی داشته باشند و صمیمانه آنها را در مراحل کار و توسعهٔ الگوهایشان حمایت کنند، نه اینکه صرفا الگوها و معلومات از پیش تعیین شده‌ای را به آنها منتقل سازند(تردیف[۹]، ۲۰۰۱).

۹. Tardif, Maurice

۲-٦- ویژگی و مهارت‌های لازم برای معلم شدن

یکی از مهم‌ترین عوامل و عناصر یادگیری و تدریس، معلم می‌باشد پس در انتخاب این عامل مهم باید خیلی دقت کرد. مهم‌ترین ویژگی‌ها و خصوصیاتی که برای یک معلم لازم است، می‌توان به شرح ذیل بیان کرد(حاجوی و همکاران، ۱۳۹۵):

الف) ویژگی‌های جسمانی و روانی: این خصوصیت از ویژگی‌های اصلی و ضروری برای تدریس است که شامل سلامت ابعاد مختلف شخصیت از جنبه‌های جسمی، روانی، فرهنگی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، رفتاری و ... می‌باشد. خصوصیت فوق در آموزش و پرورش کودکان تأثیر مستقیم دارد و ظاهر بی‌آلایش و ساده‌ی معلم می‌تواند الگوی رفتار مورد پسند دانش‌آموز واقع شود. فردی که به بلوغ اجتماعی و عاطفی نرسیده و اسیر خواسته‌ها و تمایلات کودکی است و به قول فروید (۱۹۳۹) در نهاد مانده است و به احساسات بچه‌گانه استوار است یا شخصی که کمرو و ترسو است و از روزگار می‌نالد و نمی‌تواند راه‌های خلاقانه‌ای برای حل مشکلات خود داشته باشد. چگونه می‌تواند معلم موفقی باشد. بعضی از ویژگی‌های جسمانی که یک معلم باید از آن برخوردار باشد، عبارتند از: سلامت بینایی، سلامت شنوایی، سلامت دست و پا، خوش‌تیپی و قیافه مناسب در شان معلمی.

سلامت روانی، برای تمامی مشاغل، به ویژه شغل مقدس معلمی، اهمیت ویژه‌ای دارد. معلمی که روان سالمی نداشته باشد نمی‌تواند الگوی خوبی برای شاگردان باشد و یا شاگردان سالمی را تحویل اجتماع نماید. معلم باید شخصیتی آرام و مسلط به اعصاب خود باشد تا بتواند تفاوت‌های فردی شاگردان را تحمل و از عهده شرایط سخت معلمی بر آید. همچنین لازم است معلم از سلامت اجتماعی نیز برخوردار باشد.

ب) ویژگی‌های علمی: شعبانی(۱۳۹۲) بیان می‌دارد: معلم می‌تواند بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با ناآگاهی و عدم دانش، به محیطی غیر جذاب و غیر فعال تبدیل کند. بی‌شک دانش معلم بهترین پشتوانه‌ی وی در مقابل شاگردان است. تسلط بر محتوا و موضوع درس از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم است. با وجود اینکه دامنه علوم حتی در یک رشته خاص بسیار وسیع و گسترده می‌باشد و کمتر کسی می‌تواند به همه آن‌ها دست یابد لازم است که معلم حداقل در مطالبی که تدریس می‌کند مسلط باشد، او برای رسیدن به چنین منظوری باید مطالعه مستمر و دائم داشته باشد. اگر معلمی در مسائل علمی ضعیف باشد و نتواند به پرسش‌های شاگردان پاسخ درست لازم بدهد قطعا شکست خواهد خورد. معلم همواره باید بر آگاهی و دانش خود بیفزاید و در زمینه‌ی کار

خود، فرصت‌های یادگیری را با یافته‌های جدید مرتبط سازد. معلم باید با نظریه‌های جدید ارتباطی، دانش جدید روانشناسی، روان‌شناسی تدریس و یادگیری، روانشناسی اجتماعی و ... آشنا باشد تا ویژگی‌های خاص طبقات اجتماعی شاگردان را تا حدودی بشناسد و با توجه به شناخت و ویژگی‌های فردی و اجتماعی آنان، به برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی بپردازد.

انتخاب روش تدریس باید متناسب با اصول آموزش و پرورش و خصوصیات شاگردان باشد زیرا وظیفه معلم فقط درس دادن و پرسیدن و امتحان گرفتن نیست بلکه یکی از وظایف مهم او، همکاری و راهنمایی تمامی شاگردان جهت رسیدن به اهداف عالی تعلیم و تربیت می‌باشد. معلمی که با انواع روش‌های مختلف تدریس آشنایی دارد می‌داند و می‌تواند آن‌ها را در موقعیت مناسب و بنا به موضوع درس و ویژگی‌های شاگردان بکار گیرد تا آن‌ها به کلاس علاقه‌مند گردند. معلم هم باید از فنون و مهارت‌های آموزشی آگاه و قادر به تحلیل فرایندهای آموزشی باشد و با استفاده از امکانات موجود آموزشگاه، روش تدریس خود را انتخاب کند و با روش‌های صحیح تدریس و فنون کلاس‌داری، کاملا آشنا باشد تا بتواند شرایط مطلوب یادگیری را فراهم کند او باید قبل از شروع تدریس قادر باشد هدف‌های تدریس خود را به طور کامل صریح و روشن معین کند تا بتواند تدریس هدفداری داشته باشد. معلم لازم است آشنایی گسترده‌ای با دانش روانشناسی تفاوت‌های فردی داشته باشد و بپذیرد که افراد، همان‌گونه که در ظاهر، با هم مختلف‌اند از نظر ذهنی هم مشابه یکدیگر نیستند. علم‌آموزی و علم آموختن مکمل همدیگرند معلم باید از تمام توان علمی خود برای یادگیری و راهنمایی شاگردانش استفاده کند و هر آنچه در توان دارد، خود داری نکند و تمام آموخته‌هایش را بر حسب نیاز و ضرورت، به شاگردانش انتقال دهد.

ج) ویژگی‌های فنی و حرفه‌ای: هر حرفه‌ای را فنی است معلمی هم فنونی لازم دارد تا در کار خود موفق باشد و بتواند دانش‌آموزانش را به اهداف عالی تعلیم و تربیت برساند. بعضی از ویژگی‌های فنی برای معلم به قرار زیر است: علاقه‌مندی به شغل مقدس معلمی، علاقه‌مندی به دانش‌آموزان، شیک پوش، خوش اخلاقی، آشنایی با اصول تعلیم و تربیت، اشراف داشتن بر موضوع درس، آگاهی از روش‌های تربیتی، رعایت تفاوت‌های فردی.

د) ویژگی‌های ارتباطی شامل: ارتباط با سایر معلمین، ارتباط با مدیر و سایر کارکنان، ارتباط با اولیای دانش آموزان، ارتباط با اداره متبوع.

۲-۷- رابطه صلاحیت حرفه‌ای معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

سیف (۱۳۸۴)، عملکرد تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از درس‌های ارایه شده یا به عبارتی، توانایی آموخته شده و اکتسابی فرد در موضوع‌های آموزشگاهی می‌داند که به وسیله آزمون‌های استاندارد شده اندازه‌گیری می‌شود. توجه به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و فراهم کردن زمینه مناسب برای افزایش آن، به خصوص در دوره ابتدایی از آن‌رو است که، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی نشان دهنده میزان موفقیت نظام آموزشی در دستیابی به هدف و توجه به رفع نیازهای فردی دانش‌آموزان در آینده است.

از سوی دیگر، میزان عملکرد تحصیلی و به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف و رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود، یکی از ملاک‌های مهم نظام آموزشی کارآمد محسوب می‌گردد. بنابراین، کارشناسان آموزشی تلاش برای افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را یکی از ضرورت-های نظام آموزشی موفق دانسته و معتقدند، همه نظام‌های آموزشی باید عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش-آموزان را شناسایی و آن را به گونه‌ای تنظیم کنند تا به رشد و یادگیری بیشتر دانش‌آموزان بینجامد. بدین جهت، تحقیقات بسیاری در سال (۱۹۶۰) در زمینه عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد که قابلیت حرفه‌ای معلم و رفتارهای کلاس وی به عنوان مهمترین معیارهای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناخته شد.

با توجه به نقش بسیار مهم قابلیت حرفه‌ای معلمان در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، تحقیقات بسیاری از سوی پژوهشگران در این زمینه صورت پذیرفته است. برونر[۱۰] در رابطه با نقد و تفسیر دانش و فرهنگ به این نتیجه رسید که، برای فراهم آوردن شرایط لازم جهت دستیابی دانش‌آموزان به قلمروهای ممکن و محتمل، لازم است، نظام‌های آموزشی و معلمان با نقادی صحیح فرهنگی به گونه‌ای به ایجاد و صورت‌بندی دانش و فرهنگ بپردازند که بتواند نظیر سکوی پرشی برای دانش‌آموزان عمل نماید. شریعتمداری (۱۳۸۱) ضمن بیان ارزش‌سنجی فرهنگی به عنوان دومین وظیفه معلمان، ارزش‌سنجی فرهنگ را عامل رشد قوه قضاوت صحیح و ایجاد افکار و نظریه‌های تازه در ذهن دانش‌آموزان و ترقی و تعالی، جامعه به سوی اهداف متعالی می‌داند(مهاجری، ۱۳۹۱).

۱۰. Broner

ویت و هورس[۱] (۲۰۰۲) در پژوهش خود در خصوص توانایی بیان معلمان به این نتیجه رسیدند که، بین توانایی بیان معلمان و میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش آنها نشان داد، هر اندازه معلمان از توانایی بیان قویتری برخوردار باشند، درک و فهم دانش‌آموزان از یادگیری بیشتر و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنان بیشتر می‌شود. معلمانی که در کلاس اخلاق حرفه‌ای را رعایت و به نیازهای گروهی و فردی دانش‌آموزان توجه می‌کنند، دانش‌آموزان آن‌ها در یادگیری، موفق‌تر و عملکرد تحصیلی بیشتری داشته‌اند.

۳- نتیجه‌گیری

با توجه به هدف انجام این پژوهش که با استفاده از تحلیل‌های اسنادی و مطالعات کتابخانه‌ای صورت پذیرفت نتایج بررسی‌ها نشان داد که در کل، صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش نسبت داده می‌شود. به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد. صلاحیت معلمی مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. مجهز شدن معلمان به تخصص، مهم‌ترین و اساسی‌ترین راه تضمین کار بهتر و بیش تر نظام آموزشی است.

همچنین تلفیق نظریه و عمل جهت افزایش کارایی معلمان و تربیت حرفه‌ای آنها تاثیر مستقیمی دارد که در موضوع کیفیت بخشی به دانشجو معلمان در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. به این معنا که بخش دوره‌های نظری باید بر تجربیات عملی متمرکز باشد تا بتوان شاخه‌های دیگر آن را مشخص کرد و آنها را در طول آموزش تلفیق نمود. درحالی که کارهای عملی به عکس، فرصتی برای ارائه تمام یادگیری‌های نظری شخص و آزمودن آنها در مقابل واقعیات کارهای روزمره محسوب می‌شوند. بطور خلاصه نتایج نشان داد که مهم‌ترین ویژگی ها و خصوصیات لازم برای معلم شدن، شامل موارد زیر می‌باشند: الف) ویژگی‌های جسمانی و روانی، ب) ویژگی‌های علمی، ج) ویژگی‌های فنی و حرفه‌ای، د) ویژگی‌های ارتباطی.

با توجه به نقش کلیدی معلمان در توسعه آموزش و پرورش و همچنین به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تربیت، توجه به پیشنهادهای زیر می‌تواند در حرفه‌ای شدن آنان، و پیش‌برد اهداف آموزشی و پرورشی موثر واقع شود:

---

۱۱. Vite and Hourse

الف) آشنایی با کاربرد وسایل و رسانه‌های آموزشی جدید در مدرسه، فراگیری دانش تخصصی جدید.

ب) کسب دانش و تجربه‌های جدیدی که قدرت ابتکار و توانایی‌های تازه به افراد می‌بخشد.

ج) فراهم کردن زمینه‌ای برای ایجاد ارتباط نزدیک بین معلمان درس‌های گوناگون توسط مدیران آموزشی.

د- فراهم کردن زمینه‌ای توسط مدیران آموزشی برای اینکه معلمان بتوانند، علاوه بر تدریس، فرصت یادگیری مستمر را نیز بیابند.

ه- جهت ایجاد رشد حرفه‌ای در معلمان، باید با واگذاری مسؤولیت‌ها، مطابق با توانایی هر فرد، او را در تحقق این امر یاری کنند.

منابع

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی وزارت آموزش و پرورش.

اسمعیلی، مهدی. (۱۳۸۹). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنی و حرفه‌ای، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

پرداختچی، محمد. (۱۳۷۴). مدیریت آموزشی به عنوان قلمرویی حرفه‌ای، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال چهارم. شماره ۱.

حاجوی، فرهاد و همکاران. (۱۳۹۵). مهارت‌های معلمی، تبریز: انتشارات پژوهش‌های دانشگاه، چاپ اول.

سرمد، غلامعلی. (۱۳۸۹). روش‌های تدریس و هنر معلمی، تهران: انتشارات آوای نور، چاپ پنجم.

سید عباس‌زاده، محمد. (۱۳۷۴). وجدان کاری، ارومیه: انتشارات انزلی.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴). سنجش و فرایند یادگیری روش‌های قدیم و جدید، تهران: نشر دوران.

شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۳). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر، مجله رشد آموزش ابتدایی، شماره ۱.

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۱). جامعه و تعلیم و تربیت، مبانی تربیت جدید، تهران: انتشارات چابخش.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). مهارت آموزشی و پرورشی(روش‌ها و فنون تدریس)، تهران: انتشارات سمت.

رجال‌زاده، رضا . (۱۳۷۵). روش شناسی تدریس، تهران: نشر ترمه، چاپ اول.

رئوف، علی. (۱۳۷۱). تربیت معلم و کارورزی، تهران: انتشارات فاطمی، چاپ اول.

رئوف، علی. (۱۳۷۹). بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۴.

فرهادیان، رضا. (۱۳۷۲). خلاصه مقالات نقش تربیتی، تهران: معاونت پژوهشی وزارت آموزش و پرورش.

ملکی، حسن. (۱۳۸۴). صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی، تهران: انتشارات مدرسه.

ملکی، حسن. (۱۳۸۴). شیوه طراحی و تالیف کتاب درسی، تهران: انتشارات سمت.

مطلبی‌فرد، علیرضا. (۱۳۹۰). بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، شماره۴.

مهاجری، مژده. (۱۳۹۱). رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان، مجله رویکردهای نوین آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، شماره ۱.

یعقوبی، مرضیه. (۱۳۹۱). معلم چراغ جهان افروز، تهران، انتشارات: ادیسون.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. Journal of Management Development, 27 (1), 5-12.

Vaillant, D. (2011). Preparing Teachers for Inclusive Education in Latin America" Quartey Review of Comparative Education, 41(3), 385-398.

Tardif, M. (2001). Pre-Service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training. Pan Canadian Education Research Program Symposium. University Laval, Quebec City.

Good lad, J. (1992). Organization of the Curriculum: Handbook of Research on Curriculum. New York. NY: Macmillan.

Villegas, R. (2007). "Teacher professional development": an international review of the literature. "UNESCO" international institute for educational planning.

Smith, L., & Kling, M. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, 2011, 13(4), 257- 243.

Steiner, l. (2010). "Lessons from Singapore", Public Impact, Chapel Hill, www.opportunityculture.org.

اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصوری معلمان

فاطمه ایزدیان۱ ، مرتضی نصیریان۲

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 می شود. این پژوهش به منظور مطالعه اثربخشی روش درس پژوهی بر خودکارآمدی تصوری معلمان انجام گرفته است. خودکارآمدی تصوری یکی از مؤلفه های مهم نظریه بندوراست .این تحقیق به شیوه پیش آزمون –پس آزمون با گروه کنترل انجام گرفت . جامعه آماری شامل معلمان کلاس سوم مدارس ابتدایی پسرانه نواحی شهراصفهان بود و نمونه شامل ۲٤ معلم از ۸ مدرسه می شد که به طور تصادفی ساده انتخاب و در گروه های آزمایشی(۱۲نفر) و کنترل(۱۲نفر) جایگزین شدند .ابزار جمع آوری داده ها فرم بلند مقیاس احساس کارآمدی معلمان تشانن –موران و هوی بود .پس از اجرای پیش آزمون 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 پس آزمون اجرا و نمرات اختلاف با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس تحلیل شد .نتایج نشان داد که درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان در عوامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی می شود.

کلید واژگان :درس پژوهی، خودکارآمدی، خودکارآمدی تصوری معلمان.

مقدمه

مدارس بهتر از معلمانی که در آن ها تدریس می کنند نیستند و توسعه حرفه ای کلید اصلی پیشرفت معلمان و رشد حرفه ای آن ها است .روند تحولات موجود در دنیای امروز، انسان ها را با چالش های مختلفی روبرو کرده است که برای رویارویی صحیح با آن ها مناسب ترین بستر، نظام آموزش و پرورش می باشد.

[۱]- فاطمه ایزدیان،دانشجوی کارشناسی پیوسته علوم تربیتی، پردیس شهید رجایی اصفهان،
رایانامه:Fatemeizadian@Yahoo.Com

[۲]- مرتضی نصیریان، کارشناسی علوم تربیتی ، پردیس شهید باهنر اصفهان، آموزگار مقطع ابتدایی
رایانامه:Mortaza.Nasiriyan@Gmail.Com

از این رو یکی از اولویت های اصلی اصلاحات در تمامی جوامع، اصلاحات آموزشی می باشد .با بررسی برنامه های اصلاحات آموزشی در گوشه و کنار دنیا مشخص می شود که توجه این برنامه ها بر توانمند سازی معلم و در نتیجه غنی سازی فرآیند آموزش و یادگیری است. به طوری که استیگلر و هیبرت[1](۱۳۸۴) معتقدند که ایالات متحده نمی تواند برای بهبود آموزش برنامه ای اجرا کند، مگر این که معلمان و سایر عوامل مهم در آن مشارکت فعال داشته باشند و اگر همکاری معلمان برای بهبود روش های آموزش جلب نشود، عاقبت تأسف باری درانتظار است. یکی از ویژگی ها و متغیرهای کلیدی و مهم معلمان، خودکارآمدی تصوری[2] آن هاست.مفهوم خودکارآمدی تصوری مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا[3] می باشد .

معتقد است خودکارآمدی تصوری معلم عبارت است از قضاوت های معلم درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت ویادگیری دانش آموزان، حتی درارتباط با دانش آموزانی که انگیزه چندانی نداشته و در یادگیری مشکل دارند .وی منابعی را برای خودکارآمدی تصوری فرض کرده است که عبارتند از :تجارب عملکردی، تجارب جانشینی، متقاعدسازی کلامی، برانگیختگی فیزیولوژیکی، تصویر سازی ذهنی.

پژوهش های متعددی درباره تأثیر خودکارآمدی تصوری معلم بر ابعاد مختلف فرآیند آموزش و یادگیری انجام شده است . اشتون و وب[4](۱۹۸۶) و راس[5](۱۹۹۸) گزارش کردندکه خودکارآمدی تصوری معلم به طور معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در ریاضی وزبان رابطه دارد .به طوری که دانش آموزان پایه های دوم و پنجم که دارای معلمانی باخودکارآمدی تصوری بالاتری بودند، در مقایسه با همسالان خود، در آزمون ریاضی و زبان نمرات بالاتری کسب کردند .اندرسون، گرین ولوون[6](۱۹۸۸) گزارش می کنند که خودکارآمدی تصوری معلمان به طور معناداری با خودکارآمدی دانش آموزان ارتباط دارد و خودکارآمدی تصوری دانش آموزان ارتباط مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی آن ها دارد. نتایج پژوهش های چامبرز و هاردی[7](۲۰۰۵)، گود و برافی[8](۲۰۰۳)،راس(۱۹۹۲) و کافمن و سایر[9](۲۰۰۴) نشانگر تأثیر معنادار خودکارآمدی تصوری معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است .هم چنین تحقیق گائو، پیاستا، جاستیک و کادراوک[10](۲۰۱۰) نشان می دهد که خودکارآمدی تصوری معلمان یک متغیر مهم در پیش

[1] Stigler & Hibert
[2] perceived self- efficacy
[3] Albert Bandura
[4] Ashton & Webb
[5] Ross
[6] Anderson, Greene, & Loewen
[7] Chambers & Hardy
[8] Good & Brophy
[9] Kaufman & Sawyer
[10] Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek

بینی پیشرفت دانش آموزان در نوشتن است. علاوه بر پیشرفت تحصیلی، متغیرهای دیگری نیز به نحوی با خودکارآمدی تصوری معلمان ارتباط داشته و تحت تأثیر آن قرار دارند از جمله برنامه ریزی و سازماندهی(آلیندر[1]۱۹۹۴)، اشتیاق بیشتر به تدریس(ایوانزوتریبل[2]۱۹۸۶؛ ترنتام، سیلورن و بروگدان[3]۱۹۸۵)، تعهد حرفه ای و تداوم آن(کولادارسی[4]۱۹۹۲؛ بورلی، هال، ویلیم و براک مایر[5]۱۹۹۱؛ گلیکمن و تاماشیرو[6]۱۹۸۲)، کار بیشتر با دانش آموزان ساعی (گیبسون و دمبو[7]۱۹۸۴)، انتفاد کمتر از اشتباهات دانش آموزان (اشتون و وب، ۱۹۸٦)، انتقاد پذیری، انعطاف پذیری و نوآوری در شیوه های تدریس(گاسکی[8]۱۹۸۸، ؛ استین و ونگ[9] ۱۹۸۸ ، میلنر و وولفولک[10]۲۰۰۳؛ آلیندر، ۱۹۹٤ ؛ وولفولک هوی و دیویس[11]۲۰۰۵)، انگیزش دانش آموزان (یوشر و پاجارس[12]۲۰۰۹؛ میگلی، فلدلاف و اکلز[13]۱۹۸۹)؛ گرایش به استفاده از راهبردهای دانش آموزمحور(زرنیکا[14]۱۹۹۰ به نقل از کاکیروگلو[15])، رضایت شغلی(ویت لی[16]۲۰۰۵؛لابون[17]۲۰۰۴)، کاهش کارگریزی، غیبت از کار و فرسودگی شغلی (راس۱۹۹۸).

به طور کلی می توان گفت خودکارآمدی تصوری 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 ازعوامل تقویت کننده آن، شاهد تحولات مثبتی در فرآیند آموزش و یادگیری بود .پژوهش های زیادی درباره بهبود و تقویت خودکارآمدی تصوری 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[18]۲۰۰۱)، مرور درس ها با همکاران(پاچنر و تیلور[19]۲۰۰۶)، بازخورد منظم به هدف های تعیین شده و خود انتقادی(لابون۲۰۰۴)، کار کردن گروهی معلمان بر روی

[1] Allinder
[2] Evans & Tribble
[3] Trentham, Silvern, & Brogdon
[4] Coladarci
[5] Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier
[6] Glickman & Tamashiro
[7] Gibson & Dembo
[8] Gaskey
[9] Stin & Wang
[10] Milner & Woolfolk
[11] 16- Woolfolk Hoy & Daivis
[12] Usher & Pajares
[13] 2- Midgely, Feldlaufer, & Eccles
[14] Czernika
[15] Cakiroglu
[16] Wheat-ley
[17] Labone
[18] Henson
[19] Puchner & Taylor

متغیرهای مربوط به مدرسه(روزن هاتز[1] ۱۹۸۷)، شرکت معلمان در تصمیم گیری ها(نیومن،راتر و اسمیت[2]۱۹۸۹)، احساس کنترل بر فعالیت ها(تشانن -موران، هوی و هوی[3]۱۹۹۸)، مشاهده عملکرد دیگران(اسمایل[4]۱۹۹۰).

یکی از روش های نوینی که در آموزش و پرورش ژاپن خلق شده است و بسیاری ازعوامل تقویت کننده خودکارآمدی تصوری معلمان را به همراه دارد، روش درس پژوهی است.

در این روش ژاپن مسئولیت اولیه ی بهبود فعالیت کلاس درس را به عهده ی معلمان گذاشته است.

«کونایکنشیو [5]» واژه ای 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 حرفه ای معلمان در مدرسه به کار می رود . یکی از بخش های رایج کونای کنشیو،(جوگیوکن کیو[6]ا ست. 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 هیبرت۱۳۸۴)

در این روش گروهی از معلمان که درس واحدی را آموزش می دهند مشترکاً به طراحی درس خود می پردازند .در این کار می کوشند 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 می کند و بقیه اعضای گرو ه او را مورد مشاهده قرار می دهند . اعضای مشاهده کننده ، فعالیت های آموزشی همکار خود و تلاش ها و تکالیف دانش آموزان را به دقت مورد بررسی قرار می دهند و نظرات و پیشنهادهای خود را یادداشت می کنند . پس از اتمام تدریس معلم،همه معلمان دور هم جمع می شوند و داده های جم عآوری شد ه از راه مشاهده را تحلیل می کنند و آموخته ها و پیشنهادهای خود را مطرح می نمایند .گام بعدی این است که با توجه به پیشنهادهای داده شده طرح درس را مورد بازنگری قرار می دهند و ضمن رفع نواقص بر غنای آن می افزایند .باز هم به آموزش درس اقدام می شود، ام ا 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 می یابد.(لوئیس[7]۲۰۰۲) که موجب تحولات شگرفی در نظام آموزشی ژاپن شده است.

[1] Rosenholtz
[2] Newman, Rotter, & Smith
[3] Tschanon-Moran & Hoy
[4] Smylie
[5] kounai kenshuu
[6] jugyoukenkyuu
[7] Lewis

درس پژوهی در ایالات متحده با انتشار نتیجه تحقیق یوشیدا و استیگلر در سال۱۹۸۹تحت عنوان(تفاوت های آموزش ریاضیات در ژاپن و آمریکا) مورد توجه قرار گرفت.(چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴). سپس با انتشار کتاب(درس پژوهی و اصلاح تعلیم و تربیت ژاپن) توسط لوئیس و تسوچیدا[1]در سال ۱۹۹۸که درباره چگونگی اصلاح فعالیت های آموزشی معلمان ابتدایی ژاپن در کلاس درس بود، گسترش بیشتری یافت . نهایتاً در سال۱۹۹۹با انتشار نتایج سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم(تیمز) و درخشش قابل توجه ژاپن و انتشار کتاب(شکاف آموزشی[2])توسط استیگلر و هیبرت در بین تمام اندیشمندان تعلیم و تربیت جایگاه خاصی را به دست آورد .در حال حاضر در بسیاری از ایالت های آمریکا و کشورهایی از قبیل کانادا،آلمان، چین، استرالیا، انگلیس، سنگاپور و مالزی گروه های بیشماری از چرخه های درس پژوهی فعال است.(اسمیت[3]۲۰۰۸)

پژوهش های انجام شده در این زمینه نتایج قابل توجهی را گزارش کرده اند .از جمله معلمان شرکت کننده در پژوهش روبرت[4](۲۰۱۰) درس پژوهی را به عنوان یک تجربه مشارکتی و مبتنی بر همکاری معلمان ارزیابی کردند و در پایان مشخص شد که توسعه حرفه ای و سطح خودکارآمدی تصوری آن ها افزایش یافته است . روبرت اشاره می کند که موقعیت های مشارکتی و حمایتی مانند درس پژوهی می تواند موجب اصلاح تجربه های آموزشی معلمان شده و سطح خودکارآمدی تصوری آن ها را بهبود بخشد.

استفنز[5]در سال۲۰۰۸با انجام پژوهشی به شیوه پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل مشاهده کرد که میزان خودکارآمدی تصوری معلمان شرکت کننده در درس پژوهی نسبت به پیش آزمون افزایش معناداری را نشان می دهد.

پاچنر و تیلور[6]درسال۲۰۰۶در نتیجه اجرای درس پژوهی مشاهده کردند که همکاری معلمان با یکدیگر افزایش قابل ملاحظه ای یافت و آن ها اذعان داشتند که احساس می کنند دارای یک گروه پشتیبان شده اند.

لورنس[7] درسال۲۰۰۹ از تحقیق خود نتیجه گرفته است که درس پژوهی موجب بهبود خودکارآمدی تصوری و کارآمدی جمعی [8]معلمان می شود.

[1] Tsochida
[2] teaching gap
[3] Smith
[4] Robert
[5] Stephens
[6] Puchner & Taylor
[7] Lawrence
[8] collective efficacy

اکونور[1]در سال ۲۰۱۰با اجرای درس پژوهی بین معلمان ریاضی مشاهده کرد که دانش ریاضیات و همکاری بین معلمان و هم چنین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش قابل ملاحظه و معناداری یافت .وی توضیح می دهد که در دهه های اخیر بیشتر اصلاحات آموزشی شکست خورده اند، ولی تلاش ها برای یافتن روش های بهبود فعالیت های آموزشی همچنان ادامه دارد .درس پژوهی از آن جا که حیطه های متنوعی از تعلیم وتربیت از جمله برنامه درسی، توسعه حرفه ای 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 درسال ۲۰۰۸نتیجه می گیرد درس پژوهی موجب ایجاد و تقویت احساس اقتدار وحرفه ای بودن در بین معلمان می شود و خود تعیین گری و کنترل آن ها بر جریان آموزش را ارتقاء می بخشد .وی در ادامه اشاره می کند وقتی معلمان در یک موقعیت حمایتی نظیر درس پژوهی فعالیت می کنند احساس توانایی بیشتری می کنند برای انجام فعالیت هایی که منجر به بهبود و اصلاح آموزش و یادگیری می شود.

سیبالد[2]در سال ۲۰۱۰در مطالعه پیگیری پژوهش خود مشاهده کرد که با اجرای درس پژوهی خودکارآمدی تصوری معلمان به اندازه ای افزایش یافت که هر یک از شرکت کنندگان تلاش کردند در مدرسه خودشان گروه های درس پژوهی تشکیل دهند .وی معتقد است در جریان درس پژوهی معلمان تمام اعمال و تجربیات قبلی خود را مدنظر قرار می دهند و در ابتدا ممکن است نقایص تجربیات قبلی آن ها موجب کاهش خودکارآمدی تصوری آن ها شود ولی به تدریج با برطرف کردن نقایص، نتایج آن را مشاهده کرده و خودکارآمدی تصوری افزایش می یابد. پلامر[3]در سال ۲۰۰۷در پایان پژوهش خود نتیجه گرفته است که معلمان شرکت کننده در گروه درس پژوهی بر فقدان دانش خود درباره موضوعی که تدریس می کنند و روش های آموزشی آگاه شده و اذعان داشته اند که احساس می کنند دانش آن ها در جریان درس پژوهی رشد کرده است. لو[4]در سال ۲۰۰۶گزارش می کند که در سال های ۲۰۰۱ تا ۲۰۰٤ درس پژوهی در هنگ کنگ به ٤۰مدرسه ابتدایی و ۵۰ مدرسه متوسطه گسترش یافت و وزارت آموزش و پرورش ساعات موظف معلمان را به منظور مشارکت در گروه های درس پژوهی کاهش داد .در پایان ارزیابی ها بسیار مثبت بود به طوری که ۹۲ درصد از معلمان گزارش کردند که توانایی تدریس آن ها بهبود یافته است و دانش آموزان گزارش کردند که معلمان آن ها تغییر کرد هاند.

[1] Oconnor
[2] Sibbald
[3] Plummer
[4] Lo

نتایج پژوهش های راک و ویلسون[1](۲۰۰۵)؛ فرناندز، چاکشی، و کنون[2] (۲۰۰۳) نیز بیانگر افزایش اعتماد حرفه ای، ارتقای دانش محتوا، و بهبود فرآیند آموزش و یادگیری می باشد. از مجموع پژوهش های انجام شده که به آن ها اشاره شد می توان نتیجه گرفت که روش درس پژوهی یکی از راهکار های اساسی برای ایجاد تحول در تعلیم و تربیت، بخصوص در تخصصی کردن آموزش و یادگیری و حرفه ای کردن معلمان می باشد. این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال بود که آیا روش درس پژوهی در نظام تعلیم و تربیت ایران نیز می تواند منشا اثرات مثبتی به ویژه در زمینه تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان باشد؟ هم چنین تأثیر این روش بر عامل های خودکارآمدی تصوری شامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی نیز بررسی شد.

روش

این پژوهش کا ربردی و از نوع تجربی با طرح پیش آزمون – پس آزمون با گروه کنترل می باشد .جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان کلاس چهارم ابتدایی مدارس پسرانه نواحی آموزش و پرورش شهراصفهان بود که حداقل سه کلاس چهارم در مدرسه وجود داشت[3].به منظور انتخاب نمونه ابتدا کلیه دارس پسرانه ای که حداقل سه کلاس ابتدایی داشتند استخراج شد که تعداد آن ها در نواحی چهارگانه شهراصفهان ۲۴ مدرسه بود .سپس از بین این مدارس در هر ناحیه ۲ مدرسه به طور تصادفی ساده انتخاب شد که از بین این ۲مدرسه یکی به طور تصادفی در گروه آزمایشی و دیگری در گروه کنترل قرار گرفت . در مجموع حجم نمونه تحقیق شامل ۲۴ معلم در ۸ مدرسه می شد که از بین آن ها ۱۲ معلم در چهار مدرسه گروه آزمایشی را تشکیل می دادند و ۱۲ معلم در چهار مدرسه گروه کنترل را تشکیل می دادند.

جدول .۱ ویژگی های چرخه های 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

[1] Rock & Wilson

[2] Fernandez, Chakeshi, & Kenon

[3] از آن جا که تشکیل چرخه های درس پژوهی مستلزم مشارکت حداقل سه معلم که در یک پایه تدریس می کردند، بود تصمیم گرفته شد به منظور جلوگیری از رفت و آمد بین مدارس مختلف، مدارسی انتخاب شود که حداقل سه کلاس چهارم ابتدایی دارند.

		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

به منظور سنجش خودکارآمدی تصوری معلمان از مقیاس احساس کارآمدی معلما ن که توسط تشانن – موران و هوی(۲۰۰۱) در دانشگاه اهایو[1] ساخته شده است، استفاده شد . این مقیاس دارای دو فرم بلند (۲۴سوالی) و کوتاه(۱۲سوالی) است که هر سؤال، نه درجه ای ازنوع لیکرت می باشد .در این پژوهش از فرم بلند این مقیاس استفاده شد و پاسخ دهندگان یکی از گزینه های نه گانه را انتخاب کرده و به همان اندازه امتیاز کسب می کردند .حداکثر امتیازی که هر آزمودنی در هر یک از ابعاد سه گانه این آزمون می توانست به دست آورد نمره ۷۲ بود.

در تحلیل عاملی گزارش شده، این مقیاس دارای سه عامل است که ارتباط متوسطی با هم دارند که عبارتند از:

۱. کارآمدی در فعال کردن و دخالت دادن دانش آموزان[2] که شامل سؤالات(۱،۲،۴،۶،۹،۱۲،۱۴،۲۹)می شود.
۲. کارآمدی در استفاده از راهبرد های آموزشی[3] که شامل سؤالات (۷،۱۰،۱۱،۱۷،۱۸،۲۰،۲۳،۲۴)می شود.
۳. کارآمدی در مدیریت کلاس درس[4] که شامل سؤالات(۳،۵،۸،۱۳،۱۵،۱۶،۱۹،۲۱)می شود.

تشانن موران و هوی(۲۰۰۱) با محاسبه روایی همگرای 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 کرده اند که از نظر آماری با α=0/01معنادار است . جهت بررسی پایایی آلفای کرونباخ محاسبه شد و میزان آن برای عامل فعال کردن دانش آموزان α=0/87 برای عامل راهبرد های آموزشی α=0/91 ، برای عامل مدیریت کلاس α=0/90 و در کل مقیاسα=0/94 به دست آمد.

[1] Ohio
[2] efficacy in student engagement
[3] efficacy in instructional strategies
[4] efficacy in classroom management

پس از انتخاب نمونه، پیش آزمون روی معلمان گروه آزمایش ی و کنترل اجرا شد . سپس محقق با هماهنگی سازمان آموزش و پرورش استان به مدارس گروه آزمایش ی مراجعه کرده و معلمان را با طرح آشنا کرد و نسخه ای از کتاب(شکاف آموزشی) و دو سی دی تهیه شده که شامل فیلم های 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((فعالیت های 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 واژه ای و مفهومی درس پژوهی ، بیان اهداف و ویژگی های اصلی درس پژوهی ، تبیین مراحل درس پژوهی، اشاره به نتایج تحقیقات به ویژه نتیجه مطالعات تیمز).

جلسه سوم : اجرای آزمایشی (نمایش یک فیلم ۱۵ دقیقه ای درباره مراحل این روش و اجرای آزمایشی مرحله طراحی با انتخاب یک موضوع درسی توسط اعضای گروه).

جلسه چهارم : اجرای آزمایشی(اجرای آزمایش ی درس طراحی شده در گروه توسط یکی ازاعضا و نقد وبررسی و اجرای مجدد آن).

جلسه پنجم : جمع بندی و آمادگی برای اجرا(نمایش فیلمی دیگر، پاسخ به سؤالا ت و ایجاد آمادگی برای تشکیل چرخه درس پژوهی).

برای معلمان گروه کنترل نیز جلسه ای به منظور هماهنگی در روش تدریسی که به کار می گیرند(روش سخنرانی) تشکیل شد.

در پایان جلسه پنجم آموزشی، معلمان گروه آزمایش ی با اتفاق نظر ۱۲ موضوع درسی ریاضی را که تصور می کردند آموزش آن ها مشکل است یا دانش آموزان در یادگیری آن ها مشکل دارند، انتخاب کردند و برنامه زمانی برای اجرای درس پژوهی تهیه شد.(جدول۲)

البته محقق به منظور محدود کردن تأثیر دوربین و تصویربرداری ، یک هفته قبل از اجرای اصلی به تمام مدارس گروه آزمایش ی مراجعه کرده و یکی از درس های هر یک از کلاس ها را تصویر برداری کرد. اجرای اصلی بدین شکل بود که هر روز هفته به یکی از مدارس اختصاص داشت و معلمان آن مدرسه د رباره موضوع درسی آن هفته، طرح درس مشترکی را آماده می کردند . با مراجعه محقق به مدرسه طبق برنامه قبلی، معلمان چرخه درس پژوهی به کلاس معلمی که داوطلب اجرای درس پژوهی بود ، می رفتند . آن معلم طرح درسی که به طور اشتراکی تهیه شده بود را اج را می کرد و معلمان دیگر در طول تدریس

جریان آموزش را مشاهده می کردند . پس از اتمام تدریس معلم ، به مشاهده دانش آموزان می پرداختند تا با میزان یادگیری، مهارت در حل مساله یا کج فهمی ها و موانع یادگیری آن ها آشنا شوند و از مشاهدات یادداشت هایی را برمی داشتند .ضمن این که محقق کل این فرآیند را تصویربرداری می کرد .پس از پایان تدریس وحل مساله و تمرین، دانش آموزان کلاس را ترک می کردند 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 گفتگو ها 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

هفته	موضوع	صفحه
اول	شناخت کسرها	۲۶
دوم	جمع و تفریق کسرها	۳۰
سوم	تساوی کسرها	۳۴
چهارم	ضرب عدد در کسر	۳۸
پنجم	ضرب دوعدد دو رقمی	۴۶
ششم	محاسبه حاصل ضرب	۴۸
هفتم	محاسبه های تقریبی	۵۲
هشتم	تقسیم و بخش پذیری	۵۶
نهم	تقسیم بر عددهای یک رقمی	۶۴
دهم	تقسیم بر عددهای دو رقمی	۶۸
یازدهم	زاویه	۷۸
دوازدهم	اندازه گیری زاویه	۸۲

نهایتاً در هفته آخر، بعد از اتمام آموزش هر سه کلاس در هر مدرسه، آزمون خودکارآمدی (تصوری 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.

یافته ها

در ابتدا برخی شاخص های توصیفی ضروری مربوط به هر یک از عامل های خودکارآمدی تصوری ارائه می شود و در ادامه نتایج آزمون تحلیل واریانس بررسی می گردد.

جدول ۳. شاخص های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون عوامل خودکارآمدی تصوری معلمان گروه های آزمایشی وکنترل

گروه	عامل	آزمون	فراوانی	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
آزمایشی	مدیریت کلاس	پیش آزمون	۱۲	۳۷	۶۷	۵۵/۲۵	۱۰/۳۵	۱۰۷/۱۱
		پس آزمون	۱۲	۴۴	۷۰	۶۰/۷۵	۹/۱۰	۸۲/۷۵
	فعال کردن دانش آموزان	پیش آزمون	۱۲	۳۳	۶۷	۵۳/۴۲	۹/۵۴	۹۰/۱۰
		پس آزمون	۱۲	۵۰	۶۸	۶۲/۱۷	۵/۳۹	۲۹/۰۶
	راهبرهای آموزشی	پیش آزمون	۱۲	۴۶	۶۸	۵۶/۷۵	۷/۷۸	۶۰/۵۷
		پس آزمون	۱۲	۵۵	۷۰	۶۵/۳۳	۴/۱۸	۱۷/۵۲
کنترل	مدیریت کلاس	پیش آزمون	۱۲	۲۱	۶۷	۵۳/۶۷	۱۲/۸۶	۱۶۵/۵۲
		پس آزمون	۱۲	۲۴	۶۹	۵۲/۹۲	۱۶/۲۷	۲۶۴/۸۱

	فعال کردن دانش آموزان	پیش آزمون	۱۲	۲۴	۶۲	۵۱/۷۵	۹/۹۳	۹۸/۵۷
		پس آزمون	۱۲	۲۶	۶۵	۵۶/۱۷	۱۰/۶۱	۱۱۲/۵۲
	راهبرهای آموزشی	پیش آزمون	۱۲	۱۹	۷۱	۵۵/۲۵	۱۳/۲۹	۱۷۶/۵۷
		پس آزمون	۱۲	۲۲	۶۷	۵۸/۴۲	۱۲/۷۰	۱۶۱/۳۶

با دقت در داده های جدول۳ مشاهده می شود که گروه آزمایش ی در عوامل سه گانه خودکارآمدی تصوری، افزایش نشان می دهدولی در گروه کنترل افزایش قابل ملاحظه ای مشاهده نمی شود.

جدول .٤ نتایج بررسی مفروضات آزمون تحلیل واریانس

آزمون باکس			آزمون لوین		
مقدار	**F**	**معناداری**	**متغیر**	**F**	**معناداری**
۲۱/۸۹	۳/۱۰	۰/۰۰۵	مدیریت کلاس	۲/۰۴	۰/۱۷
			فعال کردن دانش آموزان	۰/۸۹	۰/۳۶
			راهبرد های آموزشی	۱/۵۰	۰/۲۳

به منظور آزمون فرضیه ها و استخراج نتایج تحقیق پس از محاسبه نمرات اختلاف پیش آزمون و پس آز مون گروه های آزمایشی و گواه، مفروضات آزمون تحلیل واریانس دو طرفه مطابق جدول شماره ٤ مورد بررسی قرار گرفت. . نتایج آزمون لوین[1]مطلوب بود ولی نتایج آزمون باکس[2]رضایت بخش نبود که براساس نظر استیونس[3](۲۰۰۲) و میرز، گامست وگارینو[4](۱۳۹۱) در صورتی که حجم نمونه ها برابر باشد مشکلی ایجاد نمی کند.

[1] Levene
[2] Box
[3] Stevens
[4] Meyers, Gamst, & Guarino

پس از اطمینان از مفروضات تحلیل واریانس نتایج طبق جدول ۵ به دست آمد. اطلاعات جدول ۵ تفاوت معنادار گروه های آزمایشی و کنترل در خودکارآمدی تصوری را نشان می دهد .برای مشخص شدن این که معلمان گروه های آزمایشی و کنترل در کدام عامل های خودکارآمدی تصوری متفاوت هستند نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۵.نتایج آزمون واریانس چند متغیره تفاوت گروه های آزمایشی و کنترل در خودکارآمدی تصوری

منبع تغییر	لامبدا ویلکز	F	معناداری	مجذور اتا
گروه	۰/۶۳۱	۳/۸۹	۰/۰۲۴	۰/۳۶۹

جدول .۶ نتایج تحلیل واریانس تفاوت گروه های آزمایشی و کنترل در عامل های خودکارآمدی تصوری

شاخص آماری / منابع تغییر		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	معناداری	مجذور اتا
گروه	مدیریت کلاس	۳۶۰/۳۷	۱	۳۶۰/۳۷	۶/۶۵	۰/۰۱۷	۰/۲۳۲
	فعال کردن دانش آموزان	۱۰۴/۱۷	۱	۱۰۴/۱۷	۵/۳۳	۰/۰۳۱	۰/۱۹۵
	راهبردهای آموزشی	۲۲۸/۱۷	۱	۲۲۸/۱۷	۶/۸۰	۰/۰۱۶	۰/۲۳۶

بر اساس نتایج تحلیل واریانس مشاهده شده در جدول ٦ می توان نتیجه گرفت که در عامل های سه گانه خودکارآمدی تصوری معلمان شامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی بین گروه های آزمایشی و گواه تفاوت معناداری وجود دارد . با بررسی میانگین هر یک از عامل ها در گروه های آزمایشی و گواه می توان گفت استفاده از روش درس پژوهی موجب بهبود وضعیت معلمان گروه آزمایشی در عامل های خودکارآمدی تصوری شده است.

بحث و نتیجه گیری

تحقیقات اخیر نشان داده است که خودکارآمدی تصوری معلمان که به باورهای آن ها درباره توانایی شان برای کسب نتایج مطلوب در کلاس درس و شایستگی در تدریس بر می گردد، یک نقش مرکزی در فعالیت های اثربخش آن ها در طول فرآیند آموزش و یادگیری بازی می کند .در این پژوهش تأثیر یکی از روش های نوین آموزشی به نام درس پژوهی بر این متغیر مهم مورد بررسی قرار گرفت

.نتایج نشان داد درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان می شود .درباره علت این نتیجه می توان به نظرات آلبرت بندورا اشاره کرد . وی منابعی را برای خودکارآمدی تصوری فرض کرده است که عبارتند از : تجارب عملکردی ، تجارب جانشینی، متقاعد سازی کلامی، برانگیختگی فیزیولوژیکی، تصویر سازی ذهنی(سیف،۱۳۷۸). با دقت در ویژگی های درس پژوهی آشکار می شود که این روش بسیاری از منابع خودکارآمدی تصوری مورد نظر بندورا را م تأثر کرده و تقویت می کند . از جمله مشارکت با همکاران، مشاهده عملکرد دیگران و مقایسه با عملکرد خود ، مشاهده و بازبینی فیلم های 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 تصوری معلمان می شوند .تجارب جانشینی که یکی از م ؤلفه های مهم یادگیری مشاهده ای بندورا می باشد نیز در روش درس پژوهی از طریق مشاهده موفقیت های آموزشی معلمان دیگر موجب تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان می شود .جلسات طراحی قبل از اجرا ، جلسات بحث و بررسی بعد از اجرا، و راهنمایی ها و نکات مطرح شده از طرف همکاران و متخصصین، از طریق متقاعد سازی کلامی موجب افزایش سطح خودکارآمدی معلمان می گردد . 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 تصوری آن ها را تقویت می کند.

از نظر پژوهشی نیز نتایج تحقیقات متعددی به طور مستقیم یا غیر مستقیم نشانگر تأثیر مثبت درس پژوهی بر خودکارآمدی و عامل های آن هستند . از جمله هنسون(۲۰۰۱) مشارکت در اقدام پژوهی را عامل تقویت کننده خودکارآمدی تصوری معلمان می داند که درس پژوهی خود نوعی اقدام پژوهی است . پاچنر و تیلور(۲۰۰۶) مرور درس ها با همکاران؛ روزن هاتز(۱۹۸۷) کار کردن گروهی معلمان؛ لابون(۲۰۰۴) خود انتقادی و بازخورد منظم به هدف های تعیین شده و اسمایل(۱۹۹۰) مشاهده عملکرد دیگران را عوامل مهم تقویت خودکارآمدی تصوری می دانند ک ه همگی از ویژگی های اساسی درس پژوهی هستند . نتیجه پژوهش های روبرت(۲۰۱۰) ؛ استفنز(۲۰۰۹) ؛ لورنس(۲۰۰۹) ؛ اسمیت(۲۰۰۸) و سیبالد(۲۰۱۰) نیز نشان می دهند که درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان می شود.

نتایج نشان داد که درس پژوهی موجب افزایش معنادار خودک ارآمدی تصوری معلمان در عامل مدیریت کلاس می شود .در تبیین این نتیجه می توان گفت که وقتی معلمان در کلاس همکاران دیگر شرکت می کنند یا فیلم کلاس آن ها را مشاهده می کنند؛ از دو جهت بر کارآمدی آن ها در مدیریت کلاس تأثیر می گذارد .از یک جهت فنون و روش هایی که د ر اداره کلاس به کار می گرفته اند و درباره صحت آن ها شک داشته اند وقتی توسط همکاران شان مورد استفاده قرار می گیرند، در استفاده از آن روش ها و فنون تقویت شده و از آن به بعد با اطمینان از آن ها استفاده می کنند .از جهت دیگر ممکن است با فنون و روش

های جدیدی آش نا شوند یا روش هایی که استفاده می کرده اند پالایش کنند . به هر حال مشارکت در گروه های درس پژوهی توانایی معلمان در مدیریت کلاس را افزایش می دهد .در همین راستا کوجیما(۲۰۰۵) به نقل از سرکارآرانی(۱۳۹۰) در نتیجه تجربه درس پژوهی اشاره می کند که این روش محیط یادگیری برای معلمان درمدرسه پدید می آورد که به طور مداوم در جست و جوی یادگیری از دیگران، باز اندیشی در عمل و آموخته های خود باشند . به طوری که وی بعضی از روش های تدریس، و مدیریت کلاس درس را برای سازماندهی و یادگیری بهتر در جلسات درس پژوهی مطرح می کند و از این ش رابط بسیار استفاده می کند .سرکارآرانی (۲۰۰۶) استفاده از روش درس پژوهی را بر تغییر و اصلاح سبک های تدریس و مدیریت کلاسی موثر می داند. درباره ی فعال کردن دانش آموزان مشخص شد که روش درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان در این عامل می شود .در توضیح این نتیجه لوئیس(۲۰۰۲) معتقد است که درس پژوهی مبتنی بر یک عقیده ساده است، این که اگر می خواهید آموزش را بهبود بخشید، باید از مطالعه آموزش در کلاس درس و بررسی پاسخ ها و فعالیت های دانش آموزان آغاز کنید . هم چنین بیان می کند که در درس پژوهی تاکید کمتری روی مشاهده معلم است، بیشترین تأکید بر فعالیت های دانش آموزان و چگونگی پاسخ دهی آن ها به درس و تکالیف یادگیری می شود .به بیان دیگر درس پژوهی پنجره ای به روی جریان تفکر و یادگیری دانش آموزان در هنگام شکل گیری باز می کند و تصویرهایی از جریان مزبور تهیه کرده و تلاش می کند با استفاده از این تصاویر برای فعالیت های آموزشی برنامه ریزی کند . هم چنین سرکارآرانی(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 مهارت هایش نیست.

در مجموع می تو ان گفت که درس پژوهی تلاش می کند از طریق فعال تر کردن دانش آموزان در کلاس درس، هر چه بیشتر با جریان تفکر و یادگیری آن ها آشنا شود، چرا که هدف معلم پیشبرد تفکر و یادگیری دانش آموزان است و دستیابی به این هدف بدون آشنایی با چگونگی و کیفیت تفکر و یادگیری آن ها امکان پذیر نیست.

از جنبه پژوهشی کوجیما(۲۰۰۵) به نقل از سرکارآرانی(۱۳۹۰) به کارگیری روش های متفاوت برای جلب توجه دانش آموزان و مشارکت آن ها در بحث های درس ریاضی و بازبینی ضمنی عملکرد آن ها در کلاس درس را به روشنی محصول درس پژوهی در کلاس درس خود می داند .هم چنین پژوهش های آدسیت، می یر، و واردال[1](۲۰۰۷) ؛ اسمیت و کریستی[2](۲۰۰۷)؛ بیکر، بندل، جنسیو ، اسمیت و تیلب[3](۲۰۰۷)؛هارل[4](۲۰۰۸) به

[1] Adsit, Meyer, & Wardall
[2] Smith & Kristy
[3] Baker, Bendel, Ghenciu, Schmidt, & Teleb
[4] Harle

این نتیجه رسیده اند 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 قابل ملاحظه ای در خودکارآمدی تصوری معلمان در این عامل می شود . در تبیین کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی می توان گفت کسانی که در درس پژوهی شرکت می کنند زمان قابل توجهی را صرف بحث درباره اهداف و نتایج یادگیری، همکاری با همکاران حرفه ای، مشارکت در یک فرآیند بازنگری گروهی، طراحی فعالیت های آموزشی، جمع آوری شواهد از یادگیری دانش آموزان، اصلاح و بهبود مبتنی بر شواهد، و فعالیت های انتقادی می کنند .مجموع این فعالیت ها به توسعه حرفه ای معلمان و احساس کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی می انجامد که نتیجه آن در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان قابل مشاهده است . پژوهش های لو(۲۰۰۶)؛ فرناندز(۲۰۱۰)؛ سیمز و والش[1](۲۰۰۹)؛ کراتزر و تیپلین[2](۲۰۰۷)؛ سرکارآرانی(۲۰۰۶) و هوکت[3](۲۰۱۰) نتیجه می گیرند کاربرد روش درس پژوهی به تحول در روش ها و راهبردهای تدریس می انجامد.

برنامه ها و سیاست ها به منظور بهبود کیفیت آموزشی در سال های آغازین قرن بیست و یکم مبتنی بر توانمند سازی و حرفه ای کردن معلمان و غنی سازی فرآیند آموزش و یادگیری بر اساس این رویکرد است . یکی از متغیرهای اساسی به منظور نیل به این هدف، خودکارآمدی تصوری 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 می تواند معلمان را که کلید اصلی تحول در تعلیم وتربیت ایران هستند از خودکارآمدی تصوری مطلوبی برخوردار سازد. این خودکارآمدی ابعاد مختلف آموزش رو در روی کلاسی را در بر می گیرد از جمله مدیریت کلاس، فعال کردن دانش آموزان، و راهبردهای آموزشی . معلمی که در این زمینه ها احساس توانمندی کند حتماً در عمل نیز موفق خواهد بود و نتایج آن ر ا می توان د ر بروندادهای مختلف از جمله عملکرد تحصیلی دانش آموزان مشاهده کرد.

براساس این نتایج پیشنهاد می شود زمینه های 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 حرفه ای و در نتیجه دانش آموزانی پرورش یافته، خلاق و متفکر باشد.

[1] Sims & Walsh
[2] Kratzer & Teplin
[3] Hockett

منابع

۱.استیگلر، ج و هیبرت، ج .(۱۳۸۴) .شکاف آموزشی.ترجمه محمدرضا سرکارآرانی و علی رضا مقدم .تهران :مدرسه (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹).

۲. سرکارآرانی، محمدرضا .(۱۳۹۰) درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس :مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما .فصلنامه تعلیم وتربیت،۱۰۵،٦۱- ۳۵.

۳. سیف، علی اکبر .(۱۳۷۸) روا نشناسی 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،۲۰۰٦).

1. Adsit, T., Meyer, J., & Wardall, G. (2007). Calculating the distance between a point and aline. Retrieved october, 17, 2009, from http: //www .uwlax.edu /sotl/ lsp/ gallery.htm.
2. 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.
3. 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.
4. Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
5. Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New york: Freeman.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: concerns, misconceptions, and nuances (Electronic version). The Professional Journal For Education, 85, 7, 520-525.
10. Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education, 60, 323-337.

11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. Fernandez, M. L., & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. London: LEA.
15. Gibson & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: construct validation. Journal of Educational Psychology 76, 569-582.
16. 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.
17. Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). Looking in classrooms, (9th ed.). Boston, Allyn and Bacon.
18. 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.
19. Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes to implementation of instructional innovation. Teaching and Teacher Education, 4, 63−69.
20. 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.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. Kratzer, C. C., & Teplin, A. S. (2007). From lesson study to lesson link [R]:classroom-bassed professional development. Online submission. paper prepared for the annual metting of the American educational research association (chicago). Retrieved september 8, 2009, from http://www.eric.ed.gov.
25. Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. Teaching and Teacher Education, 20 (4), 341-359.

26. 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.
27. Lewis, C. (2002b). What are the essential elements of lesson study? The Csp Connection, 2 (9). 1-4.
28. 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.
29. 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.
30. 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.
31. 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.
32. 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.
33. O'Connor, E. (2010). Effect of lesson study on teachers mathematical understanding. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University. Retrieved from http://www.proquest.umi.com.
34. Plummer, J. S. (2007). An analysis of the influence of lesson study on preservice secondary mathematics teachers view of self (electronic version). Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham University. Retrieved from http://www.patriot.lib.byu. Ed.
35. 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.
36. 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.
37. Rock, T., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study (electronic version). Teacher Education Quarterly, Winter 2005. 32, 1, 65-82.
38. Rosenholtz, S. (1987). Education reform strategies: will they increase teacher commitment. American Journal of Education, 95, 4, 534 –562.
39. Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. Canadian Journal of Educational Psychology, 17, 51 – 65.
40. Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. Advances in Research on Teaching, 7, 49 -74.
41. 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.

42. 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.
43. Sibbald, T. (2010). The relationship between lesson study and self efficacy. School Science and Mathematics, 109 (8), 433–497.
44. 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.
45. 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.
46. Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.), teachers and their workplace. (48-66). Newbury Park: Sage.
47. Stein & Wang. (1988). Teacher development and school achievement: The process of teacher change. Teaching and Teacher Education, 4, 171-187.
48. 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.
49. Stevens, A. (2002). Applied multivariate (4 ed). London: Lawlence Erlbaum Associates Publisher.
50. Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. Journal of Psychology in the Schools, 22 (3), 343–349.
51. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It meaning and measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202-248.
52. Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. Contemporary Educational Psychology, 34, 89-101.
53. Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. Teaching and Teacher Education, 21, 747–766.
54. Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. In T. Urdan & 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.

عوامل مؤثر بر افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش

شیرزاد اسمعیل‌زاده۱، فرشته اسماعیل‌زاده۲

چکیده

عملکرد سازمان‌ها مبنای توسعه کمی و کیفی هر کشور محسوب می‌گردد، و مادامی که سازمان‌ها در زمینه ارزیابی دارایی‌های دانشی خود پیمایشی انجام ندهند، مدیریت دانش منجر به بهبود عملکرد و توسعه سازمانی نمی‌گردد.کارکنان یا نیروی انسانی یک سازمان مؤثرترین عامل تحقق مدل مدیریت دانش هستند. تحقق مدیریت دانش یعنی ایجاد یک تغییر، یک انقلاب در وضع موجود که معمولاً کارکنان به علل مختلف در مقابل هرگونه تغییری در روند انجام وظایفشان مقاومت می‌کنند. در این مقاله با مطالعه منابع موجود و پژوهش-های انجام شده و بکارگیری روش توصیفی به دنبا پاسخ به این سؤالیم که «چه عواملی در افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش تأثیر گذارند؟» و این راه کارها را احصاء و تبیین نماییم. مهم‌ترین نتیجهٔ حاصل از این تحقیق آن است که، مدیران و رهبران سازمان، زیر نظر و پایش کارکنان خود هستند، بنابراین مدیران با دقت در جزئیات رفتار خود، با ارائه یک الگوی شایسته در قبال پیاده‌سازی مدیریت دانش، با یک سامانه انگیزشی علاوه بر عوامل بیرونی و مادی، به ویژه با به بکارگیری عوامل درونی و اعتقادی، می‌توانند منابع انسانی سازمان را ترغیب و علاقمند کنند تا دانش خود را به صورت اثربخش کسب، تسهیم و توسعه داده و سپس آن‌را به کار گیرند.

کلمات کلیدی: مدیریت دانش، دانشگاه فرهنگیان، کارمند

۱ دانشجو کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نیشابور، ایران Shirzadesmaelzadeh@yahoo.com

۲ کارشناس ارشد، گروه مشاوره، دبیر آموزش و پرورش شهرستان مانه و سملقان fereshte.esmaeilzadeh@gmail.com

۱. مقدمه

در عصر کنونی، که به عصر «اطلاعات و دانش» موسوم است، مزیت اصلی در «سرمایه دانشی[1]» نهفته است، هم اکنون بزرگترین قدرت‌های دنیا، برتری اصلی خود را نه در دارایی‌های انباشته ناشی از سرمایه بزرگ، بلکه در«دانش در جریان فرآیندهای خود»کسب نموده‌اند.

دانش مفهومی فراتر از اطلاعات است، اطلاعات حاصل از سازماندهی داده‌ها به شکل معنادار است. ولی دانش نتیجهٔ تعبیر اطلاعات مبتنی بر فهم شخصی است که تحت تأثیر شخصیت و خصوصیات دارندهٔ آن قرار می‌گیرد. از آنجا که دانش بر پایهٔ قضاوت و شهود قرار می‌گیرد، عقاید، گرایش‌ها و رفتار را در بر می‌گیرد. در سازمان‌ها دانش نه فقط در اسناد و مدارک که در تجربیات، فرآیندها و جریانات روزمرهٔ سازمان‌ها وجود دارد(باباغیبی، ۱۳۹۰).

در حالی پا به آستانه‌ی هزاره‌ی سوم گذاشته‌ایم که در قرن گذشته شاهد تلاش روز افزون بشریت برای ارتقای سطح علمی خویش در ابعاد مختلف بوده‌ایم، تلاشی گسترده، فراگیر و جهانی برای گسترش آموزش عالی به عنوان اصلی‌ترین و موثرترین نهادی که می‌تواند نقش اساسی را در توسعه‌ی پایدار کشورها ایفا نماید آموزش عالی را می‌توان موثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست (بیرامی، ۱۳۹۳).

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(همان).

امرزوه یکی از مسائل مهم سازمان، مسئله‌ی جابجایی و خروج کارکنان قبلی و ورود کارکنان جدید می‌باشد. دانش که به طور پیوسته در سازمان در حال توسعه و خلق شدن است، با جابجایی هر یک کارکنان دانش‌کار تحت تاثیر قرار می‌گیرد. حتی اگر محصولات و خدماتی که توسط یک سازمان ارائه می‌شود، ثابت باشند؛ وضعیت دانش کارکنان در این سازمان به طور پیوسته ثابت باقی نمی‌ماند و در نتیجه باید به دنبال راه‌حلی برای چنین مسئله‌ای بود (باجاریا، ۲۰۰۰).

مدیریت دانش یکی از مهم‌ترین راه‌حل‌هایی است که تاکنون برای رفع یا کمرنگ‌تر کردن این مسئله پیشنهاد شده است. به منظور انجام بهتر فرآیند مدیریت دانش در سازمان، هر سازمان باید به طور کل ۵ فرآیند (خلق- کسب- ذخیره‌سازی- تسهیم و تبادل - بکارگیری و توسعه) را مدیریت نماید. سازمانی که این ۵ فرآیند

[1] Knowledge Capital

را به خوبی مدیریت نماید، سازمانی دانش محور است و در چنین سازمانی، ارزش پرسنل سازمان دیگر به نظم و انضباط کاری یا قدرت بدنی نیست، بلکه به توانایی آنها در انجام فعالیت‌های دانشی است. به این نوع پرسنل، در اصطلاح، دانش‌ور یا دانش‌کار[1] اطلاق می‌شود و برای نخستین بار توسط دراکر (۱۹۹۳) مطرح شده است.

فرآیند خلق دانش خود دارای چندین مرحله است که به قرار زیر می‌باشند:

۱. توسعه‌ی دانش هر فرد
۲. به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی و ادراکات در سازمان
۳. نتیجه‌گیری از دانش
۴. اعلام نتایج فعالیت‌های خلق دانش در تمام سطح سازمان (نوناکا، ۱۹۹۴).

به اعتقاد شیمیمورا و ناکاموری، دو رویکرد متفاوت به مدیریت دانش در سازمان‌ها وجود دارد که یکی از آنها بر انسان به عنوان فاکتور کلیدی توجه دارند و دیگری بر علم اطلاعات و کامپیوتر. (هگی و کینگستون، ۲۰۰۳) برای رسیدن به تعریفی دقیق از خلق دانش، نیاز است که دسته‌بندی دیگری که از دانش مطرح است ارائه شود. برخی از متخصصین از جمله کویین (۱۹۹۶) دانش را به چهار دسته دانش چه‌چیزی[2]، دانش چرایی[3]، دانش چگونگی[4] و دانش چه‌کسی[5] تقسیم می‌نمایند.

در هر چهار دسته فوق دانش بدون انسان معنایی ندارد. انسان بازیگر اصلی در خلق، ذخیره‌سازی، انتشار و بکارگیری دانش است . (نوناکا، ۱۹۹۴) دانش تار و پود هر سازمان است و در فرهنگ سازمانی، در قوانین و دستورالعمل‌های کاری و در سیستم‌ها و تکنولوژی‌های به کار رفته در سازمان نهفته است.

حضرت علی علیه السلام نیز می‌فرمایند: «العلم سلطان من وجده صال و من لم یجده صیل علیه.» دانش سلطنت و قدرت است.

هرکس آن را به دست آورد با آن یورش برد و هر کس آن را از دست بدهد بر او یورش برند(لایقی، ۱۳۸۸). ضرورت و اهمیت دانش و متأثر از آن مدیریت دانش در کلام حضرت امیرالمؤمنین علی(ع) بیان شده است، بنابراین تمامی سازمان‌ها و نهادهایی که دل در گروی حفظ تمامیت ایران اسلامی دارند، به ویژه نظام تعلیم و تربیت و بالاخص در بحث تربیت معلم نیازمند مدیریت دانش خود برای کسب این

[1] Knowledge worker
[2] What
[3] Why
[4] How
[5] Who

قدرت هستند. ولی آنچه که در این میان مزاحم است فرهنگ سازمانی ایرانی است که در ثبت دانش خود، کهولت می‌ورزد، لذا در این مقاله به دنبال آن هستیم که «عوامل افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش» را مورد بررسی و پژوهش قرار دهیم.

۱-۲. بیان مسأله

گولد و همکاران (۲۰۰۱) بر این باورند که همه سازمان‌ها به‌خودی خود و به یک اندازه، برای پیاده‌سازی و بهره برداری موفق، از مدیریت دانش آمادگی ندارند. بنابراین، کلید درک موفقیت و شکست مدیریت دانش در سازمان را، شناخت و ایجاد شرایط و بستر مناسب برای اجرای مؤثر فرایندهای مدیریت دانش دانسته اند. از میان عوامل تسهیل کننده اقدامات مدیریت دانش، پژوهش‌های زیادی به نقش عامل انسانی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل در این زمینه پرداخته‌اند(دانپورت و پروساک، ۱۳۷۹).

برای تحقق پیشرفت و توسعه و برون رفت از سالیان متمادی مدعی در حال توسعه بودن کشور لازم است روش‌ها عوض و حرکات جهشی و مبتنی بر دانش و نه آزمون و خطا باشد لذا لازم است برای جلوگیری از تکرار اشتباهات گذشته و بهره برداری از تجارب و علوم بدست آمده در حوزه مدیریت دانش نیز حرکتی جهشی و جدادی داشت. رکن رکین این حرکت نیروی انسانی است. بر این مسأله باید فائق شد که مشارکت نیروی انسانی را در این حوزه چگونه می‌توان جلب نمود.

۱-۳. اهمیت و ضرورت تحقیق

در صورت تحقق نتایج حاصل از این تحقیق می‌توان برای حصول نظام تعلیم و تربیت قدرتمند، توسعه یافته و پیشرفته حرکتی جهشی را شاهد بود و در صورت عدم تحقق یافته های تحقیق و فقدان توسعه و پیشرفت، قطعاً شاهد افزایش نارضایتی و عدم تربیت صحیح معلمان توأم با یکدیگر که چشم انداز خوبی را فراروی نظامتعلیم و تربیت نخواهد گذاشت، خواهیم بود.

۲. سؤالات تحقیق

۲-۱. سؤال اصلی

چه عواملی در افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش تأثیر گذارند؟

۲-۲. سؤالات جزئی

آیا عوامل بیرونی و مادی در افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش تأثیر گذارند؟

آیا عوامل درونی و اعتقادی در افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش تأثیر گذارند؟

۳. اهداف تحقیق

تبیین عوامل مؤثر بر افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش.

٤. فرضیه ها

عوامل بیرونی و مادی در افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش مؤثرند.

عوامل درونی و اعتقادی در افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش مؤثرند.

٥. روش تحقیق

در این پژوهش سعی بر این است که با توجه به پژوهش‌های پیشین و با دیدگاه وسیع‌تر با تأکید بر عوامل مؤثر بر افزایش علاقمندی کارکنان دانشگاه فرهنگیان به تحقق مدیریت دانش مورد تبیین و تحقیق قرار گیرد .نوع تحقیق حاضر توصیفی-تحلیلی و روش گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای، اسنادی و فیش‌برداری می باشد و شبکه اینترنت نیز مورد استفاده قرارگرفته است.

٦. ادبیات موضوع

در دنیای رقابتی امروز، دانش به منبع استراتژیک بسیاری از سازمان‌ها تبدیل شده است. دانش ترکیب سازمان یافته ای است از "داده‌ها" که از راه قوانین، فرایندها و عملکردها و تجربه حاصل می‌شود(دانپورت و پروساک، ۱۳۷۹). نوناکا (۱۹۹۴) دانش را به دو شکل دسته‌بندی می‌کند: دانش ضمنی۱ و دانش آشکار۲. دانش ضمنی عواملی مانند تجربه‌ها، ایده‌ها، بصیرت، شهود، تخصص‌های علمی، فوت و فن کار، بینش خاص فرد در مورد صنعت، قوه تشخیص در زمینه کسب وکار و تخصص فنی را دربر می‌گیرد. این دانش را به سختی می‌توان روی کاغذ آورد و بیشتر به تجارب شخصی افراد بستگی دارد. دانش آشکار دانشی است که می‌توان آن را با اشکالی مانند نوشتار، نمودار و ... مستندسازی و قابل دسترس ساخت(زاهدی، ۱۳۸۳). به باور نوناکا در

[1] Implicit knowledge
[2] Explicit knowledge



شرایط ناپایدار امروزین، تنها منبع قابل اتکا برای کسب مزیت رقابتی پایدار دانش است. از اینرو مدیریت دانش به یکی از مهم‌ترین وظایف سازمان‌هایی تبدیل شده که به دنبال بهره‌برداری از این سرمایه ارزشمند خود هستند(منوریان و عسگری، ۱۳۸۶).

مدیریت دانش تئوری‌ها، فرایندها، فناوری‌ها و مدل‌هایی را شامل می‌شود که از پشتیبانی، توسعه و بهره‌برداری از دارایی های دانشی حمایت می‌کنند. با مدیریت کردن سرمایه‌های فکری که در دانش ضمنی و آشکار وجود دارد، می‌توان به سازمان کمک کرد تا از محیط خود یاد بگیرد و از این دانش در فرایندهای کسب وکار خود استفاده نماید. در بسیاری از مدل های مدیریت دانش از فرایندی چهار مرحله‌ای برای تشریح گام‌های مدیریت دانش استفاده شده است (عسگری، ۱۳۹۰).

۷. تعاریف واژه‌ها و اصطلاحات

۹-۱. مدیریت دانش

مدیریت دانش، چیزی نیست جز مدیریت این سرمایه از ابتدا تا انتهای دوره حیات آن، به تعبیر واضح‌تر، مدیریت دانش، شامل خلق دانش، کسب دانش، ذخیره‌سازی دانش، انتشار و به اشتراک گذاری دانش و بالاخره به کارگیری و ارزیابی دانش است(اقبال و اسماعیلی، ۱۳۸۶). این چرخه در شکل شماره (۱) گویا شده است.

شکل شماره(۱): چرخه مدیریت دانش

۹-۲. کشف دانش

فرآیندهایی که دانش مورد نیاز شما را پیدا کند و مهم‌تر از آن در جهت نمایان ساختن نیاز شما به دانش خاص، نیاز آفرینی کند، کشف دانش محسوب می‌شود. شناسایی منابع دانشی درون و بیرون سازمان در این حوزه بسیار مهم است(Lustri, 2007).

۹-۳. خلق دانش

فرآیندی است که طی آن، دانش مورد نیاز در داخل سازمان، خلق می‌شود. به عنوان مثال، روش جدیدی از پاسخگویی به نیازهای مشتریان، می‌تواند دانشی باشد که در بخش بازاریابی و فروش، توسط کارکنان پشتیبانی، کشف شده باشد(Raisinghani, 2011).

خلق دانش فعالیت‌هایی را دربر می‌گیرد که به تغییر شکل و ترکیب مجدد اجزای دانش ۱، کاهش کاستی‌ها، تقویت تحقیقات و توسعه قابلیت‌ها، پایش و کنترل محیط‌های بیرونی و کاربرد فناوری‌های بیرونی از سازمان می‌پردازد (شامی زنجانی، ۱۳۸۸). سازمان های پویا، دانش را خلق و از آن استفاده می‌نمایند. سازمان‌ها بر اثر تعامل با محیط پیرامون خود اطلاعاتی را جذب و آن‌ها را به دانش تبدیل می‌کنند سپس این دانش را با تجربیات، ارزش‌ها و مقررات داخلی خود درهم می‌آمیزند تا به این ترتیب مبنایی برای اقدامات خود به‌دست آورند(دانپورت و پروساک، ۱۳۷۹). نوناکا و تاگوچی (۱۹۹۵) معتقدند دانش ضمنی و صریح، مکمل یکدیگرند و در فعالیت های خلاقانه افراد، بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. مدل فرآیندی خلق دانش، بر مبنای این فرضیه حیاتی بنا نهاده شده است، که دانش بشری به وسیله تعامل اجتماعی بین دانش ضمنی و آشکار به وجود می‌آید و توسعه می‌یابد. از این تعامل به عنوان «تبدیل» یاد می‌شود. این تبدیل در درون افراد اتفاق نمی‌افتد، بلکه بین آن‌ها و در زمینه سازمانی رخ می‌دهد.

۹-٤. کسب دانش

[1] Blocks of Knowledge

فرآیندهایی که طی آن دانش مورد نظر، در اختیار سازمان قرار می‌گیرد. سازمانی که اقدام به استخدام چند فرد ماهر در زمینه طراحی محصول می‌نماید، در حقیقت، دانش این افراد را کسب کرده است(اخوان و باقری، ۱۳۸۹).

۹-۵. نگهداری دانش

این که چه دانشی در کجا و تا کی باقی بماند و این نگهداری چگونه باشد که قابلیت بازیابی حداکثری فراهم شود، فرآیندهای نگهداری دانش را شامل می‌گردد. سازمان می‌تواند دانش را در آرشیو نقشه‌ها، دستورالعمل‌ها، روش ها و حتی کتابخانه تخصصی سازمان نگهداری کند(اخگر و جهانیان، ۱۳۸۹).

ممکن است افراد دانشی را که خلق کرده‌اند فراموش کنند؛ بنابراین لازم است این دانش در حافظه سازمانی ذخیره، سازماندهی و بازیابی شود. حافظه سازمانی شامل اشکال مختلفی از مستندات مکتوب، پایگاه داده‌ها و دانش انسانی کدگذاری شده در شکل سیستم‌های خبره، مستندات فرایندها و رویه‌های سازمانی است. سازمان‌هایی که به دنبال اجرای مؤثر مدیریت دانش‌اند، نباید تنها به ایجاد و استفاده از حافظه سازمانی بسنده کنند. بلکه باید به حافظه فردی۱ نیز توجه داشته باشند. این حافظه مهم‌ترین منبع و مخزن دانش نهفته است. مدیریت دانش تنها زمانی مؤثر خواهد بود که این دو نوع حافظه سازمانی در کنار هم وجود داشته باشند و یکدیگر را تقویت کنند (شامی زنجانی، ۱۳۸۸).

۹-٦. تسهیم و تبادل دانش

دانش بایستی در سازمان شما به راحتی تبادل شود. مسأله وقتی پیچیده می‌شود که بخش عمده از دانش سازمانی شما در اذهان نخبگان است و استخراج آن فرآیندهای خاص خود را می‌طلبد. به اشتراک گذاری دانش، ممکن است از طریق جلسات بحث گروهی، سؤال و جواب با نخبگان و یا حتی ارسال یک ایمیل به اعضای سازمان باشد(دانش، ۱۳۸۵).

هنگامی که دانش خلق شد باید بین اعضای سازمان تسهیم شود، تا بتواند به عنوان مبنایی برای نوآوری و خلق دانش در آینده عمل کند. خلق و تسهیم دانش با هدف خلق دانش جدید از راه تشریک‌مساعی افراد و هم‌افزایی حاصل از ترکیب تجربیات و پیشزمینه‌های اعضای سازمان امکانپذیر است. برخی تسهیم

[1] Individual Memory

دانش را به‌عنوان فرایند اشاعه دانش در سراسر سازمان تعریف کرده‌اند. این اشاعه می‌تواند بین افراد، گروه‌ها و سازمان‌هایی انجام شود که از هرگونه‌ای از کانال‌های ارتباطی استفاده می‌کنند. پژوهشگران دیگری نیز تسهیم دانش را با جریان دانش یکسان گرفته‌اند و جریان دانش را شامل پنج رکن اصلی می‌دانند: ارزش منبع دانش، تمایل منبع به تسهیم دانش، غنای رسانه‌ای کانال ارتباطی، تمایل گیرنده به دریافت دانش و توانایی جبران گیرنده(Druskat, 2001).

۹-۷. بکارگیری و توسعه دانش

فرآیندهایی که دانش گرفته شده از دیگران را با توجه به سایر امکانات دانشی خود، توسعه می‌دهد و نیز امکان بکارگیری دانش در ساحت‌های مختلف کاری شما را برآورده می‌سازد. دانش به کارگرفته شده، بایستی اثر خود را در افزایش اثربخشی یا افزایش بهره‌وری سازمان نشان دهد(Bose, 2009).

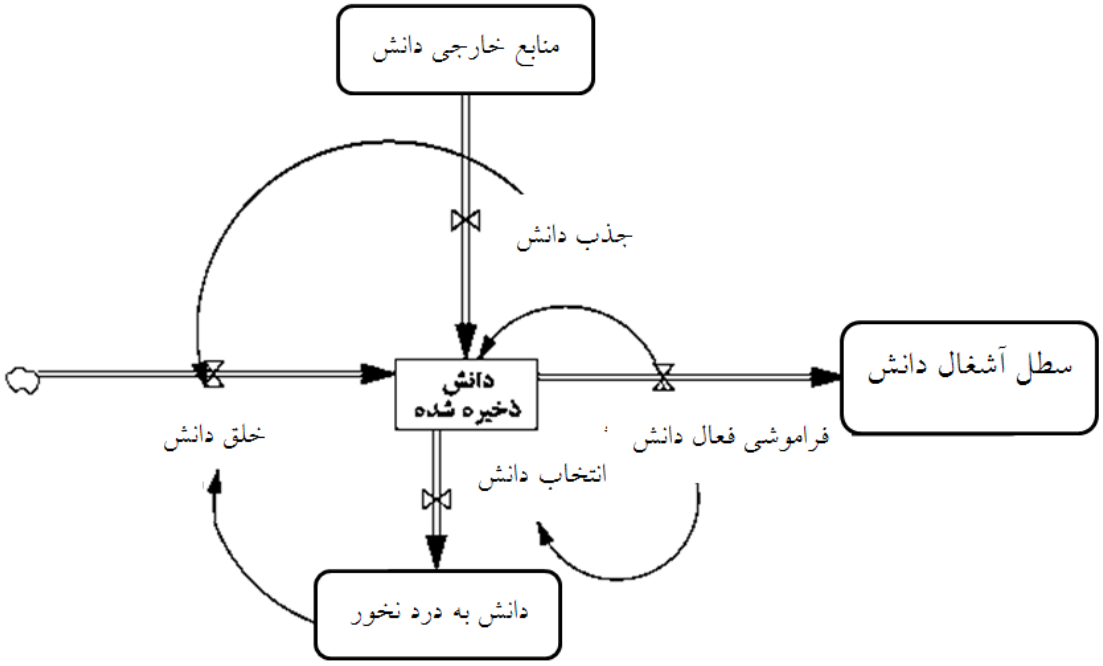
۹-۸. ارزیابی دانش

در پایان هر سیکل دانشی، بایستی دانش به دست آمده به لحاظ میزان رشدی که در سازمان ایجاد نموده، ارزیابی شود. ارزیابی دانش فرآیندهای گوناگونی دارد که هر یک با توجه به نوع اهداف سازمان، تحلیل هزینه‌ها و درآمدها و نتایج کیفی و کمی می‌پردازد(Hsieh, 2008).

۹-۹. پیاده سازی مدیریت دانش

هدف نهایی مدیریت دانش کاربرد دانش در جهت بهبود عملکرد سازمانی است. دانش به خودی خود ارزشمند نیست، بلکه زمانی ارزشمند خواهد بود که به کارگرفته شود. همه تلاش مدیریت دانش برآن است تا اطمینان حاصل کند که آیا دانش موجود در سازمان به‌طور مفید درجهت منافع سازمانی بکار برده می‌شود یا خیر(شامی زنجانی، ۱۳۸۸). به طورکلی دانش به سه راه می‌تواند در سازمان به‌کاربرده شود: نخست، از راه رهنمودها، قوانین، رویه‌ها و دستورالعمل‌ها؛ دوم کاربرد دانش از راه روش‌های روتین سازمانی است که اجازه می‌دهند دانش تخصصی افراد در موقعیتی بدون نیاز به ارتباط با سایر افراد به کار گرفته شود؛ سومین راه کاربرد دانش، تیم‌های کاری مستقل[1] است. این تیم‌ها برای حل مسائل و مشکلاتی که برای آن‌ها دستورالعمل و روش های روتین سازمانی وجود ندارد، به‌وجود می‌آیند(همان).

[1] Self – Contained Task Team

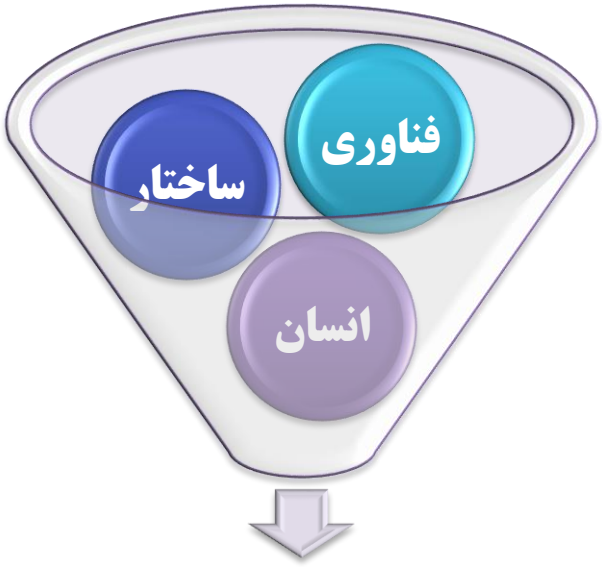


شکل شماره (۲): مدل دینامیک مدیریت دانش

سازمان باید به خوبی بتواند دانش مورد نیاز خود را شناسایی کند، در صورت لزوم، آن را خلق کند، یا اینکه از منابع دانش خارج از سازمان کسب نماید. دانش خلق شده یا کسب شده، باید با نیازهای شما تطبیق داده شده و به تعبیری، آماده شود و به صورت مناسب، ذخیره شود تا در زمان و مکان و شرایط مورد نیاز، مورد استفاده قرار گیرد. در این بین، دانش نباید به صورت یک آب راکد، در جایی محبوس شود. دانش بایستی مانند یک چشمه جوشان در سازمان (در هر جایی که نیاز است و در هر زمان که نیاز است) جریان داشته باشد و همه کسانی را که تشنه آن هستند، سیراب کند. همانطور که آب راکد، ارزش چندانی ندارد و بعد از مدت می‌گندد، دانشِ به اشتراک گذاشته نشده هم، ارزش چندانی ندارد و سرمنشاء خیر و برکت زیادی نخواهد بود. در شکل شماره (۲)، مدل دینامیک مدیریت دانش، به طور ساده نشان داده شده است. همانطور که در شکل مشاهده می‌کنید، این فرآیندها، اثرات متقابلی بریکدیگر دارند. نکته قابل ذکر این است

که دانش، ممکن است که تاریخ مصرفش گذشته باشد. در چنین حالتی، لازم است که این دانش را فراموش کرد تا دست و پاگیر نباشد.

سازمانی که به خوبی این پنج فرآیند (خلق، کسب، ذخیره سازی، به اشتراک گذاری و استفاده) را مدیریت می‌کند، سازمانی دانشی یا دانش محور است. در چنین سازمانی، ارزش کارکنان سازمان دیگر به قدرت بدنی یا حتی نظم و انضباط کاری نیست، بلکه به توانایی آن‌ها در انجام فعالیت‌های دانشی است. به این نوع کارکنان، عنوان کلی دانشور یا دانشکار، اطلاق می‌شود.



شکل شماره (۳): عوامل تأثیرگذار بر مدیریت دانش در سازمان

به طور کلی هرگونه تغییر در یک سازمانی ناظر به سه ساحت مرتبط با یکدیگر است. این سه ساحت شامل ساختار، فناوری و انسان است.

تغییر در سازمان، بر ساختارها، اثرات اصلاحی یا ایجادی یا حذفی می‌گذارد (ساختار)، یا باعث ایجاد، تغییر و یا حتی حذف فناوری می‌شود (فناوری)، و دیدگاه درباره انسان را به عنوان عنصر اصلی سازمان، متحول می‌سازد (انسان)، یک تحول، زمانی می‌تواند تحولی پایدار و مؤثر باشد که در هر سه عامل یاد شده به بهترین شکل ایفای نقش نماید(دانش، ۱۳۸۵).

مدیریت دانش نیز با در نظر گرفتن هر سه این موضوعات سعی در ایجاد تحول در همه آن‌ها (که مجموعاً کل سازمان را شکل می‌دهند) دارد.

۱۰. کارکنان دانشی: سرمایه ارزشمند سازمان‌ها

امروزه دانش مهم‌ترین دارایی سازمان‌ها به‌شمار می‌رود؛ از اینرو، مدیریت دانش به مهم‌ترین وظیفه سازمان‌های پیشرو در عصر کنونی تبدیل شده است (منوریان و عسگری، ۱۳۸۶). مدیریت دانش با چگونگی کشف دانایی‌های فردی، ذخیره سازی آن‌ها در پایگاه‌های دانشی سازمان، کاربرد آن‌ها در فرایندهای کاری روزمره و تسهیم آن‌ها با دیگران سروکار دارد. چالشی که در اینجا وجود دارد این است که چگونه می‌توان این دانش و تجربیات را در اختیار گرفت، سازماندهی کرد و در دسترس اعضاء سازمان قرار داد(شامی زنجانی، ۱۳۸۸).

در این میان، عامل انسانی در فرآیند مدیریت دانش و سازمان‌های دانش‌محور از نقشی کلیدی برخوردار است. توانایی افراد برای کار در شرایط جدید و بهره‌گیری از دانش و اطلاعات موجود و انتقال آن، عاملی تعیین کننده در پیاده‌سازی استراتژی مدیریت دانش در سازمان است. ظرفیت یادگیری افراد در بهره‌گیری از دانش موجود برای بهبود مستمر عملکرد شغلی نیز در تبدیل شدن سازمان به سازمان یادگیرنده از نقشی اساسی برخوردار است.

از این‌رو، در شرایط کنونی نقشی که کارکنان دانشی در سازمان‌ها بر عهده دارند بسیار مهم است. فرانشک هوورنتیز[1] (۲۰۰۰) کارکنان دانشی را به صورت زیر تعریف می‌کند: کارکنان دانشی کارکنانی‌اند که از تحصیلات یا مهارت بالا، سواد فنی، قدرت شناختی و استدلال انتزاعی بالایی برخوردارند. همچنین این کارکنان از توانایی مشاهده، ترکیب و تفسیر داده‌ها و اطلاعات و انتقال چشم اندازها و بینش‌های جدید جهت تصمیم‌گیری‌ها و راه‌حل‌های مناسب‌تر برای سازمان برخوردارند. در حالت کلی کارکنان دانشی افرادی هستند که نه فقط به سبب حضور فیزیکی‌شان در سازمان و بلکه بدلیل آنچه می‌دانند برای سازمان حائز اهمیت هستند. کارکنان دانشی غالباً دارای ذهنی تحلیلگر، کنجکاو و مستقل بوده، استقلال عمل، کارمحوربودن، انعطاف پذیری، اعتماد به نفس بالا، خودانگیختگی، و درونگرایی از بارزترین ویژگی‌های ذکرشده برای آنان است. به طور کلی، آن‌ها کسانی هستند که برای پیشرفت و ترقی، ترجیح می‌دهند بیشتر به دنبال داشتن شغلی با شاخصه‌های آرمانی مختلفی باشند(ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۰).

مدیریت دانش با تبدیل سرمایه‌های انسانی به دارایی‌های فکری سازمان‌یافته برای سازمان ایجاد ارزش میکند. دانش ضمنی افراد باید به یک دارایی برای گروه تبدیل شود، زیرا این سرمایه‌های سازمان

[1] Frnak M Horwitz

یافته‌اند که بیش‌ترین ارزش را دارند. به بیان دیگر، ایده‌های جدیدی که به‌وسیله افراد تولید می‌شوند، باید به محصولات تولیدی جدید (سرمایه سازمان یافته) تبدیل شوند. تبدیل خرد سازمانی به ارزش بازاری نیازمند یادگیری و رویکردهای مختلف آموزش افراد در سازمانهاست (Stewart, 1994).

۱۱. تأثیر نیروی انسانی بر مدیریت دانش

یکی از موانع عمده مدیریت دانش این است که انسان‌ها به هر دلیلی نمی‌خواهند دانش خود را تسهیم کنند و از آن منحصرا برای پیشرفت شخصی خود استفاده می‌کنند، زیرا ممکن است این تصور غلط وجود داشته باشد که چون دانش، قدرت است پس نباید آن را از دست داد. شاید بتوان گفت که موانع انسانی مدیریت دانش بیش از سایر موانع دیگر حائز اهمیت است، زیرا دانش، ماهیتی انسانی و اجتماعی دارد و فقط در گرو تعامل و ارتباطات است که می‌تواند رشد کند. رویکرد کلاسیک و سنتی بر این اعتقاد بود که فقط نویسندگان با نوشتن کتاب‌ها، مقالات و نظایر آن می‌توانند باعث افزایش دانش شوند. ایدن رویکرد را می‌توان رویکردی ایستا نامید. در مقابل، رویکرد پویا بر این باور است که تعالی دانش در اثر تعامل و ارتباطات انسانی، مقدور می‌باشد(احمدی و صالحی، ۱۳۸۸).

۱۲. بحث و نتیجه‌گیری

از عوامل مؤثر و وظایف اصلی مدیران سازمان‌ها در پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش و تغییر فرهنگ سازمانی، تشویق و پاداش دادن به فعالیت‌های افراد در حوزه‌های خلق، تسهیم و بکارگیری دانش است؛ که رفتارهای جدید و مطلوب را برای نشر و بسط فرهنگ جدید در سازمان ارائه می‌کند. از رفتارهای کلیدی برای یک مدیر (رهبر) سازمان در تغییر فرهنگ این است که به جزئیات درست، توجه کند. کارکنان در تمامی سطوح با دقت به مدیر و رهبر خود نگاه می‌کنند تا ببینند رهبران به چه چیز؟ چگونه؟ توجه کرده؟ و چه چیز؟ را و چگونه؟ نادیده می‌گیرند.

بنابراین، مدیران با دقت در رفتار خود و ارائه یک الگوی شایسته در قبال پیاده‌سازی مدیریت دانش می‌توانند با یک سامانه انگیزشی مناسب به همراه سایر عوامل مؤثر مانند سامانه ارزیابی، جبران خدمت و پاداش در سطح فرد، گروه و سازمان و سامانه آموزشی مناسب و نیز فراهم آوردن امکانات و ابزار لازم، منابع انسانی سازمان را ترغیب کنند تا دانش خود را به صورت اثربخش کسب، تسهیم و توسعه داده و سپس آنرا به کار گیرند.

البته تا اینجا فقط توان عادی نیروی انسانی برای مدیریت دانش بکار گرفته شده است ولی برای حصول مدیریت دانش مطلوب یعنی مدیریتی با رویکرد جهادی که مبتنی بر تلاش و کوشش افراد تا آخرین

حد تاب و توانشان بر محور شرع مقدس و قانون است، علاوه بر عوامل یاد شده بالا نیاز به بکارگیری عوامل درونی و اعتقادی است که با فرهنگ سازی در سطوح مختلف مدیران سازمان به ویژه رهبری سازمان قابل پیاده سازی و دست یابی است.

ضمن پذیرش رویکرد پویا، برای ایجاد مشارکت نیروی انسانی در مدیریت دانش بایستی موارد بسیاری را در نظر داشت که با رعایت آن‌ها و انگیزاندن نیروی انسانی به مشارکت مورد نظر رسید. عمدهٔ نظرات پژوهشگران این حوزه به شرح زیر است:

- وجود سامانه ارزشیابی و پاداش دهی که به خوبی پیاده سازی شده باشد(احمدی و صالحی، ۱۳۸۸).
- نظام پاداشی، واحد منابع انسانی را در هیأت مدیره قرار داده تا پیشنهادهایی را در زمینه ارائه پاداش مبتنی بر مدیریت دانش ارائه دهند(همان).
- فرهنگ ناسازگار با دانش، اهمیّتی برای دانش قایل نیست و پاداشی نیز به آن اختصاص نمی دهد(راه چمنی، ۱۳۸۲).
- مقیاس های مالی در طرح های پاداش به تنهایی بعید است که مؤثرترین راه انگیزش کارکنان باشند(Marr, 2011).
- دانشمندانی که از لحاظ اجتماعی در ردهٔ بهتر قرار دارند، منابع را بیشتر تحت کنترل خود درآورده و در مقایسه با سایر همتایان خود اطلاعات، تأئیدیه و پاداش بیشتری دریافت می کنند(Racherla, 2012).
- به نظر انگیزه در کارکنان می‌تواند با توزیع و تقسیم قدرت تصمیم‌گیری ارتقا پیدا کند(Raisinghani, 2011).
- در عمل، تجربه ثابت کرده است که تسهیم دانش می تواند بدون هر گونه برنامه سنگین پاداش در ازای مشارکت یا تنبیه امتناع کنندگان اتفاق افتد(احمدی و صالحی، ۱۳۸۸).
- برای موفقیت تسهیم دانش باید این اقدام تفهیم شود. «تفهیم شود» بدین معنی که مزایای حاصل از آن هم برای افراد و هم برای سازمان باید کاملاً درک شود(همان).
- به کارگیری موفق کارگزاران مدیریت دانش، یعنی حرفه‌ای هایی که مسئولیت جمع آوری، دسته بندی مجدد و ارتقای حوزه‌های ارزشمند دانش در سرتاسر سازمان را بر عهده دارند، به کار گرفته شوند(همان).
- مدیریت دانش به عنوان یک انقلاب تلقی می‌شود و مدیران میانی ممکن است اقداماتی صورت دهند که این تلاش‌ها را به ویژه در ارتباط با پاداش‌ها، خنثی سازد(همان).

- باید توجه داشت که پاداش‌ها، صرفاً پاداش‌های مادی نیستند؛ و انگیزه‌ها صرفاً بوسیله پاداش‌های خارجی و مادی حاصل نمی‌شوند. بلکه ممکن است انگیزۀ یک فرد کاملاً درونی باشد(Hall, 2001).

منابع

احمدی، سیدعلی اکبر؛ صالحی، علی(۱۳۸۸). «مدیریت دانش»، تهران: دانش.

اخگر، بابک؛ جهانیان، خشایار(۱۳۸۹). «قطب نمای مدیریت دانش»، تهران: نگاه دانش.

اخوان، پیمان؛ باقری، روح ا... (۱۳۸۹). «مدیریت دانش از ایده تا عمل»، تهران: آتی نگر.

اقبال، مهدی؛ اسماعیلی، حسن(۱۳۸۶). «مدیریت دانش تجربه‌ای جدید در شرکت آب و فاضلاب خراسان، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت دانش، تهران.

باباغیبی ارغندی، علیرضا (۱۳۹۰). «.ارزیابی و بررسی وضعیت استقرار مدیریت دانش در سازمان ها و بررسی معاونت فناوری اطلاعات و ارتباط نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران»، توسعه انسانی پلیس ۷۳: ۳۹-۱۰۶.

بیرامی، محمد؛ رحیمی راد، حسین (۱۳۹۳). «آسیب شناسی کیفیت راهبردهای نظارت وارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی»، ششمین همایش ملی آموزش؛ تهران.

تامس اچ .دانپورت و لارنس پروساک (۱۳۷۹).« مدیریت دانش»، ترجمه حسین رحمان سرشت، چاپ اول، تهران: نشر ساپکو.

دانش،گ. م (۱۳۷۹).« مدیریت دانش، مفاهیم، تجربه‌ها و پیاده‌سازی»، تهران: مشاوران توسعه آینده.

راه چمنی،احمد(۱۳۸۲).« مدیریت دانش انسان مدار، کلید توسعه پایددار سدازمانی».اولین کنفرانس توسعه منابع انسانی مجموعه مقالات، انتشارات مؤسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی. تهران.

زاهدی، شمس السادات (۱۳۸۳). «نقش فناوری‌های نوین ارتباطی در مدیریت دموکراتیک جامعه».

شامی زنجانی، مهدی (۱۳۸۸). «شناسایی عوامل موثر بر تسهیم دانش در مدیریت پروژه‌ها، رساله دکتری، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران.

عسگری، ناصر (۱۳۹۰). «ارایه مدلی از تاثیرعوامل انسانی –اجتماعی براقدامات مدیریت دانش»، رساله دکتر ی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران.

لایقی، غلامرضا (۱۳۸۸). «ترجمه شرح نهج‌البلاغه ابن ابی‌الحدید معتزلی»، تهران: کتاب نیستان.

تهران: اولین محور»، دانش سازمان‌های محتوایی و ساختاری (۱۳۸۸). «ابعاد ناصر عسگری، و عباس منوریان، مدیریت دانش. ملی کنفرانس

Bajaria, H. J. (2000). "KNOWLEDGE CREATION & MANAGEMENT: INSEPARABLE TWINS", The Fifth World Congress for Total Quality Management, Sheffield, UK, June 26-27.

Bose Ranjit ,Vijayan an Sugumaran. (2009). Application of Knowledge Management Technology in Customer Relationship Management…. uk: INFORM Global.

Drucker, P.F., (1993); Post-Capitalist Society, Butterworth/Heinemann, Oxford

Druskat V.V. and Wolff, S.B (2001), Buliding the emotional inteligence of groups, Harvard Business Review, vol. 44, No. 3, PP. 81-90.

Hall, H. (2001). Input-friendliness: Motivating Knowledge Sharing Across Intranets. Information Science, 139, 27.

Haggie, K., Kingston, J; (2003); "Choosing your KM strategy", Journal of KM practice, School of Information, University of Edinburg.

Hsieh Ping Jung, Binshan Lin, Chinho Lin. (2008). The construction and application of knowledge navigator model knm. tehran: drikm.

Hwang, Ahn-soon, (2003), Tgraining Strategies In the Management of knowledge, journal of knowledge Management, Vol 7,No. 3,pp: 92-104.

Lustri, D. (2007). Knowledge Management model: Practical Application Competency Development. The Learning Organization.

Mahesh Raisinghani, Laura Meade. (2011). Strategic decisions in supply-chain intelligence using knowledge management an analytic-network-process framework. tehran: DRIKM.

Marr Bernard, Dina Gray, Andy Neely. (2011). Why do firms measure their intellectual capital? tehran: DRIKM.

Nonaka, Ikujiro (1994), "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", Organization Science/ Vol. 5, No 1.

Racherla Pradeep, Clark Hu. (2012). A SOCIAL NETWORK PERSPECTIVE OF TOURISM RESEARCH COLLABORATIONS. tehran: DRIKM.

Quinn, J.B,P.Anderson, and s.fikelstine(1996) ”Managing ProfessionalIntellect: Making the Most of the best” Harward Business

تغییر و توسعه فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیسها و مراکز آموزش عالی استان اصفهان)

اشرف میرحیدری۱- فرناز قدیریان مارنانی۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تغییر و توسعه فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان بوده است. روش پژوهش پیمایشی و ابزار اندازه گیری اطلاعات پرسشنامه استاندارد فرهنگ سازمانی و پرسشنامه محقق ساخته سبک مدیریت بوده است. ازبین جامعه آماری کارکنان تعداد ۳۸۴ نفر از به شیوه تصادفی به عنوان نمونه انتخاب گردیده اند. نتایج نشان داد که در وضعیت موجود، فرهنگ‌های بازاری و سلسله مراتبی که شبیه به فرهنگ‌های سنتی است بیشتر به میانگین نزدیک بود درحالیکه دروضعیت مطلوب، فرهنگ‌های طایفه ای و ویژه سالاری بیشتر به میانگین نزدیک بود. با مقایسه فرهنگ‌ها به صورت موجود و مطلوب ملاحظه می گردند که در مورد فرهنگ سلسله مراتبی، وضعیت موجود و مطلوب (t = ۰/۳۲۴ و sig = ۰/۷۴) تفاوتی نداشته است . درمورد فرهنگ بازاری بین وضعیت موجود و مطلوب تفاوت معناداری وجود داشت (t = ۳/۶۲ و sig=۰/۰۰۱ و میانگین ۲۷/۲۳ برای موجود و میانگین ۲۴/۵۹ برای وضعیت مطلوب) یعنی در وضعیت موجود فرهنگ بازاری بیشتر از مطلوب دیده می‌شود. فرهنگ طایفه‌ای (t = -۴/۶۲ و sig =۰۰۰) و فرهنگ ویژه سالاری (t= -۶/ ۷۲ و sig = ۰/۰۰۰) با میانگین‌های (۲۶/۵۰۷ و ۲۶/۳۴۴)، در وضعیت مطلوب به مراتب بیشتر از وضعیت موجود مد نظر بودند. در مورد رابطه بین سبک رهبری مدیران با نوع فرهنگ سازمانی، تنها سبک رهبری تحولی با فرهنگ ویژه سالاری معنادار شد (R= ۰/۴۱۲ و sig = ۰/۰۰۳). به دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می شود برای

۱- دکتری مدیریت آموزشی - استادیار دانشگاه فرهنگیان-smirheidary@gmail.com

۲- دانشجوی دکتری مدیریت ورزشی و کارشناس دانشگاه فرهنگیانfarnazghadiryan@gmail.com

موفقیت در مسیر پیش رو بایستی به تغییر فرهنگ سازمانی و سبک رهبری مدیران خود با توجه به نتایج بدست آمده از پژوهش بپردازد.

کلید واژه ها:

دانشگاه فرهنگیان ، فرهنگ سازمانی ، سبک رهبری مدیران .

مقدمه

امروزه شرایط محیطی به حدی پیچیده، پویا و نامطمئن گردیده که سازمان‌ها دیگر نمی‌توانند با تغییرات سطحی و ظاهری در ساختارها، روش‌ها، سیستم‌ها و غیره بقاء بلند مدت خود را تضمین کنند و برای مقابله با تهدیدات محیطی و استفاده از فرصت‌های احتمالی ناچارند ظرفیت‌ها و توانمندی‌های درونی خود را بشناسند، نقاط ضعف را ترمیم و به تقویت نقاط قوت بپردازند. مسائل و مشکلات در سازمان‌ها آن چنان پیچیده و در هم تنیده است که تشخیص مشکل به آسانی میسر نیست و ماهیت انسانی سازمان‌ها و پیچیده بودن رفتارهای کارکنان این پیچیدگی را مضاعف نموده است. با چنین اوصافی سازمان‌ها نباید در انتظار موج باشند بلکه باید خود منبع موج و تحول گردند و در جهت بهبودی خود بکوشند تا بتوانند پاسخگوی نیازهای جدید تمدن امروزی باشند (قهرمان تبریزی،۱۳۸۴،ص ۱۴۰) .

برای حرکت به سمت سازمان یادگیرنده و دانش محور تغییرات ساختاری ضرورتی اجتناب ناپذیراست ولی به تنهایی کافی نیست نیاز توجه به جنبه غیر مادی و غیر ملموس قدرتمند در فرهنگ سازمانی، ارزشها و باورهای افراد در سازمان توجه بسیاری از متخصصان رفتار سازمانی و تحول سازمانی را به خود جلب کرده است. سازمان برای اینکه بتواند سلامت خود را حفظ کند، فرهنگ آن باید انطباق نوین و مبتکرانه‌ای با محیط خارجی پیدا کند. به هر حال خطری که بسیاری از سازمان‌ها را تهدید می کند این است که ممکن است فرهنگ آنها مانند بتن سفت شود .

عموما عدم توجه به فرهنگ سازمانی، باورها و ارزش‌های افراد اگر منجر به شکست مطلق سازمان و نرسیدن به اهداف و چشم اندازها نشود، حداقل اشکالات عدیده‌ای را در روند حرکت سازمان ایجاد کرده و انرژی زیادی را برای حل معضلات ایجاد شده ناشی از رو درروییی اهداف پیش بینی شده با فرهنگ رایج سازمان هدر می‌دهد. آن گونه که از شواهد موجود بر می آید، فرهنگ سازمانی پدیده‌ای پیچیده می‌باشد که در عین حال در تسریع روند پیشرفت و دگرگونی سازمان نقش به سزایی دارد. (رحیم‌نیا، ۱۳۹۲).

وجود هویت مشترک فرهنگی اعضای سازمان‌ها، باورها، ارزشها و هنجارهای رفتاری مشترک بین آنان موجب انسجام و یکپارچگی در کوشش‌های آنان، تعهد درونی آنها به سازمان و درک روشن از فلسفه وجودی و جهت

گیری اقدامات آن و در نتیجه موفقیت سازمان‌ها می‌شود و عدم شناخت از فرهنگ سازمانی ومولفه‌های آن منجر به مشکلات زیادی مانند تعارض سازمانی، عدم انسجام سازمانی و کاهش عملکرد می شود.یکی از چالش‌های اصلی پیش روی مدیریت امروزی، توسعه فرهنگ سازمانی می باشد که مستلزم آن است که سازمان‌ها فرهنگ سازمانی خود و ابعاد آن، نقاط قوت وضعف خود را بشناسند تا بدینوسیله نقاط قوت را به فرصت تبدیل نموده و مانع از آن شوند که نقاط ضعفشان تهدیدی برای سازمان گردد.

در بررسی نقطه نظرات محققان پیرامون توسعه سازمانی، فرهنگ سازمانی و عارضه یابی فرهنگ سازمانی ،بررسی تعاریف متعدد نقطه نظرات در حوزه‌ی موارد سه گانه اهمیت زیادی در توسعه و تحول سازمانی ضرورتی اساسی دارد.بکهارد در تعریف و کارکرد توسعه سازمانی[1] (OD) آن را "تلاشی برنامه‌ریزی شده در سر تا سر سازمان که بوسیله مدیریت عالی سازمان اداره شده و برای افزایش اثربخشی و سلامت سازمان بوسیله مداخلات برنامه ریزی شده در فرایندهای سازمان با استفاده از علوم رفتاری " می داند (بکهارد،۱۹۶۹،ص۹۰) . به عبارت دیگر از نظر او OD یک تلاش برنامه ریزی شده است یعنی یک رویکرد با دامنه وسیع برای بهبود عملکرد سازمان است که از تغییر سریع اجتناب می ورزد، یک برنامه فراگیر بوده و بر کل سیستم متمرکزاست، برای موثرتر بودن OD باید حمایت مدیریت سطح بالای سازمان را داشته باشد آنها باید مدلهای انجام آن باشند نه اینکه فقط طرفدار آن باشند و هدف آن بهبود سازمان و اثربخش‌تر و رقابتی تر بودن آن بوسیله تناسب بخشی سازمانی با مردم وکارکنان است. پس از آمادگی مناسب سازمان، در کل سیستم سازمان فعالیتهایی را به کار می‌برد تا تغییرات با دوام ایجاد کند. OD رشته ای است که ترکیبی از تحقیق و تجربه برای فهم مردم ـ سیستم‌های تجاری و تعاملات آنهاست.

از تعاریف جدیدتر توسعه سازمانی می‌توان به تعریف زیر اشاره کرد که هدف از آن را ارتقای تناسب در ساختار، فرایندها، راهبرد،کارکنان و فرهنگ سازمان، توسعه راه‌حل‌های جدید و خلاقانه سازمانی و توسعه قابلیت خود اصلاحی سازمانی می داند(فرنچ ، ۱۹۹۹) .

کامینگز و ورلی (۱۹۹۳) نیز توسعه سازمان را کاربرد نظام‌مند دانش رفتاری در تحول سازمان از پیش طراحی شده، بهبود و تقویت مجدد راهبردها، ساختارها و فرایندهایی که به اثربخشی سازمان می‌انجامد تعریف می‌کنند. در صورتیکه توسعه سازمان برطبق نظر بورک(۱۹۹۴)عبارت است از فرایند برنامه‌ریزی شده در تغییر فرهنگ یک سازمان از طریق بهره‌گیری از نظریه، پژوهش و فنون علوم رفتاری (برارپور، ۱۳۸۵،ص ۲).

فرهنگ سازمانی[2]

[1] .Organizational development
[2]- Organizational culture

فرهنگ سازمانی مبدأ و سرچشمه فرایندهای سازمانی از قبیل ساختار، سلسله مراتب، نحوه روابط انسانی، شیوه مدیریت و نگرش‌ها و طرز تلقی اعضای سازمان است. از منظر دیل وکندی[1]، فرهنگ سازمانی، شیوه کار کردن سازمان است که در معنای گسترده می‌توان شیوه تولید، رفتار کارکنان و هر عمل دیگر سازمان را زیر عنوان فرهنگ سازمانی جای داد (طوسی، ۱۳۷۲،ص ۲۱۴).بروس تارپ (۱۳۸۸) معتقد است که فرهنگ سازمانی عنصری اساسی در ایجاد عملکرد بالا در محیط کار به حساب می آید. از نظر او ارزش‌ها، نگرش‌ها، پیش فرض‌ها و باورهای غالب در یک سازمان جنبه ی نا مشهود و نرم افزاری یک فرهنگ را تشکیل و بخش معنا دار و مهم آن است. از سوی دیگر، فرهنگ جنبه مشهود و سخت افزاری دارد که می توان آن را دردست ساخت‌ها و رفتارهای سازمان یافت.

در ارتباط با فرهنگ سازمانی، می توان به کارکردهایی اشاره نمود، زیرا که آن تمام جنبه‌های سازمان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. محققان چهار کارکرد اساسی را درسازمان تبیین می کنند : هویت سازمانی، تعهد گروهی، ثبات نظام اجتماعی و شکل دادن به رفتار. هویت بخشی سازمانی به کارکنان و توانمندی آنان در جهت جذب، پرورش و نگهداری افراد با استعداد، تسهیل تعهد گروهی و تعهد و مسئولیت کارکنان به ارزش‌ها و اهداف سازمانی، ترغیب به ثبات نظام اجتماعی از طریق معیارهای انجام کار و رعایت ضوابط انجام وظیفه و در نهایت کمک به شکل دهی رفتار کارکنان برای پی بردن به محیط کار خود و فراهم سازی زمینه‌های موفق سازمان از جنبه‌های مهم آن به شمار می‌آید (طوسی، ۱۳۷۲).

رویکردهای عارضه یابی فرهنگ سازمانی[2]

وندل فرنچ و همکاران (۱۹۹۹) معتقدند در توسعه سازمانی سه بخش اساسی وجود دارد: عارضه‌یابی، کنش و مدیریت برنامه. مرحله‌ی عارضه‌یابی، معرف گردآوری مستمر داده‌ها و اطلاعات درباره‌ی کل سیستم با توجه به زیر واحدها، فرایندها و فرهنگ آن است. بخش کنش‌ها شامل تمامی فعالیت‌ها و مداخله‌های طراحی شده در بهبود کارکردی سازمانی است و بخش مدیریت برنامه بر همه‌ی فعالیت‌هایی تاکید دارد که به فرایند موفقیت‌آمیز منتهی شود. در واقع همه بخش‌های سه گانه در سازمان مداخله و بر اعضای سازمان اثربخشند.

از نظر متخصصان فرایند عارضه‌یابی دارای سه مرحله متمایز است: فرایند ورود به سامانه انسانی، گردآوری مستمر داده‌ها و سیستم بازخورد. در این راستا، عارضه‌یابی سازمانی شامل مجموعه‌ای نظامند از اطلاعات برای بررسی وضعیت فعلی سازمان است که مدیران را به منظور ارتقا اثربخشی سازمانی یاری می‌نماید.

برنامه‌های تحول و تغییر فرهنگ به طور کلی با عارضه‌یابی فرهنگ فعلی سازمان شروع می شود تا تناسب آن با راهبردهای کسب و کار فعلی سازمان بررسی شود. این امر مستلزم کشف و درک مفروضات مشترک، ارزش‌ها،

[1]- Del& kennedy
[2]-Diagnosing organizational culture approaches

هنجارها و دستاوردهایی است که مشخصه فرهنگ سازمانی هستند. فعالان توسعه سازمان، چند رویکرد مفید برای عارضه یابی فرهنگ سازمانی ایجاد کرده‌اند. این رویکردها به سه دیدگاه متفاوت و مکمل طبقه بندی می شوند : رویکرد رفتاری،[1] رویکرد ارزش‌های رقابتی[2]و رویکرد مفروضات عمیق[3] (برارپور، ۱۳۸۵) .

در رویکرد رفتاری، عارضه یابی برسطح رویی فرهنگ سازمان تاکید دارد که عبارتست از الگوهای رفتاری که سبب ایجاد نتایج کسب و کار می‌شود این روش، از عملی‌ترین رویکردهای عارضه‌یابی فرهنگی است زیرا آن دسته از رفتارهای کلیدی را که می‌توان مشاهده کرد بررسی می‌کند. رویکرد رفتاری توصیفات خاصی در مورد نحوه انجام کارها و مدیریت روابط در سازمان ارائه می‌دهد.

دراین رویکرد از مدیران خواسته می شود احساس خود را نسبت به چهار رابطه کلیدی در" سطح سازمانی، رابطه رئیس مرئوس، رابطه با همتایان، روابط میان دپارتمانی" و همچنین در زمینه شش وظیفه مدیریتی " نوآوری، تصمیم گیری، ارتباطات، سازماندهی، نظارت و تقدیر و پاداش" بیان کنند.

عارضه یابی فرهنگی که از رویکرد رفتاری ناشی می‌شود می‌تواند برای بررسی ریسک فرهنگی اجرای تغییرات سازمانی مورد نیاز در حمایت از راهبرد جدید نیز استفاده شود. ریسک‌های فرهنگی مهم زمانی رخ می‌دهند که تغییراتی که برای اجرای راهبرد جدید از اهمیتی بالا برخوردار است با الگوهای فعلی رفتاری مطابقت نداشته باشد. اطلاع از این ریسک‌ها به مدیران کمک می‌کند تعیین کنند آیا لزومی به تغییر طرح‌های اجرایی برای سازگاری آن با فرهنگ جدید وجود دارد یا فرهنگ را باید تغییر داد و یا خود راهبرد را باید اصلاح کرد و یا کنار گذاشت (برارپور، ۱۳۸۵،ص ۵۸۰) .

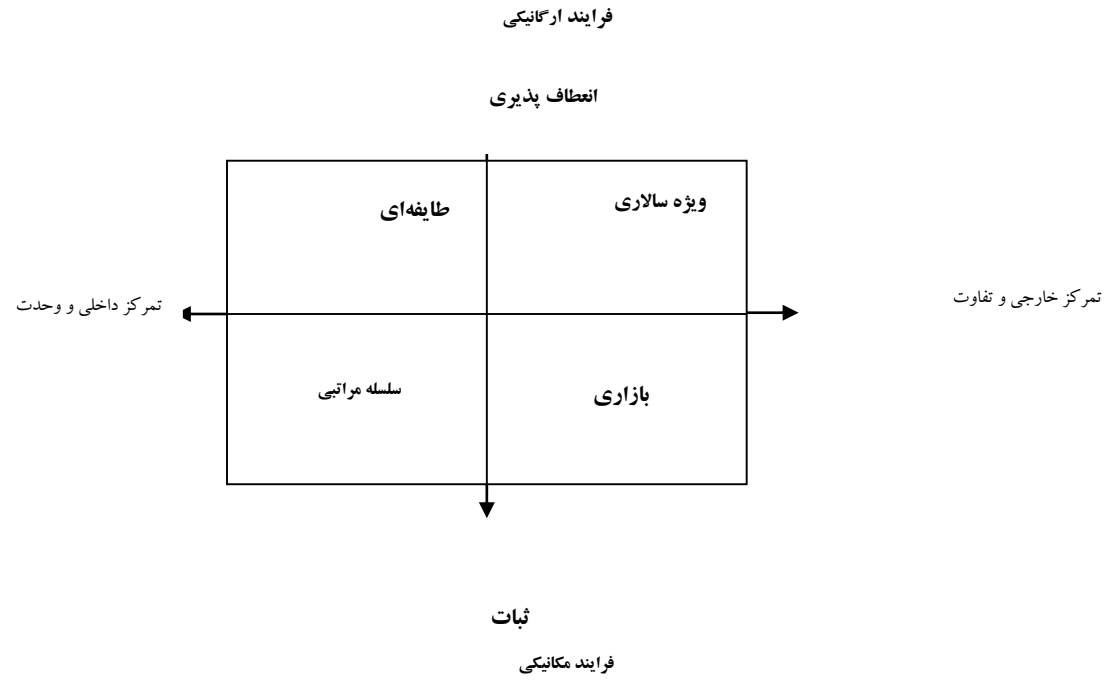
رویکرد ارزش‌های رقابتی، از بسط شاخص‌های عمده اثر بخشی سازمانی[4] بوجود آمده است. اساس یک نوع شناسی از فرهنگ‌های سازمانی را شکل می‌دهد و از سوی کامرون و کوئین[5](۲۰۰۶) ارائه گردیده است دارای دو بعد اساسی می‌باشد، یک بعد آن متمایز می‌کند " انعطاف پذیری، اختیار و پویایی"[6] درمقابل "ثبات، نظم و نظارت"[7] در حالیکه بعد دیگر آن تاکید بر "تمرکز درونی، یکپارچه سازی و وحدت "[8] درمقابل "تمرکز بیرونی، تمایز و رقابت"[9] دارد. چهار نوع فرهنگ غالب در سازمان‌ها در این مدل معرفی می شود، این چهار فرهنگ

[1] -Behavioral approach
[2]- Competing Values approach
[3]- Deep assumption approach
[4]- Organizational effectiveness
[5] -Cameron K.S and Quinn R.E
[6]- Flexibility, Discretion and Dynamism
[7] -Stability, Order and Control
[8]- Internal orientation, Integration and Unity
[9]- External orientation, Differentiation and Rivalry

عبارتند از فرهنگ سلسله مراتبی، فرهنگ بازاری، فرهنگ طایفه‌ای و فرهنگ ویژه سالاری که در شکل شماره ۱ دیده می‌شود. (کامرون وکوئین،۲۰۰۶ ،ص ۳۶-۳۴).

در این رویکرد اگر ارزش‌های سازمان بر تمرکز درونی و یکپارچگی متمرکز باشد و بر نوآوری وانعطاف پذیری تاکید کند، فرهنگ قبیله‌ای ایجاد می شود. در سوی دیگر، فرهنگ بازاری بر ارزش‌هایی تاکید دارد که بر ثبات و کنترل ، تمرکز شدیدی دارد.

این رویکرد، فرهنگ را از نظر نحوه حل و فصل تنگناهای ارزشی بررسی می‌کند طبق این دیدگاه سازمان‌ها تلاش دارند تعارضاتی را که از طریق این ارزش‌های رقابتی به آنها تحمیل می‌شود را برطرف کنند. به عنوان مثال سازمانها زمانی که با ارزش‌های رقابتی درونی در برابر بیرونی مواجه می‌شوند باید بین مشکلات تمرکز درونی و بیرونی انتخاب کنند زیرا تاکید زیاد بر محیط می‌تواند باعث غفلت از کارایی درونی شود و برعکس توجه به جنبه درونی سازمان می‌تواند باعث غفلت از تغییرات مهم در محیط رقابتی شود.



شکل ۱. رویکرد ارزشهای رقابتی در فرهنگ- (کامرون وکوئین:۲۰۰۶،ص ۳۶)

فرهنگ سلسله مراتبی[1] اولین بار توسط ماکس وبر در قرن بیستم مطرح گردید زیرا چالش اصلی که سازمان‌ها در آن زمان با آن مواجه بودند ارائه کالاها و خدمات بطور کارا در جامعه‌ای که روز به روز پیچیده‌تر می‌شد بود. در مدل بوروکراسی وبر تقریبا همه سازمان‌های جدید اداری بسیاری از خصایلی را دارند که عبارتند از : تقسیم کار و تخصص،جهت گیری‌های غیر شخصی،سلسله مراتب اختیار، قواعد و مقررات و جهت‌گیری شغلی (عباس زاده، ۱۳۸۰،ص۲۱۲). درحقیقت تا سال ۱۹۶۰سلسله مراتب یا بوروکراسی وبر برای سازمان‌ها ایده‌ال بود. زیرا سازمان‌ها را به سمت ثبات، کارایی، محصولات و خدمات مداوم سوق می‌داد. سطوح واضح اختیار، قوانین و رویه‌های استاندارد، نظارت و مکانیزم‌های پاسخگویی ازجمله کلیدهای موفقیت در این نوع سازمانها به حساب می‌آید.

فرهنگ بازاری[2] نوع دیگری از فرهنگ سازمانی است که عمدتا بعد از دهه ۶۰ قرن بیستم عمومیت یافت واین فرهنگ مربوط به سازمان‌هایی است که با چالش‌های جدید مواجه شدند. واژه بازار مترادف با کارکرد بازارشناسی نبوده، مرتبط با مصرف‌کنندگان در بازار نیست. به عبارت دیگر این نوع سازمان‌ها به جای امور داخلی به سوی محیط خارجی گرایش دارد، بهره وری و رقابت دراین سازمان‌های بوسیله تاکید بر وضعیت خارجی و نظارت ایجاد می شود. تمرکز اصلی چنین فرهنگ سازمانی از طریق تبادل با سایر اجزاست که خود می تواند مزیت رقابتی را به همراه داشته باشد. (زاهدی، ۱۳۸۱،ص۳۵). سازمان دارای فرهنگ طایفه‌ای[3] شباهت زیادی به گونه یک خانواده گسترده دارد. پس از بررسی شرکت‌های ژاپنی در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ محققین دریافتند تفاوت‌های بنیادین بین شکل سازمان‌های بازاری و سلسله مراتبی در امریکا و سازمان‌های طایفه‌ای در ژاپن وجود دارد. ارزش‌ها و اهداف مشترک، همبستگی، مشارکت، احساس با هم بودن از این سازمان‌ها نشات می‌گیرد و به جای مقررات و رویه‌های سلسله مراتبی یا مراکز سوددهی رقابتی، ویژگی اساسی این سازمان‌ها "کارتیمی، برنامه‌های مداخله کارکنان و تعهد مشترک کارکنان"[4] است. (کامرون وکوئین،۲۰۰۶،ص۴۱). از مفروضات این نوع سازمان این است که محیط از طریق کارتیمی و بهسازی کارکنان سازمان بهتر می‌تواند اداره شود. سازمان در کار ایجاد یک محیط کار انسانی بوده و کاراصلی مدیر توانمند سازی کارکنان، تسهیل مشارکت، تعهد و وفاداری آنان است.

[1] -Hierarchy Culture
[2] -The Market Culture
[3] -Clan Culture
[4] -Teamwork, Employee involvement programs, Corporate commitment to employee

همگام با گذر از عصر صنعتی به عصر اطلاعات، شکل چهارمی از سازمان پدید آمد که فرهنگ ویژه سالاری[1] نام داشت. از ویژگی‌های آن پاسخ به شرایط محیطی بسیار متلاطم و تغییرات پر شتاب است. در این شرایط مفروضات متمایزی از نوع های قبلی مطرح شد. اینها عبارتند از: نوآوری، پیشگامی و ابتکارات که به موفقیت منجر می‌شود. سازمان‌ها دست اندرکار ایجاد محصولات و خدمات تازه برای آینده هستند وکار عمده مدیریت تقویت کارآفرینی، خلاقیت و فعالیت در بالاترین و بهترین سطح ممکن است. انطباق‌پذیری و نوآوری به یافتن منابع جدید و سودآوری منجر می‌شود (زاهدی، ۱۳۸۱،ص۳۵). هدف اصلی فرهنگ ویژه سالاری تقویت انطباق و انعطاف‌پذیری و خلاقیت است و آنچه اجزای سازمان را به هم پیوند می‌دهد تعهد به تجربه و نوآوری، تاکید بر بهترین بودن و برخورداری از دانش جدید در ارائه محصولات یا خدمات است. رهبری اثر بخش توام با بصیرت دادن، نوآوری و خطرپذیری است.

رویکرد مفروضات عمیق، بر سطوح عمیق تر فرهنگ سازمانی تاکید دارد، بعضی مفروضاتی که به صورت کلی بررسی نشده‌اند، اما به صورت ضمنی بوده و افراد درآن سهیم بوده و می‌تواند رفتار اعضا را هدایت کند. این رویکرد اغلب، اثری قوی بر اثر بخشی سازمان دارد. عارضه یابی فرهنگ با این دیدگاه، با ملموس‌ترین سطح هوشیاری شروع می‌شود و سپس به مفروضات عمیق می‌رسد. (برارپور، ۱۳۸۵،ص ۵۸۳) .از نظر شاین (۱۹۸۵)گردآوری داده‌ها در سطح مفروضات عمیق با مشکلاتی همراه است اول اینکه افراد مفروضات فرهنگی را به صورت ضمنی پذیرفته اند و به ندرت در مورد آن صحبت می کنند در صورتیکه فرهنگ سازمان در نمونه‌های رفتاری مجسم مثل زبان و.. آشکارتر است. و این به این معناست که باید زمان و تلاش قابل ملاحظه‌ای باید صرف مشاهده و غربال و سوال از کارکنان درباره این عناصر فرهنگی شود و دوم اینکه بعضی از عقاید و ارزش‌هایی که افراد از آن حمایت می کنند با ارزش‌هایی که واقعا داشته یا از آن تبعیت می کنند فرق می کنند و افراد تمایل ندارند به این عدم تجانس و ناسازگاری اعتراف کنند و سوم اینکه سازمان‌های بزرگ و متنوع ممکن است دارای خرده فرهنگ‌های متنوعی باشند که هر یک با فرهنگ وسیع سازمانی در تعارض باشند.

پیشینه پژوهش

قدسی احقر(۱۳۹۰) در مقاله‌ای با بررسی نقش فرهنگ سازمانی مدارس در فرسودگی شغلی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران با بررسی ۳۰۰ نمونه از دبیران دوره راهنمایی به این نتیجه می‌رسد که بیش از نیمی از مدارس راهنمایی دارای فرهنگ سازمانی بوروکراتیک، ۱۷,۶٪ دارای فرهنگ مشارکتی و ۱۹٪ دارای فرهنگ ماموریتی می‌باشند. از سوی دیگر بیش از ۳۵٪ دبیران دارای فرسودگی شغلی بوده که ۷۰٪ از آنان در بعد خستگی عاطفی است.

[1] -Adhocracy Culture

فاروق امین مظفری و همکاران(۱۳۹۳) در تحقیق رابطه‌ی فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در دانشگاه‌های ایران به بررسی نظرات اعضای هیئت علمی ۹ دانشگاه پرداخته و به این نتیجه می‌رسد که میان فرهنگ سازمانی موجود و آرمانی اعضا هیئت علمی فاصله وجود دارد. اعضای هیئت علمی بر این باورند که در فضایی کار می‌کنند که این ویژگی‌های فرهنگی را دارد: گرایش به پایداری، قانون‌ها و سیاست‌گذاری‌های رسمی، هماهنگی و کارایی، هدف محوری و تاکید بر پیامدها. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که اثر بخشی مهارت‌های مدیریتی زمانی بالاست که بین نوع فرهنگ سازمانی و سبک رهبری و مهارت‌های مدیریتی همنوایی وجود داشته باشد.

فریبرز رحیم نیا (۱۳۹۲) در مقاله‌ی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد در مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد دوره دهم شماره یک با مطالعه ابعاد شاخص‌های موثر بر فرهنگ سازمانی در دانشگاه فردوسی مشهد مطابق با مدل دنیسون در بررسی چهار بعد اصلی انعطاف‌پذیری، درگیر شدن در کار، رسالت و سازگاری به این نتیجه می رسد که بعد انعطاف‌پذیری بیشترین و بعد درگیر شدن در کار و بعد سازگاری کمترین امتیاز را دارد. با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیره جهت مقایسه چهار بعد مذکور به این نتیجه می‌رسد که ابعاد و شاخص‌ها دارای تفاوت معناداری هستند و بطور کلی نتایج تحلیل عاملی نشان می‌دهد که از منظر پاسخ دهندگان "چشم انداز" بیشترین تأثیر را بر روی فرهنگ سازمانی می گذارد.

کیم کامرون و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه سازگاری فرهنگی، قوت، نوع فرهنگ: روابط اثربخش، در مجله توسعه و تغییر سازمانی جلد پنجم به بررسی روابط بین سازگاری، قوت و نوع فرهنگ‌های سازمانی و اثربخشی سازمانی می پردازد و با مقایسه فرهنگ‌های۳۳۴ موسسه‌ی آموزش عالی به این نتیجه می‌رسد که تفاوت معناداری در اثربخشی سازمانی بین فرهنگ‌های سازگار و فرهنگ‌های ناسازگار وجود ندارد. به نظر آنان فرهنگ‌های قوی در مقابل فرهنگ‌های ضعیف قرار ندارد، آنچه مهم است نوع فرهنگ موسسات (طایفه‌ای، ویژه سالاری، سلسله مراتبی و بازاری) به عنوان رابطه‌ی قوی اثربخش می‌تواند معنادار باشد. به عبارت دیگر نوع فرهنگ نسبت به فرهنگ قوی یا سازگار از اهمیت بالای اثربخشی برخوردار است.

لاک و گرافورد (۲۰۱۵) در مقاله‌ای پیرامون کاربرد عارضه‌یابی سازمانی و سنجش توسعه سازمانی در بین چند شرکت در استرالیا تحقیقی با حجم نمونه ۳۵۹ نفر انجام داده و شش بعد عارضه‌یابی را از طریق تحلیل عاملی بررسی نموده‌اند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که کارمندان از لحاظ بعد هدف و دستورالعمل‌های سازمانی نمره بالاتر از میانگین گرفته‌اند و بعد رهبری در یک شرکت نسبت به یک شرکت دیگر بیشتر بوده است و کارکنان نیز در مقابل تغییر مقاومت زیادی نشان نداده‌اند.

روش پژوهش

برای بررسی موضوع تغییر و توسعه فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تعداد ۳۸۴ نفر از جامعه کارکنان به عنوان نمونه انتخاب شده اند. برای تعیین ضریب پایایی از شاخص آلفای کرونباخ ۰/۸۵ استفاده شده که مقدار آن در حد قابل قبول می باشد. ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه استاندارد سنجش فرهنگ سازمانی[1] (OCAI) نام دارد. این پرسشنامه که مبتنی بر مدل ارزشهای رقابتی است به اندازه‌گیری شش بعد کلیدی فرهنگ سازمانی که عبارتند از" ویژگی‌های بارز، رهبری سازمانی، مدیریت کارکنان، پیوستگی سازمانی، استراتژی غالب و معیار موفقیت" کمک می‌کند.با استفاده از این ابزار می‌توان تشخیص داد که سازمان به کدامیک از انواع فرهنگ سازمانی شبیه است.برای سنجش سبک های رهبری از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید که ۴ سبک رهبری (تحولی- تبادلی- اقتضایی- مشارکتی) را می سنجد. داده های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی آزمون t و همبستگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

یافته های پژوهش

سؤال ۱: میزان هرکدام از فرهنگ‌ها (طایفه‌ای، سلسله مراتبی، ویژه سالاری و بازاری) در وضعیت موجود دانشگاه تا چه حد می باشد؟

برای تحلیل این سؤال میانگین و آزمون t تک متغیری محاسبه گردید که در جداول زیر ملاحظه می‌گردد.

جدول شماره (۱) میانگین چهار سبک فرهنگی موجود

نوع فرهنگ	میانگین	انحراف استاندارد از میانگین
فرهنگ بازاری موجود	۲۷/۲۲۷	۲/۷۶۹
فرهنگ سلسله مراتبی موجود	۲۵/۰۰۷	۲/۲۷۹
فرهنگ طایفه‌ای موجود	۲۲/۹۵۱	۲/۸۳۶
فرهنگ و یژه سالاری موجود	۲۱/۴۷۷	۳/۱۸۱

[1] -Organizational Culture Assessment Instrument

جدول شماره(۲) نتایج آزمون t تک متغیره فرهنگهای موجود در دانشگاه فرهنگیان

نوع فرهنگ	t	درجه آزادی	سطح معناداری sig	تفاضل میانگین	فاصلهٔ اطمینان	
					پایین‌تر	بالاتر
فرهنگ بازاری موجود	۶/۱۷۸	۳۸۳	/....	۲/۲۲۲	۱/۵۰۶۱	۲/۹۴۹۷
فرهنگ سلسله مراتبی موجود	۰/۰۲۴	۳۸۳	/....	۰/۰۰۷۰۹	-۰/۵۸۷۱	۰/۶۰۱۳
فرهنگ طایفه‌ای موجود	-۵/۵۴۸	۳۸۳	/....	-۲/۰۴۸۶۱	-۲/۷۸۷۸	-۱/۳۰۹۴
فرهنگ ویژه سالاری موجود	-۸/۵۰۵	۳۸۳	/....	-۳/۵۲۲۸	-۴/۳۵۲۰	-۲/۶۹۳۷

در جدول (۲) چهار سبک فرهنگی در شرایط موجود با میانگین ۲۵ مقایسه شده است. همانگونه که مشاهده می‌گردد اگر انواع فرهنگ به دو گونه تقسیم کنیم. ملاحظه می‌شود که فرهنگ‌های بازاری و سلسله مراتبی که شبیه به فرهنگ‌های سنتی است به میانگین نزدیک و میزان بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند. در حالیکه گونه دوم که شامل فرهنگ‌های طایفه‌ای و ویژه سالاری است میزان کمتری را به خود اختصاص داده است. لذا با توجه به اینکه در سیستم‌های اداری شیوه‌های گذشته بیشتر حالت نهادینه یافته است، گرایش به این فرهنگ‌ها بیشتر رایج است تا فرهنگ‌هایی که جنبهٔ کارآفرینی و نوآوری دارند. اگر چه فرهنگ‌های توأم با نوآوری نیز از رشد نسبتاً خوبی برخوردار است.

در جدول (۲) با مشاهده تفاضل میانگین می‌توان گفت نمره فرهنگ طایفه‌ای و ویژه سالاری کوچکتر از ۲۵ بوده و فرهنگ بازاری بطور معناداری بیشتر از ۲۵ بوده است امّا فرهنگ سلسله مراتبی تفاوتی با نمره ۲۵ نداشته است. در هر شرایط ملاحظه می‌گردد که فرهنگ بازاری نسبت به سایر فرهنگ ها هنوز از تفکر غالبی بیشتر برخوردار است و کسانیکه دارای چنین تفکری هستند کمتر گرایش به سایر فرهنگ‌ها دارند.

سؤال ۲: میزان هرکدام از این فرهنگ‌ها (طایفه‌ای، سلسله مراتبی، ویژه سالاری، بازاری) در وضعیت مطلوب در دانشگاه تا چه حد می باشد ؟

در این زمینه به دو جدول زیر پرداخته می‌شود که در جدول (۳) میانگین و انحراف استاندارد و در جدول (۴) آزمون t و تفاضل میانگین و سطح معناداری محاسبه گردیده است.

جدول شماره ۳- میانگین چهار سبک فرهنگی مطلوب

نوع فرهنگ	میانگین	انحراف استاندارد
فرهنگ بازاری مطلوب	۲۴/۵	۴/۳۱
فرهنگ سلسله مراتبی مطلوب	۲۴/۸	۳/۴
فرهنگ ویژه سالاری مطلوب	۲۶/۳	۳/۹
فرهنگ طایفه‌ای مطلوب	۲۶/۵	۴/۸

جدول شماره(٤) نتایج آزمون t تک متغیره فرهنگهای مطلوب در دانشگاه فرهنگیان

نوع فرهنگ	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	فاصله اطمینان	
					پایین‌تر	بالاتر
فرهنگ بازای مطلوب	۰/۷۲۸	۳۸۳	۰/۴۶۹	۱/۵۰۷۰	-۱/۵۳۴	۰/۷۱۵۷
فرهنگ سلسله مراتبی مطلوب	-۰/۳۴۴	۳۸۳	۰/۷۳۲	۱/۳۴۴	-۱/۰۴۷۲	۰/۷۳۷۹
فرهنگ ویژه سالاری مطلوب	۲/۶۱۹	۳۸۳	۰/۰۱۱	-۰/۱۵۳	۲/۳۷۲۴	۰/۳۱۶۹
فرهنگ طایفه ای مطلوب	۲/۳۷۹	۳۸۳	۰/۰۲۱	-۰/۴۹۴	۰/۲۳۸۸	۲/۷۷۵

با توجه به داده‌های جدول (۴) بر خلاف داده‌های جدول (۲) ملاحظه می گردد که فرهنگ مطلوب با فرهنگ‌های موجود چندان همخوانی ندارد و حتی گاه معکوس می‌باشند و مثلاً وضعیتهای موجود بیانگر فرهنگ حاکم برسازمان است درحالیکه ممکن است کارکنان، آن را اگر چه موجود است چندان مطلوب ندانند و حتی نسبت به آن احساس نارضایتی نمایند. از این رو آنچه در وضعیت موجود پذیرفته‌اند در وضعیت مطلوب خواستار سایر فرهنگها می‌باشند به عنوان نمونه در وضعیت موجود عمدتاً شاهد فرهنگ‌های سلسله مراتبی و بازاری می‌باشیم در حالیکه کارکنان به دنبال ایجاد توسعه پایدار در حوزۀ فرهنگ‌های طایفه‌ای و ویژه سالاری مطلوب می‌باشند

زیرا مسیر آتی دانشگاه را با توجه به شرایط موجود در فرهنگ هایی می‌یابند که در آینده برای آنان مطلوب‌تر باشد.

با ملاحظه جدول t تک متغیری ملاحظه می‌گردد که در وضعیت مطلوب فرهنگ‌های طایفه‌ای و ویژه سالاری معنادار شده‌اند و بطور معناداری با عدد ۲۵ فاصله دارند، اما در فرهنگ بازاری و سلسله مراتبی تفاوت معناداری با عدد ۲۵ ندارند.

با توجه به تحقیق «امین مظفری و همکاران در بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در ۹ دانشگاه ایران» نشان می‌دهد با توجه به غالب بودن فرهنگ سلسله مراتبی در دانشگاههای مورد مطالعهٔ فرهنگ آرمانی (مطلوب) ویژه سالاری قابل تقویت هستند.در این تحقیق مشاهده می شوداگر چه وضعیت موجود نشان دهندهٔ بعضاً فرهنگ سلسله مراتبی محافظه کاری و تأکید بر قوانین و ساختار هستند، نبود همنوایی میان فرهنگ (ویژه سالاری و سلسله مراتبی) نشان می‌دهد که این مثال واضح از بازتولید اجتماعی است. به عبارت دیگر، روابط اجتماعی خود را درسازمانها بازتولید می‌کنند.

دراین پژوهش اعضای هیات علمی معتقدند که کار آنها مبتنی بر قانون‌ها و سیاست گذاریهای رسمی، هماهنگی و کارآیی، هدف محوری و تمرکز بر پیامدهاست .در حالی‌که به اعتقاد آنان فرهنگ سازمانی دانشگاه باید ویژگی دیگری همچون انعطاف پذیری، آزادی عمل، مشارکت جویی، رشد منابع انسانی، نوآوری و آفرینش، خطر پذیری، رشد حرفه‌ای و کسب دانش نیز داشته باشند (امین مظفری، ۱۳۹۳).

طبق جداول فوق در پژوهش حاضر نیز وضعیت فرهنگ موجود و مطلوب در بین کارکنان دانشگاه فرهنگیان همانند ۹ دانشگاه کشور در تحقیق مظفری است با این تفاوت که وضعیت موجود بعضاً فرهنگ بازاری، فرهنگ غالب است و وضعیت مطلوب فرهنگ ویژه سالاری مورد نظر می‌باشند.درصورتی که فرهنگ‌ها به صورت موجود و مطلوب برای هر کدام مقایسه گردند ملاحظه می‌گردند که در فرهنگ سلسله مراتبی موجود و مطلوب (t = ۰/۳۲۴ و sig = ۰/۷۴) تفاوتی نداشته است در حالی‌که در فرهنگ بازاری بین وضعیت موجود و مطلوب تفاوت معناداری ملاحظه می‌گردند. (t = ۳/۶۲ و sig=۰/۰۰۱ و میانگین ۲۷/۲۳ برای موجود و میانگین ۲۴/۵۹ برای وضعیت مطلوب) یعنی در وضعیت موجود فرهنگ بازاری بیشتر از مطلوب دیده می‌شود. در حالی اگر فرهنگ طایفه‌ای (t = -۴/۶۲ و sig =۰۰۰) و فرهنگ ویژه سالاری t= -۶/۷۲ و sig = ۰/۰۰۰ با میانگین‌های وضعیت مطلوب ۲۶/۵۰۷ و ۲۶/۳۴۴)مقایسه شوند ملاحظه می‌گردد که این نوع فرهنگ ها در وضعیت مطلوب به مراتب بیشتر از وضعیت موجود مد نظر می باشند.

سؤال ۳ : بررسی رابطه بین سبک رهبری مدیران با نوع فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

با توجه به آزمون رگرسیون چندگانه جهت تبیین فرهنگ طایفه‌ای موجود ملاحظه گردید که رابطهٔ معناداری جهت تبیین فرهنگ طایفه‌ای موجود وجود ندارد. اما با انجام آزمون رگرسیون چندگانه جهت تبیین فرهنگ ویژه سالاری موجود، متغیرهای پیش‌بینی سبک رهبری (تبادلی، تحولی،اقتضایی و مشارکتی) پس از انجام رگرسیون گام به گام ضریب همبستگی چند گانه ۰/۴۱۲ و ضریب تعیین برابر ۰/۱۶۹ بدست آمد که بیانگر این است که حدود ۱۷ درصد از تغییرات متغیر وابسته (فرهنگ ویژه سالاری) بوسیلهٔ متغیر ملاک (سبک رهبری تحولی) تعیین می‌شوند از میان متغیرهای پیش‌بینی تنها سبک رهبری تحولی درون معادله قرار دارد و سهم قابل توجه و معناداری در تبیین فرهنگ ویژه سالاری داشته است معادله پیش بینی استاندارد عبارت است :

سبک رهبری تحولی موجود = فرهنگ ویژه سالاری موجود (Beta)+ e

که در این رابطه بتا برابر با (۰/۴۱۲) و e برابر ۳/۰۸ است. این وضعیت در جداول زیر ملاحظه می گردد:

جدول شماره (۵) رابطه بین سبک رهبری مدیران و فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان

Model	ضریب همبستگی	ضریب تبیین	ضریب تبیین اصلاح شده	خطای استاندارد
سبک تحولی	۰/۴۱۲	۰/۱۶۹	۰/۱۵۲	۳/۰۸

تحولی : متغیر پیش‌بینی .a

Model	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	t	sig
	خطای استاندارد بتا				
مقدارثابت	۱۶/۶۵۵	۱/۵۷۷		۱۰/۵۶۳	/۰۰۰
تحولی موجود	۰/۲۰۸	۰/۰۶۶	۰/۴۱۲	۳/۱۲۹	/۰۰۳

فرهنگ ویژه سالاری موجود: متغیر وابسته =a

لازم به ذکر است که در ارتباط با این سؤال صرفاً سبک رهبری تحولی موجود معنادارگردید و سایر سبک‌ها (تبادلی، اقتضایی و مشارکتی) رابطهٔ معناداری نداشتند. به نظرمی‌رسد علت اینکه تنها سبک رهبری تحولی معنادار گشته این بوده است که درهر پردیس یا مرکزآموزش عالی که از رهبری کارآمد و خلاقی برخوردار بوده، رهبر

قادر به ایجاد تحولی در محیط سازمانی خود بوده است. در حالی که در سایر فرهنگ‌ها رابطهٔ معناداری ملاحظه نگردیده زیرا مدیران چنین موسساتی نتوانسته اند به خوبی با سطوح مختلف فرهنگ رابطه پویا و متناسب برقرار کنند.

خلاصه ، بحث و نتیجه گیری:

فرهنگ سازمانی مبدأ و سرچشمه فرایندهای سازمانی از قبیل ساختار، سلسله مراتب، نحوه روابط انسانی، شیوه مدیریت و نگرش‌ها و طرز تلقی اعضای سازمان است. و طرز تلقی اعضای سازمان خود زمینه را برای توسعه و تغییر سازمانی ایجاد می کند. ارزش‌ها، نگرش‌ها، پیش فرض‌ها و باورهای غالب در یک سازمان جنبه ی نا مشهود و نرم افزاری یک فرهنگ را تشکیل و بخش معنا دار و مهم آن است. از سوی دیگر، فرهنگ جنبه مشهود و سخت افزاری دارد که می توان آن را دردست ساخت‌ها و رفتارهای سازمان یافت.

امروزه شرایط محیطی به حدی پیچیده، پویا و نامطمئن گردیده که دانشگاه ها دیگر نمی‌توانند با تغییرات سطحی و ظاهری در ساختارها، روش‌ها، سیستم‌ها و غیره بقاء بلند مدت خود را تضمین کنند و برای مقابله با تهدیدات محیطی و استفاده از فرصت‌های احتمالی ناچارند ظرفیت‌ها و توانمندی‌های درونی خود را بشناسند، نقاط ضعف را ترمیم و به تقویت نقاط قوت بپردازند. مسائل و مشکلات در دانشگاه فرهنگیان آن چنان پیچیده و در هم تنیده است که تشخیص مشکل به آسانی میسر نیست و ماهیت انسانی سازمان‌ها و پیچیده بودن رفتارهای کارکنان این پیچیدگی را مضاعف نموده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که در وضعیت موجود فرهنگ‌های بازاری و سلسله مراتبی که شبیه به فرهنگ‌های سنتی است به میانگین نزدیکتر و میزان بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند. در حالیکه گونه دوم که شامل فرهنگ‌های طایفه‌ای و ویژه سالاری است میزان کمتری را به خود اختصاص داده است. در هر شرایط ملاحظه می‌گردد که فرهنگ بازاری نسبت به سایر فرهنگ ها هنوز از تفکر غالبی بیشتر برخوردار است. با توجه به داده‌های جدول شماره (۴) بر خلاف داده‌های جدول شماره (۲) ملاحظه می‌گردد که فرهنگ مطلوب با فرهنگ‌های موجود چندان همخوانی ندارد و حتی گاه معکوس می‌باشند بطوریکه کارکنان به دنبال ایجاد توسعه پایدار در حوزهٔ فرهنگ‌های طایفه‌ای و ویژه سالاری مطلوب می‌باشند. زیرا مسیر آتی دانشگاه فرهنگیان را با توجه به شرایط موجود در فرهنگ هایی می‌یابند که در آینده برای آنان مطلوب‌تر باشد و در این میان سبک رهبری مطلوب جهت ایجاد این نوع تغییر فرهنگی سبک رهبری تحولی بوده است.

پیشنهادات کاربردی پژوهش :

-با توجه به ماموریت گرا بودن دانشگاه فرهنگیان و تاثیرتغییرات و شرایط محیطی بر فرهنگ سازمانی آن پیشنهاد می گردد که این دانشگاه به ایجاد تغییراتی اساسی در ساختار ، روش و نوع فرایندهای خود پرداخته تا بتواند جوابگوی تغییرات روزمره در نوع عملکرد خود باشد.

-شناسایی توانمندیها و ظرفیتهای موجود در دانشگاه اعم از هیات علمی ، مدیران و کارشناسان و به روز سازی و تقویت توانمندیها و از بین بردن نقاط ضعف سرمایه های اجتماعی .

-با توجه به غالب بودن فرهنگ بازاری در دانشگاه و لزوم تغییر این فرهنگ به دانشگاه پیشنهاد می شود با برگزاری دوره های آموزشی مداوم و تغییر در فرایندهای کاری به دنبال ایجاد فرهنگ طایفه ای و ویژه سالاری در دانشگاه بوده تا بتواند همدلی و قوام ارتباطات درون سازمانی را پدیدار سازد.

-با توجه به نتایج پژوهش و مطلوب بودن سبک مدیریت و رهبری تحولی ، پیشنهاد می شود تا مسئولان و مدیران دانشگاه فرهنگیان به دنبال ایجاد تفاهم ویک فضای آرام و همدلانه در بین کارکنان خود باشد.

منابع:

- احقر، قدسی (۱۳۹۰) . نقش فرهنگ سازمانی مدارس در فرسودگی شغلی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران . فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۸۶
- امین مظفری ، فاروق و همکاران(۱۳۹۳). رابطه‌ی فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در دانشگاه‌های ایران . فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی شماره ۴۷.
- برارپور کوروش(۱۳۸۵)، تحول و توسعه سازمان، موسسه انتشارات فرازاندیش سبز.
- پورکاظمی محمد حسین، نوایی غلامرضا(۱۳۸۳). بررسی فرهنگ سازمانی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های تهران و نقش آن در بهره وری دانشکده‌ها، فصلنامه مدرس علوم انسانی(۳۶)۸: ۳۷-۶۲
- رحیم نیا فریبرز وعلیزاده مسعود (۱۳۹۲). بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی.
- زاهدی سید محمد(۱۳۸۱).تغییر فرهنگ سازمانی، مجله تدبیر، شماره۱۲۷ : ۳۵-۳۰
- قهرمان تبریزی کوروش و تندنویس فریدون و امیر تاش علی محمد وکدیور پروین(۱۳۸۴). ارتباط بین فرهنگ سازمانی و خلاقیت اعضای هیات علمی گروه‌های تربیت بدنی در دانشگاه‌های دولتی کشور، نشریه علوم حرکتی و ورزش، جلد اول، شماره ۶
- لاک و گرافورد (۲۰۱۵) کاربرد عارضه‌یابی سازمانی و سنجش توسعه سازمانی. ترجمه احمد محمدپور. فصلنامه برنامه ریزی درسی .شماره دهم.
- منوریان،عباس وعسکری ناصر(۱۳۸۸). سازمان در عصر صنعت، اطلاعات و دانایی، تهران: موسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- هوی و میسکل(۱۳۸۰).مدیریت آموزشی: تئوری تحقیق عمل، ترجمه میر محمد سید عباس زاده.ارومیه :دانشگاه ارومیه.

- Beck hard R (1969), Organization development :Strategies and Models, Reading MA : Addison-Wesley.
- Cameron K.S and Quinn R.E (2006). Diagnosing and changing organizational culture . San Francisco: Jossy-Bass.
- Cameron Kim S and Freeman Sarah J (2012). Cultural Congruence, Strength, And Type: Relationships to Effectivness in Research in Organizational Change and Development . volum 5 p p 23-58.
- Thrap Bruce M(1991). Diagnosing Organizational Culture in Organizational culture , Haworth.
- Wendell L. French and Cecil H .Bell (1999). Organization Development. New Jersey :A Simon &Schuster Company.

دانشگاه فرهنگیان و حلقه مفقوده ای به نام تربیت مدیران مدارس

مرتضی قاسمی اقدمی[۱]

چکیده:

یکی از چالش های مدیران مدارس نداشتن رشته شغلی مشخص می باشد. در واقع مدیر مدرسه معلمی است که در پست مدیر مدرسه در حال انجام وظیفه است. به همین منظور هم در سیستم مدیریتی کشور نیز مدیران مدارس به عنوان مدیر شناخته نمی شوند. از اینرو مدیران مدارس نمی توانند در دوره های آموزشی کوتاه مدت قبل و حین خدمت که در اجرای ماده ۵۶ قانئن مدیریت خدمات کشوری و بند سه بخشنامه شماره ۲۰۰/۱۸۳۴ مورخ ۱۳۹۰/۰۱/۳۰ با موضوع نظام آموزش کارمندان دولت و سامانه و برنامه تربیت و آموزش مدیران حرفه ای مشخص شده؛ شرکت کنند. و همچنین در بررسی وضعیت جامعه آماری مدیران آموزش وپرورش در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۵ ۴۷ درصد مدیران زن و ۵۳ درصد را مدیران مرد تشکیل داده اند. از تعداد کل مدیران حدود ۷۷ درصد دارای مدرک لیسانس، ۱۷ درصد فوق لیسانس بوده و ۸ درصد دارای رشته تحصیلی مدیریت آموزشی می باشند. این آمار بیانگر آن است که دستگاه آموزش و پرورش در حال حاضر از مسیر تخصص گرایی و حرفه ای شدن مدیران مدارس تا حدودی فاصله دارد. به همین منظور برای رسیدن به حداقل استاندارد ها در این حوزه نیاز به اهتمام بیشتری می باشد. در این راستا با توجه ماده یک و دو اساسنامه دانشگاه فرهنگیان برای تامین، تربیت و توانمندسازی مدیران، این دانشگاه می تواند گام بزرگی را برای بهبود مدیریت آموزشگاهی و حرفه ای شدن مدیران مدارس بردارد. این پژوهش توصیفی پیمایشی و از روش تحقیق مطالعه کتابخانه اقدام به جمع آوری از اسناد بالا دستی ، کتب، مقالات و منابع اینترنتی نموده است.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان، مدیر مدرسه

[۱] – دکترای مدیریت آموزشی ،**کارشناس وزارت آموزش و پرورش** m_gh_Aghdamy@yahoo.com

مقدمه

بی شک مدیران متخصص و حرفه ای کلید توسعه و پیشرفت هر کشوری می باشد. ازاین رو در سازمان ها تربیت و پرورش مدیران در راستای تحقق اهداف سازمانی از ضروریات است. دستگاه آموزش و پرورش نیز از این امر مستثنی نیست. آموزش و پرورش در عرصه تحقق اهداف خود باید با ایجاد تحولات بنیادین و به روز شدن سعی در به خدمت گیری میدیران متخصص و حرفه ای نماید. در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۵ به جز مدارس استثنایی و مدیر آموزگاران، تعداد مدیران شاغل در مدارس ۵۶۳۴۷ نفر می باشد. ۴۷ درصد مدیر زن و ۵۳ درصد را مدیران مرد تشکیل داده اند. از تعداد کل مدیران ۷۶,۹۲ درصد دارای مدرک لیسانس، ۱۷ درصد فوق لیسانس بوده است. براساس گزارش سیستم سرا مدیران مدارس با تنوع بیش از ۶۰۰ رشته تحصیلی مشغول به خدمت هستند. در حالی که تنها ۸ درصد دارای رشته تحصیلی مرتبط با مدیریت آموزشی می باشند (مرکز برنامه ریزی، منابع انسانی و فناوری، ۱۳۹۵). این آمار بیانگر آنست که دستگاه آموزش و پرورش در حال حاضرحداقل از مسیر تخصص گرایی و حرفه ای شدن مدیران مدارس دور است. همچنین از از آنجائیکه مدیران مدارس در سطوح مدیران دولت محسوب نشده بودند و به طور طبیعی از شرایط و و یژگی های که سازمان مدیریت و برنامه ریزی و شورای عالی اداری تعریف نموده اند؛ مستثنی می باشند. سامانه تربیت و آموزش مدیران که مبتنی بر احکام مقام معظم رهبری در سیاست‌های کلی نظام اداری و ماده ۵۶ قانون مدیریت خدمات کشوری و نیز برای اجرای تصویب‌نامه شماره ۲۰۶/۶۶۴۳ مورخ ۲۳/۳/۱۳۹۰ شورای عالی اداری بوده است، در سه حوزه آموزش‌های تعالی معنوی، آموزش‌های تعالی حرفه‌ای و آموزش‌های تخصصی مدیریت طراحی شده و طی بخشنامه شماره ۲۰۰/۹۰/۳۲۶۶۴ در تاریخ ۱۵/۱۲/۱۳۹۰ ابلاغ گردیده است (سازمان مدیریت و برنامه ریزی، ۱۳۹۵). بر این اساس مدیران پایه ۲۲۴ ساعت، میانی ۱۶۲ ساعت و ارشد نیز ۱۳۸ باید قبل از انتصاب به ترتیب با موفقیت دوره های آموزشی سپری کنند و همچنین در حین انتصاب نیز ۲۰۴،۲۶۰،۲۲۶ ساعت دوره های آموزشی بگذرانند، به عبارتی متاسفانه مدیران مدارس مشمول آنگونه که در سامانه آموزش مدیران کشور و مصوبه شورای عالی اداری آمده؛ نمی شوند. در حال حاضر با ابلاغ نامه ۲۰۰/۹۲/۱۸۸۱۹ مورخ ۹۲/۱۱/۱۴ کسانی که به سمت مدیر مدرسه انتخاب می شوند باید دوره بدو انتصاب را بگذرانند. مشخصات دوره به شرح زیر است. عنوان دوره آموزشی مهارت های بدو انتصاب مدیران و معاونین مدارس است. هدف کلی این آموزش ایجاد توانایی های شغلی (دانش، نگرش،مهارت) در کارمندانی که برای تصدی شغل مدیر مدرسه در نظر گرفته می شوند، می باشد. مدت آموزش ۲۶ ساعت نظری و ۱۸ ساعت نیز عملی تعیین شده است . حال آیا با برگزاری این دوره ها چقدر افراد می توانند مدیران جدیدالانتصاب می توانند مدیریت با کیفیت داشته باشند جای بسی تامل و تعمق است. در این میان مدیران مدارس از اهمیت و جایگاه ویژه ای در نظام آموزش و پرورش دارند. تربیت و پرورش افرادی که

طبق تعریفی در ماده ۴ آیین نامه اجرایی مدارس مدیر مدرسه را به عنوان نماینده آموزش وپرورش منطقه مسئول حسن اجرای فعالیت های آموزشی ،پرورشی ،مالی و ادار ی مدرسه می داند و در کلیه امور مدرسه مسئولیت دارد و موظف است براساس مقررات با برنامه ریزی های مناسب و استفاده ازمشارکت کارکنان ،دانش آموزان واولیای آنهاو با بهره گیری از امکانات وظرفیت های داخل وخارج از مدرسه ، جهت تحقق اهداف مصوب دوره تحصیلی تلاش کند، به گونه ای که ارزیابی عملکرد سا ل تحصیلی بیانگر ارتقاء و رشدکیفی و مطلو ب دانش آموزان در ابعاد مختلف باشد. و همچنین با عنایت به اهمیت دانشگاه فرهنگیان و با مد نظر قرار دادن ماده ۲ اساسنامه که به معرفی اهداف دانشگاه پرداخته، در اولین هدف دانشگاه به تامین و تربیت مدیران تاکید شده است. همچنین در دومین هدف نیز به توانمند سازی و ارتقای شایستگی های عمومی و ، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی اشاره نموده است. در ماده ۳ اساسنامه به وظایف و اختیارات دانشگاه پرداخته در بند دوم باز به تربیت مدیران آموزشی و تربیتی توانمند، شایسته و تحول آفرین اشاره نموده است. با ملاحظه موارد مذکور نقش بی بدیل دانشگاه فرهنگیان برای تربیت و پرورش مدیران مدارس بسیار با اهمیت است. به نظر می رسد این دانشگاه با کمک از تجربیات کشورهای پیشرفته در تربیت و پرورش مدیران مدارس کشور و حتی برای مدیران مدارس منطقه و کشورهای همسایه گام های مهمی بردارد.

روش:

این پژوهش توصیفی پیمایشی و از روش تحقیق مطالعه کتابخانه اقدام به جمع آوری از اسناد بالا دستی ، کتب، مقالات و منابع اینترنتی نموده است.

یافته ها:

در کشور انگلیس که سیستم آموزش و پرورش کشور به صورت متمرکز اداره می شود. مدیر مدرسه و معلمان جزء نیروی دولت محسوب نمی شوند. و از طرف مدیریت های محلی استخدام می شوند. در انگلیس برای احراز پست مدیریت مدرسه معلم بودن و دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس دو شرط اصلی می باشد. همچنین مدارک معادل که از طرف مقامات محلی مورد تایید گرفته شوند نیز مورد پذیرش است. در انگلیس کلیه مدیران مدارس دولتی و غیر دولتی برای شروع به کار و انجام وظایف مدیریتی خود باید از برنامه ی آموزشی NPQH موفق به کسب امتیاز لازم شوند. کسانی که تمایل به احراز پست مدیریت را دارند باید در طول ۱۲الی ۱۸ ماه دوره های که برگزار می شود شرکت نمایند. NPQH بر اساس وضعیت علمی، تخصص و توانمندهای شغلی متقاضیان مدیریت مدرسه مدل و برنامه های اموزشی ارائه می دهد. به طور کلی برای پرورش مدیران خود مدل های زیر را ارائه می دهند:

۱. توسعه مدرسه و رهبری استراتژیک:
۲. آموزش و یادگیری
۳. مدیریت منابع انسانی
۴. مدیریت مالی و توسعه منابع انسانی

در حال حاضر برای تمامی کسانی که می خواهند در مدارس در پست مدیریت شروع به کار نمایند اخذ گواهی از NPQH الزامیست (Balcı vd., 2007).

در آلمان مدیریت آموزش و پرورش در توسط ایالت ها اداره می شود. در این کشور مدیر مدرسه ویژگی های مربوط به یک معلم را داشته باشد. به عبارتی مدیر مدرسه از میان معلمان انتخاب می شود. مدیر مدرسه در حین انجام وظیفه چند ساعتی نیز تدریس دارد. مهمترین نقشی که مدیر مدرسه در کشور آلمان ایفا می کند نقش رهبری یادگیری است (Aslan, 2009). در آلمان برنامه ریزی و تربیت مدیران مدارس برعهده ی واحد آموزش های ضمن خدمت متخصصان و مدرسان در ایالت ها می باشد. بعضی از موضوعات مطرح شده در این برنامه ها عبارتند از : اداره ی مدرسه، سازماندهی و توسعه، ارتباط با محیط، حفظ توسعه و کیفیت در مدرسه و رهبری است. این برنامه های آموزشی در ایالت ها متغییر می باشد. به طور مثال در ایالت بایرن با توجه به نوع مدرسه بعضی از مدیران مدارس بعد از شروع بکار به مدت دوهفته در قالب سمینار آموزش رسمی می بینند و یا در ایالت *نیدرزاکسن برای پرورش مدیر مدرسه چهار مدل و یا مرحله* برنامه ی آموزش طراحی شده است. این برنامه ی آموزشی باید توسط متقاضیان مدیریت مدرسه در مدت یکسال به اتمام برسد.

مرحله اول : تغییر نقش معلمی به مدیری، شغلی با عنوان مدیریت مدرسه، مرحله دوم: مفهوم توسعه ی کیفیت در مدرسه و ابزار توسعه کیفیت، مرحله سوم: مدیریت پرسنل و توسعه پرستل، مرحله چهارم: توسعه روابط میان مدرسه و محیط پیرامون، هر کدام از این مرحله ها در مدت چهار الی پنج روز اجرا می شود. آموزش های ضمن خدمت در پرورش مدیران مدارس کشور آلمان نقش مهمی دارد. آموزش های ضمن خدمت از طرف ایالت ها و موسسات محلی برگزار می شود. همچنین در فرایند پرورش مدیران مدارس بعضی از موارد پرورش مدیر قبل از انتصاب در قالب آموزش های قبل از خدمت صورت می گیرد (Kantos, 2007: 76).

فرانسه کشوری که هنوز تفکرات بناپارتی در سازمان و سیستم های دارد پرورش مدیران مدرسه نیز در همین چارچوب صورت می گیرد. به عبارتی مدیریت آموزشی در فرانسه به صورت متمرکز هدایت می شود. در فرانسه بر اساس استانداردهای که از طرف حکومت تعیین شده است برنامه های آموزشی و پرورشی مدیران مدارس حاضر می گردد. این برنامه ها در ۲۸ منطقه در فرانسه اجرا می شد. همچنین با توجه به شرایط این منطقه ها تفاوت هایی در برنامه ها دیده می شود. در برنامه ها موضوعاتی مانند مدیریت، مدیریت منابع انسانی، آموزشی، پداگوژی، مسائل مالی، سازماندهی مدارس و قانون تدریس می شود (Huber ve West, 2002).

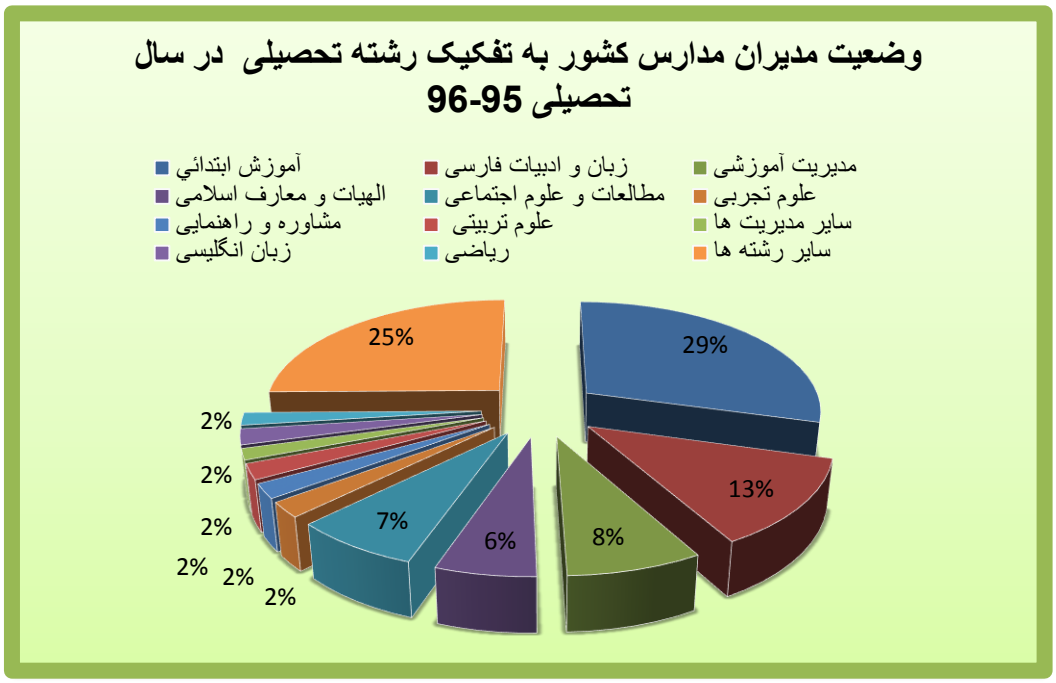
هر متقاضی و یا کاندیدای مدیر مدارس برای خود یک مشاور آموزشی انتخاب می کند. این مشاورین در توانمندسازی و انتخاب و شناسایی نیاز های آموزشی این متقاضیان مشورت می دهند. متقاضیان بعد از با موفقیت سپری نمودن دوره گواهی لازم برای مدیر مدرسه شدن را کسب می کنند. متقاضیان بعد از کسب امتیاز قبولی از ازمون انتخابی باید به مدت ۴۱ الی ۵۱ روز اموزشی در سمینار تئوری و عملی شرکت نمایند. در مرحله اول، ۱۲۰ روز از این سمینار آموزش های تئوری و علمی ، ۶۰ روز کارورزی در مدارس و ۲۰ الی ۳۰ روز نیز در یکی از شرکت ها موضوعاتی مانند تکنیک های مدیریت، بودجه، توانایی برقراری روابط انسانی، مدیریت پرسنل و.. و به مدت دو هفته نیز در کنار مدیران محلی کارورزی می کنند. در مرحله دوم نیز این متقاضیان به مدت دو سال به صورت ازمایشی معاون مدرسه انتصاب می شوند و در این مدت یک الی دو روز در ماه به دوره های اموزشی شرکت می کنند. در مدارسی که این دوره ی ازمایشی را می گذرانند مدیر مدرسه به عنوان منتور آنان خواهد بود. در مدارسی که افراد متقاضی حضور دارند نباید تعدادشان بیش از سه نفر باشد. مدیران مدارسی که به عنوان مشاور انتخاب می شوند در پرورش متقاضی مدیر مدرسه نقش کلیدی ایفا می کنند. این اموزش های فشرده به علت این است این متقاضیان بتواند کمبود های دانشی خود در زمینه مدیریت مدرسه را از بین ببرند. تمامی هزینه این دوره های اموزش و پرورش مدیران مدارس از طرف دولت پرداخت می گردد (EURYDICE, 2010). در آمریکا از قرن ۱۹ با تدوین اولین برنامه های دانشگاهی، پرورش مدیران مدارس کشور آغاز گردید. به عبارتی از سال ۱۸۸۱ برنامه های آموزشی برای پرورش مدیران مدارس شروع شده است. به همین سبب کشور آمریکا در خصوص پرورش مدیران مدارس از جمله کشور های پیشرو می باشد (Brundrett, 2001). در آمریکا به علت عدم وزارت آموزش و پرورش مدیران آموزش هر ایالت مسئول مسائل آموزشی آن ایالت می باشد همچنین امور مدیران مدراس نیز بر عهده ی مدیریت محلی می باشد. برای انتصاب مدیران در کنار رعایت حداقل استاندارد ها در زمینه مدیریت آموزشی باید بهترین شکل ممکن آموزش دیده باشند. آموزش های قبل از انتصاب و آموزش های ضمن خدمت در پرورش مدیران مدارس نقش به سزایی دارند. کشور آمریکا به این باور رسیده که معلم خوب، الزاما مدیر خوب نیست. به همین منظور شرایط مشترکی در ایالت ها برای پرورش و تربیت مدیران مدارس اعلام شده است:

۱.فارغ التحصیل کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی ، ۲. دارای گواهینامه قبولی دوره های مربوط به مدیران مدرسه قبل از انتصاب ،۳. دارای سابقه حضور در مدارس دولتی، ۴. دارا بودن شاخص های مورد تایید کمیسیون مدیران

در اکثر ایالت های آمریکا برای انتصاب مدیر مدرسه برنامه دوره های آموزشی اجباری وجود دارد (بوش و جکسون، ۲۰۰۲). در کنار این برنامه ها، موسسات و انجمن ها در خصوص پرورش مدیر مدرسه هم فعالیت می کنند. که می توان آکادمی رهبری مدیران مدارس ایندیانا (IPLA) موسسه ملی مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه

(NAESP) برنامه آموزشی رهبری مدیران (SLEP) اشاره نمود. با توجه به اینکه از ۱۹۳۰ به بعد در اکثر ایالت ها کسانی که می خواهند مدیر مدرسه شوند باید هنگام گذراندن دوره های آموزشی قبل از انتصاب حتما فارغ التحصیل کارشناسی ارشد باشند. محتوای درسی هر دانشگاه البته در راستای همکاری دانشگاه و آموزش و پرورش به شرح زیر می باشد:
مدیریت آموزشی و بازرسی ، حقوق مدرسه، امور مالی مدرسه، مدیریت منابع فیزیکی مدرسه، روابط جامعه و مدرسه، دوره های عملیاتی و برای پرورش مدیران مدارس در دوره های آموزش ضمن خدمت نیز با آموزش های آتلیه، استاد شاگردی، انترن، انترولوژی ابعاد شخصیتی و شغلی مدیران را به صورت مداوم و فشرده صورت می پذیرد.

در ایران مدیر مدرسه از میان معلمان انتخاب می شود به عبارتی مدیر مدرسه معلمی است که در پست مدیریت مشغول به خدمت است. همچنین با عنایت به اینکه مدیران مدارس از طرف سازمان مدیریت در سنوات گذشته حتی جز مدیران پایه و یا عملیاتی محسوب نمی شدند. برنامه ای نیز برای تربیت مدیران مدارس به صورت حرفه ای وجود نداشته است. نهایت امر با ایجاد رشته تحصیلی مدیریت آموزشی در سال ۱۳۴۶ در دانشسرای عالی فارغ التحصیلان این رشته در دوره کارشناسی ارشد و رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی در دوره لیسانس معلمن فارغ التحصیل این دوره ها در صورت اقدام به احراز پست مدیریت مدارس با سایر معلمان متقاضی در اولویت می شدند به عبارتی در ایران معلمان با مدرک تحصیلی لیسانس و با هر گرایشی به راحتی می توانند مدیر شوند. در نگاهی تنوع رشته تحصیلی مدیران مدارس در ایران که براساس بیشترین فراوانی طبق نمودار زیر مشخص شده ، موید مطالب عنوان شده است.



منبع: مرکز برنامه ریزی، منابع انسانی و فناوری، ۱۳۹۵

به همین خاطر به صورت حرفه ای و تخصصی تا کنون برای مدیران مدارس آموزشی برگزار نگردیده است. همچنین با ابلاغ نامه ۲۰۰/۹۲/۱۸۸۱۹ مورخ ۹۲/۱۱/۱۴ کسانی که به سمت مدیر مدرسه انتخاب می شوند باید دوره بدو انتصاب را بگذرانند. مشخصات دوره به شرح زیر است. عنوان دوره آموزشی مهارت های بدو انتصاب مدیران و معاونین مدارس است. هدف کلی این آموزش ایجاد توانایی های شغلی (دانش، نگرش،مهارت) در کارمندانی که برای تصدی شغل مدیر مدرسه در نظر گرفته می شوند، می باشد. مدت آموزش ۲۶ ساعت نظری و ۱۸ ساعت نیز عملی تعیین شده است . همچنین نوع آموزش الزامی می باشد. سرفصل آموزشی این دوره شامل: مقدمات مدیریت آموزشگاهی، آیین نگارش و مکاتبات، نرم افزار مدرسه، آیین نامه ها و مقررات آموزشی و اجرایی است .همچنین بعد از گذراندن این دوره در طی سال نیز باید ۶۰ ساعت دوره آموزش ضمن خدمت بگذرانند. این دوره از طرف مرکز برنامه ریزی، منابع انسانی و فناوری وزارت آموزش و پرورش به استانها و مناطق اعلام می شود و مناطق طبق نیاز مدیران مدرسه اقدام به برگزاری دوره می کنند. با این روند در ایران نیز آموزش قبل از انتصاب برای کسانی که می خواهند مدیر شوند وجود ندارد. و به عبارتی دیگر برنامه ای برای تربیت و پرورش مدیران مدارس قبل از انتصاب وجود ندارد. هر چند که در کشور و طبق ساختار جدید آموزش مدیر برای سازمان برای تمامی کسانی که می خواهند به سمت مدیریتی انتخاب شوند . باید گواهی قبولی دوره های آموزشی قبل از انتصاب را بگیرند. با نگاهی بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان در حوزه ی آموزش و تحصیلات

تکمیلی که از سال ۱۳۹۲ تا کنون ارائه شده از مجموع ۱۶ رشته کارشناسی پیوسته و ۱۴ رشته کارشناسی ناپیوسته و ۱۱ رشته کارشناسی ارشد(دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶)، حتی یک رشته تحصیلی تخصصی برای مدیران مدارس تعریف نشده است. با عنایت به پتانسیل این دانشگاه می تواند یک دوره کارشناسی ارشد با گرایش مدیریت آموشگاهی برای مدیران مدارس باز تعریف نماید. این امر نیز مستلزم عزم جدی هیات امنای دانشگاه برای ایجاد و تعامل بیشتر با وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم و تحقیقات می باشد.

بحث و نتیجه گیری

بدون شک ضرورت توجه جدی به مدیران مدارس پرچم داران نظام تعلیم و تربیت بر هیچ کس پوشیده نیست. دانشگاه فرهنگیان با توجه به رسالت و اهداف خود برای تربیت مدیران باید وارد گود شده و برنامه و سیاست های عملیاتی تدوین نماید. در همین راستا موارد زیر پیشنهاد می گردد:

- با توجه به تعداد بالای مدیران مدارس با مدرک تحصیلی لیسانس، با هماهنگی با وزارت علوم و تحقیقات و مرکز برنامه ریزی، منابع انسانی و فناوری وزارت آموزش و پرورش دوره ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشگاهی یا مدرسه ای ایجاد و دایر گردد.
- برای مدیران فعلی که تمایل به ادامه تحصیل آکادمی ندارند پیشنهاد می شود با هماهنگی با مرکز برنامه ریزی، منابع انسانی و فناوری وزارت آموزش و پرورش، یک دوره تربیت مدیر آموزشگاهی حرفه ای به مدت یکسال به صورت کارگاهی، آتلیه و مطالعه موردی برگزار شود و در پایان نیز به کسانی که این دوره را با موفقیت سپری نموده اند گواهی نوع اول مدیران حرفه ای داده شود و همچنین از طرف اداره آموزش و پرورش مناطق در حکم ابلاغی این مدیران نیز درج شود.
- با هماهنگی وزارت آموزش و پرورش دانشگاه فرهنگیان دوره های آموزشی با عنوان اصول و مفاهیم مدیریت آموزشگاهی را برای متقاضیان پست مدیریت مدارس به صورت تئوری و کارگاهی در پردیس های وابسته برگزار نماید. افرادی که موفق به گذراندن این دوره می شوند نامشان در بانک اطلاعاتی مدیران بالقوه در سازمان آموزش و پرورش استانی درج شود. این افراد برای احراز پست مدیریت در اولویت باشند. و حتی فراتر از این تصور ، راهکاری ارائه نمود تا در سال های آینده و با مصوب نمودن شورای عالی آموزش و پرورش برای کلیه کسانی که متقاضی پست مدیریت خواهند شد داشتن گواهینامه دوره ی مذکور الزامی شود.

فهرست منابع:

بهرنگی، محمد رضا، (۱۳۸۹) تحول در مدیریت آموزشِ پرورش:گذشته، حال و آینده، انجمن مدیریت آموزشی ایران ، تاریخ دسترسی (۱۳۹۶/۰۱/۱۶)

http://www.ieaa.ir/fa/AnnouncementDetails.aspx?AnnouncementId=6

دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۶) کارنامه دانشگاه فرهنگیان در دولت تدبیر و امید، عملکرد معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلیدر یک نگاه ، تاریخ دسترسی (۱۳۹۶/۰۱/۱۶) http://cfu.ac.ir

مرکز آموزش و پژوهش‌های توسعه و آینده‌نگری، (۱۳۹۵) سامانه و برنامه تربیت و آموزش مدیران تاریخ دسترسی (۱۳۹۶/۰۱/۱۶) http://www.smtc.ac.ir/executive-education-system-managers

مرکز برنامه ریزی، منابع انسانی و فناوری، (۱۳۹۵) کتاب آمار آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش

Aslan, N. (2009). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanmalarının Karşılaştırılması ve Bir Model Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Balcı, A. Memduhoğlu, H.B. Erdem, M. İlgan, A. ve Taşdan, M. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Standartlarının Türkiye'deki Öğretmen Ve Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetimi Kongresi.

Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. Educational Management Administration Leadership. 29, 229-245.

Huber, S. G. West, M. (2002). *Second International Handbook of EducationalLeadershipand Administration (Part 2)*. (Editors: K. Leithwood ve P. Hallinger). Dordrecht: KluwerAcademic, Publishers.

Kantos, Z. E. (2007). *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi.* Ali Balcı (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (s. 55–78). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kimbrough, R. B., & Burkett, C. W. (1999) The Principal ship: Concepts and Practices. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

NPQH (2004). Guidance on the mandatory requirement to hold the National Professional Qualification for Headship (NPQH). http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/4142_NPQH%20Guidance_WEB.pdf (12.09. 2016).

Eurydice (2010). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: United Kingdom – England. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/ 047_UK_ENG_EN.pdf (08.09.2016).

مدیریت دانش در تربیت معلم (مطالعه موردی دانشجو معلمان پردیس امام جعفرصادق(ع) ایلام)

فرشته هواسی۱، سارا رستمی۲، پریسا گوران۳، فروغ عبداللهی پور۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف، بررسی مدیریت دانش در تربیت معلم (مطالعه موردی دانشجو معلمان پردیس امام جعفرصادق(ع) ایلام) انجام شده است. نوع پژوهش کاربردی و به روش توصیفی پیمایشی اجرا شده است. جامعه آماری تمامی دانشجو معلم‌های ورودی‌های سال ۱۳۹۴ رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش وپرورش ابتدایی) پردیس امام جعفر صادق (ع) که برابر با ۷۲ نفر می‌باشد. طبق فرمول کوکران تعداد ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بعنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه استاندارد مدیریت دانش شامل دو بخش استفاده شده است. بخش اول شامل ویژگی‌های فردی است. بخش دوم شامل ۲۵ سئوال، با استفاده از چهار مولفه خلق دانش، تسهیم دانش، بکارگیری دانش و ذخیره سازی دانش است که به منظور گردآوری اطلاعات پژوهش استفاده و برای تجزیه وتحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۶درصد گزارش شده است. دراین پژوهش مشخص شد که ۸ درصد دانشجومعلمان از مدیریت دانش متوسط و ۷۷ درصد از مدیریت دانش بسیار خوبی بهره‌مند می‌باشند. نتایج یافته‌های این پژوهش در تمامی فرضیه‌ها نشان دادند که بین متغیرهای خلق، تفهیم، بکارگیری و ذخیره‌سازی دانش رابطه‌های مستقیم و معنادار وجود دارد.

کلمات کلیدی: دانش، مدیریت دانش، تربیت معلم.

[۱]- (نویسنده مسئول) فرشته، هواسی، دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان ایلام، Helenatalabanoo1993@gmail.com
[۲]- سارا، رستمی، دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان ایلام، s.rostami1656@yahoo.com
[۳]- پریسا، گوران، دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان ایلام، havasii.feereeshtee1993@gmail.com
[۴]- فروغ، عبداللهی پور، دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان ایلام، f.rashidi921@gmail.com

مقدمه

در سازمان‌های امروزی در سطح بین‌المللی، یکی از راهبردهای مهم و حساس در زمینه توسعه فعالیت‌های سازمان از جمله تعالی عملکرد کاری اعم از عملکرد آموزشی با استفاده از مدیریت دانش منتج به سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های راهبردی منطبق بر توانمندی‌ها و ظرفیت‌های سازمان است (آربان[۱]، ۲۰۱۲). دانش سازمانی و مدیریت دانش از مهمترین و اساسی‌ترین وجه تعالی برنامه‌ها و عملکرد سازمانی می‌باشد.

نویسندگان مختلف از دیدگاه‌های مختلف و با رویکردهای متفاوت و انگیزه‌های گوناگون، به تعریف مدیریت دانش پرداخته‌اند. اغلب، مدیریت دانش به طور کلی تعریف شده و آن را به عنوان هر آنچه که سازمان برای داشتن نحوه‌ی انجام وظایف و فعالیت‌هایش نیاز دارد، تعریف کرده‌اند. این تعریف از مدیریت دانش، شامل دانش رسمی، قوانین برنامه‌ها و رویه‌ها و دانش فنی ناملموس، مهارت‌ها و تجارب افراد است. همچنین تعریف بالا از مدیریت دانش، شامل روش انجام کار توسط سازمان‌ها، ارتباط، تجزیه و تحلیل موقعیت، ارایه‌ی راه حل‌های جدید برای مسائل و توسعه‌ی روش‌های جدید انجام کسب و کار است. علاوه بر آن، تعریف بالا شامل مباحث فرهنگی، قومی و ارزش‌ها و روابط با تامین کنندگان و مشتریان نیز هست. مدیریت دانش، شامل همه‌ی روش هایی است که سازمان، دارایی‌های دانش خود را اداره می‌کند که شامل چگونگی جمع آوری، ذخیره سازی، انتقال، بکار گیری، به روز سازی و ایجاد دانش است (گیبرت، ۲۰۰۷).

مدیریت دانش، مدیریت دانایی به معنای در دسترس قرار دادن نظام‌مند اطلاعات و اندوخته‌های علمی است، به گونه‌ای که به هنگام نیاز در اختیار افرادی که نیازمند آنها هستند، قرار گیرند تا آنها بتوانند کار روزمره خود را با بازدهی بیشتر و موثرتر انجام دهند. مدیریت دانش شامل یک سری استراتژی و راهکار برای شناسایی، ایجاد، نمایندگی، پخش و تطبیق بینش‌ها و تجارب در سازمان می‌باشد (آدامسون[۲]، ۲۰۰۵). سهیم دانش انتشار داوطلبانه مهارت‌ها و تجربیات اکتسابی به سایر افراد است .به بیان دیگر تسهیم دانش به عنوان اقدامی تعریف می‌شود که افراد طی آن اطلاعات مربوط را میان دیگران منتشر می‌کنند. (مک درمت، ۱۹۹۱).

امروزه دانش یکی از بزرگترین مزیت‌های رقابتی سازمان‌ها در عرصه اقتصاد جهانی به شمار می‌آید. در جهان کنونی که تولید کالاها و ارائه خدمات به شدت دانش مدار شده، دانش دارایی کلیدی برای کسب برتری رقابتی است (پیتردراکر، ۲۰۰۱).

مدیریت دانش رویکردی یکپارچه به شناسایی، کسب و استخراج، بازیابی، ارزیابی، تسهیم و خلق کلیه منابع دانش سازمان است به گونه ای سازمان را در جهت دستیابی به اهداف سازمانی کمک نماید. دانش خلق شده یا

---

۱. Arban

۲. Adamson

کسب شده باید با نیازهای شما تطبیق داده شده و به تعبیری آماده شود و بصورت مناسب ذخیره شود تا در زمان و مکان و شرایط مورد نیاز مورد استفاده قرار گیرد(فرگوسن و کرت، ۱۳۸۵).

به زعم رویس[۱](۲۰۱۲) مدیریت دانش توانسته با تاثیر بر تواناسازی کارکنان، کاهش زمان تصمیم‌گیری‌ها و انجام کارها، بهبود کافی در عملکرد کارکنان، اثر بخشی سازمانی، رضایت شغلی کارکنان، صرفه جوئی در سازمان و کاهش هزینه‌ها، مزیت رقابتی، بهبود ارائه خدمات به مشتریان (از طریق ساده شدن و کاهش زمان پاسخ به آنها)، افزایش خلاقیت (در اثر تشویق کارکنان به ابراز عقیده و پیشنهادات)، افزایش کیفیت خدمات و محصول، افزایش قدرت انعطاف پذیری و انطباق با محیط، افزایش قابلیت سازمان توانسته در بهبود عملکرد سازمانی نقش زیادی ایجاد نماید. و در نهایت آنچه مدیریت می‌شود، منابع دانش تکنولوژی‌های مربوط به آنها فرایندها و تکنیک‌ها و از همه مهمتر، عنصر انسانی است که منبع تمامی دانش‌هاست. سازمان یا شرکتی که در کارکنان خود انگیزه لازم برای اشتراک دانش ایجاد نکرده باشد، حجم بسیار چشمگیری از دانش خود را از دست خواهد داد. در سالهای اخیر مدیریت دانش به عنوان یکی از عبارت‌های شایع در سازمان‌ها، خصوصاً در بین مراکز آموزشی مورد عنایت واقع شده است. مدیریت دانش تشویق معلمان در جهت تسهیم دانش (به اشتراک گذاشتن دانش) و ایده‌ها به منظور افزایش ارزش افزوده در علم می‌باشد. دانش و سرمایه فکری به عنوان استراتژی‌های پایدار برای حصول و نگهداری مزیت رقابتی سازمان‌ها تشخیص داده شده است (هشو و همکاران، ۲۰۰۹).

سازمان‌هایی که مدیریت دانش در آنها اجرا می‌شود دارای شاخص‌هایی هستند که از سایر سازمانها آنها را متمایز می‌کند: به طور دائم به کسب و تولید دانش بپردازد، به طوردائم دانش کسب و تولید شده و دانش قبلی را پردازش، پالایش و ذخیره نماید، به طور دائم تسهیم و توزیع دانش را در سرتاسر سازمان تشویق و ترغیب نماید، به طور دائم به کار گیری دانش را در تمامی فرآیندهای کاری سازمان تشویق نماید (ابطحی، ۱۳۸۹: ۱۹).

والتر[۲] (۲۰۱۰) از اندیشمندان مشهور حوزه دانش، دانش را ترکیبی منعطف و قابل تبدیل از تجارب، ارزش‌ها، اطلاعات معنی دار و بینش‌های متخصصان که چارچوبی را برای ارزیابی و انسجام اطلاعات و تجارب جدید ارائه می‌دهد، می‌داند. همچنین فلین[۳](۲۰۰۷) ایجاد دانش را ناشی از ترکیب اطلاعات دریافتی و مفهوم‌سازی افراد می‌دانند. این استدلال نمایانگر آن است که دانش می‌تواند تنها در زمینه انسانی و عقاید و تجربیات آنها یافت شود.

۱. rouis

۲. walter

۳. flynn

از رویکردهای دیگر می‌توان به رویکرد کوئریا[۱] (۲۰۱۲) که دانش را با تقسیم به آشکار و نهفته در سطحی بالاتر از داده و اطلاعات و در سطح پایین‌تری از بینش و خرد قرار می‌دهند، اشاره نمود. از منظر وی، مولفه‌های مدیریت دانش عبارتند از: -کسب دانش، ثبت دانش، انتقال دانش، خلق دانش، - کاربرد دانش.

آثار مدیریت دانش بخصوص بر روی عملکرد اقتصادی در سازمان زیاد هستند که بعضی از آنها را می‌توان به شرح ذیل نام برد: این موارد نظیر سود آوری ناشی از فروش، توسعه سهم بازار، کاهش زمان تصمیم‌گیری‌ها و انجام کارها، اثر بخشی سازمانی، صرفه جوئی در سازمان و کاهش هزینه‌ها، مزیت رقابتی، بهبود ارائه خدمات (از طریق ساده شدن و کاهش زمان پاسخ به آنها)، افزایش خلاقیت (در اثر تشویق دانش آموزان به ابراز عقیده و پیشنهادات)، افزایش کیفیت خدمات، افزایش قدرت انعطاف پذیری و انطباق با محیط، افزایش قابلیت سازمان در تصمیم‌گیری خوب و جدی (ابطحی، ۱۳۸۹).

بسیاری از محققان به اهمیت طراحی آموزشی۲ در سازمان‌های آموزشی اشاره نموده و ابزارهای متفاوتی را به منظور انجام این فعالیت پیشنهاد می‌نمایند. گذشته از این سیستم مدیریت دانش در طراحی آموزشی افق جدیدی را برای آسان سازی کارهای چندگانه افراد در حوزه‌های متفاوت، در زمان‌های متفاوت و شاید در مکان‌های متفاوت ایجاد نموده است. با توجه به این مطلب سیستم‌های مدیریت دانش در مدارس نه تنها از طریق ابزار گوناگون به منظور حمایت ارتباطات، هماهنگی‌ها، همکاری‌ها و کنترل طراحان آموزشی ایجاد می‌شوند بلکه بیشتر تمرکز آنها بر معلمان می‌باشد. بعضی اوقات سیستم‌های تفصیلی را مشاهده می‌کنیم که مختص طراحان آموزشی می‌باشند و نمی توانند به صورت عمومی مورد استفاده معلمان قرار گیرند. بعلاوه صاحبنظران معتقدند که باید بر عملکرد دانش عملی از قبیل ایجاد ، کاربرد ، تغییر ، تبدیل و سازماندهی دانش در مدارس تاکید نماییم. مقصود از مدیریت دانش فردی و پیشرفت حرفه ای یک معلم نیاز به ارتباط و نظم خاصی دارد که این امر می‌تواند از طریق مدیریت مدرسه محور صورت پذیرد (فولان، ۲۰۰۳). باید توجه داشت که اصولاً مدیریت چیزی ناملموس و ذهنی نظیر دانش، امکان پذیر نیست. آنچه مدیریت می‌شود، منابع دانش تکنولوژی‌های مربوط به آنها فرایندها و تکنیک‌ها و از همه مهمتر، عنصر انسانی است که منبع تمامی دانش‌هاست. سازمان یا شرکتی که در کارکنان خود انگیزه لازم برای اشتراک دانش ایجاد نکرده باشد، حجم بسیار چشمگیری از دانش خود را از دست خواهد داد (فلین، ۲۰۰۷: ۱۳). بررسی نشان داده است که، سازمان‌هایی که مدیریت دانش در آنها اجرا می‌شود دارای شاخص‌هایی هستند که از سایر سازمان‌ها آنها را متمایز می‌کند: به طور دائم به کسب وتولید دانش بپردازد، به طوردائم دانش کسب و تولید شده ودانش قبلی راپردازش، پالایش و ذخیره نماید، به طور دائم تسهیم

---

۱. Correia

۲. Instruction desing

و توزیع دانش را درسرتاسر سازمان تشو یق و تر غیب نماید، به طور دائم به کارگیری دانش را درتمامی فرآیندهای کاری سازمان تشویق نماید (ابطحی، ۱۳۸۹: ۱۹). عوامل متعددی در سازمان‌ها باعث می‌شود تا استقرار مدیریت دانش با کندی صورت گیرد و از کارآئی آن بکاهد. تعدادی از مهمترین این موانع را به شرح زیر می‌توان نام برد:

۱- یکی از موانع استقرار مدیریت دانش در سازمانها که از آن بعنوان مهمترین عامل یاد میشود، مقاومت نیروی انسانی در به اشتراک گذاشتن دانش می‌باشد زیرا دانش را قدرت میداند و از دست دادن و یا به اشتراک گذشتن آن را نوعی تقلیل قدرت برداشت میکند و دانش خود را عامل تضمین شغلی میدانند لذا از به اشتراک گذاشتن دانش و تخصص خود خودداری میکنند. برای از میان برداشتن این مانع باید به تغییر دیدگاه نیروی انسانی از این برداشت غیر صحیح پرداخت.

۲- از دیگر موانع می‌توان به عوامل سازمانی اشاره کرد، ساختارهای سلسله مراتبی و غیر منعطف نمی‌توانند بستر مناسبی برای استقرار مدیریت دانش باشد، از سایر عوامل ساختاری می‌توان به عدم اعتماد و حمایت مدیریت عالی از فعالیت‌ها و برنامه‌های مدیریت دانش و سبک‌های نامناسب رهبری نیز اشاره کرد در این راستا شرح شغل‌های نامناسب و مشاغل تکراری، ابهام و تعارض در ساختار سازمان هم برای مدیریت دانش نامطلوب خواهد بود. در این خصوص اصلاح سیستم‌های حقوق و دستمزد که انگیزه مالی را در نیروها افزایش دهد هم ضرورت دارد.

۳- عامل فرهنگ هم می‌تواند بسیار نقش بسزائی در استقرار مدیریت دانش داشته باشد و در صورتی که فرهنگ مشارکت و اعتماد متقابل در فرهنگ سازمانی نباشد مدیریت دانش را با چالش‌های ناگوار روبرو خواهد کرد. لذا مسئولین و مدیریت سازمان باید تلاش کنند تا فرهنگ توزیع و تسهیم دانش در سازمان تقویت شود.

عموزاده خلیلی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادکه مدیریت دانش برای بسیاری از سازمان‌های پیشرو نمادرقابت و عامل دستیابی به قدرت و توسعه محسوب می‌شود یکی ازچالش‌های اساسی مدیریت منابع انسانی مدیریت دانش سازمانی است تا اطمینان حاصل شود که افرادی مناسب درزمان مناسب و برای شغلی مناسب درخدمت سازمان خواهند بود علیرغم انجام مطالعات بسیار درزمینه مدیریت دانش با این حال هنوز مفهوم روش و اشکاری برای موضوع مدیریت استراتژی دانش توسعه نیافته است. نجفی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داد که مدیریت دانش به تنهایی اثر چندانی بر بهبود عملکرد شعب ندارد و از طریق نقش واسط مدیریت ارتباط با مشتری و نوآوری است که موجب بهبود عملکرد و کسب مزیت رقابتی می‌شود. در تحقیقی که توسط پاکیوتی در سال (۲۰۰۶) انجام گرفت مقوله تسهیم دانش مورد بررسی قرار گرفت. وی بیان کرد که تسهیل تسهیم دانش بین افراد و گروه های داخلی سازمان امری ضروری است، اما هنگامی که این دانش در مالکیت افراد سازمان نیست و از بیرون سازمان به داخل راه می یابد کمی مشکل تر می شود. لذا ایجاد ساختارهای اجتماعی، فرآیندهای تجاری و فن آوری می

تواند به عنوان راه حلی برای تسهیل جریان دانش مشتری تاثیر چشمگیری بر بهبود عملکرد سازمانی داشته باشد و با فعال ساختن مشتریان در ایجاد جریان دوسویه دانش، منبع جدیدی از دانش را به کار گیرد. استورپلوس و همکاران در (۲۰۰۸) تحقیقی انجام دادند و مدلی ارائه دادند که موجب شد تا فرآیندهای تجاری سازمان، دانش مشتری را شناسایی و بهره برداری کنند و از این طریق مشتریان را از حالت منفعل به حالت فعال و شرکای دانشی توانمند مبدل کنند. یکی از پیامهای این پژوهش این است که دانش مشتری می تواند از طریق تعامل‌اطلاعاتی بین مشتریان و نهادهای دیگر از قبیل: سازمان، دیگر مشتریان و رقبا منتقل شود. گیبرت و همکاران در(۲۰۰۷)مدلی ارائه دادند که در آن ۵ رویکرد مدیریت دانش مشتری را بیان کردند. پروسامریسم اولین مفهومی است که آنها بیان کردند. هر سازمان با توجه به طبیعت مشتریانش می‌تواند هرکدام از این ۵ رویکرد را همزمان مورد استفاده قرار دهد. در نگاه اول ممکن است مدیریت دانش مشتری عنوان دیگری برای مدیریت ارتباط با مشتری یا مدیریت دانش به نظر رسد. اما مدیران دانش مشتری به تفکری متفاوت از این مقوله ها همراه شماری از متغیرهای کلیدی احتیاج دارند.

در سال‌های اخیر بیشتر اقدامات انجام شده در سازمان‌ها به منظور سازماندهی ساختار سازمانی بر اساس دانش و تطبیق استراتژی مدیریت دانش برای به کار انداختن سرمایه‌های ذهنی می‌باشد. در حوزه‌های آموزش، مدارس نقطه اتکاء برای تغییرات اجتماعی و آموزشی می‌باشد. در ایجاد مدارس یادگیرنده، ماموریت بسیار مهم، حرکت در راستای تغییرات سریع می‌باشد. خصوصیات سازمانهای آموزشی متفاوت از شرکت‌های صنعتی می‌باشد، این تفاوتها می تواند در مواردی از قبیل: اهداف سازمانی ، فرایندها ، فرهنگ و مشتریان باشد. مدل‌های مدیریت دانش به کار گرفته شده توسط صنایع نمی توانند عیناً به مدارس انتقال یافته و مورد استفاده قرار گیرند، بلکه باید در خصوص هسته اصلی دانش در سازمانهای آموزشی به تفکر جدید و مجزا پرداخت. علی رغم توجه خاصی که به موضوع یادگیری می‌شود، مدارس و نیروی انسانی شاغل در محیط‌های آموزشی به صورت خیلی ناچیز دانش خود را در میان افراد تقسیم می‌نمایند. دلایل این امر می‌تواند ناشی از دلایل ساختاری و یا دلایل هنجاری باشد. از لحاظ ساختاری، معلمان زمان اندکی را به دوره‌های روزانه برای یکی نمودن و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و بازنگری تدریس شان اختصاص می‌دهند. از لحاظ هنجاری، اعطاء و دریافت اطلاعات در میان معلمان نهادینه نشده است. شاید دلیل این امر فرهنگ دلسرد کننده برخی مدارس باشد (جانگ، ۲۰۰۷). در این پژوهش به نقش مدیریت دانش در تربیت معلم پرداخته شده و امید می‌رود که یافته‌های تحقیق مبنای مناسب جهت سیاست‌ها و برنامه‌های مسئولین آموزش و پرورش در استان قرار گیرد. در پژوهش حاضر و با توجه به مطالب مطرح شده بدنبال جواب دادن به این سوال هستیم که آیا مدیریت دانش در بین دانشجو معلمان منجر بهبود عملکرد می‌شود؟

روش تحقیق

تحقیق موجود، بر اساس هدف، بنیادی و بر اساس شیوه گردآوری اطلاعات به روش توصیفی- پیمایشی است. پژوهشگر به دنبال بررسی جامعی از موضوع بررسی مدیریت دانش در تربیت معلم می‌باشد. جامعه آماری تمامی دانشجو معلم‌های ورودی‌های سال ۱۳۹۴ رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش وپرورش ابتدایی) پردیس امام جعفر صادق (ع) که برابر با ۷۲ نفر می‌باشد. طبق فرمول کوکران تعداد ۶۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده بعنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه **استاندارد مدیریت دانش** شامل دو بخش استفاده شده است. بخش اول شامل ویژگی‌های فردی است. بخش دوم شامل ۲۵ سئوال، با استفاده از چهار مولفه خلق دانش، تسهیم دانش، بکارگیری دانش و ذخیره سازی دانش است که به منظور گردآوری اطلاعات پژوهش استفاده و برای تجزیه وتحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد.

یافته‌ها

جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولمگروف-اسمیرونف استفاده گردید. این آزمون که در جدول ۱ به آن اشاره شده است، برخورداری داده‌های مورد تحلیل را از یک توزیع نرمال در فاصله اطمینان ٪۹۵ مورد بررسی قرار می‌دهد.

جدول ۱- نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق در فاصله اطمینان ۹۵٪

وضعیت شاخص شاخص‌های مورد بررسی	تعداد نمونه	حد معناداری	Sig بدست آمده	وضعیت نرمال بودن
خلق دانش	۶۰	۰/۰۵	۰/۸	نرمال
تسهیم دانش	۶۰	۰/۰۵	۰/۲۵	نرمال
بکارگیری دانش	۶۰	۰/۰۵	۰/۴۱	نرمال
ذخیره سازی دانش	۶۰	۰/۰۵	۰/۵۳	نرمال

با توجه به مقادیر حد معناداری بدست آمده برای گروه‌های مختلف و بزرگتر بودن این مقدار از ۰/۰۵ می‌توان گفت که فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید شده و لذا توزیع ما از منحنی نرمال پیروی می‌کند. بنابراین می‌توان برای ادامه تحلیل‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. بنابراین به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق و تعیین رابطه بین آنها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است.یافته‌های پژوهش شامل نتایج آزمون فرضیه‌های اصلی و فرعی می باشد که به اختصار ارائه شده‌اند.

جدول ۲- یافته‌های آمار توصیفی

متغیر	آیتم	فروانی	درصد
سن	کمتر از ۲۰سال	۸	۱۳,۳۳
	بین ۲۰ تا ۲۲ سال	۳۷	۶۱,۶۶
	بین ۲۲ تا ۲۴ سال	۹	۱۵,۰۰
	۲۵ سال و بالاتر	۶	۱۰,۰۰
درآمد خانوار	زیر هشتصد هزار تومان	۸	۱۳,۳۳
	بین هشتصد تا یک میلیون تومان	۱۹	۳۱,۶۶
	بین یک تا ۱,۵میلیون تومان	۱۸	۳۰,۰۰
	بالاتر از ۱,۵ میلیون تومان	۱۵	۲۵,۰۰
سطح تحصیلات پدر	بی سواد و ابتدایی	۹	۱۵,۰۰
	سیکل	۱۴	۲۳,۳۳
	دیپلم	۲۲	۳۶,۶۶
	فوق دیپلم و بالاتر	۱۵	۲۵,۰۰

جدول ۳- توزیع نمونه مورد مطالعه بر حسب مدیریت دانش دانشجومعلمان

مدیریت دانش	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
متوسط	۸	۱۳,۰۰	۱۳,۰۰
بسیار خوب	۵۲	۷۷,۰۰	۱۰۰,۰۰
تعداد کل	۶۰	۱۰۰	

با توجه به نتایج جدول ۳مشاهده می‌شود که ۸ درصد دانشجومعلمان از مدیریت دانش متوسط و ۷۷ درصد از مدیریت دانش بسیار خوبی بهره‌مند می‌باشند. بین خلق دانش و بهبود عملکرد ارتباط معنی داری وجود دارد. متغیر مورد نظر، خلق دانش می‌باشد که شامل ۷ سوال بوده است.

جدول ٤- آمار توصیفی فرضیه اول پژوهش

نام متغیر		طیف لیکرت					میانگین	انحراف معیار
		۱	۲	۳	۴	۵		
میزان یادگیری از اشتباهات	فراوانی	۳	۵	۳۰	۱۳	۹	۳/۴۳	۰/۹۲۳
	درصد فراوانی	۳/۳	۱۰	۵۱/۷	۱۸/۳	۱۶/۷		
میزان با ارزش بودن تولید دانش وایده جدید در سازمان	فراوانی	۳	۱۳	۲۸	۹	۷	۳/۰۶	۰/۸۲۳
	درصد فراوانی	۳/۳	۲۳/۳	۴۸/۳	۱۶/۷	۸/۳		
وجود فضای مناسب برای به اجرا درآوردن نظریه‌ها و ایده‌های جدید	فراوانی	۳	۴	۲۹	۱۲	۱۲	۳/۹	۰/۸۶۹
	درصد فراوانی	۳/۳	۸/۳	۵۰	۲۱/۷	۱۶/۷		
وجود سامانه‌های مدیریت ایده‌ها همچون نظام پیشنهادات، اتاق فکر، شورای مشورتی	فراوانی	۴	۹	۳۰	۱۱	۶	۳/۱	۰/۹۱۵
	درصد فراوانی	۵	۱۳/۳	۵۶/۷	۱۶/۷	۸/۳		
وجود ساز وکار مشخص جهت تبدیل دانش ضمنی کارکنان به دانش آشکار	فراوانی	۳	۸	۲۱	۱۸	۱۰	۳/۴	۱/۰۷۷
	درصد فراوانی	۵	۱۳/۳	۳۵	۳۰	۱۶/۷		
سیستمهای اطلاعاتی که باعث افزایش دانش سازمانی میشوند	فراوانی	۱	۲	۴	۲۳	۳۰	۴/۳۲	۰/۸۷۳
	درصد فراوانی	۱/۷	۳/۳	۶/۷	۳۸/۳	۵۰		
وجود چشم انداز واستراژی مشخص در حوزه دانش	فراوانی	۲	۳	۴	۳۵	۱۶	۴	۰/۹۲
	درصد فراوانی	۳/۳	۵	۶/۷	۵۸/۳	۲۶/۷		

با توجه به نتایج جدول ۴ میانگین تمام متغیرها از میانگین طیف لیکرت(عدد ۳) بالاتر است بنابراین میزان یادگیری از اشتباهات، میزان با ارزش بودن تولید دانش و ایده جدید، وجود فضای مناسب برای به اجرا درآوردن نظریه‌ها و ایده‌های جدید، وجود سامانه‌های مدیریت ایده‌ها همچون نظام پیشنهادات، اتاق فکر، شورای مشورتی، وجود ساز وکار مشخص جهت تبدیل دانش ضمنی کارکنان به دانش آشکار، سیستمهای اطلاعاتی افزایش دانش، وجود چشم انداز و استراژی مشخص در حوزه دانش فراهم است. انحراف معیار کل متغیرها از ۲ کمتر است و این نتیجه خوبی است. با توجه به جدول در مورد متغیر اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم فراوانی عدد ۳ در طیف لیکرت، متغیرششم و هفتم فراوانی عدد ۴ نسبت به سایر متغیرها بیشتر می‌باشد.

بین تفهیم دانش و بهبود عملکرد ارتباط معنی‌داری وجود دارد. متغیر مورد نظر، تفهیم دانش می‌باشد که شامل ۶ سوال بوده است .

جدول ۵- آمار توصیفی فرضیه دوم پژوهش

نام متغیر		طیف لیکرت					میانگین	انحراف معیار
		۱	۲	۳	۴	۵		
میزان تسهیم دانش و تجربیات افراد با همکاران در سازمان	فراوانی	۳	۱۱	۳۱	۱۰	۵	۳/۰۵	۰/۹۴۶
	درصد فراوانی	۵	۱۸/۳	۵۱/۷	۱۶/۷	۸/۳		
میزان تشویق افراد به خاطر تسهیم و به اشتراک گذاری دانش خود	فراوانی	۱	۷	۲۸	۱۴	۱۰	۳/۴۲	۰/۹۶۱
	درصد فراوانی	۱/۷	۱۱/۷	۴۶/۷	۲۳/۳	۱۶/۷		
وجود امکانات لازم جهت تسهیم دانش در سازمان	فراوانی	۲	۱۰	۳۲	۱۱	۵	۳/۱۲	۰/۹۰۴
	درصد فراوانی	۳/۳	۱۶/۷	۵۳/۳	۱۸/۳	۸/۳		
میزان رواج کار تیمی در سازمان	فراوانی	۳	۵	۲۶	۲۶	۱۰	۳/۴۲	۱/۰۳
	درصد فراوانی	۵	۸/۳	۴۳/۳	۲۶/۷	۱۶/۷		
وجود اعتماد کافی در سازمان برای ارائه دانش افراد به کل سازمان	فراوانی	۲	۴	۴	۱۸	۳۲	۴/۲۳	۱/۰۶
	درصد فراوانی	۳/۳	۶/۷	۶/۷	۳۰	۵۳/۳		
میزان برگزاری جلسات منظم و مستمر برای تبادل اطلاعات میان مسئولین و کارکنان	فراوانی	۲	۵	۱۵	۱۶	۲۲	۳/۸۵	۱/۱۲
	درصد فراوانی	۳/۳	۸/۳	۲۵	۲۶/۷	۳۶/۷		

با توجه به نتایج جدول ۵ میانگین تمام متغیرها از میانگین طیف لیکرت(عدد ۳) بالاتر است بنابراین میزان تسهیم دانش و تجربیات افراد با همکاران، میزان تشویق افراد به خاطر تسهیم و به اشتراک گذاری دانش خود، وجود امکانات لازم جهت تسهیم دانش، میزان رواج کار تیمی، وجود اعتماد کافی در سازمان برای ارائه دانش افراد و میزان برگزاری جلسات منظم و مستمر برای تبادل اطلاعات فراهم است. انحراف معیار کل متغیرها از ۲ کمتر است و این نتیجه خوبی است.با توجه به جدول در مورد متغیر اول، دوم و سوم فراوانی عدد ۳ در طیف لیکرت، متغیر چهارم فراوانی عدد ۳ و ۴ به طور همزمان و متغیر پنجم و ششم فراوانی عدد ۵ نسبت به سایر متغیرها بیشتر

می‌باشد. بین بکارگیری دانش و بهبود عملکرد ارتباط معنی داری وجود دارد. متغیر مورد نظر، بکارگیری دانش می‌باشد که شامل ۵ سوال بوده است.

جدول ٦- آمار توصیفی فرضیه سوم پژوهش

نام متغیر		طیف لیکرت					میانگین	انحراف معیار
		۱	۲	۳	۴	۵		
میزان اخذ تصمیم درست و مطمئن با توجه به دانش موجود در سازمان	فراوانی	۳	۳	۱۷	۱۸	۱۹	۳/۷۸	۱/۱۱
	درصد فراوانی	۵	۵	۲۸/۳	۳۰	۳۱/۷		
وجود حلقه‌های بازخورد بین رفتار و نتایج آن در سازمان	فراوانی	–	۴	۲۲	۲۴	۱۰	۳/۶۶	۰/۸۳۷
	درصد فراوانی	–	۶/۷	۳۶/۷	۴۰	۱۶/۷		
میزان استفاده از دانش خود در جهت اهداف سازمانی	فراوانی	–	۳	۱۳	۲۱	۲۳	۴/۰۷	۰/۸۹۹
	درصد فراوانی	–	۵	۲۱/۷	۳۵	۳۸/۳		
شناسایی کارکنان کلیدی جهت ثبت و نگهداری دانش آنها	فراوانی	۱	۱	۱۳	۲۰	۱۵	۳/۹۵	۰/۸۳۲
	درصد فراوانی	۱/۷	۱/۷	۲۱/۷	۵۰	۲۵		
میزان استفاده از دانش افراد در امر تصمیم گیری	فراوانی	–	۷	۲۷	۲۶	–	۳/۳۲	۰/۶۷۶
	درصد فراوانی	–	۱۱/۷	۴۵	۴۳/۳	–		

با توجه به نتایج جدول ۶ میانگین تمام متغیرها از میانگین طیف لیکرت(عدد ۳) بالاتر است بنابراین میزان اخذ تصمیم درست و مطمئن با توجه به دانش موجود در سازمان، وجود حلقه‌های بازخورد بین رفتار و نتایج آن، میزان استفاده از دانش خود در جهت اهداف، شناسایی کارکنان کلیدی جهت ثبت و نگهداری دانش آنها و میزان استفاده از دانش افراد در امر تصمیم گیری فراهم است. انحراف معیار کل متغیرها از ۲ کمتر است و این نتیجه خوبی است. با توجه به جدول در مورد متغیر اول و سوم فراوانی عدد ۵ در طیف لیکرت، متغیر دوم و چهارم فراوانی عدد ۴ و متغیر پنجم فراوانی عدد ۳ نسبت به بقیه متغیرها بیشتر است. بین ذخیره‌سازی دانش و بهبود عملکرد ارتباط معنی داری وجود دارد. متغیر مورد نظر، ذخیره‌سازی دانش می‌باشد که شامل ۷ سوال بوده است.

جدول ۷- آمار توصیفی فرضیه چهارم پژوهش

نام متغیر		طیف لیکرت					میانگین	انحراف معیار
میزان ثبت و نگهداری اطلاعات مربوط به دانش کارکنان	فراوانی	–	۱۳	۱۶	۲۵	۶	۳/۴	۰/۹۴۲
	درصد فراوانی	–	۲۱/۷	۲۶/۷	۴۱/۷	۱۰		
میزان ثبت و نگهداری پژوهش و تجارب ارزنده	فراوانی	۳	۷	۲۱	۱۴	۱۵	۳/۵۱	۱/۱۴
	درصد فراوانی	۵	۱۱/۷	۳۵	۲۳/۳	۲۵		
میزان ثبت ونگهداری اطلاعات مربوط به مراجعان	فراوانی	۲	۱۳	۲۵	۱۵	۵	۳/۱۳	۰/۹۶۴
	درصد فراوانی	۳/۳	۲۱/۷	۴۱/۷	۲۵	۸/۳		
مستندسازی و نگهداری از اطلاعات مربوط به پروژه‌ها	فراوانی	۶	۱۰	۱۶	۲۲	۶	۳/۲	۱/۱۵
	درصد فراوانی	۱۰	۱۶/۷	۲۶/۷	۳۶/۷	۱۰		
میزان مجهز بودن سازمان به یک حافظه الکترونیکی	فراوانی	–	۱۵	۲۳	۱۱	۱۱	۳/۳	۱/۰۵
	درصد فراوانی	–	۲۵	۳۸/۳	۱۸/۳	۱۸/۳		
مستندسازی و نگهداری از تجارب آموخته شده در موفقیت‌های مهم	فراوانی	۲	۱۲	۸	۲۰	۱۸	۳/۶۷	۱/۲
	درصد فراوانی	۳/۳	۲۰	۱۳/۳	۳۳/۳	۳۰		
وجود ساز و کارهایی برای روزآمدسازی دانش ذخیره شده	فراوانی	۱	۱۵	۱۵	۱۵	۱۴	۳/۴۳	۱/۱۵
	درصد فراوانی	۱/۷	۲۵	۲۵	۲۵	۲۳/۳		

با توجه به نتایج جدول۷) میانگین تمام متغیرها از میانگین طیف لیکرت(عدد ۳) بالاتر است بنابراین میزان ثبت و نگهداری اطلاعات مربوط به دانش، میزان ثبت و نگهداری پژوهش و تجارب ارزنده، میزان ثبت ونگهداری اطلاعات مربوط به مراجعان، مستندسازی و نگهداری از اطلاعات مربوط به پروژه‌ها، مجهز بودن سازمان به یک حافظه الکترونیکی، مستندسازی و نگهداری از تجارب آموخته شده در موفقیت‌های مهم یا دلایل شکست‌ها و وجود ساز و کارهایی برای روزآمدسازی دانش ذخیره شد فراهم است. انحراف معیار کل متغیرها از ۲ کمتر است و این نتیجه خوبی است. با توجه به جدول در مورد متغیر اول، چهارم و ششم فراوانی عدد ۴ در طیف لیکرت، متغیر دوم، سوم و پنجم فراوانی عدد ۳ و متغیر هفتم فراوانی عدد ۲، ۳ و ۴ به طور همزمان نسبت به بقیه متغیرها بیشتر است.

بین مدیریت دانش و بهبود عملکرد دانشجو معلمان رابطه معنی داری وجود دارد. مطابق با نتایج آزمون فوق از آنجا که سطح معنی داری به دست آمده در بررسی ارتباط این دو از حدود خطای ۵٪ کوچکتر است ($P_V <$

(α) ، بنابراین ارتباط معنی دار دو متغیر محرز می‌باشد و فرضیه اصلی پژوهش با اطمینان ۹۵٪ مورد تایید است. و با توجه به اینکه r = ۰/۷۳۶ (ضریب همبستگی) می‌باشد. بنابراین بستگی دو متغیر مورد نظر شدید است. بین خلق دانش و بهبود عملکرد دانشجو معلمان ارتباط معنی داری وجود دارد. مطابق با نتایج آزمون فوق از آنجا که سطح معنی داری به دست آمده در بررسی ارتباط این دو از حدود خطای ۵٪ کوچکتر است (P_V < α) ، بنابراین ارتباط معنی دار دو متغیر محرز می‌باشد و فرضیه اصلی پژوهش با اطمینان ۹۵٪ مورد تایید است. و با توجه به اینکه r = ۰/۸۴۷ (ضریب همبستگی) می‌باشد. بنابراین بستگی دو متغیر مورد نظر شدید است. بین تفهیم دانش و بهبود عملکرد دانشجو معلمان ارتباط معنی داری وجود دارد. مطابق با نتایج آزمون فوق از آنجا که سطح معنی داری به دست آمده در بررسی ارتباط این دو از حدود خطای ۵٪ کوچکتر است (P_V < α) ، بنابراین ارتباط معنی دار دو متغیر محرز می‌باشد و فرضیه اصلی پژوهش با اطمینان ۹۵٪ مورد تایید است. و با توجه به اینکه r = ۰/۵۸۶ (ضریب همبستگی) می‌باشد. بنابراین بستگی دو متغیر مورد نظر شدید است.

بین بکارگیری دانش و بهبود عملکرد دانشجو معلمان ارتباط معنی داری وجود دارد. مطابق با نتایج آزمون فوق از آنجا که سطح معنی داری به دست آمده در بررسی ارتباط این دو از حدود خطای ۵٪ کوچکتر است (P_V < α) ، بنابراین ارتباط معنی دار دو متغیر محرز می‌باشد و فرضیه اصلی پژوهش با اطمینان ۹۵٪ مورد تایید است. و با توجه به اینکه r = ۰/۳۱۳ (ضریب همبستگی) می‌باشد. بنابراین بستگی دو متغیر مورد نظر شدید است. بین ذخیره‌سازی دانش و بهبود عملکرد دانشجو معلمان ارتباط معنی داری وجود دارد. مطابق با نتایج آزمون فوق از آنجا که سطح معنی داری به دست آمده در بررسی ارتباط این دو از حدود خطای ۵٪ کوچکتر است (P_V < α) ، بنابراین ارتباط معنی دار دو متغیر محرز می‌باشد و فرضیه اصلی پژوهش با اطمینان ۹۵٪ مورد تایید است. و با توجه به اینکه r = ۰/۳۳۴ (ضریب همبستگی) می‌باشد. بنابراین بستگی دو متغیر مورد نظر شدید است.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به مطالب بیان شده، مدیریت دانش جدیدترین مفهوم در سازمانهای کنونی می‌باشد. از آنجایی‌که به منظور اجرایی شدن تغییرات، اصطلاحات باید از اساسی‌ترین و حساس‌ترین فرایندهای سازمانی صورت پذیرد. به کارگیری مدیریت دانش در آموزش و پرورش به طور عام و مدرسه به طور خاص از اهمیت بالایی برخوردار است. نیاز و فرصت‌های برای مدیریت دانش در آموزش همانند این نیازها در سامان‌های تجاری می‌باشد. امروزه باید نخستین تغییرات در سیستم‌های آموزش و پرورش رخ دهد تا در آینده شاهد نتیجه این تغییرات در نوآوریهای سازمانی باشیم.علی رغم وجود ادبیات بسیار زیاد در خصوص مدیریت دانش در محیط‌های صنعتی، مفهوم مدیریت دانش در مدارس تقریباً یک موضوع ناشناخته می‌باشد. دانش سازمانی و مدیریت دانش توانسته با اتخاذ

راهبردهای علمی و موثر نه تنها بر روی خلق ایده‌های نو د رزمینه کارآفرینی و توسعه روبه بالا و پایین فعالیت‌های اقتصادی سازمان موثر باشد، بلکه بر روی ایجاد فرصت‌ها و زمینه‌های رشد و توسعه بخش‌ها و واحدها و کاربست تکنولوژی‌های نوآور و تسهیل کننده نقش بسزایی خواهد داشت. منابع دانش تکنولوژی‌های مربوط به آنها فرایندها و تکنیک‌ها و از همه مهمتر، عنصر انسانی است که منبع تمامی دانش‌هاست. سازمان یا شرکتی که در کارکنان خود انگیزه لازم برای اشتراک دانش ایجاد نکرده باشد، حجم بسیار چشمگیری از دانش خود را از دست خواهد داد. با توجه به نتایج بدست آمده، ضریب همبستگی بهبود عملکرد و مدیریت دانش معنادار بود ، یعنی با اطمینان بالا فرضیه مورد تأیید قرار گرفت و به عبارتی می‌توان گفت بین مدیریت دانش و بهبود عملکرد انشجو معلمان رابطه معنی داری وجود داشت. نتایج بدست آمده در این فرضیه همخوانی دارد با پژوهش‌های عموزاده خلیلی(۱۳۹۰)، امیرخانی (۱۳۹۱)، گیبرت (۲۰۰۲) و پاکیوتی (۲۰۰۶) همخوانی دارد. و با پژوهش‌های نجفی(۱۳۹۲) و استورپلوس و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی ندارد. بر اساس دستاوردهای این پژوهش و دیگر پژوهش‌های انجام شده در زمینه این تحقیق پیشنهادات زیر می‌تواند در جهت رشد و پیشرفت، معلمان و دانش آموزان مفید واقع شود:

- با توجه به نتایج تحقیق ، توصیه می‌شود مسئولین و دست اندرکاران با اقدامات مقتضی زمینه را برای به روز کردن مدیران در زمینه مدیریت دانش فراهم نمایند.
- وزارت آموزش و پرورش در برنامه‌ها و چشم اندازه‌های خود، برنامه هایی را برای کمک به مدیران در جهت بروزرسانی به متدهای جدید مدیریت در نظر گیرد.
- مهمترین وظیفه مدیران آموزشی هدایت جریان آموزش ویادگیری به ویژه تسهیل جریان رشد وپرورش دانش آموزان است دانشجومعلمان اگر برنامه‌هایشان را باروشن بینی اجرا نمایند وهدف‌های خود را بصورت قابل فهم وعملی طرح نمایند می‌توانند بازده آموزشی مدارس را بهبود بخشند لذا تعریف دقیق هدفهای کلی نظام آموزشی بصورت معنی دار، تقسیم هدف‌های کلی به هدف‌های فرعی، تبدیل هدف‌ها به هدفهای عملی در کلاس به کمک معلمان، بالا بردن روحیه کارکنان و... که از اهداف مدیریت دانش می‌باشد، می‌تواند تغییرات چشمگیری را در بازده کار معلمان ایجاد کند.

منابع فارسی

- ابطحی، حسین (۱۳۸۸). مدیریت منابع انسانی. تهران، انتشارات فوژان، چاپ دوم.
- ریو، جان مارشال (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات ویرایش، چاپ پنجم.
- حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- امیرخانی، محمد (۱۳۹۱). بررسی کاربرد مدیریت دانش در بهبود عملکرد سازمان. مجله تدبیر، شماره۱۶۴.
- زمردیان، غلامرضا و رستمی، علی (۱۳۸۹). استقرار نظام مدیریت دانش مبتنی بر سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه: واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۸)، مجله حسابداری مدیریت، سال سوم، شماره پنجم.
- ستایش، محمدحسین؛ کاظم نژاد، مصطفی. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر سرمایه فکری بر عملکرد شرکت‌های پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار تهران. پیشرفت‌های حسابداری دانشگاه شیراز، ۱(۱)(پیاپی۳/۵۷).
- Arban, G.L. (2012). A correlational analysis of servant leadership and school climate. Dissertation Abstracts international, UMI no, 3309254.
- Correia, Shelby.(2012). "Building organizational Capacity through Trust", Educational Administration Quarterly. Vol45. No 2. 248-291.
- Glead, A,W.(2001). "Introduction: Focus on family Involvement as an extension of servant Leadership at Living ston college". The Negro Educational Review, Vol55, NO1.7-8.
- Sun, E. and Allen, B.E. (2011). "A Correlation of servant Leadership, Leaders trust and organizational trust". Leadership and organizational Development Journal .VOL26, NO1. 6-22.
- Walker, M. (2010). Performance Management, Key Strategies and Practical Guidlines. Great Britain: Kogan Page Limited.
- Levine, Edward .L. & Ryan, Richard.M. (2010). What Engages Employees the Most, or the Ten C's of Employee Engagement, 49, 14–23.

سنجش توصیفی و مشکلات آن در پیشرفت دانش‌آموزان و دبیران در ایران

شیرین کرمی‌فرد۱، محمدمهدی کهن‌سال۲ و فرناز هوشمند راد۳

چکیده

مهم‌ترین بخش هر کشور، آموزش و پرورش آن است چراکه آموزش و پرورش پایه و اساس کشور است و دانش‌آموزان امروز، آینده‌سازان فردا هستند. از این‌رو همواره یافتن شیوه‌ی آموزشی صحیح‌تر و بهتر، یکی از دغدغه‌های مهم کشورها بوده است. سنجش توصیفی یا همان سنجش کیفی یکی از شیوه‌های آموزشی است که اخیراً توجه بسیاری از کشورها را به خود جلب کرده است و در کشورهای مختلف، سبب ایجاد موفقیت‌های زیادی شده است اما بایستی توجه داشت که عدم رعایت برخی اصول و در نظر نگرفتن اساس صحیح این روش، می‌تواند سبب بروز مشکلات بسیار زیادی در آینده شود. این پژوهش با هدف یافتن برخی مشکلات ریشه‌ای سنجش توصیفی در ایران در آموزشگاه اسطوره در شهر تهران صورت گرفته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سنجش توصیفی در ایران سبب افزایش دغدغه‌های خانواده‌ها در رابطه با سطح سواد دانش‌آموزشان شده است. همچنین بسیاری از دبیران نتوانسته‌اند اهداف اصلی سنجش توصیفی را درک نموده و مطابق با آن، توجه و تلاش بیشتری نسبت به دانش‌آموزان ضعیف‌تر داشته باشند. در نتیجه دانش‌آموزان ضعیف‌تر بدون یادگیری مطالب پایه‌ای، وارد پایه هفتم شده و ضعف‌های آن‌ها در این پایه نمایان شده و سبب سرخوردگی شدید آن‌ها می‌شود. با توجه به این پژوهش، آموزش بیشتر به دبیران جهت یادگیری اهداف سنجش توصیفی و نحوه پیاده‌سازی آن پیشنهاد می‌گردد.

کلیدواژه: سنجش توصیفی، آموزش و پرورش، ایران.

مقدمه

از آن‌جا که آموزش به کودکان این قابلیت را می‌دهد که به صورت مستقل به سوی اهداف مورد نظرشان حرکت کنند و هویت ویژه‌ای در جامعه بیابند، اهمیتی غیرقابل چشم‌پوشی برای جامعه دارد. در رابطه با آموزش، نظریه‌های زیادی وجود دارد که در این نظریه‌ها وجود چهار چیز یعنی آموزگار، دانش‌آموز، موضوع درسی و گروه اجتماعی، ضروری فرض

[۱] فارغ‌التحصیل کارشناسی مدرسی زبان انگلیسی، دانشگاه حافظ شیراز، shirin.karamifard@yahoo.com
[۲] فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد آبیاری و زهکشی، دانشگاه صنعتی اصفهان، mm.kohansal@yahoo.com
[۳] فارغ‌التحصیل کارشناسی مدرسی زبان انگلیسی، دانشگاه حافظ شیراز، farnazhooshmandrad@yahoo.com

می‌شود که از این بین، آموزگار و دانش‌آموز به آموزش تعلق داشته و از طریق آن با هم مرتبط می‌شوند (باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۹).

فرایند آموزش و پرورش از پیدایش انسان بر زمین آغاز شده و به عقیده برخی معلمی (یا گونه‌ای از آن) از نظر قدمت دومین پیشه انسان‌ها بوده‌است. هیچ جامعه انسانی وجود نداشته که اهمیت و مرکزیت آموزش را رد کند. در جوامع بدوی، آموزش رسمی به شکل امروزی آن وجود نداشت. در واقع در تمامی فعالیت‌های روزمره بالغین نقش معلمین را بازی می‌کردند و همه جا کلاس درس بود. اما انباشتگی دانش در طول زمان باعث شد که یک نفر بالغ نتواند بر تمامی آن مسلط شود. راه حلی که جامعه برای این مشکل پیدا کرد آموزش به نوع رسمی بود و مدارسی تشکیل شد و متخصصین در آن‌ها به گونه‌ای مؤثر به انتقال فرهنگ و دانش موجود کمک می‌کردند. با رشد فزاینده جامعه و زیاد شدن پیچیدگی‌های آن، آموزش رسمی به عهده مؤسسات خاصی واگذار شد. به علاوه ماهیت آموزش نیز کم‌کم تغییر کرد. آموزش کمتر و کمتر به زندگی روزمره افراد ارتباط پیدا می‌کرد، انتزاعی‌تر شده و با عملگرایی فاصله می‌گرفت. دانش به صورت خیلی فشرده درآمده و این امر به دانش‌آموزان این قابلیت را می‌داد که از فرهنگی که در آن به دنیا آمده‌اند فراتر رفته و چیزهایی را یاد بگیرند که هرگز نمی‌توانستند توسط تجربه مستقیم یا تقلید از افراد بالغ بیاموزند. فرایند آموزش امروزه یکی از پایه‌های اساسی پیشرفت جامعه‌ها شده است و اهمیت روزافزونی پیدا کرده است و این خود باعث شده است که کتاب‌ها و تحقیقات زیادی در زمینه اهداف، محتوا، و نحوه بهینه تدریس انجام شود. دوران مدرن، شاهد شکوفایی فلسفه آموزش و نظریات تعلیمی است و هر معلم با توجه به شرایط دانش‌آموزان کلاسش از شیوه‌های مختلف آموزشی استفاده می‌کند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

هر شیوه آموزشی نیازمند روشی جهت سنجش میزان یادگیری فراگیران می‌باشد. چراکه نیاز است در صورتی که فراگیری مطالب را یاد نگرفته باشد، مطلب جدیدی به او آموخته نشود و تلاش بیشتری برای آموزش مطالب پیشین شود. از جمله روش‌های سنجش یا ارزشیابی می‌توان به سنجش شفاهی، سنجش کتبی، سنجش نمره‌ای، سنجش توصیفی و... اشاره کرد. لازم به ذکر استکه سنجش بایستی به گونه‌ای گویا و کامل بوده و بتواند مشخص کند که هر فراگیر در چه سطحی قرار دارد و کدام فراگیر نیازمند آموزش بیشتر است؛ اما نکته مهم در مورد انتخاب روش ارزشیابی به خصوص در سنین پایین این است که نباید شیوه سنجش سبب سرخوردگی و ناامیدی فراگیر شود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴).

بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که شیوه آموزشی و آموزش و پرورش هر کشور، مهم‌ترین سازمان آن کشور است. آینده‌سازان هر کشور در مدارس (آموزش و پرورش) آموزش دیده و تربیت می‌شوند و دانش‌آموزان امروز، مسئولان فردا هستند. از این رو یک سیستم آموزشی مناسب می‌تواند سبب پیشرفت یک کشور و سیستم آموزشی نامناسب سبب افت شود. قابل درک است که کشورهایی چون فنلاند، ژاپن، آمریکا و بسیاری از کشورهای دیگر توانستند با تغییر سیستم آموزشی به شیوه‌ای مناسب‌تر، پیشرفت‌های زیادی داشته باشند (باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۹).

این پژوهش با هدف بررسی مشکلات موجود برای پیشرفت دانش‌آموزان و دبیران در سنجش توصیفی اجرایی در ایران صورت گرفته است.

مواد و روش‌ها

آموزش و پرورش

آموزش و پرورش دارای مفهوم و کاربردی گسترده، پیچیده، و مبهم است. تاکنون تعریف واحد یا جامعی از «آموزش و پرورش» به دست نیامده‌است و اهل نظر، هر یک بر پایه تفکرات و تجربیات خود، تعریفی از آن ارائه داده‌اند. برخی از تعاریف آموزش و پرورش عبارتند از: (باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۹)

محمدباقر هوشیار: آموزش و پرورش مجموعه منظمی از اعمال و رفتار است؛ به بیان دیگر آموزش و پرورش فعل و انفعالی است میان دو قطب روان (آموزگار و فراگیر) که مسبوق به اصلی و متوجه هدفی و مستلزم برنامه‌ای است.

ژان ژاک روسو: آموزش و پرورش هنر یا فنی است که به صورت راهنمایی یا حمایت نیروهای طبیعی و استعدادهای فراگیر و با رعایت قوانین رشد طبیعی و با همکاری خود او برای زندگی صورت می‌گیرد.

دانشنامه بریتانیکا: باتوجه به اینکه کودکان بی‌سواد، نادان و غیرمطلع از فرهنگ جامعه‌شان به دنیا می‌آیند، برای یادگیری فرهنگشان، هنجارهای رفتاری افراد بالغ، یادگیری مهارت‌ها، یافتن نقششان در اجتماع و رسیدن به اهدافشان، نیاز به آموزش دارند.

ارزشیابی توصیفی در ایران

در ارزشیابی توصیفی ایران، معلم جایگاه دانش‌آموز را به زبان ساده بیان می‌کند؛ یعنی میزان موفقیت و خطاهای او را مشخص می‌نماید. بنابراین، این قسمت دو بخش فرعی داردکه بخش اول، بیان میزان موفقیت و بخش دوم، بیان خطاهای احتمالی است که در فعالیت‌های یادگیری او رخ داده است. با دریافت در این بخش از بازخورد دانش‌آموز با وضعیت واقعی خود آشنا می‌شود. در وهله اول (گفتن یا نوشتن موفقیت‌ها)، صادقانه بودن بازخوردها در دانش‌آموز ایجاد انگیزه می‌کند و در بخش دوم (خطاها) تصویری واقعی از تلاش‌هایش به وی می‌دهد. بخش رهنمود برای تحلیل معلم از موفقیت و خطاهاست. رهنمود معلم به دانش‌آموز در رفع خطاها وتوسعه موفقیت‌هایش کمک می‌نماید (قره‌داغی، ۱۳۹۱).

معلمان آگاهند که مشاهده خطا در فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموز، امری طبیعی است، لذا باتوجه به اهمیت بازخوردهای توصیفی، معلمان نباید در فرایند یادگیری به دانش‌آموزان نمره یا رتبه بدهند. دانش‌آموزان تنها بازخورد توصیفی دریافت می‌نمایند.

گفتگو در بازخورد (بازخورد شفاهی) بسیار مهم است و از بازخورد کتبی مؤثرتر است.

باید در مورد موفقیت‌ها و خطاها، تشویق یا تذکر به رفتار و کردار شخص باشد نه شخصیت و منش فرد. همچنین بایستی از آوردن جملاتی مانند نمی توانی، همیشه اشتباه می کنی، قادر نیستی این را هم انجام دهی، کارهایت نامرتب است و... پرهیز شود. علاوه بر این باید به وی گفت چه تلاشی، به چه میزان وچگونه انجام دهد.

شاید بعضی از معلمان بگویند که این‌گونه بازخورد به زمان زیادی نیاز است. باید به این عزیزان گفت که راه آن این است که (رستگار، ۱۳۸۹):

۱- لزومی ندارد همه دانش‌آموزان در یک روز بازخورد داده شوند.

۲- هر جلسه معلم می‌تواند به گروهی از دانش‌آموزان بگوید که کار دوستانشان را ارزشیابی کنند.

۳- هر جلسه گروهی خود بازخوردی انجام دهند.

۴- بازخورد شفاهی در حین کار (گفتگو با کودک)

۵- معلم می‌تواند تمام مراحل ۱ تا ۴ را در یک جلسه انجام دهد

۶- و مهم‌تر از همه تغییر روش تدریس

موقعیت مطالعه

این پژوهش بر روی دانش‌آموزان آموزشگاه اسطوره تهران صورت پذیرفته است. این آموزشگاه در منطقه ۲ تهران قرار دارد. عمده دانش‌آموزان این آموزشگاه در مدارس دولتی مشغول به تحصیل می‌باشند.

روش کار

این پژوهش در ۲ بخش انجام شده است. بخش اول به بررسی عملکرد دانش‌آموزان از لحاظ نمره درس ریاضی در پایه هفتم پرداخته و در بخش دوم، مطرح نمودن سؤال میزان علاقه دانش‌آموز به مدرسه و ادامه تحصیل.

بررسی نمره از ۲۰ دانش‌آموز پایه هفتم در ۲ زمان صورت گرفت. زمان اول در زمان ورود به آموزشگاه (آبان ۱۳۹۵) و زمان دوم پس از تدریس کامل ریاضی در آموزشگاه (فروردین ۱۳۹۶).

اما میزان علاقه دانش‌آموزان به مدرسه و ادامه تحصیل در تمامی پایه‌ها سنجیده شده و از ۱۰۰ دانش‌آموز هم‌زمان با آزمون فروردین ۱۳۹۶ پرسیده شد.

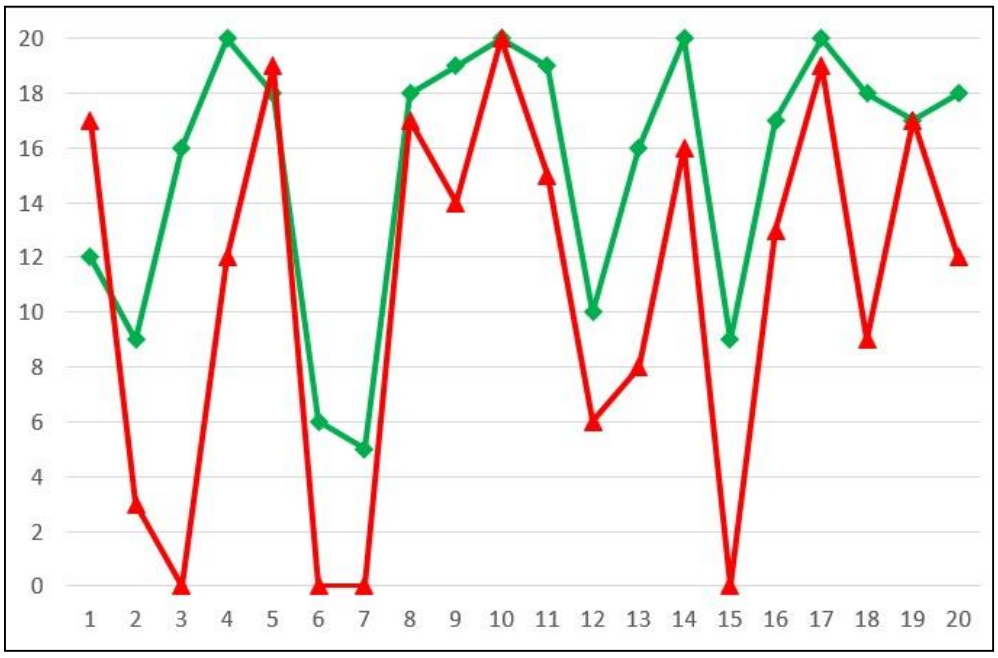
نتایج و بحث

نتایج آزمون اول (آبان ۱۳۹۵)

این آزمون که پس از مرور مباحث سال‌های پیش، از همین مباحث گرفته شد با نتایج عجیبی روبرو بود. در بین ۲۰ دانش‌آموز تنها یک دانش‌آموز نمره کامل دریافت نمود و وجود ۴ دانش‌آموز که به هیچ سؤالی پاسخ صحیح ندادند، از نکات قابل توجه بود. بیخیالی این دانش‌آموزان نسبت به نمره و پاسخگویی به سؤالات حائز اهمیت است. میانگین نمره برای ۲۰ دانش‌آموز ۱۰/۸۵ بود که بسیار پایین است و نشان از عدم کفایت آموزش دارد.

نتایج آزمون دوم (فروردین ۱۳۹۶)

اما آزمون دوم که از مطالب کتاب پایه هفتم گرفته شد، نتایج بهتری داشت. در این آزمون ۴ دانش‌آموز نمره کامل دریافت نموده و میانگین نمرات ۱۵/۳۵ بود. هر چند که هیچ دانش‌آموزی نمره کمتر از ۵ (سنجش از ۲۰) کسب نکرد اما باز هم تعدادی از دانش‌آموزان اهمیتی به گرفتن نمره مناسب نمی‌دادند. شکل ۱ نمودار مقایسه‌ای نمرات دانش‌آموزان را در ۲ آزمون نشان می‌دهد. آزمون اول با رنگ قرمز و مثلث مشخص شده و آزمون دوم با رنگ سبز و مربع مشخص است.



شکل ۱- مقایسه نمرات دانش‌آموزان در ۲ آزمون

نتایج سؤال پرسیده شده

این سؤال پاسخ‌های جالبی به همراه داشت. برخی از این پاسخ‌ها عبارتند از:

۱- مدرسه فقط اتلاف وقت است. (پایه هشتم)

۲- درس بخوانیم که چه بشود؟ (پایه نهم)

۳- از معلممان بدم می‌آید. (پایه پنجم)

۴- مدرسه را دوست دارم چون معلممان همیشه سر کلاس خواب است و ما بازی می‌کنیم. (پایه پنجم)

۵- مدرسه را دوست دارم اما دلم معلم پارسالم را می‌خواهد. (پایه چهارم)

۶- من مدرسه را دوست ندارم چون هیچ چیزی یاد نمی‌گیرم. (پایه هفتم)

۷- پسرخاله‌ام فوق لیسانس دارد اما بیکار است. (پایه نهم)

۸- من دوست ندارم به مدرسه بروم چون باید هر روز صبح بیدار بشوم. (پایه ششم)

و...

از بین ۱۰۰ نفر پاسخ‌دهنده، ۳۴ نفر به مدرسه علاقه داشتند که از این بین تنها ۱۶ نفر مدرسه و ادامه تحصیل را دوست داشته و سایرین به دلایلی مشابه دلیل ۴ به مدرسه علاقمند بودند. البته ۵ دانش‌آموز نیز به دلیل بیخیالی کامل، به مدرسه علاقه داشتند.

لازم به ذکر است که بی‌انگیزه بودن در جواب بیشتر دانش‌آموزان دیده می‌شد. حتی دانش‌آموزانی که به ادامه تحصیل علاقه داشتند، نگرانی از یافتن کار در پاسخ آن‌ها مشاهده می‌شد.

پاسخ‌های دانش‌آموزان پایه‌های هفتم و بالاتر بیشتر نشان از عدم اطمینان در یافتن شغل برای آینده داشت درحالی که پاسخ دانش‌آموزان پایه‌های ششم و پایین‌تر نشان از تنبلی، بیخیالی و بی‌حوصلگی داشت.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

یکی از مهم‌ترین اهداف سیستم ارزشیابی توصیفی، عدم سرخوردگی دانش‌آموزان به خصوص در سنین پایین است. همچنین بایستی در دانش‌آموزان اشتیاق رفتن به مدرسه ایجاد گردد؛ اما با توجه به پاسخ‌های دانش‌آموزان به خصوص در سنین و پایه‌های پایین‌تر، به هیچ وجه چنین چیزی مشاهده نمی‌گردد که نشان از وجود اشکالاتی در شیوه اجرای سیستم

توصیفی دارد. با بررسی سیستم آموزشی کشور موفقی چون فنلاند چنین برمی‌آید که دانش‌آموزان ۶ پایه با یک دبیر درس می‌خوانند. فارغ از اینکه در چه پایه‌ای قرار دارند، دبیر مشکلات آن‌ها را تشخیص می‌دهد و با هر کدام به اندازه‌ای که از سطح کلاس عقب است، بیشتر کار می‌کند تا تمامی دانش‌آموزان به یک سطح برسند. دبیری که ۶ سال با دانش‌آموزان است با آن‌ها دوست می‌شود و سبب ایجاد رابطه عاطفی میان دانش‌آموزان و دبیر می‌گردد. این‌گونه است که دانش‌آموزان به مدرسه علاقمند هستند. دبیر در این ۶ پایه هیچ آزمونی که سبب سرخوردگی دانش‌آموزان شود از آن‌ها نمی‌گیرد و تنها با برگزاری بازی‌های آموزنده، به آن‌ها آموزش داده و آن‌ها را سنجش می‌کند.

از مشکلات دیگر ایجاد شده در این سیستم ارزشیابی این است که برخی از دانش‌آموزان تنبل و بیخیال شده و هیچ اهمیتی به نمره و یادگیری نمی‌دهند. آن‌ها با این خیال که تحت هر شرایطی به پایه بعدی خواهند رفت، یادگیری را به طور کامل فراموش کرده‌اند. با بررسی سیستم آموزشی فنلاند مشاهده می‌گردد که در فنلاند با در نظر نگرفتن پایه برای دانش‌آموزان، دانش‌آموزان را فقط بر روی یادگیری متمرکز می‌کنند و این یادگیری که همراه با بازی کردن صورت می‌پذیرد، قطعاً همراه با اشتیاق آن‌ها همراه خواهد شد.

سرخوردگی و ناراحتی تعدادی از دانش‌آموزان از دبیرشان نشان از آن دارد که برخی از دبیران به موضوعات عاطفی و روانی دانش‌آموزان اهمیت چندانی نداده‌اند. حتی در برخی موارد مشاهده شده است که دبیر به جای توصیف با کلمه خوب و یا خیلی خوب، دانش‌آموز را با کلمه قابل قبول یا نیاز به تلاش توصیف نموده است. این در حالی است که باید برعکس این جریان صورت پذیرد تا دانش‌آموز سرخورده و ناامید نشود.

توصیف توانایی دانش‌آموز با کلمات خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیاز به تلاش نیز دارای مشکلاتی است چراکه به دانش‌آموز چنین تلقین می‌شود که نمره خوب، خوب نیست و نمره خیلی خوب، خوب است. تناقض ایجاد شده در این سنجش سبب می‌گردد که دبیران و دانش‌آموزان در درک خوب و بد با مشکلاتی مواجه شوند. این موضوع در حالی است که در سایر کشورها، سنجش به صورت کیفی بوده و هیچ توصیفی در آن صورت نمی‌گیرد. تنها خود دبیر است که برای خود مشخص می‌نماید که دانش‌آموز کدام مطلب را فراگرفته و کدام مطلب را باید بیاموزد.

افت شدید دانش‌آموزان در ابتدای پایه هفتم و معدل ۱۰/۸۵ نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نتوانسته‌اند مطالب را به درستی فراگیرند. تغییر دبیر در هر پایه سبب شده است که دبیران نتوانند مشکلات و ضعف‌های دانش‌آموزان را تشخیص داده و در رفع آن‌ها کوشا باشند (یک سال برای یافتن و برطرف کردن مشکلات درسی از پایه برای تعداد زیادی دانش‌آموز، کم است). این موضوع همراه با تلقین بی‌اهمیت بودن نمره و یادگیری در دانش‌آموزان می‌تواند دلیل اصلی این افت باشد.

باتوجه به مطالب گفته شده پیشنهاداتی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

- آموزش هرچه بیشتر دبیران جهت توجیح و یادگیری روش سنجش

- تغییر سنجش توصیفی به سنجش حروفی (به جای کلمات خیلی خوب، خوب و... از حروف الف، ب و... استفاده شود)
- استفاده از یک دبیر برای ۶ پایه ابتدایی
- ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری همراه با بازی کردن در پایه‌های ابتدایی
- آموزش به دبیران جهت یادگیری نحوه ایجاد رابطه عاطفی با دانش‌آموزان و علاقمند نمودن آن‌ها به مدرسه و ادامه تحصیل
- بررسی عملکرد دبیران در پایان هر دوره

منابع

باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. انتشارات علم و فرهنگ. جلد ۱.

باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. انتشارات علم و فرهنگ. جلد ۲.

رستگار، طاهره (۱۳۸۹). ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر. انتشارات منادی تربیت.

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمد رضا و شریف خلیفه‌سلطانی، سیدمحمدرضا (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. فناوری آموزش. سال ۵. شماره ۱.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی، انتشارات سمت.

قره‌داغی، بهمن (۱۳۹۱). راهنمای آشنایی مادران و پدران با برنامه ارزشیابی کیفی – توصیفی (ویراست دوم). انتشارات زنده‌اندیشان.

داستان به‌مثابه روش تحقیق

محمد عطاران[۱]

مقدمه

تابستان سال ۱۳۹۵ بود که تصمیم گرفتم مطالعه رمان‌های انگلیسی را جزء برنامه جاری مطالعاتم قرار بدهم. کتاب‌هایی از نویسندگان مختلف ازجمله جومپا لاهیری[۲], آرهان پاموک[۳], الیف شفق[۴], آلیس مونرو[۵] و چند نویسنده آمریکایی و کانادایی را انتخاب و در ترتیبی منظم مطالعه آن‌ها را آغاز کردم. هدفم از خواندن این رمان‌ها, این بود که بتوانم واژه‌های روزمره انگلیسی را که به‌طور روزمره با آن‌ها سروکار نداشتم بیاموزم. ولی به‌تدریج با مطالعه این کتاب‌ها در من ایده‌ای شکل گرفت. تا قبل از این دور رمان خوانی, بااینکه سابقه خواندن رمان بخصوص در دوره جوانی زیاد داشتم ولی هیچ‌گاه به رمان و داستان به‌عنوان منبع دانش نگاه نمی‌کردم. ولی در این سیر جدید مطالعاتی, کم‌کم به ذهنم می‌آمد که این نویسندگان تسلط زیادی به محیط قصه خوددارند و دانش فراوانی را ارائه می‌کنند که گرچه در قالب‌های معمول ارائه دانش نیست, ولی اطلاعات ذی‌قیمتی را عرضه می‌دارد.. حدود تیرماه به سنگاپور رفته بودم. در آنجا به کتاب‌فروشی معروف کینو کونیا[۶] رفتم. در حال دیدن کتاب‌ها بودم که پسرم آمد و گفت که این کتاب آرهان پاموک را دیده‌ای. کتاب را که هفت‌صد صفحه بود گرفتم و با تردید کمی ورانداز کردم و بعد بر تردید خود فائق آمدم و کتاب را برداشتم. اولین فصل کتاب را که خواندم در قلاب نویسنده گرفتار شدم و تا کتاب را تمام نکردم دست به مطالعه کتاب دیگری نبردم. پاموک در قالب قصه یک دست‌فروش و روزگار او در استانبول, بسیار زیبا, دقیق و با تمام جزییات, تحولات سیاسی, اجتماعی سه دهه اخیر در استانبول و ترکیه را با لحنی تأثیر گزار به تصویر می‌کشد. تصادفاً چند ماه بعد دو کتاب

---

[۱]. دانشکده علوم تربیتی, دانشگاه مالایا, مالزی

[2] Jhumpa Lahiri

[3] Orhan Pamuk

[4] Elif Shafak

[5] Alice Munro

[6] Kinokunia

به زبان انگلیسی که اصل آن را نویسنده‌ای ایرانی نوشته بود, خواندم. نمی‌توانم شگفتی خود را از این استعداد سرشار در نگارش این دو کتاب پنهان کنم. خانم پری نوش صنیعی که کارشناس سابق سازمان پژوهش وزارت آموزش‌وپرورش است, در دو کتاب "سهم من" و "پدر آن دیگری", به‌خوبی از پس شخصیت‌پردازی و داستان‌سرایی برآمده بود. ولی آنچه برای من جالب‌توجه بود, قدرت نویسنده در تحلیل تاریخی و روان‌شناختی قهرمانان دو داستان نسبتاً بلندش بود. با خود می‌گفتم اگر قرار بود محققی درباره محققی درباره مضمون این دو داستان بنویسد, قطعاً به‌خوبی آنچه پری نوش صنیعی در داستان خود آورده است, نمی‌توانست باشد. ازقضا در فیس بوک خانم مژگان قاضی زاد, پزشک متخصص اطفال بیمارستان شهر واشنگتن, که تحصیل خود در رشته نگارش خلاق را شروع کرده بود و تمرین داستان‌نویسی می‌کرد, نکته‌ای آمده بود که این ظن من در نسبت بین داستان‌نویسی و پژوهش را تقویت می‌کرد. او گفته بود که در کلاس‌هایی که داریم ما را با انواع بانک‌های اطلاعاتی مانند ScienceDirect, Elsevier, Springer, Eick و نحوه استفاده از آن‌ها آشنا می‌کنند. این نکته در ذهن من باقی ماند تا آن‌که چند ماه بعد در کاوش‌های اینترنتی بی‌آنکه به دنبال این موضوع باشم هنگامی‌که دست‌اندرکار آخرین بازنگری در کتاب خود"پژوهش روایی: اصول و مراحل" بودم به‌تصادف با کتاب "داستان به‌مثابه روش تحقیق: داستان کوتاه, رمان کوتاه و رمان(توسعه پژوهش کیفی"[1] آشنا شدم. در این کتاب پاتریشیا لوی[2]-مردم‌شناس اهل آمریکا- که چندی است در حوزه روش‌های تحقیق مبتنی بر هنر, کار می‌کند, از داستان به‌مثابه روش تحقیق بحث می‌کند و مبانی استفاده از این روش را در پژوهش‌های تربیتی بیان می‌کند. او علاوه بر این کتاب, آثار دیگری هم دارد که در آن‌ها یافته‌های پژوهش‌های مختلف خویش را در قالب داستان بیان می‌کند. "داستان‌های عشقی بی‌بنیه"[3], "آبی"[4] و " وضعیت آمریکایی"[5] از دیگر آثار اوست که پاتریشیا لوی در تدوین آن‌ها, از داستان بهره برده است.

همان‌طور که می‌دانیم, یکی از روش‌هایی که در تربیت‌معلم برای تربیت‌معلمان استفاده می‌شود, استفاده از پژوهش روایی است. در این شیوه به معلمان آموخته می‌شود که با روایت پژوهی بتوانند در روایت‌های خود, شاگردان و دیگران, پژوهش کنند تا بتوانند از طریق به دنیای درون آن‌ها پی ببرند و به دنیای ایشان نزدیک شوند. در روایت پژوهی, روایت خود پدیده است و درعین‌حال محصول. یعنی باید بتوان از طریق روایت‌ها به شناخت دست‌یافت و شناخت خود را روایت کرد. یکی از بحث‌هایی که در روایت پژوهی مطرح می‌شود, تفاوت داستان

[1] Fiction as research practice: Short stories, novellas, and novels

[2] Patricia Leavy
[3] Low-fat love stories
[4] Blue
[5] American circumstances

و روایت است و در این نوع تحقیق, بین این دو, خطی کشیده می‌شود. سلینا کوش (۲۰۱۳ ترجمه پاینده ۱۳۹۶) روایت را اشاره به زنجیره رویدادهای توصیف‌شده در یک متن به کار می‌برد. ازنظر او شهر, نمایشنامه, ادبیات داستانی, کتاب‌های زندگینامه, حتی آگهی‌های سی‌ثانیه‌ای در تلویزیون, همه و همه از شیوه‌ای روایی برای بازگویی وقایع رخ‌داده بر یک شخصیت یا بازیگر استفاده می‌کنند. ولی یونسی (۱۳۹۵) معتقد است که روایت با داستان متفاوت است؛ اتکای روایت به‌طور عمده بر حوادث و توصیف است و خواننده یا شنونده هنگامی‌که آن را می‌خواند یا بدان گوش فرا می‌دهد به پیچیدگی خاص و غافلگیری و اوج و فرود مشخصی برنمی‌خورد (یونسی, ۱۳۹۵)؛ حال‌آنکه داستان دارای پی‌رنگ یا طرحی است که سلسله‌ای از وقایع را در فراز و فرود به یکدیگر گره می‌زند و دارای مضمون اصلی و مضامین فرعی است. با توجه به این‌که در تربیت‌معلم بر روایت, و استفاده پژوهشی از آن, تأکید می‌شود, آشنایی معلمان و مدرسین مجموعه‌های تربیت‌معلم کشور با روش تحقیق مبتنی بر داستان, که ژانری نزدیک به روایت پژوهی است, می‌تواند برای فهم و بسط روش‌های پژوهشی جدید در تربیت‌معلم مؤثر باشد. در مقاله حاضر از روایت پژوهی گامی فراتر می‌رویم و در چارچوب معتبر شناختن روایت پژوهی به‌عنوان شیوه تحقیق, از ژانری دیگر در تحقیق یعنی داستان به‌مثابه روش تحقیق بحث می‌کنیم.

افسون داستان در ظرفیت آن برای دگرگون کردن این یا آن خواننده منفرد ناشی می‌شود. اما افسون دیگر داستان ناشی از ارائه پیشینه‌ای مجذوب‌کننده از گذشته ما و همچنین تجربه‌های جمعی در شرف وقوع است (سلینا کوش,۲۰۱۳ ترجمه پاینده ۱۳۹۶). هر داستانی راوی دارد. راوی مشخص می‌کند که خوانندگان از منظری فراخ صحنه را بینند یعنی با توصیفی از چشم‌انداز یا پس‌زمینه تاریخی وقایع یا با نمایش چهره شخصیت از نزدیک نمای درشتی از او داشته باشند تا احساس یا حتی افکار درونش را هم بفهمند.

برای گفتن داستان دو شیوه مناسب هست؛ شیوه سوم شخص و شیوه اول‌شخص مفرد. در طریقه سوم شخص, نویسنده خود را بیرون از صحنه داستان قرار می‌دهد و جریانان و وقایعی را که بر اشخاص داستان می‌گذرد به خواننده بازمی‌گوید. در طریقه دوم, نویسنده در قالب یکی از اشخاص داستان می‌رود و وقایع داستان را انگار خود شاهد و ناظرشان بوده و در آن‌ها شرکت داشته است برای خواننده تعریف می‌کند (یونسی, ۱۳۹۵).

هر متن ادبی ازجمله داستان دارای ژانر یا گونه‌های مختلف است. نقش ژانر در ادبیات شبیه مشخص کردن رده‌ها در مطالعات زیست‌شناختی است. اگر کسی به خارج از شهر برود و احیاناً به‌طور اتفاقی عضوی از رده خرس‌های کورسوز را از دور تشخصی دهد, حتی پیش‌ازاین که به سمت آن حیوان بود از نزدیک آن را ببیند, اطلاعاتی ازاین‌گونه زیستی به‌حسب قرار گرفتن آن در گونه خاصی دارد. لذا اگر ژانر داستان را بدانیم, پیش از خواندن آن می‌توانیم حدس بزنیم که داستان بر چه چیزی تأکید دارد. ژانر جنایی, ژانری است که در ما

انتظاری خاص ایجاد می‌کند. به همین ترتیب وقتی خود زندگینامه شخصی را می‌خوانیم انتظار وقایع کمیک نداریم.

همچنین داستان به هر ژانری که انتخاب‌شده باشد, دارای مضمونی اساسی و احیاناً مضامین فرعی است. موضوع یک اثر داستانی همیشه جایی یا کسی یا موقعیتی است. در مثل اگر موضوع داستان, تهران یا حسن یا عشق زهره نسبت به منوچهر باشد در آن صورت, تم یا تز داستان آن چیزی خواهد بود که نویسنده می‌خواهد درباره آن‌ها بگوید مثلاً تهران شلوغ‌ترین شهر جهان است ونمی توان در آن با اعصاب راحت زندگی کرد (یونسی, ۱۳۹۵)

اگر مضمون اصلی داستان مثلاً این باشد, که قدرت موجب فساد است می‌توان آن را با مضمون‌های فرعی نظیر فساد قدرت در سیاست, در عشق یا مذهب تقویت کرد و هریک را توسط یکی از شخصیت‌های داستانی بیان کرد. درهرصورت تأثیر داستان‌ها چنان اعجاب‌انگیز است که نه‌تنها در قالب‌های مختلف تکرار و بازخوانی شده‌اند, بلکه در صورت‌های دیگر مانند فیلم, نمایشنامه و پویانمایی جلوه‌ای دیگر یافته‌اند. در این مقاله, هدف معرفی داستان در چارچوب روش‌های مبتنی بر هنر, برای تحقیق و ارائه گزارش یافته‌های آن است.

تحقیق مبتنی بر داستان, راهبردی است برای آشکار کردن ویژگی‌های زندگی روزمره. تمرکز داستان بر تأمل و تحلیل در اموری است که معمولاً موردتوجه ما قرار نمی‌گیرد. تحقیق مبتنی بر داستان, فرصتی فراهم می‌کند تا به تجربه زندگی روزمره به صورتی نو توجه کنیم. داستان موجب توجه به جزییات می‌شود؛ جزییاتی که معمولاً به آن‌ها توجه نداریم.

داستان بیش از هر تحقیق, دوگانه واقعیت- داستان و بسیاری دیگر از دوگانگی‌های برساخته ذهن را محو می‌کند. این قالب درواقع فاصله میان عقل و عاطفه, را پر می‌کند. توماس می‌گوید: "هنر, به‌مثابه تحقیق, عواطف و عقل را یکی می‌کند, راه‌های شناختی و غیر شناختی دانستن را وحدت می‌بخشد و تفکر دوآلیستی را به چالش فرامی‌خواند. این مهم آن هنگام به‌خوبی آشکار می‌شود که ما مسئله ارزشیابی تحقیق را لحاظ کنیم".

در تحقیق مبتنی بر داستان ما به‌صورت منظم, دوگانه‌های عقل / عاطفه و سوژه/ ابژه را به چالش می‌خوانیم: شاید بیش از هر چیز دیگری, تحقیق مبتنی بر داستان دوگانه واقعیت و داستان را به چالش می‌خواند, دوگانه‌ای که بر درک ما مسلط است. داستان, بیش از هر تحقیقی, دوگانه واقعیت-داستان را به چالش می‌خواند و ما را بر آن می‌دارد که درباره مرزهای داستان و تحقیق دوباره بیندیشیم. دوگانه‌های ابژه/ سوژه و عاطفی/ عقلانی به چالش بخوانیم:

وقتی از رابطه میان داستان و غیر داستان, بحث می‌کنیم, باید توجه داشته باشیم که زندگی واقعی, شکلی از داستان است. ازاین‌جهت است که داستان وغیرداستان در خیلی از مواقع همپوشی دارند. Primo Levi معتقد است که شخصیت‌های داستانی, هرگز به تماماً واقعی نیستند, درعین‌حال به تماماً ساخته‌وپرداخته ذهن هم نیستند.

اهداف روش تحقیق مبتنی بر داستان

هدف از داستان به‌مثابه روش تحقیق چیست؟ فهم این قضیه ابتدا و مقدم بر هر چیز در قالب کارکردهای تحقیق یا فهم ما از وظایف پژوهش و تحقیق, میسر است. هر تحقیقی حداقل دو کارکرد دارد کارکرد معرفتی و کارکرد اصلاح و تغییر. لزوماً کسانی که کارکرد معرفتی را قائل‌اند به کارکرد دوم تن در نمی‌دهند ولی کسانی که کارکرد اصلاح و تغییر را قائل‌اند به کارکرد نخست نیز باور دارند ولی وظیفه اصلی علم را تغییر و اصلاح می‌دانند.

a. کارکرد معرفتی داستان
   i. بازنمایی بیشتر واقعیت

اگر هر معرفتی را بازنمایی واقعیت بدانیم و هدف تحقیق را دست یافتن به واقعیت بدانیم به نظر می‌رسد که داستان در بازنمایی واقعیت از قابلیت بیشتری برخوردار است. لوی می‌گوید: "در خلال نوشتن کتاب خود دریافتم که با داستان می‌توانم در عین حفظ گوهر حقیقت بیش از هر شکل و صورت دیگری, واقعیت را بازنمایی کنم". (لوی, ۲۰۱۳, ص ۱۰)

به نظر او قالب داستانی امکان مشاهده مضامین پیچیده را به همه ظرافت‌های آن می‌دهد.. داستان شکلی از نوشتن است و هم, شکلی از خواندن. داستان به ما امکان آن را می‌دهد که سیری تخیلی, در اموری داشته باشیم که در اشکال دیگر دسترس پذیرنیست. نوشتن و خواندن داستان امکان دسترسی به عالم خیال و عالم امکان را می‌دهد. در این عالم می‌توانیم به بازبینی جهان خود بپردازیم و فرایند روانی که انسان‌ها را برمی‌انگیزد یا زندگی اجتماعی آن‌ها را شکل می‌دهد بیابیم. استفاده از داستان در تحقیق, امکان‌های بی‌حدوحصری برای ما می‌آفریند. ازنظر لوی میان تحقیق و داستان نباید خط فاصلی کشید و تصور کرد که داستان نویسان, خیال و پندار را خلق می‌کنند و محققان واقعیت را ثبت می‌کنند. مایه نوشته

داستان نویسان از جهان واقع و تجربه ناب بشری می‌آید. در مقایسه با اشکال دیگر نگارش تحقیق, داستان امکان ارائه تجربه‌های ما را به صورتی کل‌گرایانه تر می‌دهد.

راست نمایی یا بازنمایی واقعیت به صورتی استثنایی در تحقیقات کیفی اهمیت دارد. علاوه بر آن کوشش برای ارائه زندگی مشارکت‌کنندگان به‌صورت واقعی تا به واقعیت آن نزدیک شوند. جهان روی کاغذ, جهانی مجازی است و به همه خوانندگان روی خوش, نشان می‌دهد و نشانگر راست نمایی است.

"بازنمایی, یعنی تصویری از چیزی یا کسی, عمل کردن به‌مثابه جایگزین یا نماد آن مصداق؛ دلالت کردن بر مفهوم, مکان, چیز یا شخصی, باواسطه ای مانند کلمات, رنگ, فیلم یا سنگ مرمر پیکرتراشی شده"(سلینا کوش, ۲۰۱۶ ترجمه پاینده, ۱۳۹۶ ص ۳۷). نوعی بی‌واسطگی در داستان وجود دارد که دیگر اشکال بازنمایی فاقد آن هستند. جزییات و تصویر بزرگ‌تر رنگ حقیقت دارند. داستان نویسان به جزییات زیاد می‌پردازند.

راست نمایی در تحقیقات کیفی بسیار مهم است. از این منظر باید محقق, انسان را در ابعاد مختلف و چندگانه‌اش ترسیم کند. مثلاً معلمی ممکن است که زندگی‌اش ناامن باشد ولی در محیط کلاس احساس زندگی و نشاط کند. آدمی بی‌نهایت چندبعدی و پیچیده است. داستان می‌تواند نکات دقیق و ظریف را بیان کند.

به نظرکول و نولز[1](2001)اگر بخواهیم زندگی افراد را با دقت و حساسیت تصویر کنیم, تخیل و استعاره ضروری است. "ارائه تصویری هنری ... به میزان زیادی به تخیل محقق وابسته است, به همان میزان که به داده‌های تحقیق وابسته است. (لوی, ۲۰۱۶ ص ۴۷)

آیزر[2](1997,4) می‌گوید: داستان‌پردازی می‌تواند امری را ممکن نشان دهد که در صورت عدم استفاده از داستان پنهان می‌ماند.

به نظر کلاس[3] (2002) داستان, اجزای تحقیق را مشروعیت می‌بخشد, علت آن است که آن را پذیرفتنی و ممکن نشان می‌دهد. در اینجا ما می‌توانیم نشان دهیم که تحقیق تا چه مقدار, موثق است. یا ماهیت پذیرفتنی بودن متن (توانایی تطبیق آن با واقعیت) کانون پژوهش است.

[1] Ardar Cole and J. Gary Knowles
[2] Iser
[3] Clough

به نظر یاگودا[1](به نقل از لوی, ۲۰۱۳) اغلب اشکال روایت, رمان و مانند آن‌ها, در میانه واقعیت و داستان قرار دارند و ایده داستان ناب مسئله‌ای است که در آن تردید فراوانی وجود دارد.

کارکرد اصلاح و تغییر

نانسی شفرد هیوز[2] نقل می‌کند که من در برزیل در میان زنان برزیلی مشغول مطالعه و انجام کار دانشگاهی بودم. یک روز تنی چند از این زنان به نزد من که مشغول نوشتن یادداشت‌هایم بودم, آمدند و گفتند چه‌کار می‌کنی؟ من گفتم که کارهایم را انجام می‌دهم. گفتند پس ما چی؟ برای ما چه می‌کنی؟ نانسی معتقد است که این زنان معلم او بودند و حال او را دگرگون کردند و به او فهماندند که مردم‌شناس باید به اصلاح کار حوزه تحقیقش علاقه‌مند باشد و در جهت آن تلاش کند"نانسی شفرد هیوز, ۱۹۹۵).

فیلیپ جکسون(۱۹۹۳) در مقاله‌ای با عنوان "تحقیق کیفی و مخاطبان آن"[3] می‌گوید که به ویلیام باتلر ییتس[4], که شعر پنجاه‌وشش خطی او درباره مدرسه در میان دانش آموزان خوانده می‌شود، غبطه می‌خورد؛ حال‌آنکه نوشته‌های خود جکسون که حاصل سال‌ها حضور او در مدرسه است در میان دانش آموزان که هیچ ، در میان معلمان هم مخاطبانی ندارد. او مشکل محققان کیفی را آن می‌داند که تنها برای همکاران پژوهشگر خود می‌نویسند مثلاً شیمی‌دان‌ها با شیمی‌دان‌ها سخن می‌گویند و فیزیک‌دان‌ها با فیزیک‌دان‌ها و .... جکسون ضمن ابراز نگرانی از خصوصی شدن مخاطبان، از این‌که گاهی سخنان پژوهشگران در هیچ جایی حتی به‌صورت کلی و مختصر هم شنیده نمی‌شود بسیار گله‌منداست. ایشان حتی بیان می‌کند چند سال قبل رولد کمپل برای جلوگیری از این اتفاق به سراغ کادری حرفه‌ای رفته است که کارشان ترجمه پژوهش‌ها برای مخاطبان عادی‌تر بود آن‌ها پژوهش‌ها را به مطالب قابل‌فهم تبدیل می‌کردند . .وی می‌گوید علاوه بر سخت فهمی که در خواندن پژوهش‌ها وجود دارد این مسئله که مخاطبان دوست دارند مطلبی را بخوانند که برایشان در کارشان گشایش حاصل کند نیز علت دیگر عدم رجوع مخاطبان عادی به نتایج تحقیقات علمی است.

لوی[5] مردم‌شناس آمریکایی که از طرفداران داستان به‌مثابه روش تحقیق است, معتقد است که اگر ما می‌خواهیم زندگی آدمیان را فهم و ادراک کنیم راهش دسترس‌پذیر کردن تحقیق خود برای افراد بیشتری است و نه‌فقط تعدادی معدود. به نظر او در مقام تشبیه ما محققان نباید مانند مسافرانی باشیم که در قسمت بیزینس هواپیما نشسته‌اند. مسافران قسمت بیزینس, فقط با تعداد معدودی از افراد سروکار دارند. برای محققی که در جهانی چند

[1] Yagoda
[2] Nancy Scheper-Hughes
[3] Qualitative research and its public
[4] William Butler Yeats
[5] Leavy

فرهنگی زندگی می‌کند ضروری است که دایره مخاطبان خود را گسترده کند و فراتر از محیط دانشگاهی برود (لوی, ۲۰۱۳). به نظر لوی, هنر (ازجمله هنر داستان‌نویسی) رها از اصطلاحات دانشگاهی و عوامل بازدارنده, قابلیت آن را دارد که گستره وسیعی از مردم را مخاطب خود قرار دهد و مخاطبان زیادی را به لحاظ عاطفی یا سیاسی برانگیزد.

او معتقد است که اگر زمانی, شمار آکادمی, publish or perish بود اینک باید به

go public or perish تبدیل شود. به نظر او روش تحقیق به‌مثابه داستان می‌تواند راه‌های جدیدی برای نگاه به جهان ایجاد کند, به‌علاوه ,امکان ترویج گفت‌وگو و افزایش آگاهی انتقادی و درک و فهم افراد را دارد. روش تحقیق مبتنی بر داستان, می‌تواند, ایدئولوژی‌های مسلط را زیر سؤال ببرد و کلیشه‌ها را فروبریزد (لوی, ۲۰۰۹). ازنظر او داستان از دو منظر می‌تواند در تحقیق به کار آید. نخست از منظر ارائه گزارش تحقیق. به این معنا که تحقیقی که با شیوه‌های مختلف مصاحبه, مشاهده, یادداشت‌برداری میدانی و امثال این‌ها, گردآوری‌شده است, در قالب داستان ارائه شود. و دیگر به‌عنوان روش تحقیق, روشی که از ذهن خلاق نویسنده و محقق برای تحقیق, بهره می‌گیرد.

الیس[1] و بوچنر[2](لوی, ۲۰۱۳) از کسانی هستند که سعی بر آن داشته‌اند که جامعه پژوهش را به تفکر درباره نحوه نگارش تحقیقات خود برانگیزند و متن‌های معنی‌دار برانگیزاننده و واجد پژواک بنویسند. مجموعه کتاب‌هایی که ایشان منتشر کرده‌اند, واجد آثاری است که در آن داستان و تحقیقات حوزه علوم انسانی, وحدت می‌یابند. در این مجموعه, تخیل, خود مردم‌نگاری, روایت و مردم‌شناسی, یکی می‌شوند.

هدف این محققان, برانگیختن خوانندگان به مقایسه جهان خود با مردمی است که در صفحات داستان, روایت می‌شوند و نیز نزدیک کردن, محصول تحقیقات حوزه علوم انسانی به غنا و پیچیدگی تجربه زیسته. به‌واقع قرار بر این است که پلی میان شکاف نویسنده و خواننده, واقعیت و حقیقت, عقل سرد و عاطفه گرم, امر شخصی و امر جمعی, و میان نمایش زندگی و رویه‌های موجه ارائه آن, زده شود. در کارهایشان آن‌ها محققان را بر آن ترغیب کرده‌اند که میان تحقیق در علوم اجتماعی و داستان رفت‌وآمدی بکنند تا بتوانند متون جذاب و واضح و خوب بنویسند. متونی که جزییات و کلیات را باهم مرتبط کند.

[1] Ellis
[2] Bochner

در چارچوب تحقیق به‌مثابه تغییر و اصلاح, از داستان به‌عنوان روشی می‌توان نام برد که این کارکرد تحقیق را به تمامه تحقق می‌بخشد. داستان با قابلیت‌های زیر به این هدف کمک می‌کند

ترویج همدلی و تأمل

بیش از هر چیز دیگری, تحقیق همدلانه, مستلزم پرورش همدلی نسبت به دیگران است. دیگران را بفهمیم و احساس آن‌ها را درک کنیم خواه به ما شبیه باشند یا نباشند. وقتی به‌عنوان رمان‌نویس و محقق خود را باشخصیت‌های رمان خویش پیوندمی دهیم و احوال آن‌ها را درک می‌کنیم و آن را در بستری وسیع‌تر تحلیل می‌کنیم و به خواننده امکان می‌دهیم که به درون و بیرون فرد راه پیدا کند. همچنین برای این‌که به واقعیات اجتماعی نظری نقادانه بیکنیم نیازمند آنیم که نقادانه به خود (مفروضات, ارزش‌ها, باورها و تجربه‌ها) نگاه کنیم؛ همچنین نگاهی نقادانه به روش‌های شکل‌گیری هویتمان بکنیم. لذا پروش خودآگاهی از طریق تفکر نقادانه عنصر اساسی تحقیق است. وقتی خواننده رمان, درگیر داستان می‌شود و ارتباط نزدیکی باشخصیت‌های داستان برقرار می‌کند درواقع ارتباط نزدیک با "دیگری تصویر شده " پیدا می‌کند. محققان داستان‌نویس می‌توانند آگاهانه و با فکر, میان مفاهیم یا ایده‌های خاص با اشکال درگیری عاطفی از خلال شخصیت‌هایی که خوانندگان به آن‌ها علاقه‌مندند ارتباط عاطفی برقرار کنند.

تردیدی نیست که داستان, قابلیت و انعطاف زیادی برای انتقال ایده‌ها -توأم بااحساس- دارد. همچنین روایت‌های داستانی ناقص‌اند و فضا را برای تفسیر و تخیل خواننده فراهم می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر شکاف تفسیری در داستان هست. نویسندگان, اغلب از سر قصد این کار را می‌کنند. خوانندگان این شکاف را پر می‌کنند و در با این کار ارتباط همدلانه خود باشخصیت‌های داستان را توسعه می‌دهند. درواقع تخیلی که خواننده می‌کند به‌نوعی, همدلی محسوب می‌شود (ابوت,۲۰۰۸)[1].

محققان علوم اجتماعی, از طرق مختلف می‌توانند از داستان استفاده کنند و به ترویج همدلی با دیگران و فهم مسائل اجتماعی, کمک کنند.

اخلال در کلیشه‌ها و ایدئولوژی‌های مسلط

خواننده داستان باشخصیت‌های آن مرتبط می‌شود و همدلی می‌کند. موقعی که خوانندگان به کاراکترهای داستان وقعی می‌گذارند و همدلی با آن‌ها می‌کنند. درواقع مفروضات, ارزش‌های, کلیشه‌ها و حتی جهان‌بینی قبلی خود را به چالش می‌کشند. هنر می‌تواند راه‌های جدیدی برای نگاه به جهان ایجاد کند علاوه بر

[1] Abbot

آن هنر امکان آن را دارد که گفت‌وگو را ترویج کند و آگاهی انتقادی و درک و فهم افراد را افزایش دهد. ایدئولوژی‌های مسلط را زیر سؤال ببرد و کلیشه‌ها را فروبریزد

افزایش آگاهی, آموزش, عیان کردن خطا, ایجاد آگاهی انتقادی, به هم زدن کلیشه‌های غلط یا ایدئولوژی‌های مسلط, و مانند این‌ها ممکن است هدف ما باشد, ولی درهرصورت, ما باید در خوانندگان خود تأثیر بگذاریم.

انواع بهره گیری از داستان در تحقیق

از داستان با ویژگیهایی که ذکر شد, می توان به دو صورت بهره برد. نخست, کاربرد داستان در مقاله روش تحقیق, در کنار سایر روش‌های تحقیق. به‌بیان‌دیگر به دو دلیل تحقیق مبتنی بر داستان, معنادار است. نخست آن‌که نوشتن داستان مانند تحقیق است و دیگر آن‌که داده‌هایی را که با روش‌های سنتی گردآوری می‌شود می‌توان با استفاده از فنون داستان‌نویسی, نگاشت.

به نظر لوی (۲۰۱۳), ما وقتی درباره فجایع انسانی مانند جنگ‌ها داستان می‌نویسیم در خواننده خود شناخت, تخیل و همدلی ایجاد می‌کنیم. خود ما هم در مقام محقق داستان‌نویس, با تخیل خود می‌توانیم شرایط افراد مشارکت‌کننده در تحقیق را بازسازی کنیم.

داده‌های تحقیق مبتنی بر داستان را می‌توان به دو شکل سنتی و غیر سنتی فراهم آورد. در شکل سنتی برای گردآوری داده‌ها, از روش‌هایی مانند مصاحبه, یادداشت‌های میدانی یا تحلیل محتوا استفاده و سپس آن را در قالب داستان بیان می‌کنیم. در شکل دیگر, درواقع نوشتن داستان خودش شکلی از تحقیق و ارائه است. گرچه به نظر این دو روش متضاد به نظر می‌آیند, من داده‌های روش تحقیق مبتنی بر داستان را در گستره‌ای در نظر می‌گیرم. در یکسر این گستره, ما داده‌ها را با روش سنتی جمع کرده و سپس با روش‌هایی آن‌ها را تحلیل و تفسیر کرده‌ایم که شبیه به روش‌های سنتی تحقیق کیفی است. مثلاً مصاحبه‌های مکتوب را کد گزاری کرده‌ایم که مضمون را بر اساس آن بیان کنیم سپس شخصیت‌های داستان را خلق می‌کنیم . گرچه نتیجه تحقیق یک داستان است ولی این روش بسیار شبیه به مطالعاتی است که در تحقیقات کیفی در آن‌ها از مصاحبه استفاده می‌کنیم. در سر دیگر این گستره ما نوشتن را خود تحقیق می‌دانیم؛ تحقیقی که می‌تواند با عوامل گوناگونی, تحت تأثیر قرار گیرد مانند تجربه‌های شخصی, پژوهشی یا آموزشی.

فریتاس[1](۲۰۰۳ ص ۱,به نقل از لوی, ۲۰۱۳) این فرایند را این‌گونه توصیف می‌کند:

[1] Freitas

داستان‌ها در مفهوم کیفی مبتنی بر داده‌های سنتی نیستند. به‌عنوان یک داستان‌نویس که همیشه در حال نوشتن هستم می‌گویم که قبل از تفسیر من هیچ‌گونه گردآوری داده انجام نمی‌دهم. بین واقعه و داستان هیچ شکافی وجود ندارد. تجربه زنگی من به‌عنوان معلم و محقق, الهام‌بخش نوشتن من است. اما آن‌ها واقعیات بلاتردید نیستند که روایت من بر آن‌ها تطبیق بیابد. تخیل من بی‌واسطه در حال ساختن واقعیت است"

در نظر دانلوپ تحقیق مبتنی بر داستان مستلزم خلق داده‌های مونتاژ شده است و تخیل و هنر ادبی. در بین این دو منتهای طیف نقاط دیگری هم هست. از محققانی که از گردآوری داده‌های سنتی یا فرایند تفسیر و فعالیت‌های ادبی به صور مختلف بهره می‌گیرند.

شما می‌توانید اگر کارتان نوشتن است و نوشتن به‌مثابه تحقیق را در نظر دارید از ادبیات تحقیق به‌عنوان زمینه داده‌های خود استفاده کنید.اما اگر نوشتن داستان, کار تحقیقی شما محسوب می‌شود, شما ممکن است در کارتان مروری بر ادبیات داشته باشید و از آن ایده‌های مفاهیم و حتی زبان داستان را استنتاج کنید. اگر داده‌های شما از طریق روش‌های سنتی تحقیق مانند مصاحبه, تحقیق میدانی یا تحلیل محتوی گردآوری‌شده باشد شما می‌توانید پیش از گرداوری داده‌های, مروری بر ادبیات داشته باشید و از ادبیات تحقیق به‌عنوان بخشی از فرایند تفسیر استفاده کنید. به صور مختلف, ادبیات تحقیق بر کار شما اثر می‌گذارد. همچنین شما می‌توانید از نظریه به‌عنوان بخشی از داده‌های یا به‌عنوان ابزار تفسیر داده‌هایی خود استفاده کنید. اگر نوشتن همان کار تحقیق شماست, شما احیاناً, از مکتبی فکری یا نظریه‌های خاصی متأثر می‌شوید. مثلاً لوی از نظریه‌های جامعه‌شناسی, روان‌شناسی و مطالعات جنسیت(مانند دیدگاه فمینیسم, سازنده گرایی اجتماعی و نظریه بین‌رشته‌ای) متأثر است و این را در نوشته‌های خود تصریح می‌کند.

منابع

یونسی, ابراهیم (۱۳۹۵). هنرداستان نویسی, انتشارات نگاه, چاپ دوازدهم

سلینا, کوش (۱۳۹۶), ترجمه پاینده, حسین؛ اصول و مبانی تحلیل ادبی, انتشارات مروارید, تهران

Leavy, P. (2016). *Fiction as research practice: Short stories, novellas, and novels*. Routledge.

Leavy, P., & Scotti, V. (2017. Low-Fat Love Stories. Sense Publishers

Jackson, P. W. (1993). Qualitative research and its public. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *6*(3), 227-231.

Saniee, P. (2013). *The book of fate*. House of Anansi.

Saniee, P. (2016). I hid my voice. Little, Brown

مقایسه رویکردهای یادگیری دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی با توجه به نقش جنسیت

سامان کمری[1]، محبوبه فولادچنگ[2]

چکیده:

بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان همواره یکی از مهمترین دغدغه‌های اساتید، متخصصان تعلیم و تربیت، والدین و خانواده‌ها بوده است. هدف پژوهش حاضر، مقایسه رویکردهای مطالعه و یادگیری گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی بود. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع تحقیقات همبستگی بود. تعداد ۱۰۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی به روش نمونه گیری دردسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه تجدیدنظر شده دو عاملی فرایند مطالعه (R-SPQ-2F) پاسخ دادند. معدل کل دروس نظری و عملی دانشجویان به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های ضریب همبستگی، رگرسیون و آزمون t مستقل استفاده شد. در ابتدا نتایج ماتریس همبستگی نشان داد که بین رویکرد عمقی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت معنادار (۰/۲۲) و بین رویکرد سطحی با عملکرد تحصیلی همبستگی منفی معنادار (۰/۳۷-) وجود داشت. از طرفی دیگر نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیر رویکرد سطحی یادگیری تبیین‌کننده منفی معناداری برای عملکرد تحصیلی بود (۰/۳۳- =β). در ادامه نتایج آزمون t نشان داد که رویکرد مطالعه دانشجویان علوم انسانی نسبت به دانشجویان فنی مهندسی عمقی‌تر بود و همچنین رویکرد مطالعه پسران نسبت به دختران سطحی‌تر بود. به طور کلی بررسی رویکردهای یادگیری و تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان اطلاعات مفیدی برای دست اندرکاران، برنامه ریزان آموزشی و اساتید فراهم می‌آورد تا شرایط مناسبی برای مطالعه و یادگیری بهتر دانشجویان ایجاد کنند.

واژگان کلیدی: رویکرهای یادگیری، عملکرد تحصیلی، جنس، رشته تحصیلی.

[1]. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز. Kamari.saman@yahoo.com

[2]. دانشیار و عضو هیأت علمی بخش روان شناسی تربیتی دانشگاه شیراز(نویسنده مسئول). foolad@shirazu.ac.ir

مقدمه:

یادگیری را به عنوان فرایند مهم انطباق و سازگاری فرد تعریف کرده‌اند که بدون شک همهٔ پیشرفت‌های شگفت انگیز دنیای کنونی بشر زادهٔ آن است. یادگیری فرایند پذیرش و پردازش اطلاعات را در بر می‌گیرد که در افراد متفاوت به طور یکسان صورت نمی‌گیرد (دمرکان و دمیرباس[1]، ۲۰۱۰). مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد که محققان مختلف با هدف پیش‌بینی اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت مدارانه در حوزه تحصیلی به متغیرهای رفتاری- شناختی زیادی از جمله خودتنظیمی تحصیلی (بوریک و سوریک[2]، ۲۰۱۲؛آرتینو و جونز[3]، ۲۰۱۲)، انگیزش پیشرفت (چنگ و لام[4]، ۲۰۱۳)، جهت گیری‌های هدف پیشرفت (پکران، کاساک، موراياما، الیوت و توماس[5]، ۲۰۱۴، نیپل، برانر و پرکیل[6]، ۲۰۱۴)، باورهای خودکارمدی تحصیلی (مک گوئن، پوتوین، سیمپسان، بافی، مارخام و وینسی[7]، ۲۰۱۴) و دیگر متغیرهای شناختی توجه کرده‌اند (فاتحی پیکانی و شکری، ۱۳۹۳).

بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه‌های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی و یا طبقه بندی شده‌اند. علی رغم همه‌ی پژوهش‌هایی که در مورد موفقیت و انگیزه تحصیلی انجام می‌شود، این مسئله هنوز به عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است (خجسته مهر، عباس پور، کرایی و کوچکی، ۱۳۹۱). عوامل متعددی در عملکرد تحصیلی فراگیران نقش دارند که یکی از مهمترین این عوامل رویکردهای مطالعه[8] افراد است که در سال‌های اخیر توجه زیادی را از محققان بین المللی به عنوان یک پایه مهم برای رشد و تحول کودکان دریافت کرده است (هو، تئو، نی و وو[9]، ۲۰۱۷کوئرت جنس، وانثورنات، لیندبلوم- یلان و پستارف[10]، ۲۰۱۶؛ گالا، وود، تسوکایاما، هار، چیو و لانگر[11]، ۲۰۱۴).

رویکرد به یادگیری یا مطالعه مجموعه‌ای از مهارت‌های کلی است که در برگیرنده کنجکاوی، پشتکار، برنامه ریزی و تعامل در یادگیری گروهی است (بوستامانته، وایت و گرینفیلد[12]، ۲۰۱۶). رویکرد مطالعه در واقع یکی

1. Demirkan & Demirbas
2. Buric,& Soric
3. Artino, & Jones
4. Cheng, & Lam
5. Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas
6. Niepel, C., Brunner, M. & Preckel
7. McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, & Vince
8. studying Approaches
9. Hu, Teo, Nie, Wu
10. Coertjens, Vanthournout, Lindblom-Ylanne, & Postareff
11. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu, & Langer
12. Bustamante, White, & Greenfield

از اصطلاحاتی است که برای نشان دادن نحوه برخورد یادگیرندگان با مطالب درسی بکار می‌رود. واژه رویکردهای مطالعه به انگیزه‌های مختلف همراه با راهبردهای منطبق با آن اشاره دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان در انجام تصمیمات مختلف مربوط به مطالعه به کار می‌برند (یانکر[1]، ۲۰۱۱، سنموگلا[2]، ۲۰۱۱؛ والاداس، گونکالوز و فایسکا[3]، ۲۰۱۰؛ مارتن و سالجو[4]، ۱۹۷۶). رویکرد مطالعه هر فرد نشان می‌دهد که او با چه انگیزه و راهبردی با مواد و مطالب درسی مواجه می‌شود و چگونه آن را یاد می‌گیرد. رویکرد مطالعه روشی است که فراگیر در یادگیری مطالب درسی از آن بهره می‌گیرد تا اطلاعات و تجربیات تازه را در ذهن خود سازماندهی و پردازش کند (دابسون[5]، ۲۰۱۰؛کریستو و دینو[6]،۲۰۱۰؛ دایزت[7]، ۲۰۰۷). در این زمینه دو رویکرد وجود دارد، نخست، رویکرد عمقی[8] نام دارد که در این رویکرد یادگیرنده به دنبال پیدا کردن مفهوم و معنای زیربنایی مطالب درسی است و مطالب را با یکدیگر و با دانش قبلی خود مرتبط می‌سازد. در واقع رویکرد عمقی یا یادگیری عمیق زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان می‌توانند با موضوعات درسی ارتباط برقرار کنند و ارزش آنها را دریابند و ببینند که چگونه می‌توانند آنها را در دنیای واقعی به کار گیرند (دلوتل، میلام و رینهاردت[9]، ۲۰۱۰). رویکرد دوم سطحی[10] نام دارد که در آن یادگیرنده به دنبال حفظ طوطی‌وار مطالب درسی است و راهبرد اصلی او حفظ کردن طوطی‌وار مطالب پراکنده و بازپدیدآوری آن در هنگام امتحان است. یادگیری عمیق متضاد یادگیری سطحی و رویکرد مطلوب آموزش عالی است (انتویستل، تای، مک کیون[11]، ۲۰۰۰).

به اعتقاد متخصصان سبک یادگیری یا شناختی رجحان افراد را برای به دست آوردن، حفظ و اصلاح اطلاعات مشخص می‌سازد که با به کارگیری و بر حسب بهرهٔ هوشی آنها صورت می‌گیرد (تنویر، ادیتیا و بانشی[12]، ۲۰۱۰). موری- هاروی[13](۱۹۹۴) ضمن تاکید بر تفاوتهای فردی در سبکهای یادگیری، مطرح نمود که وجود الگوهای مختلف از یادگیری در میان فراگیران، منجر به پیچیده‌تر شدن ساختار مفهومی فرایند پردازش شده است و افراد براساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب

1. Yonker
2. Senemoglu
3. Valadas, Gonçalves, & Faísca
4. Marton & saljo
5. Dobson
6. Christou & Dinov
7. Diseth
8. deep approach
9. Delotell, Millam, & Reinhardt
10. Surface approach
11. Entwistle, Tait, & McCune
12. Tanwir, Aditya, & Banshi
13. Murray- Harvey

می‌کنند. تحقیقات درباره رویکردهای مطالعه دانش‌آموزان و دانشجویان نشان می‌دهند که تفاوتهای مهمی در رویکردهای مطالعه افراد وجود دارد (سان و ریچاردسون[1]،۲۰۱۱؛ انتویستل و همکاران، ۲۰۰۰). دانشجویان بر اساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه مطالب درسی انتخاب می‌کنند. مطالعاتی که در بر گیرنده نحوه برخورد دانشجویان با مطالب درسی می‌باشد، ریشه در پژوهش مارتن و سالجو دارد. آنها نحوه برخورد دانشجویان با مطالب مورد مطالعه را بررسی نموده، اصطلاح رویکردهای مطالعه را ابداع کردند (کوفیلد، موسلی، هال و اکسلستور[2]، ۲۰۰۴).

بررسی‌های انجام شده در زمینه ارتباط بین رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنان، نتایج کم و بیش متفاوتی را در بر داشته است. تحقیقات نشان می‌دهند که بین راهبردهای یادگیری و مطالعه و عملکرد تحصیلی ارتباط وجود دارد(تنویر و همکاران، ۲۰۱۰؛ کازو[3]، ۲۰۰۹). به طور خاص، شواهد نشان می‌دهد که بین راهبردهای یادگیری عمیق و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، در حالی که ارتباط بین راهبردهای یادگیری سطحی و عملکرد تحصیلی به طور قطعی گزارش نشده است (فان[4]، ۲۰۰۹). به عنوان مثال فان (۲۰۰۸)؛ سیمونز، دوت و لنز[5] (۲۰۰۴)، و واتکینز[6] (۲۰۰۱) از این فرضیه حمایت کردند که بین راهبردهای یادگیری سطحی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، در حالی که دیگر مطالعات، هیچ رابطه معناداری بین این دو ساختار نیافتند (دیوپیرات و مارین، ۲۰۰۵؛ فنولار، رومن و کوستس[7]، ۲۰۰۷ و فان، ۲۰۰۷ به نقل از فان، ۲۰۰۹). از طرفی دیگر محققان نشان دادند که کیفیت بالای یادگیری دانشجویان به طور مثبتی با رویکرد عمقی مطالعه همبستگی دارد و با رویکرد سطحی مطالعه همبستگی ندارد(زیگرس[8]،۲۰۰۴؛ و کربر[9]،۲۰۰۳). نتایج تحقیق مینباشیان، هیون و بیرد[10](۲۰۰۴) نیز نشان می‌دهد که کیفیت پاسخ‌های دانشجویان در امتحانات به طور مثبتی با رویکرد عمقی مطالعه همبستگی دارد و با رویکرد سطحی مطالعه همبسته نیست. ژانگ (۲۰۰۳)، سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷)، سدلر-اسمیت[11] (۱۹۹۷) و دایزت[12](۲۰۰۵ و ۲۰۰۳) نیز در پژوهشهای خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند در مقایسه با دانشجویانی‌که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند

1. Sun, & Richardson
2. Coffield, Moseley, Hall, Ecclestore
3. Kazu
4. Phan
5. Simons, Dewitte, & Lens
6. Watkins
7. Fenollar, Roman, & Cuestas
8. Zeegers
9. Kereber
10. Minbashian , Huon, & Bird
11. Sadler-Smith
12. Diseth

عملکرد تحصیلی بالاتری دارند. در مجموع در رابطه با مبانی پژوهشی مربوط به رویکردهای مطالعه می‌توان گفت که در زمینه رابطه انواع رویکردهای مطالعه (عمقی و سطحی) با پیشرفت، موفقیت و عملکرد تحصیلی بسیاری از این پژوهشها از جمله اسوانبرگ و مارتینسن (۲۰۰۸)؛ دایزت و کوبلود، (۲۰۱۰)؛ نعمتی (۱۳۸۶)؛ باغبانی و نیشابوری (۱۳۹۰)؛ سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷)؛ پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)؛ شکورنیا، غفوریان بروجردنیا و الهام پور(۱۳۹۱)؛ فتح آبادی و سیف (۱۳۸۶)؛ و شکری، کدیور، فرزاد و دانشورپور(۱۳۸۵) به رابطه مثبت بین رویکرد عمقی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند.

با این حال در زمینه ارتباط بین رویکردهای یادگیری و رشته تحصیلی مطالعات زیادی دیده نشده است (دابسون، ۲۰۱۰) اما در مطالعه سو و چوگو[1] (۲۰۰۵) ذکر شده است که بین رشته تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط وجود دارد، ولی در مورد چگونگی این ارتباط مطلبی ذکر نشده است. از طرفی رامسدن (۱۹۸۸) نیز اظهار کرده است که رویکردهای عمیق و سطحی در رشته‌ها و تخصص‌های علمی مختلف، نمودهای متفاوتی دارند. درواقع رامسدن معتقد است که در متن‌های رشته‌های علم طبیعی (تجربی) رویکرد عمیق تکلیفی است که شاید تمرکز محدودی را بر روی جزئیات نیاز داشته باشد، یعنی اینکه در این رشته‌ها رویکرد سطحی مطالعه می‌تواند بهتر ظاهر شود در حالی که در رشته‌های علوم انسانی افراد به دلیل اینکه باید معنای مطالب مطالعه شده را دریابند و بیشتر روی جزئیات متمرکز شوند در نتیجه بیشتر رودیکرد عمیق یادگیری را به کار می‌گیرند (کیس و مارشال[2]، ۲۰۰۴). بنابراین با توجه با اینکه افراد تحت تأثیر رشته تحصیلی خود قرار دارند معمولا انتظار می‌رود که افراد رشته‌های تحصیلی مختلف (گروه علوم انسانی در مقایسه با گروه فنی مهندسی) از رویکردهای یادگیری متفاوتی استفاده کنند، در نتیجه تحت شرایط رویکردهای یادگیری و مطالعه متفاوت، عملکرد تحصیلی افراد دستخوش تغییرات عمده‌ای خواهد شد. از سویی دیگر تعداد دیگری از محققین معتقدند که جستجوی رویکردهای مناسب به یادگیری در دانش‌آموزان یک هدف مهم در روان‌شناسی تربیتی می‌باشد که امکان دارد پیشرفت تحصیلی آنها را افزایش دهد (فان، ۲۰۱۱).

از طرفی دیگر در زمینه ارتباط بین رویکردهای مطالعه با جنسیت یافته‌های متناقضی گزارش شده است برای مثال بسیاری از پژوهشها از جمله میر، دان[3] و ریچاردسون (۱۹۹۴)؛ داف (۲۰۰۴)؛ ویلسون و همکاران(۱۹۹۶)؛ ریچاردسون و کینگ (۱۹۹۸)؛ کربر (۲۰۰۳)؛ سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷) و شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱) به عدم تفاوت بین دختران و پسران در استفاده از رویکردهای مطالعه اشاره کرده‌اند، این در حالی است که ژانگ (۲۰۰۰)

1. Swee, & Choo Gho
2. Case & Marshall
3. Meyer, & Dunne

و دمیکران و دمیرباس (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافتند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. از طرفی شکری و همکاران (۱۳۸۵) و غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) به این نتیجه دست یافتند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند. پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) نیز عنوان کردند که دختران بیشتر از پسران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند. در مجموع می‌توان گفت که هنوز الگوی منسجمی از یافته‌های پژوهشی در زمینه رابطه رویکردهای مطالعه با جنسیت شکل نگرفته است (دابسون، ۲۰۱۰).

بر اساس مباحثی که گذشت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان همواره یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها و کنش‌های این نظام، برای جامه عمل پوشاندن به این امر است. نقطه مقابل عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی است.کاهش انگیزش و افت تحصیلی به عنوان یکی از معضلات مهم نظام آموزشی در کشورهای مختلف باعث به هدر رفتن بسیاری از منابع می‌شود و زیان‌های فرهنگی، علمی و اقتصادی زیادی متوجه دولتها و خانواده‌ها می‌کند (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹). در ایران، افت تحصیلی در دانشگاه‌ها در وضعیتی نگران کننده قرار دارد که این امر از مهمترین مشکلات نظام آموزشی است و هرساله ده‌ها میلیارد ریال از بودجه‌ی کشور و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه که همان نیروی انسانی است، را هدر می‌دهد (کرمی، ۱۳۸۴). مسئله افت تحصیلی زمانی اهمیتی بیشتر می‌یابد که بدانیم بسیاری از دانشجویان توانایی‌های لازم را برای کسب موفقیت دارند، ولی موفق نمی‌شوند (روحانی، اکبری، و مماوی، ۱۳۸۹). همچنین تعداد زیادی از دانشجویان برای مطالعه و یادگیری کوشش زیادی می‌کنند اما چون در مهارت مطالعه و یادگیری ضعیف هستند بسیاری از کوشش‌های آنها به هدر می‌رود (امینیان و قمی زاده، ۱۳۸۷). شناخت علل عدم پیشرفت تحصیلی و اتخاذ راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌ای می‌تواند کمکی موثر در کاهش افت تحصیلی و در نتیجه بهبود وضعیت جسمی، روانی و آموزشی دانشجویان باشد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب مطرح شده تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان می‌تواند اطلاعات مفیدی را برای دست اندرکاران و برنامه-ریزان آموزشی و اساتید فراهم آورد تا شرایط مناسبی را برای مطالعه و یادگیری بهتر دانشجویان ایجاد کنند. بنابراین هدف اصلی از پژوهش حاضر مقایسه رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی بود. بر این اساس سوالات پژوهش عبارتند از: ۱- آیا رویکردهای یادگیری دانشجویان قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنها است؟.۲- آیا بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی با فنی مهندسی در رویکردهای یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟ ۳- آیا بین دختران و پسران در رویکردهای یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش:

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع تحقیقات همبستگی و رگرسیون بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی دانشگاه شهید بهشتی تهران تشکیل می‌دهند که از بین آنها تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ دانشجوی علوم انسانی و ۵۰ دانشجوی فنی مهندسی) به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در جدول شماره ۱ اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها ارائه می‌شود.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

متغیرها	سطوح	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	پسر	۵۵	٪۵۵
	دختر	۴۵	٪۴۵
	جمع	۱۰۰	٪۱۰۰
رشته	علوم انسانی	۵۰	٪۵۰
	فنی مهندسی	۵۰	٪۵۰
	جمع	۱۰۰	٪۱۰۰
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۶۶	٪۶۶
	کارشناسی ارشد	۳۴	٪۳۴
	جمع	۱۰۰	٪۱۰۰

همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود از بین ۱۰۰ نفر آزمودنی ۵۵ نفر پسر و ۴۵ نفر دختر هستند، از طرفی دیگر از گروه علوم انسانی تعداد ۵۰ نفر و از گروه فنی مهندسی نیز تعداد ۵۰ نفر به عنوان نمونه آزمایش مورد بررسی قرار گرفتند و در نهایت از بین ۱۰۰ نفر آزمودنی پژوهش ۶۶ نفر از مقطع کارشناسی و ۳۴ نفر از مقطع کارشناسی ارشد برای آزمایش برگزیده شدند.

ابزار:

پرسشنامه تجدیدنظر شده دو عاملی فرایند مطالعه[1]:

1.Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)

بیگز، کمبر و لانگ (۲۰۰۱) فرم دو عاملی تجدید نظر شده «پرسشنامه فرایند مطالعه» را به منظور استفاده معلمان برای ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش آموزان ارائه کردند. ابزار تجدید نظر شده فقط رویکردهای عمیق و سطحی (در حالی که هر رویکرد خود از دو بعد انگیزه و راهبرد تشکیل شده) را با استفاده از ۲۰ سوال با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملا مخالف =۱، مخالف =۲، نظری ندارم =۳، موافق =۴، کاملا موافق =۵) ارزیابی می-کند. سوالات ۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸ مقیاس رویکرد عمیق؛ سوالات ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰ مقیاس رویکرد سطحی؛ سوالات ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷ خرده مقیاس انگیزه عمیق؛ سوالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸ خرده مقیاس راهبرد عمیق؛ سوالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹ خرده مقیاس انگیزه سطحی و سوالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰ خرده مقیاس راهبرد سطحی را اندازه گیری می‌کنند. فرم نهایی پرسشنامه مورد نظر به کمک روش‌های پایایی و تحلیل عاملی تاییدی مطالعه شد. شکری و همکاران (۱۳۸۵) اعتبار عاملی این ابزار را در دو عامل مورد تأیید قرار داده‌اند که در پژوهش آنها ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای رویکرد عمقی و سطحی به ترتیب۰/۷۹ و۰/۸۳ بدست آمد. همچنین ضریب پایایی این ابزار در پژوهش حاضر برای رویکرد عمقی ۰/۷۴ و برای رویکرد سطحی ۰/۷۵ بدست آمد.

در این پژوهش عملکرد تحصیلی را از طریق معدل کل دروس عملی و نظری دانشجویان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱به صورت خودگزارشی محاسبه شده است.

یافته‌ها:

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون (روش همزمان) و آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. عملکرد تحصیلی	۱						
۲. انگیزه عمیق	۰/۱۹۵	۱					
۳. راهبردعمیق	۰/۲۲۸*	۰/۶۲۵*	۱				
۴. انگیزه سطحی	-۰/۳۰۷**	-۰/۲۹۶ **	-۰/۳۴۹ **	۱			
۵. راهبرد سطحی	-۰/۳۷۸ **	-۰/۳۲۹ **	-۰/۴۰۴ **	۰/۶۱۲**	۱		

۶. رویکرد عمقی (کل)	*۰/۲۲۱	**۰/۸۹۴	**۰/۹۰۹	** -۰/۳۶۶	** -۰/۳۹۹	۱	
۷. رویکرد سطحی(کل)	** -۰/۳۷۳	** -۰/۳۵۳	** -۰/۴۱۸	** ۰/۸۸۱	**۰/۹۱۴	** -۰/۴۲۶	۱

۰/۰۱ P< ** ۰/۰۵P<*

همان طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود نتایج ماتریس همبستگی بیانگر آن است که بین تمام خرده مقیاس‌های رویکردهای مطالعه به غیر از خرده مقیاس انگیزه عمیق با عملکرد تحصیلی همبستگی معنادار در سطح P<۰/۰۱ و P< ۰/۰۵ وجود دارد. از طرفی دیگر نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که به صورت کلی متغیر عملکرد تحصیلی با رویکرد عمقی همبستگی مثبت معنادار (۰/۲۲) و با رویکرد سطحی همبستگی منفی معنادار (۰/۳۷-) دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس رویکردهای عمقی و سطحی یادگیری

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	F	P<	R	R^2	β	t	P<
عملکرد تحصیلی	رویکرد عمقی	۶/۶۲	۰/۰۰۲	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۰۵۶	۰/۴۹۲	۰/۶۲۴
	رویکرد سطحی					-۰/۳۳۱	-۲/۹۰	۰/۰۰۵

براساس یافته‌های موجود در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود که متغیرهای رویکرد عمقی و رویکرد سطحی به طور معناداری ($F_{۲,۹۰}$ = ۶/۶۲ P<۰/۰۰۲) پیش‌بینی‌کننده متغیر عملکرد تحصیلی می‌باشند به نحوی که ۱۳درصد واریانس کل درنمره‌ی عملکرد تحصیلی توسط نمرات دو متغیر رویکرد عمقی و رویکرد سطحی قابل پیش‌بینی است. همچنین ضرایب بتای استاندارد شده سهم هر کدام از متغیرهای رویکرد عمقی و سطحی یادگیری را در تبیین عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که نتایج جدول بیانگر آن است که متغیر رویکرد سطحی یادگیری تبیین-کننده منفی معناداری برای عملکرد تحصیلی است (β = -۰/۳۳۱)، (p<۰/۰۰۵) به این معنا که رویکرد سطحی یادگیری به صورت منفی می‌تواند حدود ۳۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کند.

جدول۴: مقایسه رویکردهای یادگیری در بین رشته‌های علوم انسانی و فنی مهندسی

متغیرها	رشته	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین-ها
رویکرد عمقی	علوم انسانی	۳۷/۵۸	۵/۳۹	۲/۵۲	۹۴	۰/۰۱۳	۲/۵۴

	فنی مهندسی	۳۵/۰۴	۴/۴۲				
رویکرد سطحی	علوم انسانی	۲۳/۴۹	۶/۲۰	-۰/۷۶۷	۹۶	۰/۴۴۵	-۰/۹۳۹
	فنی مهندسی	۲۴/۴۳	۵/۸۹				

همان طور که نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد بین دو رشته تحصیلی علوم انسانی و فنی مهندسی در رویکرده سطحی به مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد اما در رویکرد عمقی به مطالعه بین رشته‌های گروه علوم انسانی و فنی مهندسی تفاوت معنادار وجود دارد (p<۰/۰۱۳, t=۲/۵۲) به طوری که میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در رویکرد عمقی به مطالعه(M= ۳۷/۵۸) بیشتر از دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی است (M=۳۵/۰۴)، که این بدین معناست که رویکرد مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی عمقی‌تر از فنی مهندسی‌ها می‌باشد.

جدول ۵: مقایسه رویکردهای یادگیری در بین دو جنس

متغیرها	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین-ها
رویکرد عمقی	پسر	۳۴/۶۴	۴/۸۸	-۱/۱۴	۹۴	۰/۲۵۵	-۱/۱۴
	دختر	۳۵/۷۸	۴/۷۶				
رویکرد سطحی	پسر	۲۵/۳۵	۵/۹۳	۲/۶۴	۹۶	۰/۰۰۹	۳/۱۵
	دختر	۲۲/۱۹	۵/۷۶				

همان طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود بین دو جنس دختر و پسر در رویکرد عمقی مطالعه تفاوت معناداری وجود ندارد، اما بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی به مطالعه تفاوت معناداری (p<۰/۰۰۹) وجود دارد به این صورت که میانگین نمرات پسران در رویکرد سطحی به مطالعه (M=۲۵/۳۵) بیشتر از نمرات دختران می‌باشد (M= ۲۲/۱۹) که این بدین معناست که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی در مطالعه استفاده می‌کنند و یا به نوعی می‌توان گفت که رویکرد مطالعه پسران سطحی‌تر از دختران می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری:

همان طور که قبلا هم اشاره شد هدف از پژوهش حاضر مقایسه رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد به طور کلی بین عملکرد تحصیلی با رویکرد عمقی همبستگی مثبت معنادار و با رویکرد سطحی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. این نتایج با یافته‌های (فان، ۲۰۱۱، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸) ؛ سیمونز و همکاران(۲۰۰۴)، واتکینز (۲۰۰۱) ژانگ (۲۰۰۳)، دایزت و مارتینسن[1] (۲۰۰۳)، سیف و فتح آبادی (۱۳۸۷)، سدلر- اسمیت (۱۹۹۷)، برناردو[2] (۲۰۰۴)، دایزت (۲۰۰۵ و ۲۰۰۳)؛ دایزت و کوبلود، (۲۰۱۰)؛ نعمتی (۱۳۸۶)؛ باغبانی و نیشابوری (۱۳۹۰)؛ پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)؛ شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱)؛ فتح آبادی و سیف (۱۳۸۶) و شکری و همکاران (۱۳۸۵) همسو می‌باشد که به رابطه مثبت بین رویکرد عمقی مطالعه با موفقیت و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اینگونه بیان کرد که به طور کلی افرادی که رویکرد عمقی به مطالعه دارند در هنگام مواجه شدن با تکالیف یادگیری به دنبال پیدا کردن مفهوم و معنای زیربنایی متون مورد مطالعه هستند و با استفاده از خرده مقیاسها و راهبردهایی مانند جستجوی معنا، مرتبط ساختن مطالب و اندیشه‌ها با یکدیگر، استفاده از شواهد برای نتیجه‌گیری و سازماندهی و علاقه‌مندی به مطالب، مطالب را دگرگون کرده یا تغییرشکل می‌دهند (استرود[3]، ۲۰۰۶، بیگز، ۲۰۰۱). در رویکرد عمقی یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌گردد و مفاهیم را به یکدیگر و به دانش قبلی‌شان مرتبط می‌سازد. شیوه‌ی اصلی او در مطالعه منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است که این روش مبتنی بر درک و فهم مطالب است (فان، ۲۰۱۱). از طرفی دیگر بیگز(۲۰۰۱) و انتویستل و همکاران (۲۰۰۰) اعلام نمودند که محتوای دروس و تدریس خوب و حمایت از آزادی بیان، دانشجویان را به مطالعه و یادگیری عمیق سوق می‌دهد که می‌تواند به طور قابل توجهی روی انتخاب رویکرد مطالعه و یادگیری دانشجویان تأثیر داشته باشد. به طور کلی پژوهش‌های مختلف (انتویستل و تیت، ۱۹۹۰؛ لاریلارد[4]، ۱۹۷۹؛ گیبس[5]، ۱۹۹۲) نشان می‌دهد که هم عوامل فردی مانند انگیزه‌ها و سبک‌ها و هم عوامل محیط آموزشی مانند سنجش بر چگونگی استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر می‌گذارند. وجود رابطه بین رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در چندین پژوهش

1. Martinson
2. Bernarddo
3. Stroud
4. Laurillard
5. Gibbs

تأیید شده است که عملکرد تحصیلی بالا با رویکردهای عمقی و راهبردی همبستگی مثبت و با رویکرد سطحی همبستگی منفی دارد. روی هم رفته مجموعه عوامل ذکر شده در بالا می‌تواند رویکرد مطالعه دانشجویان را شکل داده و رویکرد مطالعه بر روی عملکرد بهتر حافظه مانند یادآوری و بازشناسی مطالب تأثیر گذاشته و این هم به نوبه خود بر بازده‌های آموزشی (مانند پیشرفت، عملکرد و موفقیت تحصیلی) تأثیر می‌گذارد. اما رویکرد سطحی به یادگیری رویکردی است که انگیزه افراد کسب شرایط لازم با حداقل تلاش می‌باشد. این رویکرد با افرادی سروکار دارد که کار را به دلیل مجبور بودن انجام می‌دهند نه به میل و علاقه خود. به دلیل فقدان انگیزش درونی در انجام تکالیف، راهبردهای این افراد معمولا یادگیری از طریق حفظ طوطی وار است. دانش آموز آنچه را باید یاد بگیرد انجام می‌دهد و علاقه چندانی به یادگیری معنای آنچه یاد می‌گیرد ندارد و بیشتر با انگیزش بیرونی ترکیب شده است تا انگیزش درونی، بنابراین به همین دلیل است افرادی که دارای رویکرد سطحی به یادگیری هستند از نظر عملکرد تحصیلی در سطح پایینی قرار می‌گیرند (استرود، ۲۰۰۶).

دیگر نتایج پژوهش بیانگر آن بود که بین دو رشته تحصیلی علوم انسانی و فنی مهندسی در رویکردهای سطحی به مطالعه تفاوت معناداری وجود نداشت اما در رویکرد عمقی به مطالعه تفاوت معناداری به دست آمد به طوری که میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در رویکرد عمقی به مطالعه بیشتر از دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی بود. به عبارت دیگر یعنی رویکرد مطالعه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی عمقی‌تر از فنی مهندسی-ها بود. همان طور که قبلا هم اشاره شد اگر چه در زمینه ارتباط بین رویکردهای یادگیری و رشته تحصیلی مطالعات زیادی دیده نشده است اما در مطالعه سو و چوگو (۲۰۰۵) ذکر شده است که بین رشته تحصیلی و رویکردهای مطالعه ارتباط وجود دارد، ولی در مورد چگونگی این ارتباط مطلبی اشاره نشده است. از طرفی رامسدن (۱۹۸۸) نیز اظهار کرده است که رویکردهای عمیق و سطحی در رشته‌ها و تخصص‌های علمی مختلف، نمودهای متفاوتی دارند. بر خلاف تصور رایج که در رشته‌های علوم تجربی و علوم پایه رویکرد مطالعه دانشجویان بیشتر عمقی است و در رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی دانشجویان بیشتر از رویکرد سطحی به مطالعه استفاده می‌کنند اما رامسدن معتقد است که در متن‌های رشته‌های علم طبیعی (تجربی) رویکرد عمیق تکلیفی است که شاید تمرکز محدودی را بر روی جزئیات نیاز داشته باشد، یعنی اینکه در این رشته‌ها رویکرد سطحی مطالعه می‌تواند بهتر ظاهر شود در حالی که در رشته‌های علوم انسانی افراد به دلیل اینکه باید معنای مطالب مطالعه شده را دریابند و بیشتر روی جزئیات متمرکز شوند در نتیجه بیشتر رودیکرد عمیق یادگیری را به کار می‌گیرند (کیس و مارشال، ۲۰۰۴). همچنین از آنجایی که نمونه پژوهش حاضر را در گروه علوم انسانی دانشجویان رشته‌های حقوق و روان شناسی تشکیل می‌دادند می‌توان این تبیین را مطرح که دانشجویان این دو رشته به دلیل ماهیت تکالیف و نیز محتوای دروسشان نیازمند عمیق‌تر مطالعه کردن و نیز یادگیری معنایی دروس

می‌باشند، در نتیجه این انتظار هم می‌رود که در برخورد با تکالیف دانشگاه و نیز مطالعه دروس خود، رویکرد عمقی و معنایی به مطالعه برای یادگیری و فهم مطالب داشته باشند، نه فقط برداشت سطحی مطالب برای پاس کردن دروس دانشگاهی. در واقع یکی از راهبردهای رویکرد عمقی یادگیری بسط دادن مطلب به منظور یادگیری بیشتر است و بسط دادن بیشتر در رشته‌های علوم انسانی لازم است تا رشته‌های فنی مهندسی، به دلیل اینکه ماهیت پدیده‌ها و متغیرهای علوم انسانی چند بعدی و بدون ساختار است که این امر نیازمند تفکر واگراست و فرد برای یادگیری مطالب باید ارتباط معنایی بین مطالب برقرار سازد که این از راهبردهای رویکرد عمقی است اما در رشته‌های فنی مهندسی فرد بایستی بر اساس مفاهیم و قوانین خاصی که در قالب فرمول مطرح شده است به بررسی پدیده‌ها و در نتیجه مطالعه دروس بپردازد که شاید این امر نیازمند مطالعه عمقی و ارتباط معنایی بین امور نداشته باشد.

همچنین برای تبیین این یافته می‌توان از نظریه سبک‌های یادگیری کلب و فرای[1] (۱۹۷۵) بهره گرفت. در نظریه کلب و فرای (۱۹۷۵) چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده وجود دارد. افرادی که دارای سبک یادگیری همگرا هستند در یافتن موارد استفادهٔ عملی برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها کارآمدند. این افراد ترجیح می‌دهند که با مسائل و تکالیف فنی سروکار داشته باشند تا موضوع‌های اجتماعی و بین فردی و وقتی با مسئله‌ای روبه رو می‌شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می‌کوشند یا کوششهای خود را بر آن راه حل واحد متمرکز می‌کنند. همچنین افراد دارای سبک همگرا در کارهای تخصصی و تکنولوژی موفق‌اند. بر اساس نظریه کلب بسیاری از مهندسان دارای سبک یادگیری همگرا هستند که استفاده از این سبک با رویکردهای سطحی یادگیری ارتباط دارد (سیف، ۱۳۹۵). اما افراد دارای سبک یادگیری واگرا موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند. این افراد موقعیت‌هایی را که نیاز به ابراز اندیشه‌های متنوع دارند می‌پسندند و به جاذبه‌های متنوع فرهنگی و جمع آوری اطلاعات علاقه نشان می‌دهند. از آنجایی که این افراد قادر به تولید اندیشه‌های گوناگون هستند سبک آنها را واگرا می‌نامند. به طور کلی افراد دارای سبک واگرا از قدرت تخیل و احساس برخوردارند و این ویژگی‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های هنری و امور تفریحی مفیدند. افراد دارای سابقه تحصیل در علوم انسانی و هنرهای زیبا دارای این سبک یادگیری هستند که سبک یادگیری واگرا با رویکرد عمقی به مطالعه ارتباط دارد (سیف، ۱۳۹۵).

به طور کلی استفاده از رویکرد عمقی و سطحی یادگیری علاوه بر ماهیت رشته به عوامل زیاد دیگری بستگی دارد. به طور مثال تحقیقات نشان داده‌اند که عواملی از قبیل محیط یادگیری، تجارب قبلی آموزشی دانشجویان

1. Kolb & Fry

(استرویون، داچی، جانسن و جیلن[1]، ۲۰۰۶)، محتوا و طراحی برنامه درسی به خصوص روش‌های ارزشیابی دانشجویان (فلوید، هارینگتون و سانتیاگو[2]، ۲۰۰۹)، نحوه ارایه دروس و شیوه تدریس استادان، تاکید بر انتقال بی‌چون و چرای مطالب درسی، حجم بالای محتوای دروس و عدم آزادی علمی (لیونگ، موک و وونگ[3]، ۲۰۰۸) دانشجویان را به انتخاب رویکرد مطالعاتی سوق می‌دهد. در واقع روش‌های سنجش تأثیر زیادی در رویکردهای مطالعه یادگیرندگان و نیز راهبردهای آنها برای آماده شدن جهت امتحان دارد. علاوه بر اثر کلی آزمون، نوع آزمون یکی از عوامل تأثیرگذار در رویکردهای مطالعه و یادگیری است. اسپت و براون[4] (۱۹۹۰) اعتقاد دارند که در هنگام آماده شدن برای امتحان، سوال‌های تشریحی روش‌های برتر مطالعه را برمی‌انگیزند، اما آزمون‌های عینی باعث یادگیری سطحی جزئیات می‌شوند. در واقع استفاده از امتحان‌های تشریحی دانشجویان را به سمت رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آنان را به سمت رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد (فتح آبادی و سیف، ۱۳۸۶). همچنین در آزمونهای متداولی که دارای جوابهای قطعی هستند، دانش‌آموزان و دانشجویان همگرا از دیگران موفق‌ترند (سیف، ۱۳۸۷). بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده می‌توان اینگونه تبیین کرد که از آنجایی که نحوه تدریس استادان و نیز شیوه ارزیابی دانشجویان در رشته‌های تحصیلی مختلف با توجه به محتوای دروس آن رشته‌ها متفاوت است در نتیجه امکان استفاده دانشجویان از رویکردهای یادگیری متفاوت وجود دارد.

دیگر نتایج پژوهش در رابطه با جنسیت نشان داد که بین دو جنس در رویکرد عمقی مطالعه تفاوت معناداری وجود نداشت که این همسو با نتایج بخشی از مطالعات ویلسون، اسمارت و واتسون[5] (۱۹۹۶)؛ یولا، ریچاردسون و هافیز (۲۰۱۱)؛ ریچاردسون و کینگ (۱۹۹۱)؛ و میر و همکاران(۱۹۹۴) بود که بر عدم معناداری تفاوت دو جنس در استفاده از رویکردهای مطالعه تاکید داشتند. اما بین دختران و پسران از نظر رویکرد سطحی به مطالعه تفاوت معناداری وجود داشت به این صورت که میانگین نمرات پسران در رویکرد سطحی به مطالعه بیشتر از نمرات دختران بود که این بدین معناست که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی در مطالعه استفاده می‌کنند و یا به نوعی می‌توان گفت که رویکرد مطالعه پسران سطحی‌تر از دختران می‌باشد. این نتایج با یافته‌های یانگ، آربرتون و مایدلی[6] (۱۹۹۲) شکری و همکاران (۱۳۸۵) و غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) که به این نتیجه

1. Struyven, Dochy , Janssens ,& Gielen
2. Floyd, Harrington,& Santiago
3. Leung, Mok, & Wong
4. Septh, & Brown
5. Wilson, Smart, & Watson
6. Young, Arbreton, & Midgley

دست یافتند که پسران بیشتر از دختران از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند و نیز پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) که معتقد بودند دختران بیشتر از پسران از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند همسو بود.

در تبیین این یافته می‌توان به این مورد اشاره کرد پسران به دلیل اینکه دید گشتالتی و کل‌نگر دارند و از یادگیری انفرادی بیشتر استفاده می‌کنند، بنابراین امکان دارد رویکردشان به مطالعه سطحی‌تر باشد اما دختران به علت جزئی‌نگر بودن و دیدگاه احساسی معطوف به محیط بیرونی بوده و از آن تأثیر زیادی می‌پذیرند و لذا تمایل بیشتری به تعاملات اجتماعی با همکلاسان خود داشته و در یادگیری خود از بحث گروهی استفاده می‌کنند به همین دلیل رویکردشان به مطالعه تا حدودی عمقی‌تر از پسران و یا به عبارتی دیگر کمتر سطحی می‌باشد. از طرفی دیگر در مطالعه رابطه میان رویکردهای مطالعه جنسیت نشان داده شده است که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر در راهبرد پیشرفتی یا همان رویکرد استراتژیک بالاتر بودند. دانشجویان دختر مداوم و منظم بودن در عادات مطالعه، منظم بودن در کنترل درک و فهم‌شان و مرتب و منظم بودن در یادداشت برداری و آمادگی برای امتحان را برای خود گزارش کردند که این موارد از راهبردهای رویکرد عمقی به مطالعه است که دختران بیشتر از پسران از آن استفاده می‌کنند (اسمیت و میلر به نقل از سیف و فتح آبادی، ۱۳۸۷). به طور کلی ناهماهنگی و ناهمخوانی در نتایج پژوهش‌های مختلف در رابطه با تفاوت های جنسیتی در رویکردهای مطالعه را می‌توان به شرایط مطالعه متفاوت و نیز روش‌های پژوهش مختلف نسبت داد. زمانی که خواسته‌های محیط تحصیلی از دو جنس متفاوت، یا تفکرات قالبی درباره نقش جنسیتی بارز باشد، می‌توان انتظار داشت که رویکرد یادگیری دختران و پسران هم تفاوت داشته باشد (سیف و فتح آبادی، ۱۳۸۷) اما استفاده از رویکرد عمقی یا سطحی به مطالعه تنها به جنسیت و یا رشته تحصیلی محدود نیست و عوامل زیادی از قبیل ویژگیهای شخصیتی و یا عوامل محیطی می‌تواند در انتخاب این مسئله دارای اهمیت باشد که این امر نیازمند مطالعات بیشتر و گسترده‌تری در این حوزه‌ها است.

منابع:

امینیان، امیر حسین و قمی زاده، اقدس (۱۳۸۷). مقایسه‌ی دانشجویان موفق. ناموفق از نظر شیوه‌های مطالعه در دانشگاه علوم شهید صدوقی یزد. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۲(۱).

باغبانی، مریم؛ دهقانی نیشابوری، محسن(۱۳۹۰). بررسی تاثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت.

پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۶ (۳).

روحانی، آرمیتا؛ اکبری، مجید و مماوی، طیبه (۱۳۸۹). بررسی مهارتهای مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. مجله طب و تزکیه، ۱۹ (۴).

سیف، علی اکبر و فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۷). رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی ، جنسیت و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه. دو ماهنامه علمی – پژوهشی دانشور رفتار، ۱۵ (۳۳).

سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.

شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دانشورپور، زهره (۱۳۸۵). رابطهٔ سبک‌های تفکر و رویکردهایی یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. تازه‌های علوم شناختی، ۸ (۲)، ۴۴-۵۲.

شکورنیا، عبدالحسین؛ غفوریان بروجردنیا، مهری؛ و الهام پور، حسین(۱۳۹۱). مقایسه رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مقطع پایه و بالینی رشته پزشکی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی. گامهای توسعه در آموزش پزشکی، ۹(۲)، ۸۹ – ۹۴.

علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین(۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارتهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۴ (۳).

فتح‌آبادی، جلیل و سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روشهای مختلف سنجش (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۴ (۴)، ۲۱-۴۶.

فاتحی پیکانی، زهرا و شکری، امید (۱۳۹۳). نقش میانجیگر هیجانات پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۲ (۳) ، ۸۹-۱۰۹.

کرمی، ابوالفضل (۱۳۸۴). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۳۹۹- ۴۱۱.

لواسانی، مسعود غلامعلی؛ خضری آذر و امانی، جواد (۱۳۹۰). تفاوتهای جنسیتی در خودکارامدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. مطالعات اجتماعی – روان‌شناختی زنان، ۹ (۱)، ۷ – ۳۲.

نعمتی، آبس (۱۳۸۶). رابطه حافظه فعال، رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. ***Internet and Higher Education***, 15, 170-175.

Bernardo, I. B. A. (2004). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. ***The Journal of Genetic Psychology****,161(1),101 – 114.*

Biggs, J. B. (2001). ***Enhancing learning: A matter of style or approach*****?** In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (73–102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum*.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. ***British journal of Educational Psychology*** 71: 133-49.

Buric, I. & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. ***Learning and Individual Differences***, 22, 523-529.

Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2016). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. ***Learning and Individual Differences,*** 1–7.

Case, J., & Marshall, D. (2004). Between deep and surface: procedural approaches to learning in engineering aducation contexts. ***Studies in Higher Education***, 29:5, 605-615.

Cheng, R. & Lam, S. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. ***Contemporary Educational Psychology***, 38 (2), 136-14.

Coertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylanne, S., & Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. ***Learning and Individual Differences****, 51,* 69–80.

Christou , N., & Dinov, I. D. (2010). A study of students' learning styles, discipline attitudes and knowledge_acquisition in technology-enhanced probability and statistics education. **Journal of Online Learning and Teaching**, 6 (3), 546-572.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestore, K. (2004). ***Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review***. London: Learning and Skills Research Centre.

Delotell, P.J., Millam, L.A., & Reinhardt, M.M. (2010). The Use of deep learning strategies in online business courses to impact student retention. ***American Journal of Business Education***, 3 (12), 49-56.

Demirkan , H., & Demirbas, O. (2010). The effects of learning styles and gender on the academic performance of interior architecture students. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 2(1),1390–1394.

Diseth A., & Martinsen, O.(2003). Approaches to Learning, Cognitive style, and Motives as predictors of Academic Achievement. ***Educational Psychology***,*23(2): 196-20*.

Diseth, A. (2005). personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. ***European Journal of personality***,*11,143-155* .

Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. ***Studies in Higher Education***, *32(3): 373-88.*

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals,learning strategies and academic achievement. ***British Journal of Educational psychology***. *80.*

Dobson, J.L. (۲۰۱۰). A comparison between learning style preference and sex, status, and course performance. ***Advances Physiology Education***, 34(4):197-204.

Duff, A. (2004). The revised approaches to studying inventory (RASI) and its use in management education. ***Active Learning in Higher Education***,*5(1): 56-72.*

Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dwecks model with returning to school adults. ***Contemporary Educational Psychology***, 30, 43-59.

Entwistle, J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. ***Higher Education***, 19, 169–194.

Entwistle, N. (2000). ***Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational context***. *Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November.*

Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V.(2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. ***European Journal of Psychology of Education***, *1, 33-48.*

Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. ***British Journal of Educationl Psychology***, *77, 873-891.*

Floyd, K. S., Harrington, S. J., & Santiago, J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. ***Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline***, *12, 181-190.*

Galla, B. M.; Wood, J. J.; Tsukayama, E.; Har, K.; Chiu, A. W. & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. ***Journal of School Psychology***, 52, 295-308.

Gibbs, G. (1992). ***Improving the Quality of Student Learning***. *(Bristol, Technical & Educational Services).*

Hu, B. Y., Teo, T., Nie, Y., Wu, Z. (2017). Classroom quality and Chinese preschool Children's approaches to learning. ***Learning and Individual Differences,*** *54,* 51–59.

Kazu, I. Y. (2009) .The effect of learning styles on education and the teaching process. ***Journal of Social Science***, 2, 85-94.

Kereber, C. (2003). The relationship between students, course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. ***Higher Education Research and Development****, 22,1, 57-75.*

Kolb,D., & Fry, R. (1975). ***Towards an applied theory of experiential learning.*** In C. Cooper (Ed.), Theories of group processes. London: Wiley.

Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education,* 8, 395-409.

Leung, S., F., Mok, E., & Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. ***Nurse Educ Today***, 28(6),711-9.

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. ***British Journal of Educational Psychology,*** 46(1), 4–11.

McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. ***Learning and Individual Differences***, 32, 278-286.

Meyer, J. H. F., Dunne, T. T. & Richardson, J. T. E. (1994). A gender comparison of contextualized study behaviour in higher education. ***Higher Education,*** *27, 469–485.*

Minbashian, A., Huon, G. F., & Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. ***Higher Education*** *,47, 161-176.*

Muray-Harvey, R. (1994). Learning Styles and Approaches to Learning Distinguishing Between Concepts and Instruments. ***British Journal of Educational Psychology,*** *64, 373-388.*

Niepel, C., Brunner, M. & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. ***Contemporary Educational Psychology***, 39 (4), 301-313.

Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J. & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. ***Learning and Instruction***, 29, 115-124.

Phan, H. P. (2008). Unifying different theories of learning: Theoretical framework and empirical evidence. ***Educational Psychology***, 28, 325-340.

Phan, H. P. (2009). Exploring Students Reflective thinking Practice Deep Processing Strategies, Effort, And Achievement Goal Orientations. ***Educational Psychology,*** 29(3), 297-313.

Phan, H. P. (2011). Deep Processing Strategies and Critical Thinking: Developmental Trajectories Using Latent Growth Analyses. ***The Journal of Educational Research***, 104(4), 283-294.

Ramsden, P. (1988). ***Studying learning: improving teaching***, in: P. Ramsden (Ed.) Improving learning: new perspectives (London, Kogan Page).

Richardson, J. T. E. & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden orboon?. ***Journal of Higher Education****, 69, 65–88.*

Sadler–smith, E. (1997). "Learning style": Frame Works and instruments. ***Educational psychology,*** *17 (1&2):51-63.*

Senemoglu, N.(۲۰۱۱) College of education students approaches to learning and study skills. ***Education and science***, 36(160): 65-80.

Septh, G., & Brown, R. (1990). Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. ***Applied Cognitive Psychology***,4, 189-202.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. ***British Journal of Educational Psychology***, 74, 343-360.

Stroud, K., C. (2006). ***Development of the school motivation and strategies inventory****.URL:http//www.Education.Umd.Edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/intl/Buehl 2003.pdf (5/4/2007).*

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. ***Learning and Instruction***,16 (4), 279-94.

Sun, H., & Richardson, J.T.E. (2011). Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: a comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools. ***High Educ****, 63,299–316.*

Swanberg, A. B., & Martinsen , Q. L. (2009). Personality, approaches to learning and Achievement. ***Educational Psychology****, 30 (1), 75 –88* .

Swee, P., & Choo Gho. (2005). ***Perceptions of learning environment, learning approaches, and learning outcomes: a study of private higher education students in malaysia from twinning programs***. The thesis of doctor of education of the university of Adelaide.

Tanwir, U. H., Aditya, K. S., & Banshi, D. (2010). An investigation of relationship between learning styles and performance of learners. ***International Journal of Engineering Science and Technology***, 2(7), 2813-2819.

Ullah, R., Richardson, J. T. E., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. ***Compare***, 41(1), 113–127.

Valadas, S., Gonçalves, F. & Faísca, L. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. ***Higher Education***, 59, 259-275.

Watkins, D. (2001). ***Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis***. In R. Sternberg & L. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (pp.165-195). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Wilson, K. L., Smart, R. M., & Watson, R. J. (1996).Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. ***British Journal of Educational Psychology***, *51, 368-383.*

Yonker, J. E. (2011): The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. **A*ssessment & Evaluation in Higher Education***, 36:6, 673-686.

Young, A. J., Arbreton, A. J. A., & Midgley, C. (1992). ***All content areas may not becreated equal: motivational orientation and cognitive strategy use in four academic domains.*** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Zeegers, P. (2004). student learning in higher education: path analysis of academic achievement in science. ***Tig education research & development****, 23, 1.*

Zhang, L. (2003). Does the big five predictlearning approaches? ***Personality and Individual Differences,*** *34, 1431-1446.*

Zhang, L. F. (2000). University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P Model. ***The Journal of Personality****, 134, 37-55.*

مدیریت دانش ، بستر سازمان یادگیرنده با رویکرد ایجاد مدارس دانایی محور

شقایق روحانی[1]

چکیده

مدیریت دانش به عنوان رویکردی نو در علم مدیریت که شامل فرآیند استفاده خلاق، مؤثر و کارآمد از کلیه دانش و اطلاعات در دسترس سازمان به نفع مشتری و در نتیجه به سود خود سازمان و یا به عبارت دیگر فرآیند تبدیل دانش ضمنی به دانش کاربردی می‌شود. نظام های آموزشی می توانند در استقرار مدیریت دانش نقش اصلی را بازی کنند ، زیرا آموزش و پرورش با استفاده از فرآیندهای مدیریت دانش قادر خواهد بود تا انسان هایی غنی از دانش را تربیت کند ، برای بدست آوردن توان تبدیل دانش به مزیت رقابتی، سازمان ها بایستی محیطی فرهنگی به وجود آورند که در آن دانش و اطلاعات تسهیم و مدیریت شود. دانش یکی از عوامل تأثیر گذار در کسب مزیت های رقابتی و منابع جمعی است. در سالهای اخیر شاهد ظهور رویکردهای بی شماری در زمینه مدیریت دانش بوده ایم. قدرت دانش یک منبع ارزشمند و مهم برای حفظ میراث ارزشمند در حال حاضر و برای آینده است. یادگیری موارد نو و تازه، سازمان یادگیرنده به جای سازمان صرفا یاد دهنده ، ایجاد هسته های رقابت و بنیان نهادن موقعیت های جدید برای فرد و سازمان از جمله راهکارهایی جهت توانمند نمودن سازمان آموزشی در حل مسایل و مشکلات فراروی می‌باشد. هدف این مقاله ارائه راهنمایی‌هایی برای شناخت دانش و استفاده مؤثر از آن است که در آن ضمن توضیح و تعریف مدیریت دانش و سازمان های یادگیرنده و بیان الگوی خلق دانش، تلاش بر این بوده تا چگونگی اجرای مدارس دانایی محور به صورت اجمالی بررسی شود.

کلیدواژه : مدیریت دانش ؛ سازمان های آموزشی ؛ خلق دانش ؛ مدارس دانایی محور ؛ سازمان های یادگیرنده

[1] دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان نسیبه تهران

Shaghayegh.r76@yahoo.com

مقدمه

ظهور عصر اطلاعات تأثیر اعجاب آور و بی سابقه ای بر فرهنگ جوامع و جهت دهی آن داشته و تأکید بر دانایی ، بیش از هر زمان دیگر جنبه حیاتی به خود گرفته است . در آغاز دهه ۹۰ میلادی ، با عنایت به ظهور آثار و کارکردهای رایانه های شخصی و شبکه های ماهواره ای و فن آوری های اطلاعاتی پیشرفته ، یکی از پیامدهای جامعه فراصنعتی و موج سومی را می توان تحول مفهومی و ساختاری معرفی کرد که دیگر نه در صرف ابزارهای نظامی یا حتی دلارهای اقتصادی ، بلکه در نظام دانایی و اطلاعات فوران می نماید . این تحولات ساختاری موجب شده تا زندگی در ابعادی بسیار عمیق تر از پیش به دانش و اطلاعات متکی باشد .

رشد مدیریت دانش را می توان بر اساس دو رویکرد تکنولوژی اطلاعات و مدیریت اطلاعات ، بررسی کرد . بر این اساس مدیریت دانش سه مرحله را پشت سر گذاشته است که در حال حاضر در مرحله چهارم آن قرار داریم . اولین مرحله با رویکرد تکنولوژی اطلاعات که بر بهره وری سازمانی تمرکز دارد . مرحله دوم با اینکه مشابه مرحله اول است اما بر مشتری تمرکز دارد و مرحله سوم در فاصله ی سال های ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۱ بوده که مرحله ای تعاملی بود . اما در مرحله چهارم ، ارزش دانش افراد مطرح است که این مرحله بسیار مهم و امیدبخش است ؛ زیرا به موضوعات انسانی می اندیشد؛ مانند چگونه می توان اعضای سازمان را برای خلق دانش جدید ارتقاء داد ؟ چگونه می توان محیط های عادی برای تسهیم سازی دانش ایجاد کرد؟ چگونه می توان محیط ها را برای افزایش نوآوری به وجود آورد ؟ سرمایه گذاری در این مرحله ، مستلزم سرمایه گذاری در افراد ، استخدام افراد توانمند ، ایجاد محیط های مناسب دانش مدار و ... است(عدلی ،۱۳۸۴،ص۵۵)

چارلز هندی(۱۹۹۰) از تحولات جاری جهان به عنوان یک انقلاب کپرنیکی دیگر یاد می کند که در آن الگوها بصورت بنیادی در تحول است و شهروندان تنها از طریق سهیم شدن در نظام دانایی و معرفت می توانند با این تحولات همراهی خلاق داشته باشند . هندی عوامل موثر در ایجاد ارزش افزوده در سازمان های جدید را با معادله ای تحت عنوان سه آی (I) را بدین صورت بیان کرده است : هوشمندی (Intelligence) ، اطلاعات (Information) ، اندیشه (Idea) . بدین ترتیب سازمان های جدید بر اندیشه ، هوشمندی ، خلق دانش ، ابداع و نوآوری مبتنی هستند و در آنها مهمترین دارایی ، دارایی فکری است و زندگی به صورت فزاینده ای ، اطلاعاتی شده ، رایانه های شخصی به هم پیوسته و مجموعه ای از شبکه ها و شاه راه های بزرگ اطلاعاتی را به وجود می آورد (هندی ، ۱۳۷۵) .

جامعه مبتنی بر دانش به همراه خود واقعیت های مجازی را نهادینه ساخته است که بر بستر آن، جریان های نمادین اطلاعاتی به تعامل می پردازد . مفهوم مکان و زمان دچار تحول مفهومی گشته است و معنا نسبت به

کارکرد برجسته تر شده است . صنعت گرایی به اطلاعات گرایی ، کار سنتی به کار مبتنی بر دانش و مشاغل یدی به مشاغل با بار اطلاعاتی و دانشی تحول یافته است (کاستلزم ، ۱۳۷۵). زمان و مکان به جریان های اطلاعاتی از سرمایه ، تصویر ، صدا و نما تبدیل گشته و عمیقاً مبتنی بر دانش و فن آوری شده است . مفهوم جامعه یادگیرنده، جایگاه و موضوعیت آموزش و دانش را در زندگی روزمره یک شهروند در ابعاد تازه ای مطرح ساخته است که هر کس باید الگوی آموزشی مادام العمری برای خود داشته باشد و باید بیاموزد که چگونه یاد بگیرد (براون،۲۰۰۱).

مفهوم آموزش و پرورش نیز بر اثر تغییرات ساختاری ، عمیقاً دگرگون شده است .کار یدی در برابر کار فکری ، بیش از پیش کم ارزش شده و مفاهمی همچون مدیریت دانش و کارمند دانش به میان آمده است و آموزش و پرورش نیز از الگوی سازمان یادگیرنده و جامعه یادگیرنده برخوردار گشته اند هر یک از مدیران و معلمان نه تنها باید در زمینه شغلی خود ، بلکه در ارتباط با فعالیت های مدیریت و فرایندهای آموزشی و محیط پیرامون ، بصورت مداوم اطلاعات بروزی کسب نموده تا قادر گردند در عرصه های علمی و کاری ، حضوری اثر بخش داشته باشد . فرآیندهای آموزشی و مدرسه ای به بازآموزی و بهنگام سازی آگاهی ها و مهارت ها به صورت روز آمد مبتنی گردیده اند و معلمان و دانش آموزان بر اساس میزان نمادپردازی ، فعالیت های فکری ، کیفی و خلاق و به جریان انداختن و خلق دانش و فن آوری ، مورد ارزیابی قرار می گیرند .

در واقع دانش در عصر جدید ابزاری برای حذف یا کاهش فاصله بین کشورهای پیشرفته و در حال توسعه است. برای دستیابی به توسعه مبتنی بر دانش ، مدارس می توانند مهمترین نقش دانش آفرینی و مشروعیت بخشی به توسعه پایدار در جامعه جهانی ، ملی و محلی را بر عهده بگیرند . مدیریت دانش رویکردی نوین است که مدارس موفق قرن حاضر در جهت توسعه توانایی های خود به آن توجه دارند که عبارت است از " گردآوری دانش و قابلیت های عقلانی و تجربیات افراد و ایجاد قابلیت های بازیابی آنها به عنوان مهمترین سرمایه انسانی و سازمانی"(رحمان سرشت،۱۳۷۹).

مدراس با در اختیار داشتن جمعیت کثیری از دانش آموزان و معلمان مهمترین محل پرورش افراد به عنوان سرمایه های هوشی و دانشی جامعه هستند . آموزش و پرورش را سرمایه گذاری در سرمایه های هوشی (انسان ها) می دانند و نقش مدیران مدارس در این راستا بسیار حائز اهمیت است . کارول(۲۰۰۳) معتقد است که مدیریت دانش در مدارس چالشی است که باید به آن توجه کنیم زیرا فرهنگ موجود در مدارس ، اگرچه یکه و خاص نیست ولی در سطح بالایی فردی است . وی و همکارانش هفت حیطه به عنوان مسائل قابل حل از طریق مدیریت دانش را در مدارس برشمردند ؛ ۱) ویژگی های تمرینات مدارس ، ۲) تسخیر و بدست آوردن دانش ، ۳) درک

و فهم اطلاعات ، ۴) بازسازی اطلاعات ، ۵) حمایت مدیریت دانش بوسیله زمان ، ۶) ارزشیابی ، ۷) ابزارهای مدیریت دانش (کارول ، ۲۰۰۳) . برای اجرای مدیریت دانش در مدارس شش مسأله ی مهم وجود دارد که عبارت است از ؛ ایجاد آگاهی بوسیله تکنولوژی ، توسعه نگرش های به منظور نوآوری ، استفاده از آزمایش های آموزشی توسط تکنولوژی ، کاربرد تکنولوژی مناسب برای تعین حد و مرز اینکه چگونه یاد بگیریم ، تجزیه و تحلیل دانش برای ایجاد سرمایه انسانی و اجتماعی و استفاده از مدیریت دانش به منظور به حداکثر رساندن یادگیری موثر (رینولدز، ۲۰۰۵) .

مهم ترین مسائل مدیریت دانش در مدارس را می توان ؛ آگاه سازی عمومی جامعه در آموزش مدرسه ، آگاه سازی معلمان ، دانش آموزان از این که چرا به مدیریت دانش نیازمندیم و آگاه ساختن آنها از کارکردها و کاربردهای مدیریت دانش و چگونه دانش مدرسه را حفظ و متبلور سازیم (جعفری مقدم به نقل از کیتاگاوا و توشوا ، ۱۳۸۲،ص۱۳)

بنابراین بر اساس مباحث مطروحه اجرای موفقیت آمیز مدیریت دانش در مدارس ، آنها را قادر می سازد تا رسالت ها ، آرمان ها ، اهداف بلند مدت و کوتاه مدت را نمایان سازد . مطالعات متعددی نشان می دهد که بزرگ ترین چالش فراروی مدیریت دانش یک مساله فنی نیست ، زیرا می توان آنرا از طریق سیستم های «تکنولوژی اطلاعات » حل نمود ، بلکه چالش و مشکل اصلی ، مسأله دانایی است . وظیفه مشکل تفوق بر موانع آموزشی و پرورشی است که بیان می دارد اطلاعات با ارزش تر از آن است تسهیم شود (فولر ، ۲۰۰۱)

مدیریت دانش در بیشتر سازمانها هنوز در مرحله ابتدایی خود می باشد. و این در حالی است که مدیریت داده و مدیریت اطلاعات کانون تحقیقات قابل توجه ای را در حوزه سیستم های اطلاعات به خود اختصاص داده است. مدیریت دانش به طور فزآینده ای یک فعالیت داد و ستد تفکیک ناپذیر برای بیشتر سازمان ها می باشد[Grover and Divennport,2001]. آگاهی مدیران از ارزش سرمایه های فکری، ذهن آنها را متوجه راه های آزاد سازی این ظرفیت ها و توانایی های پرقدرت کرده است؛ به گونه ای که نوناکا و دیگران (۲۰۰۱) اذعان نموده اند که دانش سازمانی، منبع عمده کسب مزیت رقابتی پایدار است. پیتر دراکر، نخستین کسی بود که بیش از ۲۵ سال قبل توجه عموم را به این موضوع جلب کرد و از آن زمان تاکنون سایر متفکران امور مدیریتی و شرکت های پیشرو و متعالی در این زمینه گام برداشته اند [مک دانلد ،۱۳۸۱].
مطالعه و بررسی سیر تکاملی مدیریت دانش از گذشته تاکنون، نشان دهنده تغییراتی در نوع و نحوه تفکر بشر است. روزی پول، ثروت و دارایی های مادی نوعی قدرت محسوب می شد، اما در عصر حاضر داشتن فکر فلسفی، اندیشه نو و نحوه بکارگیری آن در مسیر درست. روزی فقط خروجی و کمیت اهمیت داشت اما امروزه

منابع انسانی داخل مجموعه، مدیران، معلمان، دانش آموزان و کیفیت یادگیری یادگیرندگان. در دنیای که رقابت بین سازمان ها بسیار فشرده است بکارگیری ابزارهای مدیریتی و فن آوری پیشرفته و نوین شرط اساسی موفقیت یک سازمان ازجمله یک سازمان آموزشی می باشد. سازمان های آموزشی به دلیل سروکار داشتن با رشد و تحول انسان ها از پویاترین سازمان ها محسوب می شوند. تحول تغییر نیز از خصوصیات بارز عصر کنونی است. برای سازگاری سازمان ها با تغییرات و تحولات جهانی و حفظ بقای آنها آموزش مهارت ها و دانش به کارکنان ضروری است[بهرنگی، ۱۳۸۰]. که رسیدن به این امر جزء با داشتن مدیری که دارای ذهن فلسفی و آگاه به دانش روز است امکان پذیر نیست.

تعریف مدیریت دانش(Knowledge Management)

بیشتر نویسندگان اظهار داشته اند که ما نه یک درک درست از سازمان یادگیرنده داریم و نه یک فهم صحیح از مفهوم مدیریت دانش[Loermans,2002]. اگر در عزم خود برای مدیریت دانش جدی باشیم، بایستی دقیقاً معنی آن را روشن کنیم. فقدان یک توافق کلی در ارائه مشخص از این مفهوم به ایجاد آشفتگی های منجر شده است که در مطالعات مختلفی که در این زمینه انجام گرفت به خوبی انعکاس یافته است.

بنابراین، به منظور درک بهتر مفهوم مدیریت دانش باید ابتدا به بررسی مفاهیم داده (Data)، اطلاعات (Information)، دانش (Knowledge)، خرد (Wisdom) و تفاوت و ارتباط میان آنها بپردازیم. اصطلاحات اطلاعات و داده، اغلب به جای کلمه دانش به کار برده می شوند. اما در واقع آنها مفاهیم متفاوتی دارند و درک تفاوت آنها برای انجام یک کار دانش محور بسیار مهم و حیاتی است.

داده

به معنای واقعیتی از موقعیت است. داده ها به صورت خام هستند که بدون ارائه توضیحات فاقد هر گونه برداشتی می باشند. داده ها منعکس کننده تعاملات و مبادلات کامل و واحد و منسجمی هستند که تحت عنوان جزء ناچیز از آنها یاد می شود. این اجزاء در پایگاههای داده ها ذخیره و مدیریت می شوند.

اطلاعات

افزودن تحلیل و تفسیر به داده ها و مشخص نمودن ارتباطات آنها به یکدیگر باعث بوجود آمدن اطلاعات می گردد. به عبارتی اطلاعات شامل داده های خلاصه شده ای است که گروه بندی، ذخیره، پالایش، سازماندهی و تحلیل شده اند تا بیانگر موقعیت خاصی باشند. تجزیه و تحلیل اطلاعات منجر به اتخاذ تصمیم می گردد.

دانش

عبارت است از:

- قدرتی برای عمل و تصمیم گیری(Kanter,1993)
- اطلاعاتی که مورد اعتبار بوده و گمان می رود که درست است (Vance,1997)
- افزودن درک و حافظه به اطلاعات و خلاصه سازی هر چه بیشتر اطلاعات اولیه (بقایی نیا،۱۳۸۶)

در واقع دانش به منزله بینش حاصل از اطلاعات و داده ها می باشد. دانش کمک می کند تا اطلاعات مفید جمع آوری و اطلاعات ناخواسته حذف گردند.

خِرد

کاربرد دانش یا به عبارتی دیگر بکارگیری دانش به منظور رسیدن به اهداف سازمانی را خرد گویند.

مدیریت دانش

با توجه به مفاهیم فوق مدیریت دانش را به این صورت می توان تعریف کرد:

- مدیریت دانش ارتقاء یک رویکرد جامع برای شناسایی، تسخیر، بازیافتن، تسهیم و ارزشیابی یک سرمایه اطلاعاتی سازمان است. این سرمایه اطلاعاتی ممکن است، داده ها، اسناد، خط مشی و رویه ها باشد (Gartner Group,1999)
- مدیریت دانش فرآیندی است که طی آن سازمان به تولید ثروت از دانش و یا سرمایه فکری خود می‌پردازد(Takuchi,1995&Nonaka)
- مدیریت دانش یعنی استفاده خلاق، مؤثر و کارآمد از کلیه دانش ها و اطلاعات در دسترس سازمان به نفع مشتری و در نتیجه به سود سازمان (مک دانلد،۱۳۸۱)
- مدیریت دانش استفاده از تجربه و دانش فردی و جمعی از طریق فرآیند تولید دانش، تسهیم دانش و بکارگیری آن به کمک فناوری به منظور دستیابی به اهداف سازمان (بقایی نیا، ۱۳۸۶)
- مدیریت دانش بکارگیری سرمایه فکری برای تفوق سازمان در رقابت با سازمان های همتا، همچنین پاسخ های نوآورانه ای برای چالش های جدید و اهرمی برای عمل و یک میانجی است (علاقه بند،۱۳۸۲)

اکثر صاحب نظران در مورد اهمیت دانش در مدیریت توافق دارند و آن را به دو بعد تقسیم می کنند: بعد اول دانش آشکار (Explicit Knowledge) و بعد دوم دانش ضمنی (Implicit Knowledge). دانش صریح یا آشکار دانشی است که به آسانی قابل انتقال می باشد و می توان آن را به کمک یک سری از نشانه ها (حروف، اعداد و...) در قالب نوشته، صدا، تصویر، عکس، نرم افزار، پایگاه داده مدون و کدگذاری کرد. به همین دلیل به اشتراک گذاری دانش صریح به راحتی امکان پذیر است. معمولا" دانش صریح در سازمان ها به شکل قوانین، رویه های کاری، برنامه های روزمره در می آیند که بر مبنای آنها هریک از کارکنان به انجام وظایف خود مشغول اند.

دانش ضمنی یا پنهان دانشی است ذهنی و شخصی که به آسانی قابل بیان، انتقال، اشتراک و فرموله کردن نیست. بینش، بصیرت، شعور و درک هر شخص، ترفندها و فوت و فن های به کاررفته توسط هر کس در حوزه دانش ضمنی او قرار دارد. دانش ضمنی به سادگی قابل کدگذاری و تبدیل به قوانین و دستورالعمل ها نیست و از طریق مشاهده و تقلید به دست می آید.

در اغلب سازمان ها برای بهبود سطح عملکرد سازمان ناگزیر به استفاده از دانش ضمنی کارکنان در راستای دانش صریح آنها می باشیم. بدین منظور باید فضای مناسب برای انتقال این دانش و ایجاد ارتباط کارکنان با یکدیگر فراهم شود چرا که دانش ضمنی اغلب از طریق زبان، بدن و نمایش فیزیکی مهارت ها انتقال می یابد.
نوناکا (Nonaka) برای تبدیل دانش در هر سازمان چهار حالت را پیشنهاد می کند (Nonaka,1994):

۱. از دانش ضمنی به دانش ضمنی (اجتماعی کردن (Socialization)): در این حالت افراد از طریق ایجاد تعامل سعی دارند مستقیما" دانش ضمنی خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. نکته درخور توجه این است که شخص قادر است بدون استفاده از زبان، دانش ضمنی را دریافت کند. مثلا" از طریق ارتباط رودررو.
۲. از دانش صریح به دانش صریح (ترکیب (Combination)): دومین حالت تبدیل دانش بدنبال ترکیب کردن بخش های مختلف دانش آشکار نگاه داشته شده توسط اشخاص و در نتیجه ارائه شکلی نو و جدید است. مثلا" اطلاعات مختلف در یک زمینه خاص را از بخش ها و دپارتمان های مختلف سازمان گرفته و جمع آوری کنیم و در یک گزارش واحد بگنجانیم.
۳. از دانش ضمنی به دانش صریح (برونی سازی (Externalization)): کدگذاری و رمزبندی تجربه و بینش به شکلی که قابل استفاده توسط دیگران باشد. مثلا" از طریق گفتگو و پرسش و پاسخ، دانش ضمنی خود را به شکل ملموس درآوریم.

۴. از دانش صریح به دانش ضمنی (درونی سازی (Internalization)): زمانی که افراد دانش صریح خود را نهادینه کرده و به اشتراک می گذارند و سپس از آن برای وسعت بخشیدن به دانش ضمنی خود و تجدید نظر در آن استفاده می کنند.

مشکل و چالش اصلی در مدیریت دانش ، فرآیند تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح و آشکار است.

تعریف سازمان آموزشی

قبل از تعریف سازمان آموزشی که اصطلاحی کلی می باشد بهتر است به مفهوم سازمان بپردازیم. تعجب آور نیست اگر بگوییم در مورد تعریف سازمان وحدت نظر وجود ندارد، بلکه هر کس بسته به ذوق و سلیقه خود آن را به یک صورت تعریف می کند. برای روشن تر شدن موضوع، تعاریف زیر نقل می شود:

- سازمان عبارت است از هماهنگی معقول تعدادی از افراد که از طریق تقسیم وظایف و برقراری روابط منظم و منطقی، برای تحقق هدف با منظور مشترکی، به طور مستمر، فعالیت می کنند (علاقه بند،۱۳۸۴).
- سازمان عبارت است از وجود هماهنگی معقول در فعالیت های گروهی از افراد برای نیل به هدف یا منظور مشترکی از طریق تقسیم کار و وظایف و از مجرای سلسله مراتب و اختیار و مسئولیت قانونی (جاسبی،۱۳۷۳).
- سازمان عبارت است از مجموعه ای متشکل از گروهی انسان با توانایی ها و ویژگی های مختلف که در جهت رسیدن به هدف با اهداف از پیش تعیین شده، با استفاده از ابزار و لوازم موجود و قابل دسترس، در پرتو روش های خاص انجام کار، تحت سرپرستی یا هدایت یک یا چند مدیر، و با رعایت موازین و مقررات مشخص یا یکدیگر همکاری می کنند (سرمد، ۱۳۸۴).
- مرکز آموزشی، موسسه آموزشی و حتی مدرسه، همه به یک مفهوم بکار رفته و به حول تعلیم و تربیت اشاره دارد. سازمان آموزشی مکانی است که وظایف انتقال فرهنگ و شکوفا سازی آن، پرورش همه جانبه فرد و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص را بر عهده دارد و در آن دانش آموزانی برای گذراندن دوره های آموزشی کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت به این مراکز می آیند. به طور کلی می توان گفت که سازمان آموزشی مکانی است که در آن « تعلیم و تربیت » جریان دارد.

مدیران آموزشی و مدیریت دانش

بدون تردید آنچه که باعث صعود کیفیت یادگیری بروندادهای سازمان آموزشی می شود وجود مدیری دانا ، آگاه و تاثیر گذار در سازمان است که علاوه بر سازگاری و هماهنگی با تغییرات، خود نیز باعث تغییر می شود.

از عناصر جلوبرنده مدیریت دانش، فرهنگ سازمانی متکی بر خلاقیت و نوآوری است. برای توسعه مدیریت دانش در سازمان باید تغییراتی که منجر به تعامل و یا بازسازی دانایی می گردند، به طور نظام مند تشویق و حمایت شوند.

مدیریت دانش مستلزم تعیین فرصت ها و تهدیدات فراروی سازمان است. پس از آن که تعیین شکاف دانش سازمان که گواه بر فاصله بین دانش موجود سازمانی و دانش مطلوب و مورد نیاز سازمان است، خلاء دانش سازمانی را مشخص می کند.

دانش ضمنی و دانش آشکار موجود در سازمان، باید توسط مدیر شناسایی، سازماندهی، مورد استفاده صحیح و انتقال یابد. مدیریت دانش مهارتی است که قابل یادگیری و توسعه می باشد. دانش را می توان به شیوه های مختلفی از جمله ایجاد شبکه های دانش و سازمان های دانش محور مدیریت کرد. توانایی افراد برای کار در شرایط جدید و بهره گیری از دانش و اطلاعات موجود و انتقال آن، عامل تعیین کننده در پیاده سازی راهبرد مدیریت دانش در سازمان است (شبکه ملی مدارس ایران).

مدیران برای اینکه کارکنانی دانش محور داشته باشند باید سعی کند تا خود را با آخرین دانش های روز تطبیق دهند. از دیدگاه مدیریت دانش، ارزشمند ترین منابع سازمان، دانش کارکنان می باشد. در واقع به نوعی تاکید بر دانش محوری کارکنان هر سازمانی دارد. با توجه به اینکه سه عنصر اصلی هر سازمان عبارت است از: نیروی انسانی، فرآیند ها و فن آوری، مدیریت دانش از یک سو تاکید فراوانی بر نیروی انسانی و فرهنگ سازمانی به منظور ایجاد روحیه تسهیم دانش و استفاده از آن و از سویی جهت کشف، ایجاد و تسهیم دانش بر روش ها و فرآیند ها متمرکز می شود و در انتها به منظور ذخیره سازی دانش و قابل استفاده کردن آن به هنگام کار گروهی بر روی فناوری متمرکز می شود. نکته حائز اهمیت اینکه در مدیریت دانش بین تمایل افراد و استفاده از دانش به منظور بهره برداری ابزاری رابطه مستقیمی وجود ندارد. مدیر باید به تغییر از این دیدگاه که « تغییر نوعی فرصت است» توجه کند و آن را تحقق بخشد. مدیر از طریق ایجاد تغییر و تحول در سازمان و حفظ این قلمرو، به ابداع حوزه های تفکر علمی اثربخش تر در آینده کمک می کند (فرنچ و بیل۱۳۸۲).

هر چند سازمانهای آموزشی ما تا حدودی دارای ویژگی های سیستم های حقوقی باز (اطاعت توأم با انظباط، وجود قدرت در رأس سازمان، اعمال اختیارات از بالا به پایین و رفتار غیر شخصی مبتنی بر مقررات رسمی) هستند ولی مدیر آموزشی باید این فرهنگ را در سازمان ایجاد کند که گرایش به حقیقی و باز شدن نه تنها باعث از هم گسیختگی نظام آموزشی نمی شود بلکه باعث اعتماد به نفس معلمان در انجام هر چه بهتر وظایفشان و آگاهی آنها نسبت به مزایای مدیریت دانش و تغییر و در نتیجه افزایش کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری که هدف غایی تعلیم و تربیت است می شود (اسکات ۱۳۸۰).

مدیریت منابع انسانی و مدیریت دانش

مدیران در کنار داشتن مهارت های مدیریت دانش باید از علم مدیریت منابع انسانی برخوردار (Human Resource Management) باشند. مدیریت منابع انسانی عبارت است از مدیریت و اداره استراتژیک (بلند نظرانه) و پایدار با ارزشترین دارائی های شرکت، یعنی کارکنانی که در آنجا کار می کنند و منفرداً در کنار هم به شرکت در وصول به اهدافش کمک می کنند.

در واقع مدیریت منابع انسانی مکمل مدیریت دانش است که مدیران با علم به آنها متوجه خواهند شد که این فعالیت ها باید بر نیازهای اساسی زیر تأکید ورزد (آرمسترانگ۱۳۸۱):

۱. کشف و توسعه استعداد های نهفته کارکنان
۲. طراحی فرآیندهایی که موجب حداکثر شدن میزان مشارکت کارکنان می شود
۳. فراهم آوردن فرصت های ارتقای شغل برای کارکنان مستعد
۴. تاکید مستمر بر آموزش و توسعه کلیه افرادی که در سازمان مشغول به کار هستند
۵. از طریق آموزش کارکنان و فراهم آوردن مستمر فرصت های ارتقای شغل برای آنها، ظرفیت های ذاتی ایشان (مشارکت، توان بالقوه و همکاری آنها) را تقویت کند و توسعه بدهد
۶. رفاه جسمی و روانی کارکنان را فراهم آورد و بهبود بخشد
۷. ایجاد شرایطی برای تصمیم امکان دسترسی به تجارب افراد
۸. حمایت از طرح های تغییر فرهنگ سازمان.

امروزه کاملاً پذیرفته شده است که پیاده سازی موفقیت آمیز مدیریت دانش مستلزم تعامل مدیریت دانش و مدیریت منابع انسانی است. این موضوع در نگرش سیستمی به مدیریت دانش نیز کاملاً مورد تاکید قرار گرفته است (نوروزیان،۱۳۸۵)

پیاده سازی پروژه های مدیریت دانش مستلزم پذیرش فرهنگی آن (بعد نرم) توسط کارکنان است. در همین راستا باید تلاش های در زمینه رفتار کارکنان (بعد سخت) به منظور پذیرفتن استفاده از مدیریت دانش انجام گیرد. اصولاً چنین پروژه هایی نیازمند حمایت گسترده و مشارکت مدیران ارشد سازمان به منظور تسهیل پیاده سازی پروژه است.

با توجه به همین موضوع، بسیاری از سازمان ها یک نقش جدید را به نام مدیر ارشد دانش (Chief Knowledge Officer) در ساختار سازمان خود ایجاد کرده اند. مدیر ارشد دانش می کوشد تا بر میزان داراییهای

دانش سازمان بیافزاید و به طراحی و پیاده سازی استراتژی های مدیریت دانش بپردازد. فعالیت های را که یک مدیر ارشد دانش باید انجام دهد عبارتند از (Turban,2003):

- تنظیم اولویت های استراتژیک برای مدیریت دانش
- ایجاد یک مخزن دانش از بهترین تجارب
- متعهد کردن مدیران ارشد سازمان برای حمایت از محیط یادگیرنده وسازمان
- ایجاد یک فرآیند مناسب برای مدیریت سرمایه های فکری
- گردآوری سریع اطلاعات در مورد رضایتمندی مشتریها
- سراسری و یکپارچه کردن مدیریت دانش.

مدیر باید آگاه به استراتژی مدیریت دانش باشد. دانش، محصول یادگیری است اما یادگیری سازمانی در صورتی تقویت خواهد شد که یک استراتژی مدیریت دانش منظم طراحی شود و اجرا گردد. استراتژی های مدیریت دانش به تسهیم دانش از طریق برقراری ارتباط کارکنان با یکدیگر و با - منبع- اطلاعات به نحوی که بتوانند از دیگر تجربیات مستند نیز چیزی یاد بگیرند اشاره دارد.

در گزارش ها، بانک های اطلاعاتی، کتابخانه ها، سیاست نامه ها، راهنمایی ها و دستورالعمل ها و همچنین مطالب سخنرانی، دانش را می توان یافت. با روش های سنتی مثل برگزاری جلسات، کارگاه های آموزشی، دوره های درسی، کلاس های ویژه، انتشارات مکتوب، نوارهای ویدیویی و کاست می توان دانش را در سراسر سازمان منتشر کرد.

اینترانت (شبکه داخلی) روش سنتی اما موثر برای انتقال دانش و اطلاعات فراهم می آورد. یک هدف عمده از این کار، پخش و آشکار کردن دانش مخفی شده است. این کار را می توان از طریق مصاحبه های علمی انجام داد، که دانش بی چون و چرا پذیرفته شده، بیان، تفسیر و سپس در سراسر سازمان منتشر می گردد.

راهکارهای پیاده سازی مدیریت دانش در سازمان های آموزشی و یادگیرنده

اکنون چارچوب های مختلفی برای پیاده سازی مدیریت دانش ارایه شده است. ما در اینجا با گذر از بررسی این چارچوب ها، فقط به عواملی که بر پیاده سازی موفقیت آمیز مدیریت دانش موثر هستند اشاره می کنیم. قطعاً این عوامل جامع و مانع نبوده و در برگیرنده همه فاکتورها نیستند. آنچه در اینجا بدان پرداخته شده است، برخی از مهمترین عواملی است که درخور توجه بیشتری هستند:

۱. تعریف نقش رهبری و مشخص کردن وظایف مدیریت. این امر مستلزم همکاری مدیران ارشد، درک فرهنگ سازمان حاکم و برنامه ریزی بر اساس آن است.
۲. شناسایی فاصله بین دانش موجود و دانش مطلوب
۳. افزایش آگاهی افراد نسبت به مزایای مدیریت دانش. بدین صورت که به افراد باید آموخت اگرچه به انحصار داشتن قدرت محسوب می گردد ولی تسهیم آن قدرتی مضاف است
۴. مدیر باید در ابتدا بدنبال کمیت باشد. استقبال از کمیت، افراد را تشویق می کند تا در مورد نظرات مورد علاقه اشان بیندیشند.
۵. نهادینه کردن ایجاد احساس ضرورت و فوریت تغییر. مدیران نه تنها باید خود و سازمان را همساز با تغییرات کنند بلکه خود باید پیش قدم در امر تغییر شوند. و بدنبال ایجاد این احساس در کارکنان باشد که تغییر یک نیاز فوری و ضروری است
۶. تشکیل کمیته ای جهت شناسایی افراد فعال و تقدیر از آنها. این افراد نه تنها شامل کسانی هستند که دانش خود را در اختیار دیگران قرار می دهند بلکه کسانی که به درستی از دانش دیگران استفاده می کنند را نیز در بر می گیرد
۷. مدیریت محتوا: مدیریت محتوا به عنوان مرکز مدیریت دانش، بر بازار یابی، توزیع و کاربرد - دانش موجود که قبلاً اخذ شده – تمرکز می کند. به روز و بکارآمد نگاه داشتن دانش با توجه به نیازها و تقاضای کارکنان یکی از فعالیت های کلیدی در مدیریت محتوا است
۸. ایجاد محیطی مبتنی بر اعتماد جهت تسهیم دانش بین افراد
۹. فرآهم آوردن شرایطی برای خلق پیروزی ها و موفقیت های کوتاه مدت (بقایی نیا،۱۳۸۶)

یک سازمان آموزشی با داشتن مدیری توانا و همکار در کنار تخصص، تجربه و پشت سر گذاشتن مراحل فوق به پیروزی هایی دست خواهد یافت که به آنها پیروزی های کوتاه مدت گفته می شود. از ویژگی های این پیروزی ها عبارتند از:

- قابل رویت بودن آن
- مبهم نبودن آن
- این پیروزی ها آشکارا با تلاش های همکاران در کمیته ارتباط دارد
- بوجود آورنده قوّه محرکه برای دیگر همکاران می باشد
- مدیران و همکاران را در صحنه نگه می دارد

- چشم اندازی روشن نسبت به عملکرد در آینده به بار خواهند آورد.

نتیجه گیری

در مقاله حاضر مفهوم مدیریت دانش و سازمان های آموزشی، نقش مدیریت دانش در پیشبرد و ارتقاء این گونه سازمان ها، مورد بحث و بررسی قرار گرفت. مدیریت دانش با نگاه فوق در اولین گام مستلزم تعیین فرصت ها و تهدیدات فرا روی سازمان است. پس از آن نوبت به تعیین شکاف دانش سازمانی (که گواه بر فاصله بین وضع موجود دانش و دانش مطلوب و مورد نیاز سازمان) است، خلاء دانش سازمان را مشخص می کند. در ادامه لازم است رویه های مناسب جهت حذف یا کاهش این فاصله انتخاب گردد. حصول اطمینان نسبت به برقراری توازن بین دانش صریح و ضمنی سازمان نیز از جمله فاکتور ها و شاخص های موفقیت است. ایجاد تعهد در بین سطوح مدیریت و کارکنان نسبت به بینش سازمانی وسعی مدیران و کارکنان بر نمونه کردن خود بر اینکه تسهیم دانش را ترویج نمایند موجب تقویت کارکرد آن و تسهیل انجام کارها تیمی به عنوان یکی از زمینه های اصلی نوآوری می گردد.

مدیریت دانش مستلزم وجود رهبری آگاه و مدیریت مشارکتی است و در فرهنگ محیط های آموزشی که تفکر خلاق و انتقادی در آن محیط ها یک ارزش حاکم تلقی می شود ، و این تفکر خلاق عاملی کلیدی و راهگشا در مدیریت دانش است . با ایجاد مدارس دانایی محور و بهره گیری از الگوی مدیریت دانش و فن آوری اطلاعات در مدارس می توان سرعت ، کیفیت و مطلوبیت خدمات آموزشی را ارتقاء داد و برای توسعه آن در مدارس ، باید بطور نظام مندی تمامی تغییراتی که به نوعی منجر به تداخل و تعامل یا بازسازی دانایی می شوند را مورد تشویق و حمایت قرار داد .

لازم به نظر می رسد که مدارس برای بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری و تدریس شان به مدیریت دانش به عنوان یک راهبرد و نقشه کلی در جهت درک بهتر راهکارها توجه نمایند . متأسفانه در کشور ما هر چند واحدهای فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش و سازمان های آموزشی وجود دارد که به ظاهر عهده دار نقش مدیریت دانش هستند اما شامل همه عناصر و مولفه های مدیریت دانش نمی شوند و نقش و جایگاهی موثر در مدارس ندارند .

به دلیل اینکه مدارس درحال گذار از پارادایم رشد و جهانی شدن هستند ، باید مدیریت دانش را بخشی از مأموریت و استراتژی های خود قلمداد کنند ، زیرا مدیریت دانش از یک طرف با جذب دانش های جدید به

درون سیستم و از طرف دیگر با اداره موثر آن دانش می تواند مهمترین عامل در ایجاد و توسعه مدارس دانایی محور باشد .

مراجع

آرمسترانگ، مایکل. (۱۳۸۱). مدیریت استراتژیک منابع انسانی. محمد اعرابی و داود ایزدی. انتشارات: دفتر پژوهش های فرهنگی

اسکات،ریجارد.(۱۳۸۰). سازمان ها، سیستم های حقوقی، حقیقی و باز. محمد رضا بهرنگی.تهران:انتشارات کمال تربیت

بهرنگی، محمد رضا. (۱۳۸۰). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. انتشارات تابان

بقایی نیا، مریم.(۱۳۸۶). مدیریت دانش.پرتو ملت، نشریه داخلی بانک ملت.سال دوم،شماره۱۶

جاسبی، عبدالله. (۱۳۷۳). اصول و مبانی مدیریت. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی

جعفری مقدم ، سعید (۱۳۸۳) مدیریت دانش در نظام مدیریت مدرسه محور ، فصلنامه مدیریت، شماره ۳۵و۳۶.

داونپورت ، تامس اچ (۱۳۷۹) مدیریت دانش ، ترجمه، محمدحسین رحمان سرشت، تهران؛ انتشارات ساپکو ، چاپ اول .

سرمد، غلامعلی. (۱۳۸۴). روابط انسانی در سازمان های آموزشی. تهران: انتشارات سمت

کاستلزم ، م(۱۳۷۵) عصر اطلاعات ؛ ظهور جامعه شبکه ای ، مترجم احد عقیلیان و همکاران ؛ انتشارات طرح نو

کاست , کارول (۱۳۸۳) مدیریت دانش از دیدگاه یک استراتژی تجاری ، ترجمه ؛ صدیقه احمدی فصیح ، فصلنامه علوم اطلاع رسانی، دوره ۱۸شماره ۳و۴.

عدلی , فریبا (۱۳۸۲) مدیریت دانش ؛ حرکت به فرا سوی دانش , انتشارات فراشناختی اندیشه.

علاقه بند، علی. (۱۳۸۴). مدیریت عمومی. تهران: نشر روان

علاقه بند، علی. (۱۳۸۲). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: نشر روان

فرنچ، وندال؛ اچ بل،سیسیل. (۱۳۸۲). مدیریت تحول در سازمان. مهدی الوانی و حسن دانایی فردمک
دانلد،جان.(۱۳۸۱). مدیریت دانش. ترجمه بدری نیک فطرت. تهران: کیفیت و مدیریت
نوروزیان، میثم. (۱۳۸۵). دانش مدیریت دانش. ماهنامه علمی- آموزشی تدبیر. شماره ۱۷۶

هندی ، چارلز (۱۹۹۰)، عصر سنت گریزی (مدیریت و سازمان در قرن بیست و یکم) ، ترجمه عباس مخبر،
تهران: انتشارات طرح نو

Brown,G (2001)"The right to learning".rout ledge,NewyorkY,pp.96-108.

Efraim Turban.(2003) "Information technology for management:

Transforming organizations in the digital economy" ،John Wiley & Sons ،Ltd.

Fuller,s(2001)"Knowledge management foundations" Butterworth – Heinemann , Boston.pp.49-61
.

Gartner Group.(1999). “White papers on knowledge management”. Gartner Group, Stanford .C.T.

Grover, and Divennport, T, H. (2001). "General perspectives on knowledge management: fostering a research agenda". Journal of Management Information Ssystems ,Vol. 18No.

Mary , Reynolds (2005)"The contribution of Knowledge management to learning : practice and potential and Newzealand school".

Kanter, J. (1993). "Knowledge management, practically speaking". Information systems management.
Loermans, Jozef. (2002). "Synergizing the learning organization and knowledge management". JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMNT.
Nonaka, Ikujior. (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation". Organization science.
Nonaka & Takeuchi. (1995) "The Knowledge-Creating Company" Oxford University Press.
Vance, D.M. (1997). “Information, knowledge, and wisdom: the epistemic hierarchy and computer-based information system”. Proceeding of the 1997 American Conference on Information Systems. available at: http://hsb.baylor.edu/ramsower/ais.ac.97/papers/vance.htm

بررسی تأثیر سرمایه فکری بر عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

حبیب اله افشار پور۱ ، مسعود نوری۲ ، مریم نوری۳

چکیده

دنیای کنونی عصر دانایی است و امروزه دیگر مواهب و دارایی های طبیعی و مشهود کلید کامیابی جوامع و سازمان ها نیست، بلکه برخورداری از سرمایه های فکری و مدیریت این سرمایه هاست که در عرصه محیط پر تلاطم و چالشی رمز موفقیت سازمان هاست . پژوهش حاضراز نوع توصیفی_پیمایشی و از نظر هدف کاربردی است و جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ۱۹۲۰ نفر می باشد که با استفاده از جدول مورگان و کرجسی و نیز با روش تصادفی طبقه ای تعداد ۳۲۰ نفر از دانشجویان انتخاب گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه می باشد در این تحقیق جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار SPSS ۲۲ و برای توصیف متغیرها از آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، جداول فراوانی و نمودارهای هیستوگرام استفاده شد. برای نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف – اسمیرنف و برای تعیین تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر متغیرهای تحقیق از آزمون میانگین و تحلیل واریانس و همچنین برای اثبات فرضیات تحقیق به دلیل سنجش تاثیر یک متغیر بر روی متغیر دیگر از آزمون رگرسیون استفاده شد. روایی آن توسط نظر خبرگان و اساتید و پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۹۶,۱ ٪ است . نتایج تحقیق نشان داد که بین سرمایه فکری شامل سرمایه ساختاری ، سرمایه انسانی، سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه با یکدیگر رابطه وجود دارد و این همبستگی بترتیب ۸۵,۶٪ و ۸۴,۳٪ و ۸۱٪ و ۷۶٪ می باشد. همچنین اندازه ابعاد عملکرد آموزشی و ابعاد سرمایه فکری با یکدیگر تفاوت دارند .

کلید واژه : سرمایه فکری، عملکرد آموزشی ، دانشجویان ، دانشگاه فرهنگیان

[۱] کارشناسی ارشد مدیریت ، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، Habib.Afsharpoor@gmail.com (نویسنده مسئول)
[۲] دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، Nouri.Edu144@gmail.com
[۳] کارشناسی ارشد مطالعات خانواده ، پردیس شهید صدوقی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، mn.nouri90@yahoo.com

۱. مقدمه

بسیاری از سازمانها به اهمیت سرمایه فکری به عنوان منبع پایدار رقابت و تعالی و مبنایی برای نوآوری و تطبیق پذیری شان تاکید دارند. نوآوری های عرصه فناوری مرزهای جغرافیایی را از بین برده و منجر به مشتریان آگاه و مطلع شده است. تاکید بر سرمایه فکری یک تفاوت اساسی میان عملیات شرکت ها در اقتصاد قدیم و اقتصاد نوین را نشان می دهد که در اقتصاد قدیم ارزش ناشی از دارایی های فیزیکی بود در حالی که در اقتصاد نوین، ارزش از به کارگیری علم و سرمایه فکری خلق می شود. بنابراین سازمانهای گوناگون برای هماهنگ شدن با تغییر و تحولات شدید و شتابنده عصر حاضر ناچارند با مقوله های اندازه گیری سرمایه فکری و راه های بهبود مولفه های عملکرد آموزشی آشنا باشند، در این تحقیق، محقق درصدد برآمد تا برای دست یابی به نتایج مستدل و علمی در زمینه رابطه سرمایه فکری و عملکرد آموزشی به انجام تحقیق حاضر اقدام نماید.

۲. بیان مسئله

امروزه کار یدی جای خود را به کاردانشی داده است و دانشگران بر جای کارگران نشسته اند. مدیران امروز دوره ای را تجربه می کنند که در آن سرمایه واقعی سازمانها «دانایی و هوشمندی» است. در عصر ما دیگر سازمانها به انبوهی تولید، به ذخایر مالی و فزونی نیروی انسانی خود نمی بالند، بلکه بالندگی سازمانها در گرو سرمایه هوشمند و دانش آنهاست. به عبارت دیگر سازمانهای پیشرو در عرصه رقابتها و چالشهای فراروی‌شان، تنها به مدد انسانهای هوشمند و دانش آفرین است که می توانند بر دیگر سازمانها پیشی بگیرند (سنچیز،۲۰۰۰). همچنین اثربخشی سازمانی متاثر از عوامل کیفیت دانش و در دسترس بودن دانش مورد نیاز در زمان مورد نظر است. بر این اساس نیروی انسانی قادر به اخذ تصمیم و اقدام بوده و می تواند راه کارها و اقدامات انجام شده را مورد ارزیابی قرار دهد که در نهایت این روند منجر به بهبود و ارتقاء عملکرد مالی و غیر مالی سازمان می گردد. بنابراین ارزیابی مستمر عملکرد مالی و شناسایی عوامل موثر بر آن در بهبود عملکرد سازمانی نقش بسزایی دارد و به چرخش و گردش سیکل مدیریت یعنی برنامه ریزی، انجام کار، بررسی کار و عمل مناسب کمک می نماید همچنین مدیریت ریسک و کنترل داخلی سازمان را بهبود می بخشد. اما آنچه در این میان قابل تامل است اینست که در بخش دولتی انگیزه کسب سود وجود ندارد و یا ضعیف است و بیشتر هزینه های دولت به صورت مجزا از درآمد حاصله مدیریت میشود و ارزیابی پیامدهای آن آسان نیست، با این حال عملکرد خوب و منطقی برای ادامه خدمات رسانی و نشان دادن نحوه صحیح هزینه کرد بودجه تعیین شده که از محل درآمدهای عمومی مصوب می شود، لازم و ضروری است. سوالی که اینجا پیش می آید این است آیا اندازه گیری و مدیریت اجزاء سرمایه

فکری میتواند مولفه های بهبود عملکرد آموزشی دانشجویان را در دانشگاه فرهنگیان و نهایتا آموزش و پرورش تحت تاثیر قرار دهد؟ و اگر چنین است، چه رابطه ای بین این متغیرها وجود دارد؟

۳.اهمیت و ضرورت پژوهش

در جهان امروز توسعه هدف اصلی جوامع و سیاست گذاری های دولت هاست. کمیت و کیفیت نیروی انسانی تعیین کننده موفقیت یا عدم موفقیت کشورها در مسیر توسعه است. و امروزه می بینیم آنهایی که زودتر و با کیفیت بهتر به تربیت نیروی انسانی خود اهتمام داشته اند به نتایج چشمگیرتری در زمینه توسعه دست یافته اند. نیروی انسانی بزرگ ترین سرمایه یک کشور است و از دیرباز تاکنون عامل اصلی پیشرفت ممالک مختلف بوده است(بنداری ،۱۳۸۵).

با توجه به اینکه تولید دانش و تسلط فن آوری نوین، یکی از بهترین امتیازات رقابت پذیری کشورها به شمار می رود. از جمله راه های مبارزه با نابرابری ها در سطح تجارت جهانی، سرمایه گذاری در انسان شناخته شده است. در هر کشور توسعه انسانی در سطح سازمان های صنعتی توجه به عامل نیروی انسانی، اهمیت ویژه ای دارد. رسیدن به اهداف سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط تغییر دارد. اجرای آموزش و بهسازی نیروی انسانی سبب می شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، به طور مؤثر فعالیت هایشان را ادامه داده و بر کارایی خود بیفزایند در این بین سرمایه فکری می تواند بر این عملکرد آموزشی تأثیرگذار باشد. لذا در این تحقیق به بررسی آن پرداخته شده است.

٤. فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی:

سرمایه فکری بر اجزاء عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

فرضیه های فرعی :

۱. سرمایه ساختاری بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

۲. سرمایه انسانی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

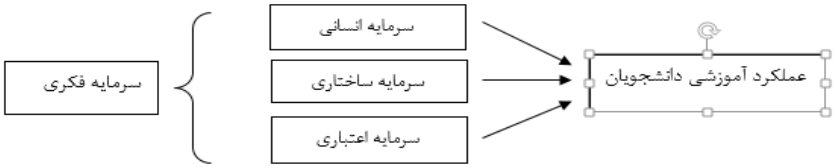
۳. سرمایه ارتباطی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

۴. اندازه ابعاد سرمایه فکری در عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

۵. اندازه ابعاد عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

٤,۱.چارچوب نظری و مدل تحلیلی تحقیق

چارچوب علمی و نظری که برای انجام تحقیقات علمی،مورد نیاز است مدل مفهومی نامیده می شود. در این تحقیق از مدل « بونتیس، ۱۹۹۸) » برای بررسی ابعاد سرمایه فکری استفاده شده است.



منبع: بونتیس،۱۹۹۸ و سمیع زاده ،۱۳۸۷

۵.مبانی نظری

تا اواخر قرن بیستم دانش همان اطلاعاتی محسوب می شد که در دسترس عموم قرار داشت و نقش مدیریت، یافتن راهی برای ترکیب بهینه محصولات و بازارها و نیز رفع موانع ورود کالاها و تکنولوژی های بالقوه و جانشین تلقی می شد. اما ماهیت منابع در سال های اخیر تغییر نموده و رقابتی شده است، بنابراین ضروری است برای شناسایی منابع واقعی و پایدار یک سازمان، توجهی جدی به درون شرکت ها صورت گیرد(حاجی ها،۱۳۸۹). دنیای کنونی عصر دانایی است و امروزه دیگر مواهب و دارایی های طبیعی و مشهود کلید کامیابی جوامع و سازمان ها نیست، بلکه برخورداری از سرمایه های فکری و مدیریت این سرمایه هاست که در عرصه محیط پر تلاطم و چالشی رمز موفقیت محسوب می شود. به عبارت دیگر سرمایه فکری در موفقیت و بهبود عملکرد آموزشی سازمان هایی که در دنیای پر رقابت فعالیت می کنند نقش انکار ناپذیری دارد. سرمایه فکری مبحثی است که به مدیریت و اداره این عملکرد ها می پردازد(مار و اسچیوما،۲۰۰۴).

۵-۱. مفهوم سرمایه فکری

گسترش تکنولوژی های قدرتمند، سیستم های ارتباطی سریع، دسترسی سریع به اینترنت و جهانی سازی، برخی از تغییراتی است که حاضران در این قرن در صورتی که خواهان بهبود کیفیت در زندگی می باشند بایستی آنها را بکار بندند(آرناس[1]،۲۰۰۸). این اصطلاح (سرمایه فکری) توسط استیوارت (۱۹۹۱) نیز بعنوان کلمه ای مترادف برای داراییهای نامشهود بکار رفته است. دلیل نامیدن این اصطلاح بعنوان یک سرمایه به خاطر ریشه های اقتصادی آن است، چرا که در سال ۱۹۶۹ توسط اقتصاددانی به نام گالبرایت بعنوان یک فرایند ارزش آفرین و نیز بعنوان دسته ای از داراییها معرفی گردید(کاسترو و همکاران[2]،۲۰۰۸).

[1] - arenas
[2] - de castro et al

۵-۲. چشم انداز تاریخی سرمایه فکری

پتی و گویتری(۲۰۰۰) جدول زمانی رویدادهای سرمایه فکری را در جدول ذیل ارائه کرده اند:

جدول شماره(۱) : سیر تکاملی سرمایه فکری

پیشرفت زمانی و وقایع حساس سرمایه فکری	دوره
مفهوم کلی و عمومی ارزش نامشهود که اغلب برچسب و نام سرقفلی داشت مطرح شد.	اوایل دهه ۱۹۸۰
عصر اطلاعاتی(اقتصاد اطلاعاتی) رخ داد و باعث شد که این موضوع که بین ارزش بازاری و ارزش دفتری بسیاری از شرکتها، تفاوتها قابل ملاحظه ای وجود دارد خود را بیشتر نمایان سازد.	اواسط دهه ۱۹۸۰
اولین تلاشها برای نوشتن و تدوین حسابها و صورتحسابهایی که سرمایه فکری را اندازه گیری می کنند ابتکار عملهایی که بطور نظام مند موجودی سرمایه فکری شرکت را اندازه و به گروههای بیرونی گزارش می دهد(سلمی و اسکاندیا،۱۹۹۸).	اواخر دهه ۱۹۸۰
در سال ۱۹۹۰ بود که برای اولین نقش مدیریت سرمایه فکری ظهور کرد و دارای یک پست رسمی شد و اولین نفر در این پست، ادوینسون در موسسه skandia AFS بود. در سال ۱۹۹۲،نورتون و کاپلان مفهوم کارت امتیازی متوازن را مطرح کرده اند، کارت امتیازی متوازن براین مفهوم استوار بود که آن چیزی را که می خواهیم به آن دست یابیم باید اندازه بگیریم	اوایل دهه ۱۹۹۰
در سال ۱۹۹۵ نونکا و تاکیو چی، کار و مطالعه با ارزش را درباره چگونگی خلق ارزش در شرکت بوسیله دانش شروع کردند. اگرچه این کتاب بر روی دانش متمرکز بود، با این وجود تمایز بین دانش و سرمایه فکری در آن بسیار ظریف می باشد. ابزار شبیه سازی تانگو در سال ۱۹۹۴ بکار افتاد. تانگو اولین ابزار تجاری برای کمک به مدیران برای درک اهمیت نامشهودها بود. همچنین در سال ۱۹۹۴،گزارش سالانه اسکاندیا با تمرکز بر ارزیابی ذخیره سرمایه فکری شرکت skandia ارائه گردید و این کار موسسه باعث شد که بسیاری از شرکتها، را سرلوحه خود قرار دهند(ادوینسون،۱۹۹۷). در این سالها محققان و پیشگامان سرمایه فکری کتابهای خود را در باره این موضوع منتشر کردند.کار ادوینسون و مالوئه کار با ارزشی درباره فرآیند و چگونگی سرمایه فکری بود.	اواسط ۱۹۹۰
سرمایه فکری به عنوان یک موضوع معروف و مهم شناخته شد و کنفرانسها و تحقیقات بسیلری در این زمینه انجام شد و مقالات با ارزشی در این زمینه ارائه شد و پژوهشهای تحقیقاتی مانند Stockholm- Danish - meritum با هدف پیوند تئوری و عمل سرمایه فکری انجام شد.در سال ۱۹۹۹ و ۲۰۰۰،سازمانی برای همکاری و توسعه اقتصادی، سمپوزیم بین المللی درباره سرمایه فکری را در آمستردام هلند برگزار کرد موضوع این سمپوزیم این بود که شرکتها چگونه با موضوع مدیریت و گزارشدهی سرمایه فکری برخورد کنند.	اواخر دهه ۱۹۹۰
--اولین مجله معتبر علمی باعنوان سرمایه فکری انتشار یافت.اولین استانداردهای حسابداری سرمایه فکری توسط دولت دانمارک تدوین گردید.کتاب ثروت نامشهود توسط موسسه بروکینگ و گزارش سرمایه فکری مراکز تحقیقاتی اتریش و	اوایل قرن ۲۰۰۰

کتاب مدیریت، اندازه گیری، و گزارش دهی داراییهای نامشهود توسط " لو " به همراه حجم گسترده ای کتب و مقالات پیرامون مدیریت سرمایه فکری منتشر شد.	

منبع: پتی و گویتری (۲۰۰۰، به نقل از عالم تبریز و همکاران، ۱۳۸۸)

لیف ادوینسون یکی از شناخته شده ترین پژوهشگرین دنیا در زمینه سرمایه های فکری است. او به عنوان اولین مدیر سرمایه های فکری در شرکت اسکاندیا – یک شرکت بین المللی بیمه در کشور سوئد – فعالیت داشته است. شرکت اسکاندیا موفق شده که یک نوع طبقه بندی بومی شده از سرمایه فکری را ارائه نماید. ادوینسون اساسا سرمایه های فکری را به عنوان ارزش های نامشهودی تلقی می کند که می تواند منشا شکاف و اختلاف میان ارزش بازاری و ارزش دفتری شرکت ها و سازمان ها باشد. بر همین اساس معادله زیر را برای تعیین ارزش بازاری شرکت پیشنهاد نمود.

سرمایه های فکری + ارزش دفتری = ارزش بازار

اگر چه ادوینسون و مالون پیشرفت های زیادی در رابطه با اندازه گیری سرمایه فکری داشته اند اما روس و روس(۱۹۹۷) پیشرفت های ملموسی در یکپارچگی معیار های سرمایه فکری و حرکت به سمت یک معیار واحد(رویکرد کل نگر به ارزش) [1] داشتند آنها سرمایه فکری را به سرمایه انسانی، سرمایه سازمانی و سرمایه ارتباطی تقسیم کرده و این سه دسته را در یک سطح افقی قرار داده اند(چانگ ،۲۰۰۷ به نقل از عالم تبریز و همکاران،۱۳۸۸).

- سرمایه انسانی: شامل دانش فنی، مهارت ها، ویژگی های رهبری مدیران ارشد، نوآوری ها، انگیزش(بعد مالی و غیره مالی) و قابلیت سازگاری است.
- سرمایه ساختاری: فرهنگ سازمان ، ساختار، فرایند ها و رویه های کاری است
- سرمایه رابطه ای: مشتری(میزان رضایت آن ها از محصولات و خدمات)، مشتریان(تعداد آن ها)، ارتباط با تامین کنندگان(آگاهی داشتن از این ارتباطات) (برنان ،۲۰۰۰ به نقل از عالم تبریز و همکاران، ۱۳۸۸).

۵-۳. مدل سالیوان

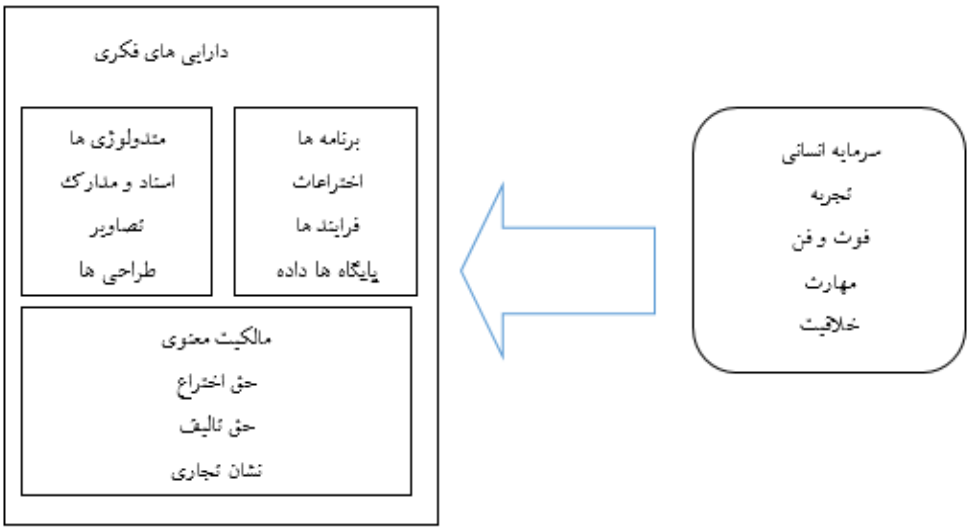
آقای سالیوان (۲۰۰۰) یکی از پایه گذاران و شرکت تجاری گروه مدیریت سرمایه های فکری است. گروه مدیریت سرمایه های فکری یک شرکت مشاوره ای است که فعالیت هایش بر ایجاد و تولید ارزش از سرمایه های فکری متمرکز شده است. بر اساس نظریه این گروه از کنار هم قرار دادن دو رکن اساسی زیر می توان به مفهوم و جایگاه سرمایه های فکری دست یافت :

- سرمایه انسانی

[1] - Holistic value approach (HAV)

- دارایی های فکری

الگوی سالیوان برای تجسم و نمایش تصویری سرمایه های فکری، به صورت زیر می باشد:



شکل (۱) مدل سرمایه فکری سالیوان (۲۰۰۰)

٥-٤. اندازه گیری سرمایه فکری

دیدگاه اندازه گیری سرمایه فکری بر چگونگی ایجاد مکانیزم های اندازه گیری جدید برای گزارش دهی متغییر های غیر مالی یا کیفی سرمایه فکری در کنار داده های سنتی کمی، یا مالی تمرکز دارد. اندازه گیری سرمایه فکری بر ایجاد ارزش تمرکز دارد، در حالی که حسابداری مالی بازدهی عملیات گذشته و جریان نقدینگی را منعکس می سازد. رویکرد سنتی حسابداری اجازه و امکان تعریف دارایی های نامشهود جدید را نمی دهد، دارایی هایی مانند شایستگی کارکنان، ارتباطات مشتریان، سیستم های اداری، سیستم های پشتیبان تصمیم گیری و پایگاه های داده ها و مانند آن ها، این دارایی های نامشهود اهرم های جدید تولید ارزش در سازمان های دانشی هستند(پتی و گوتیری، ۲۰۰۰).

جدول(۲) : مدل هایی جهت اندازه گیری سرمایه فکری

ابزار	منطق اصلی	مزایا	معایب
حسابداری منابع انسانی	مطابق اصطلاحات مالی ارزش سرمایه انسانی بایستی در ترازنامه یک قلم سرمایه محسوب شود،نه یک قلم هزینه	محاسبه با اصطلاحات مالی، استفاده داخلی وسیع در صنایع خدماتی خاص	ذهنی است، مفروضات بسیار زیاد
ارزش افزوده اقتصادی	هدف یک شرکت حداکثر کردن ارزش سهامداران و نیز حداکثر ساختن استفاده موثر از سرمایه است.این بایستی در هر تصمیم،در همه سطوح شرکت منعکس شود.	با قیمت سهام به خوبی هم بستگی دارد با بودجه بندی،برنامه ریزی مالی،هدف گذاری و جبران خدمات تشویقی ارتباط دارد.	رویه های تعدیل پیچیده، دارایی های خالص در برابر ارزش بازاری دارایی ها،قدرت تبینی ضعیف پذیرش یک ساختار نظارتی تنها به نفع سهامداران
کارت امتیاز دهی متوازن	شرکت ها به سیستمی از شاخص های(درونی و بیرونی) هدایتی و تاخیری نیاز دارند .	منطق قوی،همبستگی روشن بین شاخص ها و عملکرد مالی،ادبیات توسعه یافته و سازگار .	خشک، توجه نامناسب به دارایی های انسانی فرایند های ایجاد دانش، ایستا و غیر پویا،عدم امکان مقایسه بیرونی
سرمایه فکری	بخش زیادی از ارزش افزایی یک شرکت ناشی از منابع ناملموس است و بنابراین این منابع باید مثل منابع فیزیکی پیگیری شوند	انعطاف پذیری ؛ مدل پویا تا حدی امکان مقایسه بیرونی،قابل کاربرد برای شرکت های دولتی(غیر انتفاعی)	ادبیات پیچیده / مبهم ؛ توسعه شاخص های کمی هنوز در مراحل اولیه است ،تمرکز بسیار زیاد بر ذخایر به عوض جریان

منبع: بونتیس و همکاران(۲۰۰۹ به نقل از خیرخواه،۱۳۹۰)

۵-۵. مدیریت عملکرد

مدیریت عملکرد با روشی جامع نگر، کلیه عوامل و مولفه های درگیر در کار سازمان را تحت مدیریت قرار داده، نهایتا عملکرد مطلوبی ازآ نها به دست میدهد و از نتایج مطلوب به عنوان سرمایه اصلی بهر ه وری، بهر ه برداری میکند .مدیریت عملکرد ضمن بهبود شایستگی فعلی افراد و کل سیستم، ایجاد ارتباط بین شایستگی فرد با کارکرد واقعیشان را نیز مدنظر دارد(سلطانی، ۱۳۸۳).مدیریت عملکرد فرایندی مثبت است و در صورت وجود نظامهای مناسب، فرهنگی پدید می آورد که در آن کامیابی ها مورد تشویق قرار میگیرد .با این همه ممکن است عملکردهای ضعیفی بروز کند که البته به رهبری ضعیف سازمانی، مدیریت نامناسب و نظام های کاری ناکارآمد بازمیگردد .در این حالت نیز بازخوردهای مستمر، گفت وگو بین مدیران و کارکنان و تصمیم گیری برای اصلا ح روش ها و رویه های کاری راه حل بهبود عملکردها خواهد بود .به بیان بهتر، مدیریت عملکرد فرایندی از حل مسئله را در درون خود نهفته دارد که به طور مستمر به اصلاح امور و ارتقای کیفیت منتهی می شود .جبران مدیریت عملکرد اغلب با پرداختهای معطوف به عملکرد مرتبط است زیرا با انگیزش

کارکنان رابطه مستقیم دارد .به عبارت دیگر، جبران خدمات افراد بر اساس عملکردشان دربردارنده این پیام است که شایستگی و حاصل کار کارکنان بسیار مهم است و عدالت ورزی ایجاب میکند پرداخت ها متناسب با میزان اثرگذاری و شایستگی فرد انجام پذیرد.

هدف های فردی، گروهی و سازمانی، به عنوان نماگرهای اصلی، در یک نظام مدیریت به دو صورت اهداف کمی و فعالیتهای اجرایی تعریف می شود .این اهداف و فعالیت های معطوف به آن (به عنوان هدف های واسطه ای) می تواند مرتبط با ماهیت کار سازمان تعریف شود؛ معطوف به نتایج باشد و در نهایت می تواند جنبه شخصی داشته باشد و به شکل اهداف توسعه فردی تعریف شود.هر چند مفاهیم مدیریت عملکرد و ارزشیابی عملکرد غالبا به جای هم به کار می روند، اما مدیریت عملکرد فرایندی است که نه تنها ارزشیابی عملکرد، بلکه مسائلی چون تعریف عملکرد، هدایت افراد و برنامه ریزی انجام هر چه بهتر وظایف شغلی آنان را نیز در برمیگیرد .در واقع، نارسایی بسیاری از نظام های ارزیابی عملکرد در کمک عینی به عملکرد و رضایت کارکنان و تحقق اهداف سازمانی، احتمالا دلیل عمده پیدایش مفهوم مدیریت عملکرد بوده است (ابیلی و موفقی، ۱۳۸۶).

۵-٦. مفهوم شناسی ارزشیابی آموزشی

گرچه در مفهوم شناسی ارزشیابی توافق کاملی بین صاحبنظران این حوزه وجود ندارد و در تعاریف ارائه شده از سوی هر یک از آنان تفاوتهایی وجود دارد که اشاره به نوع نگرش تبیین کنندگان تعاریف نسبت به ارزشیابی و کارکردهای آن دارد، ولی در یک معنای کلی و ساده ارزشیابی را « فرآیند قضاوت درباره شایستگی یا ارزش هرچیز» بحساب آورده‌اند و در تعریفی دیگر آن را « فرآیند توصیف یک پدیده و داوری درباره شایستگی و ارزش آن » دانسته‌اند . استافیل بیم ارزشیابی را « فرآیند تشریح، کسب و تهیه اطلاعات مفید برای قضاوت در مورد انتخاب گزینه‌های مختلف» می‌داند و کرنباخ در حوزه آموزش ارزشیابی را به « گردآوری و کاربرد اطلاعات به منظور تصمیم گیری درباره یک برنامه آموزشی» تعریف می‌کند و بالاخره در یک جمع بندی می‌توان ارزشیابی را «یک فرآیند نظام‌دار برای جمع آوری، کاربرد، تحلیل و تفسیر داده‌ها به منظور تصمیم گیری درباره یک برنامه یا نظام» دانست بدیهی است این فرآیند نظامدار در قلمرو آموزش مرتبط با داده‌های اساسی در این حوزه خواهد بود . بنابراین ارزشیابی آموزشی را می‌توان « فرآیند نظامدار برای گردآوری، استفاده ، تحلیل و تفسیر داده‌ها به منظور تصمیم گیری درباره یک برنامه یا نظام آموزشی» قلمداد کرد.

همانطور که مشاهده می‌شود علیرغم تفاوتها، عناصر مشترکی از ارزشیابی در تعاریف بالا وجود دارد که باید مورد توجه واقع شود:

۱- ارزشیابی یک فرآیند است . این امر اشاره به مجموعه‌ای از فعالیتهای هم راستا و هماهنگ در ارزشیابی دارد که می‌تواند موجد تغییر و یا تغییرات مؤثر در هر برنامه یا نظام گردد.
۲- ارزشیابی الزاماً باید اطلاعاتی را فراهم آورد . این اطلاعات باید مبتنی بر روش خاصی بوده و قابل دفاع باشد. علاوه بر آن اطلاعات گردآوری شده باید متضمن کیفیتی صحیح و دقیق بوده و توان اصلاح و بهبود برنامه های توسعه ای و آموزشی را داشته باشد.
۳- هدف از این فرآیند بستر سازی برای تصمیم گیری درباره برنامه هاست. تصمیم گیری جهت گیری عملی دارد و ارزشیابی برخلاف آن دسته از نتیجه گیری‌هایی که براساسشان عملی صورت نمی‌گیرد باید به عمل بیانجامد. به عبارت دیگر فعالیت ارزشیابی که به فرآیند تصمیم گیری کمک نکند جز اتلاف وقت و سرمایه نخواهد بود. اهمیت گردآوری اطلاعات علاوه بر فرآهم آوردن بستر قضاوت در مورد ارزش و شایستگی یک برنامه در کمک به تصمیم گیری به منظور استقرار یک برنامه، استمرار فعالیتها و یا تعدیل و بهسازی آنهاست. توجیه گردآوری اطلاعات برای تصمیم گیری درباره یک برنامه مهمترین ویژگی ارزشیابی در همه حوزه‌هایی که با برنامه ریزی و تدارک سازوکارهای خاص برای رسیدن به هدف یا اهداف معینی سروکار دارند ، از جمله آموزش، بوده و بهترین خصیصه قابل ذکر آن می‌باشد. (صدری ، ۱۳۸۳)

٦. پیشینه ی تحقیق

٦-١. تحقیقات خارجی

- مادیتینس و همکاران(۲۰۱۱) به بررسی رابطه ی بین اجزای سرمایه ی فکری با عملکرد مالی و بازار در بورس یونان پرداختند. برای محاسبه سرمایه فکری از روش ضریب ارزش افزوده فکری استفاده کرده اند نتایج تحقیق نشان دهنده این است که رابطه ی معنا داری بین سرمایه ی فکری و عملکرد مالی و بازار سهام وجود ندارد و تنها رابطه سرمایه انسانی با بازده حقوق صاحبان به سهام تائید شده است.

- چانگ و هسیه(۲۰۱۱) به بررسی رابطه بین اجزای سرمایه ی فکری و سه عملکرد عملیاتی مالی و بازار در بورس تایوان در صنعت الکترونیک پرداختند. برای اندازه گیری سرمایه فکری از مدل ضریب ارزش افزوده فکری تعدیل شده استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می دهد که رابطه عملکرد عملیاتی و سرمایه ی به کار گرفته شده مثبت و با سرمایه ساختاری و انسانی رابطه ای ندارد. هم چنین اجزای سرمایه فکری با عملکرد بازار و مالی رابطه ی منفی دارد. مخارج تحقیق و توسعه با سه عملکرد رابطه ی مثبت دارد ولی سرمایه فکری تنها با عملکرد عملیاتی رابطه ی مثبت دارد.

- زیگال و مالول(۲۰۱۰) به سنجش سرمایه ی فکری با شاخص ارزش افزوده و بررسی نتایج آن بر عملکرد مالی، اقتصادی و ارزش بازار بر ۳۰۰ شرکت انگلیسی پرداختند. برای سنجش سرمایه فکری از مدل ضریب ارزش افزوده فکری استفاده شده است نتایج ناشی از آزمون ها نشان می دهد که کارایی سرمایه فکری با عملکرد اقتصادی و عملکرد مالی رابطه مثبت معناداری دارد اما در مورد عملکرد ارزش بازار تنها در صنعت تکنولوژی رابطه با اهمیت است و هم چنین سرمایه ی به کار گرفته شده(فیزیکی و مالی) با عملکرد اقتصادی رابطه منفی دارد اما با عملکرد ارزش بازار و عملکرد مالی رابطه مثبت معنا داری وجود دارد.

- شن تای و تونگ چن(۲۰۰۸) یک مدل جدید را برای ارزیابی عملکرد سرمایه فکری به وسیله ترکیب و رویکرد فازی با روش تکنیک تصمیم گیری چند متغیره(MCDM) ارایه کرده و برای شرکت های پیشرفته تخصصی در تایوان آزمون کرده اند.

- اپوهامی [1](۲۰۰۷) در تحقیق خود با نام اثر سرمایه ی فکری بر عملکرد به بررسی رابطه ی اجزای سرمایه ی فکری(سرمایه ی انسانی،ساختاری و ارتباطی) بر عملکرد شرکت ها در صنعت بانک و بیمه کشور پرداخته است که نتایج تحقیق نشان دهنده ی ارتباط مثبت معنا داری بین تک تک اجزای سرمایه ی فکری و عملکرد شرکت ها بوده است.

٦-۲. تحقیقات داخلی

- اسکوهی و همکاران، ۱۳۹۳، رابطه ی مهارت های ارتباطی با عملکرد آموزشی، پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی و منابع طبیعی سازی را بررسی کردند. نتایج تحقیق نشان دادندکه ضریب همبستگی بین مهارت های ارتباطی(مهارت گوش دادن مؤثر، مهارت نوشتاری، مهارت ارتباط شفاهی و مهارت کار با همکاران)، با عملکرد آموزشی -پژوهشی نمونه آماری مورد بررسی معنی دار می باشد که گویای ارتباط مثبت و معنادار مهارت های ارتباطی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی مورد بررسی با عملکرد علمی آنان است.

- احمدنیا و همکاران،(۱۳۹۳) دیدگاه دانشجویان در رابطه با عملکرد آموزشی ، روابط بین فردی و ویژگی های شخصیتی مربیان بالینی دانشکده ی پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی زنجان را بررسی کردند. اگرچه عملکرد بالینی مربیان در دانشکدهی پرستاری و مامایی زنجان از دیدگاه دانشجویان خوب ارزیابی شد، اما با ارزیابی های مکرر وضعیت آموزش بالینی و پایش عملکرد مربیان و مقایسه وضعیت موجود با وضعیت قبل و تقویت جنبه های مثبت و اصلاح نقایص می توان گامی موثر در راستای ارتقای هر چه بیشتر کیفیت آموزش بالینی برداشت.

[1] - Appuhami

- عزیزی (۱۳۹۲) به بررسی راه های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در علوم انسانی پرداختند. نتایج نشان داد که بهبود عملکرد پژوهشی اساتید در علوم انسانی از طرفی نیازمند انجام اصلاحات در رویکردهای سازمانی و مدیریت و سیاست گذاری پژوهشی است و از طرف دیگر مشروط به اجرای برنامه های توانمندسازی و تقویت بنیه های حرفه ای اساتید در زمینه پژوهش و فراهم کردن شرایط و منابع مناسب مالی، مادی و علمی برای انجام فعالیت های پژوهشی توسط اساتید است.

- عزتی (۱۳۹۱) به بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروههای آموزشی دانشگاهی پرداختند. ازنتایج به دست آمده مشخص شد عواملی نظیر مشارکت ذینفعان در تأمین منابع مالی، کارآفرینی، کارآمدی جمعی، مدیریت مشارکتی و محیط رقابتی فعال از عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی بالا و عواملی نظیر وابستگی به منابع مالی دولتی، شرایط کاری نامطلوب، روحیه پایین و مدیریت لجام گسیخته بر عملکرد آموزشی پایین تأثیر داشته است.

- عبدالصمدی و همکاران،۱۳۹۱، مقایسه ای بین نتایج خودارزیابی استادان و ارزشیابی دانشجویان از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان انجام دادند. در این بررسی، نمرات خودارزیابی اساتید نسبت به نمرات نظرسنجی دانشجویان از اعضای هیأت علمی در سطح بالاتری قرار داشت. اساتید باید از نظرسنجی دانشجویان نسبت به هیأت علمی در راستای ارتقای آموزش خود بهره برده و برای کاهش تفاوت نتایج این دو تلاش کنند.

۷. روش تحقیق

روش تحقیق به کار رفته در این طرح بر اساس ماهیت و روش گردآوری داده ها توصیفی – پیمایشی می باشد و از بعد هدف کاربردی می باشد و از حیث اینکه ارتباط دو متغیر سرمایه فکری و عملکرد آموزشی مورد سنجش قرارمی گیرد از نوع همبستگی می باشد.جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ۱۹۲۰ نفر می باشد بنابراین حجم نمونه آماری با کمک جدول مورگان و کرجسی و نیز با روش تصادفی طبقه ای به تعداد ۳۲۰ نفر از دانشجویان انتخاب گردید.و ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه می باشد در این تحقیق جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات پس از جمع آوری پرسشنامه، اطلاعات کدبندی شده و سپس وارد تکنیک SPSS خواهد شد. بنابراین برای توصیف متغیرها از آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، جداول فراوانی و نمودارهای هیستوگرام و ستونی استفاده خواهد شد. برای نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف –اسمیرنف ، برای تعیین تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر متغیرهای تحقیق از آزمون میانگین و تحلیل واریانس و همچنین برای اثبات فرضیات تحقیق به دلیل سنجش تاثیر یک متغیر بر روی متغیر دیگر از آزمون رگرسیون استفاده خواهد شد.

برای تعیین اعتبار علمی پژوهش از روش اعتبار محتوایی استفاده شده است .بدین طریق که پرسشنامه ابتدایی از پرسشنامه‌ی استاندارد بنتیس (۱۹۹۸) تهیه و تدوین شده است و پس از کسب نظر ات اساتید راهنما و مشاور و متخصصان امر بازنگری و تدوین نهایی گردیده است.در این پژوهش به منظور سنجش اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. با استفاده از کامپیوتر و نرم افزار SPSS ۲۲ ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آلفای کرونباخ بدست آمده ۹۶,۱ درصد است که نشان دهنده این است که این پرسشنامه ها از اعتبار بسیار بالایی برخوردار است. مقدار آلفای کرونباخ بدست آمده برای ابعاد پرسشنامه تحقیق در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول (۳) مقدار آلفای کرونباخ بدست آمده برای هر یک از ابعاد پرسشنامه تحقیق

ردیف	ابعاد	تعداد سؤالات	مقدار آلفای کرونباخ
۱	سرمایه انسانی	۱۳	۰,۸۹۸
۲	سرمایه ارتباطی	۷	۰,۷۴۵
۳	سرمایه ساختاری	۱۲	۰,۸۵
۴	عملکرد آموزشی	۷	۰,۸۸۲
۵	کل سؤالات	۳۹	۰,۹۶۱

۸. یافته های پژوهش

۸-۱. بررسی نرمال بودن متغیرها

ابتدا قبل از بررسی فرضیات پژوهش لازم است برای بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق از آزمون کولموگروف – اسمیرنف استفاده کنیم. لذا جدول شماره(۴) به بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق می پردازد.

جدول شماره(۴): بررسی وضعیت نرمال بودن متغیرهای تحقیق

متغیرهای تحقیق آماره های مفید	سرمایه انسانی	سرمایه ارتباطی	سرمایه ساختاری	عملکرد
آزمون کلموگروف- اسمیرنف	۱,۲۹۲	۱,۸۲۳	۱,۴۴۵	۲,۱۴۷
سطح معناداری	۰,۰۷۱	۰,۰۰۳	۰,۰۳۱	۰,۰۰۰

با توجه به جدول ۴ می توان نتیجه گرفت که سطوح معناداری بدست آمده کمتر از ۰/۰۵ می باشند، که نشان می دهد تمامی متغیرها (بجز سرمایه انسانی) با سطح اطمینان ۹۵٪ نرمال نیستند. بنابراین یکی از شروط استفاده از

آزمونهای پارامتریک در پژوهش حاضر تائید نمی گردد پس باید از روشهای ناپارامتریک استفاده نمود که در اینجا، به جای آزمون رگرسیون از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده خواهد شد.

جدول ۵ نتایج آزمون میانگین متغیرهای تحقیق

نتایج نظرات	حد بالا	حد پایین	سطح معنی داری	درجه آزای	آماره آزمون		
یکسان	۰,۰۸۹۶۳	-۰,۲۳۹۸	۰,۳۷	۲۸۴	-۰,۸۹۷	فرض برابری واریانسها	سرمایه انسانی
	۰,۰۹۲۳۹	-۰,۲۴۲۵۷	۰,۳۷۸	۲۵۱,۹۸۷	-۰,۸۸۳	فرض نابرابری واریانسها	
یکسان	۰,۱۳۴۵	-۰,۱۸۸۶۴	۰,۷۴۲	۲۹۲	-۰,۳۳	فرض برابری واریانسها	سرمایه ارتباطی
	۰,۱۳۸۴۵	-۰,۱۹۲۵۹	۰,۷۴۸	۲۴۶,۵۶۴	-۰,۳۲۲	فرض نابرابری واریانسها	
یکسان	۰,۰۲۶۵۳	-۰,۲۹۲۰۱	۰,۱۰۲	۲۷۸	-۱,۶۴۱	فرض برابری واریانسها	سرمایه ساختاری
	۰,۰۲۸۹۱	-۰,۲۹۴۳۸	۰,۱۰۷	۲۴۷,۲۴۸	-۱,۶۱۷	فرض نابرابری واریانسها	
یکسان	۰,۰۴۵۷۹	-۰,۳۱۹۱۲	۰,۱۴۲	۲۹۶	-۱,۴۷۴	فرض برابری واریانسها	عملکرد
	۰,۰۴۹۶۷	-۰,۳۲۳	۰,۱۵	۲۵۴,۹۸۲	-۱,۴۴۴	فرض نابرابری واریانسها	

با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بیشتر است ، مقدار قدرمطلق آماره آزمون از ۱,۹۶ کمتر است و همچنین حد بالا و پایین هم علامت نمی باشند ، می توان گفت که H_0 قابل قبول است یعنی افراد نظر یکسانی نسبت به متغیرها در سازمان داشته اند .

*برای بررسی تأثیر متغیر سن بر متغیرهای تحقیق از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است:

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس متغیر های تحقیق

نتایج نظرات	سطح معنی داری	آماره آزمون	
یکسان	۰,۳۶۱	۱,۰۲۲	سرمایه انسانی
یکسان	۰,۳۴۹	۱,۰۵۹	سرمایه ارتباطی
یکسان	۰,۴۴۲	۰,۸۲	سرمایه ساختاری
یکسان	۰,۷۷۴	۰,۲۵۶	عملکرد

با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بیشتر است و مقدار آماره آزمون که از ۱,۹۶ کمتر است ، می توان گفت که H_0قابل قبول است یعنی افراد با سنین مختلف نظر یکسانی نسبت به متغیرهای تحقیق در سازمان داشته اند.

برای بررسی تأثیر متغیر رشته تحصیلی بر متغیرهای تحقیق از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است:

جدول ۷ نتایج تحلیل واریانس متغیر های تحقیق

نتایج نظرات	سطح معنی داری	آماره آزمون	
یکسان	۰,۴۷	۰,۹۴۷	سرمایه انسانی
یکسان	۰,۷۸۵	۰,۵۶۴	سرمایه ارتباطی
یکسان	۰,۳۰۶	۱,۱۹۴	سرمایه ساختاری
یکسان	۰,۴۹۴	۰,۹۱۶	عملکرد

با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بیشتر است و مقدار آماره آزمون که از ۱,۹۶ کمتر است ، می توان گفت که H_0قابل قبول است یعنی افراد با رشته های مختلف نظر یکسانی نسبت به متغیرهای تحقیق در سازمان داشته اند .

۸-۲. آزمون فرضیه ها

فرضیه اصلی: سرمایه فکری بر اجزاء عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۸): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه فکری و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه فکری	۳۱۱	٪۸۵,۶	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۸) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه فکری و عملکرد آموزشی برابر ۰/۸۵۶ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

فرضیات فرعی:

۱. سرمایه ساختاری بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۹): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ساختاری و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه ساختاری	۳۱۱	٪۸۴,۳	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۹) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ساختاری و عملکرد آموزشی برابر ۰/۸۴۳ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۲. سرمایه انسانی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۱۰): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه انسانی و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه انسانی	۳۱۱	٪۸۱	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۰) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه انسانی و عملکرد آموزشی برابر ۰/۸۱ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۳. سرمایه ارتباطی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۱۱): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه ارتباطی	۳۱۱	٪۷۶	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۱) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی برابر ۰/۷۶ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۴. اندازه ابعاد سرمایه فکری در عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول (۱۲): خروجی آزمون تحلیل واریانس ابعاد سرمایه فکری

	ابعاد سرمایه فکری	
	آماره آزمون	سطح معنی داری
سرمایه انسانی	۳۹,۷۴۸	۰,۰۰۰
سرمایه ارتباطی	۲۳,۹۴۷	۰,۰۰۰
سرمایه ساختاری	۴۲,۲۲۶	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۲) ، مقدار آماره آزمون از مقدار آماره جدول بیشتر است و مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت بین ابعاد سرمایه فکری قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۵. اندازه ابعاد عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول (۱۳): خروجی آزمون تحلیل واریانس بین ابعاد عملکرد آموزشی

نشانگرها	ابعاد سرمایه فکری	
	آماره آزمون	سطح معنی داری
استفاده از منابع آموزشی و کمک آموزشی برای بهبود عملکرد	۲۵,۶۵۶	۰,۰۰۰
استفاده از منابع مالی و فضای فیزیکی برای بهبود عملکرد	۲۴,۶۴۶	۰,۰۰۰
اهمیت دادن به معلم و نیروی انسانی برای بهبود عملکرد	۲۷,۹۳۶	۰,۰۰۰
تشویق اساتید با ابراز نظرات خود در بحث گروهی	۱۸,۲۳۷	۰,۰۰۰
دریافت بازخورد از دانشجویان	۲۲,۱۵۵	۰,۰۰۰
شکل گیری نوآوری دانشگاه در راستای بهبود عملکرد	۲۸,۷۰۲	۰,۰۰۰
رضایت از عملکرد آموزشی توسط دانشجویان	۱۶,۷۵	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۳) ، مقدار آماره آزمون از آماره جدول بیشتر است و مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت بین ابعاد عملکرد آموزشی قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۹. نتایج پژوهش :

فرضیه اصلی: سرمایه فکری بر اجزاء عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه فکری و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۸۵,۶٪ می باشد.

فرضیه فرعی ۱. سرمایه ساختاری بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه ساختاری و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۸۴,۳٪ می باشد.

فرضیه فرعی ۲. سرمایه انسانی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه انسانی و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۸۱٪ می باشد.

فرضیه فرعی۳. سرمایه ارتباطی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۷۶٪ می باشد.

فرضیه فرعی۴. اندازه ابعاد سرمایه فکری در عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که ابعاد سرمایه فکری با یکدیگر تفاوت دارند یعنی فرضیه محقق تأیید شده است.

فرضیه فرعی۵. اندازه ابعاد عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که ابعاد عملکرد آموزشی با یکدیگر تفاوت دارند یعنی فرضیه محقق تأیید شده است. ابعاد سرمایه فکری با یکدیگر تفاوت دارند یعنی فرضیه محقق تأیید شده است.

۱۰. منابع فارسی:

۱. ابیلی، خدایار و موفقی، حسن(۱۳۸۶) ، .دریچه ای بر مفاهیم نوین مدیریتی با تاکید بر منابع انسانی .تهران، نشر سارگل
۲.احمدنیا الهه، تقی لو غلامعلی، پیامی میترا، احمدنیا هادی، (۱۳۹۳)، « دیدگاه دانشجویان در رابطه با عملکرد آموزشی، روابط بین فردی و ویژگی های شخصیتی مربیان بالینی دانشکده ی پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی زنجان » ، مجله ی توسعه ی آموزش در علوم پزشکی ، دوره ۷ ، شماره ۱۳، ص ۸-۱

۳.اسکوهی فاطمه، موحدمحمدی حمید، رضوانفر احمد، (۱۳۹۳)، « رابطه ی مهارت های ارتباطی با عملکرد آموزشی – پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی ساری» ، فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۳۰، ص۸۹-۱۰۰

۴. اولیاء، محمدصالح و دیگران(۱۳۸۹) ، آشنایی با سیستمهای ارزیابی عملکر،د تهران :نصر

۵.پورزمانی،زهرا ؛ محمودآبادی،علی.(۱۳۹۱) ، تاثیر سرمایه فکری بر ارزش بازار و عملکرد مالی، *بررسی های حسابداری و حسابرسی*، ۱۳۹۱ ، ۱۹(۲)، صص ۳۰-۱۷.

۶.حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۷) ، " *مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی* " چاپ چهاردهم، تهران، سمت،۱۳۸۷.

۷.رجایی پور سعید و حمید رحیمی،(۱۳۸۷) ، « بررسی رابطه بین فرآیند تبدیل مدیریت دانش و عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان» ، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، سال هشتم، شماره ۳۱، ص۷۶-۵۹

۸.سلطانی، ایرج (۱۳۸۳) ، .مدیریت عملکرد بسترساز پرورش منابع انسانی .اصفهان، انتشارات ارکان

۹.شهائی، بهزاد.، خائف الهی، احمد،(۱۳۸۹) بررسی تاثیر سرمایه فکری بر عملکرد شعب بانک سپه درتهران، *نشریه مدیریت دولتی*، ،شماره ۵، ص ۵۴،۵۷.

۱۰.صدری صدر الدین ، (۱۳۸۳)، « الگوی عملی ارزشیابی از برنامه های آموزشی مبتنی بر رهیافت طبیعت گرایانه – مشارکتی

۱۱.عبدالصمدی حمیدرضا، دالبند محسن، داوودی پوراندخت، بختیاری بهنوش، مقیم بیگی عباس، احمدی متمایل فاطمه،(۱۳۹۱)، « مقایسه نتایج خودارزیابی استادان و ارزشیابی دانشجویان از عملکرد آموزشی هیأت علمی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان» ، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۲) ، ص ۱۰۹-۱۰۱

۱۲.عزتی میترا، (۱۳۹۱)، « بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروههای آموزشی دانشگاهی » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۵، ص ۴۵-۲۳

۱۳.عزیزی نعمت اله، (۱۳۹۲)، « بررسی راه های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در علوم انسانی» ، راهبرد فرهنگ، شماره بیست و یکم، ص۳۳-۷

۱۴.علوی،علی.، قرشی، رحیم.، (۱۳۸۶) الگوی اندازه گیری سرمایه فکری در سازمان های ایرانی، *اندیشه مدیریت*،، سال اول،شماره دوم، ص ۱۲۷، ۱۵۰.

۱۵.قلیچ لی،بهزاد.، هجاری،زهرا ، (۱۳۸۸) طراحی مدل اندازه گیری و گزارش دهی سرمایه فکری، *نشریه چشم انداز مدیریت* ، شماره۳۲ ، ۱۵۰، ۱۳۱.

۱۶.مجتهدزاده،و.حید، علوی طبری،حسن،(۱۳۸۹) رابطه سرمایه فکری و عملکرد۱۰۹ صنعت بیمه، *نشریه بررسی های حسابرسی وحسابداری*، ، شماره ۶۰، ص۱۰۹، ۱۱۹.

۱۷.میرکمالی محمد،(۱۳۷۷) ، « آموزش ضمن خدمت اساسی ترین عامل بهسازی » ، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش ، ۱۷، ۱۵-۱۰

۱۸.نیکومرام، هاشم؛ اسحقی، فرزانه .، (۱۳۸۹) رابطه بین تاثیر سرمایه فکری بر عملکرد شرکت های ارزشی و رشدی پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار تهران، *دانش مالی تحلیل اوراق بهادار (مطالعات مالی)* ،۱۳۳،۱۶۳.

منابع لاتین:

1. Arenas, T., (2008) "Intellectual Capital: Object or Process?" *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 9No. 1, pp.77-85.
2. Baum, A., Silverman, B(2004)., Picking Winners or Building Them Alliance ,Intellectual , Human Capital as Selection Criteria in Venture Financing and performance of Biotechnology Startups , *Journal of Business Venturing* ; 19: 411 – 436 .
3. Bollen, L.(2005), "Linking intellectual capital and intellectual property to company performance" *Management Decision*, Vol. 43 NO.9, pp.1161-1185
4. Bozbura, F (2004). Tanc.Management and application of intellectual capital in Turkey.*The learning Organization* .Vol .11, No 4/5, pp 357 – 367.
5. Chang, W., Hsieh, J. (2011), the dynamics of Intellectual capital in organization development "African *Journal of Business Management* Vol.5 (6), pp.2345 – 2355.
6. Chen, J, Zhu, Z. and Xie, Y. (2004)," Measuring intellectual capital: a new model and empirical study", *Journal of Intellectual capital*, vol.5No.1, pp.85 – 100.
7. Chen, J., Zhauhui, Z., and Hong Yang, X (2004). Measuring intellectual capital.A new model and empirical study.*Journal of intellectual Capital* .Vol .4, No.1, pp.195 – 212.
8. Chen, M., Chang, S.J and Hwang , Y .(2005) , " An empirical investigation of the relationship between intellectual capital and firms ' market value and financial performance " , *Journal of Intellectual Capital* , Vol.6 .No .2 , pp.159 – 76 .
9. Cheng, M. Y, Lin, J. Y.: Hsiao, T.Y.; Lin, T. (2008), Censoring model for evaluating intellectual capital value drivers. *Journal of Intellectual Capital*, 9(4), 639-654.
10. Cohen, S.: Kaimenakis, N. (2007), intellectual Capital and corporate performance in knowledge intensive SMFs.*The Learning Organization*.14 (3), pp241 – 262.
11. Isaac, R.; Herremans, I.; Kline, T. *(2009)*, Intellectual Capital management: Pathways to wealth creation.*Journal of Intellectual Capital*, 10(1), pp81 – 92.
12. Johnson – W .H .A, *(2002).*" Leveraging Intellectual Capital through Product and Process Management of Human Capital" – *Journal of Human Capital – Journal of Intellectual Capital, vol.3*, No.4, pp.415 – 429.
13. Johnson, W. (2003), Leveraging Intellectual Capital through Product and Process Management of Human Capital. *Journal of Intellectual Capital, vol.3*, No.4, pp.82 – 99...
14. Maditionos , D , Chatzoudes, D , Tsairidis, Ch.Theriou, T.(2011) , " The impact of intellectual capital of firms ' market value and Financial performance " *Journal of Intellectual Capital* Vol.12 .No .1 , 011, pp.132 – 151 .
15. McPherson, P.K.and S .Pike. (2001), Accunting Empirical Measurement and Intellectual Capital, *Journal of Intellectual Capital* 2, No.3, pp, 246 – 260.
16. Pablos, Patricia Ordonez de. (2004), Measuring and reporting structural capital.*Journal of Intellectual* capital .Vol .5, No.4, pp.629 – 647.

17. Petty, R., Guthrie, J (2009). Intellectual capital literature review: Measurement, *reporting and managemen*t. Vol.1, No.2, PP155-176.
18. Riahi, Belkaoui, a (2009). "Intellectual Capital and Firm Performance of US Multinational Firms: A Study of the Resource – based and Stakeholder Views", *Journal of Intellectual Capital*, Vol.4, No.2 pp.215 – 226.
19. Rodov, I., Leliaert, P. (2002), " FIMIAN: Financial Method of Intangible Assets Measurement" – *Journal of Intellectual Capital*.Vol.3, No.3, pp.323 – 336.
20. Sanchez, P., Chaminade, C. and Olea, M. (2004), "*Management of Intangibles: an Attempt to Build a theory"*, Journal of Intellectual Capital, Vol. 1 No. 4, pp. 312-327.
21. Sanjoy, B..(2007), "Applying the balanced scorecard for better performance of intellectual capital" Journal of Intellectual Capital Vol.8 No.4, PP.653-665.
22. Seetharanan, A., (2006): Kevin lock Tang Low and AN .S .Saravanan. Comparative Justifications on Intellectual capital.*Journal of intellectual Capital* .Vol .5, No 4, pp.522 – 539.
23. Sudarsanam, S .; Sorwar , G.; Marr , B (2011) ., Real Options and the impact of intellectual capital on corporate value.*Journal of Intellectual Capital* , 7(3) , 291 – 308 .
24. Tan, H.P., Plowman, D., & Hancock, P (2007). Intellection Capital and Financial Returns of Companies – *Journal of intellection Capital* – vol.9 .No.1, pp 76 – 95.
25. Wilson, J, (2010), Human resource development, London: KoganpayeZaghal, A., "Analysing value added as an indicator of intellectual capital and its consequences on company performance", *Journal of Intellectual Capital*, Vol.11 .Iss: 1, pp.39 – 60.

آموزش خواندن شعر با رویکرد درس‌پژوهی و جایگاه آن در توسعه حرفه‌ای معلمان ادبیات فارسی

محمدرضا پاشایی۱، هادی دهقانی یزدلی۲، مریم طاهریان۳

چکیده

بسیاری از معلمان، مدیران ومسئولین آموزشی دغدغه بسیار مهمی به نام تدریس اثربخشی وکیفی دارند لذا صاحب نظران بر این اهتمام اند که شیوه ای را برگزینند که سبب بهبود کیفیت تدریس گردد و نهایتاً منجر به یادگیری شود. در بین روش‌های آموزش نوین، درس پژوهی از شیوه‌های آموزش کارآمدی است که طی آن جمعی از معلم‌های هم‌رشته با مطالعه و پژوهش، شیوه‌ی تدریس خود رادر یکی از درس‌های کتاب‌های درسی، بررسی می‌کنند و پس از نقد شرایط موجود و اصلاح معایب به تدریس فکور و ارزشمند دست می‌یابند. مهم‌ترین هدف این شیوه‌ی پژوهشی، بهبود فرایند آموزش و یادگیری در کلاس از طریق درک و شناخت بیشتر و بهتر و چگونگی یادگیری و تفکر دانش‌آموزان است. نگارندگان، در این مقاله به آموزش خواندن شعر با رویکرد درس‌پژوهی و جایگاه آن در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ادبیات فارسی می‌پردازند و روش‌های یادگیری مطلوب آن را به روش درس‌پژوهی بررسی و تحلیل می‌کنند.

کلمات کلیدی: خواندن، شعر، درس پژوهی .

طرح مسأله‌ی پژوهش:

یکی از مهارت های که در بین مهارت های چهارگانه آموزش اهمیت بسزایی دارد مهارت خواندن است؛ مهارتی که زیربنای فهم بسیاری از مطالب درسی محسوب می شود یکی از دغدغه های پژوهشگران در مصاحبه با معلمان هم رشته وحتی رشته های دیگر این بوده که چرا دانش آموزان قادر به خواندن مطالب درسی نیستند وگاهی حتی از روی متن کتاب مطالب را اشتباه می خوانند و این موضوع تا جایی ادامه پیدا می کند که حتی دانش آموزان قادر به درک صورت سوال امتحان نمی شوند در نتیجه سواد خواندن در چنین دانش آموزانی بسیار ضعیف جلوه می کند. علاوه بر موضوع فوق در درک عمومی ادبیات فارسی یکی از توانایی های

[۱] . استادیارگروه علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان ، تهران Pashaei.reza@yahoo.com .
[۲] .استادیارگروه علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان ، تهران asemanekavir@gmail.com
[۳] .مدرس گروه علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان ، تهران.Mt_roz@yahoo.com

ضروری هر دانش آموزی مهارت خواندن و به طور ویژه مهارت خواندن شعر است. در سال های اخیر یکی از عمده سوالات امتحانات معلمان به درک مطلب اختصاص دارد به طوری که اگر متن شعر به خوبی خوانده و درک گردد قادر خواهیم بود به سوالات پاسخ بدهیم در غیر این صورت ممکن نخواهد بود؛ لذا نگارندگان در پی رفع این مشکل بسیار مهم که همسو با طرح جهانی سواد خواندن پرلز است، اقدام به انجام تدریس کیفیت بخش با رویکرد درس پژوهی کردند تا نتایج سودمند این شیوه را استخراج نمایند.

پیشینه پژوهش:

پیش از این در مورد خواندن مقالات بسیاری تالیف شده است و هر یک به بیان دغدغه ای از موضوع خواندن پرداخته اند اما هیچ یک همچون این مقاله بارویکرد درس پژوهی به موضوع نگاه نکرده اند.

طرح‌های پژوهشی

۱. کریمی، عبد العظیم (۱۳۸۸). بررسی تاثیر سواد والدین بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶). طرح پژوهشی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقالات

۲. ملکی صغری و احمدی ساره (۱۳۹۲). بررسی میزان سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر شهریار و مقایسه آن با متوسط عملکرد دانش‌اموزان پایه چهارم کل کشور، پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۰، ۶۹-۷۹.

۳. نامداری پژمان مهدی,کیامنش علیرضا (۱۳۹۰).ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش آموزان چهارم ابتدایی شرکت کننده در مطالعه پرلز 2006، مطالعات برنامه درسی، ۲۰ (۵)، ۳۷-۵۷.

۴. دیبایی صابر محسن,جعفری ثانی حسین,آیتی محسن. (۱۳۸۹).میزان درگیری برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (پایه سوم و چهارم) با مهارت های سواد خواندن بر اساس مطالعه بین المللی پرلز،نوآوری‌های آموزشی، (۳۶)، ۲۹-۴۹.

۵. کاکوجویباری علی اصغر,شقاقی فرهاد,فرح فاطمه (۱۳۸۷).تاثیر کتاب های جدید فارسی دوره ابتدایی در سواد خواندن دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر تهران، مطالعات برنامه درسی، ۳(۹)، ۶۱-۸۳.

۶. کریمی عبدالعظیم (۱۳۸۴).بررسی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱(۱)، ۹-۸۸.

۷. کبیری، مسعود. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۹). مقایسه عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان دو زبانه‌ی پایه چهارم ابتدایی آموزش دیده و آموزش ندیده پیش‌دبستانی؛ بر اساس داده‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز .(PIRLS-2006) همایش دو زبانگی. تبریز.

پایان نامه

۸. معصومه اسد(۱۳۹۱). بررسی تاثیر دست برتری بر مهارت خواندن و سطوح آن در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر تهران پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۹. مریم اسماعیلی برزی(۱۳۹۱).بررسی تأثیرصلاحیت های شغلی معلم بر پیشرفت سوادخواندن دانش آموزان پایه چهارم براساس داده های پرلز ۲۰۰۶پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

۱۰. فاطمه خزلی پور(۱۳۹۱). بررسی اثر محیط دوزبانه ی کردی- فارسی بر سطوح فرایندرک مطلب خواندن پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۱۱. زهرا حقیقی ناصری(۱۳۹۰).تاثیر قصه گویی در پیشرفت خواندن دانش آموزان پسر پایه چهارم منطقه ۷ تهرانپایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۱۲. مریم خوشبخت(۱۳۹۰). بررسی برنامه درسی بخوانیم دبستان بر اساس معیارهای طرح پرلز در استان قزوین پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

۱۳. سارا صفاری(۱۳۸۹). بررسی ارتباط دوره پیش از دبستان با پیشرفت سواد خواندن دانش اموزان پایه چهارم ابتداییپایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۱۴. نوشین سرداری ممقانی(۱۳۸۹). ارتباط دوره پیش از دبستان با سطوح فرایند درک مطلب خواندن پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۱۵. مهسا کمال پور(۱۳۸۹). بررسی نوع آموزش و سطح سواد خواندن دانش آموزان آسیب دیده شنوایی پایه ابتدایی شهر شیراز پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۱۶. ناهید ولدوند(۱۳۸۹). بررسی رابطه بین متغیرهای ویژگیهای شغلی معلم با پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی براساس داده های پرلز ۲۰۰۶پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم - تهران.

۱۷. اعظم شریفی(۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت سواد خواندن در دانش آموزان آسیب دیده شنوایی با دانش آموزان نرمال پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.

۱۸. شهلا حسینی کسنویه(۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش خواندن قرآن در دوره پیش دبستانی بر پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان پایه چهارم دبستان شهر یزد پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

۱۹. حسین صدیق(۱۳۸۷)تاثیر کتابخانه کلاسی در پیشرفت خواندن دانش آموزان مقطع ابتدایی پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.
۲۰. مهدی نامداری پژمان(۱۳۸۷) رابطه خودپنداره، فعالیت های پیش دبستانی، نگرش والدین دانش آموزان به خواندن با عملکرد سواد خواندن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی (بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶)پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم - تهران.
۲۱. نجفی پازوکی، معصومه. رابطه درک نحوی با درک متن و نقش حافظه فعال در آن. پایان نامه دکتری. دانشگاه تهران

کتاب ها:

۲۲. نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. عبدالعظیم کریمی. پژوهشگاه آموزش وپرورش. پژوهشکده تعلیم وتربیت.
۲۳. روش های آموزش خواندن. دکتر حصاری .انتشارات سایه سخن
۲۴. مبانی علمی خواندن. دکتراکبری شلدره و دیگران
۲۵. لذت خواندن . انتشارات بنیاد سعدی
۲۶. آشنایی با مطالعه بین المللی سواد خواندن پرلز. پژوهشگاه آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم وتربیت. عبدالعظیم کریمی
۲۷. روش های خواندن. پولاچک. انتشارات سمت

مقدمه:

خواندن یکی از چهار مهارت زبانی است که نقش عمده ای را در تقویت دیگر مهارت های زبان از جمله گوش دادن، صحبت کردن و نوشتن را ایفا می کند در این میان سواد خواندن یکی از مهم ترین توانایی هایی است که دانش آموزان در طول یادگیری های خود در سال های اولیه ی دبستان کشف می کنند و این یادگیری اساس یادگیری را در موضوعات دیگر فراهم می کند. خواندن یک مهارت پذیرا ورمزگشاست؛ زیرا خواننده با آن، پیام نویسنده را دریافت و رمزگشایی می کند. نویسنده با تقویت و گسترش جهان بینی خود از اطلاعات موجود پیام خود را می آفریند و خوانندهٔ با هوش با تلاش بی دریغ خود به دریافت و کشف آن نائل می شود. در آموزش و فراگیری زبان آموزانی که قادر به نوشتن متون در زبان مادری خود هستند یعنی زبان آموزان بزرگسال، آموزش خواندن به مراتب حسّاس تر از آموزش نوشتن است؛ زیرا در نوشتار زبان آموز می داند چه مطلبی را باید بنویسد و تصورات اولیه در ذهن واندیشه اوست که پا می گیرند. ولی در خواندن، زبان آموز با متنی ناآشنا روبه روست که به تدریج باید از خلال واژه ها کاربردشان جمله ها و ارتباط میان آن ها را دریابد

که نویسنده متن چه مطلبی را درآن پرورانده است. در واقع عمل خواندن فعالیتی زبانی است که در آن واحد غیرملموس و پیش رونده است و خواننده هر چه جلوتر می رود مطالب تازه تری را درمی یابد که باید با موضوعات پیشین پیوند گیرند زیرا در برابر متن، خواننده به طور منفعل دریافت کننده پیام نیست زیرا برای درک یک مطلب باید فکر او نیز سازنده وفعال باشد یعنی عمل دریافت و تولید هم زمان انجام گیرد و این پیوند واژه ها با واژه های پیشین عملی است که در ذهن خواننده شکل می گیرد(ژان کارون، ۱۹۸۷: ۹۷)

صحیح خواندن و بهره برداری دقیق از مطلب مندرج در متن نیز نیاز به مهارت هایی دارد که طبق نظریهٔ متخصصان آموزش زبان، در بسیاری اکتسابی است(وایت، ۱۹۹۰: ۸۰). از این رو آن چه در این مقاله بررسی می شود آموزش خواندن شعر با رویکرد درس‌پژوهی و جایگاه آن در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ادبیات فارسی است

درس پژوهی:

درس‌پژوهی الگوی ژاپنی پرورش حرفه‌ای معلمان مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می‌رساند و محیطی فراهم می‌سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه‌ای خود را ارتقا دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود بپردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه‌ی تعامل با دانش‌آموزان توجه کنند(سرکار آنی، محمدرضا،۱۳۹۰: ۳۶). دانش درس‌پژوهی فقط برای دانش‌آموزان سودمند نیست بلکه سبب دانش‌افزایی کارگاهی معلمان نیز می‌شود. تجربه‌ی کشورهای گوناگون از اجرای درس‌پژوهی درس ریاضی و علوم نشان می‌دهد که معلمان در فرایند درس‌پژوهی با دانش‌آموزان، فرصت‌های غنی برای سازماندهی تعامل اثربخش در کلاس درس، آموختن از یکدیگر و بهسازی آموزش متناسب با شرایط حرفه‌ای خود به ویژه از طریق بهبود تعامل میان دانش‌آموزان و معلم به دست می‌آورند.(همان: ۳۶)

معلمان از طریق درس‌پژوهی یاد می‌گیرند که چگونه از یکدیگر بیاموزند و در تجارب آموزشی و تربیتی یکدیگر سهیم شوند. آن ها بدین ترتیب می‌توانند با بازاندیشی در رفتارهای آموزشی خود، راه های بهتری برای تدریس بیابند و به تولید دانش حرفه‌ای بپردازند.(ساکی،۱۳۸۸: ۱۲۳)

این شیوه، الگویی برای به سازی توانایی حرفه‌ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه است و به معلمان فرصت می‌دهد تا روابط خود را با یکدیگر و با دانش‌آموزان بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی، بازبینی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند (سرکار آرانی، ۱۳۸۹، ۵۶)

این مدل پژوهش در کلاس درس عملاً بر چرخه‌ی یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل مراحل پنجگانه(تبیین مساله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری) استوار است. ابتدا معلمان مسائل آموزشی مدرسه را بررسی می‌کنند و پرسش‌های پژوهش در کلاس درس را تبیین می‌کنند. سپس

طرحی برای انجام‌دادن پژوهش مشارکتی خود پیشنهاد می‌کنند. آنگاه آن را به اجرا می‌گذارند. سپس به ارزیابی و بازبینی فرایند عمل انجام‌شده می‌پردازند. در این فرایند، یادگیری معلمان از یکدیگر به صورت مشارکتی سازماندهی می‌شود و در عمل، ظرفیت مدارس برای تولید و به کارگیری دانش حرفه‌ای در مدرسه و گسترش امکان تغییر خود پایدار و مستمر افزایش می‌یابد.

روش پژوهش:

در این روش، برای جمع‌آوری اطلاعات از روش‌های توصیف دیده ها و دریافت عملکرد آموزش درفرایند تدریس بهره گرفتیم. از داده‌های کیفی چون مشاهده کلاس ادبیات فارسی سال چهارم دبیرستان در درس‌پژوهی، مصاحبه‌های روایتی با دیگر معلم‌های هم‌رشته برای فهم و تاثیر درس‌پژوهی در بهبود کیفیت یادگیری و آموزش و غنی‌سازی آموزش به طور اخص با تاکید بر پرورش حرفه‌ای معلم‌ها و در نهایت بازاندیشی معلم‌ها در مورد درس‌پژوهی بهره مند گشتیم. اما از داده‌های کمی نیز بهره اندکی گرفتیم، داده‌ها شامل آزمون‌های شفاهی بود که قبل از آموزش به عنوان یکی از داده های اولیه در اختیار داشتیم و پس از ارائه درس به طور مجدد از آزمون های تستی وتشریحی متناسب با آزمون استفاده کردیم؛ از جمله سوالات مشابه امتحان نهایی و حتی آزمون‌های تستی که تحت نظر سازمان آموزش و پرورش با عنوان پیشرفت تحصیلی برگزار شد.

فرآیند درس‌پژوهی به منظور ایجاد تحوّل در سطح مدرسه: برای رسیدن به جایگاه«من حرفه‌ای» و میزان اثربخشی بر کیفیت تدریس در یکی از مدارس دوره دوم متوسطه(علامه حلی) روایت درس‌پژوهی خود را ارائه می‌کنیم:

اعضای تیم متشکل است از سه دبیر ادبیات فارسی که اعضای آموزش به حساب می‌آیند و مدیر به همراه دو معاون آموزشی به عنوان اعضای بیرونی که ناظر بر ارائه کیفیت درس‌پژوهی هستند. دغدغه‌ی مشترک همه‌ی اعضا، موضوع تاثیرگذاری بر فرایند یاددهی در دانش‌آموزان بود لذا در ابتدا **اهداف خود را مشخص کردیم**:

۱) بهبود فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس از طریق درک و شناخت بیشتر و بهتر
۲) بازاندیشی در رفتار حرفه‌ای خود
۳) استفاده از مدل اثربخش در مدرسه
۴) توسعه‌دادن محیطی انعطاف‌پذیر برای دست‌یابی به یادگیری سازمان‌یافته
۵) رواج فرهنگ گفت‌وگو و نقد پیرامون مسائل آموزشی
۶) ایجاد فرصت برای فهم چگونگی آموزش

۷) به‌سازی سبک‌های آموزش
۸) گسترش فرهنگ پژوهش مشارکتی معلمان برای تولید دانش حرفه‌ای و توسعه‌ی توانایی‌های آنها

تبیین وظایف اعضای گروه:

۱. بنده به عنوان معلم اجرای درس‌پژوهی و دو همکار درس ادبیات وظیفه دارند که با توجه به طرح درس موجود به بررسی کیفیت تدریس در سه مرحله (پیش از شروع تدریس، در حین آموزش و پس از آموزش) بپردازند. بنده و دیگر همکاران هم‌رشته‌ام با علاقه، تمایل خود را برای اجرای درس در مقابل همکارانمان را داشتیم؛ زیرا پیش از این هم در مقابل دوربین‌های موسسات آموزشی قرار گرفته بودیم. مرام‌نامه‌ای هم بین ما با اهداف زیر تنظیم شد:
- هرگونه نظری را به شکل مثبت و سازنده مطرح کنیم.
- در هنگام تدریس در تقسیم نگاه عادلانه برخورد کنیم.
- هر نظر و ایده‌ای را مورد نقد و بررسی قرار دهیم.

۲. از مدیر و معاونان آموزشی که افرادی با تجربه بودند، درخواست شد که در حین تدریس و پایان تدریس بر رفتارهای دانش‌آموزان کاملاً دقت کنند. آن‌ها نیز با علاقه‌ی فراوان برای گره‌گشایی آموزش و کیفیت آموزش با ما همکاری کردند.

طرح درس اول

مشخصات کلی نام درس: بهار عمر

موضوع درس: ارزش عمر و غنیمت شمردن فرصت

پایه تحصیلی: چهارم دبیرستان

نام مدرسه:علامه حلی

نام معلم محمدرضا پاشایی

مدت جلسه: ۵۸دقیقه

تعداد شاگردان: ۳۰نفر

تاریخ: ۱۳۹۵/۸/۱۰

۱)هدف کلی: آشنایی با نمونه ای از اشعار سنتی و درک مفاهیم موجود در آن

۲)هدف‌های رفتاری

* توانایی درست خواندن شعر بهار عمر
* توانایی در سواد خواندن
*توانایی بهره مندی از لحن مناسب شعر غنایی
* توانایی کاربرد درست واژگان در انتقال معنا
*توانایی درک معنای واژه های مهم
* توانایی کاربرد آرایه های ادبی در انتقال معنا
* توانایی تشخیص واژه‌هایی که اهمیت املایی دارند.
* توانایی درک ارتباط افقی وعمودی ابیات شعر حافظ

۳)الگوی تدریس

فعالیت فردی و گروهی دانش‌آموزان برای درست خوانی، یافتن مناسب شعر غنایی، استفاده درست از واژه ها در انتقال معنا...

٤) مراحل تدریس **زمان مورد نیاز:۵ دقیقه**

فعالیتهای مقدماتی : سلام و احوال‌پرسی، حضور و غیاب دانش‌آموزان

۵)وسایل مورد نیاز

کتاب، تخته هوشمند یا تخته معمولی

٦) پیش‌بینی رفتار ورودی **زمان مورد نیاز:۱۰دقیقه**

الف) از دانش آموزان می خواهیم تا شعری را در کلاس بخوانند.

ب) از دانش آموزان می خواهیم تا با دقت گوش بدهند که آیا مفاهیم درس با درست خواندن منتقل می شود یا نه؟

۷) ارائه درس :

مرحله ۱) زمان مورد نیاز: ۱۰دقیقه

از متن درس بهار عمر صفحه ۳۴ کتاب فارسی سال چهارم می خوانیم و در ارائه درس از شیوه درست خواندن ولحن بهره می بریم.

واز دانش آموزان می خواهیم که خوب گوش بدهند

ای خرم از فروغ رخت، لالـــــه زار عمر

باز آ که ریخت بی گل رویت بهـار عمر

از دیده گر سرشک چو باران چکد رواست

کاندر غمت چو برق بشد روزگـار عمر
این یک دو دم که مهلت دیدار ممکن است
دریاب کار ما که نه پیداست کـار عمر
تا کی می صبوح و شـــکرخواب بامداد
هشیارگرد، هان که گذشت اختیار عمر
دی در گذار بود ونظر سوی مـــــانکرد
بی چاره دل، که هیچ ندید از گذار عمر
در هر طرف ز خیل حوادث کمین گهی است
زان رو عنان گسسته دواند سـوار عمر
بی عمر زنده ام من و این بس عجب مــدار
روز فراق را که نهد در شمـــار عمر
حافظ! سخن بگوی که بر صفحه جهـــان
این نقش ماند از قلمت یادگـــار عمر

مرحله دوم: زمان مورد نیاز: ۱۰ دقیقه

از دانش‌آموزان می‌خواهم که شعر را به صورت انفرادی و داوطلبانه بخوانند.

مرحله سوم: زمان مورد نیاز: ٤٠دقیقه

برای بار دوم، دانش‌آموزان به نوبت هر نفر دو بیت از شعر را می خوانند .

۸)جمع‌بندی و نتیجه‌گیری: زمان مورد نیاز: ۵ دقیقه

۱. آن چه که دریافت شد خوانشی بسیار ضعیف بود.
۲. دربین دانش آموزان تعداد اندکی قادر به درک پیام های اولیه شدند.
۳. هیچ یک از دانش آموزان به ارتباط افقی و عمودی بین ابیات شعر دست نیافتند

بعد از اجرای طرح درس، فیلم اجرای طرح درس بازبینی و بررسی شد و هریک از اعضای درونی(تیم معلمان)و بیرونی(مدیر و معاونان) به نقد پرداختند و با بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود ، بیش از پیش به نیازها و نحوهٔ تعامل با دانش آموزان توجه کردیم و به نتایج سودمندی رسیدیم که چکیده آن ها:

۱. سبب دانش افزایی کارگاهی شد.

۲. در فرایند درس پژوهی با دانش آموزان، فرصت های غنی برای سازماندهی تعامل اثربخش در کلاس درس فراهم شد.

۳. آموختن از یکدیگر و به سازی آموزش متناسب با شرایط حرفه ای خود به ویژه از طریق بهبود تعامل میان دانش آموزان و معلم .

۴. نقاط قوّت و ضعف ها همگی مشخص شد و برای رفع موانع یادگیری خواندن به تعامل تخصّصی پرداختیم یکی از مهم ترین مشکلات عدم توجه به شکل نوشتاری واژه ها و درست خوانی است در این قسمت تمام تلاش خود را به کار بستیم تا از شیوه ای سودمند وکیفیت بخش برای آموزش شعر بهره ببریم لذا در طرح درس جدید آن را به کار بستیم.

خواندن: زیربنای علوم و الفبای یادگیری است. با آغاز خواندن و رمزگشایی از اشکال الفبایی است که ذهن انسان مرحله اول یادگیری را که مبتنی بر تجربه آموزی صرف است، پشت سر می گذارد و به آموخته هایش وسعت می بخشد.(کجانی حصاری، ۱۳۸۸: ۹). پژوهشگران نیز عمل خواندن را مرکّب از چند فعالیت دانسته اند: اولین فعالیت فرد در امر خواندن، دیدن کلمات و لغات و فعالیت دوم، تشخیص و تلفظ کلمات است. سومین عمل، درک معنی مطالب خوانده شده است. این سه فعالیت به یکدیگر وابسته اند و مکمّل هم هستند. (صباغیان، زهرا، ۱۳۶۴ :۷۱) برگزار گنندگان آزمون پرلز نیز خواندن را چنین تعریف کرده اند: «توانایی درک و استفاده از اشکال نوشتاری زبان که جامعه آن را ضروری تشخیص داده و توسط فرد ارزش گذاری می شود. » با این تعاریفی که در مورد خواندن به عنوان زیربنای املانویسی شد می توان به آسی های موجود دست یافت و مسأله را با بهترین گونه حل کرد.

ما در این انبار گندم می کنیم

گندم جمع آمده گم می کنیم

می نیندیشیم آخر ما به هوش

کاین خلل در گندم است از مکر موش

ذره ذره صدق هر روزه چرا

جمع می ناید در این انبار ما؟

اول ای جان، دفع شرّ موش کن

وانگهان در جمع گندم کوش کن

(مثنوی مولوی، دفتر اول)

با بررسی تحلیلی دریافتیم که دانش آموزان در حیطه مهارتی مشکلاتی دارند:

۱. دقت و تمرکز در سخن گوینده و معلم ندارند.

۲. گفته های دیگران را درک نمی کنند و هیچ تلاشی برای تقویت مهارت گوش دادن نمی کنند.

۳. به لحن ها و شیوه تلفظ توجه نمی کنند.

۴. قادر به سخن گفتن در برابر جمع نیستند وکم رو به حساب می آیند.

۵. توانایی بیان احساسات، آرزوها؛ اندیشه ها، مشاهدات ، شنیده ها وخوانده ها را ندارند

۶. در بحث های گروهی شرکت نمی کنند

۷. روحیه پرسش گری و پاسخگویی خلاق به پرسش ها را ندارند...

اکنون پس از بررسی و بازبینی، برای اجرای طرح درس دوم با تعمّق و تدبیر بیشتر به طراحی طرح درسی کامل تر پرداختیم و دوباره فضا را جهت تدریس فراهم کردیم البته رویکرد آموزشی در برخی موارد جزیی تغییراتی پیدا کرد تا کیفیت بیشتر بشود.

طرح درس نهایی

مشخصات عمومی **نام درس**: بهار عمر **موضوع ومحتوای درس**: ارزش عمر وغنیمت شمردن فرصت **نام مدرسه**: علامه حلی **نام معلم**: محمدرضا پاشایی **مدت جلسه**: ۸۰ دقیقه **تعداد شاگردان**: ۳۰نفر **تاریخ**: ۱۳۹۴/۸/۲۴
۱)هدف کلی: آشنایی با نمونه ای از اشعار سنتی و درک مفاهیم موجود در آن

۲)هدف‌های رفتاری behavioral objectives

* توانایی درست خواندن شعر بهار عمر
* توانایی در سواد خواندن
*توانایی بهره مندی از لحن مناسب شعر غنایی
* توانایی کاربرد درست واژگان در انتقال معنا
*توانایی درک معنای واژه های مهم
* توانایی کاربرد آرایه های ادبی در انتقال معنا
* توانایی تشخیص واژه‌هایی که اهمیت املایی دارند.
* توانایی درک ارتباط افقی وعمودی ابیات شعر حافظ

۳)الگوی تدریس model teaching

فعالیت فردی و گروهی دانش‌آموزان برای درست خوانی، یافتن مناسب شعر غنایی، استفاده درست از واژه ها در انتقال معنا...

٤) مراحل تدریس procedures **زمان مورد نیاز:۵ دقیقه**

فعالیتهای مقدماتی : سلام و احوال‌پرسی، حضور و غیاب دانش‌آموزان

آماده‌سازی : بیان اهمیّت خواندن و مهارت خوانش شعر

ل مورد نیاز materials

مداد، تخته هوشمند یا تخته معمولی

٦) پیش‌بینی رفتار ورودی entering behavior **زمان مورد نیاز:۱۰دقیقه**

الف) از دانش آموزان می خواهیم تا شعری را در کلاس بخوانند.

ب) از دانش آموزان می خواهیم تا با دقت گوش بدهند که آیا مفاهیم درس با درست خواندن منتقل می شود یا نه؟

۷) ارائه درس :

مرحله ۱) زمان مورد نیاز: ٤۰دقیقه

به دانش آموزان درست خواندن شعر را آموزش می دهیم

◄ ای خرّم از فروغ رخت لاله زار عمر

باز آ که ریخت بی گل رویت بهار عمر

***حذف اجزای جمله**: گاهی برخی از اجزای جمله حذف می شوند این اتفاق در شعر بیشتر می افتد وما باید با توجه به جمله های قبل وبعد وهمچنین معنا ومفهوم، اجزای حذف شده را بیابیم و توسط لحن آن را جای گذاری کنیم.

مثلاً: ای(کسی که) لاله زار عمر از فروغ رخ تو خرم است. در این مصراع منادا محذوف بوده اما با توجه به معنا آن را دریافتیم.

*__جملهٔ نامرتب__: معمولاً شاعران قدیم فارسی زبان، برای رعایت وزن شعر، مجبور می شدند اجزای جمله را در طول بیت آن قدر جابه جا کنند که نهایتاً وزن مورد نظرشان به دست آید این موضوع گاهی در خواندن شعر برای ما ایجاد مشکل می کند اما با مرتب کردن اجزای جمله مطابق الگوی دستور زبان این مشکل برطرف می شود.

مثلاً: ای خرم از فروغ رخت لاله زار عمر

۱ ۶ ٤ ۵ ۲ ۳

⇦ ای کسی که لاله زار عمر از فروغ رخت خرم است

بازآ که ریخت بی گل رویت بهار عمر

۱ ۲ ۵ ٤ ۳

⇦ باز آ که بهار عمر بی گل رویت ریخت

توجه به تلفظ درست واژه ها وضمیرهای پیوسته: (رُخَت: رخ تو) و (رویت: روی تو)

توجه به آرایه های لفظی ومعنوی در درک وخواندن شعر: فروغ رخ: اضافه استعاری؛ لاله زار عمر: اضافه تشبیهی؛ گل روی: اضافه تشبیهی؛ بهار عمر: اضافه تشبیهی؛ بهار عمر: استعاره از جوانی.

⇦ از دیده گر سرشک چو باران چکد، رواست
کاندر غمت چو برق بشد روزگار عمر

جمله نامرتب:

از دیده گر سرشک چو باران چکد، رواست

۳ ۱ ۲ ٤ ۵ ٦

⇦اگر سرشک از دیده چوباران چکد، رواست
کاندر(که اندر) غمت چو برق بشد روزگار عمر

۱ ۳ ٤ ۵ ٦ ۷ 2

⇦ که روزگار عمر اندر غمت چو برق بشد

توجه به معنای واژه ها: (دیده: چشم)، (سرشک: اشک)، (روا: شایسته)، (بشد: گذشت، سپری شد)، (چو: مانند)

توجه به مخفف بودن واژه ها: کاندر(که اندر)، رواست(روا است)

توجه به آرایه های ادبی: (تشبیه سرشک به باران)، (تشبیه روزگار عمر به برق)

⇦ این یک دو دم که مهلت دیدار ممکن است
دریاب کار ما که نه پیداست کار عمر

جمله نامرتب: دریاب کار ما که نه پیدا ست کار عمر

۳ ۱ ۲ ٤ ۷ ٦ ۷ ٥

⇦کار ما دریاب که کار عمر پیدا نیست

حذف اجزای جمله: (تو) کار ما را دریاب

کاربرد«نه» به جای « نیست»: نه پیداست: پیدا نیست

توجه به پیام جمله ها: دریاب کار ما(جمله امری با مضمون التماسی است)

توجه به معنای انواع«که» : که (اول) حرف وصل است ومعنای که می دهد و که(به این دلیل که)

⬅ تا کی می صبوح و شکر خواب بامداد؟

هشیار گرد، هان! که گذشت اختیار عمر

توجه به حذف اجزای جمله: مثلاً : تا کی می صبوح (می نوشی) و (سرگرم) خواب خوش بامدادی؟!

استفاده از لحن پرسشی همراه با پرهیز: تا کی می صبوح و شکر خواب بامداد ؟

استفاده از لحن تنبیهی: هشیار گرد، هان!

لحن، نحوۀ خواندن و بیان کردن جملات با توجه به شرایط موجود وفضای حاکم برجمله و کل متن می باشد. باید دانست که به هنگام تلفظ کردن متن، نه تنها هر متن ،بلکه هر بند وهر جمله نیز به تنهایی اعم از طنز یا جد ،لحن خاص خود را می طلبد و ممکن است درهر بند انواع واقسام لحن ها به کار گرفته شودمهمترین کار یک خواننده به هنگام خواندن شعر، به ویژه غزل، ترکیب لحن ها با یکدیگر است؛ زیرا در غزلیاتی مانند اشعار حافظ، غیر از آن که هر بیت با بیت های قبل و بعد از خود لحن متفاوتی دارد، در هربیت نیز از چند لحن استفاده شده است.

⬅ دی در گذار بود و نظر سوی ما نکرد

بی چاره دل، که هیچ ندید از گذار عمر

توجه به ترتیب اجزای جمله: هیچ ندید از گذار عمر

۳ ۴ ۲ 1

⇦ از گذار عمر هیچ ندید

توجه به حذف اجزای جمله: (دل) هیچ ندید از گذار عمر...

مرحله دوم: زمان مورد نیاز: ۱۰ دقیقه

در این مرحله از دانش آموزان می خواهیم که با رعایت ریتم و هماهنگی با دیگر دانش آموزان شعر را همخوانی کنند. این موضوع خود در دو مرحله قابل اجراست: ۱. جمعی ۲. انفرادی

مرحله سوم: زمان مورد نیاز: ۱۰دقیقه

در این مرحله از دانش آموزان می خواهیم که هر یک از ابیات را بخوانند ودرک خود را از خواندن هر بیتی بیان کنند.

۸)جمع‌بندی و نتیجه‌گیری:

با توجه به این که به صورت اصولی به آموزش خواندن شعر بهار عمر پرداختیم همه دانش آموزان با شیوه صحیح خوانش این متن ادبی آشنا شدند و از آن جایی که برای رفع عیوب آموزش از رویکرد درس پژوهی بهره مند شدیم اعضای گروه هر یک در پیشبرد اهداف آموزشی نقش ارزنده ای داشتند به طوری که بعد از تدریس اول و بررسی فیلم ضبط شده دریافتیم که این شعر را می توان با ذوق بیشتری آموزش داد تا التذاذ ادبی ایجاد کند.

۹)تکلیف: **زمان:۵دقیقه**

از دانش آموزان می خواهیم هریک شعر بهار شیراز را در منزل تمرین کنند تا بهتر بیاموزند وبه عنوان نمره کلاسی از آن ها می خواهیم که یکی از اشعار حافظ را در جلسات بعدی در کلاس بخوانند .

پس از پایان کلاس درس، پس از آن که به دانش آموزان تکلیف ارائه شد این بار از آنان خواستیم که فرم پرسشنامه ای که به منظور تعیین مقدارکیفیت تدریس شیوه اول و شیوه دوم تنظیم شده پاسخ دهند. نمونه ای از پرسشنامه در زیر آمده است.

(دانش آموزان عزیز؛ لطفا در پاسخ به سوالات فقط یکی از موارد عالی، خوب، متوسط و ضعیف را انتخاب کنید و ضرورت ندارد که نامتان را بنویسید)

ردیف	سوال	عالی	خوب	متوسط	ضعیف
۱	آیا شیوه تدریس معلم در دفعه اول ودوم تفاوت داشت؟				
۲	آیا معلم از ابزارهای کمک آموزشی برای تدریس استفاده می کند؟				
3	آیا معلم تلاش می کند تا دانش آموزان مطالب را به بهترین شکل بیاموزد؟				
4	آیا روشی که معلم در دومین مرتبه انتخاب کرد دارای نظم و ترتیب و توالی منطقی بود؟				

5	آیا شما در شیوه دوم تمایل به خواندن شعر و یادگیری را احساس کردید؟				
6	آیا معلم در مرتبه دوم آموزش به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه می کرد؟				
7	قدرت تفهیم وانتقال مطالب درسی توسط معلم چقدر است؟				
8	میزان علاقه معلم به تدریس چه اندازه است؟				
9	آیا معلم از لحن مناسب برای انتقال مطلب استفاده می کند؟				
10	علاقه معلم به برطرف کردن مشکلات دانش آموزان چقدر است؟				
11	آیا اکنون می توانید شعری را به درستی بخوانید				
12	آیا اکنون قادر به درک اشعاری که می خوانید هستید؟				
13	آیا تکالیفی که ارائه شد با مطالب درسی همسو است؟				
14	به طور کلی روش تدریس معلم را پس از آموزش دوم چگونه ارزیابی می کنید؟				

پس از آن که فرم در اختیار دانش آموزان قرار گرفت در مدت زمان اندکی جمع آوری شد

نتایج تکمیل فرم این گونه بود:

تعدا فرم های پرشده:۲۹ فرم

تعداد فرم های سفید: ۱

تعداد کل دانش آموزان:۳۰

ردیف	سوال	عالی	خوب	متوسط	ضعیف
۱	آیا شیوه تدریس معلم در دفعه اول ودوم تفاوت داشت؟	۲۷ ٪۹۳/۲	۲ ٪۶/۸	۰ ۰	۰ ۰
۲	آیا معلم از ابزارهای کمک آموزشی برای تدریس استفاده می کند؟	۱۳ ٪۴۴/۸۲	۱۲ ٪۴۱	۴ ٪۱۳/۷	۰ ۰
3	آیا معلم تلاش می کند تا دانش آموزان مطالب را به بهترین شکل بیاموزد؟	۲۸ ٪۹۶/۵	۱ ٪۳/۵	۰	۰
4	آیا روشی که معلم در دومین مرتبه انتخاب کرد دارای نظم و ترتیب و توالی منطقی بود؟	۲۳ ٪۷۹/۳	۲ ٪۶/۸	۲ ٪۶/۸	۲ ٪۶/۸
5	آیا شما در شیوه دوم تمایل به خواندن شعر و یادگیری را احساس کردید؟	۲۰ ٪۶۸/۹	۵ ٪۱۷/۲	۴ ٪۱۳/۷	۰
6	آیا معلم در مرتبه دوم آموزش به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه می کرد؟	۲۱ ٪۷۲/۴	۴ ٪۱۳/۷	۳ ٪۱۰/۳	۱ ٪۳/۴
7	قدرت تفهیم وانتقال مطالب درسی توسط معلم چقدر است؟	۲۳ ٪۷۹/۳	۳ ٪۱۰/۳	۲ ٪۶/۸	۱ ٪۳/۴
8	میزان علاقه معلم به تدریس چه اندازه است؟	۲۵ ٪۸۶/۲	۴ ٪۱۳/۸	۰	۰
9	آیا معلم از لحن مناسب برای انتقال مطلب استفاده می کند؟	۲۵ ٪۸۶/۲	۴ ٪۱۳/۸	۰	۰
10	علاقه معلم به برطرف کردن مشکلات دانش آموزان چقدر است؟	۲۴ ٪۸۲/۷	۲ ٪۶/۸	۲ ٪۶/۸	۱ ٪۳/۴
11	آیا اکنون می توانید شعری را به درستی بخوانید	۲۲ ٪۷۵/۸	۴ ٪۱۳/۷	۲ ٪۶/۸	۱ ٪۳/۴

12	آیا اکنون قادر به درک اشعاری که می خوانید هستید؟	۲۱ ٪۴۲/۴	۵ ٪۱۷/۲	۲ ٪۶/۸	۱ ٪۳/۴
13	آیا تکالیفی که ارائه شد با مطالب درسی همسو است؟	۲۵ ٪۸۶/۲	۴ ٪۱۳/۷	۰	۰
14	بـه طور کلی روش تـدریس معلم را پس از آموزش دوم چگونه ارزیابی می کنید؟	۲۶ ٪۸۹/۶	۳ ٪۱۰/۳	۰	۰

پرسشنامه ای که توسط دانش آموزان تکمیل شد دارای ۱۳ گویه بود که تعداد افرادی که به هر گویه پاسخ داده اند به همراه درصـد مشـخص گردیده است، به طورکلی از میان ۲۹ دانش آموزی که فرم ها را کامل کردند ۲۶ نفر معـادل ۸۹/۶٪ روش تـدریس معلم را پس از آموزش دوم عـالی ارزیابی کردند و ۳ نفر معادل ۱۰/۳٪ خوب ارزیابی نمودند.

نتیجه گیری: درس پژوهی الگویی برای به سـازی توانایی حرفه ای معلمان است و روشی برای تولید حرفه ای در مدرسه است وبه معلم ها این فرصت را می دهد تا روابطشان را با همدیگر و با دانش آموزان بهبود بخشند و از شـیوه های نوین آموزشی برای یادگیری عمیق وپایدار بهره مند شوند روشی که معلم را کارگزار آموزشی و پژوهشـگر آموزشـی می سـازد. در این روش به یادگیری آموزش خواندن شـعر پرداختیم و با بازاندیشـی در اعمال آموزشـی، اشکالات فردی و عمومی و تخصصی را بررسی و تجزیه وتحلیل کردیم و با بهترین و مناسب ترین شـیوه به آموزش خواندن پرداختیم. نتیجه سـودمند این روش آموزشـی یعنی تلفیق سـواد خواندن ودرس پژوهی به کیفیت آموزشی انجامید و بازخوردی که با تکمیل پرسشنامه از طرف دانش آموزان به نتایج تیم درس پژوهی ارائه شد ارزشمندی شیوه درس ژوهی را دوچندان ساخت. پیشنهاد می کنیم بستری فراهم شود تا علاوه بر معلمان جوان دانشگاه فرهنگیان، دبیران با تجربه نظام آموزش وپرورش نیز علاوه بر تبادل اطلاعات و کمک به بِه سازی کیفیت آموزشی خودشان نیز از روش های نوین آموزشی بهره مند گردند.

منابع:

- بەجو، زهره، (۱۳۸۲). شیوەنامۀ ویرایشی- انتشاراتی ، نشر ویرایش، تهران
- صباغیان، زهرا،(۱۳۶۴). روش های سواد آموزی بزرگسالان. مرکز نشر دانشگاهی
- سـرکار آنی، محمدرضـا،(۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسـازی گفتمان ریاضـی در کلاس درس. فصـلنامه تعلیم وتربیت.شماره ۱۰۵.

- سـرکارانی، محمدرضـا،(۱۳۸۹).فرهنگ آموزش ویادگیری: پژوهشـی مردم نگارانهبا رویکرد تربیتی. تهران انتشـارات مدرسه
- ساکی، رضا،(۱۳۸۸).تعیین نیاز آموزشی معلمان شهر تهران. سازمان آموزش و پرورش شهر تهران
- حق شناس، علی محمد و دیگران، (۱۳۹۴). کتاب درسی زبان فارسی ۳. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- کجانی حصاری، حجت، (۱۳۸۸). روش های آموزش خواندن. تهران. انتشارات لوح زرین.
- گولپینارلی، عبدالباقی،(۱۳۸۲). نثر و شرح مثنوی شریف. انتشارات وزارت فرهنگ وارشاد اسلامی

منابع انگلیسی:

-caron, j., précis de psycholinguistique, P.U.F.Paris, 1987

- White, L., Universal Grammer and second Language Acquisition, jhon Benjamine, 1989

تفکر انتقادی و ضرورت توجه به آن در اصلاح دانشگاه فرهنگیان

سعیده محمدی‌احمدآبادی[۱]، محدثه حدادزاده‌نیری[۲]

چکیده

متخصصان بزرگ تعلیم و تربیت با تاکید بر اهمیت تفکر انتقادی، پرورش آن را یکی از هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند. تفکر به ویژه تفکر انتقادی خود به خود رشد نمی‌یابد بلکه ضروری است به‌صورت نظری و عملی تدریس شود. پیش‌نیاز این امر، داشتن معلمانی فکور و دارای مهارت تفکر انتقادی است. در این مقاله تفکر انتقادی از دیدگاه سیاسی- اجتماعی هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گرفته است. هدف از این مطالعه بررسی مروری متون مرتبط با تفکر انتقادی و ارائه راهبردهایی جهت اصلاح تربیتِ معلمان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان مطابق با دیدگاه ژیرو می‌باشد. این پژوهش یک مطالعه مروری بر برخی مقالات و کتب منتشر شده در این زمینه می‌باشد. بررسی‌ها در مجموع نشان داد که ژیرو هدف تفکر انتقادی را عمل اجتماعی می‌داند که در راستای تحقق عدالت اجتماعی رخ می‌دهد. از منظر ژیرو، تفکر انتقادی با فرهنگ، اخلاق و سیاست درهم آمیخته شده است و معلمان به‌عنوان روشنفکران تحول آفرین، رسالت عظیمی در پرورش تفکر انتقادی در مدرسه و همچنین گسترش آن در جامعه به عهده دارند. براساس تفکر ژیرو استقرار نظام مدیریتی پویا و مشارکتی، تحول در محتواهای آموزشی، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، ایجاد امکان گفت و گوی معلمان با سیاست‌گزاران تربیتی و نهادهای دانشگاهی از جمله راهکارهای اصلاح نظام تربیت معلم است.

کلید واژگان: تفکر انتقادی، ژیرو، سیاسی- اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه .

در دنیای امروز تفکر انتقادی مهارتی ضروری است چرا که عصر کنونی دوره انفجار اطلاعات است و انسان باید ابزاری جهت تمییز اطلاعات مفید از غیر مفید داشته باشد. امروزه اطلاعات آلوده و پاک در کنار هم به فرد ارائه می‌شود و فرد باید میزان و معیار تمییز این دو از یکدیگر را داشته باشد. این امر در کشور ما به دلیل سیل تهاجم

[۱] دانشجوی کارشناسی علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه‌الزهرا یزد/ smohammadi.sa@gmail.com
[۲] دانشجوی کارشناسی علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه‌الزهرا یزد/ mo.hadadzadeh@gmail.com

فرهنگ غربی و نیاز به احیای فرهنگ اسلامی- ایرانی، اهمیتی چند برابر دارد و یکی از رسالت‌های مهم مدارس، تجهیز دانش‌آموزان به مهارت تفکر انتقادی است. با توجه به این‌که تفکر انتقادی قابل آموزش است و مدرسه نهادی است که بیش از هر چیز با آموزش در ارتباط است باید به نوبه‌ی خود با راهکارهایی این ظرفیت را بالا ببرد (سلطان‌القرائی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در کشور ما با وجود شعارهای فراوان، در عمل تلاش‌های کمی برای پرورش تفکر انتقادی صورت می‌گیرد و قسمت عمده‌ی مشکلات مربوط شیوه‌ی تدریس و نگرش معلمان به این مسئله است (ملکی و حبیبی‌پور، ۱۳۸۶).

کودکان مادامی که بزرگ می‌شوند رفته رفته ظرفیت تفکر انتقادی را از دست می‌دهند. آن‌ها در ابتدا واگرایانه می‌اندیشند؛ چون چارچوب‌های ذهنی خشکی ندارند و موانع ذهنی آن‌ها در فرایند آموزش هنوز شکل نگرفته است به همین دلیلی توانایی تفکر انتقادی از ابتدا در آن‌ها وجود دارد و آموزش‌ها باید به گونه‌ای باشد که این توانایی‌ها از آن‌ها سلب نشود در نتیجه معلمی می‌تواند هدایت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان را بر عهده گیرد که خود دارای چنین مهارتی باشد، ولی متاسفانه روند تربیت معلمان در ایران نتوانسته چنین هدفی را برآورده سازد. در شرایط کنونی تعلیم و تربیت باید تحول پیدا کند و به پرورش تفکر انتقادی در افراد به منزله یکی از هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت بیشتر توجه کند. در فرایند آموزش می‌بایست ضمن تقویت روحیه انتقادپذیری در معلمان، زمینه‌ی بررسی و تحقیق را در شاگردان به وجود آورد (مایرز، ترجمه‌ی ابیلی، ۱۳۸۳) چون موفقیت هر نظامی به توانایی افراد در تحلیل و تصمیم‌گیری متفکرانه بستگی دارد (شعبانی، ۱۳۸۲) و آموزش و پرورش هر کشور نباید از این امر مهم غافل بماند.

در سال‌های اخیر همگام با تغییرات سیاسی در دولت‌ها سیاست‌های نظام تربیت معلم نیز دچار تغییر و تحول شده است و اقدام نظام آموزش و پرورش برای استخدام معلمان خارج از روند دانشگاه فرهنگیان و از بین دانش-آموختگان دیگر دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی بر این بحران افزوده است. به نظر می‌رسد چنین نظامی در تربیت معلمان فکور و دارای تفکر انتقادی با مشکل مواجه شود. اصلاحات در نظام تربیت معلم و به‌خصوص در زمینه پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان یکی از نیازهای جدی نظام آموزشی در کشور ما است و بهره-گیری از تجارب جهانی می‌تواند به این اصلاحات کمک کند. اصلاح در تربیتِ معلمان می‌تواند نقطه‌ی کلیدی و آغازین برای توسعه‌ی آموزش و پرورش و به تبع آن در سطح جامعه باشد (رئوف: ۱۳۸۹).

در مورد تفکر انتقادی و پرورش آن دو گرایش عمده وجود دارد: گرایش روانشناختی و گرایش سیاسی-اجتماعی. از روانشناسان معروف در زمینه‌ی تفکر انتقادی می‌توان به رابرت انیس اشاره کرد و هنری ژیرو از سخنگویان مطرح در گرایش دوم می‌باشد (زیباکلام، محمدی، ۱۳۹۳). هدف این مقاله ارائه پیشنهادهایی برای

اصلاح در تربیت معلمان بر اساس دیدگاه انتقادی ژیرو است. ژیرو و همفکرانش به ترویج اندیشه‌ی تربیت انتقادی می‌پردازند و در این دیدگاه معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شوند (ژیرو، ۲۰۰۸). تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی، حمایت از گروه‌های فرهنگی اقلیت و حاشیه و دید تحلیل و انتقادی از ویژگی‌های بارز تفکر انتقادی ژیرو است. این اندیشه امروزه در تعلیم و تربیت جهانی با توجه فزاینده‌ای روبه‌رو است و بررسی نقادانه‌ی آن پیشنهاداتی برای اصلاح نظام تربیت معلم کشور ما و دانشگاه فرهنگیان فراهم می‌آورد.

ماهیت و تعریف تفکر انتقادی

تفکر انتقادی تقریبا به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که روی تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور متمرکز است. از این اصطلاح این روزها به طور گسترده‌ای استفاده می‌شود (انیس، ۲۰۰۲).

در تعریفی دیگر، تفکر انتقادی را، تفکر مستدل و تیزبینانه درباره اینکه چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم ذکر کرده‌اند (ملکی، حبیبی‌پور، ۱۳۸۶).

تفکر انتقادی، نقد کردن صرف نیست (وینیگهام و پروسر، ۲۰۰۱)، همین‌طور منظور از کلمه‌ی انتقادی در اینجا نگاه گله‌مندانه و شکایت‌آمیز هم نیست، بلکه نگاهی تیزبینانه است (سیف، ۱۳۷۹).

پس تفکر انتقادی فرایندی است که به موجب آن نظرات، اطلاعات و منابعی که آن اطلاعات را فراهم می‌کند ارزیابی می‌کند و به طور منسجم و منطقی آن‌ها را نظم می‌بخشد، با عقاید و اطلاعات دیگر مرتبط می‌سازد، منابع دیگر را در نظر می‌گیرد و برای مفاهیم ضمنی، آن‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (آندولینا، ۲۰۰۱).

تفکر انتقادی از منظر هنری ژیر

ژیرو و سایر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی با پیروی از مکتب فرانکفورت به نظریه انتقادی روی آوردند و بر اساس آن مدلی را برای تعلیم و تربیت طراحی نمودند. تفکر انتقادی در این منظر بسیار فراتر از تلقی روانشناختی می‌ماند و با عمل سیاسی- اجتماعی پیوند می‌خورد (نوذری، ۱۳۸۹).

ژیرو تعلیم و تربیت انتقادی را قوام‌بخش زبان سیاسی می‌داند. او همچنین، تعلیم و تربیت انتقادی را وسیله‌ای برای تحول و دگرگونی و نیز عاملی برای در نظر داشت ملاحظات اخلاقی و سیاسی گوناگون تلقی می‌کند (صالحی، ۱۳۹۴).

ژیرو در تبیین تفکر انتقادی و آموزش آن در مدارس، در وهله‌ی اول تلقی اثبات‌گرایانه از تفکر انتقادی را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است که اثبات‌گرایان، تفکر انتقادی را " سنجش سازواری منطقی اندیشه" می-کاهند و این منظری تک‌بعدی از تفکر انتقادی ارائه می‌دهد. تفکر انتقادی در منظر ژیرو دارای دو پیش‌فرض اساسی است: " بین نظریه و واقعیت ارتباط وجود دارد. دانش نمی‌تواند از علایق، ارزش‌ها و هنجارهای بشری جدا شود." (ژیرو، ۱۹۷۸) تلقی ژیرو از واقعیت، از واقعیت‌گرایی خام اثبات‌گرایانه دور می‌شود و به نوعی سازه‌گرایی اجتماعی نزدیک می‌شود. در این حالت بین تفکر انسان و واقعیت پیوندی عمیق برقرار می‌شود و انسان‌ها تبدیل به عناصری فعال در روند شناخت می‌شوند (زیباکلام، محمدی، ۱۳۹۳).

مفهوم "سلطه"، از دیگر مفاهیم مهم در نظریه ژیرو است. (سلطه نوعی کنترل اجتماعی است که در آن عقاید، ارزش‌ها و اعمال اجتماعی طبقه قالب از طریق نهادهایی مانند مدرسه، خانواده، رسانه‌ی عمومی و... تولید و منتشر می‌شود) (زیباکلام، محمدی، ۱۳۹۳)

تربیت معلم انتقادی از دیدگاه ژیرو

تربیت معلم، یکی از محورهای تفکر ژیرو است (ژیرو، ۱۹۹۴)، به همین دلیل در این بخش به بررسی تلقی ژیرو از تربیت معلم و نقدهای او به نظام‌های موجود می‌پردازیم. یکی از این دیدگاه‌ها، دیدگاه نومحافظه‌کاران است که معتقدند که حرکت‌های پیشرفت‌گرایانه در تعلیم و تربیت باعث تخریب فرهنگ گذشته شده است و تنها از طریق کنترل برنامه قاطعانه بر برنامه‌ی درسی و تدریس و ایجاد نظم و رقابت در برنامه درسی می‌توان به احیای ارزش‌های سنتی گذشته امیدوار بود (آرنوویتز، ژیرو، ۱۹۸۶؛ اپل، ۲۰۰۴).

ژیرو و برخی همفکرانش به انتقاد از موضع نومحافظه‌کارانه در تربیت می‌پردازند و معتقدند که فراخوان نومحافظه کاران برای آموزش «کتاب‌های بزرگ» در حقیقت بهره‌گیری از اقتدار متنی نهفته در این متون برای مشروعیت‌بخشی به فرهنگ غربی و ساکت کردن فرهنگ‌های حاشیه است. اقتدار متنی نشانگر آن است که چگونه محافظه‌کاران توجه خود را معطوف روابط قدرت- دانش کرده‌اند و سعی می‌کنند تا از راه کنترل زمینه-های تولید و مشروعیت‌بخشی دانش، سلطه‌ی سیاسی خود را قوت بخشند و تفکر انتقادی را تضعیف کنند (آرنویتز، ژیرو، ۱۹۹۷؛ مک لارن، ۱۹۸۹).

ژیرو علاوه بر نقد نومحافظه‌کارانه به نقد جدی نولیبرال‌ها و اثبات‌گرایان هم می‌پردازد. نولیبرالیسم با سیاست‌های اقتصادی جدید در پی تبدیل دولت‌های اجتماعی به دولت‌هایی است که به‌صورت شرکت‌های اقتصادی عمل می‌کنند و از این طریق سعی می‌کند تا خدمات اجتماعی را به بخش‌های خصوصی واگذار کنند

و ارزش‌های اقتصادی همچون سود- هزینه و خصوصی‌سازی را جایگزین ارزش‌های اجتماعی کنند و اخلاقی را بنیان می‌نهد که اساس آن بر اقتصاد است (ژیرو، ۲۰۰۹). نولیبرالیسم سعی می‌کند تا سیاست‌های اقتصادی خود را به صورتی ماهرانه و نه به‌صورت مستقیم، وارد تعلیم و تربیت کند (اپل، ۲۰۰۰).

نولیبرالیسم در پی سیاست‌زدایی و تضعیف نقش معلم است. نقش معلم هم با ملاک هزینه- سود سنجیده می‌شود (ژیرو، ۲۰۰۵) و کار معلم تأمین نیروی انسانی لازم برای چرخاندن چرخ اقتصاد است. این مکتب فکری به دانش آموزان به دید سرمایه‌ی انسانی و به جهان به دید یک بازار اقتصادی می‌نگرد که محل رقابت است. در این تلقی، مدرسه با تجارت مرتبط می‌شود و مدارس مکانی می‌شوند که هدف آن‌ها تحقق‌سیاست‌های بازارهای آزاد است. دولت‌های مورد نظر نولیبرال دولت‌های قوی هستند که حتی بر نحوه‌ی تولید دانش و فرهنگ کنترل و نظارت دارند و حاکمیت آن‌ها تضعیف فضای انتقادی و مشارکت اجتماعی است (ژیرو، ۲۰۰۵).

ژیرو پس از نقد مدل نظریه‌های مذکور در تربیت معلم، نظریه‌ی نوینی را در این باب ارائه می‌دهد . او معلم را به عنوان "روشنفکر تحول‌آفرین"می‌داند و معتقد است که نقش معلمان هم بعد سیاسی دارد و هم بعد اخلاقی. معلمان در نقش سیاسی خود، باید آنچه را که تدریس می‌کنند، روش تدریس خود و اهداف آموزشی را به صورت انتقادی به سؤال بکشند و ارتباط آن با منابع قدرت را کشف کنند و در نقش اخلاقی در مورد معیار ارزش دادن به فرهنگ‌ها و دانش‌های خاص تدبر کنند (ژیرو، ۱۹۸۵).

ژیرو نوعی از «تعلیم و تربیت مرزی» را پیشنهاد می‌کند که بسیاری از اهداف سنتی و کهن تعلیم تربیت را فرو می‌ریزد. او با نگاه انتقادی خود، درصدد ارائه نوعی تعلیم و تربیت است که در آن همه‌ی گروه‌ها به ویژه در گروه‌هایی که در حاشیه قرار گرفتند و زیر نفوذ فرهنگ مسلط نمی‌توانند ابراز عقیده کنند، به میدان می‌آورد و با طرح پداگوژی[1] انتقادی تسلط فرهنگ نافذ موسسات تربیتی را زیر سوال می‌برد (کهون، ۱۳۸۲).

همچنین ژیرو در کتاب «معلمان در حکم خردمندان» درصدد نوعی تربیت انتقادی است که مربیان را به عنوان کارگزاران فرهنگی و متفکران تحول‌آفرین واجد نقش‌های خاص سیاسی و اجتماعی، در نظر می‌گیرد. تربیت انتقادی به جای تعریف نقش معلم بر حسب زبان تخصصی فنی، به روشن‌سازی نقش وی به‌عنوان اندیشمند و کارگزار فرهنگی که ایدئولوژی و عملکردهای اجتماعی مناسب‌تری را تولید می‌کند کمک می‌نماید (بهشتی، ۱۳۸۶).

[1] هنر یا علم وجودی یک معلم است. پداگوژی که در لغت‌نامه‌ها از آن به معنی «روش آموزگاری»، فن تعلیم، علم تعلیم، ترجمه شده، گهگاهی هم به عنوان استفاده صحیح از راهبردهای آموزشی در جریان فرایند یاددهی- یادگیری تعریف می‌شود.

به عبارتی ژیرو معتقد است که معلمان به‌عنوان پیشروان تفکر انتقادی باید ویژگی‌های زیر را داشته باشند:

- روابط پیچیده‌ی قدرت و دانش را به چالش بکشند.
- منبع مقاومت در مقابل نظام سلطه باشند.
- در خط مقدم مبارزه و تلاش برای برپایی دموکراسی قرار بگیرند.
- ماهیت اجتماعی و سازه‌ای دانش را درک کنند.
- خود انتقادگر باشند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳).
- به‌عنوان مرزگذاران فرهنگی باشند. تعلیم و تربیت مرزی فرصت لازم را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا با منابع و مراجع تشکیل‌دهنده کدهای مختلف فرهنگی و زبانی، به طور انتقادی، درگیر شوند و محدودیت‌های آن‌ها را بشناسند.
- باید نقش معلمی خود را با نقش شهروندی خود درهم آمیزند. معلمان باید بتوانند شهروندانی را تربیت کنند قادر باشند در زندگی خود و به ویژه در خلق دانش جدید و مدیریت آن قدرت و کنترل کافی داشته باشند.
- در کلاس خود به همه صداها و فرهنگ‌ها احترام بگذارند. به این معنا که معلمان باید فضای مناسبی برای شنیده شدن همه‌ی صداها، حتی صداهای مخالف از هر گروه، طبقه، نژاد و فرهنگ را فراهم آورند (فرمهینی فراهانی، ۱۳۸۳).

اصلاح دانشگاه فرهنگیان

پژوهش‌ها نشانگر آن است که روح حاکم بر نظام تربیت معلم در ایران، روح اثبات‌گرایانه است. اهداف، محتوای درسی و ارزشیابی در دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر اصولی مثل مدیریت علمی به سبک تیلور و سطوح شناختی بلوم است که تاکید بر سلسله مراتبی غیرقابل انعطاف با روحی اثبات‌گرایانه و رفتارگرایانه دارند (فراهانی و دیگران، ۱۳۹۰). نتیجه چنین نظام تربیتی معلمانی منفعل و فاقد دیدگاه انتقادی است که نقش خود را صرفا در انتقال مطالب آموخته شده می‌دانند و صرفا سلسله مراتبی خشک از دانش را به روش‌های مکانیکی به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳). بر مبنای نظریات انتقادی ژیرو می‌توان نقدها و پیشنهادهایی را برای تحول در دانشگاه فرهنگیان ارائه داد:

استقرار نظام مدیریت پویا و مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان: شاید یکی از مهم‌ترین نقدهایی که می‌توان از دیدگاه ژیرو بر نظام تربیت معلم در ایران وارد کرد، حاکمیت مدیریت علمی (به سبک تیلور) در آن

است. آرنوویتز و ژیرو (۱۹۹۷) به‌کارگیری این نوع مدیریت در تعلیم و تربیت را ناکارآمد توصیف می‌کنند و نقدهای زیادی بر آن دارند. در این نگاه معلم تبدیل به تکنسینی می‌شود که مهارتش در انتقال دانش به شاگردان است و به عبارت دیگر معلمان به «رهبران بدون دیدگاه» تبدیل می‌شوند. پس شاید اولین راه برای اصلاح ساختاری در تربیت معلم، بهره‌گیری از مدیریت مبتنی بر روابط انسانی و مشارکت حداکثری خود معلمان در روند تربیت معلم باشد. نباید معلم را به عنوان تکنسین بدانیم و بلکه معلم به عنوان روشنفکری است که جریان تربیت را رهبری می‌کند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳).

مجهز کردن معلمان به زبان احتمال: زبان احتمال با گشودن در امکان و تحول در اندیشه‌ی معلم، با کلیت و یکسان‌سازی مخالفت می‌کند. معلم مجهز به زبان احتمال، همواره افکار و عقایدش را در معرض نقد قرار می‌دهد و همچنین در تدریس خود بر موقعیت فرهنگی شاگردان توجه دارد. بهره‌گیری از زبان احتمال باعث می‌شود تا معلم مسائل را به صورت تاریخی و موقعیت‌گرایانه بنگرد و از کل‌گرایی و تعمیم‌های نابجا بپرهیزد (ژیرو، ۱۹۹۴).

تحول و نوآوری در محتوای آموزشی دانشگاه فرهنگیان: محتواهای کنونی در دانشگاه فرهنگیان اکثرا تحت تأثیر افکار اثبات‌گرایانه است و خود مانعی بزرگ برای تفکر انتقادی است (فراهانی و دیگران، ۱۳۹۰). برای تحول در نظام تربیت معلم باید اولا انعطاف‌پذیری را در محتواها افزایش دهد و سپس از محتواهایی بهره برد که پرورش‌دهنده تفکر انتقادی‌اند. برای تحول در محتوای آموزشی دانشگاه فرهنگیان باید به مسائل زیر توجه نمود :

- رعایت تنوع و چندگانگی در ارائه‌ی محتواهای آموزشی؛
- توجه به فرهنگ و نیازهای بومی معلمان در محتواهای آموزشی؛
- بهره‌گیری از نظریات نوین تدوین تربیتی در جهان در تدوین محتواهای آموزشی؛
- بهره‌گیری از محتواهای الکترونیکی همانند فیلم و اینترنت (زیباکلام و محمدی،۱۳۹۳).

پرورش تفکر انتقادی در معلمان: معلم یک روشنفکر است و باید بتواند موقعیت اجتماعی و فردی‌اش را تحلیل کند. برای این کار دانشگاه فرهنگیان باید مروج تفکر انتقادی باشد. معلم باید خود را به مهارت‌های تفکر انتقادی (تمرکز، ارزشیابی، استدلال، شفاف‌سازی و مهارت‌های فراشناختی) مجهز کند و فضای آموزش

معلمان سرشار از تعامل و تأمل باشد. یک راه برای پرورش تفکر انتقادی در معلمان، بهره گیری از دروسی مثل علوم اجتماعی (البته نه به روش اثبات‌گرایی) و فلسفه تعلیم و تربیت در برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان است. این دروس به معلم کمک می‌کند تا بتواند ایدئولوژی‌های زیرین برنامه‌ی درسی در مدارس و همچنین سیاست‌های آموزشی را درک کند و در جهت توانمندسازی و پرورش انتقادی دانش‌آموزان گام بردارد (ژیرو، ۲۰۱۰).

راهی دیگر، ایجاد امکان گفت و گوی انتقادی بین معلمان، دانشجویان دانشگاه‌ها، اساتید و مسئولین است. معلمان به‌عنوان رهبران آموزشی باید بتوانند با اساتید حوزه‌ی تعلیم و تربیت، مسئولین اجرایی آموزش و پرورش و دانشجویان سایر دانشگاه به تعامل و گفت و گو بپردازند. دانشگاه فرهنگیان می‌تواند زمینه‌ای ایجاد کند تا دانشجو معلمان این امکان گفت و گو را بیابند. آن‌ها باید در تدوین سیاست‌ها مشارکت کنند و امکان نقد سیاست‌های موجود در زمینه‌ی آموزش و پرورش را داشته باشند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳).

افزایش سواد سیاسی معلمان: معلمان به عنوان یکی از اقشار مهم در فرهنگ و سیاست هر کشور هستند. دانشگاه فرهنگیان باید معلمان را به عنوان عاملان سیاسی و اخلاقی در جامعه پرورش دهد. افزایش اطلاعات معلم در مورد ساختار سیاسی، افزایش زمینه‌های مشارکت انتقادی معلمان در سیاست‌های آموزشی، بهره‌گیری از مشارکت معلمان در مدیریت مدارس و ادارات آموزش و پرورش و کمک به تشکیل اتحادیه‌های سیاسی و حرفه‌ای برای گفت و گوی انتقادی بین معلمان از اهم فعایت‌های دانشگاه فرهنگیان برای پرورش معلم به عنوان یک عامل سیاسی است. در کنار این باید معلم نسبت به ماهیت سیاسی کار خود آگاه باشد و ایدئولوژی‌های مطرح در زمینه‌ی تعلیم و تربیت جهان را بشناسد و بتواند به نقد محتواهای آموزشی و نسبت آن‌ها با ایدئولوژی‌های مطرح بپردازد. برای پرورش معلم به عنوان فاعل سیاسی- اجتماعی باید شهامت مدنی و همچنین امید را معلمان پرورش داد، تا آن‌ها همواره در جهت عدالت اجتماعی و بهبود شرایط اجتماعی و فردی منتقدانه تلاش کنند و در این راه دلسرد نشوند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳).

پرورش معلمان به عنوان مرزگذاران فرهنگی: تربیت معلم باید به پرورش فردی منتهی شود که با سعه‌صدر از موضعی عقلانی به گفت و گو با سایر افراد جامعه و همچنین فرهنگ‌ها می‌پردازد . معلم باید بتواند از قالب‌های فرهنگی و اجتماعی که او را در برگرفته، خارج شود تا بتواند دیگران را همان‌گونه که هستند، درک کند. تعامل و گفت و گو بین افراد جامعه و هم چنین بین فرهنگ‌ها زمانی می‌تواند به وقوع بپیوندد که افراد بتوانند همدیگر را درک کنند و با گذر از مرزهای اجتماعی و فرهنگی‌شان به فهم موقعیت یکدیگر بپردازند.

این دیدگاه همچنین به نقد و بازسازی سنت و فرهنگ خود می‌انجامد و اساس تعامل جهانی برای تحقق عدالت و صلح جهانی را پدید می‌آورد (ژیرو، ۲۰۰۵).

اهمیت دادن به دوره معلمان های ضمن خدمت: معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان نباید رها شوند، بلکه باید این امکان فراهم شود که برنامه‌های آموزشی مناسب در حین خدمت به تحول دائم شناخت و دانش آن‌ها پرداخته شود. غنی کردن برنامه‌های آموزش ضمن خدمت از ضروریات تقویت و توانمندسازی دوباره معلمان، و ایجاد فرصت گفت و گوی انتقادی در بین آن‌هاست (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳).

نتیجه‌گیری

بررسی مدبرانه و انتقادی از موضع ژیرو و سعی در ترویج آن در تعلیم و تربیت کنونی کشورمان می‌تواند در ایجاد نگرش مثبت و صحیح از معلم در جامعه یاری‌گر باشد. اگرچه انتقادهایی بر دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی وارد است، اما همچنان که گفته شد این دیدگاه جنبه‌های مثبت زیادی دارد که توجه به آن‌ها می‌تواند سودمند باشد. شناخت آموزه ها و اصول آمده در تربیت معلم انتقادی، کارشناسان تعلیم و تربیت را برآن خوهد داشت که بیش از پیش به مبانی نظری و فلسفی دیدگاه‌های تربیتی و نیز تصمیم‌های گرفته شده در این زمینه توجه داشته باشند. برای هرگونه اصلاحات درتعلیم و تربیت باید ابتدا ماهیت سیاسی، اخلاقی و اجتماعی معلم را درک کنیم و سپس با برنامه ریزی صحیح، سعی در اصلاح تربیت معلم کنیم. افزایش آگاهی سیاسی معلمان می‌تواند در ارتقای شأن اجتماعی آن‌ها، و همچنین بالا بردن میزان مشارکت آن‌ها برای تحقق دموکراسی واقعی در جامعه مؤثر باشد. معلم روشنفکر زمینه را برای توانمندسازی عمومی جامعه فراهم خواهد آورد.

کارگزاران سیاسی، مسولین اجرایی آموزش و پرورش و کارگزاران فرهنگی در جامعه باید در تحقق چنین هدفی توجیه شوند و مشارکت نمایند که چنین کاری نیازمند مجاهدت فراوان است. زیرا تغییر نگرش اجتماعی نسبت به نقش معلم و به خصوص افزایش سواد انتقادی و نقش سیاسی معلمان نیاز به مقابله با مقاومت‌های فراوانی دارد که ممکن است در جامعه ایجاد شود.

البته از آن جا که رشد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان به طور بنیادی و جامع مستلزم وجود زیر ساخت‌های مختلف وتلاش نهادهای آموزشی، اجتماعی،سیاسی و فرهنگی می‌باشد، به نظر می‌رسد نظام آموزشی ما علاوه بر تربیت معلمان کارآمد، نیازمند همراهی همه جانبه‌ی نهادهای مختلف می‌باشد. زیرا در این صورت منابع انگیزشی بیرونی و درونی و فرصت‌های کاربردی لازم برای عملی کردن تفکر انتقادی در جامعه و درک مستقیم پیامدهای مفید آن فراهم می‌گردد.

منابع

بهشتی، سعید (۱۳۸۶). بازاندیشی و نقادی در فلسفه تعلیم و تربیت در جهان معاصر. تهران: اطلاعات

زیباکلام‌مفرد، فاطمه؛ محمدی، حمدالله (۱۳۹۳). نقد و بررسی اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو. تهران: دانشگاه تهران

زیباکلام‌مفرد، فاطمه؛ محمدی، حمدالله (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم، فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، سال پنجم، شماره سوم، صص ۳۸ -۱۹

سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری آموزش). تهران: آگاه

شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته. تهران: سمت

صالحی، اکبر (۱۳۹۳). تبیین نظریه انتقادی هنری ژیرو و دلالت‌های آن در فلسفه تعلیم وتربیت، فصل‌نامه پژوهش در تعلیم و تربیت، سال اول، شماره اول، صص ۹۵ -۸۱

فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳) پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت. تهران: آییژ

فراهانی،علیرضا؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، مصطفی (۱۳۸۹). ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، فصلنامه‌ی فناوری آموزش، سال پنجم، شماره اول، صص ۷۶ -۶۱

کهون، لارنس (۱۳۸۲). از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: نی

مایرز، چت (۱۳۸۳). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه‌ی خدایار ابیلی. تهران: سمت

ملکی، حسن؛ حبیبی‌پور، مجید (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۱۹، صص ۱۰۸- ۹۳

نوذری، حسین‌علی (۱۳۸۹). نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی. تهران: آگه

Andolina. Mike (2001) Critical thinking for working student. Columgia. Delmar press.

Apple, Michael (2000)Official Knowledge, 2nd Edition, London: Routledge

Apple, Michael, (2004) Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Policies of Educational Reform, Educational Policy, Vol. 18, No.1, pp.12-44

Aronowitz, S & Giroux, H (1986) Education under Siege; Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling. London: Routledge and Kegan Paul.

Aronowitz, S & Giroux, H (1997) Postmodern Education (Politics, culture, &social Criticism) London: University of Minnesota Press.

Ennis.Robert-h (2002) An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment. Available at:http//faculty. Ed Uiuc. Edu/rhennis

Giroux, Henry (1978) Writing and Critical thinking in Social Studies. Curriculum Inquiry. 8(4). 291-310

Giroux, Henry (1994) Teachers, Public Life, and Curriculum Reform. Peabody Journal of Education, Vol. 69, No. 3, pp. 35-47

Giroux, Henry (2004) Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. Communication and Critical/Cultural Studies.Vol. 1, No. 1, pp. 59–79.

Giroux, Henry (2005) Border Crossing: Cultural and the Politics of Education. Second Edition. New York: Routledge.

Giroux, Henry & Giroux, Susan (2006) Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. Cultural Studeis.6:21

Giroux, Henry (2008) Beyond the Biopolitics of Disposability: Rethinking Neoliberalism in the New Gilded Age,Social Identities, 14: 5, 587 — 620

Giroux, Henry (2010) Dumping Down Teachers: Rethinking the Crisis of Public Education and the Demise of the Social State. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 32: 4, 339 — 381

نیاز سنجی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه معلمان

دکتر کبری امامی ریزی[۱]،دکتر فروغ منصوری[۲]

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف نیاز سنجی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه معلمان انجام شده است.روش انجام پژوهش پدیدار شناسی می باشد جامعه پژوهش حاضر عبارتند از آموزگاران با تجربه شهر اصفهان که در اینجا منظور از با تجربه بودن داشتن سابقه بیشتر از ۱۵ سال مد نظر قرار گرفته است. که تعداد هشت نفر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و به منظور جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد که شامل مراحل تهیه و تدوین طرح ابتدایی و پیاده کردن متن مصاحبه و تحلیل آن و اصلاح و ویرایش طرح اولیه مصاحبه و انتخاب مشارکت کنندگان در پژوهش و انجام مصاحبه نیمه ساختار یافته و پیاده کردن مصاحبه و تحلیل داده ها وانجام مصاحبه نیمه ساختار یافته با مورد بعدی بود . برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از کدگذاری موضوعی و از نظام مقوله‌بندی قیاسی استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که پرورش مهارتهای کلامی و اجتماعی ، حل مساله، استفاده از فناوری اطلاعات، تدریس در موضوعات مختلف مقطع ابتدایی ،آموزش شیوه های جدید و کارآمد تدریس، آموزش یادگیری مادام العمر، شیوه های تحقیق ،روان شناسی کودک و نوجوانی ،نگرش مثبت به تدریس و آموزگاری،پرورش اخلاق و وجدان کاری ،خلاقیت ، حس مسئولیت پذیری به عنوان نیازهای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه معلمان شناخته شد.

واژه های کلیدی:نیاز سنجی،برنامه درسی، آموزش ابتدایی.

[۱] - استادیار گروه علوم تربیتی ،واحد ایذه،دانشگاه آزاد اسلامی،خوزستان،ایران Email:Emami3053@gmail.com

[۲] - گروه علوم تربیتی ،واحد ایذه،دانشگاه آزاد اسلامی،خوزستان،ایران Email: foroughmansouri@yahoo.com

مقدمه:

عمل تدریس و حرفه معلمی بیش از هر چیز با دانش آموزان سر و کار دارد که از شخصیت و ویژگی هایی بی همتا برخوردارند. معلم در این میان باید با حفظ تفاوت های و تنوع ها، عملا برنامه ای را برای توسعه وجوه مشترک در میان دانش آموزان طراحی و به مرحله اجر درآورد. چنین اقدامی که پیامد آن برقراری توازن و تعادل میان دو قطب ناهمسو و وجوه اشتراک و افتراق میان دانش آموزان است، به آسانی قابل انجام نیست.(ساکی،۱۳۹۰)آیزنر تدریس را یک هنر می داند چون فعالیت معلم یک فعالیت نوآورانه و غیر قابل پیش بینی است و این هنری بودن فعالیت تدریس می تواند پیچیدگی آن را افزایش دهد . دنیای معاصر به معلمان و مربیان جدید نیاز دارد؛معلمانی که نه تنها به لحاظ تکنیک های آموزشی قوی باشند،بلکه ذهن باز و انتقادی نیز داشته باشند. آنها باید بتوانند خود را با تغییرات و درخواست مداوم محیط پیرامون خود تطبیق دهند و جریان رو به رشد اطلاعات را درونی کنند(بد و دیگران،۲۰۰۵).هر گونه تحول در نظام آموزش و پرورش، به نحو موثر با تربیت معلم ارتباط پیدا می کند و تربیت معلم ومعلمان هم بایستی همسو با این تحولات و تغییرات باشند. درعصری که کتاب های درسی به سرعت کهنه می شوند و نوآوری دائما تجربه می شود،اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد.روش های سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پرکردن ذهن از اطلاعات، دیگر جواب گوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آنها آزادانه ،خلاقانه و نقادانه و به طور عملی بیاندیشند. تهیه و تدوین برنامه درسی در ایران اصولا بر اساس رویکردهای سنتی و موضوع محوری صورت می گیرد و ساختار برنامه درسی به صورت رشته ای و موضوعی است و در تدوین برنامه درسی توجه زیادی به روانشناسی رفتارگرایی می شود، اگرچه در حال حاضر کم رنگ تر شده است، اما هنوز هم رویکرد غالب همان رویکرد رفتار گرایی است که در این رویکرد هدف انتقال اطلاعات است و فرایند یادگیری کاملا انفعالی است.(مومنی،۱۳۸۹).در این میان ،لزوم توجه به نظام تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای معلمان از اهمیت زیادی برخوردار است. معلمان اساسی ترین نقش را در جریان یادگیری و در نهایت پرورش دانش آموزان برعهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس بر کسی پوشیده نیست.(انسی[۱]،۱۹۸۰).چالش تعیین ساختار یا اجزا و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت نسبت مستقیم با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی آن دارد.(مهر محمدی،۱۳۹۲).با توجه به تحقیقات انجام گرفته در سطح بین المللی تاکنون موفق نشده اند نشان دهند که کدام برنامه درسی دانشجو معلمان و با کدام ساختار از تاثیر بیشتری برخوردار است و می تواند آموزگاران موفق

[۱]- **Ennis**

تر و کارآمدتری را به کلاس درس بفرستد.(کارینگ و روز[۱]،۲۰۰۸)برای طراحی یک برنامه درسی مناسب برای دانشجو معلمان قدم اول نیاز سنجی است نخستین مرحله برنامه ریزی درسی،نیاز سنجی که شرط اولیه و اصلی برنامه درسی کارآمداست.همان طور که درخت بی ریشه را نمی توان تصور کرد و اگر ریشه خشک شود خبری از طراوت و بالندگی درخت نخواهد بود بدون نیازهای همه جانبه و علمی نیز برنامه های درسی بی ریشه خواهد بود (ملکی،۱۳۹۱) معمولا هر برنامه آموزشی و درسی برای تغییر در وضعیت موجود و ایجاد تحول طراحی و به مرحله اجرا گذاشته می شود.از این رو آغازین در فرایند برنامه ریزی،شناسایی هدف ها یا نقاط مطلوب است.هدف ها عموما ریشه در نیاز ها دارند.از این رو برای طراحی و اجرای برنامه های واقع بینانه و اثر بخش،ضرورت دارد تا نیازها دقیقا سنجیده شوند و بر اساس نیازها،اهداف ویژه برنامه تدوین شوند و سپس مجموعه اقدامات و وسایلی که به بهترین وجه نیازها را محقق می سازند، پیش بینی گردند.فرایند برنامه ریزی درسی با سنجش نیازها آغاز می گردد،براساس نیازها و تبدیل آنها به اهداف ویژه برنامه،فعالیت ها و وسایل ضروری تدارک و پیش بینی می گردند.سپس برنامه اجرا و میزان تحقق هدف ها و بالطبع رفع نیازها مورد ارزیابی قرار می گیرد،بر اساس نتایج ارزشیابی،مجددا نیازهای جدیدی مطرح می شود.(فتحی واجارگاه،۱۳۸۸).نیاز سنجی عبارت است از تشخیص کاستی ها و خلاها در یادگیری و تعیین ضرورتهای آموزشی و پرورشی بر اساس آنها.با تامل در مفهوم نیاز سنجی می توان به راحتی پذیرفت که انجام مراحل بعدی برنامه ریزی درسی مخصوصا تدوین اهداف به تشخیص نیازها بستگی دارد (یارمحمدیان،۱۳۹۳).نیاز سنجی در واقع فرایند جمع آوری و تحلیل اطلاعات است که بر اساس آن نیازهای افراد،گروه ها،سازمان ها و جوامع شناسایی قرار می گیرد.این شناسایی از دیرباز در جوامع انسانی صورت می گرفته است زیرا انسان از زمان آفرینش ناگریز از شناسایی نیازهای متنوع خویشتن و تصمیم گیری درباره طرق برطرف ساختن آنها بوده است.نیاز آموزشی نیز دارای قدمت طولانی است.زیرا جوامع بشری برای تربیت و آماده سازی نسل،همواره نظامی را هر چند به صورت سنتی تدارک می دیده اند و برنامه ها و روش هایی را به کار می بسته اند.با شناخت و تغییر و تحولات اجتماعی،نیازها و بالطبع اهداف و برنامه های جدیدتری را مورد توجه قرار می داده اند،با این حال علی رغم این که نیازهای آموزشی برای قرن های متمادی و به طوری سنتی و ذهنی مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفته است،نیاز سنجی آموزشی و نظام دار و رسمی عملا تا اواسط قرن بیستم صورت نمی پذیرفت. افزایش تقاضای عمومی برای آموزش در کلیه سطوح،ظهور ساختارهای پیچیده اجتماعی،لزوم آماده سازی افراد برای زندگی شخصی و حرفه ای و ...فرآیند برنامه ریزی اطلاعات- محور را ایجاب نمود.(فتحی واجارگاه،۱۳۸۴).نیاز سنجی

[۱]- **Craig & Roos**

آموزشی فرایند جمع آوری اطلاعات در مورد نیازهای آموزشی دریافت شده و عملی می باشد که پس از شناسایی به وسیله آموزش رفع می گردد(باربازت[۱]،۲۰۰۶).قوت این تعریف تصریح بر استخراج نیازهای نمی باشد که مستقیما از طریق آموزش قابل رفع شدن می باشد.از این رو متخصصان بایستی در نظر داشته باشند که همه کمبودهای نیروی انسانی و مدیریت سازمان ها را نمی توان با آموزش تامین کرد از این رو بایستی یک فرایند تشخیصی قوی تری را به خدمت گرفت تا سایر مسائل سازمان را حل نمود.نیاز سنجی آموزشی،فرایند برنامه ریزی منطقی و تعاملی جهت تعیین نیازهای آموزشی سازمان ها(به طور خاص)و شریکی راهبردی در راستای توسعه کلان و جامع سازمان(به طور عام)می باشد.در مطالعات نیاز سنجی آموزشی سازمان به نیازهای آموزشی مشاغل،نیازهای آموزشی شاغل،وضعیت موجود دانش حرفه ای در سازمان و طرح آموزشی آینده خواهیم رسید.(نوری،۱۳۸۹).شالوده و زیربنای فعالیت های مدرسه از مقطع ابتدایی و حتی پیش دبستانی آغاز می گردد به همین جهت برنامه ی درسی تربیت آموزگاران ابتدایی باید بر مبنای کارکردها و هدف هایی که متناسب با دنیای جدیدی که شتابان در حال تغییر است،تدوین شود.از این رو برای تدوین برنامه ی درسی مناسب باید علاوه بر هدف های برنامه درسی سنتی، هدف های جدیدی نیز به عنوان ملاک هایی در نظر گرفته شود.از آنجا که کودکان توانایی خلاقیت دارند و خلاقیت آنان از اشتیاق وافر و واقعی به ابراز شادی سرچشمه می گیرد، آموزش خلاقیت،افکار و احساس شخصی آنان را توسعه می دهد.از این رو،خلاقیت باید بخشی از آموزش و پرورش دوره ی ابتدایی باشد که موجب می شود عکس العمل های فردی کودکان،دارای ارزش باشد.آموزش خلاقیت، کودک را به تفکر درباره ی ایده های خود وا می دارد و سبب می شود کودک این ایده ها را برای خود تفسیر کند و به آنها معنا بدهد و این امر موجب بالا رفتن اعتماد به نفس وی درباره ی توایی هایش و تجربه ی افکار و ارتقا بهداشت روانی وی می گردد.(تقی پور ظهیر،۱۳۹۲)

در زمینه برنامه درسی معلمان تحقیقات اندکی صورت گرفته است که عبارتند از:

در تحقیقی که وزیری و فراهانی(۱۳۹۳) با عنوان نیاز سنجی دانجو معلمان رشته علوم تربیتی(آموزش ابتدایی)دانشگاه فرهنگیان اراک و تطبیق نیازها با دروس تربیتی آن رشته انجام داده اند نتایج به دست آمده میزان نیازدانشجویان به مطالعه دروس تربیتی را برای کسب یا تقویت ویژگیهای شخصیتی به ترتیب اولویت درس" روش ها وفنون تدریس ۱و "2بیشترین تاثیر و "اصول وفلسفه آموزش وپرورش "کمترین نشان داد ؛ بررسی دروس تربیتی برکسب یا تقویت تواناییهای حرفه ای نشان داد درس " اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی" بیشترین تاثیر ودرس "اصول وفلسفه آموزش وپرورش "کمترین میانگین را به خود اختصاص داده است ؛ بررسی دروس تربیتی بر

[۱]- Barbazette

تقویت یا ایجاد روابط بین فردی نشان داد که درس" روان شناسی عمومی" بیشترین میانگین و" سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش" کمترین میانگین را به دست آوردند . نتایج به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها نشانگر عدم کفایت محتوا ی دروس تربیتی «اصول و فلسفه آموزشو پرورش »و «سازمانها مدیریت در آموزش و پرورش » در بر آوردن نیاز های دانشجو معلمان رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان میباشد .

کیان و مهر محمدی(۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید که از شیوه تحلیل محتوا استفاده نمودند نتیجه تحقیق بیانگر لزوم اصلاحات در شناساندن اهمیت و کاربرد برنامه درسی هنر برای دانشجو معلمان بود.

در تحقیقی دوائی و امام جمعه (۱۳۹۲) با عنوان بررسی و تدوین مهارت ها و صلاحیت icتمورد نیاز معلمان در فرایند آموزش و یادگیری انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مهارت های کاربست ict به دو مولفه مهارت های عمومی و تخصصی تقسیم شدند و همچنین داشتن این مهارت از جمله مهم ترین نیازهای معلمان می باشد.

کارول (۲۰۰۹) در مقاله ای تحت عنوان تاثیر برنامه های آموزشی جدید برای جذب و نگهداری معلمان نشان داد که رابطه مستقیمی بین کیفیت برنامه نگهداری و توسعه حرفه ای معلم و عملکرد کلاسی وجود دارد و هنگامی که با برنامه های آموزشی جدید از معلمان حمایت می شود، نه تنها برای آنها مفید است بلکه انگیزه بیشتری برای نگهداری آنها در آموزش و پرورش ایجاد می شود و نشان داده شده که این برنامه ها باعث افزایش کارایی معلمان شده است.(کاظم پور و شاه بهرامی،۱۳۹۵).

روش:

روش تحقیق حاضر از نوع کیفی و پدیدار شناسی می باشد،جامعه پژوهش حاضر عبارتند از آموزگاران با تجربه شهر اصفهان که در اینجا منظور از با تجربه بودن داشتن سابقه بیشتر از ۱۵ سال مد نظر قرار گرفته است. که تعداد هشت نفر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند.پاتون اصطلاح نمونه گیری هدفمند یا از روی قصد را برای توصیف نوعی از نمونه گیری به کار می برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف های تحقیق کیفی اطلاعات غنی در بردارند، انتخاب می شوند(گال و همکاران،۲۰۰۳،به نقل از نصر و همکاران ،۱۳۸۷)مشخص نمودن حجم نمونه رابطه مستقیم با تصمیم گیری و قضاوت محقق دارد و قواعدی از قبل تدوین شده ای وجود ندارد.پاتون معتقد است که انتخاب حجم مناسب نمونه ،مستلزم معامله ای پایاپای بین گستردگی تحقیق و عمل آن است و به تناسب تعداد

سوالات پژوهش و نظر به اقناع پژوهشگر، در تحقیق صورت می گیرد. پژوهشگر سعی نمود افرادی را انتخاب کند که تجارب آنها به فهم درستی از پدیده مورد مطالعه منجر شود.در تحقیق کیفی پاتون اعتقاد دارد که شیوه صحیح نمونه گیری این است که تا رسیدن به مورد زاید(موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی آید) به انتخاب نمونه ادامه دهیم.در این پژوهش با انتخاب مورد به مورد و کسب داده ها تا نفر هشتم ادامه یافت .

برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است. ،مراحلی که در انجام مصاحبه بکار گرفته شده است عبارتند از:

۱-تهیه و تدوین طرح ابتدایی مصاحبه و انجام آزمایشی آن

۲- پیاده کردن متن مصاحبه و تحلیل آن

۳- اصلاح و ویرایش طرح اولیه مصاحبه

٤-انتخاب مشارکت کنندگان در پژوهش

5-انجام مصاحبه نیمه ساختار یافته

٦-پیاده کردن مصاحبه و تحلیل داده ها

۷-انجام مصاحبه نیمه ساختار یافته با مورد بعدی و ...

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات کدگذاری موضوعی[۱] و با استفاده از نظام مقوله‌بندی قیاسی است. کاربرد نظام مقوله‌بندی قیاسی، چنان است که با نظریه‌های استخراجی و جنبه‌های مختلف تحلیل و مرتبط کردن آنها با متن، سر و کار دارد. مراحل کیفی تحلیل، شامل تعیین روشمند مقوله در عبارات یک متن است تا طی چند مرحله از تحلیل متن، مشخص شود که آن مرحله به چند نحو توصیف می‌شود. تعاریف مقوله ها، نمونه‌ها و موارد مورد بررسی فرمول‌بندی می‌شوند. سپس مرحله به مرحله کامل و در مراحل تحلیل اصلاح می‌شوند. (مایرینگ، ۲۰۰۰.)

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات این پژوهش با استفاده از واحد تحلیل پاراگراف، کد گذاری موضوعی،طی سه مرحله کد گذاری باز،کد گذاری محوری و کد گذاری گزینشی انجام گرفت که مراحل آن بدین شرح می باشد.مرحله اول که کرد گزاری باز می باشد قصد دارد تا داده ها و پدیده ها در قالب مفاهیم در آورد. به این ترتیب ابتدا داده ها از هم مجزا می شوند و بر اساس واحد های معنایی دسته بندی می شوند تا تعلیقات و مفاهیم (کدها)به آن ها ضمیمه شوند به عبارتی ابتدا پس از مصاحبه و مکتوب کردن جملات و عبارات مهم مرتبط با سؤالات تحقیق استخراج گردید و در جدول قرارگرفته است سپس از جمله به جمله و خط به خط مطالب مفاهیمی جزیی بیرون کشیده شده و کدگذاری گردید در قدم بعدی این کدها بر اساس پدیده های کشف شده در داده ها که مستقیماً بر

[۱] -Thematic coding

پژوهش های تحقیق مربوط می شوند، دسته بندی می شد. مقوله های بدست آمده مجدداً به کدهایی مرتبط شدند که اکنون انتزاعی تر از کدهای مرحله اول بودند اکنون کدها باید به شکل بارزی نمایانگر محتوای مقوله باشند و بالاتر از همه باید به یادآوری مرجع مقوله کمک کنند. مقوله های بدست آمده از کدگذاری باز پالایش و تفکیک شدند؛ از میان مقوله های به وجود آمده در مرحله ی کدگذاری باز آنهایی که به نظر می آید بیش از سایر مقولات در مراحل بعدی بکار می آیند انتخاب شدند و مفاهیم مشترک در یک دسته قرار گرفتند. در اصل کدگذاری محوری فرایند مرتبط کردن مقوله های اصلی تر را شامل می شود. مرحله سوم کد گذاری گزینشی بوده است ، یعنی کدگذاری محوری در سطحی انتزاعی تر ادامه پیدا کرد وبه هر دسته یک برچسب زده شد.

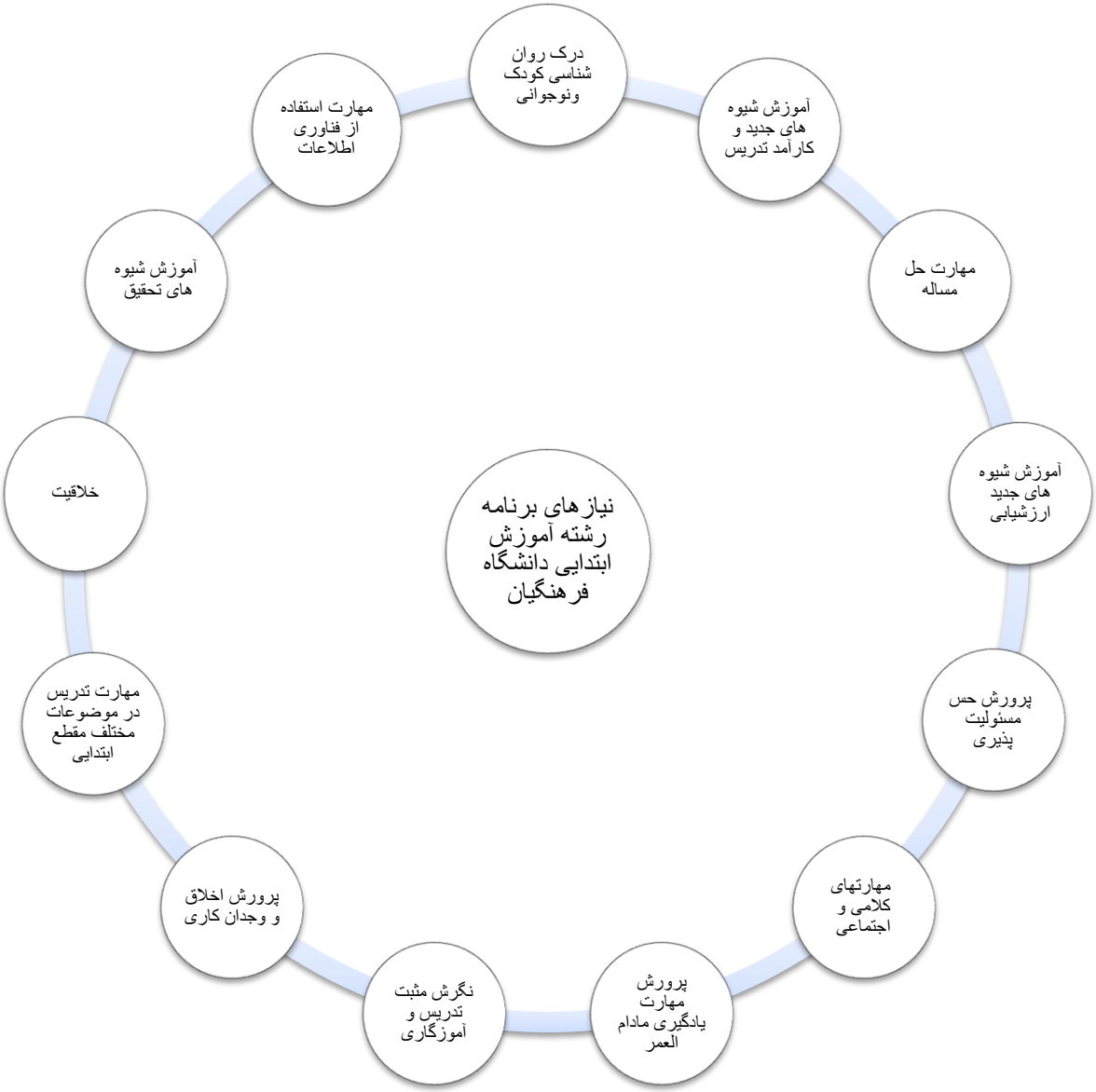
یافته ها:

سوال تحقیق:نیازهای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه معلمان چیست؟

داده های بدست آمده از طریق مقالات بعد از تجزیه و تحلیل به مفاهیمی که در شکل ۱ دیده می شود مقوله بندی شدند .که در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی قرار گرفته اند .

آموزش شیوه های جدید و کارآمد تدریس، آموزش یادگیری مادام العمر، شیوه های تحقیق ،روان شناسی کودک و نوجوانی ، ، ،آموزش شیوه های جدید ارزشیابی، به عنوان نیازهای حیطه شناختی قرار می گیرند و

پرورش مهارتهای کلامی و اجتماعی، استفاده از فناوری اطلاعات،تدریس در موضوعات مختلف مقطع ابتدایی ، حل مساله،خلاقیت به عنوان حیطه مهارتی قرار می گیرند و نگرش مثبت به تدریس و آموزگاری پرورش اخلاق و وجدان کاری حس مسئولیت پذیری به عنوان حیطه عاطفی نیازهای برنامه درسی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان قرار می گیرند.



شکل ۱-نیازهای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی

نتیجه گیری:

هدف از تحقیق حاضر بررسی نیازهای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان است که در قسمت یافته ها و در شکل ۱ به آن اشاره شد نتایج تحقیق نشان داد که پرورش مهارتهای کلامی و اجتماعی ، حل مساله، استفاده از فناوری اطلاعات، تدریس در موضوعات مختلف مقطع ابتدایی ،آموزش شیوه های جدید و کارآمد تدریس، آموزش یادگیری مادام العمر، شیوه های تحقیق ،روان شناسی کودک و نوجوانی ،نگرش مثبت به تدریس و آموزگاری،پرورش اخلاق و وجدان کاری ،خلاقیت،آموزش شیوه های جدید ارزشیابی، حس مسئولیت پذیری به عنوان نیازهای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه معلمان شناخته شد.یکی از نیازهایی که معلمان به آن اشاره کرده اند آموزش مهارتهای کلامی و اجتماعی می باشد از آنجاییکه یکی از مهمترین ویژگی های تدریس وجود تعامل بین معلم و فراگیران می باشد و با توجه به اینکه توانایی کلامی جزیی از مهارتهای ارتباطی به شماره می رود معلمینی که توانایی کلامی بیشتری دارند، بهتر می توانند مفاهیم را به دانش آموزان منتقل کنند. بنابراین پرورش مهارتهای کلامی و اجتماعی به معلمان از نیازهای اصلی برنامه درسی تربیت معلم محسوب می شود.از نیازهای دیگری که به آن اشاره شد آموزش مهارت های حل مساله می باشد در تحقیقی که ساداتی و دیگران (۱۳۹۰) به تاثیر آموزش حل مساله در مهارت تدریس معلمان تاکید کردند. و همچنین آموزش مهارت حل مساله ارئه منظم آموزش مهارتهای شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می کند تا موثرترین راه حل مشکل را شناسایی کرده و به طریقی موثر با مشکلات روزمره و مسکلاتی که در آینده پیش می آیند، برخورد نماید.با توجه به اینکه در سالهای اخیر در دوره آموزش ابتدایی شیوه ارزشیابی تغییر کرده است و به صورت توصیفی می باشد بنابراین آموزش شیوه های جدید ارزشیابی جدید از ضروری ترین نیازهای برنامه درسی آموزگاران آینده محسوب می شود.و از آنجاییکه معلم باید زمان زیادی از وقت خود را با بچه ها گذرانده، شناخت کافی از کودکان و نوجوانان و اشتیاق آموزش و احساس مسئولیت پذیری نسبت به شغل خود از ضروری ترین نیازها می باشد. شغل معلمی یکی از سخت ترین کارها می باشد .معلم با دانش آموزان مختلف که هر کدام فرهنگ، رفتار، استعداد و توان یادگیری متفاوتی دارند، سر و کار داشته و استرس های زیادی را باید تحمل کند. او همزمان کارهای زیادی را باید انجام دهد: تدریس، کنترل و حفظ آرامش دانش آموزان ، مشاوره، ایجاد ارتباط نزدیک و دوستانه با دانش آموزان به خصوص دانش آموزان کم انگیزه و.... کار معلمی فقط یک شغل نیست زیرا با روح، فکر و ذهن انسان ها در ارتباط است. معلم باید مسایل و مشکلات مالی، خانوادگی، عاطفی و ... خود را کاملا کنار گذاشته و با ظاهر و روحیه ای مناسب وارد کلاس درس شود. او نباید اجازه دهد این موارد، ذره ای روی کیفیت کار او در کلاس تاثیر منفی بگذارد.یک ویژگی مهم و بنیادی در هر معلمی، به روز بودن و همگامی با تغییرات تکنولوژی، فرهنگی، اجتماعی و ... می باشد. معلم باید با آخرین روش های آموزشی دنیا آشنا بوده و در حد توان

آنها را بکار گیرد برای رشد علمی و حرفه ای مدرسان و دانشجویان مراکز تربیت معلم، دست یابی به مهارت های فناوری اطلاعات وارتباطات و به خصوص اینترنت به عنوان یک ضرورت انکارناپذیر محسوب می شود،چرا که میزان دانش و مهارت مدرس است که درجه یادگیری دانشجویان را از منابع و تجربیات اینترنتی مشخص می کند. از آن جایی که مدرسان و دانشجویان مراکز تربیت معلم از عمده ترین نیروهای پژوهشی کشور در راستای توسعه واعتلای کشور هستند در راستای انجام کارآمد و صحیح وظیفه تحقیقاتی ،مطالعاتی و آموزشی خود نیازمند آشنایی و به کارگیری عرصه های جدید دانش و فناوری های اطلاعاتی، خصوصا اینترنت محقق خواهد گردید. خلاقیت یکی دیگر از نیازهایی که بود که معلمان با تجربه به آن تاکید داشتند و تحقیقات نیز بر امکان آموزش خلاقیت تاکید کرده اند.(میرقیدری،۱۳۸۲) بنابراین با داشتن معلمان خلاق کلاس های درسی نیز رنگ و بوی نوآورانه به خود می گیرد.مهر محمدی(۱۳۷۱) نیز اظهار می کند که یکی از مشکلات برنامه های تربیت معلم و از زمینه هایی که باید به طور جدی مورد توجه اصلاح گران برنامه های تربیت معلم قرار گیرد، موضوع آشنا کردن دانشجو – معلمان با روش های متنوع تدریس است و تاکید اساسی باید بر آموزش محتوا از طریق آموزش فرایند یادگیری در اصلاح برنامه تربیت معلم باشد.و همچنین عصر کنونی را عصری می دانند که هدف از آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست. بلکه رسالت آموزش و پرورش را ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش ها شناخت ها و در نهایت رفتار انسان ها می دانند.. در این راستا معلم نقش اساسی و مهمی در این زمینه دارد .

منابع:

تقی پورظهیر علی(۱۳۹۲). برنامه ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم.چاپ اول.تهران:انشارات اگاه.

دوائی شیرین،احمدی غلامعلی (۱۳۹۲).بررسی و تدوین مهارت ها و صلاحیت های ictمورد نیاز معلمان در فرایند آموزش و یادگیری.دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی.سال اول ،شماره اول،۱۴۶-۱۲۳

ساداتی،سیده زهرا؛عنایتی،بهروز،گرگانی،تقی(۱۳۹۰).مقایسه مهارت های حل مساله ، بینش پژوهشی و فرایند تدریس در بین معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوری اقدام پژوهی،فصلنامه روانشناسی تربیتی.سال دوم شماره دوم .ص ۹۷-۷۷

فتحی واجارگاه کوروش(۱۳۸۸).اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی،چاپ چهارم ،تهران،انتشارات بال.

فتحی واجارگاه کوروش(۱۳۹۳).برنامه درسی چیست؟.چاپ پنجم.تهران :نشر کتاب مهربان.

فتحی واجارگاه کوروش(۱۳۸۴). نیاز سنجی در برنامه ریزی آموزشی و درسی.تهران:نشر آییژ.

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 تنکابل.سال هفتم،شماره اول،۳۶-۲۴.

کیان،مرجان،مهر محمدی،محمود(۱۳۹۲).نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید.فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران.سال هشتم،شماره ۳۰، ۱۴۲-۱۱۹

گال م.بوری و،گال ج(۱۳۸۳).روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی.ترجمه احمد رضا نصر و همکاران . تهران: سمت.دانشگاه شهید بهشتی.۱۴۶۰صفحه.

مهر محمدی،محمود(۱۳۹۲).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.۵. ۲۶-۵

مهر محمدی، محمود(۱۳۷۱).نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم،فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هشتم،شماره ۳.

میرقیداری مجتبی(۱۳۸۲).تفکر خلاق و ...نشریه خلاقیت و نوآوری.۴:ص۱-۱۱

نوری فبروز(۱۳۸۹).نیازسنجی آموزشی در سازمان ها (رویکرد عملیات برای سازمان های صنعتی و خدماتی).تهران:سیمای دانش.

وزیری مژده،فراهانی سعیده.(۱۳۹۳). نیاز سنجی دانشجو معلمان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اراک و تطبیق نیازها با دروس تربیتی آن رشته.پایان نامه دانشگاه الزهرا.

یارمحمدیان محمد حسین(۱۳۹۳).مبانی و اصول برنامه ریزی درسی.ویرایش دوم.چاپ سیزدهم.تهران:نشر یادواره کتاب.

Barbazette J(2006).Training needs assessment methods, tools and techniques .publishing by Pfeiffer, pp234.

Bead,P.L.;Ridgeway,V.G;Brownlle,F.and Kalina,S.(2005).The power of reflective writing for students and teachers. In reading,writing and thinking:roceeding writing of he 13th European cinferance of reading.

Craig, Cheryl, and Vicki Ross (2008)."Cultivating the Image of Teachers asCurriculum Makers." The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction.. SAGE Publications.

Ennis,R.H.(1980).A concepetion of rational thinking, philosophy of education in, Jerrold R.Coombs (EDS).critical thinking (pp.3-30).

Mayring ph(2000)Qualititive content analysis Forum qualitative sotioal research.on line Journal, 1(2).http://qualitative-research.net/fqs-e/2000haH-e.htm.

رویکرد "تربیت معلم پژوهش محور" در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

مرزبان ادیب منش۱، مسعود نوری۲، افشین ادیب منش۳، مراد پورنظری ۴، محمد صادق اکبری۵

چکیده

هدف مقاله حاضر، شناسایی میزان انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم پژوهش محور می باشد، بدین منظور عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس رویکرد تربیت معلم پژوهش محور مورد بررسی قرار گرفت. روش تحقیق توصیفی-تحلیلی است، جامعه آماری، نظام آموزشی کشور ایران و رویکرد تربیت معلم پژوهش محور می باشد، حجم نمونه هم عناصر چهارگانه برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و برنامه درسی تربیت معلم پژوهش محور می باشد. اطلاعات مورد نیاز از جستجو در منابع کتابخانه ای وگزارش های تحقیقات چاپ شده و جستجو در شبکه جهانی اینترنت و وب سایت های وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان به دست آمده است. یافته کلی پژوهش، حاکی از توجه نسبی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در اهداف برنامه درسی به رویکرد تربیت معلم پژوهش محور است. محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان زمینه را برای کارهای پژوهشی فراهم نمی کند، روش های تدریس مورد استفاده روش های غیرفعال می باشد، در تربیت معلم پژوهش محور ارزشیابی به صورت خودارزیابی و بازخورد است که این شیوه ارزشیابی ارتباطی با شیوه های معمول ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ندارد. باتوجه به نتایج به دست آمده پیشنهادهای زیر ارائه شده است:-تدوین سند جامع پژوهشی دانشگاه فرهنگیان که در آن اولویت های پژوهشی و تحقیقاتی بیان شده باشد، همچنین کسب دانش ها، نگرش ها و مهارت هایی تحقیقاتی که دانشجو-معلمان باید کسب کنند به صورت مشخص بیان شوند. - اخذ مجوز انتشار فصلنامه های علمی –پژوهشی دانشگاه فرهنگیان در رشته های مختلف و نشریات علمی-ترویجی در پردیس های استان ها.

[۱] دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، marzbaneadib@yahoo.com (نویسنده مسئول)

[۲] دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی ، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ، nouri.edu144@gmail.com

[۳] کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران، A-Afshin@yahoo.com

[۴] کارشناسی ارشد مدیریت ، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، mp.1345@cfu.ac.ir

[۵] کارشناسی ارشد الهیات فقه و حقوق اسلامی ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، sadeghakbari4856@gmail.com

کلید واژه ها: برنامه درسی؛ دانشگاه فرهنگیان؛ تربیت معلم پژوهش محور

مقدمه

پژوهش[1] در نظام های آموزشی[2] موقعیت ممتازی دارد، وظایف و ماموریت های دشوار و حساس نظام آموزشی در پرتو فعالیت های پژوهشی تسهیل می شوند و امکان تحقق می یابند(ساکی،۱۳۸۶). معلمان[3] و اساتید[4] نیاز دارند تا برای حرکت از حالت رکود و رسیدن به یک شرایط خلاق[5]، با پژوهش درگیر شوند(بورگ[6]،۲۰۰۳). در سال های اخیر، تحریک اساتید برای درگیر شدن بیشتر با فعالیت های پژوهشی به عنوان یک بخش برجسته از سیاست های آموزشی، در جوامع مختلف افزایش یافته است(شالسون و تون[7]،۲۰۰۲). یک دلیل این مسئله این است که درگیر شدن اساتید با پژوهش سبب خواهد شد، تصمیمات آموزشی براساس شواهد پژوهشی گرفته شود که تاثیر سودمند بر تدریس و یادگیری خواهد داشت(هارگریوز[8]،۱۹۹۹). در حال حاضر به دلایل مختلف، اغلب اساتید گرایش بیشتری نسبت به آموزش پیدا کرده و فعالیت های آموزشی را بر پژوهشی ترجیح می دهند(دادخواه و همکاران،۱۳۸۷،نقل از ضامنی،۱۳۹۱). آموزش صرف مانع خلاقیت است، زیرا در یادگیری به شیوه سنتی که بر فرایندهای اموزشی تاکید و از روش سخنرانی[9] استفاده می شود، خلاف فطرت فراگیران در فرایند یاددهی-یادگیری است، به علاوه فراگیران دوست دارند علاوه بر شنیدن، مشاهده، لمس، سوال و جستجو کنند(پیاژه،۱۹۷۶[10]).

تربیت دانشجو-معلمان پژوهنده، نیازمند پرورش و تربیت آن ها در زمینه فراگیری مهارت‌های مطالعاتی و پژوهشی می‌باشدکه لازمه آن تغییر رویکرد نظام آموزشی در همین راستا بسوی خلق ایده‌ها، افکار و آموزه‌های جدید می‌باشد و این همان نظام آموزشی، پژوهش محور است که اگر به صورت یک نظام ساختاریافته و منسجم، جایگزین نظام آموزشی حافظه محور قرار گیرد ضمن ایجاد پیوستگی و اجماع در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و اثربخشی هم افزاگرایانه علمی، دانشجو-معلمان را در راستای به فعلیت رساندن فطرت خدادادی آنان بصورت بالنده‌ای به عنوان خروجی خود تحویل جامعه آموزش و پرورش می دهد. اهمیت تربیت معلم و توصیه ها و تاکیدات به عمل آمده در این زمینه،لزوم توجه به اصلاح نظام های تربیت معلم و اتخاذ تدابیر مناسب برای

[1] Research
[2] Educational Systems
[3] Teachers
[4] Professors
[5] Creative
[6] Borg
[7] Shavelson, R. J. and L. Towne
[8] Hargreaves
[9] Lecturing
[10] Piaget

بهبود تربیت حرفه ای معلمان را الزام آور ساخته است(امام جمعه،۱۳۸۵). نظام تربیت معلم ایران در افق چشم انداز ۲۰ساله کشور باید به گونه ای باشد که رویکرد آن به نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی، رویکردی پژوهش محور باشد و این امر مبنای سیاست گذاری در زمینه تربیت و ارتقا و ارزشیابی معلمان قرار گیرد(نیلی احمد آبادی و همکاران،۱۳۹۱). از این رو در ادامه پژوهش به بررسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر مبنای برنامه درسی تربیت معلم پژوهش محور پرداخته می شود.

ضرورت و اهمیت موضوع

تحول و دگرگونی هر جامعه ای به تحول آموزشی آن کشور بستگی دارد و تحول تربیت یک جامعه به نظام تربیت معلم آن جامعه بستگی دارد. لذا رویکر پژوهش محوری به منزله رویکردی جدید در تحقیقات آموزشی و برنامه های درسی تربیت معلم به خاطر ویژگی ها و محاسن آن، به طور روز افزونی جهت ارتقای کیفیت عمل تربیتی و افزایش کارایی معلمان به کار گرفته شده است. تاکید بر تحقیق و پژوهش دانشجو-معلمان زمینه پرورش حرفه ای مستمر آنان را فراهم می کند(امام جمعه،۱۳۸۶).

پژوهش عامل مهمی در تولید دانش و پیشرفت جامعه به شمار می آید و میزان پژوهشهای انجام گرفته در یک کشور، میزان رشد[1] و بالندگی آن را مشخص می کند اما نکته مهم این است که پژوهش محوری در کوتاه مدت حاصل نمی شود و نیاز به برنامه ریزی بلند مدت دارد و بیشترین سرمایه گذاری ها باید بر روی معلم انجام گیرد چرا که از مهمترین عوامل تأثیر گذار در رشد پژوهش در یک جامعه معلم می باشد. او به عنوان کسی که در کلاس ساعتها با کودکان[2] به سر می برد باید بتواند با تدریسی خلاق و مبتکرانه و طرح سؤالاتی بحث بر انگیز کلاس درس یک طرفه را به کلاسی دوسویه وچند سویه تبدیل کرده و در این راستا با آموزش روش درست پژوهش، قدرت حل مسأله[3] و راههای درست کسب اطلاعات را به آنها آموزش[4] داده و در تمامی زمان تدریس به نیازهای شاگردان و اهداف آموزش[5] توجه نماید. نظر به اهمیت نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان پژوهش محور(اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،۱۳۹۰)در این پژوهش سعی شده است تا برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم[6] پژوهش محور مورد بررسی قرار گیرد تا نارسایی های برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در این مورد شناسایی شوند و پیشنهادهای کاربردی جهت بهبود برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در این زمینه ارائه شود.

---

[1] Grow
[2] Children
[3] Problem Solving
[4] Instruction
[5] Educational Goals
[6] Teacher Training

اهداف تحقیق

۱-شناسایی اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

۲-شناسایی محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

۳-شناسایی روش های تدریس برنامه درسی دنشگاه فرهنگیان

۴-شناسایی شیوه های ارزش یابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

۵-شناسایی اهداف تربیت معلم پژوهش محور

۶-شناسایی محتوای درسی تربیت معلم پژوهش محور

۷-شناسایی روش های تدریس محتوای تربیت معلم پژوهش محور

۸-شناسایی شیوه های ارزش یابی تربیت معلم پژوهش محور

۹-شناسایی میزان انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با برنامه درسی تربیت معلم پژوهش محور

سوال های تحقیق

۱-اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

۲-محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از چه جایگاهی برخوردار است؟

۳-روش های تدریس برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

۴-شیوه های ارزش یابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

۵-اهداف تربیت معلم پژوهش محور کدامند؟

۶-محتوای درسی تربیت معلم پژوهش محور چه ویژگی هایی را دارا می باشد؟

۷- روش های تدریس تربیت معلم پژوهش محور کدامند؟

۸-شیوه های ارزش یابی تربیت معلم پژوهش محور کدامند؟

۹-تا چه میزان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با مولفه های تربیت معلم پژوهش محور انطباق دارد؟

۱۰-بنا بر نتایج به دست آمده چه پیشنهاد های کاربردی برای بهبود برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در راستای تربیت معلمان پژوهش محور می توان ارائه داد؟

روش تحقیق

این تحقیق از نوع مطالعات کیفی[1] می باشد که با روش توصیفی-تحلیلی[2] انجام شده است.اطلاعات مورد نیاز از جستجو در منابع کتابخانه ای،گزارش پژوهش های چاپ شده،جستجو در شبکه جهانی اینترنت وسایت های وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان به دست آمده است.جامعه آماری،نظام آموزشی کشور ایران از یک طرف و رویکرد تربیت معلم پژوهش محور از طرف دیگر می باشد،حجم نمونه هم عناصر[3] چهارگانه برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و برنامه درسی تربیت معلم پژوهش محور می باشد.

یافته های پژوهش

پرسش اول: اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

برای هر یک از برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، هدف خاص دوره و به تبع آن صلاحیتها[4]ی مورد انتظار تعریف شده است .هدف از دوره آموزش ابتدایی، تربیت معلمانی است که ازطریق کسب دانش های نظری[5] و فراگرفتن مهارتهای عملی[6] توأم با علاقه[7] و نگرش[8] مثبت، برای اشتغال به فعالیتهای آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی آماده شوند .به طور کلی می توان گفت هدف از برنامه های درسی دوره تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارتهای عملی و ایجاد نگرش مثبت دردانشجو -معلمان است. امروزه همه کشورها بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم ذکرکرده و بر برنامه های آموزش و پرورش معلمان متمرکزشده اند .موضوع کیفیت بخشی به معلمان ترکیبی است از :ارتقای دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارتها و نگرشهای لازم برای تدریس مؤثر، درک و فهم قوی از رشد و تحول[9] دانش آموزان، مهارتهای مؤثر ارتباطی،داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام العمر و روزآمد شدن.در اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم سابق،لفظ یا عنوانی که معنای پژوهندگی را در ذهن مجسم کند نیامده است اما در ماده۲اساسنامه دانشگاه فرهنگیان(۱۳۹۰) به توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت

[1] Qualitative Research
[2] Descriptive Analysis
[3] Elements
[4] Qualifications
[5] Theoretical Knowledge
[6] Job Skills
[7] Interest
[8] Attitude
[9] Change

روحیه[1] پژوهشی،کاربردی کردن[2] دستاوردهای علمی پژوهشی و توانمدسازی نیروی انسانی با تاکید بر تربیت افراد خلاق و توانا در تولید علم در دانشجو-معلمان اشاره شده است.

پرسش دوم:محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از چه جایگاهی برخوردار است؟

محتوا[3] شامل دروس عمومی[4]، دروس تربیتی[5] و دروس تخصصی[6] است .**دروس عمومی**، شامل معارف اسلامی، ادبیات فارسی، تربیت بدنی، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه ها و بهداشت و محیط زیست است .دروس تربیتی شامل: درسهای تعلیم و تربیت اسلامی، روانشناسی عمومی، روانشناسی تربیتی، اصول و فنون راهنمایی و مشاوره، کلیات روشها و فنون تدریس، سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیل. بیشتر واحدها نظری است.تولید و کاربردمواد آموزشی (عملی و نظری) و تمرین معلمی ۱ و۲عملی است .

دروس اختصاصی با توجه به رشته های متفاوت ومربوط به موضوعات تخصصی رشته تدوین می شود. به طور کلی این دوره ها نظری است و برخی از دروس تربیتی و تخصصی عملی ونظری طراحی شده اند(ذکاوتی،۱۳۸۷).همچنین درس روش تحقیق و طراحی مسائل تربیتی، نظری و عملی است که مستقیما به بحث روش تحقیق و اقدام پژوهی دانشجو – معلم با راهنمایی[7] مدرس مربوطه می پردازد.

پرسش سوم: روش های تدریس[8] برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند .در تمامی رشته ها تقریبا وضع به همین ترتیب است .برای دوره کارشناسی بیشتر دروس به صورت نظری و عملی و نیز کارگاهی تدوین شده اند(ذکاوتی،۱۳۸۷).به تبع همین دروس نظری بیشتر اساتید دانشگاه فرهنگیان از روش سخنرانی و بعضا پرسش و پاسخ استفاده می کنند،روش های تدریس سنتی و غیرفعال که در آن یادگیرنده منفعل است ارمغان مراکز تربیت معلم سابق به دانشگاه فرهنگیان است و به ندرت از روش های تدریس فعال که در آن یادگیرنده خود به تولید دانش و انجام پژوهش می پردازد استفاده می شود.البته این وضعیت در مورد تمامی واحدهای درسی صدق نمی کند.هرچند که در برخی از دروس از شیوه های کاملا فعال در فرایند یاددهی – یادگیری استفاده می شود اما عموما اساتید و البته خود دانشجو – معلمان روش های غیر فعال را می پسندند و در

[1] Mood
[2] Apply
[3] Content
[4] Public
[5] Educatioal
[6] Professional
[7] Guidance
[8] Methods of Teaching

ضمن بکارگیری روش های سنتی تدریس ممکن است از شیوه های فعال تدریس مانند:پرسش و پاسخ،بارش مغزی و... استفاده شود(مجتهدی،۱۳۷۳)

پرسش چهارم: شیوه های ارزش یابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

ارزشیابی از آموخته های دانشجو- معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می شود.ارزشیابی تشخیصی و تکوینی به ندرت مورد استفاده قرار می گیرد و در دروس عملی هم بازخورد فقط در سطح ساختار مربوط تهیه و تدوین تحقیق و مسایل جزیی است،و به دلیل جمعیت زیاد کلاس،نبود امکانات مناسب، دل مشغولی های معلمان و...،بیشتر مدرسان و استادان دانشگاه نیز،امیدی به انجام کارهای تحقیق مطلوب توسط دانشجو-معلمان ندارند(مجتهدی،۱۳۷۳).

در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان،ارزشیابی به منظور نمره گذاری و مسائل مربوط به آموزشی و اداری انجام می شود و کمتر به هدف اصلی ارزشیابی که همان شناسایی ضعف های آموزش و یادگیری می باشد توجه می شود،همچنین بعد از انجام ارزشیابی بازخوردهای لازم به دانشجو –معلمان داده نمی شود و ایراد ها و نارسائی ها و ضعف های آموزش در ارزشیابی برنامه درسی مغفول می ماند.

پرسش پنجم: اهداف تربیت معلم پژوهش محور کدامند؟

یکی از مهم ترین اهداف تربیت معلم پژوهش محور، پرورش معلمانی است که ارزش بیشتری به پژوهش و تحقیق داده و بتوانند دروس مربوطه را با این روش،تدریس نمایند.کسانی که در چهارچوب دیدگاه تربیت معلم پژوهش محور به فعالیت مشغولند، هدف هایی را تدوین می کنند که شکل های مختلف تفکر را تقویت می کند.در واقع می توان گفت که هدف اصلی تربیت معلم پژوهش محور، آشنایی معلمان با روش های پژوهش و تحقیق در آموزش و استفاده عملی از آن است، تا آن را به دانش آموزان آموزش دهند تا افرادی،متفکر،مبتکر و خلاق تحویل جامعه دهند. به عبارت دیگر آموزش شیوه های تفکر خلاق، آموزش حل مسئله،آموزش کاوشگری و... از اهداف بسیار مهم رویکرد پژوهش محوری می باشد(دهقان،۱۳۷۶).تربیت کارگزار فکور از دیگر اهداف تربیت معلم پژوهش محور است.کارگزار فکور توسط کلارک[1](۱۹۹۸)به عنوان اندیشه ای جدید در تربیت معلم مطرح شده است.در سایه این پدیده واژه های مانند:تحقیق حین عمل،تدریس فکورانه،تامل بر عمل،معلم به عنوان محقق و یا رویکرد پژوهشی در تربیت معلمان در بخش های مختلف جامعه تربیت معلم رایج شده است(زایخنر و تاباچنیک[2]،۲۰۰۱)

[1] Clark
[2] Zeichner and Tabachnick

پرسش ششم: محتوای درسی تربیت معلم پژوهش محور چه ویژگی هایی را دارا می باشد؟

محتوای اصلی تعلیم و تربیت پژوهش محور را مهارت های فرا شناختی[1] تشکیل می دهد،که اولین مورد آن را مهارت های پژوهشی تشکیل می دهد که شامل:قدرت مقایسه کردن،تفکیک کردن،فرضیه ساختن[2]،شیوه های جمع آوری اطلاعات و قدرت پیش بینی می باشد(لیپمن[3]،۱۹۹۱).مدرسان دانشگاه فرهنگیان باید معلمانی را پرورش دهند که روش های مختلف فکر کردن را آموخته باشند و توانایی فرضیه سازی و تعقیب آن تا رسیدن به نتیجه مطلوب را داشته باشند که تحقق این امر در سایه عملی کردن رویکرد پژوهش محوری است.همچنین در محتوای برنامه درسی پژوهش محوری مطالب درسی چالش انگیزیند و زمینه را بحث و گفتگو و فرضیه سازی فراهم می سازند.در تربیت معلم پژوهش محور محتوای دروس به سمت آموزش روش ها ی تفکر پیش می رود.بدیهی است که مهمترین وظیفه معلم آموزش روش تفکر به دانش آموز است که این امر معلمی را می طلبد که خود به روش های تفکر صحیح و منطقی دست یافته باشد،لذا اساتید دانشگاه فرهنگیان،باید معلمانی را پرورش دهند که روش های فکر کردن را آموخته باشند که این امر در سایه عملی شدن رویکرد پژوهش محور است که بخش عظیم آن مربوط و منوط به محتوای برنامه درسی می باشد.

پرسش هفتم: روش های تدریس تربیت معلم پژوهش محور کدامند؟

روش های آموزش و تدریس در تربیت معلم پژوهش محور مبتنی بر مهارت های خودآموزی،اقدام پژوهی و هم اندیشی است.روش اجرای رویکرد پژوهش محور به اندیشه های عمومی و مهارت های پایه بستگی دارد.کارل برایتر[4] (۱۹۷۴)به شرح و وصف چگونگی آموزش مهارت های فکری پرداخته و معتقد است چنین مهارت هایی باید کانون توجه نظام اموزشی پژوهش محور باشد.مهارت های مهم تفکر از نظر برایتر عبارتند از استدلال کردن- تولید اندیشه- پژوهش و حل مسئله.استاد دانشگاه فرهنگیان می تواند با استفاده از مراحل برایتر معلم پژوهش محور تربیت کند که ضمن آموزش فکر کردن،بتواند روش های پژوهش در تعلیم و تربیت را آموزش دهد.تربیت معلم فکور[5] که از دستاوردهای رویکردی به نام اقدام پژوهی یا پژوهش حین عمل است (پدرو[6]،۲۰۰۱) می تواند یکی از روش های تدریس در دانشگاه فرهنگیان باشد و با ارائه این روند در تعلیم و تربیت دست یابی به تربیت معلم پژوهش محور می تواند تسهیل شود. روش تدریس پژوهش محور یکی از روشهای فعال و فرایند محور

[1] Meta Cognitive
[2] Hypothesizing
[3] Mattew Lipman
[4] Carl Bereiter
[5] Reflective Teacher
[6] Pedro

تدریس است که بر پایه سوالهای چالش برانگیز و موقعیتهای مبهم استوار است و به دانشجو فرصت داده می شود تا طراحی و تصمیم گیری نموده و مسئله را حل نماید. در این شیوه علاوه بر شنیدن، مولفه های مهمی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش، و استدلال مورد توجه قرار می گیرد تا فراگیران از همان ابتدای تحصیل به توانمندی تفسیر و قضاوت و نظریه پردازی مجهز شوند در این شیوه، موضوعات درسی از سوی استاد یا دانشجو به صورت یک موقعیت مبهم یا مسأله مطرح می گردند و کشف مفاهیم و راه حل های عملی برای مشکلات عینی، به صورت گروهی یا فردی به عهده فراگیران است(همان).

پرسش هشتم: شیوه های ارزشیابی تربیت معلم پژوهش محور کدامند؟

در تربیت معلم پژوهش محور ارزشیابی کیفی[1] حرف اول را می زند.یکی از الگوهای جدید ارزشیابی کیفی الگوی ارزشیابی توصیفی است که به عمق و کیفیت یادگیری افراد توجه دارد.از جمله خصوصیات ارزشیابی کیفی که در این رویکرد کارایی[2] بیشتری داردارزشیابی تکوینی[3]،بازخورد[4]،خودارزیابی[5] و ارز یابی عملکردی[6] به همراه گزارش توصیفی است.ارزش یابی به روش هدف-آزاد در تربیت معلم پژوهش محور مورد توجه است.این الگوی ارزشیابی توسط مایکل اسکریون عرضه شده و در مقابل ارزشیابی هدف مدار و مبتنی بر مصرف کننده و یک ارزش یابی تراکمی است(خویی نژاد،۱۳۷۶).این روش ارزشیابی بر بازده های پیش بینی نشده برنامه آموزشی تاکید می کند(موسی پور،۱۳۸۲).از مزایای این الگو این است می تواند زمینه ابتکار و نوآوری عملیاتی را برای مدرسان و مجریان برنامه آموزشی به همراه داشته باشد(بازرگان،۱۳۸۶)وبه همین دلیل می توان برای ارزشیابی رویکرد پژوهش محور از آن بهره برد.

پرسش نهم: تا چه میزان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با مولفه های تربیت معلم پژوهش محور انطباق دارد؟

[1] Qualitative Evaluation
[2] Efficiency
[3] Formative Evaluation
[4] Feedback
[5] Self Evaluation
[6] Performance Evaluation

عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان		عناصر برنامه درسی تربیت معلم پژوهش محور	
هدف	کسب دانش نظری،کسب مهارت های عملی،ایجاد نگرش مثبت نسبت به کلاس درس و تقویت روحیه پژوهشی	هدف	تربیت معلم فکورانه که توانایی تفکر صحیح و فرضیه سازی و حل مسئله را دارد
محتوا	شامل:دروس عمومی،تربیتی و تخصصی که اغلب به صورت نظری است.روش تحقیق و طراحی مسائل تربیتی به صورت نظری عملی است	محتوا	محتوا باید قابل مقایسه کردن و بحث برانگیز باشد و مشکلات روزمره را به صورت معظل نشان دهد و دانشجو را به چالش فراخواند
روش تدریس	سخنرانی و در بعضی موارد پرسش و پاسخ ودر بعضی از رشته ها روش پروژه نیز اجرا می شود	روش تدریس	پژوهش حین عمل-اقدام پژوهی-فرضیه سازی در کلاس و آزمایش رد یا قبول آن
ارزشیابی	ارزش یابی از آموخته هادر سطح دانش و فهمیدن است،از ارزش یابی تکوینی به ندرت استفاده می شود	ارزشیابی	خودارزیابی و ارزیابی عملکرد توسط استاد همراه با ارائه بازخورد و گزارش توصیفی

تحلیل یافته ها

تحلیل کلی یافته ها حاکی از آن است که در تعیین اهداف و محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به رویکردهای تربیت معلم پژوهش محور توجه نسبی شده است، اهداف در این زمینه به صورت بسیار کلی بیان شده اند و انتظارات و کارها و مهارت هایی را که دانشجو – معلمان در زمینه پژوهشی باید کسب کنند، مشخص نشده است.در بخش محتوا برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نیز تا حدودی به کارهای تحقیقی و اقدام پژوهشی دانشجو-معلمان توجه شده است، اما از آنجایی که اغلب محتوای درسی به صورت نظری ارائه می شوند و صرفا

درس روش تحقیق و طراحی مسائل تربیتی مستقیما به انجام کارهای پژوهشی مربوط می شود،این شکل از محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با محتوای درسی تربیت معلم پژوهش محور که دانشجو-معلمان را ترغیب به حل مشکلاتی که در زندگی روزمره و مرتبط با زمینه شغلی وجود دارد از طریق مشاهده و انجام کارهای میدانی و تحقیقاتی،فاصله زیادی دارد و اگر محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دچار تغییر و تحول نشوند نمی توان به تولید دانش از طریق فعالیت های پژوهشی توسط دانشجو-معلمان امیدی داشت.به تبع محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که اغلب به صورت نظری است،روش های تدریس مورد استفاده نیز از روش های غیرفعال مانند سخنرانی است،در تربیت معلم پژوهش محور روش تدریس باید دانشجو –معلم را به تولید علم و دانش از طریق اقدام پژوهی و کارهای تحقیقاتی البته با راهنمایی و نظارت استاد مربوطه،راغب و وادار کند،البته عدم استفاده از روش های تدریس نوین و فعال در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را شاید بتوان معلول تاکید فراوان محتوای درسی بر مطالب نظری و حفظ کردنی دانست.در برنامه درسی تربیت معلم پژوهش محور از انواع مختلف روش های ارزشیابی استفاده به عمل می آید،به این صورت که دانشجو-معلمان کارهای تحقیقی و پژوهشی خود را ارزیابی می کنندو استاد مربوطه نیز به آنان بازخوردهای لازم را ارائه می دهد،ضمن اینکه نتایج فعالیت های پژوهشی دانشجو-معلمان به صورت توصیفی بیان می شود و در مراحل انجام تحقیق از ارزشیابی تکوینی استفاده می شود که این شیوه ارزشیابی هیچ گونه تناسخ و ارتباطی با شیوه های معمول ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ندارد.

بحث و نتیجه گیری

کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن ۲۱معتقد است که بازندیشی به مسئله تربیت معلم امری است ضروری، زیرا بدین وسیله می توان در معلمان آینده آن خصایل انسانی و عقلانی را به وجود آورد که ایجاد شیوه تازه ای از تدریس و پژوهش را آسان سازد(یونسکو،۱۹۹۶،نقل از نیلی احمدآبادی و همکاران،۱۳۹۱).

با توجه به نقش معلم در آموزش و پرورش و رسالت مهمی که دانشگاه فرهنگیان در پرورش این قشر مهم جامعه در پیش دارد،لازم است که برنامه درسی این دانشگاه در راستای رویکرد تربیت معلم پژوهش محور مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد. بر اساس نتیجه ای که از این پژوهش به دست می آید، در تربیت معلم پژوهش محور موضوعات درسی به صورت مسئله از سوی استاد مربوطه مطرح می شود و دانشجو-معلمان برای کشف مفاهیم و بررسی محتوا به صورت فردی یا گروهی تشویق می شوند، آنها به جمع آوری اطلاعات می پردازند و جواب ها و نظریات خود را مطرح می کنند و سپس به ارزیابی کار خود می پردازند و در نهایت بهترین جواب را ارائه می دهند و در صورت لزوم بازخوردهای لازم را دریافت می کنند.همچنین نتایج دیگر این پژوهش نشان می دهد که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دارای ضعف ها و نارسایی هایی در محتوا-روش تدریس و ارزشیابی

از آموخته های دانشجو-معلمان می باشد که وجود این ضعف ها و نارسایی ها موانعی جدی در تحقق امر پژوهش محوری می باشند.با توجه به نتایجی که از این پژوهش به دست آمد،لازم است که برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان به گونه ای تنظیم شوند که ضمن ایجاد مهارت های لازم برای گفتگوی عملی،تفکر منطقی،نقد پذیری،مشارکت فعال،نگرش علمی به امور،امکان انجام تحقیق و یادگیری مشارکتی و استفاده از تجارب دیگران برای دانشجو-معلمان فراهم آید.دانشگاه فرهنگیان در راستای انجام وظیفه خطیر خود در تربیت معلمان پژوهش محور،باید با اجرای طرح های پژوهش حین عمل و اقدام پژوهی،دانشجو-معلمان را در آشنایی بیشتر با امر پژوهش و تحقیق،یاری دهد.

پیشنهادها

۱-تدوین سند جامع پژوهشی دانشگاه فرهنگیان که در آن اولویت های پژوهشی و تحقیقاتی بیان شده باشد،همچنین کسب دانش ها ،نگرش ها ومهارت هایی تحقیقاتی که دانشجو-معلمان باید کسب کنند به صورت مشخص بیان شوند.

۲-اخذ مجوز انتشار فصلنامه های علمی –پژوهشی دانشگاه فرهنگیان در رشته های مختلف و نشریات علمی-ترویجی در پردیس های استان ها.

۳-فراهم کردن بستر و زمینه لازم برای انجام کارهای پژوهشی در پردیس های استان ها و تشویق و حمایت همه جانبه از انجام کارهای پژوهشی.

۴-تغییر در ساختار برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از طریق اجرای برنامه ریزی دانشگاه-محور و مشارکت دانشجو –معلمان و گروه های مختلف آموزشی دانشگاه در تدوین برنامه درسی با در نظر گرفتن تغییرات جهانی و نیازهای منطقه ای و محلی.

۵-تجهیز هرچه بیشتر پردیس ها به امکانات فناورانه جهت سهولت دسترسی به منابع الکترونیکی.

۶-ارزشیابی از تحقیقات و فعالیت های دانشجو-معلمان به صورت کیفی و استفاده از انواع مختلف روش های ارزشیابی با هدف بهبود بخشیدن به کیفیت برنامه درسی در راستای انجام کارهای تحقیقاتی

منابع فارسی

۱. -اساسنامه دانشگاه ویژه فرهنگیان(۱۳۹۰)، مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، قابل دسترسی از-*www.farhangian-ac.ir*
۲. -امام جمعه، محمدرضا و سعیدی رضوان، محمود(۱۳۸۶).پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره سه.

۳. -امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۵).نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارایه برنامه درسی تربیت معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره سه.
۴. -بازرگان، عباس(۱۳۸۶). ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت. چاپ پنجم.
۵. -خویی نژاد، غلامرضا(۱۳۷۶). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، جی،گالن سیلور، ویلیام ام، الکساندر آرتور جی لویس، انتشارات آستان قدس رضوی.چاپ سوم.
۶. -دهقان، داریوش(۱۳۷۶). تربیت معلم تعریفی نو برای آسیای نوین، نکته های برجسته گزارش همایش بین المللی بانکوک، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۷. -ذکاوتی، علی،ملایی نژاد، اعظم(۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم درکشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی وایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی،شماره۲۶.
۸. -ضامنی، فرشید؛ عنایتی، ترانه و بهنام فر، رضا(۱۳۹۱). چکیده مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم انداز ایران۱۴۰۴، بابل: انتشارات اندیشه قلم، ص۲۴۵.
۹. -مجتهدی، مهین(۱۳۷۳). نارسایی های موجود در نظام تربیت ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۰. -موسی پور، نعمت الله(۱۳۸۲). الگوهای ارزشیابی آموزشی، فصلنامه تعلیم و تربیت، جلد اول، شماره سه.
۱۱. -نیلی احمد آبادی، محمدرضا،کیانی، زهرا و نصرآبادی، حسنعلی(۱۳۹۱). چکیده مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم انداز ایران۱۴۰۴، بابل: انتشارات اندیشه قلم، صص۵۳-۶۲

1. Pedro, Joan V. (2001). Reflection in teacher education: exploring pre-service teacher's meanings of reflective practice, Dissertation, Virginia Polytechnic Institute.
2. -Hargreaves, D. (1999). Revitalizing educational research: Lessons from the past.and proposals for the future. Cambridge Journal of Education, 29, 239–249.
3. Shavelson, R. J. and L. Towne. (2002). *Scientific Research in Education*.- Washington DC: National Academy Press.
4. Hargreaves, D. (1999). *Revitalizing educational research*: Lessons from the past.and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, 29, 239–249.
5. Borg, S. (2003). *Research education' as an objective for teacher learning*. In B.Beaven & S. Borg (Eds.), *the Role of Research in Teacher Education* (pp. 41-48).Whitstable, Kent: IATEFL.
6. Piaget, J. (1976). *Psychology of Intelligence*. New York: Harper and Row.
7. Clark, C. (1998). Asking the right quiescent about Teacher preparaCon: contribuCons of research on teacher thinking, educaConal researcher, 17, 2, pp5.
8. Zeichner, Kenneth.M. & Tabachnick, Robert. (2001).Reflection on Reflective Teaching. In Janet Soler, Anna Craft and Hilary Burgess (ends).Teacher

Development: Exploring our own practice, London: Paul Champman Publi shingLtd, pp72-87.

بررسی عوامل موثر در کارایی معلمان تازه کار جهت تدریس مطالعات اجتماعی (مطالعه ی موردی: فارغ التحصیلان رشته ی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان واحد نجف آباد)

رسول شریفی نجف آبادی[۱] احمد رضا فتاحیان کلیشاد رخی[۲]

چکیده

اثر بخشی دانشگاه فرهنگیان، در گرو کارایی فارغ التحصیلان آن است. بخشی از این موضوع، به منابع درسی و شیوه های آموزشی درون این دانشگاه و بخشی دیگر، به شرایط حاکم بر مدارس و خانواده ها مربوط می شود که تا چه حدی با این برنامه ها همراهی داشته باشند. این موضوع باید به طور مستمر مورد بررسی و پایش قرار گرفته و نارسایی های آن رفع گردد. در این مقاله بررسی کارایی معلمان آموزش ابتدایی در تدریس مطالعات اجتماعی مورد نظر بوده است. به این منظور، به بررسی نظرات ۷۱ نفر از دانشجویان رشته ی آموزش ابتدایی مرکز آموزش عالی شهید دکتر آیت نجف آباد که به تازگی فارغ التحصیل شده و در مدارس استان اصفهان مشغول به کار شده اند، پرداخته شده است. برای این پژوهش، یک پرسشنامه شامل ۲۰ پرسش بسته پاسخ در ۶ گروه موضوعی و ۵ سوال باز پاسخ طراحی شده که روایی و پایایی آن مورد تایید قرار گرفته است. نتایج به دست آمده از سوالات بسته پاسخ با استفاده از نرم افزار SPSS و نتایج به دست آمده برای سوالات باز پاسخ از روش پنج مرحله ای "ین" جمع بندی و تحلیل گردیده است. نتایج به دست آمده گواه آن هستند که معلمان تازه کار، آموزش های دانشگاه فرهنگیان در قالب دروس تخصصی مطالعات اجتماعی، کارورزی، فن آوری اطلاعات و علوم تربیتی را مفید و هنگام تدریس دروس مطالعات اجتماعی در مدرسه تاثیر گذار دانسته اند؛ اما نسبت به ارایه ی تئوری دروس علوم تربیتی در دانشگاه، انتقاد داشته و خواستار آموزش های عملی و کاربردی تری بوده اند. این افراد عموما" اظهار داشته اند که زمان در نظر گرفته شده برای "بررسی کتب مطالعات اجتماعی دوره ی ابتدایی" بسیار محدود بوده و آن ها مجبور شده اند که با شرکت در دوره های آموزشی کتاب های جدید التالیف و استفاده از راهنمایی های همکاران خود و کتاب های راهنمای معلم، آمادگی حضور در کلاس را پیدا

[۱] دکتری جغرافیا، استادیار دانشگاه فرهنگیان، اصفهان Sharifi1010@gmail.com

[۲] دانشجوی رشته ی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، Ahmad04635r@gmail.com

کنند. همچنـین، آن ها از همراهی مدیران و کادر مدرسـه با برنامه های خود رضایت متوسط و از همکاری خانـواده ها رضـایت کامل داشته اند.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیـان، آموزش ابتدایـی، درس مطالعات اجتماعـی، کارایی فارغ التحصیلان.

مقدمه

یکی از کنشگران اصلی نظام آموزش و پرورش معلمان هستند که انتظار می رود با گذراندن دوره های تربیت معلم شایستگی هایی را در حوزه های گوناگون موضوعی و پداگولوژی کسب کرده و هویت معلمی در آن ها شکل گیرد(احمدی و همکار،۱۳۹۵,۲۴). به منظور انجام چنین امر مهمی، نخستین مرکز تربیت معلم ایران در سال ۱۲۹۸ خورشیدی در تهران تأسیس گردید که به مرور زمان شعب آن در سراسر کشور گسترش یافت.

بررسی میزان موفقیت این مراکز در تربیت معلمان کارامد، همواره مورد توجه پژوهشگران مختلف بوده است از جمله:

دارستانی فراهانی(۱۳۷۲)در پژوهشی به بررسی میزان تاثیر دروس تربیت معلم بر کارآیی معلمان پرداخته است. جامعه آماری وی شامل دو گروه فارغ‌التحصیلان و همچنین، دانشجویان رشته علوم تجربی مراکز تربیت معلم در استان مرکزی بوده است . براساس یافته‌های وی، ۷۶ درصد از این افراد بر این باور بوده اند که دروس تخصصی مراکز تربیت معلم بر کارایی آنها بیشترین تاثیر را داشته است . اما در عین حال، ۷۰ درصد از آن ها نیزنظرشان این بوده است که محتوای کتب درسی مراکز تربیت معلم قدرت حل مساله را در دانشجویان تقویت نمی کند.

روشنفکر دزفولی و هومن(۱۳۷۳) نیز به مقایسه سطح کارآیی و موفقیت فارغ التحصیلان دانشسراهای تربیت معلم چهارساله و دو ساله در دانشسراهای تربیت معلم کشور پرداخته اند. یافته‌ها ی آن ها نشان می‌دهد که عملکرد دانشسراهای دو ساله نسبت به دانشسراهای دوره چهارساله از نظر ازدیاد تعداد قبولی دانش آموزان در خرداد ماه و کاهش نسبی تعداد تجدید و مردودشدگان در موقعیت و جایگاه مناسب‌تری قرار دارد. منتظر (۱۳۷۵) نیز در پایان نامه ی کارشناسی ارشد خود به مقایسه ی اثربخشی دبیرانی که دوره های تربیت دبیری را گذرانده اند با دبیرانی که این دوره ها را نگذرانـده اند، پرداخته است. وی در بررسـی های خود بر روی دبیـران شهرستان های ساری، قائم شهر و نکا به این نتیجه رسیده است که گروه اول بازدهی آموزشی بالاتری داشته اند.

مراکز تربیت معلم در نزدیک به یک قرن فعالیت خود، به دلیل شرایط متغیر اجتماعی، افت و خیز های مختلفی را تجربه کرده اند. از جمله این که پس از یک دوره ی رکود نسبی، در سال ۱۳۹۰ در قالب دانشگاه فرهنگیان تجمیع شده و رونقی دوباره یافتند، در چنین شرایطی، لزوم به روز شدن ساختارهای تشکیلاتی و برنامه های

آموزشی این مجموعه احساس شده و به مرحله ی اجرا در آمد. سرفصل های تمامی رشته ها باز تعریف گردیده و دروس کارورزی نیز در قالب مباحث جدید در طی ۴ نیم سال ارایه گردیدند.

اولین گروه از ورودی های این دانشگاه، به تعداد حدود۲۵ هزار نفر، پس از طی یک دوره ی آموزش ۴ ساله، از مهرماه سال تحصیلی جدید در کسوت معلمی وارد مدارس شده اند. بیشتر این فارغ التحصیلان در رشته ی آموزش ابتدایی بوده اند. در این مقاله از این افراد به عنوان "معلمان تازه کار"یاد خواهد شد. بر اساس این واقعیت که، اثر بخش و مفید بودن هر دوره ی آموزشی در گرو موفقیت و کارایی فارغ التحصیلان آن دوره است؛ حال زمان آن رسیده است که به ارزیابی تغییرات اعمال شده در برنامه های چند سال اخیر این دانشگاه و تاثیرات آن ها بر توانایی های فارغ التحصیلان پرداخته شود. نتیجه ی این مطالعات مشخص خواهد کرد که آیا این برنامه ها توانسته اند معلمانی توانمند، به روز و کارآمد را تحویل سیستم آموزشی دهند یا خیر.

از این حیث، دو عامل مهم و تاثیرگذار قابل تامل و بررسی هستند:

الف-منابع درسی و شیوه های آموزشی درون این دانشگاه.

ب-شرایط حاکم بر مدارس و خانواده ها به عنوان بستر لازم برای پیاده سازی این آموزش ها.

یکی از روش های معمول که در این رابطه می تواند مورد استفاده قرار بگیرد، نظر خواهی از خود فارغ التحصیلان می باشد؛ تا آن ها خود قضاوت کنند که آنچه در دانشگاه آموزش دیده اند با آنچه عملا" در هنگام تدریس مورد نیازشان بوده، همخوانی لازم را داشته است یا خیر. همچنین، نظرات آن ها در مورد میزان همراهی کادر مدرسه و خانواده ها با این برنامه ها نیز می تواند مورد توجه قرار گیرد. به دلیل گستردگی موضوع، در این پژوهش فقط موضوع آموزش های مرتبط با دروس مطالعات اجتماعی در رشته ی آموزش ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته است.

مواد و روش ها

روش انجام این پژوهش از نوع میدانی است و جامعه ی آماری آن شامل کلیه ی ورودی های ۱۳۹۱ رشته علوم تربیتی مرکز آموزش عالی شهید دکتر آیت نجف آباد که در سال ۱۳۹۵ فارغ التحصیل و در پایه های سوم تا ششم مشغول به کار شده اند، می باشد. علت انتخاب پایه های سوم تا ششم این بوده است که فقط در این پایه ها دروس مطالعات اجتماعی وجود دارد. این افراد شامل ۷۱ نفر معلم تازه کار شده اند که در شهرستان های غربی استان اصفهان طبق جدول زیر مشغول به تدریس بوده اند.

جدول شماره ی ۱ : توزیع جامعه ی آماری پژوهش در شهرستان های غربی استان اصفهان.

نام شهرستان	فریدن	فریدونشهر	چادگان	بویین و میاندشت	گلپایگان	تیران و کرون	خوانسار	نجف آباد	خمینی شهر	فلاورجان	مبارکه	لنجان	جمع
تعداد	۷	۶	۵	۶	۷	۷	۵	۷	۵	۴	۵	۷	۷۱

ابزار مورد استفاده در این تحقیق، پرسش نامه ی محقق ساخته ای شامل ۲۰ عدد پرسش بسته پاسخ در ۶ گروه سوال موضوعی و ۵ عدد سوال باز پاسخ بوده است. مقیاس درجه بندی لیکرت در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت که برای هر یک از مقوله ها از ۱ تا ۵ (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و بسیار زیاد) نمره گذاری شده است.

برای محاسبه ی پایایی این پرسش نامه از روش آلفای کرانباخ استفاده شد که ضریب پایایی ۸۷٪ برای آن دست آمد. برای تحلیل اطلاعات، از آمار توصیفی که شامل تعیین فراوانی و درصد هر یک از پاسخ های داده شده بوده، در نرم افزار SPSS استفاده گردید. همچنین، جواب های داده شده به سوال های باز پاسخ، به طور مجزا با شیوه ی پنج مرحله ای ین(۲۰۱۱) تحلیل شده و نهایتا" جمع بندی کلی با انتخاب پنج اولویت اول صورت گرفته است.

یافته ها

سوال ۱ – آیا دروس تخصصی ارایه شده در دانشگاه فرهنگیان که مرتبط با آموزش مطالعات اجتماعی بوده اند، توانسته اند پاسخگوی نیاز معلمان تازه کار باشند؟

میانگین امتیاز به دست آمده برای این سوال از طریق پرسش های فرعی ۱و۲و۳ پرسشنامه، ۳/۹۲ با انحراف معیار ۱/۶۵ و واریانس ۲/۷۵ به دست آمده که نشان دهنده ی آن است که از نظر "معلمان تازه کار"مطالب درسی که تحت عنوان "مبانی آموزش مطالعات اجتماعی "و آموزش مطالعات اجتماعی " در برنامه درسی جدید در کلاس های درسی دانشگاه آموزش داده شده است، در سطح زیاد برای "معلمان تازه کار"کارایی داشته است.

درس "مبانی آموزش مطالعات اجتماعی"به ارزش ۲ واحد نظری، ۳۲ ساعت و در۴ سرفصل کلی با عناوین فرصت های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن، مهارت های اساسی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی، شناسایی و بررسی کتاب درسی مطالعات اجتماعی تعریف شده و پیش بینی شده است که دانشجویان با گذراندن این درس بتوانند ساختار برنامه درسی مطالعات اجتماعی را تحلیل و نقش نظریه های یادگیری در انتخاب و سازماندهی اهداف، محتوا، روش های تدریس و تاثیر آن بر تصمیمات را تحلیل نمایند(وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری، ۱۳۹۴).

درس آموزش مطالعات اجتماعی " نیز به ارزش ۲ واحد نظری-عملی و در ۴ سرفصل کلی راهبرد های تدریس و یادگیری، رویکرد های جدید در مطالعات اجتماعی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ساختار واحد یادگیری برنامه ریزی شده که هدف از ارائه ی آن قادر ساختن دانشجویان به بهره گیری از رویکرد های کاوشگری، طراحی و تدوین واحد های یادگیری با تاکید بر مساله ها و ظرفیت های محیط زندگی دانش آموزان به شیوه های تلفیقی بوده است(وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری، ۱۳۹۴).

جدول شماره ی ۲ : جمع بندی نتایج به دست آمده از پرسش های بسته پاسخ.

نوع رابطه	گروه سوال موضوعی	شماره ی پرسش های فرعی	میانگین	انحراف معیار	واریانس
درون دانشگاهی	دروس مطالعات اجتماعی	۱،۲،۳	۳/۹۲	۱/۶۵	۲/۷۵
	دروس کارورزی	۴،۵،۶،۷	۴/۲۱	۱/۱۲	۱/۲۵
	دروس فن آوری اطلاعات	۸،۹،۱۰	۴/۰۱	۱/۹۴	۳/۷۹
	دروس علوم تربیتی	۱۱،۱۲،۱۳،۱۴	۳/۸۳	۱/۰۲	۱/۲۲
بیرون دانشگاهی	همکاری کادر مدرسه	۱۵،۱۶،۱۷	۲/۶۴	۱/۱۳	۱/۲۸
	همکاری خانواده ها	۱۸،۱۹،۲۰	۳/۷۲	۱/۲۳	۱/۵۱

سوال ۲ -آیا دروس کارورزی چهارگانه ی ارایه شده در دانشگاه فرهنگیان، توانسته اند در موفقیت معلمان تازه کار در تدریس مطالعات اجتماعی موثر باشند؟

میانگین امتیاز به دست آمده برای این سوال از طریق پرسش های ۴و۵و۶و۷ پرسشنامه ، ۴/۲۱ با انحراف معیار۱/۱۲ و واریانس ۲/۲۵ به دست آمده است که نشان دهنده ی آن است که مطالبی که در مورد دروس مطالعات اجتماعی در زمان دانشجویی در قالب کارورزی ۱و۲و۳و۴ توسط معلمان راهنما و اساتید راهنمای کارورزی در مدارس ارایه شده است، تجارب مفیدی را برای دانشجویان فراهم آورده که امروزه مورد استفاده

آن ها قرار گرفته است. در بین این پرسش های فرعی، بالاترین امتیاز مربوط به سوال ۷ بوده که معلمان تازه کار مفید ترین تجربه خود در را از کارورزی ۴ دانسته اند که در آن خود مستقیما" زیر نظر استاد راهنما به تدریس پرداخته اند.

سوال ۳ – آیا دروس مختلفی که در گروه فن آوری اطلاعات در دانشگاه فرهنگیان ارایه شده اند، توانسته اند در موفقیت معلمان تازه کار در تدریس مطالعات اجتماعی موثر باشند؟

میانگین امتیاز به دست آمده برای این سوال از طریق پرسش های فرعی ۸و۹و۱۰ پرسشنامه ،۴/۰۱ با انحراف معیار ۹۴ /۱ و واریانس ۳/۷۹ به دست آمده که نشان دهنده ی آن است که از نظر فارغ التحصیلان دروسی که تحت عناوین کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات ۱و۲و۳ در دوره ی دانشجویی به آن ها آموزش داده شده است، کاربردی بوده و به واسطه ی آن ها توانسته اند از وسایل موجود در مدارس مانند رایانه، اینترنت، تابلوی هوشمند و نرم افزار های مربوطه برای آموزش دروس مطالعات اجتماعی بهره کافی ببرند.

سوال ۴ – آیا دروس مختلف گروه علوم تربیتی ارایه شده در دانشگاه فرهنگیان، توانسته اند در موفقت معلمان تازه کار در تدریس مطالعات اجتماعی موثر باشند؟

برای این سوال از طریق ۴ سوال فرعی پرسشنامه ، میانگین ۳/۸۳ با انحراف معیار۰۲ /۱ و واریانس ۱/۲۲ بدست آمده است که نشان دهنده ی آن است که گذراندن این دروس مفید بوده است. بالاترین امتیاز به دست آمده مربوط به سوال فرعی ۱۲ مربوط به درس "راهبرد های تدریس در آموزش ابتدایی" بوده و این نتیجه گواه آن است که این درس کاربردی ترین درس از این گروه بوده است.

سوال ۵ – آیا همکاری کادر مدرسه با معلمان تازه کار در اجرای تدریس مطالعات اجتماعی به حد کافی بوده است؟

میانگین امتیاز به دست آمده برای این سوال از طریق پرسش های ۱۵و۱۶و۱۷ پرسشنامه ، ۲/۶۴ با انحراف معیار۱۳ /۱ و واریانس ۱/۲۸ می باشد که نشان دهنده ی آن است که از نظر فارغ التحصیلان، همکـاری کادر مـدارس در حد متوسط بوده است. پایین ترین امتیاز به دست آمده مربوط به پرسش فرعی شماره ی ۱۷ بوده که معلمان تازه کار از نداشتن آزادی عمل در فعالیت های گروهی با دانش آموزان شکایت داشته اند.

سوال ۶ – آیا همکاری خانواده ی دانش آموزان با معلمان تازه کار در اجرای فعالیت های مربوط به درس مطالعات اجتماعی به حد کافی بوده است؟

این سوال کلی با طرح ۳ سوال فرعی مورد بررسی قرار گرفته و میانگین امتیاز به دست آمده برای این سوال ، ۳/۷۲ با انحراف معیار۲۳ /۱ و واریانس ۱/۵۱ به دست آمده است که نشان دهنده ی آن است که از نظر معلمان تازه کار، خانواده ها با آن ها در اجرای فعالیت های مربوط به درس مطالعات اجتماعی همکاری لازم را داشته اند. در این بین سوال فرعی ۲۰ که مربوط به وقت گذاشتن خانواده ها در منزل، جهت مشارکت در تکمیل کاربرگ های تکالیف منزل بوده، بالاترین امتیاز را آورده است .

سوالات باز پاسخ:

سوال ۱ - پشنهاد های شما جهت رفع نقص ها و تکمیل آموزش های تخصصی در حیطه ی آموزش مطالعات اجتماعی چیست؟

جدول شماره ی ۳ : جمع بندی نتایج به دست آمده از پرسش باز مربوط به دروس مطالعات اجتماعی.

ردیف	عنوان پیشنهاد	فراوانی
۱	قرار گرفتن درس بررسی کتب مطالعات اجتماعی دبستان در بین دروس آموزش ابتدایی.	۵۳
۲	استفاده از اساتیدی که سابقه ی تدریس در دوره ی ابتدایی را داشته باشند.	۴۶
۳	گذاشتن دوره های توجیهی کتب تازه تالیف مطالعات اجتماعی دوره ی دبستان برای اساتید	۴۱
۴	توجه بیشتر اساتید به کار های عملی به جای تاکید بر محفوظات و مبانی نظری	۳۷
۵	وقت گذاشتن بیشتر اساتید بر روی بررسی و رفع نقائص کار های عملی دانشجویان	۳۴

همانگونه که از جدول فوق استنباط می شود، مهمترین ایرادی که معلمان تازه کار به برنامه های تخصصی مطالعات اجتماعی در رشته ی آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان می گیرند، نبودن فرصت برای بررسی محتوای کتاب می باشد و این افراد خواستار آن هستند که درس مجزایی به نام " بررسی کتب مطالعات اجتماعی دوره ی دبستان" در عناوین درسی این رشته گنجانده شود که در چارچوبه ی آن، استادی که خود سابقه تدریس در دوره ابتدایی داشته و دوره های توجیهی مربوط به کتب جدید التالیف را گذرانده باشد، کل محتوای کتب مطالعات اجتماعی را با مشارکت دانشجویان بررسی نماید. با انجام این کار، خلاء موجود پر شده و آن ها مجبور نخواهند شد که پس از گذراندن دانشگاه، دوباره در کلاس های ضمن خدمت حاضر شده و با استفاده از کتاب های راهنمای معلم و استفاده از نظرات همکاران خود این محتوای این کتب را بررسی نمایند.

سوال ۲ - پیشنهاد شما جهت اثربخش تر شدن آموزش های کاروزی در حیطه ی مطالعات اجتماعی چیست؟

معلمان تازه کار خواستار آن هستند که در دوره های کارورزی به جای تاکیدی که امروزه بر کمیت های نوشتاری می شود، به فن بیان و تدریس عملی توجه شود و همچنین کتاب های درسی دوره ی ابتدایی در اختیار ان ها قرار گرفته و از اساتید دارای سابقه تدریس در دوره ی ابتدایی و معلمان راهنمای توانمند تری استفاده شود.

جدول شماره ی ۴: جمع بندی نتایج به دست آمده از پرسش باز مربوط به کارورزی.

ردیف	عنوان پیشنهاد	فراوانی
۱	به جای تاکید بر کمیت مطالب نوشتاری، که منجر به ارایه ی مطالب کم ارزش و یا کپی برداری از مطالب دیگران می شود، بر ارایه ی تدریس های عملی و فن بیان تاکید شود.	۶۵
۲	به هنگام ارایه ی دروس کارورزی و حضور دانشجویان در مدارس، کتاب های دوره ی ابتدایی در اختیار دانشجویان قرار گیرد.	۴۸
۳	استفاده از اساتید با سطح علمی بالا یی که تجربه ی تدریس در مدارس ابتدایی را نیز داشته باشند.	۳۷
۴	در انتخاب معلمان راهنما در مدارس دقت بیشتری بشود و بهترین ها انتخاب شوند.	۳۴
۵	اساتید کارورزی بازدید مرتب تری از مدارس داشته باشند.	۳۲

سوال ۳ - پیشنهاد شما جهت افزایش کارایی دروس فن آوری اطلاعات در حیطه مطالعات اجتماعی چیست؟

تعداد کم و به روز نبودن و سایل و ابزار های فن آوری اطلاعات و محدود بودن زمان استفاده از این وسایل به ساعات اداری و مکان خاص، همچنین سرعت کم اینترنت مهمترین ایراداتی بوده اند که در این رابطه مطرح گردیده اند.

جدول شماره ی ۵: جمع بندی نتایج به دست آمده از پرسش باز مربوط به فن اوری اطلاعات.

ردیف	عنوان پیشنهاد	فراوانی
۱	انواع وسایل و ابزار های جدید و به روز مانند تابلوی هوشمند، دیتا شو، لب تاب و.... در پردیس ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان وجود داشته باشد و آموزش های لازم جهت کار با آن ها آموزش داده شود.	۶۱
۲	فرصت استفاده ی آزاد و در خارج از وقت اداری از وسایل و امکانات نوین فن آوری در اختیار دانشجویان قرار داده شود تا بتوانند آنچه را آموزش دیده اند تمرین کنند.	۴۳
۳	سرعت و پهنای باند اینترنت افزایش یابد و به راحتی در همه ی بخش های دانشگاه فرهنگیان در دسترس باشد.	۳۹
۴	بر تدریس و اموزش نرم افزارهای کاربردی مورد استفاده در مدارس تاکید شود.	۳۱
۵	در کلاس های درس به جای تاکید بر اصطلاحات فنی و بیگانه، تاکید بر کار عملی و پروژه قرار بگیرد.	۲۷

سوال ۴ - پشنهاد شما جهت افزایش کارایی دروس علوم تربیتی در حیطه مطالعات اجتماعی چیست؟

معلمان تازه کار، با بیشترین فراوانی تکرار پاسخ های مشابه، این پیشنهاد را داشته اند که اساتید علوم تربیتی آموز ش های خود را به خصوص در دروس " راهبرد های تدریس در آموزش ابتدایی" و " ارزشیابی توصیفی" از حالت تئوری خارج کرده و به فعالیت های عملی که در دوره ی ابتدایی قابلیت اجرا داشته باشند، تغییر دهند. آن ها لازمه ی این کار را استفاده از اساتیدی دانسته اند که در مورد روش های تدریس نوین به روز بوده و سابقه ی تدریس در دوره ی ابتدایی را نیز داشته باشند.

جدول شماره ی ۶: جمع بندی نتایج به دست آمده از پرسش باز مربوط به دروس علوم تربیتی.

ردیف	عنوان پیشنهاد	فراوانی
۱	دروس علوم تربیتی به خصوص دروس راهبرد های تدریس و ارزشیابی کیفی از حالت تئوری خارج شده و به صورت عملی آموزش داده شوند.	۶۸
۲	از اساتیدی استفاده شود که خود سابقه ی تجربی اجرای روش های تدریس نوین را داشته باشند.	۶۱
۳	اجرای روش های تدریس نوین در محیط واقعی مدرسه و با حضور دانش آموزان اجرا و آموزش داده شود.	۵۳
۴	کتاب های به روز و مناسب با نیاز های دانشجویان توسط دانشگاه فرهنگیان تالیف شود.	۴۷
۵	اساتید ی قدیمی و رفتارگرا دیدگاه های خود را به سمت ساختارگرایی تغییر بدهند.	۳۳

سوال۵-پیشنهاد شما به مسولان آموزش و پرورش جهت موفقیت بیشتر معلمان تازه کار چیست؟

از پاسخ های معلمان تازه کار به سوال فوق این گونه نتیجه گیری می شود که جو کلی حاکم بر مدارس دوره ی ابتدایی حالت محافظه کارانه داشته و مدیران و معلمان قدیمی چندان فرصتی برای ابراز وجود به معلمان تازه کار نمی دهند. معلمان تازه کار نیز از ترس عدم حمایت و شکست، چندان تمایلی به اجرای روش های نوینی که در دانشگاه فرهنگیان از اساتید و کتاب ها آموخته اند، ندارند.

جدول شماره ی ۷: جمع بندی نتایج به دست آمده از پرسش باز مربوط به توصیه به مسولان آموزش و پرورش.

ردیف	عنوان پیشنهاد	فراوانی
۱	سیستم آموزش و پرورش نسبت به معلمان تازه کار حالت محافظه کارانه نداشته باشد و به ان ها جسارت و فرصت آزمایش و خطاب را دهد.	۶۲

۲	کادر مدارس نسبت به سبک آموزش های جدیدی که در دانشگاه فرهنگیان داده می شود و انتظاراتی که از معلمان تازه کار می رود، کاملا" توجیه شوند.	۶۰
۳	مدیران مدارس وسایل مورد نیاز آن ها مانند کره ی جغرافیایی، نقشه، مولاژ ها و کیت های آموزشی، دیتاشو و... را فراهم سازند.	۵۳
۴	مدیران مدارس جلسات ارتباط با خانواده ها را به طور مرتب برگزار نمایند تا خانواده ها نسبت به برنامه ها و روش های تدریس معلمان تازه کار توجیه شوند.	۵۱
۵	راهبر های آموزشی ادارات مناطق و نواحی آموزش و پرورش مرتب به ان ها سر زده و از آن ها در اجرای سبک های جدید آموزشی توصیه شده در دانشگاه، حمایت کافی داشته باشند.	۴۸

بر این اساس پیشنهاد می شود که دانشگاه فرهنگیان تامل بیشتری با بدنه ی آموزش و پرورش داشته باشد و با پیگیری حمایت های خود از دانشجویان فارغ التحصیل، مانع ان شود که زحمات چند ساله ی برنامه ریزان و اساتید به هدر برود و معلمان تازه کار در جو عمومی حاکم بر مدارس حل شوند و به جای تاثیرگذار بودن، تاثیر پذیر شده و مضمحل شوند.

نتیجه گیری

واقعیت این است که اگر کارایی فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در مدارس زیر سوال برود، ماهیت این دانشگاه نیز مورد سوال و تامل قرار خواهد گرفت. با توجه به این که اولین گروه از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به تازگی فارغ التحصیل شده و وارد مدارس شده اند، زمان آن رسیده بود که دو عامل مهم تاثیرگذار در کارایی آن ها شامل منابع درسی و شیوه های آموزشی درون این دانشگاه و همچنین شرایط حاکم بر مدارس و خانواده ها به عنوان بستر لازم برای پیاده سازی این آموزش ها، مورد بررسی قرار و تامل قرارگیرد. طبق نظر خواهی صورت گرفته از فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان واحد نجف آباد، آموزش های دانشگاه فرهنگیان مفید و تاثیر گذار بوده و خانواده ها و کادر مدارس نیز به ترتیب همکاری کامل و متوسطی با آن ها داشته اند. اما، نقص هایی نیز در این بین وجود داشته است که جهت رفع آن ها پیشنهاد می شود:

الف- درس مجزایی به نام " بررسی کتب مطالعات اجتماعی دوره ی دبستان" در عناوین درسی رشته ی آموزش ابتدایی گنجانده شود.

ب- در دوره های کارورزی نیز به جای تاکیدی بر کمیت های نوشتاری، به فن بیان و تدریس عملی توجه بیشتری شود.

ج- دروس " راهبرد های تدریس در آموزش ابتدایی" و " ارزشیابی توصیفی" از حالت تئوری خارج کرده و به فعالیت های عملی که در دوره ی ابتدایی قابلیت اجرا داشته باشند، تغییر وضعیت دهند.

د- تعامل بیشتری بین مسولان، برنامه ریزان و مجریان در دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش برقرار باشد و مدیران مدارس توجیه شوند که اجازه تحرک و آزادی عمل بیشتری به معلمان تازه کار بدهند تا آن ها در جو کلی معلمان قدیمی مدارس هضم نشده و کارایی خود را از دست ندهند.

منابع

-احمدی، فاطمه زهرا؛ احمدی، آمنه(۱۳۹۵). آموزش گفت و شنودی بستری برای یادگیری برنامه ی کاروزی دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم. مدیریت امور پردیس های استان اصفهان.

-دارستانی فراهانی، محمد رضا.(۱۳۷۲). بررسی میزان تاثیر دروس تربیت معلم بر کارآیی از دیدگاه فارغ‌التحصیلان و دانشجویان علوم تجربی، طرح پژوهشی، وزارت آموزش و پرورش.

-روشنفکر دزفولی، محمد جواد؛ هومن، عباس.(۱۳۷۳).مقایسه سطح کارآیی و موفقیت دانشسراهای تربیت معلم، دو ساله و چهارساله دانشسراهای تربیت معلم کشور ،طرح پژوهشی، وزارت آموزش و پرورش.

-وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری.(۱۳۹۴). برنامه ی درسی دوره ی کارشناسی پیوسته ی رشته آموزش ابتدایی. خاص دانشگاه فرهنگیان،

-منتظر، ناصر.(۱۳۷۵). مقایسه ی اثربخشی دبیرانی که دوره های تربیت دبیر را گذرانده اند و آن هایی که فقط آموزش های محض را طی کرده اند در شهرستان های ساری، قائم شهر و نکا. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. گروه روان شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

ارائه الگوی دستیابی به تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر اجرای برنامه درسی جدید کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

محمّد بیرامی۱، مریم سیف نراقی۲، عزت‌الله نادری۳، مجید علی‌عسگری۴

چکیده

در برنـامه راهبردی دانشـــگاه فرهنگیان در افق چشـــم‌انداز ۱۴۰۴ (۱۳۹۵)، از جمله هدف‌های کلان دانشـــگاه فرهنگیان، تربیت دانش‌آموختگان (معلمان، مدیران و ســـایر منابع انســـانی) برخوردار از شـــایســـتگی‌های عام (اسـلامی، انقلابی، ایرانی و انسـانی)، تخصـصـی و حرفه‌ای طراز آموزش و پرورش جمهوری اسـلامی ایران؛ و سـاماندهی و مدیریت علمی فرآیند توانمندسـازی و ارتقای سـطح شـایسـتگی‌های معلمان، مدیران و سایر منابع انسـانی آموزش و پرورش شامل دانشگاه فرهنگیان با محوریت اهداف تعلیم و تربیت اسلامی (ص۲۲) می‌باشد. همچنین از اهداف عملیاتی دانشـگاه فرهنگیان، می‌توان به تدوین و اسـتقرار الگوی تربیت‌معلم شایستگی محور قابل عرضـه در سـطوح منطقه‌ای و جهان اسـلام؛ کسـب جایگاه ویژه در توانمندسـازی و ارتقای سـطح تربیتی، دانشـی و مهارتی منابع انسـانی آموزشـی و پرورش برنامه راهبردی دانشـگاه فرهنگیان در افق چشـم‌انداز ۱۴۰۴ (صـص ۲۵-۲۴) اشـاره کرد. لذا پژوهش حاضـر در صـدد این اسـت با امعان‌نظر به اجرای برنامه درسـی جدید کارشـــناســـی آموزش ابتدایی دانشـــگاه فرهنگیان، مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اســـلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) را بر اساس راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی- یادگیری، راهبردهای مدیریتی و راهبردهای ارزشیابی) برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی از دیدگاه استادان و متخصصان ذی‌ربط در سال‌تحصیلی ۹۶-۹۵، مبتنی بر الگوی سطح تغییر درونی معلمان (کورتاجن) شناسایی کرده و با ارائه الگویی به دسـت‌اندرکاران و تصـمیم‌گیران امر برنامه‌ریزی درسـی دانشـگاه فرهنگیان، بتواند گام‌هایی هرچند

۱. دانشـجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسـی، دانشـگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، گروه برنامه‌ریزی درسی، تهران، ایران. (Beyrami1366@yahoo.com)

۲ . دکتری روانشناسی کودکان استثنایی، عضو هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران، استاد دانشگاه علامه طباطبایی.

۳. دکتری روانشناسی، عضو هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران، استاد دانشگاه تربیت معلم.

۴. دکتری برنامه‌ریزی درسی، عضو هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران، دانشیار دانشگاه خوارزمی.

کوتاه در جهت اصلاح و بهبود برنامه‌ها، افزایش کیفیت آن‌ها و تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران برداشته و پاسخگوی نیازهای تمامی ذینفعان نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم باشند.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران، برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی، راهبردهای اجرایی.

مقدمه

آموزش و پرورش از جمله فعالیت‌های اجتماعی است که به تغییر و تکامل پیگیر و دائمی نیاز دارد، زیرا تربیت باید پاسخگوی ضرورت‌های زندگی باشد. با توجه به اینکه زندگی در حال تحول دائمی است، براساس همین نیاز، در ارزیابی و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش وقفه و رکود جایز نیست، بلکه درهرحال نارسایی‌ها را باید شناخت و به موقع باید رفع کرد. برای دستیابی به اهداف فوق و اصلاح تعلیم و تربیت، از میان عناصر و مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده نظام تعلیم و تربیت اولویت قطعی را باید برای معلم قائل شد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم وتربیت به شمار می‌رود و اهداف و مقاصد متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه‌ی او محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص۵).

تأسیس دانشگاه فرهنگیان با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی از سال ۱۳۹۰ه.ش نقطه عطفی در تاریخ تربیت معلم کشور محسوب می‌شود. کیفیت تربیت در مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان است که کیفیت تربیت در مدارس را تعیین می‌کند. پس هدف از تربیت معلم، آماده ساختن همه جانبه شخص داوطلب، برای بهتر انجام دادن امر آموزش و پرورش رسمی کشور است. بنابراین شیوه‌های انتخاب و تربیت دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان، باید هر چه دقیقتر صورت گیرد تا بازده بهتری حاصل آید. دقت در انتخاب و تربیت دانشجومعلمان، خدمت به رشد و تعالی جامعه است. باید توجه داشت که برنامه‌ریزی برای آموزش و پرورش قبل از اینکه بر شاخص‌های کمی استوار باشد، تأکید بر کیفیت دارد. لذا بایستی برنامه‌هایی در جهت بهبود کیفیت آموزش و در رأس آن معلمان به عنوان مجریان نظام آموزشی وجود داشته باشد. آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان برای دستیابی به اهداف متعالی و رسیدن به استانداردهای لازم نیاز به بازبینی و چاره‌اندیشی دارد و این بازبینی می‌بایست در سطوح مختلف نظام آموزشی و به‌ویژه در بازنگری برنامه‌های آموزشی و تربیت معلمان در مقاطع مختلف صورت پذیرد. در راستای رسیدن به چنین چشم‌اندازی توجه خاص به برنامه‌های

آموزشی و تربیت معلم به عنوان مهمترین اهرم آموزشی در نظام آموزش و پرورش از ضروریات محسوب می شود.

یافته‌های پژوهش کیان و یاسمی (۲۰۱۴) با عنوان «تحلیلی بر کیفیت برنامه درسی آموزش ابتدایی تربیت معلم مبتنی بر سند برنامه درسی ملی» نشان می‌دهد بین عناصر برنامه درسی به ویژه محتوا در برنامه درسی آموزش ابتدایی با نیازها و اهداف برنامه درسی ملی تناسبی وجود ندارد و محتوای این رشته، مهارت‌های تخصصی-حرفه‌ای لازم را به اندازه کافی و متناسب با برنامه درسی ملی برای معلمان ایجاد نمی‌کند. براساس یافته‌های پژوهش مشخص شد برای کیفیت‌بخشی به نظام تربیت معلم باید محتوای برنامه درسی این مراکز متناسب با برنامه درسی ملی تدوین و طراحی شود و حتی بازنگری اساسی صورت گیرد تا معلمان را برای اجرای برنامه درسی ملی آماده سازد (ص۵۸۲). روشن‌قیاس، ایمانی و ایزدی (۲۰۱۴) در پژوهشی با هدف دستیابی به روش‌هایی برای ارتقای کیفیت برنامه درسی تربیت معلم به این نتیجه رسیدند که از منظر مدرسان و اساتید تربیت معلم، همسوسازی محتوای دروس با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی، توجه و تأکید بیشتر بر کارورزی به عنوان درسی مهم و تأثیرگذار، تغییرات واحدهای ارائه شده و محتوای آن با توجه به تغییرات کتب درسی، بروزرسانی کتب راهنمای معلم با توجه به تغییرات کتب درسی، انطباق برنامه درسی با نیازهای روز جامعه، توسعه فاوا در مراکز تربیت معلم در بین اساتید و دانشجویان از موارد مهم در ارتقای کیفیت برنامه درسی تربیت معلم است (ص۶۰۸).

شاید بتوان گفت تفاوت عمده و بارز نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه در کیفیت برنامه‌های درسی آنها خلاصه می‌شود. بنابراین توجه به کیفیت برنامه‌های درسی از ضروریات به شمار می‌آید. چنین رشد و توسعه‌ای در گرو سیاست‌های کلی است که توسط نهادهای سیاست‌گذاری حمایت می‌شود. به دیگر سخن، محتوای چشم‌اندازها بیانگر میزان توجه به بعد کیفیت است. در این رهگذر ضمن ابراز خرسندی از توجه چشم‌انداز به کیفیت برنامه‌ها، می‌توان گفت که شعار «توسعه مبتنی بر دانایی» که روح حاکم بر برنامه چهارم را تشکیل می‌دهد به این معناست که تمام فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی اعم از سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا باید مبتنی بر دانش باشد. این نگاه به دانش و فعالیت‌های دانشی در واقع موجب ارتقای جایگاه علم و فناوری در کشور شده و بازار فعالیت‌های علمی و دانش‌آموختگان را متحول خواهد کرد. در چنین فضایی کیفیت دانش‌آموختگان و دانش تولیدی در دانشگاه‌ها اهمیت فراوانی خواهد یافت و دانشگاه‌ها را وادار به رقابت در عرضه خدمات آموزشی و پژوهشی کیفی‌تر خواهد کرد. همچنین در

مقدمه فصل چهارم این قانون، دانش، فناوری و مهارت به عنوان اصلی‌ترین عوامل ایجاد ارزش افزوده قلمداد شده‌اند. این بدان معناست که برنامه‌های توسعه به دنبال استفاده از خدمات علمی به دنبال استفاده از خدمات علمی با کیفیت بالا هستند که این خود محرک ارتقای کیفیت در دانشگاه‌ها خواهد بود. همچنین بند الف-۱ (فصل دوم: علم و فناوری) قانون پنج ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴-۱۳۹۰): «بازنگری متون به محتوا و برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاهی مبتنی بر آموزه‌ها و ارزش‌های دینی و هویت اسلامی ایرانی و انقلابی و تقویت دوره‌های تحصیلات تکمیلی با بهره‌گیری از آخرین دستاوردهای دانش بشری، با اولویت بازار کار» را مدنظر قرار داده است. در اینجا نیز استفاده از دانش بشری و توجه به اولویت نیاز بازار کار در راستای کیفیت نظام دانشگاهی است (یزدانی، ۲۰۱۴، ص۸۲).

با توجه اینکه برنامه‌ریزی تربیت معلم همواره در ایران به عنوان یک مقوله تخصصی مطرح بوده است، ولی برنامه‌های درسی تربیت معلم به علت‌هایی قابل شناسایی طی دهه گذشته مورد بازنگری قرار نگرفته بودند؛ به‌طوری‌که متوسط عمر برنامه درسی تربیت معلم حدود بیست ماه می‌شد!. از آنجایی که برای برنامه درسی، آن هم در حوزه تربیت معلم که هر روز در حال دگرگونی است، بازنگری برنامه‌های درسی یک اضطرار است؛ در سال ۱۳۹۳، تلاش شد تا برنامه‌های درسی تربیت معلم با تبعیت از اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش بازنگری شوند. چنین اقدامی نیازمند آن بود که طرحی کلان برای برنامه درسی تدوین گردد تا براساس آن، اقدامات خرد مربوط به هر رشته تحصیلی محقق شود. لذا ابتدا «معماری برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۳) به انجام رسید. وقتی معماری برنامه درسی تربیت معلم آماده شد، بازنگری برنامه‌های درسی دوره کارشناسی پیوسته (یعنی ۱۶ رشته در حال اجرای دانشگاه) در دستور کار قرار گرفت و از ابتدای تیرماه ۱۳۹۳ گروه‌های بازنگری شروع به کار کردند. در سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، درباره موضوعات متعددی تصمیم‌گیری شد؛ از جمله: «منطق برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های کلیدی و اساسی معلم، رویکردهای حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، اهداف و پیامدهای یادگیری، اصول راهنمای طراحی برنامه درسی تربیت معلم، انواع دروس و نسبت آن‌ها با شایستگی‌های اساسی، نحوه ارائه و قالب‌های ارائه فرصت‌های یادگیری، عناوین برنامه‌های درسی تحقق‌بخش شایستگی‌ها، عناصر و ساختار برنامه درسی دوره - رشته تحصیلی و ارزشیابی پایانی دانشجومعلمان». همچنین در طراحی کلان «چهارچوب تنظیم برنامه درسی و سرفصل درس» نیز معرفی شد بود که در ۵ رویکرد مهم حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم، عبارتند از: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عملی‌گرایی. با تمرکز بر رویکرد

عمل‌گرایی، برنامه درسی تربیت معلم در پی آن است تا شرایط برای تربیت حرفه‌ای را فراهم کند و زمینه بسنده برای تحقق «شایستگی» به عنوان «مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت» را فراهم کند که «متربیان 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. عمده‌تریت بحث در آن است که مجموعه فرصت‌های تربیتی بتواند به تربیت معلم حرفه‌ای کمک کند. معلم حرفه‌ای برای طراحان برنامه درسی تربیت معلم، معلمی «فکور» است که ۴ شایستگی را کسب کرده است: شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی- موضوعی و شایستگی عمومی. شایستگی عمومی قابلیت‌هایی را نشان می‌دهد که همه معلم‌ها از آن جهت که در جمهوری اسلامی ایران زیست می‌کنند، کسب خواهند کرد. شایستگی موضوعی آن قابلیتی است که به شخص کمک می‌کند تا دانشی از دانش‌های بشری را فهم نماید. شایستگی تربیتی، شامل آن قابلیتی است که به شخص کمک می‌کند تا معلمی کند و شایستگی موضوعی- تربیتی آن قابلتی است که شخص را برای معلم کردن در یک رشته خاص آماده می‌کند. همه این شایستگی‌ها به طریقی به هم پیوند می‌خورند که در نهایت یک «شخصیت» یا «هویت» را آشکار سازد. وحدت‌یافتگی و پویایی، دو عنصر اساسی و بنیادین هویت معلمی هستند. آنچه مطرح است ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری و کسب تجربه است که شخصی با چنین خصایصی تحقق یابد (موسی‌پور، ۱۳۹۴، ص۱۳-۱۱).

«برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی» در راستای «بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت ...[1]» و «سند ملّی برنامه درسی تربیت معلم» طراحی و تدوین شده است. از آنجا 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 ...[2]» است، لذا هدف کلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی،

۱- هدف عملیاتی ۱۱ «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰ ب، ص۳۸).

۲- رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در نظام جمهوری اسلامی ایران، الگوی زیر نظام تربیت معلم و منابع انسانی ص۱۰۶.

توسعه ظرفیت حرفه‌ای مربیان به منظور خلق فرصت‌های یادگیری است[1]، که در آن امکان بکارگیری تجربیات شخصی و آزادی عمل یادگیرنده برای دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌هایی که زمینه‌ساز عمل و تداوم عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در نظام آموزشی است، را فراهم می‌کند (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی، ۱۳۹۵، ص۴).

با استناد به آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی مصوب ۱۳۷۹، برنامه درسی بازنگری شده دوره کارشناسی‌پیوسته رشته علوم‌تربیتی- گرایش آموزش‌ابتدایی، پیشنهادی دانشگاه فرهنگیان طی نامه شماره ۲۱/۲۰۶۸۶۴ مورخ ۱۳۹۳/۱۱/۰۷ دبیرخانه شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی مورد تأیید قرار گرفت. نسخه بازنگری شده نیز براساس مصوبه جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸ شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی در خصوص طرح کلان معماری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان مورد تصویب قرار گرفت. این برنامه خاص دانشگاه فرهنگیان بوده و از تاریخ ۱۳۹۵/۳/۸ جهت اجرا ابلاغ شد. این برنامه درسی بازنگری شده از تاریخ مذکور جایگزین برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم‌تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی شماره ۲۶۷ مورخ ۱۳۷۲/۰۸/۳۰ شورای عالی برنامه‌ریزی شد (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی ، ۱۳۹۵، ص۱).

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، یکی از بحث انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری است، زیرا با گذشت تقریباً یک قرن از تولد این حوزه تخصصی به عنوان یک رشته علمی، هنوز در خصوص ابعاد، عناصر و ارکان آن در بین متخصصان این رشته توافق اندکی وجود دارد. هر یک از صاحب‌نظران برنامه درسی در مورد عناصر و مراحل برنامه‌ریزی درسی دیدگاه‌های مختلفی را ابراز کرده‌اند. تایلر (۱۹۴۹) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف‌ها و مقاصد، تجربیات یادگیری، سازماندهی و ارزشیابی می‌دانست. زایس (۱۹۷۶) هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی را از اجزای برنامه درسی می‌داند. آیزنر (۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند (قورچیان، ۱۳۷۴؛ به نقل از بیرامی، کبودچشم، رحیمی‌راد و محرم‌پور، ۲۰۱۴، ص۱۳۶۲). هیلدا تابا (۱۹۶۲) عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر: نیازها، هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجارب یادگیری، سازماندهی

۱- رویکرد برنامه درسی ملی، نقش معلم، بند ۵ (معلم برای خلق فرصت های تربیتی و آموزشی مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را بر عهده دارد)، ص۱۲ همان.

تجارب یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. فیرسین[1] با تأسی از رویکرد عملی و نیز شرح و بسط الگوی تابا، عناصر برنامه درسی را در قالب یک فرایند ۱۱ مرحله‌ای با عنوان شناسایی مسأله، تشخیص مسأله، جستجوی راه‌حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه‌حل، تصویب راه‌حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی معرفی کرده است (ویلز و باندی[2]، ۱۹۹۵؛ به نقل از رنج‌دوست و بیرامی، ۲۰۱۳، ص۱۷۸). کلاین[3] نیز برنامه درسی ۹ عنصری در الگوی مطالعه‌ی آموزش مدرسه‌ای(SOS) را شامل: هدف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان معرفی می‌نماید (فتحی‌واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶، ص۶-۵). اکر[4] بر اساس الگوی فرانسیس کلاین، عناصر برنامه درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی[5]» برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص‌ساختن این عناصر، سئوالاتی مطرح می‌کند که روشن کننده‌ی وضعیت این عناصر در فرآیند بررسی کیفیت برنامه درسی است (به نقل از رنج‌دوست و بیرامی، ۲۰۱۳، ص۱۷۹). دکر واکر[6] (۱۹۹۵) تعریفی از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن عملاً تنها به سه عنصر یعنی هدف‌ها، محتوا و سازماندهی محتوای یادگیری اشاره شده است. مهرمحمدی (۱۳۸۹) به‌نقل از تایلر (۱۹۴۹) عوامل و عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را که اغلب در مباحث مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آنها یاد می‌شود، شامل: هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی یادگیری، و روش‌های ارزشیابی می‌داند (صص۱۴-۱۱).

شایان ذکر است که اگرچه نمی‌توان از قلمرو یا قلمروهای مشخصی در برنامه‌ریزی صحبت کرد که مورد توافق تمام برنامه‌ریزان درسی باشد، اما حداقل می‌توان برخی حیطه‌های اصلی و مبنایی را معین نمود. بدون شک فرآیند برنامه‌ریزی متأثر از این است که ما چه عناصری را برای برنامه درسی قائل شویم. هر اندازه عناصر بیشتری را برای برنامه درسی در نظر بگیریم، طیف فعالیت‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی نیز گسترده خواهد شد (محسن‌پور، ۱۳۹۰، صص۲۲-۶). به هر ترتیب می‌توان اذعان داشت که به‌طور کلی برنامه‌ریزی درسی دارای چهار مرحله اساسی، تعیین هدف، تدوین محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی است.

1- Feresien
2- Wiles, J; Bondi
3- Klein. M.F
4- Akker
5- curriculum rationale
6- Decker Walker

یکی از مراحل مهم برنامه‌ریزی درسی، اجرای آن می‌باشد. حساسیت و اهمیت آن بدین خاطر است که کلیه طرح‌ها و برنامه‌ها در صورتی موفق به ایجاد تغییرات مطلوب می‌شوند که در مرحله اجرایی با موفقیت پیاده شوند. حقیقت امر آن است که از یک‌سو بهترین برنامه‌های درسی که از لحاظ منطقی بخوبی طراحی و تدوین شده‌اند، ممکن است، به علت نارسائی و مشکلات اجرایی یا به مرحله عمل درنیایند و یا در صورت اجرا، قرین موفقیت نباشند. از سوی دیگر، می‌توان برنامه‌ها و طرح‌هایی را سراغ گرفت که علی‌رغم نقائص موجود در مرحله طراحی، به علت اجرای درست و صحیح، نتایج مثبتی را به همراه داشته‌اند. با این همه در صورتی‌که برای مرحله اجرا پیش‌بینی‌ها و اقدامات لازم از قبل صورت پذیرد و بستر مناسبی برای اجرای برنامه‌های درسی فراهم آورده شود، احتمال موفقیت برنامه‌های درسی افزایش می‌یابد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶، ص۱۸۱). مؤمنی‌مهمویی، عجم و زارعیان (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی نقش عوامل مؤثر بر اجرای نامطلوب برنامه‌های درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه تربت حیدریه پرداخته و عوامل آموزشی همچون: مدرس، دانشجو، مشکلات فیزیکی، روند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مدیریت آموزشی؛ و عوامل غیرآموزشی همچون: مشکلات فیزیکی، مشکلات اقتصادی، قوانین و مقررات و مسایل پژوهشی بر اجرای مطلوب برنامه‌های درسی در آموزش عالی تأثیرگذار دانسته‌اند (ص۴۲۸).

بنابراین، یکی از مهم‌ترین مسائلی که در زمینه اجرای برنامه‌های درسی باید به آن توجه کافی مبذول گردد، ایجاد زمینه‌ها و بستر لازم برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی است. شناخت زمینه‌ها و ایجاد بستر لازم برای اجرا، مستلزم آگاهی از عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی است. در مرحله اجرا، تلاش می‌شود مجموعه‌ای از عملیات منطقی به منظور دستیابی به اهداف تعیین‌شده‌ی برنامه درسی برآورده شود. اجرای برنامه درسی به‌صورت عملی، عمل‌کردن به راهبردهایی است که به منظور دستیابی به اهداف برنامه لحاظ شده است (آقازاده و احدیان، ۱۳۷۷؛ به نقل از بیرامی، ۲۰۱۴، ص۳۱۸). از این‌رو برنامه‌ریزی درسی مؤثر مستلزم پیش‌بینی و برنامه‌ریزی برای اجراست و شامل دو راهبرد می‌باشد:

راهبردهای یاددهی- یادگیری[1]: یکی از راهبردهای محوری و اساسی در اجرای برنامه درسی، که نقش مهمی در تحقق هدف‌های برنامه درسی ایفا می‌کند (کمبل و دیکین سن[2]، ۲۰۰۴، ص۱۶۷)، راهبردهای یاددهی- یادگیری است. طرح و بحث درباره راهبردهای یاددهی- یادگیری ناشی از این امر مهم است که

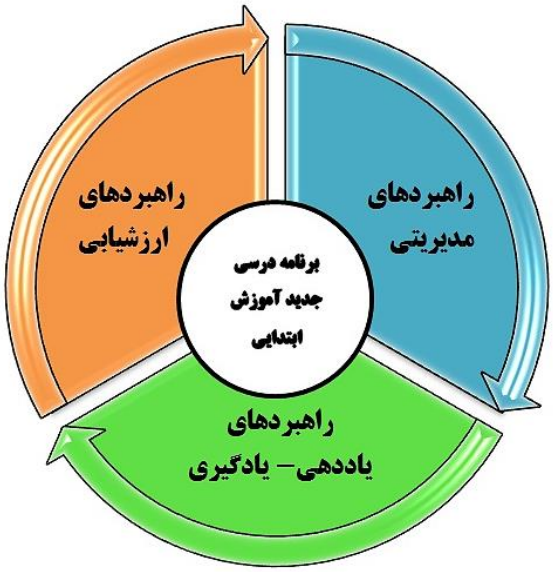
[1] - instructional strategies
[2] - Campbell & Dickinson

راهبردهای مورد نظر فعالیت‌های تدریس را به مطلوب‌ترین صورت بدل می‌کند. در یک تدریس مطلوب، نحوه یادگیری بهینه آموزش داده‌شده (آقازاده، ۱۳۸۴، ص۱۲۱) و دانشجویان با چگونگی یادگرفتن، طرز تفکر، نحوه انگیزه‌آفرینی و در کل مهارت‌های فراشناختی آشنا می‌شوند.

راهبردهای مدیریتی: از دیگر عناصر مهم در اجرای برنامه درسی، که نقش اساسی در فراهم آوردن زیرساخت‌های لازم برای ارتقای فرایند یاددهی- یادگیری دارد، راهبردهای مدیریتی می‌باشد؛ چرا که این راهبردها با تدوین سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی و پژوهشی، تأمین اساتید مجرب، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، فعالیت‌ها و عملکرد جامعه دانشگاهی را در راستای هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه هدایت می‌کنند (بیرامی، ۱۳۹۲، ص۷).

ارزشیابی برنامه درسی: ارزشیابی یکی از مؤلفه‌های مهم فرایند برنامه‌ریزی درسی است. اگرچه ارزشیابی به عنوان آخرین مرحله برنامه‌ریزی درسی مورد بحث قرار می‌گیرد، اما فرایندی است که قبل از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه و نیز پس از اجرای برنامه درسی صورت می‌پذیرد. بنابراین مؤلفه ارزشیابی دارای یک نقش محوری و در عین حال تعاملی با سایر مؤلفه‌ها و مراحل برنامه‌ریزی درسی دارد. ارزشیابی برنامه درسی عبارت است از فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی؛ بررسی شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود. منظور از ارزشیابی طراحی برنامه درسی، بررسی کیفیت مجموعه‌ای از تلاش‌ها برای تدوین برنامه‌های درسی و دربرگیرنده‌ی تصمیماتی است که به طرح برنامه‌ی درسی منجر می‌شود. استفاده از برنامه درسی، به بوته‌ی عمل گذاشتن برنامه درسی و ارزشیابی نیز به فرآیندهای بهبود بخشیدن برنامه‌ی درسی مدارس مربوط است. در مقابل، محصولات برنامه درسی بیانگر نتایج و پی‌آمدهای حاصل از فرآیند برنامه درسی است که امکان دارد به بررسی محصولات محدود و کوتاه‌مدت یا آثار و نتایج بلندمدت (به معنای ویژگی‌ها و خصوصیات فارغ‌التحصیلان و رضایت‌مندی استخدام‌کنندگان از آن‌ها) محدود شود (بارو و میلبورن[1]، ۱۹۹۵). بنابراین، ارزیابی برنامه درسی می‌تواند به عنوان عملیات سیستماتیک خیلی پیچیده شامل جمع‌آوری داده، مشاهده و تحلیل و بالاترین حد قضاوت ارزشی در رابطه با کیفیت برنامه‌ای که کل یا بیشتر مؤلفه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (الوود، ۲۰۰۲)، در نظر گرفته شود (به‌نقل از فتحی‌واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶، صص۵-۴).

[1] - Barrow & Milburn



شکل شماره (۱): مدل اثرگذاری مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

در شرایط فعلی رویکرد دانشگاه فرهنگیان به موضوع تربیت معلم دچار تغییرات اساسی شده است و با دقت در اساسنامه دانشگاه می‌توان درک صحیح‌تری نسبت به این موضوع داشت. در مواد ۱ و۲ اساسنامه چنین آمده:

ماده ۱- 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، تربیت محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، ایرانی و انقلابی دانشجومعلمان، برخوردار از هیأت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی) با اهداف ذیل تاسیس شده است:

ماده ۲- اهداف: ۱. تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز

جمهوری اسلامی ایران؛ ۲. تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه؛ ۳. تسهیل فعالیت‌های 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 حوزه‌های علمیه و مراکز علمی و پژوهشی داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛ ۴. 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 و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۵. توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های انسانی و رصدکردن تحولات نظام‌های تربیت‌معلم و تحولات علمی در حوزه علوم‌تربیتی و آموزش‌و پرورش.

تبیین فرآیند تربیت معلم ایران براساس مفاهیم و مبانی نظری تحول بنیادین: تربیت معلم براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ ۱. فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان)؛ ۲. فرآیند تعاملی زمینه‌ساز کسب و ارتقای پیوسته شایستگی‌های عام (انسانی، اسلامی و ایرانی) و حرفه‌ای (مشترک و تخصصی) مورد نیاز معلمان جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛ ۳. فرآیند تعاملی زمینه‌ساز ایجاد آمادگی در دانشجومعلمان (و توسعه آمادگی در معلمان) برای کمک به تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد توسط متربیان؛ است. مسئولیت این فرآیند به دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است (موسی‌پور، ۱۳۹۴، صص۱۲-۱۱).

شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم: شایستگی‌ها و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن معلمان و در نتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. بنابر یافته‌های پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان مثبت است، یعنی با افزایش مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد و برعکس (ص۱۵۷). از طرفی دیگر، نتایج بسیاری از تحقیقات انجام گرفته در مورد معلمان

ابتدایی در سراسر کشور حاکی از آن است که معلمان مورد مطالعه از صلاحیت و مهارت‌های لازم برخوردار نیستند (عابدی، عریضی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۴؛ دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۷؛ عبداللهی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۹، ص۱۰۱).

افراد متعددی (گراسو دی لئون[1]،۲۰۰۱؛ رینولدز[2] ،۱۹۹۲؛ تاپلین و چنس[3]، ۲۰۰۰؛ بوکو و پوتنام[4]، ۱۹۹۵؛ گلاسر[5]، ۱۹۸۷؛ به نقل از کلاسن[6]، ۲۰۰۶، ص۴۹) انواع مختلف مهارت‌ها، آگاهی‌ها، آمادگی و ارزش‌هایی را که معلمان کارآمد باید به آن مجهز شوند را طبقه‌بندی کرده‌اند که عبارتند از: - دانش عمومی آموزشی شامل آگاهی از محیط آموزشی و راهکارهای آموزشی، مدیریت کلاس درس، آگاهی درباره‌ی دانش‌آموزان و یادگیری؛ - آگاهی از مواد درسی شامل آگاهی از محتوا و ساختارهای اساسی رشته؛ - آگاهی از محتوای آموزشی طرح و برنامه‌ریزی ذهنی یک موضوع آموزشی، آگاهی از راهکارهای آموزشی و عرضه آن، آگاهی از برنامه‌های درسی و مواد درسی؛ - آگاهی از اوضاع و احوال دانش‌آموزان و تمایل برای کسب اطلاعات بیشتر درباره‌ی امور دانش‌آموزان و مشکلات خانوادگی که با آن درگیر هستند؛ - آگاهی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و اجتماعات متفاوت؛ - داشتن مهارت و تمایل کار با بچه‌ها؛

پژوهشگران مؤلفه‌های زیر را به عنوان مؤلفه‌هایی که یک معلم، با صلاحیت بالا را مشخص می‌کند معرفی نموده‌اند، عواملی که می‌تواند در صورت کاربرد در کلاس درس باعث بهبود پیشرفت شاگردان گردد (استرانگ و هیدمن[7]، ۲۰۰۳، ص۵۱). این مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱- توانایی کلامی؛ ۲- دانش کافی؛ ۳- راهبردهای تدریس؛ ۴- گواهی‌نامه معلمی؛ ۵- توانایی کاربرددستاورد علمی؛ ۶- داشتن تجربه؛ ۷- آموزش پداگوژی؛ ۸- مهارت‌های مدیریت کلاس؛ ۹- آزمون شایستگی[8]؛ ۱۰- آموزش ارزشیابی دانش‌آموز[9]. اسپوستا[10] (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که ایجاد یک انگیزه قوی در دانش‌آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشأت نمی‌گیرد، بلکه بطور عمده ویژگی‌های شخصیتی، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها، رفتار و عمل وی در آن دخالت دارد و مجموع این

1- Grosso de Leon
2- Reynolds
3- Taplin & Chance
4- Boko & Putnam
5- Glaser
6- Claussen
7- Strong & Hindman
8-Licensure examination
9-Student assessment training
10- Spousta

ویژگی‌ها فضای کلاس را آرام و مشارکت‌پذیر نموده و ارتباط غیررسمی میان معلم و شاگرد را شکل می‌دهد (همرانوا[1]، ۲۰۱۵، ص۲۵۳۹).

یزدانی و یزدانی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی پردیس شهید باهنر شهرکرد» به این نتیجه رسیدند که در بعد صلاحیت نگرشی- رفتاری دانشجومعلمان در وضعیت مطلوبی با میانگین ۴/۵۲ قرار دارند. همچنین میانگین امتیازات در بعد صلاحیت مدیریتی ۳/۸۸ می‌باشد که نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مطلوب این بعد در بین دانشجومعلمان است. ولی در بعد صلاحیت‌های شناختی- مهارتی، میانگین امتیازات ۳/۳۸ بود که نسبت به دو بعد دیگر میانگین امتیازات کمتری را داشت. در حیطه صلاحیت‌های نگرشی- رفتاری بالاترین امتیاز مربوط به گویه تعهد یادگیری دانش‌آموزان با میانگین ۴/۵۲ و گویه درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با میانگین ۴/۱۲ کمترین امتیاز را داشت. در حیطه صلاحیت‌های شناختی- مهارتی مؤلفه‌ی توانایی تحلیل مطالب و نقادی با میانگین ۳/۲۲ کمترین امتیاز و مؤلفه دانش مربوط به توانایی‌ها، ارزش‌ها و علایق دانش‌آموزان با میانگین ۳/۹۱ بیشترین امتیاز را در بین دانشجومعلمان داشت. در صلاحیت‌های مدیریتی، توانایی تعامل انسانی مناسب با دانش‌آموزان بالاترین میانگین ۴/۷۲ و توانایی استفاده از روش‌های کار مشارکتی در کلاس درس و با والدین با میانگین ۳/۳۷ پایین‌ترین امتیاز را داشت (صص۱۴۳-۱۴۲).

علی‌پور، موسی‌پور، معمر و عبداللهی (۲۰۱۴) پژوهشی با هدف بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل انجام دادند. در این تحقیق صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان از سه بعد شناختی- مهارتی، نگرشی- رفتاری و مدیریت کلاس مورد ارزیابی قرار گرفت. با توجه به معنادار بودن تمامی سئوال‌های مربوط به متغیرهای نگرشی- رفتاری و صلاحیت مدیریتی معلمان، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در متغیرهای نگرشی- رفتاری و صلاحیت مدیریت کلاس در حد بالا و مطلوبی قرار دارد، ولی در متغیر شناختی- مهارتی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین صلاحیت حرفه‌ای معلمان زن و مرد وجود دارد؛ میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زن از میانگین معلمان مرد بیشتر است (ص۶۰۰).

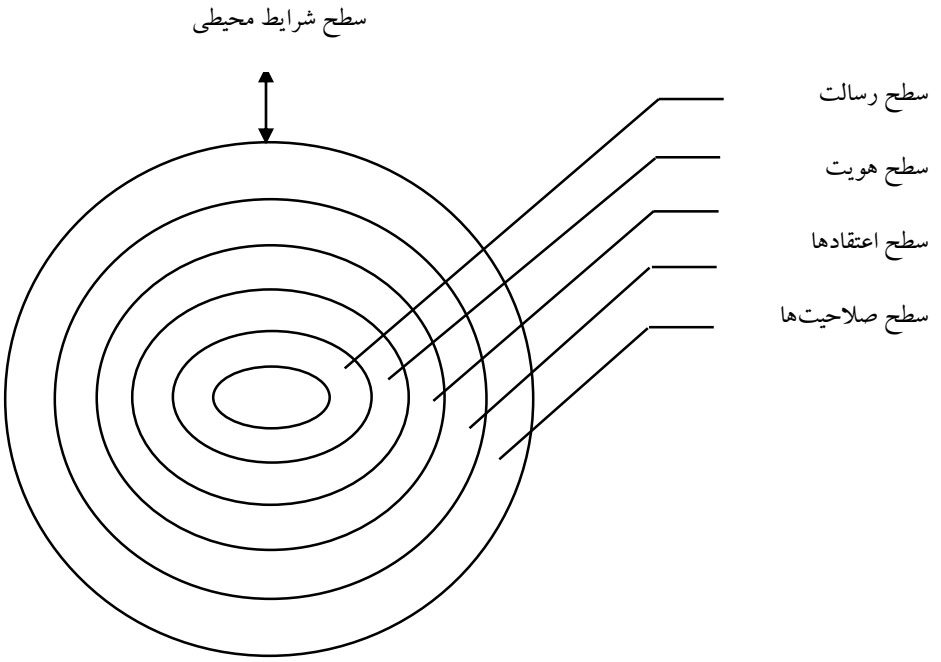
خسروی‌کامی و جوادی‌پور (۲۰۱۴) در پژوهشی به «ارزیابی کیفیت مؤلفه‌های مدیریت کلاس در آموزش دانشجویان پردیس دخترانه دانشگاه فرهنگیان تهران» پرداختند. یافته‌ها نشان داد که کیفیت مؤلفه‌های مدیریت

1- Hamranová

کلاس در آموزش دانشجویان مطلوب بوده است. بنابراین هر چقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد، آن نظام موفق‌تر و پویاتر و اهداف متعالی نظام آموزشی کشور تحقق می‌یابد و آنچه دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند متأثر از کیفیت شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، تربیتی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (ص۶۱۲).

اهمیت موضوع صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم موجب گردیده است تا پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام شود. نتایج حاصل از این پژوهش‌ها بیانگر این واقعیت است که نمی‌توان به نتیجه قطعی و جامع در مورد ویژگی‌های ضروری یک معلم در قالب فهرستی از صلاحیت‌ها دست یافت (رئوف، ۱۳۸۶؛ کومبز[1]، ۱۳۷۰؛ کورتاجن[2]، ۲۰۰۴؛ بیرامی و زین‌العابدینی، ۱۳۹۳؛ یوسف‌زاده و فرح‌بخش، ۱۳۹۴، ص۱۴۵). از تلاش‌های ارزنده و منسجم برای تبیین ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، دیدگاهی است که کورتاجن، از صاحب‌نظران تربیت معلم ارائه کرده است. او با مطالعه‌ی سیر آماده‌سازی معلمان در قرن بیستم، به تحلیل و بررسی انتقادی رویکردهای اصلی تربیت معلم پرداخته است. حاصل پروهش او، ارائه الگوی لایه‌ای پیاز مانند سطوح تغییر[3] برای تبیین ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب است. یارمحمدیان، غزنوی، اکبری و دهقانی (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «تحلیلی بر استانداردهای حرفه‌ای مراکز تربیت معلم و صلاحیت‌های معلمان» نیز برای مشخص کردن کیفیت‌های بنیادین یک معلم خوب، الگوی و چشم‌انداز ۶ سطحی فوق را پیشنهاد می‌کنند (ص۵۹۰). با توجه به جامع بودن این الگو و نقش ارزنده‌ی آن در توصیف ماهیت ویژگی‌های یک معلم خوب به معرفی این الگو می‌پردازیم.

[1]- Combs
[2]- Korthagen
[3]- The Onion: A Model of levels of change



شکل شماره (۲): الگوی لایه‌ای پیاز مانند- سطح تغییر درونی معلمان

(کورتاجن، ۲۰۰٤؛ به نقل از یوسف‌زاده و فرح‌بخش، ۱۳۹٤، ص۱٤٥)

این شکل نشان می‌دهد که در افراد- معلمان- سطوح مختلفی وجود دارد که می‌تواند تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار گیرد. بیرونی‌ترین سطح این الگو، محیطی و رفتار افراد است که دیگران می‌توانند آن را ببینند. معمولاً سطح شرایط محیطی (مدرسه، کلاس درس، دانش‌آموز و...) و سطح رفتارهای مناسب در شرایط گوناگون مورد توجه جدی دانشجومعلمان قرار می‌گیرد. آن‌ها اغلب بر مسائل موجود در کلاس تمرکز می‌کنند و پرسش‌های آن‌ها از همین موارد است. سطح بعدی، سطح صلاحیت‌هاست. این سطح بر سطح رفتارها تأثیر بسیار دارد. صلاحیت‌ها به طور عام شامل دانشی یکپارچه از موضوع درس، مهارت‌ها و نگرش‌های[1] ضروری است. تمایز این سطح با سطح رفتارها این است که صلاحیت‌ها، قوه و پتانسیل برای رفتارها هستند نه خود رفتارها. در عمل، شرایط مناسب سبب تبدیل شدن صلاحیت‌ها به رفتارها می‌شود. پیش‌فرض بنیادین درون این الگو دارا بودن تأثیر متقابل سطوح مختلف آن بر یکدیگر است.

[1]- Attitudes

سطح درونی بعد، سطح اعتقادهاست. این سطح تعیین‌کننده‌ی صلاحیت‌های یک معلم است. مثلاً اگر معلمی معتقد باشد که تدریس یعنی انتقال دانش، به احتمال زیاد مهارت‌های استفاده از روش‌های تدریس فعال را در خود تقویت نمی‌کند و از آن‌ها بهره نمی‌گیرد. سطح اعتقادها از دهه ۱۹۸۰ بر اثر رویکرد شناختی در برابر رویکرد رفتارگرا در روان‌شناسی مورد توجه بین‌المللی قرارگرفته است. اعتقادهای معلمان درباره‌ی یادگیری و تدریس، تعیین‌کننده‌ی واکنش‌های آن‌هاست. این عقاید از زمانی‌که آنان خود دانش‌آموز بوده‌اند، شکل گرفته است و با اینکه این عقاید در دوره‌ی تربیت معلم از سوی مربیان مورد انتقاد قرار می‌گیرند، اما در عمل، همین عقاید قدیمی حاکم برآموزش می‌شوند. این امر موجب شد که در آموزش معلمان در دوره‌ی تربیت معلم تأکید کمتری بر آموزش و انتقال دانش علمی شود و در عوض برآگاه شدن از دانش عملی شخصی[1] آن بیشتر تأکید شود.

سطح بعدی این الگو، سطح هویت حرفه‌ای معلمان است. پرسش‌های بنیادی که معلمان در این سطح درباره آنها فکر می‌کنند عبارتند از: ۱. من کی هستم؟ ۲. چگونه معلمی می‌خواهم باشم؟ ۳. من نقش خود را به عنوان یک معلم چگونه می‌بینم؟ یک تعریف معمولی از هویت حرفه‌ای عبارت است «خلاصه‌ی سازماندهی‌شده از اطلاعات که در واقعیت‌های قابل مشاهده مربوط به خود افراد ریشه دارد و شامل جنبه‌هایی چون ویژگی‌های بدنی و زندگی‌نامه شخصی فرد است» (برگنر و هولمز[2]، ۲۰۰۰؛ به نقل از ایروانی، شرفی و یاری‌دهنوی، ۱۳۸۷، ص۳۶). در حقیقت، هویت حرفه‌ای معلمان به نحوه‌ی تفکر آن‌ها درباره خودشان- خودپنداره[3]- بستگی دارد که به تدریج طی زندگی آن‌ها شکل گرفته است. هویت حرفه‌ای، اغلب به شکل یک کل منسجم است، کلی که متضمن مجموعه‌ای ناخودآگاه از نیازها، تصویر و تصورها، احساس‌ها، ارزش‌ها، نقش‌پذیری از الگوها، تجربه‌های گذشته و گرایش‌های رفتاری است که در کل احساسی از هویت و معنی را می‌آفرینند. این کل (سطح هویت حرفه‌ای)، بر سطح بیرونی اعتقادها، صلاحیت‌ها، رفتارهای دانشجومعلمان تأثیر می‌گذارد. این امر در حالی صورت می‌گیرد که اغلب آنها از این کل آگاه نیستند. از اولویت‌های ضروری برنامه‌های تربیت معلم باید کمک به دانشجویان باشد تا از این کل ناخودآگاه وجود خود، آگاه شوند (بیرامی و زین‌العابدینی، ۱۳۹۳، ص۸).

1- Personal practical knowledge
2- Bergner & Holmes
3- Self- concept

درونی‌ترین سطح الگوی کیفیت بنیادین یک معلم خوب، سطح رسالت[1] است. برخی محققان آن را، سطح معنویت[2] می‌نامند. این سطح متضمن پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی از این‌گونه است که انگیزه‌ی اصلی یک معلم از کاری که انجام می‌دهد، چیست؟ به طور خلاصه، آن‌چه در عمق وجود ماست که ما را وادار به انجام کار می‌کند. این سطح در مورد معنا دادن به وجود یک انسان است. سئوال محوری این سطح این است که چرا من وجود دارم؟ پاسخ این سئوال می‌تواند ماهیت دینی یا غیردینی داشته باشد. این سطح متضمن ارزش‌های فردی است که شخص آنها را جزء تفکیک‌ناپذیری از وجودش در نظر می‌گیرد. تفاوت نیروهای منبعث از سطح رسالت با سطح صلاحیت در این است که این نیروها از درون افراد به بیرون تجلی می‌یابند، در حالی‌که صلاحیت‌ها از بیرون آموخته می‌شوند. بنابراین ضرورت دارد که یک مربی تربیت معلم بکوشد فرآیندهایی را تسهیل کند که در آن سطوح درونی وجود دانشجومعلمان بر سطح بیرونی وجود ایشان تأثیرگذارد (ایروانی و همکاران، ۱۳۸۷، ص۴۵).

در برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ (۱۳۹۵)، از جمله هدف‌های کلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت دانش‌آموختگان (معلمان، مدیران و سایر منابع انسانی) برخوردار از شایستگی‌های عام (اسلامی، انقلابی، ایرانی و انسانی)، تخصصی و حرفه‌ای طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ و ساماندهی و مدیریت علمی فرآیند توانمندسازی و ارتقای سطح شایستگی‌های معلمان، مدیران و سایر منابع انسانی آموزش و پرورش شامل دانشگاه فرهنگیان با محوریت اهداف تعلیم و تربیت اسلامی (ص۲۲) می‌باشد. همچنین از اهداف عملیاتی دانشگاه فرهنگیان، می‌توان به تدوین و استقرار الگوی تربیت‌معلم شایستگی محور قابل عرضه در سطوح منطقه‌ای و جهان اسلام؛ کسب جایگاه ویژه در توانمندسازی و ارتقای سطح تربیتی، دانشی و مهارتی منابع انسانی آموزشی و پرورش برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴ (صص ۲۵-۲۴) اشاره کرد. لذا پژوهش حاضر در صدد این است با امعان‌نظر به اجرای برنامه درسی جدید کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) را بر اساس راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی- یادگیری، راهبردهای مدیریتی و راهبردهای ارزشیابی) برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی از دیدگاه استادان و متخصصان ذی‌ربط در سال‌تحصیلی ۹۶-۹۵، مبتنی بر الگوی سطح تغییر درونی معلمان (کورتاجن) شناسایی کرده و با ارائه الگویی به دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیران امر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان، بتواند گام‌هایی هرچند

[1]- The level of mission
[2]- Spirituality

کوتاه در جهت اصلاح و بهبود برنامه‌ها، افزایش کیفیت آن‌ها و تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران برداشته و پاسخگوی نیازهای تمامی ذینفعان نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم باشند.

هدف اصلی پژوهش: مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) بر اساس راهبردهای اجرایی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی بوده و برای انجام آن از روش کدگذاری استفاده شده است. جامعه‌ی آماری شامل استادان دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان‌شرقی و متخصصان ذی‌ربط که در برنامه درسی و تربیت معلم صاحب‌نظر هستند، در سال‌تحصیلی ۹۶-۹۵ می‌باشد. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای[1] استفاده شده است. این نوع نمونه‌گیری مستلزم مشورت با افراد مطلع است تا آنها موارد مناسب تحقیق را معرفی نمایند (گال، بورگ، گال، ۱۳۸۲، ص۳۹۳). در این شیوه می‌توان متناسب با شرایط، هدف‌ها و سئوال‌های پژوهش، از مصاحبه‌شوندگان اطلاعات گسترده و عمیق دریافت نمود. در همین راستا، از استادان و متخصصانی که در زمینه تدریس، پژوهش و یا مسئولیت‌های اجرایی در دانشگاه تخصص و یا تجربه کافی داشته و به عنوان صاحب‌نظر در برنامه درسی و تربیت معلم می‌توان از آنها اطلاعات خوبی دریافت نمود، مصاحبه به عمل آمد. لذا حدود ۲۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان به صورت تصادفی هدفمند همگون و از نوع زنجیره‌ای و تا جایی انتخاب شدند که مطابق با اصل اشباع، نمونه‌ها پاسخ‌های مناسبی را برای پرسش‌های پژوهش فراهم آوردند. در پژوهش حاضر از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته[2] استفاده گردید. از مزایای این روش می‌توان به امکان کسب داده‌های یکسان از همه پاسخ‌دهندگان اشاره کرد. در عین حال، اطلاعات بدست آمده نسبت به آنچه با روش‌های کاملاً سازماندهی شده بدست می‌آید، عمق بیشتری دارد (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۲، ص۱۴۳).

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها: محقق برای شروع فعالیت‌های اجرایی پژوهش شامل گردآوری داده‌های آماری و مصاحبه، ابتدا طبق مقررات و با هماهنگی واحد آموزش و پژوهش مدیریت امور پردیس‌های استانی دانشگاه فرهنگیان (آذربایجان‌شرقی)، معرفی نامه‌ای دریافت نمود. با توجه به اینکه بستر تحقیق و جامعه آماری

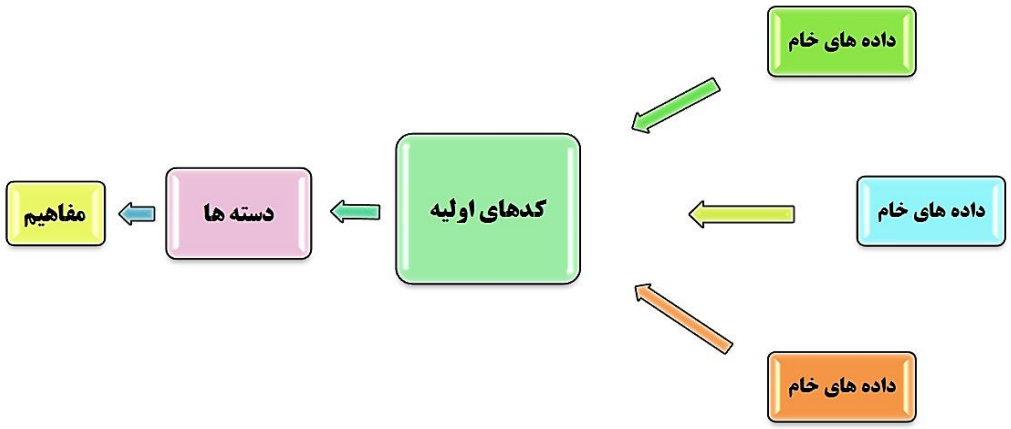
1- criterion sampling
2 - semi-structured

محقق، دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان‌شرقی (پردیس علامه امینی و فاطمه‌الزهراء سلام الله علیها تبریز) بوده، معرفی‌نامه ارائه شده در حقیقت مجوز فعالیت برای انجام پژوهش در پردیس‌های مذکور محسوب می‌شود. برای جمع‌آوری داده‌های حاصل از مصاحبه، پژوهشگر (مصاحبه‌گر[1]) ابتدا با اساتید و متخصصان ذی‌ربط ملاقات حضوری داشته و ضمن ارائه نامه کتبی به همراه سئوالات مصاحبه، هدف‌های پژوهش، اهمیت و ضرورت آن را خاطر نشان ساخت. سپس زمان و مکان مصاحبه با توافق اساتید و متخصصان مشخص شد. مصاحبه‌ها با جلب رضایت مخاطبین از طریق دستگاه ضبط صدا جمع‌آوری شد. مدت هر یک از مصاحبه‌ها ۳۰ دقیقه به طول انجامید.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل و تفسیر داده‌های حاصل از مصاحبه از روش رمزگردانی (کدگذاری) استفاده شد. رمزگردانی یک عمل تفسیری است. زمانی‌که بر یک داده در شکل یک عبارت فکر می‌شود تا معنای اصلی آن درک شود، در حقیقت عمل رمزگشایی صورت می‌گیرد. زمانی که کد مناسب آن تعیین گردیده و به آن نسبت داده شد، به رمز آوردن (کدگذاری) انجام گرفته است. (الهامیان، صفرنواده و احمدی، ۱۳۹۴، ص۱۵۷). محتوای هر مصاحبه پس از اتمام ضبط، تبدیل به متن نوشتاری شد و پس از حذف نام مصاحبه‌شونده[2]، متن نهایی مورد تحلیل قرار گرفت. فرآیند رمزگردانی و دست‌یابی به مفاهیم و مضامین کلیدی، مطابق مدل لیچمن[3] (۲۰۱۰) در گام‌های زیر مشخص گردیده است:

1- interviewer
2 _interviewee
3- Lichtman



شکل شماره (۳): مدل کدگذاری داده‌های مصاحبه

(لیچمن، ۲۰۱۰؛ به نقل از الهامیان و همکاران، ۱۳۹٤، ص۱٦۱)

- **رمزگردانی اولیه:** کدهای ابتدایی از داده‌های خام استخراج شدند. رمزگردانی اولیه می‌تواند یک کلمه، یک عبارت و یا حتی عین کلام استادان و متخصصان ذی‌ربط باشد که محقق با خواندن دقیق متون نوشتاری به این کدهای اولیه رسید.

- **بازخوانی کدهای اولیه:** در این مرحله با توجه به اینکه تعداد زیادی از داده‌های خام استخراجی، زاید بوده و برخی نیاز به تغییر نام داشتند، در کدهای اولیه بازنگری صورت گرفت.

- **لیست اولیه طبقه‌بندی‌ها:** بعد از اصلاح کدها، نوبت سازمان‌دهی آنها در طبقات و دسته‌ها رسید. کدهای اولیه که دارای نقاط مشترکی بودند، زیرمجموعه یک کد جدید (دسته یا طبقه) قرار گرفتند.

- **بازبینی و اصلاح لیست اولیه طبقه‌بندی‌ها:** در این مرحله دوباره همان فرآیند تکراری ادامه یافت تا دریافتن این‌که کدام دسته‌ها مهم‌تر از بقیه بوده و کدام دو دسته را می‌توان با هم ادغام کرد. بایستی دقت شود هدف از رمزگردانی این است که از کدهای اولیه به مشخص کردن دسته‌ها و سپس مفاهیم و مضامین رسید (پیوست شماره-۱).

- **مشخص کردن مضامین و مفاهیم کلیدی:** گام آخر در رمزگردانی، مشخص کردن مضامین اصلی است که معنای جمع‌آوری شده از داده‌ها را منعکس می‌کند. با توجه به هدف و موضوع پژوهش، در جداولی رمزگردانی «مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) بر اساس راهبردهای اجرایی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان» (جداول شماره-۱، ۲ و۳) صورت گرفت.

سئوال‌های پژوهش:

۱. راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، چگونه می‌تواند تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) را محقق نماید؟

جدول شماره-۱: کدگذاری با مضمون: مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) براساس راهبردهای یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه‌های راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران	
رسالت	✓ دارای تعهد و تقید به ارزش‌های دینی و معیارهای اخلاقی است؛ ✓ در مسیر راه انبیا و ائمه اطهار (ع)، اسوه‌ای امین و بصیر برای دانش‌آموزان است؛
هویت	✓ راهنما و راهبر فرآیند یاددهی- یادگیری است؛ ✓ یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی است؛
اعتقادها	✓ از نگرش غنی نسبت به تعلیم و تربیت و انگیزه قوی در تلاش برای کار با دانش‌آموزان برخوردار است؛ ✓ از نگرش غنی نسبت به تعلیم و تربیت و انگیزه قوی در تلاش برای تعامل با همکاران و اولیا برخوردار است؛ ✓ با مبانی و اصول تعلیم و تربیت آشناست؛
صلاحیت‌ها	✓ از دانش مرتبط با محتوای تخصصی دروس آموزشی برخوردار است؛ ✓ از برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی دروس آگاه است؛ ✓ از علوم روانشناسی رشد و تربیتی و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان و روانشناسی اجتماعی آگاه است؛ ✓ از روش‌ها و فنون تدریس آگاه است؛ ✓ با سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی آشناست؛ ✓ از روش‌های مطالعه و پژوهش (پژوهش در عمل، درس پژوهی و...) آگاه است؛

رفتار	✓ توانایی بهره‌گیری از روش‌های نوین و اکتشافی در آموزش، یادگیری و تربیت و داشتن طرح درس را داراست؛ ✓ توانایی تطبیق آموزش با نیازهای یکایک دانش‌آموزان را داراست؛ ✓ توانایی بکارگیری شیوه‌های نوین تشویق و ترغیب دانش‌آموزان را داراست؛ ✓ توانایی مشارکت فعال و مؤثر با گروه‌های آموزشی، درس‌پژوهی، جشنواره‌های تدریس و انجمن‌های علمی و آموزشی را داراست؛ ✓ توانایی استفاده به هنگام و مؤثر از وسایل، رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی را داراست؛ ✓ توانایی انجام فعالیت‌های مرتبط با اقدام پژوهی (پژوهش در عمل)، درس پژوهی و هدایت پژوهش‌های دانش‌آموزی را داراست؛

۲. راهبردهای مدیریتی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، چگونه می‌تواند تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) را محقق نماید؟

جدول شماره-۲: کدگذاری با مضمون: مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) بر اساس راهبردهای مدیریتی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه‌های راهبردهای مدیریتی برنامه درسی در تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران	
رسالت	✓ زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان است؛ ✓ شئونات اخلاقی و شغلی (صبوری، صداقت، تواضع، گذشت، آراستگی ظاهر و...) را رعایت می‌کند؛
هویت	✓ از قدرت رهبری و مدیریت گروهی برخوردار است؛ ✓ از قدرت ارتباطی، مهارت‌های اجتماعی، سلامت و سلاست کلام بهره‌مند است؛
اعتقادها	✓ توانایی مدیریت کلاس درس (نظم، زمان، فعالیت‌های گروهی، ارتباط مؤثر و...) را داراست؛ ✓ توانایی مشارکت در تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های عملیاتی مدرسه (آموزشی، فرهنگی، تربیت و اجتماعی) را داراست؛
صلاحیت‌ها	✓ از دانش مدیریت و اصول و روش‌های مدیریتی آگاه است؛ ✓ با اصول و ضوابط ایمنی و بهداشت (فردی، اجتماعی، فیزیکی و...) در قلمرو وظایف محوله آشنایی دارد؛ ✓ از قوانین و مقررات آموزشی، تربیتی، اداری و مالی آگاه است؛ ✓ آگاهی و تسلط بر اسناد بالادستی (آیین نامه اجرایی مدارس، آیین نامه ارزشیابی، مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و...) را داراست؛

رفتار	✓ توانایی تنظیم برنامه هفتگی متناسب با زمان آموزش و رعایت توازن در توزیع دروس براساس سادگی و دشواری در طول‌هفته را داراست؛ ✓ توانایی بهره‌گیری از مشارکت کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا در تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و اجرای آن را داراست؛ ✓ توانایی فراهم آوردن محیط ایمن، شاد و سالم در جهت حفظ سلامت، ایمنی و بهداشت دانش‌آموزان را داراست؛ ✓ توانایی شناسایی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های درون‌مدرسه (انسانی، مالی، تجهیزاتی، فیزیکی) در جهت ارتقای کیفیت آموزش و پرورش را داراست؛ ✓ توانایی غنی‌سازی فعالیت‌های آموزشی و طراحی و اجرای راهبردهای تربیتی (فوق برنامه) از جمله: تقویت شعائر دینی و اخلاقی، تقویت بنیه علمی و ایجاد فرصت مهارت‌آموزی و مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان و پژوهش‌های دانش‌آموزی و... را داراست؛ ✓ توانایی برنامه‌ریزی و بهره‌گیری از سازوکارهای تشویقی و انگیزشی برای دانش‌آموزان، کارکنان و اولیا را داراست؛

۳. راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان، چگونه می‌تواند تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) را محقق نماید؟

جدول شماره-۳: کدگذاری با مضمون: مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران (رسالت، هویت، اعتقادها، صلاحیت‌ها و رفتار) بر اساس راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه‌های راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی در تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران	
رسالت	✓ با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی، زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازد؛
هویت	✓ برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی، مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس را بر عهده دارد؛

اعتقادها	✓ توانایی طراحی و تدوین برنامه عملیاتی سالانه در راستای اهداف سند تحول بنیادین و دوره‌های تحصیلی (خودارزیابی اولیه، تدوین برنامه عملیاتی و ارزیابی) را داراست؛ ✓ توانایی برنامه‌ریزی در جهت توانمندسازی نیروی انسانی، آموزش تخصصی و حرفه‌ای (از جمله: روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آموزش تسلط بر فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطاتی، توسعه فرهنگ مطالعه و پژوهش) را داراست؛ ✓ توانایی تدوین و ارائه گزارش در حین سال‌تحصیلی از وضعیت پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان به مدرسه و خانواده را داراست؛ ✓ بر استفاده از روش‌ها و ابزارهای ساختارمند ارزیابی از عملکرد کارکنان، ارزیابی مستمر و ارزیابی پایانی پایبند است؛
صلاحیت‌ها	✓ از شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی و کنترل آموزشی و پیشرفت تحصیلی آگاه است؛ ✓ توانایی بهره‌گیری از روش‌های هدفمند هدایت و نظارت بر کیفیت فرآیند آموزش و یادگیری با رویکرد بالینی را داراست؛ ✓ توانایی بررسی و تحلیل نتایج پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اقدام جهت بهبود آن را داراست؛
رفتار	✓ توانایی مستندسازی تجارب موفق و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را داراست؛ ✓ توانایی بهره‌گیری از تجارب دیگر همکاران و دانشجومعلمان و نیز انتقال به آنان را داراست؛ ✓ توانایی جلب رضایت کارکنان (با روابط انسانی و تعامل سازنده، فراهم آوردن ابزارهای آموزشی مورد نیاز در حد توان مدرسه و...) را داراست؛ ✓ توانایی جلب رضایت اولیا (با پاسخگویی مناسب و به موقع، اطلاع‌رسانی به موقع و روشن از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، پیگیری و حل مشکلات تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان، آموزش خانواده‌ها و...) را داراست؛ ✓ توانایی جلب رضایت دانش‌آموزان (با تنظیم برنامه هفتگی، برنامه‌های آموزشی و فوق‌برنامه، وضعیت ایمنی و بهداشت مدرسه و پیگیری مسائل دانش‌آموزان و...) را داراست؛ ✓ توانایی جلب‌رضایت مدیران‌ارشد (با حضور مؤثر در جلسات اداری، پاسخگویی مناسب و به‌موقع به نامه‌ها و بخشنامه‌های اداری و...) را داراست؛

نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش در هر کشوری مستلزم مشارکت افراد، نظام‌ها و مجموعه‌های زیادی می‌باشد تا بهترین نوع آموزش در هر سطحی برای فراگیران ارائه گردد (صدرالدین[1]، ۲۰۱۴، ص۱۹۱). به اعتقاد آرشاد و اکرم[2] (۲۰۱۴) نقش معلم در هر کشوری و در هر عصر و جامعه‌ای، مهم است (به نقل از رحمان‌پور و لیاقتدار، ۱۳۹۵، ص۲). در گذشته معلمان منبع اصلی دانش به حساب می‌آمدند، اما امروزه این نقش تغییر کرده است و از

1- Sadruddin
2- Arshad & Akram

معلمان انتظار می‌رود تا همواره در راستای توسعه جوامع کوشا باشند. معلم اگر مهمترین جزء نظام آموزشی هر کشوری نباشند، یکی از مهمترین آنهاست (مسو و پانهوار[1]، ۲۰۱۳، ص۱۲۳). معلم برای مؤثر انجام دادن کار خود، همچون سایر پیشه‌ها، نیازمند شایستگی‌های ویژه‌ای است. او با تعلیم و تربیت دانش‌آموزان سر وکار دارد، اما «تعلیم و تربیت، بزرگ‌ترین و دشوارترین مسئله‌ای است که انسان با آن درگیر است» (کانت[2]، ۱۳۷۴؛ به نقل از بیرامی و همکاران، ۱۳۹۳، ص۶). بنابراین نمی‌توان این امر خطیر را به عهده شخصی نهاد که صلاحیت لازم را برای این امر نداشته باشد. از این‌رو معلم باید صلاحیت‌هایی داشته باشد تا بتواند مسئولیت خطیری را که بر عهده اوست، به نحو احسن انجام دهد.

در نظام آموزشی کارآمد، اجزا و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف‌های موردنظر را امکان‌پذیر سازند. علاوه بر این لازم است هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از این کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم به عنوان کارشناس یادگیری اثربخش» مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای یادگیری ایفا می‌نماید و باید صلاحیت‌های لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد (خروشی و نصر، ۲۰۱۴، ص۵۷۳). برای توسعه و ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان و دستیابی به مرجعیت در حوزه تربیت معلم متناسب با مبانی تربیت اسلامی در سطوح ملی و فراملی و تربیت دانش‌آموختگانی برخوردار از شایستگی‌های اسلامی، انقلابی، ایرانی و انسانی، تخصصی و حرفه‌ای طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ انجام راهبردهای زیر می‌تواند فرصت‌هایی برای توسعه مداوم حرفه‌ای معلمان فراهم کرده و تحقق پنداره‌ی متعالی تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران را محقق نماید:

- لزوم ایجاد نظام جامع برنامه‌ریزی در دانشگاه فرهنگیان و به تبع آن تدوین برنامه‌ریزی علمی، اصولی و راهبردی کلان در عرصه تربیت معلم؛

- توجه متوازن به تحقق تمامی هدف‌های دانشگاه فرهنگیان و دوری جستن از توجه صرف به ارائه دانش؛

1- Messo & Panhwar
2- Kant

- لزوم استفاده از همفکری و مشارکت صاحبنظران سایر دانشگاه‌ها، در تدوین سرفصل‌ها و محدود نکردن تصمیم‌گیری‌ها به نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه، در عین توجه به استقلال دانشگاه فرهنگیان و بحث عدم‌تمرکز؛

- لزوم توجه به رویکرد پژوهش‌محوری در ارائه سرفصل‌ها و سازماندهی مناسب محتوای ارائه شده در راستای پژوهش‌ها و فعالیت‌های دانشجومعلمان؛

- لزوم دادن انعطاف در ارائه دروس جهت توجه به نیازهای دانشجومعلمان و افزایش علاقه آنها؛

- لزوم توجه به بروزترین یافته‌های علمی در تدوین سرفصل‌ها و ارائه محتوا؛

- لزوم توجه به یادگیری مستقل و «خود هدایت‌شده» در برابر یادگیری «دیگر هدایت‌کننده»: مشارکت و فعالیت یادگیرنده به منظور یادگیری عمیق بدون وجود درجه بالایی از خودمدیریتی و خودسازماندهی در فرآیند یادگیری میسر نخواهد شد. شکوفایی استعدادهای دانشجومعلمان توانا و مولّد علم با فراگیری کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود امکان‌پذیر می‌شود. بدون ایجاد تحول جدّی در روش‌های سنتی تدریس معلم محور که مشوّق سکون، اطاعت و سکوت فراگیرنده هستند، آینده دانشگاه فرهنگیان با مانع جدی روبرو خواهد شد.

- لزوم ایجاد کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی اساتید با روش‌های فعال تدریس، روش‌های مؤثر راهنمایی کارورزی و نحوه ارتباط و تعامل با دانشجومعلمان و روش‌های نوین ارزیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشجویان؛

- گسترش ارتباطات بین‌دانشگاهی داخلی و توسعه روابط علمی بین‌المللی از طریق ارتباطات بین‌رشته‌ای، بین‌دانشگاهی و بین‌کشوری و اعزام مدرسان و اعضای هیئت علمی به کنگره‌ها، سمینارها و فرصت‌های مطالعاتی و بهره‌گیری روزآمد از دستاوردهای علمی و تکنولوژیک دنیای پیشرفته؛

- لزوم استفاده از روش‌های نوین ارزیابی از عملکرد دانشجومعلمان در حیطه آموزشی از قبیل خودارزیابی، ارزیابی همتایان، کارپوشه و عملکرد پژوهشی دانشجومعلمان؛

- اصلاح روش‌های ارزیابی از عملکرد اساتید و لزوم توجه به عملکرد همه جانبه اساتید (آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات).

- مطابق الگوی ارائه شده در پژوهش (پیوست شماره-۲)، مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای برای معلمان درنظرگرفته شود و تنها در صورت کسب این مهارتها، معلمان بتوانند به محیط آموزشی و کلاس درس وارد شوند. لذا تربیت‌حرفه‌ای باید همیشه به عنوان یک ضرورت محسوب گردد.

منابع

آقازاده، محرم .(۱۳۸۴). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: آییژ.

الهامیان، نگار؛ صفرنواده، خدیجه و احمدی، آمنه .(۱۳۹۴). روایت و پژوهش روایی. آمنه احمدی و جمعی از نویسندگان: راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱)، تهران: دانشگاه فرهنگیان، صص ۱۷۱-۱۴۳.

ایروانی، شهین؛ شرفی، محمدرضا و یاری دهنوی، مراد. (۱۳۸۷). چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره پیاپی۹۳، ۶۷-۳۳.

بیرامی، محمّد .(۱۳۹۲). تحول و نوآوری در مدیریت آموزش عالی با کنترل کیفیت راهبردهای مدیریتی برنامه‌های درسی. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی حماسه سیاسی (با رویکردی بر تحولات خاورمیانه) و حماسه اقتصادی (با رویکردی بر مدیریت و حسابداری)، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، بهمن.

بیرامی، محمّد و زین‌العابدینی‌شهیر، سعید .(۱۳۹۳). بررسی شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز معلمی از دیدگاه اندیشمندان تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات همایش ملی تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی (جایگاه و اقتضائات در تربیت معلم)، مشهد، دانشگاه فرهنگیان، اسفند.

خروشی، پوران و نصر، احمدرضا .(۲۰۱۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در دنیا با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۳، اصفهان، ایران.

خسروی‌کامی، شهربانو و جوادی‌پور، محمد .(۲۰۱۴). بررسی کیفیت مؤلفه‌های مدیریت کلاس در آموزش دانشجویان دخترانه دانشگاه فرهنگیان. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۳، اصفهان، ایران.

دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌اله .(۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۸)، ۱۵۷-۱۵۶.

دانشگاه فرهنگیان .(۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴.

رحمان‌پور، محمد و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی برنامه درسی مقطع کارشناسی‌ارشد دوره تربیت معلم ایران با آلمان، استرالیا، انگلستان، فرانسه و کره جنوبی. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی .(۱۳۹۵). برنامه درسی، دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی، نسخه بازنگری شده. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

عبداللهی، فردین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت‌اله .(۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی معلمان ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت به منظور ارائه الگوی مطلوب جهت ارتقا سطح آگاهی آنان. فصلنامه علوم تربیتی، ۳(۹)، ۱۰۲-۱۰۱.

فتحی واجارگاه، کورش .(۱۳۸۶). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.

فتحی‌واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۵، ۲۷-۱.

گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر؛ گال جویس. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت؛ دانشگاه شهید بهشتی.

محسن‌پور، بهرام .(۱۳۹۰). اصول و روش‌های برنامه‌ریزی درسی. جزوه درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرند.

موسی‌پور، نعمت‌اله .(۱۳۹۴). طریق عیاری در کارورزی تربیت معلم. آمنه احمدی و جمعی از نویسندگان: راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱)، تهران: دانشگاه فرهنگیان، صص ۱۸-۱۱.

مؤمنی مهمویی، حسین؛ عجم، علی‌اکبر و زارعیان، غلامرضا .(۲۰۱۴). نقش عوامل مؤثر بر اجرای نامطلوب برنامه‌های درسی در آموزش عالی و ارائه راهکارهایی برای افزایش کیفیت اجرای برنامه درسی. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۳، اصفهان، ایران.

مهرمحمدی، محمود .(۱۳۸۹). برنامه‌درسی (نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها). تهران: انتشارات‌سمت و آستان قدس‌رضوی.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). باز اندیشی فرآیند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم، تهران: مدرسه.

نادری، عزت‌اله. سیف‌نراقی، مریم .(۱۳۹۲). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: ارسباران.

یزدانی سوجانی، فاطمه و یزدانی سوجانی، رضوان .(۱۳۹۴). صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی پردیس شهید باهنر شهرکرد. اولین همایش ملی تربیت معلم، تهران، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

یوسف‌زاده، پروین و فرح‌بخش، حمیده .(۱۳۹۴). ارتقا و تقویت هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان براساس نظریه عاملیت آدمی. اولین همایش ملی تربیت معلم، تهران، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

Alipoor, A. Mousapour, N. Moammer, J. & Abdollahi, Sh. (2014). *Evaluation of Professional Competencies of Students Teachers in Farhangian University, Ardabil.* International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 600.

Beyrami, M. (2014). *Quality evaluation executive strategies curriculum in higher education.* International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and

approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 318.

Beyrami, M. Kaboudcheshm, A. Rahimirad, H. Moharrampoor, D. (2014). *EVALUATION AND ACCREDITATION THE QUALITY STRATEGIES OF TEACHING - LEARNING CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION*. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, Vol. 4 (S1) April-June, pp. 1360-1368 /Beyrami et al.

Campbell, L; Campbell, B & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligence*. Boston: Pearson Education.

Claussen, W. (2006). *Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher*. Educational Leadership, 60(8), 48-52.

Fathi vajargh , k. , (2006) .*A model of Experimental curriculum in Higher Education*. Tehran , Beheshty university.

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.

Kian, M & Yasemi, S. (2014). *The Quality of Primary Education Teacher Training Curriculum based on the National Curriculum Document.* International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 582.

Messo, S. M. & Panhwar, A. I. (2013). *A comparative study of teacher education in Japan, Germany and Pakistan.* Asian Journal of Business and Management Science, 1(12), 121-130.

Ranjdoust, Sh. Beyrami, M. (2013). *Aims of graduate Curriculum Evaluation Program Planning Major*. Life Science Journal 2013;10(3s), pp 177-181.

Roshanghias, E. Imani, K. & Izadi, S. (2014). *Improving the Quality of Teacher Training University Curriculum Viewpoints of Teachers of Teacher Training University of Mazandaran.* International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 608.

Sadruddin, M. M. (2014). Are we preparing global competent teachers? evaluation of the incorporation of global education perspectives in teacher education curriculum in Pakistan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 188-202.

Strong, J. H. & Hindman, J. L. (2003). *Hiring the best teacher.* Educational Leadership, 60(8), 48-52.

Yarmohammadyan, MH. Ghaznavi, MR. Akbari, H. & Dehghani, S. (2014). *An Analysis of Professional Standards of Teacher Training Centers and Teachers' Competences*. International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 590.

Yazdani, F. (2014). *Conformity Assessment of Quality in Higher Education Curriculum and Program Development Prospects of Islamic Republic of Iran.* International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 82.

پیوست شماره-۱: کدگذاری با کدهای محوری: مؤلفه‌های تحقق تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران

بر اساس راهبردهای اجرایی برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

کدهای محوری	کدهای اولیه
راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در تحقق تربیت معلم طراز ج.ا.ا	✓ تعهد و تقید به ارزش‌های دینی و معیارهای اخلاقی ✓ برخورداری از نگرش غنی نسبت به تعلیم و تربیت و انگیزه قوی در تلاش برای کار با دانش‌آموزان و تعامل با همکاران و اولیا ✓ برخورداری از دانش مرتبط با محتوای تخصصی دروس آموزشی ✓ آشنایی مبانی و اصول تعلیم و تربیت ✓ آگاهی از برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی دروس ✓ آگاهی از علوم روانشناسی رشد و تربیتی و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان و روانشناسی اجتماعی ✓ آگاهی از روش‌ها و فنون تدریس ✓ آشنایی با سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی ✓ توانایی بهره‌گیری از روش‌های نوین و اکتشافی در آموزش، یادگیری و تربیت و داشتن طرح درس ✓ توانایی تطبیق آموزش با نیازهای یکایک دانش‌آموزان ✓ توانایی بکارگیری شیوه‌های نوین تشویق و ترغیب دانش‌آموزان ✓ توانایی مشارکت فعال و مؤثر با گروه‌های آموزشی، درس پژوهی، جشنواره‌های تدریس و انجمن‌های علمی و آموزشی معلمان ✓ توانایی استفاده به هنگام و مؤثر از وسایل، رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی ✓ آگاهی از روش‌های مطالعه و پژوهش (پژوهش در عمل، درس پژوهی و...) ✓ توانایی انجام فعالیت‌های مرتبط با اقدام پژوهی (پژوهش در عمل)، درس پژوهی و هدایت پژوهش‌های دانش‌آموزی
راهبرد ها	✓ بهره‌مندی از قدرت رهبری و مدیریت گروهی

	✓ بهره‌مندی از قدرت ارتباطی، مهارت‌های اجتماعی، سلامت و سلاست کلام ✓ توانایی مدیریت کلاس درس (نظم، زمان، فعالیت‌های گروهی، ارتباط مؤثر و...) ✓ توانایی‌مشارکت در تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های عملیاتی مدرسه (آموزشی، فرهنگی، تربیت و اجتماعی) ✓ رعایت شئونات اخلاقی و شغلی (صبوری، صداقت، تواضع، گذشت، آراستگی ظاهر و...) ✓ آگاهی از دانش مدیریت و اصول و روش‌های مدیریتی ✓ آشنایی با اصول و ضوابط ایمنی و بهداشت (فردی، اجتماعی، فیزیکی و...) در قلمرو وظایف محوله ✓ آگاهی از قوانین و مقررات آموزشی، تربیتی، اداری و مالی ✓ توانایی تنظیم برنامه هفتگی متناسب با زمان آموزش و رعایت توازن در توزیع دروس براساس سادگی و دشواری در طول‌هفته ✓ آگاهی و تسلط بر اسناد بالادستی (آیین نامه اجرایی مدارس، آیین نامه ارزشیابی، مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و...) ✓ توانایی بهره‌گیری از مشارکت کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا در تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و اجرای آن ✓ توانایی فراهم آوردن محیط ایمن، شاد و سالم در جهت حفظ سلامت، ایمنی و بهداشت دانش‌آموزان ✓ توانایی شناسایی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های درون‌مدرسه (انسانی، مالی، تجهیزاتی، فیزیکی) در جهت ارتقای کیفیت آموزش و پرورش ✓ توانایی غنی‌سازی فعالیت‌های آموزشی و طراحی و اجرای راهبردهای تربیتی (فوق برنامه) از جمله: تقویت شعائر دینی و اخلاقی، تقویت بنیه علمی و ایجاد فرصت مهارت‌آموزی و مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان و پژوهش‌های دانش‌آموزی و... ✓ توانایی برنامه‌ریزی و بهره‌گیری از سازوکارهای تشویقی و انگیزشی برای دانش‌آموزان، کارکنان و اولیا
راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی در تحقق تربیت معلم طراز ج.ا.ا	✓ آگاهی از شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی و کنترل آموزشی و پیشرفت تحصیلی ✓ توانایی مستندسازی تجارب موفق و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی ✓ توانایی بهره‌گیری از تجارب دیگر همکاران و دانشجومعلمان و نیز انتقال به آنان ✓ توانایی تدوین و ارائه گزارش در حین سال‌تحصیلی از وضعیت پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان به مدرسه و خانواده ✓ توانایی طراحی و تدوین برنامه عملیاتی سالانه در راستای اهداف سند تحول بنیادین و دوره‌های تحصیلی (خودارزیابی اولیه، تدوین برنامه عملیاتی و ارزیابی) ✓ توانایی برنامه‌ریزی در جهت توانمندسازی نیروی انسانی، آموزش تخصصی و حرفه‌ای (از جمله: روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آموزش تسلط بر فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطاتی، توسعه فرهنگ مطالعه و پژوهش) ✓ پایبندی و استفاده از روش‌ها و ابزارهای ساختارمند ارزیابی از عملکرد کارکنان، ارزیابی مستمر و ارزیابی پایانی ✓ توانایی بهره‌گیری از روش‌های هدفمند هدایت و نظارت بر کیفیت فرآیند آموزش و یادگیری با رویکرد بالینی ✓ توانایی بررسی و تحلیل نتایج پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اقدام جهت بهبود آن ✓ توانایی جلب رضایت کارکنان (با روابط انسانی و تعامل سازنده، فراهم آوردن ابزارهای آموزشی مورد نیاز در حد توان مدرسه و...) ✓ توانایی جلب رضایت اولیا (با پاسخگویی مناسب و به موقع، اطلاع‌رسانی به موقع و روشن از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، پیگیری و حل مشکلات تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان، آموزش خانواده‌ها و...) ✓ توانایی جلب رضایت دانش‌آموزان (با تنظیم برنامه هفتگی، برنامه‌های آموزشی و فوق‌برنامه، وضعیت ایمنی و بهداشت مدرسه و پیگیری مسائل دانش‌آموزان و...) ✓ توانایی جلب‌رضایت میران‌ارشد (با حضور مؤثر در جلسات اداری، پاسخگویی مناسب و به‌موقع به نامه‌ها و بخشنامه‌های اداری و...)

بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

ایرج مهدیزاده۱ ، محمد محمودی بورنگ۲

چکیده:

تربیت شهروندان خوب یکی از مهمترین دغدغه های اکثر نظام های تعلیم و تربیت کشورهای دنیا می باشد. در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه،مسئولان تعلیم و تربیت با عزمی راسخ و با تدوین برنامه های متنوع آموزشی،تربیت شهروند مطلوب را در صدر برنامه ها و اقدامات خود قرار داده اند.هدف پژوهش حاضر بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش پیمایشی(توصیفی-تحلیلی) و جامعه آماری مورد نظر کلیه دانشجو معلمان دختر و پسر ورودی سالهای ۹۵-۹۲شهر بیرجندبه تعداد ۱۰۰۰ نفر وحجم نمونه با توجه به جدول مورگان تعداد ۲۷۸ نفر به صورت نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب گردیدند.ابزار پژوهش پرسشنامه استاندارد تربیت شهروندی بود که شامل ۴ مولفه قانونگرایی،روحیه مشارکت جویی،مسئولیت پذیری و اعتماد به نفس است .مقدار آلفای کرونباخ برای مولفه های آن به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۵۹، ۰/۶۶و ۰/۶۸ می باشند .برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از آزمون t تک نمونه ای و تی مستقل استفاده شده است. نتایج نشان داد که دانشجو معلمان از نظر مولفه های ۴ گانه تربیت شهروندی در وضعیت مطلوب می باشند و در بررسی تفاوت وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دختر و پسر میانگین نمره تربیت شهروندی در کل و مولفه‌های روحیه مشارکت جویی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان پسرنسبت به دختر به طور معنی‌داری بیشتر بود ولی میانگین نمره قانون‌گرایی و اعتماد به نفس در دانشجویان پسر ودختر تفاوت معنی‌داری نداشت.

واژگان کلیدی:تربیت شهروندی،دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی،قانونگرایی،مشارکت طلبی،مسئولیت پذیری،اعتماد به نفس.

مقدمه:

[۱] (دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان،سرپرست امورپردیس های دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی mahdizadeh_iraj45@cfu.ac.ir)

[۲] (دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهیدباهنربیرجند، mahmoodi1400@yahoo.com)

دانشگاه فرهنگیان نهاد پویایی در آموزش عالی ایران است که نزدیک به یکصد سال به سنت تربیت معلم در کشور تکیه زده و دارای ریشه ای عمیق است،ماموریت این دانشگاه بهسازی و نوسازی این سنت مولد درکشور است تا به استمرار حیات آن بینجامد(مهرمحمدی،۱۳۹۳).برای این دانشگاه کارکردهای گوناگونی در زمینه تربیت و پرورش معلم بیان شده است و همانطور که در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نیز ذکر شده است یکی از اهداف دانشگاه،تربیت،توانمند سازی و ارتقای شایستگی های عمومی ،تخصصی و حرفه ای منابع انسانی با تاکید بر پرورش انسانهایی متقی،کار آفرین،خودباور و توانا در تولید علم،فناوری و نوآوری متناسب با مبانی ارزش های اسلامی و نیازهای جامعه می باشد(اسدی گرمارودی و شریف زاده،۱۳۹۲).

با توجه به انتظاری که در نظام تعلیم و تربیت در رابطه با پرورش همه جانبه قابلیت ها و توانایی های انسان می رود،به نظر می رسد تربیت اجتماعی و به تبع آن شهروند وتربیت شهروندی از اهمیت اساسی برخوردار است(هلد،۱۹۹۵). شهروندی[1] مفهومی کاملا چند بعدی و وابسته به فرهنگ می باشد و با گذشت سالیان متمادی از طرح این مفهوم در ادبیات علوم اجتماعی و سیاسی هنوز هم در خصوص مفهوم و ویژگی های آن به طور کامل اتفاق نظر وجود ندارد(اطهری و نصر آبادی،۱۳۸۷).یونگ استدلال می کند که شهروندی مجموعه ای از ارتباطات عمدی بین مردمی است که می خواهد از حالت طبیعت یعنی حالتی از زندگی که به صورت منزوی،فقیرانه،به دور از پاکیزگی و به صورت حیوانی جریان دارد،اجتناب کند.از این‌رو شهروندی نوعی قرارداد اجتماعی است که هدف آن ارتقا رفاه و امنیت در سطح جامعه است و ضرورتا به این امر می پردازد که افراد یک جامعه چگونه رفتار می کنند تا به این هدف برسند(فتحی و دیبا،۱۳۸۱).

آنچه در یک نظام شهروندی همواره مورد توجه است این است که در این نظام از یک سو فرد دارای حقوق است و از سوی دیگر وظایف و مسئولیت هایی دارد.شهروندی موقعیتی است که ناظر بر رابطه عضویت یک فرد در جامعه می باشد رابطه ای که هسته ی اصلی آن بر اساس حقوق و وظیفه است این تعریف مریفید[2](۱۹۹۷) با تعریف مشهور مارشال[3](۱۹۹۵)در این باره هم پوشانی چشمگیری دارد.با مطالعه مفاهیم شهروندی در گذر زمان به این امر می توان پی برد که مفهوم شهروندی از تاکید صرف متفکران اولیه بر وظایف شهروندی به برابر دانستن اهمیت حقوق و وظایف شهروندی تغییر یافته است(فرمهینی فراهانی،۱۳۸۹).لذا به دنبال بحث «حق» و «حقوق» با مفهوم«تکلیف»و«تکالیف»نیز مواجه میشویم. با روشن شدن مفهوم «حق» و در پرتو آن، مفهوم «تکلیف» نیزمشخص

[1] Citizenship
[2] Merrifidd
[3] T.H.Marshal

خواهد شد(جاوید،۱۳۸۹). جامعه بشری به عنوان متکاملترین جامعه، بدون مجموعه ای از قواعد حقوقی که ناظر برتکلیف و وظیفه افراد است، دوام نخواهد آورد. مهمترین آنها که در رأس هرم قواعد حقوقی در هر کشور قراردارد، قانون اساسی است (قاضی،۱۳۸۳)بر اساس قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز از همان مقدمه،بازیابی هویت اصلی وحقوقی انسانی از اهداف برجسته و اساسی نظام اسلامی برشمرده شده است.ونهاد قضائی ،نگهبانی و حراست ازحقوق عامه مردم را سرلوحه بنیادین خود اعلام نموده است .و اساساً فلسفه وجودی قوه مجریه نیل به مناسبات عادلانه حاکم بر جامعه می باشد.قریب به ۵۰ اصل از مصادیق حقوق شهروندی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران می باشند.و از طرف دیگر برای شهروندان تکالیفی را در برابر دولت نیز مقرر کرده است.

اگر خوب بنگریم آموزش و تربیت شهروندی[۱] با فلسفه تاسیس نظام آموزش وپرورش گره خورده است؛زیرا در یک برداشت کلی هدف‌ازایجاد و توسعه نظام آموزشی،تربیت‌شهروندانی‌موثر و فعال‌برای‌جامعه‌می-باشد(شریفی و اسلامیه، ۱۳۹۰).ساحت سیاسی اجتماعی به عنوان یکی از ساحت های اساسی نظام آموزش و پرورش کشور در پی ایجاد دانش،مهارت،نگرش و ارزش هایی است که دانش آموزان را قادر می سازد به عنوان شهروند آگاه و فعال در جامعه مشارکت کنند(فرمهینی فراهانی،۱۳۸۹). مارشال در تحلیلی کلاسیک از مفهوم شهروندی معتقد است،اولا شهروندی وضعیتی است که ناشی از عضویت کامل فرد در اجتماع است،ثانیا کسانی که حائز این وضعیتند حقوق و تکالیف یکسان و برابری دارند.مارشال آموزش و پرورش را نه یک حق شهروندی بلکه یک وظیفه و تکلیف می داندزیرا آموزش و پرورش ابزاری است برای فهم حقوق و تکالیف شهروندی و اجرای این تکالیف و وظایف به نحو احسنت(شارع پور،۱۳۹۴).نقش نهادهای اجتماعی نظیر آموزش و پرورش در شناخت حقوق و تکالیف شهروندی،همان چیزی است که ازآن با نام تعلیم وتربیت مدنی یا آموزش شهروندی یاد می شود.تربیت شهروندی آن بخش از فعالیت های تعلیم و تربیت است که از اشکال رسمی و غیر رسمی،افراد یک جامعه را برای عضویت در جامعه سیاسی آماده می کند(تورنی پورتا،۱۹۹۹). همراه با دگرگونی در معنا ومفهوم جامعه مدنی از یونان باستان تاکنون مفهوم تربیت شهروندی نیز با تجولات معنایی و مفهومی مواجه بوده است و به زعم همه‌ی فراز و نشیب ها هیچگاه از دید اندیشمندان حوزه های اجتماعی،سیاسی و فلسفی پنهان نمانده است به طورکلی،بسیاری از فلاسفه تربیتی از جمله ارسطو،افلاطون،کانت و جان دیویی در پی ارائه

[۱] Citizenship Education

الگوهایی از تربیت مدنی بوده اند که به پرورش توانمندیهای افراد جهت مشارکت افراد در پیشبرد اهداف سیاسی –اجتماعی منجر شود(سجادی،۱۳۸۴).

تربیت شهروندی با ابعاد مختلفی همچون مسئولیت پذیری،وحدت و تفاهم ملی،بردباری،قانون گرایی،درک و فهم اجتماعی،صلح جویی،وفاق و همدلی،درک و فهم سیاسی ،مهارت زندگی،برابری و تنوع ،زمینه مشارکت سیاسی و اجتماعی را فراهم میسازد.هدف در این مفهوم فقط کسب دانش و آگاهی نیست ، بلکه استفاده از این آگاهی ها و دانش ها برای افزایش میزان مشارکت در امور مختلف جامعه محلی و بین المللی است این رویکرد ترکیب وسیعی از روش های یاددهی-یادگیری را شامل می شود که در آن به بحث و گفتگو ، تعامل و تجارب مشارکتی وکار پروژه ای اهمیت داده می شود و تجارب درون و برون کلاس را شامل میشود(فرمهینی فراهانی،۱۳۸۹).لذا آموزش شهروندی به دنبال جلب حمایت جوانان از فرهنگ مدنی جامعه است که این امر از طریق فرآیندهای آموزشی تحقق می یابد. در جوامع اقتدار طلب و خودکامه،تعلیم شهروندی به شدت در پی القای عقیده حاکم است و حق انتخاب چندانی برای فرد در جهت ابراز مخالفت،وجود ندارد. بدین ترتیب،هدف اساسی آموزش شهروندی در هر جامعه ای،انتقال مجموعه ای از دانش ها،ارزش ها و جهت گیری های رفتاری ضروری برای دوام و رفاه آن جامعه،به نسل جوان است (شارع پور،۱۳۸۹).در این میان نقش معلمان از دیگر افراد برجسته تر می نماید چه آن که بیشتر ساعات از وقت مفید دانش آموزان در مدرسه،با معلمان و زیر نظر آنان سپری می شود به همین دلیل بسیاری از دانش آموختگان نظام آموزش سنتی و جدید ،شکل گیری شخصیت خود را مرهون تلاش معلمان می دانند(داوودی،۱۳۸۴). تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش،در گرو نیروی انسانی آن یعنی معلمان است آنها 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 تکثر گراو جهانی امروز موفقیت داشته باشد باید به نظام تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای معلمان اهمیت ویژه بدهد.معلمان اساسی ترین نقش را در جریان یادگیری و در نهایت پرورش دانش آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس بر کسی پوشیده نیست(انیس،۱۹۸۰).

هم چنین در گزاره های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی به نقش معلم(مربی)به عنوان هدایت کننده و اسوه امین و بصیر در فر آیند تعلیم و تربیت و موثرترین عنصر در تحقق ماموریت های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی اشاره شده است(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،۱۳۹۱).

بیشتر تحقیقات انجام گرفته در زمینه تربیت شهروندی به بررسی آن در جوامع و تاثیر گذاره های مختلف در تقویت آن پرداخته اند از جمله یوزباشی(۱۳۹۵) در بررسی عوامل مؤثر بر آموزش شهروندی از دیدگاه کارکنان شهرداری شهر زنجان،اخگر و خلیلی (۱۳۹۵)در پژوهشی به بررسی نقش صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان در تربیت شهروندی دانش آموزان، باغدارنیا و بهاری(۱۳۹۵) به بررسی موضوع آسیب شناسی کاربرد فضای مجازی درتربیت شهروند دانش آموزی درهزاره سوم، موسوی،احمدی نژاد،دین محمدی و محمدی(۱۳۹۵)در پژوهشی با عنوان بررسی جایگاه و نقش آموزش و پرورش در تربیت شهروندی و سیاسی دانش آموزان، قاسم پور و حیدری(۱۳۹۴) در مطالعه ای موردی به بررسی وضعیت و موانع توجه به مؤلفه های تربیت شهروند اسلامی دردانشگاه،عبدالملکی و خراسانی(۱۳۹۰) در پژوهشی با هدف بررسی تربیت شهروندی در بروندادهای نظام آموزش متوسطه، یوزباشی،حبیب عزیزی و یارمحمدی(۱۳۹۰) در مطالعه ای بررسی مقایسه ای وضعیت رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشکده تربیت بدنی با دانشکده مدیریت دانشگاه تهران پرداخته اند.لطف آبادی (۱۳۸۵) به بررسی نقش آموزش شهروندی در تشکیل هویت کودکان و نوجوانان در عصر جهانی شدن اشاره کرده است.سجادی(۱۳۸۴)در پژوهشی به واکاوی چالش های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش حمهوری اسلامی ایران پرداخته است. با این حال در حوزه تربیت شهروندی در دانشگاه فرهنگیان تا به حال پژوهش چندانی صورت نگرفته است لذا با توجه به تصویب منشور حقوق شهروندی و جایگاه آن در قانون اصل های و نقش بی بدیل معلم در فرایند آموزش و مقام الگویی آنان برای دانش آموز،این سوال مطرح است که تا چه اندازه دانشجو معلمان،خود با خصایص شهروندی آشنا هستندزیرا هر موضوعی که بخواهد در برنامه درسی رسمی یا غیر رسمی مدارس و به دانش آموزان آموخته شود باید قبلا نحوه تدریس و ابزار موردنیاز آن به معلمان مربوطه آموزش داده شود.آموزش شهروندی نیز یکی از موضوعات جدیدی است که معلمان باید قبلا با قوانین، اهداف ومحتوایی که در ذیل آن تدریس شود آشنا شوند و خود الگوی بارز آن در گفتار و کردار باشند.

پژوهش حاضر به بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می پردازد و بدین منظور ۴ مولفه مدنظر قرار گرفته اند که به شرح زیر می باشند:

قانونگرایی[1]:قانون گرایی زمینه انسجام و یگانگی را فراهم می سازدشهروند مطلوب تلاش می کند تا قوانین مصوب را به رغم مغایرت احتمالی با منافع شخصی خود به اجرا گذارد و هر گونه اعتراض را از مسیر

[1] Rule of law

گفتمان،پیگیری کند.وی التزام عملی به قانون را وظیفه خود دانسته و به درک جایگاه قانون در زندگی شخصی خود نائل شده است(سبحانی نژاد و منافی ،۱۳۹۰).

مشارکت[1]:مشارکت یکی از مهمترین شاخص های توسعه اجتماعی و سیاسی است که مفهوم عام آن، به معنای شرکت در فعالیتی و یا حضور در گروه یا سازمانی،جهت تصمیم گیری و پذیرفتن نقش هاست.(فرمهینی فراهانی، ۱۳۹۰).

مسئولیت پذیری[2]:مسئولیت در مقوله شهروندی درصدد بیان این واقعیت است که همانگونه که فرد در برابر اجتماع و دولت از حقوق برخوردار است.در مقابل تکالیفی را نیز برعهده دارد که باید آنها را انجام دهد(شریفی و اسلامیه، ۱۳۹۰).

اعتماد به نفس[3]: خودباوری یا اعتماد به نفس یکی از شرایط روحی است که شخص در آن بخاطر تجربه‌های قبلی، به توانایی‌ها و استعدادهای خود در موفقیت انجام کارها بطور موفقیت‌آمیز باور دارد. خصوصیت دارا بودن اعتمادبه خویشتن نقش حیاتی در توسعه و پیشرفت فرد در زندگی فردی و اجتماعی دارد(شریفی و اسلامیه، ۱۳۹۰).

هدف پژوهش بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می باشد و بررسی تفاوت این مقوله در دانشجو معلمان دخترو پسر پردیس های شهر بیرجند می باشد و سوالات پژوهش عبارتند از: وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با تاکید بر مولفه های قانونگرایی،روحیه مشارکت جویی،مسئولیت پذیری و اعتماد به نفس چگونه است؟ واینکه آیا تفاوت معنی داری در وضعیت تربیت شهروندی بین دانشجو معلمان دختر و پسر وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش:

این پژوهش ازنظر هدف،کاربردی است که به صورت پیمایشی به اجرا درآمده است. جامعه آماری مد نظر تمام دانشجو معلمان رشته های دبیری جغرافیا،زیست شناسی،علوم تربیتی و مشاوره پردیس های شهید باهنر و امام سجاد(ع) خراسان جنوبی بوده که طبق آمار ۱۰۰۰ نفر می باشند و نمونه مدنظر با استفاده از جدول مورگان ۲۷۸

[1] Participation
[2] Responsibility
[3] Self Confidence

نفر بعمل آمد که به روش تصادفی ساده انتخاب شدند . ابزار گرد آوری اطلاعات ،پرسشنامه استاندارد تربیت شهروندی که شامل ۱۸ سوال بسته پاسخ ودر طیف ۵ گزینه ای لیکرت تنظیم شده و۴ مولفه‌ی قانون گرایی،روحیه مشارکت جویی،مسئولیت پذیری و اعتماد به نفس را مورد سنجش قرار می دهد که به ترتیب سوالات ۶-۱، ۱۰-۷، ۱۴-۱۱ و ۱۸-۱۵ پرسشنامه به این مولفه ها اختصاص داده شده اند.تابش(۱۳۹۱) روایی صوری این پرسشنامه را به همراه دو تن از اساتید گروه علوم اجتماعی دانشگاه پیام نور شهرستان بناب تایید نمود. همچنین پایائی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برای مولفه ها ذکر شده به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۵۹، ۰/۶۶و ۰/۶۸ به دست آمد.در مرحله آخر پرسشنامه تهیه شده به منظور جمع آوری داده های آماری مورد نیاز در بین نمونه آماری توزیع گردید و اطلاعات کلی مربوط به پرسشنامه جمع آوری شد و داده های استخراج شده با بهره گیری از نرم افزار spss در قالب تکنیکهای آماری،آزمونهای تی تک نمونه ای و تی مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها:

سوال اول پژوهش به بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با تاکید بر مولفه های قانونگرایی،روحیه مشارکت جویی،مسئولیت پذیری و اعتماد به نفس می پردازد طبق جدول شماره۱ یافته های پژوهش در مورد وضعیت تربیت شهروندی در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان حاکی از آن است که میانگین نمره دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه در خصوص وضعیت تربیت شهروندی در کل و مولفه‌های قانونگرایی،روحیه مشارکت طلبی،مسئولیت پذیری و اعتماد به نفس بیشتر از میانگین نمره نظری (۳) به دست آمد. به عبارتی می توان نتیجه گرفت که وضعیت تربیت شهروندی در کل و مولفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح مطلوب می‌باشد.

جدول شماره ۱: مقایسه میانگین نمره وضعیت تربیت شهروندی در کل و مولفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با نمره نظری (۳)

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	t	df	P

قانونگرایی	۳/۴۳	۰/۵۶	۰/۴۳	۱۲/۹۷	۲۷۸	<۰/۰۰۱
روحیه مشارکت جویی	۳/۸۸	۰/۶۷	۰/۸۸	۲۲/۱۰	۲۷۸	<۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	۳/۸۷	۰/۶۶	۰/۸۷	۲۲/۲۴	۲۷۸	<۰/۰۰۱
اعتماد به نفس	۳/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۱۶/۶۴	۲۷۸	<۰/۰۰۱
تربیت شهروندی	۳/۶۹	۰/۴۹	۰/۶۹	۲۳/۳۹	۲۷۸	<۰/۰۰۱

سوال دوم پژوهش مبنی بر این که آیا بین دانشجومعلمان دختر و پسر در تربیت شهروندی تفاوت معنا داری وجود دارد؟ با توجه به جدول شماره ۲، میانگین نمره تربیت شهروندی در کل و مولفه‌های روحیه مشارکت جویی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان مذکر نسبت به مونث به طور معنی‌داری بیشتر بود (p<۰/۰۵) ولی میانگین نمره قانون‌گرایی و اعتماد به نفس در دانشجویان مذکر و مونث تفاوت معنی‌داری نداشت (p>۰/۰۵).

جدول شماره۲ :مقایسه میانگین نمره تربیت شهروندی در کل و مولفه‌های آن در دانشجویان مذکر و مونث مورد مطالعه

متغیر	جنس	میانگین	انحراف استاندارد	t	df	p
قانون‌گرایی	مذکر	۳/۴۷	۰/۴۶	۱/۰۷	۲۷۷	۰/۲۹
	مونث	۳/۴۰	۰/۶۳			
روحیه مشارکت جویی	مذکر	۴/۰۱	۰/۵۳	۳/۳۸	۲۷۷	۰/۰۰۱
	مونث	۳/۷۵	۰/۷۶			
مسئولیت‌پذیری	مذکر	۳/۹۹	۰/۵۳	۳/۰۴	۲۷۷	۰/۰۰۳
	مونث	۳/۷۶	۰/۷۵			

اعتماد به نفس	مذکر	۳/۷۳	۰/۵۹	۱/۰۸	۲۷۷	۰/۲۸
	مونث	۳/۶۴	۰/۷۸			
تربیت شهروندی	مذکر	۳/۷۶	۰/۳۷	۲/۶۶	۲۷۷	۰/۰۰۸
	مونث	۳/۶۱	۰/۵۸			

بحث و نتیجه گیری:

پرداختن به مسئله تربیت شهروندی با توجه به تحولات سریع اجتماعی،تکنولوژیک و سیاسی زمان حاضر از جمله دغدغه ها و اولویت های دولتمردان و سیاستگذران عرصه های مختلف و بخصوص تعلیم و تربیت در جوامع گوناگون است.با توجه به تاثیر شهروندی در آینده اجتماع به بررسی وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که نقش بی بدیلی در آینده تعلیم وتربیت این مرز و بوم دارندپرداخته شد.نتایج نشان داد که وضعیت مولفه های قانونگرایی،مسئولیت پذیری،مشارکت جویی و اعتماد به نفس در دانشجو معلمان بالاتر ازمیانگین قرار دارد و در سطح مطلوب می باشد. و هم چنین در بررسی تفاوت وضعیت دانشحویان دختر و پسر در بررسی مقوله های ۴ گانه تربیت شهروندی نتایج حاکی از آن بود که مولفه های روحیه مشارکت جویی و مسئولیت پذیری در دانشجویان پسر نسبت به دختر به طور معنی داری بیشتر بود ولی در میانگین نمره قانونگرایی و اعتماد به نفس در دانشجویان پسر و دختر تفاوت معنی داری وجود ندارد. نتایج پژوهش تا حدودی با نتایج عبدالملکی و خراسانی(۱۳۹۰) که نشان دادند متغیر های تربیت شهروندی بصورت کل و مشارکت سیاسی-اجتماعی و اقتصادی، وحدت ملی،مسئولیت پذیری در دانشجویان بالاتر از حد متوسط است و قانونگرایی،تفکر انتقادی و وطن دوستی در حد متوسط است همخوانی دارد.همانطور که از نتایج پژوهش پیداست وضعیت تربیت شهروندی در دانشجویان در سطح مناسبی قرار دارد اما اکتفا به این وضعیت مطمنا کار ساز نخواهد بود و باید با برنامه ریزی برای ارتقا این وضعیت تلاش کرد و از طرفی نتایج حاکی از آن است که باوجود مطلوب بودن وضعیت ،بعضی از مولفه ها به نسبت بقیه کمتر مورد توجه قرار گرفته اند به عنوان مثال میانگین مولفه قانونگرایی در پایین ترین رتبه بین مولفه ها قرار دارد که نشان می دهد باید به این مولفه توجه بیشتری معطوف شود زیرا که پایه و روح شهروندی در قانونگرایی نهادینه شده است و قانونگرایی زمینه انسجام و هماهنگی افراد هر جامعه ای را فراهم می سازد.بنابر این با توجه نتایج،پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

- برنامه ریزی برای تقویت قانون گرایی و نهادینه کردن آن در دانشجویان از طریق ایجاد بسترهای قانونی برای پیگیری خواسته ها و انجام امور تنها از طریق مجاری قانونی آن.
- تقویت خصایص شهروندی معلمان به عنوان الگوی دانش آموز از طریق گنجاندن برنامه درسی مشتمل بر محتوای شهروندی
- زمینه سازی تربیت شهروندی در کلاس درس از طریق استفاده از روش های تدریس فعال و مشارکتی.
- تشکیل تشکل های مدنی و جمعی خودجوش و مستقل در سطح دانشگاه برای برقراری ارتباط بین دانشجویان و مسئولین و مشارکت دانشجویان در برنامه ریزی های دانشگاه.

منابع:

اخگر, مسعود و معصومه خلیلی(۱۳۹۵).بررسی نقش صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی بر تربیت شهروندی دانش آموزان، دومین همایش ملی تربیت بدنی، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان اصفهان.

اخوان کاظمی،مسعود(۱۳۷۷).توسعه سیاسی و جامعه مدنی.فصلنامه سیاسی-اقتصادی.سال دوازدهم شماره ۷و۸

اسدی گرمارودی،اسدالله و شریف زاده،علی(۱۳۹۲).دانشگاه فرهنگیان قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.تهران:مدرسه.

اطهری،زینب السادات و بختیار نصر آبادی،حسنعلی(۱۳۸۷).تربیت شهروندی حلقه مفقوده در نظارت شهری در مجموعه مقالات نظارت همگانی،شهروندی و توسعه سازمانی.تهران:موسسه تحقیقات و علوم انسانی.

اغدارنیا, مجتبی و بهاری،اعظم(۱۳۹۵).آسیب شناسی کاربرد فضای مجازی درتربیت شهروند دانش آموزی درهزاره سوم، نخستین کنفرانس بین المللی پارادیم های نوین مدیریت هوشمندی تجاری و سازمانی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.

تابش، عبید(۱۳۹۱).بررسی و مقایسه مفاهیم تربیت شهروندی در بین جوانان دانشجو و غیر دانشجوی شهرستان بناب. دانشگاه پیام نور، گروه علوم اجتماعی، پایان نامه کارشناسی.

جاوید،محمدجواد(۱۳۸۹).مفهوم شناسی حق و تکلیف در عصر قدیم و جدید غربی.فصلنامه حقوق مجله حقوق و علوم سیاسی.دوره ۴۰.شماره۲.

جاویدی،کلاته؛جعفرآبادی،طاهره وکرامتی،انسی(۱۳۸۸)، نقش تعامل خانواده ودانشگاه درتربیت شهروندی دانشجویان، اولین همایش خانواده،دانشجو،دانشگاه، مشهد، دانشگاه فردوسی.

جهانگیر،منصور(۱۳۹۳).قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.تهران:دوران.

داوودی،محمد(۱۳۸۴).نقش معلم در تربیت دینی.قم:پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

سجادی،سیدمهدی(۱۳۸۴).چالش های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی .شماره ۲.دوره۶.صفحات ۱۶۰-۱۴۳.

سبحانی نژاد،مهدی و منافی شرف آباد،کاظم.(۱۳۹۰).جامعه شناسی آموزش و پرورش.تهران:یسطرون.

شارع پور،محمود(۱۳۹۴).جامعه شناسی آموزش و پرورش.تهران:سمت.

شریفی،اصغر و اسلامیه،فاطمه(۱۳۹۰).چگونه شهروند قرن بیست و یکم باشیم.تهران:فرهنگ سبز.

عبدالملکی،جمال وخراسانی،اباصلت(۱۳۹۰).بررسی تربیت شهروندی در بروندادهای نظام آموزش متوسطه ،مطالعه تربیت شهروندی در دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران،ماهنامه مهندسی فرهنگی،سال پنجم،شماره ۵۵و۵۶.

فتحی واجارگاه،کوروش و دیبا واجاری،طلعت(۱۳۸۱).تربیت شهروندی.تهران:فاخر.

فرمهینی فراهانی،محسن(۱۳۸۹).تربیت شهروندی.تهران:آییژ.

فیضی, سینا؛ احمدیان،پیام؛مطاعی،محمد سعید و ساجد زارعی(۱۳۹۴).نقش دانشگاه در توسعه فرهنگی و اجتماعی از جنبه آموزش شهروندی، تاثیر آموزش آن بر میزان آگاهی شهروندان از حقوق خود ونیم نگاهی به دیدگاه منابع اسلامی، کنفرانس ملی مطالعات هنر و پژوهش‌های علوم انسانی، تهران، موسسه مدیریت دانش شباک.

قاسم پور خوشرودی،عرفانه و صفارحیدی،حجت(۱۳۹۴). مطالعه وضعیت و موانع توجه به مؤلفه های تربیت شهروناسلامی دردانشگاه،فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی،سال پنجم،شماره ۲.تابستان ۱۳۹۴.

قاضی شریعت پناهی،ابوالفضل(۱۳۸۳).حقوق اساسی و نهادهای سیاسی.تهران:میزان.

لطف آبادی،حسین(۱۳۸۵).شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش آموزان .فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ی۱۷.سال پنجم. صفحات ۴۴-۱۱.

موسوی,سیده مهسا؛ احمدی نژاد، بیت الله ؛ دین محمدی،مریم و محمدی،مریم(۱۳۹۵).بررسی جایگاه و نقش آموزش و پرورش در تربیت شهروندی و سیاسی دانش آموزان، دومین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳).پیام به همایش بیرجند در اثر احمد خامسیان و عصمت میری گردآورندگان (مجموعه مقالات همایش رسالت دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص)ص۳۴-۳۹بیرجند: انتشارات چهار درخت.

وزارت آموزش و پرورش.(۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

یوزباشی, علیرضا(۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر آموزش شهروندی از دیدگاه کارکنان شهرداری شهر زنجان، همایش بین المللی اقتصاد شهری، تهران، انجمن علمی اقتصاد شهری ایران.

یوزباشی, علیرضا؛عزیزی حبیب ویارمحمدی، سعید(۱۳۹۰).بررسی مقایسه ای وضعیت رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشکده تربیت بدنی با دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، ششمین همایش ملی دانشجویان تربیت بدنی و علوم ورزشی ایران، تهران، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

Ennis, R H. (1980). A Concept of Rational Thinking.Philosophy of Education1979, In Jerrold R. Coombs (E. D). Bloomigton, IL: Philosophy of Education Society (3) 3-30

Held, D. (1995). Democracy and the new international order. In Achibugi, D.and Held, D.(eds) Cosmopolitan Democracy. Cambridge: Polity Press.

Marshall, Thomas. (1950). Citizenship and social class. Cambridge: Pluto Press.

Merrifidd. H. (1997). Citizenship Education parent involvement. BERA

Torney-purta, J. (1991). Civic Education: International Encyclopedia of Curriculum.Pergamon Press.

بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران

امین توحیدی ثانی[۱]

چکیده

تربیت معلم را می توان از جمله سرنوشت سازترین و مهم ترین 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 توانمندی ها، قابلیت ها و شایستگی های حرفه ای معلمانی است،که مجریان اصلی برنامه های درسی در محیط های واقعی می باشند. با توجه به تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشورها اهمیت به روز رسانی و اصلاح نظام تربیت معلم متناسب با تغییرات مذکور و توجه به ارزیابی نظام آموزشی تربیت معلم، امری ضروری به نظر می رسد. با این تفاصیل مقاله حاضر با هدف بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران به منظور اصلاح و به روزرسانی هرچه بهتر برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور، نگاشته شده است. واحدهای تطبیق در این مقاله، از میان هفت کشور ژاپن، کره جنوبی، ایالات متحده آمریکا ،انگلستان، کره جنوبی و مالزی انتخاب شده است که از این میان محقق دو کشور کره جنوبی و انگلستان را که مطابق گزارش های بین المللی منتشر شده در پایگاه های ارزیابی علمی جهان در سال های اخیر در زمینه فعالیت های مربوط به به سازی تربیت معلم از جمله کشورهای پیشرو در جهان هستند را برای مطالعه برگزیده است .این پژوهش یک پیمایش تطبیقی بوده و اطلاعات مورد نیاز آن ،برای پاسخگویی به سوالات، از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و گزارش های فصلی و سالیانه برخی از سایت های بین المللی چون یونسکو، سایمگو و بانک جهانی گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که دارای چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی می باشد. در این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها گردآوری و تفسیر شدند، سپس طبقه بندی و در مرحله آخر تفاوت ها و

[۱] دانشجوی کارشناسی،رشته راهنمایی و مشاوره،۱-دانشجوی کارشناسی،رشته راهنمایی و مشاوره،دانشگاه فرهنگیان(پردیس شهید بهشتی مشهد)Amin.tovhidi1998@gmail.com

تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. نتایج بدست آمده در مقاله حاضر حاکی از اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره جنوبی در حوزه های؛ارزیابی اهداف برنامه درسی، محتوا برنامه درسی و فرایند یاد دهی و یادگیری در برنامه درسی می باشد .

کلمات کلیدی: بررسی تطبیقی، ارزیابی کیفیت برنامه درسی ،تربیت معلم، بهسازی تربیت معلم، راهبردهای یادگیری

مقدمه

از دهه ۱۹۶۰ میلادی به بعد، به سبب تحول در مفهوم توسعه، جایگاه تعلیم وتربیت در توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جوامع متحول شده است. مقارن با این دهه و با بروز تحولات اجتماعی و انباشته شدن تجارب و دستاوردهای مختلف از یک سو و عرضه نتایج حاصل از پژوهش هایی که پیرامون بازدهی اقتصادی ، اجتماعی سرمایه هایی که صرف تعلیم و تربیت می شود از سوی دیگر، مفهوم توسعه را دست خوش تحول کرده است. مفهوم تحول یافته، بیش از آنکه صبغه اقتصادی داشته باشد، از صبغه انسانی برخوردار است(مهرمحمدی ،۱۳۷۱). در عین حال ،آموزش عالی در ایران نقش اساسی در نیل اهداف جامعه دارد. یکی از عناصر کلیدی نظام آموزش عالی، برنامه های درسی است که به عنوان آیینه تمام نمای میزان موفقیت و شکست نظام آموزش عالی و قلب تپنده آموزش عالی محسوب می شوند. ولی علی رغم اهمیت و حساسیت برنامه های درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته اند. در سال های اخیر، تحولات مهمی در سطح جهانی موجب شده برنامه های درسی در آموزش عالی بیشتر مورد توجه سیاستمداران ،محققان و برنامه ریزان قرار بگیرد(مهر محمدی،۱۳۹۲) این در حالی است که، برنامه های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم وتربیت و به ویژه در آموزش عالی به شمار می روند که می توانند در بهبود وپیشرفت نظام آموزشی وتحول در اجتماع مفید و مثمر ثمر باشند. امروزه در پرتو جهانی شدن و ورود گسترده فنآوری های اطلاعاتی وارتباطی و دگرگونی های سریع در سطح جوامع، نیازهای جدیدی آشکار گردیده است. در پرداختن به این نیازها لازم است که آن ها را بشناسیم و در قالب اهداف ورسالت ها درپی برآوردن آن ها تلاش نماییم .سر انجام بایستی مشخص کنیم که به چه میزان اهداف ما برآورده شده اند، که این امر یعنی سنجش میزان تحقق اهداف، به وسیله ی ارزشیابی کیفیت امکان پذیر خواهد بود.از طرفی برنامه درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام های تعلیم و تربیت دانست ؛ چرا که 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 های آموزشی در محیط واقعی هستند. لذا پس از دهه ۶۰ 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 قرارگرفت. در واقع توسعه ،مفهومی انسانی پیدا کرد. لذا برای دستیابی به هدف های توسعه سرمایه گذاری های جدی صورت گرفت.

در ربع آخر قرن بیستم، تلاش هایی جدی در زمینه توجه به افزایش کیفیت نظام های آموزشی به عمل آمد. در همین راستا، توصیه نامه اجلاس بین المللی تعلیم و تربیت، در سال ۱۹۹۶، آموزش و پرورش را به عنوان بهترین انتخاب و کلید طلایی برای رویارویی با چالش های موجود اجتماعی معرفی کرد. از آنجا که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گروی معلم به عنوان نیروی انسانی است، در این اجلاس بر تقویت نقش معلم ،صلاحیت های حرفه ای وی ،افزایش مهارت های حرفه ای ایشان بر اساس تغییر بنیادی در شیوه های آموزش، ایجاد علاقه به یادگیری در طول عمر، پیوند مهارت در دانش با مهارت در شیوه های یاددهی-یادگیری، تسلط بر راهبردهای آموزشی در شرایط متفاوت، سبک های یادگیری در دانش آموزان و حوزه هایی در این باب، تأکید گردید. همچنین با اعلام این اصل که هیچ اصلاحی در امور تعلیم و تربیت، نمی تواند بدون همکاری و مشارکت معلمان موفق گردد، بر توجه به مشارکت معلمان در تغییرات بنیادی تأکید مضاعف گردید. همچنین ،در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش»، نیز که محصول گرد همایی های سال های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ یونسکو است، آمده است: «تحول در نقش معلم، موجب شد در برنامه های تربیت معلم تغییراتی پدید آید. از جمله اینکه اغلب کشورهای پیشرفته دوره های تربیت معلم را طولانی ساختند و برای معلمان کارآموزی ها و بازآموزی هایی پیش بینی کردند. همگام با این تحولات، منابع دانش و اطلاعات نیز رو به فزونی گذاشت و از این طریق به محتوای برنامه های تربیت معلم و کتاب های درسی و برنامه های آموزشی، مطالب و موضوعات جدیدی افزوده شد. اما این تحولات و تغییرات، مشکلات غیرقابل انتظاری را به وجود آوردند و موجب شدند، این تفکر شکل بگیرد که برنامه های خرد و اصلاحی آموزش و پرورش و در صدر آنها اصلاح و به سازی تربیت معلمان و مربیان ورزیده و کارآمد باید به صورت گسترده و فراگیر صورت گیرد. در این راستا تربیت معلم به عنوان فرایندی پیوستار، آموزش پیش از خدمت و تربیت حین خدمت را مورد توجه جدی قرار داد. نکته حایز اهمیت در این است که برای تحقق این تغییر می بایست به طراحی نظام ارزشیابی ازکیفیت منسجمی برای برنامه درسی تربیت معلم مبادرت ورزید زیرا، هدف ارزشیابی کیفیت، آن است که میزان نزدیکی به نتیجه مورد نظر را نشان دهد و همچنین روشن نماید که تغییرهای ناشی از اجرا برنامه، تاچه حد در نیل به اهداف از پیش تعیین شده موثر واقع گردیده است. به عبارت دیگر در ارزشیابی از کیفیت، منظور آن است که روشن گردد، آیا موضوع مورد نظر مطابق با طرحی که برای اجرای آن تنظیم یافته، انجام گرفته است یا خیر؟ در صورتی که نتایج عملیات از مسیری

که نیل به هدف های مطلوب را تأمین کند منحرف شده باشد باید بتوان اقدماتی در جهت جلوگیری از وقوع یا تکرار این قبیل انحرافات انجام داد در فرایند ارزیابی کیفیت برنامه درسی اهداف و رسالت های برنامه مورد توجه و ارزیابی قرار گرفته و میزان دستیابی و تحقق برنامه یا عوامل، نسبت به اهداف مورد نظر سنجیده می شود. این نوع ارزیابی به دست اندرکاران نظام مورد ارزیابی نشان می دهد که تا چه اندازه با وضعیت مطلوب فاصله دارند و چه برنامه هایی برای رسیدن به اهداف و بهبود کفیت بایستی مورد توجه قرارگیرد از طرفی ارزیابی کیفیت، شرایطی را فراهم می کند که کیفیت آموزشی تصویر شده و به مجموعه آموزشی امکان می دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلند مدت خود تلاش کنند و راه را برای ایجاد برنامه توسعه در سازمان باز نگاه دارند. ارزیابی کیفیت، تأکید فراوان بر برنامه هایی دارد که از طریق آن برنامه ها، مأموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبودکیفیت خود، روش های مفیدی را اتخاذ می نماید در عین حال فرایند ارزشیابی برنامه درسی شامل تشخیص نکات قوت و ضعف طرح ها می باشد.یکی از نتایج ارزشیابی این است که می توان به کمک آن تعیین نمود که ،برنامه های درسی از چه جهاتی مؤثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر یا تکمیل نیاز دارند.

از نظر تایلر نتایج ارزشیابی کیفیت، نه تنها برای روشن ساختن نقطه ضعف ها و قوت های برنامه مطلوب است، بلکه برای پیدا کردن فرضیه هایی درباره علل پیدایش آنها نیز ضرورت دارد .

برنامه به عنوان یک طرح یادگیری اجزا و عناصر گوناگونی دارد. با ارزشیابی برنامه درسی است که معلوم می شود هریک از عناصر برنامه با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا داشته است؛ بطور کلی آنچه بیشتر به عنوان عناصر برنامه درسی شناخته شده، عبارتند از: هدف ها، محتوا، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی(ربیعی، و همکاران ،۱۳۸۹). لذا به صورت خلاصه میتوان بیان کرد؛ برنامه درسی آموزش عالی به عنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب مهارت ها و نگرش ها از اهمیت ویژه ای برخوردار است. از این رو، ارزشیابی کیفی برنامه های درسی رشته های تحصیلی و روزآمد کردن آنها با عنایت به استانداردها همواره مورد توجه بوده است(ملکی و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین انچه مسلم است اهمیت الگو برداری در زمینه انتخاب روش های بهینه ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی، آن هم در اموزش عالی است که با توجه به تجربیاتی که کشورهای توسعه یافته در این زمینه داشته اند خالی از لطف نمی باشد، که ما نیز در کشور خود به بررسی این تجارب پرداخته تا ضمن الگوگیری از این روش ها با تلفیق صحیح و متناسب شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور اقدام به طراحی نظامی کارآمد و بومی در حوزه ارزشیابی از کیفیت برنامه درسی تربیت معلم نماییم. با این تفاصیل مقاله حاضر با هدف بررسی تطبیقی نظام

ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای پیشرو به منظور اصلاح و به روزرسانی هرچه بهتر برنامه درسی نظام تربیت معلم کشور ،نگاشته شده است.

بیان مساله:

برنامه ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهم ترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارا محسوب می گردد. در قرن بیست ویکم از معلم به عنوان مدیر یادگیری نام برده می شود و او با بکارگیری مجموعه ای از امکانات مادی و معنوی و توانایی که در خود سراغ دارد می کوشد تا با ایجاد فرصت های مناسب به سازماندهی و جهت دهی فعالیت های یادگیری دانش آموزان پرداخته و از این طریق تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم وتربیت را در انها ایجاد نماید. بشر امروز به خوبی دریافته است که تحول در نظام آموزش و پرورش به منزله پیش نیازی برای پاسخگویی به چالش های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و در نهایت دستیابی به توسعه پایدار محسوب می گردد. با در نظر گرفتن چنین اولویتی برای نظام تعلیم و تربیت بهترمی توان به نقش و اهمیت تربیت معلمان که پرچمدار اصلی این حرکت محسوب می گردند، پی برد. تحقق اهداف متعالی تعلیم و تربیت به دست توانای معلمان متخصص، شایسته و صاحب صلاحیت صورت می گیرد و از این رو است که در نظام های آموزشی پیشرو، وسواس و دقت نظری زیادی برای گزینش، آموزش و به روز رسانی معلمان از منظر دانش تخصصی و حرفه ای صورت می گیرد.

در آموزش و پرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمی توان دست یافت مگر اینکه پیشاپیش در شیوه های کاری معلمان، به عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات متناسب به وجود آید. رمز سلامتی و بالندگی نظام های تعلیم وتربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. کمسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم(۱۹۹۶)، این اندیشه را رواج داد که تربیت معلم نقطه شروع حرکت عظیم آموزش و پرورش است. پیامدهایی همچون یادگیری های هوشیار کار واشتغال، زیستن رضایت مندانه و با هم زیستن مفرح و شادمانه انسان ها در زمان حیات و نیز آماده کردن خود ونسل های بعدی برای زمان های ناشناخته و ناآشنای آتی به چگونگی معلمان در جهان بستگی دارد. نظام تعلیم و تربیت معلم در کشور ما با اینکه از سابقه نسبتا طولانی برخوردار است، به علت رشد کمی دانش آموزان و نیاز به مدرسه و کلاس های درسی جدید، مرتبا دست خوش تغییرات متعدد شده و از شیوه های گوناگونی برای جذب، آموزش و بکارگیری معلمان استفاده شده است. بررسی روند رو به رشد روش های آماده سازی معلمان برای خدمت در وزارت اموزش و پرورش حاکی از آن است که همواره در کنار دروس تخصصی و عمومی که در اموزش های قبل از خدمت و ضمن خدمت به معلمان

ارائه می شده است، تدریس دروس تربیتی نیز که نقش اساسی در ایجاد صلاحیت های حرفه ای معلمان را دارد از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی که ضرورت تغییر نظام آموزش و متناسب ساختن آن با نیازهای جامعه انقلابی احساس گردید، ایجاد تغییرات اساسی در برنامه های تربیت معلم در سرلوحه امور قرار گرفت. نخستین تغییرات در حوزه برنامه درسی تربیت معلم، در سال۱۳۵۹ صورت گرفت که بر اساس آن ضمن پیشنهاد سرفصل های جدید برای دروس تربیت معلم کتاب های درسی جدیدی نیز در این زمینه از سوی دفتر برنامه ریزی و تالیف کتاب درسی تهیه شده و برای تدریس به مراکز تربیت معلم ابلاغ گردید(ملکی، ۱۳۹۱). 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 دوسال 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 تا کنون 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 کارامد را برای نظام آموزشی ایران ۱۴۰۰ تربیت نماید(احمدی،۱۳۸۸). در این راستا و به منظور ارائه الگویی کارامد در حوزه ارزیابی ازبرنامه درسی دوره تربیت معلم تحقیق حاضر قصد دارد تا به بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران در زمینه های ارزیابی اهداف، محتوا و فرایندهای یاددهی – یادگیری در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای مذکور بپردازد. با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش بایش از نیمه دوم قرن بیستم نظام های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می کردند. ساختار کلی این الگوها منحصر به آموزشکده هاو یا واحدهای آموزشی به نام دانشسرا یا کالج های تربیت معلم در کشورهای گوناگون جهان، با اعتبارهای علمی آموزشی متفاوت بود(فریده ملکی ،۱۳۹۱). در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا در دانشگاه ها آموزشکد ه هایی دایر کردند تا در کنار دانشکده های علوم تربیتی، به تربیت نیروهای برجسته و با استعداد دانشسراها بپردازند تا به آن ها آموزش های ویژه بدهند .بررسی اسناد و مدارک و کتاب های موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می کند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم به بیراهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است. لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت های زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و اساس و شالوده آموزش بود.براساس اعلامیه جهانی«آموزش برای همه» که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش وپرورش در یونسکو آن را صادر کرد

یکی از زیرساخت های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (فریده ملکی ،۱۳۹۱). در این قسمت از مقاله ابتدا به تشریح مختصری از تاریخچه نظام تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی ، انگلستان و ایران خواهیم پرداخت؛

تاریخچه تربیت معلم در کشورکره جنوبی:

کشور کره جنوبی از دهه ی ۷۰ نوسازی در نظام آموزش و پرورش را آغاز کرده و در این دو دهه برای تغییر کیفی وضعیت معلمان اقداماتی را انجام داده است . در این راستا وزارت آموزش و پرورش این کشور به دنبال تربیت معلم (معلم استاندارد)بوده است. در سال ۱۹۹۵ دولت کره جنوبی اعلام کرد که در طرح نوسازی نظام آموزش و پرورش « ارتباط مدارس و حوزه های شغلی بسیار مهم است و این ارتباط به مثابه طرحی برای کیفی کردن معلمان در نظر گرفته شد و تاکید گردید که رشد و توسعه برنامه های درسی تربیت معلم باید به گونه ای باشد که معلمان بتوانند در عمل آن را تجربه کنند»(فرهمندیان ،۱۳۷۹).

در کشور کره جنوبی ،آموزش پیش ازخدمت معلمان در دو نوع انیستیتوی تربیت معلم انجام می گیرد ۱- دانشگاه های آموزش(کالج های آموزش سابق) برای تربیت معلمان مدارس ابتدایی و ۲- کالج های آموزشی تربیت معلمان دبیرستانی هر دو مرکز، برنامه های چهارساله ارائه می نمایند. معلمان مدارس ابتدایی در یازده دانشگاه آموزشی تعلیم می بینند.تمامی این دانشگاه ها تحت نظر دولت مرکزی کره جنوبی اداره می گردند. حدود ۵۰۰۰ معلم هر ساله در این مراکز تربیت می گردتد. نکته با اهمیت این است که تقریبا ۷۰ درصد فاارغ التحصیلان این کالج ها بعد از پایان تحصیلاتشان جذب آموزش و پرورش کشور کره جنوبی خواهند شد. آموزش دبیران دبیرستان عمدتا درکالج های آموزشی بوقوع می پیوندد. سیزده کالج آموزش ملی و ۲۹ کالج آموزش خصوصی در این کشور وجود دارند و مسئول تربیت حدود ۱۲۰۰۰ معلم ابتدایی ودبیرستانی درهر سال می باشند. در این کشور، مدرک معلمان برپایه های غیرازامتحان توسط رؤسای هردانشگاه به تمامی افرادی که دوره های لازم را گذرانده اند اعطا می گردد . انتخاب واستخدام معلمان مدارس عمومی توسط امتحان تعیین شده توسط دفاتر آموزش استانی و شهری انجام می گردد.آزمون استخدامی جهت مدارس عمومی مرکب ازیک تست اولیه از فن آموزش و پرورش و حوزۀ تخصصی و نیز تست دیگری است، متشکل از یک تست سنجشی و مصاحبه. لازم به ذکراست که ،هدف فرم آموزش سال ۱۹۹۵در کشور کره جنوبی تربیت معلمان ممتازی بود که بتوانند نیازهای جهانی سازی را دردوران جدید اطلاعات بر آورند.وزارت آموزش و توسعه منابع انسانی کشور کره جنوبی درحال حاضر دوره های آموزشی را اصلاح کرده و یک سیستم انتخاب معلم جدید را آغاز نموده است. دوره های آموزش جدید در این کشور، بر فن پرورش کودک و اخلاق معلمان تأکید می نمایند و اهمیت بیشتری به

توانایی مدیریت اطلاعاتی شامل آموزش کامپیوتر و مهارت های مدیریت کلاسی می دهند. حمایت از مهارت ها با هدف مشاوره دانش آموزی هم مورد تأکید قرارمی گیرد. آموزش ضمن خدمت نیز در این کشور، با درک اهمیت آموزش ضمن خدمت معلمان قانونی درنیمه دهم ۱۹۶۰ به اجرا درآمد ، تا مراکزآموزشی را درسطوح ابتدایی ودبیرستان تأسیس نماید. درسطح محلی شانزده انیستیتوی تربیت معلم واستان ها وشهرهای بزرگ تحت نظرمشاوره ناظری ازدفترآموزش،۱۱انیستیتوی تربیت معلم ابتدایی وابسته به دانشگاه های آموزشی و۵۱انیستیتوی تربیت معلم وابسته به دانشگاه ها وجود دارند.

هرسال حدود ۲۰۰۰۰ معلم شایستگی مدرک گرفتن جهت ارتقاء به آموزش کلاس های بالاتر را دریافت می کنند و۱۸۰۰۰۰ معلم دیگر دورهٔ از آموزش یاد آور را جهت احیای مجدد مهارت های حرفه ای خود دریافت می نمایند .برنامه های آموزش صلاحیت متشکل ازدوره هایی هستندکه پیش از۱۸۰ساعت را با اختصاص ۱۰تا ۲۰درصد جهت آموزش عمومی ،۱۰تا۲۰ درصد جهت دوره های آموزش اولیه و ۶۰ تا ۸۰ درصد جهت یک موضوع تخصصی تشکیل می گردند.جهت تکمیل دورهٔ آموزش یاد آور ، حداقل ۶۰ ساعت لازم است.علاوه بر این، کالج آموزش دانشگاه ملی کره جنوبی یک انیستیتوی تربیت معلم برای ادامه آموزش برگزارمی کند.این برنامه فشرده ی شش ماهه ارائه دهندهٔ آموزش اداری جهت مدارس ابتدایی و دبیرستان بوده و معلمان دانشگاه ملی کره جنوبی نیز ارائه دهندهٔ یک برنامه آموزش فشرده با هدف بهبود مهارت های حرفه ای معلمان وآماده کردن آنها جهت پذیرش نقش ها هدایت کنند درحوزه هایی چون طراحی آموزشی و روش های آموزش می باشد. معلمان پیش دبستانی و ابتدایی در۱۱دانشگاه آموزشی و دپارتمان آموزش ابتدایی در دانشگاه ملی آموزشی کره جنوبی و دانشگاه زنان به نام «اوها» تربیت میشوند.

این مراکز دوره های۴ساله جهت مدرک کارشناسی ارائه می کنند . معلمین مقاطع مقدماتی وتکمیلی متوسطه در دانشکده های آموزشی دانشگاه ها، دانشگاه ملی آموزش کره جنوبی ، دپارتمان های آموزشی و دانشگاه های عمومی تربیت می شوند . اکثر مدرسین آموزش عالی درمراکز فارغ التحصیلان دانشگاه های محلی و خارجی آموزش می بینند. در کشور کره جنوبی مدرک کارشناسی ارشد حداقل نیاز برای یک مدرس آموزش عالی است. اما مدرک دکتری به عنوان حداقل مدرک جهت عضویت در هیأت علمی دانشگاه یا دانشکدهٔ درنظرگرفته می شود.

تاریخچه تربیت معلم در کشور انگلستان:

از سال۱۹۹۹، دولت انگلستان به اختصاص بودجه خاصی به معلمان برخوردار از مهارت های پیشرفته مبادرت نموده است. طبق سیاست های جدید آموزشی دولت انگلستان، معلمین و مدرسین برخوردار از استعدادهای

درخشان آموزش به استخدام دولت درمی آیند . بنابر قوانین مذکور، کلیه معلمین با شرایط فوق از اضافه حقوق بالغ بر5 هزار پوند در ماه برخوردار گردیده وتحت عنوان معلمین برخوردار از مهارت های پیشرفته معرفی می گردند. از آن جایی که طی سال های اخیر از تعداد دانشجویان انگلیسی تبار که بنابر طرح بین المللی آموزش در کشورهای عضو اتحادیه اروپا تحصیل می نمایند کاسته شده است و نسبت حضور دانشجویان سایرکشورهای عضو اتحادیه اروپا در انگلستان از افزایش ۲به۱ برخوردار بوده است، از این روی دولت انگلستان با همکاری شورای ERISMUS SOCATES در پی تشویق هر چه بیشتردانشجویان انگلیسی تبار در جهت ادامه تحصیل در مراکز دانشگاهی خارج از کشور می باشد . در کشور انگلستان از دهه ۱۹۹۰میلادی برای آموزش معلمان از روش های نوین آموزشی و باکیفیت، جهت بالا بردن توانایی های معلمان برای پاسخگویی به نیازهای رو به رشد دانش آموزان مورد تاکید قرار گرفته است. در این میان مدارس کشور انگلستان باید با کمک موسسات آموزش عالی نقش موثرتری در آموزش معلمان ایفا نمایند(حبیبی ،۱۳۸۶). موسسات تربیت معلم باید مدارس را ملزم نمایند که روی استانداردهای حرفه ای تدریس؛ یعنی دانش موضوعی و مهارت های مورد نیاز همچنین لازم است معلمان تازه کار متمرکز شوند، تا از این طریق معلمان به صورت موثر تدریس نمایند(فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹). بازدیدهای مستمر از فعالیت های آموزشی معلمان توسط ناظرین تعلیماتی صورت گیرد(بااتلر،۲۰۰۴). تربیت آکادمیک و عملی معلمان کشور انگلستان ۳-۴ سال به طول می انجامد.در سال۱۹۸۳ دولت انگلستان اعلام کرد جهت ارتقاء کیفیت کار دانشجویانی که حرفه معلمی را بر می گزینند، دوره های کارورزی معلمان باید طولانی تر و زیر نظر استادان پر تجربه و در کلاس هایی برگزار گردد که دارای تجهیزات مدرن آموزشی هستند.

تاریخچه تربیت معلم در کشور ایران:

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 ۲۵ هزار دانشجو در سال 92 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. 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 می گرفت که با شرکت در کنکور سراسری و در مقطع کاردانی مشغول به تحصیل بودند، اما در اساس نامه 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 می شود. 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 امنا و تصویب شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری امکان پذیر 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. همچناین پذیرفته شدگان نهایی با رعایت مقررات مربوط، به عنوان دانشجو معلم متعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش پذیرفته می شوند 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. در اساس نامه این دانشگاه نحوه ادامه تحصیل دارندگان مدارک تحصیلی مختلف، نخبگان علمی، دانش آموختگان ممتاز دانشگاه ها، حوزه های علمیه و مؤسسات آموزش عالی، مخترعان، مبتکران و برگزیدگان المپیادهای علمی، قهرمانان ورزشی بین المللی، دارندگان سوابق تجربی مفید، نیروهای بومی و منطقه ای در این دانشگاه پیش بینی شده است و آنها با رعایت مقررات مربوطه، از اولویت های پذیرش در دانشگاه برخوردار هستند.

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 گزارش های فصلی و سالیانه برخی از سایت های بین المللی چون یونسکو، سایمگو و بانک جهانی و سایت های وزارت آموزش و پرورش کشور های مورد مطالعه گردآوری شده است .الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف تفسیر هم جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می کند. 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.

یافته های تحقیق:

جدول ارزیابی از اهداف برنامه درسی تربیت معلم

کشور	نحوه ی ارزیابی اهداف برنامه درسی
انگلستان	ارزیابی استانداردهای کیفیت آموزش دانشجو معلمان در برنامه درسی با توجه به صلاحیت های حرفه ای تعیین شده برای هر معلم متناسب با دروه تدریس. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به نهادینه کردن ،ارزش های شغلی و حرفه در دانشجو معلمان. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به نهادینه کردن دانش و درک تخصصی در دانشجو معلمان. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به ایجاد درک صحیح در معلمان از چگونگی پیشرفت دانش آموزان خود و انتظارات خود از آنان. ارزیابی میزان پرداختن برنامه درسی به ایجاد مهارت های برنامه ریزی، هدایت، ارزیابی، روش های تدریس و مدیریت کلاس در دانشجو معلمان.
ایران	ارزیابی از اهداف برنامه های درسی دوره های تربیت معلم ،متناسب با هدف خاص هر دوره . ارزیابی برنامه درسی تربیت معلم در خصوص توانایی ایجاد ،صلاحیت های مورد انتظار تعریف شده در دانشجو معلمان ارزیابی برنامه درسی تربیت معلم در خصوص تربیت معلمانی که ازطریق کسب دانش های نظری وفراگرفتن مهارت های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت های آموزشی وپرورشی در دوره های مختلف تحصیلی آماده باشند.
	ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء صلاحیت و شایستگی حرفه ای معلمان و تقویت عملکرد شغلی ایشان.

کره جنوبی	ارزیابی میزان آماده سازی معلمان برگزیده جهت رشد و بالا بردن سطح مهارت معلمان. ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء دانش و مهارت های شغلی معلمان درزمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات و به کارگیری ان در امر یاددهی و یادگیری.

جدول ارزیابی از محتوای برنامه درسی تربیت معلم

کشور	نحوه ی ارزیابی محتوای برنامه درسی
انگلستان	ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمانی که می خواهند در مدارس متوسطه تدریس کنند،از منظر تلفیقی بودن موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت، ارزشیابی اموزشی و موضوعات تخصصی که باید آن را تدریس کنند. ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه های دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، واحدهای درسی برنامه ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روش های تحقیق. ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت دانشجو – معلمان برای کسب مهارت های ثبات و نگهداری فعالیت های دانش آموزان و ارائه گزارش های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی.
ایران	ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر هم سویی با اصول ناظر بر انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم. ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر همسویی با صلاحیت ها و یادگیری های مشترک در برنامه درسی دوره تربیت معلم.

	ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر همسویی با حوزه های یادگیری در برنامه درسی دوره تربیت معلم.
کره جنوبی	ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر پرورش اخلاق در معلمان. ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر ایجاد توانایی مدیریت اطلاعاتی شامل آموزش کامپیوتر و مهارت های مدیریت کلاسی در معلمان. ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر بهبود مهارت های حرفه ای معلمان و آماده کردن آنها جهت طراحی آموزشی و روش های آموزش. ارزیابی محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر آشنایی معلمان با تئوری های تربیتی ودروس مربوط به برنامه درسی و روش های تدریس.

جدول ارزیابی از فرایند یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت معلم

کشور	نحوه ی ارزیابی از فرآیند یاددهی- یادگیری برنامه درسی
انگلستان	ارزیابی از فرآیند آموزش های مربوط به مهارت های حرفه ای که دانشجو معلمان در این دوره ها در زمینه روش های یاددهی - یادگیری می آموزند شامل تعیین میزان مهارت دانشجو معلمان در نحوه استفاده منظم از مثال های منابع کمک وزشی برای تمرین های عملی کلاسی ،روش های متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف. ارزیابی از فرآیند آموزش های مهارت برقراری ارتباط میان تئوری و عمل و اطمینان از اینکه وظایف عملی مرتبط با مفاهیم تئوری است. ارزیابی از فرآیند آموزش دانشجو معلمان در استفاده از تمرین های عملی در کلاس درس، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی به روز شده. ارزیابی از فرآیند آموزش دانشجو معلمان در استفاده از واحدهای عملی از انواع وسایل وتجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری.

ایران	ارزیابی از فرایند آموزش های مربوط به ایجاد مهارت های درک و تفسیر پدیده ها، وقایع، وروابط درموقعیت های واقعی زندگی در دانشجو معلمان. ارزیابی از فرایند آموزش های مربوط به ایجاد مهارت های انگیزه علم آموزی در دانشجو معلمان از طریق کاوشگری ارزیابی از فرایند آموزش های مربوط به ایجاد فرصت هایی که شایستگی های کسب شده درفواصل زمانی توسط دانشجو معلم مرور و تصمیماتی برای تعدیل، بازنگری یا ادامه مسیر یادگیری توسط او اخذ شود.
کره جنوبی	ارزیابی فرایند ایجاد قابلیت های کنونی، شامل توانایی های ارتباطی، شناختی، فرهنگی و فنی در دانشجو معلمان.
	ارزیابی فرایند ایجاد توسعه و رشد مشارکت دانشجو معلمان در فرایندهای تولید و کاربست دانش تخصصی در امر یاد دهی و یادگیری پس از طی دوره آموزش تربیت معلم. ارزیابی فرایند ایجاد احساس نیاز در دانشجو معلمان ازطریق تدارک موقعیت های جدید و بهم خوردن تعادل دانشجو معلمان. ارزیابی فرایند ایجاد توانایی ارائه راه حل های مختلف توسط دانشجو معلمان در مواجه با مسائل.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به تحلیل و مقایسه وضعیت نظام ارزیابی از برنامه های درسی تربیت معلم کشورهای پیشرو و بررسی تفاوت ها و شباهت های موجود در این نظام ارزیابی می توان چنین نتیجه گیری نمود که کشورهای مورد نظر در این مقاله، در سه حوزه ارزیابی ازاهداف برنامه درسی، محتوای آموزشی و فرایند یاددهی و یادگیری تربیت معلم، در حوزه های ارزیابی استانداردهای کیفیت آموزش دانشجو معلمان در برنامه درسی با توجه به صلاحیت های حرفه ای تعیین شده و ارزیابی میزان توانایی برنامه درسی تربیت معلم در ایجاد و ارتقاء صلاحیت و شایستگی حرفه ای معلمان و تقویت عملکرد شغلی ایشان ،ارزیابی از برنامه درسی در میزان توجه به صلاحیت های حرفه ای معلمان در مقاطع و پایه های مختلف تحصیلی، ارزیابی از محتوای برنامه درسی تربیت معلم ،برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه های مختلف دانش موضوعی، ارزیابی

محتوای برنامه درسی تربیت معلم از منظر بهبود مهارت های حرفه ای معلمان و آماده کردن آن ها جهت طراحی آموزشی و روش های آموزش و ارزیابی محتوای برنامه درسی از منظر هم سویی با صلاحیت ها و یادگیری های مشترک در برنامه درسی دوره تربیت معلم و ارزیابی از فرایند آموزش های مربوط به ایجاد مهارت های درک و تفسیر پدیده ها، وقایع، و روابط درموقعیت های واقعی زندگی در دانشجو معلمان و ارزیابی فرایند ایجاد قابلیت های کانونی، شامل توانایی های ارتباطی، شناختی، فرهنگی و فنی در دانشجو معلمان دارای تشابهات زیاد و در حوزه های ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر آماده سازی دانشجو معلمان در رابطه با، استفاده از تکنولوژی آموزشی و بکارگیری فناوری اطلاعات در حوزه تسهیل امر یاددهی ویادگیری، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر آموزش دانشجو معلمانی آگاه به عوامل موثر برموفقیت و شکست تحصیلی دانش آموزان و مسلط بر روانشناسی تربیتی و آگاه به تفاوت های فردی در دانش آموزان، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر تربیت معلم از منظر پرورش اخلاق در معلمان و تربیت دانشجو - معلمان برای کسب مهارت های ثبت و نگهداری فعالیت های دانش آموزان و ارائه گزارش های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت های تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت بدنی، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی محتوای برنامه درسی برای دانشجو معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، در حوزه های دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، واحدهای درسی برنامه ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روش های تحقیق ، ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تمرکز برنامه بر ارزیابی از فرآیند آموزش های مربوط به مهارت های حرفه ای که دانشجو معلمان در این دوره ها در زمینه روش های یاددهی – یادگیری شامل تعیین میزان مهارت دانشجو معلمان در نحوه استفاده منظم از مثال های منابع کمک وزشی برای تمرین های عملی کلاسی، روش های متفاوت مانند روش بازی نقاش و سایر فنون نمایشی،شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، ارزیابی فرایند ایجاد توسعه و رشد مشارکت دانشجو معلمان در فرایند های تولید و کاربست دانش تخصصی در امر یاددهی و یادگیری پس از طی دوره آموزش تربیت معلم، ارزیابی فرایند ایجاد احساس نیاز در دانشجومعلمان ازطریق تدارک موقعیت های جدید و بهم خوردن تعادل دانشجو معلمان و ارزیابی فرایند ایجاد توانایی ارائه راه حل های مختلف توسط دانشجو معلمان در مواجه با مسائل و در نهایت،ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی از فرآیند آموزش های مهارت برقراری ارتباط میان تئوری و عمل در دانشجو معلمان دارای

تفاوت های عمیق می باشد. و در نهایت می توان،اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره جنوبی در حوزه های ارزیابی اهداف برنامه درسی، محتوا برنامه درسی و فرایند یاددهی و یادگیری در برنامه درسی را از نتایج نهایی و مهم این تحقیق برشمرد.

منابع

۱-ربیعی، مهدی، محبی امین، سکینه، خواجه لو، صالح (۱۳۸۹ .)ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره ی، آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد، مجله افق توسعه آموزش پزشکی، دوره ۴ ، شماره ۱ دانشگاه علوم پزشکی مشهد.

۲-ملکی، حسن، محمدی مهر ، مژگان (۱۳۹۰ .) فرایند ارزشیابی برنامه های درسی، مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، تهران، سال چهارم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۰ ، شماره مسلسل7

۳-ریحانی، ابراهیم، احمدی، غلامعلی، کرمی زرندی، زهرا (۱۳۸۸) ، بررسی تطبیقی آموزش فرایند حل مساله در برنامه درسی آموزش ریاضی دوره متوسطه کشورهای آمریکا، استرالیا، ژاپن، سنگاپور و ایران تهران فصلنامه تعلیم تربیت، شماره۱۰۵

٤-فرهمندیان، محمد (۱۳۷۹ .) تعلیم وتربیت :نظام تربیت معلم در کره جنوبی و چین، مجله رشد معلم، دوره نوزدهم، شماره پنج.

۵-ملکی، فریده (۱۳۹۱ .) مقایسه نظام تربیت معلم در ایران با سایر کشورها ی جهان،faridhmaleki.mihanblog.com

٦-مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱).نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم .فصلنامه - تعلیم و تربیت .سال هشتم، شماره ۳۱ ، صفحه۳۷-۵۵

۷-مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۲) وارونگی :رویکردی نوین به طراحی برنامه های درسی معطوف به تربیت حرفه ای(با تاکید بر علوم تربیتی)دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی شماره۷

بررسی توسعه‌ی حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان زنجان (با تاکید بر نظریه‌ی داده بنیاد)

حسین احمدی مقدم۱، دکتر اکبر حیدری۲، مقصود احمدی مقدم۳

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی توسعه‌ی حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان زنجان(پردیس شهید بهشتی برادران و پردیس الزهرا خواهران)، به کمک نظریه داده بنیاد بوده است. به همین منظور مصاحبه‌ای فردی با ۶ نفر از اساتید کارورزی و ۱۹ نفر از دانشجویان دختر و پسر، صورت گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها طی سه مرحله، کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد، که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی، مقوله محوری راهبردهای توسعه حرفه‌ای، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، فرایند توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان و روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌نمایند. در پایان بر مبنای نتایج به دست آمده، راهبردهایی برای بهبود فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان ارائه شده است. از جمله نتایج به دست آمده نشان داد با توجه به حضور گسترده‌ی دانشجو معلمان در مراکز تربیت معلم لازم است همواره مسئولین امر فرصت‌هایی را در جهت کسب تجارب توسعه‌ی حرفه‌ای گروهی و مشارکتی دانشجو معلمان فراهم بکنند. چنین فرصت‌هایی زمینه را برای ایجاد جو احترام‌گونه و مشارکت فعال یادگیرندگان را فراهم می کند. در صورتی که توسعه‌ی حرفه‌ای زمینه‌های لازم را فراهم آورد در آن صورت دانشجو معلمان قادر خواهند بود دانش خود را به کمک همدیگر و به صورت دوسویه بهبود بخشند و و در فرایند یاددهی-یادگیری به افرادی متفکر تبدیل شوند. همچنین هر اندازه توسعه‌ی حرفه‌ای در دانشجو معلمان افزایش یابد، موجب تشکیل هویت حرفه‌ای در آن‌ها می‌شود، در نتیجه اعتماد به نفس دانشجو معلمان نیز گسترش می‌یابد. این امر موجب بالا رفتن کارایی آن‌ها می‌شود.

[۱]- دانشجوی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی زنجان، ایران، (نویسنده مسئول).
(hosseinahmadi96817@gmail.com) (شماره تماس: ۰۹۳۰۳۷۳۸۳۰۱).
[۲]- دکترای مدیریت ورزشی دانشگاه تربیت مدرس تهران و مدرس دانشگاه، مدیر گروه تحقیق و پژوهش، آموزش و پرورش استان زنجان.
[۳]- آموزگار آموزش و پرورش، ناحیه ۱، استان زنجان، ایران. (شماره تماس: ۰۹۱۲۷۷۲۷۴۰۵).
(magsodahmadi94@gmail.com) (شماره تماس: ۰۹۱۲۷۷۲۷۴۰۵).

کلیدواژه‌ها: توسعه حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان، زنجان، دانشجو معلمان، اعتماد به نفس.

مقدمه

دنیای امروز که هر لحظه در حال تغییر و دگرگونی است، نیازمند افرادی است که بتوانند خود را با شرایط جدید وفق دهند و از قافله ترقی عقب نمانند. در دنیای پیچیده و متحول، آموزش و پرورش با رشد روز افزون دانش، اطلاعات و فناوری های نوین مواجه است. اگر معلمان برای این شرایط خود را آماده نکنند قادر به ادامه فعالیت نخواهند بود و در صورت ادامه فعالیت، هم خود متضرر می شوند و هم به دانش آموزان زیان می‌رسانند و لازمه موفقیت در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان، است. از این رو در دهه گذشته، کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس آثاربخش، هرچه بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان، بوده است(ریشتر[1]و همکاران، ۲۰۱۰، ص۱۲۰).

اهمیت«کیفیت توسعه حرفه‌ای» به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از «کیفیت آموزش»است (گنسر[2]،۲۰۰۰، ص۱۰).

معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی هستند بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دوگانه معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعه حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌ای درحال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است(ویلگاز-رایمرز[3]، ۲۰۰۳، ص۱۲۹).

اما آن‌چه درکانون این تلاش‌ها، به منظور شناخت توسعه حرفه‌ای مشترک است یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان است (آوالوس[4]، ۲۰۱۱، ص ۱۸).

[1] richter
[2] ganser
[3] villegas-reimers
[4] avalos

توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از«فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظورافزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این‌که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند»(گاسکی[۱]، ۲۰۰۰، ص۱۶).

پیشینه‌ی تحقیق:

پژوهش‌های گذشته با بهره گیری از روش‌های مختلف پژوهش به مطالعه ابعادی از توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخاته‌اند(عاارفی، فاتحی واجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه‌پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن[۲]، ۲۰۱۰؛ فیلدر[۳]،۲۰۱۰؛ گارت[۴]، پورتر[۵]، دسیمون[۶]، بیدمن و یون[۷]، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر[۸]،۲۰۰۸؛ ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱). گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای را بررسی نموده‌اند. برای نمونه گارت و همکاران(۲۰۰۱) با بهره گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای را برای افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارتند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان باتجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد(بانیلاو و شیمکاس[۹]، ۲۰۰۴؛ بورکو[۱۰]، ۲۰۰۴، ص۴۲). مشارکت جمعی معلمان در مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد(بانیلاو وشیمکاس، ۲۰۰۴؛ بورکو، ۲۰۰۴؛ دسیمون[۱۱] ، ۲۰۰۳؛؛لوکس-هورسلی [۱۲]و همکاران۲۰۱۰). باچینسکی وهانسن[۱۳](۲۰۱۰) در یک مطالعه موردی کیفی پیامدهای توسعه حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه حرفه‌ای موجب

[1]guskey
[2] Buczynski & Hansen
[3] fielder
[4] garet
[5] Porter
[6]Dsymvn
[7]Bydmn and ions
[8] nir & bogler
[9] banilower & shimkus
[10] borko
[11] desimone
[12]loucks-horsley et al
[13] Babinski and hansn

افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های اساتاندارد می‌شود. کرمی و معروفی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «درس پژوهی، رویکردی نوین در توسعه حرفه ای معلمان» به این نتیجه رسیدند که، شرکت معلمان در گروه‌های درس پژوهی مدارس نیز می تواند پیامدهای موثری در سه بعد دانش، مهارت و نگرش برای معلمان داشته باشد. که این پیامدها در نهایت به توسعه حرفه ای معلمان کمک می کند. معلمان به منظور حرفه ای شدن باید صلاحیت‌های مناسب را کسب کنند و به طور مداوم در حال پالایش آن‌ها باشند. کاستر و همکاران (۲۰۰۵) صلاحیت حرفه ای معلمان را به پنج دسته اصلی تقسیم کرده اند که عبارتند از:

۱- دانش تخصصی شامل:

داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، و توسعه و به روز نگه داشتن آن؛

۲- ارتباطات شامل:

برقراری ارتباط با دانش آموزان با داشتن پیشینه مختلف، هدایت انجام وظایف، تحلیل و روشن سازی دیدگاه-های دانش آموزان؛

۳- سازمان دهی شامل :

تعیین سیستم عملکرد دانش آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی؛

٤- پداگوژی شامل :

کمک به دانش آموزان و تعیین نیازهای یادگیری تنظیم برنامه درسی بر اساس نیاز دانش آموزان مختلف، طراحی فعالیت‌هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس؛

٥- صلاحیت رفتاری شامل :

داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش پیش کنشی، کنجکاوی در مورد تازه‌ها، صداقت و درستی(دیانتی و عرفانی، ۱۳۸۸، ص ۱۶).

باا این‌حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران

تأکید کرده اند که ارائه، راهبردهایی برای کاهاش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مد نظر باشد.

هدف پژوهش : تدوین تئوری توسعه‌ی حرفه‌ای دانشجو معلمان -در قالب پدیده‌هایی که چندان قابل درک نیستند بود. برای رسیدن به این هدف، می‌توان خرده هدف‌هایی را در نظر گرفت که در متن ذیل به آن اشاره می‌شود

اهدافی که محقق در هر مرحله از تحقیق در صدد رسیدن به آن‌ها می‌باشد:

اهداف پژوهش:

۱- نظریه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان

۲- شناسایی متغییرهای مهم در ارتباط با توسعه حرفه‌ای.

سؤالات پژوهش

۱- نظریه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

۲- توسعه‌ی حرفه ای دانشجو معلمان چه ابعادی دارد؟

۳- آیا می‌توان تفسیرها را در قالب یک چارچوب نظری توضیح داد؟

روش شناسی پژوهش: تئوری داده بنیاد

به منظور رسیدن به اهداف پژوهش و پاسخ دهی به سؤالات، محققیین از روش تحقیق داده بنیاد بهره جسته اند.علت استفاده از این روش کیفی، استقرایی بودن آن است. در روش استقرایی، محقق با در کنارهم قرار دادن جزییات، به مفهوم کلی می‌رسد. در روش استقرایی نوعی توالی پیش‌رونده وجود دارد. یعنی این‌که؛ هرگام نسبت به گام قبلی پیچیده‌تر می‌شود و در کنار این پیچیدگی، مفاهیم کم‌کم گسترش یافته و در نهایت محقق می‌تواند به اصول و مقوله‌هایی دست یابد. با توجه به این‌که پژوهشگران در نظر دارند مدلی را برای بهبود توسعه‌ی حرفه‌ای دانشجویان تربیت معلم ارائه دهند، بهترین روش، روش تحقیق داده بنیاد است. زیرا در طی پژوهش، محققین مؤلفه‌ها را شناسایی می‌کنند و از طریق گسترش مفاهیم به تئوری دست می‌یابند. با استفاده

از این روش محققان در میدان تحقیق به جمع‌آوری داده‌ها می‌پردازند و از این راه به ظهور نظریه می-رسند(کلاکی، ۱۳۸۸ ، ص ۱۲۸). پاول[1] می‌گوید مفاهیم، فرضیه‌ها و قضایا را طی یک فرآیند منظم به جای استنتاج از پیش فرض‌های قبلی سایر پژوهش‌ها یا چارچوب‌های موجود، به طور مستقیم از داده‌ها کشف می‌کند (مهرابی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۵).

برپایه‌ی این رویکرد، نخستین کار کلیدی پژوهشگر کشف راه‌های جدید برای معنا دادن به دنیای اجتماعی است. دوم، هدف تحلیل ایجاد یک تئوری؛ یعنی فراهم ساختن یک چارچوب رسمی برای درک پدیده‌ی مورد بررسی است. نظریه‌ی داده بنیاد به طور اساسی روشی برای تحلیل داده‌ها، نه تکنیکی برای گردآوری داده‌ها است(اسدی‌فرد ودیگران، ۱۳۹۰، ص۸۳).

شرکت کنندگان و گردآوری داده‌ها

جمعیت تحقیق ازهمه‌ی اساتید کارورزی ودانشجویان ورودی سال ۱۳۹۲ دوره‌ی کارشناسی که در دانشگاه فرهنگیان استان زنجان (پردیس برادران شهید بهشتی زنجان و پردیس خواهران الزهرا) مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شد در نهایت با استفاده از روش نمونه‌گیری موارد مطلوب(گال، بورک و گال، ۱۳۸۸) تعداد ۶ نفر از اساتید راهنمای کارورزی، ۷نفر از دانشجویان پسر و ۱۲ نفر از دانشجویان دختر رشته‌ی علوم تربیتی در مصاحبه انفرادی، نمونه‌ی پژوهش را تشکیل دادند. تصمیم‌گیری برای پایان نمونه‌گیری مبتنی بر اشباع ایده‌ی نظری است(ر .ک: فلیک، ۱۳۸۸ ،ص۱۴۰) یعنی مصاحبه‌ها تا رسیدن به داده‌های تکراری -جایی که چیز جدیدی به دست نمی‌آید ادامه یافته است.

گردآوری داده‌ها در مصاحبه انفرادی با استفاده از روش مصاحبه روایی انجام گرفت. بر این اساس روایت افراد از خودشان، بازخوانی و از طریق فرآیند شکل گیری توسعه حرفه‌ای آن‌ها بر اساس تجربیات دوره‌ی کارورزی، مشخص شده است. سپس برای کنترل کیفیت گردآوری داده‌ها و نیز بسط دامنه‌ی موقعیت مصاحبه، سه مصاحبه گروهی با رویکر مصاحبه گروه‌های کانونی انجام شد. سوالات مصاحبه از نوع باز پاسخ بودند و مواردی مانند دلیل انتخاب دانشگاه فرهنگیان، دیدگاه دانشجویان درباره‌ی تأثیر کارورزی در شکل گیری توسعه حرفه‌ای آن‌ها، کارهایی که دانشجویان در راستای تکوین توسعه حرفه‌ای خود در کلاس‌های کارورزی

[1] Powell

انجام می‌دهند، نگرش اساتید نسبت به بحث کارورزی و ... مورد کاوش قرار گرفت تا از زبان اساتید و دانشجویان پدیده روشن شود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها(شامل: کد گذاری باز، کد گذاری محوری و کد گذاری انتخابی)

در تحقیق نظریه‌ی بنیادی، فرآیند جمع‌آوری داده‌ها، نظم و تجزیه و تحلیل داده‌ها به هم وابسته‌اند و همزمان انجام می‌شوند. مرحله‌ی تحلیل شامل کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی می‌باشد. کدگذاری به فرآیندی از تحلیل اشاره دارد که در خلال آن مفاهیم تشخیص داده شده، ابعاد و خصوصیات آن در داده‌ها کشف می‌گردند (ایمان و محمدیان، ۱۳۸۷، ص۴۸).

کد گذاری باز:

پژوهشگری که از روش نظریه سازی داده بنیاد استفاده می‌کند، به دنبال فرآیند است. همزمان با گردآوری داده‌ها، پژوهشگر کدگذاری باز را روی آن‌ها انجام می‌دهد. این به معنی بررسی خط به خط داده‌ها و شناختن فرآیند آن می‌باشد(حسرتی،۱۳۸۰ ، ص۱۲۱). کدگذاری باز شامل تجزیه، آزمون، مقایسه، مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی داده‌هاست(کلاکی، ۱۳۸۸ ، ص۱۲۰). در این مرحله پس از جمع‌آوری داده‌ها و استخراج نکات مرتبط با توسعه‌ی حرفه‌ای، به کدگذاری باز و مقوله‌بندی داده‌ها اقدام گردید.

پژوهشگران برای این‌که بتوانند در گام‌های بعدی، کدهای مرتبط به هم را در کنار هم قرار دهد و به مفهوم آن دست یابند، از شناسه‌هایی تحت عنوان عدد p استفاده کرده‌اند.

جدول شماره (۱): شناسه‌ها، نکات کلیدی و کدهای مرتبط با آن

شناسه-ها	نکات کلیدی	کد
P1	به نظر من برای توسعه‌ی حرفه‌ای باید بین معلم راهنما و استاد راهنما رابطه‌ی بهتری وجود داشته باشد. به طور که هرچه رابطه‌ی آن‌ها	*بهبود رابطه‌ی بین استاد راهنما و معلم راهنما. *کمک در برطرف کردن مشکلات دانشجویان.

	عمیق‌تر شود، موجب پیدایش مشکلات کارورزان و کمک در حل مشکلات آن‌ها می‌شود.	
P2	در این ترم من تجربه‌ی کار در کلاس‌های مختلف را داشتم. این موضوع به من خیلی کمک کرد. من در آن کلاس‌ها متوجه شدم که چقدر در تدریس ریاضی با مشکل مواجه هستم. در آن کلاس بود که متوجه شدم که ریاضی سال ششم ابتدایی با بقیه‌ی پایه‌ها بسیار متفاوت است و من مهارت کافی برای تدریس آن را ندارم.	*تدریس در پایه‌های منختلف. *نداشتن دانش محتوایی. *برطرف کردن نقاط ضعف احتمالی.
P3	معمولاً آقایان را برای تدریس به کلاس‌های بالاتر می‌فرستند. این درحالی است که من فکر می‌کنم که آن‌ها باید توانایی تدریس در همه‌ی پایه‌ها را داشته باشند. اما مدرسه طبق تدبیرهای خودش ما را به کلاس‌های بالاتر می‌فرستد و این امر باعث می‌شود که ما واقعاً با آن‌چه که در آن کلاس‌ها اتفاق می‌افتد آشنایی پیدا نکنیم.	*عدم برنامه‌ریزی. *عدم آشنایی با مشکلات پایه‌های پایین‌تر.
P4	آن چیزی که یک کارورز باید به طور عمده یاد بگیرد نحوه‌ی ارتباط او با دانش‌آموزان و اولیا آن‌هاست. من فکر می‌کنم که ارتباط با اولیا	*عدم آگاهی از روش‌های برقراری ارتباط با والدین. *نداشتن برنامه‌ای جهت حضور دانشجویان در جلسات انجمن اولیا.

	روش‌های خاصی را می‌طلبد. این درحالی است که روش-های ارتباط با والدین را به ما آموزش نداده‌اند. من فکر می‌کنم که بهتر است ما با هماهنگی مدرسه در جلسه‌های انجمن اولیا شرکت کنیم و با خواسته‌های اولیا آشنا شویم.	*عدم آشنایی با توقعات درست اولیا.
P5	من امسال کارورز کلاسی بودم که معلم آن از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌کرد. ایشان اکثر دروس را با استفاده از روش‌های گروهی به دانش آموزان ارائه می‌داد و همین امر نیز موجب می‌شد که در کلاس فضایی به وجود آید که همه‌ی دانش آموزان ساکت باشند و بیشتر از صحبت‌های معلم خود بهره ببرند. از طرفی دانش آموزان واقعاً به معلم خود احترام می‌گذاشتند و به حرمت او نظم کلاس را رعایت می‌کردند.	*استفاده از فنون جدید تدریس. *برقراری نظم موجود در کلاس. *تعامل درست بین. دانش‌آموزان و معلم راهنما. *بهره‌گیری دانشجو از فنون کلاس‌داری صحیح. *ارشادگری.
P6	ممکن است که ما برای تدریس به کلاس‌های چندپایه برویم. این در حالی است که ما تا کنون به کلاس‌های چندپایه نرفتیم و با چگونگی روش تدریس و نحوه‌ی مدیریت این کلاس‌ها آشنایی نداریم.	*عدم آشنایی با کلاس‌های چند پایه. *نا آگاهی از روش تدریس و شیوه‌ی مدیریت این کلاس‌ها.
P7	یکی از دغدغه‌های من در کارورزی، تدریس درس‌هایی است که هنوز روش تدریس آن با ما کار نشده است. به همین دلیل من شب قبل از	*ارتباط با معلم راهنما. *عدم آشنایی با روش‌های فعال تدریس.

	تدریس با معلم خود هماهنگ می‌کنم و از ایشان می‌خواهم تا روش‌های فعال را به من بگوید.	*عدم هماهنگی بین دروس عملی و تئوری.
P8	من همیشه یک روز ثابت به کارورزی می‌رفتم. روزهایی که من در مدرسه حضور داشتم، روز سه شنبه بود. همین عاملی می‌شد که ما روش‌های تدریس متفاوت را نمی‌دیدیم. از طرفی در آن روزها به ما درس‌های ثابتی داده می‌شد. به همین دلیل ما از یک طرف شاهد روش‌های تکراری در تدریس بودیم و از طرفی با محتوای دروس دیگر به خوبی آشنا نمی‌شدیم.	*ثابت بودن روزهای کارورزی. *تکراری بودن روش تدریس در یکسری از درس‌های مشخص. *تصنعی بودن برخی از رفتارها. *عدم آشنایی با محتوای دروس دیگر.
P9	یکی از مشکلاتی که به طور عمده برای ما در کارورزی به وجود می‌آید، این است که ما خیلی از روش‌های تدریس جدید را نمی‌دانستیم. مثلاً ما هنوز روش تدریس درس ریاضی را پاس نکردیم اما باید در کلاس‌های کارورزی از روش‌های فعال در آموزش ریاضی استفاده کنیم.	*عدم هماهنگی بین دروس عملی و تئوری *عدم آشنایی با روش‌های فعال تدریس
P10	ممکن است برای تدریس به کلاس‌هایی برویم که مجبور باشیم هم شغل آموزگاری و هم دیگر مشاغل اجرایی را تمرین کنیم. این در حالی است که ما را فقط به کلاس‌های یک پایه آن هم بیشتر برای تمرین معلمی می‌برند و ما با دیگر مشاغل اجرایی آشنا نمی-شویم.	*عدم برنامه‌ریزی. *عدم آشنایی با سایر مشاغل. *به وجود آمدن مشکل در مواجه با کارهای اجرایی.

P11	ارتباط خوب استاد راهنما با کارکنان مدرسه باعث بهبود روند کاری کارورزان شده بود. طوری که از زمانی که استاد راهنمای ما در مدرسه حضور پیدا کرد، کارکنان مدرسه بیش از گذشته به ما احترام می‌گذاشتند	*حضور به موقع ومؤثر استاد راهنما در مدرسه. *تعامل سازنده بین استاد راهنما و معلمان. *بهره گیری بیشتر دانشجویان از ساعات کارورزی.
P12	هنگامی که معلم راهنمای من از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌کرد، هم کلاس نظم داشت و هم من چیزهای زیادی را از ایشان یاد می‌گرفتم. مثلاً معلم کلاس برای املا از روش‌های فعال استفاده می‌کرد دو بعد از دانش آموزان می‌خواست تا با استفاده از روش‌های همسال سنجی به ارزشیابی یکدیگر بپردازند و خودش به نحوه‌ی کار بچه‌ها نظارت می‌کرد	*استفاده از فنون جدید تدریس. *بهره گیری دانشجو از معلم راهنما. *همسال سنجی. *ارشادگری نظم موجود در کلاس.
P13	مشکل مواجه بودم. این فرم و فرم‌های مشابه « ج » من برای تکمیل فرم دارای ابهام بودند. این فرم بسیار شبیه به طرح درس‌های قدیمی ما بود، با این تفاوت که فقط ابتدا و انتهایش مشخص بود ولی کارورزان بر ای پر کردن مابقی آن با مشکل مواجه بودند و نمی‌دانستند که دقیقاً باید چه کاری را انجام دهند.	*عدم آشنایی با نحوه¬ی تکمیل فرم‌های کارورزی.
P14	یکی از فاکتورهای مهم در بحث آموزش، استفاده از رسانه-های آموزشی است. در این باره معلم راهنمای من به خوبی از رسانه‌های مختلف از جمله کامپیوتر بهره می‌برد. مثلاً ایشان با استفاده از این رسانه در دانش آموزان ایجاد انگیزه می‌کرد.	*استفاده از ابزار کمک آموزشی. *تعامل معلم با دانش آموزان. *بهره گیری دانشجو از معلم راهنما.

P15	من بعضی از مواقع برخوردهای معلم راهنمای خود رابا بچه-ها قبول نداشتم. او گاهی آن‌ها را به پایین کلاس می‌آورد و با شلنگ آن‌ها را تنبیه می‌کرد. این درحالی است که من اعتقادی به تنبیه ندارم. من فکر می‌کنم که می‌شود بچه‌ها را به نحو دیگری متوجه اشتباه خود کرد. مثلاً حرف نزدن با آن‌ها و...	*استفاده از ابزارهایی جهت تنبیه دانش آموزان *استفاده از. روش‌های تشویقی به جای تنبیهی.
P16	احساس می‌کنم که یک معلم، به خصوص یک آموزگار ابتدایی باید با تشویق‌های مختلف چه کلامی و چه غیر کلامی آشنا باشد. من یک بار به دانش آموزانم گفتم که اگر این تمرین‌ها را به درستی انجام دهید، شما راتشویق خواهم کرد. جلسه‌ی بعد که به کلاس رفتم من خودم فراموش کرده بودم اما همه‌ی بچه‌ها منتظر کادویی بودند که من می‌خواستم برای آن‌ها تهیه کنم. وقتی که با چنین صحنه‌ای مواجه شدم، کلاس را ترک کردم برای آن‌ها کادویی تهیه کردم و به بچه‌ها دادم. در ضمن هربار نیز از واژه‌های کلامی مانند عزیزم احسنت کارت خیلی عالی بود استفاده می‌کردم.	*استفاده از روش‌های تشویقی. *عمل به وعده‌های داده شده. *نقش الگویی معلم. *استفاده از واژه‌های پسندیده در برخورد با دانش آموزان. *بهره گیری از تشویق‌های کلامی و غیر کلامی.

P17	من در تدریس خود از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌کردم. همین امر باعث به وجود آمدن حس اعتماد به نفس در من می-شد و این موضوع به من کمک می‌کرد که به این باور برسم که واقعاً یک معلم هستم و توانایی اداره‌ی کلاس را دارم.	*استفاده از روش‌های فعال تدریس. *به وجود آمدن حس اعتماد به نفس. *علاقه‌مندی به حرفه‌ی معلمی.

P18	تقریباً تمام کارورزان به ناکافی بودن زمان اختصاص داده شده برای یادگیری مباحث چه در کلاس‌های کارورزی و چه در مدارس اشاره کردند. در این باره یکی از دانشجویان اظهار داشت که من از اول هفته در کلاس‌های دانشگاه شرکت می-کنم و فقط یک روز می‌توانم به مدرسه بروم. با توجه به مسائل زیادی که برای کارورزان در کلاس به وجود می‌آید، من فکر می‌کنم که یک روز نمی‌تواند زمان مناسبی برای پاسخگویی به نمامی نیازهای کارورزان باشد. از طرفی همین مشکل در کلاس-های تئوری کارورزی نیز وجود دارد. بسیاری از دانشجویان به دلیل نداشتن زمان کافی نمی‌توانند تمامی مشکلات خود را با اساتید خود در میان بگذارند و نمی‌توانند به نحو احسن آن‌چه را که موجب ارتقاء شغلی آن‌ها می‌شود را فرا بگیرند.	*کافی نبودن زمان اختصاص داده شده برای یادگیری. *ثابت بودن روزهای حضور در مدرسه.
P19	من فکر می‌کنم که دانشجویان به طور عمده در اداره کردن کلاس‌های خود با مشکل مواجه می‌شوند. این مشکل حتی زمانی که آن‌ها می‌خواهند روش‌های فعال تدریس را در عمل به کار بگیرند، نیز به خوبی خود را نشان می‌دهد. چون آن‌ها به حال به صورت تئوری مطالب مربوط به شیوه‌ی مدیریت کلاس درسی و روش تدریس را فراگرفته‌اند، اما برای این‌که بتوانند در عمل نتیجه‌ی مطلوبی را به دست بیاورند، می‌بایست در محیط‌های واقعی آموخته‌های خود را به کار بگیرند. حضور در کلاس‌های کارورزی این امکان را را به نحو مطلوب برای آن‌ها فراهم می‌کند.	*مشکل کارورزان در نحوه‌ی اداره کلاس *مشکل کارورزان در به کارگیری شیوه‌های نوین تدریس *به کارگیری آموخته‌ها در محیط‌های واقعی.

P20	ارتباط خوب و بالا با اساتید موجب به وجود آمدن هویت معلمی برخورد اساتید می‌شود. در این‌باره یکی از دانشجویان اظهار داشت دانشگاه با ما خوب است. به خصوص اساتیدی که قبلاً با آن‌ها درس داشتیم و ما را می‌شناختند. از طرفی چون بیشتر استادهای ما قبلاً یا	*تعامل استاد -دانشجو. *راهنمایی‌های استاد راهنما.

	هم اکنون در آموزش و پروش کار می‌کنند، می‌توانند بیشتر به ما کمک کنند.	*به وجود آمدن هویت حرفه‌ای.
P21	با توجه به این که یک معلم باید به زمان یادگیری توجه داشته باشد، بهتر است که آموزش در یک ربع انجام شود و ادامه‌ی آموزش از طریق فعالیت‌های فرهنگی انجام گیرد. یعنی یک معلم باید با روش-های جدید برای جذب دانش آموزان آشنایی داشته باشد تا بتواند آن‌ها را به خوبی در فرآیندیاددهی -یادگیری هدایت کند.	*تعامل بین معلم راهنما و دانشجو. *تلفیق کار آموزشی و فرهنگی. *آشنایی با روش‌های جدید.
P22	انجام کارهای فرهنگی در ارتقا معلمان بسیار مناسب است اما باید دانشگاه به این فعالیت‌ها اهمیت بیشتری بدهد. آن‌چه که من بارها در کلاس مشاهده کردم، تأثیر استفاده از فعالیت‌های فرهنگی بر روی دانش آموزان بود، اما دانشگاه آن طور که باید به این فعالیت‌ها توجه نمی‌کند.	*اهمیت دادن بیشتر دانشگاه به امور فرهنگی در کنار آموزشی.
P23	یکی از مزیت‌های شرکت در کلاس‌های کارورزی انتقال یادگیری است. هنگامی که کلاس‌های تئوری تشکیل می‌شوند، دانشجویان مشکلاتی را که در مدرسه با آن مواجه می‌شدند و چگونگی برطرف کردن آن را برای یکدیگر توضیح می‌دادند.	*انتقال یادگیری. *آموزش و یادگیری. *استفاده از دانش یکدیگر. *هم‌آموزی.
P24	من فکر می‌کنم برای این که یک معلم خوبی بشوم باید در محیط-های واقعی کار بکنم. من قرار است که در روستاها کار کنم این درحالی است که کارورزی من فقط در مدارس شهری است. این امر موجب می‌شود که من با شرایط آن‌جا و محدودیت‌هایش به خوبی آشنا نشوم.	*عدم آشنایی با نحوه‌ی کار در مدارس روستایی. *عدم آشنایی با محدودیت‌های احتمالی مدارس روستایی.

P25	گاهی برای تدریس در کلاس امکانات کافی در اختیار ما قرار نمی-گیرد. من برای تدریس برای مثال در این زمینه یکی از کارورزان اظهار داشت خود به سیستم نیاز داشتم. هنگامی که از معلم مدرسه خواستم تا امکانات مورد نیاز را در اختیار من قرار دهند، او چنین پاسخ داد: این سیستم‌ها گران هستند و ما نمی‌توانیم به شما اجازه دهیم تا از آن‌ها استفاده کنید کارورز دیگری در این باره می‌گوید قرار بود آن روز من علوم به بچه‌ها درس بدهم. برای تدریس خود به وسایل نیاز داشتم. اما هنگامی که این موضوع را به معلم کلاس خود گفتم، ایشان به من گفت: نیازی به وسایل نیست.	*نبودن امکانات کافی در مدارس. *اعتماد نداشتن به دانشجویان. *محدودیت دانشجویان در مدارس.
P26	معلم من برای تشویق دانش آموزان از شیوه‌های مختلفی مانند خوب نوشتی، اگه یه ذره بیشتر دقت می‌کردی بهتر می‌شد و .. استفاده می‌کرد.	*استفاده از روش‌های تشویق کلامی
P27	یکی از ویژگی‌های بارز معلم راهنمای من این بود که من به راحتی می‌توانستم با او ارتباط برقرار کنم. مثلاً ایشان درباره‌ی طرح‌های مختلف از جمله طرح کرامت و مدارس مروج سلامت و .. برای من توضیح می‌دادند و هرجایی که با مشکل مواجه می‌شدم، کاملاً مشکلم را برطرف می‌کرد.	*نقش معلم راهنما در برقراری تعامل سازنده. *ارشادگری.
P28	بسیاری از کارورزان به شایستگی‌های مدرسان و اساتید راهنما در دانشگاه فرهنگیان تأکید کرده‌اند. آن‌ها معتقد هستند که هرچه میزان شایستگی استاد بیشتر باشد، هویت حرفه‌ای آن‌ها نیز به شیوه‌ی مطلوب‌تری شکل می‌گیرد.	*شایستگی‌های اساتید و مدرسان.
P29	من در بحث کارورزی بسیار با مشکل مواجه بودم. هنگامی که چیزی را می‌نوشتم، سریعاً آن را به استاد خود نشان می‌دادم و از ایشان می‌خواستم تا به من بازخورد دهند. استاد نیز واقعاً برای ما وقت می‌گذاشتند و راهنمایی‌های لازم را به عمل می‌آوردند.	*نقش استاد راهنما. *تعامل سازنده بین استاد راهنما و دانشجو. *بازخورد به موقع.

P30	من روش تدریس معلم خود را زیاد نمی‌پسندیدم. مثلاً معلم من برای آموزش درس علوم از روش سخنرانی استفاده می‌کرد. این درحالی است که درس علوم از جمله درس‌هایی است که یک معلم به خوبی می‌تواند در آن مانور دهد و از روش‌های فعال تدریس استفاده کند. فکر می‌کن و « به عنوان معلم آینده » که با توجه به تغییرات محتوا، باید هم به ما هم به معلمان مدرسه آموزش بیشتری داده شود تا آن‌ها هم با روش‌های تدریس آشنا شوند.	*عدم استفاده از روش-های فعال تدریس. *هماهنگی لازم بین معلم راهنما و دانشجو.
P31	هنگامی که معلم در کلاس حضوور نداشت، احساس مالکیت بیشتری می‌کردم. با خودم می‌گفتم که حالا این کلاس در اختیار توست و باید آن را به شیوه‌ی مطلوب اداره کنی. این حس مالکیت به همراه آزادی که احساس می‌کردم، به من بسیار کمک می‌کرد. اما می‌دانستم که برای برطرف کردن نقص‌هایم نیاز دارم که دائماً با معلم راهنما مراوده داشته باشم. به همین دلیل ترجیح می‌دادم که در هر ترم فقط یک یا دو روز به کلاسی بروم که معلم راهنما در آن نباشد.	*نقش معلم راهنما. *ایجاد حس رضایت-مندی. *ایجاد حس استقلال. *علاقه‌مندی به حرفه.
P32	من فکر می‌کنم که شرکت در فعالیت‌های فرهنگی مانند عضویت در کانون ستاد اقامه‌ی نمازوانجمن علمی -پژوهشی در پیشرفت من بسیار مؤثر بوده است.	*شرکت فعال در فعالیت-های فرهنگی *هماهنگی بین امور فرهنگی و آموزشی.
P33	من فکر می‌کنم که دانشگاه به چشم یک معلم به ما نگاه نمی‌کند. این دیدگاه حتی در مدارس هم وجود دارد طوری که خیلی از مواقع کارکنان مدارس از ما به خوبی استقبال نمی‌کنند یا این‌که به نظرات ما توجه نمی‌کنند.	*شرکت فعال در فعالیت-های فرهنگی *هماهنگی بین امور فرهنگی و آموزشی.
P34	کارورزان در مدارس محدود هستند. مثلاً مدرسه‌ی ما معلم هنر نداشت. من هرگاه که به کارورزی می‌رفتم به جای این‌که به کلاس اصلی خودم بروم، مرا به کلاس هنر می‌فرستادند. به همین دلیل نمی‌توانستم آن‌چه را که واقعاً برایم مفید است را فرا بگیرم.	*عدم حضور معلم راهنما در بعضی از کلاس‌ها. *حل نشدن پاره‌ای از مشکلات.

P35	یکی از مشکلات عمده که آثار خود را به خوبی در کارورزی نشان می‌دهد، عدم برنامه‌ریزی است. ما در ابتدای سال تحصیلی خود دروسی را پاس کردیم که رابطه‌ی چندانی با کارورزی نداشت. سیلابس دروس رشته‌ی علوم تربیتی ورودی سال ۱۳۹۲ به طور کلی تغییر کرد و ما با دروس جدیدی مواجه شدیم که البته این دروس نیز ارتباط مستقیمی با بحث کارورزی نداشتند. از طرفی تعداد واحدهای زیاد دانشگاه و محدودیت کارورزان در رفتن به مدرسه، به مشکلات دامن می‌زد.	*عدم برنامه‌ریزی. *کافی نبودن مدت زمان کارورزی. *عدم هماهنگی بین دروس تئوری و عملی کارورزی. *عدم وجود واحدهای مورد نظر در ابتدای زمان دانشجویی.
P36	کارورزان اعتقاد دارند که در مدارس محدود هستند. آن‌ها می‌گویند امکان دارد هنگامی که تحصیلات‌مان به پایان رسید، معلم کلاس نشویم بلکه به عنوان کادر اداری مشغول به کار شویم. این درحالی است که در مدت کارورزی خود فقط بودن در کلاس‌های درس و نحوه‌ی تدریس و مدیریت کلاسی را تمرین کرده‌ایم و بسیاری از مباحث که ممکن است بعدها برایمان ایجاد شود، مسکوت باقی مانده است. این درحالی است که تعداد اندکی از دانشجویان بیان می‌کنند که علاوه بر معلمی، سیستم‌های نظیر کارهای معاون و ... را نیز تجربه کرده و برخی از روزها در دفتر کنار آن‌ها فعالیت کرده‌اند	*محدودیت دانشجویان در مدرسه. *عدم فعالیت کارورزان در سایر مشاغل اجرایی.
P37	هرآن‌چه که ما در دانشگاه یاد می‌گیرم برای ما کاربرد عملی ندارد. از طرفی برای این‌که عملکرد ما در دانشگاه بهتر شود باید تعداد جلسات کارورزی ما بیشتر شود. این درحالی است که با وجود یک روز کارورزی در هفته باعث می‌شود که آن‌چه را که یاد گرفتیم مانند روانشناسی تربیتی، روانشناسی کودکان و ...را نمی‌توانیم به طور عملی به کار بگیریم	*کمبود وقت. *عدم هماهنگی کافی بین دانشگاه و مدارس. *عدم هماهنگی بین دروس تئوری و عملی کارورزی.
P38	من فکر می‌کنم که مدت زمان کارورزی به اندازه‌ی کافی نیست. مثلاً من فکر می‌کنم که اگر به جای یک روز رفتن به مدرسه ما می‌توانستیم چند روز به مدرسه برویم، کارمان بازدهی بیشتری می‌یافت و ما عملکرد بهتری را از خود نشان می‌دادیم.	*کافی نبودن زمان کافی برای آموزش و یادگیری. *حضور درمدارس در روزهای مختلف.

P39	ما با روش‌های مانند کارگروهی، روش محوری و ..آشنا شده بودیم ولی معلم راهنما این روش‌ها را به خوبی در کار خود به کار نمی‌گرفت. یعنی آن‌چه که در دانشگاه به ما تدریس می‌شد، تئوری بود. آن‌چه که برایمان در کارورزی نیز به وجود آمد، نوشتن یکسری مقوله‌های خاص در قالب گزارش کارورزی بود که آن را نیز به صورت تئوری انجام می‌دادیم.	*عدم استفاده‌ی معلم راهنما از روش‌های گروهی. *عدم هماهنگی بین کلاس‌های تئوری و عملی. *تهیه‌ی گزارش‌های تئوری.
P40	برای این که بتوانتم کلاس‌های خود را به خوبی اداره کنم، از تجارب دیگران مثلاً دوستانم استفاده می‌کردم. ما به همدیگر کمک می‌کردیم و آن‌چه را که در کلاس‌های کارورزی آموخته بودیم، به هم انتقال می‌دادیم. همچنین ما از تجارب استاد راهنمای خود نیز به خوبی بهره می‌بردیم.	*تعامل بین دانشجویان مختلف. *تعامل کافی بین معلم راهنما و دانشجویان. *هم‌آموزی.
P41	با توجه به این که در مدرسه به راحتی می‌توانستم برای دیگران صحبت کنم و توانایی مدیریت زمان را نیز داشتم، فکر کردم که می‌توانم در معلمی فرد موفقی باشم. از طرفی با توجه به این‌که به راحتی می‌توانستم با بچه‌های کوچک ارتباط برقرار کنم، آموزگاری را به عنوان شغل آینده انتخاب کردم.	*تصور فرد از توانایی‌های خود

محققین بعد از مطالعه و انجام کدگذاری باز، به مفهوم‌سازی می‌پردازد. جدول زیر در واقع خلاصه‌ای از جدول بالاست که در آن کدهای مرتبط به هم، به صورت یک مفهوم کلی بیان شده است.

جدول شماره (۲): شکل گیری مفاهیم از کدها پس از جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات

مفاهیم	شناسه کدها
کمبود وقت	P35- p38- p18- p37
عدم هماهنگی بین دروس تئوری و عملی	P35- p39- p41- p37
عدم هماهنگی بین برنامه‌ی دانشگاه و مدارس	P33- p37
ناآشنایی از محدودیت‌های مدارس روستایی	P44
ثابت بودن زمان حضور در مدارس	P43
ناآگاهی از روش‌های برقراری ارتباط با والدین	P42
عدم آشنایی با روش‌های فعال تدریس	P41-p39- p30- p8- p7- p19- p6
نقش استاد راهنما	P40- p29- p28
تعامل دانشجویان با یکدیگر	P40
افزایش تجربه‌ی کارورزان	P38
حضور در مدارس در روزهای مختلف	P36- p25- p18
محدودیت کارورزان در مدارس	P10- p36
عدم آشنایی کارورزان با سایر مشاغل اجرایی	P34
حضور نیافتن معلم راهنما در کلاس	P21- p22- p32
علاقه‌مندی به حرفه	P17- p32
ایجاد حس رضایت‌مندی	P32
نقش معلم راهنما	P7- p31- p30- p27- p16- p14- p12- p11-p7 - P5-p21-p20
بازخورد به موقع استاد	P29
راهبرد مشارکتی(ارشادگری، هم‌آموزی)	P40-p12- p5
استفاده از ابزارهای تشویقی نه تنبیهی	P26- p16- p15
عدم اعتماد به دانشجویان	P25

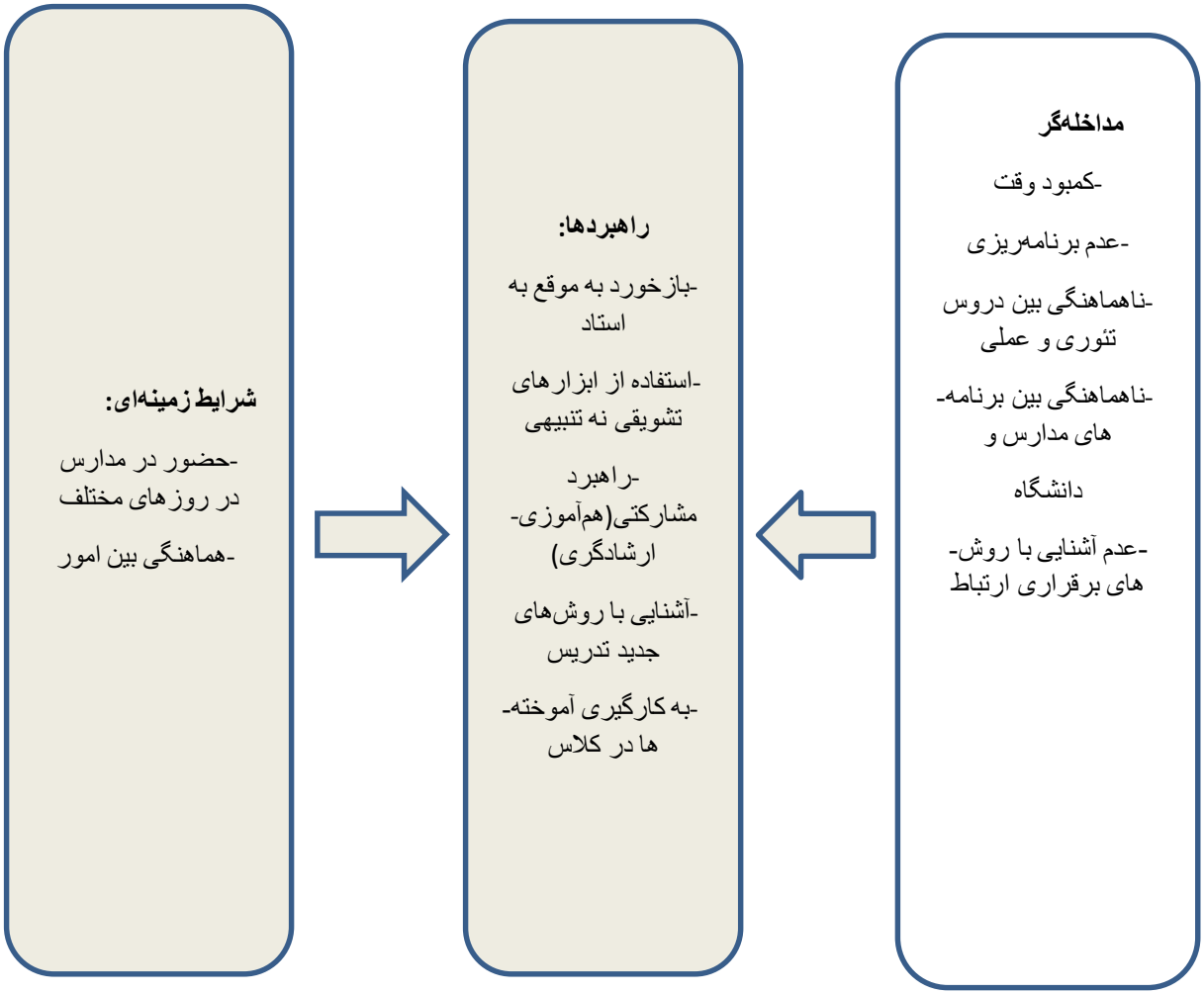
نبود امکانات کافی	P25
عدم آشنایی با مشکلات کلاس‌های چند پایه	P6
آشنایی با روش‌های جدید	P21-p17-p12
هویت حرفه‌ای	P25
به کارگیری آموخته‌ها در محیط واقعی	P19
تعامل بین استاد راهنما و معلم راهنما	P1- p11
افزایش زمان کارورزی	P11
برقراری نظم در کلاس	P12- p5
استفاده از ابزارهای کمک آموزشی	P14
برطرف شدن نقاط ضعف	P2
تدریس در پایه‌های مختلف	P2
عدم برنامه‌ریزی	P35- p10- p3
نقش دانشجویان	P41

کدگذاری محوری

کدگذاری محوری عبارت‌انداز؛ سلسله رویه‌هایی که پس از کدگذاری باز، با برقراری پیوند میان مقولات، اطلاعات به شیوه‌های جدیدی با یکدیگر ارتباط می‌یابند. در کدگذاری محوری، مفاهیم و مقوله‌هایی که در مرحله گذشته، آزاد تجزیه شده بودند، در ترکیبی جدید به یکدیگر متصل می‌شوند. در این مرحله مشخص می‌شود که چگونه یک مقوله واحد با مقولات دیگر مرتبط است و شرایط، استراتژی‌ها و پیامدهای آن به دقت جست و جو می شود(کلاکی، ۱۳۸۸ ، ص۱۲۴). . در این مرحله مقوله‌ها، ویژگی‌ها و ابعاد حاصل از کدگذاری باز تدوین شده و در جای خود قرار می‌گیرند تا دانش فرایندهای در مورد روابط ایجاد گردد. در این مرحله نظریه پرداز داده بنیاد، یک مقوله‌ی مرحله‌ی پدیدهی » کدگذاری باز را انتخاب کرده و آن را در مرکز فرآیندی که در حال بررسی است (به عنوان قرار می‌دهد و سپس مقوله‌های دیگر را به آن ربط می‌دهد. مقوله‌های دیگر عبارت‌انداز: مرکزی این مرحله شامل « پیامدها » و « شرایط مداخله‌گر» ، «شرایط زمینه‌ای »، «راهبردها »، «شرایط علی» نامیده می‌شود (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶، ص۱۷۸). منظور « الگوی

کدگذاری » ترسیم یک نمودار است که از شرایط زمینه‌ای یعنی، شرایطی که در به وجود آمدن راهبردها (رفتارها) نقش پیش‌رونده را اعمال می‌کنند. برعکس شرایط مداخله‌ای شرایطی هستند که در به وجود آمدن راهبردها نقش ترمز را ایفا می‌کنند. در نهایت مدل توسعه‌ی حرفه‌ای در شکل شماره‌ی (۲)برمبنای رویکرد استراتژی داده بنیاد بیان گردید.

شکل شماره (۱): شرایط زمینه‌ای و مداخله‌ای تأثیرگذار بر راهبردها.



کدگذاری انتخابی:

کدگذاری انتخابی یافته‌های مراحل کدگذاری قبلی را گرفته، مقوله‌ی محوری را انتخاب کرده، به شکلی نظام‌مند آن را به دیگر مقوله‌ها ربط می‌دهد، روابط میان مقوله‌ها را اثبات می‌کند و آن‌هایی که به بهبود و توسعه نیاز دارند، تکمیل می‌نماید. بنابراین مقوله محوری بخش بسیار مهمی از یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله-هاست (دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۶ ، ص۱۸۰). نقطه‌ی مرکزی نظریه‌ی مبنایی(داده بنیاد)، مقوله‌ی مرکزی است که آثار گوناگون نظریه را به هم پیوند می‌دهد. به این صورت در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، نظری‌های کاملاً ساخته و پرداخته ظاهر می‌شود. کدگذاری انتخابی از فرآیندی می‌گذرد که قدم نخست آن خط اصلی داستان است. قدم دوم ربط دادن مقولات تکمیلی است. قدم سوم مرتبط ساختن مقولات به یکدیگر و قدم چهارم به تأیید رساندن آن روابط در قبال داده‌هاست. آخرین قدم تکمیل مقوله‌هایی است که نیاز به اصلاح یا بسط وگسترش دارند. این مراحل لزوماً به ترتیب نیستند، بلکه محقق پیوسته میان آن‌ها در رفت وآمد است(کلاکی، ۱۳۸۸ ، ص۱۳۱).

این قسمت با کدگذاری انتخابی ضمن مرتبط ساختن مقولات به یکدیگر، با انتخاب مقوله‌ی محوری،(همدلی به عنوان مقوله‌ی محوری است)، همدلی به شکلی نظام‌مند با دیگر مقوله‌ها مرتبط شده است. درضمن برای توسعه وحمایت از برخی مقوله‌ها، از آیات قرآنی استفاده گردید. در جدول زیر رابطه‌ی بین مقولات دیگر - شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌ای، راهبردها و پیامدها با توسعه‌ی حرفه‌ای بیان شده است.

کد محوری	مقوله‌ها	مفاهیم	توسعه و حمایت
توسعه‌ی حرفه‌ای	نقش استاد راهنما	آشنایی دانشجو معلمان با روش‌های فعال تدریس	حاصل روش های فعال تدریس، یادگیری اثر بخش و اکتشافی است که دانش آموزان با راهنمایی معلم به آن دست می یابند. ولی متأسفانه امروزه اغلب فرآیندهای آموزشی ، آثار و اهداف مورد نظر یادگیری را به دست نمی‌آورند و کلاس محل تکثیر دانش و اطلاعات می شود و معلم می کوشد کلیه مفاهیم را در ذهن دانش آموزان انبار کند و خلاقیت ، نوآوری و رشد استعدادهای آنان را نادیده بگیرد که چنین یادگیری نیز پایدار نخواهد ماند(فضلی خانی، ۱۳۷۸)
		تعامل سازنده با دانشجویان	به باور زائو، گولد و مک کورمیک[1](۲۰۰۵). شیوه‌ی تعامل بین استاد راهنما و دانشجو مستقیما بر کیفیت تجارب آموزشی دانشجویان اثر می‌گذارد. یک رابطه‌ی خوب نتایج مثبتی برای آن‌ها در پی خواهد داشت

[1] Zhao,Golde & McCormic

	نقش استاد راهنما		که علاقه‌مند ساختن دانشجویان به رشته و گروه آموزشی(گرهولم[1]، ۱۱۹۰) تکمیل به موقع دورهی تحصیلی(لوویتس[2]، ۲۰۰۱)؛ محیطی مثبت در گروه آموزشی(هارتنت[3]، ۱۹۷۶) از آن جمله‌اند.
		توانایی دانشجویان در تلفیق دروس تئوری و عملی	
		افزایش تجربه‌ی کارورزان	
		ایجاد هویت حرفه-ای در دانشجویان	
		به وجود آمدن احساس رضایت نسبت به شغل	
		فراهم کردن امکانات لازم برای کاروزان	

[1] Gerholm
[2] Lovits
[3] Hartnett

کد محوری	مقوله‌ها	مفاهیم	توسعه و حمایت
	نقش معلم راهنما	آشنا کردن دانشجویان با نحوه‌ی اداره‌ی کلاس‌های چندپایه	
		محدود نکردن آن‌ها در مدارس	
		آشنا کردن آن‌ها با سایر مشاغل اجرایی	
		حضور به موقع در کلاس و ارشاد به وقت دانشجویان	
		کمک به ایجاد هویت حرفه‌ای در دانشجویان	
		استفاده از ابزارهای تشویقی به جای تنبیهی	
		آشنا کردن دانشش آموزان با نحوه‌ی فعالیت در کلاس‌های چندپایه	
		به وجود آوردن شرایطی که کارورزان بتوانند با والدین دانش آموزان ارتباط برقرار کنند	

کد محوری	مقوله‌ها	مفاهیم	توسعه و حمایت
توسعه‌ی حرفه‌ای	حضور در مدارس در روزهای مختلف	نقش استاد راهنما	
		نقش معلم راهنما	
		هماهنگی بین برنامه مدارس ودانشگاه	
		آشنایی با روش‌های فعال تدریس و فنون کلاس‌داری	
		افزایش تجربه‌ی کارورزان	
	هماهنگی بین امور آموزشی و فرهنگی	هماهنگی بین دوروس تئوری وعملی	
		هماهنگی بین برنامه دانشگاه ومدارس	
		افزایش تجربه و تشکیل هویت حرفه‌ای دردانشجویان	
		برقراری نظم در کلاس	
		استفاده از ابزار کمک آموزشی	
		آشنایی کارورزان با سایر مشاغل اجرایی	
	بازخورد به موقع استاد	نقش استاد راهنما	
		ایجاد حس اعتماد به نفس در دانشجویان	
		افزایش تجربه‌ی کارورزان	

		ایجاد هویت حرفه‌ای در دانشجویان	

کد محوری	مقوله‌ها	مفاهیم	توسعه و حمایت
توسعه‌ی حرفه‌ای	تعامل استاد راهنما با معلم راهنما	برنامه ریزی جهت حضور کارورزان در روزهای مختلف در مدرسه	
		حضور به موقع معلم راهنما در کلاس	
		آشنایی دانشجویان با روش‌های فعال تدریس	
		بالا رفتن تجربه‌ی کارورزان	
		محدود نکردن کارورزان درمدارس	
		آشنایی کارورزان با سایرمشاغل اجرایی	
	تشکیل هویت حرفه‌ای	نقش استاد راهنما	
		نقش معلم راهنما	
		هماهنگی بین دروس عملی وتئوری	
		علاقه‌مندی به حرفه	
		ایجاد حس رضایت‌مندی	
		هماهنگی بین دروس عملی و تئوری	

		آشنایی با شیوه‌های ارتباطی با والدین.	

نتیجه گیری:

توسعه‌ی حرفه ای کلید اصلی پیشرفت دانشجومعلمان و رشد حرفه‌ای آن‌ها است. این پژوهش فرایند توسعه‌ی حرفه ای دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان را با استفاده از طرح نظام دار نظریه‌ی داده بنیاد کاوش نموده است. به این منظور مصاحبه‌ی فردی با اساتید و دانشجویان دختر و پسر به عمل آمد. نتایج تحلیل داده‌ها طی سه مرحله، کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد، که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی، شامل: نقش معلم راهنما، نقش استاد راهنما و نقش دانشجو معلمان شناسایی شد. توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان به عنوان مقوله محوری معرفی شد و بازخورد به موقع نواقص و مشکلات به استاد راهنما، استفاده از ابزارهای تشویقی به جای تنبیه توسط دانشجو معلمان، راهبرد مشارکتی (هم آموزی -ارشادگری)، آشنا شدن با روش های نوین تدریس توسط دانشجویان، بکارگیری آموخته‌ها در محیط واقعی، استفاده از ابزارهای کمک آموزشی برای یادگیری عمیق، تدریس در پایه های مختلف، افزایش تعامل استاد راهنما با معلم راهنما و تعامل دانشجویان با یکدیگر به عنوان راهبردهای توسعه حرفه ای شناخته شدند، شرایط زمینه‌ای، شامل : حضور در مدارس در روزهای مختلف، هماهنگی بین امور آموزشی و فرهنگی و افزایس زمان کارورزی شناسایی شدند. شرایط مداخله گر، شامل کمبود وقت، عدم برنامه ریزی، ناهماهنگی بین دروس تئوری و عملی، ناهماهنگی بین برنامه های مدارس و دانشگاه و عدم آشنایی با محدودیت‌های مدارس روستایی شناسایی شدند و پیامدها، که در نتیجه کارورزی بدست آمدند عبارتنداز : افزایش تجربه‌ی کارورزان، علاقه‌مندی به حرفه معلمی، ایجاد حس رضایت مندی، هویت حرفه‌ای و برقراری نظم بر کلاس درس توسط دانشجو معلمان. یافته‌های پژوهش با تحقیقات فضلی خانی (۱۳۷۸) ، گرهولم[1] (۱۹۹۰) ، زائو، گولد و مک کورمیک[2] (۲۰۰۵) ، لوویتس[3] (۲۰۰۱) و هارتنت[4] (۱۹۷۶) هم خوانی دارد. هراندازه که توسعه‌ی حرفه‌ای در دانشجو معلمان افزایش یابد،

[1] Grhvlm
[2] Gould and McCormick
[3] Lutz
[4] Hartnett

موجب تشکیل هویت حرفه‌ای در آن‌ها می‌شود، در نتیجه اعتماد به نفس دانشجو معلمان نیز گسترش می‌یابد. این امر موجب بالا رفتن کارایی آن‌ها می‌شود.

دلالت‌های کاربردی:

۱- برای بالارفتن کارایی کارورزی نقش استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجو معلم کاملاً تعریف شده و مشخص گردد.

۲- زمینه حضور دانشجو معلمان در روزهای مختلف هفته برای تجربه تدریس دروس مختلف فراهم گردد.

۳- با توجه به نقش فعالیت های فرهنگی در بالا رفتن احساس خودکارآمدی دانشجو معلمان این برنامه ها منسجم تر و فراگیرتر اجرا گردد.

۴- هماهنگی لازم بین دروس تئوری و عملی برای ارائه به دانشجویان به عمل آید.

۵- هماهنگی لازم بین دانشگاه و مدرسه برای پذیرش دانشجو معلمان به عمل آید.

۶- در صورت امکان شرایطی فراهم شود که دانشجویان کارورزی در محیط روستا و کلاس‌های چند پایه را نیز تجربه کنند.

منابع:

۱- اسدی فرد، رویا؛ خائف الهی، احمدعلی و رضائیان، علی، (۱۳۹۰)، «مدل شایستگی مدیران دولتی ایران براساس صحیفه امام(ره)رویکرد استراتژی تئوری داده بنیاد»، مدیریت دولتی، دوره۳، شماره ۸، ص۸۳.

۲- ایمان، محمدتقی و محمدیان، منیژه، (۱۳۸۷)، «روش شناسی نظریه-ی بنیادی»، روش شناسی علوم انسانی، سال۱۴، شماره۵۶، ص۴۸.

۳- حسرتی، مصطفی، (۱۳۸۵)، «مقدمهای بر روش کیفی نظریه سازی داده بنیاد»، فصلنامه زبان و زبانشناسی، سال دوم، شماره۳،ص۱۲۱.

۴-دانایی فرد، حسن و امامی، مجتبی، (۱۳۸۶)، «استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه پردازیداده بنیاد »، اندیشه‌ی مدیریت راهبردی، سال اول، شماره۲، ص۱۷۸.

- دیانتی، محمد و عرفانی، مریم، ۱۳۸۸، شایستگی؛ مفاهیم و کاربردها .نشریه تدبیر، شماره۲۰۶، ص ۱۶.

۵- کلاکی، حسن، (۱۳۸۸)، «نظریه بنیادی به مثابه روش نظریه پردازی»، پژوهشنامه فرهنگی، سال دهم، دوره سوم، شماره ششم، ص۱۲۸.

۶-مهرابی، امیرحمزه ؛ خنیفر، حسن ؛ امیری، علی نقی ؛ زارعی متین، حسن و جندقی، غلامرضا، (۱۳۹۰)، «معرفی روش شناسی نظریه داده بنیاد برای تحقیقات اسلامی»، مدیریت فرهنگ سازمانی، سال نهم، شماره بیست و سوم، ص۱۵.

-Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 18.

-Banilower, E., & Shimkus, E. (2004). Professional development observation study. Chapel Hill, NC: Horizon Research, 42.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 8.

-Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. Teaching and Teacher Education, 26(3), 602.

-Desimone, L. M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematic teaching in early elementary school. In C. Miskel & W. Hoy (Eds.), Research and theory in educational administration. Greenwich, CT: Information Age, 104.

-Fielder, A. (2010). Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study. Ed.D. 3417235, University of fromhttp://proquest.umi.com/pqdweb?did=2113780421&Fmt=7&clientId=46440&RQT=309&VName=PQD.

-Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. Nassp Bulletin, 84(618), 10.

-Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American educational research journal, 38(4), 924.

-Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development: Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 16.

-Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). Designing professional development for teachers of science and mathematics (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 82.

-Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. Teaching and Teacher Education, 24(2), 385.

-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), 120.

-Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 129.

تربیت معلم و مهارت‌های اجتماعی و حرفه‌ای دانشجومعلمان

حسین احمدی مقدم۱، دکتر اکبر حیدری۲، مقصود احمدی مقدم۳

چکیده

امروزه آموزش و پرورش زیربنای عوامل موثر در توسعه هر کشور و جامعه‌ای است که این توسعه در قبال توسعه منابع انسانی فراهم می‌آید؛ بنابراین تربیت معلم و منابع انسانی دانش آموخته از عناصر کلیدی و استراتژیکی در توسعه آموزش و پرورش به لحاظ ساختار اداری و آموزشی محسوب می‌شود. از طرفی هم کانون دانشگاه ازدیرباز یکی ازمنابع مهم وعمده درجهت رشد وتعالی جوانان این مرزوبوم جهت دستیابی به مهارت ها وتوانایی اساسی دراین محیط، جهت به کاربستن درزمینه شغلی آینده خود بوده است. به همین منظور هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش تربیت معلم(دانشگاه فرهنگیان) درتوسعه مهارت‌ها وشایستگی‌های مورد نیاز دانشجومعلمان به خصوص جهت دستیابی به مهارت‌های اجتماعی بوده است. روش پژوهش باتوجه به ماهیت موضوع، باروش توصیفی وتکنیک اسنادی(کتابخانه‌ای) بوده است. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از کلیهٔ منابع ازقبیل مقالات، فصلنامه‌های پژوهشی وکتاب‌های که با موضوع مهارت‌های مورد نیاز دانشجو معلمان ارتباط داشته است وبرای گردآوری اطلاعات از ابزار فیش برداری استفاده شده است. نتایج ویافته‌ها این مقاله حاکی از این است که اجرای برنامه‌های مختلف از قبیل کارگاه‌های آموزش فاوا، کارگاه ایجاد تفکر انتقادی وتشکل‌های دانشجویی،کارورزی مدرسه محور، از طرف متولیان امر دانشگاه‌های فرهنگیان ارتباط معنی دار ومستقیمی باتوسعه شایستگی‌های سیاسی واجتماعی دانشجومعلمان داشته است. همچنین باید پیش از همه باید انتظارات اهداف وسیاست‌های دانشگاه فرهنگیان را در توسعه مهارت‌ها وشایستگی‌های اجتماعی دانشجو معلمان مشخص نمود، تا بتوان به یک استراتژی منسجم جهت تربیت نیروی انسانی دست یافت. دانشگاه

[۱]- دانشجوی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی زنجان، ایران، (نویسنده مسئول).
(hosseinahmadi96817@gmail.com) (شماره تماس: ۰۹۳۰۳۷۳۸۳۰۱).
[۲]- دکترای مدیریت ورزشی دانشگاه تربیت مدرس تهران و مدرس دانشگاه، مدیر گروه تحقیق و پژوهش، آموزش و پرورش استان زنجان.
[۳]- آموزگار آموزش و پرورش، ناحیه ۱، استان زنجان، ایران. (شماره تماس: ۰۹۱۲۷۷۲۷۴۰۵).
(magsodahmadi94@gmail.com) (شماره تماس: ۰۹۱۲۷۷۲۷۴۰۵).

فرهنگیان که نقش مهمی در تربیت، توسعه مهارت وشایستگی‌های دانشجو معلمان دارد این شایستگی‌ها یا ویژگی‌ها نه تنها می‌تواند در آموزش و تربیت معلمان به کار گرفته شود، بلکه به منزله عوامل، ملاک‌ها وشاخص‌هایی برای ارزشیابی میزان کیفیت عملکرد واثر بخشی معلمان، تدوین محتوای آموزشی برای برنامه-های آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ودوره‌های آموزش بدو خدمت، دوره‌های ضمن خدمت وبرنامه‌های کارورزی، مورد استفاده قرار می گیرد.

کلید واژه:دانشگاه، دانشجو، معلمان، مهارت.

مقدمه:

امروزه لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. ازاین رو در دهه گذشته، کانون بحث وگفت وگو پیرامون کیفیت مدارس اثر بخش، هرچه بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان بوده است. اهمیت «کیفیت توسعه حرفه‌ای» به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه معلمی و افزایش نتظارات مردم از«کیفیت آموزش»است (محمدی، ۱۳۸۴، ص ۵۰).

معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم های آموزشی هستند بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دو گانه معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعه حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌ای در حال رشد و چالش برانگیزه تبدیل نموده است آن چه در کانون این تلاش‌ها به منظور شناخت توسعه حرفه‌ای مشترک است یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش آموزان است. شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت نگرش گفته می شود. به طوری که این مجموعه درعملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (کریمی، ۱۳۸۴، صص۲۹-۳۰)

اگر چه در ارتباط با ارتقای عملی و حرفه‌ای معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش وپرورش در دو لایحه تقدیمی دولت جمهوری اسلامی ایران به مجلس در فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۱ ؛ پیش بینی شده است که وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مراکزسنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به منظور تعیین نیازها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاغل آموزشی و پرورشی می‌باشد تا براساس معیارها و ظوابط استاندارد، هر پنج سال یک بار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت حرفه‌ای اعطا کند. و

همچنین در سند تحول بنیادین آموزش وپرورش نیز به برخورداری و نیز سنجش و ارتقای صلاحیت و مهارت-های حرفه‌ای معلمان توجه وتاکید فراوانی شده است. با این حال یکی از مسائل موجود در این رابطه؛ فقدان نظام سازمان یافته‌ای جهت بررسی، شناخت و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان میباشد(صافی، ۱۳۸۲، ص ۵۳).

شناسایی و شمردن ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کار آسانی نیست، چراکه اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی، با فلسفه‌ها و دیدگاه‌های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلمان دارند وتغییرات سریع علوم و تکنولوژی نیز صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف شان را دچار تغییر و تحول می نماید. نتایج تحقیقات مختلفی که در زمینه بررسی و شناسایی و شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انجام گرفته، بیانگر این موضوع است که اگر چه صلاحیت‌های مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد. اما این تحقیقات ابعادو دسته بندی‌های متفاوتی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارائه کرده‌اند.

پیشینه پژوهش:

هانتلی[1] (۲۰۰۸) شایستگی‌های معلمان رادر سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه ای وتعهد حرفه‌ای تقسیم بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه ای نیز در برگیرنده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می باشد(فلاحی، ۱۳۹۰، صص ۱۵-۱۷). شعبانی (۱۳۸۳)، مهم‌ترین نارسایی‌ها و مشکلات تربیت معلم در کشور را نارسایی در انتخاب معلم، کاهش سطح تخصصی و حرفه‌ای معلمان، نارسایی‌های آموزشی و برنامه درسی مراکز تربیت معلم می داند. وی در زمینه نارسایی های انتخاب معلم، معتقد است که اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده‌اند اصولا صلاحیت و توانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند(حسینیان حیدری، ۱۳۹۲، ص ۳۵).

کریمی (۱۳۸۷) در مطالعه خود که به منظور بررسی صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی انجام داده است، ابتدا ۹۹ صلاحیت را مورد شناسایی قرار می‌دهد که پس از تحلیل عاملی این صلاحیت ها به ۹ مولفه اصلی و۹۰ زیزر مولفه تغییر یا فته است. مولفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان عبارت‌اند از:آموزشی، رفتاری– شناختی، توسعه حرفه‌ای، مدیریتی، شخصیتی، فناوری،تدریس، اخلاق حرفه‌ای وفکری(شاه محمدی،۱۳۹۳، ص۸).

[1] Huntley

محمدی (۱۳۸۴) نیزشایستگی‌های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی را آشنایی با فناوری اطلاعات و قدرت به کارگیری آن در جریان آموزش؛ آشنایی با فنون پژوهش، انجام تحقیق و بهره گیری از نتایج آن در عمل؛ توجه به آموزش و پرورش خلاق و پرورش خلاقیت فراگیران و آشنایی با مهارت‌های کلاس داری و شیوه‌های تدریس نوین برشمرده است (فرمهینی فراهانی، ۱۳۷۸، ص ۸۸).

مطالب فوق نشان می‌دهد. که موفقیت هر نظام آموزشی در درجه اول به میزان موفقیت معلمان آن نظام بستگی دارد و موفقیت معلمان نیز به میزان برخورداری از صلاحیت های حرفه‌ای وابسته است. نتایج تحقیقات مختلف نیز بیانگر آن است که شایستگی‌های حرفه‌ای نقش اساسی در کارآمدی معلمان به ویژه در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

اهمیت وضرورت پژوهش:

تغییر نظام آموزشی به منظور سازگاری آن با مقتضیات دوران بازسازی نشان می‌دهد که ضرورت و نیاز خلاقیت، پیش از پیش احساس شده است. کشور ما به لحاظ تکنولوژیکی، رشد و گسترش فزاینده علوم به ویژه در حوزه روان شناسی رشد و یادگیری، و نیز تغییر رو به جلوی نظام آموزش وپرورش کشوردر زمینه اهداف و ماموریت ها وبه تبع آن افزایش و ظایف معلمان، ایجاب می کند تا شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه ای معلمان مورد شناسایی و اعتبار سنجی قرار گیرد. از این رو دانشگاه فرهنگیان که نقش مهمی در تربیت، توسعه مهارت وشایستگی‌های دانشجو معلمان دارداین شایستگی‌ها یا ویژگی‌ها نه تنها می‌تواند در آموزش و تربیت معلمان به کار گرفته شود، بلکه به منزله عوامل، ملاک ها وشاخص هایی برای ارزشیابی میزان کیفیت عملکرد واثر بخشی معلمان، تدوین محتوای آموزشی برای برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ودوره‌های آموزش بدو خدمت، دوره‌های ضمن خدمت وبرنامه‌های کارورزی، مورد استفاده قرار می گیرد. حال هدف از انجام این پژوهش این است که دانشگاه فرهنگیان از طریق برنامه‌های درسی ودوره‌های کارورزی وبرنامه‌های دیگر می‌تواند مهارت‌ها وشایستگی اجتماعی دانشجو معلمان را افزایش دهد.

هدف کلی: بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در توسعهٔ مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی دانشجو معلمان است.

دانشجومعلم: به دانشجو یا معلمی اطلاق می شودکه دردانشگاه فرهنگیان تحصیل می کند.

شایستگی حرفه‌ای: به مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که ازطریق آن‌ها معلمان به دنبال بهبود کارایی وارائه کیفیت سطح بالا و ایجاد کننده تجارب یادگیری برای همه دانش آموزان می‌باشند گفته می شود(ملکی، ۱۳۸۶، ص ۱۸۰).

مهارت های اجتماعی:

فرد توانا به لحاظ اجتماعی می‌توانند بادرک پاسخ‌دهی به موقعیت‌های اجتماعی، به صورت موثر برمحیط اجتماعی خود مدیریت کند. این افراد دارای خصوصیات زیر هستند:

* حساسیت اجتماعی: به درستی مفهوم هررخداد اجتماعی را می‌فهمند، یعنی از رمز گشایی کردن از نشانه‌ها (سرنخ های اجتماعی) ؛

*ایفای نقش: افراد و نحوه‌ی تجربه کردن آن رادرک می‌کنند؛

* بینش اجتماعی: موقعیت‌های اجتماعی وآن‌چه راکه در اجتماع رخ می‌دهد، درک می‌کنند؛

*بینش روانشناختی :خصوصیات فردی وانگیزش دیگران را درک می‌کنند ؛

*قضاوت اخلاقی: موقعیت های اجتماعی مربوط به آداب واصول اخلاقی را ارزیابی می‌کنند؛

*ارتباط اجتماعی: نحوه‌ی مداخله موثر وچگونگی تاثیر گذاری بر رفتار دیگران رادرک می‌کنند، مهارتی که مستلزم مهار کنترل خود می‌شود؛

*ارتباط:به درستی، آن‌چه را که فکر می‌کنند وحسی راکه دارند، به دیگران ابراز کنند؛

*حل مسئله اجتماعی: مشاجره‌هارا حل می کنند ونحوه‌ی تاثیر گذاری بررفتار دیگران برای دستیابی به اهداف مورد نظر را درک می‌کنند(ملکی، ۱۳۸۶، ص۹۴).

روش پژوهش:

توصیفی تحلیلی – اسنادی است این پژوهش بدین جهت دارای ارزش بوده است که کلیه‌ی منابعی که با موضوع توسعه مهارت‌ها وشایستگی اجتماعی معلمان ودانشجومعلمان مرتبط بوده است اما محقق با توجه به فرصت و توان خود نتوانست همه منابع رامورد بررسی قرار دهد، بنابراین به بررسی تعدادی از منابع در دسترس به عنوان نمونه پژوهش اکتفا نموده است. برای گردآوری اطلاعات این منابع ازقبیل مقالات، فصلنامه‌های پژوهشی وکتاب‌های که با موضوع مهارت‌های مورد نیاز دانشجو معلمان ارتباط داشته است وبرای گردآوری

اطلاعات از ابزار فیش برداری استفاده شده است وبه منظور استخراج یافته ها ونتایج مدل استنباط مفهومی از تجزیه وتحلیل اطلاعات استفاده شده است.

دانشگاه فرهنگیان:

دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تامین، تربیت وتوانمندسازی معلمان ونیروی انسانی وزارت آموزش وپرورش است که شخصیت حقوقی دارد و به صورت هیئت امنایی اداره می‌شود. این دانشگاه درسال ۱۳۹۰ باتجمیع همه ی مراکز تربیت معلم سراسر ایران تاسیس شد. سازمان مرکزی این دانشگاه درتهران است و ۳۲ پردیس برادران و ۳۲ پردیس خواهران در استان‌ها دارد که کار خود را رسما از سال ۱۳۹۱ با جذب بیست وپنج هزار دانشجوی متعهد خدمت آغاز کرد. هرچند این دانشگاه نوپاست اما متکی به پیشینه صدسالهٔ مراکز تربیت معلم درایران است. اساسنامه ی مشتمل بر ۳۱ ماده و ۲۲ تبصره توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شد وشامل مواردی مانند اهداف دانشگاه وظایف واختیارات، شخصیت حقوقی، ارکان، هیئت امنایی، هیئت رئیسه وغیره است(زجاجی، ۱۳۹۴، ص ۱۸۰).

اهداف دانشگاه فرهنگیان:

۱- تامین وتربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان وپژوهشگرانی مومن ومتعهد، معتقد مبانی دینی وارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش های والای انسانی، کارآمد و توانمند در تراز جمهوری اسلامی ایران؛

۲- تربیت، توانمند سازی وارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی وحرفه ای منابع انسانی باتاکید برپرورش انسان متقی، کارآفرین، خودباور،خلاق وتوانا در تولید علم، فناوری ونوآوری، متناسب بامبانی وارزش های اسلامی ونیاز های جامعه؛

۳- تسهیل فعالیت‌های آموزشی وپرورشی در تلفیق علم ودین ومشارکت درنهضت تولید علم، افزایش تولیدات علمی درمحتوای آموزشی وتربیتی مورد نیاز آموزش وپرورش مبتنی برمبانی ومعارف اسلامی ونیازهای ملی وکاربردی کردن دستاوردهای علمی وپژوهشی ا زطریق تعامل پویا وسازنده با حوزه‌های علمیه وممراکز علمی وپژوهشی داخلی، منطقه‌ای وبین المللی؛

۴- ایجاد تحول ونوآوری درنظام تربیت معلم کشور وتغییر، اصلاح وارتقای روش‌ها وبهره مندی از فناور های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم وتربیت اسلامی؛

۵- توسعه زمینهٔ پژوهندگی وتقویت روحیهٔ پژوهشی گسترش دانش، بینش ومهارت‌های منابع انسانی ورصد کردن تحولات نظام های تربیت معلم وتحولات علمی در حوزهٔ علوم تربیتی وآموزش وپرورش(زجاجی، ۱۳۹۴، ص۹۴).

راهبردهای توسعه مهارت‌ها وشایستگی معلمان:

براساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌های گروهی، معلمان در دانشگاه فرهنگیان فعالیت‌های متفاوتی از قبیل هم آموزی، پژوهش ومطالعه فردی، کنفرانس‌های کلاسی و آموزش کلاسی را تجربه می‌کنند. این اقدامات وبه طور کلی راهبردهای یادگیری حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان را می توان به سه مقوله کلی:الف)را هبردهای فردی ب)راهبردهای مشارکتی وج)راهبردهای آموزشی طبقه بندی نمود. از نظر معلمان یادگیری حرفه‌ای آن ها دردانشگاه فرهنگیان حاصل راهبردهای فوق بوده است، اما اثر بخشی این راهبردها در یادگیری محتوا وآشنایی با مهارت آموزشی و تربیتی متفاوت است.

الف. راهبردهای فردی: فعالیت های فردی معلمان را می توان به دودسته تقسیم نمود: نخست پژوهش های فردی، مانندارائه پوشه کار،کنفرانس‌های کلاسی، تهیه طرح درس وخلاصه کردن کتاب. اثر بخشی این کارها منوط به آن است که نحوه انجام آن به درستی از طریق مدرسان مشخص شده باشد. برای مثال یکی از دبیران علوم تجربی در این زمینه اظهار می‌داشت: مدرس پیرامون مطلبی که اصلا کار نشده از ما می‌خواهد پوشه کار بیاوریم بعد که نوشتیم وارائه دادیم، همه اشتباه بوده است دسته دیگر مطالعه فردی معلمان در مورد محتوای ارائه شده است هرچند این راهبرد تحت تاثیرمحدودیت وقت آن‌ها قراردارد(بازرگان، ۱۳۸۶، ص ۴۰).

ب.راهبردهای مشارکتی: موقعیت دانشگاه فرهنگیان فرصتی ایجاد می‌کند تا معلمان با داشتن شرایط یکسان و مشکلات مشابه از نظرمقطع آموزشی، ویژگی‌های محیطی، دانش آموزان ومشکلات آموزشی در یک جا جمع شوند، چنان که یکی از دبیران علوم تجربی می گوید«یکی از محاسن این دوره این است که همه ما معلم واز یک رشته هستیم، بنابراین در انتقال تجارب به هم کمک می‌کنیم ومشکلات مشابهی داریم» این ویژگی‌های مشابه وزبان مشترک امکان یادگیری مشارکتی وهم آموزی را فراهم می کند. راهبردهای مشارکتی ازدو مسیر در دانشگاه فرهنگیان اتفاق می‌افتد. نخست ارشادگری به معنی انتقال تجارب از طریق مدرسان وهمکاران و الگو برداری از رفتار وتدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان که معلمان برای اهمیت آن تاکید می کردند. یکی از مشاوران مدرسه در این زمینه اظهار داشت:«من فکر می کنم چیزی که اهمیت داردتجربه اساتید وانتقال این تجارب به ما است که برای ما مفید است»راهبرد توسعه دیگری که حاصل تعاملات بین فردی معلمان در دانشگاه فرهنگیان است، هم آموزی بین آن‌هاست. مشاهده شدن توسط گروه همگنان، مشاهده کردن تدریس

همکاران و تعاملات بین فردی آموزنده بین معلمان از مقاطع، مدارس وشرایط کاری مشابه این امکان را فراهم می‌کند که آن‌ها روش‌های تدریس همکاران خود را ببینند واز بازخوردهای کلاس نسبت به شیوه تدریسشان بهره‌مند شوند، هر چند تعاملات بین فردی آموزنده فراوانی بالایی ندارند با این حال نقش موثری در یادگیری حرفه‌ای معلمان دارند(همان منبع، ص۴۱).

ج. راهبردهای آموزشی: راهبردهای آموزشی توسعه حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان بیشتر متوجه چگونگی تدریس مدرسان در کلاس است. یکی از مواردی که معلمان بر آن تاکید داشتند تدریس محتوا به صورت کاربردی بود«استاد با ید خودش یک درس را تدریس کند ودر ضمن آن مشخص کند که محتوا چیست و چگونه ما باید آن را تدریس کنیم و طرح درس را چگونه بنویسیم» به عبارت دیگر معلمان انتظار دارند مدرسان عملا محتوای دروس تربیتی را تدریس کنندوفقط به ارائه کنفرانس‌های کلاسی بسنده نکنند، چنان که یکی از دبیران دوره راهنمایی بیان می کند«استادان روش تدریس، باید آن قدر به خودشان اطمینان داشته باشند که خودشان تدریس کنند، نه این‌که چون ما می خواهیم یادبگیریم. هرکدام ۲۲ دقیقه تدریس کنیم، این بعضا نوعی نقش بازی کردن است وقت کافی برای کار نیست». معلمان انتظار دارند محتوا و مهارت-های آموزشی همان گونه که از آن‌ها انتظارمی رودانجام دهندتوسط اساتید عملا ارائه وشبیه سازی شود. درضمن اظهار نظرفوق بیانگر آن است که راهبردهای فردی معلمان نیز تحت تاثیر راهبردهای آموزشی است، بنابراین اگر راهبردهای آموزشی به درستی توسط مدرسان صورت نپذیرند، راهبردهای فردی نیز، حالت آزمایش و خطا به خود گرفته و راه به جایی نمی برد. راهبرد آموزشی دیگر کارورزی است که دربرخی از رشته‌ها مانند مشاوره و تربیت بدنی وجود دارد. به نظر این گروه از معلمان، به خصوص معلمان تازه کار ، دوره‌های کارورزی نسبت به کلاس نظری اثر بخش تر هستندویادگیری حاصل از آن‌ها کاربردی‌تر است(همان منبع، ص۴۲).

راهبردهای دانشگاه فرهنگیان درآموزش مدرسه محور کارورزی در توسعه مهارت وشایستگی دانشجومعلمان:

دراین روش که براساس فلسفه‌ی مدیریت مشارکتی پایه گذاری شده و به تربیت معلم «مدرسه محور» مشهور است، برای کارورزی دانشجویان، اهداف دیگری غیر از کمک به تحقق هدف‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان در نظر گرفته می‌شود. بدین معنی که به مفید بودن تجربه‌ی کارورزی برای رشد حرفه‌ای معلمان مدرسه وارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی دانش آموزان نیز به همان اندازه اهمیت داده می‌شود. ومشارکت مدارس وآموزشگاه‌ها ودانشگاه فرهنگیان دارای ویژگی هایی به شرح زیر است:

*تاکید برنقش مدیر مدرسه در ایجاد تغییر و نوآوری؛

*برنامه ریزی وتنظیم فعالیت های کارورزی توسط دانشگاه فرهنگیان ومدرسه؛

*تاکید برنقش مربیگری معلمان در هدایت دانشجویان؛

* در نظر گرفتن برنامه ی کارورزی به عنوان بخشی از برنامه ی توسعه‌ی مدرسه و رشدحرفه‌ای معلمان؛

* ارزشیابی دانشجو معلمان توسط مدرسه ودانشگاه فرهنگیان:

۱- نقش مدیر مدرسه در ایجاد تغییرونوآوری:

بااین که مدیران به طور مستقیم درگیر برنامه‌ی هدایت دانشجویان نیستند و این مسئولیت غالبا توسط معاون آموزشی مدرسه یا معلم ارشد به عنوان هماهنگ کننده‌ی برنامه انجام می‌گیرد اما با این حال نقش مدیر در این برنامه اساسی است: زیرا وظیفه‌ی اوست که نظر اولیا و هیات امنای مدرسه را درمورد مشارکت با دانشگاه فرهنگیان جلب کند. مشارکت مدرسه هم چنین بایددرانجمن اولیا ومربیان نیز مطرح شود تا اولیا در مورد ضرورت آن توجیه شوند و اطمینان حاصل کنند که برنامه حداقل مزاحمت را برای مدرسه و حداکثر فایده را برای دانش آموزان در پی خواهد داشت. به طور کلی هر نوع تغییری در مدرسه باید با اولیا در میان گذاشته شود و موافقت آنان را جلب شود زیرا درغیر صورت ممکن است از اثرات تدریس دانشجویان برفرزندان خود نگران باشند. اگر به اولیا گفته شود که با حضور دانشجو معلمان در کلاس فرصتی فراهم خواهد آمد که معلم به آموزشی انفرادی وکار با گروه های کوچک بپردازدآنان اطمینان بیش تری خواهند یافت. از الزمات دیگر این برنامه، ارتباط و مذاکره‌ی مستمر مدرسه با دانشگاه فرهنگیان است تا برنامه‌ی هدایت دانشجویان به نحوی تنظیم شود که به همان اندازه که برای دانشجویان، مفید است، برای مدرسه نیز منافعی در برداشته باشد. نقش دیگرمدیر، بررسی میزان آمادگی معلمان مدرسه برای مربیگری است. مدیر مدرسه با ید تشخیص دهد که در میان معلمان چه کسانی آمادگی و صلاحیت مربیگری دارندوآیا هر معلم شایسته‌ای می تواند مربی مطلوبی هم برای دانشجویان باشد(بازرگان، ۱۳۸۶، ص ۴۳).

۲- برنامه ریزی وتنظیم فعالیت‌های کارورزی توسط دانشگاه فرهنگیان ومدرسه:

در مرحله‌ی اول به لزوم تفکر درباره‌ی این همیاری و در نظر گرفتن جنبه‌های مثبت و منفی، هزینه‌ها و جلب حمایت لازم قبل از درگیر شدن مدرسه تاکید دارد. مرحله‌ی بعدی صحبت با کل کارکنان مدرسه برای تصمیم گیری در مورد مشارکت وتعیین روش مناسب راهنمایی دانشجویان براساس انتظارات دانشگاه فرهنگیان است در هر روش یا مدلی که برای هدایت دانشجویان در نظر گرفته شود لازم است است نقش مدرسه ودانشگاه

فرهنگیان کاملا مشخص ومدون گردد. مسائل مدیریت ناشی از این همیاری، وسیع وگاه پیچیده است و مدرسه باید خط مشی مشخصی در این زمینه داشته باشد تا میزان تعهد مدرسه و سطح مشارکت آن را تعیین نماید. این خط مشی می تواندشامل موارد زیر باشد:

*- تعهد مدرسه در پذیرفتن مسئولیت و ایفای نقش اساسی وفعال در آموزش اولیه‌ی معلمان؛

*- تعهد مدیردر طراحی و سازمان دادن حضور دانشجو معلمان و آموزش آنان در مدرسه در طول سال به نحوی که وقفه‌ای در برنامه‌های مدرسه ایجاد نگردد؛

*- تصمیم گیری در مورد تعداددانشجویانی که مدرسه می‌تواند به طور هم زمان بپذیرد ومدت زمانی که مدرسه می تواند در این برنامه مشارکت داشته باشد؛

*- تصمیم گیری در مورد انتخاب یک هماهنگ کننده‌ی برنامه ی کارورزی که مسئولیت کامل دانشجویان را در مدرسه به عهده گیرد(سلیمان پور ،۱۳۸۶، ص ۶۶).

۳- نقش مربیگری معلمان در هدایت دانشجویان:

همان طور که اشاره شد، از معلمان انتظار می‌رود که در آموزش مدرسه محور، نقش مربیگری را برای دانشجو معمان به عهده داشته باشند. ایفای این نقش علاوه بر هدایت فرایند یادگیری دانشجویان به رشد حرفه‌ای معلمان ومدرسان کارورزی کمک خواهد کرد. نتایج پژوهه‌هایی که اثرات همکاری معلمان رادر نگرش ورفتار دانشجو –معلمان مورد مطالعه قرار داده‌اند براین امر تاکید دارند که معلمان در مقایسه با مسئولان دانشگاه فرهنگیان نفوذ بیشتری بریادگیری دانشجو معلمان دارندواز این رو بهترین افراد برای کمک به آنان محسوب می‌شوند؛ به شرط آن که متوجه اهمیت نقش مربیگری خود باشندوبرای این کار آموزش لازم را دریافت کنند(بیرامی، ۱۳۸۵، ص ۶۳).

معلمانی که این نقش را می‌پذیرند باید مسئولیت‌های خاصی از قبیل برنامه ریزی با دانشجو – معلم ؛تنظیم جلسات برای مشاهده‌ی تدریس؛ نظارت برتهیه‌ی گزارش دانشجو در مورد تدریس مشاهده شده، بحث و تحلیل در زمینه‌ی درسی که مورد مشاهده قرار می‌گیرد؛ مطالعه‌ی گزارش‌های کارورزی دانشجو – معلم؛ وارزشیابی مشترک کار دانش آموزان را به عهده بگیرند

۴- برنامه‌ی کارورزی به عنوان بخشی از برنامه‌های توسعه‌ی مدرسه و رشد حرفه‌ای معلمان:

مشارکت معلمان و نقش فعال آنان در برنامه ریزی و هدایت آموزش دانشجویان، وسیله‌ای برای ایجاد تغییر در نظام و فرهنگ مدرسه می باشد. مهم‌ترین تغییر در جهت رشد حرفه‌ای معلمان، تغییر نگرش آنان و آگاهی به این امر است که تدریس خواندن و نوشتن به دانش آموزان تنها هدف مدرسه‌ی ابتدایی نیست؛ بلکه مدرسه می‌تواند نقش مهم‌تری در فرایند آموزش و پرورش در جامعه داشته باشد. وجود دانشجو معلمان در مدرسه، افکار تازه‌ای به ارمغان خواهد آورد، هم چنین راهنمایی معلمان به دانشجویان در جهت اعمال تفکر انتقادی بر تدریس، باعث خواهد شدکه معمان نیز در مورد اثر بخشی تدریس خود تفکر کنندو اقدامات آموزشی و پرورشی خود را مورد تجدید نظر قرار دهند. از طرفی، ارتباط نزدیک مدرسه با دانشگاه فرهنگیان و زمان نسبتا طولانی حضور دانشجویان در مدرسه و شناختی که مدیریت مدرسه از طرز کار و برخورد دانشجویان پیدا می کند، باعث می شود تا هنگام استخدام معلمان جدید از این نیروی کار آمد که با وضعیت مدرسه و انتظارات آن آشنایی دارد استفاده شود(بازرگان، ۱۳۸۶، ص۵۲).

۵- ارزشیابی دانشجو معلمان توسط مدرسه و دانشگاه فرهنگیان:

برنامه‌ی هدایت دانشجویان در مدرسه باید مورد نظارت وارزشیابی قرار گیرد. مناسب‌ترین فرد برای انجام این مسئولیت، معلمی است که نقش هماهنگ کننده را برعهده گرفته است. معلم هماهنگ کننده، با همکاری استادکارورزی بر فعالیت‌های دانشجویان معلمان راهنمای آنان و دانش آموزان نظارت می نماید و اثرات برنامه را برمدرسه، معلمان و دانش آموزان مورد ارزیابی قرار می دهد تا مشکلات اجتماعی تشخیص داده شودوبه موقع رفع گردد. دانشگاه فرهنگیان نیز در حمایت از دانشجو معلمان، عملکرد هر مدرسه را مورد ارزیابی قرار می دهند تا اگر مدرسه ای نتوانست در جهت این مشارکت حرکت نماید به همکاری خود با آن پایان دهند(همان منبع، ص۵۳).

نقش تشکل‌های دانشجویی:

براساس نظریه کارگردگرایی، سیستم و ساختار ها نیازمندکارکردهایی می باشد تا همواره در حالت تعادل باشند، این کارکردها نیازمندساختاری هستند که آن را ایجادکند، این ساختارها به صورت گروه‌های اجتماعی و یا نهادهای اجتماعی بروزمی‌کنند. بنابراین کارکرد تشکل‌های دانشجویی ناشی از نیازهای سیستم های مرتبط با آن است. تشکل های دانشجویی با سه سیستم مربوط می شوند؛ فرد دانشجو، دانشگاه و سیستم اجتماعی – سیاسی است که دانشگاه درآن مستقر است تشکل‌های دانشجویی گروه هایی هستندکه در درون دو کلیت یا نظام اجتماعی قرار دارند۱) نهاد دانشگاه ۲)اجتماع ملی(نظام اجتماعی).

بنابراین گروه‌های دانشجویی دارای دو سطح کارکرد در سطوح نظام های اجتماعی می باشند، اول: سطح دانشگاه و بعد از آن در سطح جامعه. نظام اجتماعی کل برای تداوم نظام و حیات خود دارای نهادهای خانواده، جامعه پذیری، اقتصاد، سیاست، دین و تفریحات است. که دانشگاه یکی از ارکان نهاد جامعه پذیری است به اعتقاد دورکیم[1] یک نظام اجتماعی باید حداقلی از فونکسیون‌ها را داشته باشد که بتواند یکپارچگی خود راحفظ کند. بنابراین تشکل های دانشجویی از یک طرف می تواند دارای کارکردهایی در درون نهاد دانشگاه و مربوط به آن باشند واز طرف دیگربه کل نظام اجتماعی و خرده سیستم های داخل آن مرتبط گردند. تشکل‌های دانشجویی علاوه برایجاد بستر، نقش عاملیت و محرک را نیزدر مشارکت سیاسی دانشجویان ایفا می کنند. هرچه تعداد محرک هایی که شخص درباره سیاست دریافت می‌کند بیشترباشد، احتمال مشارکت شخص درسیاست بیشتر بوده وشدت مشارکتی نیز بیشتر خواهد بود. لذا می‌توان گفت تشکل ها با فراهم کردن محرک-های بیشترموجب افزایش مشارکت سیاسی دانشجو یان نیزخواهدشد. معمولا تشکل‌های دانشجویی از طریق انتشار بیانیه ها، نشریات، و برگزاری سمینارها وسخنرانی‌های مختلف و یا مصاحبه ها ومناظره‌ها به این کارکرداقدام می نمایند. دانشگاهیان نخستین قشری هستند که به علت ارتباط با جهان خارج بیش‌ترین آشنایی رابا انواع ایدئولوژی ها و جهان بینی‌ها و هویت‌ها دارا می باشند وآشناترین فرد نسبت به مسائل و مشکلات جامعه خود می باشند. دانشجویان مسئولیت پذیرترین قشر نسبت به تغییرات اجتماعی و سیاسی درجامعه خود هستند. لذا دانشگاه مناسب ترین بستر برای طرح ایدئولوژی ها وشکل گیری و نشر هویت‌های جدید است، که عاملیت و گنشگراصلی این فرایندتشکل ها وجنبش‌های دانشجویی خواهندبود(کریمیان، ۱۳۸۱، ص ۶۳).

ازدیگر کارکردهای تشکل های دانشجویی درامور صنفی -رفاهی:

۱- ایجادزمینه، تدارک وتسهیل خدمات حرفه‌ای ورفاهی برای دانشجویان؛

۲- افزایش توانائی‌ها و هویت حرفه‌ای و شغلی؛

۳- افزایش توانائی‌های علمی؛

یکی ازکارکردهای که تشکل‌های دانشجویی می تواندرانجمن های علمی-پژوهشی دانشگاه فرهنگیان انجام بدهد می‌توان بدین ترتیب بیان داشت:ارائه یافته های علمی و بازاندیشی درخصوص دانش و اندیشه تولید شده (مدیریت دانش، اجتماعی کردن دانش) اطلاع رسانی از فعالیت‌های درحال انجام درحوزه رشته تخصصی درسطح دانشگاه‌ها، ترویج فرهنگ وتفکرعلمی وارتقای منزلت دانش و اندیشه ودانشمند واندیشمند درسطح

[1] Durkheim

جامعه،پتقویت روحیه کارجمعی وجلب مشارکت دانشجویان و اساتید، وتوسعه توانمندی‌های ارتباطی، ذخیره سازی اطلاعات وتوزیع دستاوردها وتکاپوی علمی دانشجویی، ودرنهایت تشویق روحیه جستارگری، زمینه سازی برای رشدوشکوفایی استعدادها وگسترش نشاط علمی درفضای زیست دانشجویی دردانشگاه است(همان منبع ، ص ۶۵).

اهمیت دانشگاه:

دانشگاه به عنوان سرسیستم رسمی آموزش و کانون پرورش نخبگان و برگزیدگان آتیه کشور است و فارغ التحصیلان گردانندگان امور مختلف دولتی و ملی خواهند شد. لذا دانش و بینشی که این افراد در دانشگاه ها پیدا می کنند و به صورت قابلیت‌ها، توانایی‌های فنی تخصصی، نگرش‌ها و گرایش‌ها در آنان ظاهر می‌شود عامل بسیار موثری در شکل‌گیری خوی منش اجتماعی و سوگیری آن‌هاست. در حقیقت دانشگاه است که آینده علمی، اجتماعی وفرهنگی جامعه را پی ریزی می کند. همچنین دانشگاه به عنوان مرکز تحقیقات و پژوهش های علمی و فرهنگی مهد نوسازی اجتماع است زیرا محلی است که در آن افکار و اندیشه‌های جدید دانش و معرفت جدید تکنولوژی متحول و فرهنگی خلاق و پویا نشو و نما می کند(ترک زاده، ۱۳۹۳، ص ۴۶).

ازهمین رو پاسیرز[1]درکتاب خود به نام ایده دانشگاه می‌نویسد:فرهنگی که از دانشگاه منشاء می‌گیرد بینش علمی پیدا می کند. منظور از بینش علمی این است که انسان بتواند عینیت را جانشین ذهنیت سازد یا به عبارت دیگر عقاید و نظرهای شخصی، تمایلات ذهنی، اغراض، تعصبات و پیش داوری های خود را کنار بگذارد و به مسائل و پدیده‌ها با نظر علمی نگاه کند و جوانب مختلف امر را تجزیه و تحلیل کند. بینش علمی نه تنها موجب می‌شود که مرزهای دانش گسترده و پیش رانده شود بلکه در شخصیت افراد و عادات ذهنی، طرز تفکر و برخورد آن‌ها با مسائل تاثیر عمیق می‌گذارد. اگر بینش مندی علمی در میان گروهی استوار گردد فرهنگ آن گروه صورت علمی پیدا می کند. فرهنگ علمی از یک سو به رئالیسم (واقع گرایی علوم طبیعی و تجربی)تکیه دارد و از سوی دیگر به اومانیسم(انسان سالاری علوم اجتماعی). این ایده آلیسم های فرهنگی هردو به پژوهش علمی متکی هستند. یکی برای شناخت و بررسی پدیده‌های طبیعی و دیگری برای شناخت و بررسی ماهیت رفتار و روابط اجتماعی. این چنین فرهنگی عقاید و آداب و رسوم، سنن و آموخته‌های گذشته یعنی میراث فرهنگی را بدون فکر و کورکورانه نمی‌پذیرد بلکه به تجزیه و تحلیل آن‌ها می پذیرد و آن‌ها را با معیارهای منطق و خرد و دانش می سنجد(کلدی، فلاح مین باشی،۱۳۸۸، ص۷۳).

طبقه بندی انواع شایستگی‌ها:

[1] Pasyrz

نکته مهم که درمورد شایستگی‌ها وجود دارد این است که همه شایستگی ها ازیک نوع واز یک جنس نیستند و همین امر موجب شده است که صاحب نظران به دسته بندی انواع شایستگی‌ها بپردازند:

دانش: فرایند توسعه دانش ومعلومات نظری به گونهٔ معمول ،ازراه تحصیل درسطوح دانشگاهی حاصل می‌شود . توسعهٔ دانش و معلومات .زیربنای توسعهٔ مهارت‌ها ونگرش به شمار می آید؛

مهارت: عبارت است از توانایی پیاده سازی علم در عمل، مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست آمده وتوسعه می‌یابد. توسعهٔ مهارت منجر به بهبود کیفیت عملکرد می‌شود، بدون آن، در بسیاری ازموارد، معلومات، منشا تاثیر زیادی نخواهد بود؛

توانایی: یک توانش خصلتی با ثبات ووسیع را مصور می‌سازدکه شاخص رابرای دستیابی ونهایت عملکرد در مشاغل فیزیکی وفکری مقید می‌سازد. در واقع توانایی ومهارت، مشابه هم بوده وتفاوت آن‌ها در این است که مهارت ظرفیتی خاص برای انجام فیزیکی کارهاست. اما توانایی ظرفیت انجام کارهای فکری را مشخص می سازد(مومنی مهمونی، ۱۳۹۰، ص۱۴۵).

بحث نتیجه گیری:

نتایج این تحقیق بیانگر این امر مهم است که پیش از همه باید انتظارات اهداف وسیاست های دانشگاه فرهنگیان را در توسعه مهارت‌ها وشایستگی‌های اجتماعی دانشجو معلمان مشخص نمود،تا بتوان به یک استراتژی منسجم جهت تربیت نیروی انسانی دست یافت. دانشگاه فرهنگیان که نقش مهمی در تربیت، توسعه مهارت وشایستگی-های دانشجو معلمان دارداین شایستگی‌ها یا ویژگی‌ها نه تنها می‌تواند در آموزش و تربیت معلمان به کار گرفته شود، بلکه به منزله عوامل، ملاک‌ها وشاخص‌هایی برای ارزشیابی میزان کیفیت عملکرد واثر بخشی معلمان، تدوین محتوای آموزشی برای برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ودوره‌های آموزش بدو خدمت، دوره‌های ضمن خدمت وبرنامه‌های کارورزی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. تشکل‌های دانشجویی در عرصه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، و رفاهی حضوری به نسبت فعال دارند. این فعالیت از راه کارکردهای گوناگون در عرصه های مزبورصورت می گیرد. تشکل های دانشجویی براساس نیازهای فردی وسیستمی شگل گرفته‌اندکه در صورت تقویت و اجازه فرصت برای ایفا کارکردهای مرتبط موجب ایجاداعتدال در نظام های فردی واجتماعی خواهدشد. دانشگاه فرهنگیان پس از نظام آموزش و پرورش مهم‌ترین و اساسی‌ترین مکانی است که قادر است روحیه خلاقیت، ابتکار، خودباوری و اعتماد به نفس را دردانشجو معلمان و نسل جوان شکوفا سازد و گران بهاترین ذخایری که جامعه برای پیشرفت و توسعه نیاز دارد را در اختیار دارد. از سویی امروزه این مراکز به لحاظ دارا بودن دانش و فن در بالاترین سطح تخصصی از اعتبار زیادی برخوردارند و از عوامل عمده دگرگونی

اجتماعی محسوب می شوند. از این رو حساسیت بیشتری نسبت به عملکرد، وضعیت و کیفیت این نظام در مقایسه با سایر نظام‌های جامعه وجود دارد با توجه به این که یکی از اهداف دانشگاه فرهنگیان آماده سازی دانشجومعلمان برای ورود به محیط معلمی می باشدپس بایددانشجویان رادرزمینه علمی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی آماده کند که این زمینه با استفاده از برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه مهارت‌های اجتماعی، اعتماد به نفس، خودباوری، سخنوری، کرسی‌های آزاداندیشی، مشارکت دادن در برنامه‌های آموزشی، به کارگیری استراتژی‌هایی برای افزایش تفکر انتقادی، برگزاری دوره فاوا است را نام برد. ازجمله عواملی که می‌تواند در توسعه مهارت وشایستگی‌های یک دانشجو معلم در آینده نقش داشته باشدمی‌توان موارد زیر را اشاره کرد. داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش آموزان، داشتن تسلط کافی برموضوع تدریس، نظارت برپیشرفت و توان بالقوه دانش آموزان است، برقراری ارتباط با والدین، رشد حرفه‌ای، مشارکت در جامعه حرفه‌ای وتامل در تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی، ایجاداعتماد به نفس و خود باوری در دانش آموزان، بیان انتظارات به طور واضح وروشن از دانش آموز، بیان درس به زبان ساده، مدیریت وسازمان دهی کلاس درس است. رعایت احترام و عدالت در برخورد با دانش آموزان، اعتقاد به تفاوت‌های فردی دانش آموزان، دادن مسئولیت به دانش آموزان واز اهداف مهم دیگردانشگاه فرهنگیان ،ایجاد محیطی مناسب برای کارورزی دانشجو معلمان است در مدارس دانشجو یان می‌توانند با راهنمایی استادان خود، روش‌ها و اقدام‌های پیشرفته و تجربیات موفقیت آمیزتربیتی را با توسعه مهارت‌ها وشایستگی اجتماعی در محیطی که پذیرای نوآوری است، به مرحله‌ی اجرا در آورند وبا تلفیق نظریه و عمل، و کاربرداطلاعات کسب شده در دانشگاه فرهنگیان در توسعه‌ی روش‌های جدید تربیتی در مدرسه نقش داشته باشند. دانشجو معلمانی که دراین مدارس کارورزی می‌کنند، به دلیل محیط مساعدآموزشی و فرصت‌هایی که برای عملی نمودن نظریات تربیتی در اختیارآنان قرارمی‌گیرد، هنگام فراغت از تحصیل و استخدام در مدارس، با اعتماد به نفس بیشتری به تدریس می پردازند و غالبا موفق می‌شوندکه برمقاومت محیط در مقابل تغییر و نوآوری چیره شوند.

منابع:

- بازرگان، زهرا، (۱۳۸۶)، تغییرونوآوری درمدرسه، تهران، انتشارات: انجمن اولیا ومربیان، ص ۴۰.

- بیرامی، منصور؛ مرادی، علیرضا، (۱۳۸۵)، تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی برکفایت اجتماعی دانش آموزان، فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره۴، ص ۶۳.

- ترک زاده،جعفر؛ محترم،معصومه، (۱۳۹۳)، بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه وسرمایه اجتماعی گروه های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز، جامعه شناسی کاربردی، سال بیست وپنجم، شماره اول، ص ۴۶.

- حسینیان حیدری، فرزانه سادات، (۱۳۹۲)، بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران مدرسان و دانشجویان، تهران: فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره پنجم ، شماره۱۴، ص ۳۵.

- زجاجی، ندا؛ درانی،کمال، (۱۳۹۴)، تحلیل محتوای اساسنامۀ دانشگاه فرهنگیان جهت بررس میزان مطابقت اهداف دانشگاه با مولفه‌های کیفیت عمر کاری فرهنگیان، مدیریت فرهنگ سازمانی، دورۀ سیزدهم، شمارۀ۱، ص ۱۸۰.

- شاه محمدی، نیره، (۱۳۹۳)، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، دوره ۱۸، شماره۱، ص۸.

- سلیمان پور، جواد؛ غفاری مجلج، محمد؛ نگهداریان، سمانه،(۱۳۸۶)، مقایسۀ دیدگاه معلمان در ارزیابی برنامه درسی تربیت معلم عصر فاوا براساس مبانی فلسفی واجتماعی، فصلنامه فن آوری اطلاعات در علوم تربیتی،سال دوم، شماره اول، صص ۶۶.

-صافی، احمد، (۱۳۸۴)، تربیت و تامین معلم در ایران ،فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۹(۷۳)، ص ۵۳.

- فرمهینی فراهانی، محسن، (۱۳۷۸)، فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، نشر اسرار دانش،ص ۸۸.

- فلاحی، کیومرث، (۱۳۹۰)، بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش پرورش، تهران : پژوهشکده تعلیم و تربیت ،صص ۱۵-۱۷.

- کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۴)، بررسی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سوادخواندن پرلز ۲۰۰۱ ، فصلنامه تعلیم و تربیت، صص۲۹-۳۰.

- کریمیان ،علیرضا، (۱۳۸۱)، جنبش دانشجویی در ایران، تهران،مرکز اسنادانقلاب اسلامی، ص ۶۳.

- کلدی، علیرضا؛ فلاح مین باشی، فاطمه، (۱۳۸۸)، بررسی کار کرد های اجتماعی وفرهنگی دانشگاه‌ها از نظر دانشجویان، پژوهش نامه علوم اجتماعی، سال سوم، شماره اول ،ص۷۳.

- محمدی، جهانگیر، (۱۳۸۴)، مهارت‌های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی، مجموعه مقالات برگزیده همایش معلم در عصر دانایی، اصفهان: سازمان آموزش وپرورش، ص ۵۰.

- ملکی،حسن، (۱۳۸۶)، صلاحیت‌های حرفه معلمی، تهران:انتشارات مدرسه، ص ۸۵

- مومنی مهمونی، کاظم؛ کاظم پور،اسماعیل؛ تفرشی، محمد، (۱۳۹۰)، برنامه ریزی درسی مبتنی برشایستگی ؛ راهبردی مطلوب برای توسعه شایستگی‌های اساسی، فصل نامه راهبرد های آموزش،دوره چهارم، شماره سوم، ص۱۴۵.

ضرورت ها و کیفیت بخشی صلاحیت های حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

سعید داداش زاده۱ ، بهنام طالبی۲

چکیده

تربیت معلمانی که بتوانند دانش آموزان را نه تنها برای حال ، بلکه برای آینده همیشه در حال تغییر آماده کنند ، به جای بالا بردن سطح محفوظات ، شاگردان به برداشت و درک صحیحی از آموزش برسند و خود به یادگیرندگانی مستقل تبدیل شوند، مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش و آن ها را به کار برند ، از اهداف عالی آموزش و پرورش هر جامعه است. این پژهش از نوع توصیفی - تحلیلی می باشد. ابتدا با استناد به منابع معتبر در خصوص اهمیت حرفه ای بودن شغل معلمی و توصیف صلاحیت های تدریس ، اقدام به تبیین شاخص های تدریس اثر بخش و اهمیت توجه به آن ها در تربیت دانشجومعلمان شده است.

ماهیت پیچیده فعالیت های یاددهی-یادگیری ، سطح دشواری فعالیت های آموزش و پرورش را به مراتب افزایش می دهد. معلم حرفه ای باید درک عمیق تری ازدانش 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. آنچه مسلم است این است که معلم خوب، نمی تواند کسی باشد که از روش های مشخص و دیکته شده پیروی کند؛ معلم خوب ، هنرمندی است که خود وسیله رشد موثر دانش آموزان خویش را پیدا و راه های مناسب اجرای آن را که در خور فراگیران است، فراهم می آورد. لذا یک اولویت برای تربیت معلم در آینده، بدون تردید باید ارتقای گسترده دانش،

[۱]- هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان ، پردیس فاطمه الزهرا(س) تبریز و دانشجوی دوره دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی اسلامی تبریز saeed_dadashzadeh1@ yahoo.com

[۲] - ** هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز ، دانشکده علوم تربیتی btalebi1351@yahoo.com

مهارت و نگرش های دانشجو معلمان باشد، به طوری که بتوانند در هر موقعیت، وظایف حرفه ای خویش را به گونه ای موثر به انجام برسانند.

کلمات کلیدی: صلاحیت های حرفه ای ، تدریس اثربخش ، دانشجومعلمان

مقدمه:

کیفیت بخشی به آموزش ، گزینه ای است که تمامی نظام های آموزش پرورش جهان به آن توجه دارند. موقعیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده ای به دانش و مهارت های حرفه ای معلم بستگی دارد. (دانش پژوه،۱۳۸۵).در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر استقرار نظام سنجش صلاحیت های عمومی ،تخصصی و حرفه ای ،تعیین ملاک های ارزیابی و نظام رتبه بندی علمی و تربیتی آموزگاران و تقویت انگیزه ی ارتقای شغلی در آنان ،«بر اساس نظام معیار اسلامی » و «استقرارنظام پرداخت ها» بر اساس تخصص ، شایستگی ها و عملکرد رقابتی تاکید شده است. (شاه محمدی،۱۳۹۳).

تربیت معلمانی موثر و با انگیزه که بتوانند کودکان و نوجوانان آینده را پرورش دهند و برای آینده بهتر مجهز نمایند از اهداف عالی آموزش و پرورش هرجامعه است و دانشجومعلمان مراکز تربیت معلم از مهمترین سرمایه هایی هستند که می توانند با برنامه های صحیح آموزش و پرورش ، سهم مهمی را در بازسازی و پیشرفت جامعه به عهده داشته باشند(آریا منش ،۱۳۹۰).

دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت دانش آموختگان برخوردار از شایستگی های اساسی معلمی بر بنیاد آموزه های «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» تلاش دارد تا بسترهای مناسبی برای کسب «شایستگی های معلمی» فراهم نموده تا بتوانند به عنوان کارگزار یا معلم فکور، معلم پژوهنده و معلم به مثابه یک کنشگر در محیط مدرسه عمل کنند . مطابق با اساسنامه این دانشگاه توجه به تربیت نیروی انسانی با کسب شایستگی های عمومی ، تخصصی و حرفه ای در طراز جمهوری اسلامی ایران 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 مورد نظر می باشد (معاونت آموزشی و فرهنگی ، ۱۳۹۱).

به اعتقاد و باور بسیاری از متخصصان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت ، یادگیری مهارت های حرفه ای از جایگاه ویژه ای برخوردار است.تا آن جایی که اگر معلمی به اندازه کافی مهارت های تدریس را تجربه نکرده باشد،معلم بدون صلاحیت خوانده می شود(دانش پژوه ،۱۳۸۵). تحقیقات اندکی که در زمینه اشتغال دانش آموختگان آموزش عالی در ایران صورت گرفته است نشان می دهد که برنامه های درسی آموزش عالی در پرورش و تقویت شایستگی های مورد نیاز دانش آموختگان از توفیق چندانی برخوردار نبوده اند و پس از ورود به حوزه شغلی به دلیل نداشتن شایستگی ، موجب اتلاف هزینه و کاهش اثربخشی در حیطه شغلی می شوند (مومنی ،۱۳۹۰). مطالعه عابدی در ارتباط با عملکرد تدریس فارغ التحصیلان دوره تربیت معلم نشان می دهد که کتب تربیتی تنها به بخشی ناچیزی از توانایی های بنیادی تدریس اشاره هایی گذرا داشته اند و از بخش اعظم این توانایی ها غفلت کرده اند.همچنین ، بررسی عملکرد تدریس فارغ التحصیلان دوره تربیت معلم نشان می دهد که ایشان در مولفه های مهم تدریس عملکردی ضعیف داشته اند(عابدی،۱۳۷۹).

نتایج پژوهش های متعدد نشان می دهند که بسیاری از معلمان از مهارت های حرفه ای لازم برخوردار نیستند و در ایفای نقش خود با مشکلاتی مواجه اند و مهارت حرفه ای آنان در سطح پایینی قرار دارد (نادری ، عزت ا... . ۱۳۸۹). یافته های پژوهشی کاشف (۱۳۷۸) ، لیاقتدار (۱۳۷۷) ، استیری (۱۳۷۴) ، توانا و معتمدی (۱۳۷۳) نیز نشان می دهد مشکلات و ضعف های اساسی در برنامه درسی موجود مراکز تربیت معلم کشور وجود دارد و این برنامه ها نتوانسته اند حرفه مندی های لازم را در دانشجومعلمان به وجود آورد(به نقل از ملایی نژاد ،۱۳۹۱) . تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸) نشان می دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب صلاحیت های معلمان تفاوت وجود دارد و در کلیه مولفه های اصلی تفاوت معنادار است . وضع موجود صلاحیت های معلمان آموزش عمومی نشان می دهد که در بعد شخصیتی و اخلاقی در وضع بالا تر از متوسط قرار دارند، ولی در بعد آموزشی ،رفتاری شناختی و مدیریتی در سطح متوسط ودر مولفه های فناوری،توسعه حرفه ای ،فکری و تدریس از وضعیت ضعیفی برخوردارند .

در دوره های تربیت معلم تلاش بر آن است که معلمان به اطلاعات و معلومات لازم برای انتقال به نسل های آینده مجهز گردند. مهارت های لازم برای ایجاد تعامل ثمربخش با یادگیرندگان را کسب کنند و به نگرش ها و باورهای ضروری در زمینه حرفه ای دست یابند. این سه ضرورت از دلایل بنیادی تاسیس دوره های تربیت معلم بوده و هست . به رغم پیدایش پایانه های اطلاع رسانی و نظام های ارتباطی پیش رفته که می توانند اطلاعات و معلومات را در زمانی اندک در اختیار معلمان شاغل قرار دهند، به دلیل عدم امکان تدارک مهارت های لازم و

نگرش های بنیادی معلمی به جز از طریق شرکت در دوره های قبل از خدمت، هنوز برگزاری دوره های تربیت معلم از ضرورت و حتمیت برخوردار است و هیچ نظام آموزشی نمی تواند خود را از برگزاری ، تجهیز و تقویت دوره های تربیت معلم بی نیاز بداند(عابدی،۱۳۷۹).

پیشرفت و توسعه سازمان ها و موسسات در گروی ارتقای سطح دانش ، بینش ، مهارت ها و توانایی های منابع انسانی است. ضرورت برنامه ریزی در سازمان ها و موسسات آموزشی ، زمانی مطرح گردید که لزوم استفاده مطلوب از منابع و امکانات محدود و دستیابی به حداکثر بهره وری مشخص شد و چون در برنامه ریزی اصولی واقع بینانه ، اطلاعات مطمئن ، جامع و صحیح مورد نیاز است ، فرایند نیازسنجی آموزشی ، بیش از پیش مورد توجه قرار دارد . لذا اولین گام در برنامه ریزی آموزشی ، شناسایی نیازها و اولویت بندی آنها است . اگر این مرحله به خوبی و به درستی انجام شود ، اجرای فرایندهای توسعه ی آموزشی راحت تر و موثرتر خواهد بود (میرزایی،۱۳۹۲). در واقع شایستگی به منزله وضعیت مطلوبی است که افراد بایستی به آن برسند و فاصله آن با وضعیت موجود ، نیاز آموزشی آنهاست. براین اساس ، به منظور تشخیص نیازهای آموزشی ، بایستی به ارزیابی آنها در برابر شایستگی ها پرداخت. نکته مهم که در مورد شایستگی ها وجود دارد این است که همه شایستگی ها از یک نوع و از یک جنس نیستند و همین امر موجب شده است که صاحب نظران به دسته بندی انواع شایستگی ها بپردازند(مومنی، ۱۳۹۰).

تعیین صلاحیت های حرفه معلمی بر اساس نظام اعتقادی و ارزشی ، ماهیت جامعه و آرمان های تربیتی که سازمان ها و نهادهای تربیتی بر اساس آن بنا نهاده شده اند ،صورت پذیرفته و بر اساس این آرمان ها ، سیمایی از معلم مطلوب و مورد نظر ترسیم می شود . صلاحیت معلمی ، مجموعه شناخت ها، گرایش ها و مهارت هایی است که معلم با کسب آن ها می تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی ، فراگیران کمک کند . صلاحیت های معلمی را می توان درسه حیطه صلاحیت های شناختی ، صلاحیت های عاطفی ، صلاحیت های مهارتی طبقه بندی نمود . منظور ازصلاحیت های شناختی مجموعه آگاهی ها و مهارت های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسا ئل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می سازد . صلاحیت های عاطفی، مجموعه گرایشات و علایق معلم نسبت به مسا ئل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت اس ت و صلاحیت های مهارتی به مهارتها و توانایی های علمی معلم در فر آیند یادگیری مرتبط می شو د . از مجموعه صلاحیت های سه گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش آموز حاصل می شود (ملکی، ۱۳۸۴) .

مدارس ، بویژه با در نظر گرفتن چالش های زمان حال ، از جمله هم زیستی چندفرهنگی ، برتری تکنولوژی ، تکامل علوم و تجدید سریع دانش ، قصد دارند دانش آموزان را نه تنها برای حال ، بلکه برای آینده همیشه در حال تغییر آماده نمایند. یک معلم باید ویژگی ها و دانش حرفه ای مورد نیاز را داشته باشد . بنابراین، سوال این هست که کدام ویژگی ها برای اثر بخشی یک معلم در کار خود لازم هستند؟ با توجه به ماهیت متغیرآموزش و پیچیدگی نقش یک معلم ، یک تعریف قطعی و مطلق از این شرایط نه ممکن است و نه مطلوب. با این حال، یک فهرست موقت از این ویژگی ها برای طراحی برنامه های آموزش معلمان ، ارزشیابی و خودارزیابی معلمان ضروری است.

از آنجا که در سال های اخیر در کشورهای مختلف اعم از توسعه یافته و در حال توسعه تلاش های جدی برای بهبود کیفیت موسسات آموزشی و دانشگاهی تربیت معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده سازی معلمان انجام می شود ، بازاندیشی در مسئله تربیت معلم به عنوان امری ضروری تلقی شده و بر کیفیت بخشی شایستگی های حرفه ای بر اساس تغییر بنیادی در تبیین صلاحیت ها و استانداردهای شیوه های آموزشی تاکید می ورزد.

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 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 وتوانایی 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 فعالیت هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد ، کرده اند (فراهانی و همکاران ، ۱۳۸۸ به نقل از کاظم پور) . با توجه به مطالبی که بیان شد و اهمیت مساله ، جستجو و کندوکاو در رابطه با صلاحیت های حرفه ای دانشجومعلمان امری لازم است.

روش تحقیق:

این پژهش از نوع توصیفی - تحلیلی می باشد. ابتدا با استناد به منابع معتبر در خصوص اهمیت حرفه ای بودن شغل معلمی و توصیف صلاحیت های تدریس ، اقدام به تبیین شاخص های تدریس اثر بخش و اهمیت توجه به آن ها در تربیت دانشجومعلمان شده است.

توسعه حرفه ای معلمان برای تدریس اثربخش

معلمان نقطهٔ آغاز و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند؛ پس برای اینکه بتوانند وظایف حرفه ای، تخصصی و تربیتی خود را بهتر انجام دهند، لازم است پیوسته امکان بهره مندی آنها از آموزشهای جدید و مهارت های تازه فراهم گردد(سمیعی ، ۱۳۹۱). کیفیت بخشی به آموزش، گزینه ای است که تمامی نظام های آموزش پرورش جهان به آن توجه دارند. که حذف خطاها، رفع نیازهای فراگیران، دسترسی به آموزش اثربخش، بهبود دایمی جریان یاددهی- یادگیری و در نهایت مطابقت با استانداردهای بین المللی آموزشی را تأمین مینماید. یکی از حوزه های مهم و اساسی در این رابطه، قابلیت های حرفه ای مدرسان مراکز تربیت معلم می باشد؛ تا با اتکا به آن ،آموزشی اثربخش و فرآیند یاددهی - یادگیری به گونه ای مؤثر اجرا گردد(حسینیان حیدری،۱۳۹۲). با توجه به باور این مطلب که افزایش عملکرد دانش آموزان در گرو تربیت معلم موثر است، بسیاری از صاحب نظران افزایش کیفیت تدریس معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم مطرح کرده اند. اما دربارهٔ اینکه کیفیت تدریس معلم چیست؟ و یا چگونه می توان آن را بهبود بخشید، نظرات متفاوتی ارائه شده است.

تدریس در معنای مجموعه اقدامات معلم به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان ،کانون هر برنامه درسی است و شناخت ماهیت این اقدامات می تواند به تدوین برنامه درسی دوره های تربیت معلم ، کمک موثری می نماید. معلمان نیازمند آشنایی با مجموعه ای از مهارت ها هستند که صرف نظر از موقعیت تدریس، موضوع درسی و پایه تحصیلی شاگردان، تحقق موثر اهداف مورد نظر را ممکن سازند؛ این مهارت ها که از پژوهش های انجام شده در تعلیم و تربیت و حوزه های وابسته به دست آمده اند به فعالیت تدریس، صبغه ای علمی داده اند. در مقابل این نظر ، برخی جنبه موقعیتی تدریس را مهمتر دانسته و بر این باورند که موفقیت اقدامات معلمان بیش از آنکه در گرو توانایی های کسب شده ایشان باشد، در گرو بصیرت و شناخت ایشان از شرایط منحصر به فرد هر کلاس درس است؛ این دیدگاه ، تدریس را نوعی هنر می داند که از قبل قابل تعیین نیست. تعمق در متون تخصص پیرامون تدریس ، نشان دهنده وجوه مشترکی بین این دو دیدگاه به ظاهر متعارض است و ثمربخشی تدریس تا اندازه زیادی به تلفیق بهینه جنبه های علمی و هنری بستگی دارد(مهرمحمدی،۱۳۸۰).

در سال های اخیر برای شناخت راه های موثر تدریس، پژوهش های فراوانی به عمل آمده است و در بسیاری از موارد ، معلمان موفق با معلمان ناموفق مقایسه شده اند؛ حاصل این مقایسه ها مجموعه ای از ویژگی ها و مهارت ها بوده است که تصور می شده تاکید و آموزش آنها ، توفیق معلمان را در نیل به اهداف مورد نظر به دنبال خواهد داشت.

با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و روبه رویی با نیازمندی های روزافزون و متنوع، معلمان باید از چه توانایی ها و مهارت هایی در فرایند تدریس خویش در کلاس های درسی برخوردار باشند؟ در پاسخ به این نیاز ، باید به جای بالا بردن سطح محفوظات افراد و وادار کردن شاگردان به حفظ مطالب و تکرار موبه موی سخنان معلم که درک روشنی از مفاهیم ، اصول و قوانین در ذهن شاگردان به وجود نمی آورد ، باید تلاش کرد شاگردان به برداشت و درک صحیحی از آموزش برسند و خود به یادگیرندگانی مستقل تبدیل شوند. به همین دلیل ، باید روش تدریس و آموختن را متحول ساخت و آموزش را بر تفکر و تحقیق بنا کرد. همچنین ، بسیار مهم است که شاگردان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن ها را به کار برند(مایرز۱۳۷۴ به نقل از عابدی،۱۳۷۹).

معلمان باید موقعیت مطلوب یادگیری را فراهم کنند، چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به دانش آموزان بیاموزند. واداشتن دانش آموزان به تفکر و اندیشه ، اصلی ترین کار معلمان به شمار می رود و معلم کارآمد کسی است که یادگیرندگان را با مسائلی روبه رو کرده و برای حل مسایل مطرح شده ، آنان را به اندیشیدن وادار می سازد(شعبانی به نقل از عابدی، ۱۳۷۹).

معلم امروز با خواست ها، شرایط و وضعیتی نوین نسبت به فرآیندهای یاددهی- یادگیری روبرو است. که می بایست با نقشی متفاوت با کلاس سنتی عمل نموده و خود را به دانش ها و مهارت های نوین مجهز ساخته تا بتواند پاسخگوی نیازها و چالشهای آموزشی امروزگردد. بهترین معلم کسی است که دانش آموزان را در مسیر احساس بی نیازی از وجود خودش قراردهد و کوشش کند این احساس در او به تدریج شکل گیرد (به نقل ازحسینیان حیدری،۱۳۹۲). بهترین معلم کسی است که دارای قابلیت خلق روشهای تازه است و بهترین روشها، روش خاصی نیست، بلکه یک هنر است. هر معلمی باید تلاش کند در خود قابلیت کشف روشهای جدید را بپردازد. (دال، به نقل از حسینیان ، ۱۳۹۲).

معلم موفق و اثربخش، معلمی است که بخشی از وظایف حرفه ای خود یا اهداف یادگیری را با تمسک به قدرت تعبیر، تفسیر و احیاناً تطبیق تکنیکهای برگرفته از مطالعات علمی سامان میدهد و بتوانند یافته های مطالعات علمی را هوشمندانه و آگاهانه با شرایط و ویژگیهای خاص کلاس خود منبطق سازد و درجریان تکلیف حرفه ای و تعقیب اهداف یادگیری، ناگزیر از مشارکت فعال در خلق و تولید دانش حرفه ای باشد. معلم در جریان یاددهی- یادگیری باید فرصتهایی فراهم کند تا دانش آموزان دربارهٔ آنچه آموزش دیده اند، بیندیشند و عادت به پرسش کردن در دانش آموزان ایجاد وتقویت شود.(مهرمحمدی، به نقل ازحسینیان حیدری،۱۳۹۲).

دانشجومعلمان میتوانند با کسب مهارت حرفه ای در زمینه طراحی محیط های یادگیری، طراحی فعالیت ها و واحدهای یادگیری، سازماندهی محتوای یادگیری و به کارگیری روشهای مؤثر یاددهی و یادگیری، استفاده از رسانه های نوین آموزش و به کارگیری روشهای نوین ارزشیابی درارتقای کیفی تعلیم و تربیت نقشی اساسی ایفا نمایند. مهارت های حرفه ای دانشجومعلمان، از دانش آنان نسبت به رویکردهای مختلف یاددهی – یادگیری آغازمیشود و تا به اجرا درآمدن این رویکردها در موقعیت های خاص کلاس درس ادامه می یابد. مهارتهایی که آنان را در مقابل پاسخ گویی به چالشها و مسائل یاری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم، به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت. مهارت هایی که به آنان امکان طراحی محیط های یادگیری متفاوت را داده تا بتوانند بستر رشد دانش آموزان را با ارائه روشهای آموزشی مؤثر، و به کارگیری آن در موقعیت خاص کلاس درس فراهم نماید. مهارت هایی که به همراه تغییرات فن آوری، تکامل یافته و امکان بهره گیری از پتانسیل های فن آوری نوین را در به اجرا درآمدن موثر روشهای آموزشی فراهم نموده و قابلیت ها و مهارت هایی که امکان ارزشیابی و سنجش اصولی سطوح مختلف یادگیری را با روش های متنوع و متناسب با شرایط و مقتضیات کلاسی فراهم می نماید (حسینیان حیدری،۱۳۹۲). منظور از توانایی ها و مهارت های ضروری تدریس در برنامه درسی تربیت معلم ، آن دسته از توانایی ها و مهارت های معلمان است که اشتراک مساعی دانش آموزان را در جریان تدریس آسان می سازد و در نهایت ، به نضج و گسترش تفکر و مساله گشایی و برخورد ابتکاری با موقعیت های جدید در یادگیرندگان کمک می کنند(عابدی،۱۳۷۹).

توسعه حرفه ای معلمان باید به عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرمی گیرد وتوسعه حرفه ای آنان باید به طور نظام مند طراحی، حمایت، بودجه بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقاء و اثربخشی معلمان شود. محوربرنامه های پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی باشد. این برنامه ها باید معلمان را آماده سازند که در موارد گوناگون و پیچیده به گروههای متفاوت دانش آموزان تدریس کنند. همچنین هدف برنامه های توسعه حرفه ای معلمان باید با اهداف برنامه درسی منطبق باشد. اهداف برنامه پیش از خدمت معلمان در کشور ژاپن در قالب صلاحیتها و تواناییهای لازم برای معلمان مطرح شده است. که عبارتند از:

۱. داشتن حس وظیفه شناسی به عنوان یک معلم،
۲. شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان،
۳. داشتن علاقه به دانش آموزان،
۴. کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی

۵. دارا بودن دانش عمومی گسترده،
۶. کسب مهارتهای کاربردی آموزشی.

افزون بر این ویژگیها و قابلیتها، معلمان باید از ویژگیها و قابلیتهایی برخوردار باشند که به ویژه برای آینده ضروری به نظر می رسند و به ایفای نقش در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات بپردازند (ملایی نژاد، ۱۳۸۷).

معلمی که فقط محتوای برنامه های درسی را ارائه میکند دیگر به عنوان یک معلم حرفه ای وشایسته شناخته نمی شود از معلمان انتظار بیشتری می رود و این انتظارات باید در برنامه های آموزشی پیش از خدمت و در حین خدمت از طریق تربیت کنندگان معلم برآورده شود. دست آوردها و توصیه هایی که همایش بین المللی مشارکت در رشد معلم برای آسیا نوین (۶ تا ۸ سپتامبر ۱۹۹۵) در بانکوک به دست آمده را میتوان به شرح زیر خلاصه نمود(حسینیان حیدری،۱۳۹۲):

- معلم فکور معلمی اثرگذار است از این روی، برنامه ی آموزشی تربیت معلم باید طوری طراحی شوند که علمکردهای فکورانه را تشویق کنند، توانایی های حرفه ای معلمان را بالا ببرند، نظریه وعمل را توام سازند، زمان قابل توجهی را به کارورزی اختصاص دهند و به مدرسان مراکز تربیت معلم اجازه دهند عملکردهای فکورانه را نمونه سازی کنند، مشارکت بین دانشگاه ها، مدارس ومعلمان را آسان و ممکن سازند؛
- برنامه های تربیت معلم باید به گونه ای ارائه شود که معلمان بتوانند یادگیری مادام العمر را رشد دهند؛
- برنامه های تربیت معلم باید دانش پایه موردنیاز معلمان را شناسایی و ارائه کند؛
- برنامه های تربیت معلم باید با استفاده از راهکارهای عملی نیازهای جامعه خود را برآورند؛
- برنامه های تربیت معلم باید بر تقویت و رشد مهارتهای حل مسئله تمرکز داشته باشد؛

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 ازدانش 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 درتربیت 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).

عامل بسیار مهم محرک و توجیه اصلاحات در آموزش معلمان که در هر کشوری در اروپا رخ می دهد ، تمایل به پاسخگویی به تغییراتی است که محیط مدارس در دوره های سریع تغییر اجتماعی با آنها روبروهستند. از سال ۲۰۰۰ چند مطالعه و گزارش در مورد تدریس حرفه ای در اروپا منتشر شده است . در سال ۲۰۰۰ دفتر بین المللی حزب کارگر و یونسکو یک کمیته مشترکی تشکیل دادند که بعدا گزارشی را در مورد شرایط معلمان گزارش کردند. معلم شایسته معلمانی هستند که دانش و توانایی ها ، مهارت ها ،استعدادها ، ارزش ها ، نگرش ها و الگوهای رفتاری خود را در مواجهه با چالش های تربیتی دانش آموزان شان را گسترش می دهند.آنها دارای مهارت های حرفه ای مورد نیاز و کافی برای انجام وظایف اختصاصی خودشان را دارند . صلاحیت ، استفاده آگاهانه از دانش خود ، توانایی ها ، مهارت ها ، استعدادها ارزش ها ، نگرش ها و الگوهای رفتاری، به منظورحل و فصل مسائل و مشکلات،غلبه بر چالش، انجام وظایف فردی و تحقق اهداف پیشنهاد شده می باشد. معلمان باید دانش آموزان را با توانا کردن آنها در رشد و توسعه مهارت های اساسی که آنها در طراحی یک پروژه زندگی نیاز دارند ، آموزش دهند ، خود را وقف ارزشهای ذاتی نمایند ، و قادر به انجام آن بدون محدودیت کسل کننده در محیط زندگی خودشان باشند:(Teacher Training Advanced Centre ، ۲۰۱۰-۲۰۱۱) . این مقاله وظایف زیر را برای معلمان مورد توجه قرار داده است:

۱. طراحی برنامه درسی و آموزش محتوایی رشته ها و موضوعات اختصاص داده.
۲. ارزیابی فرایند های یادگیری دانش آموزان و ارزیابی کیفیت تدریس.
۳. مشاوره دانش آموزان، مدیریت و هدایت یادگیری آنها و حمایت از آنها در فرایند آموزشی، همکاری با خانواده در ارتباط با مسائل آموزشی، مشاوره علمی و حرفه ای دانش آموزان
۴. توجه به رشد عقلانی ، هیجانی ، روانی حرکتی ، اجتماعی و اخلاقی دانش آموزان
۵. برانگیختن ، سازماندهی و شرکت در فعالیت های داخل یا خارج از مدرسه.
۶. اطمینان از اینکه فعالیت های مدرسه در حالیکه ارزش های شهروندی دموکراتیک در دانش آموزان پرورش می یابد ، در یک فضای احترام متقابل ، تحمل، مشارکت و آزادی انجام می پذیرد
۷. گزارش منظم به خانواده درمورد پیشرفت یادگیری فرزندان شان، و نیز اطمینان از همکاری آنها.
۸. هماهنگی تدریس، مدیریت و تلاش های مربوط به تصمیمات اختصاص داده شده به آنها

۹. شرکت در فعالیت های عمومی مدرسه
۱۰. شرکت در برنامه های ارزیابی اتخاذ شده توسط مسئولان آموزش و پرورش و مدارس
۱۱. پژوهش، آزمایش و بهبود مداوم تلاش ها در تدریس مربوطه
۱۲. توجه به اجرای برنامه ها بر اساس اصل همکاری و کار گروهی

مؤسسهٔ بین المللی آموزش و پرورش کودکان در زمینه آماده سازی معلمان ابتدایی ابراز می دارد که کیفیت تجارب یادگیری در دانش آموزان از مسائل مهم و استراتژیک برای آینده ملی است، لذا معلمان دوره ابتدایی باید با دانش، مهارت، ارزش ها و تکنیک هایی مجهز باشند تا در تعامل با دانش آموزان، والدین، همکاران، مدیران و آژانس های اجتماعی و دیگران موفق باشند. معلمان باید علائق ، سبک های یادگیری و نیازهای فردی و پیچیدهٔ دانش آموزان را با تغییرات سریع گوناگونی های فرهنگی اجتماعی تطبیق دهند. معلمان لازم است به عنوان افراد حرفه ای در رشته و شغل خویش شناخته شوند. آنان باید دارای گواهینامهٔ معلمی و یا درجه لیسانس در این زمینه باشند. برای موفقیت در دوره ابتدایی، دانشجو معلمان دوره های تربیت معلم باید علاوه برداشتن دانش لازم در زمینه تدریس ، برنامه درسی، روان شناسی آموزش و پرورش و رشد کودکان ، فرصت هایی برای مطالعه، آزمایش و تمرین عملی درمحیط های گوناگون فرهنگی داشته باشند. بنابر این محتوای برنامه آماده سازی معلمان ابتدایی باید شامل حیطه های زیر باشد :

۱- توانایی درک و فهم، تجزیه و تحلیل و ارزیابی تعداد زیادی از منابع علمی منتشر شده
۲- توانایی، برقراری ارتباط شفاهی و کتبی با مردم
۳- توانایی بازتاب اطلاعات و تجارب
٤- اعتماد به نفس در توانایی خود در اجرای وظایف ریاضی
٥- دانش و مهارت علوم فیزیکی و علوم زمین
٦- آگاهی از چگونگی تأثیر نیروهای سیاسی، تاریخی بر زندگی مردم
۷- درک شباهت ها و تفاوت های جوامع و گروه های فرهنگی
۸- دانش و مهارت برای هنرهای نمایشی و بصری
۹- دانش و مهارت استفاده از رسانه ها و تکنولوژی

این مؤسسه همچنین بر این موضوع تأکید دارد که برنامهٔ پیش از خدمت معلمان باید شامل داشتن دانش و تجربه نسبت به مراحل رشد کودک و اصول مربوطه دربارهٔ کودکان در سنین مختلف، به لحاظ فرهنگی، زمینه های

زبانی و موارد استثنایی باشد. دانشجو معلمان دورهٔ ابتدایی باید یاد بگیرند چگونه تجارب یادگیری را به بالاترین درجه برسانند به طوری که به رشد و توسعهٔهوشمندی، احساسی، اجتماعی و زیباشناسی دانش آموزان منجر شود. آنان باید دانش آموزان را، برای این که دربارهٔ تفاوت ها و ویژگی های استثنایی فرد فرد آنان بیشتر بدانند، در موقعیت های مختلف فرایند یاددهی-یادگیری مورد مشاهده دقیق قرار دهند. بنابراین لازم است تکنیک های مشاهده و ثبت و ضبط چنین رفتارهایی رابیاموزند و این تکنیک ها مطابق تحقیق و تئوری باشد(موسسه بین المللی آموزش و پرورش کودکان ، ۲۰۰۲به نقل از ملایی نژاد ،۱۳۹۱).

کاستر و همکارانش (۲۰۰۵) صلاحیت های معلمان را به پنج دسته اصلی و زیرمجموعه های آن ها تقسیم می کنند که عبارتند از :

۱- دانش تخصصی شامل : داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به روز نگه داشتن آن
۲- ارتباطات شامل:برقراری ارتباط با دانش آموزان ، هدایت انجام وظایف، تحلیل و روشن سازی دیدگاه های دانش آموزان
۳- سازماندهی شامل : تعیین سیستم عملکرد دانش آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی
۴- پداگوژی چهار عامل را در بر می گیرد که عبارتند از : کمک به دانش آموزان و تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش آموزان 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 پیش کنشی، کنجکاوی در مورد تازه ها، صداقت و درستی (به نقل از کریمی ،۱۳۷۸) .

شولمن (۱۹۹۱) فهرستی از انواع آگاهی های لازم برای یک آموزگار علوم دوره ابتدایی را به شرح زیر گردآوری کرده است:

۱. آگاهی از مفاهیم: با علوم و حیطه های علمی آشنا باشد.
۲. آگاهی از اصول روانشناسی تربیتی :با اداره و سازماندهی کلاس جهت فائق آمدن بر مشکلات آشنا باشد.

۳. آشنایی با برنامه ریزی درسی : قادر به استفاده از راهنمای درسی ، تشخیص نیازهای ملی و کاربرد مواد آموزشی موجود در دسترس باشد.
۴. آشنایی با محتوای دانش تربیتی : باید بتواند یک موضوع را از طریق توضیحات مفید ، قیاس ها و مثال های قوی ، آموزش دهد.
۵. آگاهی از روحیه و خصوصیات یادگیرندگان.
۶. آگاهی از محتوای آموزش
۷. آگاهی از هدف ها ، ارزش ها و انگیزه های آموزشی که شامل تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش هم می باشد.

نکات ذکر شده در فهرست فوق ، این مطلب را یادآوری می کند که معلم ها نیازمند آگاهی هایی در زمینه افکار و شیوه یادگیری کودکان هستند (معاونت آموزشی و پژوهشی وزارت آموزش و پرورش ، ۱۳۹۱) .

Liakopoulou(۲۰۱۱) در بررسی خود ، برای موثر بودن تعلیم و تربیت ویژگی های زیر را مورد توجه قرار داده و به نظر او یک معلم خوب بایستی طیف گسترده ای از ویژگی ها زیر را داشته باشد:

۱- ویژگی های شخصیتی ، نگرشی و باورها
۲- دانش و مهارت تعلیم و تربیت:
- دانش موضوعی
- دانش در مورد یادگیرنده
- روش تدریس
- دانش در مورد برنامه درسی
- دانش عمومی تعلیم و تربیت
- دانش در مورد زمینه
- دانش در مورد خود

McBer (۲۰۰۰) در یک سری از مصاحبه هایش با معلمان ، شانزده ویژگی حرفه ای را که شامل ویژگی های شخصیتی و نگرش های فردی بوده که بعدا او آنها را به پنج گروه طبقه بندی کرده است:
الف) حرفه ای: تعهد، اعتماد به نفس، اعتماد، احترام ؛

ب) تفکر: تحلیلی و تفکر مفهومی

ج) انتظارات: دستیابی به اهداف بالا، درک دائمی از واقعیت و بکارگیری ابتکارات

د) رهبری: انعطاف پذیری، مسئولیت پذیری، میل به یادگیری؛

ه) روابط با دیگران : تعامل بارور با درگیرشدن در فرایند آموزشی، مهارت های کار مشترک، درک مطلب.

مجموعه ای از مطالعات مرتبط ، اقدامات خاصی که توسط معلمان به عنوان فاکتورهایی برای اثربخشی شان در نظر می گیرند ، به شرح زیر معرفی کرده اند: (McBer 2000, Jasman 2002, Anderson 2004) :

- ✓ اهداف واقع بینانه تعیین می کنند،
- ✓ تلاش می کنند تا برای یادگیری دانش آموزان مشوق تعیین می کنند.
- ✓ مواد آموزشی ایجاد می کنند.
- ✓ اطلاعات را به روش مناسب ارائه می کنند.
- ✓ کلمات را با تصاویر همراه می کنند.
- ✓ از وسایل کمک آموزشی مختلف استفاده می کنند.
- ✓ زمان تدریس را از طریق اقدامات منظم (مثل برنامه ریزی ، کاهش اتلاف وقت در کلاس) به حداکثر می رسانند.
- ✓ توجه به اموری که علاقه دانش آموزان را تحریک می کند.
- ✓ نظارت و ارزیابی پیشرفت دانش آموزان .
- ✓ تنظیم ملاک های ارزشیابی و آگاه نمودن دانش آموزان در مورد آن ملاک ها و ارائه پس خوراند و بازخورد به دانش آموزان.
- ✓ توانایی در شناخت تفاوت های دانش آموزان ، انتخاب بهترین روش ممکن برای هر دانش آموز و ایجاد انگیزه برای دانش آموزان است .

معلمان برای توسعه حرفه ای خود ناگزیر باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند. ماهیت پیچیده فعالیت های یاددهی-یادگیری ، سطح دشواری فعالیت های آموزش و پرورش را به مراتب افزایش می دهد. تدریس به عنوان یکی از پیچیده ترین فعالیت های بشری توسط معلمان به مرحله اجرا در می آید. این حرفه بر بستری از موقعیت های نامعین و دشوار برای درک و فهم قرار گرفته است. عمل تدریس و حرفه معلمی بیش از

هرچیز با دانش آموزان سر و کار دارد که از شخصیت و ویژگی های بی همتا برخوردارند. معلم در این میان باید با حفظ تفاوت ها و تنوع ها، عملا برنامه ای را برای توسعه وجوه مشترک در میان دانش آموزان طراحی و به مرحله اجرا درآورد.چنین اقدامی که پیامد آن برقراری توازن و تعادل میان دو قطب ناهمسو و وجوه اشتراک و افتراق دانش آموزان است، به آسانی قابل انجام نیست. معلمی عرصه ای برای انسان سازی و ایجاد رفتارهای متعادل و مطلوب میان دانش آموزان است. تغییردانش، نگرش و رفتار دانش آموزان غایت اصلی تعلیم و تربیت است.کوشش های ناظر بر تحقق چنین اهداف متعالی عملا در دایره فعالیت های معلمان قرار می گیرد. چنین موقعیتی است که نقش ساز و کارهای حمایتی از جمله پژوهش را برای توسعه کارکردهای آموزش و پرورش و تضمین فعالیت ها در این نهاد گسترده آشکار می سازد. پژوهش معلم محور ، از جمله پارادایم های نوین در عرصه پژوهش های آموزشی است که ناظر بر نیازمندی های حرفه ای معلم برای مدیریت تدریس و همچنین راهکاری اساسی برای از میان برداشتن فاصله بین پژوهش و عمل تربیتی است(ساکی،۱۳۹۱).

معلم در مقام دانشمند یا پژوهشگر ، یک انسان حرفه ای فعال، خودکفا، در حال ترقی و مدام در جستجوی حقیقت است.«معلم دانشمند»فعالیت های محتمل برای شرایط تدریس را شناسایی یا فرض کرده، شواهدی رااز طریق مشاهده و با کمک ابزارهای گوناگون در مورد نتایج اقدامات خویش گردآوری کرده، شواهد حاصله را مورد تعمق و تجزیه و تحلیل قرار داده و در باره ادامه ، حذف یا بهبود اقدامات داوری می کند.این فرایند خیلی کمتر از آنچه که به نظر می رسد، اندیشیده شده و منطقی است.

معلم در نقش پژوهشگر در کلاس درس و تولیدکننده دانش حرفه ای ، ایده ای است که «دونالد شون » تحت عنوان «کارگزار فکور» از آن نام برده است.منظور وی این است که آنچه در جریان دوره های تربیت معلم آموخته می شود، به هیچ وجه برای رودررویی با موقعیت های بدیع و شرایط از قبل تعیین نشده کافی نیست ومعلمان می باید به مدد شهودو بصیرت آنی خویش به اتخاذ تصمیمات منطقی پرداخته ودرآن واحد آن ها را به مرحله اجرا بگذارند(مهرمحمدی ، ۱۳۸۰).

بحث و نتیجه گیری

کیفیت بخشی به آموزش ، گزینه ای است که تمامی نظام های آموزش پرورش جهان به آن توجه دارند. در شرایطی که هم زیستی چندفرهنگی ، برتری تکنولوژی ، تکامل علوم و تجدید سریع دانش ، از جمله چالش های

پیش روی نظام های آموزشی محسوب می شوند، تربیت معلمانی که بتوانند دانش آموزانی پرورش دهند که آن ها را نه تنها برای حال ، بلکه برای آینده همیشه در حال تغییر آماده کنند ، به جای بالا بردن سطح محفوظات افراد ، شاگردان به برداشت و درک صحیحی از آموزش برسند و خود به یادگیرندگانی مستقل تبدیل شوند، مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن ها را به کار برند ، از اهداف عالی آموزش و پرورش هر جامعه است.بنابر این دانشجومعلمان مراکز تربیت معلم از مهمترین سرمایه هایی هستند که می توانند با برنامه های صحیح آموزش و پرورش ، سهم مهمی را در پیشرفت نظام آموزشی و بازسازی و پیشرفت جامعه به عهده داشته باشند. در چنین موقعیتی ، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد مسئول در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش ، در تربیت معلمانی که واجد شایستگی های مورد نیاز باشند ، از اهمیت زیادی برخوردار است.

افزایش کیفیت تدریس معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم مطرح کرده اند.معلم موفق و اثربخش واجد مجموعه ای از شناخت ها، گرایش ها و مهارت هایی است که می تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی ، فراگیران کمک کند . معلم یک تسهیل کننده یادگیری است که پاسخگوی شرایط خاص یادگیرنده و محیط یادگیری است؛ او یک «فراحرفه ای » است که هم دارنده مجموعه ای از دانش و مهارت های جرفه ای است و هم می تواند داوری کند که کدام مهارت ها را برای کسب حداکثر راندمان در هر شرایط خاص بکار گیرد.

بهترین معلم کسی است که دانش آموزان را در مسیر احساس بی نیازی از وجود خودش قراردهد و کوشش کند این احساس در او به تدریج شکل گیرد ، بهترین معلم کسی است که دارای قابلیت خلق روشهای تازه است و بهترین روشها، روش خاصی نیست، بلکه یک هنر است. هر معلمی باید تلاش کند در خود قابلیت کشف روشهای جدید را بپردازد.معلم موفق و اثربخش، معلمی است که بخشی از وظایف حرفه ای خود یا اهداف یادگیری را با مطالعات علمی سامان میدهد و می تواند یافته های مطالعات علمی را هوشمندانه و آگاهانه با شرایط و ویژگیهای خاص کلاس خود منبطق سازد و درتعقیب اهداف یادگیری، ناگزیر قادربه تولید دانش حرفه ای می باشد.

دانشجومعلمان میتوانند با کسب مهارت حرفه ای در زمینه طراحی محیط های یادگیری ، فعالیت ها و واحدهای یادگیری، سازماندهی محتوای یادگیری و به کارگیری روش های مؤثر یاددهی و یادگیری، استفاده از رسانه های نوین آموزش و به کارگیری روشهای نوین ارزشیابی درارتقای کیفی تعلیم و تربیت نقشی اساسی ایفا نمایند.

مهارتهایی که آنان را در مقابل پاسخ گویی به چالشها و مسائل یاری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم، به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت.

تدریس به عنوان یکی از پیچیده ترین فعالیت های بشری توسط معلمان به مرحله اجرا در می آید. این حرفه بر بستری از موقعیت های نامعین و دشوار برای درک و فهم قرار گرفته است. عمل تدریس و حرفه معلمی بیش از هرچیز با دانش آموزان سر و کار دارد که از شخصیت و ویژگی های بی همتا برخوردارند. لذا معلمان برای توسعه حرفه ای خود ناگزیر باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند. بنابر این، معلم در نقش پژوهشگر در کلاس درس، تولیدکننده دانش حرفه ای برای تدریس محسوب می شود.

آنچه مسلم است این است که معلم خوب، نمی تواند کسی باشد که از روش های مشخص و دیکته شده پیروی کند؛ معلم خوب ، هنرمندی است که خود وسیله رشد موثر دانش آموزان خویش را پیدا و راه های مناسب اجرای آن را که در خور فراگیران است، فراهم می آورد. هیچ برنامه تربیت معلمی نمی تواند امیدوار باشد که دانشجومعلمان را به یک مجموعه دانش و مهارت های از پیش تعیین شده که برای همه شرایط مناسب باشد ، مجهز کند؛ بلکه هدف یک برنامه تربیت معلم ، باید آماده کردن معلمان آینده باشد تا بتوانند به موثرترین صورت ممکن ، با موقعیت تربیتی که از نظر گروه های سنی، فرهنگ های سازمانی، و شرایط ملی، در زندگی حرفه ای خویش متفاوتند، کنار آمده و بتوانند در هر موقعیت، وظایف حرفه ای خویش را به گونه ای موثر به انجام برسانند.

منابع:

آریا منش،آرزو؛ مصرآبادی،جواد(۱۳۹۰) .بررسی رابطه دانش معلمی و نگرش مرتبط با شغل معلمی با مهارت های شغلی دانشجومعلمان دانشگاه تربیت معلم آذربایجان در سال ۱۳۸۹-۹۰.دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.رساله پایان نامه کارشناسی ارشد

حسینیان حیدری ؛ فرزانه السادات(۱۳۹۰).بررسی مهارت های حرفه ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران مدرسان و دانشجویان.فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی.دوره پنجم،شماره ۱۴،صص ۱۳۴-۱۴۷.

دانش پژوه ، زهرا ؛ ولی ا... فرزاد (۱۳۸۵) ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی.فصلنامه نوآوری های آموزشی،شماره ۱۸،سال پنجم.

ساکی،رضا (۱۳۹۱).پژوهش معلم محور؛پارادایمی نو در پژوهش های آموزشی.فصل نامه راهبردهای آموزش،دوره ۵،شماره۳.

سمیعی ، مرتضی (۱۳۹۱) . روش های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان . فصلنامه نوآور یهای آموزشی. شمارهٔ ۳۹ ، سال دهم.

شاه محمدی،نیره (۱۳۹۳)، صلاحیت ها و شایستگی های آموزگار عصر حاضر.رشدآموزش ابتدایی .دوره هیجدهم .شماره ۱.

عابدی،لطفعلی (۱۳۷۹). تاملی بر سطوح سه گانه(آرمانی،رسمی و تجربه شده)برنامه درسی دوره کاردانی تربیت معلم.فصلنامه تعلیم و تربیت .شماره ۷۲-۷۳.

کاظم پور ، اسماعیل و نوشین شاه بهرامی (۱۳۹۵) .ارایه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. سال هفتم، شماره اول، صص ۹۶

کریمی ، فریبا (۱۳۷۸).مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی . فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحدگرمسار.سال دوم، شماره ۴.

معاونت آموزشی و پژوهشی (۱۳۹۱) . اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.

ملایی نژاد ،اعظم(۱۳۹۱) .صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجومعلمان دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه نوآوری های آموزشی . شماره ۴۴ ، سال یازدهم .

ملکی،حسن (۱۳۸۴)،صلاحیت های حرفه معلمی.چاپ اول،تهران،انتشارات مدرسه.

میرزایی کارزان،علی رضا.و همکاران (۱۳۹۲). نیازسنجی آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام. مجله توسعه ی آموزش در علوم پزشکی.دوره ی ۶،شماره ۱۱ صص ۶۱-۷۱.

مهرمحمدی،محمود.لطفعلی عابدی(۱۳۸۰) .ماهیت تدریس و ابعاد زیبا شناختی آن. پرتال جامع علوم انسانی.دوره ۵ شماره ۳.

نیکنامی،مصطفی و فریبا کریمی (۱۳۸۸).صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه ی چارچوب ادراکی مناسب.دانشو پژوهش در علوم تربیتی –برنامه ریزی درسی.دانشگاه آزاد اسلامی واحدخوراسگان(اصفهان).شماره بیست و سوم.صص۱-۲۲.

Liakopoulou,Maria.(2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 21

Teacher Training Advanced Centre (2010-2011). Standars of Professional Competencies Required of Teachers. General Directorate of Education, Vocational Training and Learning Innovation

MCBER, H. (2000). Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness.

Research report 216. DfEE.

شناسایی نیاز های پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تربیت دانشجو- معلمان پژوهش محور ب

بتول بصیری[۱]، احمد رضا نصر[۲]، سید ابراهیم میرشاه جعفری[۳]، محمود مهر محمدی[۴]

چکیده

پژوهش محوری از رویکردهای جدید دانشگاه های پیشرفتهٔ جهان است که یادگیری را معطوف به دانایی محوری کرده است. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان است. این پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی- تحلیلی و پیمایشی است و در انجام آن از دو روش کیفی و کمی استفاده شده است. جامعهٔ آماری بخش کیفی تمامی صاحب نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور بود، که به روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۱۹ نفر از آنان انتخاب گردید. جامعهٔ آماری بخش کمّی تمامی ۱۸۱ نفر از مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در شش استان واقع در قطب چهار کشور بود که به روش نمونه گیری تصادفی تعداد ۱۵۰ نفر از آنان انتخاب گردید. طبق نتایج تحقیق در بخش کیفی مهمترین نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان عبارت است از: آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی - ترکیبی و تسلط بر مهارت های پژوهشگری و آشنایی با روش های پژوهشی پرکاربرد در آموزش و پرورش. یافته های پژوهش در بخش کمی نیز نشان داد که میزان نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش در زمینهٔ «مهارت های پژوهشی» بیشتر از سطح متوسط است و مهمترین نیاز آنان در این زمینه به ترتیب مربوط است به گویه های: توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی – کمی، آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و مهارت کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس. لذا پیشنهاد می شود که دانشگاه فرهنگیان فقط به نقش آموزشی خود بسنده نکند و با توجه به ضعف تحقیقات در

[۱]- نویسنده مسئول: دکتری برنامه ریزی درسی از دانشگاه اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور اصفهان. آدرس آدرس پست الکترونیک: b_basiry@yahoo.com . تلفن همراه: ۰۹۱۳۳۰۴۰۴۸۴

[۲]- استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: arnasr@edu.ui.ac.ir ، تلفن همراه : ۰۹۱۳۱۲۸۷۵۰۴

[۳]- استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: jafari@edu.ui.ac.ir ، تلفن همراه: ۰۹۱۳۱۱۶۱۳۸۴

[۴] - استادگروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس تهران، پست الکترونیک: mehrm_ma@modares.ac.ir ، تلفن همراه: ۰۹۱۲۱۰۳۹۰۳۲

زمینهٔ تعلیم وتربیت، با ایجاد امکانات و ارائه آموزش های لازم به تناسب نیاز کشور، اعضای هیأت علمی خود را عملاً در پژوهش های مرتبط درگیر نماید.

واژه های کلیدی: نیازآموزشی، نیازسنجی، مهارت های پژوهشی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

در هر جامعه ای رشد و شکوفایی مادی و معنوی تمدن ها و جوامع بشری در گرو پژوهش است و بین ترقی علمی هر جامعه و میزان پژوهش و تحقیق در آن جامعه رابطهٔ مستقیمی وجود دارد (تابعی و محمودیان، ۱۳۸۶). بعلاوه دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی، نهادهای اصلی در تحقیق و توسعهٔ کشورها به حساب می آیند؛ زیرا از سه رکن مدیریت تحقیقات، محقق و ابزار تحقیق برخوردارند و از طریق فعالیت های تحقیقاتی و قابل کاربرد ساختن نتایج تحقیقات و نظایر آن نقش برجسته ای در پژوهش و توسعه علمی کشور دارند (احمدی دستجردی و انوری،۱۳۸۳). بدون تردید شناخت و تفسیر پدیده‌های آموزشی نیاز به فراهم کردن اطلاعات دارد و این مهم از طریق پژوهش و تحقیق میسر می شود. تحقیق در آموزش تنها ابزاری است که برای بهسازی و ایجاد تغییرات مفید در کیفیت[1] برنامه ها و عملکرد های آموزشی به کار برده می شود (تصدیقی، ۱۳۹۱). بعلاوه جهانی شدن، تکنوپلی[2]، سیر شتابان فناوری اطلاعات[3] و کمرنگ شدن مرزهای جوامع در عرصه های مختلف، آنان را در موقعیتی دشوار، چالش انگیز و در عین حال اجتناب ناپذیر قرار داده است. در چنین شرایطی، کشورهایی قادر به همنوایی با جامعهٔ جهانی خواهند بود که به توسعهٔ نیروی انسانی به عنوان محور اصلی توسعهٔ پایدار همّت گمارند و این توسعه از وظایف اصلی آموزش عالی است. از طرفی آموزش عالی به عنوان رکن اصلی و مبنای توسعه، بدون پژوهش نمی تواند به اهداف خود دست یابد (مسعودی فر، ۱۳۸۳، ص ۸). بدون شک آموزش عالی مظهر رشد و توسعهٔ دانش و تأمین کنندهٔ قدرت جوامع در عرصهٔ رقابت جهانی است و به علت تنوع نیازهای جوامع کارکردهای مختلفی را شامل می شود از جمله کارکرد پژوهشی که در حال حاضر از اهمیت فزاینده ای برخوردار است (مطلبی فرد و همکاران، ۱۳۹۱).

---

[1] - Quality

[2]- امپراتوری تکنولوژی

[3] -I.T

شواهد نشان می دهد که یکی از کلیدی ترین و مهم‌ترین ضعف‌های نظام تحقیقاتی کشور، در این واقعیت رخ می‌نماید که آموزش عالی بیشتر به نقش آموزشی خود بسنده کرده استو وضعیت تحقیقات در زمینه آموزشی با ضعف و نقصان همراه است. در حقیقت امروزه، پژوهش کلید توسعهٔ هر کشور و معیار رشد یافتگی آن محسوب می شود. بنابراین به منظور نیل به توسعهٔ همه جانبه و پایدار، ناگزیز باید از "دالان پژوهش" عبور کرد. براین اساس بایستی آموزش مبتنی بر پژوهش به عنوان یک فرهنگ ارزشمند اشاعه یابد تا استادان پژوهشگر و در نتیجه دانشجویان پژوهنده داشته باشیم. تنها از طریق پژوهش است که می توان اساتیدی آگاه به مسائل آموزشی و پرورشی، محقق، پویا، خلاق، نقاد و دانش جویانی جستجوگر با ذهنی پرسشگر و آفریننده تربیت کرد و دانشگاه هایی برتر، متناسب با استانداردهای آموزشی بین المللی ایجاد نمود. بدون شک محیط آموزش عالی که معمولاً بر پایهٔ تحقیق و پژوهش استوار است باید با ایجاد امکانات و به تناسب نیاز کشور، اعضای هیأت علمی خود را عملاً درگیر تحقیقات آموزشی کند، زیرا اساتید از عوامل اصلی و مهم نظام‌آموزشی کشور محسوب می شوند. تنها در این صورت‌است که‌پژوهش به صورت یک مسئلهٔ کانونی مطرح خواهد شد. لذا این تحقیق به دنبال شناسایی نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک قشر بسیار تأثیرگذار در تربیت نسل آینده ساز ایران اسلامی است چون از جمله شرایط لازم برای بهبود عملکرد نظام آموزشی کشور انجام پژوهش های‌آموزشی[1] بومی توسط اعضای هیأت علمی این دانشگاه است. چرا که امر تحقیقات و پژوهش روز به روز توجه بیشتر دولت ها، سازمان ها و دانشگاه ها را به خود معطوف داشته است.

در لایحهٔ (غیر مصوب) برنامهٔ چهارم توسعهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در فصل چهارم مادهٔ ۸۶ آمده است: دولت موظف است، نظر به اهمیت نقش دانش، فناوری و مهارت اقدام هایی به عمل آورد از جمله: الف) نوسازی و بازسازی سیاست های راهبردی پژوهش، فناوری و آموزش، به منظور توانایی پاسخ گویی مراکز علمی، پژوهشی و آموزشی کشور. ب) بازنگری در ساختار و نوسازی فرآیندهای تحقیقاتی و آموزشی علوم انسانی، به منظور توسعهٔ کیفی و حرفه ای شدن پژوهش در حوزهٔ مذکور.با عنایت به آنچه گفته شد آموزش عالی همواره محتاج آن است که به امر پژوهش توجه ویژه داشته باشد و یافته های حاصل از آن را راهنمای عمل خود قرار دهد (رضایی، ۱۳۸۳، ص ۳). مرور تاریخچهٔ پانزده سالهٔ پژوهش حاکی از آن است که این پدیده جای خود را در نظام آموزشی باز کرده و مرجع سیاست گذاری ها و تصمیم سازی های مهم و تحول آفرین بوده است. علی رغم پیشرفت ها و موفقیت ها، مسألهٔ پژوهش با موانع و کاستی هایی مواجه بوده و هست

[1] - Educational Research

که بازبینی وضعیت گذشته و حال می تواند عاملی مؤثر در بهبود کیفیت آتی پژوهش باشد (مدرسی، ۱۳۸۳، ص ۱۶).

با توجه به اینکه مراکز دانشگاهی بیشترین تعداد محققان و پژوهشگران را در خود جای داده است، بنابراین انتظار ارائه تولیدات علمی متناسب با شأن علمی مراکز دانشگاهی و برخورداری اساتید آن از توان و عملکرد پژوهشی قابل دفاع، امری ضروری و بدیهی است. براین اساس جستجوی راه های بهبود کارایی پژوهشی اساتید دانشگاهی، یک رویکرد راهبردی است که می باید مورد اهتمام مسئولین آموزش عالی و مدیران پژوهشی دانشگاهی قرار گیرد. نتایج مطالعات نشان دهنده ضعف عمومی فعالیت های پژوهشی علوم انسانی مراکز دانشگاهی کشور در مقایسه با جوامع پیشرفته است (عزیزی و پارسا، ۱۳۹۰، ص ۲۳۷؛ صبوری، ۱۳۸۵ و عزیزی، ۱۳۷۸). لذا شایسته است در حال حاضر به مسأله تحقیق و پژوهش به عنوان یک عنصر نهادی نگریسته شود تا جایگاه خاص خود را بیابد که البته لازمهٔ آن توجه بیشتر به امر پژوهش و رفع آثار منفی فرهنگی موجود در جامعه و گسترش فرهنگ تحقیق و پژوهش است. سزاوار است شرایطی فراهم شود که با واگذاری اختیارات خاص و بیشتر به مراکز آموزشی از جمله دانشگاه فرهنگیان، موجبات فعال تر شدن امر تحقیقات در جامعه به ویژه در اساتید، دانشجویان و معلمان جامعهٔ اسلامی خود باشیم. بدون تردید مدرسی که از ذهنیت دقیق و پژوهشگرانه برخوردار شود، ضمن درک ماهیت تحقیق، مولود آن که همان نوآوری های آموزشی و تربیتی است را با مقاومت کمتری پذیرفته و به کار خواهد بست. وصول به چنین نتیجه مثبت و سازنده ای بخصوص در مواردی که استاد نقش مجری پروژه ای که خود بر اساس تشخیص نیاز حرفه ای، ضرورت اجرای آن را احساس نموده و عهده دار آن می باشد، به مراتب سهل تر و امکان پذیرتر خواهد بود. به طور کلی توجه و ارزش گذاری به امر پژوهش، می تواند در اولویت هدف های آموزشی مبتنی بر پژوهش در دانشگاه فرهنگیان باشد. به این ترتیب در راستای تحقق اهداف این پژوهش، جستجو در دو محور تحقیقات داخلی و خارجی صورت گرفت. بررسی های انجام شده نشان داد که در داخل کشور پژوهش ویژه ای در این خصوص در دانشگاه فرهنگیان انجام نگرفته است، ولی درمورد عوامل و موانع باز دارنده تحقیق در سایر دانشگاه ها، پژوهش هایی صورت گرفته است که از آن جمله می توان به تعدادی از نتایج مرتبط، اشاره نمود. به عنوان مثال برخی از محققان معتقدند که درصد قابل توجهی از پایان نامه ها، به طور کامل دارای معیارهای یک پژوهش علمی نیستند و کیفیت مقبول را ندارند و لذا توأم سازی آموزش تخصصی و پژوهشی برای دانشجویان مفید خواهد بود (اکرمی،۱۳۷۱؛ الحسینی،۱۳۷۶؛ معین پور، ۱۳۷۸؛ پیمان،۱۳۷۹؛ اسماعیلی ،۱۳۸۳). نتایج دهقان و پرتو

(۱۳۸۱) مؤید این نکته است که ترسیم برنامه های درسی و آموزش های دانشگاه فرهنگیان(مراکز تربیت معلم سابق) حکایت از بی توجهی به آموزش پژوهش محور دارد. سلسبیلی (۱۳۸۲) در آسیب شناسی های برنامهٔ درسی، متناسب نبودن برنامه ها و فعالیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان را با رویکرد پژوهش محور مطرح کرده است. لطف آبادی(۱۳۸۲) نیز وضع موجود تولید علم در دانشگاه ها و مراکز پژوهشی و آموزشی ایران، خاصه در علوم انسانی، رضایت بخش نمی داند (ص ۹-۸). نتایج مکی آل آقا (۱۳۸۶) نیز نشان داد که عوامل فردی و سازمانی هر دو بر کاهش انگیزه های پژوهشی مؤثرند. نجات(۱۳۷۸) معتقد است در دو دهه اخیر انتشارات علمی در ایران افزایش قابل توجهی یافته است و تنها در علوم انسانی تعداد مقالاتی که در مجلات ISI چاپ شده اند از سال ۱۹۹۷ تا ۲۰۰۱ دو برابر شده است، با این حال به گزارش صبوری (۱۳۸۷) فاصلهٔ زیادی بین تولید علمی کشورمان با دیگر کشورهای جهان وجود دارد. مقایسهٔ آمار در کشورها نشان می دهد علی رغم رشد پنجاه درصدی ایران در تولیدات علمی در سال ۲۰۰۸ هنوز با کشور های رقیب در منطقه فاصله داریم و این فاصله در حوزهٔ علوم اجتماعی و انسانی عمیق تر است (حسین پور، ۱۳۹۰، ص ۲). نتایج کفاشی (۱۳۸۹) نشان داد بین ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، نوع فعالیت تحقیقاتی اعضای هیأت علمی، امکانات تحقیقاتی دانشگاه، اعمال سلایق و ارزش های مدیران، پایگاه اجتماعی اعضای هیأت علمی و میزان گرایش آنها به انجام فعالیت های علمی و پژوهشی رابطهٔ معنی داری وجود دارد. نتایج حسین پور (۱۳۹۰) نشان داد کمبود امکانات، ضعف مدیریت ها و سیاست گذاری ها، موانع توانمند سازی اعضای هیأت علمی، ضوابط دست و پاگیر اداری، موانع شخصی، مسائل اجتماعی و مشکلات اقتصادی از عوامل بازدارنده انجام پژوهش هستند. نتایج حسینی شاوون و جاهد (۱۳۹۱) نیز نشان داد که از دیدگاه اعضای هیأت علمی پنج مانع اصلی (موانع اجتماعی- فرهنگی، اقتصادی، سازمانی، آموزشی و فردی) ازعوامل بازدارنده پژوهش در بین اعضای هیأت علمی می باشند که موانع اقتصادی مهمترین و موانع فردی کمترین مانع ذکر شده است. همچنین نتایج مرادی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که چهار گروه مختلف مانع فرا روی پژوهش های زیرمجموعهٔ وزارت علوم قرار دارد. ترتیب میزان اهمیت این موانع عبارتند از موانع: ۱) محیطی،۲) فردی، ۳) سازمانی و ۴) فنی. از بین کلیه عوامل مورد بررسی، فقدان «فرهنگ تحقیق» بیشترین تأثیر را بر انجام پژوهش های زیر مجموعهٔ مذکور داشته است.

در همین راستا نتایج پژوهش های مرتبط خارجی نیز، الهام بخش می باشند، به عنوان مثال نتایج هال و همکاران (۱۹۸۸) نشان داد که فقط ۲۰ درصد از مقالات برای انتشار در نشریات آمریکایی قابل قبول بوده، ۳۸ درصد نیاز

به اصلاحات کم، ۲۷ درصد نیاز به اصلاحات اساسی و ۱۵ درصد صلاحیت انتشار در نشریات را نداشته اند. نتایج پژوهش وتی، بلامی و مورلی[1] (۲۰۰۸)، در کشورهای استرالیا، انگلستان و زلاند نو، نشان داد که عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی با عملکرد آنان در تدریس رابطهٔ مثبت دارد ولی با پست اجرایی رابطهٔ معکوس دارد و عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی بیش از آموزش و کارهای اجرایی در ارتقاء حرفه ای آنان مؤثر است.

در این رابطه نتایج آرتینو و براون[2](۲۰۰۹) نشان می دهد که وجود رقابت شدید بین دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی در مواقعی زمینه را برای بروز رفتارهای پژوهشی غیر اخلاقی مهیا می کند، زیرا تعداد مقالات و تحقیقات اعضای هیأت علمی، در اغلب موارد به عنوان امتیاز برای آنان تلقی می شود و این عجله برای دست یابی به موقعیت بهتر بعضاً باعث برخی رفتارهای غیر اخلاقی می شود. بنابراین دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی نیازمند آموزش های پیشرفته ای در مورد استانداردهای حرفه ای و تعهدات اخلاقی تحقیق می باشند. نتایج تحقیق راش و ویلر[3] (۲۰۱۱) نیز نتایج نشان داد که اعضای هیأت علمی علاوه بر مسئولیت های آموزشی، نیازمند این می باشند که محققانی کارآمد و مولد نیز باشند. علی رغم تقاضا در زمینهٔ ارتقاء مهارت های پژوهشی از جانب اعضای هیأت علمی، این مطالعه نشان داده است که اساتید اغلب در زمینهٔ فعالیت های پژوهشی، همکاری و حمایت لازم را دریافت نمی کنند. بعلاوه، نظارت یک رکن اساسی در سوق دادن اعضای هیأت علمی برای رشد مهارت های پژوهشی است. در همین رابطه نتایج ویتورد و همکاران[4] (۲۰۱۲) نشان دادکه در ارتباط با فعالیت تحقیقی و پژوهشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه ها چند حالت وجود دارد: ۱) حالت عدم مشارکت که در آن گروه زیادی از اساتید زمان و دقت کافی برای انجام تحقیق یا حتی کاربرد این تحقیقات را ندارند، ۲) حالتی که اساتید فقط در جمع آوری داده ها یا ارزشیابی تحقیقات دیگران شرکت دارند، ۳) حالتی که اساتید در مدیریت پروژه های تحقیقاتی شرکت دارند، ۴) حالتی که اساتید به عنوان شرکت کنندگان آکادمیکی فقط تیم های نظارتی و مالی را رهبری می کنند، ۵) ناآشنایی هیأت علمی با موازین و اخلاق پژوهشگری، ۶) تمرکز بر برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه های علمی و روش های نوین تدریس و توجه ناکافی به آموزش مهارت های پژوهشی (ویتورد و همکاران،۲۰۱۲، ص۲).

1.-.Watty, Bellamy & Morely
2 -.Artino, & Brown
3 - Rush1 and Wheeler1
4- Whitworth & et al

همچنین بر اساس نتایج سالسبرگ و همکاران[1](۲۰۱۲) محققان دانشگاهی و اعضای هیأت علمی نیازمندند که بر مجموعه ای از مهارت های اجتماعی و پژوهشی مسلط باشند تا بتوانند در عین ارتباط مثبت و سازنده با همکاران در گروه ها، انجمن ها و دپارتمان ها به انجام پژوهش های معتبر و پویا نیز بپردازند و از نتایج آن نیز بهره مند شوند. این محققان مقوله های زیر را در راستای نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی استخراج و استنباط نمودند: ۱) زمینه، چارچوب و پیش بایست های پژوهشگری اعضای هیأت علمی به صورت گروهی، ۲) مشارکت و همیاری علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی، ۳) تأمین بودجه و تسهیلات، ۴) ارزیابی پژوهشگری و مهارت های پژوهشی به طور مستمر (تخصص)، ۵) مهارت های علمی و حرفه ای، ۶) اخلاق پژوهشگری.

اسمیت[2](۲۰۱۲) نیز با تکنیک دلفی در سطح ملی مهارت های اساسی و پایه ای مورد نیاز اعضای هیأت علمی را بررسی و ۵۰ مهارت پایهٔ مورد نیاز آنان را شناسایی و در هفت حوزه یا زمینه طبقه بندی نمود که عبارتند از: ۱) دانش ارتباطی و اجتماعی، ۲) دانش علمی و حرفه ای، ۳) مهارت های کارآفرینی، ۴) مهارت کاربست رسانه و فناورهای نوین، ۵) مهارت پژوهشگری، ۶) مهارت تدریس و آموزش، ۷) مهارت نگارش و گفتمان. در این پژوهش اعضای هیأت علمی، اولین مهارت مورد نیاز آموزشی خود را مهارت های پژوهشگری دانسته اند و همه بالاتفاق بر مهارت های پژوهشگری و آموزش این مهارت ها از بدو استخدام و به طور مستمر تأکید داشته اند. آنها بر این باور بودند که نباید فقط در زمان استخدام و به کارگماری اعضای هیأت علمی، تسلط دیسیپلینی آنان را به منظور آموزش و به روز سازی فراگیران کافی بشماریم، بلکه مهارت های پژوهشی یکی از مهارت ها و زیر پایه های اصلی است که معمولاً در وضع مطلوبی قرار ندارد و نیاز به توجه و آموزش مادام العمر دارد.

در یک جمع بندی از مجموعه پژوهش های مرتبط داخل و خارج کشور، می توان نتیجه گرفت که اکثر تحقیقات به طور کامل دارای معیارهای یک پژوهش علمی نمی باشند. بین ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، امکانات تحقیقاتی دانشگاه، اعمال سلایق و ارزش های مدیران، نوع فعالیت تحقیقاتی، پایگاه اجتماعی و میزان گرایش اعضای هیأت علمی به انجام فعالیت های علمی و پژوهشی رابطهٔ معنی داری وجود دارد. کمبود امکانات، ضعف مدیریت و سیاست گذاری، موانع توانمند سازی اعضای هیأت علمی، ضوابط دست و پاگیر اداری، موانع شخصی، مسائل اجتماعی و مشکلات اقتصادی از عوامل بازدارنده انجام پژوهش هستند. از بین کلیهٔ موانع پژوهشی مورد بررسی، فقدان «فرهنگ تحقیق» بیشترین تأثیر را بر انجام پژوهش های

[1]- Jon Salsberg, Robbyn Seller, Laura Shea, and Ann C. Macaulay

[2]-Smith

دانشگاهی داشته است. در ضمن عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی با عملکرد آنان در تدریس رابطهٔ مثبت دارد ولی با پســت اجرایی رابطهٔ معکوس دارد. بدون تردید اعضــای هیأت علمی علاوه بر مســئولیت های آموزشـی، نیازمند این می باشـند که محققانی کارآمد و مولد نیز باشـند ولی اغلب اسـاتید در زمینهٔ فعالیت های پژوهشـــی، همکـاری و حمـایـت لازم را دریـافت نمی کنند و بخش اعظم ضــعف آنان در زمینهٔ مهارت های پژوهشـی ناشـی از سرمایه گذاری نامناسب، محدود و حمایت ناکافی است. یکی از مؤلفه های اساسی در زمینهٔ تسهیل کارآمدی پژوهشی آنان، حمایت گروه، دانشکده و دانشگاه مربوطه می باشد. بررسی نتایج نشان می دهد که اولین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی، مهارت های پژوهشگری است که بر آموزش این مهارت ها از بدو اسـتخدام و به طور مسـتمر تاکید شـده اسـت. همچنین نظارت یک رکن اسـاسی در سوق دادن آنان برای رشد مهارت های پژوهشی است.

نکتهٔ مهمی که باید در این خصـوص به آن توجه نمود، این اسـت که دانشگاه ها از با ارزش ترین منابعی هستند که جامعه برای پیشـرفت و توسـعه دراختیار دارد. در بین عناصرِ تشکیل دهندهٔ دانشگاه، اساتید به عنوان عناصر کلیدی پیشـرفت محسـوب می گردند که توجه به نیازهای آموزشـی آنان در اولویت هدف های برنامهٔ توسـعهٔ کشـور قرار دارد. لذا در راسـتای تحقق هدف مذکور دانشـگاه فرهنگیان باید به مرکز فعال مبارزه با سـنت ها و عادت های تربیتی دیرپا که گاهی نیز زیان بخش و مخرب هستند، تبدیل شود و با توجه به پدیدار شدن نیازها و انتظارات جدید در زمینه های مختلف آموزشی، تربیتی و پژوهشی، خارج از چهارچوب ها و روال های کهنه و قدیمی برای قبول رسالت و مسئولیت خطیر آموزشی و پژوهشی خود برای جامعهٔ متحول امروز آماده گردد.

به گفتهٔ مهرمحمدی (۱۳۹۲)، «پژوهش محوری»یک رویکرد جدید و یک هدف اصــلی و گســترده در کلیهٔ دانشــگاه ها و پژوهش تربیتی یک هدف ویژه در دانشــگاه فرهنگیان اســت که یک بعد مهم آن، آموزش های مبتنی بر رویکرد پژوهش محوری در برنامهٔ درسـی دانشـجو – معلمان است. بنابراین اگر انتظار است برنامه های آموزشی، برای این هدف، زمینه سازی کند و به تبع آن دانشجو- معلمان در این حوزه، شایستگی هایی را کسب کنند، پس یکی از مهمترین زمینه های آن، آموزش مدرسان آن است که لازم است آنان هم به حدی از تسلط، انتظام فکری و شـایسـتگی در این حوزه رسـیده باشـند (مهرمحمدی، مصاحبهٔ حضوری، ۱۳۹۲)». به این ترتیب لزوم توجه به موارد مذکور، پژوهشـگر را برآن داشـت تا در راسـتای تحقق اهداف فوق به شـناسـایی نیازهای اعضـای هیأت علمی دانشـگاه فرهنگیان در حیطهٔ فعالیت های پژوهشـی، بپردازد. به این ترتیب هدف کلی این

پژوهش، شناسایی نیازهای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در راستای نیل به اهداف مذکور می باشد که در قالب چهار سؤال پژوهشی به شرح زیر مورد بررسی قرار می گیرد.

۱- نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ مهارت های پژوهشی کدامند؟

۲- تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های پژوهشی نیاز به آموزش دارند؟

۳- مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های پژوهشی کدامند؟

۴- آیا بین نیاز پژوهشی اعضای هیأت علمی با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و استان محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

الف) نوع پژوهش: پژوهش حاضر، توصیفی- تحلیلی پیمایشی است. در انجام بخش های مختلف این پژوهش به تناسب موضوع، دو رویکرد کیفی[1] و کمی[2] به کار رفته است. از روش کیفی، برای جمع آوری اطلاعات از متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان و از روش کمی برای جمع آوری نظرات از مدرسان موظف و اعضای هیأت علمی این دانشگاه استفاده شده است. از یافته های بخش کیفی یعنی متن مصاحبه ها، علاوه بر پاسخگویی به سؤال های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمّی نیز استفاده گردیده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده سازی متن مصاحبه ها، با محور قرار دادن نیازهای آموزشی مورد نظر در سؤالات پژوهش، گویه های اساسی مربوط به زمینهٔ «نیازهای پژوهشی» استخراج و در متن پرسشنامه قرار گرفت. با این توضیح، در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی[3] نیز به کار رفته است (پلانوکلارک[4] و همکاران، ۲۰۰۸، ص ۳۷۲؛ کرسول[5] و پلانوکلارک، ۲۰۰۷، ص ۶۲-۷۲).

[1]- qualitative
[2] -quantitative
[3] -exploratory
[4] - Plano Clark

[5]- Creswell

ب) جامعهٔ آماری و نمونه: جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دو بخش است: الف) صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در سطح کشور، بخش کیفی جامعهٔ آماری این پژوهش را تشکیل می دهند. در این پژوهش با ۱۹ نفر از صاحب نظران تعلیم و تربیت کشور مصاحبهٔ نیمه ساختار یافته انجام گرفته است که نمونه این پژوهش بوده اند (۵ نفر از مسئولین یا سرپرستان، ۴ نفر از معاونان آموزشی و پژوهشی، ۱ نفر سر گروه آموزشی و ۵ نفر از مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی باتجربهٔ دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور و همچنین ۴ نفر از اساتید صاحب نظر دانشگاه اصفهان). ب) مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان واقع در قطب چهار کشور جامعهٔ آماری بخش کمی این پژوهش را تشکیل می دهند (شامل شش استان اصفهان، چهار محال بختیاری، لرستان، یزد، خوزستان و ایلام)[1]. توزیع فراوانی مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی جامعهٔ مورد نظر به تفکیک جنسیت و مدرک تحصیلی در جدول (۲) آمده است.

جدول۱: توزیع فراوانی مدرسین و اعضای هیأت علمی جامعهٔ پژوهشی

جنسیت / جامعه	زن	مرد	جمع
اعضای هیأت علمی فوق لیسانس	۴۵	۶۶	۱۱۱
اعضای هیأت علمی دکتری	۲۷	۴۳	۷۰
جمع	۷۲	۱۰۹	۱۸۱

ج) روش نمونه گیری و حجم نمونه: روش نمونه گیری اولیه برای انتخاب صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در این پژوهش، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار بوده اند (ویلیامز[2]، ۲۰۰۶، ص ۷۹). علاوه بر روش نمونه گیری هدفمند، در جریان مصاحبه ها از روش نمونه گیری

[1] - لازم به ذکر است به دلیل اینکه استان ایلام فاقد عضو هیأت علمی موظف بود، لذا پس از مشورت با اهل فن، استان همجوار آن یعنی کرمانشاه که از نظر متغیر های مربوط به این پژوهش تا حدی مشابه هستند، از قطب سه کشور انتخاب و جایگزین ایلام گردید.

[2] - Williams

شبکه ای نیز استفاده شده است (نوی[1]، ۲۰۰۸، ص ۳۳۰). در این شیوه، از اولین مصاحبه شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری را که برای انجام مصاحبه پیرامون موضوع پژوهش مناسب می دانند، معرفی نمایند. در مورد صاحب نظران تعلیم و تربیت، حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است. چون برای پژوهش کیفی نمونهٔ بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده ها[2] و تکرار اطلاعات[3] کفایت حجم نمونه را نشان می دهد (آنیاگ بازی[4] و لیچ[5]، ۲۰۰۷، ص ۲۴۲؛ گست[6] و همکاران، ۲۰۰۶، ص۵۹، به نقل از شریفیان و همکاران، ص ۵۴). برای انتخاب مدرسین موظف و اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان استان های مورد نظر نیز از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای یا لایه ای[7] استفاده شد. به این گونه که همگی مدرسان موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در استان های مورد نظر، در گروه های مختلف آموزشی انتخاب شدند. نمونهٔ بخش کمی این پژوهش در مجموع ۱۵۰ نفر مدرس موظف و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان شامل ۴۵ نفر (۳۰/۶ درصد) با مدرک دکتری و ۱۰۲ نفر (۶۹/۴ درصد) با مدرک کارشناسی ارشد و سه نفر بدون پاسخ بوده است (از نظر جنسیت ۸۹ نفر مرد و ۵۶ نفر زن و ۵ نفر بدون پاسخ). حجم مدرسان و اعضای هیأت علمی به چند صورت محاسبه شده است. در روش اول با استفاده از فرمول حجم نمونهٔ کوکران، تعداد مورد نیاز مدرسان و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان برای نمونهٔ پژوهش مشخص گردید (طبق فرمول کوکران تعداد ۱۲۳ پرسشنامه کفایت می کند). علاوه بر این، پس از انجام پژوهش، توان آماری آزمون، محاسبه و با توجه به اینکه توان آماری برابر با ۱ بود، کفایت حجم نمونه تایید شد.

د) ابزارگردآوری اطلاعات: در این پژوهش از دو ابزار مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته و پرسشنامهٔ محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه های صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد موضوع مورد نظر، با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نمودند، بررسی و تأیید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصهٔ مطالب و مقوله های تعیین شده در

---

1 -.Noy
2 - data saturation
3- Informational redundancy
4- Onwuegbuzie
5 -Leech
6- Guest
7- Stratified random sampling

اختیار سه نفر آگاه به روش های پژوهش کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی[1](مقایسه یافته های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه) بررسی شده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامهٔ استاندارد شده ای وجود نداشت، برای جمع آوری اطلاعات از نمونهٔ مورد نظر، پرسشنامهٔ محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی محتوایی[2] دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده اند، استفاده گردید. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه ها، مشخص گردید که پایایی زمینهٔ مهارت های پژوهشی ۰/۸۶۳ برآورد گردید. جهت بررسی روایی سازه پاسخ های به دست آمده با استفاده از تحلیل عامل و با روش چرخشی واریماکس مورد تحلیل قرار گرفتند .بر این اساس تعداد گویه ها و مؤلفه ها بدون تغییر باقی ماند. .معیار باقی ماندن گویه ها در پرسشنامه داشتن حداقل بار عاملی ۰/۴ بود. نتایج آزمون KMO =۰/۸۶۰ و آزمون بارتلت برای بررسی کرویت داده ها Bartlett =۱۰۰۰/۹۴۳ p<۰/۰۱ معنی دار و رضایت بخش بوده است .مقدار ارزش های ویژه و درصد واریانس قابل توجیه به ترتیب برای عامل مهارت های پژوهش ۵۸/۸۸۸ و ۵/۸۸۹ می باشد که نشان دهنده اعتبار مناسب ابزار هستند.

ه) روش های گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات: برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه ها روش هایی ارائه شده است که می توان با استفاده از آنها، گزاره ها و دیدگاه های مصاحبه شوندگان را تحلیل کرد (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۴-۱۷۷؛کمبل[3] و همکاران، ۲۰۰۴، ص ۱۲۵-۱۴۷؛ ماسون[4]، ۲۰۰۲، ص ۹۱- ۹۶). به طور معمول برای تحلیل داده های حاصل از مصاحبه از چند مرحله یا گام استفاده می شود که عبارتند از: فراهم سازی داده ها[5]، سازماندهی داده ها[6]، تقلیل و تلخیص داده ها[7] در قالب مقوله ها از طریق کدگذاری و متمرکز و ترکیب کردن [8] کدها و در نهایت، ارائه داده ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۸). به این طریق در این پژوهش نیز مراحل تجزیه و تحلیل داده ها به صورت فوق انجام گردید. به این

[1] -triangulation
[2] -Content validity
[3] -Campbell
[4] -Mason
[5] -preparing
[6] -organizing
[7] -reducing
[8] -condensing

صورت که مصاحبه ها به صورت حضوری و با ضبط صوت انجام و سپس با پیاده سازی و ماشین نویسی گفته های افراد، مقوله بندی آنها با کمک نرم افزار مکسی[1] انجام شده و پس از تعیین پایایی، مقوله بندی و موارد مطرح شده و گزاره ها در مقوله های مربوطه قرار گرفت و در نهایت یافته ها به صورت جدول و بحث ارائه گردیده است. برای گرد آوری داده ها به وسیلهٔ پرسشنامهٔ مربوط به اعضای هیأت علمی به روش حضوری و ارسال از طریق پست عادی و الکترونیکی، پرسشنامه بین آنان توزیع و پس از پیگیرهای متعدد، تعداد ۱۵۰ عدد پرسشنامه گردآوری گردید. برای تجزیه و تحلیل داده های کمی، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی، میانگین و فراوانی محاسبه گردید. در سطح استنباطی، ابتدا داده ها از نظر دو ویژگی نرمال بودن و همگنی واریانس ها بررسی شد. در مواردی که داده ها از این دو ویژگی برخوردار بود، از آزمون پارامتریک و در غیر این صورت از آزمون های ناپارامتریک استفاده گردید. آزمون های مورد استفاده در این پژوهش شامل آزمون تحلیل واریانس چند راهه، تحلیل عوامل و t تک متغیره با میانگین فرضی سه بوده است (با توجه به اینکه ابزار پژوهش دارای طیف لیکرت پنج تایی(از ۱ تا ۵) بود، میانگین سه (۳) حد متوسط داده ها در نظر گرفته شد).

یافته های پژوهش

از آنجا که روش این پژوهش ترکیبی (کیفی- کمی) است، لذا یافته های کیفی و کمی به تفکیک و بر اساس سوالات پژوهش ارائه شده است. در بخش کیفی با استفاده از روش مقوله بندی بر اساس گام های تحلیل داده های کیفی، اقدام به تحلیل داده ها شده است. بدین منظور پس از پیاده سازی متن ۱۹ مصاحبه، به منظور شناسایی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ مهارت های پژوهشی، موارد چندین بار موردکند و کاو قرار گرفت و جملات معنی دار در تک تک مصاحبه ها مشخص گردید و ۱۶۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس ازانجام تحلیل محتوا بر روی گزاره های به دست آمده، در مرحله دوم ۱۰۷ و در مرحلهٔ سوم ۷۷ گزاره حاصل شد و بر این اساس مقوله های اصلی تعیین گردید و نهایتاً نُه محور یا مقولهٔ اصلی مختلف طبقه بندی و استخراج گردید و در هر مقوله موضوعات مهم تر به تفکیک مشخص و به عنوان نیازهای آموزشی در نظر گرفته شد که در این مقاله با توجه به اهمیت موضوع و هدف پژوهشگر، نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گرفته است. در ادامه نیازهای اظهار شده و استخراج شده مورد نظر ارائه شده است.

[1] - MAX. QDA

سوال اول: نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

از نظر مصاحبه شوندگان ۱۲ نیاز پژوهشی مندرج در جدول ۲ به ترتیب فراوانی و درصد مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را در این زمینه تشکیل می دهد (جهت رعایت اختصار از ارائه متن مصاحبه ها خود داری می گردد).

جدول ۲ : مهم ترین نیازهای پژوهشی اظهار شده توسط مصاحبه شوندگان

ردیف	مؤلفه ها	فراوانی	درصد
۱	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و ترکیبی	۱۴	۷۴
۲	تسلط بر مهارت های پژوهشگری (روش ها، نرم افزارها، دانش و مهارت های کلیدی و به روز پژوهشگری)	۱۴	۷۴
۳	آشنایی با روش های پژوهشی پرکاربرد در آموزش و پرورش (اقدام پژوهی، متن پژوهی، درس پژوهی و کاوش گری)	۱۳	۶۹
۴	آشنایی با روش های پژوهشی مختلف و عدم تأکید صرف بر علوم تربیتی (پژوهش در علوم پایه، علوم تربیتی	۱۱	۵۸
۵	مهارت در یک زبان علمی و بین المللی از جمله زبان انگلیسی	۱۱	۵۸
۶	آشنایی با آخرین یافته های پژوهشی همایش ها و کنفرانس های علمی داخلی و خارجی مرتبط	۱۰	۵۳
۷	آگاهی از استانداردهای پژوهشی داخلی و فراملی	۱۰	۵۳
۸	مهارت انجام و کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور)	۱۰	۵۳
۹	توان استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها	۹	۴۷/۵
۱۰	مهارت در انجام الویت های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان	۸	۴۲
۱۱	توانایی راهنمایی تحقیقات دانشجو- معلمان	۸	۴۲
۱۲	نیاز به آموزش با توجه به سطح تحصیلات و نوع رشتهٔ اساتید	۷	۳۷

سؤال دوم: تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های پژوهشی نیاز به آموزش دارند؟

بر اساس یافته های پژوهش در بخش کمی، مدرک تحصیلی۶۹/۴ درصد از پاسخ دهندگان فوق لیسانس و ۳۰/۶ درصد دکتری، ۶۱/۴ درصد شرکت کنندگان در پژوهش مرد و ۳۸/۶ درصد آن ها زن و سابقه خدمت ۵۰/۷ درصد از آنان بین ۲۱ تا ۳۰ سال بوده است.

جدول ۳ : مقایسهٔ میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینهٔ مهارت های پژوهشی با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجهٔ آزادی	سطح معناداری
نیاز به آموزش در زمینهٔ «مهارت های پژوهشی»	۳/۶۸	۰/۷۷	۰/۰۶۵	۱۰/۳۲۲	۱۳۸	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول ۳ میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینهٔ «مهارت های پژوهشی» ۳/۶۸ می باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول بزرگتر است. بنابراین میزان نیاز اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی، بیشتر از حد متوسط می باشد.

جدول ۴ : گویه های مربوط به زمینهٔ مهارت های پژوهشی به همراه میانگین ها

ردیف	گویه ها	میانگین	انحراف معیار	مقدارt	درجهٔ آزادی	سطح معنی داری
۱	توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی -کمی	۳/۷۸	۰/۹۷	۹/۶۰۲	۱۴۵	۰/۰۰۱

۲	توانایی ارسال مقاله های پژوهشی به سامانهٔ مجلات	۳/۷۷	۱/۰۳	۹/۰۹۱	۱۴۷	۰/۰۰۱
۳	توانایی نگارش مقالات علمی- پژوهشی	۳/۷۶	۱/۰۵	۸/۸۴۴	۱۴۶	۰/۰۰۱
۴	توانایی ساخت ابزارهای مناسب برای انواع پژوهش ها	۳/۶۵	۱/۰۲	۷/۷۲۷	۱۴۶	۰/۰۰۱
۵	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی	۳/۷۱	۰/۸۹	۹/۷۱۶	۱۴۶	۰/۰۰۱
۶	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش ترکیبی	۳/۶۸	۰/۹۶	۸/۶۴۴	۱۴۶	۰/۰۰۱
۷	توانایی استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها	۳/۵۹	۱/۱۸	۶/۰۵۳	۱۴۵	۰/۰۰۱
۸	توانایی تشخیص نیازهای پژوهشی دانشجویان و راهنمایی آنان	۳/۶۷	۰/۹۵	۸/۵۱۳	۱۴۶	۰/۰۰۱
۹	آشنایی با روش های پژوهشی پرکاربرد در آموزش و پرورش(اقدام پژوهی، متن پژوهی و درس پژوهی و روایت پژوهی)	۳/۶۳	۱/۰۸	۶/۹۹۰	۱۴۵	۰/۰۰۱
۱۰	مهارت کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور)	۳/۶۳	۰/۹۹	۷/۶۴۰	۱۴۵	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول ۴، از ۱۰ گویهٔ مرتبط با زمینهٔ پژوهش، همهٔ گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین جامعه دارند و دارای تفاوت معنی داری با آن هستند، که همگی در سطح۰۰۱ >p معنی دار شده اند. (t های

محاسبه شده از حداقل۶/۰۵۳ تا حداکثر۹/۷۱۶ بدست آمده اند). بدین ترتیب می توان نتیجه گرفت که اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در هر ۱۰ مؤلفه فوق اعلام نیاز نموده و در این زمینه ها به آموزش نیاز دارند.

سؤال سوم: مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های پژوهشی کدامند؟

نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی ، به ترتیب اولویت استخراج و در جدول زیر می توان آنها را مشاهده کرد.

جدول ۵: توزیع فراوانی و درصد پاسخ سوالات مربوط به مهارت های پژوهشی

ردیف	سؤالات	جمع دو ستون خیلی زیاد و زیاد	
		فراوانی	درصد
۱	توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی- کمی	۸۸	۵۸/۶
۲	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی	۸۸	۵۸/۶
۳	مهارت کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور)	۸۶	۵۷/۳
۴	توانایی ساخت ابزارهای مناسب برای انواع پژوهش ها	۸۵	۵۶/۷
۵	توانایی نگارش مقالات علمی- پژوهشی	۸۵	۵۶/۷
۶	آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش ترکیبی	۸۳	۵۵/۳
۷	توانایی تشخیص نیازهای پژوهشی دانشجویان و راهنمایی آنان	۸۳	۵۵/۳
۸	آشنایی با روش های پژوهشی پرکاربرد در آموزش و پرورش مانند اقدام پژوهی، متن پژوهی و. .	۸۳	۵۵/۳
۹	توانایی ارسال مقاله های پژوهشی به سامانهٔ مجلات	۸۲	۵۴/۶
۱۰	استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها	۷۷	۲۱/۳

یافته های جدول ۵ حاکی از آن است که بیشترین درصد پاسخ ها در سطح خیلی زیاد و زیاد مربوط به گویه های « توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی- کمی » و « آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی » با ۵۸/۶ درصد و سپس گویهٔ « مهارت کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس

پژوهش محور) » با ۵۷/۳ درصد بوده است.کمترین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان مربوط به گویهٔ «استفاده از نرم افزارهای آماری برای تحلیل داده ها» بوده است.

سؤال چهارم) آیا بین نیازهای پژوهشی اعضای هیأت علمی با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۶ : تحلیل واریانس چند راهه نمرات نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی با توجه به متغیرهای دموگرافیک

(جنس، میزان تحصیلات، سابقهٔ تدریس، استان محل خدمت)

نوع متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
مهارت های پژوهشی	جنس	۰/۰۰۳	۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۶	۰/۹۳۷
	میزان تحصیلات	۱/۳۴۹	۱	۱/۳۴۹	۲/۴۹۲	۰/۱۱۸
	سابقه کار	۰/۶۳۲	۳	۰/۲۱۱	۰/۳۸۹	۰/۷۶۱
	استان محل خدمت	۲/۶۴۱	۳	۲/۶۴۱	۱/۶۲۷	۰/۱۸۸

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می دهد که بین نمرات نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ مهارت های پژوهشی بر حسب متغیر های جنس، میزان تحصیلات، سابقهٔ تدریس و استان محل خدمت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش محوری از رویکردهای جدید در دانشگاه های پیشرفته جهان است که یادگیری را معطوف به دانایی محوری و ارتقای بینش خلاق کرده است. بدون شک دانشگاه ها نهادهای اصلی در تحقیق و توسعهٔ کشورها به حساب می آیند؛ زیرا از سه رکن اصلی مدیریت تحقیقات، محقق و ابزار تحقیق برخوردارند. بر

این اساس مراکز دانشگاهی را می توان به منزلهٔ کالبدی تصور نمود که پژوهش در حکم «روان و جان» این کالبد است. همچنین توسعهٔ زمینهٔ «پژوهشگری» و افزایش توانمندی های حرفه ای میان اعضای هیأت علمی و معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت های باز آموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت های پژوهشی معلمان یکی از اهداف راهبردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است (سند تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۶) که راهکاری در جهت تسهیل کارآمدی پژوهشی و موفقیت ملت ایران در مسابقهٔ جهانی و پر سرعت کشورها و ملت ها در عرصهٔ علم و دانش است. حضرت آیت الله خامنه ای در این زمینه معتقدند " با وجود شتاب پیشرفت های علمی در ایران، ولیکن عقب ماندگی ها به قدری زیاد است که ایران هنوز نتوانسته به جایگاه شایسته اش دست یابد. بنابراین لازم است این حرکت علمی با همهٔ لوازم و ضرورت ها ادامه یابد." ایشان با تأکید بر ضرورت ایجاد یک زنجیرهٔ کامل و شبکهٔ عظیم تولید علم در دانشگاه ها و مراکز علمی تحقیقاتی با اشاره به ضرورت تفکیک تولید علم با تولید مقاله توصیه نموده اند که" باید مقالات علمی تولید شده به ثبت ابداع بیانجامد و ناظر به نیازهای درونی کشور باشد. ایران را باید با اتکای به منابع روی زمین یعنی هوش و استعداد جوانان و نخبگان کشور اداره کرد نه با تکیه بر درآمد پر نوسان منابع زیرزمینی و نفتی" (دیدار نخبگان جوان دانشگاه ها و برگزیدگان المپیادها و جشنواره های جهانی و داخلی، ۱۳۹۳/۷/۳۰). در رابطه با این توصیهٔ مؤکد می توان دریافت که اعضای هیأت علمی دانشگاه ها در این رابطه چه وظیفه و نقش مهمی را بر عهده دارند که البته دانشگاه فرهنگیان نیز از این امر مستثنی نمی باشد. با این توصیف به نظر می رسد که وضعیت فعلی پژوهش در دانشگاه فرهنگیان نشان از فاصلهٔ وضع موجود با انتظارات متناسب با رویکرد پژوهش محوری دارد که به عنوان یک مسئله نیازمند توجه، تحقیق و بررسی است. به همین دلیل هدف اصلی این پژوهش شناسایی، تبیین و اولویت بندی مهارت های پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان بوده است.

در همین راستا نگاهی به نتایج پژوهش نشان می دهد که در بخش کیفی در پاسخ به سؤال اول تحقیق دوازده نیاز آموزشی اصلی توسط اکثریت مصاحبه شوندگان اظهار گردیده است که در جدول (۲) قابل مشاهده است. به عنوان مثال «آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و ترکیبی» نیازی است که توسط(۷۳/۶۸ درصد) درصد از مصاحبه شوندگان (۱۴نفر) در پژوهش توصیه و بر لزوم آموزش آن تأکید گردیده است. در همین راستا در بخش کمی نیز «توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی –کمی» نیازی است که بالاترین درصد پاسخ های اعضای هیأت علمی در حد زیاد و خیلی زیاد را به خود اختصاص داده و مهمترین نیازآموزشی

آنان در این زمینه را نشان می دهد. بعلاوه «تسلط بر مهارت های پژوهشگری» نیاز دیگری است که توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت کننده (۷۳/۶۸ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت که با نتایج بخش کمی همخوانی دارد. چرا که نتایج مندرج در جدول (۳ و ۴) نیز نشان می دهد میزان نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینهٔ مهارت های پژوهشی، بیشتر از حد متوسط (۳/۶۸) می باشد و با نتایج پژوهش اسمیت (۲۰۱۲) همسویی دارد. این محقق نیز اولین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی را مهارت های پژوهشگری دانسته و بر آموزش این مهارت ها از بدو استخدام و به طور مستمر تأکید دارد. «آشنایی با آخرین یافته های پژوهشی همایش ها و کنفرانس های علمی داخلی و خارجی مرتبط» نیاز دیگری است که ۵۲/۶۳ درصد (۱۰ نفر) از مصاحبه شوندگان صریحاً به این نیاز اشاره و بر آن تأکید نموده اند و با نتایج پژوهش سالسبرگ و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد. این پژوهشگران معتقدند که محققان دانشگاهی و اعضای هیأت علمی نیازمندند که بر مجموعه ای از مهارت های پژوهشی و اجتماعی مسلط باشند تا بتوانند در عین ارتباط مثبت و سازنده با همکاران و شرکت در گروه ها، انجمن ها، دپارتمان ها و کنفرانس ها به انجام پژوهش های معتبر و پویا نیز بپردازند. بعلاوه پژوهشگر در بررسی ادبیات پژوهش، مصاحبه با شرکت کنندگان و نتایج حاصل از پرسشنامه به این نتیجه کلی رسید که اعضای هیأت علمی علاوه بر مسئولیت های آموزشی، نیازمند این می باشند که محققانی کارآمد و مولد نیز باشند، ولی شواهد نشان می دهد که اغلب اساتید در زمینهٔ فعالیت های پژوهشی، همکاری و حمایت لازم را دریافت نمی کنند و بخش اعظم ضعف آنان در زمینهٔ مهارت های پژوهشی ناشی از سرمایه گذاری نامناسب، محدود و حمایت ناکافی است. توجه شود که یکی از مؤلفه های اساسی در زمینهٔ تسهیل کارآمدی پژوهشی، حمایت گروه، دانشکده و دانشگاه مربوطه می باشد علاوه بر آن نظارت هم یک رکن اساسی در سوق دادن اعضای هیأت علمی برای رشد مهارت های پژوهشی است. بنابراین لازم است دانشگاه فرهنگیان با توجه به موارد مورد اشاره، جهت رفع مشکلات موجود در این زمینه گام های مثبت و مؤثرتری را طی نماید. پیش از این گفته شد عوامل فردی و سازمانی هر دو بر انگیزه های پژوهشی اعضای هیأت علمی مؤثرند و بهبود این عوامل، تأثیر مثبتی در جهت تسهیل کارآمدی پژوهشی در دانشگاه ها داشته است، لذا توجه به عوامل فردی در هنگام فرآیند جذب، تربیت و نگهداشت اعضای هیأت علمی، نکتهٔ بسیار مهمی است که باید از طرف مسئولین محترم دانشگاه فرهنگیان مورد توجه بیشتری قرار بگیرد، بخصوص میزان گرایش اعضای هیأت علمی به انجام فعالیت های علمی و پژوهشی، میزان و نوع فعالیت تحقیقاتی اعضای هیأت علمی در گذشته، استعداد شخصی آنان در این زمینه و موارد مشابه دیگر. عوامل سازمانی نیز از عواملی است که پس از جذب استاد باید مورد توجه بیشتر دانشگاه فرهنگیان قرار بگیرد مثل حفظ ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، امکانات

تحقیقاتی دانشگاه، اعمال سلایق و ارزش های مدیران، تأمین امکانات مالی، سیاست گذاری های مناسب و رفع ضوابط دست و پاگیر اداری.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، مقایسهٔ نتایج تحقیق نشان می دهد که میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینه مهارت های پژوهشی، ۳/۶۸ (جدول ۳) بوده است که بیشتر از حد متوسط است. همچنین بر اساس یافته های جدول(۴)، از ۱۰ گویهٔ مرتبط با زمینهٔ پژوهشی، همهٔ گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین جامعه دارند و دارای تفاوت معنی داری با آن هستند که بدون شک بیانگر وجود نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی در هر ۱۰ مؤلفه مورد نظر است. این نتیجه با نتایج سالسبرگ و همکاران ۲۰۱۲ سازگاری دارد، چراکه در پژوهش مذکور نیز اعضای هیأت علمی اولین نیاز آموزشی خود را مهارت های پژوهشگری دانسته اند و همه بالاتفاق بر مهارت های پژوهشگری و آموزش این مهارت ها از بدو استخدام و به طور مستمر تاکید داشته اند. این محققان بر این باور بودند که مهارت های پژوهشی یکی از مهارت ها و زیر پایه های اصلی است که معمولاً در وضع مطلوبی قرار ندارد و نیاز به توجه و آموزش مادام العمر دارد. نتایج پژوهش در پاسخ به سؤال سوم حاکی از آن است که بیشترین میانگین رتبه ای مرتبط با مهارت های پژوهشی مربوط به گویهٔ «توانایی تحلیل پژوهش های علمی از نوع کیفی- کمی»، آشنایی با اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی و سپس گویهٔ مهارت کاربرد پژوهش های مرتبط با تدریس در کلاس درس (تدریس پژوهش محور) می باشد که به ترتیب مهمترین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی در این زمینه را نشان می دهند (جدول ۵) و با نتایج اکرمی (۱۳۷۱)؛ الحسینی (۱۳۷۶)؛ معین پور، صبوری و نجات (۱۳۷۸)؛ پیمان (۱۳۷۹)؛ دهقان و پرتو (۱۳۸۱)؛ سلسبیلی و لطف آبادی(۱۳۸۲)؛ مکی آل آقا (۱۳۸۶) و حسین پور (۱۳۹۰) هم راستا می باشد. نتایج این محققان نشان داد در عین حالی که در دو دههٔ اخیر در زمینهٔ پژوهش و تولید علم در ایران گام های مؤثری طی گردیده و انتشارات علمی افزایش قابل توجهی داشته است، ولی متأسفانه هنوز فاصلهٔ زیادی بین تولید علمی کشورمان با دیگر کشورهای جهان وجود دارد. همچنین بررسی پایان نامه ها و طرح های پژوهشی، نشان می دهد که معمولاً پژوهش ها به طور کامل دارای معیارهای یک پژوهش علمی نبوده و بعضاً دارای ضعف اساسی هستند. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش های فوق که همگی نشان دهندهٔ ضعف عملکرد آموزشی در زمینهٔ مهارت های پژوهشی و کم توجهی به رویکرد پژوهش محوری در برنامه های درسی مراکز آموزش عالی است، به نظر می رسد که نیازهای آموزشی اظهار شده وشناسایی شده، به شدت مورد نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان باشد. با توجه به آنچه گفته شد، حال این سؤال مطرح است که آموزش عالی در زمینهٔ تسهیل

کارآمدی پژوهشی و تولید علم بومی چه وظیفه ای دارد؟ و در این رابطه چگونه باید عمل کند؟ پاسخ این است که آموزش عالی باید به طور مداوم بر آموزش و ارتقاء مهارت های پژوهشی اعضای هیأت علمی خود از بدو استخدام و به طور مستمر تاکید داشته باشد و برای آن برنامه ریزی کند. در این رابطه با شناسایی نیازهای آموزشی و پژوهشی (نیاز سنجی علمی)، تنظیم هدف های آموزشی و مهارت های پژوهشی و برقراری ارتباط معنادار بین تجربهٔ کاری، آیندهٔ حرفه ای و انجام پژوهش ها، می تواند رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی خود را در این زمینه افزایش دهد تا زمینهٔ کارآمدی، رشد و توسعهٔ همه جانبه کشور را فراهم سازد. چرا که برنامه های درسی دانشگاه ها، عنصر اساسی در تولید علم می باشند و این رشد مگر با برنامه ریزی صحیح و پرورش متعادل و هماهنگ مربیان، دانش پروران، اساتید و اعضای هیأت علمی آن محقق و میسر نخواهد شد. سؤال دیگر اینگونه مطرح می شود که وظیفه و رسالت دانشگاه ها بخصوص دانشگاه فرهنگیان در این زمینه چیست؟ و دغدغهٔ اصلی مربیان، مدرسان و اعضای هیأت علمی این دانشگاه در برابر وظیفه خطیر تولید علوم انسانی بومی چه باید باشد؟ پاسخ این است که مراکز آموزش عالی کشور به عنوان اجتماع اندیشمندان و نخبگان می توانند در ایفای رسالت تولید علم بومی از طریق پژوهش، منطبق با هویت اسلامی- ایرانی، نقش مؤثرتری ایفا کند. به عنوان مثال چهار گروه مختلف مانع شامل موانع محیطی، فردی، سازمانی و فنی معمولاً فرا روی پژوهش ها در ایران قرار دارد که از بین کلیهٔ عوامل مورد بررسی، فقدان «فرهنگ تحقیق» بیشترین تأثیر را در دانشگاه ها بر انجام پژوهش ها داشته است. بنابراین لازم و ضروری است که در این زمینه دانشگاه ها در برنامه های درسی خود فرهنگ سازی لازم را انجام دهند. بعلاوه با توجه به اینکه کارآمدی پژوهشی، شاخصی برای برتری دانشگاه ها و پیشرفت علمی اعضای هیأت علمی آن محسوب می شود، لذا لازم است مسئولین پژوهشی دانشگاه ها توجه قابل ملاحظه ای به برنامه های درسی خود در زمینهٔ آموزش مهارت های پژوهشی معطوف بدارندکه البته یکی از مؤلفه های اساسی در زمینهٔ تسهیل کارآمدی پژوهشی، حمایت گروه، دانشکده و دانشگاه مربوطه می باشد، زیرا بخش اعظم ضعف هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های پژوهشی ناشی از سرمایه گذاری نامناسب، محدود و حمایت ناکافی وضعف منابع پژوهشی موجود بوده است. اینک با عنایت به آنچه گفته شد، می توان به این نتیجه رسید که برنامه ریزان سیستم آموزشی دانشگاه ها، ناگزیرند برای تدوین برنامه ها و طرح های آموزشی و پژوهشی خود دلایل قانع کننده ای داشته باشند. بنابراین شناسایی نیازها، قبل از انتخاب هر نوع راه حل، می تواند بر میزان کارآیی و اثربخشی برنامه های آموزش و پژوهشی در دانشگاه ها بیفزاید که البته دسترسی به این هدف با نیازسنجی علمی قابل حصول است و از این طریق می توان اثربخشی وکارآمد بودن آموزش ها و پژوهش ها را تضمین نمود. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان برای تسهیل کارآمدی پژوهشی خود و

برای تقویت مهار ت های پژوهشـی اعضـای هیأت علمی و دانشـجو- معلمان خود و همچنین پر رنگ نمودن پژوهش های تربیتی بخصـوص اقدام پژوهی، متن پژوهی و درس پژوهی و روایت پژوهی در برنامه های درسی جاری خود، بایسـتی با ارزشگذاری به رویکرد پژوهش محوری از طریق تنظیم اهداف پژوهشی و ایجاد مهارت های لازم در این زمینه، به تولید علوم تربیتی بومی بپردازد و این مهم از طریق توجه به نیازهای پژوهشی شناسایی شده و برنامه ریزی صحیح قابل دسترسی خواهد بود. در همین راستا، پیشنهادات زیر نیز ارائه می گردد.

۱- انتصاب معاون پژوهشی در پردیس های مختلف دانشگاه فرهنگیان و باز تعریف وظایف پژوهشی این معاونت

۲- ایجاد زمینه، چارچوب و پیش بایست های پژوهشگری اعضای هیأت علمی به صورت فردی و گروهی

۳- توجه بیشتر به محصولات و نتایج پژوهشی و کاربردی نمودن پژوهش ها از طریق اتصال دانش و عمل

۴- ایجاد ارتباط مؤثر بین تولیدکنندگان و استفاده کنندگان دانش از طرق مختلف نظیر برگزاری جلسات، همایش ها، شبکه ها و مراکز اطلاع رسانی

منابع و مآخذ فارسی

آیت الله خامنه ای، سـید علی. (۱۳۹۳). ***دیدار نخبگان جوان دانشـگاه ها و برگزیدگان المپیادها و جشنواره های جهانی و داخلی(۹۳/۷/۳۰)***.

احمدی دستجردی، داوود و انوری، صدور. (۱۳۸۳). ***نقش دانشگاه و پژوهش در توسعهٔ ملی***، دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول. تهران: بنیاد دانشنامهٔ فارسی، صص.۵۹- ۵۳.

اکرمی، روح انگیز. (۱۳۷۱). ارزیابی پایان نامه های کارشناسی ارشد کتابداری از نظر کاربرد روش های تحقیق در آنها (از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۰) در سه دانشگاه تهران، شیراز و علوم پزشکی ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد.

الحسـینی، سـیدرضا. (۱۳۷۶). **مطالعه رابطه بین اشاعه فرهنگ پژوهش و انجام پروژه های دوره کارشناسی آموزش عالی فرهنگیان استان مرکزی**. اراک، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.

بحرینی، نسرین. (۱۳۸۹). اخلاق در پژوهش، به منزله یک دانش. ***مجلهٔ راهبرد فرهنگ***، ۲(۹-۸)، ۵۶-۴۹.

پیمان، ویدا. (۱۳۷۹). ***بررسی کیفیت طرح های پژوهشی اجرا شده در آموزش و پرورش ایران و رابطه آنها با نیازهای آموزش و پرورش***. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

تابعی، ضیاالدین؛ محمودیان، فرزاد. (۱۳۸۶). اخلاق در پژوهشگری. ***مجلهٔ اخلاق در علوم و فناوری***، ۲(۱-۲): ۵۶-۴۹.

تصدیقی، فروغ، تصدیقی، محمد علی. (۱۳۹۱). پژوهش درنظام آموزش عالی، چالش‌ها و راهکارها. ***پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی***، برگرفته از: http://www.ihcs.ac.ir.

حسین پور، محمد. (۱۳۹۰). بررسی عوامل بازدارندهٔ فعالیت پژوهشی اعضای هیأت علمی رشته های علوم انسانی، ***فصل نامهٔ یافته های نو در روان شناسی***، سال ششم، شماره ۱۹، تابستان ۱۳۹۰، صفحات ۹۵- ۷۹.

حسینی شاوون، امین؛ جاهد، حسینعلی. (۱۳۹۱). شناسایی موانع انجام فعالیت های پژوهشی از منظر اعضای هیدت علمی انشگاه تبریز. فصلنامه سیاست علم و فناوری. سال چهارم ، شماره ۴، ص ۶۴-۴۹.

خالقی، نرگس. (۱۳۸۷). اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی. ***مجله اخلاق در علوم و فناوری***. ۳(۲-۱): ۸۳ – ۹۳.

دفتر امور پژوهشی معاونت پژوهشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی. (۱۳۷۰). کارنامه پژوهش: دانشگاهها ومؤسسات تحقیقاتی وابسته.

دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۳). ***لغت نامه دهخدا***. تهران: انتشارات کیهان.

دهقان، حسین، پرتو، مسلم. (۱۳۸۱). ***آموزش و پرورش و توسعه***. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.

دیویی، جان. (۱۳۶۹). ***منطق، تئوری تحقیق***. ترجمهٔ علی شریعتمداری. تهران. انتشارات دانشگاه تهران.چاپ دوم.

رضایی، منیره. (۱۳۸۳- آبان ماه). آسیب شناسی پژوهش های آموزشی، یک ضرورت، یک نیاز، ***پژوهش نامه آموزشی***، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۷۷، ص ۳.

سبحانی نژاد، مهدی و افشار، عبد الله. (۱۳۸۸). مانع زدایی از نهضت تولید علم راهکاری بنیادی در نوآوری فعالیت های پژوهشی دانشگاهی، ***فصلنامهٔ علمی، ترویجی مدیریت در دانشگاه اسلامی***، سال سیزدهم، شماره ۱، ص۲۱-۴ .

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). ***نوآوری و تحول در نقش و رویه حرفه ای معلم؛ دلالت های تحول در برنامه های درسی و رویکرد به تربیت معلم***. مجموعهٔ مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و تدریس، پژوهشکده تعلیم و تربیت ، تهران.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰) . مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه ۱۳۹۰.

شریفیان، فریدون؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی؛ موسی پور، نعمت اله. (۱۳۹). *دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دربارهٔ چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه ریزی درسی.* ***فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی،*** سال هشتم ، شمارهٔ ۱، شمارهٔ پیاپی ۱۷. ص: ۸۸-۴۷.

صبوری، علی اکبر. (۱۳۸۷). تولید علم ایران در سال ۲۰۰۸، ***فصلنامهٔ رهیافت،*** شماره ۴۳ ، صص ۴۳- ۲۱.

عزیزی، نعمت اله و سید احمد، پارسا.(۱۳۹۰). آسیب شناسی ناکارآمدی تحقیقات در علوم انسانی. ***اولین همایش بین المللی آموزش عالی*** .دانشگاه کردستان ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت.

عزیزی، نعمت اله. (۱۳۹۱). ***گزارش نهایی طرح ممیزی رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی وابسته به حوزه علوم تربیتی.*** معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری. دبیرخانهٔ ممیزی توسعه علوم (دبیرخانه علوم انسانی).

کفاشی، مجید. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر میزان علاقهٔ اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی به فعالیت های علمی – پژوهشی. ***فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی،*** سال سوم، شماره چهارم، پاییز ۱۳۸۷، ص۱۱۱- ۸۷ .

لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۲). تولید علم و مقالات علمی- پژوهشی علوم انسانی در ایران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی، ***فصلنامهٔ نوآوری های آموزشی،*** سال دوم، شماره ۶ ، ص ۱۲-۷.

مدرسی، جمیله. (۱۳۸۳). علم و پژوهش در ایران و فرهنگ ایرانیان. ***پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهش نامه آموزشی،*** شماره ۸۱ ، ۱۶-۱۴.

مسعودی فر، احمدرضا. (۱۳۸۳). ***چیستی و چرایی پژوهش،*** سازمان آموزش و پرورش خراسان رضوی، شورای تحقیقات، ویژه نامه هفتهٔ پژوهش.

مطلبی فرد، علی رضا، آراسته، حمید رضا، محبت، هدیه، دستا، مهدی.(۱۳۹۱). اخلاق پژوهش در آموزش عالی: ویژگی های فردی و مسئولیت های حرفه ای پژوهشگران. **فصلنامه دانش شناسی *(علوم کتابداری و اطلاع رسانی و فناوری اطلاعات)***، سال پنجم، شماره ۱۹، زمستان ۱۳۹۱.

مکی ال آقا، بدیع الزمان. (۱۳۸۶). بررسی عوامل بازدارنده و تسهیل کننده پژوهش در دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه راهکارهای عملی برای ارتقای سطح پژوهش در دانشگاه. ***فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی***، سال دوم، شماره سوم، ۱۱۰ – ۱۰۱.

مرادی، محمود؛ دوستار، محمد؛ قادری فر، اسماعیل و زنجانی، مهناز. (۱۳۹۲). شناسایی و الویت بندی موانع فراروی پژوهش: مطالعهٔ مورد ی پژوهشگاه های زیرمجموعهٔ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ***فصلنامهٔ علمی پژوهشی سیاست علم و فناوری***، سال ششم، شماره ۱ ،پاییز ۱۳۹، صص ۴۷- ۳۵.

معین پور، حمیده، فروغی ابری، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مسائل و مشکلات گزینش، تربیت و استخدام دبیر دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان، ***فصلنامه دانش و پژوهش***، سال اول، شماره ۲، ۱۲۴-۹۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). ***متن مصاحبه با دکتر مهر محمدی در مورد نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان.*** تهران: دانشگاه فرهنگیان، دوازدهم اسفند ۱۳۹۲.

نجات، سحر ناز. (۱۳۸۷). ضرورت بازبینی در ملاک های ارزیابی اعضای هیئت علمی: بررسی انتقال دانش حاصل از پژوهش در دانشگاه علوم پزشکی تهران. ***مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران***، دورهٔ ۲۶ ، شماره ۲، صص ۱۸۰- ۱۶۹.

منابع و مآخذ انگلیسی

Artino. R. A; Brown. J. S(2009). Ethic in Educational Research: a Cooperative Analysis of Graduate Student and Faculty Beliefs. ***College Student Journal***, 43(2) , 599-616.

Bacon, Francis (1980); ***The new Organon***, ed. By Fulton H. Anderson, New York: Power Book's P. 1-16 & 58- 59.

Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004). ***Practitionerresearch and professional development in education***, PaulChapman Publishing.

Creswell, J. (2007). ***Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches***, Thousand Oaks: Sage

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews areenough?: An experiment with data saturation and variability, ***Field Methods***, 18, 5982.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). ***Designing and conductingmixed methods research***, Thousand Oaks: Sage.

Mason, I. (2002). ***Linking qualitative and quantitative data analysis***, In: A. Bryman & R. Burgess (Eds.).Analyzing qualitative data, New York: Routledge.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowballsampling in qualitative research, ***International Journal of SocialResearch Methodology***, 11 (4), 327344.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs inqualitative research: Making the sampling process more public, ***The Qualitative Report***, 12 (2), 238254.

Plano Clark, V., Creswell, J., O'Neil Green, D., & Shope, R. (2008). ***Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction toemergent mixed methods research***, In: S. HesseBiber& P. Leavy. (Eds.). Handbook of emergent methods, New York: The GuilfordPress.

Rush,C. Wheeler, J.(2011). Enhancing Junior Faculty Research Productivity ThroughMultiinstitution Collaboration: Participants' Impressions of the School Psychology Research Collaboration Conference. ***Canadian Journal of School Psychology*** ,26(3) 220– 240

Salsberg, J. Seller, R. Shea, L. Macaulay, A C.(2012). Needs Assessme Informs Development of a Participatory Research Faculty Development Workshop**.** ***Journal of Higher Education Outreach and Engagement***, Volume 16, Number 1, p. 183, (2012):183-190.

Smith, J. (2012). ***Core components of a doctoral program in agricultural communications: A national Delphi study***. (Master of Science), Oklahoma State University, Stillwater, OK.

Watty,k.,Bellamy,S.,and Morely,C.(2008).Changes in higher education and valuing the job: The views of accounting in Australia. ***Journal of Higher Education policy and management***,30(2),139-151.

Whithworth, A. Haining, S. & Stringer, H.(2012). ***Enhancing research capacity across healthcare & higher education sector*:** BMC Health Services Research.http://www.biomedcentral. com.

Williams, N. (2006). ***Social research methods***. Thousand Oaks: Sage.

قابلیت های بستر مجازی برای توسعه حرفه ای معلمان چرخشهایی در مآموریت معلم امروز؛ تلاش برای بقا در حضور فضای مجازی

نیره کارگری دهکردی[۱] سمیرا علیرضا بیگی[۲]

چکیده

فضای مجازی این ظرفیت را دارد که عمل آدمی را به گونه ای هدایت کند که عاملیت وی مورد تهدید قرار گیرد و انسان خود را در برابر تکنولوژیهای روز افزون مرتبط با وب مجبور بیابد. پرسش‌های پژوهشی فضای مجازی عاملیت متربی را چگونه دستخوش تغییر می کند؟ و ین فضا عاملیت مربی را چگونه تغییر میدهد؟ و رابطه ی مربی و متربی با در نظر گرفتن اثرگذاریهای فضای مجازی به چه نحوی تغییر می‌کند؟ روش پژوهش روش واسازانه دریداییمی باشد. یافته های تحقیق نشان می دهد که چالشهای فضای مجازی برای مبدأ شناختی عمل در تعلیم و تربیت که تورم محتوا سلطه‌ی ابرازهای شناخت مدل جهانی دانش می باشد. چالشهای فضای مجازی برای مبدأ گرایشی عمل در تعلیم و تربیت- عدم تأثیرگذاری مدلهای رایج جذب و انگیزش دانش‌آموزان- گرایشهای تکانشی و غیر اصیل دانش‌آموزان است و چالشهای فضای مجازی برای مبدأ ارادی عمل در تعلیم و تربیت/ مدلهای منفرد تصمیم‌گیری- به تعویق انداختن تصمیم‌گیری می باشد. مرحله بعدی وارونه کردن قطبهای تضاد که در نتیجه آن: چرخش شناختی و چرخش گرایشی و چرخش ارادی را موجب می شود.

کلمات کلیدی: فضای مجازی/ : نظریه اسلامی عمل

مقدمه

فضای مجازی این ظرفیت را دارد که عمل آدمی را به گونه ای هدایت کند که عاملیت وی مورد تهدید قرار گیرد و انسان خود را در برابر تکنولوژیهای روز افزون مرتبط با وب مجبور بیابد. بدین معنی که امکان استفاده نکردن از این امکانات برای وی غیرقابل تصور شود و همچنین فرد به صورت ناخودآگاه انفعالی را در زمینه های

[۱]- دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت علوم تحقیقات تهران و کارشناس پژوهشی دانشگاه فرهنگیان
email: n.kargari.d@gmail.com
[۲]- دانشجوی دکترای تعلیم و تربیت لوون بلژیک :email
genisbar@gmail.com

مختلف احساس کند. از سوی دیگر فضای مجازی عرصه های جدیدی برای عمل آدمی فراهم کرده که عاملیت وی را افزایش می دهد، و شعاع اثر عمل را فراختر می کند. علاوه بر این اینترنت به عنوان پدیدهای فنآورانه و دارای ابعاد وسیع فنی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی، در سراسر زندگی انسان به گونه‌ای نقش بازی می کند که نمی توان آن را به عنوان پدیدهای مستقل و بیطرف در نظر گرفت. به طوری که امروزه فیلسوفان و جامعه شناسان به نحوه ی ساختاربخشی تکنولوژی به مؤسسات و تأثیرات آن در تمام جنبه‌های وجود آدمی می‌اندیشند(پیترز، ۲۰۰۶). بورگمان ارزیابی نسبتا منفی‌ای از گسترش شبکه های کامپیوتری و ارتباطات مجازی در میان مردم ارائه می‌دهد. او بر این عقیده است که این گسترش باعث شده است که افراد در پرتو این شبکه ها احساس دستیابی به علمی لایتناهی و قدرتی مطلق بکنند که در حقیقت غیر واقعی و گیج کننده است(بورگمان، ۱۹۹۲).

با وسیعتر شدن گستره ی تأثیرات فضای مجازی در زندگی بشر، و در نظر گرفتن آن به عنوان پدیده‌ای فرهنگی و چند ارزشی، استفاده از این فضا قلمروی عمل آدمی را نیز تحت الشعاع قرار داده است. بدین معنی که اگر فضای مجازی به مثابه‌ی جامعه‌ای در نظر گرفته شود که انسانها در آن دست به عمل می‌زنند، شاید بتوان ادعا کرد که عاملیت فرد در این حالت نمودهای جدیدی پیدا کرده است. از یک سو در نگاه اول فضای مجازی عرصه‌ی تحقق اراده‌ی فردی می‌نماید، درحالیکه از سویی دیگر انسانها در این فضا با پیامدهای عمل خویش مواجه نمی شوند و در نتیجه بعضاً از آن آگاه نخواهند بود. این موارد نمونه‌هایی از اثرگذاری فضای مجازی بر عمل آدمی است.

تأثیر فضای مجازی پیامدهای غیر قابل انکاری در تربیت دارد. برای نمونه اگر دانش آموز و معلم را به عنوان عاملانی در نظر بگیریم که در جریان تربیت حضور دارند، بدون در نظر گرفتن فضای مجازی به عنوان عنصر تأثیرگذار در تربیت، رابطه ی مطلوب معلم و دانش آموز رابطه ای دوسویه است که در این رابطه تعامل ناهمترازی میان معلم و شاگرد برقرار می‌شود. این تعامل ناهمتراز باید به گونه‌ای در نظر گرفته شود که دو عنصر ثبات و تغییر را همزمان در خود حفظ کند. در این حالت معلم یکی از مهمترین حاملان دانش و ارزشهایی است که تاکنون استواری و استمرار یافته‌اند و دریچه‌ای از دانش و ارزش را به روی دانش‌آموز می‌گشاید و از طرف دیگر باب دگرگونی در هردوی آنها باز است(باقری، ۱۳۸۹). با ورود اینترنت و فضای مجازی به عرصه‌ی تربیت روابط ذکر شده با حفظ توانمندیهای فعلی، دچار تغییر خواهد شد و عاملیت معلم و دانش‌آموز تحت تأثیر این ورود قرار می گیرد.

ضرورت این تحقیق از آنجا ناشی می شود که درمواجهه با تکنولوژی باید به دونکته توجه کرد، نکته‌ی اول این که، این تکنولوژیها چه امکاناتی را در تربیت پیش روی ما می‌گذارند؟در عین حال بایستی در نظر داشت که این تکنولوژیها تنها ابزارهایی خنثی نیستند که اطلاعات در آنها جریان داشته باشند. نکته‌ی دوم اینکه دانستن

این مسئله که تکنولوژیهای نوین درتعلیم و تربیت چه کار می‌توانند بکنند و چه کار نمی‌تواند بکنند، چه تأثیرات ناخواسته‌ای دارند و چگونه ما را تغییر می‌دهند، بسیار حائز اهمیت است (باربلز، ۲۰۰۱).

خلاصه ی گزارشی از پژوهشهای انجام شده متناسب با موضوع پژوهش حاضر به سه حوزه تقسیم می شوند. در این تقسیم بندی تنها از مقالاتی نامبرده شده است که می‌توانند در راستای انجام این پژوهش مؤثر واقع شوند. در جهت استفاده از یافته‌های پایان‌نامه‌های مرتبط، به مقالاتی مراجعه شده‌است که از آن پایان‌نامهها استخراج شده‌است. دسته‌ی اول این مقالات به تبیین رویکردهای فلسفه‌ی تکنولوژی می‌پردازند و نسبت تعلیم و تربیت را با این رویکردها بیان می کنند و متناسب با آنها استلزاماتی را در تربیت برمیشمارند. دسته دوم به چالشها و افقهایی می‌پردازد که ساختار تعلیم‌وتربیت در مواجهه با تکنولوژی با آنها روبروست. و در نهایت پژوهشهایی که به بررسی نقش عاملیت انسانی در تعلیم‌وتربیت می‌پردازند.

پژوهش‌های مربوط به چالشها و افقهای پیشرو در مواجهه با تکنولوژی

باربلز(۲۰۰۱) در مقاله‌ی خود با عنوان «چرا فیلسوفان تعلیم و تربیت باید به مسائل تکنولوژی بپردازند؟» قصد دارد فیلسوفان تعلیم و تربیت را نسبت به تغییراتی که تکنولوژیهای جدید ارتباطات و اطلاعات در تعلیم و تربیت ایجاد کرده‌اند، آگاه کند. او معتقد است این تغییرات نیازمند کاوشهای فلسفی است و فیلسوفان بایستی با این مسائل آگاهانه روبرو شوند و موضع نقادانه و مولدی را در پیش بگیرند. باربلز دوره‌ی کنونی را دوره‌ی گذار در تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است شناخت تهدیدها و فرصت ها در این زمان کار ساده‌ای نیست و باید با این مسائل عمیقتر درگیر شد. او برای نمونه به موارد متعددی از تهدیدها و فرصتهای جدیدی که با گسترش تکنولوژی، تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرا می‌دهند، اشاره می‌کند. این مقاله ضمن اینکه ضرورت و اهمیت موضوع پژوهش پیش رو را روشن میکند، زمینه های چالش برانگیزی را برای تحلیل و بررسی بیشتر متذکر می شود.کِلنر(۲۰۰۱) در مقاله ی خود تحت عنوان «تکنولوژیهای نوین/ سوادهای نوین: بازساختاربخشی تعلیم و تربیت برای عصر جدید» تغییراتی را که ورود تکنولوژی در ساختار تعلیم و تربیت ایجاد کرده است برمی شمارد و بر این عقیده است که در جامعه‌ی چندفرهنگی معاصر، به دلیل تغییراتی که تکنولوژی های جدید در تمام جنبه‌های زندگی اجتماعی ایجاد کرده‌اند، مربیان بایستی به گونه‌های جدیدتری از سواد دست پیدا کنند. برخی از این سوادهای نو ظهور عبارتند از: سواد رسانه‌ای به عنوان چالشی حل نشده، سواد رایانه‌ای که امروزه مفهومی بسیار گسترده یافته است و سواد چندگانه و چندرسانه‌ای که افقهای جدیدی را پیش رو می گذارد

آل‌حسینی(۱۳۸۵) در مقاله‌ی خود با عنوان «وجوه فراموش شده ی دانایی در عصر اطلاعات» می‌نویسد عصر اطلاعات نباید موجب شود که غایات تعلیم‌وتربیت به غایات قابل نیل توسط فناوری فروکاهند. از این رو

باید با مواجه‌ای آگاهانه در این عرصه گام برداشت. درک اهمیت خصلت ضمنی دانش در آموزش و مواجه‌ی فعال با اطلاعات به منظور کسب بینش توصیه‌هایی‌است که این مقاله در حوزه ی تعلیم وتربیت به آنها اشاره می کند.

پژوهش‌های تبیین کننده‌ی نسبت فلسفه‌ی تکنولوژی و تعلیم وتربیت

مقاله ی «به سوی فلسفه ی تکنولوژی در آموزش و پرورش» نوشته‌ی پیترز(۲۰۰۷) نیز به تغییراتی که تکنولوژی در نحوه‌ی بهره‌گیری ما از اطلاعات، ایجاد سواد جدید و تغییراتی که در فرایندهای دانشی ایجاد کرده است می‌پردازد و معتقد است که این تغییرات هم امکانات جدیدی را پیشروی انسان قرارمی‌دهند و هم مخاطراتی را در بردارند. پیترز به روشهای مختلفی که میتوان تعلیم و تربیت را وارد نقشه‌ی فلسفه‌ی تکنولوژی کرد، اشاره می‌کند. به این منظور او ابتدا به دسته‌بندیهای موجود در فلسفه‌ی تکنولوژی پرداخته و سپس نگاه متخصصان تعلیم و تربیت را به این تئوریها بیان می‌کند. این مقاله در پیریزی ساختار فلسفی- تربیتی متناسب با تکنولوژی و بهره-گیری از نظریه‌های موجود درباره‌ی فلسفه‌ی تکنولوژی به این پژوهش کمک شایانی میکند.

رویکرد باقری (۱۳۸۱) به تکنولوژی نیز، درمقاله‌ای با عنوان«فلسفه فناوری و آموزش فناوری»مطرح شده-است. در این رویکرد، تکنولوژی به عنوان امری طبیعی-فرهنگی-چندارزشی در نظر گرفته شده که در برابر رویکردهای طبیعی- خنثی و رویکرد فرهنگی-تک ارزشی قرار دارد. در این رویکرد تکنولوژی به عنوان پدیده-ای در نظر گرفته می‌شود که در عین طبیعی بودن، خصیصه‌ی فرهنگی نیز دارد و در بعد فرهنگی خود تحت تأثیر ارزش واحدی نیست و چند ارزشی است.

در مقاله‌ی «بررسی دیدگاههای فلسفی درباره‌ی نسبت فناوری اطلاعات وتعلیم و تربیت» نوشته‌ی ضرغامی(۱۳۸۹) دیدگاههای فلسفی مختلف درباره‌ی فناوری اطلاعات در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفته و از سه دیدگاه مختلف مدرنیزم، انتقادی و پست‌مدرن نام برده شده است. این دیدگاهها را می‌توان به دو گونه‌ی متفاوت صورتبندی کرد. چیدمان اول، خطی جهتدار است که از دیدگاه مدرنیزم شروع شده و به دیدگاه پست‌مدرن ختم می‌شود. این چیدمان باعث میشود که دیدگاه پست مدرن به عنوان دیدگاه جامعتر انتخاب شود. اما همین دیدگاهها با چیدمانی چرخه‌ای، نگرش جدیدی به دست می‌دهند. در این حالت مربیان پس از تحقق یافتن رویای تکنولوژی در تعلیم و تربیت که حاصل دیدگاه مدرنیزم است، به نقد نارساییهای آن می-پردازند.

چارچوب نظری که متناسب با مسئله‌ی پژوهش، از میان نظریه‌هایی که عمل آدمی را مورد بررسی قرار داده‌اند و از عاملیت انسانی سخن گفته‌اند برگزیده شده و بر مبنای آن به پژوهش خواهیم پرداخت؛ نظریه‌ی اسلامی عمل می باشد. چرا که این نظریه چارچوب انسان‌شناختی منسجمی را ترسیم کرده که علاوه بر پرداختن

به عمل آدمی و تبیین آثار آن، مبتنی بر آیات قرآن نیز هست و همین مسئله آن را به منبعی اصیل برای بررسی تربیت اسلامی از منظر فلسفی بدل می‌کند.

پرسش‌های پژوهشی

- فضای مجازی عاملیت متربی را چگونه دستخوش تغییر می کند؟
- این فضا عاملیت مربی را چگونه تغییر میدهد؟
- رابطه‌ی مربی و متربی با در نظر گرفتن اثرگذاریهای فضای مجازی به چه نحوی تغییر می کند؟

روش پژوهش

روش واسازانه:

برای یافتن تأثیراتی که فضای مجازی بر عاملیت انسانی دارد و مشخص کردن پیامدهای آن در تربیت، روش واسازانه که روشی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت می باشد و به دلیل وجود «دو قطب متضاد» در این بررسیها مناسب به نظر می‌رسد. چرا که با استناد به تقسیم‌بندی‌ای که فینبرگ در مورد نظریه‌های موجود درباره‌ی تکنولوژی انجام داده است، مشاهده می‌شود که یک شق این تقسیم بندی عاملیت و کنترلی است که این نظریه‌ها برای انسان در برابر تکنولوژی در نظر گرفته‌اند. بنابراین، در بحث فضای مجازی به عنوان یکی از صورتهای تکنولوژی نیز، می توان چنین قطبهایی را با محوریت عاملیت انسانی درنظر گرفت.

این روش که تفصیل آن در باقری(۱۳۸۹) آورده شده است، در ادامه به اختصار توضیح داده خواهد شد.

از پیش شرطهای مهم استفاده از روش واسازی در یک پژوهش وجود یک متن است، چرا که این روش معطوف به یک متن خواهد بود. متن موجود در پژوهش حاضر، فضای مجازی است. یکی دیگر از پیش شرطهای این پژوهش، همانگونه که پیشتر به آن اشاره شد، وجود دو قطب متضاد در متن است، که یکی از این قطبها بر دیگری غالب است. در این مرحله قطبهای تضاد در پژوهش بازشناسی می‌شوند که در این پژوهش قطب غالب این است که انسان مهار تکنولوژی را در دست دارد و قطب دیگر این است که تکنولوژی عاملیت انسان را محدود کرده است. در گام سومِ این روش، آلایش قطبها جستجو می‌شود. در این روش فرض بر آن است که دو قطب بر یکدیگر تأثیر می گذارند و مفاهیم مقابل در هم آمیخته‌اند. مرحله بعدی قرار دادن متن در زمینه است، این زمینه می تواند فرهنگی، اجتماعی و ... باشد، که زمینه‌ی منتخب در این پژوهش تربیت است. در ادامه‌ی روند این روش، بایستی قطبهای تضاد را وارونه کرد، به طوری که قطب غالب اولویت و اقتدار خود را از دست بدهد و قطب مغلوب جایگزین آن شود. در گام بعد، مفهوم جدید قطب مغلوب، که حال در موضع غالب قرار گرفته است، آشکار می‌شود. این مرحله به نام مفهوم پردازی جدید معرفی شده است. گام آخر این پژوهش نیز تحلیل

شبه فراروندە نام دارد که در آن، این پرسش مطرح می‌شود که چه عاملی وضع فعلی را ممکن گردانده است. با انجام این کار، مفهومی پدید خواهد آمد که شرط امکان و عدم امکان قطب مغلوب را نشان می‌دهد. انتظار می‌رود با بکارگیری این روش، تأثیرات تکنولوژی در عاملیت انسانی مشخص شود

تعریف مفاهیم کلیدی

فضای مجازی: واژه‌ی فضای مجازی، در دانشنامه‌ی علم تکنولوژی و اخلاق(۲۰۰۵) به گونه‌ی جدیدی از فضا که از طریق اینترنت محقق گردیده، اطلاق شده‌است. در این پژوهش نیز فضای مجازی در برابر فضای متجسد و دنیای فیزیکی در نظر گرفته شده‌است.

واقعیت مجازی: واژهی مجازی به هر شی، رخداد یا محیطی گفته می‌شود که به صورت الکترونیکی و نه به صورت فیزیکی به وقوع بپیوندد. در چنین حالتی، مجازی چیزی بیش از «شبیه‌سازی کامپیوتری» یا «روی اینترنت بودن» یا در «فضای مجازی» نیست و در برابر مفهوم «در فضای فیزیکی» قرار می‌گیرد. استفاده‌ی فراگیر از این واژه حاکی از این واقعیت است که برای بسیاری از مردم، واژهی «واقعیت مجازی» و «مجازی» به صورت متافیزیکی به نوع جدیدی از واقعیت ساختگی تفسیر می‌شود. (میچام، ۲۰۰۵، ص۳۶۴)

: نظریه اسلامی عمل :همان‌طور که پیش از این اشاره شد، نظریه‌ی اسلامی عمل مبنایی انسان‌شناختی است که بر آیه‌های قرآن کریم استوار است. در این نظریه، عمل انسان به عنوان گرانیگاه، در تعریف انسان در نظر گرفته شده‌است. که مبتنی بر سه مبداء شناختی، گرایشی و ارادی است. این سه مبداء باید به ترتیب در انسان به وجود آید تا منجر به عملی از سوی او شود. بر اساس این دیدگاه انسان عاملی است که عمل‌های صادره از وی را می‌توان به خود او منتسب ساخت و او را منشأ اعمالش دانست و از همین رو او را در مقابل اعمالش مسئول دانست.

در توضیح سه مبنا می‌توان نکات زیر را در نظر داشت: منظور از مبنای شناختی عمل، آن است که فرد عامل، تصویر و تصوری از عمل و نتایج مترتب بر آن دارد که این تصور و تصویر می‌تواند امری متحول و پویا باشد(باقری،۱۳۸۷). در مبنای گرایشی اشاره به تمایلات و هیجانات فرد در مورد آن عمل است؛ اعم از آن که این هیجان‌ها معطوف به اقدام شوند(مانند شوق) و یا منجر به پرهیز از عمل شود(مانند ترس)(همان). در اینجا لازم است میان مفهوم «کشش» و «میل» تفاوت قائل شویم. منظور از کشش، نوعی جهت‌گیری است که می‌تواند به نحو غریزی در فرد باشد. از این حیث، کشش، می‌تواند قبل از معرفت، در فرد وجود داشته باشد. اما منظور از میل، ترجمان کشش به زبان معرفت است. هنگامی که فرد، توانایی معرفتی یافت و این توانایی، معطوف به کشش‌های موجود در وی شد، تصویر و تصوری از آن‌ها فراهم می‌آید و اکنون، فرد به مدد این تصویر و تصورها، جذبه و گریز پیدا می‌کند، پس، میل، کشش آمیخته با معرفت، یا کشش معرفتی شده است. روشن است که به

این معنا، میل مستلزم معرفت است و لذا می‌گوییم که مبدأ معرفتی عمل، بر مبدأ میلی آن، مقدم است (باقری، اسکندری، خسروی، و اکبری، ۱۳۷۴). مبنای ارادی-اختیاری نیز ناظر بر تصمیم‌گیری و گزینش فرد در انجام دادن عمل است. به تعبیر دیگر هنگامی عمل تحقق خواهد یافت که علاوه بر وجود تصویر شناختی و هیجان های درونی، تصمیم و انتخاب نیز در مورد آن تحقق یابد (باقری، ۱۳۸۷). باید به این نکته اشاره کرد که دو مبدأ «میل» و «اراده» را نباید یکی دانست. میل از مقوله اراده و اختیار نیست. در واقع از اجتماع امیال نیز اراده و اختیار حاصل نمی‌شود. یکی از تفاوت‌های میان این دو، آن است که آدمی در میل ـ از آن حیث که میل است ـ با «فعلیتی» همراه است، بی آنکه «امکان» دیگری برای او مطرح باشد. اما هنگامی که سخن از اراده به میان می‌آید، امکانی به ظهور می‌رسد که ناظر به پذیرش یا طرد میل‌های موجود است. اگر عنصر پذیرش و طرد را حذف کنیم، باید در حیوانات و حتی در یک دستگاه فیزیکی که با آزاد کردن مقدار معینی از انرژی، انرژی دیگری را مغلوب می‌سازد نیز بتوان از اراده و اختیار سخن گفت. در دستگاهی که دو انرژی با هم در تزاحمند، دو قطب در کارند؛ اما هنگامی که عنصر پذیرش و طرد یکی از این دو قطب نیز به مجموعه افزوده می‌شود، سه قطب در کار خواهد بود. این، وجه تمایز اراده و اختیار از کشش‌ها و تزاحم میان آنهاست(باقری و همکاران، ۱۳۷۴).

با توجه به مبانی سه گانه عمل، می‌توان گفت هر جلوه یا حالتی از انسان، اعم از درونی و بیرونی، در صورتی عمل محسوب می‌شوند که مبتنی بر سه مبنای مذکور باشند. به طور مثال حالاتی درونی که به صورت ناخواسته در ما آشکار می‌شوند، عمل نیستند، مانند بروز ناگهانی حسادت. اما حسادت ورزی از آنجا که دارای مبانی سه گانه عمل است، جز اعمال آدمی محسوب می‌گردد(باقری، ۱۳۸۸).

این مبانی سه‌گانه بی ارتباط با یکدیگر نیستند. مبنای شناختی بر هیجان های فرد مؤثر است. چنان که هیجان‌ها نیز بر مبنای شناختی تأثیر می‌گذارند اما نمی‌توان آن‌ها را یکی دانست. شناخت، همواره به تصویر و تصوری که از عمل داریم، مربوط است اما گرایش و هیجان ناظر بر احساسات مثبت و یا منفی در زمینهٔ این عمل است (باقری، ۱۳۸۷).

در خصوص مبنای سوم هم می‌توان گفت شناخت و احساس در تصمیم و انتخاب موثرند چنان که تصمیم و انتخاب نیز به نوبهٔ خود بر شناخت و احساس آدمی تأثیر می‌گذارند. اما تصمیم و انتخاب را نمی‌توان به شناخت و احساس فرو کاست. همان طور که در بالا نیز اشاره شد وجه تمایز اراده و انتخاب آن است که از میان گزینه های متفاوت و متخالف برگزیده می‌شوند. وجود تصویر های شناختی متفاوت و متخالف و وجود گرایش‌ها و هیجان های متفاوت و متخالف، زمینه‌ساز اراده و انتخاب است. هنگامی که فرد بر تصویرهای شناختی معین و

گرایش‌ها و هیجان های معینی صحه گذاشت، صرف نظر از آنکه مسئولانه و یا غیر مسئولانه باشد مبنای ارادی و انتخابی تحقق یافته است. همین برگزیدن از میان گزینه، اراده و انتخاب را نشان می‌دهد(باقری، ۱۳۸۷). البته باید توجه کرد ظهور این مبانی سه گانه می‌تواند به گونه های متفاوت اعم از مستقیم یا غیر مستقیم رخ دهد به طور مثال ممکن است عملی به صورت اضطراری آشکار شود و در نگاه اول فاقد مبنای اراده و اختیار باشد اما پس از واکاوی دقیق مشخص می‌شود که اراده و اختیار در پیشینه عمل موجود بوده است که در فرآیندی پیچیده به ظاهر مخفی شده است(باقری، ۱۳۸۸).

بر همین اساس هر عمل صرف‌نظر از تأثیری که مابه‌ازای آن در دنیای خارج است و آن را تأثیر بر محیط می‌نامیم ، دارای دو اثر دیگر است که در پی آن آفریده می‌شود. این دو اثر «اثر بازگشتی نوع اوّل» و «اثر بازگشتی نوع دوم» نامیده شده‌اند. نوع اول آن، ناظر به اثر عمل بر مبادی خودش است. به این معنی که، هنگامی که فرد برای انجام عملی مبادی آن را یک بار در خود ایجاد کرد و دست به عملی زد، در دفعات بعد گردآوری همین مبادی، کار ساده‌تری خواهد بود. به این معنی که مبادی در فرد تحکیم می‌شوند.

نوع دوم تأثیرات بازگشتی ناظر به اثر عمل بر موقعیت عامل است. بدین معنی که فرد پس از رخداد عمل، می‌تواند آن‌را مورد تحلیل و بررسی قرار داده و آن‌را مورد بازبینی و نقد قرار دهد. این مسئله بر موقعیت عامل از آن جهت مؤثر است که می‌تواند فرد را در موقعیتی برای تکرار عمل قرار دهد یا فرد را از انجام دوباره‌ی آن منصرف کند. شناخت این اثرات برای شناخت جامعی از عمل ضروری است(باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۰۶-۸۱). از آن‌جا که هدف نهایی در پژوهش پیش‌رو تحلیل عاملیت انسانی است، مبادی و آثار عمل در تحلیل مورد توجه ویژه قرار گرفته و از آن‌ها به عنوان تعیّن‌بخش‌های حدود عاملیت، نام‌برده شده‌است.

یافته های تحقیق

با توجه به روش واسازی مراحل این روش به ترتیب پیاده می شوند. در نگاه اول به نظر می رسد انسان در مواجهه با فضای مجازی به گونه ای انفعال رسیده است. به عنوان مثال، در زمینه‌ی مورد مطالعه که تعلیم و تربیت است، با پر رنگ شدن تأثیر فضای مجازی بر مبدأ شناختی؛ این گونه به نظر می‌رسد که نقش معلم کمرنگ شده و در برابر فضای مجازی منفعل می‌گردد، از سوی دیگر به نظر می رسد دانش‌آموزان نیز در اعمال خود به دلیل حجم بالای اطلاعات دریافتی و علایق تکانه‌ای منفعل شده‌اند. برای مفهوم‌پردازی جدید لازم است تصور موجود میان قطبها را از بین ببریم و قطب غالب را جایگزین قطب مغلوب کرده و آن را در زمینه‌ی تعلیم وتربیت قرار

داده، تا مشخص شود چه عاملی باعث پدیدآوردن وضعیت جدید است. با پیگیری این مراحل، می‌توان انفعالهای احتمالی در تعلیم و تربیت را منحل کرده و در صورت لزوم مأموریتهای جدیدی برای مربی و متربی مطرح کرد.

•در نظر گرفتن یک متن

متن در دیدگاه واسازی، همانگونه که اشاره شد فراتر از متنهای مکتوب است، بنابراین فضای مجازی که بستر این پژوهش است، به منزله‌ی یک متن در نظر گرفته می‌شود.

•بازشناسی قطبهای تضاد در متن

برخی از ویژگیهای معطوف به عمل در فضای مجازی در جهت منفعل کردن انسان در برابر تکنولوژی عمل می‌کنند و برخی دیگر در جهت امکان‌سازی برای ظهور عاملیت. می‌توان اینگونه برداشت کرد، که یک قطب عاملیتِ هرچه گسترده‌تر انسان در این متن و قطب دیگر انفعال آدمی در برابر تأثیراتی است که این متن بر مبادی عمل او می‌گذارد و در نتیجه عاملیت او را محدود می‌کند. به بیان دیگر، نقطه تأکید در قطب نخست، انسان و امکان عمل فعالانه‌ی او، و در قطب دیگر فضای مجازی و اقتضائاتی است که بر انسان تحمیل می‌کند. در این تضاد، خودمختاری فضای مجازی در برابر انسان، در موضع غالب و عاملیت انسان در برابر فضای مجازی، در موضع مغلوب و حاشیه‌ای واقع شده‌است. واسازی در چنین ارتباطی به ظهور می‌رسد.

•جستجوی آلایش قطبها

در این مرحله باید به آلایش دو قطب تضاد توجه نمود. بر این اساس، چنین نیست که انفعال انسان به منزله‌ی امری حتمی و طبیعی، مفهومی محض و مطلق باشد، بلکه آغشتگی آن با قطب متضادش قابل انکار نیست و باید آن را نمایان کرد.

•قرار دادن متن در زمینه

در این گام، با توجه به ویژگی آلایش قطبها نسبت به یکدیگر و قرار دادن آن در زمینه‌ی مورد نظر، بایستی به بررسی معنا و جلوه‌ی آن پرداخت. در این گام می‌توان با وارد کردن فضای مجازی در زمینه‌ی تعلیم و تربیت به نقش آن در این زمینه پی برد و آلایش قطبها را در این زمینه نیز مشاهده کرد.

بدین منظور، چالشهایی که در اثر ورود فضای مجازی به زمینه‌ی تعلیم و تربیت برای عاملیت معلم و دانش‌آموز ایجاد شده، در این بخش نشان داده می‌شود. با رجوع به مبادی عمل در نظریه‌ی اسلامی عمل، مداخله-ی فضای مجازی در هریک از این مبادی و تأثیر آن بر عاملیت طرفین به گونه‌ای ظاهر شده است که غالب بودن قطب انفعال را نشان داده و رابطه‌ی مطلوب مورد نظر را به دنبال آن دستخوش تغییر می‌کند. چالشهای به وجود آمده در سه مبدأ شناختی، گرایشی و ارادی دنبال میشود.

۱-چالشهای فضای مجازی برای مبدأ شناختی عمل در تعلیم و تربیت

۱-۱ تورم محتوا

امروز ما دانش را در اشکال متفاوتی و در سرعت متفاوتی تجربه می‌کنیم. به واقع ما در معرض حجم عظیمی از اطلاعات قرار داریم

۱-۲ سلطه‌ی ابزارهای شناخت

ابزارهایی که ما استفاده می‌کنیم نوع تفکر ما را مشخص می‌کنند و آنرا شکل می‌دهند. کودکانی که در حضور تکنولوژیهای جدید و به خصوص اینترنت بزرگ می‌شوند روشهای تفکر متفاوتی با نسلهای قدیمی خود دارند. ساختار ذهنی آنها دیگر به صورت ترتیبی عمل نمی‌کند و به صورت موازی کار می‌کند

۱-۳ مدل جهانی دانش

یکی دیگر از موانعی که اینترنت برای مبدأ شناختی ایجاد می‌کند، برآمده از مفهوم جهانی‌سازی است. اینترنت می‌تواند به عنوان یکی از مصادیق بروز آن دیده شود، به این معنا که اطلاعات و دانشی که حاصل استفاده از اینترنت است، خالی از عناصر بومی بوده و بیشتر تشکیل‌دهنده-ی یک مدل جهانی است.

۲- چالشهای فضای مجازی برای مبدأ گرایشی عمل در تعلیم و تربیت

فضای مجازی مبدأ گرایشی عمل دانش‌آموزان و معلمان را نیز تحت تأثیر قرار داده‌است که در ادامه به نحوه‌ی این تأثیرگذاری در فرآیند تربیتی اشاره می‌شود.

۲-۱ عدم تأثیرگذاری مدلهای رایج جذب و انگیزش دانش‌آموزان

امروزه دانش‌آموزان در حالی وارد مدرسه می‌شوند که طرز تفکر کاملا متفاوتی با دانش‌آموزان چند سال پیش دارند. بازیهای ویدئویی، موبایل، پیامهای کوتاه و شبکه‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان امروز امری روزمره به شمار می‌آید. به دنبال این سرگرمیهای متنوع نشاندن دانشآموزان در کلاسهای درس و به هیجان آوردن آنها کار آسانی نیست.

۲-۲ گرایشهای تکانشی و غیر اصیل دانش‌آموزان

درباره‌ی تأثیر همسان سازی برآمده از فضای مجازی در مبدأ گرایشی عمل صحبت شد، می‌توان جنبه-هایی از آن همسان شدگی را در میان دانش‌آموزان نیز مشاهده کرد.

۳- چالشهای فضای مجازی برای مبدأ ارادی عمل در تعلیم و تربیت

به دلیل این‌که این مبدأ بسیار به عمل نزدیک است، چالشهای آن نیز بیشتر از جنس عمل و یا بسیار نزدیک به آن هستند. در ادامه دو نوع از این چالشها را مرور می‌کنیم.

۳-۱ مدلهای منفرد تصمیم‌گیری

یادگیری در سطح فردی پدیده‌ای برآمدنی تلقی می‌شود که در نتیجه تعاملات فرد با دیگران و درگیر شدن میان مفاهیم مرتبط، حاصل می‌شود. این برآمدگی را در اینترنت می‌توان در تعاملات مربی و دانش‌آموز هم

مشاهده کرد، به این معنی که امکان پیگیری کردن فعالیتهای دانش‌آموز به نسبت قبل، برای مربی کمتر می‌شود و در نتیجه دانش‌آموز شناختهای برآمده دارد

۲-۳ به تعویق انداختن تصمیم‌گیری

با این که در مورد قبل به این نکته اشاره شد که تصمیمها برآمده و به تبع آن اتمی خواهند بود، اما از سوی دیگر دانش‌آموز می‌تواند هیچگاه خود را در شرایط تصمیم‌گیری نیابد و لزومی برای آن نبیند.

وارونه کردن قطبهای تضاد

در این مرحله باید به وارونه کردن قطبهای تضاد پرداخت، بنابراین مفهوم عاملیت انسان در فضای مجازی و به طور دقیقتر مفهوم عاملیت مربی و متربی در حضور فضای مجازی، بر مفهم نخست، یعنی مفهوم خودمختاری تکنولوژی فائق میشود و اقتدار فضای مجازی به منزله‌ی امری طبیعی را زیر سؤال میبرد. حال باید مفهوم دوم را از حاشیه به متن آورد و این پرسش را مطرح کرد که اگر بخواهیم مربی و متربی عاملیت خود را در این فضا حفظ کنند، در واقع چه باید کرد؟

برای پاسخگویی به این سؤال و نشان دادن وارونگی قطبها، متناسب با هر یک از چالشهای ذکر شده چرخشی در مأموریت معلم و راهی برای حفظ رابطه‌ی مطلوب میان آنها پیشنهاد می‌شود، که این راه خود در متن در نظر گرفته شده، یعنی در فضای مجازی در نظر گرفته شده‌است. این چرخشها عاملیت را تقویت می‌کنند و آنرا در قطب غالب قرار می‌دهند.

۱- چرخش شناختی

به منظور وارونه کردن چالشهای مبدأ شناختی عمل و نشاندن آن در قطب غالب باید چرخشهای زیر صورت گیرد:

۱-۱ارزیابی اطلاعات به جای انتقال صرف آنها

چالش مطرح شده‌ی اول در مبدأ شناختی، تورم محتوا است که منجر به کمرنگ شدن نقش معلم به عنوان انتقال دهنده‌ی دانش و ارزش می‌شود. چنین نیست که دانش‌آموزان ما دیگر به معلم نیاز نداشته باشند، به دلیل اینکه اطلاعات به اندازه‌ای حتی بیش از کافی در دسترس آنها قرار دارد. بلکه در جهان امروز شبکه‌ای ما باید به سنجش ارزش دانش و اطلاعات کسب شده پرداخت، که این مسئله خود یک فرامهارت است که پیش از شروع جریان یادگیری و کسب دانش اتفاق می‌افتد. در جهانی که دانش فراوان است، ارزیابی سریع دانش دارای اهمیت خواهد بود که آموزش این کار تنها از عهده‌ی معلم برخواهد آمد و صفحات متعدد وب چنین توانایی را به دانش‌آموزان نخواهند داد. بنابراین مأموریت معلم در جریان تربیت، از انتقال صرف دانش و ارزش به ارزیابی و اعتبارسنجی دانش و ارزش تغییر پیدا می‌کند. این امر باعث تقویت عاملیت معلم و حفظ تعامل ناهمتراز میان او و دانش‌آموز میگردد.

۲-۱ ساختن دانش به جای انباشتن صرف آن

یادگیری عمل کسب مهارت، عقیده یا بینش است و معنابخشی نوعی یادگیری است که بیشتر به نظم و سازماندهی الگوهایی که از طریق دانش موجود یا اطلاعات به دست آمده‌اند، می‌پردازد. در دنیای امروز عمل یادگیری از کسب اطلاعات به جذب آنها و از فهم عناصر مجزا به درک کل فضا و در نتیجه به درک این که چگونه عناصر به یکدیگر مرتبط هستند، تغییر کرده است و به واقع آنچه در این فضا ارزش دارد، توانایی تحلیل و تشخیص پیوندها و الگوها است.

۳-۱ تأکید بیشتر بر تعامل و استفاده‌ی ابزار به نفع فرآیند تربیتی

در این روش، فعالیتهایی که تاکنون در طول کلاس، توسط معلم انجام می‌شده است به خانه موکول شده، و دانش‌آموزان از طرق مختلفی که معلم در اختیار آنها قرار می‌دهد، دیدگاهی کلی در مورد موضوع کلاس بدست می‌آورند. کاری که در کلاس انجام میگیرد بیشتر تکیه بر تعامل حضوری میان دانش‌آموزان و معلم است، چیزی که دانش‌آموز در جای دیگری به آن دسترسی ندارد.

مزیت این روش آن است که در دنیای امروز که ابزار و اطلاعات در اختیار دانش‌آموزان و معلمان قرار دارد، در فرآیند آموزشی تمرکز بیشتری بر تعاملات دانش‌آموزان و معلم می‌شود و از ابزار در جهت شناخت عمیقتر و تعاملات مؤثرتر استفاده می‌گردد.

٤-۱ تولید محتوا به جای مصرف کنندگی صرف

برای فائق آمدن بر انفعالی که دانش‌آموزان ممکن است در مواجهه با اطلاعات با آن روبرو شوند، می‌توان در جریان فرآیند تربیتی به آنها آموزش داد که تنها کارکرد اینترنت، استفاده از اطلاعات و دانش و سرگرمیهای آن و در واقع مصرف کننده بودن در آن نیست. دانش‌آموزان میتوانند در این میان خود تولیدکننده و منبع به اشتراک‌گذاری اطلاعات و ارزشها باشند.

۲- چرخش گرایشی

در این قسمت چالشهای مربوط به مبدأ گرایشی عمل که در مواجهه با فضای مجازی به وجود میآید، با نامبردن ظرفیتهای بالقوه در تعاملات دانشآموز و معلم و همچنین فضای مجازی وارونه میشود.

۲-۱ به کارگیری مدلهای تأملی در ازای مدلهای تکانشی گرایشی و دستیابی به گرایشهای اصیل

همانگونه که ذکر شد، فضای مجازی و سپری کردن زمانهای قابل توجهی در طول روز توسط دانش-آموزان در این فضا، گرایشهای تکانشی را در آنها به وجود می‌آورد که در ابتدا ممکن است با اشتیاقی همراه باشد، ولی به دلیل اینکه درونی نبوده است، ممکن است با پیگیریهای بعدی همراه نبوده و رها شود. در این شرایط

معلم باید علایق دانش‌آموزان و منشأ آن را در میان آنها به خود آگاهی برساند و در واقع برای حاضر کردن ریشه‌های گرایشات دانش‌آموزان برای خودشان تلاش کند.

در مرحله‌ی بعد لازم است معلم به بیرون کشیدن گرایشهای اصیل دانش‌آموزان بپردازد که در استفاده از اینترنت ممکن است ظهور نکند و دانش‌آموز تنها با اتکا به گرایشهای تکانشی دست به عمل بزند. در حالی که معلم می‌تواند با تعاملات عمیقتری که با دانش‌آموز برقرار می‌کند به گرایشهای اصیل او دست یابد و آنها را با کمک یکدیگر ارزش‌گذاری کنند.

۲-۲ استفاده از مدلهای پیچیده‌ی گرایشی

همانطور که ذکر شد دانش‌آموزان، دیگر با روشهای کلاسیک تهییج نمیشوند و برانگیختن آنها برای دست زدن به عمل در کلاس و در ارتباط با فعالیتهای مرتبط با فرایند آموزشی دشوار می‌شود. در چنین حالتی، معلم در برنامه‌های کلاس باید مؤلفه‌های پیچیده‌ی گرایشی را به کار گرفته و در جریان فرآیند دخیل کند. از سوی دیگر می‌توان برای بازاندیشی و یادآوری مؤلفه‌های انگیزشی دنیای فیزیکی، از مفهوم مجسم کردن بهره گرفت. بدین ترتیب که مؤلفه‌های گرایشی فیزیکی هر چه بیشتر در اینترنت و فضای مجازی مرتبط با فرآیند آموزشی گنجانده شود.

۳- چرخش ارادی

در انتها و برای دست زدن به عمل و فراهم آوردن مبدأ نهایی باید چرخشهای زیر را ممکن کنیم تا این مبدأ نیز از مغلوب بودن رها شود.

۳-۱ تمرین تصمیم‌گیری

با توجه به شاخصه‌ی دنیای امروز و سیالیت اطلاعات و گرایشات، تصمیم گیریهای آدمی بر بنیادهای به سرعت در حال تغییر استوار هستند. اطلاعات جدید به طور پیوسته کسب می‌شود و توانایی شناسایی تفاوتهای بین اطلاعات مهم و غیرمهم امری حیاتی است. توانایی این که چه وقت اطلاعات جدید تصمیمهای دیروز را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برای دانش‌آموزان کسب چنین مهارتی بسیار اهمیت خواهد داشت. بنابراین معلم در جریان کلاس بایستی دانش‌آموزان را به گونه‌ای مداوم در جریان تصمیم‌گیری و اراده قرار دهد و کلاس محلی باشد برای تمرین اراده و دست زدن به عمل و مواجه‌هی آنها با آثار احتمالی عمل خود. در این صورت دانش-آموزان در کلاس از انفعال تصمیم‌گیری رها شده و از سوی دیگر بازتاب عمل خود را خواهند دریافت.

۳-۲ فاصله‌گذاری در عمل

برای کاهش اعمال تکانشی میان دانش‌آموزان، معلم می‌تواند با فاصله‌اندازی میان تصمیم به عمل و انجام آن، دانش‌آموزان را به تأمل وادارد. به گونه‌ای که بتوانند تا حدی آثار عمل را پیش از انجام آن در خود حاضر کنند و از این بلاواسطگی که در مواجهه با فضای مجازی با آن روبرو می‌شوند تا حدی دور شوند.

۳-۳ نگاه‌های کل‌گرایانه به جای نگاه اتمیک

همانطور که اشاره شد تصمیم‌گیریها به دلیل بلاواسطگی و تکانشی بودن و همچنین انقطاع آن از عامل اتمیک و خرد خواهد بود. به همین منظور علاوه بر تمرینهای بالا معلم می‌تواند ابعاد و جنبه‌های مختلف یک عمل را در کلاس درس به دانش‌آموزان نشان دهد و از این طریق حس مسئولیت را در برابر عمل در آنها تقویت کند.

نتیجه گیری:

برای پاسخگویی به پرسشهای مطرح شده، با استفاده از روش واسازی وجود دو قطب متضاد در میان تأثیراتی که فضای مجازی بر عمل میگذارد نشان داده شد. در زمینهی تربیتی با این که در نگاه اول عاملیت مربی و در برخی موراد نیز عاملیت دانش‌آموز محدود تر به نظر می‌رسد، اما همین ویژگیها در فضای مجازی، ظرفیتهایی برای تقویت عاملیت مربی و دانش‌آموز دارد.

ابتدا چالشهای به دست آمده در هریک از مبادی عمل عنوان میشود:

در مبدأ شناختی با چالشهایی از قبیل تورم محتوا، تسلط ابزار و مدل جهانی دانش مواجه هستیم. در مبدأ گرایشی با چالشهایی تحت عنوان عدم تأثیرگذاری مدلهای رایج جذب و انگیزش دانشآموزان، گرایشهای تکانشی و غیراصیل دانش‌آموزان می‌توان نام برد و در مبدأ ارادی با چالشهایی مانند مدلهای اتمی تصمیم‌گیری و به تعویق انداختن تصمیم‌گیری روبرو هستیم.

سپس در جابجایی قطبها و برای استفاده از ظرفیتهای اینترنت برای تقویت فضای مجازی، چرخشهایی در مأموریت معلم در برابر دانش‌آموزان و حفظ رابطه‌ی مطلوب میان آنها لازم است. چرخشهای شناختی شامل

ارزیابی اطلاعات به جای انتقال صرف آنها توسط معلم، ساختن دانش به جای انباشتن صرف آن توسط دانش‌آموز و تأکید بیشتر برتعامل و استفاده‌ی ابزار به نفع فرآیند تربیتی و همچنین تولید محتوا به جای مصرف-کنندگی صرف توسط دانش‌آموزان و معلم است.

در مبدأ گرایشی با چرخشهای زیر عاملیت هر دو عنصر تقویت می‌شود، به‌کارگیری مدلهای تأملی درازای مدلهای تکانشی گرایشی و دستیابی به گرایشهای اصیل و استفاده از مدلهای پیچیده‌ی گرایشی روبرو هستیم. در مبدأ ارادی با تمرین تصمیم‌گیری، فاصله‌گذاری در عمل و نگاههای کل‌گرایانه به جای نگاه اتمیک عاملیت دانش‌آموزان و معلم تقویت می‌شود.

منابع:

آل حسینی, ف; باقری, خ;. (۱۳۸۵). وجوه فراموش شده دانایی در عصر اطلاعات .*مطالعات تربیتی و روانشناسی* , ۲۳-۴۰ .

باقری, خ. (1381). فلسفه فناوری و آموزش فناوری. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*, 75-98.

باقری، خ (۱۳۸۲). *تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی*. پژوهشکده تعلیم و تربیت (طرح پژوهشی منتشر نشده)

باقری، خ(۱۳۸۷). *هویت علم دینی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

باقری, خ. (1389). الگوی مطلوب آموزش وپرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.

باقری، خ.(1389). *رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفهی تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی اجتماعی.*

ضرغامی, س; عطاران, م; نقیب زاده, م; باقری, خ;. (1386). بررسی دیدگاههای فلسفی درباره نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. *فصلنامه نوآوریهای آموزشی* , 9-30.

میچام, ک. (1388). *فلسفه تکنولوژی چیست؟*. (م. تقوی, & ی. خوشنویس, مترجم) تهران: موسسه انتشاراتی روزنامه ایران.

Borgmann, A).1992 .(*Crossing the Postmodern Divide* .Chicago: University of Chicago Press.

Burbules, N. (2001). Why philosophers of education should care about technology issues. In:
Stone, L. (Ed.) *Philosophy of Education 2000*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 37–41.

Mitcham, C.(2005).*Encyclopedia of Science Technology and Ethics.* Volume 1Thompson Gale

Mitcham, C.(2005). *Encyclopedia of Science and Ethics.* Volume 4. Thompson Gale

Peters, M. A. (2006). Towards Philosophy of Technology. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.), The International Handbook of Virtual Learning Environments (pp. 95-116). Springer Netherlands.

Peters, M. A. (2006). Towards Philosophy of Technology. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.), The International Handbook of Virtual Learning Environments (pp. 95-116). Springer Netherlands.

تأملی در نقش و رسالت معلمان در گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت

امین ایزدپناه[۱]، بابک شمشیری[۲]

چکیده

هدف از پژوهش پیش‌رو بررسی چیستی، ضرورت و امکان گفت‌وگومندسازی محیط و فرآیند تعلیم و تربیت به دست معلمان است. این پژوهش در پارادایم کیفی و به روش اسنادی صورت گرفته و برای تحلیل یافته‌ها از تحلیل محتوای استقرایی و تحلیل تاملی بهره گرفته شده است. بدین منظور با مرور دیدگاه اندیشمندانی که در حوزه‌ی فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به مفهوم گفت‌وگو پرداخته‌اند، تلاش شده ویژگی‌های رابطه‌ی گفت-وگومند در نسبت میان معلم و دانش‌آموز در فرآیند تربیت به دست آید. جدای از مباحث فلسفی، دیدگاه‌های ناظر بر حقوق عام کودکان و نیز داشته‌های فرهنگی و دینی جامعه‌ی ایرانی نیز به‌عنوان پشتوانه‌های رویکرد گفت‌وگومند در تعلیم و تربیت معرفی شده‌اند. گفت‌وگوگریزی حاکم بر جامعه‌ی ایرانی و نظام تربیتی برآمده از آن، اهمیت در پیش گرفتن رویکردهایی که شرایط موجود را به نفع گفت‌وگومندی و چندصدایی تغییر دهد گوشزد می‌کند. در این میان رسالت معلمان، به ویژه معلمانی که تازه به فرآیند تربیت وارد می‌شوند، در پرورش منش و روش گفتگومند در فراگیران بیش از دیگران است، به شرط آن که خود آنان گفت‌وگو را تجربه کرده و آن را باور کنند. معلمان می‌توانند آغازگر بازی بی‌پایان گفت‌وگو باشند و در این حالت است که رسالت خود را انجام داده‌اند.

واژگان کلیدی: گفت‌وگو. چندصدایی. تعلیم و تربیت. معلم. فلسفه‌ی تعلیم و تربیت.

۱-مقدمه و بیان مسأله

اگر به کلاسی در دوره‌های آغازین دبستان و پیش دبستانی پا بگذارید و پرسشی مطرح کنید دست‌هایی که برای پاسخ دادن و صداهایی که برای شنیده شدن بالا می‌رود -حتا پیش از آن‌که پرسش خود را به پایان ببرید- بسیار بیشتر از زمانی است که به کلاس‌های دبیرستان یا دانشگاه گام می‌گذارید. یکی از دو وضعیت نشان از قدرت و جسارت کودکان در ابراز نظر دارد، قدرتی که بهترین سرمایه برای تربیت انسان‌هایی شجاع، پرسش‌گر و آماده‌ی گفت‌وگو است. وضعیت دوم نشان از ناتوانی نظام آموزشی ما در بهره‌گیری و گسترش این سرمایه‌ی ذاتی، و چه بسا سوءآموزشی دارد که این شوق و اشتها را با محتوایی کم‌مایه و بی‌مزه کور می‌کند. شوربختانه مدرسه‌های ما

[۱]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز amin423@yahoo.com
[۲]. دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

به کارخانه‌های همرنگ و همسان‌سازی تبدیل شده‌اند که در مسیری یک‌سویه و کاملاً بسته روح پرسش‌گر کودکان را فرسوده و ذهن آنها را با حجم انبوهی از مطالب خسته می‌کنند.

نظام تعلیم و تربیت عجول ما، که هم‌نوا با شتاب مادی و توسعه‌گرای جهان بیرون از خود، و با ساختاری تمرکزگرا و ناکارا مشغول انباشتن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات است فرصتی برای گفت‌وگو در مدرسه و کلاس باقی نمی‌گذارد. کودکان در چرخه‌ای وارد می‌شوند که آنان را به سکوت وادار می‌کند و نتیجه‌ی چنین نظام تربیتی افرادی است که نمی‌توانند با دیگران گفت‌وگو کنند.

ایراد دیگری که بر این نظام وارد است حاکمیت عینیت‌گرایی علمی در آن است و بهترین نمودهای آن ارزشیابی-های کمیت‌گرا و نیز سلسله مراتب ارزش‌گذاری نانوشته ولی ضمنی‌ای است که در آن سهم هنرها، تربیت بدنی و علوم انسانی نسبت به دروس مرتبط با علوم تجربی و ریاضی کمتر است. این‌ها نشان از چیرگی نوعی تک‌صدایی علمی است. علاوه بر این ارزش‌گذاری معیوب، در تعلیم و تربیت ما پیوند بین حیطه‌های مختلف دانش از میان برداشته شده و هریک از این موضوع‌ها برکنار از بقیه و بر اساس مدلی که معتقد به تفکیک و فاصله‌گذاری است ارائه می‌شود. بنابراین علاوه بر تک‌صدایی شاهد شرایطی هستیم که در آن گفت‌وگو و پیوند بین حیطه‌های مختلف معرفت نیز غایب است.

از سوی دیگر، نگاهی به شرایط کنونی جامعه‌ی ایران و مشکلات کلان اجتماعی گوناگونی که با آن‌ها دست به گریبان است نشان‌گر ناتوانی افراد عادی و حتا نخبگان ما از گفت‌وگو است. حجم شگفت‌انگیز پرونده‌های قضایی[۱]، آمار تکان‌دهنده‌ی میزان نزاع‌های خیابانی[۲]، میزان بالای طلاق به ویژه در سال‌های اول ازدواج[۳]، قرار گرفتن مردم ایران در دسته‌ی عصبانی‌ترین مردم دنیا[۴] و سطح تحمل پایین گروه‌های قومی و صنفی در قبال طنز

[۱]. بنابر گفته‌های وزیر دادگستری، در سال ۱۳۹۴ حدود ۱۰ میلیون پرونده‌ی قضایی در دادگاه‌های ایران در حال رسیدگی بوده است. تعداد خانوارهای ایرانی رقمی در حدود ۲۵ میلیون است.

[۲]. طبق آمار پزشکی قانونی تنها در سال ۱۳۹۳ تعداد ۹۱ هزار و ۲۸۸ نفر بر اثر درگیری‌های خیابانی مجروح شده‌اند که نسبت به سال ۹۲ به میزان ۱/۹ درصد افزایش داشته است. درگیری به خاطر جای پارک، درگیری به خاطر مسائل ناموسی، درگیری به خاطر تصادف از مهمترین عوامل نزاع‌های خیابانی هستند.

[۳]. بنابر گفته‌ی علی‌اکبر محزون، مدیرکل دفتر آمار و اطلاعات جمعیتی و مهاجرتی سازمان ثبت احوال، در سال ۱۳۹۳ ۱۶۳هزار و ۵۷۲ مورد طلاق ثبت‌شده است یعنی به عبارتی در هر ساعت ۱۹ طلاق در ایران صورت می‌گیرد.

[۴]. نظرسنجی موسسه گالوپ (Gallup) در سال ۲۰۱۵، مردم ایران را در کنار مردم عراق جزء عصبانی‌ترین مردم جهان معرفی می-کند که بیشترین میزان تجربه‌های منفی روزانه را دارند.

و انتقاد جملگی نشانه‌هایی از وجود بحرانی عمیق در جامعه‌ی ما هستند. خانیکی (a۱۳۹۵) مشکل فرهنگی ایران را ضعف در گفت‌وگو می‌داند. او از فرهنگ استبداد و خودمداری، فقدان نهادها، شبکه‌ها و میدان‌های گفت‌وگو و یا ناکارآمدی آنها به عنوان عامل هراس از گفت‌وگو نام می‌برد (خانیکی، b۱۳۹۵). فراست‌خواه (۱۳۹۴)، که به واکاوی تاریخی و اجتماعی خلقیات ایرانی پرداخته، از ضعف کار گروهی، آزرده شدن از انتقاد، خودمداری، و ناتوانی در گفت‌وگو و رسیدن به توافق پایدار به عنوان بحث‌برانگیزترین مولفه‌های خلقیات ما ایرانیان نام برده شده است. آگاهی مردم نسبت به نقش تعلیم و تربیت در تغییر این وضعیت را یکی از یافته‌های همین پژوهش می‌توان دید چراکه نخستین راه حل پیشنهادی پاسخ‌گویان برای ارتقای خلقیات ایرانی «آموزش و یادگیری در تمام عمر» بوده است.

هرچند نمی‌توان تنها یک عامل را در شکل‌گیری وضعیت توصیف‌شده مؤثر دانست،[۱] اما وظیفه و نقش نظام تعلیم و تربیت در اصلاح و پیش‌گیری از این وضعیت انکارناپذیر است. تمرکز بیش از حد نظام تعلیم و تربیت ایران بر دانش‌افزایی و دانش‌اندوزی و توجه کمتر به آموزش مهارت‌های شهروندی، از جمله گفت‌وگو و تفکر انتقادی، در کنار عوامل دیگر سبب‌ساز وضع کنونی شده است. کم‌کاری و بی‌توجهی رسانه‌هایی که در کنار نظام رسمی تعلیم و تربیت وظیفه‌ی آموزش همگانی را به عهده دارند نیز بی‌تأثیر نبوده است و حتا گاهی برخی رسانه‌ها با ترویج دیدگاه‌های تند زمینه‌ساز و ترویج‌دهنده‌ی تک‌صدایی خشونت و حذف صداهای دیگر می‌شوند.

کوتاه آنکه مسأله‌ی جامعه‌ی ایرانی ناتوانی شهروندان آن در گفت‌وگو است. این در حالی است که نظام تعلیم و تربیت ما به آن دلیل که خود را با شبه‌مسأله‌ها سرگرم ساخته از نقش خود در توانمندسازی دانش‌آموزان در بحث گفت‌وگو غافل مانده است. بنابر آنچه آمد، هدف مقاله‌ی پیش‌رو شناخت سهم و نقش معلمان در گفت‌وگومند ساختن نظام تعلیم و تربیت و تشریح ویژگی‌هایی است که معلمان گفت‌وگومند باید از آن برخوردار باشند؛ ویژگی‌هایی که باید در خلال برنامه‌های تربیت معلم (پیش از خدمت) و پس از آن (حین خدمت) در معلمان پرورانده و تقویت شوند. بر این اساس پرسش‌های پژوهش عبارتند از ۱. در نگاه فلسفی و تربیتی گفت‌وگومندی به چه معنا است و چه ویژگی‌هایی دارد؟ ۲. نقش معلمان در گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت چیست؟

۲-روش پژوهش

[۱]. بیکاری، مشکلات اقتصادی، اختلاف طبقاتی، ترافیک و امثال آن نیز در شکل‌گیری این وضعیت موثرند.

پژوهش حاضر در پارادایم کیفی و به روش اسنادی صورت گرفته است. برای یافتن پاسخ پرسش نخست با مروری بر سیر تاریخی مفهوم گفت‌وگو تلاش شده با تحلیل محتوای استقرایی، تعریفی از مفهوم گفت‌وگو و ویژگی‌های یک رابطه‌ی گفت‌وگویی به دست آید. با استفاده از پاسخ پرسش اول، در راه پاسخ به پرسش دوم از تحلیل تأملی بهره گرفته شده است. تحلیل تأملی فرایندی است که طی آن پژوهشگر بر توانایی شهودی و قوه تشخیص خود برای به تصویرکشیدن یا ارزشیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه‌می‌کند.کاربرد این روش بیشتر به تصمیم پژوهشگر در اتکا به قوه‌ی تشخیص خود در تحلیل داده‌ها بستگی دارد تا به روش‌های فنی تجزیه و تحلیل داده‌ها (گال، بورگ و گال ۱۳۹۰: ۹۹۲-۹۹۱).

۳-بحث

از نظر واژه‌شناسی، دیالوگ یا dialogos[1] که برابرنهاد گفت‌وگو برای آن به کار می‌رود، ترکیبی است از dia به معنی «از میان» یا «بین» و logos به معنی «کلمه»، که از آن می‌توان به اندیشه و منطق نیز تعبیر کرد. بنابراین دیالوگ یا گفت‌وگو سخن بین دو یا چند نفر است. نخستین کاربرد این واژه در تاریخ را به افلاطون نسبت می‌دهند.[2] اما گفت‌وگو چیزی فراتر از یک واژه است. گفت‌وگو را همچون هر مفهوم یا برساخت دیگر باید فرآیندمحور دانست. بنابراین نمی‌توان به یک تعریف بسته و مطلق از مفاهیم قائل بود، از این‌رو، در ادامه با نگاهی به سیر تحول معنای مفهوم گفت‌وگو تلاش می‌شود با توجه به مجال کوتاه این نوشتار، به درکی اجمالی از این مفهوم دست یابیم.

۳-۱- چیستی گفت‌وگو

در تاریخ فلسفه با پیش‌آمدن پای گفت‌وگو نگاه‌ها پیش از هرکس متوجه سقراط و گفت‌وگوهای چالشی او با هم‌آوردهایش می‌شود. یاسپرس (۱۹۵۳: ۱۵۷) در توضیح گفت‌وگوی سقراطی این گفت‌وگو را «نبرد دوستانه و آزادانه برای دستیابی به حقیقت» و از شرط‌های رسیدن به آزادی می‌نامد. آن‌چه سقراط را نسبت به دیگرانِ پیش از خودش برجسته می‌سازد توجه وی به پرسش‌گری و به آزمون کشیدن این اندیشه‌ها بود. برخلاف دیگران او نکوشید تبیینی جدید از جهان ارائه کند بلکه هدف و آرمان خود را انتقاد قرارداد. هرچند انگیزه‌ی این رویکرد انتقادی شناخت حقیقت بود اما خود وی ادعای در اختیار داشتن آن را نداشت.

[1] διάλογος
[2] *Oxford English Dictionary*, 2nd edition

در برابر، برخی از اندیشمندان هم‌آوردهای هم‌عصر سقراط، یعنی سوفیست‌ها را، بناکننده‌ی گفت‌وگوی واقعی می‌دانند چراکه ایشان برخلاف سقراط/افلاطون بدون مفهومی یکه از حقیقت وارد بحث می‌شدند، و بنا به تأویلی امروزی‌تر در مکالمه‌ی سوفیست‌ها هریک از دو طرف گفت‌وگو بخشی از حقیقت را می‌سازد (احمدی، ۱۳۹۳: ۱۱۱-۱۱۲).

از نظر مارتین بوبر پیوند گفت‌وگویی میان انسان‌ها جوهره‌ی اصالت[1] است (بنسون ۱۹۹۹: ۳۳) و هرگاه انسان‌ها بیاموزند که در ارتباط و نسبت با دیگران زندگی کنند و امکانات این فضای میان خود و دیگری را درک کنند، رشدمی‌کنند (اسمیت، ۲۰۰۹). بوبر ارتباط میان انسان‌ها را متفاوت از ارتباط انیان و اشیاء می‌داند. او ارتباط انسان انسان را رابطه‌ی «من / تو» و ارتباط انسان با اشیاء را رابطه‌ی «من /آن» می‌داند. بر اساس این نگاه، بوبر (۱۹۵۸، ۱۶۵-۱۶۴) معتقد است در ارتباط معلم و شاگرد، معلم باید «شاگرد را همچون یک کل درک‌کند و بر این کل‌بودگی[2] صحه بگذارد. این امر فقط زمانی ممکن است که دیدار او و شاگرد هر بار و هر بار همچون دیدار دو شریک در یک وضعیت دوقطبی[3] باشد. برای آن‌که تأثیر این وضعیت بر وی یگانه و معنی‌دار باشد باید این وضعیت را نه تنها بارها و بارها از جانب خود، بلکه از جانب شریکش [شاگرد] نیز، زیست‌کند».

میخائیل بختین با رد مطلق‌گرایی دیالکتیکی، مفهوم دیالوجیک را پیشنهاد می‌کند و معتقد است «آگاهی انسان در احاطه‌ی آگاهی دیگران است که بیدارمی‌شود» (بختین به نقل از تودوروف، ۱۳۷۷: ۱۸۳) و به همین دلیل است که «بریدن از دیگران، جدا کردن خود و حبس کردن خود» را علت اصلی از دست دادن خویشتن خود می‌داند و در مقابل معتقد است «زندگی در گوهر خود گفت‌وگویی است» (همان، ۱۸۴).

هر جامعه ارزش‌هایی دارد که می‌خواهد آن‌ها را به نسل بعد منتقل کند و ارزش‌های دموکراتیک نیز از جمله این ارزش‌ها در برخی جوامع است. برای دیویی انتقال این ارزش از راه ایجاد تجربه‌هایی مناسب است که دانش-آموزان در آن به‌طور زنده ارزش‌های دموکراتیک را زندگی کنند. هر گروه اجتماعی، در کلاس درس نیز صداها، یا بنا به گفته‌ی دیویی «منافع»، گوناگون وجود دارد و مهم آن است که ارتباط آزادانه‌ای میان آن‌ها برقرار باشد (دیویی، ۱۹۱۶به نقل از نادینگز[4]، ۲۰۰۷: ۳۷). یکی از تمهیدهای او برای این هدف این است که یادگیرندگان از فرصت‌هایی درخور برای شکل‌دادن به ارزش‌ها و قواعد اجتماعی حاکم بر زندگی اجتماعی خود در کلاس درس بهره‌مند شوند. به عبارتی از آنجا که نزد دیویی کلاس درس و مدرسه باید بازتاب‌دهنده‌ی

[1] authenticity
[2] wholeness
[3] Bipolar situation
[4] Noddings, N.

ارزش‌های دموکراتیک باشد، نمی‌توان کلاس درس و فعالیت‌های آن را با قواعد، برنامه‌ی درسی و محتوای آموزشی کاملاً از پیش‌تعیین‌شده‌ای که فراگیران نقشی در تعیین آن‌ها نداشته‌اند اداره کرد و پیش برد. شنیدن صدای کودک در کلاس درس از این نظرگاه، شامل وارد ساختن و معتبر دانستن نیازها و خواسته‌های درونی و شخصی یادگیرندگان در جریان شکل‌گیری فعالیت‌های آموزشی نیز هست. البته دیویی به سبب نگاه سیاسی و اجتماعی‌اش به امر مشارکت معتقد است این فرآیند باید از یک طرف به صورت جمعی و با مشارکت همه به پیش رود و از سوی دیگر برای هر یک از یادگیرندگان به سبب تفاوت‌های ذاتی‌شان باید برنامه‌ای سفارشی تنظیم کرد.

گادامر با طرح مفهوم افق و درهم‌آمیزی افق‌ها گامی دیگر به سوی اهمیت گفت‌وگو برداشت. او با اشاره به محدود بودن چشم‌انداز هریک از ما و اجتناب‌ناپذیری پیش‌داوری‌هایمان (که شامل انتظارات، پیش‌بینی‌ها و نیز سوگیری‌هایمان می‌شود) ورود به گفت‌وگو را راه امکان آمیزش چشم‌اندازها می‌داند. از نظر او «ویژگی هرگونه گفت‌وگوی حقیقی این است که در خلالش هر یک [از دو طرف گفت‌وگو] خود را در برابر دیگری گشوده می‌سازد، دیدگاه او را شایسته‌ی توجه می‌داند، به درون دیگری راه می‌یابد به گونه‌ای که نه یک شخص، بلکه آن چه او می‌گوید را فهم‌می‌کند» (گادامر، ۱۹۸۹: ۳۴۷).

امانوئل لویناس، که منتقد معرفت‌شناسی خودمحور غربی است، در فلسفه‌ی اخلاق‌گرای خود اولویت را به «دیگری» می‌دهد. از نظر لویناس آن‌چه مقدم بر این اختیار است مسئولیت و پاسخ‌گویی ما در قبال دیگری است. او مبانی پذیرفته‌شده‌ی اخلاقی ما را زیر و رو می‌کند و به جای من، آزادی من، حقوق من و مفاهیمی از این دست، دیگری را می‌نشاند و اولویت من را با دیگری عوض‌می‌کند. هم‌چنین از نظر او ورود به مکالمه یا گفت-وگو با دیگری به رسمیت شناختن پیوسته‌ی برخورداری دیگری «از حقی ورای خودمحوری[1] خود» است (لویناس، ۱۹۹۱: ۴۰). خروج از دیدگاه خودمحور فضا را برای آزادی دیگری بازمی‌کند و امکان هم‌زیستی را فراهم‌می‌سازد، یعنی شرایطی که هرکس خود را در قبال حضور و آزادی دیگری مسئول می‌داند. دگربودگی دیگری امری مطلق است و قابل فروکاستن به خود و این همانی نیست و حتا قابل جمع بستن به صورت ما، به شکل جمع من نیست. برون‌بودگی[2] دیگری امکان هرگونه جذب او را در یک تمامیت[3] دربرگیرنده منتفی می-کند.

[1] Egoism
[2] Outsideness
[3] Totality

برای دیوید بوهم «اساسا گفت‌وگو مکالمه‌ای است میان افراد برابر» (بوهم و دیگران، ۱۹۹۰: ۲۴۳). او با تاکید بر اهمیت نقش گفت‌وگو در تصحیح افکار ما و نیز امکان معناسازی‌های جدید و پیوسته که حاصل تعامل افکار میان مشارکت‌کنندگان در جریان گفت‌وگو است ماهیت آفرینندگی این فرایند را نیز برای ما روشن سازد. از این‌رو نقش دیالوگ را در کشف یا بازسازی یک خودآگاهی جمعی ناب و خلاقانه پررنگ می‌سازد. او معتقد است در این جریان سیال معناسازی،

> شکلی جدید از ذهن به وجود می‌آید که اساسش توسعه‌ی یک معنای پیوسته در حال تغییر شکل در جریان دیالوگ است. در چنین حالتی مردم در تضاد نیستند، همین‌طور نمی‌توان گفت در تعاملند، بلکه در حال مشارکت در یک فضای معنای مشترکند که قابلیت گسترش و تغییر دارد. [...] فراتر رفتن از این وضعیت امکان دگرگونی ارتباط میان افراد را فراهم‌می‌آورد، همین‌طور ماهیت آن خودآگاهی که ارتباط در آن شکل‌می‌گیرد نیز می‌تواند دستخوش تغییر شود (بوهم، ۱۹۸۷: ۱۵۷).

از نظر او آنچه در گفت‌وگو مهم است حضور روح گفت‌وگو است که به معنی توانایی به تعلیق درآوردن دیدگاه‌های فراوان، درکنار یک علاقمندی بنیادین به آفرینش معنای مشترک است (بوهم و پیت، ۱۹۸۷: ۲۴۷).

پائولو فریره در کتاب *آموزش ستمدیدگان*[1] ضمن انتقاد از شیوه‌ی آموزشی رایج، که وی مدل یا سیستم «آموزش بانکی»[2] می‌خواند، دایره‌ی کنش دانش‌آموزان را در این مدل محدود به دریافت، ضبط[3] و ذخیره‌سازی[4] می‌داند و یک معلم هرچه بیشتر در پرکردن مخزن‌ها (دانش‌آموزان) موفق باشد معلم بهتری است. او در تحلیل رابطه‌ی معلم و شاگرد می‌گوید:

[1] *Pedagogy of the Oppressed*
[2] Banking education
[3] Filing
[4] storing

> یکی سوژه‌ی روایت‌گر (معلم) و یکی ابژه‌ی شنونده‌ی صبور (دانش‌آموز) است. محتوا، چه شامل ارزش‌ها باشد و چه جنبه-های تجربی واقعیت، در جریان روایت معلم بی‌جان و متحجر می‌شود. معلم در جریان تربیت چنان سخن‌می‌گوید که گویی واقعیت چیزی است بی‌حرکت، ایستا و بخش‌بخش شده[1] و پیش‌بینی‌پذیر. یا آن‌که در مورد موضوعی کاملا بیگانه[2] با تجربه وجودی دانش‌آموزان داد سخن‌می‌دهد. کار معلم پرکردن دانش‌آموزان با محتوای روایت خودش است (فریره، ۱۹۸۸: ۵۴).

فریره به عنوان متفکری چپ‌گرا معتقد به اصل تغییر است. او همچنین گفت‌وگو را راه تربیتی آزادی‌بخش می-داند. گفت‌وگویی که در رابطه‌ای افقی اتفاق می‌افتد. او بنا را بر این می‌گذارد که گفت‌وگو برخورد میان آدمیان است و این گفت‌وگو نمی‌تواند میان کسانی که می‌خواهند نامی تازه به جهان بدهند و آنان که نمی‌خواهند درگیرد ((فریره، ۱۳۵۸: ۸۴). بنابراین نخست باید حق سخن‌گفتن بازستانده شود چون این حق به انسان انسانیت می‌دهد و گفت‌وگو «ضرورتی وجودی» است و تلاشی است برای غلبه بر جهان و رهایی انسان و نباید فرصتی شود برای تحمیل دیدگاه عده‌ای به دیگران (همان، ۸۵). برای فریره بدون گفت‌وگو هیچ ارتباطی شکل‌نمی‌گیرد و در این صورت هیچ تربیتی نیز درکار نخواهد بود. در واقع او گفت‌وگو با خود و دیگران را پژوهشی می‌داند که تفسیری روشن از شرایط به دست می‌دهد و بر خودآگاهی می‌افزاید، این خودآگاهی در کنار خودآگاهی دیگران (خودآگاهی جمعی) راه را برای پراکسیس و تغییر متن (بافت سیاسی-اجتماعی) هموار می‌کند. کوشش فریره متوجه کمک به فراگیران برای بازیابی صدای خود و نقد شرایط حاکم بر زندگی‌شان است.

ریچارد رورتی، با توجه به نقدش بر نقش زبان و فلسفه به مثابه بازتاب‌دهنده‌ی واقعیت، معتقد است آنچه سخن می‌نامیم را نه در پیوند با آنچه می‌اندیشیم، بلکه در پیوند با سخن‌های دیگر باید معناکرد چون سخن بازتاب عینی واقعیت اندیشه نیست. او حقیقت را امری وابسته به تاریخ و موقعیت و زمان‌مند می‌داند – و نه امری مطلق و بیرونی. همچنین او هم‌نوا با ویتگنشتاین[3] واقعیت و حقیقت را امری وابسته به زبان نیز می‌داند و معتقد است «

[1] compartmentalized
[2] alien
[3] Wittgenstein

حقیقت یک ویژگی و دارایی[1] جمله‌ها است و از آن‌جا که جمله‌ها برای وجود داشتن وابسته به واژه‌ها هستند و واژگان نیز به‌وسیله انسان‌ها ساخته شده‌اند، حقیقت نیز چنین است» (رورتی، ۱۹۸۹: ۵). از این رو، رورتی پروبال دادن به گفتمان نامتعارف و گفت‌وگوی آزادانه و فارغ‌البال برای گرم نگه‌داشتن بازار گفت‌وگو است.

از نظر یورگن هابرماس، انسان‌ها در یک زمینه‌ی تاریخی و در مناسبت‌های اجتماعی با دیگران زندگی و تجربه می‌کنند که زیست جهان[2] نام دارد و کنش ارتباطی درون آن باعث تقویت فرهنگ، شخصیت و یکپارچگی اجتماعی می‌شود. او معتقد بود عقلانیت یا خرد ارتباطی بر خلاف عقلانیت ابزاری، که در آن افراد هدف یگانه‌ی خود را دنبال می‌کنند، به دنبال دست‌یابی توافق‌آمیز به هدفی مشترک میان افراد است و ابزار این ارتباط زبان است.او به جای «من» شناسا، «ما» را قرار می‌دهد که در یک گفت‌وگوی خردمندانه، که همواره گفت‌وگوی با دیگران است، در کار جست‌وجوی حقیقت باشد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۴۶۸). از نگاه هابرماس تصور و آگاهی باطلی[3] از حقیقت که به سبب استعمار زیست‌جهان‌مان در اختیار ماست باید در اجتماع گفت‌وگویی که گزاره-هایش قابل نقد هستند و از طریق بیناذهنی با چیزی که بر سر آن توافق و اجماع صورت‌گرفته جایگزین شود.

علاوه بر این دیدگاه‌های فلسفی، برخی نظریه‌های تربیتی نیز منطبق با رویکرد گفت‌ومند در تعلیم و تربیت هستند. از جمله، چرخش از تعریف یگانه و ایستای هوش به تعریفی متکثرتر و پویاتر نزد گاردنر.[4] او با مطرح ساختن هوش‌های چندگانه[5] نقش مهمی در نگاه ما به مفهوم هوش بازی کرد. تغییر نگاه به مفهوم سواد[6]، تنوع‌بخشی به شیوه‌های ارائه‌ی محتوای آموزشی[7] و نیز پذیرش شیوه‌های مطلوب پاسخ‌دهی[8] و بازنمایی سواد نیز نمونه‌های دیگری از پذیرش تکثر در نظام‌های آموزشی به شمار می‌روند. نظریه‌ی تکثرگرایی شناختی[9] نیز نظریه‌ای است درباره‌ی تکثر روش‌های دست‌یابی به معرفت که بر اساس آن راه‌های چندگانه‌ای برای درک و دریافت اطلاعات از سوی افراد وجود دارد. زبان تنها یکی این شیوه‌های نمادپردازی است که در آن ذهن انسان و زندگی شخصی و خصوصی او تجلی عمومی پیدا می‌کند. از همین رو است که آیزنر آیزنر معتقد است ذهن بی خاصیت یا ذهن ضعیف ذهنی است که نظام‌های نمادی یا شکل‌های بازنمایی کمی در اختیار دارد، و در این میان وظیفه‌ی مدارس

[1] Property
[2] Life world
[3] False consciousness
[4] Gardner
[5] Multiple intelligences
[6] Literacy
[7] Modes of presentation
[8] Modes of response
[9] Cognitive pluralism

است که به راه‌های مختلف شکل‌گیری مفاهیم، فعالیت‌های معناآفرین، تخیل و حواس دانش‌آموزان اهمیت دهند (یورماخر، ۱۳۹۱: ۴۶۱).

۳-۲- ۱-باهم‌نگری: ویژگی‌های رابطه‌ی گفت‌گومند

بنابر آنچه آمد می‌توان پیوند گفت‌وگومند میان انسانها را رابطه‌ای دوسویه دانست که در آن طرفین برای دستیابی به فهم درست‌تر و بهتری از خود، دیگری و جهان پیرامون‌شان داوطلبانه وارد فرآیندی می‌شوند که در آن با به اشتراک گذاشتن افق فکری خود زمینه‌ی رشد و تفاهم را فراهم می‌سازند. برای این ارتباط می‌توان این ویژگی‌ها را نیز برشمرد. زایش معناهای نو، ماهیت انتقادی داشتن، پذیرش قدرت چشم‌اندازهای دیگران، امید (به سودمندی گفت‌وگو)، صداقت و اعتماد دوسویه، فضای خالی از تهدید، فشار و ترس، شکیبایی، تأیید واگرایی، نامتعارف بودن و نامتعارف اندیشیدن، آفرینش‌گری مداوم، تصدیق انسانی بودن و میان‌اذهانی بودن واقعیت/حقیقت، ارتباط افقی میان گفت‌وگوکنندگان، رابطه میان فردی از نوع سوژه-سوژه، حضور همزمان تفکر واگرا و همگرا و حس تعلق. آنچه به گفت‌وگو کمک می‌کند پذیرش این واقعیت است که جهان و پدیده‌های آن، به‌خصوص پدیده‌های انسانی، پیوسته در حال تغییر هستند. پذیرش ماهیت میان‌اذهانی بودن واقعیت و وابستگی آن به ایستار فاعل شناسا، به ما کمک می‌کند ضمن احترام به دیدگاه دیگران کوشش کنیم برای فهم بهتر واقعیت وارد گفت‌وگو با دیگران شویم.

۳-۳-دوگانه‌ی کودک/بزرگسال و مسأله‌ی حقوق کودک

با گذشتن از نامتقارن بودن روابط قدرت بین کودک و بزرگسال همواره زمینه‌ای بوده برای سلطه‌ی نگاه و ایدئولوژی بزرگسال بر کودک. به تعبیری کودک یک «دیگر» است که معنای خود و هویتش را از بزرگسال می‌گیرد. رادریک مگیلیس[۱] (۱۳۸۷) این تمایل بزرگسالان را با بهره‌گیری از روان‌کاوی لکان توضیح می‌دهد و ریشه‌ی آن را آرزوی ما برای کنترل و مهار دیگری از راه سامان نمادین زبان می‌داند. از نگاه او، دلیل دیگر تمنای بزرگسالان برای بازگشت به دنیای کودکی در عین آگاهی به ناممکنی آن است. به همین خاطر بزرگسال کودک را هم‌زمان وضعیتی آرمانی و در عین حال موجودی کوچک می‌داند و می‌خواهد او را به چیزی که هست [یا می‌خواهد باشد] تبدیل کند. کودکان در نگاه بزرگسال کسانی هستند «که ما آرزو داریم می‌توانستیم باشیم» (مگیلیس، ۱۳۸۷: ۴۱۱). میل بزرگسال برای کنترل و هدایت کودک به سمت وضعیتی آرمانی و در عین‌حال نادیده گرفتن خواست کودک و حق او در تعریف این مسیر به سوی بزرگسالی واقعیت بسیاری نظام‌های تربیتی

[۱] Roderick McGillis

و خانواده‌ها است[1]. در این میان نظام تربیتی به دلیل مشروعیت برآمده از اقتدار توان بیشتری برای تعریف کودک و انسان آرمانیِ هماهنگ با ایدئولوژی خود دارد. نقد تاریخی، ساختاری و معرفت‌شناختی چنین نظام‌هایی و چرخش به سمت پارادایم/پارادایم‌هایی که با مطالعه‌ی ویژگی‌های کودک و کودکی از دریچه‌ای نو، که کودک نیز در آن نقش و سهمی از قدرت دارد، بخشی از پیامدهای مطالعات کودکی است. حرکت در مسیر توازن قدرت کودک بزرگسال کوشش برای از حاشیه به متن آوردن کودک در جریان اموری است که به زندگی آنان ارتباط دارد.

نکته‌ی دیگر تنوع نمودیِ برساختی به نام کودک است، که به ناممکنی تعریف و شناسایی کودک جهان‌شمول می‌انجامد. کودکان با تجربه‌هایی متفاوت از هم و ویژه‌ی شرایط فردی و اجتماعی خود بارمی‌آیند و با همین تجربه‌ها است که وارد محیط‌های آموزش رسمی می‌شوند. این تجربه‌ها در محیط آموزشی از راه تعامل با هم-سالان و بزرگسالان تبادل شده و تجربه‌های نویی ساخته می‌شوند که به زندگی آنان ساختاری جدید در مسیری جدید با معناهایی تازه می‌دهد (گری و مک‌بلین[2]، ۲۰۱۵: ۱۵۱). وودهد[3] (۲۰۰۵، ۸۸) سه ایراد بر تعریف‌ها و روایت‌های جهان‌شمول از رشد کودک برمی‌شمرد. نخست، نادیده‌گرفتن تنوع تجربه‌های آنان از جمله تنوع در روش یادگرفتن، بازی کردن و ارتباط برقرار کردن. دوم، نسبی بودن این روایت‌ها، که باعث می‌شود نتوانند همه‌ی شکل‌های متنوع کودکی را دربربگیرند. سوم، این خطر وجود دارد که این روایت‌ها زمینه‌ی بهنجارسازی و جهان‌شمول ساختن نوع خاصی از الگوهای فرهنگی رشد و بارآوردن را فراهم کنند.

در عین پذیرش تکثر و تنوع در تعریف کودک و ویژگی‌های آن، بخشی از حقوق کودکان را می‌توان جهانشمول و انکارناپذیر دانست.کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل (UNCRC, 1989) بخشی از این حقوق جهانی را در خود دارد، از جمله، حق در امان بودن از خشونت، حق داشتن اوقات فراغت، بازی کردن، بهره‌مندی از آموزش، و حق آزادی بیان در تمامی مواردی که بر آنان اثرگذار است تاکید می‌شود و کشورها به رعایت آن تعهد می‌سپارند کار بزرگی است.

مواد ۱۲ تا ۱۵ این معاهده ضمن تأیید توانایی کودکان در پروراندن دیدگاه‌های خویش، بر حق آنان در مشارکت در هرگونه تصمیم‌گیری‌هایی که بر زندگی آنان اثر دارد صحه می‌گذارد. در این میان ماده‌ی ۱۳ این کنوانسون

---

[1]. خسروزاد در *معصومیت و تجربه*(۱۳۸۲) تلاش‌های کسانی چون افلاطون و اسکینر را از جمله‌ی این تلاش‌های آرمان‌گرایانه در امر تعلیم و تربیت می‌داند که مبتنی بر هم‌شکل‌سازی همه‌ی افراد جامعه و سرکوب دگراندیشی و نوآوری است. از نظر نویسنده رویکردهای آرمان‌گرایانه رویکردهایی گذشته‌گرا هستند که در خوشبینانه-ترین حالت نسل تازه را ابزار تحقق آرمان‌های نسل‌های گذشته می‌سازند و به عبارتی در کار تحمیل گذشته بر آینده اند. (ص ۱۰۰).

[2] Gray & McBlain

[3] Woodhead

که بر آزادی بیان انگشت می‌گذارد حقوق ویژه‌ای به کودک می‌دهد که تا پیش از آن نخست برای مردان و سپس برای زنان (به عبارتی افراد بالغ و بزرگسال)، آن هم در کشورهای دموکراتیک، به رسمیت شناخته شده بود. بنا بر این بند، حق آزادی بیان عبارت است از آزادی جست‌وجو، دریافت و بیان هرگونه اطلاعات و نظرات، فارغ از هرگونه مرزبندی، به صورت گفتاری، نوشتاری، چاپی، در قالبی هنری یا هر شیوه‌ی دیگری که کودکان انتخاب می‌کنند. در سال ۲۰۰۵ با افزوده شدن پیشنهادهایی جدید این حقوق به سال‌های آغازین کودکی نیز تعمیم داده شد و بنابر آن حق اظهار نظر آزادانه شامل این کودکان نیز شد. بخش سوم این سند به بیان نگرانی‌هایی می‌پردازد که در ارتباط با بی‌اعتنایی دولت‌ها در رعایت حقوق کودکان در قانون‌گذاری‌ها، سیاست‌ها و عملکردهایشان دیده می‌شود.

۳-۳-۱-منشور حقوق شهروندی

منشور حقوق شهروندی، که در سال ۹۵ رونمایی شد، دربردارنده موادی در پیوند با گفت‌وگومندی است و یک مورد نیز منطبق با ماده ۱۳ کنوانسیون حقوق کودک است. از جمله این مواد می‌تون موارد زیر را برشمرد:

ماده ۲۵- شهروندان از حق آزادی اندیشه برخوردارند. تفتیش عقاید ممنوع است و هیچ‌کس را نمی‌توان به صرف داشتن عقیده‌ای مورد تعرض و مؤاخذه قرارداد.

ماده ۲۷- شهروندان حق دارند اندیشه، خلاقیت و احساسِ خود را از طرق مختلف آفرینش فکری، ادبی و هنری با رعایت قوانین و حقوق دیگران بیان کنند.

ماده ۳۲-کودکان حق دارند به اطلاعات مناسب با سن خود دسترسی داشته باشند و نباید در معرض محتوای غیراخلاقی، خشونت‌آمیز یا هر نوع محتوایی قرار گیرند که موجب غلبه ترس یا بروز آسیب جسمی یا روانی شود.

ماده ۱۰۸- حق دانش‌آموزان است که از آموزش‌وپرورشی برخوردار باشند که منجر به شکوفایی شخصیت، استعدادها و توانائی‌های ذهنی و جسمی و احترام به والدین و حقوق دیگران، هویت فرهنگی، ارزش‌های دینی و ملی شود و آن‌ها را برای داشتن زندگی اخلاقی و مسئولانه توأم با تفاهم، مسالمت، مدارا و مروت، انصاف، نظم و انضباط، برابری و دوستی بین مردم و احترام به محیط‌زیست و میراث فرهنگی آماده کند.

ماده ۱۰۹- حق دانش آموزان است که شخصیت و کرامت آنان مورد احترام قرار گیرد. نظرات کودکان در مسائل مربوط به زندگی‌شان باید شنیده شود و مورد توجه قرار گیرد.

۳-۳-۲- احترام به فردیت ویژه‌ی متربی

فردیت ویژه‌ی ما زمانی حفظ می‌شود و تداوم می‌یابد که با دیگران نیز همچون اشخاصی با فردیتی ویژه برخورد کنیم. اولویت جامعه بر فرد و جهت‌گیری کوشش‌های افراد با هدف خیر اجتماعی به سبب آن است که همه‌ی افراد در مقام شهروند نسبت به موفقیت اجتماع مسئولیت و تعهد دارند. اما این نگرانی را نمی‌توان از نظر دور داشت که گروه‌های اقلیت، و از جمله کودکان، ممکن است با خطر نادیده انگاشتن و سرکوب فردیت ویژه‌ی خودشان روبرو شوند.

گروه مسلط می‌تواند هنجارها و داشته‌های فرهنگی خود را به عنوان معیار اجتماعی معرفی کند و دیگران را به پیروی از آنها و زندگی بر اساس آنها ملزم کند. در ساختار آموزشی و از جمله مدرسه و کلاس درس نیز چنین روابطی وجود دارد. کودکان در جایگاهی فرودست‌تر جای دارند و از قدرتی کمتر برخوردارند. افزون بر این، در محیط مدرسه و کلاس نیز با دسته‌بندی‌هایی مرئی و نامرئی بر اساس مولفه‌های مختلف اقتصادی، فرهنگی، آموزشی، توانایی، اجتماعی و مانند آن روبروییم. در این چنین وضعیتی خطر تبعیض، خاموشی، سکوت و طرد وجود دارد. بنابراین ما با کودک یا دانش‌آموز به عنوان دیگریِ اصلی در نظام آموزشی روبروییم و در لایه‌های بعدی این دیگری شکل‌ها و ابعاد دیگری نیز می‌یابد که نشان از دیگری‌های حاشیه‌ای‌تر و آسیب‌پذیرتر دارد.

در درجه‌ی اول کودک را به معنای واقعی کلمه در نظر و عمل باید کانون فرآیند تربیتی، دارای ویژگی‌ها و فردیتی خاص (از نظر وجودی) دانست که به روش خاص خود می‌آموزد و به روش خاص خود صدایش را بازتاب می‌دهد. لاوسون[1] (۲۰۰۱) با انگشت گذاشتن بر مسأله‌ی نفع اجتماع و نسبت آن با کار آموزش می‌گوید

> «این‌که به دانش‌آموز بگوییم به چه بیندیش، به جای اینکه بگوییم چگونه بیندیش، معناهای خاصی با خود به همراه می‌آورد. در کوتاه مدت ممکن است این کار به نفع اجتماع باشد ولی این رویکرد جایی برای تبادل نظر باقی نمی‌گذارد و به افراد اجازه نمی‌دهد خودشان مسائل را بکاوند و نتیجه‌گیری‌های خود را داشته باشند» (لاوسون، ۲۰۰۱: ۱۷۱).

[1] Lawson

تلاش‌های نظام آموزشی باید متمرکز بر احترام به فردیت یادگیرندگان باشد. هر کوشش و توجیهی که بخواهد با هدف همبستگی اجتماعی یا خیر همگان هویتی یکپارچه را بر افراد تحمیل کند چیزی جز ستم و ناعدالتی در حق فرد و اجتماع نیست. این تحمیل می‌تواند به صورت رسمی، غیررسمی یا ضمنی باشد. بی‌شک افرادی که هویت ویژه‌ی خود را شکل داده باشند در ساخت اجتماعی کنش‌گر فعالانه‌تر مشارکت خواهند داشت. کنترل فردیت افراد سرانجام به کنترل اجتماع از سوی قدرت غالب می‌انجامد.

۳-٤-سرمایه‌های فرهنگی و دینی ما برای گفت‌وگو

این سخن سعدی در مقام مدارا «آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است، با دوستان مروت با دشمنان مدارا»، در عین سادگی بسیار دست‌نیافتنی شده است. حکیم فردوسی در آغاز کتاب گران‌سنگ شاهنامه، پهلوانی، خردمندی، روش‌روانی و شرم را در کنار دو صفت دیگر می‌آورد، یکی سخن گفتن خوب و دیگری آوای نرم.[۱] نمونه‌های دیگر در شاهنامه عبارتند از:

سخن بشنوی بهترین یادگیر — نگر تا کدام آیدت دلپذیر (داستان پادشاهی اردشیر).
سخن‌گوی چون برگشاید سخن — بمان تا بگوید تو تندی مکن
زبان را چو با دل بود راستی — ببندد ز هر سو در کاستی (داستان بزرگمهر)
تو با دشمن ار خوب گفتی رواست — از آزادگان[۲] خوب گفتن سزاست (داستان دوازده رخ)

از دیدگاه دینی، اهمیت گفت‌وگو و چندصدایی با هدف شناخت حق را در قرآن می‌توان یافت. به عنوان نمونه، آیه‌ی ۱۳ سوره‌ی حجرات بر ضرورت شناخت دیگر انسان‌ها از یک سو و پذیرش تفاوت‌هایی که خواست خداوند است تاکید می‌کند: «ای مردم ! ما شما را از یک مرد و زن آفریدیم و [شما را] ملت ها و قبیله ها قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید . بی‌تردید گرامی‌ترین شما نزد خدا پرهیزکارترین شماست».[۳] هرچند این آیه ملاک

---

[۱]. این ویژگی‌ها برای ابومنصور، حامی و مشوق فردوسی آورده شده است. در داستان *پادشاهی اسکندر* و داستان *کسری و نوشین‌زاد* نیز چنین است. در جاهای دیگر همچون داستان *پادشاهی شاهپور ذوالاکتاف* نیز چنین آمده است:

فرستاده‌ای جست بارای و شرم — که دانش سراید به آواز نرم. همچنین در کلام اردشیر در توصیف نیکان آمده است:
دگر آن که دارند آواز نرم — خرد دارد و شرم و گفتار گرم. در داستان سیاوش نیز می‌گوید:
نگر تا چه کاری همان بدروی — سخن هرچه گویی همان بشنوی
درشتی زکس نشنود نرم‌گوی — به جز نیکویی در زمانه مجوی

[۲]. مراد ایرانیان است.

[۳] یا ایها الناس انا خلقناکم من ذکر و انثی و جعلناکم شعوباً و قبائل لتعارفوا ان اکرمکم عندالله اتقیکم

تقوا را برای برتری یک گروه بر گروه دیگر ارائه‌می‌کند اما ارزیابی و معیار تعیین این برتری خارج از حوزه‌ی شناخت و اختیار انسان قرار داده شده و در اختیار خداوند است. بنابر این آن‌چه اهمیت دارد یادآوری این اصل طلایی است که آفرینش هرچند از یک زن و مرد آغاز شده اما بر اساس تفاوت و تکثر استوار است و وظیفه‌ی ما پذیرش این تکثر و کوشش برای شناخت یکدیگر است. این کوشش نمی‌تواند با هدف تسلط باشد چون در صورت تسلط یکی بر دیگری گروه غالب خواهد کوشید تفاوت‌ها را با هدف همرنگ ساختن گروه مغلوب با گروه غالب برطرف سازد.

نمونه‌ی دیگری از اهمیت گفت‌وگو آیه‌ی ۱۸ سوره‌ی زمر است که در آن خداوند همه را به شنیدن سخنان و پیروی از بهترین آن‌ها فراخوانده است[۱]. بر این اساس می‌توان چنین تعبیر کرد که راه مطالعه و تحقیق برای دست‌یابی به شناخت، شنیدن صداهای مختلف و به عبارتی گفت‌وگو معرفی شده است. همچنین در سوره نحل، آیه ۱۲۵ با این جمله دقیق روبرو می‌شویم که: «مردم را با حکمت و موعظه نیکو و مجادله برتر به راه خدا دعوت کن». هم‌کناری عبارت‌هایی مثل دعوت، حکمت، مجادله برتر -که احتمالاً مراد استدلال‌های دقیق‌تر و محکم‌تر و پرهیز از هیجان است- و نیکویی در کلام و منش نشان‌دهنده ویژگی‌های یک مباحثه به‌دور از اجبار و منطقی است.

موارد بسیاری از اعتقاد و تعهد به چندصدایی و گفت‌وگومندی را در روش دعوت پیامبران نیز می‌توان دید که بر اساس گفت‌وگو بنا شده بود. در سیره‌ی امامان نیز نمونه‌هایی یافت می‌شود، از جمله آزاد بودن مردم برای انتقاد از حضرت علی (ع) در عرصه‌ی همگانی و نیز نامه ایشان به امام حسن (ع)، که حقوق مردم را در اظهار نظر بدون ترس یادآور شده‌اند. مورد تأمل‌برانگیز دیگر، که مصداق پیروی عملی امامان شیعه از آموزه‌های قرآنی در بحث گفت‌وگو است، شیوه‌ی برخورد و تعامل امام صادق با آن گروه از منکران دین و توحید است که با استدلال‌های کلامی به رد دین و اصول آن می‌پرداختند.[۲]

۳-۵-تحول به سوی گفت‌وگومندی با محوریت معلم

وظیفه‌ی مربی در سند تحول بنیادین تا حد ادامه‌ی راه انبیاء بالا برده شده و از جمله‌ی این نقش‌ها «بازخورد دادن«

---

[۱] علامه طباطبایی در تفسیر آیه‌ی *فبشر عبادی الذین یستمعون القول و فیتبعون احسنه* و مفاد آن می‌گوید: «بندگان خدا طالب حق و رشدند؛ هر سخنی را که بشنوند به این امید گوش می‌دهند که در آن به حقی برخورند و می‌ترسند که بر اثر گوش ندادن آن، حق از ایشان فوت شود». تفسیر المیزان، جلد ۱۷. تفسیر سوره‌ی زمر.

[۲]. بنگرید به *توحید مفضّل* (۱۳۹۰). ترجمه علی میرزایی. تهران: انتشارات مبین اندیشه. صص ۱۴-۱۱.

و «ترغیب مربیان برای به چالش کشیدن موقعیت‌های کنونی برای بسط و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی» متربیان است (۳۸۶-۳۸۵). با نظر به نمونه‌هایی از آیات قرآن، سیره‌ی پیامبر و برخی امامان که پیش‌تر آمد، روش درست آموزش پیش‌کشیدن موضوع و محتوای درسی و سپس ایجاد شرایطی برای گفت‌وگوهای انتقادی و چالش برانگیز حول آن محتوا است. صرف ارائه‌ی محتوا بدون آنکه مخاطب این محتوا در آن تاثیرگذار باشد محیط آموزش و فرآیند آن را به سوی تک‌گویی و تک‌صدایی می‌برد. یکی از شیوه‌های تحقق «امکان تغییر موقعیت» از سوی متربی –و حتا مربی- که از جمله دغدغه‌های مطرح شده در سند تحول است همین گفت‌وگو درباره‌ی موضوع و محتوای آموزشی است. این از جمله حقوق متربی است که بتواند درباره‌ی آنچه بنا است بیاموزد، در رابطه‌ای دوسویه و گفت‌وگومند، ابراز نظر کند. وجود گفت‌وگوهایی که ورود به بحث اصلی هر جلسه از آموزش و تدریس را گرم کند مخاطب را بیشتر در کار آموزش و یادگیری درگیر می‌کند چون رد و رنگی از دیدگاه خود را نیز در آن می‌بیند.

اما تحقق چنین ایده‌ای نیازمند معلمی است که خود در فراگردی گفت‌وگومند تربیت شده باشد، یعنی تجربه‌ی او در کار آموختن نظریه‌های تربیتی و فنون حرفه‌ی معلمی، تجربه‌ای گفت‌وگومند بوده باشد. دستیابی به هویتی گفت‌وگومند که پاسبان چندصدایی باشد جز از راه تجربه‌ی پیاپی گفت‌وگو به دست نمی‌آید. توانمندی معلمان در برقراری رابطه‌ای انسانی و ساخته شده بر مبنای ارتباط سوژه-سوژه وابسته به داشتن فلسفه‌ی تربیت معلمی است که سنگ بنای آن باور به نقش حیاتی گفت‌وگو در تربیت انسان باشد. صرف دانش تربیتی و دانش تخصصی در قلمروی خاصی از دانش، فن یا هنر به تنهایی از انسان معلم خوب نمی‌سازد. تخصص و دانش حرفه‌ای در کنار دانش فرهنگی از محیط و فضای خاص آموزشی است که به معلم کمک می‌کند بتواند ارتباط موثرتر و عمیق‌تری با مخاطب خود بنا کند. منظور از دانش فرهنگی آگاهی به فضای فرهنگی عمومی (تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی) حاکم بر محیط کار و تدریس و نیز فضای فرهنگی دانش‌آموزان است. در این نگاه هر متربی یک جهان کبیر و منحصر به فرد است که نباید و نمی‌توان او را به «همان»[1] فروکاهش داد. این مساله نه تنها از دیگاه تربیتی بلکه از دیدگاه اخلاقی نیز مردود است. بنابراین معلم گفت‌وگومدار بیزار از همرنگی و مشتاق تفاوت، تکثر و حتا موارد غریب است. تفاوت، تنوع و حتا غریب بودن است که انگیزاننده‌ی گفت‌وگو است و معلم کنجکاو و جست‌وجوگر از این فرصت‌ها برای شناخت بیشتر خود و دیگران استفاده می‌کند.

در دوران پسامدرن که باور به روایت‌های بزرگ و جهانشمول به چالش کشیده شده است. نظریه‌های تربیتی چنان که از نامشان می‌آید نظریه‌اند و حاصل گفت‌وگوی تدوین‌کنندگان آنها با بافتی مشخص از ایستاری

[1] same

مشخص و با پرسش‌هایی مشخص. کارآیی آگاهی این نظریه‌ها زمانی به بالاترین درجه‌ی خود می‌رسد که معلمان آنها را در بافت کار و تدریس خود به آزمون بگذارند. فرصت دادن به متربی برای بیان دیدگاه خود و مجال دادن به صدای آنان برای شنیده شدن راهی است برای اطلاع از میزان کارآیی این نظریه‌ها و احتمالاً اصلاح و بهبود آنها متناسب با بافت جدید و مخاطبان متکثر.

اگر نگاهی دوباره به وضعیت اجتماعی‌ای که در آغاز این نوشتار توصیف شد بیندازیم و نقشی که تعلیم و تربیت در تغییر این شرایط می‌تواند ایجاد کند، آنگاه به اهمیت جایگاه معلم در این کارزار پی می‌بریم. گفت‌وگو حلقه‌ی گمشده‌ی توسعه‌ی سیاسی، اجتماعی و حتا اقتصادی جامعه‌ی ما است. تغییر این وضعیت را باید در سه سطح ساختاری، محتوایی و روشی پیگیری کرد. نقشی که معلم در این پیکار با تک‌صدایی و تک‌گویی دارد در سطح روش نمود بیشتری دارد. انتظار تغییر ساختاری و محتوایی انتظاری بلند مدت است و به دلیل ساختار متمرکز و یک‌سویه‌ی حاکم بر ساختار نهادهای متولی امر تعلیم و تربیت در ایران باعث از بین رفتن فرصت‌ها و تنگ‌تر شدن حلقه‌ی گفت‌وگو است. از سوی دیگر معلمان به عنوان خون جاری در بدنه‌ی نظام تعلیم و تربیت در بیشتر موارد تاثیرگذاری بیشتر و عمیق‌تری نسبت به ساختار حاکم بر این نظام دارند. به‌عبارتی معلمان این توانایی را دارند که در محتوای آموزشی، برنامه‌ی درسی و روش‌های معرفی شده دخل و تصرف کنند و آن را متناسب با نگرش‌های خود (به سوی مثبت یا منفی) تغییر دهند. بنابراین معلمانی که در نگاهشان کودک و دانش‌آموز سوژه‌ای صاحب حق است، از منظر اخلاقی، انسانی و حرفه‌ای خود را موظف به ایجاد شرایطی می‌دانند که کودک و یادگیرنده نیز بتوانند صدای خود را بازتاب دهند.

شکی نیست که تغییر فلسفه‌ی فعلی حاکم بر نظام تربیتی و تربیت معلم راه را برای گفت‌وگومند ساختن این نظام و در نتیجه جامعه هموارتر می‌سازد، اما تا تحقق این آرمان یا پروژه‌ی بزرگ باید پروژه‌های کوچک‌تری تعریف کرد که گفت‌وگو و چندصدایی، به عنوان راهی برای رفع بحران اجتماعی جامعه‌ی ایرانی، راه خود را به محیط-های آموزشی ما بیابد. جامعه‌ی ایرانی بنا به دلائل تاریخی جامعه‌ای گفت‌وگوگریز است. مراد از گفت‌وگو چیزی بسیار فراتر از بحث، گپ‌زدن، جدل، منظره و مانند آن است. بنابر تعریفی که در سرانجام مرور تاریخ‌چه فلسفی مفهوم گفت‌وگو بدان اشاره شد، گفت‌وگو پدیده‌ای است که گفت‌وگوکنندگان با همه‌ی ابعاد وجودی خود در آن درگیر می‌شوند و هرچند نقدهای اساسی ممکن است در آن رد و بدل شود، اما طرفین بر صداقت و نیت خیر یکدیگر در روشنگری و گسترش دیدگاه دیگری آگاهند. بر این اساس، آنچه گفت‌وگو می‌خوانیم مبتنی بر شرط‌هایی اساسی و پیشینی برای درگرفتن است. شکل‌گیری این ویژگی‌ها که بخش بزرگی از آن با روان‌شناسی افراد نسبت دارد در دوران آغاز تربیت با سادگی بیشتری صورت می‌پذیرد و معلمی که روش و

نگرش او گفت‌وگومند باشد در ایجاد این ویژگی‌ها موفق‌تر خواهد بود.

پرورش روحیه‌ی گفت‌وگومند و پذیرای تکثر غنی‌کننده‌ی زندگی فردی و اجتماعی انسانی است. اولیور سَکس[1]، عصب‌شناس بریتانیایی، معتقد است فرهنگی که فرصت‌های بسیاری برای «گفت‌وگوهای پربار و تبادل-های ارتباطی غنی در دوره کودکی فراهم می‌کند، قوه‌ی تخیل و ذهن را بیدارمی‌کند و شخص را به سوی خودکفایی، شجاعت، شادمانی و شوخ‌طبعی هدایت می‌کند که تا آخر عمر با او همراه خواهد بود» (سَکس، ۱۹۸۹: ۶۷). در مقابل، از نظر او، ارتباطات ضعیف به «محدودیت عقلانی[2]، کم‌رویی، ترس و انفعال» می‌انجامد (همان).

بنابرابن معلمان از راه ایجاد محیطی که در آن محتوا و شکل ارائه‌ی آن متکثر است، فرصت درنگ در آن وجود دارد، اشتباه راهی برای یادگیری است، غیرمعمول یا نامتعارف بودن محملی برای برچسپ‌گذاری نیست، مشارکت و همیاری در مقابل تک‌روی و فردگرایی به عنوان راه درست یادگیری و به نتیجه رسیدن تشویق می‌شود و معیار ارزشیابی از یادگیری‌ها صرفاً کلامی نیست می‌توانند محیط خود را گفت‌وگومند ساخته و دانش-آموزان و خودشان را توانمند سازند. مقاومت در برابر وسوسه‌ی آسودگی برآمده از یگانه‌انگاری واقعیت و مطلق‌گرایی معرفت‌شناختی، باور به تکثر واقعیت برآمده از خلاقیت و ایستار افراد به معناهای جدید فرصت زایش می‌دهد. معلم ابزار بازتولید فرهنگی و انتقال معناهای غالب نیست، معلم مامایی است که باید با گفت‌وگو و حمایت از چندصدایی در کلاس درس به معناهای ناب و تازه‌ای که در حال شکل‌گیری در ذهن یادگیرندگان است فرصت بروز بدهد.

مراد از گفت‌وگومندی صرفا توجه به اهمیت شکل‌گیری و وجود داشتن گفت‌وگو در محیط آموزشی نیست. آنچه مقصود تربیت و تعلیم گفت‌وگومند است دستیابی به زیست گفت‌وگومند است. این مساله همانند تربیتِ مبتنی بر آزادی است که در آن هدف دستیابی به خود آزادی به تنهایی نیست بلکه هدف زیست آزادمنشانه است. در زیست آزادمنشانه و زیست گفت‌وگومند فرد خود را برکنار از دیگران نمی‌بیند. جهان من و دیگری پیوند خورده به هم است و حتی اگر اشتراکات ما بسیار کم باشد آنچه ما را به هم وصل می‌کند انسان بودن است. بنابر مقدمه‌ی فلسفی که در درآمد مقاله آمد «من» برای وجود داشتن به «دیگری» وابسته است و از آن بالاتر «من» در قبال «دیگری» مسئول است.

[1] Oliver W. Sacks
[2] Intellectual constriction

آنچه آتش گفت‌وگو را گرم نگه می‌دارد تضاد و اختلاف است. همدلی اندیشه را می‌کشد. به همین دلیل است که باید تکثر و تضاد را ارج نهاد و از میل به هم‌رایی و انطباق پرهیز کرد. اما ماهیت گفت‌وگو چنان است که در جریان آن گفت‌وگوکنندگان به یکدیگر یاری می‌رسانند.

دانشگاه فرهنگیان و هر موسسه آموزشی دیگر که در کار پرورش نیروی انسانی متناسب با نیاز نهادهای دولتی و حاکمیتی هستند همواره در معرض احتمال تسلط تک‌صدایی هستند. نیروهای در حال آمتناسب با نیاز نهادهای دولتی و حاکمیتی هستند همواره در معرض احتمال تسلط تک‌صدایی هستند. نیروهای در حال آموزش در چنین موسسه‌هایی، با درک جایگاه خود و شرایط حاکم بر چنین محیط‌هایی، می‌کوشند موقعیت خود را به خطر نیندازند. به عبارتی احتمال شکل‌گیری نوعی محافظه‌کاری در آنان وجود دارد. به شرط آن که برنامه‌های آموزشی، محیط آموزش و رویکردهای حاکم بر دانشگاه‌های تربیت معلم گفت‌وگومند باشد و نظام تربیت معلم چندصدایی را به عنوان ارزشی مطلوب به رسمیت بشناسد و روحیه‌ی گفت‌وگومند را در مخاطبان خود بپروراند می‌توان انتظار داشت برون‌داد چنین نظام آموزشی‌ای معلمانی پردل، اهل پرسش، خطرپذیر و بسط دهنده‌ی همان ارزش چندصدایی باشند.

تاکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر رویکردهای دانش‌آموز محور به جای رویکردهای فعلی که معلم محور هستند از بخش‌های اساسی این سند است. تحقق این هدف بدون معلمانی که با تمام وجود اهمیت این مساله را درک نکرده باشند ممکن نیست. پذیرش این اصل تنها از راه مرور نظریه‌های تربیتی و گنجاندن آنها در برنامه‌ی درسی معلمان آینده به کف نمی‌آید. تجربه‌ی آموزش دانشجومحور، دوسویه و گفت‌وگومدار و به طور کلی تجربه‌ی زیست‌جهانی چندصدا و متکثر از سوی دانشجومعلمان به پرورش روحیه‌ی گفت‌وگومند در آنان می‌انجامد. در چنین وضعیتی می‌توان انتظار داشت معلمی که در این محیط تربیت شده خود پشتیبان و برانگیزاننده‌ی گفت‌وگومندی و چندصدایی باشد.

به رسمیت شناختن حق اشتباه و بردباری در برابر آن به ویژه در محیط آموزشی ضرورتی حیاتی است. در دموکراسی، که نوعی حرکت بر مبنای چندصدایی است، حق اشتباه از سوی انتخاب‌کنندگان به رسمیت شناخته می‌شود. نخبگان اجتماع وظیفه دارند به هر شیوه‌ی دموکراتیکی آگاهی عمومی را افزایش دهند اما هرگز به جای آنان تصمیم نمی‌گیرند. مدرسه و فضای تعلیم و تربیت، به‌عنوان بخشی از بدنه‌ی جامعه‌ی دموکراتیک نیز باید از همین اصل پیروی کند. تکریم تفاوت و تنوع در بسیاری موارد نیازمند پذیرش و بردباری در برابر اشتباه دیگران است. اساساً کودکان از راه اشتباه و آزمون و خطا است که می‌آموزند و ایجاد فرصت برای آزمودن و یادگرفتن اتفاقاً فرصتی است برای گفت‌وگومندی. همان‌طور که در جریان دموکراسی مردم تصمیم‌های خود را بازبینی

می‌کنند و با تأمل و گفت‌وگو درباره‌ی این تصمیم‌ها تجربه‌های خود را نقد می‌کنند، اشتباه در محیط یادگیری نیز فرصت نابی است برای گفت‌وگوهایی که مکمل فرآیند یادگیری هستند.

۵- نتیجه‌گیری

تحول نظام تعلیم و تربیت موکول به تحقق تحول ساختاری، محتوایی و روشی است اما این هر سه ابتدا موکول به تحول در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در مرحله‌ی نظر و سپس در مرحله‌ی عمل موکول به تحول در نیروی انسانی است. دستیابی به جامعه‌ای گفت‌وگومندی پروژه‌ای طولانی است و بخشی بزرگی از این پروژه را آموزش و پرورش باید بر عهده بگیرد. معمولاً تغییرات بنیادی به دلایل مختلفی- از جمله ساختار ناپویایی که در برابر تغییرهای بنیادین پایداری می‌کند و می‌کوشد با تغییرهای روبنایی اساس خود را دست نخورده نگاه دارد- به کندی صورت می‌گیرد. بنابراین با تعریف پروژه‌های کوچک‌تر، که امکان پویایی و تحقق تغییر مورد نظر در آنها به سبب تعریف‌ها و هدف‌های خردترشان در دسترس‌تر است، باید برای دستیابی به تغییر اقدام کرد. اتفاقاً در بحث گفت‌وگومندسازی روش درست‌تر آن است که تغییر از سمت حاشیه به مرکز شروع شود. به عبارتی مسیر گفت‌وگو مسیری است که از پایین به بالا جریان دارد. ساختارهای تمرکزگرای قدرت معمولاً تمایلی به گفت-وگو ندارند یا از انجام آن ناتوانند به همین دلیل یکی از تکه‌های پازل گفت‌وگو این است که گفت‌وگو از سطوح پایین‌تر آغاز شود. یکی از این سطوح نظام تربیت معلم است که باید برای آن پروژه‌ای خردتر از پروژه‌ی نظام تعلیم و تربیت تعریف کرد. در این پروژه هدف باید پرورش نسلی از معلمان باشد که به روش‌های گفت‌وگومند تربیت شده و زیستی گفت‌وگو مند را در دوران آموزش خود تجربه کرده باشند. پیش‌نیاز این آموزش مدرسانی است که گفت‌وگو را روش تربیتی خود ساخته باشند. اما هیچ تضمینی وجود ندارد که چنین مدرسانی را بتوان در مقیاسی وسیع یافت چون اساساً نظام مدونی برای تربیت مدرسان و استادان گفت‌وگومند وجود ندارد. با این وصف ما با دور باطلی مواجه می‌شویم که هرچه در آن به پیش می‌رویم به پیش‌نیازهای بیشتری برای گفت-وگومندی برمی‌خوریم. اگر به همان پروژه‌های خردتر –در عین اعتقاد به پروژه‌ی کلان و بلندمدت گفت‌وگو- بازگردیم و آن را تا حد فرد خردتر کنیم به خطا نرفته‌ایم. تاریخ همواره انسان‌های بزرگ و سرشار از نبوغی به خود دیده که در جهان‌هایی تک‌صدا سرچشمه‌ی تغییر بوده‌اند و باب گفت‌وگو را گشوده‌اند. کورش، گاندی، مارتین لوترکینگ، سقراط و رسولان الهی نمونه‌های شناخته شده‌ی چنین انسان‌هایی هستند. در کنار این نام‌های بزرگ انسان‌های بی‌شماری در این دنیا در پی گفت‌وگو بوده و به سهم خود به چندصدایی و گفت‌گومندی یاری رسانده‌اند. بی‌شک معلمان بسیاری نیز در زمره‌ی این افراد بوده اند. به تعبیر توماس کوهنی[1] تغییر پارادایمی

[1] Thomas Kuhn

همیشه با عده‌ی انگشت‌شماری از افراد، به‌ویژه جوان‌ترها، آغاز می‌شود که راه‌حل‌ها و اصول حاکم بر یک پارادایم را راضی‌کننده و پاسخ‌گو نمی‌یابند، به عبارتی صداهایی هستند در حاشیه که می‌کوشند به مرکز راه یابند. برای گفت‌وگومند شدن جامعه، نظام تعلیم و تربیت، نظام تربیت معلم و بقیه‌ی اجزای این مجموعه‌ی انسان‌ساخته ضروری است باب گفت‌وگو هرچند اندک و در حاشیه از سوی کسانی که به گفت‌وگو باور دارند گشوده شود، کاری که سقراط و بیشتر پیامبران کردند. کوتاه آنکه هر معلم و استادی باید در دایره‌ی امکان‌ها و فرصت‌های موجود بازی کند و هنرمندانه در میدان تعلیم و تربیت خود را بنمایاند. این بازی کردن به معنی به بازی گرفتن دیگران نیز هست. این دیگران عرصه را برای بازی فراخ‌تر و پویایی آن را بیشتر می‌کنند تا جایی که عده‌ای به تماشا می‌نشینند و انگیزه‌ی بازی در آنان نیز به جوشش درمی‌آید. گفت‌وگو بازی بی‌پایانی است که در آن هم یاری رساندن وجود دارد و هم تضاد که لازم و ملزوم هم‌دیگرند چون بدون قطب روبرو بازی نیز از اساس وجود ندارد. گفت‌وگو بازی برد-بردی است که در آن همه رشد می‌کنند. چرا معلمان آغازگر این بازی نباشند؟

فهرست منابع:

احمدی، بابک (۱۳۹۳). *کتاب تردید*. چاپ اول ۱۳۷۴. تهران: نشر مرکز.

تودوروف، تزوتان (۱۳۷۷). *منطق گفت‌وگویی*. ترجمه‌ی داریوش کریمی. تهران: نشر مرکز.

خانیکی، هادی (a۱۳۹۵). سخنرانی. نشست توسعه ملی و گفت‌وگو در ایران. دانشگاه کاشان. دستیابی از www.khaniki.com/?p=1399. [تاریخ دستیابی: ۹۵/۱/۱۲]

_____(b۱۳۹۵) گفت‌وگو در عمل؛ ضرورت، امکان و راهبردها. *سخنرانی در یکصد و نهمین نشست بنیاد باران*. مرکز همایش‌های بین‌المللی راهزن. دستیابی از: http://www.bonyadbaran.com/news/ گفت‌وگو-یک-پروژه-بی‌پایان-است. [تاریخ دستیابی: ۹۵/۱/۱۲].

خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۸). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: نشر مرکز.

دولت جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۵). منشور حقوق شهروندی. قابل دستیابی در پایگاه اطلاع‌رسانی دولت: http://dolat.ir/detail/286714

فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۴). *ما ایرانیان: واکاوی تاریخی و اجتماعی خلقیات ایرانیان*. چاپ هشتم. تهران: نشر نی.

فریره، پاول (۱۳۵۸). *آموزش ستمدیدگان*. ترجمه‌ی احمد بیرشک و سیف الله داد. تهران: انتشارات خوارزمی.

گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی*. گروه

مترجمان. چاپ چهارم. تهران: سمت.

مگیلیس، رادریک (۱۳۸۷). پسااستعمارگرایی: پیدایش تفاوت. ترجمه‌ی فریده پورگیو. در مرتضی خسرنژاد، *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۰). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم*. تهران: انتشارات طهوری.

یورماخر، بروس پی. (۱۳۹۱). الیوت آیزنر. ترجمه‌ی محمد آرمند. در جوی آ. پالمر، *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی*. تهران: سمت. صص ۴۶۸-۴۵۵.

Eizner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Edition). New York: Pearson.

Benson, J., M. (1999) *A Buberian Analysis of the Education of Artists, Student - Teacher Relationships in the Undegraduate Studio*, PhD thesis. Concordia University. Available on: http://spectrum.library.concordia.ca/697/. Retrieved: 2015-08-24].

Bohm, D., Peat, D. (1987) *Science, order, and creativity*, New York: Bantam.

Bohm, D. (1987) *Unfolding meaning: A weekend of dialogue with David Bohm*, London: Ark.

Bohm, D., Factor, D. and Garrett, P. (1991) Dialogue: a proposal. Retrieved from http://www.infed.org/archives/e-texts/bohm_dialogue.htm. [Retrieved: 2015-08-05].

Buber, M. (1958) *On Zion: The History of an Idea*.(S. Goodman Trans.). Edinburgh: T. & T. Clark.

Freire, P**.** (1998). *Pedagogy of the Oppressed*. (New Revised 20th-Anniversay Ed.). New York: Continuum Publishing Company.

Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method.* 2nd ed. London: Sheed and Ward.

Gray, C., McBlain, S. (2015). *Learning Theories in Childhood.* London: Sage.

Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. London: Routledge.

Lawson, H. (2001). *Active Citizenship in Schools and the Community*. London: Routledge.

Levinas, E. (1991). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (A. Lingis Trans.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Noddings, N. (2007). *Philosophy of education.* 2nd ed. Colorado: Westview Press.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. New York: Cambridge University press.

Sacks, O. (1989). *Seeing voices: A Journey into the World of the Deaf*. Los Angles, California: University of California Press.

United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (1989). *Convention on the Rights of the Child.* New York: UNICEF.

Woodhead, M. (2005). Children and development. In J. Oates, C. Wood and A. Grayson (Eds) *Psychological Development and Early Childhood.* Oxford: Open University Press. Pp. 9-46.

نقش مربی؛ تحلیلی مبتنی بر اسناد بالادستی و واکاوی تجارب دانشجومعلمان در کارورزی

اعظم جمشیدی توانا[1]

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تحلیل و واکاوی تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان ایران است. در این پژوهش، از روش کیفی استفاده شد. با استفاده از روش تحلیلی- استنباطی به بررسی اسناد بالادستی پرداخته شد؛ پس از تحلیل با استفاده از روش پدیدارشناسی و با تمرکز بر سه شرکت کننده، از میان ۲۴ مورد مطالعه انجام شده است. شرکت کنندگان، دانشجویان ورودی ۹۱-۹۲ دانشگاه فرهنگیان تهران هستند و کارورزی ۴ را به اتمام رسانده اند. داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختاری و مشاهده مشارکتی جمع آوری شده است. همچنین مصاحبه نیمه ساختاری با مربیان آنان صورت گرفته است. داده ها از طریق کدگذاری و مقوله بندی اشتراس و کوربین تجزیه و تحلیل شده اند. تحلیل داده ها نشان از آن دارد که مربی می تواند مطابق با اسناد، طی فرایند هدفمند در عرصه عمل با تعامل و اسوه سازی، زمینه توسعه عمل و تغییر موقعیت دانشجومعلمان را مهیا سازد و آن نقش را به جای مربی به عنوان مقلد و شریک تجارب، به شکل مجموعه ای از بازاندیشی ها نشان دهد.

واژگان کلیدی: مربی، تربیت معلم، دانشجومعلم، کارورزی، اسناد بالادستی.

مقدمه

مشارکت دانشگاه و مدرسه، مسئولیت برابری را در تعلیم و تربیت دانشجومعلمان ایجاد می کند و یادگیری بهتری در دانشجومعلمان با فعالیت های مشارکتی میان اعضا دانشگاه و مدرسه ایجاد می نماید. برای ایجاد تغییر در برنامه های تربیت معلم، به جز آمادگی علمی که توسط دانشگاه فراهم می شود، نیاز است دانشگاه به دوره های کاری

[1]-دکتری برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، azam4365jamshidi@gmail.com

در مدرسه در طی دوره های دانشگاهی متصل شوند که منجر به حرکت به سمت برنامه هایی شود که مبتنی بر تامل است و در محتوای عملی و دوره های حرفه ای با یکدیگر آمیخته می شود(رابینسون[1] و دیگران، ۲۰۰۵). کارورزی فرصت هایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجومعلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکورتوسط مربیان فراهم می کند. عمل دانشجومعلمان در دوره کارورزی با همیاری مربیان در مدارس، دارای ویژگی های ذیل است:

۱- عمل شخصی و بی نظیر است.
۲- موقعیت، چشم اندازی از نوع عمل است.
۳- به تعداد موقعیت های متفاوت، عمل های متفاوتی ایجاد می شود.
۴- عمل بر اساس مشارکت دانشگاه و مدرسه شکل می گیرد.
۵- عمل مبتنی بر تعامل متقابل، مشارکت میان مربی، استادراهنما و همکلاسی ها به طور مستمر است.
۶- عمل با توجه به محتوا و موقعیت در کلاس درس شکل می گیرد(عمل تربیتی موضوعی[2])(جرج[3]و دیگران، ۲۰۰۰).

مربی در دوره کارورزی، کسی است که به نظارت، گفتگو، نمایش و راهنمایی در عمل می پردازد. لغت "مربی"[4] در رشته های ورزشی به کار برده می شود. اما باید توجه داشت که یک مربی هرگز نمی تواند جای یک بازیکن در مسابقات شرکت کند. مربی شخصی است که دیگری را کمک می کند تا عمل را در متن و موقعیت کار در طی مشاوره، انتقاد، توصیف، نمایش و مساله سازی، پرسش، ارائه راه حل و بازنگری بر عمل بیاموزد(شون، ۱۹۸۳، ص۱۹). از این فرد انتظار می رود که تمام فعالیت های او با مربی گری همراه شود.

دانشجو معلم از طرح درس، عمل تدریس و یادگیری دانش آموزان، مدیریت کلاس،.. مطالبی را نقل می کند؛ ارتباط خوب بین دانشجو معلم و مربی بهترین نتایج یادگیری را برای دانشجومعلمان از طریق گفتگو فراهم می کند. دعوت دانشجو معلمان به ریسک کردن و اشتراک گذاشتن تجربیاتشان، با تاکید بر این نکته که اشتباهات آنها طبیعی است؛ اعتماد دانشجو معلمان را به مربی افزایش می دهد(جی و جانسون،۲۰۰۲). شون می گوید: «موقعی که آموزش به شکل شخصی و بدون تامل و گفتگو با دیگران صورت می گیرد، به شکل ضمنی باقی می ماند، و ایده صریح و روشنی برای اشخاص دیگر فراهم نمی کند» (شون ۱۹۸۷، ص ۳۰۶).

[1] - Robinson
[2]- pedagogical content knowlege
[3] - George
[4] -coach

مربیان در موقعیت های مختلف در دوره کارورزی در سه مدل می توانند ظاهر شوند. در مدل "از من پیروی کن"[۱]، دانشجو معلمان از معلمان کلاس درس خود، تکنیک ها و مهارت های معلمی را یاد می گیرند. مطابق با نظر شون، الگوی غالب در مدل از من پیروی کن «نمایش[۲] و تقلید[۳]» است. آنها از الگوی خود، "مربی" بدون تامل و تفکر، مشاهده و تقلید می نمایند(شون، ۱۹۸۷،ص۲۱۵).

در مدل "تجربه مشترک"[۴]، مربی به عنوان شریک در تجربه دانشجو معلمان، به عمل دانشجو معلمان بر اساس موقعیت کلاس درس توجه می کند. این روش، محیط حمایت شده ای را در دوره کارورزی از طرف مربی فراهم می کند که در آن دانشجو معلمان با ابتکار خود، در موقعیت به عمل می پردازند. مربیان تجارب خود را با دانشجومعلمان به اشتراک می گذارند. مربی با تعامل با دانشجومعلمان، موضع اکتشافی و تحلیلی را ایجاد می کند و دانشجو معلمان را در موقعیت پیش بینی نشده، راهنمایی و مشاوره می نماید(شون۱۹۸۷ به نقل ازگیلیس[۵]، ۱۹۸۸، ص۱۱۹). در مدل مجموعه ای از بازاندیشی ها[۶]، دانشجو و مربی تمایل به اشتراک گذاری تجارب با یکدیگر دارند. در این مدل، دانشجو معلم و مربی می توانند در مورد تاملات یکدیگر بحث کنند. مربی در این مدل نسبت به عمل دانشجومعلم، انعکاس و بازخورد می دهد، دانشجو معلم نیز در مورد عمل های مربی بازاندیشی می کند. شون(۱۹۸۷) می گوید: «در این روش مربی و دانشجو معلم به طور مداوم دیدگاهشان را تغییر می دهند. در واقع از یک جهت، گفت و گو در مورد عمل انجام شده، و از سویی دیگر باز اندیشی و طراحی مجدد از عمل صورت می گیرد».

تحقیقی توسط اکسلی[۷](۲۰۱۳) انجام شده که با مطالعه بر دوره چهارماهه کارورزی به این نتایج دست یافت که ایجاد اجتماعات حرفه ای برای تبادل اطلاعات، تامل و بازاندیشی بر تدریس همراه با مربی، تاثیر مهمی در افزایش صلاحیت های دانشجو معلمان برای فعالیت تدریس در کلاس های خودشان را دارد.

داگلز[۸] (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 محتوایی، دانش تربیتی و دانش محتوای تربیتی شکل هایی از دانش معلمان هستند، که در طی کارورزی در محیط واقعی کلاس درس با مشاهده و تامل در عمل مربی و دانشجومعلم کسب می شود، حضور و تدریس دروس قبل از شروع شغل معلمی، با ایجاد این دانش ها در معلمان در موقعیت های کلاس درس موثر است.

---

[1] -follow me model
[2] -demonstration
[3] -imitation
[4] -joint exprementation
[5] - Gillis
[6] - hall of mirrors
[7]- Xiuli
[8]- Douglas

برون[1] (۲۰۰۸)، کارورزی را یک فعالیتی می داند که چنانچه بدون تفکر در اعمال مربی به آن پرداخته شود؛ دانشجو معلمان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد نمی کنند و مشاهده اعمال مربی، تقلید بدون تفکر را در دانشجومعلمان رشد می دهد. دانشجو معلمان فرصتی برای توسعه مهارت های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ های متفاوت از دانش آموزان به دست نمی آورند.

مکلین[2] (۲۰۰۴)، کارورزی فکورانه را به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال مربی 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، دانشجو معلمان را با وظایف بزرگتری به عنوان داننده، متفکر و محقق آشنا می کند؛ در این مسیر ایده های جدید و بصیرت های تازه ای در ضمن فعالیت در محیط های واقعی کلاس درس با مربیان ایجاد می شود.

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 درک 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.

بنابراین پژوهش ها نشان می دهد که مربیان مجرب و ارزیاب در مکان های مدرسه، در مورد مسائل مربوط به عمل تدریس، ماهیت آن، رفتارهای دانش آموزان، مدیریت کلاس، دانشجو معلمان را یاری می نمایند. شون می گوید:« توضیحات کلامی سر نخ هایی ارائه می دهد که می تواند به عملکرد دانشجو معلمان، در موقعیت های مساله دار شفافیت بخشد». مربیان، برای دانشجو معلمان موقعیت هایی را فراهم می کنند تا آنها به تجارب عملی دست یابند(دیویی،۱۹۳۳). تامل دانشجومعلمان در گفتگو با موقعیت های مساله دار و وضعیت های گوناگون، به دانشجو معلمان کمک می کند تا مشکلات خود را تشخیص دهند، و اقداماتی جهت حل مشکل با همکاری مربی انجام دهند(گریمیت و دیگران[3]، ۱۹۹۲). دانشجومعلمان در دوره های کارورزی، به مشاهده، تامل و عمل در مدارس می پردازند. دیویی می گوید: «ما به اندازه ای که از تامل در تجاربمان یاد می گیریم، به آن اندازه از ارتقاء و افزایش تجارب خود یاد نمی گیریم» (دیویی،۱۹۳۳).

با این حال باید دانست که همه موقعیت ها در کارورزی، زمینه ای را برای تقویت دانش ها فراهم نمی کند، موقعیت ها باید یک محیط حمایتی و چالش بر انگیز برای دانشجومعلمان باشد(رس[4]،۱۹۸۷). موقعیت های

[1]- Brown
[2]- MacLean
[3]- Grimmet & et al
[4] - Ross

ایجادشده توسط مربی به دانشجومعلمان کمک می کند، تا با مسائل گوناگون مدرسه مواجه شوند. نه فقط موقعیت ها باید حمایت شود، بلکه باید مسائل و رخدادهایی برای دانشجو معلمان فراهم شود تا به بازاندیشی روی عمل یا بازاندیشی در عمل خود و مربیان بپردازند(گریمیت و دیگران،۱۹۹۲).

بنابراین پژوهش ها نشان می دهند که آموزش بدون حمایت مربیان در محیط مدرسه، تجارب معنی داری را برای دانشجومعلمان ایجاد نمی کند، زمانی که دانشجومعلم مساله ای را مشخص می نماید؛ موقعیت مساله ای، خودش را به صورت یک مورد یگانه نشان می دهد، که به وسیله قوانین موجود در گنجینه دانش، نظریه ها و تکنیک های استاندارد با اهداف ثابت و واضح قابل حل نیست؛ نیاز به ابداع و راهبردهای اختراعی در موقعیت های واقعی کلاس درس است. دانشجومعلمان در درس کارورزی با موقعیت های پیش بینی نشده و معما گونه ای می توانند برخورد نمایند تا ناگزیر شوند تا در این موقعیت ها، به اتخاذ تصمیم بپردازند. استفاده از تامل، با تعامل و مشارکت متقابل مربی و دانشجومعلم در درس کارورزی به عنوان جز مهمی از برنامه تربیت معلم در موقعیت های گوناگون، همراه با تجزیه و تحلیل انتقادی و مسولیت دانشجومعلم در مقابل عمل انجام شده، زمینه ای را برای توسعه حرفه ای در موقعیت های گوناگون کلاس درس فراهم می نماید؛ مربی به عنوان یکی از مجریان اثربخش در پیوند نظر و عمل، می تواند مکان ها و موقعیت هایی با کیفیت، برای کسب تجارب حرفه ای در مدرسه فراهم نماید؛ تا طیف وسیعی از دانش، مهارت ها و نگرش ها را در دانشجومعلمان ایجاد نماید. بنابراین سوالی که مطرح شد این است که نقش مربی در توسعه دانش حرفه ای دانشجومعلمان در دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است. روش آن، کیفی از نوع تحلیلی- استنباطی و پدیدارشناسی است. در روش تحلیلی- استنباطی ، ذهن با استناد به معلومات، مجهولات را کشف و کسب معرفت می کند. این روش، شکل نظامندی از معرفت استدلالی با هدف تولید دانش است. محقق با توسل به ساختارهای لفظی و کلامی، تفسیر خود را از موضوع عرضه می کند و تلاش می کند با انسجام منطقی و عقلانی، از حیث صوری و محتوایی، زمینه را برای اقناع فراهم آورد(پوپر،ترجمه کمالی،۱۳۸۴). جامعه آماری متشکل از اسناد بالادستی(برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران) است که سرشماری انجام شد. در این پژوهش، با استناد به معلومات به دست آمده از اسناد، از طریق تحلیل و تفسیر میان موضوعات و مفاهیم جمع آوری شده، نقش مربی مشخص گردید. سپس، به روش پدیدارشناسی به واکاوی تجارب دانشجومعلمان پرداخته شد. این پژوهش با ۲۴دانشجو معلم ورودی سال تحصیلی ۹۲- ۱۳۹۱ که برای اولین بار برنامه کارورزی۴ ،۱،۲،۳را در دانشگاه فرهنگیان

گذرانند، آغاز شد. از این میان، ۳ نفر که موارد مطالعاتی پژوهش حاضر هستند، انتخاب شدند. زیرا این ۳ نفر با نوعی خاص با دانش معلمی روبرو شده بودند که آنها را در بین نمونه اولیه پژوهش، شاخص کرده بود. به همین دلیل، مطالعه موردی بر روی تجربه های آنان صورت گرفت و با مربیان آنها نیز مصاحبه شد. داده های پژوهش حاضر، ابتدا به شکل مصاحبه نیمه ساختاری از ۲۴ دانشجومعلم جمع آوری و سپس به شکل بی ساختار و باز، مصاحبه های دیگری بر روی این ۳ مورد انجام گرفت. به علاوه مشاهدات مشارکتی از کلاس درس آنها صورت گرفت. همچنین با مربیان آنها مصاحبه نیمه ساختاری انجام شد. سپس داده ها، به روش اشتراس و کوربین، مقوله بندی شدند. در این شیوه، ابتدا رمزهای مناسب به بخش های مختلف داده ها اختصاص داده می شود و این رمزها در قالب مقوله ها دسته بندی می شوند که این فرایند، رمزگذاری آزاد[1] نامیده می شود؛ سپس پژوهشگر با اندیشیدن در مورد ابعاد متفاوت این مقوله ها و یافتن پیوندهای میان آن ها، به رمزگذاری محوری[2] اقدام می کند. لازم به ذکر است که در جریان این رمزگذاری ها، پژوهشگر با استفاده از مفاهیم پدیدار شده از دل داده ها، به گردآوری داده ها در مورد افراد، رخدادها و موقعیت های مختلفی می پردازد که تصویر غنی تری از مفاهیم و مقوله های حاصل، فراهم خواهند کرد. سرانجام، با رمزگذاری گزینشی[3] مقوله ها پالایش می شوند؛ که سه نقش برای مربی ترسیم گردید که در ادامه توصیف و تحلیل می شود.

تحلیلی از نقش مربی در اسناد بالادستی

در سند تحول بنیادین، در راهکار ۱۱/۲ «بر حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس در این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط های آموزشی برای دانشجومعلمان» تاکید می نماید. در راهکار ۱۱/۸«برنامه ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت» عنوان می گردد. **در** اصل ۳ مبانی تحول بنیادین، تعامل اصل اساسی است. کنش و واکنشی دوسویه بین دانشگاه و مدرسه و اعضا آنها، مربیان، دانشجومعلمان و استادان راهنماست، که در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع، لازم است حضور فعال دانشجومعلمان مورد ملاحظه قرار گیرد، به طوری که دانشجومعلم عاملیت داشته و مربی و استاد کارورز راهنماست. بنابراین مربی در این تعامل می کوشد نمونه ی رفتار و کردار مطلوب را عملا در معرض دید دانشجومعلم قرار دهد، در این صورت می توان گفت در عمل اسوه خوبی برای فرد وجود دارد.

[1] - open coding
[2] - axial coding
[3] - selective coding

لقد کان لکم فی رسول الله اسوه حسنه[1]

در وجود رسول خدا(ص) برای شما اسوه ی نیکویی است.

اسوه سازی در درجه اول و به طور اساسی در شرایط واقعی اجتماعی مورد نظر است. فرد در برخورد با موقعیتهای متفاوت و الگوهای عملی خود، با بصیرت، انتخاب گری و نه بی خبری و تقلید به مواجهه با موقعیت می پردازد(باقری ،۱۳۸۵). روابط دانشجومعلم با موقعیت های متفاوت، باعث می شود در معرض اندیشه ها، افکار و حالات خاصی قرار گیرد. گام نخست و محوری در این فرایند را، مربیان و استادان راهنما با فراهم آوردن مقتضیات رشد دانشجومعلمان و رفع موانع آن ها بر می دارند؛ ولی به طور کلی جهت گیری اساسی، حرکتی پویا و تدریجی است که دانشجومعلمان را از وابستگی به سوی استقلال یابی ارتقا می بخشد. دانشجومعلمان نیز، با مشارکت فعال در این فرایند و استفادهٔ مناسب از فرصت های فراهم شده توسط مربیان و استادان کارورز، جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران به طور آگاهانه و اختیاری شایستگی های لازم را در خود محقق می سازند. در این تعامل همانگونه که در مبانی تحول بنیادین ص ۱۳۹ آمده است؛« استفاده از خرد جمعی، به مثابهٔ یک عمل فکورانه، جهت خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران صورت می گیرد». در مبانی تحول بنیادین ص۳۵۷، «مدرسه به عنوان کانون حمل و جلوه عینی نظام تربیت رسمی و عمومی، فضایی منعطف، پویا، بالنده و هدفمند است» که می تواند زمینه کسب شایستگی های لازم را در دانشجومعلمان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیاراسلامی فراهم کند. مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده با ایجاد فضایی تعاملی میان مربیان و دانشجومعلمان (با سطوح خبرگی متفاوت) امکان ترکیب و به هم پیوستن تجربیات، برای شناخت نقاط هستی بخش و هستی زدا و راه های مواجهه با آن را متناسب با تفاوت های فردی متربیان تدارک می بیند. سامان دهی مداوم زمینه های تربیتی در فضای مدرسه، در گرو تغییرات کلی عوامل تربیت (اعم از معلم، مدیر و همه عواملی است که به نوعی با دانشجومعلمان سروکار دارند) و ارتقاء پیوسته مراتب وجودی آنان و نیز سامان دهی مداوم روابط و ساختارها و شکل گیری فرهنگ سازمانی مدرسه صالح بر اساس نظام معیار اسلامی است. در چنین فضایی برنامه ها در عین سازمان یافتگی مملو از فرصت های گزینش، ترجیح و انتخاب آزادانه و آگاهانه بوده، به گونه ای که هر یک از دانشجومعلمان بر اساس استعدادها و توانایی های خویش، از فرصت های متنوع تربیتی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود بر اساس نظام معیاراسلامی برخوردار خواهند شد. برنامه ریزی و تدارک فرصت های تربیتی با مشارکت اعضا صورت می گیرد. مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴، در سند تحول بنیادین ص ۱۷، «جلوه ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت های تعلیم و تربیتی و زمینه ساز درک و اصلاح موقعیت است».

[1]-احزاب:۲۱

در این تعامل هدفمند، زمینه سازی از سوی مربیان، مستلزم رشد همه جانبه و متعادل دانشجومعلمان است و از سوی دانشجومعلمان، شامل بهره مندی مناسب از زمینه های فراهم شده و کسب شایستگی های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت است. منظور از موقعیت، مطابق با مبانی تحول بنیادین ص ۱۳۵، «نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری(توسط خود و دیگران) است» که حاصل تعامل پیوستهٔ دانشجو معلم- به منزلهٔ عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار- با خداوند و گستره ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است(خدایی که حقیقت مطلق و برترین حقایق عالم، رب یگانهٔ انسان و جهان و واقعیت اصیل محیط بر همهٔ موجودات و موقعیت هاست؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت بپردازد). جهت درک و بهبود مداوم موقعیت»؛ تعامل فعال دانشجومعلمان مطابق با مبانی تحول بنیادین ص۱۳۵با عناصرگوناگون موقعیت از سویی موجب «تغییر مداوم مرتبهٔ وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول آنها می شود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت های جدید می انجامد. البته، درک موقعیت خود و دیگران(با تکیه بر نیروی عقل انسان و اکتساب انواع علوم و معارف) از راه تحقیق میسر می گردد، که منجر به تغییر در عمل فردی و جمعی با توجه به ویژگی آزادی و ارادهٔ انسان می گردد».

درک درست موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن، موجب تکوین و تعالی پیوسته دانشجومعلمان می گردد. که این امر بر اساس مبانی تحول بنیادین،«مستلزم اولا معرفت به خود و اعتماد به نفس(به منزلهٔ شناسنده و اصلاح کنندهٔ موقعیت)، ثانیا معرفت و باور به خداوند(حقیقت برتر فرا موقعیت) و ثالثا کشف عناصر موقعیت و برقراری نسبت بین آن ها با خداوند متعال(مبدأ و مقصد هستی) است. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان خویشتن را نشناسد، یعنی موقعیت واقعی خود و دیگران(نسبت با خداوند و عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند، به لوازم این درک ملتزم نباشد یا در تغییر مناسب آن(متناسب با غایت حقیقی زندگی) تلاش شایسته به عمل نیاورد؛ بدیهی است در این فرض هویت انسان نیز به شکلی ناموزون و از هم گسیخته شکل خواهد گرفت.

مطابق با مبانی تحول بنیادین ص ۱۳۸، دانشجومعلمان تحت تأثیر موقعیت؛ و در تعامل با عناصر موقعیت به درک و اصلاح مداوم خود و دیگران می پردازند و بر اساس ص۳۴۰، با توجه به تفاوت های دانش آموزان، در سطوح ملی، منطقه ای و مدرسه ای و برحسب نیازها و ویژگی های فردی و اجتماعی و ملاحظات جنسی، جنسیتی و سطح رشد دانش آموزان موقعیت در عرصه کارورزی برای دانشجومعلمان تعریف می گردد. در موقعیت های گوناگون در دوره کارورزی،«زمینه سازی دو وجه دارد: یکی ناظر به فراهم آوردن شرایط اولیه ای است که احتمال بروز رفتارها و حالات مطلوب را بالا می برد و دیگری ناظر به جلوگیری از شرایط اولیه ای که احتمال بروز رفتارها و حالات نامطلوب را افزایش می دهد». البته اصلاح موقعیت و شرایط محیطی توسط مربیان و استادان باید به گونه ای انجام شود که دانشجومعلمان امکان انتخاب و واکنش مناسب و عمل ارادی را در مواجهه با این

زمینه سازی بیرونی پیدا کنند و از الزام بیرونی به التزام درونی و از اصلاح شرایط، توسط مربی و استادکاروزر، به مقاومت در برابر شرایط منفی و حتی تلاش برای تغییر شرایط نامساعد بپردازند.

طراحی و اجرای مجموعه ای از تدابیر و اعمال هماهنگ، سنجیده و عمدی، از سوی مربی در مدرسه، در قالب ایجاد مقتضیات و رفع و دفع موانع تکوین و تحول شایسته، با توجه به لزوم حرکت اختیاری و آگاهانهٔ دانشجومعلمان، لازم است علاوه بر جنبهٔ سلبی آزادی، یعنی رفع موانع و محدودیت ها در جهت زمینه سازی برای رشد همه جانبه، جنبهٔ ایجابی آن، یعنی فراهم آوردن امکانات و فرصت های مناسب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب و عمل آزادانهٔ دانشجومعلمان را نیز مورد نظر قرار دهد.

اگرچه لازمهٔ هر گونه تحول مثبت در حیثیت های وجودی انسان، در مبانی تحول بنیادین ص، ۱۴۲ «تحقق آگاهی، بینش، تکیه بر خردورزی و معرفت آدمی است. از این رو، بهره مندی از روش هایی مانند تحمیل، تقلید، تلقین و عادت دادن تنها در مراحل آغازین مجاز است» و لذا، باید در جهت افزایش نقش اختیار دانشجومعلمان در اعمال خود تاکید نمود و مساله یابی و پرسشگری دانشجومعلمان مورد تشویق قرار گیرد.

بنابراین مطابق با مبانی تحول بنیادین ص۸۸، مربی باید «فرصت هایی مملو از انجام فعالیت، گزینش، ترجیح، اولویت بندی و تمرین انتخابگری را ایجاد نماید تا فردیت افراد و استقلال آنان از بین نرود». ضمن آن که دانشجومعلم به مشارکت در فعالیت های اجتماعی بپردازد. البته اصلاح موقعیت و شرایط محیطی توسط دانشجومعلمان باید به گونه ای انجام شود که دانشجومعلمان امکان انتخاب و واکنش مناسب و عمل ارادی را پیدا کنند.

همه جانبه نگری یکی از مواردی است که مربی،در راهنمایی و هدایت دانشجومعلمان باید به ان توجه نماید. دانشجومعلم، موجودی چند بعدی و در عین حال، یک پارچه و واحد است. «تکاپو و تعالی وجودی او مستلزم تحول در تمامی ابعاد وجودی اوست. بنابراین زمینه سازی برای تغییرات بالنده و نسبتاً پایدار در ابعاد وجودی او، بدون توجه متعادل به چگونگی تکوین و تحول وجود او، مطابق با مبانی نظری تحول بنیادین، امری نامعقول است». فرصت تجربیات دست اول جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت در فرایند اجرا، به دانشجومعلم به منزله "محقق فکور" می نگرد.

مطابق با مطالب گفته شده، برای توسعه دانش دانشجومعلمان، نیاز به حمایت تدریجی و همیشگی و مشتمل بر فرآیندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه از طرف مربی، همراه با حرکت از تلقین و عادت به تبیین، انتخاب و استدلال، از ظن به اطمینان و یقین، و از ارزیابی بیرونی به ارزشیابی توسط خود شخص، و حرکت از اصلاح محیط(محدودسازی) به سوی مقاومت در مقابل محیط و سپس تأثیرگذاری بر آن، و تاکید از الزام بیرونی به التزام شخصی و پرورش روحیهٔ نقادی، و انعطاف پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی می پردازد؛ که دانشجومعلم را موجودی خلاق، مبدع و مبتکر می داند که مظهر تغییر و دگرگونی در محیط خود تواند بود

و توانایی مقاومت و تاثیر گذاری بر شرایط را داراست. مسولیت پذیری باعث می گردد، او به جای پیروی از فشارهای بیرونی، از الزام های درونی تبعیت کند.

هنگامی که فرد ببیند پیامد عمل، به سود خود اوست، زمینه ی مناسب برای یافتن انگیزه ی درونی نسبت به انجام عمل را یافته است. بر اساس روش ابتلا، مربی باید متربی را در کام عمل بیفکند تا او خود، پستی ها و بلندی ها را زیر پا بگیرد و با خوشی ها و نا خوشی ها در آویزد و در هر یک، توان های معینی را در خویش پدید آورد(باقری،۱۳۸۵). خداوند در مقام تربیت ابراهیم(ع) با وی چنین کرد:

و اذابتلی ابراهیم ربه بکلمات فاتمهن[۱]

به یاد آر هنگامی که خداوند ابراهیم را به اموری چند امتحان فرمود و او همه را به جای آورد.

این امر متضمن سر وکار داشتن با موقعیت های متفاوت است، که دانشجومعلمان با مسئله های پیچیده و واقعی و تعامل با افراد مواجه می شوند. توجه به موقعیت، نیازمند گشودگی مداوم در برابر تجربیات جدید؛ سازگاری میان قابلیت های وجودی(احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده، و عمل)؛ نقادی و ارزیابی مداوم عملکرد خود، و یکی شدن خود و فرایند درک و اصلاح موقعیت است. بهبود مداوم موقعیت، متضمن کسب معرفت، عمل، و تأمل در خصوص نتایج آن به صورت فردی و گروهی است. قرار گرفتن در فرایند کسب و توسعه شایستگی های حرفه ای، امکان کشف موقعیت را متناسب با نیازها و چالش های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای دانشجومعلمان فراهم می کند. برنامه ها و فرایند های تربیت دانشجومعلمان باید به صورت همه جانبه، ابعاد مختلف رشد حرفه ای را مورد توجه قرار دهد. این برنامه ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی در موقعیتهای پیچیده واقعی باشد. به طوری که مربیان مدارس امکان، کسب این تجارب را برای دانشجومعلمان فراهم می نمایند.

یافته ها

یافته های شرکت کننده شماره۱: مربی به عنوان پیرو و مقلد(از من پیروی کن)

شرکت کننده شماره۱، دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان است که کارورزی را به اتمام می رساند؛ هنگامی که مساله پژوهش با او بازگوشد، این گونه آغاز کرد:

مربی خیلی دوست نداشت که من به کلاس او بروم. اجازه اجرای فعالیت به من نمی داد و می گفت: «تدریس شما خیلی وقت می بره و برای کلاس های درس با جمعیت ۴۰ نفر اصلا جواب نمی ده»، من هم نمی توانستم

[۱]-بقره:۱۲٤

پافشاری کنم، به هر حال، کلاس برای او بود. هر جلسه که به کلاس می رفتم ردیف آخر می نشستم، معلم، اول تمرین حل می کرد، بعد تدریس می کرد و آخر تکالیف را می دید. ما روش مدیریت کلاس معلم را هم مشاهده می کردیم، اگر دانش آموزان، بی نظمی در کلاس ایجاد می کردند، معلم به آنها نمره منفی می داد، دانش آموزان از ترس نمره منفی همیشه ساکت بودند. بعضی از دانشجویان و همکلاسی های من، در اداره کلاس مشکل دارند؛ من هم این روش مربی خودم را به آنها پیشنهاد دادم، می گویند که جواب می دهد. بنابراین کلاسداری خیلی راحت است، حالا فقط می مونه درس دادن، که من دیدم که مربی، قبل از ورود به کلاس، متن کتاب را مطالعه کلی می کنه، من می توانم بیشترین وقت را روی مطالعه کتاب در سال های اول تدریس بگذارم. مربی به بچه ها درس می داد، بعد از آنها می پرسید، تا متوجه شود که آنها یاد گرفتند یا نه؟ همه این ها را ما، دوره دانش آموزی از معلم مدرسه خود نیز تجربه کرده بودیم. به نظرمن، معلمی یک کار روتین است و مراحل مشخصی دارد که ما همه این ها را با مشاهده کار معلم های کلاس درس، از آنها یاد می گیریم. لذا در این رابطه، نمایش و تقلید از مربی در حال روی دادن است.

در تعامل با مربی، از ایشان خواسته شد تا شرح این ارتباط بازگوگردد و ابتدا یک تبیین مشترک از آنچه دانشجو در ارتباط می بیند و آنچه استاد در پی آن است، برای پژوهشگر نمایان شود.

مربی شرکت کننده شماره۱:

مربی درباره دوره کارورزی دانشجومعلم خود چنین می گوید:

به نظر من معلمی کار سختی نیست. ما بدون گذراندن این دوره ها معلم شدیم، همین که کار ما را مشاهده کنند، کافی است. ما زیاد وقت نداریم، که دونه دونه کارهامون را برای دانشجو توضیح دهیم. تنها کاری که می توانیم انجام دهیم این است که اجازه ورود به کلاس به آنها بدهیم. اگر دانشجو، تدریس کنه، ما باید دوباره آن را تدریس کنیم ما این قدر وقت نداریم.

دانشجویان باید این تجربه را به کلاس های درس خودشان موکول کنند؛ رفتار و تدریس ما را مشاهده کنند و بعد مثل ما عمل کنند. من خودم اصلا دوره ای را برای معلمی نگذراندم. من آنچه را که از دوره دانش آموزی از معلمان خودم مشاهده کردم در کلاس اجرا کردم، الان به راحتی کلاس را اداره می کنم، درس می دهم...

بنابراین، مربی نیز نقش خود را به عنوان مقلد می داند و معتقد است آنچه از دوره معلمی آموخته، از راه پیروی از اعمال معلمان خود، در دوره دانش آموزی و یا طی تجربیات خود با آزمون و خطا از کلاس درس خود یاد گرفته است. مربی معتقد است حمایت از دانشجومعلم تا وارد عرصه عمل در کلاس درس خود نشود؛ بیهوده است و نیاز به هیچ تعامل و گفتگویی میان دانشجو و مربی نیست. او معلمی را کاری روتین و عادی می داند که برای همه موقعیت ها، عمل یکسان است و نیازی به تصمیم گیری معلم در موقعیت های گوناگون ندارد.

یافته های شرکت کننده شماره۲: مربی به عنوان شریک در تجارب

من تمام رفتارهای مربی را مشاهده می کردم، تا خیلی از نکات را از مشاهده رفتار معلم یاد بگیرم. یک بار اجرا داشتم؛ بعد از اجرا، معلم راهنما به من گفت: «که شما برای اینکه همه دانش آموزان، شما را ببینند؛ باید جلوی کلاس بایستی. اگر وسط کلاس مثل امروز همیشه بایستی، همه دانش آموزان شما را نمی بینند، همین طور شما خیلی دستتان را حرکت می دهید، ظاهر و حرکات دست و حتی لحن و چهره با محتوای تدریس باید ارتباط داشته باشد، باید اجرات را زمان بندی کنی، زیاد به قسمت مثال زدن نپردازی که بچه ها خسته شوند، از خود دانش آموزان هم باید کمک بگیری». برای من خیلی جالب بود با اینکه من رفتار معلم را مشاهده می کردم، اما به این موارد دقت زیادی نداشتم؛ راهنمایی مربی به من خیلی کمک کرد.

دانشجومعلم از ارتباط میان مربی بسیار خرسند بود، چرا که معتقد بود با اینکه بسیاری از رفتارهای مربی خود را با دقت مشاهده می نمود اما به همه ظرافت ها و پیچیدگی های رفتار مربی در تدریس پی نبرده بود. مشاوره و راهنمایی مربی در حین عمل و بعد از آن برای دانشجومعلم موضع اکتشافی و تحلیلی را ایجاد می نمود. به طوری که دانشجومعلم از ارتباط مربی با خود می گوید:

«مربی در مورد دانش آموزانی که مشکلات خانوادگی، اخلاقی،..داشتند، با من صحبت می کرد، من فکر نمی کردم که دانش آموزان این همه مشکلات داشته باشند حتی برخی از آنها کار هم می کردند یا سرپرست نداشتند و یا بدسرپرست بودند».

مربی به من گفت: «که یک دفترچه یادداشت بردار و نام هر یک از دانش آموزان را در یک صفحه بنویس و نقاط مثبت مثل درس خواندن، رفتارخوب...و نقاط منفی مثل درس نخواندن، بی نظمی را برای هر دانش آموز ثبت کن، ما می توانیم راجع به این مسائل بعد از ثبت آنها در برخی جلسات با والدین دانش آموزان صحبت کنیم».

حتی مربی برخی اوقات، کلاس را به من می سپرد تا من اداره کنم. می گفت: تمرین کلاسداری کن و ببین چه طور کلاس را می توانی اداره کنی. لذا در این رابطه مربی شریک در تجربه دانشجو معلم است.

مربی شرکت کننده شماره۲:

از مربی نیز خواسته شد تا شرح این ارتباط بازگو گردد:

من هرچه از معلمی می دانستم به دانشجوی خودم یاد دادم، خیلی از نکاتی که من فکر می کردم که خیلی ساده است و او می داند. در تدریس، اگر نکته ای باشد به او می گویم، ولی حجم کتابها خیلی زیاد است و خیلی از روش هایی که آنها می خواهند اجرا کنند در حوصله و وقت کلاس ما نیست، خیلی سخته، کلاس های ما

پرجمعیت است و وقت رسیدگی به دانشجومعلمان را نداریم؛ نمی دانیم به آنها برسیم یا به دانش آموزان خودمون؛ اگرچه خیلی دوست دارم آنچه می دانم در اختیار آنها قرار دهم.

مربی شرکت کننده۲، سعی دارد که تجارب خود را، با دانشجویش به اشتراک بگذارد و او را راهنمایی و هدایت نماید. او از تجارب سال اول تدریس خود چنین می گوید:

من در سال اول تدریس خیلی سختی کشیدم، هیچ کس نبود که به من کمک کند نه مدیر، نه همکاران. من تنها باید همه مسائل کلاس درس را حل می کردم، کافی است که یک مشکلی در مدیریت کلاس یا با دانش آموزان و اولیا پیش بیاید، آن وقت باید برای مساله پیش آمده، سوال و جواب به مدیر و معاون پس بدیم. اگر در آن مدرسه ماندنی باشی، تا ابد شما را به چشم یک معلم مساله دار نگاه می کنند. آنها قبول ندارند که همان طور که در هر شغلی مشکلی پیش می آید در معلمی با این همه دانش آموز و هرکدام با یک سری ویژگی های خاص، خیلی مسائل متفاوت تر و پیچیده تر در یادگیری، تدریس، مدیریت و از این نوع برایشان پیش می آید که باید از اولیا و اعضا مدرسه کمک گرفت، نه آن را مخفی کرد.

مربی مشارکت کننده۲، معتقد است که کمک و مشاوره اعضا مدرسه در موقعیت های کلاس درس باعث حل مسائل و مشکلات دانشجومعلمان در مورد مدیریت، روش تدریس، روش ارزشیابی، ویژگی های اخلاقی معلم.. می گردد. بنابراین، موضع یک مشاور و شریک در تجارب دانشجومعلم را ایفا می نماید.

یافته های شرکت کننده شماره ۳: مدل مجموعه ای از باز اندیشی ها

من همه رفتارهای مربی را مشاهده می کردم، مربی به من گفت: یک دفترچه یادداشت با خودت سر کلاس ببر و هرچه در رفتارهای من توجه ات را جلب می کرد، را بنویس. در این مدل با اینکه شرکت کننده ۳ به مشاهده اعمال مربی می پردازد، اما مربی از او می خواهد که بازخوردهایی از اعمال او، با نوشتن مطالبی از اعمال او درباره مدیریت کلاس، روش تدریس، ارزشیابی، ارتباط با دانش آموزان، اخلاق... از ضعف ها و قوت ها، زمینه ای را برای بازاندیشی بر عمل و رفتار او فراهم نماید تا دانشجومعلم خود با تفکر و بازاندیشی به همراه مربی به نتایج سودمندی دست یابد.

مربی در مقایسه با معلمان دوره تحصیلم، خیلی متفاوت بود. روش او مشارکتی بود، دانش آموزان را گروه بندی می کرد. مربی می گفت: مشارکت نوعی آزادی به دانش آموزان می دهد. دانش آموزان ساعت کلاس او را دوست داشتند، با این تفاوت که من از ساعت این درس در دوره دانش آموزی بیزار بودم.

در اجرای فعالیت هایم، وقت و بی وقت با او تماس می گرفتم. حتی اگر وقت بود، من و مربی با هم آزمون طراحی می کردیم، مربی به تمام حالات دانش آموزان توجه می کرد، هم ضعف ها و هم نقاط قوت آنها، کلاسش را به خوبی اداره می کرد، چنانچه بی نظمی یا مساله ای در کلاس رخ می داد، اگر لازم بود؛ سر کلاس

و گرنه بلافاصله بعد از اتمام کلاس با دانش آموزان صحبت می کرد و گاهی با اولیای دانش آموزان نیز گفتگو می کرد.

وقتی من اجرا داشتم، بعد از اجرا با مربی گفتگو می کردیم؛ او از نقاط قوت و ضعف اجرام مطالبی را می گفت و من دلیل کارم را می گفتم. او مسائلی را به من گوشزد می کرد. یادم می آید، یکبار گفت: که تو طرح درس را می نویسی، اما یک دفعه، در کلاس، موقعیتی مثل امروز پیش می آید که برق می رود و تو همه مطالبت را از طریق اسلاید و فیلم می خواهی به دانش آموزان یاد دهی، حالا در این موقعیت باید تصمیم بگیری و با یک روش دیگر مطالبت را ارائه کنی یا یک فعالیت دیگری برای دانش آموزان طراحی کنی تا در یک فرصت دیگر که برق آمد درس بدهی و یا یک درس دیگری را با روش دیگری از کتاب، درس بدهی. یعنی بر اساس شرایط، تغییراتی در اجرای طرح درست و یا تدریست اجرا کنی.

بنابراین مربی نسبت به عمل دانشجومعلم بازخورد می دهد و مسائلی را به او گوشزد می کند و دانشجومعلم نیز در مورد عمل خود با مربی به گفتگو می پردازد تا سرانجام با باز اندیشی در عمل به نتایجی در عمل دست یابند و عمل خود را بهبود دهند.

مربی به من گفت: «کاش تا پایان سال، شما در کلاس من بودید تا ما اطلاعات و تجربیاتمان را در اختیار یکدیگر می گذاشتیم؛ ما برای چندین مساله دانش آموزان راه حل پیدا کردیم و حتی از اولیا، برای حل مشکلات درسی و رفتاری دانش آموزان کمک گرفتیم».

مربی شرکت کننده شماره۳:

مربی دانشجومعلم شماره ۳ را همکار خطاب می کند او می گوید:

همکارم به کلاس من می آمد و رفتارهای من را مشاهده می کرد و بعد با هم در مورد رفتار و مسائل کلاس درس گفتگو می کردیم و گاهی از تدریس من فیلم می گرفت و در مورد آن در زنگ تفریح صحبت می کردیم. ما خیلی از اطلاعات و تجاربمون را با هم مبادله می کردیم و برای مشکلات و مسائل دانش آموزان راه حل پیدا می کردیم، خیلی از مسائل را با کمک اولیا حل می کردیم. من تجربه خوبی از دوره دانش آموزی خودم از معلمان نداشتم. آنها به کلاس درس می آمدند، درس می دادند و می رفتند. درس دادن آنها، محتوایی بود که در همه کلاس ها یکسان و برای همه مناطق و کلاس ها یک جور بود، محیط زندگیمان یا دانش قبلی ما با بسیاری از محتوای دروس ارتباط داشت که عاملی برای یادگیری بهتر ما بود، اما برای معلمان اینها مهم نبود. شیوه ارزشیابی ما، فقط آخرین امتحان پایان ترم بود که از روی آن، نمره میان ترم می دادند، حتی اگر در طی سال درس می خواندیم و یک اتفاقی شب امتحان می افتاد؛ نمره برگه ملاک بود.

معلمان من دانش آموزان را مثل میزهای کلاس می دیدند که یک شکل، یکسان، یک رنگ، یک اندازه بودند و هیچ احساس، ذهنیت، فکر در آنها نبود. هیچ خنده، همکاری و مشارکتی در کلاس های ما نبود و همه انتظار

تمام شدن کلاس درس را می کشیدیم. دفترچه خاطرات دانش آموزی من، پر از خاطرات تلخ دوره دانش آموزی بود.

من با همکارم در مورد مسائل دانش آموزان و روش تدریس، موقعیت های متفاوت در کلاس درس، محتوای کتاب ها، منابع و سی دی های آموزشی و اطلاعات جدید گفتگو می کنیم. خیلی وقت ها، همکارم به من مطالبی از پایگاه های اینترنتی، یا نحوه برخورد با مسائل کلاس درس یاد می دهد و گاهی وقت ها از من مطالبی یاد می گیرد. من عقیده دارم که الان جهان تغییر کرده، اگرچه، شکل کلاس های درس ما تغییر نکرده، اما ما می توانیم روش، کلمات، برخوردها، محتوای مطالب را تغییر دهیم. معلم باید اطلاعاتش به روز باشد، باید آنقدر توانا باشد که حتی خیلی از مسائل دانش آموزان را حل نماید.

معلمی شغل خیلی سختی است، با هنرمندی در موقعیت های متفاوت همراه است، همه وقایع در کلاس درس در یک لحظه اتفاق می افتد، یک معلم با یک برخورد، حرف، با یک عمل روی یادگیری دانش آموزان، تنفر از درس و حتی بر سرنوشت آنها دخیل می شود، این مسائل را حتی در روایت های معلمان از دوره دانش آموزیشان و اینکه چرا شغل معلمی را انتخاب کردند، می توان به راحتی دید. بنابراین مربی شرکت کننده۳، زمینه هایی را فراهم می نماید تا بازاندیشی مجدد بر اعمال خود و دانشجومعلم فراهم آید.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی نقش مربی در شکل گیری دانش دانشجو معلمان در برنامه کارورزی است. در این راستا، سه روش در رابطه مربی و دانشجومعلم شناسایی شد:

همان طورکه مطالب شرکت کننده شماره۱و مربی او، گویای این امر است که دانشجو در مدیریت و روش تدریس، ارائه درس از روش تقلید استفاده کند. گفته های شرکت کننده شماره۲ و مربی او نشان داد که دانشجو در کلاس درس با راهنمایی و مشاوره و به اشتراک گذاشتن تجارب با مربی، موضع اکتشافی در موقعیت های پیش بینی نشده در کلاس درس به دست می آورد، بنابراین مربی این دانشجو، روش تجارب مشترک را استفاده می کند. گفته های شرکت کننده شماره۳ و مربی او نشان داد که مربی، از روش مجموعه ای از بازاندیشی ها استفاده می نماید. روش تدریس، اداره کلاس درس، نحوه ارائه محتوا از طریق گفتگو، ضبط و یادداشت برداری از رخدادهای کلاس درس و اعمال مربی و دانشجو باعث می شود، دیدگاه و نظرمربی و دانشجو تغییر نماید و به باز اندیشی و طراحی مجدد از عمل بپردازند.

این سه مدل، نشان از تاثیر مربی در توسعه دانش دانشجویان در ارتباط میان نظر و عمل است. به ویژه تجربه شرکت کننده شماره۱، که تجربه تعداد زیادی از ۲۴ مورد مطالعاتی پژوهش حاضر بود، نشان از آن دارد که بی توجهی مربی، ممکن است موجب توسعه مدل تقلید گردد و معلمی را یک کار روتین و معمولی جلوه دهد که

به موقعیت ها بی توجه است و از عهده هر کسی بر می آید. گرچه مشاهده رفتار مربی، همان طور که در شرکت کننده شماره۲ و ۳ نیز به آن توجه شده، جزئی از برنامه کاروزی است؛ اما تقلید، از مشاهدات اعمال یکسان و روتین را در کلاس درس رواج می دهد. شرکت کننده شماره۲، از مشاهدات خود تقلید نمی نماید، بلکه مربی زمینه ای را برای تفکر در مشاهدات و عمل در کلاس درس فراهم می نماید. اما در روش مجموعه ای از باز اندیشی ها، شرکت کننده شماره۳، هر دو طرف دانشجو و مربی در مورد تاملات یکدیگر بحث می کنند و نسبت به عمل های یکدیگر انعکاس و بازخورد می دهند. ایده ها، نیازها، تجارب و موقعیت های کلاس درس را حلاجی و بررسی می نماید و دیدگاه های یکدیگر را بررسی نموده و حتی دوباره شکل می دهند. مدل سوم، عملا بر چرخه یادگیری مشارکتی در مراحل پیدا کردن مساله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری استوار می گردد. دانشجومعلمان فرصت می یابند تا توانایی های حرفه ای خود را ارتقا و بهبود بخشند، و در انجام وظایف حرفه ای خود، آنها را توانمندتر سازند، در خصوص این مهم می توان پیشنهاد کرد که مربیان، نسبت به این نقش مهم آگاه سازی شوند تا به هنگام کار با دانشجومعلم، به توسعه دانش و مهارت معلمی بیندیشند. می توان انتظار داشت که تغییر در باورهای مربی، تاثیر بر توسعه دانش دانشجومعلم دارد. آنچه در مورد نتایج پژوهش حاضر لازم به ذکر است، این است که در میان روش های مطرح در این پژوهش، تقلید، شریک در تجارب، مجموعه ای از بازاندیشی ها و بازخوردها، اگرچه هر سه شرکت کننده از طریق مشاهده نیز، در حال توسعه دانش معلمی هستند؛ تفاوت در آن است که شرکت کننده شماره۱، در برنامه از من پیروی کن قرار دارد و تنها به تقلید از مربی می پردازد. شرکت کننده شماره۲، در مدل شریک در تجارب قرار دارد؛ که مربی، موقعیت هایی را برای عمل و اجرای فعالیت ها فراهم می کند تا دانشجومعلم را در موقعیت های گوناگون هدایت نماید، و شرکت کننده شماره۳، به بازاندیشی و طراحی مجدد فعالیت های خود و مربی می پردازد. بنابراین پیشنهاد مقاله حاضر، توجه به روش مجموعه ای از بازاندیشی ها در تربیت دانشجومعلمان در برنامه کاروزی در پیوند نظر و عمل مورد توجه است؛ به طوری که مربی با این روش، نقشی مطابق با اسناد بالادستی، طی فرایند هدفمند، پیوسته، تعاملی، تدریجی و هماهنگ، مشتمل بر زمینه سازی تحول اختیاری و آگاهانه، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچهٔ وجود دانشجومعلمان، به منزلهٔ یک کل در عرصه عمل با تعامل و اسوه سازی، در توسعه و تغییر عمل موقعیت دانشجومعلمان در عرصه های گوناگون عقل، ایمان، علم، اخلاق و عمل، با تکیه بر فطرت الهی و استعدادهای طبیعی خدادادی و نیروی عقل، اختیار و اراده فراهم می آورد.

منابع

-امام جمعه، سید محمد رضا(۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس تحقیق محور، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

-باقری، خسرو(۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران، مدرسه.

-پوپر، کارل ریموند(۱۳۸۴). منطق اکتشاف علمی، ترجمه سید حسین کمالی،تهران انتشارات علمی و فرهنگی.

-شورای عالی آموزش و پرورش(۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی.

-شورای عالی انقلاب فرهنگی(۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.

-شورای عالی انقلاب فرهنگی(۱۳۹۰). سند تحول بنیادین اموزش و پرورش.

-شورای عالی انقلاب فرهنگی(۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

-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.

-Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath.

-Douglas Adler James (2012), from campuz to class room: a study of elementry Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.

George, J., Worrell, P., Rampersad, J., and Rampaul, B. (2000). Becoming a primary school teacher in Trindad and Tobago (Part 2,Teaching practice experience of Trainees:

-Gillis, G. (1988). Schon's Reflective Practitioner: A Model for Teacher? In P.P. Grimmett and G.L. Erickson (Eds.), Reflection in Teacher Education (pp.47-53). New York: Teachers College

-Grimmet, P.P., & McKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. Review of Research inEducation, 18, 385-456.

-Jay, J. K. & Johnson, K. L (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education 18,73 – 85.

-Robinson, P., & Darling-Hammond, L. (2005). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships. In L. Darling-Hammond (Ed.), Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession(pp. 203-219). New York and London: Teachers' College, Columbia University.

-Ross, D. (1987). Action research for preservice teachers: A description of why and how. Peabody Journal of Education, 64 (3), 131-150.
-Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action,New York: Basic Books.
-Schon, D.A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Xiuli, M. (2013). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.

رویکرد تربیت معلم : روحیه‌ی علمی یا روحیه‌ی معلمی؟

عبدالرسول قادری[۱] محمد مزیدی[۲]

چکیده:

در عصر حاضر، همانند اعصار گذشته، به نقش و جایگاه معلم در عرصه تعلیم و تربیت تأکید زیادی می‌شود. در سیستم های آموزشی، افراد زیادی مشغول به کارند و فعالیت های آنها بطور مستقیم یا غیر مستقیم در تربیت دانش آموزان و یا دانشجویان مؤثر است اما در این میان، نقش معلمان و اساتید و دانشگاهها از دیگر افراد بسیار برجسته‌تر می نماید چنان‌که بخش مهمی از اوقات را دانش آموزان در مدرسه و دانشجویان در دانشگاه زیر نظر آنها سپری می کنند و عوامل دیگر هم فراهم آورنده زمینه برای فعالیت معلّم‌ها و اساتید می‌باشد از این رو بسیاری از دانش آموختگان نظام آموزشی سنتی و جدید شکل گیری شخصیت خود را مرهون معلمان خود می دانند.در همین راستا، ویژگی‌هایی گوناگونی را نیز برای معلم برشمرده‌اند که از میان آنها داشتن روحیه‌ی علمی از مهمترین ویژگی‌ها ذکر می‌شود. هدف مقاله این است که با ذکر ویژگی‌های روحیه‌ی علمی، به ذکر آثار این روحیه در عرصه‌ی تعلیم و تربیت و کاستی آن پرداخته و با ارائه‌ی مفهومی تحت عنوان روحیه معلمی به نسبت‌های ممکن مواجهه‌ی این مفهوم با مفهوم روحیه‌ی علمی، بپردازد. این پژوهش از نوع کیفی است و روش آن توصیفی-تحلیلی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه به پرورش روحیه‌ی معلمی در تربیت معلم اعم بر پرورش روحیه‌ی علمی است. در پایان، با ارائه‌ی رویکردی مناسب برای تربیت معلم، پرورش روحیه‌ی معلمی یا مربی‌گری با استعلای روحیه علمی نتیجه‌گیری و پیشنهاد شده است.

کلید واژها: تعلیم و تربیت، روحیه‌ی علمی، روحیه‌ی معلمی

[۱]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز ghaderi10@yahoo.com

[۲]- دانشیار وعضو هیات علمی دانشگاه شیراز mmazidi52@gmail.com

۱- مقدمه:

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 همه‌ی زمینه‌ها پرورش داده و آنها را برای مواجهه با مسائل گوناگون آماده سازد. افزون بر این، تعلیم و تربیت اصیل به مثابه‌ی جریانی است که طی آن ارزش‌ها ،نگرش‌ها و بینش‌های فرد، تعالی یافته و او را در جهت کمال سوق می دهد.

اهمیت تعلیم و تربیت تا بدانجا است که در جای جای قرآن مجید سخن از آن آمده است و متعالی‌ترین تربیت که همان تربیت الهی است بارها مورد تأکید قرار گرفته است. در رابطه با نقش و وِیژگی‌های معلم در عرصه تربیت از منظر قرآن می‌توان به ترسیم سیمای انسان که هدایت و تعلیم و تربیت برای او انجام می‌گیرد دقت نمود تا معیار لازم برای فهم نقش و جایگاه معلم و متعلم را بتوان استنباط نمود. از دیدگاه قرآن، انسان شگفت‌انگیزترین موجودات عالم خلقت است. انسان خود عالمی است با امکانات بی‌شمار و دارای شایستگی مقام خلیفهٔ اللهی در روی زمین و مسجود فرشتگان. قرآن انسان را از سویی موجود دارای بعد مادی و خاکی و از دیگر سو، دارای بعد روحانی معرفی می‌کند. وی را برخوردار از ویژگی‌های فطرت (۱) و کرامت(۲) دانسته به ابعاد عقلانی، عاطفی، داشتن اختیار، تفاوت‌های فردی (۳) انسان اشاره می‌کند. قرآن انسان را به صورت واحدی غیرقابل تجزیه و برخوردار از پیوندی حقیقی با نظام آفرینش در نظر دارد و در عین حال به تک‌تک قوا و استعدادها و نیازهای جسمی و روحی وی توجهی خاص مبذول می‌نماید. قران کریم به صورتی موزون، قوا و استعدادهای انسان را به سوی رشد و بالندگی سوق می‌دهد و همواره بر آن است که بین جسم و روح، عاطفه و عقل، دین و دنیا، فکر و عمل، کار و عبادت و در نهایت، بین انسان و خدا ارتباطی منسجم و پیوندی ناگسستنی و پایدار ایجاد کند (فرهادیان، ۱۳۸۵). همچنین در توصیف انسان در قرآن علاوه بر جنبه‌ی فردی وی، به رابطه‌ی او با جمع و امتی که در آن زندگی می‌کند، به منزله وجهی اساسی از هویت انسان اشاره شده است(۴) (باقری، نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۳۸۷). با این توصیف قرآن از انسان، در هدایت وی بر معلم و مربی لازم است که علاوه بر لحاظ ویژگی‌های علمی و دانشی فرایند یاددهی و یادگیری، باید به سایر جنبه‌هایی که تأمین‌کننده‌ی ویژگی‌های ذکر شده در قرآن به عنوان کتاب هدایت بشر، توجه نمود. معلم تنها با داشتن فهمی عمیق و همه‌جانبه از ویژگی‌های متربی خود به عنوان یک انسان، قادر خواهد بود در مسیر کمال و تعالی وی به او کمک نماید و رسالت خویش را به انجام رساند.

در طول تاریخ، تغییر و تحولات بسیاری در نحوه‌ی تعلیم و تربیت در جوامع متمدن صورت گرفته و تحت شرایط مختلف روش‌های متفاوتی اتخاذ شده است. با سیر تکاملی تمدنها و تغییرات آرام فرهنگها، بسته به شرایط خاص

جامعه، روش‌های تعلیم و تربیت نیز تغییر یافته است. این تغییر روش‌ها در پی تغییر نگاه‌ها و رویکردها به تعلیم و تربیت و ایجاد مکاتب فلسفی و اجتماعی و فرهنگی بوده که هرکدام استلزامات تربیتی خاص خود را در حوزه‌ی تعلیم تربیت وارد نموده‌اند. برای مثال در نقش و جایگاه معلم و شاگرد و یا رابطه‌ی بین این دو به عنوان عناصر و عوامل اصلی تربیت، از ایجاد رابطه‌ای خشک و یکسویه از طرف یک معلم مقتدر به رابطه‌ای از نوع همیارانه و دوسویه و قراردادن شاگرد به عنوان محور و مرکز یاددهی و یادگیری تغییر رویکرد وجود داشته است. به عبارتی دیگر، از داشتن تصوری از معلم به عنوان الگوی محض و کاملاً علمی در یک سوی مدرج به الگوی معلم به عنوان تسهیل‌کننده، راهنما و همیار و مشارکت کننده در فعالیت یاددهی و یادگیری در سوی دیگر مدرج و در نظر داشتن حالت‌های مختلف بین این دو، در طول تاریخ نوسان وجود داشته است. اخیراً بیش‌تر مکاتب و نظریه‌پردازان اعلام کرده‌اند که یادگیری یک فرایند منفعل، مصرف کردن دانش و کنترل‌شده نیست، بلکه یک فرایند فعال، سازنده و خود رهبر است که در آن فراگیران دانشی را در خود شکل می‌دهند که تعبیر و تفسیرهای تجارب یادگیری است (ورمونت و ورلوپ[1]، ۱۹۹۹:۲۵۸). . بر اساس تحقیقات انجام گرفته این مسئله که فراگیران در فعالیت‌های آموزشی درگیر شوند و همان گونه که معلم از آن‌ها انتظار دارد به صورت موفقیت آمیز فعالیت‌ها را تکمیل نماید بستگی به درک آنان از کیفیت رفتارهای کنترلی معلم دارد (بروک و دیگران، ۲۰۰۴: ۴۲۶).

بنابراین اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است. اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند، یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیر فعال و غیر جذاب تبدیل کند. در فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم نیست که موثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگرد تاثیر می‌گذارد (حداد عادل، ۸۵). دیدگاه معلم و فلسفه‌ای که به آن اعتقاد دارد، در چگونگی کار او تاثیر شدیدی می‌گذارد، بطوری که او را از حالت شخصیتی که فقط در تدریس مهارت دارد خارج می‌کند و به صورت انسان اندیشمندی در می‌آورد که مسئولیت تربیت انسان‌ها را بر عهده دارد. بر شمردن ویژگی‌های معلم کار چندان آسانی نیست، زیرا جوامع مختلف با فلسفه‌ها و نگرش‌های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلم دارند.

در حوزه نظری با نگاهی اجمالی به ویژگی‌های معلمان شایسته از دیدگاه قرآن مجید، خداوند متعال اولین و برترین معلم همه موجودات بوده و هست. (وَاللهُ اَخرَجَکُم مِن بُطونِ اُمِهاتِکم لاتَعلَمونَ شَیئاً)، (نحل ۷۸) و خدا شما را از شکم مادران بیرون آورد در حالی که هیچ نمی دانستید. ولی به این انسان لایعلم، چشم و گوش و قلب

[1] - Vermunt & Verloop

عطا کرد تا در سایه‌ی این نعمت‌های بزرگ الهی به شکرگزاری برسد. از این رو باید گفت که خداوند اولین و نخستین آموزگار و معلم بشر است، زیرا به بشر آن چه نمی‌دانست آموزش داد و هم اوست که در قرآن می‌فرماید: (عَلَمَ اِلانسان مالَم یَعلم)، (علق۵). طبق آیات فراوانی که در سوره‌های متعدد قرآن آمده (سوره بقره و الرحمن و علق و مائده و یوسف و نساء و کهف و انبیاء)، خداوند خود را نخستین آموزگار بشر معرفی کرده است. پس از ذات مقدس باریتعالی، پیامبران الهی، معلمان بزرگ بشریت بوده‌اند. آنها با کسب علم و معرفت از درگاه الهی، راه سعادت بشر را بیان کرده‌اند. باید گفت اصولا هدف از بعثت انبیاء همین بوده، چنانکه از پیامبر بزرگ اسلام نقل شده فرمود: "اَنما بُعِثتُ لِاُتِمَ مَکارِمَ الأخلاق" (نورالثقلین، ج۵، ص، ۲۹۳) و در قرآن کریم در شماری از آیات به این امر مهم و حیاتی اشاره شده "کَما ارسلنا فیکم رسولاً مِنکُم یَتلوا عَلیکُم آیاتِنا وَ یُزَکیکُم وَ یُعلمکم الکِتابَ وَ الحِکمه و یُعلمکم مالَم تکونوا تَعلمون" (بقره، ۱۵۱) چنان که رسول گرامی خود را فرستادیم که آیات ما را برای شما تلاوت کند و نفوس شما را از پلیدی و آلودگی جهل و شرک پاک و منزه گرداند و به شما تعلیم شریعت و حکمت دهد و به شما بیاموزد هرچه را نمی‌دانید) و از زبان حضرت ابراهیم نقل کرده: "رَبنا وَابعَث فِیهم رسولاً مِنهم یَتلوا علیهم آیاتک و یُعلمهم الکتاب وَ الحکمه و یزکیهم اِنکَ انتَ العزیز الحکیم" (بقره، ۱۲۹) یعنی پروردگارا فرزندان ما را شایسته گردان که برانگیزی از میان آنان رسولی که بر مردم آیات تو را تلاوت کند و آنان را علم کتاب و حکمت بیاموزد و روانشان را از هر نادانی و زشتی پاک و منزه سازد توئی که بر هر کاری قدرت و علم کامل داری. همچنین در سوره آل عمران می‌فرماید: "لقد مَن اللهُ علی المؤمنین اِذ بَعث فیهم رسولٌ من انفسهم یّتلوا عَلیهم آیاتهِ وَ یُزَکیهِم وَ یُعلمهم الکتاب و الحکمه و اِن کانوا من قبلُ لفی ضلال مبین" (آل عمران۴۶۱)، خدا بر اهل ایمان منت گذاشت که رسولی از خود آن‌ها در میان آنان برانگیخت که آیات خدا را تلاوت کند و نفوس آنان را از هر نقص و آلایش پاک گرداند و به آن‌ها احکام شریعت و حقایق حکمت بیاموزد هر چند پیش از آن در گمراهی آشکار بودند.

تاریخ تعلیم وتربیت ایران قبل و بعد از اسلام نیز مملو از آموزه‌های مختلف در حوزه اداب معلمی و متعلمی و تکریم شخصیت معلمان است. در قرآن کریم علاوه بر موارد مذکور برای پیامبر عزیز اسلام بعنوان یک معلم متعالی ویژگی‌هایی ذکر شده است. بعنوان نمونه ویژگی شخصیت متعالی پیامبر گرامی اسلام(ص) به عنوان بزرگترین معلم بشریت، حق پذیر بودن (بقره، ۲۸۵) (۵)، تعبد و خدامحوری (نمل، ۹۱) (۶)، احساس مسئولیت و دردمندی (آل عمران، ۱۷۶) (۷)، توکل و خود اتکایی داشتن (شعرا، ۲۱۷) (۸)، روحیه مقاومت و پایداری داشتن (احقاف، ۳۵) (۹)، خلوص نیت داشتن (انعام، ۱۶۲) (۱۰) و از سلطه جویی پرهیز کردن (غاشیه، ۲۲) (۱۱) ذکر شده است.

در آیات و روایات اسلامی ازجمله ویژگی‌های معلم، اخلاص در نیت و عمل، تقید به عمل صالح، حسن خلق و فروتنی، علو همت و عفت نفس، عالم به مقتضیات زمان، توجه به مسئولیت و احساس مسئولیت در همه حالات و زمان‌ها، ایجاد زمینه برای شکوفایی و رشد تفکر و تعقل و معنویت متربیان ذکر شده است (علاالدین، ۱۳۸۱). ابن سحنون در کتاب *آداب المعلمین* مهمترین وظایف معلم را آشنا ساختن دانش‌آموزان با مسائل اخلاقی و نصیحت و ارشاد آن‌ها می‌داند. معلم باید مراقب باشد تا دانش‌آموزان به انحرافات اخلاقی و کج رفتاری دچار نشوند (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۷: ۷۷). ملامحسن فیض کاشانی در کتاب *الحقایق* می‌گوید: "معلم بایستی در امر تعلیمی خود به هیچ وجه طمع نداشته باشد و دانشجویان را خالصانه تعلیم دهد و به مهربانی رفتار کند. از پند و اندرز دادن آنها خودداری ننماید و سخن در خور فهم آنان بگوید و بذر دانش را در سرزمین دل اهل دانش غرس کند (فیض کاشانی، ۱۳۴۰: ۶۵). دانستن قدر و منزلت خود،امانت‌داری، مهربانی، مراعات اداب و رسوم اجتماعی، نشاط و شادابی، سعه صدر، اخلاص، تعهد و تخصص داشتن، معلومات عمومی، تقوا و وجدان اخلاقی از دیگر ویژگی‌ای شخصیتی معلمی شمرده شده است (مظاهری ،۱۳۸۶)

نگاهی به پژوهش های انجام شده در عرصه بین المللی نیز نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌ای تربیت معلم همگام با تحولات جهانی از مهمترین مباحثی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به عصر حاضر، نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و تغییر و تبیین رویکردها در عرصه نظام تربیت معلم است.

زایخنر و تاباچنیک[1] (۲۰۰۱)، مدعی هستند که نمی‌توان با رویکردی عام و بدون تعیین اولویت‌هایی برای تأمل (که از استدلال تربیتی و فلسفه اجتماعی سرچشمه گرفته اند) به عمل فکورانه نائل شد. در تمامی نظام‌های پیشرو آموزش و پرورش، تعریف کیفیت‌ها و استانداردهای معلمی و معلم مطلوب، جایگاه ویژه‌ای دارد، به عنوان مثال، در کشور انگلستان، بهبودبخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی است. براساس این هدف، استانداردهای کیفیت معلم در برنامه‌ی‌درسی با توجه به آنچه معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند عبنا نهاده شده است. همچنین در کشور ژاپن اهداف برنامه پیش از خدمت معلم در قالب صلاحیت‌ها و توانایی‌های لازم برای معلم مطرح شده است که عبارتند از: داشتن حس وظیفه‌شناسی به عنوان یک معلم، شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان، داشتن علاقه به دانش‌آموزان، کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی، دارابودن دانش عمومی گسترده و کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی. افزون بر این ویژگی‌ها و قابلیت‌ها، معلم باید از ویژگی‌ها و قابلیت‌هایی برخوردار باشد که بویژه برای آینده ضروری باشد و به ایفای نقش در گستره جهانی و زندگی در

1- Zeichner.and Thabachinck

حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات بپردازد (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۷۸). لاولس و الیز[1](۲۰۰۱)، نیز نقش‌های متفاوتی را برای معلم تعریف کرده‌اند از آن جمله، همیار یادگیرنده، یادگیرنده نمونه، تفسیرکننده، پرسش‌گر، فراهم‌کننده منابع اطلاعاتی، مشاور، مدیر پروژه، نمایش‌دهنده و مدرس. همچنین گلاور و برونینگ (۱۹۹۰)، معتقدند که معلمان خوب برای شاگردان خود الگوی عالی اجرای نقش هستند، تجربه‌های جذابی را برای شاگردان خود دنبال می‌کنند، تحولات مربوط به رشته خود را دنبال می‌کنند و مهارت‌های قبلی خود را افزایش داده و دائماً در حال یادگیری هستند و فراگیرانی متعهدند.

آنچه طی این مقاله مورد توجه و تاکید نگارندگان قرارگرفته آن است که در دوران سیطره فلسفه پوزیتیویسم یا اثبات گرایی بر بشر، نظام تعلیم و تربیت متاثر از آن سمت و سویی خاص پیدا کرده که به نظر می رسد از اهداف تعالی‌بخش خود در صحنه‌ی عمل فاصله گرفته و به مسیری دیگر منحرف شده است. حصر علم در شناخت حسی (پارسانیا،۱۳۸۴)، معرفت‌شناسی انسان را به روش علمی منحصر ساخته بگونه‌ای که برای سایر روش‌ها کمتر بهایی قائل است «یک پوند بصیرت، ارزش یک انس داده های کمی را ندارد» (ایزنر ، به نقل از مرزوقی ۱۳۹۱). بر اساس این رویکرد، معیار معناداری گزاره‌ها آن است که به گونهٔ تجربی اثبات‌پذیر باشد (باقری، ۱۳۹۰). بدیهی است که گزاره‌های فلسفی و دینی مهمل خواند شده و مبدأ و غایت پدیده‌ها نادیده انگاشته شده است (مصباح، ۱۳۹۱). نهایتاً جزئی نگری که ویژگی ذاتی نگرش علمی به پدیده هاست به جدایی دانش از ارزش می انجامد (رنه گنون، ۱۳۸۷). در این مصاف دانش و ارزش آنچه که معمولا مظلوم ومعدوم گردیده ارزش بوده و در برابر توسعه روز افزون علم science واستقبال از آن، این ارزش‌ها است که به بوته فراموشی سپرده می شود.

تاثیر این موضوع در حوزه‌ی تعلیم و تربیت بویژه معلم و روحیه‌ی معلمی است. تعلیم و تربیت که بایستی بطور ذاتی خود منادی توسعه هر دو جنبه‌ی دانش و ارزش باشد در حال حاضر در صحنه‌ی عمل، عامل ایجاد چالش‌های بسیار بزرگی در عرصه‌ی جامعه گردیده است. چالش‌هایی از قبیل جایگزینی موضوع‌ها به جای دانش‌آموز، جایگزینی رفتار به جای آموختن، جایگزینی اندازه‌گیری به جای ارزشیابی، جایگزینی برونداد به جای نتیجه و نهایتاً تبدیل مدارس به واحدهای تولیدی صنعتی از جمله این موارد است. در این میان جایگاه معلم چیست؟ با توجه به اینکه می توانیم برای تعلیم و تربیت سه رکن اساسی یعنی معلم و متعلم و محتوا در نظر بگیریم، به نظر نگارنده‌گان معلم در فرایند تعلیم و تربیت و رشد و تعالی متعلم نقش کلیدی را بر عهد داشته به گونه‌ای که معلم توانا حتی می‌تواند محتوا را تعین و توسعه بخشد. لذا نقش معلم در همه‌ی ساز و کارهای تربیتی اساسی است. به همین دلیل در جریان عرصه‌ی مصاف دانش و ارزش، قبل از هرچیز این روحیه‌ی معلم است که در

2-Loveless and Ellis

هدایت متعلم و نهایتاً بعد اجتماعی وی نقش اول را بر عهده خواهد داشت. به نظر می رسد در حال حاضر در عرصه‌ی تعلیم و تربیت دینی و اسلامی ایران بویژه در حوزه‌ی تربیت معلم، آنچه که تحت تاثیر جامعه به عنوان یکی از ویژگی‌های اساسی معلم بر آن تاکید می گردد، داشتن روحیه‌ی علمی معلم است. این‌که روحیه‌ی علمی چیست و واجد چه ویژگی‌هایی است واین‌که آیا این ویژگی برای معلم کافی است یا خیر، موضوعی است که طی این مطالعه به آن پرداخته خواهد شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش های کیفی است که به روش تحلیل محتوای رابطه ای (پالم کوییست و همکاران، به نقل از مزیدی، ۱۳۹۳) یا تحلیل محتوای استقرایی(میرینگ، ۲۰۰۰) صورت گرفته است. داده‌های کیفی که شامل واقعیت‌ها و مفاهیم هستند "و با استفاده از واژه‌ها به توصیف واقعیت می‌پردازد" (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۰۷)، به روش اسنادی جمع‌آوری شد. سپس اطلاعات بدست آمده از طریق بررسی اسناد، به گونه‌ای ساماندهی شد که بتوان به پرسش‌های پژوهش پاسخ دهد. بنابراین، در این پژوهش برای پاسخ به پرسش اصلی یعنی روحیه‌ی علمی چیست و واجد چه ویژگی‌هایی است واین‌که آیا این ویژگی برای معلم کافی است یا خیر، داده‌های مورد نیاز به روش اسنادی جمع‌آوری و سپس با رویکرد توصیفی-تفسیری مورد تجزیه و تحلیل قرارگرفتند. با این وصف طرح پژوهش حاضر از نوع غیر پیدایشی می باشد.

بحث و بررسی

از علم تعاریف مختلفی شده ارائه شده است از جمله، علم[۱] "مجموعه‌ی منظم و سازمان یافته‌ای از اطلاعات و معلومات درباره‌ی واقعیت‌های خارجی است که با روش معین و سنجیده موسوم به روش علمی بدست می‌آید" (ابراهیم زاده، ۱۳۸۷). با توجه به تعریف فوق، روحیه‌ی علمی به نوعی متوجه واقعیت‌های خارجی و تظاهرات بیرونی است و به آن سوی مظاهر (توجه به پدیدارها) کمتر توجه دارد، همین ویژگی سبب می شود که بیشتر به جنبه‌های کمی امور پرداخته و از جنبه‌های کیفی دیگر آن که در واقع جنبه‌های مهم پدیده‌ها است یعنی ارزش‌های یک امر یا پدیده، غفلت ورزد. این موضوع در ارتباط با کار معلم که با ارزش‌ها، بینش‌ها و نگرش‌های متعلم سروکار داشته بسیار مهم است. به طوری که اگر معلمی فقط واجد این ویژگی بوده و یا در کار خود، این ویژگی را به منصه ظهور برساند بخش عمده‌ای از فرایند تعلیم و تربیت مورد توجه قرار نگرفته و به نوعی پرورش انسان بعنوان یک کل مورد مناقشه خواهد بود. نگارنده‌گان بر این باورند که برای معلم علاوه بر روحیه‌ی علمی، باید روحیه‌ی دیگری تحت عنوان «روحیه‌ی معلمی» مورد ملاحظه قرار گیرد. منظور نویسندگان از عبارت

۱ . science

"روحیه‌ی معلمی"، داشتن نگاهی ژرف و عمیق و جامع و همه‌جانبه به انسان و شخصیت انسانی خود و شاگردان و سایر افراد جامعه از سوی معلم است. نگاهی که در آن معلم در ابتدا به ابعاد وجودی خویش به عنوان انسانی که مخلوق دست آفریدگاری حکیم و داناست و برای تحقق اهدافی پا به عرصه وجود گذاشته، آگاه است و دائماً در حال پرورش و توسعه ابعاد مختلف شخصیتی خود است و سپس تلاش می‌کند که شاگردان خود را نیز به همان صورت بنگرد و مرتباً در پی ارتقاء ابعاد مختلف وجودی آن‌ها نیز باشد.

خداوند در قرآن کریم، خود را به عنوان اولین معلم معرفی کرده است که هرآنچه انسان نمی‌دانست به او آموخت "الرَحمن* عَلَمَ القُران* خَلَقَ الِانسان* عَلَمَهُ البَیان" (سوره الرحمن آیات ۱ تا۴). مأموریت پیامبران از جانب خداوند نیز هدایت انسان‌ها به کمال و سعادت دنیوی و اخروی است.

نقش بی بدیل معلم با توجه به این حدیث شریف نبوی که: "اِنی بُعِثتُ مُعَلِماً" و یا در فرازی دیگر که فرمودند: "اِنی بُعِثتُ لِاُتِمَ مَکارمِ الأخلاق" یعنی "من تنها برای تکمیل فضائل اخلاقی مبعوث شده‌ام"، جایگاه خاصی می یابد.

نکته‌ای که در خصوص پیامبران عظیم‌الشأن الهی مطرح است. پیامبران نیز برای تبلیغ رسالتشان از دو عامل نیرومند و موثر بهره می بردند، یکی وحی الهی که به صورت کتاب در اخیارشان قرار می‌گرفت و دیگری شخصیت و اخلاقشان. ضمن اینکه به نظر می‌رسد شخصیت و اخلاق و رفتار پیامبران تأثیرگذارتر از کتاب و پیامشان بوده است (حدادعادل، ۱۳۸۵).

امام صادق نیز می‌فرمایند: "کُونوا دُعاۀ الناس بِاَعمالِکم وَ لاتکونوا دِعاۀً بالسنتکم"، "مردم را با رفتار خود به حق دعوت کنید، نه با زبان خویش". یعنی معلمان نمی‌توانند تنها با توسل به گفتار، شاگردان خود را به رفتار نیک رهنمون سازند مگر آن که با رفتار و عمل خویش، گفتار خود را تأیید کنند (حجتی، ۱۳۷۴).

مولانا در مثنوی جایگاه ارزشمند و وظایف مهمی را برای معلم قائل شده است و شاخصه‌های مهم معلمی را در قالب اشعاری زیبا، هنرمندانه و هوشمندانه معرفی کرده است.

"از کتاب و اُستاد و فکرو ذکر از معانی وَز علوم خوب و بِکر
عقل تو افزون شود بر دیگران لیک تو باشی زِ حفظ آن گران"

(مثنوی دفتر ۴، بیت ۱۹۶۲ و ۱۹۶۳: ۵۷۹).

مولانا بر مبنای نگاه انسان‌شناسی اسلامی، که در آن انسان خلیفه‌ی الهی و جدا شده از اصل خویش است که باید به اصل خویش بازگردد و در این فرایند گوهر وجودی خویش را از هر گزندی حفظ نماید، وظیفه معلم را

وظیفه‌ای پیامبرگونه می‌داند. او معتقد است که معلم باید برای دست یابی به توفیق در هدایت از ویژگی‌هایی چون دانش گسترده، اخلاق نیکو، عقلانیت، محبت در گفتار و کردار و پند و موعظه حسنه برخوردار باشد.

شهید ثانی در کتاب *منیه‌آلمرید فی آداب المفید و المستفید* درباره‌ی صلاحیت معلم برای احراز مقام و منصب تعلیم به موارد زیر اشاره می‌کند:

معلم باید سالم و تن درست، شاداب و بانشاط و دارای ظاهری آراسته و منظم باشد. از نظر عقلی و علمی دارای فراست و هوشیاری، احاطه علمی نسبت به مواد درسی، روانشناسی، علم اخلاق و سیایت و تدبیر باشد و تمایل به اداء وظیفه‌ی تعلیم و دلبستگی به شغل معلمی و سعی در افزودن معارف و معلومات و اطلاعات دینی باشد. از نظر اخلاقی، معلم سازنده اخلاق متربیان و پرورش دهنده‌ی روح آنها است، بنابراین باید رفتارش الگوی اخلاقی شاگردان باشد. او باید با شاگردان محبت و نرمش داشته باشد، به ضبط نفس و خویشتن‌داری بپردازد، در کارش حزم و احتیاط و حسن تدبیر داشته باشد، در انجام وظیفه سعی و کوشش نماید، با شاگردان بدون تکلف و صحنه‌سازی رفتار کند و به آداب دینی و ملی احترام بگذارد (حجتی، ۱۳۷۴:۱۲۲- ۱۲۹).

امام خمینی (ره) در یکی از سخنرانی‌های خود در سال ۱۳۵۹ می‌فرمایند که: (عالم مدرسه است و معلمین این مدرسه، انبیاء و اولیا هستند و مربی این معلمین، خدای تبارک و تعالی است. آنها بعد از اینکه به تعلیمات الهی تعلیم شدند و تربیت پیدا کردند، مأمورند که بشر را تعلیم و تربیت کنند. این تربیت تنها به هدایت و گفتن خلاصه نمی‌شود، بلکه در اعمال و اقوال راهنما و الگو می‌باشند تا انسان را به آن کمالی که لایق است برسانند (نادری، ۱۳۹۳: ۲۴۳-۲۴۹).

در چنین مکتبی، وظیفه معلم درس گرفتن از انبیاء است زیرا معلم درحقیقت جانشین انبیاء الهی است. ایجاد چنین روحیه‌ای در معلم است که او را از یک انتقال دهنده دانش علمی کمی و دقیق ارتقاء داده و به یک راهنما و الگوی منشی و شخصیتی در کنار حفظ الگوی علمی خود تبدیل می‌کند.

به نظر می‌رسد اگر روحیه‌ی علمی معلم را تعالی ببخشیم، معلم واجد خصوصیتی می‌شود که ضمن وجود ویژگی‌های علمی به نحوی جنبه‌های اخلاقی و ارزشی متعلم در حوزه کار و پرورش معلم قرار می‌گیرد. بنابراین، با روحیه معلمی است که معلم به فراسوی پدیدارها و تظاهرات امور و موضوعات می‌پردازد و ضمن گذر از روشهای کمی و جزئی نگر با روش شهودی به جنبه‌های اخلاقی و شخصی فراگیر نفوذ کرده و کل وجود فرد را مورد توجه قرار می‌دهد.

یافته ها

برای روشن‌تر شدن موضوع به مقایسه‌ی روحیه‌ی علمی و روحیه‌ی معلمی می پردازیم.

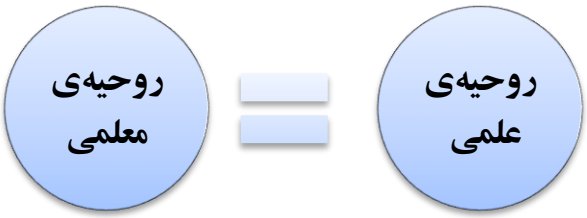
مقایسه‌ی روحیه‌ی علمی و روحیه‌ی معلمی

روحیه‌ی علمی	روحیه‌ی معلمی
۱- به یافته‌های علمی نظر دارد	۱- به یافته‌های علمی و آنسوی آن نظردارد
۲-به رابطه‌های علمی توجه دارد	۲- به رابطه‌های شخصی نیز نظر دارد
۳-آزمایشی واستدلالی است	۳- آزمایشی، استدلالی و شهودی است
۴-رابطه‌ی علی و معلولی است	۴- ورای رابطه‌ی علی و معلولی است
۵-جنبه و وجهه‌ی آن علمی است	۵- علاوه بر جنبه‌ی علمی، اخلاقی نیز هست
۶- استعداد نوعی تصلب علمی را دارد	۶- تصلب در آن راه ندارد
۷- رفتار مداراست	۷- عمل مداراست
۸-بعضا خشک و مکا نیکی است	۸- ملایم و انسانی است
۹- متاثر از هنجارهای اجتماعی است	۹- متاثر از هنجارها و ارزش‌های متعالی است
۱۰- وظیفه گرا یا نتیجه گرا ست	۱۰ - هم وظیفه گرا و هم نتیجه گراست
۱۱- با استاندارد ها سرو کار دارد	۱۱- علاوه بر استاندارد ها با ارزشها هم سرو کار دارد
۱۲- قدرت آفرین است	۱۲ - ایمان آفرین است
۱۳- شفاف است	۱۳- راز گونه و پیچیده است
۱۴- با روابط عینی سرو کار دارد	۱۴- علاوه بر روابط عینی با روابط اخلاقی نیز مرتبط است

باتوجه به مقایسه‌ی فوق می توان بین روحیه‌ی علمی و روحیه‌ی معلمی نسبت‌هایی را مورد توجه قرار داد.

نسبت‌های ممکن بین روحیه علمی و روحیه معلمی

۱- نسبت این همانی



در این نسبت که بیشتر در بعد نظری و مطالعاتی مطرح است روحیه‌ی علمی را همان روحیه‌ی معلمی دانسته و بالعکس. به تعبیر دیگر، تفاوتی بین آنها قائل نشده و نسبت این همانی برای آنها قائل است.

۲- نسبت تقابل



در این نسبت تقابل تصور می‌شود به گونه‌ای که روحیه‌ی علمی با روحیه‌ی معلمی در تقابل است. این نسبت در سطح عمل بیشتر در دو معلم بویژه در دو حوزه تخصصی علوم فنی و علوم انسانی مشهود است.

۳-نسبت تضاد



در این نسبت لجاجت بیشتر است و برخلاف نسبت قبل که یک حالت رودررویی دیده می‌شود، دو روحیه از یکدیگر فاصله گرفته و یکدیگر را نفی کرده و به نوعی از هم فاصله می گیرند.

۳- نسبت همزیستی



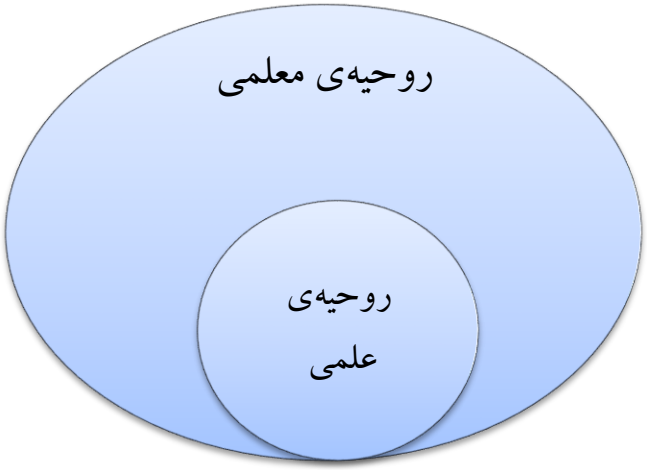
در این نسبت هر دو حالت به نوعی با هم کنار آمده و در یک فرد و یا حتی در دو فرد یکدیگر را تحمل کرده ولی با رعایت حوزه، هر کدام به ایفای نقش می‌پردازند.

۴- نسبت غالب ومغلوب



در این نسبت رابطه غالب و مغلوبی است که در یک معلم گاه بصورت غلبه‌ی یکی بر دیگری که معمولا به شکل نامتعادل اتفاق افتاده و موجب بروز جریانهایی در فرایند تربیت فردی و کلاسی می شود معمولا دانش آموزان این گونه مربیان را قابل پیش بینی ندانسته و نسبت به آنها اطمینان خاطر ندارند.

۵- نسبت استعلایی(فرارونده)



در این نسبت، نوعی تعالی بخشی در روحیه‌ی علمی است که از ظاهر شروع و به باطن ادامه میابد. به عبارت دیگر، از پدیدار شروع و به پدیده و یا از حس و علم شروع و به شهود و ایمان ختم می شود. هسته‌ی اولیه را علم و روش علمی تشکیل داده ولی در آن متوقف نمانده و به فرا حس می رود. آن رابطه‌ای که از حد «آموزش» به یک فرد، خارج شده و به «تاثیر» بر یک روح می انجامد. در این حالت زمان و مکان معنا ندارد. به تعبیر دیگر، رابطه‌ی زمانی و مکانی تبدیل به یک رابطه‌ی «فضامند» (مرزوقی، ۹۱) و به تعبیر نگارنده‌گان به رابطه روحی و شهودی تبدیل می شود. فراگیرنده خود را مستغرق در مربی می‌داند و مربی نیز بعنوان یک «هادی» با روحیه معلمی خود، متربی را هدایت می کند در این جا و با این روحیه (روحیه معلمی) است که معلم می‌تواند بر قلب‌ها اثر کرده و ایمان بیافریند. به نظر می رسد که پیامبران الهی نیز این‌گونه بوده‌اند که تعلیماتشان عمیق و زنده مانده است و انقلاب‌های روحانی را در طول تاریخ رقم زده‌اند.

در چنین نسبتی بین روحیه‌ی علمی و روحیه‌ی معلمی است که معلم، شاگرد و ماهیت او را می‌شناسد، بر موضوع تسلط دارد، به خوبی با هدف تربیت آشنا است، حتی فراتر از این روش‌های تحقق هدف را می‌شناسد و با وظیفه‌شناسی و احساس مسئولیت آن را اجرا می‌کند. در برقراری چنین نسبتی، تربیت جسمانی، عاطفی، اخلاقی و دینی، اجتماعی، عقلانی و علمی شاگرد در کنار هم و مکمل یکدیگر و به عنوان یک کل که در شخصیت شاگرد تأثیر همه‌جانبه خواهد گذاشت، نگریسته می‌شود.

رستمی‌نسب و برزگر (۱۳۹۳)، با تحلیل خطبه‌ی اول نهج‌البلاغه به تبیین جایگاه معلم در تعلیم و تربیت از دیدگاه امام علی (ع) پرداخته‌اند که با برقراری چنین نسبتی بین روحیه‌ی علمی و روحیه‌ی معلمی بسیار نزدیک است. آنان معتقدند که:

"خداوند در راستای هدایت انسان‌ها، پیمان دریافت و ابلاغ وحی را گرفته، با انسان در رابطه با عمل به وحی بر اساس فطرت پیمان می‌بندد و در این راستا کتاب الهی را نازل می‌کند.... از این سه پیمان، سه مولفه‌ی کلیدی آموزش و پرورش یعنی معلم، شاگرد و محتوا استخراج می‌شود که با هدف هدایت بشر به یکدیگر مربوط شده‌اند، با این توجیه که انسان بر اساس ماهیت خویش و حضور موانع متعدد، به تنهایی و با تکیه بر خرد فردی و جمعی قادر به یافتن راه هدایت نیست، بنابراین نیاز قطعی انسان به دستگیر تربیتی و ضرورت معلم‌های تربیت یافته استنباط می‌شود" (رستمی‌نسب و برزگر ۱۳۹۳: ۱۱۵-۱۱۷).

جمع بندی ونتیجه‌گیری

آنچه که از انجام این مطالعه نتیجه می‌شود این که توجه به پرورش روحیه‌ی معلمی در تربیت معلم اعم بر پرورش روحیه‌ی علمی است. تاکید صرف بر پرورش روحیه‌ی علمی به لحاظ ذات علم[1] که جزءنگر، تجربی و کمی است، بخش عمده‌ای از قابلیت‌های فرد مورد غفلت قرار خواهد گرفت، بویژه که اساساً حوزه‌ی تعلیم و تربیت علاوه بر دانش، ارزشی و بینشی و اخلاقی است که اتفاقا بخش عمده تربیت که مورد نیاز کنونی جوامع نیز می باشد ارزش‌ها و حوزه‌ی اخلاقیات است که در خارج از حوزه‌ی علم و علوم حسی و روش‌های علمی بوده و به حوزه‌ی اخلاق ،هنر،اعتقادات و باورهای افراد ارتباط دارد. در حال حاضر پیشرفت علم و روش‌های علمی با گسترش روزافزون و حیرت‌اور فن‌اوری اطلاعات و همچنین پدیده‌ی جهانی‌شدن[2]، عصر کنونی را به عصر «تسلط فرهنگ تکنولوژی» (مرزوقی، ۹۱)، تبدیل کرده است. علاوه بر این، نظام‌های آموزشی این عصر در بردارنده‌ی خشونت، قفل و بندهای بوروکراتیک و اداری و سازمانی، ارزشیابی نامطلوب، پیدایش انحطاط، خستگی احساسی و عاطفی، غیر اخلاقی شدن آموزش و افزایش احساس ناامیدکننده همراه با نوعی خشکی و بی روحی شده است. چنین ویژگی‌هایی با رویکرد علمی محض در تعلیم و تربیت که دقیق و کمی است همخوانی دارد. لذا به نظر می رسد با ویژگی‌هایی که برای روحیه‌ی علمی برشمرده شد و همچنین نسبت‌های ممکن بین روحیه‌ی علمی و روحیه‌ی معلمی؛ نسبت استعلایی واجد ویژگی‌هایی است که ضمن پرورش روحیه‌ی علمی، خصائص نامناسب

[1] . science
[2] . Globalization

با تربیت را در خود هضم نموده و با تعالی بخشی آن به پرورش تمام ابعاد وجودی و شخصیتی انسان توجه داشته باشد.

در کشور ما نیز از آنجایی که هدف اساسی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران عبارت است از "دستیابی به حیات پاک که در اصطلاح اسلامی نوعی از زندگی است که آدمی در آن مبدا و غایت حقیقی جهان را باز می‌شناسد و به او می گرود؛ در عرصه‌ی جسم به پاکیزگی، سلامت و قوت، نائل می‌شود؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به صورت موجه و مشروع تنظیم می کند، اراده‌ی معطوف به خیر می‌یابد و در عرصه‌ی فردی و جمعی، عمل صالح انجام می‌دهد، غنا، عفت و رأفت را در جامعه می گستراند و ذائقه‌ای توانا برای درک و گرایش به زیبایی‌ها می‌یابد" (باقری، ۱۳۸۷: درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ص ۹۱)، روش‌های نوین تعلیم و تربیت باید در راستای تحقق این اهداف باشد. از جایی که انتظار می‌رود تربیت شدگان این نظام علاوه بر داشتن علم و دانش لازم، دارای ایمان، تعهد و سلامتی اخلاقی، روانی و عقلانی نیز باشند، به مربیان و معلمانی نیاز است تا علاوه بر داشتن روحیه‌ی علمی که ناظر بر حوزه‌ی دانش است، از روحیه‌ی معلمی که برتر و والاتر از آن است و ناظر بر همه‌ی جنبه‌های وجودی انسان اعم از جنبه‌ی جسمانی، روانی و روحانی وی است و افزون بر دربر داشتن جنبه‌های کسب معرفت حسی، عاطفی، عقلانی و شهودی، جنبه‌های ارزشی اعم از تمایل به زیبایی و هنر و اخلاقیات پسندیده را نیز شامل می‌شود، نیز برخوردار باشند. ویژگی‌های ذکر شده، ذهن را به معنا و مفهوم واژه‌ی مربی نزدیک می کند که در حقیقت از ریشه "ربب" می‌آید و به معنای ربانی ساختن انسان است. "مربی" باید شخصی باشد که آراسته به مظاهر اخلاقی و نمونه کامل انسان که علاوه بر توجه نظری در تربیت متربیان، به جنبه عملی نیز نظر دارد. چنین شخصی علاوه بر داشتن روحیه علمی، دارای روحیه‌ی معلمی است و در واقع یک مربی است که به گفته جوادی آملی "فقط نمی‌خواهد یاد دهد؛ می‌خواهد مطالب را به جان تحویل دهد، بعد بازتاب آن را در جان ببیند، شکوفایی جان را روزانه ارزیابی کند و رشد او رابیند" (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۴).

پیشنهاد

توجه به این رویکرد با عنایت به ماموریت دانشگاه فرهنگیان (تربیت نیروی انسانی مورد نیاز نظام تعلیم و تربیت اسلامی ایران) حائز اهمیت است. لذا بر برنامه‌ریزان بویژه در حوزه‌ی برنامه‌درسی و حوزه‌ی بکارگیری اعضای هیأت علمی و عوامل مربوطه لازم است که ضمن تأکید بر پرورش روحیه‌ی علمی در مجموعه‌ی فضای دانشگاه

فرهنگیان باعنایت به بعد ارزشی و اخلاقی مأموریت این دانشگاه در فراروی و تعالی از این روحیه به پرورش روحیه‌ی معلمی و ارتقاء معلمان از صرف معلم بودن به مربی بودن، اهتمام خاص داشته باشند.

یادداشت‌ها

۱. "فاقِم وَجهکَ لِلدین حَنیفا فِطرت الله التی فطرَ الناس علیها لا تبدیل لخلق الله ذالک الدین القیم و لکن اکثرُ الناس لایعلمون" (سوره روم، آیه ۳۰).

۲. "وَ لَقد کَرَمنا بَنی آدمَ وَ حَملنهم فی البَرِ وَ البَحرو رَزقنهم من الطیبت و فضلنهم علی کثیر ممن خلقنا تفضیلاً" (سوره اسراء، آیه ۷۰).

۳. "وَ قَد خَلَقکم اَطواراً" (سوره نوح،آیه ۱۴).

۴. "لِیَحملوُ اَوزارَهُم کاملةً یومَ القیمةِ وَ مِن اوزارِ الذینَ یُضلونَهم بغیر علمٍ" (سوره نحل، آیه ۲۵).

۵. " آمَنَ الرَّسُولُ بِما أُنْزِلَ إِلَیْهِ مِنْ رَبِّهِ وَ الْمُؤْمِنُونَ کُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَ مَلائِکَتِهِ وَ کُتُبِهِ وَ رُسُلِهِ لا نُفَرِّقُ بَیْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَ قالُوا سَمِعْنا وَ أَطَعْنا غُفْرانَکَ رَبَّنا وَ إِلَیْکَ الْمَصیرُ" (سوره بقره، آیه ۲۸۵).

۶. " إِنَّما أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ رَبَّ هذِهِ الْبَلْدَةِ الَّذی حَرَّمَها وَ لَهُ کُلُّ شَیْءٍ وَ أُمِرْتُ أَنْ أَکُونَ مِنَ الْمُسْلِمینَ" (سوره نمل، آیه ۹۱).

۷. " وَ لا یَحْزُنْکَ الَّذینَ یُسارِعُونَ فِی الْکُفْرِ إِنَّهُمْ لَنْ یَضُرُّوا اللَّهَ شَیْئاً یُریدُ اللَّهُ أَلاَّ یَجْعَلَ لَهُمْ حَظًّا فِی الْآخِرَةِ وَ لَهُمْ عَذابٌ عَظیمٌ" (سوره آل‌عمران، آیه ۱۷۶).

۸. " وَتَوَکَّلْ عَلَی الْعَزیزِ الرَّحیمِ" (سوره شعرا، آیه ۲۱۷).

۹. " فَاصْبِرْ کَما صَبَرَ أُولُوا الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ وَ لا تَسْتَعْجِلْ لَهُمْ کَأَنَّهُمْ یَوْمَ یَرَوْنَ ما یُوعَدُونَ لَمْ یَلْبَثُوا إِلاَّ ساعَةً مِنْ نَهارٍ بَلاغٌ فَهَلْ یُهْلَکُ إِلاَّ الْقَوْمُ الْفاسِقُونَ" (سوره احقاف، آیه ۳۵).

۱۰. " قُلْ إِنَّ صَلاتی وَ نُسُکی وَ مَحْیایَ وَ مَماتی لِلَّهِ رَبِّ الْعالَمینَ" (سوره انعام،آیه ۱۶۲).

۱۲. " لَسْتَ عَلَیْهِمْ بِمُصَیْطِرٍ" (سوره غاشیه، آیه ۲۲).

منابع

قران کریم

ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۷). فلسفه تربیت. تهران: انتشارات پیام نور.

باقری ،خسرو (۱۳۸۷). نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی. جلد اول، چاپ هیجدهم، تهران: مدرسه.

باقری ،خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. جلد اول، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

باقری ،خسرو (۱۳۹۰). هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: انتشارات سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد.

بهشتی، محمد و دیگران (۱۳۷۷). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. تهران: سمت.

پارسانیا، حمید (۱۳۸۴). *علم و فلسفه*. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). نقش و جایگاه مربیان پرورشی در مدارس. روزنامه شاپرک، نسخه ۱۶۱۵، ص ۴.

حجتی، سید محمد باقر (۱۳۷۴). اسلام و تعلیم و تربیت (بخش دوم تعلیم). چاپ دهم، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

حدادعادل، غلامعلی (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی تربیت دینی، گفتگو با دکتر حداد عادل. تهران: انتشارات مدرسه.

رستمی‌نسب، عباسعلی و فاطمه برزگر حسینی (۱۳۹۳). جایگاه معلم در تعلیم و تربیت از دیدگاه امام علی (ع). چکیده مقالات پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۳۱اردیبهشت و ۱ خرداد ۱۳۹۳: ۱۱۵-۱۱۷.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات آگاه.

شیخ عبدالعلی بن جمعه العروسی الحویزی، تفسیر نورالثقلین؛ ج۵، ص ۲۹۳.

علاالدین، محمدرضا (۱۳۸۱). جایگاه و نقش رسالت معلم و مربی از دیدگاه قران و روایات. فصلنامه قرانی، شماره۳۲.

فیض کاشانی، ملامحسن (۱۳۴۰). الحقایق. ترجمه محمد باقر ساعدی خراسانی، تهران: علمیه.

فرهادیان، رضا (۱۳۸۵). مبانی تعلیم و تربیت در قرآن و احادیث. چاپ دوم، قم: موسسه بوستان کتاب.

گلاور، جان ای و برونینگ، راجر اچ (۱۳۷۵). روانشناسی تربیتی ،اصول و کاربرد آن. ترجمه علی نقی خرازی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

گنون، رنه (۱۳۸۷). بحران دنیای متجدد. ترجمه حسن عزیزی تران: حکمت زبان.

مصباح، محمدتقی (۱۳۹۱). آموزش فلسفه. قم: موسسه ***آموزشی*** و پژوهشی امام خمینی (ره).

مرزوقی ،رحمت‌اله (۱۳۹۱). مبانی ،اصول و تحولات نوظهور تعلیم و تربیت در دوران معاصر. شیراز: نشر تخت جمشید.

مرزوقی ،رحمت‌اله (۱۳۹۲). جزوه‌ی مباحث درس برنامه‌درسی دوره‌ی دکتری خرداد ۱۳۹۲.

مولانا جلال الدین بلخی (۱۳۸۹). مثنوی معنوی. مطابق نسخه تصحیح شده نیکلسون، تهران: سلسله مهر.

ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی(۱۳۷۸). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری آموزشی، ۷(۲۶)، ۶۲-۳۵.

مظاهری، حسین (۱۳۷۶). ویژگی های معلم خوب. قم: خلاق.

نادری، زینب (۱۳۹۳). نسبت‌شناسی رابطه‌ی معلم و متعلم در مسیر تربیت دینی بر اساس داستان همراهی حضرت خضرو موسی. چکیده مقالات پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۳۱ اردیبهشت و ۱ خرداد ۱۳۹۳: ۲۴۳-۲۴۹.

نصر، سیدحسین (۱۳۹۳). نیاز به علم مقدس. ترجمه‌ی حسن میانداری، تهران: نشر کتاب طه.

Loveless, A and Ellis,V . (2001). Pedagogy and Curriculum. New York: Rutledge Falmer.

Zeichner, K.M. and Thabachinck, R. (2001). Reflection on Reflective Teaching. In Janet Soler, Anna Craft and Hilary Burgess (eds). Teacher Development: Exploring our own practice, London: Paul Chapman Publishing Ltd, pp.72-87.

Brok, P. J. den & Bergen, T. & Stahl, R. J. & Brekelmans, M. (2004). "Students, Perceptions of Teacher Control Behaviors", Learning and Instruction, No. 14, PP. 425-443.

Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching, Learning and Instruction, No.9, PP. 257- 280.

ماهیت ویژه پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم

فهیمه گندمی[۱]

چکیده:

پژوهش روایی، عنوان درسی است که در راستای تحقق هدف بالندگی حرفه ای دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ملحوظ شده است و هدف اصلی آن این است که دانشجو معلم " تجربیات شخصی خود / دیگری را از موقعیت های آموزشی و تربیتی مورد واکاوی (تامل) قرار داده و از این تجربیات برای توسعه ظرفیت های حرفه ای استفاده کند"[۲]. مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی ماهیت ویژه پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم و ارائه تصویری مطلوب و متناسب از آن است. نگارنده برای پاسخ به این مساله از روش تحلیلی-مفهومی بهره جسته است. در این مقاله، نگارنده به طرح دیدگاه بدیلی می پردازد که می تواند سرلوحه کار آموزشگران و استادان مراکز تربیت معلم قرار گیرد. پژوهش حاضر در ابتدا به چیستی پژوهش روایی به عنوان سفر تاملی که دانشجومعلم به منظور بالندگی حرفه ای می پیماید پرداخته و در ادامه، چگونگی پیمودن این سفر را تحت عنوان فرایند نظام مند پژوهش و در قالب شش جنبش دیالوگ گونه شرح می دهد.

واژه های کلیدی: پژوهش روایی، برنامه درسی تربیت معلم، سفر تاملی

مقدمه و بیان مساله:

آرمان"معلم به عنوان کارگزار فکور" (ایده ای که دونالد شون مطرح کرد) و "معلم پژوهنده" (ایده ای که استن هاوس آن را خلق کرد) اکنون تبدیل به دکترینی برای نظام های تربیت معلم دنیا شده است (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴؛ به نقل از بریسارد و همکاران). لذا تفکر تاملانه و پژوهش در عمل، عنصر اساسی یادگیری معلم تلقی می شود. درس پژوهش روایی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که ذیل عنوان کلی پژوهش و توسعه حرفه ای مطرح شده است را می توان به منزله فرصتی برای تحقق آرمان فوق قلمداد نمود. هدف اصلی این درس، آن

[۱] دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت مدرس. Gandomi.fahimeh@yahoo.com

[۲] سرفصل درس پژوهش و توسعه حرفه ای ۱: پژوهش روایی. مصوب دانشگاه فرهنگیان

است که دانشجو معلم " تجربیات شخصی خود / دیگری را از موقعیت های آموزشی و تربیتی مورد واکاوی (تامل) قرار داده و از این تجربیات برای توسعه ظرفیت های حرفه ای استفاده کند"[1]. هدف مذکور، با محور قرار دادن عنصر تامل، ارزشمندی و سودمندی خود را حفظ می کند. تامل، به معنای پژوهش در مورد عمل است و هدف آن تحقق یک زندگی حرفه ای رضایتبخش تر، فکورانه تر و اثربخش تر می باشد(جونز[2]، ۲۰۱۰). اما سند یا اسناد مکتوب مرتبط با برنامه درسی پژوهش روایی، با ارائه برداشت ویژه ای از چیستی و چگونگی پژوهش روایی که نگارنده آن را تعریف و برداشتی نامتناسب و در نتیجه ناکارامد می شناسد راه را برای تحقق این هدف دشوار یا حتی غیرممکن کرده است. این برداشت مبتنی است بر آنچه که در مبانی نظری از چیستی و چگونگی پژوهش روایی مدنظر است و آن به عنوان یک روش تحقیق نظام مند کیفی توسط پژوهشگران حرفه ای انجام می گیرد. اساسا پژوهش روایی در حوزه تربیت معلم با هدف فهم دانش شخصی معلمان و دنیای تدریس و یادگیری ظاهر شده است. چالش اساسی با پرسش این سوال رخ می دهد که آیا نقش دانشجومعلم که از او انتظار می رود در مورد تجربیات خود درکلاس درس و یا در مورد تجربیات معلمان دیگر تعمق و تامل نموده و در پی فهم حاصل برای بهبود عملکرد خود اقدام نماید، با نقش یک پژوهشگر بیرونی که به منظور فهم پدیده های تربیتی درگیر یک فرایند رسمی پژوهش روایی شامل: بیان مساله، جمع آوری شواهد یا اطلاعات و تحلیل و تفسیر آنها با استفاده از روش های تحلیل متعارف برای مثال کدگذاری، می شود یکسان است؟. بدیهی است که هدف اصلی پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم، بالندگی حرفه ای دانشجومعلمان است، از اینرو قطعا انتظارات مربوط به این دو نقش کاملا متفاوت است. لذا پژوهشی که این دو در آن درگیر می شوند نیز دارای اهداف و رویکردی کاملا متفاوت است. اساسا"هدف یک پژوهش روایی فهم تجربه است و تامل بر تجربه و عملکرد متاملانه هسته محوری آن را تشکیل میدهد" (جونز، ۲۰۰۹). اما دانشجو معلم و پژوهشگر حرفه ای بیرونی هر کدام در جستجوی فهمی متفاوت از این تجربه هستند. فهمی که پژوهشگر به دنبال آنست منجر به تولید دانش به منظور تبیین پدیده تربیتی می شود اما فهمی که دانشجو معلم در پی واکاوی و تامل بر تجربه تربیتی در جستجوی آنست از جنس بینشی پدیدارشناسانه و منبعث از یک موقعیت ویژه است و قرار است در ذهنیت او تحول ایجاد کرده و مبنای عملکردی اثربخش تر از جانب او قرار گیرد. تجربه دانشجومعلم از موقعیت کلاس درس تجربه ای است که به زعم آیزنر (۲۰۰۱) "هم متاثر از ویژگی های دنیای تربیتی است که با آن مواجه می شود و هم متاثر از بیوگرافی خود فرد است لذا این بیوگرافی در درک کیفیت های این دنیا تاثیر بسزایی دارد" (ص ۲۵). بنابراین مهمترین پیامد و فایده درس پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم را می توان ایجاد فرصتی تلقی نمود تا دانشجو معلمان از طریق تامل، روایت هایی از تجربیات خود و یا دیگران را مورد واکاوی قرار دهند تا از

[1] سرفصل درس پژوهش و توسعه حرفه ای ۱: پژوهش روایی. مصوب دانشگاه فرهنگیان

[2] johns

این بستر تبدیل به یک «کارگزار فکور[1]» شوند. در حقیقت آنها نیاز دارند تا یادبگیرند چگونه تبدیل به یک کارگزار یا معلم فکور شوند. اما ناکارامد بودن تصویر موجود از پژوهش روایی و روش شناسی رسمی منتسب به آن برای دانشجومعلمان، به این معنا نیست که دانشجومعلم در انجام پژوهش روایی بی نیاز از درگیر شدن در یک فرایند رسمی پژوهش است. تجربه زیسته نگارنده در تدریس این درس، گواه آنست که مهم ترین و اصلی ترین چالشی که دانشجو معلمان تجربه می کنند چگونگی تامل بر تجربه و در نتیجه نائل شدن به بینش های ممکن و نهایتا بالندگی حرفه ای است. بنابراین فقدان یک روش نظام مند تامل بیش از هر چیز احساس می شود، لیکن جنس آن کاملا متفاوت از پژوهش روایی آنگونه که پژوهشگران حرفه ای در آن درگیر می شوند می باشد. از اینرو، مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی ماهیت ویژه پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم و ارائه تصویری مطلوب و متناسب از آن است. در این مقاله، نگارنده به طرح دیدگاه بدیلی می پردازد که می تواند هدایتگر آموزشگران و استادان مراکز تربیت معلم باشد. لذا در ابتدا به تشریح چیستی پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم و سپس توصیف فرایند نظام مند پژوهش روایی با استفاده از شش جنبش دیالوگ گونه ای که کریستوفر جونز (۲۰۰۹) مطرح کرده است پرداخته می شود.

چیستی پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم، طرح یک دیدگاه بدیل

«تامل» در تربیت معلم به منزله یک غایت است نه یک وسیله(لابوسکی، ۱۹۹۳). لذا دانشجومعلمان در دوره تربیت معلم پیش از خدمت باید، تشویق شوند تا به عنوان یک یادگیرنده مادام العمر به گونه ای هوشیارانه، صادقانه، مسئولانه، خلاقانه و کنجکاوانه درگیر عمل تاملی شوند(همان منبع). پژوهش روایی به منزله فرصتی برای تفکر و عمل تاملی است و هدف اصلی آن فهم تجربه می باشد. این تجربه ممکن است مشاهده تدریس معلمی دیگر یا تجربه تدریس خود فرد(دانشجو معلم) باشد. تجربه، مقوله هستی شناسی بینادینی است که پژوهش روایی بر اساس آن بنا نهاده شده است(کلاندینین و مورفی، ۲۰۰۹). طبق تعریف دیویی، تجربه "یک جریان در حال تغییر تعامل مداوم تفکر انسانی با محیط شخصی،اجتماعی و مادی است"(همان منبع). تجربه، مبتنی بر موقعیت و وابسته به بافت می باشد. «فهم» نیز در اینجا منطبق بر روایت گادامر از فهم و مبتنی بر دیدگاه هرمنوتیک فلسفی است. "گادامر با پیروی از هایدگر، فهم را نه یک شیوه شناخت، بلکه یک شیوه وجود و زیستن می داند..... او روش را محصول مدرنتیته دانسته لذا از روش به بینش پل می زند و بینش فلسفی و تاملی را به روش تبیینی و دقیق ترجیح می دهد" (خنجر خانی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۷). بر این اساس، پژوهش روایی، درگیر

[1] Reflective practitioner

شدن در یک سفر تاملی از طریق نوشتن روایت ها یا داستان هایی از تجربه و تامل بر آنهاست و حاصل آن، کسب بینش هایی است که در نتیجه، فهمی را برای دانشجومعلم به ارمغان می آورد(جونز، ۲۰۰۹). این فهم هم حاصل تاریخچه شخصی، بیوگرافی دانشی یا به طور کلی سنتی است که فرد در آن بوده است و هم حاصل امتزاج افق هاست. امتزاج افق حاصل تعامل تاملی (گادامر، ۲۰۰۶؛ نقل شده در خنجرخانی و همکاران، ۱۳۹۵) فرد با موقعیت، مبانی و دانش نظری، استاد راهنما، همگروهی ها و دیگران است. مواجهه با افق های دیگر موجب گسترش افق فرد و در نتیجه تربیت حرفه ای یا بالندگی فرد می شود. بنابراین، پژوهش روایی به منزله یک فعالیت یادگیری است که عاملیت دانشجومعلم را در فرایند یادگیری و بالندگی حرفه ای خود به رسمیت می شناسد. زیرا دانشجو معلم، از طریق تجربه شخصی، به شناخت چالش ها و مسائل نائل می شود و برای حل آنها به تکاپو می افتد. به زعم نلسون(۲۰۰۸)، تجربیات، قدرت آموزندگی و در نتیجه تغییر هویت را به همراه دارند. لذا هنگامی که فرد آگاهانه روایت هایی از این تجربیات را شکل می دهد و به شکلی متاملانه درون آنها پژوهش میکند از این فرصت برخوردار است که تغییر را شناسایی نموده و آگاهانه آن را هدایت کند(همان منبع).

عملکرد متاملانه، هسته پژوهش روایی را تشکیل می دهد که دانشجو معلم در آن درگیر می شود. به زعم جونز(۲۰۱۰)، عملکرد تاملانه یعنی "ذهن آگاه بودن[1] در مورد خود، درون یک تجربه یا بعد از آن، به گونه ای که مانند یک آینه، فرد می تواند خود را درون بافت تجربه ویژه ای ببیند و مورد تامل قرار دهد. ذهن آگاهی تکنیکی برای یادگیری از طریق تجربه نیست بلکه یک حالت «بودن» است. در پژوهش روایی، دانشجومعلم از طریق پژوهش درون روایت ها در جستجوی شناخت تناقض بین تصور مطلوب خود و عملکرد واقعی (توسط فرد تجربه شده یا مشاهده شده) و تلاش جهت حل آن است(همان منبع). او راه حل ها را می آزماید و دستخوش پیامد می شود، در نتیجه، او یاد می گیرد و درنهایت بالندگی اتفاق می افتد(آل حسینی، ۱۳۹۴).

سفر تاملی که دانشجومعلم در آن درگیر می شود یک سفر روایی است(جونز، ۲۰۱۰). این عبارت یادآور مفهوم «پیوستار تجربه» دیویی است در جایی که وی می گوید تجربیات رشد یافته از تجربیات دیگرند و به تجربیاتی در آینده منتهی می شوند (کانلی و کلاندینین،۲۰۰۰). بنابراین پژوهش روایی چیزی است که درون جریان تجربه اتفاق می افتد و برقراری روابط جدید، موجب رخداد تجربیات آینده می شود، لذا مستلزم تفکر به شکل روایی است(همان منبع). پژوهش روایی متشکل از سه عنصر مشترک زمان مندی، اجتماعی بودن و مکان مندی است(کلاندینین، ۲۰۱۳). منظور از زمان مندی یعنی رخدادها همیشه دارای یک گذشته و حال و آینده اند. اجتماعی بودن یعنی پژوهشگر روایی همواره با شرایط شخصی و اجتماعی در ارتباط است. منظور از شرایط شخصی،احساسات، افکار، تمایلات، واکنش های زیبایی شناسانه و گرایشات اخلاقی پژوهش گر و (همچنین

[1] mindfull

شرکت کنندگان) است و منظور از شرایط بیرونی، محیط پیرامون و شرایط بافتی است که فرد در آن زندگی می کند. و در نهایت مکان مندی یعنی پژوهشگر باید به تاثیر مکان بر تجربه توجه کند. توجه به این سه عنصر به طور همزمان، دقیقا آن چیزی است که پژوهش روایی را از روش شناسی های دیگر متمایز می کند (همان منبع). پژوهش روایی هم به عنوان یک روش شناسی نگریسته می شود و هم به عنوان تجربه(کلاندینین و کین[1]، ۲۰۰۸). گرچه مقاله حاضر مقوله روش شناسی را از منظری متفاوت می نگرد.

پژوهش روایی که دانشجومعلم در آن درگیر می شود، یک سفر خود پژوهی[2] یا دیگر پژوهی است که می تواند به شکل روایت یک اقدام پژوهشی یا خودقوم نگاری نگاشته شود. این روایت قطعا از جنس خودزیست نگارانه است یعنی خود پژوهشگر(دانشجومعلم) نیز بخشی از پدیده مورد مطالعه است و شرکت کننده اصلی آن خود اوست. این خودزیست نگاری چیزی است که دانشجو معلم برای خودش و بر اساس فهم پدیدارشناسانه خودش می نویسد چنانکه پاینار(۱۹۸۱) می گوید "ما خودزیست نگاری را برای خودمان می نویسیم" که البته به زعم جونز "ممکن است دیگران آن را بخوانند"(جونز، ۲۰۰۹، ص ۱۸). در نتیجه، توسعه حرفه ای بدست خود او و با مشارکت خود او در فرایند خلق معنا و دانش حرفه ای اتفاق می افتد و تجربه زیسته او در قالب نوشتن منعقد می گردد (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). به زعم جونز، حاصل این سفر روایی، «تحقق خود» است(جونز،۲۰۱۰). یعنی دانشجومعلم در مورد تفکرات و تصورات خود شناخت حاصل می کند و آنها را تحقق می بخشد و از طریق راهنمایی و مشارکت دیگران آنها را مورد نقد قرار داده و بهبود می بخشد. بنابراین، غایت اصلی پژوهش روایی « معلم فکور شدن» است و روایت سفری است که دانشجو معلم برای فهم پیموده است، و آن تجربه ای در حال برملاشدن است. اما حصول این فهم مستلزم یک فرایند پژوهش نظام مند است.

تامل بر روایت، با گفتن اینکه «تامل کنید» محقق نمی گردد بلکه مستلزم هدایت دانشجو معلم در فرایند تامل و عمل تاملی است. این فرایند را کریستوفر جونز(۲۰۱۰)، تحت عنوان «تامل هدایت شده»[3] تشریح می کند و معتقد است کارگزار فکور شدن، مستلزم درگیر شدن در فرایند تامل هدایت شده است که می تواند در قالب یک روش شناسی رسمی پژوهش محقق گردد. در واقع، از طریق درگیر شدن در یک روش شناسی نظام مند، امکان تبدیل شدن سفر تاملی دانشجو معلم به یک روایت منسجم میسر می گردد. به زعم جونز تامل هدایت شده موجب می گردد تا "کارگزار فکور مسئولیت یادگیری خود را بر عهده گیرد و پیش بایست های تامل یعنی تعهد، کنجکاوی و هوشیاری را در خود رشد دهد" (۲۰۰۹). نگارنده معتقد است این روش شناسی کاملا متناسب با آرمان تربیت معلم فکور است. هدف پژوهش و جنس سوالاتی که دانشجو معلم با آن مواجه می شود با هدف پژوهش و جنس

[1] Caine
[2] Self-inqury
[3] Guided reflection

سوالاتی که یک پژوهشگر حرفه ای در یک پژوهش روایی با آن مواجه می شود متفاوت است دانشجومعلم قرار نیست وارد داستان زندگی دیگری و پژوهش در مورد آن شود، او تجربه داستان شده خود را بازگو و مورد تامل قرار می دهد. پژوهش روایی در برنامه درسی تربیت معلم با عمل درآمیخته است. هدف اصلی، تامل بر روایت هایی از تجربه به منظور فهم و در نتیجه، انجام عمل مطلوب می باشد. پژوهش روایی از این جنس ایجاب می کند تا به جای اندیشیدن در مورد روایت های غالب، تفکر مقوله ای و نظریات انتزاعی و نوشتن مقالات، به روایت های محلی، پذیرش احساسات و تجربیات عملی، و گفتن داستان ها بیاندیشیم(بوچنر، ۲۰۰۱، نقل شده توسط جونز، ۲۰۱۰). نگارنده، در ادامه به تشریح چگونگی پژوهش روایی می پردازد.

فرایند نظام مند پژوهش روایی

جونز(۲۰۰۹-۲۰۱۰) تامل هدایت شده را مستلزم درگیر شدن در شش جنبش دیالوگ گونه[1] می داند. این شش جنبش به عنوان شش گام تلقی می گردند که در یک ارتباط کاملا پویا با یکدیگرند و کیفیت گام های بعدی در گرو کیفیت گام های قبل از خود است. این فرایندی است که نگارنده معتقد است می توان به عنوان یک روش شناسی رسمی پژوهش روایی در برنامه درسی دانشجومعلمان ملحوظ نمود.

گام اول، دیالوگ بین خود ذهنی و خود عینی: گام آغازین پژوهش روایی، توجه به یک تجربه ویژه و نوشتن روایت یا داستانی مفصل و غنی از آن تجربه یا موقعیت ویژه است، این روایت حاصل دیالوگ خود ذهنی یعنی دانشجو معلم که در نقش پژوهشگر ظاهر می شود و خود عینی یعنی واقعیت بیرونی تجربه شده است. داستان و روایت به عنوان مواد خام تجربه دانشجومعلم محسوب می شود(جونز، ۲۰۰۹). "داستان به عنوان یک سبک دانش است که از عمل پدیدار می گردد، ... داستان ها کیفیت زندگی در کلاس درس را برملا می سازند (Lyons and Laboskey, 2002)". در این فرایند، تصویری از کل موقعیت ترسیم می شود و تا حد امکان جزئیات شفاف می گردد. این نوشتن اولیه نیز فکورانه است زیرا کل واقعیت همانگونه که اتفاق افتاده است باید در ذهن مجسم گشته و مجدد بازآفرینی شود. به زعم جونز(۲۰۰۹) فرایند نوشتن روایت، فرایند تامل غیر رسمی است زیرا او برای نوشتن جزئیات یک تجربه، تمام محاوراتی را که اتفاق افتاده است باید به یاد آورد لذا او را بر می انگیزد تا در کار کلاس درس خود تامل کند. مرحله توصیف تجربه یا واقعیت باید عاری از هر گونه قضاوتی باشد و باید به قدر کافی مفصل و غنی باشد. یعنی توصیف باید مبین احساسات، ادراکات و واقعیت (گفتگو ها،

[1] Dialogic movement

روابط و تعاملات و..) باشد. این مستلزم آنست که خود ذهنی و خود عینی به نحو احسن با هم آمیخته و وارد گفت و شنود شوند. نگارنده معتقد است چنانچه دانشجو معلم در دوره کارورزی، مهارت مشاهده تاملی را به خوبی در خود رشد داده باشد، این دیالوگ به نحو احسن اتفاق خواهد افتاد. این درحالیستکه در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تاکید بر آنست که پژوهش روایی به عنوان پیش نیاز درس کارورزی می تواند به دانشجو کمک کند تا تفکر به شکل روایی را بیاموزد. چنانچه روایتی که در این مرحله نگاشته می شود مربوط به تجربه تدریس خود دانشجومعلم باشد، نگارش آن موجب می شود تا تصویری از خود و عملکرد حرفه ای اش را ترسیم کند. نگارنده معتقد است نوشتن روایت های اولیه موجب بهبود مهارت نویسندگی در دانشجومعلمان نیز می شود.

گام دوم: دیالوگ با داستان: گام دوم در انجام پژوهش، تامل بر روایت یا داستانی است که در مرحله قبلی نگاشته شده است. عنصر اصلی این دیالوگ تامل است که به عنوان یک فرایند نظام مند ظاهر می شود تا تناقضات، چالش ها و بینش ها را نشان دهند. در این مرحله دانشجومعلم درگیر فرایند تاملانه می شود، فرایند تامل با کشف و درک تناقضات، چالش ها آغاز می گردد و در نهایت بینش هایی برملا می گردند. بینش، مبین تصویر مطلوبی است که او از واقعیت مشاهده شده در نظر دارد. این کشف متاثر از فهم پدیدارشناسانه فرد از موقعیت است. می توان این گام دوم را مهم ترین فعالیت فکورانه ای قلمداد کرد که دانشجو معلم در جریان پژوهش روایی آن را تجربه می کند. بینش دانش پنهانی است که از طریق تامل در عمل بدست می آید. پایان این مرحله ایجاد یک متن فکورانه است. چنانچه این متن موید ترجمان عملکرد خود فرد باشد، متن انعکاسی از هویت او یعنی مدل های ذهنی، مفروضات عمیق، باورها، نگرش ها و ارزشهایی که بر عملکرد فرد تاثیر گذار است، می باشد(جونز، ۲۰۰۹).

بنا بر اعتقاد دیویی «تامل» شکل ویژه ای از حل مساله است که مستلزم تفکر و اندیشیدن در مورد حل یک مساله یا موضوع است و در این فرایند، هر شکل دانش یا باور فرضی در خصوص موضوع و زمینه های تایید یا حمایت آن مورد بررسی و ملاحظه قرار می گیرد(هاتون و اسمیت[1]، ۱۹۹۵). در پژوهش روایی، زمانی که دانشجو معلم دچار احساس تنش می شود و به تبع آن در جستجوی شناخت مساله برمی آید، درگیر تفکر تاملی می شود و هنگامی که درگیر تلاش برای حل آن مساله می شود، درگیر اقدام متاملانه می شود. این زمانی است که دانشجومعلم به منظور تحقق تصویر مطلوب کشف شده عملکرد خود را تغییر می دهد یا کنشی را انجام می دهد. طبق اندیشه دیویی، اقدام تاملانه، با ملاحظه مستمر و دقیق عملکرد در پرتو دانش، باورها، و داشتن احساس

[1] Hatton and smith 1995

مسئولیت و ذهنی خلاق و گشوده عجین شده است. بنابراین، تامل معطوف به یک هدف است و آن شناخت مساله و تلاش برای حل آن می باشد.

به زعم جونز، تامل بر تجربه موجب می شود فرد از عملکرد خود آگاه تر شود. به همین دلیل پژوهش درون روایت های مکتوب از تجربه موجب افزایش ذهن آگاهی[1] دانشجو معلم می گردد (جونز ۲۰۱۰). این فرایند، به منزله سفری است که دانشجومعلم پیموده و حاصل آن خلق روایتی است که زیسته شده و به شکلی متاملانه ساخته شده است. ماهیت این سفر به گونه ای است که برملاشدنی است. گرچه دیدگاه و مبانی نظری می تواند در شکل دادن مسیر و هدایت گام های پژوهش درون روایت به فرد کمک کند. اما آنچه پلات روایت را تشکیل می دهد تصورمطلوبی است که فرد آن را کشف و در جهت تحقق آن می کوشد. در ادامه نگارنده سعی کرده است چگونگی شکل گیری پلات یا ساختار روایت را که حاصل پژوهشی است که دانشجو معلم در آن درگیر شده است تشریح نماید. نقطه آغاز سفر پژوهش درک تناقضات یا احساس تنش است.

تناقض یا احساس تنش چیست؟ در حقیقت نقطه آغاز پژوهش روایی زمانی است که فرد دچار احساس تنش می شود(کلاندینین،۲۰۱۳). گرچه نوع و ماهیت این حس تنش برای دانشجو معلم و یک پژوهشگر حرفه ای متفاوت است. این احساس تنش که غالبا منفی است اما می تواند مثبت هم باشد برای دانشجو معلم ناشناخته است، لذا باید ماهیت آن روشن شود. زیرا شناخت دقیق ماهیت آن موجب کشف تصور مطلوب فرد در مورد یک تجربه یا موقعیت ویژه و سعی برای تحقق آن خواهد شد. تناقض زمانی اتفاق می افتد که بین واقعیت موجود و تصور مطلوب پژوهشگر (دانشجو معلم یا معلم) از این واقعیت فاصله وجود دارد، زمانی که از خود می پرسد «اگر من معلم بودم اینگونه عمل می کردم» یا « عملکرد اثربخش یا مطلوبی که باید انجام دهم این است که» و این موجب ایجاد احساس تنش در او می گردد. احساس تنش ممکن است به هنگام زیستن داستان یعنی همان تجربه اولیه و یا هنگام تامل بر روایت مکتوب تجربه ایجاد شود. فرایند اصلی تامل زمانی آغاز می گردد که فرد در جهت فهم ماهیت این تناقض و تلاش برای حل آن به منظور تحقق تصور مطلوب بر می آید. تصور یا عملکرد مطلوب مورد نظر همان بینش شخصی است که در این موقعیت برملا می شود. به عبارت دیگر، بینش موید دانش پنهانی است که از طریق تامل در عمل حاصل می شود. بنابراین تامل در خلا اتفاق نمی افتد تصویر مطلوبی در ذهن دانشجو وجود دارد که او را به تعمق وتامل وا می دارد. تصویر مطلوب که موید بینش شخصی فرد از موقعیت است مبین نظریه شخصی دانشجو معلم در خصوص عمل تدریس و به طور کلی دنیای کلاس درس

[1] mindfulness

است. فهم حاصل به عنوان یک «خود فهمی» است زیرا خود فرد در بالندگی خود عاملیت و حضور دارد(خنجر خانی و همکاران، ۱۳۹۵). در اینجا دانشجویانی که دارای درک شهودی و خلاقیت بالایی هستند به بینش های ارزشمندتری دست می یابند. این بینش ها محصول پیشینه دانشی و به طور کلی تاریخچه زندگی اوست و یا درحقیقت متاثر از "داستان های شخصی، داستان های مدرسه، داستان های فرهنگی که در آن زیسته است" می باشد(کلاندینین، ۲۰۱۳) بنابراین این بینش منحصر به فرد و پدیدارشناختی است. به زعم پاینار "کل فرایند شناخت با شهود آغاز می گردد. بوسیله شهود کیفیت های یک موقعیت تشخیص داد می شود و مفهوم پردازی و بیان می شود. شهود بازنمایی موقعیت و خود است" (پاینار، ۱۹۸۱).

فرایند تامل فرایندی پیچیده، کلی و راهیابانه است، آن نوعی گفتگوی فکورانه با موقعیت است و در توصیف صلاحیت حرفه ای نقش اساسی بازی می کند(شون ۱۹۸۷ ترجمه امام جمعه و مهرمحمدی؛ ۱۳۸۵). در مرحله تامل بر روایت، دانشجومعلم به عنوان یک مفسر عمل می کند که به تفسیر متنی می پردازد که در مرحله اول ایجاد شده است. به زعم جونز(۲۰۱۰)، تامل ابزاری است برای یافتن بینش هایی که به سادگی خود را نشان نمی دهند. هنگامی که دانشجومعلم تامل می کند، در حقیقت روی تجربیات خود مکث نموده و در مورد آنها عمیقا می اندیشد. بنابراین به زعم جونز تامل در وهله اول فرایند روشنگری و فهم است یعنی فهم اینکه چرا امور اینگونه جریان دارند؟ دوما یک فرایند تونمندسازی است یعنی عملی مبتنی بر این فهم باید انجام شود. یعنی تامل فرد را قادر می سازد تا بر اساس بینش هایی عمل کند که عمل مطلوب را تحقق می بخشد. زیرا او شوق و تعهد به انجام عمل مطلوب و اثربخش تر را پیدا می کند. سوما یک عمل رهایی بخشی است که بوسیله آن یک عمل موقعیت های فعلی را متحول می کند تا آرمان های مطلوب محقق گردد(جونز، ۲۰۱۰). در نهایت، "تامل موجب تقویت عاملیت شخصی، خودتعیین گری، هدفمندی و اعتماد و احساس مسئولیت در فرد می گردد" (polingthorne, 1996).

نمونه ای از تامل بر روایت

خودزیست نگاری زیر مبین یک روایتی متاملانه از تجربه یک دانشجومعلم در ترم پنجم در دوره کارورزی (۲) است. در این متن، احساس تنش، تصور مطلوب و بینش خود را نشان می دهند:

"روز شنبه مورخ ۹۵/۸/۱۶ برای انجام کارورزی ۳ به مدرسه ی فرهنگ بادرود (شهرستان نطنز ،بخش امامزاده) رفتم و طبق توافقی که از قبل با استاد کارورزی و بخش آموزش و پرورش این منطقه داشتم قرار بر این شد که در کلاس اول این مدرسه دوره کارورزی را سپری کنم. معلم کلاس اول، خانم محمودی در حال تدریس درس فارسی خوانداری با استفاده از نرم افزار کامپیوتری کوشا و میشا بود. در این نرم افزار با استفاده از دو شخصیت کارتونی میشا و کوشا، آموزش نشانه ها، خواندن نشانه ها، ارزشیابی بر اساس شناسایی کلماتی که دارای نشانه

مورد نظر بود، سرود و دیگر دروس مربوط به پایه اول تدریس می شد. از آنجایی که بخش عمده تدریس خانم محمودی، کار با این نرم افزار بود سوالی ذهنم را درگیر کرد و آن اینکه آیا این روش تدریس از کارامدی لازم جهت یاددهی و یادگیری اثربخش برای دانش آموزان برخوردار خواهد بود، به گونه ای که دانش آموزان در یادگیری خواندن و نوشتن خوب عمل کنند و مشکلی نداشته باشند؟ معلم با استفاده از این نرم افزار، شکل کلی نشانه را آموزش می داد و نرم افزار تنها یک بار طرز نوشتن آن نشانه را ارائه می کرد و روند کار با عمل کلیک کردن معلم ادامه می یافت و تنها از دانش آموزان انتظار می رفت کلمه های واجد آن نشانه را از بین دیگر کلمات تشخیص دهند. آنچه برای من چالش برانگیز بود این بود که دانش آموزان درگیر عملیاتی که مربوط به نوشتن باشد نمی شدند به عبارتی طی استفاده از این نرم افزار در فرایند تدریس، آنها خود درگیر نوشتن نمی شدند. لذا در آن موقعیت این اندیشه بر ذهن من گذشت که در این مرحله سنی دانش آموزان نیاز دارند تا از طریق دست ورزی یا در حقیقت نوشته ورزی نشانه ها را بیاموزند. در آن ساعتی که در کلاس خانم محمودی حضور داشتم، این تاملات و افکاری بود که از ذهنم می گذشت. لذا بعد از پایان کلاس، فورا از معلم پرسیدم که آیا وی همواره برای تدریس فارسی خوانداری، از چنین روشی بهره می گیرد؟ خانم محمودی گفتند « این روش غالب من است و اکثر اوقات از آن استفاده می کنم، گاهی هم از روش های دیگر استفاده می کنم، در سال گذشته هم از همین نرم افزار استفاده کردم و اکنون نیز آن را به معلم کلاس دوم این مدرسه هم پیشنهاد دادم و او نیز هم اکنون از آن استفاده می کند ». در همین لحظه، گفت و گویی که با معلم دیگری که در مسیر آمدنم به دانشگاه داشتم، در ذهنم طنین انداز شد که می گفت او هم از همین نرم افزار برای تدریس فارسی خوانداری اول و برخی دروس دیگر استفاده می کند. علاوه بر این نیز یکبار شاهد انتقال بسته ۱۰ تایی این نرم افزار توسط اتوبوسی در مسیر شهرستان کاشان به بادرود بودم. لذا مقارن شدن همه این رخدادهایی که بر من گذشت مرا هر چه بیشتر مشتاق می کرد تا در خصوص منافع و مضرات کاربرد این تکنولوژی بیشتر تحقیق کنم. امیدوار بودم که زنگ بعدی که زنگ مهارت های نوشتاری بود پاسخ سوالم را بیابم. زنگ کلاس که به صدا در آمد، در کلاس حضور پیدا کردم. در ابتدا، معلم سرمشق هایی را که می بایست دانش آموزان در کتاب نوشتاری خود بنویسند، روی تابلو نوشت و از دانش آموزان خواست که به تابلو توجه کنند. گرچه آن هنگام اکثر دانش آموزان سرگرم کار خود بودند. سپس در حالی که معلم کتاب های نوشتاری دانش آموزان را به آنها تحویل می داد از آنها خواست کتاب نوشتاری خود را باز کنند و سرمشق هایی که در کتاب است و نیز روی تابلو نوشته شده را بنویسند. در آن موقعیت، من قدم زنان در بین دانش آموزان نوشته هایشان را بررسی و به پرسش هایشان پاسخ می دادم. زنگ تفریح به صدا درآمد و دانش آموزان طبق انتظار معلم خود در زنگ تفریح باید تکالیف خود را کامل می کردند. من نیز زنگ تفریح در بین آنها ماندم و به سوال هایشان پاسخ می دادم. در همین حین، به چیزهای مهمی برخوردم. برای مثال، اشتباه نویسی حروف که ناشی از حرکت اشتباه دست بود و نه شکل کلی حرف مانند نوشتن الف از

پائین به بالا، نشانه ـَاز چپ به راست، جا انداختن حروف، جابه جا نویسی حروف، و ضعف در روخوانی سرمشق درس جدید و درس های قبلی و... . این اشتباهات در بین اکثر دانش آموزان این کلاس مشاهده شد. اگرچه تدریس این معلم در نظر من خوب جلوه کرد اما تصور مطلوب من این بود که ارزشیابی به عنوان یک عنصر مهم و اساسی در یک تدریس اثربخش است و آن متمایز از فرایند تدریس نیست. لذا با خودم گفتم، عنصر مفقوده در اینجا می تواند انجام ارزشیابی به جا و به موقع باشد. شاید اگر ارزشیابی در خلال فرایند تدریس انجام می شد، خانم محمودی از این اشتباه نویسی آگاه می شد و به فکر تغییر رویه فعلی می افتاد و تا این حد بر استفاده انحصاری از این نرم افزار برای تدریس تاکید نمی کرد. به نظر می رسد اشکالات نوشتن و خواندن مهمترین دغدغه و مسئله دانش آموزان در مقطع ابتدایی باشد. شاهد این سخن تجربه دیگری است که پیش از این من از حضور در یک کلاس درس داشتم. برای انجام پروژه ی مربوط به یکی از درس هایم در دانشگاه، داستان محاصره پیامبر در مکه را برای کلاس دوم بازگو کردم و از آنها خواستم که سوال های نوشته شده در تابلو را نوشته و پاسخ آنها را نیز بنویسند. آن روز من شاهد ضعف آنها در روخوانی سوالات و نیز وجود غلط های املایی فراوان در نوشتن آنها بودم. وقتی علت را از معلم جویا شدم پاسخ او این بود که « سطح کتاب های کلاس دوم دشوار و در حد کلاس چهارم است. همچنین آخرین درس کلاس اول در حد۶ جمله است. به همین دلیل دانش آموزان کلاس دوم در دو ماه اول تحصیلی کمی در خواندن و نوشتن ضعف دارند ». (خانم انسیه سراجی، دانشجوی ترم پنجم، پردیس امام خمینی کاشان)

گام سوم، دیالوگ بین بینش های احتمالی و منابع دیگر دانش یا به عبارتی توسعه بینش های شخصی:

این مرحله توسعه بینش شخصی است. دانشجومعلم باید بینش های حاصله را با استفاده از دانش نظری موجود نیز بیان کند. به این معنا که فرد با یک پیشینه دانشی گسترده تری وارد دیالوگ می شود. به زعم کاکران اسمیت و لیتل (۱۹۹۹) این «دانش برای عمل[1]» است که توسط پژوهشگران دانشگاهی، برای استفاده معلمان به منظور بهبود بخشیدن اعمالشان تولید شده است. این مرحله، مبین یک بعد غنی فرایند تاملانه سفر پژوهش روایی است. توسعه بینش موجب می شود مساله های ارزشمند تری برای پژوهش تدوین شود. فرد بواسطه دانش نظری یا نظریه ها، تجربه شخصی خودش را از زوایای جدید می بیند و همچنین راه حل های بدیل را پیش روی خود می بیند که ممکن است دیدگاههای شخصی او را به چالش بکشند. کمک دیگر مواجهه با نظریه ها این است که دانشجومعلم در سایه آنها می تواند تفسیرهای شخصی خود از تجربه اش را تحکیم بخشد. دانشجو معلم در مواجه با نظریه ها

[1] knowledge-for-practice

می تواند از خود بپرسد "ارزش آنها برای عملکرد من چیست". اینجا ممکن است نظریه ها مورد نقد قرار بگیرند، نظریه فقط جنبه آگاهی بخشی دارد. این مرتبه اول مواجهه با نظریه ها است. به زعم جونز، در حقیقت کار پژوهش روایی بازی با نظریه هاست، لذا بخشی از این بازی اینجا نمود خود را نشان می دهد. این فرایند عمل فکورانه است که به اعتقاد دیویی مستلزم "ملاحظه دائم و فعال هر باور یا شکل فرضی داننش در پرتو زمینه هایی است که آن را حمایت میکند و پیامدهایی که منتهی به آن می شود". اینجا گفت و شنود با نظریه به عنوان یک بازی خلاق ظاهر می شود بدین معنا که دانشجو معلم در جریان پیشرفت تجربه، با نظریه ها ارتباط برقرار می کند. چنانکه جونز اذعان می دارد "نظریه به شکل زنده و برانگیزاننده خود را نشان می دهد زیرا فورا در عمل به کارگرفته می شود و به شکلی منتقدانه مورد استفاده قرار می گیرد" (جونز، ۲۰۰۹).

به زعم نگارنده، در این مرحله و همچنین مرحله بعدی یک «تعامل تاملی» (گادامر، ۲۰۰۶؛ نقل شده توسط خنجرخانی و همکاران، ۱۳۹۵). تعامل با نظریه ها به گونه ای تعاملی رخ می دهد. نظریه ها در حکم سنت هایی هستند که دانشجومعلم با آنها وارد تعامل می شود. نتیجه این تعاملی تاملی، امتزاج افق ها و نهایتا یک «هم فهمی» و «دگر فهمی» است. منظور از افق در اینجا، دیدگاه و نظریه شخصی دانشجو معلم در مورد تدریس و یا همان تصور مطلوب اوست. "تعامل تاملی عنصری است که در تار و پود فهم حضور دارد، یعنی امکان فهم با قبول افق های دیگر ممکن می گردد" (خنجرخانی، ۱۳۹۵). یادگیری و در نتیجه بالندگی حرفه ای محصول فهمی است که دانشجو معلم در مواجهه با افق های دیگر و در نتیجه، گسترش افق خود بدست می آورد.

گام چهارم، دیالوگ با راهنما و دیگران به منظور ایجاد بینش های ممکن دیگر: در این مرحله، دانشجومعلم وارد گفت وشنود با یک اجتماع پژوهش می شود تا بینش های شخصی خود را عمق و گسترش بخشد. از طریق یک فرایند دیالوگ مداوم بین استاد راهنما و دانشجو معلم، در این مرحله فهم ویژه ای حاصل می شود. به زعم جونز(۲۰۰۹) این یک مرحله «تامل هدایت شده» است که بینش با کمک دیگران (استادراهنما، هم گروهی ها و غیره) خلق می شود. به طور کلی تامل فردی، فرایند جزیی و تحریف شده است زیرا متاثر از مفروضاتی است که فرد مفروض و مسلم پنداشته است و چنانچه این مفروضات که مبنای عملکرد دانشجومعلم است نادرست باشد هیچ یادگیری جدیدی اتفاق نمی افتد(همان منبع). هدایت تامل، امکان یادگیری از طریق تامل را تقویت می کند. هدایت تامل باعث می شود دریچه های جدید فهم و افق های دید دیگری به روی فرد گشوده شود (گادامر، ۱۹۷۵، به نقل از جونز، ۲۰۰۹). در اینجا از طریق یک «هم فهمی» و «دیگر فهمی» فرد به بینش می رسد و بدینوسیله به تعالی و کمال می رسد. کارکرد اصلی هدایت جریان تامل آن است که بذر شک

و تردید در مورد عملکرد فعلی در فرد کاشته می شود و در نتیجه فرد سعی می کند در جهت عملکرد مطلوب تر و اثربخش تر تلاش کند(جونز، ۲۰۰۹).

نقش استاد راهنما و هم گروهی ها در اینجا بسیارارزنده و برجسته است. زیرا گرچه تامل توسط دانشجو به شکل فردی انجام می گیرد اما حمایت مناسب و مقتضی موجب تسریع و تقویت فرایند یادگیری از طریق تامل توسط دانشجومعلم می شود(جونز به نقل از بود و همکاران، ۱۹۸۵). از طریق حمایت های لازم و کافی، دانشجومعلم قادر خواهد بود تصور مطلوب خود از موقعیت را مورد نقد و تحلیل قرار داده و دیدگاه خود را وسعت بخشد. همچنین تبادل روایت ها با دیگران ممکن است چالش ها، مساله ها و در نتیجه بینش های ارزشمندی را عاید فرد سازد. به زعم جونز بهترین محیط یادگیری برای تامل، محیطی است که فرد چالش و حمایت بالایی را تجربه کند(جونز، ۲۰۰۹، ص ۸۷). به اعتقاد جونز، دانشجومعلمان در این فرایند با چالش های زیادی مواجه می شوند که در صورت عدم دریافت حمایت های لازم احساس خطر می کنند. آنها نیاز به یک آسودگی خاطر برای پیشبرد کارشان دارند. لذا کیفیت این ارتباط هدایتگرانه دانشجو و استاد راهنما بسیار مهم است و آن وابسته به بافت و متاثر از روابط بین دانشجو و استاد است. به زعم جونز(۲۰۰۹)، هدایت و حمایت دانشجو معلم در جریان تامل باعث می شود تا او اولا: مسئولیت یادگیری خود را برعهده گیرد و پیش بایست های تامل شامل تعهد کنجکاوی و پذیرا بودن تجربیات جدید را در خود رشد دهد، دوم اینکه: فرد را قادر می سازد تا تنش خلاق را درک و آن را حفظ کند، سوم: فرایند تامل را غنا بخشد، چهارم: از اضطراب رهایی یافته و آن را تبدیل به انرژی مثبت برای انجام عملکرد مطلوب نماید، پنجم: قادر به ایجاد یک روایت منسجم و جذاب خواهد شد (جونز، ۲۰۰۹، ۳۰).

گام پنجم و ششم، بافتن و ساختن روایتی منسجم: در این مرحله دانشجو معلم باید چهار جنبش اول را درون یک روایت خودزیست نگارانه و بازتابانه[1] جای دهد. به زعم جونز، این روایت، یک سفر خود پژوهی[2] و تحقق خود است. هدف از ساخت این روایت، آگاه ساختن خواننده از سفر تاملی خود و گشودن فضایی برای مخاطبان خود در جهت عمل اجتماعی است(جونز، ۲۰۰۹). در این مرحله، متن داستان یا روایت اولیه، در قالب یک روایت اساسی و بنیادی[3] قرار می گیرد. در این روایت لایه های تجربه زنجیره وار با یکدیگر متصل می گردند تا ساختار سفر بودن و شدن فرد را برملا سازند. این روایت پیرامون لحظه های گذر یا نقاط چرخش

[1] reflexive
[2] Self-inquiry
[3] Substantive narrative

سازمان می یابد. این نقاط گویای بینش هایی هستند که در سفر تاملی فرد ایجاد شده اند و موید لحظه های معناداری هستند که دانشجومعلم تجربه نموده است. دانشجوی پژوهنده باید الگوها را در روایت خود بازشناسی کند. الگوها همان رشته های روایت هستند که به طور مستمر و مداوم زیسته شده اند. در اینجا فرد می تواند از استعاره ها یا تصاویر به منظور ابراز معنا بهره گیرد. به زعم جونز، برای ساختن این روایت هیچ تجویزی وجود ندارد اما در عین حال باید انسجام آن حفظ شود و جنبش های دیالوگ وار فوق بر روی یکدیگر بنا شوند. در نهایت خواننده روایت نیز معنای خاص خود را از روایت ترسیم خواهد نمود. روایت نهایی، چنانکه برونر نیز معتقد است عدم تعادلی را توصیف می کند که بواسطه یک چالش و سوال فرد تجربه می کند، پاسخ به این سوال یا شک روایت است، این روایت به منزله یک ساختار برای سازماندهی دانش و تجربه است(Bruner, 1996, 127). بنابراین روایتی که دانشجومعلم از پژوهش خود درون داستان های تجربه های خود خلق میکند یک "نوع ویژه پژوهش کیفی است که به عنوان یک متن مکتوب حاوی گزارشی از یک رخداد یا عمل یا مجموعه ای از رخدادها یا اعمال است که به لحاظ نظم زمانی به هم مرتبط هستند" (Czarniawska, 2004, p. 17).

نتیجه گیری:

در حال حاضر، یادگیری مادام العمر به عنوان یک طرز تفکر و عادتی است که باید در معلمان رشد یابد، عنصر اصلی این طرز تفکر، تفکر متاملانه و عمل فکورانه است. پژوهش روایی می تواند فرصتی برای رشد و ترویج این طرز تفکر باشد. دانشجومعلم از طریق تامل بر روایت هایی از تجربیات خود می تواند یادبگیرد و در نتیجه بالندگی در او اتفاق بیفتد. این فرایند، در پژوهش روایی به شکل یک سفرتاملی اتفاق می افتد. نکته بسیار مهم آنست که پژوهش روایی، پیمودن مسیر بالندگی حرفه ای است لذا با کنش و عمل درآمیخته است. دانشجو معلم از طریق پژوهش در عمل و تامل بر آن، از مفروضات و نظریه پشتوانه عمل خود آگاه می گردد و از طریق توسعه بینش شخصی (که در جنبش سوم و چهارم محقق می گردد) عملکرد خود را مورد نقد قرار داده و اثربخش تر می سازد. درگیر شدن در فرایند نظام مند پژوهش روایی که در این مقاله مورد بررسی قرار گرفت موجب می شود دانشجومعلمان با خلق دانشی که حاصل از درگیر شدن در بافت پژوهش است نظریه ها را در عمل آزمون کنند، دانش مورد نیاز برای صلاحیت حرفه ای خود را بدست آورند و نظریه شخصی خود رو شکل دهند. مقاله حاضر حاصل تاملات پژوهشگر در زمانی است که مشغول تدریس درس پژوهش روایی به دانشجومعلمان بوده است و قطعا تامل و پژوهش بیشتر در این تجربه روشنگری های فزاینده ای را به همراه خواهد داشت.

منابع:

خنجرخانی، مسعود، صفایی مقدم، مسعود؛ پاک سرشت، جعفر(۱۳۹۵). هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت های آن برای خودفهمی، دگر فهمی و با هم فهمی در عرصه تربیت. مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۶، شماره ۲، پاییز و زمستان، صفحات: ۲۰-۵

طلایی، ابراهیم؛ گندمی، فهیمه(۱۳۹۴) . واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت هایی برای نظام تربیت معلم ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره زمستان

امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*، شماره ۳، ۳۰-۶۶.

مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۴)، نوشتن، ابزار بالندگی حرفه ای مهجور و مغفول؛ سخنرانی در گروپ انشاء و نویسندگی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه فرهنگیان

- Cochran-Smith, Marilyn and Lytle, Susan L. (1999): Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities, *Review of Research in Education* .Vol. 24 , 249-305
- Clandinin, D. Jean.(2013). Engaging in Narrative Inquiry, Taylor & Francis.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*.
- San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Murphy, S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research.*Educational Researcher, 38*(8), 598–602.
- Clandinin, D., & Caine, V. (2008). Narrative Inquiry. In Lisa M. Given (Ed.), *The SageEncyclopedia of Qualitative Research Methods.* (pp. 542-545).
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research.* London: Sage
- Eisner, Elliot, (2001). aesthetic modes of knowing, Learning and Teaching the Ways of Knowing, edited by Elliot Eisner, Volume 84, Issue 2,. The national society for the study of education
- Johns, Christopher(2009). Becoming a Reflective Practitioner, Fourth edition, John Wiley & Sons, Ltd
- Johns, Christopher (2010). Guided Reflection, *A narrative approach to advancing professional practice, Second edition*, edited by Christopher Johns , Blackwell Publishing Ltd
- LaBoskey, Vicki Kubler(1993).Why Reflection in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 20(1). Reflective Teaching and Teacher Education .pp. 9-12
- *Lyons, nona; Laboskey, Vicki kuble (2002).* Why Narrative Inquiry or Exemplars for a Scholarship of Teaching? Narrative Inquiry in Practice, Teachers College, Columbia University

- Nelson, Carla D.(2008), Shifting teacher identities through inquiry into ‘stories to live by, *Reflective Practice*, Vol. 9, No. 2, 207–217

بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۹۵ -۱۳۹٤ در فعالیت‌های پژوهشی، مشکلات موجود و ارائه راه‌حل مناسب

مینو مکی[۱]، علیرضا قاسمی‌زاد[۲]

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال ۹۵-۱۳۹۴ در فعالیت‌های پژوهشی، مشکلات موجود و ارائه راه‌حل مناسب، می‌پردازد. برای بررسی وضعیت پژوهش دانشجویی در دانشگاه فرهنگیان استان فارس ابتدا از طریق مصاحبه از اساتید و دانشجویان، پرسشنامه‌ای طراحی گردید. روش جمع‌آوری نمونه، هدفمند از نوع قضاوتی بوده و با یک پرسشنامه محقق ساخته حاصل از مصاحبه‌های جمع‌آوری شده، داده‌ها جمع‌آوری شدند. سپس عوامل زیربنایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل اکتشافی (به روش مولفه‌های اصلی) شناسایی و نامگذاری گردید. پایایی پرسشنامه محقق ساخته با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. نتایج نشان داد این پنج عامل با ضریب آلفای کرونباخ، تعهد (۰/۷۲)، انگیزه (۰/۴۷)، عملکرد (۰/۶۰)، علاقه‌مندی (۰/۴۹) و ساختار (۰/۵۱)، عوامل زیربنایی پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که عامل انگیزه دارای اولین اولویت و عامل ساختار دارای رتبه پنجم می‌باشد. شش مانع حاصل از پاسخ‌های مصاحبه شوندگان به دست آمد که عبارت است از موانع مالی، امکاناتی، حرفه‌ای، علمی، فردی و سازمانی که هر کدام از این موانع می‌تواند، به عنوان سدی بر سر را پژوهش و تحقیق قرار گیرد. در این راستا با برطرف شدن موانع مالی، امکاناتی، علمی و حرفه‌ای، زمینه ای مساعد برای بهبود مشکلات فردی فراهم ساخت، به این صورت که شاید بسیاری از مشکلات مربوط به انگیزه فردی، علاقه مندی فردی و یا اطلاعات افراد ارتقا یافته و در سطح بهتری قرار گیرد. مشکلات سازمانی را می توان با همکاری افراد مسئول و با آسان‌تر کردن روال اداری برای انجام کارهای پژوهشی، کمتر کرد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل عامل، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، فعالیت‌های پژوهشی، مشکلات و راه‌حل‌ها.

[۱]- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، کازرون، ایران، makki.1356.m@gmail.com.
[۲]- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، کازرون، ایران.

مقدمه

تحقیقات یکی از پایه‌های اساسی و عمده در توسعه جوامع بشری به شمار می‌رود. به نحوی که هیچگونه حرکت علمی و منطقی بدون پشتوانه تحقیقات به نظر امکان‌پذیر نمی‌باشد، در واقع پژوهش اصلی‌ترین نیروی محرکه یک جامعه در مسیر ترقی بوده که، از آن به عنوان یکی از شاخص‌های مهم رشد، نام برده می‌شود وکشورها را براساس توانایی در تولید علم و کاربرد آن طبقه‌بندی می‌کنند. توجه به امر پژوهش از مهم‌ترین عوامل رشد و شکوفایی در هر کشوری است (مازی[1]، ۲۰۱۳).

در آغاز هزاره سوم با توجه به تحولات عمیق و شگرفی، که ناشی از شش مولفه "قدرت، سرعت، فرصت، ارتباطات، اطلاعات و فضای مجازی" است، توجه به ارزش‌ها، به خصوص ارزش‌های اخلاقی در کسب و کار و تعاملات انسانی سازمانی و پژوهش بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود و جهت پروراندن و شکوفایی این مجموعه و حل مجهولات نیاز به پیشرفت و توسعه هرچه بیشتر در زمینه‌های مختلف علمی و پژوهشی احساس می‌شود، که صرفاً با پرورش نیروهای متخصص و پژوهشگر میسر می‌گردد. بنابراین جهت ارتقاء و پیشرفت علم و خود آگاهی، کنجکاوی هم لازم است چون انسان یگانه موجودی است که کنجکاوی یکی از ویژگی‌های جدا نشدنی ذات اوست این کنجکاوی و عطش خاموش نشدنی برای کشف حقایق، پایه و اساس تحقیق و پژوهش را تشکیل می‌دهد که درزندگی روزمره، همه مردم به گونه‌ای آگاه، با آن عجین هستند و قسمت عمده اختراعات و اکتشافات حاضر در سایه همین کنجکاوی و پژوهش و تلاش مداوم و پیگیر فراهم آمده است (رحیمی و فاطمی‌نژاد، ۱۳۹۲).

ابعادی هم‌چون محیط دانشگاه، شرایط ایجاد انگیزه و علاقه و حمایت‌های اجتماعی می‌توانند در پیشرفت مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی موثر باشند اما در کنار این ابعاد موانع متعددی وجود دارد که باعث بی‌علاقگی دانشجویان به مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی می‌شود که یکی از آنها محیط سیاست‌زده دانشگاه‌ها می باشد که فرصت به اساتید و دانشجویان داده نمی‌شود تا کار اصلی خویش را که انجام فعالیت‌های علمی و پژوهشی و آموزشی است انجام دهند به همین دلیل باید اول سیستم مدیریتی دانشگاه بصورت فرا جناحی عمل کند (ورنتسکی[2]، ۲۰۱۴).

با توجه به اهمیت پژوهش در کار تدریس معلمان، دانشگاه فرهنگیان نظامی آموزشی، پژوهشی و پرورشی است و برای علمی شدن این اهداف باید نظام آموزشی را بگونه‌ای تغییر دهند که خلاقیت و نوآوری را به یک فرهنگ تبدیل کنند و با توجه به نو پا بودن دانشگاه فرهنگیان و وجود مشکلات متعددی از جمله نداشتن اعضای هیئت علمی و استاد راهنما، نظری بودن دروس، محدودیت‌های ورود و خروج دانشجویان خوابگاهی و نداشتن ارتباط

[1] Muzzie
[2] Vernitski

مستقیم با دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها و شرایط خاص پذیرش و محدود بودن رشته‌ها و سطح دسترسی به سایت-های مختلف و منابع معتبر و نبود کتابخانه دیجیتال همه و همه دست در دست هم می‌دهد تا زمینه برای مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی کم رنگ شود. موانع موجود هم می‌تواند به دلیل توسعه نیافتگی پژوهش باشد و هم نو پا بودن دانشگاه فرهنگیان و با توجه به اهمیت تربیت دانشجو معلمان پژوهشگر و موانع موجود، محقق بر آن شد تا میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کازرون را در فعالیت‌های پژوهشی مورد بررسی قرار دهد و به ارایه راه حل مناسب بپردازد امید است که زمینه برای مشارکت هر چه بیشتر و برطرف کردن موانع فراهم شود (سرسرابی، ۱۳۹۴).

امروزه پیشرفت همه جانبه و پایدار مبتنی بر توسعه فناوری بوده که خود بر پایه خلاقیت و نوآوری و گسترش علمی صورت می گیرد و دستیابی به توسعه علمی نیز از طریق مطالعه وپژوهش میسر می‌شود، مسئله پژوهش یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه علمی در هر کشوری محسوب می‌شود و روند شکل‌گیری تحقیقات در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که نهادینه شدن تحقیقات علمی از قرن نوزدهم و در اواسط قرن بیستم از زیر سیطره حکومت‌های مرکزی خارج شده و در اختیار مراکز تحقیقاتی و دانشگاه‌ها قرار گرفته است (جمشیدی و عنبری، ۱۳۹۳).

برای «پژوهش»، تعاریف متعددی شده است. برخی آن را «مطالعه آگاهانه، برنامه‌ریزی شده و روشمند به هنگام رویارویی با مساله‌ای پیچیده و مبهم به قصد ایجاد وضوح و رفع پیچیدگی و ابهام از آن مساله» گفته‌اند. آقایی در کتاب «پژوهش»، در تعریف این واژه نوشته است: تحقیق و پژوهش به مجموعه فعالیت‌های بدیع، خلاق، نوآورانه، نظام‌یافته و برنامه‌ریزی شده گفته می‌شود که به طور کلی با هدف و در جهت گسترش شناخت مرزهای علمی و کاربرد این دانش برای بهبود زندگی و به طور خلاصه در جهت نوآوری و ایجاد فرآورده‌ها، فرایندها، وسایل و ابزار، نظام‌ها، خدمات و روش جدید که در پایان منجر به رشد و توسعه می‌شود، صورت پذیرد. دلاور پژوهش را بحث و گفتگو در زمینه عام در معارف بشری می‌خواند.

شکوهی در تعریف تحقیق علمی می‌نویسد: «تحقیق علمی فعالیت ذهنی سازمان یافته‌ای است برای یافتن پاسخ پرسشی که دانستن آن برای محقق از جهتی حائز اهمیت است.» تحقیق را از نظر ماهیت، کندوکاوی سیستماتیک به منظور کشف قانون قابل پذیرش مطرح می‌کنند و تحقیق فعالیت فشرده‌ای است که مستلزم کشف اطلاعات جدید یا کشف روابط جدید در یک نظریه به منظور تعمیم دادن نتایج آن است (وایز[1]، ۱۹۹۰). پژوهش "بیشتر بر حقیقت‌یابی تاکید دارد و عبارت است از کندوکاوی منظم و فعالیت‌های قدم به قدم فکری که به منظور کشف دانش قابل پذیرش و هماهنگ کردن اندیشه با واقعیت و حل مسئله و پاسخ به سوال انجام می‌شود (روح الهی، ۱۳۹۴).

[1] Waiz

به منظور تشویق و ترغیب و حمایت معلمان پژوهشگر و معرفی و ترویج آثار برتر آنها لازم است هر از گاهی همایش‌های اقدام پژوهی در مناطق و استان‌ها برگزار شود تا صاحبان مقالات برگزیده بتوانند آثار خود را در آن همایش ارایه دهند و مقاله‌های برتر را مورد تقدیر قرار دهند، تا معلمان پژوهشگر اعتماد به نفس بیشتری پیدا کرده و بتوانند در این مسیر گام‌های محکم‌تری بردارند و دیگران هم از یافته‌های آنها بهره ببرند. از آنچه گذشت، این نتیجه حاصل می‌شود که آموزش و پرورش پژوهش ویژه خود را می‌طلبد که محور اساسی آن باید تغییر و تحول در کلاس و جریان یاددهی و یادگیری باشد. یکی از محورهای تحول در آموزش و پرورش که باعث تحول اساسی در نظام تحقیق و توسعه می‌شود طرح معلم پژوهنده پژوهش در عمل یا اقدام پژوهی است. این برنامه توانسته است سال به سال بر تعداد علاقه‌مندان خود بیافزاید و انبوه زیادی از فرهنگیان را به سوی مطالعه و تحقیق سوق دهد و بر این گفته که عنوان می‌شد: پژوهش فقط مختص به آدم‌های دانشگاهی و دانشمندان است و هر کس نمی‌تواند پژوهش کند خط بطلان کشید. پژوهش در عمل که یکی از روش‌های تحقیق توصیفی است هر ساله بین شاغلان رسمی واحدهای آموزشی اجرا می‌شود و بر این باور بنا شده است که تا خود معلمان وارد میدان پژوهش نشوند، نمی‌توانند فقط به اتکای یافته‌های پژوهشی پژوهشگران دانشگاهی و مرسوم تحول چشم-گیری در نظام آموزشی و پرورش به وجود آورند (وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

مطالعه و پژوهش‌های متعددی درباره میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی صورت گرفته و موانع و تنگناهای آن سال‌ها دغدغه بسیاری از پژوهشگران و متولیان امر تحقیق و پژوهش بوده، با توجه به رویکرد و گستره پژوهش به مسائل و معضلاتی که گریبان‌گیر پژوهش بوده اشاره و تاکید کرده‌اند که به مرور پیشینه تعدادی از آنها پرداخته می‌شود.

روح‌الهی (۱۳۹۴)، پژوهشی در راستای تبیین عوامل موثر بر توسعه پژوهش‌های دانشجویی در دانشگاه هوایی شهید ستاری انجام داده است که روش پژوهش از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری است. تحقیقات متعددی برای شناسایی عوامل موثر بر توسعه‌ی تحقیقات دانشجویی انجام شده و در هر یک از پژوهش‌ها عوامل موثر بر توسعه‌ی فعالیت‌های پژوهشی به صُور متفاوت معرفی شده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که عوامل راهبردی، فرهنگی و منابع انسانی از جمله مهم‌ترین و اساسی‌ترین عوامل تاثیرگذار بر توسعه فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان دانشگاه مورد مطالعه هستند.

عزیزی و شرفی (۱۳۹۳)، مطالعه‌ای پیمایشی تحت عنوان بررسی عوامل موثر بر مشارکت دانشجویان در فعالیت-های پژوهشی و تولید علم دانشگاه تربیت مدرس انجام داد که حجم نمونه ۷۵ نفر بود و به روش تمام شماری اطلاعات جمع‌آوری گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که مشارکت اکثر دانشجویان در فعالیت‌های علمی و پژوهشی در حد مطلوب بوده است. نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که مشارکت در فعالیت‌های

پژوهشی با متغیرهای دیدگاه راجع به تحقیقات دانشجویی در کشور، تبادل علمی دانشجویان، دسترسی به تسهیلات پژوهشی، دیدگاه راجع به وضعیت مالی پژوهش و توانایی علمی استادان رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای توانایی علمی استادان و دسترسی به تسهیلات پژوهشی ۵۸/۲ درصد تغییرات فعالیت‌های علمی و پژوهشی دانشجویان راتبیین می‌کنند.

سراجی و خداویسی (۱۳۹۳)، در مطالعه‌ای نیمه تجربی تحت عنوان بررسی شدت مشکلات پژوهشی قبل و بعد از مداخلات اداری و مدیریتی از دیدگاه اعضای هیات علمی و محققین دانشگاه ابوعلی سینا را سنجید در بین که حجم نمونه ۴۱ نفر و روش نمونه‌گیری سرشماری بود. بر طبق این مطالعه میانگین شدت مشکلات پژوهشی در حیطه‌های تهیه و تدوین طرح پژوهشی، اجرای طرح تحقیقاتی، اداری- مدیریتی و مشکلات فردی قبل و بعد از مداخله اختلاف معنی‌داری دارند (P<۰/۰۰۱). در حیطه تهیه و تدوین طرح پژوهشی، عدم وجود بانک اطلاعاتی مفید در دانشگاه، در زمینه اجرای طرح تحقیقاتی، کمبود اعتبارات، در حیطه اداری- مدیریتی، عدم آگاهی مسئولین حسابداری از روند اجرای فعالیت‌های مرتبط، در حیطه‌ی مشکلات فردی، عدم وجود انگیزه کافی و پایدار برای تحقیق، از بیشترین شدت برخوردار بودند که پس از مداخله از شدت آن ها به طور معنی‌داری کاسته شد.

عنبری و جدیدی (۱۳۹۲)، مطالعه‌ای پیمایشی تحت عنوان بررسی عوامل موثر بر میزان گرایش اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی به انجام فعالیت‌های علمی-پژوهشی انجام داد که حجم نمونه ۳۲۰ نفر و روش نمونه-گیری تصادفی ساده بود. نتایج این پژوهش بر وجود یک الگوی رابطه آماری بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته حکایت دارد. به عبارت دیگر رابطه معنی‌داری بین وجود ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، نوع فعالیت تحقیقاتی اعضای هیات علمی، امکانات تحقیقاتی دانشگاه، اعمال سلایق و ارزش‌های فردی مدیران، پایگاه اجتماعی اعضای هیات علمی و میزان گرایش آنها به انجام فعالیت‌های علمی و پژوهشی رابطه وجود دارد. هم‌چنین مشخص شد میزان گرایش اعضای هیات علمی به فعالیت پژوهشی به تفکیک گروه‌های علمی و امکان فعالیت اعضای هیات علمی به یکدیگر متفاوت است. به بیان دیگر می‌توان اذعان داشت بالاترین میزان گرایش از آن پژوهشگرانی است که در رشته‌های مهندسی تحصیل می‌کنند و پژوهشگرانی که در رشته‌های علوم پایه و مهندسی تحصیل می‌کنند، در مراتب بعدی قرار دارند. هم‌چنین میانگین سطح گرایش پژوهشگرانی که در دانشگاه پژوهش می‌کنند در مقیاس با کسانی که بیرون از دانشگاه پژوهش می‌کنند به اندازه نه واحد اختلاف نشان داد.

فضل‌الهی(۱۳۹۲)، در پژوهشی تحت عنوان "شناسایی و اولویت‌بندی موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های استان قم" نشان داد که مهم‌ترین موانع بازدارنده برای تولید علم، به ترتیب شامل موانع انگیزشی، موانع اقتصادی، موانع اداری و موانع مربوط به خدمات علمی، پژوهشی و موانع فردی مربوط به

توانمندی‌های فنی و تخصصی آنان است. تاکید بر آموزش محوری دانشگاه‌ها، به جای پژوهش محوری عدم حمایت مالی در انتشار، تالیف، ترجمه کتب و مقالات و پایین بودن تسلط استادان به زبان انگلیسی، به ترتیب سه مانع مهم مورد تاکید بودند و آشنایی اندک آنان با شیوه پژوهش علمی کم‌اثرترین عامل بحساب است.

جین (۲۰۱۶) دردانشگاه فناوری اکلند در بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از تجربه پژوهشی‌شان نشان دادکه ۹۰ درصد از دانشجویان از کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه رضایت دارند. هم‌چنین ۸۳ درصد از آنها از امکانات و منابع دانشگاه مانند کتابخانه، امکانات کامپیوتری، تسهیلات آزمایشگاهی و جز آن راضی هستند ولی نبود بودجه مناسب، پایین بودن حق‌التحقیق، مراحل دشوار و طولانی دریافت بودجه طرحهای پژوهشی، فقدان مهارت های پژوهشی و انگیزه را از جمله موانع انجام پژوهش دانسته‌اند. کاهش انگیزه به دلیل سیاست‌های غلط، تامین نکردن نیازهای مالی، سوء مدیریت و شرایط نامناسب ایجاد می‌شود.

زیر[1] (۲۰۱۴) برای بررسی میزان رضایت دانشجویان از تجربه پژوهشی خود، با هنجارسازی پرسشنامه تجربه پژوهشی تحصیلات تکمیلی به بررسی هفت عامل: استاد راهنما، وضعیت فکری، شفاف‌سازی هدف‌ها و استانداردها، فرایند آزمون پایان‌نامه، زیرساخت، توسعه مهارت‌ها و رضایت کلی دانشجویان ۸ موسسه آموزشی در انگلستان پرداختند. یافته‌های پژوهشی نشان داد که در حدود ۵۰ درصد از دانشجویان از استاد راهنمای خود رضایت داشته‌اند. هم‌چنین ۷۵ درصد از دانشجویان از امکانات و زیرساخت‌های موسسات خود رضایت داشتند، که در این بین دانشجویان حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی نسبت به دانشجویان فنی و مهندسی رضایت کمتری از زیرساخت‌ها و امکانات فراهم شده داشتند. از دیگر یافته‌های این پژوهش نیز این بود که بین رضایت استاد راهنما و رضایت کلی از تجربه پژوهشی بیشترین رابطه وجود دارد.

مازی (۲۰۱۳) تحقیق دیگری به منظور بررسی موانع عدم استفاده از نتایج تحقیقات در دانشگاه‌های کره انجام گرفت که نتایج آن نشان می‌دهد که با اهمیت‌ترین این موانع عبارتند از: کمبود وقت جهت بکارگیری ایده‌های نو، جامع نبودن گزارش‌های تحقیقات و تحلیل‌های آماری و هم‌چنین اساتید هیئت علمی درصد قابل توجهی از وقتشان صرف آموزش می‌شود و به همین دلیل وقت کافی برای انجام امور پژوهشی ندارند و منابع اطلاعاتی را یکی از عوامل تاثیرگذار در مشارکت افراد در فعالیت‌های علمی و پژوهشی بیان کرده است.

گریف[2] (۲۰۱۱) در تحقیق در خصوص موانع پژوهش دانشجویی به این نتایج رسید که ویژگی محیط کار و مشخصات فردی، ابهام در حوزه وظایف مدیران پژوهشی و به دنبال آن، ابهام در تعیین معیارهای آزمون اثربخشی فعالیت‌های این حوزه را از جمله موانع عمده توسعه پژوهش به شمار می‌روند و عوامل موثر بر افزایش کارایی

[1] Zeer
[2] Griff

پژوهش را ایجاد هسته‌های پژوهشی و دسترسی به آنهاست. به عبارتی، لذت همکاری در گروه پویا، مشارکت در کار گروهی و احساس ارزشمند بودن در یک گروه، موجب افزایش انگیزه محقق می‌شود.
پژوهش حاضر به بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۹۵ -۱۳۹۴ در فعالیت‌های پژوهشی می پردازد و مشکلات و ارائه راهکارهای مناسب در انتهای این بررسی ارائه می‌گردد.

روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دبیران و اموزگاران شهر کازرون بود. گردآوری اطلاعات مورد نیاز طی دو مرحله و با استفاده از مصاحبه و پرسشنامه صورت گرفت. در بررسی مقدماتی با استفاده از مصاحبه ۲۰ نفر (۱۰ استاد و ۱۰ دانشجو) به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در بخش جمع آوری اطلاعات پرسشنامه‌ای عبارت بود از این بود که کل جامعه آماری به تعداد ۷۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس با استفاده از جدول جسی مورگان ۲۴۸ نفر که ۱۲۴ نفر از مرکز دخترانه زینب کبری (س) کازرون و ۱۲۴ دانشجوی پسر از پردیس شهید رجایی شیراز به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و به ۲۴۸ نفر از دانشجویان پرسشنامه تحویل داده شد که همگی به صورت کامل تکمیل و عودت داده شد. و در تحلیل عاملی تاییدی مورد استفاده قرار گرفت.

ابزار سنجش: در مرحله اول پس از تعیین نمونه آماری هدفمند، مصاحبه‌های مفصلی با ۲۰ نفر که شامل ۱۰ استاد با سابقه، مدرک و رشته‌های متفاوت و ۱۰ دانشجو در رشته علوم تربیتی با ورودی‌های متفاوت انجام شد. به این منظور سوالاتی برای مصاحبه با استفاده از مبانی نظری و پیشینه تحقیق تهیه شد که اعتقاد و دانایی فرد در مورد موضوع، مورد بررسی و جمع‌آوری قرار گرفت. جهت امکان تبادل بهتر افکار و اطلاعات مصاحبه به صورت رو در رو انجام شد و به منظور هر چه بهتر مصاحبه‌ها از مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی تا حد امکان استفاده شد. مصاحبه‌ای با ترکیب ۶ سوال، انجام شد. سپس پرسشنامه محقق ساخته‌ای که حاصل نتایج مصاحبه است، تنظیم شد و پس از تایید متخصصان این امر در بین آزمودنی‌ها توزیع شد و داده‌های حاصل از پرسشنامه از نظر روایی و پایایی مورد ارزیابی قرار گرفت. بر اساس راهکارهایی که در مصاحبه از سوی مصاحبه شوندگان به دست آمد پرسشنامه‌ای طراحی گردید. این پرسشنامه محقق ساخته مشتمل بر ۲۰ گویه تنظیم و مورد استفاده قرار گرفت. گویه‌های پرسشنامه داری پنج گزینه بسیار کم، کم، نظری ندارم، زیاد، بسیار زیاد بود که به ترتیب اعداد ۱ تا ۵ به آنها اختصاص داده شده بود. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه وارد نرم‌افزار SPSS شدند و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل عامل به روش مولفه‌های اصلی و آزمون فریدمن مورد بررسی قرار گرفتند. در ادامه ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه محقق ساخته (۲۰ گویه‌ای)

مورد بررسی قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ عامل‌های ۱ تا ۵ به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۴۷، ۰/۶۰، ۰/۴۹ و ۰/۵۱ محاسبه شده است.

راهکارهای ارائه شده از سوی مصاحبه شوندگان عبارت است از:

الف) راهکارهای ارائه شده از سوی اساتید دانشگاه:

۱-مجموعه‌ای از عوامل درون دانشگاهی اعم از نیروی انسانی، مدیریت، توانمندی‌های علمی، امکانات و تسهیلات، عوامل حرفه‌ای و انگیزه‌های فردی بر مسیر فعالیت‌های تحققیاتی تأثیرگذار است.

۲-با توجه به آنکه پژوهش‌های دانشگاهی از ارکان توسعه کشور و مهم‌ترین شاخص قدرت در جوامع کنونی محسوب می‌شود، توجه به مدیریت و راهبری صحیح این مسیر از اهمیت بسیاری برخوردار است و لازم است تا مدیریت دانشگاهی نیز راهبردهای لازم در این باره را اتخاذ نمایند.

۳-رفع موانع اداری و پرپیچ و خم در مسیر فعالیت‌های تحقیقاتی.

۴-کاربست نتایج تحقیقاتی در عمل به عنوان یک شاخص رتبه‌بندی.

۵- تسهیل و برقراری ارتباط بیشتر بین بخش خصوصی و دانشگاه در راستای تقاضا محور شدن تحقیقات دانشگاهی.

۶-سامان‌دهی بودجه‌های پژوهشی و افزایش امکانات پشتیبانی پژوهش نظیر مدیریت آمار و اطلاعات.

۷-تجهیز آزمایشگاه‌ها و کتابخانه‌ها.

۸-آموزش کارشناسان کمک تحقیقاتی.

۹- ایجاد هسته‌های پژوهشی فعال در دانشکده‌ها و آموزش مستمر در پژوهش و روش تحقیق متناسب با هر حوزه رشته‌های می‌تواند در این باره مؤثر واقع گردد.

۱۰-هم‌چنین ایجاد بانک‌های اطلاعاتی مورد نیاز محققین تا حد زیادی می‌تواند از مشکلات محققین به ویژه در آغاز فعالیت‌های تحقیقاتی بکاهد.

۱۱- استفاده از نرم‌افزارهای مدیریت پژوهش نیز می‌تواند در تسریع و تسهیل تصویب طرح‌های تحقیقاتی موثر باشد.

۱۲-مرتبط کردن معاونت پژوهشی دانشگاه‌ها با شرکت‌های دانش بنیان، پارک‌های علم و فناوری و بنیاد نخبگان جهت معرفی نتایج پژوهش .

۱۳-تقویت روحیه پژوهشگری اساتید جهت انتقال به دانشجویان.

۱۴- ارایه چکیده پژوهش‌های انجام شده در سایت دانشگاه.

۱۵-تشکیل ngo های پژوهشی به تفکیک رشته در دانشگاه‌ها.

۱۶- نقش محوری کردن استادان در سوق دادن دانشجویان به امر پژوهش.

۱۷-فراهم آوردن شرایط لازم برای اجرای تحقیق از قبیل برخورداری از اینترنت رایگان، منابع علمی جدید، زمان کافی برای اجرای تحقیق.

۱۸-اعطای وام‌های کمک پژوهشی.

۱۹معرفی استادان فعال و ماهر در امر پژوهش و آمار.

۲۰-معرفی سایت‌ها و مراکز مرتبط با فعالیت‌های پژوهشی جهت چاپ و انتشار یافته‌های علمی.

۲۱-برگزاری همایش‌های استانی جهت آشنایی با پژوهش.

۲۲-برگزاری کارگاه‌های مقاله نویسی و پژوهش پیشرفته و spss در سطوح بالا.

۲۳-دعوت از پژوهشگران جهت ارائه کارهای پژوهشی و سخنرانی در مورد تلاش‌هایشان جهت ایجاد انگیزه.

۲۴-شناسایی نیازهای جامعه به عنوان گام مهمی در جهت توانمندسازی پژوهشی و آموزشی و ارائه راهکارهای موثر.

۲۵-عضویت در انجمن‌های علمی، پژوهشی، آشنایی اساتید با پژوهش، وجود مشاورین تحقیقاتی در دانشگاه‌ها.

۲۶-برگزاری مسابقات پژوهشی.

ب)راهکارهای ارائه شده از سوی دانشجویان:

۱- ایجاد فضای آموزشی مناسب.

۲- ارائه مطالب آموزشی و پژوهشی توسط استادان مجرب و متخصص.

۳- برگزاری نشست با دانشجویان دانشگاه‌های دیگر.

۴- برداشتن ملاک نمره برای کارهای پژوهشی.

۵- قراردادن امتیاز برای کارهای پژوهشی.

۶- برگزاری کارگاه‌های مقاله‌نویسی و پژوهش.

۷- دعوت از محققان برای ارائه تجربیاتشان.

۸- ارائه چکیده پژوهش‌های انجام شده در سایت دانشگاه.

۹- تشویق مادی و معنوی.

۱۰- ارائه بازخورد به پژوهش‌های دانشجویان.

۱۱- در اختیار داشتن اینترنت پرسرعت.

۱۲- معرفی سایت‌های مختلف و یا مشترک شدن دانشگاه در سایت‌هایی که بتوانند دانشجویان از مقالات آن استفاده کنند.

۱۳- اعطای وام‌های پژوهشی.

۱۴-کم شدن حجم درس‌ها و پرداختن به کارهای پژوهشی.

۱۵- ایجاد انگیزه در دانشجویان توسط استاد.

۱۶- برداشتن محدودیت‌های ورود و خروج در خوابگاه.

۱۷- استفاده از کتابخانه دانشگاه‌های دیگر.

۱۸- داشتن امکانات جهت ارتباط با دانشگاه‌های کشورهای اسلامی و... از جمله راهکارهایی بود که دانشجویان ارائه داده‌اند.

یافته‌ها

به منظور بررسی قابلیت شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه ۲۰ گویه‌ای محقق ساخته در ابتدا تحلیل به شیوه مولفه-های اصلی عامل ساختار عاملی این پرسشنامه مورد آزمون قرار گرفت. پیش از اجرای تحلیل عامل اکتشافی، ابتدا سه مولفه مهم مورد ارزیابی قرار گرفت که عبارت است از شاخص‌های نسبت KMO، آزمون بارتلت و تبیین واریانس هر گویه مورد بررسی قرار گرفت که در جدول‌های ۱ و ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۱ : میزان KMO و آزمون کرویت بارتلت در پرسشنامه محقق ساخته.

	KMO	ضریب آزمون بارتلت	سطح معناداری
پرسشنامه	۰/۷۱۵	۸۴۳/۸۳	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۱ می‌بینید، نتیجه آزمون کیزر-گاتمن، نشان‌دهنده قابل تقلیل بودن داده‌ها است. از طرف دیگر سطح معنی‌داری ضریب آزمون بارتلت در سطح کمتر از ۰/۰۰۰۱ بوده و وجود امکان کشف ساختار جدید را نشان می‌دهد. پس از بررسی واریانس هر گویه، ۲ گویه از ۲۰ گویه، به دلیل عدم کفایت در برآورد تحلیل عوامل، حذف شدند تا در انتخاب و دسته‌بندی عامل‌ها مشکلی ایجاد نکنند.

جدول ۲ : تبیین واریانس هر گویه.

گویه ها	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۵	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰
واریانس	۰/۶۳	۰/۵۲	۰/۵۰	۰/۵۱	۰/۵۱	۰/۵۶	۰/۶۷	۰/۵۲	۰/۵۵	۰/۵۹	۰/۵۰	۰/۵۸	۰/۵۳	۰/۵۰	۰/۵۱	۰/۵۹	۰/۵۷	۰/۵۷

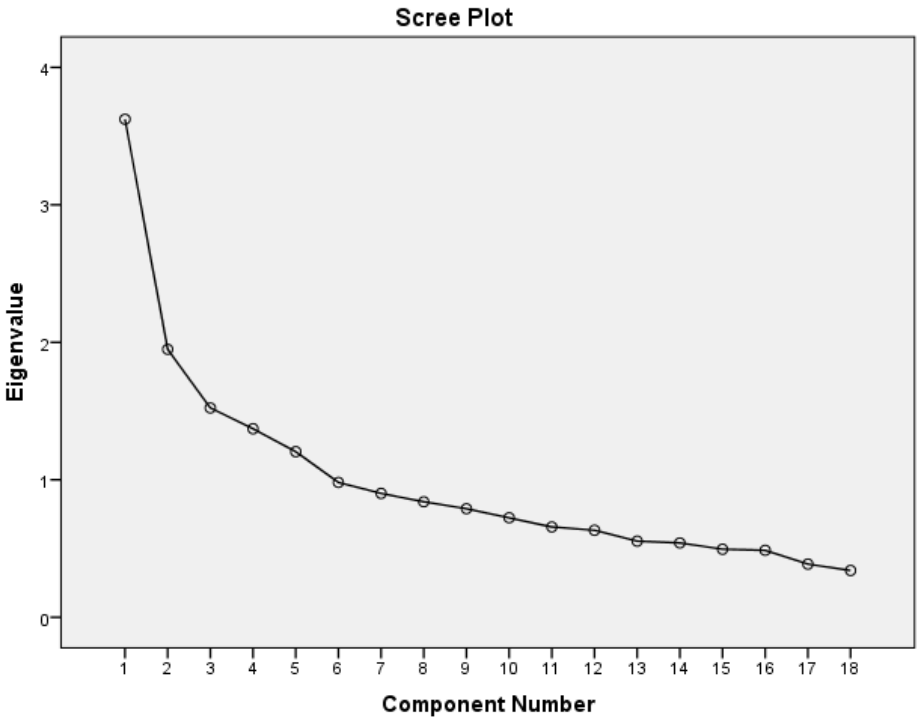
جدول ۲ مقدار واریانس هر گویه را نشان می‌دهد، همانطور که در این جدول قابل مشاهده است، مقادیر ویژه اولیه گویه‌های وارد شده به تحلیل، همگی ۰/۵۰ (۵۰ درصد) یا بالاتر از ۰/۵۰ از تغییرات را تبیین می‌کنند. پس از اطمینان از دو شاخص KMO و ضریب کرویت بارتلت، و هم‌چنین بررسی مقدار واریانس هر گویه با استفاده از روش تحلیل عامل و به شیوه مولفه‌های اصلی، پرسش‌نامه محقق ساخته مورد ارزیابی قرار گرفت. در این بررسی، مسیر ماتریس دو تا هشت عاملی مورد ارزیابی قرار گرفت که بهترین ترکیب محتوایی به دست آمده با توجه به نمودار اسکری و درصد واریانس قابل تبیین، هفت عاملی بود. در جدول ۳ مقدار ارزش ویژه و درصد واریانس قابل تبیین در هر عامل نشان داده شده است.

جدول ۳: ارزش ویژه و درصد واریانس قابل تبیین در هر عامل.

شاخص	عامل				
	۱	۲	۳	٤	٥
ارزش ویژه	۳/۶	۱/۹	۱/۵	۱/۳	۱/۲
درصد واریانس	۲۰/۱	۱۰/۸	۸/۴	۷/۶	۶/۷

همانطور که در جدول ۳ قابل مشاهده است، پنج عامل مستخرج، با مقادیر ویژه بالاتر از یک توانسته‌اند، مجموعاً ۵۳/۷۲ درصد واریانس پرسشنامه محقق ساخته را پوشش دهند.

شکل۱، نتایج نمودار سنگ ریزه را نشان می‌دهد که تایید کننده نتایج جدول قبلی است.



شکل ۱: نمودار اسکری وعوامل قابل قبول حاصل از تحلیل عامل.

همانطور که در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، تعداد پنج عامل که ارزش عددی بالاتر از یک دارند، به عنوان عوامل قابل قبول حاصل از تحلیل عامل قابل مشاهده‌اند. طبق اطلاعات جدول ۴ که نتایج حاصل از چرخش ماتریس پنج عاملی پرسشنامه به شیوه متعامد (واریماکس) براساس ماتریس مولفه‌های چرخش داده شده را نشان می‌دهد، محتوای هریک از این عوامل بر پایه بار عاملی هر پرسش در هر عامل استخراج گردیده است.

بر اساس اطلاعات به دست آمده از جدول ۴ نتایج نشان می‌دهد که گویه‌های ۱۷ – ۱۸ – ۱۹ – ۲۰ بر روی عامل ۱، گویه‌های ۶ – ۱۰ – ۱۱ – ۱۲ - ۱۵ بر روی عامل ۲، گویه‌های ۲ – ۵ – ۹ - ۱۳ بر روی عامل ۳، گویه‌های ۱ – ۳ – ۴ بر روی عامل ۴ و گویه های ۷ – ۸ بر روی عامل ۵ قرار گرفته است.

بعد از بررسی زوایای آماری تحلیل عامل اکتشافی بر روی پرسشنامه، به بررسی پرسشنامه از جنبه مفهوم سازی عوامل جدید پرداخته شد. مبنای اصلی مفهوم‌سازی و تعریف متغیرهای پنهان، معنی حاصل از متغیر مشاهده شده‌ای است که بزرگترین مقدار بار عاملی را در بین مجموعه متغیرها دارد. نامگذاری عوامل بر اساس محتوای گویه‌ها در جدول ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۴: محتوا و بار عاملی عوامل مستخرج از پرسشنامه محقق ساخته.

عامل	محتوا	بار عاملی				
		۱	۲	۳	٤	٥
عامل ۱	۱۷- کمبود نشریات علمی و پژوهشی و منابع مرجع حوزه تخصصی رشته تحصیلی در دانشگاه	۰/۶۳				
	۱۸- موظف نبودن استادان به امر پژوهش	۰/۷۵				
	۱۹- عدم شرکت در سمینارهای علمی و پژوهشی	۰/۷۲				
	۲۰- ضعف نظارت و ارزشیابی بر انجام درست طرح های تحقیقاتی	۰/۶۸				
عامل ۲	۶- در نگارش مقاله علمی ضعیف هستید؟		۰/۴۳			
	۱۰- تأمین هزینه‌های پژوهشی برای دانشجویان دشوار است.		۰/۶۸			
	۱۱- ضعف فرهنگ کار جمعی فقدان جو علمی و حقیقت‌جویی در مراکز علمی		۰/۴۲			
	۱۲- عدم ایجاد انگیزه و نظارت مطلوب از طرف مسئولین و اساتید.		۰/۷۳			
	۱۵- فراهم نبودن فضا، امکانات و تجهیزات مورد نیاز پژوهش جهت دانشجویان مانند کتابخانه تخصصی و مجلات علمی- تخصصی		۰/۵۵			
عامل ۳	۲- ضعف جسارت و شجاعت علمی دانشجویان (عدم اعتماد به نفس) چگونه است؟			۰/۵۰		
	۵- آشنایی درصد کمی از دانشجویان با شیوه‌های بهره‌گیری از اینترنت، رایانه، منابع پژوهشی و کار با spss			۰/۶۳		
	۹- کمتر به نتیجه رسیدن کار گروهی به خاطر عدم اتحاد و تعهد			۰/۷۲		
	۱۳- مشکلات اداری و دخالت های غیرمسئولانه در تصویب طرح های تحقیقاتی دانشجویان			۰/۶۲		
عامل ٤	۱- کمبود علاقه به فعالیت‌های پژوهشی.				۰/۷۰	
	۳- وجود تحقیقات اینترنتی آماده باعث عدم گرایش به پژوهش می‌شود.				۰/۵۹	
	۴- پایین بودن میزان آشنایی دانشجویان یا متدولوژی و روش‌شناسی تحقیق				۰/۶۷	
عامل ٥	۷- فقدان تلاش برای بازاریابی تحقیقات و کسب درآمد					۰/۸۱
	۸- توجه به رابطه به جای ضابطه در انجام کارهای تحقیقاتی.					۰/۶۷

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌کنید، عامل انگیزه بیشترین تعداد گویه‌ها (۵ گویه) را پوشش می‌دهد، سپس به ترتیب عامل‌های تعهد و عملکرد هر کدام با ۴ گویه، عامل علاقه‌مندی با ۳ گویه و عامل ساختار با ۲ گویه مطلوب‌ترین حالت شکل‌دهنده به این پرسشنامه هستند. به جز عامل ساختار که تنها در برگیرنده دو گویه است، سایر عامل‌ها دارای توان ارزیابی و در حد مطلوبی قرار دارند. در ادامه جهت مقایسه میانگین رتبه‌ها، نتایج حاصل از آزمون فریدمن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این تحلیل در جدول ۶ نشان داده شده است.

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، اولویت بندی مولفه‌ها با مقدار خی دو ۸۱۹/۸۸۴، درجه آزادی ۴ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰، معنی‌دار است. در ادامه عامل‌ها و رتبه‌بندی آنها در جدول ۴-۱۴ قابل مشاهده است.

همانطور که در جدول ۷ قابل مشاهده است، عامل یک دارای رتبه دوم، عامل دو دارای رتبه اول، عامل سه دارای رتبه سوم، عامل چهار دارای رتبه چهارم و عامل پنج دارای رتبه پنجم می‌باشد.

جدول ۵: تبیین و توصیف عامل‌های گوناگون پرسشنامه محقق ساخته.

۱- تعهد	کمبود نشریات علمی و پژوهشی و منابع مرجع حوزه تخصصی رشته تحصیلی در دانشگاه، موظف نبودن استادان به امر پژوهش، عدم شرکت در سمینارهای علمی و پژوهش، ضعف نظارت و ارزشیابی بر انجام درست طرح‌های تحقیقاتی
۲- انگیزه	ضعف در نگارش مقاله علمی، تأمین هزینه‌های پژوهشی برای دانشجویان دشوار است، ضعف فرهنگ کار جمعی فقدان جو علمی و حقیقت جویی در مراکز علمی، عدم ایجاد انگیزه و نظارت مطلوب از طرف مسئولین و اساتید، فراهم نبودن فضا، امکانات و تجهیزات مورد نیاز پژوهش جهت دانشجویان مانند کتابخانه تخصصی و مجلات علمی- تخصصی
۳- عملکرد	ضعف جسارت و شجاعت علمی دانشجویان (عدم اعتماد به نفس) چگونه است؟، آشنایی درصد کمی از دانشجویان با شیوه‌های بهره‌گیری از اینترنت، رایانه، منابع پژوهشی و کار با spss، کمتر به نتیجه رسیدن کار گروهی به خاطر عدم اتحاد و تعهد، مشکلات اداری و دخالت‌های غیرمسئولانه در تصویب طرح‌های تحقیقاتی دانشجویان
٤- علاقه‌مندی	کمبود علاقه به فعالیت‌های پژوهشی، وجود تحقیقات اینترنتی آماده باعث عدم گرایش به پژوهش می‌شود، پایین بودن میزان آشنایی دانشجویان یا متدولوژی و روش‌شناسی تحقیق
۵- ساختار	فقدان تلاش برای بازاریابی تحقیقات و کسب درآمد، توجه به رابطه به جای ضابطه در انجام کارهای تحقیقاتی.

جدول ۶: شاخص‌های آزمون رتبه بندی فریدمن

پرسشنامه محقق ساخته			
شاخص‌ها	**خی‌دو**	**df**	**معنی داری**
آزمون فریدمن	۸۱۹/۸۸۴	۴	۰/۰۰۰

جدول ۷: نتیجه آزمون فریدمن برای مقایسه عامل‌های استخراج شده.

عامل ها	میانگین رتبه	وضعیت عامل ها در مقایسه با یکدیگر
عامل ۱	۳/۵۳	رتبه دوم
عامل ۲	۴/۸۹	رتبه اول
عامل ۳	۳/۲۶	رتبه سوم
عامل ٤	۲/۲۰	رتبه چهارم
عامل ٥	۱/۱۲	رتبه پنجم

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال ۹۵-۱۳۹۴ در فعالیت-های پژوهشی، مشکلات موجود و ارائه راه‌حل مناسب می‌باشد. برای بررسی این موضوع پژوهشی اهدافی در نظر گرفته شد که بررسی این اهداف در دو مرحله انجام شد، ابتدا مصاحبه با افراد نمونه و سپس ساخت پرسشنامه‌ای مستخرج از مصاحبه و اکتشاف عوامل زیربنایی آن.

در ابتدا برای به دست آوردن اطلاعاتی در زمینه علل عدم گرایش به پژوهش از ۲۰ نفر پرسش‌هایی با ترکیب ۴ سوال اصلی و ۲ سوال از مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان (اساتید و دانشجویان) انجام شد. بعد از به دست آمده نتایج مصاحبه، با بررسی پاسخ‌ها و بررسی چارچوب نظری و پیشینه پژوهش پرسشنامه‌ای طراحی شد. پرسشنامه‌ها در اختیار دانشجویان قرار گرفت. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها بعد بررسی و کنار گذاشتن

پرسشنامه‌های مخدوش، به کدهای مورد نظر تبدیل شد و وارد نرم‌افزار SPSS گردید. نتایج به دست آمده با استفاده از تحلیل عامل به روش مولفه‌های اصلی (چرخش واریماکس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و سپس به وسیله آزمون رتبه‌بندی فریدمن، عامل‌های کشف شده در جریان تحلیل عامل، رتبه‌بندی شدند.

شش مانع حاصل از پاسخ‌های مصاحبه شوندگان به دست آمد که عبارت است از موانع مالی، امکاناتی، حرفه‌ای، علمی، فردی و سازمانی که هر کدام از این موانع می‌تواند، به عنوان سدی بر سر را پژوهش و تحقیق قرار گیرد. نتایج حاضر با پژوهش‌های نوروزی و ملکی توانا (۱۳۹۱)، سرشتی و همکاران (۱۳۸۹) و زارع احمدآبادی و همکاران (۱۳۸۸) همسو می‌باشد.

یکی از مواردی که به عنوان مانع با بیشترین فراوانی (۱۰ مورد) از سوی مصاحبه شنودگان بیان شد، کمبود بودجه (منابع مالی) بود. ناکافی بودن منابع مالی یکی از عوامل زیرساختی انجام فعالیت‌های پژوهشی است که در صورت تامین نشدن آن می‌تواند فعالیت پژوهشی را در همان قدم‌های اولیه متوقف سازد. بیشترین موارد بیان شده از سوی دانشجویان که به عنوان موانع موجود بر سر راه گرایش به تحقیق و پژوهش (با فراوانی ۱۰ مورد) عبارت است از: پرهزینه بودن کارهای پژوهشی، حجم درسی بالای دروس و تکالیف و آموزش محوری دانشگاه‌ها. بدین ترتیب مورد "هزینه" در بین موانع بیان شده در میان اساتید و دانشجویان، عامل مشترکی محسوب می‌شود. نتایج با پژوهش عزیزی و شرفی (۱۳۹۳) و سراجی و خداویسی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

در بررسی پرسشنامه طراحی شده بر اساس مصاحبه، یک پرسشنامه محقق ساخته با ۲۰ گویه طراحی شد که در مراحل تحلیل عامل اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی (با استفاده از چرخش واریماکس)، ۵ عامل (تعهد، انگیزه، عملکرد، علاقه‌مندی و ساختار) به دست آمد که عبارت است از عامل انگیزه بیشترین تعداد گویه‌ها (۵ گویه) را پوشش می‌دهد، سپس به ترتیب عامل‌های تعهد و عملکرد هر کدام با ۴ گویه، عامل علاقه‌مندی با ۳ گویه و عامل ساختار با ۲ گویه مطلوب‌ترین حالت شکل‌دهنده به این پرسشنامه هستند. به جز عامل ساختار که تنها در برگیرنده دو گویه است، سایر عامل‌ها دارای توان ارزیابی و در حد مطلوبی قرار دارند. با بررسی ضریب آلفای کرونباخ نتایج نشان داد که پرسشنامه محقق ساخته از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار می‌باشد.

بر اساس بررسی سوال شماره هشت در خصوص رتبه‌بندی عامل‌ها، نتایج نشان داد که عامل یک (عامل تعهد) دارای رتبه دوم، عامل دو (عامل انگیزه) دارای رتبه اول، عامل سه (عامل عملکرد) دارای رتبه سوم، عامل چهار (عامل علاقه‌مندی) دارای رتبه چهارم و عامل پنج (عامل ساختار) دارای رتبه پنجم می‌باشد.

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در فعالیت‌های پژوهشی، مشکلات موجود و ارائه راه‌حل مناسب می‌باشد که چون این پژوهش تنها در جامعه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شده است، سایر دانشجویان از قبیل دانشجویان دانشگاه آزاد، دانشگاه دولتی، پیام نور و سایر واحدهای دانشگاهی را در برنمی‌گیرد و بدین ترتیب نمونه این پژوهش محدود بوده و قابل تعمیم

به سایر جوامع نمی‌باشد. با وجود اینکه با افزایش حجم نمونه با استفاده از جامعه‌های مختلف، می توان نتایج گسترده‌تری در این خصوص به دست آورد، مجال چنین گسترش حجم نمونه‌ای در یک پایان نامه امکان‌پذیر نبود، زیرا خطر کاهش دقت در پژوهش وجود داشت.

در فرآیند اجرای تحقیق، مشکلاتی از قبیل تازگی موضوع پژوهش برای آزمودنی‌ها باعث شد که پاسخگویی به پرسشنامه‌ها با تاخیر صورت گیرد. هم چنین عدم همکاری برخی از آزمودنی‌ها و تردید در صداقت و دقت در پاسخگویی تعدادی از آزمودنی‌ها به برخی از سوالات، از دیگر محدودیت‌های خارج از اختیار پژوهشگر در این پژوهش می باشد.

نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، نشان داد که مهم‌ترین مشکل بر سر راه تحقیق و پژوهش عامل انگیزه می‌باشد. داشتن انگیزه اولین قدم در راه شروع یک پژوهش است که نبود آن می‌تواند مانعی بر سر ایده‌پردازی یک پژوهش باشد. به عبارت دیگر نبود انگیزه از خلاقیت فرد برای داشتن ایده برای انجام پژوهش می‌کاهد. پیشنهاد می‌شود که ساختار انجام پژوهش در دانشگاه با انجام تغییراتی و اتخاذ تدابیری در زمینه مشوق‌های مادی و معنوی به این مهم رسیدگی کند.

شش مانع حاصل از پاسخ‌های مصاحبه شوندگان به دست آمد که عبارت است از موانع مالی، امکاناتی، حرفه‌ای، علمی، فردی و سازمانی که هر کدام از این موانع می‌تواند، به عنوان سدی بر سر را پژوهش و تحقیق قرار گیرد. یکی از مواردی که به عنوان مانع با بیشترین فراوانی (۱۰ مورد) از سوی مصاحبه شنودگان بیان شد، کمبود بودجه (منابع مالی) بود. با توجه به اینکه اکثر افراد گفته‌اند که بودجه حاضر برای پژوهش ناکافی ست، اختصاص وام به بخش پژوهشی برای دانشجویان و اساتید، می‌تواند فرایند انجام بیشتر پزوهش را تسهیل نماید. از طرف دیگر اگر منابع مالی به اندازه نیاز تامین گردد، می‌توان موانع امکاناتی را با خرید تجهیزات و امکانات لازم، تا حد زیادی برطرف کرد. موانع علمی را می‌توان با برگزاری کلاس‌های آموزشی متناسب با سطح اساتید و دانشجویان را کنترل و حتی برطرف نمود. در این راستا با برطرف شدن موانع مالی، امکاناتی، علمی و حرفه‌ای، زمینه ای مساعد برای بهبود مشکلات فردی فراهم ساخت، به این صورت که شاید بسیاری از مشکلات مربوط به انگیزه فردی، علاقه مندی فردی و یا اطلاعات افراد ارتقا یافته و در سطح بهتری قرار گیرد. مشکلات سازمانی را می توان با همکاری افراد مسئول و با آسان‌تر کردن روال اداری برای انجام کارهای پژوهشی، کمتر کرد. در نهایت پیشنهاد می‌شود که تحقیقات گسترده‌تر و دقیق‌تری در این مقوله و در سایر جامعه‌های دانشگاهی در بین دانشجویان و اساتید صورت پذیرد تا زوایای دقیق‌تر از کمبودها و نواقص موجود در راه انجام فعالیت‌های پژوهشی آشکار گردیده و راه‌حل‌های مناسبی برای پیشبرد این هدف فراهم آید.

منابع

رحیمی، وجیهه. فاطمی‌نژاد، سید محمد. (۱۳۹۲). علل عدم مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی، بصیرت، سال یازدهم، دوره ۲۲-۲۳.

روح الهی، احمدعلی. (۱۳۹۴). بررسی عوامل موثر بر توسعه پژ.هش های دانشجویی؛ (مطالعه مورد؛ دانشگاه هوایی شهید ستاری). مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۷ (۱۴). صص ۱۸۸-۱۷۵.

سراجی، فرهاد. خداویسی، سارا. (۱۳۹۳). مقایسه مهارت‌های پژوهشی فناورانه دانشجویان حضوری و مجازی. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا). ۵(۱). صص ۱۰-۱.

سرسرابی، شراره سادات. (۱۳۹۴). حرکت بسوی پژوهش مداری، مجله شوق تغییر، شماره ۱۰، صفحه.

عنبری، زهره. جدیدی، رحمت اله. (۱۳۹۲). مقایسه دیدگاه دانشجویان محقق و غیر محقق در مورد موانع انجام فعالیت های پژوهشی در دانشگاه علوم پزشکی اراک، و ارائه استراتژی های مناسب در مدیریت تحقیقات دانشجویی. فصلنامه آموزش در علوم پزشکی. ۵(۵۵). صص ۳۷-۲۰.

فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله. (۱۳۹۰). واکاوی عوامل بازدارنده بر پژوهش طلاب حوزه علمیه، مجله معرفت، شماره ۱۶۰، صفحه ۱۴۵تا ۱۶۰.

Gene Vasilopoulos (2016) A Critical Review of International Students' Adjustment Research from a Deleuzian Perspective © Journal of International Students Volume 6, Issue 1 (2016), pp. 283-307

Griffin MF, Hindocha S. Publication practices of medical students at British medical schoolsExperience, attitudes and barriers to publish.JOU Medical Teacher. 2011; 33(1): 1-8.

Mazzei, L. A. (2013). A voice without organs: Interviewing in posthumanist research. International Journal of Qualitative Studies in Education, 26, 732-740

Vernitski, A. A. & Ribakina, N. A. (2014). Methodological basis of realization of new educational paradigm. Pedagogics, 2, 3–14

Zeer, E. F. & Simanjuk, E. E. (2014). Individual educational ways in the system of continuous education. Pedagogical university in Russia, 3, 74-82.

بررسی رابطه یادگیری سازمانی و تحول و نوآوری در دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده در سال ۱۳۹۵

مرضیه بزرگی[۱]، مهرداد باغبانی[۲]، فرشته توان[۳]

چکیده

در عصر حاضر که هر لحظه ی آن دستخوش تغییر و تحول است ضروری است که دانشگاه فرهنگیان به عنوان سازمان یادگیرنده با برخورداری از سرعت و دانا محوری که مهمترین ثروت هر سازمان در هزاره ی سوم است ،توانایی سازگار شدن با زمان حال را داشته باشد.این تحقیق با هدف کلی بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی وتحول و نواوری در دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده انجام گردیده است.این پژوهش به روش پیمایشی –توصیفی انجام شده و جامعه آماری ۱۰۴نفر از کارکنان دانشگاه فرهنگیان می باشند و با استفاده از پرسشنامه سازمان یادگیرنده پیتر سنگه صورت گرفته است.در روایی پرسشنامه از نظرات اساتید و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ با ضریب۰,۹۶ تایید شد.سپس توسط نرم افزار SPSSمورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت..نتایج حاکی از ان بود که این سازمان از نظر یادگیری سازمانی در سطحی بالاتر از میانه قرار گرفته است.لذا برای دستیابی به آرمان های مشترک میان سازمان و نیروی انسانی ،دانشگاه فرهنگیان در تلاش است تا مکانی باشد که افراد ان به طور مستمر توانایی های خود را برای خلق نتایجی که طالب آن هستند و در نهایت به رشد و بالندگی حرفه ای در سایه نظام رقابتی و توسعه پذیردست یابد.

واژه های کلیدی: یادگیری سازمانی،سازمان یادگیرنده ،دانشگاه فرهنگیان،تحول ونوآوری

[۱] دانشجوی کارشناسی ارشد،واحد دولت آباد،گروه مدیریت،اصفهان،ایران، m.b_32@yahoo.com

[۲] مربی،دانشگاه ازاد اسلامی،واحد دولت اباد، گروه مدیریت،اصفهان،ایران،M.baghbani@iauda.ac.ir

[۳] دانشجوی دکترای مهندسی صنایع،دانشکده فنی و مهندسی،دانشگاه ازاد اسلامی واحد علوم تحقیقات،ایران،تهران،fereshteh.tavan@srbiau.ac.ir

۱-مقدمه

ایجاد تحول در نظام تربیت معلم در جهت اعتلای پیشرفت در امور اجتماعی،سیاسی،اقتصادی و فرهنگی جامعه از اهمیت ویژه ای برخوردار است،چرا که پیشرفت و ترقی جوامع انسانی در گرو تأمین نیروی انسانی ماهر و متخصص است تا موجبات رشد و پرورش دانش آموزان در کلیه ابعاد ذهنی ،جسمانی،عاطفی،اجتماعی را فراهم آورند. با توجه به اهداف مذکور، مسؤولیت و رسالت دستگاه آموزش و پرورش، بیش از پیش سنگین تر و حساس تر شده و ضرورت انجام اصلاحات اساسی در ساختار، برنامه ها و روش های آموزشی و پرورشی آن اجتناب ناپذیر است. در این میان، **ایجاد تحول در نظام تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام آموزشی دانست**.(نبوی، سید صادق(۱۳۹۰)بررسی جایگاه مراکز تربیت معلم در نظام های آموزشی، پژوهشنامه فرهنگیان، شماره (۱)، آذرماه، ص۷۴) .

مبانی نظری

سازمان یادگیرنده

از دیدگاه پیترسنگه (۱۹۹۰)،سازمان یادگیرنده سازمانی است که در آن منابع انسانی به طور مداوم در حال تلاش جهت توسعه ایده های خود و ایجاد نتایجی که خواهان آن هستند. سازمان یادگیرنده تلفیق کننده اهداف فردی وسازمانی است؛ سازمان یادگیرنده با یکی شدن اهداف انسان های خلاق و دانش آفرین با اهدافسازمان ایجاد شده و در این هم سویی ،رشد و یادگیری پدیدار شود. این سازمان باتلاش های مدیریت ارتقا می یابد اما بدون همکاری وهمراهی اعضای شایسته، هیچگاه امکان وجودی پیدانمی کند. به عبارت دیگر سازمان یادگیرنده به عنوان یک ویژگی مهم و اساسی باید هم ذهنی و همدلی را میان خود و اعضایش ایجاد کند تا بتواند یادگیرنده قلمداد شود(الوانی ،۱۳۸۴-صص۳۳۱-۳۳۶). پیتر سنگه در کتاب «پنجمین فرمان »می گوید که هیچ سازمانی نمی‌تواند برای رشد و پیشرفت خود، فقط روی تعداد مشخصی از کارکنان خود تکیه کند. بلکه باید همه‌ی اعضای یک سازمان یادبگیرند که با هم کار کنند و دنیای بیرون و مشکلات درونی خود را از نگاهی تازه ببینند.

پیتر سنگه همچنین در این کتاب،سرمایه گذاری روی پنج مهارت یا فرمان زیر را برای یادگیری سازمانی لازم و ضروری می داند:

۱- تواناییهای فردی
۲- مدلها و الگوهای ذهنی
۳- چشم انداز و آرمان مشترک

۴- یادگیری جمعی

۵- تفکر سیستمی

پیدایش چالش های جدید،محیط در حال تغییر،پیشرفت علوم و فنون و ..توجه به ضرورت نوآوری و یادگیری سازمانی را بیش از پیش مورد تاکید قرار داده است.از نظر (سنج ۱۹۹۰-سبان و همکاران۲۰۰۰) تداوم و حیات هر سازمان بستگی به فرایند تحولات و نوآوری در آن دارد . یادگیری سازمانی جزء مهمی از نوآوری می باشد که باعث توسعه محصول جدید می شود و در دراز مدت برای سازمان کامیابی در پی دارد.اصغرزاده،شاهین (۱۳۹۲)به نقل از داجسون (۱۹۹۳)می گوید: سازمان یادگیرنده سازمانی است که با ایجاد ساختارها و استراتژی ها به ارتقای یادگیری سازمانی کمک می کند و از یادگیری سازمانی به عنوان مهمترین ابزار جهت همسو شدن با تغییرات جهانی و حفظ و بقای سازمان استفاده میکند.

عوامل موثر در ایجاد و رشد سازمان یادگیرنده از دیدگاه «اندرمایو»:

توانمندسازها:عواملی که به سازمان کمک میکند تا به یک سازمان یادگیرنده تبدیل شود. که شامل:

استراتژی‌ها - رهبری - منابع انسانی - استفاده از فناوری اطلاعات

محیط:اگر تمامی عوامل توانمند ساز،مهیا باشد اما محیط لازم برای رشد سازمان یادگیرنده وجود نداشته باشد،تمامی تلاش ها بدون نتیجه و یالااقل کم اثر خواهند بود.

یادگیری:از سه دیدگاه یادگیری سازمانی قابل توجه است:

الف)سطوح یادگیری؛ب)انواع یادگیری؛ج)مهارت های یادگیری.

اهداف سازمان یادگیرنده

-ایجاد تعهد رقابتی

-خلق عملکرد برتر

-ارتقاء کیفیت

-نیرو تعهد بخشیدن به نیروی کار

-درک وابستگی های درونی

-اداره ی تغییر(کلن هاموند،)۲۰۰۱

-اصلاح و بهبود قدرت سازگاری و کارایی در مقابل تغییرات محیطی

-ابداع و خلاقیت در سازمان(لاندی)۱۹۹۲
-نشان دادن عکس العمل سریع تر در مقابل محیط پویا و پیچیده(گرانتهام،1993)

راهکارهای تقویت سازمان یادگیرنده(البرزی، صدرالله؛ اسلامیه، سمیرا۱۳۸۴)

1.توجه به دانش کاری افراد به عنوان نقطه شروع بهبود بهره وری و ارتقائکیفی تولید وخدمات
2.سرمایه گذاری تخصصی بودجه قابل توجه به تربیت و پرورش مغزهای متفکر و مبتکر.
3.انتقال و اجرای سریع یاد گیری سایر شرکتها به داخل سازمان
4-تقویت انگیزه کارکنان و تشویق آنان
5-پرورش و ترویج فرهنگ چشم اندازو سرنوشت مشترک
6-توجه به تحولات علمی،تکنولوژیکی (پیچیده ترشدن تکنولوژی)
7-تخصصی تر شدن کارها

یادگیری سازمانی

از دیدگاه سازمانی یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده به منظور تولید و گسترش حقایق جدید باشد و موجب تغییر عقاید و دیدگاه های موجود شود، دیدگاه جدیدی را خلق کرده و از راه ارتباط، تدریس و گفتگو و تعامل به تمام سطوح سازمانی انتقال دهد. این تعامل از طریق تشکیل حلقه‌های کیفیت در سازمانها، بهتر صورت می‌گیرد. به اعتقاد کارشناسان کارکنانی که به روش گروهی فعالیت می کنند لذت بیشتری از کار کردن می برند. زیرا آنها فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می کنند و به جای اینکه فقط شنونده باشند خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند. (**دکتر محمدرضا کرامتی**به‌نقل از گاردنر وجولر، ۲۰۰۰) .

یادگیری حاصل تفحص و تحقیق در سازمان است .یعنی هـر زمان که نتایج مورد انتظـار یک فرآیندکاری با نتایج واقعی به دست آمده مغایرت داشت، فرد یا گروه جهت یافتن علت ایـن تناقض به تحقیق بپردازند و درصورت لزوم برای حل آن مشکل اقداماتی انجام دهند.در این روند فرد با سایر اعضای سازمان تعامل دارد و در این مرحله است که یادگیری اتفاق می افتد. بنابراین یادگیری حاصل مستقیم این تعامل است.(اعرابی.م،فخاریان-۲۰۰۹-فصلنامه مدیریت، (۱):صص۱۰۹-۱۲۹)توانایی در مواجهه با تغییرات وچالشها ،تاثیر بر رضایت شـغلی کارکنان،تعهد سـازمانی کارکنانی که باعث ارتقاء شایسـتگی حرفه ای کارکنان سازمان می گـردد از جمله پیامدهای مثبتی است که یادگیری سازمانی در پی دارد.

روشهای یادگیری در سازمان یادگیرنده از نظر « پیتر سنگه » عبارتند از:

مهارت فردی:یعنی مهارت کشف کردن و نیز تعمیق مداوم بینش فردی.

مدلهای ذهنی:یعنی توانایی کشف تصاویر درونی ازجهان بیرون به منظور بررسی و تحلیل آنها و ابراز آن تصاویر برای تاثیرگذاری بر دیگران.

بصیرت مشترک:یعنی عمل کشف تصاویر مشترک از آینده که تعهد واقعی را در افراد تقویت می کند.

یادگیری تیمی:یعنی قدرت همفکری کردن با هم که از طریق کسب مهارت در گفتگو و مباحثه با یکدیگربه دست می آید.

تفکرسیستمی:اصلی که اصول مذکور را با هم ترکیب و تکمیل و آنها را به عنوان مجموعه ای واحد از تئوری و عملی مطرح می کند. (پیتر سنج،)۱۹۹۳

انواع یادگیری سازمانی از دیدگاه های متفاوت

پیتر سنگه (۱۹۹۰)	مایاک و باوندورا (۱۹۹۳)	ادگار شاین (۱۹۹۳)	آرگریس و شون (۱۹۹۶)	مایکل مارکوارت (۲۰۰۲)
یادگیری برای بقاء	یادگیری نگهدارنده	یادگیری مهارت و عادت	یادگیری تک حلقه ای	یادگیری انطباقی
یادگیری انطباقی	یادگیری تطبیق دهنده	شرطی سازی احساسی و اضطراب اکتسابی	یادگیری دو حلقه ای	یادگیری پیش بینی کننده یا آینده نگر
یادگیری خلاقانه یا مولد	یادگیری خلاق	کسب دانش	یادگیری سه حلقه ای	یادگیری عملی

مراحل یادگیری سازمانی

کسب دانش:یادگیری زمانی اتفاق می افتد که سازمانی دانش لازم را کسب کند.کسب دانش یا حقایق و اطلاعات از طریق کنترل محیط،استفاده از سیستم های اطلاعاتی برای ذخیره کردن اطلاعات،بازیافت اطلاعات،انجام تحقیقات،اجرا،آموزش و مانند این ها صورت می گیرد.(داگسون،۱۹۹۳)

توزیع اطلاعات:در این فرآیند سازمان در اطلاعات بین واحدها و افراد سهیم می شود.

تفسیر اطلاعات:برای این که اطلاعات به طور مشترک مورد استفاده قرار گیرند؛باید تحلیل و تفسیر شوند و فرآیندی است که از طریق آن اطلاعات معانی قابل فهم ومشترکی پیدا می کند.
حافظه سازمانی:حافظه سازمانی جایی است که در آن دانش برای استفاده در آینده ذخیره می شود .که می تواند شامل ذهن افراد،فرهنگ سازمانی و تکنولوژی های اطلاعاتی برای ذخیره اطلاعات در سازمان باشد.(والش و داگسون،۱۹۹۱)

گاروین ۲۰۰۰)معتقد است که برای یادگیری سازمانی، خلق ایدههایجدید بسیار ضروری است.گاروین برای ایجاد سازمان یادگیرنده بر پنج بعد زیر اشاره می کند:

۱- حل مسئله به طریق سیستماتیک

۲- آزمایش کردن

۳- یادگیری از تجارب قبلی

۴- انتقال دانش

۶- یادگیری از دیگران

تاثیر یادگیری سازمانی در تحول و نوآوری دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده

سازمان های امروزی جهت بقای خود بیش از هر دوره ای به تحول و نوآوری در کلیه ابعاد سازمانی محتاجند.و این بدست نمی آید مگر در سایه خودآگاهی،خودارزیابی و..و در یک کلام یادگیری سازمانی.ویک سازمان زمانی می تواند به سازمانی هوشمند تبدیل شود که بتواند درکی از آینده داشته و با ایجاد تغییر و تحول در اهداف

ودیدگاه ها و فعالیت های سازمان مقدمات سازگاری با آینده را فراهم نماید.همچنین در سازمان هایی که علاقه مند به اثربخشی و نوآوری هستند «یادگیری سازمانی»مورد توجه است.یادگیری سازمانی منجر به نوآوری می شود،بدین معنا که فرایند دریافت،پردازش،ذخیره و بازیابی اطلاعات است که از دیدگاه های متفاوتی می توان به آن نگریست و ازین رو جریان مدام اطلاعات از بیرون و درون سازمان منجر به نوآوری خواهد شد.(پرز باستامنته،۱۹۹۹)

دانشگاه فرهنگیان در این راستا اقدامات گسترده ای انجام داده است ،از قبیل :

- حرکت به سمت توسعه یادگیری الکترونیکی،با ایجاد و راه اندازی فناوری های نوین (فرهنگیادا)
- ایجاد تالارهای گفتگو در فضای مجازی برای تعاملات گروه هایی که دارای علائق مشترکند.
-تلاش در جهت سامان دادن به مسائل امار و اطلاعات و یکپارچه سازی سامانه ها

-توسعه ارتباطات بین الملل و در راس آن دریافت مجوز تاسیس کرسی تربیت معلم یونسکو

-پیشنهاد و برنامه ریزی جهت برندینگ نمودن دانشگاه فرهنگیان از طریق برگزاری دوره های ضمن خدمت برندینگ و مدیریت برند در دانشگاه فرهنگیان برای کلیه نیروهای صفی و ستادی جهت آشنایی با اهداف برندینگ و هم چنین ایفای نقش هریک از آن ها در این برنامه مهم و حیاتی

-برگزاری دوره هایی با هدف بالندگی حرفه ای کارکنان این سازمان

با تنظیم چشم انداز۲۰ ساله و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش طی سال های اخیر،این سند به ارایه اهداف و راهکارهایی برای این سازمان به عنوان یک سازمان یادگیرنده پرداخته است،که در ذیل به برخی از آنها اشاره می شود:

-استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی وحرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش باهمکاری دستگاه های ذیربط(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،راهکار۱-۱۱)

-طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای معلمان در آموزش و پرورش با تأکید بر حفظ تعامل مستمردانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی درطی این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی ازکلاس درس و محیط های آموزشی(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،راهکار۱۱-۲)

-ایجاد انعطاف در برنامه های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی با تأکید بر رویکرد تلفیقی و به روز رسانی توانمندی های تربیتی و تخصصی معلمان(سند تحول بنیادین

آموزش و پرورش ،(راهکار۵-۱۱)

-استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندیهای معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه ریزی درسی درسطح مدرسه، به ویژه ساز وکارهایی که به تقویت هویت حرفه ای آنان میانجامد(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،راهکار۶-۱۱)

توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندیهای حرفه ای به شکل فردی و گروهی میان کارمندان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی وملی و ایجادفرصت های باز آموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و اختصاصاعتبارات خاص برای فعالیت های پژوهشی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش-راهکار -۱۱-۷)

-رصد کردن تحولات نظام آموزش و پرورشو تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی در سطح منطقه، جهان اسلام و بین الملل و بومی سازی تجربیات ویافته های مفید آنها و بهره مندی آگاهانه از آنها در چارچوب سازمان(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش-راهکار -۱۱-۹)

مشارکت فعال در تعاملات بین المللی، بااولویت جهان اسلام و انعکاس نظریات و تجربیات موفق داخلی در محافل و مراکز علمی جهانی(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش راهکار ۱۱-۱۱)

۱-۲.پیشینه پژوهش

برخی پژوهش های داخلی که در این زمینه انجام شده است:

محمودزاده(۱۳۸۴)به بررسی میزآن آمادگی سازمان های آموزش و پرورش استان های کشور برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده بر اساس مدل پیترسنگه پرداخت و یافته های او از این پژوهش بدین شرح بود:نظام آموزش و پرورش کشور از نظر مولفه های توانمندی های شخصی ،مدل های ذهنی،یادگیری جمعی و تفکر سیستم در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

موسوی،حسین(۱۳۸۴)در مقاله خود تحت عنوان «بررسی رابطه یادگیری سازمانی و اعتماد اجتماعی در سازمان با توسعه کارکنان دانشگاه های دولتی جنوب شرق کشور»دریافتند که رابطه ی معنی داری بین متغیرهای یادگیری سازمانی و اعتماد سازمانی با توسعه کارکنان وجود دارد. جشنی(۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان«سازمان یادگیرنده یا مدیریت دانش»بیان می کند که امروزه نیاز سازمان به یادگیری و تغییر افزایش یافته است.اگر یک سازمان آهسته تر از محیط پیرامون خویش میل به یادگیری داشته باشد،محکوم به فناست .ازین رو تمامی سازمان های موجود بایستی یادگیرنده باشند.جعفری(۱۳۸۵)بیان میکند که سازمان های یادگیرنده با استفاده از هنر،ارزش ها و توانایی های کارکنانش و بر طبق درس هایی که با تجربه می آموزند به گونه ی مستمر تغییر میکنند و عملکرد

خود را بهبود می بخشند.شعار اصلی چنین سازمان هایی «خلاقیت و نوآوری »است.مفهوم یادگیری سازمانی بیش از سه دهه است که به دنیای موسسات آموزش عالی راه یافته است .هر چند بررسی ادبیات موجود در خصوص یادگیری سازمانی نمایانگر تعدد دیدگاه هاست.(حجازی و ویسی،۱۳۸۶)

پورمنزه و خیری (۱۳۸۷)نقل می کند:به نظر « آلوین تافلر »در قرن جدید آنهایی که نمی توانند بخوانند یا بنویسند بی سواد نیستند بلکه کسانی که نمی توانند یاد بگیرند و به آموخته های خود بیافزایند.

اسدی،حسین و همکاران(۱۳۸۷)در پژوهشی با موضوع «رابطه بین یادگیری و عملکرد سازمان در کارشناسان سازمان تربیت بدنی» به این یافته ها دست یافتند:یادگیری سازمانی و سطوح آن (یادگیری فردی،یادگیری تیمی و یادگیری سازمانی)از عوامل موثر در افزایش سطح عملکرد کارشناسان سازمان تربیت بدنی تاکید دارد.

نصیری ،رضا و همکاران (۱۳۹۴)در مقاله خود تحت عنوان«نقد و بررسی نظریه یادگیری سازمانی مارچ و اولسون بیان می دارند:مفهوم یادگیری سازمانی به سازمانی اشاره دارد که کلیه اعضای آن در راستای افزایش بینش و دانش و مهارت های فردی و گروهی تلاش می کنند.،با مبادله ی دانش و تجربه ها میان خود از تهدیدها و تنگناها درس می گیرند با یادگیری واقعی این توانایی را کسب می کنند که توانایی پذیرش تغییر و تحول را داشته باشند و به ابداع و ابتکار بپردازند و سازمان نیز فضایی مناسب برای ارایه ایده های نو فراهم می کند.

برخی پژوهش های خارج از کشور در این زمینه:

روست(۲۰۰۵)در پژوهش خود اذعان داشت که سازمان ها به نحوه ی اموزش رهبران دقت داشته باشند چرا که نقش موثرآنها در یادگیری سازمانی غیرقابل انکار است.رهبران باید فضایی ایجاد کنند که در سازمان ها ،یادگیری سازمانی جایگاه خود را بیابد و در کل با حمایت رهبران ،ابزارهای مهم سازمان (سیستم های دانش و اطلاعات) به یادگیری سازمانی هدایت شود.پارک و روجسکی(۲۰۰۶)در پژوهشی به بررسی مدل سازمان یادگیرنده در میان مدرسین شهر سئول با استفاده از مدل پیتر سنگه پرداختند و به این نتیجه دست یافتندکه این مدل سازمان یادگیرنده می تواند به طور مساوی در میان مدرسین دبیرستان های کره جنوبی پیاده سازی شود.یافته های تحقیقاتی که در دانشگاه ویسکانسین با موضوع «مقایسه مولفه های یادگیری سازمانی در دانشگاه هایی که پروژه بهبود کیفیت علمی را اجرا کرده اند (دانشگاه های مدرن) و دانشگاه هایی که این پروژه را اجرا نکرده اند(دانشگاه های سنتی)توسط نیفه در سال ۲۰۰۲ انجام شد نشان داد که میزان یادگیری سازمانی در دانشگاه های مدرن نسبت به دانشگاه های سنتی در سطحی بالاتر قرار دارد.

موردی که در پژوهش های انجام شده در دانشگاه فرهنگیان به آن پرداخته نشده تاثیرعواملی چون مدرک تحصیلی،سوابق خدمتی و جنسیت بر میزان یادگیری کارکنان دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده است. در این پژوهش علاوه بر پرداختن به رابطه نواوری و یادگیری سازمانی ،به بررسی تاثیر عوامل دموگرافی پرداخته شده و سعی در یافتن رابطه بین عوامل دموگرافیک ویادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان شده است.

۱-۳.بیان مساله

دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ با تجمیع مراکز تربیت معلم و با هدف ایجاد تربیت و توانمند سازی معلمان و نیروی انسانی و تحول و نوآوری در سایه یادگیری سازمانی و با هدف به کارگیری مولفه های سازمان یادگیرنده در سطوح مختلف یادگیری سازمانی به وجود آمد.با توجه به موارد یاد شده و اینکه سابقه تاسیس این سازمان هنوز به یک دهه نمی رسدسوال اساسی و هدف اصلی که در این پژوهش به دنبالش هستیم؛این است که:

۱-یادگیری سازمانی تا چه حد در نوآوری و تحولات دانشگاه فرهنگیان و تبدیل آن به یک سازمان یادگیرنده موثر بوده است؟

۲-عواملی چون مدرک تحصیلی،سوابق خدمتی و جنسیت تا چه حد بر میزان یادگیری کارکنان دانشگاه فرهنگیان موثر بوده است؟

متغیر های تحقیق

متغیرهای پژوهش از مدل پیتر سنگه (مهارت فردی،مدل های ذهنی،بصیرت مشترک،یادگیری تیمی و تفکرسیستمی)استخراج شده است و عبارتند از:متغیرمستقل که یادگیری سازمانی است که برای سنجش مفهوم آن سه مولفه سطوح یادگیری پیتر سنگه (یادگیری فردی،یادگیری تیمی،یادگیری سازمانی) استفاده شده است. که میشل مارکورد و همکاران،۲۰۰۲ در کتاب ساختار سازمان یادگیرنده سطوح یادگیری را به شرح ذیل تعریف کرده است:

یادگیری فردی:از نظر پیتر سنگه(۱۹۹۰)واحد تشکیل دهنده سازمانها،افراد هستند، وی تاکید دارد: سازمان‌ها به وسیله ی افراد یاد می‌گیرند اما یادگیری فردی، یادگیریسازمانی را تضمین نمی‌کند ولی یادگیری سازمانی نیز بدون آن بدست نمی آید. از منظر Argyris&Schonhc نیز: «یادگیری فردی یک ضرورت است اما برای یادگیری سازمانی کافی نیست.»بر طبق نظر «جانردینگ»:«یادگیری

فردی برای ، گسترش وتوسعه قابلیتهای محوری، تحول سازمان و آماده سازی همگان برروی آینده نا مشخص ضروری می‌باشد.

یادگیری تیمی: «پاولوسکی» یادگیری تیمی را مدخل یادگیری سازمانی دانسته تاکید می‌کند که یادگیری تیمی پلی است برای تبدیل یادگیری به دانش سازمانی به نحوی که یرای همه به اشتراک گذاشته شود.

یادگیری سازمانی:یادگیری سازمانی به وسیله ی اشتراک دیدگاه ها، تجربه ،دانش و مدل‌های ذهنی اعضاء سازمان به دست می آید.

متغیر وابسته نوآوری سازمانی است.

متغیر تعدیل کننده دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده است که برای سنجش آن از پنج مولفه یا فرمان سازمان یادگیرنده پیترسنگه(مهارت فردی،مدل های ذهنی،یادگیری تیمی،بصیرت مشترک،تفکرسیستمی) استفاده شده است.در این پژوهش برای سنجش متغیرها از پرسش نامه استفاده شده است .که روایی آن توسط تعدادی از اساتید مدیریت بررسی و تایید گردیده است.پایایی ابزار اندازه گیری نیز با استفاده از روش هماهنگی درونی (ضریب آلفای کرونباخ)بررسی گردید.

فرضیه های پژوهش

فرضیه۱-یادگیری سازمانی ،اثرمثبت بر نوآوری در دانشگاه فرهنگیان دارد.

فرضیه ۲-بکارگیری مولفه های سازمان یادگیرنده (پنج فرمان پیترسنگه)اثر مثبت بر نوآوری و تحولات دانشگاه فرهنگیان دارد.

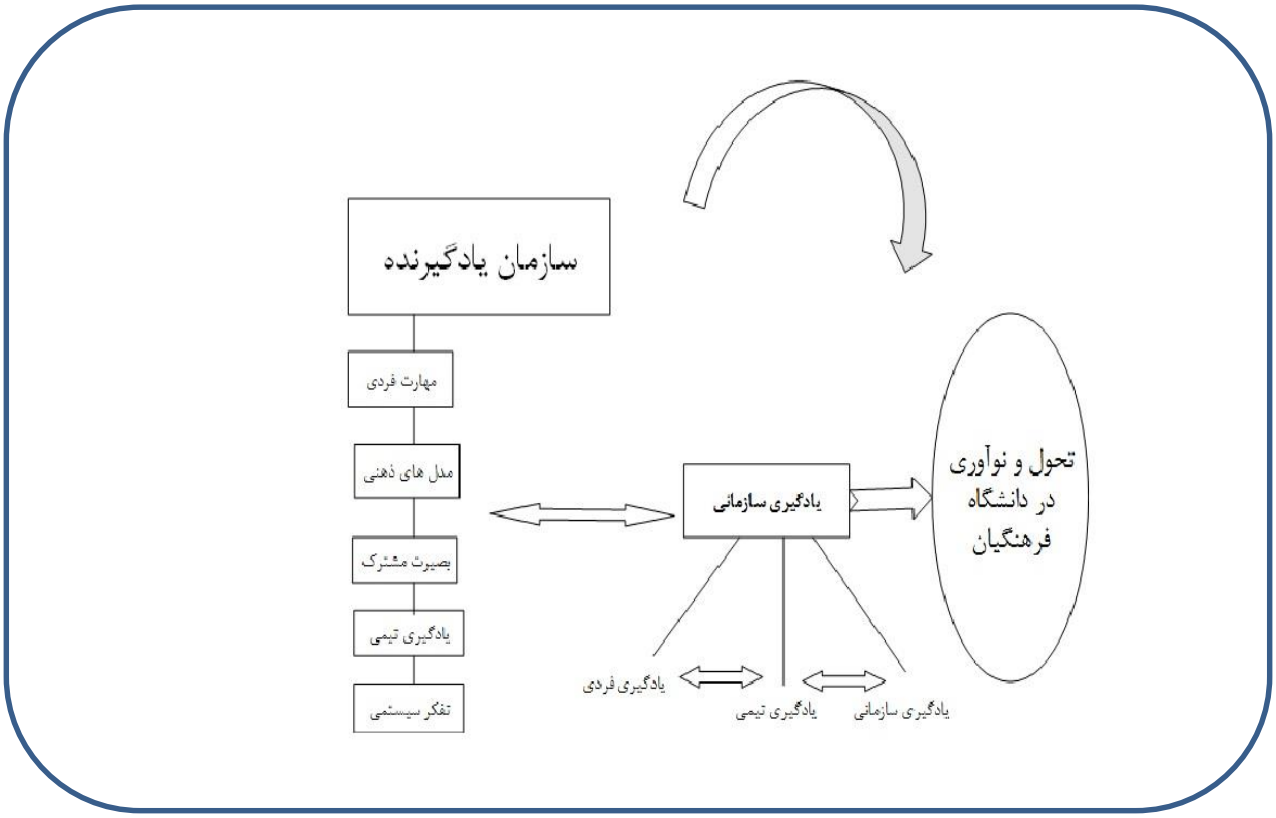
فرضیه۳-متغیر دانشگاه فرهنگیان (سازمان یادگیرنده)به منزله متغیر تعدیل کننده در رابطه با یادگیری سازمانی و نوآوری سازمانی است.

فرضیه ۴-نوع دانشگاه مورد بررسی بر رابطه میان متغیرها اثرگذار است.

فرضیه ۵- عواملی چون مدرک تحصیلی،سوابق خدمتی و جنسیت بر میزان یادگیری کارکنان دانشگاه فرهنگیان موثر است.

مدل مفهومی پژوهش

بر اساس فرضیات مطرح شده ،در ذیل مدل مفهومی این پژوهش بر اساس تئوری پیتر سنگه برای تاثیر یادگیری در سطوح مختلف که منجر به نوآوری در دانشگاه فرهنگیان شده ، طراحی شده است.(شکل ۱)



شکل1

این پژوهش در ۵بخش تدوین شده است،مقدمه که شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش و بیان مساله می باشد ،بخش بعدی روش شناسی،سپس یافته ها و نتیجه گیری ،در نهایت نیز پیشنهادات و محدودیت های پژوهش ارائه شده است.

۲-روش شناسی پژوهش

از آنجا که در این تحقیق ،بررسی رابطه بین نوآوری دانشگاهی و یادگیری سازمانی مدنظر می باشد ،روش پژوهش در محدوده پژوهش های پیمایشی –توصیفی قرار دارد.جامعه آماری مورد نظر عبارتند از:کلیه اساتید و کارمندان و دانشجویان دانشگاه های فرهنگیان اصفهان (پردیس های فاطمه زهرا و شهید رجایی در سال ۱۳۹۵ بودندکه نمونه پژوهش شامل ۱۰۴ نفر از کارمندان و اساتید و دانشجویان با استفاده از فرمول مورگان به طور تصادفی انتخاب شده بودند،می باشد.

ابزار پژوهش نیز پرسشنامه استاندارد سازمان یادگیرنده پیتر سنگه با پنج مولفه (آرمان مشترک،مدل ذهنی،تسلط فردی،یادگیری تیمی،تفکر سیستمی)بود،که در ۳۵ گویه بسته پاسخ (هرگویه شامل ۵ طیف)-که بر طبق طیف های درجه بندی لیکرت (خیلی کم=1 -کم=2 ، متوسط=3 ،زیاد=4 ،خیلی زیاد=5) است.

روایی ابزار گرداوری توسط تعدادی از اساتید و متخصصان این زمینه و پایایی آن با محاسبه آلفای کرونباخ(۰,۹۶)مورد تایید قرار گرفت.سپس با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون های T مستقل و T تک نمونه ای و آنالیز واریانس و آزمون پسین توکی،داده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳-یافته ها

در این پژوهش یافته ها به شرح جداول ذیل می باشد:

جدول۱-میزان به کارگیری و استفاده از مشخصات یک سازمان یادگیرنده طبق مدل پیترسنگه در دانشگاه فرهنگیان

۰	میانگین	انحراف معیار	آماره T	سطح معناداری
.تفکر سیستمی	۳/٤۹	۰,۹۹	۷,۱۷	۰,۰۰۰
تسلط فردی	۳/٤۹	۰,۹۷	۷,۲۲	۰,۰۰۰
یادگیری تیمی	۳/۵۵	۰,۹٤	۸,٤۹	۰,۰۰۰
آرمان مشترک	۳/۵۹	۱,۰۰۷	۸,٤٤	۰,۰۰۰
مدل ذهنی.	۳/۷۳	۰,۹۰	۱۱,۷۲	۰,۰۰۰
سازمان یادگیرنده	۳/۵٦	۰,۸۹	۹,۰۵	۰,۰۰۰

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
تفکر سیستمی	۱۰۴	۱,۰۰	۵,۰۰	۳,۴۹۵۱	۹۹۴۷۱.
تسلط فردی	۱۰۴	۱,۰۰	۵,۰۰	۳,۴۹۵۱	۹۷۲۱۸.
یادگیری تیمی	۱۰۴	۱,۰۰	۵,۰۰	۳,۵۵۱۰	۹۴۲۱۰.
آرمان مشترک	۱۰۴	۲,۰۰	۵,۰۰	۳,۵۹۲۱	۰۰۷۰۰.۱
مدل ذهنی	۱۰۴	۱,۰۰	۵,۰۰	۳,۷۳۵۴	۹۰۰۰۰.
سازمان یادگیرنده	۱۰۴	۱,۰۰	۵,۰۰	۳,۵۶۵۱	۸۹۱۱۰.
Valid N (listwise)	۱۰۴				

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
تفکر سیستمی	۷,۱۷۰	۱۰۳	.000	۵۲۸۸۵.	۳۳۵۴.	۷۲۲۳.
تسلط فردی	۷,۲۲۰	۱۰۳	.000	۵۷۶۹۲.	۳۹۱۷.	۷۶۲۱.
یادگیری تیمی	۸,۴۹۰	۱۰۳	.000	۶۰۵۷۷.	۴۰۵۹.	۸۰۵۷.
آرمان مشترک	۸,۴۹۰	۱۰۳	.000	۹۳۲۶۹.	۷۵۴۴.	۱۱۰۹.۱
مدل ذهنی	۱۱,۷۲۰	۱۰۳	.000	۷۱۱۵۴.	۴۹۳۶.	۹۲۹۵.
سازمان یادگیرنده	۹,۰۵۰	۱۰۳	.000	۶۷۳۰۸.	۴۸۴۵.	۸۶۱۷.

یافته ها نشان می دهد که سطح دانشگاه فرهنگیان از نظر ابعاد سازمان یادگیرنده ،بالاتر از متوسط است. و میزان سطح بعد مدل ذهنی این سازمان در بالاترین سطح قرار دارد.

میزان سطح بعد تسلط فردی و تفکر سیستمی در پایین ترین سطح هستند و چون معناداری فرضیه صفر مبتنی بر اینکه مولفه ها با عدد ۳مساوی باشند در رابطه (p-value<0.01)، رد شده است.و سطح همه موالفه ها بالاتر از متوسط(۳)قرار دارد.(جدول۱).

جدول ۲.نمرات دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده با توجه به مدرک تحصیلی کارکنان

مدرک تحصیلی	دکترا	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کاردانی	دیپلم
میانگین	۹۲	۹٤,۱٦	۱۰۷,٦۰	۹٦,۷۱	۹۱,٤۸
انحراف معیار	۳٥,۱٦	۲٥,۷۷	۱۹,۸٥	۱۰,٤٥	۱٤و٥۹

Means

Report

Edu	Mean	N	Std. Deviation
دیپلم	۹۱,۴۸۰۰	۲۵	۱۴,۵۹۰۰۰
کاردانی	۹۸,۷۱۰۰	۲۰	۱۰,۴۵۰۰۰
کارشناسی	۱۰۷,۶۰۰۰	۲۵	۱۹,۸۵۰۰۰
ارشد	۹۴,۱۶۰۰۰	۲۵	۲۵,۷۷۰۰۰
دکترا	۹۲,۰۰۰۰	۹	۳۵,۱۶۰۰۰

مقایسه های چندگانه

Dependent Variable: yadgerandeh
Tukey HSD

(I) edu	(J) edu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
deplom	kardani	-1.77000	2.98347	.976	-10.0601	6.5201
	lesans	-16.12000*	2.81284	.046	-23.9360	-8.3040
	arshad	-3.56000	2.81284	.713	-11.3760	4.2560
	.doktira	-7.76444	3.86588	.270	-18.5065	2.9776
kardani	deplom	1.77000	2.98347	.976	-6.5201	10.0601
	lesans	10.89000*	2.98347	.035	-22.6401	-6.0599
	arshad	-1.79000	2.98347	.975	-10.0801	6.5001
	.doktira	-5.99444	3.99174	.564	-17.0863	5.0974
lesans	deplom	16.12000*	2.81284	.046	8.3040	23.9360
	kardani	10.89000*	2.98347	.035	6.0599	22.6401
	arshad	7.56000*	2.81284	.285	4.7440	20.3760
	.doktira	8.35556	3.86588	.203	-2.3865	19.0976
arshad	deplom	3.56000	2.81284	.713	-4.2560	11.3760
	kardani	1.79000	2.98347	.975	-6.5001	10.0801
	lesans	-6.56000*	2.81284	.385	-20.3760	-4.7440

	.doktira	-4.20444	3.86588	.813	-14.9465	6.5376
.doktira	deplom	7.76444	3.86588	.270	-2.9776	18.5065
	kardani	5.99444	3.99174	.564	-5.0974	17.0863
	lesans	-8.35556	3.86588	.203	-19.0976	2.3865
	arshad	4.20444	3.86588	.813	-6.5376	14.9465

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Post Hoc Tests

در این بررسی کارکنان (نمونه آماری)به پنج دسته براساس مدرک تحصیلی شان تقسیم بندی شدند :

(دیپلم=۱ کاردانی=۲ کارشناسی=۳ کارشناسی ارشد=۴ دکترا=۵)

از آنالیز واریانس برای میانگین نمره سازمان و گروه های مختلف استفاده شد و بر طبق نتایج در سطح ۰,۰۱ اختلاف معنادار وجود دارد.نتایج حاصل از آزمون پسین توکی که برای یافتن اختلاف میان گروهها استفاده شده بود نشان داد که بین گروه ۳(کارکنان دارای مدرک کارشناسی)و با گروه ۱ (کارکنان دارای مدرک دیپلم) اختلاف ۱۶,۱۲ است.(p=0.046).بین گروه ۳ و گروه ۲ نیز اختلاف میانگین ۱۰,۸۹، است.(p=0.035). همچنین اختلاف معناداری میان باقی گروه ها یافت نشد.

جدول۳.مقایسه ارزیابی کارکنان زن و مرد (نمونه آماری)از منظر سازمان یادگیرنده

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
سازمان یادگیرنده	زن	۱۰۱,۸۷	۲۳,۰۹	۰,۵۲۳
	مرد	۹۹,٦۸	۲٤,۸۸	

	jender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
yadgerandeh	مرد	55	99.6800	24.88000	1.47634
	زن	49	101.8700	23.09000	1.68539

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper

yadgerandeh	Equal variances assumed	.002	.965	-2.202	102	.523	-4.91132	2.23086	-9.33621	-.48643
	Equal variances not assumed			-2.192	98.416	.523	-4.91132	2.24056	-9.35741	-.46522

از آزمون Tمستقل برای مقایسه کارمندان زن و مرد (نمونه آماری)در سازمان یادگیرنده استفاده شده است.که نتایج نشان دادند که تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۴. نمرات دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده با توجه به سابقه خدمتی نمونه آماری

سابقه خدمت	کمتر از ۵	۵-۱۰	۱۱-۱۵	۱۶-۲۰	۲۱-۲۵	بیشتر از ۲۵
میانگین	۱۰۱,۰۸	۹۲,۱۱	۱۰۸,۳٤	۱۰۹,۱٦	۹۷	۸۳,۳۷
انحراف معیار	۲۵,۷٦	۲۳,٤۸	۱۹,۹۲	۱۹,٤۳	۳۰,۷	۲۷,۰۵

Means

Report

yadgerandeh

sabegheh.kh	Mean	N	Std. Deviation
0-5	101.0800	20	25.76000
5-10	92.1100	20	23.48000
11-15	108.3400	20	19.92000
15-20	109.1600	20	19.43000
5.00	97.0000	15	30.70000
25-30	83.3700	9	27.05000

Oneway

ANOVA

yadgerandeh

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2196.929	5	439.386	3.718	.004
Within Groups	11582.456	98	118.188		
Total	13779.385	103			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: yadgerandeh

Tukey HSD

(I) sabegheh.kh	(J) sabegheh.kh	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-5	5-10	-7.85000	3.43785	.211	-17.8434	2.1434
	11-15	-12.20000*	3.43785	.251	-22.1934	-2.2066
	15-20	-12.55000*	3.43785	.214	-22.5434	-2.5566
	5.00	-5.18333	3.71331	.729	-15.9775	5.6108
	25-30	-9.89444	4.36365	.217	-22.5791	2.7902
5-10	0-5	7.85000	3.43785	.211	-2.1434	17.8434
	11-15	-16.22000	3.43785	.007	-14.3434	5.6434
	15-20	-17.04000	3.43785	.013	-14.6934	5.2934
	5.00	2.66667	3.71331	.979	-8.1275	13.4608
	25-30	-2.04444	4.36365	.997	-14.7291	10.6402
11-15	0-5	12.20000*	3.43785	.124	2.2066	22.1934
	5-10	16.22000	3.43785	.007	-5.6434	14.3434
	15-20	-.35000	3.43785	1.000	-10.3434	9.6434
	5.00	7.01667	3.71331	.415	-3.7775	17.8108
	25-30	24.94000	4.36365	.011	-10.3791	14.9902
15-20	0-5	12.55000*	3.43785	.005	2.5566	22.5434
	5-10	17.04000	3.43785	.013	-5.2934	14.6934
	11-15	.35000	3.43785	1.000	-9.6434	10.3434
	5.00	7.36667	3.71331	.359	-3.4275	18.1608
	25-30	2.65556	4.36365	.990	-10.0291	15.3402
5.00	0-5	5.18333	3.71331	.729	-5.6108	15.9775
	5-10	-2.66667	3.71331	.979	-13.4608	8.1275
	11-15	l-7.01667	3.71331	.415	-17.8108	3.7775

	15-20	-7.36667	3.71331	.359	-18.1608	3.4275
	25-30	25.77111	4.58380	.010	-18.0357	8.6135
25-30	0-5	9.89444	4.36365	.217	-2.7902	22.5791
	5-10	2.04444	4.36365	.997	-10.6402	14.7291
	11-15	-2.30556	4.36365	.995	-14.9902	10.3791
	15-20	-2.65556	4.36365	.990	-15.3402	10.0291
	5.00	4.71111	4.58380	.908	-8.6135	18.0357

*. The mean difference is significant at the ۰,۰۵ level.

در این بررسی کارکنان با توجه به سولبق خدمتی به دسته های زیر تقسیم شدند:

کمتر از پنج سال=گروه ۱ ۱۰-۵سال=گروه ۲ ۱۵-۱۱سال=گروه۳

۲۰-۱۶سال=گروه۴ ۲۵-۲۱سال=گروه۵ بیشتر از ۲۵=گروه۶

با استفاده از آنالیز واریانس ،میانگین نمرات سازمان یادگیرنده و ۶ گروه ذکر شده بررسی شد و نتیجه نشان داد در سطح معنادار۰,۰۰۱ اختلاف وجود دارد.همچنین با استفاده از آزمون پسین توکی نیز ، اختلاف بین گروه ها نشان داده شد.

بر طبق نتایج به دست آمده اختلاف میانگین گروه های ۲ با ۳ ، ۱۶,۲۲- است.(P=0.007). اختلاف میانگین گروه های ۲ با ۴ ،۱۷,۰۴- است.(P=00.013). اختلاف میانگین گروه ۳ با گروه ۶ ، ۲۴,۹۴ است.(P=0.011). اختلاف میانگین گروه های ۴ با ۶، ۲۵,۷۷ است.(P=0.010).اختلاف معناداری در باقی گروه ها دیده نشد.

٤-بحث و نتیجه گیری

از آنجا که اکثر موسسات آموزشی از مدل سازمان یادگیرنده پیترسنگه برای ارزیابی خود استفاده می کنند،سعی شده است که این پژوهش مبتنی بر مولفه های این مدل باشد.در قسمت پیشینه به پژوهش هایی در زمینه تاثیر یادگیری سازمانی بر موسسات آموزشی و نوآوری در آنها اشاره شد.هدف این تحقیق بررسی تاثیر یادگیری سازمانی در تحولات و نوآوری دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک سازمان یادگیرنده در سال ۱۳۹۵ می باشد.این پژوهش به روش پیمایشی-توصیفی انجام شده است.

بر طبق یافته های این پژوهش در مورد فرضیه ۱ بین یادگیری سازمانی و نواوری در دانشگاه فرهنگیان رابطه مثبت وجود دارد.نتایج این فرضیه ،یافته های نادری،علیرضا و همکاران (۱۳۹۵)،فرخ نژآد و همکاران،چو (۲۰۰۴) «تاثیر یادگیری سازمانی بر عملکرد و نوآوری سازمانی»را تایید می کندکلیه کارکنان در یک سازمان یادگیرنده متعهد به یادگیری و آموزش های ضمن خدمت بوده و برای آنها یادگیری به عنوان ارزش تلقی شده و به سمت نوآوری و در نهایت بالندگی حرفه ای گام بر می دارند.نتایجی که در مورد فرضیه دوم بدست امده مبنی بر بکارگیری مولفه های سازمان یادگیرنده(پنج فرمان پیترسنگه)و تاثیر آن بر نوآوری در سازمان است که با یافته های پژوهشی سایر محققان همخوانی دارد.این نتایج با یافته های پارک و روجسکی(۲۰۰۶)در میان مدرسان شهر سئول،محمودزاده(۱۳۸۴)در سازمان آموزش و پرورش ،اسدی و همکاران (۱۳۸۷)در سازمان تربیت بدنی،موسوی و همکاران در سازمان آموزش و پرورش همسو است.در فرضیه سوم،دانشگاه فرهنگیان (به عنوان یک سازمان یادگیرنده)به منزله متغیر تعدیل کننده در رابطه یادگیری سازمانی و نوآوری سازمانی است.یعنی در چنین فضایی(سازمان یادگیرنده)یادگیری به عنوان عامل سوق دهنده به سوی تحولات و نواوری در سازمان است،که با نظریه داجسون(۱۹۹۳) همسو است.نتایج حاصل از فرضیه چهارم بیان می دارد که نوع دانشگاه بر رابطه میان متغیرها اثرگذار است که با یافته های تحقیقاتی که در دانشگاه ویسکانسین توسط نیفه(۲۰۰۲)با موضوع«مقایسه مولفه ی یادگیری سازمانی در دانشگاه های مدرن و سنتی»انجام شده همخوانی دارد.این تحقیقات نشان دادند که میزان یادگیری سازمانی در دانشگاه هایی که پروژه کیفیت علمی را اجرا کرده اند نسبت به دانشگاه هایی که این پروژه را اجرا نکرده اند در سطحی بالاتر قرار دارند.یافته های مبنی بر فرضیه پنجم در واقع پاسخی به سوال دوم پژوهش نیز می باشد.(عواملی چون مدرک تحصیلی،سوابق خدمتی و جنسیت بر میزان یادگیری کارکنان دانشگاه فرهنگیان موثر است؟)نتایج حاصله از آزمون جدول۲ بیانگر این بود که نمرات سازمان یادگیرنده کارمندانی که مدرک تحصیلی کارشناسی دارند بیشتر از آنهایی است که مدرکشان دیپلم و کاردانی است.لازم به ذکر است که میانگین نمرات کارمندانی که مدرک کارشناسی داشتند با کارکنانی که مدارک بالاتر داشتند تفاوت معنی داری نداشت.یافته های جدول ۳ نیز نشان داد که تفاوت معناداری میان جنسیت کارکنان در سازمان یادگیرنده وجود ندارد.یافته های حاصل از ازمون جدول ۴ بیان می کند که کارمندانی که بر اساس سوابق خدمتی شان در گروه های ۳ و ۴ قرار گرفته اند ،میانگین نمراتشان در سازمان یادگیرنده بیشتر از سایر گروه ها بود.یعنی کسانی که سوابق شان بین ۱۱ تا ۲۰ سال بود.

۵-پیشنهادها(نتایج کلی)

۱-مدیران و رهبران سازمان ها باید فرصت های آموزشی برای کارکنان در جهت مهیا نمودن موجبات رشد و پرورش استعدادها،ایجاد کنند.

۲-حمایت و تشویق گسترده مدیران دانشگاهی از اساتید و کارمندان دارای مدارک تحصیلی بالا و دعوت از آنان برای شرکت در پروژه های تحقیقاتی در راستای تحول و نوآوری در دانشگاه فرهنگیان

۳-ترویج و فرهنگ سازی در درون سازمان در زمینه چشم انداز و سرنوشت مشترک

۴-تقویت انگیزه یادگیری در کارمندان(تشویق های مادی و معنوی)

در پژوهش های پیشین که در این زمینه در دانشگاه های فرهنگیان و سازمان های آموزش و پرورش انجام شده به بررسی متغیر هایی چون سابقه خدمت ،جنسیت و مدرک تحصیلی پرداخته نشده است .کارمندان دارای سوابق بالا به علت بالا رفتن سن،خستگی و نزدیک شدن به سال های پایانی خدمت خود نیازی به یادگیری در خود احساس نمی کردند.در همین بحث کارمندان دارای مدارک تحصیلی بالا(ارشد و دکترا) نیز خود را در سطح بالایی از دانش دانسته و آنها هم در خود نیازی به یادگیری نمی دیدند.

کارمندان دیپلمه و کاردان نیز به دلیل عدم آگاهی کافی در کلاس های ضمن خدمت شرکت نمی کردند و تمایلی برای شرکت در فعالیت های تیمی از خود نشان نمی دادند.در واقع می توان اذعان داشت اصلی ترین دلیل تفاوت در میان گروه های ذکر شده مربوط به انگیزه یادگیری است.

به علت وسیع بودن دامنه یادگیری سازمانی و پراکندگی پردیس ها در سراسر کشور در این پژوهش تنها امکان بررسی پردیس های مستقر در شهر اصفهان پرداخته شده است.از دیگر محدودیت هایی که با ان مواجه بودم ترکیب کارکنان ثابت و مامور از اموزش و پرورش در دانشگاه فرهنگیان بود که در میزان کارایی آنها تفاوت های فاحشی آشکار بود که نیاز به بررسی و پژوهش به صورت جداگانه و اساسی دارد.

منابع

۱-آهنگری نمین،عذرا.۱۳۸۹.بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و توانمند سازی کارکنان سازمان مرکزی بانک سپه.پایان نامه کارشناسی ارشد،دانشگاه علامه طباطبایی

۲-اعرابی،م و فخاریان،م.۲۰۰۹.میزان یادگیری سازمانی در صنایع تولید شیر.فصلنامه تحقیق مدیریتی.ش (۱)،صص ۱۰۹-۱۲۹

۳-الوانی،سید مهدی.۱۳۸۴.مدیریت عمومی.تهران:نشر نی

۴-سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش.۱۳۹۰. صص ۴۴-۴۸

۵-سنگه،پیتر.۱۳۸۲.پنجمین فرمان. ترجمه حافظ کمال هدایت و محمد روشن.چاپ چهارم،تهران:انتشارات سازمان مدیریت صنعتی

۶-شریفی،اصغر و اسلامیه ،فاطمه.۱۳۸۷.بررسی رابطه ی میان یادگیری سازمانی و به کارگیری فناوری های ارتباطات و اطلاعات در دانشگاه آزاد گرمسار.فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی،ش (۲).

۷-محمودزاده،م.۱۳۸۴.بررسی میزان آمادگی سازمان های آموزش و پرورش استان های کشور برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده،پایان نامه کارشناسی ارشد،دانشگاه شهید بهشتی

8-park,J.H &Rojewski, j.w.(2004).The learning organization Model Acrosss Vocational and Academic Teacher Groups.Career and Technical Education Research,31 (1), 23-48

9.Chasto,I ,Badger.B,Sadler E .Organization learning Style,Competencies and Learning Systems in small UK manufacturing firms.InternationalJornal of operations and production management.2001;21(11):1417-1432

درس پژوهی،الگوی توسعه حرفه ای معلمان

حسین حسنی مقدم[۱]

چکیده

بیش از یک دهه از معرفی و ترویج درس پژوهی در ایران میگذرد.کارگزاران آموزشی آنرا در حکم الگویی برای بهسازی آموزش ارزیابی میکنند و پژوهشگران آموزشی آنرا به مثابه الگوی پرورش حرفه ای معلمان در مدرسه ترویج میکنند. در این الگو معلم درس پژوه عهده دار نقش کلیدی بوده و ضروری است تا صلاحیت های لازم برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی را دارا باشد. در نظام آموزش رشد صلاحیت های معلم و توسعه حرفه ای او دارای اهمیت است و معلم به عنوان رکن اساسی باید از دانش،مهارت و بینش کافی برخوردار باشد.بدین منظور پژوهش حاضر با هدف ارائه ی روش درس پژوهی به عنوان الگوی توسعه ی حرفه ای معلمان با روش میدانی و کتابخانه ای نگارش شد.در پایان تحقیق میتوان نتیجه گرفت که روش درس پژوهی یکی از راهکار های اساسی برای ایجاد تحول در تعلیم و تربیت ،بخصوص درتخصصی کردن آموزش و یادگیری و حرفه ای کردن معلمان می باشد.

واژه های کلیدی: درس پژوهی_ معلم درس پژوه_توسعه حرفه ای معلمان

۱-مقدمه

درس پژوهی،پژوهش در کلاس درسی و پژوهش مشارکتی معلمان در مدرسه و کلاس درس، رویکرد نسبتا جدیدی است که در چند سال اخیر مشترکا سرکارآرانی در ایران و یوشیدا در ژاپن مطرح کرده اند و کم کم دارد جای خود را در مدارس و مراکز آموزش کشور باز می کند.(بختیاری و همکاران،۱۳۹۲). بختیاری (۱۳۸۷) هدف درس پژوهی را بهبود مستمر تدریس (آموزش) می داند به گونه ای که دانش آموزان بتوانند مطالب بیشتری را بیاموزند؛ همچنین تمرکز اولیه آن نیز بر نحوه تفکر و یادگیری دانش آموزان استوار می داند. روش درس پژوهی که از مفروضات رویکرد معلم پژوهنده بهره می گیرد، نقش معلم را بعنوان کارگزاری فکور در فرایند تدریس و تولید دانش بومی برجسته می سازد. در این رویکرد، معلمان با بهره گیری از خرد جمعی، موانع پیش

[۱]. حسین حسنی مقدم،خراسان جنوبی، دانشگاه فرهنگیان،پردیس شهید باهنر بیرجند ho.hassani1374@yahoo.com

روی تدریس و یادگیری را مورد تحلیل قرار داده، راه هایی را برای مواجه با آن ها شناسایی و مورد استفاده قرار می دهند.(ساکی،۱۳۹۴)

در این میان، معلم از آن جهت مورد تاکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می رود و اهداف متعالی نظام های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید بواسطه ی او محقق شود. تعامل مستمر و چهره به چهره ی معلم با دانش آموزان وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردارنیست. (مهرمحمدی،۱۳۷۹) معلم 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.(عبدالهی و همکاران،۱۳۹۲) به عبارتی، تاکید بر نقش و جایگاه معلم به این دلیل است که توسعه معلم در زمینه دانش، مهارت و بینش او در نهایت موجبات بهبود عملکرد دانش آموزان و افزایش موفقیت آنان را فراهم خواهد ساخت. بنابراین شایستگی ها و مهارت های معلمان در کارآمد بودن معلمان و درنتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارند.

تغییرات عمیق در ساختار برنامه ی درسی و جمعیت دانش آموزی در هویت حرفه ای معلمان بحران بوجود آورده است. فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید موجب شده تا بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو[1]،۲۰۰۷).

۲- ادبیات تحقیق

درس پژوهی یک رویکرد توسعه حرفه ای است که در آن الگوی عمل بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و الگویی موثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه اجرا می شود. درس پژوهی، به مثابه روش نوین پژوهش در عمل و هسته های کوچک تحول در آموزش، به گسترش پژوهش و خلق دانش حرفه ای در مدرسه کمک می کند. به علاوه بر فرایند یادگیری گروهی و بهسازی مستمر، تدوین برنامه، اجرا، بازبینی و بازاندیشی، یادگیری و ترویج یافته ها مبتنی است و فرصتی برای سهیم شدن کارگزاران آموزشی در تجربه های یکدیگر را فراهم می آورد.(پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۴)در واقع در درس پژوهی این معلم است که به بازاندیشی، عمل، طراحی، تدوین، تدریس، ارزیابی و تامل درباره ی یاددهی-

[1] .. Moreno

یادگیری می پردازد.(بختیاری و همکاران،۱۳۹۲).کیجکلر[1]، وود،[2] نورتن،[3] پدِر[4] (۲۰۱۳) درس پژوهی را اینگونه تعریف کرده اند: بررسی سیستماتیک تعلیم و تربیت کلاس درس است، که به صورت گروهی و نه فردی، توسط معلمان، که با هدف بهبود کیفیت آموزش و یادگیری انجام می شود. در واقع در فرایند درس پژوهی، گروه کوچکی از معلمان، به صورت مشترک، دست به طراحی آموزشی می زنند. سپس، یکی از آنها آن را در کلاس درس تدریس می کند و سایر افراد گروه با دقت به مشاهده یادگیری و مشارکت دانش آموزان می پردازند. در مرحله بعد، گروه به ارزیابی و تجدیدنظر در طرح آموزشی خود می پردازد وآن را برای تدریس های بعدی بهبود می بخشد.

درس پژوهی روشی است که به وسیله آن گروهی از معلمان با در میان گذاشتن مشکلات آموزشی کلاس درس خود با همکاران مدرسه ای و منطقه ای به جمع آوری پرداخته و بعداز تجزیه و تحلیل، تفسیر، تبادل نظر و بازاندیشی درمورد آن ها به کمک یادگیری راه حل های مفیدی را جهت بهبود فعالیت های آموزشی کلاس درس خود ارائه می کنند(نظری نژاد،۱۳۹۳).

تمرکز درس پژوهی چنان که استیگلر و هیبرت (۱۳۸۴)در "شکاف آموزشی(یادگیری)" اشاره کرده اند ،تدریس است،نه معلمان،کار کردن دانش آموزان است نه کار دانش آموزان،ملاک سنجش در موفقیت درس پژوهی یادگیری معلمان است نه تولید یک درس،تهیه دروس بهتر نتیجه ی جانبی و ثانوی فرایند است،اما نه هدف اولیه ی آن.گروه های معلمان کار می کنند تا دروسی را که چندین بار تدریس می شود مورد مشاهده قرار دهند،بحث کنند و اصلاح کنند و تدوین نمایند(باز اندیشی،نو اندیشی،بازبینی و ...)معلمان فقط یکی دوبار در سال در درس پژوهی مشارکت میکنند زیرا فرایند درس پژوهی کار سخت و فشرده ای است(به نقل ازبختیاری،۱۳۸۷).

یک دوره ی سیکل درس پژوهی عبارت است از :

- انتخاب یک کانون(درس کانونی)
- برنامه ریزی برای مطالعه ی درس
- تدریس درس،در جمع عمومی

[1] .Cajklera,W
[2] .Wooda,P
[3]. Nortona, J
[4] .Peddera, D

- مشاهده ی عمیق درس با محوریت هدف های گروه
- گزارش دهی مستند
- بازاندیشی و تجدید بر اساس تفکر گروه
- تدریس درس تجدید نظر شده
- مجددا گزارش دهی مستند.

به طور کلی طبق گفته ی بختیاری(۱۳۸۷) درس پژوهی شمارا به عنوان یک معلم برای همیشه تغییر می دهد.شما دیگر هیچ وقت درسی را بدون توجه به برداشت های غلط دانش آموزان و پاسخ های آنان طراحی نمی کنید. در شیوه درس پژوهی،معلمان تلاش می کنند تاصلاحیت های حرفه ای معلمی خودرا درحین کار (عمل) بهبود بخشیده و به بازسازی فکری و نوسازی خویش و دانش آموزان درفرایند یاددهی- یادگیری توجه کنند.

۳-پیشینه

صلاحیت های حرفه ای به مجموعه دانش ها و تجارب شخصی،مهارت ها و گرایش های معلم که از طریق آنها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجاد کننده تجارب یادگیری برای همه ی دانش آموزان می باشند،گفته می شود(استرانگ[1]،۲۰۰۳).صاحب نظران و پژوهشگران متعددی به بررسی این شایستگی ها پرداخته اند. که از جمله میتوان به دانیل سون[2](۲۰۰۷)،استرانگ(۲۰۰۷)،رابرت والکر[3](۲۰۰۹)،مک ایوان[4](۲۰۰۴)،آندرسون(۲۰۰۴)،گو[5](۲۰۰۷) اشاره نمود.(عبد اللهی،۱۳۹۳).

همچنین پژوهش های انجام شده در زمینه درس پژوهی نیز نتایج قابل توجهی را گزارش کرده اند.از جمله، معلمان شرکت کننده در پژوهش روبرت(۲۰۱۰) درس پژوهی را به عنوان یک تجربه مشارکتی و مبتنی بر همکاری معلمان ارزیابی کردند و در پایان مشخص شد که توسعه ی حرفه ای و سطح خودکار آمدی تصوری آنها افزایش یافته است.(به نقل از حبیب زاده،۱۳۹۳).

خاکباز و همکاران(۱۳۸۷) طی تحقیقی با موضوع" تاثیر درس پژوهی بر توسعه ی حرفه ای معلمان ریاضی" به این نتیجه رسیدند که درس پژوهی میتواند به عنوان الگویی مطلوب در توسعه ی حرفه ای معلمان مطرح گردد.

1 . Stronge
2 . Daniel sn
3 . Walker،R
4 . Mc ewan
5 . Goe

همچنین نتایج بیانگر این بود که درس پژوهی تا حد زیادی پاسخگوی انتظارات و برآورنده نیاز های معلمان ریاضی از برنامه های توسعه ی حرفه ای می باشد.

سرکارآرانی(۱۳۹۰)در تحقیقی با عنوان"درس پژوهی الگویی بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس" به این نتیجه رسید که درس پژوهی الگویی برای بهسازی توانایی حرفه ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه ای در مدرسه است و به معلمان فرصت میدهد تا روابط خود را با یکدیگر و با دانش آموزان بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی ،بازبینی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند.

نتایج پژوهش های راک و ویلسون (۲۰۰۵)؛فرناندز؛چاکشی،و کنون(۲۰۰۳) نیز بیانگر افزایش اعتماد حرفه ای ،ارتقای دانش محتوا ، و بهبود فرایند آموزش و یادگیری می باشد.(به نقل از حبیب زاده،۱۳۹۳).پلامر(۲۰۰۷) در پایان پژوهش خود نتیجه گرفته است که معلمان شرکت کننده در گروه درس پژوهی بر فقدان دانش خود درباره موضوعی که تدریس می کنند و روش های آموزشی آگاه شده و اذعان داشته اند که احساس می کنند دانش آنها در جریان درس پژوهی رشد کرده است.

٤-بحث و نتیجه گیری

سازمان های آموزشی از جمله مدارس به اعتبار برخورداری از درونداد[1] انسانی از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشند. نتایج تحقیقات گوناگون بیانگر این واقعیت است که کامیابی در انجام وظایف این سازمان ها، تا اندازه ای به رضایت آنها از کار و شغل خویش مربوط می باشد. در این راستا، ارائه بروندادی[2] لایق و شایسته تا حد زیادی بستگی به مهارت های حرفه ای و آموزشی نیروی انسانی در این سازمان ها دارد. به عبارت دیگر، چون تعلیم وتربیت امری ظریف و پراهمیت است و چون مدرسه با همه ابعاد وجودی خود یعنی معلمان و کارکنان باید به این امر مهم و حیاتی بپردازد، بنابراین نقش ویژگی ها و استانداردهای(صلاحیت های) فردی و حرفه ای معلمان بیش از پیش اهمیت می یابد.(موسوی نژاد،کیوانکار؛۱۳۹۴). صلاحیت های معلمی ،مجموعه شناخت ها ،گرایش ها، و مهارت هایی است که معلم با کسب آنها میتواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی

[1] input
[2] outpt

،عقلی،عاطفی،اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند(رووف،۱۳۸۶).طبق نظر میدل(۱۹۸۲) برخورداری از دانش و مهارت های مختلف به نام شایستگی یا صلاحیت معلمان آورده می شود(به نقل از عبداللهی،۱۳۹۳).

معلمان از مهمترین اجزای نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند.آنها به دلیل نقش برجسته ای که در پرورش و یادگیری دانش آموزان بر عهده دارند و نیز به دلیل اینکه اعمال و رفتارشان در ایجاد انگیزه های یادگیری موثر است،نیازمند برخورداری از شایستگی های مختلف شغلی و حرفه ای هستند. از پژوهش حاضر میتوان نتیجه گرفت که روش درس پژوهی یکی از راهکار های اساسی برای ایجاد تحول در تعلیم و تربیت ،بخصوص درتخصصی کردن آموزش و یادگیری و حرفه ای کردن معلمان می باشد.بنابراین چنانچه یکسری از صلاحیت های حرفه ای معلمان درس پژوه مشخص شده و مدون باشد میتواند در توسعه ی حرفه ای معلمان کمک کننده باشد و فقدان صلاحیت های مرتبط با معلم درس پژوه موجب می شود تا بسیاری از معلمان درس پژوه هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند.

۵-منابع

عبدالهی،بیژن؛دادجوی توکلی،عطیه؛یوسلیانی،غلامعلی؛(۱۳۹۳) شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش،فصلنامه علمی پژوهشی،سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی،شماره ۴۹،سال سیزدهم،تهران.

پورشافعی،هادی؛ایوبی،فاطمه؛اکبری،محمد؛حسینی،سیده ملیحه؛(۱۳۹۴) نگاهی به توسعه حرفه ای معلم. نشر چهار درخت،چاپ اول،بیرجند.

سرکارآرانی،محمد رضا؛(۱۳۹۰) درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس:مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما، فصلنامه تعلیم و تربیت.پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش،سال بیست و هفتم،شماره۱،تهران.

ساکی،رضا؛(۱۳۹۴) درس پژوهی.دانشنامه ایرانی برنامه درسی،محور ۶،اجرای برنامه درسی،درس پژوهی.

مهرمحمدی،محمود؛(۱۳۷۹)بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم.تهران:انتشارات مدرسه.

بختیاری، ابوالفضل.(۱۳۸۷)؛ درس پژوهی الگوی ژاپنی برای رشد حرفه ای معلمان در کلاس درس، پژوهش نامه آموزشی شماره ۱۰۴، اذرماه۸۷.

بهرامی هیدجی، علی؛ مرسلی، صغری. (۱۳۹۱)؛ درس پژوهی شیوه ای نودر طراحی اجرایی برنامه درسی، مجله رشد تکنولوژی آموزشی۴۶،۴۲،۳.

تریسی، سارا جی(۱۳۹۴).روش های تحقیق کیفی.ترجمه دکتر حسین خنیفر و طاهره منیری شریف. چاپ اول، تهران: انتشارات کتاب مهربان

پورشافعی،هادی(۱۳۹۳).پژوهش و نگارش علمی با رویکرد پایان نامه نویسی.چاپ اول، تهران:انتشارات آوای نور

خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمد رضا؛ موسی پور، نعمت ا... .(۱۳۸۷)؛ تاثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه ای معلمان ریاضی، فصلنامه تعلیم تربیت شماره۹۴.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۳)؛ مهارت های آموزشی و پرورشی (جلد اول)، تهران: سمت.

موسوی نژاد، سید حسین؛ کیوان کار، مهدی.(۱۳۹۴)؛ بررسی تطبیقی استانداردهای معلمان ابتدایی ایران، استرالیا، انگلستان و آمریکا، همایش ملی آموزش ابتدایی، دیماه۹۴.

نعمتی، محمد علی؛ جمشیدی، لاله.(۱۳۸۶)؛ بررسی رابطه و تأثیر فرایند تسهیم دانش و تجربه بر توسعه سرمایه اجتماعی در میان اعضای واحدهای فناور مرکزرشد دانشگاه شهید بهشتی(مقاله)، اولین کنفرانس ملی مدیریت دانش، بهمن ماه۱۳۸۶.

حبیب زاده،عباس(۱۳۹۳)؛ اثربخشی درس پژوهی بر خودکار آمدی تصوری معلمان.مجله دست آورد های روانشناختی(علوم تربیتی و روان شناسی)،دانشگاه شهید چمران،دوره ی چهارم،سال ۲۱،شماره ۲.

بختیاری،ابوالفضل؛کبری،مصدقی نیک؛(۱۳۹۲)،درس پژوهی:الگویی برای پرورش حرفه ای معلمان .رشد آموزش متوسطه،شماره ۱۰۷،دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.تهران.

Cajklera,W. Wooda,P. Nortona, J. & Peddera, D. (2014) Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school, Professional Development in Education, 40:4, 511-529.

Moveno،J.(2007).Dotheinitial and the continuous teache،professional

سازمان یادگیرنده، ضرورتی برای دانشگاه فرهنگیان

حورا سودی[۱] ، صادق ملکی آوارسین[۲] ، نیر سیدنظری[۳]

چکیده

دانشگاه ها به عنوان سازمانهای آموزشی و پژوهشی دارای وظایف و کارکردهای متعددی از قبیل آموزش، پژوهش، تولید دانش و فناوری جدید، ارائه استراتژیهای تغییر اجتماعی و رویارویی فعال با تحولات جهانی هستند. موفقیت دانشگاهها در انجام این وظایف ایجاب می کند که یادگیری مستمر را سرلوحه کار خویش قرار دهند. یادگیری شاید تنها مزیت رقابتی پایدار برای همه سازمانها باشد. سازمان یادگیرنده سازمانی است که افراد آن دائماً قابلیت های خود را به منظور خلق نتایج درستی که خواهان آن هستند، به گونه ای بسط می دهند که الگوهای جدید و همه جانبه تفکر پرورش یابد و آرمان جمعی بر پا شود و افراد دائماً از آموخته های یکدیگر یاد بگیرند. در سالهای اخیر مفهوم سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی توجه پژوهشگران را ویژه در سیستم های آموزشی به خود معطوف نموده و ایجاد سازمان یادگیرنده یکی از آرمان های سیستم آموزش شده است. از این نظر، حرکت دانشگاههای کشور به سمت تبدیل شدن به سازمانهای یادگیرنده از اهمیت خاصی برخوردار است. در همین ارتباط هدف از پژوهش حاضر بررسی و مطالعه ضرورت حرکت دانشگاه فرهنگیان به سمت سازمان یادگیرنده می باشد. این پژوهش یک مطالعه مروری است که با استفاده از منابع متعدد در زمینه سازمان یادگیرنده و با جستجوی کتابخانه ای و اینترنتی انجام شده است. پژوهش حاضر در صدد آن است که ضمن توصیف مفاهیم اصلی و ویژگیهای سازمان یادگیرنده و با بیان رسالت دانشگاه فرهنگیان و با توجه به این امرکه نیاز سازمانها به ویژه نهاد های آموزشی و در راس آنها آموزش عالی به یادگیری و تغییر جزاولویتهای این سازمان می باشد، ضرورت روی آوری دانشگاه فرهنگیان به سازمان یاد گیرنده را بیان نماید.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، سازمان یادگیرنده، یادگیری

---

[۱]. مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)، hurasoodi@yahoo.com

[۲]. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران، s.maleki@iaut.ac.ir

[۳]. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران، n.seyednazari@yahoo.com

مقدمه:

عصر امروز، عصر تغییرات و عدم اطمینان نسبت به آینده و نبود اطلاعات در دسترس وکافی، جهت تصمیم گیری برای مدیران است. تغییراتی که اگر سازمان ها، خود را با آن موافق و همراه نسازند، چه بسا سازمان را به ورطه ی نابودی بکشاند. از این رو سازمان باید تنها یک ویژگی ثابت یعنی تغییر و تطبیق مداوم داشته باشد. بقای امروز سازمان ها و به ویژه دانشگاه ها بستگی به این موضوع دارد که آنها چگونه پذیرای تغییرات شوند و اقدامات و خدمات خود را بهبود بخشیده و توان رقابت پذیری خود را افزایش دهند . تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده ساز و کاری مناسب جهت نیل به این موارد می باشد (Ali Khamis , 2012). با بررسی ادبیات مدیریت، رد پای سیستم های یادگیرنده را در تئوری های سازمان و مدیریت اوایل قرن بیستم و قبل از آن می توان یافت.گرچه تا این زمان نامی از سازمان های یادگیرنده به میان نمی آید، اما فردریک تیلور تئوری پرداز مکتب مدیریت علمی برتشریک مساعی مدیر و کارکنان در یافتن روش بهتر انجام کار و آموزش پرسنل تأکید داشت. با رعایت این اصل، سازمان در حقیقت یادگیری را میان کارکنان ترویج می دهد، ایده های جدید خلق می شوند و در سراسر سازمان انتشار می یابند.

کار دانش محور[1] در دهه ۱۹۶۰ زمانی که اولین اثر پیتردراکر چاپ شد، مطرح گردید. پیتر دراکر درکتاب "عصر ناپیوستگی"در سال ۱۹۶۹ شرح داده است که ایالات متحده می تواند به عنوان شرکت دانش[2] عمل نماید .با اظهار نظر آرگریس[3] و شون [4] در دهه ۱۹۷۰ اصطلاح یادگیری سازمانی در ادبیات مدیریت مطرح شد. آنها با انتشار کتابی به همین نام، بر اهمیت یادگیری در درون سازمان تأکید ورزیدند.

در دهه ۱۹۸۰ مفهوم یادگیری سازمانی توسط تعدادی از نظریه پردازان دانشگاه کارنگی ملن[5] مورد بسط و گسترش قرار گرفته است .مارچ[6] و سایمون[7] نوشته اند :با وجود آنکه رویه های عملیاتی، استانداردها و مقررات، فعالیت های سازمان را تحت تأثیر قرار می دهد، این مقررات، فرآیندهای یادگیری را منعکس می کنند و از طریق آن سازمان با محیطش انطباق پیدا می کند.

پیتر سنگه و همکارانش در دانشگاهMIT امریکا نیز کار گسترده ای روی یادگیری سازمانی انجام داده اند . آنها ادعا کرده اند که از طریق به کارگیری تفکر سیستمی می توان فرآیند یادگیری سازمانی را ساختاربندی

---

1 . Knowledge – oriented work
2 . Knowledge company
3 . Argris
4 . Schon
5 . Carengie – mellen
6 . March
7 . Simon

نمود .انتشار کتاب پنجمین فرمان توسط پیتر سنگه و کار گسترده این گروه باعث گردید مفهوم سازمان یادگیرنده، به طور وسیع در دنیای کسب وکار به کار گرفته شود .گرچه بعضی از نویسندگان معاصر ادعا نموده اند که سازمان یاد گیرنده را می توان جایگزین مفاهیم قدیم از جمله مدیریت بر مبنای هدف، برنامه ریزی استراتژیک یا عملیات مختلف ژاپنی ها شبیه چرخه های کیفی کارآفرینی که در دهه ۱۹۸۰ فراگیر شده بود، نمود، اما سازمان یادگیرنده به یک چتر مفهومی تبدیل شده است که بسیاری از عناوین مطالعاتی سازمان را پوشش می دهد(دانش فرد و بهرامزاده، ۱۳۸۵)

امروزه نیاز سازمانها به یادگیری و تغییر، فزونی یافته است. اگر یک سازمان آهسته تر از محیط پیرامون خویش میل به یادگیری داشته باشد، محکوم به فناست. از این رو، تمامی سازمانهای موجود بایستی یادگیرنده باشند (Aggestam, 2006). برای حرکت به سمت سازمانهای یادگیرنده می بایست مرزهای سلسله مراتب اختیارات سنتی شکسته شود. در سازمانهای سنتی مدیر ارشد مسئول هدایت و تشخیص استراتژی سازمان بود و مسئولیت اندیشیدن و عمل کردن برای کل سازمان را بر عهده داشت، اما در یک سازمان یادگیرنده باید کمترین سلسله مراتب اختیارات ایجاد شود، پاداشی برابر در مقابل عملکرد یکسان ، فرهنگ مشترک و ساختار انعطاف پذیر ایجاد شود. چون سازمان یادگیرنده الگوی منحصر به فردی و به واقع نوعی نگرش یا فلسفه جدید درباره سازمان ها تلقی می گردد که نقش اصلی در آن بر عهده اعضای سازمان است. برای ایجاد چنین سازمانی باید عوامل زیر را در نظر گرفت:

۱-تعریف یک بینش به طور دقیق توسط رهبر سازمان

۲-داشتن یک برنامه عملی (قابل سنجش)

۳-ابتکار و نوآوری

۴-توانایی اجرای ابتکار مذکور

۵-بینش روشن در سازمان یادگیرنده باعث می شود تا هر فردی بتواند پیش بینی کند که در راستای تحقق اهداف چه کاری می توان انجام داد همچنین هر کسی می فهمد باید چه کاری را انجام دهد(ملکی آوارسین، مشکاتی،۱۳۹۱)

از آنجا که دانشگاه و آموزش عالی نهادهایی هستند که می باید حداقل یک گام از نظر دانش، علم، فنون و الگوهای رفتاری از بقیه نهادها و موسسات جلوتر باشند و نظر به نقش دانشگاه در پاسخگویی به نیازها و انتظارت اجتماعی و جهانی ایجاب میکند که آموزش عالی و سازمانهای آموزشی به طور مداوم کیفیت فرایندها و فعالیتهای خود را بهبود بخشند(عطافر، بهرامی سامانی،۱۳۸۸). اول بار، آوبری[1](2000) از تبدیل شدن

[1] . Awbrey

دانشگاهها به سازمان یادگیرنده صحبت کرد. وی اعتقاد داشت که نیاز به پرداختن به مسایل اصلی تغییر سازمانی در طی زمان ، توانمندی و تعهد اعضای هیات علمی، کارکنان و مدیریت ، مدیریت تغییر و تحقق کیفیت در مقیاس وسیع، تبدیل شدن دانشگاه به سازمان یادگیرنده را می طلبد.

اهمیت سازمان یادگیرنده و ضرورت توجه به آن در سازمانهای آموزشی

درقرن بیست ویکم که به عنوان عصر دانش محوری و خردگرایی شهرت یافته، سازمانها با موج عظیمی از تغییرات که با ویژگیهایی ازقبیل آشفتگی و سرعت تحولات محیطی، تنوع خواسته های مشتریان، بازارهای کم ثبات، شدت رقابت، تکنولوژی های نوین ارتباطی و اطلاعاتی و منابع انسانی دانشگر شناخته می شود، مواجه شده اند . در چنین محیطی که تنها پدیده ثابت، تغییر و تحول می باشد، سازمانها نمیتوانند از رویارویی با چالش های یادگیری و یاددهی اجتناب ورزند و تنها به فکر حفظ حیات خود باشند. بنابراین رویکرد سازمانها به دانش و یادگیری به عنوان یکی از مهمترین منابع برای خلق شایستگی های محوری و پیشی گرفتن از رقبا تغییر کرده است(Jamali,2005) . یادگیری و توانایی نهادینه کردن آن در افراد و فرآیند بالندگی سازمانی، مفهومی کلیدی در توسعه ی قابلیت های سازمانی می باشد(Clements ,2010).یادگیری شاید تنها مزیت رقابتی پایدار برای تمامی سازمان ها و به ویژه در سازما نهای دانش بنیان باشد(Stata , 1989).

سازمان یادگیرنده یکی از مفاهیم کلیدی رقابت پذیری سازمان ها در ادبیات مدیریت از دهه ی ۱۹۹۰ به بعد بوده است (Law , Gunasekaran, 2009).سازمان یادگیرنده سازمانی است که یادگیرندگان بطور جمعی و دائمی خودشان را به منظور جمع آوری، مدیریت و کاربرد دانش در جهت موفقیت سازمان متحول می سازند(Marquardt ,1996). به نظر جفارت و مارسیک[1](۱۹۹۶) یک سازمان یادگیرنده ظرفیت افزوده ای برای یادگیری، تطابق و تغییرات دارد، سازمانی است فرایندهای یادگیری در آن تحلیل، بررسی، توسعه و مدیریت شده است و این فرایندها با اهداف نوآوری و بهبود، همسو و همراستا شده اند .همچنین، در این نوع سازمان آرمان، استراتژی، رهبران، ارزش ساختار ها، سیستم ها، فرایندها و فعالیت های سازمان در جهت ترویج یا دگیری افراد، پیشرفت و دستیابی به یادگیری سطح سیستمی واقع شده اند.

سازمان یادگیرنده بالاترین سطح یادگیری سازمانی است که در آن سطح، سازمان توانایی ایجاد تغییرات درونی و مداوم را از طریق بهبود و مشارکت تمامی اعضا به دست آورده است(Bayraktaroglu, Kutaniz,2003) وجه اشتراک کلیه ی تعاریف سازمان یادگیرنده حول سه بعد کلیدی قرار دارد که عبارت است از :یادگیری، تغییر و تحول، بهبود .بعد یادگیری در برگیرنده کسب دانش جدید، بهبود مستمر، یادگیری از اشتباهات و یادگیری توسط کلیه ی اعضای سازمان می باشد. بعد تغییر شامل ایجاد تغییر و تحول در رفتار و فرآیندهای

[1] . Gephardt & Marsick

کاربردی بر پایه ی دانش تحصیل شده می باشد .بعد بهبود شامل بهبود در عملکرد فردی و سازمانی بواسطه ی فعالیتهای انجامی به عنوان نتیجه اطلاعات آموخته شده است(Weldy,2009).

بنیادی ترین مفهوم حاصل از پدیده سازمان یادگیرنده، فرآیندهای یادگیری است که نحوه واکنش سازمان به فشارهای محیطی و حفظ سطوح لازم نوآوری را جهت کسب مزیت رقابتی فراهم می نماید(Harrison, 1998). زیرسیستم تحول سازمان دارای اجزای چشم انداز، فرهنگ، استراتژی و ساختار می باشد (مارکوات،۲۰۰۶،ترجمه زالی،۱۳۸۵)در فرهنگ سازمانی سازمان یادگیرنده، یادگیری ارزشمند تلقی شده و تشویق می شود و عوامل مانع یادگیری در آن رفع می شود(Prewitt,2003).فرهنگ سازمان یادگیرنده، از چشم انداز تکاملی سازمان، که در آن یادگیری و یادگیرندگان به طور مستمر خدمات و محصولات جدید سازمان را خلق کرده یا بهبود می بخشند؛حمایت می کند. فرهنگ به شکل گیری رفتار و ادراکات رایج کمک می کند. در سازمان یادگیرنده، فرهنگ سازمانی به گونه ای است که در آن یادگیری به طور مطلق به عنوان یک عامل حیاتی موفقیت سازمان شناخته می شود. در چنین سازمانی، یادگیری به صورت عادت و بخش جدا نشدنی در همه کارکردهای سازمانی در می آید. همچنین سازمان یادگیرنده، دارای ساختار منعطف، تخت و بدون مرز است. زیرسیستم توانمند سازی افراد شامل کارکنان، مدیران و رهبران، مشتریان، مشارکت کنندگان (عرضه کنندگان، فروشندگان، خرده پیمانکاران) و خود جامعه است. (مارکوات،۲۰۰۶،ترجمه زالی،۱۳۸۵).

بی تردید تحولات در حوزه های گوناگون اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مسایل و چالش هایی را برای نظام آموزشی بوجود می آورد که برای مواجهه شدن با آنها، به نوآوری هایی در نظام آموزشی نیاز است. تغییر در اقتصاد جهانی و نظام ارتباطات، شکل گیری ایده دهکده جهانی، تحول در روان شناسی یادگیری و فلسفه تعلیم و تربیت، همه به نوعی دلالت هایی در نظام آموزشی دارند. نظام آموزشی، در تکاپو برای ایفای نقش موثر و اجرای ماموریت های کلیدی خود، باید الگوهای جدید را جایگزین الگوهایی کند که تجربه نشان داده است،کارایی لازم را ندارند(حسنی،۱۳۸۵)

ضرورت توجه به سازمانها یادگیرنده در نهاد های آموزشی از آنجا ناشی می شود که رسالت آموزش به ویژه در آموزش عالی در زمینه سازگاری و تطابق حساس تر و حیاتی تر از دیگر سازمان ها است، زیرا در حالی که باید نسبت به نیازهای جامعه پاسخگو بوده و با آن سازگاری داشته باشند، وظیفه عمده زمینه سازی و ایجاد تغییر و تحول را نیز بر عهده دارند. پیداست که موفقیت نظام آموزشی در زمینه سازگاری و تطابق با محیط پیرامون و همچنین زمینه سازی تغییر و تحول در جامعه، بستگی به آن دارد که نظام آموزشی بالاخص آموزش عالی خود از پویایی لازم برخوردار باشند و تغییرات و اصلاحات لازم بطور پیوسته در آن ها صورت گیرد. به دلیل اهمیت و حساسیت بسیار زیاد تغییرات در آموزش عالی توجه به آن برای تبدیل شدن به یک سازمان یادگیرنده ضروری می باشد. اهمیت توجه به این امر از آنجا ناشی می شود که آموزش عالی اساسی ترین سازمانی است که ایجاد

تغییر در آن آحاد جامعه را تحت تاثیر قرار داده و تبدیل شدن آن به یک سازمان یادگیرنده، باعث کسب و انتقال دانش و اصلاح رفتار افراد برای انعکاس دانش و بینش جدید و ارتقای بهره وری آن خواهد شد.

پژوهش ها نشان می دهد دانشگاه ها، مؤسساتی هستند که دارای فرصت های ویژه ای برای تطابق با ایده ها و فعالیت های مربوط به سازمان یادگیرنده می باشند(Hadkinson,2006). دانشگاه ها با توجه به افزایش تعداد دانشجویان و تقاضا برای اثربخشی بیشتر دانشگاه ها، زمانی می توانند با محیط در حال تغییر خود سازگاری پیدا کنند که بتوانند دانشگاه یادگیرنده شوند(Patterson,1999). پرداختن به یادگیری از دیدگاه سازمانی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی اهمیتی روز افزون یافته است. دراین زمینه محققانی مثل اوبانیون ، دیل و سنگه ازکسانی بودند که با فراهم کردن مبنای نظری و تجربی از شکل گیری دانشگاهها به عنوان سازمان یاد گیرنده حمایت کردند (Collie & Taylor,2005).

با توجه به این امر که آموزش عالی در کشورهای جهان سوم نهاد بسیار مهمی است که تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه برخوردار از فناوری ایجاد می کند، همچنین از این نظر که مهم ترین نهاد فکری است که تاثیر بسیار گسترده ای بر فرهنگ ، سیاست و اعتقادات دارد، در نتیجه دانشگاه ها باید به آفرینش دانش و به خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک اند، کمک کنند .

ضرورت روی آوری دانشگاه فرهنگیان به سازمان یاد گیرنده

دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت وتوانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش،پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد درآموزش و شایستگی های حرفه ای و تخصصی تربیت محور، توانمند دربهره گیری از فناوری های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت ها،مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل گیری هویت یکپارچه اسلامی -ایرانی – انقلابی دانشجو 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)، وابسته به وزارت آموزش و پرورش می باشد. (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،۱۳۹۱).

دانشگاه فرهنگیان دانشگاه رسمی و جامع دولتی است که مأموریت آن در سطح ملی توسعه مبتنی بر دانایی ، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق آموزش‌های کوتاه‌مدت و تحصیلات تکمیلی می باشد. بنابراین با در نظر گرفتن رسالت دانشگاه فرهنگیان به نظر میرسد تحقق چنین اهداف و رسالتهایی درابتدای امر تحقق سازمان یاد گیرنده به بهترین شکل ممکن در دانشگاه فرهنگیان را طلب می کند. دانشگاه فرهنگیان جهت بقاء و ادامه حیاتش همانند سایر سازمانها نیازمند

یادگیری از محیط داخلی و خارجیشان می باشدکه تحقق این امر مستلزم وجود ویژگیهایی است که این دانشگاه را به یک سازمان یادگیرنده تبدیل کند.

مدیران و مسولان ارشد دانشگاه فرهنگیان برای حرکت به سمت سازمان یادگیرنده باید تصویر و آرمانی از آینده را ترسیم نمایند. آنها باید اهداف، ارزشها و آرمانهایی که عمیقا در سطح دانشگاه توسط کارکنان و اعضای هیات علمی و دانشجو معلمان پذیرفته شده است را بیان نمایند. مدیران در این سازمان باید نقش مربی و تسهیل گر را داشته باشند و از بینشها و نظرات سازنده استقبال نمایند.

آنها باید از طریق جمع اوری ایده ها و آرمانهای شخصی ، آرمان مشترک را خلق نمایند.

همچنین دانشگاه فرهنگیان باید یک برنامه عملی قابل سنجش برای تسهیل فعالیتهای آموزشی و پرورشی در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم داشته باشد. برای تدوین و عملی کردن این امر می توان از مدیران و افراد توانمند، شایسته و تحول آفرین بهره جست. دانشگاه فرهنگیان باید ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش ها و برنامه های آموزشی و پژوهشی ، براساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره مندی از فناوری های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی را سرلوحه برنامه و اقدامات خود قرار دهد، که این امر نیز با 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 و پرورش میسر می شود.

دانشگاه فرهنگیان برای حرکت به سمت سازمان یادگیرنده باید کیفیت آموزشهای دانشگاهی خود را ارتقا دهند. تحقیق انجام شده در چهار کشور استرالیا، نیوزیلند، انگلستان و امریکای شمالی نشان داد که بین ابعاد سازمان یادگیرنده و رویکردهای ارتقای کیفیت آموزش همبستگی بسیاری وجود دارد (Avdjieva, 2002). برای ارتقای کیفیت آموزش باید به برگزاری کارگاه ها، همایش ها و گردهمایی های آموزشی، پژوهشی و اعتقادی و تحقیقاتی به منظور تولید، توصیف، تبیین و ارزیابی دانش مرتبط در عرصه تعلیم و تربیت و ارتقای سطح علمی و شایستگی های حرفه ای اعضای هیات علمی توجه ویژه ای نمود.

دانشگاه فرهنگیان باید به کاربست مولفه های سازمان یادگیرنده(رهبری، برنامه/ارزیابی، اطلاعات، نوآوری و ابتکار، اجرا) اهمیت ویژه ای قایل شود. زیرا تحقیقات مختلف نشان می دهد که وضعیت موجود کاربست مؤلفه های سازمان یادگیرنده در نظام آموزشی کشورمان در سطح متوسط و پایین تر از متوسط می باشد و با وضع مطلوب فاصله دارد(عنایتی، ۱۳۸۷ ؛ پرداختچی و همکاران، ۱۳۸۷؛ میرقاسمی، ۱۳۸۵؛ محمودزاده،۱۳۸۴؛ قهرمانی، ۱۳۸۰). همچنین تحقیقات نشان می دهدکه بین کاربرد مؤلفه های سازمان یادگیرنده با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان ، همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد(Vinela,2007 & Sevena 2008).

یادگیرندگان در این دانشگاه، دانشجو معلمانی هستند که باید از صلاحیت‌های عمومی و شایستگی‌های حرفه‌ای

برخورباشند تا بتوانند تعلیم و تربیت دانش آموزان را بر عهده بگیرند. دانشگاه فرهنگیان برای کاربست مولفه های سازمان یادگیرنده، باید دارای مدیران و رهبران فرابین و بابصیرت باشد که تصور روشنی از مقاصد و چشم انداز بلند دانشگاه داشته باشند و به اهداف و چشم اندازهای دیکته شده که بیشتر حالت شعاری دارند، اکتفا نکنند. در زمینه بعد برنامه/ارزیابی، دانشگاه باید یک سیستم نظارتی قوی و منسجم تنظیم نماید و طی دوره های زمانی مشخص، عملکرد پردیس ها در چار چوب برنامه تدوین شده ارزیابی گردد، تا ضمن مشخص ساختن نقاط قوت و ضعف، راهکارهای توانمند شدن ارایه و اجرا گردد تا پردیس ها به سمت سازمان یادگیرنده شدن حرکت کنند. در زمینه داشتن اطلاعات، دانشگاه فرهنگیان باید بتواند همه کارکنان و اعضای هیات علمی و مدرسان خود را به روز نگه دارد و تمام اطلاعات مورد نیاز کارکنان را با برگزاری کارگاههای آموزشی، همایش ها، گردهمایی های آموزشی تامین نماید ،زیرا سازمانها و مدیرانی موفق هستند که کارکنان توانمند داشته باشند. در بعد نوآوری و ابتکار، دانشگاه فرهنگیان باید شرایطی فراهم سازد که ایده های نو و خلاقانه تشویق گردد و یک سیستم حمایتی قوی از افراد خلاق و نوآور ایجاد گردد. امروزه با توجه به حرکت جامعه به سمت اقتصاد دانش محور، خلاقیت و نوآوری بالاترین ارزش را در اقتصاد دارد. دانشگاه فرهنگیان برای حرکت به سمت سازمان یادگیرنده باید مهندسی مجدد در زمینه ی ساختار و برنامه های خود داشته باشد و با برنامه های علمی، فرهنگ و فضای نوآوری و خلاقیت را ترویج نمایند. در بعد اجرای برنامه، مدیران دانشگاه و پردیس ها باید افرادی انتخاب گردد که عمل گرا و برنامه محور باشند ومدیران از کلی گویی و شعار پرهیز کنند .به عبارتی باید شرایطی حاکم گردد که مدیران را با اعمال و کارهای شان بشناسند و نه با شعار هایشان.

با توجه به تغییر و تحولات دانش مدیریت در سطح دنیا و تغییر و تحولات در ساختار آموزش عالی در جهان و با توجه به برنامه های کلان دولت در زمینه دستیابی به رشد پایدار در جامعه اسلامی ایران ضروری است که دانشگاه فرهنگیان که وظیفه تأمین و تربیت معلمان را بر عهده دارد،به طور مستمر ظرفیت خود را برای خلق آینده اش افزایش دهد و به سمت یک سازمان یادگیرنده حرکت نماید.

نتیجه گیری:

یکی از مهمترین مشکلات دانشگاهها و موسسات آموزش عالی چگونگی مواجه شدن با مسئله یادگیری، فراهم کردن یک محیط مناسب یادگیری، تشخیص نیازهای یادگیری وبرآورده ساختن آنها است. مفهوم سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی، در سالهای اخیر توجه پژوهشگران و مدیران بسیاری از سازمانها، به ویژه سیستم های آموزشی را به خود معطوف نموده و ایجاد سازمان یادگیرنده، یکی از آرمانهای سیستم آموزش شده است. از این نظر، حرکت دانشگاههای کشور به سمت تبدیل شدن به سازمانهای یادگیرنده از اهمیت خاصی برخوردار است.

بدین منظور پیشنهاد می شود که تشویق های متعدد، فرهنگ یادگیری در دانشگاه فرهنگیان بین کارکنان و اعضای هیات علمی نهادینه شود؛ مدیران دانشگاه با ایجاد یک فضای باز فکری و مشارکتی وایجاد حس همدلی و همسویی و همکاری بین اعضا، روحیه ی همکاری تیمی را در دانشگاه نهادینه سازند و زمینه ی تبادل اطلاعات و تجربیات در تصمیم گیریها، ایجاد شود. مدیران دانشگاههای فرهنگیان کشور ،کارکنان واعضای هیات علمی را به یادگیری از فعالیت های موفقیت آمیز دیگر دانشگاه ها و سازمانها به خصوص دانشگاههای معتبر خارجی در راه تحقق سازمان یادگیرنده تشویق نمایند.

بطور کلی برای اینکه دانشگاه فرهنگیان به یک دانشگاه یادگیرنده تبدیل شود نیازمند مشارکت همه جانبه و مستمر همه شرکا و ذی نفعان دانشگاهی از قبیل شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، کمسیون آموزش و تحقیقات مجلس، وزارت علوم ، وزارت آموزش و پرورش ،هیات امنای دانشگاه، هیات علمی،کارکنان، دانشجویان ، خانواده ها ،مدیران و معلمان مجرب مدارس می باشد . هریک از این گروهها با درست انجام دادن نقش های قانونی و سازمانی خود می توانند نقش کلیدی در ایجاد ساختارهای یادگیرندگی در سطوح مختلف دانشگاه فرهنگیان ایفا کنند.

منابع فارسی

-اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،۱۳۹۱

- پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد و نوری یالقوزآغاجی، ایمان (۱۳۸۷). مطالعه دانشگاه ارومیه براساس ابعاد سازمان یادگیرنده از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه . فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی،(۱)، ۹-۲۲

-حسنی، محمد(۱۳۸۵). الگویی برای اشاعه نواوری در نظام اموزش و پرورش ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۵ (۱۵) ، ۱۵۱-۱۷۶

- دانش فرد،کرم الله؛ بهرامزاده، حسینعلی(۱۳۸۵). ضرورت پیدایی سازمان یادگیری، نشریه علمی پژوهشی اطلاع رسانی مدیریت شماره ۱۱۰-۱۰۹، ۲۵

- عطافر، علی؛ بهرامی سامانی، مژگان(۱۳۸۸). میزان استفاده از مولفه های سازمان یادگیرنده در دانشگاه های دولتی و آزاد اسلامی شهر کرد،آموزش عالی ایران،۲(۱)، ۱۶۱-۱۷۹

-عنایتی، ترانه(۱۳۸۷). بررسی میزان یادگیرنده بودن واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه سه ، فصلنامه پژوهشنامه تربیتی،(۱۷) ،۴۱-۶۵

- قهرمانی، محمد (۱۳۸۰). سازمان یادگیرنده: برآیند نیم قرن تحولات سازمانی. فصلنامه مدیریت و توسعه،(۹)، ۷۹ -۸۹

-مارکوات،مایکل(۲۰۰۶). ایجاد سازمان یادگیرنده:توسعه عناصر پنج گانه برای یادگیری سازمانی(ترجمه محمد رضا زالی)،تهران، انتشارات دانشگاه تهران،مرکز کارافرینی،۳۳-۴۴

-محمودزاده، سید مجتبی(۱۳۸۴). بررسی میزان آمادگی سازمانهای آموزش و پرورش استانهای کشور برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده. پایان نامه کارشناسی ارشد ، قابل دسترسی در سایت مرکز اسناد و مدارک علمی ایران..www.irandoc.ac.ir

-ملکی آوارسین،صادق،مشکاتی،داود(۱۳۹۱).نظریه های نوین مدیریت و سازمان،تبریز،انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.۱۱۱

-میرقاسمی، سید رضا(۱۳۸۵). ارزشیابی عملکرد مجتمع آموزشی مفید به عنوان سازمان یادگیرنده.پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

منابع انگلیسی

-Aggestam,L. (2006). Learning Organization or Knowledge Management–which came the first, the chicken or the egg?" Information Technology and Control, 35(3A), 295-302.

- Ali Khamis, A .(2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. International Journal of Educational Management, 26(1), 55-82.

-Avdjieva, M.& Wilson, M. (2002).Exploring the development of quality in higher education. Managing Service Quality, 12(6), 372-383.

- Awbrey, J.& Awbrey, S. (2000). Organizations of Learning or Learning Organizations:The Challenge of Creating Integrative Universities for the Next Century. The International Journal of Organization , Theory, and Society, 8 (2), 269-84.

-Bayraktaroglu, S.& Kutaniz,R.(2003).Transforming hotels in to Learning Organizations: A new Strategy for going global, Tourism Management ,2(4), 123-128

-Clements ,M.D. (2010). Building learning capability:enhancing the learning talent chain by connecting environments. Development and Learning in Organizations , 24(1), 7-9.

- Collie, S. L. &Taylor, A. (2005). The learning organization and teaching improvement in academic departments.Tertiary Education and Management,10(2), 139-155

- Gephardt, M. A. & Marsick, V. J. (1996). Learning organization come alive", Training The Learning Organization,10(2), 83-97

- Harrison, R. (1998). Intellectual assets. People Management , 4(7), 33.

- Hodkinson, P. (2006). Towards universities as learning organizations.The learning organization , (5), 228-238.
-Jamali, D. (2005). Changing management paradigms: implications for educational institutions, The Journal of Management Development, 24(2), 104-15.

- Law. K.M.Y. & Gunasekaran, A. (2009). Dynamic organizational learning: a conceptual framework. Industrial and Commerical Training , 41(6), 314-20.

- Marquardt ,M.J. (1996). Building the learning organization: a systems approach to quantum improvement and global success. New York: McGraw Hill, 22.

- Patterson, G. (1999). The learning university. The learning organizations,(1), 9-17.

- Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. Leadership & Organization Development Journal , 24(2), 58-61.

-Stata ,R. (1989). Organizational learning: the key to management innovation. Solan Management Review ,30(3), 63-74.
- Sevena, B. (2008). The relationship between learning organization principals and student achievement in catholic schools. Ph. D dissertation,Florida Atlantic University, Available:digital library: www.proquest.umi.com.

- Vinela, M. (2007). The relationship between student achievement and the scores on the learning organization survey. Ph. D dissertation, Walden University, Available: digital library: www.proquest.umi.com.

-Weldy, T.G. (2009). Learning organization and transfer: strategies for improving performance. The Learning Organization , 16(1), 58-68.

درس پژوهی: الگویی نوین در توسعه‌ی صلاحیت های حرفه‌ای معلمان

حمزه خلیفه[۱]، مریم شفیعی سروستانی[۲]، رامین عزیزی[۳]

چکیده

هدف کلی این پژوهش معرفی بیش‌تر درس‌پژوهی به عنوان یکی از رویکردهای نوین توسعه‌ی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌باشد. روش تحقیق از نوع بررسی تحلیلی اسنادی است. در این مقاله ابتدا به مواردی همچون ضرورت توجه به موضوع صلاحیت معلم، رویکردهای نوین در بالا بردن کیفیت کار معلمان پرداخته شد. سپس درس‌پژوهی[۴] به عنوان یکی از موثرترین الگوها برای تحقق هدف توانمندسازی شغلی معلمان مطرح و چرایی، چیستی و چگونگی انجام این فرایند به صورت تحلیلی بررسی گردید. این پژوهش نشان داد استقبال خوب دولت‌ها، وجود قوانین و الزامات سازمانی برای پرداختن به این امر، استقبال داوطلبانه و قابل توجه معلمان، انجام پژوهش‌های متعدد در این زمینه، نشانه‌هایی مثبت از مورد توجه بودن این الگو در نظام‌های آموزشی مختلف می‌باشد. نتیجه این که درس‌پژوهی که یکی از روش‌های آموزش‌های ضمن‌خدمت معلمان است و بر رویکرد معماری دانش[۵] بنا نهاده شده است، در رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان موثر است. بالا رفتن اثربخشی نظام آموزشی و اصلاحات آموزشی پیامدهای قابل توجه این رویکرد می‌باشد.

واژگان کلیدی: توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، درس‌پژوهی، صلاحیت حرفه‌ای معلمان، معلمان اثربخش، معماری دانش.

۱. مقدمه

از دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران برای ایجاد تغییرات و رسیدن به مقاصد مهمی همچون بهزیستی، توسعه‌ی پایدار (دارابی، نیستانی و میرزایی فر، ۱۳۹۲)، کاستن از آسیب‌های ناشی ار مشکلات نوظهور، مقابله یا کنار آمدن با تغییرات و پیچیدگی‌های جهان پویای کنونی (برایسون[۶]، ۱۳۸۱) می‌بایست از مدارس شروع کرد. فردریک مایر[۷] (۱۳۷۴) نیز با این عقیده موافق است که اگر قرار است تغییری را در زندگی اجتماعی به وجود

---

[۱] دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز. رایانامه: hamzekhalife@yahoo.com
[۲] استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز
[۳] دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز

[4] Lesson study
[5] Constructivism
[6] Bryson
[7] Frederico Mayer

آوریم باید از مدرسه آغاز کنیم. مدرسه از آن جهت که به عنوان کانونی است که در آن اهداف و نظرات صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت، برنامه‌های برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی به عمل تربیتی و رفتار فراگیران تبدیل می‌شود، از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد. هرچند مدرسه کارکردهای مختلفی مانند پرورش نسل‌های آینده، پرورش استعدادها، انتقال فرهنگی، حفظ سلامت روانی یا بهداشت روانی دانش آموزان و ... دارد (زاهدی و بخشی، ۱۳۸۵) اما بایست به این نکته نیز توجه نماییم که مدارس در صورت فراهم شدن شرایط مناسب اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تدارک منابع قوی می‌توانند در این زمینه موفق گردند. یکی از مهم‌ترین منابع در آموزش و پرورش، منبع نیروی انسانی است و در این بین، نقش معلمان از بقیه با اهمیت‌تر می‌باشد (بورخونی[1] و ترومپ[2]، مترجم ایزدی و قاضی، ۱۳۹۴). در همین راستا شعبانی (۱۳۹۳) نیز معتقد است در هر مدرسه معلم مهم‌ترین عنصر و کلید اصلی تحول در آموزش و پرورش نیروی انسانی به حساب می‌آید بنابراین اگر قرار است تغییرات را از مدرسه آغاز کنیم بی‌تردید باید ابتدا به سراغ معلمان برویم (فردریک مایر، ۱۳۷۴).

بحث درباره‌ی موضوع یاد شده، مبحث تربیت معلمان باکیفیت (معلمان کیفی) را در آموزش و پرورش باز می‌کند. البته در همین راستا می‌توان مبحث روش‌ها و رویکردهای مختلف برای دستیابی به این مهم را نیز مطرح مطرح نمود. برخی از رویکردها برای تربیت معلم باکیفیت بیش‌تر مورد اقبال عمومی قرار گرفته‌اند و یا به عبارتی جهانی‌تر شده‌اند. شعار «جهانی فکر کردن و منطقه‌ای عمل کردن» یا «کلان اندیشیدن و خرد عمل کردن» که امروزه بیش از پیش تکرار می‌شود نیازمند اطلاعات جهانی می‌باشد (آقازاده، ۱۳۹۴). همه‌ی سازمان‌ها به این اطلاعات نیازمندند ولی حساسیت این مورد در نظام تعلیم و تربیت بیش‌تر است، چون همان‌گونه که پیش از این عنوان شد یکی از مهم‌ترین کارکردهای این نظام، پرورش نیروی انسانی برای درون و بیرون این سازمان و به عبارتی تربیت نسل‌ها است که در حقیقت آینده‌ساز و سرمایه‌های اصلی هر کشوری هستند. در همین راستا آقازاده (۱۳۹۴) بیان می‌دارد برای تحقق اهداف نظام‌های آموزشی، کسب مهارت‌های ادارکی و توانمندی تصمیم سازان، سیاست‌گذاران و مدیران آموزش و پرورش اهمیت زیادی دارد اما این امر در مورد معلمان که در خط مقدم فعالیت‌های آموزشی و پرورشی هستند از اهمیت ویژه‌تری برخوردار است.

معلمان برای ایجاد تغییرات مثبت و اثربخشی نیاز به صلاحیت‌هایی دارند. این موضوع تقریبا در تمام کشورها پذیرفته شده است (بورخونی و ترومپ، ۱۳۹۴) و هرکدام، رویکردهای مختلفی را برای دستیابی به این هدف اتخاذ نموده‌اند. درس‌پژوهی یکی از این تجربه‌های جهانی در زمینه‌ی تحقق هدف توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان است که امروزه مورد توجه زیادی قرار گرفته است. هم‌اکنون این پدیده به تدریج به عنوان بخشی از یک فرهنگ

[1] Bourgonje
[2] Tromp

حرفه‌ای، جایگاه ارزشمندی در فعالیت‌های آموزشی و تربیتیِ سایر کشورهای پیشرو برخوردار شده است و کارایی این روش در توانمندسازی معلمان به اثبات رسیده است و روشی است که معلمان سراسر دنیا به آن پاسخی مثبت داده‌اند (سرکاآرانی و ماتوبا، ۲۰۰۶). این روش که نوعی آموزش ضمن‌خدمت معلمان است مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی (شعبانی،۱۳۹۳) می‌باشد و در حقیقت یک حلقهٔ پژوهشی است که در آن معلمان به صورت گروهی درباره‌ی موضوعات برنامه‌ی درسی به پژوهش می‌پردازند و با انگیزه‌ی کاملا درونی به صورت خودجوش، و با همیاری و همکاری گروهی به معماری دانش حرفه‌ای خود می‌پردازند. در این رویکرد تمرکز اصلی بر بهسازی تدریجی و افزایش تدریجی اثربخشی آموزش معلمان است (۱۳۸۹) و پیامد این توانمندسازی تحقق هدف اصلی درس‌پژوهی یعنی اصلاحات آموزشی است (استیگلر، و هیبرت[1]، ۱۳۹۳).

۱-۱- بیان مساله، اهمیت و ضرورت پژوهش

در جهانی که تربیت نیروی انسانی یکی از مهم‌ترین معیارهای پیشرفت جوامع به حساب می‌آید (شعبانی، ۱۳۹۳)؛ پرروش نیروی انسانی که بتواند انسان تربیت کند (تربیتِ معلم) بسیار حساس‌تر از تربیت نیرو برای سایر سازمان‌ها خواهد بود. در این جا صحبت از تربیت انسانی است که خودش از جنبه‌های مختلفی چون، دانش، بینش، مهارت الگویی کم نظیر برای فراگیرانش است و صلاحیت و توانمندی او به طور مستقیم یا غیر مستقیم با سعادت جامعه در ارتباط است. در این زمینه آقازاده (۱۳۹۴) معتقد است که معلمان نمایندگان رسمی یا غیررسمی نظام‌های آموزشی هستند که در حقیقت مجری و فرصت‌ساز برنامه‌های درسی هستند. بنابراین به کارگیری معلمان صلاحیت محور بسیار مهم می‌باشد.

در مورد به کارگیری معلمان با کیفیت برای امر تعلیم و تربیت اتفاق نظر وجود دارد. رئوف (۱۳۸۶) معتقد است که منابع تخصصی آموزش و پرورش بر سر این موضوع که معلمان نقش محوری در آموزش و پرورش دارند، تاکید می‌کند. به اعتقاد او به هیچ تغییری در آموزش و پرورش نمی‌توان دل بست مگر این که پیش از آن تغییراتی کیفی مناسبی در معلمان روی داده باشد. اما در این راستا همواره دو پرسش اساسی وجود داشته است که ذهن پژوهشگران و صاحب نظران را مشغول نموده است؛ نخست این که معلم خوب و با صلاحیت کیست؟ و دوم این که چگونه می‌توانیم این تغییرات را در معلمان ایجاد کرد؟

در پاسخ به این پرسش نخست می‌توان گفت، طبقه بندی‌های مختلفی از توانمندی‌های معلمان شده است. یکی از آن‌ها طبقه بندی ملکی (۱۳۸۴) است. او معتقد است صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلمان پس از دست‌یابی به آن‌ها در فرایند تعلیم و تربیت به پرورش

[1]-Stigler And Hebert

ابعاد مختلف وجودی فراگیران در حوزه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی، جسمی، اقتصادی- حرفه‌ای و ... به ایشان کمک می‌کند. اما هانتلی[1] (۲۰۰۸) بر این باور است که صلاحیت معلمان در سه حوزه‌ی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای قابل تقسیم‌بندی است. تقسیم‌بندی دیگری صلاحیت‌های سه گانه شامل ویژگی-های عمومی، موضوعی تخصصی و صلاحیت‌های حرفه‌ای برای معلمان قائل است. جان دیوئی نیز در این باره اظهار داشته که یک معلم با صلاحیت از تفاوت‌های فردی شاگردان آگاه است، نقش او هدایتگری به سوی اهداف مشخص است و می‌تواند احساسات سلطه طلبانه خود را کنترل نماید. او به طور عمومی بالندگی و رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای را ویژگی تمام افراد شاغل در هر حرفه به ویژه معلمی می‌داند (بورخونی و ترومپ، ۱۳۹۴). دسته بندی دیگر که توسط کاستر و همکاران (۲۰۰۵) ارائه شده است ویژگی‌های یک معلم با صلاحیت را در پنج حوزه‌ی اصلی دانش تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، تعلیم و تربیت و صلاحیت رفتاری قابل بررسی می-داند. ملکی (۱۳۸۴) بیان می‌دارد معلمان با صلاحیت، صلاحیت تاثیرگذاری بر فراگیران را نیز به دست می‌آورند؛ موضوعی که می‌تواند موفقیت نظام آموزشی را تضمین نماید. در این جا پرورش تک بعدی و برجسته شدن جنبه‌های خاص از ویژگی خاص معلمان مد نظر نمی‌باشد بلکه مجموعه‌ای از توانمندی‌ها منظور می‌باشد.

همان گونه که پیش از این نیز عنوان شد در سال‌های اخیر ارتباطات جهانی هم از نظر پیچیدگی و هم از نظر گستردگی شکل جدیدی به خود گرفته است (برایسون، ۱۳۸۱) و پویایی و تغییرات فراوان، کمیت و کیفیت چالش‌ها و مشکلات امروز آموزش و پرورش را امروزه متفاوت‌تر نسبت به قبل کرده است. همچنین مواردی چون پدیده‌ی نیم عمر اطلاعات، افزایش و تنوع تقاضا برای آموزش، افزایش خرج و مخارج و دشواری تامین هزینه‌ها، کاهش کیفیت آموزشی، سست شدن رابطه‌ی آموزش و اشتغال و مدیریت نظام‌های آموزشی (کافمن[2] و هرمن[3]، ۱۳۹۳)، اهمیت رسالت نظام‌های آموزشی و در راس آن معلمان را در عصر حاضر به ما گوشزد می‌کنند.

از دیدگاه بورخونی و ترومپ، (۱۳۹۴) نیز معلم از عمده‌ترین ارکان نظام تعلیم و تربیت در هر کشور است که اثربخشی کار او لایه‌ی اول کیفیت آموزش و پرورش را تضمین می‌کند. همچنین ویلگاس[4] و ریمرس[5] (۲۰۰۷) نیز نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را در موضوع تغییر نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته اند. معلم به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر نظام تعلیم و تربیت، از آن جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و

[1] Huntly
[2] Kaufman
[3] Herman
[4] Villegas
[5] Reimers

تربیت به شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید به واسطه‌ی او محقق شود. تعامل مستمر و چهره به چهرهٔ معلم با دانش آموزان، وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (جی، پی، میلر[1]. ۱۳۷۹. مترجم مهرمحمدی). به عبارت دیگر کیفیت هر نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه بستگی دارد؛ یعنی هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلمانش بالاتر رود (یونسکو و دیگران، ۱۳۷۶). معلمان کیفی، برای خوب یاد دادن ابتدا خوب یادگرفتن را در دستور کار خود قرار می‌دهند. شایستگی‌های خود را می‌شناسند و در راه بروز و توسعه‌ی آن‌ها گام هایی را برمی‌دارند، در ضمن خود کنترل و خودتحول هستند و می‌توانند شخصا دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز را برای زندگی حرفه‌ای (و شخصی) خود بسازند. این رویکرد امروزه تحت عنوان رویکرد معماری دانش مطرح است و طرفداران زیادی دارد (شعبانی، ۱۳۹۳).

اما در مورد پرسش دوم باید اذعان کرد چگونگی پرورش معلمان کیفی، همواره یکی از دغدغه‌های نظام‌های آموزشی بوده است. بحث و گفتگو در این زمینه در گرو طرح موضوع صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (یا توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان) می‌باشد (بورخونی و ترومپ، ۱۳۹۴). این موضوع خود به خودی اتفاق نمی‌افتد و از طریق آموزش امکان‌پذیر است. در همین زمینه یونسکو (۱۳۸۶) کلید توسعه‌ی جوامع را آموزش می‌داند و آن را به عنوان زمینه‌ای جهت آمادگی برای پاسخ‌گویی به جهان در حال تغییر، تعبیر می‌کند. آموزش معمولا همراه با سازندگی و دگرگونی است و موجب بالا رفتن توانمندی‌های نیروی انسانی می‌شود. آموزش جریانی است که افراد طی آن آگاهی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مناسب برای ایفای نقش را برای موقعیت‌های متفاوت یاد می‌گیرند. آموزش باعث ارتقای قدرت درک، تجزیه و تحلیل، شناخت، بینش و بصیرت برای انجام وظایف محوله و نیز رویارویی با چالش‌های جدید شغلی می‌شود (نفیسی، ۱۳۷۴). چون توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و پرداختن به موضوع بالا بردن کیفیت کار ایشان به عنوان مهم‌ترین نیروی انسانی شاغل در نظام تعلیم و تربیت، اهمیت فراوانی دارد و همچنین اصلاحات جدید برنامه‌ی درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیران، چگونه یاد گرفتن، توسعه‌ی برنامه‌ی درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌کنندکه مستلزم تغییر نقش معلم است (لی[2] و همکاران، ۲۰۰۳)، بنابراین تلاش گردیده با روش‌های گوناگونی از جمله آموزش‌های بلند مدت و کوتاه مدت ضمن خدمت معلمان، گرفتن بورس تحصیلی و ادامه تحصیل در دانشگاه، شرکت در همایش های علمی مرتبط، دعوت از همتایان برای بازدید از کلاس‌های درس، تشکیل جلسه با همتایان و تبادل تجربیات مستقیم با همکاران و نخبگان، بازدید گروه‌های آموزشی و معلمان راهنما از فرایندهای در حال اجرا و ... هدف

[1] J. P. Miler
[2] Lee

توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان محقق گردد. اما تحقیقات نشان داده یکی از موثرترین روش‌ها برای افزایش این صلاحیت‌ها استفاده از رویکرد آموزش‌های ضمن خدمت معلمان است (بورخونی و ترومپ، ۱۳۹۴) و یکی از بهترین روش‌های ضمن‌خدمت معلمان درس‌پژوهی می‌باشد (استیگلر[1] و هیبرت[2]، ۱۳۹۳). همچنین امروزه، لزوم توجه به انجام پژوهش عملی کاربردی در به اجرا درآوردن برنامه‌های درسی بیش از پیش احساس می‌شود (بهرامی هیدجی و مرسلی، ۱۳۹۱). اگر پرداختن صرف به نظریه‌ها (بدون توجه به کاربرد آن‌ها) نمی‌تواند گره‌گشا از مسائل مختلف تعلیم و تربیت باشد، عمل بدون نظر و اندیشه نیز مشکل ساز است (آقازاده، ۱۳۹۴) بنابراین چگونگی ترکیب نظریه و عمل در یک موقعیت عملی مانند کلاس درس همواره مورد سوال بوده و صاحب نظران پژوهش‌های کیفی، مانند اقدام‌پژوهی را پیشنهاد داده‌اند اما گزینه‌ی دیگر برای ترکیب نظر و عمل، درس-پژوهی بوده است که رویکردی نسبتا نوین در آموزش و پرورش دنیا می‌باشد. درس‌پژوهی در حقیقت یک رویکرد پژوهش محور مشارکتی درون مدرسه و کلاس است که از آن به عنوان سودمندترین، کاربردی‌ترین برنامه‌ها در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در ژاپن یاد شده است (بهرامی هیدجی و مرسلی، ۱۳۹۱).

با توجه به مطالب عنوان شده، در این پژوهش موضوع توسعه‌ی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از طریق درس‌پژوهی مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۲-۱- مبانی نظری

۱-۱-۲- صلاحیت حرفه‌ای معلمان

مفهوم صلاحیت تاریخچه‌ای طولانی در آموزش و پرورش معلمان دارد اما چیزی که اکنون در رابطه با این مفهوم مورد تایید است نبود توافقی برای ارائه‌ی یک تعریف عملیاتی از این موضوع است. این مفهوم به طور کلی در دو دسته‌ی صلاحیت‌های عمومی و تخصصی قابل دسته بندی است (بورخونی و ترومپ، ۱۳۹۴). طبق نظر میدلی[3] (۱۹۸۲) شایستگی و صلاحیت معلم که پس از کسب مهارت و دانش تخصصی و عمومی به دست می‌آید باعث افزایش قدرت اثربخشی معلمان می‌شود. البته او معتقد است نشانه‌های این اثربخشی را می‌توان در عملکرد او جستجو نمود. هرچند هایبرمن[4] و بومهان[5] (۲۰۰۵) مؤلفه‌های فنی صلاحیت‌های معلم مانند روش‌های تدریس و ارزشیابی، روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی توسط ویلگاس و ریمرس، (۲۰۰۷) و مهرمحمدی (۱۳۷۹) توانایی‌های مربوط به روش‌های تدریس و ارزشیابی و استفاده کردن معلم از فن‌آوری را درجریان

[1] Stigler
[2] Hebert
[3] Medly
[4] Hyberman
[5] Bomhan

تدریس مورد توجه قرار داده‌اند؛ اما به نظر می‌رسد موضوع فراتر از این باشد و معلمان علاوه بر صلاحیت‌های فنی می‌بایست صلاحیت‌های عاطفی مانند کنترل هیجانات (راینز[1]، ۱۹۸۶)، صلاحیت‌های اجتماعی، سازمانی (صافی، ۱۳۹۴) و ... را نیز داشته باشد. همچنین پرل[2] (۱۹۷۲) برای معلمان اثربخش ویژگی‌هایی چون پرانرژی بودن، داشتن روش‌های متنوع برای تدریس، داشتن تفکر انتقادی، اعتقاد به توافق و مصالحه‌ی شرافتمندانه در فرایند یاددهی- یادگیری، تشخیص و حل هوشمندانه‌ی تعارض‌های مصالحه ناپذیر و مورد توجه قرار دادن قوانین با توجه به پیامدها و آثار آن عنوان نموده است (نقل در شاه محمدی، ۱۳۹۳) که نشان می‌دهد معلمان می‌بایست علاوه بر برخورداری از از صلاحیت‌های تکنیکی این حرفه، دیدگاه انسان‌گرایانه‌ای نیز نسبت به امر تعلیم و تربیت داشته باشند.

صلاحیت، به معنای داشتن توانایی و قابلیت برای انجام کاری است. واژه‌ی دیگری که در برخی موارد به جای صلاحیت به کار می‌رود شایستگی است که به معنای داشتن توانایی و قابلیت‌های ویژه برای انجام کاری است و نشان از خبرگی می دهد. در این پژوهش نیز، این دو مفهوم به جای یکدیگر به کار رفته‌اند. به طور کلی می‌توان ادعا نمود آموزش و پرورش صلاحیت‌محور ابتدا در آموزش‌های فنی حرفه‌ای مطرح شد و سپس چارچوب نظری و مبانی آن در سایر حوزه‌های تعلیم و تربیت نیز به کار گرفته شد. هدف از مطرح نمودن موضوع آموزش یا کسب شایستگی معلمان موضوعات کلانی همچون توسعه‌ی پایدار و همه جانبه، توسعه‌ی دمکراتیک، عدالت آموزشی و جنسیتی، توسعه‌ی فن‌آوری اطلاعات و ... است که از طریق بالا رفتن کیفیت آموزشی و پس از توانمند شدن معلمان از راه‌های مختلف به دست می‌آید. موضوع صلاحیت معلمان ابتدا در دهه‌ی ۶۰ و ۷۰ میلادی در آمریکا مطرح شد و سپس در دهه‌ی ۸۰ و ۹۰ در آسیا، آمریکای لاتین، نیوزیلند و انگلیس و در اواخر قرن بیستم در آموزش و پرورش آفریقا به کار گرفته شد. در ابتدا این مفهوم نیز، مانند سایر مفاهیم آن زمان زیر سلطه‌ی مکتب روان‌شناسی رفتارگرایی قرار گرفت و هرچند نتایج مطلوبی مانند اثربخشی، کارآمدی و پاسخگویی نسبی از به کارگیری آن به دست آمد، اما از آن جهت که ابزاری شد برای کنترل معلمان، مورد انتقادهای شدید قرار گرفت و به تدریج رویکردهای نوین‌تری که جنبه‌ی انسان گرایانه‌تری نیز داشتند مورد توجه قرار گرفتند (بورخونی و ترومپ، ۱۳۹۴). یکی از رویکردهای نوین که امروزه بیش‌تر مورد توجه است رویکرد معماری دانش است که طرفداران زیادی دارد و یکی از روش‌های نوین که معلمان را در ساختن دانش حرفه‌ای-شان و تبدیل شدن به معلم کیفی یاری می‌رساند درس‌پژوهی است (استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۳).

[1] Rosenshine
[2] Pearl

رد پای موضوع صلاحیت معلمان در اسناد بالادستی، لوایح و قوانین کشورمان نیز قابل ردیابی است. ماده ۱۵۰ قانون برنامه‌ی سوم توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۹)، مبنی بر تخصیص یک درصد از اعتبارات جاری و عمرانی هر یک از دستگاه‌های دولتی برای اجرای دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت کارکنان، بیانگر اهمیت این موضوع در جامعه‌ی ایران می‌باشد. نمایندگان مجلس شورای اسلامی نیز، در فروردین و اردیبهشت ماه ۱۳۸۱ موضوع ارتقاء علمی و حرفه‌ای معلمان و نیروی انسانی از طریق آموزش ضمن خدمت، کوتاه‌مدت، بلندمدت حضوری و یا نیمه حضوری، با کمک سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی و وزارت علوم، را در دستور کار خود قرار دادند. در لوایح نیز، وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای در این وزارت گردید تا تعیین نیازها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاغل مختلف در آموزش و پرورش بر اساس معیارها، ضوابط و استانداردها در هر پنج سال یک بار برگزار و به افراد واجد شرایط گواهی صلاحیت‌های حرفه‌ای اعطا کند (صافی، ۱۳۹۴). همچنین واژه‌های توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی آموزش و پرورش ۱۱ بار، تقویت حرفه‌ای و تخصصی ۱۸ بار و صلاحیت‌های معلمی ۳ بار در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تکرار شده‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) که نشان از اهمیت این موضوع دارد. در این سند ۲۰ نقش برای معلم تعریف شده است و شامل مواردی چون آغازگر حیات طیبه، فعال اجتماعی، زمینه‌ساز یادگیری اجتماعی، سرمایه‌ساز، آگاهی‌بخش، متفکر، تولید کننده، طراح، مرجع، الگو، راهنما، پرورش دهنده‌ی مهارت تفکر، دارای بینش اقتصادی- سیاسی، یادگیرنده، تسهیل‌گر، پژوهش‌گر، مشارکت بخش در تحول، ناظر و ارزیاب می‌باشد (دبیرخانه کشوری توسعه و تقویت درس‌پژوهی، ۱۳۹۶). ایفای درست نقش‌های یادشده، نیاز به شکستن الگوهای سنتی کسب صلاحیت‌ها دارد.

۲-۱-۲- مفهوم درس‌پژوهی

استیگلر و هیبرت (۱۳۹۳) در کتاب شکاف آموزشی بیان می‌دارند اگرچه معلمان نقش کلیدی را در فرایندهای یاددهی- یادگیری دارند ولی در سیستمی کار می‌کنند که اخیرا در تضاد با بهبود قرار گرفته است. بدین معنی که (در ایالت متحده‌ی آمریکا) مکانیسمی برای بهبود مستمر روش‌های آموزشی وجود ندارد. کاهش تراکم کلاس‌ها، تجهیز کلاس‌ها به فن‌آوری‌های نوین، استفاده از روش‌های جدید مدیریت و ... هر چند ضروری هستند اما برای بالا بردن کیفیت آموزشی کافی نیستند. از دید نویسندگان کتاب مهم‌ترین عامل عدم توفیق نظام آموزشی آمریکا، تغییر نکردن طرز فکر و عمل معلمان است.

اخیراً ترویج نگاه به تربیت معلم در برنامه‌های راهبردی آموزش بسیار مورد توجه قرار گرفته است. مرزهای جدید دانش، کودکان ناآرام، سرعت و هیجان بازی‌های الکترونیکی و فیلم، نسل‌های پرشتاب، نیازها و رازهای تازه، هدف های گریزان از دست‌رسی، تحکم و تسلط فناوری‌های نرم، پیچیده و فرهنگ‌ساز، نیاز به

برنامه‌های تربیتی غنی برای معلم را برای هر ملتی بیش از پیش آشکار ساخته است. تحولات شتابان جهان بیانگر این نکته است توانمندسازی معلم به توجه بیشتری نیاز دارد (همشهری آنلاین، ۱۳۹۶). جیمز برونر[1] نیز در کتاب فرهنگ آموزش و پرورش خود (۱۹۹۶) بیان می دارد که در حالی که گفتمان‌های آموزش و پرورش بر استاندارد سازی متمرکز شده عموما روش‌های یاددهی- یادگیری، روش‌های آموزش معلمان و چگونگی یادگیری دانش-آموزان در یک کلاس درس واقعی نادیده گرفته شده است (نقل در استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۳). نتایج ضعیف دانش‌آموزان ایالات متحده‌ی آمریکا در آزمون‌های سنجش ملی پیشرفت و آزمون های تیمز و همچنین تعدادی گزارش بین المللی تایید کننده‌ی این واقعیت است که در فرهنگ آموزش و پرورش آمریکایی سیستمی برای توسعه‌ی دانش حرفه‌ای در اختیار معلمان قرار نمی گیرد و معلمان در این زمینه تنها رها شده‌اند. پس از احساس نیاز به بهسازی حرفه‌ای معلمان مطالعات وسیعی در سه کشور آمریکا، آلمان و ژاپن شروع شد که نتایج بسیار جالبی در برداشت. مهم‌ترین دستاورد این پژوهش، دریافت این نکته بود که مسئولان آموزش و پرورش ژاپن سیستمی را ترتیب داده‌اند که به بهسازی تدریجی و اثربخشی کارمعلمان در طول زمان می‌انجامد. این سیستم شامل تعیین اهداف واضح برای یادگیری دانش‌آموزان، تدارک یک برنامه درسی مشترک، حمایت مدیران و کار مداوم معلمان است. واژه‌ی کونای‌کنشیو[2] که برای توسط فرایند مستمر پرروش حرفه‌ای معلمان اشاره دارد توسط معلمان ژاپنی آغاز و توسط خودشان به سرانجام می‌رسد. جلسات به صورت منظم توسط کونای‌کنشیو هم توسط مسئولین و هم توسط معلمان تشکیل می‌شود اما بیش‌ترین زمان را معلمان در این زمینه صرف می‌کنند (استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۳).

یکی از رایج‌ترین بخش‌های کونای‌کنشیو در ژاپن جوگیوکن‌کیو[3] یا درس‌پژوهی است که رکن اصلی فرایند بهبود مدارس ژاپن است. اکنون بیش از یک قرن از پیدایش «درس‌پژوهی» در ژاپن می‌گذرد (از حدود سال ۱۹۰۰ میلادی). در دهه ۹۰ میلادی، دکتر «ماکوتو یوشیدا» برای تکمیل پایان‌نامه خود، «درس پژوهی» را به خارج از مرزهای ژاپن انتقال داد و آن را به آمریکائی‌ها معرفی کرد. اندکی بعد، این ایده با سرعتی حیرت‌انگیز در ۳۳۵ مدرسه و در ۳۲ ایالت این کشور گسترش یافت و تعداد ۲۳۰۰ معلمِ مدارس ابتدایی به صورت داوطلب و حرفه‌ای، آموزش مفاهیم آن را آغاز کردند. (به نقل از لوئیس[4] در سرکارآرانی و ماتوبا[5]، ۲۰۰۶)

[1] Jermos s. Bruner
[2] Kounaikenshuu
[3] Jugyou Kenkyuu
[4] Louis
[5] Matoba

سابقه‌ی درس‌پژوهی در ایران حدود یک دهه است. سرکارآرانی اولین مطالعات درس‌پژوهی خود را در یکی از مدارس ابتدایی تهران در سال ۱۳۸۰ انجام داد و پس از آن اظهار داشت علیرغم استقبال خوب از این طرح، مشکلاتی بر سر اجرای بهینه‌ی این طرح در ایران وجود دارد که توجه به آن‌ها الزامی است. همچنین به لزوم بومی‌سازی این روش بسیار تأکید می‌کند (نقل در خاکباز و همکاران، ۱۳۸۷) ولی به طور کلی وی معتقد است مدارس ایرانی درس‌پژوهی را رویکردی مستمر برای بهبود تدریس در کلاس درس می‌دانند زیرا، این روشی است که معلمان سراسر دنیا به آن پاسخی مثبت داده‌اند (سرکارآرانی و ماتوبا، ۲۰۰۶).

منطق استفاده از درس‌پژوهی این است که اثربخش‌ترین مکان برای بهبود آموزش کلاس درس است و همچنین این اعتقاد وجود دارد که همیشه جایی برای بهبود وضع موجود وجود دارد و تلاش نکردن برای تغییر وضع کنونی نابخردانه است (استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۳). این راهبرد همگان را برای یادگیری از یکدیگر تشویق می‌کند و تغییرات مداوم، خودپایداری و یادگیری محور را در مدرسه و کلاس درس بنیاد می‌نهد. در این شرایط بیشتر معلمان به تدریج این احساس را پیدا می‌کنند که برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و این پیش فرض رایج را که "وقتی من آموزش می‌دهم، دانش‌آموزانم یاد می‌گیرند" را بازبینی می‌کنند و به تدریج به این بینش تازه می‌رسد که "وقتی من یاد می‌گیرم، دانش آموزانم یاد می‌گیرند" (همشهری آنلاین، ۱۳۹۲).

درس‌پژوهی اهداف متعددی مانند ایجاد نشاط و پویایی علمی، بهبود مستمر و درازمدت مستقیم امر آموزش بر اساس وضع موجود، گسترش فرهنگ یادگیری در مدارس، کمک به موضوع مهارت خودارزیابی و خود کنترلی معلمان، تولید و توسعه دانش حرفه ای معلمان، ارائه‌ی مدلی مؤثر جهت پژوهش در مدارس، تغییر نقش معلم از انتقال دهنده به مربی و معمار دانش، ترویج تفکر سیستمی، مشارکتی و انتقادی (شروع کار با انتقاد از خود)، تبدیل مدارس به سازمان های یادگیرنده و ... دارد که تحقق این اهداف، اثربخشی نظام آموزشی و اصلاحات را به دنبال خواهد داشت. استیگلر و هیبرت (۱۳۹۳) بیان می‌دارند هرچند مراحل اجرای درس پژوهی در کشور ژاپن کم و بیش متفاوت است ولی معمولا این فرایند در هشت مرحله به شرح زیر به انجام می‌رسد.

مرحله‌ی نخست: تبیین مساله؛ این موضوع می‌تواند یک مساله‌ی عمومی یا جزیی باشد. معمولا اشتباهات رایج و مشکلات دانش‌آموزان موضوعات مناسبی هستند ولی سایر منابع مانند الزامات سازمانی و نیازهای آموزشی معلمان نیز منابع خوبی برای این مرحله هستند.

مرحله‌ی دوم: برنامه‌ریزی درس؛ این فرایند که ممکن است چندین ماه طول بکشد. در این مرحله برای تبدیل وضع موجود به وضع مطلوب تلاش می شود. در این مرحله اعضای تیم و نقش هرکدام از اعضا مشخص می‌شود همچنین نمون برگ‌های ارزیابی، جدول زمانی تشکیل جلسات و ... تهیه و تدارک دیده می‌شوند

ولی مهم‌ترین فعالیت این بخش، تهیه‌ی یک طرح درس پژوهشی است که با مشارکت اعضای اصلی و حامیان (اعضای فرعی گروه درس پژوهی) تهیه می‌شود.

مرحله‌ی سوم: آموزش درس یا اجرای اول طرح درس پژوهشی در کلاس؛ طبق برنامه و با حضور ارزیابان، حامیان و ... معلمی که اجرا را در کلاس (در مرحله‌ی برنامه‌ریزی) بر عهده گرفته است، به اجرا در می‌آید و گروه ارزیابان فرایند یاددهی- یادگیری را با تکمیل گزارش توضیحی یا تکمیل نمون‌برگی ویژه، فرایندهای درحال اجرا در کلاس را ارزیابی می‌کنند و همچنین گروه مستند سازی از جریان تدریس و رویدادهای کلاسی برای ارزیابی‌های بعدی فیلم‌برداری می‌کند.

مرحله‌ی چهارم: ارزشیابی تدریس و انعکاس تاثیر آن؛ معمولا بلافاصله پس از اتمام مرحله‌ی قبل جلسه‌ی نقد و بررسی تدریس اول با حضور اعضای تیم تشکیل می‌شود. شخص شروع کننده‌ی جلسه، معلم اجرا کننده طرح درس (اول) می‌باشد. سپس دیگران نیز در مورد نقاط قوت و ضعف سخن می‌گویند و در پایان برای بهبود کیفیت تدریس در مرحله‌ی دوم راه‌کار ارائه می‌دهند. در این مرحله نقد متوجه شخص اجرا کننده نیست و همه‌ی اعضای گروه در واقع در این برنامه احساس مسئولیت می کنند و هدف اصلی این مرحله بهبود کیفیت طرح درس می‌باشد.

مرحله‌ی پنجم: تجدید نظر در درس؛ با توجه به مشاهدات ناظران و بازخوردها مواد آموزشی، روش‌ها، فعالیت‌ها و ... تغییر می‌یابد تا در اجرای بعدی مشکلات به حد اقل برسد.

مرحله‌ی ششم: اجرای طرح درس اصلاح شده؛ در این مرحله درس تجدید نظر شده دوباره در کلاس متفاوتی به اجرا در می‌آید. معلم اجرا کننده این گام ممکن است همان معلم قبلی باشد اما در بیشتر موارد معلم دیگر عهده دار این مسئولیت می‌شود. ویژگی مهم این مرحله حضور شورای معلمان در کلاس است که این امر ممکن است باعث این شود که تعداد مشاهده‌گران از تعداد دانش‌آموزان نیز بیش‌تر شود.

مرحله‌ی هفتم: ارزشیابی و بازاندیشی؛ تقریبا همانند مرحله‌ی چهارم است با این تفاوت که در این مرحله ممکن است از متخصصان بیرونی و اعضای شورای معلمان نیز برای شرکت در جلسه دعوت شود. پس از نقد بررسی که خود شخص اجرا کننده دوم آغازگر آن است، همه‌ی اعضا و شرکت کنندگان نقاط ضعف و قوت کار را بیان و در پایان تیم درس‌پژوهی در مرحله‌ی جمع‌بندی به یک طرح درسِ پژوهشی استاندارد دست می‌یابد.

مرحله‌ی هشتم: سهیم شدن در نتایج؛ معلمان در پایان کار تیم درس‌پژوهی با کنار گذاشتن خساست علمی و نوشتن یک گزارش جامع، دیگران را نیز از آثار و فواید این کار بهره‌مند می‌سازد. برای این کار ممکن است از روش‌هایی مانند چاپ به صورت کتاب، تشکیل نمایشگاه و بازتاب در فضای مجازی بهره گرفته شود.

۳-۱- پیشینه تحقیق

با توجه به اهمیت موضوع صلاحیت معلمان، تحقیقات زیادی در مورد این مفهوم صورت گرفته است. تحقیق راینز (۱۹۸۶) نشان می‌دهد معلمان صلاحیت محور که رفتار دوستانه با شاگردان دارند و کنترل رفتار و هیجانات خود را به شکل سازمان یافته‌ای در اختیار دارند دانش‌آموزانی دارند که نسبت به یادگیری مشتاق‌ترند و هرچه معلمان خلاق‌تر می‌شود فراگیران در یادگیری فعال‌تر، مسئولیت‌پذیرتر می‌شوند. همچنین دانش‌آموزان این معلمان از عزت نفس و اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند و رفتارهای نامطلوب در آنان نیز کاهش می‌یابد. یکی از راه‌های کسب شایستگی‌های معلمی آموزش‌های پیش از خدمت است. در حالی که پژوهش هونگ[1] و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین نظر معلمان در مورد صلاحیت‌های پیش از خدمت معلمان و نیازمندی‌های شغلی معلمان در حال خدمت وجود ندارد، نتایج بررسی سطوح سه‌گانه‌ی آرمانی، رسمی و تجربه شده‌ی برنامه‌ی درسی تربیت معلم (عابدی، ۱۳۸۲) نشان داد که کتاب‌های تربیتی تربیت معلم کشور ما تنها به بخش ناچیزی از توانایی‌های تدریس اشاره‌ای گذرا داشته‌اند و همچنین پس از شروع به کار معلمان و با افزایش سابقه‌ی تدریس، ایشان عملکرد ضعیف‌تری نشان داده‌اند. این امر به زعم برخی پژوهشگران از جمله استیگلر و هیبرت (۱۳۹۳) به این دلیل روی می‌دهد که بیش‌تر کشورها (از جمله ایران) برنامه‌ای برای توسعه‌ی صلاحیت‌های معلمان به صورت فرایندی نداشته‌اند. تحقیق شعبانی (۱۳۸۳) نیز این موضوع را تایید می‌کند که در برنامه‌درسی تربیت‌معلم برنامه‌های جامعی برای آموزش چگونگی یادگرفتن در طول زمان و پس از فارغ التحصیلی وجود ندارد. همچنین در پذیرش داوطلبان دوره‌های تربیت معلم به موضوع یادهی- یادگیری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی به صورت فرایندی توجه نشده است و این امر بیش‌تر به صورت اداری و با تصویب مقررات ویژه پی‌گیری شده است. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که مشکلاتی در آموزش‌های پیش از خدمت معلمان و جود دارد و همچنین این باور باید تقویت شود که معلمان می‌بایست پس از شروع به کار نیز و به صورت همیشگی آموزش‌هایی را ببینند. اکسیا (۲۰۰۲) در تحقیقی نشان داد که کارایی آموزش‌های ضمن‌خدمت کارکنان نسبت به روش‌های دیگر آموزش اثربخش‌تر است. هرچند آموزش‌های ضمن خدمت باعث پایبندی بیش‌تر معلمان به قوانین، افزایش همکاری در مدرسه، افزایش توانایی تدوین معلمان و بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران می‌شود (چپمن و ویلسون، ۱۹۹۹) اما پرسشی که در این جا مطرح می‌شود این است که آیا آموزش‌های

[1] Hong

ضمن‌خدمت در ایران نیز به توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان انجامیده است یا خیر؟ در این مورد می‌توان گفت با وجود برگزاری دوره‌های نسبتا زیاد ضمن خدمت، تحقیق افضل‌خانی و نجابت (۱۳۹۲) نشان داد ۷۵ درصد معلمان شرکت کننده از رویکرد سنتی آموزش‌های ضمن‌خدمت رضایت متوسط و پایین‌تر دارند. همچنین یافته های اورنگی، قلتاش، شهامت و یوسلیانی (۱۳۹۰) در نواحی چهارگانه‌ی شیراز نشان داد که دوره‌های ضمن‌خدمت روش‌ها و فنون تدریس، کلاس‌داری، سنجش و ارزشیابی و مدیریت کلاس (با رویکرد سنتی) تاثیری بر عملکرد حرفه‌ای معلمان در زمینه‌ی روش تدریس، کلاس‌داری، ارزشیابی و وضعیت تحصیلی فراگیران ندارد. همچنین یافته‌های دانش‌پژوه (۱۳۸۵) نشان داد معلمان مورد مطالعه در فعالیت‌های آموزشی کلاس درس، به هدف‌های مهارتی کم‌تر توجه می‌کند و اکثر آن‌ها به الگوهای سنتی آموزش پای‌بند هستند و از رویکردهای نوین به ویژه رویکرد ساختن‌گرایی کم‌تر بهره می‌گیرند. بنابراین لزوم تغییر رویکرد درچگونگی ارائه‌ی آموزش‌های ضمن-خدمت احساس می‌شود. لزوم این تغییر حدود یک قرن پیش در ژاپن احساس شده و روش پیشنهادی آن‌ها نوعی از آموزش‌های ضمن‌خدمت به نام درس‌پژوهی می‌باشد. در سال ۲۰۰۳، فرناندز[1]، کنون[2] و چاکشی[3] مدعی شدند برخی کشورها از درس‌پژوهی که یک ایده‌ی موثر آموزشی می‌باشد استقبال کرده‌اند. به نظر می‌رسد یکی از دلایلی که کشورهایی مانند چین، هنگ‌کنگ، آلمان، انگلیس، سنگاپور، استرالیا و مالزی که امروز (سال ۲۰۱۷) در آموزش و پرورش و سایر حوزه‌ها حرف‌هایی برای گفتن دارند این است که موضوع اثربخشی کارمعلمان و توسعه‌ی حرفه‌ای ایشان، از طریق فرایند درس‌پژوهی را جدی گرفته‌اند.

مطالعه‌ی پیشینه‌های مرتبط با درس‌پژوهی و بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نشان از رابطه‌ی مثبت میان این متغیرها می‌باشد از جمله این پژوهش‌ها، پژوهش لیوی[4] و هوریگان[5] (۲۰۱۶) است که با هدف بررسی استفاده از درس‌پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه‌ی دانش معلمان صورت گرفته است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که درس‌پژوهی باعث آسان‌سازی یادگیری دانش‌آموزان و همچنین افزایش دانش معلمان از آنچه که می‌خواهند تدریس کنند می‌شود. در همین زمینه در پژوهشی که مارسیگیت[6] با عنوان "توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اندونزیایی از طریق درس پژوهی" در سال ۲۰۰۷ انجام داد، دریافت که درس‌پژوهی باعث بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری درس ریاضی، بهبود استقلال معلمان در نوآوری روش‌های

[1] Fernandez
[2] Cannon
[3] Chokshi
2- Leavy
3- Hourigan
[6] -Marsigit

یاددهی-یادگیری در ریاضیات و علوم، افزایش همکاری بین مدرسه و دانشگاه، ارتباط بین مدرسین دانشگاه‌ها و معلمان، بازتعریف سیستم ارزیابی و توسعه پروژه‌هایی جهت ترویج نوآوری‌های آموزشی می‌شود.

اگرچه بیش‌تر مطالعات درس‌پژوهی در دروس ریاضی و علوم بوده است ولی پژوهش‌های دیگر اثر مثبت این رویکرد آموزشی را در تدریس دروس دیگر نیز مورد بررسی قرار داده‌اند که از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش هالوریسن[1] و کسلرلوند[2] تحت عنوان"درس‌پژوهی و آموزش تاریخ"که در سال ۲۰۱۳ انجام دادند، اشاره کرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان شرکت کننده در این پژوهش معتقدند که درس‌پژوهی نسبت به روش‌های قدیمی و مرسوم موثرتر و کارآمدتر است، چراکه در این روش معلمان استقلال و انعطاف بیشتری در طراحی دروس نسبت به روش های مرسوم دارند و همچنین موقعیت های با ارزشی را برای همکاری و تعامل با افراد گروه فراهم می‌کند.

اما بدون شک یکی از دقیق‌ترین تحقیقات خارجی در زمینه‌ی درس‌پژوهی، پژوهش استیگلر و هیبرت (۱۹۹۹) است. این پژوهشگران پس از نتایج ضعیف کشور آمریکا در مطالعات بین المللی تیمز پژوهش مذکور را آغاز نمودند. ضرورت این کار زمانی احساس شد که پس از نهضت 3R و برخلاف نوسازی نسبتا وسیع و صرف هزینه‌های نسبتا سنگین در آموزش و پرورش، کشور ایالات متحده‌ی آمریکا توفیق چندانی در مطالعات بین المللی تیمز به دست نیاورد. پس از انجام مطالعه‌ی وسیعی در چند کشور آلمان، آمریکا و ژاپن فیلم‌های مربوط به این مطالعات و مقایسه‌ی آن‌ها پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که یکی از مهم‌ترین عوامل در دستیابی به موفقیت‌های مکرر و روزافزون ژاپنی‌ها، استفاده از نوعی آموزش ضمن خدمت معلمان با نام درس‌پژوهی می‌باشد.

همچنین ضرورت به کارگیری درس‌پژوهی در دوره‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف انجام شده است. کاستاس[3]، گالینی[4] و ماریا[5] (۲۰۱۵) در سال تحصیلی ۲۰۱۲-۲۰۱۱ و ۲۰۱۳-۲۰۱۲ درس‌پژوهی را به عنوان یکی از شیوه‌های عملی آموزش‌های تربیت معلم در آموزش و پروش یونان مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان تربیت معلم از این مدل رضایت خاطر داشته چرا که باعث همکاری و مشارکت فعال آنان در امر یادگیری می‌شود. همچنین پژوهشی در این زمینه توسط گالینی و کاستاس (۲۰۱۴) با هدف بررسی ظرفیت تعامل و توانایی دانشجویان سال چهارم دانشکده‌ی تعلیم و تربیت یونان برای طراحی برنامه

[1] -Halvorsen
[2] -Kesler Lund
[3] - Kostas
[4] - Galini
[5] - Maria

آموزشی با استفاده از درس‌پژوهی انجام شد. تجزیه و تحلیل گزارش‌های دانشجویان نشان داد که درس‌پژوهی باعث افزایش مهارت‌های تعاملی و توانایی آن‌ها جهت طراحی برنامه‌های همکارانه می‌شود. کاناوآن[1] و اینپراسیتها[2] (۲۰۱۴) در پژوهش خود تحت عنوان "بررسی همکاری معلمان درحال خدمت و دانشجویان درحال کارورزی درمدل درس پژوهی تایلندی" پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که درس‌پژوهی باعث افزایش و بهبود عملکرد دانشجویان درحال کارورزی برای دوره‌های معلمی می‌شود، برای این امر معلمان در حال خدمت باید با این دانشجویان در این فرایند همکاری کنند و نه اینکه تنها ناظر امر باشند.

در بخش داخلی اسدی فر (۱۳۹۲)، خاکباز، موسی‌پور و فدایی (۱۳۹۴)، سرکارآرانی (۱۳۸۶ و ۱۳۸۷) و دیگران نیز موضوع درس‌پژوهی را در فرایند آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داده و اثربخشی آن را در بخش‌هایی از فرایند تعلیم و تربیت مورد تایید قرار داده‌اند که نشان از توانمندی این روش در بالا بردن صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از این طریق حکایت دارد.

۲- روش

رویکرد مطالعه‌ی حاضر از نوع کیفی، تحلیل اسنادی و کتابخانه‌ای است. منابع خارجی این پژوهش با استفاده از پایگاه‌های Science direct, education arena، Google scholar, Bookes, ERIC Digest و ... گردآوری شدند . منابع داخلی نیز از پایگاه‌های اطلاعاتی جهاد دانشگاهی، نشریات علوم انسانی، وب سایت وزارت آموزش و پرورش، خبری همشهری آنلاین، مجلات ایران، پایگاه اطلاعاتی مجلات نور و همچنین کتب مرتبط با درس‌پژوهی جمع‌آوری و پس از گزینش، تحلیل گردیدند تا اهداف پژوهش محقق گردد.

۳- بحث و نتیجه گیری

درس پژوهی یادگیرندگی مادام‌العمر با رویکرد معماری دانش

امروزه با توجه به پدیده نیم عمر اطلاعات ضرورت توجه به یادگیری مداوم بیش از پیش احساس می‌شود. در حالی که یادگیری مقطعی بر زمان، مکان و موقعیت خاص برای سنین خاص تاکید می‌کند یادگیری مادام‌العمر به جای تمرکز روی یادگیری یکنواخت در یک مقطع از زندگی، و استفاده از آن در بقیه عمر، ناگزیر از پراکنده سازی تمامی حواس و امکانات یادگیری در همه‌ی عمر است. پیامد این نوع یادگیری بهزیستی و توسعه‌ی پایدار است (ریچارد[3] و ولف[4]، ۲۰۰۳، نقل در افضل نیا، اشکوه و کلوی، آیلار، ۱۳۸۹). معلمان نیز از این قاعده مستثنی

[1] Kanauan
[2] Inprasitha
[3] Richard
[4] Wolf

نیستند و باید ایشان نیز، دانش و مهارت‌های خود را در طول زمان بروز رسانی نمایند. یکی از موثرترین روش‌ها برای تحقق این هدف درس‌پژوهی است. درس‌پژوهی ایجاد تغییرات مثبت در نظام آموزشی در طول زمان، شوق آموختن، پژوهش و یادگیری را در معلمان تشویق می‌کند. درس‌پژوهی، رویکردی از آموزش ضمن‌خدمت معلمان در مدرسه است که به وسیله‌ی تعامل در چهار حوزه (معلمان با خودشان، معلمان با معلمان، معلمان و دانش آموزان و معلمان و والدین) به بهبود فرایند یاددهی ــ یادگیری می‌انجامد (سرکارآرانی و ماتوبا، ۲۰۰۶). به زعم هیبرت و استیگلر (۱۳۹۳) این فرایند سیستمی است که در آن تعیین اهداف واضح آموزشی برای فراگیران، برنامه درسی مشترک، حمایت مدیران و کوشش مادام‌العمر معلمان برای ایجاد بهبود تدریجی فعالیت‌های یاددهی– یادگیری وجود دارد. همچنین در بلندمدت، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بستگی به کیفیت همکاری در یک مدرسه‌ی پر از معلم دارد و معلمی که مدام یاد می‌گیرد می‌تواند خوب یاد بدهد (بختیاری زاده، ۱۳۹۴). و این همانا معنی دقیق عبارت یادگیری مادام‌العمر است که از طریق درس‌پژوهی و با مشارکت همتایان صورت می‌گیرد. چگونگی دستیابی معلمان به صلاحیت در فرایند درس‌پژوهی، با اصول و چارچوب رویکرد معماری دانش همخوان است.

در سال های اخیر، سازنده‌گرایی توجه مهمی را در آموزش علمی، آموزش پزشکی و شکل‌دهی سیاست، به خود اختصاص داده است. چارچوب فکری این رویکرد از یک نظر، ریشه در تفکرات برونر دارد. (آقازاده، ۱۳۹۴). پیش‌فرض ساخت‌گرایان این است که یادگیرندگان برای آموختن انگیزه‌های درونی دارند و این امر یادگیری را تسهیل می‌کند (هانافین[1] نقل در آقازاده ۱۳۹۴). سینگ (۱۹۹۹) معتقد است در این رویکرد تولید دانش شخصی با توجه به تجارب پیشین، ساختار ذهنی و باورها و ساختار ارزشی است که یادگیرنده برای خلق معنا و تفسیر تجربه به کار می‌برد. نقش فعالیت ذهنی فراگیر و درک مطلب در تعامل یادگیرنده و محیط بسیار پر اهمیت است. سازنده‌گرایی یک معرفت شناسی، یک نظریه یادگیری یا معناسازی می‌باشد که ماهیت دانش و اینکه انسان ها چگونه یاد می گیرند را توضیح می‌دهد. سازنده‌گرایی مدعی است که افراد از طریق تعامل و فعل و انفعال آنچه از قبل می داند و باور دارد با ایده‌ها، حوادث و فعالیت‌هایی که با آن ها در تماس است، اندیشه‌ها و دانش خود را می‌سازد (کانلا و ریف، به نقل از عبدالحق، ۱۹۹۸). جلوه‌های عمومی این دیدگاه شامل مواردی چون درگیری فعال در یادگیری، پرسش‌گری، حل مساله، داشتن هدف شخصی در عین همکاری با دیگران و کار گروهی، خودنظم دهی و انگیزش درونی، داشتن دیدگاه‌های متکثر و چندگانه، با سایرین شناخته می‌شود (عبدالحق، ۱۹۹۸ و آقازاده ۱۳۹۴). از آن جا که به زعم استیگلر و هیبرت (۱۳۹۳) درس‌پژوهی یک فرایند حل مساله است و از آن جا که بین درس‌پژوهی و خودکنترلی معلمان رابطه وجود دارد، ایشان پس از

[1] Hanafyn

شناسایی مشکلات یاددهی یادگیری، با رجوع به خرد جمعی و مشارکت همتایان و حامیان تیم دست به یک پژوهش همه جانبه می‌زنند و صورت فعالانه و با انگیزه‌ی درونی به بازسازی دانش و مهارت مورد نیاز حرفه‌ای خود می‌پردازند. بازاندیشی، نواندیشی، بازبینی و بازسازی همیشگی فرایند یاددهی- یادگیری از طریق رویکرد معماری دانش باعث گردیده آموزش و پرورش ژاپن از سرآمدترین نظام‌های آموزشی دنیا برخوردار باشد (استیگلر و هیبرت ۱۳۹۳).

بورخونی و ترومپ (۱۳۹۴) معتقد هستند اهمیت موضوع کیفیت در آموزش و پرورش باعث شده گردیده کشورهای مختلف پروژه هایی برای تحقق این هدف تعریف نمایند. در این پروژه‌ها سه اصل کلیدی وجود دارد که دو اصل نخست آن (آموزش با کیفیت کودکان به کمک آموزش‌های ضمن‌خدمت معلمان) به طور مستقیم از طریق درس‌پژوهی محقق می‌گردد. دو اصل مرتبط عبارتند از:

۱) کودک بدون آموزش و پرورش با کیفیت، یک کودک بدون آینده است.
۲) با سرمایه گذاری دولت‌ها و برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت معلمان که موثرترین عامل در آموزش هستند صلاحیت‌های خود را در حرفه‌ی معلمی توسعه می‌دهند.

وقتی آموزش ضمن‌خدمت معلمان از طریق درس‌پژوهی در دستور کار قرار می‌گیرد، معلمان فعالیت‌های یاددهی- یادگیری را به طور مداوم خودارزیابی می‌کنند و پس از شناخت نقاط ضعف و قوت، فرصت و تهدیدهای موجود در محیط آموزشی، برای طراحی نوین آموزشی، دست به یک پژوهش همه جانبه و گروهی می‌زنند. مهارت‌های شغلی خود را بازسازی می‌کنند. ایشان برای خوب یاد دادن، خوب یادگرفتن و بالا بردن صلاحیت‌های معلمی را در دستور کار خود قرار می‌دهند و اصولا برای یادگرفتن به مدرسه می‌آیند نه برای یاددادن و نظریه‌ها را به کمک همتایان و همیاران، در کلاس درس تبدیل به عمل تربیتی می‌کنند. اثربخشی بیش‌تر نظام آموزشی، انجام اصلاحات و تغییرات سازنده در رفتار فردی و اجتماعی فراگیران پیامد این حرکت خودجوش معلمان می‌باشد.

مشکلات اجرای این طرح در ایران

۱) مقاوم بودن جمعیت زیادی از معلمان به تغییر به دلایل مختلف.
۲) وجود مشکلاتی در باور دست اندرکاران آموزش و پرورش و برخی معلمان نسبت به موضوع خودارزیابی (به دلیل مشکلات فرهنگی و سیستمی).
۳) وجود مشکلات ساختاری در آموزش و پرورش مانند عدم اختصاص سرانه به مدارس، سیستم متمرکز اداره امور، برنامه درسی مشکل‌دار، نبود برنامه‌ای جامع برای موضوع توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و ...

۴) شرط اصلی تحقق اهداف درس‌پژوهی وجود جو همدلانه، مشارکتی همراه با همیاری و همکاری است که متاسفانه باید اذعان کنیم که در این بخش مشکلاتی وجود دارد که توجه به آن ضروری به نظر می‌رسد.

۵) مشکلات مربوط به کم بودن نیروی با انگیزه، علاقه‌مند به پژوهش در آموزش و پرورش.

۶) نگاه جشنواره‌ای (که مقطعی و کوتاه مدت است) به موضوع درس‌پژوهی در آموزش و پرورش با فلسفه‌ی یادگیری بلندمدت معلمان از طریق درس‌پژوهی همخوانی ندارد.

۷) کیفیت نسبتا پایین کارهای درس‌پژوهی معلمان به دلیل نامانوس نبودن بیش‌تر معلمان با پژوهش.

۸) کمبود منابع مالی مناسب در بیش‌تر مدارس برای اختصاص به این امر مهم، پرهزینه و زمان‌بر.

۹) عدم استقبال عمومی از این فرایند به دلایل مختلف، که نیاز به بررسی و مطالعه میدانی بیش‌تر دارد.

۱۰) نبود یا کمبود راهنمای درس‌پژوهی و حامیان معنوی توانمند در سطح مناطق و شهرستان‌های کوچک که در فرایند اجرای طرح به تیم‌ها یاری برسانند.

۱۱) عدم بازخورد به موقع به پژوهش‌های ارسالی از سوی مسئولین.

پیشنهادات

۱) تعیین شاخص‌های دقیق برای موضوع صلاحیت‌های تخصصی و عمومی معلمان با توجه به شرایط فرهنگی، سیاسی و اجتماعی کشورمان.

۲) گزینش و استخدام معلمان با توجه به شاخص‌های تعیین شده.

۳) استفاده از شاخص‌های تعیین شده در قسمت یک برای توسعه‌ی حرفه‌ی معلم و کنترل کیفیت کار ایشان.

۴) اصلاح برنامه‌های درسی تربیت معلم و بروز کردن آن.

۵) تاکید بیش‌تر بر موضوعاتی مانند یادگیری مداوم در آموزش های پیش از خدمت و آموزش‌های ضمن‌خدمت از طرق مختلف به ویژه درس‌پژوهی پس از اشتغال به کار معلمان در آموزش‌های معلمان.

۶) ایجاد نظام شایستگی معلمان یا فراهم کردن زمینه برای اجرای قوانین مربوط به بحث صلاحیت‌های معلمان.

۷) تلاش همه جانبه‌ی مسئولین و مردم، در حل مشکلات ساختاری آموزش و پرورش.

۸) ایجاد شرایط و امکانات پژوهشی برای معلمانی که علاقه‌مند به تحقیق هستند.

۹) انجام پژوهش بیش‌تر در زمینه‌هایی مانند **باور** مسئولین و معلمان در مورد آموزش‌های ضمن‌خدمت، یادگیری مداوم در آموزش و پرورش، درس‌پژوهی و ...

۱۰) انجام پژوهش‌های بیش‌تر در مورد **چرایی** عدم استقبال عمومی از درس‌پژوهی، کیفیت نسبتا پایین کارهای انجام شده در سطح مدارس و ...

۱۱) انجام پژوهش های تطبیقی بیش‌تر در سایر کشورها برای استفاده از دانش و تجربه‌ی جهانی در امر آموزش و پرورش کارکنان و دانش‌آموزان.

۱۲) تاکید بیش‌تر بر موضوع فن‌آوری اطلاعات در آموزش و پرورش.

۱۳) تاکید بیش‌تر بر موضوع ثبت تجارب ارزشمند معلمان به صورت کتاب و ...

٤- منابع

استیپانک، جنیفر و همکاران. (۱۳۸۹). **هدایت درس پژوهی (راهنمایی عملی برای معلمان و مدیران).** چاپ اول. مترجمان، ساکی، رضا و مدنی، داریوش. تهران: حکمت علوی.

استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز. (۱۳۹۳). **شکاف آموزشی**. مترجم سرکارآرانی و مقدم. تهران: انتشارات مدرسه.

اسدی فرد، پروین. (۱۳۹۲). تجربه‌های جهانی درس‌پژوهی. هشتمین سمینار آموزشی شیمی ایران. **دانشکده‌ی شیمی دانشگاه سمنان**. قابل دسترس در (conf.semnan.ac.ir/uploads/chem) ۱۳۹۵/۹/۲۰.

افضل نیا، محمدرضا. اشکوه ،حسین و کلوی، آیلار(۱۳۸۹). بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیر رسمی و یادگیری مادام العمر در عصر ناپایداری اطلاعات، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال دوازدهم، شماره ۴۵ ،۶۸-۵۷.

افضل خانی، مریم و نجابت، سمیه (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای کیفیت بخشی به دوره‌های ضمن خدمت معلمان و کارکنان اداره‌ی آموزش و پرورش سمنان. **فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**. ۴۰(۳). پیاپی ۱۵؛ ۹۸-۸۳.

آقازاده، محرم. (۱۳۹۴). **راهنمای کاربردی روش‌های نوین تدریس (برای کلاس‌های تک‌پایه و چندپایه).** تهران: مرآت.

اورنگی، عبدالمجید. قلتاش، عباس. شهامت، نادر و یوسیلانی، غلامعباس. (۱۳۹۰). بررسی تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه ای معلمان شهر شیراز. **فصلنامه‌ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**. ۲(۵)؛ ۱۱۴-۹۵.

بختیاری، ابوالفضل (۱۳۹۴). **تدریس پژوهی: روش بهسازی فرهنگ آموزش و تدریس**. تهران: انتشارات آوای نور.

برایسون، جان. ام. (۱۳۸۱). **برنامه‌ریزی استراتژیک برای سازمان‌های دولتی و غیر دولتی**. چاپ دوم. مترجم منوریان، عباس. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

بهرامی هیدجی، علی و مرسلی، صغری. (۱۳۹۱). درس‌پژوهی شیوه‌ای نو در طراحی برنامه درسی. **رشد تکنولوژی آموزشی**. ۳(۲۸). ۴۶-۴۲.

بورخونی، پالوما و ترومپ، روژان. (۱۳۹۴). **شاخص‌ها و استانداردهای صلاحیت معلمان (یک مطالعه بین المللی)**. مترجم ایزدی، صمد و قاضی، سمیه. تهران: سولار.

جی، پی، میلر. (۱۳۷۹). **نظریه های برنامه درسی**. مترجم مهرمحمدی، محمود. تهران. سمت.

خاکباز، عظیمه السادات، فدایی، محمدرضا و موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۸۷). تأثیر درس‌پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی. **فصلنامه تعلیم و تربیت، نشریه پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت**.۹۴،۲۴: ۱۴۶-۱۲۳.

دارابی سلمان، نیستانی، محمدرضا و میرزایی‌فر، داود. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک درتوسعه‌ی پایدار (آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه). **دو فصلنامه مطالعات برنامه-ریزی آموزشی•** ۲(۴)؛ ۱۳۶-۱۰۱.

دبیرخانه کشوری توسعه و تقویت درس‌پژوهی، (۱۳۹۶). قابل دسترسی در **http://dars.razaviedu.ir/**. ۱۳۹۵/۱۲/۲۰ ساعت ۲۸: ۱۹.

دانش پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی در دوره‌ی راهنمایی و ارائه روش‌های کیفی آن. **فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی**. ۶(۲).

زاهدی، شمس السادات و بخشی، غلامعلی. (۱۳۸۵). بسط مفهوم توسعه پایدار، **فصلنامه مدرس علوم انسانی**. ۱۰(۴)، ۷۶-۴۳.

سرکار آرانی، محمدرضا. (۱۳۷۸). پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس : تجربه ژاپن در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه. **فصلنامه تعلیم و تربیت.** نشریه پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. سال یازدهم. شماره پیاپی ۵۹؛ ۷۶-۶۱.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۷). درس پژوهی: هسته‌ی تحول در آموزش و پرورش. **رشد مدیریت مدرسه**. شماره ۵۲.

سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۶). درس پژوهی: الگویی برای تولید دانش حرفه ای در مدرسه. **رشد مدیریت مدرسه.** دوره ششم، شماره ۵۱: ۱۰-۱۲

شاه محمدی، نیره. (۱۳۹۳). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر. **رشد آموزش ابتدایی**، ۱۸(۱). ۱۳-۸.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۳) **مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس).** جلد اول. ویراست ۳. تهران: سمت.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. **فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت.** ۲۰(۳)، پیاپی ۷۹.

شورای عالی انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.**

صافی، احمد. (۱۳۹۴). **سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران.** تهران: سمت.

عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۲). تاملی بر سطوح سه گانه ی آرمانی، رسمی و تجربه شده‌ی برنامه درسی تربیت معلم. **فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت.** شماره ۷۳-۷۲، ۸۸-۴۵.

عبدالحسین، نفیسی. (۱۳۷۴). بازنگری تجربه برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران برنامه دوم توسعه ۱۳۷۸ – ۱۳۷۴. **تعلیم و تربیت.** شماره ۴۱ و ۴۲؛ ۴۷-۲۰.

قانون برنامه‌ی سوم توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۹)، مجلس شورای اسلامی.

کافمن، راجر و هرمن، جری. (۱۳۹۳) **برنامه‌ریزی آموزشی در نظام آموزشی (بازاندیشی، بازسازی، ساختارها و بازآفرینی).** چاپ ششم. مترجمان مشایخ، فریده و بازرگان، عباس. تهران: مدرسه.

مایر، فردریک. (۱۳۷۴). **تاریخ اندیشه‌های تربیتی (جلد اول).** مترجم فیاض، علی اصغر. تهران: سمت.

ملکی، حسن. (۱۳۸۴). **صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی.** تهران: انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۹). **بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم**. تهران: انتشارات مدرسه .

همشهری آنلاین. (۱۳۹۶). رویکرد فرهنگی به آموزش. مصاحبه با دکتر محمدرضا سرکارآرانی. قابل مشاهده در **www.hamshahrionline.ir/details/118762** چهارشنبه، ۱۳۹۶/۱/۹ ساعت ۱۷/۳۰.

همشهری آنلاین. (۱۳۹۲). درس‌پژوهی: الگویی برای توانمندسازی معلمان. قابل دسترس در **hamshahrionline.ir** شنبه ۳۰ مرداد ماه ۱۳۹۵ ساعت ۲۲:۱۵.

یونسکو و دیگران (۱۳۷۶). تربیت معلم: تعریفی نو برای آسیای نوین: نکته های برجسته گزارش همایش بین المللی بانکوک. **(همایش بین المللی مشارکت در رشد معلم برای آسیایی نوین ۱۹۹۵: بانکوک)** مترجم دهقان، داریوش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

یونسکو. (۱۳۸۶). **آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم**. چاپ اول. تهران: تزکیه.

Arani, M. R. S., & Matoba, M. (2006). Challenges in Japanese Teachers' Professional Development: A Focus on an Alternative spective**. Online Submission.**

Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory. **ERIC Digest.**

Chapman, R., & Wilson, J. P. (1999). Total quality training and human resource development. Human Resource Development: **Learning & Training for Individuals & Organizations**, 393.

Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US–Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. **Teaching and teacher education**, 19(2), 171-185.

Galini, R., & Kostas, K. (2014). Reflection of pre-service teachers in a tabletop exercise of lesson study during their practicum. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 152, 868-873.

Halvorsen, A. L., & Kesler Lund, A. (2013). Lesson study and history education**. The Social Studies,** 104(3), 123-129.

Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. **The Australian Educational Researcher**, 35(1), 125-145.

Hong, J. C., Horng, J. S., Lin, C. L., & ChanLin, L. J. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. **International Journal of Educational Development**, 28(1), 4-20.

Kanauan, W., & Inprasitha, N. (2014). Collaboration between Inservice Teachers and Student Intern in Thai Lesson Study. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 116, 28-32.

Kostas, K., Galini, R., & Maria, M. (2014). The Practicum in Pre-Service Teachers' Education in Greece: The Case of Lesson Study. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 152, 808-812.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. **Teaching and teacher education**, 21(2), 157-176.

Leavy, A. M., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. **Teaching and Teacher Education**, 57, 161-175.

Lee, J. C. K., Lam, W. P., & Li, Y. Y. (2003). Teacher evaluation and effectiveness in Hong Kong: Issues and challenges. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 17(1), 41-65. 22.

Marsigit. (2007). Mathematics Teachers' Professional Development through Lesson Study in Indonesia. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 3(2), 141-144.

Matanluk, K., Johari, K., & Matanluk, O. (2013). The perception of teachers and students toward lesson study implementation at rural school of Sabah: A pilot study. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 90, 245-250.

Medly ,Donald M. and Harolde. Mizel (1982) "A teachnique for Measuring classroom Be havior",**Jj. Ed. Psych**, 49, 86-92.

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. **Educational leadership**, 43(7), 60-69.

Sing, L. C. (1999). Problem-solving in a constructivist environment. **Educational Technology & Society**, 2(4), 137-145.

Tinajero, C., & Paramo, M. F. (1998). Field dependence–independence and strategic learning. **International Journal of Educational Research**, 29(3), 251-262.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: **International Institute for Educational Planning.**

Xia.J, (2002).determinations of formal education in shen 2hen, china: An analysis of formal education on – the – Job training and aduleducation with a thvee- level model. **Econoric of Education beview**. 21, 557- 562

بررسی اثربخشی معلمان با بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان

مریم شفیعی سروستانی۱ ،سیده وحیده علوی۲،اسداله راهخداپور۳ ، فرشاد رشیدی۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی معلمان با بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان انجام شده است. روش پژوهش حاضر از نوع کیفی، تحلیل اسنادی و کتابخانه‌ای می باشد. یافته های این پژوهش نشان داد که معلمان برای حرفه‌ای شدن در کار خود نیاز دارند صلاحیت‌های خود بهبود ببخشند. صلاحیت های معلمان شامل سه مورد، صلاحیت ها و توانایی های فنی، صلاحیت ها و توانایی های شخصی و صلاحیت ها و توانایی های حرفه ای می باشد. حرفه‌ای شدن و بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با اثربخشی آنان ارتباط دارد و باعث آگاهی یافتن معلمان از شغل و حرفه ی خود می شود معلمان اثر بخش دارای ویژگی های همچون سعه صدر، آگاهی از فعالیت های خود، مسئولیت حرفه‌ای ، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش آموزان می باشند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان باعث افزایش اثربخشی آن‌ها در زمینه‌های کاریشان می شود.

کلمات کلیدی: اثربخشی، اثربخشی معلمان، بهبود صلاحیت های معلمان، صلاحیت های حرفه ای معلمان.

۱- مقدمه

یونسکو[5](۲۰۰۸) آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقق توانایی‌ها و افزایش کنترل بر تصمیمات اثرگذار بر آن ها توانمند می‌سازد . کمیسیون بین المللی یونسکو معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی و مشارکت در جامعه یادگیری از عوامل کلیدی پاسخگویی به چالش های جهان به سرعت درحال

[1] استادیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز
[2] دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز. رایانامه: Alavi.vahide@yahoo.com
[3] دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز
[4] دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز

5 - UNESCO

تغییر است (نقل ازکریمی، ۱۳۸۷: ۶). هر چه علم و دانش بشریت کامل و توسعه بیشتری پیدا کند، نیاز به تحول در یادگیری و ساز و کارهای آن بیش‌تر خواهد شد (عبداله زاده، ۱۳۹۲). تعلیم و تربیت در دنیای امروزی معنای متفاوت از گذشته یافته است. تحولات سریع در علوم و ارائه ی فناوری‌های جدید ضرورت تحول در فرایند فعالیت‌های آموزشی را انکار ناپذیر ساخته است. نظام های آموزشی متعهد به تربیت نیروهای هستند که در درک دنیای پیچیده توانمند و در مدیریت آن خلاق باشند (بلاغت، ۱۳۸۶).

در میان عوامل تربیت در نظام آموزشی، معلم مهم‌ترین عامل تلقی می شود و هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمانش بالاتر رود (نویدی و برزگر، ۱۳۸۲). در نظام های تعلیم و تربیت از معلم به عنوان نقطه اتکا هرتغییر و تحولی یاد می شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). لذا یکی از ضروری ترین تحولات برای پاسخگویی به نیازهای جدید، تحول عملکرد معلمان و تلاش در هر چه بهتر کردن آن است. معلمان متخصص، پویا با انگیزه و علاقمند در تحقق اهداف آموزشی نقش به سزایی دارند (بلاغت، ۱۳۸۶). یکی از چالش‌های عمده ای که نظام آموزش و پرورش ایران با آن رو بروست توسعه و رشد کیفی معلمان و سایر دست اندر کاران نظام آموزشی می باشد (محمودی، روخنده و سلطان پناه، ۱۳۹۳).

در تاریخ آموزش و پرورش ایران، معلمان پس از استخدام، به رغم تمامی کاستی های نظام استخدامی، روانه کلاس درس شده اند و کمتر صلاحیت های آنان از ابعاد حرفه ای و تخصصی و روابط انسانی سنجیده شده است و فقط آموزش های کوتاه مدت موردی براساس تغییر محتوای برخی کتب یا آموزش های درازمدت ضمن خدمت با محتوای حجیم آموزشی، فاقد کارآیی و نامتناسب با نیازهای دانش آموزان به آنان ارائه شده است که با گذشت زمان دانش و آموخته های اولیه ناکارآمد شده، همه ساله با روش ها و شیوه های تکراری به تدریس ادامه می دهند(شعبانی، ۱۳۸۳: ۱۲۵).

معلمان در گذشته تنها یک وظیفه داشته‌اند و آن تربیت و نهادینه کردن افراد متعلق به یک کشور بود در حالی که امروزه وظیفه اصلی معلم تبدیل فرد به شهروندی جهانی است، شهروندی که به جامعه بین الملل و در حال شدن است (درانی، ۱۳۸۴). تربیت انسان خلاق و متفکر روش های خاص خود را می‌طلبد. این روش ها با معلم و عملکرد حرفه‌ای وی درهم تنیدگی بسیار دارد (بلاغت، ۱۳۸۶). تغییرات عمیق در ساختار، برنامه‌درسی و جمعیت دانش آموزان، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت های جدید توسط معلمان، بین معلومات و دانش قبلی آنها فاصله

انداخته و بحران هویت را عمیق تر و بیشتر نموده است. بنابراین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو[1]، ۲۰۰۷).

بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها 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. حرفه ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت های ویژه‌ای می‌شود. رویکردهای 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 حرفه‌ای معلمان شده است (وایلانت[2]، ۲۰۰۷).

در رابطه با بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است از جمله این پژوهش-ها، عبداللهی، دادجوی و یوسلیانی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش» صلاحیت‌های حرفه ای معلمان را در هفت مولفه‌ی اصلی، شامل پیش نیازهای معلم، ویژگی های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، اموزش یا تدریس، نظارت برپیشرفت و توان دانش آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای دسته بندی کرده اند. همچنین در پژوهش محمدی(۱۳۸۴) شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی، آشنایی با فناوری اطلاعات و قدرت بکارگیری آن در جریان آموزش؛ آشنایی با فنون پژوهش، انجام تحقیق بهره گیری از نتایج آن در عمل؛ توجه به آموزش و پرورش خلاق و پرورش خلاقیت فراگیران و آشنایی با مهارت های کلاس داری و شیوه های تدریس نوین معرفی شده است.

در همین زمینه، نیکنامی و کریمی(۱۳۸۸) در تحقیقی تحت عنوان صلاحیت‌های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب به نتایج زیر دست یافته است: یافته های حاصل از این پژوهش به شناسایی مولفه های صلاحیت‌های حرفه ای معلمان منجر شد. نتایج پژوهش، وجود نارسایی در مهارت‌های تدریس معلمان، نارسایی ایجاد آمادگی و انگیزه، ارزشیابی و تحقیق، استفاده نکردن از مشارکت فراگیران را نشان می دهد. همچنین تفکر منطقی و نظام مند و قابلیت توجه به جنبه های عملی و کاربردی، تقویت مهارت گوش دادن و سایر مهارت ها را در برنامه های درسی آموزشی معلمان ابتدائی تایید می‌نماید. پژوهش‌های دیگری نیز در همین

[1] - Moreno
[2] - Vaillant

زمینه انجام شده است که نشان‌گر رابطه‌ی مثبت میان بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و رشد و توسعه دانش آموزان است، از جمله پژوهش دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)، نشان می دهد که همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و مهارت های عمومی و اختصاصی معلمان مثبت است. یعنی با افزایش مهارت های عمومی و اختصاصی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز افزایش می یابد، و برعکس.

شناسایی و شمردن ویژگی ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کار آسانی نیست، چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی، با فلسفه ها و دیدگاه های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلمان دارند و تغییرات سریع علوم و تکنولوژی نیز صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف شان را دچار تغییر و تحول می‌نماید (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۲). اما با این حال می‌توان گفت می توان گفت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به مجموعه ای از دانش‌ها، نگرش ها و مهارت‌های فردی وابسته است که این شایستگی ها از طریق بازآموزی و تجربه ، توسعه و بهبود می یابد (جهانیان، ۱۳۸۹: ۱۲۲)

هانتلی[1](۲۰۰۸) قابلیت های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته بندی کرده است. دانش حرفه ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است عمل حرفه ای از طراحی یادگیری ،ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه ای ، یادگیری حرفه ای، مشارکت، رهبری، ارزش ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می شود.

با توجه با پیشینه های پژوهش بهبود صلاحیت های حرفه ای معلم با اثربخشی معلم در نظام آموزشی رابطه مثبت دارد. معلمان اثربخش باید دانش مهارت های مورد نظر جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند و این مهارت ها را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار بکار گیرند. طبق نظر میدل(۱۹۸۲، نقل از اخگر،مسعود و خلیلی ۱۳۹۵) برخورداری از دانش و مهارت های مختلف با عنوان شایستگی یا صلاحیت حرفه ای معلمان را مطرح می کند و به کار بردن آن را دانش و مهارت معلم تلقی می کند و پژوهشگرانی که سعی دارند اثربخشی معلم رابشناسند باید بتوانند بین شایستگی معلم و عملکرد وی در هدف های آموزشی و تربیتی پیوند قوی برقرار کنند.. با توجه به آنچه گفته شد هدف از انجام این پژوهش افزایش اثربخشی معلمان با توجه به بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان می باشد.

۲- روش

[1] - Huntly

این پژوهش با هدف بررسی اثر بخشی معلمان با توجه به بهبود صلاحیت های حرفه ای آنان می باشد. روش پژوهش حاضر از نوع کیفی، تحلیل اسنادی و کتابخانه ای می باشد. منابع این پژوهش از پایگاه های علمی داخلی و خارجی ، کتب و مجلات مختلف گرداوری شده است.

۳- یافته ها

۳-۱- صلاحیت‌های معلم

۱-۱-۳- صلاحیت و توانایی فنی:

علم و مهارت در درسی که تدریس می کند. تدریس خوب، نیازمند دانستن و آگاهی عمیق است، نادانسته را نمی توان آموخت. برای انتقال درست درس، باید آن به خوبی فهم گردد و از طرفی، تنها راه درک واقعی یک مطلب ،آموختن آن به دیگران است.معلمان برای تدریس باید مطلب را عمیقا فهم نمایند و تدریس خود موجب فهم بهتر و عمیق تر را فراهم می کند. لیکن مهم داشتن دیدگاهی نو و تحلیلی و نقادانه به تدریس، محتوا و شیوه های ارائه است. این نگاه و رویکرد بر دانش معلم و زمینه های حرفه ای وی می افزاید (میلر و میلر،۵:۱۳۸۳).

۲-۱-۳- صلاحیت و توانایی شخصی:

ویژگی های شخصی و رفتاری، نگرش و طرز تلقی، توانایی های فکری و خلاقیت، مهارت های اجتماعی و دیگر عوامل فردی موثر بر تعلیم و تربیت(میلر و میلر،۵:۱۳۸۳). از دیدگاهی دیگر تدریس مستلزم نقش های گوناگون معلم است.۱-نقش اداره کننده۲-مشاهده کننده۳-شناسایی کننده۴-کارشناسی۵-تنظیم کننده۶-تصمیم گیرنده۷-ارائه دهنده۸-ارتباط دهنده۹-تسهیل کننده۱۰- برانگیزاننده۱۱- مشاور۱۲- ارزشیاب (پورشافعی،۱۳۹۴: ۱۰۹).

۳-۱-۳- صلاحیت ها و توانایی های حرفه ای:

صلاحیت یعنی؛ صالح بودن، در خور بودن، شایسته بودن، سزاوار، شایسته، قابل پذیرش، توانا، داشتن قابلیت و توانایی لازم برای انجام کار خاص(فرهنگ فارسی عمید، ۱۳۷۹). صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یک پارچه از دانش ، مهارت و نگرش گفته می شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیکنامی وهمکاران، ۱۳۸۸).

صلاحیت های حرفه ای معلمان، نظامی از دانشها، مهارتها، توانایی وخواست انگیز شی است که تحقق موثر فعالیتهای آموزش حرفه ای را فراهم می کند(بجکیک[1]، کمتا[2]و میلسویک[3]، ۲۰۱۰).

کورتاجن[4](۲۰۰۴) صلاحیت های ضروری حرفه ای معلمان را شامل این موارد می داند: الف) صلاحیت های شناختی ب) صلاحیت های عاطفی ج) صلاحیت های مهارتی. ویژگی های معلم حرفه ای را شامل قابلیت های آموزش به دانش آموزان، برنامه ریزی درسی، مدیریت آموزشی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بیان کرده است (مورالس لوپز[5]، ۲۰۱۱). در نظام آموزشی منظور از قابلیت حرفه ای معلمان، ایجاد تغییردر فعالیت های توسعه حرفه ای مورد نیاز معلمان در شرایط مختلف برای بهبود عملکردحرفه ای آنان است(میتکووسیکا[6]، ۲۰۱۰). کیمبرلی[7](۲۰۰۹) قابلیت حرفه ای معلمان، داشتن دانش، قابلیت در کلاس مدیریت کلاس، توانایی ارتباط با دانش آموزان، مشخص کردن انتظارهای خود از دانش آموزان، داشتن تعامل و ارتباط نزدیک با والدین دانش آموزان است.

صلاحیت های حرفه ای به مجموعۀ دانش ها و تجارب شخصی، مهارتها و گرایش های معلم که از طریق آن ها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه ی دانش آموزان می باشند، گفته می شود (استرانگ، ۲۰۰۲).

۲-۳- معلم اثربخش

درباره اثربخشی تعاریف متعددی ارائه شده است. در فرهنگ علوم تربیتی آمده است: « اثر بخشی عبارت است از میزان تحقق اهداف و انجام موفقیت آمیز ماموریت. به تعبیر دیگر اثربخشی عبارت است از عملکرد و کارایی مطلوب در تخصیص منابع»(فرمهینی فراهانی، ۱۳۷۸: ۸۸). معلمی، کاری بسیار ظریف و حساس است و هر کسی که سواد یا معلوماتی در زمینه خاصی کسب کرده است، نمی تواند معلم موفقی باشد. پس معلم شایسته، فرد واجد شرایطی است که در حوزه تربیتی فعالیت کرده و می خواهد در کار تدریس، موفقیت به دست آورد(پارسا، ۱۹۹۶). هر مدرس اثربخش باید فردی بشاش، خوش اخلاق، عاطفی، برخوردار از سلامت روانی و انطباق پذیر باشد. باید بتوانند بدون اتخاذ موضعی تدافعی یا سلطه جویانه به حرفهای دانش آموزان گوش بدهند و از

[1] - Bjekic
[2] - Krneta
[3] - Milosevic
[4] - Korthagen
[5] - Morales López
[6] - Mitkovska
[7] - Kimberly

برخوردهایی که در آنان مسأله برد و باخت مطرح است، بپرهیزند و به جای واکنشهای افراطی، موضع حل مسأله را برگزینند(صیامی، ۱۳۷۹).

۱-۲-۳- ویژگی های معلم از نظر مک ایوان

مک ایوان (۱۹۰-۱۳۸۶:۱۸۸) ویژگی های معلم را یادآوری می شود که می توان ارتباط آن با حرفه ای گرایی را دریافت.

الف) ویژگی های فردی که نشان گر شخصیت هستند و طرح این پرسش که معلم چه کسی است؟

ویژگی اول: مسئول و عاشق

معلم کارآمد ،مسئول است یعنی علاوه بر حس مسئولیت در راه خدمت، عاشق آن است که به شاگردانش کمک کند تا یاد بگیرد و رشد کند.

ویژگی دوم: مثبت و واقعی

معلم کارآمد مثبت و واقعی است و نشان گر صفاتی همچون توجه، همدلی ،احترام و عدالت در روابط خود با شاگردان ، والدین و همکاران می باشد.

ویژگی سوم: معلم-رهبر

معلم کارآمد یک معلم-رهبر است که بر زندگی شاگردان، والدین و همکاران تاثیر مثبت می گذارد.

ب)ویژگی های آموزشی ثمربخش: آنچه که معلم انجام می دهد.

ویژگی اول: دانایی

معلم کارآمد، نشانگر دانایی است : یعنی بر همه چیز تسلط دارد ، گوش به زنگ و آگاه است و سه بعد اساسی زندگی کلاسی را در کنترل کامل دارد:

۱- مدیریت و سازمان دهی کلاس ۲- مشارکت دانش آموزان ۳- مدیریت زمان

ویژگی دوم: سبک

معلم کارآمد با وارد کردن هنر نمایشی ، علاقه ، تحرک، شوخ طبعی، ابهت، خلاقیت و نوآوری در کار آموزشی خود، سبک منحصر به فردی را به نمایش می گذارد.

ویژگی سوم : مهارت انگیزشی

معلم کارآمد اساسا یک انگیزه دهنده است که به توانایی خود در ایجاد تغییر در زندگی دانش آموزان اعتقاد دارد و جسورانه و سرسختانه آنها را تشویق می کند تا به بالاترین استانداردهای ممکن رفتاری و آموزشی نایل آیند.

ویژگی چهارم: کارایی آموزشی

معلم کارآمد یک استاد(ماهر و مسلط بر کار) تمام عیار تدریس است ،انتقال دهنده ی ماهری است که با منبع وسیعی از مهارت ها، رفتارها، الگوها و اصول اساسی همه شاگردان را به یادگیری هدایت می کند.

ویژگی پنجم: دانش عملی

معلم کارآمد دارای دانش کاملی از موضوع و نتایج موردنظر (آنچه که توسط مدرسه، بخش یا دولت برای دانش آموزان ضروری تشخیص داده شده)است.

ویژگی ششم: شناخت موقعیت

معلم کارآمد ، دانش آموزان ،مدرسه و جامعه ای را که در آن درس می دهد می شناسد و از این دانش برای حل مسائل آموزشی استفاده می کند.

ویژگی هفتم : زندگی فکری

معلم کارآمد دارای وسعت نظر و فکر است که شامل توانایی هایی به منظور انجام فعالیت هایی متعدد است:

۱- فراشناختی، قادر است موقعیت فکری خود را بشناسد و سپس با استفاده از آن عملکرد حال و آینده خود را ارزیابی نماید. دانش افراد، تنظیم فکر و فرایندهای یادگیری، فراشناخت نامیده می شود.

۲- راهبردی،قادر است با فکر کردن و تعمق، شیوه یادگیری راهبردی را برای دانش آموزانش مدل سازی کند.

۳- متفکر، قادر است برای خود-شکوفایی و بهبود، در رفتارهای آموزشی خود تعمق کند.

۴- ارتباطی، قادر است نظرها، مسایل و اعتقادات آموزشی را با همکاران، دانش آموزان و والدین در میان گذارد.

۵- انعطاف پذیر، قادر است نسبت به نیازها و خواسته های این حرفه متغیر به تناسب موقعیت ها انعطاف نشان دهد.

۳-۲-۲- نقش های معلم

برای معلم نقش های متعددی عنوان شده است. پونت(۲۳:۱۳۹۱) نقش هایی را برای معلم عنوان نموده است که در شکل ۱ خلاصه شده است.

نقش های معلم			
معرفی کننده	انسان نمونه	مدیر	متقاعد کننده
روانشناس	شنونده	ثبت کننده	ارائه دهنده
متخصص	مدافع و حامی	علاقه مند	الگو و اسوه
ناصح، ارشادکننده	برنامه ریز	رئیس	کار بلد و کاردان
تسهیل کننده	رهبر	سازمان دهنده	مشاور
یادگیرنده	ارزیاب	انگیزه‌دهنده، ترغیب کننده	گره گشا و حلال مشکلات
مربی	خلاق و مبتکر	جمع بندی کننده	پرکار و سخت کوش

شکل ۱- نقش های معلم اقتباس از پونت (۱۳۹۱: ۲۳)

میلر و میلر (۱۳۸۳) فصل نخست کتاب «راهنمای تدریس در دانشگاه ها» را به «نقش و مسئولیت مدرس» اختصاص داده است و نقش عمده وی را ، تسهیل یادگیری می دانند. به بیان آنان ، تدریس از منظر حیطه های مهارتی و صلاحیت ها که به نوعی مبین نقش معلم است که می تواند اثربخشی وی را تعیین کند.

٤- بحث و نتیجه گیری:

معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهم‌ترین عامل کیفیت، کنش و واکنش‌هایی است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد. عناصر این تعامل دانش، مهارت، و حساسیت معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی، و اجتماعی و ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند. بنابراین، به کارگماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه ی معلمی حیاتی‌ترین مساله است و حیاتی‌تر ازآن برنامه های تربیت معلم و ارزشیابی مهارت های

حرفه‌ای معلمان هستند 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. کیفیت هر نظام اموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (رئوف، ۱۳۷۹،ص۴۳۷).

معلمان در بعد پیش نیازهای حرفه ی معلمی قبل از هر چیزی، باید ابتدا از دانش محتوایی کافی و لازم برخوردار باشند. یعنی درباره‌ی موضوع درس خود دانش کافی و وافی داشته باشند و از آنجایی که هر علمی و موضوع درسی به سرعت در حال تغییر است، معلمان برای آگاهی از این تغییرات و استفاده از آن ها در آموزش ، باید از منابع جدید آگاهی لازم را داشته باشند.(کاستر[1]، برکلمانس[2]،کورتاجن[3] و همکاران، ۲۰۰۵) شایستگی های حرفه ای معلمان را در پنج دسته ی اصلی دانش تخصصی، صلاحیت رفتاری، پداگوژی، ارتباطات و سازماندهی تقسیم نموده اند. از نظر (استرانگ[4]، ۲۰۰۲) شایستگی های معلمان اثربخش شامل سه بخش دانش، مهارت و گرایش می شود.

معلمان موثر از ابزارهای مختلفی برای نظارت بر پیشرفت دانش اموزان استفاده می کنند که می تواند به ارائه ی تکالیف، ارزیابی و ارائه بازخورد به دانش آموزان اشاره کرد به این شایستگی در تحقیقات (هانتلی، ۲۰۰۸) و (کریمی، ۱۳۸۷) نیز اشاره شده است.

بر اساس نتایج تحقیقات (تیلور و همکاران، ۱۹۹۰) علاقه به تدریس، یادگیری و موضوع تدریس، از جمله ضرورت‌های حرفه‌ی معلمی است. نتایج حاصل نشان می دهد که تدریس اثربخش علاوه بر صلاحیت علمی معلم، نیازمند صلاحیت رفتاری او نیز هست.

معلمان شایسته، دانش آموزان را از طریق طراحی سوالات به خود ارزشیابی ترغیب می کنند و با پرسیدن سوال از آنان، به ارزیابی عمیق فهم و درک آنان می پردازند و در صورت لزوم و برای حفظ علاقه دانش آموزان به درس سوالات را با توجه به توان دانش آموزان تغییر می دهند.

معلمان اثربخش ضمن دادن مسئولیت به دانش آموزان، به نظرات آنان اهمیت می دهند. آنها دستور العمل هایی متناسب با سطح درک دانش آموزان ارائه و از راهبردهای متنوعی برای تدریس استفاده می‌کنند. معلمان توانمند برای افزایش تفکر انتقادی و ایجاد تجربه‌های یادگیری، استراتژی‌های مناسبی را بکار می‌گیرند. آنها با بکارگیری

1 - Koster
2 - Brekelmans
3 - Korthagen
4 - Stronge

تجارب یادگیری، زمینه مشارکت فعال همه‌ی دانش آموزان را در فعالیت های آموزشی فراهم می کنند و رهبری فعالیت‌های آن‌ها را بر عهده می‌گیرند.(روشن قیاس، کیان و گرامی پور، ۱۳۹۴).

حیطه های تدریس اثربخش و ابعاد شایستگی های حرفه ای معلمان موثر یا اثربخش از دیدگاه دنیلسون[1](۲۰۰۷) و استرانگ(۲۰۰۷) عبارت است از: مسئولیت حرفه‌ای ، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش آموزان، پیش نیازهای تدریس موثر، برنامه ریزی و آمادگی و ویژگی های شخصی معلم می‌باشد. برخورداری معلم از مهار های ارتباطی، مهارت‌های تدریس، دانش و مهارت‌های تخصصی و صلاحیت های اخلاقی موجب تعامل اثربخش وی با یادگیرندگان می شود (خاقانی زاده، ۱۳۹۲).

با توجه به آنچه در این پژوهش گفته شد می توان نتیجه گرفت، معلم مهمترین عنصر نظام آموزشی است که با استفاده از شناخت شاخص های صلاحیت معلمی و نقش های خود می تواند در جهت آموزش بهتر گام بردارد. به عبارت دیگر این شاخص ها می تواند به اثربخشی حرفه ی معلمی و کیفیت کار معلمان کمک نماید که این امر به نوبه ی خود، به بهبود جامعه و شاگردان که خروجی این نظام می باشند، تاثیر مستقیمی می گذارد و باعث بهبود و ارتقاء آن می گردد.

منابع:

بلاغت، سیدرضا. (۱۳۸۶). بررسی و تعیین میزان تاثیر روش های پژوهشی مورد استفاده ی معلمان بر عملکرد آموزشی آنان. دسترسی در ؛ teo.ir/images/part/maghale/upload/107.pdf (تاریخ ۲۸ اسفندماه ۱۳۸۵، ساعت ۱۹:۴۷).

پور شافعی،هادی و طالب زاده، لیلا و آرین، ناهید. (۱۳۹۴). نگاهی به تربیت رویکرد حرفه ای و توسعه حرفه ای. قم، انتشارات:عصر جوان.

پونت،تونی. (۱۳۹۱). شیوه های بهبود مهارت های آموزش اثربخش از بصیرت شخصی تا عملکرد سازمانی. ترجمه یوسف رضوی،شیرین خشنود و مجتبی مدنی.تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

جهانیان، رمضان(۱۳۸۹). صلاحیت های مورد نیاز مدیران آموزشی . فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی ،۱(۳)، ۱۲۱-۱۴۲.

[1] - Danielson

دانش پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. **فصلنامه ی نوآوری های آموزشی**، ۵(۱۸)، ۱۳۵-۱۷۰.

درانی ، کمال. (۱۳۸۴). مدرسه آینده در آینده نگری نظم نوین جهانی. مجموعه مقاله های همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت. انتشارات وزارت امور خارجه.

روشن قیاس،پروین؛ کیان، مرجان و گرامی پور،مسعود. (۱۳۹۴). ساخت ابزار ارزیابی صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی بر اساس اسناد معتبر ملی و بین المللی در حوزه تربیت معلم(پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تربیت معلم تهران.

رئوف، علی. (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم . تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم وتربیت.

شاه محمدی، نیره. (۱۳۹۳). صلاحیت ها و شایستگی های آموزگار عصر حاضر اصولی که معلمان باید بدانند و قادر به انجام دادن آن ها باشند. **رشد آموزش ابتدایی**، ۱۸(۱)، ۱۳-۸.

شعبانی، زهرا . (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، سال بیستم شماره۳ (۷۹) ، ۱۵۹-۱۲۱

صیامی، توحید.(۱۳۷۹). مدیریت کلاس درس. اردبیل: چاپ اول.

عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی غلامعلی. (۱۳۹۲). شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش، فصلنامه نوآوری های آموزشی،۱۳(۴۹)، ۲۵-۴۸.

عبداللهی، فردین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت اله. (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی معلمان دوره ی ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت به منظور ارائهٔ الگوی مطلوب جهت ارتقا سطح آگاهی آنان. فصلنامهٔ علوم تربیتی، ۳ (۹)، ۱۰۷-۸۹.

عبداله زاده ،علی اکبر.(۱۳۹۲). مقایسه کارایی دوره یادگیری ترکیبی با دوره یادگیری الکترونیکی و حضوری در درس ریاضی در میان دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر رستان اردبیل، اندیشه های نوین تربیتی، ۹(۲)، ۶۵-۸۴.

فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، تهران: نشر اسرار دانش.

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی.فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲ (۴)، ص۱۶۶-۱۵۱.

محمدی، جهانگیر. (۱۳۸۴). مهارت های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی. مجموعهٔ مقالات برگزیده همایش معلم در عصر دانایی،(صص ۱۴۹-۱۶۶). اصفهان: سازمان آموزش و پرورش

محمودی،عمر؛ روخنده، ناصح؛ سلطان پناه، هریش. (۱۳۹۲). بررسی نقش آموزش ضمن خدمت ICDL بر عملکرد کارکنان و معلمان آموزش و پرورش شهر مریوان. **فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی**، ۴(۱)، ۸۳-۶۳.

مک ایوان، الین.(۱۳۸۶). ده ویژگی معلمان کارآمد، (ترجمه ژاله حسا سخواه و عباس صادقی). گیلان: انتشارات دانشگاه گیلان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است)

مهرمحمدی،محمود.(۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری در تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه

میلر،دبلیو،آر؛و میلر، ماری اف (۱۳۸۳).راهنمای تدریس در دانشگاه ها. ترجمه دکتر ویدا میری. تهران:سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها(سمت).

نویدی، احد؛ برزگر، محمود. (۱۳۸۲). راههای ارتقای منزلت اجتماعی معلمان. **فصلنامه تعلیم و تربیت**(۷۴)،۵۵-۱۰۰.

نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.شماره ۲۳، ۲۲-۱.

Bjekic, D., Krneta, R., & Milosevic, D. (2010). Teacher education from e-learner to e-teacher: Master curriculum. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *9*(1).

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.

Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, *35*(1), 125-145.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2921-2926.

Kimberly, B. (2009). The characteristics of effective teachers. In Back Kimberly, Teaching and Learning. http://www.edubook .com/the-caracter istics-of-effective-teachers/8 69.

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.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and teacher education*, *21*(2), 157-176.

López, Y. M. (2011). Inputs for the incorporation of the UNESCO guidelines on ICT competency standards for teachers: the training of teachers of mathematics in Central America. *Aula Abierta*, *39*(1), 3-12.

Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?. *Journal of Educational change*, *8*(2), 169-173.

Parsa M. [Educational Psychology].Tehran: sokhan ;1996: 18-28. [Persian]–

Stronge , J. H. (2007). Quality of effective teachers (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Stronge, J. H. (2002). Qualities of effective teachers. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

Taylor, v. & other. (1990). A Comparision of perceptions of the importance of Mental competenceies Between Inservice and Preservice Teacher. Mid south Educational Research Association; (ERIC Document Reproduction service No. ED 327554).

Vaillant,Denise(2007) "preparing Teachers for Inclusive Education in Latin A,ercia" Quartely Review of Comparative Education,Vol1.

شناسایی و تبیین مهارت های مورد نیاز تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه صاحب نظران و اعضای هیأت علمی [۱]

بتول بصیری[۲]، محمود مهرمحمدی[۳] ، احمد رضا نصر[۴] ، سید ابراهیم میرشاه جعفری[۵]

چکیده

هدف اصلی این پژوهش شناسایی و تبیین مهارت های مورد نیاز تدریس در دانشگاه فرهنگیان است. این پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی- تحلیلی و پیمایشی است و در انجام آن از دو روش کیفی و کمی استفاده شده است. جامعهٔ آماری بخش کیفی تمامی صاحب نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور بود که به روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۱۹ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب گردید. جامعهٔ آماری بخش کمّی تمامی ۱۸۱ نفر از مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در شش استان واقع در قطب چهار کشور بود که به روش نمونه گیری تصادفی تعداد ۱۵۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب گردید. داده های پژوهش از طریق مصاحبهٔ نیمه ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری گردید. طبق نتایج پژوهش در بخش کیفی مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های تدریس عبارت است از:۱) توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجومعلمان، ۲) آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا، ۳) توانایی انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس و ۴) آشنایی با مبانی روان شناختی تدریس. یافته های پژوهش در بخش کمی نیز نشان داد که میزان نیاز اعضای هیأت علمی به آموزش

---

[۱]- این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری است که با حمایت مادی و معنوی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

[۲]- نویسنده مسئول، دکتری برنامه ریزی درسی از دانشگاه اصفهان، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی استان اصفهان. پست الکترونیکی: b_basiry@yahoo.com . تلفن همراه: ۰۹۱۳۳۰۴۰۴۸۴

۳ - استادگروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس تهران، پست الکترونیک: mehrmohammadi_tmu@hotmail.com ، تلفن همراه: ۰۹۱۲۱۰۳۹۰۳۲

۴- استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: arnasr@edu.ui.ac.ir ، تلفن همراه: ۰۹۱۳۱۲۸۷۵۰۴

۵- استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پست الکترونیک: jafari@edu.ui.ac.ir ، تلفن همراه: ۰۹۱۳۱۱۶۱۳۸۴

در زمینهٔ «مهارت های تدریس» بیشتر از سطح متوسط است. بعلاوه مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در این زمینه به ترتیب اولویت عبارت است از: ۱) آشنایی باتجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا، ۲) توانایی تهیهٔ انواع طرح درس، ۳) توان انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس و ۴) آشنایی با مبانی روانشناختی تدریس. قابل ذکر است که نتایج حاصل از بخش کمی با نتایج بخش کیفی سازگار و همسو است.

واژه های کلیدی: نیازآموزشی، مهارت های تدریس، اعضای هیأت علمی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه و بیان مسأله

گفته شده «معلمی» هنر است، ولی هنر برتر از آن «تربیت معلم» است. ولیکن هنر معلمی خلق الساعه نیست. چرا که معلم این هنر را از طریق برنامه ریزی دقیق و تجربه کسب می کند که خود، نشانی از درک وی از فنون گوناگون آموزش است (دونالدسی[1]، ترجمه مهجور، ۱۳۷۹). شون[2] (۱۹۸۷) معتقد است کار معلم و تدریس، دارای خصوصیات خاصی است که آن را از مشاغل دیگر متمایز می سازد. همانند جنبهٔ هنری تدریس (زاهوریک[3]، ۱۹۸۷، آیزنر[4]، ۱۹۹۴)؛ جنبهٔاخلاقی تدریس (کار[5]، ۱۹۹۵)؛ و بسیاری از پیچیدگی های دیگر حرفهٔ معلمی، این خصوصیات ویژه بسیاری از صاحب نظران را به این باور رسانده است که الگوهای رایج در تربیت معلم نمی تواند پاسخ گوی نیاز معلمان برای مواجهه با پیچیدگی های موقعیت های واقعی تدریس باشد (به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۹، ص ۳۲). با توجه به اینکه شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان نظام آموزشی وابسته است و هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمان خود بالاتر رود، بر این اساس تربیت معلم سزاوار قوی ترین توجهات دقیق و مستمر است (یونسکو،۱۹۹۰، ص۸۰). به گفتهٔ مقام معظم رهبری دانشگاه فرهنگیان یا به تعبیر قدیمی (دانشگاه تربیت معلم) با دانشگاه های معمولی متفاوت است. چرا که علاوه بر امتیازاتی که دانشگاه های دیگر دارند، امتیاز تولید معلم، مخصوص این دانشگاه است، پس باید به این دانشگاه اهمیت بسیار داد (دیدار با کارکنان دانشگاه فرهنگیان به مناسبت هفته معلم، ۱۳۹۱). مهرمحمدی(۱۳۷۱) معتقد است اندیشیدن در بارهٔ چگونگی اصلاح تربیت معلم، به مثابه پرداختن به مهم ترین رکن نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود. بنابراین ضرورت توجه به دانشگاه فرهنگیان، لزوم اصلاح نظام تربیت

[1] .Donald C
[2]. Schon
[3]. Zahoric
[4]. Eisner
[5]. Carr

معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای اساتید آن را الزام آور ساخته است (ص ۳۹). بدون تردید سه رسالت و کارکرد عمده؛ یعنی کارکرد آموزشی، پژوهشی و خدماتی را می توان برای دانشگاه ها ترسیم کرد و تلاش برای محقق ساختن کارکردهای یاد شده از مهمترین دغدغه های کنونی دانشگاه ها است. به نظر می رسد که کارکرد آموزشی مقدمه و زیربنای سایر کارکردهاست (امین خندقی و سیفی، ۱۳۹۲، ص ۲). با توجه به اینکه تاکنون هزینه های نظام آموزشی در کشورهای توسعه یافته، روندی صعودی و سرسام آور داشته است، بنابراین اگر مراحل آموزش از جمله مرحلهٔ تعیین نیازهای آموزشی، به خوبی تدوین و اجرا نگردد، افت کارایی آموزش را به دنبال خواهد داشت (قاسمی پویا، ۱۳۷۹). از این رو، در راستای اجرای سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش از جمله ضرورت اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز با توجه به تغییرات، تحولات و نوآوری ها در سطح جامعهٔ کنونی از جمله تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان، لزوم توجه به فرآیند برنامه ریزی برای روز آمد کردن دانش تخصصی و مهارت های مورد نیاز اعضای هیأت علمی این دانشگاه را متناسب با نیازهای فعلی کشور، مسأله ی جدی و مهمی جلوه می دهد که از طریق نیازسنجی علمی قابل دسترسی است. ولیکن متأسفانه تاکنون این امر مهم کمتر مورد توجه پژوهشگران و محققان قرار گرفته است. به همین دلیل هدف اصلی پژوهش حاضر این است که از طریق نیازسنجی آموزشی به شناسایی، تبیین و اولویت بندی مهارت های مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه فرهنگیان بپردازد. چرا که گسترش توانمندی های شغلی اعضای هیأت علمی، به عنوان عاملی محوری در بهبود عملکرد حرفه ای آنان، ارتقاء بازده های آموزشی و اصلی اساسی در تداوم بخشیدن به شرایط بهینهٔ آموزشی به شمار می رود (تیمپرلی، ویلسون، بارار و فونگ[1]، ۲۰۰۷). در این خصوص مشاهدات و پژوهش های انجام شده نشان داده است که بازده کار معلمی که مهارت های تدریس را فراگرفته است و در هنگام آموزش آنها را به کار می گیرد، اما معلومات علمی بالایی ندارد، از معلمی که دارای معلومات بالاست، ولی مهارت های شغلی او اندک است یا از مهارت های شغلی استفاده نمی کند، بیشتر است (مرعشی، ۱۳۷۴). از نظر «شهید ثانی» کسی که می خواهد عهده دار منصب تعلیم گردد، باید مراتب صلاحیت و شایستگی خویش را برای تصدی چنین مقامی در خود فراهم آورد. وی این وظائف را در هشت مورد بیان نموده که عبارتند از: ۱) احراز صلاحیت و شایستگی در امر تعلیم؛ ۲) حفظ حیثیات و شئون علم و دانش؛ ۳) به کارگرفتن علم؛ ۴) حسن خلق و فروتنی؛ ۵) دریغ نورزیدن از تعلیم علم؛ ۶- کوشش در بذل و انفاق علم؛ ۷) شهامت دراظهار حق؛ ۸) جلوگیری از تخلف (حجتی، ۱۳۷۳). در گذشته تدریس به معنی انتقال معلومات تلقی می شد، اما صاحب نظران جدید تعلیم وتربیت بر این باورند که معلم باید روش دانستن و یادگیری را به دانشجویان بیاموزد (جعفرزاده،۱۳۸۹). همچنین محققان همواره به

[1]. Timperlry, Wilson, Barrar, & Fung

دنبال یافتن پاسخی برای رفع مشکلات و کمبودهای ناشی از نقص در فرآیند تدریس و یادگیری بوده اند تا تمرینات روزمره، خسته کننده و کسالت آور را به تجربیات یادگیری لذت بخش برای فراگیران تغییر دهند، به صورتی که فراگیران مبانی اساسی و مفاهیم عمیق را درک کنند (تورنتن[1]،۱۹۹۷ ، ص۱۴۲). بعلاوه امروزه توصیه صاحب نظران تعلیم و تربیت آن است که طراحی برنامه های درسی طوری صورت گیرد که بتواند دانشجویان را تولید کننده و سازنده علم بار آورد و نه دریافت کنندهٔ صرف آن. در همین راستا در آغاز قرن حاضر شعار" کمتر بیشتر است[2] "مطرح شد، به این معنا که" سعی شود دانش ها کمتر منتقل شود و بیشتر بر روش مفهوم سازی و تولید دانش تأکید شود (احدیان،.۱۳۸۲). به اعتقاد جویس و ویل (۱۳۷۲) تدریس خوب به معنای کمک به خوب یادگرفتن فراگیران است. تدریس خوب با استفاده از راهبردها و روش های مناسب، به دانشجویان کمک می کند تا رشد یابند و بر توانایی تفکر اندیشمندانه خود بیافزایند (ص۵). علی رغم این ادعا که اثربخشی دانشگاه ها به میزان توانمندی اعضای هیأت علمی آن است، حال این سؤال مطرح است که **آیا با روش و دانش دیروز می توان دانشجو معلمان امروز را برای آینده آموزش داد؟** بعلاوه برای همگام شدن با تحولات کنونی دانشگاه فرهنگیان، متناسب با مبانی و اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چه گام هایی باید طی شود؟ شواهد حاکی از آن است که دوره های تربیت معلم در ایران از لحاظ آموزشی، برنامهٔ درسی، فرایند اجرا و دوره های کارورزی از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است و نیاز به بررسی، پژوهش، بازنگری و برنامه ریزی مجدد دارد. به همین دلیل در راستای تحقق اهداف مذکور، جستجو در دو محور تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با موضوع، توسط پژوهشگر صورت گرفت.

بررسی تحقیقات پیشین بیانگر آن است که تاکنون پژوهشی در این خصوص انجام نشده است، ولیکن در رابطه با نیازسنجی و روش تدریس، مطالعاتی در سایر دانشگاه ها صورت گرفته که در ادامه به نتایج برخی از آنها اشاره می گردد:

به عنوان مثال محمدزاده شریف (۱۳۷۷) اولین اولویت نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی را، روش تدریس با تأکید بر آموزش دانشگاهی اعلام کرد. نتایج مرتضوی (۱۳۸۳) نشان داد که کاربرد روش تدریس مناسب، سبب شور و نشاط جدید درکلاس، افزایش باور و توقع دانشجو، مشارکت دانشجو در اداره کلاس، مراجعه بیشتر به سایر متون درسی، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت از کلاس درس می شود (به نقل از فلاح، ۱۳۸۸).یافته های سبزواری و تیم همکار (۱۳۸۵) حاکی از آن است که بیشترین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی در حیطهٔ آموزش و یادگیری مربوط به شیوه های تدریس و سبک های یادگیری است. فرهادیان و همکاران (۱۳۸۷) نیز نشان داد که میانگین نمرهٔ مهارت تدریس اساتید ۲/۷۱ از حداکثر ۴ بوده و آنان نیاز به آموزش و

[1]. Thornton
[2]. less is more

ارتقاء مهارت های تدریس را اعلام نموده اند. نتایج برخی از محققان نیز نشان داد که دانشجویانی که به روش مشارکتی آموزش دیده بودند، در مقایسه با شیوهٔ تدریس سنتی، در مهارت تفکر انتقادی، وضعیت بهتری داشته و از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار بوده اند (حسینی، ۱۳۸۸، یزدیان پور و همکاران، ۱۳۸۸). به نظر نیک نشان و نصر (۱۳۸۹) علت این امر آن است که هر استاد در بخش خاصی از درس تخصص دارد و استفاده از این روش به بهبود یادگیری دانشجویان کمک می نماید. اسدی، عطا اله و همکاران (۱۳۹۰) نیز اولویت انتخابی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی را طراحی تدریس و کاربرد مناسب روش های تدریس اعلام نمودند. اکبری پورنگ (۱۳۹۱) نشان داد که دانشجویان شرکت کننده در دوره های مجازی کیفیت تدریس مجازی، استادان خود را در سطح مطلوبی ارزیابی نکردند. در واقع کیفیت آموزش مجازی استادان بر حسب مرتبه علمی آنان متفاوت بود. یافته های غلامی و اسدی (۱۳۹۲) حاکی از این مطلب است که از نظر اعضای هیأت علمی، مقوله های اساسی تدریس اثربخش عبارتند از: ۱) مهارت های ارتباطی، ۲) خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده، ۳) مهارت های آموزشی، ۴) عوامل زمینه ای.

در همین راستا نتایج خندقی و سیفی (۱۳۹۲) نیز نشان داد بین نظر دانشجویان و اعضای هیئت علمی در خصوص اختلاف میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، میزان به کارگیری مهارت های تدریس و میزان اهمیت مهارت ها تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که، یافته های پژوهش، ضرورت گذر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را به نحو روشنی نشان داد. محققان دیگری همچون ترک زاده و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند که بین نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های تدریس با توجه به مرتبهٔ علمی و سابقه خدمت، تفاوت معنادار وجود دارد. مهرمحمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی مهارت های مورد نیاز مدرسان را در ۱۲ مقوله طبقه بندی نمود به این شرح: ۱) سواد اطلاعاتی شامل سواد کامپیوتری، جستجوی مؤثر و کنش مسئولانه و هوشمندانه در محیط وب، ۲) افزایش بهرهٔ هوش جمعی و تسلط به زبان انگلیسی، ۳) دستیابی به سطوح عالی تر یادگیری، دانش، بصیرت و ذهن ترکیب کننده، ۴) مدیریت دانش، خود سازماندهی یادگیری، یادگیری مادام العمر و خود اتکائی در یادگیری، ۵) فهم ماهیت فناوری، سواد فناوری، تقویت اراده، حفظ تمرکز، بروز واکنش مناسب در برابر وسوسه های دائمی و به اصطلاح "سرک کشیدن" و "نوک زدن" به منابع مختلف، ۶) برخورداری از ذهن پرسشگر و آبستن سؤال، ۷) تقویت تمایل به حضور در متن واقعیت ها و طبیعت به عنوان وسیله ای ممتاز برای کسب معرفت، ۸) تربیت شهروندی و مهارت های زیست مردم سالارانه، ۹) خویشتن داری و تقویت قدرت قضاوت عقلانی، ۱۰) مهارت های چند فرهنگی و سواد جهانی، ۱۱) فرد باوری تا مرز خلل به هویت جمعی، ۱۲) خویشتن داری و پرهیز از رفتارهای غیراخلاقی خودستایانه یا خودپسندانه.

در همین رابطه نگاهی به پژوهش های مرتبط خارجی نیز الهام بخش خواهند بود. به عنوان مثال، شواهد جمع آوری شده توسط کنن و نیوبل[1] (۱۹۹۵) نشان داد که بین رویکرد استاد به تدریس و کیفیت نتایج یادگیری دانشجویان ارتباط وجود دارد. اساتیدی که تدریس خود را با رویکرد دانشجو محوری دنبال می کنند، معمولاً هدف آموزش را یاری رساندن به دانشجویان برای فهم عمیق و تغییر ادراک دانشجویان می دانند. آنان روی آنچه دانشجویان انجام می دهند و آنچه نتایج یادگیری ناشی از فعالیت های فراگیران به دنبال دارد، تمرکز می کنند و نقص یادگیری را به همان اندازه که به حساب ضعف در کار دانشجو و استاد می گذارند، به نارسایی های نظام مندی همچون شیوهٔ تنظیم و اجرای برنامهٔ درسی نیز نسبت می دهند (به نقل از نصر و همکاران، ۱۳۸۵، ص، ۲۸). به همین دلیل المور[2] (۱۹۹۶) معتقد است که اگر مراکز آموزشی بخواهند به وظایف محوری خود عمل کنند، آنگاه به چیزی نیاز است که آن را هستهٔ شغل معلمی یا هستهٔ عملکرد آموزشی می نامند و منظور از آن، این است که معلمان و اساتید تا چه اندازه، ماهیت دانش و نقش فراگیران در فرایند یادگیری را به درستی شناخته اند و تا چه اندازه آنها را در آموزش و کلاسداری به کار می گیرند.

از نظر پاتریک و اسمارت[3] (۱۹۹۸) اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی در کلاس درس ابعاد مختلفی را در بر می گیرد از جمله: ۱) احترام به دانشجویان، ۲) توانایی در به چالش کشیدن دانشجویان و تحریک ذهن آنان، ۳) سازماندهی درس، ۴) برخورداری از مهارت های سخنرانی و تفهیم مطالب و ۴) ارائه مطالب به نحو مناسب و قابل درک در کلاس درس. در همین راستا ویشان[4] (۱۹۹۹) نیز در مطالعهٔ خود شش مهارت اثربخش را برای تدریس مؤثر معرفی کرده است که عبارت است از: ۱) دانش تخصصی یا دانش حرفه ای[5]، ۲) برنامه ریزی برای آموزش[6]، ۳) اجرای راهبردهای آموزشی[7]، ۴) مدیریت منابع و نیروی انسانی[8]، ۵) ارزشیابی از میزان یادگیری دانشجویان[9] و ۶) مسئولیت حرفه ای[10]. از نظر وی برنامه ریزی برای آموزش به معنای توانایی مدرس در آماده ساختن تجارب یادگیری و ایجاد فرصت برای کسب دانش و مهارت های قصد[11] شده می باشد.

---

1. Cannon & Newble
2. Elmore
3. Patrick & Smart
4. Weshan
5. Professional Knowledge
6. Planning for Instruction
7. Implementing Instructional Strategies
8. Human & Resource Management
9. Evaluating Student Learning
10. Professional Responsibility
11. Intended Knowledge and Skills

کلارک[1] و همکاران (۲۰۰۴) نیز در مطالعهٔ دیگری ارتقای مهارت های تدریس را به عنوان مهمترین موضوع و مهم ترین نیاز آموزشی از سوی اساتید دانشگاه مطرح نمودند. بعلاوه گادفری[2] و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهشی در انگلستان، به این نتیجه اذعان نمودند که گذراندن دوره های آموزشی در رابطه با تدریس، موجب افزایش و ارتقاء توانایی اساتید در زمینهٔ مهارت های تدریس شده است. در همین راستا بورکو[3] (۲۰۰۴) شرایط برنامه های مربوط به ارتقاء مهارت های حرفه ای معلمان را چنین معرفی می کند: ۱) تمرکز بر دانش مربوط به موضوعات درسی، ۲) دانستن اینکه فراگیران چگونه موضوعات درسی را یاد می گیرند، ۳) چگونه محتوای آموزشی به شکلی معنادار به همراه راهنمایی های لازم ارائه گردد.

استیسکال[4] (۲۰۰۸) نیز نشان داد که بین وضع موجود و مطلوب اساتید موسسهٔ آموزشی نوال در زمینهٔ مهارت های تدریس تفاوت وجود داشته و پاسخگویان بر این باور بودند که بسیاری از نیازهای آموزشی و علمی آنها تأمین نشده است. بین نیازهای آموزشی اساتیدی که در دوره های آموزشی شرکت کرده بودند، با افرادی که شرکت نکرده بودند، تفاوت معناداری وجود داشت. یافته های پژوهشی کاتایام[5](۲۰۱۰) بر این نکته تأکید دارد که آموزش موثر جهت کاهش نیازهای آموزشی استادان باید شامل مواردی باشد همچون: ۱) ترغیب اعضای هیأت علمی به مطالعهٔ مجلات تخصصی و دوره ای مناسب آنان؛ ۲) شرکت در سخنرانی ها، کارگاه های آموزشی و کنفرانس ها؛ ۳) استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینهٔ مهارت های تدریس، و سبک های یادگیری؛ ۴) استفاده مؤثر از اینترنت؛ ۵) خود ارزیابی منظم از اثربخشی آموزشی استادان؛ ۶) به اشتراک گذاری منظم تجارب و ایده های اعضای هیئت علمی به صورت رسمی و غیررسمی. بکلر، لیونس و باکر[6] (۲۰۱۲) معتقدند که در کلاس هایی که از لحاظ فرهنگی دارای تنوع زیادی هستند، این تنوع و قابلیت متنوع فرهنگی، منجر به تدریس بهتر اعضای هیأت علمی می شود. نتایج پژوهش حاضر که در بین چهار کشور عضو اتحادیهٔ اروپاانجام شده نشان داد که تفاوت و تنوع فرهنگی یک پتانسیل و انرژی مثبت و ارزشمند برای ارتقاء اعضای هیأت علمی است.

1. Clark, Houston, Kolodner, Branch, Levine & Kern.
2. Godfrey, Dennick & Welsh.
3. Borko
4. Styskal
5. Kattakayam
6. Beuckelaer, Lievens & Bucker

در رابطه با آموزش جاستین[1] (۲۰۱۲) در رسالهٔ دکتری خود تأکید می کند که «آموزش» باید خود به عنوان عامل تغییر دهنده مد نظر باشد تا عاملی که تغییر بر آن واقع می شود. وی بر این عقیده است که تغییر جهتی در برنامه های آموزش عالی وجود دارد. تغییرجهتی که از تمرکز بر تدریس به سوی تمرکز بر یادگیری در حرکت است. نتایج لاگودور[2]، و دوتونگ[3](۲۰۱۴) نیز نشان داد که تسلط نظری اعضای هیات علمی شامل مواردی است همچون: ۱) فهم رشته و حیطهٔ تخصصی، ۲) تسلط و آشنایی با رویکردهای مختلف تدریس و طراحی برنامه های درسی، ۳) فهم پیامدهای مختلف یادگیری، تکالیف و فعالیت های آموزشی تسهیل کنندهٔ آن، ۴)آشنایی با شیوه های ارزشیابی و توانمندی در انتخاب شیوه های مناسب ارزشیابی، ۵) تسلط بر روش آموزش و اجرای برنامهٔ درسی با رویکرد فراگیر محور. تسلط عملی اعضای هیأت علمی نیز شامل موارد است همچون: ۱) مشارکت در رویه های اجرایی و ساختاری دانشکده،۲) طراحی برنامه های درسی متناسب با هدف ها و پیامدهای رشته، ۳) کاربست رویکرد پیامد محور در اجرای امور دانشگاهی، ۴)کاربست تکنیک های مستقیم و غیر مستقیم ارزشیابی برای سنجش برنامه های درسی و سنجش فراگیران، ۴) کاربست نوین آموزشی در تدوین محتوا. و بالاخره تاندتر و همکاران[4] (۲۰۱۴) سه زمینهٔ مختلف نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی را با این شرح ارائه نمودند: ۱) زمینهٔ تدریس و یادگیری شامل مؤلفه هایی چون روش های تدریس، نظریه ها و مفاهیم یادگیری، تدوین منابع آموزشی، ارزشیابی از یادگیری دانشجویان، تدوین، طراحی و ارزشیابی برنامهٔ درسی؛ ۲) زمینهٔ مهارت های مدیریتی، اجرایی و ارتباطی مثل مدیریت مذاکرات و گفت و شنودها،کارگروهی، ترویج تغییرات سازمانی، سبک های رهبری و رشد مهارت های رهبری؛ ۳) زمینهٔ مهارت های پژوهشی همچون روش های پژوهش کمی و کیفی، بررسی های پیمایشی، نوشتن پیشنهاده های پژوهشی، تدوین و ارسال مقاله های پژوهشی برای مجلات. نتایج تحقیق وی نشان داد از بین مؤلفه های مذکور مؤلفهٔ آموزش و تدریس، دانش علمی و صلاحیت حرفه ای در سطح پایین و متوسطی بود. در مجموع، محقق نشان داد که دانشکده ها باید منابعی را برای رشد برنامه های توسعهٔ حرفه ای اعضای هیأت علمی خود اختصاص دهند. در یک جمع بندی از مجموع پژوهش های ذکر شده اینگونه استنباط می شود که برای رویارویی با انبوه چالش های هزارهٔ سوم یعنی «هزارهٔ دانایی» و جهت رسیدن به ارکان تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم یعنی «یادگیری برای زیستن، یادگیری برای با هم زیستن، یادگیری برای دانستن و یادگیری برای انجام دادن» دانشگاه فرهنگیان نیازمند اعضای هیأت علمی اثربخش و با انگیزهٔ

[1]. Justin
[2]. Laguador
[3]. Dotong
[4]. Tandeter, Castel, Nave, Jotkowitz

معلمی است که ضمن بهره گیری مناسب از انواع مهارت های تدریس و آگاهی از الگوهای نوین تدریس، موجبات حفظ پویایی و تکامل را در دانشجویان و فراگیران خود ایجاد نماید (کومز، ۱۳۷۰، ص: ۴۳). در حقیقت یک معلم مؤثر باید خود گنجینه ای از توانمندی ها و مهارت های مورد نیاز برای تدریس در هزارهٔ سوم باشد تا به هنگام ضرورت و بر حسب نوع و شرایط درس از آنها بهره گیرد. با عنایت به وظیفهٔ مهم اساتید در ارائه ی خدمات آموزشی با کیفیت، طبیعتاً به روز بودن توانایی های آنان به منظور پاسخ دهی مناسب به نیازهای دانشگاه، یک اولویت حیاتی محسوب می شود. نکتهٔ حائز اهمیتی که در این خصوص باید به آن توجه شود، این است که دانشگاه ها از با ارزش ترین منابعی هستند که هر جامعه ای برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد و در بین عناصرِ تشکیل دهندهٔ دانشگاه، اساتید به عنوان عناصر کلیدی پیشرفت محسوب می گردند که توجه به نیازهای آموزشی آنان در اولویت هدف های برنامهٔ توسعهٔ کشور قرار دارد. اینک با عنایت به آنچه گفته شد ضرورت ایجاب می کند که دانشگاه فرهنگیان در روند کنونی خود تجدید نظر نموده و با ایجاد تحول و نوآوری به تربیت، توانمندسازی، توسعهٔ حرفه ای و ارتقاء شایستگی های حرفه ای منابع انسانی خود یعنی مدرسین و اعضای هیأت علمی بپردازد. به نظر می رسدکه این مهم از طریق توجه به نیازهای آموزشی اساتید این دانشگاه قابل دسترس باشد. بدون شک در راستای تحقق هدف مذکور دانشگاه فرهنگیان باید به مرکز فعال مبارزه با سنت ها و عادت های تربیتی دیرپا که گاهی نیز زیان بخش و مخرب هستند، تبدیل شود و با توجه به پدیدار شدن نیازها و انتظارات جدید در زمینه های مختلف آموزشی و تربیتی، خارج از چهارچوب ها و روال های کهنه و قدیمی برای قبول رسالت و مسئولیت خطیر آموزشی خود برای جامعهٔ متحول امروز آماده گردد.

به گفتهٔ مهرمحمدی (۱۳۹۲) تدریس اثربخش یک هدف ویژه و ابزار اصلی آموزش برای مدرسین و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان است. بنابراین اگر انتظار است برنامه های آموزشی، برای این هدف، زمینه سازی کند و به تبع آن دانشجو معلمان در این حوزه، شایستگی هایی را کسب کنند، پس یکی از مهمترین زمینه های آن، آموزش مدرسان آن است که لازم است آنان هم به حدی از تسلط، انتظام فکری و شایستگی در این حوزه برسند (مهرمحمدی، مصاحبهٔ حضوری، ۱۳۹۲)». به این ترتیب لزوم توجه به آنچه بیان شد، پژوهشگر را برآن داشت تا در راستای تحقق اهداف فوق به شناسایی نیازهای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در حیطهٔ مهارت های تدریس، بپردازد. شایان ذکر است که آئین نامهٔ ارتقاء مرتبهٔ اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی کشور، چهار فعالیت اصلی شامل: ۱) فعالیت های فرهنگی، تربیتی، اجتماعی؛ ۲) فعالیت های آموزشی؛ ۳) فعالیت های پژوهشی و فناورانه؛ ۴) فعالیت های علمی و اجرایی را برای ارتقاء مرتبهٔ اساتید ملاک قرار داده است (آیین نامهٔ ارتقاء اعضای هیأت علمی دانشگاه ها، ۱۳۹۰). بر این اساس در این مقاله به طور

ویژه فعالیت بخش «۲» یعنی فعالیت های آموزشی اساتید در زمینهٔ مهارت های تدریس مد نظر قرار گرفته است. به این ترتیب هدف کلی این پژوهش تبیین و الویت بندی مهارت های مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه فرهنگیان می باشد که در قالب چهار سؤال پژوهشی به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

۱) نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ «مهارت های تدریس» کدامند؟

۲) تا چه اندازه اعضای هیأت علمی در زمینهٔ «مهارت های تدریس » نیاز به آموزش دارند؟

۳) مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینهٔ «مهارت های تدریس » کدامند؟

۴) آیا بین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینهٔ «مهارت های تدریس» با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و استان محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

الف) نوع پژوهش: پژوهش حاضر، توصیفی- تحلیلی پیمایشی است. در انجام بخش های مختلف این پژوهش به تناسب موضوع، دو رویکرد کیفی[1] و کمی[2] به کار رفته است. از روش کیفی، برای جمع آوری اطلاعات از متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی و از روش کمی برای جمع آوری نظرات از مدرسان موظف و اعضای هیأت علمی استفاده شده است. از یافته های بخش کیفی یعنی متن مصاحبه ها، علاوه بر پاسخگویی به سؤال های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمّی نیز استفاده گردیده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده سازی متن مصاحبه ها، با محور قرار دادن نیازهای آموزشی مورد نظر در سؤالات پژوهش، گویه های اساسی مربوط به زمینهٔ «مهارت های تدریس» استخراج و در متن پرسشنامه قرار گرفت. با این توضیح، در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی[3] نیز به کار رفته است (پلانوکلارک[4] و همکاران، ۲۰۰۸، ص ۳۷۲؛ کرسول[5] و پلانوکلارک، ۲۰۰۷، ص ۶۲-۷۲).

ب) جامعهٔ آماری و نمونه: جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دو بخش است: الف) صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در سطح کشور، بخش کیفی جامعهٔ آماری این پژوهش را تشکیل می دهند. در این

[1]. qualitative
[2]. quantitative
[3]. exploratory
[4]. Plano Clark
[5]. Creswell

پژوهش با ۱۹ نفر از صاحب نظران تعلیم و تربیت کشور مصاحبهٔ نیمه ساختار یافته انجام گرفته است که نمونه این پژوهش بوده اند. ب) مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در قطب چهار کشور شامل استان های اصفهان، چهار محال بختیاری، لرستان، یزد، خوزستان و ایلام، جامعهٔ آماری بخش کمی این پژوهش را تشکیل می دهند[1]. توزیع فراوانی مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی جامعهٔ مورد نظر به تفکیک جنسیت و مدرک تحصیلی در جدول (۲) آمده است.

جدول۱: توزیع فراوانی مدرسین و اعضای هیأت علمی جامعهٔ پژوهشی

جنسیت / جامعه	زن	مرد	جمع
اعضای هیأت علمی فوق لیسانس	۴۵	۶۶	۱۱۱
اعضای هیأت علمی دکتری	۲۷	۴۳	۷۰
جمع	۷۲	۱۰۹	۱۸۱

ج) روش نمونه گیری و حجم نمونه: روش نمونه گیری اولیه برای انتخاب صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت در این پژوهش، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار بوده اند (ویلیامز[2]، ۲۰۰۶، ص ۷۹). علاوه بر روش نمونه گیری هدفمند، در جریان مصاحبه ها از روش نمونه گیری شبکه ای نیز استفاده شده است (نوی[3]، ۲۰۰۸، ص ۳۳۰). در این شیوه، از اولین مصاحبه شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری را که برای انجام مصاحبه پیرامون موضوع پژوهش مناسب می دانند، معرفی نمایند. در مورد صاحب نظران تعلیم و تربیت، حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است. چون برای پژوهش کیفی نمونهٔ بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده ها[4] و

[1]- به دلیل اینکه استان ایلام فاقد مدرس موظف وعضو هیأت علمی بود، لذا پس از مشورت با اهل فن، استان همجوار آن یعنی کرمانشاه که از نظر متغیر های مربوط به این پژوهش تا حدی مشابه هستند، از قطب سه کشور انتخاب و جایگزین ایلام گردید.

[2]. Williams

[3]. Noy

[4]. data saturation

تکرار اطلاعات[1] کفایت حجم نمونه را نشان می دهد (آنیاگ بازی[2] و لیچ[3]، ۲۰۰۷، ص ۲۴۲؛ گست[4] و همکاران، ۲۰۰۶، ص۵۹، شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴). برای انتخاب مدرسین موظف و اعضای هیأت علمی در استان های مورد نظر نیز از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای یا لایه ای[5] استفاده شد. به این گونه که همگی مدرسان موظف و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در استان های مورد نظر، در گروه های مختلف آموزشی انتخاب شدند. نمونهٔ بخش کمی این پژوهش در مجموع ۱۵۰ نفر مدرس موظف و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان شامل ۴۵ نفر (۳۰/۶ درصد) با مدرک دکتری و ۱۰۲ نفر (۶۹/۴ درصد) با مدرک کارشناسی ارشد و سه نفر بدون پاسخ بوده است (از نظر جنسیت ۸۹ نفر مرد و ۵۶ نفر زن و ۵ نفر بدون پاسخ). حجم مدرسان و اعضای هیأت علمی نیز به چند صورت محاسبه شده است. در روش اول با استفاده از فرمول حجم نمونهٔ کوکران، تعداد مورد نیاز مدرسان و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان برای نمونهٔ پژوهش مشخص گردید (طبق فرمول کوکران تعداد ۱۲۳ پرسشنامه کفایت می کند). علاوه بر این، پس از انجام پژوهش، توان آماری آزمون، محاسبه و با توجه به اینکه توان آماری برابر با ۱ بود، کفایت حجم نمونه تایید شد.

د) ابزارگردآوری اطلاعات: در این پژوهش از دو ابزار مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته و پرسشنامهٔ محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه های صاحب نظران تعلیم و تربیت در مورد موضوع مورد نظر، با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نموده اند، بررسی و تأیید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصهٔ مطالب و مقوله های تعیین شده در اختیار سه نفر آگاه به روش های پژوهش کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی[6](مقایسه یافته های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه) بررسی شده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامهٔ استاندارد شده ای وجود نداشت، برای جمع آوری اطلاعات از نمونهٔ مورد نظر، پرسشنامهٔ محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی محتوایی[7] دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص

1. Informational redundancy
2. Onwuegbuzie
3. Leech
4. Guest
5. Stratified random sampling
6. triangulation
7. Content validity

لازم برخوردار بوده اند، استفاده گردید. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه ها، پایایی زمینهٔ مهارت های تدریس ۰/۹۱۰ برآورد گردید. جهت بررسی روایی سازه پاسخ های به دست آمده با استفاده از تحلیل عامل و با روش چرخشی واریماکس مورد تحلیل قرار گرفتند .بر این اساس تعداد گویه ها و مؤلفه ها بدون تغییر باقی ماند. .معیار باقی ماندن گویه ها در پرسشنامه داشتن حداقل بار عاملی ۰/۴ بود. نتایج آزمون ۹۰۰/ = KMO و آزمون بارتلت برای بررسی کرویت داده ها ۷۴۲/۱۴۴ = Bartlett ۰/۰۱>p معنی دار و رضایت بخش بوده است .مقدار ارزش های ویژه و درصد واریانس قابل توجیه برای عامل مهارت های تدریس ۶۲/۹۳۶ و ۵/۰۳۵ می باشد که نشان دهنده اعتبار مناسب ابزار هستند.

ه) روش های گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات: برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه ها روش هایی ارائه شده است که می توان با استفاده از آنها، گزاره ها و دیدگاه های مصاحبه شوندگان را تحلیل کرد (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۴-۱۷۷؛کمبل[1] و همکاران، ۲۰۰۴، ص ۱۲۵-۱۴۷؛ ماسون[2]، ۲۰۰۲، ص ۹۱- ۹۶). به طور معمول برای تحلیل داده های حاصل از مصاحبه از چند مرحله یا گام استفاده می شود که عبارتند از: فراهم سازی داده ها[3]، سازماندهی داده ها[4]، تقلیل و تلخیص داده ها[5] در قالب مقوله ها از طریق کدگذاری و متمرکز و ترکیب کردن [6] کدها و در نهایت، ارائه داده ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۴۸، به نقل از شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴). به این طریق در پژوهش حاضر نیز مراحل تجزیه و تحلیل داده ها به صورت فوق انجام گردید. به این صورت که مصاحبه ها به صورت حضوری و با ضبط صوت انجام و سپس با پیاده سازی و ماشین نویسی گفته های افراد، مقوله بندی آنها با کمک نرم افزار مکسی[7] انجام شده و پس از تعیین پایایی، مقوله بندی و موارد مطرح شده و گزاره ها در مقوله های مربوطه قرار گرفت و در نهایت یافته ها به صورت جدول و بحث ارائه گردیده است. برای گرد آوری داده ها به وسیلهٔ پرسشنامهٔ مربوط به اعضای هیأت علمی به روش حضوری و ارسال از طریق پست عادی و الکترونیکی، پرسشنامه بین آنان توزیع و پس از پیگیرهای متعدد، تعداد ۱۵۰ عدد پرسشنامه گردآوری گردید. برای تجزیه و تحلیل داده های کمی، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی، میانگین و فراوانی محاسبه گردید. در سطح

1. Campbell
2. Mason
3. preparing
4. organizing
5. reducing
6. condensing
7. MAX. QDA

استنباطی، ابتدا داده ها از نظر دو ویژگی نرمال بودن و همگنی واریانس ها بررسی شد. در مواردی که داده ها از این دو ویژگی برخوردار بود، از آزمون پارامتریک و در غیر این صورت از آزمون های ناپارامتریک استفاده گردید. آزمون های مورد استفاده در این پژوهش شامل آزمون تحلیل واریانس چند راهه، تحلیل عوامل و t تک متغیره با میانگین فرضی سه بوده است (با توجه به اینکه ابزار پژوهش دارای طیف لیکرت پنج تایی(از ۱ تا ۵) بود، میانگین سه (۳) حد متوسط داده ها در نظر گرفته شد).

یافته های پژوهش

از آنجا که روش این پژوهش ترکیبی است، لذا یافته های کیفی و کمی بر اساس سوالات پژوهش ارائه شده است. در بخش کیفی با استفاده از روش مقوله بندی، اقدام به تحلیل داده ها شده است. پس از پیاده سازی متن ۱۹ مصاحبه، موارد چندین بار موردکند و کاو قرار گرفت و جملات معنی دار در تک تک مصاحبه ها مشخص گردید و ۱۶۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس ازانجام تحلیل محتوا بر روی گزاره های به دست آمده، در مرحله دوم ۱۰۷ و در مرحلۀ سوم ۷۷ گزاره حاصل شد و بر این اساس مقوله های اصلی تعیین گردید. در این مقاله با توجه به اهمیت موضوع، مقولۀ مهارت های تدریس اعضای هیأت علمی مورد بررسی قرار گرفته است. در ادامه نیازهای اظهار شده و استخراج شده مربوط به زمینۀ مورد نظر در این مقاله در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲ : مهم ترین نیازهای آموزشی اظهار شده توسط مصاحبه شوندگان در زمینۀ «مهارت های تدریس»

ردیف	مؤلفه ها	فراوانی	درصد
۱	توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو معلمان	۱۴	۷۴
۲	آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان و یا مشاهده	۱۳	۶۹
۳	توانایی انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس	۱۲	۶۳
۴	آشنایی با مبانی روان شناختی تدریس (روش های یاددهی – یادگیری)	۱۱	۵۸
۵	آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس (رویکرد دانشجو محوری یا استاد محوری)	۱۰	۵۳
۶	آشنایی با روش های پرکاربرد تدریس (روش های تدریس فعال، درس پژوهی)	۱۰	۵۳
۷	آشنایی با استانداردها و شاخص های عمومی تدریس (فن بیان و سخنوری، توان پاسخگویی به سؤالات)	۹	۴۷/۵
۸	توانایی کاربرد روش تدریس ترکیبی	۹	۴۷/۵
۹	آشنایی با مبانی فلسفی تدریس و فلسفۀ وجودی آموزش	۸	۴۲

۱۰	آشنایی با شاخص ها و استانداردهای آموزشی از طریق نظارت کلینیکی	۷	۳۷
۱۱	مهارت در کاربرد شیوهٔ تدریس مشارکتی یا گروهی	۷	۳۷
۱۲	آشنایی با اهداف برنامهٔ درسی دانشجو– معلمان در زمینهٔ مهارت های تدریس	۶	۳۲

سوال اول: نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در زمینه مهارت های تدریس کدامند؟

از نظر مصاحبه شوندگان ۱۲ نیاز آموزشی مختلف مندرج در جدول ۲ مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را در زمینهٔ مهارت های تدریس تشکیل می دهد که در ادامه مطرح و همراه با مختصری از گزیدهٔ مصاحبه ها ارائه می گردد.

۱) توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو معلمان: مهارت در انتقال دانش و مفاهیم توسط۱۴ نفر (۷۳/۶۸ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. از نظر مصاحبه شونده ۱ هنر انتقال دانش و مفاهیم یکی از مهمترین نیازهای آموزشی اساتید است که از طریق آموزش، شرکت در جشنواره های تدریس برتر، کارورزی و آموزش های پیش از خدمت قابل تقویت است (مصاحبه شونده۱). از نظر جمعی از مشارکت کنندگان یک عضو هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان هم زمان دو نقش اساسی ایفا می کند، هم دانش را انتقال می دهد و هم معلم تربیت می کند. در واقع یک مربی در دانشگاه فرهنگیان، چگونه آموزش دادن را هم باید انتقال دهد و این امر نیازمند آموزش است (مشارکت کننده ۹ ، ۵ ، ۱۷). در حقیقت استاد باید شیوه های یادگیری را به دانشجویان خود تعلیم دهد یعنی روش چگونه فکر کردن، چگونه یاد گرفتن و چگونه فهمیدن را به دانشجویان خود تعلیم دهد نه فقط انتقال دانش را انتقال دهد (مصاحبه شونده ۴). از نظر فرد ۱۴ قاعدتاً کسی که قرار است مدرس دانشجو معلمان باشد، باید توانایی آموزش را هم دارا باشد. در واقع وجود سه نوع علم مختلف، لازمه یک مدرس خوب و موفق در دانشگاه فرهنگیان است که عبارتند از:

الف) علم اول: دانش تخصصی، (علم بیانی) است. یعنی رشته ای را که تدریس می کند، باید به خوبی بداند و بر آن مسلط باشد.

ب) علم دوم: روش تدریس (علم رویه ایی)است یعنی آگاهی و کاربرد روش های تدریس و مناسب با دانش و محتوای مورد نظر.

ج) سومین علم (علم زمینه ای) است. یعنی توانایی ایجاد انگیزه در فراگیر برای یادگیری دانش و یا همان ضرورت و نیاز به درس خواندن و ادامهٔ تحصیلات است. در واقع توجه به ضرورت یادگیری دروس مورد نظر و

توان ایجاد انگیزه در فراگیران (دانستن روانشناسی تربیتی). پس بنابراین یک مدرس توانا، به سه نوع علم باید مزین باشد. به عبارت دیگر معلمی که فقط علم بیانی اش خوب باشد، معلم تخصصی خوبی است، اما اگر علم زمینه ای و رویه ای او هم خوب باشد، آنگاه معلم حرفه ایی خوبی است. پس نیرویی باید در دانشگاه فرهنگیان جذب شود، که هر سه علم را دارا باشد.

۲) آشنایی با تجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان یا مشاهده : این نیاز آموزشی توسط ۱۳ نفر (۶۸/۴۲ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه شونده ۱۸ اگر اساتید موفق در امر کلاسداری و تدریس، تجارب شخصی خود را با موضوعات مختلف، در کارگاه های آموزشی بیان کنند، بسیار مفید خواهد بود. از نظر مشارکت کننده ۱۲ آگاهی از روش های تدریسی که در سطح دنیا ارائه می شود، یک نیاز آموزشی اساتید است. همچنین مشاهدهٔ مستقیم تدریس اساتید موفق در دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه ها، شرکت در کلاس های آموزشی دایر در سطح دانشکده های علوم تربیتی و یا مشاهده فرایند تدریس اساتید مراکز تربیت معلم کشورهای موفقی که در این زمینه شاخص هستند، (از طریق حضور مستقیم، ایجاد فرصت مطالعاتی ، از طریق ویدئو کنفرانس و یا حتی تهیهٔ فیلم مستند) می تواند در این زمینه بسیار راهگشا باشد.

۳) توانایی انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس: ۱۲ نفر (۶۳/۱۵ درصد) از مصاحبه شوندگان توجه به این مهارت را توصیه نموده اند. از نظر مصاحبه شونده ۶ در واقع مهارت تدریس، یک چشمه از دریای بی کران علم و هنر معلمی است. به طور مثال هنر تدریس این است که معلم بداند متناسب با شرایط کلاس و موضوع مورد تدریس از چه روشی استفاده کند؟ بنابراین هنر و مهارت تدریس، کاربرد به جا و مناسب آن روش هاست، که از طریق آموزش و تمرین میسر می گردد.

٤) آشنایی با مبانی روان شناختی تدریس (روش های یاددهی– یادگیری): ۱۱ نفر (۵۷/۸۹ درصد) از مصاحبه شوندگان بر لزوم توجه به این نیاز تأکید نمودند. از نظر مشارکت کننده ۹ مهارت تدریس نیازمند مبانی روانشناختی است که در واقع همان روانشناسی تربیتی یا روانشناسی یادگیری است. کسی نمی تواند در تدریس ماهر باشد مگر اینکه مبانی روانشناسی را خیلی خوب بداند و از نظریه هایی روانشناسی یادگیری که در حوزه روانشناسی تربیتی وجود دارد، آگاه باشد. روانشناسی تربیتی به استاد کمک می کند که در تدریس خود، بر مبنای رویکرد رفتارگرایی، شناخت گرایی و یا سازنده گرایی عمل کند. از نظر مصاحبه شوندگان ۶ و ۸ روانشناسی تربیتی ابزار بسیار کاربردی و مهمی برای مخاطب شناسی استاد در فرآیند آموزش است. بعلاوه درکاربست نظریه های یادگیری، تنظیم اهداف آموزشی و تربیتی، نوشتن طرح درس و فرآیند ارزشیابی نیز

کاربرد فراوانی دارد. همچنین به استاد کمک می کند که در کلاس خود انسانی تر رفتار کند و رابطهٔ انسانی سالم و مطلوبی را با دانشجویان داشته باشد. در تشخیص تفاوت های فردی دانشجویان، ابزاری قدرتمند، کمک کننده و هدایت گر است.

۵) آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس (رویکرد دانشجو محوری یا استاد محوری): این نیاز آموزشی توسط ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه شونده ۹ یک مربی و مدرس دانشگاه می بایست تمامی رویکردهای آموزشی و سبک های شناختی را بداند و بتواند در کلاس درس از آنها استفاده کند، مثلاً آگاه باشد که در کلاس نمی توان رویکرد رفتارگرایی را حذف کرد، چون انسان ها نیاز به تشویق و توجه دارند، نمی توان به عنوان یک معلم رفتارگرا، به سازمان دهی درس بی توجه بود، اما اگر صرفاً فقط رفتار مورد توجه قرار گیرد و یک نگاه شناخت گرایانه هم نباشد، باز دسترسی به هدف حاصل نمی شود، اینجاست که باید کارکردهای حافظه، انواع حافظه و سلسله مراتب شناخت وگام های تفکر را بداند و همهٔ اینها در رویکرد شناخت گرایی است. در واقع یک استاد دانشگاه فرهنگیان، حداقل تلفیقی از رویکردها را باید به کار ببرد از نظر مشارکت کننده ۱۱ اگر قرار است دانشگاه فرهنگیان به جلو حرکت کند، باید خرده سیستم های موجود در داخل نظام آموزشی آن با هم بچرخند. به جای «دانشجو محوری»، «معلم محوری» یا «موضوع محوری» باید «سیستم محور» بود و کاری کرد که همهٔ آنها در تعامل درست باشند. این سه خرده سیستم هر کدام جایگاه خودشان را دارند، نباید جایگاه هیچ کدام از اینها با دیگری معامله شود.

٦) آشنایی با روش های پرکاربرد تدریس (روش های تدریس فعال، درس پژوهی): نیاز دیگری است که تعداد ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان توجه به آن را ضروری دانسته اند. از نظر مصاحبه شونده ۲ حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد از مدرسین نیاز به بازآموزی و آموزش مجدد در این زمینه را دارند که البته باید از روش هایی استفاده شود که باعث ایجاد تعاملات علمی بیشتر در آنان گردد. لازم است که اساتید در زمینهٔ مهارت های تدریس مورد ارزشیابی قرار بگیرند و نقاط قوت و ضعف آنان برای خودشان مشخص گردد که البته از طریق تدریس در گروه همکاران، تدریس در حضور اساتید پیش کسوت و نیز برگزاری مسابقه های تمرین معلمی و جشنوار ه های تدریس برتر میسر است. به نظر فرد شماره ۱۰ دو چیز در رابطه با علم و آموزش ضروری به نظر می رسد، دانش و مهارت، دانش همان تخصص فرد است، و مهارت کاربرد آن علم درعمل است. در دانشگاه فرهنگیان مدرسین مهارت هایی را باید کسب کنند تا بتوانند به دانشجو معلمان آموزش دهند که چگونه از دانش خود استفاده کنند. از نظر مصاحبه شونده (۱۸) لازم است به مقولهٔ روش های نوین تدریس،

مدیریت کلاس[1]، و نوع ارتباط با فراگیران بیش از پیش توجه شود که در این رابطه تشکیل کارگاه های آموزشی توصیه می شود و البته لازم است برحسب رشته های مختلف این کارگاه ها جداگانه طراحی و اجرا شود.

۷) کسب استانداردها و شاخص های عمومی تدریس (قدرت بیان و سخنوری، توان پاسخگویی به سؤالات): مهارت در حوزهٔ آموزش و آگاهی از استانداردها و شاخص های عمومی تدریس وظیفهٔ اصلی یک استاد در دانشگاه فرهنگیان است که ۹ نفر (۴۷/۳۶ درصد) از مصاحبه شوندگان بر لزوم توجه به این نیاز تأکید نمودند. از نظر مصاحبه شونده ۱۱ ضرورت دارد که دانشگاه فرهنگیان که تربیت نیروهای آموزشی کشور را بر عهده دارد، برای اساتید و دانشجو معلمان خود استانداردهای شغل معلمی را باز تعریف کند و به طور تخصصی وارد این مقوله ها شود. در غیر این صورت صرفاً دانشگاهی مثل سایر دانشگاه هاخواهد بود. از نظر مصاحبه شوندگان ۴ و ۱۳ هر درسی باید با شرایط خاص خودش تدریس شود. مهارت های تدریس دارای یک سری شاخص های عمومی است، که یک مدرس باید دارای این شاخص ها باشد و مهمترین آن هم سواد، تسلط، قدرت بیان، سخنوری و گویندگی، قدرت خلق جمله و نویسندگی و قدرت پاسخگویی به سوالات دانشجو- معلمان است. بنابراین مهارت های تدریس بسته به نوع کلاس و درس ثابت نخواهند بود بلکه سازگار با نوع مخاطب و نوع درس می باشند. در واقع مخاطب و موضوع درس مشخص می کنند که در کلاس درس، چه شیوه ای به کار برود. ملاک درستی روش هم نهایتاً ارزشیابی دانشجویان و قضاوت آنان از استاد است.

۸) توانایی کاربرد روش تدریس ترکیبی: این نیاز آموزشی توسط ۹ نفر (۴۷/۳۶ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد توجه و تأکید قرار گرفت. در واقع مهارت تدریس، یک چشمه از دریای بی کران علم و هنر معلمی است. هنر تدریس این است که استاد متناسب با شرایط کلاس و موضوع مورد تدریس از روش ها استفاده کند. بنابراین هنر و مهارت تدریس، توانایی ترکیب درست روش ها و کاربرد به جا و مناسب آنهاست که از طریق آموزش وتمرین میسر می گردد. متأسفانه معمولاً مدرسین فقط به روش سخنرانی اکتفا می کنند و از آموزش ترکیبی بهره ای نمی برند که این مشکل ناشی از نقصان دانش و مهارت در این زمینه است و لذا لازم است به آن توجه ویژه تری گردد (مصاحبه شونده ۶).

۹) آشنایی با مبانی فلسفی تدریس و فلسفهٔ وجودی آموزش: آگاهی استاد با مبانی فلسفی تدریس، نیازی است که توسط ۸ نفر (۴۲/۱۰ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد توجه و تأکید قرار گرفت. به نظر مصاحبه شونده (۹) یک استاد دانشگاه فرهنگیان می بایست به مبانی فلسفی تدریس واقف باشد. به عبارتی دیگر وی باید

[1]. Maneger men classroom

سه مقولهٔ ارزش شناسی، معرفت شناسی، هستی شناسی، مخصوصاً مقولهٔ معرفت شناسی در فلسفه را بداند. یعنی بداند که آیا نوع آموزشی که می دهد و انتظار دارد دانشجویان در آینده نزدیک آن را به عنوان یک نگاه روش شناسی در تدریس خود بکار ببرند، چه نوع نگاهی است. یعنی معلم باید نسبت به مکاتب فلسفی هم واقف باشد، یا حداقل از این نظر رویکرد خود را مشخص کند. آیا رویکرد فلسفی او در حوزه معرفت شناسی صرفاً انتقال دانش است؟ آیا می خواهد دانشجو در آینده معرفت بسازد و خود آفرینشگر باشد؟ این دو نگاه رویکرد های فلسفی متفاوتی را هم می طلبد. به نظر مصاحبه شونده (۵) آگاهی به فلسفهٔ وجودی آموزش و اینکه برای چه و به چه منظور مطالب باید آموزش داده و خوانده شوند، نیز مهم است. یعنی باید فلسفه وجودی درس خواندن برای فراگیران گفته شود. به گفتهٔ دکتر شریعتمداری پاسخ به سه سؤال چرا؟ چگونه؟ برای چه؟ را یک مدرس باید بداند و برای دانشجویان هم توضیح دهد.

۱۰) آشنایی با شاخص ها و استانداردهای آموزشی از طریق نظارت کلینیکی: این نیاز توسط ۷ نفر (۳۶/۸۴ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. از نظر مصاحبه شونده ۱۲ آیا نحوهٔ تدریس اساتید جای بازنگری و تجدید نظر دارد یا خیر؟ این مسئله نیاز به قضاوت افراد متخصص دارد، یعنی باید فرصتی باشدکه اساتید راهنما و صاحب نظر در امر تدریس، مشاهده گر تدریس دیگر اساتید باشند و نقاط قوت و ضعف آنان را تشخیص دهند و با راهنمایی و ارشاد به فرد مورد نظر بازخورد دهند. تاکنون متأسفانه هیچگاه چنین راهنمایان و ناظران آموزشی را در دانشگاه ها و حتی در دانشگاه فرهنگیان نداشته ایم. پیشنهاد می شود که یک گروه استاد توانمند در زمینهٔ مهارت های تدریس، یک کلینیک نظارتی تشکیل دهند تا اساتید بتوانند به آن کلینیک مراجعه و نقاط ضعف و مشکلات تدریس خود را در آن مطرح کرده و یاری و راهنمایی های لازم را دریافت کنند.

۱۱) مهارت در کاربرد شیوهٔ تدریس مشارکتی یا گروهی[1]: تعداد ۷ نفر (۳۶/۸۴ درصد) از مصاحبه شوندگان معتقدند که در حال حاضر شیوه های تدریس پست مدرنیسم در دنیا رو به گسترش است. لذا لازم است که شیوه های تدریس باز تعریف شده و شیوه های تعلیم جایگزین آن گردد. به جای تدریس باید تعلیم معنی دار شود، یعنی استاد مطمئن شود که دانشجویش یاد گرفته است. شیوهٔ تدریس مشارکتی یا شیوهٔ تدریس گروهی در دانشگاه فرهنگیان کم رنگ است که باید به آن توجه ویژه شود. مثلاً در کشور ژاپن در کلاس درس فقط یک

[1]. Team working

معلم تدریس نمی کند، بلکه همیار معلم، مشاورتربیتی، معلم سنجش و معلم فناوری با همدیگر در آموزش مشارکت دارند و پس از تدریس به طور گروهی، به بررسی مشکلات تدریس می پردازند.

۱۲) آشنایی با اهداف برنامهٔ درسی دانشجو- معلمان در زمینهٔ مهارت های تدریس: این نیاز توسط ۶ نفر (۳۱/۵۷درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. از نظر مصاحبه شونده ۱۶ بدون شک نیاز است که به برنامه های درسی دانشجو - معلمان هم توجه خاصی شود. اگر انتظار این است که دانشجو- معلمان، در حوزهٔ آموزش و تدریس شایستگی هایی را کسب کنند، لازم است که برنامه ریزان درسی، برنامه های آموزشی را برای رسیدن به این هدف طراحی و زمینه سازی کنند. به نظر می رسد که این هدف خود یک دلالتی برای همهٔ مدرسان داشته باشد. در واقع مدرسان باید در جهت تحقق این هدف یا نیل به این شایستگی، به نوعی وارد صحنه شوند و در رفتار و منش خود این هدف را متجلی کنند و از این طریق سهمی در تحقق هدف مورد نظر داشته باشند. چون به هر حال اساتید مجری برنامه ها هستند، بدون شک یکی از اولویت ها، آموزش خود مدرسان است و در حقیقت در این زمینه یک نیاز آموزشی جدید برای خود آنان، بروز و ظهور می کند. مثلاً اگر قرار است به دانشجو معلمان، مهارت آموزش و روش تدریس یاد داده شود، یکی از مهمترین زمینه های آن، آموزش خود مدرسان است که لازم است آنان هم به حدی از تسلط، انتظام فکری و شایستگی در این حوزه رسیده باشند. خلاصه اینکه از طریق تحلیل مجموعه ای از توانمندی هایی که می خواهیم به دانشجو، معلمان اعطا کنیم، که همان در واقع اهداف برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان است، به نوعی می توان به نیازهای آموزشی مدرسان هم دست یافت (مهر محمدی، ۱۸ بهمن ۱۳۹۲، تهران: مصاحبهٔ حضوری).

سؤال دوم: تا چه اندازه اعضای هیات علمی در زمینهٔ «مهارت های تدریس» نیاز به آموزش دارند؟

جدول۳ : مقایسه میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی به آموزش در زمینهٔ «مهارت های تدریس» با میانگین فرضی۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجهٔ آزادی	سطح معناداری
نیاز به آموزش	۳/۴۲	۰/۸۹	۰/۰۷۵	۵/۶۴۷	۱۳۸	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول ۳ میانگین میزان نیاز اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینهٔ «مهارت های تدریس» ۳/۴۲ می باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول بزرگتر است. بنابراین میزان نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینهٔ مهارت های تدریس نیز بیشتر از سطح متوسط می باشد.

سؤال سوم: مهمترین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینهٔ «مهارت های تدریس» کدامند؟

جدول ۴: مهمترین نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی در زمینهٔ «مهارت های تدریس»

ردیف	مؤلفه های تدریس			جمع دو ستون زیاد و خیلی زیاد	
		میانگین	انحراف معیار	فراوانی	درصد
۱	آشنایی باتجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان و مشاهده آن	۳/۶۵	۰/۹۳	۸۹	۵۹/۳
۲	آشنایی با روش های نوین پرکاربرد در تدریس	۳/۵۴	۱/۰۵	۷۱	۴۷/۳
۳	آشنایی با مبانی روانشناختی تدریس	۳/۴۶	۱/۰۰	۷۶	۵۰/۷
۴	آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس مانند رویکرد دانشجو- محوری یا استاد- محوری	۳/۴۲	۱/۱۳	۷۶	۵۰/۷
۵	توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو- معلمان	۳/۳۴	۱/۳۱	۷۲	۴۸
۶	توان انتخاب روش تدریس مناسب با موضوع درس و نوع کلاس	۳/۳۳	۱/۲۴	۷۶	۵۰/۷
۷	آشنایی با مبانی فلسفی تدریس	۳/۳۲	۰/۰۲	۶۶	۴۴
۸	توانایی تهیهٔ انواع طرح درس (روزانه، ترمی، سالانه)	۳/۲۳	۱/۱۷	۷۸	۵۲

بر اساس یافته های جدول ۴ از ۸ گویهٔ مرتبط با زمینهٔ مهارت های تدریس، همهٔ گویه ها میانگینی بالاتر از میانگین فرضی ۳ دارند و نشان می دهد که اعضای هیأت علمی در این زمینه نیاز به آموزش دارند.

همچنین نتایج جدول حاکی از آن است که بیشترین میانگین (۳/۶۵) مربوط به گویه شماره ۱ یعنی "آشنایی باتجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان" با ۵۹/۳ درصد پاسخ بوده است که مهمترین نیاز آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ مهارت های تدریس را نشان می دهند. کمترین نیاز مربوط به گویهٔ ۸ یعنی " توانایی تهیهٔ انواع طرح درس (روزانه، ترمی، سالانه)" با ۵۲ درصد پاسخ و میانگین (۳/۲۳) بوده است.

سؤال چهارم: آیا بین نیازهای اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های تدریس با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۵ : تحلیل واریانس چند راهه نمرات نیازهای اعضای هیات علمی در زمینهٔ مهارت های تدریس با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
جنس	۱/۶۶۱	۱	۱/۶۶۱	۲/۰۷۷	۰/۱۵۲
میزان تحصیلات	۰/۰۱۹	۱	۰/۰۱۹	۰/۰۲۳	۰/۸۷۹
سابقه کار	۳/۹۹۵	۳	۱/۳۳۲	۱/۶۶۶	۰/۱۷۸
استان محل خدمت	۳/۵۹۰	۳	۱/۱۹۷	۱/۴۹۷	۰/۲۱۹

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می دهد که بین نمرات نیازهای اعضای هیات علمی در زمینهٔ مهارت های تدریس بر حسب جنس، میزان تحصیلات، سابقه کار و استان محل خدمت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

درآغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتندکه یکی از زیر ساخت های مهم و کارساز در زمینهٔ توسعه و پیشرفت کشور بهسازی تربیت معلم است ولی متأسفانه شواهد موجود حاکی از آن است که دوره های تربیت معلم در ایران از لحاظ آموزشی، از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است. برخی پژوهش های به عمل

آمده پیرامون میزان موفقیت این دوره ها در مجهز نمودن معلمان به توانایی های ضروری تدریس، تردیدهایی را برانگیخته و نشان داده اند که بر خلاف انتظار، آن چنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نگردیده است. به همین دلیل در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش تأکید گردیده است. بعلاوه باز مهندسی سیاست ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه ی درسی تربیت معلم، ارتقای سطح آموزشی و تجهیزاتی این مراکز، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی، به روز رسانی توانمندی های تربیتی و تخصصی مدرسان و معلمان، برگزاری جشنواره های الگوی تدریس برتر، از دیگر اهداف راهبردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جهت تسهیل کارآمدی آموزشی و افزایش کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان است (سند تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۶).

با توجه به اینکه در دانشگاه ها، کیفیت کار علمی اعم از تدریس و تحقیق بیش از هر چیز به پویایی و توانمندی اعضای هیأت علمی آن بستگی دارد، بنا بر این توجه به نیازهای آموزشی آنان در اولویت هدف های برنامهٔ توسعه ای کشور قرار دارد. در این میان دانشگاه فرهنگیان از جایگاه ویژه و خاصی برخوردار است، چرا که مسئولیت خطیر تولید معلم را بر عهده دارد، از این رو هدف اصلی پژوهش حاضر، **شناسایی و تبیین مهارت های مورد نیاز تدریس در دانشگاه فرهنگیان است.**

بر این اساس نگاهی به نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که در پاسخ به سؤال اول تحقیق دوازده نیاز آموزشی اصلی توسط اکثریت مصاحبه شوندگان اظهار گردیده است که در جدول (۲) قابل مشاهده است.

به عنوان مثال «توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو معلمان» نیازی است که توسط ۱۴ نفر از مصاحبه شوندگان (۷۳/۶۸ درصد) پیشنهاد و مورد توجه قرار گرفته است. در واقع ۷۳/۶۸ درصد از مصاحبه شوندگان اولین و مهمترین مهارت برای تدریس در دانشگاه فرهنگیان را توانایی تفهیم و انتقال دانش و مفاهیم دانسته اند. در همین راستا در بخش کمی نیز نتایج جدول ۴ نشان داد که گویهٔ «توانایی انتقال دانش و مفاهیم درسی به دانشجو– معلمان» با ۴۸ درصد پاسخ، نیازی است که اعضای هیأت علمی آن را نیازآموزشی خود اعلام نموده اند. این یافته با نتایج پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸) و ویشان (۱۹۹۹) همخوانی دارد. این محققین نیز یکی از عوامل مهم و اصلی اثربخشی اعضای هیأت علمی در کلاس درس را برخورداری از مهارت سخنرانی، قدرت تفهیم مطالب و توانایی ارائه مطالب به نحو مناسب و قابل درک در کلاس درس عنوان نموده اند. در حقیقت این محققان نیز ارائه و بیان روشن مفاهیم و دانش جدید به دانشجویان را یکی از مهارت های اساسی تدریس مؤثر

دانسته اند. همچنین آشنایی با رویکردهای متنوع در تدریس (رویکرد دانشجو محوری یا استاد محوری) مندرج در جداول (۲) و (۴) نیاز آموزشی دیگری است که توسط ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. بعلاوه این گویه با ۵۰/۷ درصد پاسخ، پنجمین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی را به خود اختصاص داد که با نتایج کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید (۱۹۹۵)؛ لاگودور، و دوتونگ (۲۰۱۴) سازگار و همسو است. این محققین نیز اجرای برنامهٔ درسی با رویکرد فراگیر محور را از نیازهای اساسی اعضای هیأت علمی دانسته و بر آن تأکید نموده اند.

در پاسخ به سوال دوم تحقیق نتایج مندرج در جدول(۳) نشان می دهد که میانگین میزان نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به آموزش در زمینهٔ «مهارت های تدریس» ۳/۴۲ می باشد که بیشتر از سطح متوسط است و بیانگر این حقیقت است که مدرسین و اعضای هیأت علمی در این زمینه نیاز به آموزش دارند. قابل ذکر است که این یافته با نتایج محمدزاده شریف (۱۳۷۷)؛ سبزواری و تیم همکار (۱۳۸۵)؛ فرهادیان و همکاران (۱۳۸۷)؛ اسدی، عطا اله و همکاران (۱۳۹۰)؛ اکبری پورنگ (۱۳۹۱)، خندقی و سیفی (۱۳۹۲)، ترک زاده و همکاران (۱۳۹۲)، کلارک و همکاران (۲۰۰۴)، گادفری و همکاران (۲۰۰۴)، بورکو (۲۰۰۴)، استیسکال (۲۰۰۸)، کاتایام (۲۰۱۰)، لاگودور و دوتونگ (۲۰۱۴) و بالاخره تاندتر و همکاران (۲۰۱۴) هم راستا و سازگار است. چرا که نتایج بررسی این محققان نیز نشان داد که ارتقای مهارت های تدریس از طریق آموزش، بیشترین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی در حیطهٔ آموزش بوده است و گذراندن دوره های آموزشی در رابطه با مهارت های تدریس، موجب افزایش و ارتقاء توانایی اساتید در زمینهٔ مهارت های تدریس می گردد. در واقع بین وضع موجود و مطلوب اساتید در زمینهٔ مهارت های تدریس تفاوت وجود داشته و پاسخگویان بر این باور بودند که بسیاری از نیازهای آموزشی و علمی آنها تامین نشده است. در حقیقت آموزش موثر جهت کاهش نیازهای آموزشی استادان شامل استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینهٔ مهارت های تدریس، روش های تدریس و سبک های یادگیری می گردد. تعدادی از این محققان تسلط بر روش آموزش و تدریس را برای اعضای هیات علمی امری لازم و ضروری دانسته و بر آن تأکید نموده اند. چرا که برخی نتایج حاکی از این است که مؤلفهٔ آموزش و تدریس و صلاحیت حرفه ای اعضای هیات علمی در سطح پایین و متوسطی بوده و اکثریت اساتید در این زمینه، آموزش های رسمی لازم را دریافت نکرده و از دانش کافی برخوردار نبوده و بر ملاک های صلاحیت های حرفه ای، تسلط محدودی داشته اند.

در پاسخ به سؤال سوم تحقیق نتایج جدول (۴) نشان داد که گویهٔ «آشنایی باتجارب عملی استادان دارای کیفیت تدریس بالا از طریق روایت مستقیم آنان » با ۵۹/۳ درصد پاسخ، نیازی است که بالاترین درصد پاسخ

های اعضای هیأت علمی را به خود اختصاص داده و مهمترین نیازآموزشی آنان در این زمینه می باشد. این نتیجه با یافته های پژوهشی کاتایام (۲۰۱۰) همسو و سازگار است. وی یکی از عوامل مؤثر جهت کاهش نیازهای آموزشی استادان را به اشتراک گذاری منظم تجارب و ایده های اعضای هیئت علمی به صورت رسمی و غیررسمی، شرکت در سخنرانی ها، کارگاه های آموزشی و کنفرانس ها و همچنین استفاده از نوارهای ویدیویی در زمینهٔ مهارت های تدریس می داند. لازم به ذکر است که این نیاز آموزشی توسط ۱۳ نفر (۶۸/۴۲ درصد) از مصاحبه شوندگان در بخش کیفی نیز مورد توجه و تأکید قرار گرفت. به زعم این مشارکت کنندگان اگر اساتید موفق در امر کلاسداری و تدریس، تجارب شخصی خود را با موضوعات مختلف آموزشی، در یک کارگاه آموزشی برای مدرسین تحت آموزش بیان کنند، بسیار مفید و مؤثر خواهد بود. به همین دلیل پیشنهاد می شود که دانشگاه فرهنگیان همان گونه که دانشجو- معلمان خود را برای کسب تجربه و تمرینات عملی شغل معلمی، به دوره های کاروزی در مدارس روانه می کند، به همین منظور مدرسان و اعضای هیأت علمی خود را نیز به کلاس های آموزشی اساتید موفق در سایر دانشگاه ها روانه کند تا مدرسین با مشاهده مستقیم تدریس اساتید موفق و با کیفیت تدریس بالا، تجربه کسب کرده و بدینوسیله تجارب مستقیم آموزشی آنان با مباحث نظری و تئوری تدریس تلفیق شود. بعلاوه «توانایی تهیهٔ انواع طرح درس» دومین نیاز آموزشی است که با نتایج اسدی، عطا اله و همکاران (۱۳۹۰) سازگار است. این پژوهشگران نیز اولویت انتخابی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی را طراحی تدریس اعلام نمودند. بعلاوه «توان انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس و نوع کلاس» نیاز دیگری است که در بخش کیفی ۱۲ نفر (۶۳/۱۵ درصد) از مصاحبه شوندگان توجه به این مهارت را توصیه نموده اند و با نتایج بخش کمی نیز همخوانی دارد. چرا که نتایج مندرج در جدول (۴) نیز نشان می دهد که این گویه، با ۵۰/۷ درصد پاسخ، سومین نیازآموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را در این زمینه به خود اختصاص داده است. بعلاوه این یافته با نتایج اسدی، عطا اله و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. این محققان هم کاربرد روش های تدریس را از اولویت انتخابی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی اعلام نمودند.

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین نمرات نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ مهارت های تدریس بر حسب جنس، میزان تحصیلات، سابقهٔ خدمت و استان محل خدمت تفاوت معنی دار وجود ندارد که البته این یافته با نتیجه پژوهش ترک زاده و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی ندارد. چراکه نتیجهٔ این محققان نشان داد که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی در زمینهٔ مهارت های تدریس با توجه به مرتبهٔ علمی و سابقه خدمت، تفاوت معنادار وجود داشته است.

اینک با عنایت به آنچه گفته شد، می توان گفت که نتایج این پژوهش، یافته های پیشین مربوط به آموزش و تدریس را تأیید می کند. بدین سان به نظر می رسد که نیازهای آموزشی اظهار شده وشناسایی شده، به شدت مورد نیاز اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان باشد. حال این سؤال مطرح است که **آیا با روش و دانش دیروز می توان دانشجومعلمان امروز را برای آینده آموزش داد؟ وظیفهٔ** دانشگاه فرهنگیان در رابطه با ارتقاء و بهبود کارآمدی آموزشی خود چیست و در این رابطه چگونه باید عمل کند؟ در مجموع پژوهشگر در بررسی ادبیات پژوهش، مصاحبه با صاحب نظران و نتایج حاصل از پرسشنامه ها به این نتیجه کلی رسید که «آموزش» باید خود به عنوان عامل تغییر دهنده مد نظر باشد نه فاکتوری که تغییر بر آن واقع می شود. در حقیقت تغییر جهتی در طرح کلی برنامه های آموزش عالی وجود دارد. تغییرجهتی که از تمرکز صرف بر تدریس به سوی تمرکز بر یادگیری در حرکت است. بنابراین دانشگاه فرهنگیان باید منابعی را برای رشد برنامه های توسعهٔ حرفه ای و توانمند سازی اعضای هیأت علمی خود اختصاص دهد. به طور کلی پژوهش های ذکر شده، ضرورت گذر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را به نحو روشنی نشان می دهند. بدون تردید روند کنونی اجرای کارگاه های آموزشی در زمینهٔ ارتقاء مهارت های تدریس نیاز به اصلاح و بازنگری دارد. ضرورت ایجاب می کند که مباحث و مطالب آموزشی که در این کارگاه ها ارائه می شود، متناسب با نیاز های آموزشی اظهار شدهٔ اساتید طراحی، برنامه ریزی و اجرا شود و از روش های مختلف نوین آموزشی نیز در آن استفاده گردد. بر این اساس به نظر می رسد برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی متناسب با نیازهای آموزشی اظهار شده، گامی مناسب و مؤثر در جهت توانمندی حرفه ای اعضای هیأت علمی و کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان باشد. در مجموع با توجه به آنچه گفته شد، می توان به این نتیجهٔ کلی رسید که برنامه ریزان سیستم آموزشی دانشگاه ها، ناگزیرند برای تدوین برنامه ها و طرح های آموزشی و پژوهشی خود دلایل قانع کننده ای داشته باشند. بنابراین، تشخیص، شناسایی، تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی، قبل از انتخاب هر نوع راه حل، می تواند بر میزان کارآیی و اثربخشی برنامه های آموزشی در دانشگاه ها بیفزاید که البته دسترسی به این هدف با نیازسنجی علمی قابل حصول است و از این طریق می توان اثربخشی وکارآمد بودن آموزش ها را تضمین نمود. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان برای بهبود کارآمدی آموزشی خود و برای تقویت مهارت های تدریس اعضای هیأت علمی اش، بایستی با ارزش گذاری و توجه بیشتر به رویکرد آموزش محوری، به تولید و تربیت معلم بپردازد و این مهم از طریق توجه به نیازهای آموزشی شناسایی شده و برنامه ریزی صحیح قابل دسترسی خواهد بود. در این راستا پیشنهادات زیر هم ارائه می گردد:

۱) مبنا قرار گرفتن نیازهای آموزشی شناسایی شده در دوره های آموزشی اعضای هیأت علمی.

۲) تشکیل یک کلینیک نظارتی متشکل از استادان توانمند و با کیفیت تدریس بالا.

۳) اصلاح و بازنگری کارگاه های روش تدریس متناسب با نیاز های آموزشی شناسایی شده.

۴) ارائه بعضی دروس به صورت مشارکتی به منظور بهبود تدریس اساتید.

۵) فرستادن اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به کلاس های آموزشی اساتید موفق در سایر دانشگاه ها همانند دوره های کاروزی دانشجو معلمان تا بدین وسیله مطالعات نظری و تئوری تدریس با تجارب مستقیم آموزشی تلفیق گردد.

فهرست منابع فارسی

آیت الله خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۲). **بیانات رهبر معظم انقلاب در دیدار معلمان و فرهنگیان سراسر کشور به مناسبت هفته معلم** ، ۱۳۹۲/۲/۱۸.

آیین نامهٔ استخدامی اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری. (۱۳۹۰). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

احدیان، محمد.(۱۳۸۲). **مقدمات تکنولوژی آموزشی.** تهران: نشر و تبلیغ بشری.

اسدی عطا اله، طاهری ماهدخت و خوشرنگ، حسین. (۱۳۹۰). نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی: اولویت ها، راهکارها. **مجلهٔ پژوهش در آموزش علوم پزشکی**، پائیز و زمستان ۱۳۹۰، ۳ (۲)، ص ۴۲-۳۶.

اکبری پورنگ، محمد.(۱۳۹۱). **کیفیت تدریس مجازی استادان بر اساس جهت گیری های برنامه درسی آنان در نظام آموزش عالی ایران و ارائه ی الگوی تدریس مجازی مطلوب.** پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

امین خندقی، مقصود و سیفی، غلامعلی. (۱۳۹۲). توانمندی ها و مهارت های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه. **فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۶۹: ۱۴۷-۱۲۱.

امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارایه ی برنامه درسی تربیت معلم فکور. **فصل نامه مطالعات برنامه درسی، ۱۸** ، ۶۶-۳۰ .

ترک زاده، جعفر، ناصری جهرمی، رضا، رحمانی، هادی.(۱۳۹۲). شناسایی و اولویت بندی نیازهای آموزشی معیاری مهارت های تدریس اعضای هیأت علمی بر مبنای الگوی شغل و شاغل مطالعه موردی دانشگاه شیراز. ***پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال دهم، دوره دوم**، ۳۸ (۱۱): ۸۶-۱۰۲.

جعفرزاده، ربابه. (۱۳۸۹). **بررسی اثر بخشیSTS در برنامه ریزی و آموزش زمینه محور مفاهیم**، تهران: انتشارات آییژ.

جویس، بروس، مارشال، ویل و بورلی شاورز. (۱۳۷۲). **الگوهای تدریس،** ترجمه محمدرضا بهرانگی. تهران: مترجم.

حسینی، زهرا. (۱۳۸۸). یادگیری مشارکتی و تفکر انتقادی. **فصلنامه روانشناسان ایرانی،** ۵(۱۹): ۲۰۸-۱۹۹

حجتی، محمد باقر. (۱۳۷۳). **آداب تعلیم وتعلم در اسلام**. کتابخانه دیجیتال حوزه دین ومعارف اسلامی، بانک نرم افرازی عروج. اصفهان: مسجد سید.

دونالدسی و همکاران. (۱۳۷۹). **راهبردهای تدریس (کلیات روش ها و فنون تدریس)،** ترجمهٔ سیامک رضا مهجور و پروین غیاثی. شیراز: نشر ساسان.

سبزواری سکینه و تیم همکار. (۱۳۸۵). **تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه های علوم پزشکی کشور.** دبیرخانه تحقیقات کاربردی معاونت آموزشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.(۱۳۹۰) . مصوبهٔ شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذرماه ۱۳۹۰.

شریفیان، فریدون؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی؛ موسی پور، نعمت اله. (۱۳۹۲). دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دربارهٔ چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه ریزی درسی. **فصل نامه رویکردهای نوین آموزشی،** سال هشتم ، شمارهٔ ۱، شمارهٔ پیاپی ۱۷. ص: ۸۸-۴۷.

غلامی، خلیل؛ اسدی، محمد.(۱۳۹۲). تجربه حرفه ای اساتید در ارتباط با پدیدهٔ تدریس اثربخش در آموزش عالی. **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی،** سال اول،شماره۲، ۵-۲۶.

فرهادیان، فریبا؛ توتونچی، مینا؛ چنگیز، طاهره؛ حقانی، فریبا و شهرام اویس قرن. (۱۳۸۷). بررسی نگرش اساتید نسبت به مهارت و نیاز آموزشی آنان درمورد روش های تدریس دروس عملی. **مجله گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۵(۲):** ۱۴۷-۱۴۳.

فلاح، حمیدرضا. (۱۳۸۸). **تأثیر روش تدریس سنتی و روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس معارف اسلامی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ .** دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.

قاسمی پویا، مرتضی. (۱۳۷۹). **برنامه های بهبود بهره وری. *مجله آینه:*** شماره ۱۲.

کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید. (۱۹۹۵). **راهنمای بهبود تدریس در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی،** ترجمه احمد رضا نصر، حسین زارع و محمد جعفر پاک سرشت. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.

کومز، آرتور رایت. (۱۳۷۰). **آموزش تخصصی معلمان،** ترجمه: جواهر فروش زاده. تهران: رشد.

محمدزاده شریف، غلامرضا .(۱۳۷۷). **بررسی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد**. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، پایگاه اطلاع رسانی پایان نامه ها .

مرعشی، علی اکبر. (۱۳۷۴). بررسی مهارت های شغلی معلمان دورهٔ ابتدایی و میزان موفقیت آنان در ارتباط با کاربرد این مهارت ها. **فصل نامه تعلیم و تربیت،** شمارهٔ ۶۳-۴۹ .

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). **مهارت های اساسی زندگی در عصر فاوا. دانشنامۀ برنامه درسی.**

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). **مصاحبه حضوری در زمینۀ نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان.** تهران: دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۲/۱۲/۱۸.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۱). نگاهی به شیوۀ اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. **فصل نامه تعلیم و تربیت**، ۳ ، ۵۵-۳۷.

نیک نشان، شقایق؛ نصراصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم و مریم فاتحی زاده. (۱۳۸۹) میزان استفاده اساتید از روش های تدریس خلاق و بررسی ویژگی های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. **فصل نامه مطالعات تربیتی و روان شناسی**، ۲(۱۱): ۱۶۴-۱۴۵.

یزدیان پور، ندا. یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به رورش پروژه ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سوم تجربی فولاد شهر در درس آمار و مدل سازی. **فصل نامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی. دانشگاه آزاد واحد خوراسگان اصفهان**، ۲۲: ۹۸-۸۵.

یونسکو. (۱۹۹۹). **آموزش و پرورش برای آینده**، کنفرانس بانکوک. تهران: مرکز تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش. چاپ اول.

منابع و مآخذ انگلیسی:

Beuckelaer, A. D., Lievens, F. & Bucker, J.(2012). The role of faculty members' Cross-cultural competencies in their perceived teaching quality: Evidence from Culturally-Diverse Classes in Four European Countries. **The Journal of Higher Education**. 83(2), 217-248.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. ***Educational Researcher***, 33(8), 3-15.

Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004). ***Practitioner research and professional development in education***, PaulChapman Publishing.

Creswell, J. (2007). ***Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches***, Thousand Oaks: Sage.

Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. ***Harward Educational Review***, 66(1), 1-26.

Clark JM, Houston TK, Kolodner K, Branch WT, Levine RB, Kern DE. (2004) ***Teaching the teachers: National survey of faculty development in departments of medicine of U.S. teaching hospitals***. J Gen Intern Med 2004; 19: 205-14.

Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). ***Designing and conductingmixed methods research***, Thousand Oaks: Sage.

Godfrey J, Dennick R, Welsh C. (2004). ***Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills?*** Med Educ; 38: 844-847.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews areenough?: An experiment with data saturation and variability, ***Field Methods***, 18, 5982.

Justin, R. (2012). ***Non satis scire (To know is not enough): the impact of Europe's Bologna process on the development of learning and assessment in the context of a higher education institution in Ireland.*** PhD thesis, Dublin City University. Identifier : http://doras.dcu.ie/17509/1/J Rami Vol1%262 postviva.pdf.

kattakayam, jacob john,(2010). ***powerful staff development approach a potent strategy for professional improvement***. University of Kerala, Trivandrum.

Laguador,J.M. Dotong,C.(2014). Knowledge versus Practice on the Outcomes-Based Education Implementation of the Engineering Faculty Members in LPU. ***International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,*** *3(1): 63-74.*

Mason, I. (2002). Linking qualitative and quantitative data analysis, In: A. Bryman & R. Burgess (Eds.). ***Analyzing qualitative data***, New York: Routledge.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowballsampling in qualitative research, ***International Journal of Social Research Methodology***, 11 (4), 327344.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs inqualitative research: Making the sampling process more public, ***The Qualitative Report***, 12 (2), 238254.

Plano Clark, V., Creswell, J., O'Neil Green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction toemergent mixed methods research, In: S. HesseBiber& P. Leavy. (Eds.). ***Handbook of emergent methods***, New York: The GuilfordPress.

Patrick, J., & Smart, R. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors***. Assessment and Evaluation in Higher Education***, 23(2), 78-165.

Styskal, Michael S.(2008). ***An assessment of the educational and training needs of a Marine Naval Academy Graduate. Monterey California***. THESIS, Naval Postgraduate School.

Tandeter H, Castel OC, Nave R, Jotkowitz A. (2014).Needs Assessment for Faculty Development Activities. ***Journal of Family Medicine,***;1(2): 1-3.

Thornton, C. A., Langral, C. W. and Jones, G. A. (1997). Mathematics instruction for elementary student with learning disabilities. ***Journal of Learning Disabilities***, 30(2), 142-150.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). ***Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration***. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Weshan, H. A. (1999). *A study of effective teaching skills of preservice student teachers as perceived by cooperating teachers and university supervisors in Jordan*. (Doctoral dissertation). Ohio University.

Williams, N. (2006). ***Social research methods***. Thousand Oaks: Sage.

بررسی رابطه مدیریت هیجان با فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

مریم حسینی۱، مهناز محمدی زاده۲، عبدالرضا عمادی۳*

چکیده:
هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه مدیریت هیجان با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان شامل ۱۲۰ نفر از این افراد بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند و به پرسشنامه های فرسودگی تحصیلی و هوش هیجانی پاسخ دادند. نتایج نشان داد که مدیریت هیجان و ابعاد آن با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد . همچنین ابعاد مدیریت هیجان یعنی درک عواطف با ضریب بتای ۰/۲۱، کنترل عواطف با ضریب بتای ۰/۱۷، مهارت اجتماعی با ضریب بتای ۰/۱۹ و خوش بینی با ضریب بتای ۰/۲۱ می تواند به طور منفی و معناداری فرسودگی تحصیلی را پیش بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد که بخش ۰/۲۴ از واریانس فرسودگکی تحصیلی توسط مدیریت هیجان پیش بینی می شود.
کلمات کلیدی: مدیریت هیجان، فرسودگی تحصیلی، ابعاد مدیریت هیجان

مقدمه

فرسودگی تحصیلی یکی از متغیرهای مهم در امر تربیت است. فردنبرگر (۱۹۷۴) برای اولین بار ساختار فرسودگی را در الگوی استرس مرتبط با کار بیان کرد. مازلاک (۱۹۸۱) مولفه های فرسودگی را تحت عناوین خستگی عاطفی، بدبینی و فقدان کارایی شناسایی کردد. فرسودگی نوعی الگویی شناختی – هیجانی از درماندگی است که می تواند منجر به درماندگی ذهنی،کاهش انگیزه پیشرفت و ترک شغل در بین کارکنان مشاغل مختلف گردد (لی و اشبورد، ۲۰۰۸). مطالعات فزایندهایی نشان داده اند که مشخصه ها ، پیشامدها و پیامدهای فرسودگی تحصیلی با فرسودگی شغلی مشابه است (مونتنا، ۲۰۱۰) و فرسودگی می تواند در بافت آموزشی و در بین دانشجویان هم رخ دهد. فردنبرگر (۱۹۷۴) پژوهشگر پیشگامدر زمینه فرسودگی در یکی از نظریاتش بیان می کند که فرسودگی با علائم اصلی خستگی به احتمال بیشتر در بین کمال گراها روی می

دهد.فراست و مارتن (۱۹۹۰) نشان دادند که دانشجویان کمال گرا به شدت از شکست اجتناب می ورزند و در مقابل انتقاد دیگران آسیب پذیرند. چنین افرادی فعالیت ها، و روابط اجتماعی را تهدید کننده، تحمیلی و ناحمایت گر تلقی می کنند .ارتقا ی بهداشت روانی محیط دانشگاه به عنوان یکی از مهم ترین ابعاد توسعه و بهسازی منابع انسانی بوده و در چند دهه اخیر توجه سازمان های آموزشی به نیروهای سالم جسمی و فکری در موسسات آموزشگاهی را به خود جلب کرده است. از جمله سازه های کلیدی در این زمینه که باید به آن توجه شود فرسودگی تحصیلی می باشد. رفتار فرسودگی به عنوان یک موضوع شناخته شده در پژوهش های روان شناختی در سه دهه اخیر منجر به تحقیقات زیادی گردیده است (ساملا و همکاران، ۲۰۰۸) فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام وظایف محوله است. مدیریت هیجان به عنوان یکی از متغیرهای روانشناختی، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. شواهد زیادی نشان می‌دهند که مدیریت هیجانی با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (جاکوبس[1] و همکاران ، ۲۰۰۸). هنگامی که فرد با یک موقعیت هیجانی روبرو می‌شود احساس خوب وخوشبینی برای کنترل هیجان کافی نیست بلکه وی نیاز دارد که در این موقعیتها بهترین کارکرد شناختی نیز داشته باشد دراصل درتنظیم و مدیریت هیجان به تعامل بهینه ای از شناخت و هیجان جهت مقابله با شرایط منفی نیاز است(اوچسنر و گراس[2]، ۲۰۰۵)زیرا انسانها باهر چه مواجه می‌شوند آنرا تفسیر می کنند وتفسیرهای شناختی تعیین کننده واکنش های افراداست. مدیریت هیجان به راهبردهایی اطلاق می شود که به منظورکاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی مورد استفاده قرارمی گیرد (گراس،۲۰۱۰) تنظیم شناختی هیجان وجه ذاتی گرایشهای مربوط به پاسخهای هیجانی است. به باور گرانفسکیوکرایچ[3](۲۰۰۶) راهبردهای مدیریت وتنظیم هیجان شناختی کنشهایی هستند که نشان دهندۀ راه‌های کنار آمدن فرد باوضعیت تنش زا و اتفاقات ناگواراست. مدیریت هیجان نقش برجسته ای درتحول و حفظ اختلالات هیجانی دارد و حیطه گسترده ای از هوشیار و ناهوشیار فیزیولوژیکی و رفتاری و فرایندهای شناختی را شامل میشود. مدیریت هیجان شناختی به تمام سبکهای شناختی اطلاق میشودکه هرفردی ازآن به منظور افزایش یا کاهش و یاحفظ هیجان خوداستفاده میکند(گراس، ۲۰۰۱). موسوی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان داد که راهبرزد مدیریت عواطف بر انگیزش تاثیر دارد. فولا چنگ و حسن نیا (۱۳۹۳) نشان دادند که مدیریت هیجان

*1 و ۲ و ۳- دانشگاه فرهنگیان، نویسنده مسئول مقاله (hossini.farhangian@gmail.com)

1 - Jacobs
2-Ochsner KN & Gross
3 -Garnefski&Kraaij

بر خودکارآمدی تاثیر دارد. بنابراین با توجه به مطلب گفته شده هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه مدیریت هیجان با فرسودگی تحصیلی بود.

روش:

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان شامل ۱۲۰ نفر از این افراد بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند و به پرسشنامه های زیر پاسخ دادند.

ابزارها

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه را برسو و همکاران(۲۰۰۷) ساخته اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را میسنجد.این پرسشنامه ۱۵ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای از کاملا مخالف تا کاملا موافق درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده،بی علاقگی تحصیلی۴ ماده وناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برای نمره کل به دست آمد.

پرسشنامه ی هوش عاطفی: برای اندازه گیری هوش عاطفی از پرسشنامه ی هوش عاطفی پترایدز و فارنهایم استفاده خواهد شد. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۱ توسط پترایدز و فارنهایم ساخته شده است و یک مقیاس خود سنجی می باشد. این پرسشنامه دارای یک فرم کوتاه ۳۰ سئوالی می باشد و در تحقیق حاضر از آن استفاده خواهد شد. در تحقیق صفری (۱۳۸۶) روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عوامل مورد بررسی قرار گرفته و منجر به استخراج ۴ عامل درک عواطف، کنترل عواطف، مهارتهای اجتماعی و خوش بینی (شده است.صفری (۱۳۸۶) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرانباخ ۰/۸۸ و مارانانی (۱۳۸۲به نقل از صفری) ۰/۸۱ و ارغندی و همکاران (۱۳۸۵) ۰/۸۵ گزارش کرده اند. در تحقیق حضر جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج آلفای کرونباخ برای بعد درک عواطف ۰/۶۱ ، برای بعد کنترل عواطف ۰/۶۱، برای بعد مهارتهای اجتماعی ۰/۵۶، برای بعد خوش بینی ۰/۷۲و برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمده است. در سال ۱۳۸۲ روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عامل به وسیله ی مازارانی (به نقل از صفری) مورد بررسی قرار گرفته و با استفاده از چرخش متعامد و به روش واریماکس منجر به استخراج چهار عامل شده است. صفری (۱۳۸۶) نیز در تحقیق دیگری برای تعیین روایی از همبستگی نمره ی کل هر بعد با تک تک سئولات تشکیل دهنده ی آن بعد استفاد کرده و در تحقیق وی تمام ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنا دار بوده است.

یافته ها

ابتدا به بررسی میاتنگین و انجراف معیار متغیرها پرداخته شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
مدیریت عواطف (نمره کل)	۹۳/۱۵	۱۲/۵۲
درک عواطف	۲٤/٦۳	٤/۱۲
کنترل عواطف	۲۱/۸۹	۵/۰۷
مهارت اجتماعی	۲۵/۹۹	٦/۱۲
خوش بینی	۱۹/۲۳	۲/۲
فرسودگی تحصیلی	٤۵/۵٦	۷/۱۱

فرضیه اول: بین مدیریت عواطف و ابعاد آن با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه پژوهشی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول زیر آمده است.

جدول ۲- همبستگی بین مدیریت عواطف و فرسودگی تحصیلی

ابعاد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
مدیریت هیجان (نمره کل)	۱						
درک عواطف	۰/۴۹**	۱					
کنترل عواطف	۰/۵۱**	۰/۲۵**	۱				
مهارت اجتماعی	۰/۶۲**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۱			
خوش بینی	۰/۳۹**	۰/۱۸*	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۱		
فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۷**	-۰/۲۲**	-۰/۳۱**	-۰/۳۳**	۰/۰۹	۱	

**(P<۰/۰۱)*(P<۰/۰۵)

همانطور که جدول ۲ نشان می دهد رابطه‌ی منفی و معناداری بین مدیریت هیجان با فرسودگی تحصیلی(۰/۰۱ > p؛ ۰/۲۷-= r) و ابعاد درک عواطف (۰/۰۱> p ؛ ۰/۲۲- = r) کنترل عواطف (۰/۰۱> p ؛ ۰/۲۲- = r) و مهارت اجتماعی (۰/۰۱> p ؛ ۰/۳۳- = r) با فرسودگی تحصیلی وجود دارزد.

فرضیه دوم: مولفه های مدیریت هیجان، فرسودگی تحصیلی را به طور معناداری پیش بینی می کند. جهت بررسی این فرضیه پژوهشی از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه ی همزمان استفاده شد. نتایج در جدول زیر آمده است.

۳- نتایج رگرسیون چندگانه به منظور پیش بینی عاطفه مثبت

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	R	R^2	F	P<	β	t	P<
درک عواطف	فرسودگی تحصیلی	۰/۴۹	۰/۲۴	۱۲/۰۷	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۱	۳/۲۵	۰/۰۱
کنترل عواطف						-۰/۱۷	۳/۱۲	۰/۰۱
مهارت اجتماعی						-۰/۱۹	۳/۱۸	۰/۰۱
خوش بینی						-۰/۲۱	۴/۰۱	۰/۰۱

همانطور که جدول ۴ نشـان می‌دهد، رگرسـیون پیش‌بینی فرسـودگی تحصـیلی از روی ابعاد مدیریت هیجان معنی‌دار اسـت و مقدار F برابر با ۱۲/۰۷ می‌باشد. درک عواطف با ضریب بتای ۰/۲۱، کنترل عواطف با ضریب بتای ۰/۱۷، مهارت اجتماعی با ضـریب بتای ۰/۱۹ و خوش بینی با ضـریب بتای ۰/۲۱ می تواند به طور منفی و معناداری فرسـودگی تحصـیلی را پیش بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد که بخش ۰/۲۴ از واریانس فرسودگکی تحصیلی توسط مدیریت هیجان پیش بینی می شود.

بحث و نتیجه گیری

فرضـیه اول: بین مدیریت عواطف و ابعاد آن با فرسـودگی تحصیلی رابطه وجود دارد. جهت بررسـی این فرضـیه پژوهشـی از ضـریب همبسـتگی پیرسـون اسـتفاده شـد. نتایج نشـان داد که رابطه‌ی منفی و معناداری بین مدیریت هیجان با فرسـودگی تحصیلی(۰/۰۱> p ؛ ۰/۲۷-= r) و ابعاد درک عواطف (۰/۰۱ p >؛ ۰/۲۲- = r) کنترل عواطف (۰/۰۱> p ؛ ۰/۲۲- = r) و مهـارت اجتماعی (۰/۰۱> p ؛ ۰/۳۳- = r) با

فرسودگی تحصیلی وجود دارد. این نتایج با مطالعات فولادچنگ و حسن نیا (۱۳۹۳)، موسوی (۱۳۹۰) و جاکوبس و همکاران (۲۰۰۸) همسو می باشد. در مجوع به نظر می رسد توانایی مدیریت عواطف با توانایی مدیریت استرس های وابسته به تحصیل مرتبط است. به گونه ای فردی که از مهارت عاطفی بالایی برخوردار است می تواند در برخورد با ناملایملا تحصیلی عملکرد بالایی داشته و از فرسودگی بپرهیزد.

فرضیه دوم: مولفه های مدیریت هیجان، فرسودگی تحصیلی را به طور معناداری پیش بینی می کند. جهت بررسی این فرضیه پژوهشی از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه ی همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد که درک عواطف با ضریب بتای ۰/۲۱، کنترل عواطف با ضریب بتای ۰/۱۷، مهارت اجتماعی با ضریب بتای ۰/۱۹ و خوش بینی با ضریب بتای ۰/۲۱ می تواند به طور منفی و معناداری فرسودگی تحصیلی را پیش بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد که بخش ۰/۲۴ از واریانس فرسودگکی تحصیلی توسط مدیریت هیجان پیش بینی می شود. هما نگونه که گفته شد فرسودگی تحصیلی حاصل عدم توانایی درمتغیرها و عواطف منفی تاثیرگذار بر امر تحصیل است. این امر نشان می دهد که مدیریت هیجانات راه را برای حرکت به سوی موفقیت هموار می کند. گر جه این پژوهش نوصیفی بود و ما نیازمند پژوهش های تجربی بیشتری برای برسی تاثیر هیجان ها با فرسودگی تحصیلی هستیم./

منابع

فولاد چنگ،محبوبه؛ حسن نیا،سمیه(۱۳۹۳)، اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر شادکامی و خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار، زن و جامعه ، سال پنجم، شماره۴، صص۸۹-۱۰۶.

موسوی خطاط، محمد(۱۳۹۰) بررسی ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای ۱، ناتوانی،دوره مطالعات انگیزشی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی، مجله ۱. شماره

Garnefski, N, Koopman, H, Kraaij, V, et al,(2009). Brief report: cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescence, No:32, Pp:449- 454.

Garnefski, N., &Kraaij V (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short18-item version (CERQ-short). Personality andIndividual Differences, 41, 1045–1053.

Gross JJ.(2001)., Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science2001; 10 (6): 214–219.

Gross, J.J. (2010). Handbook of emotion regulation.Willey: New York: Guilford Press.

Jacobs ،M. ،Snow ،J. ،Geraci ،M. ،Meena Vythilingam ،M. ،Blair ،R.J. ،Charney ، D.S. ،Pine ،D.S. ،&;amp; Blair ،K.S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social pohobia. Journal of Anxiety Disorder ،87 ،9-24

Ochsner KN & Gross JJ.(2005)., The cognitive control of emotion,trends in cognitive sciences.2005;9 (5): 242–249.

Maslach, C & Qjakson, S. E. (1984). Burnout in organizational setting,applied social psychology annual,54133-153.

Lee. R & Ashforth, B. (2008). A meta – analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout, jurnjal of applied psychology 814123-133.

Salmela-Aro, K, Savola Inen, H. & Holopainen. L. (2008). Nepressive symptoms and school burnout during adolescence,journal of royth and ad olesence,6434- 45.

بررسی رابطه هوش هیجانی و اهمال کاری در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵

مریم حسینی۱، طاهره کریمی۲، مریم راسخی پور۳

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش هیجانی و اهمال کاری بود. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیش بین و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر شیراز بود. نمونه آماری ۱۰۰ نفر از این افراد بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای جندمرحله ای انتخاب و به پرسشنامه های پژوهش پاسخ دادند. به این صورت که به کلاس ها مراجعه کرده و بعد از کسب اجازه از دانشجویان حاضر در کلاس پرسشنامه در اختیار آنان قرار گرفت. اطلاعات به دست آمده با استفاده از ضریب همبستگی و رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که هوش هیجانی و ابعاد آن به طور منفی و معناداری با اهمال کاری در دانشجویان رابطه دارد و ابعاد هوش هیجانی به طور منفی و معناداری، اهمال کاری را پیش بینی می کند. بنابراین هوش هیجانی نقش معناداری در اهمال کاری دارد و می تواند بر ان تاثیرگذاشته و پیش بینی کننده مناسبی برای اهمال کاری باشد.

کلمات کلیدی: هوش هیجانی، ابعاد هوش هیجانی، و اهمال کاری

مقدمه

امروزه دوره دانشجویی در دانشگاه به دلایل مختلفی از جمله مشکلات اقتصادی ، اجتماعی، و تغییرات و فشار ناشی از دستیابی به شغل و درآمد و رقابتی بودن ذاتی محیط تحصیلی به دوره‌ای پراز تنیدگی تبدیل شده است. با وجود این، به‌نظر می‌رسد در این باره بیش از هر موضوع دیگر، برخی از ویژگیهای خاص دانشجویان جای تأمل دارد؛ زیرا خصوصیات شخصیتی، رفتاری، احساسی و فکری آنان با یکدیکر متفاوت است. از میان عوامل مختلف تأثیر گذار بر دانشجویان (به ویژه در ارتباط با خصوصیات فردی و شخصیت) اهمال‌کاری یک مسأله اساسی مؤثر بر فعالیتهای دانشگاهی است (زمانپور، ۲۰۰۰) .

اهمال‌کاری بر اساس دو دیدگاه ارائه شده است: نخستین دیدگاه، اهمال‌کاری را یک پدیده نسبتاً تازه در نظر می‌گیرد و دیدگاه دوم، آن را پدیده تمام زمانها می‌داند که در سالهای اخیر افزایش یافته است.

برخی از مؤلفان اهمال‌کاری را به تعویق انداختن انجام وظیفه به دلیل فقدان توانایی کنترل مستقلانه (خود نظم‌جویی[۱]) تعریف کرده و معتقدند که مشکل شایعی در میان داشجویان به حساب می‌آید. به گونه سنتی اهمال‌کاری را یک روش مقابله با تنیدگی و اضطراب از طریق روش اجتنابی در نظرمی‌گیرند. روروباگ[۲] در گزارش یک مطالعه دقیق انجام شده در ۲۰۰۵ در بین دانشجویان دانشگاه به تمایز بین اهمال کاران فعال و فعل پذیر اشاره کرده است (روروباگ ، ۲۰۰۶).

تاکمن[۳]و سکستون[۴] (۱۹۸۹، نقل از هاچینسون[۵] ۲۰۰۶) اهمال‌کاری یا بیزاری از وظیفه را تأخیر در تکمیل انجام وظیفه تحت کنترل خود شخص می‌دانند. بررسیهای بعد نشان داد که ۵۰ ٪ دانشجویان در انجام تکالیف دانشگاهی اهمال کارند (سولومون[۶] و راثبلوم[۷] ، ۱۹۸۴؛ نقل از هاچینسون، ۲۰۰۶)

به گونه کلی، اهمال‌کاری پدیده‌ای شدیداً شایع است. به نظر می رسد اکثر افراد دست کم با تأخیر در انجام کارها، وقت گذرانی می‌کنند و برخی نیز وقت گذرانی را شیوه زندگی خود ساخته‌اند. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که بین ۸۰ تا ۹۵درصد دانشجویان اهمال کارند، تقریباً ۷۵ درصد آنان خود را اهمال کار می‌دانند، و درحدود نیمی از این ۷۵ درصد نیز همواره به اهمال‌کاری مشغولند. علاوه بر این، ظاهراً این درصدها رو به افزایش است. اهمال‌کاری جدای از یک بیماری دوره دانشجویی، در جمعیت عمومی نیز شایع بوده و ۱۵ تا ۲۰درصد بزرگسالان مبتلا به اهمال کاری مزمن هستند (استیل[۸]، ۲۰۰۳).

اهمال‌کاری را بیماری دنیای مدرن نامیده‌اند. امروزه افراد زیادی به اهمال‌کاری خود اعتراف می‌کنند برخی مؤلفان میزان اهمال‌کاری دانشجویان را در حدود ۹۰ درصد تخمین زده و در حدود ۲۵درصد آنها را اهمال‌کار مزمن می‌دانند که معمولاً از درسهای دانشگاهی نمره بدی می‌گیرند (کواد[۹]، ۲۰۰۶).

---

۱ و ۲ و ۳- دانشگاه فرهنگیان، نویسنده مسئول مقاله (hossini.farhangian@gmail.com)

1 - self-regulation
2 - Rohrbaugh
3 - Tuckman
4 - Sexton
5 - Hutchinson
6 - Solomon
7 - Rothblum
8 - Steel
9 - Quad, R.

به اعتقاد شونبرگ[1]، لی[2]، پیچیل[3] و فراری[4] (۲۰۰۴) اهمال‌کاری یک پاسخ موقت یا مزمن در برابر انجام وظیفه بوده و مشکل اساسی بسیاری از دانشجویان است، برای مثال این پژوهشگران تخمین می‌زنند ۷۰درصد دانشجویان دانشگاههای امریکای شمالی اهمال کارند. بسیاری از این افراد به پیامدهای منفی مثل عملکرد ضعیف، کاهش سطح سلامتی و شادمانی، عاطفه منفی، و کاهش پیشرفت در زندگی دچار می‌شوند.
ازسوی دیگر، اهمال‌کاری را به معنی اجتناب شخص از انجام وظیفه تعریف کرده‌اند. چنین وضعیتی ممکن است به احساس گناه، نابسندگی، افسرگی و شک وتردید فرد نسبت به خود منجر شده و در هر صورت پیامدهای بسیار دردناکی برای وی به بار آورد. اهمال‌کاری بر موفقیت تحصیلی و شخصی دانشجویان تأثیر زیادی دارد. ویژگیهای مختلفی در دانشجویان نشان‌دهنده اهمال‌کاری است. دانشجویان اهمال کار در تنظیم وقت ضعیف و نامعقولند، نسبت به اولویت‌ها، هدف‌ها و موضوع‌های زندگی نامطمئنند، با انجام وظیفه به گونه افراطی برخورد کرده و درنتیجه تکالیف درسی و دانشگاهی خود را به زمان دیگری موکول می‌کنند. علاوه براین، آنها وقت زیادی را به دوستان و به فعالیتهای اجتماعی اختصاص داده و به جای انجام امتحانهای کلاسی، پروژه‌ها و مقاله‌های درسی در باره آن ابراز نگرانی می‌کنند. سایر خصوصیات افراد اهمال‌کار عبارت است از: دشواری در تمرکز، خیالبافی در کلاس، خیره شدن به فضا، وجود ترس واضطراب، باورهای منفی، شخصی سازی مشکلات، انتظارهای خیالی و کمال‌گرایی[5] و ترس از شکست(کواد، ۲۰۰۶). مطالعات نشان داده اند که در محیط های پرتلاطم و رقابتی کسانی موفق خواهند بود که بتوانند به طور موثر و نتیجه بخش با منابع انسانی خود ارتباط برقرار کنند (مالو، ۲۰۱۲). و هوش هیجانی یکی از مولفه هایی است که می تواند به میزان زیادی در برخورد و چگونگی افراد با این رویدادها نقش مهمی ایفا کند. هوش هیجانی به عنوان نوعی هوش تبیین شده است که هم شامل درک دقیق هیجانات خود شخص و هم تعبیر دقیق حالات هیجانی دیگران است. با هوش هیجانی، فرد از نظر هیجانی مورد ارزیابی قرار می گیرد، به این معنی که فرد به چه میزان از هیجانات و احساسات خود آگاهی دارد و چگونه آن ها را کنترل و اداره می کند. نکته قابل توجه آن است که مهارت های هوش هیجانی ذاتی نیست. آن ها می توانند آموخته شوند، از این رو سنجش این توانایی ها و قابلیت ها از اهمیت ویژه ای برخوردار است و از این طریق می توان افرادی که مشکلشان ناشی از فقدان این توانایی است را شناسایی نموده و مهارت های لازم را به آن ها آموزش داد (مختاری، سیادت و امیری، ۱۳۸۶). میکولانژ، نیلیز، هنسن و کوئیدبچ[6] (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان رابطه ی بین هوش هیجانی و تنظیم هیجان، نشان داد که بین

[1] - Schouwenburg, H. C.
[2] - Lay, C. H.
[3] - Pychyl, T. A.
[4] - Ferrari, J. R.
[5] - perfectionism
[6]- Mikolajczak, Nelis ,Hansenne & Quoidbach

هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای شناختی ارزیابی مثبت، توجه مثبت مجدد، درجای حقیقی خود قرار دادن، توجه مجدد به برنامه ریزی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. همچنین رابطه منفی بین هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای مصیبت بار تلقی کردن، سرزنش خود ، تمرکز بر تفکر، سرزنش دیگران وجود دارد. بنابراین با توجه به مطالب گفته شده هف از پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش هیجانی با اهمال کاری در دانشجویان است.

روش:

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیش بین و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر شیراز بود. نمونه آماری ۱۰۰ نفر از این افراد بودند که به روش نمونه گبری خوشه ای جندمرحله ای انتخاب و به پرسشنامه های پژوهش پاسخ دادند. به این صورت که به کلاس ها مراجعه کرده و بعد از کسب اجازه از دانشجویان حاضر در کلاس پرسنامه در اختیار انان قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ی اهمال کاری: برای اندازه گیری اهمال کاری از پرسشنامه‌ی اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) استفاده شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خود سنجی می‌باشد. که دارای ۱۵ سوال می باشد. در این فرم برای نمره‌گذاری هر عبارت درجه‌ی بین ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) به هر آزمودنی تعلق می‌گیرد. و با جمع کردن نمرات به دست آمده از هر سوال، نمره‌ی کل پرسشنامه به دست می‌آید. تاکمن (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرانباخ ۰/۹۲گزارش کرده است. همچنین تاکمن روایی این مقیاس را مطلوب گزارش کرد.

پرسشنامه هوش هیجانی[1]: برای اندازه گیری هوش هیجانی از پرسشنامه ی هوش هیجانی پترایدز و فارنهایم (۲۰۰۱) استفاده خواهد شد. فرم اصلی و اولیه ی آن دارای ۱۴۴ سئوال و پانزده زیر مقیاس بوده است (صفری،۱۳۸۶). این پرسشنامه دارای یک فرم کوتاه ۳۰ سئوالی می باشد و در تحقیق حاضر از آن استفاده خواهد شد. در این فرم برای نمره گذاری هر عبارت درجه ی بین ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) به هر آزمودنی تعلق می گیرد. و با جمع کردن نمرات به دست آمده از هر بعد، نمره ی کل پرسشنامه به دست می آید. روش نمره گذاری در این پرسشنامه در نیمی از سئولات معکوس است که این سولات شامل ۲- ۴- ۵- ۷- ۸- ۱۰- ۱۲- ۱۳- ۱۴- ۱۵- ۱۶- ۱۸- ۲۲- ۲۵- ۲۶- ۲۸) در تحقیق صفری (۱۳۸۶) روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عوامل مورد بررسی قرار گرفته و منجر به استخراج ۴ عامل درک هیجانات (سوالات ۶- ۹ ۱۱- ۱۵- ۱۷- ۱۹ – ۲۱- ۲۳- ۲۹- ۳۰)، کنترل هیجانات (سولات ۴- ۷- ۱۰- ۱۴- ۱۸- ۲۲- ۲۵) ، مهارتهای اجتماعی (سوالات ۱- ۲- ۸- ۱۶- ۲۶- ۲۸) و خوش بینی (سوالات ۳- ۵- ۱۲- ۱۳- ۲۰- ۲۴- ۲۷) شده است.

[1] - Emotion intelligence questionnaire

صفری (۱۳۸۶) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرانباخ ۰/۸۸ و مارانانی (۱۳۸۲به نقل از صفری) ۰/۸۱ و ارغندی و همکاران (۱۳۸۵) ۰/۸۵ گزارش کرده اند. در تحقیق حضر جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج آلفای کرونباخ برای بعد درک هیجانات ۰/۶۱ ، برای بعد کنترل هیجانات ۰/۶۱، برای بعد مهارتهای اجتماعی ۰/۵۶، برای بعد خوش بینی ۰/۷۲و برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمده است. در سال ۱۳۸۲ روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عامل به وسیله ی مازارانی (به نقل از صفری) مورد بررسی قرار گرفته و با استفاده از چرخش متعامد و به روش واریماکس منجر به استخراج چهار عامل شده است. صفری (۱۳۸۶) نیز در تحقیق دیگری برای تعیین روایی از همبستگی نمره ی کل هر بعد با تک تک سئولات تشکیل دهنده ی آن بعد استفاد کرده و در تحقیق وی تمام ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنا دار بوده است.

یافته ها

ابتدا به بررسی یافته های توصیفی پرداخته شده است.

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد پاسخگویان بر حسب جنسیت

طبقات	فراوانی	درصد
زن	۷۶	۷۶
مرد	۲۴	۲۴
کل	۱۰۰	۱۰۰

جدول شماره ۱، توزیع فراوانی و درصد پاسخگویان را بر حسب جنسیت نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود ۷۶ نفراز پاسخگویان زن بودند که ۷۶ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود و بقیه یعنی ۲۴ نفر از پاسخگویان مرد بودند که ۲۴ درصد از کل حجم نمونه را تشکیل می دهد.

جدول ۲- توزیع فراوانی و درصد پاسخگویان بر حسب سن

طبقات	فراوانی	درصد
۲۰-۲۹	۱۵	۱۵
۳۰-۳۵	۳۰	۳۰
۳۶-۴۰	۱۴	۱۴
۴۱-۴۵	۲۰	۲۰
۴۶-۵۰	۱۴	۱۴
۵۱-۶۰	۵	۵
کل	۱۰۰	۱۰۰

جدول شماره ۲، توزیع فراوانی و درصد پاسخگویان را بر حسب سن نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود ۱۵ نفر در رده سنی ۲۹-۲۰ سال قرار دارند که ۱۵ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود. ۳۰

نفر در رده سنی ۳۵-۳۰ سال قرار دارند که ۳۰ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود. ۱۴ نفر در رده سنی ۴۰-۳۶ سال قرار دارند که ۱۴ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود. ۲۰ نفر در رده سنی ۴۵-۴۱ سال قرار دارند که ۲۰ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود. ۱۴ نفر در رده سنی ۵۰-۴۶ سال قرار دارند که ۱۴ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود. و بالاخره ۵ نفر در رده سنی ۶۰-۵۱ سال قرار دارند که ۵ درصد از کل حجم نمونه را شامل می شود.

جدول ۳- میانگین و انحراف متغیرها

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار
هوش هیجانی	هوش هیجانی (کل)	۹۳/٤۲	۱۸/۰٦
	درک هیجانات	۱۲/۷۱	۲/۱۳
	کنترل هیجانات	۱۲/۵۱	۲/۱۷
	مهارت های اجتناعی	۱۱/۹٤	۲/۱۸
	خوش بینی	۱۲/۲٦	۲/۳۰
اهمال کاری		٦۵/۵٦	۱۲/۱۵

یافته های استنباطی

فرضـــیه اول: بین هوش هیجانی با اهمال کاری رابطه معناداری وجود دارد. برای بررســی این فرضیه پژوهشی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ٤- ضریب همبستگی پیرسون بین هوش هیجانی و اهمال کاری

متغیرها	۱	۲	۳	٤	۵	٦
هوش هیجانی (کل)	۱					
درک هیجانات	۰/۷۹**	۱				
کنترل هیجانات	۰/۸۲**	۰/۵۷**	۱			
مهارت های اجتناعی	۰/۷۵**	۰/۳۷**	۰/۵٤**	۱		
خوش بینی	۰/۸۳**	۰/٦۲**	۰/۳۲**	۰/۵۱**	۱	
اهمال کاری	-۰/۱۹*	-۰/۱۸*	-۰/۲۷**	-۰/۵۱**	۰/۲۳**	۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود همبستگی منفی و معناداری بین هوش هیجانی ($p < ۰/۰۵$ ؛ $r = -۰/۱۹$) و ابعاد درک هیجانات ($p < ۰/۰۵$ ؛ $r = -۰/۱۸$) کنترل هیجانات ($p < ۰/۰۵$ ؛ $r = ۰/۲۷$) مهارت های اجتماعی ($p < ۰/۰۱$ ؛ $r = -۰/۵۱$) و خوشبینی ($p < ۰/۰۵$ ؛ $r = -۰/۲۳$) با اهمال کاری وجود دارد.

فرضـــیه دوم: ابعاد هوش هیجانی، اهمال کاری را به طور معناداری پیش بینی می کند. برای بررسی این فرضیه پژوهشی از ضریب رگرسیون چندگانه به شیوه ی همزمان استفاده شد. نتایج در جدول زیر آمده است.

جدول ۵- نتایج رگرسیون چندگانه به منظور پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس هوش هیجانی

متغیر پیش بین	R	R^2	F	P<	Beta	t	P<
درک هیجانات	۰/۳۸	۰/۱۵	٤/۰۵	۰/۰۰۱	-۰/۲۷	۳/۹۳	۰/۰۰٤
کنترل هیجانات					-۰/۱۸	۲/۵۱	۰/۰۵
مهارت های اجتناعی					-۰/۱۹	۲/۸۳	۰/۰۵
خوش بینی					-۰/۰۲	۰/۱٦	۰/۸۷

همانطور که جدول ۵ نشان می‌دهد، رگرسیون پیش‌بینی اهمال کاری از روی ابعاد هوش هیجانی معنی‌دار است و مقدار F برابر با ۴/۰۵ می‌باشـــد. ابعاد درک هیجاناتبا ضـــریب بتای ۰/۲۷-، کنترل هیجانات با ضـــریب بتای ۰/۱۸- و مهارت های ارتباطی با ضریب بتای ۰/۱۹- می تواند به طور منفی و معناداری اهمال کاری را پیش‌بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشـان می دهد که ۰/۱۵ از واریانس اهمال کاری توسـط هوش هیجانی قابل پیش‌بینی است.

بحث و نتیجه گیری:

فرضـــیه اول: بین هوش هیجانی با اهمال کاری رابطه معناداری وجود دارد. برای بررســـی این فرضیه پژوهشی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که همبستگی منفی و معناداری بین هوش هیجانی و ابعاد درک هیجانات، کنترل هیجانات، مهارت های اجتماعی و خوشبینی با اهمال کاری وجود دارد. این نتایج با مطالعات صفری (۱۳۸۶) بشارت (۱۳۸۴) و زمان پوذر (۲۰۰) همسو می باشد. اکثر دانشجویان با نسـبتی متفاوت در برخی وظایف تحصـیلی اهمال‌کاری می‌کنند و حدود یک چهارم آنان اظهار می‌کنند، به اندازه‌ای اهمال‌کارند که موجب تنیدگی و عملکرد تحصیلی پایین آنان می‌شود. بنابراین احتمال اهمال کاری با نوعی از مـدیـذیت هیجان مرتبط می شـــوذو به گونه ای که افراد با هوش هیجانی ایین مهارت کمی در کنترل هیجان دارند و همچنین مهارت های ارتباطی مناســـبی برای کمک گرفتن و حفظ برنامه ریزی برای انجام امور ندارند. به همین دلیا هوش هیجانی با اهمال کاری رابطه منفی دارد.

فرضـــیـه دوم: ابعاد هوش هیجانی، اهمال کاری را به طور معناداری پیش بینی می کند. برای بررسـی این فرضـیه پژوهشـی از ضـریب رگرسـیون چندگانه به شیوه ی همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد که ابعاد درک هیجانات، کنترل هیجانات و مهارت های ارتباطی می تواند به طور منفی و معناداری اهمال کاری را پیش‌بینی کند.

منابع

صـفری، هاجر (۱۳۸۶). *تأثیر هوش عاطفی و خود تعیین گری بر کیفیت زندگی و ابعاد آن در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

بشارت، محمد علی (۱۳۸۴). بررسی رابطه ی سبک های دلبستگی و هوش هیجانی. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، دوره یک، شماره ی ۲ و ۳، صص ۱۳۱-۱۴۲.

مختاری پور، مرضیه؛ سیادت، علی؛ امیری، شعله (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با مدیریت منابع انسانی، رهبری اثر بخش گروه و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه مطالعات مدیریت*، شماره ۵۲، صص ۴۱-۵۶.

Zamanpour, H. (2000). *The mediational roles of performance-avoidance goals pursuit and procrastination in the hierarchical model of achievement motivation.* Unpublished Masters, Carleton University, Ottawa, Ontario, Canada.

Rohrbaugh, D. (2006). Perceived Stress in Active, Passive and Non-Procrastinating College Students. PsychologyII. BURS 2006

Hutchinson, B. A. (2006). Validity of Measuring Procrastination Using Self Assessment Scales. PsychologyII. BURS 2006

Steel, P. (2003). The history, definition, and measurement of procrastination. Paper presented at the meeting of the Counseling the Procrastinator in Academic Settings, 3rd Biennial Conference, Columbus, Ohio

Quad, R. (2006). Overcoming procrastination . Counseling Services, State University of New York at Buffalo. Retrieved from http://ub-counseling.buffalo.edu/stressprocrast.shtml Accessed 2007-08-26

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., and Ferrari, J. R. (Eds.). (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association

Mallows, C. (2012). *Existential aspects of procrastination.* Unpublished Honours Bachelor of Arts, University of Carleton, Ottawa.

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If You Can Regulate Sadness, You Can Probably Regulate Shame: Associations Between Trait Emotional Intelligence, Emotion Regulation and Coping Efficiency Across Discrete Emotions. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44, 1356-1368.

انتخاب معلمی؛ افزایش منزلت شغلی یا حفظ پایگاه اجتماعی در خانواده (مطالعه موردی فارغ التحصیلان سال ۹۵ پردیس شهید بهشتی زنجان)

حسین احمدی۱، داود افشاری۲

چکیده

انتخاب دانشگاه فرهنگیان به عنوان مسیر ادامه تحصیل و ورود به شغل معلمی، در چند ساله اخیر به دلایلی اهمیت قابل توجهی یافته است. تضمین شغلی، بورس تحصیلی، معافیت از خدمت سربازی، تضمین خدمات شبانه روزی برای دانشجویان غیر بومی و ... بخشی از معیارهای ترجیح دانشگاه فرهنگیان به سایر دانشگاه ها محسوب می شود. لیکن یکی از مهمترین دلایل برای انتخاب و ورود به هر شغلی را می توان منزلت اجتماعی آن شغل دانست که در مورد شغل معلمی نیز این قضیه صادق است. در زمینه ورود به شغل معلمی مانند هر شغل دیگر می توان این سوال را مطرح کرد که دانشجو کدام نوع تحرک را از نظر منزلت شغلی نسبت به نسل های قبل از خود تجربه می کند؟ در این مقاله نویسندگان برای پاسخ به سوال مذکور از روش تحقیق پیمایشی سود جسته اند. جامعه آماری تحقیق دانشجویان ورودی سال ۱۳۹۱ پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان استان زنجان بوده و ۷۲ نفر از دانشجویان مذکور با استفاده از شیوه نمونه گیری در دسترس مورد پرس و جو قرار گرفته اند. از آزمون مقایسه میانگین ها (t یک نمونه ای) برای برآورد برازش منزلت شغل پدر دانشجویان مورد مطالعه با منزلت شغلی معلمی استفاده گردیده و یافته های پژوهش نشان داده است که بخش قابل توجهی از دانشجویان مورد مطالعه با انتخاب دانشگاه فرهنگیان تحرک صعودی را تجربه کرده و وارد شغل با منزلت تری نسبت به پدران خود شده اند. علاوه بر این درصد محدودی نیز تحرک افقی داشته اند، و هیچکدام از دانشجویان نمونه انتخاب شده تحرک نزولی را تجربه نکرده اند. بنابراین فرض مبتنی بر تحرک صعودی منزلت شغلی در بین دانشجویان نمونه تایید شده است.

واژه های کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، انتخاب رشته، تحرک منزلتی، منزلت شغلی، حفظ پایگاه اجتماعی

[۱] – عضو هیئت علمی؛ دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی زنجان Hahmadi6@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)
[۲] – معاونت آموزشی، پژوهشی و فرهنگی؛ دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی زنجان

مقدمه

انتخاب شغل معلمی بویژه از مسیر دانشگاه فرهنگیان با توجه به این که مدت زیادی از ایجاد این دانشگاه نگذشته می تواند برای دانشگاه، وزارت آموزش و پرورش، والدین و داوطلبان انتخابی جذاب و در عین حال همراه با دغدغه های خاص خود باشد.

دغدغه های نظام آموزش و پرورش کشور در زمینه تامین نیروی انسانی مورد نیاز و امکان یا عدم امکان توانایی داوطلبان، دانشجویان و نهایتا فارغ التحصیلان این دانشگاه در پاسخ به تقاضاهای آموزشی است. دغدغه های دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک نهاد ماموریت گرا در تامین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش نیز جذب دانشجویان با توانمندی های علمی و علاقه بیشتر و نهایتا بر اساس آرمان های دانشگاه در کنار آموزش های علمی و عملی و تربیت آنان برای ورود به مدرسه؛ رهنمون شدن آنان به حیات طیبه است. دغدغه والدین و داوطبان می تواند بسیار متنوع باشد که از تامین شغل، کاهش هزینه های تحصیل، افزایش منزلت اجتماعی گرفته تا اعتقاد به نقش و جایگاه معلمی در پیشرفت اجتماعی و ارزش و اعتبار معلمی از دیدگاه دینی را شامل شود.

مسئله اصلی گزینش تربیت معلم می تواند مد نظر قرار دادن و هماهنگ کردن دغدغه های متنوع و متعددی باشد که شرکای امر حیاتی تربیت معلم در مورد آن دارند و ضروری است که از کمک های جدی مطالعات پژوهشی در این حوزه بهره برده شود.

این نوشته در راستای مطالعه عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی صورت گرفته، و با توجه به محدودیت های پیش روی نویسندگان بر بخش بسیار محدودی از این حوزه مهم پرداخته است. هدف نویسندگان توجه به انتخاب شغل معلمی از نظر نابرابری های اجتماعی بوده و درصدد بر آمده ایم چرایی وضعیت انتخاب رشته های دانشگاه فرهنگیان را بر اساس شرایط شغلی پدر خانواده مورد توجه و بررسی قرار دهیم.

از نظر مباحث علمی شغل و انتخاب شغل در جوامع مدرن یکی از مهمترین انتخاب های زندگی فرد محسوب می شود، و درصد قابل توجهی از افراد مسیر تحصیلات دانشگاهی را برای این انتخاب مهم بر می گزینند. به عنوان نمونه ماکسول، کوپر و بیگز (۲۰۰۰) بدست آوردن شغل مناسب و کسب درآمد بالاتر را مهم ترین انگیزه دانش آموزان برای ورود به دانشگاه می دانند و کسب دانش و یادگیری در حیطه های مورد علاقه از طریق دانشگاه را دومین انگیزه مهم محسوب می کنند(آراسته و دیگران، ۱۳۹۱: ۸). از نظر عماد زاده (۱۳۸۲) عوامل متعددی بر تقاضای فردی آموزش عالی موثر هستند که یکی از مهمترین عوامل مذکور احتمال موفقیت در یافتن شغل مناسب پس از فراغت از تحصیل است. محققان دیگری نیز بر اهمیت یافتن شغل مناسب در ادامه تحصیل دانشگاهی تاکید کرده اند (منون، ۱۹۹۸؛ داچسن، ۱۹۹۸؛ جیانلی و منفردینی، ۲۰۰۰؛ سیسوکو و شیانو، ۲۰۰۵؛

ساچمن، ۲۰۰۵؛ بون، ۲۰۰۶؛ لیاقت دار و دیگران، ۱۳۸۷؛ زارع شاه آبادی، ۱۳۸۲؛ پیمایش سراسری سازمان ملی جوانان، ۱۳۸۰؛ آراسته و دیگران، ۱۳۹۱).

در کنار یافتن شغل مناسب، ارتقای منزلت اجتماعی نیز دلیل دیگری برای ادامه تحصیل محسوب می شود. به عنوان مثال سعادت و محققی نشان داده اند که در بین پزشکان عمومی در ایران ارتقای منزلت اجتماعی مهمترین دلیل پزشکان برای شرکت در آزمون های پذیرش دستیاری محسوب می شود(سعادت و محققی، ۱۳۸۸: ۵۰). علاوه بر تحقیق مذکور تحقیقات دیگری نیز کسب منزلت اجتماعی را مهمترین عامل یا حداقل عاملی دارای اولویت قابل توجه در ادامه تحصیل دانشگاهی دانسته اند(روزبهانی و طارمی، ۱۳۸۴: ۱۱۶؛ آدامز، ۱۹۹۷؛ دلانی، ۱۹۹۹؛ دیویس و همکاران، ۲۰۰۱؛ اندرسون، ۱۹۹۸؛ صادقی و باقریان، ۱۳۹۲). در نقطه مقابل برخی تحقیقات نیز موقعیت اجتماعی بهتر به عنوان عامل ادامه تحصیل را کم اهمیت نشان داده اند (هاشمی پور و دیگران، ۱۳۹۰: ۹۸۱).

به نظر برن و گلدثروپ (۱۹۹۷: ۲۹۲) 'تصمیمات آموزشی با آرزوی خانواده برای اطمینان از این که فرزندشان تحرک نزولی را تجربه نخواهد کرد اتخاذ می شود'. به شکل مشابهی گلیسر و کوپر (۲۰۱۱: ۵۷۲) خاطرنشان کرده اند که 'والدین نه تنها به توانایی کودک و ترتیبات نهادی، بلکه به تجربه و آرمان های خود زمانی که در مورد رشته تحصیلی فرزندشان تصمیم می گیرند توجه می کنند'(نیکولای و وست، ۲۰۱۵: ۶۰).

برخی مطالعات نیز نشان داده اند والدین در انتخاب شغل فرزندشان بیشتر تمایل دارند فرزندان مسیر زندگی آنان را دنبال نمایند. والدین دارای تحصیلات دانشگاهی متمایل هستند فرزندشان وارد دانشگاه شوند، در حالی که والدین طبقات کارگر حساسیت چندانی به موفقیت تحصیلی آنان نداشته و تمایل چندانی نیز به فرستادن فرزندان به دانشگاه نشان نمی دهند (بروکس و دیگران، ۲۰۱۵).

پیشینه تجربی و نظری اشاره شده در انتخاب شغل معلمی، فرضیه های متنوعی را مطرح می کند، که فرضیه مرتبط با شغل و منزلت شغلی می تواند یکی از فرضیه های مناسب در این زمینه باشد. از دیدگاه مباحث مربوط به منزلت اجتماعی می توان تحرک منزلتی را به طور کلی در قالب دو شکل اصلی تحلیل کرد؛ تحرک افقی و تحرک عمودی.

تحرک افقی به معنی جابجایی فرد در مشاغل هم ارز است، به این معنی که فرد ممکن است در انتخاب یا تغییر شغل از یک شغل با منزلت مشخص به شغلی مشابه با موقعیت منزلتی مشابه تغییر شغل دهد. در این حالت فقط عنوان و شکل فعالیت فرد تغییر می یابد و پرستیژ اجتماعی فرد تغییری نمی کند.

منظور از تحرک عمودی در مباحث جامعه شناسی قشرها و نابرابری های اجتماعی بالاتر رفتن یا پایین تر آمدن در نردبان سلسله مراتب منزلتی است، که این نوع تحرک می تواند درون نسلی یا بین نسلی باشد. این نوع تحرک خود به دو شکل فرعی تحرک نزولی و تحرک صعودی تقسیم می شود. تحرک صعودی به حالتی اطلاق می شود که فرد از نظر منزلتی نسبت به پایگاه قبلی در سطح منزلتی بالاتری قرار گیرد، در حالیکه تحرک نزولی به معنی کاهش موقعیت فرد در سلسله مراتب منزلت اجتماعی است.

بنابراین بر اساس این فرضیه دو بعد مربوط به حفظ یا ارتقای منزلت اجتماعی مطرح می شود. بر اساس بعد مرتبط با حفظ منزلت اجتماعی، جامعه شناسان معتقدند دارندگان پایگاه های اجتماعی-اقتصادی خاص معمولا در صدد بر می آیند ادامه تحصیل فرزندان خود را به شکلی برنامه ریزی کنند که آنان پایگاه های اجتماعی والدین خود را داشته باشند به همین دلیل پایگاه اجتماعی خانواده توسط فرزندان حفظ می شود. بر اساس این بخش فرضیه پایگاه اجتماعی، والدین همیشه نگران نزول در سلسله مراتب پایگاه اجتماعی در نسل های بعد از خود هستند، به همین دلیل آنان با حساسیت خاصی مراقب هستند تا فرزندان به شکل مناسبی وظایف تحصیلی خود را انجام داده و در انتخاب رشته و مسیر دانشگاهی، به شکلی عمل کنند که تحرک نزولی را تجربه نکنند.

بخش دیگر فرضیه منزلت اجتماعی مکمل بخش فوق است. بر اساس این ایده، والدین دارای پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین تر تلاش می کنند فرزندان خود را به تحرک صعودی تشویق کنند. برای این دسته از والدین اکتساب پایگاه های اجتماعی بالاتر توسط فرزندان به نوعی جامعه عمل پوشاندن به آرزوهای والدین تلقی می شود (بروکس و دیگران، ۲۰۱۵).

سوابق پژوهشی موضوع نشان می دهد که بخش مهمی از تحقیقات در حوزه قشربندی اجتماعی به شغل پدر به عنوان پایگاه منزلتی خانواده توجه نشان داده اند، بنابراین در این تحقیق شغل پدر و نمره منزلتی مربوط به آن به عنوان متغیر تعیین کننده انتخاب شغلی دانشجویان در نظر گرفته شده و دانشجویانی که نمره منزلتی شغل پدر در آنان کمتر از شغل معلمی بوده به عنوان تحرک صعودی، دانشجویانی که پدر آنها فرهنگی، یا مشاغل هم منزلت با شغل معلمی بوده دارای تحرک افقی (حفظ پایگاه اجتماعی) و دانشجویانی که شغل پدر آنها دارای منزلت بالاتر نسبت به شغل معلمی بوده با عنوان تحرک نزولی طبقه بندی شده اند.

روش شناسی پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق دانشجویان رشته علوم تربیتی ورودی سال ۱۳۹۱ پردیس شهید بهشتی زنجان بوده است که بر اساس آمار موجود در پردیس ۲۰۲ نفر می باشند. از بین دانشجویان مذکور ۷۲ نفر به عنوان نمونه با استفاده از شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند، شغل پدر مورد پرس و جو واقع شد و داده های حاصله برای نمره منزلت شغلی مورد استفاده واقع گردید.

برای نمره دهی به مشاغل از جدول ارائه شده توسط علی زاده و رضایی (۱۳۸۴ به نقل از کلاکی و دوستدار، ۱۳۸۸) در زمینه احتساب نمرات منزلت شغلی از دیدگاه ایرانیان استفاده شده است که بر اساس جدول مذکور، نمره منزلت شغلی معلمی حدودا معادل ۶۳ (متوسط نمره منزلت شغلی دبیر دبیرستان و معلم ابتدایی) در نظر گرفته شد. برای افرادی که منزلت شغلی پدر بالاتر از نمره مذکور بوده تحرک نزولی، برای افرادی که منزلت شغلی مساوی با نمره مذکور بوده حفظ پایگاه اجتماعی و برای دانشجویانی که نمره منزلت شغلی پدر کمتر از نمره مذکور بوده تحرک صعودی در نظر گرفته می شود.

از نظر روش های آماری علاوه بر توصیف کلی وضعیت دانشجویان از نظر تحرک منزلت شغلی، از آزمون t یک نمونه ای برای بررسی معنی داری یا عدم معنی داری تحرک منزلتی دانشجویان استفاده شده است.

یافته های تحقیق

قبل از اینکه به آزمون فرض مرتبط با منزلت اجتماعی بپردازیم، مروری توصیفی بر وضعیت تحرک اجتماعی نمونه انتخاب شده از دانشجویان داریم.

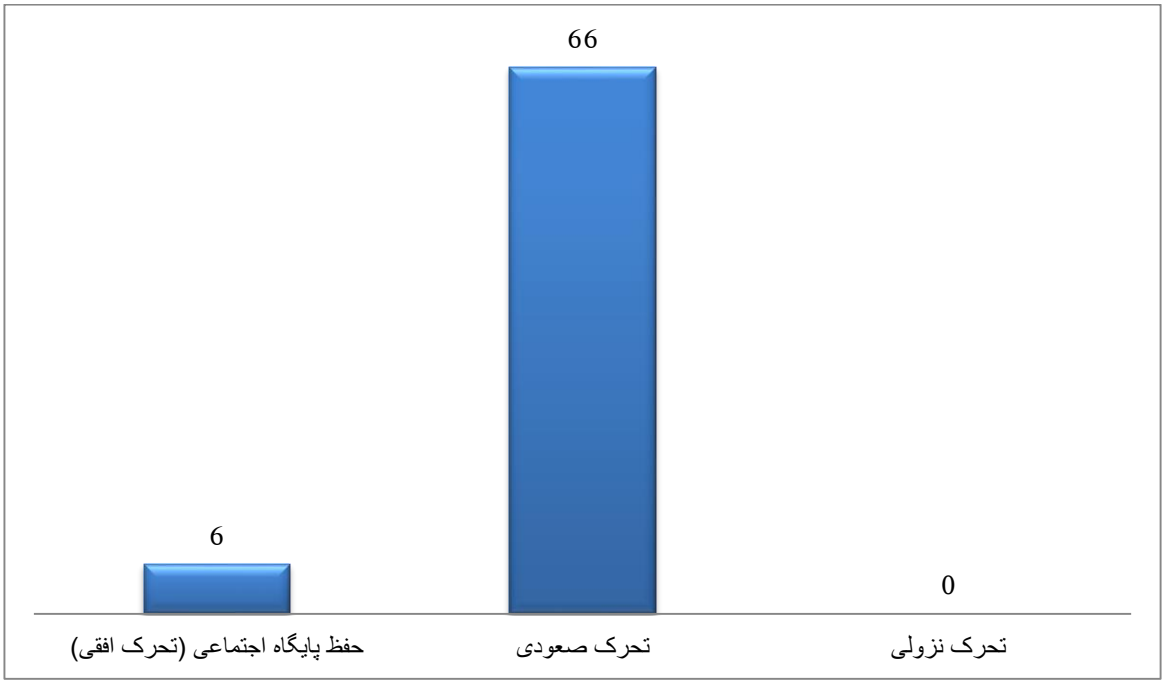
همانطور که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است، هیچکدام از دانشجویان مورد مطالعه از خانواده هایی که شغل پدر آنها دارای منزلت بالایی نسبت به شغل معلمی باشد وارد دانشگاه نشده اند. بنابراین فرض این که در بین دانشجویان مورد مطالعه افرادی وجود داشته باشند که از پایگاه های اجتماعی بالاتر وارد شغل معلمی شوند رد می شود.

در مورد این که آیا در تحرک بین نسلی مورد مطالعه نوعی حفظ پایگاه اجتماعی اتفاق می افتد یا خیر؟ داده ها نشان می دهد ۶ نفر از دانشجویان دارای والدین فرهنگی یا مشاغل دارای منزلت اجتماعی همطراز هستند.

آخرین گروه که می تواند مورد توجه قرار گیرد دانشجویانی هستند که با انتخاب شغل معلمی نوعی ارتقای منزلت اجتماعی را تجربه می کنند. همانطور که جدول داده ها نشان می دهد این گروه از دانشجویان بیشترین تعداد پاسخگویان را تشکیل داده اند و بیش از ۹۰ درصد دانشجویان را شامل می شوند.

جدول شماره ۱ توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس نوع تحرک شغلی در خانواده

	فراوانی	درصد فراوانی	برداشت مرتبط با فرضیه
تحرک نزولی	۰	۰	
حفظ پایگاه اجتماعی (تحرک افقی)	۶	۸,۳۳	
تحرک صعودی	۶۶	۹۱,۶۷	
جمع	۷۲	۱۰۰	



نمودار شماره ۱ انواع تحرک اجتماعی در انتخاب شغل معلمی

فرضیه : بین نمره منزلت شغلی پدر خانواده و نمره منزلت شغل معلمی تفاوت معنی داری وجود دارد.

برای آزمون این فرض از آزمون T یک نمونه ای استفاده می کنیم که در این آزمون نمره منزلت شغل معلمی به عنوان عدد ثابت (۶۳) و نمره منزلت شغلی خانواده به عنوان متغیر آزمون در نظر گرفته می شود. میزان برازندگی نمره منزلت اجتماعی خانواده با نمره منزلت شغلی معلمی در صورت عدم تفاوت معنی نشانگر این است که فرضیه

حفظ پایگاه اجتماعی تایید می شود در غیر این صورت اگر نمره مذکور مثبت باشد به این معنی است که داوطلبان شغل معلمی تحرک نزولی را تجربه می کنند و اگر نمره مذکور به شکل معنی داری منفی باشد به معنی این است که داوطلبان شغل معلمی تحرک صعودی را تجربه کرده و والدین برای تحقق آرزوهای خود جهت ارتقای منزلت اجتماعی فرزندان خود را برای انتخاب شغل معلمی تشویق کرده اند.

مقادیر مربوط به آزمون T یک نمونه ای نشانگر این است که میانگین منزلت خانواده دانشجویان مورد مطالعه ۵۰,۱۲ بوده و نسبت به نمره منزلت اجتماعی شغل معلمی در سطح پایین تری قرار دارد. مقدار T معادل ۱۲,۱۸۵- بوده و با درجه آزادی ۷۱ و سطح معنی داری زیر ۰,۰۱ نشانگر این است که دانشجویان مورد مطالعه بطور میانگین نوعی ارتقای منزلتی را تجربه می کنند.

نتیجه گیری و تبیین

هدف مقاله بررسی نقش منزلت شغلی پدر در انتخاب دانشگاه فرهنگیان و ادامه تحصیل در رشته هایی است که می تواند منجر به ورود به شغل معلمی شود. برای مطالعه موضوع از فرضیه منزلت شغلی استفاده شده که شامل دو بعد تحرک افقی (حفظ پایگاه اجتماعی) و تحرک عمودی (به شکل نزولی یا صعودی) است.

نویسندگان تلاش کردند به این سوال جواب دهند که آیا انتخاب شغل معلمی در بین دانشجویان نمونه مورد مطالعه عاملی برای حفظ پایگاه اجتماعی (تحرک افقی بین نسلی) است یا می تواند به تحرک عمودی (افزایش یا کاهش منزلت اجتماعی) منجر شود.

یافته های تحقیق نشان داد که انتخاب شغل معلمی در بین بخش محدودی (۸,۳۳ درصد) زمینه تحرک عمودی و حفظ پایگاه اجتماعی است و در بین بخش قابل توجهی (۹۱,۶۷ درصد) ورود به شغل معلمی زمینه ارتقای منزلتی آنان خواهد بود همچنین یافته ها نشان داد هیچکدام از دانشجویان نمونه مورد مطالعه با انتخاب معلمی دچار افت منزلتی نسبت به نسل قبل از خود نشده اند. آزمون t نیز در مورد تفاوت بین منزلت شغلی دانشجویان و منزلت شغلی پدران آنها معنی دار بوده و افزایش ۱۲,۱۸ نمره ای در منزلت شغلی را نشان داد. این یافته ها نشان می دهد نه تنها فرزندان خانواده های پایگاه های اجتماعی بالاتر در بین دانشجویان مورد مطالعه نبوده اند، بلکه نسبت دانشجویانی که تحرک افقی را تجربه کرده و دست به انتخاب شغلی با منزلت شغلی همتراز با پدرشان زده اند نیز در بین دانشجویان مورد مطالعه ناچیز است. در نقطه مقابل بخش اعظم دانشجویان مورد مطالعه افرادی هستند که با انتخاب معلمی به منزلت اجتماعی بالاتری دست می یابند. به عبارت دیگر انتخاب رشته های پردیس شهید بهشتی زنجان در سال ۱۳۹۱ از طرف داوطلبانی صورت گرفته است که برخاسته از خانواده های با منزلت شغلی پایین تر از معلمی بوده اند.

با توجه به شرایط و نتایج تحقیق انجام شده، پیشنهاد می شود در ادامه کار به مطالعه نقش عواملی مانند نقش جامعه پذیری، دیدگاه والدین، سوابق تحصیلی، محل سکونت، باورها و .... در انتخاب دانشگاه فرهنگیان به عنوان محل تحصیل پرداخته شود.

از نظر اجرایی ورود بخش قابل توجهی از دانشجویان با عدم پیشینه معلمی می تواند فضای آموزش و مدارس آینده را تحت تاثیر قرار دهد. به همین دلیل پیشنهاد می شود در چارچوب قوانین و مقررات موجود در این زمینه چاره ای اندیشیده شود.

منابع و مآخذ

آراسته، حمیدرضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ و شریفی حسین آبادی، مهین(۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر در تصمیم گیری دانش آموزان سال چهارم دبیرستان برای ادامه تحصیل در دانشگاه، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۴ (۴) صص : ۱-۲۴.

زارع شاه آبادی، اکبر (۱۳۸۲). بررسی عوامل اقتصادی-اجتماعی موثر بر گرایش به آموزش عالی در ایران (مطالعه تطبیقی دانشجویان دختر و پسر در دانشگاه یزد)، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۸ : ۴۳-۲۳.

سعادت، سهیل و محققی، محمد علی (۱۳۸۸). بررسی انگیزه های ادامه تحصیل و وضعیت شغلی داوطلبان شرکت در آزمون پذیرش دستیار در سال ۱۳۸۶، فصلنامه علمی-پژوهشی طب و تزکیه، ۷۲ و ۷۳ : ۵۵-۴۷.

صادقی، مصطفی و باقریان، علی (۱۳۹۲). ارزیابی میزان و عمل اشتیاق به ادامه تحصیل در دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۲ (۲): ۱۱۴-۱۰۳.

علی زاده، ابراهیم و رضایی، علی محمد (۱۳۸۴). بررسی منزلت اجتماعی پلیس و تعیین عوامل تاثیرگذار بر آن (طرح تحقیقاتی)، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات آموزش و نیروی انسانی ناجا.

عماد زاده، مصطفی (۱۳۸۲). تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی، مجله پژوهشی شیخ بهایی، شماره ۳: ۷۱-۵۳.

کلاکی، حسن و دوستدار، رضا (۱۳۸۸). بررسی منزلت شغلی و اجتماعی پلیس ایران و عوامل موثر بر آن، فصلنامه مطالعات انتظامی ، ۴ (۲): ۲۵۱-۲۲۹.

لیاقت دار، محمد جواد و دیگران (۱۳۸۶). تاثیر و نقش اشتغال، اعتبار و مشارکت سیاسی در گرایش زنان به آموزش عالی بر اساس نگرش دانشجویان دختر دانشگاه های اصفهان، مجله علمی و پژوهشی مطالعات زنان، ۱ (۳) .

هاشمی پور، مریم السادات؛ نوابی، نادر و سرداری، الهه (۱۳۹۰). عوامل موثر بر تمایل به ادامه تحصیل در رشته های مختلف تخصصی در دانشجویان دانشکده های دندانپزشکی کرمان، رفسنجان و زاهدان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۸): ۹۸۲-۹۷۹.

Adams, John E.(1997); A Study to Determine the Impact of a Precollege Intervention on Early Adolescent Aspiration and Motivation for College in West Virginia; Blacksburg, Virginia.

Anderson, P. (1998); Choice, Can we Choose it? In J. Radford(ed), Gender and Choice in Education and Occupation; Routledge, London.

Bone, J. (2006), "Strategic Plan", London School of Education and Political Science.

Brooks, R.; McCormack, M.; and Bhopal, K. (2015). Contemporary Debates in the Sociology of Education, Palgrave Macmillan UK.

Davis, Houston D., Brian E. Noland & Russ Deaton(2001); "Novel Approach to College Choice: A Survey of Post- Secondary Opportunities"; Presented at the Annual Meeting of Association of Institutional Research, Long Beach, CA, June 3-6 2001.

Delaney, Anne Marie (1999); Parental Income and Students College Choice Process: Research Findings to Guide Recruitment Strategies.

Duchesne, I; Nonneman, W. (1998), "The Demand for Higher Education in Belgium. *Economics of Education Review", Vol.* 17, No. 2, PP. 211-218.

Giannelli, G.C.; Monfardini, C. (2000), "Joint Decisions on Household Membership and Human Capital Accumulation Of Youths, The Role Of Expected Earnings and Local Markets", *IZA, Discussion Paper*, No.191. Available at: http://ftp.iza.org/dp191.pdf.

Maxwell, G; Cooper, M; Biggs, N. (2000), "How People Choose Vocational Education and Training Programs: Social, Educational And Personal Influences On Aspiration*", NCVER Publ*., Australia.

Menon, M. E. (1998), "Factors Influencing Demand for Higher Education, The Case Of Cyprus", *Higher Education*, No.35, PP. 251-266.

Nikolai, R. and West, A. (2013). School Type and Inequality, pp. 57-75, in Brooks, R.; McCormack, M.; and Bhopal, K. (2015). Contemporary Debates in the Sociology of Education, Palgrave Macmillan UK.

Sachman, A. (2005), "Post Graduate Study and Community Demand, Center for Professional Education Research and Consultancy (CPERC) Of Kingston University Landon".

Sissoko, M.; Shiau, L. R. (2005), "Minority Enrollment Demand For Higher Education at Historically Black Colleges and Universities From 1976 To 1998, An Empirical Analysis", *Journal Of Higher Education*, Vol. 76, No. 2.

بررسی و مقایسه شادکامی، سلامت روان و معنویت در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان(پردیس های فاطمه الزهرا(س) و باهنر اصفهان) و دانشگاه اصفهان

جواد یارعلی۱، اصغر نوری امامزاده ئی۲، دکترمهرداد کلانتری۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه شادکامی، سلامت روان و معنویت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (پردیس های فاطمه الزهرا(س) و شهید باهنر) و دانشگاه اصفهان، روی نمونه ای ۲۴۲ نفری از دانشجویان این دانشگاه ها که با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند، صورت گرفت. در این پژوهش که از نوع توصیفی پیمایشی است برای گردآوری داده های مورد نیاز، سه پرسش‌نامه شامل؛ پرسش‌نامه Dass، پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد و پرسش‌نامه نگرش مذهبی گلریز و براهنی مورد استفاده قرار گرفت. یافته های این پژوهش بیانگر این موضوع است که نمره‌ی سلامت روان و معنویت در دانشجویان دانشگاه های اصفهان و فرهنگیان تفاوت معناداری ندارد، در حالی که میزان شادکامی و افسردگی در دانشجویان این دو دانشگاه با هم تفاوت معناداری دارد. همچنین میانگین نمره افسردگی در پردیس شهید باهنر و فاطمه الزهرا بسیار به هم نزدیک بوده و بیشترین تفاوت مربوط به میزان افسردگی در دانشجویان دانشگاه اصفهان و پردیس شهید باهنر است. علاوه بر این، یافته ها حاکی از عدم تفاوت معنادار در میزان استرس، اضطراب و نگرش به مذهب، و وجود رابطه‌ی منفی معنی‌دار میان شادکامی و مشکلات روانی و هم‌چنین رابطه‌ی مثبت معنادار بین سلامت روان و شادکامی در دانشجویان این دانشگاه ها می باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گیری نمود که با اجرای برنامه های معنوی، سطح شادکامی افراد را ارتقاء داد.

واژگان کلیدی: شادکامی، سلامت روان, معنویت.

مقدمه

۱- دانشجوی دکتری روان شناسی دانشگاه اصفهان، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان اصفهان ، yarali.javad@gmail.com
۲- مدرس و کارشناس پژوهش دانشگاه فرهنگیان اصفهان noori1347@gmail.com
۳- استاد و عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان mehrdadk@edu.ui.ac.ir

انسان موجودی پیچیده و چند بعدی است که حیات وی در اثر تعادل نسبی این ابعاد بقا یافته و دوام می آورد. یکی از این ابعاد، سلامت روان می باشد. سلامت روان، یعنی پیش‌گیری از بیماری‌های روانی که پیش‌گیری به معنی وسیع آن عبارت است از به وجود آوردن عوامل و شرایطی که در واقع تکمیل‌کننده زندگی سالم و بهنجار می باشد و به همین دلیل درمان اختلال های روانی نیز جزیی از این فعالیت می باشد.

یکی از عوامل مهم و مرتبط با سلامت روان، شادمانی است.(عناصری، ۱۳۸۶: ۵۵-۵۶). در اواخر قرن بیستم، موضوع نشاط و شادمانی بشر، به عنوان یکی از موضوعات مهم مورد بررسی قرار گرفت. یکی از مشکلات هر جامعه، غفلت از شادی و نشاط و در نتیجه، افزایش بیماری های روانی از قبیل اضطراب و افسردگی است. با شادی و نشاط زندگی معنی پیدا می کند و در پرتو آن، نوجوانان و جوانان می توانند خود را ساخته و قله های سلوک و پله های ترقی را بپیمایند.(فضل الهی و همکاران، ۱۳۸۹: ۹۰). همچنین شاد بودن جامعه یکی از عوامل بسیار موثر در توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی است که می تواند موجب کاهش نابسامانی های خانوادگی، طلاق، افزایش میل و رغبت تحصیلی، افزایش فعالیت و تولید شود.(یعقوبی و همکاران،۱۳۹۲: ۱۲۲).

به طور کلی از مباحثی که در سال های اخیر در رویکرد روانشناسی مثبت مورد توجه قرار گرفته است، مبحث شادی است. واژه ی شادی مفهومی روانشناختی و دارای تعاریف و ابعاد مختلفی است. در واژه نامه ها شادی با واژه هایی همچون خوشحالی، شادکامی، خوشی و نشاط هم معنا دانسته شده است. در مباحث روانشناختی، شادی یکی از هیجانات مثبت است که انسان ها در فعالیت های روزمره ی خود آن را تجربه می کنند.(صحرائیان و همکاران،۱۳۹۰: ۷۰). برخی از نظریه‌پردازان رسیدن به شادی را از طریق توجه به ارزش‌ها و اهداف معنوی، نیازهای اساسی، معنادار بودن زندگی و عشق به خدا امکان پذیر می‌دانند.(مازوچی و همکاران،۱۳۹۱: ۲). ییلاق بیگی و همکاران در پژوهش خود تکیه بر منابع معتبر معنوی که در رأس آنها قرآن کریم می درخشد، راهکاری بسیار ارزشمند و قابل توجه در شاد بودن و بهبود کیفیت زندگی افراد جامعه می داند.(ییلاق بیگی و منشئی،۱۳۹۰: ۵۱). که با استناد به آیه شریفه «آنها کسانی هستند که ایمان آورده‌اند و دل‌هایشان به یاد خدا مطمئن است؛ آگاه باشید که با یاد خدا دل‌ها آرامش می‌یابد» و «پس هر کس که از هدایت من پیروی کند، هرگز بیمناک و اندوهگین نخواهند شد» و آیات مشابه دیگر و سخنان حضرت علی(علیه‌السلام) که فرمود: «یاد خدا موجب شادمانی هر متّقی و لذّت هر اهل یقینی است»، می‌توان گفت یکی از ثمره‌های ایمان به خداوند متعال و عمل به اقتضای این ایمان، آرامش درون و نشاط و شادکامی مؤمنان است. البته با توجه به شدت و ضعف ایمان در افراد، مراتب این آرامش نیز متفاوت خواهد بود.(علی محمدی و آذربایجانی،۱۳۸۸: ۱۸).

طرح و بیان مسئله:

طی سال های اخیر،این باور شکل گرفته است که در نظر داشتن شادی و طراحی برنامه هایی برای شاد بودن، باعث افزایش شادمانی می شود و شادکامی محصول سلامت روانی است نه هدف آن. غالباً شادکامی با کارکرد مطلوب و سلامتی روانی همراه است و رضایت از روابط شخصی با سلامت روانی مطلوب رابطه دارد .افراد نوع دوست در مقایسه با کسانی که چنین نیستند شادترند و القای اندک عواطف مثبت، اشخاص را باهوش تر، مولدتر، دقیق تر و در نتیجه شادکام تر می کند.(عناصری، ۱۳۸۶: ۷۷).

احساس شادکامی بر جنبه های مختلف زندگی فرد همچون سلامت جسم، طول عمر، عملکرد تحصیلی و حرفه‌ای، فرایند اجتماع پذیری، تفکر خلاق و توانایی حل مسأله، بهداشت روانی تأثیر مثبت دارد.از طرف دیگر فعالیت های بدنی، خصوصیات روان شناختی و ویژگی های محیطی که فرد در آن زندگی می کند و دینداری او نقش مهم و تأثیرگذاری بر احساس شادکامی وی دارد.(منظری توکلی و عراقی پور،۱۳۸۹: ۲۳). شاو(۲۰۰۸) می گوید از آنجا که لذت های آنی زودگذر هستند، انسان ها همواره دنبال لذت های پایدارتر بوده اند. فعالیت هایی که افراد برای جستجوی معنویت انجام می دهند از جمله کمک به دیگران و دلسوزی برای آن ها می‌تواند منجر به شادکامی شود.(ضمیری نژاد و همکاران، ۱۳۹۲: ۷۷۴). ارسطو معتقد است دست‌کم سه نوع شادمانی وجود دارد؛ در پایین‌ترین سطح، شادی را همان لذّت می‌داند؛ در سطح بالاتر شادی همان موفقیت و کامیابی است و نوع سوم شادی از نظر ارسطو، شادی ناشی از معنویت است. وی معتقد است شادکامی حقیقی از ارضای امیال حاصل نمی‌شود، بلکه از انجام چیزی که از لحاظ اخلاقی ارزش انجام دادن دارد، یعنی از تجلّی فضیلت حاصل می‌شود.(علی محمدی و آذربایجانی،۱۳۸۸: ۷). از نظر روان‌شناسان مسلم و قطعی است که اکثر بیماری‌های روانی که ناشی از ناراحتی‌های روحی و تلخی‌های زندگی است،در میان افراد غیرمذهبی دیده می‌شود. افراد مذهبی به هر نسبت که ایمان قوی و محکم داشته باشند، از این بیماری‌ها مصون‌تر ند.از این‌رو، یکی از عوارض زندگی عصر ما که در اثر ضعف ایمان مذهبی پدیده آمده است افزایش بیماری‌های روانی و عصبی است.(جلیلوند، ۱۳۷۸ :۶۱). یافتن معنا در زندگی یکی از مهارت‌های آرامش و سلامت روانی است که این مهارت در گرو شناخت هستی و خالق و شناخت خود به عنوان جزئی از این مجموعه هستی است.(عباسی اول، ۱۳۸۹: ۱۳). هم‌چنین سازمان بهداشت جهانی سعی در آن دارد تا میزان تأثیر انگیزش و اعتقادات مذهبی بر سلامت روانی را مشخص کند تا به این نتیجه برسد که با ارتباط دادن انسان به منبع و سرچشمه خود که یک منبع کنترل درونی قوی است و استمداد از او، بر قدرت روحی و روانی انسان افزوده شده و بر مشکلات کنونی غلبه نماید و به پیشرفت های محسوسی در سلامت روانی که متضمن بهداشت جسمانی است، دست یابد (صدری و جعفری،۱۳۸۹: ۱۲۵). در منابع اسلامی، علت عمده افسردگی، نگرش‌های نامعقول، افراط و تفریط در خواسته ها، تأثیر گناه، کم‌رنگ شدن معنویت در زندگی و نبودن غنای روحی است. کسی که خدا را فراموش می کند، خود را نیز از یاد می برد. این موضوع، زمینه را برای انواع اختلال‌های روانی فراهم می سازد. خداوند در قرآن

(طه: ۱۲۴)می فرماید: «وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكا؛ هر کس از یاد من روی گردان شود، زندگی سختی خواهد داشت».

از سوی دیگر " شادکامی" از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر است که تأثیر عمده‌ای بر شکل‌گیری شخصیت و سلامت روان دارد. در حقیقت با افزایش شادکامی، نه تنها سلامت روان افزایش می یابد بلکه، زندگی شیرین تر شده و بستر مساعدتری برای رشد و شکوفایی توانایی افراد در زمینه های مختلف از جمله روابط بین فردی موثر و کارا، رضایت‌مندی از زندگی و رضایت‌مندی شغلی فراهم می گردد.(عناصری، ۱۳۸۶: ۸۱). همهٔ انسان‌ها شادکامی را برای خود و افراد مورد علاقه‌شان می‌خواهند. از عهد باستان تا کنون به احساسات مثبت انسان از جمله شادکامی توجه شده است.(علی محمدی و آذربایجانی،۱۳۸۸: ۷). دانشگاه ها به عنوان نهادی علمی، که رسالت تولید و مدیریت دانش، تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و مولد را در جامعه به عهده دارند، می‌توانند با ایجاد شادی و نشاط در بین دانشجویان، علاوه بر حفظ سلامت جسمی و روانی آنان، احتمال موفقیت خود را در همهٔ شئون تحصیلی و معنوی افزایش دهند. (فضل الهی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۰۴).

عناصری(۱۳۸۶)، فضل الهی و همکاران(۱۳۸۹)، رفیعی و همکاران(۱۳۹۱)، امیدیان(۱۳۸۸)، قلاوندی و همکاران(۱۳۹۰) و خوش کنش و کشاورز افشار(۱۳۸۷) بین سلامت روان و شادکامی رابطه‌ی مثبت معنی‌داری یافته‌اند. یعنی با افزایش روحیه‌ی شادکامی در افراد میزان سطح سلامت روانی آن‌ها افزایش یافته و به تبع آن، مشکلات روانی نظیر افسردگی و اضطراب کاهش می‌یابد. هم‌چنین طبق نتایج پژوهش‌های حمید و همکاران(۱۳۹۲)، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲)، ضمیری نژاد و همکاران(۱۳۹۲)، فلاح و همکاران(۱۳۸۸)، اژدری‌فرد وهمکاران(۱۳۸۹)، روحانی و همکاران(۱۳۸۷)، ییلاق بیگی و همکاران(۱۳۹۰)، لشنی و همکاران (۱۳۹۱) و صحرائیان و همکاران(۱۳۹۰) میان شادکامی و معنویت رابطه ی مثبت معناداری وجود دارد به نحوی که با اجرای برنامه های معنوی و مذهبی می توان شادکامی افراد را به حد مطلوب و یا فراتر از آن رساند و از طرف دیگر با افزایش شادکامی، سلامت روان افراد را تآمین نمود. با توجه به مطالب مذکور و اینکه میان سلامت روان، شادکامی و معنویت رابطه وجود دارد و از طرف دیگر دانشجویان یکی از اقشار مهم جامعه‌ی اسلامی ایران هستند و شادکامی و معنویت بر سلامت روان آنان تأثیر دارد و تاکنون پژوهشی روی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان صورت نگرفته است، بر آن شدیم تا به بررسی وضعیت شادکامی، سلامت روان و معنویت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان(پردیس های فاطمه الزهرا(س) و شهید باهنر) و مقایسه آن با دانشجویان دانشگاه اصفهان بپردازیم. یافته های پژوهش می تواند آگاهی و بینش واقعی تری در مورد میزان سلامت روان، شادکامی و معنویت دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به مسئولان و برنامه ریزان داده و آنها را در جهت تدوین برنامه های مورد نیاز دانشجویان در زمینه های سلامت روان، شادکامی و معنویت در سطح کشور یاری نماید. بعلاوه گامی در جهت

بهبود کلی وضع دانشجویان که به تبع آن در روند تعلیم و تربیت فرزندان این مرز و بوم در آینده ای نه چندان دور تأثیر می گذارد، خواهد بود.

اهداف و سوالات پژوهش:

- بررسی شادکامی، سلامت روان و معنویت دانشجویان دانشگاه اصفهان و دانشگاه فرهنگیان(فاطمه الزهرا(س)و باهنر).
- وضعیت شادکامی، سلامت روان و معنویت دانشجویان دانشگاه اصفهان و دانشگاه فرهنگیان(پردیس های فاطمه الزهرا(س) و شهید باهنر اصفهان) چگونه است؟
- آیا شادکامی، سلامت روان و معنویت دانشجویان دانشگاه اصفهان و دانشگاه فرهنگیان(پردیس های فاطمه الزهرا(س) و شهید باهنر اصفهان) تفاوت معناداری دارد؟

روش پژوهش

طرح تحقیق مورد استفاده در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دوره های کارشناسی سال ۵-۱۳۹۴ دانشگاه اصفهان وپردیس های شهید باهنر و فاطمه الزهرای دانشگاه فرهنگیان اصفهان بود. از این سه جامعه، نمونه های ۹۰ نفری و در مجموع ۲۷۰ نفر با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب و پرسش نامه های زیر روی آنها اجرا شده است.

اولین پرسش نامه نگرش سنج مذهبی گلریز و براهنی(۱۳۵۳) بود که ۲۵ سوال بر اساس مقیاس لیکرت (۰ تا ۴ نمره) دارد و نمره کل آن ۱۰۰ و دسته بندی نمرات از ۰ تا ۱۰۰ بر اساس چهار مقیاس به ترتیب عالی،خوب، متوسط و ضعیف که به صورت نمره (۷۶ تا ۱۰۰) نگرش مذهبی عالی،(۵۱ تا ۷۵) نگرش مذهبی خوب،(۲۶ تا ۵۰) نگرش مذهبی متوسط و (۲۵ به پایین) نگرش مذهبی ضعیف طبقه بندی می شود. اعتبار این آزمون از طریق ضریب همبستگی با آزمون آلپورت ورنون ولیندزی به دست آمده که برابر ۰/۸ می باشد. پرسش نامه در سال های اخیرمورد ارزیابی مجدد قرار گرفت و پایایی این پرسشنامه از روش اسپیرمن – براون برابر با ۰/۶۳ به دست آمده است. (صادقی و همکاران،۱۳۸۹: ۷۵-۷۱).

پرسشنامه دیگر آزمون شادکامی آکسفورد دارای ۲۹ ماده است و میزان شادکامی فردی را می سنجد. این آزمون در سال ۱۹۸۹توسط مایکل آرگایل و بر اساس پرسشنامه افسردگی بک(BDI،۱۹۷۶) ساخته شده است.۲۱ عبارت از عبارات این پرسشنامه ازBDI گرفته شده ومعکوس گردیده و هشت پرسش به آن اضافه شده است. آرگایل و همکاران (۱۹۹۰)ضریب آلفای ۰/۹ رابا ۲۴۷ آزمودنی،گزارش کرده اند.فرانسیس (۱۹۹۸)آلفای ۰/۹۳ را در یک بررسی میان فرهنگی در چهار کشور مختلف با ضرایب ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۹،۰/۸۹ به دست آورده

است. الیانت (۱۹۹۳) ضمن به دست آوردن پایایی آزمون ۰/۸۳ پس از سه هفته دریافت که پایایی باز آزمایی این پرسشنامه از پایایی پرسشنامه سلامت عمومی و مقیاس افسردگی نیز بیشتر است. این آزمون توسط علی پور و نور بالا (۱۹۹۹)نیز در ایران ترجمه و هنجاریابی شده و با اجرای فرم نهایی آزمون،شاخص های آماری از جمله همسانی درونی و آلفای کرونباخ آن محاسبه گردیده که برابر با ۰/۹۳ است. با روش دونیمه کردن به روش اسپیرمن _براون مقدار ۰/۹۲ و به روش گوتمن ۰/۹۱ گزارش شده است. پایایی بازآزمایی پرسشنامه پس از سه هفته نیز آلفای ۰/۷۹ را نشان داد.

ابزار سوم مقیاس DASS؛ افسردگی، اضطراب و استرس(Depression- Anxiety- Stress Scale لاویبوند و لاویبوند، ۱۹۹۵) است که مجموعه ای از سه مقیاس خود گزار ش دهی برای ارزیابی افسردگی، اضطراب و استرس است. برای تکمیل پرسشنامه فرد باید وضعیت یک نشانه را در طول هفته گذشته مشخص کند. برای نمره گذاری هر یک از خرده مقیاس های DASS شامل ۷ سوال است که نمره نهایی هر کدام از طریق مجموع نمرات سوال های مربوط به آن به دست می آید (جدول ۱). هر سوال از صفر (اصلا در مورد من صدق نمی کند) تا ۳ (کاملا در مورد من صدق می کند) نمره گذاری می شود از آنجا که DASS-21 فرم کوتاه شده مقیاس اصلی (۴۲ سوالی) است، نمره نهایی هر یک از این خرده مقیاس ها باید ۲ برابر شود. سپس با مراجعه به جدول شماره ۲ می توان شدت علایم را مشخص کرد (لاویبوند و لاویبوند، ۱۹۹۵). مثلا برای مقیاس افسردگی نمرات سوالات ۳و ۵ و ۱۰ و۱۳و۱۶و۱۷و۲۱ رو با هم جمع کنید و بعد جواب رو ضربدر ۲ کنید.

پژوهشگران قبل از توزیع پرسشنامه توضیحات لازم را برای دانشجویان ارائه نمودند و سپس از آنها خواستند در صورت تمایل پرسشنامه ها را پُر نمایند. پس از پاسخ دهی، جمع آوری و بررسی پرسش نامه ها، تعداد ۲۴۲ پرسش نامه قابل تحلیل و بقیه مخدوش بودند. تحلیل داده ها به کمک نرم افزار spss صورت گرفت. سیمای نمونه و یافته ها در ادامه می آید.

یافته ها

الف) سیمای نمونه

پس از بررسی پرسش نامه های ناقص در نهایت تعداد ۲۴۲ پرسش نامه تجزیه و تحلیل گردید .که از این تعداد ۴۰/۵ درصد (۹۸ نفر) دانشجویان پردیس شهید باهنر، ۳۶/۸ درصد(۸۹ نفر) دانشجویان پردیس فاطمه الزهرا(س) و ۲۲/۷ درصد (۵۵ نفر) دانشجویان دانشگاه اصفهان به پرسشنامه های این تحقیق پاسخ دادند. از بین دانشجویان شرکت کننده در مطالعه ۵۴/۵ درصد(۱۳۲ نفر) مرد و ۴۵/۵ درصد(۱۱۰ نفر) زن بودند و ۷۸/۵ درصد (۱۹۰ نفر) مجرد و ۱۷/۴ درصد(۴۲ نفر) متاهل به علاوه ۸۲/۸ درصد (۱۹۲ نفر) در ترم پنجم و پایین تر بودند. سایر اطلاعات نمونه در جداول زیر آمده است.

جدول شماره ۱. توزیع فراوانی نمونه به تفکیک جنسیت

.جنسیت	فراوانی	درصد	درصد روا	درصد تراکمی
مرد	132	54.5	54.5	54.5
زن	110	45.5	45.5	100.0
کل	242	100.0	100.0	

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی نمونه به تفکیک دانشگاه محل تحصیل

دانشگاه محل تحصیل	فراوانی	درصد	درصد روا	درصد تراکمی
پردیس باهنر	98	40.5	40.5	40.5
پردیس فاطمه الزهرا	89	36.8	36.8	77.3
دانشگاه اصفهان	55	22.7	22.7	100.0
کل	242	100.0	100.0	

جدول شماره ۳. توزیع فراوانی نمونه به تفکیک تاهل دانشجویان

تاهل	فراوانی	درصد	درصد روا	درصد تراکمی
مجرد	190	78.5	81.9	81.9
متاهل	42	17.4	18.1	100.0
کل	232	95.9	100.0	
بی جواب	10	4.1		
کل	242	100.0		

جدول شماره ٤. توزیع فراوانی نمونه به تفکیک رشته تحصیلی دانشجویان

رشته تحصیلی دانشجویان	فراوانی	درصد	درصد روا	درصد تراکمی
روان شناسی و مشاوره	23	9.5	9.9	9.9
علوم مهندسی و فنی	17	7.0	7.3	17.2
علوم تربیتی (آموزش ابتدایی)	117	48.3	50.4	67.7
علوم انسانی(سایر)	29	12.0	12.5	80.2
علوم پایه	46	19.0	19.8	100.0
کل روا	232	95.9	100.0	
بی جواب	10	4.1		
کل	242	100.0		

جدول شماره ٥. توزیع فراوانی نمونه به تفکیک ترم تحصیلی دانشجویان

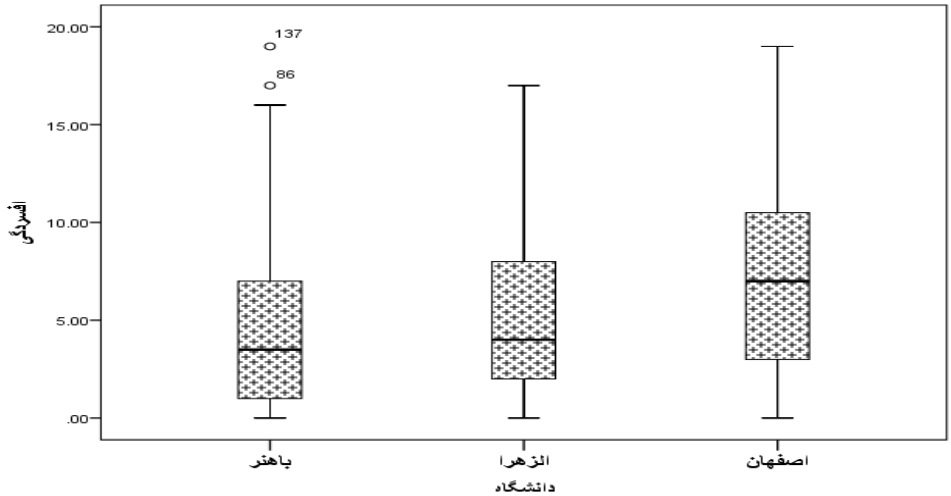
ترم تحصیلی دانشجویان		فراوانی	درصد	درصد روا	درصد تراکمی
روا	1.00	27	11.2	11.6	11.6
	2.00	6	2.5	2.6	14.2
	3.00	60	24.8	25.9	40.1
	4.00	4	1.7	1.7	41.8
	5.00	95	39.3	40.9	82.8
	6.00	13	5.4	5.6	88.4
	7.00	3	1.2	1.3	89.7
	8.00	24	9.9	10.3	100.0
کل روا		232	95.9	100.0	
ی جواب		10	4.1		
کل		242	100.0		

دول شماره ٦. توزیع فراوانی نمونه به تفکیک استان محل سکونت دانشجویان

استان محل سکونت	فراوانی	درصد	درصد روا	درصد تراکمی
اصفهان	136	56.2	56.2	56.2
سایر استان ها	106	43.8	43.8	100.0
کل	242	100.0	100.0	

ب)یافته های پژوهش

همانگونه که در نمودار جعبه ای(۱) مشاهده می شود میانگین نمره افسردگی در پردیس شهید باهنر و فاطمه الزهرا بسیار به هم نزدیک است و بیشترین تفاوت مربوط به میزان افسردگی در دو دانشگاه اصفهان و پردیس شهید باهنر می باشد.



نمودار (۱) مقایسه میزان افسردگی دانشجویان سه دانشگاه

جدول (۷) آزمون آنوا مقایسه میانگین نمرات افسردگی بر حسب دانشگاه محل تحصیل

متغیر	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
افسردگی	باهنر	۴/۸۴	۴/۴۳	درون گروهی	۱۸۷/۶۸	۲	۹۳/۸۴ ۲۰/۵۸	۴/۵۶	/۰۱۱
	فاطمه الزهرا	۴/۹۸	۴/۳	بین گروهی	۴۹۱۹/۳۴	۲۳۹			
	اصفهان	۷	۵/۱	کل	۵۱۰۷/۰۲	۲۴۱			

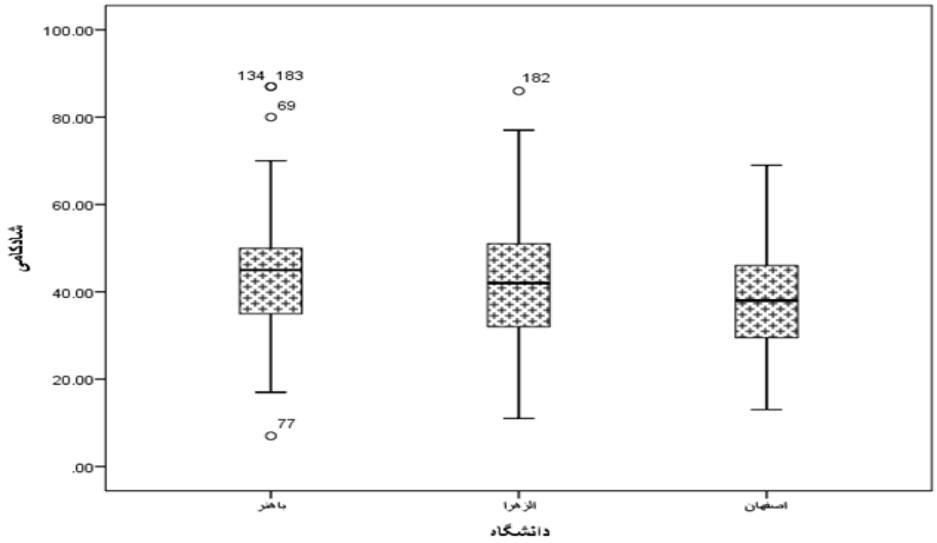
نتایج جدول (۷) نشان می دهد که میزان افسردگی در دانشجویان سه دانشگاه فوق با هم تفاوت معناداری دارد. سطح معنی- داری محاسبه شده برابر ۰۱۱/است و از مقدار بحرانی ۰۵/ کوچکتر است. جهت اینکه مشخص شود افسردگی در دانشجویان کدام دانشگاه ها با هم تفاوت معناداری دارند، لازم است آزمون تعقیبی انجام شود تا گروه ها دو به دو با هم مقایسه شوند. جهت مقایسه دو به دو آزمون پسینی توکی اجرا شد و نتایج به شرح زیر است:

جدول (۸) مقایسه زوجی اختلاف میانگین افسردگی سه دانشگاه

متغیر	دانشگاه		تفاضل میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
افسردگی	باهنر	فاطمه الزهرا	-/۱۴۱	/۶۶	/۹۷

	باهنر	**اصفهان**	۲/۱۶	/۷۶	/۰۱۴

نتایج آزمون توکی نشان می دهد میزان افسردگی در دانشجویان دانشگاه اصفهان و شهید باهنر تفاوت معناداری دارد و این تفاوت در سطح ۰۱۴/ معنادار است. اما میزان افسردگی در دانشجویان پردیس فاطمه الزهرا و شهید باهنر تفاوت معناداری ندارد.



نمودار (۲) مقایسه میزان شادکامی دانشجویان در سه دانشگاه

در نمودار جعبه ای بالا میزان شادکامی در سه دانشگاه مقایسه شده است. میانگین نمره شادکامی در دو دانشگاه فاطمه الزهرا و باهنر به ترتیب ۴۲/۱۶ و۴۳/۶۵ می باشد. اما میانگین شادکامی در دانشجویان دانشگاه اصفهان ۳۸ است. بنابراین بیشترین تفاوت بین پردیس باهنر و دانشگاه اصفهان از نظر میزان شادکامی است.

جدول (۹) آزمون آنوا مقایسه میانگین نمرات شادکامی بر حسب دانشگاه محل تحصیل

متغیر	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
شادکامی	**باهنر**	۴۶/۳۳	۷	درون گروهی	۱۱۴۲/۰۳	۲	۵۷۱/۰۱ ۱۸۰/۱۴	۳/۱۷	/۰۴۴
	فاطمه الزهرا	۴۵/۱	۱۱	بین گروهی	۴۳۰۵۳/۲۹	۲۳۹			
	اصفهان	۴۱/۴۷	۱۳	کل	۴۴۱۹۵/۳۳	۲۴۱			

یافته های جدول (۹) نشان می دهد که میزان شادکامی در دانشجویان سه دانشگاه فوق با هم تفاوت معناداری دارد. سطح معناداری محاسبه شده برابر ۰۴۴/ است. و از مقدار بحرانی ۰۵/ کوچکتر است. جهت اینکه مشخص شود میزان شادکامی دانشجویان کدام دانشگاه ها با هم تفاوت معناداری دارند، لازم است آزمون تعقیبی انجام شود تا گروه ها دو به دو با هم مقایسه شوند. جهت مقایسه دو به دو آزمون پسینی توکی اجرا شد و نتایج به شرح زیر است:

جدول (۱۰) مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمره شادکامی سه دانشگاه

متغیر	دانشگاه		تفاضل میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
شادکامی	باهنر	فاطمه الزهرا	۱/۴۸	۱/۹۶	/۷۳۱
	باهنر	اصفهان	*۵/۶۵	۲/۲۶	/۰۳۵

نتایج آزمون توکی نشان می دهد میزان شادکامی در دانشجویان دانشگاه اصفهان و باهنر تفاوت معناداری دارد و این تفاوت در سطح ۰۳۵/ معنادار است. اما میزان شادکامی در دانشجویان پردیس های فاطمه الزهرا و شهید باهنر تفاوت معناداری ندارد.

جدول (۱۱) آزمون آنوا مقایسه میانگین نمرات استرس بر حسب دانشگاه محل تحصیل

متغیر	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
استرس	باهنر	۷/۲۰	۴/۸۵	درون گروهی	۷/۶۲	۲	۳/۸۱	/۱۹۹	/۸۲۰
							۱۹/۱۳		
	فاطمه الزهرا	۷/۵۴	۴/۰۱	بین گروهی	۴۵۷۳/۲۳	۲۳۹			
	اصفهان	۷/۶	۴/۰۴	کل	۴۵۸۰/۸۵	۲۴۱			

جدول (۱۲) آزمون آنوا مقایسه میانگین نمرات اضطراب بر حسب دانشگاه محل تحصیل

متغیر	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
اضطراب	باهنر	۴/۶۸	۳/۶۳	درون گروهی	۵۷/۰۱	۲	۲۸/۵۱	۲/۱۴	/۱۲۰
							۱۳/۳۳		
	فاطمه	۴/۴۸	۳/۶۸	بین گروهی	۳۱۸۶/۳۳	۲۳۹			

	الزهرا							
	اصفهان	۵/۷۲	۳/۶۳	کل	۳۲۴۳/۳۴	۲۴۱			

جدول (۱۳) آزمون آنوا مقایسه میانگین نمرات نگرش به مذهب بر حسب دانشگاه محل تحصیل

متغیر	دانشگاه	میانگین	نحراف معیار	منبع تغییرات	جموع مجذورات	رجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
نگرش به مذهب	باهنر	۴۲/۱۷	۸/۲۳	درون گروهی	۳۷۰/۳۲	۲	۱۸۵/۱۶	۱/۷۷۸	/۱۷۱
	فاطمه الزهرا	۳۹/۳۹	۱۱/۴۳	بین گروهی	۲۴۸۸۵/۲۶	۲۳۹	۱۴۰/۱۲		
	اصفهان	۴۱/۳۳	۱۱/۲۲	کل	۲۵۲۵۵/۵۸	۲۴۱			

نتایج سه جدول بالا نشان می دهد میزان استرس، اضطراب و نگرش به مذهب در سه دانشگاه فاطمه الزهرا، اصفهان و شهید باهنر تفاوت معناداری ندارد. سطوح معناداری محاسبه شده در هر سه مورد بیشتر از ۰۵/ است. بنابراین می توان گفت در این سه دانشگاه تفاوت استرس، اضطراب و نگرش به مذهب معنادار نیست و از نظر این سه متغیر، دانشجویان این دانشگاه ها همانند هم هستند.

بحث و نتیجه گیری:

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه سلامت روان (افسردگی، استرس، اضطراب)، نگرش به مذهب و شادکامی دانشجویان دانشگاه اصفهان و دانشگاه فرهنگیان(پردیس های فاطمه الزهرا(س) و شهید باهنر اصفهان) روی نمونه ای ۲۴۲ نفری از دانشجویان این دانشگاه ها و با استفاده از سه پرسش نامه ی ؛ dass (افسردگی، اضطراب، استرس)، شادکامی آکسفورد و نگرش مذهبی گلریز و براهنی به منظور شناخت بهتر و تلاش برای بهبود وضعیت این دانشجویان انجام شده است. طبق یافته های پژوهش میزان استرس، اضطراب و نگرش به مذهب در سه دانشگاه ؛ فاطمه الزهرا، اصفهان و شهید باهنر تفاوت معناداری ندارد. این نتیجه شاید بدین صورت قابل تبیین باشد که دانشجویان به طور کلی همگنی بسیار بالایی در صفات، خصوصیات و ویژگی های گوناگون رفتاری و شخصیتی دارند و منطقی خواهد بود اگر در ابعاد بررسی شده نیز مانند یکدیگر باشند. از سوی دیگر چون " شادکامی" از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر است که تأثیر عمده‌ای بر شکل‌گیری شخصیت و سلامت روان دارد و همهٔ انسان‌ها شادکامی را برای خود و افراد مورد علاقه‌شان می‌خواهند، نسل جوان و دانشجو، شاید بیشتر از بقیه در صدد تامین آن برای خود باشد و در حقیقت با افزایش شادکامی، نه تنها سلامت روان خود را افزایش می

یابد بلکه، زندگی را شیرین تر کرده و بستر مساعدتری برای رشد و شکوفایی تحصیلی و شغلی خود فراهم می کند.این یافته با نتایج عناصری (۱۳۸۶) و فضل الهی و همکاران (۱۳۸۹) نیز همخوانی دارد. بعلاوه در پژوهش های رفیعی و همکاران(۱۳۹۱)، امیدیان(۱۳۸۸)، قلاوندی و همکاران(۱۳۹۰) و خوش کنش و کشاورز افشار(۱۳۸۷) رابطه مثبت و معنادار بین سلامت روان و شادکامی و رابطه ی منفی و معناداری میان شادکامی و مشکلات روانی نظیر افسردگی و اضطراب به دست آمده بود که در این پژوهش نیز مورد تایید قرار گرفت. همچنین طبق نتایج پژوهش های حمید و همکاران(۱۳۹۲)، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲)، ضمیری نژاد و همکاران(۱۳۹۲)، فلاح وهمکاران(۱۳۸۸)، اژدری فرد وهمکاران(۱۳۸۹)، روحانی و همکاران(۱۳۸۷)، ییلاق بیگی و همکاران(۱۳۹۰)، لشنی و همکاران (۱۳۹۱) و صحرائیان و همکاران(۱۳۹۰) میان شادکامی و معنویت رابطه ی مثبت معناداری وجود داشت؛ به نحوی که با اجرای برنامه های معنوی و مذهبی می توان شادکامی افراد را به حد مطلوب و یا فراتر از آن رساند. این یافته نیز مطابق نتایج به دست آمده تایید شد. (میان افسردگی، استرس و اضطراب با شادکامی در هر سه دانشگاه رابطه معنادار و معکوس می باشد به گونه ای که هر چقدر میزان شادکامی در دانشجویان افزایش یابد در مقابل میزان افسردگی، استرس و اضطراب در آن ها کاهش می یابد). این نتیجه با پژوهش های خوش کنش و همکاران (۱۳۸۷)، رضایی آدریانی و همکاران (۱۳۸۶)، عناصری(۱۳۸۶)، رفیعی و همکاران(۱۳۹۱)، امیدیان(۱۳۸۸) و قلاوندی و همکاران(۱۳۹۰) همسو می باشد. در پردیس شهید باهنر میان اضطراب با افسردگی و استرس رابطه ی معنادار مستقیمی مشاهده می شود که با پژوهش های غباری بناب و همکاران(۱۳۸۸)، رضایی و همکاران(۱۳۹۱)، اژدری فرد و همکاران (۱۳۸۹)، ربیع سیاهکلی و همکاران(۱۳۹۳)، بیانی و همکاران (۱۳۸۷) و ظروفی (۱۳۸۷) همسو می باشد.

منابع

-اژدری فرد، پری سیما ؛ قاضی، قاسم؛ نورانی پور، رحمت الله(۱۳۸۹)؛« بررسی تأثیر آموزش عرفان و معنویت بر سلامت روان دانش آموزان»، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال۵، شماره۲، صص۱۰۵-۱۲۷.

-امیدیان، مرتضی(۱۳۸۸)؛« بررسی وضعیت سلامت عمومی و شادکامی در دانشجویان دانشگاه یزد»،مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی،دوره دهم، شماره1 ،صص۱۰۱-۱۱۶.

- بیانی، علی اصغر ؛ گودرزی، حسنیه ؛ بیانی، علی ؛ محمدکوچکی، عاشور(۱۳۸۷)؛« بررسی رابطه ی جهت گیری مذهبی با اضطراب و افسردگی در دانشجویان»، مجله علمی –پژوهشی اصول بهداشت روانی، سال۱۰، شماره۳، صص۲۰۹-۲۱۴

- بی نام(۱۳۹۰)؛« کارکردهای روان شناختی دعا در آیینه پژوهش»، مجله:اشارات، شماره ۱۴۴،صص۱-۱۵

- جلیلوند ،محمد امین(۱۳۷۸)؛« بررسی رابطه نماز با اضطراب در دانش آموزان دبیرستانی»،مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی ، شماره ۸، صص از ۶۱ تا ۶۸.

- حمید، نجمه ؛گلستانی پور، مرتضی؛ کریم نژاد، فرزاد(۱۳۹۲)؛« رابطه ساده و چندگانه هویت دینی، سلامت روان و خوش بینی»، فصلنامه روانشناسی و دین،سال ششم، شماره اول،ص ۷۷-۹۰.
- خوش کنش، ابوالقاسم ؛ کشاورز افشار، حسین(۱۳۸۷)؛« رابطه شادکامی و سلامت روانی دانشجویان»، فصلنامه اندیشه و رفتار، دوره ۲، شماره۷،صص۴۱-۵۲.
- ربیع سیاهکلی، سهیلا ؛آوازه، آذر ؛ اسکندری، فریدون؛ قهرمانی، زینب؛ نعمتی خواه، میثم ؛ افشین جو، مهناز ؛ اقوامی، مژگان السادات(۱۳۹۳)؛« بررسی ارتباط بین اعتقادات مذهبی با افسردگی و اضطراب خانواده ی بیماران بستری در بخش مراقبت ویژه»، مجله علمی، پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی زنجان، دوره۲۲، شماره۹۰،صص۵۲-۴۵.
- رضایی، امیر موسی ؛ ناجی اصفهانی، همایون ؛ مومنی قلعه قاسمی، طاهره؛ امین الرعایا، مهین(۱۳۹۱)؛« بررسی ارتباط جهت گیری مذهبی با اضطراب و افسردگی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، تحقیقان علوم رفتاری، دوره ۱۰،شماره۶، ویژه نامه سلامت روان،صص۵۰۹-۵۱۹.
- رضایی آدریانی، مرتضی ؛ آزادی، آرمان ؛ احمدی، فضل الله ؛ واحدیان عظیمی، امیر (۱۳۸۶)؛«اضطراب، استرس و کیفیت زندگی دانشجویان پسر و دختر مقیم خوابگاه های دانشجویی»، فصلنامه پژوهش پرستاری، دوره ۲، شش۴و۵، صص۳۱-۳۸
- رفیعی، محمد ؛ موسوی پور، سعید ؛ آقا نجفی، مریم(۱۳۹۱)؛« بررسی شادکامی، سلامت روانی و ارتباط بین آنها در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک در سال۱۳۸۹ »،مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک،، سال۱۵ ، شماره ۳ (شماره پیاپی ۶۲)،صص۲۵-۱۵.
- روحانی، عباس ؛ معنوی پور، داود(۱۳۸۷)؛« رابطه عمل به باورهای دینی با شادکامی و رضایت زناشویی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه»، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان(اصفهان)، شماره۳۵و۳۶، صص۱۸۹-۲۰۶.
- صحرائیان، علی ؛ غلامی، عبدالله؛ امیدوار، بنفشه(**۱۳۹۰**)؛« رابطه ی نگرش مذهبی و شادکامی در دانشجویان پزشکی دانشگاهعلوم پزشکی شیراز»،افق دانش؛ فصلنامه ی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد،دوره ی **۱۷**، شماره ی ۱.
- صدری، جمشید و علیرضا جعفری(1389)؛« بررسی رابطه ی باورهای مذهبی با سلامت روان (مطالعه ی موردی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر)»، فصلنامه علوم رفتاری، صص۱۲۳-۱۳۸.
- ضمیری نژاد، سمیه ؛ پیلتن، مریم ؛ حق شناس،مرتضی؛ تبرایی، یاسر؛ اکابری،آرش (۱۳۹۲)؛«پیش بینی و شادکامی دانشجویان بر اساس هوش معنوی»، مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، دوره ۲۰، شماره۵، ویژه نامه،صص۷۷۳-۷۸۱.
- ظروفی، مجید(۱۳۸۸)؛« بررسی سلامت روانی و رابطه آن با گرایش به اعمال مذهبی دربین دانشجویان دانشگاه آزاد شبستر»، مجله روانشناسی و دین،سال دوم، شماره چهارم،ص ۱۴۳ ـ ۱۵۶
- عباسی اول،کریم(۱۳۸۹)؛« تأثیر دین و باورهای دینی در سلامت روانی فرد و جامعه»،مجله پیوند، شماره ۳۷۶، صص۱۰-۱۳.

- علی‌محمّدی، کاظم؛ آذربایجانی، مسعود(۱۳۸۸)؛« بررسی رابطهٔ بین شادکامی اسلامی و شادکامی روان‌شناختی در دانشجویان دانشگاه قم در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸»،فصلنامه روانشناسی و دین، سال دوم، شماره سوم، ص ۷ ـ ۲۸.
- عناصری، مهریار (1386) ؛« رابطه ی بین سلامت روان و شادکامی دانشجویان دختر و پسر»،اندیشه و رفتار،دوره ی دوم، شماره ی6 ،صص۷۵-۸۴
- غباری بناب، باقر ؛ متولی پور، عباس ؛ حکیمی راد، الهام ؛ عسگری حبیب آبادی، مجتبی (۱۳۸۸)،« رابطه اضطراب و افسردگی با میزان معنویت در دانشجویان دانشگاه تهران »، فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال۳، شماره۲ (۱۰)،صص ۱۱۰-۱۲۳
- فضل الهی، سیف اله ؛ جهانگیر اصفهانی، نرگس؛ حق گویان، زلفا(۱۳۸۹)؛« سنجش میزان و عوامل مؤثر بر شادی دانشجویان پردیس قم دانشگاه تهران»، فصلنامه روانشناسی و دین،سال سوم، شماره چهارم، ص ۸۹-۱۰۸.
- فلاح، محمد حسین ؛ نیک فرجام، محمد رضا(۱۳۸۸)« جایگاه اعتکاف در آموزه های دینی و تأثیر آن بر افزایش شادکامی» (مطالعه موردی دانشجویان دختر دانشگاه های یزد)، فصلنامه علمی- پژوهشی علوم انسانی، سال۴، شماره۱۶، صص ۱۱۳ – ۱۳۶.
- قلاوندی، حسن ؛ یارمحمدزاده، پیمان ؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی، سلطان زاده، وحید ؛ پاشازاده، یوسف(۱۳۹۰)؛« بررسی رابطه نشاط، سلامت روان و رضایت از خانواده در شرکت شیر گاز آذران اصفهان»،فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه، شماره77 ، صص ۱۱۰-۱۲۸.
- مازوچی، طاهره ؛ آرانی، طیبه سادات؛ عسکری، زینب(۱۳۹۱)؛« شادی از منظر مکتب اسلام و روانشناسی» فصلنامه علمی – پژوهشی، مجله سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت،سال اول، شماره ۱.
- منظری توکلی، علیرضا ؛ عراقی پور، نجمه(۱۳۸۹)؛« بررسی رابطه بین دینداری و شادکامی در بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان سال تحصیلی1389-1388 »، فصلنامه روان شناسی تربیتی، شماره نوزدهم، سال ششم، صص۱۹-۴۵.
- لشنی، زینب ؛ شعیری، محمدرضا ؛ اصغری مقدم، محمدعلی ؛ گلزاری، محمود(۱۳۹۱)؛« تأثیر راهبردهای شاکرانه بر عاطفه مثبت، شادکامی و خوشبینی»،مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال هجدهم، شماره۲ ،صص۱۵۷-۱۶۶.
- یعقوبی، نورمحمد ؛ رقیبی، مهوش ؛ مطهری، زهرا(۱۳۹۲)« بررسی رابطه بین معنویت سازمانی و شادکامی کارکنان »(یک مطالعه موردی در ستاد فرماندهی نیروی انتظامی گلستان)، مجله طب انتظامی، شماره ۱، مسلسل ۲، صفحات ۱۱۹-۱۲۶.
-ییلاق بیگی، مانک ؛ منشئی، غلامرضا(۱۳۹۰)؛« ارتباط آموزش قرآن کریم با شادکامی»، دوفصلنامه تخصصی پژوهش های میان رشته ای قرآن کریم، سال۲، شماره۴، صص۴۵-۵۱.

- Hales , D,.with Zartman , Thomas C. (2001). An invitation to Fitness and Wellness. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learnin.

Hill,Hood,Spilka(2001). Psychology of Religion-.

Pargament, K.(2007). Spiritually Integrated Psychotherapy -

Peterson,C.,& Seligman, M.E.P. (2004). Character strengths and virtues. Oxford university press-

- Seligman, M. (2005). Positive Psychology, positive prevention ,and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J., Lopes(Eds). Hand book of positive psychology. New York:Oxford University Press.

تصویری از تربیت معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

فهیمه فدایی[۱] زهرا تقدیری[۲]

چکیده

نظام آموزشی برای بقا و برتری به طور روز افزونی به نیروی انسانی خود وابسته اند. معلمان یکی از نیروهای اصلی آموزش و پرورش هستند که می بایست خود را با تحولات نظام آموزشی تطبیق دهند زیرا یکی از مهم ترین مسائلی که در تجدید و نوآوری نظام آموزشی باید در نظر داشت تجدید برنامه های تربیت معلم است. سند تحول آموزش و پرورش که به منزله ی راهنمای تصمیم گیری اساسی در خصوص نظام آموزشی است به مسأله خطیر تربیت معلم اشاره داشته است؛ چرا که اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی اساسی در روش های آموزشی خود به وجود آورد باید به فکر دگرگونی و تجدید بنای تمام عواملی که در یادگیری دانش آموز مؤثرند، باشد. بنابراین هدف اساسی این پژوهش بررسی جایگاه مصور از تربیت معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. روش گردآوری داده ها توصیفی و استفاده از تکنیک تحلیل محتوا بود. آنچه از تحلیل داده ها به دست آمد در شش مضمون: تربیت دین مدار، پرورش ایدئولوژی محور، مشارکت پذیری، معلم محوری، بسط پهنه آموزشی و بازآفرینی اصول حاکم دسته بندی شد. نتایج به دست آمده نشان دهنده آن است که موضوع تربیت معلم در سند تحول بنیادین به دور از نگرش سیستمی می باشد زیرا در پی تقویت اصول حاکم گذشته است، به دلیل آنکه شرایط احراز بسیاری از اهداف سند در حال حاضر مهیا نیست چرا که از رویکرد ارشادی- انتظاری، تبعیت می کند. در نهایت می توان گفت آنچه از سند قابل درک است سردرگمی در یک برزخ تحولی است.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، فلسفه تربیت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

[۱] فهیمه فدایی(نویسنده مسئول)، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه الزهرا(س) fadaeifahime@yahoo.com
[۲] زهرا تقدیری، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی ، دانشگاه الزهرا(س) Zahra_taghdiri@yahoo.com

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه ای از مهم ترین ارکان جامعه محسوب می شود که مسئولیت خطیری در جهت تحقق اهداف آموزشی دارد؛ اهمیت این نظام زمانی جلوه گر است که به هریک از ارکان آن توجهی خاص شود.

یکی از ارکان و عناصر اصلی نظام آموزش، معلم می باشد که در بین همه عناصر آموزشی تنها عنصری است که هیچ بدیل و شبیهی برای آن وجود ندارد. به عبارت ساده هیچ چیز نمی تواند جای معلم را در نظام آموزشی بگیرد،که اگر این امر قابل تحقق بود خیلی از کشورهای پیشرو وپیشتاز کنونی این اقدام را انجام می دادند زیرا در این زمینه شکی وجود ندارد که معلمان کلیدی ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند که کارآیی و کفایت معلم آیینه ی تمام نمای کارآیی های نظام آموزش و پرورش است(رؤوف،۱۳۸۹).

در خصوص نقش و جایگاه معلم، مقام معظم رهبری بر اهمیت آن افزوده اند و بیان داشته اند که: معلم در نظام آموزش و پرورش ،یک اهمیت ویژه دارد. این اهمیت ویژه از کجاست؟ از اینجاست که از آموزش وپرورش و مدارس- دوازده سال از پیش دبستانی تا انتهای دبیرستان- ، مثل یک قرنطینه است که همه افراد جامعه از یک نقطه ای وارد این مجموعه و این کارگاه می شوند و از نقطه ای خارج می شوند. آن هم در چه دورانی؟ در دورانی که در عمر هفتاد ساله و هشتاد ساله و صد ساله یک انسان، هیچ دورانی از لحاظ فراگیری، به اهمیت این دوران نیست، دوران طلایی فراگیری، یعنی از شش سالگی تا هیجده سالگی، آموزش وپرورش و معلم را با این نگاه ببینند. سلسله عظیم میلیونی آحاد یک ملت، در بهترین دوره های زندگی برای فراگیری- یعنی در همان دوازده سال- وارد کارگاه عظیم می شوند که اسمش آموزش وپرورش است. سرو کار اینها با کیست ؟ با معلم. بنابراین معلم، نقش آفرین این کارگاه عظیم و دوازده ساله است.(مجموعه سخنرانی های مقام معظم رهبری۱۳۸۶/۰۲/۱۲).

در رابطه با اهیمت نقش آفرینی معلم در مسیر آموزش، دو راهکار ارائه می شود:

۱. تأسیس مراکز مهارت آموزی قبل از ورود به مدرسه

۲. کارآموزی در حین کار

که در این خصوص آموزش و پرورش و مراکز تربیت معلم بر عملی شدن این اهداف همت گماشته اند. در رابطه با مورد اول: سرمایه گذاری روی تأسیس آکادمی های تربیت حرفه ای معلم با توسعه کیفی و در مرحله بعد توسعه کمی مراکز تربیت معلم موجود برای ایفای چنین نقش خطیری در فرایند تربیت معلم باید جزء اولویت های اصلی آموزش و پرورش باشد(مهرمحمدی،۱۳۹۲) که اگر نتواند به چنین وظیفه ای عمل کند بهتر است،

دور از هر تردید، عنوان با شکوه تربیت معلم را از سرلوحه ی مراکز خود حذف کند، زیرا « اگر یاد بدهیم ، اما یاد نگیرند، انگار هیچ کاری نکرده ایم. اگر نامناسب و ناروا یاد بدهیم، انگار زندگی را هدر داده ایم» (رؤوف،۱۳۸۹). البته آموزش و پرورش می تواند در این جهت هوشمندانه تر از کلیه ظرفیت های بخش خصوصی نیز استفاده کند و تمام استعدادهای پراکنده موجود در سطح جامعه را به این مسیر هدایت کرده و از آنها نهایت بهره برداری را بنماید. استفاده از ظرفیت معلمان بازنشسته و تشویق آنان به تأسیس آکادمی های تربیت حرفه ای معلم خصوصی یکی از اقدامات قابل تصور است(مهرمحمدی،۱۳۹۲) زیرا از آنجا که هیچ حرفه ای نیست که نیاز به کسب مهارت های عملی و کاربردی مخصوص خود نداشته باشد، حرفه ی معلمی هم، که سرآمد همه ی حرفه های دیگر است، نمی تواند بدون آموختن و یادگرفتن شیوه ها، کردارها و رفتارهای عملی به موفقیت های لازم دست یابد(رؤوف،۱۳۷۹). در این خصوص جورج براون[1] بیان می کند: معلمی هنر است، اما برتر از آن هنر تربیت معلم است. مجهز کردن معلمان به مهارت های حرفه ای- پیش از ورود به کلاس درس- اصلی ترین وظیفه ای است که مراکز تربیت معلم بر عهده دارند زیرا این امر نیازمند آن است که نهادهای آموزشی، افرادی را پرورش دهند که توانایی تشخیص، حل مسأله و توانایی تصمیم گیری از طریق استفاده از تفکر انتقادی و خلاق را داشته باشند(مانگنا[2] و چابلی[3]، ۲۰۰۵).

و اما در رابطه با محور دوم: کارآموزی حین کار که اهمیت آن را می توان در بسیاری از متون دریافت کرد، زیرا حرفه معلمی دو جنبه دارد که مانند دوبال عمل می کند تا شکوه پرواز را به نمایش بگذارد، یک بال دانش و آگاهی نسبت به موضوعات و دیگری مهارت و توانایی است. تجربه ثابت کرده است که در حرفه ی معلمی بال مهارت و توانایی نیرومندتر از بال دانش است. درست مانند دو دست انسان که یک دست همواره نسبت به دست دیگر کاری تر و قوی تر است. در رابطه با قطعیت این موضوع مرکز تحقیقات آموزشی این نکته را بیان می کند که، امروزه دانش به تنهایی همه چیز نیست. دانشی که نتواند با مهارت و توانایی پیوند واقعی و ملموس پیدا کند، نخواهد توانست در قرن جدید سرچشمه ی اصلی نوآوری ها و ابتکارهای زندگی روزآمد باشد(مرکز تحقیقات آموزشی،۱۳۷۰).

حرفه ی معلمی، همچون حرفه های دیگر، تنها بر اصول« کارآموزی های کاربردی، آن هم در کارگه های عملی» استوار می ماند. اصلی که به باور رسیده است و از نیمه ی دوم قرن بیستم سرلوحه ی برنامه های تربیت معلم قرار گرفته است. آموزش و پرورش سرمایه ی نسل های امروز و آینده است. سرمایه ای که نمی توان برای

[1] George Brown
[2] Mangena
[3] Chabelli

آن قیمتی تعیین کرد. زیرا یادگیرندگان را از وادی تاریکی به سرزمین روشنایی سوق می دهد.[1] سرانجام باید اشاره کرد که امروزه فناوری(تکنولوژی آموزشی) مهم ترین عامل تقویت کننده ی مهارت های عملی و اجرایی معلمان به شمار می آید. عاملی که دانش و عمل را در هم می تند و نمی گذارد هیچ معلمی امروز را در فضای دیروز مورد ارزشیابی قرار دهد(کنفرانس یونسکو،۱۹۹۸).

با توجه به مباحث مطرح شده در رابطه با اثربخشی آموزش معلمان قبل از ورود به کار و حین کار بهترین و کارآمدترین برنامه جهت تحقق اهداف، تطبیق آموزش و پرورش با جامعه و فرهنگ مذکور آن است زیرا بدیهی است که نوع آموزش و پرورش در جوامع گوناگون با ارزش ها، عقیده ها و هدف های اجتماعی و فرهنگی و سایر ویژگی های کلی حاکم بر جامعه وابستگی های نزدیکی دارد، زیرا در عصری که کتاب های درسی به سرعت کهنه می شوند و نوآوری دائماً تجربه می شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، ضرورت تحول همه جانبه و عمیق در نهاد آموزش و پرورش بیش از پیش احساس می شد؛ زیرا انقلاب اسلامی، یک انقلاب فرهنگی است و تغییر فرهنگ و تحول در باورها و رفتارها را باید از سنین کودکی و جوانی آغاز کرد. از این جهت به مرور زمان تلاش بر این شد که تغییر و تحول در آموزش و پرورش برمبنای فرهنگ و نیازهای کشور صورت پذیرد که در نهایت منجر به تدوین سند تحول بنیادین آموزش پرورش گردید.

یکی از اصول متمم برنامه ریزی آموزش و پرورش اصل تغییر و تحول است(فیوضات،۱۳۹۰: ۷۴). «اگر قرار باشد آموزش و پرورش بر اساس روند موجود پیش برود، رشد کند و توسعه یابد، دیگر احتیاجی به برنامه ریزی نیست. برنامه ریزی برای آن است که در روند موجود تغییر و تحول ایجاد کند و آن را در مسیر جدیدی قرار دهد و کمبودهای کمی و معایب کیفی آن را بر طرف سازد»(فیوضات،۱۳۹۰ : ۷۹). به همین دلیل از آغازین روزهای پیروزی انقلاب، انجام تحولات بنیادین در دستور کار مسئولان ارشد نظام آموزش و پرورش قرار گرفت.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در حقیقت برنامه راهبردی آموزش و پرورش می باشد. قلمرو سند عرصه های توسعه اعم از اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در آموزش و پرورش در بر می گیرد و برای آنها تعیین تکلیف می کند. این سند پایه، ملاک و راهنمای تصمیم گیری های اساسی برای هدایت، راهبری، نظارت و ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به منظور تحقق تحولات محتوایی و ساختاری است

[1] آموزش و پرورش برای قرن ۲۱ در منطقه ی آسیا و اقیانوس آرام، کنفرانس یونسکو، ۱۹۹۸ میلادی

(ranaee.2014). قرار است اجرای این سند منجر به " کسب موقعیت نخست تربیتی در منطقه و جهان اسلام و ارتقاء فزاینده جایگاه تعلیم و تربیت ایران در سطح جهانی " شود.

اما زمانی می توان نقش سند تحول بنیادین را چشم گیر دانست که به اهداف و راهکارهایی که بیان شده است عمل شود، زیرا به عنوان نمونه می توان بیان کرد که آموزش و پرورش برای انجام تربیت معلم نیاز به تدارک اقدامات وسیع و بی سابقه از نظر منابع انسانی و سایر عوامل پشتیبانی کننده دارد. زیرا آموزش و پرورش مانند «زمان» حرکت می کند که نه تنها هرگز به عقب برنمی گردد، بلکه پیش می رود و دنیای تازه تر را پیش رو قرار می دهد(رؤوف،۱۳۸۹).

در نهایت می توان این گونه بیان کرد که اگر بهترین محتوا، پیشرفته ترین امکانات و تجهیزات آموزشی و حتی اسناد آموزشی در آموزش وپرورش پیاده شود اما تدابیر تربیت معلم تغییر نیابد و یا معلم با آن محتوا و امکانات همسو نباشد تمام حرکات ابتر خواهد ماند.

در این رابطه پژوهش هایی صورت گرفته است، از جمله باقری زاد(۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان نقش و جایگاه معلم در تحول بنیادین آموزش و پرورش به این نتیجه رسیده است که وقتی برنامه های جدید با روش های قدیم در می آمیزد، تجدید بنای نظام روی کاغذ باقی خواهد ماند و فقط به درد مسئولان تبلیغاتی خواهد خورد. بنابراین، یکی از مهم ترین مسائلی که در تجدید و نوآوری نظام آموزشی باید در نظر داشت، تجدید بنای اندیشه ها و باورهای معلم است.

پژوهش صفائی(۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان نقش معلم در تحول بنیادین آموزش و پرورش به این نتیجه رسیده است که برای انجام درست مأموریت خطیر معلم به عنوان مهم ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت در تحول بنیادین نیاز به بازنگری در برنامه درسی نظام تربیت معلم برای گزینش و آموزش معلمان و آماده کردن دانشجو-معلمان برای ایفای نقش تربیتی شان در آینده است.

پژوهش کارول[1] (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر برنامه های آموزشی جدید برای جذب و نگهداری معلمان نشان داد که رابطه مستقیمی بین کیفیت برنامه نگهداری و توسعه حرفه ای معلم و عملکرد کلاسی وجود دارد و هنگامی که با برنامه های اموزشی جدید از معلمان حمایت می شود، نه تنها برای آنها مفید است بلکه انگیزه بیشتری برای نگهداری آنها در آموزش و پرورش ایجاد می شود. در سال های اخیر تحقیقات نشان داده که این برنامه ها باعث افزایش روحیه معلمان و بهبود عملکرد آنها می شود. که بیشتر بر کیفیت تحصیلی متمرکز

[1] Karol

است. برنامه های اموزشی بیشتر متمرکز بر محتوا و یادگیری فعال است که می تواند یک عامل کلیدی برای توسعه حرفه ای معلمان اثربخش باشد.

فلسفی (۲۰۰۹) به منظور مقایسه ی معلمان مراکز تربیت معلم و معلمانی که از نظر سطح سواد پایین ولی با تجربه هستند، تحقیقی انجام داد. نتایج نشان داد که: بین این دو گروه معلم تفاوت معناداری وجود دارد. معلمان تحصیل کرده آموزش دیده از معلمان آموزش ندیده مؤثرترند. معلمان آموزش دیده با تجربه از معلمان آموزش ندیده با تجربه مؤثرترند.

بیان مسأله

آموزش و تربیت معلمان از مهمترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارا محسوب می گردد. در قرن بیست ویکم از معلم به عنوان مدیر یادگیری نام برده می شود و او با بکارگیری مجموعه ای از امکانات مادی و معنوی و توانایی که در خود سراغ دارد می کوشد تا با ایجاد فرصتهای مناسب به سازماندهی و جهت دهی فعالیت های یادگیری دانش آموزان پرداخته و از این طریق تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم وتربیت را در آنها ایجاد نماید. بشر امروزه به خوبی دریافته است که تحول در نظام آموزش و پرورش به منزله پیش نیازی برای پاسخگویی به چالشهای علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و در نهایت دستیابی به توسعه پایدار محسوب می گردد. 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 محسوب می گردند، پی برد. تحقق اهداف سند تحول بنیادین به دست توانای معلمان صاحب صلاحیت صورت می گیرد و از این رو است که در نظام های آموزشی پیشرو، وسواس و دقت نظری زیادی برای گزینش، آموزش و به روز رسانی معلمان از منظر دانش تخصصی و حرفه ای صورت می گیرد(امراله، حکیم زاده،۱۳۹۳).

تربیت معلم در کشور ما با اینکه از سابقه نسبتا طولانی برخوردار است، به علت رشد کمی دانش آموزان و نیاز به مدرسه و کلاس های درسی جدید، مرتبا دستخوش تغییرات متعدد شده و از شیوه های گوناگونی برای جذب، آموزش و بکارگیری معلمان استفاده شده است. کمیته تخصصی برنامه ریزی دروس در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی 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(امراله، حکیم زاده،۱۳۹۳). در این راستا پژوهش

حاضر قصد دارد تا به بررسی نمای تصویر شده از تربیت معلم در سند تحول بنیادین بپردازد زیرا رهنمون استوار آموزش و پرورش کشور منوط به معلمین به عنوان پایدارترین عامل کلیدی نظام آموزشی می باشد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. جامعه آماری، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و روش و ابزار گردآوری اطلاعات تحلیل محتوا بود. این پژوهش برای تحلیل داده های جمع آوری شده از روش تحلیل تماتیک[1](موضوعی) استفاده شد، به این صورت که یک مطالعه از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عمل آمد و مطالب مربوط به تربیت معلم مشخص شد، در نهایت داده ها دسته بندی شدند و در قالب تم(موضوع) هایی ارائه شدند و در جدول تحلیل داده ها قرار گرفتند.

یافته ها

برای تحلیل و تفسیر داده ها از شیوه ی تحلیل تماتیک استفاده شد به این صورت که بعد از مطالعه سند، کدگذاری صورت گرفت و تعداد ۶ تم به دست آمد که عبارت بودند از: تربیت دین مدار، پرورش ایدئولوژی محور، مشارکت پذیری، معلم محوری، بسط پهنه آموزشی و بازآفرینی اصول حاکم. از این رو در این بخش از پژوهش در جدول شماره ۱ به توصیف گزیده ای از داده ها پرداخته می شود.

جدول شماره ۱

تم ها	جملات
تربیت دین مدار	ـ نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی. – توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی (هدف کلان، ۵، ۴، ۳). – ارتقاء معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان و مشارکت برای ارتقاء معنوی خانواده (هدف‌های کلان ۵ و ۴، ۲، ۱).

[1] Thematic analysis

	– توسعه فرهنگ اقامه نماز و اهتمام به برپایی نماز جماعت در مدرسه و تقویت انس با قرآن در دانش‌آموزان و توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح برنامه‌ها و توانمندسازی معلمان در راستای تقویت مهارت روخوانی و روان‌خوانی در دوره ابتدایی، آشنایی با مفاهیم کلیدی قرآن در دوره متوسطه اول و آموزش معارف قرآنی در متوسطه دوم براساس منشور توسعه فرهنگ قرآنی. – استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه (نظام رتبه‌بندی) علمی و تربیتی معلمان و تقویت انگیزه ارتقاء شغلی در آنان براساس نظام معیار اسلامی.
پرورش ایدئولوژی محور	– ایجاد سازوکارهای ترویج و نهادینه‌سازی فرهنگ ولایت‌مداری تولی و تبرّی، امر به معروف و نهی از منکر، روحیه جهادی و انتظار «زمینه‌سازی برای استقرار دولت عدل مهدوی (عج)» با تأکید بر بهره‌گیری از ظرفیت حوزه‌های علمیه و نقش الگویی معلمان و اصلاح روش‌ها. – ایجاد سازوکار برای تقویت انسجام اجتماعی و وحدت ملی و احیاء هویت افتخارآمیز اسلامی ـ ایرانی در دانش‌آموزان و معلمان با تأکید بر آموزش و اجرای سرود ملی به اهتزاز درآوردن پرچم جمهوری اسلامی ایران در تمام مدارس.
مشارکت پذیری	– نهادینه‌سازی و تقویت همکاری مدرسه با مراکز فرهنگی و علمی محله به ویژه مسجد و کانون‌های مذهبی و حوزه‌های علمیه و مشارکت فعال مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌های مرتبط محله و نیز حضور نظام‌مند و اثربخش روحانیون توانمند و مبلغان مذهبی با تجربه در مدرسه. – افزایش مشارکت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و مدرسه و معلمان و دانش‌آموزان در رشد و تعالی کشور در عرصه‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی در سطح محلی و ملی به عنوان نهاد مولد سرمایه انسانی، فرهنگی، اجتماعی و معنوی (۵، ۲ و ۷) – استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه سازوکارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد. – افزایش کارآمدی شوراهای درون مدرسه (مانند شورای معلمان و شورای دانش‌آموزان) با تفویض برخی از اختیارات اداره و مدرسه به آنان فراهم آوردن زمینه مشارکت بیشتر ایشان در فرآیند تعلیم و تربیت مدرسه.
معلم محوری	– ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان

	- تأکید بر معلم محوری در رابطه معلم و دانش‌آموز در عرصه تعلیم و تربیت و جلوگیری از اجرای هر سیاسیت و برنامه نظری و عملی که این محوریت را مخدوش نماید - ارتقاء منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر نقش الگویی و جایگاه معلم (۴و ۲) - برنامه‌ریزی و به کارگیری امکانات و فرصت‌های اجتماعی برای اعتلای فرهنگ عمومی در تکریم و پاسداشت مقام معلم با تاکید بر استفاده از ظرفیت رسانه ملی - ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعدادهای برتر و برخوردار از صلاحیت‌های دینی، اخلاقی، انقلابی و شخصیتی به رشته‌های تربیت معلم با تأکید بر تقویت انگیزه‌های معنوی و مادی معلمان از قبیل برقراری حقوق و دستمزد در دوران تحصیل، ارتقای سطح آموزشی و تجهیزاتی مراکز ذیربط، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی و تسهیل در ادامه تحصیل با توجه به رتبه‌بندی معلمان. - ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی. - ایجاد سازوکارهای قانونی برای افزایش انگیزه معلمان و مربیان با ساماندهی مناسب خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی آنان.
بسط پهنه آموزشی	- تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مدیران و معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس و واگذاری مسئولیت کلان تربیتی مدرسه به مدیران مدارس - تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی مدیران و معلمان و فراهم آوردن ساز و کارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس. - 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. - 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.

	- برنامه‌ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت. - رصد کردن تحولات نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی در سطح منطقه، جهان اسلام و بین‌الملل و بومی‌سازی تجربیات و یافته‌های مفید آنها و بهره‌مندی آگاهانه از آنها در چارچوب نظام معیار اسلامی. - جذب و تربیت معلمان مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس در درس‌های علوم انسانی، دانش‌افزایی مستمر معلمان در حین خدمت و ارتقاء شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی آنها - اصلاح و به روزآوری روش‌های تعلیم و تربیت با تأکید بر روش‌های فعال، گروهی، خلاق با توجه به نقش الگویی معلمان. - گسترش بهره‌برداری از ظرفیت آموزش‌های غیرحضوری و مجازی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی ویژه معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌های ایرانی در خارج از کشور براساس نظام معیار اسلامی و با رعایت اصول تربیتی از طریق شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات. - تأمین تسهیلات و امکانات و ایجاد سازوکارهای کارا و اثربخش در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفه‌ای برای یادگیری مداوم.
بازآفرینی اصول حاکم	- ابتناء فرایند طراحی، تدوین و اجرای اسناد تحولی زیر نظام‌ها (شامل برنامه درسی ملی، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، راهبری و مدیریت، تأمین و تخصیص منابع مالی، تأمین فضا، تجهیزات و فناوری ـ پژوهش و ارزشیابی) و برنامه‌های کوتاه‌مدت و میان‌مدت بر مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و مفاد سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (هدف‌های کلان ۱، ۴، ۳، ۲، ۶، ۵) - بازمهندسی 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 برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش (۷، ۴، ۲، ۱ و ۸). - استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذیربط.

	- استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و افزایش نقش معلمان در این زمینه و به کارگیری مشاوران متخصص برای ایفای وظایف تخصصی در تمام پایه‌های تحصیلی. - استقرار و استفاده از نظام «دوری» در سازماندهی، معلمان در سه پایه اول ابتدایی.

بحث و نتیجه گیری

سند تحول بنیادین یکی از مهمترین برنامه های بلند مدت نظام آموزشی کشور بعد از پیروزی انقلاب

اسلامی می باشد که تمام اهداف، فعالیتها و اقدامات آموزش وپرورش را در تمام حوزه ها و ابعاد شامل می شود. یکی از مهم ترین ویژگی های تهیه و تدوین اهداف آموزشی و تربیتی توجه به جهان بینی حاکم بر جامعه است. تأکیدات رهبرفرزانه انقلاب اسلامی مبنی برضرورت تحول بنیادی درآموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ایرانی و تدوین الگویی اسلامی ایرانی برای تحول و پرهیز از الگوهای وارداتی،کهنه و تقلیدی محض، چراغ راه برون رفت از چالش های نظام آموزشی کشور می باشد. یکی از ارکان و عناصر اصلی هر آموزش معلم می باشد که در بین همه عناصر آموزشی تنها عنصری است که هیچ بدیل و شبیهی برای آن وجود ندارد. به عبارت ساده هیچ چیز نمی تواند جای معلم را در نظام آموزشی بگیرد تاجایی که یکی از شش زیر نظام اصلی سند تحول، تربیت معلم و تامین منابع انسانی می باشد، لذا ضروری است تحول از معلمین آغاز شود.

نتایج یافته ها نشان داد که، مبنای فلسفی غالب و اساسی تربیت معلم در سند تحول بنیادین بر گرفته از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است، به طوری که تمامی اصول تربیتی معلمان از جمله فرآیند جذب، نگهداشت و سنجش و ارزشیابی معلمان برمبنای دین مداری و ایدئولوژی محوری تنظیم شده است.

موضوع فلسفه ی تربیت، با توجه به مبانی تاریخی آن و تعاریف اصلی و ابتدایی آن که منصوب به افلاطون و ارسطو می باشند در ذیل فلسفه ی عملی قرار گرفته اند، و مفهومی متفاوت از رویکرد نظری موجود درسند، که آن را نیازمند مدیریت، برنامه ریزی، سازماندهی و کنترل می داند دارند و چه بسا این رویکرد نظری غالب که همان تربیت دینی است حصاری برای تحقق معلم مطلوب به حساب آید چرا که آن نظامی، نظام تعلیم و تربیت دینی(برگرفته از دین) خواهد بود که به پرورش همه ابعاد مختلف وجود انسان همچون بعد اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و دینی نظر دارد و چگونگی پرورش این ابعاد را از نظر آن دین خاص معرفی می کند(عیسی پور،۱۳۹۳)، در حالی که مبرهن است که فهم برنامه ریزان از دین، الگوپردازی

های نامناسب و خلط دین و انقلاب مفهوم تربیت دینی را در سند تحول شکل داده است و سبب عدم توجه به اصول علمی در تدوین اهداف و سایر عناصر برنامه های درسی حوزه ی تربیت دینی و ایدئولوژیکی شده است و غافل از آنکه امکان تربیت دینی به مفهوم سنتی آن در جهان امروز وجود ندارد زیرا مفاهیمی که بر درک کنونی ما ازتربیت اسلامی غلبه دارند، مانع از آن می شوند که تربیت اسلامی را به معنایی که بیش از همه شایستهٔ آن است به خاطر بیاوریم، یعنی عملی از سر ایمان، آگاهانه و اخلاقی که از یک عامل باایمان، آگاه و متعهد به ارزشهای تربیت اسلامی است سر می زند. این سند با آنچه که دین واقعاً از ما میخواهد و خداوند متعال در فلسفهٔ حیات انسان در این دنیا قرار داده است، فاصله دارد، وآن مفاهیمی که در قرآن به عنوان یک کتاب تربیتی و انسان ساز بر آنها تأکید شده است و مفاهیم کلیدی به حساب می آیند، طبیعتاً همان مفاهیم باید در سند تحول آموزش و پرورش نیز مفاهیم کلیدی به حساب بیایند.

همچنین در سند تحول بنیادین شاهد بسط پهنه آموزش معلمان می باشیم اما اهداف آموزشی در قالب صلاحیت ها و توانایی های کلی بیان شده است و حیطه صلاحیت های گوناگون شناختی، مهارتی، نگرشی، رفتاری و مدیریتی و... روشن نشده و اضلاع و لایه های موضوع تربیت مشخص نشده است و چنانچه این پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم احراز نشود می تواند سبب ادغام لایه های تربیت همچون تربیت تخصصی و نظری با تربیت حرفه ای شود و عدم توازن و تلفیق تئوری و عمل را درپی داشته باشد. هنگامی که اضلاع اصولی تربیت معلم مشخص نباشد بی شک می تواند تمامی مراحل جذب، نگهداشت و به خصوص ارزشیابی را با مشکل مواجه سازد چرا که در طی این گونه ارزشیابی که مرز دقیقی در سنجش نداشته باشد، شایسته سالاری، این پدیده ی با ارزش رنگ می بازد. این موضوع می تواند عدم کیفیت و انعطاف پذیری برنامه ها را به دنبال داشته باشد چرا که در نهان میل به ابراز الگوهای خطی و بدون تعاملی با نگاهی بیرونی در آن دیده می شود. این الگو می تواند بر بسیاری از اهداف و راهبردهای سند تأثیر مستقیم بگذارد به طوری که حتی اگر از الگوهای خطی و بدون انعطاف به دور شوند نظام آموزشی متمرکز و عدم وجود چند صدایی مانع آنها خواهد شد و امکان انجام بسیاری ازفعالیت های مورد نظر در سند در نهایت با آن مواجه خواهد شد و به شکست خواهد انجامید، درواقع مدیریت متمرکز از چالش های فرآروی ساختار آموزش و پرورش در این سیستم می باشد. سازمانهای متمرکز آموزشی همواره به خاطر کندی در انجام کارها، بی توجهی یا کم توجهی به نیازها و فرهنگ منطقه ای و تلاش و تثبیت وضعیت موجود نمی توانند تحولی نو در سراسر کشور ایجاد کنند. کلیه تصمیمات، خط مشی ها و برنامه ریزی های سازمان در یک جا اتخاذ و تنظیم می گردد و سپس جهت اجرا به استانها و مناطق ابلاغ می شود و مدیریت های مناطق به خصوص مدارس در واقع گردانندگان صرف بخشنامه ها و آئین نامه هایی هستند که خود قادر به اضافه کردن یک سطر از آن نیستند، چرا که معلم تنها عنصر تحقق اهداف نوشته شده

تلقی می شود و مشارکت او در همه ی زمینه ها و برنامه ها از جمله برنامه های محلی و برنامه های مدرسه طلب می شود؛ درحالی که اگر روح مدرسه و معلم آمیخته در هم باشند و تمامی برنامه ها با نظرات مشترک آنها صورت پذیرد نیازی به مشارکت طلبی از آنها در مرحله عمل نمی باشد.

همچنین اهدافی مانند معلم پژوهندگی کاملا شرایط خاص احراز خود را طلب می کند و با وضعیت متمرکز موجود و فلسفه ی تربیتی حاکم بر سند تحول، امکان تحقق آن بسیار اندک است، به طور مثال در ارزشیابی ها که برانگیزنده ی معلمان است تلاش آنها در زمینه پژوهنده شدن تاثیری در سنجششان ندارد، چنانچه نیاز درونی معلمان به تحقیق و پژوهش های فردی و به طور کلی پژوهنده بودن وجود نداشته باشد و معلم تردیدی بر دانسته های خود نکند بر روش های سنتی خود استوار خواهد ماند.

از موضوعات قابل توجه دیگردر سند تاکید بسیار بر معلم محوری است که گاهی نیز بندهایی کاملا متضاد با آن مبنی بر نقش هدایتگرانه معلم و دانش آموز محوری دیده می شود که هر یک از این راهبرد ها برگرفته از دیدگاه فلسفی است که بر اساس جهان شناسی شکل گرفته است.

بر اساس دیدگاه رئالیسم مذهبی، معلم نقش محوری در تربیت به عهده دارد. این تاکید بر گرفته از آمیزش دیدگاه رئالیسم و ایدالیسم در رئالیسم مذهبی است. ایدالیسم به دلیل نیاز به الگوی کامل تر در جریان تربیت، معلم را به عنوان فردی که به دیدگاه فرهنگی دست یافته، او را شخصی می دانند که نقش های گوناگونی را در مجموعه ای از ارزش های هماهنگ تلفیق داده است. از طرف دیگر رئالیسم، معلم را به عنوان پرورشکار حرفه ای که در تربیت دانش آموزان متخصص است می داند. معلم رئالیسم باید در زمینه ماده درسی و روش تدریس دارای دانش و مهارت کافی باشد. همچنین باید در زمینه هنرها و هم علوم لیبرال از تعلیم و تربیت همگانی برخوردار شده باشند، تا به افراد تحصیل کرده ای که روابط شاخه های مختلف معارف را با یکدیگر و با پرورش قوای اخلاقی انسان درک می کنند، تبدیل شوند. بر خلاف این دیدگاه، دیدگاه پرگماتیستی معلم را مظهر یا نمونه کامل واقعیت برای دانش آموز می دانند. همانطور که واقعیت در نقطه نهایی، تنها معلم می باشد، معلم همان جهان است که به صورت شخص ظاهر شده است.آن ها پیوسته به محصلانش کمک می کنند که این حقیقت را در یابند و بپذیرند که همواره قابل تغییر هستند. در این دیدگاه جهان هر فرد محصول تجربه های اوست و تجربه ی هر فرد با فرد دیگری متفاوت است، بنابر این جهان هر فرد با دیگر ی متفاوت است. به دلیل همین متفاوت بودن جهان معلم با جهان شاگردان، معلم تنها راهنما تلقی می شود و جهت رشد هر کسی به دست خود او تعیین می شود. اگزیستانسیالیستها نیز نقش معلم را نقش آگاهی دهنده نه جهت دهنده می دانند، یعنی او تلاش می کند که دانش آموز را ترغیب کند تا از طریق سوالاتی در خصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات افزایش آگاهی را فراهم می سازد، تنها شاگرد است که

می تواند با مسئولیت خویش برای نیل به هویت فردی رو در رو گردد بنابر این، جهان هر فرد را حاصل تجارب یا انتخاب او می دانند و به آن جنبه ی فردی می دهند، به این جهت معلم نمی تواند از طریق جهان متفاوت خود، جهان متفاوت کودکان را هدایت کند(شعاری نژاد،۱۳۸۶؛ علوی، ۱۳۸۶؛ گوتک، ۱۳۹۰).

بنابراین با توجه به توضیحات داده شده، عدم انتخاب فلسفه ای آگاهانه و خلط دو رویکرد کاملا متفاوت فلسفه معلم محوری و دانش آموز محوری دریکدیگر، نقش آموزشی معلمان و بسیاری موارد دیگر را تحت تاثیر خود قرار خواهد داد و ترکیب نامناسب آنها در سند سبب شکست در مراحل عملیاتی خواهد شد.

در نتیجه باتوجه به نتایج یافته ها رویکرد تربیتی غالب در بخش تربیت معلم یک رویکرد ارشادی –انتظاری است، بدین نحو که در مرحله اول به دنبال هدایت کلیه اعمال تربیتی می باشد و سپس انتظار تحقق اصول تنظیم شده خود و کاربرد آنها از سوی عاملان را دارد و از یک نگرش سیستمی که از مهم ترین اجزای آن توجه به بافت جامعه و خاستگاه های فکری آن می باشد تبعیت نمی کنند و با وجود تلاش های بسیار در زمینه تربیت معلم به نظر می رسد به جای پویایی و تحول اساسی، پایداری به اصول گذشته و تقویت بیشتر آنها وجود دارد زیرا هدف بازتنظیم و باز مهندسی اصول حاکم بیان شده است ولیکن در عمل شاهد تقویت اصول گذشته هستیم.

در نهایت می توان بیان کرد که در نظام آموزشی، پویایی می تواند ازتغییر، اصلاح و نوآوری آغاز شود و با تأثیر بر ارتقای نظام به نقطه غایی خود یعنی تحول در نظام آموزشی ختم شود و از سوی دیگر می تواند با تحول رویکردهای نظری و باز تعریف آرمان ها و دستاوردهای نظام منجر به تغییر، اصلاح و نوآوری شود تا بدین وسیله ارتقا نظام آموزشی حاصل آید، در حالیکه به نظر می رسد اصول مورد نظر تربیت معلم در سند تحول بنیادین به نوعی در یک برزخ تحولی به سر می برد.

در شکل شماره ۱ می توان تأثیر هریک از نتایج برآمده از مطالعه سند تحول بنیادین را بر یکدیگر مشاهده کرد، البته این رابطه بسیار پیچیده تر از یک رابطه ی خطی و منظم می باشد و تمامی عوامل به نوعی در هم تنیده اند.



شکل شماره ۱

پیشنهادها

- استقرار نظام ارزشیابی با رعایت موازین ارزشیابی مطلوب که شامل: سنجش تمامی لایه های تربیت اعم از تربیت حرفه ای، تربیت تخصصی، تربیت اخلاقی و بدون توجه به انگیزه های سیاسی، جناحی، قومی، مذهبی و...

- استقرار نظام مدیریت دانش و استفاده بهینه از دانش و تجربه پیشکسوتان آموزش و پرورش از طریق مشاوره دادن در زمینه آموزش به معلمان

- فراهم آوری شرایط تفویض اختیار به معلمان و مشارکت دهی آنان در کلیه برنامه ریزی آموزشی مدارس، کتاب های درسی و کلاس درس

- افزایش سازو کارهای پاسداشت مقام معلم به منظور تثبیت جایگاه اجتماعی آنان

- افزایش تلفیق و توازن حوزه تئوری و عمل در آموزش های تربیت معلم

- ایجاد یک «شبکه پژوهشی فعال» و افزایش سازو کارهای انگیزشی لازم به منظور حضور خودبرانگیخته معلمان در جهت تحقق فعالیت های پژوهشی بیشتر اعم از فردی و گروهی

منابع

- امراله، امید؛ حکیم زاده، رضوان(۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال پنجم، شماره ۹.

- باقری زاد، داود(۱۳۹۱). نقش و جایگاه معلم در تحول بنیادین آموزش و پرورش. همایش ملی رسالت معلم در چشم انداز ایران ۱۴۰۴، مرکز تربیت معلم شهید رجائی بابل، خرداد ۱۳۹۱

- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داود؛ مقدم، محمد(۱۳۸۶). بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. فصلنامه علمی- پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز. سال دوم. شماره ۷.

- رؤوف، علی(۱۳۷۹). گزارش پژوهشی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

- رؤوف، علی(۱۳۸۹). کندو کاو در یک دهه انتشار مقالات فصلنامه ی تعلیم و تربیت در قلمرو تربیت معلم(۱۳۸۸-۱۳۷۹). فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و شش. شماره ۳.

- شعاری نژاد، علی اکبر(۱۳۸۶). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر

- صفائی، محمد حسین(۱۳۹۱). نقش معلم در تحول بنیادین آموزش و پرورش. همایش ملی رسالت معلم در چشم انداز ایران ۱۴۰۴، مرکز تربیت معلم شهید رجایی بابل، خرداد ۱۳۹۱

- علوی، حمید رضا(۱۳۸۶). نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی – تربیتی،دانشگاه شهید باهنر(کرمان)، کرمان.

- عیسی پور، علی اصغر(۱۳۹۳). بررسی و نقد تربیت دینی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اولین کنگره ی بین المللی بین المللی فرهنگ و اندیشه ی دینی.

- فیوضات، یحیی(۱۳۹۰). مبانی برنامه ریزی آموزشی، تهران: نشر ویرایش

- کنفرانس یونسکو (۱۹۹۸). آموزش و پرورش برای قرن ۲۱ در منطقه ی آسیا و اقیانوس آرام.

- گوتک، جرالدال (۱۳۹۰).مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت چاپ دوم، تهران: سمت.

- مرکز تحقیقات آموزش(۱۳۷۰). پژوهشکده تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش برای آینده.

- مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال اول. شماره ۱.

- Mangena, A., & chabeli, M. (2005). Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking in nursing education. Nurse education today, 25, pp. 291-295.

- Ranaei, M. (2014), Road map details of education fundamental evolution document accomplishment. Retrieved from http://ayaronline.ir/1393/09/100697.html. (In Persian)

رابطه تجارب دانشگاهی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس

اسماعیل جوکار[۱]، سیده نجمه مولایی[۲]، عباس اناری نژاد[۳]

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه تجارب دانشگاهی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود. این تحقیق از نوع توصیفی همبستگی بود که به روش مقطعی انجام گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان سال آخر (۱۴۰۰ نفر) مشغول به تحصیل در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در دانشگاه فرهنگیان استان فارس بودند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای بر حسب جنسیت و رشته تحصیلی تعداد ۳۰۲ نفر طبق جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه تجربیات دانشجویان دانشکده(CSEQ) بود و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، رگرسیون چندگانه، ضریب هم بستگی و آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که هر سه بعد تجارب دانشجویان شامل، ادراک از کیفیت تلاش دانشجو، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط به ترتیب پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای دانشگاهی آنان می‌باشد؛ در ضمن بر اساس جنسیت، وضعیت تاهل و محل سکونت تفاوت بین دستاوردهای تحصیلی آنها معنی‌دار نیست؛ اما بر حسب رشته تحصیلی، محل تحصیل و عملکرد تحصیلی، قدرت ابعاد تجارب دانشجویان در پیش بینی دستاوردهای آنان متفاوت است. با توجه به نتایج حاصل شده، ایجاد شرایط و امکانات آموزشی و پژوهشی مطلوب در جهت رشد و شکوفایی استعدادها و توانایی‌های دانشجویان دانشگاه فرهنگیان امری ضروری می‌باشد؛ چنانچه لازم است که، دانشگاه محیط و فضای مناسب علمی و اجتماعی را برای دانشجویان ایجاد کند؛ تا بدین وسیله بتوانند به دانشجو معلمان کارآمد و اثربخش تبدیل شوند.

---

[۱] دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس بوشهر، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول)، cr.esmail@yahoo.com

[۲] دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، فارس، ایران

[۳] استادیار، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، فارس، ایران

کلمات کلیدی: تجارب دانشگاهی؛ دستاوردهای تحصیلی؛ دانشجویان؛ دانشگاه فرهنگیان فارس

۱. مقدمه

آموزش عالی در هر کشوری یکی از مهمترین نهادهای مورد توجه است که نقش انکارناپذیری در روند جوامع برعهده دارد و از دانشگاه به عنوان نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالت‌های خود در سه زمینه آموزش، پرورش و عرضه خدمات علمی و اجتماعی (بازرگان، فتح آبادی و عین اللهی، ۱۳۸۰) بتواند گام‌های موثرتری در تحقق آرمان‌های جامعه بردارد و همواره کشور را به سمت پیشرفت رهنمود سازد(حسینی و نصر، ۱۳۹۱). همچنین دانشگاه نقش مهم و اصولی در پیشبرد اهداف آموزشی و پرورشی دارد؛ به همین دلیل لازم است که این موسسات دائما مورد بررسی و واکاوی قرار بگیرند؛ تا جایی که در مؤسسات آموزش عالی، ارزیابی و بهبود اثربخشی آموزشی دانشجویان، یکی از مهم‌ترین مسائل می‌باشد؛ به علاوه اغلب اوقات اثربخشی یک موسسه آموزشی بر اساس پیامدهای آن مانند رضایت دانشجویان، برنامه‌های آنان برای ادامه تحصیل، موفقیت و میزان تحقق دستاوردهایشان سنجیده می‌شود(پیتمن[1]، ۲۰۰۳). دستاوردهای تحصیلی را می-توان ارزیابی خود گزارش شده دانشجویان از پیشرفت‌های صورت گرفته، منافع کسب شده یا پیامدهای محقق شده از طریق اهداف آموزشی که از مشارکت در تجارب دانشگاهی ناشی می‌شود، تعریف کرد(هاردی[2]، ۲۰۰۵)؛ بنابراین می‌توان میزان پیشرفت دانشجویان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی را برحسب دانش، مهارت و نگرش کسب شده از دوران تحصیل بررسی نمود. ذیلا به تعریف هر یک از حوزه‌های مذکور دستاوردهای تحصیلی پرداخته شده است:۱) دستاورد دانشی: عبارت است از معلوماتی که دانشجو در طول تحصیل از منابع درسی خود آموخته و در موارد لزوم از آنها استفاده می‌نماید(ویلیامز[3]، ۲۰۰۷). ۲) دستاورد مهارتی: عبارت است از توانایی دانشجو در به کار بستن صحیح آموخته‌های خود در شرایط یا موقعیت‌های مورد نیاز و عرضه آنها(نوروز زاده و مقدسی، ۱۳۸۸). ۳) دستاورد نگرشی: شامل تغییر در رفتار، اندیشه و دیدگاه دانشجو به شئونات مختلف کار و زندگی، مطالب و پدیده‌ها که ناشی از تحصیل است(هاردی، ۲۰۰۵).

بی تردید می‌توان معیار و ملاک دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را یکی از مهم‌ترین روش‌های تعیین اثربخشی دانشگاه معرفی کرد. هنگامی می‌توان موفقیت و پیشرفت نظام آموزش و پرورش را اثبات کرد که این سازمان توانسته باشد به وسیله‌ی اقدامات و راهکارهای اساسی خود، درجه و میزان نیل به اهداف خود را تعیین کند و به

[1] Pittman
[2] Hardy
[3] Williams

بیان دیگر اثر بخشی سازمان است که نشان می‌دهد تا چه میزان از تلاش‌های انجام شده نتایج مورد نظر حاصل شده است.

حال با توجه به اهمیت توسعه کیفی خدمات آموزشی و تأکید فراوان بر سنجش دستاوردها در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی، درک عوامل مؤثر بر بهبود دستاوردهای دانشجویان و رشد علمی آنان برای مدیران و متخصصان آموزشی مهم است؛ به همین دلیل، متخصصان آموزشی میزان زیادی از زمان و تلاش خود را صرف شناخت چگونگی افزایش تجارب دانشگاهی دانشجویان می‌نمایند(اوجی و مرزوقی، ۱۳۹۲). منظور از تجارب دانشگاهی، ترکیبی از رویدادها، فعالیت‌ها و روابطی است که در حین حضور در دانشگاه به دست می‌آید و شامل فعالیت‌های مرتبط با برنامه درسی یا فوق برنامه درسی، تعامل و روابط دانشجویان با استادان، کارکنان و سایر هم دانشگاهیان می‌شود(مک کلاسکی- تیتوس[1]، ۱۹۹۶). همچنین فرایندها و کیفیت تجربیات دانشجویان در داخل و خارج کلاس نیز مد نظر می‌باشد(ویلیامز[2]، ۲۰۰۷)؛ به علاوه، به منظور سنجش تجربیات دانشجویان، معیارهای مختلفی توسط صاحب نظران بیان شده است(کوه[3]، ۲۰۰۳، کولیاتیک و لوهمان[4]، ۲۰۰۳ و پیتمن، ۲۰۰۳). در این مطالعه برای بررسی تجارب دانشجویان ۳ معیار و ملاک اندازه‌گیری کیفیت تلاش[5]، انسجام اجتماعی[6] و کیفیت محیط دانشگاه[7] مد نظر است که در ادامه مورد واکاوی قرار می گیرد؛ تا جایی که، کیفیت تلاش دانشجو از منظر ایرانگو[8](۲۰۱۰) به عنوان رویکرد مناسب برای سنجش کیفیت تجارب دانشجو معرفی شده است و این که آیا دانشجویان از فعالیت مختلف آموزشی که در آن درگیرند، سودی می‌برند یا خیر، اطلاق می‌گردد و همچنین لیونز(۲۰۰۷) انسجام اجتماعی را سطح تناسب بین فرد و محیط اجتماعی آن(یعنی فعالیت‌های فوق برنامه درسی و تعاملات بین همکلاسی‌ها) معرفی کرده است. در حقیقت انسجام اجتماعی بر موقعیت و رشد دانشجویان و تحقق دستاوردهای آنان تاثیر مثبتی دارد(کوه، ۲۰۰۱؛ دیویس و مورل[9]، ۱۹۹۳ و ریوس[10]، ۲۰۱۰). بنا بر مطالب فوق، کیفیت تلاش دانشجو و انسجام اجتماعی بین دانشجویان مستلزم یک محیط دانشگاهی فعال و پویا می‌باشد؛

[1] Mccluskey-Titus
[2] Williams
[3] kuh
[4] Koliatic and Lohman
[5] Quality of Effort
[6] Social Intergration
[7] Quality of Environment
[8] Irungu
[9] Davis and Murrell
[10] Rios

به طور کلی محیط دانشگاه، محیطی است که در بروز و ظهور استعدادهای درخشان شخصیت انسان تاثیر می-گذارد. بیرد[1](۲۰۰۴) معتقد است که کیفیت محیط دانشگاه نه تنها منجر به پیشرفت و اصلاح یادگیری شده، بلکه موجب ایجاد منحصر به فرد در جهت تنوع، ترویج وحدت و کاهش نابرابری اجتماعی در دانشگاه می‌شود.

همانطور که بیان شد، دانشجویان در جهت دستیابی به دستاوردهای تحصیلی تحت شرایط و عوامل متعددی قرار می‌گیرند؛ در این راستا بسیاری از پژوهشگران به انجام تحقیق‌های مرتبط با رابطه تجارب دانشگاهی و دستاوردهای تحصیلی دانشگاهی دانشجویان پرداخته‌اند. در زمینه پژوهش‌های داخلی، اوجی و مرزوقی(۱۳۹۲) هر سه بعد تجارب دانشجویان شامل: ادراک از کیفیت محیط دانشگاه، کیفیت تلاش و انسجام اجتماعی را به ترتیب بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تاثیرگذار دانسته‌اند و همچنین کریمی(۱۳۹۳) در تحقیق خود عنوان کرد، بین تجارب دانشجویان و دستاوردهای تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد و شیخ الاسلامی و همکاران(۱۳۹۴) طی تحقیق خود معتقدند که، خود کارآمدی تحصیلی، پیش بینی کننده مثبت و معنی‌دار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

در مورد پژوهش‌های خارجی نیز موارد متعددی در زمینه بررسی رابطه این سه متغیر صورت پذیرفته که، در تحقیق لین[2](۱۹۹۷) با استفاده از CSEQ مشخص گردید، تلاش دانشجویان تایوانی در کسب تجارب دانشگاهی به طور معناداری با دستاوردهای دانشگاهی مرتبط است و هر چه نمرات مقیاس تجارب دانشگاهی آنان بیشتر باشد، دستاوردهای دانشگاهی بهتری محقق می‌گردد و براکستون و همکاران[3](۲۰۰۰) در پژوهش خود دریافتند که، کیفیت محیط و تجارب یادگیری تاثیر مثبتی بر انسجام تحصیلی و علمی دارد و همچنین نتایج حاصل از تحقیق سورینز و ولف[4](۲۰۰۸) نشان داد که دانشگاه می‌تواند در کسب دستاوردها و نتایج تحصیلی تاثیر بسزایی داشته باشد و تجارب دانشگاهی می‌تواند به طور غیر مستقیم و به واسطه انسجام اجتماعی بر ماندگاری و ادامه تحصیل دانشجویان تاثیر داشته باشد.

با وجود اهمیت تحقق دستاوردها در توسعه کیفی آموزش عالی به نظر می‌رسد که توجه کافی به این مقوله در نظام آموزش عالی صورت نپذیرفته است و مدیریت‌های دانشگاهی نسبت به میزان تحقق دستاوردهای دانشجویان دانشگاه خود شناخت اندکی دارند تا بتوانند نسبت به برطرف نمودن محدودیت‌ها و موانع موجود اقدام نمایند(کونراد[5]، ۲۰۰۲).

[1] Byrd
[2] lin
[3] Braxton et al
[4] Severiens & Wolff
[5] Konrad

در همین راستا، مطالعه حاضر در پی آن است که رابطه تجارب دانشگاهی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را مورد ارزیابی قرار دهد؛ تا جایی که فرض اصلی مقاله آن است که با بررسی و واکاوی دیدگاه دانشجو معلمان می‌توان گامی اساسی و اصولی در جهت رسیدن به اهداف دانشگاه فرهنگیان برداشت و از این طریق معلمان تربیت یافته در دانشگاه فرهنگیان در نسل آینده می‌توانند، دستاوردهای تحصیلی خود را در عمل رعایت کنند و اقداماتی موثر انجام دهند؛ بنابراین این مقاله در جهت شناسایی رابطه‌ی تجارب دانشگاهی و دستاوردهای تحصیلی، در پی یافتن پاسخ سوالات زیر می‌باشد:

۱. آیا بین تجارب دانشگاهی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس رابطه معنی داری وجود دارد؟

۲. آیا ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می‌باشد؟

۳. آیا ادراک دانشجویان دختر و پسر از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می‌باشد؟

۴. آیا ادراک دانشجویان بومی و غیربومی از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟

۵. آیا ادراک دانشجویان مجرد و متاهل از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش‌بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟

۶. آیا ادراک دانشجویان رشته‌های تحصیلی مختلف از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟

۷. آیا ادراک دانشجویان با عملکردهای تحصیلی مختلف از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟

۸. آیا بین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس جنسیت، وضعیت تاهل و محل سکونت آنان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۹. آیا بین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس محل تحصیل، رشته تحصیلی و عملکردهای تحصیلی مختلف آنان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی بود که به روش مقطعی انجام گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان سال آخر (۱۴۰۰ نفر) مشغول به تحصیل در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در دانشگاه فرهنگیان

استان فارس بودند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای بر حسب جنسیت و رشته تحصیلی تعداد ۳۰۲ نفر طبق جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه تجربیات دانشجویان دانشکده[1](CSEQ) پیس و کووه[2] بود. این پرسشنامه نخستین بار در سال ۱۹۷۹ توسط روبرت پیس طراحی شد و چهارمین ویرایش آن در سال ۲۰۰۲ تدوین گردید. این ابزار بومی سازی شده و در پژوهش مشابهی توسط اوجی (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفته است(کریمی، ۱۳۹۳).

این پرسشنامه شامل پنج بخش به شرح ذیل می‌باشد:

الف- ویژگی‌های فردی؛ که شامل جنسیت، رشته تحصیلی و معدل می‌باشد.

ب- کیفیت تلاش دانشجو، میزان نیرویی که دانشجویان صرف فعالیت‌های مختلف می‌کنند و بر مشارکت آنان در یادگیری، بهسازی و پیشرفت فردی تأثیر دارد(هاردی، ۲۰۰۵)؛ که در پرسشنامه با عنوان فعالیت‌های دانشگاهی شامل ابعاد کتابخانه و مرکز فناوری اطلاعات، یادگیری دروس، تجربه با اعضای هیأت علمی، تسهیلات دانشگاهی، آشنایی‌های دانشجویان و انجمن‌ها و کمیته‌های دانشجویی می‌باشد که جمعا چهل و پنج سوال به صورت طیف چهار درجه‌ای لیکرت از هرگز تا همیشه (با امتیاز ۱ تا ۴) را در بر می‌گیرد . حداقل نمره‌ی این بخش از پرسشنامه ۱ و حداکثر نمره‌ی آن ۴ است.

ج- کیفیت محیط دانشکده، عاملی است که بر رشد کیفیت علمی، پژوهشی، فکری، توانایی زیبا شناسی، کلامی و خلاق تأکید دارد. کیفیت محیط دانشکده هفت سؤال هفت گزینه‌ای از تأکید ضعیف تا قوی را در بر می‌گیرد. پاسخ‌ها از هفت (بیشترین تأکید) تا یک (کمترین تأکید) نمره گذاری گردیده است. حداقل نمره‌ی این بخش از پرسشنامه ۱ و حداکثر نمره‌ی آن ۷ است.

د- انسجام اجتماعی؛ از نظر تینتو[3](۱۹۸۶) انسجام اجتماعی در بردارنده رفتارهای مرتبط با مشارکت اجتماعی است که ارتباط و تعامل دانشجو را با سایر دانشجویان، اساتید و کادر اداری و همچنین حضور در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی دانشگاه را در بر می‌گیرد. انسجام اجتماعی دارای سه سؤال می‌باشد که دامنه پاسخ‌ها از یک تا هفت می‌باشد و هر چه عدد بزرگ‌تر باشد، نشان دهنده‌ی وجود ارتباط دوستانه، نزدیک، موثر و اجتماعی دانشجویان با دانشجویان دیگر، کارکنان اداری و اساتید است. حداقل نمره‌ی این بخش از پرسشنامه ۱ و حداکثر نمره‌ی آن ۷ است.

[1] College Students Experiences Questionnaire
[2] Pace & Kuh
[3] Tinto

ه- دستاوردهای دانشگاهی دانشجویان، شامل میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی می‌باشد (ویلیامز، ۲۰۰۷). دستاوردهای دانشجویان شامل بیست سؤال چهار گزینه‌ای در ابعاد دستاوردهای حرفه‌ای، دستاوردهای رشد فردی، دستاوردهای تحصیلی و دستاوردهای ذهنی می‌باشد که به صورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد (با نمره ۱ تا ۵) تنظیم شده است. حداقل نمره‌ی این بخش از پرسشنامه ۱ و حداکثر نمره‌ی آن ۵ است.

روایی و پایایی این پرسشنامه توسط محققان مختلف چون پیس و کوه(۲۰۰۲) ، اوجی(۱۳۹۲) و کریمی(۱۳۹۳) تأیید شده است(کریمی، ۱۳۹۳). با این حال در مطالعه حاضر مجددا روایی آن از طریق «تحلیل گویه» و پایایی آن از طریق محاسبه‌ی «ضریب آلفای کرونباخ» محاسبه گردید.

روایی زیر مقیاس‌های پرسشنامه بین ۰/۳۳ تا ۰/۸۸ در نوسان بود. روایی کل پرسشنامه نیز بین ۰/۵۱ تا ۰/۸۴ مثبت و معنادار به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ و برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۴ در نوسان بود(جدول ۱)؛ که نشان دهنده این بود که پرسشنامه دارای روایی و پایایی قابل قبول برای اجرا می‌باشد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی، آزمون تی مستقل و رگرسیون چندگانه به کمک نرم افزار SPSS۱۷ استفاده شد.

جدول۱: مقادیرآلفای کرونباخ محاسبه شده برای پرسشنامه

ابعاد	مقدار ضریب آلفا
فعالیت های مربوط به کتابخانه	۰/۷۴
تجربه با اعضای هیأت علمی	۰/۸۴
فعالیت های کلاسی	۰/۷۹
فعالیت های فوق برنامه	۰/۷۷
انجمن های دانشجویی	۰/۸۰
محیط دانشگاه	۰/۹۴

انسجام اجتماعی	۰/۷۲
دستاوردها	۰/۹۳
کل	۰/۸۴

۳. نتایج

در این مطالعه از ۳۰۲ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۲۷۳ پرسشنامه توسط دانشجویان به طور کامل تکمیل، جمع آوری و مورد بررسی قرار گرفت. از مجموع ۲۷۳ نفر نمونه مورد بررسی، 140 نفر(51/3٪) پسر و 133 نفر(48/7٪) دختر بودند. تعداد 82 نفر(30٪) در زیر شاخه علوم انسانی، تعداد 71 نفر(26٪) در زیر شاخه علوم پایه و تعداد 120 نفر(44٪) در رشته علوم تربیتی تحصیل می کردند (جدول ۲).

جدول۲: مشخصات جمعیت شناختی دانشجویان نمونه

مشخصات	تعداد	درصد
جنسیت		
پسر	140	۵۱/۳
دختر	133	۴۸/۷
رشته تحصیلی		
علوم انسانی	82	30
علوم پایه	71	26
علوم تربیتی	120	44
محل تحصیل		

شهید رجایی	83	30/4
شهید باهنر	82	30
شهید مطهری	57	20/9
سلمان فارسی	51	18/7
جمع	۲۷۳	۱۰۰

جدول(۳) اطلاعات توصیفی کیفیت تلاش دانشجو، کیفیت محیط دانشگاه، انسجام اجتماعی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس را نشان می‌دهد.

جدول ۳: اطلاعات توصیفی تجارب دانشگاهی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	درصد زیر میانگین	درصد میانگین	درصد بالای میانگین
کیفیت تلاش دانشجو (نمره کل ۴)	۲/۴۷	۰/۳۹	۱۵	۶۸/۷	۱۶/۳
کیفیت محیط دانشگاه (نمره کل ۷)	۳/۵۱	۱/۴۴	۲۰/۱	۶۲/۷	۱۷/۲
انسجام اجتماعی (نمره کل ۷)	۴/۸۵	۱/۳۳	۱۸/۶	۶۷/۱	۱۴/۳
دستاوردهای تحصیلی (نمره کل ۷)	۲/۹۸	۰/۷۰	۱۶/۸	۶۸/۳	۱۴/۹

۱. به منظور بررسی رابطه بین تجارب دانشگاهی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان (سوال ۱)، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین مؤلفه تجارب دانشگاهی و

دستاوردهای تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد(p=/0001). مقدار این همبستگی ۰/66 است. علاوه بر این، ضریب همبستگی بین تمامی زیرمؤلفه‌های تجارب دانشگاهی با متغیر دستاوردها نیز همگی معنی‌دار بود (p=/0001). از بین خرده مقیاس های تجارب دانشگاهی، خرده مقیاس کیفیت محیط دانشگاه از بیشترین میزان همبستگی با مؤلفه دستاوردها برخوردار بود (r=0/59) (جدول ۴).

جدول۴ : میزان همبستگی بین تجارب دانشگاهی و مولفه های آن با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان

متغیرها	کیفیت تلاش دانشجو	کیفیت محیط دانشگاه	انسجام اجتماعی	تجارب دانشگاهی
کیفیت تلاش دانشجو				
کیفیت محیط دانشگاه	۰/38**			
انسجام اجتماعی	۰/۳۲**	۰/۳۸**		
تجارب دانشگاهی	۰/۵۵**	۰/۸۴**	۰/۸۰**	
دستاوردهای تحصیلی	۰/۵۲**	۰/۵۹**	۰/۴۵**	۰/۶۶**

** =۰/۰۰۰۱

۲. به منظور پاسخگویی به سوال دوم پژوهش مبنی بر پیش بینی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان از طریق ادراک آنان از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج حاصله نشان داد، کلیه ابعاد تجارب دانشجویان ۰/۴۸ واریانس دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش دانشجو (β=0/53 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از کیفیت محیط دانشگاه (β=0/10 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها می باشد (جدول ۵).

جدول۵: پیش بینی تحقق دستاوردهای دانشجویان بر اساس ابعاد تجارب آنان

متغیرها	R	R^2	β	T	سطح معناداری
کیفیت تلاش دانشجو	۰/۶۹	۰/۴۸	۰/30	۶/۱۹	۰/۰۰۰۱
کیفیت محیط دانشگاه			۰/39	۴/۱۶	۰/۰۰۰۱
انسجام اجتماعی			۰/20	۷/۹۹	۰/۰۰۰۱

۳. در پاسخ به سوال سوم پژوهش(آیا ادراک دانشجویان دختر و پسر از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟) از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ نشان آمده است.

جدول۶: پیش بینی تحقق دستاوردهای دانشجویان دختر و پسر بر اساس ابعاد تجارب آنان

جنسیت	متغیر	R	R^2	β	T	سطح معناداری
دختر	کیفیت تلاش	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/39	۵/۶۳	۰/۰۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/32	۴/۵۷	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/23	۳/۷۳	۰/۰۰۰۱
پسر	کیفیت تلاش	۰/۷۳	۰/۵۳	۰/24	۳/۴۶	۰/۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/44	۶/۲۷	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/18	۲/۶۰	۰/۰۱

بر اساس نتایج جدول۶، کلیه ابعاد تجارب دانشجویان دختر ۰/۴۵ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش دانشجو (β=0/39 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/23 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها می باشد.

همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان پسر ۰/۵۳ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط (β=0/44 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/18 و p<0/01) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها می باشد.

۴. برای پاسخ به این سوال که: «آیا ادراک دانشجویان بومی و غیربومی از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟» از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ خلاصه شده است.

جدول۷: پیش بینی تحقق دستاوردهای دانشجویان بومی و غیربومی بر اساس ابعاد تجارب آنان

وضعیت سکونت	متغیر	R	R^2	β	T	سطح معناداری
بومی	کیفیت تلاش	۰/۷۶	۰/۵۷	۰/۲۳	۱/۶۲	NS
	کیفیت محیط			۰/۵۵	۳/71	۰/۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۱۱	۰/۷۶	NS

غیربومی	کیفیت تلاش	۰/۶۹	۰/۴۷	۰/۳۱	۵/۹۷	۰/۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/۳۸	۷/۱۸	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۲۱	۴/۰۹	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج جدول مذکور، کلیه ابعاد تجارب دانشجویان بومی ۰/۵۷ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط (β=0/55 و p<0/001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/11) است که بصورت معنادار دستاوردها را پیش بینی نمی کند.

همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان غیربومی ۰/۴۷ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط (β=0/38 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/21 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها می باشد.

۵. در پاسخگویی به سوال پنجم مطالعه مبنی بر اینکه آیا ادراک دانشجویان مجرد و متاهل از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟ از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول۸: پیش بینی تحقق دستاوردهای دانشجویان مجرد و متاهل بر اساس ابعاد تجارب آنان

وضعیت تاهل	متغیر	R	R^2	β	T	سطح معناداری
	کیفیت تلاش			۰/۲۴	۴/۳۵	۰/۰۰۰۱

مجرد	کیفیت محیط	۰/۷۱	۰/۵۰	۰/۴۲	۷/۵۷	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۲۵	۴/۴۸	۰/۰۰۰۱
متاهل	کیفیت تلاش	۰/۶۹	۰/۴۸	۰/۵۲	۵/۱۰	۰/۰۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/۲۳	۲/۲۶	۰/۰۲
	انسجام اجتماعی			۰/05	۰/۶۳	NS

بر اساس نتایج جدول ۸، کلیه ابعاد تجارب دانشجویان مجرد ۰/۵۰ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط (β=0/42 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از کیفیت تلاش (β=0/24 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است

همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان متاهل ۰/۴۸ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش (β=0/52 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/05) است که بصورت معنادار دستاوردها را پیش بینی نمی کند.

۶. آیا ادراک دانشجویان رشته های تحصیلی مختلف از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟ نتایج بکارگیری روش آماری رگرسیون چندگانه به منظور پاسخگویی به این سوال در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول۹: پیش بینی تحقق دستاوردهای دانشجویان رشته های تحصیلی مختلف بر اساس ابعاد تجارب آنان

رشته تحصیلی	متغیر	R	R^2	β	T	سطح معناداری
علوم پایه	کیفیت تلاش	۰/۷۶	۰/۵۷	۰/۱۲	۱/۵۱	NS
	کیفیت محیط			۰/۷۱	۷/۶۸	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۰۰۴	۰/۰۴	NS
علوم انسانی	کیفیت تلاش	۰/۷۹	۰/۶۳	۰/۳۵	۴/۲۵	۰/۰۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/۴۵	۵/۱۹	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۱۴	۱/۹۴	۰/۰۵
علوم تربیتی	کیفیت تلاش	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۳۴	۴/۳۲	۰/۰۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/۲۱	۲/۷۷	۰/۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۲۹	۳/۷۰	۰/۰۰۰۱

با توجه به یافته های نشان داده شده در جدول ۹، کلیه ابعاد تجارب دانشجویان علوم پایه ۰/۵۷ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط ($\beta=0/71$ و $p<0/0001$) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی ($\beta=0/004$) است که بصورت معنادار دستاوردها را پیش بینی نمی کند.

همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان علوم انسانی ۰/۶۳ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط

(β=0/45 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/14 و p<0/05) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است.

و همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان علوم تربیتی ۰/۴۰ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش (β=0/34 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/29 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است.

۷. به منظور پاسخگویی به سوال هفتم پژوهش (آیا ادراک دانشجویان با عملکردهای تحصیلی مختلف از کیفیت تلاش، انسجام اجتماعی و کیفیت محیط دانشگاه، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی آنان می باشد؟) از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

جدول۱۰ : پیش بینی تحقق دستاوردهای دانشجویان با عملکردهای تحصیلی مختلف بر اساس ابعاد تجارب آنان

معدل	متغیر	R	R^2	β	T	سطح معناداری
کمتر از ۱۶	کیفیت تلاش	۰/۷۳	۰/۵۳	۰/۳۹	۲/۷۲	۰/۰۱
	کیفیت محیط			۰/۳۸	۲/۸۴	۰/۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۱۲	۰/۸۸	NS
بین ۱۶ و ۱۷/۹۹	کیفیت تلاش	۰/۶۸	۰/۴۶	۰/۲۷	۴/۱۸	۰/۰۰۰۱
	کیفیت محیط			۰/۴۴	۶/۵۵	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۱۴	۲/۱۵	۰/۰۳
	کیفیت تلاش			۰/۳۳	۳/۸۲	۰/۰۰۰۱

بالاتر از ۱۸	کیفیت محیط	۰/۷۱	۰/۵۱	۰/۳۲	۳/۶۹	۰/۰۰۰۱
	انسجام اجتماعی			۰/۳۳	۴/۰۲	۰/۰۰۰۱

با توجه به نتایج حاصل که در جدول ۱۰ نشان داده شده است، کلیه ابعاد تجارب دانشجویان با معدل کمتر از ۱۶، ۰/۵۳ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش (β=0/39 و p<0/01) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/12) است که بصورت معنادار دستاوردها را پیش بینی نمی کند.

همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان با معدل بین ۱۶ و ۱۷/۹۹، ۰/۴۶ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط (β=0/44 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی (β=0/14 و p<0/03) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است.

و همچنین کلیه ابعاد تجارب دانشجویان با معدل بالاتر از ۱۸، ۰/۵۱ واریانس دستاوردهای تحصیلی را پیش بینی می کند و بر اساس ضرایب رگرسیون، بیش ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش و انسجام اجتماعی (β=0/33 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است و کم ترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از کیفیت محیط (β=0/32 و p<0/0001) است که پیش بینی کننده ی مثبت و معنادار دستاوردها است.

۸. برای پاسخ به سوال ۸ پژوهش (آیا بین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس جنسیت، وضعیت تاهل و محل سکونت آنان تفاوت معناداری وجود دارد؟) از آزمون تی مستقل استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول ۱۱: مقایسه میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس جنسیت، وضعیت تاهل و محل سکونت

متغیر		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
جنسیت	دختر	۱۳۳	۳/۰۱	۰/۷۰	۰/۸۹	۲۷۱	۰/۳۷
	پسر	۱۴۰	۲/۹۴	۰/۶۹			
وضعیت تاهل	مجرد	۲۰۱	۲/۹۴	۰/۷۰	۱/۲۹	۲۷۱	۰/۱۹
	متاهل	۷۲	۳/۰۷	۰/۶۹			
محل سکونت	بومی	۳۳	۲/۸۵	۰/۶۹	۱/۰۸	۲۷۱	۰/27
	غیربومی	۲۴۰	۲/۹۹	۰/۷۰			

بر اساس نتایج جدول ۱۱، هرچند میزان تحقق دستاوردهای دانشجویان دختر (با میانگین ۳/۰۱ و انحراف استاندارد ۰/۷۰) بیشتر از دانشجویان پسر (با میانگین ۲/۹۴ و انحراف استاندارد ۰/۶۹) است، اما تفاوت بین آنها معنی دار نیست. از سوی دیگر، میزان تحقق دستاوردهای دانشجویان متاهل (با میانگین ۳/۰۷ و انحراف استاندارد ۰/۶۹) بیشتر از دانشجویان مجرد (با میانگین ۲/۹۴ و انحراف استاندارد ۰/۷۰) است، اما تفاوت بین آنها معنی دار نیست. و بالاخره، میزان تحقق دستاوردهای دانشجویان غیربومی (با میانگین ۲/۹۹ و انحراف استاندارد ۰/۷۰) بیشتر از دانشجویان بومی (با میانگین ۲/۸۵ و انحراف استاندارد ۰/۶۹) است، اما تفاوت بین آنها معنی دار نیست.

۹. به منظور پاسخگویی به سوال ۹ پژوهش (آیا بین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی، محل تحصیل و عملکرد تحصیلی آنان تفاوت معناداری وجود دارد؟) از آزمون تحلیل واریانس یک سویه استفاده شد که نتایج در جدول ۱۲ آمده است.

جدول ۱۲: مقایسه میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان

بر اساس رشته تحصیلی، محل تحصیل و عملکرد تحصیلی

متغیر		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی داری
رشته تحصیلی	علوم پایه	۷۲	۲/۸۰	۰/۷۳	۴/۸۰	۲ و ۲۷۰	۰/۰۱
	علوم انسانی	۸۲	۲/۹۲	۰/۷۰			
	علوم تربیتی	۱۱۹	۳/۱۱	۰/۶۵			
محل تحصیل	شهید رجایی	۸۳	۲/۸۴	۰/۷۳	۵/۱۱	۳ و ۲۶۹	۰/۰۱
	شهید مطهری	۵۶	۳/۰۹	۰/۶۱			
	شهید باهنر	۸۲	۲/۸۷	۰/۶۵			
	سلمان فارسی	۵۲	۳/۲۵	۰/۷۱			
عملکرد تحصیلی (معدل)	کمتر از ۱۶	۳۸	۲/۲۸	۰/۶۶	3/۵۹	۲ و ۲۷۰	۰/۰۵
	بین ۱۶ و ۱۷/۹۹	۱۵۶	۲/۹۵	۰/۶۹			
	بالاتر از ۱۸	۷۹	۳/۶۵	۰/۷۳			

با توجه به یافته های جدول ۱۲ بیشترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویان رشته علوم تربیتی با میانگین ۳/۱۱ و انحراف استاندارد ۰/۶۵ و کمترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویان رشته علوم پایه با میانگین ۲/۸۰ و انحراف استاندارد ۰/۷۳ است. ضمن آنکه تفاوت بین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان رشته های تحصیلی مختلف در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

از سوی دیگر، بیشترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویانی است که محل تحصیل آنها مرکز آموزش عالی سلمان فارسی (با میانگین ۳/۲۵ و انحراف استاندارد ۰/۷۱)، و کمترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویانی است که محل تحصیل آنها پردیس شهید رجایی (با میانگین ۲/۸۴ و انحراف استاندارد ۰/۷۳) است.

بعلاوه، بیشترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویان با معدل بالاتر از ۱۸ (با میانگین ۳/۶۵ و انحراف استاندارد ۰/۷۳)، و کمترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویان با معدل کمتر از ۱۶ (با میانگین ۲/۲۸ و انحراف استاندارد ۰/۶۶) است.

٤. بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش، بررسی رابطه تجارب دانشگاهی دانشجویان با دستاوردهای تحصیلی آنان از تحصیل در دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود؛ تا علاوه بر تعیین نقش ابعاد تجارب کسب شده‌ی دانشجویان و نیز تعیین نقش متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی در تحقق دستاوردها، نشان دهد که کدامیک از ابعاد ادراک از کیفیت تلاش، کیفیت محیط و انسجام اجتماعی نقش موثرتری در کسب دستاوردهای دانشگاهی دانشجویان دارد.

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش، کیفیت محیط و انسجام اجتماعی موجود در مؤسسه محل تحصیل آنان، پیش بینی کننده معنادار دستاوردهای دانشگاهی آنان است که، ادراک آنان از بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش دانشجو است و کمترین قدرت پیش بینی کنندگی، مربوط به ادراک آنان از کیفیت محیط دانشگاه است؛ که این نتایج با بررسی-های افرادی چون پیتمن(۲۰۰۳)، کلارک[1](۲۰۰۱)، کینیزی و کزار[2](۲۰۰۶)، میلر[3](۲۰۰۸)، میرز[4](۲۰۰۱) و آواندانو[5](۲۰۰۳) در رابطه با تاثیر کیفیت تلاش دانشجویان بر دستاوردهای تحصیلی هم راستاست. در حقیقت تاثیر تلاش دانشجو بر دستاوردهای تحصیلی، بسیار مهم و اساسی است و این عامل منجر به هم راستا شدن تحقیق-های عنوان شده می‌باشد و علت قوی‌تر بودن تلاش دانشجو حاکی از آن است که دانشجویان معتقدند که در

[1] clarke
[2] kezar and kinizi
[3] Miller
[4] Meyers
[5] Avendano

دانشگاه فرهنگیان فعالیت و پویایی دانشجویان مهمترین عامل پیشرفت دانشگاه به حساب می‌آید و کاستی‌ها و نواقص مربوط به بخش محیط دانشگاه و انسجام اجتماعی به وسیله تلاش دانشجویان بهبود می‌یابد.

نتایج حاصل از بررسی نقش ابعاد ادراک دانشجویان زن و مرد از کیفیت تلاش، کیفیت محیط دانشگاه و انسجام اجتماعی در پیش بینی دستاوردهای تحصیلی آنان نشان داد که، از نظر دانشجویان دختر بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت تلاش دانشجو و کمترین قدرت پیش بینی کنندگی مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی است؛ نتایج به دست آمده با مطالعات افرادی چون کویجت[1](۱۹۹۷) در رابطه با کیفیت تلاش بالاتر زنان نسبت به مردان و با تحقیق اوجی و مرزوقی (۱۳۹۲) از نظر پایین بودن انسجام اجتماعی همسو است؛ ولی با تحقیق‌های گریسون[2](۱۹۹۳)، ساکس و همکاران[3](۲۰۰۵) در مورد انسجام اجتماعی بالای دانشجویان زن هم راستا نیست؛ علت این نتایج آن است که دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان، پیشرفت تحصیلی را نتیجه تلاش‌های خود می‌دانند و معتقدند که، خودشان شرایط تحصیل را بهتر می‌کنند و دانشگاه فرهنگیان امکانات کافی و لازمی را در اختیار آنان قرار نداده است و دانشگاه فرهنگیان در زمینه فعالیت‌های اجتماعی و برنامه‌های فوق درسی موفقیت چندانی ندارد.

همچنین نتایج این بررسی مشخص کرده است که، طبق دیدگاه دانشجویان پسر بیشترین قدرت پیش‌بینی کنندگی، مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت محیط و کمترین قدرت پیش بینی کنندگی، مربوط به ادراک آنان از انسجام اجتماعی می‌باشد که با تحقیقات هس کومبیتا و پاول[4](۱۹۹۶) در مورد ادراک دانشجویان مرد نسبت به محیط دانشگاه همسو است؛ ولی با پژوهش اوجی و مرزوقی(۱۳۹۲) در مورد انسجام اجتماعی دانشجویان همسو نمی‌باشد؛ تا جایی که با تحقیق کریمی(۱۳۹۳) در زمینه انسجام اجتماعی و محیط دانشگاه همخوانی ندارد. طبق نظر دانشجویان مشخص شده است که شرایط و امکانات محیطی در دانشگاه پسران بیشتر می‌باشد و آنها از این شرایط در جهت بهبودی مراحل تدریس خود استفاده می‌نمایند و دانشجویان پسر زمان کمتری را صرف فعالیت-های اجتماعی دانشگاهی می‌کنند.

بررسی نقش ابعاد ادراک دانشجویان بومی و غیر بومی از کیفیت تلاش، کیفیت محیط دانشگاه و انسجام اجتماعی در پیش‌بینی دستاوردهای آنان تفاوتی وجود ندارد و طی بررسی‌های این تحقیق، می‌توان کیفیت محیط

[1] Cuyjet
[2] Garrison
[3] Sax et al
[4] Hess-Quimbita and Pavel

را مهمترین و انسجام اجتماعی را کم اهمیت ترین عامل دستاوردهای تحصیلی مشخص کرد که این نتایج با مطالعه موریس[1](۱۹۹۴) هم راستا است؛ ولی با یافته‌های گراهام و گیسی[2](۲۰۰۰)، کوه(۲۰۰۱)، هال دیوید[3](۲۰۰۵) در زمینه تاثیر انسجام اجتماعی بر دستاوردهای تحصیلی همسو نمی‌باشد. در حقیقت در بررسی این موضوع که انسجام اجتماعی سبب افزایش دستاوردهای تحصیلی نشده است؛ می توان عنوان کرد که دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان امکان تعاملات و فعالیت‌های زیادی با سایر دانشگاه‌ها ندارند و ارتباط آنها در محیط دانشگاه بسیار محدود و بسته می‌باشد.

همچنین در بررسی نقش ابعاد ادراک دانشجویان مجرد و متاهل از کیفیت تلاش، کیفیت محیط دانشگاه و انسجام اجتماعی در پیش‌بینی دستاوردهای آنان تفاوتی وجود دارد. در این زمینه عامل کسب دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مجرد، کیفیت محیط و دانشجویان متاهل، کیفیت تلاش معرفی شده است و کمترین قدرت پیش‌بینی کننده دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مجرد، کیفیت تلاش و دانشجویان متاهل، انسجام اجتماعی می‌باشد؛ در حالی که پیشینه وسیعی در مورد وجود رابطه بین مشارکت دانشجو و دستاوردهای دانشگاهی در فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی بر دستاوردهای فردی، اجتماعی و تحصیلی آنان تاثیر مطلوب دارد(مانتلونگ[4](۲۰۰۲)، بریجز و همکاران[5](۲۰۰۵)، کارینی و کوه[6](۲۰۰۶)، پاسکارلا و ترنزینی[7](۲۰۰۵)، ژاو و همکاران[8](۲۰۰۵) و میلر[9](۲۰۰۸)).

بررسی نقش ابعاد ادراک دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی از کیفیت تلاش، کیفیت محیط دانشگاه و انسجام اجتماعی در پیش‌بینی دستاوردهای تحصیلی آنان نشان داد که، دانشجویان رشته‌های گوناگون تا حدودی ادراک مشابهی نسبت به مقوله‌های فوق دارند و در زمینه ایجاد تغییرات دستاوردهای تحصیلی تفاوت زیادی نداشته‌اند؛ در حقیقت دانشجویان رشته‌ی علوم انسانی و علوم پایه کیفیت محیط را مهمترین عامل پیش‌بینی کرده-اند و در رشته تحصیلی علوم تربیتی تلاش دانشجو مهمترین قدرت پیش‌بینی کننده مطرح شد. نتایج این بررسی با

[1] Morris
[2] Graham and Gisi
[3] Hall David
[4] Monntelongo
[5] Bridges et al
[6] Carini and Kuh
[7] Pascarella and Terenzini
[8] Zhao et al
[9] Miller

یافته‌های میرز[1](۲۰۰۱)، یه[2](۲۰۰۴)، آواندانو[3](۲۰۰۳) و میلر(۲۰۰۸) در زمینه تلاش دانشجو هم راستا می‌باشد؛ ولی انسجام اجتماعی در سه رشته تحصیلی عامل موثر بر دستاوردهای تحصیلی معرفی نشد؛ که این نتایج با بررسی اوجی و مرزوقی(۱۳۹۲) همخوانی ندارد.

نتایج حاصل از بررسی نقش ابعاد ادراک دانشجویان با عملکردهای تحصیلی مختلف از کیفیت تلاش، کیفیت محیط دانشگاه و انسجام اجتماعی در پیش بینی دستاوردهای تحصیلی تا حدودی متفاوت است؛ مهمترین عامل پیش‌بینی کننده معنادار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان با عملکرد تحصیلی عالی، کیفیت تلاش و انسجام اجتماعی مطرح شده است و کیفیت محیط پیش بینی معنادار دستاوردهای تحصیلی نیست؛ در حالی که در چندی از تحقیقات ادراک دانشجویان از کیفیت محیط دانشگاه سبب پیش‌بینی‌های دستاوردهای تحصیلی می شود(یه، ۲۰۰۴؛ پاسکارلا و ترنزینی، ۲۰۰۵؛ هال دیوید، ۲۰۰۵ و ریوس[4]، ۲۰۱۰). همچنین کمترین عامل پیش‌بینی کننده دستاوردهای تحصیلی دانشجویان با معدل متوسط و پایین، انسجام اجتماعی است و مهمترین عامل پیش‌بینی کننده دستاوردهای تحصیلی دانشجویان با معدل پایین، کیفیت تلاش و دانشجویان با معدل متوسط، کیفیت محیط می-باشد و همچنین در تحقیقات مرتبط با بررسی ادراک دانشجویان از محیط دانشگاه با تحقق دستاوردهای آنان، روشن شد که ارتباط مثبتی بین ادراک دانشجویان از محیط دانشگاه و کمیت و کیفیت مشارکت آنها در کسب تجارب آموزشی و تحقق دستاوردهای تحصیلی وجود دارد(آواندانو، ۲۰۰۳ و هال دیوید، ۲۰۰۵).

بنابر آنچه گفته شد، می‌توان عنوان کرد که، تفاوت معناداری بین دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دختر و پسر و همچنین دانشجویان بومی و غیر بومی وجود ندارد؛ در حقیقت دلیل اصلی موفقیت تحصیلی دانشجویان به طور کلی کیفیت تلاش آنها مشخص شده است و دانشجویان از این طریق به بیشترین دستاوردهای تحصیلی دست یافته‌اند؛ البته کمترین قدرت پیش بینی کننده دستاورد تحصیلی آنها کیفیت محیط است که لازم است منابع و بودجه بندی خاصی به این بخش اختصاص داده شود.

همچنین بیشترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی، مربوط به دانشجویان رشته علوم تربیتی و کمترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی، مربوط به دانشجویان رشته علوم پایه است و همچنین بیشترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویانی است که محل تحصیل آنها مرکز آموزش عالی سلمان فارسی است

[1] Meyers
[2] Yeh
[3] Avendano
[4] Rios

و در واقع می‌توان، چندی از عوامل اساسی موفقیت این دانشجویان را انجام فعالیت‌های اجتماعی و همچنین فعالیت‌های موثر دانشجویان معرفی کرد؛ همچنین کمترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویانی است که محل تحصیل آنها پردیس شهید رجایی است. بیشترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویان با معدل بالاتر از ۱۸ و کمترین میزان تحقق دستاوردهای تحصیلی مربوط به دانشجویان با معدل کمتر از ۱۶ است. عامل اساسی تفاوت در این زمینه را می‌توان در این حوزه معرفی کرد که، دانشجویان با معدل بالا فعالیت‌های تحصیلی خود را به صورت مطلوب انجام می‌دهند و همچنین آن‌ها به صورت مطلوب در فعالیت‌های دانشگاه شرکت کرده و در تلاش‌اند که در زمینه‌های گوناگون موفقیت کسب کنند.

به طور کلی براساس تحقیق انجام شده پیشنهاد می‌شود که امکانات و شرایطِ محیطی آموزشی و پژوهشی در دانشگاه به صورت وسیع و گسترده فراهم شود و برنامه‌های مهم و اساسی در جهت بهبود کیفیت آموزشی طراحی شود و بودجه بندی‌های خاصی به دانشگاه‌ها در جهت ایجاد رفاه آموزشی داده شود و همچنین برنامه‌های علمی – آموزشی و تربیتی در جهت کسب دستاوردهای تحصیلی برای دانشجویان ایجاد کنند و دانشجویان را علاقه‌مند به فعالیت کنند؛ در حقیقت بخشی از کاستی‌های دستاوردهای تحصیلی، ناشی از انسجام اجتماعی است که در این زمینه لازم است که دانشگاه روابط خود را با سایر دانشگاه‌ها بیشتر کند و دانشجوها را با سایر دانشگاه و دانشجوهای سایر دانشگاه‌ها آشنا کند و همچنین برنامه‌های درون سازمانی در جهت همکاری و فعالیت‌های اجتماعی بیشتر دانشجویان توسط امور فرهنگی دانشگاه‌ها طراحی شود. در این راستا مهمترین برنامه‌هایی که بایستی در این جهت اجرا شود شامل، دقت بیشتر به شیوه رفتاری کارمندان اداری دانشگاه با دانشجویان و تلاش در جهت ایجاد رابطه بهتر، توجه در جهت افزایش کار مشترک با اساتید و برقراری روابطی بیرون از کلاس درس، ایجاد شرایطی در جهت شرکت دانشجویان در برنامه‌های فوق برنامه و شرکت در انجمن‌ها و نهادهای دانشجویی می‌باشد.

هر طرح تحقیقاتی که اجرا می شود، ممکن است چندین مزیت و چندین محدودیت داشته باشد. از جمله محدودیت‌های این تحقیق علاوه بر عدم مشارکت تمامی دانشجویان در اجرای تحقیق، آن است که اگر در کنار پرسشنامه از روش مصاحبه هم استفاده می‌شد، اطلاعات جامع‌تری توسط محقق جمع آوری می‌شد. همچنین اصلی‌ترین نکته‌ی مثبت این تحقیق بررسی و ارزیابی دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه تازه تاسیس است که به وسیله این تحقیق، می‌توان در سال های آتی برنامه های در جهت بهبود شرایط ایجاد کرد.

بنا بر نتایج این تحقیق لازم است که دانشگاه فرهنگیان توجه اساسی به تجارب دانشگاهی در جهت تحقق دستاوردهای تحصیلی دانشجویان در دانشگاه داشته باشد و شایسته است که مسئولین آموزش و پرورش به پیشنهادات بیان شده توجه کنند و در عمل انجام دهند؛ در حقیقت دانشگاه فرهنگیان بایستی برنامه‌هایی در جهت افزایش امکانات آموزشی و رفاهی دانشجویان فراهم کند و زمینه‌ی مشارکت‌های علمی و فرهنگی دانشجویان در دانشگاه را فراهم آورد؛ در واقع لازم است که محیط آموزشگاهی مطلوبی برای دانشجویان، در جهت به کارگیری توانایی آنها ایجاد شود و همچنین بتوانند حضوری موثر در اجتماع داشته باشند؛ تا بدین وسیله دانشجویان را به اهداف دانشگاه فرهنگیان نزدیک کرد و دانشجو معلمان شایسته‌ای را تربیت کرد.

منابع

اوجی، آناهیتا و مرزوقی، رحمت اله(۱۳۹۲)."بررسی رابطه ویژگی های فردی و تجارب دانجویان با دستاوردهای آنان از تحصیل در موسسات آموزش عالی غیر انتفاعی".پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱، (پیاپی ۷۸) ، ۷۱-۵۶.

بازرگان، عباس؛ فتح آبادی، جلیل و عین اللهی، بهرام(۱۳۸۰). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی. مجله رانشناسی و علوم تربیتی.۵(۲).۲۶-۱.

حسینی، میرقاسم و نصر، احمد رضا(۱۳۹۱). اعتبار سنجی آموزش عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی. مجله نامه آموزش عالی.۵(۱۷).۴۷-۱۳.

شیخ الاسلامی، راضیه؛ محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و کوثری، مجید(۱۳۹۴)."الگوی علی خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خود تنظیم و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان".فناوری آموزش، جلد ۹، شماره۴، صص ۲۸۵-۲۹۸.

کریمی، مرضیه(۱۳۹۳)."رابطه ویژگی های فردی و تجارب دانشگاهی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد". مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/فروردین،۱۴(۱)"۶۴تا ۷۷.

مقدسی، جواد و نوروززاده، رضا (۱۳۸۸) مقایسه سطح دانش، نگرش و مهارت دانشجویان سال آخر دوره کارشناسی ارشد مدیریت فناوری اطلاعات بهره مند از آموزش مجازی و سنتی در دانشگاه آزاد اسلامی، نشریه مدیریت فرهنگی، ۳(۴): ۹۵-۱۰۶.

Avendano J(2003). Student involvement: assessing student satisfaction, gains, and quality of effort. [dissertation]. Illinois: University of Illinois state, School of education.
Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. Toward a revision of Tinto's theory. The Journal of Higher Education, 71(5), 569–590.
Bridges B K , Cambridge B , Kuh G D(2005) , Leegwater L H. Student engagement at minority serving institutions: emerging lessons from the BEAMS project. In: Gaither GH,editors. what works: achieving success in minority retention. New Directions for Institutional research. San Francisco: Jossey-Bass.
Byrd, W. Carson. (2004). Assessing campus community in the twenty- century. Master's of Science dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
Carini M, Kuh G D(2006) , Klein S P. Student engagement and student learning: testing the linkages. Research in Higher Education; 47(1): 1-32.
Clarke, D. L. p. (2001), "Quality of efforr and perceptions of the college environment: an variables for ethnic minority students", Doctoral dissertation. Univerity of New Jersey state, School if education.
Cuyjet, M, J. (1997), African American Men on college Campuses: Their Need and their Perceptions, In M. J . Cuyjet Helping African American Men Succeed in College. San Francisco: Jossey Bass.
Davis T M, Murrell P H.(1993). A structural model of perceived academic, personal, and vocational gains related to college student responsibility. Research in Higher Education.; 34(3): 267-289.
Garrison D R(1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. In: Keegan D, editors. theoretical Principles of distance education. New York: Rutledge; 1993.
Graham S, Gisi S(2000). Adult undergraduate students: what role does college involvement play?. Journal of Student Affairs Research and Practice, 38(1): 99-121.
Hall David A(2005). A comparative study of perceptions of participants and non-participants in a campus recreation program on the quality of students' college experiences [dissertation]. United States, California: University of the Pacific. [cited 2014 Feb 19]. Abstract available from: http://proquest.Umi.com.
Hardy LS(2005). Linear relationship between campus environment, involvement and educational outcomes at tribally controlled community college [dissertation]. Memphis, Tennessee: University of Memphis, College of education.

Hess-Quimbita G, Pavel M(1996). Assessing an environmental attitude development model: Factors influencing the environmental attitudes of college students. Annual Meeting of the American Educational Research Association; April 8-12;USA, New York: NY; 1996.
Irungu, J. N. (2010), "The relationship between engagement and perceived academic, personal , and social outcomes for senior international undergraduate studentes in research universities". Doctoral dissertation. University of Kanss, School of Education.
Kezar, A, and Kinzie, J(2006), "Examining the ways institutions can create student engagement: the rol of mission ", Journal of sudent development, 47(2): 149-172.
Koljatic, M and Lohman G,D.(2003), "A longitudinal assessment of college student engagement in good practices inundergradiate education". Higher education, (3):351-371.
Konrad C(2002). The relationship of nursing student quality of effort, satisfaction, and self- reported perceptions of learning gains in associate degree nursing programs in specialized colleges[dissertation]. Illinois: University of illinois state, Department of educational administration and foundations.
Kuh G D(2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. Change; 33(3): 10- 66.
Kuh, G, D.(2003), "whath we are learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices, change 35(2), 32-24.
Lin M C(1997). Taiwanese college students' quality of effort and self-reported educational attainment. [Dissertation]. Columbia, Missouri: University of Missouri, Columbia.
Lyons. A. L. (2007). An Assessment of Social and Academic Integration among.
A. L. (2007). An Assessment of Social and Academic Integration among State University.
Mccluskey-Titus, P.(1996),"A Study of the relationship between student Involvement in the Collegiate Experince and Learning Outcomes."Doctoral Dissertation Univesitiy of florid State, Department of Educational Leadership.
Meyers R L(2001). Persistence of technical degree seekers [dissertation] Memphis, Tennessee: University of memphis, School of education.
Miller E V(2008). Perceived relation of adult community college students between quality of effort and outcome gains: adult students at one community college. [dissertation]. Columbia, Missouri: University of missouri-columbia, School of education;

Monntelongo R(2002). Student Participation in College Student Organizations. Journal of the Indiana University Student Personnel Association.: 50-63.
Morris, B. S. (1994), "A study of factors related to international student satiafaction", University of Pittsbugh, Dissertation abstracts international, 55(7).
Pace R , Kuh G(2002). College student experiences questionnaire. CSEQ. [cited 2014 Feb 19]. Available from: http://www.kc.uni-mb.si/media/dokumenti/CSEQ.pdf
Pascarella ET, Terenzini PT(2005). How college affects students: A third decade of research.1 st ed. San. Francisco: Jossey-Bass Publishers;.
Pittman CJ(2003). A study of the relationship between college student experiences and administration and higher education;.[cited 2014 Feb 19].Abstract available from: http://proquest.Umi.com.
Rios V A(2010). Community college transfer students' reflections of their needs, expectations, and persistence at a private four-year institutions. [dissertation]. San francisco: University of San francisco; [cited 2014 Feb 19]. Absteract available from: http://proquest.Umi.com.
Sax L J , Bryant A N(2005), Harper C E. The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. Journal of College Student Development. 46(6): 642-657.
Severiens, S. E., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. Studies in Higher Education, 33(3), 253–266.
Tinto V(1986). Theories of college student departure revisited. In: Smart JC,Tierney WG, editors. Higher Education: Handbook of theory and research. New York: Agathon.
Williams, J.M. (2007), College student experiences questionnaire research program, 4th annual fornm of the associaition for institutional reseach city, MO.
Yeh H(2004). College student experiences among Asian international graduates students at the university of Denver [dissertation]. Denver, Colorado: University of Denver, College of education.
Zhao C M , Kuh G D , Carini R M(2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. The Journal of Higher Education; 76(2): 209-231.

عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان

محمدباقر رستمی[1]، حبیب صفرزاده[2]

چکیده:

استقرار بهره‌وری و بهبود آن یکی از مباحث مهم در مدیریت دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی است. استقرار بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان نیز، یکی از مهم‌ترین مؤلفه های توسعهٔ آن محسوب می شود. پژوهش حاضر به هدف شناسایی عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری دانشگاه فرهنگیان با مرور ادبیات عوامل موثر بر بهره وری در سازمان ها از طریق مطالعه کتابخانه ای و واکاوی مقالات علمی و پژوهشی داخلی و خارجی و به روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. عوامل موثر بر بهره وری در دانشگاه فرهنگیان در سه بعد عوامل سازمانی، عوامل نیروی انسانی و عوامل خدماتی دسته بندی شده اند. مؤلفه های مربوط به عوامل سازمانی مشتمل بر چشم انداز، اهداف و سیاست های سازمان، مؤلفه های مربوط به عوامل نیروی انسانی شامل انگیزش و رضایت مندی آن‌ها و همچنین مؤلفه های مربوط به عوامل خدماتی نظیر تنوع، حجم، کارایی و اثر بخشی خدمات از مهم‌ترین مؤلفه ها به شمار می روند.

واژگان کلیدی: بهره‌وری، دانشگاه فرهنگیان، عوامل نیروی انسانی، عوامل خدماتی، عوامل سازمانی.

۱- مقدمه:

امروزه بهره‌وری فراتر از یک معیار و شاخص اقتصادی است و به‌عنوان یک رویکرد جامع، فرهنگ و نگرش نظام گرا و یک کل مرکب از همه اجزا مطرح است، به‌طوری‌که می‌تواند هر یک از جنبه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور، سازمان و یا افراد را تحت تأثیر متقابل قرار دهد. سازمان‌ها نیز همواره درصدد بوده‌اند که با توجه به محدودیت‌های خاص زمان و مکان و هزینه‌های وارده بر آن‌ها، از منابع در دسترس حداکثر استفاده را نمایند. در این راستا، عوامل متعددی در موفقیت آن‌ها برای استفاده حداکثری از منابع دخیل هستند که بهره‌وری یکی از آن‌ها به شمار می‌رود. به اعتقاد پیتر دراکر

[1] نویسنده مسئول، دکتری آینده پژوهی، دانشگاه فرهنگیان، mbrostami@gmail.com
[2] استادیار دانشگاه فرهنگیان، safarzadeh_h22@yahoo.com

(۱۹۹۹) ظهور بهره‌وری، یکی از مهم‌ترین پیشامدهای اقتصادی یک‌صد سال گذشته و موضوعی است که اهمیت آن در بهبود عملکرد سازمان‌ها بسیار مهم بوده است. ازاین‌رو، تلاش برای بهبود و استفاده مؤثر و کارآمد از منابع مختلف سازمان‌ها از قبیل منابع انسانی، منابع مالی، سرمایه‌های فکری، ساختاری و انسانی، مواد اولیه، انرژی و اطلاعات، هدف تمامی مدیران سازمان‌های اقتصادی و واحدهای تولیدی صنعتی و مؤسسات خدماتی می‌باشد. افزایش بهره‌وری ضمن اینکه سبب افزایش کیفیت محصول یا خدمت شده و قیمت تمام شده آن را کاهش می دهد، بازدهی سرمایه را نیز افزایش داده و توان پرداخت دستمزدهای بالا برای شرکت‌ها را فراهم می‌سازد که این هر دو از عوامل اصلی ایجاد ارزش برای سازمان‌ها محسوب می‌شوند.

بهره‌وری در درجه اول یک دیدگاه فکری است که همواره سعی دارد آنچه را که در حال حاضر موجود است بهبود بخشد. بهره‌وری مبتنی بر این عقیده است که انسان می‌تواند کارها و وظایفش را هر روز بهتر از روز پیش به انجام رساند، علاوه بر آن، بهره‌وری مستلزم آن است که به طور پیوسته تلاشهایی در راه انطباق فعالیت های اقتصادی با شرایط دائما در حال تغییر و همچنین تلاش هایی برای به کارگیری نظریه ها و روش جدید انجام گیرد، بهره‌وری ایمان راسخ به پیشرفت انسانهاست (آژانس بهره‌وری اروپا). بهره‌وری یک فرهنگ است؛ یک نگرش عقلایی به کار و زندگی است که هدف آن هوشمندانه ترکردن فعالیتها برای دستیابی به زندگی بهتر و متعالی است (سازمان بهره‌وری ملی ایران، ۱۳۹۴).

با توجه به چندوجهی بودن بهره‌وری، همواره از ابعاد مختلف به آن نگریسته شده و هر روز کاربرد و اهمیت آن بیش از پیش روشن می شود. بهره‌وری موضوع مشترکی در اقتصاد و مدیریت به شمار می‌رود که هم در کتب اقتصاد و هم کتب مدیریت، فصل یا بخشی به آن اختصاص می دهند. ازاین‌رو اهمیت این مفهوم برجسته است. با توجه به محدودیت منابع و نامحدود بودن نیازهای سازمانها و رقابت شدید آن‌ها با یکدیگر، پژوهش درخصوص بهره‌وری و بهبود آن نه یک انتخاب بلکه یک ضرورت است. امروزه بی گمان رشد و توسعه اقتصادی جوامع مختلف در نرخ رشد بهره‌وری آن‌ها نهفته است و همین موضوع پژوهشگران و اندیشمندان بسیاری را به پژوهش در این حوزه و حوزه های مرتبط نظیر کارایی، اثربخشی، کیفیت و رضایت مشتری سوق داده است (پراساد و همکاران، ۲۰۱۵ :۲۷۴). کوشش برای افزایش بهره‌وری خدمات سازمان‌ها، در واقع کوشش برای زندگی و رفاه بهتر برای افراد و جامعه ای است که از خدمات آن سازمانها استفاده می کنند. ازاین‌رو برای رسیدن به خدمات بهتر باید رشد بهره‌وری را به طور مستمر دنبال کرد. در دانشگاه فرهنگیان نیز، بهره‌وری از اهمیت ویژه ای برخوردار است، زیرا این دانشگاه به خدمات خود وابسته بوده و کاهش بهره‌وری در ارائه خدمات، نشانه ضعف در عملکرد آنهاست. با این حال، مرور ادبیات نشان می دهد که مطالعه در این حوزه نیاز به فعالیت بیشتر دارد. از طرفی نهادها و دستگاه‌های اجرایی در برنامه ها و اسناد بالا دستی متعددی مانند موادی از سیاست های کلی نظام در بحث اقتصاد مقاومتی و برنامه ششم و نظام اداری و همچنین ماده ۷۹ برنامه پنجم توسعه و برنامه جامع بهره‌وری

جمهوری اسلامی ایران مصوب هیات وزیران و برنامه تحول نظام اداری و ... مکلف به استقرار نظام بهره‌وری شده اند. از این رو تحقیق درباره عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان مهم و ضروری به حساب می آید.

در این میان بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان، یکی از مهم‌ترین مؤلفه های توسعهٔ آن محسوب می شود. همچنین، رسالت های مهمی مانند استفادهٔ بهینه از منابع ملی، پاسخگویی و مسؤولیت پذیری در مقابل ذینفعان، ضرورت و اهمیت توجه به استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان را افزایش می دهد. بنابراین دانشگاه فرهنگیان جهت تحقق این اهداف، بایستی دارای الگوها و ساختارهای کارآمد باشند. لذا در این پژوهش به شناسایی عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان پرداخته می شود.

تردیدی نیست که در راستای اجرایی سازی اقتصاد مقاومتی در دانشگاه فرهنگیان و برای تبدیل مفاهیم به برنامه های عملیاتی باید مقولهٔ بهره‌وری را مجددا بررسی نمود. اکنون، با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان در جهت ارائه خدمات مطلوب به ذینفعان سهم زیادی را دارد، با اقدامات و برنامه ریزی های به عمل آمده در دو دهه اخیر، انتظارات مردم از موسسات آموزشی و پژوهشی نسبت به گذشته گسترده تر شده است و بنابراین شکافی میان وضع مطلوب و موجود خدمات این موسسات حس می شود و باید کمک کرد تا وضع موجود بهره‌وری خدمات در این موسسات بهبود یابد. استقرار بهره‌وری در بخش دولتی و بهبود آن یکی از مباحث مهم در مدیریت سازمان های دولتی به ویژه موسسات آموزشی و پژوهشی است. در این راستا، در پژوهش حاضر سئوال اصلی این است که عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

۲- مبانی نظری تحقیق:

تعریف بهره‌وری: در فرهنگ آکسفورد بهره‌وری چنین تعریف شده است، بهره‌وری عبارت است از بازدهی و کارآیی در تولید که توسط برخی از روابط بین ستادها و نهادها اندازه گیری می شود. تعریف بهره‌وری از نظر سازمان بین المللی کار (EPA) عبارت است از: نسبت بازده بر منابع مصرف شده. به عبارت ساده تر بهره‌وری عبارت است از نسبت مقدار کالا یا خدمت تولید شده به منابع بکار رفته در جریان تولید. آژانس بهره‌وری اروپا (JPC) بهره‌وری را اینچنین تعریف می کند: بهره‌وری درجه استفاده مؤثر از هر یک از عوامل تولید است. بنابراین بهره‌وری یک دیدگاه فکری است که همواره سعی دارد آنچه را که در حال حاضر موجود است بهبود بخشد.

بهره‌وری مبتنی بر این عقیده است که انسان می‌تواند کارها و وظایفش را هر روز بهتر از دیروز به انجام برساند. مرکز بهره‌وری ژاپن بهره‌وری را این گونه تعریف می کند: هدف از بهبود بهره‌وری به حداکثر رساندن استفاده از منابع نیروی انسانی، تسهیلات و غیره به طریق علمی و با کاهش هزینه های تولید، گسترش بازارها، افزایش اشتغال، کوشش برای افزایش دستمزدهای واقعی و بهبود معیارهای زندگی آنگونه که به نفع کارکنان، مدیران و مصرف کنندگان باشد. هیأت

ملی بهره‌وری سنگاپور بهره‌وری را اینچنین تعریف می کند: بهره‌وری عبارت است از یک نگرش فکری که برای رسیدن به بهبود تلاش می کند و به آن دست می یابد و همچنین سیستمها و مجموعه ای از فعالیتها که آن نگرش را به عمل تبدیل می کند (متقی، ۱۳۸۴). بهره‌وری بر حسب تعریف رسمی عبارت است از میزان کمی و کیفی بازده کار با توجه به منابع بکار گرفته شده است (شرمرهورن و همکاران، ترجمه ایران نژاد پاریزی و همکاران، ۱۳۷۸).

سازمان بهره ور: ادواردسون (۲۰۰۸) معتقد است، یک سازمان بهره ور یعنی مجموعه ای از عوامل کارا و اثربخش. افرادی که برای رسیدن به اهداف سازمان به صورت خودکار می دانند چه باید بکنند و از بصیرت درونی نسبت به پیشرفت برخوردار شده اند، شاخص وفاداری به سازمان در این افراد به حد مناسبی رسیده است و همگام در مسیر تعالی سازمان در حرکت اند. مدیران ارشد سازمان‌ها برای تصمیم گیری به شناخت مناسب از وضعیت سازمان خود نیاز دارند، از آنجایی که بهره‌وری یکی از حیاتی ترین عوامل مؤثر بر رقابت پذیری سازمان‌ها در نظر گرفته می شود، بسیاری از پژوهشگران معتقدند در برنامه ریزی سازمان باید بهره‌وری را در اولویت اول قرار داد (ماچمور و همکاران، ۲۰۰۳ :۳۷۲). بهره‌وری یکی از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر فعالیت های اقتصادی و خدماتی است؛ به طوری که یکی از ابزارهای اصلی سازمان‌ها برای دستیابی به مزیت های قیمت و کیفیت خدمات، درآمدهای حاصل از بهره‌وری است (سینگ، ۲۰۰۰: ۲۲). در بیان اهمیت بهره‌وری و سنجش آن همان بس که دراکر (۱۹۹۱) انفجار بهره‌وری را مهم‌ترین پیشامد اجتماعی یک‌صد سال گذشته و موضوعی که در تاریخ همانند نداشته است، معرفی می کند.

مزایای بهره‌وری: یکی از مزایای بهره‌وری صرفه اقتصادی است. صرفه اقتصادی و بهره‌وری واژه هایی مرتبط با یکدیگرند و اظهارنظر حرفه ای جداگانه در مورد هر یک از این دو مفهوم غیرممکن است. ارتباط میان صرفه اقتصادی و بهره‌وری و تأثیر آن بر نتایج حاصل را میتوان به یک حرکت الاکلنگی تشبیه کرد، به این معنی که باید موازنه ای برای دستیابی به مقدارهای لازم از هر کدام ایجاد شود (اشمیتز، ۲۰۰۵: ۶۰۱). به اعتقاد سیورسون (۲۰۱۰) موازنه مطلوب زمانی برقرار می شود که هزینه عملیات بدون کاهش بهره‌وری و اثربخشی در حداقل سطح ممکن نگهداری شود که این همان تحقق صرفه اقتصادی است. بنابراین یکی از راه های افزایش بهره‌وری کاهش هزینه است. تاکنون نظریه های مهمی در باب بهره‌وری ارائه شده است که نشانه های ظهور این مفهوم را می توان در نظریه های مکاتب فیزیوکرات ها و کلاسیک ها ردگیری کرد. بر این اساس، از قرن بیستم اقتصاددانان به مفهوم واقعی بهره‌وری که «رابطه سنجش پذیر میان خروجی خدمت و ورودی های آن» بود، دست یافتند. نظریه منبع محور در مطالعات آغازین مربوط به بهره‌وری نقش عمده داشت. مطابق با این نظریه، سازمانی در ارائه خدمات موفق است که با وجود کمبود منابع، افزایش تقاضا برای خدمات را غنیمت شمرده و به ارضای این نیاز و تقاضا تا حد ممکن اقدام نماید، زیرا مشتری در صورت پاسخ به تقاضایش، به سازمان وابسته و در ادامه وفادار می شود و در آینده سرمایه عظیمی برای سازمان به شمار می‌رود.

اجزای بهره‌وری: در بهره‌وری خدمات، به دو عنصر کارایی و اثربخشی بیشتر توجه شده تا جایی که برخی صاحب نظران بهره‌وری را کارایی به اضافه اثربخشی دانسته اند؛ یعنی اجرای کارهای درست و اجرای درست کارها (لوتگرن و همکاران ، ۲۰۰۴: ۱۵۷) ازاین‌رو در ادامه، در خصوص اهمیت و نقش این دو مفهوم توضیحاتی ارائه شده است. دو جزء مهم بهره‌وری (کارایی و اثربخشی) بهره‌وری مفهومی است چندمنظوره که می‌تواند در مفاهیم دیگری جلوه کند. کارایی و اثربخشی دو نمونه از این مفاهیم هستند که در خیلی از موارد به جای بهره‌وری به کار برده می‌شوند؛ درحالی که تفاوت های معناداری در این مفاهیم وجود دارد. با تعریف کارایی و اثربخشی، این تفاوت ها نمایان تر می شود.

کارایی: کارایی عبارت است از نسبت نتایج به دست آمده از عملیات (ستانده) به منابع مصرف شده (داده) و عملیات کارا عملیاتی است که با استفاده از روش های بهینه، حداکثر بازده (ستانده) را با صرف حداقل منابع (داده) تأمین کند. آسمیلد و همکاران (۲۰۰۷) یک دسته بندی از تعاریف کارایی ارائه دادند. طبق این تعریف ها، بهره‌وری عبارت است از: دستیابی به هدفها با حداقل هزینه ممکن؛ چگونگی رسیدن به هدفها از طریق به کارگرفتن شیوه هایی که از حداقل امکانات، حداکثر بازده را بدهد؛ انجام دادن کارها به خوبی و به نحو مناسب و شایسته؛ حداکثر بازده برای داده معین؛ افزایش تولید محصول با داده هایی ثابت. در تمام این تعریف ها، چهار موضوع مشترک زیر وجود دارد: ۱)هدف ها: آنچه سازمان می کوشد بدان دست یابد؛ ۲) داده ها: منابع مادی، انسانی و مالی که واحد تجاری به کار می برد یا مصرف می کند؛ ۳) ستانده ها: محصولِ فعالیت ها نظیر کالاها، خدمات یا سایر نتایج؛ ۴) فعالیت ها: عملیاتی که از طریق آن، واحد تجاری، منابع خود (داده ها) را تبدیل به محصول (ستانده ها) می کند.

در تعریف دیگری موزاس (۲۰۰۶) کارایی را نسبت بازده واقعی به دست آمده به بازدهی استاندارد و تعیین شده (مورد انتظار) می داند، یا درواقع نسبت مقدار کاری که انجام می شود به مقدار کاری که باید انجام شود. وی اضافه می کند که طبق قوانین فیزیکی در ماشین (سیستم های بسته و مکانیکی)، بهره‌وری و راندمان که خارج قسمت ظرفیت فعلی به ظرفیت اسمی می‌باشد، تقریباً هرگز به یک نمی رسد و همواره کوچکتر از یک است، اما در مورد انسان (سیستم باز) بر اثر انگیزش و رهبری صحیح می‌تواند از یک بزرگتر شود. با توجه به موارد پیش‌گفته عوامل زیر از مهم‌ترین عوامل بهبود کارایی در یک سازمان هستند: - ارتباط وظایف افراد با مهارت ها و ویژگی های آنان؛- کیفیت ارائه خدمات؛ -به کارگیری مفید و مؤثر امکانات، منابع و داشته ها.

اثربخشی: اثربخشی، عبارت از درجه و میزان نیل به اهداف تعیین شده است. به بیان دیگر اثربخشی نشان می دهد که تا چه میزان از تلاش های انجام شده نتایج موردنظر حاصل شده است. درواقع اثربخشی مرتبط با عملکرد و فراهم آوردن رضایت انسان از تلاش های انجام شده و بهره‌وری مرتبط با بهره برداری صحیح از منابع است. بنابراین بهره‌وری جنبه کمی دارد، ولی اثربخشی جنبه کیفی دارد. لازم است توجه شود که بهره‌وری و اثربخشی لزوماً همسو نیستند و پا به پای هم حرکت نمی کنند. به اعتقاد هامالاینن (۲۰۰۲) منظور از اثربخشی بررسی میزان مؤثر بودن اقدامات انجام شده برای دستیابی

به اهداف از پیش تعیین شده است. به عبارتی ساده تر در یک مطالعه اثربخشی، میزان تحقق اهداف اندازه گیری می شود. اما به نظر می رسد برای تعریف مفهوم اثربخشی می بایست گامی فراتر نهاد، به این معنا که اثربخشی هنگامی در یک سازمان حاصل خواهد شد که ۱- نیازهای کارکنان به روشنی تشخیص داده شود، ۲ -برنامه مناسبی برای برطرف ساختن نیازها طراحی شود، ۳ -برنامه طراحی شده به درستی اجرا شود و ۴ -ارزیابی مناسبی از فرایند آموزش و دستیابی به اهداف انجام شود (کلاو و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۱)، لوتگرن و همکاران (۲۰۰۴) اثربخشی سازمانی را میزانی می دانند که یک سازمان با استفاده از منابع خاص، بدون هدر دادن منابع خود و بدون فرسوده کردن غیرضروری اعضا و جامعه خود، اهدافش را برآورده می کند. درواقع اثربخشی سازمانی، درجه نزدیکی یک سازمان به هدف هایش را نشان می دهد.

۳- پیشینه تحقیق:

تحقیقات انجام شده در داخل کشور:

آقائی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیق خود با عنوان: بررسی عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی با استفاده از مدل BSC به شناسایی ۴۵ شاخص موثر بر بهره‌وری نیروی انسانی و طبقه بندی در ابعاد مشتری، مالی، فرایندهای داخلی و یادگیری و رشد با استفده از ابعاد مدل کارت امتیازی متوازن پرداخته اند.

کریمی شهابی و همکاران (۱۳۹۵). در تحقیق خود با عنوان "طراحی مدل بهره‌وری سازمان‌های دولتی ایران" که هدف اصلی آن، طراحی مدل بهره‌وری سازمانهای دولتی ایران بوده است. در این راستا پس از مطالعه مبانی نظری و پیشینه تحقیق، مدل مفهومی تحقیق، براساس عوامل مؤثر بر بهره‌وری سازمان‌های دولتی ایران، در سه دسته محیطی، سازمانی و فردی، و همچنین، موانع اصلی بهره‌وری سازمان‌های دولتی ایران، طراحی شده است. نتایج به دست آمده نشان داد که در مدل بهره‌وری سازمانهای دولتی ایران، از بین عوامل اصلی عوامل محیطی، تأثیرگذارترین و همچنین عوامل فردی تأثیرپذیرترین عامل می‌باشد. وجدان کاری، که از زیر عوامل فردی می‌باشد اولویت اول را کسب کرد. در نهایت اولویت های حاکم برای وضعیت موجود، به عنوان مانع اصلی بهره‌وری سازمان‌های مذکور شناخته شده است.

حاج کریمی، عباسعلی، پیرایش، رضا (۱۳۸۵) نیز در تحقیق خود با عنوان "تبیین عوامل مؤثر بر بهره‌وری منابع انسانی در سازمان‌های دولتی با استفاده از تکنیک تحلیل مسیر" در این مطالعه، هدف تحلیل عوامل مؤثر بر ارتقای بهره‌وری منابع انسانی در سازمان‌های دولتی و تعیین اثرات مستقیم و غیرمستقیم عوامل مذکور در ارتقا و بهبود بهره‌وری در سازمان‌های موردنظربوده است. متغیر وابسته در این بررسی بهره‌وری، منابع انسانی و متغیرهای مستقل، عواملی چون توسعه منابع انسانی و توانمند سازی آن ها، فناوری اطلاعات، مهندسی مجدد فرآیندها، و میزان توجه سازمان و کارکنان به آن، اصلاح و بازبینی روش های انجام دادن کار تشکل های گروه های رسمی و غیر رسمی، اعمال نظام مشارکت و انگیزش کارکنان و ... می باشند که در قالب مدلی در این مقاله ارا یه شده اند . نتایج اولیه حاصل از تحلیل مسیری اطّلاعات نشان می دهد که

برخی متغیرها بر رو ی ارتقای بهره‌وری منابع انسان ی در سازمان‌های دولتی تأثیر مستقیم دارند؛ در حالی که برخی از متغیرها با تأثیر در عناصر سازمان ی به طور غیرمستقیم موجب ارتقای بهره‌وری می‌شوند. در این تحقیق برای بررسی اثرات مذکور از روش تحلیل مسیر بهره گیری شده است.

جانعلی نیاد (۱۳۸۰) عوامل موثر بر بهره‌وری نیروی انسانی را مورد شناسایی قرار داده و تاثیرات آن‌ها را بر کارکنان دانشگاه تربیت مدرس مورد تحلیل قرار داده است . با توجه به یافته های این تحقیق ارتباط معنا داری بین عوامل موثر بر بهره‌وری نیروی انسانی کارکنان دانشگاه (داشتن مهارت لازم، مشارکت دادن کارکنان، حمایت مدیر از کارکنان، دادن بارخورد مستمر، علاقه به محیط کار و توجیه مستمر کارکندان از سوی مدیر) و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد. به تعبیر دیگر هر چه این عوامل از سوی مدیران دانشگاه تربیت مدرس مورد حمایت و توجه بیشتر قرار گیرد بهره‌وری نیروی انسانی کارکنان دانشگاه افزایش پیدا می کند و برعکس هر چه ایدن عوامل کمتر توجه شود بالطبع کارکنان بی انگیزه تر و کارایی آنان کاهش پیدا خواهد کرد.از مهمترین پیشنهادهای ارائه شده می توان به سبک مشارکتی مدیران و حمایت آن‌ها از کارکنان را نام برد.

شریف زاده و محمدی مقدم (۱۳۸۸) با ارائه مدلی، ارتباط توانمندسازی کارکنان با بهره وری نیروی انسانی را بررسی کردند. مطابق با این مدل، چهار عامل مهم توانمندسازی کارکنان شامل انگیزش، آموزش، فرهنگ سازمانی و مشارکت کارکنان، تأثیر مثبتی بر بهره‌وری آن‌ها دارد.

تحقیقات انجام شده در خارج از کشور:

در مقاله مایک سیلور و همکاران (۱۹۸۶) مفهوم و کاربرد بهره‌وری بالقوه بررسی می‌شود، در بهره‌وری بالقوه اختلاف بین سطح بهره‌وری بهینه و مؤثر با واقعی تعریف شده است. در نتیجه اندازه گیری بهره‌وری بالقوه براساس عملیات و زمان از دست رفته، حداکثر سطح ستاده، تخمیین تابع تولید ظرفیت و مطالعه کار برای تقسیمات پوشش داده شده شرکتهای تولیدی انگلستان مورد سنجش قرار گرفته است.

در مقاله چینگ کائو (۱۹۹۵) راه هایی برای بهبود بهره‌وری مطرح و دیدگاه کارایی را در مقابل دیدگاه اثربخشی را مورد بحث قرار داده است. در این مقاله به ترتیب سه اندیس برای تکنولوژی خودکار، مدیریت تولید و بهره‌وری محاسبه شده تا سطوحی از موفقیت را نشان دهد. از آنجایی که شرکت در توزیع سطحی از تکنولوژی و مدیریت قادر نیست به ماکزیمم بهره‌وری مورد انتظار در مدت به کارگیری عاملهای ورودی کم بازده برسد، دو دیدگاه مطرح شده است که در دیدگاه کارایی، برای بهبود بهره‌وری نیاز به مصرف منابع زائد نیست بلکه استفاده کارا از عامل های ورودی مدنظر می‌باشد و در دیدگاه اثر بخشی، سطوح تکنولوژی و مدیریت را به سوی بهترین ترکیب وفق تا بهره‌وری را به بالاترین حد ممکن برساند،

در نتیجه بهره‌وری مرز بین این دو دیدگاه می‌باشد و برای بهبود بهره‌وری کارایی و اثربخشی در شرکتها مورد بررسی قرار گرفته است.

و نیز در مقاله لانگ نکر (۱۹۹۷)، اگر ارزیابی عملکرد برای پرورش کارکنان و افزایش بهره‌وری انجام گیرد، معمولاً موفقیت‌آمیز است، اما زمانی که مدیر از ارزیابی عملکرد برای تنبیه پرسنل استفاده کند و یا ارزیاب از محدودیت‌های روش‌ها آگاهی نداشته باشد، معمولاً ارزیابی منجر به شکست می‌شود. مهم این نیست که از چه روشی و چگونه برای ارزیابی عملکرد استفاده شود بلکه مهم آن است که مدیر و کارکنان از مقاصد ارزیابی آگاهی داشته باشند.

المجرن (۱۹۹۹) همچنین به بررسی رابطه بهره‌وری کار و مزد در اقتصاد کویت پرداخته و فرضیه وجود ارتباط میان بهره‌وری کار و دستمزدهای متوسط در فعالیتهای مختلف اقتصاد از یک طرف و هزینه واحد کار و مزد متوسط از سوی دیگر مورد آزمون قرار می دهد. وی ضمن تأکید بر ناکافی بودن داده های آماری نتیجه می گیرد که هر چند ارتباط میان این سه متغییر در بخش خصوصی وجود دارد اما در بخش دولتی این ارتباط بسیار ضعیف و سست می‌باشد.

ماوسون و همکارانش (۲۰۰۳) و نمازی (۲۰۰۹) همچنین در مقاله شان به این نکته اشاره می کنند که تغییر در منابع در دسترس، تغییر در انتظارات و نیازهای مشتریان، نوآوری در محصولات به صورت مداوم در بهره‌وری سازمانها و فرایندها ضرورت دارد. بهبود بهره‌وری باید روی خلق ارزش نسبت به حداقل داده ها متمرکز شود. تولنتینو (۲۰۰۴) نیز انجام دادن کارها به صورت درست (بدانیم که "چگونه آن کار را انجام دهیم") و به طور دائمی را از طریق بهبود فرایند تولید و توزیع و تحویل محصول و خدمات را در اغلب موارد راهی مؤثر می داند این در حالی است که همین حداقل کردن زمان، تأثیر منفی بر محیط‌های داخلی و بیرونی سازمان می گذارد. ارتباطات سازمانی، به عنوان عامل های تعیین کننده در بهبود کارایی، همیشه در مرکز توجه بوده و همچنین توانایی نیروی‌انسانی و راه‌های استفاده از استعدادهایشان در خلق ایده های جدید برای توسعه تکنولوژی و بهبود بهره‌وری مورد بررسی قرار گرفته است.

در مقاله هورنگر (۲۰۰۶) نیز بهبود بهره‌وری فقط به مفهوم کاهش هزینه اقلام و مفروضات نیست بلکه استفاده کارا و موثر از منابع به منظور ایجاد کالا و خدمات برای مشتریان است. بنابراین ارتباط بین بهره‌وری و پیشرفت جوامع نشان دهنده این است که سطح بالای بهره‌وری برای تعیین ارتباط با دوام کیفیت کافی نیست؛ و به نسبت جنبه های دیگر، آثار جامعه و محیط هم باید بررسی شود.

ماتیس و جکسون (۲۰۰۷) در مطالعات خود فرایند مدیریت را بر مبنای هدف در چهار مرحله به ترتیب مصاحبه شغلی و توافق، ایجاد استانداردهای عملکرد، تعیین اهداف، بررسی و بحث مستمر درباره عملکرد تقسیم بندی کرده اند.

بلاچر (۲۰۰۸) نیز تضاد هایی درباره بهره‌وری و کیفیت مطرح و اشاره به ان نکته دارد که بهره‌وری فقط در درون سازمان و کیفیت در درون و بیرون سازمان دیده می شود. در بهره‌وری، مدیریت نقش دارد در حالی که در کیفیت نیروی کار و

مشـتری تاثیرگذارند. کیفیت و بهره‌وری در کنار هم معنا پیدا می کنند. بیشـتر چارچوب مزیت های کسـب وکار ریشـه در بهره‌وری دارد اما خروجی سیستم کیفیت آن کسب و کار است.

کرسـیتنا برنـارد و همکاران (۲۰۱۰) هم در مقاله خود اثرادغام و حق مالکیت را بر روی بهره‌وری در بانک‌های اسـپانیا بررسـی کرده‌اند. همچنین در این تحقیق پیامدها و محدودیت های ادغام در یک محدوده زمانی و اثر آن در بلند مدت بر روی بهره‌وری ارزیابی شده است. بر طبق نتایج به دست آمده با ادغام بانک های اسپانیا بهبود بهره‌وری در طول دوره تجزیه و تحلیل نصف شده است.

جـان سـیلون (۲۰۱۱) نیز در مقـالـه اش بـه این نکته اشـاره دارد که گذشـته از اینکه بهره‌وری در سـطح کلان (جامعه) تاثیرگذارسـت در سطح خرد (فرد) هم نیز بسیار تعیین کننده می باشد. به طور قطع ارتقای بهره‌وری داروی بسیار مؤثری در کم کردن حجم کارهاسـت. شـاید بتوان گفت علت اصـلی تنش و فشارهای روانی در بسیاری موارد، بهره‌وری پایین است. کسی که در کارهای روزانه اش به بهره‌وری نمی اندیشد فاقد ذهنیتی است که بتواند فعالیت های اثربخش و غیراثربخش را در راه رسـیدن به هدف تمیز دهد، بنابراین نمی‌تواند حرکتی هدف دار داشـته باشد، به علاوه قادر نیست کارآمدترین شیوه انجام فعالیت ها را انتخاب کند. به عبارت روشـن تر اگر اندیشـه و فکر بهره‌وری ضعیف باشد، انجام فعالیت بسیار مهمتر از تشخیص فعالیت های ضروری و غیر ضروری جلوه خواهد کرد.

پاروتا و همکارانش (۲۰۱۰) اثر تنوع در زمینه فرهنگ را مورد بررسـی قرار داده اند و مهارتها و دموگرافی کاراکترها را در بهره‌وری عامل کل برای سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۵۵ در شرکت های دانمارکی و اثر تنوع نیروی کار روی بهره‌وری را از سه بعد بررسـی و مطـالعـه کرده انـد اینکـه در زمینـه فرهنـگ، مهـارتها یا آموزش و دموگرافی بر طبق نظر ولدریدج (۲۰۰۹۹) از همزمانی و درون سازی مشکلات در محاسبه بهره‌وری عامل کل شرکت پیروی کنند بدین منظور برای کنترل اینکه آیا اثر تنوع روی بهره‌وری عامل کل در صنایع مختلف وجود دارد و در نهایت بر طبق شواهد یافت شده بررسی شود که بین تنوع نیروی کار در مهارت‌ها یا آموزش ارتقای عملکرد شرکت اختلافی وجود دارد یا نه، باید از آنالیز حساسیت استفاده شود.

وی چی وانگ و همکاران (۲۰۱۲) در مقاله خود اشـاره به این موضوع دارند که اغلب مشتریان سازمان ماتریسی را تشکیل می‌دهند و سـازمان ماتریسـی به طور حتم از تصـمیم‌های ناکافی و دیر منتج شـده که ممکن اسـت در نتیجه یک عملکرد ضـعیف بوجود آمده باشـند. اجرای ضعیف مانعی برای فراهم کردن اطلاعات برای پروژه‌های حیاتی است. همچنین در این مقاله مدلی ابتکاری به منظور شـناسـایی تصـمیم هایی مسؤول بر عملکرد ضعیف طراحی شده که هدف آن یکپارچه سازی مدل با SIA و DEMATEL اسـت، SIA عملکرد هر بخش را ارزیابی و با DEMATEL ارتباط علی میان بخش ها را به منظور ترسیم ارتباطات مؤثر ایجاد می کند.

یانگ و همکارانش (۲۰۱۳) در مقاله ای به بررسی بهبود کارایی از جنبه های مختلف در صنعت بانکداری ژاپن پرداخته‌اند هدف آن‌ها تمرکز بر روی بهبود کارایی سیستم‌های بانکی از جنبه‌های متعدد بوده و در این تحقیق از تئوری های DEA و NBG برای بهبود فعالیت بانک‌های دارای بازدهی کم استفاده شده است تا چگونگی روند بهینگی را با استفاده از نمودار پاره تو نشان و با تغییر در نسبت¬ها و مسئولین بتوانند تغییرات لازم را در برنامه‌های مختلف بهبود ایجاد کنند.

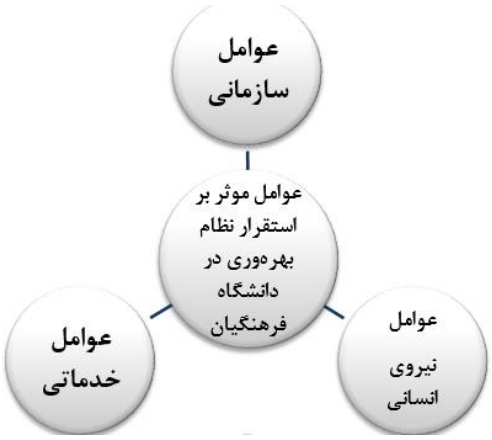
همچنین جوزف (۲۰۱۳) به تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از بررسی کارایی و عملکرد شعبه‌های بانک می پردازد. این مقاله ۸۰ عامل به دست آمده از روش DEA که در ۲۴ کشور آن را به اجرا در آورده بررسی می کند. تمرکز اصلی این تحقیق برروی شعبه های بانکی است. مدل های DEA طراحی شده در این مطالعه مورد بحث قرار گرفته است و تجربه ها و مطالعه هایی که دربرگیرنده یک محدوده اند را تعیین می کنند.

پاراسوماران (۲۰۱۰) در مدلی، عوامل مؤثر بر بهره‌وری خدمات را در دو دسته ورودی ها و خروجی ها طبقه بندی کرد. بدین ترتیب، مطابق با این مدل، کارکنان، امکانات، تجهیزات و فناوری های نوین ورودی های بهره‌وری محسوب می‌شوند و میزان فروش، سود، سهم بازار، رضایت مشتریان و عملکرد خدماتی خروجی های بهره‌وری می باشند.

٤) عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان:

با مطالعه مبانی نظری و مرور ادبیات موضوع عوامل موثر بر بهره وری در دانشگاه فرهنگیان را می توان در سه دسته عوامل سازمانی، عوامل نیروی انسانی و عامل خدماتی دسته بندی شدند (نمودار ۱). در ادامه به توضیح و بررسی هر کدام از این عوامل و مولفه های مرتبط با آنها پرداخته می شود:

نمودار ۱: عوامل موثر بر استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان



عوامل سازمانی:

به منظور نهادینه کردن بهره‌وری و بهبود آن در دانشگاه فرهنگیان، نیاز است تا این موضوع در چشم انداز و مأموریت های آن دانشگاه لحاظ شده و اهداف آن دانشگاه در راستای این مهم تعریف شوند. بنابراین بعد عوامل سازمانی، یک بعد از بهبود بهره‌وری هر دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شوند. درباره عوامل سازمانی مربوط به دانشگاه فرهنگیان می توان دو دسته کلی عوامل درونی و بیرونی را در نظر گرفت. عوامل درونی را در حوزه های مدیریت، ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، عوامل مالی، تحقیق و توسعه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و عوامل بیرونی را نیز در حوزه های سیاسی، قانونی، اجتماعی، فرهنگی و فناوری بررسی نموده است. در این پژوهش با توجه به مطالعات و مرور ادبیات صورت گرفته، علاوه بر عوامل درونی و بیرونی، اسناد و برنامه های بالا دستی نیز یکی از مؤلفه های عوامل سازمانی دانشگاه فرهنگیان می تواند باشد.

عوامل نیروی انسانی:

بهره‌وری نیروی انسانی یکی از بهترین معیارها برای اندازه گیری و تعیین میزان کارایی و اثربخشی سازمان‌ها در یک دوره زمانی خاص می‌باشد (بیتون و همکاران، ۲۰۰۹). شاخصه یک سازمان سالم و بهره ور وجود افرادی در آن است که جهت برگرداندن برنامه ها به اقداماتی که سازمان را به اهداف برساند، از مهارت های لازم برخوردار باشند. چنین سازمانی باید برای آموزش تکنیک های مدیریتی پایه، برنامه ریزی لازم را کرده باشد و روش های اجرایی برنامه های عملی را به کلیه کارکنان خود آموزش داده باشد. در چنین حالتی است که شرایط لازم برای خود هدایت یافتگی کارکنان، ایجاد می شود. این مهارت یک مهارت قدیمی است که با شرایط امروزی دنیا، اهمیت به سزایی یافته است. البته شرط هدایت یافتگی درونی آن است که بستر لازم برای این امر توسط مدیران ارشد و میانی سازمان فراهم گردد. در واقع یک سازمان برای افزایش بهره‌وری خود باید زمینه لازم بهره ورشدن نیروی انسانی خود را فراهم کند. نیروی انسانی تنها منبع مولدی است که به هیچ وجه با مصرف کمتر نمی شود، بلکه براساس تجربه و مهارت، هرچه بیشتر کار و فعالیت کند، اثربخشی و کارآمدی آن افزایش می یابد به شرط آنکه بهره‌وری صحیح صورت گیرد (الهی و همکاران، ۱۳۸۶ :۶۷). چون وظایف متعدد، متنوع و گسترده دانشگاه فرهنگیان در ارتباط مستقیم با نظام تعلیم و تربیت است. محصول نهایی دانشگاه فرهنگیان ارائه خدمات مطلوب و بهینه به ذینفعان این حوزه است. این محصول جز با بهره‌وری از نیروی انسانی میسر نمی شود. در این پژوهش با توجه به مبانی نظری مطرح شده و مرور ادبیات، مؤلفه هایی مانند: آموزش، انگیزش و رضایتمندی، تجربه، مسئولیت پذیری، انضباط، ابتکار و خلاقیت، تنوع و انعطاف پذیری شغلی و شرایط کاری به عنوان مؤلفه های بهره‌وری کارکنان در دانشگاه فرهنگیان مورد شناسایی قرار گرفتند.

عوامل خدماتی:

تعریف بهره‌وری در بخش خدمات با بخش تولید تا حدودی متفاوت است و عبارت است از نسبت خروجی (ستانده) به ورودی (نهاده) در خدمت موردنظر (سیورسون، ۲۰۱۰: ۳۲۹). اما تفاوت اصلی در سنجش بهره‌وری خدمات در عمل، نحوه تعریف و اندازه گیری خروجی نهایی است. بسیاری از سازمان‌های خدماتی فاقد خروجی ملموس و فیزیکی هستند. بنابراین تعریف خروجی، معیارها و شاخص های اندازه گیری خروجی در بخش خدمات از پیچیدگی بیشتری نسبت به بخش تولید و صنعت (که خروجی آن‌ها به صورت کالا و محصولات فیزیکی است) برخوردار بوده و نیازمند دقت و کنکاش بیشتری است. به طور ویژه در مورد دانشگاه فرهنگیان ارائه خدمات مطلوب و بهینه به ذینفعان نمایان می شود، برای بهبود بهره‌وری خدمات آن، به شناسایی دقیق مؤلفه ها و معیارها نیاز است. از سوی دیگر، هر نوع خدمت دارای خصوصیات و مسیر حرکت مجزا و منحصر به خود بوده و اهداف، مقاصد و روش های هر یک با دیگری متفاوت است. بنابراین معیارهای بهره‌وری در خدمات مختلف، متفاوت است (محبوبی، ۱۳۸۶ :۳۹). در این پژوهش با توجه به مبانی نظری مطرح شده و مرور ادبیات در دانشگاه فرهنگیان، برای عوامل خدمات سه مؤلفه تنوع و حجم خدمات، کارایی و اثربخشی خدمات شناسایی شده است.

۵) نتیجه گیری:

بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان، یکی از مهم‌ترین مؤلفه های توسعهٔ آن محسوب می شود. همچنین، رسالت های مهمی مانند استفادهٔ بهینه از منابع ملی، پاسخگویی و مسؤولیت پذیری در مقابل ذینفعان حوزه تعلیم و تربیت، ضرورت و اهمیت توجه به استقرار نظام بهره‌وری در دانشگاه فرهنگیان را افزایش می دهد. از آنجایی که دانشگاه فرهنگیان نیز یکی از مهم‌ترین سازمان‌های خدماتی در حوزه آموزشی و پژوهشی به شمار می روند. در این پژوهش، با مطالعه مبانی نظری و مرور ادبیات موضوع عوامل مرتبط با بهره وری دانشگاه استخراج و دسته بندی شدند. در استقرار نظام بهره‌وری سازمان‌ها عوامل مختلفی توسط پژوهشگران به صورت مکرر به کار برده شده اند. مؤلفه های مربوط به عوامل سازمانی نظیر چشم انداز، اهداف و سیاست های سازمان، مؤلفه های مربوط به منابع انسانی مانند انگیزش و رضایت مندی آن‌ها و همچنین مؤلفه هایی که به خود خدماتی توجه دارند نظیر تنوع و حجم خدمات از مهم‌ترین مؤلفه ها به شمار می روند.

منابع فارسی:

آقائی، رضا؛ آقائی، میلاد؛ آقائی، اصغر (۱۳۹۴) بررسی عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی با استفاده از مدل BSC، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی، سال هفتم، شماره ۴ .

حاج کریمی، عباسعلی، پیرایش، رضا (۱۳۸۵) تبیین عوامل مؤثر بر بهره‌وری منابع انسانی در سازمان‌های دولتی با استفاده از تکنیک تحلیل مسیر، فرهنگ مدیریت، سال چهارم، شماره چهاردهم.

خاکی، غلامرضا (۱۳۹۲)، مدیریت چرخه بهبود بهره‌وری، نشر فوژان، تهران، چاپ اول

سازمان ملی بهره‌وری ایران (۱۳۹۱). طرح جامع بهره‌وری ج.ا.ایران.

سازمان ملی بهره‌وری ایران (۱۳۹۴). برنامه جامع بهره‌وری کشور.

سازمان ملی بهره‌وری ایران (۱۳۹۵). تدوین برنامه مدیریت ارتقای بهره‌وری در نظام اداری ایران.

سازمان ملی بهره‌وری ایران (۱۳۹۵). ملاحظاتی کاربردی در مدل سازی سنجش بهره‌وری.

طاهری، شهنام. (۱۳۸۷). بهره وری و تجزیه و تحلیل آن در سازمان‌ها. تهران: نشر هوای تازه.

کاظمی، مصطفی، و دیگران(۱۳۹۱) ،« کتاب جامع بهره‌وری نیروی انسانی» نشر مرندیز، تهران، چاپ اول،ص ۲۸

کریمی شـــهـابی، اســـدالـه؛ معمـارزاده، غلامرضـــا؛ الوانی، ســـیدمهدی؛ مدیری، محمود (۱۳۹۵). طراحی مدل بهره‌وری سازمان‌های دولتی ایران، مدیریت بهره‌وری، سال دهم _ شماره ۳۷

محبوبی، جواد. (۱۳۸۶). افزایش بهره‌وری در بخش خدمات. ماهنامه تدبیر. شماره ۶۶

محمدی مقدم، یوسـف. (۱۳۸۶). شـاخص های بهره‌وری در دانشگاه علوم انتظامی. فصلنامه دانش انتظامی. سال نهم. شماره چهارم.

معاونت توسعه مدیریت و سرمایه رئیس جمهور (۱۳۹۳). نقشه راه اصلاح نظام اداری

نجمی، منوچهر(۱۳۸۹)، مدل جایزه بهره وری اروپا، انتشارات سرآمد، تهران.

نژادجوادی پور، مهران. (۱۳۸۸). شناسایی، ارزیابی و تشریح جامع عوامل استراتژیک محیطی و سازمانی در توسعه خدمات شهرداری های الکترونیک مناطق تهران. دوفصلنامه مدیریت شهری. سال هفتم. شماره ۲۳.

وزارت کشور (۱۳۸۷). ده برنامه تحول نظام اداری کشور.

منابع انگلیسی:

C.Paradi, Joseph and Haiyan ZHU, (۲۰۱۳), "A survey on bank branch efficiency and performance research with data envelopment analysis", omega magazine, Volume ٤١, Issue ١, Pages ٦١–.٧٩

Dario and Pytlikova Mariola, (۲۰۱۰), "Does Labor Diversity Affect Firm Productivity?" Department of Economics, Aarhus School of Business, University of Aarhus Working Denmark, paper .١٢-١٠

GWO-Hushiung Tzeng, (۲۰۰۹),"multiple attribute decision making: methods and applications"

Hitchens, Dmwn and K Wagner , Je Birnie, (۱۹۹۱), "Improving productivity through international exchange visits", omega magazine, Volume ١٩, Issue ٥, Pages ٣٦١–.٣٦٨

Horngren, C. T., Foster, & Datar, (۲۰۰٦), "Cost accounting: A managerial emphasis", New Jersey: Prentice-Hall, USA.

Jackson, H. John,(۱۹۹۸), "Decision Elements for Using", Human Resource, ١٨- .٢٨

Kao, chiang and Liang-Hsuan Chen, Tai-Yue Wang, Shyanjaw Kuo, (۱۹۹۵), "Productivity improvement: Efficiency approach vs effectiveness approach", omega magazine, Volume ۲۳, Issue ۲, Pages ۱۹۷–.۲۰٤

Longnecker, O. Clinton,(۱۹۹۷), "Keys to Designing and Running an Effective Performance", Journal of Compensation and Benefits, .۲۸

M.Mitchell, ۱۹۹٦, "An Introduction to Genetic Algorithms", MIT Press, Cambridge, MA.

Mathis, L. Robert, and H. John Jackson, (۲۰۰۷), "Human Resource Management ۱۲th ed", South- Western College Pub.

Mawson P., I.K. Carlaw and McLellan N, (۲۰۰۳)," Productivity measurement: Alternative approaches and estimates, New Zealand Treasury, Working Paper .۱۲-۳

Namazi. M, (۲۰۰۹)," Performance focused ABC", Cost Management informs Global, .٤٥-۳٤

Silver, Mick and Alan Bennett, (۱۹۸٦), "Potential productivity: Concepts and application", omega magazine, Volume ۱٤, Issue ٦, Pages ٤٤۳–.٤٥۲

Sullivan, John, (۲۰۱۱), "Increasing Employee Productivity: The Strategic Role That HR Essentially Ignores", talent management ERE.

Sutermeister, A. R, (۱۹۷٦), "People and Productivity", McGraw-Hill.

Tolentino, A. L, (۲۰۰٤), " New Concepts of Productivity and its Improvement", Presented at the European Productivity Network Seminar, A review of productivity improvement in Europe in the past ٥years, issues & scope for the future", Budapest, ۱۳–.۱٤

بررسی رابطه مولفه‌های مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی در دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل

ریحانه کیا۱، احمد رادمنش۲، فاطمه آقاجانی۳

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه مولفه‌های مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی در دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل می‌باشد. روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی بود و جامعه آماری شامل ۶۰ نفر از دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل بوده است. که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۵۲ نفر به عنوان نمونه آماری و به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، دو پرسشنامه شامل: مدیریت دانش الوانی (با اعتبار ۰/۸۹) با مولفه‌های خلق‌دانش، بکارگیری‌دانش، ذخیره‌دانش و توزیع‌دانش و پرسشنامه محقق ساخته سواد اطلاعاتی(با اعتبار ۰/۸۱) می‌باشد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای آماری توصیفی(جداول فروانی، نمودارهای ستونی) و در بخش استنباطی (k-s) آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون همبستگی پیرسون)با استفاده از نرم افزار(spss) انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بین مولفه‌های مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد. بین خلق‌دانش، بکارگیری‌دانش، ذخیره‌دانش و توزیع‌دانش دانشجو معلمان رابطه وجود دارد.

واژه‌گان کلیدی: مولفه‌های مدیریت دانش، سواد اطلاعاتی، دانشجومعلمان

[۱] - دانشجو دکتری مدیریت آموزشی. نویسنده مسئول ry.kia2012@gmail.com
[۲] - کارشناس ارشد جامعه شناسی r-ahmad-a@yahoo.com
[۳] - کارشناس علوم تربیتی، faghajany@yahoo.com

مقدمه

دانش، کلید ایجاد ارزش در سازمان‌ها است. نقش و اهمیت دانش در سازمان‌های امروزی روز به روز در حال افزایش می‌باشد. چنانچه سازمانی بتواند سرمایه‌های دانش خود را بدرستی هدایت نماید، رقابت‌پذیری در سازمان افزایش می‌یابد که می‌تواند موجبات بقای سازمان‌ها را فراهم آورد. سازمان‌های تکنولوژیک بیش از دیگر سازمان‌ها با مقوله دانش و مدیریت‌دانش سروکار دارند. شناسایی و بکارگیری فناوری‌های پیچیده و نوین مستلزم درک ابعاد مختلف دانش نهان و بکارگیری صحیح آن بوده که از ضروریات بقا و پویایی این مجموعه‌ها می‌باشد. مدیریت‌دانش با ایجاد فضای مناسب برای رشد نوآوری، رقابت‌پذیری و خلق ارزش افزوده، ضمن تاثیرگذاری و تسهیل خلق و بکارگیری‌دانش، اثر عمیقی بر هدایت سازمان‌های تکنولوژیک و دانش پایه نیز خواهد داشت(اخوان و همکاران، ۱۳۹۱).

شتاب جهانی که منجر به پذیرش فناوری اطلاعات در آموزش بوده است. حاصل سه تحول، در حوزه رشد تصاعدی دانش، رواج فزاینده دیجیتال و جهانی شدن اقتصاد در جامعه بوده است در این خصوص، تبحر در کاربرد ابزارهای فن‌آوری اطلاعات کافی نیست، بلکه یادگیرندگان باید توانایی پردازش اطلاعات را نیز داشته باشند. برای آماده کردن نسل جوان، جهت سازگاری با نیازهای روز افزون جامعه اطلاعاتی در دنیای دیجیتال، مراکز آموزشی باید فرصت‌های کسب مهارت‌های پردازش اطلاعات و نگرش مناسب استفاده از فن‌آوری اطلاعات را برای گیرندگان ایجاد کنند که در این خصوص، مهارت‌های سواد اطلاعاتی این دانش و نگرش را فراهم می‌سازند (Saunders,Laura ,2009). سواد اطلاعاتی مجموعه مهارت‌های لازم برای جستجو، بازیابی و استفاده موثر از منابع اطلاعاتی مختلف است. افراد برخوردار از این مهارت‌ها می‌توانند نیاز اطلاعاتی خود را به درستی تشخیص دهند، منابع لازم برای رفع این نیاز را شناسایی کنند و با تدوین راهبردهای مناسب در این منابع به جستجو، شناسایی وگزینش اطلاعات بپردازند. سواد اطلاعاتی، مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌ها برای جستجو، ارزیابی و استفاده موثر از اطلاعات است. از این رو سواد اطلاعاتی را نه فقط توانایی و استعداد شناسایی اطلاعات می‌گویند، بلکه توانایی ارزیابی اطلاعاتی و استفاده کارآمد از آن تعریف می‌کنند (میرجلیلی، ۱۳۸۵).

بیان مسئله

امروزه به دلیل تشدید فضای رقابتی، کشورها و نیز سازمان‌ها در تصمیم‌گیری و اتخاذ راهبرد رقابتی خود تنها به منابع محدود درون‌سازمانی و یا اطلاعات تصادفی کسب شده از فضای پیرامون اکتفا نمی‌کنند و در حقیقت داشتن اطلاعات صحیح، تأثیرگذار و به روز از فضای اطراف یکی از ابزارهای قدرت محسوب می‌شود. این که

دانش یکی از مهم‌ترین دارایی‌های سازمان در نظر گرفته می‌شود غیرقابل انکار است و به‌طور فزاینده‌ای برای حفظ مزیت رقابتی سازمان، مدیریت می‌شود. (Collins,Bobbie L؛McCallum,Carolyn,2011).

تعاریف متعددی از مدیریت‌دانش ارائه شده است که بسیاری از آن‌ها در یک مورد دارای شباهت می‌باشند و آن این که مدیریت‌دانش منجر به بهبود عملکرد سازمانی می‌شود(عدلی، ۱۳۸۵).

مدیریت‌دانش شامل همه روش‌هایی که سازمان دارایی‌های دانش خود را اداره می‌کند(چگونگی جمع آوری، ذخیره‌سازی، انتقال، بکارگیری و ایجاد دانش(Fan, Z. Feng , B., & Sun, y.H,2009).

مدیریت‌دانش، نه تنها دانش تک‌تک افراد سازمان را به صورت مجتمع در می‌آورد بلکه دانش پنهانی افراد را آشکار کرده و غنا می‌بخشد و به گونه‌ای به اخذ و ذخیره‌دانش می‌پردازد تا به سازمان کمک کند کاراتر و مؤثرتر فعالیت کند و از این طریق به رقابت‌پذیری دست یابد (بات، ۱۳۸۲).

در جامعه کنونی که از آن به عنوان عصراطلاعات یاد می شود در هر لحظه اختراعی جدید و ایده ای نو جلوه گرمی شود. برای یادگیری این اتفاقات تازه و بدیع نمی توان انتظار داشت دوره های آموزشی خاصی برای هر تغییر و تحول ارائه شود. از طرفی انسان نمی تواند به طور مادام العمر در دوره های آموزشی شرکت نماید، بلکه انتظار می رود برای هم پوشانی و هم خوانی فعالیت ها و توانایی مقابله با این تغییرات، قادر به یادگیری به صورت خودمدار باشد(میرجلیلی، ۱۳۸۵).

پژوهشگر در پی پاسخگویی به این سوال است آیا بین مولفه‌های مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی در دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل رابطه وجود دارد؟

مبانی نظری تحقیق

مدیریت‌دانش

تعاریف مدیریت‌دانش نشان می‌دهد که بسیاری از آن‌ها در یک مورد دارای شباهت می‌باشند و آن این که مدیریت‌دانش منجر به بهبود عملکرد سازمانی می‌شود. به عبارتی، از تعاریف چنین بر می‌آید اگر کوشش‌های مدیریت‌دانش به صورت منظم و متفکرانه انجام شود سازمان را در برنامه‌ریزی راهبردی خود توانا خواهد ساخت، کارایی و نوآوری را بهبود خواهد بخشید، فرایند تصمیم‌گیری و حل مسائل را بهبود می‌دهد، ارزش بهتری برای سازمان و مشتریان ایجاد کرده و عملکرد سازمانی را به صورت منظم افزایش می‌دهد(عدلی،۱۳۸۴).

نقش دانش در مدیریت‌دانش

ادلسن میگوید: مردم همواره دانش داشته‌اند و از آن استفاده کرده‌اند اما دقیقاً دانش چیست؟ دانش، دانستنی است که در تجربیات، مهارت‌ها، قابلیت‌ها ، توانایی‌ها، استعدادها، افکار، عقاید، طرز کارها، الهامات وتصورات

افراد موجود است و به شکل مصنوعات ملموس، فرایندهای کاری وامور روزمره یک شرکت خود را آشکار می‌سازد. دانش دو نوع است : دانش ضمنی ، دانش صریح.

دانش صریح دانش است که مدون شده است هنگامی که دانش، مدون و کدگذاری شود مصنوع دانش تولید می‌شود و این مصنوع دانش است که می‌تواند مدیریت شود(امانتی، ۱۳۸۵).

باردیج (۱۹۹۵) اظهار می کند که مصنوعات اصطلاحی است برای توصیف آنچه که به عنوان افراد انسانی می-سازیم و به کار می‌بریم.

گری، فینرن و سینر (۱۹۹۹) در تعریف مصنوعات اظهار می کنند که آنها ساختارهای انسانی هستند که ما به آنها میزانی از واقعیت را نسبت می‌دهیم. بدین ترتیب مصنوعات دانش را می‌توان شامل هر چیز دانست که برای ارائه معنا و درک به کار می رود(عدلی، ۱۳۸۴).

دانش ضمنی، دانش شخصی و ابراز نشده‌ای است که یک فرد دارد. دانش که در ذهن افراد است به بیان ساده‌تر، دانش وتجربه‌ای است که یک فرد در طول سالها از طریق تجربه، تعامل با دیگران و آزمون سعی و خطا بدست آورده است.

برای یک مدیریت‌دانش کارآمد، تسخیر هر دو دانش ضمنی و صریح الزامی است. چالش واقعی مدیریت دانش در توانایی تشخیص و تسخیر دانش ضمنی است بطوریکه در هنگام نیاز قابل با زیابی باشد. دانش صریح به آسانی قابل ثبت و انتقال است اما تشخیص، تصرف و انتقال دانش ضمنی مشکل است. بیشتر سازمانها تنها بر مدیریت‌دانش صریح تمرکز می کنند و استفاده از دانش ضمنی را به وقوع تصادفی آن وامی گذارند. برای موفقیت پروژه های مدیریت‌دانش لازم است بین اطلاعات ودانش تمایز قائل شویم. هر اطلاعاتی دانش نیست اطلاعات تا زمانی که تحلیل نشده و منشأ عمل قرار نگرفته است نمی‌تواند تبدیل به دانش شود.

نقش مدیریت در مدیریت‌دانش

با وجود آن که دانش به آسانی قابل اندازه‌گیری نیست، سازمان‌ها بایستی دانش را به منظور دستیابی به مزایایی که از مهارت‌ها، تجارب و دانش ضمنی کارمندان در سیستم و ساختارشان، قابل اکتساب است، به طور مؤثر مدیریت کنند.

مدیریت تلویحاً بر طبقه بندی، فراهم کردن ساختار و ایجاد ادراک بهم پیوستگی در یک سازمان دلالت دارد. سایر ویژگیهای مدیریت عبارتند از: هماهنگی، کنترل، مشارکت و استفاده صحیح از نیروی انسانی، فرایندها وتدابیر به منظور دستیابی به یک هدف واحد در مدیریت‌دانش ، هدف اصلی مدیریت دانش ضمنی و صریح در سازمان است. برای مدیریت دانش صریح، سازمانها باید:

- دانش را بدست آورده و یا خلق و ایجاد کنند.

- دانش را برای سهولت دسترسی رمزگذاری و سازماندهی نمایند.
- دسترسی به دانش را برای دیگران با ارتباطات یا انتشارات میسر نمایند.
- دسترسی و بازیابی دانش را تسهیل نمایند.
- دانش ر ا برای حل مشکلات، تصمیم گیری، تحلیل موقعیتها و فرایندها برای پشتیبانی فعالیتهای کاری بکار گیرند.

دانش ضمنی به دو طریق قابل مدیریت است:

از طریق ارتباطات نوشتاری، مصاحبه ها و پیشینه‌های شفاهی می‌تواند به دانش صریح تبدیل شود.

راه دیگر انتقال دانش ضمنی از طریق ایجاد گروههای دانش یا گروههای هم عمل در سازمان‌ها است که با تعاملات رو در رو، گفتگوها و ارتباطات گفتاری، آموزش مداوم، حل مسأله تعاملی، شبکه ارتباطی، راهبری، مربیگری، آموزش و موقعیت‌های توسعه حرفه‌ای دانش ضمنی خود را منتقل می‌کنند(امانتی، ۱۳۸۵).

مؤلفه خلق‌دانش

معیار سنجش دانش نو، همانا نقش مؤثر آن در حل مسائل جاری و نوآوری در بازار را به ارمغان خواهد داشت. با این حال همیشه توصیه نمی‌شود که سازمان‌ها بکوشند تحت هر شرایطی، دانش جدید ایجاد نمایند. روش‌های مختلفی وجود دارد که با آنها می‌توان تجربیات را دوباره آزمود. برای مثال هر سازمان می‌تواند با استفاده از استراتژی تقلید، تکرار و جایگزینی بخشی از دانش موجود از دست رفته را احیا و ایجاد نماید. در برخی مواقع یک سازمان می‌تواند با تکیه برتوانایی‌های خود و کاهش کاستی‌ها قابلیت خلق دانش آورد(بات، ۲۰۰۰). یادگیری سازمانی یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی خلق‌دانش می‌باشد. اهمیت یادگیری سازمانی در این است که کلید موفقیت سازمان‌ها جهت نیل به عمر طولانی محسوب می‌شود. زیرا موفق‌ترین سازمان‌ها اگر دچار فقر یادگیری شوند ممکن است به حیات خود ادامه دهند اما هرگز نمی‌توانند از تمامی قابلیت‌های خود استفاده کنند. از این رو در آینده‌ی نزدیک تنها سازمان‌هایی می‌توانند ادعای برتری کنند که قادر باشند از قابلیت‌ها، تعهد و ظرفیت یادگیری افراد در تمامی سطوح سازمانی خود به نحواحسن بهره‌برداری کنند(Senge, P. M, 1993).

مؤلفه ذخیره‌دانش

در سازمان، دانش خلق شده که می‌تواند به عملکرد بهتر سازمان به نحوی یاری دهد در حافظه سازمانی ذخیره و نگهداری می‌شود. نوع فعالیت‌های سازمان، میزان تخصصی بودن آن و ساختار سازمانی به شکل‌گیری حافظه سازمانی کمک می‌کند. سازمان‌ها با ایجاد حافظه سازمانی کلیه اطلاعات و دانش لازم را در خود ذخیره می‌کنند

و نوعی خبرگی وتخصص سازمانی در خود ایجاد می‌نمایند که به بقای آن می‌انجامد. به خصوص اگر توجه کنیم که برخی از برنامه‌های سازمانی که از دهه ۸۰ میلادی به بعد در سازمان‌ها طراحی و به مرحله اجرا گذاشته شده است مثل مهندسی مجدد، سازمانهی مجدد، تعدیل نیرو استفاده از منابع بیرونی، باعث خروج افرادی از سازمان‌ها شده است که دارای تجربیات و دانش با ارزش بوده‌اند. چنین پدیده‌ای منجر به از دست دادن دائمی و غیرقابل بازگشت دانش فنی و افراد آموزش دیده این سازمان‌ها شود(پرانست و همکاران،۲۰۰۰).

مؤلفه توزیع‌دانش

توزیع دانش در جوامع و سازمان‌های معاصر مطلقاً امر ضروری و بایسته‌ای است.اما منظور از توزیع‌دانش ، بخش مکانیکی آن در یک بسته‌بندی خاص و توسط یک مرکز هماهنگ کننده نیست. بلکه باید توجه کرد دانش کالایی است که در اثر تعامل افراد و ارتباطات آنها قابل انتقال می‌باشد. به عبارتی بهتر توزیع‌دانش هم می‌تواند به معنای یک فرآیند متمرکز جهت‌دار برای بخش دانش در میان گروه معینی از کارکنان قلمداد شود و هم می‌تواند مبین توزیع‌دانش بین افراد در داخل گروه‌های کاری باشد. که این خود نوعی آموزش از طریق به اشتراک گذاردن خواهد بود(پرابست و همکاران، ۲۰۰۰).

مؤلفه بکارگیری‌دانش

استفاده مؤثر از دانش، معیار و شاخص مناسبی برای تعیین موفقیت فعالیت‌هایی است که در فرآیند مدیریت دانش معرفی شده‌اند. زیرا و بکارگیری‌دانش تنها راه عینیت بخشیدن به دانش ودستیابی به نتایج ملموس آن است پس می‌توان بهره‌برداری از دانش را معادل مرحله اجرا و پیاده‌سازی در فرآیند مدیریت‌دانش دانست. در واقع هدف اصلی از مدیریت‌دانش کاربرد آن برای عملکرد بهتر، اثر بخشی بالاتر و کیفیت بیشتر خدمات و عملیات سازمانی می‌باشد. رسالت مدیریت‌دانش زمانی تحقق می‌یابد که دانش لازم ایجاد، ذخیره و بدرستی بکار گرفته شود. (پرابست و همکاران، ۲۰۰۰).

سواد اطلاعاتی

سواد اطلاعاتی قابلیتی است که فرد را در دسترس مفید و مؤثر به اطلاعات، ارزیابی انتقادی آن و استفاده دقیق و خلاق از اطلاعات به دست آمده به منظور رفع نیازهای اطلاعاتی خویش توانمند می سازد. به بیانی دیگر توانایی بازیابی و تفکر درباره اطلاعات و قدرت استفاده از اطلاعات به عنوان یکی از ضروریات کار، زندگی و برقراری ارتباط بین انسان ها محسوب می شود. واژه سواد در برگیرنده مهارت های مورد نیاز برای هر شخص است تا بتواند نقش مناسبی را در جامعه ایفا کند. (علیمرادی،۱۳۸۷)

سواد اطلاعاتی قابلیت ها و توانایی های تشخیص این مسئله که چه زمانی به وجود اطلاعات نیاز است و چه زمانی نیست. هم چنین توانایی جایابی، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات مورد نیاز. (نظری، ۱۳۸۴)
از نظر معنایی سواد اطلاعاتی به مهارتی اطلاق شده است که با داشتن آن، فرد بتواند نیاز اطلاعاتی خود را به صورت نسبتاً دقیق تشخیص دهد، منابع اطلاعاتی مرتبط را شناسایی کند و آنها را بر حسب درجه ی ارتباط با نیاز اطلاعاتی خود ارزش گذاری کرده، در صورت مساعد بودن سایر عوامل تأثیرگذار در دسترسی به اطلاعات، اطلاعات مورد نظر خود را در یافت کرده، آنها را هضم نموده و به تجزیه و تحلیل آن اطلاعات بپردازد. شخص باسواد اطلاعاتی کسی است که بتواند میان آنچه به تازگی دریافت کرده با آن چه دانش پیشین وی بوده ارتباط منطقی برقرار کند و در نهایت به سطح بالاتری از دانش عمومی و یا تخصصی دست یابد (طباطبایی، ۱۳۷۸). از مطالب ذکر شده می توان نتیجه گرفت در دنیای امروز که با سرعتی چشمگیر اطلاعات در حال افزایش است سواد اطلاعاتی به عنوان یک ابزار، به کاربر توان بازیابی صحیح از اطلاعات را ارزانی می دارد. داشتن مهارت های بنیادی دستیابی به نیازهای اطلاعاتی را سرعت می بخشد و فرد در مدت زمان بسیار اندک با صرف نیروی کمتر به خواسته های اطلاعاتی خویش دست پیدا می کند.

انواع سواد

با رشد و انتشار اطلاعات در شکل های چاپی و غیر چاپی و در نتیجه تغییر محمل های استفاده از سواد، امروزه در کنار سواد سنتی (خواندن، نوشتن، حساب کردن) انواع دیگری از سواد با توجه به محل استفاده از سوادها به طور مجزا پرداخته می شود و در نهایت سواد اطلاعاتی به عنوان سواد مورد توجه این پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد.

سواد کتابخانه ای

آشنایی با کتابخانه و منابع اطلاعاتی موجود و آگاهی از راهبردهای جست و جو به منظور گردآوری نظام مند و اصولی اطلاعات، در میان انبوه اطلاعاتی که تخمین زده می شود هر سه یا چهار سال دو برابر می شود، نیازمند سطحی از مهارت و سواد است که سواد کتابخانه ای نامیده می شود.(شاه شجاعی،۱۳۷۸)

سواد رایانه ای

سواد رایانه ای سطحی از خبرگی و آشنایی با رایانه است که بیشتر به توانایی استفاده از برنامه های کاربردی اطلاق می شود تا برنامه نویسی، در حقیقت سواد رایانه ای توانایی استفاده از رایانه و نرم افزارهای آن برای انجام وظایف کاربردی است.(میرجلیلی، ۱۳۸۵)

رایانه در گذشته فقط برای محاسبات از آن استفاده می شد، ولی در حال حاضر برای پردازش انواع مختلف اطلاعات کاربرد دارد. بنابراین رایانه به عنوان ابزاری با قابلیت بالا در اختیار عموم مردم است و تمام افراد معمولاً برای سهولت و سرعت بخشیدن به کارهایشان از آن استفاده می کنند و روز به روز این میزان استفاده رو به گسترش و توسعه است. در نتیجه فردی که از سواد رایانه ای بالاتری برخوردار است از فناوری و تکنولوژی روز دنیا بهره ی بیشتری نصیبش می شود.

سواد چند رسانه ای

این مورد طوری مفهوم سواد را گسترش می دهد که شامل رسانه هایی که پس از چاپ ظهور کرده و چشم انداز اطلاعاتی ما را تحت استیلای خود قرار داده اند، بشود؛ هم چنین این سواد به مردم جهت درک، تولید و انتقال معانی در فرهنگی متشکل از تصاویر، کلمات و صدای نیرومند کمک نماید. با سواد رسانه ای (که هر کسی می تواند بشود) قادر است رسانه های چاپی و الکترونیکی را رمزگشایی، تجزیه و تحلیل و تولید کند.(صیامیان و شهرابی، ۱۳۸۳)

درعصر رقومی، ابزاری جدید به نام چند رسانه ای پدید آمده است که در درون خود کلمات را با صداهای ضبط شده و تصاویر غنی درهم آمیخته و ویژگی های فرهنگ شفاهی کهن را با چهره ای نو به وسیله جدید ترین فناوری عرضه می کند. با این پدیده ی فوق العاده، استفاده کننده می تواند پیام چند رسانه ای را دریافت کند، آن را تغییر دهد، از دید خود اصلاح کند، تغییر مقیاس دهد، تصاویر را منتقل سازد، یا صداها و کلمات را کاملاً تغییر دهد و در پایان همه ی این تغییرات با فشار یک دکمه دوباره متن اصلی را فراخوانده و بازیابی کند. هدف مواد چاپی فقط ضبط و نگهداری اطلاعات بوده است و سواد چندرسانه ای ثبات و تازگی و تغییر را با نوسازی خلاق در هم آمیخته است، یعنی هدف تغییر و تازگی را به هم متصل می کند. چنان چه بخواهیم در دنیای سواد رقومی به بررسی بپردازیم باید مهارت های رمزگشایی تصاویر و اصوات و موشکافی نحوی کلمات را داشته باشیم. (سیتون،۱۳۷۶) نتیجه می گیریم با سواد چند رسانه ای به کسی اطلاق می شود که توان گردآوری اطلاعات از رسانه های مختلف را داشته باشد، به عبارتی دیگر قادر باشد تمامی اطلاعات شنیداری را جمع آوری نموده و جدا از دریافت اطلاعات دیداری از طریق تلویزیون و ویدئو قادر به جستجوی آن ها در سایت های اینترنتی باشد.

سواد شبکه ای

امروزه، انواع شبکه های اطلاع رسانی در موضوعات متنوع وجود دارد و حجم زیادی از اطلاعات را در دسترس محققان و پژوهشگران قرار می دهد. بهره برداری و جست و جو در آن ها برای کسب اطلاعات مورد

نظر مستلزم داشتن سطحی از آگاهی و دانش، درباره ی عملکرد شبکه است که به آن سواد شبکه ای می گویند. (میرجلیلی،۱۳۸۵)

سواد شبکه ای در بر گیرنده ی دانشی است که معنای آن متضمن مواردی چند است. از جمله آگاه بودن از گستره و کاربرد منابع و خدمات اطلاعاتی شبکه های جهانی، شناخت نقش و فواید اطلاعات شبکه ای در حل مشکلات، انجام فعالیت های حیاتی پایه و شناخت نظامی که اطلاعات شبکه ای به واسطه ی آن تولید شده و سرو سامان یافته و دسترس پذیر شده است.

مهارت های مورد نیاز این سواد عبارتند از: توانایی بازیابی انواع خاصی از اطلاعات از شبکه، استفاده از گروهی از ابزارهای کشف اطلاعات، آمایش اطلاعات شبکه ای و الکترونیکی به واسطه ی ترکیب آنها با دیگر منابع، توانایی ارتقاء کیفیت اطلاعات برای افزودن ارزش آن در موقعیت های ویژه، استفاده از اطلاعات شبکه ای برای تجزیه و تحلیل و اتخاذ تصمیمات مربوط به مسائل شخصی و کاری و کسب خدمات که موجب ارتقاء کیفیت زندگی می شود. (سرینی،۱۳۷۸)

سواد اطلاعاتی

سواد اطلاعاتی قابلیتی است که فرد را در دسترس مفید و مؤثر به اطلاعات، ارزیابی انتقادی آن و استفاده دقیق و خلاق از اطلاعات به دست آمده به منظور رفع نیازهای اطلاعاتی خویش توانمند می سازد. به بیانی دیگر توانایی بازیابی و تفکر درباره اطلاعات و قدرت استفاده از اطلاعات به عنوان یکی از ضروریات کار، زندگی و برقراری ارتباط بین انسان ها محسوب می شود. واژه سواد در برگیرنده مهارت های مورد نیاز برای هر شخص است تا بتواند نقش مناسبی را در جامعه ایفا کن(علیمرادی،۱۳۸۷)

از نظر معنایی سواد اطلاعاتی به مهارتی اطلاق شده است که با داشتن آن، فرد بتواند نیاز اطلاعاتی خود را به صورت نسبتاً دقیق تشخیص دهد، منابع اطلاعاتی مرتبط را شناسایی کند و آنها را بر حسب درجه ی ارتباط با نیاز اطلاعاتی خود ارزش گذاری کرده، در صورت مساعد بودن سایر عوامل تأثیرگذار در دسترسی به اطلاعات، اطلاعات مورد نظر خود را در یافت کرده، آنها را هضم نموده و به تجزیه و تحلیل آن اطلاعات بپردازد. شخص باسواد اطلاعاتی کسی است که بتواند میان آنچه به تازگی دریافت کرده با آن چه دانش پیشین وی بوده ارتباط منطقی برقرار کند و در نهایت به سطح بالاتری از دانش عمومی و یا تخصصی دست یابد (طباطبایی، ۱۳۷۸). از مطالب ذکر شده می توان نتیجه گرفت در دنیای امروز که با سرعتی چشمگیر اطلاعات در حال افزایش است سواد اطلاعاتی به عنوان یک ابزار، به کاربر توان بازیابی صحیح از اطلاعات را ارزانی می دارد. داشتن مهارت های بنیادی دستیابی به نیازهای اطلاعاتی را سرعت می بخشد و فرد در مدت زمان بسیار اندک با صرف نیروی کمتر به خواسته های اطلاعاتی خویش دست پیدا می کند.

پیشینه ی تحقیق

تحقیقات انجام گرفته داخل کشور

قاسمی (۱۳۹۱)، در پژوهشی با عنوان « بررسی رابطه ابعاد مدیریت‌دانش با کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاداسلامی منطقه ۸ » به بررسی رابطه شش مؤلفه مدیریت‌دانش (تشخیص‌دانش ، خلق‌دانش، بکارگیری‌دانش ، توزیع‌دانش، توسعه‌دانش و ذخیره‌دانش) با کیفیت زندگی‌کاری پرداختند. نتایج نشان دادند بین مؤلفه‌های مدیریت‌دانش و کیفیت زندگی کاری جامعه مورد مطالعه رابطه معناداری وجود دارد.

انگورج تقوی(۱۳۸۷) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان بررسی میزان سواد اطلاعاتی کتابداران کتابخانه های عمومی شهر تهران وابسته به نهاد کتابخانه های عمومی کشور دریافتند کتابداران کتابخانه های عمومی از سواد اطلاعاتی بالایی برخوردار نیستند و به این نتیجه رسیدند که سطح سواد اطلاعاتی کتابداران در حد متوسط بوده و در حد مطلوبی قرار ندارد و همین طور رشته تحصیلی کتابداران و سواد اطلاعاتی آنها با هم مرتبط هستند.

تحقیقات انجام گرفته خارج کشور

واشیس (۲۰۱۳)، در پژوهشی با عنوان « بررسی مدیریت‌دانش در موسسات آموزش‌عالی هندوستان » به بررسی سه مؤلفه مدیریت‌دانش (جمع آوری دانش، خلق‌دانش و توزیع‌دانش) در دانشگاه‌های هندوستان پرداختند. یافته‌های نشان دادند که پژوهشگران نسبت به جنبه‌های فردی مدیریت‌دانش در مقایسه با جنبه‌های سازمانی دغدغه بیشتری دارند. آنها پیشنهاد دادن با توجه به اینکه در هر سازمان افراد و تعاملاتشان دانش را خلق می‌نمایند در راستای حفظ و ذخیره دانش و تداوم سامانه‌ی مدیریت‌دانش در موسسات آموزش عالی، بهتر آن است با استفاده بهینه از کارکردهای ایمیل و طراحی مناسب وب سایت‌های لازم تعامل با مخاطبان درونی و بیرونی سازمان بهبود یابد.

در سال(۲۰۱۰) پژوهشی تحت عنوان دانش آموزان راه دور و پژوهش آنلاین : ترویج سواد اطلاعاتی از طریق سواد رسانه ای توسط وان دورد انجام گرفت. دانش آموزان مدارس به خصوص آنهایی که به صورت از راه دور در حال تحصیل هستند بسیار به وب وابسته هستند. بنابراین نیاز آنها را به سواد اطلاعاتی پر رنگ تر می کند. پژوهش حاضر به صورت یک پیمایش آنلاین طراحی شده است و هدف آن ارزیابی بین داده های آنلاین به عنوان مبنای یادگیری و سنجش سواد اطلاعاتی با سواد رسانه ای است. نتایج رابطه ی مثبتی بین این دو سواد را نشان می دهد. هم چنین این پژوهش بیان می کند روش ها و طراحی های متفاوتی جهت گسترش مهارت های سواد اطلاعاتی که برای فارغ التحصیلان امروزی (قرن ۲۱) مورد نیاز است می تواند به کار برده شود.

سوالات پژوهش

سوال اصلی این پژوهش عبارت است از آیا بین مولفه‌های مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی در دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل رابطه وجود دارد؟

در راستای هدف پژوهش سوالات زیر مطرح است:

۱- آیا بین خلق‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

۲- آیا بین بکارگیری‌دانش وسواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

۳- آیا بین ذخیره‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

۴- آیا بین توزیع‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

روش تحقیق

این پژوهش از نظر روش گردآوری داده ها «توصیفی» از نوع «زمینه یابی» و از نظر هدف «کاربردی» می باشد.

جامعه آماری

جامعه آماری شامل ۶۰ نفر از دانشجو معلمان مرکز آموزش عالی بنت الهدی آمل بوده است.

حجم نمونه و روش نمونه گیری

حجم نمونه: با توجه به حجم جامعه و مراجعه به جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان، تعداد ۵۲ نفر بصورت تصادفی ساده انتخاب گردیده است.

روش و ابزار گردآوری داده ها

روش گردآوری داده ها شامل: کتابخانه ای و میدانی بوده است.

در روش کتابخانه ای، کتاب ها، مقالات و اسناد و مدارک مربوط به تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است و برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش با رجوع به منابع کتابخانه ای و اسناد موجود برخی از اطلاعات مورد نیاز حاصل گردید. در روش میدانی، داده های مربوط به نمونه آماری از طریق پرسشنامه جمع آوری شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، دو پرسشنامه شامل: مدیریت دانش الوانی (با اعتبار ۰/۸۹) و و پرسشنامه محقق ساخته سواد اطلاعاتی(با اعتبار ۰/۸۱) می‌باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شـده، به دو روش توصـیفی و استنباطی انجام شده است. روشهای آماری توصـیفی(جداول فروانی، نمودارهای سـتونی) و در بخش اسـتنباطی (k-s) آزمون کولموگروف-اسـمیرنوف، آزمون همبستگی پیرسون)با استفاده از نرم افزار(spss) انجام شد.

یافته‌های تحقیق

جدول شماره(۱) : نتایج بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	مقدار آماره k-s	سطح معناداری	نتیجه نرمال/غیر نرمال
مدیریت دانش	۱/۸۰۵	۰/۰۵۱۳	نرمال
خلق‌دانش	۰/۹۱۳	۰/۰۶۷	نرمال
بکارگیری‌دانش	۰/۸۱	۰/۰۷۰۱	نرمال
ذخیره‌دانش	۱/۴۲	۰/۰۶۹	نرمال
توزیع‌دانش	۰/۹۶۰	۰/۰۷۳	نرمال
سواد اطلاعاتی	۱/۰۴۰	۰/۰۷۶۲	نرمال

چون سطح معنی داری بدست آمده بیشتر از (۰/۰۵) است. درنتیجه دلیلی بر رد این فرض صفر که نمونه مورد نظر از توزیع نرمال به دست آمده است، وجود ندارد. بنابراین داده‌های مورد نظر از یک جامعه نرمال به دست آمده است. لذا برای بررسی رابطه بین مدیریت دانش و سواداطلاعاتی از همبستگی پیرسون استفاده می‌کنیم.
نتایج تحقیق به شرح زیر می‌باشد.
به منظور پاسخ به **سوال اول پژوهش** مبنی بر اینکه آیا بین خلق‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟
همانگونه که در جدول(۲) ملاحظه می‌شود، و با توجه به سطح معنی‌داری Sig<۰/۰۰۰،رابطه معنی‌داری بین بین خلق‌دانش و سواد اطلاعاتی وجود دارد

جدول(۲) رابطه بین خلق‌دانش و سواد اطلاعاتی

شاخص آماری / متغییر	تعداد	R	سطح معناداری(Sig)
خلق‌دانش و سواد اطلاعاتی	۵۰	۰/۸۱۶	۰/۰۰۰

به منظور پاسخ به **سوال دوم پژوهش** مبنی بر اینکه آیا بین بکارگیری‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

همانگونه که در جدول(۳)ملاحظه می‌شود، و با توجه به سطح معنی‌داری Sig>۰/۰۰۰رابطه معنی‌داری بین بکارگیری‌دانش و سواد اطلاعاتی وجود دارد.

جدول(۳) رابطه بین بکارگیری‌دانش و سواد اطلاعاتی

شاخص آماری / متغییر	تعداد	R	سطح معناداری(Sig)
بکارگیری‌دانش و سواد اطلاعاتی	۵۰	۰/۶۷۱	۰/۰۰۱

به منظور پاسخ به **سوال سوم پژوهش** مبنی بر اینکه آیا بین ذخیره‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

همانگونه که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود، و با توجه به سطح معنی‌داری Sig>۰/۰۰۰رابطه معنی‌داری بین ذخیره‌دانش و سواد اطلاعاتی وجود دارد.

جدول(۴) رابطه بین ذخیره‌دانش و سواد اطلاعاتی

شاخص آماری / متغییر	تعداد	R	سطح معناداری(Sig)
ذخیره‌دانش و سواد اطلاعاتی	۵۰	۰/۷۲۳	۰/۰۰۰

به منظور پاسخ به **سوال چهارم پژوهش** مبنی بر اینکه آیا بین توزیع‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

همانگونه که در جدول(۵) ملاحظه می‌شود، و با توجه به سطح معنی‌داری Sig>۰/۰۰۰ رابطه معنی‌داری بین توزیع‌دانش و سواد اطلاعاتی وجود دارد.

جدول(۵) رابطه بین توزیع‌دانش و سواد اطلاعاتی

شاخص آماری / متغیر	تعداد	R	سطح معناداری(Sig)
توزیع‌دانش و سواد اطلاعاتی	۵۰	۰/۶۷۴	۰/۰۰۱

به منظور پاسخ به **سوال اصلی پژوهش** مبنی بر اینکه آیا بین مولفه‌های مدیریت‌دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد؟

همانگونه که در جدول(۶) ملاحظه می‌شود، و با توجه به سطح معنی‌داری Sig<۰/۰۰۰ رابطه معنی‌داری بین مولفه‌های مدیریت‌دانش و سواد اطلاعاتی وجود دارد.

جدول(۶) رابطه بین مولفه‌های مدیریت‌دانش و سواد اطلاعاتی

شاخص آماری / متغیر	تعداد	R	سطح معناداری(Sig)
مدیریت‌دانش و سواد اطلاعاتی	۵۰	۰/۷۲۱	۰/۰۰۲

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش که نشان می‌دهد بین مولفه‌های مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی دانشجو معلمان رابطه وجود دارد. بین خلق‌دانش، بکارگیری‌دانش، ذخیره‌دانش و توزیع‌دانش دانشجو معلمان رابطه وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت سازمان‌ها، از جمله دانشگاه‌ها، بخصوص تربیت معلم به عنوان یکی از امید بخش‌ترین راه‌ها برای کسب موفقیت در عصر اطلاعات به‌طور گسترده‌است. اصطلاح مدیریت‌دانش به منظور توصیف طیف وسیعی از مفاهیم (بکارگیری فناوری‌های جدید گرفته تا تلاش گسترده‌تر برای سازماندهی سرمایه‌های فکری یک سازمان) به کار می‌رود ولی هدف اصلی‌اش عمل تغییر اطلاعات و دارایی‌های به ارزش‌های بادوام است. بر اساس این عقیده که سرمایه فکری یک دارایی مخفی بسیاری از مشاغل است، مدیریت دانش به عنوان شیوه‌ای شناخته شده است که نوآوری و ابتکار را افزایش می‌دهد. با دانش به وجود آمده در یک محیط علمی براساس تکنولوژی اطلاعات و بازسازی نهادی، نویدها و وعده‌های مدیریت‌دانش منجر به قابلیت‌های تصمیم‌گیری بهتر، بهبود خدمات علمی و کاهش هزینه‌ها می‌شوند. در دنیای امروز که با سرعتی روزافزون اطلاعات در حال افزایش است هرگونه تعلل در این زمینه، بیش از پیش ما را در قدم های ابتدایی نگاه خواهد داشت. توجه به سواد اطلاعاتی به عنوان ابزار اساسی به همه افراد از جمله معلمان کمک می کند تا به جای این که مصرف کنندگانی فرهیخته باشند جامعه ای اطلاعاتی از نوع فرهیخته شوند. در این بین برنامه‌های دولت جمهوری اسلامی برای تبدیل ایران

به عنوان کشوری دارای قدرت اول از نظر سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در منطقه که مبتنی بر برنامه دانش‌محور تنظیم شده است، مسئولیتی سنگین و فشار زیادی را بر دانشگاه‌های کشور مبنی بر ارتقای کیفیت تولیدات آموزشی و پژوهشی وارد آورده است. یکی از گام‌های اساسی برای نیل به این هدف، افزایش سطح عملکرد دانشگاه‌ها از طریق به کارگیری و پیاده‌سازی یک سیستم مدیریت‌دانش عالی است. یک سیستم مدیریت‌دانش مؤثر و کارآمد برای هر فرد دانشگاهی ایجاب می‌کند که مدیریت‌دانش مناسب را در فعالیت‌های تدریس و یادگیری خود تمرین کرده و به کار گیرد که شامل: خلق، ذخیره و توزیع دانش به‌طور مؤثر برای کاربران دانش به دانشجویان است.

پیشنهادات مبتنی بر تحقیق

- کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت در جهت فراگیری مدیریت دانش تشکیل شود تا دانشجو معلمان بتوانند شایستگی‌ها و استعدادهای خود را بروز دهند. این کار باعث ایجاد خلاقیت در زمینه کاری آنهامی‌شود.
- مسابقات مختلف در فضای آموزشی و اطلاعاتی برگزارگردد تا دانشجو معلمان بتوانند شایستگی خود در زمینه علمی خود را نشان دهند.
- جلسات گروهی و شوراهای آموزشی برگزار گردد تا دانشجو معلمان بتوانندنظر خود را در مورد مدیریت دانش در تربت معلم بیان کنند در این صورت آنها احساس خواهند کرد نظرشان در واحد کاری مورد توجه قرار می‌گیرد.
- بازخوردهای منظم و پیوسته به صورت ماهیانه، فصلی و یا سالیانه،به دانشجو معلمان ارائه گردد تا آنان از تأثیر عملکرد خود بر تحقق اهداف سازمان آگاهی بیشتری به دست آورند.
- جهت استفاده از دانش و افزایش تعداد طرح‌ها و محصولات جدید سازمان در راستای بکارگیری دانش در دانشگاه ایجاد انگیزه و پاداش شود.
- عملکرد افراد براساس میزان توزیع‌دانش در دانشگاه‌ها در راستای اشتراک‌گذاری دانش تشویق و ارزیابی گردد.
- دانشگاه به سمت خلاقیت، تشریک مساعی و چگونگی یادگیری در تمامی سطوح حرکت نماید.
- ظرفیت سازمانی برای انجام اقدامات مؤثر(یادگیری سازمانی) در جهت خلق‌دانش افزایش یابد.
- فضای خلاق و نوآور در جهت شکوفایی قابلیت‌های اعضای سازمان در حل مسائل و مشکلات به منظور خلق و توسعه دانش ایجاد گردد.

منابع

اخوان، پیمان و نقیان فشارکی، مهدی. (۱۳۹۱) مدیریت دانش در عمل : طراحی چارچوبی مفهومی برای مدیریت دانش. ماهنامه علمی آموزشی تخصصی مدیریت تدبیر دوره ۲۲، شماره ۲۳۹ ، صفحات ۲۴-۲۹

امانتی، فلورا(۱۳۸۵). مدیریت دانش ،پیام ارتباطات، شماره ۲۵.

الوانی، مهدی(۱۳۸۶). نقش سرمایه اجتماعی در توسعه مدیریت‌دانش ، فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال دوم، شماره ۵.

انگورج تقوی، معصومه (۱۳۸۷). *بررسی میزان سواد اطلاعاتی کتابداران کتابخانه های عمومی شهر تهران وابسته به نهاد کتابخانه های عمومی کشور*. پایان نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران

بات، گانت دی (۱۳۸۲). مدیریت دانش در سازمان ها، ترجمه: ایرانشاهی، محمد، علوم اطلاع رسانی، دوره ۱۸، شماره دوم.

سرینی، واسولو(۱۳۷۸). سواد رایانه ای و اطلاعاتی: چالش های پیش روی اطلاع رسانان مدرن در آستانه قرن بیست و یکم. ترجمه ی حمیدرضا جمالی مهموئی. *مجله پیام کتابخانه*، شماره ۹(۲)، ص۶۲- ۶۶.

سیتون، لینا(۱۳۷۶). سواد اطلاعاتی: شکاف میان مفهوم و کاربردها. ترجمه ی مهردخت وزیری کشمیری .گزیده مقالات ایفلا ۹۶(چین :۲۵-۳۱اوت ۱۹۹۶). زیر نظر دکتر عباس حری، به همت و ویراستاری تاج الملوک ارجمند، تهران: کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، ص۳۶۳-۳۷۴.

شاه شجاعی، علی(۱۳۷۸). مدیریت اطلاعات و انتقال فن آوری اطلاعات در عصر فراصنعتی. *فصلنامه کتاب*، دوره ی نهم، شماره ۲(تابستان)، ص۲۵-۳۳.

صیامیان، حسن؛ شهرابی، افسانه(۱۳۸۳). ویژگی های باسواد اطلاعاتی در قرن بیست و یکم. در: آموزش استفاده کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه ها، مراکز اطلاع رسانی و موزه ها مشهد ۱و۲ خرداد ۱۳۸۳. به کوشش رحمت اله فتاحی و ...دیگران. مشهد: سازمان کتابخانه ها، موزه ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی، ص ۴۲۹-۴۵۰.

طباطبایی، فاطمه ناهید(۱۳۷۸). *بررسی مفهوم سواد اطلاعاتی*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع رسانی، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. *فصلنامه کتاب*. شماره۳۹(۳)، ص۶۸-۹۳.

عدلی، فریبا (۱۳۸۵). زمینه‌های دانش آفرینی در نظام آموزش عالی، رساله دکتری، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران.

عدلی،فریبا(۱۳۸۴). مدیریت دانش حرکت به فراسوی دانش، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه، چاپ اول.

علیمرادی، سیدمحسن(۱۳۸۷). *سوادااطلاعاتی*. بازیابی۱۸ بهمن ۱۳۸۹ از: http://www.bashgah.net/pages-27993.html

قاسمی (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد مدیریت دانش با کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاداسلامی منطقه ۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاداسلامی واحد رودهن.

میرجلیلی، سیدحسین(۱۳۸۵). سواد اطلاعاتی نگاهی به تحول مفهوم سواد در عصر اطلاعات. *فصلنامه کتاب*، شماره ۶۵(۱)، ص۱۰۹-۱۲۲.

نظری، مریم(۱۳۸۴). *سواد اطلاعاتی* . تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.

نیک بخت، مرجان(۱۳۸۹). اهمیت برخورداری از سواد اطلاعاتی برای متخصصان اطلاع رسانی. *ماهنامه علمی– تخصصی، انجمن روابط عمومی ایران*، شماره ۷۱(۲)، ص ۱۲-۱۶.

classroom experience: Acataloger and a reference librarian team up to delive library instruction. Library collections, *Acquisitions &Technical Services*, 76:2-9.

Fan, Z.P., Feng, B., & Sun, y.H. (2009)."Evaluating knowledge management capability of organizations: A fuzzy linguistic method". Expert systems with Applications, 36, 3346-3354.

Journal of Acadung of Business PP: 120.

McCallum,Carolyn؛Collins,Bobbie L(2011). Enhancing the information literacy

Senge, P. M. (1993), The Fifth Discipline, N. Y.: Double day.

Vashisth, R. (2013). Knowledge Management in Indian Higher Educational Institutions: A three-dimensional Approach. International Conference on Technology and Business Management March 18-20.

Watson, L. (2003)." Appling Knowledge Management: Techniques for building corporate Memories.Morgan Kaufmann Publishers

Young. S., chon, J. (2001)." Kowledge management supportive huma resourte environment ", Journal sapportive human resowse enroment,

Zhang, X and Mao, X and Abourizk, S. (2009). "Developing a Knowledge management system for improved value engineering practices in theconstruction industry, Automation in construction ". Journal home page Saunders,Laura(2009).The future of information literacy in academic libraries: A Delphi study. *portal library and academy*,9(1):99-115.

تبیین رضایتمندی و انگیزش شغلی معلمان براساس ویژگی های شخصیتی آنان

محمد اکبری بورنگ[1]، سمیرا پور[2]

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی تاثیر ویژگی های شخصیتی معلمان بر رضایتمندی و انگیزش شغلی آنان می‌باشد. از این رو، افراد مورد مطالعه را معلمان مقطع ابتدایی شهرستان بیرجند تشکیل می دهند که با استفاده از فرمول کوکران حداقل نمونه مورد نیاز ۱۰۱ نفر برآورد گردید و در نهایت، ۱۲۰ پرسشنامه تکمیل شده مورد تحلیل قرار گرفت. ابزار جمع آوری داده ها، پرسشنامه می باشد. به منظور اندازه گیری متغیرهای شخصیت، انگیزش و رضایتمندی معلمان به ترتیب از پرسشنامه های گوسلینگ و همکاران (۲۰۰۳)، بخشی و همکاران (۱۳۸۳) و وار و همکاران (۱۹۷۹) استفاده شده است. این پرسشنامه ها میان نمونه مورد مطالعه به شیوه نمونه گیری تصادفی ساده توزیع گردید و با کمک نرم افزار آماری PLS داده های حاصله تحلیل شد. نتایج تحلیل های آماری نشان داد که فرضیات ۱، ۶، ۱۱، ۱۳ و ۱۵ تحقیق حاضر مورد تائید قرار گرفته اند. در واقع، مشخص گردید که از میان ویژگی های شخصیتی معلمان فقط برونگرایی آنان بر روی انگیزش درونی و بیرونی تاثیر معناداری دارد. همچنین، نشان داده شد که از میان ویژگی های شخصیتی معلمان ویژگی های برونگرایی، وظیفه شناسی و گشودگی بر روی رضایتمندی آنان تاثیر معناداری دارند. از طرفی، با توجه به نتایج حاصل از شاخص های برازندگی چارچوب نظری تحقیق مشخص شد که مدل مفهومی تحقیق از برازش مناسبی برخوردار است و از میان متغیرهای تحقیق، انگیزش بیرونی معلمان دارای میانگین بالاتری است. مقدار عددی میانگین این متغیر ۴/۲۱ می باشد. همچنین، یافته های حاصل نشان داد که هیچکدام از متغیرهای جمعیت شناختی با متغیرهای اصلی تحقیق حاضر، رابطه معناداری ندارند.

واژگان کلیدی: شخصیت، رضایت شغلی، انگیزش، معلم.

مقدمه و پیشینه تحقیق

معلم در نظام آموزش و پرورش از اهمیت بسزایی برخوردار است. اهمیت نقش معلم در این نظام از این نظر است که عمده ترین و موثرترین ارتباط را با فراگیر دارد و هرگونه رفتار و نگرش او می تواند بر فراگیران تاثیر بسزایی

[1] (نویسنده مسئول): استادیار برنامه درسی، دانشگاه بیرجند Akbaryborng2003@birjand.ac.ir
[2] دکتری مدیریت رفتاری، دانشگاه فردوسی مشهد sa_po372@stu.um.ac.ir

داشته باشد. رضایت شغلی از عواملی است که در نحوه رفتار و عملکرد کارکنان، موثر است. یکی از علل توجه به رضایت شغلی معلمان این است که نارضایتی آنان از شغلشان نه تنها موجب گسیختگی روند آموزش و پرورش می شود بلکه تاثیر نامطلوبی بر یادگیری دانش آموزان نیز دارد (نظرپور صمصامی، ۱۳۸۵). در واقع، رضایت شغلی به عنوان احساس کلی افراد نسبت به شغلشان تأثیر مستقیمی بر زندگی فردی، اجتماعی و سازمانی دارد و نقش تعیین کننده ای در بهداشت روانی و جسمانی ایفا می کند. در مقابل، نارضایتی شغلی موجب کاهش روحیه کاری، عملکرد و به خطر افتادن سلامت جسمانی و روانی کارکنان می شود.

به طور کلی مطالعه رضایت شغلی سه پیامد اساسی می تواند داشته باشد : ۱- نتایج مربوط به سازمان که شامل، افزایش سازندگی، کاهش نقل و انتقالات کارکنان و جابجایی آنها، کاهش غیبت و افزایش روابط کاری خوشایند. ۲- نتایج مربوط به فرد، شامل شادکامی بیشتر، تحقق خود بیشتر و سلامت روانی و انگیزش بالا. ۳- نتایج مربوط به جامعه که شامل به کارگیری بهتر منابع انسانی، کاهش مشکلات روان شناختی و افزایش پتانسیل سازندگی و توسعه جامعه (نورانی پور و اکبرزاده عبدالجبار، ۱۳۹۰). رضایت شغلی معمولا به عنوان یک واکنش عاطفی و موثر نسبت به شغل تعریف می شود. طبق گفته گرینبرگ و بارون (۲۰۰۳) رضایت شغلی، سازمان ها را تحت تاثیر قرار می دهد اما اثر آن همیشه آنقدر قوی که تصور می شود نیست. با این حال، اثرات نارضایتی شغلی بسیار مشهود می باشد (اکبری بورنگ و پور، ۱۳۹۴).

مطالعه انگیزش شغلی، کوششی برای شناخت و پاسخ به چراهای رفتار است، اینکه چرا انسان ها رفتارهای متفاوتی دارند و چرا بعضی از کارمندان با میل و رغبت کار خود را انجام می دهند و کارمند دیگری برای انجام دادن حداقل کار باید تحت فشار قرار گیرد، از مباحث انگیزش است. چرایی رفتار آدمی همواره از موضوعات مورد علاقه حوزه روانشناسی بوده است. درک چرایی رفتار افراد در محیط کار، نیازمند بررسی و مطالعه انگیزش شغلی است. دارا بودن انگیزه کار و جهت دهی به انگیزه های سالم، یکی از ضرورت ها در کاربرد صحیح منابع انسانی است (مقیمی، ۱۳۸۸). انگیزه عامل اساسی تلاش و فعالیت افراد است (Lepper, 1988). انگیزه، عاملی پر اهمیت جهت ترغیب کارکنان برای ایجاد نتیجه مؤثر و کارآمد، خلق محیط کاری مثبت و اجرای موفقیت آمیز برنامه ها می باشد (بخشی و همکاران، ۱۳۸۳). هرزبرگ پس از انجام تحقیقات وسیع بر روی عوامل انگیزشی، تئوری خود را با نام تئوری دو عاملی انگیزش شغلی هرزبرگ ارائه داد. او انگیزش را تحت تأثیر عوامل انگیزاننده (عوامل درونی) و و عوامل نگهدارنده (عوامل بیرونی) بیان کرد. عوامل محرک انگیزش یا ذهنی از انجام کار ناشی می‌شوند و موجب رضایت مندی فرد شده و به عنوان پاداش های درونی یا ذهنی هستند که برای افزایش انجام کار ضروری هستند، مانند موفقیت، پیشرفت و قدردانی ماهیت کار. عوامل بهداشتی یا خارجی عمدتاً با محیط و زمینه شغل ارتباط دارند و کارکنان را در سازمان ابقا می کنند و شامل خط مشی و مقررات، شرایط محیط کار، حقوق و دستمزد، روابط و امنیت شغلی می باشند (Tan

(& Waheed, 2011; Ahmed et al, 2010). از طرفی، از آنجا که وجود انگیزش شغلی، نیروبخش معلمان در امر تعلیم و تربیت بوده و آنان را در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش پر تلاش تر و امیدوارتر می کند، لذا پرداختن به آن بیش از پیش ضروری به نظر می رسد (ملکی و پورحیدر، ۱۳۸۷). مونته سینوسو و نلسون (۲۰۰۸) در تحقیقات خود در رابطه با انگیزه های شغل معلمی به این نتیجه رسیدند که از ۳۹۰ نفر دانشجوی دانشگاه تربیت معلم حدود۷۳ درصد زنان و ۶۲ درصد از مردان، انگیزه اصلی خود را از انتخاب شغل معلمی به عشق و علاقه به کار با بچه ها داشته اند و دانشجویان عواملی چون آموختن، تجارب جالب در کار با بچه ها و عامل تشویق خانواده را هم به عنوان عامل موثر در انتخاب این شغل می دانند (Katzell & Thampson, 2007). مجموعه ای وسیع از تحقیقاتی را که در زمینه نظریه های انگیزشی انجام دادند، نتایج تحقیق نشان داد که انگیزه ها و ارزش های کارکنان سازمان، مناسب شغل باشند ، مشاغل با توجه به انگیزه ها و ارزش های کارکنان انجام شود، محیط کار افراد چنان شکل داده شود که از حمایت های اجتماعی برخوردار شوند.

مِهمِت دی[1] و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان "تأثیر انگیزش بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان" دریافتند که انگیزش بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی اثر مثبت می گذارد و انگیزش بالا، رضایت شغلی بالا و انگیزش پایین، رضایت شغلی پایینی را منجر می شود.

عسگریان و همکاران (۱۳۸۷) در مطالعه خود در مورد بررسی رابطه بین انگیزش شغلی، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی کارکنان آموزش و پرورش شهرستان مرودشت، به این نتیجه رسید که بین انگیزش شغلی و رضایت شغلی افراد مورد مطالعه رابطه معناداری وجود دارد.

شخصیت از دیدگاه های مختلف بررسی شده است اما کاملترین تعریف شخصیت را آلپورت ارائه کرده است: "شخصیت، سازمانی پویا از نظام های روانی و جسمانی است که در درون فرد قرار دارد و ویژگی های فرد و رفتار و اندیشه او را تعیین می کند" (به نقل از نظرپور صمصامی، ۱۳۸۵). دیدگاه روانکاوی مبتنی بر این تصور است که شخصیت مجموعه ای از نیروهای درونی را دربر می گیرد که با هم رقابت می کنند و گاه با یکدیگر در تعارض هستند و اینکه رفتار چگونه از این پویایی درونی پدیدار می شود، کانون توجه این دیدگاه را تشکیل می دهد. از منظر این دیدگاه، انسان مجموعه ای از فشارهای درونی را که گهگاه با هم عمل می کنند و گهگاه با هم در جنگ هستند در بردارد (نورانی پور و اکبرزاده عبدالجبار، ۱۳۹۰).

نکته مهمی که در مطالعات مربوط به رضایت شغلی، ابهامات، تناقضات و پیچیدگی هایی به همراه داشته است، تعیین نقش عوامل شخصیتی در رضایت شغلی است به طوری که برخی محققان حداقل تأثیر را به این عوامل

[1] Mehmet D.

قائل شده اند و محققان دیگر نظیر هانت[1] و همکاران (۱۹۶۸) به نقش عوامل شخصیتی بر متغیرهای سازمانی همچون عملکرد، رفتارسازمانی، رهبری و به خصوص رضایت شغلی تأکید دارند و اعتقاد دارند که عوامل شخصیتی ، بیش از کمی درآمد و استعداد در این ارتباط بر نارضایتی افراد مؤثرند (دیویس و نیواسترام[2]، ۱۳۷۸). هالند معتقد است که در شرایط تناسب شغل و شخصیت، رضایت شغلی به بالاترین میزان و ترک خدمت به حداقل میزان خود خواهد رسید (شفیع آبادی، ۱۳۸۶).

هانتر (۱۹۹۸) با بررسی رابطه متغیرهای شخصیتی و رضایت شغلی در دانشگاه بین المللی ایالات متحده نشان داد که بین شخصیت و رضایت شغلی همبستگی وجود دارد.

رنر (۲۰۰۴) در تحقیقی با عنوان رابطه بین نوع شخصیت و رضایت شغلی در مشاوران حرفه ای دریافت بین نوع شخصیت و رضایت شغلی رابطه معناداری وجود دارد.

نورانی پور و اکبرزاده عبدالجبار (۱۳۹۰) در مطالعه خود با عنوان بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و رضایت شغلی کارکنان شرکت پتروشیمی تبریز سال ۱۳۸۹، به این نتیجه رسیدند که میان شخصیت و رضایت شغلی کارکنان این سازمان رابطه معناداری وجود دارد.

نظرپور صمصامی (۱۳۸۵) در مطالعه خود که در مورد رابطه ویژگی های شخصیتی معلمان با رضایت شغلی آنان در سه مقطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در شهرستان مسجد سلیمان بود به این نتیجه رسید که میان رضایت شغلی معلمان و ویژگی های شخصیتی انان رابطه معناداری وجود دارد.

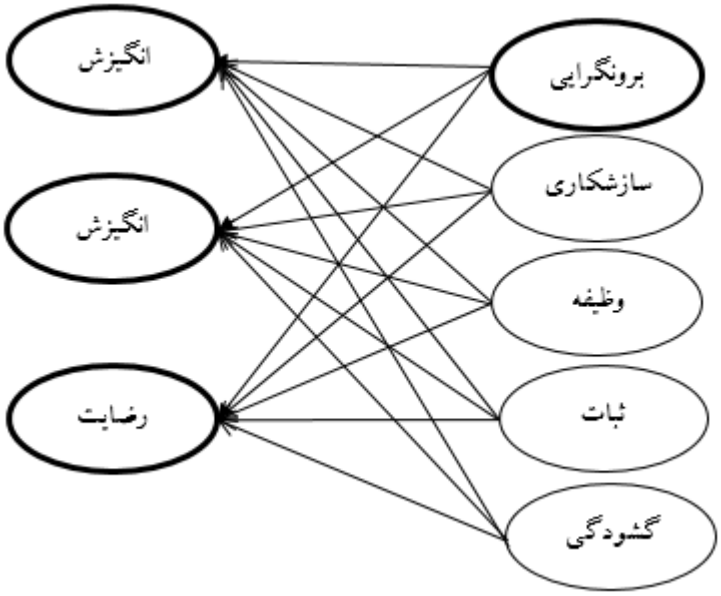
عسگری و همکاران (۱۳۸۸) در مطالعه خود به بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی با رضایت شغلی معلمان زن شهر اهواز پرداختند. نتایج نشان داد که میان ویژگی های شخصیتی معلمان با رضایت شغلی آنان رابطه معناداری وجود دارد.

ایزدی (۱۳۹۰) در پایان نامه خود تحت عنوان "رابطه ویژگی های شخصیتی با سلامت روان و انگیزش شغلی معلمان دوره ابتدایی شهرستان مرودشت" به بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی با سلامت روان و انگیزش شغلی معلمان پرداخت. در این پژوهش که ۱۸۸ نفر از معلمان با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شده اند، مشخص گردید که بین ویژگی های شخصیتی و انگیزش شغلی معلمان رابطه معناداری وجود دارد.

مدل مفهومی و فرضیه های تحقیق

[1] Hante
[2] Davis & Newstrom

با توجه به آنچه در مبانی نظری و پیشینه تحقیق مطرح گردید، مدل مفهومی زیر ارائه می گردد که در این مدل، ۵ ویژگی شخصیتی که شامل برونگرایی، سازشکاری، وظیفه شناسی، ثبات عاطفی و گشودگی می‌باشد به عنوان متغیرهای مستقل و انگیزش و رضایت شغلی، متغیرهای وابسته اند.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق مطالعه حاضر در طبقه‌بندی تحقیقات توصیفی و از نوع پیمایشی- تحلیلی قرار گرفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است که دارای طیف پنج امتیازی لیکرت (۱= کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) می‌باشد. برای اندازه‌گیری متغیر شخصیت از پرسشنامه گوسلینگ[1] و همکاران (۲۰۰۳) استفاده شده است که شامل ۵ ویژگی شخصیتی برونگرایی[2]، سازگاری[3]، وجدان[4]، ثبات عاطفی[5] و با آغوش باز تجربه کردن[6] است. به منظور سنجش رضایت شغلی معلمان از پرسشنامه وار[7] و همکاران (۱۹۷۹) و به منظور اندازه

[1] Gosling
[2] Extraversion
3 Agreeableness
4 Conscientiousness
5 Emotional Stability
6 Openness to Experience
7 Warr

گیری انگیزش شغلی درونی و بیرونی آنان از پرسشنامه بخشی و همکاران (۱۳۸۳) بهره گرفته شد. انگیزش بیرونی عواملی همچون امنیت شغلی، حقوق و دستمزد، شرایط محیط کاری، خط مشی محیط، نحوه سرپرستی را شامل می شود. انگیزش درونی نیز شامل موقعیت شغلی و پیشرفت شغلی، ماهیت کار، حمایت و قدردانی، مسئولیت های شغلی می باشد که اندازه گیری می شود.

برای محاسبه قابلیت پایایی ابزار سنجش، سازگاری درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ توسط نرم افزار SPSS به دست آمد. جدول ۱ متغیرهای پرسشنامه، منابع سوالات پرسشنامه و آلفای کرونباخ را نشان می‌دهد. روایی پرسشنامه نیز علاوه بر استفاده از روش صوری- محتوایی (نظر اساتید مدیریت و برخی از معلمان مدارس)، از طریق تحلیل عاملی تائیدی با کمک نرم افزار آماری PLS به منظور حصول اطمینان بیشتر به نتایج حاصله انجام شده است که در بررسی مدل اندازه‌گیری مقاله حاضر در بخش یافته های تحقیق آورده شده است.

جدول۱. متغیرهای پژوهش و آلفای کرونباخ پرسشنامه

متغیرها	منبع سوالات	آلفای کرونباخ
ویژگی های شخصیتی	گوسلینگ و همکاران (۲۰۰۳)	۰/۷۹۲۰
رضایت شغلی	وار و همکاران (۱۹۷۹)	۰/۹۲
انگیزش شغلی درونی	بخشی و همکاران (۱۳۸۳)	۰/۸۵۵
انگیزش شغلی بیرونی	بخشی و همکاران (۱۳۸۳)	۰/۹۱۷

همانطور که از جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود و طبق گفته سکاران (۱۳۸۸)، مقادیر آلفای کرونباخ کمتر از ۰/۶ نشان‌دهنده پایایی ضعیف، آلفای بین ۰/۷ و ۰/۸ نشان‌دهنده پایایی نسبتاً خوب و آلفای بالای ۰/۸ نشان از پایایی بالای ابزار اندازه‌گیری دارد. لذا، می‌توان پایایی پرسشنامه مذکور را مناسب ارزیابی نمود.

در این پژوهش از روش حداقل مربعات جزئی[1] توسط نرم افزار پی‌ال‌اس و رویه هالاند[2] (۱۹۹۹) به منظور بررسی مدل‌های اندازه‌گیری، ساختاری و آزمون فرضیات استفاده شده است. چرا که پی‌ال‌اس نگرشی مبتنی بر واریانس است که در مقایسه با تکنیک‌های مشابه معادلات ساختاری همچون لیزرل و آموس نیاز به شروط کمتری دارد (Liljander et al., 2009). به طور مثال بر خلاف لیزرل، مدل‌یابی مسیر پی‌ال‌اس برای کاربردهای واقعی مناسب‌تر است، به ویژه هنگامی که مدل‌ها پیچیده‌تر هستند بهره‌گیری از این نگرش مطلوب‌تر خواهد بود (Wen Wu, 2010). البته مزیت اصلی آن در این است که این نوع مدل‌یابی نسبت به لیزرل به تعداد کمتری از نمونه

[1] PLS (Partial Least Square)
[2] Hulland

نیاز دارد. طبق پیشنهاد هالاند (۱۹۹۹)، مدل‌یابی پی‌ال‌اس در دو مرحله انجام می‌شود. اولین مرحله، مدل اندازه-گیری از طریق تحلیل‌های روایی و پایایی و تحلیل عاملی تائیدی بررسی می‌شود و در دومین مرحله، مدل ساختاری به وسیله برآورد مسیر بین متغیرها و تعیین شاخص‌های برازش مدل[1] بررسی می‌شود (Hulland, 1999).

جامعه آماری تحقیق حاضر را تمامی معلمان مقطع ابتدایی مدارس شهرستان بیرجند تشکیل داده اند. برای جمع-آوری اطلاعات با توجه به شرایط پژوهش و به دلیل اینکه نمونه های مورد نظر شانس یکسانی برای انتخاب داشتند از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران بهره گرفته شد. حداقل تعداد نمونه مورد نیاز، ۱۰۱ نفر برآورد گردید. براساس پرسشنامه‌های توزیع شده میان جامعه هدف، ۱۲۰ پرسشنامه تکمیل شده قابل تحلیل شناخته شد.

یافته‌های تحقیق

از میان افراد مورد مطالعه، اکثر افراد مورد مطالعه مرد بودند (۷۱/۱ درصد). در بازه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال قرار داشتند (۵۳/۳ درصد). از سطح تحصیلات لیسانس برخوردار بودند (۵۷/۸ درصد) و سابقه خدمت ۱۱ تا ۱۵ سال را در آموزش و پرورش داشتند (۴۶/۷ درصد). جدول زیر یافته‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. یافته های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
برونگرایی	۳	۰/۶۳۹۶	۲	۵
سازشکاری	۳/۴۷	۰/۷۰۲۳	۲	۵
وظیفه شناسی	۳/۷۹	۰/۹۰۷۶	۱	۵
ثبات عاطفی	۳/۱۴	۰/۸۲۳۱	۱	۵
گشودگی	۳/۴۱	۰/۷۳۳۱	۲	۵
رضایت شغلی	۳/۴۷	۰/۷۸۱۴	۱/۵۷	۵
انگیزش شغلی درونی	۴/۱۹۶	۰/۴۸۶۵	۲/۵۵	۵
انگیزش شغلی بیرونی	۴/۲۱	۰/۴۸۱۹	۲/۷۵	۵

[1] Fit Index

همانطور که از جدول فوق ملاحظه می‌شود، با توجه به مقیاس سنجش که بین ۱ تا ۵ قرار دارد و نقطه برش پرسشنامه مذکور که عدد ۳ می‌باشد لذا، می‌توان گفت که میانگین حاصل از هر یک از این متغیرها بیشتر از عدد متوسط (عدد ۳) است. به عبارت دیگر، پاسخ دهندگان این متغیرها را در حد بیش از متوسط ارزیابی نموده‌اند. یعنی معلمان مورد مطالعه در تحقیق حاضر به لحاظ هر ۵ ویژگی شخصیتی، رضایت شغلی و انگیزش در سطح بالایی قرار دارند. از میان متغیرهای جدول فوق ملاحظه می شود که میانگین انگیزش شغلی بیرونی معلمان از سایر عوامل بیشتر است. این نشان دهنده آن است که معلمان مقطع ابتدایی شهرستان بیرجند به لحاظ انگیزش بیرونی در وضعیت خوبی به سر می‌برند. این عوامل شامل حقوق و دستمزد، شرایط محیط کاری، امنیت شغلی و ... می باشد.

با تحلیل های صورت گرفته روی متغیرهای جمعیت شناختی و متغیرهای اصلی تحقیق حاضر مشخص گردید که هیچگونه رابطه معناداری میان هر یک از متغیرهای جمعیت شناختی و متغیرهای اصلی وجود ندارد. به عنوان نمونه، یافته های حاصل از آزمون مقایسه میانگین ها نشان داد که میان جنسیت و رضایت شغلی معلمان رابطه ای وجود ندارد یعنی تفاوتی در میزان رضایت شغلی معلمان زن و مرد ملاحظه نگردید.

سنجش مدل اندازه‌گیری[1]

به منظور دست‌یابی به اعتبار همگرا و میزان همبستگی، آزمون‌های پایایی مرکب[2] و میانگین واریانس اقتباس شده[3] ارزیابی شد. پایایی مرکب بالاتر از ۰/۸ همراه با میانگین وایانس حداقل ۰/۵ دو شرط لازم برای اعتبار همگرا و همبستگی یک سازه می‌باشند (Cheng, 2009) و برای مشخص شدن اینکه آیا گویه‌ها بیان‌کننده سازه‌های مورد نظر هستند از تحلیل عاملی تائیدی استفاده شده است. اما قبل از انجام تحلیل عاملی تائیدی لازمست تا با استفاده از آزمون بارتلت[4] و معیار کایزر[5] به ارزیابی مناسب بودن یا نبودن داده‌های حاصله از جامعه آماری تحقیق پرداخته شود که نتایج آن در جدول زیر (جدول شماره ۴) آمده است. اگر نمونه مناسب باشد مقدار معیار کایزر باید بزرگتر از ۰/۵ و آزمون بارتلت نیز باید معنادار باشد.

[1] Measurement Model
[2] Composit Reliability
[3] Average Variance Extracted (AVE)
[4] Bartlett
[5] KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)

جدول ۳. آزمون بارتلت و KMO

ملاک کیزر		۰/۵۹۱
آزمون بارتلت	آماره آزمون چرخش	۶۱/۹۳۸
	معناداری	۰/۰۰۰

با توجه به مقدار KMO (بزرگتر از ۰/۵) و معناداری آزمون بارتلت (sig.<۰/۰۵) می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی، مناسب هستند و بدین ترتیب جواز استفاده از تحلیل عاملی تائیدی کسب شد. حال با توجه به امکان استفاده از تحلیل عاملی برای تعیین روایی ابزار، از تحلیل عاملی تائیدی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ٤- بارهای عاملی متغیرهای تحقیق

متغیرها	گویه ها	بار عاملی	متغیرها	گویه ها	بار عاملی	متغیرها	گویه ها	بار عاملی
برونگرایی	q1	۰/۸۱۶	**انگیزش بیرونی**	q25	۰/۵۴۰	**رضایت شغلی**	q11	۰/۸۳۳
	q2	۰/۷۰۴		q26	۰/۵۴۱		q12	۰/۷۸۰
سازشکاری	q3	۰/۵۵۶		q27	۰/۵۹۳		q13	۰/۵۵۸
	q4	۰/۹۱۷		q28	۰/۷۴۲		q14	۰/۵۹۱
وظیفه شناسی	q5	۰/۶۵۷		q29	۰/۶۵۰		q15	۰/۶۳۶
	q6	۰/۶۵۳		q30	۰/۵۴۵		q16	۰/۶۰۶
ثبات عاطفی	q7	۰/۵۳۷		q31	۰/۵۹۶		q17	۰/۸۱۳
	q8	۰/۹۳۷		q32	۰/۷۸۲		q18	۰/۸۳۹
گشودگی	q9	۰/۹۷۸		q33	۰/۵۹۲		q19	۰/۷۰۴
	q10	۰/۵۰۹		q34	۰/۶۲۳		q20	۰/۹۰۴
انگیزش درونی	q45	۰/۶۴۳		q35	۰/۷۰۸		q21	۰/۸۴۲
	q46	۰/۷۰۱		q36	۰/۶۹۲		q22	۰/۶۴۹
	q47	۰/۵۸۲		q37	۰/۸۵۱		q23	۰/۵۵۹
	q48	۰/۸۴۸		q38	۰/۵۵۹		q24	۰/۵۹۲

	q49	۰/۸۳۳		q39	۰/۷۵۷
	q50	۰/۷۳۴		q40	۰/۵۶۳
	q51	۰/۵۲۸		q41	۰/۶۲۸
	q52	۰/۵۶۳		q42	۰/۵۴۰
	q53	۰/۵۹۰		q43	۰/۵۸۸
	q54	۰/۶۸۴		q44	۰/۵۴۳
	q55	۰/۴۳۱			

با توجه به معیار فورنل و لاکر، بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۵ از اعتبار مناسبی برخوردار هستند (Fornell & Larcker, 1981). همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، تمامی سازه‌ها دارای بار عاملی در حد مطلوب هستند و بدین ترتیب مدل اندازه گیری تحقیق حاضر مورد تائید قرار می گیرد.

سنجش مدل ساختاری[1]

در این مرحله شاخص های برازش مدل مورد بررسی قرار می گیرد. این شاخص ها کیفیت برازش را نشان می‌دهند. به این معنی که این شاخص‌ها، عددی بین صفر تا یک می‌باشند و هرچه مقدار آنها به یک نزدیکتر باشد، نشان‌دهنده برازش بهتر مدل می‌باشد. این شاخص‌ها به ترتیب مطلق[2] و نسبی[3] (معیاری برای نزدیک بودن مقادیر برآورد شده متغیر وابسته از طریق مدل برازش شده، نسبت به داده‌های اصلی) و همچنین، مدل بیرونی (اندازه‌گیری متغیرها از طریق تحلیل عاملی و روایی سازه‌ها) و مدل درونی (برازش مدل ساختاری) نامیده می‌شوند (Hulland, 1999). همان‌طور که در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود تمامی شاخص‌ها نمایان‌گر برازندگی کیفیت مدل می‌باشند و تمامی شاخص‌ها در دامنه مورد قبول قرار دارند.

[1] Structural Model
[2] Absolute Index
[3] Relative Index

جدول۵. شاخص‌های نیکویی برازش

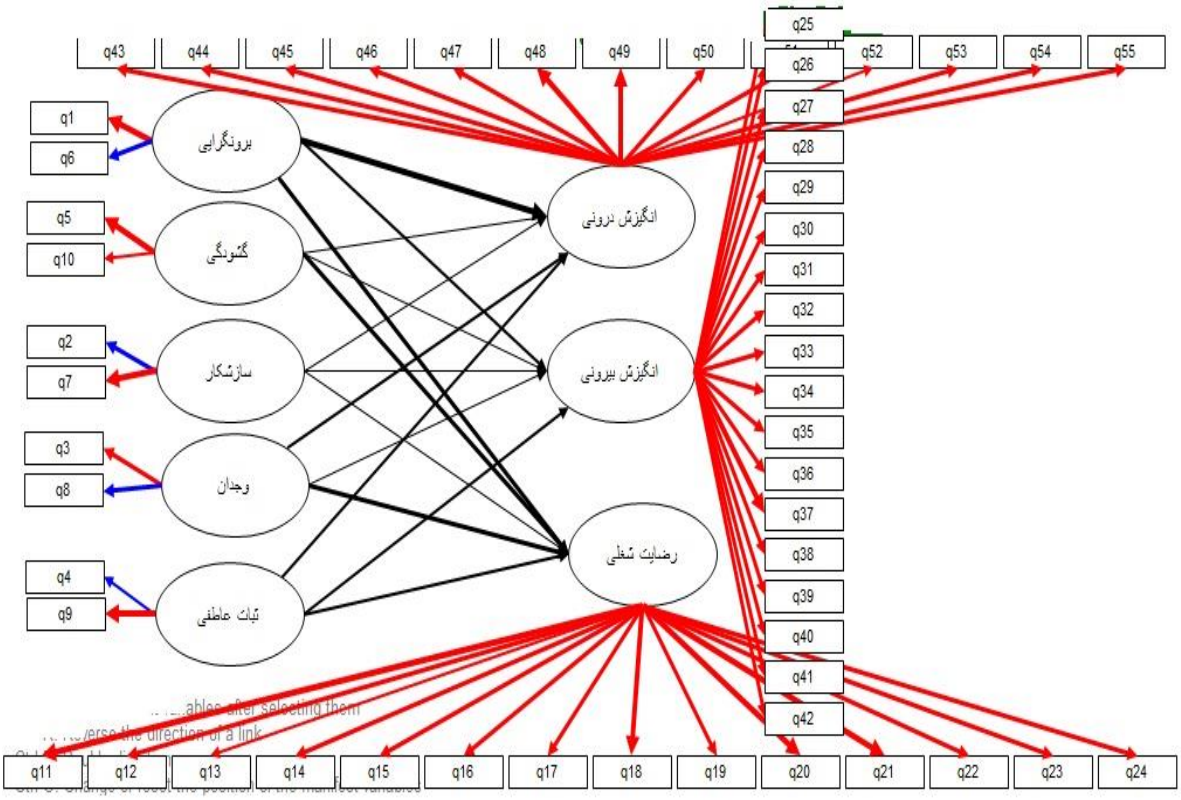
نوع شاخص	مقدار شاخص
مطلق	۰/۵۸۹
نسبی	۰/۶۴۵
مدل بیرونی	۰/۹۶۸
مدل درونی	۰/۶۶۶

به کمک نرم افزار PLS ضرایب تعیین متغیرهای وابسته مدل مفهومی تحقیق محاسبه گردید و در جدول زیر نتایج آن ارائه گردید. ضریب تعیین مهمترین معیاری است که با آن می توان رابطه بین دو متغیر مستقل را توضیح داد. این ضریب بیان کننده درصد تغییرات تابع به وسیله متغیر مستقل می باشد. ضریب تعیین بین صفر و یک در نوسان است. اگر این ضریب برابر صفر باشد یعنی هیچ گونه تغییری در متغیر وابسته توسط متغیر مستقل رخ نداده است و اگر این مقدار برابر یک باشد به معنای آن است که تمامی تغییرات متغیر وابسته به متغیر مستقل نسبت داده می شود (مومنی، ۱۳۸۷).

جدول٦. ضرایب تعیین مدل تحقیق

متغیر وابسته	ضریب تعیین
انگیزش درونی	۰/۳۳۳
انگیزش بیرونی	۰/۲۶۸
رضایت شغلی	۰/۴۳۹

همانطور که از جدول شماره ۶ ملاحظه می شود، از میان متغیرهای وابسته مدل، رضایت شغلی نسبت به انگیزش درونی و بیرونی به خوبی توسط متغیر مستقل (شخصیت) پیش بینی شده است. شکل شماره ۲ مدل ساختاری تحقیق را همراه با ضرایب مسیر فرضیات تحقیق نشان می دهد.



شکل ۲. مدل ساختاری تحقیق با توجه به ضرایب مسیر

آزمون فرضیه‌های تحقیق

جدول شماره ۷ نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها را در قالب ضرایب مسیر همراه با سطح معنی‌داری و در ارتباط با فرضیه‌های تحقیق نشان می‌دهد. در این جدول مقادیر ضریب مسیر، آماره آزمون و معنی‌داری آنها برای هر یک از فرضیه‌ها بررسی شده است. از آنجایی که در این تحقیق سطح اطمینان ۰/۹۵ در نظر گرفته شده است لذا، برای آزمون فرضیات اگر معناداری از ۰/۰۵ کمتر باشد، مسیر و ضریب مسیر مورد نظر معنی‌دار بوده و فرضیه مورد نظر تایید می‌گردد، در غیر این صورت آن ضریب مسیر معنی‌دار نیست و فرضیه مربوطه نیز رد می‌شود.

جدول ۷. نتایج آزمون فرضیه‌ها

فرضیه	مسیر	ضریب مسیر	آماره آزمون(t)	معناداری (p-value)	نتیجه
H1	برونگرایی بر انگیزش درونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۴۱۹	۲/۸۷۲	۰/۰۰۷	تایید
H2	سازشکاری بر انگیزش درونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۰۳۸	۰/۲۲۳	۰/۸۲۵	رد
H3	وظیفه شناسی بر انگیزش درونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۱۷۵	۱/۲۰۸	۰/۲۳۴	رد
H4	ثبات عاطفی بر انگیزش درونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۳۲۱	۱/۸۹۵	۰/۰۶۶	رد
H5	گشودگی بر انگیزش درونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۰۳۳	۰/۲۴۳	۰/۸۰۹	رد
H6	برونگرایی بر انگیزش بیرونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۳۰۷	۲/۰۰۶	۰/۰۵۲	تایید
H7	سازشکاری بر انگیزش بیرونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۰۹۲	۰/۵۱۲	۰/۶۱۲	رد
H8	وظیفه شناسی بر انگیزش بیرونی معلمان تاثیر معناداری دارد	-۰/۰۷۶	-۰/۵۰۲	۰/۶۱۸	رد
H9	ثبات عاطفی بر انگیزش بیرونی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۳۰۳	۱/۷۰۸	۰/۰۹۶	رد
H10	گشودگی بر انگیزش بیرونی معلمان تاثیر معناداری دارد	-۰/۰۳۳	-۰/۲۲۸	۰/۸۲۱	رد
H11	برونگرایی بر رضایت شغلی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۳۱۴	۲/۳۴۹	۰/۰۲۴	تایید
H12	سازشکاری بر رضایت شغلی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۱۸۰	۱/۱۴۶	۰/۲۵۹	رد
H13	وظیفه شناسی بر رضایت شغلی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۳۳۹	۲/۵۵۳	۰/۰۱۵	تایید
H14	ثبات عاطفی بر رضایت شغلی معلمان تاثیر معناداری دارد	۰/۱۸۹	۱/۲۱۵	۰/۲۳۱	رد
H15	گشودگی بر رضایت شغلی معلمان تاثیر معناداری دارد	-۰/۲۶۹	-۲/۱۵۴	۰/۰۳۷	تایید

با توجه به جدول نتایج آزمون فرضیات ملاحظه گردید که فرضیات ۱، ۶، ۱۱، ۱۳ و ۱۵ تحقیق حاضر مورد تائید واقع شده اند. در واقع، مشخص گردید که برونگرایی بر انگیزش درونی و بیرونی و رضایت شغلی معلمان تاثیر معناداری دارد. از طرفی، نتایج نشان داد که از میان ۵ ویژگی شخصیتی مورد آزمون، وظیفه شناسی و گشودگی معلمان بر رضایت شغلی آنان تاثیر معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که منابع انسانی با ارزش‌ترین سرمایه برای هر سازمانی است لذا، توجه به آن از اهمیت وافری برخوردار است. زیرا هر فردی در سازمان برای ارائه رفتار مناسب و مطلوب در راستای تحقق اهداف سازمانی باید هم انگیزه داشته باشد و هم به درستی برانگیخته شده باشد و از رضایت شغلی برخوردار باشد. صاحبنظران علوم رفتاری و

رفتار سازمانی دو عامل رضایت شغلی و انگیزش شغلی را برای تداوم حیات سازمانی بسیار مهم می دانند. از طرفی، امروزه تعلیم و تربیت آدمی امری دشوار است و در این میان، معلمان برترین نقش را بر عهده دارند و نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی به شمار می روند. همه کشورها به معلمان اثربخش و با انگیزه به عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش نیاز دارند تا بتوانند جوانان خود را در قالب سیستم تعلیم و تربیتی خود پرورش داده و برای آینده ای بهتر مجهز کنند ولی در شرایطی که امروزه بر جهان حاکم است نیاز ما به چنین معلمانی خیلی بیشتر از سایر کشورهاست (عسگری و همکاران، ۱۳۸۸). از این رو، هدف مطالعه حاضر نیز بررسی نقش ویژگی های شخصیتی بر روی دو عامل رضایت و انگیزش شغلی در معلمان مقطع ابتدایی شهرستان بیرجند می باشد.

نتایج آزمون های آماری بر روی فرضیات تحقیق نشان داد که فرضیات ۱، ۶، ۱۱، ۱۳ و ۱۵ پذیرفته شده‌اند. فرضیه اول به بررسی تاثیر برونگرایی بر روی انگیزش درونی معلمان پرداخت که تائید شد و مشخص شد که برونگرایی معلمان می تواند تاثیر معناداری روی انگیزش درونی آنان که شامل پیشرفت، احساس موفقیت و قدردانی است داشته باشد. در واقع، نشان داده شده که هرچه معلمان از روابط عمومی بالاتری برخوردار باشند و تمایل بیشتری به جمع گرایی داشته باشند از انگیزش درونی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود. یافته حاصله با نتایج تحقیقات صورت گرفته توسط ایزدی (۱۳۹۰) و فورنهام[1] و همکاران (۲۰۰۹) نیز همراستا می باشد. فرضیه ششم به بررسی تاثیر برونگرایی بر روی انگیزش بیرونی معلمان پرداخت که نشان داده شد رابطه معناداری میان آنها وجود دارد. این یافته نیز همسو با یافته‌های حاصل از تحقیقات ایزدی (۱۳۹۰) و فورنهام و همکاران (۲۰۰۹) می‌باشد. فرضیه ۱۱، ۱۳ و ۱۵ به ترتیب به بررسی تاثیر برونگرایی، وظیفه شناسی و گشودگی بر روی رضایت شغلی معلمان پرداخت که مورد تائید واقع گردیدند. در واقع، مشخص شد که این ویژگی های معلمان می تواند روی افزایش یا کاهش میزان رضایتمندی آنان از شغلشان تاثیرگذار باشد که با یافته‌های محققانی همچون نظرپور صمصامی (۱۳۸۵)، هانت و همکاران (۱۹۶۸)، هانتر (۱۹۹۸)، رنر (۲۰۰۴)، میرزایی و همکاران (۱۳۸۵)، عسگری و همکاران (۱۳۸۸) و نورانی پور و اکبرزاده عبدالجبار (۱۳۹۰) همسو می باشد. در حالی که در تحقیق نجارپور استادی و همکاران (۱۳۸۹) نتایج حاصل از تحلیل های آماری نشان داد که میان ویژگی های شخصیتی و رضایت شغلی افراد رابطه معناداری وجود ندارد. سایر فرضیات تحقیق حاضر مورد تایید قرار نگرفتند. از طرفی، نتایج حاصل از تحلیل های آماری نشان داد که هیچکدام از متغیرهای جمعیت شناختی با متغیرهای اصلی تحقیق حاضر رابطه معناداری با یکدیگر ندارند. در واقع مشخص شد که به طور مثال، رضایت شغلی در معلمان زن و مرد با یکدیگر تفاوتی ندارد و هیچکدام از رضایت شغلی بیشتری نسبت به دیگری برخوردار نیستند. نتایج این بررسی با نتایج

[1] Furnham

تحقیقات طوبایی و همکاران (۱۳۸۸)، سلطانی (۱۳۸۴)، شمسی (۱۳۸۲) و سروش (۱۳۸۱) که نتیجه گرفته اند رضایت شغلی مردان و زنان با هم برابرند، همسو است. اما با نتایج تحقیقات پورشایگان و همکاران (۱۳۸۱) و سمیع زاده (۱۳۷۷) همخوانی ندارد.

در پایان پیشنهاداتی ارائه می گردد :

۱- به منظور بررسی سایر جوانب شخصیت، استفاده از سایر آزمون های شخصیت پیشنهاد می‌شود.

۲- توصیه می شود کلاس های آموزشی برقراری روابط انسانی و توجه به تفاوت های فردی معلمان و چگونگی ایجاد انگیزش در آنان ترتیب داده شود.

۳- سطح اختیارات مدیران را به منظور ایجاد انگیزاننده های مناسب در بین معلمان و کارکنان مدارس افزایش داده و تسهیلات و امکانات لازم در اختیار آنان قرار داده شود.

فهرست منابع

اکبری بورنگ، محمد و پور، سمیرا (۱۳۹۴). بررسی رابطه مدیریت اسلامی منابع انسانی با عدالت سازمانی، رضایت شغلی و تمایل به ترک شغل. *مطالعات منابع انسانی*، ۵(۱۵): ۳۷-۶۲.

بخشی علی آبادی، حمید؛ نوروزی، داریوش و حسینی، زهرا سادات (۱۳۸۳). عوامل موثر بر انگیزش شغلی در اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴(۲): ۳۳-۴۱.

دیویس، اس . نیواسترام، ج. (۱۳۷۸). رفتار سازمانی در کار. ترجمه محمد علی طوسی (چاپ دوم). تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۸۶). نظریه های راهنمایی و مشاوره شغلی. تهران: انتشارات رشد.

عسگری، پرویز؛ نادری، فرح و هیکل، کبرا (۱۳۸۸). رابطه ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی با رضایت شغلی معلمان زن شهر اهواز. زن و فرهنگ،

ملکی، صادق و پورحیدر، رحیمه (۱۳۸۷). بررسی وضعیت انگیزش شغلی معلمان با توجه به سبک رهبری مدیران در مدارس. *علوم تربیتی*، ۱(۱): ۱۲۷-۱۴۶.

مقیمی، سیدمحمد. (۱۳۸۸). سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی. ترمه: تهران.

مومنی، منصور. (۱۳۸۷). تحلیل های آماری با استفاده از SPSS. تهران: انتشارات کتاب نو، چاپ دوم.

نظرپور صمصامی، پروانه. (۱۳۸۵). رابطه ویژگی های شخصیتی معلمان با رضایت شغلی آنان در سه مقطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در شهرستان مسجد سلیمان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، شماره ۱۰ و ۱۱: ۱۲۱-۱۴۶.

نورانی پور، رحمت الله و اکبرزاده عبدالجبار، حسن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیت و رضایت شغلی کارکنان شرکت پتروشیمی تبریز سال ۱۳۸۹. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۴(۱۴): ۲۵-۴۴.

Ahmed I, Nawaz MM, Iqbal N, Ali I, Shaukat Z & Usman A. (2010). Effects of motivational factors on employees' job satisfaction a case study of University of the Punjab, Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(3): 70-80.

Cheng H. Chi. (2009). Knowledge sharing and group cohesiveness on performance: An empirical study of technology R&D teams in Taiwan. *Tec novation*, 29: 786–797.

Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1): 39-50.

Gosling, D. S., Rentfrow, P.J. & Swann, W.B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37: 504-28.

Hulland, J. (1999). Use of partial least square (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Manage*, 20: 195–204.

Katzell, R. A. & Thampson, D. E. (2007). Work Motivation: Theory and practice. *American Psychologist*, 45: 144- 153.

Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4): 289-309.

Liljander, V., Polsa, P., & Van Riel, A. (2009). Modeling consumer responses to an apparel store brand: Store image as a risk reducer. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 16: 281–290.

Tan T.H. & Waheed, A. (2011). Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: The mediating effect of love of money. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1): 73-94.

Warr, P.B., Cook, J. & Wall, T.D. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52: 129-48.

Wen Wu, S. (2010). Linking Bayesian networks and PLS path modeling for causal analysis. *Expert Systems with Applications*, 37: 134–139.

مطالعه تطبیقی جایگاه کارورزی در توسعه حرفه ای دانشجو معلمان

امیر رضا دادرس محبوب[۱]، سید مهدی خزاعی فر[۲]

چکیده

کارورزی و کارآموزی می تواند ابزار بسیار مهمی در راستای آمادگی شغلی دانشجویان و فارغ التحصیلان باشد. هرتجربه آموزشی را که با شغل ترکیب شود کارورزی خوانده می شود. این دوره امکان و فرصتی برای آشنایی دانشجویان با محیط کار را فراهم می سازد از این رو پژوهش حاضر با هدف مطالعه شباهت ها و تفاوت ها در کنار بررسی شیوه انجام پذیرفتن فعالیت کارورزی به عنوان مهم ترین تمرین عملی دانشجو معلمان در راستای کسب صلاحیت های حرفه ای معلمی در کشور های انگلستان، فرانسه، آلمان و ژاپن به صورت مطالعه تطبیقی انجام شده است. این پژوهش از سه لایه تحلیلی برخوردار است، ابتدا ارزش کارورزی و نقش آن بر صلاحیت های حرفه ای معلم مورد بررسی قرارگرفته است. سپس بررسی تطبیقی فعالیت کارورزی در کشورهای مورد مطالعه انجام شده است و در انتها پیشنهادهایی کاربردی جهت ارتقا برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ذکر شده است. پژوهش نشان داد که چرایی یا فلسفه کارورزی رساندن دانشجو معلمان به «خودباوری حرفه ای» و معنی بخشیدن به «خود حرفه ای» و نیز «خودسازی حرفه ای» می باشد. فعالیت کارورزی در کشورهای توسعه یافته دارای طرح‌های جامعه، قوانین مدون، ضوابط و استانداردهای مشخص است. که در دانشگاه فرهنگیان با توجه به تغییرات بنیادینی که صورت گرفته است. فعالیت کارورزی در حال همسو شدن با تمرین عملی دانشجو معلمان کشورهای پیشرفته است.

واژگان کلیدی:کارورزی، صلاحیت حرفه ای، مطالعه تطبیقی، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

معلمی هنر است، ولی برتر از آن تربیت‌معلم است. تربیت حرفه‌ای معلمان از شناخت حرفه و مخاطبان آغاز می‌شود و به شیوه‌های انتقال مطالب و برقراری ارتباط بادانش آموزان راه می‌یابد و تا خودآموزی، خود ناظری،

[۱] دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند
[۲] دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند

خود ابزاری، جستجوگری، پیش خواهی، نگرش، جرت تغییر در خود و موضوعات اساسی دیگر که چارچوب حرفه معلمی را تشکیل می‌دهد، مربوط می‌شود (رئوف،۱۳۷۵)

آیا معلمان حرفه نیاموخته می توانند محور تغییر به سوی خوشبختی ها و توسعه و پیشرفت جامعه باشند؟ پاسخ منفی به این پرسش آنقدر بدیهی است که نیاز به توضیح ندارد. معلمی هنر ،علم وتجربه است واین سه عامل به معلمان توانایی ومهارت در تدریس وانتقال دانش به یاد گیرنده را می دهد اهمیت وضرورت اجرای برنامه کارورزی برای کسب صلاحیت حرفه ای در معلمان تاآن حد است که بدون گذراندن واحدهای مربوط در این زمینه ،نباید به دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان،گواهینامه صلاحیت تدریس بدهند واداره کلاس های درس وتدریس دروس گوناگون را به آنان محول کنند.(احمدی،۱۳۸۷).

به سبب اهمیت اثر بخشی برنامه کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش های نظری در دانشکده ها ومراکز تربیت معلم،دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما وبا تجربه در مدارس به تمرین معلمی می ژردازند ودر محیط واقعی آموزشگاه ،مهارت های حرفه ای را تمرین می کنند وبسط می دهند.

برای دست‌یابی به این آمادگی، پس از دستیابی به اصول آموزشی و کسب مفاهیم نظری لازم، کارورزی و درگیرشان عملی با جریان آموزش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است کارورزی مرحله آغازین معلمی و به عبارتی تمرین عملی دانشجو-معلمان مراکز تربیت‌معلم برای ورود به این شغل است. معمول هرچه دانشجو مصمم‌تر و معلم راهنمای او جدی‌تر باشد، نتیجه کارورزی مؤثرتر و نویدبخش موفقیت معلم در آینده است. (کلی پور،۱۳۸۸)

به عقیده رووت (۱۹۹۷) تحقیقات مرتبط با تأثیرات تجارب کارآموزی معلمین قبل از شروع به خدمت و معلمان مبتدی بسیار اندک هستند. اما همین مطالعات اندک دلالت می‌کنند که کارآموزی با دستاوردهایی در رشد نگرش‌های حرفه‌ای و ارزش‌های موردنیاز برای تدریس موفق همراه است. سالیوان (۱۹۹۱) نیز دریافت که معلمانی که قبل از شروع به کار دوره کارآموزی خدمات اجتماعی را به پایان رسانیده بودند، میزان زیادتری از موفقیت در تدریس داشتند و به‌طور معنی‌داری در فعالیت‌های برنامه‌ریزی، ارتباط با اولیاء و کاربرد مهارت‌های شخصی لازم برای برخورد مؤثر با جوانان اظهار آرامش و راحتی بیشتری می‌کردند. وارد (۱۹۹۵) نیز به افزایش در نگرش‌های مثبت معلمان قبل از شروع به خدمت درباره مشارکت اجتماعی و دستاوردهای آن درزمینهٔ

احترام به خود و خود اثربخشی اشاره نموده است. و به عقیده شیر (۱۹۹۵) حساسیت دانشجویان تربیت‌معلم که تجربه کارآموزی داشته‌اند، به مشکلات متنوع افزایش‌یافته و در مورد پاسخ‌هایشان به فراگیران متفاوت بسیار آگاه‌تر می‌شوند. در دانشجویان تربیت‌معلم که دوره کارآموزی را به پایان رسانیده‌اند تعهد فزاینده‌ای نسبت به عدالت اجتماعی و کاهش در سوگیری‌ها مشاهده‌شده است. (اندرسون، ۱۹۹۸). نوعی از کارآموزی در آموزش عالی می‌تواند به‌صورت مشارکتی بین دانشجویان کارشناسی و استادان باشد. هرقدر مشارکت‌کننده‌ها ماهرتر و متخصص‌تر باشند، حمایت بیشتری خواهند داشت (آندروود، ولش، گانواین و دافی، ۲۰۰۰).

درس کارورزی یکی از شاخصه‌های عمده تربیت‌معلم نو و احیاشده است. علت این امر این است که درس کارورزی "درس تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی است"و قادر است شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد، بپروراند و مهارت‌های آن‌ها را تا مرزهای حرفه من دی رهنمون شود. این درس می‌تواند توانمندی‌های فردی معلمان را بارور سازد، قوام دهد، دوام بخشد و تا آنجا پیش روند که در سخت‌ترین شرایط کاری ثمربخش‌ترین شیوه‌ها و راهکارهای ممکن را بجویند و به‌کارگیرند. ازاین‌رو درس کارورزی در تربیت‌معلم سابق یا دانشگاه فرهنگیان تا آنجا اهمیت یافته است که آن را تنها عنصر محوکننده شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می‌کنند و معلم بدن صلاحیت به کسی اطلاق می‌شود که به‌اندازه کافی مهارت‌های تدریس را تمرین نکرده باشد یا از تجربه‌های عملی محروم مانده باشد. در این راستا مراکز تربیت‌معلم یا دانشگاه فرهنگیان باید از کارگاه‌های مجهز و نوینی استفاده کند که وظیفه اصلی ترویج فنون یاددهی –یادگیری را به ثمر بنشانند. امروزه بیشترین دانشکده‌ها و مراکز تربیت‌معلم دنیا به چنین کارگاه‌هایی تبدیل‌شده‌اند. کارگاه‌هایی که در حرفه‌آموزی به تجربه و عمل بیشترین بها را می‌دهند و محور اصلی تمام فعالیت‌های آموزشی آن‌ها درس تجربی و عملی "کارورزی "شده است. (رئوف،۱۳۸۹).

این مقاله درصدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر است؟۱- کارورزی در ارتقا صلاحیت های حرفه ای معلمان چه نقشی دارد؟۲-کارورزی یا تمرین عملی معلمان در کشورهای ایران، ژاپن، فرانسه، انگلیس، آلمان به چه صورت است؟۳-کارورزی در کشورهای موردبررسی چه شباهت‌هایی دارد؟۴-کارورزی در کشورهای موردبررسی چه تفاوت‌هایی دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش یک پیمایش تطبیقی-تحلیلی است و اطلاعات موردنیاز آن برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتاب‌خانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط مانند یونسکو و سراچه‌های وزارت آموزش‌وپرورش در مورد کشورهای موردمطالعه (ایران، انگلستان، فرانسه، آلمان و ژاپن) گرداوری شده است الگوی مورداستفاده در بخش تطبیقی الگوی بردی است که ۴ مرحله‌ی توصیف –تفسیر- هم جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات موردنیاز درباره‌ی چند کشورازمنابع معتبر گرداوری و تفسیر شده است سپس طبقه‌بندی و در مرحله‌ی آخر تفاوت‌ها و متشابهات مورد بررسی و مقایسه قرارگرفته است.

نمونه‌های موردبررسی کشورهای ایران، انگلستان، فرانسه، آلمان و ژاپن می‌باشند.

توسعه حرفه ای معلمان

توسعهٔ حرفه ای معلمان عبارت است از«فرایندها 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».(سند تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).اهمیت «کیفیت توسعهٔ حرفه ای » به دلیل تشدید چالش های پیش روی معلمان در حرفهٔ معلمی و افزایش انتظارات مردم از «کیفیت آموزش » است (استینر، ۲۰۱۰). هدف نهایی توسعه حرفه ای معلمان، انتقال یادگیری های حرفه ای به محیط کلاس و مدرسه و به تبع پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. این مهم متأثر از بستری است که اقدامات توسعه حرف های معلمان در آن به وقوع می پیوندد و نمی توان به اتّکای اصولی از پیش تعیین شده کیفیت آن را تضمین نمود. (خاکی،۱۳۸۸).لازمه اثربخشی دوره های توسعه حرفه ای معلمان، درگیرشدن و مشارکت آنها در یادگیری حرفه ای است. بنابراین فهم عواملی که بر مشارکت آنها در یادگیری حرفه ای نقش دارند، پیشایند برنامه ریزی و سیاستگذاری در این زمینه است.(بایر وکیسر ،۲۰۰۹).گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دور ههای توسعه حرف های را بررسی نموده اند. برای نمونه گارت و همکاران (۲۰۰۱) با بهره گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت های توسعهٔ حرف های را بر افزایش دانش، مهارت ها و تغییر در شیوهٔ کلاس داری معلمان مؤثر می دانند. این ویژگی ها عبارتند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالی تهای یادگیری.

(سیف، ۱۳۹۰) . هر معلمی را می توان از اعتقاداتی که نسبت به شاگردانش پیدا کرده است شناخت و از این طریق پی برد که تا چه حد حرفه اش را آموخته است و با ریزه کاری های شیرین آن آشنا شده است. .(احمدی،۱۳۸۷)

کاروزی

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.چرایی یا فلسفه کارورزی، حرفه ای رساندن معلمان به «خودباوری حرفه ای» است.معنی بخشیدن به «خود حرفه ای» و نیز «خودسازی حرفه ای» و تفکر درباره این دو ویژگی مطلوب کسانی نیست که به شیوه های سنتی بسنده می کنند. چون، جرأت اقدام به تغییر و تجربه کردن تغییر را نیازموده اند، یا به دست نیاورده اند. (گاسکی،۲۰۰۰)

در واقع هدف اصلی کارورزی این است که دانشجو معمان آماده ی فعالیت های حرفه ای خود شوند. هدف تربیت معلمانی است که به جای تدریس به روش های سنتی و ارائه مطالب مطالب به به روش سخن رانی و انتقال مطالب به یاددهی مطالب به پردازند.اگر اگر معلمان تصور کنند که فقط عامل عامل اجذایی برنامه های دیکته شده و از پیش تعیین شده هستند نه تنها لذتی از دروسی که می دهند نخواهند برد هم چنین یادگیرندگان را از درک و لذت یادگرفتن محروم خواهند کرد. لذا می توان اهداف کارورزی را به صورت زیر بیان کرد:

۱. حضور در مدرسه برای آشنایی با محیط کاری
۲. توجه و مشاهده ی جنبه های انسانی و ارتباطی _ رفتاری (کارکنان) مدرسه با نظر به آموخته ها های روانشناسی و فرهنگ سازمان و نیز روابط انسانی.
۳. مشاهده اعمال و رفتار مدیر از جنبه های کار های اجرایی ، رفتار تخصصی و روابط میان آنها.
۴. مشاهده ی تحلیلی و انتقادی هر آنچه در مدرسه اتفاق می افتد برای ارائه ی راه های بهبود و تعدیل آنها.

نقش کارورزی در تو سعه حرفه ای معلمان

یکی از مهمترین ارکانی که هر نظام آموزش و پرورش بر پایه آن استوار است معلم می باشد . معلمین در این نظام به عنوان هدایت کننده و سازمان دهنده سایر عوامل در جهت پرورش دانش اموزان برای زندگی و فعالیت ها در جامعه به شمار می آیند.(عصاره,علیرضا و جمال رزی، ۱۳۹۳)

بهبود کیفیت آموزشی و داشتن معلمان واجد شرایط در سال های اخیر در سراسر جهان مورد تاکید قرار گرفته است به طوریکه در گزارش موسسه بین المللی برنامه ریزی آموزشی بسیاری از کشورها به منظور بهبود کیفیت آموزشی مهمترین اقدام آموزش و پرورش خود را بر تربیت معلمان حرفه ای قرار داده اند. در واقع هر کشوری که معلمان حرفه ای تر و شایسته تری داشته باشد آموزش و پرورش کارآمدتر و با کیفیت تر خواهد داشت.

در حالی که سند راهبردی تحول آموزش وپرورش(۱۳۹۰) در قالب بیان ۀی ارزش ها و راهبردهای کلان خود بر ارتقای کیفیت آموزشی مراکز تربیت معلم (دانشگاه ویژۀ فرهنگیان)به منظور توسعۀ مستمر شایستگی های تربیتی، علمی و حرفه ای فرهنگیان و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای در آموزش و پرورش تأکید نموده است، اما در مورد چگونگی این فراینددر مراکز تربیت معلم کمتر صحبت شده است. (سند تحول راهبردی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

از اقدامات آموزش و پرورش تربیت معلمانی است که دارای صلاحیت حرفه ای معلمی باشند. در گذشته، آماده سازی معلم با این فرض که آشنایی هرچه بیشتر معلم به دانش و اطلاعات مربوط به موضوع درس مهم تر از روش و شیوه درس دادن است انجام می گرفته است.

در تربیت معلم امروز، نه تنها به اطلاعات معلم، بلکه شیوه تدریس یا به عبارتی «هنر معلمی» مورد تاکید قرار گرفته شده است لذا زمان و شیوه کارورزی و تمرین های عملی افزایش یافته است.

درس کارورزی یکی از شاخصهای عمده تربیت معلم نو و احیا شده است علت اصلی این امر این است که درس کارورزی «درس تمرین مهارت های عملی و اجرایی» است و قادر است شخصیت حرفه معلمان را شکل دهد ، بپروارند و مهارتهای آنها را تامرز حرفه مندی یا«هنرمندی های حرفه ای» رهنمون شود این درس می تواند توانمندیهای فردی معلمان را بارور سازد، قوام دهد، دوام بخشد و تا آنجا پیش رود که بتوانند در سخت ترین شرایط کاری، ثمربخش ترین شیوه ها و راهکارهای ممکن را بجویند و به کار گیرند.

چارچوب برنامه کارورزی در ایران

آنچه در درس کارورزی مورد نظر است در چهار سطح پیگیری و متحقق می‌شود؛ که عبارتند از: «دست-یاری»، «معلم‌یاری»، «تدریس آزمایشی» و «تدریس مستقل». در مرحله اول کسب آشنایی با جوانب اساسی محیط و مساله‌های تدریس مطرح است، در مرحله دوم میزانی از کمک به شخص دارای مسئولیت تدریس در کلاس

درس مورد نظر است، در مرحله سوم برنامه‌ریزی با دریافت کمک از راهنما و اقدام به تدریس در حضور راهنما مطرح است و در مرحله چهارم برنامریزی مستقل و خوداتکای تدریس و اقدام به آن در موقعیت واقعی کلاس درس با پذیرش مسئولیت عواقب آن مورد نظر است. برنامه کارورزی لزوما به صورت سالیانه (منطبق با فرایند طبیعی عمل مدرسه) طراحی و اجرا می‌شود و می‌تواند دو ساله (در چهار نیمسال) یا سه ساله (در شش نیمسال) طراحی و اجرا شود.

طراحی و اجرای برنامه به صورت چهار نیمسال به شرح جدول زیر است:

جدول شماره ۱: چارچوب برنامه کارورزی در ایران

نیمسال	مراحل کارورزی	ماهیت عمل	انتظارات کلی در برنامه کارورزی
۵	کارورزی ۱	همیاری / دستیاری / معلمیاری	مساله شناسی: مشاهده و جمع آوری اطلاعات و تهیه گزارش مستند از رویداد های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس تحلیل و تفسیر موقعیت های تربیتی/ آموزشی و ارزیابی اعتبارو تأثیر گذاری راه حل های بکارگرفته شده توسط معلم بر اساس شواهد علمی ارائه راه حل و آزمون راه حل ها با نظارت معلم راهنما
۶	کارورزی ۲	معلم‌یاری/ مشارکت در تدریس	مطالعه موقعیت آموزشی و/ تربیتی شناسایی نیاز (فردی/ هدایت گروه های کوچک) برنامه ریزی، تدوین، اجرا و ارزیابی نتایج با نظارت معلم راهنما ارائه یافته ها در کارگاه هم اندیشی
۷	کارورزی ۳	تدریس آزمایشی	شناسایی مسئله برنامه ریزی، طراحی فرصت های یادگیری/تولید یک واحد یادگیری/ اجرا و ارزیابی نتایج آن (حل مسئله) در قالب اقدام پژوهی ارائه یافته ها و دفاع از آن در کارگاه هم اندیشی

			پذیرش مسئولیت تدریس و اداره کلاس/ گروه دانش آموزی و ارائه گزارش عملکرد
۸	کارورزی ۴	تدریس مستقل	تحلیل موقعیت مدرسه/ کلاس درس/ دانش آموز- تهیه برنامه سالانه، تولید واحد های یادگیری، اجرا و ارزیابی نتایج آن به جهت میزان تأثیر گذاری بر یادگیری دانش آموزان به صورت مستقل ارائه تجربیات در کارگاه هم اندیشی و به مشارکت گذاشتن یافته ها تحلیل عملکرد خود در طول دوره کارورزی و دفاع از توانایی های حرفای کسب شده به همراه ارائه مستندات از مجموعه فعالیت ها در طول دوره آموزشی

درس کارورزی در حین تحصیل در مراکز تربیت معلم موجب می شود که:

۱. اطلاعات نظری دانشجو معلمان به عمل در می آید ودو عامل موثر در تدریس دانایی وتوانایی باهم توام می شود
۲. دانشجو معلمان با محیط واقعی وفرایند حقیقی یاد دهی ویاد گیری آشنا می شوند.
۳. به مشکلات تدریس وتربیت پی می برند ودر مدرسه یا دانشکده با مدرسان در میان می گذارند واز راهنمایی های علمی وعملی آنان بهره مند می شوند.
۴. با تمرین معلمی اعتماد به نفس لازم را کسب می کنند وبه طور نسبی خود کفا می شوند تا بدون اضطراب در مدارس تدریس کنند.
۵. با قوانین ومقررات آموزشی در مدرسه وکلاس وتا حدودی با وظایف کارکنان آشنا می شوند.

تفاوت عمده درس کاورزی با سایر دروس به خصوص در دانشگاه فرهنگیان این است که در کارورزی به دانشجو معلم مهارت های عملی برای کلاس داری آموزش داده می شود . در کارورزی بر خلاف سایر به «توانستن» به جای «دانستن» اهمیت داده می شود توانستن گامی فرای دانستن است. توانستن می تواند دانستن اشد ولی برعکس آن صادق نیست. یکی از نقاط ضعفی که معلمان دارند در توانستن مشکل دارند یعنی دانش علمی

بالایی دارند ولی توانایی انتقال و یاددهی آن را ندارند. در درس کارورزی سعی می شود تا به رفع این نقطه ضعف پرداخته شود.

در کارورزی های دانشجو معلمان نباید به خطاها و اشتباهاتی که در مدارس اتفاق می افتند جنبه گناه نابخشودنی داد؛ چون مبنای هر تجربه این است که انسان ها از خطاهای خود بیشتر از موفقیت های خویش مسائلی رامی آموزند اگر که پذیرش اشتباه و خطا جزو اصول هر تجربه ای باشد، حاصل کار به ابتکار و خلاقیت خواهد انجامید.(ایورس و همگاران،۲۰۱۱)

نگاه تطبیقی به برنامه کارورزی در کشورهای انگلستان، فرانسه، ژاپن و آلمان

بهبود تعلیم و تربیت هر کشورمبتنی بر بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است، پس لازم است برنامه های تعلیم و تربیت پیش از خدمت و ضمن خدمت بر اساس فرایند آموزش مداوم دنبال شود.(لیاقت دار،۱۳۸۰) درس کارورزی در تربیت معلم کشورهای گوناگون از جایگاه متفاوتی برخوردار است که به شرح آن و بیان تشابهات و تفاوت های آنها می پردازیم:

در انگلستان آموزش مقدماتی معلمان به شیوه ای طراحی شده است که دانشجو - معلمان باید ۳۲ هفته در برنامه های چهار ساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله را به طور عملی آموزش ببینند. هر معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد، مجموع زمانهای تدریس حتی به طور پاره وقت لازم است معادل زمانهای ذکر شده باشد. تدریس در محیطهایی غیر از مدرسه نیز مورد محاسبه قرار می گیرد. برنامه کار آموزی دانشجو - معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل که کند برای چالشهای کلاس به خوبی آماده شده است. (درکی،۱۳۸۶)

تربیت دانشگاهی و عملی معلمان کشور انگلستان ۳-۴ سال به طول می‌انجامد. در سال ۱۹۸۳ دولت انگلستان اعلام کرد جهت ارتقا کیفیت کار دانشجویانی که حرفه معلمی را برمی‌گزینند، دوره کارورزی معلمان باید طولانی‌تر و زیر نظر استادان باتجربه و در کلاس‌هایی برگزار گردد که دارای تجهیزات مدرن آموزشی هستند. (امر اله،۱۳۹۳)

در فرانسه دور ه کارورزی دانشجویان از سال دوم شروع و در طول دوره انجام می شود و هشت هفته آخر آموزش عملی این دانش آموزان به صورت رسمی انجام می شود، در حالی که این دانشجویان مسئولیت یک پست را قبول کرده اند. (ملائی نژاد،۱۳۸۶). در کشور فرانسه، اصول علمی و عملی تویم در برنامه تربیت‌معلم

ارائه می‌شود و آموزش در دوره‌های تربیت‌معلم، بر پایه آمیزش اصول علمی و عملی بناشده است. به‌طورکلی یک‌سوم زمان آموزش دانشجویان به گذراندن دوره‌های کارآموزی و تجزیه‌وتحلیل مواد آموزشی اختصاص دارد (سمیعی،۱۳۹۰)

در ژاپن به دلیل کم بودن تمرین عملی دانشجو - معلمان (چهار هفته برای ابتدایی و دو هفته برای دبیرستان) از سال ۱۹۸۹ میلادی، یک دوره ویژه مانند دوره انترنی پزشکی برای معلمان جدید تدارک دیده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارتهای عملی دانشجو - معلمان طراحی شده است. (ولایی، ۱۳۸۷).

کارورزی در نظام تربیت‌معلم ژاپن با نظارت یک معلم مجرب انجام می‌شود و یک واحد برای راهنمایی کارورزی پیش‌بینی‌شده است، بیشتر کارورزی در مدارس وابسته به دانشگاه‌ها انجام و به شکل متفاوت دنبال شده است.

کارورزی در مراکز آموزشی یک روز در هفته، تقریب سی‌وپنج روز در سال می باشد. کارورزی در مدرسه با راهنمایی معاون مدرسه و معلمان همان مدرسه انجام می شود. (شعبانی،۱۳۸۳)

شباهت ها

همه کشورها واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجو- معلمان درکلاس درس و مدرسه درنظر گرفته اند و آن را یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم این کشورها در نظر دارند که برای اجرای مؤثر این دوره ها میان مدارس و دانشگاهها ارتباط نزدیکتر برقرار کنند. معلمان راهنما در این کشورها از مجرب ترین معلمان مدارس انتخاب شده اند و به وظایف خود آگاهی کافی دارند(شکوهی،احمدی،۱۳۸۴).

تفاوت ها

۱. در انگلستان و فرانسه این دوره در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه ریزی می شود تا دانشجو - معلمان بتوانند درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و همکلاسیهای خود به تبادل نظر بپردازند. در واقع به روش تلفیق با سایر واحدها برنامه ریزی می شود. در انگلستان علاوه بر این دوره، یک دوره یکساله آموزش حرفه ای یادگیری براساس محیط کار در نظر گرفته شده است تا در این دوره

دانشجویان کاملاً برای تدریس در مدرسه آمادگی پیدا کنند. طول دوره تمرین معلمی ۳۲ هفته در برنام ه چهار ساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله است.

۲. هر معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد. مجموع زمانهای تدریس حتی به طور پاره وقت لازم است معادل زمانهای ذکر شده باشد. تدریس در محیطهایی غیر از مدرسه نیز می تواند مورد محاسبه قرار گیرد. برنامه کارآموزی دانشجو – معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل کند که برای چالشهای کلاس به خوبی آماده شده است.

۳. در فرانسه دوره تمرین معلمی دانشجویان از سال دوم شروع و در طول دوره انجام می شود و هشت هفته آخر آموزش عملی این دانش آموزان به صورت رسمی انجام می شود، در حالی که این دانشجویان مسئولیت یک پست را قبول کرده اند.

۴. در ژاپن یک دوره انترنی برای معلمان جدید تدارک دیده شده است. طول این دوره یک سال و به منظور ارتقای مهارتهای عملی دانشجو – معلمان طراحی شده است. (عابدینی و اصغر زاده،۱۳۸۴).

مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی، انجمن آسیا پاسیفیک در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا ازنظر آموزش و به‌ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت‌معلم و آماده‌سازی معلمان انجام داده، حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش‌وپرورش است. بر همین اساس در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین عملی (کارورزی) روبه افزایش است. (ولایی نژاد،۱۳۸۶)

در طی تغییراتی که در دانشگاه فرهنگیان به وجود آمده دکتر مهر محمدی، سرپرست دانشگاه فرهنگیان اذعان دارند: دانشجویان باید چهار ترم برای کارآموزی به مدرسه بروند و این نقطه عطف برنامه تربیت‌معلم است. مانند برنامه‌های تربیت حرفه‌ای در هر حوزه دیگر مانند پزشکی، حقوق و امثالهم، در حوزه تعلیم و تربیت نیز عناصر حرفه‌ای که معلم هستند نیازمند کار در محیط‌های عینی و عملی در میدان اجرا هستند که همان مدرسه است. بنابراین تا وقتی این پیوند با مدرسه برقرار نشود، تحقق اهداف تربیت حرفه‌ای یعنی تربیت‌معلمی که دارای شایستگی‌های لازم برای مواجهه با مسائل یادگیری، مسائل تربیتی و مانند این‌ها است، اگر نگوییم به‌هیچ‌عنوان حاصل نمی‌شود، ممکن است به شکل خیلی محدود حاصل شود. تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای در امر تربیت‌معلم به این مرحله کارآموزی و کارورزی موکول می‌شود که مرحله‌ای برای کسب تجارب میدانی و تجارب کلینیکی

است. بنابراین من معتقدم که ما در حال وارد شدن به نقطه عطف برنامه‌هایمان در دانشگاه فرهنگیان هستیم؛ سازمان‌دهی لازم را کرده‌ایم که با استفاده از بهترین معلمان کارآزموده شاغل در آموزش‌وپرورش، که آموزش‌های لازم را از دانشگاه فرهنگیان می‌بینند و به دریافت گواهی صلاحیت معلم- راهنمای کارورزی نائل می‌شوند، نسل جدید معلمان را در اختیار آن‌ها قرار بدهیم و انشالله در چهارچوب برنامه‌هایی که برای ۴ ترم پیش‌بینی‌شده است این دانشجو معلمان به اهداف موردنظر دست پیدا بکنند. این مرحله فوق‌العاده خطیر و حساسی است.

بحث و نتیجه گیری:

فعالیت های کارورزی را می توان از مهم ترین ابعاد برنامه آموزشی دانشگاه فرهنگیان دانست که می تواند در تعمیق و تاثیر یادگیری های دانشجو معلمان به عنوان معلمان آینده نزدیک بسیار موثر و مفید باشند. در کشور های مختلف جهان به این نوع از فعالیت ها بسیار توجه می شود و این سری.هدف از فعالیت های کارورزی کمک به پرورش صلاحیت های حرفه ای در دانشجو معلمان است که بتوانند رغبت های اصیل خویش را تشخیص دهندو آنان را بپرورانند .امروزه در کشور های مختلف جهان این گونه فعالت ها بسیار مورد توجه است زیرا که به وسیله آنان می شود با صرف وقت وهزینه کمتر بسیاری از مباحث ضروری ضروری تعلیم و تریت به نحو کاربردی آموخت. این سری فعالیت ها را مکمل بخش های نظری خود قرار داده تا بر میزان بهره وری آموزشی خود بیفزایند. . این نوع از فعالیت ها زمینه های خلاقیت و اندیشه نو را در فراگیران پرورش می دهد و به فرایند یادگیری مادام العمر آنان کمک می کند. همه کشورها واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی برای حضور دانشجو- معلمان درکلاس درس و مدرسه درنظر گرفته اند و آن را یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم این کشورها در نظر دارند که برای اجرای مؤثر این دوره ها میان مدارس و دانشگاهها ارتباط نزدیکتر برقرار کنند. معلمان راهنما در این کشورها از مجرب ترین معلمان مدارس انتخاب شده اند.

نتایج این پژوهش نشان می دهد که کشورهای مورد مطالعه در فعالیت های کارورزی خود دارای اهداف مشترک و متنوعی می باشند.در حالی که در ایران بر اهداف کلی و حیطه های نگرشی تاکید شده است. این کشورهای بیشتر به کسب مهارت های اجتماعی و آشنایی با مذاهب و فرهنگ های گوناگون منطقه ای و جهانی و درک ارزش ها و سنت های خود و دیگران تاکید دارند،در حالی که محتوای برنامه ها در ایران از تنوع کمتری برخوردار است. تفاوت عمده ی فعالیت های کارورزی در ایران با سایر کشور های مورد مطالعه در اجرای برنامه ها در این است که کیفیت این برنامه ها و همچنین فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب نسبت به دیگر کشور

ها در سطح پایین تری قرار دارد. است و نیز میزان مشارکت دانشجو معلمان و عوامل دیگر نسبت به سایر کشورها کمتر است متاسفانه این گونه فعالیت ها در نظام آموزشی ایران کم تر مورد توجه قرار گرفته اند. که از دلایل آن می توان به عدم آشنایی عوامل تاثیر گذار با نحوه و اهمیت این نوع فعالیت ها و عدم پیش بینی های لازم برای اجرای اینگونه فعالیت ها در در برنامه ی آموزشی آموزش و پرورش کشور اشاره کرد..اگر کشور ما نیز خواهان تاثیر گذاری واثربخشی بیشتر مطالب درسی باشد باید به ناچار برای فعالیت های کارورزی برایکسب صلاحیت های حرفه ای اهمیت بیشتری قائل گردد. با استفاده از نتایج پژوهش های به این سبک که نقاط قوت وضعف فعالیت های کارورزی را با دیدگاهی تطبیقی در کشور های مختلف جهان مشخص می کند. می توان مختصات دقیق و روشنی را مطابق با فرهنگ و آداب ایرانی اسلامی جهت سازماندهی فعالیت های کارورزی سازمان دهیم.ازجمله پیشنهاداتی را که می تواند نقش فعالیت های کارورزی را در تعمیق یادگیری های دانشجو معلمان در ایران موثر ترسازد می توان به آموزش صحیح اساتید کارورزی از اهمیت ونحوه اجرای این برنامه ها، تدوین منابع درسی با رویکرد پژوهشگرانه که حس کنجکاوی دانشجو معلمان را بر انگیزد.

پیشنهاد ها

۱. افزایش میزان مشارکت دانشجو معلمان با دادن فعالیت های بیشتری در حوزه ی کارورزی.
۲. .انتخاب معلملن با صلاحیت های حرفه ای و دارا بودن حسن اخلاق برای دانشجو معلمان در کارورزی
۳. ایجاد زمینه وتهیه امکانات مناسب این فعالیت ها در مدرسه
۴. تدوین شیوه نامه ای برای ارزشیابی صحیح فعالیت های کارورزی
۵. توجه به فعالیت های کارورزی به عنوان بخش اساسی برنامه های دانشگاه فرهنگیان
۶. میان واحدهای تئوری و عملی توازن ایجاد شود و واحدهای به‌صورت تلفیقی (نظری و عملی) طراحی شوند.
۷. دانشجو معلمان باید با منابع کمک‌آموزشی مرتبط با درس آشنا شوند و ضمن آشنایی با روش‌های تدریس، نحوه استفاده آز آن‌ها را در کلاس درس بیاموزند

منابع فارسی

احمدی ،حسین.شکوهی،مرتضی.سیاه پشت،مهرداد(۱۳۸۴).راهنمای طراحی و اجرای فعالیت های فوق برنامه و مکمل در ابتدایی.تهران:انتشارات آزمون نوین،چاپ اول.

احمدی، غلامعلی .(۱۳۸۷).ارزشیابی برنامه دروس تربیتی دوره های کاردانی مراکز تربیت معلم .مدارس کار آمد.

آقازاده، احمد (۱۳۹۲(. آموزش و پرورش تطبیقی، تهران، انتشارات سمت.

.خاکی، غلامرضا.(۱۳۸۸).روش تحقیق با رویکرد پایان نامه نویسی، چاپ دوم،تهران، انتشارات بازتاب.

درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجود تشابه و تفاوتتشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصل نامه تعلیم و تربیت،۱۵۲-۱۰۹

رووف، علی (۱۳۸۹). فلسفه حرفه آموزی به معلمان، فصلنامه پژوهشی اطلاعا رسانی مدارس کار آمد، شماره نهم.

سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۰). تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تأمین و تربیت معلم کشور، رشد معلم، شماره ۲۵۶

سند تحول راهبردی آموزش و پرورش .(۱۳۹۰).تهران: دبیرخانۀ شورای عالی آموزش و پرورش

رووف، علی (۱۳۸۹). فلسفه حرفه آموزی به معلمان، فصلنامه پژوهشی اطلاعا رسانی مدارس کار آمد، شماره نهم.

سیف، علی اکبر .(۱۳۹۰). ساختن ابزارهای اندازه گیری متغیرهای پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی : آزمون و پرسشنامه . تهران :نشر دیدار.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصل نامه تعلیم و تربیت ۱۲۱-۱۶۰، شماره ۷۹

عابدینی.احمد(۱۳۸۴).نظامنامه فعالیت های اجتماعی دانش آموزان:انتشارات مدرسه.

لیاقت دار، محمد جواد، گزارش تحقیقی از وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت،شماره ۱۳ و ۱۴،انتشار سال ۱۳۸۰

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۷). نظام تربیت معلم در جمهوری آلمان و مقایسه آن با جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه علوم انسانی، شماره ۷،۱۶۹–۱۵۸

1.Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education

Ov er ten years. *Teaching and Teacher Education*

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry.

Theory into practice, *39*(3), 124-130.

بررسی فلسفهٔ پساساختارگرایی میشل فوکو در تربیتِ، معلم شایسته

صمد محمدی۱، احد محمدی۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی فلسفهٔ پساساختارگرایی میشل فوکو در جهت تحقق معلم شایسته است. سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان در دیدگاه پساساختارگرایی، تربیت‌معلم شایسته باید چگونه باشد؟ برای بررسی این سؤال از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی (اسنادی) بهره گرفته شد. یکی از ضروری‌ترین تحولات در نظام‌های آموزشی، ایجاد تحول در نگرش و روش تدریس معلمان است. برای دستیابی به چنین تحولی، معلمان باید دانشی صحیح از نظریه‌های تحول‌آفرین در فرایند اجرا داشته باشند. براساس نظریهٔ پساساختارگرایان نحوهٔ ساختن دانش دانش‌آموز هیچ نسبتی با ساختارهای از پیش تعیین‌شدهٔ ندارد؛ بنابراین، به‌جای انضباط خشک و سازگاری صرف، باید به سیاستی در جهت به صحنه آوردن همهٔ دانش‌آموزان و اجازهٔ اظهارنظرهای سیاسی- اجتماعی و فرهنگی توجه شود تا از این طریق بتوانند در آینده خود تأثیرگذار باشند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که برای تربیت دانش‌آموزان نقاد باید معلمان نقاد حاکم بر فرایند تدریس شوند؛ لذا معلمان باید نقش تحول‌آفرین خود را بازیابند و به مرتبط کردن مباحث مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بپردازند. از راهکارهای ضد اقتدارگرایی از دیدگاه فوکو توجه به روش گفتمان است. از طریق گفتمان، زمینه درک و فهم بهتر دانش‌آموزان ایجاد می‌شود، بنابراین معلمان با فراهم آوردن زمینه‌هایی برای تعلیم‌وتربیت انتقادی متناسب با آنچه فوکو بیان نموده می‌توانند تا حدی در رسیدن به رسالت معلم شایسته نائل شوند. بر این اساس، در تعلیم‌وتربیت کنونی نباید به انتقال ایدئولوژی خاص از یک فرهنگ خاص توجه کرد بلکه باید تعلیم‌وتربیت براساس رویکرد چندفرهنگی باشد.

واژگان کلیدی: پساساختارگرایی، تفکر انتقادی، تربیت معلم شایسته، چندفرهنگی، روش گفتمان، فوکو

[۱]- کارشناس ارشد رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی- zsamadn@gmail.com)

[۲]- دانشجو دکتری جغرافیای سیاسی و دبیر مطالعات اجتماعی- نویسندهٔ مسئول، khyva31@yahoo.com

مقدمه

جهان امروز شاهد ظهور گسترهٔ تنوع‌خواهی در میان مردم است و این تنوع و تکثر نیز بیشتر در عرصهٔ سبک زندگی، رفتارهای اجتماعی و مسائل فرهنگی خود را نشان می‌دهد بر این اساس وجود تنوع، گوناگونی و تکثر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از مهم‌ترین ویژگی‌های جهان فعلی به شمار می‌آید به‌طوری‌که امروزه گرایش شدیدی به سمت گوناگونی فرهنگی و قومی در کشورهای چندفرهنگی وجود دارد تا آنجا که حتی دموکراسی-های امروزی نیز به خاطر عدم توجه کافی به چگونگی برخورد با پیچیدگی، آمیختگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (ملوچی[1]، ۲۰۰۰: ۲۸۸). باقری (۱۳۸۱) پدیده‌ی چندفرهنگی را به‌عنوان یکی از ویژگی‌ها و نتایج پدیدهٔ پساساختارگرایی[2]، توجه و تأکید این اندیشه بر مفهوم «دیگری» و غیریت دانسته و اذعان می‌کند که با از بین رفتن کلیت‌گرایی زمینه برای توجه به عنصر «دیگر» یعنی اهمیت قائل شدن برای فرهنگ‌های دیگر فراهم‌شده و لذا پساساختارگرایی با تنوع فرهنگی گره‌خورده است. از دیدگاه این صاحب‌نظر، جوهرهٔ اصلی اندیشهٔ چندفرهنگی، هویت قائل شدن برای فرهنگ‌های دیگر است.

در این راستا جوامع مختلف برای پاسخگویی به این دل‌مشغولی‌ها، به دنبال مبانی نظری در خصوص سیاست چندفرهنگی و قومی هستند. در این حالت ازجمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم‌وتربیت در جوامع چندفرهنگی، طراحی برنامهٔ درسی حساس به فرهنگ و پاسخ‌گو به ویژگی‌های چندفرهنگی است؛ زیرا از اهداف عمده تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی کمک به همه فراگیران در بهره‌گیری عادلانه از دانش و مهارت‌ها و داشتن عملکرد مؤثر در جامعه‌ای متکثر و دارای گروه‌های قومی در زمینه تعاملات و ارتباطات با دیگر افراد جامعه است» (عراقیه، فتحی واجارگاه، فروغی ابری و فاضلی، ۱۳۸۸: ۱۵۴).

یکی از رویکردهای معاصر که به تکثرگرایی اهمیت می‌دهد، رویکرد پساساختارگرایی است؛ اما تاکنون تعریف مشخصی از نهضت پساساختارگرایی ارائه نشده است، به همین دلیل اغلب این رویکرد و حتی متفکران آن مشترکاً زیر عنوان پست‌مدرن مطرح‌شده‌اند؛ لذا لازم است تعریف دقیق‌تری از آن بر مبنای ارتباط پساساختارگرایی با دو رویکرد پست نوگرایی و ساختارگرایی[3] ارائه شود. پساساختارگرایی به‌عنوان شاخه‌ای از پست‌مدرنیسم تربیتی، اندیشه‌ای است به معنای، زیر سؤال بردن آموزه‌ها و نظریاتی که اولین بار با نقدهای، افرادی

[1] Mellucci
[2] Post-Structuralism
[3] Structuralism

چون دریدا[1]، فوکو، لاکان[2]، دلوز[3] و کریستوا[4] بر تفکر مدرنیته و ساختارگرایی پا به عرصه وجود گذاشت. فرض اصلی در پساساختارگرایی این است که عصر فلسفه مدرن به پایان رسیده و ازاین‌رو نمی‌توان از مبانی ثابت و قطعی نام برد. به نظر می‌رسد که جریان فکری پساساختارگرایی به دلیل سرشت تساهل و تکثرگرایانهٔ خود، استعداد بیشتری در تبیین پدیده‌های فرهنگی در سطح جهان دارد (محمدی، محمدی و پروین، ۱۳۹۲). در نظام امروز، قدرت‌های فرهنگی متفرق شده‌اند و تفرق وجه جوهری جهان امروز است. ازاین‌رو پساساختارگرایی فرصتی برای یک گشایش بیشتر فراهم می‌کند، به‌طوری‌که تفاوت‌های فرهنگی به‌جای این‌که سرکوب و نابود شوند معتبر شناخته شوند (نش، ۱۳۸۰)؛ بنابراین پساساختارگرایی با تأکید بر تفاوت‌ها، دیگر فرهنگ‌ها را که به دلیل ناهمگونی به حاشیه رانده‌شده بودند به مرکز توجه می‌آورد. پساساختارگرایان تکثرگرا با زدودن هر نوع کلیت‌گرایی و شمول‌گرایی و با تأکید بر وابستگی معرفت به متن زبان، تنوع و تکثر را جانشین قطعیت و مرکزیت می‌کنند، زیرا در نظر آنان در عرصه بازی‌های زبانی، "هر بازی قاعده و معنایی دارد که آن را از بازی‌های دیگر متمایز می‌کند، پس نمی‌توان معنای حاصل را معنای اصلی و قطعی دانست و از طریق آن ادعای شناخت و معرفت کرد" (احمدی، ۱۳۷۴: ۲۷۲). در این منظر معنا متعدد، متفاوت و متنوع است و در جای ثابت قرار نمی‌گیرد که به توان به آن دست یافت؛ بنابراین مکتب پساساختارگرایی با دست شستن از داعیه‌های مکتب ساختارگرایی در خصوص عینیت، قطعیت و جامعیت راه تازه‌ای را در برابر پژوهش‌های علمی گشوده است. پالمر[5] (۲۰۰۰) بیان می‌کند که"ازنظر پساساختارگرایان باید به‌جای انضباط خشک به سیاست فرهنگی توجه شود که سیاستی در جهت به صحنه آوردن همهٔ دانش‌آموزان است".

در جامعهٔ امروزی، برنامهٔ درسی از افراد می‌خواهند مطیع هنجارها و ارزش‌های فرهنگ خاصی قرار بگیرند و از این طریق برای تک فرهنگ‌پذیری[6] بر آن‌ها فشار می‌آورند؛ بنابراین مدارس به‌جای آزادی‌خواهی و تکثرگرایی، انطباق[7] بافرهنگ خاصی را تشویق می‌کنند که در حوزه افکار حاکمیت و اکثریت است؛ اما این نگاه با حقیقت تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی در تضاد[8] است زیرا هدف عمده آن، برابری فرصت‌های تعلیم‌وتربیتی برای نژادها، اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی و کمک به همه فراگیران در بهره‌گیری عادلانه از دانش و مهارت‌ها و داشتن عملکرد مؤثر در جامعه‌ای متکثر و دارای گروه‌های قومی درزمینه تعاملات و ارتباطات با دیگر افراد جامعه است.

---

[1] Derrida
[2] Lacan
[3] Deleuze
[4] Kristeva
[5] Palmer
[6] Single acculturation
[7] Adaptation
[8] Contrast

این در حالی است که وقتی با نگاهی تیزبین و دقیق نظام تعلیم‌وتربیت خویش را تجزیه‌وتحلیل می‌کنیم، می‌بینیم که این نظام پیچیده در بسیاری از موارد جهت حرکت خود را فراموش کرده و حتی به‌جرئت می‌توان گفت که بیراهه‌ای بی‌عاقبت را در پیش‌گرفته و کثرت‌گرایی را نادیده انگاشته است، اما امروزه متصدیان آموزش‌وپرورش درصدد هستند تا حرکت آموزش‌وپرورش را به مسیر اصلی خود برگردانند.

فوکو در تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی؛ متون درسی را به‌عنوان عملکردهای ساخته تاریخ، جامعه و صاحبان قدرت نقد می‌کند و معتقد است که همواره از متون به‌عنوان ابزار قدرت بهره گرفته‌شده است. با توجه به نگرش فلسفی فوکو می‌توان استنباط کرد که تعلیم‌وتربیت در جامعهٔ امروزی از مجرای «برنامهٔ درسی آشکار و پنهان»، گروه کنترل مسلط بر جامعه را مشروعیت می‌بخشد. از یکسو «برنامهٔ درسی آشکار»، به تحکیم وضع موجود می‌پردازد که حامی اقلیت حاکم است و برنامهٔ درسی را به نحوی سازمان می‌دهند که از ساختار موجود قدرت حمایت کند؛ و از سوی دیگر «برنامهٔ درسی پنهان»، با تأکید بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی موجب استحکام وضع موجود در جامعه می‌شود. (فر مهینی فراهانی، ۱۳۸۳) فوکو، متون درسی را ابزار قدرت می‌داند؛ بر این اساس، برنامهٔ درسی نمی‌تواند فعالیتی خنثی تلقی شود. برنامهٔ درسی باید بیش از گذشته، دانش‌آموزان را آمادهٔ ایفای «نقش‌آفرینی»، تولید و ساخت‌وساز در عرصهٔ دانش و اطلاعات کند. به گفتهٔ کهون (۱۳۸۵) بر اساس دیدگاه فوکو باید به دانش‌آموزان فرصت داده شود تا ظرفیت انتقادی خود را افزایش دهند و چنین ظرفیتی را برای مبارزه و تغییر صور سیاسی، اجتماعی و فرهنگی موجود، به‌جای سازگاری صرف با آن‌ها، گسترش دهند". بر اساس گفته‌های فوکو می‌توان گفت، دانش‌آموزان باید نسبت به مسائل اجتماعی- فرهنگی خود، آگاهی کافی داشته باشند. در صورت وجود این آگاهی است که دانش‌آموزان می‌توانند به سمت مشارکت فعال و ایجاد تحول حرکت کنند. در چنین شرایطی هم محتوای آموزشی (برنامهٔ درسی آشکار) و هم روابط تربیتی میان معلم- شاگرد و شاگردان باهم (برنامهٔ درسی پنهان) در ارتباط با مسائل و عناصر چندفرهنگی موردتوجه قرار می‌گیرد؛ بنابراین دانش‌آموزان به‌جای یادگیری محتوای فرهنگی خاص و غالب، تمام فرهنگ‌ها و قومیت‌های موجود در کشور را در یادگیری خود موردتوجه قرار می‌دهند. بر اساس گفته‌های فوکو می‌توان استنباط کرد که محتواهای برنامهٔ درسی باید به‌منزلهٔ مواد خام‌اندیشه و تفکر، قلمداد شود نه به‌عنوان مقصد یادگیری در نظر گرفته شود. برنامهٔ درسی باید بیش از گذشته، دانش‌آموزان را آمادهٔ ایفای «نقش‌آفرینی»، تولید و ساخت‌وساز در عرصهٔ دانش و اطلاعات کند. بر این اساس؛ برنامهٔ درسی مدنظر فوکو می‌تواند رویکردی تلفیقی و تکثرگرایانه داشته باشد. به‌طوری‌که تمام مطالب درسی و مسائل اجتماعی- فرهنگی در ارتباط باهم یاد گرفته می‌شود. بر اساس گفته‌های فوکو می‌توان استنباط کرد که برنامه‌های درسی مدارس از نوعی قدرت حمایت می‌کنند که این قدرت به‌صورت پنهان و آشکار در برنامه‌های درسی، در اعمال قدرت معلمان و حتی در نظارت بر سیستم کنترل مدرسه مشهود

است؛ بنابراین بر اساس گفته‌های فوکو می‌توان گفت که محتواهای برنامهٔ درسی باید به‌منزلهٔ مواد خام‌اندیشه و عمل، قلمداد شود نه به‌عنوان مقصد یادگیری یا وسیلهٔ تحکیم فرهنگ حاکم در نظر گرفته شود. بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین و تحلیل دیدگاه پساساختارگرایی میشل فوکو در تربیت معلم شایسته است؛ بنابراین، سؤال اساسی که مطرح می‌شود این است که با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان در دیدگاه پساساختارگرایی، آرای میشل فوکو پساساختارگرا در تربیت معلم شایسته چیست؟

مبانی نظری

میشل فوکو به‌عنوان یکی از متفکران پساساختارگرای معتقد است که اساس تربیت باید مبتنی بر شیوه‌ای دموکراتیک، چندفرهنگی و غیر اقتدارگرایانه باشد، به‌طوری‌که علایق اعضاء و اجزای متعدد سازندهٔ جامعه اعم از فرهنگ‌های دیگر، باید موردتوجه قرار گیرد. بر اساس این مفهوم، در تعلیم‌وتربیت کنونی نباید به انتقال ایدئولوژی خاص از یک قدرت یا فرهنگ خاص توجه کرد. بر اساس این رهنمود هیچ هدف، موضوع و یا روشی وجود ندارد که در همهٔ زمان‌ها و مکان‌ها مناسب باشد؛ بلکه بهترین هدف، روش یا موضوع، این است که متناسب با موقعیت موجود باشد؛ بنابراین در تعلیم‌وتربیت باید بیشتر به تفاوت‌های فردی و فرهنگی اهمیت داده شود. هِنری ژیرو (۱۹۹۶) معتقد است:" از دید فوکو، امکان برنامه‌ریزی فراگیر و از پیش تعیین‌شده برای تربیت انسان‌ها وجود ندارد؛ و نمی‌توان اهداف یکسان و ثابتی را برای تعلیم‌وتربیت همه تصور کرد؛ بنابراین آنچه ازنظر فوکو مهم است این است که دانش‌آموزان مقاومت را بیاموزند و برای جنگیدن در تمام طول زندگی تشویق شوند. در این راستا، فوکو بر اساس اصول و آموزه‌های پذیرفته‌شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ، نژاد، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی نظام آموزشی رادیکال یا انتقادی را عرضه کرد. او در نظریه خود تلاش دارد تا شکل‌های جدید دانش را از طریق تأکید بر رد دیسیپلین‌ها[1] و خلق دانش میان‌رشته‌ای ایجاد کند و هم‌صدا با بسیاری از طرفداران نهضت پساساختارگرایی، تربیت سیاسی و فرهنگی را یکی از جنبه‌های مهم تربیت به شمار می‌آورد و بر این اساس نظام تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی را پیشنهاد می‌کند که بسیاری از اهداف سنتی تعلیم‌وتربیت را طرد می‌کند.

با توجه به آنچه بحث شد در این راستا یکی از مکاتب فلسفی که به تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی توجه دارد پساساختارگرایی است که دیدگاه آنان بازتعریفی از دانش، تعلیم‌وتربیت و فرهنگ و ... است و همین امر استلزاماتی را برای برنامه درسی دارد؛ از دیدگاه گورسکی[2] (۲۰۱۰) برنامهٔ درسی چندفرهنگی بیانگر یک

[1] Diciplines
[2] Gorski

رویکرد پیش‌رونده برای متحول ساختن مدارس و مراکز آموزشی است که به‌گونه‌ای کل‌گرایانه، همه فعالیت-های آگاهانه و ناآگاهانهٔ تبعیض‌آمیز در نظام آموزشی را مورد نقادی قرار داده و درصدد حذف آن‌ها برمی‌آید. این رویکرد برنامهٔ درسی بر بنیاد مفاهیمی همچون عدالت اجتماعی و برابری آموزشی و تسهیل تجارب آموزشی مبتنی است که از طریق آن دانش‌آموزان ازنظر فردی، به یادگیرندگانی رشد یافته و ازنظر اجتماعی به شهروندانی آگاه و فعال در سطح محلی، ملی و جهانی مبدل می‌شوند. صاحب‌نظر مذکور با اشاره به اینکه برنامهٔ درسی و آموزشی چندفرهنگی پیش‌نیاز اصلی تحول واقعی هر جامعه‌ی بشری است، اعتقاد دارد که این تحول در سه بعد اساسی یعنی تحول خود، تحول مدارس و نظام آموزشگاهی[1] و تحول جامعه به وقوع می‌پیوندد. اسوارتویت[2] (۲۰۰۵) به برنامهٔ درسی چندفرهنگی از منظر پذیرش تکثرگرایی و تفاوت‌های نژادی و فرهنگی نگریسته و معتقد است که این رویکرد توصیف‌کننده‌ی آن نوع آموزشی است که درصدد به رسمیت شناختن تکثرگرایی و دفاع از وجود تفاوت‌های نژادی و فرهنگی است. به‌علاوه، این نوع برنامهٔ درسی منعکس‌کنندهٔ این واقعیت مهم است که اصولاً نیازهای آموزشی جامعهٔ امروز بسیار فراتر از چارچوب‌های سنتی و متمرکز بر یک فرهنگ خاص است، بنابراین، باید ترکیب و تلفیقی از فرهنگ‌های مختلف را تحت پوشش قرار دهد. از این منظر، برنامهٔ درسی چندفرهنگی باید بازتاب صداهای مختلف و متکثری باشد که در یک جامعه وجود دارد.

گستره توجه دیدگاه برنامهٔ درسی چندفرهنگی حتی به زندگی واقعی و روزمره دانش‌آموزان، شناخت و تجربه عدالت و برابری آموزشی، آگاه‌سازی کودک از وجود فرهنگ‌های دیگر، کشیده می‌شود. از دیدگاه چیتوم[3] (۲۰۱۱) برنامه درسی چندفرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند. این نوع برنامهٔ درسی، دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی مختلف را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های دیگر نموده و باعث می‌شود که آنان غالباً از طریق یک تجربه چند حسی یاد بگیرند. علاوه بر این برنامهٔ درسی چندفرهنگی باید اطلاعات گوناگون را در مورد موسیقی، هنر، ساختارهای دانش، ابعاد عاطفی، تاریخ و پیشینه و نقاط اشتراک و افتراق فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان ارائه بدهد. یکی از متخصصان و صاحب‌نظران معروف حوزه‌ی برنامهٔ درسی و آموزش چندفرهنگی که از او به‌عنوان بنیان‌گذار این حوزه نام‌برده می‌شود جیمز بنکس است (جوهال[4]، ۲۰۱۰) که معتقد است آموزش چندفرهنگی به‌عنوان یک مفهوم جامع، دربردارنده دامنه وسیع و متنوعی از فعالیت‌ها و موضوعات برنامه‌ریزی‌شده است که به دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های مختلف قومی، نژادی، فرهنگی فرصت‌های لازم را برای شناخت و تجربه عدالت و برابری

[1] Schooling
[2] Swartout
[3] Chittom
[4] Johal

آموزشی اعطاء می‌کند (بنکس[1]، ۲۰۰۴). درعین‌حال، این صاحب‌نظر اصولاً منحصر کردن برنامهٔ درسی و آموزش‌های چندفرهنگی به افراد رنگین‌پوست و یا دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های اقلیت را مردود می‌شمرد (بنکس، ۲۰۰۱). با چنین نگاهی است که بنکس در تبیین جامع خود، تأکید می‌کند که یک برنامهٔ درسی چندفرهنگی دارای پنج بعد متمایز یعنی تلفیق محتوا[2]، فرایند ساخت دانش[3]، کاهش تبعیض[4]، آموزش عدالت[5] و توانمند ساختن فرهنگ مدرسه و ساختار اجتماعی است.

تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی در پی رهاسازی کودک از محدودیت‌ها و سخت‌گیری‌هایی است که در محور قومی نژادی وجود دارد. رسالت اصلی آن آگاه‌سازی کودک از وجود فرهنگ‌های دیگر است. علاوه بر این ویژگی‌ها (سجادی، ۱۳۸۴) معتقد است که یک برنامهٔ درسی از منظر چندفرهنگی باید دو ویژگی اساسی داشته باشد: اول اینکه، تنگ‌نظری بی‌مورد نداشته باشد؛ چون هیچ برنامهٔ آموزشی‌ای وجود ندارد که بتواند تمامی مسائل موجود در جهان را پوشش دهد و باید به‌گونه‌ای انتخابی باشد. دوم اینکه، برنامهٔ آموزشی به روشی عرضه گردد که تا حد ممکن از خرافات و تعصبات دور باشد، معلمان در برنامهٔ درسی چندفرهنگی باید دربارهٔ دیگر فرهنگ‌ها به دانش‌آموزان آموزش دهند و با گفتگو با دانش‌آموزان درباره فرهنگ‌ها و جوامع دیگر، پرسش‌هایی را برایشان طرح کند و در نهایت، داوری را به عهده خودشان بگذارد. همچنین (کاستل[6]، ۱۹۹۹: ۱۸۵) معتقد است که تعلیم‌وتربیت کثرت‌گرای فرهنگی، باید به تقویت زمینه‌هایی همچون مشارکت‌پذیری، رهایی از تعصبات هویتی خاص، شهروند خوب بودن، تفکر و عقلانیت، خلق هویت نو و درونی سازی نقش‌های اجتماعی در افراد، اهتمام بورزد و بخشی از اهداف تربیتی موردنظر خود را با این موارد متناظر نماید.

امینی (۱۳۹۱) معتقد است که اگر بپذیریم برنامه‌های درسی و آموزشی در هر کشوری باید بازتاب و منعکس‌کننده ویژگی‌ها، اقتضائات و واقعیات اجتماعی- فرهنگی همان کشور باشد در آن صورت باید بر این نکته تأکید کنیم که در جامعهٔ چندفرهنگی باید به نحو مقتضی در برنامه‌های درسی نظام آموزشی موردتوجه جدی و عملی قرار بگیرد. ازاین‌رو تسلط یک برنامهٔ درسی همگانی و بی‌تفاوت نسبت به همهٔ تنوعات و تفاوت-های ذاتی نه‌تنها با کارکرد واقعی یک نظام آموزشی پویا در تضاد است، بلکه عملاً باعث تعمیق و تشدید بسیاری از شکاف‌ها و بحران‌های مختلف هویتی و فرهنگی می‌شود که خود می‌تواند دربردارندهٔ خطرات بالقوه و بالفعل فراوانی برای وحدت و یکپارچگی کشور گردد. از همین روست که برنامهٔ درسی چندفرهنگی توجه خود را به

[1] Banks
[2] Content Integration
[3] Knowledge
[4] Prejudice Reduction
[5] Equity Pedagogy
[6] Castel

برداشتن این شکاف‌های خطرناک قلمداد می‌کند و اهداف خود را در این راستا قرار می‌دهد. بر این اساس ازنظر (بنکس و بنکس[1]، ۲۰۱۳) تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی حوزه‌ای مطالعاتی است که هدف عمده آن برابری فرصت-های تعلیم و تربیتی برای نژادها، اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی است. برای تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی می‌توان هدف‌های دیگری برشمرد؛ ازنظر سجادی (۱۳۸۴) تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی در پی دستیابی به اهداف زیر است:

۱) پرورش ظرفیت‌های اصلی انسان، همچون واکنش انتقادی، قوه‌ی تخیل، خود انتقادی، توان استدلال، مباحثه، قضاوت و داوری استقلال شخصی برای توانایی ابراز خود، دستیابی به زندگی آزاد و پرهیز از عقاید موهوم.
۲) گسترش و تقویت توانمندی‌های ذهنی و اخلاقی، همچون عشق به حقیقت، گشاده‌رویی در برابر جهان پیرامون، کنجکاوی ذهنی، فروتنی، تردید و شک سازنده در برابر تمامی ادعاها تا رسیدن به حقیقت و احترام متقابل.
۳) آشنا نمودن دانش‌آموزان با دستاوردهای علمی، اخلاقی، مذهبی و ادبی بشر و استفاده از تمامی سرمایه-های فرهنگی بشر و ایجاد گرایش انسانی به‌جای گرایش اجتماعی خاص و مطالعه تاریخ، زبان، جغرافیا، فرهنگ، ادیان و ... .

"در برنامۀدرسی چندفرهنگی، اعتقاد به عدم وجود «هویت ناب[2]» و وابسته بودن «هویت فرد[3]» به «هویت دیگری[4]»، تلاش برای حذف سایر هویت‌ها را ناممکن می‌سازد. در اندیشۀ تکثرگرایی سرنوشت همۀ موجودات زنده به هم وابسته است. ازآنجاکه حذف دیگری به معنای فروکاستن هویت «خود» است، پس لازم است تنوع فرهنگی در برنامۀ درسی تا سطح مویرگ‌های جامعه گسترش یابد. درنهایت، اعتقاد به عدم امکان رسیدن به هویت ناب زمینۀ تکثرگرایی و به رسمیت شناختن تفاوت در اجتماع است"(قادری، ۱۳۸۹: ۱۶۲). ازاین‌رو نه‌تنها برنامه‌های درسی مدارس باید متنوع باشد، بلکه برنامۀ درسی، باید مبتنی بر بیوگرافی دانش‌آموزان تهیه شود. نظریه برنامۀ درسی چندفرهنگی لازم است پی‌افکن، شالوده شکن و تکثرگرایانه باشد و همچنین نباید به ابعاد همخوان و سازگار خو بگیرد.

ازاین‌رو، مهم‌ترین دستاوردهای آشنایی با تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی، ایجاد نگرش انتقادی عمیق‌تر نسبت به پیامدهای آموزش‌وپرورش معاصر و تغییراتی که آموزش‌وپرورش امروز و مدارس ما به آن نیازمندند. بر اساس رویکرد انتقادی، می‌توان استنباط کرد که برنامه‌های درسی باید بیش از گذشته به تقویت قابلیت‌های برتر تفکر

[1] Banks & Banks
[2] Lean identity
[3] Identity of the person
[4] Other identity

خلاق و نقادانه و حس پرسشگری در دانش‌آموزان اهتمام بورزند؛ و همچنین جهان‌شمول بودن یک تفکر از اعتبار افتاده و جا برای دیگر فرهنگ‌های جامعه نیز باز می‌شود که امروزه از نیازهای اساسی در تعلیم‌وتربیت ایران است. درمجموع برنامۀدرسی پساساختارگرایان بین‌رشته‌ای، چندلایه و تکثرگراست. آنچه از این دیدگاه منتج می‌شود این است که هرگونه متن در رویارویی با پرسش‌های معلم و فراگیران، به‌جای انتقال، باید ازهم‌پاشیده و دوباره بازسازی شود. نظریه برنامۀ درسی لازم است تکثرگرایانه باشد و همچنین نباید به ابعاد همخوان و سازگار خو بگیرد، بلکه باید با واژگونی، تفاوت و تکثر در همۀ حوزه‌ها یاری رساند. از دیگر ویژگی-های برنامۀ درسی مقبول پساساختارگرایان، پیوند موضوعات درسی بازندگی واقعی است. "از دیدگاه پساساختارگرایی، برنامۀ درسی باید موضوعاتی چون قدرت[1]، تاریخ، هویت‌های شخصی و گروهی، سیاست چندفرهنگی و انتقادگری اجتماعی را نیز دربر بگیرد"(اوزمون و کراور[2]، ۲۰۰۳: ۳۵۱). این موضوعات چون بیشتر بازندگی واقعی مرتبط است، لذا دانش‌آموزان به‌طور فعالانه در فرایند یادگیری شرکت می‌کنند و نتیجه اینکه، حالت تلقین‌پذیری و پذیرنده بودن آن‌ها به حداقل می‌رسد.

میشل فوکو (۱۹۸۴- ۱۹۲۶) ازجمله متفکران برجستۀ پساساختارگرایی است که نظریه تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی را ارائه می‌کند. در جهان معاصر، اصول، مبانی و آموزه‌های میشل فوکو در حال گسترش است؛ در عرصۀ تعلیم‌وتربیت شناسایی آموزه‌های تربیتی فوکو این امکان را فراهم می‌کند که به پیامدهای آموزش‌وپرورش امروزی در کشورهای چندفرهنگی، به دید انتقادی بنگریم و به تغییراتی که آموزش‌وپرورش این کشورها به آن نیازمندند، سنجیده‌تر و عمیق‌تر بنگریم.

فوکو (۱۹۷۹) معتقد است که در حقیقت، همۀ دانش‌ها سیاسی هستند. کتاب‌های درسی و تولید مواد درسی هرکدام بیانگر روش‌های سیاسی خاصی هستند و عمدتاً کسانی را موردحمایت قرار می‌دهند که ازنظر اقتصادی و سیاسی سبب شکل‌گیری آن شده‌اند. قدرت، دانش را تولید می‌کند و قدرت و دانش مستقیماً بر یکدیگر دلالت می‌کنند. هیچ رابطۀ قدرتی بدون همراهی دانش وجود ندارد؛ همچنان که هیچ دانشی بدون برپاداشتن روابط قدرت قابل‌تصور نیست. فوکو مدعی است که صاحبان قدرت در جوامع چندفرهنگی می‌کوشند تا دیدگاه خود را درباره معرفت، برنامۀ درسی و تدریس به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند، تحمیل کنند. ازنظر فوکو، اساس تربیت معلم باید مبتنی بر شیوه‌ای دموکراتیک، چندفرهنگی و غیر اقتدارگرایانه باشد، به‌طوری‌که علایق اعضاء و اجزای متعدد سازندۀ جامعه اعم از فرهنگ‌های دیگر، باید موردتوجه قرار گیرد. بر اساس این مفهوم، در تعلیم‌وتربیت کنونی نباید به انتقال ایدئولوژی خاصی از یک قدرت یا فرهنگ خاص بپردازیم. از

[1] Authority
[2] Ozmon & Craver

دیدگاه فوکو؛ خود راهبری و استقلال؛ راهبردی اساسی برای کاهش نقش حکومت و افزایش مسئولیت شخصی در بهزیستی افراد شمرده می‌شود (دژگاهی و ضیمران، ۱۳۸۵).

ازنظر فر مهینی فراهانی (۱۳۸۳) از دیگر ویژگی‌های دیدگاه فوکو رد ادعای جهان‌شمول بودن است و در این راستا حقیقت مطلقی وجود ندارد که بتوان تعلیم‌وتربیت را بر اساس آن پی‌ریزی کرد. فوکو تعلیم‌وتربیت را بیشتر امری شخصی، ویژه و محلی- موقعیتی می‌داند ازاین‌رو درزمینهٔ تعلیم‌وتربیت، لحن معلم باید متضمن چندآوایی باشد. بر اساس این رهنمود هیچ هدف، موضوع و یا روشی وجود ندارد که در همهٔ زمان‌ها و مکان‌ها مناسب باشد؛ بلکه بهترین هدف، روش یا موضوع، این است که متناسب با موقعیت موجود باشد.

از مهم‌ترین مزایای آشنایی با تعلیم‌وتربیت پساساختارگرایی فوکو؛ ایجاد نگرش انتقادی عمیق‌تر نسبت به پیامدهای آموزش‌وپرورش معاصر و تغییراتی است که آموزش‌وپرورش امروز و مدارس ما به آن نیازمندند. درعین‌حال این آشنایی برای مربیان نیز فرصتی فراهم می‌آورد تا از ارزش‌های اندیشهٔ انتقادی فوکو اطلاع یابند. بر این اساس تربیت معلم مدنظر پساساختارگرایی رویکردی انتقادی دارد. درواقع اندیشه انتقادی، شاهراه اصلی تفکر پساساختارگرایی را تشکیل می‌دهد و هدف قادر ساختن ما به تفکر و عمل به شیوه‌ای متفاوت است.

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی- تحلیلی با رویکردی کیفی و به شیوه تحلیل اسنادی صورت گرفته است. در این روش اسناد و مطالب جمع‌آوری‌شده از طریق تحقیق کتابخانه‌ای و جستجو در محیط‌های وب، موردمطالعه و تحلیل قرارگرفته‌اند. پس از یادداشت‌برداری و تجزیه‌وتحلیل، به ارزیابی و سازمان‌دهی مطالب در چارچوب یک مدل مفهومی و در راستای هدف تحقیق پرداخته‌شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهش: با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان در دیدگاه پساساختارگرایی فوکو، تربیت معلم شایسته باید چگونه باشد؟

از دیدگاه فوکو دانش‌آموزان باید نسبت به تضادهای میان شرایط اجتماعی- فرهنگی آگاهی داشته باشد. اگر دانش‌آموزان نسبت به روابط اجتماعی- فرهنگی هشیاری کامل داشته باشند. قادر خواهند بود که به سمت مشارکت فعال و ایجاد تحول حرکت کنند پس در تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی باید به دانش‌آموزان اجازهٔ اظهارنظرهای سیاسی- اجتماعی را داد تا دانش‌آموزان در تبادل اطلاعات سیاسی- اجتماعی مشارکت داشته

باشند و از این طریق بتوانند در آینده خود تأثیر بگذارند. این اظهارنظرها می‌تواند در حل مسائل زندگی روزمره دانش‌آموزان نقش تأثیرگذاری داشته باشد. در چنین شرایطی هم محتوای آموزش (برنامهٔ درسی آشکار) و هم روابط تربیتی میان معلم- شاگرد و شاگردان باهم (برنامهٔ درسی پنهان) موردتوجه قرار می‌گیرد؛ بنابراین دانش-آموزان به‌جای یادگیری محتوا باید به چگونگی یادگیری توجه کنند. در این راستا؛ دانش‌آموزان باید بیاموزند که معمار آموزش‌وپرورش خود باشند. البته این امر مستلزم فراهم کردن موقعیت‌های یادگیری در فرایند آموزش است تا دانش‌آموزان از طریق مباحثه، مناظره و تعامل فکری به تفکر انتقادی بپردازند (کهون، ۱۳۸۵: ۷۱۴).

یکی از ضروری‌ترین تحولات در نظام‌های آموزشی، ایجاد تحول در نگرش و روش تدریس معلمان و مدیران اجرایی نظام آموزشی است. برای دستیابی به چنین تحولی، معلمان باید دانشی صحیح از نظریه‌ها و رویکردهای تحول‌آفرین در فرایند اجرا، با استفادهٔ درست از راهبردهای یاددهی- یادگیری داشته باشند. چون بهترین برنامه‌های درسی در فرایند اجرای نامطلوب، ممکن است به انحراف کشیده شود و نتیجه معکوس به بار آورد.

بر این اساس پساساختارگرایان معتقدند که نحوهٔ ساخته‌شدن دانش توسط دانش‌آموز هیچ نسبتی با ترتیب‌های از پیش تعیین‌شدهٔ دانش ندارد؛ بنابراین، در فرایند یادگیری، باید به تولید دانش توجه شود و برای تولید دانش نیز تعامل بین دانش‌آموز و محیط لازم است. شرط تولید دانش نیز رد بازنمایی دانش است و به‌جای انضباط خشک باید به سیاست فرهنگی توجه شود که سیاستی در جهت به صحنه آوردن همهٔ دانش‌آموزان است (پالمر[1]، ۲۰۰۰: ۸۱) بر این اساس، یکی از راهکارهای ضد اقتدارگرایی از دیدگاه فوکو توجه به روش «گفتمان[2]» است. از طریق «گفتمان»، زمینه درک و فهم بهتر دانش‌آموزان ایجاد می‌شود و نیازهای اساسی آن‌ها بهتر درک می‌شود؛ بنابراین معلمان از طریق گفتمان، می‌توانند نیازها و ویژگی‌های دانش‌آموزان را بهتر بشناسند و این روش خود باعث تسهیل فرایند یادگیری می‌شود.

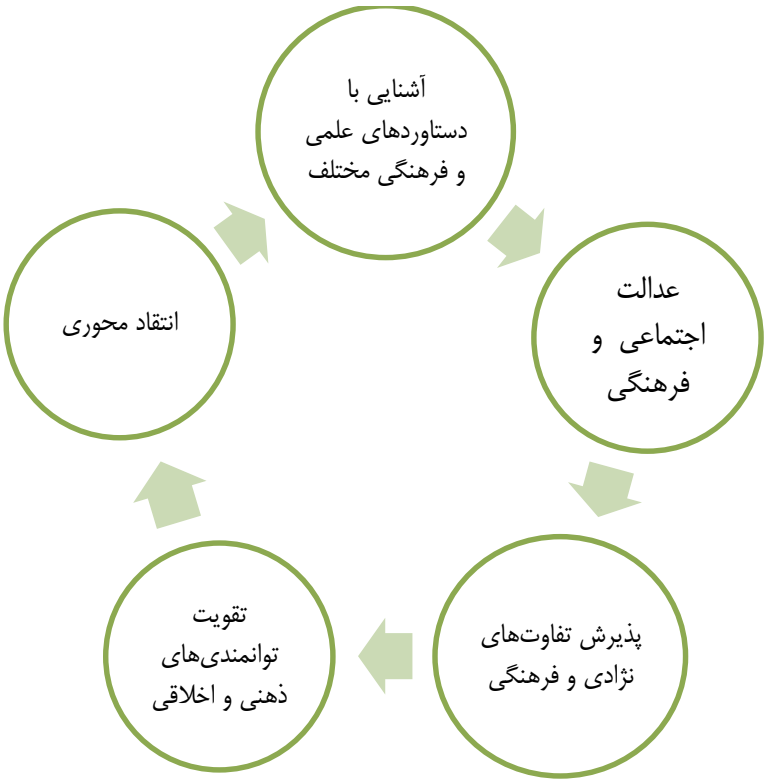
از دید فوکو (۱۹۷۹) "معلمان باید از تأثیر ایده‌های نامحسوس واقعیت آگاه باشند". تعلیم‌وتربیت دانش‌آموزان نقاد، نیاز به معلمان نقاد دارد، لذا اول باید به این امر توجه شود که معلمان نقاد، حاکم بر فرایند تدریس شوند یعنی مسئولان آموزش‌وپرورش باید کسانی را به خدمت معلمی بگیرند که این افراد خود ذهن خلاقی داشته باشند تا به کمک آن‌ها دانش‌آموزان نقاد تربیت کنند؛ بنابراین تا زمانی که معلمان خود وسیلهٔ کنترل هستند نمی‌توان انتظار داشت که زمینهٔ رشد تفکر انتقادی در کلاس درس فراهم شود. از دید فوکو عوامل بسیاری در بی‌اقتداری معلم برای تدریس مؤثرند؛ آزمون‌های استانداردشده، شیوه‌های ارزشیابی صلاحیت معلمان و مدارسی که با تحکم از بالا به پایین اداره می‌شوند ازجمله عواملی هستند که قدرت معلم و امکان هدایت تدریس از جانب او را سلب

[1] Palmer
[2] Discussion

می‌کنند. لذا معلمان باید نقش فعال و تحول‌آفرین خود را بازیابند و به مرتبط کردن مباحث مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بپردازند. روش‌های سنتی که معلمان بکار می‌برند، نمی‌تواند به یادگیری واقعی منجر شود. باوجوداین حتی در بدترین شرایط هم معلمان می‌توانند با تدابیر خاص، دانش‌آموزان را به حرکت وادارند. معلمان با فراهم آوردن زمینه‌هایی برای تعلیم‌وتربیت انتقادی متناسب با آنچه فوکو، گفته است، می‌توانند تا حدی از تأثیرات این عوامل منفی بکاهند (فر مهینی فراهانی، ۱۳۸۳: ۱۸۶). مربیان باید تعلیم‌وتربیتی انتقادی را بپرورانند که در آن دانش، عادات و مهارت‌های شهروندی انتقادی به‌جای شهروندی صرفاً خوب آموزش داده و به کار بسته شود. این امر به معنای فرصت دادن به دانش‌آموزان است تا ظرفیت انتقادی را برای مبارزه و تغییر صور سیاسی و اجتماعی موجود به‌جای سازگاری صرف با آن‌ها گسترش دهند پس در این راستا تعلیم‌وتربیت نیاز به معلمان نقاد و انتقادگر دارد، لذا باید به این امر توجه شود که معلمان نقاد، حاکم بر فرایند تدریس شوند (کهون، ۱۳۸۵: ۷۱۴) بر اساس این مفهوم، در تعلیم‌وتربیت کنونی نباید به انتقال ایدئولوژی خاص از یک قدرت یا فرهنگ خاص توجه کرد. بدین‌ترتیب رویکرد تکثرگرایانه، چندفرهنگی و ضد اقتدارگرا در تعلیم‌وتربیت به روابط معلم با شاگرد و شاگردان باهم اهمیت فراوان می‌دهد. ارتباط معلم با دانش‌آموز در این رویکرد از نوع رابطهٔ افقی و عرضی است، نه رابطهٔ عمودی و طولی؛ و این نشان‌دهندهٔ نفی اقتدارگرایی در امر تربیت است (فر مهینی. ۱۳۸۳). در جدول شماره (۱) ابعاد اصلی ویژگی‌های نظریهٔ تربیتی پساساختارگرای میشل فوکو و در نمودار شماره (۱) دستاوردهای فلسفهٔ پساساختارگرایی میشل فوکو در تربیت معلم بیان شده است.

جدول شماره (۱) ابعاد اصلی ویژگی‌های نظریه تربیتی پساساختارگرایی میشل فوکو

ابعاد اصلی	ویژگی‌ها و شاخصه‌های اصلی
اهداف تربیت	خودآفرینی، آزادی، نقد
روش‌های تربیتی	گفتمان محوری (مباحثه، مناظره و تعاملات فکری)
تعلیم‌وتربیت	چندفرهنگی و غیر اقتدارگرایانه
برنامه درسی	برنامه درسی بین‌رشته‌ای و چندلایه و ارتباط آن با مسائل و تجارب زندگی
مدرسه	فضای دموکراتیک با تأکید بر تنوع فرهنگی، قومی و نژادی
معلم	اندیشمندی تحول‌آفرین و منتقد
دانش‌آموزان	شهروندان آگاه، منتقد و انعطاف‌پذیر



نمودار شمارهٔ (۱) دستاوردهای فلسفهٔ پساساختارگرایی میشل فوکو در تربیت معلم

بحث و نتیجه‌گیری

طبق نظر پساساختارگرایان اینک به پایان مطلق‌گرایی، کلیت‌گرایی، تعمیم‌گرایی، عقل و علم‌گرایی رسیده‌ایم و نمی‌توانیم بنیان و خاستگاه واحد و منسجمی برای معرفت و دانش بشری و شیوه‌های جهانی و یکسانی برای رسیدن به حقیقت در نظر بگیریم. به‌طورکلی پساساختارگرایان عقلانیت را چارچوبی محدودساز می‌دانند و از هر چیزی که منجر به حذف نظریه‌های کلی‌گرا شود استقبال کرده و آن را تشویق می‌نمایند و بر موضوعات حاشیه‌ای و طردشده تمرکز می‌کنند؛ بنابراین هرگونه نظام اعتقادی منسجم تبدیل به نقطهٔ مقابل پساساختارگرایی می‌شود. فوکو نیز با هرگونه نظریه‌پردازی جهان‌شمول مخالف است، او از قالب‌های کلی‌گرای تحلیلی دوری می‌جوید و ناقد هرگونه نظام‌گرایی است. فوکو به ممنوع ساختن نتیجه‌گیری کلی، توجه نشان داد و معتقد است که تئوری‌های کلی و تمامیت‌خواه و مباحثی که تلاش می‌کند که در اصطلاحات کلی بیندیشد، مانعی در راه حقیقت به شمار می‌روند.

به‌طورکلی تعلیم‌وتربیت پساساختارگرای فوکو، جهان محور است و راه آن راهی به همهٔ افق‌هاست؛ بنابراین در این دیدگاه هرگونه متن رسمی یا غیررسمی، در رویارویی با پرسش‌های معلم و فراگیران، به‌جای انتقال باید ازهم‌پاشیده و دوباره بازسازی شود. لذا برنامهٔ درسی تربیت معلم لازم است پی‌افکن، شالوده‌شکن، ناآرام و سازش‌ناپذیر و تکثرگرایانه باشد و همچنین نباید به ابعاد همخوان، سازگار و مشابه خو بگیرد، بلکه باید واژگونی، تفاوت و تنوع در همهٔ حوزه‌ها یاری رساند. برنامهٔ درسی تربیت معلم ابزاری و سوداگرانه نیست بلکه تحلیلی، توصیفی و تکثرگرایانه است. از دید پساساختارگرایی، معلمان عامل انتقال اطلاعات نیستند، معلمان نه‌تنها تسهیلگر فرایند یادگیری دانش‌آموزان‌اند، بلکه آن‌ها می‌توانند در هنگام تدریس عناصر غنی مسائل چندفرهنگی را تشخیص دهند و رفتار سنجیده‌تری در برخورد با این مسائل داشته باشند. در این نوع از تعلیم‌وتربیت می‌توان به دانش‌آموزان اجازهٔ اظهارنظرهای سیاسی، اجتماعی- فرهنگی و ... را داد تا دانش‌آموزان از این طریق بتوانند در آینده خود تأثیر بگذارند.

در آثار فوکو، «توصیه و جهت‌دهی» برای عمل یا پاسخ‌گویی به پرسش چه باید کرد؟ کمتر دیده می‌شود که این فقدان، نتیجه روش منطقی اوست. در خصوص فوکو یک نکتهٔ دیگر نیز بسیار روشن است: او اندیشیدن به‌جای دیگران را پیشنهاد نمی‌کند یا در پایان ژرفکاوی‌هایش، نظامی به آنان ارائه نمی‌کند که به‌وسیلهٔ آن بتوانند خودشان را بفهمند، در عوض او با به پرسش خواندن عادات ذهنی بدیهی و آشفتهٔ ما، این کار را به ما وامی‌گذارد تا اندیشیدن و تغییر را خودمان انجام دهیم. تربیت مدنظر فوکو، مبتنی بر گفتمان است، از طریق گفتمان، زمینه درک و فهم بهتر موقعیت دانش‌آموزان ایجاد می‌شود و نیازهای اساسی آن‌ها بهتر درک می‌شود. تربیت مدنظر فوکو ضد اقتدارگراست و اساس تربیت باید مبتنی بر شیوه دموکراتیک و غیر اقتدارگرایانه باشد، به‌گونه‌ای که علایق

اعضاء و اجزای متعدد سازنده جامعه تا آنجا که ممکن است موردتوجه قرار گیرد. ازاین‌رو، فوکو آن دسته از سیاست‌های آموزشی را شایسته می‌داند که به توانمند شدن و افزایش ایستادگی در برابر قدرت بیانجامد. با بررسی آرای فوکو می‌توان نتیجه گرفت که رهنمودهای ضمنی وی به ایجاد تفکر انتقادی، یادگیری فعال، تقویت حس پرسشگری و خودآفرینی در دانش‌آموزان می‌انجامد.

از دید فوکو امکان برنامه‌ریزی فراگیر و نظام‌یافته برای تربیت انسان‌ها وجود ندارد؛ بنابراین ما آزاد هستیم که خود اهداف تعلیم‌وتربیت را از نو دریافت و تعیین کنیم. معلمان باید نقش فعال و تحول‌آفرین خود را بازیابند و با مرتبط کردن مباحث مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نقش فعال‌تری بر عهده بگیرند و در این روند، به گفت‌وشنودهای نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی بپردازند. آنچه ازنظر فوکو مهم است این است که به دانش‌آموزان فرصت داده شود تا ظرفیت انتقادی خود را افزایش دهند و دانش‌آموزان مقاومت را بیاموزند و برای جنگیدن در تمام طول زندگی تشویق شوند.

منابع

- احمدی، بابک (۱۳۷۴). **مدرنیته و اندیشه انتقادی**. تهران، نشر مرکز، چاپ اول.
- امینی، محمد. (۱۳۹۱). تبیین برنامهٔ درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی، سال ۷، ش ۲۶، صص ۱۱- ۳۲.
- دژگاهی، صغری؛ ضمیران، محمد (۱۳۸۵) **بررسی اهداف آموزشی از دیدگاه میشل فوکو**، نشریهٔ روانشناسی و علوم تربیتی «اندیشه‌های نوین تربیتی»، ش ۱-۲، صص ۶۳-۸۱
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم‌وتربیت (تبیین و ارزیابی). نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی، دورهٔ ۱، ش ۱، صص ۲۵-۳۸.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۸). تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامهٔدرسی چندفرهنگی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ۲، ش ۱، صص ۱۴۹-۱۶۵.
- فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳) **پست‌مدرنیسم و تعلیم‌وتربیت**، تهران، نشر آییژ، چاپ اول.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹) **نظریه‌ی انتقادی تعلیم‌وتربیت: نقد برنامهٔ درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متأخر**، تهران، نشر یادوارهٔ کتاب، چاپ اول.
- کهون، لارنس (۱۳۸۵). متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم .ترجمهٔ: عبدالکریم رشیدیان، تهران، نشر نی، چاپ پنجم.

- محمدی، آزاد؛ محمدی، صمد و پروین، احسان (۱۳۹۲). برنامهٔ درسی چندفرهنگی، بایدی گمشده در نظام آموزش متمرکز ایران. مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش و پرورش چندفرهنگی (ارومیه)، صص ۱۱-۲۴.
- نش، کیت (۱۳۸۰). جامعه‌شناسی سیاست معاصر. ترجمه محمدتقی دل‌فروز، تهران، نشر کویر.

- Banks & Banks (2013). Define Multicultural education. Available at: http://www.ncrel.org.
- Banks & Banks. (2013). Define Multicultural Education at: http://www.ncrel.org.
- Banks, J, A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In New York: Wiley.
- Banks, J, A. (2004). Multicultural education: Historical development.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. In J. A.
- Castel. S. (1999). Globalization and migration. International social Journal June.
- Chittom, Lynn-nore (2011). Teachers tips for creating a multicultural curriculum. Available at: http://www.Brighthub.com.
- Foucault, M. (1979) Discipline and Punishment: The Birth of the Prison. Tr. A. Sheridan, New York: Vintage Books
- Foucault، M (1979). Discipline and Punishment: The Birth of the Prison. Tr. A. Sheridan، New York: vintage book
- Gorski, Paul C. (2010). Multicultural education for equity in our schools: A Working definition. Available at: http://www.edchange.org/multicultural/initial.html.
- Henry. G (1996). Toward a Postmodern Pedagogy. In L. Cahoon. From. Modernism to Postmodernism: An Anthology. Blackwell.
- Johal, Kanwaljit K. (2010). A study of teacher thinking about working in classrooms using a Multicultural perspective on science learning. A Thesis on Degree of Doctor of philosophy. Graduate Division of education Research. Calgary, Alberta.
- Mellucci، A and L. Avritzer (2000). Complexity، Cultural Pluralism and Democracy. Social Science Information، Vol 39، No 4.
- Ozmon H. Craver، S (2003) Philosophical Foundations of Education. New Jersey.
- Palmer، Joy (2000). Fifty Modern Thinkers on Education from Jean Piaget to the Present، New York International Press.
- Swartout, Deanna M. (2005). Multicultural education curriculum. Encyclopedia of children's Health. Available at: http://www.healthofchildren.com.

درس پژوهی: ضرورت ها، اهداف و پیامدهای آموزش در تربیت معلم

محمد رضا علیشاهی۱، فرامرز آقا بیگی۲، سید حمید خادمی۳

چکیده

روند تحولات موجود در دنیای امروز، انسان ها را با چالش های مختلفی روبرو کرده است که برای رویارویی صحیح با آن ها مناسب ترین کار ، رشد حرفه ای معلمان در نظام آموزش و پرورش است. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ژاپنی، پژوهشگران را بر آن داشته که روش ژاپن به بهبود در کلاس درس را بررسی کنند. هدف از پژوهش حاضر بررسی ضرورت ها، اهداف و پیامد های آموزش درس پژوهی[۴] به معلمان و دانشجو معلمان است. درس پژوهی در چند سال اخیر به عنوان یکی از موثرترین و مهمترین روش ها برای ارتقای سطح علمی و عملی معلمان و دانش آموزان مطرح شده است. روش تحقیق پژوهش حاضر تحلیلی-توصیفی می باشد و به منظور جمع آوری اطلاعات از کتابخانه ها، اسناد، بررسی کتاب ها، مقالات، پایان نامه ها و سایر منابع معتبر استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان داد که درس پژوهی در برنامه آموزش و پرورش همه کشور ها، از جایگاه ویژه ای برخوردار است و به نوعی منجر به رشد علمی، تغییر و تحرک معلمان می شود.

بر اساس نتایج بدست آمده از این پژوهش، پیشنهاد می شود معلمان از درس پژوهی به عنوان ابزاری مفید برای بهبود شرایط موجود حاکم بر کلاس های درس استفاده کنند و دانشجو معلمان نسبت به حضور فعال در کلاس های آموزشی تربیت معلم، توجه خاصی داشته باشند. علاوه براین، نگرشی در دانشجو معلمان پدید آید که آنان نسبت به حضور در گروه های درس پژوهی مدارس، رغبت بیشتری پیدا کنند.

کلمات کلیدی: درس پژوهی، تربیت معلم، توسعه حرفه ای، معلم پژوهنده، آموزش

---

[۱]. (دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی مشهد، مرکز شهید رجایی تربت حیدریه)
mohammadreza.alishahi2014@gmail.com
[۲]. (دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی مشهد، مرکز شهید رجایی تربت حیدریه)
faramarzaghabeygi@gmail.com
[۳]. (دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی مشهد، مرکز شهید رجایی تربت حیدریه)
hamidkh213@gmail.com

[۴]. lesson study

مقدمه

دنیای امروز که هر لحظه در حال تغییر و دگرگونی است، نیازمند افرادی است که بتوانند خود را با شرایط جدید وفق دهند و از قافله ترقی عقب نمانند. در این دنیای پیچیده و متحول، آموزش و پرورش با رشد روز افزون دانش، اطلاعات و فناوری های نوین مواجه است و اگر معلمان خود را برای این شرایط مجهز نکنند، قادر به ادامه فعالیت نخواهند بود. متاسفانه نتیجه پژوهش ها نشان می دهد که معلمان در استفاده از روش های فعال تدریس و هم چنین بروز شدن کار آمد ضعف دارند. لذا با توجه به آنچه گفته شد، می توان گفت: توسعه حرفه ای معلمان باید یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم و آموزش و پرورش باشد. از همین رو شون[۱] اظهار می دارد که برنامه های تربیت حرفه ای باید به سمتی سوق پیدا کند که محصول آن تربیت کارگزاران عملی فکور یا کارگزاران حرفه ای باشد. او ویژگی اساسی تربیت حرفه ای خود را درآن می داند که به کارگزاران و متصدیان عملی در هر قلمرو حرفه ای (در تربیت معلمان) فرصت خلق و افزایش دانش حرفه ای اعطا شود و از آن ها انتظار می رود که منحصرا به کاربرد دانش و معرفت تولید شده توسط دیگران اکتفا نکنند. (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

بسیاری از معلمان به تنهایی قادر به ارتقای حرفه ای خود نیستند؛ مسائل تدریس را نمی شناسند؛ نمی توانند مسائلشان را در تدریس حل کنند؛ هر گاه با سؤالی مواجه می شوند، جرات پرسیدن از همکاران را ندارند؛ چون می ترسند که به بی سوادی متهم شوند؛ از مشاهده کلاس و تدریس خود توسط دیگران نگرانند؛ از تعامل با سایر معلمان نیز به منظور حل مسائل تدریس هراس دارند. از این رو، یکی از روش هایی که به توسعه حرفه ای معلمان کمک می کند درس پژوهی است (معروفی و کرمی، ۱۳۹۳)

به گفته مهرمحمدی (۱۳۹۵، سخنرانی همایش درس پژوهی) درس پژوهی یک اسباب تعالی مدریت است. اهمیت درس پژوهی در آن است که از غلبه فرهنگ مدرسه بر تربیت معلم یا استحاله دانش آموختگان درفرهنگ آموزشگاهی نا همخوان را تا حدودی کاهش می دهد. جایگاه درس پژوهی در برنامه رسمی تربیت معلم در دو بخش مهم قابل رؤیت است: ۱) یک جزء از سه گانه "پژوهش و توسعه حرفه ای"،۲) یک جزء از چهارگانه "کارورزی"، در کارورزی ۴ عملا به چرخه درس پژوهی وارد می شوند و تمرین می کنند. بنابراین تعقیب این سازوکار ارتقاء کیفیت و به رسمیت شناختن آن در برنامه های ناظر به توسعه و تعالی مدیریت آموزشگاهی می تواند به دست اندرکاران تربیت معلم قدری آرامش ببخشد. به بیان دیگر درس پژوهی سازوکاری از نوع یک تیر و چند نشان است.

۱. Schon

مفهوم درس پژوهی

درس پژوهی فرایندی مستمر در جهت پرورش مهارت های حرفه ای معلمان است که توسط تیم های درس پژوهی به کار گرفته می شود و فرصتی ایجاد می کند تا معلمان بتوانند برای فعالیت های آموزشی، با کیفیت ترین شیوه ها را طراحی و ارائه کنند. درس پژوهی فعالیتی در جهت بهبود امر تدریس است که در آن معلمان، دروس مورد نظر خود را به طور مشترک و با همکاری هم طراحی، تدریس، مشاهد، تجزیه و تحلیل و تجدید نظر می کنند. در این فرایند معلمان دائماً کیفیت تجربیاتی را که برای یادگیری دانش آموزان شان فراهم می کنند بهبود می بخشند. درس پژوهی در واقع نگاه انتقادی به تدریس با بهره گیری از دیدگاههای مختلف است (فرناندو و دیگران[۱]، ۲۰۰۳) که در نتیجه آن معلمان در یک بستر عملی، در مسیر آزمون مهارت ها، باور ها و توانایی های خود در جریان تدریس قرار می گیرند. (اینپرازیتا و چنگسری[۲]، ۲۰۱۳).

منطق درس پژوهی ساده است و می گوید: اگر می خواهید آموزش را بهبود بخشید، اثر بخش ترین جا برای چنین کاری کلاس درس است. اگر این کار در کلاس درس شروع شود، مسئله چگونگی کاربرد نتایج تحقیق در کلاس درس ناپدید می شود و به این ترتیب شکاف بین نظریه و عمل از بین می رود (یوشیدا[۳]، ۱۹۹۹). درس پژوهی مهارتی است که به معلمان کمک می کند تا پاسخها را خودشان بیابند. در حقیقت مفهومی است که به عنوان یک مهارت، به انتشار یافته های جزئی توسط دانش آموزان تأکید دارد. آنها از طریق کتابهای درسی به ابزاری دست می یابند که دقت اطلاعات را به آزمون می کشاند. دانش آموز با کشف اصول به جای به حافظه سپردن صرف آنها ، نه تنها آنچه را می دانیم ، یاد می گیرند، بلکه چگونگی دانستن آن موضوع ونیز چرایی اهمیت آن را نیز یاد می گیرد (پیتر وست وود ، ۱۳۹۲). کلاس درس پژوهی از طریق اهداف مهم موضوعات معین، مبتنی بر مسأله ودراز مدت، آموزش زندگی به دانش آموزان را تعقیب می نماید .اشتراک برنامه و کلاس واقعی به آموزش به شیوه درس پژوهی اعتبار می بخشد. به عنوان آموزش دراز مدت، دوست داشتن ،عشق به یادگیری و احترام به یکدیگر جزء اهداف ویژه این روش است. گروه درس پژوهی " میلزکالیگ"[۴]در ایالات متحده با متناسب سازی متد برگرفته از ژاپن، حمایت معلمان وحمایت

۱. Fernandezet Al.
۲. Inprasithaa &Changsri
۳. Yoshida
۴. Mylzkalyg

برای پژوهش را به عنوان اساس علم در دستورکار خویش قرار داده است. نکته اساسی، بهره بردن دانش آموزان از یاد گیری در فرایند یادگیری است[۱].

اساس کار درس پژوهی، اقدام پژوهی و روایت پژوهی رشد حرفه ای مهارت های معلم است. به علاوه این که موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده ای به دانش و مهارت های حرفه ای معلم بستگی دارد (پیر کمالی، مؤمنی، پاکدامن، ۲۰۱۴). توسعه حرفه ای مجموعه 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. توسعه حرفه ای را می توان در سه حیطه صلاحیت شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی کرد. منظور از صلاحیت شناختی مجموعه آگاهی ها و مهارت های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می سازد. صلاحیت عاطفی، مجموعه گرایش ها و علایق معلم نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت مهارتی به توانایی های عملی معلم در فرایند یادگیری مرتبط می شود (مالکی، ۲۰۰۵). توسعه حرفه ای معلمان بعنوان یک فعالیت مستمر با تمهید شرایط و پیش بینی ساز وکارهای خاصی اتفاق می افتد. موفقیت این فعالیت که فرایند مداوم رشد و استاندارد سازی شایستگی های تدریس را در بر می گیرد، بیش از هر چیز وابسته به حضور فعال و خودانگیخته معلم است (ساکی، ۱۳۹۴).

معلم پژوهنده

معلم پژوهنده[۲] کسی است که برای بهبود موقعیت تدریس، جسارت عدول از قواعد یا رویه های شناخته شده ی حرفه ای معلمی را دارد یا دست کم از توان و قابلیت تعدیل آن ها به تناسب شرایط و موقعیت خاص و ویژه ی کلاس درس خود برخوردار است (چایچی و همکاران،۱۳۸۴). لیبرمن[۳] معتقد است، لازمه پرورش حرفه ای مؤثر، مشارکت معلمان در پژوهش های حین عمل، بازخورد و بازاندیشی های برگرفته از تجربیات همکاران در گفت وگوی چند جانبه و حرفه ای می داند . او برای این فرایند عنوان معلم -پژوهشگر را پیشنهاد می دهد. به زعم او معلمان در این فرایند قادر به تفکر عمیق تر درباره ی تجربه های آموزشی فردی و گروهی یگدیگر بوده و آموختن برای بهتر زیستن با تاکید بر زندگی حرفه ای معلمان و مهارتهای زندگی دانش آموزان را از طریق تعامل با یکدیگر ترویج می کند. به هر روی معلم پژوهنده با عمل در

۱. www.lessonresearch.net
۲. Teacher Researcher
۳. Lieberman

قالب راهبرد عدول یا تعدیل، این شعور و شناخت را به منصه ی ظهور می رساند که قلمرو تعلیم و تربیت و تکلیف عاملان و کارگزاران آن بسیار پیچیده تر از آن است که به سادگی تحت انقیاد قانونمند ی های عام یا روابط علت و معلولی تعمیم پذیر در آید (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

معلمان حرفه ای باور دارند که تدریس یک جریان پژوهشی است و آن ها با تفکر می توانند در فرآیند یاددهی – یادگیری تأثیرگذار باشند و به عنوان یک صاحب نظر اظهار نظر نمایند (قاسمی پویا،۱۳۷۹) و بهترین مکان و زمان برای پرورش و درونی کردن این نگرش در معلمان دوران دانشجویی در مراکز تربیت معلم است؛ زیرا هم زمان کافی برای فراگیری این مهم را دارند و هم فرصت بازآموزی و تجزیه و تحلیل این فعالیت ها را به همراه اساتید و سایر همکاران خواهند داشت. به گفته ی گویا (۱۳۷۹) جامعه ی آموزشی ما در حال حاضر، نیازمند معلمانی است که به طور طبیعی محقق باشند؛ یعنی با دید پژوهشگرانه در جریان تدریس و یادگیری حضور داشته باشند و تجربه های غنی خود را در طراحی و تدوین برنامه و تألیف کتاب و چگونگی ارزشیابی به کار گیرند. از دیدگاه ساکی(۱۳۸۲) پژوهندگی به عنوان وظیفه ی ذاتی معلمان با حرفه ی معلمی درآمیخته است؛ از این رو انجام مناسب وظایف معلمی بدون پژوهندگی ممکن نیست.

اهداف

هیث کوک[۱] (۲۰۱۰) معتقد است که هدف درس پژوهی بهبود فرایند طراحی درس، بررسی و نو آوری در راهبردهای آموزشی، ارزیابی نتایج و بازخورد دادن به نظام و ارزیابی تفکر و یادگیری دانش آموزان می باشد که همگی از جمله صلاحیت های حرفه ای معلمان است (بختیاری، ۱۳۹۴).

تولید علم نیازمند تطبیق یافته علمی با قواعد و قوانین منظم و همچنین آزمون های تایید کننده است و چنانچه با این دو اصل هماهنگی و همسویی داشت، آنها را در قالب علم و دانش جدیدی ارائه می دهند (خاکباز و موسی پور، ۱۳۸۷). اگر چه این اطلاعات می تواند راه گشای معلمان در امر تدریس باشد، ولی گاهی ممکن است مشکل پیش روی معلم در کلاس، از طریق دانش در اختیارش مرتفع نشود و لذا چاره اندیشی و تعامل با همکاران ضرورت می یابد (ساکی، ۱۳۹۲). اساسا گزارش جلسات درس پژوهی را می توان به عنوان نوآوری آموزشی تلقی کرد. زیرا یافته های یک گروه درس پژوهی، دستاورد های نوآورانه از انجام یک فعالیت پژوهشی نظم یافته و هدفمند به شمار می رود. معلمان می توانند علاوه براین که از سوابق گذشته درس پژوهی در مدرسه

۱. Heath Cook

خود کمک بگیرند، می توانند از تجربه های سایر مدارس نیز بهره مند شوند؛ کاری که در آموزش و پرورش ژاپن بسیار موفقیت آمیز بوده است (استیگلر و هیبرت[۱]، ۱۳۸۳). به طور کلی می توان گفت که از جمله اهداف درس پژوهی؛ تولید علم تدریس عملی و نظم یافته با استفاده از گزارش مدون جلسات درس پژوهی است.

در فرایند تدریس گاهی معلمان احساس می کنند که بین محتوای درسی، نیاز های آموزشی و رغبت های دانش آموزان فاصله وجود دارد. اینجاست که هنر تدریس، ایده های نو و تجربه های همکاران می تواند در برطرف شدم شکاف آموزشی مؤثر افتد (استیگلر و هیبرت، ۱۳۸۳). فرایندی که بتواند در برطرف شدن شکاف آموزشی اثر گذار باشد و نیز مشکلات آموزشی را رفع کند درس پژوهی خواهد بود. بنابراین توجه به فرایند درس پژوهی هم موجب توسعه حرفه ای معلمان و بهبود فرایند تدریس می شود (حجازی، ۱۳۸۸) و هم در برطرف شدن شکاف آموزشی کمک شایانی خواهد نمود.

از جمله اهداف دیگر درس پژوهی، می توان به نقش آن در تبدیل مدرسه به یک سازمان یادگیرنده اشاره نمود. این فرایند، یادگیری از یکدیگر را به صورت مشارکتی، سازماندهی می کند و در عمل ظرفیت مدارس را برای گسترش یادگیری سازمانی، تولید و به کارگیری دانش حرفه ای در مدارس و گسترش ظرفیت تغییر خود پایدار را افزایش می دهد.(حوریزاد، ۱۳۸۹). سازمان یادگیرنده سازمانی است که با ایجاد ساختارها و استراتژی ها، به ارتقای یادگیری سازمانی کمک می کند . این سازمان دارای مهارت و توانایی ایجاد، کسب و انتقال دانش است و رفتار خودش را طوری تعدیل میکند، که منعکس کننده دانش و دیدگاه های جدید باشد (اکیفی[۲]،۲۰۰۲). سازمان یادگیرنده یعنی مکانی که محل رشد مدیر، معلم، دانش آموز و اولیای آنهاست.

به کار گیری درس پژوهی برای بازسازی مدارس به عنوان سازمان های یادگیرنده به توسعه ی فرهنگ حرفه ای نوین در مدرسه کمک می کند. فعالیت های مشارکتی، سهیم شدن در تجربه های یکدیگر ، ترویج تصمیم گیری مشارکتی، ترویج تصمیم گیری مشارکتی، آموختن از یکدیگر، ترویج تفکر انتقادی ، غلبه بر ترس از یادگیری و هراس از اصلاح، بهسازی رهبری آموزشی، طراحی و اجرای طرح درس های نوآورانه برای ترویج آموختن برای زیستن، تأمل در اندیشه و نیاز دانش آموزان و مشاهده و ثبت دقیق داده های مربوط به پژوهش در کلاس درس برای بهسازی سبک های آموزش و یادگیری ، از جمله مهمترین اهداف درس پژوهی است. (سرکارآرانی ،۱۳۹۴).

---

۱. Stigler & Hiebbert
۲. O'Keeffe

ضرورت

آمادگی معلمان برای ایفای نقش های حساس و دشوار معلمی، از ضروریات کار تربیت معلم است. مهم ترین مسیری که برای این آماده سازی تعریف می شود، آگاهی از نقش و وظایف معلمی در حوزه عمل است. موقعیت پیچیده عمل با بروز پدیده های پیچیده با ایجاد موقعیت یادگیری جدید شکل می گیرد و در چنین موقعیتی عنصر تدریس بسیار حائز اهمیت است. در بخش اجرای تدریس، پیدا کردن یک راه عملیاتی مشارکت بین معلمان بسیار سخت است. از این رو شیوه درس پژوهی می تواند راه مناسبی برای رفع دشواری در حوزه عمل باشد (بهرامی هیدجی و مرسلی، ۱۳۹۱).

درس پژوهی بیشترین تأثیر را بر رشد حرفه ای معلمان از خود بر جای میگذارد (فینک[۱]، ۲۰۱۱). مدارسی که برای توسعه آموزش و یادگیری و ایجاد ارزش افزوده در دانش و توانمندی های دانش آموزان بناشده اند ، بدون رشد حرفه ای معلمان قادر به انجام چنین رسالتی نخواهند بود (آمبروز[۲]، ۲۰۱۰). این چنین است که برای بهسازی مدارس باید از رشد حرفه ای معلمان آغاز نمود (لوییس و دیگران[۳]، ۲۰۱۲).

در تحقیقی که توسط استیگلر و هیبرت (۱۳۸۳) با عنوان شکاف آموزشی [۴] بر روی برخی از داده ها انجام شده است، به این نتیجه رسیدند که عامل اصلی موفقیت ژاپنی ها استفاده از روش درس پژوهی در توسعه ی حرفهای معلمان است. معلمان با سازماندهی و عضویت در گروه های درس پژوهی فرصت می یابند تا در قالب افراد پژوهشگر و حرفه ای نقش آفرینی کنند (وود [۵]و همکاران، ۲۰۱۵). آنها با اجرای پژوهش های مشارکتی خود؛ به صورتی فعال به نظامی پویا برای تولید و اشاعه دانش عملی و بومی تدریس مرتبط می گردند (بابر[۶]، ۲۰۰۴، اونو و فریا[۷]، ۲۰۱۰).

معلمان از طریق درس پژوهی می توانند به حل مسائل یادگیری و تدرییس بپردازند و دانش و مهارت های خود را توسعه دهند. در جریان درس پژوهی، معلمان با یکدیگر جهت تدوین طرح درس، اجرا و تحلیل نتایج

۱. Fink
۲. Ambrose
۳. Lewiset Al.
۴. Teaching Gap
۵. Wood
۶. .Baber
۷. Ono& Ferreira

آن در جهت بهبود یادگیری دانش آموزان همکاری و مشارکت می کنند. گروه های درس پژوهی بررسی می کنند که دانش آموزان چگونه یاد می گیرند و تدریس چه چیزی به تجارب یادگیری آن ها می افزاید. تحقیقات آن ها موجب آگاهی در خصوص این موضوع می شود که چه انگیزه و علایقی در دانش آموزان باعث تداوم حضور و یادگیری آن ها در کلاس می شود. درس پژوهی همچنین، زمینه ای را به منظور بررسی محتوای برنامه درسی ارائه می دهد به علاوه معلمان در خصوص نحوه انتقال محتوا به دانش آموزان، تحقیق و بحث می کنند (استیپانک و همکاران، ترجمه ساکی و مدنی، ۱۳۸۹).

پیامد ها و اثرات . .

یافته های پژوهشی سرکارآرانی (۱۳۸۶) نشان می دهد که درس پژوهی به گسترش فرهنگ یادگیری در مدارس یاری می رساند و محیطی را فراهم می سازد تا معلمان « از یکدیگر بیاموزند»، « دانش حرفه ای خود را ارتقا دهند»، در رفتار خود باز اندیشی کنند» و « در تحول مستمر آموزش مشارکت کنند». همچنین نتایج پژوهش حوریزاد (۱۳۸۹)، لانت[۱] (۱۹۹۳) و تیسن[۲] (۱۹۹۲) نشان می دهد که درس پژوهی برای یادگیری رفتار خلاق، توانسته است در عمل، موجبات غنی سازی فرهنگ آموزش و برنامه درسی مدرسه را برای پرورش خلاقیت معلمان و دانش آموزان فراهم آورد. درس پژوهی فرصتی برای معلمان فراهم می آورد تا با یکدیگر گفتگو کنند، از تجربه های خود و دیگران بیاموزند و به بهبود آموزش به طور مشارکتی کمک کنند؛ فضای روانی بهتری برای کار در مدرسه فراهم آورند و شوق یادگیری را در خود به وجود آورند. وی معتقد است، این روشی است که معلمان سراسر دنیا به آن پاسخی مثبت خواهند داده اند. (سرکارآرانی و ماتوبا[۳]، ۲۰۰۲ و۲۰۰۶).

مطالعه ای در باره آثار درس پژوهی بر پنج مدرسه ابتدایی در حومه یکی از شهرهای شمالی آمریکا در قالب یک پژوهش مشارکتی اجرا شد. یافته های پژوهش انجام شده نشان داد که درس پژوهی با تأثیر در چند زمینه موجب توسعه حرفه ای معلمان می شود :۱- آموزش و یادگیری متمرکز و مستمر؛ افزایش اعتماد حرفه ای ۲- تفکر مشارکتی و همفکری با همکاران و کارشناسان؛ بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری . آنان درس پژوهی را بر سه حوزهء اصلی رشد حرفه ای معلمان-از دیدگاه گرت و همکاران مؤثر می دانستند

۱. Thiessen
۲. Lunt
۳. Matoba

.این سه حوزه عبارتند از: دانش معلم، مهارتهای معلم و روش تدریس معلم. همچنین آنان همکاری کارشناسان دانشگاهی و معلمان را از عوامل موفقیت در درس پژوهی معرفی کردند(راک و ویلسون[۱]، ۲۰۰۵).

پری، لوییس و آکیبا[۲] (۲۰۰۲) در نتیجه پژوهشی که در شهر سن ماتئو فاستر[۳] انجام دادند متوجه شدند که آموزش درس پژوهی به معلمان کمک می کند تا انواع دانش موضوعی و آموزشی را در خود توسعه دهند. همچنین اسمیت[۴] (۲۰۰۸) در پایان نامه دکترای خود با عنوان « درس پژوهی: رشد حرفه ای برای توانمندسازی معلمان و بهبود عملکرد درسی»، خاطر نشان کرد که برخورداری از مهارت های درس پژوهی می تواند عملکرد حرفه ای دانش آموزان را افزایش دهد. خاکباز، فدایی و موسی پور(۲۰۰۸) در پژوهشی نشان دادند که آموزش های درس پژوهی می تواند بر رشد حرفه ای معلمان ریاضی دوره راهنمایی تحصیلی مؤثر باشد. فرایند درس پژوهی با توسعه درک و یادگیری معلمان از روش های مؤثر تدریس، زمینه را برای نیل به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان فراهم می سازد (فرناندز و یوشیدا[۵]، ۲۰۰۴) به بیان دیگر، بهترین راه برای یاد گرفتن چیزی درس دادن آن است ؛ یعنی یاد دادن یک مهارت یا مفهوم به شخص دیگر نیازمند برخورداری درک نسبتاً بالایی از آن مفهوم یا عبارت است.

منابع

استیپانک، جنیفر، اپل، لیونگ، ملیندا، مانگان، میشل تورنر،میتشل و مارک (۱۳۸۹) هدایت درس پژوهی راهنمایی عملی برای معلمان و مدیران ، ترجمه رضا ساکی و داریوش مدنی، تهران: انتشارات علوی.

استیگلر، جیمز . و هیبرت، جمیز (۱۳۸۳) شکاف آموزشی : بهترین ایدهها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس .ترجمه سرکارآرانی، محمد رضا. و مقدم، علیرضا، انتشارات مدرسه .چاپ اول.

بختیاری ، ابوالفضل و مصدقی نیک ، کبری (۱۳۹۴) . تدریس پژوهی یا درس پژوه ی .تهران: آوای نور.

بهرامی هیدجی،علی، مرسلی، صغری (۱۳۹۱) درس پژوهی، شیوه ای نو در طراحی اجرایی برنامه درسی، مجله برنامه ریزی آموزشی و درسی، شماره ۳، دوره بیست و هشتم، ۴۶-۴۲.

۱. Rock & Wilson
۲. Perry, Lewis & Akiba
۳. San- Mateo- Foster City
۴. Smith
۵. Fernandez, C.& Yoshida

حجازی، یوسف (۱۳۸۸). رویکرد های توسعه حرفه ای معلمان. تهران: دانشگاه تهران

حوریزاد، بهمن (۱۳۸۹) بررسی تاثیر درس پژوهی خلاقیت محور بر توسعه توانمندی های حرفه ای معلمان و یادگیری رفتار خلاق معلمان و دانش آموزان، فصلنامه فرهنگ و مشاوره، دوره جدید، سال اول، شماره ۱، ۷۵-۹۲

خاکباز، عظیمه سادات و موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۳). تبیین نقش درس پژوهی در کاهش فاصله بین سطوح برنامه درسی، هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران

ساکی، رضا و دیگران (۱۳۸۲) .اقدام پژوهی :راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، تهران :پژوهشکده ی تعلیم و تربیت.

ساکی، رضا (۱۳۹۲) درس پژوهی، مبانی، اصول و روش اجرا. تهران: جهاد دانشگاهی.

ساکی، رضا (۱۳۹۴) درس پژوهی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

سرکارآرانی ، محمد رضا (۱۳۸۲)، اصلاحات آموزشی در ژاپن، تهران، نشر روز گار .

سرکارآرانی، محمد رضا(۱۳۸۶) در جست و جوی مدارسی که یاد می گیرند،نشریه رشد معلم ، نیمه اول اسفند ۱۳۸۹ - شماره ۲۲۰.

سرکار آرانی، محمدرضا .(۱۳۹۴) درس پژوهی: ایده ی جهانی بهسازی آموزش و غنی سازی یادگیری، تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

قاسمی پویا، اقبال، (۱۳۷۹) پژوهشنامه آموزشی، اولین ویژه نامه ی معلم پژوهنده، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت.

گویا، زهرا(۱۳۷۹) .تاریخچه ی تحقیق عمل و کار برد آن در آموزش. فصلنامه ی تعلیم و تربیت، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت.

معروفی، یحیی، کرمی، زهره (۱۳۹۳) درس پژوهی رویکری نوین در توسعه حرفه ای معلمان، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، سال ۲۲، شماره ۱ ، ۶۶-۳۹.

مهرمحمدی (۱۳۷۹) بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲) .پژوهندگی و ادراک هنرمندانه، اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود تدریس و آموزش، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت.

وست وود ،پیتر (۱۳۹۲)، معلمان و دانستنی های حرفه ای پیرامون روش های تدریس، ترجمه نصرالله نوروزی وحبیب امانی ، تهران: ارجمند.

Ambrose,S.et al. (2010)How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching,John Wiley&sons.

Fernandez, C.& Yoshida, M. (2004). Lesson Study: A Japanese approach ti improving mathematics theaching and learning . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fink,S. et al(2011)Leading for Instructional Improvement: How Successful Leaders Develop Teaching and Learning Expertise, John Willey&Sons Inc

Khakbaz, A. , Fadaie, M. , Mosapour, N. (2008). Impact of lesson sudy in mathematics theachers professional knowedge. Journal of Educathon, 94:126-146.

Lunt.et-al,(1993),The Right Track ,Teacher Training and the New Right Change and Review, Educational Studies,Vol.No.2,pp.143-161.

Lewis,C. et al(2012) &Improving Teaching Does ImproveTeachers: Evidence from Lesson Study, Journal of Teacher EducationNovember,December,vol. 63.

Maleki, H. (2005). Professional competencies Of theacher. Tehran:Madrese Press.

O'Keeffe, T. 2002. "Organizational Learning: a new perspective." Journal of European Industrial Training, 26 (2), pp. 130-141.

Perry, R., Lewis, C. & Akiba, M. (2002). Lesson Study in the San Mateo - Foster City School District. Paper presented at the American Educational Research Association (2002 Annual Meeting), New Orleans, LA.

Pirkamali, M.A. , Momeni, H., Pakdaman, M.(2013) Review of the relationship between self-efficacy of science teacher on motivation, attiude and academic achivment of fifth grade elementary school student. Research in Curriculum Plannang, 10(10):123-135.

Smith, R. R. (2008) . Lesson study: Prifessional development for empowering teacher and impovering classroom practice. Disserational Leadership and Policy Studes in partial fulfillment of the Florida State University.

Sarkar Arani, M. R., & Matoba, M. (2002). School-Based In-Service Teacher Training in Japan: Perspectives on Teacher's
Professional Development. Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University. 49(1). pp. 97-110.

Sarkar Arani, M. R., & Matoba, M. (2006). Challenges in Japanese Teachers' Professional Development: A Focus on an
Alternative Perspective. Comparative Education in Teacher Training. Vol. 4. pp. 107-115. available: www.eric.ed.gov.

Thiessen,D(1992).Classroom-Based Teacher Development ,in A, Hargreaves & M.G. Fullan (ed). Understanding Teacher Development Teacher College Press,pp.85-109.

Wood ,K&Sithamparam,S.(2015)Realising Learning: Teachers' Professional Development ,Routledge.

Yoshida M., lesson study: A Case Study of a Japanese Approach to Improving Instruction through School-Based Teacher Development, Unpublished doctoral dissertation, The University of Chicago, 1999.

تبیین کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر در مراکز تربیت معلم

دکتر سیدمحمدعلی میرجلیلی ۱ ، دکتر محمود کمالی زارچ ۲

چکیده

مراکز تربیت معلم به حق از بزرگ ترین و پیچیده ترین نظام های اجتماعی است و امروزه سنگ زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه به شمار می رود. تغییر و نوآوری در این نظام، با توجه به رسالت ها و نقش های متعدد آن در جهان کنونی و در جامعه ایران و رفع موانع این تغییر، امری حیاتی و ضروری است. مدیریت تغییر یکی از مهم ترین مباحث علم مدیریت به شمار می رود که امروزه سازمان های آموزشی با آن مواجه هستند. با توجه به علمی بودن محیط مراکز تربیت معلم و حضور فرهنگیان به عنوان افرادی آگاه و مطلع، مدیران چنین مراکزی باید قادر به به کارگیری مدیریت تغییر باشند تا براساس آن بتوانند تغییرات مورد نیاز را در چنین سازمان های آموزشی به اجرا گذارند. لذا این پژوهش با هدف تبیین و شناسایی دیدگاه های موجود معلمان مدارس و نخبگان در دانشگاههای مستقر در شهر یزد(دانشگاه یزد و دانشگاه فرهنگیان) در ارتباط با کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر اقدام شده است. این پژوهش براساس اهداف پژوهش، از نوع کاربردی؛ روش انجام آن توصیفی - تحلیلی و روش جمع آوری داده ها کتابخانه ای- میدانی است. تعداد حجم نمونه گیری ۲۲۶ نفر از افراد در دسترس و ضریب خطای ۵٪ می باشد. نتایج پژوهش نشان داد که عامل آگاهی از نیاز برای تغییر در مراکز تربیت معلم بیشترین تاثیر را بر روی کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر دارد. توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، دانش دربارهٔ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات در مرحله بعدی تاثیر قرار داشته و کاربرد فناوری اطلاعات را در مراکز تربیت معلم تبیین می نمایند.

واژگان کلیدی: فناوری اطلاعات، شناخت موانع، مدیریت تغییر، مراکز تربیت معلم

۱- بیان مساله

۱. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، پردیس شهیدان پاکنژاد یزد، ایران.(دکتری تعلیم و تربیت)
(نشانی الکترونیکی: miryazdi20@gmail.com)
۲ . دانشگاه پیام نور، استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران، ایران.(دکتری روانشناسی تربیتی)
(نشانی الکترونیکی: mkamaliz@yahoo.com)

اهمیت و نقش فناوری اطلاعات به عنوان عاملی پرقدرت در تغییرات اقتصادی و اجتماعی باعث گردیده سرمایه گذاریهای زیادی برای توسعه آن صورت گیرد(علیدوستی، ۱۳۸۹ :۲۱۶). زیرا به مدد رسانه‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، جهان به دهکده‌یی مبدل شده که اطلاعات و رسانه‌ها، سیستم‌های عصبی و اجزای این دهکده را به هم متصل ساخته است. پیش بینی ها نشان می دهند که این فناوری به رشد سریع خود و کاربرد همه جانبه در ابعاد گوناگون زندگی بشر در سالهای آینده نیز ادامه خواهد داد(Remenyi,2002: 3-7). چنانکه پیشرفت و گسترش روزافزون فناوری اطلاعات و ارتباطات در دهۀ اخیر موجب افزایش رقابت سازمانها شده، و دسترسی به فناوری اطلاعات به عامل اصلی بقا در این محیط رقابتی تبدیل شده است(موحدی و همکاران،۱۳۸۲؛۱-۱۳). امروزه در هر سازمانی دستیابی به اهداف با حداکثر کارایی و اثربخشی، مهمترین رسالت سازمانی محسوب میشود. برای رسیدن به این مقصود باید تمامی فعالیتهای سازمان براساس برنامۀ خاصی انجام گیرد و با دیدگاه وسیع کلیۀ مشکلات پیش روی آن شناسایی و راهکارهایی برای رفع آن ارائه شود(معافی و همکاران، ۱۳۸۸ :۱-۱۵). در صورت مقایسه مدیریت در سازمان های آموزشی و سایر سازمان ها متوجه می شویم که تفاوت هایی از نظر اهمیت اجتماعی، حساسیت عمومی، پیچیدگی وظایف، نزدیکی روابط، تربیت حرفه ای و دشواری ارزشیابی در سازمان های آموزشی نسبت به سایر سازمان ها وجود دارد که بایستی آن ها را به هنگام ایجاد تغییرات مدنظر قرار داد. با به کارگیری مناسب مدیریت آموزشی برای ایجاد تغییر در محیط های آموزشی، محیط مساعد و مؤثری ایجاد می گردد که دارای ویژگی هایی نظیر احترام به خود و دیگران، توجه به احساسات و رفاه فردی، احساس تعلق و پیوستگی افراد به محیط آموزشی، اعتماد افراد به یکدیگر، مشارکت افراد در تصمیم گیری های آموزشی، قراردادن اطلاعات مربوط به کار در اختیار همگان است و این امر در مراکز تربیت معلم خصوصاً از نظر ایجاد فرهنگ مشارکتی کم رنگ تر دیده می شود.

مبنای تغییر پویایی است و در سازمان آموزشی نیز ایجاد تغییر مستلزم پویایی نظام آموزشی است و پویایی نظام آموزشی خود متضمن پویا بودن رفتار شرکت کنندگان است. باید خاطر نشان ساخت که به منظور تحول در آموزش و با توجه به تفاوت ها در نظام های آموزشی کشورهای مختلف و دوره های مختلف، ضرورت تغییر در نظام آموزشی مطرح می گردد. همچنین شناخت ویژگی های بومی و تفاوت های فرهنگی و ارزشی در محیط های آموزشی، منجر به اتخاذ راهکارهایی مناسب تر جهت ایجاد بهبود سازمانی متعاقب استقرار مناسب مدیریت تغییر شده و در صورت دستیابی به چنین شناختی بومی سازی در محیط های آموزشی اتفاق می افتد و محیط مساعد و مؤثری را برای آموزش و یادگیری فراهم خواهد ساخت از طرفی نیز تمامی سرمایه های به کار گرفته شده جهت ایجاد تغییرات سازمانی در جهت مثبت خواهد بود تا رسیدن به اهداف مدنظر را فراهم سازد. در این راستا در پژوهش حاضر به تبیین موانع کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر در دانشگاه فرهنگیان شهر یزد پرداخته می شود. نتایج این تحقیق را می توان در مراکز تربیت معلم کشور به کار گرفت و دیدگاه های

موجود در رابطه با مدیریت تغییر در این ارگانها را شناخت که در پی آن، امکان اتخاذ راهکارهایی جهت به کارگیری مدیریت تغییر و ایجاد تغییراتی در جهت بهبود مستمر سازمانی به منظور برطرف سازی موانع به وجود می آید در حالی که این امر در مراکز تربیت معلم به طور کامل صورت نمی گیرد و به همین علت دستیابی به اهداف تعیین شده به دنبال تغییرات برنامه ریزی شده به دشوای و با صرف انرژی زیاد صورت می گیرد. در واقع، استفاده کنندگان نهایی، مدیران در رده های مختلف تصمیم گیری و اجرا، اعضای هیأت علمی و دانشجویان می باشند که پیش نیاز آن، تبیین دیدگاه های موجود معلمان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در رابطه با به کارگیری مدیریت تغییر می باشد. لذا، این مطالعه با هدف تبیین دیدگاه های موجود مراکز تربیت معلم در این رابطه طراحی و اجرا گردید.

۲- پیشینه پژوهش

مطالعات نشان می‌دهد ناکامی در کاربرد فناوری اطلاعات، اقتضایی است (Dehning and Richardson,2002). وجود چنین واقعیتهایی باعث شده مطالعات و پژوهشهای زیادی به بررسی موانع کاربرد این فناوری در سازمانها اختصاص یابد که در ادامه به مهمترینِ آنها اشاره می‌شود.

- «کوندا» و «بروکس» با مطالعهٔ نوشته‌های موجود، چهار مانع اساسی را برای کاربرد فناوری اطلاعات در کشورهای در حال توسعه مطرح می‌سازند (Kunda and Brooks,2000). این چهار عامل عبارتند از: کمبود منابع انسانی ماهر، محدودیتهای اقتصادی، کاستی در زیرساختها، و کاربردهای نادرست و نابجا.
- «تیامیو» در پژوهشی به بررسی برخی از مسائل مرتبط با فناوری اطلاعات در سازمانهای فدرال نیجریه پرداخت (Tiamiyu,2000). از جملهٔ این مسائل، موانع اصلی استفادهٔ مؤثر از این فناوری در چنین سازمانهایی بود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد در این سازمانها عواملی مانند هزینه‌های کاربرد فناوری اطلاعات و خرابی مداوم تجهیزات، موانع کلیدی کاربرد فناوری اطلاعات به شمار می‌روند.
- «سلگ» و همکارانش در پژوهشی کیفی، نقش عوامل انسانی و سازمانی را در موفقیت کاربرد فناوری اطلاعات بررسی کردند (Clegg et al,1997). بر اساس نتایج این کار، موانع مهم و غیرفنی مؤثر بر کاربرد فناوری اطلاعات از دانش متخصصان شرکت‌کننده در پژوهش بازیابی شد. با مطالعه مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی دیگر، موانع کاربرد فناوری اطلاعات به شرح ذیل استخراج می شوند:

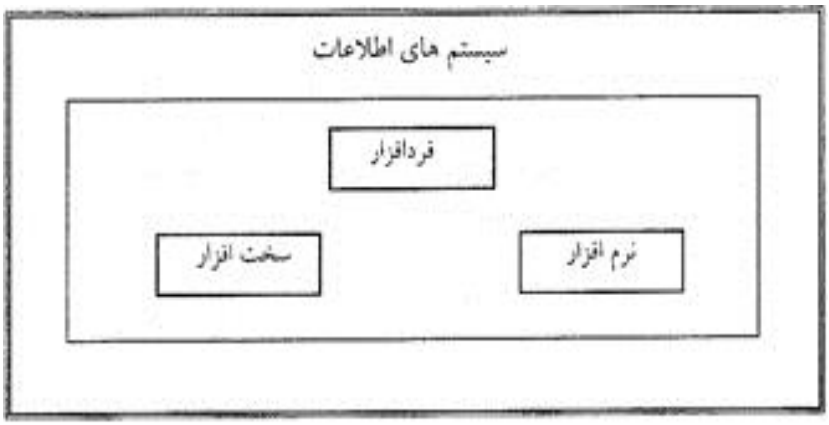
جدول شماره یک:. نتایج پژوهشهای انجام شده در زمینهٔ موانع کاربرد فناوری اطلاعات

موضوع پژوهش	رویکرد	روش/ ابزار	قلمرو	یافته‌های اصلی	منبع
عوامل ناتمام ماندن پروژه‌های سیستمهای اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	انواع سازمانها کشور آمریکا	اهمیت بیشتر عوامل سازمانی نسبت به عوامل اقتصادی و فنی در شکست پروژه‌ها	Ewusi-Mensah and Przasnyski 1991
عوامل غیرفنی مؤثر بر کاربرد فناوری اطلاعات	کیفی	مصاحبه	انواع بخشها کشور انگلستان	عوامل مهم موفقیت و شکست	Celgg et al. 1997
عوامل موفقیت کاربرد فناوری اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	سازمانهای کوچک کشور زلاندنو	عوامل موفقیت	Igbaria, Zinatelli, and Cavaye 1998
کاربرد فناوری اطلاعات در کشورهای در حال توسعه	کمّی/ کیفی	پیمایش/ پرسشنامه/ مصاحبه	کشورهای در حال توسعه	تنگناهای کاربرد	De Boer and Walbeek 1999
عوامل موفقیت و شکست سیستمهای اطلاعات	کیفی	نظری/مورد‌پژوهی/ فراتحلیل	کشورهای در حال توسعه بازآفرینی دولت بخش بهداشت	تأثیر قلمرو جغرافیایی بر عوامل مؤثر ۷ گونه عامل	Heeks, Mundy, and Salazar. 1999 Heeks and Bhatnagar 2000; Heeks 2002
عوامل شکست پروژه‌های فناوری اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	سازمانهای خصوصی کشور کانادا	عوامل کلیدی شکست	Whittaker 1999
موانع اساسی کاربرد فناوری اطلاعات	کیفی	فراتحلیل	کشورهای در حال توسعه	موانع اساسی	Kunda and Brooks 2000
موانع کاربرد فناوری اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	سازمانهای فدرال کشور نیجریه	موانع اصلی	Tiamiyu 2000
عوامل موفقیت سیستمهای اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	انواع سازمانها کشورهای زلاندنو و انگلستان	عوامل موفقیت و موانع	Yetton et al. 2000
تفاوتهای سازمانهای تولیدی و خدماتی از نگاه فناوری اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	? سازمانهای تولیدی و خدماتی کشور استرالیا	یکسانی موانع در دو گونه سازمان تفاوت در عوامل موفقیت	Sohal, Mass, and Ng 2001
مشکلات برنامه‌ریزی سیستمهای اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	سازمانهای خصوصی کشور سنگاپور	مشکلات کلیدی دسته‌بندی مشکلات بر اساس مراحل برنامه‌ریزی	Teo and Ang 2001
عوامل مؤثر بر پذیرش فناوری اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	انواع سازمانها کشور عربستان سعودی	تأثیر پنج ویژگی نوآوری (مدل راجرز)	Al-Gahtani 2003
موفقیت کاربرد فناوری اطلاعات	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	سازمانهای بزرگ ساختمانی کشور استرالیا	عوامل موفقیت و موانع	Peansupap and Walker 2005
عوامل انسانی استقرار سیستمهای اطلاعات مدیریت	کمّی	پیمایش/ پرسشنامه	سیستم اطلاعات مدیریت سازمانهای دولتی ایران	عوامل موفقیت و موانع مدلی برای دسته‌بندی عوامل	قاضی‌زاده ۱۳۷۵

ماخذ: علیدوستی، ۱۳۸۹ :۲۲۰

۳- فناوری اطلاعات و موانع کاربرد آن در سازمانها

بسیاری فناوری اطلاعات را مترادف با کامپیوتر می دانند. این تلقی، از آنجا که موتور محرکه این فناوری کامپیوتر است چندان بیهوده نیست. اما ازآنجا که تنها بیانگر گوشه ای از تغییرات است که در اثر ورود به این مرحله حیات به وجود آمده (یا خواهد آمد) دور از واقعیت است اگرچه در حال حاضر بسیاری از افزارهای مبتنی بر فناوری اطلاعات مشخصا کامپیوتری نیستند اما آنچه رشته همه کاربردهای مختلف این فناوری را به هم پیوند می دهد جریان اطلاعات و پردازش آن است(یار محمدی،۱۳۹۴: ۴۸). فناوری اطلاعات تغییرات متعددی نظیر تغییرات در محیط رقابتی ، ساختار فرهنگ سازمان را ایجاد می نماید . همچنین این فناوری افزایش اثر بخشی و کارایی در انجام وظایف و افزایش در مقادیر داده و اطلاعاتی که می تواند پردازش ، توزیع و ذخیره می‌شود را نیز موجب می شود (Morton, 1996) . توسعه فناوری اطلاعات مسائل دیگری در موضوعات گوناگون اجتماعی (تاثیر بر زندگی کاری) ، روحی (مباحث مربوط به دارایی فکری) و سیاسی (مباحث مرتبط با ساختارهای قدرت در درون سازمان ها) را نیز موجب می شود (Du Plooy ,1998). می توان به فن آوری اطلاعات به عنوان سیستمی متشکل از سه زیر سیستم سخت افزار ، نرم افزار و فرد افزار همانند شکل شماره یک نگریست (Du Plooy,1995).



نمودار شماره یک- بیان شماتیک سیستم اطلاعات (Du ploy,1995)

موانع گوناگونی بر سر راه اشاعه فناوری اطلاعات، هم در کشورهای در حال توسعه و هم در کشورهای صنعتی وجود دارند که موجب کندی روند رشد و توسعه فناوریها اطلاعات می شوند.

اولین مانع، فقدان زیرساختهای فنی و حمایتی است. استدلال میشود که فناوری اطلاعات مشخصه ای ذاتی دارد که موجب می شود، فرآیند اشاعه آن حساسیت زیادی داشته باشد و آن هم جنبه های استفاده و به کارگیری آن در مسائل گوناگون اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است. بنابراین فناوری اطلاعات بیشتر در کشورهایی گسترش می یابد که اولا اقتصاد پیشرفته و و نظامهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی توسعه یافته ای دارند و ثانیاً

نظام های توزیع انرژی (الکتریکی) قابل اطمینان است. به علاوه، این فناوری وابستگی شدیدی به فناوریها ارتباطات راه دور، مانند تلفن و نمابر دارد. این نظامها میتوانند، زمینه های استفاده و مبادی ورود به بهره گیری از فناوریها اطلاعات را هم در سطح محلی و هم در سطح جهانی فراهم کنند(نصیری علی آبادی،۱۳۸۸ :۵۷).

دومین مانع، نداشتن مهارت استفاده از نظامهای عملیاتی متکی بر فناوری اطلاعات است . یکی از عوامل کلیدی که اشاعه (فناوری اطلاعات)، را کند میکند، فقدان آگاهی از منافع بالقوه فناوری اطالعات است. شاید مانع عمده بر سر راه اشاعه فناوری اطالعات، ظرفیت و توانایی واحدهای سازمانی در جذب این فناوری جدید باشد(عطاران، ۱۳۸۳،ص ۱۱۵). از دیگر موانع کاربرد فناوری اطلاعات به شرح ذیل می باشد:

جدول شماره دو: مجموعهٔ مهمترین موانع کاربرد فناوری اطلاعات، ماخذ: علیدوستی،۱۳۸۹ :۲۲۵

٤- روش پژوهش

این پژوهش براساس اهداف پژوهش، از نوع کاربردی؛ روش انجام آن توصیفی - تحلیلی و روش جمع آوری داده ها کتابخانه ای- میدانی بوده است. اطلاعات مورد نیاز برای این پژوهش طی دو مرحله جمع آوری شد؛ مرحلهٔ اول، شامل منابع کتابخانه ای، کتابها و اینترنت و مرحلهٔ دوم، مطالعات میدانی مشتمل بر مصاحبه و تکمیل کردن پرسشنامه ها از معلمان مدارس و نخبگان در دانشگاههای مستقر در شهر یزد (دانشگاه یزد و دانشگاه فرهنگیان) است. و نمونه های پژوهش از میان این افراد به صورت مبتنی بر هدف انتخاب شدند. تعداد حجم نمونه گیری ۲۲۶ نفر از افراد در دسترس و ضریب خطای ۵٪ می باشد. پرسشنامه TAM برای بررسی میزان پذیرش و استفاده از فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم(برگرفته از پرسشنامه پذیرش فناوری اطلاعات دیویس ۱۹۸۶) در چهار بخش توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، آگاهی از نیاز برای تغییر ؛ دانش دربارهٔ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات (پرسشنامه پنج ارزشی لیکرت). پایایی این پرسشنامه با آلفای ۰/۹۸ مورد تایید قرار گرفته است. همچنین در این تحقیق به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل سازی معادلات ساختاری(SEM) برای تعیین روابط خطی همزمان بین متغیرها استفاده گردید. عملیات آماری توسط نرم افزارهای SPSS/16 و LISREL 8.5 انجام خواهد گرفت و داده‌ها در سطح معنا داری ($\alpha \leq$ ۰/۰۵) تجزیه و تحلیل شدند.

٥- یافته های پژوهش

٥- ١. تحلیل توصیفی وضعیت سنی پاسخگویان

همان گونه که در جدول(سه) ملاحظه می شود از میان ۲۲۶ پاسخگویی که به پرسش های این پژوهش پاسخ گفته اند ، ۶۹ نفر برابر با ۳۰,۵۳ درصد در سن ۳۱ تا ۳۵ سالگی ، ۵۲ نفر برابر با ۲۳ درصد در سن ۳۶ تا ۴۰ سالگی، ۳۷ نفر برابر با ۱۶,۳۷ درصد در سن ۴۱ تا ۴۵ سالگی قرار داشته اند . همچنین ۲۸ نفر برابر با ۱۲/۳۸ درصد بالای

شماره	منبع شرح عامل	Ewusi-Mensah and Przasnyski 1991	Clegg et al. 1997	Igbaria, Zinatelli, and Cavaye 1998	De Boer and Walbeek 1999	Heeks, Mundy, and Salazar 1999	Whittaker 1999	Heeks and Bhatnagar 2000	Kunda and Brooks 2000	Tiamiyu 2000	Yetton et al. 2000	Sohal, Moss, and Ng 2001	Teo and Ang 2001	Heeks 2002	Al-Gahtani 2003	Peansupap and Walker 2005	قاضی‌زاده ۱۳۷۵
۱	نبود اتفاق نظر میان مدیران سازمان، متخصصان فناوری اطلاعات، و کاربران نهایی در زمینهٔ کاربرد فناوری اطلاعات	✓															
۲	ناآگاهی مدیران سازمان از کاربردهای فناوری اطلاعات		✓														
۳	نبود دید بلندمدت در مدیران سازمان نسبت به تأثیرات فناوری اطلاعات		✓														
۴	محدود شدن هدف از کاربرد فناوری اطلاعات به کاهش هزینه‌ها		✓														
۵	کمبود نیروی انسانی واجد شرایط در زمینهٔ فناوری اطلاعات			✓	✓				✓				✓				
۶	کمبود عرضه‌کنندگان واجد شرایط در حوزهٔ فناوری اطلاعات			✓													
۷	قوانین و مقررات نامناسب				✓												
۸	نبود زیرساختهای مناسبِ فناوری اطلاعات				✓				✓								
۹	محدودیت تقاضا برای فناوری اطلاعات				✓												
۱۰	وضعیت نامناسب اقتصادی				✓				✓								
۱۱	ناآشنایی افراد درگیر با کاربرد فناوری اطلاعات با زبان انگلیسی				✓												
۱۲	کاربرد طرحهای عقلایی فناوری اطلاعات، بدون توجه به واقعیتهای رفتاری ـ اجتماعی سازمانها					✓		✓						✓			
۱۳	کاربرد سیستمهای ساخته شده برای بخش خصوصی در سازمانهای بخش دولتی					✓		✓						✓			
۱۴	کاربرد سیستمهای ساخته شده برای کشورهای دیگر در سازمانهای دولتی یک کشور خاص					✓		✓						✓			
۱۵	برنامه‌ریزی ضعیف برای کاربرد فناوری اطلاعات						✓										
۱۶	نبود تناسب و ناهمخوانی کاربردهای فناوری اطلاعات با نیازهای سازمان						✓										
۱۷	نبود حمایت و پشتیبانیِ مدیریت ارشد سازمان از کاربرد فناوری اطلاعات						✓					✓	✓				
۱۸	کاربردهای نابه‌جای فناوری اطلاعات در سازمان								✓								
۱۹	هزینهٔ بالای کاربرد فناوری اطلاعات									✓							
۲۰	وجود تعارض در تیم مجری کاربردهای فناوری اطلاعات										✓						
۲۱	عدم ثبات در تیم مجری کاربردهای فناوری اطلاعات										✓						
۲۲	نو بودنِ کاربرد فناوری اطلاعات										✓						
۲۳	محدودیتهای مالی											✓					
۲۴	دشواری توجیه هزینه‌های کاربرد فناوری اطلاعات											✓					
۲۵	نبود تعهد نسبت به تغییر در سازمان												✓				
۲۶	نادیده گرفتن هدفهای سازمان در کاربرد فناوری اطلاعات												✓				
۲۷	پیچیدگی و دشواریِ درک و کاربرد فناوری اطلاعات														✓		
۲۸	احساس به خطر افتادن امنیت شغلی در کاربران																✓
۲۹	احساس منفی نسبت به کاربرد فناوری اطلاعات در سازمان															✓	

۳۰	احساس عجز و ناکامی در کاربرد فناوری اطلاعات در میان کاربران																	✓		
۳۱	وجود تمایل به ثبات در سازمان																			✓

۴۵ سال و حدود ۱۸ درصد دیگر زیر ۳۰ سال سن داشته اند . بنابراین بیشتر پاسخ دهندگان این پژوهش در دامنه سنی ۲۰ تا ۴۰ سال قرار داشته اند.

جدول(سه) توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه بر حسب وضعیت سنی پاسخگویان					
		فراوانی	درصد	میانگین	انحراف معیار
گروههای سنی	۲۰ تا ۲۵ سال	۲۰	۸,۸	-	-
	۲۶ تا ۳۰ سال	۲۰	۸,۸	-	-
	۳۱ تا ۳۵ سال	۶۹	۳۰,۵۳	-	-
	۳۶ تا ۴۰ سال	۵۲	۲۳	-	-
	۴۱ تا ۴۵ سال	۳۷	۱۶,۳۷	-	-
	بالاتر از ۴۵سال	۲۸	۱۲,۳۸	-	-
	کل	226	100.0	36,77	7,80

۵- ۲. وضعیت آشنایی با اینترنت

چنانچه که در جدول زیر ملاحظه می‌گردد اکثر نمونه های تحقیق(۸۱ نفر) یعنی ۳۵/۸۴ درصد در حد نیاز و کمترین میزان(۱۱ نفر) یعنی ۴/۸۶ درصد در حد خیلی کم با اینترنت آشنایی دارند.

جدول شماره چهار: توزیع فراوانی وضعیت آشنایی با اینترنت در نمونه های تحقیق

وضعیت آشنایی با اینترنت	فراوانی	درصد
خیلی کم	۱۱	۴/۸۶
کم	۴۱	۱۸/۱۴
در حد نیاز	۸۱	۳۵/۸۴
زیاد	۴۹	۲۱/۶۸
حرفه ای	۴۴	۱۹/۴۷
کل	۲۲۶	۱۰۰

۵- ۳. توصیفی شاخص های مرکزی و پراکندگی متغیر های پژوهش

در جدول(پنج)تحلیل توصیفی متغیر های چهارگانه این پژوهش بر حسب شاخص های مرکزی و پراکندگی آورده شده است. بر اساس اطلاعات این جدول مقدار شاخص های مرکزی به شرح زیر است.

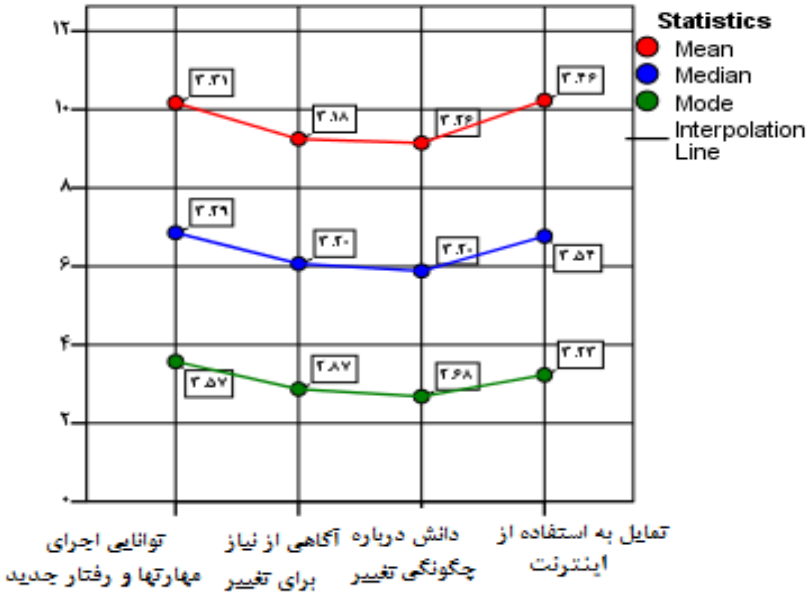
- مقدار میانگین متغیر های چهارگانه پژوهش که عبارتند از سودمندی ادراک شده، سهولت ادراک شده ؛ دانش دربارۀ چگونگی تغییر،تمایل به استفاده (به عنوان متغیر وابسته) در دامنه ۳/۱۷ تا ۳/۵۵ قرار دارند. کمترین مقدارمیانگین برای متغیر دانش دربارۀ چگونگی تغییر است و بالاترین میانگین متعلق به متغیر توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید شده است بر اساس این داده های توصیفی ، متغیر دانش دربارۀ چگونگی تغییر نسبت به متغیر های دیگر در وضعیت نسبتا نامناسب و متغیر توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید به علت مقادیر بالاتر از میانگین در وضعیت مناسب تری نسبت به دیگر متغیر ها قرار دارد.
- مقدار میانه برای متغیر های چهارگانه پژوهش در دامنه ۳/۲۰ تا ۳/۶۲ قرار دارند .کمترین مقدار میانه برای متغیر های تمایل به استفاده از اینترنت و دانش دربارۀ چگونگی تغییر است و بالاترین مقدار میانه متعلق به متغیر توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید است. مقدار نما یا مد متغیر های چهارگانه پژوهش به ترتیب عبارتند از توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، آگاهی از نیاز برای تغییر ، دانش دربارۀ چگونگی تغییر ، تمایل به استفاده از اینترنت در دامنه ۲/۶۸ تا ۴/۱۳ قرار دارند .

جدول(پنج): تحلیل توصیفی شاخص های مرکزی متغیر های پژوهش

		توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید	آگاهی از نیاز برای تغییر	دانش دربارۀ چگونگی تغییر	تمایل به استفاده از اینترنت
کل	صحیح	226	226	226	226
	مفقود	0	0	0	0
میانگین		3.5573	3.3116	3.1795	3.2645
میانه		3.6250	3.2857	3.2000	3.2000
نما		4.13	3.57	2.87	2.68[a]

نمودار (دو) مقادیر شاخص های مرکزی جدول (پنج) را به نمایش می گذارد، از آنجایی که شاخص های مرکزی این چهار متغیر در دامنه ۲/۸۷ تا۴/۱۳ قرار دارد لذا محقق جهت وضوح بیشتر این تفاوت های جزئی ،

نمودار در حالت STAKE[1] ترسیم نموده است .همان گونه که مشاهده می شود، مقدار میانگین ، میانه و مد متغیر تمایل به استفاده از اینترنت نسبت به مقدار میانگین گویه ها یعنی عدد۳ در بالاترین حد و دانش دربارهٔ چگونگی تغییر نیز در پایین ترین حد قرار دارد . بنابراین در مجموع باید گفت بین مقادیر شاخص های مرکزی متغیر های فوق ، تفاوت آشکاری وجود دارد و برخی از متغیر ها نسبت به متغیر های دیگر در وضعیت نسبتا بهتری قرار دارند .

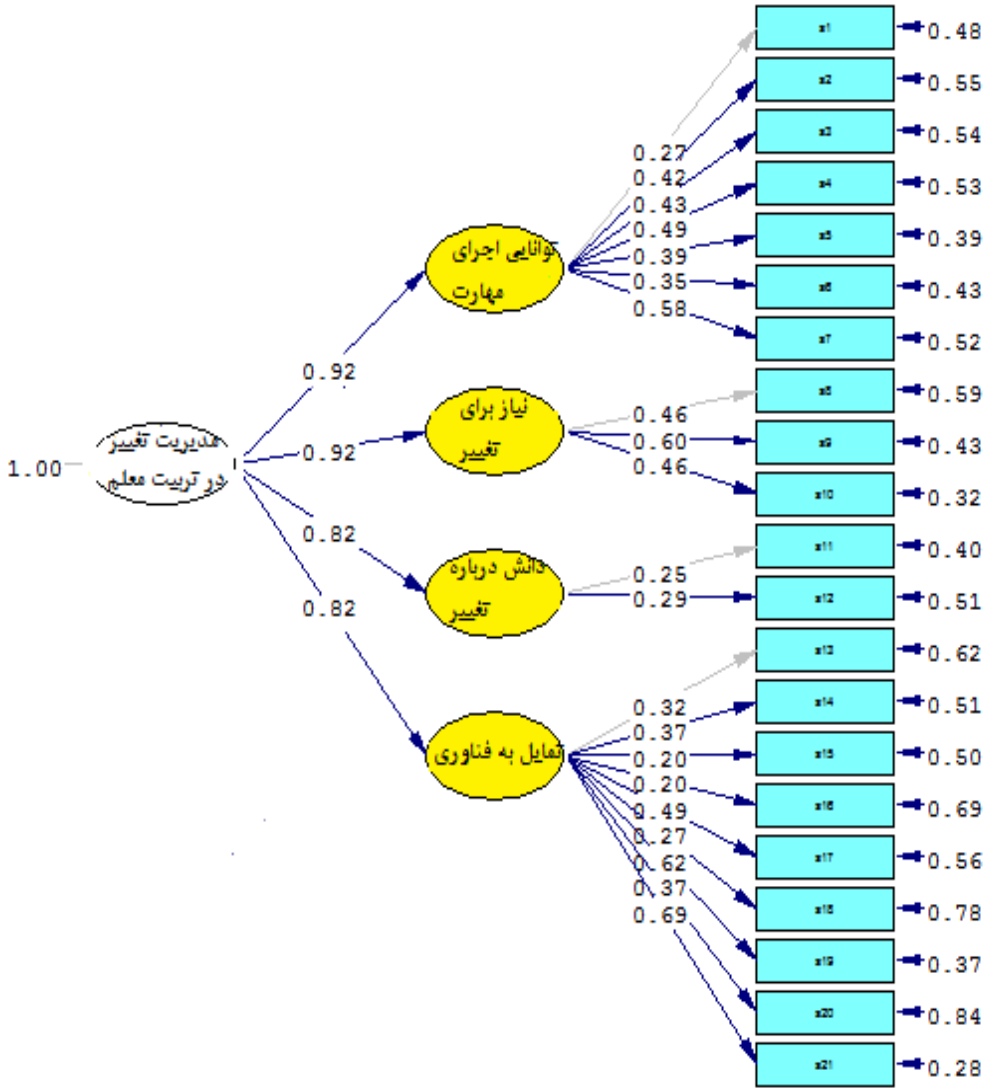


نمودار شماره دو: توزیع شاخص های مرکزی متغیر های چهار گانه پژوهش

۵- ٤ . آزمون برازش مدل تحقیق

بر مبنای یافته‌های نظری، ساختارهای پژوهش در چهار بعد و ۲۱ شاخص دسته‌بندی گردید و بر اساس مساله پژوهش در تبیین کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر، به سنجش هر یک از این متغیرهای با توجه به نتایج مدل معادلات ساختاری پرداخته می شود. در مرحله نخست، ضریب بتای هر یک از ابعاد چهارگانه مربوط به ساختارهای مربوطه کاربرد فناوری اطلاعات و گویه‌های مربوط به هر بعد محاسبه گردید(نمودار شماره سه):

نمودارشماره(سه):ضریب بتای عوامل مربوط به کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم

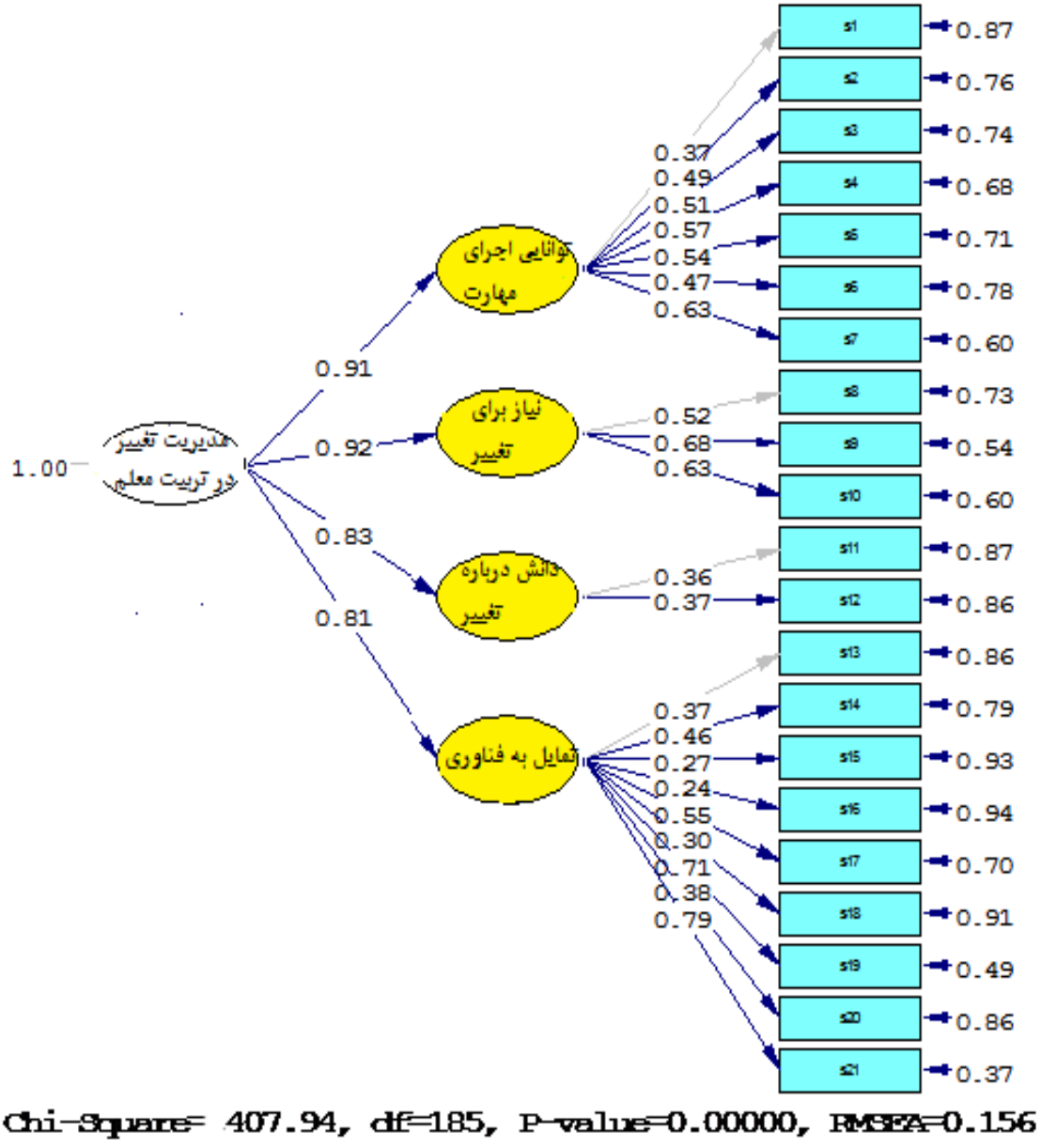


Chi-Square= 407.94, df=185, P-value=0.00000, RMSEA=0.156

چنانچه ملاحظه می گردد، ابعاد چهارگانه در چهار بخش توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، آگاهی از نیاز برای تغییر ؛ دانش دربارهٔ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات به ترتیب با بار عاملی(غیر استاندارد) ۰,۹۲، ۰,۹۲، ۰,۸۲ و ۰,۸۲ بر مدیریت تغییر مراکز تربیت معلم تاثیر می گذارد. در گام بعد از محاسبه بار عاملی غیر استاندارد مربوط به عوامل؛ به دنبال نشان دادن شدت تاثیر می باشیم که از طریق ضریب بتای استاندارد شده بدست می آید. در شرایط محاسباتی ضریب بتای استاندارد شده، کلیه گویه ها و ابعاد به صورت

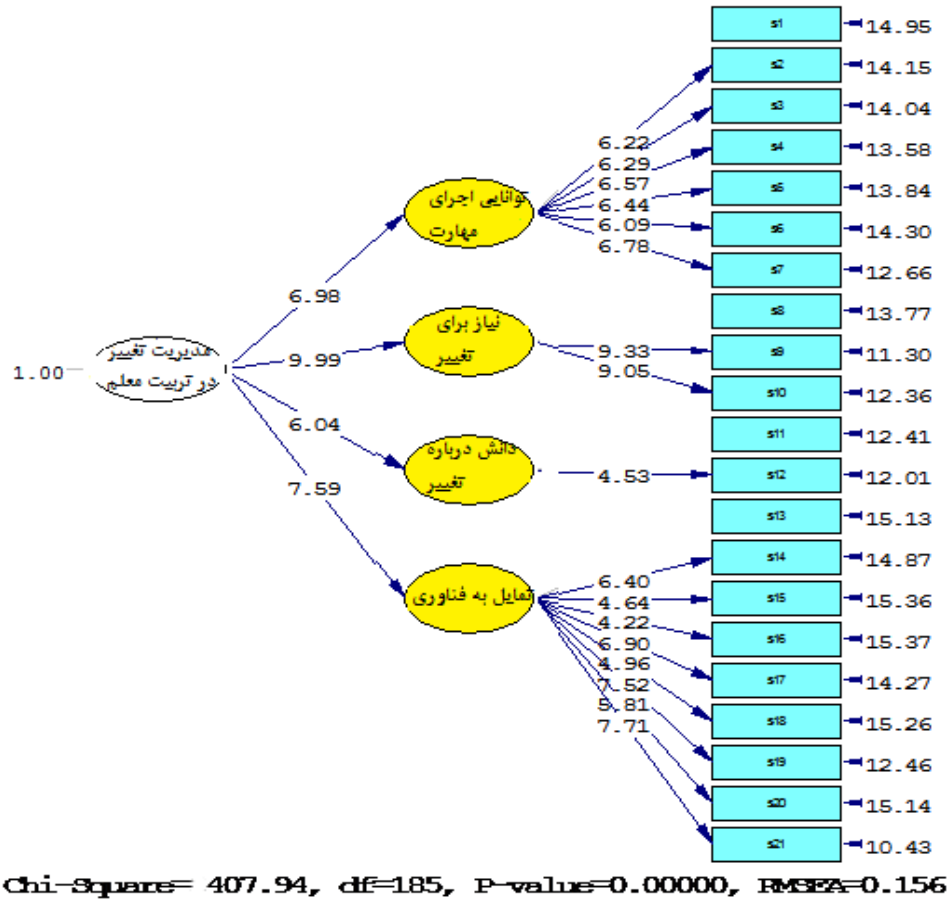
یک شبکه علی در مدل مفروض می گردد که یک کل منسجم می باشد. در این حالت می توان به شرط معنی دار بودن مسیرها، شدت تاثیر را سنجید(نمودار شماره چهار):

نمودارشماره(چهار):استاندارد عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم



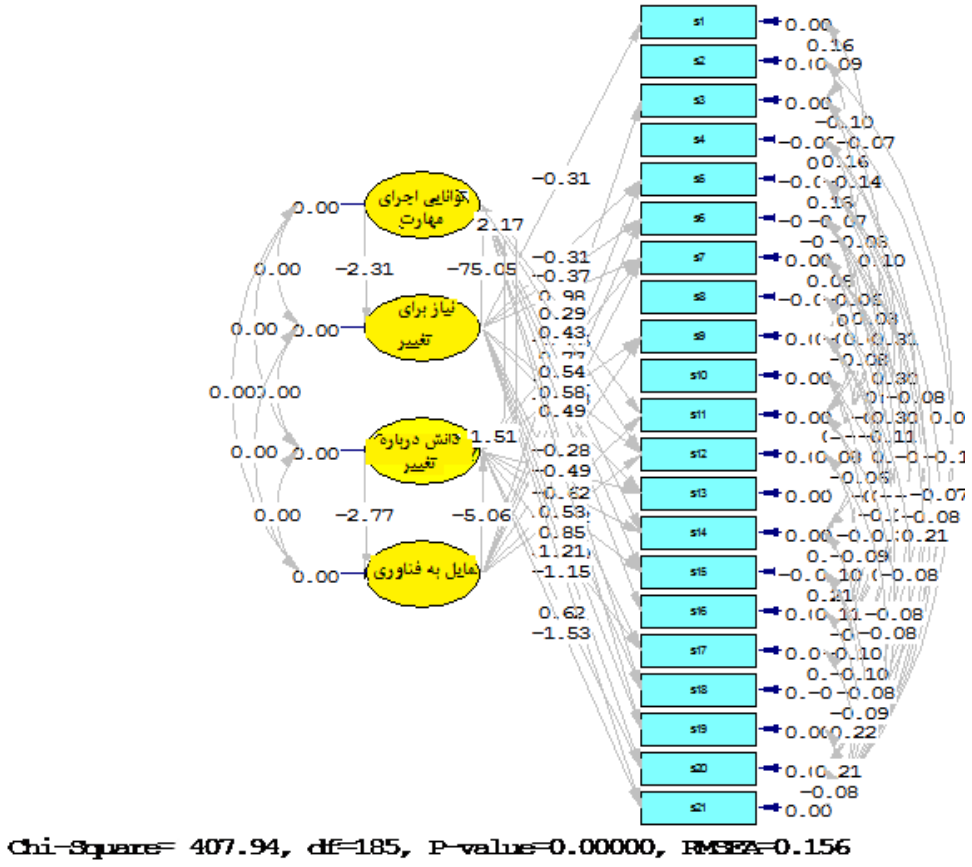
بر اساس محاسبات صورت گرفته و خروجی معادلات ساختاری، عوامل چهارگانه‌ی آگاهی از نیاز برای تغییر؛ توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، ؛ دانش دربارۀ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات به ترتیب با بار عاملی(غیر استاندارد) ۰,۹۱، ۰,۹۲، ۰,۸۳ و ۰,۸۱ بر ایجاد مدیریت تغییر از طریق فناوری اطلاعات تاثیر می‌گذارد. بدین معنی که در صورت معنی دار بودن مسیرهای تاثیر ابعاد چهار گانه در کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم و تغییر یک واحدی مربوط به ابعاد چهارگانه، به طور جداگانه، موجب تغییر ۰,۹۱، ۰,۹۲، ۰,۸۳ و ۰,۸۱ درصدی کاربرد فناوری در مراکز تربیت معلم می شود. در مرحله سوم معنی دار بودن مسیر های مختلف شبکه تاثیرگذاری(شبکه علی) مورد نظر را در بوته آزمون قرار داده و از معنی دار بودن کلیه مسیرهای شبکه تاثیرگذاری مربوط به کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم ، اطمینان حاصل می گردد(نمودار شماره پنج):

نمودارشماره(پنج):ضریب معنی داری عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم



در معادلات ساختاری و تحلیل مسیر، ارزش عددی تعیینی برای معنی دار بودن مسیرها عدد ۱,۹۶ می باشد. بدین معنی که ابعاد و گویه های مربوط به عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم برای حضور در شبکه تاثیرگذاری، می بایست دارای ضریب معنی داری بالاتر از ۱,۹۶ باشد. چنانچه ملاحظه می گردد در کلیه مسیرهای مربوط به مدل ساختاری عوامل موثر، ضریب معنی داری بالاتر از ارزش عددی یاد شده بوده و لذا معنی دار بودن مسیرها قابل استنباط است. در نهایت در مدل ساختاری مربوط به عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم ، خوشه بندی گویه ها بر اساس اکتشاف صورت گرفته در مرحله پیشین پژوهش بوده و در معادلات ساختاری و تحلیل مسیر، مبنای تفسیر قرار گرفتند. در این مرحله سعی می گردد ارتباط احتمالی بین گویه ها(سنجه ها) که زیربنای توجه به کنش متقابل و احتمالی عوامل (بر اساس احتمال ارتباط سنجه ها) می باشد، مورد تاکید قرار گیرد.(نمودارشش):

نمودارشماره(شش):ارتباط عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم



چنانچه ملاحظه می‌گردد، ابعاد چهارگانه غیر از اینکه با گویه‌های خود در ارتباط می‌باشند، بعضا" با گویه‌ها (سنجه‌ها) سایر ابعاد نیز در ارتباط می‌باشد. به طور کلی درخصوص مدل ساختاری مربوط به عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم می‌توان استنباط ذیل را ارائه نمود:

در مدل ساختاری مربوط به عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات ، سؤال های۱۳،۸،۱و۱۴ به عنوان متغیر مقیاس ثابت درنظرگرفته شده ومقادیرt-value آن گزارش نشده است. با توجه به محاسبات صورت گرفته، چنانچه در نمودار های مربوط به تحلیل عاملی تأییدی مربوط به عوامل کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم نیز ملاحظه می‌گردد(نمودار استاندارد) براساس ارزش عددی مربوط به بارهای عاملی، ضرایب برآورد شده کلیه مسیرها، معنادار می‌باشد. مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از ابعاد و گویه های مربوط به عوامل کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم ، نشان دهنده قدرت بار عاملی بر عامل (متغیر مکنون) بوده و چنانچه ملاحظه می گردد، کلیه مقادیر t محاسبه شده برای ابعاد و گویه های موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم بزرگتر از ۱/۹۶ بوده و معنادار بودن مسیرها را نشان می دهد.

همچنین در مرحله بعد، برازش نکوئی شبکه علی مربوط به عوامل کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم ، می‌بایست مورد سنجش قرار گیرد.بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از مدل معادلات ساختاری، مقدار X^2/DF محاسبه‌شده ۲/۲۰ می‌باشد؛ با عنایت بر اینکه عدد به‌دست‌آمده کوچک‌تر از ۳ می‌باشد، لذا قابل استنباط است که مدل علی در نظر گرفته شده برای تبیین عوامل کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم دارای برازش نکوئی مناسب می‌باشد. همچنین محاسبات صورت گرفته نشان می‌دهد که ریشه خطای میانگین برابر با ۰/۰۱۵ بوده و از مجذوراتRMSEA تقریب که می‌بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد، کمتر است. همچنین شاخص‌های (شاخص نکویی برازش) GFI و (شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش) AGFI به ترتیب برابر ۰/۹۲۷ و ۰/۹۰۷ محاسبه گردید. ارزش عددی این شاخص ها بدین دلیل که می‌بایستی بیشتر از ۰/۹۰ باشد، نشان از برازش مدل علی در نظر گرفته شده برای تبیین عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم از نگاه مدیریت تغییر دارد. در مدل علی- تبیینی مربوط به عوامل موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم ، متغیر کاربرد فناوری اطلاعات به عنوان متغیر درون زا و ابعاد چهار گانه‌ی توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، آگاهی از نیاز برای تغییر ؛ دانش دربارهٔ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات به عنوان متغیرهای برون‌زای مدل در نظر گرفته شد. با توجه به نمودار تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم مربوط به متغیر کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم (نمودار استاندارد) که نشان دهنده‌ی قدرت تبیین و تاثیر ابعاد چهار گانه(متغیرهای نهفته برون زا) بر متغیر یاد شده(متغیر درون زای مدل) می باشد، می‌توان جدول اولویت بندی تاثیر ذیل را ارائه نمود:

جدول شماره شش: میزان قدرت اثر کل متغیرهای نهفته برون زا (ξ، KSI) بر متغیر نهفته درون زا (η، ETA).

جهت مسیر	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده B	t	اولویت تاثیر
عوامل				
آگاهی از نیاز برای تغییر	۰/۹۲	۰/۹۲	۹/۹۹	۱
توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید	۰/۹۲	۰/۹۱	۶/۹۸	۲
دانش دربارهٔ چگونگی تغییر	۰/۸۲	۰/۸۳	۶/۰۴	۳
تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۸۲	۰/۸۱	۷/۵۹	۴

چنانچه ملاحظه می‌گردد، عامل آگاهی از نیاز برای تغییر با ضریب معنی‌داری **۹,۹۹** و ضریب تاثیر **۰,۹۲** به میزان بیشتری کاربرد فناوری اطلاعات در مراکز تربیت معلم را تبیین می‌نماید. به عبارتی بین مولفه های مدیریت تغییر در مراکز تربیت معلم با رویکرد کاربرد فناوری اطلاعات و آگاهی از نیاز برای تغییر از نظر پاسخگویان رابطه معنی دار و وابستگی وجود دارد. همچنین عوامل توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید، دانش دربارهٔ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات باضریب استاندارد شده «۰,۹۱»،«۰,۸۳» و«۰,۸۱» در مرحله بعدی تاثیر قرار داشته و کاربرد فناوری اطلاعات را تبیین می نمایند.

نتیجه گیری پژوهش و ارائه پیشنهادات

اهمیت تغییر و تحول بر کسی پوشیده نیست، چرا که نیازی همیشگی است. سازمان های موفق در جهان امروز سازمان هایی هستند که تغییر و تحول را در چهارچوب تشکیلاتی خود بگنجانند. برکسی پوشیده نیست که بنیان هر سازمان بر پایه برآورده سازی نیازها است و از آنجایی که نیاز انسان ها پیوسته در حال تغییر و یا میل به سمت نیاز جدید است، بنابراین لزوم تحول در سازما نها همواره دیده می شود و احساس نیاز به مدیریت برروی این تحولات بیش از پیش خود را نمایان می سازد. بحث رشد و تحول و بهبود سازمانی که امروزه از مهم ترین موضوعات جوامع و به ویژه کشورهای در حال توسعه می باشد، پیش از آن که موضوعی اقتصادی و سیاسی باشد، موضوعی مدیریتی است و لزوم آن در سازمان ها و به طور کلی در سطح جامعه احساس می گردد. ولی جهت اتخاذ استراتژی مناسب برای تغییر در) سازمان نیاز به درک سازمان و عناصر آن می باشد تا براساس آن بتوان راهکاری مناسب را به کار گرفت. بدین منظور، مفهوم مدیریت تغییر ایجاد شده است که طی مراحلی تغییر مورد نیاز را به دنبال شناخت عوامل مؤثر در تغییر، در سازمان متبوع ایجاد می نماید و همین امر لزوم داشتن آگاهی و دانش کافی در این زمینه را نمایان می سازد، زیرا که مدیران جهت به کارگیری مدیریت تغییر باید با دانش کافی با آن برخورد نمایند. نتایج این پژوهش نیز نشان داد که در گام اول آگاهی تغییر در مراکز تربیت

معلم با رویکرد کاربرد فناوری اطلاعات و آگاهی از نیاز برای تغییر از نظر پاسخگویان رابطه معنی دار و وابستگی وجود دارد. به عبارتی کمبود دانش در زمینه تکنولوژی اطلاعات مانع پذیرش این تکنولوژی در مراکز تربیت معلم است. اکثر فرهنگیان به اندازه کافی نقش فناوری اطلاعات را درک نمی کنند. این افراد رویکرد یکپارچه‌سازی را آغاز نمی‌کنند و در مقابل یکپارچه‌سازی پیشنهاد شده به دلیل ترس از عدم توانایی بعدی در درک فرایند یا کنترل آن مقاومت می‌کنند. در صورتی که اگر سوادی در زمینه فناوری اطلاعات داشته باشند، ممکن است ذهنیت جدیدی داشته باشند. همچنین توانایی اجرای مهارت ها و رفتار جدید ، دانش دربارهٔ چگونگی تغییر و تمایل به استفاده از فناوری اطلاعات در مرحله بعدی تاثیر قرار داشته و کاربرد فناوری اطلاعات را تبیین می نمایند. در نتیجه قبل از آنکه فناوری اطلاعات بتواند به نحو مؤثری در سطح سازمان به خدمت گرفته شود، افراد باید در زمینه‌های مختلف این تکنولوژی آموزش داده‌شوند. آموزش منابع انسانی خصوصا در مراکز تربیت معلم که خود بستر تربیت منابع انسانی است می تواند به تعامل‌پذیری ،امنیت، انعطاف‌پذیری ، مقیاس‌پذیری سازمان کمک می نماید.

با توجه به شـرایط دنیای کنونی، مراکز تربیت معلم برای بـرآوردن نیازهای خود به انواع فناوریهای نوین نیاز دارد و باید برای انتقال، ورود آن و ایجاد دانش و مهارت فنی برای استفاده از این ابزارها تلاش کند، بنابراین، راهکارهای زیر برای اسـتفادهٔ صحیح از فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی در این مراکز پیشنهاد میشوند. با توجه به یافته های پژوهش، برای توسعهٔ سواد اطلاعاتی و ارتباطی باید به الگوهای سواد فناوری اطلاعاتی و ارتباطی توجه کرد، زیرا به کارگیری الگوی مناسب مهمترین گام در تربیت منابع انسانی در حوزهٔ این فناوریها خواهد بود و زمینهٔ مناسبی را برای توسعـهٔ فناوری اطلاعات و ارتباطات فراهم خواهد کرد، چرا که یکـی از ویژگیهای اصلی این الگو نحوهٔ عملیاتی کردن آن در سطوح مختلف، به سوی توسعهٔ فناوری پایدار خواهد بود.

برای برنامه ریزی و اجرای دوره های آموزشی سواد فناوری اطلاعاتی و ارتباطی برای معلمان باید به مؤلفه هایی چون جامعهٔ اطلاعاتی، ابزار اطلاعاتی، پردازش اطلاعاتی و مدیریت اطلاعاتی توجه کرد. با توجه به اینکه اسـتفادهٔ مـؤثر از فناوری اطلاعات و ارتباطات توسـط فرهنگیان سبب انگیزش و اعتماد به نفس بیشـتر و ایجاد قابلیتهای حل مسـئله، بهبود ارائهٔ مطالب، بهبـود مهارتهای ارتباطی و اجتماعی، ارتقای یادگیری فرد یادگیرنده و پیشـرفت در آن میشـود و همچنین در نهایت به بهبود بهره وری می انجامد، پس پیشنهاد می شود مراکز تربیت معلم نسبت به برگزاری دوره های تکمیلی این فناوریها به دنبال برگزاری پودمانهای هفتگانهٔ ICDL اقدام کند.

منابع و ماخذ

۱. عطاران، محمد (۱۳۸۳). فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند.
۲. علیدوستی، سیروس (۱۳۸۷). موانع کاربرد فناوری اطلاعات از نگاه مدیریت تغییر.کتابداری و اطلاع رسانی؛۲۱۵-۲۲۲.

۳. معافی، احسان، ا... اصغری، ایمان و آذری تاکامی، لطف ا... (۱۳۸۸). بررسی مشکلات و موانع بکارگیری فناوری اطلاعات (مطالعهٔ موردی: شرکت برق منطقه ای مازندران). تهران، مجموعه مقالات هفتمین کنفرانس بین المللی مدیریت، صص ۱-۱۵.

۴. موحدی، مسعود و عابسی، مسعود (۱۳۸۲). معرفی، بررسی و اصلاح مدل پذیرش تکنولوژی. ارائه شده در کنفرانس بین المللی مدیریت، تهران، صص ۱ -۱۳.

۵. نصیری علی آبادی؛ رکسانا (۱۳۸۸). بررسی موانع به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش و ارائه الگو در این زمینه. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شمارهٔ ۳۱ ،سال هشتم، پائیز.

6. *Clegg, Chris et al. (1997). Information technology: A study of performance and the role of human and organizational factors. Ergonomics 40 (9): 851-871.*
7. *Dehning, Bruce, and Vernon J. Richardson. (2002). Returns on investments in information technology: A research synthesis. Journal of Information Systems 16 (1): 7-30*
8. ***Du Plooy N F. (1995)**. Information Systems as Social Systems. Working Paper. Department of Informatics: University of Pretoria.*
9. ***Du Plooy N F. (1996)**. Information Technology, Organizational Vulture and Working Life. Working Paper. Department of Informatics: University of Pretoria.*
10. ***Du Plooy N F. (1998)**. An Analysis of the Human Environment for the Adoption and Use of Information Technology. Unpublished D.Com Dissertation, University of Pretoria, South Africa.*
11. *Edwards, Sebastian. (2002). Information technology and economic challenge in developing countries. Challenge 45 (3 May/June): 19-4*
12. *Kunda, Douglas, and Laurence Brooks. (2000). Assessing important factors that support component-based development in developing countries. Information Technology for development 9: 123-139.*
13. ***Santos, Brian Dos, and Lyle Sussman. (2000)**. Improving the return on IT investment: The productivity paradox .International Journal of Information Management20: 429-*
14. ***Scott Morton M.S.(1996)**; Foreword to the corporate of the 1990s: Information technology and organizational transformation; New York: Oxford University Press, 1991.*
15. *Remenyi D.; As the first 50 years of computing draw to an end ... : What kind of society do we want?; Journal of Information Technology, Vol.17, 2002*
16. *Tiamiyu, M.A. (2000). "Information technology in Nigerian federal agencies: Problems, impacts and strategies". Journal of Information Science, Vol. 26, No. 4, pp: 227-237*

«نقد و بررسی الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم»

سجاد طالبیان[۱]

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم و روش تحلیلی هست. آموزش و پرورش به عنوان مرکزی است که به تربیت و آماده ساختن نیروهای انسانی کارآمد ، شایسته و دارای مهارت برای پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه های مختلف می پردازد. عملکرد صحیح آموزش و پرورش ، توسعه و پیشرفت را برای جامعه به ارمغان می آورد. سرمایه گذاری به منظور تربیت و تامین این رکن مهم تعلیم و تربیت بهترین و سومندترین نوع سرمایه گذاری است. باتوجه به اهمیت نقش معلمان و اعتبار و ارزشی که بر آنان متصور است ، در آموزش و پرورش اولویت اول باید به معلم تعلق بگیرد. بنابراین ضرورت داشتن الگوهای پذیرش دانشجو جهت تربیت معلم برای استفاده از منابع سرشار و ارزشمند قشر جوان کشور به منظور افزایش توان ملی برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی و پرورشی در شرایط رقابتی امروز یک امر مهم تلقی می شود، که این وظیفه برعهده دانشگاه فرهنگیان قرار گرفته که به عنوان رکن رکین تحول و تعالی تربیت معلم کشور شناخته می شود و در مجموعه فعالیت های مربوط به تأمین احتیاجات نیروی انسانی انتخاب افراد شایسته اولین قدم و شاید مهمترین قدم هاست. در این پژوهش، سیاست های توسعه کمی و پذیرش دانشجو و الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم مورد بحث و تبادل قرار گرفته است، که وارد کردن الگوهای تازه و تکنیکی موجب بهبود کیفیت فعالیت های تخصصی می شود. با بررسی الگوها، با توجه به دیدگاه های موافق و مخالف که توسط پژوهشگران و مسئولین ذی صلاح بیان شده، به نقد آن پرداختیم.

کلید واژه: آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم، معلم، الگو، پذیرش.

مقدمه

[۱] دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مقصودی همدان sajadtal212@gmail.com

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 اند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده اند، چهره ی سازمان های آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح افزا و لذت بخش مبدل کنند و یا انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوخاسته و اعمال روش های مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان، نوجوانان را فراهم می سازند(صافی،۱۳۷۳).

آموزش و پرورش به عنوان زیر مجموعه های نظام آموزشی کشور در فرآیند توسعه کشور مطرح می باشد و به عنوان مرکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروهای انسانی کارآمد ، شایسته و دارای مهارت برای پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه های مختلف می پردازد ، نقش حیاتی و کلیدی به عهده دارد، چرا که آموزش و پرورش با برون دادهای خود به جامعه عملا در راه توسعه گام بر می دارد . آموزش و پرورش نهادی است که در راس هرم نهادهای علمی یک جامعه قرار دارد. عملکرد صحیح آموزش و پرورش از یک طرف ، توسعه و پیشرفت را برای جامعه به ارمغان می آورد و از طرف دیگر، روند توسعه جامعه را به عنوان بازخوردی مثبت به مکانی رفیع تر و مسئول تر انتقال می دهد. در جهان امروز تمام جوامع یا توسعه یافته اند یا در تلاش برای رسیدن به توسعه هستند و در این میان ، آموزش و پرورش به دلایل انکار ناپذیری به عنوان یک موتور محرک ، تاثیر گذار و تاثیر پذیر بوده است(سلطانی، ۱۳۸۳).

نظر به اهمیت نقش معلمان و اعتبار و ارزشی که بر آنان متصور است، سرمایه گذاری به منظور تربیت و تامین این رکن مهم تعلیم و تربیت بهترین و سومندترین نوع سرمایه گذاری است. گسترش این قبیل سازمان ها مهمترین وظیفه مدیران رده عالی آموزش و پرورش و مدیران رده بالای کشور است(صافی،۱۳۷۳).

در میان نهادها وساختار های اجتماعی، نهاد آموزش وپرورش، اولویت واهمیت بیشتری دارد ودر درون این نهاد، اولویت اول باید به معلم تعلق بگیرد. چون کارگزاران اصلی تعلیم وتربیت معلم است وتحقق اهداف متعالی نظام تعلیم وتربیت با واسطه معلم صورت می گیرد(مهرمحمدی،۱۳۷۹).

دانشگاه فرهنگیان به عنوان رکن رکین تحول وتعالی تربیت معلم کشور با توجه به اساسنامه خود در اشاعه و وارد کردن تازه ترین پدیده های علمی و فنی و تکنیکی به نظام آموزش و پرورش کشور می تواند موجب

بهبود کیفیت فعالیت های تخصصی و فنی از طریق نوآوریها و روشهای جدید باشد. استقرار نظام ملی تربیت معلم با رویکرد آموزش تخصصی تربیت محور با همکاری دستگاه های ذیربط نقش اساسی دانشگاه ویژه فرهنگیان در تحول بنیادین را روشن میکند(امینی ودولتی ،۱۳۹۵).

باید بررسی کرد که مولفه ی تاثیرگذار در تربیت معلم مطلوب چیست و چرا گزینش و چگونگی انتخاب معلمان اهمیت دارد. زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه رو خواهد شد(پیاژه، ۱۳۶۷).

روش تحقیق و بیان مساله

این پژوهش با هدف بررسی الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم و بررسی دیدگاه های موافقان و مخالفان به دید نقادانه انجام گرفته است. از نظر ماهیت، داده ها جزء تحقیقات کیفی بوده و با روش تحلیلی به رشته تالیف درآمده است. مطالب با تکیه برمنابع کتابخانه ای، اسنادی و نتایج گزارش ها، کنفرانس ها و اجلاس های برگزار شده در زمینه نقد و بررسی الگو های پذیرش دانشجو در تربیت معلم، انجام شده است. بررسی و نقد الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم، از آن رو اهمیت و ضرورت دارد که به پژوهشگران کمک می کند تا تصویری از الگوها و نقدهای وارد بر آن ها به دست آورند و بتوانند ایده ها و الگوها را با الگوهای دیگر کشورها مقایسه کرده و الگوهای جدید طرح نمایند.

بنابراین، پژوهشگر بر آن است تا به این سوال پاسخ گوید که « برای جذب معلم چه الگوهایی پیش بینی شده و در حال اجراست و دیدگاه های موافق و مخالف آن ها چه مسایلی را در بر می گیرد؟»

دانشگاه فرهنگیان و رسالت تربیت معلم

دانشگاه فرهنگیان و رسالت تربیت معلم روشن است در مجموعه فعالیت های مربوط به تأمین احتیاجات نیروی انسانی انتخاب افراد شایسته اولین قدم و شاید مهمترین قدم هاست. انتخاب بهتر به وجود داوطلبان بیشتر و مستعدتر وابسته است بهترین انتخاب مستلزم بیشترین استقبال است.اصولاً انتخاب فقط آنگاه پیش می آید که تقاضا بر عرضه فزونی داشته باشد، خوشبختانه در حال حاضر شرایط اجتماعی و اقتصادی و استخدامی معلمان در جامعه به خصوص در چند سال اخیر باعث شده است خیلی از جوانان مستعد پرتلاش و توانمند به مشاغل آموزشی و تحصیل در مراکز تربیت معلم علاقه نشان دهند، کارشناسان برنامه ریزی و مسئولان آموزشی به حق

و با استدلالی کاملاً منطقی ویژگی ها و شرایط سنگین و گوناگونی برای داوطلبان تدریس و تحصیل در پردیس های تربیت معلم قائلند(تن[1]،۲۰۱۳).

این شرایط، باعث می شود که جوانانی که آمادگی و صلاحیت بیشتری دارند و از استعداد بهتر بهره مند هستند به رشته ها و مشاغل آموزشی جذب شوند. استقبال کم نظیر داوطلبان آزمون های سراسری در سال های اخیر از مراکز تربیت معلم نویدبخش جذب نخبگان علمی در دانشگاه فرهنگیان است. چنین گروهی هم از حیث استعداد و توانایی و هم از جهت علاقه و رغبت برای تربیت و کسب تخصص آمادگی بیشتری دارند و خواه ناخواه گروهی از نظر ترکیب متجانس و از لحاظ ثبات کار نافذ و عمیق و ضایعه ناپذیر خواهد بود. در این خصوص به مهم ترین مسأله یعنی روش انتخاب این داوطلبان باید اشاره شود. روش انتخاب معلم به خط مشی واحد و منحصر به فردی مانند آزمون ورودی و مصاحبه چند دقیقه ای نمیتواند محدود باشد، در انتخاب داوطلبان تحصیل در این دانشگاه مدل و الگویی باید بکار گرفته شود که تمامی ابعاد وجود متقاضی را در ارتباط با همه ضرورت های اشتغال در این حرفه ارزشیابی کند و سرانجام از تلفیق نمرات حاصل از آزمون ورودی، مصاحبه، ویژگیهای فردی، سوابق تحصیلی، مطالعه شناسنامه علمی، تحولی از گروه داوطلبان رده بندی معتبری فراهم آورد و بر مبنای آن رده بندی، بهترین متقاضیان را جهت تحصیل در دانشگاه انتخاب نماید. چنین فرآیندی مستلزم پروسه زمانی طولانی مدت برای انتخاب داوطلبانی است که نمره لازم را جهت قبولی کسب نموده اند(هنت[2]،۲۰۱۲).

در هر صورت ارتقاء و اعتلای موقعیت اداری، اجتماعی و اقتصادی موجود و تطبیق آن با ضرورتها و نیازهای جدید بسیار بجا و ضروری است و میدان فعالیت های دانشگاه فرهنگیان را افزایش می دهد و موجبات دسترسی سازمان های آموزشی به خدمات تعداد بیشتری از افراد صلاحیت دار و متخصص در فعالیت های آموزشی را فراهم می آورد. برای نیل به این مقصود صورت مطلوب آن است که برای اینگونه داوطلبان موقعیت استخدامی، اجتماعی و اقتصادی به صورتی که با رشته ها و تخصص آنان تناسب داشته باشد منظور گردد. در اثر نادیده گرفتن این مسأله مولفه انتخاب معلم از داوطلبان ورود به دانشگاه به احتمال انتخاب رشته های مزبور محول گردیده وشرایط بوجود آمده مشکلات فراوانی را برای آموزش و پرورش بوجود می آورد (آقازاده، ۱۳۸۸).

1-Tan
1-Hunt

دانشگاه فرهنگیان در تأمین و توسعه منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش دارای مرجعیت و محوریت است و تربیت معلم نیز بخشی از این مأموریت خواهد بود. این دانشگاه یک «دانشگاه حرفه‌ای» است، و می توان آن را متفاوت از سایر دانشگاه‌های آکادمیک تعریف نمود و البته که دانشگاه فرهنگیان نه توان رقابت در تربیت تخصصی با چنین دانشگاه‌هایی دارد و نه چنین رقابتی صحیح است(مهرمحمدی،۱۳۹۳).

آموزش و پرورش و الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم

آموزش و پرورش به عنوان زیر مجموعه های نظام آموزشی کشور در فرآیند توسعه کشور مطرح می باشد و به عنوان مرکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروهای انسانی کارآمد ، شایسته و دارای مهارت برای پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه های مختلف می پردازد ، نقش حیاتی و کلیدی به عهده دارد. ضرورت داشتن الگوهای پذیرش دانشجو جهت تربیت معلم برای استفاده از منابع سرشار و ارزشمند قشر جوان کشور در دانشگاه فرهنگیان به منظور افزایش توان ملی برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی و پرورشی در شرایط رقابتی امروز امری مهم تلقی می شود. دانشی که منبع گرانقدر ملی است و برخلاف منابع کمیاب دیگر قابل جانشینی نیست، این دانش در صورتی که در هر رشته دانشگاهی با نظام آموزشی کیفی عرضه شود، قابلیت بیشتری خواهد داشت(مایر[1] ،۲۰۱۳).

از آنجایی که در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی بسیار مهم است و معلم از مهمترین ارکان موثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تعلیم و تربیت به شمار می آید، این دانشگاه چه از جهت تربیت محققان طراز اول و چه در ارتباط با احتیاجات نیروی انسانی در هر حال باید به عالیترین سطح تخصص در هر رشته تحصیلی منتهی شود. این ویژگی تحصیلات عالی در این دانشگاه تا حدی خط مشی برنامه ریزی دانشگاهی را مشخص می کند، به این معنی که در هر رشته از تحصیلات این دوره ها در رابطه با هر نوع تخصص محتوای کار مشخص است.

تشکیل گروههای آموزشی و پژوهشی در زمینه روشها و فنون آموزشی، برنامه ریزی درسی، روشهای تخصصی تدریس در حوزه های موضوعی مر بوطه، روشهای ارزشیابی و تحقیق،کارورزی و تمرین معلمی، پژوهش در

[1]-Mayer

رویکردهای تربیت معلم و برنامه های درسی و... به قصد تحول در برنامه ها و روشهای 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 تحوّلی و نوآورانه را به طور موثر در آموزش و پرورش نهادینه نماید(امینی و دیگران،۱۳۹۵).

عدم توجه به رویکردها، روش ها و ابزارهای جدید مانع جدی پذیرش و حمایت برای اجرای سازماندهی کیفی در دانشگاه فرهنگیان است. در صورت واقع نشدن این سازمان در نقش راهبردی، کیفیت فعالیت در دانشگاه کاهش خواهد یافت(امینی و دیگران،۱۳۹۵).

سیاست های توسعه کمی و پذیرش دانشجو و الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم در هیئت امنا دانشگاه فرهنگیان مورد بحث و تبادل قرار گرفته است. الگوهای پیشنهادی درج شده در پیوست برنامه راهبردی به ترتیب:

الف- پذیرش دانشجو از دیپلم و سپری کردن دوره چهارساله در دانشگاه فرهنگیان در قالب متعهدین خدمت

ب- پذیرش دانشجو برای دوره یک ساله مهارت آموزی

ج- پذیرش در دوره کارشناسی ارشد

د- پذیرش در دوره دکتری هست.

در این پژوهش دو مورد الف و ب را مورد نقد و بررسی قرار می دهیم.

الف- نقد و بررسی الگوی پذیرش دانشجوی متعهد خدمت

براساس ماده بیست اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، پذیرش دانشجومعلمان از بین پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری، صورت بپذیرد. این ماده به این شرح است:

با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به شیوه مورد توافق وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری، صورت می‌پذیرد.

تبصره۱- پذیرش دانشجومعلمان از بین پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری، پس از تأیید صلاحیت عمومی و تخصصی آنان توسط وزارت آموزش و پرورش، صورت می‌پذیرد. پذیرفته شدگان نهایی با رعایت مقررات مربوط، به‌عنوان دانشجو معلم متعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش پذیرفته می‌شوند و باید پیش از ثبت نام رسماً تعهد دهند که پس از دانش‌آموختگی به میزان دو برابر مدت تحصیل خود، در محل تعیین‌شده توسط وزارت آموزش و پرورش خدمت نمایند. مدت تحصیل دانشجومعلمان جزء سوابق خدمت آنان محسوب می‌شود.

طبق همان ماده، هیأت امناء تصویب کرد، دانشگاه جهت تربیت معلمان دوره اول و دوم ابتدایی اولویت اول پذیرش از دیپلم و تربیت در دانشگاه فرهنگیان طی یک دوره چهارساله تعیین شد.

در دوره اول متوسطه برای دروس ترکیبی (تلفیقی) و غیر ترکیبی مقرر شد اولویت اول همچنان پذیرش از دیپلم و تربیت در دانشگاه فرهنگیان تعیین شود. در دوره متوسطه دوم نیز که الزاماً سطح و ماهیت دروس به صورت غیر ترکیبی است پذیرش در دانشگاه فرهنگیان اولویت اول باشد.

دیدگاه موافق

فردی که بنا است به عنوان معلم وارد کلاس درس شود حتماً می بایست آموزش های معلمی را بگذراند و معلم بدون تخصص، بینش و مهارت معلمی هرگز مفید نخواهد بود. به عبارت دیگر باید معلم دارای تخصص های دانشی و خصوصیات بینشی باشد. پذیرش از دیپلم اولویت دارد و اگر بتوانیم از دیپلم دانشجو پذیرش کنیم بهتر است (حدادعادل،۱۳۹۴).

دیدگاه مخالف

پذیرش از دیپلم به عنوان شیوه مبنایی پذیرش مورد نظر دانشگاه نیز بوده و هست، لکن نیاز آموزش و پرورش فراتر از میزانی است که دانشگاه حتی با توسعه ظرفیت های خود مطابق برنامه ده ساله قادرباشد پاسخگوی این نیاز باشد. لذا دانشگاه بر اساس واقعیت های اجرایی و نیاز متغیری ۳۰ تا ۵۰ هزار معلم در سال آموزش و پرورش، خود را ملزم به پیش بینی روش های دیگری علاوه بر پذیرش از دیپلم می داند. از سویی دیگر اگر دانشگاه و آموزش و پرورش قادر باشند امکانات مادی و مالی مورد نیاز پذیرش این میزان دانشجوی ورودی از

دیپلم را در هر سال فراهم نمایند، با عنایت به زیرساخت های علمی و تعداد مدرسان و اعضاء هیأت علمی دانشگاه مطابق استاندارد های تعریف شده بازهم شرایط مناسب از نظر تأمین اعضاء هیأت علمی مورد نیاز برای ایجاد ۱۲۰ تا ۲۰۰ هزار ظرفیت وجود ندارد(مهرمحمدی،۱۳۹۴).

در نقد این دیدگاه، این پرسش را باید مطرح کرد که «آیا در دوران کنونی، یک جوان ۱۸ ساله، آمادگی انتخاب هویت حرفه ای آینده خود را دارد؟»(صادق زاده،۱۳۹۳).

ب- نقد و بررسی پذیرش دانشجو برای دوره یک ساله مهارت آموزی

تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن ازطریق «دانشگاه فرهنگیان» وجود ندارد، مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یکساله مهارت‌آموزی در «دانشگاه فرهنگیان» بلامانع می‌باشد(ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،۱۳۹۰).

در صورت ضرورت و نیاز فراتر از ظرفیت دانشگاه، استفاده از ظرفیت ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه یعنی پذیرش افراد با مدرک کارشناسی و طی یک دوره یکساله مهارتی، حرفه ای در دانشگاه فرهنگیان و همچنین پذیرش دانشجو مطابق قواعد، ضوابط و برنامه های آموزشی، تربیتی دانشگاه فرهنگیان و استفاده از مشارکت سایر دانشگاه‌ها در اجرای این برنامه ها به عنوان دیگر اولویت‌های پذیرش دانشجو مورد تصویب قرار گرفتند. در دروس غیر ترکیبی مانند ریاضی در صورت نیاز فراتر از ظرفیت دانشگاه، پذیرش از دوره کارشناسی متناسب صورت پذیرد و پذیرفته شدگان در دانشگاه فرهنگیان دوره مهارت آموزی یک ساله طی کرده و گواهی صلاحیت حرفه ای دریافت می نمایند. در دوره متوسطه دوم نیز که الزاماً سطح و ماهیت دروس به صورت غیر ترکیبی است استفاده از ظرفیت ماده ۲۸ اساسنامه و استفاده از مشارکت سایر دانشگاه‌ها به عنوان اولویت های دیگر تعیین شدند. (صورت جلسه هیئت امنا،۱۳۹۴).

دیدگاه موافق

امروزه بسیاری از دانش‌آموختگان دانشگاه های ممتاز، متقاضی کار در آموزش و پرورش هستند. آیا ما باید این افراد را رها کنیم و نیروی مورد نیاز خود را منحصراً از دانشگاه فرهنگیان جذب نماییم یا مسیر جذب این افراد را

نیز هموار کنیم؟ دانشگاه فرهنگیان ، مرکزی است که می‌تواند در جذب و آموزش این متقاضیان برای خدمت در آموزش و پرورش ایفای نقش مهمی کند(دوگانی،۱۳۹۳).

تربیت معلم امری ملی است، و باید استفاده از همه ظرفیت‌های موجود را لازم و عقلانی دانست. باید میان دو بخش «تربیت علمی» و «تربیت حرفه‌ای» در تربیت معلم تمایز قائل شد، و برای «تربیت علمی» معلمان آینده، باید از ظرفیت های دیگر دانشگاه ها استفاده کرد و آنچه بر عهده دانشگاه فرهنگیان قرار می‌گیرد، «تربیت حرفه‌ای» است. بنا به این ایده، دانشگاه فرهنگیان، متولی ارائه خدمات تربیتی برای علاقه‌مندانی است که دوره کارشناسی خود را در یکی از دانشگاه‌های معتبر گذرانده‌اند و برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای متناسب با معلمی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به این دانشگاه وارد می‌شوند(مهرمحمدی،۱۳۹۳).

دیدگاه مخالف

بنا به حساسیت معلمی و در نتیجه تربیت معلم، در پذیرش دانشجو معلمان باید علاوه بر صلاحیت‌های عمومی، صلاحیت‌های ویژه نیز لحاظ گردد. باید الگوهای «کارآفرینی» که جذب و تربیت معلم را فرصتی برای ایجاد اشتغال تحصیل کردگان دانشگاه‌ها است، دانست و سفارش به دانشگاه‌ها برای تربیت معلم مورد نیاز آموزش و پرورش را باید مردود دانست و در فرع قرار داد. چون تخلّق به اخلاق الهی و سبک زندگی اسلامی نیاز به استدراج و بستر زمانی دارد، این مهم در غیر از دانشگاه فرهنگیان برآورده نمی‌شود. از این رو باید دانشجو معلمان با مدرک دیپلم جذب شوند و تحت تعلیم و تربیت شبانه روزی شایستگی‌های لازم را کسب نمایند. البته با استناد به ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، امکان جذب دانش‌آموختگان دانشگاه‌های دیگر به حرفه معلمی را نباید منتفی دانست، اما بر فرعی بودن چنین شیوه‌هایی در پذیرش دانشجومعلم دقت نمود(اسدی گرمارودی،۱۳۹۳).

چرا باید این الگو در فرع قرار گیرد؟

سرفصلهای آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان باید فرصت خودآموزی و خودکفایی را در امر تحصیل و تحقیق و رسیدن به توان علمی ، و کارکردی بالا را از همه جهت برای دانشجویان فراهم آورد. در وضع فعلی دانش آموختگان دانشگاه ها و به اصطلاح متخصصان ساخته و پرداخته روشهای آکادمیک با آنچه خارج از بیان استاد و کتاب است،بیگانه اند و ناچار باید در محیط کار و ضمن عمل و تجربه به مهارت های لازم و تخصص نسبی

پس از پایان تحصیلات راه پیدا کنند و چه بسا در مرحله اشتغال به روش های سنتی کشیده شوند و اغلب بین آنچه در جریان تحصیلات رسمی وکلاسیک آموخته اند با آنچه در عمل مبنای کار آنها قرار میگیرد شکاف عمیق وجود داشته باشد. آنچه این شکاف به عنوان لطمات آموزشی به نظام آموزش و پرورش ممکن است وارد کند در بسیاری از مواقع جبران ناپذیر است(پلانکو[1]، ۲۰۱۴).

خوشبختانه دانشگاه فرهنگیان از این امر مستثنی است. زیرا دانش آموختگان ضمن تحصیل با گذراندن دروس کارورزی در بطن محیط های کار آموزش و پرورشی قرار میگیرند و با علم روز و توأم با فن آوری های نوین آموزشی و پرورشی میتواند موجب رشد و تعالی نظام آموزشی کشور باشند. در سود بخشی این روش به عنوان نمونه زنده به وضع آموزشی پزشکی در کشور اشاره می کنیم در اکثر دانشگاه ها در رشته های پزشکی با اجرای برنامه های مربوط به دوره دستیاری و اشتغال در بیمارستان ها از سال سوم یا چهارم تحصیل دانشجویان را عملاً در مسیر مسائل تشخیص و درمان قرار می دهند و آموزش به صورت کوششی موازی کارآموزی در بیمارستان و عاملی که پاسخگوی مسائل ناشی از ابهامات روزمره در جریان عمل و تجربه های روزانه است عملی می شود. سودبخشی این روش در حدی است که اصولاً در برداشت های امروزی هیچ فردی را بدون گذراندن این مرحله پزشک نمی شناسند و دوره دستیاری از پیش نیازهای اصلی فارغ از تحصیل و اشتغال در حرفه پزشکی است(نیلسن[2]، ۲۰۱۰).

الگوها و ایده های دیگری هم هست که به دو مورد از آن ها می پردازیم.

۱- نقد و بررسی الگوی نخبه پروری با شناسایی از دوران تحصیل
۲- نقد و بررسی ایده ی امکان برگزاری دوره های آموزشی جهت تعلیم و تربیت برای دانشجویان سایر دانشگاه ها ضمن تحصیل آنها

۱- نقد و بررسی الگوی نخبه پروری با شناسایی از دوران تحصیل

[1]- Polanco
[2]- Nielsen

ایده نخبه پروری با شناسایی از دوران تحصیل و ایجاد نگرش معلمی از دوره دبیرستان که نتیجه آن تربیت معلمانی خلاق، نوآور، برنامه ریز، متعهد، صاحب بصیرت، دارای مهارت حرفه ای و تلاشگر باشد(پلانکو[1]،۲۰۱۴).

دیدگاه موافق

دیدگاه‌های دیگر در حالی به تأخیر در جذب و گزینش معلم تمرکز دارند که شناسایی هر چه سریع‌تر استعدادهای معلمی ضروری است. این نگرش را که تربیت معلم باید در محیط بسته صورت بگیرد، نادرست است و در واقع جداسازی معلم آینده از محیط واقعی تربیت، تلقی می شود. به جای مواجهه انفعالی در جذب و پذیرش دانشجو معلمان، با این نگرش که تربیت معلم نوعی نخبه پروری است، باید با رویکرد فعال به اصطفا و انتخاب افراد مستعد پرداخت و ما باید از دبیرستان استعدادهای افراد برای معلمی را کشف کرده و از همان دوره، آن‌ها را با نوعی سازوکار مناسب برای انجام رسالت معلمی آماده نماییم. با تفکیک نمودن الگوی پذیرش دانشجو معلم مطلوب و موجود، دانشگاه فرهنگیان یک راه‌حل میانی است و باید طراحی الگوی مطلوبی مرکب از سه وجه «مدرسه، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه‌های تخصصی» را پیشنهاد و توصیه نمود(ذوعلم،۱۳۹۳).

دیدگاه مخالف

با توجه به کامل نبودن روش های استعدادیابی و مطلق ندانستن شایستگی فردی به عنوان یک معلم از دوران دبیرستان نمی توان به قطعیت به این الگو اطمینان کرد. در عوض می توان فرهنگ سازی راجع به شغل معلمی و مزایای آن را از دوران دبیرستان شروع کرد و به یکی از گزینه های مطلوب در انتخاب حرفه و به آن به عنوان یک شغل محبوب و دارای ارزش اجتماعی نگاه کرد و به دانش آموزان معرفی کرد.

۲- نقد و بررسی ایده ی امکان برگزاری دوره های آموزشی جهت تعلیم و تربیت برای دانشجویان سایر دانشگاه ها ضمن تحصیل آنها

[1]- Polanco

یکی از روش هایی که پیشنهاد شده، ایجاد امکان برای دانشجویان سایر دانشگاه ها مبنی بر گذراندن دروس متناسب با تعلیم و تربیت به عنوان دروس اختیاری و کسب گواهینامه مبنی گذراندن دروس متناسب با تعلیم و تربیت به عنوان دروس اختیاری و کسب گواهینامه مبنی بر گذراندن این دروس بود تا این امکان برای آموزش و پرورش ایجاد شود که در صورت نیاز بتواند از بین آن ها علاقه مندان به حرفه معلمی را با آمادگی بیشتر پذیرش نمایند.

در نقد و بررسی این ایده چنین باید گفت که این دوره ها به چه مدت بوده و دقیقا به کدام ویژگی معلم شدن می پردازد و قطعا با دوره های کوتاه نمی توان تخصص معلمی را به دانشجویان دانشگاه دیگر انتقال داد، و البته بستگی به آن دارد که این دوره ها توسط دانشگاه فرهنگیان برگزار می شود و اگر نه، آیا دانشگاه فرهنگیان آن را تایید می کند یا خیر؟

چون این عنوان در حد ایده می باشد موافقان و مخالفانی ندارد.

نتیجه گیری و پیشنهادات

برای دستیابی به معلم مطلوب، نیاز به الگوهایی داریم تا بتوانیم بهترین استعدادها را در بهترین زمان کشف کنیم و به سوی حرفه ی معلمی بیاوریم، که البته کار آسانی نیست. این پژوهش پس از بررسی الگوها، با بیان دیدگاه های موافقان و مخالفان به نقد آن ها پرداخته است.

نتایج حاکی از آن است که همه ی الگوها دارای نقایصی هستند. یکی از الگوها زمینه اجرایی گسترده ندارد و دیگری استفاده از ظرفیت حضور _معلم پیش از وارد شدن به کلاس_ در دانشگاه فرهنگیان و پرورش روحیه معلمی آنچنان که باید برخوردار نیست. البته که این الگوها دارای نقاط قوتی می باشند که به آن ها پرداختیم.

اما چیزی که مشهود است استفاده از الگوی پذیرش دانشجو از دیپلم سودمندتر بوده، چرا که حرفه ی معلمی نیازمند روحیاتی می باشد که در دانشگاه فرهنگیان شکل می گیرد. اما این مسئله که ارزش علمی فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان با دانشگاه های معتبر دیگر یکی است یا خیر، مسئله ای است که باید به صورت جدی روی آن کار شود و بی اعتنایی به آن زیانبار بوده و در آینده کشور و آموزش و پرورش را متحمل هزینه خواهد کرد.

باید به این نکته هم اشـاره کرد که بسـنده کردن به الگوهای پیشـین و فعلی، باعث منفعل ماندن در امر انتخاب نیروی اصلح برای آموزش و پرورش می شود، که این مسئله نیز در جایگاه خود پسندیده نمی باشد.

یکی از پیشـنهاداتی که می توان در این حوزه داد، پذیرش دانشـجو از دیپلم صـورت گیرد اما با این تفاوت که دانشـجو واحدهای تخصـصی رشته ی خود را در دانشگاه هایی بغیر از دانشگاه فرهنگیان بگذراند و واحدهایی که نیاز به اسـتفاده از تجربه های معلمی را دارد و یا واحدهایی که به کارورزی مرتبط می شـود در دانشـگاه فرهنگیان بگذراند. در واقع فرد، دانشجوی دانشگاه فرهنگیان هست اما دروسی که اعتبار علمی دانشجو معلم را رقم می زند و باعث بهبود ارزش و اعتبار علمی او می شـوند، در دانشـگاه معتبر و با مشـارکت آن ها بگذراند، که این امر باعث استفاده از اساتید دیگر دانشگاه و صرفه جویی در هزینه های کشور می شود. از این بابت صرفه جویی می شـود که دیگر نیاز به ایجاد زیر سـاخت جهت پذیرش دانشـجو نیسـت و این زیر ساخت در دانشگاه های سـراسـری فراهم است. به طور مثال هرساله دانشگاه تهران در رشته علوم تربیتی دانشجویانی را پذیرش می کند که بعد از فارغ التحصـیلی آینده کاری آن ها مشـخص نیسـت. این ظرفیت را از ابتدای پذیرش فرد در دانشـگاه مزبور می توان توسـط دانشـگاه فرهنگیان مدیریت کرد و تنها نیاز به برنامه ریزی دقیق دارد. البته این طرح می تواند در برنامه های اقتصاد مقاومتی بشدت مفید واقع شود و نیازمند پشتوانه ملی است.

منابع

۱. اسدی گرمارودی، اسدالله(۱۳۹۳). سخنرانی نخستین هم اندیشی«تربیت معلم در ایران»،سایت عیارآنلاین.
۲. آقازاده، محرم (۱۳۸۸). راهنمایی روشهای نوین تدریس، تهران: آییژ.
۳. امینی، داریوش و دولتی، احسـان(۱۳۹۵). نقش دانشـگاه فرهنگیان در تربیت معلم حرفه ای، همایش علمی توسعه ی حرفه ای:نگاهی نو به تکریم معلم.
٤. پیاژه، ژان(۱۳۶۷). روانشناسی و دانش آموزش و پرورش، ترجمه علی محمد کاردان؛ص۴.
٥. حدادعادل، غلامعلی(۱۳۹۴).سخنرانی در جلسه هیئت امنا، ۱۱شهریور:سایت عیارآنلاین.
٦. ذوعلم، حجت الاسلام علی(۱۳۹۳). سخنرانی نخستین هم اندیشی«تربیت معلم در ایران»،سایت عیارآنلاین.
۷. دوگانی، محمدحسن(۱۳۹۳). سخنرانی نخستین هم اندیشی«تربیت معلم در ایران»،سایت عیارآنلاین.
۸. سلطانی، ایرج(۱۳۸۳). نقش تکنولوژی اطلاعات در توسعه منابع انسانی، سایت تدبیر.

۹. صادق زاده، حجت الاسلام علیرضا(۱۳۹۳). سخنرانی نخستین هم اندیشی«تربیت معلم در ایران»،سایت عیارآنلاین.

۱۰. صافی، احمد(۱۳۷۳). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران ، ویراست سوم۱۳۹۴.

۱۱. صورت جلسه هیئت امنا دانشگاه فرهنگیان(۱۳۹۴). جلسه ۲۴ آذر.

۱۲. مهرمحمدی، محمود(۱۳۷۹). تربیت معلم اولویت جنبش جهانی برای بهسازی و تربیت معلم، پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

۱۳. مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۴). سخنرانی در جلسه هیئت امنا، ۱۱شهریور:سایت عیارآنلاین.

14. Dochy, F. & Segers, M. & Van den Bossche, P. & Gijbels, D. "Effects of problem-Based Learning: A Meta- Analysis," Learning and Instruction, Vol. 13, 2013, pp. 533-568.
15. Hunt, N. & Marshall, K. Exceptional children and youth An introduction to special education (2012). Boston. Houghton Mifflin.
16. Hessels. S. (2012).A dynamic test to assess learning capacity in people with severe impairments. American Journal on mental Retardation.
17. Klauer, K. J. and Phye, G.(2010),Cognitive Training for children: A Development Program of Inductive Reasoning and Problem Solving, Seattle, Hogrefe and Huber Publishers.
18. Mayer, R. "Invited Reaction: Cultivating Promoting- Solving Skills through Problem- Based Approaches to Professional Development," Human Resources Development Quarterly, Vol. 13, No. 3, 2013, p.263.
19. Nielsen, L. B. The Exceptional child in the Regular classroom An Educators Guide. 2010. New
20. Polanco, R. & Calderon, P & Delgado, F. "Effects a problem- Based Learning Program on Engineering Students' Academic Achievements in a Mexican University," Innovations in Education and Teaching International, Vol. 41, No. 2,2014,pp. 145-155.
21. Tan, O. S. & Parsons, R. D. & Hinson, S. L. & Sardou- Brown, D. Educational Psychology: A Fractioned- Researcher Approach (An Asian Edition), Singapore: Thomson, 2013

فرصت ها و چالش های تدریس معلمان در کلاس های چندپایه

(مطالعه موردی؛ استان فارس)

عباس اناری نژاد۱، الهه روشن دید۲، مهزاد قره خانی۳

چکیده

هدف این مطالعه بررسی چگونگی اداره کلاس های چند پایه و شیوه های تدریس مورد استفاده در این گونه کلاس ها از دیدگاه معلمان کلاس های چند پایه است. این مطالعه به روش کیفی و با بهره گیری از رویکرد تحلیل محتوا انجام شد. جهت جمع آوری اطلاعات از مصاحبه استفاده گردید و هنگامی که داده ها به اشباع رسید نمونه گیری خاتمه یافت. تعداد ۱۹ نفر در مدت یک ماه مورد مصاحبه قرار گرفتند. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از راهبرد تجزیه و تحلیل مداوم و مقایسه ای استفاده گردید. یافته های حاصل نشان داد که: مقوله های اصلی در مورد نحوه اداره و هم چنین چگونگی تدریس در کلاس های چند پایه شامل ۱)مهارت های تدریس ۲)مزایای کلاس های چند پایه ۳)مشکلات کلاس های چند پایه ۴)شایستگی های لازم معلمان کلاس های چند پایه ۵)مدیریت کلاس های چند پایه است. اکثر مصاحبه شوندگان در رابطه با مشکلات کلاس های چند پایه، به کمبود زمان اشاره کردند. در همین راستا مولفه های دیگری نیز همچون حجم زیاد مطالب درسی و کمبود وسایل کمک آموزشی نیز مطرح گردید. نتایج حاصله از این مطالعه که برگرفته از دیدگاه های معلمان با تجربه کلاس های چند پایه بود، می تواند مبنای مناسبی برای ارائه رهنمودها و راهکارهای عملی در جهت بهبود و ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در این گونه کلاس ها قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تدریس، کلاس های چندپایه، فرصت ها، چالش ها

۱. مقدمه

تدریس چند پایه به نوعی از تدریس در آموزش ابتدایی اطلاق می شود که در آن دانش آموزان چند پایه در یک کلاس توسط یک معلم آموزش داده می شوند (ایان برچ، ۱۳۷۹) و یا این گونه می توان تعریف کرد که

۱. استادیار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس، anarinejad@gmail.com
۲. دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی سلمان فارسی شیراز، elahe.roshan20@gmail.com
۳. دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی سلمان فارسی شیراز، mgharekhani04@gmail.com

منظور از آموزش چند پایه موقعیت هایی است که در آن ها دانش آموزانی که از نظر سن و توانایی متفاوت هستند، همه در یک کلاس آموزش می بینند.

به طور کلی می توان بیان کرد که تدریس در کلاس های چند پایه پدیده ای تازه نیست، در برخی از کشور ها به ویژه در کشورهای اسلامی چندین قرن از این روش آموزشی در مدرسه های مذهبی استفاده شده است. در کشور های مثل چین و نپال پیش از اجباری شدن آموزش ابتدایی و نیز در کشور هایی که تحت سلطه استعمار قرار داشتند تدریس در کلاس های چند پایه از قدمت یکصد ساله برخوردار است (ملکی، ۱۳۸۰).

در عصری که مسائلی مثل کنترل جمعیت به دلیل انفجار جمعیت و در نتیجه کاهش زاد و کاهش تعداد دانش آموزان جامعه آموزشهای از راه دور مطرح است ضرورت تشکیل کلاسهای چند پایه در مدارس امری اجتناب ناپذیر به نظر می رسد و این در حالی است که انتظار والدین و جامعه از مدارس برای تربیت و آموزش مناسب فراگیران با توجه به مقتضیات زمان بالا بوده و این مهم را می طلبد که مسئولین مربوطه بررسی مدقّانه ای را در مورد کلاسهای چند پایه، نقاط ضعف و قوت آنها، نحوه تشکیل، چینش، اداره و مدیریت و نحوه ی کنترل آنها و راه هایی برای تقویت نقاط قوت و افزایش مزایا و کاهش نقاط ضعف و معایب آنها انجام داد.

به واسطه سنگینی حجم کار، مسئولیت ها و دشواری اداره کلاس های چند پایه نسبت به تک پایه، وظایف و نقش های آموزگاران چند پایه نیز به مراتب بیشتر از تک پایه ها بوده و از اهمیت بیشتری برخوردار است. تحقق اهداف و موفقیت سیستم چندپایگی در گرو وضعیت عملکردی معلمان می باشد؛ از این رو، نحوه گزینش و تعیین صلاحیت معلمان چند پایه، مهم و حیاتی تلقی شده و نسبت به این امر باید همه جوانب را سنجید و نهایت دقت را به کار برد (اناری نژاد و ریحانپور، ۱۳۹۵).

مارلند (۲۰۰۴) پس از بررسی نظرات ۳۵۰ نفر از معلمان چند پایه، ویژگی هایی از قبیل: تشویق به خوداتکایی دانش آموزان، استفاده از منابع آموزشی مناسب، برنامه ریزی آموزشی و درسی، آموزش انفرادی، مدیریت زمان، استفاده از روش های تدریس و ارزشیابی مناسب در کلاس را برای یک معلم چند پایه ضروری می داند.

به زعم رئوف ضیایی (۱۳۶۸) مسأله کمبود وقت در صدر مسایل کلاسهای چندپایه قرار دارد. به عبارت دیگر، آنچه به عنوان یک مشکل اساسی معلم کلاس چندپایه با آن روبرو است این است که واقعاً با این کمبود وقت چه کند. در این گونه کلاس ها معلم باید بتواند زمان را متناسب بین پایه ها تقسیم کند.

این در حالی است که بسیاری از مطالعات نشان می دهند که برنامه های کلاس های چند پایه باعث افتخار سطح آموزش در بسیاری از مدرسه ها شده و نتایج بهتری از آموزش سنتی داشته است. از جمله پاوان، ۶۴ مورد مطالعه در آمریکا و کانادا انجام داد و متوجه شد اکثرکلاس های چند پایه (۵۸٪) در پاسخ به تست ها، موفقیت بیشتری داشته اند و در مورد بهداشت روانی نیز ۵۲ درصد آنها از وضعیت بهتری برخوردار بوده اند . چند مورد تحقیق در مورد وضعیت دانش آموزانی که تمام دوره ابتدایی خود را در مدرسه چند پایه گذرانده اند و دانش آموزانی

که در مدرسه های تک پایه تحصیل کرده اند نشان می دهد که دانش آموزان کلاس های چند پایه موفقیت تحصیلی بیشتری داشته اند (فضلی، ۱۳۸۲).

بعلاوه، در کلاس های چندپایه، دانش آموزان بزرگتر یاد می گیرند که چگونه توام با آرامش و البته همیشه بصورت ایستاده به دانش آموزان کوچکتر کمک کنند؛ که این موضوع خیلی ارزشمند است. دانش آموزان پایه های پایین تر به وضوح از کمک دانش آموزان پایه های بالا بهره مند می شوند. این شرایط می تواند به عنوان فرآیندهای متقابل یادگیری اجتماعی در نظر گرفته شود؛ شرایطی که در آن دانش آموز یاد می گیرد از دیگران کمک بخواهد و دیگران نیز یاد می گیرند به وی کمک کنند (واگنر، ۲۰۱۴ ؛ زینس، بلودورث، وایسبرگ و والبرگ، ۲۰۰۷).

عزیزی و حسین پناهی (۱۳۹۲) طی مطالعه ای با عنوان مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس های چندپایه با دانش آموزان مدارس عادی در مهارت های زبان فارسی، به تأثیر مثبت فعالیت های آموزشی در پایه اول کلاس های چندپایه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم همان کلا س ها در زمینه مهارت های خواندن، گوش دادن و صحبت کردن و مهارت املا دست یافتند. این در حالی است که یافته های پژوهش، تفاوت معناداری را در میانگین نمرات دانش آموزان دو گروه در مهارت انشای آنان، نشان نداد.

به اذعان بسیاری از صاحبنظران (مانندکالاوجا و پیتارینن، 2009) آموزش در کلاس های چندپایه دارای مزایای خاص، از جمله: فرایندهای آموزش و یادگیری دانش آموز محور، آموزش انعطاف پذیر، یک فضای شبه خانواده و امن، سهولت اجرای تغییر نوآورانه، پشتیبانی از یادگیری فردی، و مدرسه با ورودی انعطاف پذیر می باشد (هری-بیهامر و هاشر[1]، ۲۰۱۵). با این حال، آموزش های چندپایه همچنین بدلیل نیازهای بسیار متنوع و متفاوت کودکان سنین مختلف می تواند بطور خاص موضوعی چالش انگیز باشد.

یکی از دلایل استفاده از طیف گسترده ای از شیوه های متفاوت در تدریس کلاس های چندپایه، بخاطر عدم وجود گزینه های مختلف تدریس در کتاب های درسی و برنامه های درسی، و همچنین در تربیت معلم می باشد (لیتل، ۲۰۰۱). انتقادی که در مطالعات مختلف در زمینه تربیت معلم برای کلاس های چندپایه مطرح شده این است که تاکنون معلمان بصورت حاشیه ای برای تدریس در کلاس های چندپایه تربیت شده اند (کلاین و همکاران، ۲۰۱۳؛ راگل، ۲۰۱۱).

علی رغم اهمیت آموزش های چندپایه در آموزش ابتدایی، تحقیقات چندانی در مورد تدریس در کلاس های چندپایه انجام نشده است. بنابراین در مقاله حاضر سعی بر آن است تا چگونگی اداره کلاس های چند پایه توسط معلمان و شیوه های تدریس و هم چنین فرصت ها و چالش های این کلاس ها مورد بررسی قرار گیرد.

[1] Hyry-Beihammer & Hascher

۲.روش

این پژوهش یک مطالعه کیفی بود که با روش مصاحبه نیمه ساختارمند، دیدگاه های معلمان کلاس های چند پایه استان فارس را در ارتباط نحوه مدیریت و اداره کلاس های چند پایه در سال۱۳۹۵ بررسی کرد. جامعه تحقیق شامل معلمان کلاس های چند پایه استان فارس بود و نمونه گیری به صورت مبتنی بر هدف آغاز و تا اشباع اطلاعات، یعنی عدم دریافت اطلاعات جدید ادامه یافت. در مجموع شمار مصاحبه شوندگان در پژوهش به ۱۹ نفر رسید. مدت مصاحبه ها ۲۰ تا ۴۰ دقیقه بود. پس از تجزیه و تحلیل هر مصاحبه، مصاحبه بعدی انجام می گرفت. در تجزیه و تحلیل از روش تحلیل محتوای کیفی مرسوم استفاده شد. 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 می شود و از طریق فرآیند طبقه بندی سیستماتیک، کدها و مضمون ها مورد شناسایی قرار می گیرند. تحلیل محتوا چیزی فراتر از استخراج محتوای عینی برگرفته از داده های متنی می باشد؛ بلکه از این طریق می توان مضمون ها و الگوهای پنهان را از درون محتوای داده های شرکت کنندگان در مطالعه آشکار کرد (سیه و شانون[1] ، ۲۰۰۵ و اسپن انجل[2]و همکاران، ۲۰۰۵ و مایرینگ[3] ، ۲۰۰۰).

بنابراین در این مطالعه با استفاده از این روش هر مصاحبه ضبط شده بلافاصله بعد از انجام 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.

۳. نتایج

یافته ها حاکی از آن بود که مولفه های چگونگی اداره و تدریس در کلاس های چند پایه شامل پنج مقوله ی کلی شامل: مهارت تدریس، مزایای کلاس های چند پایه، مشکلات کلاس های چند پایه،شایستگی های لازم معلمان و نحوه مدیریت این گونه کلاس ها می باشد که در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱: مقوله های اصلی و فرعی تدریس در کلاسهای چندپایه

[1] Hsieh & Shannon
[2] Spannagel
[3] Mayring

مقوله های اصلی	مقوله های فرعی
۱) مهارت های تدریس در کلاس های چند پایه	۱- روش تدریس و طرح درس ۲- مدیریت کلاس های چند پایه و مدیریت زمان ۳- بررسی تکالیف ۴- رفع ضعف های آموزشی دانش آموزان ۵- استفاده از وسایل کمک آموزشی ۶- ایجاد تعامل بین دانش آموزان
۲) مزایای کلاس های چند پایه	۱- آمار کم دانش آموزان ۲- تعامل بیشتر بین دانش آموزان و ایجاد روحیه رهبری و همکاری در آن ها ۳- آشنایی دانش آموزان پایه های پایین تر با مطالب درسی پایه های بالاتر ۴- صرفه جویی در هزینه و نیرو
۳) مشکلات کلاس های چند پایه	۱- کمبود وقت ۲- حجم زیاد مطالب درسی ۳- کمبود وسایل کمک آموزشی
۴) شایستگی های لازم برای معلمان چند پایه	۱- علاقه ۲- قدرت بیان بالا ۳- مدیریت کلاس و زمان ۴- تسلط کامل به روش های تدریس ۵- برخورداری از صلاحیت های حرفه ای
۵) مدیریت کلاس های چند پایه	۱- آرایش دانش آموزان ۲- نحوه گروه بندی دانش آموزان ۳- چگونگی برخورد معلم با تنوع دانش آموزان ۴- تقسیم وقت کلاس بین گروه ها و پایه های مختلف

۱) مهارت های تدریس در کلاس های چند پایه:

در برنامه ریزی و اداره کلاس های چند پایه برای افزایش بازده هر چه بیشتر دانش آموزان مهارت هایی مورد نیاز است که عبارت اند از:

۱-۱- روش تدریس و طرح درس:

در رابطه با مناسب ترین روش های تدریس در کلاس های چند پایه اکثریت شرکت کنندگان در به کار گیری روش های تدریس همیاری، بارش مغزی، بحث گروهی و اکتشافی و تلفیقی و مشارکتی اتفاق نظر داشتند. در این میان ۴ نفر از شرکت کنندگان(٪۲۱) بیان داشتند که در این کلاس ها بسته به شرایط و موقعیت کلاس می توان از انواع روش های تدریس بهره برد.

۴ نفر از شرکت کنندگان دیگر(٪۲۱) نیز از وقت کم در کلاس های چند پایه گله زیادی داشتند و به دلیل همین وقت کم معتقد بودند که در این کلاس ها فرصت استفاده از روش های تدریس مختلف نیست و ما تنها می توانیم از روش سخنوری و تدریس محوری استفاده کنیم.

در خصوص استفاده از طرح درس می توان گفت که اکثریت شرکت کنندگان معتقد بودند که در این کلاس ها فرصتی جهت نوشتن طرح درس وجود ندارد و آنها به صورت ذهنی برای خود طرح درس دارند. در این زمینه فقط یکی از شرکت کنندگان معتقد بود که بسته به رویکرد تدریس، طرح درس های متفاوتی می توان نوشت و همین طور برای دانش آموزان مشکل دار طرح درس جداگانه ای طراحی می شود. او معتقد بود که به کمک طرح درس می توان بهترین روش های تدریس را به کار گرفت.

۲-۱- مدیریت کلاس های چند پایه و مدیریت زمان:

بر اساس جمع بندی نظرات مصاحبه شونده ها می توان گفت که همه آنها(٪۱۰۰) در این زمینه که معلم کلاس چند پایه باید از سطح علمی بالا و فنون خاص مدیریت برخوردار باشد؛ به گونه ای که در کمترین زمان بیشترین استفاده را ببرد، دارای نظر مشترک بودند. همچنین تعدادی از آنها معتقد بودند که برای مدیریت بهتر این کلاسها می توان از دانش آموزان پایه های بالاتر به عنوان خلیفه استفاده کرد.

در زمینه مدیریت زمان در کلاس های چند پایه، اکثریت شرکت کنندگان اذعان داشتند که در این کلاسها زمان بسیار اندک است و گاهی پیش می آید که آنها اصلا به زمان توجه نمی کنند. از جمله راهکارهای پیشنهادی معلمان به منظور مدیریت بهتر زمان در این کلاس ها شامل کمک گرفتن از دانش آموزان پایه های بالاتر، تدریس هم زمان به دو پایه و هم چنین استفاده از روش تدریس محوری بود که خود نیز در کلاس هایشان از آنها استفاده می کنند.

۳-۱- بررسی تکالیف:

بررسی تکالیف دانش آموزان نیز یکی از فعالیت های مهمی است که معلم باید در کلاس درس خود از آن بهره ببرد. در این زمینه بیش از نیمی از مصاحبه شوندگان (۵۲٪) چنین بیان داشتند که ترجیح می دهند تکالیف دانش

آموزان را در کلاس و در اول صبح مورد بررسی قرار دهند. این کار از نظر آنان دارای مزایایی بود از جمله اینکه این کار همچون یک آزمون ورودی است که به معلم کمک می کند مشکلات دانش آموزان را در دروس مختلف شناسایی و قبل از تدریس مباحث جدید به رفع آنان بپردازد. در این میان تنها ۳ نفر از مصاحبه شوندگان (۱۵٪) اذعان داشتند که ترجیح می دهند تکالیف دانش آموزان را در منزل یا در ساعات تفریح بررسی کنند چرا که بررسی تکالیف نیاز به دقت بسیار دارد و این خود وقت زیادی از ساعات کلاسی را می گیرد.

۴-۱- رفع ضعف های آموزشی دانش آموزان:

رفع ضعف های آموزشی نه تنها در کلاس های تک پایه بلکه در کلاس های چند پایه نیز از اهمیت بسزایی برخودار است. اکثریت شرکت کنندگان در راهبرد درگیر کردن والدین و دادن تکلیف های مفهومی تر و خلاقانه تر و دادن تمرین های بیشتر در منزل نظر مشترکی داشتند. تعدادی از مصاحبه شونده ها پیشنهاد دادند که در این زمینه می توان از دانش اموزان پایه های بالاتر به عنوان خلیفه سود جست. در این زمینه ۳ نفر از شرکت کنندگان (۱۵/۷٪) ذکر کردند که در در کلاس های خود جهت رفع ضعف های آموزشی دانش آموزان خود سعی می کنند که با آنها بیشتر کار کنند یا در صورت کمبود وقت در خارج از وقت کلاسی خود به صورت مروری با آنها کار کنند.

۵-۱- استفاده از وسایل کمک آموزشی:

بدون تردید استفاده از وسایل کمک آموزشی چه در کلاس های چند پایه و چه در کلاس های تک پایه موجب تسریع و بهبود روند یادگیری دانش آموزان می شود. در این زمینه حدود ۱۰ نفر (۵۰٪) از مصاحبه شوندگان بیان کردند که چون در مدارس چند پایه وسایل کمک آموزشی بسیار کم و گاهی به ندرت وجود دارد معلمان این کلاسها مجبورند از مواد طبیعی به عنوان وسایل کمک آموزشی استفاده کنند که این تا حد زیادی بستگی به خلاقیت معلم دارد. ۲ نفر از مصاحبه شونده ها نیز اذعان داشتند که چون در این کلاسها وسایل کمک آموزشی وجود ندارد یا خود معلم مجبور است به هر سختی که شده تعدادی از وسایل را فراهم کرده و با خود به کلاس ببرد یا اینکه از دانش آموزان بخواهد تا خودشان آن وسایل را بسازند که این شیوه در تثبیت مطالب در ذهن آنها بسیار مفید است. اما در این میان مصاحبه شونده شماره «۱۴» راه حل بسیار جالبی را پیشنهاد کردند: «وسایل کمک آموزشی در مدارس عشایر نسبت به مدارس عادی خیلی کم تر وجود دارد. من برای این که دانش آموزانم از سایر دانش آموزان در مدارس عادی عقب نمانند، آن ها را به مدارس تک پایه اطراف که دارای امکانات آزمایشگاهی و وسایل آموزشی بیشتری هستند، می برم».

۶-۱- ایجاد تعامل بین دانش آموزان:

اکثریت مصاحبه شوندگان معتقد بودند که چون در روستاها محیط کوچک، و جو بین ساکنان بسیار صمیمی است از این رو رابطه بسیار گرمی نیز بین دانش آموزان وجود دارد. در این میان ۳ نفر از شرکت کنندگان چنین

بیان داشتند که برای این امر گاهی از دانش آموزان پایه های بالاتر به عنوان خلیفه در کلاس کمک می گیرند که این خود می تواند در تحکیم تعامل بین دانش آموزان بسیار مفیر باشد. همچنین اضافه کردند که در زمینه گاهی دانش آموزان را در گروه های مختلف قرار می دهیم و از آنها می خواهیم فعالیت های گروهی را با همکاری یکدیگر انجام دهند.

۲) مزایای کلاس های چند پایه:

۲-۱- آمار کم دانش آموزان:

در این زمینه تنها یک نفر از مصاحبه شوندگان بیان کرد که در این کلاسها آمار کم دانش آموزان مزیت خوبی نسبت به کلاسهای تک پایه محسوب می شود. چرا که این امر کار کردن با تک تک دانش آموزان را تسهیل می بخشد و همینطور موجب آشنایی بیشتر معلم با شخصیت و روحیات سایر دانش آموزان خویش می شود.

۲-۲- تعامل بیشتر بین دانش آموزان و ایجاد روحیه رهبری و همکاری در آن ها:

در این مورد ۵ نفر از مصاحبه شوندگان (۲۶/۳٪) اعتقاد داشتند که از آنجا که در این کلاسها بین دانش آموزان تعامل بیشتری برقرار است، لذا این امر موجب می شود تا مشکلات دانش آموزان پایه های پایین تر توسط دوستانشان که در پایه های بالاتر هستند برطرف شود و رابطه صمیمانه ای نیز بین آنها برقرار گردد. که این امر موجب تقویت روحیه رهبری و همکاری در دانش آموزان نیز می گردد.

۲-۳- آشنایی دانش آموزان پایه های پایین تر با مطالب درسی پایه های بالاتر:

تعداد کثیری از مصاحبه شوندگان (۱۳ نفر) اعتقاد داشتند که در این کلاس ها تدریس پایه های بالاتر باعث ایجاد نوعی پیش زمینه و آمادگی برای دانش آموزان پایه های پایین تر می شود. بعلاوه، چون در این کلاسها دروس تمامی پایه ها در مقابل سایر دانش آموزان تدریس می شود، باعث افزایش اطلاعات دانش آموزان می گردد.

۲-۴- صرفه جویی در هزینه و نیرو:

تعدادی از مصاحبه شونده ها به این مورد اشاره و بیان داشتند که چون در این کلاس ها همه دانش آموزان از اول تا ششم حضور دارند، لذا به عنوان مثال؛

در مدارس عادی وجود حداقل یک آزمایشگاه با امکانات در حد نیاز لازم است ولی در مدارس عشایری، تمام مواد و وسایل آزمایشگاهی را در یک کیت به معلم میدهند و معلم باید برای تمام پایه ها از ان کیت وسایل استفاده کند و از آن نیز برای سال های بعد نگهداری کند.

علاوه برآن،وقتی وسیله ای کمک آموزشی برای یک پایه مورد استفاده قرار می گیرد از آن می توان برای تدریس دروس پایه های دیگر نیز استفاده کرد.

در ضمن هنگامی که معلمان کلاس های چند پایه با کمبود وسایل رو به رو میشوند از محیط طبیعی بهره میبرند. در صورتی که این کمبود وسایل در مدارس عادی رخ دهد، باید به تامین وسایل بپردازند یا حداقل کار ممکن این است که دانش آموزان را به آزمایشگاه با امکانات تری ببرند. که همه ی این کار ها هزینه بر است.

در زمینه ی صرفه جویی نیرو می توان گفت:

در صورتی که کلاس های چند پایه را با کلاس های عادی از جهت تعداد نیروی آموزشی مقایسه کنیم؛ متوجه خواهیم شد که در مدارس عادی یک مدیر و حداقل دو معاون و معلم ورزش در حال کار کردن هستند و به ازای هر پایه یک معلم برای آموزش وجود دارد. در حالی که در مدارس عشایری و کلاس های چند پایه، به ازای تمامی تعداد پایه ها(از ۲ تا ۶ پایه)فقط یک معلم برای آموزش وجود دارد. که این معلم خودش مسئولیت معاونت و مدیریت آن مدرسه را نیز بر عهده دارد و به عنوان معاون_آموزگار و مدیر _آموزگار نیز خدمت گزاری میکند.

۳) مشکلات کلاس های چند پایه:

۱-۳- کمبود وقت:

اولین موردی که تمام مصاحبه شوندگان (۱۹نفر،۱۰۰٪) بلااستثنا به آن اشاره می کردند، مشکل کمبود وقت در کلاس های چند پایه بود. مشکل اصلی کلاس های چند پایه از نظر وقت و زمان است. چون زمانی که برای تدریس کلاس های تک پایه و چند پایه در نظر گرفته می شود، یکسان است. با این تفاوت که؛ در کلاس های تک پایه هر زنگ که ۴۵ دقیقه است، را تنها به یک مبحث از یک کتاب اختصاص می دهند. حال آن که؛ در کلاس چند پایه معلم مجبور است ۴۵ دقیقه هر زنگ را بین تعداد پایه هایی که در کلاس درس دارد تقسیم کند، مثلا اگر از هر ۶ پایه دانش آموز داشته باشد، به این ترتیب از ۴۵ دقیقه ی هر زنگ برای هرپایه حدودا ۹ دقیقه فرصت تدریس و رسیدگی پیدا می کند. شرکت کننده شماره ۹: ((ما مجبوریم ۴۵ دقیقه هر زنگ را بین ۶ پایه تقسیم کنیم. و به این ترتیب برای هر پایه حدود ۹ دقیقه فرصت تدریس پیدا می کنیم.))

۲-۳- حجم زیاد مطالب درسی:

از دیگر مشکلات معلمان چندپایه، حجم زیاد مطالب درسی است. اگر برنامه ی مدارس یک معلم تک پایه را با برنامه ی معلم کلاس های چند پایه مقایسه کنیم؛ متوجه خواهیم شد که یک معلم تک پایه ۲۴ جلسه و یک معلم دو پایه ۴۸ جلسه ، معلم سه پایه ۷۲ جلسه ، یک معلم ۴ پایه ۹۶ جلسه و بدین ترتیب یک معلم پنج پایه ۱۲۰ جلسه را طی یک هفته در دستور کار خود خواهد داشت . با این که زمان سر کلاس بودن هر دو معلم تک پایه و چند پایه برابر است.

یک معلم چند پایه با توجه به حجم زیاد کتب درسی جدید شدن کتب درسی و سنگین شدن مفاهیم آن ، نه تنها مجال مناسب جهت تدریس مطالب و موضوعات درسی به شیوه ی روشهای نوین «گروهی ، مشارکتی ، ترکیبی و... » که در این روشها بایستی فراگیران فکر کنند ،آزمایش نمایند و عمل کنند را ندارند.حتی نمی تواند مطالب کتاب را به طور کامل به دانش آموز آموزش دهند.

۳-۳- کمبود وسایل کمک آموزشی:

بیش از نیمی از شرکت کنندگان در مصاحبه (۵۲٪) وسایل کمک آموزشی را در کلاس های چند پایه ناکافی و اندک می دانستند.

با وجود تغییر روز افزون مطالب و محتوای کتاب های درسی و رشد سریع تکنولوژی و فن آوری اطلاعات ، باز هم دانش آموزان کلاسهای چند پایه را از دستیابی به تکنولوژی آموزشی جدید محروم می دارد و بار سنگینی معلومات فقط باعث تقویت افزایش حافظه طوطی وار در ذهن فراگیران می گردد.

اثرات استفاده از تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی در تعمیق یادگیری بر کسی پوشیده نیست. اما متاسفانه در کلاس های چندپایه به دو دلیل فاقد آن هستند :

۱- پایین بودن سرانه دانش آموزی

۲- در اولویت قرار نداشتن مدارس چند پایه در هنگام توزیع وسایل آموزشی رایگان از جانب اداره.

معلمان کلاس های چند پایه برای جبران کمبود وسایل کمک آموزشی به راهکارهای مختلفی متوسل می شوند؛ از جمله:

۱- با توجه به قدرت خلاقیت و ابتکار خودشان از محیط و مواد طبیعی در دسترس به عنوان وسایل کمک آموزشی استفاده می کنند. شرکت کننده ۱۱: ((استفاده از وسایل کمک آموزشی در کلاس های چند پایه بسیار ضعیف است. چرا که در آموزش و پرورش عشایر پراکندگی مدارس زیاد و بودجه نیز کافی نیست و در نقاط دور دست قرار دارند وسایل کمک آموزشی کمی در اختیار دارند مگر این که خود معلم دلسوز و خلاق باشد و بتواند یک سری وسایل ساده فراهم کند و در کلاس مورد استفاده قرار دهد.))

۲- تعدادی از شرکت کنندگان برای جبران این کمبود و آشنایی دانش آموزان با وسایل کمک آموزشی، بصورت گردش علمی، دانش آموزان را به مدارس تک پایه نزدیک یا روستای مرکزی که مجهز به وسایل کمک آموزشی و آزمایشگاه هستند، می برند.

۳_ تهیه پاره ای از این وسایل توسط دانش آموزان با توجه به خلاقیت شان؛ مانند ساخت دسته های ده تایی ، چرتکه آموزشی و... به عنوان کاردستی

٤) شایستگی های لازم معلمان چند پایه:

۴-۱- علاقه:

چندین نفر از معلمان به این شایستگی معلم اشاره کردند که به طور کلی هر معلمی باید به شغل معلمی علاقه داشته باشد تا بتواند سختی های این شغل را تحمل کند. حال آن که معلم کلاس چند پایه بودن به مراتب دشوارتر از معلمی در کلاس تک پایه است. بنابراین علاقه مندی معلم به شغلش از جمله شایستگی های واجب هر معلم است. شرکت کننده ۷: ((اولین چیزی که همه معلمان و بویژه معلمان چند پایه باید از آن برخوردار باشند علاقه است که بسیار مهم می باشد؛ چرا که اگر این معلمان انگیزه و علاقه کافی نداشته باشند حتما در این کار می مانند.))

۴-۲- قدرت بیان بالا:

شایستگی دیگری که ۴۲ درصد شرکت کنندگان به آن اذعان می نمودند، داشتن قدرت بیان بالا در تفهیم مفاهیم به دانش آموزان بود. معلمان چند پایه باید قدرت بیان و سخنوری بالایی داشته باشند که بتوانند از عهده تمام دروس ۶ سال پایه ابتدایی برآیند.

۴-۳- مدیریت کلاس و زمان:

باتوجه به پاسخ شرکت کنندگان در مصاحبه، بیش از نیمی از آن ها (۵۲٪) معتقد بودند که، معلم کلاس چند پایه باید توانایی مدیریت و برنامه ریزی صحیح زمان، بودجه بندی محتوای درسی و دانش آموزان کلاس را داشته باشد. معلمان چند پایه باید در زمینه مدیریت کلاس و زمان از مهارت بالای برخوردار باشند، تا بتوانند علاوه بر اداره بهتر کلاس، زمان را نیز بین تمام پایه ها به خوبی تقسیم کنند که درس های هر پایه در وقت مناسب به سرانجام برسد.

۴-۴- تسلط کامل بر روش های تدریس:

حدود نیمی از شرکت کنندگان (۴۲٪) به این موضوع اشاره داشتند که بار علمی و تسلط معلم بر روش های تدریس در کلاسهای چندپایه باید بالا باشد؛ به گونه ای که از پس تدریس دروس متنوع پایه های مختلف کلاس خود برآید. معلم هرچند که دارای علم بالایی باشد؛ اگر در انتقال این علم و آموزش آن به دانش آموزان از روش ها و تکنیک های مناسب استفاده نکند، به نتیجه دلخواهش نخواهد رسید.

شرکت کننده ۱۱: ((معلمان کلاس های چند پایه باید به شیوه های تدریس در این کلاس ها مسلط باشند. این یادگیری و تجربه نیز بدست نمی آید مگر اینکه آموزش و پرورش دوره های ضمن خدمت را قوی تر کند و به جای نظریه پردازی و کارهای تشریفاتی، معلمان را بیشتر به سمت کار و تکنیک های عملیاتی و کاربردی سوق دهد.))

۴-۵- برخورداری از صلاحیت های حرفه ای:

معلم کلاس های چند پایه باید از صلاحیت های حرفه ای معلمی از جمله تخصص در روحیه شناسی دانش آموزان، قدرت تحمل و صبر و حوصله بسیار برخوردار باشد.

ضمن اینکه چند نفر از شرکت کنندگان به موضوع سخنوری، سخت کوشی و بومی بودن معلم کلاس های چند پایه اشاره و اذعان داشتند که بهتر است معلمان کلاس های چند پایه از میان افراد همان منطقه و به اصطلاح بومی آنجا باشد. زیرا با شرایط و زبان مردم آن منطقه آشنایی بیشتری دارند و خود نیز تجربه ی حضور در کلاس های چندپایه به عنوان دانش آموز را داشته اند.

شرکت کننده۱۴: ((معلمان کلاس چند پایه باید بتوانند به زبان محلی بچه های روستایی و بویژه عشایری حرف بزنند. بنابراین بهتر است معلمان مدارس عشایری و کلاس های چندپایه، بومی باشند.))

۵) مدیریت کلاس های چند پایه:

۱-۶- آرایش دانش آموزان:

تعدادکثیری از شرکت کنندگان در مصاحبه به این موضوع اشاره کردند که، آرایش دانش آموزان با توجه به خلاقیت، سلیقه معلم و محیط برگزاری کلاس درس متفاوت است. به طور کلی کلاس های چند پایه یا در یک اتاق یا چادر و یا در کانکس برگزار می شود. اگر کلاس در چادر تشکیل گردد و چادر فاقد نیمکت باشد؛ بنابراین کف چادر با فرش، موکت یا زیلویی پوشیده می شود که دانش آموزان بصورت دایره ای روی آن می نشینند. بدین گونه که دانش آموزان پایه های مشابه در کنار هم باشند و معلم در مرکز دایره قرار می گیرد و روی کار آن ها نظارت می کند. شرکت کننده ۱۱: ((حدود ۷۰ درصد این کلاس ها در چادر تشکیل می شود و آرایش آنها بیشتر به صورت دایره های و دوار است که روی فرش می نشینند و باید فاصله دانش آموزان تا تخته به گونه ای باشد تا نه به چشم آنان آسیبی برسد و نه در دیدن مطالب روی تخته مشکل پیدا کنند.))

درصورتی که کلاس در اتاق، کانکس و یا در چادر دارای نیمکت برگزار شود، دانش آموزان بصورت ردیفی روی نیمکت ها می نشینند در این حالت نحوه قرارگیری دانش آموزان روی نیمکت ها بصورت زیر است:

۱- دانش آموزان پایه های پایین تر (اول و دوم) روی نیمکت های جلوی کلاس می نشینند و به ترتیب و با توجه به بالا رفتن پایه های تحصیلی، دانش آموزان در نیمکت های عقب تر قرار می گیرند.

۲- دانش آموزانی که معلم باید در آن ساعت به آن ها درس دهد، روی نیمکت های جلوی کلاس می نشینند و سایر دانش آموزان در نیمکت های عقب به حل تمرین می پردازند.

۲-۶- نحوه گروه بندی دانش آموزان:

بیشتر از نصف شرکت کنندگان (۶۳٪) معتقد بودند که؛ به علت تعداد کم دانش آموزان در هر پایه، انجام گروه بندی در کلاس چند پایه دشوار است. شرکت کننده ۲: ((در مدارس چند پایه کمتر می توان از روش های گروهی و ... استفاده کرد؛ چرا که ممکن است در یک پایه تنها یک دانش آموز حضور داشته باشد.))

البته در صورتی که تعداد دانش آموزان کافی باشد یا معلم بخواهد برای انجام کاری حتما دانش آموزان را گروه بندی نماید، می تواند گروه بندی را براساس محور های زیر انجام دهد:

الف) تفکیک جنسیتی؛ به این صورت که دانش آموزان دختر در یک گروه و دانش آموزان پسر در گروهی دیگر قرار گیرند.

ب) تفکیک پایه ها؛ دانش آموزانی که در پایه های مشابه هستند در یک گروه قرار گیرند و یا دانش آموزانی که در پایه هایی نزدیک به هم هستند در یک گروه قرار گیرند.

ج) با توجه به توانایی ها و استعداد دانش آموزان؛ به این صورت که، دانش آموزی که از لحاظ درسی قوی تر است با دانش آموزی که از لحاظ درسی ضعیف است، هم گروه شوند تا با یکدیگر به تعامل بپردازند.

د) ارتباط موضوع درس؛

در این نوع گروه بندی معلم؛ بدون توجه به پایه های درسی دانش آموزان، به محتوای درسی هر مبحث توجه کرده و در صورتی که محتوای درسی دو یا چند پایه را در یک جهت و به دنبال تحقق یک هدف تشخیص دهد، دانش آموزان آن پایه ها را در یک گروه قرار داده و فعالیت مورد نظرش را به آن ها ممحول می کند. مثلا در بحث علوم سوم دبستان و چهارم دبستان درس جانوران مهره دار و بی مهره را داریم. که با یک هدف و مکمل محتوای هم هستند. ما میتوانیم در صورت کمبود تعداد دانش آموزان، بچه های این دو پایه را برای درس علوم در یک گروه قرار دهیم.

ه) انتخاب هم گروه ها بصورت داوطلبانه و ایجاد گروه های دوستانه؛

این نوع گروه بندی به دوستان و خواهر و برادرانی که در کلاس چند پایه حضور دارند بنا بر درخواست خودشان برای انتخاب هم گروهی ها، امکان همکاری و مشارکت می دهد.

برای دروسی مثل مطالعات اجتماعی، هدیه های آسمانی و فارسی.(دروسی که عمومی هستند و کار کردن در این مباحث نیاز به تخصص خاصی ندارد.) یا هنگامی که از دانش آموزان میخواهیم به درست کردن کاردستی بپردازند.

۳-۶- چگونگی برخورد معلم با تنوع دانش آموزان:

تعداد زیادی از شرکت کنندگان در مصاحبه (۱۵ نفر) در زمینه چگونگی برخورد با تنوع دانش آموزان، معتقد بودند که معلم کلاس چندپایه باید روانشناس خوبی باشد؛ یعنی با توجه به واحدهای درسی روانشناسی که در دانشگاه گذرانده است، پس از گذشت چندین جلسه از آغاز کلاس بتواند تا حد زیادی روحیه، استعداد و اخلاق

(ویژگی های شخصیتی) دانش آموزان را بشناسد و براساس آن با هر دانش آموزی رفتاری متناسب با وی انجام دهد.

شرکت کننده ۱۰: ((در این کلاس ها چون دانش آموزان از پایه ها و سنین مختلف حضور دارند باید مثلا با دانش آموز پایه اول به گونه ای متفاوت از دانش آموز پایه ششم برخورد شود. در کل معلم کلاس چندپایه باید یک روان شناس به تمام معنا باشد تا بداند با سنین مختلف دانش آموزان چگونه باید برخورد و رفتار کند.))

چندین نفر از شرکت کنندگان نیز معتقد بودند که؛ باید با دانش آموزان پایه های پایین تر مهربان تر، و با دانش آموزان پایه های بالاتر با جدیت بیشتر رفتار کرد. شرکت کننده ۱۳: ((طبق واحد های دروس روانشناسی که در دانشگاه گذرانده ایم. به راحتی می توانیم با این تنوع ها کنار بیاییم. معلم کلاس چند پایه می داند که دانش آموز کلاس اول ۷ سال سن دارد و دانش آموز کلاس ششم ۱۲ سال سن دارد. بنابراین با توجه به ویژگی های سنی دانش آموزان با آن ها رفتار می کند. یعنی با دانش آموز کلاس اول نسبت به پایه های بالاتر، مهربان تر و با عطوفت بیشتر برخورد می کند. چون این دانش آموزان به علت سن کم و جدا شدن از خانواده سریعا به معلم وابسته می شوند.))

تعداد دیگری از مصاحبه شوندگان بیان می داشتند که معلم کلاس چندپایه باید از این تنوع و تفاوت ها به نحو احسن استفاده کند. به این ترتیب که:

الف) از دانش آموزی که از لحاظ درسی قوی است برای پیشرفت درسی دانش آموز ضعیف تر، استفاده شود.

ب) باید از هدر رفتن توانایی ها و استعداد دانش آموز با هوش جلوگیری شود؛ بعبارت دیگر بین دانش آموز مستعد و سایرین از لحاظ تعیین تکلیف تفاوت باشد. شرکت کننده ۱۶: ((در کلاس چند پایه گاهی ممکن است دانش آموزی با استعداد فوق العاده وجود داشته باشد. معلم باید تمریناتی که برای همه می دهد، یک تمرین فراتر از کتاب به این دانش آموز بدهد که استعدادش خاموش نشود.))

۴-۶- تقسیم وقت کلاس بین گروه ها و پایه های مختلف:

تمام شرکت کنندگان معتقد بودند که؛ وقت کافی جهت آموزش به دانش آموزان کلاس چندپایه را در اختیار ندارند. برای جبران این کمبود وقت معلم باید قدرت مدیریت، خلاقیت و ابتکار خود را به کار بندد و از روش هایی مانند روشهای زیر استفاده نماید:

۱- مقداری از وقت تدریس دروس و مباحث سبک را به مباحث و دروس سنگین اختصاص دهد. به اینصورت که؛ به دروس کاربردی و تخصصی زمان بیشتری را اختصاص دهیم و به دروس تئوری و عمومی وقت کمتری اختصاص داده شود. شرکت کننده ۱۱: ((ما برای دروسی مانند ریاضی، فارسی و علوم که کاربردی تر هستند زمان بیشتری در برنامه کلاسی در نظر می گیریم و وقت کمتری برای دروسی که به صورت تئوری هستند اختصاص می دهیم و اگر مطلبی را نتوانیم در کلاس به علت کمبود وقت توضیح دهیم به صورت تکلیف و

تمرین یا به صورت آزمون عملکردی به آنها می دهیم. بعضی از والدین نیز در این مورد کمک زیادی به ما می کنند تا کمبود وقت ما از این طریق جبران شود.))

۲- حل برخی از تمارین را در خانه، به عهده ی دانش آموزان بگذارند. سپس معلم بر راه حل آن ها نظارت کند. شرکت کننده ۱۴: ((معمولا به علت وقت کم، همه مفاهیم را آنطور که دوست داریم، نمی توانیم توضیح دهیم. ولی سعی می کنیم اصل مطلب را برسانیم. برای مدیریت بهتر زمان، حل تمرینات را بیشتر به عهده خود دانش آموز در منزل می گذاریم. سپس معلم بر درستی آن ها نظارت می کند.))

۳- معلم چند پایه به منظور بهینه سازی زمان از روش تدریس محوری استفاده کند. شرکت کننده ۱۲: ((ما سعی می کنیم از وقت بصورت بهینه استفاده کنیم. مثلا با استفاده از روش محوری همزمان به دو پایه درس میدهیم. یا با توجه به موضوع درسی وقت کلاس را روی تدریس هر بحث تنظیم می کنیم.))

۴- معلم چند پایه در شروع سال وقت بیشتری را به پایه های پایین تر (کلاس اول و دوم) اختصاص دهد تا آن ها در خواندن و نوشتن قوی شوند، سپس اکثر وقت خود را در طول سال روی سایر پایه ها بگذارند. شرکت کننده ۸: ((ما سعی می کنیم بیشتر وقت خود را مخصوصا در اوایل سال به دانش آموزان پایه های پایین تر اختصاص دهیم؛ مخصوصا دانش آموزان کلاس اول، تا زمانی که راه بیفتند. بنابراین اولویت برای دانش آموزان پایه های پایین تر خصوصا دانش آموزان کلاس اول است.))

٤. نتیجه گیری

یافته ها حاکی از آن است که مولفه های اساسی در تدریس کلاس های چند پایه شامل ۵ مقوله ی اصلی : " مهارت های تدریس در کلاس های چند پایه، مزایای کلاس های چند پایه، مشکلات کلاس های چند پایه، شایستگی های لازم برای معلمان چند پایه، مدیریت کلاس های چند پایه" می باشد.

مهارت های تدریس که شامل شیوه ها و فنون انتقال و یا تبادل دانش بین معلم و دانش آموز می شود که مهم ترین عامل در زمینه ی یادگیری موثر است.

بر اساس تحلیل محتوایی مصاحبه ها زیر مقوله های زیر تحت یک عنوان و یک مقوله ی کلی به نام"مهارت های تدریس در کلاس چند پایه "طبقه بندی و نام گذاری شد:

"مدیریت کلاس چند پایه و مدیریت زمان" از نظر همه ی شرکت کنندگان در اولویت قرار داشت. و همه متحد القول بودند که معلم کلاس چند پایه باید قدرت مدیریت و برنامه ریزی زیادی داشته باشد که بتواند حجم زیاد مطالب آموزشی را در ظرف اندک زمان بگنجاید.

در زمینه ی "استفاده از وسایل کمک آموزشی"، نیمی از شرکت کنندگان در مصاحبه از کمبود وسایل کمک آموزشی صحبت کردند و نیمی دیگر گفتند که به صورت خلاقانه از محیط طبیعی در دسترس به عنوان وسایل کمک آموزشی استفاده میکنند.

"روش تدریس و طرح درس"، در رابطه با مناسب ترین روش های تدریس در کلاس های چند پایه اکثریت شرکت کنندگان مصاحبه در به کار گیری روش های تدریس همیاری، بارش مغزی، بحث گروهی و اکتشافی و تلفیقی و مشارکتی اتفاق نظر داشتند و در رابطه با طرح درس نویسی در کلاس های چند پایه اکثریت شرکت کنندگان معتقد بودند که در این کلاس ها فرصتی جهت نوشتن طرح درس وجود ندارد و آنها به صورت ذهنی برای خود طرح درس دارند.

"بررسی تکالیف"بیش از نیمی از مصاحبه شوندگان چنین بیان داشتند که ترجیح می دهند تکالیف دانش آموزان را در کلاس و در اول صبح مورد بررسی قرار دهند. این کار از نظر آنان دارای مزایایی بود از جمله اینکه این کار همچون یک آزمون ورودی است که به معلم کمک می کند مشکلات دانش آموزان را در دروس مختلف شناسایی و قبل از تدریس مباحث جدید به رفع آنان بپردازند.

"رفع ضعف های آموزشی دانش آموزان" اکثریت شرکت کنندگان در راهبرد درگیر کردن والدین و دادن تکلیف های مفهومی تر و خلاقانه تر و دادن تمرین های بیشتر در منزل نظر مشترکی داشتند. تعدادی از مصاحبه شونده ها پیشنهاد دادند که در این زمینه می توان از دانش اموزان پایه های بالاتر به عنوان خلیفه سود جست.

"ایجاد تعامل بین دانش آموزان" اکثریت مصاحبه شوندگان معتقد بودند که چون در روستاها محیط کوچک، و جو بین ساکنان بسیار صمیمی است از این رو رابطه بسیار گرمی نیز بین دانش آموزان وجود دارد. که در صورت محول نمودن کار گروهی و تعیین دانش آموز خلیفه به دانش آموزان این صمیمیت در محیط آموزشی شکوفا میشود.

مقوله ی مزایای کلاس های چند پایه شامل زیر مقوله هایی به شرح ذیل است:

در مقوله "آمار کم دانش آموزان" بسیاری از مصاحبه شوندگان به این مقوله توجه کافی نداشتند. به طوری که مقوله ی آمار کم دانش آموزان با حضور آن ها از پایه های مختلف، کم رنگ میشد.

در این مقوله " تعامل بیشتر بین دانش آموزان و ایجاد روحیه رهبری و همکاری در آن ها" تعداد بسیار کمی از مصاحبه شوندگان اظهار کردند که: حضور دانش آموزان از پایه های مختلف موجب تعامل بیشتر آن ها میشود.

در مقوله " آشنایی دانش آموزان پایه های پایین تر با مطالب درسی پایه های بالاتر" تعداد زیادی از مصاحبه شوندگان اعتقاد داشتند که در این کلاس ها تدریس پایه های بالاتر باعث ایجاد نوعی پیش زمینه و آمادگی برای دانش آموزان پایه های پایین تر می شود.

در مقوله "صرفه جویی در هزینه و نیرو" در صورت مقایسه ی کلاس های چند پایه را با کلاس های عادی از جهت:

تعداد نیروی آموزشی متوجه خواهیم شد که در مدارس عادی نیروهای آموزشی بسیاری مشغول به کار هستند در صورتی که در مدارس عشایری یک معلم چند پایه، علاوه بر نقش معلمی خود باید نقش چندین نیروی آموزشی دیگر مثل؛معاون_آموزگار و مدیر _آموزگار را نیز ایفا کند.

امکانات آموزشی متوجه خواهیم شد که در مدارس عادی یک ساختمان با داشتن تعداد کلاس درسی کافی، آزمایشگاه، کتابخانه وجود دارد. در صورتی که در مدارس عشایری گاهی چهارچوب کلاس درسی نیز در ساختمان دیده نمیشود و کلاس در چادر برگزار میشود. و تمام وسایل آزمایشگاهی پایه های اول تا ششم در یک کیت آموزشی در اختیار معلمان چند پایه قرار می گیرد.

مقوله ی مشکلات کلاس های چند پایه به چند ریز مقوله ی زیر تقسیم شد:

"کمبود وقت"، . مشکل اصلی کلاس های چند پایه از نظر وقت و زمان است. چون زمانی که برای تدریس کلاس های تک پایه و چند پایه در نظر گرفته می شود، یکسان است. با این که در کلاس های تک پایه معلم موظف به تدریس کتب یک پایه در ۹ ماه تحصیلی است. در حالی که در کلاس های چند پایه معلم باید کتب ۳تا ۶ پایه را در همان مدت زمان ۹ ماه تحصیلی به دانش آموزان بیاموزد. اگر برنامه ی مدارس یک معلم تک پایه را با برنامه ی معلم کلاس های چند پایه مقایسه کنیم؛ متوجه خواهیم شد که یک معلم تک پایه ۲۴ جلسه و یک معلم دو پایه ۴۸ جلسه ، معلم سه پایه ۷۲ جلسه ، یک معلم ۴ پایه ۹۶ جلسه و بدین ترتیب یک معلم پنج پایه ۱۲۰ جلسه را طی یک هفته در دستور کار خود خواهد داشت . با این که زمان سر کلاس بودن هر دو معلم تک پایه و چند پایه برابر است.

"حجم زیاد مطالب درسی"، با توجه به این که معلمان کلاس تک پایه موظف به تدریس کتب یکی از پایه های تحصیلی هستند در حالی که معلمان چند پایه باید حداقل کتب ۳ پایه حداکثر کتب ۶ پایه را تدریس کنند. یعنی ۳ تا ۶ برابر حجم کتب درسی یک معلم تک پایه. با توجه به این وضعیت، معلمان چند پایه نمی توانند از روش های متنوع برای تدریس این حجم از مطالب استفاده کنند.

" کمبود وسایل کمک آموزشی" بیش از نیمی از مصاحبه شوندگان معتقد بودند که وسایل کمک آموزشی در کلاس های چند پایه ناکافی و اندک است. که دلیل آن عبارت است از؛ ۱- پایین بودن سرانه دانش آموزی ۲- در اولویت قرار نداشتن مدارس چند پایه در هنگام توزیع وسایل آموزشی رایگان از جانب اداره. معلمان کلاس های چند پایه برای جبران کمبود وسایل کمک آموزشی به راهکارهای مختلفی متوسل می شوند از جمله؛ استفاده از محیط و منابع طبیعی دردسترس به عنوان وسایل کمک آموزشی، بردن دانش آموزان به نزدیکترین مدرسه ی

تک پایه مجهز تحت عنوان گردش علمی، تهیه مقداری از وسایل کمک آموزشی توسط دانش آموزان و با توجه به قدرت خلاقیت آن ها.

مولفه های زیر تحت عنوان مقوله شایستگی های لازم برای معلمان چند پایه، دسته بندی گردید:

مولفه "علاقه"، از نظر همه مصاحبه شوندگان، علاقه مندی معلم به شغلش از جمله شایستگی های واجب هر معلم است. طوری که یکی از مصاحبه شوندگان اظهار کرد:((اولین چیزی که همه معلمان و بویژه معلمان چند پایه باید از آن برخوردار باشند علاقه است که بسیار مهم می باشد؛ چرا که اگر این معلمان انگیزه و علاقه کافی نداشته باشند حتما در این کار می مانند.))

مولفه " قدرت بیان بالا"، حدود نیمی از مصاحبه شوندگان به این موضوع اشاره کردند که، داشتن قدرت بیان بالا در تفهیم مفاهیم به دانش آموزان برای معلم ازجمله شایستگی های ضروری است.ومعلمان چند پایه باید قدرت بیان و سخنوری بالاتری داشته باشند که بتوانند از عهده تمام دروس ۶ سال پایه ابتدایی برآیند.

مولفه "مدیریت کلاس و زمان"، بیش از نیمی از مصاحبه شوندگان اظهار کردن که معلمان بخصوص معلمان چند پایه باید قدرت مدیریت بالایی داشته باشند. معلم کلاس چند پایه باید توانایی مدیریت و برنامه ریزی صحیح زمان، بودجه بندی محتوای درسی و دانش آموزان کلاس را داشته باشد تا بتواند حجم زیاد مطالب را در وقت اندک خود تدریس کند.

مولفه " تسلط کامل به روش های تدریس" حدود نیمی از مصاحبه شوندگان به این موضوع اشاره داشتند که بار علمی و تسلط معلم بر روش های تدریس در کلاس های چندپایه باید بالا باشد؛ به گونه ای که از پس تدریس دروس متنوع پایه های مختلف کلاس خود برآید.

مولفه "برخورداری از صلاحیت های حرفه ای"، از جمله صلاحیت های حرفه ای که معلمان باید دارا باشند،عبارتند از؛ روحیه شناسی دانش آموز، قدرت تحمل، صبر و حوصله. ضمن اینکه چند نفر از مصاحبه شوندگان به موضوع سخنوری، سخت کوشی و بومی بودن معلم کلاس های چند پایه اشاره کردند.

مقوله ی مدیریت کلاس های چند پایه شامل مولفه های زیر است:

مولفه " آرایش دانش آموزان"، با توجه به نظر اکثر مصاحبه شوندگان آرایش دانش آموزان با توجه به خلاقیت، سلیقه معلم و محیط برگزاری کلاس درس متفاوت است. در صورتی که کلاس در چادر برگزار شود، دانش آموزان پایه های مشابه در کنار یکدیگر بصورت دایره ای نشسته و معلم در مرکز دایره مشغول به تدریس و نظارت می شود. و چنانچه کلاس در س در اتاق یا کانکس برگزار شود، دانش آموزان به ۲ طریق روی نیمکت ها می نشینند. که عبارتند از:

۱-دانش آموزان پایه های پایین تر(اول و دوم) روی نیمکت های ردیف جلو قرار می گیرند.

۲-دانش آموزانی که معلم میخواهد در آن ساعت به آن ها درس آموزش دهد، روی نیمکت های ردیف جلو قرار می گیرند.

مولفه" نحوه ی گروهبندی دانش آموزان" ، بیشتر از نصف مصاحبه کنندگان معتقد بودند که؛ به علت تعداد کم دانش آموزان در هر پایه، انجام گروه بندی در کلاس چند پایه دشوار است. البته در صورت کافی بودن تعداد دانش آموزان، میتوان آن ها را براساس محور های: تفکیک جنسیتی، تفکیک پایه ها، توانایی ها و استعداد دانش آموزان، ارتباط موضوع درس، ایجاد گروه های دوستانه تقسم بندی کرد.

مولفه " چگونگی برخورد معلم با تنوع دانش آموزان"، تعداد زیادی از مصاحبه شوندگان به تسلط معلم کلاس چند پایه بر مباحث روانشناسی معتقد بودند. تا بتواند ویژگی های شخصیتی هر دانش آموز را تاحد زیادی شناخته و رفتاری متناسب با هر یک داشته باشد. حتی از این تفاوت ها برای پیشرفت سطح کلاس در زمینه های مختلف استفاده کند.

مولفه" تقسیم وقت کلاس بین گروه ها و پایه های مختلف"، همه مصاحبه شوندگان معتقد بودند که؛ وقت کافی جهت آموزش به دانش آموزان کلاس چندپایه را در اختیار ندارند. برای جبران این کمبود وقت، معلم باید قدرت مدیریت، خلاقیت و ابتکار خود را با اجرای روش های زیر به کار بگیرند؛ ۱- مقداری از وقت تدریس دروس و مباحث سبک را به مباحث و دروس سنگین اختصاص دهد. ۲-حل برخی از تمارین را در خانه، به عهده ی دانش آموزان بگذارند. سپس معلم بر راه حل آن ها نظارت کند. ۳- معلم به منظور بهینه سازی زمان، از روش تدریس محوری استفاده کند.۴- معلم چند پایه در شروع سال وقت بیشتری را به پایه های پایین تر (کلاس اول و دوم) اختصاص دهد تا آن ها در خواندن و نوشتن قوی شوند، سپس اکثر وقت خود را در طول سال روی سایر پایه ها بگذارد.

با توجه به آنچه گفته شد، پیشنهادات زیر می تواند به رفع برخی مشکلات و ارتقائ فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس های چندپایه کمک نماید:

الف) محققان و مسئولان در زمینه تربیت معلم باید بیش از پیش نسبت به شیوه های تدریس با کیفیت بالا در آموزش کلاسهای چندپایه مانند استفاده حرفه ای از برنامه های کار فردی، تدریس در گروه همسالان و یا برنامه درسی مارپیچی آگاهی و توجه داشته باشند.

ب) به تجربه های موفق دیگر کشورها درزمینه کلاس های چندپایه توجه کرده، از راه حل های آنان برای کمک به آموزش وپرورش در این کلاس ها استفاده گردد.

ج. علاوه بر تجهیز مدارس چندپایه به مواد آموزشی و کمک آموزشی مناسب، مواد آموزشی ویژه ای برای این کلاس ها تهیه شوند و به معلمان مبتکر درزمینه ابداع وسایل کمک آموزشی این مدارس، امتیازهایی ویژه اختصاص داده شود.

منابع

۱. اناری نژاد، عباس؛ ریحان پور، میلاد (۱۳۹۵)، مدیریت و برنامه ریزی درسی در کلاس های چند پایه، شیراز: انتشارات شیوا رسا

۲. برچ، ایان و لالی، مایک (۱۳۷۹)، تدریس چندپایه در مدارس ابتدایی، ترجمه پریوش جعفری، تهران: دفتر همکاری های بین المللی وزارت آموزش و پرورش

۳. رئوف رضایی، رضا (۱۳۶۸) برنامه ریزی، تدریس و اداره ی کلاسهای چند پایه، دوره ی کاردانی تربیت معلم، شرکت چاپ و نشر ایران

۴. عزیزی، نعمت اله و حسین پناهی خلیل (۱۳۹۲) مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس های چندپایه با دانش آموزان مدارس عادی در مهارت های زبان فارسی، دوفصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیستم- دوره جدید شماره ۳، پائیز و زمستان ۱۳۹۲

۵. فضلی، رخساره (۱۳۸۲) معلم و کلاس درس: تازه یا کهن؟ (پیشینه کلاس های چند پایه)، مجله: رشد معلم » بهمن ۱۳۸۲ - شماره ۱۷۹، صفحه ۵۰ تا ۵۲.

۶. ملکی، حسن (۱۳۸۸) برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، مشهد: انتشارات پیام اندیشه

7. Hsieh, H.F. Shannon, S.E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. Qual Health Res, 15(90).nc

8. Hyry-Beihammera, E. K., Hascher, T (2015) Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools, International Journal of Educational Research, Available online 27 July 2015

9. Kline, L., S. White, G. Lock (2013) The rural practicum: preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia, Journal of Research in Rural Education, 28 (3), pp. 1–13

10. Little, A.W (2001) Multi-grade teaching: towards international research and policy agenda International Journal of Educational Development, 21, pp. 481–497

11. Mayring, P. (2000) .Qualitative Content Analysis. Qualitative Social Research, 1(2).

12. Raggl, E. Steiner (Eds.), R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. (2011) Schule im alpinen Raum [Schools in Alpine regions], Studien Verlag, Innsbruck, pp. 231–305 .

13. Spannagel,C. Glaser-zikuda, M. Schroeder, U. (2005) .Application of qualitative content analysis

user.program interaction research. Qualitative Social Research, 6(2).

14. Wagener, M. (2014) Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht [Mutual assistance: social learning in multi-age teaching] Springer, Wiesbaden.

15. Zins, J.E. , M.R. Bloodworth, R.P. Weissberg, H. Walberg (2007) The scientific base linking social and emotional learning to school success, Journal of Educational and Psychological Consultation, 17 (2&3), pp. 191–210

بررسی تاثیر تدریس آزمایش محور در مقایسه با تدریس آموزش محور در تربیت معلمان خلاق در دانشگاه فرهنگیان

مصطفی پردلی[۱]، علی مغیسه[۲]

چکیده

آزمایشگاه نه تنها در آموزش علوم، نقش مهمی دارد بلکه زمینه ی انجام انواع کارهای تحقیقاتی و پژوهشی را برای دانش آموزان فراهم می کند. در آزمایشگاه اهدافی مانند درک مفاهیم علمی، عالقه و انگیزه، مهارت های عملی و توانایی حل مسئله دنبال می شود .هدف اصلی این پژوهش بررسی اثر بخشی تدریس به شیوه ی آموزش محور با تدریس به شیوهی آزمایش محور در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان میباشد. این پژوهش به روش شبه آزمایشی، با نمونهایی به حجم ۵۰ نفر از دانشجویان پسر استانتهران که به طور تصادفی و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند، اجرا شد. برای جمع آوری اطلاعات و دادهها، از پس آزمون با روایی مورد قبول کارشناسان و پایایی ۶۸٪ و چک لیست مشاهدهی فعالیتها با روایی قابل قبول کارشناسان وپایایی ۹۸٪ استفاده گردید. این چک لیستها توسط ۴نفر از اساتید دورهی کارشناسی، با مدرک تحصیلی دکترای زیست شناسی در هر گروه تکمیل شد. دانشجومعلمان در دو گروه به صورت تصادفی جایگزین شدند. یک گروه به شیوه آموزش محور و گروه دیگر به شیوه آزمایش محور به مدت دو ماه آموزش دیدند. جهت کنترل متغیرهای مزاحم علاوه بر جایگزینی تصادفی، از یک استاد مشترک در هر دو گروه استفاده گردید. جهت تحلیل آماری داده هااز آزمون یومن ـ ویتنی استفاده شد. یافته های پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت معناداری در دانستنی ها، مهارتها، نگرشها و رضایتمندی، بین دانشجو معلمانی که با شیوهی آموزش محور آموزش دیده اند با دانشجومعلمانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش دیده اند وجود داشته و فرضیه های پژوهش در سطح اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید قرار گرفت. در نتیجه میتوان گفت تدریس زیست شناسی به شیوهی آزمایش محور در مقایسه با تدریس این درس به شیوهی آموزش محور در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان اثر بخش تر است.

واژگان کلیدی: تدریس آموزش محور، تدریس آزمایش محور، دانشجو معلمان .دانشگاه فرهنگیان

---

[۱] دانشجوی کارشناسی دبیری زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید بهشتی تهران، m .pordeli73@gmail .com

[۲] دانشجوی کارشناسی دبیری زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید بهشتی تهران، A .m .p .m .1396@gmail .com

مقدمه

در نظام آموزشی رایج در کشور ما کتاب درسی یک ابزار آموزشی است و آموزش علوم یک طرح بنیادی در آموزش و پرورش بوده که از اهمیت و ویژگی خاصی برخوردار است و می تواند دریچه های نوینی را در زمینه ی توسعه و پیشرفت علوم بر ما بگشاید. پس ضرورت دارد که از غنی ترین مطالب وبهترین کتاب ها وجدیدترین شیوه ها و کارآمدترین روش ها، در تدریس علوم استفاده می شود. شاید به همین دلیل است که در چند دهه ی اخیر کتاب های علوم (فیزیک، شیمی، زیست شناسی) بیش از سایر موضوعات درسی دستخوش تغییر و دگرگونی شده است .

آنچه امروزه بایستی توجه صاحبنظران را به خود معطوف دارد این است که چگونه می توان فراگیران را آموزش داد که توانایی رویارویی با مشکلات جدید را که در دنیای غیرقابل پیش بینی قرار دارند، را داشته باشند و بتوانند به حل مشکلات و مسائل آن بپردازند. تجارب آموزشی کشورهای پیشرفته نشان می دهد که کتاب درسی هرگز برای تدریس و یادگیری اهداف آموزش علوم (نحوه ی گزینش محتوایی، روش یاددهی و یادگیری - روش های ارزشیابی) کافی نیست. از این رو نباید به گفتن و شنیدن مطالب آموزشی اکتفا کرد. هدف از آموزش علوم به دانش آموزان، آموزش اصول علمی و استفاده از آنان برای توسعه ی زندگی فردی و اجتماعی آنان است نه یادگیری ساده اطلاعات .

تحقق این امر به تجهیزات وامکاناتی نیاز دارد تا فراگیران مطالب آموزشی را کاملاً مشاهده، لمس و تجربه کنند تا بتوانند در زندگی آینده و آتی خود به طور مستقل و در موقعیت های لازم آنها را به کار گیرند .

امروزه اندیشه ی استفاد از وسایل کمک آموزشی، رسانه ها، رایانه ها، تجهیزات و وسایل آزمایشگاهی و.. . تقریباً جهانی شده است و بیشتر کشورهای جهان سرمایه گذاری های کلانی در این زمینه انجام داده اند. این گونه امور به امر تدریس کمک می کند، انگیزه و آگاهی به وجود می آورد و بر سرعت فرآیند یاددهی و یادگیری می افزاید. در واقع اینها ابزار و وسایلی هستند که برای ارایه ی آموزش به فراگیران مورد استفاده قرار می گیرند. البته استفاده ی مناسب و به جا و ترکیب و تلفیقی از مواد آموزشی و وسایل آزمایشگاهی و سایر روش ها و اصول تدریس می توانند معلمان را در امر تدریس علومی مانند زیست شناسی موفق تر کرده و بهتر یاری دهند .

یادگیری علم زیست شناسی تا حدی دشوار می باشد و این دشواری برای فراگیران مبتدی آشکارتر است. تمایل به ابتکار، خلاقیت و نوآوری یکی از ویژگی های منحصر به فرد انسان است و ارتباط تنگاتنگ علم زیست شناسی و نوآوری موجب جذابیت این رشته ی علمی شده است. نوآوری در این رشته بیشتر در آزمایشگاه و با انجام آزمایش های گوناگون تحقق می یابد .

کار آزمایشگاهی برای دست یابی به نتایج و رسیدن به هدف های گوناگون انجام می شود. به مصداق ضرب المثلی که می گوید: شنیدم فراموش کردم، دیدم به خاطر آوردم و عمل کردم آموختم، بدون انجام آزمایش یادگیری به آسانی حاصل نمی شود .

فراگیرانضمن آزمایش پدیده هایی را مشاهده می کنند که به ناچار باید درباره ی آنها بیندیشند و چنانچه لازم است برای توجیه آنها به آزمایش های تازه ای دست بزنند. در پیروی از این شیوه است که استعدادها شکفته می شود، بحث های نظری با عمق بیشتری انجام گرفته و نوآوری می شود و در سطح های بالاتر به کشف قانون یا ارایه ی نظریه می انجامد .

آزمایشگاه نه تنها در آموزش علوم نقش مهمی دارد

بلکه زمینه انجام انواع کارهای تحقیقاتی و پژوهشی را برای فراگیران فراهم می کند. آزمایشگاه فرصتی فراهم می کند تافراگیران در آنجا به پرس و جو و تحقیق بپردازند(V .N .Lynette2004).

آزمایشگاه محلی است که در آنو عمل برای فراگیران دریک جا فراهم می شود. در آزمایشگاه اهدافی مانند درک مفاهیم علمی، علاقه و انگیزه، مهارت های عملی و توانایی حل مسئلهدنبال می شود. در یک نظر سنجی که میان دانش آموختگان رشته زیست شناسی به عمل آمد آنها تجارب خود را از آزمایشگاه علومدر درک مفاهیم به این صورت عنوان کردند که آزمایشگاه نسبت به روش سخنرانی، اثر بخشی بیشتری در بالا بردن میزانیادگیری دانش آموزان دارد(c .B .Russell2008). زیست شناسی علمی تجربی و آزمایش محور است. فعالیت های آزمایشگاهی یکی از ارکان اصلی علومتجربی به خصوص زیست شناسی به حساب می آید. تحقیقات نشان داده است که ۵۷٪ یادگیری از طریق بینایی، ۱۱٪شنوایی و ۱۲٪ باقی مانده از طریق حواس المسه، بویایی و چشایی صورت می گیرد و ضروری است که به این امر توجه الزم معطوف گردد.

همچنین از دیدگاه روانشناسی استفاده از وسایل کمک آموزشی نوعی رغبت و عالقه در دانش آموزان جهت یادگیری صحیح واصولی به وجود می آورد .

روش شناسی تحقیق

در این تحقیق، روش شبه آزمایشی مورد استفاده قرار گرفته است. روش اجرای کار به این صورت بود که دانشجویانمونه در دو گروه به صورت تصادفی جایگزین شدند و در یک گروه شیوه آموزش محور و در گروه دیگر شیوه آزمایش محور به مدت دو ماه اجرا گردید. جهت کنترل متغییر های مزاحم علاوه بر جایگزینی تصادفی از یک استاد مشترک در هر دو گروه استفاده گردید.

جامعه آماری در این تحقیق، دانشجویان پردیس شهید چمران تهران و مراکز تابعه شامل ۱۱۱۴ نفر دانشجوی پسر، که در سال ۱۳۹۴ – ۱۳۹۵) در این مجموعهمشغول به تحصیل بودند.

حجم نمونه آماری در این تحقیق، شامل یک مرکز از این پردیس دانشگاه فرهنگیان استان تهران که به طور تصادفی انتخاب شده بود، با دو کلاس از این مدرسه به تعداد ۵۰ نفر از دانشجویان پسر، که در سال (۱۳۹۵ – ۱۳۹۴)تحصیل میکردند. در این تحقیق از روشهای آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی، درصد و جداول و نمودارها) استفاده شده است. از آنجایی که مقیاس متغیرهای این تحقیق ماهیتاً رتبهایی است ،از آزمون ناپارامتریک u (من ویتنی) استفاده شده است. برای جمع آوری و اندازه گیری اطلاعات در خصوص فرضیه های پژوهش از پس آزمون وچک لیست مشاهده ی فعالیتها ، بارواییو پایایی که ضریب آلفای پس آزمون ۶۸٪ و چک لیست مشاهده فعالیتها ۹۸٪ تعیین گردیده، استفاده شد

یافته ها:

به منظور آزمون فرضیهی اول پژوهش و مقایسه ی دانستنیهای ضروری شیوهی آموزش محور با شیوه ی آزمایش محور آزمون یو من ویتنی به کار گرفته شد. یافته های پژوهش نشان دهنده ی تفاوت قابل توجه شیوهی آزمایش محور در بعد دانستنیهای ضروری بود؛ جدول زیر نشان میدهد که میانگین و مجموع رتبه های مربوط به دانستنیهای ضروری در شیوه ی آموزش محور ۲۴/۱۸ و ۴۵۸ و در شیوهی آزمایش محور ۷۶/۳۲ و۸۱۹ بوده و چون سطح معنی داری کمتر از ۰۵/۰ میباشد لذا تفاوت معنی داری بین دانستنیهای ضروری دانشجویانی که دربه شیوهی آموزش محور آموزش دیده اند با دانش آموزانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش دیده اند وجود داشته و براساس یافته های آماری ،با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که فرضیه ی اول پژوهش در بعد کسب بیشتردانستنیهای ضروری در دانشجویانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش دیده اند،تأیید میشود.
جدول ۱:نتایج آزمون یو- من ویتنی

آزمون یو- من ویتنی		میانگین رتبه ها	مجموع	مقدار	سطح منی دار
دانستنی های ضروری	آموزش محور	۱۸/۲۴	۴۵۸	۱۳۱	۰/۰۰
	پژوهش محور	۳۲/۷۶	۸۱۹		
مهارتهای ضروری	آموزش محور	۱۴/۶۴	۳۶۶	۴۲/۵	۰/۰۰
	پژوهش محور	۳۶/۳۶	۹۰۹		
نگرشهای ضروری	آموزش محور	۱۵/۱۲	۳۷۸	۵۳	۰/۰۰
	پژوهش محور	۳۵/۸۸	۸۹۷		
رضایتمندی دانش آموزان	آموزش محور	۱۴/۴۸	۳۷۱	۴۶	۰/۰۰
	پژوهش محور	۳۶/۱۶	۹۰۴		

به منظور آزمون فرضیهی دوم پژوهش و مقایسهی مهارتهای ضروری شیوهی آموزش محور با شیوه ی آزمایش محور، آزمون یو من ویتنی به کار گرفته شد .یافته های پژوهش نشان دهندهی تفاوت قابل توجه شیوه ی ازمایش محور در بعد مهارتهای ضروری بود؛ همان گونه که جدول نشان میدهد میانگین و مجموع رتبه های مربوط به مهارتهای ضروری در شیوهی آموزش محور ۶۴/۱۴ و۳۶۶ و درشیوه ی آزمایش محور ۳۶/۳۶و۹۰۹ بوده و چون سطح معنی داری کمتر از ۰۵/۰ میباشد لذا تفاوت معنی داری بین مهارتهای ضروری دانشجویانی که به شیوهی آموزش محور آموزش دیده اند با دانشجویانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش دیدهاند وجود داشته و براساس یافته های آماری ،با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که فرضیهی دوم پژوهش در بعد کسب بیشترمهارت های ضروری در دانش آموزانی که به شیوهی ازمایش محور آموزش دیده اند،تأیید میشود.

برای آزمون فرضیه ی سوم پژوهش و مقایسه ی نگرشهای ضروری شیوهی آموزش محور با شیوه ی آزمایش محور، آزمون یو من ویتنی به کار گرفته شد .یافته های پژوهش نشان دهندهی تفاوت قابل توجه شیوهی ازمایشمحور در بعد نگرشهای ضروری بود؛جدول نشان میدهد که میانگین و مجموع رتبه های مربوط به نگرشهای ضروری در شیوهی آموزش محور ۱۲/۱۵و۳۷۸و در شیوهی ازمایش محور ۸۸/۳۵ و۸۹۷ بوده و چون سطح معنی داری کمتر از ۰۵/۰ میباشد لذا تفاوت معنی داری بین نگرشهای ضروری دانشجویانی کهبه شیوه ی آموزش محور آموزش دیده اند با دانشجویانی که به شیوه ی ازمایشمحور آموزش

دیدهاند وجود داشته و براساس یافته های آماری ،با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که فرضیه ی سوم پژوهش در بعد کسب بیشترنگرشهای ضروری در دانشجویانی که به شیوه ی آزمایش محور آموزش دیده اند،تأیید میشود.

به منظور آزمون فرضیهی چهارم پژوهش و مقایسه ی رضایتمندی دانشجویانی که به شیوه ی آموزش محور آموزش دیدهاند با دانش آموزانی که به شیوه پژوهش محورآموزش دیده اند، آزمون یو من ویتنی به کار گرفته شد. یافته های پژوهش نشان دهندهی تفاوت قابل توجه شیوه ی آزمایش محور در بعد کسب رضایت بیشتر دانش آموزانی بودکه به شیوهی آزمایش محور آموزش دیده بودند. جدول نشان میدهد که میانگین و مجموع رتبه های مربوط به رضایتمندی در شیوهی آموزش محور ۴۸/۱۴ و۳۷۱ و در شیوهی آزمایش محور ۱۶/۳۶ و ۹۰۴ بوده و چون سطح معنی داری کمتر از ۰۵/۰میباشد لذا تفاوت معنی داری بین رضایتمندی دانشجویانی کهبه شیوهی آموزش محور آموزش دیده اند با دانشجویانی که به شیوه ی آزمایش محور آموزش دیدهاند وجود داشته و براساس یافته های آماری، با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که فرضیهی چهارم پژوهش در بعد ایجاد رضایتمندی در دانش آموزانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش دیده اند،تأیید میشود.

بحث و نتیجه گیری:

در این پژوهش تلاش شده است که شیوهی آموزش محور و آزمایش محور در درس زیست شناسی مورد آزمون و مقایسه قرار گیرد. با توجه به چارچوب نظری پژوهش که به اهمیت برنامه ی درسی زیست شناسی شیوهی آزمایش محوری در آن تأکید مینماید انتظار میرفت که دانشجویان در برنامه ی درسی زیست شناسی به شیوه ی آزمایش محور در بعد دانستنیها، مهارتها ، نگرشهای ضروری رتبه های برتری را کسب نموده و میزان رضایتمندی و علاقه ای که از خود نشان میدادند بیشتر باشد. بازنگری یافته های پژوهش موجود در این زمینه این نتایج را تأیید کرد:

فرضیه اول که کسب دانستنیهای ضروری توسط دانشجویانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش میدیدند را نسبت به دانش آموزانی که به شیوهی آموزش محور آموزش میدیدند بیشتر میدانست تأیید شد. بر این اساس با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که کسب دانستنیهای ضروری در شیوهی آزمایش محور بیشتر از شیوه ی آموزش محور است .این یافته ها همخوان با چارچوب نظری پژوهش است و نتایج پژوهش های انجام شده در این باره نیز با یافتههای این پژوهش همخوانی دارند.
فرضیه دوم پژوهش نیزکه کسب مهارتهای ضروری را در شیوهی آزمایش محور بیشتر از شیوهی آموزش محور

میدانست،مورد تأیید قرار گرفت .مقایسه میانگین مهارتهای ضروری نشان دهنده ی تفاوت چشمگیر بین دو گروه است .بر این اساس با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که کسب مهارتهای ضروری بالا توسط دانشجویان در شیوهی آزمایش محور بیشتر از شیوهی آموزش محور است. متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که کسب مهارتهای ضروری دربرنامه ی درسی زیست شناسی قدرت مشاهده، پژوهش و جستجوگری ،کاربرد ابزار و طراحی تحقیق را در فراگیران بالا میبرد .این یافته ها همخوان با چارچوب نظری پژوهش میباشند.

فرضیه سوم پژوهش نیزکه کسب نگرشهای ضروری دانشجویانی که به شیوهی آزمایش محور آموزش میدیدند را نسبت به دانشجویانی که به شیوهی آموزش محور آموزش میدیدند بیشتر میدانست،با یافته های پژوهش در مورد کسب نگرشهای ضروری تأیید شد .بر این اساس با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که کسب نگرشهای ضروری در شیوهی آزمایش محور بیشتر از شیوهی آموزش محور است .این یافته هاعلاوه برچارچوب نظری پژوهش با نتایج پژوهشهای انجام شده در این باره نیز هماهنگی دارد.

فرضیه چهارم پژوهش که میزان رضایتمندی دانشجویان آموزش دیده به شیوهی آزمایش محور در برنامه ی درسی زیست شناسی را ؛نسبت به دانشجویانی که به شیوهی آموزش محور آموزش دیده بودند بیشتر میدانست،با یافته های پژوهش در مورد رضایتمندی دانش آموزان تأیید شد .بر این اساس با ۹۵٪ اطمینان میتوان گفت که در برنامهی درسی علوم به شیوهی آزمایش محور علاقه و رضایتمندی دانش آموزان بیشتر از شیوهی آموزش محور است .این یافته ها با چارچوب نظری پژوهش و با نتایج پژوهشهای مربوط همخوانی دارد.لذا بر اساس نتایج حاصله پرواضح است که برنامه های درسی که با رویکرد آزمایش محوری طراحی و تدوین میشوند دارای اثربخشی بیشتری میباشند. بر این اساس پیشنهاد میگردد که برنامه ریزان درسی چه در سطح کلان(کشور) و چه در سطح خرد(پردیس هاو کلاس درس) برنامه هایی طراحی نمایند که از این رویکرد تبعیت نماید. علاوه بر این مجریان اصلی چنین برنامه هایی بی شک اساتیدهستند. پیشنهاد میگردد که ترتیبی اتخاذ گردد تا این اساتید با اثرگذاری بهینه این برنامه ها و شیوههای طراحی و اجرای آن بیشتر آشنا گردند. فضاها و امکانات لازم برای اجرای برنامه های درسی آزمایش محور در حالت کلی با برنامه های درسی سنتی تفاوت بسیاری دارد. لذا لازمه موفقیت چنین برنامه هایی تدارک امکانات و شرایط لازم میباشد. عنصر نگرشی دانشجومعلمان نیز نسبت به اثرگذاری این برنامه های درسی آزمایش محور اهمیت والایی دارد. لذا بهتر است فضایی فراهم گردد تا دید و نگرش مثبت در دانشجو معلمان نسبت به این برنامه ها تقویت گردد .

منابع

مارش،جی کولین. (۲۰۰۷). مفاهیم اساسی در برنامه درسی. (ترجمه سیروس اسدیان). تهران: سازمان چاپ و انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

ملکی، حسن. (۱۳۸۶) .برنامه ریزی درسی راهنمای عمل. مشهد: انتشارات پیام اندیشه.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۸) .برنامه درسی رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات سمت

V .N. Lunetta, Wiley Periodicals, Inc. Sci. (2004) Ed 88:28-54.

C .B. Russell, G .C. Weaver, Int. J. Scholar. Teach. Learn. Vol. 2, No. 2, (2008(

.Bereiter. C. (1994). Schools without education, Newjersey: prentice.

Hall. .Bode, H .B. (1983). The concept of needs in Education progressiveeducation. Vol. 15,

.Eisner (1994). The kind of schools we need, Educational Leadership. p .147.

.Robinson, F ., Tickle, J ., Brison, D ., (1972). Inguiry Training :FusingTheory and practice (Toronto:Ontario Institute for studies inEducation, p .7(

.Doglas,H .C. (2009). Curriculum research: Toward a frame work forresearch-based curricula. Journal of mathematics, science& Technology Educatin,Vol. 5/20.

.Rath, I. (1971). Teaching without specific objectives. Educational leadership.

۷ .Longstreet,W,S ., Shane,H,G. (1993). Curriculum for millennium. Boston,Allyn and Bacon.

.teaching seminar. Issues in Teaching Through Inquiry, 14 .-15.

.Shwab, J. (1966). Biological science curriculum study, (Bscs). p .26.

. Short,E .C. (1982). Curriculum Development and organization,Encyclopedia. Educational research. NewYork: basic books

شناسایی مولفه های مبانی معرفت شنا ختی تربیت معلم از منظر فلسفه تعلیم و تربیت

عبد الرسول قادری ۱،زهرا ایرجی۲

چکیده

هدف تحقیق حاضر شناسایی مولفه های مبانی معرفت شنا ختی نظام تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران می باشد و به شیوه اسنادی و با گرد آوری داده ها با استفاده از روش مقایسه مستمر داده ها و به کارگیری رویکرد تو صیفی – تفسیری به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته شده . نتایج حاصل از تحقیق نشان می دهد که معرفت شناختی ، معرفی و تبیین معیارهای لازم برای کسب معرفت است و اساس تعلیم و تربیت ،پرورش جنبه عقلانی شخصیت انسان است . شناخت در فلسفه اسلامی از اهمیت زیادی برخوردار است از نظر قرآن سه نوع علم برای انسان وجود دارد علم الیقین و عین الیقین به عنوان علم حصولی و حق الیقین به عنوان علم حضوری. با توجه به شرایط و واقعیتهای عینی متغیر قابل تغییر است. از آنجا که علم حضوری ارزشی ذاتی و همیشگی دارد مناسبترین مبنا و سنگ بنای معارف انسان می باشد. باتوجه بیشتر به علم حضوری و تبدیل علم حصولی به حضوری در نظام تعلیم و تربیت، انقلاب عظیم در روانشناسی یادگیری، روش تدریس، تکنولوژی، فضای آموزشی ،تربیت معلم وکتب درسی، پدید خواهد آمد و علم در این نظام به معنای نور و بصیرت خواهد بود. تعلیم و تربیت امروز به این مهم عنایت تام دارد و هدف و ماهیت تعلیم و تربیت را در ایجاد آمادگی، تشکیل ذهن، پرورش قوای ذهنی و انتقال میراث فرهنگی نمی‌داند بلکه رشد عقلانی و پرورش نیروی فهم و استنباط و اظهار نظر همراه با دلیل را هدف نهایی می‌شناسد

واژه های کلیدی: معرفت شنا ختی ، تعلیم و تربیت ، تربیت معلم

۱ دانشگاه فر هنگیان ، ghaderi10@yahoo.com
۲ آموزش و پرورش ، Zahra_ iraji@yahoo.com

مقدمه

معرفت شناسی از جمله مباحثی است که در غرب به نام «نظریه معرفت»[1] یا «معرفت شناسی»[2] شناخته می شود است از این رو معرفت شناسی تنها در پی معرفت آدمی به کاوش می پردازد. از این رو، هر گاه درمعرفت شناسی ازمعرفت سخن به میان می آید، مقصودمعرفت انسانی است، نه سایر معرفتها (حسین زاده، ۱۳۹۰).هر چند در دنیای اسلام دانش معرفت شناسی در کنار سایر دانش های اسلامی به عنوان یک علم مستقل وجود نداشته است، و یا تحت عنوان «نظریه المعرفه» یعنی «نظریه شناخت» وجود ندارد، اما بسیاری از مباحث این علم در دامن سایر علوم اسلامی مانند: منطق، فلسفه، کلام و عرفان مطرح شده است(خسرو پناه ،۱۳۷۹) ، بنابراین فلاسفه از قدیم به اهمیت این مسئله کم و بیش پی برده بودند.به طور کلی معرفت‌شناسی در جهان اسلام، دو مقطع را سپری کرده است: مقطع اول از کندی(۱۸۵-۲۶۰ه ق) تا علامه طباطبایی را دربرمی‌گیرد که اندیشمندان آن تنها به مسائل و فصول معرفت‌شناسی پرداخته‌اند،و کتاب جامع و کاملی در این حوزه از سوی آنان به نگارش در نیامده است. مقطع دوم به عصر علامه طباطبایی و شاگردان ایشان (نوصدرائیان) بازمی‌گردد که برای حوزه معرفت‌شناسی به نوعی استقلال قائلند و آثار مستقل معرفت‌شناسی نگاشته‌اند(لگن هاوزن ،۱۳۷۹) .

از منظر تعالیم انسان‌ساز مکتب اسلام، نظام تعلیم و تربیت از منزلت والا و بی‌دلیل برخوردار است و معلمان و دست‌اندرکاران این نظام، مسئولیت دارند تا در استمرار راه انبیاء الهی، زمینه تربیت‌پذیری کودکان و نوجوانان را در بهترین سنین فراگیری برای رهپویی در مسیر عبودیت الهی فراهم آورد (نوید ادهم، ۱۳۹۱) .تعبیرهای مختلف فلسفه آموزش‌وپرورش نظیر تواناسازی افراد برای انجام شغل، زیستن با خود و دیگران (مطهری، ۱۳۶۲) و آموزش شغلی (کوهستانی، ۱۳۷۹) بر این نکته اشاره دارد که در هر نظام آموزشی موفق ، مهم‌ترین مسئله انتخاب ارزش‌ها، هدف‌ها و فلسفه‌یی منسجم است . لذا در رویکرد اخیربه نظام آموزش‌وپرورش همواره فلسفه آموزشی با چالش‌ها و تهدیدهای مداوم از سوی محیط مواجه می‌باشد. از این رو ضرورت‌هایی مانند تبدیل این تهدیدها به فرصت‌ها، شناسایی آسیب‌ها و تبدیل آن به قوت‌ها، تغییر دردانش، نگرش، باورها و اندیشه‌های انسانی در سازمان به عنوان مقدمه‌ای بر ایجاد تحول پایدار و مستمر تلقی می‌شوند که به صورت فرآیند دائمی در هر نظام آموزشی تجلی می‌کند . از سوی دیگر بهبود کیفیت آموزش‌وپرورش در گرو تهیه و تدوین برنامه‌های مناسب تحصیلی و آموزشی به منظور پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان و بهبود کیفیت آموزشی معلمان است (باندی و وایلز، ۱۳۸۲) و همه این موارد به مدرسه بر می‌گردد. چنانچه از نظر فلسفی، دیدگاه ما نسبت به مفاهیمی چون جهان، طبیعت، انسان، شناخت، ارزش و امثال این ها روشن نشده باشد، نمی توانیم یک مکتب تربیتی را پایه گذاری

Theory of
۱-knowledge
2- Epislemology

-

کرده و اهداف خاصی را برای تربیت جستجو کنیم؛ زیرا معیار تعیین هدف در یک سطح کلی متوقف به نوع نگرش ما به این امور است و تا زمانی که این مسائل را به روشنی تبیین نکنیم، دچار سرگردانی خواهیم بود. اگر مربیان فلسفه تعلیم و تربیت را عامل تغییر دیدگاه ها یا فعالیت ها یشان ندا نند ممکن است در استفاده از آن موفق نشوند یا حتی به کلی نسبت به آن بی اعتنا با شند . لذا باید اندیشه های فلسفی و قالبهای فکری را به گو نه ای تعبیر کنند که به فعالیت های جهت دار رهنمون شوند (هوردا اوزمن و ساموئل ام کراور ، ۱۳۷۹). به نظر اکثر فلاسفه اسلامی هدف از خلقت انسان تربیت و شکوفایی عقلی اوست؛ منظور از این ترتیب، ورود به عالم انسانیت، تقرب به ذات احدیت و خدمت به خلق است . تربیت از دیدگاه اسلام،عبارت است از: فراهم کردن زمینه ها و عوامل رشد و تکامل همه جانبه انسان و هدایت مسیر تکاملی اوبه سوی وجود کامل مطلق با برنامه ای منظم و سنجیده مبتنی بر اصول و محتوای از پیش معین شده. بنابراین، تربیت فرایندی مداوم و پیوسته است که در تمام مراحل زندگی انسان موثر است. هدف تربیت اسلامی،رساندن انسان به مقام قرب الهی از طریق تحقق بخشیدن به استعدادهای بالقوه،و متوازن و متعادل بار اوردن انسان است که بتواند متخلق به اخلاق الهی و انبیاء و اولیای الهی شود. در جهان کنونی موضوع تربیت و تامین معلمان دوره های مختلف تحصیلی از مهمترین موضوعات مورد بحث جوامع توسعه یافته و در حال توسعه و و علمای تعلیم و تربیت و برنامه ریزان و جامعه شناسان اموزش و پرورش است و برای ارزش و اعتباری که برای معلم و تربیت وی قائل هستند سرمایه گذاری در جهت تامین و تربیت این رکن مهم تعلیم و تربیت را مهمترین وسود مندترین نوع سرمایه گذاری می دانند و بر این باورند که معلمان نقطه اغاز هر تحولی هستند و ایجاد عالمی نو جز با تربیت ادمی نو از طریق معلمان خلاق ممکن نخواهد بود و اموزش و پرورش کلید فتح اینده است .و معلمان فاتحان عرصه علم و تمدن (صافی ، ۱۳۷۸).حساس ترین ومشکل ترین مساله در جریان شکل گیری فرایند تعلیم و تربیت تبدیل نظریه تربیت به اهداف می باشد . زیرا تعلیم و تربیت جریانی است متکی به هدف که می تواند رشد و ترقی کمال و و تعالی انسان ها و اجتماع و یا برعکس ، موجب انحطاط و عقب ماندگی شود (جهانی ، ۱۳۸۴).

نگاهی به پژوهش های انجام شده ، نشان می دهد که توجه به برنامه های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی از مهمترین مباحثی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است . از جمله زایخنر و تاباچینک(۲۰۰۱)مدعی عستند که نمی نوان با ارائه رویکردی عام بدون تعیین اولویتها یی برای تامل (که از استدلال تربیتی و فلسفه اجتماعی سرچشمه گرفته اند)به عمل فکورانه در تربیت معلم نائل شد.در تمامی نظامهای پیشرو اموزش و پرورش تعریف کیفیت و استاندارهای معلمی و معلم مطلوب جایگاه ویژه ای دارد به عنوان مثال در کشور انگلستان بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی است و یا در کشور ژاپن اهداف برنامه پیش از خدمت معلمان در قالب صلاحیتها و تواناییهای لازم برای معلمان مطرح است که در ایفای نقش در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات بپردازند.(ملایی نژاد و ذکاوتی).لاولس و الیز

(۲۰۰۱)نیز بر نقشهای متفاوت برای تربیت معلم تاکید کرده ند.همچنین گلاور و برونینگ (۱۹۹۰)معتقدند که معلمان خوب برای شاگردان خود الگوی عالی اجرای نقش هستند . در سند تحول بنیادین نقش معلم به عنوان هدایت کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور مورد تأکید قرار گرفته است (سند تحول، بیانیه‌ی ارزش‌ها، بند ۷). مسائلی که به طور مشخص باید برای یک متخصص تعلیم و تربیت حل شود تا بتواند به تعیین اهداف بپردازد، در چهار قالب قابل خلاصه است: ، هستی شناسی، معرفت شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی.

روش

روش پژوهش حاضر ،تحلیل محتوای کیفی است. که از طریق مصاحبه، مشاهده مشارکتی و روش اسنادی گرداوری شده است . . محقق برای استخراج مولفه‌های معرفت شنا ختی تربیت معلم از روش تحلیل محتوای استقرایی ،یا رابطه ای یا عرفی استفاده نموده.در این پژوهش با طرحی غیرپیدایشی و به شیوه اسنادی به گرد اوری داده‌ها اقدام و سپس با استفاده از روش مقایسه مستمر داده‌ها و بکارگیری رو یکرد توصیفی – تفسیری به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته شده .

یافته ها

به منظور شناسایی اطلاعات تو صیفی متغیر ها در ابتدا محور های معرفت شناسی در اسلام و سپس محور های معرفت شناسی تعلیم و تربیت تبیین و آنگاه به تعیین مبانی ، شرح ، استنتاج تربیتی و مولفه های مبانی معرفت شناختی تربیت معلم پردا خته و در یک جدول مقایسه گردید .

محور های معرفت شناسی در اسلام

معرفت از سه مؤلفه اصلی «باور» و «صادق» و «توجیه»[۲]تشکیل شده است. در واقع هر یک از این سه مؤلفه از شروط لازم وکافی در تحقق معرفت به شمار می روند، به گونه ای که اگر یکی از شروط تحقق نیابد، معرفتی به دست نخواهد داد.(شمس، 1382).« معرفت شناسی» به طور مطلق، دانشی است که درباره ی تعریف معرفت،

امکان معرفت، انواع معرفت، راه ها و ابزارهای کسب معرفت، معیار صدق معرفت، معیار توجیه و اعتبار انواع معرفت ها بحث می کند گاه نیز مسائل مزبور تنها درباره ی حوزه ای خاص مورد بحث قرار می گیرد و با اضافه به آن حوزه از معرفت ، از معرفت شناسی مطلق متمایز می شود . مانند معرفت شناسی علوم تجربی و معرفت شناسی اخلاق . در معرفت شناسی دینی از وجوه معرفت شناختی معرفت دینی بحث می شود (مصباح یزدی،۱۳۹۰) . معرفت‌شناسی باورهای دینی، یک سلسله مسائل معرفت‌شناختی است که اختصاصاً در باب دین مطرح می‌شود و با استفاده از روش‌های مقبول در معرفت‌شناسی معاصر به بررسی باورهای دینی (توجیه عقلانی باوردینی)می‌پردازد، بنابه گفته پلانتینگا: «می‌توان از بحث‌های معرفت شناختی درباره‌ی دین انتظار داشت به این مسأله بپردازند که آیا می‌توانیم به باور دینی معرفت داشته باشیم یا نه؟ »(فتحی زاده ،۱۳۸۷) . شهید مطهری در رابطه ی با اهمیت معرفت شناسی می گوید : دنیا ، دنیای مکتب و ایدئولوژی است . مکتب و ایدئولوژی بر پایه جهان بینی است و جهان بینی بر پدیده شناخت . با توجه به معانی دین و معرفت می توان واژه معرفت دینی را این گونه تعریف کرد " معرفت دینی مجموعه شنا خت ها یی است در باره ادیان الهی که در بخش های عقیدتی و ارزشی و به عبارتی هست ها ، باید ها و نباید ها و جود دارد " (حسین زاده ، ۱۳۸۵ : ۶۴) .

محور های معرفت شناسی در اسلام عبارتند از :

- انسان در شنا خت هستی و درک موقعیت خود در هستی توانایی دارد
- منابع شناخت آدمی متعدد است و علم انسان مراتب و سطوح مختلف دارد
- انسان هم در مقام نظر و هم عمل توانایی تعقل (عقل ورزی) دارد
- تعقل در شناخت حقیقت هستی و کسب سعادت جاوید نقش اساسی دارد
- شناخت آدمی با موانع و محدودیت هایی همراه است
- عدم انحصار شناخت انسان به عالم حس و امکان شناخت مراتب وجود و عوالم دیگر
- پر هیز از انحصار روش شناسی علم در روش تجربی

محور های معرفت شناسی تعلیم و تربیت

باقری (۱۳۸۲) مبانی معرفت شناختی تعلیم و تربیت اسلامی را در دو طبقه "ویژگی‌های علم با نظر به معلوم" و "ویژگی های علم با نظر به عالم" قرار داده است. در طبقه اول بر اکتشافی بودن علم، اعتباری بودن ارزش‌ها و ناظر بودن آنها بر واقعیت (در متون اسلامی بر نقش ادراکات آدمی در ارزشمند تلقی کردن اشاره شده است. اما اینکه آدمی چیزی را خوب یا چیزی را بد در نظر بگیرد، تنها عامل تعیین کننده در امور ارزشی نیست). علاوه

براین، بررسی متون اسلامی نشان می‌دهد ابزارهای کسب معرفت در نظام تعلیم و تربیت را مشتمل بر حواس، تجربه، عقل، شهود و وحی می‌باشد (حکیم زاده، ۱۳۸۷).

در مبانی معرفتی تربیت اسلامی عقل و عقلانیت جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است؛ بطوری که نه تنها تعقل از جایگاه رفیعی برخوردار است بلکه، قرآن‌کریم انسان را به تفکر در طبیعت (زمین، آسمان، خورشید، ماه، ابر، وغیره)، تاریخ (آثار تاریخی گذشتگان، سنت ها، قوانین، و غیره)، و ضمیر انسان (انفس و آفاق) فرا می‌خواند (مطهری،۱۳۶۹).

جوادی آملی (۱۳۷۵، ۱۳۷۲؛ به نقل از باقری، ۱۳۸۹: ۲۰) حرکت آدمی به سمت کمال را سه مرحله طبیعت و ماده، تجرد مثالی و برزخی، و تجرد عقلی معرفی می‌کند که بالاترین مرتبه کمالی انسان تجرد عقلی است. علاوه بر موارد ذکر شده، باقری (۱۳۸۹: ۴۵) از ارتباط عقل و اراده سخن گفته است وی براین باور است که اگر در موجودی عقل وجود نداشته باشد یا فرصت ظهور نیافته باشد نمی توان از وجود اراده در او سخن گفت برای مثال، هر گاه نظام اجتماعی، خانوادگی و فرهنگی با فرد چنان رفتار کنند که عقلش همچنان جنینی باقی بماند، او نه تنها نمی تواند اراده ای در برابر قدرتهای مزبور باشد بلکه حتی ممکن است مهره‌ای بلااراده در ید قدرت آنها باشد.

کینگسلی پرایس[1](۱۹۵۶) معرفت شناسی تعلیم و تربیت را چنین معرفی می کند « معرفت شناسی یعنی معرفی و تبیین معیارهای لازم برای کسب معرفت » و بالآخره، شریعتمداری (۱۳۸۴) پایه و اساس تعلیم و تربیت را پرورش جنبه عقلانی شخصیت انسان معرفت می‌کند. بنا بر این مقصود از « مبانی معرفت شناختی تعلیم و تربیت اسلامی»، گزاره هایی از دانش معرفت شناسی است که برای استنتاج این موارد به کار می رود .

جدول شماره ۱: شرح و استنباط مولفه های مبانی معرفت شناسی تربیت معلم

مبانی	شرح	استنتاج تربیتی	مولفه
ا مکان و وقوع شناخت یقینی ومطلق	برخی معرفت ها بدون قید و شرط معتبر هستند	درتعلیم وتربیت اسلامی مبانی مطلق، عینی و ثابت بسیاری وجود دارد	رویکرد
امکان شناخت عالم خارج از ذهن	شناخت عالم خارج از ذهن امکان پذیر است	وجود متعلم و مربی، نیازمندی او به اگاهی، وجود موانع وروش های مؤثر در امر تعلیم وتربیت، همگی ناظر به عالم خارج از ذهن هستند.	هدف
امکان شناخت امور نامحسوس	شناخت امور نامحسوس امکان پذیر است	کمال و سعادت بعنوان هدف تعلیم وتربیت اسلامی	هدف

1- Kingsley price

امکان انتقال شناخت	تعلیم وتربیت امکان پدیر است	متعلم و متربی ، محور تعلیم و تربیت است	رویکرد
علم حضوری و حصولی است	علم یعنی حضور چیزی نزد چیز دیگر	علم حصولی تعلیمی و علم حضوری تنبیهی است	محتوا
علم حصولی خطاپذیر وعلم حضوری خطا ناپذیر است	علم حضوری علمی بدون واسطه وعلم حصولی با واسطه است	تعمیق معرفت های حضوری از اهداف تعلیم و تربیت اسلامی در مراحل مختلف است	هدف
ابزارهای علم حصولی	حس، خیال وعقل، ابزارهای اصلی علم حصولی اند	درهر مرحله ،تعلیم باید با تأکید بر ابزار متناسب با آن مرحله صورت گیرد	اصل
پیش نیاز بودن برخی معرفت های حصولی برای برخی دیگر.	میان معرفت های حصولی نوعی ترتیب حاکم است،	در تعلیم و تربیت باید به انواع پیش نیازها توجه کرد	اصل
مبناگرایی در توجیه معرفت حصولی	گزاره های بدیهی، مبنای همه ی گزاره های معتبر و موجه هستند.	روش تحکیم علم به مبانی، تکیه بر استدلال عقلی و باز گرداندن مدعیان به یافته های درونی است.	محتوی
تقدم معرفت یقینی بر معرفت معارض با آن	حدس ها و گمان ها هرگز جایگزین عقل قطعی نیست	افزایش معرفت های یقینی و نیز اثبات، تصحیح یا ابطال معرفت های غیر یقینی از اهداف تعلیم و تربیت اسلامی در مراحل مختلف است	هدف
وابستگی معرفت های عملی به معرفت های نظری	معرفت های نظری از هست و نیست ها سخن می گویند و معرفت های عملی از ارزش ها، بایدها ونبایدها،	لزوم توجیه نظری معقول ،برای اصول ورفتارها	رویکرد
در معرفت دینی علاوه برحواس،عقل و شهود، راههای کسب معرفت ویژه وحی و الهام نیز معتبرند	چنانچه استدلال معتبری واقع نمایی برخی ازاین راه ها را اثبات کند، معرفت های دینی حاصل از آنها، معتبر خواهند بود.	در تعلیم معرفت های دینی با استفاده از راههای گوناگون تنها باید به منابع معتبر تکیه کرد	اصل

بحث و نتیجه گیری

یک مربی ممکن است درک روشنی از تعلیم و تربیت پیدا کند ،اما شاید تمرکز و نظم سازمانی قابل قبول نداشته باشد . فلسفه به عنوان یک مطالعه منظم با تدوین یک دیدگاه جامع ،منطقی ومنسجم در ارتباط است.

فلسفه به طور سنتی درگیر طیف وسیعی از مسائل و موضوعات بوده ، تعلیم و تربیت در نزد اغلب فلاسفه از اهمیت فراوانی برخوردار بورده است. بنابر این نوشته های مفصلی در دسترس مربیان قرار دارد که به عنوان یک اقدام مبنایی و گسترده به فهم او از تعلیم و تربیت کمک می کند. وقتی مربیان فهمیدند که فلسفه چشم اندازهای وسیعی را در برمی گیرد و ابزاری برای طراحی دیدگاههای سازمان یافته و منظم بدست می دهد ،مقدمات اساسی برای نگرش فلسفی به تعلیم و تربیت فراهم خواهد شد.

،معرفت‌شناسی یا نظریه دانش و شناخت، برای مربیان اهمیتی حیاتی دارد. بعضی صاحب نظران معرفت شناسی تعلیم و تربیت را چنین معرفی می کند « معرفت شناسی یعنی معرفی و تبیین معیارهای لازم برای کسب معرفت » و بعضی دیگرپایه و اساس تعلیم و تربیت را پرورش جنبه عقلانی شخصیت انسان معرفی می‌کند.

در مجموع می توان گفت، اصل وجود معرفت مطلق، قابل انکار نیست، معرفت هایی هستند که مستقل از نحوه ی ادراک ما و نیز مستقل از شرایط عینی خاص، همواره اعتبار دارند. به این ترتیب نسبی گرایی درست نیست و نه تنها شناخت مطلق و مستقل از شرایط ذهنی و عینی خاص ممکن است بلکه بسیاری از شناخت های ما مطلق هستند و بدون هیچ قید و شرطی معتبرند. بدون پذیرفتن این مبنا در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، امید دست یابی به مبانی عینی ثابت که صرف نظر از دستگاه شناخت و خواسته های ما معتبر و تغییر ناپذیر باشد وجود ندارد، در تعلیم و تربیت اسلامی مبانی مطلق، عینی و ثابت بسیاری وجود دارد، برخی گزاره های آن می تواند وابسته به ذهنیت های افراد جامعه و در نتیجه تغییر پذیر باشد. لزوم تعلیم برخی علوم یا اتخاذ برخی روش ها یا تأکید برانها ممکن است با توجه به شرایط و واقعیتهای عینی متغیر قابل تغییر باشد.

علم حضوری وحصولی هر یک قسمتی و بخشی از علم را می سازند. از آنجا که علم حضوری ارزشی ذاتی و همیشگی دارد مناسبترین مبنا و سنگ بنای معارف انسان می باشد. باتوجه بیشتر به علم حضوری و تبدیل علم حصولی به حضوری در نظام تعلیم و تربیت، انقلاب عظیم در روانشناسی یادگیری، روش تدریس، تکنولوژی، فضای آموزشی ،تربیت معلم وکتب درسی، پدید خواهد آمد و علم در این نظام به معنای نور و بصیرت خواهد بود. در تبدیل علم حصولی به حضوری باید درمتربی ایجاد شوق وانگیزه کرد، که مبداء آن نیز در قلب است. پس از ایجاد اشتیاق در قلب متربی همراه با سعی و تلاش خود او، یادگیری جز و وجود وشخصیت او می شود ودیگر برای او درونی خواهد شد. در چنین سیستمی دیگر اجبار واکراه و نهیب وجود نخواهد داشت. و برای متربی خستگی ودل زدگی به وجود نمی آید چون او با اراده واشتیاق وسعی خود به یادگیری پرداخته است.

علم حصولی ازعلم حضوری ضعیف تر است، زیرا علم حضوری حاصل اتحاد وجودی عالم با معلوم است و این امر، فراتر از تطابق ماهوی در علم حصولی است، به بیان دیگر، برخلاف علم حضوری در علم حصولی، اتحاد وجودی وعینی بین عالم ومعلوم برقرار نمی شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۴: ۱۳۵) برتر بودن علم حضوری برعلم

حصولی، ظاهراً این نتیجه را به دنبال داردکه از نظر وجودی، وجود ذهنی، که ملازم علم حصولی است- از معلوم خارجی ضعیف تر است.

در پژو هش حاضر که هدف شنا سایی مبانی معرفت شناختی نظام تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران » بود ، ابتدا با بیان حوزه های معرفت و مؤلفه های اصلی ان ، محورهای معرفت شناسی اسلامی را برشمردیم و به دنبال ان مبانی معرفت شناسی تعلیم و تربیت و تربیت معلم تبیین شد. در راستای توضیح هر یک از مبانی تعلیم و تربیت ، دلالتهای مربوط به تربیت معلم که از هریک ار مبانی استنباط می شود اورده شده است . در نهایت در قالب یک جدول مولفه های تربیت معلم ، با مبنای متناظر ان شرح و استنباط شده است.

با توجه به یافته های پژوهش به مسئولین و متولیان پیشنهاد می‌شود:

-تلاش جدی در جهت نزدیک کردن نظریه و عمل صورت گیرد و همچنین پرورش انسان با خصوصیات خدا محور در حوزه عملی به صورت شفاف و روشن صورت گیرد.

-واحد "پژوهش در تربیت معلم" در سازمان‌های آموزش و پرورش جهت تحقیق و پژوهش هر چه بیشتر ایجاد گردد.

منابع

شریعتمداری، علی(۱۳۸۳) . اصول و مبانی آموزش و پرورش، تهران: امیر کبیر

صافی، احمد (۱۳۸۴) . *بررسی ساختار اداری و تشکیلات مرکزی وزارت آموزش و پرورش وارایه دیدگاههای مختلف در مورد چشم انداز آینده*(پژوهش)،.تهران : پژوهشکده تعلیم وتربیت

باقری، خسرو(۱۳۸۲).هویت علم دینی.تهران:وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

جوادی آملی، عبدالله(۱۳۸۳).شریعت در آئینه معرفت، قم:اسراء

مصباح یزدی، محمد تقی(۱۳۷۶)، دروس فلسفه اخلاق.تهران:موسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی

مطهری، مرتضی(۱۳۷۱).تعلیم و تربیت در اسلام. تهران :صدرا

حسین زاده ، محمد (۱۳۹۰). نگاهی معرفت شنا ختی به وحی ، الهام ، تجربه دینی و عر فانی و فطرت . قم : موسسه پژو هشی امام خمینی (ره)

صدر الدین شیرازی ، محمدبن ابرا هیم (۱۳۵۴). المبدا و المعاد . تهران : انجمن فلسفه ایران

شمس ،جمال الدین (۱۳۸۲) . عدل و حکمت الهی از دیدگاه نهج البلاغه . تهران : مولفان

Blackburn, Simon (1996),"Oxford Dictionary of Philosophy", Second Edition, Oxford & New York: Oxford University Press.

Carr, David (1983), "Three Approaches to Moral Education", Educational

Philosophy and Theory, Vol.15, Pp. 39 ـ 51.

Carr, David (1993A), "Varieties of Goodness in the School Curriculum", Educational Philosophy and Theory, V.25, No.1, Pp. 1 ـ 18.

Carr, David (1993B), "Moral Values and the Teacher: beyond the Paternal and the Permissive", Journal of Philosophy of Education, V.27, No.2, Pp. 193 ـ 207.

Carr, David (1996A), "Varieties of Incontinence: Toward an Aristotelian Approach to Moral Weakness in Moral Education", (Heriot ـ Watt University), Philosophy of Education.

Norman, Richard (1998), 2nd Edition, "The Moral Philosophers ـ an Introduction to Ethics", New York: Oxford University Press.

جایگاه آموزش شهروندی در دانشگاه فرهنگیان: بررسی دانش و نگرش زیست محیطی دانشجومعلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

معصومه مدرس۱، صدیقه علی نژاد۲، فاطمه مشایخی ۳، نفیسه عزیزی نژاد۴

چکیده

رفتار حامی محیط زیست یکی از عوامل مؤثر حفظ محیط زیست است که به میزان زیاد به آگاهی و نگرش زیست محیطی شهروندان بستگی دارد. هدف از این پژوهش بررسی دانش و نگرش زیست محیطی دانشجویان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد میباشد. روش تحقیق در این پژوهش، روش پیمایشی بوده که با استفاده از نمونه گیری تصادفی ساده ، ۲۱۲ نفر از دانشجویان کارشناسی پردیس شهید هاشمی نژاد به عنوان نمونه جهت بررسی انتخاب شدند . اطلاعات مورد نیاز تحقیق با استفاده از پرسشنامه در سال ۱۳۹۵ جمع آوری شد . داده های تحقیق با استفاده از نرم افزار آماری SPSS پردازش و با استفاده از آمار های توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت . نتایج تحقیق نشان داد میزان دانش دانشجویان نسبت به مسائل زیست محیطی در حد متوسط به بالاست . همچنین نوع نگرش زیست محیطی دانشجویان نیز در حد متوسط به بالاست . برای بهبود رفتار های زیست محیطی لازم است در دانشگاه فرهنگیان منابع آگاهی بخش تقویت شوند و کیفیت آموزش ارتقا یابد .

واژه های کلیدی: آموزش شهروندی، نگرش ، محیط زیست .

مقدمه

محیط زیست سالم به عنوان حقی از حقوق شهروندی مطرح است و حفظ محیط زیست سبب سلامتی روحی، روانی و جسمی شهروندان می گردد(پیری و همکاران ،۱۳۸۵) . از آنجا که یونسکو، آموزش را آغاز توسعه برشمرده می توان گفت تعلیم و تربیت مهمترین عامل مؤثر در دگرگونی طرز نگرش و رفتار بشری است که در مسیر رشد اقتصادی، بهبود کیفیت زندگی ، حفظ محیط زیست ،ایجاد دانش و مهارت، تأمین فرصتهای شغلی و

[۱]- استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد M_ modarres70@yahoo.com

[۲]- مربی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

[۳]- دانشجوی دبیری زیست شناسی، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

[۴]- دانشجوی دبیری زیست شناسی، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

افزایش تولید جامعه به کار گرفته می شود(صالحی ونادی، ۱۳۹۲). روند رو به گسترش کشورهای در حال توسعه، مشکلات زیست محیطی متعددی را به وجود آورده و منجر به تخریب منابع طبیعی گردیده است . بنابراین با رشد شهرها و متعاقب آن افزایش جمعیت شهر ی،معضلات زیست محیطی متعددی رخ می نماید(Marcoux, 2006)بطوریکه امروزه مسئله محیط زیست تنها به مسائل علوم محیط زیستی و اکولوژ ی محدود نمی شود بلکه متأثر از ویژگی های منحصر به فرد هر منطقه در ابعاد اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی است . آموزش ابزار تحول و توسعه اجتماعی و موثرترین عامل در تغییر رفتار، بینش و نگرش منابع انسانی است . آموزش در تمام جنبه ها اعم از رسمی، غیر رسمی، تخصصی، منظم و یا غیر منظم یکی از راه های رسیدن به توسعه پایدار است .آموزش خود یک هدف نیست بلکه ابزاری کلیدی بر ای یادگیری است و یادگیری هسته اصلی فرآیند آموزش است که به وسیله آن مهارت ها، عادات، دانش، نگرش، رفتار و بطور کلی شیوه زندگی افراد تغییر کرده و در نهایت موجب تغییر یا تعد یل در رفتار می شود .از آنجایی که بسیاری از تخریب های زیست محیطی و آلوده ساز ی محیط نتیجه فعالیت انسانی است، از این رو آگاه سازی عمومی وآموزشی جامعه در رابطه با ارزش و اهمیت محیط زیست برای ادامه حیات بشر امر مهمی است (Zamani Moghadam & Saedi,2013)

تعلیم وتربیت، توسعه و تعالی شهروندان جوامع بشری به عهده ی دستگاه آموزش و پرورش می باشد و پویایی هر نظام تربیتی در این است که اصول، روش‌ها و کارکردهای‌خود را از حالت ایستا خارج‌کند و بتواند فعالیت هایش را مطابق و فراتر از خواسته‌های مخاطبینش ، متناسب با دگرگونی‌های محیطی، شاداب و زنده نگه دارد(پرداخت چی، ۱۳۸۱). هرچند که در نظام تعلیم و تربیت شهروندان عناصر و مولفه های مختلف و متنوعی مثل مدیریت راهبردی، آئین نامه ها و دستورالعمل ها، اهداف، منابع آموزشی و سیستم ارزشیابی با درجات تاثیر گذاری مختلف، دخالت دارند، اما نتایج مطالعات و تحقیقات میدانی متعدد نشان می دهد که معلم و توانمندی های شغلی- حرفه ای و ویژگی های شخصی- اجتماعی معلم، اساسی ترین نقش را در تحقق اهداف متعالی در نظام تعلیم وتربیت شهروندان ایفا می کند. پیاژه، فیلسوف عالی رتبه ی دنیای تعلیم و تربیت جهانی می گوید: زیباترین اصلاح و بازسازی در آموزش‌وپرورش در صورتی‌که معلم به تعداد کافی و با کیفیت‌مطلوب در اختیارنباشد، با شکست روبرو خواهدشد(کاردان، ۱۳۶۷). آموزگار از طریق شخصیت معنوی(نگرش ها- ارزش ها) و مقام علمی(دانش ها و اگاهی ها) و رفتار های خود می‌تواند در تربیت و پرورش شهروندان جامعه کوشا باشد و به این مهم نائل آید(فتحی آذر،۱۳۸۲) . صاحب نظران تعلیم و تربیت معتقدند که معلمان اثربخش باید دانش و مهارت‌های مورد نیاز جهت دست‌یابی به اهداف تعیین شده ی آموزش و پرورش را داشته و نیز باید بتوانند از آنها در زمان مناسب به شیوه ی مطلوب و مورد انتظار استفاده نموده و آنها را به‌کار گیرند (لورین، ۱۳۷۷).

در آموزش و پرورش شهروندان، رفتارهای الهام گرفته از دانایی و نگرش های معلم ، عامل بسیار مهمی در ارائه ی آگاهی های مورد نیاز و توسعه ی نگرش های علمی شهروندی و ارتقای سطح سلامت عمل کردی شهروندان در محیط زیست است. پیشرفت این امر در گرو شناخت متغیرهای متعدد و مرتبط به هم از جمله میزان دانش ها و اگاهی ها و هم چنین نوع و میزان نگرش های علمی معلمان است و نتایج حاصل از بروز رفتارهای معلمی در عملکردهای دانش آموزان بیشتر و موثرتر از گفتار و سخنان موظفی است که در رفتارهای شخصی معلمین نهادینه نشده است. بنابراین می توان گفت که میزان دانش ها و نگرش ها و رفتارهای زیست محیطی معلمین، نمایان گر دانش ها، نگرش ها و در نتیجه رفتارهای دانش آموزان آنان و با در نظر گرفتن مقوله ی آموزش و پرورش عمومی در سطح جامعه، نشان دهنده ی عملکردهای شهروندان جامعه در ابعاد مختلف از جمله مسائل زیست محیطی است. هر شهروند برای تعاملی دوستانه با طبیعت و محیط زیست، باید دانش ، نگرش و مهارت کافی، صحیح و مطلوب داشته باشد. در این میان نقش آموزشی- الگویی معلمین برجسته و موثر می باشد (امینی، ۱۳۶۸) . با توجه به اهمیت این موضوع ، پژوهش حاضر به بررسی میزان دانش ها و نگرش های زیست محیطی دانشجومعلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد می پردازد . مقاله حاضر سعی دارد به سوالات زیر پاسخ دهد:

۱- میزان دانش زیست محیطی دانشجویان درچه حدی است؟

۲- دانشجویان چه نوع نگرشی نسبت به محیط زیست دارند؟

تعریف اصطلاحات و واژگان:

تعریف مفهومی نگرش زیست محیطی :مجموعه نسبتاً پایداری از احساسات، باورها و آمادگیهای رفتاری اشخاص، اندیشه ها و گروههاست(سیف، ۱۳۸۰) بنابراین محیط زیست جزیی از نظام باورها و احساسات است.

تعریف عملیاتی نگرش زیست محیطی: در این پژوهش منظور از نگرش زیست محیطی، باورهای و چگونگی بروز احساسات و عواطف دانشجومعلمان پردیس هاشمی نژاد مشهد است که از طریق سوالات پرسشنامه ای و بر اساس نظرات دانشجویان مورد ارزیابی قرار می گیرند.

پیشینه نظری پژوهش: شاه ولی و استوار(۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان بررسی آگاهی و نگرش معلمان و دانش آموزان مقاطع تحصیلی مدارس آموزشی جزیره کیش برای تعیین نیازهای آموزشی زیست محیطی نشان می دهد که دانش عمومی زیست محیطی، هنجارهای اخلاقی نسبت به محیط زیست و منابع تشویق کننده به حفظ محیط زیست بر نگرش معلمان نسبت به محیط زیست موثر است. نتایج پژوهش زهتاب یزدی(۱۳۸۹) با عنوان بررسی میزان آگاهی نگرش و رفتار زیست محیطی اساتید دانشگاه های شهرتهران نشان می دهد میزان اگاهی اساتید، نقش مهمی در نگرش های زیست محیطی آنان دارد. اساتید

مرد از میزان آگاهی زیست محیطی بیشتری نسبت به اساتید زن برخوردار هستند. نگرش ها و رفتارهای زیست محیطی اساتید زن، نسبت به اساتید مرد بهتر است. فردوسی و همکاران در سال ۱۳۸۶ ، تحقیقی به نام رابطه بین دانش محیط زیستی و رفتارها محافظت از محیط انجام داده اند .نتایج این تحقیق نشان می دهد بین دانش محیط زیستی و رفتار حامی محیط زیست رابطه وجود دارد یعنی دانشجویانی که واحدهایی در زمینه محیط زیست گذرانده اند، رفتارها حامی محیط زیستی بیشتر دارند. بعلاوه در تحقیق مذکور رابطه بین دانش محیط زیستی با نگرش تأیید نشد و تفاوت معنی دار بین میانگین نگرش ها محیط زیستی دانشجویان مشاهده نشد .

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی و از نظر هدف کاربردی است . جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجو معلمان دختر پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد هستند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بوده و تعداد آنها ۹۲۰ نفر میباشد. روش نمونه گیری در این پژوهش از نوع تصادفی است و حجم نمونه آماری ۲۱۰ نفر تعیین گردید.

ابزار اصلی پژوهش حاضر، پرسشنامه ای است که در تحقیقات پیشین مورد استفاده قرار گرفته است . این پرسشنامه مشتمل بر دو بخش دانش و نگرش می باشد و با توجه به فرهنگ جامعه ایران و با استفاده از نظرات تکمیلی مورد اصلاح قرار گرفته و قبل از اجرا برای افزایش روایی و اعتبار آن به صورت آزمایشی به اجرا به دست آمده است . ضریب پایائی پرسشنامه با استفاده ازضریب آلفای کرونباخ در بخش دانش معادل۸۷/. و در بخش نگرش معادل۰/۸۳می باشد . این پرسشنامه در بخش دانش زیست محیطی دارای۹ سوال و در بخش نگرش مشتمل بر ۱۴ سوال بسته پاسخ میباشد که در برگیرنده سوالات تحقیق است . برای سنجش دانش و آگاهی از دانشجویان خواسته شده است نظرخود را در ارتباط با اطلاعات داده شده در پرسشنامه مشخص نمایند. برای سنجش نگرش دانشجویان در مورد مسائل زیست محیطی ، از پاسخ گویان خواسته شده است تا نگرش و باور خود را در مواردی نظیر دوام ساکنان زمین در مقابل مسائل زیست محیطی ، ایجاد نتایج فاجعه بار در نتیجه دخل وتصرف انسان در محیط زیست، تبدیل زمین به جای غیرقابل زندگی، استفاده بیش از حد انسان از محیط زیست ، حق حیات گیاهان و جانوران به اندازه انسان، حساس بودن تعادل طبیعت ، محدود و غیر قابل بازگشت بودن منابع موجود در زمین و لزوم هماهنگی انسان با طبیعت جهت بقا ابراز نمایند . برای سنجش و اندازه گیری متغیرهای دانش و نگرش، طیف سنجش به ترتیب اولویت به مقوله های؛ کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم و نظری ندارم رتبه بندی شده است.

برای تجزیه وتحلیل داده ها از نرم افزار آماری SPSS استفاده شد و داده ها توسط دو روش آماری توصیفی شامل شاخص های فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و استنباطی شامل tتک نمونه ای و t مستقل تحلیل شدند.

نتایج و یافته ها:

۱- یافته های توصیفی

برای این که شناخت مطلوبی از نمونه مورد بررسی حاصل شود ، توصیف متغیرهای اصلی تحقیق لازم است. نتایج توصیفی تحقیق نشان داد که متوسط سن دانشجویان مورد بررسی۲۰/۴ میباشد .۸۹/۶ درصد از دانشجویان ساکن در شهر و۱۰/۴ ساکن روستا هستند . از نظر منابع کسب اطلاعات زیست محیطی، ۳۲/۵ درصد از دانشجویان مورد بررسی اذعان داشتند که اخبار زیست محیطی را از طریق تلویزیون، ۲۸/۳درصد از طریق اینترنت، ۱۸/۴ از طریق دروس تدریس شده در دانشگاه،۱۴/۲ درصد به واسطه خانواده ، ۹ درصد از طریق رادیو و نهایتا ۵/۷ درصد به واسطه مجلات دریافت می کنند .بدین ترتیب، ملاحظه می شود که تلویزیون و سپس اینترنت مهم ترین منبع برای کسب اخبار زیست محیطی در میان دانشجویان محسوب می شود.

جدول ۱: توزیع فراوانی منابع اطلاعاتی دانشجویان

منبع اطلاعاتی	درصد پاسخ ها
تلویزیون	۳۲/۵
رادیو	۹
مجلات	۵/۷
دروس دانشگاه	۱۸/۴
اینترنت	۲۸/۳
خانواده	۱۴/۲

جدول ۲: توزیع فراوانی دانش زیست محیطی

گزینه	فراوانی	فراوانی درصدی
کاملا موافقم	۷۵	۳۵/۳۷
موافقم	۷۷	۳۶/۳۲
مخالفم	۲۳	۱۰/۸۴
کاملا مخالفم	۶	۲/۸۳
نظری ندارم	۳۰	۱۴/۱۵

جدول۳: توزیع فراوانی نگرش زیست محیطی

گزینه	فراوانی	فراوانی درصدی
کاملا موافقم	۱۴	۶/۶
موافقم	۱۲۴	۵۸/۴
مخالفم	۵۱	۲۴
کاملا مخالفم	۱۲	۵/۶۶
نظری ندارم	۱۱	۵/۱۸

۲-یافته های استنباطی

به منظور پاسخ به سوالات تحقیق از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد. به این منظور میانگین متغیر ها با حد وسط مقیاس ابزار اندازه گیری(پرسشنامه)یعنی عدد ۳ مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج آزمون ها به تفکیک هر متغیر در ادامه بیان میگردد.

سوال۱- دانش یا آگاهی دانشجویان تا چه اندازه است؟

با توجه به جدول شماره ۲ ، بیشترین درصد پاسخ ها مربوط به گزینه های موافقم وکاملا موافقم میباشد . جدول شماره ۴ نشان میدهد سطح معناداری در مورد شاخص دانش زیست محیطی برابر با ۰/۰۰۰ میباشد و با توجه به جدول فراوانی مشخص میشود که به احتمال ۹۵٪ میزان دانش دانشجویان(میانگین برابر با ۳/۷۴) در مورد محیط زیست در حد بالا تر از متوسط(۳) است.

جدول ۴: نتایج آزمون t تک نمونه ای برای متغیر دانش زیست محیطی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	فاصله اطمینان	t	درجه آزادی	سطح معناداری
دانش زیست محیطی	۳/۷۴	./۲۸۳۰۶	٪۹۵	۵/۳۳	۲۱۱	۰/۰۰۰

سوال ۲- دانشجویان پردیس شهید هاشمی نژاد چه نوع نگرشی نسبت به محیط زیست دارند؟

جدول فراوانی (شماره ۳) نشان میدهد بیشترین درصد پاسخ ها مربوط به گزینه موافقم میباشد . همانطور که در جدول شماره۵ مشاهده میشود سطح معناداری در مورد شاخص نگرش زیست محیطی برابر با ۰/۰۰۰ میباشد و با

توجه به جدول فراوانی مشخص میشود که به احتمال ۹۵٪ میزان نگرش زیست محیطی دانشجویان با میانگین ۳/۵۵در حد بالاتر از متوسط قرار دارد.

جدول۵: نتایج آزمون t تک نمونه ای برای متغیر نگرش زیست محیطی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	فاصله اطمینان	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نگرش زیست محیطی	۳/۵۵۶	/۲۸۹۴۳	٪۹۵	۷/۸۱۵	۲۱۱	۰/۰۰۰

بحث ونتیجه گیری

در این پژوهش میزان دانش و نوع نگرش های زیست محیطی دانشجومعلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهدمورد بررسی قرارگرفت. در بررسی یافته ها مشخص شد که دانشجویان اطلاعات زیست محیطی خود را در درجه اول از تلویزیون و سپس از اینترنت بدست می آورند که نتایج این تحقیق با تحقیق علوی مقدم وهمکاران در سال ۱۳۹۱ و رهبری در سال ۱۳۹۳ مطابقت دارد. بعلاوه پایین بودن درصد مطالعه مجلات زیست محیطی در میان دانشجویان قابل ملاحظه است. همچنین امتیازات کسب شده دربخش دانش زیست محیطی توسط دانشجو معلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد نشان داد که ۷۱ درصد از دانشجویان از نظر دانش زیست محیطی در حد متوسط به بالا قرارداشتند که این نتیجه با یافته های علوی مقدم وهمکاران در سال ۱۳۹۱ در مورد بررسی دانش زیست محیطی دانشجویان دانشگاه صنعتی امیرکبیر مطابقت دارد.

این پژوهش نشان داد که ۶۵ درصد از دانشجویان نگرشی موافق و کاملا موافق با رفتار های زیست محیطی داشتند .با توجه به این که نگرش رفتار نیست بلکه برای اقدام به رفتار در فرد ایجاد آمادگی میکند، پس میتوان گفت نگرش دانشجو معلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد به لحاظ قدرت و توان اثرگذاری بر رفتار در حد متوسط به بالاست .

جهت حل مشکلات زیست محیطی، انسان نیاز به شناخت در مورد اقداماتی دارد که منجر به تخریب و تهدید محیط زیست می شوند .برای درک صحیح از مشکلات جهانی پیش روی محیط زیست، گسترش آگاهی زیست محیطی ضروری است چرا که این مسئله شرط اساسی جهت تغییر رفتار زیست محیطی میباشد). (Brunold, 2006 نگرش نسبت به محیط زیست در سنین بسیار پایین شروع به تکامل می کند .در حالی که آموزش محیط زیست می بایست در تمامی سنین از طریق آموزش های رسمی و غیر رسمی ارائه شود .کودکان و نوجوانان مهمترین مخاطبان اهداف آموزش زیست محیطی هستند. زیرا آنان امروز افرادی هستند که مشکلات

زیست محیطی آینده را تجربه می کنند و سعی در حل این مشکلات خواهند کرد .معلمان نقش برجسته ای در تعیین کیفیت آموزش محیط زیست در مدارس ایفا می کنند. بنابراین اگر که معلمان نگرشی مثبت نسبت به مسائل زیست محیطی نداشته باشند قادر نخواهند بود که به دانش آموزان آموزشهای مورد نظر را ارائه دهند . از اینرو سرمایه گذاری در محیط مدرسه جهت پرورش دانش آموزانی آگاه نسبت به مسائل زیست محیطی،حضور معلمانی حساس و دارای نگرشی مثبت در این زمینه را میطلبد.

پیشنهادات: با در نظر گرفتن اهمیت مسائل زیست محیطی پیشنهاد می شود دانشگاه فرهنگیان به این مهم بیش از پیش اهتمام نماید. همچنین توجه به روش های فعال تدریس در فرایند آموزش و پرورش معلم در دانشگاه فرهنگیان، به روز رسانی امکانات آموزشی و تربیتی دانشگاه، تعیین حداقل هایی برای جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان، استفاده از روش های آموزشی و تربیتی در محیط های زیست واقعی و طبیعی، برگزاری گردش های علمی متنوع برای دانشجویان در محدوده های زیست محیطی مختلف ، برگزاری دوره ها و کارگاه های آموزشی فوق برنامه، فراهم نمودن امکان فعالیت های انجمن های دانشجویی در ارتباط با مسائل مختلف محیط زیست نمونه هایی از راه کارهای عملی – مدیریتی برای توسعه ی توانمندی های شخصی – حرفه ای دانشجومعلمین در دانشگاه فرهنگیان میباشد .

منابع

پرداخت‌چی، محمدحسن (۱۳۸۱). مدرسه محوری ، تواناسازی و پاسخ گوئی لازمه ی هرگونه اصلاحات در آموزش و پرورش.فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره‌ی ۲۹ و ۳۰، تهران: انتشارات معاونت برنامه ریزی و منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش.

پیاژه، ژان (۱۳۶۷). روانشناسی و دانش‌آموزان و پرورش. ترجمه: علی محمد کاردان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

پیری، مریم ؛ قاسمی، ناصر، ناظمی، مهرداد و ابراهیمی، ابوالفضل(۱۳۸۵). حقوق شهروندی از دیدگاه محیط زیست. سومین همایش ملی مدیریت پسماند و جایگاه آن در برنامه ریزی شهری

صالحی, حسین و محمد رضا نادی (۱۳۹۲).آموزش شهروندی محیط زیست راهی به سوی توسعه پایدار شهری، سومین کنفرانس برنامه ریزی و مدیریت محیط زیست، تهران، دانشگاه تهران

سیف، علی اکبر،(۱۳۷۱). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.

پالمر.جوی ای(۱۳۸۲). آموزش محیط زیست .ترجمه محمد خورشید دوست .تهران :انتشارات سمت.

علوی مقدم، سید محمد رضا؛ مکنون، رضا ، بابازاده ناصری، عطا ، خان محمدی هزاوه، محمد رضا و افتخاری یگانه، یونس (۱۳۹۱) .ارزیابی آگاهی، نگرش و عملکرد دانشجویان دانشگاه صنعتی امیر کبیر در خصوص محیط زیست. فصلنامه علوم وتکنولوژی محیط زیست. دوره چهارم. شماره ۴، ص۱۴۷-۱۵۴.

فتحی‌آذر، اسکندر(۱۳۸۲). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز : انتشارات دانشگاه تبریز.

فردوسی، سیما؛ مرتضوی، شهرناز و رضوانی، نعیمه (۱۳۸۶). رابطهٔ بین دانش زیست محیطی و رفتارهای محافظت از محیط''.پژوهشنامه ادبیات و علوم انسانی، شماره ۵۳. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی

لورین، دبلیو اندرنس (۱۳۷۷). افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس. ترجمه: محمد امینی. تهران: انتشارات مدرسه.

امینی، ابراهیم (۱۳۶۸). آیین تربیت. قم : انتشارات اسلامی.

شاه ولی، **منصور و استوار، سمانه (۱۳۸۹).** دانش زیست محیطی و عوامل موثر بر آن در بین دانش آموزان مدارس ابتدایی جزیره کیش. فصلنامه مجله تازه های پژوهش در برنامه ریزی درسی . شماره ۳. بیرجند: انتشارات گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند.

یزدی زهتاب، یاسر (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی نگرش ورفتار ریست محیطی اساتید دانشگاه های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. به راهنمایی سید محمد شبیری. تهران: دانشکده محیط زیست.

صالحی عمران، ابراهیم و آقامحمدی، علی (۱۳۸۷)، بررسی دانش، نگرش و مهارتهای زیست محیطی معلمان آموزش دوره ابتدایی استان مازندران، مجله: تعلیم و تربیت » دوره جدید، پاییز ۱۳۸۷ – شماره ۹۵.

پالمر، جوی . ای (۱۳۸۲). آموزش محیط زیست در قرن بیست و یک ترجمه علی محمد خورشیددوست، تهران: انتشارات سمت.

دلاور، علی(۱۳۷۴) . مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران :انتشارات رشد.

Brunold A.O., (2006). The United Nations decade of education for sustain-able development, its consequences for international political education, and the concept of global learning, International Education Journal, Vol. 7, No. 3, pp. 222-234.

George D. and Mallery P., (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Zamani Moghadam, A and Saedi, M. (2013). The effect of environmental education on teachers knowledge, attitude and skills (Case study: primary school teachers district 12, Tehran). Journal of Environmental Education & Sustainable Development. Vol.1, No.3, pp.19-30

Marcoux, A. (2006). Population change-natural resources environment linkages in central and South Asia. Retrieved from http://www.fao.org..

یک معلم، دو درس: افزایش دانش عملی معلم و در نتیجه افزایش فراگیری شاگردان در فرآیند درس پژوهی

مریم روزبهانی۱، دکتر سید محمدرضا امام جمعه۲، دکتر رضا ساکی۳

چکیده

مقاله‌ی حاضر، دو درس را که یک معلم آنها را در مدتِ یک چرخه‌ی درس‌پژوهی (LS) در حضور گروهی از معلمان ابتدایی و دانش آموزان پایه ششم یک مدرسه ابتدایی منطقه 5 شهر تهران ارائه کرده، مورد واکاوی قرار داده است .داده‌های فراهم آمده از این مطالعه ، در دو در سطح کلان[۴] (کلان-تحلیل[۵]) که با ساختار و زمینه‌ی درس سر و کار دارد؛ و دیگری در سطح خُرد[۶] (خرد-تحلیل[۷]) که بر تکالیفِ ریاضی و چگونگی و کیفیت بحث کلاسی کل کلاس متمرکز است، تحلیل شده است. سپس میزان مشارکت معلم در فرآیند درس-پژوهی مورد واکاوی قرار گرفت و به این وسیله، عوامل اصلی که به تغییرات مشاهده شده در تغییر روش تدریس او دراین دو درس و در ادامه افزایش دانش عملی تغییراتی جدید از او رهنمون شدند، آشکار شد. روی هم رفته، یافته های این مقاله نشان می دهد که چگونه معلمان ، با تغییر عواملی محوری در مسیرِ درس‌پژوهی به پیشرفت حرفه ای و نیز ساخت هویتی جدید دست می یابند.

واژگانِ کلیدی: کلان-تحلیل ، خرد-تحلیل ، فرآیند درس پژوهی[۸]، مشکل‌گشاییِ گروهی[۹]، کیفیتِ تدریس[۱۰]، تکلیف ریاضی[۱۱].

[۱]- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی ؛پست الکترونیک: Maryamroozbahani17@yahoo.com
[۲] - استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران ؛ پست الکترونیک:M_R_Imam@yahoo.com
[۳]- استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران؛ پست الکترونیک: Saki.Research@Gmail.com

[4] Macro-level analysis
[5] Macro-analysis
[6] Micro-level
[7] Micro-analysis
[8] Lesson study
[9] Brainstorming
[10] Teaching quality
[11] Mathematical task

مقدمه

حضور در دنیایی که به سرعت در حال تغییر است، نیاز جوامع را به انسان هایی که توانایی های انسانی وسیع تری در آن ها تحقق یافته باشد، بیشتر کرده است، در سراسر جهان سیاست گذاران در مورد کمبودهای بالقوه در تعداد و کیفیت معلمان نگران هستند که آیا معلمان کافی با دانش و مهارتهای مورد نیاز برای برآورده سازی نیازهای جامعه در قرن بیست و یکم می توانند به وجود آیند ؟(OECD, 2005). نگرانی در مورد آماده سازی حرفه ای معلمان که می توانند ریاضیات را به طور موثر تدریس کنند، بسیار هوشمندانه است(سنک [1] و همکاران ، ۲۰۱۲). استیگلر و هیبرت (۱۳۹۲) معتقد هستند که بهبود و اصلاح امور پیچیده ای که مبتنی بر فرهنگ هستند (از جمله تدریس) مستلزم تلاش همه بازیگران و دست اندرکاران است.در تدریس، روش اثر بخش مستلزم حضور هرچه فعال تر معلمان ،والدین ،دانش آموزان ،مدیران و سیاست گذاران آموزشی است .امانباید فراموش شود که اولین ،موثرترین و مهم ترین متغیر تاثیر گذار معلمان هستند زیرا مجری تمام سیاست های آموزشی و پرورشی هستند و تولید و ارائه راه حل های آن ها بیشترین نقش را در آموزش و پرورش دانش آموزان دارد.نظام آموزشی کشور ما نیز ، برای اینکه بتواند خود را با نیازهای کشوری مستقل مطابق با اهداف سند چشم انداز (ایران ۱۴۰۴) سازگار کند،نظامی که قادر باشد ضمن تربیت شهروندانی سالم و صالح به موفقیت‌ها درخشانی در مطالعات بین‌المللی نظیرِ تیمز و پرلز، به ویژه در درس‌های ریاضی و علوم دست پیدا کند، از معلم به عنوان راهنمای خردمندی امین که وظیفه برنامه ریزی ، آموزش ، پشتیبانی ، مشورت ، بازخورد دادن ، ترغیب دانش آموزان و قادر به تشخیص نقاط ضعف و قوت خود بوده و می تواند سطح بلوغ فکری و روانی خود را ارتقا دهد یاد کرده است(۱۳۹۰).اما از سوی دیگر تاکید دارد که در جهان امروز موفقیت هر نظامی مرهون بهره گیری از نظریه های جدید و تجارب کشورهای دیگر می باشد ، که این بهره گیری باید هوشمندانه و مناسب و بر چهارچوب های نظری مستحکمی استوار باشد.

برای قرن های بسیاری، برنامه آموزشی ریاضیات و بخش اعظم تحقیق مرتبط با آن تقریبا به طور گسترده ای بر روی پیشرفت اعداد و حساب متمرکز بود. اما، با پیشرفت های جدید در تحقیق در مورد توانایی فضایی و ارتباط آن با یادگیری ریاضیات و علوم، این مقالات به ارزیابی اهمیت نسبی علم هندسه و استدلال فضایی در پیشرفت ریاضیات به طور کلی کمک کردند. علاوه بر این، این مقالات سوالات مهمی را در مورد نیاز برای تدریس متفاوت، ارزیابی و برنامه برنامه درسی یا برنامه های مداخلاتی برای یادگیرندگانی مطرح می کردند که تفاوت های گسترده ای را در توانایی فضایی که برای یادگیری ریاضیات منحصر به فرد نبود نشان می دادند. (جون مولیگان،۲۰۱۵)

[1] Senk

(دولین۲۰۱۲)توانایی ریاضیات را منحصر به اعداد می دانست، اما توانایی های منطقی، نسبی و استدلال فضایی را وارد آن می کرد. در راستای این دیدگاه، گرندین (۲۰۰۹) استدلال کرد که ریاضیات مدرن، حس فضایی را که مورد نیاز افرادی است که به طور عمده "به صورت تصویری تفکر می کنند" به اندازه کافی در نظر نمی گیرد. این متفکران ممکن است از رویکردهای تدریس ریاضیاتی سود برند که اساسا بر مبنای تحلیل و تعمیم چندین الگو نباشد.

مطالعاتی در مورد پیشرفت استدلال هندسی و فضایی ممکن است به خوبی توسط شواهد رو به رشد تحقیق آموزش ریاضیات به همراه مطالعات شناختی عصبی حمایت شود (باترورث، وارما، و لویلارد، ۲۰۱۱؛ دهانی، ۲۰۰۹)، که پیشرفت فرآیندهای عددی و حسابی را با فرآیندهای فضایی مرتبط می سازد. برای مثال رویکردهای ریاضیات مدرسه، ممکن است وابسته به ویژگی هایی مانند حس اعداد، فهم سریع و صحیح تکثیرهای کوچک، تمایز محور تقارن و تقارن باشد (برای مثال، دهانی، ۲۰۰۹). این دیدگاه از پیشرفت حمایت هایی را از طرف مطالعات شناختی عصبی دانش آموزان (و بزرگترهایی که مدرسه ای نیستند) داشته است که استثناء هستند به گونه ای که آنها همه این ویژگی ها را ندارند یا نمی توانند استفاده کنند (برای مثال، باترورث و همکاران، ۲۰۱۱؛ دهانی، ۲۰۰۹).دیندیال (۲۰۱۵) در گزارشی که کارهای گروه های تحقیقی اصلی را دنبال می کند و هندسه را بررسی می کند ،براهمیت برنامه آموزشی هندسه در مدرسه ابتدایی تاکید می کند.

سینکلر و بروس (۲۰۱۵) برخی تئوری های اصلی را در مورد نقش هندسه در یادگیری ریاضیات دنبال کردند، در حالیکه مسیرهای تحقیقی اخیر را در سطح ابتدایی بیان می کردند. آنها موضوعات کلیدی را جمع آوری می کنند و مقالات را بر مبنای دامنه های موضوعی و رویکردها به بحث می گذارند: نقش استدلال فضایی؛ مفاهیم اخیر در مورد هندسه؛ استفاده از نمودارها و طرح ها؛ زوایا و تقارن؛ هندسه سه بعدی و حجم؛ و استفاده از ابزارهای دیجیتال. آنها با مرور بر ارتباط بین توانایی های فضایی و یادگیری ریاضیات در ریاضیات و علوم شروع کردند و سپس به فقدان تاکید بر مهارت های فضایی در یادگیری ریاضیات و تاثیرات آن در سالهای بعدی توجه کردند (کلمنتس و ساراما، ۲۰۱۱). علاوه بر این، آنها کاربردهای مهمی برای یادگیری در محیط پویا مطرح کردند که نیازمند کاربردهای گسترده تری از هندسه از طریق ابزارها و مدلهای کامپیوتر محور بود. مطالعاتی که از ابزارهای دیجیتال استفاده می کرد و انواع فرآیندهای تصویری که در موقعیت های مسئله محور با بچه های کوچکتر وجود داشت به تصویر کشیده شد.

بروس و هاوز (۲۰۱۵) بر هر دو تقارن دو بعدی و سه بعدی و رابطه بین این جنبه ها با استفاده از رویکرد درس پژوهی به عنوان بخشی از یک رویکرد گروهی بزرگتر تمرکز کردند. تدریس استراتژی ها با پیشرفت در چرخش ذهنی پیش زمینه کار شد که پس از ۴ ماه کار با بچه ها در گستره ای از فعالیت ها نشان داده شد.

همینچنین، هالوول و همکارانش (۲۰۱۵) به طور واضحی بر روی استدلال فضایی تمرکز کردند جایی که دانش آموزان اعداد هندسی را می ساختند تا به دنبال انسجام با آن شکل خاص بگردند. آنها برخی مشکلات کلیدی را در ارزیابی فضایی بچه ها معرفی کردند که مرتبط با مقیاس گذاری و اهمیت رئوس مثلث و خطوط مرتبط در نمودارهای دو بعدی تا مرزهای سه بعدی بود. این نتیجه که استدلال آنها در کارها پایدار نبود بیانگر نیازی برای مطالعات عمیقتر و طولانی تری است تا توسعه استدلال فضایی آنها را در طول زمان پیگیری کند.

موس، هاوس، نقوی و کسول (۲۰۱۵) تاثیر قدرتمند توجه را به استدلال فضایی از طریق برنامه درسی هندسی اتخاذ شده از رویکرد درس پژوهی در ریاضیات برای برنامه بچه های کوچک توضیح دادند. ادغام فعالیت های بازی محور، گستره ای از تحقیقات را حمایت می کند که استدلال فضایی را با مفاهیم هندسی ارتقا می بخشد. این مقاله همچنین به تعداد روزافزونی از مطالعات کمک می کند و برای افراد حرفه ای حمایتی را فرآهم می کند،

به باور (دادلی ،۲۰۱۳)دانش معلم و یادگیری معلم متفاوت هستند.همچنین ماهیت دانش معلم درباره روش خود بر الگوهای یادگیری ، حرفه ای وی تاثیر می گذارد. به عنوان نمونه، تدریس نه تنها نیازمند دانش مرحله به مرحله و دانش موضوعی درباره ی محتوائی است که باید تدریس شود، بلکه دربردارنده ی "دانش محتوائی تدریس[1]" نیز هست که راجع به موارد زیر است: آگاهی از این که محتوا چگونه با موضوع و برنامه ی درسی ارتباط پیدا می کند؛ آگاهی از خطهای معمول یا سوء تفاهم هایی که فراگیران در معرض آنها هستند و پیامد یک رویکرد تدریس ویژه و نیز آگاهی از خود فراگیران به طور ویژه، هستند.

(جاورسکی، ۱۹۹۲)معتقد است ،کیفیتِ تدریسِ ریاضیات به دریافتِ معلم از اهدافِ فعالیت‌های ریاضی نیز وابسته است، فعالیت‌هایی که تحت نظارت خود معلم و به روش‌هایی انجام می‌شود که ایشان بتوانند آنها را زیر نظر داشته باشند. عواملی که برای تدریسِ ریاضیاتی با کیفیت عالی[2] ضروری هستند ، عبارتند از:

(الف) فراهم آوردن فرصت‌هایی برای انجام بحث کلاسی بین دانش‌آموزان و ایجاد ارتباط میان آنها. این کار به کمک طرحِ پرسش‌های ریاضی در سطح بالا و ارائه‌ی تکالیف ریاضیِ چالش برانگیز انجام می‌شود

(ب) تشویق و ترغیب فعالیت‌های شناختی و فراشناختی[3]: کاربرد آگاهانه‌ی راهبردهای موردِ نیاز و بازاندیشی در آنها.

[1] -Pedagogical content knowledg
[2] High-quality mathematics
[3] Meta-cognitive

(پ) پرورشِ خودتنظیمی[1] در دانش‌آموزان، همچنین تقویتِ حسِ تعاون در بین آنها و بها دادن به برقراری ارتباط میان آنها از طریق توجه به نیازها و حساسیت نسبت به توانایی‌های‌شان .

(ت) به خوبی از عهده انجام درس‌ها برآمدن و به نحوِ مؤثری بهره بردن از زمان (جاورسکی، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴؛ پاتری[2] و جاورسکی، ۲۰۰۲).

بنابراین توسعه ی حرفه ای معلمان به عنوان مهم ترین نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت دارای اهمیت زیادی است. اگرچه معلمان در دوره ی تحصیلات دانشگاهی ، تربیت معلم و دوره های ضمن خدمت آموزش های زیادی می بینند اما مسئله عمده در توسعه حرفه ای معلمان چگونگی تحول در فرآیند آموزش ، چگونگی تغییر باورها و نگرش ها و ایجاد چارچوب نظری مناسب برای یادگیری معلمان است .(گویا ، ۱۳۸۰)

ازجمله مهم ترین موانع در توسعه حرفه ای معلمان فاصله بین نظریه وعمل و تشریک مساعی با معلمان در برگزاری دوره های آموزش معلمان ریاضی است . بررسی های بین المللی اخیر در حوزه توسعه حرفه ای معلمان ، بیانگر رویکردهای نوینی مانند پژوهش های مشارکتی در کلاس درس است که بیش از اقدامات گذشته در تلفیق نظریه وعمل توفیق یافته است .(سرکارآرانی ، ۱۳۷۸) درس پژوهی الگوی ژاپنی پرورش حرفه ای معلمان در مدرسه است و درعمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می رساند و محیطی را فراهم می سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند ، دانش حرفه ای خود را ارتقاء دهند ، به بازبینی و باز اندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود بپردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش آموزان توجه کنند.(ماتوبا ، کراوفورد[3] و سرکارآرانی، ۲۰۰۶؛ فرناندز و یوشیدا ، ۲۰۰۹،پری و لوئیس ، ۲۰۰۹) در درس پژوهی معلمان در پی آن هستند که در گروههای همیار و از کلاسهای یکدیگر یاد بگیرند. مشخص گردیده که کلاسهای درس زمینه های قوی و بر اساس تمرین را ایجاد می کنند که در آنها معلمان یاد می گیرند روش هائی را بهبود بخشند که از فراگیری ارتقا یافته شاگردان پشتیبانی می کنند (دادلی ،۲۰۱۳) مطالعات مربوط به الگوهای یادگیری موثر معلم و شرایط آن (اوپ فر و پدر، ۲۰۱۰)می گویند فراگیری معلم که قویا یادگیری بهینه شده ی شاگرد را ارتقا می بخشد وقتی رخ می دهد که:

- فراگیری معلم در طول هفته ها روی می دهد (نه روزها)؛
- کلاس درس محل اصلی فعالیت یادگیری حرفه ای است؛
- پژوهش تجربی در مورد یادگیری شاگرد در فرایند یادگیری معلم متبلور می شود؛
- همکاری بین یک شخص حرفه ای یا بیشتر در این فرایند وجود دارد

[1] Self-regulation
[2] Potari
[3] - Crawford

در مقاله‌ی حاضر تغییراتی را که معلمی در مدتِ یک چرخه‌ی درس‌پژوهی تجربه کرده است توصیف و تحلیل می‌نماییم. عواملی که اورا به این تغییرات رهنمون می‌شوند مورد توجه قرار می دهیم و مقوله های خاصی را به منظور واکاوی تغییرات در تدریس (که بر پایه‌ی ادبیات تحقیق) طراحی نموده و در نظر می‌گیریم.

روش تحقیق

روش پژوهش به صورت کیفی می باشد. داده های این پژوهش که بخشی از بررسی گسترده‌تری از اجرای درس پژوهی در یک مدرسه دوره دوم ابتدایی ، با ۶۷۰ نفر دانش آموز و ۶ کلاس از هرپایه و دارای ۱۸ معلم می باشد را توصیف می‌کند که گروهی از معلمان این مدرسه (پایه ششم)در این فرآیند مشارکت داشته‌اند و آن را انجام داده‌اند. اهداف این مقاله معطوف به تشخیص تغییرات مورد نظر در شناخت و نحوه‌ی تدریس معلمان و همچنین تحلیل عواملی اساسی که در اجرای درس‌پژوهی موثرهستند، بوده است.

در این پژوهش فقط بر کار یک معلم متمرکز می‌شویم تا میزان تغییر در نحوه‌ی تدریس او را در مدت یک چرخه‌ی درس‌پژوهی تشخیص دهیم. چرخه‌ای که معرفی می‌شود شامل دو درس است. این دو درس را به اتفاق گروهی از معلمان طراحی و اجرا کرده‌ایم و در مورد آن به بازاندیشی پرداخته‌ایم. تأثیر این فرآیند را بر کیفیت تدریس ریاضی به شکل خاصی که در تفاوت‌های بین این دو درس بازتاب یافته است تحلیل کرده و عوامل تغییرات پدید آمده را مشخص کرده‌ایم.

زمینه‌ی کار و نحوه‌ی گردآوریِ داده‌ها

داده‌هایی که در اینجا ارائه می‌شوند بخشی از بررسی گسترده‌تری هستند که در مورد گروهی از معلمان (گروه‌های شش نفره: $N = 6$) در پایه‌های چهارم تا ششم انجام شده است. معلمانی که به مدت یک سال تحصیلی درگیر چرخه‌ی درس‌پژوهی بوده‌اند. این معلمان در چهار چرخه‌ی درس‌پژوهی که هر یک شامل مراحل زیر بوده مشارکت داشته‌اند:

(۱) تهیه‌ی طرح درس به وسیله‌ی گروه،

(۲) تدریس طرح درس تهیه شده توسط یکی از معلمان و مشاهده‌ی نحوه‌ی تدریس وی از سوی سایر اعضای گروه،

(۳) بازاندیشی گروهی پیرامون درس ارائه شده و تهیه‌ی ویرایش اصلاح شده‌ی طرح درس دوم،

(۴) تدریس طرح درس اصلاح شده توسط یکی از معلمان و مشاهده‌ی مجدد آن از جانبِ سایرین،

(روی هم رفته، این گروه در خلال سال تحصیلی برای تدریس هر ۴درس ، ۱۶ گرد همایی گروهی برگزار کردند. به علاوه با معلم مجری ،دو مرتبه مصاحبه انجام شد: یک مرتبه پیش از شروع چرخه‌ی درس‌پژوهی و

یک مرتبه هم در پایان . داده‌های به دست آمده ضبط ویدئویی شد و دست‌نوشته‌های[1] معلمان، از جمله طرح درسها، مشاهداتی که توسط ایشان ثبت شده بود و تفاهم‌نامه‌هایی[2] که نوشته بودند، همگی گردآوری شد.

مقاله‌ی حاضر، یافته‌های پژوهشی را با مثالی روشن‌گر مورد تأیید قرار می‌دهد، مثالی که از یک چرخه‌ی درس‌پژوهی مربوط به گروه شش نفر معلمان پایه ششم ، حاصل شده است. ما بر دو درس متمرکز می‌شویم که یک معلم تدریس کرده است. چون او یکی از مشارکت کنندگانی بود که داوطلب هر دو بار تدریس درس پژوهشی شده بودند، این کار ما را قادر می‌ساخت تحلیل بهتری از تغییرات به وجود آمده در نحوه‌ی تدریس به عمل آوریم. "تقویت تجسم درک فضایی جهت درک بهتر آن در محاسبه مساحت کل " مبحثی بود که اعضای گروه درس‌پژوهی وی برای تدریس درس انتخاب کرده بودند.

تحلیلِ داده‌ها

درس‌ها را بر مبنای دو سطحِ کلان-تحلیل (تحلیل در سطح کلان) و خرد-تحلیل (تحلیل در سطح خرد) با یکدیگر مقایسه شده است. (لیکین و روتا[3]، ۲۰۰۶). **کلان-تحلیل‌ها** بر دو جنبه‌ی اصلی درس متمرکز هستند: زمینه درس و **ساختار درس** مرکب است از:

۱. **افتتاحیه**[4]، که هدف آن درگیر کردن دانش‌آموزان با موضوع درس است و ممکن است به کمک تکرار مفاهیم اصلی (مفاهیمی که دانش‌آموزان پیش از این آموخته‌اند و باید آنها را در خلال درس فعلی به کار ببرند)، یا معرفی مفهومی جدید، یا ارائه‌ی تکلیفی ریاضی انجام شود.

۲. **کار و فعالیت دانش‌آموزان بر تکلیف ریاضی**، مستقل از یکدیگر ــ نقش اساسی معلم در این مرحله ایجاد داربست و چارچوب مناسبی برای فعالیت‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان در مراحل بعدی است.

۳. **جمع‌بندی بحث کلاسی کل کلاس**، در خلال مدتی که معلم برداشت‌های دانش‌آموزان و نتایج کار و فعالیت آنها را مورد توجه قرار می‌دهد.

زمینه‌ی درس بر مبنای سه ویژگی اصلی زیر تحلیل می‌شود:

۱. **مرور** آموخته‌های پیشین که مربوط به درس جدید می‌شوند.

[1] Artifact
[2] Protocol
[3] Rota
[4] Opening

۲. نوع **گروه‌بندی** که معلم برای دسته‌بندی دانش‌آموزان انتخاب می‌کند: (الف) تعدادِ افراد گروه (یک نفره برای یادگیری انفرادی: $n = 1$، دو نفره برای یادگیری دو نفر با هم: $n = 2$، بیشتر از دو نفره برای آموزش در گروه‌های کوچک: $n > 2$)، (ب) نوعِ ناهمگونی[1] بین اعضای گروه (در مورد گروه‌های که بیشتر از یک نفر عضو دارند: $n > 1$) و (پ) سطح همکاری هر دانش‌آموز در فرآیند یادگیری.

۳. **مشارکت فعال دانش‌آموزان** در مدت درس. تحلیل این ویژگی بر شیوه‌هایی تمرکز دارد که معلم به کمک آنها کار و فعالیت دانش‌آموزان را سازمان‌دهی کرده و موقعیت‌های مناسبی برای یادگیری آن ها به وجود می‌آورد.

خرد-تحلیل بر ویژگی‌های زیر متمرکز می‌شود:

۱. تحلیل **ماهیت و ساختار تکالیف ریاضی، بازاندیشی** در مورد این تکالیف و **شرح و تفصیلِ** آنها در خلال درس.

۲. **ساختار مربوط به شروع، پاسخ‌گویی و ارزیابی بحث کلاسی** بین دانش‌آموزان . الگوی کازدن[2] (۲۰۰۱) در در این تحلیل چهار نوع به این شرح‌اند: (الف) گزینش: انتخاب جواب درست از بین چند گزینه، (ب) نتیجه: آماده کردن یک نتیجه، (پ) فرآیند: معرفی یک فرآیند و (ت) ماورای فرآیند: شرح و توضیح همان فرآیند. ویژگی‌هایی که یک ارزیابی باید داشته باشد به وسیله‌ی سه نوع راهبرد مشخص می‌شود که معلم با هدف بهبود پاسخ‌های دانش‌آموزان یا ترغیب آنها به پاسخ‌گویی دنبال می‌کند: (الف) ارتقا: دنبال یک توضیح، مثال یا تصویر گشتن، (ب) یادآوری: تکرار پاسخ‌های دانش‌آموزان و (پ) ساده‌سازی: تکرار برداشت‌ها و دریافت‌های دانش‌آموزان با استفاده از بیانی متفاوت.

۳. **طرح پرسش**: تحلیل انواع پرسش‌هایی که معلم در خلال بحث کل گروه مطرح می‌کند. این پرسش‌ها بنا بر این نکته ارزیابی می‌شوند که چقدر صراحت دارند، چه فرصت‌هایی برای تعقل دانش‌آموزان فراهم می‌آورند و این‌که چقدر دانش‌آموزان را به روابط ریاضی هدایت می‌کنند.**زمینه‌ی درس**.۵) اجرای بحث **نتایج**

[1] Heterogeneity
[2] Cazden

نگارنده تغییرات در تدریس معلم را با مقایسه‌ی دو درس در یک چرخه‌ی درس‌پژوهی مشخص کرده است و اجزا و عوامل این تغییرات را به مشارکت او در چرخه‌ی درس‌پژوهی مربوط ساخته است.

جدول ۱: زمان‌بندی (برحسبِ دقیقه)

نامِ بخشِ درس	مدت زمانِ درس ۱ (۴۵ دقیقه)	مدت زمانِ درس ۲ (۴۵ دقیقه)
۱. افتتاحیه	۱۵ (٪۳۳)	۸ (٪۱۸)
۲. کارِ دانش‌آموزان روی تکلیف	۲۰ (٪۴۵)	۲۵ (٪۵۵)
۳. جمع‌بندیِ بحثِ دانش‌آموزان	۱۰(٪۲۲)	۱۲ (٪۲۷)

تغییرات در تدریس: کلان-تحلیل

همان طور که جدول ۱نشان می دهد، در **ساختار درس**، ارتباط با زمان‌بندی مؤلفه‌های این درس ها، یعنی افتتاحیه، کار دانش‌آموزان روی تکلیف درسی و جمع‌بندی بحث آنها، تفاوت عمده‌ای بین این دو درس وجود دارد.

تغییر در مدت زمان افتتاحیه، به علت تصمیم‌هایی بود که در نشست بعد از تدریس اتخاذ شده بود. نشستی که در آن شرکت کنندگان پاورپوینتی تهیه کرده بودند که افتتاحیه‌ی درس در آن سازمان‌دهی شده بود. کار طولانی‌تر دانش‌آموزان روی تکلیف درسی در خلال درس ۲ و زمان طولانی‌تری که صرف جمع‌بندی بحث کلاسی شده بود یکی از معنادارترین ویژگی‌هایی است که بهبود کیفیت ارائه‌ی درس را به عنوان نتیجه‌ی فرآیند درس‌پژوهی نشان می‌دهد.

جدول ۲ نشان می دهد ، زمینه‌ی درس را بر مبنای مرور آموخته‌های پیشین، نوع گروه‌بندی دانش‌آموزان (تعداد نفرات گروه، نوع ناهمگونی اعضای گروه و سطح دانش‌آموزانی که در گروه با یکدیگر همکاری می-کردند) و مشارکت فعال آنها تحلیل شده است.

مرور آموخته‌های پیشین.

تحلیل این دو درس تفاوت‌هایی معنادار را در شیوه‌هایی آشکار ساخت که معلم به کمک آنها بر مرور مفاهیم مربوط به موضوع نظارت می‌کرد. مفاهیمی که برای حل مسئله‌های آن تکلیف درسی که برای این درس طراحی شده بودند ضروری بود. در طول درس ۱ ، او مرور مفاهیم را به شیوه‌ی استاندارد انجام می‌داد و از دانش‌آموزان سوال‌های جمع و جوری می‌پرسید که قبلاً حل شده بودند (پاره داستان ۱,۱). در مقابل، در درس ۲، او پاورپوینتی را نشان می‌داد که پیش از ارائه‌ی درس، به ویژه برای این منظور تهیه کرده بود (بخش ۲) و پرسش‌هایی مطرح می‌کرد که مشروح‌تر و مفهومی‌تر باشند.

جدول ۲ : زمینه‌ی درس

ویژگی‌ها	درس ۱	درسِ۲
مرور آموخته‌های پیشین		
نوعِ گروه‌بندی	**مرور مفاهیم به روش معمولی**	**ارائه‌ی پاورپوینت به منظور مرور مفاهیم**
تعداد افراد گروه	**٤ تا ٦ دانش‌آموز**	**٤ تا ٦ دانش‌آموز**
نوع ناهم‌گونی	**ناهمگون**	**همگون**[1]
سطح دانش‌آموزان همکار در گروه	**دانش‌آموزان به شکل فردی کار و فعالیت می‌کردند**	**دانش‌آموزان به طور گروهی کار و فعالیت می‌کردند**
مشارکت فعال دانش‌آموزان		
	بسیاری از دانش‌آموزان در کار روی تکلیف درسی و در خلال بحث کلاسی، شرکت فعالانه نداشتند	همگیِ دانش‌آموزان در کار روی تکلیف درسی فعالانه شرکت داشتند و بسیاری از آنها هم در خلال بحث کلاسی فعال بودند.

بخش ۱,۱

۱. معلم: پس از این که هر شی (اشاره به اشکال در دست معلم) را قل دهیم ، چه اتفاقی می افتد؟
۲. شاگرد۱: در یک جا می ایستد.

[1] Homogeneous

۳. معلم: آفرین. هر شی چند ایستگاه دارد؟

۴. شاگرد۲: ممکن است ۴،۵یا ۶ تا ایستگاه داشته باشد.

۵. معلم: آیا تعداد ایستگاه ها در تمام شی ها یکی است؟

۶. شاگرد ۳: نه.

۷. معلم: حالا ، تعداد وجه ، راس و لبه را در یکی از شکل ها نشان دهید.

۸.شاگرد ۴ : با اشاره به شکل قسمت ها را نشان می دهد.

۹. معلم: بسیار خوب. حالا این سؤال را می‌پرسم: "چگونه مساحتِ کل یک شکل هندسی را می توان پیدا کرد؟"

۱۰. شاگرد۴ : ابتدا مساحت دور شکل را حساب می کنیم و بعد با هم جمع می کنیم.

۱۱. معلم(رو به بچه ها): درست است؟

۱۲. شاگرد۵: نه تمام وجه ها را حساب نکرده است.

۱۳.معلم: آفرین. کی می‌تواند بگوید ' چطور باید محاسبه کنیم؟'

۱۴. شاگرد ۶ : تمام وجه ها را حساب کند ، یعنی قاعده به علاوه همه وجه ها .

۱۵: معلم (رو به بچه‌ها): درست است.

مرورِ آموخته‌های پیشین به این شیوه ۱۵دقیقه ادامه پیدا می‌کند. معلم پرسش‌های خلاصه و مختصری می-پرسد که دانش‌آموزان هم پاسخ‌هایی کوتاه می دهند. (پرسش‌های معلم در شماره‌ی ۵ و۳)، یا پرسش‌هایی که پس از جواب‌های نادرست دانش‌آموزان، بدونِ آن‌که به آنها فرصت بدهد تا خودشان اشتباهات خود را تصحیح کنند از سایر دانش آموزان پرسیده می شود.(پرسش های معلم در شماره‌ی ۱۳و۱۱).

بخش ۲,۱

۱۶. معلم: چطور می‌توان روشی را مشخص کرد که به کمک آن مساحت کل یک شکل هندسی را به دست آورد؟

۱۷. شاگرد۱: باید قسمت های مربوط به وجه و قاعده ها را حساب کنیم.

۱۸. شاگرد۲: قبلاً دیدیم که اگر فقط وجه را حساب کنیم ، مساحت کل را نمی توانیم به دست بیاوریم.

۱۹. معلم: آفرین. اما چطور می‌توانیم تفاوت و شباهت بین سطح دو بعدی و سه بعدی را مشخص کنیم؟

۲۰. شاگرد ۳: همین چند لحظه پیش (هنگامِ نمایشِ پاورپوینت) دیدیم که در ردیف اول و سوم شکل ها ، وقتی به شکل های دو بعدی ارتفاع اضافه می شود ، شکل از یک بعدی به دو بعدی تغییر می کند. . ۲۱. شاگرد۴ : وقتی گسترده شکل نمایش داده شد ، همه قسمت های شکل را برای بدست آوردن مساحت می توان دید.

۲۲. شاگرد۵ : به همین دلیل می گوییم این شکل حجم دار می شود و با شکل دو بعدی روی یک سطح فرق دارد.

۲۳. معلم: بسیار عالی. بچه‌ها فهمیدید دوستتان چه گفت؟ (معلم دوباره اسلایدهای پاورپوینت را نمایش می‌دهد). و بنابراین چطور می‌توانید مساحت کل یک شکل هندسی حجم دار را به دست بیاورید؟

۲۴.یکی از شاگردان دوباره روش ها را بازگو می کند.

۲۵. معلم: خوب بگویید حالا چه چیزی یاد گرفته‌اید؟

در بخش ۲,۱ مرور مفاهیم به مراتب از شکل مفهومی‌تری برخوردار است. هم پرسش‌های معلم جای بحث بیشتری دارند، و هم جواب‌های دانش‌آموزان طولانی‌تر و مفصل‌تر هستند (برای مثال توضیح شاگرد در شماره-ی۲۰). همچنین تعامل بیشتری نیز بین دانش‌آموزان وجود دارد (برای مثال نتیجه‌گیری در شماره‌ی ۲۲به دنبال توضیحات شماره۲۱).

نوع گروه‌بندی (تعداد اعضای گروه، ناهمگونی گروه، نحوه‌ی همکاریِ اعضا). در خلال هر دو درس، معلم اندازه‌ی گروه‌ها را کوچک و تعداد اعضای آنها را مساوی اختیار کرده است. با این‌که در درس ۱ دانش‌آموزان در گروه‌های ناهمگون و با توجه به سطح پیشرفت تحصیلی‌شان کار و فعالیت می‌کردند، اما در درس ۲ گروه‌ها همگون انتخاب شده بودند. در نتیجه میزان همکاری در این گروه‌ها تغییر کرد. در درس ۱ دانش‌آموزان در گروه خود انفرادی کار می‌کردند، اما در درس ۲ آنها به شکل گروهی فعالیت می‌کردند.

مشارکت فعال دانش‌آموزان. در درس ۱ بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانستند فعالانه در درس مشارکت کنند ــ آنها یا به این طرف و آن طرف نگاه می‌کردند یا با دانش‌آموزان دیگر حرف می‌زدند. در بین دانش‌آموزان برخی (همان‌ها که قبلاً تکلیفی مانند اینها را انجام داده بودند)، خسته و کسل می‌شدند در حالی که برای دیگران (همان‌ها که به ندرت مبادرت به حل مسئله‌های تکلیف خود می‌کردند) تکلیف داده شده بسیار دشوار بود. در مقابل، در درس ۲ بیشتر دانش‌آموزان فعال بودند و می‌توانستند از عهده انجام تکالیف خود برآیند

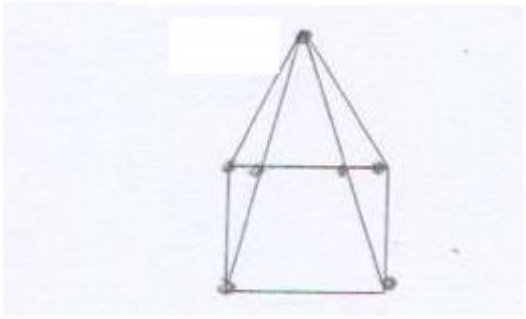
و البته این تکالیف برخی از آنها را هم به چالش می‌کشیدند. مشارکت فعال دانش‌آموزان در درس ۲ به این گونه بود که آنها در طی کار و فعالیت در گروه‌های کوچک ، تکلیف های کاربرگ را حل می کردند و علاقمند بودند که در جمع‌بندی بحث کلاسی حضور داشته باشند .

تغییر در تدریس: خرد-تحلیل

تکالیفِ ریاضی. معلم در درس۱ تکلیف ۱ را به دانش‌آموزان ارائه داد (شکل ۱-الف). به دنبالِ واکنشِ گروه‌ها به این تکلیف، وی در درس ۲ تکلیف ۲ را ارائه کرد (شکل ۲-ب).

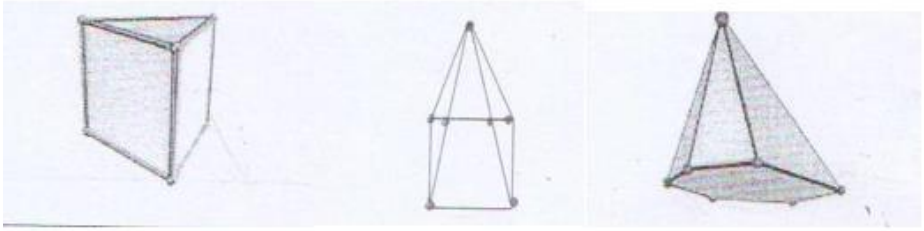
شکل ۱- الف

تکلیف ۱. مساحت کل شکلهای زیر را بیابید:



تکلیف ۲:

. مساحت کل شکل‌های زیر را بیابید:



سورت

گروهی مساحت کل آن را حساب کنند. حلِ این مسئله مستلزم این است که دانش‌آموزان تعداد سطح ، لبه ها و گوشه های آن ها به دست آورده و سپس مساحت‌های لازم را حساب کنند. در مقابل، تکلیف ۲ شاملِ سه

شکل می‌شود که در سطوح متفاوتی از پیچیدگی و دشواری قرار دارند. پیچیدگی‌هایی که از تعداد اجزای هر شکل و شکل‌های هندسیِ خاصی که در آن به کار رفته ناشی می‌شوند. کاربرگ دوم به هر گروه با توجه به سطح توانایی آن ها داده شد.دانش‌آموزان در موردِ هر مسئله، در گروه‌های کوچکِ همگون (با توجه به سطح پیشرفت تحصیلی‌شان در درسِ ریاضی)، به کار و فعالیت می‌پرداختند. به هر یک از گروه‌ها (باز هم با توجه به سطح پیشرفت تحصیلیِ اعضای گروه)، یافتن مساحت هر گروه از این شکل‌ها به دانش‌آموزانِ ضعیف و پیشرفته داده شد. در نتیجه برخلاف درس ۱، دانش‌آموزان در درس ۲ با اعضای سایر گروه‌ها به طور جمعی روی تکلیف کار می‌کردند. این وضعیت به آنها را کمک می کرد در مورد شکل‌ها به صورت گروهی تفکر کنند.

بحث کلاسی کل کلاس. جمع‌بندی بحث کلاسی دانش‌آموزان در این دو درس هم به لحاظ کمی و هم به لحاظ کیفی با هم فرق دارد. مدت زمانی که به بحث اختصاص یافته بود در درس ۱ ، ۱۰دقیقه و در درس ۲ دوازده دقیقه می‌شد .

طرحِ پرسش. می‌توان تفاوت‌های معناداری را در نوع و کیفیت پرسش‌هایی دریافت که معلم درطی بحث کلاسی کل کلاس مطرح کرده است. بر اساس مشاهدات معلم از کار و فعالیتِ دانش‌آموزان سامان یافته‌اند.

چهار نوع اختلاف بینِ پرسش‌هایی که معلم در درس۱ و درس ۲ مطرح کرده است،وجود داشت پرسش-هایی که در ارتباط با مواردِ زیر باید به آنها بپردازیم:

(الف) صراحت پرسش،

(ب) هدف کانونی پرسش،

(پ) روشنی و وضوح پرسش،

(ت) نحوه‌ی استفاده از پرسش‌هایی که به ماورای فرآیند و بازاندیشی مربوط می‌شوند.

نخست این‌که، نسبت به درس ۲، معلم در درس ۱ پرسش‌های صریحِ کمتری مطرح کرده است (برای مثال، پرسشِ " "چگونه مساحتِ کل یک شکل هندسی را می توان پیدا کرد؟" در مقابلِ این پرسش " چطور می‌توان روشی را مشخص کرد که به کمک آن مساحت کل یک شکل هندسی را به دست آورد؟ " صراحت بیشتری دارد دوم، در حالی که در درس ۱ ، پرسش‌ها معطوف به نتایجِ راه‌حل‌ها بوده‌اند این پرسش‌ها در درس ۲ بر میزانِ توجه دانش‌آموزان به راه‌حل و فرآیند انجامِ آن تمرکز داشتند سوم، گاهی اوقات در درس ۱، پرسش‌ها برای دانش‌آموزان چندان روشن و واضح نبوده‌اند (برای مثال، " هر شی چند ایستگاه دارد؟ " ولی در درس ۲ پرسش‌ها به روشنیِ تمام صورت‌بندی شده‌اند (برای مثال، " تفاوت و شباهت بین سطح دو بعدی و سه بعدی را مشخص کنیم؟ " چهارم، در درس ۱ معلم اظهاراتِ دانش‌آموزان را تکرار می‌کند اما در درس ۲ از دانش‌آموزان می‌خواهد

در موردِ راه‌حل‌هایی که دیگران ارائه می‌کنند بیندیشند. ، همچنین تنها در این درس پرسش‌هایی مطرح می‌شود که دانش‌آموزان را به استدلالِ اندیش‌مندانه و تعمیمِ نتایج هدایت می‌کنند (برای مثال، **"خوب بگویید حالا چه چیزی یاد گرفته‌اید؟"**

عوامل موثر درتغییرات

تغییراتی که در بین دو درس در تدریس این معلم تشخیص داده شده است، از اهمیتی زیادی برخوردار هستند زیرا بر کیفیت ارائه‌ی درس تأثیر گذاشته‌اند. در ادامه سعی شده است، سازوکارهای این تغییرات و ارتباط آنها با میزان مشارکت او را در چرخه‌ی درس‌پژوهی را آشکار کنیم.

جان میسن (میسن، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲) اهمیت آگاهی معلمان از یادگیری در ضمن تدریس و توجه ایشان به این موضوع را خاطرنشان کرده است. در بحث میسن (۲۰۱۰) از "توجه و تمایل به یادگیری فنون تدریس از طریق تدریس" این نکته مطرح می‌شود که همکاری بین معلمان، میزان یادگیری از این طریق را شدت می‌بخشد و اظهار می کند که معلمان به کمک همکاری در تحقیقات خود می‌توانند فرآیندهای روان‌شناختی عالی‌تری را نسبت به یکدیگر و به اتفاق یکدیگر به نمایش بگذارند، به طوری که در مقام یک جمع متحد، در اجتماع خود ببالند و به سوی دست یافتن به چنین اجتماعی رشد کنند. . . . آنها می‌توانند توجه یکدیگر را به جنبه‌های آشکاری از کار خود جلب کرده تا تمایزات ظریف‌تری را در آنها ایجاد کنند .

این باور وجود داردکه علاوه بر آگاهی معلمان از یادگیری در ضمنِ تدریس و توجهِ ایشان به این موضوع (میسن، ۱۹۹۸) که برای حرفه‌ی تدریس و آموزشِ معلمان حیاتی هستند، درس‌پژوهی هم فرآیندهایی نظیر دریافت گروهی، آگاهی گروهی و مشکل‌گشایی گروهی را تقویت می‌کند و به پیش می‌برد.

هنگامی که در آغاز چرخه‌ی درس‌پژوهی طرح تدریسِ درس ۱ تهیه شد، معلم مجری و همکارانش از این موضوع **آگاه نبودند** که تکلیف خاصی که در نظر گرفته‌اند (شکل ۴-الف) ممکن است برای همه‌ی دانش‌آموزان کلاس مناسب نباشد. در خلال درس ۱ معلم مجری و سایر معلمان **متوجه شدند** که اکثریت دانش‌آموزان هنگام کار بر این تکلیف چندان فعال نیستند. معلم مجری، می‌دید که برخی از دانش‌آموزان حتی نمی‌توانستند هیچ‌گونه راهی به انجام این تکلیف پیدا کنند .در خلالِ بحث بازاندیشی که پس از خاتمه‌ی درس ۱ (و پیش از درس ۲) انجام شد، معلم مجری ،از همکارانش خواست تا او را یاری کنند (**"نظرِ شما چیست؟"**)برخی از همکارانِ وی نیز **متوجه** بروز این مشکل در طی درس **شده بودند** .بخش زیر به توصیف فرآیند مشکل‌گشایی گروهی می‌پردازد که در طی بحث بازاندیشی پس از تدریس توصیف شده است.

۲۶. معلم ۱(مجری) : در مدتی که دانش‌آموزان به صورت فردی مشغول کار و فعالیت بودند، احساس می‌کردم برخی از آنها نمی‌توانند راه حل مناسبی پیدا کنند. شکل ها برای بعضی ساده و برای بعضی بسیار سخت بود. **نظرِ شما چیست؟**

۲۷. معلم۲: من فکر می کنم باید کلاس را به گروه‌های همگون تقسیم کنیم و با توجه به توانایی-های دانش‌آموزان عضو های گروه،را مشخص کنیم و هر گروه در مورد شکل های متفاوتی کار و فعالیت کند.

۲۸. معلم ۳: من موافقم. وقتی دانش‌آموزان متناسب با توانایی خود تکلیف حل کنند بهتر می‌توانند در درس مشارکت داشته باشند.

۲۹. معلم ۳: من دانش‌آموزانی را دیدم که انجام تکلیف برای‌شان سخت بود.

۳۰. معلم ۳: پیشنهاد همکارمان کمک می کند تا دانش‌آموزان را به **حلِ مسئله دعوت کنیم**.

این گفت و گو، نشان می‌دهد که معلم مجری تا زمان **مشکل‌گشایی گروهی** از ظرفیت نهفته‌ای که در گروه‌های همگون موجود است آگاه نبوده است و در نشست درس‌پژوهی، **مشکل‌گشایی گروهی** عامل مؤثری برای یافتن راه‌حلی ، برای مشکلی است که او و دیگران با آن روبه‌رو شده است.

در طی این نشست، معلم مجری ، توجه و نگاه خود را از دانش‌آموزانی که کمتر از دیگران از عهده انجام تکلیف برمی‌آمدند، به نیازهای همه دانش‌آموزان حاضر در کلاس تغییر داده است. در ابتدا او تکلیف داده شده را برای همه مناسب می دانداما پس از برگزاری نشست، او تشخیص داد که باید تکلیف را برای گروه های دانش‌آموزان تغییر دهد.

در ادامه این فرآیند **مشکل‌گشایی گروهی** است که معلم مجری و همکارانش به انجام تغییراتی مبنی بر کوتاه نمودن شروع درس مرور و بازبینی آن و تهیه پاورپوینت وامی دارد.

۳۱.معلم ۲: **به نظرم لازم نیست** درس را با این مرور طولانی مفاهیمی که دانش‌آموزان قبلاً آموخته‌اند شروع کنیم. **این طوری خیلی وقت تلف می شود.**

۳۲. معلم۱(مجری): ولی به نظرمن آنها قبل از شروع کار به این مرور نیاز دارند.

۳۳. معلم۲: بسیارخوب، این کار را بکن، ولی بهتر است طولانی نشود.

۳۴. معلم۳: این فکر همکارم راقبول دارم.ولی **چطور ممکن است آنها بدون مرور قبلی به کار و فعالیت بپردازند**. دیدیم حتی با شروع طولانی قبلی، باز هم مشکلاتی دارند.

۳۵. معلم۲: شاید بتوان کوتاه‌ترش کرد.

۳۶. معلم۳: **اگر بتوانیم** یک پاورپوینت برای مرور مفاهیم قبلی که **مختصر و مفید باشد**،چطور؟

۳۷. معلم ۱ (مجری): پس به این ترتیب باید وقت بگذاریم واین پاورپوینت یا نرم افزاری را تهیه کنیم.

در **مشکل‌گشاییِ گروهیِ** معلم به اتفاق همکارانش، ایده‌های جدیدی به شرح زیر حاصل آمد:

(الف) به جای این‌که یک تکلیف برای همه دانش‌آموزان در نظر گرفته شود، تکلیف درسطحوح مختلف به آنها ارائه شود.

(ب) به جای گروه‌های ناهمگون، گروه‌های همگونی در نظر گرفته شوند که دانش‌آموزان می‌توانند در آنها به کار و فعالیت در موردِ تکالیفِ خود بپردازند. سرانجام

(پ) کوتاه کردن مدت زمان مرور و بازبینی مفاهیم از ۱۵به ۱۰دقیقه، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد مدت زمان بیشتری را صرف کار و فعالیت در موردِ تکالیفِ ریاضی کنند.

شاید بتوان گفت که معلم مجری نمی‌توانست یا به ندرت می توانست، این تغییرات را بدون کمک همکارانش انجام دهد، کمکی که تنها در ضمن فرآیند درس‌پژوهی ممکن بود، محقق شود.

بحث و نتیجه گیری

این مقاله بخشی از تحقیق گسترده‌تری از اجرای طرح درس پژوهی در یکی از مدرسه های دوره دوم ابتدایی منطقه ۵ تهران ، با هدف تشخیص و تحلیل عوامل موثر در فرآیند درس‌پژوهی و تأثیر آنها بر معلمان این مدرسه بوده است. مقاله حاضر بر کار معلمی متمرکز شده بود که دو درس همانند را در طی چرخه‌ی درس‌پژوهی در دو کلاس تدریس کرده است.

تحلیل یافته‌ها در سطح کلان (کلان-تحلیل)، نشان می‌دهد که ساختار درسی مربوط به این دو درس، در رابطه با مدت زمانی که بین اجرای بخش‌های مختلف هر یک از آن دو تقسیم شده بود، تفاوت‌هایی دارد. در درس ۱ ،تدریس به صورت معلم محور بوده به گونه ای که او ۲۵دقیقه از ۴۵ دقیقه وقتِ کلاس را صرفِ صحبت کردن، معرفیِ مطالب و جمع‌بندی نهایی کرده و در مقابل فقط ۲۰دقیقه به کار و فعالیتِ دانش‌آموزان اختصاص داده بود. در درس ۲، ۲۵ دقیقه از ۴۵ دقیقه‌ی وقت کلاس وقف کار و فعالیت دانش‌آموزان شده بود. در مصاحبه-ای که با معلم مجری پیش از درس ۱ به عمل آمد وی این‌گونه اظهار کرد:

برای این‌که مطمین شوم دانش‌آموزان درس را فهمیده‌اند، باید مواد آموزشی لازم را در اختیارشان قرار دهم و از طریق دست ورزی به آنها نشان دهم چگونه سوال های مربوط به این موضوع را حل کنند. بعد از آن است که دانش‌آموزان می‌توانند خودشان به تمرین بپردازند.

اظهار نظر او در این قسمت ، با تقسیم وقت کلاس در درس ۱ کاملاً منطبق است. در فرآیند چرخه‌ی درس‌پژوهی، معلم مجری فرصت‌های یادگیری بیشتری در اختیار دانش‌آموزان قرار می داد و به آنها اجازه می‌داد بیشتر کار ریاضی را خودشان در ضمن درس انجام دهند. این گونه تغییر در تجربه و مهارت‌های معلمان ،همچنین یافته‌هایی که مربوط به **زمینه‌ی درس** هستند (مرور مفاهیم پیشین، گروه‌بندی و مشارکتِ فعال)، پرسش‌های معلم و پاسخ‌های دانش‌آموزان که طولانی‌تر شده و توضیحاتی مفصل‌تر را در بر داشت و سرانجام، در طی مدت زمان مربوط به مرور و بازبینی، تعامل دانش‌آموز-معلم جایگزین تعاملِ معلم- دانش‌آموز شده بود. اگر چه معلم مجری، در هر دو درس وضعیت گروه‌های کوچک با تعداد عضوهای یکسان را اختیار کرده بود، نوع گروه‌بندی از حالت ناهمگون در درس ۱ به حالت همگون در درس ۲ و بر اساس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عضو گروه تغییر یافته بود. به عنوان نتیجه‌ی این تغییرات، در درس ۲ نسبت به درس ۱، تعداد بیشتری از دانش‌آموزان فعال شدند، تعدادِ بیشتری می‌توانستند از عهده‌ی تکالیف برآیند و البته برخی هم به چالش می‌افتادند. در درس ۱ بسیاری از دانش‌آموزان، فعالانه در درس مشارکت نداشتند، برخی از آنها خسته و کسل می‌شدند و برای بقیه هم تکلیف محول شده بیش از حد مشکل بود. سایمن (۱۹۹۷) این موضوع را بررسی کرده است که آن تغییراتی که در زمینه‌ی درس تأثیر می‌گذارد، یعنی همان تغییراتی که بر کنش‌هایی تأثیر می‌گذارد که معلمان در ارتباط با دانش‌آموزان خود اختیار می‌کنند، شاخص‌های مهمی در بروز تغییرات در نحوه‌ی تدریس نیز به شمار می‌روند.

با تحلیل این دو درس، مشاهده شد سه تغییر اساسی در نحوه‌ی تدریس، باید در موارد زیر اِعمال شوند:

(الف) تکالیف ریاضی و تناسب آنها با سطح دانش‌آموزان کلاس،

(ب) ساختار مربوط به بحث کلاسی کل کلاس و سرانجام،

(پ) پرسش‌هایی که معلم برای دانش‌آموزان مطرح می‌کند.

این تغییرات در ماهیت و ساختار تکالیف و تناسب‌شان با سطح دانش‌آموزان، نشان دهنده آن است که در درس ۲ معلم بیشتر بر تفکرِ دانش‌آموزان و مشکلات و توانایی‌های آنها تمرکز کرده است. در درس ۲، ما در نحوه‌ی درک معلم از چگونگی یادگیری دانش‌آموزان تغییراتی مشاهده کردیم که سایمن (۱۹۹۷) نیز آنها را مشاهده کرده و اظهار داشته است که این تغییرات در امر تدریس کارکرد مهمی بر عهده دارند.

جهت این تغییرات کمی و کیفی در بحث کلاسی کل کلاس، معطوف به گفتمانی در صراحت و وضوحی بیشتر و پرسش‌هایی اندیش‌مندانه‌تر است. این تغییرات مؤثر بودن تدریس را نشان می دهند که می توانند شاخصی

برای نوعی آموزش ریاضی معنادار باشند و دانش‌آموزان را به تفکر و بسط مفاهیم و روندهای ریاضی تشویق کند.

اعضای گروه درس‌پژوهی پس از تهیه طرح درس‌ها و مشاهده نحوه ارائه آن ها به طور گروهی ، به بازاندیشی و اصلاح طرح درس پرداختند . با توجه به تغییراتی که در جلسه پس از تدریس اول رخ داد ، در این فرآیند مهارت هایی مانند ، دریافت، آگاهی و مشکل‌گشایی گروهی آشکار شد. بر این اساس می توان گفت ، برای معلمانی که درسی را مورد مشاهده قرار می‌دهند تشخیص کاستی‌ها آسان‌تر از معلمی است که در حال تدریس آن درس و اداره‌ی کلاس است. بر اساس این مشاهدات معلمان به طور گروهی نوعی آگاهی از نیاز به تغییرات را در خود پرورش می‌دهند و در این شرایط، مشکل‌گشایی گروهی باعث ایجاد و استفاده از راه‌حل‌های مناسبی برای مشکلات و مسئله های پدید آمده می‌شود.

ارائه و اجرای این فرآیند ه چند لیل می تواند بسیار مهم باشد ، نخست این‌که مفاهیمی چون طراحی،تدریس و اجرا ، بازاندیشی و مشکل‌گشایی گروهی را می توان به عنوان عواملی برای ارتقا شغلی و رشد حرفه‌ای معلمان معرفی کرد. دوم، این بررسی مقوله هایی را برای تحلیلِ درس‌ها و تکالیفِ ریاضی معرفی کرده که ممکن است در دیگر بررسی‌هایی از این دست که بر ارتقای شغلی و رشد حرفه‌ای معلمان متمرکز هستند، مفید باشد. سوم، این مقاله بر یک 'برهانِ وجودی' تاکید دارد که با وجود تفاوت‌هایی که در هنجارهای مربوط به انجمن های معلمان در ژاپن و ایران مشاهده می‌شود، اجرای درس‌پژوهی در ایران نیز می‌تواند به ارتقای شغلی و رشد حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی کمک کند.

منابع

-استیگلر،هیبرت ؛هیبرت ،جیمز (۱۳۹۰)؛ شکاف آموزشی ، ترجمه محمدرضا سرکارآرانی ، چاپ چهارم تهران :انتشارات مدرسه.

-بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۸۵)؛ روشهای تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه

- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.

-ساکی ، رضا (۱۳۹۲)؛درس پژوهی ، مبانی ،اصول و روش اجرا، چاپ اول، تهران :انتشارات جهاد دانشگاهی.

سرکارآرانی ،محمدرضا(۱۳۷۸)؛پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس ، فصلنامه تعلیم و تربیت ،۵۹،۷۶-۶۱.

- گویا ،زهرا(۱۳۸۰)واقعا این همه هیاهو در مورد فراشناخت چیست؟،رشد آموزش ریاضی،۵۹-۶۰.

- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)؛وزارت آموزش و پرورش.

- Bruce, C. & Hawes, Z. (2015). The role of 2D and 3D mental rotations in mathematics for young children: what is it? Why does it matter? And what can we do about it? *ZDM Mathematics Education, 47*(3). doi:10.1007/s11858-014-0637-4 (this issue).
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science 27, 332* (6033), 1049–1053.
- Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse. The language of teaching and learning (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education:the case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education, 14*(2), 133–148.
-Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: the new science of how we read*. New York: Penguin.

-Dudley,P.(2013)Teacher Lrarning in Lesson Study:What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination,tacit knowledg of teaching and fresh evidence of pupils learning,to develop practice knowledge and so enhance their pupil learning ,Journal of Teaching and Teacher Education,(34),107-121

- Devlin, K. (2012). *Introduction to mathematical thinking*. Palo Alto: Keith Devlin.
- Grandin, T. (2009). *Thinking in pictures*. London: Bloomsbury.Hallowell, D., Okamoto, Y., Romo, L. & LaJoy, J. (2015). First-rader's spatial mathematical reasoning about plane and solid shapesand their representations. *ZDM Mathematics Education, 47*(3). doi:10.1007/s11858-015-0664-9 (this issue).
- Hallowell, D., Okamoto, Y., Romo, L. & LaJoy, J. (2015). First-Grader's spatial mathematical reasoning about plane and solid shapes and their representations. *ZDM Mathematics Education, 47*(3). doi:10.1007/s11858-015-0664-9 (this issue).
-Jaworski, B. (1994). Investigating mathematics teaching: a constructivist enquiry.
London: Falmer Press.
-Leikin, R. & Rota, S. (2006). Learning through teaching: A case study on the development of a mathematics teacher's proficiency in managing an inquiry-based lassroom. Mathematics Education Research Journal, 18, 44–68.

-Lewis, C., Perry, R., & Murata A. (2006). How should research contribute to instructional improvement: A case of lesson study. Educational Researcher, Vol. 35, No. 3, pp. 3-14

-Lewis, C., & Takahashi, A. (Eds.) (2006). Learning across boundaries: U.S.-Japan collaboration in mathematics, science and technology education. Conference paper.

-Lewis, C. &Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. American Educator,Winter, 14-17 & 50-52

Lewis, C., &Tsuchida, I. (1998). The basics in Japan: The three Cs. Educational Leadership 55:6, 32-37.

- Moss, J., Hawes, Z., Naqvi, S. & Caswell, B. (2015). Adapting Japanese Lesson Study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms: a case study. *ZDM Mathematics Education, 47*(3). doi:10.1007/s11858- 015-0679-2 (this issue).

- Mulligan, J. (2015). Looking within and beyond the geometry curriculum: connecting spatial reasoning to mathematics learning. ZDM Mathematics Education (2015) 47:511–517

-Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. Journal of Mathematics Teacher Education, 1, 243–267.

-Mason, J. (2002). Researching your own practice: The discipline of noticing. London: Routledge-Falmer.

-Mason, J. (2010). Attention and instruction in learning about teaching through teaching. In

-Potari, D. & Jaworski, B. (2002). Tackling complexity in mathematics teaching development: Using the teaching triad as a tool for reflection and analysis. Journal of Mathematics Teacher Education, 5, 351–380.

-R. Leikin & R. Zazkis (Eds.), Learning through teaching mathematics: development of teachers' knowledge and expertise in practice (pp. 23–47). New York: Springer.

National Council of Teacher of Mathematics (1991). Professional standards for teaching
mathematics. Reston, VA: Author.
-Simon, M. A. (1997). Developing new models of mathematics teaching: An imperative
for research on mathematics teacher development. In E. Fennema & B. Scott-Nelson
(Eds.), Mathematics teachers in transition (pp. 55–86). Mahwah, NJ: Erlbaum.

بررسی تاثیر معلم راهنما در کارورزی در ایجاد شایستگی ها (صلاحیت های) حرفه ای معلمی در دانشجومعلمان استان خراسان شمالی با معیار صلاحیتهای حرفه ای معلمان در انگلستان

ظریفه کر۱، علی عدالتجو۲

چکیده:

با توجه به اهمیت نقش معلم راهنما در کارورزی در ایجاد صلاحیت های حرفه ای معلمی در دانشجومعلمان ؛ همچنین جهت کیفیت بخشی در انتخاب معلم راهنما در کارورزی، پژوهش حاضر میزان تاثیر معلمان راهنما را در ایجاد این صلاحیت ها در دانشجومعلمان استان خراسان شمالی در سال ۹۵-۹۶ مورد بررسی قرار داده است. روش مطالعه: این تحقیق یک مطالعه توصیفی و طبقه ای تصادفی است که در آن از روش نمونه گیری ترکیبی (طبقه ای متناسب با حجم، خوشه ای، تصادفی ساده) استفاده شده است و پس از انتخاب افراد به صورت تصادفی در سطح دانشگاه، پرسشنامه بین پاسخ گویان توزیع گردید. جامعه مورد پژوهش کلیه دانشجومعلمان ورودی های سال ۹۲ و ۹۳ (که تجربه کارورزی داشته اند) از پردیس خواهران و برادران بوده که در مجموع ۳۰۰ نفر هستند که از بین آنها با نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم، خوشه ای و تصادفی ۱۷۰ نفر (فرمول کوکران) به طور آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. به منظور جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته که در پیوست ضمیمه شده ، استفاده شده است. نتایج: ۱. معلم راهنما در کارورزی در ایجاد و انتقال تجربیات و ارزش های حرفه ای در دانشجومعلمان تاثیر دارد. ۲. معلم راهنما در کارورزی در ایجاد دانش و درک و فهم در دانشجومعلمان تاثیر دارد. ۳. معلم راهنما در کارورزی در آموزش تدریس در دانشجومعلمان تاثیر دارد. بنابراین باید تدابیری اتخاذ گردد که معلمانی که برای کارورزی انتخاب می شوند خود دارای این صلاحیت ها باشند تا آنها را به دانشجومعلمان منتقل کرده و سبب ایجاد صلاحیت های حرفه ای معلمی در آنان شوند؛ بدین منظور در انتخاب آنها باید سنجش و آزمونهایی صورت گیرد.

[۱] *نویسنده مسئول ، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس امام جعفر صادق(ع) خراسان شمالی
zarifeh74@gmail.com

۲ دانشجوی دکتری و مدرس دانشگاه فرهنگیان، a.edalatjoo1351@yahoo.com

واژگان کلیدی: معلم راهنما ، کارورزی، صلاحیت های حرفه ای معلمی، دانشجومعلمان، انگلستان

مقدمه:

مبانی نظری: بشر امروز به خوبی دریافته است که تحول در آموزش و پرورش پیش نیازی برای پاسخگویی به چالش های علمی ، صنعتی ، فرهنگی ، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و دستیابی به توسعه پایدار است و برای این منظور در مجموعه عناصر تشکیل دهنده نهاد تعلیم و تربیت ، اولویت اول به معلم تعلق می گیرد (مهرمحمدی ، ۱۳۷۹).

معلمان در گسترش آموزش وپرورش نقش کلیدی دارند. مهمترین عامل کیفیت، کنش و واکنش هایی است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد. عناصر 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 وپرورش را تعیین می کنند. بنابراین، به کارگماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه ی معلمی حیاتی ترین مسئله است و حیاتی تر از آن برنامه های تربیت معلم و آموزشهای کارورزی هستند که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران کارورزی افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (رئوف، ۱۳۷۴).

لذا هر اندازه سطح دانش، توانایی، مهارت و تخصص و تعلق سازمانی معلمان بالاتر باشد، آن نظام موفق تر، پویاتر و اثربخش تر خواهد بود. معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه او است که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود و آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می کنند، متأثر ازخصوصیات، کیفیات، شایستگی های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است. معلم در دگرگونی نظام آموزشی به اندازه کل عوامل نظام نقش دارد و اثرگذار است، به گونه ای که می توان سطح دانش، توانایی و کیفیت علمی هر کشور را از سطح دانش، توانایی، کیفیت و مهارت معلمان آن کشور تشخیص داد. هر ملتی که معلمان شایسته و باتجربه داشته باشد از تعلیم و تربیت پیشرفتهای برخوردار است. (دادجوی توکلی ، ۱۳۹۰)

همچنین دانشجو معلمان، یادگیرندگان بزرگسال هستند و تجربیات زندگی این فراگیران منبع خوبی برای یادگیری فعلی و تدریس شان در آینده است(Griffin، 1999). مدرسین دانشجو معلمان بایستی صلاحیت های

لازم را در زمینه تئوری های آموزش و عمل آموزش کسب کنند و بین تئوری های علمی آموزشی و عمل آموزشی ارتباط برقرار سازند. مدرسین، دانشجو، معلمان، فقط معلم نیستند، بلکه کارکردی در نقش مدل هایی برای تدریس هستند(Korthagen،2000). مدرسین دانشجو معلمان، بایستی توجه داشته باشند که: از منابع اصلی استفاده کرده، تجربیات و متن های علمی را با یکدیگر پیوند دهند تا فراگیران برای یادگیری فعالانه درگیر شوند؛ افکار و ایده ها ی چالش برانگیز را تحریک کرده و از حل مسأله استفاده کنند تا دانش نظری و مهارت های فراگیرندگان عمیق تر شود؛ بخش سنجش فرایند به وجود آید تا بدین طریق مسؤلیت فراگیرندگان در فرایند یادگیر ی شان تقویت شود(Lunenberg،2002).

خلاصه اینکه نقش معلم در هر نظام آموزشی، راهنمای دانش آموزان در امر یادگیری است. معلم می کوشد تا راه چگونه آموختن را به یادگیرنده نشان دهد. معلم باید به مدد مطالعات و تجربیات مستمری که در حین کار به دست می آورد، توانایی های لازم را کسب کند تا بتواند به نحو شایسته ای نقش تخصصی خود را ایفا نماید. مدرسین دانشجو معلمان بایستی در عین حالی که شایستگی های علمی را در دانشجو معلمان توسعه می دهند، باید این شایستگی ها را در عملکرد آموزشی خودشان نیز نشان دهند(مهدیزاده و شفیعی ،۱۳۸۸ به نقل از کالدره Calderhed 1981،)

با توجه به مقدمه مذکور محققان در این پژوهش به بررسی تاثیر معلم راهنما در کارورزی در ایجاد شایستگی ها (صلاحیت های) حرفه ای معلمی در دانشجومعلمان استان خراسان شمالی با معیار صلاحیتهای حرفه ای معلمان در انگلستان خواهند پرداخت.

کارورزی :از آنجا که شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (UNESCO،1990.)؛ آماده سازی و مجهز نمودن دانشجومعلمان به مهارتهای حرفه ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی ترین وظیفه ی مراکز تربیت معلم و سازمان هایی 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 (رئوف، ۱۳۸۶). در ایران، دوره ی حیات جدید تربیت معلم، با تاسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ ، آغاز شد و از جمله ی مهم ترین اقدامات آن تدوین برنامه ی جدید کارورزی بوده است که از آن به عنوان بزرگترین پروژه ی این دانشگاه یاد می شود. (فلاحی و همکاران ، ۱۳۹۵)

کارورزی برنامه ی پیشرفت فردی وحرفه ای کارورز برپایه ی نظریه یادگیری تجربی است که تحت نظارت یک گروه دانشگاهی خارج ازمحیط دانشگاه ،درقالب یک برنامه ی عملی صورت میگیرد وامکان کاربرد آموخته های نظری را درمحیطی واقعی فراهم می کند. باتوجه به جایگاه و منزلت واقعی درس کارورزی و اهمیت آن درتربیت معلمان ،مراکز ودانشکده های تربیت معلم ومدارس می بایست جهت رسیدن به اهداف کارورزی که تربیت معلمان حرفه ای وآشنا باشیوه های مختلف تدریس و ... است مشارکت وهمکاری لازم راداشته باشند. (اکبری و همکاران ، ۱۳۹۵)

از طرفی یکی از مهمترین اهداف مراکز تربت معلم این است که معلمان واجد شرایط و باصلاحیت تربیت کرده و معلمانی را با انگیزه، کارآیی 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 بایدتولید 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).

فراهم نمودن فرصت هایی در مدرسه در دوره کارورزی بینش و بصیرت هایی را برای شایستگی های های معلمی ایجاد می کند، و گام هایی را برای تربیت معلم مادامالعمر ایجاد می کند (Denise، ۲۰۱۰)

عوامل متعددی نظیر: رونمایی از سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی و تغییرات بنیادی در محتوای برنامه درسی و کتابهای درسی و تغییرات در برنامه درسی تربیت معلم و تغییرات در محتوا و روشهای تربیت معلم و.... بر روی موفقیت یا عدم موفقیت این برنامه اثر گذارند. (حسین زاده یوسفی ، ۱۳۹۴)

تاریخ کارورزی با تاریخ یادگیری تجربی و آموزش و پرورش تجربی و مشارکتی گره خورده است. می توان هر تجربه آموزشی را که با شغل ترکیب شود، کارورزی نامید و همین ترکیب است که کارورزی را به ابزاری منحصر به فرد برای کنکاش شغلی تبدیل می کند.(خزاعی فر و وطن پرست ، ۱۳۹۵)

معلم راهنما: آموزش بدون حمایت مربیان، مشاهده، تفکر و مسأله یابی دانشجو معلمان در محیط مدرسه، تجارب معناداری را برای آن ها ایجاد نمی کند، ایجاد کارگاه های آموزشی در موقعیت های مدرسه، به اشتراک گذاشتن تجارب، تأمل روی اعمال، تحقیق در عمل، حمایت مربیان و استادان دانشگاه، موقعیت های مناسبی را برای دانشجومعلمان فراهم می کند. مقاله ها و دیالوگ هایی از مجلات، سایت های دانشگاه و مدرسه از مباحث کلاس درس که توسط دانشجو معلمان، معلمان راهنما و استادان راهنما به اشتراک گذاشته می شود، و بازخورد

هایی از دانشجو معلمان، مربیان و استادان ناظر بر اعمال به اشتراک گذاشته، دانش شخصی خلق شده به وسیله دانشجو معلمان، معلمان راهنما و استادان راهنمای ناظر را از راه تعاملات اجتماعی به عرصه تفکر و بازاندیشی مجدد می گذارد. دانشجو معلمان به مطالعه، تدریس و کار در مدارس می پردازند و به دانشگاه بر می گردند، مشارکت میان استادان راهنما با معلمان راهنما و دانشجومعلمان نوعی تعامل میان مدارس و دانشگاه و تلفیق تئوری و عمل ایجاد می کند(Dong ، ۱۹۹۷)

به گزارش خبرنگار آموزش و پرورش خبرگزاری فارس، جلسه مشترک معاونان آموزش متوسطه ادارات کل آموزش و پرورش و مسئولان دانشگاه فرهنگیان در خصوص کارورزی دانشجومعلمان این دانشگاه، در سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان برگزار شد. محمود مهرمحمدی سرپرست دانشگاه فرهنگیان در این جلسه با بیان اینکه تربیتِ معلم آموختنی نیست یعنی فقط به معلم و استاد نیاز ندارد بلکه به مربّی هم نیاز دارد، گفت: معلم راهنما در کارورزی، دانشجو معلم را تحویل می گیرد. در این مرحله کار، این دانشجومعلم در دانشگاه انجام نمی‌شود بلکه کار راهنمایی او در محیط مدرسه انجام می‌گیرد. به این ترتیب معلم راهنمای کارورزی می‌تواند با راهنمایی صحیح، دانشجو معلم را به یک شخصیت تأثیرگذار تبدیل کند هر چند که بالعکس آن نیز می‌تواند در صورت غفلت انجام پذیرد.(خبرگزاری فارس، گروه : اجتماعی، حوزه : آموزش و پرورش ، شماره : ۱۳۹۴۰۶۱۷۰۰۰۰۸۹، تاریخ : ۱۷/۰۶/۹۴ - ۱۰:۲۸)

همچنین مباحثه میان دانشجو معلمان، استاد راهنما و مربیان، موقعیت هایی را برای دانشجو معلمان فراهم می کند. شون (۱۹۸۳) می گوید: «توضیحات کلامی سر نخ هایی ارائه می دهد که می تواند به عملکرد دانشجو معلمان، در موقعیت های مسأله دار شفافیت بخشد.» (جمشیدی توانا و امام جمعه ، ۱۳۹۵) به طوری که معلمان راهنما، برای دانشجو معلمان موقعیت هایی را فراهم می کنند تا آن ها به تجارب عملی دست یابند (Schon، ۱۹۸۳).

صلاحیت ها یا شایستگی های حرفه ای: واژه شایستگی در فرهنگ لغات عمومی به معنای لیاقت، کاردانی، مهارت و تبحر و در فرهنگ لغات تخصصی مدیریت به معنای صلاحیت، اهلیت، شایستگی، قابلیت و توانایی آمده است. وجه مشترک این تعاریف شایستگی و کاردانی است که حاصل ترکیب، دانش، مهارت و نگرش مطلوب در انجام کار، می باشد.

در سند تحول نبیادین آموزش و پرورش نیز یکی از مفاهیم کلیدی، مفهوم شایستگی است. در بخش کلیات این سند، در تبیین مفهوم «تعلیم و تربیت» آمده است: «رسیدن به مراتب حیات طیبه مستلزم کسب شایستگی‌های پایه دانسته شده است.»(سندتحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

صلاحیتهای معلمی، مجموعه ی شناختها، گرایشها و مهارتهایی است که آموزگار با کسب آنها می تواند در جریان تعلیم وتربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیرندگان کمک کند. این صلاحیتها را میتوان در سه حیطه ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی کرد. منظور از صلاحیت های شناختی مجموعه ی آگاهی ها و مهارتهای ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم وتربیت توانا میسازد. صلاحیتهای عاطفی مجموعه گرایشها و علایق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم وتربیت است و صلاحیتهای مهارتی به مهارتها و توانایی های علمی آموزگار در فرایند یادگیری مرتبط میشود. از مجموعه ی صلاحیتهای سه گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش آموز حاصل میشود (ملکی، ۱۳۸۴)

ادبیات و پیشینه تحقیق: معصومی در مقاله ای تحت عنوان آموزش مبتنی بر شایستگی نمونه هایی از شایستگی ها شامل: شایستگی های حرفه ای ، شایستگی فنی یا تکنیکی ، شایستگی روش شناسی ، شایستگی فردی و شایستگی اجتماعی اشاره کرده است. (معصومی ، بی تا) مهرمحمدی به توانایی های مربوط به رو شهای تدریس و ارزشیابی و استفاده کردن معلم از تکنولوژی آموزشی اعتقاد دارد. منظور مرعشی (۱۳۷۴) از این مهارتها آگاهی معلمان از روشهای تدریس،سازماندهی و اداره ی کلاس، مشاوره و راهنمایی دانش آموزان است. همچنین، ملکی (۱۳۸۴) به مهارتها و توانایی های عملی معلم در فرایند یادگیری مانند مهارت در تهیه ی طرح، اجرای روشهای نوین تدریس، طراحی آموزشی و ارز شیابی و شعبانی، نوروزی و آقازاده نیز به آشنایی معلمان با « روشهای تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی » به عنوان مؤلفه های مهارت های حرفه ای معلمان اعتقاد دارند. لذا، با بررسی نظریه های مختلف صاحب نظران ترکیبی از نظریات مختلف اتخاذ شده است(مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

حاجی بابایی (۱۳۹۲) و همکارانش در کتاب نظام رتبه بندی حرفه ای معلّمان وجذب و تامین منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش ، اصول تربیت معلم را : ۱. انطباق با نظام معیار اسلامی؛ ۲. اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ۳. ارتباط با خداوند؛۴. تدریج و تعالی مرتبتی؛ ۵. خردورزی؛ ۶. اعتدال؛ ۷. سندیت و مرجعیت مربیان؛ ۸. حفظ و ارتقای آزادی مربیان؛ ۹. حفظ و ارتقای کرامت؛ ۱۰ . عدالت تربیتی؛ ۱۱ . یکپارچگی و انسجام؛ ۱۲ . پویایی و انعطاف پذیری؛ ۱۳ . تعامل همه جانبه؛ ۱۴ . مشارکت و هماهنگی؛ ۱۵ . پاسخگویی و نظارت؛ .۱۶تقدم مصالح تربیتی؛ ۱۷ .توجه به فرهنگو تمدن اسلامی و ایرانی؛ ۱۸ . آینده نگری. و ساحتهای تربیت آماده

سازی فرد و جامعه برای تحقق حیات طیبه را ۱.تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ۲. تربیت علمی و فناوری؛ ۳. تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ۴. تربیت اقتصادی و حرفه ای؛ ۵. تربیت زیبایی شناختی و هنری؛ ۶. تربیت زیستی و بدنی. اعلام میکند. (حاجی بابایی و همکاران ، ۱۳۹۲: ۱۴)

کومبز (۱۳۷۰) معتقد است که تربیت معلم کارآمد مستلزم آن است که در ادراک دانشجو معلمان ، عواطف ، نگرش ها ، اعتقادات و استنباط آن ها از خود و جهانی که در آن زندگی می کنند تغییراتی به وجود آید و در این میان ، ادراک دانشجو معلمان از خودشان یعنی خودپنداره آن ها از همه مهم تر است و بر همه نمودهای زندگی آن ها تاثیر ی گذارد. از آنجا که خودپنداره دانشجومعلمان امری ذهنی و درونی است، تغییر در آن در صورتی امکان پذیر است که خود آن ها در این فرایند شرکت کنند؛ به عبارت دیگر ایجاد تغییر در خویشتن فرد به تجربه ای جدید نیاز دارد که به کمک آن فرد نسبت به خودش نگرشی جدید پیدا کند. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت برنامه های درسی و چگونگی اجرای آن ها وابسته است. برنامه های درسی باید بتواند بر معلمان کمک کند تا شایستگی ها را در خود ایجاد ئ تثبیت نمایند. چراکه آنچه دانش آموزان از خصوصیات ، شایستگی های علمی ، فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی ، معنوی، دینی و ...کسب میکنند، متاثر از شایستگی های متنوع معلمان است و مطمئنا هرگونه سرمایه گذاری در جهت تربیت معلم برتر و ارتقای مهارت های شغلی معلمان فواید بسیاری چه در کوتاه مدت و چه در دراز مدت نصیب جامعه خواهد کرد (سرکارآرانی، ۱۳۷۸).

شعبانی (۱۳۸۳) معتقد است که کیفیت تربیت معلم و کیفیت تدریس به میزان بسیار زیادی به منابع آموزشی و به ویژه برنامه درسی بستگی دارد. برنامه درسی تربیت معلم ، برنامه درسی است که نتیجه آن تربیت و پرورش معلم و هدف آن ، توسعه ظرفیت حرفه ای مربیان به منظور خلق فرصت های یادگیری است که در آن امکان بکار گیری تجربیات شخصی و آزادی عمل یادگیرنده برای دستیابی به دانش پایه ، پرورش مهارت ها ، باور ها و گرایش هایی که زمینه ساز عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی های مورد انتظار در نظام آموزشی است را فراهم می کند.(شعبانی ، ۱۳۸۳)

نتایج پژوهش کرمی نژاد و همکاران (۱۳۹۴) نشان داده است که فعالیتها و محتوای دوره کارورزی ازنظر کاربرد عملی برای دانشجویان تربیت معلم دارای ارزش و اعتبار است اما بر اساس نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، فعالیتها و محتوای دوره ها ازنظر علمی دارای اثر معنادار نیست . همچنین دانشجویان دوره کارورزی را متناسب با نیاز شغلی خودارزیابی کرده اند و آن را ازنظر زمانی نیز مناسب میدانند. از طرفی بر اساس یافته ها تفاوت معناداری بین میزان رضایت دانشجویان از اساتید مختلف مشاهده شده است.

لذا تحقیق جامع و کاملی درباره نقش معلم راهنما در کارورزی در ایجاد صلاحیت های حرفه ای دانشجومعلمان انجام نگرفته است.

بیان مساله تحقیق: از جمله عناصر مهم در آموزش و پرورش نقش معلم است. از آنجا که معلم برجسته ترین نقش را در آموزش و پرورش پذیرفته و حساسترین مسئولیت را دارد، شایستگی های او در ایفای نقش و اجرای مسئولیتهای خطیرش همواره مدنظر بوده است (دادجوی توکلی ، ۱۳۹۰). شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می شود. به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (همان). یکی از عوامل موثر در ایجاد این شایستگی ها معلم راهنما در کارورزی است. همچنین مطالعات پژوهشی اندکی در زمینه شایستگیهای حرفه ای معلمان و نقش معلمان راهنما در داخل کشور انجام شده است و این مطالعات از جامعیت لازم برخوردار نیستند. لذا بر آن شدیم که نقش معلم راهنما را در ایجاد شایستگی های دانشجومعلمان ،که معلمان آینده این مرز و بوم هستند ، با مدنظر قرار دادن ملاکهای صلاحیتی کشور انگلستان مورد بررسی قرار دهیم تا گامی در راه توسعه شایستگی های معلم و تربیت معلم برداشته باشیم.

حال با توجه به این مطالب به بیان مسئله تحقیق می پردازیم: معلم راهنما در کارورزی به چه میزان در ایجاد شایستگی های (صلاحیت های) حرفه ای معلمی در دانشجومعلمان که معلمان آینده این مرز و بوم هستند، تاثیر دارد؟

روش:

جامعه آماری تحقیق: جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانشجویان پسر و دختر ورودی ۹۲ و ۹۳ دانشگاه های فرهنگیان خراسان شمالی تشکیل می دهد که مشغول به تحصیل هستند وتعداد کل آنها ۳۰۰ نفر می باشد.

نمونه، روش نمونه گیری: حجم نمونه آماری از طریق فرمول زیر (فرمول کوکران) محاسبه گردید:

$$n = \frac{Nt^2 pq}{Nd^2 + t^2 pq}$$

$$n = \frac{300 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{300 \times (0.05)^2 + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} = 169.6 \approx 170$$

حجم نمونه=n

جمعیت یا جامعه آماری N =300

(ضریب اطمینان۹۵درصد)۱/۹۶ = t،

(احتمال وجود صفت معین در نمونه) ۰/۵ = P

(دقت احتمالی مطلوب یا نصف فاصلهٔ اطمینان) ۰/۰۵ = d،

(احتمال عدم وجود صفت معینی در نمونه) ۰/۵ = q

N=300 و $p=0.5,\ t=1.96, d=0.05\ , q=0.5$

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری ترکیبی (طبقه ای متناسب با حجم، خوشه ای، تصادفی ساده) استفاده شده است و پس از انتخاب افراد به صورت تصادفی در سطح دانشگاه، پرسشنامه بین پاسخ‌گویان توزیع گردید. ابزار جمع آوری اطلاعات: پرسشنامه محقق ساخته است که با رویکردی تحلیلی تجزیه و تحلیل شد.

در این پژوهش از روش نمونه گیری ترکیبی (طبقه ای متناسب با حجم، خوشه ای، تصادفی ساده) استفاده شده است و پس از انتخاب افراد به صورت تصادفی در سطح دانشگاه، پرسشنامه بین پاسخ¬گویان توزیع گردید.

ابزار جمع آوری اطلاعات: پرسشنامه محقق ساخته است که با رویکردی تحلیلی تجزیه و تحلیل شد.

روش های آماری مورد استفاده در تحقیق و شیوه پژوهش: محققین به آمار توصیفی پرداختند یعنی با توجه به پرسشنامه ها آمار مربوط به هر سوال را بدست آورده و به رسم جداول ونمودارهای درصد و فراوانی پرداخته اند. و با توجه به جداول و نمودارها به توصیف فرضیه های مربوط پرداخته اند.و در فصل پنجم نیز به آمار استنباطی خواهند پرداخت تا درستی یا نادرستی فرضیه موردنظر را بیابند.

فرضیه های تحقیق:

۱- به نظر می رسد معلم راهنما در کارورزی در ایجاد و انتقال تجربیات و ارزش های حرفه ای در دانشجومعلمان تاثیر دارد.

۲- به نظر می رسد معلم راهنما در کارورزی در ایجاد دانش و درک و فهم در دانشجومعلمان تاثیر دارد.

۳- به نظر می رسد معلم راهنما در کارورزی در آموزش تدریس در دانشجومعلمان تاثیر دارد.

تعریف عملیاتی واژه های تحقیق:

معلم راهنمای کارورزی: در این تحقیق منظور معلمی است که دانشجوی کارورزی در کلاس او حضور می یابد و درباره دانش آموزان و نحوه ی تدریس و عوامل تعلیم و تربیت در ارتباط با اوست.

صلاحیت های حرفه ای معلمی: منظور صلاحیت های حرفه ای معلمی در کشور انگلستان است.

دانشجومعلمان: دانشجویانی که تجربه کارورزی داشته اند و بدین منظور دانشجویانی که حتی یکی از کارورزی های ۱و۲و۳ را گذرانده اند مد نظر است و در خراسان شمالی دانشجویان ورودی ۹۲ و ۹۳ رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دارای این ویژگی می باشند.

آزمون فرضیه های تحقیق:

در این پژوهش محققان ۳ فرضیه به شرح ذیل در نظر گرفته اند که جهت بررسی صحت و سقم آنها از روش آمار استنباطی (فرمول آماری مجذور خی) استفاده نموده اند.

فرضیه۱ : به نظر می رسد معلم راهنما در کارورزی در ایجاد و انتقال تجربیات و ارزش های حرفه ای در دانشجومعلمان تاثیر دارد.

$$x^2 = \frac{\Sigma(f_o - f_e)^2}{F_E}$$

$$e = \frac{170}{5} = 34$$

df=k-1=5-1=4

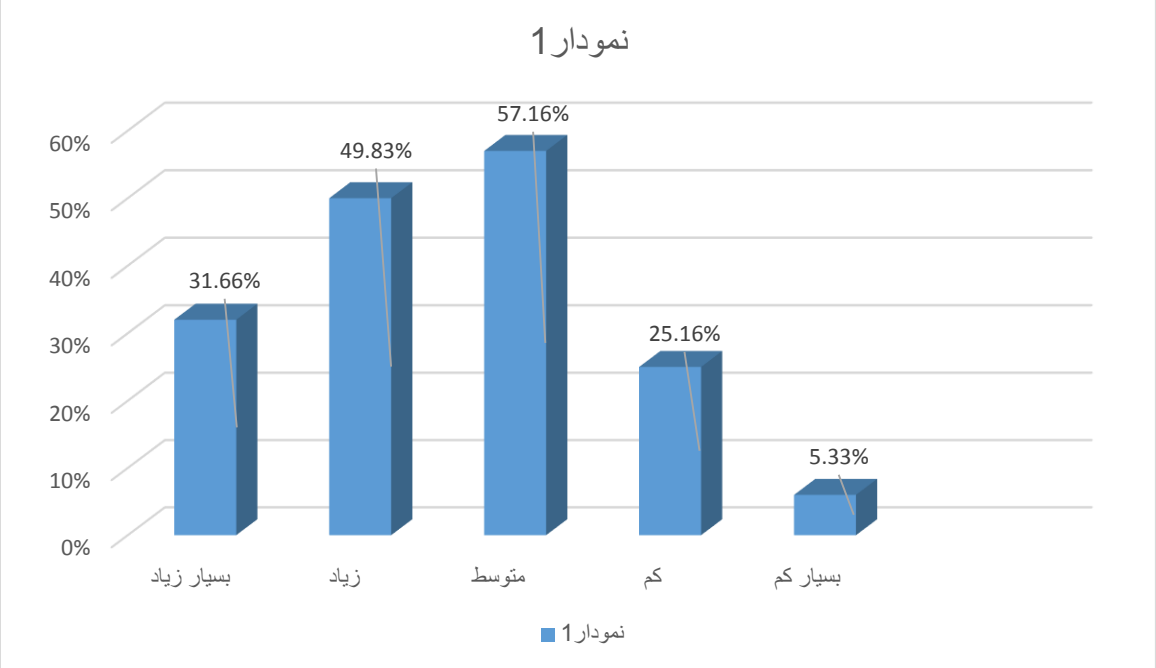
یک کاسه کردن سوالات مربوط به فرضیه ۱ (سوالات ۱تا٦)

شماره سوال	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیارکم	جمع کل

۱	۵۰	۵۹	۴۶	۱۴	۱	۱۷۰
۲	۲۷	۵۴	۶۴	۲۰	۳	۱۷۰
۳	۳۱	۴۰	۴۷	۳۸	۱۴	۱۷۰
۴	۲۰	۵۱	۶۴	۲۶	۹	۱۷۰
۵	۳۷	۵۰	۵۰	۲۹	۴	۱۷۰
۶	۲۵	۴۵	۷۲	۲۴	۳	۱۶۹
جمع کل	۱۹۰	۲۹۹	۳۴۳	۱۵۱	۳۲	۱۰۱۹
	۳۱,۶۶	۴۹,۸۳	۵۷,۱۶	۲۵,۱۶	۵,۳۳	۱۶۹,۸۳

۳۴=۵÷۱۷۰ مورد انتظار **۳۱,۶۶=۶÷۱۹۰ مورد مشاهده** **۴۹,۸۳=۶÷۲۹۹**

۵۷,۱۶=۶÷۳۴۳ **۲۵,۱۶=۶÷۱۵۱** **۵,۳۳=۶÷۳۲**



	E	o	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{e}$
بسیار زیاد	**۳٤**	**۳۱,٦٦**	**-۲,۳٤**	**٥,٤۷**	**۰,۱٦**
زیاد	**۳٤**	**٤۹,۸۳**	**۱٥,۸۳**	**۲٥۰,٥۸**	**۷,۳۷**
متوسط	**۳٤**	**٥۷,۱٦**	**۲۳,۱٦**	**٥۳٦,۳۸**	**۱٥,۷۷**
کم	**۳٤**	**۲٥,۱٦**	**-۸,۸٤**	**۷۸,۱٤**	**۲,۲۹**
بسیار کم	**۳٤**	**٥,۳۳**	**-۲۸,٦۷**	**۸۲۱,۹٦**	**۲٤,۱۷**

$Xo^2 = 49.76$

$df=4 \rightarrow Xe^2=13.28$

$\alpha=0.01$

محاسبات آماری در مورد فرضیه ۱ مربوط به آزمون مجذور خی نشان می دهند که مجور خی مشاهده شده (۴۹,۷۶) در سطح ۰,۰۱ با درج آزادی ۴ بزرگتر از مجذور خی مبین جدول (۱۳,۲۸) می باشد.($Xo^2= 49.76 > X^2=13.28$) بنابراین به احتمال ۹۹ ٪ فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می شود یعنی معلم راهنما در کارورزی در ایجاد و انتقال تجربیات و ارزش های حرفه ای در دانشجومعلمان تاثیر دارد. بنابراین نتیجه می گیریم این فرضیه مورد تایید قرار گرفته است.

فرضیه ۲ : به نظر می رسد معلم راهنما در کارورزی در ایجاد دانش و درک و فهم در دانشجومعلمان تاثیر دارد.

$$x^2 = \frac{\Sigma(f_o - f_e)^2}{F_E}$$

$$e = \frac{170}{5} = 34$$

Df=k-1=5-1=4

جدول مربوط به یک کاسه کردن سوالات مربوط به فرضیه ۲ (۷تا۱۳)

شماره سوال	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	جمع کل
۷	۳۹	۵۵	۴۵	۲۳	۸	۱۷۰
۸	۳۱	۵۱	۴۲	۳۰	۱۴	۱۶۸
۹	۲۴	۵۵	۵۵	۲۴	۱۲	۱۷۰
۱۰	۲۱	۳۹	۶۲	۳۴	۱۴	۱۷۰
۱۱	۳۲	۳۵	۴۰	۴۰	۲۳	۱۷۰
۱۲	۳۳	۵۹	۴۶	۱۷	۱۵	۱۷۰
۱۳	۳۰	۵۱	۵۲	۲۵	۱۲	۱۷۰
جمع کل	۲۱۰	۳۴۵	۳۴۲	۱۹۳	۹۸	۱۱۸۸
	۳۰	۴۹,۲۸	۴۸,۸۵	۲۷,۵۷	۱۴	۱۶۹,۷۱

۳٤=۵÷۱۷۰ مورد انتظار **٤۹,۲۸=۷÷۳٤۵ مورد مشاهده** **۳۰=۷÷۲۱۰**

۳٤۲÷۷=٤۸,۸۵ **۱۹۳÷۷=۲۷,۵۷** **۹۸÷۷=۱٤**

	E	O	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{e}$
بسیار زیاد	**۳٤**	**۳۰**	**-٤**	**۱٦**	**۰,٤۷**
زیاد	**۳٤**	**٤۹,۲۸**	**۱۵,۲۸**	**۲۳۳,٤۷**	**٦,۸٦**
متوسط	**۳٤**	**٤۸,۸۵**	**۱٤,۸۵**	**۲۲۰,۵۲**	**٦,٤۸**
کم	**۳٤**	**۲۷,۵۷**	**-٦,٤۳**	**٤۱,۳٤**	**۱,۲۱**

۱۱,۷۶	٤۰۰	-۲۰	۱٤	۳٤	بسیار کم

$Xo^2 = 26.78$

$df=4 \rightarrow Xe^2=13.28$

$\alpha=0.01$

محاسبات آماری در مورد فرضیه ۲ مربوط به آزمون مجذور خی نشان می دهند که مجور خی مشاهده شده (۲۶,۷۸) در سطح ۰,۰۱ با درج آزادی ۴ بزرگتر از مجذور خی مبین جدول (۱۳,۲۸) می باشد.($Xo^2= 26.78 > X^2=13.28$) بنابراین به احتمال ۹۹ ٪ فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می شود یعنی معلم راهنما در کارورزی در ایجاد دانش و درک و فهم در دانشجومعلمان تاثیر دارد. بنابراین نتیجه می گیریم این فرضیه مورد تایید قرار گرفته است.

فرضیه ۳ : به نظر می رسد معلم راهنما در کارورزی در آموزش تدریس در دانشجومعلمان تاثیر دارد.

$$x^2 = \frac{\Sigma(f_o - f_e)^2}{F_E}$$

$$e = \frac{170}{5} = 34$$

Df=k-1=5-1=4

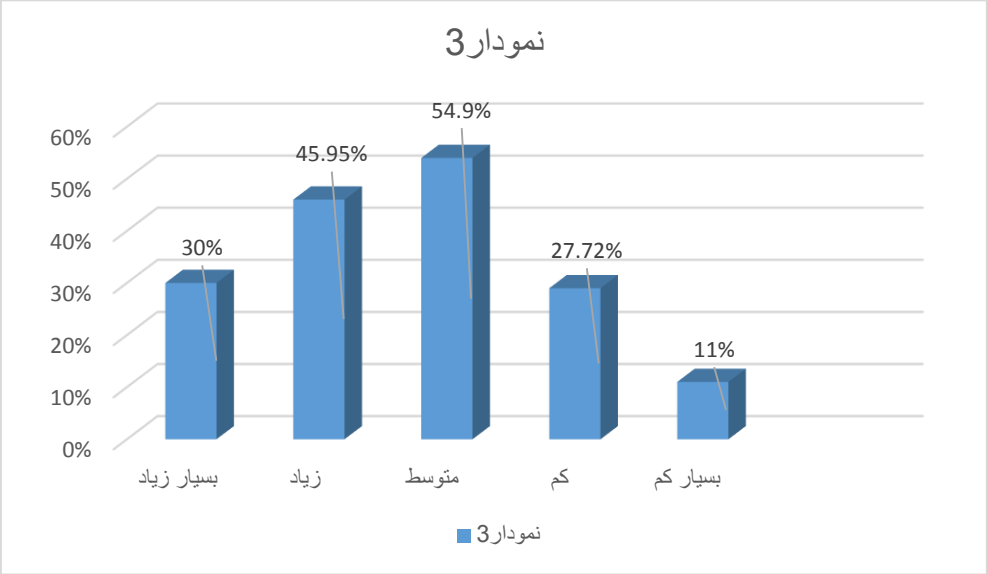
جدول مربوط به یک کاسه کردن سوالات مربوط به فرضیه ۳ (۱٤تا۳٥)

سوالات	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	جمع کل
۱۴	۲۹	۵۱	۵۵	۲۶	۹	۱۷۰
۱۵	۳۰	۴۵	۶۰	۲۲	۱۳	۱۷۰

۱۶	۲۵	۳۹	۶۴	۳۰	۱۲	۱۷۰
۱۷	۲۵	۴۴	۵۰	۳۸	۱۱	۱۶۸
۱۸	۳۵	۴۵	۵۶	۲۶	۸	۱۷۰
۱۹	۳۵	۴۵	۶۰	۲۰	۱۰	۱۷۰
۲۰	۴۱	۵۲	۵۰	۲۰	۷	۱۷۰
۲۱	۲۰	۴۳	۶۶	۲۹	۱۲	۱۷۰
۲۲	۳۰	۴۸	۵۳	۳۲	۷	۱۷۰
۲۳	۳۲	۴۶	۵۱	۳۴	۷	۱۷۰
۲۴	۲۵	۵۲	۵۰	۳۳	۱۰	۱۷۰
۲۵	۴۰	۴۶	۵۱	۲۰	۱۳	۱۷۰
۲۶	۲۵	۳۵	۶۱	۲۹	۱۷	۱۶۷
۲۷	۳۶	۴۷	۴۵	۲۷	۱۵	۱۷۰
۲۸	۳۵	۴۵	۵۰	۲۶	۱۳	۱۶۹
۲۹	۲۵	۵۱	۵۶	۳۰	۸	۱۷۰
۳۰	۲۶	۴۰	۶۳	۲۷	۱۳	۱۶۹
۳۱	۳۶	۴۱	۵۹	۲۴	۱۰	۱۷۰
۳۲	۲۸	۴۶	۶۳	۲۲	۱۱	۱۷۰
۳۳	۳۲	۵۱	۵۱	۲۵	۱۱	۱۷۰
۳۴	۲۵	۴۶	۵۱	۳۸	۱۰	۱۷۰
۳۵	۲۷	۵۳	۴۳	۳۲	۱۵	۱۷۰
جمع کل	۶۶۲	۱۰۱۱	۱۲۰۸	۶۱۰	۲۴۲	۳۷۳۳
	۳۰	۴۵,۹۵	۵۴,۹	۲۷,۷۲	۱۱	۱۶۹,۶۸

۳٤=٥÷۱۷۰ مورد انتظار **۳۰=۲۲÷٦٦۲ مورد مشاهده** **٤٥,۹٥=۲۲÷۱۰۱۱**

٥٤,۹=۲۲÷۱۲۰۸ **۲۷,۷۲=۲۲÷٦۱۰** **۱۱=۲۲÷۲٤۲**



	e	o	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{e}$
بسیار زیاد	**۳٤**	**۳۰**	**-٤**	**۱٦**	**۰,٤۷**
زیاد	**۳٤**	**٤٥,۹٥**	**۱۱,۹٥**	**۱٤۲,۸**	**٤,۲**
متوسط	**۳٤**	**٥٤,۹**	**۲۰,۹**	**٤۳٦,۸۱**	**۱۲,۸٤**
کم	**۳٤**	**۲۷,۷۲**	**-٦,۲۸**	**۳۹,٤۳**	**۱,۱٥**
بسیار کم	**۳٤**	**۱۱**	**-۲۳**	**٥۲۹**	**۱٥,٥٥**

Xo^2= 34.21

df=4 → Xe^2=13.28

α=0.01

محاسبات آماری در مورد فرضیه ۳ مربوط به آزمون مجذور خی نشان می دهند که مجور خی مشاهده شده (۳٤,۲۱) در سطح ۰,۰۱ با درج آزادی ۴ بزرگتر از مجذور خی مبین جدول (۱۳,۲۸) می باشد.(Xo^2= 34.21 > X^2=13.28) بنابراین به احتمال ۹۹ ٪ فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می شود یعنی معلم راهنما در

کارورزی در آموزش تدریس در دانشجومعلمان تاثیر دارد. بنابراین نتیجه می گیریم این فرضیه مورد تایید قرار گرفته است.

یافته ها:

تحقیق در علوم انسانی و مطالعه رفتار انسان ها و قضاوت درباره آن ها و انتصاب این رفتارها به علل خاص به صورت دقیق غیرممکن است. بنابراین نمی توان در مورد رفتار انها به صورت ۱۰۰درصد و بااطمینان قضاوت کرد، لذا با توجه به تحقیق انجام شده و آزمون فرضیات تحقیق ، از ۳ فرضیه عنوان شده نتایجی به شرح زیر بدست آمد:

۱. معلم راهنما در کارورزی در ایجاد و انتقال تجربیات و ارزش های حرفه ای در دانشجومعلمان (به صورت متوسط با فراوانی ۶۴٫۸۱ درصد)تاثیر دارد.

۲. معلم راهنما در کارورزی در ایجاد دانش و درک و فهم در دانشجومعلمان (به صورت متوسط با فراوانی ۶۱٫۱۱ دصد) تاثیر دارد.

۳. معلم راهنما در کارورزی در آموزش تدریس در دانشجومعلمان (به صورت متوسط با فراوانی ۶۱ درصد) تاثیر دارد.

خلاصه و نتیجه گیری:

شایستگی از راه ها و برنامه های مختلفی کسب می گردد که شامل تجربه های زندگی، آموزش های رسمی، تجربه های محیط کار، کار آموزی، آموزش و برنامه های توسعه و برنامه های کمک به خود (یعنی فراگیر خودش بدنبال شایستگی است) است. یکی از عواملی که در توسعه شایستگی های دانشجو معلمان و به تبع آن معلمان تاثیرگذار است ، نقش استادان راهنمای کارورزی است. که با تحقیق حاضر به اینن نتیجه رسیدیم که معلم راهنما در کارورزی نقش بسیار تاثیرگذاری در این زمینه ایفا می کند لذا اگر دانشجو معلمان در طول دورهٔ آموزشی، فرصت ابداع و نوآوری نداشته باشند، عملاً دچار روزمرگی، فقدان احساس مسئولیت و استفاده از فرصت های یادگیری تکراری به جای فرصت های همه جانبه و بر انگیزاننده خواهند شد، و در بهترین حالت به یک معلم فنی و تکنیکی تبدیل می شوند. اما اگر آنها با یک معلم باتجربه و دارای صلاحیت های حرفه ای آموزش ببینند به طور قطع موفقیت بهتر و بیشتری در امر تدریس به طور کلی در تربیت دانش آموزان این مرز و بوم خواهند داشت.

ارائه راهکارهای عملی(پیشنهادات):

۱.اجرای صحیح برنامه کارورزی در مدارس مجری نقش مهمی در توسعه مهارتهای معلمی دارد. لذا اگر استادان و معلمان راهنمای کارورزی به منطق و سرفصل برنامه های مصوب کارورزی آگاهی پیدا کنند، میتوانند آنها را به طور مؤثر به کار برند .

۲.کیفیت بخشی به مهارتهای عملی دانشجو معلمان بایستی ترکیبی از: ارتقای دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارتها و نگرشها ی لازم برای تدریس مؤثر، درک و فهم قوی از رشد و تحول دانشآموزان، افزایش مهارتهای مؤثر ارتباطی، داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام العمر و روزآمد شدن باشد.

محدودیت ها:

۱-وقت کافی برای انجام بعضی از ارزیابی ها نداشتیم.

۲-در این پژوهش از روش پرسشنامه استفاده شده است و عدم استفاده از روشهایی مانند مشاهده و مصاحبه به دلایل حراصتی و ویژه و عدم وجود فرهنگ، می تواند محدودیتی برای تحقیق باشد.

۳-احساسات مثبت و منفی دانشجومعلمان در تحقیق عامل مداخله گر می باشد.

۴- از جمله محدودیت های این پژوهش ، نداشتن گروه کنترل بوده است . پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی ، جهت مقایسهٔ بهتر و دست یابی به نتایج بهتر از گروه کنترل نیز استفاده شود .

منابع:

- مهرمحمدی محمود (۱۳۷۹) جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. پژوهشکده تعلیم و تربیت. متون علمی - پژوهشی ۵.

- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۹).بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم. تهران، انتشارات مدرسه

- رئوف، علی، (۱۳۷۴)« جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم ». تهران .انتشارات پژوهشکده تعلیم وتربیت.

- دادجوی توکلی، عطیه (۱۳۹۰). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگیهای حرفهای معلمان اثربخش ابتدایی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی. استاد راهنما:آقای دکتر بیژن عبدالهی،استاد مشاور: آقای دکتر حسن رضا زین آبادی

- مهدیزاده ، امیرحسین و شفیعی ، ناهید (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه های درسی رشته های آموزش معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن سال اول، شماره ۱، صص ۴۶-۶۰

- رئوف، علی (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش(فلسفه تربیت معلم)، انتشارات ارسباران.

- فلاحی ، فاطمه ؛ احمدی ادبی ، عفت و حسین زاده ، ام البنین (۱۳۹۵). کارورزان و برنامه ی جدید کارورزی:روایتی از است ها و نیست ها، باید ها و نباید ها. دومین همایش ملی تربیت بدنی.

- اکبری ، فریده ؛ ممشلی ، سپیده و موحدی ، مهدیه (۱۳۹۵). اهمیت میزان مشارکت مدارس در پیشبرد اهداف کارورزی. چکیده مقالات همایش کارورزی ،کارآموزی ،کارآفرینی و توسعه شایستگی های حرفه ای.

- امین خندقی، مقصود و نامخواه، مرضیه (۱۳۸۹) کاوشی در میزان توجه به موضوع برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تحقق برنامه درسی ایران. همایش برنامه درسی تربیت معلم. تهران دانشگاه شهید رجایی.

- حسین زاده یوسفی، غلامحسین (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی ۳بخش کلیات: نقشه های شناختی . معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی مدیریت کارورزی و مدارس وابسته.

- خزاعی فر ، سید مهدی و وطن پرست ، ابوالفضل (۱۳۹۵). بررسی میزان تحقق اهداف کارورزی در سه حیطه دانش ، نگرش و مهارت در دانشجو معلمان ورودی ۹۱ دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی . چکیده مقالات همایش کارورزی ،کارآموزی ،کارآفرینی و توسعه شایستگی های حرفه ای.

- خبرگزاری فارس، گروه : اجتماعی، حوزه : آموزش و پرورش ، شماره : ۱۳۹۴۰۶۱۷۰۰۰۰۸۹، تاریخ : ۱۷/۰۶/۹۴ - ۱۰:۲۸ ، http://www.farsnews.com

- جمشیدی توانا ، اعظم و امام جمعه ، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی تأثیرکارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان. مجله ی علمی پژوهشی« پژوهش های برنامه ی درسی » انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، دوره ی ششم، شماره ی اول، ۲۰- ۱

- ملکی، حسن (۱۳۸۴).« صلاحیت های حرفه ی معلمی » تهران، انتشارات مدرسه.

- معصومی ، علیرضا (بی تا). آموزش مبتنی بر شایستگی

- مرعشی، علی اکبر (۱۳۷۴) ،« بررسی مهار تهای شغلی معلمان ابتدایی » مؤسسه ی اندیشور، مرکز تحقیقات آموزشی، وزارت آموزش وپرورش.

- حاجی بابایی ، حمیدرضا ؛ کیارشی، وحید ؛ نوید ادهم ، مهدی ؛ صدری ، عباس ؛ مسعودی آشتیانی ، هاشم و بابایی ، جعفر (۱۳۹۲). نظام رتبه بندی حرفه ای معلّمان وجذب و تامین منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش. معاونت توسعه ی مدیریت و پشتیبانی

- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). آموزش در قرن بیست و یکم. تهران وزارت آموزش و پرورش. نشریه پیوند ، شماه ۲۴۱.

- شعبانی ،زهر ا (۱۳۸۳) بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور دنیا . فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیستم شماره ۳(پیاپی ۷۹)، ص ۱۲۱

- کرمی نژاد ، رضا ؛ جمالیزاده ، آزاده و دشتی ، فاطمه (۱۳۹۴). نقش کارورزی در آمادهسازی علمی و عملی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. نشریه دانشگاه فرهنگیان یزد، شماره ۱

- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آذرماه ۱۳۹۰

-Griffin, G. (Ed.). (1999). The Education of Teachers (Chicago, IL, University of ChicagoPress)

-Korthagen, F.A.J. (2000). Teacher educators: from a neglected group to spearhead in the development of education (Eds) Trends in Dutch Teacher Education, pp. 35–48

-Lunenberg, Mieke. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. European Journal of Teacher Education, Vol. 25, Nos. 2 & 3, 2002

-UNESCO,(1990). Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education.

-Denise, A. (2010). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preserves' Teachers, Iowa State University.

-Dong, Y. R. (1997). Collective reflection: Using peer responses to dialogue journals in teacher education. Tesol Journal, 7, 26 – 31.

-Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.

مدیریت نوآوری درآموزش عالی (مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان)

زهرا رحمانی تبار۱، فائزه اسدی۲، صهبا خرازی۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدیریت نوآوری در دانشگاه فرهنگیان به روش توصیفی از نوع مطالعات پیمایشی انجام شد. جامعه اماری پژوهش را تمامی دانشجو معلمان این دانشگاه تشکیل می دادند که به روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۰۰ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شد و پرسشنامه مدیریت نواوری در اختیار آنها قرار داده شد. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه مدیریت نوآوری فرانسس(۲۰۰۹) می باشد که روایی و پایایی آنها توسط مقیمی (۱۳۹۰) مورد تایید واقع شده است. داده های گردآوری شده در دو سطح آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی با آزمون t تک نمونه ای مورد تجزیه و تحلیل واقع شد. نتایج پژوهش نشان داد که به مدیریت نوآوری در هیچ از زمینه های استفاده از شاخص های عملکرد کلیدی، حمایت از ابتکارها، کدبندی نوآوری ها، ایجاد محرک و تشویق نوآوری و قوانین دست و پاگیر در دانشگاه فرهنگیان توجه نمی شود.

واژگان کلیدی : مدیریت نوآوری، آموزش، دانشگاه فرهنگیان

[۱]- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ازاد اسلامی واحد شهر ری afrozfarmasomeh@gmail.com)(نویسنده مسئول)

[۲]- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و معلم آموزش وپرورش شهر تهران faezeh.edu@gmail.com)

[۳]- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه ازاد اسلامی تهران جنوب و معلم آموزش وپرورش شهر تهران sahbakharrazi94@gmail.com)

مقدمه

آموزش عالی بالاترین و آخرین مرحله نظام آموزشی یا به عبارت دیگر رأس هرم آموزش در هر کشور است. نظام آموزش عالی از دیرباز تاکنون همواره به عنوان نهادهای تأثیرگذار بر تمامی ابعاد مختلف جامعه محسوب می‌شده است. در واقع آموزش عالی به‌عنوان یک نظام پویا، هوشمند و هدفمند، زمینه‌های رشد موزون، متناسب و متعادل جامعه را به‌وجود می‌آورد. طول شعاع این رشد، منوط به اجرای رسالت‌های نوین آموزش عالی است. در واقع هم‌اکنون آموزش عالی به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه دهنده کشورها در مسیر دستیابی به توسعه پایدار اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی می‌باشد و نقش حساسی را برعهده دارد. از این‌رو، ضرورت بررسی و ابعاد مختلف آن انکارناپذیر است.(هاشمی، ۱۳۹۲).

رسالت مراکز آموزش عالی در هر کشور برخاسته از تعادل منابع انسانی فرهیخته با منابع در حال رشد در فضای آکادمیک است، با پایان قرن بیستم این سیر تاریخی متحول‌تر و وسیعتر شده است. پدیده‌هایی مانند جهانی‌شدن، دنیای مجازی، ساختارهای جدید، توسعه فن‌آوری، ارتباطات، تغییرات جهانی، همه و همه ضرورت بازنگری در برنامه‌ها، محتواها، سیاستها و ساختارهای نظام آموزش عالی را ضروری کرده است. در برخی کشورها این حرکت از دهه ۸۰ میلادی آغاز شده است و کشورهایی مانند استرالیا، چین، ژاپن و مالزی از جمله کشورهای پیشتاز در این عرصه می‌باشند. (خنیفر، ۱۳۸۴)

بررسی تاریخچه نظام آموزش عالی می‌تواند به روشن ساختن ابعاد مختلف این نظام آموزشی کمک کند، زیرا اگر در طول تاریخ بشری عوامل و موجبات زمینه‌ساز این نظام را بررسی و شناسایی نماییم، خواهیم توانست گام‌های اساسی‌ترین در روند بهبود این نظام برداریم. در واقع بررسی سیر تحول و تکوین این نظام می‌تواند موجبات تحولات بعدی را فراهم آورد، چرا که اساساً شناخت و بررسی یک موضوع بدون توجه به گذشته آن موجبات گمراهی را فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر یکی از مسائل مهم در برنامه‌ریزی برای بهبود نظام دانشگاهی تعیین آن چه بوده است، می‌باشد. با درنظر گرفتن این پیش‌فرض که نظام آموزش عالی از گذشته تاکنون همواره عامل اساسی رشد و پیشرفت جوامع در برهه‌های خاص از زمان بوده است، می‌توانیم اولویت‌ها، نیازها و امکانات لازم در عصر حاضر جهت توسعه این نظام را فراهم آوردیم. صاحب‌نظران و اندیشمندان اهداف و رسالت‌های مهمی را برای نظام آموزش عالی در عرصه‌ها و برهه‌های مختلف برشمرده‌اند، به‌عنوان مثال در یونان باستان افراد در آکادمی‌ها بیش‌تر به بحث‌های علمی و فلسفی به منظور شناخت بهتر محیط می‌پرداختند و با تربیت افراد، آن‌ها را برای امور مختلف کشوری انتخاب می‌نمودند. در دوره رنسانس علوم

حقوق و طب را به منظور خدمات‌رسانی به افراد جامعه به افراد آموزش می‌دادند. دراین رهگذر می‌توان گفت نظام آموزش عالی با اهداف و رسالت‌های خاص خود و در هر زمان موجبات رفاه و آسایش افراد را فراهم نموده است. از این‌رو آگاهی از رسالت و اهداف نظام آموزش عالی در هر دوره می‌تواند زمینه شناخت بهتر آن را فراهم آورد و ما را در جهت اقدامات بعدی بهبود و توسعه، رهنمون سازد. (هاشمی، ۱۳۹۲) آموزش عالی ایران نیز همگام با تحولات جهانی همواره کوشیده است تا در قالب اهداف برنامه‌ریزی پنج ساله توسعه به تقویت جایگاه نظام آموزش عالی در کشور مبادرت ورزد و پاسخگوی نیازهای گوناگون و نوین جامعه باشد. تعیین سیاست‌های راهبردی همچون ایجاد هماهنگی بین برنامه توسعه در آموزش عالی با نیازهای توسعه کشور، تنوع رشته‌های تحصیلی، واگذاری اختیارات بیشتر به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و پژوهش، مراودات علمی بین‌المللی، تسهیل دسترسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به اطلاعات علمی به روز جهان و استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش عالی، کار آمد کردن نظام ارزیابی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، تقویت نهادها و مراجع مستقل اعتبارسنجی علمی و اصلاحات سازمانی در نظام آموزش عالی از این جمله به شمار می‌رود. (محمدنژاد عالی زمینی و همکاران، ۱۳۸۳: ۲۱)

امروزه نوآوری یکی از عوامل موثر بر بقای سازمان های دانش محور محسوب می شود (اردکانی، ۱۳۸۹). بسیاری از صاحب نظران، نوآوری و ایجاد تمایز را به عنوان یک ضرورت انکارناپذیر معرفی کرده‌اند (معطوفی، ۱۳۸۹). نوآوری همانند هر فعالیت عینی در کنار نبوغ و استعداد، نیازمند دانش، توجه و سختکوشی همه دست اندرکاران است و بروز نوآوری در محیط کاری زمانی میسر می شود که اهداف فرد و اهداف سازمان به یکدیگر نزدیک شود (Jang & Hartog, 2010). اصطلاح نوآوری، یک مفهوم وسیع به معنی ایجاد، قبول و اجرای ایده ها و فرایندها و محصولات و خدمات جدید است (جمینز، جمینز و همکاران، ۲۰۰۸). نوآوری عبارت است از یک ایده، محصول یا فرایند، یک سامانه یا وسیله که توسط افراد، گروه ها یا سازمان ها، به عنوان یک موضوع جدید درک شود (جزنی و همکاران، ۱۳۹۰). نوآوری ناشی از خلاقیت است و به عمل آوردن فکر بدیع را نوآوری گویند (Athanasoula et al, 2010). همچنین نوآوری به معنای کاربرد موفق عقاید خلاق در سازمان نیز می باشد (Rhee et al, 2010). نوآوری یا ابداع، عملی و کاربردی ساختن افکار و اندیشه های نو و تازه ناشی از خلاقیت است. از نظر استیفن پی رابینز[1]، نوآوری، فرایند اخذ ایده خلاق و تبدیل آن به محصول، خدمات و روش های جدید عملیات است (جوانمرد و سخایی، ۱۳۸۸). به عبارتی دیگر

[1]- Stephen p. Robbins

نوآوری خلق چیز جدیدی است که یک هدف معین را دنبال و به اجرا رساند. نوآوری به عنوان فرآیند تجاری کردن یک تولید یا شیوه (روش) توسعه یافته توصیف می شود (اوجاسا، ۲۰۰۸). نوآوری اجرای موفق ایده های خلاق در درون سازمان است. از این دیدگاه، خلاقیت افراد و تیم ها نقطه شروع نوآوری است. این لازم اما کافی نیست[1] (گویال و آخیلش، ۲۰۰۷).

با توجه به مطالب گفته شده نوآوری را می توان این گونه تعریف کرد: ایجاد دانش و ایده های جدید برای به کار بردن و تسهیل نتایج کسب و کار جدید، هدف گذاری برای بهبود فرایندها و ساختارهای داخلی تجارت و ایجاد محصولات و خدمات متحرک. در نتیجه نوآوری هر دو نوع نوآوری ریشه ای و توسعه ای را شامل می شود[2] (چن و همکاران، ۲۰۰۴).

نوآور بودن به سازمان در برخورد با محیط متلاطم خارجی کمک می کند که با پیچیدگی و تغییری که به سرعت درحال افزایش است مقابله کند (جیمنز[3]و واله، ۲۰۱۱) و به واسطه نوآوری است که سازمان ها به هدف پاسخگویی موثر به تقاضاهای محیطی و در نتیجه به حفظ و بهبود عملکرد سازمانی دست می یابند. (کاستوپولوس و همکاران، ۲۰۱۱).

- نوآوری به عنوان یک نشان سازمانی یا نهادی مهم برای انتقال دانش است (همامی[4]و همکاران، ۲۰۱۳). هالت[5] (۱۹۹۸) اصطلاح نوآوری را در یک مفهوم وسیع به عنوان فرایندی برای استفاده از دانش یا اطلاعات مربوط به منظور ایجاد یا معرفی چیزهای تازه و مفید به کار برد. در ادامه توضیح می دهد که نوآوری هر چیز تجدیدنظر شده است که طراحی و به حقیقت درآمده باشد و موقعیت سازمان را در مقابل رقبا مستحکم کند و نیز یک برتری رقابتی بلندمدت را میسر سازد. سازمان ها با اقدامات خود در زمینه ایجاد انگیزه در کارکنان که به بهبود توانایی آن ها نیز منجر می شود می توانند بر رفتار آن ها اثر گذاشته و ارزش بیشتری در ایجاد و توسعه نوآوری داشته باشند (برومند و رنجبری، ۱۳۸۸) که این موضوع، توسعه عملکرد نوآورانه سازمان را دنبال دارد. در چنین شرایطی، سازمان هایی که ظرفیت نوآوری دارند، قادرند که به چالش ها سریع پاسخ دهند، محصولات

1- Goyal & Akhilesh
2- Chen et al
3- Jimenez &Valle
25- Hammami et al.
5- Halt

جدیدی را استخراج کنند و فرصت های بهتری نسبت به ارائه خدمات نسبت به سازمان های فاقد نوآوری به دست آورند (جمینز و واله، ۲۰۱۱). نوآوری اغلب همراه با تغییر است و به عنوان چیز جدیدی که به تغییر منجر می شود ملاحظه می گردد، اما هر تغییری نوآوری نیست چرا که شامل ایده های جدید نیست یا منجر به بهبود سازمانی نمی شود (مارتینز و تربلانک[1]، ۲۰۰۳). بسیاری از مردم متوجه اهمیت نوآوری هستند اما لزوماً بر آن عمل نمی کنند. طراحی نوآوری در هر سازمانی موجب تقویت موقعیت سازمان در برابر رقبای خود می شود و اجازه می دهد که در درازمدت مزیت رقابتی نگهداری شود و متناوباً آن را در حال ایجاد چیز جدیدی که برآورده شدن هدف ویژه سازمان است آماده می کند (وراکینگ[2]،۱۹۹۰). لذا نوآوری به شکلی باید مدیریت بشود که راهها و روزنه های امید بخشی به سوی سازمانها به خصوص سازمانهای آموزشی بگشاید. مدیریت نوآوری دربردارنده کلیه روش ها، فرآیندها سیستم ها و مهارت هایی است که جهت تبدیل منابع به محصولات بکار گرفته می شوند.

- در یک سیستم نوآورانه، کارمندان شرکت یا موسسات به این نکته اتفاق نظر دارند که ایده های تازه آن ها بدون ارج باقی نخواهد ماند.
- از گذشته تئوری های مختلفی مبنی بر کنترل و رهبری ایده های نو بوجود آمده اند و هر کدام به نحوی قدمی در این زمینه برداشته اند.
- مدیریت نوآوری و ایده های نو,کنترل و تشویق کارمندان و استفاده از ایده های آنان در پیشبرد اهداف سازمان است.
- مدیریت نو آورانه با گسترش راه های مبارزه برای جلوگیری از نابود شدن ایده های نو مثل جلوگیری از بروکراسی و محیط های تنش زا قدمی نو در این زمینه برداشته است.

مدیریت نوآوری مستلزم تغییر بنیادی در درک استراتژیک سازمانی است که شاخصهای زیر را در بر می گیرد:

[1]- Martins & Terblanche
[2]- Vrakking

الف) مدیریت کردن شایستگی های انسانی و انفرادی از دیدگاهی استراتژیک. مدیریت مدرن باید با چالش قراردادن همیشگی انسانها در راس تمامی عملیات دست و پنجه نرم کند و مدیران باید دریابند که در یک سازمان مجموعه ای از انسانهای متفاوت است.

ب) کارگروهی و شبکه ای با شرکای داخلی و خارجی: افراد تمایلات گوناگون عادتهای مختلف و پس زمینه حرفه ای متفاوتی دارند، مدیریت باید تمرکز خود را بر روی یکپارچه ساختن شبکه ای از روابط رسمی و غیر رسمی، چه در داخل و چه در خارج از سازمان قرار دهد.

ج) ایجاد ساختار سازمانی سازگار و تعاملی: اگر سازمانی بخواهد به تغییرات خارجی پاسخ دهد، وجود یک ساختار انعطاف پذیر و مناسب ضروری به نظر می رسد.

د) ایجاد توازن بین نظم و آشوب: افزایش دادن کارآمدی در برابر نوآوری تخریب کننده. همچنین می توان با ایجاد دیدی استراتژیکی در زمینه نوآوری، انگیزه های فردی و گروهی را افزایش داد.

پیشرفتهای تکنولوژیک، بالا رفتن انتظارها و تغییرهای جمعیتی دانشجویان، تقاضا های ذینفعان برای پاسخ گویی و ابزارهای جدید، ارائه مطالب آموزشی همگی چالشهای کنونی هستند که نیاز به نوآوری در آموزش عالی را ضروری می کنند. روبه‌رو شدن با این چالش ها مشکل بسیار بزرگی است که نتیجه آن دستیابی به محیطی دارای منابع مالی محدود می باشد و روشن است که موسسات آموزشی باید روشهای سنتی فعالیتهای خود را مورد بازبینی قرار داده، به منظور ماندگاری سازمان در زمان حال و آینده اقدام به کارگیری روش‌ها و فنون جدید کنند. نوآوری، عبارت است از تغییری معنی دار که برای بهبود خدمات و فرایند های سازمانی و ایجاد ارزشهای جدید برای ذینفعان سازمانها صورت می‌گیرد و برای دست یابی به ابعاد جدید عملکرد بر رهبری سازمان تمرکز دارد.تاکید دپارتمانهای حوزه تحقیق و توسعه برای نوآوری در موسسات آموزش عالی به منظور ارتقاء ارزش آموزشی برای دانشجویان و بهبود اثربخشی تمامی فرایندهای یادگیری محور و کارایی فرایند های پشتیبان، رویه های یادگیری محور امری حیاتی و ضروری است. دانشکده‌ها و دانشگاهها باید به گونه ای مدیریت و رهبری شوند که نوآوری به عنوان یک فرهنگ و بخش طبیعی فعالیتهای روزانه درآمده و به عنوان دانش افزوده برای همه اعضای هیئت علمی و دانشکده مطرح شود؛ توانایی تسریع در انتشار و تبدیل این دانش به سرمایه که محرکی برای بهبود آموزشی می باشد، امری ضروری است.

نوآوری لزوما به معنای به کارگیری جدیدترین تکنولوژیها نیست، بلکه تمرکز شرکتها بیشتر بر روی شیوه های تفکر و یافتن راه حلهای خلاقانه در درون یک سازمان است تا پرداختن به موضوع تکنولوژی.از این لحاظ روشهای مدیریت نوآوری را می توان به مجموعه ای از ابزارها، تکنیک ها و روش شناسی هایی در نظر گرفت که به سازمانها کمک نماید تا با شرایط گوناگون هماهنگ شده و چالشهای مرتبط با زمان حاضر را به شیوه های استراتژیک مرتفع سازد. با اذعان به مطالب فوق، پژوهش حاضر سعی دارد به بررسی مدیریت نوآوری در نظام آموزشی آموزش عالی(مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان) بپردازد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدیریت نوآوری در دانشگاه فرهنگیان به روش توصیفی از نوع مطالعات پیمایشی انجام شد. جامعه اماری پژوهش را تمامی دانشجو معلمان این دانشگاه تشکیل می دادند که به روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۰۰ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شد و پرسشنامه مدیریت نواوری در اختیار آنها قرار داده شد. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه مدیریت نوآوری فرانسس(۲۰۰۹) می باشد که روایی و پایایی آنها توسط مقیمی (۱۳۹۰) مورد تایید واقع شده است. داده های گردآوری شده در دو سطح آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی با آزمون t تک نمونه ای مورد تجزیه و تحلیل واقع شد.

یافته ها

جدول (۱) : عوامل مدیریت نوآوری در دانشگاه فرهنگیان

	بله	تاحدودی	خیر
۱- شاخص های عملکرد کلیدی جهت نظارت بر فرآیند نوآوری استفاده می‌شود.			
۲- دانشگاه ما با حمایت از مجوزها، اختراعات و ... از رقبایمان متمایز می‌شود.			
۳- ما پیوسته درس های آموخته شده در پایان پروژه های نوآوری را کدبندی می‌کنیم.			
۴- رویه ها و هدایت گرهای کارآمدی برای پاداش وجود دارد که محرک ایجاد نوآوری هستند.			

۵- قوانین اداری، موانع کمی را برای تحقیق و توسعه تحمیل می کنند.			

جدول(۱) : نتایج آزمون t مربوط به عوامل مدیریت نوآوری در دانشگاه فرهنگیان

معیار (T)= ۲				
گویه	DF	میانگین	T	Sig.
سوال ۱	۹۹	۱/۲۴۰۶	۱/۵۳	۰/۵۶۲
سوال ۲	۹۹	۱/۱۱۱۶	۱/۶۶	۰/۶۸۲
سوال ۳	۹۹	۱/۵۰۰۰	۱/۸۲	۰/۴۵۸
سوال ۴	۹۹	۱/۸۸۶۸	۱/۹۲	۰/۶۶۷
سوال ۵	۹۹	۱/۸۷۷۴	۱/۸۶	۰/۵۰۱

براســاس نتایج به دســت آمده از آزمون t تک نمونه ای، می توان گفت که از نظر این دانشــجو معلمان، هیچ کدامیک از شـاخصـهای مدیریت نوآوری در دانشـگاه فرهنگیان رعایت نمی شود و به ان توجهی نمی شود. از آنجا که تمامی t بدسـت آمده کمتر از مقدار بحرانی در سـطح ۹۵ درصد اطمینان (۱/۹۶) می باشد، فرض صفر مبنی بر اینکه عوامل مدیریت نوآوری در دانشگاه فرهنگیان رعایت نمی شود، تایید گردید.

نتیجه گیری

پیشـبرد و هدایت حرکت نوآوری ، اجرا و پیگیری اصـلاحات و بهبودها اغلب برای بسـیاری از دانشـکده ها و دانشـگاهها بی نهایت مشکل است. در برخی موارد، هر موسسه آموزشی ممکن است روشی ویژه به خود داشته باشد که تا اندازه ای نوآورانه است. هر دانشکده یا دانشگاه می تواند نشریات و مطالبی را منتشر کند که معرفی کننده برنامه ها و فعالیتهای جدیدی اسـت که با هنجازهای دانشگاهی متفاوت هستند و شیوه جدیدی را (دست کم برای موسـسـه) ابداع می کنند و افرادی توانمند را برای هدفهای مناسـب در نظر بگیرد. در هر صـورت این فعالیتهای جدید و دیگر تغییرات، برای بسـیاری از بخشـها به صـورت تصـادفی هسـتند نه سـیسـتماتیک. تعداد محدودی از موسـسـات آموزشـی به کنترل خوبی بر پیامدهای حاصـل از نوآوری دسـت یافته اند و بسـیاری از

موسسات آموزشی که زمان و تلاشهای قابل ملاحظه ای را صرف بهبود عملکرد خود کرده اند که اغلب به الگوی پیشین بازگشت داشته اند. پرروشن است که بسیاری از موسسات آموزشی فاقد یک چارچوب سیستماتیک هستند که به آنها اجازه بدهد تا به طور موثری تغییرات را مدیریت و نوآوری را تشویق کنند و به نتایج مثبت و رو به افزایش حاصل از تلاشهای خود دست یابند. تغییر و نوآوری مفاهیم جدید بر مبنای یک فرایند و روش سیستماتیک اتفاق می افتد. مفاهیم جدید در نتیجه ایجاد شرایط مساعد ظاهر می شوند: فناوریهای ناهمسان برای ایجاد ارزشهای جدید با همدیگر ترکیب می شوند، محیطی که حاوی عناصر اساسی هستند و افرادی که برای شناخت امکانات جدید آماده شده اند، با بحرانهای اقتصادی یا فرهنگی یا یک چشم انداز روشنی از آینده پیوند می خورد و زمینه را برای تغییر و نوآوری فراهم می سازد. طبیعی است که آموزش عالی دارای همه عناصری است که برای تغییر و نوآوری ضروری هستند.آنچه که نیاز است، یک مدل یا ابزاری است که فرایندی سیستماتیک برای پیشبرد و مدیریت نوآوری فراهم سازد. دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه تخصصی و ماموریت گرا ، با توجه به تاثیرگذاری بالایی که در ارتقا کیفیت نظام تعلیم و تربیت دارد باید به دنبال تربیت نیروهایی باشد که تحولی را در آموزش و پرورش ایجاد کنند ضمن این که این دانشگاه نباید آموزش های خود را تنها به دوره دانشجویی محدود کند بلکه باید این مسیر آموزشی را در طول دوران خدمت تداوم بخشد. این موضوع لاجرم لزوم وارد نمودن نوآوری در آموزش و مدیریت آن در سیستم آموزشی و تربیت دانشجو معلمان ولو در زمینه آموزشی، ساختاری، زیرساختی و قوانین ضروری می باشد. نتایج پژوهش حاضر هم نشان داد که مدیریت نوآوری در این دانشگاه به انحای مختلف وجود ندارد و این یک تهدید جدی برای زمینه سازی تحول در آموزش که در سند ۱۴۰۴ به آن اشاره و تاکید شده است خواهد بود.

منابع

اردکانی، سعید، شاکری، فاطمه، زارع احمدآبادی، حبیب و کاوندی، رضا(۱۳۸۹). تحلیلی بر نوآوری در صنعت خودروسازی؛ با کاربرد مدل یابی معادلات ساختاری . (SEM) مدیریت صنعتی،۲(۴)، ۱۱۰-۹۳

برومند، مجتبی، رنجبری، مریم، ۱۳۸۸، ***اقدامات راهبردی مدیریت منابع انسانی و عملکرد نوآوری: با تاکید بر نقش مدیریت دانش،*** دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال ششم، شماره ۲۴، صص۴۱- ۵۴.

جزنی، نسرین، باقری، محمد، حاجی کریمی، عباسعلی و عالم تبریز، اکبر، ۱۳۹۰،***تعیین الگوی قصد پذیرش نوآوری در تعامل عناصر بازار و ادراکات پذیرندگان نوآوری،*** چشم انداز مدیریت بازرگانی، دوره ۵،شماره ۳۸، صص۸۱- ۹۶.

جوانمرد، حبیب اله، سخایی، فاطمه، ۱۳۸۸،***بررسی رابطه بین مهارت های فردی، یادگیری سازمانی، نوآوری و عملکرد سازمانی در صنایع کوچک و متوسط استان مرکزی***، فصلنامه بصیرت، سال شانزدهم، شماره ۴۴، صص۸۱- ۹۶.

حنیفر، حسین، روند تحولات مدیریت نظام آموزشی عالی در جهان امروز همراه با راهکارها، فرهنگ مدیریت شماره نهم، ۱۳۸۴

محمد نژاد عالی زمینی، یوسف، ۱۳۸۰ و ۱۳۸۳). گزارش ملی آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

معطوفی، علی، تاجدینی، کیهان، آقاجانی، حسنعلی، تاجدینی، کیوان، ۱۳۸۹،***نقش گرایش به یادگیری بر نوآوری وعملکرد سازمانی***، چشم انداز مدیریت، دوره۴ ، شماره۳۷، صص ۵۷- ۷۱.

هاشمی، سید احمد، آموزش عالی (مفاهیم و رویکردها)، دانشگاه آزاد اسلامی (لامرد)، نوید شیراز،۱۳۹۲

Athanasoula, A. Makri, E., Kounenou, K. (2010)."School leadership innovations and creativity: the case of communication between school andparents", procedia social and behavioral sceinces, Vol.2, pp. 2207- 2211.

Chen, J., Zhu, Z., and Xie, H. Y. (2004)."Measuring Intellectual Capital: A new Model and Empirical Study.", Journal of Intellectual Capital,Vol.5, No.1, pp.195-212.

Goyal, Ajay& Akhilesh, K.B.(2007)."Interplay among innovativeness, cognitive intelligence, emotional intelligence and social capital of work teams", Team Performance Management, Vol.13, No.(7/8), pp.206-226.

Hammami, H., Amara, N., & Landry, R.(2013)."Organizational climate and its influence on brokers knowledge transfer activities: A structural equation modeling", International Journal of Information Management, Vol.33, pp.105-118.

Janssen, O., Van de Vliert, E. and West, M. (2004). "The bright and dark sides of individual and group innovation", a special issue. introduction, Journal of Organizational Behavior, Vol.25, No.2, pp.129-145.

Jiménez-Jiménez, D., & Valle, R.S. (2008)."Innovation, organizational learning, and performance." Journal of Business Research, Vol.64, No.4, pp.408 – 417.

Jong, J. Hartog, D. (2010). "Measuring innovative work behavior", Creativity and innovation management, Vol.19, pp.23- 36.

Kostopoulos, K., Papalexandris, A., Papachroni, M., & Ioannou, G. (2011). Absorptive Capacity, Innovation, and Financial Performance. *Journal of Business Research,* 64(12), 1335-1343.

Martins, E.C.& Terblanche, F.(2003)."Building Organizational Culture that Stimulates Creativity and Innovation", European Journal of Innovation Management, Vol.6, No.1, pp.64-74.

Ojasalo, Jukka.(2008)."Management of innovation networks: a case study of different approaches". European Journal of Innovation Management, Vol.11, No.1, pp.51-86.

Vrakking, w. J. (1990)."The innovation organization. Long Range Planning", Vol.23, No.2, pp.94-102.

برنامه درسی تربیت معلم(راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران)

دکتر سید احمد هاشمی۱، عباس منصوری۲، صادق نوروزمصرمی ۳

چکیده: ورود به بحث تربیت معلم، اساسی ترین شرط برای توسعه آن در نظام آموزشی است این تحقیق با هدف ارایه الگویی برای تلفیق در برنامه درسی تربیت معلم ایران صورت پذیرفته و برای این کار، حاصل سه مطالعه مستقل در کنار هم قرار گرفته است:۱.مطالعه مبانی فلسفی، اجتماعی و روان شناختی برنامه های درسی مبتنی با بهره گیری از روش تحلیلی توصیفی؛۲. مطالعه چگونگی ورود به نظام های آموزش و پرورش ۴ کشور جهان در رده های متفاوت بهره مندی از آن با روش مطالعه تطبیقی۳.مطالعه وضعیت ایران در نظام آموزشی در قالب یک مطالعه موردی.این مقاله به مبحث تربیت معلم از منظر چالش‌برانگیز ساختار برنامه‌درسی و اجرا اختصاص دارد. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این گوناگونی امر تربیت معلم را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. بنا به شواهد ، در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه‌درسی تربیت معلم و با کدام ساختار اثر بخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری به کلاس‌های درس گسیل نماید. موقعیت مساله‌ای این مقاله در ایران به شکل دقیق‌تر می‌توان با استفاده از کلید واژه «تمامیت‌خواهی» توضیح داد. از یکسو، اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه به عنوان یگانه نهادی برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذار نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم با حمایت شورایعالی انقلاب فرهنگی، مهم‌ترین مظهر این سیاست تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر است. از سوی دیگر، گروه صاحبنظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می کنند که تمامیت‌خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند.

کلیدواژگان: تربیت معلم؛ برنامه درسی؛ اجرا؛ آموزش و پرورش؛ آموزش عالی؛ تقسیم کار ملی؛ بخشی نگری

۱- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد لامرد(Hmd_Hashemi@yahoo.com)

۲- دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد لامرد(abbasmansori@gmailcom)

۳- دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد لامرد(Sadegnorouz.1192@gmail.com)

مقدمه و بیان‌مسئله

چالش تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد موضوع مقاله حاضر است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است[۱]. این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (برای نمونه مراجعه شود به Cochran-Smith and Zeichner, 2009 و Craig and Ross, 2008). لذا الگو یا ساختار برنامه درسی پیشنهادی و نوع اجرای متناظر با آن که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته عمدتاً به پشتوانه نظری و منطقی مستظهر است و منتقدین هم در مقام نقد و ارزیابی باید تاکید خود را بر همین منظر قرار دهند. به دیگر سخن شواهد عینی و تجربی برای حمایت از این نگاه اگر نایاب نباشد دست کم کمیاب است و با اتکاء به این گونه شواهد نمی توان به نتیجه گیری و قضاوت نهائی دست زد.

برای فهم بهتر این وضعیت چالش برانگیز در ایران، کافی است توجه کنیم که در نظام آموزشی ما از یک سو اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذاری نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم (یا دانشگاه فرهنگیان، راهکار ۱/۱۱ سند تحول بنیادین[۲]) با حمایت شورایعالی انقلاب فرهنگی مهم‌ترین مظهر این سیاست تمامیت خواهانه و بخشی‌نگر است[۳]. از سوی دیگر گروهی از صاحبنظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می کنند که تمامیت خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه ها و به ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران که به تازگی به خوارزمی تغییر نام داده است هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند.

به باور نگارنده در این مقام یعنی اهتمام به تربیت معلم، تمامیت‌خواهی فاقد توجیه و غیرموجه است. چرا که امر تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی آن پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نسخه‌های این چنینی پیچید. چنانچه این پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم احراز شود، تقسیم کار ملّی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت‌های ملّی به ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به عنوان یک راهبرد اجتناب ناپذیر جلوه‌گر خواهد شد. اگر طرفداران الگوهای تمامیت خواهانه دید خود نسبت به ابعاد اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم را توضیح دهند روشن خواهد شد برای تحقق این ابعاد نمی‌توان تنها به ظرفیت‌های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد

آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد، بلکه باید بر هم‌افزائی و مشارکت آنها در قالب یک الگوی تازه تأکید و تمرکز داشت. صاحب این قلم ابعاد چهارگانه‌ای را برای برنامه‌درسی تربیت معلم به عنوان چارچوب مفهومی قابل دفاع می‌داند و در این چارچوب دو بعد نخست را ذیل ماموریت‌های ذاتی دانشگاه‌ها دانسته و در نتیجه مسئولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی می‌داند. دو بعد دیگر نیز در زمره ماموریت‌های آموزش و پرورش قلمداد شده و به طور طبیعی مسئولیت آن متوجه آموزش و پرورش است. عناوین ابعاد چهارگانه یا «چهار ضلعی تربیت معلم» که در ادامه درباره هر یک توضیحات مبسوطی ارائه خواهد شد عبارتند از:

- تربیت تخصصی/ نظری

۱- دانش محتوائی

۲- دانش تربیتی عام

- تربیت حرفه‌ای

۳- دانش محتوی[۴]/ تربیتی توام با کارورزی[۵]

۴- برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی[۶]

از حیث روش شناسی این مطالعه را می‌توان مبتنی بر آنچه پژوهش هنجاری[۷] شناخته شده است، دانست (شورت،۱۹۹۱). هدف این نوع پژوهش در حوزه برنامه درسی از جمله در ارتفاع بخشیدن به اندیشه جاری و برانگیختن قوه تصور از طریق ارائه برنامه درسی مبتنی بر هنجارهای بدیل است. پژوهش هنجاری علائقی همچون فراخ اندیشی به جای محدود نگریستن، ترکیب به جای تحلیل صرف و به پیش راندن به جای انتقاد را نیز متجلی می‌سازد (همان، ص ۲۲۷). در میان چالش‌هائی که تدوین برنامه درسی از این منظر دارد آن است که پژوهشگر بتواند نشان دهد پیشنهاد او به نحوی حامل گزینش‌های موجه و بهینه بوده و ظرفیت بکارگیری در موقعیت مورد نظر را نیز دارا می‌باشد (همان، ص ۲۲۹). نگارنده تلاش کرده است با رعایت چنین استانداردهائی پیشنهاد الگوی برنامه‌درسی تربیت معلم را ارائه نماید. داده‌های مورد استفاده حاصل تحلیل محتوای اسناد و مدارک مربوطه در ایران، استناد به تجارب برخی کشورهای دیگر در این زمینه و همچنین مراجعه به اندیشه‌های صاحبنظران برجسته در این حوزه بوده است.

ارائه شواهد و مستندات دال بر وجود بحران و مساله (از منظر آموزش و پرورشی آن)

از منظر و موضع آموزش عالی البته منبع مکتوب و مدونی که به تبیین و توجیه این موضع تمامیت خواهانه بپردازد در دسترس محقق نبوده است[۸]. گرچه حامیان اطلاق عنوان تربیت معلم به برخی دانشگاه‌ها و در رأس آنها دانشگاه تربیت معلم تهران چنین تفکری را نمایندگی می‌کنند[۹]. اما موضع یک جانبه نگر و تمامیت خواهانه طرف آموزش و پرورش از شواهد و مستندات مکتوب برخوردار است که می‌توان با استناد به آن به شرح و بسط موضوع پرداخت. مستند مورد اشاره از جمله در ویراست پنجم «طرح جامع منابع انسانی آموزش و پرورش در افق چشم انداز» است که در آبان ۱۳۸۹ تدوین شده و از طریق دبیرخانه شورایعالی آموزش و پرورش برای نظرخواهی نزد صاحبنظران فرستاده شده است. نگارنده نیز یکی از دریافت کنندگان این طرح بوده است. این مجموعه گرچه مصوب نبود اما به خوبی بخشی‌نگری حاکم بر آموزش و پرورش را نمایندگی می‌کرد. این مدعا را با تحلیل ذیل می‌توان مستند ساخت:

در فصل دوم طرح یاد شده که به تبیین «خط‌مشی‌های کلان» اختصاص یافته است، خط‌مشی‌ها در چهار بخش، جذب و تأمین، نگهداشت و ارتقاء، تربیت و توانمندسازی و نظارت و ارزشیابی، سازماندهی شده‌اند و در فصل سوم با عنوان «خط مشی های کلان و سیاست‌های اجرائی» ذیل هر یک از خط‌مشی‌ها، چگونه عملیاتی شدن هر یک از دید طراحان نیز آمده است. خط مشی‌های شماره ۱ و ۳ از مجموع ۶ خط‌مشی جذب و تامین با موضوع بحث این نوشتار ارتباط دارند که به قرار زیر می‌باشند:

خط‌مشی ۱: جذب و تامین منابع انسانی به صورت حاکمیتی مبتنی بر استانداردهای تربیت حرفه‌ای و تخصصی.

خط‌مشی ۳: جذب و تامین منابع انسانی مورد نیاز *صرفاً* از مسیر تربیت معلم در کلیه سطوح ادرای آموزشی متناسب با مشاغل مورد نیاز ادارات و دوره‌های تحصیلی.

در ذیل خط مشی شماره ۱ نخستین و قاعدتاً مهم ترین سیاست از میان ۱۷ سیاست به شرح ذیل آمده:

«جذب و استخدام منابع انسانی با رعایت شرائط عمومی و اختصاصی *صرفاً* از میان فارغ‌التحصیلان تربیت معلم *و در صورت نیاز* مابقی نیروها از میان فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی با حداقل مدرک

کارشناسی و یا دانشجویان شاغل به تحصیل دوره تحصیلات تکمیلی از دانشگاه‌های معتبر با ارائه گواهی صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی» (ص ۱۵)

در همین طرح و در پاورقی مربوط به همین سیاست که کاربرد آن در مقام تبیین و توجیه سیاست فوق است چنین آمده است:

«در یک تقسیم بندی کلی با ۴ رویکرد زیر می توان نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش در بخش‌های مختلف را تامین کرد:

۱- صرفاً از میان دانش آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور (آزاد و خارج از سازمان) بدون آموزش؛

۲- صرفاً از میان فارغ التحصیلان تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وابسته به آموزش و پرورش(داخل سازمان)؛

۳- از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت آموزی و کسب گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای؛

۴- با اولویت فارغ التحصیلان تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وابسته به آموزش و پرورش و تامین مابقی نیاز از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت‌آموزی و کسب مدرک بالاتر(تلفیقی از داخل و خارج سازمان)» (ص ۱۵)[۱۰]

در ادامه پاورقی و به دنبال تقسیم بندی فوق نتیجه گیری شده است که:

« با توجه به مطالعات انجام شده، واقعیت های جامعه، امکان سازگاری و تجربیات بدست آمده، رویکرد چهارم عملی‌تر و منطقی‌تر به نظر می‌رسد. لذا کارگروه با این رویکرد مبادرت به تدوین این طرح نموده است» (ص ۱۵)

اِشکال اول: تناقضات

- صرفنظر از مخدوش بودن معنای تلفیق در رویکرد چهارم، با استفاده از قید «صرفاً» در عبارت خط مشی معلوم می‌شود که به همین معنا هم پایبندی پایداری وجود ندارد. آموزش و پرورش در این سند واقعاً به دنبال

توجیه در قبضه گرفتن امور است و گوشه چشمی به آموزش عالی نشان دادن هم اصطلاحاً برای خالی نبودن عریضه و دست و پا کردن یک مفر در تنگنای نقد هایی است که احتمالا طرح با آن روبرو خواهد شد.

اِشکال دوم: نقد دسته بندی ارائه شده

- سوگیرانه بوده و در واقع به گونه‌ای انجام گرفته که نتیجه‌گیری به واقع تمامیت خواهانه را معتدل ترین و به تبع موجه‌ترین و معقول‌ترین گزینه بنمایاند. چرا که می‌توان حداقل گزینه پنجمی که عکس رویکرد چهارم است را هم تصور کرد. یعنی اصل را بر استفاده از فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها نهادن و کسری را از طریق اقدامات ویژه آموزش و پرورش تامین کردن.

- ضمن این که در عبارت نتیجه‌گیری به عواملی مانند مطالعات انجام شده، واقعیت‌های جامعه، امکان سازگاری اشاره شده که در صورت مراجعه به مستندات، نوعی تفسیر به رای و مصادره به مطلوب بیش نخواهد بود. همانگونه که اشاره شد حتی در سطح جهان نیز کسی هنوز مدعای برتری بدون تردید یک ساختار برنامه درسی تربیت معلم بر ساختارهای دیگر با استناد به شواهد پژوهشی را نتوانسته مطرح کند.

اِشکال سوم : آشکار کننده منویات و طرز تفکر حاکم بر آموزش و پرورش

- در ذیل خط‌مشی شماره ۳ نیز دو سیاست آمده که نخستین آن عبارت است از «تامین منابع انسانی از طریق تربیت معلم (و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای)». در توضیحات مربوط به این سیاست مهم‌ترین نکته تأسیس «دانشگاه جامع فرهنگیان» است که منویات تدوین‌کنندگان را آشکار می‌سازد[۱۱]. همچنین سیاست شماره ۲ «تامین منابع انسانی مورد نیاز از منابع دیگر در صورت عدم تامین نیرو از طریق تربیت معلم» را در کانون توجه قرار داده که ۵ منبع مورد اشاره قرار گرفته‌اند. دو منبع از میان ۵ منبع مرتبط با بحث این نوشتار است:

«۱- تربیت یافتگان و دانشجویان دانشگاه‌های تربیت معلم کشور،

۲- تربیت یافتگان و دانشجویان داوطلب سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی (در رشته‌هایی که امکان توسعه آن در دانشگاه تربیت معلم وجود ندارد، مشروط به گذراندن دوره یا دوره‌های مهارت آموزی در تربیت معلم)» (ص ۱۹)

در مقام تحلیل این سیاست‌ها هم به سادگی می‌توان به همان گرایش تمامیت خواهانه و بخشی‌نگرانه رسید. اما در تعیین منابع تامین ثانوی و پشتیبان (یا امدادی!) هم این نکته قابل توجه است که تدوین کنندگان دانشگاه تربیت معلم را یک منبع ویژه و دارای اولویت به شمار می‌آورند. این ویژگی به باور نگارنده معلول نگاهی است که بر امکان تربیت تمام و کمال معلم توسط یک نهاد دانشگاهی صحه می‌گذارد و به طور ناخودآگاه مدعای تمامیت خواهانه دانشگاهی را تصدیق می نماید که پیش‌تر نیز توضیح داده شد.

اگر این طرح غیرمصوب است، که هست، سند دیگری در دسترس می‌باشد که همان اساسنامه «دانشگاه ویژه فرهنگیان[۱۲]» است. این اساسنامه در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ به تصویب بالاترین مرجع سیاستگذاری علمی، آموزشی و فرهنگی کشور، یعنی شورایعالی انقلاب فرهنگی، رسیده و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ برای اجرا توسط ریاست جمهور به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شده است. از این اساسنامه ۳۱ ماده‌ای تنها اشاره به دو ماده کفایت می‌نماید. نخست بند ۱ از ماده ۲ در خصوص اهداف که شامل ۵ بخش می‌باشد:

«تامین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان ، کارکنان و پژوهشگرانی مومن 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 ایران»

درباره این ماده گرچه از زوایای مختلف می‌توان اظهار نظر انتقادی نمود، اما به فراخور مقصودی که در این مقاله دنبال می‌شود تنها به ذکر یک نکته و آنهم نکته‌ای که به ظاهر مثبت است بسنده می‌شود. نکته مورد نظر به تصریح بر «تامین» در کنار «تربیت» در آغاز بند ذکر شده از اساسنامه مربوط می‌شود که می‌تواند حکایت از منویاتی مشارکتی با ضد انحصاری و قائل شدن به سهم برای دستگاه آموزش عالی کشور در جریان تربیت نیروی انسانی (معلم) برای آموزش و پرورش بنماید. برای روشن شدن موضوع، خواننده اساسنامه باید تا واپسین مواد انتظار بکشد و آنگاه در ماده ۲۸ با محتوائی مواجه بشود که می تواند با تکیه بر آن تفسیر مقوله تامین از دید تنظیم کنندگان اساسنامه را دریابد. در ماده ۲۸ چنین آمده است[۱۳]:

«تامین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن از طریق "دانشگاه" وجود ندارد مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش آموختگان سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یکساله مهارت آموزی در "دانشگاه" بلامانع می‌باشد.»

در مقام تحلیل این ماده باید گفت که در تعیین مصادیق رشته‌هایی که دانشگاه فرهنگیان به اصطلاح امکان توسعه آن را ندارد، می توان بسیار انقباضی یا انبساطی عمل نمود که خود منشاء ابهام و دستاویزی برای عمل انقباضی است. فراتر از این به نظر می‌رسد وزارت آموزش و پرورش مصمم به عمل در چارچوب گونه انقباضی است که در این چارچوب کمتر کسی مجال آن را خواهد یافت با تکیه بر مدرک دانش آموختگی در یکی از رشته‌های مورد نیاز از سایر دانشگاه‌ها، به جرگه معلمان بپیوندد. این برداشت از جمله مستند به جایگاهی است که این موضوع در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان پیدا کرده است. توضیح آنکه ماده ۲۸، که علی الاصول حاوی بحث مهمی درباره شیوه مکمل تامین نیروی انسانی مورد نیاز در آموزش و پرورش است، در واپسین فرازها و حتی پس از بحث مربوط به انحلال دانشگاه (ماده ۲۵) رخصت طرح و بحث یافته است! به زعم نگارنده این خود گویای حاشیه‌ای بودن یا تزئینی بودن امر مشارکت توسط آموزش عالی است و نشان می‌دهد که موضوع «تامین» (ماده ۲۸) در کنار «تربیت» آنچنان که در بنده ۱ از ماده ۲ آمد، رخداد قابل ذکری را در پی نخواهد داشت و همچنان وجهه اساسی همت آموزش وپرورش، اگر نه انحصاری، آن است که با اتکاء به این ظرفیت نوپدید بالقوه راسا به تربیت نیروی انسانی بپردازد. شاهد گویاتر بر این مدعا اظهار نظر شگفت انگیز وزیر آموزش و پرورش درباره این دانشگاه است که در پشت جلد اساسنامه‌ای که توسط سازمان مرکزی دانشگاه به چاپ رسده است نقش بسته است:

«با راه‌اندازی این دانشگاه دیوار بلندی به دور آموزش و پرورش کشیده می‌شود و صرفاً افرادی که دارای توانمندی‌های مورد نیاز باشند وارد عرصه تعلیم و تربیت می‌شوند» (تأکید از نگارنده است).

- **نقش و تکلیف آموزش عالی/ دانشگاه‌های کشور**

ضلع نخست: درس‌های تخصصی (موضوعی): بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده‌ها و گروه‌های مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. هرگونه تمایز و تفاوت از جمله به دلیل طولانی شدن دوره تحصیل با توجه به دروسی که در ضلع دوم این ساختار، یعنی تربیت حرفه‌ای عام، باید گذرانده شود قابل قبول نیست و به منزله تن دادن به این حکم است که دانش تخصصی/ موضوعی دانشجویانی که چشم انداز حرفه‌ای معلم شدن را دنبال می‌کنند لازم نیست به اندازه دانشجویان دیگر که چشم انداز متفاوتی را دنبال می‌کنند باشد. این گزاره معیوب‌ترین و مساله‌دارترین گزاره قابل تصور از نظر تاثیر مخرب

بر جایگاه معلمی و در نتیجه عملکرد نظام آموزشی است. اساساً توصیه می‌شود انتخاب چشم انداز حرفه‌ای به پس از طی دوره تحصیلی در رشته مورد علاقه موکول شود که در اینصورت بحث تفاوت و تمایز میان برنامه‌های درسی دو گروه دانشجویان منتفی و بلا موضوع می گردد.

در شرایط آرمانی می توان انتظار داشت از قِبَل این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم‌افزائی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود. نگارنده در اینجا به رخدادی نظر دارد که طی آن الگوی برنامه درسی حاکم بر ضلع سوم تربیت معلم، بر برنامه درسی و آموزشی که در اضلاع اول و دوم این طرح در دانشگاه به اجرا گذاشته می‌شود نیز حاکم گردد. به عبارت دیگر می‌توان به بازسازی برنامه‌های درسی و به ویژه آموزش در دانشگاه‌های کشور در چارچوب موسوم به یادگیری مساله محور[۱۴] اندیشید که فی نفسه کارآئی آموزش عالی را بهبود خواهد بخشید. منبع الهام بخش پیشنهاد این تغییر کلی در برنامه‌های درسی و آموزش دانشگاه‌ها البته راهبردی است که برای برنامه‌درسی و آموزش آن گروه از دانشجویان که چشم‌انداز حرفه‌ای معلمی را تعقیب می‌نمایند در نظر گرفته شده است. توضیح بیشتردرباره نکته اخیر آنکه امر تربیت معلم در ضلع سوم که می‌توان آن را حساس‌ترین و اثرگذارترین ضلع این برنامه چهارضلعی ارزیابی کرد هم، همچنانکه توضیح آن خواهد آمد، در چارچوب همین الگوی طراحی یعنی مساله محوری، البته با ویژگی‌های خاصی، دنبال می‌شود و دانشجویانی که نوعی از این برنامه درسی را در مولفه‌های قبل یعنی اضلاع اول و دوم تربیت معلم تجربه کرده باشند وحدتی از حیث الگوی برنامه درسی را تجربه خواهند کرد که قطعاً بر کارآئی فرایند تربیت معلم خواهد افزود. در دانشگاه این الگو یعنی مساله محوری در قالب ساختار درس‌محور برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد و عمدتا فرایند تدریس را به فرایند مساله‌محور از نوع تزریقی[۱۵] تبدیل می‌کند. در ضلع سوم برنامه تربیت معلم، بناست شاهد شکل جدی‌تر و عمیق‌تر مساله‌محوری باشیم که از آن با عنوان مضمون‌محور[۱۶] نام برده می‌شود و به کل جریان آموزش صبغه میان رشته‌ای می‌بخشد (Wee,2004). طول این دوره را باید حداقل ۳ و حداکثر ۴ سال در نظر گرفت.

ضلع دوم: درس‌های ناظر به تربیت حرفه‌ای عام[۱۷]: این مولفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو معلمان تاکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی آن‌ها محول شده است. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می‌باشند. بعضاً می‌توان به استفاده از استادان دارای تخصص در رشته‌های غیر علوم تربیتی،

متناسب با نیازهای تربیت حرفه‌ای عام با ماهیت نظری آن نیز اندیشید. مثلاً بحث اخلاق حرفه‌ای ترجیحاً با تخصیص معلمی را می‌توان نام برد که گنجاندن آن در برنامه آموزشی معلمان بسیار سودمند ارزیابی می‌شود (قراملکی، ۱۳۸۹) و در تحولات برنامه‌درسی تربیت معلم کره‌جنوبی نیز این مقوله مورد تاکید قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). نمونه دیگر از مباحث سودمند برای معلمان آینده که می‌توان ضرورت آن را مدلل ساخت مبحث عصب‌شناسی تربیتی است که در صورت گنجانده شدن در برنامه این بخش نیازمند رجوع به استادان خارج از دانشکده‌های علوم تربیتی با ساخت و بافت فعلی است (نوری، ۱۳۸۹). طول این دوره را باید حداقل ۲ و حداکثر ۴ نیمسال در نظر گرفت. بالاخره اینکه از آن جهت این لایه، لایه تربیت حرفه‌ای عام نام‌گذاری شده است که آموزش‌ها معطوف به درس یا حوزه یادگیری خاصی نیست. این نیز بازتاب‌دهنده شرایط کنونی دانشکده‌ها و گروه‌های علوم تربیتی در کشور ماست که از وجود برنامه‌های درسی و استادان متخصص آموزش در رشته‌های مختلف چندان بهره‌ای نبرده‌ایم و از این جهت نسبت به کشورهای پیشرو عقب ماندگی محسوسی را تجربه می‌کنیم. بدیهی است به هر میزان این نقیصه برطرف شود، آموزش‌های این مرحله از برنامه تربیت معلم پیش از خدمت ضمن حفظ صفت نظری، صفت عام خود را واخواهند نهاد.

- **تکالیف آموزش** و پرورش[۱۸]

ضلع سوم: تربیت (تجربه) حرفه‌ای خاص یا معطوف به رشته تحصیلی (حوزه آموزشی) در چارچوب آنچه شولمن دانش تربیتی محتوا (PCK) و متعاقبا دانش تربیتی محتوای آمیخته با فناوری (TPCK) نام‌گذاری کرد (شولمن، ۱۹۸۷). نکته اساسی درباره این مرحله آن است که آموزش با محوریت مسائل متاثر از تجربه میدانی (مدرسه‌ای) دانشجو معلم سامان می‌یابد. در نتیجه این مولفه از برنامه پیشنهادی به شکل ترکیبی یا پیوسته با مولفه مانوس تمرین معلمی/ کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است به اجرا گذاشته می‌شود. طول دوره تمرین معلمی آمیخته با آموزش‌های نظری معطوف به رشته، که بدون تردید مهم‌ترین بعد برنامه پیشنهادی است و بیشترین برد را در شکل‌گیری قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دارا می‌باشد، بین ۱ سال تا ۲ سال پیشنهاد می‌شود که متناسب با افزایش امکانات مورد نیاز به سمت ۲ سال میل خواهد نمود. در بعد میدانی فعالیت‌ها طی این دوره، دانشجو معلم ممکن است طبق برنامه‌ریزی بعمل آمده به فعالیت‌های متنوعی چون عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس، ایفای نقش دستیاری برای معلمان کارآزموده، مشاهده کلاس‌های معلمان کار آزموده و مبتدی و ... بپردازد.

توضیح بیشتر درباره این مولفه آنکه اجرا در چارچوب الگوی «رفت و برگشتی» ، رفت و برگشت دانشجو معلم میان مدرسه و آکادمی تربیت حرفه‌ای معلمان، اتفاق می‌افتد. ایده رفت و برگشتی با اندیشه تامل بر عمل[۱۹] (نه تامل حین عمل) دونالد شون (۱۹۸۳) و خصوصا اندیشه عملی (پرکتیکال) یا عمل فکورانه[۲۰] مورد تاکید ژوزف شوآب (۱۹۶۹) سازگار است و با آنچه نگارنده از آن با عنوان طرح برنامه‌درسی دارای ویژگی «وارونگی» یاد کرده نیز همسوست (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). وارونگی در معنای نخستین آن معرف تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری است که وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای است. لیکن با توسعه مفهومی به وارونه کردن «نگاه سلسله مراتبی» نسبت به تجربه کلینیکی و عملی می‌توان رسید که در آن دیگر دانش نظری فضلی نسبت به دانش عملی ندارد. بلکه حتی ارزش دانش سازمان یافته نظری مدیون ذهن آمیخته با مساله و مستعد بهره برداری از آن است (همان). البته همانگونه که بحث شده است وارونگی به منزله یک رویکرد طراحی برنامه درسی یا در این مقام رویکرد اجرای مولفه سوم برنامه درسی تربیت معلم، می‌تواند الگوهای عملیاتی مختلف داشته باشد (مهرمحمدی و محمودی، ۱۳۹۲). مثلا برگزاری سمینار در آکادمی در پایان هر هفته و به دنبال صرف چند روز آغازین هفته در مدرسه یا برگزاری این سمینار در فواصل زمانی طولانی‌تر. تجربه دانشگاه آکسفورد انگلستان با آنچه مراد از این مولفه است هماهنگی داشته و یکی از الگوهای عملیاتی آن به حساب می‌آید. این دانشگاه دوره‌ای یک ساله برای کسانی که به حرفه معلمی می‌اندیشند برگزار می‌کند که ۸۰ درصد زمان در این سال در مدرسه سپری می‌شود. دانشجو معلمان روزهای پایان هفته را در دانشکده تربیت معلم می‌گذرانند (رجوع شود به: طلائی، سخنرانی ارائه شده در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، ۱۳۸۹).

آیزنر نیز که از اندیشمندان نامی عرصه تعلیم و تربیت در عصر حاضر است و به عنوان دانشجوی شوآب خود را وامدار او می‌داند (۱۹۸۴)، در مقام دیگری به نقد دیدگاه پرکتیکال شوآب پرداخته[۲۱] که در آن از محوریت قائل شدن برای «مدرسه» در «تربیت معلم آینده» سخن به میان آمده است و«قلب تربیت معلم» را مدرسه و نه دانشگاه دانسته است (۲۰۰۲، ص ۳۸۴). لذا در چارچوب پیشنهادی آیزنر به الگوی پیشنهادی در این مقاله نگریستن دور از واقع نیست. اهمیت این نکته در آن است که آشکار می‌سازد بُعد انقلابی اتفاقی که در قالب این الگوی برنامه و چگونگی اجرای آن باید بیفتد متوجه نقشی است که آموزش و پرورش باید ایفا نماید. نقش دانشگاه گرچه مهم قلمداد شده است اما با کارکرد سنتی دانشگاه که به طرز غالب کارکرد دانشی و آکادمیک است همسو است و مقدمه‌ای لازم بیش نیست.

یک سازوکار اجرائی موثر برای این دوره که کمتر مورد توجه قرار گرفته است «کارنمای تفکر یا عمل فکورانه[۲۲]» است. براساس برآورد کریگ و راس (۲۰۰۸)، این مکانیزم هم متاثر از اندیشه‌های شوآب است. «کارنمای الکترونیکی تفکر یا عمل فکورانه[۲۳]» هم در سطح جهان به عنوان یک ساز و کار اجرائی مفید در این دوره به کار گرفته شده است. کوئی یون لین (۲۰۰۸) به ارزیابی تجربیات حاصل از بکارگیری این نوع کارنما پرداخته است. از این کارنماها در ارشیابی از عملکرد دانشجو معلمان نیز می‌توان بهره جست.

یک ظرفیت مناسب دیگر در خدمت اجرای هر چه بهتر این مولفه ظرفیتی است که باز هم فناوری‌های جدید به ارمغان آورده و با کارنمای الکترونیکی تفکر قرابت دارد. نگارنده در سفر مطالعاتی خود به هندوستان (بهمن سال ۱۳۸۹) و در نشست با مسئولان «موسسه مرکزی فناوری آموزشی[۲۴]» وابسته به «شورای ملّی تحقیقات تربیتی و آموزش[۲۵]» این کشور، به این نکته پی‌برد که در برنامه‌های تربیت معلم ضمن خدمت و بلافاصله پس از برگزاری هر دوره آموزشی، مدرس دروه مکلف به راه اندازی یک شبکه اجتماعی اختصاصی با استفاده از سایت‌هایی مانند رخ‌نما (فیس بوک) است تا زمینه تداوم تعاملات میان شرکت‌کنندگان در این دوره کوتاه مدت فراهم شود و در واقع دوره کوتاه مدت به دوره‌ای بلند مدت تبدیل شود. از این ظرفیت در این مولفه تربیت معلم پیش از خدمت نیز باید به نیکوئی بهره برداری کرد و در طول این دوره ارتباط میان دانشجو معلمان یک دوره خاص، مدرسان آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای و معلمان راهنما در مدارس را غنا و توسعه بخشید. گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان در پایان این مرحله و با استفاده از ابزار آزمون یا ابزارهای متکی به داده‌های کیفی برگزار می‌گردد[۲۶].

پیش از خاتمه بخشیدن به توضیحات مربوط به این مولفه مجددا تاکید می‌نماید که انتظار از «آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم» آموزش و پرورش که محمل اجرای این مولفه تعیین کننده برنامه تربیت معلم می‌باشند بسیار جدی است و با وضع فعلی مراکز تربیت معلم از حیث ساختار و منابع مادی و انسانی بسیار تفاوت خواهد داشت. انجام تکالیف تخصصی در چارچوب این الگو توسط آموزش و پرورش را نباید نوعی همراهی با وضع موجود و محافظه کارانه تلقی کرد. آموزش و پرورش برای انجام این تکلیف نیاز به تدارک اقدامات وسیع و بی‌سابقه از نظر منابع انسانی و سایر عوامل پشتیبانی کننده دارد که در حال حاضر تنها قالب و پوسته آنها وجود دارد. مهم‌ترین زیرساخت البته «تربیت مدرس تربیت معلم» است که از میان افراد دارای صلاحیت‌های ویژه مانند سابقه تدریس ممتد با مشارکت دانشگاه‌ها تربیت خواهند شد.

سرمایه‌گذاری روی تأسیس آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم با توسعه کیفی و در مرحله بعد کمّی مراکز تربیت معلم موجود برای ایفای چنین نقش خطیری در فرایند تربیت معلم باید جزء اولویت‌های اصلی آموزش و پرورش

باشد. البته آموزش و پرورش می‌تواند در این جهت هوشمندانه از کلیه ظرفیت‌های بخش خصوصی نیز استفاده کند و تمام استعدادهای پراکنده موجود در سطح جامعه را به این مسیر هدایت کرده از آنها نهایت بهره برداری را بنماید. استفاده از ظرفیت معلمان بازنشسته و تشویق آنان به تاسیس آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم خصوصی یکی از اقدامات قابل تصور است.

ضلع چهارم : برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس[۲۷] است که از تکالیف جدی و اساسی آموزش و پرورش است. این حلقه پایانی حامل این معنای مهم است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجو معلم موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته استمرار داشته باشد. لذا این مولفه از آموزش‌های پیش از خدمت به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آنهم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود. غفلت از این مولفه که به دلیل ماهیت ضمن خدمتی قائل شدن برای آن از دستور کار تربیت معلم پیش از خدمت خارج می‌ماند خسارت‌های زیادی را در شکل فرسایش شغلی و خروج زودهنگام از حرفه معلمی به بار می‌آورد. با خروج زود هنگام معلم از چرخه تعلیم و تربیت[۲۸]، گوئی تمام سرمایه گذاری‌ها به باد داده شده و فنا می‌شود. برای عینی‌تر ساختن مساله می‌توان به تجربیات برخی کشورها در این زمینه اشاره کرد. مثلا در امریکا ترک حرفه معلمی یک معضل قابل توجه تلقی می‌شود. نرخ ترک زود هنگام حرفه معلمی از ۶ درصد در سال تحصیلی ۱۹۸۹-۱۹۸۸ به ۸ درصد در سال تحصیلی ۲۰۰۵-۲۰۰۴ افزایش یافته است (Palmer,2007). برای مقابله با این معضل مطالعات و به دنبال آن سیاست‌های ویژه‌ای تدارک دیده شده است که مهم‌ترین آن همان برنامه‌های از نوع «اینداکشن» است که طی آن معلمان تازه وارد از پشتیبانی‌های ویژه حرفه‌ای برخوردار می‌شوند (NASBE, 2012؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۱؛ Lieberman and Miller, 2000). در مصر نیز نهادهای مستقلی، با عنوان آکادمی حرفه‌ای معلمان، برای پشتیبانی حرفه‌ای از معلمان و ارتقاء سطح صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان شکل گرفته است که بخشی از توجهات آن‌ها معطوف به حمایت از معلمان تازه‌کاری است که پس از اتمام دوره تربیت معلم پا به عرصه مدرسه می‌گذارند(مکاتبات شخصی نگارنده با مایکل کانلی و یکی از مجریان طرح در کشور مصر، خانم دکتر مالک زالوک، ۲۱ اکتبر ۲۰۱۰). در ژاپن نیز براساس اطلاعات موجود میزان فرسایش افزایش چشمگیری داشته (ساتو و آسانوما،۲۰۰۰ ، ص ۱۲۸) و مثلا میزان درخواست مرخصی طولانی مدت استعلاجی که علت آن نابسامانی‌های روانی گزارش شده است به نسبت ده سال پیش به بیش از دو برابر افزایش یافته و در سال ۲۰۰۹ بالغ بر ۵۵۰۰ مورد برآورد شده است (آسانوما، مکاتبات شخصی). بر همین اساس در ژاپن نیز برنامه ویژه حمایت از معلمان تازه کار (سال نخست ورود به حرفه)[۲۹] تدارک دیده شده است که برنامه‌ای ۶۰ روزه است (همان، ص ۱۱۵). به طور کلی دوره سوم اصلاحات برنامه‌درسی تربیت معلم (آسانوما، ۲۰۱۱) از جمله با

طراحی و اجرای همین برنامه یکساله برای معلمان به تازگی استخدام شده شناسانده می شود. از سوی دیگر آسانوما (مکاتبات شخصی با نگارنده) با توجه به سنتی که در نظام آموزشی ژاپن با عنوان درس پژوهی[۳۰] جاری و ساری است (آرانی، کی سوکه و لّسه گارد، ۲۰۱۰)، این سنت را پایدارترین و موثرترین تدبیر برای پشتیبانی از معلمان می‌داند و آن را به مراتب کارآمدتر از هر تدبیر بوروکراتیک دیگر برای جلوگیری از چنین ضایعاتی ارزیابی می‌کند. در ژاپن، بدین ترتیب و در مجموع در مورد ژاپن یا باید تز برتری درس پژوهی مورد تاکید آسانوما را با تردید پذیرفت، چون به هر حال موجب رفع دغدغه نشده و برنامه ۶۰ روزه تدارک دیده شده است، یا اینکه باید درباره میزان فراگیری آن و تبدیل شدن آن به یک سنت پایدار یا فرهنگ در نظام آموزشی، تز آرانی، تردید روا داشت.

به هر روی شاهد هستیم در یک چرخش نگرشی و تصمیم راهبردی، حداقل سال نخست ورود به حرفه معلمی بیش و کم به عنوان جزئی از برنامه تربیت معلم پیش از خدمت پذیرفته شده که برنامه‌ریزی و برنامه‌های خاص خود را طلب می‌کند تا این مشکل به شکل اساسی قابل رفع باشد. توجیه نظری دیگر برای این مولفه از برنامه تربیت معلم پیشنهادی، اعطاء فرصت برای تامل حین عمل (شون، ۱۹۸۳) به معلمان تازه کار و تامل بر تاملات حین عمل[۳۱] او از طریق مشاوره‌هایی است که توسط معلم راهنما به او داده می‌شود، در شرایطی است که خروج از کسوت «دانشجو معلمی» و ورود به عرصه خطیر و واقعی معلمی اتفاق افتاده است. اینجاست که برای نخستین بار مسئولیت اصلی تدریس بر عهده دانش آموخته تربیت معلم گذاشته شده و او باید ظرفیت‌ها و قابلیت‌های کسب شده در سه مرحله پیشین را در حین عمل تدریس، و آنهم تدریسی که دیگر فارغ البالی ذاتی مرحله کارورزی را ندارد و روح تنش‌زدای کارورزی (به اصطلاح تمرین معلمی) بر آن حاکم نیست، بکار بندد. با استفاده از بیان آیزنر که در مولفه سوم نیز مورد اشاره قرار گرفت می‌توان گفت در این دوره یک ساله، که بدین ترتیب به بخش رسمی و پایانی برنامه تربیت معلم بدل می‌شود، قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری و یا از نوع هنری آن مورد توجه و تاکید قرار می‌گیرد و خلائی اساسی که او در برنامه‌های جاری تربیت معلم شناسایی کرده است بر طرف می‌شود (آیزنر، ۲۰۰۲). تمایز قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری[۳۲] با قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد عملی[۳۳] از نظر آیزنر، در آنی و بالبداهه بودن کنش‌های معلم در لحظه لحظه کلاس درس است که با حس تناسب با موقعیت و موضوع[۳۴] به هنگام ارائه یک مثال، ادای توضیحات تکمیلی، استفاده از ترفندی برای برانگیختن دانش آموزان و ... سروکار دارد (همان، ص ۳۸۳). پیش نیاز تحقق این قابلیت و سنجش یا ارزیابی آن توسط معلمان خبره راهنما، قرارگرفتن در موضع تمام و کمال معلمی یا عهده دار شدن مسئولیت مستقیم تدریس و لذا تدارک دوره‌ای است که در ادامه دوره دانشجو معلمی قرار می‌گیرد.

جمع بندی

شکل زیر بازنمائی تصویری ساده از الگویی است که مورد بحث قرار گرفت. چهار دایره متحدالمرکز هر یک معرف یکی از مولفه‌ها یا اضلاع برنامه درسی تربیت معلم پیشنهادی است که اجرای آن مستلزم تقسیم کار مبتنی بر ماموریت‌ها و وظایف ذاتی دستگاه آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور است. این تصویر البته از حیث اینکه نوعی انباشتگی مکانیکی مرحله بعد بر مرحله قبل را به ذهن بیننده متبادر می‌کند وافی به مقصود نیست. چرا که این رابطه بسیار پیچیده‌تر از یک رابطه خطی و منظم است و به صور ناشناخته و ضمنی و البته نیازمند پژوهش، تجربیات هر یک از مراحل تجربیات مرحله بعد را متاثر ساخته یا خود تحت تاثیر آن قرار می‌گیرد.

کلام آخر این نوشتار ارائه یک پیشنهاد است. نگارنده به کلیه کسانی که دلمشغولی تربیت معلم دارند، اعم از دانشگاهیان و اصحاب آموزش و پرورش، به یک ضرورت تاریخی توجه می‌دهد که عبارتست از اقدام به امر مغفول تولید «سند ملّی برنامه‌درسی تربیت معلم[۳۵]». در فرایند تولید چنین سندی درسطح ملّی، اجماع جوامع ذیمدخل و ذیصلاح علمی و اجرائی درباره شئون مختلف برنامه‌درسی تربیت معلم، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی، به وقوع خواهد پیوست و بدین ترتیب مبنای تفاهمی برای اقدامات اجرایی بدست خواهد آمد. همچنین در چنین فرایندی می‌توان پیشنهادهایی از آن دست که در این مقاله مطرح شد مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و کاستی‌های احتمالی آن برطرف گردد. این پیشنهاد یعنی تولید سند ملّی برنامه‌درسی تربیت معلم، خوشبختانه دارای یک سابقه عینی و عملی است. نظام آموزش و پرورش هندوستان که برای ساماندهی به امر خطیر تربیت معلم یک شورای ملّی تشکیل داده است (NCTE[۳۶])، در سال ۲۰۰۹ مبادرت به چنین کاری کرده است که می‌تواند به عنوان یک تجربه مفید مورد استفاده قرار گیرد. گرچه احتمالاً و همراه با اظهار تأسف می‌توان گفت به احتمال قوی با تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان باب گفتگو در این زمینه بسته شده و فرصت عمل به چنین پیشنهادی از دست رفته است.

منابع

---

[۱]. این قضاوت از دید برخی تا پیش از تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان صحیح بوده است و با تصویب این قانون در واقع چالش‌ها بر طرف شده و تربیت معلم جریان روشن و مشخصی پیدا کرده است. از دید برخی دیگر از کارشناسان، که نگارنده نیز خود را در عداد آنها می‌داند، تصویب این اساسنامه حکایت از وارد شدن مراجع قدرت به صحنه و فیصله دادن به بحث با اتکاء به اهرم‌های قانونی است. حال آنکه این مصوبه خود به مظهر و

نماد اِشکالی بدل شده است که همان یکجانبه نگری و تمامیت‌خواهی از جانب آموزش و پرورش است و موضوع اصلی این مقاله نیز تبیین اشکالات این رویکرد به امر ملّی تربیت معلم می‌باشد.

[۲]. البته در ادامه راهکار ۱۰/۱۱ سخن از «مشارکت دانشگاه‌های برتر در امر تربیت تخصصی، حرفه‌ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان» به میان می‌آورد که یا باید آن را حمل بر تناقض گوئی کرد (چون ظاهراً آمادگی دارد در تمامی ابعاد دانشگاه فرهنگیان یا آموزش و پرورش را صرفاً به یک همکار تقلیل دهد) یا اینکه عبارت را مغشوش و نارسا دانست (سند راهبردی تحول، شورایعالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

[۳]. این دانشگاه علاوه بر تربیت معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش من البدو الی الختم، عهده دار مسئولیت ضمن خدمت معلمان فعلی و ارائه آموزش‌های حرفه‌ای و تربیتی به دانش آموختگان رشته‌های مختلف علمی که قرار است جذب آموزش و پرورش بشوند نیز می‌باشد.

[۴]. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

[۵]. Practicum/ internship

[۶]. Induction

[۷]. Normative inquiry

[۸] . استاد علی شریعتمداری از پیشکسوتان حوزه تعلیم و تربیت کشور را می‌توان نماینده شناخته شده این طرز تفکر قلمداد کرد (گفتگوهای شخصی با نگارنده).

[۹] . نگارنده به همین دلیل از تغییر نام دانشگاه تربیت معلم، که حامل پیام ضمنی یا صریحی که همسو با مدعای انحصار طلبانه است، به نامی دیگر که اخیرا اتفاق افتاده است حمایت می‌کند.

۱. بر نوعی انحصار و تمامیت خواهی آموزش و پرورش و آموزش عالی صحه گذاشتن. این که هر دو می توانند مستقل از دیگری عمل کنند، البته با رجحان و اولویتی که برای آموزش و پرورش قائل است. اطلاق نام تلفیقی بر این سیاست هم گرچه از جهتی قابل توجیه و فهم است اما از جهتی هم سوال بر انگیز و گمراه کننده است.

[۱۲]. تاسیس دانشگاه جامع فرهنگیان می‌تواند با الگوی پیشنهادی در این نوشتار در تضاد نباشد. چراکه با تجدید نظر در ماموریت‌های محوله می‌توان تصور کرد آموزش و پرورش از نهادی با این عنوان نیز برخوردار باشد. در این صورت چنین تشکیلاتی ماموریت ستادی در قبال واحدهای متعددی که به انجام تکالیف تربیت معلمی خاص در آموزش و پرورش مشغولند خواهد داشت. مشابه ماموریتی که دانشگاه جامع علمی کاربردی در حال حاضر در قبال واحدهای دانشگاهی خود دارد.

[۱۳]. تذکر این نکته لازم است که در این ماده هرکجا از دانشگاه نام برده می شود، مقصود دانشگاه ویژه فرهنگیان است.

(Problem based learning (PBL .[۱۴]

Injection based .[۱۵]

Theme based .[۱۶]

[۱۷] . قبل از ورود به این مرحله که معرف تصمیم فرد برای ورود به حرفه معلمی است، می‌توان با تدارک یک برنامه آشنایی با شغل معلمی به آنان کمک کرد تا تصمیم دقیق‌تر و هوشمندانه‌تری اتخاذ کنند. در برخی از برنامه‌های تربیت معلم در فرانسه متقاضیان مکلف می‌شوند طی یک برنامه یک هفته ای در مدرسه حضور پیدا کنند و به مشاهده از نزدیک جریانات درون و پیرامون مدرسه بپردازند تا حس حضور و زیست در مدرسه را به شکلی تجربه نمایند. این بخش قاعدتا باید با همکاری موثر آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شود (سخنرانی کلیدی دکتر زهرا بازرگان در همایش برنامه درسی تربیت معلم، ۱۱ اسفند ۱۳۸۹، دانشگاه شهید رجایی)

[۱۸]. مراکز تربیت معلم موجود در آموزش و پرورش گرچه می‌توانند هسته‌های اولیه موسساتی را تشکیل دهند که با بازسازی و تقویت آنها وظایف آموزش و پرورش در امر تربیت معلمان آینده ساماندهی و پیگیری شود اما نام و ماموریت این مراکز ضرورتا باید تغییر داده شود. چرا که عنوان فعلی به کژتابی‌ها و سوء تفاهماتی در زمینه تربیت معلم دامن می‌زند. مهم‌تر از همه، این کژتابی که تربیت معلم امری منحصرا آموزش و پرورشی است. پیشنهاد می‌شود در عوض از عنوانی شبیه «آکادمی حرفه‌ای معلمان» (Professional Academy of Teachers/PAT) استفاده شود. این عنوان از آنچه در سال‌های اخیر با راهنمایی مایکل کانلی در آموزش و

پرورش مصر رخ داده است اقتباس شده است. گرچه با بررسی‌های انجام شده معلوم شد این آکادمی‌ها در مصر کارکرد و ماموریت ضمن خدمتی دارند و با آنچه مورد توجه نگارنده در این الگوست تفاوت دارد (مکاتبات شخصی نگارنده با مایکل کانلی و یکی از مجریان طرح در کشور مصر، خانم دکتر مالك زالوك ، ۲۱ اکتبر ۲۰۱۰). در ذیل توضیحات مربوط به ضلع چهارم توضیحات بیشتری در این زمینه ارائه شده است. بازسازی ماموریت مراکز کنونی تربیت معلم نیز در چارچوب تکالیف آموزش و پرورشی تربیت معلم است که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

Reflection on action .[۱۹]

Deliberation .[۲۰]

[۲۱] . این نقد در خلال توضیحات مربوط به ضلع چهارم توضیح داده شده است.

Reflective portfolio .[۲۲]

E–Portfolio .[۲۳]

(Central Institute for Educational Technology (CIET .[۲۴]

(National Council for Educational Research and Training(NCERT .[۲۵]

[۲۶] . گواهینامه صلاحیت باید در مقاطع مشخصی (مثلا هر ۵ سال یکبار) با توجه به استانداردهای آموزش ضمن خدمت تمدید شود. مهم این است که در این نوع تقسیم کار پیوستگی و استمرار تربیت معلم یا پایان نیافتن آن با دریافت نخستین گواهینامه صلاحیت نیز دیده شده و کل ظرفیت ایجاد شده در آموزش و پرورش و رویه‌هایی که برای تربیت حرفه‌ای پیش از خدمت مورد استفاده بوده، در تربیت حرفه‌ای حین خدمت نیز تداوم خواهد یافت. این نیز خود بر اساسی بودن نقش آموزش و پرورش در فرایند تربیت معلم به معنای عام، در مقایسه با نقش دانشگاه‌ها دلالت دارد.

Induction .[۲۷]

Teacher burn out .[۲۸]

First year novice teacher program .[۲۹]

Lesson study .[۳۰]

Reflection on reflection in action .[۳۱]

Artistry .[۳۲]

Phronesis .[۳۳]

Rightness of fit .[۳۴]

هاشمی ،سیداحمد ،(۱۳۹۴) برنامه ریزی درسی ؛اصول وکاربرد ،انتشارات تایماز ویرایش دوم ۶. ۶۰۱-۶۲۰

هاشمی ،سیداحمد (۱۳۹۴)نگرش سیستمی دربرنامه ریزی انتشارات تایماز ویرایش اول ۱. ۱۴-۲۱

تبیین نقش مدارس ضمیمه در کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی در دانشگاه فرهنگیان

علی شاهسونی۱، بهتاش فضلی۲، معین خشنود۳، عبدالرحیم کشاورز۴

چکیده

دانشگاه فرهنگیان در حال حاضر به عنوان یکی از مهم ترین نهاد آموزش معلمان کشور در حال فعالیت است که معلمان مورد نیاز جامعه را تأمین می کند. این دانشگاه در جایگاهی است که قادر است با کیفیت بخشی به آموزش معلمان، زیربنای تحولات نظام تربیتی کشور باشد. تمامی مراکز تربیت معلم از دیرباز تا کنون، با مشکلات متعددی روبه رو بوده اند که از مهم ترین آن ها می توان به شکاف بین نظریه –دانشگاه و مراکز آموزش عالی– و عمل تربیتی- مدرسه، اشاره کرد. توجه یک سویه به هر کدام از این دو امر، مشکلات را مضاعف می کند. یکی از اقداماتی را که می توان در جهت رفع این مشکل انجام داد، توجه به الگوی «کارورزانه» در روش تربیت معلم است که در دانشگاه فرهنگیان هم کارورزی، مورد توجه قرار گرفته است. بستری مناسب برای انجام کارورزی مطلوب، مدارس «ضمیمه» در دانشگاه فرهنگیان می باشد که اینگونه مدارس با تعهدی که به حفظ و اجرای برنامه های عادی و معمولی آموزش و پرورش دارند، مسئولیت اضافی که مربوط به کارورزی دانشجومعلمان است، را نیز برعهده دارد. وجود مدارس ضمیمه، کارورزی را پربار می کند و از فاصله میان نظریه و عمل تربیتی می کاهد. پیوند مدرسه و دانشگاه فرهنگیان ضروری است؛ تا دانشگاه فرهنگیان در جهت تربیت معلم، به حداکثر کارایی خود برسد و شکاف بین نظریه و عمل، به حداقل ممکن برسد.

کلمات کلیدی : دانشگاه فرهنگیان، کارورزی، نظریه و عمل تربیتی، مدارس ضمیمه.

مقدمه

یکی از سازمان های مهم آموزش و پرورش هرجامعه، سازمانی است که در آن معلمان مورد نیاز دوره های مختلف تربیت می شوند؛ زیرا محصول این نوع سازمان ها، معلمانی هستند که قادرند با دانش و مهارتی که کسب

[۱] لیسانس علوم تربیتی، آموزگار دبستان شهید قائدی خیرآباد خرامه.(نویسنده مسئول) Ali_shahsavani_h@yahoo.com
[۲] دکترای زبان و ادبیات انگلیسی، کارشناس آموزش متوسطه اداره کل آ.پ فارس.
[۳] لیسانس علوم تربیتی، آموزگار دبستان شهید کرفتی مظفری کوار. Moein.khoshnud@gmail.com
[۴] لیسانس علوم تربیتی، آموزگار دبستان شهید قائدی خیرآباد خرامه. a_keshavarz72@yahoo.com

کرده اند؛ چهره سازمان های آموزشی را دگرگون ساخته و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوخاسته و اعمال روش های مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند. نظر به اهمیت نقش معلمان و اعتبار و ارزشی که بر آنها متصور است، سرمایه گذاری به منظور تربیت و تامین این رکن مهم تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه گذاری است(صافی،۱۳۷۹). 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 برعهده دارد. دانشگاه فرهنگیان متشکل از مراکزی است که برای تامین، تربیت و توانمند سازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شکل گرفته است و باید پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش باشد. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری؛ اداره می شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان،۱۳۹۰). اهمیت تربیت معلم و توصیه ها و تأکیدات به عمل آمده در این زمینه، لزوم توجه به اصلاح نظام های تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای معلمان را الزام آور ساخته است. بی تردید سنگ بنای آینده کشور، آموزش و پرورش است و سنگ زیرین آن معلم و مربی است. معلم در هر نظام آموزشی یکی از عوامل اصلی و تعیین کننده در تحقق هدف های نظام آموزشی است و بدون تردید، کیفیت نظام آموزشی هرکشور وابسته به کیفیت و ارزش کار معلمان آن می باشد(احمد پناه،۱۳۸۰). معلم به عنوان مهم ترین رکن تعلیم و تربیت در ابعاد آموزشی ، عاطفی، اخلاقی، سیاسی و اجتماعی دانش آموزان دخالت داشته و در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه نقش به سزایی ایفا می کند(رئوف، ۱۳۷۹). یکی از مشکلات عمده ای که تمامی مراکز تربیت معلم در سراسر دنیا با آن دست و پنجه نرم می کنند، شکاف میان نظریه – دانشگاهها یا مراکز آموزش عالی- و عمل تربیتی یعنی مدرسه است که این شکاف به طرق مختلف قابل مشاهده و تشخیص است. بهترین و بارزترین جلوه این فاصله در اظهار نظر ها و عکس العمل های دانشجومعلمان و معلمان نمودار است. چنین شکافی به بیان ساده بدین معناست که میان آنچه در حوزه نظریه ارائه و پذیرفته می شود و آنچه بدان عمل می شود یا محصول عمل به محتوای نظریه است، یکسانی وجود ندارد، بنابراین چنین شکافی در دو مقام مطرح است. نخست شکافی که میان محتوای نظریه تربیتی و عمل تربیتی بروز می کند و دوم شکافی که میان این محتوا با محصول که از عمل کردن به نظریه به دست می آید، ظاهر می شود.(ایروانی،۱۳۷۸).

برای رفع شکاف بین نظریه و عمل تربیتی می توان از پیوند دانشگاه و مدارس ضمیمه استفاده نمود. مدارس ضمیمه، مدارسی هستند که تحت نظر مراکز تربیت معلم بوده و با کادری از ورزیده ترین و حرفه ای ترین معلمان، در جهت تربیت هرچه بهتر دانشجومعلمان و کم کردن فاصله بین نظریه و عمل تربیتی فعالیت می کنند.

با توجه به مفاد قانون تربیت معلم مصوب سال۱۳۱۲ برای هر یک از مراکز تربیت معلم یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه پیش بینی شده بود که دانشجویان سال دوم باید در آنجا تمرین معلمی می کردند.(صافی،۱۳۸۷)

پیشینه پژوهش

هر چند که به صراحت در قانون تربیت معلم مصوب سال ۱۳۱۲ لزوم وجود مدارس ضمیمه ذکر شده است اما این امر تا به حال مورد غفلت واقع شده است به طوری که کمتر پژوهشی به طور مستقل و بنیادین به این مسئله پرداخته است و به ندرت در برخی از مقالات، به مدارس ضمیمه اشاره ای شده است. از جمله *مهر محمدی* در مقاله *جایگاه مدارس تجربی در نظام تعلیم و تربیت* که در مورد مدارس تجربی است، نوع سومی را بیان کرده است که به عنوان مدارس ضمیمه دانشگاه یا مراکز آموزش عالی نام برده می شود . مدارس ضمیمه به معنا و مفهومی که در اینجا مورد نظر است دو کار کرد خواهند داشت، یکی فراهم ساختن زمینه و امکانات لازم جهت مشارکت فعالانه تر اعضای هیئت علمی و مدرسان واحد های آموزشی مادر در فعالیت های پژوهشی به واسطه ی تسهیل در دسترسی و آزمایشگاه مورد نیاز و دیگری فراهم ساختن زمینه جهت رفع پاره ای از مهم ترین نارسایی هایی که در حال حاضر در اجرای دوره های کارورزی دانشجومعلمان در سطوح مختلف مطرح می باشد .(مهر محمدی،۱۳۷۰) لازم به ذکر است مقالاتی که به مدارس ضمیمه اشاره داشته اند، تنها به لزوم آن مدارس پرداخته اند. موضوع راه اندازی این مدارس در حال حاضر در دست بررسی توسط مراجع ذی صلاح در وزارت آموزش وپرورش می با شد که امید است در آینده ای نزدیک شاهد آغاز به کار آن باشیم (مهر محمدی، ۱۳۷۰) اما همچنان اقدام چشمگیری در این زمینه صورت نگرفته است.

دانشگاه فرهنگیان مهمترین و اساسی ترین جایگاهی است که قادر است با کیفیت بخشی و تربیت منابع آموزش و پرورش، زیربنای تحولات نظام تربیتی کشور باشد. طی دهه گذشته، مربیان به طور فزاینده ای دریافته اند که هر بهبود و اصلاحی در کیفیت آموزش و پرورشی که دانش آموزان دریافت می دارند؛ تاحد زیادی به کیفیت آموزشی که به معلمان ارائه می دهند بستگی دارد. با اندکی اغماض می توان گفت، اثربخشی آموزشی تاحد زیادی وابسته به اثربخشی معلم است . در این مقاله سعی بر این شده است تا ابتدا با روشن کردن طرح چهار مرحله ای کارورزی، نقش مدارس ضمیمه در مرحله سوم کارورزی بیان کنیم و اهمیت این مدارس را کاهش فاصله بین نظریه و عمل تربیتی مطرح کنیم.

روش

پژوهش حاضر با روش تحقیق توصیفی-اسنادی صورت گرفته است. ابتدا شکاف بین نظریه و عمل تربیتی، مراحل کارورزی و مدارس ضمیمه توصیف شده است و سپس نقش مدارس ضمیمه در مرحله ی سوم کارورزی

بیان شده است. برای دسترسی به منابع، ضمن استفاده از کتب موجود، پایگاه های اطلاعاتی نورمگز، علوم انسانی و جهاد دانشگاهی استفاده شده است.

نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

شکاف میان نظریه و عمل به هنگام حرکت از حوزه نظریه و نزدیک شدن به حوزه عمل آشکار می شود و هرقدر این نزدیکی بیشتر شود، وجود چنین فاصله ای نیز بیشتر احساس می شود. بنابراین، معلمان و سطوح اجرایی آموزش و پرورش بیش از سطوح تصمیم گیرنده به چنین شکافی پی می برند. منتها زمانی که دانش آموزان از مدرسه فارغ التحصیل می شوند و از عهده وظایف شهروندی یا شغلی و یاحتی انسانی خویش به درستی برنمی آیند، موضوع به طور گسترده طرح می شود که چرا میان اهداف و آرمان های آموزش و پرورش و محصولات آن چنین فاصله ای وجود دارد. روند آموزش حرفه ای معلمان نظیر حرفه های دیگر، با تاکید بر آموزش عملی و تجربی آغاز شد. اما رفته رفته به سمت آموزش آکادمیک و تخصصی گرایش یافت. به نحوی که امروزه برنامه تربیت معلم کاملا آکادمیک و نظری است و بخش کوچکی از آن تحت عنوان کارورزی به تمرین عملی مهارت های معلمی اختصاص دارد.(ایروانی،۱۳۷۸) تحلیل این امر نشان می دهد که در چنین روندی فرض ضمنی آن است که اگر دانشجویی اصول بنیادین و مفاهیم اصلی را بیاموزد، می تواند در موقعیت مناسب و لازم آن را به عمل در آورد و به کار گیرد. بنابراین، امروزه رسم بر این است که دانشجومعلمان آمادگی تدریس را بیاموزند؛ بدین ترتیب که ابتدا روش های درست و صحیح و مناسب را حفظ کنند، با این باور که وقتی اصول را فراگرفتند، بتوانند ابتدا در درس یا تدریس عملی و سپس در مدارس، آن را به اجرا بگذارند. حاصل، آن که وقتی دانشجو؛ معلم می شود و اولین کلاس را دارد، نظیر وقتی که دکتر با اولین بیمار مواجه می شود و معمار اولین بنا را می سازد، قدرت استفاده از دانش خود را به طور مجرد ندارد.

مطالب ذکر شده نشان می دهد که در واقع شکافی بین نظریه و عمل تربیتی است که می توان انواعی را برای آن برشمرد:

۱.شکاف میان نظریه وعمل که به اشکال در محتوای نظریه بر می گرد دوآن اینکه اگر نظریه با واقعیت همخوان نباشد،نمی تواند با (عمل)که یک مقوله واقعی است، پیوند ایجابی داشته باشد. به زبان ساده تر وقتی نظریه صحیح نیست،عملی نخواهد شد.

۲.شکاف میان نظریه وعمل که به اشکال در ساختار نظریه بر می گردد وآن اینکه نظریه به گونه ای مثلا ساده وقابل فهم ارائه نمی شود که برای عمل کردنانتخاب شود؛ یعنی مورد تمایل یا اراده شخص عمل کننده قرار نمی گیرد و در نتیجه برای عمل گزینش نمی شود .

۳. شکاف میان نظریه وعمل که به نوع انتظار از نظریه بر می گردد وآن اینکه انتظار رود نظریه عینا در عمل تحقق یا بد و در حکم یک دستور العمل باشد. چنین انتظاری با توجه به نحوه ی رابطه میان نظریه و عمل تر بیتی،واقع بینانه نیست.

ملاحظه می شود که شکاف میان نظریه وعمل تربیتی پدیده ساده ای نیست ، بلکه انواع مختلفی دارد و کم یا زیاد بودن این شکاف را باید در روش های تربیتی معلم جست و جو نمود(ایروانی،۱۳۷۸).

به طور کلی روش های تربیت معلم را می توان به دو روش کارورزی و مدرسی (اکتسابی- نظری) تقسیم کرد. روش کارورزی منجر به آن نوع دانش حرفه ای می شود که در عمل کسب شده است و روش مدرسی دانش حرفه ای به دست می دهد که از طریق آموزش نظری بدست آمده است.

دانش حرفه ای عملی، آن نوع دانش است که در کارگاه یا موقعیت واقعی به دست می آید؛ گرایش به شیوه کاری دانش دارد؛ مربوط به موارد خاص و معین است و بالاخره شکل عملی و فعال دارد. اما دانش حرفه ای مدرسی در محلی دور از موقعیت واقعی نظیر دانشگاه یا مرکز آموزشی به دست می آید و به شکل توضیح مطلب است. آموزش نظری، فرد که در موقعیت کاری حضور ندارد، اطلاعات خود را صرفا از توضیح های دست دوم (توصیف موقعیت) به دست می آورد و به تعبیری، واقعیت را از نظر و دید فرد دیگری می بیند و می یابد و خود مستقیما اطلاعات را کسب نمی کند. این امر موضوع بسیار مهمی است، زیرا مجموعه و انواع اطلاعاتی که فرد با حضور در یک موقعیت به دست می آورد و جوانب مختلفی که در آن واحد به او می رسد، به هیچ وجه قابل مقایسه با ارائه اطلاعات از طریق توضیح یا مطالعه نیست.(ایروانی،۱۳۸۸)

در برخی مراکز تربیت معلم (از جمله دانشگاه فرهنگیان) که به کارورزی اهمیت می دهند، با کاربست نظریه های تربیتی در عمل در کاهش فاصله بین نظریه و عمل تربیتی موثرتر هستند. اما متاسفانه در اجرای روند آن دارای نواقصی نیز هستند. بهتر است کارورزی به صورت مراحل چهارگانه صورت گیرد و نقش مدارس ضمیمه در طی این مراحل خصوصا در مرحله سوم عیان شود، زیرا در این مرحله دانشجو- معلمان مطالب نظری را فرا گرفته اند و باید آن ها را در عمل به کار گیرند.

مراحل چهار گانه کارورزی

مراحل چهار گانه کارورزی دانشجومعلمان به شرح زیر است :

مرحله اول-یادگیری تئوری ها وتمرین جدا گانه تک مهارت های تدریس.

مر حله دوم- تمرین نمایشی یا وانمود سازی.

مرحله سوم-تمرین آموزشی.

مرحله چهارم-تمرین نمونه با نمونه کاری.

آنچه در مورد مرحله اول حائز اهمیت است اینکه نحوه طبقه بندی مهارت ها اهمیت چندانی ندارد. چون به گونه های متعدد دیگری نیز می توان آنها را طبقه بندی کرد. آنچه اهمیت دارد تمرین مهارت و رسانیدن دانشجویان به مرز ورزیدگی وخودکفایی حرفه ای است . چنانچه دانشجو معلمی در انتخاب مطالب مناسب برای تدریس ورزیده بشود باید انتظار داشت که از عهده شروع خوب نیز برخواهد آمد و به احتمال زیاد قادر خواهد بود شاگردان را آنطور به پیش ببرد که تا پایان درس از حضور در کلاس لذت ببرند.

در مرحله دوم هدف اصلی از کارورزی نمایش تجزیه وتحلیل و بررسی و قضاوتی است که پس از اجرا های خرد به عمل می آید.کارورزی نمایشی ، همان طور که از نامش پیداست، نوعی بازی نقش است. شبیه تمرین هنر پیشگان است که قبل از فیلم برداری، زیر نظرکارگردان بار ها و بار ها به اجرا گذاشته شده ، عیب و ایراد آن گرفته می شود، و وقتی اطمینان حاصل شد که هنرپیشه ها در ایفای نقش خود به مهارت کافی رسیده اند ، جلوی دوربین اصلی قرار می گیرند.

در سومین مرحله ی کارورزی دانشجو-معلمان با ورود به مدرسه، به دنیای تازه ای می رسند. دنیای حقیقی، کلاس حقیقی، شاگرد حقیقی و معلم حقیقی. این دنیای تازه حقیقی برای آن ها پر از شگفتی است و سوال های بسیاری را برایشان مطرح می کند. آشنایی دانشجو-معلمان جوان با طرز اداره کردن کلاس، راه ها و روش های کنترل دانش آموزان، رفتارهای گوناگون شاگرد و معلم،تجهیزات مدرسه، منابعی که مورد استفاده قرار می گیرند، شیوه های ارزشیابی و نمره گذاری ، قوانین انضباطی، ویژگی های محلی و اجتماعی مدرسه، فعالیت های فوق برنامه، دنیای خصوصی شاگردان و کارکنان مدرسه که هرکدام از آن ها ویژگی های مختلف دارند و بسیاری مطالب دیگر،واقعیت های حرفه ای معلمی به شمار می آیند. معلمان مدارس با عنوان زیبای«معلم راهنما» با وظایفی که از پیش به عهده گرفته اند سعی می کنند همکاران آینده ی خود را با این دنیای تازه و واقعیت های آن مأنوس کنند. با ایجاد ارتباط صمیمانه و دوستانه اولین جرقه ی میل و رغبت و عشق و علاقه به تدریس را در اندیشه و تصورات آن ها بیفروزند.

در مرحله چهارم کارورزی، دانشجو- معلمان به برنامه های عادی و معمولی مدارسی که به زودی در آن ها شاغل خواهند شد و حال و هوای متفاوتی با مدارس ضمیمه دارند، آشنا می شوند. شیوه های جاری تدریس در این مدارس را از نزدیک می بینند. به امور اداری و آموزشی آن ها وارد می شوند و تصاویر واقع گرایانه ای از آنچه که هست به دست می آورند.(رؤوف،۱۳۸۶)

حال که مراحل چهارگانه کارورزی روشن شد، مرحله سوم کارورزی به عنوان مرحله ای که در آن مدارس ضمیمه نقش کلیدی دارد مورد توجه است. مدارس ضمیمه دارای خصوصیاتی است که آن ها را از مدارس عادی متمایز می کند.

مدارس ضمیمه

از آنجا که نمی توان یک باره دانشجو معلمان را به مدارسی فرستاد که مدیر، کارکنان، و معلمان آنها هیچ گونه آمادگی قبلی برای پذیرفتن آنان ندارند و اصلا با زندگی آموزشی و اشکال آماده شدن آنها آشنا نشده اند و وابستگی مسئولانه ای نسبت به فعالیت ها و هدف های آنان احساس نمی کنند، امروز، غالب دانشکده ها و مراکزتربیت معلم، مدرسه ای در هر یک از مقاطع تحصیلی – آمادگی، ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان- در اختیار دارند که با نام های مختلف " مدارس ضمیمه"، " مدارس آزمایشگاهی"، مدارس کارگاهی" یا " مدارس وابسته" معروف گشته اند.

مدیران و کارکنان مدارس ضمیمه با تعهدی که به حفظ و اجرای برنامه های عادی و معولی و نظامات وزارت آموزش و پرورش دارند، زیر نظر مراکز تربیت معلم کار می کنند و مسئولیت های جدید و اضافه ای که مربوط به کارورزی دانشجو معلمان است به عهده می گیرند. غالبا معلمان این مدارس از میان ورزیده ترین و حرفه ای ترین معلمان موجود انتخاب می شوند و همواره تحت آموزش های مستقیم مرکز تربیت معلم قرار می گیرند تا با وظایف تازه خود آشنایی کامل داشته باشند. دانش آموزان مدارس ضمیمه از چگونگی اجرای برنامه های کارورزی دانشجومعلمان آگاهی کامل دارند و با رفت و آمد های مداوم آن ها به کلاس های درس آشنا هستند و وظیفه دارند نسبت به آنان همچون معلمان واقعی خود اعتماد داشته باشند و احترام را جزو وظایف دانش آموزی خود بدانند.این مدارس طرح ها و تحقیقات جدید آموزشی مراکز تربیت معلم را نیز به اجرا می گذارند و در نوآوری های آموزشی در صف اول جبهه آموزش و پرورش قرار می گیرند. (رؤوف،۱۳۸۶)

نتیجه گیری

دانشگاه فرهنگیان که به عنوان بنیادی ترین مرکز تربیت معلم کشور وظیفه تربیت و تامین معلمان را داراست و از طرفی چون معلمان به عنوان مهم ترین رکن اساسی آموزش و پرورش به حساب می آیند، به جاست که بهترین و کاربردی ترین روش در دانشگاه فرهنگیان مدنظر قرار گیرد. در این مقاله ابتدا به شکاف میان نظریه و عمل تربیتی پرداخته شد و بعد در جستجوی راهی برآمدیم که به کمک آن بتوان این شکاف را کاهش داد و به حداقل ممکن رساند. الگوی کارورزی، بهترین روش است که می تواند این امر را محقق سازد و شکاف بین نظریه و عمل را کاهش دهد. مدارس ضمیمه که به عنوان امری مغفول در بطن کارورزی قرار دارد، باید مورد توجه

بیشتری قرار گیرد و این نکته بسیار حائز اهمیت است که مدارس ضمیمه نباید در دید استادان، دانشجو-معلمان و اولیاء دانش آموزان به عنوان مکانی برای آزمون و خطا واقع شود، به همین دلیل شرط ورود به اینگونه مدارس ملزم به آمادگی کامل دانشجو-معلمان با تایید استاد ذی صلاح می باشد.

پیشنهادات

۱- مهم ترین اقدام در شرایط موجود آن است که مدرسه و دانشگاه به طریقی با یکدیگر پیوند یابند. این امر به دوطریق امکان پذیراست که هر دو طریق، عملی است.اول آن که مدارس موجود، طبق ضوابطی با دانشکده های علوم تربیتی وگروه های آموزشی وحتی با اساتید معین وکلاس های آنها ارتباط برقرار کنند و مسائل خود را مستقیما با آن ها درمیان گذارند. تا بهره مندی دوسویه ای فراهم شود. دوم آن که مدارسی وابسته به هر دانشکده علوم تربیتی و مرکز تربیت معلم تاسیس شود که فعالیت در آن بخشی از برنامه درسی دانشجویان باشد.

۲- از معلمان موفق که شناسایی آن ها چندان مشکل نیست در زمینه های مختلف دعوت به همکاری شوند.

الف) مهم ترین همکاری آن ها می تواند درباره ی اجرای برنامه ی کاروزی کنترل شده دانشجو-معلمان باشد.که این کار از نظر ایجاد انگیزه و رضایت شغلی و احساس ارزشمندی در این معلمان نیز بسیار سودمند خواهد بود.

ب) از این معلمان در اجرای برنامه های درسی، به خصوص روش تدریس تخصصی برای دانشجویان، برای همکاری دعوت شود و حتی کمتر از این حد، به دلیل یا به مناسبتی برای توضیح تجاربشان به دانشجویان در کلاس های درس یا جلسات عمومی دانشکده ها و مراکز تربیت معلم حضور یابند.

ج) تجارب موفق و حتی ناموفق ایشان گردآوری، منتشر و در اختیار دانشجویان و معلمان تازه کار قرار داده شود و حتی در ضمن درس کلاس مورد استفاده قرار گیرد. (ایروانی،۱۳۸۸)

۳- یک برنامه درسی مدون و مشارکتی تحت نظارت و هدایت منظم دانشگاه و مدرسه (نهاد آموزش و پرورش) تدوین شود تا کاربردی ترین اطلاعات و نیازمندی های آموزش و پرورش در مطالب نظری واحدهای درسی دانشگاه گنجانده شود تا فاصله بین نظریه و عمل تربیتی را به حداقل ممکن برساند.

منابع

صافی، احمد(۱۳۷۹).سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران.تهران:سمت.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.مورخ ۹۰/۱۰/۶ مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.

احمدپناه، محمد(۱۳۸۰).میزان تناسب دروس و ثمربخشی مواد درسی و آموزش های دوره دو ساله تربیت معلم کودکان استثنایی«نابینا و کم بینا».[گزارش پژوهشی].تهران:سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.

رؤوف، علی(۱۳۷۹).جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم.ایران، وزارت آموزش و پرورش:پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۰). جایگاه مدارس تجربی در نظام تعلیم و تربیت، مجله تعلیم و تربیت شماره ۲۷ و ۲۸.

ایروانی،شهین وباقری،خسرو(۱۳۷۸).شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت،مجله مدرس شماره ۳.

ایروانی، شهین(۱۳۸۸). رابطه ی نظریه و عمل در تعلیم و تربیت.تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

امام جمعه،محمدرضا و مهرمحمدی، محمود.(۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، ۳۰-۶۶.

لیاقتدار، محمدجواد.(۱۳۸۰). وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره۱۳ و ۱۴.

رؤوف، علی(۱۳۸۶). تربیت معلم و کارورزی.تهران: نشر روان.

الزامات آموزش فعال و پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان فارس

عاطفه سلیمانی۱، دکتر محمد جاودانی۲، ابوالفضل بانشی۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی الزامات آموزش فعال و پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان فارس بود. پژوهش حاضر از نظر هدف پژوهشی کاربردی است که به شیوه کیفی انجام شد. جامعه آماری اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان فارس بود که به شیوه غیر احتمالی و هدفمند ۱۲نفراز اعضای هیات علمی که بیشترین اطلاعات و تجربه را در زمینه آموزش فعال و پژوهش محور داشتند انتخاب شدند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری و به شیوه مضمون یابی تحلیل گردید. یافته های پژوهش نشان داد که با توجه این که در عصر حاضر آموزش فعال و پژوهش محور بسیار حائز اهمیت گردیده است باید شرایط و امکاناتی برای گسترش این روش در دانشگاه فرهنگیان فراهم شود. استادان باید از مسائل چالش برانگیز استفاده کنند و یادگیری را به عهده خود دانشجویان قرار دهند و خود نقش هدایت کننده را ایفا نمایند و انتقال دهنده محض اطلاعات نباشند. همچنین باید منابع اطلاعاتی غنی نظیر اینترنت، کتابخانه و... در اختیار دانشجویان قرار داشته باشد. وقتی در دانشگاه فرهنگیان از روش فعال و پژهش محور استفده شود علاوه بر اینکه یادگیری عمیق تر صورت می گیرد، اعتماد به نفس دانشجویان نیز افزایش یافته و روابط اجتماعی و تعامل آنها نیز تقویت می شود و به میزان بیشتری از ویژگی های معلم تراز نظام جمهوری اسلامی مورد نظر سند تحول بنیادین برخوردار می شوند.

واژگان کلیدی: آموزش فعال، آموزش پژوهش محور، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه و بیان مساله

انسان قرن بیست و یکم هر روز شاهد تغییرات وسیعی در عرصهٔ فناوری است و این تحولات او را با مسائل جدیدتر و پیچیده تر روبه رو می کند و مشکلاتی برای چگونگی همگام شدن با این تحولات برایش ایجاد

[۱] - دانشجوی دوره کارشناسی مرکزآموزش عالی سلمان فارسی شیراز atefeh.soleimani547@gmail.com
[۲]- عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان- مرکز سلمان فارسی شیراز fmjavdani@yahoo.com
[۳]- آموزگار پایه چهارم – منطقه نودان

می سازد. مطالعات حاکی از آن است که بهترین راه آماده شدن برای زندگی در این عصر توجه بیشتر به آموزش است.

مدارس و دانشگاه ها باید عادت ها و رویه ها را محک بزنند و با دید نقادانه ای به راهیابی بهتر در همهٔ زمینه ها بپردازند (سیف، 1384). متأسفانه یکی از مشکلات جدی آموزش کشور از جمله آموزش عالی، تدریس بر مبنای حافظه محوری است. فرآیندهای یاددهی - یادگیری درنظام آموزش عالی کشور ما مبتنی برگفتن، شنیدن و حفظ کردن است. این در حالی است که روش حافظه محور که به رویکرد معلم محور نیز مشهور است، مهم ترین مانع یادگیری و خلاقیت محسوب می شود.

در واقع، آموزش فقط انتقال دادن اطلاعات به فراگیران در یک فرایند خوشایند نیست، اگر این گونه بود احتمالا امکان پذیر بود که بهترین سخنرانان جهان را پیدا کرد و نوارهای ویدئویی از درس هایشان تهیه نمود و در اختیار فراگیران قرار داد (اسلاوین ،۱۹۹۱). بر این اساس روش تدریس استادان عاملی مهم و تاثیر گذار در آموزش دانشگاهی است. در اینجا منظور از روش تدریس عبارت است از:راه منظم با قاعده و منطقی برای ارائه درس(صفوی، 1386). روش تدریسِ فعال نیز روشی است که در آن مشارکت دانشجو و استاد را می طلبد و به جای انتقال مطالب به دانشجو به افزایش توان یادگیرنده می پردازد.

انتخاب روش تدریس مناسب یکی از عناصر مهم در فرآیند آموزش است. به طور معمول یک استاد پس از انتخاب محتوا و پیش از تعیین وسیله آموزشی باید خط مشی و روش مناسب تدریس خود را انتخاب کند. روش تدریس استاد چگونگی فعالیت فراگیران را برای رسیدن به هدف های آموزشی را مشخص می سازد. بنابراین استاد باید فراگیران را با مطالب یادگرفتنی درگیر سازد و راه و روش دانستن را به آنها بیاموزد نه اینکه صرفاً به انتقال اطلاعات و معلومات اکتفا کند(حسین نژاد،آخش،۱۳۹۲).

متأسفانه در نظام آموزش عالی کشور از جمله دانشگاه فرهنگیان، کتاب های درسی به گونه ای نگارش یافته اند که استادان ناگزیرند تنها انبوهی از وقایع علمی را به دانش جویان منتقل کنند و در نتیجه دانشجو معلمان در فرایند اجرا، اغلب با استفاده از شیوه های سنتی فرصت هرگونه اندیشیدن و خلاقیت را از دست می دهند (حسن بیگی،۱۳۸۲). که این امر یعنی حاکمیت روشهای سنتی تدریس در دانشگاه فرهنگیان می تواند منجر به فقر فکری دانشجو معلمان شود. بر این اساس تلاش همه جانبه از سوی مسئولین آموزش دانشگاه فرهنگیان به ویژه استادان در راستای حاکم نمودن روش های آموزش فعال بر فضای آموزشی دانشگاه از اهمیت و حساسیت بسیار بالایی برخوردار است که در این راستا پژوهش حاضر به دنبال آن است تا با شناسایی الزامات آموزش فعال و پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان گامی در جهت استقرار نظام آموزش فعال و مشارکتی در

دانشگاه نوپای فرهنگیان بر دارد و به تبدیل شدن هرچه سریعتر این دانشگاه به نهادی کارآمد برای نظام آموزش و پرورش کشور کمک نماید.

پیشینه پژوهش

آموزش و یادگیری فعال شامل استفاده از راهبردهایی است که فرصت تعامل را به حداکثر می رساند و دانش آموزان با مشارکت در کارهای گروهی قادر به بروز توانایی ها و قابلیت های خود می شوند. روش های تدریس فعال امروزه جزء شیوه های نوین تدریس محسوب می شود(نصرت، یوسفی، لیاقتدار،۱۳۸۹).

آموزش فعال به روشی اطلاق می شود که در آن فراگیران در جریان آموزش نقش فعالی به عهده دارند و استاد نقش راهنما و هدایت کننده را ایفا می کند و تعامل دو طرفه بین دانشجو و استاد وجود دارد. روش های آموزش فعال به روش هایی اشاره دارد که بتواند فعالیت های شاگردان را تقویت ویادگیری را به جریان دو طرفه تبدیل کند. در فرآیند یادگیری صحیح، علاوه بر شنیدن لازم است مؤلفه های مهمی همچون مشاهده، پرسش، تفکر،کاوشگری، آزمایش و پژوهش نیز نقش خود را ایفا کنند تا متعلم از همان ابتدای تحصیل به توانمندی تفسیر و قضاوت و نظریه پردازی مجهز شود.

درفرآیند یک آموزش خوب و اثربخش میان دانشجو و استاد تعامل برقرار می شود، دانشجویان به همکاری با یکدیگر تشویق می شوند، یادگیری فعال صورت می گیرد، بازخوردهای فوری ارائه می شود، بر زمان انجام دادن تکلیف تأکید می شود، انتظارات سطح بالا به وجود می آید و بر گسترش توانایی ها و شیوه های یادگیری تأکید می شود(کناپر و کروپل،۲۰۰۰).

در روش آموزش فعال دانشجو نقش اساسی دارد و استاد در این روش به عنوان راهنما و هدایت کننده عمل می کند و وظیفه دارد شرایط یادگیری را فراهم آورد. عمده ترین خصوصیات روش آموزش فعال را می توان این گونه خلاصه کرد: نحوه یادگیری به اندازه موضوعات درسی مهم است و علاوه بر کسب اطلاعات، مهارتها و نگرش ها نیز مدنظرند. دانشجویان در فعالیت های مختلف مشارکت دارند و مسئولیت یادگیری با خودشان است. دانشجویان به عنوان پردازشگران فعال اطلاعات، به تجزیه و تحلیل و تفکر نقادانه می پردازند. فرآیند یادگیری بیش از نتیجه آن اهمیت دارد. همیاری و فعالیت های گروهی جایگزین رقابت های آموزشی می شود.

در روش آموزش فعال دانشجویان آزادی عمل دارند تا از شیوه های یادگیری مختلفی استفاده کنند. حواس و هوش های مختلف خود را به کار ببرند، با هم یاد بگیرند و از آموخته های خود در زندگی استفاده کنند(سلبی،۱۹۹۹)؛ درنتیجه استفاده از آن باعث تقویت اعتماد به نفس در افراد می شود، مهارت های ذهنی و عملی پرورش می یابد، جو خودانضباطی بر کلاس حاکم می شود، به تفاوت های فردی توجه می شود و زمینه پرورش تخیل، نوآوری و خلاقیت فراهم می آید(توماس،۱۹۹۸).

و روش آموزش پژوهش محور نیز یکی از روش های فعال و فرایند محور تدریس و آموزش است که بر پایه سوال های چالش برانگیز و موقعیت های مبهم استوار است و به فراگیران فرصت داده می شود تا طراحی و تصمیم گیری نموده و مساله را حل نماید. در این شیوه علاوه بر شنیدن، مولفه های مهمی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش، و استدلال مورد توجه قرار می گیردتا فراگیران از همان ابتدای تحصیل به توانمندی تفسیر و قضاوت و نظریه پردازی مجهز شوند. در این شیوه به فراگیر آزادی و فرصت تصمیم گیری داده می شود تا نحوه یادگیری را تمرین کند. در چنین رویکردی به جای نتیجه، تاکید بر فرآیند یادگیری است و فرآیند یادگیری شامل کسب مهارت های عملکردی از قبیل مشاهده، جمع آوری اطلاعات، تفکر و استدلال است.

پیاژه بر این باور است ((اگر دانش اموزی برای رسیدن به حقیقتی سه روز وقت صرف کند تا شخصا به کشف آن نایل آید بهتر از آن است که همان حقیقت را در یک ربع ساعت برای او توضیح دهید)). وی همچنین بیان می دارد که ((استقلال فکری دانش آموز با به کار گیری روش های تدریس فعال حاصل می شود)). ژان ژاک روسو نیز در مورد روش های فعال عنوان می کند که آموزش باید برای دانش اموزان لذت بخش باشد. نقش معلم راهنمایی و هدایت است نه تحمیل عقاید و نظریات و اعمال قدرت. دانش آموزی که همیشه تحت یک آموزش اجباری قرار دارد تا دستوری نگیرد کاری انجام نمی دهد، وقتی گرسنه است جرات غذا خوردن ندارد، وقتی شاد است جرات خندیدن ندارد، وقتی به جای او فکر می کنید انتظار دارید خودش به چه فکر کند؟ شما که مواظب تمام اعمال او هستید دیگر چه احتیاجی دارد خودش مواظب چیزی باشد.

اهداف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش بررسی الزامات آموزش فعال و پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان است.

اهداف فرعی نیز عبارتنداز:

۱- شناسایی الزامات آموزش فعال در دانشگاه فرهنگیان

۲- شناسایی الزامات پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان

سوالات پژوهش

۱- الزامات آموزش فعال در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

۲- الزامات آموزش پژوهش محور در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف پژوهشی کاربردی است که به شیوه کیفی- تحلیلی با تکنیک تحلیل مضمون انجام شد. جامعه آماری اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان فارس بود که به شیوه غیر احتمالی و هدفمند ۱۲نفراز

اعضای هیات علمی که بیشترین اطلاعات و تجربه را در زمینه آموزش فعال و پژوهش محور داشتند انتخاب شدند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری و به شیوه مضمون یابی تحلیل گرید.

یافته های پژوهش

یافته های حاصل از تحلیل داده های برآمده از مصاحبه نشان داد که الزامات آموزش فعال و پژوهش محور باید به صورت توامان مورد توجه قرارگیرد و به جهت همپوشی زیاد تفکیک آنها دشوار است. براین اساس الزامات آموزش فعال و پژوهش محور و میزان توجه به آنها در دانشگاه فرهنگیان حول محور ویژگی های استادان، برنامه های درسی، امکانات و فراگیران قابل طبقه بندی می باشد.

ویژگی های استادان

روش های تدریس و آموزش چه در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و چه در انگیزه و رضایت خاطر و پرورش شخصیت رشد خلاقیت آنان مؤثر است. وظیفه اساتید تنها انتقال واقعیت های علمی به دانشجویان نیست بلکه باید چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. یعنی کار استاد نه تنها انتقال دانش نیست، بلکه پرورش توان تفکر منطقی، انتقادی،خلاق و پرورش شخصیت سالم است. معلمان و اساتید دانشگاه پیشروان بهسازی و بالنده سازان جامعه هستند و ضرورت دارد که با مدرنترین و پیشرفته ترین راهبردهای علمی روز یعنی روش های مختلف نوین و فعال تدریس آشنا باشند و بدانند در کدامین موقعیت آموزشی کدامین روش به کار گرفته شود.

در راستای تایید این یافته، نیکول و هادیسون (۲۰۰۳)، طی پژوهشی در پاسخ به این سؤال که استاد خوب دانشگاه چه کسی است؟ به این نتیجه رسید که استاد خوب کسی است که جلسات کلاس را به خوبی طراحی می کند، از روش های مناسب تدریس و یادگیری استفاده می کند، از نظام نمره دهی یا رتبه بندی استفاده می کند، به دانشجویان درباره چگونگی کارشان بازخورد می دهد، چگونگی تدریس خود را کنترل می کند، از توانایی های مدیریت زمان برخوردار است، در بستر منابع موجود عملکردی مناسب نشان می دهد و بر فعالیت های خود تأمل و موجبات رشد حرفه ای مداوم را فراهم می کند.

موضوعات درسی

اساتید باید درباره موضوعات درسی اطلاعات و آگاهی کافی را داشته باشند و بدانند که برای چه موضوعات و مباحثی می توان از آموزش فعال استفاده کرد. باید بدانند هرنوع روش تدریس برای جمعیت و محیط یادگیری خاصی کاربرد دارد. برای مثال از روش سخنرانی که از آن به عنوان یک روش غیرفعال یاد می شود معمولا زمانی استفاده می شود که تعداد اعضا زیاد است و معمولا برای گروه های سنی بالغ به کار می رود و برای دانش آموزان دوره ابتدایی چندان مفید نیست. روش پژوهش محور نیز برای دروسی به کار رود که امکان پژوهش وجود داشته باشد.

امکانات

استادان باید قبل از اینکه موضوع پژوهشی را به دانشجویان بدهند باید برآوردی از مکان و امکاناتی که در اختیار است داشته باشد، مثلا زمانی که برای پژوهش نیاز به استفاده از کتابخانه باشد باید این نکته در نظر باشد که آیا کتابخانه موجود می تواند پاسخگو باشد یا خیر؛ درغیر این صورت باید امکانات لازم فراهم گردد.

فراگیران

یک مربی دانا و توانا و فکور اولین کاری که باید در آموزش فعال و پژوهش محور انجام دهد این است که انگیزه کنجکاوی فراگیران را تحریک کند تا زمانی که انگیزه کنجکاوی فراگیران تحریک نشود در واقع آموزشی رخ نمی دهد. وقتی که انگیزه کنجکاوی تحریک شد کم کم دانشجویان و دانش آموزان علاقه مندند نسبت به بعضی از موضوعات کنجکاوی کنند. اساتید و معلمان باید مسائلی را به عنوان یکی از مشکلات مساله مطرح کنند و با همراهی دانشجویان و فراگیران خودشان در پروسه پژوهش شرکت کنند تا بتوانند به جواب یا جوابهای پرسشها دسترسی پیدا کنند.

باید فرصت فکرکردن و بررسی و واضح شدن مساله به فراگیر داده شود که یعنی فراگیران بتوانند راجع به مساله ابتدا به صورت انفرادی در فکر خودشان و بعد به صورت گروه های کوچک به موضوع فکر کنند و مسئله مورد نظر را روشن کنند که در واقع مسئله چه چیزی است. این مسئله چه داده هایی را داده است و چه مجهولاتی در ان وجود دارد. در گام دوم مربی باید با راهنمائی هایی که انجام می دهد برای دانشجویان شرایطی را ایجاد کند که انها به فکر کردن و وضوح بیشتر مسئله ترغیب بشوند ، بعد از اینکه مسئله واضح شد دانشجویان به مرحله سوم میروند . گام سوم این است که دانشجویان بر اساس مساله ای که برایشان پیش امده است فرضیه و نظراتی را ارائه میکنند ، فرضیه و نظراتی که از مطالعات آنها برگرفته شده است. یعنی باید شرایطی ایجاد شود که دانشجویان ترغیب شوند به مطالعه که شامل مطالعه از کتاب،سایتها،و پرس جو از افراد و اساتید است تا به مولفه های نزدیک به جواب برسند.

معلم و استاد باید شرایطی را ایجاد کنند که دانشجویان برای بیان نظرات خود حضور پیدا کرده و نظرات و یافته های خود را در رابطه با ان مسئله بیان کنند.در این قسمت درست یا غلط بودن یا رد و تایید شدن نظرات ملاک نیست ارائه نظرات مد نظر است.در این مرحله استاد فرصت خوبی را ایجاد میکند تا بقیه به یک تفکر نقاد دست پیدا کنند یعنی هر کسی که نظرش را در مورد ان مسئله میگوید نقادی بکند نکات مثبت و منفی را بگوید و هر کسی میتواند نظرش را روی تخته بنویسد . مرحله بعد مرحله ارزشیابی میباشد، استاد با همکاری دانشجویان ملاکهایی را برای ارزیابی مسئله قرار میدهد یعنی فرضیات دانشجویان با این ملاکها و معیارها ارزیابی میشود،

فرضیاتی که از عهده این ملاک ها برمی ایند فرضیات برگزیده شده برای مساله اول است به طور کلی این فرایند همان اموزش پژوهش محور است .

بحث و نتیجه گیری

به طور کلی نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که با توجه این که در عصر حاضر آموزش فعال و پژوهش محور بسیار حائز اهمیت گردیده است باید شرایط و امکاناتی برای گسترش این روش در دانشگاه فرهنگیان فراهم شود. استادان باید از مسائل چالش برانگیز استفاده کنند و یادگیری را به عهده خود دانشجویان قرار دهند و خود نقش هدایت کننده را ایفا نمایند و انتقال دهنده محض اطلاعات نباشند. همچنین باید منابع اطلاعاتی غنی نظیر اینترنت، کتابخانه و... در اختیار دانشجویان قرار داشته باشد. وقتی در دانشگاه فرهنگیان از روش فعال و پژهش محور استفاده شود علاوه بر اینکه یادگیری عمیق تر صورت می گیرد، اعتماد به نفس دانشجویان نیز افزایش یافته و روابط اجتماعی و تعامل آنها نیز تقویت می شود.

از آنجایی که دانشگاه فرهنگیان به دنبال تربیت معلمان حرفه ای و فکور است باید از روش های آموزش فعال و پژوهش محور استفاده کند تا معلمان آینده نیز بتوانند دانش آموزانی متفکر وفعال پرورش دهند که این امر درنهایت باعث کاهش اشتباهات درآینده می گردد؛ زمانیکه در جامعه اشتباهات کاهش یابد باعث ترویج علم در جامعه می شود، در واقع این امر مانند حلقه های زنجیر به هم متصل است که متفکر بودن کاهش اشتباهات و افزایش تولیدات علمی را در پی دارد و سبب کار آفرینی و خلاقیت می شودکه از جمله ضروریات رشد هر جامعه است.

پیشنهادات

لزوم آشنایی بیشتر اساتید دانشگاه فرهنگیان با روش های نوین آموزش و توسعه حرفه ای، وادار کردن دانشجویان به مطالعه منابع متعدد و چندگانه وگزارش نتایج مطالعات در قالب کنفرانس به کلاس درس، بهره گیری از روش های مشارکتی و دانشجو محور در کلاس درس، دادن آزادی عمل به دانشجویان و محدود نکردن آنها توسط اساتید، بهره گیری از سؤالات تشریحی و باز پاسخ در ارزشیابی برای پرورش قدرت تجزیه و تحلیل دانشجویان، اساتید باید تا حد امکان در تدریس نقش مشاور را اجرا کنند و بیشتر دانشجو به دنبال موضوع باشد.

منابع و ماخذ

_جهانی، جعفر(۱۳۸۷). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن، مجله علوم انسانی، دانشگاه الزهرا،سال دوازدهم، شماره ۴۲.

_حسن بیگی، علی (۱۳۸۲). بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری بر پیشرفت تحصیلی دانش اموزان دوم متوسطه، پایان نامهٔ کارشناسی ارشد، ادارهٔ کل آموزش و پرورش استان مرکزی.

_حسین نژاد، غلامرضا ، آخش، سلمان(۱۳۹۲). بررسی میزان بهره گیری اساتید دانشگاه از روشهای فعال تدریس،ص ۷_۲۰.

_رضایی،سید محسن(۱۳۹۲). آموزش فعال، اداره اموزش و پرورش خمین.

_سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). روانشناسی پرورشی، تهران: نشر آگاه.

_شجاع نوری، فروغ الصباح، توحیدی، مریم و شکری، فرزانه(۱۳۹۱). مقایسه تطبیقی روش آموزش سامرایی با یادگیری پژوهش محور.

_شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته. تهران: انتشارات سمت.

_صادقی بجد، محمد فاروق، احمدی درمیان، فرشته(۱۳۹۲). پژوهش محوری ،رویکردی نوین در آموزش دبیران شیمی در مراکز تربیت معلم(دانشگاه فرهنگیان)،دانشکده شیمی دانشگاه سمنان.

_صفوی، امان الله (۱۳۸۶). روش فنون و الگوهای تدریس تهران: انتشارات سمت.

_ Slavin, R.E. (1991). Educational Psychology. Boston: Allyn & Bacon. Wallace, R.M. (2003). Technology science Teaching: Anew kind of knowledge. Michigan state university. Available in: www.yahoo.com

_ Atar88.blogfa.com

تربیت شهروند اسلامی – ایرانی: دیدگاه متخصصان و خبرگان نظام تربیت معلم

رقیه ذباح۱، فریبا ملک محمدی۲، منیژه جمال عباسی۳

چکیده

هدف پژوهش بررسی و تعیین تربیت شهروند اسلامی – ایرانی از دیدگاه متخصصان و خبرگان نظام تربیت معلم بود روش پژوهش با توجه به ماهیت از نوع مطالعات تبیینی و اکتشافی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه متخصصان حوزه تربیت معلم تشکیل می دهند که به شیوه نمونه گیری هدفمند ۱۰ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته تربیت شهروند اسلامی- ایرانی می باشد که با تایید خبرگان حوزه تربیت شهروندی رسید و پایایی آن نیز براساس محاسبه آلفای کرانباخ که عدد آن ۰/۸۶ به دست آمد، محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده با استفاده از روشهای آمار توصیفی مانند میانکین و انحراف معیار و در سطح استنباطی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی انجام شد. نتایج نشان داد که داشتن روحیه انتخاب گری با مبانی ایدئولوژیک اسلامی ، باور به این مسئله که فکر سالم در تن سالم می باشد و برای حفظ و تداوم جامعه بکوشد ، درک دین به عنوان یک فرصت برای تعالی اخلاقی و ترسیم افق روشن، داشتن روحیه حق و تکلیف در ارتباط با فرهنگ و اجتماع، شناخت توانمندی ها و نقاط مثبت شخصیتی و رفتاری خود، جزء الویت های برتر در تربیت شهروند اسلامی- ایرانی بودند که به زعم متخصصان این حوزه مطالعاتی، لازم و ضروری هستند.

واژگان کلیدی :تربیت شهروندی، اسلامی – ایرانی

[۱]- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه ازاد اسلامی تهران جنوب و معلم آموزش وپرورش شهر تهران
zabahroghayeh@gmail.com
[۲]- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه ازاد اسلامی تهران مرکز و معلم آموزش وپرورش شهر تهران
fariba1395m@yahoo.com
[۳]- دانشجوی کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ازاد اسلامی تهران جنوب ، manijejamalabbasi@yahoo.com

مقدمه

شهروند کسی است که برای جامعه تربیت شده و دانش زندگی کردن را در جامعه آموخته باشد و به جامعه اعتقاد پیدا کند. اعتقاد فرد به جامعه او را شهروند تلقی می‌کند (عسکریان، ۱۳۸۵). در واقع، شهروند فردی است که دارای دانش و اطلاعات کافی درباره‌ی اجتماع بوده، نگرش مناسبی نسبت به فضیلت‌های مدنی داشته و مجهز به مهارت‌هایی است که امکان مشارکت وی را در امور و فعالیت‌های اجتماعی فراهم می‌کند (منافی شرف‌آباد و همکاران، ۱۳۹۱). تربیت شهروند مداری در یک جامعه باعث می‌شود که تمام اعضای جامعه از حس شهروندی مثبتی بصورت ملی و جهانی برخوردار باشند و ضمن برخورداری از احترام ملی، از حقوق مشخص اجتماعی و سیاسی و اقتصادی در سطح جهان بهره‌مند باشند. در واقع تربیت شهروندان در یک جامعه باعث می‌شود که سه عنصر اصلی شهروندی چون «نظام حقوقی»، «حس عضویت ملی» و «حس تعلق و وابستگی اجتماعی» در وضعیت ارتباطات بین فرهنگی هر جامعه‌ای اثرگذار باشد.

بر این اساس، شهروند حقوق فردی و جمعی خود را می‌شناسد و از آن‌ها دفاع می‌کند، قانون را می‌شناسد و به آن عمل می‌کند و از طریق آن مطالبه می‌کند، از حقوق معینی برخوردار است. می‌داند که فرد دیگری هم حضور دارد و دفاع از حقوق او یعنی دفاع از حقوق خودش و فردی که در امور شهر مشارکت دارد. پس شهروند نه تنها به معنای سکونت در یک شهر به مدت مشخص که به معنای مجموعه‌ای از آگاهی‌های حقوقی، فردی و اجتماعی است. شهروندی وقتی تحقق می‌یابد که همه‌ی افراد یک جامعه از کلیه‌ی حقوق و آزادی‌های مدنی و سیاسی برخوردار بوده و به فرصت‌های مورد نظر زندگی از حیث اقتصادی و اجتماعی دسترسی آسان داشته باشند. ضمن این‌که شهروندان به عنوان اعضای یک جامعه در حوزه‌های مختلف مشارکت داشته و در برابر حقوقی که دارند، مسئولیت‌هایی را نیز در راستای اداره‌ی بهتر جامعه و ایجاد نظم برعهده گیرند؛ شناخت این حقوق و تکالیف نقش مؤثری در ارتقای شهروندی و ایجاد جامعه‌ای بر اساس نظم و عدالت خواهد داشت. برای این‌که، شهروندی دارای مفهوم و جوهره‌ی واقعی باشد، شهروندان باید برمبنای معیارهای عینی و شفاف مورد قضاوت گیرند لذا شهروندی در ابتدا خودش یک قواست و در ادامه به وجودآورده‌ی حقوق متعدد دیگری برای شهروند می‌باشد بدین ترتیب، شهروندی، توانایی افراد را برای قضاوت در مورد زندگی خودشان تصدیق می‌کند و زندگی آن‌ها از پیش به وسیله‌ی نژاد، مذهب، طبقه، جنسیت و یا صرفاً از روی یکی از هویت‌های‌شان تعیین نمی‌شود.

مسلم است که حقوق‌دانان و قانون‌گذاران می‌خواهند جامعه‌ی بشری را با تنظیم و تقنین برنامه‌های فردی و اجتماعی، به سوی کمال رهبری کرده و در پرتو تعیین وظایف افراد و تأمین حقوق آنان، سعادت دنیوی و اخروی

آن‌ها را فراهم سازند. برای نیل به این هدف، حقوق‌دان باید دو شرط اساسی داشته باشند: انسان‌شناسی کامل بوده و از هر نوع خودخواهی به دور باشد. از سوی دیگر، باید ژرف‌نگر باشد و با وسعت دید همه‌ی شهروندان را مورد توجه قرار دارد که این مهم تنها از خداوند کریم بر می‌آید، چراکه بشر هر قدر فرا نگر و دوراندیش باشد، باز هم دارای دید محدود بشری است. دستورات ادیان الهی از آن‌جا که خاستگاه ربوبی دارند، از هر دو خصیصه برخوردارند و از بین آن‌ها، اسلام که کامل‌ترین دین است، کامل‌ترین قواعد حقوقی را برای بشر مطرح می‌کندت که مطابق با فطرت انسانی است. برای شناخت این قواعد، نیازمند بهره‌گیری از کتاب خدا، روایات و متون مقدس دینی هستیم (صالحی‌امیری ، ۱۳۸۸).

در مقام مقایسه‌ی جایگاه حقوق شهروندی در میان ادیان و مکاتب بشری، اسلام در عالی‌ترین مرتبه قرا دارد؛ چه آن‌که به انسان در مقام خلیفه اللهی، حقوق و آزادی‌های اجتماعی را داده و در عین حال او را مسئول و مکلف به شناختن خیر خود و دیگران دانسته است. اساساً در نظام حقوقی اسلام به طور حق و تکالیف با هم وجود دارد. از دیگر سو در این نظام حقوقی، نوعی ضمانت اجرای تکلیفی و شرعی نیز به چشم می‌خورد. نکته‌ی مهم دیگر این‌که در جامعه‌ی اسلامی همه‌ی شهروندان از حقوق سیاسی و اجتماعی برخوردارند و در تمام شئون جامعه و حکومت مشارکت دارند که در این منظور، مفهوم شهروند حتی به غیر مسلمانان نیز اطلاق می‌شود. در خصوص مسئولیت شهروندان مسلمانان در جامعه در قبال یکدیگر پیامبر اعظم (ص) می‌فرمایند: هرکس شب را به صبح برساند، در حالی که به امور مسلمین اهتمام ندارد، از مسلمانان نیست. در حقیقت، نظام سیاسی اسلام، نظام ولایی است. در این نظام، همه چیز در حوزه‌ی عقیده شکل می‌گیرد و معنا می‌یابد. برخلاف نظام‌های دیگر که دولت و ملت در چارچوب جغرافیای طبیعی شکل می‌گیرد و در بیشتر موارد جغرافیای فرهنگی و حتی نژادی که بنیاد نخستین جوامع بشری در شکل طایفه و قبیله و قوم بوده نادیده گرفته می‌شود؛ اسلام جامعه را در ساختار عقیده می‌سازد و به جای ملت‌سازی در یک محدوده‌ی جغرافیایی به نام کشور، به امت‌سازی در محدوده‌ی جهانی به نام امت اسلام اقدام می‌کند. در این چارچوب، شهروندی نیز مفهوم تازه‌ای به خود می‌گیرد و هر مسلمانی در هر گوشه‌ی جغرافیای زمین، به عنوان مسلمان عضو نه تنها افتخاری، بلکه حقیقی امت اسلام و حقوق و تکالیف متقابلی برای او تعیین می‌شود. به این معنا که هر مسلمانی در هر گوشه‌ی جهان، عضو حقیقی امت اسلام و شهروند آن است و هر دولت اسلامی و هر مسلمانی در هر گوشه‌ی دیگر دنیا مسئولیت دارد از هر لحاظ حقوق او را مراعات کند و او نیز مسئولیت‌های اجتماعی خود را در برابر دولت اسلامی و امت اسلامی انجام دهد از این‌رو، موظف است به فریاد کمک‌خواهی او در زمینه‌های جانی، مالی و عرضی پاسخ مثبت دهد و اگر کمکی به

مسلمانان نیازمند نکند، از دایره‌ی مسلمانی بیرون است و وظیفه‌ی مسلمانی خود را به جا نیاورده است. بنابراین بر دولت اسلامی است که در حد توان برای حفظ جان و مال و عرض شهروندان بکوشد؛ چنان‌که بر شهروندان امت اسلام در هر جای دنیاست که به عنوان شهروندان امت از دولت اسلامی حمایت کنند (نرگسیان، ۱۳۹۳: ۱۷). شهرهای بزرگ امروزه با مسائل و مشکلات بسیاری مواجه است که چه بخواهیم و چه نخواهیم باید در آن زندگی کنیم، در واقع ما وارث معضلاتی هستیم که خود بر خود تحمیل نمودیم و گریزی از آن نیست. وجود معضل‌های بزرگ شهری مانند ترافیک، رعایت نکردن قوانین عبور و مرور و ... از سوی شهروندان علاوه بر گسترش زمینه‌های بی‌اعتمادی میان شهرنشینان در پاره‌ای مواقع میل به قانون‌گریزی را در جوامع دامن زده است. هر شهری در کنار ساخت فضاها و کالبد شهر، نیازمند برقراری روابط معقول بین محیط طبیعی و فیزیکی با وضع اجتماعی و فرهنگی است، به طور معمول ریشه‌ی بسیاری از بحران‌های بزرگ و زنجیره‌ای را باید در ضعف فرهنگ بومی و محله‌ای دنبال کرد خصوصی شدن اوقات فراغت، کاهش ارتباط بین افراد ونبود زمان و فرصت کافی برای تخلیه‌ی ناشی از مشکلات در زندگی روزانه گسترش یافته و بر ایجاد تشدید بحران‌های شهری مؤثر واقع شده است. پس لازمه‌ی حل مسائل شهری و بحران‌ها، اصلاح رفتار شهروندان و وجود فرهنگ مناسب شهرنشینی است، دو مقوله‌ای که پایه و اساس پایداری و دوام شهر است. همه‌ی اجزای شهر باید با در نظر گرفتن نقش فرهنگ در مناسبت اجتماعی شهر، تأسیسات شهری، نظام حمل و نقل، کالبد شهر و کاربرهای شهری سعی کنند تعادل لازم را به وجود آورند . برهمین اساس، پژوهش حاضر در نظر دارد به طور اکتشافی ویژگی ها و مختصات شهروند اسلامی – ایرانی را کاوش نموده و راهکارهایی برای تربیت این نوع شهروند ارئه نماید.

اهداف پژوهش:

شناسایی شاخصهای شهروند اسلامی- ایرانی

اولویت بندی شاخصهای شناسایی شده شهروند اسلامی – ایرانی

ارائه راهکارهایی به نظام آموزش و آموزش عالی کشور برای تربیت این نوع شهروند

روش پژوهش

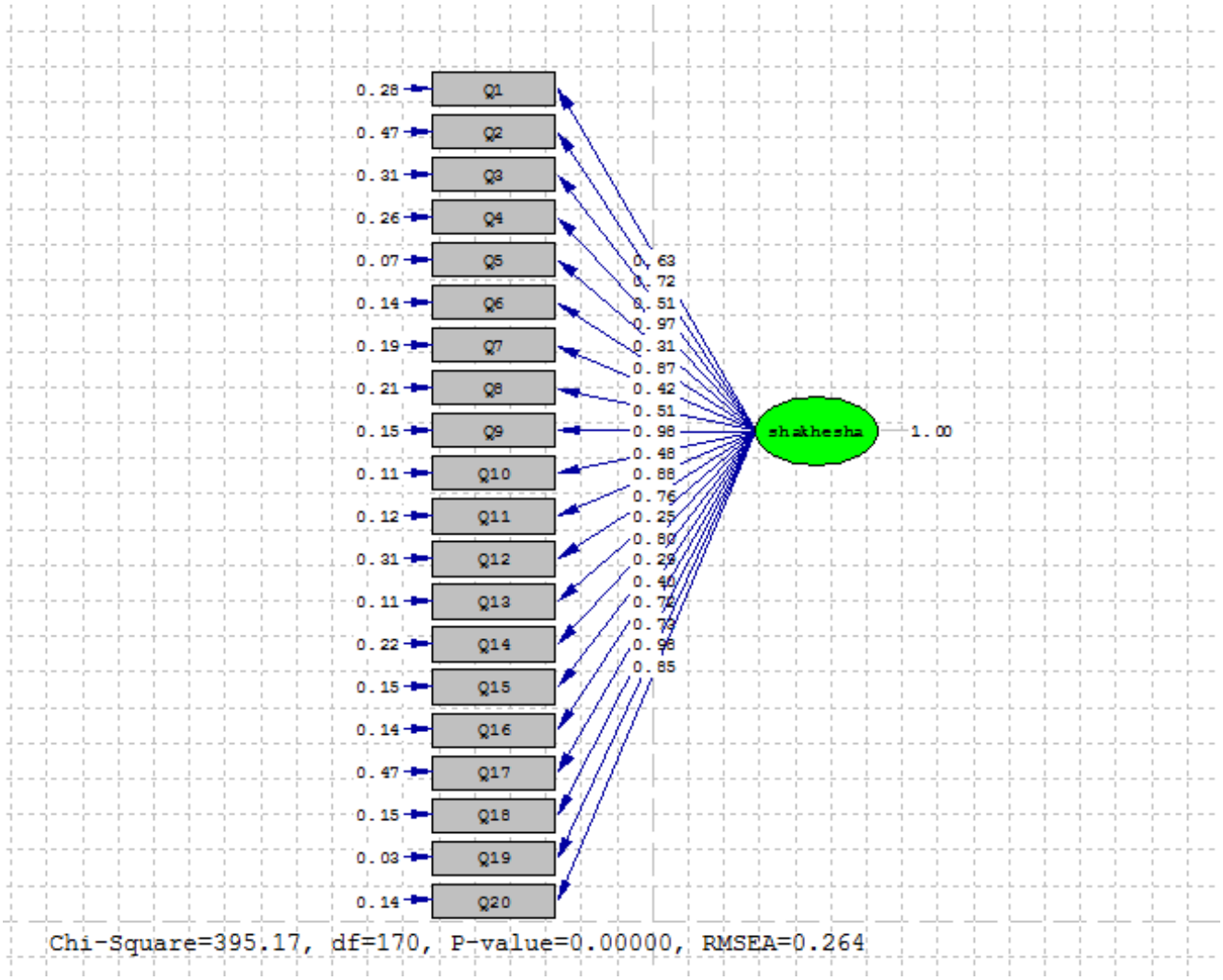
پژوهش حاضر با توجه به ماهیت از نوع مطالعات تبیینی و اکتشافی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه متخصصان حوزه تربیت معلم تشکیل می دهند که به شیوه نمونه گیری هدفمند ۱۰ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته تربیت شهروند اسلامی- ایرانی می باشد که با تایید خبرگان حوزه تربیت شهروندی رسید و پایایی آن نیز براساس محاسبه آلفای کرانباخ که عدد آن ۰/۸۶ به دست آمد، محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده با استفاده از روشهای آمار توصیفی مانند میانکین و انحراف معیار و در سطح استنباطی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی انجام شد.

یافته ها:

جدول (۱): شاخصهای آمار توصیفی مربوط به گویه های پرسشنامه

ردیف	گویه ها	میانگین	انحراف معیار
۱	**درک دین به عنوان یک فرصت برای تعالی اخلاقی و ترسیم افق روشن**	۴/۵۲	۰/۷۵
۲	**داشتن روحیه انتخاب گری با مبانی ایدئولوژیک اسلامی**	۴/۰۲	۰/۷۹
۳	**پرورش استعداد های درونی خود و توسعه عملکرد برای احقاق حقوق خود بدون محدودیت**	۴//۱۲	۰/۶۷
۴	**داشتن روحیه حق و تکلیف در ارتباط با فرهنگ و اجتماع**	۴/۰۱	۰/۶۸
۵	**شناخت شیوه ها و رسوم اجتماعی قومیت ها و فرهنگ های مختلف**	۳/۴۵	۰/۷۴
۶	**هم زیستی مسالمت آمیز با فرهنگ ها به صورت همتاگرایانه**	۳/۸۵	۰/۷۲
۷	**داشتن یک نظام مردم سالار متناسب با حقوق بشر**	۴/۲۹	۰/۸۲
۸	**تلاش برای یافتن نیازهای زیست محیطی، فرصت های برابر برای زنان و مردان، استقلال سیاسی ملت ها برای آینده مشترک**	۴/۲۵	۰/۸۲
۹	**استفاده درست از محیط زیست و تلاش برای نگهداری آن**	۳/۹۹	۰/۸۲
۱۰	**پذیرش کره زمین به عنوان جغرافیای شهروندی**	۴/۱۲	۰/۶۹

۱۱	داشتن گرایش ها و مهارتهای مثبت حفظ محیط زیست جهت توسعه پایدار کشور	۴/۰۱	۰/۷۸
۱۲	داشتن ویژگی هایی همچون مشارکت در امر سیاسی، شایسته سالاری، حضور فعال در جامعه مدنی و ...	۴/۰۹	۰/۷۲
۱۳	درک مسئولیت پذیری براساس آموزه های قرانی و پذیرش تکلیف خود در جامعه مدنی	۴/۲۳	۰/۶۹
۱۴	شناخت توانمندی ها و نقاط مثبت شخصیتی و رفتاری خود	۴/۰۹	۰/۷۵
۱۵	دست یابی به یک هویت سالم که در نتیجه خودآگاهی خود کسب نماید	۳/۹۸	۰/۸۹
۱۶	داشتن سواد سلامت برای ارتقای کیفیت زندگی	۴/۱۵	۰/۷۴
۱۷	باور به این مسئله که فکر سالم در تن سالم می باشد و برای حفظ و تداوم جامعه بکوشد	۴/۴۲	۰/۷۶
۱۸	داشتن سواد علمی و فناورانه	۴/۵۸	۰/۸۲
۱۹	مجهز نمودن همه افراد جامعه به سواد الکترونیکی برای ساخت دولت الکترونیک	۴/۲۹	۰/۷۴
۲۰	درونی کردن مهارتهای ارتباطی برای پذیرش اجتماعی مطلوب	۴/۶۷	۰/۸۱


0.28 Q1
0.47 Q2
0.31 Q3
0.26 Q4
0.07 Q5
0.14 Q6
0.19 Q7
0.21 Q8
0.15 Q9
0.11 Q10
0.12 Q11
0.31 Q12
0.11 Q13
0.22 Q14
0.15 Q15
0.14 Q16
0.47 Q17
0.15 Q18
0.03 Q19
0.14 Q20
0.63
0.72
0.51
0.97
0.31
0.87
0.42
0.51
0.98
0.48
0.88
0.76
0.25
0.80
0.28
0.40
0.72
0.79
0.96
0.85
shakhesha
1.00
Chi-Square=395.17, df=170, P-value=0.00000, RMSEA=0.264

جدول (۲) : بار عاملی و وزن عاملی عوامل مرتبه اول بر روی عامل مرتبه دوم شاخصهای تربیت شهروند اسلامی- ایرانی

عامل مرتبه دوم	عوامل مرتبه اول	بار عاملی	ترتیب اهمیت
	درک دین به عنوان یک فرصت برای تعالی اخلاقی و ترسیم افق روشن	۰/۲۸*	۳
	داشتن روحیه انتخاب گری با مبانی ایدئولوژیک اسلامی	۰/۴۷*	۱
	پرورش استعداد های درونی خود و توسعه عملکرد برای احقاق حقوق خود بدون محدودیت	۰/۳۱*	۲
	داشتن روحیه حق و تکلیف در ارتباط با فرهنگ و اجتماع	۰/۲۶*	۴
	شناخت شیوه ها و رسوم اجتماعی قومیت ها و فرهنگ های مختلف	۰/۰۷*	۱۲
	هم زیستی مسالمت آمیز با فرهنگ ها به صورت همتاگرایانه	۰/۱۴*	۹
	داشتن یک نظام مردم سالار متناسب با حقوق بشر	۰/۱۹*	۷
	تلاش برای یافتن نیازهای زیست محیطی، فرصت های برابر برای زنان و مردان، استقلال سیاسی ملت ها برای آینده مشترک	۰/۲۱*	۶
	استفاده درست از محیط زیست و تلاش برای نگهداری آن	۰/۱۵*	۸

پذیرش کره زمین به عنوان جغرافیای شهروندی	۰/۱۱*	۱۱
داشتن گرایش ها و مهارتهای مثبت حفظ محیط زیست جهت توسعه پایدار کشور	۰/۱۲*	۱۰
داشتن ویژگی هایی همچون مشارکت در امر سیاسی، شایسته سالاری، حضور فعال در جامعه مدنی و ...	۰/۳۱*	۲
درک مسئولیت پذیری براساس آموزه های قرانی و پذیرش تکلیف خود در جامعه مدنی	۰/۱۱*	۱۱
شناخت توانمندی ها و نقاط مثبت شخصیتی و رفتاری خود	۰/۲۲*	۵
دست یابی به یک هویت سالم که در نتیجه خودآگاهی خود کسب نماید	۰/۱۵*	۸
داشتن سواد سلامت برای ارتقای کیفیت زندگی	۰/۱۴*	۹
باور به این مسئله که فکر سالم در تن سالم می باشد و برای حفظ و تداوم جامعه بکوشد	۰/۴۷*	۱
داشتن سواد علمی و فناورانه	۰/۱۵*	۸
مجهز نمودن همه افراد جامعه به سواد الکترونیکی برای ساخت دولت الکترونیک	۰/۰۳*	۱۳
درونی کردن مهارتهای ارتباطی برای پذیرش اجتماعی مطلوب	۰/۱۴*	۹

براساس نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی مرتبه دوم، داشتن روحیه انتخاب گری با مبانی ایدئولوژیک اسلامی ، باور به این مسئله که فکر سالم در تن سالم می باشد و برای حفظ و تداوم جامعه بکوشد ، درک دین به عنوان یک فرصت برای تعالی اخلاقی و ترسیم افق روشن، داشتن روحیه حق و تکلیف در ارتباط با فرهنگ و اجتماع، شناخت توانمندی ها و نقاط مثبت شخصیتی و رفتاری خود، جزء الویت های برتر در تربیت شهروند اسلامی- ایرانی بودند که به زعم متخصصان این حوزه مطالعاتی، لازم و ضروری هستند.

نتیجه گیری

تربیت شهروندی نوعی سرمایه گذاری برای آینده‌ی مورد نظر کشور در تمامی ابعاد و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی است. فرآیند تربت شهروندی باید با توجه به مقتضیات هر دوره از جامعه و در پی مطالبات و نیازهای تک تک اعضای آن جامعه صورت پذیرد؛ یعنی اصول و فرآیند تربیت شهروندی از ذات زندگی اجتماعی نشأت می‌گیرد، بنابراین اصول تعریف شده به عنوان واقعیتی آموزشی و تربیتی مجموعه‌ای از اطلاعات و فعالیت‌های یادگیری هدفمند است که با سنجش حساب شده در جامعه بررسی و تعلیم می‌شود. این اصول و فعالیت‌های هدف‌مند منجر به ارائه‌ی مهارت‌ها در شهروندان در تمامی عرصه‌های زندگی فردی، اجتماعی، اقتصادی و فنی خواهد شد بدین ترتیب اصول تربیت شهروندی و شهروندمداری در هر جامعه با سیاست، اقتصاد، مذهب، ایدئولوژی و فرهنگ مرتبط است. بنابراین تربیت شهروندی در عمل وسیله‌ای برای پرورش احساس تعلق به جامعه و داشتن هدفی در زندگی برای اعضاء مورد استفاده قرار می‌گیرد که هدف اصلی آن باید درگیر کردن شهروندان در فعالیت‌های مربوط به حوزه‌ی زندگی خود اجتماع باشد (خطیب زمانی،۱۳۸۶). پژوهش حاضر نیز برای امکان سنجی تربیت شهروند اسلامی- ایرانی انجام شد که در ادامه راهکارهایی چند در خصوص به منصه ظهور رسیدن این نوع امکان، پرداخته می شود:

۱ – دین را به عنوان یک افق روشن و حیات بخش برای تعالی خود بداند و درک کند و از آموزه های آن برای زندگی اجتماعی بهره بگیرد.

۲- با پرورش روحیه گزینش گری خود آن مظاهر فرهنگی را برگزیند و به کار بندد که در راستای دین و آیین خود و کشورش باشد.

۳- اخلاق دینی و برخواسته از تعالیم الهی را یادبگیرد و مرعوب فرهنگ های غربی و ترجیح دادن آنها به فرهنگ خود نباشد.

۴- حق خود را بشناسد و در جهت استیلای آن بکوشد و به تکلیف خود نیز واقف باشد و متناسب با هنجارهای اسلامی و فرهنگی خود رفتار نماید.

۵- - نقش و تاثیر صلح و دوستی در آینده و اکنون خود را درک کند و با عمل به مظاهر سعی در تلطیف جو داشته باشد تا تشدید.

۶- سعی در تقویت الگوهای رفتاری خود باشد و به صورت متعارف رفتار کند.

۷—به محیط زیست خود علاقه مند باشد و بتواند از آن به عنوان امانت الهی محافظت کند.

۸- آینده خود و کشور خود به آینده کره زمین گره بزند و تاثیر این درک را برای محافظت از کره زمین را بفهمد وبه آن عمل کند.

۹- به توانایی خود در امور مثبت ارزش قائل شود همچنانکه انسان در آموزه های دینی اشرف مخلوقات معرفی شده است.

۱۰- توانایی با دیگران زندگی کردن و موثر بودن در نتیجه مهارتهای ارتباطی بین فردی را کسب کند.

منابع :

خطیب زنجانی،نازیلا،۱۳۸۶ " آموزش شهروندی نیاز جامعه امروز" روزنامه کیهان قابل دسترس در www.magiran.com.

صالحی امیری،س ر. ۱۳۸۸ .انسجام ملی و تنوع فرهنگی .تهران: انتشارات مجمع تشخیص مصلحت نظام، مرکز تحقیقات استراتژیک.

عسکریان، مصطفی(۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ های قومی در تربیت شهروند، فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم.

منافی شرف‌آباد، ک و زمانی، ا. (۱۳۹۱). پیش‌بایست نظام آموزش عالی در عصر جهانی شدن، مجموعه مقالات جشنواره بیست و سه سال ره‌بر، دانشگاه، خودباوری، تهران: دانشگاه صنعتی شریف، آذرماه.

نرگسیان، عباس (۱۳۹۳). بررسی تاثیر نقش عدالت زبانی در ارتقای اعتماد عمومی و مشارکت عمومی شهروندان، مدیریت سازمان های دولتی، شماره ۸

بررسی اثربخشی برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانش آموختگان ورودی ۹۱ در پردیس های شهر مشهد

فائزه پیروی[۱] ، الهه حسین پور یزدانی[۲]

چکیده

باتوجه به چشم‌انداز سندتحول‌بنیادین، نظام تعلیم‌وتربیت می‌تواند زمینه را برای شکوفایی‌فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه دانش‌آموزان با درنظرگرفتن هویت اختصاصی آنان فراهم کند زیرا از مربیان و مدیران مومن‌ومتعهد برخوردار است.برای رسیدن به این وضعیت مطلوب، راه‌اندازی دانشگاه‌ویژه‌فرهنگیان با رویکرد آموزش‌تخصصی‌وحرفه‌ای‌تربیت‌محور، به عنوان راهکار پیشنهاد شد. درحال‌حاضر از تاسیس این‌دانشگاه، ۵ سال‌گذشته‌است و اولین‌دانش‌آموختگان آن درسال‌گذشته و پس از گذراندن چهار سال تحصیلی فارغ‌التحصیل شده‌اند. این پژوهش به دنبال آن است‌که‌دریابد، آیا دانشگاه‌فرهنگیان توانسته مسئولیت خطیر خود را به‌سرانجام رساند و با برنامه‌درسی‌آشکارخود شایستگی‌های‌حرفه‌ای‌معلمی را در دانشجومعلمان ایجاد کند؟ جامعه‌آماری این پژوهش دانشگاه‌فرهنگیان می‌باشد ونمونه ۸۰ نفری پژوهش ازمیان‌دو پردیس‌هاشمی‌نژاد و بهشتی مشهد انتخاب شده‌است. دراین پژوهش تعداد ۳۸ نفر دختر و ۴۲ نفر پسر شرکت‌کرده‌اندکه‌ازفارغ‌التحصیلان‌رشته علوم‌تربیتی دانشگاه‌فرهنگیان در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می‌باشند. روش نمونه‌گیری تصادفی- طبقه‌ای متناسب با حجم‌نمونه است. تحقیق از نوع‌توصیفی‌به‌روش‌پیمایشی و ابزارتحقیق پرسشنامه‌ای‌محقق‌ساخته‌است که روایی آن از طریق تحلیل‌محتوا و اعتبار آن از طریق آلفای‌کرون‌باخ به دست آمده‌است و در پایان داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمارتوصیفی و استنباطی و نرم‌افزار spss تجزیه‌وتحلیل گردیده‌است. مطابق با نتیجه به دست‌آمده از پژوهش، اکثر دانشجومعلمان واحدهای مربوط به کارورزی و روانشناسی مندرج در برنامه‌درسی دانشگاه‌فرهنگیان را در شکل‌گیری و تقویت شخصیت‌حرفه‌ای خود موثر می‌دانستند و به خوبی توانسته‌بودند از این واحدها درجهت‌تدریس بهتر و مناسب‌تر استفاده‌کنند، اما تاثیرگذاری سایر واحدهای درسی، اعم از واحدهای روش‌تدریس، اختلالات یادگیری، ارزشیابی از یادگیری و واحدهای مرتبط با دروس ابتدایی را در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند و به همین دلیل در جهت مدیریت مهارت‌های حرفه‌ای خود دراین‌زمینه‌ها و کارآمدکردن آنها

[۱] دانشجو کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان مشهد. **Ahoo.peyravi@yahoo.com**
[۲] دانشجو کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان مشهد. **kohestan1392@yahoo.com**

در محیط واقعی کلاس می‌بایست به توانایی‌های خود متکی می‌شدند. این پژوهش امیدواراست گامی درجهت ایجاد انعطاف در برنامه‌های‌درسی متناسب با تحولات‌علمی و نیازهای نظام تعلیم‌وتربیت، برداشته و چراغ راهی برای دانشجومعلمان حال‌حاضر باشد که با استفاده حداکثری از برنامه‌درسی دانشگاه، توانمندی‌های‌حرفه‌ای خود را تحکیم بخشند.

واژه های کلیدی: برنامه درسی، علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان.

۱- مقدمه

تحقق ارزش ها و آرمان های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. عرصه تعلیم و تربیت از مهمترین زیرساخت های تعالی همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه های مختلف است. تحقق آرمان های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان های عالم، متقی وآزاده 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. (سند تحول)

امروزه ضرورت، فوریت و نیز اعجاز آموزش و پرورش بر کسی پوشیده نیست. در واقع برای ارتقا کیفیت جامعه باید نظام آموزشی ارتقا یابد و ارتقا نظام آموزشی به ارتقا کیفیت دانشگاه فرهنگیان منوط است. با نگاهی به نظام تربیتی و مطالعه عناصر و مؤلفه های گوناگون آن، خواهیم دید که شاخص ترین و ممتازترین مؤلفه آن «معلم» است؛ حال آنکه توانمندسازی این معلم، کلید پرورش توانایی در نونهالان، کودکان و نوجوان است. (رئوف، زمستان ۱۳۸۴) بنابراین در عصر پرشتاب تحولات امروزی، معلم باید در فرایند آموزش و تدریس به عنوان عامل یا «کارگزار فکور» ظاهر شود. بر این مبنا، وی باید از توان و شایستگی ایجاد، تقویت عزم، اهتمام، رغبت و انگیزه یادگیری در دانش آموزان برخوردار باشد. (آرانی، شهریور ۱۳۷۸)

معلم به عنوان هدایت کننده و اسوه ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت، موثرترین عنصر در تحقق ماموریت های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی است. (سند تحول، صفحه۸) بنابراین خروجی دانشگاه فرهنگیان اهمیت والایی دارد زیرا معلم های هستند که رسالت خطیر تربیت دانش آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد. در بیان اهمیت این موضوع همین بس که در سال های اخیر، نام دانشگاه فرهنگیان بیش از هر

دانشگاه دیگری در بیانات رهبر فرزانه انقلاب مطرح شده است و ایشان توجه ویژه ای به این دانشگاه و خروجی مطلوب آن دارند.

۲- بیان مسئله

از مجموع نهادها و ساختارهای اجتماعی، نهاد تعلیم و تربیت اولویت و اهمیت بیشتری دارد، بنابراین این پرسش مطرح می‌شود که در میان عناصر تشکیل دهنده این خرده نظام کدامیک اهمیت و تأثیر گذاری بیشتری دارد؟ بی هیچ تردیدی می‌توان 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 تحقق می پذیرد. شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است و یک نظام آموزشی نمی تواند ادعای پیشرفته بودن بیش از سطح دانش تخصصی و تسلط حرفه ای معلمانش را داشته باشد زیرا معلمان پرچم داران نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شوند.

معلمان؛ مجریان آموزش و پرورش و الگویان نسل آینده این سرزمین هستند بنابراین آموزش افرادی که در آینده نزدیک، سکان هدایت مردم و قشر سازنده فردا را در اختیار دارند از اهمیت ویژه ای بر خوردار است. میزان صلاحیت، کارآمدی، علاقه مندی و تسلط حرفه ای معلمان، 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 نو آوری های آموزشی تلقی شده است.

معلمان سفیران تحول هستند بنابراین آموزش آن‌ها باید دارای ویژگی های خاص خود باشد تا آنان هم از لحاظ علمی و هم از لحاظ ادبی آنچنان که شایسته است، تربیت شوند. در این خصوص باید در نظر بگیریم که هدف آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانش‌آموزان نیست؛ بلکه فراتر از آن هاست و رشد و پرورش دانش آموزان در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی به عنوان اهداف اصلی آموزش و پرورش شناخته می شوند.

از دیرباز مراکز تربیت معلم محوری ترین پایگاه در امر آموزش و توانمند سازی معلمان و کارکنان وزارت آموزش و پرورش بوده اند. در سال ۱۳۹۰ و بعد از تصویب سند تحول بنیادین، دانشگاه فرهنگیان به عنوان ارگانی که مسولیت خطیر پرورش معلمان را به صورت حرفه ای به عهده خواهد گرفت، تاسیس شد و در سال ۱۳۹۱ با جذب ۲۵ هزار دانشجو از طریق کنکور سراسری شروع به فعالیت کرد. دانشگاه فرهنگیان زمینه ساز تحول در

نظام آموزش و پرورش است و مسئولیت تربیت معلمان را بر عهده دارد؛ یکی از حساس ترین و مهم ترین دانشگاه های ایران محسوب می شود.

تمرکز دانشگاه فرهنگیان بر شکل گیری شخصیت بوده و نگاه آن تکوین «هویت معلمی» است. بنابراین باید توفیق دانشگاه فرهنگیان، به عنوان یک دانشگاه تخصصی در امر تربیت معلمان را در این جست و جو کرد که چه مقدار هویت و شخصیت معلمی، در وجود فردی که معلم نیست، ولی برای معلم شدن تربیت می شود، رسوخ پیدا کرده و در واقع تبدیل به وجه غالب هویتی و شخصیتی دانشجویان شده است. در سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان میزبان نخستین دانشجویان خود بوده و طی ۴ سال آموزش به صورت کارشناسی پیوسته، اطلاعات بسیاری شامل مباحث تئوری و عملی را به آن ها منتقل کرده است. این نو معلمان در حقیقت سفیران تحولی شگرف در آموزش و پرورش محسوب می شوند چراکه با روش های نوین تحت تعلیم قرار گرفته اند، در این خصوص سرپرست دانشگاه فرهنگیان می گوید: « دانشگاه فرهنگیان به لحاظ ماموریت ویژه خود در جهت تربیت معلمان، دردانه آموزش عالی محسوب می شود.»

نظام آموزش و پرورش نیازمند تحولی شگرف بوده و به همین دلیل در سند تحول و چشم انداز ۱۴۰۴ توجه ویژه ای به انعطاف پذیری آموزش شده است به گونه ای که در بند ۵ راهکار ۱۱ این سند این چنین آمده است:«ایجاد انعطاف در برنامه های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با تاکید بر رویکرد تلفیقی و به روز رسانی توانمندی های تربیتی و تخصصی معلمان». از این بند می توان نتیجه گرفت برنامه درسی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان باید دارای انعطاف بالایی باشد به طوریکه بتوان آن را در هر زمان با توجه به شرایط و نیاز جامعه تغییر داد.

این پژوهش در پی آن است که بداند دانشگاه فرهنگیان به چی میزان توانسته مسئولیت خطیر خود را در جهت تربیت معلمانی مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس در درس های علوم انسانی (معلم مورد انتظار سند تحول بنیادین) به انجام برساند؟

۳- پیشینه پژوهش

سرداری (۱۳۹۴) طی پژوهشی رابطه شایستگی شغلی با توانمندی و رضایت شغلی معلمان سنندج را بررسی کرد. یافته های تحقیق نشان داد که بین شایستگی شغلی و توانمندی با رضایت شغلی معلمان به عنوان فرضیه اصلی، رابطه معناداری مثبت وجود دارد و دانشگاه فرهنگیان در ایجاد و تقویت این شایستگی نقش بسزایی دارد.

میرحیدری (۱۳۹۴) طی پژوهشی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان را ارزیابی کرد. یافته های این پژوهش نشان داده است که برنامه درسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان با توجه به ملاک های مورد ارزیابی و شاخص های به دست آمده در حد نسبتا مطلوب می باشد.

مشکی باف مقدم و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با هدف آسیب شناسی کارورزی رشته علوم تربیتی، در دانشگاه فرهنگیان مشهد انجام دادند و نتیجه گرفتند که ۳۸,۷۷ درصد از مجموعه اساتید و دانشجویان نمونه آماری، شیوه گزارشنویسی، مسئله یابی و واقعه نگاری در کارورزی تا حدودی به تربیت معلم فکور کمک می کند.

٤- سوالات تحقیق

۱) آیا گذراندن واحدهای روش تدریس، در نحوه ارائه دروس و مدیریت کلاسی دانشجو معلمان موثر بوده است؟

۲) آیا گذراندن واحدهای اختلالات یادگیری، باعث ایجاد مهارت در شناسایی و رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان شده است؟

۳) آیا گذراندن واحدهای مرتبط با ارزشیابی، در تدوین آزمون های متناسب با موقعیت هر درس موثر بوده است؟

۴) آیا گذراندن واحدهای روانشناسی در شناخت کافی و کاربردی دانش آموزان موثر بوده است؟

۵) آیا گذراندن واحد های آموزشی مرتبط با دروس ابتدایی (علوم، ریاضی، فارسی، دینی، مطالعات، ورزش، هنر) باعث تسلط کافی و کاربردی دانشجو معلمان بر مباحث درسی شده است؟

۶) آیا گذراندن دوره های کارورزی بر شناخت دانشجویان از محیط واقعی تاثیرگذار بوده است؟

۵- روش پژوهش

داده‌های پژوهشی این مقاله از طریق مطالعه ی اسنادی و انجام پژوهش پیمایشی با هدف ارزیابی نخستین نتیجه های عملکرد دانشگاه فرهنگیان جمع آوری شده است. برای پر کردن پرسشنامه بیش از ۲۰۰ دانشجو ورودی ۹۱ پردیس هاشمی نژاد و بهشتی به دست آمده است. ابتدا دانشگاه فرهنگیان مشهد به عنوان یک خرده سیستم از کل دانشگاه فرهنگیان کشور موردمطالعه قرار گرفت سپس نظریات تجمیع و نتیجه گیری شد.

۱-۵- جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش دانشگاه فرهنگیان می باشد و نمونه ۸۰ نفری پژوهش از میان دو پردیس هاشمی نژاد و بهشتی در شهر مشهد انتخاب شده است. در این پژوهش تعداد ۳۸ نفر دختر و ۴۲ نفر پسر شرکت کرده اند که از فارغ التحصیلان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می باشند.

روش نمونه گیری تصادفی- طبقه ای متناسب با حجم نمونه بوده است. تحقیق از نوع توصیفی به روش پیمایشی و ابزار تحقیق پرسشنامه ای محقق ساخته است که روایی پرسشنامه از طریق تحلیل محتوا و اعتبار آن از طریق آلفای کرون باخ به دست آمده است و در پایان داده های به دست آمده با استفاده از شاخص های آمار توصیفی و استنباطی و نرم افزار spss تجزیه و تحلیل گردیده است.

۲-۵- ابزار پژوهش

در این مقاله، از پرسشنامه‌ای محقق ساخته با ۳۵ سوال که دارای مقیاس لیکرتی برای جمع آوری داده ها است، استفاده شد. روایی این پرسشنامه توسط ۷ استاد تایید گردید و از روش آلفای کرون باخ برای تعیین پایایی پرسشنامه استفاده شد که این مقدار به طور تقریبی ۰,۹ محاسبه گردید که نشان از قابل اعتماد بودن پرسشنامه هست. همچنین تحلیل داده های تجمیع شده از طریق نرم افزار spss صورت گرفت.

٦- یافته های پژوهش

پرسش نامه مدون شده شامل ۳۵ سوال بوده که پاسخ های نومعلمان در چند بخش متفاوت روش تدریس، اختلالات یادگیری، ارزشیابی از یادگیری، روانشناسی، دروس اختصاصی علوم تربیتی و کارورزی تحلیل شده است. در هر بخش جداول و نمودارها جهت به نمایش گذاشتن نتایج کمی و توصیفات جهت ارائه کیفی داده ها استفاده شده است.

۱-٦- تحلیل داده های مربوط به واحدهای روش تدریس

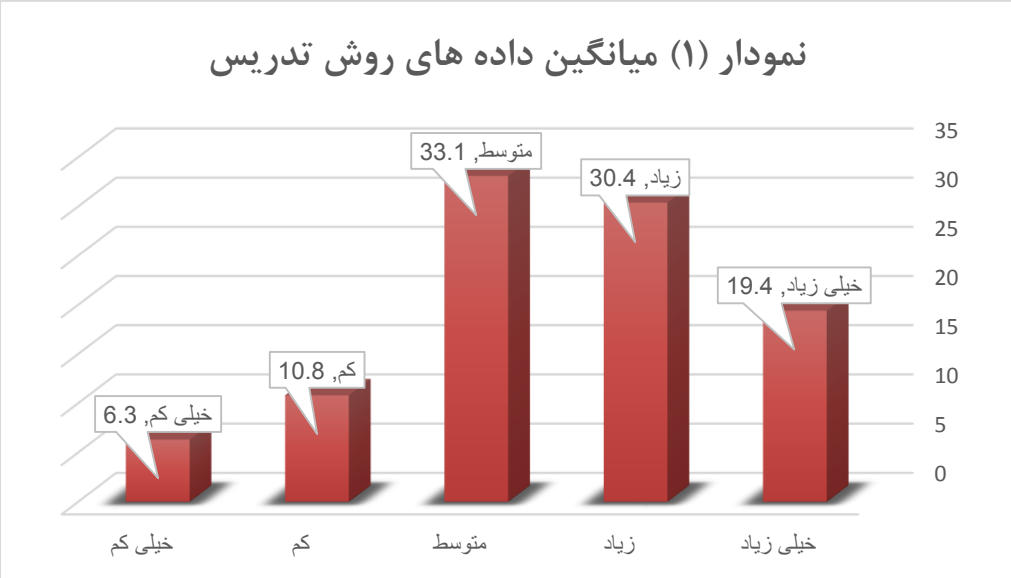
روش تدریس به عنوان یکی از اصلی ترین مباحث مورد نیاز معلمان محسوب می شود و دانشگاه فرهنگیان وظیفه خطیری در گنجاندن این مبحث در برنامه درسی دانشجو معلمان دارد و باید در ارائه بهترین روش های تدریس تلاش مضاعفی داشته باشد.

باتوجه به پرسش نامه مدون شده و پاسخگویی نو معلمان (دانشجومعلمان فارغ التحصیلی سال ۱۳۹۵) می‌توان این موضوع را مشاهده کرد که نومعلمان در مباحث انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درس، ایجاد انگیزه و برقراری موثر با دانش‌آموزان به صورت فردی و گروهی به خوبی عمل کرده اند اما در نحوه برخورد با

دانش‌آموزانی که نظم کلاس را مختل می کنند، دچار ضعف هستند و عملکرد آن ها متوسط بوده است. همین نتیجه در زمانی که قرار است معلم از توانایی های فردی و گروهی دانش آموزان در امر تدریس استفاده کند، نیز رخ داده است.

جدول (۱) داده های مربوط به واحدهای روش تدریس

مقیاس / سوال	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
یک	۲۱,۸	۳۳,۳	۳۲,۱	۷,۷	۵,۱
دو	۲۴,۴	۳۸,۵	۲۴,۴	۷,۷	۵,۱
سه	۱۴,۱	۳۵,۹	۳۴,۶	۱۰,۳	۵,۱
چهار	۱۹	۲۷,۸	۳۲,۹	۱۱,۴	۸,۹
پنجم	۱۸,۲	۲۹,۹	۳۵,۱	۱۳	۳,۹
ششم	۱۹	۱۶,۵	۳۹,۲	۱۵,۲	۱۰,۱
میانگین داده های مربوط به روش تدریس	۱۹,۴	۳۰,۴	۳۳,۱	۱۰,۸	۶,۳

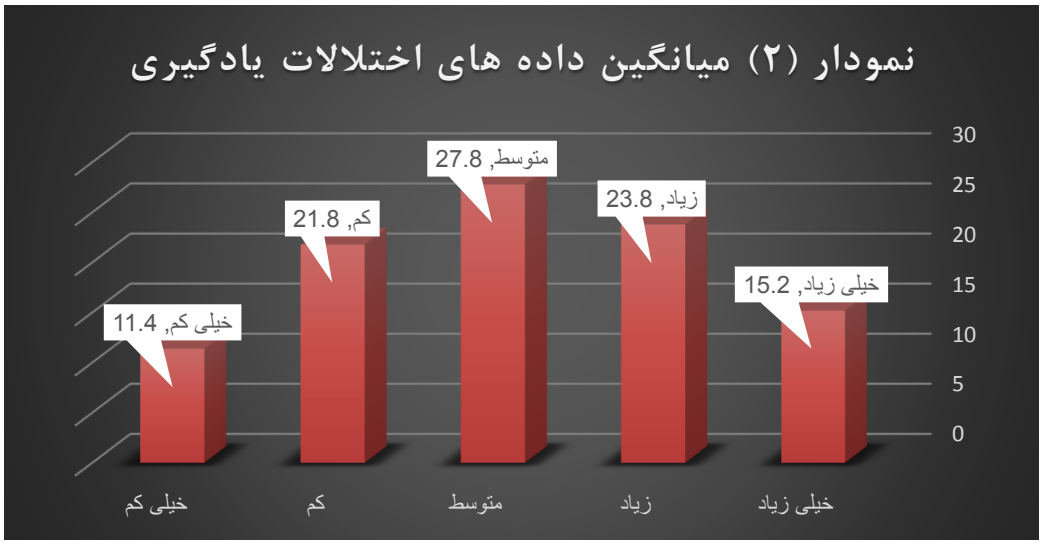


۲-٦- تحلیل داده های مربوط به واحدهای اختلالات یادگیری

باتوجه به پرسش نامه مدون شده و پاسخگویی نو معلمان در سوالات اختصاص یافته به مبحث اختلالات یادگیری شاهد هستیم بیشتر آنان در این زمینه عملکرد میانه ای داشته اند؛ دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تعداد مشخصی واحد در خصوص اختلالات یادگیری پاس می کنند به همین دلیل شناخت آنان نسبت به شواهد این اختلالات در دانش آموزان تا حدودی ارتقا یافته است و می توانند برخورد مناسبی با دانش آموز داشته و به خوبی والدین دانش آموز را نسبت به این مسئله آگاه کنند اما به سبب تئوری بودن مباحث ارائه شده در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، نومعلمین نتوانسته اند در مسئله ارائه راهکار عملکرد خوبی داشته باشند. بیش فعالی نیز به عنوان یکی از مشکلاتی که غالبا معلمین با آن درگیری دارند، مورد سوال و پرسش قرار گرفته است و در پاسخ گویی نومعلمان شاهد این قضیه هستیم که واحدهای درسی در برنامه دانشگاه فرهنگیان به خوبی نتوانسته اند دانشجویان را با این مشکل آشنا کنند. (جدول و نمودار شماره ۲)

جدول (۲) داده های مربوط به واحدهای اختلالات یادگیری

مقیاس / سوال	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
هفت	۱۸,۸	۳۰	۲۱,۳	۲۵	۵
هشت	۱۵,۲	۱۶,۵	۳۱,۶	۲۴,۱	۱۲,۷
نه	۱۳	۲۹,۹	۲۹,۹	۱۸,۲	۹,۱
ده	۱۳,۸	۱۸,۸	۲۸,۷	۲۰	۱۸,۸
میانگین داده های مربوط به اختلالات یادگیری	۱۵,۲	۲۳,۸	۲۷,۸	۲۱,۸	۱۱,۴



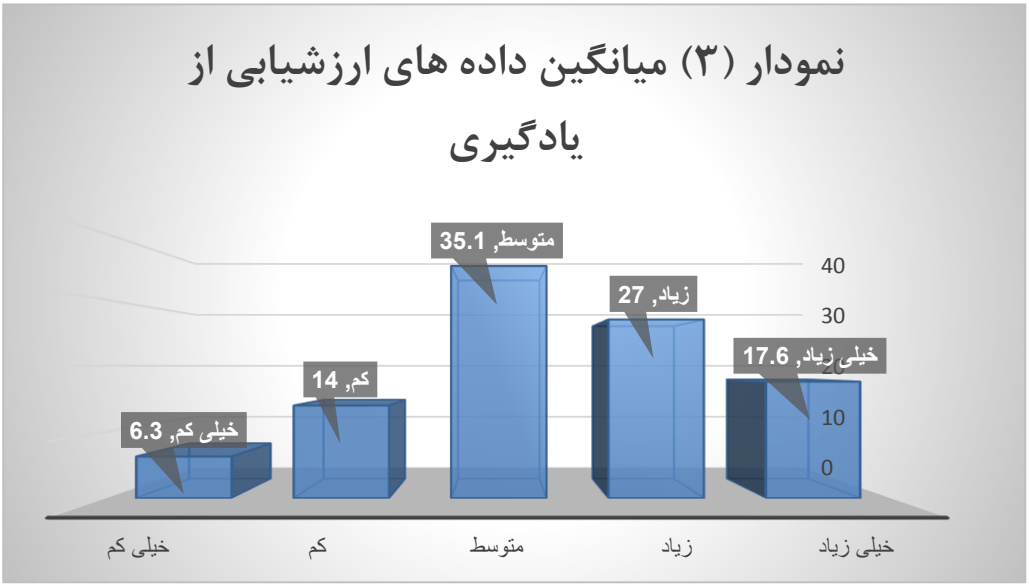
۳-٦- تحلیل داده های مربوط به واحدهای ارزشیابی از یادگیری

باتوجه به پرسش نامه مدون شده و پاسخگویی نو معلمان در این بخش شاهد هستیم بیشتر آنان در این زمینه عملکرد میانه ای داشته اند؛ ارزشیابی از یادگیری به عنوان بخش مهمی از تدریس از ارزش و اهمیت بالایی برخوردار است اما مطابق با پژوهش انجام شده نخستین دانشجویان فارغ التحصیلی دانشگاه فرهنگیان نتوانسته اند به خوبی در این زمینه عمل کنند و تنها در بخش ایجاد آرامش روانی حین برگزاری آزمون عملکرد مناسبی داشته اند.(جدول و نمودار شماره ۳)

جدول (۳) داده های مربوط به واحدهای ارزشیابی از یادگیری

درصدمقیاس سوال	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
یازده	۱۱,۴	۲۴,۱	۴۳	۱۶,۵	۵,۱
دوازده	۱۶,۷	۲۳,۱	۳۹,۷	۱۲,۸	۷,۷
سیزده	۱۶,۷	۲۱,۸	۳۸,۵	۱۷,۹	۵,۱
چهارده	۲۵,۳	۳۹,۲	۱۹	۸,۹	۷,۶

میانگین داده های مربوط به ارزشیابی از یادگیری	۱۷,۶	۲۷	۳۵,۱	۱۴	۶,۳

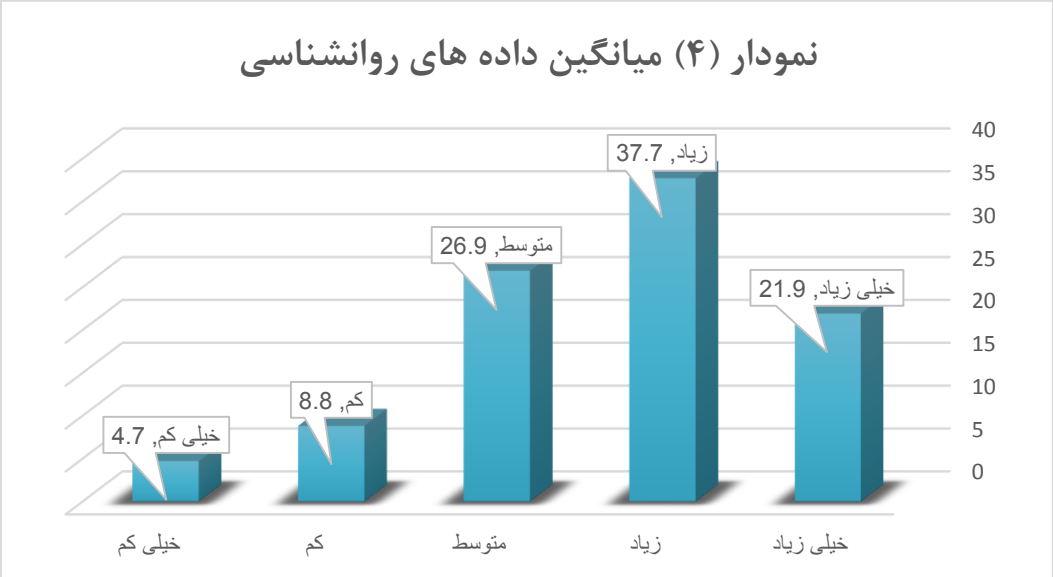


٤-٦- تحلیل داده های مربوط به واحدهای روانشناسی

دانشگاه فرهنگیان طی چهار سال تحصیل دانشجو معلمان واحدهای بسیاری مرتبط با درس روانشناسی را به آنان ارائه می‌دهد و همین موضوع عاملی شده است تا نتایج به دست آمده در این پژوهش بر برتری نومعلمان در این قضیه دلالت کند، سوالاتی که در پرسش نامه پژوهش ذکر شده است، شامل داشتن شناخت اجمالی از دانش آموزان قبل از انجام تدریس، توانایی برقراری ارتباط میان درس و محیط زندگی، ارائه بازخوردهای صحیح و ایجاد فرصت جبران می باشد. نتایج به دست آمده در این پژوهش نشانگر این مورد است که نو معلمان به خوبی توانسته اند از واحدهای تئوری دانشگاه در راستای کمک به دانش‌آموزان و ساده سازی امر تدریس استفاده کنند.

جدول (۴) داده های مربوط به واحدهای روانشناسی

درصدمقیاس / سوال	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
پانزده	۱۹	۴۱,۸	۲۷,۸	۳,۸	۷,۶
شانزده	۲۶,۶	۳۱,۶	۲۶,۶	۱۰,۱	۵,۱
هفده	۱۶,۵	۳۸	۳۱,۶	۱۰,۱	۳,۸
هجده	۲۵,۳	۳۹,۲	۲۱,۵	۱۱,۴	۲,۵
میانگین داده های مربوط به روانشناسی	۲۱,۹	۳۷,۷	۲۶,۹	۸,۸	۴,۷



۵-۶- تحلیل داده های مربوط به واحدهای دروس ابتدایی

وظیفه خطیر پرورش معلمان مقطع ابتدایی به عهده دانشگاه فرهنگیان است و به همین دلیل گذراندن واحدهای درسی اختصاصی این گرایش بسیار اهمیت دارد. این دروس شامل آموزش ریاضی، علوم، دینی، قرآن، تربیت بدنی، فارسی، اجتماعی و هنر می باشد . هر یک از این دروس ارزش و اهمیت خاص خود را در امر تربیت بهتر یک معلم ایفا می کنند، با این وجود مطابق با پرسش نامه تدوین شده و پاسخگویی نومعلمان می توان گفت؛

نومعلمان به خوبی توانسته اند پاسخگویی روشنی نسبت به سوالات دانش آموزان داشته و با طرح سوالات چالش برانگیز به آنها شجاعت اندیشیدن را آموزش دهند.

همچنین نومعلمان در تدریس دو درس دینی و اجتماعی نیز به دلیل قالب تئوری آنها، توانسته اند عملکرد خوبی را به نمایش بگذارند و به سوالات دانش آموزان در این خصوص پاسخ دهند. باتوجه به اینکه در برنامه درسی دانشجویان رشته علوم تربیتی گرایش آموزش دبستان و پیش دبستانی دانشگاه فرهنگیان، درسی با مضمون شناخت وسایل آزمایشگاهی وجود ندارد، نو معلمان شناخت کافی نسبت به این ابزار به دست نیاورده اند و در امر تدریس گاها با مشکلاتی روبه رو می شوند.

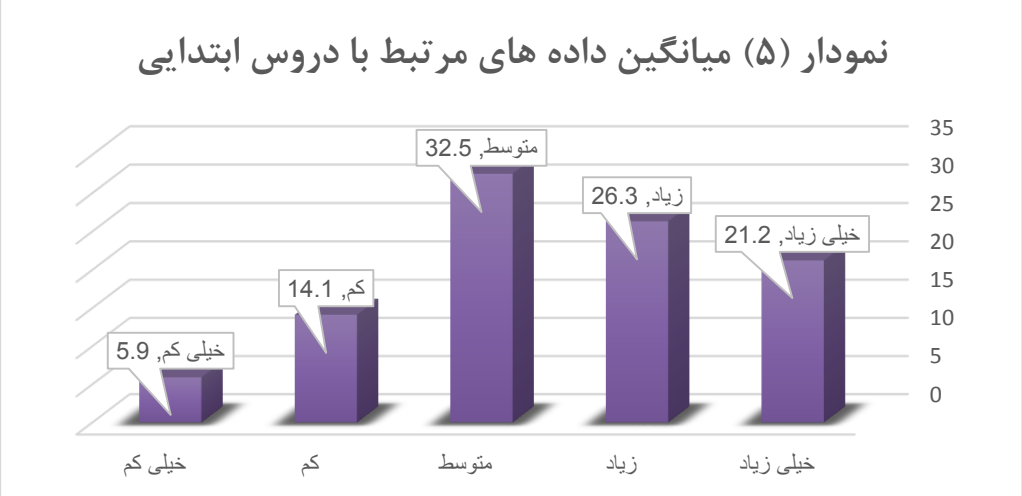
یکی از واحدهایی که در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان جای گرفته است، درس هنر است که با موضوعات و عناوین مختلف مطرح شده است، با این وجود شاهد این موضوع هستیم که نومعلمان نتوانسته اند به خوبی کلاس هنر را اداره کنند و در آن روش هایی به کار گیرند تا دانش آموزان را به کشیدن نقاشی تشویق کنند. واحد درسی تربیت بدنی نیز به مثابه هنر تکرار شده است اما تکرار آن به سبب کاربردی نبودن موجب شده تا نومعلمان نتوانند در ساعت تربیت بدنی به طور موفق ظاهر شوند.

اهمیت درس ادبیات و زبان فارسی در مقطع ابتدایی بر هیچکس پوشیده نیست و دانشجویان نیز عناوین مختلف درسی با مضمون فارسی را گذرانده اند و به صورت تئوری با مباحث بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی آشنا شده اند، اما از آنجایی که این آشنایی بیشتر جنبه تئوری داشته و اغلب کاربردی نبوده است، نومعلمان را در ایجاد مهارت های زبانی در دانش آموزان با مشکل روبه رو کرده است. یکی از مهم ترین و دشوارترین قسمت تدریس رفع بدفهمی در دانش‌آموزان است چراکه بدفهمی های ایجاد شده در ذهن دانش آموزان سبب می شود تا امر تدریس به درستی صورت نگیرد، طبق پاسخ گویی نومعلمان، شاهد هستیم رفع بدفهمی در دانش‌آموزان به طور متوسط شکل گرفته و غالب نومعلمان نتوانسته‌اند به خوبی این عمل را انجام دهند.

دانش آموزان برای ایجاد ارتباط میان دروس در مدرسه و محیط زندگی واقعی نیازمند مهارت های چندگانه ای مانند مشاهده دقیق، جمع آوری اطلاعات، کاوشگری و ... هستند. این مهارت ها در درسی با عنوان آموزش علوم در دانشگاه فرهنگیان تدریس می شود اما از آنجایی که در این واحد درسی باید بررسی شش کتاب ابتدایی صورت گیرد، زمان برای آموزش مهارت ها محدود می شود و در نتیجه شاهد هستیم بیشتر نومعلمان در تقویت مهارت ها و حواس پنج گانه در دانش‌آموزان دچار ضعف هستند.

جدول (۵) داده های مربوط به واحدهای مرتبط با دروس ابتدایی

درصدمقیاس سوال	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
نوزده	۲۳,۸	۳۷,۵	۲۳,۸	۱۲,۵	۲,۵
بیست	۱۹	۱۶,۵	۴۰,۵	۱۵,۲	۸,۹
بیست و یک	۲۲,۱	۲۳,۴	۲۸,۶	۱۳	۱۱,۷
بیست و دو	۲۴,۴	۲۴,۴	۳۳,۳	۱۵,۴	۲,۶
بیست و سه	۲۲,۱	۲۳,۴	۳۶,۴	۹,۱	۹,۱
بیست و چهار	۱۷,۹	۳۷,۲	۲۶,۹	۱۴,۱	۳,۸
بیست و پنج	۱۴,۱	۳۴,۶	۳۵,۹	۶,۴	۹
بیست و شش	۱۷,۱	۱۹,۷	۳۶,۸	۱۷,۱	۹,۲
بیست و هفت	۱۹,۷	۱۸,۴	۴۲,۱	۱۵,۸	۳,۹
بیست و هشت	۲۱,۶	۲۹,۷	۲۵,۷	۲۰,۳	۲,۷
بیست و نه	۲۶	۲۷	۲۲,۱	۱۹,۵	۵,۲
سی	۲۶,۳	۲۳,۷	۳۶,۸	۱۰,۵	۲,۶
میانگین داده های مرتبط با دروس ابتدایی	۲۱,۲	۲۶,۳	۳۲,۵	۱۴,۱	۵,۹



٦-٦- تحلیل داده های مربوط به واحدهای کارورزی

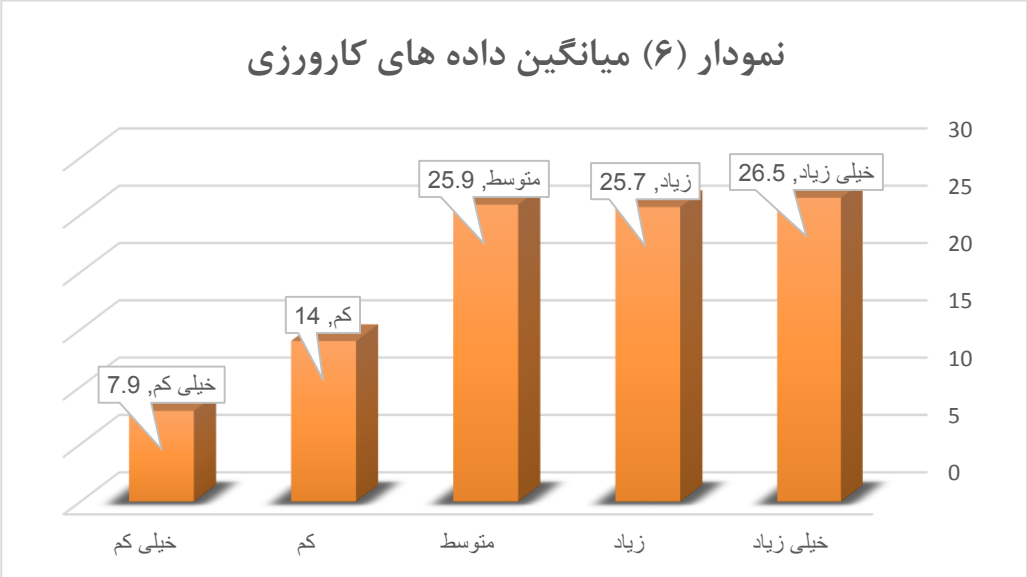
دانشجویان طی چهار سال باید ۴ دوره در مدارس حضور یابند تا بتوانند شرایط واقعی تدریس را مشاهده کنند که در این میان دو دوره کارورزی زمینه تجربه تدریس در محیط واقعی را نیز فراهم می‌کند. بهترین قسمت دوره های کارورزی مشاهده و آشنایی با محیط واقعی تدریس است که همین موضوع در پاسخ گویی به پرسش نامه نیز نشان داده شده است. همچنین دوره های کارورزی توانسته است مهارت نومعلمان را در امر تدریس متناسب با درک کودک و آگاهی آن ها در خصوص هنجارهای اخلاقی را افزایش دهد.

از آنجایی که در دوره کارورزی قالب کلی کلاس به دست دانشجومعلمان تغییر نمی کند نومعلمان در زمینه آماده سازی کلاس برای تدریس دچار مشکلاتی شده اند و شاهد این موضوع هستیم که مسئولیت پذیری نومعلمان نسبت به تدریس به طور متوسط شکل گرفته است. در پایان آنچه بیش از هر چیز در نتایج این پژوهش میدانی خودنمایی می کند، تحلیل داده های مربوط به واحد های کارورزی است.

می توان گفت دانشگاه فرهنگیان راهکار ۱۱/۲ از سند تحول بنیادین: «طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای معلمان در آموزش و پرورش با تاکید 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 محیط های آموزشی» را به طور شایسته در پیش گرفته و در به سرانجام رساندن آن موفق بوده است.

جدول (۶) داده های مربوط به واحدهای کاروزی

درصدمقیاس / سوال	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
سی و یک	۳۰,۴	۲۵,۳	۲۲,۸	۱۲,۷	۸,۹
سی و دو	۲۳,۱	۲۸,۲	۲۴,۴	۱۶,۷	۷,۷
سی و سه	۲۹,۱	۲۲,۸	۳۲,۹	۷,۶	۷,۶
سی و چهار	۲۶,۹	۲۶,۹	۳۰,۸	۹	۶,۴
سی و پنج	۲۲,۷	۲۵,۳	۱۸,۷	۲۴	۹,۳
میانگین داده های مربوط به کاروزی	۲۶,۵	۲۵,۷	۲۵,۹	۱۴	۷,۹



۷- نتیجه گیری

با بررسی های انجام شده، می توان دریافت که در سال های اخیر تلاش های وافر و قابل تقدیری از سوی مسئولان و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمده که خوشبختانه

نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است؛ اما هنوز آموزش و پرورش با چالش های جدی روبرو است و برونداد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی باشد. در خلال این پژوهش دریافتیم که دانشجومعلمان فارق التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، اکنون که در محیط واقعی تدریس قرار گرفته اند، برای مدیریت مهارت های حرفه ای خود در کلاس درس، نیازمند راهنمایی، تحقیق و پژوهش هستند و کمتر از برنامه درسی که در دانشگاه گذرانده اند، سود می گیرند.

این نو معلمان مباحث تئوری را در طول دوران تحصیل خود آموخته اند اما از آن جایی که برخی از مباحث اصلی مانند چگونگی آموزش و تدریس، چگونگی ارزیابی و ... در طی دوران تحصیل به دلیل گنجاندن دروس عمومی کم اهمیت تر در امر تدریس مورد کم مهری های آموزشی قرار گرفته است، باید مجددا در هنگام تدریس به طور کامل توسط خود آنها بررسی شوند.

می توان گفت برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان تا حدودی توانسته است عملکرد خوبی را به نمایش بگذارد اما از آنجایی که وظیفه اصلی این دانشگاه تربیت معلمان موفق و فکور است باید توجه بیشتری در تخصیص واحدها به مباحث اختصاصی و مورد نیاز دانشجو معلمان داشته باشد.

۸- پیشنهادات

راهکار ما همان راهکار سند تحول بنیادین است: «ایجاد انعطاف در برنامه های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی با تاکید بر رویکرد تلفیقی و به روز رسانی توانمندی های تربیتی و تخصصی معلمان» که اگر هوشمندانه به آن عمل شود، می توان امیدوار بود که به وضعیت مطلوب مورد انتظار سند دست یابیم.

در این راستا پیشنهاد می شود که محتوای برنامه درسی دانشگاه، متناسب با نیاز های تخصصی دانشجو معلمان به روز رسانی شود مخصوصا واحدهایی مانند فلسفه آموزش و پرورش که با متون ثقیل و غیرقابل هضم تنظیم شده و دانشجویان صرفا آن را تا پایان امتحانات در حافظه نگه داری می کنند. همچنین می توان در برنامه درسی از تعداد واحدهای عمومی کاست، چرا که دانشجومعلمان نسبت به سایر دانشجویان، واحد های عمومی بیشتری می گذرانند و می توان این زمان را غنیمت شمرده و با واحد هایی در جهت تقویت ماموریت ویژه ی دانشگاه فرهنگیان، جایگزین کرد.

یکی دیگر از پیشنهادات جایگزینی واحدهای تخصصی با واحد های عمومی غیر ضروری و بعضا واحدهای تخصصی قدیمی است تا در جهت تحقق اهداف مورد انتظار سند تحول بنیادین گام برداشته شود و از این فرصت

اندک، حداکثر استفاده صورت گیرد تا دانشجومعلمان با آمادگی بیشتری در جهت پرورش دانش آموختگانی تحول آفرین، خلاق و متفکر گام بردارند.

۹- منابع

۱. آرانی، مشفق(۱۳۷۸). راهنمای تمرین معلمی، انتشارات مدرسه.

۲. رئوف، علی(۱۳۸۴). ویژه نامه کارورزی، مجله آموزش نامه، دانشگاه فرهنگیان، سال اول، شماره ۴ و ۵.

۳. سرداری، زهرا؛ حبیبی، احمد(۱۳۹۴). بررسی رابطه شایستگی شغلی با توانمندی و رضایت شغلی معلمان (مطالعه موردی: آموزش و پرورش سنندج)، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی

۴. سند ملی بنیادین تحول نظان آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پروش

۵. مشکی باف مقدم، زهره؛ محمودزاده و سیده مهسا؛ رزمیان فیض آبادی، فاطمه(۱۳۹۴). آسیب شناسی کارورزی رشته ی علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان مشهد، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی

۶. میرحیدری، اشرف(۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی

بررسی اثربخشی دانشگاه فرهنگیان در تامین نیازهای حرفه ای دانشجو معلمان (مطالعه موردی؛ دانشگاه فرهنگیان فارس)

عباس اناری نژاد۱، فاطمه ایزدی فرد۲، مریم راسخی پور۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی دانشگاه فرهنگیان در تامین نیازهای حرفه ای دانشجو معلمان در یک مطالعه موردی در دانشگاه فرهنگیان صورت گرفت. . جامعه تحقیق شامل ۲۵ نفر از دانشجومعلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان فارس بود و نمونه گیری به صورت مبتنی بر هدف آغاز و تا اشباع اطلاعات، یعنی عدم دریافت اطلاعات جدید ادامه یافت. در تجزیه و تحلیل از روش تحلیل محتوای کیفی مرسوم استفاده شد. طبق نتایج بدست آمده دانشجویان مهمترین نیاز حرفه ای معلم آشنایی با روش های تدریس، مدیریت کلاس و تسلط بر کتب درسی دانسته و کمترین نیاز را قدرت بیان مناسب دانسته اند. همچنین دانشجویان باور داشته اند که در حیطه های مهارت های مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی؛ پژوهش و توسعه حرفه ای نیاز های تخصصی آن ها بر طرف شده است اما حیطه های دیگر از جمله روش های تدریس، مدیریت کلاس و تسلط بر کتب درسی؛ نیاز را قدرت بیان مناسب و اخلاق حرفه ای و برقراری ارتباط صحیح را ضعیف ارزیابی کرده اند. دانشجویان کاروزی را اثر گذارترین درس انتخاب کرده و نقش برنامه های فوق برنامه دانشگاه را خوب ارزیابی نموده اند که در بین ان ها کارگاه های آموزشی بیشترین رای را به خود اختصاص داده است. دانشجویان نقش برخی از اساتید را در تامین نیاز های حرفه ای معلم برجسته تر و تعداد قابل توجهی از اساتید را ضعیف ارزیابی کرده اند و در کل با توجه به نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان توانسته است به طور میانگین ۶۲,۳۹٪ آمادگی را در دانشجویان برای تدریس در سال های آینده ایجاد کند.

واژه های کلیدی: نیازحرفه ای معلم، دانشجو معلمان، دانشگاه فرهنگیان

[۱]استادیار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس، anarinejad@gmail.com
[۲]دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی سلمان فارسی شیراز، Izadielnaz4@gmail.com
[۳]دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی سلمان فارسی شیراز، maryam.rasekhipour@gmail.com

مقدمه

آموزش به عنوان زیر بنای اصلی و اساسی هر سازمان شناخته شده است. جوامع امروزی برای اداره امور خود نیاز مبرم به تعداد مشخصی نیروی انسانی با داشتن مهارت ها و دانش های مخصوص در سطوح مختلف دارند در این حال نقش دانشگاه ها و مراکز آموزشی در تهیه و آمادگی و تجهیز نیروی انسانی مورد لزوم بطور آشکار معلوم می شود.(اسماعیلی، ۱۳۸۴) پیشرفت و توسعه سازمان ها و موسسات، در گرو ارتقای سطح دانش، بینش، مهارت و رفتار منابع انسانی است.(میرزایی کارزان و همکاران، ۱۳۹۲)

شاید بتوان از سوال «چه باید تدریس شود؟» به عنوان اساسی ترین سوال همه نظام های تعلیم و تربیت رسمی در طول تاریخ یاد کرد. سوالی که پاسخ به ان، چالش انگیز ترین مباحث تربیتی را تشکیل داده است. به نظر میرسد پاسخ این سوال، پاسخی است بسیار دشوار و بسیار سهل؛ بسیار سهل، زیرا ایده ال ها و ارمان های تربیتی، حداقل برای هر نظام اموزشی خاص شناخته شده اند؛ اما انگاه که بخواهیم این ایده ال ها و ارمان ها را «عملیاتی» کنیم و اهداف فراتر و رئوس محتوای مورد اموزش را مشخص نماییم، پاسخ به سوال «چه باید تدریس شود؟» بسیار دشوار خواهد شد. (بینقی،۱۳۷۹)

آموزش به‌معنی آموختن، یاددادن و تعلیم است. (معین،۱۳۸۷) آموزش تجربه‌ای است مبتنی بر یادگیری و به‌منظور ایجاد تغییرات نسبتا پایدار در فرد، تا او را قادر به انجام کار و بهبود بخشی توانایی‌ها، تغییر مهارت‌ها، دانش، نگرش و رفتار اجتماعی نماید. بنابراین آموزش به‌مفهوم تغییر دانش، نگرش و تعامل با همکاران است. آموزش مستلزم استفاده از برنامه‌های پیش‌بینی شده‌ای است که شایستگی‌های موجود در کارکنان را تقویت و موجب کسب دانش، مهارت و توانایی‌های تازه در فرد می‌گردد، به‌گونه‌ای که بهبود عملکرد شغلی را تسهیل می‌نماید. (محمدی و بغدادی، ۱۳۹۳)

واقعیت این است که کارکنان آموزش دیده نسبت به کارکنان آموزش ندیده، به تغییرات سازمانی و همچنین تغییرات جامعه آگاهانه تر واکنش نشان می دهند. از آن جا که حیات و بقای سازمان تا حدود زیادی به دانش و مهارت کارکنان آن بستگی دارد، افراد ماهرتر و آموزش دیده تر نقش مؤثرتری در کارآمدی و بهره وری سازمانی خواهند داشت .از طرف دیگر آموزش با افزایش میزان اطلاعات، دانش، مهارت ها و قابلیت های کارکنان، آنان را برای ایفای وظایف و قبول مس ؤولیت های جدید، آماده و مجهز می کند. به طور کلی در سازمانی که به رشد کمی و کیفی دانش و مهارت کارکنان خود می اندیشد و فعالیت های آموزشی پیوسته در آن در جریان است، افراد به طور مستمر توانایی های خود را افزایش می دهند و چگونه آموختن و به کار بستن را می آموزند.(کریمی و همکاران،۱۳۹۰)

آموزش نوعی سرمایه‌گذاری مفید و یک عامل کلیدی در توسعه و تحول فردی و سازمانی محسوب می‌شود، که اگر به درستی و شایستگی برنامه‌ریزی و اجرا شود می‌تواند بازده اقتصادی قابل ملاحظه‌ای داشته باشد. برنامه ریزی و برگزاری دوره‌های آموزشی معمولاً از مرحله نیازسنجی آموزشی (need assessment training)شروع می شود.کلیه تصمیمات در خصوص تدارک اهداف خاص،محتوای آموزشی مناسب و استفاده موثر از سایر منابع و امکانات انسانی، مادی ومالی،تابعی از مطالعات نیازسنجی است. (بهروزی و همکاران،۱۳۹۱)

نیازسنجی بعنوان فرایند جمع آوری و تحلیل اطلاعات که براساس آن نیازهای افراد گروهها و جوامع مورد شناسایی واقع می شود دارای قدمتی به اندازه خود تعلیم و تربیت و یا در واقع خود انسان است. زیرا انسان در طی قرون و اعصار، همواره ناگزیر از شناسایی نیازهای متنوع خویشتن و تصمیم گیری درباره طرق بر طرف ساختن آنها بوده است. (دادمان، ۱۳۸۲)

نیازسنجی یکی از گام های مهم و پیش نیاز برای تنظیم برنامه ها و تدوین محتوای اموزشی متناسب با علایق و نیازهای فراگیران فرض شده است و فرایند تعیین چیزهایی است که باید به فراگیران اموخته شود. (رمضانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۸)

چنانچه دوره های اموزشی بر اساس نیاز های اموزشی کارکنان طراحی شده باشد، از برگزاری دوره های اموزشی بدون هدف و هدر رفتن سرمایه سازمان جلوگیری خواهد شد و اجرای دوره های اموزشی زمانی اثربخش تر است که بر مبنای نیازسنجی علمی و دقیق برنامه ریزی شده باشد. در اموزش و پرورش نیز برگزاری دوره های اموزشی برگرفته از نیاز های اموزشی دبیران ضروری است.(عارفی و همکاران، ۱۳۸۹)

در سال ۱۳۹۴ ایران نژاد و منعمی در پژوهشی با عنوان نیاز سنجی برنامه آموزشی براساس سبک زندگی اسلامی-ایرانی مقطع متوسطه دریافتند که تنها در بعد مهارت های زندگی موفق به دستیابی به اهداف مورد نظر شده ایم و در سایر حیطه ها از قبیل بهداشت، ایمنی، فرهنگ، هنر، دینی و مذهبی می بایست برنامه های آموزشی غنی تری تدوین گردد. بر اساس این پژوهش لازم است باورهای دینی در دانش آموزان مقطع متوسطه تقویت شده و میان برنامه های آموزشی و سبک زندگی ایرانی اسلامی تعادل برقرار شود. هم چنین با توجه به یافته ها میتوان گفت دانش آموزان این مقطع از سطح اطلاعاتی مطلوبی درباره ی مهارت های زندگی برخوردارند. (ایران نژاد و منعمی،۱۳۹۴)

میرزایی کارزان در سال ۱۳۹۲ طی تحقیقی درخصوص نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام نشان داد که از دیدگاه مطالعه شوندگان،کلیه ی موضوعات مورد بررسی در این تحقیق به عنوان

نیاز آموزشی قلمداد شدند و در اولویت بندیحیطه های شش گانه باتوجه به میانگین امتیازات، اولویت اول مربوط به حیطه ی زبان انگلیسی و اولویت آخر مربوط به حیطه ارزشیابی آموزشی بوده است.

بهروزی و همکاران در سال ۱۳۹۱ با مطالعه بر روی نیازهای آموزشی معلمان مقطع ابتدایی شهر دزفول دریافت که بین معلمان با توجه به جنس و سابقه تدریس با توجه به عوامل بدست آمده تفاوت وجود ندارد.

عارفی و همکاران در سال ۱۳۸۹ با بررسی نیاز سنجی آموزشی دبیران مدارس متوسطه بندر عباس از دیدگاه دبیران و مدیران به مواردی از نیاز های آموزشی عمومی اشاره کرده اند که سه مورد آنها از جمله: صلاحیت و توانایی حرفه ای، صلاحیت شخصی و در نهایت صلاحیت فنی از اهمیت ویژه ای برخوردارند. هم چنین دریافتند که معلمان در بیشتر موارد خود را نیازمند تعلیم دیده اند. به علاوه مشخص گردید که مدیران نیز این آموزش ها را لازم و ضروری دیده اند اما با توجه به پژوهش حاضر میان دیدگاه دبیران و مدیران بندرعباس تفاوت معناداری وجود ندارد.

کریمی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهش بر روی دانش اموختگان رشته ی مدیریت خدمات بهداشتی درمانی شاغل در واحدهای مختلف زیر مجموعه ی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان به این نتیجه رسید که نیازهای عملیاتی و در واقع آنچه دانش آموختگان مدیریت به طور روزمره با آن سر و کار دارند، به خصوص نیازهای مربوط به کاربرد رایانه و فن آوری اطلاعات، از مهم ترین نیازهای حیطه ی مهار تهای عملیاتی قلمداد می شود و لازم است برنامه ریزان آموزشی این موارد را در تنظیم برنامه های سالیانه مد نظر قرار دهند.

اسماعیلی (۱۳۸۴) بر روی کلیه فارغ التحصیلان دوره عالی و مقدماتی رسته دارایی ارتش به این نتایج رسید که :

- گذشت زمان و تغییر و تحولات اجتناب ناپذیر ان همواره تجدید نظر و مرور بر روی عناوین اموزشی، مواد مورد تدریس، برنامه اموزشی و مدارک، کتب و شیوه های اموزشی و ازمایش، روش ها و قوانین و مقررات را لازم الاجرا می نمایند
- تنها عامل مهم و موثر برای نشان دادن کیفیت و کمیت متون اموزشی و در راستای رفع نیاز های شغلی و انجام وظیفه پرسنلی می باشد.
- این تصور نادرست که وضعیت اموزشی در حال حاضر در بهترین شرایط خود می باشد امری اغوا کنند است و بایستی این قضاوت را به عهده مصرف کنندگان اموزش ها واگذار نمود.

بدیهی است در چنین شرایطی معلمان و مدرسان باید با تغییر و تحولات عرصه های مختلف همگام و همسو باشند تا بتوانند به طور موثر و کارآمدی وظیفه خود را در آموزش جامعه در سطوح مختلف ایفا کنند. (کوشا، ۱۳۸۵) بنابراین با توجه به اینکه معلمان سکان دار جریان آموزشی کشور هستند باید در نظر داشت که میتوان با آموزش ایشان نیاز های آموزش و پرورش را در جهت رفع نیاز های آتی جامعه، برنامه ریزی کرده و و با شناخت نیاز های حرفه ای و تخصصی آموزگاران پیش نیاز های تحقق این اهداف را فراهم آورد. آنچه حائز اهمیت می باشد این است که این نیازها جز در سایه ی آموزش های تخصصی به آموزگاران و حتی دانشجو معلمان که برای پذیرش جایگاه خطیر معلمی آمادگی های لازم را کسب می نمایند، مرتفع نخواهد شد. با توجه به این مساله پژوهش حاضر سعی بر این دارد تا با بررسی نیاز های دانشجو معلمان از نظر آموزشی و بررسی عملکرد دانشگاه فرهنگیان برای تحقق این نیاز ها، خط مشی ای را برای برنامه ریزان مشخص سازد تا با توجه به نیاز های محسوس و واقعی آموزگاران آینده با تلاش هرچه بیشتر و آگاهانه تر در رفع این نیاز ها کوشند. برای دریافت این نیاز ها پرسش هایی مطرح گردید که به شرح زیر است:

۱. به نظر شما نیازهای حرفه ای یک معلم کدامند؟

۲ .تحصیل در دانشگاه فرهنگیان کدامیک از نیازهای حرفه ای شما بعنوان یک معلم را برآورده نموده است؟

۳ .در چه زمینه هایی نیازهای حرفه ای معلمی شما برآورده نشده و احساس می کنید هنوز نیاز به آموزش دارید؟

۴ .در کدامیک از دروس دانشگاه فرهنگیان نیازهای حرفه ای معلمی شما بهتر تامین و برآورده شده است؟

۵ .برای تامین نیازهای حرفه ای معلمی شما بعنوان معلم آینده، جای په دروسی در دانشگاه فرهنگیان خالی است؟

۶ .شرکت در برنامه کارورزی، چند درصد از نیازهای حرفه ای شما را تامین و برآورده نموده است؟

۷ .نقش فعالیت های فوق برنامه در تامین نیازهای حرفه معلمی خود را چگونه ارزیابی می کنید؟

۸ .به غیر از برنامه های درسی رسمی، کدامیک از برنامه های دیگر برگزار شده در دانشگاه به تامین نیازهای حرفه ای شما کمک کرده است؟

۹ .نقش خودِ اساتید دانشگاه فرهنگیان در تامین نیازهای حرفه ای معلمی شما چقدر بوده است؟

۱۰. بطور کلی برای ایفای نقش معلمی در حال حاضر (که ترم آخر را پشت سر می گذارید) چند درصد آمادگی دارید؟

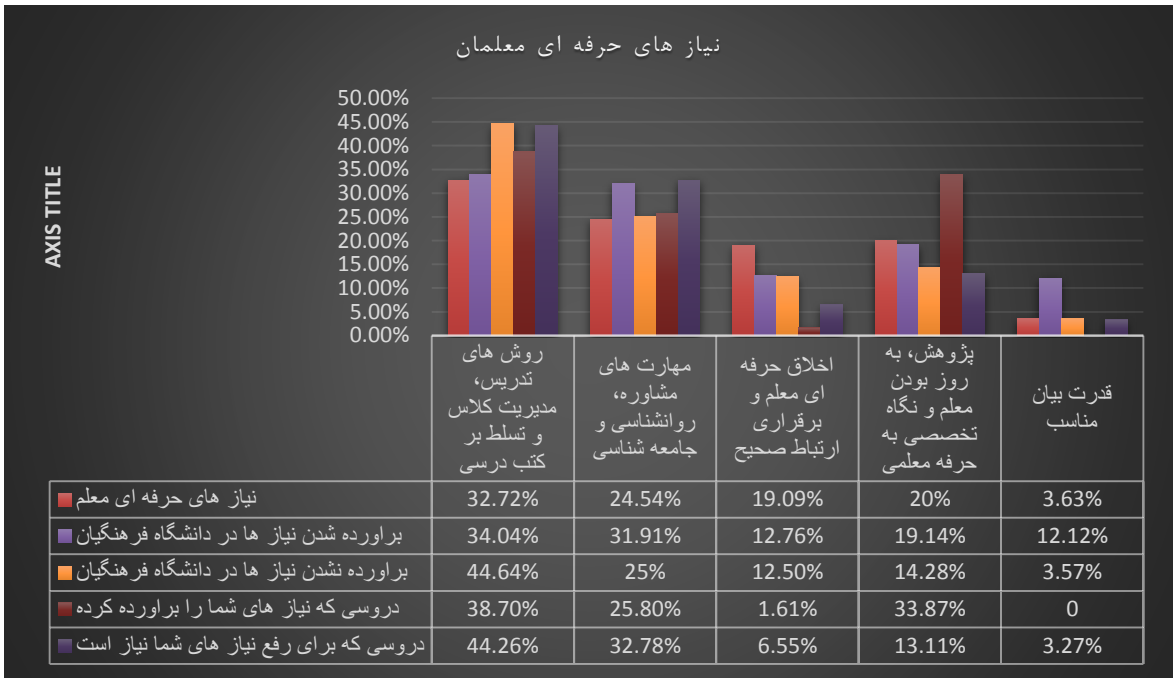
روش

پژوهش حاضر در قالب طرح پژوهش کیفی اجرا شد. در این راستا با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختارمند، دیدگاه های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان فارس در زمینه نیازهای حرفه ای آنها مورد بررسی قرار گرفت. جامعه تحقیق شامل دانشجومعلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان فارس بود و نمونه گیری به صورت مبتنی بر هدف آغاز و تا اشباع اطلاعات، یعنی عدم دریافت اطلاعات جدید ادامه یافت. در مجموع شمار مصاحبه شوندگان در پژوهش به ۲۵ نفر (دختر و پسر) رسید. مدت مصاحبه ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود. پس از تجزیه و تحلیل هر مصاحبه، مصاحبه بعدی انجام می گرفت.

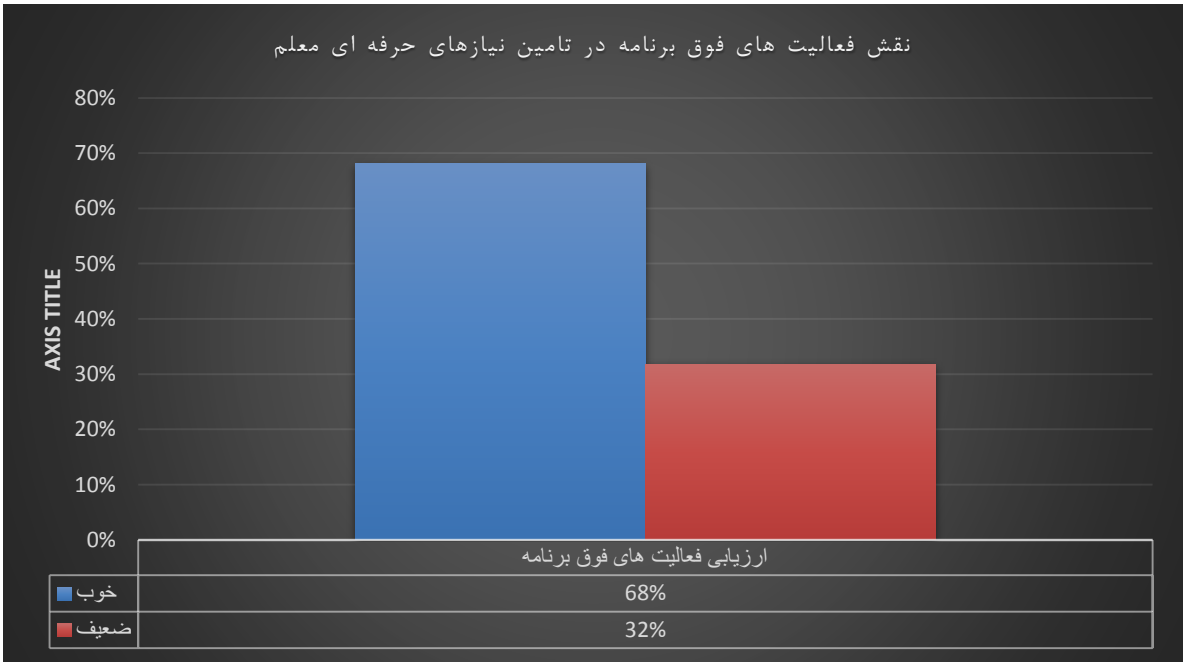
در تجزیه و تحلیل از روش تحلیل محتوای کیفی مرسوم استفاده شد. تحلیل محتوای کیفی یک روش تحقیق است که به منظور تفسیر ذهنی محتوای داده های مکتوب به کار می رود. در این روش طبقات به طور مستقیم از داده های متنی استخراج می شود و از طریق فرآیند طبقه بندی سیستماتیک، کدها و مضمون ها مورد شناسایی قرار می گیرند. بنابراین 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

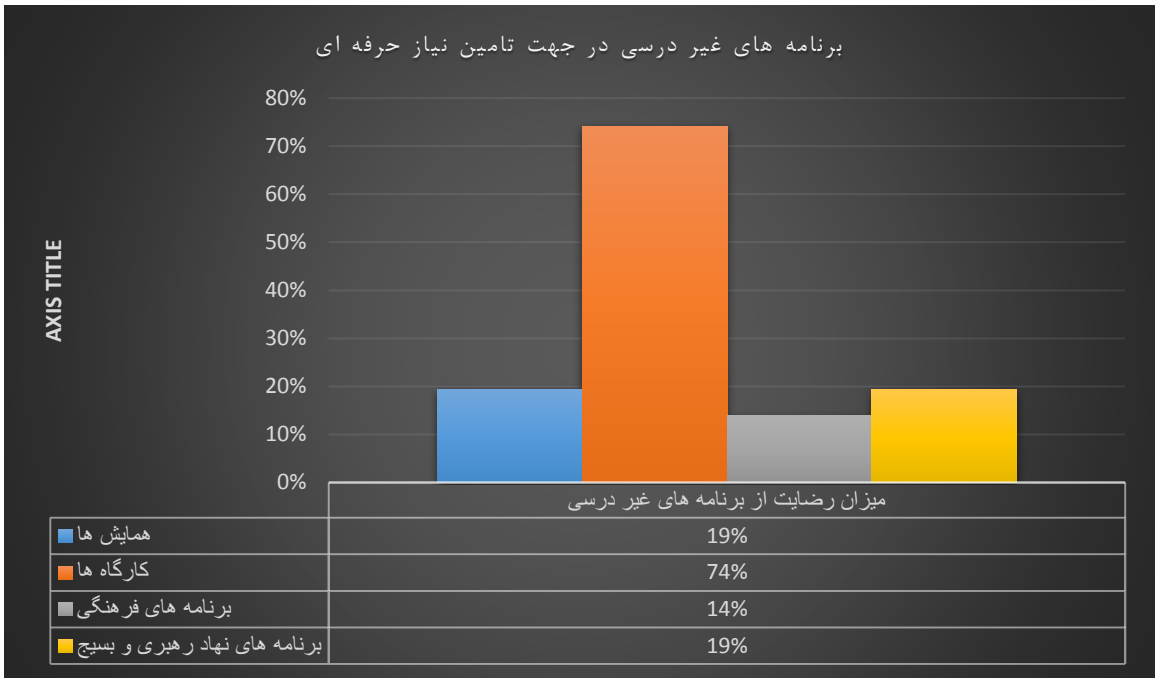
	نیاز های حرفه ای معلم	برآورده شدن نیاز ها در دانشگاه فرهنگیان	برآورده نشدن نیاز ها در دانشگاه فرهنگیان	دروسی که نیاز های شما را برآورده کرده	دروسی که برای رفع نیاز های شما نیاز است
روش های تدریس، مدیریت کلاس و تسلط بر کتب درسی	۳۶ ٪۳۲,۷۲	۱۶ ٪۳۴,۰۴	۲۵ ٪۴۴,۶۴	۲۴ ٪۳۸,۷۰	۲۷ ٪۴۴,۲۶
مهارت های مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی	۲۷ ٪۲۴,۵۴	۱۵ ٪۳۱,۹۱	۱۴ ٪۲۵	۱۶ ٪۲۵,۸۰	۲۰ ٪۳۲,۷۸
اخلاق حرفه ای معلم و برقراری ارتباط صحیح	۲۱ ٪۱۹,۰۹	۶ ٪۱۲,۷۶	۷ ٪۱۲,۵	۱ ٪۱,۶۱	۴ ٪۶,۵۵
پژوهش، به روز بودن معلم و نگاه تخصصی به حرفه معلمی	۲۲ ٪۲۰	۹ ٪۱۹,۱۴	۸ ٪۱۴,۲۸	۲۱ ٪۳۳,۸۷	۸ ٪۱۳,۱۱
قدرت بیان مناسب	۴ ٪۳,۶۳	۱ ٪۱۲,۱۲	۲ ٪۳,۵۷	۰	۲ ٪۳,۲۷
	۱۱۰	۴۷	۵۶	۶۲	۶۱

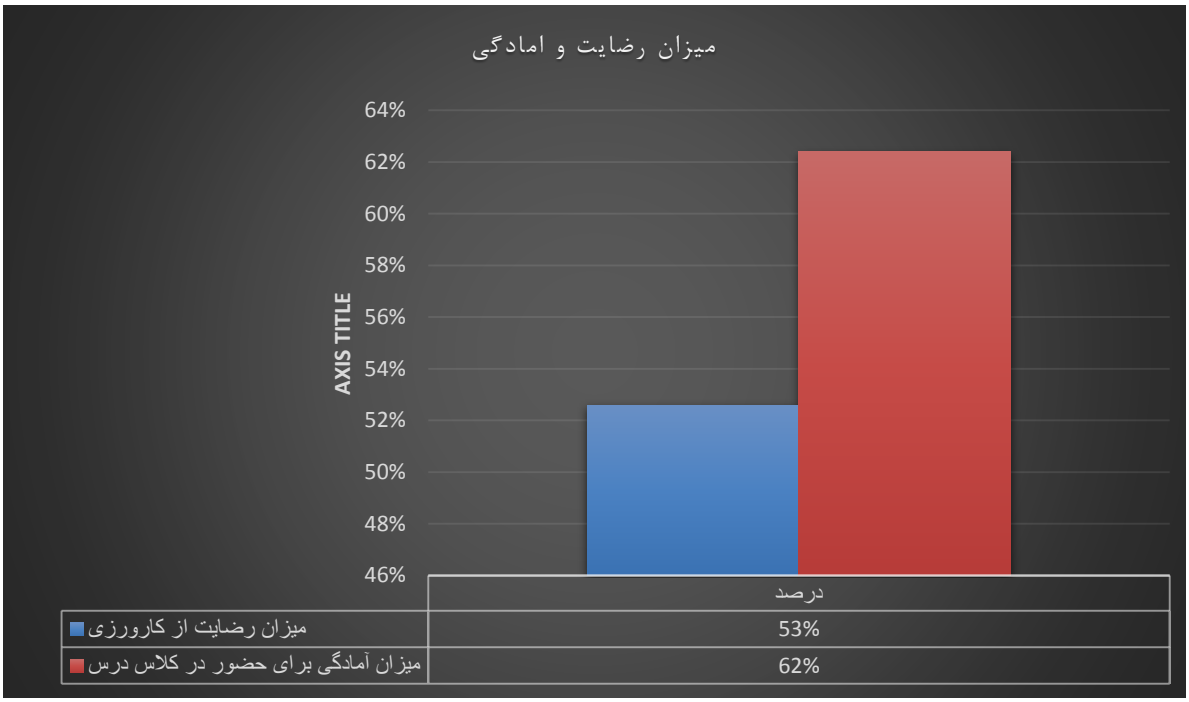


	روش های تدریس، مدیریت کلاس و تسلط بر کتب درسی	مهارت های مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی	اخلاق حرفه ای معلم و برقراری ارتباط صحیح	پژوهش، به روز بودن معلم و نگاه تخصصی به حرفه معلمی	قدرت بیان مناسب
نیاز های حرفه ای معلم	32.72%	24.54%	19.09%	20%	3.63%
براورده شدن نیاز ها در دانشگاه فرهنگیان	34.04%	31.91%	12.76%	19.14%	12.12%
براورده نشدن نیاز ها در دانشگاه فرهنگیان	44.64%	25%	12.50%	14.28%	3.57%
دروسی که نیاز های شما را براورده کرده	38.70%	25.80%	1.61%	33.87%	0
دروسی که برای رفع نیاز های شما نیاز است	44.26%	32.78%	6.55%	13.11%	3.27%



	ارزیابی فعالیت های فوق برنامه
خوب	68%
ضعیف	32%


برنامه های غیر درسی در جهت تامین نیاز حرفه ای
AXIS TITLE
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
میزان رضایت از برنامه های غیر درسی
همایش ها 19%
کارگاه ها 74%
برنامه های فرهنگی 14%
برنامه های نهاد رهبری و بسیج 19%


میزان رضایت و امادگی
AXIS TITLE
64%
62%
60%
58%
56%
54%
52%
50%
48%
46%
درصد
میزان رضایت از کاروزی 53%
میزان آمادگی برای حضور در کلاس درس 62%

با توجه به ارزشیابی صورت گرفته درباره نقش اساتید برای تامین نیاز های حرفه ای معلمی دانشجویان بر این عقیده بودند که برخی از اساتید نقش برجسته تری در تامین این نیاز ها ایفا نموده اند و تعداد قابل توجهی از اساتید را ضعیف ارزیابی کرده و حتی تاثیر ان ها منفی دانسته اند. از جمله انتقاداتی که دانشجویان بیان کرده اند می توان به ضعف اساتید موظف و نقش بسزای اساتید مدعو و اساتیدی که دارای تجربه معلمی بوده اند؛ در تامین نیازهای حرفه ای اشاره نمود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نیاز سنجی آموزشی حرفه معلمی از دیدگاه دانشجو معلمان می باشد. بدون شک یکی از مهم ترین نگرانی های موجود در دنیای امروز رامی توان" آموزش" تلقی کرد. از آنجایی که نتایج حاصله از آموزش به طور دقیق غیر قابل بررسی می باشد می توان این نگرانی و توجه را مربوط به معلمان شاغل در سیستم آموزشی دانست. در واقع می توان گفت هرنوع سیستم آموزشی به همان اندازه تاثیر گذار خواهد بود که معلمان و مسئولین آن توانمند و موثر عمل می نمایند. سوالی که مطرح می باشد این است که با توجه به اهمیت نقش معلم چگونه باید این الگوهای جامعه را تعلیم و آموزش داد؟ در زمینه آموزش به معلمان و مدارس دردنیای امروزی باید توجه داشت که هر دو نیازمند این هستند که با پیشرفت علم و تکنولوژی خود را هم ساز کنند و در جهت بهبود برنامه ها، کیفیت تدریس ها و فرآیند یادگیری آموزش های لازم برایشان صورت گیرد. (Doyran, 2012)

تعیین نیاز های آموزشی، اولین گام برنامه ریزی آموزشی و در واقع، نخستین عامل ایجاد و تضمین اثر بخشی کارکرد آموزش و بهسازی است که اگر به درستی انجام شود مبنای عینی تری برای برنامه ریزی به عنوان نقشه اثر بخش فراهم خواهد شد. از این رو برای طراحی و اجرای برنامه های واقع بینانه و اثر بخش، ضرورت دارد تا نیاز ها دقیقا سنجیده و بر اساس آن ها اهداف ویژه برنامه تدوین شوند و سپس مجموعه اقدامات و وسایلی که به بهترین وجه نیاز ها را محقق می سازند، پیش بینی شوند. شناخت و تحلیل اثر بخش نیاز های آموزشی، پیش نیاز یک سیستم آموزشی موفق است. (فضل اللهی و ملکی توانا، ۱۳۹۰)

نتایج به دست آمده در این مطالعه نشان داد در وهله اول دانشجویان نیاز های حرفه ای معلمی را در یادگیری انواع روش های تدریس، مدیریت کلاس و تسلط بر کتب درسی تلقی کرده اند و بعد از آن به ترتیب تسلط بر مهارت های مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی؛ پژوهش و توسعه ی حرفه ای؛ اخلاق حرفه ای و برقراری ارتباط صحیح و در نهایت قدرت بیان مناسب را دارا باشند.

در طی این تحقیق دانشجویان بر این باور بودند که در حیطه های مهارت های مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی؛ پژوهش و توسعه حرفه ای نیاز های تخصصی آن ها بر طرف شده است؛ اما در دیگر حیطه ها از جمله اخلاق حرفه ای معلم و برقراری ارتباط صحیح؛ قدرت بیان مناسب و به خصوص روش های تدریس، مدیریت کلاس و تسلط برکتب درسی ضعیف ارزیابی کرده اند. در این میان کارورزی را به عنوان درسی اثر بخش و موثر در رفع نیاز های آموزشی دانسته اند. به عقیده دانشجویان آنچه در عدم رفع این نیاز ها تاثیر شایان توجهی داشته حضور اساتید غیر مجرب و عدم ارتباط فعالیت های محوله بر دانشجویان با مطالب بیان شده است. بنابر نظرات ارائه شده بیشترین ضعف را در واحدهای" آموزش دروس ابتدایی" دانسته اند.

حال سوال اینجاست که کدامیک از دروس ارائه شده در دانشگاه نیاز های حرفه ای معلمی را بهتر برآورده است؟ در پاسخ به این سوال دانشجویان دروس اختلالات یادگیری و روانشناسی را در حیطه مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی؛ روش ها و فنون تدریس، برخی دروس آموزش، سنجش و ارزشیابی کمی و کیفی را در حیطه روش تدریس، مدیریت و تسلط بر کتب درسی؛ اخلاق حرفه ای را در حیطه اخلاق حرفه ای و برقراری ارتباط صحیح؛ همچنین در حیطه پژوهش و توسعه حرفه ای دروسی همانند کارورزی، دروس پژوهشی، آموزش و پرورش تطبیقی، هنر و فناوری را بیان کرده اند.

بنا به نظر دانشجویان به ترتیب در حیطه های روش تدریس، مدیریت و تسلط بر کتب درسی؛ مشاوره، روانشناسی و جامعه شناسی؛ پژوهش و توسعه حرفه ای؛ اخلاق حرفه ای و برقراری ارتباط صحیح و قدرت بیان مناسب احساس نیاز داشته اند. دانشجویان بیشتر جای خالی دروسی همانند روش های جدید تدریس، آشنایی با علوم مختلف، بازی های آموزشی، آشنایی با حقوق و تکالیف قانونی معلمان، تولید انیمیشن های آموزشی، بررسی کتب ابتدایی خلاقیت درتدریس، فلسفه برای کودک و بازی درمانی و موسیقی درمانی را حس نموده اند.

از آنجایی که دانشجویان درس کارورزی را یکی از مفیدترین دروس دانشگاه دانسته اند طی پژوهش خود میزان اثرگذاری این درس را در نیاز های حرفه ای معلمان بررسی نمودیم. با توجه به نتایج به دست آمده دانشجویان به طور میانگین تاثیر این درس را ۵۲,۶۰٪ ارزیابی نموده اند.

یکی دیگر از سوالات مطالعه حاضر این بود که فعالیت های فوق برنامه دانشگاه فرهنگیان در تامین نیاز های حرفه معلمی خود را ارزیابی نمایند. دانشجویان سطح این فعالیت ها را خوب دانسته و در بین برنامه های برگزار شده کارگاه ها به خصوص کارگاه هایی که معلمان برتر استان تجربه های معلمی خود را در اختیار دانشجویان قرار می داده اند؛ همایش ها و برنامه های نهاد رهبری و بسیج دانشجویی و در نهایت برنامه های فرهنگی را موثر

قلمداد کرده اند. قابل توجه است که اکثر برنامه ها در دانشگاه توسط دانشجویان درخواست و با پیگیری ان ها برگزار می گردند.

با توجه به نقش بسزای اساتید در تامین نیاز های حرفه ای معلم نقش آن ها را نیز مورد مطالعه قرار داده ایم. از دیدگاه دانشجویان برخی اساتید بسیار توانمند و تاثیرگذار بوده و برخی از آن ها نیز نه تنها نقش خود را به خوبی ایفا نکرده حتی در مواقعی از توانایی های دانشجویان کاسته است. دانشجویان نیز اساتیدی که تجربه معلمی داشته اند را موثرتر دانسته اند اما این مورد برای تمامی اساتید که درگذشته معلم بوده اند قابل تعمیم نیست.

در اخر نیز دانشجویان آمادگی خود را برای ایفای نقش معلمی خود در آینده را **۶۲,۳۹**٪ دانسته و کسب این توانایی را به تلاش های خود، تجربه های کسب شده در کارورزی، برخی کارگاه ها و تجارب اساتید نسبت می دهند. مطالعات اخیر درباره نقش معلم در آموزش همه بر این نکته تأکید دارند که کیفیت تدریس معلم، مهمترین عامل اثربخشی در یادگیری دانش آموز است. طبق آنچه یافته های پژوهشی عنوان می کنند، تأثیرگذاری معلمان بر آموزش کودکان چنان قوی است که تنها گوناگونی در کیفیت آموزشی معلمان، می تواند سبب ایجاد تفاوت های عظیم در عملکرد کودکان با بافت های اقتصادی و اجتماعی متفاوت گردد. بنابراین می توان بر این نکته تأکید کرد که سرمایه گذاری در بخش تربیت معلم بیشتر از هر چیز دیگر می تواند عملکرد علمی دانش آموزان را توسعه دهد. (نصیریان و حبیب اللهی، ۱۳۹۴)

برای بهبود شرایط موجود در دانشگاه پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

- به روز کردن مباحثی که در دانشگاه تدریس می گردد
- تعیین برنامه ای مدون برای درس کارورزی به منظور افزایش اثربخشی آن
- گسترش فعالیت های فعالیت های فوق برنامه درجهت نیاز های دانشجویان
- بررسی کار آمدی بخش های مختلف دانشگاه به طور جداگانه
- توجه به نظر دانشجویان در جذب مدارسان جدید
- جذب اساتید با توجه به رشته و تخصص آن ها
- افزایش توانایی اساتید به خصوص در حیطه ارزشیابی
- توجه به تخصص و علم در کنار تجربه برای انتخاب اساتید راهنمای کارورزی
- بومی سازی برخی دروس
- احترام به شخصیت دانشجویان و انگیزه ان ها در حرفه معلمی

منابع

اسماعیلی، محسن(۱۳۸۴)، نیازسنجی آموزشی در آموزش عالی ارتش ج.ا.ا، مجله کنترولر، شماره ۱۸

بهروزی، ناصر؛ قنادان، فرزانه؛ هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل(۱۳۹۱)، نیاز سنجی آموزشی معلمان مقطع ابتدایی شهر دزفول، ارائه شده در سومین کنگره ملی دوسالانه روانشناسی صنعتی و سازمانی ایران

بینقی، تقی(۱۳۷۹)، نیاز سنجی آموزشی در برنامه ریزی برای تربیت دینی و اخلاقی، شماره ۳

دادمان، میترا(۱۳۸۲)، نیاز آموزشی و اهمیت آن در آموزش، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۳، شماره ۱۰

رمضانی نژاد، رحیم؛ محبی، حمید؛ همتی نژاد، مهرعلی(۱۳۸۸)، نیاز سنجی برنامه درس تربیت بدنی در مدارس ابتدایی کشور، مجله پژوهش در علوم ورزشی، شماره۲۲

عارفی، محبوبه؛ طالب زاده نوبریان، محسن؛ محمدی چمردانی، هاشم(۱۳۸۹)، نیاز سنجی آموزشی دبیران مدارس متوسطه از دیدگاه دبیران و مدیران، دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، دوره ۳، شماره ۴

فضل اللهی، سیف اله و ملکی توانا، منصوره (۱۳۹۰). رویکردی جامع به روش ها و تکنیک های مهم نیاز سنجی آموزشی، فصلنامه علمی – پژوهشی روش شناسی علوم انسانی.

کریمی و همکاران (۱۳۹۰)، نیاز سنجی آموزشی مداوم حرفه ای دانش آموختگان مدیریت خدمات بهداشتی درمانی، مجله مدیریت اطلاعات سلامت، دوره هشتم، شماره اول

کوشا، کیوان(۱۳۸۵)، نیاز سنجی آموزشی استادان کتابداری و اطلاع رسانی در ارتباط با فناوری اطلاعاتس و ارتباطی (ICT)، فصلنامه کتاب ۶۵

محمدی، محمد و بغدادی، هادی (۱۳۹۳). آموزش، بازیابی شده در ۲۴ آبان ۱۳۹۳

معین، محمد (۱۳۸۷).فرهنگ فارسی، تهران: بهزاد.

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

نصیریان، مرتضی و حبیب اللهی، سعیده (۱۳۹۴). بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در ایجاد صلاحیتهای حرفهای معلمی از دیدگاه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اصفهان، دومین کنفرانس ملی نگاهی نو به تحول و نوآوری در آموزش.

Doyran, Feyza. (2012). Research on Teacher Education and Training; Athens Institute for Education and Research,1. Edited

مروری بر صلاحیت های حرفه ای معلم با تاکید بر محتوای سند تحول آموزش و پرورش

بیتا عبدالحسینی[۱]، مژده زرگر[۲]

چکیده

یکی از ملاک های پیشرفت در هر کشور نظام آموزشی آن است. بنابر پژوهش های صورت گرفته، مهم ترین رکن هر نظام آموزشی معلم می باشد. بنابراین نمی توان امر یادگیری دانش آموزان را به دست هر فردی سپرد. باید صلاحیتها و شایستگی هایی را برای سکان داران آموزش و پرورش در نظر گرفت. به همین دلیل پژوهش های زیادی در این زمینه در داخل و خارج از کشور انجام شده است. حتی برخی از کشور ها پا را فراتر نهاده و برای به کار گماری معلمان استانداردهایی را تدوین نموده اند. بنابراین در این مقاله ضمن مروری بر پژوهش های صورت گرفته در داخل کشور، موارد اشاره شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در این زمینه استخراج شده و مدل نهایی صلاحیت های حرفه ای آموزگاران در چهار بعد دانش، نگرش، رفتار و عملکرد با توجه به مطالب مرور شده ترسیم شد. در آخر نیز پیشنهادهایی ارائه گردید.

واژگان کلیدی: صلاحیت های حرفه ای معلم، شایستگی های حرفه ای معلم، آموزش ابتدایی، سند تحول آموزش و پرورش

مقدمه

در نظام‌های آموزشی کارآمد و مدارس برتر، دست‌اندرکاران منتظر اتفاقات، فاصله‌ها، تقلیدهای ناقص و ناشیانه و حیرت‌زدگی و حیرت نامه‌نگاری نمی‌شوند؛ بلکه بر سفینه تحول سوار شده و موج‌شکنی و رکودزدایی را تجربه می کنند و با لحاظ مولفه‌های جهانی اندیشی و بومی گرایی افق‌های تازه‌ای را بر مملکت و نظام آموزشی خویش می گشایند.

[۱] . مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیبه، شهر تهران(نویسنده مسئول) babdolhoseini@gmail.com
[۲] . کارشناس مسئول مدارس نمونه دولتی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران mzargar6@yahoo.com

در دنیای امروز آموزش، مطالبات نسل عصر اطلاعات، ارتباطات، قدرت، سرعت، فرصت، ثروت و دنیای مجازی، بسیار متفاوت شده است. نظام‌های سنتی آموزش، روش‌های استاد شاگردی، کلاس‌های بی‌روح، محتواهای کم رمق، برنامه‌های متصلّب، شیوه نامه‌ها، بخش‌نامه‌ها و ره‌نامه‌های تکراری و فسیل‌شده، آزمونهای حفظ و تکرار، نظام نمره سالار، تربیت گلخانه‌ای و گلدان‌پروری، سپهر اندیشه محدود و خلاصه شده در کتاب درسی، اداره کلاس‌ها با معلمان دو دهه و سه دهه قبل که آموزش جدید و اطلاعات نوین و دوره‌های تکمیلی ندیده‌اند و صرفاً استفاده از روش مستمر سخنرانی و متکلم وحده بودن معلّم و غیر ابزاری بودن آموزش و ... دیگر پاسخگوی دنیای شتابان و نسل هوشیار و تیز مغز و تند اندیش و سخت کوش نیست. چرا که نسلی که امروز با آن مواجهیم حتی در اقصی نقاط میهن اسلامی و عزیزمان، بسیار متفاوت‌تر از حتی پنج سال و ده سال گذشته است.

در نظر ژاپنی ها، شایستگی هر نظام، به اندازه شایستگی معلمان آن است. از این رو می توان گفت، معلم مهم ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری و معمار اصلی نظام آموزش است. مهم ترین عامل کیفیت، کنش و واکنشهایی است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد(شاه محمدی، ۱۳۹۳، ص ۸). عناصر 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 کارگماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی ترین مسئله است.

آغازگاه این مسیر فهم تاریخ تحولات آموزشی بومی و بین‌المللی است که راه‌گشای نظام آموزشی جامعه است. با نزدیک شدن به اطلاعات پژوهش ها و به روز نمودن گردش اطلاعات، امکان بهره‌وری سیستم‌های آموزشی از این پژوهش ها و تجارب زبده بیشتر خواهد شد.

کم نیستند پژوهش ها و تجربیاتی که آموزش ابتدایی را به عنوان پایه و اساس آموزش و پرورش دانش آموزان در هر نظام آموزشی معرفی نموده اند و هم چنین بسیارند پژوهش هایی که اهمیت نقش معلم در کلاس درس و یادگیری دانش آموزان را بررسی نموده اند(دارلینگ هامند[1]، ۲۰۰۳؛ گلدهابر[2]،۲۰۰۳؛ سندرز و ریور[3]،

[1]. Darling-Hammond
[2]. Gold Haber
[3]. Sanders &Rivers

۱۹۹۷). صلاحیت های حرفه ای[1] مجموعه 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(ملکی، ۱۳۸۴، به نقل از سیف الله پور، ۱۳۹۱، ص ۶). اما معلمانی با این درجه اهمیت در یادگیری و پرورش دانش آموزان و آماده نمودن آنها برای موثر بودنشان در روند پیشرفت جامعه باید چه ویژگی ها، صلاحیتها و شایستگی هایی را داشته باشند؟

صلاحیت ها و ویژگی های احراز پست آموزگاری از چنان اهمیتی برخوردار است که برخی از کشورهای توسعه یافته به بررسی آن توجه ویژه داشته اند. در همین راستا برخی کشورها اقدام به تهیه استانداردهایی برای افزایش کیفیت تدریس معلمان نموده اند که در این بخش به دو کشور آمریکا و استرالیا در زمینه آموزش ابتدایی اشاره می شود:

استانداردهای کیفیت تدریس معلم ابتدایی در آمریکا به شرح زیر است:

۱- دانش درباره دانش آموزان
۲- دانش محتوا و برنامه درسی
۳- یادگیری محیطی
۴- احترام به گوناگونی
۵- منابع آموزشی
۶- کاربردهای معنادار دانش
۷- راه های چندگانه دانستن
۸- ارزیابی
۹- مشارکت والدین
۱۰- بازخورد
۱۱- مشارکت در حرفه گرایی(پایگاه اطلاع رسانی انجمن ملی استانداردهای تدریس حرفه ای، بخش استانداردهای معلمان ابتدایی، ۲۰۰۴، ص۱۷، به نقل از ملایی نژاد، ۱۳۹۱، ص ۴۳)

در استرالیا صلاحیتهای زیر برای معلمان دوره ابتدایی پیشنهاد شده است:

[1]. Professional competence

۱- آگاهی و درک عمیق از دانش و اشتیاق برای هوشمندی، نقادی، مباحثه و ارزش های مرتبط با رشته، موضوع و یا حیطه برنامه درسی که قرار است با توجه به اهداف کلی و جزیی برنامه درسی دانش آموزان، تدریس کند.

۲- لذت بردن از تدریس به دانش آموزان و داشتن انتظار بالا از آنچه آنان باید بدان دست یابند، آگاهی از نیازهای فردی دانش آموزان، علائق و استعدادهای آنان و چالش با آنان در زمینه ایجاد انگیزش، حمایت و اصلاح فعالیتهای آنان، به خصوص در موارد شکست های تحصیلی

۳- تدریس به دانش آموزان همراه با صداقت، عدالت، تساوی، تشخیص و احترام به ارزش های فرد، خانواده، گروه، فرهنگها و جامعه، تعهد به قوانین ملی و محلی

۴- قدرت انتقال فکر به دانش آموزان، داشتن روحیه شوخ طبعی با آنان، استفاده از شخصیتهای کیفی و ارزشی کمیاب، دقیق، با تحمل، دارای ارزشهای انسانی، دارای اعتماد به نفس قوی، دارای ارزش های احترام به خود و دیگران، رافت، احترام به تفاوتها و گوناگونی های فرهنگی به طور مستند، الگو بودن برای الهام بخشیدن به دانش آموزان

۵- بازخورد و قضاوت درباره تدریس خود، از دانش آموزان، همکاران و دیگران در جامعه یادگیرنده ضمن داشتن آگاهی از نقش حیاتی آموزش و پرورش، جامعه، فرهنگ، مذهب و...

۶- به کارگیری و ارزیابی از فناوری اطلاعات به منظور ارزیابی از تدریس خود و پیشرفت یادگیری دانش آموزان

۷- دادن بازخوردهای منظم به دانش آموزان و هدایت پیشرفت یادگیری آنان

۸- استفاده از روشهای تدریس مناسب و مدیریت محیط یادگیری، تمرین برقراری ارتباط و مهارتهای بین فردی و توسعه حرفه ای خود، دانش عمیق، تیزبینی در قضاوت، توسعه تدریس از طریق افزایش مجموعه نمایشهای آماده و تطبیق تدریس خود با آهنگ توسعه و تحقیقات معتبر

۹- رهبری آموزشی یعنی کار مشارکتی با همکاران برای توسعه آموزش، برنامه درسی و توسعه منابع انسانی، کمک به اطمینان از رسیدن به اهداف آموزشی در زمینه جامعه یادگیرنده، مورد ملاحظه قرار دادن تفاوتهای فرهنگی (کالج تربیت معلم استرالیا، ۲۰۰۰، ص ۱۸، به نقل از ملایی نژاد، ۱۳۹۱، ص ۴۴)

استرانگ[1] (۲۰۰۲) شایستگی های معلمان را شامل سه بخش دانش، مهارت و گرایش می داند(به نقل از دادجوی توکلی، ۱۳۹۰، ص ۳).

ما در این نوشتار تصمیم به بررسی دوباره صلاحیت های معلمان و به ویژه معلمان ابتدایی نداریم بلکه برآنیم تا مروری بر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در ایران داشته باشیم و ضمن جمع بندی نتایج این پژوهش ها در یک نوشته، به تطبیق آنها با آنچه در سند تحول آموزش و پرورش از نظام آموزشی خواسته شده، بپردازیم و در این زمینه مدلی جامع ارائه دهیم.

پژوهش حاضر با هدف بررسی، مرور و تحلیل پژوهش هایی که در ایران در زمینه صلاحیتها و شایستگی های معلمان دوره ابتدایی و تطبیق نتایج آن با آنچه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمده است می پردازد تا از این طریق شناخت همه جانبه ای از پژوهش های انجام شده و نتایج آن و همچنین رویکردهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در این زمینه ایجاد شود. به منظور تحقق اهداف فوق سوال هایی بدین شرح طرح شده است:

سوال ۱- این پژوهش ها از چه روشها و ابزاری استفاده نموده اند؟
سوال ۲- در پژوهش های مورد بررسی چه ویژگی هایی برای آموزگاران مطرح شده است؟
سوال ۳- در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به چه صلاحیتها و شایستگی هایی در مورد معلمان اشاره نموده است؟

روش

از آن جا که در این پژوهش به توصیف، تلخیص، مقایسه و تحلیل پژوهش های صورت گرفته در زمینه صلاحیتهای حرفه ای آموزگاران می پردازیم، این پژوهش را می توان نوعی پژوهش مروری تلقی نمود. بدین منظور ابتدا اطلاعاتی در مورد پژوهش های صورت گرفته در ایران، جمع آوری شد[2]. پس از جستجو در پایگاه های اطلاعاتی معتبر ۵ مقاله به دست آمد. دلیل انتخاب پژوهش های داخلی، تناسب بیشتر آنها با زمینه های بومی در آموزش و پرورش بود.

[1]. Stronge
[2]. این پژوهشها در قسمت منابع با علامت * مشخص شده اند.

پس از مطالعه و بررسی منابع ۳ زمینه (سوال های پژوهش) برای تحلیل انتخاب شد. سپس نکات مربوط به هر سوال استخراج شده و مطالب مهم و عمده در هر زمینه ارائه گردید. در آخر با توجه به محتوای استخراج شده از سند و نتایج پژوهش های مورد بررسی مدل نهایی ارائه گردیده است.

یافته‌ها

روشها و ابزار پژوهش ها

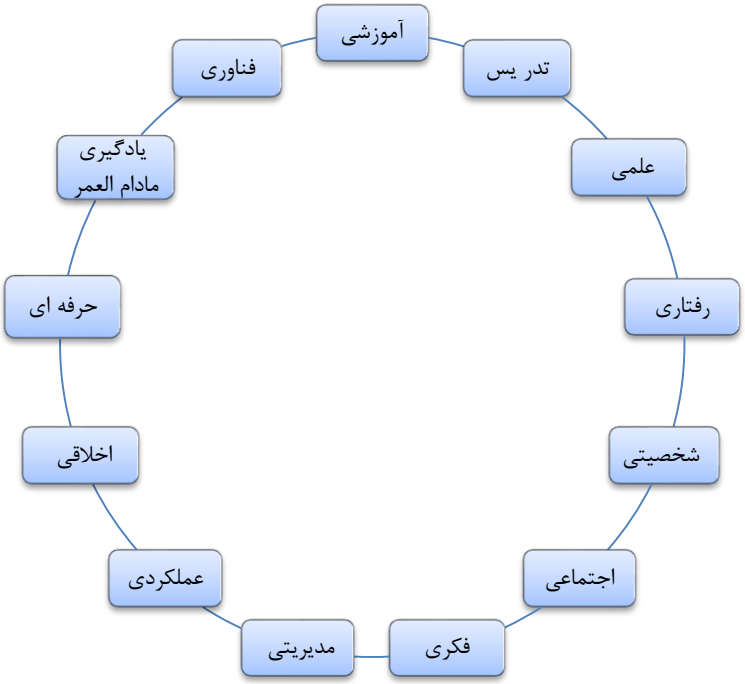
در بررسی مقاله های انتخاب شده، مشخص شد که تمامی این پژوهش ها از روشهای کمی استفاده نموده اند و ابزار آنها بیشتر پرسشنامه بوده است. جدول ۱ جامعه آماری، نمونه، ابزار و روش آماری استفاده شده در پژوهش منابع انتخابی را نشان می دهد.

جدول ۱ – مقایسه جامعه آماری، نمونه، ابزار و روش آماری پژوهش منابع انتخابی

کد پژوهش	جامعه آماری	نمونه	ابزار	روش آماری
۱	معلمان ابتدایی شهر تهران	۴۵ مدرسه	پرسشنامه، مشاهده و خودسنجی معلم	توصیفی، t تک متغیره، کولموگراف اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس، تحلیل رگرسیون چند متغیری
۲	معلمان ابتدایی و راهنمایی شهر اصفهان	۲۳۰ معلم ابتدایی	پرسشنامه	توصیفی، t تک متغیره، t وابسته، t مستقل، تحلیل عاملی
۳	مدرسان تربیت معلم	۱۳۰ استاد تربیت معلم	پرسشنامه	توصیفی، اعتبار سنجی
۴	معلمان ابتدایی شهر اصفهان	۳۱۰ معلم ابتدایی	پرسشنامه	توصیفی، تحلیل عاملی
۵	معلمان ابتدایی شهر تهران	۳۷۵ معلم ابتدایی	پرسشنامه	توصیفی، t تک متغیره، آزمون فریدمن، تحلیل عاملی

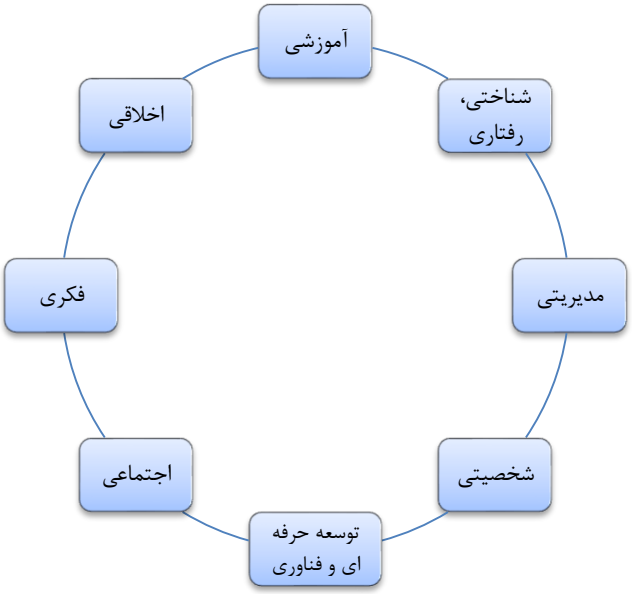
ویژگی ها، شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای مطرح شده در مورد آموزگاران در پژوهش ها

کریمی (۱۳۸۷) در مقاله «مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی» به ۱۳ مولفه صلاحیت های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، صلاحیت های مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه ای، یادگیری مادام العمر و فنآوری اشاره نموده است. هر یک از این مولفه ها، زیر مولفه هایی دارند که در مقاله به میانگین بالاترین و پایین ترین این زیر مولفه ها اشاره شده است. در شکل ۱ نمای مولفه های متصور در این مقاله را می بینیم.



شکل ۱ - نمای مولفه های مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی (کریمی، ۱۳۷۸)

نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸) با عنوان «صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب» این صلاحیتها را به هشت دسته تقسیم نموده است. شکل ۲ محورهای کلی این صلاحیتها را نشان می دهد.

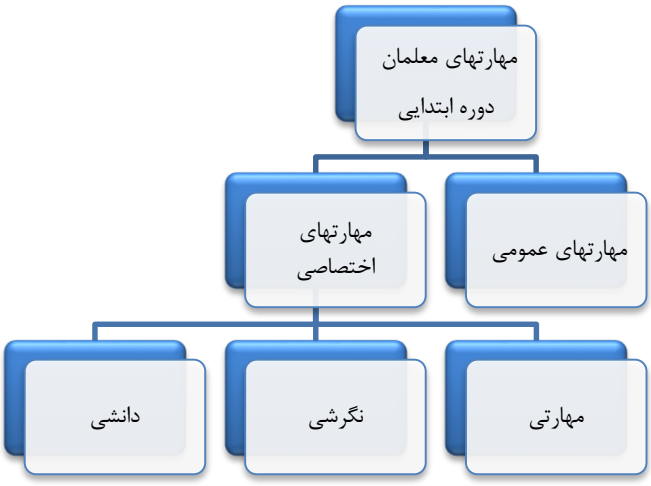


شکل ۱ - محور های کلی صلاحیت های معلمان (نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸)

همانطور که در شکل ۱ مشاهده گردید هشت محور برای صلاحیت های معلمان دوره ابتدایی در نظر گرفته شده است که هر یک از این محور ها ویژگی هایی را شامل می شوند.

دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در مقاله ای با عنوان «ارزشیابی مهارتهای معلمان دوره ابتدایی» مهارت های معلمان ابتدایی را به دو گروه کلی مهارت های عمومی و مهارت های تخصصی تقسیم نمود اند. مهارت های عمومی شامل، آن دسته از مهارت هایی است که معلمان صرف نظر از نوع درسی که تدریس می کنند باید از آن برخوردار باشند مانند داشتن طرح درس، توانایی هدایت بحث های گروهی و مانند این ها.

مهارت های اختصاصی شامل، مجموعه توانایی هایی است که معلمان در تدریس دروس خاصی (علوم، ریاضی و فارسی) با توجه به هدف ها و برنامه این دروس به کار می بندند که در این مقاله این هدف ها سه حوزه مهارتی، نگرشی و دانشی را دربر می گیرد. شکل ۳ نشان دهنده محور های کلی ارزیابی از معلمان دوره ابتدایی است.



شکل ۳- مهارت های معلمان دوره ابتدایی از نظر دانش پژوه و فرزاد

اگر چه در این مقاله به ویژگی هایی چون استفاده از روش تدریس خلاق، بحث گروهی، تفکر انتقادی، پرورش مهارتهای ذهنی، کار عملی، استفاده از فناوری اطلاعات مهارت پرورش خلاقیت و ... اشاره شده است؛ اما ویژگی هایی که ملاک عمل اندازه گیری و ارزیابی محورهای اشاره شده در شکل ۳ عنوان نشده است.

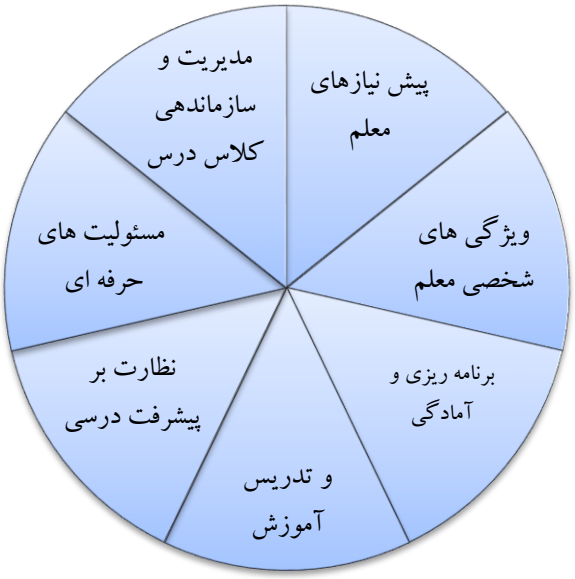
در پژوهش ملایی نژاد (۱۳۹۱) تحت عنوان «صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی» ابعاد زیر برای تربیت دانشجو معلمان مطرح شده است:

۱- صلاحیت شناختی مهارتی ۲ - صلاحیت های نگرشی و رفتاری ۳- صلاحیت های مدیریتی



شکل ۴- ابعاد صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی(ملایی نژاد، ۱۳۹۱)

عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی(۱۳۹۳) نیز به «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش» پرداخته اند. آنها نیز برای شایستگی و صلاحیت های معلمان ابتدایی ۷ بعد یا مؤلفه اصلی، شامل پیش نیازهای معلم، ویژگی های شخصی معلم، برنامه ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش آموزان و مسئولیت های حرفه ای شناسایی کردند. شکل ۵ ابعاد و شایستگی های حرفه ای معلمان اثر بخش را نشان می دهد. برای ابعاد یاد شده در این مقاله ویژگی هایی نیز در نظر گرفته شده است.



شکل ۵- ابعاد و شایستگی های حرفه ای (عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی، ۱۳۹۳)

صلاحیت ها و شایستگی های معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

از آنجا که سند تحول بنیادین یکی از اسناد بالادستی مهم در آموزش و پرورش می باشد، توجه به موارد اشاره شده در آن در زمینه صلاحیت های حرفه ای معلمان ضروری به نظر می رسد. در سند تحول بنیادین ویژگی هایی برای معلمان به طور عام و معلمان دوره ابتدایی به طور خاص بیان شده است که به برخی از آنها اشاره می کنیم:

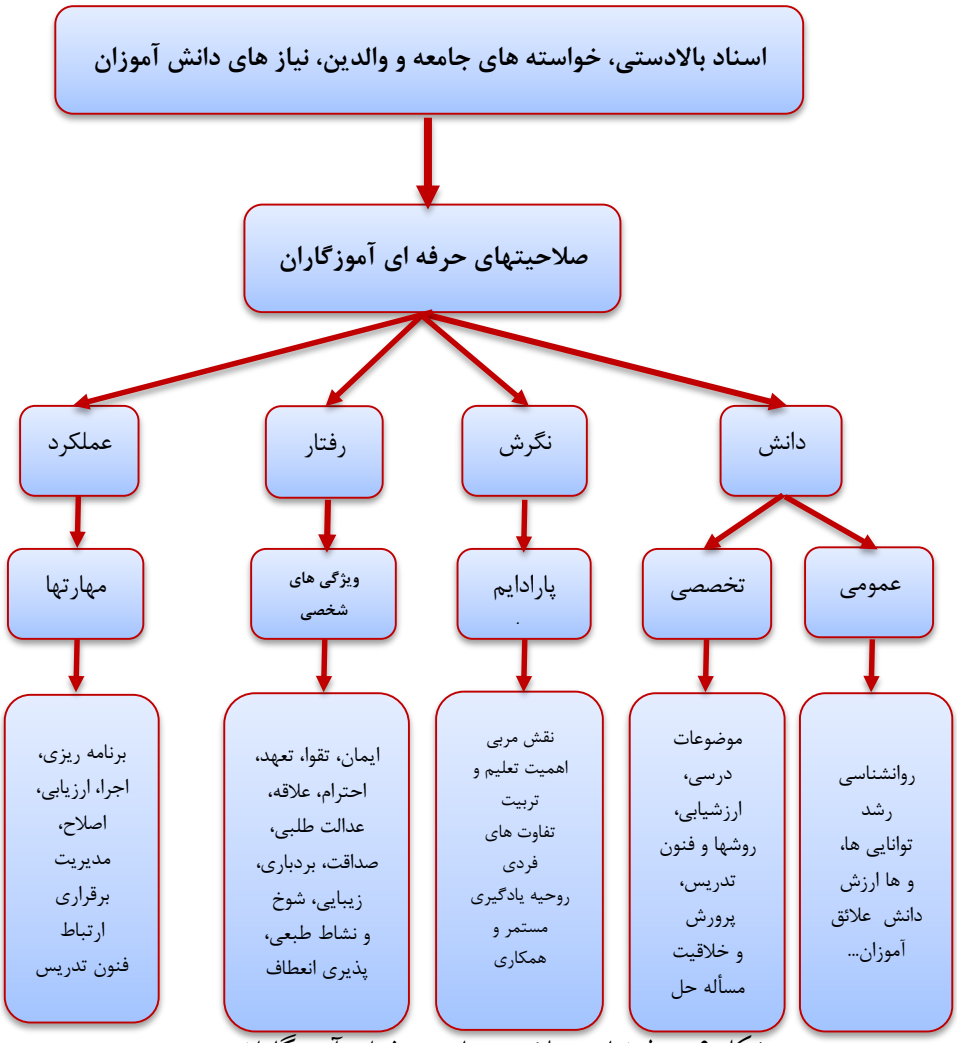
راهکار ۲/۳ـ تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مدیران و معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس و واگذاری مسئولیت کلان تربیتی مدرسه به مدیران مدارس(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص۹)

راهکار ۱۷/۳ـ اصلاح و به روزآوری روش‌های تعلیم و تربیت با تأکید بر روش‌های فعال، گروهی، خلاق با توجه به نقش الگویی معلمان(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ، ص ۳۰)

مطابق آنچه در سند می خوانیم رویکرد نظام آموزشی از معلم به مربی و پرورش دهنده باید تغییر یابد. بدین ترتیب همه ابعاد آموزشی و پرورشی دانش آموز به معلم ارتباط می یابد. روشهای تدریس معلمان نیز فعال، نوین، متناسب با موضوع یادگیری و توانایی دانش آموزان انتخاب شده و توسط معلمان مجرب، ماهر، علاقه مند و آگاه ارائه می گردد. بنابراین مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا به صورتی اثر بخش توسط معلمانی که تربیت شده اند اجرا می گردد و همه دانش آموزان از حضور در چنین کلاس های درسی لذت وافر خواهند برد(حاجی بابایی، ۱۳۹۱، ص ۶۵).

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه از پژوهش های بررسی شده و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برمی آید، صلاحیت ها، شایستگی ها و ویژگی هایی است که از منظر مولفان، معلمان دوره ابتدایی باید داشته باشند. اگر چه تقسیم بندی ابعاد و مولفه ها در هر یک از مطالب بررسی شده مختلفند؛ اما در واقع به ویژگی های مشابهی اشاره می کنند. در یک جمع بندی می توان موارد یاد شده را در قالب شکل ۶ مطرح نمود.



شکل ۶- مدل نهایی صلاحیت های حرفه ای آموزگاران

بعد دانش

بعد دانش می تواند مبنی بر دو زیر شاخه دانش عمومی و تخصصی باشد. دانش عمومی شامل اطلاعاتی است که آموزگار بدون در نظر گرفتن فعالیت های مربوط به فرایند تدریس باید داشته باشد. از جمله دانش مربوط به توانایی ها، ارزش ها و علائق دانش آموزان، چگونگی رشد دانش آموزان، عقاید و تئوری های جدید.

دانش تخصصی شامل اطلاعاتی است که آموزگاران به منظور ایجاد یادگیری در دانش آموزان به آن نیاز دارند. مانند دانش مربوط به موضوعات درسی، تولید و سازماندهی دانش موضوعی، تسلط به دانش چند گانه

ارزشیابی، روشها و فنون تدریس، پرورش خلاقیت و حل مسأله، دانش استفاده از فناوری در فرایند یادگیری، اطلاع از برنامه درسی دانش آموزان.

بعد نگرش

در میان ابعاد یاد شده، نگرش مهم ترین بعد اشاره شده است. نگرش ناشی از پارادایم های ذهنی هر فرد است. بنابراین اگر آموزگاران ذهنیت های متناسب با شغل حساسشان را نداشته باشند، علیرغم تلاش برای رعایت و اجرای دیگر ابعاد نمی توانند موفقیت چندانی به دست آورند. لازم است که آموزگاران ما در کلاس نقش مربی را برای خود متصور باشند. به کودکان علاقه داشته و اهمیت تعلیم و تربیت آنان را درک کنند. به تفاوت های فردی معتقد باشند. روحیه یادگیری مستمر و همکاری را داشته باشند و ...

بعد رفتار

این بعد بر ویژگی های شخصیتی و رفتاری معلمان دلالت دارد. رفتار نمود نگرش ها و ذهنیت های معلمان است. آنان با نشان دادن رفتار از نگرش خود پرده برمی دارند. بنابراین ویژگی هایی مانند ایمان، تقوا، تعهد، احترام، علاقه، عدالت طلبی، بردباری، صداقت، زیبایی، شوخ طبعی، نشاط و انعطاف پذیری و ... باید در آموزگاران نمود داشته باشد.

بعد عملکرد

بعد عملکرد را می توان آیینه دانش آموزگار دانست. دانشی که با نگرش و رفتار عجین شده است. بنابراین بعد عملکرد می تواند موارد متنوعی را شامل شود. از برنامه ریزی، اجرا، ارزیابی و اصلاح گرفته تا مدیریت کلاس و به کارگیری هر آنچه که دانش آن را آموخته است. این بعد عینی ترین بعد صلاحیت های حرفه ای معلمان است و قابلیت سنجش و اندازه گیری و در نتیجه ارزیابی از معلم را داراست.

پیشنهادات

مقالات، پایان نامه ها و طرح های پژوهشی بسیاری در زمینه صلاحیت های حرفه ای، شایستگی ها و ویژگی های معلمان در داخل و خارج از کشور صورت گرفته است، اما بیشتر این پژوهش ها کمی است بنابراین پیشنهاد می گردد که مطالعات کیفی و یا آمیخته در این زمینه صورت گیرد.

در همه پژوهش های مورد مطالعه به صلاحیت هایی اشاره شده است که یک آموزگار باید داشته باشد. شاید وقت آن رسیده باشد که معلمان موفق را رصد نموده و ویژگی هایی را که دارند بررسی نماییم. زیرا کمتر

می توان فردی را یافت که همه ویژگی ها و یا حتی اکثر آنها را داشته باشد. اما ما در سطح کلاس های دوره ابتدایی معلمان موفق بسیاری را می بینیم.

در پژوهش ها نگاه از بیرون به درون است، بسیاری از آنچه که واقعا در کلاس های درس آموزگاران اتفاق می افتد، از بیرون قابل مطالعه دقیق و همه جانبه نیستند. پیشنهاد می گردد که نگاهی از دورن به بیرون مدرسه داشته باشیم.

شناسایی صلاحیت های حرفه ای معلمان اگر چه بسیار مهم است اما تا زمانی که مسئولین بدون گزینش و ارزیابی این صلاحیتها، بدون برنامه ریزی بلند مدت و جذب با عجله نیروهایی که در انواع دانشگاه ها در رشته های مرتبط و غیر مرتبط تحصیل نموده و به منظور کسب شغل و گاهی از روی ناچاری به آموزش و پرورش روی می آورند؛ احتمالا نمی توند نتیجه چندانی را به دست دهد.

پیشنهاد می گردد بانکی از پژوهش های صورت گرفته در دانشگاه های مرتبط با فرهنگیان تشکیل شده، نتایج این پژوهش ها استخراج شده و در ورود افراد به نظام آموزشی به کار گرفته شود. چرا که اگر معلمان با ظرفیت های بالقوه مناسب وارد دانشگاه های فرهنگیان شده و در آنجا صرفا به منظور آموزگاری تحت تعلیم قرار گیرند، نتایج بهتری عاید نظام آموزشی کشور خواهد شد.

به امید روزی که بهترین افراد را برای آموزش و پرورش امیدان آینده ایران اسلامی پرورش داده و به کار گیریم.

فهرست منابع

منابع فارسی

حاجی بابایی، حمیدرضا (۱۳۹۱). ویژگی های مدرسه ای که دوست دارم با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۲، سال یازدهم، تابستان، صص ۵۱-۷۴.

دادجوی توکلی، عطیه (۱۳۹۰). شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثر بخش ابتدایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، به راهنمایی دکتر بیژن عبدالهی.

دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم، زمستان، صص ۱۳۵-۱۷۰.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی.

سیف الله پور، ام لیلا (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز آموزگاران در اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا، به راهنمایی دکتر پروین احمدی.

شاه محمدی، نیره (۱۳۹۳). صلاحیتها و شایستگی های آموزگار عصر حاضر، رشد آموزش ابتدایی، دوره ۱۸، شماره ۱، صص ۸-۱۳.

عبدالهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های خرفه ای معلمان اثر بخش، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۹، سال دوازدهم، بهار، صص ۲۵-۴۸.

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه مدیریت و رهبری آموزشی، ، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۴، زمستان، صص ۱۵۱-۱۶۶.

ملایی نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی. شماره ۴۴ ، سال یازدهم، زمستان ، صص ۳۳-۶۲.

نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، شماره ۲۳، پاییز، صص ۱-۲۲.

منابع انگلیسی

Darling-Hammond, L. (2003). Teacher Quality and Student Achievement: A review of State.

Gold Haber, D. (2003). Indicators of Teacher Quality. Clearing house on Urban Education, 184, 1-5.

Policy Evidence. Education Policy analysis archives, 8 (1), 13.

Sanders, W.L. & Rivers. J.C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future Student academic achievement. Knoxville: university of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

بررسی میزان رضایتمندی دانشجومعلمان از اساتید دانشگاه فرهنگیان موردمطالعه: پردیس(خواهران) نسیبه تهران

رضا ساعی مهربان[۱]، اسد حجازی[۲]

چکیده:

هدف از این مقاله بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از اساتید دانشگاه فرهنگیان هست. این پژوهش مطالعه‌ای توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه موردمطالعه شامل کلیه دانشجو معلمان دختر ورودی بهمن ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۴ کارشناسی پیوسته علوم تربیتی و تربیت‌بدنی پردیس نسیبه می‌باشند. نمونه پژوهش شامل ۲۰۷ نفر از دانشجو معلمان رشته‌های علوم تربیتی و تربیت‌بدنی بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز از پرسشنامه محقق ساخته استفاده‌شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرون باخ (۰/۹۰) به دست آمد و روایی آن از طریق نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مایید شد. اطلاعات حجم نمونه در نرم‌افزار spss18 با روش آمار توصیفی و استنباطی تجزیه‌وتحلیل گردیده است. نتایج تحقیق درمجموع بیانگر سطح معناداری و رضایتمندی دانشجویان از اساتید در سه بعد شخصیت با میانگین (۳,۰۹)، کلاس داری با میانگین (۲,۷۹) و تدریس با میانگین (۲,۹۲) هست، لیکن در بین گویه های موردمطالعه؛ ایجاد انگیزه تحصیل در دانشجو با میانگین (۲,۳۶) و درک و شناخت از توانایی دانشجو (۲,۴۲)، و استفاده از شیوه‌های مناسب تدریس (۲,۲۶) پایین‌تر از میانگین فرضی (۲,۵) نشان می‌دهد. این مقاله، ضمن ارائه راهبردهای بهبود وضع موجود، پیشنهادهایی را نیز برای مدیران ارائه کرده است.

کلیدواژه‌ها: محیط سازمانی، رضایتمندی دانشجویان، اساتید دانشگاه فرهنگیان

مقدمه و بیان مسئله:

معلم از دیرباز در فرهنگ اسلامی و ایرانی ما از جایگاه ویژه ای برخوردار بوده است و در برهه کنونی به عنوان کارگزار اصلی آموزش و پرورش نقش محوری ایفا می کند . از این رو منشأ ایجاد هرگونه تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش را باید در نظام تربیت معلم جستجو نمود، تربیت معلم پس از پیروزی انقلاب شکوهمند

[۱]- دانشجوی دکتری رشته کارآفرینی(توسعه) و شاغل رسمی دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)
[۲]- دکتری مدیریت آموزشی و شاغل رسمی دانشگاه فرهنگیان کشور Email: azer1383@yahoo.com

اسلامی همواره از قداست و اهمیت ویژه ای برخوردار بوده است ،به نحوی که این موضوع در بیانات ارزشمند مسئولین نظام جمهوری اسلامی مکرر شنیده می شود. حضرت امام خمینی (ره) به مناسبت بازگشایی مراکز تربیت معلم در ۱۳۶۰/۱۰/۷ فرمودند: «شما عزیزان که دامن به کمر زده و در راه تربیت معلم قدم بر می دارید از عمق ارزش کار خود آگاه باشید و در راه این هدف مقدس از هیچ کوششی دریغ نورزید.» مقام معظم رهبری نیز در دیدار معلمان سراسر کشور در سال ۱۳۸۵ در بیانات خود اشاره داشتند : « نقش معلمان، نقش مهمی است، یکی از چیزهایی که من خیلی خوشحال شدم و دیدم تقریباً تعداد زیادی از دوستان بر آن تکیه کردند، مراکز تربیت معلم است. من هم به مسئولان قبلی و هم مسئولان فعلی راجع به مراکز تربیت معلم سفارش کرده ام ؛ خیلی مهم است ما به معلم با سواد، معلم مطلع و معلم کاردان و حرفه ای در کار خود نیاز داریم .

ظرفیت مناسب، فضا و معنویت حاکم بر این مراکز، بستر مناسبی برای تربیت نیروهای کارآمد و برخوردار از دانش و مهارت های حرفه ای و واجد ارزش های اخلاقی و دینی جهت ایفای وظیفه خطیر تعلیم و تربیت فرزندان میهن اسلامی را فراهم نموده است. در این زمینه، اعلام نظر مسئولین محترم آموزش و پرورش استان ها و شهرستان ها مبنی بر این که «فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم در زمره بهترین معلمان هر منطقه و مدرسه قرار دارند» تأیید دیگری بر این ادعاست . با عنایت به موارد مطروحه، بر کسی پوشیده نیست که کمرنگ شدن نقش مراکز تربیت معلم و تربیت معلم اثرات نامطلوبی را در آماده سازی و پرورش نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش برجای می گذارد و به تبع آن ، تربیت فرزندان نسل آینده این مرز و بوم را با مشکلات جدی مواجه خواهد نمود. پژوهش حاضر درباره کیفیت تدریس از سه محور شخصیت، کلاس داری و تدریس اساتید در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان مهم‌ترین مسائلی که از یک‌سو بازخورد مناسب برای تجزیه‌وتحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و متصدیان آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر اعضای هیئت‌علمی با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و درنتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند.

ادبیات و پیشینه پژوهش

امروز تنها سازمان‌هایی در عرصه رقابت از موقعیت مناسبی برخوردارند که محور اصلی فعالیت خویش را در تأمین خواسته‌های مشتریان و ارضای نیازهای آنان با حداکثر کیفیت قرار داده‌اند. درواقع حضور به‌موقع و مؤثر درصحنه رقابتی استانی، منطقه‌ای، کشوری و جهانی همراه با استفاده بهینه از تمامی امکانات و بهره‌برداری مناسب از منابع جهت ارائه کالاها و خدمات مطلوب و باکیفیت بر اساس رضایتمندی مشتریان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است(ملکی و مشکاتی،1386 ،174).

دانشگاه همیشه نهادی بوده است که با توجه به نیازهای جامعه برای بررسی و تحلیل و یافتن پاسخ مسائل مهم روزبه آن مراجعه می‌کنند(Greenwood & et al,1999:1040). بسیاری از محققان بر این باورند که توسعه آموزش عالی در کشور باید همسو با توان‌های منطقه‌ای انجام گیرد. به بیانی دیگر توسعه کمی و کیفی آن باید متناسب با نیازهای آن جامعه صورت گیرد .آموزش عالی رکن اصلی در مدیریت کلان کشوری است. هرگونه اختلال و ناهماهنگی در ساختار آن به‌سرعت بر بخش‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی شهر اثر می‌گذارد .توزیع فضایی دانشگاه‌ها و کارکرد آن‌ها باید تابع الزامات و تمهیدات مناطق و نواحی جغرافیایی باشد .نمی‌توان الگوهای توزیع آن را با استفاده از شاخص‌های دیگری طراحی و ارائه کرد(رهنمایی،۱۳۸۸، ۱۷۱).

ازآنجاکه مخاطبان و ذینفعان موسسات آموزش عالی به‌ویژه والدین انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات این‌گونه مؤسسات دارند، کیفیت نظام‌های آموزش عالی به یکی از موضوعات مهم واصلی والدین تبدیل‌شده است. امروزه والدین پیش از آن‌که به فکر تولد نوزادانشان باشند به این می‌اندیشند که فرزندان آن‌ها در چه مدرسه و چه دانشگاهی به تحصیل خواهند پرداخت. یقین هر پدر و مادری می‌خواهد فرزندش از آموزش مطلوبی بهره‌مند شود و به همین علت است که والدین سعی می‌کنند فرزندانشان را در یک مدرسه خوب و یک دانشگاه خوب ثبت‌نام نمایند .لذا لازم است نظام‌های آموزشی به این مهم می‌اندیشند که چگونه می‌توانند خوب باشند .به‌هرحال درصورتی‌که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان‌بخش نخواهد بود.کیفیت پایین آموزش، همچنین به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می‌انجامد و درنتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها با مشکلات عدیده‌ای مواجه خواهد شد و این امر، دانشگاه‌ها و موسی‌ات آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد، چراکه نقش اساسی دانشگاه‌ها، اتخاذ استراتژی‌های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور هست بنابراین نظام آموزش عالی به‌عنوان نظامی پویا و هدفمند نیازمند توجه و گسترش در هر دو بعد کمی و کیفی است که توجه به هرکدام از آن‌ها بدون در نظر گرفتن دیگری منجر به ایجاد مسائل و مشکلاتی برای نظام آموزش عالی خواهد شد(زین‌آبادی و پورکریمی،1386 ،۱).

امروز با دنیایی پر تحول و دانش‌آموختگانی توانا و شایسته با تقاضاهای روزافزون و نیازهای متغیر روبرو هستیم. درنتیجه موسی‌ات آموزشی باید روشی اثربخش کارا در پیش گیرند و در ارائه برنامه‌های باکیفیت توانمند باشند. چالش برای تعالی جنبه‌های مختلف آموزشی به‌صورت فزاینده‌ای اهمیت یافته است. مفاهیم و اصول مدیریت کیفیت فراگیر(TQM) که برای اثربخشی در محصولات و خدمات به اجرا درمی‌آید، امروزه در امر آموزش نیز به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل‌شده و بسیاری از دانشگاه‌ها اهمیت این موضوع را دریافته‌اند(هوران و همکاران، ۱۳۸۱، 23).

دانشگاه فرهنگیان رسالتی بس بزرگ در جهت تربیت معلمین دستگاه عظیم آموزش‌وپرورش کشور را بر عهده دارد. تربیت نیروی انسانی کارآمد، متخصص و متعهد به‌عنوان متولیان دستگاه تعلیم و تربیت کشور نقش به سزایی در رشد و توسعه آینده خواهند داشت. در این راستا دانشجویان که خود خواستار فراگیری دانش هست، نقش برجسته‌ای در پیشبرد اهداف والای دانشگاه، یعنی تعلیم و تربیت نسل آتی کشور دارد. سنجش رضایت دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان یکی از ارکان مهم و لازم در ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده در دانشگاه است و نتایج به‌دست‌آمده از این نظرسنجی‌ها عامل مهمی در بهبود کارکرد آینده این دانشگاه هست. امروزه اصل رضایت استفاده از خدمات، اصلی موردقبول در سطح جهان است زیرا موضع استفاده در مقابل خدمات دریافت شده می‌تواند به‌طور منطقی بیان‌کننده کارایی خدمات ارائه‌شده باشد. نظریه‌پردازان مدیریتی، بررسی رضایت کاربران را باعث ایجاد معیارهایی درزمینهٔ و نوع خدمات واقعی دریافت شده و عامل حرکت به‌سوی کمال و بقاء سازمان و حفظ جامعه هدف می‌دانند.

از دیرباز رضایت‌مندی دانشجویان از دغدغه‌های مهم محققان بوده است؛ همچنان که به تز[1] و همکاران(1970) نارضایتی دانشجویان از خدمات دانشگاهی را عامل مهمی در ایجاد ناآرامی‌ها ارزیابی کرده‌اند .آن‌ها در تحقیق خود تأثیر شش عاملِ سیاست‌ها و فرایندها، شرایط و امکانات محیطی، هزینه‌ها، کیفیت آموزشی، تعاملات اجتماعی در دانشگاه، نحوه پذیرش و رفتار هیئت‌علمی با دانشجویان را شناسایی کردند.

شاهین[2](۲۰۰۷)در پژوهش دیگری که در بین 917 تن از دانشجویان دانشگاه آنتالیا ترکیه انجام شد، به دنبال بررسی رابطه بین رضایت دانشجویان و متغیرهای پیش‌بینی کننده‌ای همچون حمایت استاد، تعاملات و همکاری‌ها، یادگیری مؤثر ، یادگیری فعال و اختیاری دانشجویان بود. نتایج این تحقیق نشان داد میان چهار مورد از این متغیرها یعنی ارتباط شخصی، پشتیبانی استاد، یادگیری فعال و یادگیری مؤثر با رضایت دانشجویان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

باقر زاده خواجه و مفتاحی خواجه(۱۳۸۷) به بررسی و سنجش رضایتمندی دانشجویان از کیفیت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز پرداختند. نتایج حاصل از این تحقیقات نشان داد که میزان رضایت دانشجویان از اساتید و محتوای رده‌ها بیش از 50 درصداست، ولی بیش از 50 درصد دانشجویان از محتوای رده‌ها، ساختار رده‌ها، امکانات آموزشی و در حالت کلی از کیفیت آموزشی دانشگاه راضی نیستند. همچنین مهم‌ترین خواسته‌های دانشجویان از حوزه آموزش عبارتنداز: اساتید باتجربه کاری، عملی و صنعتی، اساتید با سطح علمی بالا و تخصص در رشته مربوطه، اساتید با توانایی تدریس بالا، یادگیری مهارت‌های عملی، به‌روز بودن مطالب درسی، استفاده از وسایل کمک‌آموزشی، تجهیز کتابخانه به کتاب‌های روز.

[1] Betz
[2] Sahin

شمایی و محمودی(۱۳۹۰) به سنجش میزان رضایتمندی دانشجویان از نقش دانشگاهی شهر بابلسر پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که از دیدگاه دانشجویان تنها شاخص‌های خدمات حمل‌ونقل و خدمات تفریحی از کیفیت مناسبی قرار دارند و این امر رضایت دانشجویان از این دو شاخص را نشان می‌دهد همچنین خدمات اقامتی و رفاهی بیشترین تأثیر و ورزشی و اشتغال کمترین تأثیر را در رضایتمندی دارد.

آراسته و بنی اسدی(۱۳۹۱) به بررسی رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش پرداختند. نتایج این پژوهش گواه از نارضایتی بالای دانشجویان از این دوره دارد. همچنین این مطالعه نشان داد هر چه سن، سطح کیفیت برنامه درسی، دستاوردهای دوره، رضایتمندی از امکانات و اطلاع‌رسانی بیشتر باشد، رضایتمندی کلی نیز افزایش می‌یابد. همچنین رابطه معناداری میان جنسیت و تأهل با رضایتمندی کلی وجود نداشت. اما تحلیل آماری نشان داد که دانشجویان شاغل رضایت بیشتری نسبت به افراد بیکار دوره دارند.

پژمان و همکاران(۱۳۸۷) به میزان رضایتمندی دانشجویان از خدمات و امکانات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار پرداختند و تأثیر جنسیت و مقاطع تحصیلی دانشجویان را میزان رضایتمندی کلی دانشجویان بررسی کردند درنهایت میزان رضایت از امکانات و خدمات آموزشی دانشگاه در حد متوسط بود.

هدف و فرضیه تحقیق:

هدف از این مقاله بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از اساتید دانشگاه فرهنگیان هست که بامطالعه موردی دانشجویان پردیس(خواهران) نسیبه تهران در سال ۱۳۹۵ انجام پذیرفته است.

فرضیه تحقیق؛

بین شخصیت اساتید با رضایتمندی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

شیوه کلاس داری اساتید با رضایتمندی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

تدریس اساتید با رضایتمندی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

مواد و روش‌ها:

پژوهش حاضر با توجه به هدف تحقیق ازجمله تحقیق‌های کاربردی است و از حیث روش گردآوری داده‌ها در زمره تحقیق‌های توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری آن، دانشجویان دختر پردیس نسیبه دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی با حجم نمونه ۱۱۲ نفر هست که به‌طور تصادفی از دانشجویان رشته‌های علوم

تربیتی و تربیت‌بدنی انتخاب‌شده‌اند. از پرسشنامه محقق ساخته به‌عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد، با در نظر گرفتن۳ مؤلفه شخصیت، کلاس داری و تدریس اساتید،۲۳ سؤال طراحی شد تا رضایتمندی دانشجویان از اساتید بررسی شود. برای تعیین روایی ابزار جمع‌آوری داده‌ها ابتدا مقالات مختلفی مطالعه شد و سپس ازنظرت تعدادی از اعضاء هیئت‌علمی صاحب‌نظر استفاده گردید و جهت تعیین پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرون باخ استفاده شد(۰/۹۰)، همچنین برای پایایی تک‌تک مؤلفه‌های نیز از آزمون کرون باخ استفاده گردید که در مؤلفه‌ی شخصیت این رقم ۰/۸۷ ، مؤلفه کلاس داری ۰/۸۱ و تدریس ۰/۷۴ را نشان داد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss در دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، نمودار و درصد) و آمار استنباطی آزمون t تک نمونه‌ای مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.

جدول ۱. ضرایب پایائی پرسشنامه به تفکیک مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده

مقیاس	متغیر	تعداد گویه	آلفای کرون باخ
رضایتمندی	شخصیت	۸	۰/۸۷
	کلاس داری	۵	۰/۸۱
	تدریس	۱۰	۰/۷۴
	جمع مؤلفه‌ها	۲۳	۰/۹۰

یافته‌ها

در این مطالعه، میزان رضایتمندی تعداد ۱۱۲ دانشجوی مقطع کارشناسی از اساتید پردیس نسیبه(خواهران) دانشگاه فرهنگیان بر اساس طیف‌های نظرسنجی از دانشجو «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «نظری ندارم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم» موردبررسی قرار گرفت. با استفاده از نرم‌افزار SPSS گویه های مؤلفه شخصیت، کلاس داری و تدریس بر اساس طیف‌های نظرسنجی و میانگین و انحراف معیار طبق جداول ذیل استخراج شد.

جدول۲: گویه های مؤلفه شخصیت بر اساس طیف‌های نظرسنجی

ردیف	گویه ما	کاملاً موافقم		موافقم		نظری ندارم		مخالفم		کاملاً مخالفم		میانگین	انحراف معیار
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
۱	آراستگی و وضعیت ظاهری	۱۷	۱۵,۲	۳۲	۲۸,۶	۲۹	۲۵,۹	۲۷	۲۴,۱	۷	۶,۳	۳,۲۲	۱,۱۶
۲	تلاش در رعایت اخلاق	۱۸	۱۶,۱	۴۵	۴۰,۲	۲۴	۲۱,۴	۲۵	۲۲,۳	۰	۰	۳,۵	۱,۰۱
۳	صادق بودن	۹	۸	۲۷	۲۴,۱	۵۰	۴۴,۶	۲۶	۲۳,۲	۰	۰	۳,۱۶	۰,۸۷
۴	قابل‌اعتماد	۹	۸	۳۸	۳۳,۹	۳۱	۲۷,۷	۳۴	۳۰,۴	۰	۰	۳,۱۹	۰,۹۶
۵	احساس امنیت در کنار آن‌ها	۱۴	۱۲,۵	۲۴	۲۱,۴	۳۳	۲۹,۵	۳۵	۳۱,۳	۶	۵,۴	۳,۰۴	۱,۱۱
۶	دانستن نحوه ارتباط با دانشجو	۶	۵,۴	۲۳	۲۰,۵	۳۳	۲۹,۵	۴۲	۳۷,۵	۸	۷,۱	۲,۷۹	۱,۰۲
۷	قابل‌دسترس بودن آن‌ها	۳	۲,۷	۳۹	۳۴,۸	۲۸	۲۵	۲۱	۱۸,۸	۲۱	۱۸,۸	۲,۸۳	۱,۱۷
۸	مدیریت زمان	۱۴	۱۲,۵	۳۳	۲۹,۵	۲۱	۱۸,۸	۳۰	۲۶,۸	۱۴	۱۲,۵	۳,۰۲	۱,۲۵
	شخصیت	۱۱,۲۵	۱۰,۰۵	۳۲,۶۲	۲۹,۱۲	۳۱,۱۲	۲۷,۸	۳۰	۲۶,۸	۷	۶,۲۶	۳,۰۹	۱,۰۶

همان‌گونه نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد، میانگین رضایتمندی دانشجویان در تمام سؤالات بالاتر از میانگین فرضی (۲,۵) است. به راین اساس می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان از ویژگی‌های شخصیتی اساتید ازجمله: آراستگی و وضعیت ظاهری، تلاش در رعایت اخلاق، صادق بودن ، قابل‌اعتماد بودن، احساس امنیت در کنار آن‌ها، دانستن نحوه ارتباط با دانشجو ، قابل‌دسترس بودن آن‌ها و مدیریت زمان رضایت دارند.

جدول۳- گویه های مؤلفه کلاس داری بر اساس طیف‌های نظرسنجی

ردیف	متغیر	کاملاً موافقم		موافقم		نظری ندارم		مخالفم		کاملاً مخالفم		میانگین	انحراف معیار
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
۱	حضور به‌موقع در کلاس	۱۷	۱۵,۲	۵۳	۴۷,۳	۲۷	۲۴,۱	۱۵	۱۳,۴	۰	۰	۳,۶	۰,۸۹
۲	انگیزه، تمایل و اشتیاق تدریس	۱۵	۱۳,۴	۲۲	۱۹,۶	۳۱	۲۷,۷	۳۲	۲۸,۶	۱۲	۱۰,۷	۲,۹۶	۱,۲۰
۳	ایجاد انگیزه تحصیل در دانشجو	۱۰	۸,۹	۱۲	۱۰,۷	۱۶	۱۴,۳	۴۵	۴۰,۲	۲۹	۲۵,۹	۲,۳۶	۱,۲۳
۴	درک و شناخت از توانایی دانشجو	۰	۰	۱۴	۱۲,۵	۳۷	۳۳	۴۴	۳۹,۳	۱۷	۱۵,۲	۲,۴۲	۰,۸۹
۵	رضایت‌بخش بودن اداره کلاس	۵	۴,۵	۲۰	۱۷,۹	۲۹	۲۵,۹	۴۷	۴۲,۰	۱۱	۹,۸	۲,۶۵	۱,۰۲
	کلاس داری	۹,۴	۵,۲۵	۲۴,۲	۲۱,۶	۲۸	۲۵	۳۶,۶	۳۲,۷	۱۳,۸	۱۲,۳۲	۲,۷۹	۱,۰۴

نتایج جدول (۳) بیانگر آن است که میانگین رضایتمندی دانشجویان در تمام سؤالات به‌استثنای ایجاد انگیزه تحصیل در دانشجو (۲,۳۶) و درک و شناخت از توانایی دانشجو (۲,۴۲) بالاتر از میانگین فرضی (۲,۵) است. به راین اساس می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان از ویژگی‌های کلاس داری اساتید ازجمله: حضور به‌موقع در کلاس، انگیزه، تمایل و اشتیاق تدریس و رضایت‌بخش بودن اداره کلاس رضایت دارند.

جدول۴- گویه های مؤلفه تدریس بر اساس طیف‌های نظرسنجی

ردیف	متغیر	کاملاً موافقم		موافقم		نظری ندارم		مخالفم		کاملاً مخالفم		میانگین	انحراف معیار
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
۱	تلاش در انتقال مفاهیم درسی	۱۰	۸,۹	۵۷	۵۰,۹	۱۸	۱۶,۱	۲۱	۱۸,۸	۶	۵,۴	۳,۳۹	۱,۰۵
۲	مهارت و تخصص لازم تدریس	۴	۳,۴	۳۰	۲۶,۸	۲۹	۲۵,۹	۳۸	۳۳,۹	۱۱	۹,۸	۲,۸	۱,۰۵
۳	تسلط در تدریس	۱۳	۱۱,۶	۲۰	۱۷,۹	۴۱	۳۶,۶	۳۲	۲۸,۶	۶	۵,۴	۳,۰۱	۱,۰۷
۴	رضایت‌بخش بودن نحوه تدریس	۸	۷,۱	۲۳	۲۰,۵	۲۴	۲۱,۴	۴۴	۳۹,۳	۱۳	۱۱,۶	۲,۷۲	۱,۱۳
۵	استفاده از شیوه‌های مناسب تدریس	۳	۲,۷	۱۳	۱۱,۶	۲۰	۱۷,۹	۵۱	۴۵,۵	۲۵	۲۲,۳	۲,۲۶	۱,۰۲
۶	تدریس از روی سرفصل دروس	۲۵	۲۲,۳	۳۷	۳۳	۱۵	۱۳,۴	۲۵	۲۲,۳	۱۰	۸,۹	۳,۳۷	۱,۲۹
۷	شروع و اتمام درست مطالب درسی	۶	۵,۴	۳۴	۳۰,۴	۱۲	۱۰,۷	۴۹	۴۳,۸	۸	۷,۱	۳,۳۹	۳,۶۰
۸	ارزشیابی مستمر در طول‌ترم	۸	۷,۱	۱۳	۱۱,۶	۴۲	۳۷,۵	۳۲	۲۸,۶	۱۷	۱۵,۲	۲,۶۶	۱,۰۹
۹	بکار بردن انواع مختلف ارزشیابی	۷	۶,۳	۴۲	۳۷,۵	۳۲	۲۸,۶	۶	۵,۴	۲۵	۲۲,۳	۳	۱,۲۵
۱۰	رضایت‌بخش بودن نتایج ارزشیابی	۵	۴,۵	۱۵	۱۳,۴	۴۲	۳۷,۵	۳۴	۳۰,۴	۱۶	۱۴,۳	۲,۶۳	۱,۰۳
	تدریس	۸,۹	۷,۹۳	۲۸,۴	۲۵,۳	۲۷,۵	۲۴,۵۶	۳۳,۲	۲۹,۶۶	۱۳,۷	۱۲,۲۳	۲,۹۲	۱,۳۵

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که میانگین رضایتمندی دانشجویان از تدریس اساتید به‌استثنای استفاده از شیوه‌های مناسب تدریس (۲,۲۶) بالاتر از میانگین فرضی (۲,۵) است. به راین اساس می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان از ویژگی‌های تدریس اساتید درمجموع رضایت دارند.

جدول ۵- خروجی آزمون تی جهت مقایسه میانگین میزان رضایتمندی دانشجویان از اساتید در بین دانشجویان به تفکیک رشته علوم تربیتی و تربیت‌بدنی

متغیر	مقولات	میانگین	انحراف معیار	آزمونT	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
رضایتمندی	علوم تربیتی	۴۹/۷۶	۸/۷۸۴	۴/۷۹۳	۰/۳۶۸	۰/۰۰۰
	تربیت‌بدنی	۵۸/۶۲	۱۱/۳۱۵			

همان‌گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، تفاوت معنی‌داری بین میانگین میزان رضایتمندی دانشجویان از اساتید در بین دانشجویان به تفکیک رشته علوم تربیتی و تربیت‌بدنی با سطح معنی‌داری p=۰/۰۰۰ وجود داشته است. بر این اساس دانشجویان رشته تربیت‌بدنی از میانگین نمره بیشتری در رضایتمندی برخورد بوده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

این بررسی نشان داد (جدول۲) از نظر دانشجو معلمان، مؤلفه شخصیت بیش از میانگین را نمایش می‌دهد در این مؤلفه گویه تلاش در جهت رعایت اخلاق بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده و دانستن نحوه ارتباط با دانشجو با عدد ۲,۷۹ کمترین میانگین را دارد بااین‌وجود این مؤلفه از میانگین بالاتر است.

همان گونه نتایج جدول۳ نشان می‌دهد، مؤلفه کلاس داری بیش از میانگین را نمایش می‌دهد در این مؤلفه گویه حضور به‌موقع در کلاس بیشترین میانگین(۳,۶) و با انحراف معیار کمتر از ۰,۹جایگاه نسبت بالایی را به خود اختصاص داده و گویه های ایجاد انگیزه تحصیل در دانشجو و درک و شناخت از توانایی دانشجو با اعداد ۲,۳۶ و ۲,۴۲ کمترین میانگین رادارند.

طبق جدول۴ درمجموع مؤلفه تدریس بیش از میانگین را نمایش می‌دهد در این مؤلفه گویه تلاش در انتقال مفاهیم درسی با میانگین(۳,۹) و انحراف معیار ۱,۰۵ بهترین وضعیت را دارد و شروع و اتمام درست مطالب درسی نیز بیشترین میانگین(۳,۹) و البته با انحراف معیار کمتر ۳,۶ جایگاه نسبت بالایی را به خود اختصاص داده‌اند گویه استفاده از شیوه‌های مناسب تدریس با عدد ۲,۲۶ کمترین میانگین را دارد. در بین مؤلفه‌های تحلیل‌شده، شخصیت با ۱,۸۱ میانگین بیشترین معناداری را در بین پاسخگویان داشته ندو مؤلفه تدریس با اختلاف بیشتر و پس‌ازآن کلاس داری نزدیک به مؤلفه تدریس قرار دارد و درمجموع با توجه به سطح معناداری ۰,۰۱ که کوچک‌تر از ۰,۰۵ فرض تحقیق تأیید می‌گردد. نتایج این مطالعه نشان داد که دانشجویان، اساتید را بیش‌ازحد متوسط ارزیابی نموده‌اند، هرچند اما بامطالعه نتایج مؤلفه‌های متغیر رضایتمندی چنین به دست می‌آید که کلاس داری و تدریس پایین‌تر از مؤلفه شخصیت است لذا ازآنجاکه سطح هرم هیئت‌علمی دانشگاه موضوع بسیار مهمی برای دانشگاه محسوب می‌گردد رضایت از کلاس داری و توانایی تدریس نیز در جهت توانمندسازی دانشجویان در امر یادگیری و نهایتاً تدریس در مهروموم‌های آتی آنان امری ضروری است. مدیران، سیاست‌گذاران، اساتید می‌توانند از اطلاعات این پژوهش در آموزش دوره‌های کلاس داری، روش تدریس و ... بهره‌مند گردند همچنین دلایل بالا نبودن رضایت در کلاس داری و تدریس اساتید را دقیق‌تر بررسی نمایند و در کنترل و هدایت اساتید طبق اساسنامه دانشگاه ایفای نقش‌نمایند.

منابع

آراسته، حمیدرضا. بنی اسدی،احمد(۱۳۹۱)؛ بررسی رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان. فصلنامه علمی و پژوهشی مدیریت آموزشگاهی

باقر زاده خواجه، مجید. مفتاحی خواجه، جلال(۱۳۸۷)؛ بررسی و سنجش رضایتمندی دانشجویان از کیفیت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

شمایی، علی. محمودی، سید مهدی(۱۳۹۰)؛سنجش میزان رضایتمندی دانشجویان از نقش دانشگاه بابلسر.

طرح تحقیقاتی سازمان بنیاد شهید انقلاب اسلامی(بنیاد شهید)، به نشانی اینترنتی:

http://database.irandoc.ac.ir/0068/00688906.htm

پژمان، اکبر. صباغ زاده، مهری. یعقوبی فر، محمدعلی(۱۳۸۷)، میزان رضایتمندی دانشجویان از خدمات و امکانات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، دوره/ 17 شماره /2 سس 134

زین‌آبادی، حسن رضا. پورکریمی، جواد(1386)، جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها .سایت آفتاب.

رهنمایی،محمدتقی(1388) ، "توزیع بهینه دانشگاه‌ها و مراکز علمی با نگاهی به جغرافیای فرهنگ در ایران"،تهران: پدیده گوتنبرگ.

هچ. ماری جو،(۱۳۸۹)، تئوری سازمان. مدرن، نمادین- تفسیری و پست‌مدرن. ترجمه دانایی فر، حسن. تهران: مهربان نشر.

هوران بریان، سیندی آدیانو، کوکین لم،گلن پیتمن(1381)، QFDدر خدمات. ترجمه عباسی، محمدرضا. یزدان، مهشید. مرکز آموزش مدیریت دولتی.

سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴-۱۳۹۰).

Betz, E., Menn, J. W.&Klingensmith, J.(1970). An Investigation of one aspect of college unrest: College student satisfaction. *The measurement and analysis of college student satisfaction.Presented at the American Personal and Guidance Association Convention at New Orleans, Louisiana*, March 22-26.

Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*,8(2), 113-119

Greenwood, M.R.C., North, Karen and Dollenmayer, Judith (1999), "Whose Millennium? The University as a Medium of Culture in American Behavioral Scientist", Vol. 42, issue 6, pp. 1041-1052

بررسی تأثیر سرمایه فکری بر عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

حبیب اله افشار پور[۱] ، مسعود نوری[۲] ، مریم نوری[۳]

چکیده

دنیای کنونی عصر دانایی است و امروزه دیگر مواهب و دارایی های طبیعی و مشهود کلید کامیابی جوامع و سازمان ها نیست، بلکه برخورداری از سرمایه های فکری و مدیریت این سرمایه هاست که در عرصه محیط پر تلاطم و چالشی رمز موفقیت سازمان هاست . پژوهش حاضراز نوع توصیفی_پیمایشی و از نظر هدف کاربردی است و جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ۱۹۲۰ نفر می باشد که با استفاده از جدول مورگان و کرجسی و نیز با روش تصادفی طبقه ای تعداد ۳۲۰ نفر از دانشجویان انتخاب گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه می باشد در این تحقیق جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار SPSS ۲۲ و برای توصیف متغیرها از آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، جداول فراوانی و نمودارهای هیستوگرام استفاده شد. برای نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف – اسمیرنف و برای تعیین تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر متغیرهای تحقیق از آزمون میانگین و تحلیل واریانس و همچنین برای اثبات فرضیات تحقیق به دلیل سنجش تاثیر یک متغیر بر روی متغیر دیگر از آزمون رگرسیون استفاده شد. روایی آن توسط نظر خبرگان و اساتید و پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۹۶,۱ ٪ است . نتایج تحقیق نشان داد که بین سرمایه فکری شامل سرمایه ساختاری ، سرمایه انسانی، سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه با یکدیگر رابطه وجود دارد و این همبستگی بترتیب ۸۵,۶٪ و ۸۴,۳٪ و ۸۱٪ و ۷۶٪ می باشد. همچنین اندازه ابعاد عملکرد آموزشی و ابعاد سرمایه فکری با یکدیگر تفاوت دارند .

کلید واژه : سرمایه فکری، عملکرد آموزشی ، دانشجویان ، دانشگاه فرهنگیان

[۱] کارشناسی ارشد مدیریت ، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، Habib.Afsharpoor@gmail.com (نویسنده مسئول)
[۲] دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی ، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، Nouri.Edu144@gmail.com
[۳] کارشناسی ارشد مطالعات خانواده ، پردیس شهید صدوقی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، mn.nouri90@yahoo.com

۱. مقدمه

بسیاری از سازمانها به اهمیت سرمایه فکری به عنوان منبع پایدار رقابت و تعالی و مبنایی برای نوآوری و تطبیق پذیری شان تاکید دارند. نوآوری های عرصه فناوری مرزهای جغرافیایی را از بین برده و منجر به مشتریان آگاه و مطلع شده است. تاکید بر سرمایه فکری یک تفاوت اساسی میان عملیات شرکت ها در اقتصاد قدیم و اقتصاد نوین را نشان می دهد که در اقتصاد قدیم ارزش ناشی از دارایی های فیزیکی بود در حالی که در اقتصاد نوین، ارزش از به کارگیری علم و سرمایه فکری خلق می شود. بنابراین سازمانهای گوناگون برای هماهنگ شدن با تغییر و تحولات شدید و شتابنده عصر حاضر ناچارند با مقوله های اندازه گیری سرمایه فکری و راه های بهبود مولفه های عملکرد آموزشی آشنا باشند، در این تحقیق، محقق درصدد برآمد تا برای دست یابی به نتایج مستدل و علمی در زمینه رابطه سرمایه فکری و عملکرد آموزشی به انجام تحقیق حاضر اقدام نماید.

۲. بیان مسئله

امروزه کار یدی جای خود را به کاردانشی داده است و دانشگران بر جای کارگران نشسته اند. مدیران امروز دوره ای را تجربه می کنند که در آن سرمایه واقعی سازمانها «دانایی و هوشمندی» است. در عصر ما دیگر سازمانها به انبوهی تولید، به ذخایر مالی و فزونی نیروی انسانی خود نمی بالند، بلکه بالندگی سازمانها در گرو سرمایه هوشمند و دانش آنهاست. به عبارت دیگر سازمانهای پیشرو در عرصه رقابتها و چالشهای فرارویشان، تنها به مدد انسانهای هوشمند و دانش آفرین است که می توانند بر دیگر سازمانها پیشی بگیرند (سنچیز،۲۰۰۰). همچنین اثربخشی سازمانی متاثر از عوامل کیفیت دانش و در دسترس بودن دانش مورد نیاز در زمان مورد نظر است. بر این اساس نیروی انسانی قادر به اخذ تصمیم و اقدام بوده و می تواند راه کارها و اقدامات انجام شده را مورد ارزیابی قرار دهد که در نهایت این روند منجر به بهبود و ارتقاء عملکرد مالی و غیر مالی سازمان می گردد. بنابراین ارزیابی مستمر عملکرد مالی و شناسایی عوامل موثر بر آن در بهبود عملکرد سازمانی نقش بسزایی دارد و به چرخش و گردش سیکل مدیریت یعنی برنامه ریزی، انجام کار، بررسی کار و عمل مناسب کمک می نماید همچنین مدیریت ریسک و کنترل داخلی سازمان را بهبود می بخشد. اما آنچه در این میان قابل تامل است اینست که در بخش دولتی انگیزه کسب سود وجود ندارد و یا ضعیف است و بیشتر هزینه های دولت به صورت مجزا از درآمد حاصله مدیریت میشود و ارزیابی پیامدهای آن آسان نیست، با این حال عملکرد خوب و منطقی برای ادامه خدمات رسانی و نشان دادن نحوه صحیح هزینه کرد بودجه تعیین شده که از محل درآمدهای عمومی مصوب می شود، لازم و ضروری است. سوالی که اینجا پیش می آید این است آیا اندازه گیری و مدیریت اجزاء سرمایه

فکری میتواند مولفه های بهبود عملکرد آموزشی دانشجویان را در دانشگاه فرهنگیان و نهایتا آموزش و پرورش تحت تاثیر قرار دهد؟ و اگر چنین است، چه رابطه ای بین این متغیرها وجود دارد؟

۳.اهمیت و ضرورت پژوهش

در جهان امروز توسعه هدف اصلی جوامع و سیاست گذاری های دولت هاست. کمیت و کیفیت نیروی انسانی تعیین کننده موفقیت یا عدم موفقیت کشورها در مسیر توسعه است. و امروزه می بینیم آنهایی که زودتر و با کیفیت بهتر به تربیت نیروی انسانی خود اهتمام داشته اند به نتایج چشمگیرتری در زمینه توسعه دست یافته اند. نیروی انسانی بزرگ ترین سرمایه یک کشور است و از دیرباز تاکنون عامل اصلی پیشرفت ممالک مختلف بوده است(بنداری ،۱۳۸۵).

با توجه به اینکه تولید دانش و تسلط فن آوری نوین، یکی از بهترین امتیازات رقابت پذیری کشورها به شمار می رود. از جمله راه های مبارزه با نابرابری ها در سطح تجارت جهانی، سرمایه گذاری در انسان شناخته شده است. در هر کشور توسعه انسانی در سطح سازمان های صنعتی توجه به عامل نیروی انسانی، اهمیت ویژه ای دارد. رسیدن به اهداف سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط تغییر دارد. اجرای آموزش و بهسازی نیروی انسانی سبب می شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، به طور مؤثر فعالیت هایشان را ادامه داده و بر کارایی خود بیفزایند در این بین سرمایه فکری می تواند بر این عملکرد آموزشی تأثیرگذار باشد. لذا در این تحقیق به بررسی آن پرداخته شده است.

٤. فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی:

سرمایه فکری بر اجزاء عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

فرضیه های فرعی :

۱. سرمایه ساختاری بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

۲. سرمایه انسانی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

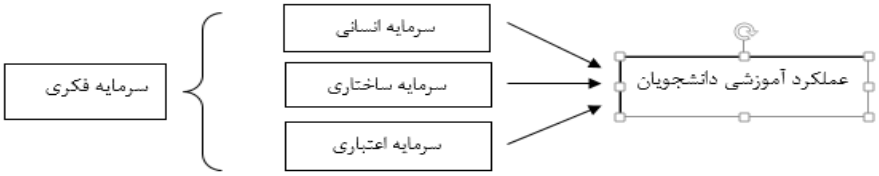
۳. سرمایه ارتباطی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

۴. اندازه ابعاد سرمایه فکری در عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

۵. اندازه ابعاد عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

٤,۱.چارچوب نظری و مدل تحلیلی تحقیق

چارچوب علمی و نظری که برای انجام تحقیقات علمی،مورد نیاز است مدل مفهومی نامیده می شود. در این تحقیق از مدل « بونتیس، ۱۹۹۸) » برای بررسی ابعاد سرمایه فکری استفاده شده است.



منبع: بونتیس،۱۹۹۸ و سمیع زاده ،۱۳۸۷

۵.مبانی نظری

تا اواخر قرن بیستم دانش همان اطلاعاتی محسوب می شد که در دسترس عموم قرار داشت و نقش مدیریت، یافتن راهی برای ترکیب بهینه محصولات و بازارها و نیز رفع موانع ورود کالاها و تکنولوژی های بالقوه و جانشین تلقی می شد. اما ماهیت منابع در سال های اخیر تغییر نموده و رقابتی شده است، بنابراین ضروری است برای شناسایی منابع واقعی و پایدار یک سازمان، توجهی جدی به درون شرکت ها صورت گیرد(حاجی ها،۱۳۸۹). دنیای کنونی عصر دانایی است و امروزه دیگر مواهب و دارایی های طبیعی و مشهود کلید کامیابی جوامع و سازمان ها نیست، بلکه برخورداری از سرمایه های فکری و مدیریت این سرمایه هاست که در عرصه محیط پر تلاطم و چالشی رمز موفقیت محسوب می شود. به عبارت دیگر سرمایه فکری در موفقیت و بهبود عملکرد آموزشی سازمان هایی که در دنیای پر رقابت فعالیت می کنند نقش انکار ناپذیری دارد. سرمایه فکری مبحثی است که به مدیریت و اداره این عملکرد ها می پردازد(مار و اسچیوما،۲۰۰۴).

۵-۱. مفهوم سرمایه فکری

گسترش تکنولوژی های قدرتمند، سیستم های ارتباطی سریع، دسترسی سریع به اینترنت و جهانی سازی، برخی از تغییراتی است که حاضران در این قرن در صورتی که خواهان بهبود کیفیت در زندگی می باشند بایستی آنها را بکار بندند(آرناس[1]،۲۰۰۸). این اصطلاح (سرمایه فکری) توسط استیوارت (۱۹۹۱) نیز بعنوان کلمه ای مترادف برای داراییهای نامشهود بکار رفته است. دلیل نامیدن این اصطلاح بعنوان یک سرمایه به خاطر ریشه های اقتصادی آن است، چرا که در سال ۱۹۶۹ توسط اقتصاددانی به نام گالبرایت بعنوان یک فرایند ارزش آفرین و نیز بعنوان دسته ای از داراییها معرفی گردید(کاسترو و همکاران[2]،۲۰۰۸).

۵-۲. چشم انداز تاریخی سرمایه فکری

پتی و گویتری(۲۰۰۰) جدول زمانی رویدادهای سرمایه فکری را در جدول ذیل ارائه کرده اند:

[1] - arenas
[2] - de castro et al

جدول شماره(۱) : سیر تکاملی سرمایه فکری

پیشرفت زمانی و وقایع حساس سرمایه فکری	دوره
مفهوم کلی و عمومی ارزش نامشهود که اغلب برچسب و نام سرقفلی داشت مطرح شد.	اوایل دهه ۱۹۸۰
عصر اطلاعاتی(اقتصاد اطلاعاتی) رخ داد و باعث شد که این موضوع که بین ارزش بازاری و ارزش دفتری بسیاری از شرکتها، تفاوتها قابل ملاحظه ای وجود دارد خود را بیشتر نمایان سازد.	اواسط دهه ۱۹۸۰
اولین تلاشها برای نوشتن و تدوین حسابها و صورتحسابهایی که سرمایه فکری را اندازه گیری می کنند ابتکار عملهایی که بطور نظام مند موجودی سرمایه فکری شرکت را اندازه و به گروههای بیرونی گزارش می دهد(سلمی و اسکاندیا،۱۹۹۸).	اواخر دهه ۱۹۸۰
در سال ۱۹۹۰ بود که برای اولین نقش مدیریت سرمایه فکری ظهور کرد و دارای یک پست رسمی شد و اولین نفر در این پست، ادوینسون در موسسه skandia AFS بود. در سال ۱۹۹۲،نورتون و کاپلان مفهوم کارت امتیازی متوازن را مطرح کرده اند، کارت امتیازی متوازن براین مفهوم استوار بود که آن چیزی را که می خواهیم به آن دست یابیم باید اندازه بگیریم	اوایل دهه ۱۹۹۰
در سال ۱۹۹۵ نونکا و تاکیو چی، کار و مطالعه با ارزش را درباره چگونگی خلق ارزش در شرکت بوسیله دانش شروع کردند. اگرچه این کتاب بر روی دانش متمرکز بود، با این وجود تمایز بین دانش و سرمایه فکری در آن بسیار ظریف می باشد. ابزار شبیه سازی تانگو در سال ۱۹۹۴ بکار افتاد. تانگو اولین ابزار تجاری برای کمک به مدیران برای درک اهمیت نامشهودها بود. همچنین در سال ۱۹۹۴،گزارش سالانه اسکاندیا با تمرکز بر ارزیابی ذخیره سرمایه فکری شرکت skandia ارائه گردید و این کار موسسه باعث شد که بسیاری از شرکتها، را سرلوحه خود قرار دهند(ادوینسون،۱۹۹۷). در این سالها محققان و پیشگامان سرمایه فکری کتابهای خود را در باره این موضوع منتشر کردند.کار ادوینسون و مالوئه کار با ارزشی درباره فرآیند و چگونگی سرمایه فکری بود.	اواسط ۱۹۹۰
سرمایه فکری به عنوان یک موضوع معروف و مهم شناخته شد و کنفرانسها و تحقیقات بسیلری در این زمینه انجام شد و مقالات با ارزشی در این زمینه ارائه شد و پژوهشهای تحقیقاتی مانند Stockholm- Danish - meritum با هدف پیوند تئوری و عمل سرمایه فکری انجام شد.در سال ۱۹۹۹ و ۲۰۰۰،سازمانی برای همکاری و توسعه اقتصادی، سمپوزیم بین المللی درباره سرمایه فکری را در آمستردام هلند برگزار کرد موضوع این سمپوزیم این بود که شرکتها چگونه با موضوع مدیریت و گزارشدهی سرمایه فکری برخورد کنند.	اواخر دهه ۱۹۹۰

--اولین مجله معتبر علمی باعنوان سرمایه فکری انتشار یافت.اولین استانداردهای حسابداری سرمایه فکری توسط دولت دانمارک تدوین گردید.کتاب ثروت نامشهود توسط موسسه بروکینگ و گزارش سرمایه فکری مراکز تحقیقاتی اتریش و کتاب مدیریت، اندازه گیری، و گزارش دهی داراییهای نامشهود توسط "لو" به همراه حجم گسترده ای کتب و مقالات پیرامون مدیریت سرمایه فکری منتشر شد.	اوایل قرن ۲۰۰۰

منبع: پتی و گویتری (۲۰۰۰، به نقل از عالم تبریز و همکاران، ۱۳۸۸)

لیف ادوینسون یکی از شناخته شده ترین پژوهشگرین دنیا در زمینه سرمایه های فکری است. او به عنوان اولین مدیر سرمایه های فکری در شرکت اسکاندیا – یک شرکت بین المللی بیمه در کشور سوئد – فعالیت داشته است. شرکت اسکاندیا موفق شده که یک نوع طبقه بندی بومی شده از سرمایه فکری را ارائه نماید. ادوینسون اساسا سرمایه های فکری را به عنوان ارزش های نامشهودی تلقی می کند که می تواند منشا شکاف و اختلاف میان ارزش بازاری و ارزش دفتری شرکت ها و سازمان ها باشد. بر همین اساس معادله زیر را برای تعیین ارزش بازاری شرکت پیشنهاد نمود.

سرمایه های فکری + ارزش دفتری = ارزش بازار

اگر چه ادوینسون و مالون پیشرفت های زیادی در رابطه با اندازه گیری سرمایه فکری داشته اند اما روس و روس(۱۹۹۷) پیشرفت های ملموسی در یکپارچگی معیار های سرمایه فکری و حرکت به سمت یک معیار واحد(رویکرد کل نگر به ارزش) [1] داشتند آنها سرمایه فکری را به سرمایه انسانی، سرمایه سازمانی و سرمایه ارتباطی تقسیم کرده و این سه دسته را در یک سطح افقی قرار داده اند(چانگ ،۲۰۰۷ به نقل از عالم تبریز و همکاران،۱۳۸۸).

- سرمایه انسانی: شامل دانش فنی، مهارت ها، ویژگی های رهبری مدیران ارشد، نوآوری ها، انگیزش(بعد مالی و غیره مالی) و قابلیت سازگاری است.
- سرمایه ساختاری: فرهنگ سازمان ، ساختار، فرایند ها و رویه های کاری است
- سرمایه رابطه ای: مشتری(میزان رضایت آن ها از محصولات و خدمات)، مشتریان(تعداد آن ها)، ارتباط با تامین کنندگان(آگاهی داشتن از این ارتباطات) (برنان ،۲۰۰۰ به نقل از عالم تبریز و همکاران، ۱۳۸۸).

۵-۳. مدل سالیوان

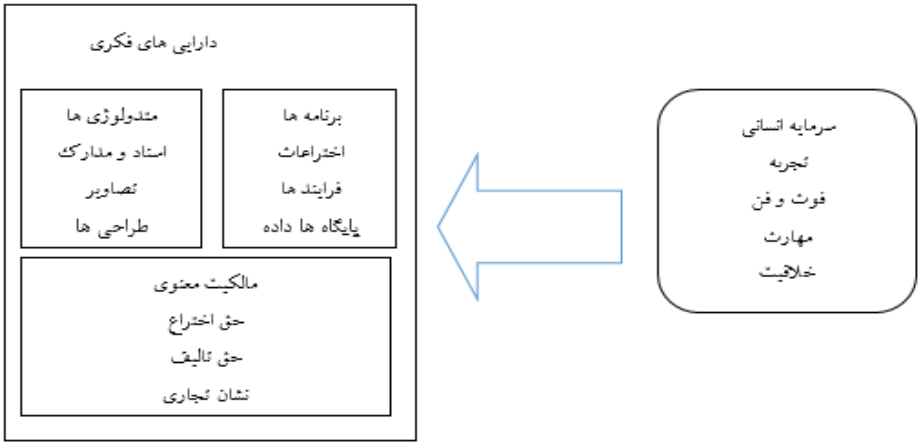
آقای سالیوان (۲۰۰۰) یکی از پایه گذاران و شرکت تجاری گروه مدیریت سرمایه های فکری است. گروه مدیریت سرمایه های فکری یک شرکت مشاوره ای است که فعالیت هایش بر ایجاد و تولید ارزش از سرمایه

[1] - Holistic value approach (HAV)

های فکری متمرکز شده است. بر اساس نظریه این گروه از کنار هم قرار دادن دو رکن اساسی زیر می توان به مفهوم و جایگاه سرمایه های فکری دست یافت :

- سرمایه انسانی
- دارایی های فکری

الگوی سالیوان برای تجسم و نمایش تصویری سرمایه های فکری، به صورت زیر می باشد:



شکل (۱) مدل سرمایه فکری سالیوان (۲۰۰۰)

٥-٤. اندازه گیری سرمایه فکری

دیدگاه اندازه گیری سرمایه فکری بر چگونگی ایجاد مکانیزم های اندازه گیری جدید برای گزارش دهی متغییر های غیر مالی یا کیفی سرمایه فکری در کنار داده های سنتی کمی، یا مالی تمرکز دارد. اندازه گیری سرمایه فکری بر ایجاد ارزش تمرکز دارد، در حالی که حسابداری مالی بازدهی عملیات گذشته و جریان نقدینگی را منعکس می سازد. رویکرد سنتی حسابداری اجازه و امکان تعریف دارایی های نامشهود جدید را نمی دهد، دارایی هایی مانند شایستگی کارکنان، ارتباطات مشتریان، سیستم های اداری، سیستم های پشتیبان تصمیم گیری و پایگاه های داده ها و مانند آن ها، این دارایی های نامشهود اهرم های جدید تولید ارزش در سازمان های دانشی هستند(پتی و گوتیری، ۲۰۰۰).

جدول(۲) : مدل هایی جهت اندازه گیری سرمایه فکری

ابزار	منطق اصلی	مزایا	معایب
حسابداری منابع انسانی	مطابق اصطلاحات مالی ارزش سرمایه انسانی بایستی در ترازنامه یک قلم سرمایه محسوب شود،نه یک قلم هزینه	محاسبه با اصطلاحات مالی، استفاده داخلی وسیع در صنایع خدماتی خاص	ذهنی است، مفروضات بسیار زیاد
ارزش افزوده اقتصادی	هدف یک شرکت حداکثر کردن ارزش سهامداران و نیز حداکثر ساختن استفاده موثر از سرمایه است.این بایستی در هر تصمیم،در همه سطوح شرکت منعکس شود.	با قیمت سهام به خوبی هم بستگی دارد با بودجه بندی،برنامه ریزی مالی،هدف گذاری و جبران خدمات تشویقی ارتباط دارد.	رویه های تعدیل پیچیده، دارایی های خالص در برابر ارزش بازاری دارایی ها،قدرت تبینی ضعیف پذیرش یک ساختار نظارتی تنها به نفع سهامداران
کارت امتیاز دهی متوازن	شرکت ها به سیستمی از شاخص های(درونی و بیرونی) هدایتی و تاخیری نیاز دارند .	منطق قوی،همبستگی روشن بین شاخص ها و عملکرد مالی،ادبیات توسعه یافته و سازگار .	خشک، توجه نامناسب به دارایی های انسانی فرایند های ایجاد دانش، ایستا و غیر پویا،عدم امکان مقایسه بیرونی
سرمایه فکری	بخش زیادی از ارزش افزایی یک شرکت ناشی از منابع ناملموس است و بنابراین این منابع باید مثل منابع فیزیکی پیگیری شوند	انعطاف پذیری ؛ مدل پویا تا حدی امکان مقایسه بیرونی،قابل کاربرد برای شرکت های دولتی(غیر انتفاعی)	ادبیات پیچیده / مبهم ؛ توسعه شاخص های کمی هنوز در مراحل اولیه است ،تمرکز بسیار زیاد بر ذخایر به عوض جریان

منبع: بونتیس و همکاران(۲۰۰۹ به نقل از خیرخواه،۱۳۹۰)

۵-۵. مدیریت عملکرد

مدیریت عملکرد با روشی جامع نگر، کلیه عوامل و مولفه های درگیر در کار سازمان را تحت مدیریت قرار داده، نهایتا عملکرد مطلوبی ازآ نها به دست میدهد و از نتایج مطلوب به عنوان سرمایه اصلی بهر ه وری، بهر ه برداری میکند .مدیریت عملکرد ضمن بهبود شایستگی فعلی افراد و کل سیستم، ایجاد ارتباط بین شایستگی فرد با کارکرد واقعیشان را نیز مدنظر دارد(سلطانی، ۱۳۸۳).مدیریت عملکرد فرایندی مثبت است و در صورت وجود نظامهای مناسب، فرهنگی پدید می آورد که در آن کامیابی ها مورد تشویق قرار میگیرد .با این همه ممکن است عملکردهای ضعیفی بروز کند که البته به رهبری ضعیف سازمانی، مدیریت نامناسب و نظام های کاری ناکارآمد بازمیگردد .در این حالت نیز بازخوردهای مستمر، گفت وگو بین مدیران و کارکنان و تصمیم گیری برای اصلا ح روش ها و رویه های کاری راه حل بهبود عملکردها خواهد بود .به بیان بهتر، مدیریت عملکرد فرایندی از حل مسئله را در درون خود نهفته دارد که به طور مستمر به اصلاح امور و ارتقای کیفیت

منتهی می شود .جبران مدیریت عملکرد اغلب با پرداختهای معطوف به عملکرد مرتبط است زیرا با انگیزش کارکنان رابطه مستقیم دارد .به عبارت دیگر، جبران خدمات افراد بر اساس عملکردشان دربردارنده این پیام است که شایستگی و حاصل کار کارکنان بسیار مهم است و عدالت ورزی ایجاب میکند پرداخت ها متناسب با میزان اثرگذاری و شایستگی فرد انجام پذیرد.

هدف های فردی، گروهی و سازمانی، به عنوان نماگرهای اصلی، در یک نظام مدیریت به دو صورت اهداف کمی و فعالیتهای اجرایی تعریف می شود .این اهداف و فعالیت های معطوف به آن (به عنوان هدف های واسطه ای) می تواند مرتبط با ماهیت کار سازمان تعریف شود؛ معطوف به نتایج باشد و در نهایت می تواند جنبه شخصی داشته باشد و به شکل اهداف توسعه فردی تعریف شود.هر چند مفاهیم مدیریت عملکرد و ارزشیابی عملکرد غالبا به جای هم به کار می روند، اما مدیریت عملکرد فرایندی است که نه تنها ارزشیابی عملکرد، بلکه مسائلی چون تعریف عملکرد، هدایت افراد و برنامه ریزی انجام هر چه بهتر وظایف شغلی آنان را نیز در برمیگیرد .در واقع، نارسایی بسیاری از نظام های ارزیابی عملکرد در کمک عینی به عملکرد و رضایت کارکنان و تحقق اهداف سازمانی، احتمالا دلیل عمده پیدایش مفهوم مدیریت عملکرد بوده است (ابیلی و موفقی، ۱۳۸۶).

٥-٦. مفهوم شناسی ارزشیابی آموزشی

گرچه در مفهوم شناسی ارزشیابی توافق کاملی بین صاحبنظران این حوزه وجود ندارد و در تعاریف ارائه شده از سوی هر یک از آنان تفاوتهایی وجود دارد که اشاره به نوع نگرش تبیین کنندگان تعاریف نسبت به ارزشیابی و کارکردهای آن دارد، ولی در یک معنای کلی و ساده ارزشیابی را « فرآیند قضاوت درباره شایستگی یا ارزش هرچیز» بحساب آورده‌اند و در تعریفی دیگر آن را « فرآیند توصیف یک پدیده و داوری درباره شایستگی و ارزش آن » دانسته‌اند . استافیل بیم ارزشیابی را « فرآیند تشریح، کسب و تهیه اطلاعات مفید برای قضاوت در مورد انتخاب گزینه‌های مختلف» می‌داند و کرنباخ در حوزه آموزش ارزشیابی را به « گردآوری و کاربرد اطلاعات به منظور تصمیم گیری درباره یک برنامه آموزشی» تعریف می‌کند و بالاخره در یک جمع بندی می‌توان ارزشیابی را «یک فرآیند نظام‌دار برای جمع آوری، کاربرد، تحلیل و تفسیر داده‌ها به منظور تصمیم گیری درباره یک برنامه یا نظام» دانست بدیهی است این فرآیند نظامدار در قلمرو آموزش مرتبط با داده‌های اساسی در این حوزه خواهد بود . بنابراین ارزشیابی آموزشی را می‌توان « فرآیند نظامدار برای گردآوری، استفاده ، تحلیل و تفسیر داده‌ها به منظور تصمیم گیری درباره یک برنامه یا نظام آموزشی» قلمداد کرد.

همانطور که مشاهده می‌شود علیرغم تفاوتها، عناصر مشترکی از ارزشیابی در تعاریف بالا وجود دارد که باید مورد توجه واقع شود:

۴- ارزشیابی یک فرآیند است . این امر اشاره به مجموعه‌ای از فعالیتهای هم راستا و هماهنگ در ارزشیابی دارد که می‌تواند موجد تغییر و یا تغییرات مؤثر در هر برنامه یا نظام گردد.

۵- ارزشیابی الزاماً باید اطلاعاتی را فراهم آورد . این اطلاعات باید مبتنی بر روش خاصی بوده و قابل دفاع باشد. علاوه بر آن اطلاعات گردآوری شده باید متضمن کیفیتی صحیح و دقیق بوده و توان اصلاح و بهبود برنامه های توسعه ای و آموزشی را داشته باشد.

۶- هدف از این فرآیند بستر سازی برای تصمیم گیری درباره برنامه هاست. تصمیم گیری جهت گیری عملی دارد و ارزشیابی برخلاف آن دسته از نتیجه گیری‌هایی که براساسشان عملی صورت نمی‌گیرد باید به عمل بیانجامد. به عبارت دیگر فعالیت ارزشیابی که به فرآیند تصمیم گیری کمک نکند جز اتلاف وقت و سرمایه نخواهد بود. اهمیت گردآوری اطلاعات علاوه بر فرآهم آوردن بستر قضاوت در مورد ارزش و شایستگی یک برنامه در کمک به تصمیم گیری به منظور استقرار یک برنامه، استمرار فعالیتها و یا تعدیل و بهسازی آنهاست. توجیه گردآوری اطلاعات برای تصمیم گیری درباره یک برنامه مهمترین ویژگی ارزشیابی در همه حوزه‌هایی که با برنامه ریزی و تدارک سازوکارهای خاص برای رسیدن به هدف یا اهداف معینی سروکار دارند ، از جمله آموزش، بوده و بهترین خصیصه قابل ذکر آن می‌باشد. (صدری ، ۱۳۸۳)

٦. پیشینه ی تحقیق

٦-١. تحقیقات خارجی

- مادیتینس و همکاران(۲۰۱۱) به بررسی رابطه ی بین اجزای سرمایه ی فکری با عملکرد مالی و بازار در بورس یونان پرداختند. برای محاسبه سرمایه فکری از روش ضریب ارزش افزوده فکری استفاده کرده اند نتایج تحقیق نشان دهنده این است که رابطه ی معنا داری بین سرمایه ی فکری و عملکرد مالی و بازار سهام وجود ندارد و تنها رابطه سرمایه انسانی با بازده حقوق صاحبان به سهام تائید شده است.

- چانگ و هسیه(۲۰۱۱) به بررسی رابطه بین اجزای سرمایه ی فکری و سه عملکرد عملیاتی مالی و بازار در بورس تایوان در صنعت الکترونیک پرداختند. برای اندازه گیری سرمایه فکری از مدل ضریب ارزش افزوده فکری تعدیل شده استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می دهد که رابطه عملکرد عملیاتی و سرمایه ی به کار گرفته شده مثبت و با سرمایه ساختاری و انسانی رابطه ای ندارد. هم چنین اجزای سرمایه فکری با عملکرد بازار و مالی رابطه ی منفی دارد. مخارج تحقیق و توسعه با سه عملکرد رابطه ی مثبت دارد ولی سرمایه فکری تنها با عملکرد عملیاتی رابطه ی مثبت دارد.

- زیگال و مالول(۲۰۱۰) به سنجش سرمایه ی فکری با شاخص ارزش افزوده و بررسی نتایج آن بر عملکرد مالی، اقتصادی و ارزش بازار بر ۳۰۰ شرکت انگلیسی پرداختند. برای سنجش سرمایه فکری از مدل ضریب ارزش افزوده فکری استفاده شده است نتایج ناشی از آزمون ها نشان می دهد که کارایی سرمایه فکری با عملکرد اقتصادی و عملکرد مالی رابطه مثبت معناداری دارد اما در مورد عملکرد ارزش بازار تنها در صنعت تکنولوژی رابطه با اهمیت است و هم چنین سرمایه ی به کار گرفته شده(فیزیکی و مالی) با عملکرد اقتصادی رابطه منفی دارد اما با عملکرد ارزش بازار و عملکرد مالی رابطه مثبت معنا داری وجود دارد.

- شن تای و تونگ چن(۲۰۰۸) یک مدل جدید را برای ارزیابی عملکرد سرمایه فکری به وسیله ترکیب و رویکرد فازی با روش تکنیک تصمیم گیری چند متغیره(MCDM) ارایه کرده و برای شرکت های پیشرفته تخصصی در تایوان آزمون کرده اند.

- اپوهامی [1](۲۰۰۷) در تحقیق خود با نام اثر سرمایه ی فکری بر عملکرد به بررسی رابطه ی اجزای سرمایه ی فکری(سرمایه ی انسانی،ساختاری و ارتباطی) بر عملکرد شرکت ها در صنعت بانک و بیمه کشور پرداخته است که نتایج تحقیق نشان دهنده ی ارتباط مثبت معنا داری بین تک تک اجزای سرمایه ی فکری و عملکرد شرکت ها بوده است.

٦-۲. تحقیقات داخلی

- اسکوهی و همکاران، ۱۳۹۳، رابطه ی مهارت های ارتباطی با عملکرد آموزشی، پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی و منابع طبیعی سازی را بررسی کردند. نتایج تحقیق نشان دادندکه ضریب همبستگی بین مهارت های ارتباطی(مهارت گوش دادن مؤثر، مهارت نوشتاری، مهارت ارتباط شفاهی و مهارت کار با همکاران)، با عملکرد آموزشی -پژوهشی نمونه آماری مورد بررسی معنی دار می باشد که گویای ارتباط مثبت و معنادار مهارت های ارتباطی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی مورد بررسی با عملکرد علمی آنان است.

- احمدنیا و همکاران،(۱۳۹۳) دیدگاه دانشجویان در رابطه با عملکرد آموزشی ، روابط بین فردی و ویژگی های شخصیتی مربیان بالینی دانشکده ی پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی زنجان را بررسی کردند. اگرچه عملکرد بالینی مربیان در دانشکدهی پرستاری و مامایی زنجان از دیدگاه دانشجویان خوب ارزیابی شد، اما با ارزیابی های مکرر وضعیت آموزش بالینی و پایش عملکرد مربیان و مقایسه وضعیت موجود با وضعیت قبل و تقویت جنبه های مثبت و اصلاح نقایص می توان گامی موثر در راستای ارتقای هر چه بیشتر کیفیت آموزش بالینی برداشت.

[1] - Appuhami

- عزیزی (۱۳۹۲) به بررسی راه های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در علوم انسانی پرداختند. نتایج نشان داد که بهبود عملکرد پژوهشی اساتید در علوم انسانی از طرفی نیازمند انجام اصلاحات در رویکردهای سازمانی و مدیریت و سیاست گذاری پژوهشی است و از طرف دیگر مشروط به اجرای برنامه های توانمندسازی و تقویت بنیه های حرفه ای اساتید در زمینه پژوهش و فراهم کردن شرایط و منابع مناسب مالی، مادی و علمی برای انجام فعالیت های پژوهشی توسط اساتید است.

- عزتی (۱۳۹۱) به بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروههای آموزشی دانشگاهی پرداختند. ازنتایج به دست آمده مشخص شد عواملی نظیر مشارکت ذینفعان در تأمین منابع مالی، کارآفرینی، کارآمدی جمعی، مدیریت مشارکتی و محیط رقابتی فعال از عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی بالا و عواملی نظیر وابستگی به منابع مالی دولتی، شرایط کاری نامطلوب، روحیه پایین و مدیریت لجام گسیخته بر عملکرد آموزشی پایین تأثیر داشته است.

- عبدالصمدی و همکاران،۱۳۹۱، مقایسه ای بین نتایج خودارزیابی استادان و ارزشیابی دانشجویان از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان انجام دادند. در این بررسی، نمرات خودارزیابی اساتید نسبت به نمرات نظرسنجی دانشجویان از اعضای هیأت علمی در سطح بالاتری قرار داشت. اساتید باید از نظرسنجی دانشجویان نسبت به هیأت علمی در راستای ارتقای آموزش خود بهره برده و برای کاهش تفاوت نتایج این دو تلاش کنند.

۷. روش تحقیق

روش تحقیق به کار رفته در این طرح بر اساس ماهیت و روش گردآوری داده ها توصیفی – پیمایشی می باشد و از بعد هدف کاربردی می باشد و از حیث اینکه ارتباط دو متغیر سرمایه فکری و عملکرد آموزشی مورد سنجش قرارمی گیرد از نوع همبستگی می باشد.جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ۱۹۲۰ نفر می باشد بنابراین حجم نمونه آماری با کمک جدول مورگان و کرجسی و نیز با روش تصادفی طبقه ای به تعداد ۳۲۰ نفر از دانشجویان انتخاب گردید.و ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه می باشد در این تحقیق جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات پس از جمع آوری پرسشنامه، اطلاعات کدبندی شده و سپس وارد تکنیک SPSS خواهد شد. بنابراین برای توصیف متغیرها از آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، جداول فراوانی و نمودارهای هیستوگرام و ستونی استفاده خواهد شد. برای نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف – اسمیرنف ، برای تعیین تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر متغیرهای تحقیق از آزمون میانگین و تحلیل واریانس و همچنین برای اثبات فرضیات تحقیق به دلیل سنجش تاثیر یک متغیر بر روی متغیر دیگر از آزمون رگرسیون استفاده خواهد شد.

برای تعیین اعتبار علمی پژوهش از روش اعتبار محتوایی استفاده شده است .بدین طریق که پرسشنامه ابتدایی از پرسشنامه‌ی استاندارد بنتیس (۱۹۹۸) تهیه و تدوین شده است و پس از کسب نظر ات اساتید راهنما و مشاور و متخصصان امر بازنگری و تدوین نهایی گردیده است.در این پژوهش به منظور سنجش اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. با استفاده از کامپیوتر و نرم افزار SPSS ۲۲ ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آلفای کرونباخ بدست آمده ۹۶,۱ درصد است که نشان دهنده این است که این پرسشنامه ها از اعتبار بسیار بالایی برخوردار است. مقدار آلفای کرونباخ بدست آمده برای ابعاد پرسشنامه تحقیق در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول (۳) مقدار آلفای کرونباخ بدست آمده برای هر یک از ابعاد پرسشنامه تحقیق

ردیف	ابعاد	تعداد سؤالات	مقدار آلفای کرونباخ
۱	سرمایه انسانی	۱۳	۰,۸۹۸
۲	سرمایه ارتباطی	۷	۰,۷۴۵
۳	سرمایه ساختاری	۱۲	۰,۸۵
۴	عملکرد آموزشی	۷	۰,۸۸۲
۵	کل سؤالات	۳۹	۰,۹۶۱

۸. یافته های پژوهش

۸-۱. بررسی نرمال بودن متغیرها

ابتدا قبل از بررسی فرضیات پژوهش لازم است برای بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق از آزمون کولموگروف – اسمیرنف استفاده کنیم. لذا جدول شماره(۴) به بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق می پردازد.

جدول شماره(۴): بررسی وضعیت نرمال بودن متغیرهای تحقیق

متغیرهای تحقیق آماره های مفید	سرمایه انسانی	سرمایه ارتباطی	سرمایه ساختاری	عملکرد
آزمون کلموگروف- اسمیرنف	۱,۲۹۲	۱,۸۲۳	۱,۴۴۵	۲,۱۴۷
سطح معناداری	۰,۰۷۱	۰,۰۰۳	۰,۰۳۱	۰,۰۰۰

با توجه به جدول ۴ می توان نتیجه گرفت که سطوح معناداری بدست آمده کمتر از ۰/۰۵ می باشند، که نشان می دهد تمامی متغیرها (بجز سرمایه انسانی) با سطح اطمینان ۹۵٪ نرمال نیستند. بنابراین یکی از شروط استفاده از آزمونهای پارامتریک در پژوهش حاضر تائید نمی گردد پس باید از روشهای ناپارامتریک استفاده نمود که در اینجا، به جای آزمون رگرسیون از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده خواهد شد.

جدول ۵ نتایج آزمون میانگین متغیرهای تحقیق

نتایج نظرات	حد بالا	حد پایین	سطح معنی داری	درجه آزای	آماره آزمون		
یکسان	۰,۰۸۹۶۳	-۰,۲۳۹۸	۰,۳۷	۲۸۴	-۰,۸۹۷	فرض برابری واریانسها	سرمایه انسانی
	۰,۰۹۲۳۹	-۰,۲۴۲۵۷	۰,۳۷۸	۲۵۱,۹۸۷	-۰,۸۸۳	فرض نابرابری واریانسها	
یکسان	۰,۱۳۴۵	-۰,۱۸۸۶۴	۰,۷۴۲	۲۹۲	-۰,۳۳	فرض برابری واریانسها	سرمایه ارتباطی
	۰,۱۳۸۴۵	-۰,۱۹۲۵۹	۰,۷۴۸	۲۴۶,۵۶۴	-۰,۳۲۲	فرض نابرابری واریانسها	
یکسان	۰,۰۲۶۵۳	-۰,۲۹۲۰۱	۰,۱۰۲	۲۷۸	-۱,۶۴۱	فرض برابری واریانسها	سرمایه ساختاری
	۰,۰۲۸۹۱	-۰,۲۹۴۳۸	۰,۱۰۷	۲۴۷,۲۴۸	-۱,۶۱۷	فرض نابرابری واریانسها	
یکسان	۰,۰۴۵۷۹	-۰,۳۱۹۱۲	۰,۱۴۲	۲۹۶	-۱,۴۷۴	فرض برابری واریانسها	عملکرد
	۰,۰۴۹۶۷	-۰,۳۲۳	۰,۱۵	۲۵۴,۹۸۲	-۱,۴۴۴	فرض نابرابری واریانسها	

با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بیشتر است ، مقدار قدرمطلق آماره آزمون از ۱,۹۶ کمتر است و همچنین حد بالا و پایین هم علامت نمی باشند ، می توان گفت که H_0 قابل قبول است یعنی افراد نظر یکسانی نسبت به متغیرها در سازمان داشته اند .

*برای بررسی تأثیر متغیر سن بر متغیرهای تحقیق از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است:

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس متغیر های تحقیق

نتایج نظرات	سطح معنی داری	آماره آزمون	
یکسان	۰,۳۶۱	۱,۰۲۲	سرمایه انسانی
یکسان	۰,۳۴۹	۱,۰۵۹	سرمایه ارتباطی
یکسان	۰,۴۴۲	۰,۸۲	سرمایه ساختاری
یکسان	۰,۷۷۴	۰,۲۵۶	عملکرد

با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بیشتر است و مقدار آماره آزمون که از ۱,۹۶ کمتر است ، می توان گفت که H_0قابل قبول است یعنی افراد با سنین مختلف نظر یکسانی نسبت به متغیرهای تحقیق در سازمان داشته اند.
برای بررسی تأثیر متغیر رشته تحصیلی بر متغیرهای تحقیق از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است:

جدول ۷ نتایج تحلیل واریانس متغیر های تحقیق

نتایج نظرات	سطح معنی داری	آماره آزمون	
یکسان	۰,۴۷	۰,۹۴۷	سرمایه انسانی
یکسان	۰,۷۸۵	۰,۵۶۴	سرمایه ارتباطی
یکسان	۰,۳۰۶	۱,۱۹۴	سرمایه ساختاری
یکسان	۰,۴۹۴	۰,۹۱۶	عملکرد

با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بیشتر است و مقدار آماره آزمون که از ۱,۹۶ کمتر است ، می توان گفت که H_0قابل قبول است یعنی افراد با رشته های مختلف نظر یکسانی نسبت به متغیرهای تحقیق در سازمان داشته اند
.

۸-۲. آزمون فرضیه ها

فرضیه اصلی: سرمایه فکری بر اجزاء عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۸): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه فکری و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه فکری	۳۱۱	٪۸۵,۶	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۸) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه فکری و عملکرد آموزشی برابر ۰/۸۵۶ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

فرضیات فرعی:

۱. سرمایه ساختاری بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۹): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ساختاری و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه ساختاری	۳۱۱	٪۸۴,۳	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۹) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ساختاری و عملکرد آموزشی برابر ۰/۸۴۳ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۲. سرمایه انسانی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۱۰): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه انسانی و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه انسانی	۳۱۱	٪۸۱	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۰) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه انسانی و عملکرد آموزشی برابر ۰/۸۱ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۳. سرمایه ارتباطی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

جدول (۱۱): خروجی آزمون همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی

	عملکرد آموزشی		
	تعداد داده	ضریب همبستگی اسپیرمن	sig
سرمایه ارتباطی	۳۱۱	٪۷۶	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۱) ، تعداد پرسش شوندگان برابر ۳۱۱ نفر می باشد و ضریب همبستگی اسپیرمن بین سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی برابر ۰/۷۶ می باشد . مقدار sig برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود همبستگی معنی داری بین دو عامل قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۴. اندازه ابعاد سرمایه فکری در عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول (۱۲): خروجی آزمون تحلیل واریانس ابعاد سرمایه فکری

	ابعاد سرمایه فکری	
	آماره آزمون	سطح معنی داری
سرمایه انسانی	۳۹,۷۴۸	۰,۰۰۰
سرمایه ارتباطی	۲۳,۹۴۷	۰,۰۰۰
سرمایه ساختاری	۴۲,۲۲۶	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۲) ، مقدار آماره آزمون از مقدار آماره جدول بیشتر است و مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت بین ابعاد سرمایه فکری قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۵. اندازه ابعاد عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول (۱۳): خروجی آزمون تحلیل واریانس بین ابعاد عملکرد آموزشی

نشانگرها	ابعاد سرمایه فکری	
	آماره آزمون	سطح معنی داری
استفاده از منابع آموزشی و کمک آموزشی برای بهبود عملکرد	۲۵,۶۵۶	۰,۰۰۰
استفاده از منابع مالی و فضای فیزیکی برای بهبود عملکرد	۲۴,۶۴۶	۰,۰۰۰
اهمیت دادن به معلم و نیروی انسانی برای بهبود عملکرد	۲۷,۹۳۶	۰,۰۰۰
تشویق اساتید با ابراز نظرات خود در بحث گروهی	۱۸,۲۳۷	۰,۰۰۰
دریافت بازخورد از دانشجویان	۲۲,۱۵۵	۰,۰۰۰
شکل گیری نوآوری دانشگاه در راستای بهبود عملکرد	۲۸,۷۰۲	۰,۰۰۰
رضایت از عملکرد آموزشی توسط دانشجویان	۱۶,۷۵	۰,۰۰۰

با توجه به جدول (۱۳) ، مقدار آماره آزمون از آماره جدول بیشتر است و مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۰ است و از ۰/۰۵ کمتر است که نشان می دهد فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت بین ابعاد عملکرد آموزشی قابل قبول است و این فرضیه تأیید می شود .

۹. نتایج پژوهش :

فرضیه اصلی: سرمایه فکری بر اجزاء عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد.طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه فکری و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۸۵,۶٪ می باشد.

فرضیه فرعی ۱. سرمایه ساختاری بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه ساختاری و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۸۴,۳٪ می باشد.

فرضیه فرعی ۲. سرمایه انسانی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه انسانی و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۸۱٪ می باشد.

فرضیه فرعی۳. سرمایه ارتباطی بر عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که سرمایه ارتباطی و عملکرد آموزشی با یکدیگر رابطه دارند و این همبستگی به میزان ۷۶٪ می باشد.

فرضیه فرعی۴. اندازه ابعاد سرمایه فکری در عملکرد آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند. طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که ابعاد سرمایه فکری با یکدیگر تفاوت دارند یعنی فرضیه محقق تأیید شده است.

فرضیه فرعی۵. اندازه ابعاد عملکرد آموزشی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با یکدیگر تفاوت دارند.

طبق نتایج به دست آمده از فصل چهارم و مقدار سطح معنی داری می توان گفت که ابعاد عملکرد آموزشی با یکدیگر تفاوت دارند یعنی فرضیه محقق تأیید شده است. ابعاد سرمایه فکری با یکدیگر تفاوت دارند یعنی فرضیه محقق تأیید شده است.

۱۰. منابع فارسی:

۱. ابیلی، خدایار و موفقی، حسن(۱۳۸۶) ، .دریچه ای بر مفاهیم نوین مدیریتی با تاکید بر منابع انسانی .تهران، نشر سارگل

۲.احمدنیا الهه، تقی لو غلامعلی، پیامی میترا، احمدنیا هادی، (۱۳۹۳)، « دیدگاه دانشجویان در رابطه با عملکرد آموزشی، روابط بین فردی و ویژگی های شخصیتی مربیان بالینی دانشکده ی پرستاری مامایی دانشگاه علوم پزشکی زنجان » ، مجله ی توسعه ی آموزش در علوم پزشکی ، دوره ۷ ، شماره ۱۳، ص ۸-۱

۳.اسکوهی فاطمه، موحدمحمدی حمید، رضوانفر احمد، (۱۳۹۳)، « رابطه ی مهارت های ارتباطی با عملکرد آموزشی – پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی ساری» ، فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۳۰، ص۸۹-۱۰۰

۴. اولیاء، محمدصالح و دیگران(۱۳۸۹) ، آشنایی با سیستمهای ارزیابی عملکر،د تهران :نصر

۵.پورزمانی،زهرا ؛ محمودآبادی،علی.(۱۳۹۱) ، تاثیر سرمایه فکری بر ارزش بازار و عملکرد مالی، *بررسی های حسابداری و حسابرسی*، ۱۳۹۱ ، ۱۹(۲)، صص ۳۰-۱۷.

۶.حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۷) ، " *مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی* " چاپ چهاردهم، تهران، سمت،۱۳۸۷.

۷.رجایی پور سعید و حمید رحیمی،(۱۳۸۷) ، « بررسی رابطه بین فرآیند تبدیل مدیریت دانش و عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان» ، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، سال هشتم، شماره ۳۱، ص۷۶-۵۹

۸.سلطانی، ایرج (۱۳۸۳) ، .مدیریت عملکرد بسترساز پرورش منابع انسانی .اصفهان، انتشارات ارکان

۹.شهائی، بهزاد.، خائف الهی، احمد،(۱۳۸۹) بررسی تاثیر سرمایه فکری بر عملکرد شعب بانک سپه درتهران، *نشریه مدیریت دولتی*، ،شماره ۵، ص ۵۴،۵۷.

۱۰.صدری صدر الدین ، (۱۳۸۳)، « الگوی عملی ارزشیابی از برنامه های آموزشی مبتنی بر رهیافت طبیعت گرایانه – مشارکتی

۱۱.عبدالصمدی حمیدرضا، دالبند محسن، داوودی پوراندخت، بختیاری بهنوش، مقیم بیگی عباس، احمدی متمایل فاطمه،(۱۳۹۱)، « مقایسه نتایج خودارزیابی استادان و ارزشیابی دانشجویان از عملکرد آموزشی هیأت علمی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان» ، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۲) ، ص ۱۰۹-۱۰۱

۱۲.عزتی میترا، (۱۳۹۱)، « بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروههای آموزشی دانشگاهی » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۵، ص ۴۵-۲۳

۱۳.عزیزی نعمت اله، (۱۳۹۲)، « بررسی راه های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در علوم انسانی» ، راهبرد فرهنگ، شماره بیست و یکم، ص۳۳-۷

۱۴.علوی،علی.، قرشی، رحیم.، (۱۳۸۶) الگوی اندازه گیری سرمایه فکری در سازمان های ایرانی، *اندیشه مدیریت*،، سال اول،شماره دوم، ص ۱۲۷، ۱۵۰.

۱۵.قلیچ لی،بهزاد.، هجاری،زهرا ، (۱۳۸۸) طراحی مدل اندازه گیری و گزارش دهی سرمایه فکری، *نشریه چشم انداز مدیریت* ، شماره۳۲ ، ۱۵۰، ۱۳۱.

۱۶.مجتهدزاده،و.حید، علوی طبری،حسن،(۱۳۸۹) رابطه سرمایه فکری و عملکرد۱۰۹ صنعت بیمه، *نشریه بررسی های حسابرسی وحسابداری*، ، شماره۶۰، ص۱۰۹، ۱۱۹.

۱۷.میرکمالی محمد،(۱۳۷۷) ، « آموزش ضمن خدمت اساسی ترین عامل بهسازی » ، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش ، ۱۷، ۱۵-۱۰

۱۸.نیکومرام، هاشم؛ اسحقی، فرزانه .، (۱۳۸۹) رابطه بین تاثیر سرمایه فکری بر عملکرد شرکت های ارزشی و رشدی پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار تهران، *دانش مالی تحلیل اوراق بهادار (مطالعات مالی)* ، ۱۳۳، ۱۶۳.

منابع لاتین:

26. Arenas, T., (2008) "Intellectual Capital: Object or Process?" *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 9No. 1, pp.77-85.
27. Baum, A., Silverman, B(2004)., Picking Winners or Building Them Alliance ,Intellectual , Human Capital as Selection Criteria in Venture Financing and performance of Biotechnology Startups , *Journal of Business Venturing* ; 19: 411 – 436 .
28. Bollen, L.(2005), "Linking intellectual capital and intellectual property to company performance" *Management Decision*, Vol. 43 NO.9, pp.1161-1185
29. Bozbura, F (2004). Tanc.Management and application of intellectual capital in Turkey.*The learning Organization* .Vol .11, No 4/5, pp 357 – 367.
30. Chang, W., Hsieh, J. (2011), the dynamics of Intellectual capital in organization development "African *Journal of Business Management* Vol.5 (6), pp.2345 – 2355.
31. Chen, J, Zhu, Z. and Xie, Y. (2004)," Measuring intellectual capital: a new model and empirical study", *Journal of Intellectual capital*, vol.5No.1, pp.85 – 100.

32. Chen, J., Zhauhui, Z., and Hong Yang, X (2004). Measuring intellectual capital.A new model and empirical study.*Journal of intellectual Capital* .Vol .4, No.1, pp.195 – 212.
33. Chen, M., Chang, S.J and Hwang , Y .(2005) , " An empirical investigation of the relationship between intellectual capital and firms ' market value and financial performance " , *Journal of Intellectual Capital* , Vol.6 .No .2 , pp.159 – 76 .
34. Cheng, M. Y, Lin, J. Y.: Hsiao, T.Y.; Lin, T. (2008), Censoring model for evaluating intellectual capital value drivers. *Journal of Intellectual Capital*, 9(4), 639-654.
35. Cohen, S.: Kaimenakis, N. (2007), intellectual Capital and corporate performance in knowledge intensive SMFs.*The Learning Organization*.14 (3), pp241 – 262.
36. Isaac, R.; Herremans, I.; Kline, T. *(2009),* Intellectual Capital management: Pathways to wealth creation.*Journal of Intellectual Capital*, 10(1), pp81 – 92.
37. Johnson – W .H .A, *(2002).*" Leveraging Intellectual Capital through Product and Process Management of Human Capital" – *Journal of Human Capital – Journal of Intellectual Capital, vol.3*, No.4, pp.415 – 429.
38. Johnson, W. (2003), Leveraging Intellectual Capital through Product and Process Management of Human Capital. *Journal of Intellectual Capital, vol.3*, No.4, pp.82 – 99...
39. Maditionos , D , Chatzoudes, D , Tsairidis, Ch.Theriou, T.(2011) , " The impact of intellectual capital of firms ' market value and Financial performance " *Journal of Intellectual Capital* Vol.12 .No .1 , 011, pp.132 – 151 .
40. McPherson, P.K.and S .Pike. (2001), Accunting Empirical Measurement and Intellectual Capital, *Journal of Intellectual Capital* 2, No.3, pp, 246 – 260.
41. Pablos, Patricia Ordonez de. (2004), Measuring and reporting structural capital.*Journal of Intellectual* capital .Vol .5, No.4, pp.629 – 647.
42. Petty, R., Guthrie, J (2009). Intellectual capital literature review: Measurement, *reporting and managemen*t. Vol.1, No.2, PP155-176.
43. Riahi, Belkaoui, a (2009). "Intellectual Capital and Firm Performance of US Multinational Firms: A Study of the Resource – based and Stakeholder Views", *Journal of Intellectual Capital*, Vol.4, No.2 pp.215 – 226.
44. Rodov, I., Leliaert, P. (2002), " FIMIAN: Financial Method of Intangible Assets Measurement" – *Journal of Intellectual Capital*.Vol.3, No.3, pp.323 – 336.
45. Sanchez, P., Chaminade, C. and Olea, M. (2004), "*Management of Intangibles: an Attempt to Build a theory"*, Journal of Intellectual Capital, Vol. 1 No. 4, pp. 312-327.
46. Sanjoy, B..(2007), "Applying the balanced scorecard for better performance of intellectual capital" Journal of Intellectual Capital Vol.8 No.4, PP.653-665.
47. Seetharanan, A., (2006): Kevin lock Tang Low and AN .S .Saravanan. Comparative Justifications on Intellectual capital.*Journal of intellectual Capital* .Vol .5, No 4, pp.522 – 539.
48. Sudarsanam, S .; Sorwar , G.; Marr , B (2011) ., Real Options and the impact of intellectual capital on corporate value.*Journal of Intellectual Capital* , 7(3) , 291 – 308 .
49. Tan, H.P., Plowman, D., & Hancock, P (2007). Intellection Capital and Financial Returns of Companies – *Journal of intellection Capital* – vol.9 .No.1, pp 76 – 95.

50. Wilson, J, (2010), Human resource development, London: KoganpayeZaghal, A., "Analysing value added as an indicator of intellectual capital and its consequences on company performance", *Journal of Intellectual Capital*, Vol.11 .Iss: 1, pp.39 – 60.

عوامل موثر بر نوآوری در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس امام جعفر صادق(ع))

فرانک غلامی[۱]، فائزه منصوری[۲]، شیما جابری[۳]، اقدس فتحی زاده[۴]

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی عوامل موثر بر نوآوری در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی پردیس امام جعفر صادق(ع)) و شناخت عوامل این مسئله از نگاه افرادی است که خود در این زمینه تخصص دارند. لذا سؤال اصلی این پژوهش این بوده است که نوآوری در بین دانشجومعلمان در چه سطحی می باشد؟ و علل آن چیست؟ روش پژوهش مورداستفاده در این تحقیق، گراندد تئوری بوده است. داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه کیفی عمیق و باز با ۲۰ نفر از دانشجومعلمان در این زمینه را می باشد، به شیوه نمونه‌گیری گزینشی و هدفمند زنجیره‌ای جمع‌آوری شده است؛ که پس از انجام این تعداد نمونه مصاحبه، اشباع نظری حاصل شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان بیان کرد که سبک مدیریت و فرهنگ سازمانی، استراتژی سازمان و برنامه ریزی در امور دانشگاهی، مدیریت دانش و فناوری اطلاعات، ساختار سازمانی، امورپژوهشی، سرمایه گذاری در نوآوری و امور دانشجویی بیشترین اهمیت را در ایجاد نوآوری در دانشگاه فرهنگیان را دارند. در این بین شرایط علی مورد لزوم انگیزه مثبت، خلاقیت، نیاز به نوآوری، به روز بودن و محیطی پویا می باشد. که زمینه این کار بایستی از طریق فرهنگ ریسک پذیری در دانشگاهها، فرهنگ ریسک پذیری در دانشگاهها و اتاق های فکر در دانشگاهها مهیا شود. که پیامدهای این عوامل ارتقاء شغل، رتبه، و دانشگاه و همچنین آینده روشن و از طریق نوآوری می باشد.

واژه های کلیدی: نوآوری، عوامل موثر بر نوآوری، دانشگاه فرهنگیان.

۱. فرانک غلامی دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) tangoly1234@gmail.com
۲. فائزه منصوری دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) mohamad9785@yhoo.com
۳. شیما جابری دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) rahmani.s1987@gmail.com
۴. اقدس فتحی زاده دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پردیس امام جعفر صادق (ع) Hajali70@gmail.com

مقدمه

در دهه های اخیر، شاهد افزایش چشمگیر نقش دانش و نوآوری در فعّالیت های اقتصادی و تجاری در سطح بین الملل می باشیم؛ زیرا نوآوری مهم ترین جنبه خلق دانش است (سوماکس، ۲۰۱۱[1]). نوآوری فرایند ترجمه دانش به رشد اقتصادی و بهبود اجتماعی است و در بر گیرنده مجموعه‌ایی از فعّالیت‌های علمی، فناوری، سازمانی، مالی و تجاری است. نوآوری در قالب معرّفی و تجاری کردن محصولات یا خدمات جدید یا بهبود اساسی در کاربرد محصولات و خدمات موجود، معرّفی فرایند تولید جدید یا بهبود اساسی در فرایندهای موجود، گشودن درهای بازار جدید، توسعه منابع جدید تأمین کننده مانند: موّاد اولیه، تجهیزات و دیگر ورودی‌ها و ایجاد تغییرات اساسی در ساختار های صنعتی و سازمانی در جوامع ظاهر می شود و نقش تعیین کننده‌ای بر رشد و توسعه ایفاء می کند (سالیس[2]،۲۰۱۲: ۱۲).

مفهوم نوآوری، به فرایندها وجریانات و به عبارتی دیگر به تغییر یا تازگی اشاره دارد که لااقل به اندازه مفهوم متضادش یعنی رفتار معمولی یا عادی، عمومی و جهانی است (آدولف[3]، ۲۰۱۳). نوآوری در واقع عملی و کاربردی ساختن افکار و اندیشه‌های نو و تازه ناشی از خلاقیت است (مارکت[4]،۲۰۱۲). نوآوری‌ها توانسته‌اند به عنوان معیارهای اصلی عملکرد سازمان مد نظر باشند. این نوآوری‌ها، خود مرتبط با سطح قابلیت‌ها و توانمندی-های علمی و تجربی کارکنان و همچنین هوش سازمانی آنان به منظور شناخت راه‌های کاهش اتلاف زمان و انرژی و افزایش کمی و کیفی بازده کاری می باشند. مفهوم نوآوری به معنی تازگی، نیز در مفاهیمی چون تغییر اجتماعی، توسعه، تکامل، جهش، ایجاد، رشد، تقلید، اختراع، تکامل، پیشروی، کشف و.... گنجانیده شده است. به عبارتی دیگر، نظریه کلی نوآوری وجود ندارد چونکه آن با خود نظریه زندگی، هم تراز است. مفهوم نوآوری، به فرایندها و جریانات ما به عبارتی دیگر به تغییر یا تازگی اشاره دارد که لااقل به اندازه مفهوم متضادش یعنی رفتار معمولی یا عادی، عمومی وجهانی است (آدلف[5]، 2013).

در سازمان، بر مبنای دیدگاه تورنس (۲۰۰۰)، نوآوری در راستای بهبود عملکرد متشکل از طیف وسیعی از استراتژی ها و شیوه های مورد استفاده در یک سازمان تحول محور برای شناسایی، ایجاد، توزیع و قادر نمودن سازمان ها به منظور پذیرش بینش و تجارب کسب شده است. مان (۲۰۰۳) مطرح کرده است که برای تصمیم گیری موثر در مسائل و نقاط استراتژیک و ایجاد یک کسب و کار و اقتصاد تحول محور، بهره گیری از نو آوری در راستای بهبود عملکرد در کسب مزیت های رقابتی در فراسوی بازارها و بهبود فرآیند تصمیم گیری ضروری

[1]. Sumacs
[2]. Sallis
[3] Adolf
[4] marked
[5] Adolf

است (نوناکا،۲۰۰۳). نوناکا(۲۰۰۳)، نوآوری را تنها مزیت رقابتی سازمان ها می داند و به زعم او در حالی که بازارها مرتبا دستخوش تغییرات هستند، فناوری ها روز به روز جایگزین انواع جدیدتر می گردند، رقبا در تنوع و تعدد روز به روز فزونی می یابند، محصولات دچار تحولات بنیادین می گردند، سازمان هایی موفق هستند که به طور مستمر به تولید دانش جدید می پردازند. از دیدگاه مانسون و همکاران[1](۲۰۰۸)، نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد هنر ایجاد،سازماندهی، بکار گیری و انتقال دانش برای تسهیل درک شرایط و تصمیم گیری است. درجه ای که نشان دهنده بکار گیری موثر این هنر درسازمان است، شاخصی برای نشان دادن بلوغ سازمانی نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد است. سازمان های موفق در نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد، دانش را یک سرمایه سازمانی دانسته و ارزش ها و قوانین سازمانی را جهت پشتیبانی از تولید و اشتراک دانش توسعه می‌دهند. هر سازمانی جهت دستیابی به اهداف خود نیاز دارد که کارکنانش، مشاغل خود را در سطح قابل قبولی از بهره‌وری انجام دهند. این موضوع هم در مورد سازمان‌های دولتی، که در آنها خلاقیت و نوآوری ضعیف به معنی ناتوانی در فراهم کردن خدمات عمومی قانونی است، و هم درباره شرکت‌های خصوصی، که خلاقیت و نوآوری ضعیف می تواند به ورشکستگی آنها منجر شود صادق می‌باشد. از دیدگاه اجتماعی سوانسون، بهترین خواسته برای هر سازمانی، برخورداری از کارکنانی است که کار خود را خوب انجام دهند. خلاقیت و نوآوری خوب ، بهره‌وری سازمان را افزایش می‌دهد و این نیز مستقیماً باعث ارتقاء اقتصاد ملی و همین طور ارتقاء خدمات سازمان خواهد شد (سوانسون[2]، ۲۰۰۱).

به زعم ویت(۲۰۱۱)[3] خلاقیت و نوآوری شغلی، همان بازده افراد طبق وظایف قانونی تعریف شده است و آن پیامدهای فعالیت‌های انسانی در خصوص انجام وظایفی است که به آنان واگذار می‌شود و میزان تلاش و حدود موفقیت کارمند را در اجرای وظایف شغلی و تکالیف رفتاری مورد انتظار، بیان می‌کند. خلاقیت و نوآوری سازمانی، خود آمیزه ای از وجود سازوکار های درون سازمانی اعم از راهبرد ها و سیاست های مشخص مدیران و دست اندرکاران سازمان در قبال پیشبرد برنامه ها و نیل به اهداف و چشم انداز ها و نیز سطح کمی و کیفی فعالیت های کارکنان سازمان به عنوان نیروی محرکه اصلی در سازمان بوده و با توجه به صرف هزینه های متفاوت اعم از هزینه های مالی، نیروی انسانی، هزینه فرصت ها و... در یک دوره زمانی مشخص، انتظارات عمومی از مجموعه سازمان، ایجاد یک سطح مناسب از خلاقیت و نوآوری مالی و معنوی بوده است (ریان، ۲۰۱۲).

ایجاد اطلاع و آگاهی از خلاقیت و نوآوری آتی، ارائه خدمات سازمانی در بازار و میزان استقبال ارتباطی کارکنان بابت تحصیل آن خدمات و نیز پیش بینی سطح توان شرکت در قیاس با شرایط رقبا، سبب ایجاد یک برداشت

[1] Manson et al
[2] -Swanson
[3] - Witt

دقیق برای مدیریت و این تصور که موفقیت احتمالی برنامه‌های وی تا چه میزان به واقعیات نزدیک بوده و یا آنکه بتواند در کوتاهترین زمان ممکن به تغییر سیاست های خود در زمینه نوع و ماهیت کار و ارائه خدمات دست یابد(سجادی، ۱۳۹۰ : ۴۷).

کارکنان سازمان به عنوان نیروی محرکه فعالیت های سازمانی ، نقش بسزایی در موفقیت کنونی و آتی آن سازمان داشته و بر همین اساس است که اطلاع از میزان خلاقیت و نوآوری شغلی کارکنان برای مدیران سازمان، حائز اهمیت می باشد(موحد،۱۳۹۱ : ۹).

زمینه‌یابی‌ها و تحقیقات متعددی، دال بر ارتباط بین متغیرهای روانشناختی با زمینه های خلاقیت و نوآوری شغلی قرار داشته و برای مدیران و دست اندرکاران سازمان، همواره این مهم میتواند به عنوان یک شاکله در زمینه پیش بینی خلاقیت و نوآوری شغلی کارکنان در نظر گرفته شود.

به زعم موهان و تریستون(۱۹۹۸)[1] هر تماس ارتباطی کارکنان، به عنوان لحظه ای برای ایجاد اعتماد و نیز فرصتی برای راضی و یا ناراضی کردن به شمار می رود. از زمانی که نقش خدمات در زندگی روزمره آشکار شد، مقوله کیفیت خدمات نیز به عنوان مشخصه اصلی رقابت بین سازمان ها مورد توجه قرار گرفت به طوری که توجه به کیفیت خدمات، سازمان را از رقبایش متمایز ساخته و سبب کسب مزیت رقابتی می شود.

لوین(۲۰۱۰)[2] عقیده دارد که اگرچه هوش سازمانی و فرهنگی در راستای بهبود خلاقیت و نوآوری، به عنوان ابزار مورد استفاده مدیران برای افزایش کارایی شناخته شده است، کارایی و نوآوری، عموماً به عنوان اصول پذیرفته شده در راستای بهبود خلاقیت و نوآوری در حال توسعه است. این بدین دلیل است که معمولاً سازمان‌ها، شیوه‌هایی از هوش سازمانی و فرهنگی در راستای بهبود خلاقیت و نوآوری را به کار می‌برند که به خوبی ایجاد شده باشند در بخش خدمات، ارزیابی کیفیت آن، حین فرایند ارائه خدمات انجام می گیرد. بر مبنای دیدگاه تورنس(۲۰۱۰)، هوش سازمانی و فرهنگی در راستای بهبود خلاقیت و نوآوری، معنایی بسیار پیچیده‌تر از مفهوم مجرد واژه های دانش و مدیریت دارد. هوش سازمانی و فرهنگی در راستای بهبود خلاقیت و نوآوری، متشکل از طیف وسیعی از استراتژی‌ها و شیوه های مورد استفاده در یک سازمان برای شناسایی، ایجاد، توزیع و قادر نمودن سازمان ها به منظور پذیرش بینش و تجارب کسب شده است.

همه اندیشمندان و محققان معتقدند که اساس قدرت انسان ناشی از خلاقیت اوست . پس می توان گفت: تاریخ تمدن ثبت تواناییهای خلاق بشر است . چنین است که تورنس (۱۹۷۳) معتقد است ایجاد فرصت خلاق برای هر جامعه به منزله مرگ و زندگی است . امروزه همه جوامع بشری به خلاقیت نیاز مبرم دارند. خلاقیت رمز اصلی و

[1] - Mohan & triston
[2] - Levine

اساس پیشرفت ومانع وابستگی یک جامعه پویا است. موهبت خلاقیت گذرگاه با نشاط به سوی آینده ای درخشان است و اساس آسایش و رفاه بیشتر انسان در زندگی فردی و اجتماعی حال و آینده است (حسینی،۵۴:۱۳۷۸).

خلاقیت متعلق به تمام افراد جامعه است و همه می توانند این نیاز اصلی را در خود تقویت نمایند و زمینه رشد استعداد علمی ومعنوی خود را فراهم سازند. این مهم در عرصه فعالیت سازمان های دولتی و خصوصی و محیط کار لازم و ضروری تر احساس می شود، لذا سبک مدیریت و محیط کار به عنوان دو عامل مهم و اساسی در پرورش خلاقیت بایستی برای رشد خلاقیت و نوآوری کارکنان دوره های مختلف فعالیت در سازمانی راهکارهای عملی و اجرایی فراهم نمایند(قاسمی،۱۳۷۹). مشاهده رفتار روزانه خود و دیگران نشان میدهد که هر کس علائقی خاص و رفتاری مخصوص به خود دارد و نسبت به برخی از چیزها اظهار علاقه مندی و نسبت به بعضی چیزها ابراز تنفر می کند.

معمولا کارکنان خلاق در مقایسه با کارکنان هم سن عادی خود از وضعیت فعالیت در سازمانی بهتری برخوردارند. در واقع در پس این عامل فعالیت در سازمانی است که کارکنان خلاق ویژگیهای آنها مکشوف می گردد. علاوه بر این در اذهان عموم این اعتقاد وجود دارد که وضعیت مزیت یافته فعالیت در سازمانی کارکنان خلاق صرفا انعکاسی از بهره هوش بالای آنها می باشد (اژه ای،۲۰۷،۱۳۸۱).

به هر حال، همانند سامبارت و نیز ماکس وبر[1]،(۱۹۹۸) گفته می‌شود که فرهنگ و معرفت کلاً یک تفاوت قابل ملاحظه ایجاد می‌کنند و آنها نقش قطعی‌ای را در شکل‌دهی نوآوری ایفا می کنند(مولداشی[2]،2010).

نوآوری در واقع عملی و کاربردی ساختن افکار و اندیشه های نو و تازه ناشی از خلاقیت است. ازنظر "استیفن پی رابینز[3] (۱۹۹۸)" نوآوری، فرایند اخذ ایده خلاق و تبدیل آن به محصول، خدمات و روش‌های جدید عملیات است. تغییر، ایجاد هر چیزی است که با گذشته تفاوت داشته باشد اما نوآوری، اتخاذ ایده‌هایی است که برای سازمان جدید است. پس نوآوری نوعی تغییر است اما هر تغییری را نمی‌توان نوآوری نامید. نوآوری یا ابداع، تغییری بدیع و تازه است که براساس اندیشه های نو که سابقه قبلی نداشته بوجود می آید. از این رو اگر چه نوآوری تغییر است اما هر تغییری نوآوری نیست. بسیاری از مطالعات نشان داده که توانایی خلق ایده و نوآوری تقریباً بین تمامی انسان‌ها عمومیت نسبی دارد و تجزیه و تحلیل ازتمام آزمایش‌های روانی که تاکنون بعمل آمده، به این نتیجه اشاره دارد که استعداد خلاقیت بطور نرمال تقسیم شده ولی درجه موثر بودن خلاقیت با تلاش و

[1] weber
[2] Moldaschl
[3] Robbins

پشتکار، ارتباط بیشتری دارد تا با استعداد درونی. حتی برخی معتقدند که اغلب بهترین ایده‌ها بوسیله افرادی که در رشته مربوطه غیرحرفه‌ای بوده‌اند بوجود آمده است (خاویر[1]،۲۰۱۱: ۲۲).

چنین بینش ها و تجاربی که از دانش به وجود آمده اند یا در درون فرد نهفته اند و یا در سازمان به عنوان یک فرآیند یا شیوه تجلی یافته اند که نو آوری در راستای بهبود عملکرد کمک می کند تا از این روش ها و تجارت استفاده مفیدتر و بهینه تری صورت گیرد. برای تصمیم گیری موثر در مسائل و نقاط استراتژیک و ایجاد یک کسب و کار و اقتصاد دانش محور، بهره گیری از نو آوری در راستای بهبود عملکرد در کسب مزیت های رقابتی در فراسوی بازارها و بهبود فرآیند تصمیم گیری ضروری است(مان و همکاران[2]،۲۰۰۳).

به زعم پیرز (۲۰۰۳) نو آوری در راستای بهبود عملکرد با ایجاد قدرت داخلی در سازمان های کشور ، سعی در برطرف نمودن چالش های خارجی را دارد و این امر با بهره برداری از منابع دانش موجود در کارکنان، منابع اطلاع رسانی ، تکنولوژی اطلاعاتی، و کاربردهای آن و همچنین ارتباط آنها با مشتریان وتامین کنندگان انجام خواهد شد. مفهوم نو آوری در راستای بهبود عملکرد، تعیین کننده ابزاری برای انجام و پیشرفت کاری است که می تواند شامل اجزای مختلف کار، توزیع و توسعه محصولات و خدمات باشد و توانایی اجرای فعالانه برای توسعه و بهبود مستمر را داشته باشد.

از دیدگاه مانسون و همکاران (۲۰۰۹)[3] نو آوری های درون سازمانی، در راستای بهبود عملکرد و سازماندهی، بکار گیری و انتقال دانش برای تسهیل درک شرایط و تصمیم گیری است. درجه ای که نشان دهنده بکار گیری موثر این هنر در سازمان است، شاخصی برای نشان دادن بلوغ سازمانی نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد است. سازمان های موفق در نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد، دانش را یک سرمایه سازمانی دانسته و ارزش ها و قوانین سازمانی را جهت پشتیبانی از تولید و اشتراک دانش توسعه می دهند. ارزیابی وضعیت بلوغ نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد، به سازمان امکان می دهد که چگونه مهارت نو آوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکردخود را پیاده سازی نماید. شاخص هایی برای اندازه گیری بلوغ نوآوری های درون سازمانی در راستای بهبود عملکرد در سازمان وجود دارد.

بیشتر نوآوری هایی که در کشورهای درحال توسعه صورت می گیرد، به عنوان "نوآوری های توسعه ای" شناخته می شوند. این نوآوری ها ممکن است شامل تغییرات جزئی در بهینه سازی پروسه تولید باشد. نوآوری علاوه بر اینکه موتور محرّکه رشد اقتصادی می باشد، می‌تواند روند تجارت ین المللی را در کشورهای درحال

[1] Coveyr
[2] -Man et al
[3] - Manson et al

توسعه نیز تغییر دهد (پوگا و ترفلر، ۲۰۱۰). منسفیلد ، یکی از پیشگامان تحقیقات در زمینه ارتباط اقتصاد و تغییرات فناوری ،بیان می‌دارد که فعّالیت های نوآوری و رشد اقتصادی، تابع فعّالیتهای تحقیق و توسعه ای می باشد. شرر[۱] (۲۰۰۵) نیز به پیروی از منسفیلد، به بررسی رابطه نوآوری و تحقیق وتوسعه پرداخته و بیان می‌دارد که رابطه مثبت مابین فعّالیت‌های تحقیق، توسعه و نوآوری وجود دارد. هم چنین کرچوحوف[۲] (۱۹۹۴) و گروسکی[۳] (۱۹۹۴)، فعّالیت های تحقیق و توسعه را به عنوان یکی از عوامل تولید، و حق امتیاز[۴] را به عنوان شاخص نوآوری که منجر به افزایش بهره‌وری می‌شود، در نظر می گیرند. کریپون و همکاران۱۹۹۸ [۵] ، زاکاریادیس (۲۰۰۲)، پیکس و همکاران(۱۹۸۴) [۶] و مایرس و محنن(۲۰۰۴) [۷] نیز راه‌های موثر بر تحقیق و توسعه بر نوآوری و رشد بهره‌وری را بررسی کرده اند. نتایج مطالعه آنها بیانگر رابطه مثبت بین فعّالیت های تحقیق، توسعه و نوآوری است.

از جمله سازمان هایی که بیش ازپیش به نوآوری و خلاقیت احتیاج دارند، دانشگاه ها می باشد. دانشگاهها به دلیل محیط پویایی که دارند نیاز روزافزون به نواوری وبه روز بودن دارند. که در این بین دانشگاههای فرهنگیان به دلیل تربیت معلم از اهمیت بیشتری برخوردار هستند. تربیت معلم به نوعی مرکز آموزش عالی گفته میشود که هدف آن تربیت و پرورش آموزگار برای سطوح مختف آموزشی از دبستان تا دبیرستان است. در ایران مراکز تربیت معلم متعددی برای تربیت معلمان مقاطع ابتدایی، راهنمایی و تربیت دبیر برای دبیرستانها و هنرستانها وجود داشت که در قالب دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی متمرکز شدند (مهر محمدی، ۱۳۹۲).
دانشگاه فرهنگیان وظیفه تأمین، تربیت و بهسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش را در ایران بر عهده دارد. این دانشگاه در سال ۱۳۹۰ با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران تأسیس شدو دارای حدود ۹۸ واحد دانشگاهی (در قالب ۶۴ پردیس و ۳۴ مرکز وابسته به پردیس) و حدود ۶۵ هزار دانشجو می‌باشد. دانشگاه فرهنگیان از بزرگترین و گسترده‌ترین دانشگاه‌های ایران است.

شبکه دانش دانشگاه ها که با بهره گیری از ابزار های فناوری اطلاعات و ارتباطات به صورت یکپارچه و منسجم به دو طریق زیر از فرآیند نوآوری حمایت و پشتیبانی می کند (شِریف و کینگ[۸]، ۲۰۰۶):

---

1. Scherer
2. Kirchohoff
3. Groski
4. Patent
5. Crepon et.al
6. Pakes et.al
7. Mairess and Mohnen
[8] Sherif And Xing

۱. فراهم ساختن امکان برقراری ارتباط بین افراد و گروه ها به منظور تبادل و تسهیم دانش؛
۲. فراهم ساختن امکان ذخیره سازی، پردازش، انتشار و جستجو در مخازن دانش داخل و خارج از سازمان.

درّی و طالب نژاد (۱۳۸۷) مهمترین چالش های نظام آموزشی کشور در استفاده از فناوری اطلاعات را ضعیف بودن زیر ساخت ها، کمبود نیروی انسانی کارآمد، ضعف در سیاست گذاری، کمبود محتوای الکترونیکی، وجود نداشتن نهادهای حقوقی تعیین کننده مالکیت فکری و پشتیبانی مالی و فنی از شبکه ها می داند.

مهمترین عواملی که بر بعد فناوری اطلاعات در دانشگاهها تأثیر گذار می باشد عبارتند از:

- استفاده از تکنولوژی و منابع آن؛
- یادگیری مهرتهای فنی و آموزشی؛
- تاثیر فناوری اطلاعات؛
- استفاده از منابع دانشی؛
- ایجاد سازمان یادگیرنده؛
- ایجاد مکان هایی برای اساتید و کارمندان جهت به روز رسانی اطلاعات؛
- باز سازی ساختار فضایی دانشگاه؛
- به روز کردن امکانات دانشگاهی.

فرآیند نوآوری مستلزم تبادل اطلاعات در بخش های مختلف دانشگاه و خارج از آن است و همچنین واحد های مختلفی درگیر فرآیند نوآوری می شوند. منبع بسیاری از ایده ها نیز فراتر از بخش های مختلف سازمان و ناشی از تبادل اطلاعات بین رشته های مختلف است (سلطانی تیرانی، ۱۳۸۷). فرآیند نوآوری در دانشگاه ها، در تمام نمونه های بررسی شده یک فرآیند جستجو و یادگیری است. در برخی موارد، ساختارهای سیستماتیک دایره ای این فرآیند را در سازمانهای استراتژی محور می توان یافت (نصیرزاده و ناجی، ۱۳۸۷).

عوامل موثر بر فرآیند نوآوری دانشگاهها عبارتند از:

-ایجاد و توسعه ایده در مورد نوآوری دانشگاه ها؛
-فنون مربوط به انتخاب و ارزیابی عملکرد نوآوری؛
-مکامیزم بکارگیری نوآوری در دانشگاه ها.

ساختار سازمانی به روابط بین افراد و واحد های سازمانی بر می گردد و در دانشگاه ها باید به گونه ای طراحی شود که همکاری و تسهیم دانش بین افراد و واحدهای سازمانی تسهیل شود و دانشگاه ها به سازمان های یادگیرنده تبدیل شوند. ساختار سازمانی باید امکان ایجاد گروه های دانشی را در دانشگاه ها فراهم سازد (دری و طالب نژاد، ۱۳۸۷).

فرهنگ سازمانی عبارت است از ارزش ها، اعتقادات، و هنجارهای مشترک یک سازمان که آنان را به هم مرتبط می کند (هوئنر[1]، ۲۰۰۱). همکاری بر اساس اعتماد در بین دانشگاه ها مهمترین جنبه فرهنگ سازمانی دانشگاه ها به شمار می رود. تمایل اعضای هیئت علمی به تسهیم دانش با دیگران به میزان اعتماد میان آنان بستگی دارد. فرهنگ نوآوری در دانشگاه ها اشاره به فرصت هایی می کند که در اختیار دانشگاه ها گذاشته می شود تا به دنبال خلق و تسهیم دانش باشند (دری و طالب نژاد، ۱۳۸۷).

مهمترین عوامل مربوط به بعد ساختار و فرهنگ سازمانی در دانشگاهها عبارتند از:

- میزان تفکیک پذیری در ساختار سازمانی دانشگاه؛
- وجود ساختار سازمانی متمرکز در دانشگاه؛
- رسمس بودن امور دانشگاه؛
- انعطاف پذیر بودن ساختار دانشگاه؛
- ایجاد شبکه های ارتباطی در دانشگاه؛
- فرهنگ همکاری در دانشگاه؛
- فرهنگ ریسک پذیری در دانشگاه؛
- محدودیت محور بودن دانشگاه؛
- بازگرا بودن دانشگاه(یعنی نیتز های اجتماعی را برطرف کردن).

در محیط جهانی امروزی که تغییرات سریع،جریان شدید اطلاعات و رقابت روز افزون ناشی از برداشته شدن مرزها و موانع بازرگانی از مهم ترین مشخصه های آن هست، مؤسسات آموزش عالی در جهان به آرامی به مؤسساتی که پیش از پیش با محرکه های بازار رقابتی و الزامات بازرگانی و اقتصادی هدایت می شوند، تبدیل شده و از هویت دولتی خود فاصله گرفته اند(مدل راهبردی ارزیابی ..) لذا میل به بقا در این محیط رقابتی آنان را از روی آوردن به مدیریت و برنامه ریزی راهبردی برای افزایش قابلیت انطباق با محیط متغیر امروزی و توانایی پاسخگویی و جلب رضایت مشتریان ناگزیر ساخته است(دری و طالب نژاد، ۱۳۸۷).

لذا نوآوری یک استراتژی مهم برای دانشگاه ها می باشد و دانشگاه ها از نوآوری برای رقابت با رقبا و پیشی گرفتن از آنها استفاده می کنند. در واقع نوآوری تلاش یک موسسه در استفاده از تکنولوژی، اطلاعات و دانش جهت بهبود وضعیت خود نسبت به رقبا است (وی یو و لین[2]، ۲۰۱۱).

عوامل مربوط به بعد استراتژی دانشگاهها عبارتند از:

- چشم انداز و اهداف دانشگاه در ایجاد نوآوری؛

[1] Huener
[2] Wu And Lin

- میزان اتخاذ تصمیمات استراتژیک نوآوری در دانشگاه؛
- استراتژی نوآوری منابع انسانی.

این بعد از نوآوری با فراهم کردن زیر ساخت های مورد نیاز از فرآیند نوآوری حمایت و پشتیبانی می کند. امکانات و تجهیزات مناسب و کافی (سخت افزار و نرم افزار) امکان انجام دادن مطلوب فعالیت های مرتبط با فرآیند نوآوری در دانشگاه ها را فراهم می سازد. توسعه و تجهیز کتابخانه ها و منابع اطلاعاتی و تجهیز آزمایشگاه ها و کارگاه ها، ایجاد محیط فیزیکی مناسب و کافی، مسیرهای دسترسی، وسایل ارتباطی، اتاق های فکر و مکان های رفاهی و تفریحی و ..... موجب رشد و توسعه نوآوری در دانشگاه ها می شوند (دُرّی و طالب نژاد، ۱۳۸۷).

مهمترین عوامل مربوط به بعد سرمایه گذاری در دانشگاهها عبارتند از:

- فعالیت های نوآوری و توسعه آن؛
- ارتقاء ماشین آلات، تجهیزات و نرم افزار ها،
- آموزش ضمن خدمت؛
- جذب سرمایه تحقیقاتی.

امروزه رهبری نقش بزرگی را در موفقیت مؤسسات آموزش عالی ایفا می کند (کوزِس و پوسنر[1]، ۲۰۰۲). گلن[2] (۲۰۰۳) معتقد است که سازمان ها هم اکنون به شیوه نوین رهبری به جای شیوه های سنتی رهبری نیاز دارند. بدون شک عامل رهبری در ایجاد وفاق در میان معاونان، رؤسان دانشکده ها، مدیران گروه ها، اعضای هیئت علمی و به طور کلی، در برقراری ارتباط درونی و بیرونی امری مهم تلقی می شود. در این میان مطالعه درباره شیوه های رهبری رؤسای دانشگاه ها حائز اهمیت است (آراسته، ۱۳۸۷).

مهمترین عوامل مربوط به بعد مدیریت و رهبری در دانشگاهها عبارتند از:

- شخصیت مدیران دانشگاه؛
- ایجاد انگیزه در کارکنان؛
- داشتن مدیرانی با سبک رهبری مشارکتی؛
- مشتری مداری دانشگاه ها (توجه به نیاز های دانشجویان).

در تحقیقی که توسط کوئی چن و شو چن[3] (۲۰۱۰) با عنوان شناسایی یک سیستم حمایت از نوآوری برای موسسات آموزش عالی تایوان انجام گرفت، شاخصهایی را برای حمایت و ارزیابی نوآوری شناسایی کردند که

[1] Kouzes And Posner
[2] Glen
[3] Chen . K And Chen.Sh

عبارتند از: تحقیقات آکادمیک، فرآیند اداری، اعضای هیئت علمی و کارمندان، توسعه بازار، ساختار سازمان، فرهنگ سازمان و سبک رهبری.

در تحقیقی که توسط چی هسیو[1] و همکارن (۲۰۱۰) انجام گرفت،با عنوان عوامل موثر بر نوآوری سازمانی مدارس در مؤسسات و دانشگاههای فنی، ۷ شاخص را معرفی کرد که عبارتند از، رهبری، امور اداری، امور دانشجویی، دستور العمل و برنامه آموزشی، توسعه تخصص معلمان، استفاده از منابع و فضای دانشگاه .

در تحقیقی که توسط اسمیت[2] و همکارن (۲۰۰۸) انجام گرفت، با مطالعه بر روی عوامل تاثیر گذار بر توانایی یک سازمان جهت اداره کردن نوآوری شاخص هایی را مشخص کردند که عبارتند از: معیار تکنولوژی، فرآیند نوآوری، استراتژی سازمان، ساختار سازمان، فرهنگ سازمان، کارمندان، منابع، مدیریت دانش، و سبک مدیریت و رهبری.

از جمله تحقیقات صورت گرفته در رابطه با سنجش نوآوری در سطح سازمانی ساز مان همکاری و توسعه اقتصادی(۲۰۰۷) می توان اشاره کرد که به عنوان یکی از ساز مان های پیشرو در زمینه ارائه شاخص هایی جهت اندازه گیری فعالیت های علم و فناوری مبنای کار خود را به ارائه شاخص های مورد نظر سنجش نوآوری قرار داده است. آخرین ویرایش از این شاخص ها در سال ۲۰۰۷ تدوین شده است که در این ویرایش، شاخص های مذکور در ۹ حوزه تحقیق و توسعه و سرمایه گذاری در دانش، منابع انسانی در فعالیت های علم و فناوری، سیاست های نوآوری، عملکرد نوآوری، فناوری ارتباطات و اطلاعات، فناوری های خاص، جهانی سازی علم و فناوری، جریان های اقتصادی جهانی و تجارت و بهره وری تقسیم شده اند. در این ویرایش سعی شده تا شاخص های مورد نظر کل فرآیند نوآوری را پوشش دهند.

از آنجایی که خلاقیت و نوآوری یکی از مؤلفه های رشد و شکوفایی استعدادهای افراد جامعه است و باید مطالب پیرامون آن به درستی شناخته و به کار بسته شود تا منجر به تولید علم، افزایش کیفیت خدمات، رشد همه جانبه و شکوفایی مستمر و گسترده استعدادها گردد.

در این مقاله تلاش شده است خلاقیت و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت به اختصار تبیین شود تا شاید مسیر خلاقیت و نوآوری به درستی روشن گردیده و نهضت آن رشد یافته و بتواند پویایی خود را حفظ و تداوم بخشد. یادآور می شویم هدف ما در این مقاله شناخت شناسی خلاقیت و نوآوری نیست، بلکه هدف اصلی ما تبیین خلاقیت، نوآوری و شکوفایی در نظام تعلیم و تربیت به صورت جامع و فراگیر است که البته از شناخت شناسی خلاقیت و نوآوری نیز بهره مند خواهیم شد. ازاینرو مقاله حاضر در نظر دارد که نوآوری و عوامل

[1] Hsiao . H
[2] Smith

موثر بر آن را با توجه به دلایل ذهنی خود دانشجومعلمان دانشگاه پردیس امام جعفرصادق(ع) بررسی کند؛ بنابراین سؤال اصلی این تحقیق آن است که چه عواملی در بین دانشجومعلمان بر نوآوری تاثیر گذار است؟ و چگونه آن را برساخت و تفسیر می‌کنند؟

روش تحقیق

روش این پژوهش از نوع روش‌های تحقیق کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایی- برساختگرایی اجتماعی و مبتنی بر استراتژی روش نظریه مبنایی[1] یا گراندد تئوری است. گراندد تئوری یک روش پژوهش عمومی برای تولید تئوری است. منظور از نظریه مبنایی، نظریه‌ای برگرفته از داده‌هایی است که در طی فرایند پژوهش به‌صورت نظام‌مند گردآوری و تحلیل میشوند. در این راهبرد، گردآوری و تحلیل دادهها و نظریه-های که درنهایت از داده‌ها استنتاج میشود، در ارتباط نزدیک با یکدیگر قرار می‌گیرند و پژوهشگر به‌جای اینکه مطالعه خود را با نظریه از پیش تصور شده‌ای آغاز کند، کار را با یک حوزه مطالعاتی خاص شروع کرده و اجازه میدهد که نظریه از دل داده‌ها پدیدار شود (استراوس و کوربین، ۱۳۸۵).

داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه کیفی عمیق[2] و باز با ۲۰ نفر از دانشجومعلمان، به شیوه نمونه‌گیری گزینشی و هدفمند زنجیره‌ای[3] جمع‌آوری شده است؛ که پس از انجام این تعداد نمونه مصاحبه، اشباع نظری[4] حاصل شده است. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در این پژوهش به‌صورت کدگذاری داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز[5]، ،کدگذاری محوری[6] و کدگذاری انتخابی[7] صورت پذیرفت. در مرحله کدگذاری باز شناسایی، نامگذاری، توصیف و طبقه‌بندی داده‌ها صورت گرفت و در مرحله کدگذاری محوری، مفاهیم و مقوله‌هایی که در مرحله کدگذاری باز شناسایی شده‌اند، در تجزیه و ترکیبی جدید به یکدیگر مرتبط شدند؛ و نهایتا در کدگذاری انتخابی نگارنده تلاش کرده است تا بتوانند از دل داده‌ها مدل نظری و تحلیلی را برای عوامل موثر بر نوآوری در تربیت معلم استخراج کنند.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت؛ و پس از نشانه‌گذاری و شکستن داده‌ها، برچسب‌های مفهومی مناسبی استخراج گردید؛ سپس این مفاهیم به هفت مقوله انتزاع

[1] Grounded theory method
[2] In-depth Interview
[3] Chain
[4] Theoretical Saturation
[5] .Open Coding
[6] Axial Coding
[7] Selective Coding

شدند. کدگذاری باز یعنی مفاهیم و مقولاتی که از مصاحبه‌های عمیق استخراج شده‌اند، بیانگر مفاهیم، معانی و شرایط زمینه‌ای هستند که سوژه‌ها را به سمت عوامل موثر بر نوآوری سوق داده است؛ این مفاهیم در جدول ۱ آمده است. در قالب مفاهیم و مقوله‌های فوق‌الذکر در جدول1، مرحله کدگذاری محوری آغاز شد. کدگذاری در این مرحله به‌صورت محوری و با توجه به فرایند نهفته در داده‌ها صورت گرفت. به‌منظور تبیین مسئله نوآوری، لازم است مقولات در ارتباط با موضوع با استفاده از یک پارادایم به همدیگر متصل شوند. شرایط علی، علت یا شرایطی است که در آن عواملی سبب به‌وجودآمدن پدیده‌ای می-شود. پدیده، حادثه و رویدادی است که به‌واسطه کنش و واکنش‌ها شکل‌گرفته و می‌توان بر آنها نظارت کرد و کنترل داشت. محتوا (زمینه)، ویژگی‌های پدیده است؛ یعنی، محتوا شرایطی است که استراتژی رفتارها و رفتارهای متقابل در آن صورت می‌گیرد. شرایط میانجی، عوامل یا شرایطی هستند که استراتژی‌ها را تشدید یا کند میکنند و پیامد، نتیجه نهایی است که ظاهر می‌گردد (محمدی، ۱۳۹۰ :۱۰۸).

با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۲۷ متغیر نوآوری در دانشگاهها، ۶عامل به عنوان عامل های اصلی شناسایی می شود. این ۶ عامل در جدول (۱) آورده شده است:

جدول۱عوامل اصلی نوآوری دانشگاه

۱. سبک مدیریت و فرهنگ سازمان
۲. مدیریت دانش و فناوری اطلاعات
۳. ساختار سازمانی
٤. استراتژی سازمان و برنامه ریزی در امور دانشگاهی
۵. امور پژوهشی
٦. سرمایه گذاری در نوآوری

در این پژوهش ۶ عامل به عنوان عامل های اصلی شناسایی شده است که هر کدام از این عوامل مولفه هایی دارند که در جدول ۲ مولفه های مربوط به هر عامل مشخص شده است:

جدول شماره ۲ .مفاهیم و مقولات استخراج‌شده از مصاحبه‌ها (کدگذاری باز)

مقولات	مفاهیم
	شخصیت مدیران دانشگاهی
	داشتن مدیرانی با سبک رهبری انتقالی

سبک مدیریت و فرهنگ سازمانی	داشتن مدیرانی باسبک رهبری مشارکتی
	نتیجه گرا بودن دانشگاه ها
مدیریت دانش و فناوری اطلاعات(IT)	یادگیری مهارتهای فنی و آموزشی
	استفاده از تکنولوژی و منابع آن
	استراتژی دانشگاه در استفاده از IT
	استفاده از فناوری اطلاعات
	استفاده از منابع دانشی
ساختار سازمانی	ایجاد دانشگاهی با ساختار سازمانی متمرکز
	رسمی بودن امور دانشگاهی
	انعطاف پذیر بودن ساختار دانشگاه
استراتژی سازمانی و برنامه ریزی در امور دانشگاهی	فنون مربوط به انتخاب و ارزیابی عملکرد نوآوری
	مکانیزم ایجاد نوآوری در دانشگاهها
	فعالیت های نوآوری و توسعه آن،
	ایجاد و توسعه ایده در مورد نوآوری
	چشم انداز دانشگاه در ایجاد نوآوری
امور پژوهشی	امتیازات پژوهشی که در اختیار دانشگاه گذاشته می شود
	تعاملات علمی و بین المللی دانشگاهها
	ارتقاء اساتید
	تعداد مجلات پذیرفته شده و انتشار یافته در دانشگاهها
	جذب سرمایه تحقیقاتی در دانشگاهها

	تعداد اساتید با مرتبه دانشیاری و استادی
سرمایه گذاری در نوآوری	بازسازی ساختار فضایی دانشگاهها
	به روزکردن امکانات دانشگاهی
	ارتقاء دادن ماشین آلات
	ایجاد شبکه های ارتباطی در دانشگاه‌ها

سبک مدیریت و فرهنگ سازمانی

در پژوهش حاضر، تحلیل و بررسی دقیق نظرات بیان‌شده از سوی مصاحبه‌شوندگان حاکی از این مسئله بود که یکی از مولفه هایی که موجب می شود نوآوری در دانشگاه‌ها افزایش یابد، سبک مدیریت و فرهنگ سازمانی است. توجه به فرهنگ سازمانی به عنوان عاملی که تاثیر قابل توجهی در رفتار فرز و طرز عمل سازمان دارد و موجب رسیدن سازمان به اهداف خود می گردد، قابل تعمق است. فرهنگ هر سازمانی به عنوان عامل اساسی تاثیر بسزایی در سایر عوامل مهم سازمانی از جمله ساختار و طرح سازمان، محیط داخلی و خارجی سازمان، نیروی انسانی و از همه مهمتر سبک رهبری و استراتژی رسیدن به اهداف سازمان، دارد.

.در این بین عوملی همچون شخصیت مدیران دانشگاهی، داشتن مدیرانی با سبک رهبری انتقالی، داشتن مدیرانی باسبک رهبری مشارکتی، نتیجه گرا بودن دانشگاه ها می توانند در سبک مدیریت و فرهنگ سازمانی می تواند تاثیر گذار باشد.

مدیریت دانش و فناوری اطلاعات(IT)

با توجه به گسترش روزافزون کاربرد فناوری اطلاعات در سازمانها، استفاده از آن برای مدیریت دانش نیز رو به افزایش است. گروهی از مصاحبه شوندگان، با افتخار از شغل خود تعریف و تمجید می‌کردند، و آن را یک علم روز می دانستند. که پله های طرقی در این شغل را نامحدود می باشد. و برخی دیگر ضمن اینکه احساس غرور از شغل خود، آن را یک فن و تخصص میدانستند که بایستی همیشه در شغل خودشان (آپدیت) به روز عمل کنند تا بتوانند در این حرفه موفق باشند. بنابراین تمامی معلمان را به استفاده به روز از فناوری اطلاعات و ارتباطات و همچنین مدیریت دانش در این عرصه را از عوامل تاثیر گذار در نوآوری می دانستند. از جمله این عوامل می توان به یادگیری مهارتهای فنی و آموزشی، استفاده از تکنولوژی و منابع آن، استراتژی دانشگاه در استفاده از IT، استفاده از فناوری اطلاعات واستفاده از منابع دانشی اشاره کرد.

ساختار سازمانی

ساختار سازمانی شیوه‌ای است که به وسیله آن فعالیت‌های سازمانی تقسیم، سازماندهی و هماهنگ می‌شوند. سازمان‌ها، ساختارهایی را به وجود می‌آورند تا فعالیت‌های عوامل انجام کار را هماهنگ کرده و کارهای اعضاء را کنترل کنند. تحلیل و بررسی دقیق نظرات بیان‌شده از سوی مصاحبه‌شوندگان حاکی از این مسئله بود که برخی از دانشجو معلمان، ضمن تایید اینکه بایستی تمامی دانشگاه‌ها بایستی ساختاری هدفمند داشته باشند. ساختار سازمانی را چارچوبی می دانستند که مدیران برای تقسیم و هماهنگی فعالیت‌های اعضای سازمان آن را ایجاد می‌کنند. از جمله این ساختارها ایجاد دانشگاهی با ساختار سازمانی متمرکز، رسمی بودن امور دانشگاهی، انعطاف پذیر بودن ساختار دانشگاه می باشد.

استراتژی سازمانی و برنامه ریزی در امور دانشگاهی

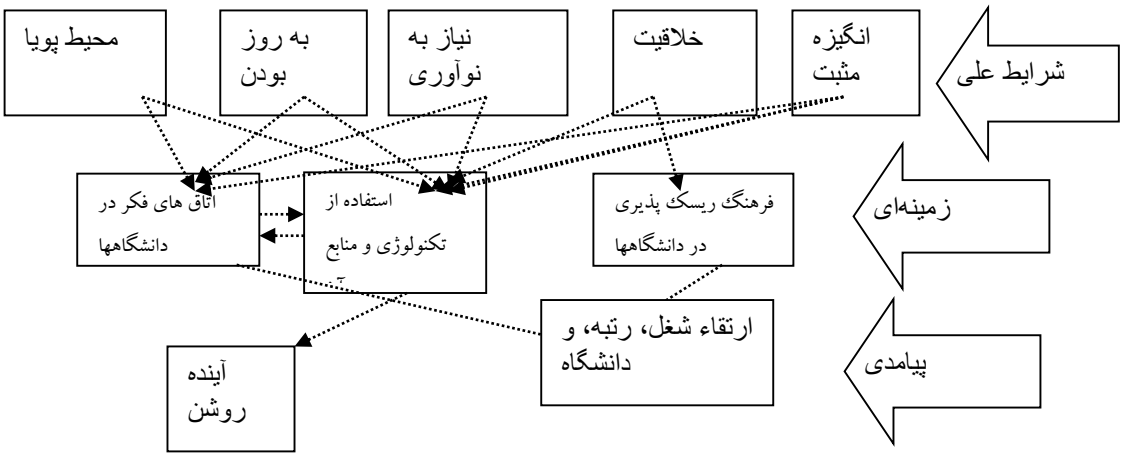
برنامه ریزی از جنبه ماهیت به برنامه ریزی فیزیکی، برنامه ریزی سازمانی، برنامه ریزی فرایند، برنامه‌ریزی مالی، برنامه ریزی وظیفه‌ای و برنامه ریزی عمومی دسته‌بندی می‌شوند که در اینجا منظور از برنامه‌ریزی، برنامه ریزی از نوع عمومی است. برنامه‌ریزی عمومی معمولاً تمام دیگر انواع برنامه ریزی را در خود دارد. برنامه ریزی را از جنبه افق زمانی می‌توان در قالب برنامه ریزی کوتاه‌مدت (برنامه ریزی عملیاتی و تاکتیکی)، برنامه ریزی میان‌مدت و برنامه ریزی بلندمدت دسته‌بندی نمود. یکی از دلایلی که در نگاه مصاحبه‌شوندگان بی‌اهمیت و کمرنگ نشان می داد، و حتی در نگاه برخی دیگر از مصاحبه شودندگان به عنوان یک عامل نابهنجار از آن بحث شد، افراد و یا ارگان‌هایی است که دارای برنامه ریزی مشخص و مدون نمی باشند. عواملی که مصاحبه شوندگان بر آن تاکید زیادی در جهت برنامه ریزی و استراتژی در امور دانشگاهی داشتند می توان به فنون مربوط به انتخاب و ارزیابی عملکرد نوآوری، مکانیزم ایجاد نوآوری در دانشگاه‌ها، فعالیت‌های نوآوری و توسعه آن، ایجاد و توسعه ایده در مورد نوآوری، چشم انداز دانشگاه در ایجاد نوآوری اشاره داشت.

امور پژوهشی

با تحلیل و بررسی دقیق گفته‌های مشارکت‌کنندگان، مشخص شد که یکی از دلایلی که دانشجو معلمان نسبت به آن توجه زیادی در باب نوآوری داشتند امور علمی و پژوهشی در دانشگاهها بود. تولید علم و گسترش مرزهای دانش در عرصه جهانی، ارتقای جایگاه دانشگاه‌ها در بین دانشگاه‌های معتبر، کاربردی کردن دانش برای رفع نیاز جامعه از جمله وظایف و کارکردهای امور پژوهشی و فناوری دانشگاه است. سیاستگذاری، برنامه ریزی و هدایت کلیه امور مربوط به فعالیت‌های پژوهشی و نوآوری که بر عهده امور پژوهشی در دانشگاهها می‌باشد در قالب سه اداره کل امور پژوهشی، پژوهش‌های کاربردی و تجهیزات آموزشی و پژوهشی سازماندهی و به

انجام می‌رسد. در سالیان اخیر امور پژوهشی یکی از موضوعات مورد علاقه مشاوران و پژوهشگران حوزه دانشگاها بوده است. عوامل مختلفی از جمله امتیازات پژوهشی که در اختیار دانشگاه گذاشته می شود، تعاملات علمی و بین المللی دانشگاهها، ارتقاء اساتید، تعداد مجلات پذیرفته شده و انتشار یافته در دانشگاهها، جذب سرمایه تحقیقاتی در دانشگاهها و تعداد اساتید با مرتبه دانشیاری و استادی به عنوان پیامدهای امور پژوهشی بیان شده‌اند.

مدل ۱ .ارتباط بین عوامل شناسایی‌شده در نوآوری (منبع: یافته‌های تحقیق حاضر)



بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، به منظور بررسی و تبیین عوامل موثر در نوآوری در دانشگاه در بین مجموعه نمونه آماری، به بررسی و ارزیابی نظرات آنان از طریق ابزار مصاحبه اقدام گرددید. در این رابطه با طرح سوال های باز از افراد مد نظر درخواست گردید که مبتنی بر روش تئوری زمینه یا گراندد تئوری، به تبیین و توصیف دیدگاه های خود در رابطه با عوامل موثر در نوآوری در دانشگاه پاسخ دهند. در این رابطه ضمن طرح سوال ها، با توجه به تعدد بالای پاسخ ها، به دسته بندی پاسخ های داده شده به منظور جمع بندی آنها در دسته های زیر اقدام گردید. در پژوهش حاضر، تحلیل و بررسی دقیق نظرات بیان‌شده از سوی مصاحبه‌شوندگان حاکی از این مسئله بود که، از مهمترین زمینه های انگیزه مثبت، خلاقیت، نیاز به نوآوری، به روز بودن و محیط پویا معرفی شده است. از خصوصیات بارزی که دانشجو معلمان در این پژوهش در رابطه با عوامل موثر در نوآوری در دانشگاه‌ها از خود نمایان ساختند در برگیرنده شرایط ذیل بود. وقتی از دانشجو معلمان درباره نوآوری توضیح یا گزارش خواسته شد با شوق و ذوق درباره آن حرف زدند. بسیاری از دانشجو معلمان می‌خواهند در باره محیط دانشگاهها

حرف بزنند یا چیزی از آن بگویند. و پژوهش در را سرلوحه کار خود قراردهند.یکی دیگر از ویژگی هایی که مشارکت کنندگان در این پژوهش آن را به خود نسبت می دادند. سرمایه گذاری در نوآوری بود. آنها معتقد بودند که بازسازی ساختار فضایی دانشگاهها عامل مهم در انجام این عامل، کارکردن فراتر از انتظارات است. همچنین به روزکردن امکانات دانشگاهی از دیگر عوامل موثر در سرمایه گذاری در نوآوری به شمار می آوردند.

در این باب می توان پیشنهادات زیر را عنوان کرد.

مدیران دانشگاهها بایستی با دیدگاهی کلنگر به سازمان و پروژه بهسازی دانشگاه بنگرند. شرط اصلی موفقیت اقدامات بهسازی سازمان حمایت مدیریت عالی از آن است.حمایت مدیریت عالی همانند پیوستگی حاکم در سازمان عامل قدرتمند سیستم اجتماعی است و این حمایت برای برخورد با مشکالت مرتبط با کنترل و قدرت ضروری است

با مشارکت وسیع معلمان در برنامه ریزی بهسازی سازمان، می توان بر مشکالت ناشی از مقاومت،کنترل و قدرت، پیروز شد.به عنوان نمونه اعطای حق رای به کارکنان هنگام تهیه طرحهای تحقیق باعث می شود که آنها احساس کنند از قدرت و کنترل الزم برای حاکمیت بر سرنوشت خود برخوردارند و وجود این احساس ممکن است حمایت آنها را طی دوره اعمال تغییر به دنبال داشته باشد.

همچنین پیشنهاد می شود با توجه به نقش نوآوری در افزایش تنوع در ارائه خدمات، و گرایش مراجعین به استفاده از خدمات متنوع بیشتر و در نهایت عملکرد اقتصادی بالاتر، تیم های نوآور و خلاق در سازمان ایجاد شوند. از آموزش های ضمن خدمت سازمانی به منظور بالابردن سطح دانش سازمانی در جهت کاهش اتلاف کار و بهینه کردن فعالیت ها بهره گرفته شود. مدیریت از انگیزنده های سازمانی در جهت تقویت روحیه خلق نوآوری استفاده نماید. از سیستم ها و مکانیزم های جدید در جهت مراودات سازمانی به منظور بهبود عملکرد اقتصادی استفاده شود.

منابع فارسی

- ابطحی، حسین(۱۳۸۸). مدیریت منابع انسانی. تهران، انتشارات فوژان،چاپ دوم.
- سجادی، نسرین؛ شکرکن، حسین (۱۳۸۶). روانشناسی صنعتی و سازمانی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، شماره های یک و دو، ۱۲۹-۱۴۸.
- موحد، علی (۱۳۹۱). بررسی رابطه فشار روانی ناشی از تعارض و ابهام نقش با عملکرد اقتصادی و خشنودی شغلی با توجه به اثرهای تعدیل کننده استقلال کاری و پیوستگی گروهی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب اهواز. ترجمه محمدی، تهران: نشر ارسباران.

Sumacs, W. and Tarter, C.J.(2011). "organizational Justice in schools : NO Justice without trust. " international Journal of educational management, 18.250-259 .

- Adolf, C.D.(2012)."Implementing business process reengineering: the role of organizational Justice" .Journal of Applied Behavioral science, 34 (3) , 347-361 .
- Robbins, m.l. stone, A.G- and Winston,B.E.(1999)."Servant Leadership:setting the stage for empirical research, . Journal of Leadership studies . Vol 6 . Nol/2. 49-72
- Coveyr,A.T. , Floger,R.and wooten, k. (2011) ."The role Justice playes in organizational change" . Public Administration Quarterly,19(2),135-152 .
- Manson, Julia, Sheldon, Kennon. & Fröhlich, Stephanieh. (2005). Implicit need for achievement moderates the relationship between competences need satisfaction and subsequent motivation. Journal of Research in Personality, 44, 1-12.
- Manson. T. Y., & Min.B.M (2009). *A meta-analysis of the Big Five and performance in Korea*. Pape presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Apr
- Swanson Jon,۲۰۱۱ . The ABCS of knowledge management, Knowledge Management Research Center, http://www.cio.com/research/ Knowledge based assets.
- Witt. L. A, Michel., *Meta analysis of the relationship between personality measurement and job performance in South Africa*; SIOPA conference; Pretoria vol23.
- Mohan triston.N. J. (1998). compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: over view and pilot study of a group therapy approach. Social Behavior and Personality, 32, 769-776.
- Levine, Edward .L. & Ryan, Richard.M. (2010). What Engages Employees the Most, or the Ten C's of Employee Engagement, 49, 14–23.

- Mohan triston.N. J. (1998). compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: over view and pilot study of a group therapy approach. Social Behavior and Personality, 32, 769-776.
- Manson, Julia, Sheldon, Kennon. & Fröhlich, Stephanieh. (2005). Implicit need for achievement moderates the relationship between competences need satisfaction and subsequent motivation. Journal of Research in Personality, 44, 1-12.
- Manson. T. Y., & Min.B.M (2009). *A meta-analysis of the Big Five and performance in Korea*. Pape presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Apr

- Scherer Knox, Kingston John, 2005, Choosing your knowledge management strategy, Journal of Knowledge Management Practice.
- Groski Robin and paal Gert V. D., 1994, Innovation Economy, publication no. Eur 17023 of the commission of European communities Luxembourg, 43pp.
- Pakes, H. K., kane, J. S., Spina, J. D. R., & Johnson, D. L. (1984). Performance appraisal design, development and implemention. In G. R.
- Cohen-Charash, & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organi zations: Ameta-Analysis. Organizational Behavior and human decision processes, 86(2), November, 278-321.

نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان فارس)

فاطمه نصراللهی[۱]، عباس اناری نژاد[۲]، مجتبی خرم بخت [۳]

چکیده

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ شیوه اجرای تحقیق و جمع آوری داده ها، تحقیقی توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس می باشد. برای انتخاب نمونه آماری، تعداد ۲۳۰ نفر از دانشجویان، به روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی انتخاب شدند. روایی محتوایی پرسشنامه علاوه بر تایید اساتید خبره در این زمینه، با استفاده از روش تحلیل گویه انجام گرفت که ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معناداری به دست آمد. پایایی ابزار نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۱ مورد تایید قرار گرفت. داده ها پس از جمع آوری با استفاده از نرم افزار SPSS وآمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج به دست آمده از بررسی نقش کارورزی در توانمند سازی حرفه ای دانشجومعلمان نشان داد که ۴۴/۳۴ درصد ازدانشجومعلمان نقش کارورزی را در حد زیاد و خیلی زیاد، ۳۴/۹۲ درصد در حد متوسط، و ۲۰/۷۴ درصد در حد کم و خیلی کم ارزیابی نموده اند.

دیدگاه شرکت کنندگان درباره نقش کارورزی در توانمند سازی حرفه ای دانشجو معلمان در هر یک از ابعاد نگرشی، دانشی، مهارتی، و نوآوری محاسبه گردید که در بعد نگرشی با ۴۷/۵۵ درصد با بالاترین سطح و در بعد نوآوری با ۳۸/۶۲ درصد در پایین ترین سطح ارزیابی گردیده است.

میانگین دیدگاه دانشجومعلمان دختر در مورد نقش کارورزی در توانمند سازی حرفه ای آنها ۳/۵۴، و دانشجومعلمان پسر ۳/۲۷ به دست آمد که آزمون t تفاوت مشاهده شده را معنی دار نشان داد.

کلمات کلیدی: کارورزی، توانمندسازی حرفه ای، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان

[۱]. دانشجوی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی سلمان فارسی شیراز
fatemehnasrollahi1374@gmail.com
[۲]. استادیار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس، anarinejad@gmail.com
[۳]. دبیر فیزیک، آموزش و پرورش شهرستان لار، khorrambakht.mojtaba@yahoo.com

مقدمه

در جهان امروز، معلمی می تواند در عرصه عمل به خوبی ایفای نقش کند که بداند به چه کسی می آموزد، چه می آموزد و چگونه باید بیاموزد. اوست که باید با تلاش خود، راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و در نتیجه تغییر کردن و متحول شدن را به یادگیرنده بیاموزد. اکنون دیگر معلم در نقش ناقل برنامه درسی از پیش طراحی شده کارایی کمتری دارد (شعبانی ،1383، 124). هر قدر تصویر های مهارتی معلمان شفاف تر و روشن تر باشد، آموزش و پرورش پوینده تر و جوینده تر جلوه می کند و پیشرفت ها و توسعه های اجتماعی سیر پیشروی و بالندگی می گیرند (رووف، 1388، 44).

توجه به برنامه های تربیت معلم، همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهمترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیاز های 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 .

اندیشیدن درباره چگونگی اصلاح تربیت معلم، به مثابه پرداختن به مهم ترین رکن نظام تعلیم و تربیت است که باید در میان متفکران جامعه دامن زده شود (فراهانی و همکاران ،1389، 62-61). در قرن بیست و یکم اصلاح برنامه های تربیت معلم و ایجاد انگیزه برای معلمان به صورت یک اولویت مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است (یونسکو ،1996 به نقل از شعبانی، 1383، 124).

تحقیقات روبیتال و دیگران (1993) نشان داده است که کیفیت تربیت معلم وکیفیت تردیس به میزان بسیار بر منابع آموزشی، به ویژه برنامه درسی بستگی دارد. و به اهمیت برنامه درسی در حکم متغیری موجود میان نظام های آموزشی کشور ها و عامل بازده آموزشی توجه کرده اند و برای بازسازی و اصلاح نظام آموزشی بر اصلاح برنامه درسی و روش های تدریس در مراکز تربیت معلم و مدارس تاکید کرده اند (ابراهیمی قوام و کریمیاه ،1390، 75).

آنچه آموزش نظری را پربارتر ساخته و آن را پاسخ گوی نیازهای جامعه می گرداند تلفیق آن با کار عملی است. عقیده بر آن است که اصولا تلفیق میان علم و عمل عمده ترین بخش سرمایه علوم انسانی است (مهدوی ،1374، 17به نقل از مختاری معمار، 1382، 78). در نظام آموزش عالی کشور علاوه بر آموزش نظری در رشته های مختلف به برنامه های آموزش عملی و مهارت آموزی دانشجویان نیز توجه می شود و دانشجویان پذیرفته شده در اغلب دوره های آموزش عالی در کنار کسب دانش های نظری، ملزم به گذراندن واحدهای درسی عملی تحت عنوان کارورزی نیز هستند (مختاری معمار،1382، 78).

آموزش در قالب کارورزی نخستین مرحله واگذاری شغل به کارکنان بدو خدمت می باشد و با این کار امکانی جهت تمرین آموزه های نظری در عمل فراهم می شود(کریمی خوزانی و انتظاری ،1389، 100). کارآموزی دانشجویان، باتوجه به متداول ترین اسلوب کارآموزی یعنی آموزش در محیط مدرسه و تعامل با دانش آموزان صورت گرفته تا با انتقال آموزش به محیط حرفه و بهره گیری از دانش ناشی از محیط مدرسه، بتوان حلقه های مفقوده را در نظام آموزش دانشگاهی و تربیت معلم تکمیل نمود و فرصت های مناسبی را جهت استعداد سنجی و به محک نهادن علاقه کارآموزلن از پی خواهد داشت (ناظم و همکاران ،1384، 158).

عبداللهی (1389) در مطالعه ای با هدف تحلیل وضعیت اجرای برنامه کارورزی مدیریت در سازمان های آموزشی، ضمن شناسایی نقاط ضعف و قدرت برنامه کارورزی دانشجویان در واحدهای آموزشی و ارائه پیشنهاد هایی به منظور اصلاح و بهبود این برنامه به این نتیجه رسیده است که دروس "کار عملی در سازمان های آموزشی و آموزشگاه ها" از اثر بخشی مورد انتظار برخوردار نیستند و دانشجویان برای گذراندن این دروس با موانع و مسائل متعدد رو به رو هستند (عبداللهی،1389، 91).

بعلاوه:

- کمیت و به ویژه کیفیت اجرای برنامه کارورزی با میزان علاقه، تلاش و مشارکت دانشجو ارتباط مستقیم دارد.
- وجود تفاوت در مدارس، ویژگی های فردی معلمان و سطح توان و فعالیت دانشجو موجب خواهد شد که برونداد این درس برای همه دانشجویان یکسان نباشد.
- ویژگی های حرفه ای استادان این درس و نیز میزان نظارت و تجربیات آنان در راهنمایی دانشجو برای بهره برداری بهینه از فرصت های ایجاد شده از اهمیت شایان توجه برخوردار است (عبداللهی، 1389، 92).

زارعی (1388) طی پژوهشی با موضوع بررسی وضعیت کارورزی به این نتیجه رسید که تفاوت زیادی در رعایت مسائل انضباطی در دانشگاه و محل کارورزی وجود دارد و این مطلب دانشجویان را با تناقضاتی رو به رو می سازد . به نظر اکثریت دانشجویان خیلی از دروس ارائه شده در دانشگاه در کارورزی ها کاربرد ندارند. به نظر اکثریت دانشجویان دروس مهارتی در کارورزی ها تاثیر زیادی داشته و می تواند در انجام وظایف محوله به آنها کمک نماید (زارعی ،1388، 42) .

محمدی و و ترک زاده طی مطالعه ای که در سال 1390 با عنوان" مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی

و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز" انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مقایسه رضایت دانشجویان از دروس مختلف دوره نشان دهنده رضایت بیشتر آنان از دروس تخصصی و رضایت پایین آنان از دروس عملی بود. در این مورد می توان چنین تفسیر نمود که با توجه به اینکه

در رشته های مختلف، تاکید اصلی و اساسی بر دروس تخصصی است و بالاترین کیفیت و بهترین اساتید را متناسب با تخصص ایشان در حیطه مورد نظر انتخاب می نمایند، بالاترین میزان رضایت از این دروس است. از طرفی با توجه به اینکه دروس عملی و کارورزی معمولا کمترین حمایت و پشتیبانی را از طرف اساتید مربوط دریافت می کنند و بیشتر وظیفه انجام تکالیف عملی بر دوش دانشجویان است، کمترین میزان رضایت از این دروس در بین دانشجویان وجود دارد(محمدی و ترک زاده، 1390 ،44-۴۳).

سیاست های نظام آموزش عالی کشور مبتنی بر توجه و تمرکز برنامه های آموزشی برای رسیدن به اهداف کیفی است.

برنامه آموزشی باید در فاصله بین اهداف حصول نتایج برنامه به طور مستمر ارزشیابی شود و بدین طریق، نقایص مشخص گردد. قصد ارزشیابی، مقایسه نتایج حاصل با هدف های آموزشی از پیش تعیین شده است تا درباره فعالیت های آموزشی و یادگیری دانشجویان برای حصول به بازده مطلوب تصمیم گیری شود (ناظم و همکاران ،1384، 158).

بنابراین تا زمانی که پیوند میان دانشگاه فرهنگیان به عنوان یگانه متولی تربیت «معلم» و مدرسه به عنوان میدان عمل برای دانش نظری فراهم نشده باشد، رسیدن به اهداف آموزش و پرورش و از آن مهمتر جامعه اسلامی امکان پذیر نخواهد بود. زیرا حضور دانشجویان در واحد های آموزشی (مدارس) فرصتی مناسب برای شناخت مسائل آموزشی و پرورشی و کسب مهارت های مورد نیاز حرفه معلمی است و همچنین موجب تغییر ادراک و نگرش دانشجویان نسبت به رشته خود می شود. چنین شرایطی از طریق تلفیق مبانی نظری دانش علوم تربیتی و دروس تخصصی مربوطه با جنبه های عینی مدارس و واحد های آموزشی تحت نام کارورزی در واحد های آموزشی، امکان پذیر است. لذا این مطالعه در پی آن است که نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان را از طریق پاسخگویی به سوال های زیر مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد.

۱. نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

۲. نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در هر یک از ابعاد دانشی، مهارتی، نگرشی و نوآوری به چه میزان است؟

3- آیا بین دیدگاه دانشجومعلمان پسر و دختر در مورد نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای آنها تفاوت معنی داری وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ شیوه اجرای تحقیق و جمع آوری داده ها، تحقیقی توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان فارس می باشد. برای

انتخاب نمونه آماری، تعداد 230 نفر از دانشجویان دختر و پسر از رشته های مختلف، به روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی انتخاب شدند.

برای جمع آوری داده های مورد نیاز تحقیق، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. برای این منظور با استفاده از اهداف در نظر گرفته شده در زمینه کارورزی(در ابعاد دانشی، مهارتی، نگرشی و نوآوری)، 35 سوال طراحی و در قالب پرسشنامه ای با مقیاس پنج درجه ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) تنظیم گردید.

روایی محتوایی پرسشنامه علاوه بر تایید اساتید خبره در این زمینه، با استفاده از روش تحلیل گویه انجام گرفت که ضریب همبستگی گویه ها با نمره کل پرسشنامه در دامنه ای بین 0/74 تا 0/49 و در سطح 0/001 معناداری به دست آمد. پایایی ابزار نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به میزان 0/91 مورد تایید قرار گرفت.

یافته ها

داده های جمع آوری شده در این مطالعه با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و درصد) و آمار استنباطی (آزمون t و تحلیل واریانس) به کمک نرم افزار spss-16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در پاسخ به سوال های پژوهش نتایج زیر حاصل گردید:

در پاسخ به سوال اول پژوهش مبنی بر اینکه « نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟؛ آمار توصیفی شامل میانگین کلی، انحراف معیار و درصد فراوانی دیدگاه شرکت کنندگان درباره نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان محاسبه گردید که به شرح جدول شماره 1 می باشد.

جدول 1: آمار توصیفی دیدگاه دانشجومعلمان درباره نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای آنان

دیدگاه دانشجومعلمان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درصد فراوانی		
				کم و خیلی کم	متوسط	زیاد و خیلی زیاد
نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای	230	3/38	0/80	20/74	34/92	44/34

بر اساس نتایج جدول فوق ،44/34 درصد از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای خود را در حد زیاد و خیلی زیاد،34/92 درصد در حد متوسط، و 20/74 درصد در حد کم و خیلی کم ارزیابی نموده اند.

در ادامه، بکارگیری آزمون t تک نمونه ای مشخص ساخت که نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان از دیدگاه آنان در حد قابل قبول می باشد؛ اما با وضع مطلوب بطور معناداری فاصله دارد. نتایج حاصل از این آزمون در جدول 2 خلاصه شده است.

جدول 2: نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان

دیدگاه دانشجومعلمان	میانگین	انحراف استاندارد	سطح قابل قبول (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح کفایت مطلوب (Q3)	مقدار t	سطح معناداری
نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای	3/38	0/80	3	7/16	229	0/0001	4	11/59	0/0001

در پاسخ به سوال دوم پژوهش با استفاده از آمار توصیفی؛ میانگین کلی، انحراف معیار و درصد فراوانی دیدگاه شرکت کنندگان درباره نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در هر یک از ابعاد دانشی، مهارتی، نگرشی و نوآوری محاسبه گردید که در جدول شماره 3 نشان داده شده است.

جدول 3: آمار توصیفی دیدگاه دانشجومعلمان درباره نقش کارورزی در زمینه ابعاد توانمندسازی حرفه ای آنان

ابعاد توانمندسازی حرفه ای	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درصد فراوانی		
				کم و خیلی کم	متوسط	زیاد و خیلی زیاد
دانشی	230	3/42	0/83	19/50	34/10	46/40
مهارتی	230	3/36	0/86	20/87	35/26	43/87
نگرش	230	3/48	1	18/33	34/12	47/55
نوآوری	230	3/22	0/77	24/75	36/63	38/62

بر اساس نتایج جدول 3، از دیدگاه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای آنان در بعد نگرشی با 47/55 درصد فراوانی در بالاترین سطح، و در بعد نوآوری با 38/62 درصد در پایین ترین سطح، ارزیابی گردیده است.

در همین راستا، نتایج حاصل از بکارگیری آزمون t تک نمونه ای درباره نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان در هر یک از ابعاد(دانشی، مهارتی، نگرشی و نوآوری) در جدول 4 خلاصه شده است.

جدول 4: نقش کارورزی در هر یک از ابعاد توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان

ابعاد توانمندسازی	میانگین	انحراف استاندارد	سطح قابل قبول (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح کفایت مطلوب (Q3)	مقدار t	سطح معناداری
دانشی	3/42	0/83	3	7/57	229	0/0001	4	10/44	0/0001
مهارتی	3/36	0/86	3	5/81	229	0/0001	4	9/91	0/0001
نگرشی	3/48	1	3	7/35	229	0/0001	4	7/77	0/0001
نوآوری	3/22	0/77	3	4/45	229	0/0001	4	14/97	0/0001

لازم به ذکر است که به کارگیری آزمون تحلیل واریانس اندازه های مکرر، تفاوت مشاهده شده بین میانگین هر یک از ابعاد توانمندسازی حرفه ای دانشجومعلمان با یکدیگر را معنی دار نشان نداد.

به منظور پاسخگویی به سوال سوم پژوهش مبنی بر اینکه « آیا بین دیدگاه دانشجومعلمان پسر و دختر در مورد نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای آنها تفاوت معنی داری وجود دارد؟» از آزمون مستقل استفاده گردید که نتایج حاصله در جدول 5 به نمایش گذاشته شده است .

جدول 5: مقایسه دیدگاه دانشجومعلمان پسر و دختر درباره نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای آنان

توانمندسازی حرفه ای و ابعاد آن	جنس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دانشی	پسر	130	3/33	0/80	1/80	228	0/01
	دختر	100	3/54	0/87			
مهارتی	پسر	130	3/22	0/84	2/68	228	0/05
	دختر	100	3/57	1/08			
نگرشی	پسر	130	3/35	0/87	2/54	228	0/01
	دختر	100	3/69	1/12			
نوآوری	پسر	130	3/14	0/75	1/89	228	0/01
	دختر	100	3/34	0/79			
مجموع	پسر	130	3/27	0/77	2/50	228	0/05
	دختر	100	3/54	0/83			

با توجه به نتایج مندرج در جدول فوق ،میانگین دیدگاه دانشجومعلمان دختر در مورد نقش کارورزی در توانمندسازیحرفه ای آنها 3/54 و دانشجومعلمان پسر 3/27 به دست آمد که آزمون t تفاوت مشاهده شده را معنی دار نشان می دهد.

نتیجه گیری

با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها می توان بیان کرد که از نظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه ای آنان ، در حد قابل قبول (متوسط)می باشد؛ اما با وضع مطلوب به طور معناداری فاصله دارد. بر این اساس می توان دیدگاه دانشجویان به درس کارورزی در میان مراحل پیوسته ی آموزش معلمی را مهم ترین مرحله نامید که دانشجو از مرحله نظری وارد مرحله عملی شده و خود را در نقش یک معلم آینده احساس می کند. هر چه دانشجویان با آمادگی بیشتر و بهتری، چه از نظر عملی و چه از نظر علمی وارد این مرحله شوند، در نهایت بهتر خواهند توانست وظایف ای که به آنها محول شده را در مسیر آموزش دانش آموزان به انجام رسانند.

از سوی دیگر، نتایج حاکی از آن است که وضعیت هر یک از ابعاد چهارگانه کارورزی و نقش آنها در توانمندسازی دانشجو معلمان در حد قابل قبول (متوسط) می باشد؛ هرچند با وضع مطلوب به طور معناداری فاصله دارد. که برای رسیدن به حد مطلوب نیاز به برنامه ریزی و فعالیت های بیشتری می باشد.

همچنین به لحاظ تفاوت میان نقش هر یک از مولفه های کارورزی (بعد دانشی، نگرشی، مهارتی و نوآوری) در توانمندسازی حرفه ای دانشجو معلمان با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت که بین این چهار مولفه تفاوت معناداری در نقش آنها در این زمینه مشاهده نمی شود؛ با این وجود بعد نگرشی در توانمند سازی حرفه ای دانشجو معلمان نقش بیشتری را ایفا می کند. بنابراین با توجه به آنکه هدف اصلی این واحد درسی افزایش مهارت های حرفه ای دانشجو معلمان می باشد لذا توجه بیشتر صاحب نظران در برنامه ریزی های آتی برای بهبود و افزایش مهارت های حرفه ای دانشجو معلمان را ضروری می سازد.

نتایج به دست آمده، تفاوت معناداری را در دیدگاه دانشجومعلمان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان در مورد نقش کارورزی در توانمند سازی حرفه ای آنان نشان می دهد که می تواند ناشی از ویژگی های شخصیتی و جنسیتی افراد باشد. از آنجایی که پسران بیشتر به کارهای عملی علاقه دارند و از سویی دیگر چون کارورزی این فرصت را برای دانشجو معلمان به طور کامل فراهم نساخته است، موجب دیدگاه مثبت کمتری نسبت به این درس در بین دانشجو معلمان پسر شده است.

درهمین راستا راهکارها و پیشنهاد هایی برای بهبود کیفیت درس کارورزی در توانمند سازی حرفه ای دانشجومعلمان ارائه می گردد:

۱- با توجه به آنکه دانشجویان در ابتدای دوره خدمت خود ملزم به تدریس در مناطق روستایی می باشند، بهتر آن است که به منظور آشنایی بیشتر و بهتر دانشجو معلمان با ظرفیت ها و پتانسیل این مناطق چند جلسه از این واحد درسی را در ترم های پایانی در مناطق مشابه تجربه کنند.

۲- بی شک تجربه مدارس کارورزی نقش مهمی را بر روی ابعاد مختلف توانمند سازی حرفه ای دانشجو معلمان ایفا می کند که پیشنهاد می شود دانشجو معلمان در طول یک ترم تحصیلی مدارس مختلفی را تجربه نمایند .

۳- از جمله مواردی که می تواند در اثر بخشی کارورزی نقش مهمی را ایفا کند، استاد کارورزی می باشد که پیشنهاد می شود از اساتیدی که تجربه تدریس بیشتری در آموزش و پرورش را داشته اند، استفاده شود.

٤- از جمله افرادی را که نقش موثری را در انتقال تجارب ارزنده به دانشجو معلمان دارد، معلم راهنما می باشد کهشایسته است با توجه به اهمیت درس کارورزی، از معلمان شاخص و برگزیده ای استفاده شود که در کار تدریس خود موفق بوده اند.

٥- برای آنکه ابعاد توانمندسازی حرفه ای دانشجو معلمان و مخصوصا دانشجو معلمان پسر ارتقا یابد، باید بر روی اهداف اصلی درس کارورزی که فراهم نمودن محیطی جهت عملی ساختن مبانی نظری می باشد متمرکز شد و به این منظور باید از حاشیه های این درس که شامل گزارش نویسی های دردسرساز است کاهش داد و آزادی بیشتری برای دانشجو معلمان در این امر فراهم نمود.

٦- با توجه به آنکه اهمیت درس کارورزی به عنوان یک واحد عملی در توانمند سازی حرفه ای دانشجویان بر کسی پوشیده نیست و از سوی دیگر چون ارزشیابی از آن می تواند بر روی نگرش، علاقه و به دنبال آن مهارت های حرفه ای آنان تاثیر بسزایی داشته باشد، باید متفکران و صاحب نظران روی روش های مناسب ارزشیابی برای این واحد درسی مطالعه فراوان و برای بهبود کیفیت آن تجدید نظر نمایند. یکی از روش های مناسب برای انجام این مهم، استفاده از ارزشیابی های کیفی و توصیفی است؛ به نحوی که بتوان در کنار نمرات به دست آمده از دروس نظری هر یک از رشته ها، رتبه یا امتیازی را برای این واحد درسی و یا کل واحد های عملی در نظر گرفت تا کیفیت و مهارت های دانشجویان در رشته تخصصی خود ارتقا یابد.

۷- یکی از موضوعاتی که پژوهشگران می توانند روی آن تحقیقات و مطالعات فراوان داشته باشند بررسی امکانات و تجهیزات دانشگاه فرهنگیان بر کیفیت توانمند سازی حرفه ای دانشجو معلمان است که یکی از موارد مورد بحث می تواند وجود مدارس در فضای دانشگاه فرهنگیان باشد تا بدین طریق دسترسی اساتید

و دانشجو معلمان به مدارس به عنوان محیط واقعی در جهت علمی ساختن دانش و مبانی نظری آموخته شده، راحت تر و بهتر صورت گیرد و دروس به صورت علمی و کاربردی تر به دانشجو معلمان آموخته شود و به دنبال آن کیفیت نظام تعلیم و تربیت ارتقا یابد.

منابع

۱- ابراهیمی قوام، صغری؛ کریمیاه، سید علی اکبر(1389). بررسی و تحلیل سر فصل ها، مباحث و برنامه های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت مربیان پیش دبستان در کشورهای ایران، استرالیا، کانادا و بریتانیا. روان شناسی تربیتی. دوره 6. شماره 18.

۲- کریمی خوزانی، علی؛ انتظاری، مهدی (1389). ضرورت ایجاد دوره های کارورزی و چگونگی پیاده سازی آن در آموزش و تربیت پلیس جامعه محور. دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس. سال هفتم .شماره 29.

۳- رووف، علی (1388). فلسفه حرفه آموزی به معلمان. مجله مداررس کارآمد. شماره9.

٤- زارعی، محمد (1388). بررسی وضعیت کارورزی دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی. فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی. دوره 2. شماره 2.

٥- شعبانی، زهرا (1383). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشورجهان. تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت. نشریه پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش. سال بیستم. شماره3.

٦- عبداللهی، حسین (1389). تحلیل وضعیت اجرای برنامه کارورزی مدیریت در سازمانهای آموزشی. فصلنامه تعلیم و تربیت. نشریه علمی پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. سال بیست و ششم. شماره 1.

۷- فراهانی، علی رضا؛ نصر اصفهانی، احمد رضا و شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی (1389). ارزیابی شیمه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزشی. سال پنجم. جلد 5.

۸- محمدی، مهدی؛ ترک زاده، جعفر(1390). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی وعملکرد استادان و کارکنان دامشکده علوم تربیتی و روان شتاسی دانشگاه شیراز. مجله علمی- پژوهشی پژوهش های برنامه درسی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره اول. شماره اول.

۹- مختاری معمار، حسین (1382). کارورزی و نقش آن درآموزش کتابداری واطلاع رسانی. بهار 1382. دوره 37. شماره 40.

۱۰- ناظم، مسعود؛ گرگ یراقی، محمد؛ حسین پور، مهرداد و خدامی، علی رضا (1384). دیدگاه کارورزان در مورد آمادگی برای ورود به دوره کارورزی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره شماره 2.

پویایی یاد دهی – یادگیری معیار سنجش صلاحیت حرفه ای معلمان

گلنازبخشی[1].رضامحمدی [۲]

چکیده

صورت ساده پژوهش حاضر تصویر سازی "معلم به عنوان اجرا کننده ماهر" است . باز نمودن مناسبات حاکم براین شش کلمه ،تفکر برانگیزودرعین حال لذت بخش است.معلم در دل فرایندی قراردارد که محتوا و دانش آموز نیز با آن همپا می شوند. حلقه های بازخوردی که ازطریق فرایند آموزش و ضرورت تغییر ،خلق می شوند جدا از پایایی و ایجاد تعادل باید بستر جدیدی رابرای تحول وپویایی آموزش به وجود آورند.مقاله حاضر بر روی این دریافت ها تمرکز نموده است. فرض ها وعبارات آشنایی مانند دینامیک بودن آموزش ،پویایی یاد دهی – یادگیری ،معلم کیفی وآموزش کیفی ما را به قلمروهای ناشناخته تر سوق داد ه اند.توصیه وصدای اولیه ای که دراین قلمرو،در پاسخ به سؤال صلاحیت معلمی چیست و سؤالات منبعث از آن ، به گوش می رسداین است که صلاحیت معلمی مدام در حال محک خوردن است.در بررسی کمی و کیفی حاضربا استفاده از منابع فارسی و انگلیسی قدرتمند و جدید ونیز مورد پرسش قراردادن ۱۵۰ نفراز معلمان استان تهران و انعکاس نتایج آن در قلمرو لزوم آموزش کیفی و پرهیزاز کنترل بیرونی یا تحمیل شرایط،تلاش گردیده تا نوری را بر مباحث فوق بتابانیم و به روشنی اصول،پاسخها ونتایج یاری رسانیم.

کلمه های کلیدی : صلاحیت،یاددهی –یادگیری، معلم کیفی ،آموزش کیفی

۱- نویسنده مسئول.عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان .پردیس شهید مفتح شهرری
Email:golnazbakhshi42@yahoo.com

۲- مدرس بازنشسته و مدعو دانشگاه فرهنگیان .پردیس شهید مفتح شهرری.
Email:rezamohammadi1337@yahoo.com

۱.مقدمه

واقعیتی آشکار پیش روی ماست. شرایط جهان به شدت تغییر یافته است. زندگی پیچیده تر ،پر تنش ترونیازها بیشتر شده اند. ما ازدوران صنعتی به عصر دانش و اطلاعات با تمامی پیامدهای برجسته اش وارد شد ه ایم .ما درزندگی شخصی ،خانوادگی و کاری خود با چالش هایی روبرو می شویم که دریکی دو دهه اخیر حتی تصورش را هم نمی کردیم .چالش های جدید نه تنها).(Covey,2013,p15از نظر بزرگی بلکه از نظر ماهیت و نوع نیز پیچیده اند. نیازها ومسائل همانند ما را به سرنوشت مشترک فرا می خوانند. داشتن درک از خود و دیگران ونیز درک متقابل از یکدیگر ضرورت توجه به تقدیری است که برای زندگی بهتر رقم می زنیم.

پارادایم های جدید،نگرش های نو،تکنولوژی وبسیاری چیزهای نو ظهور دیگر که وارد عرصه زندگی می شوند، بیش از پیش هدفمندی و کارآمدی معلمان را برای تآثیرآفرینی برروی دانش آموزان طلب می کنند. از این رو آموزش وپرورش درقرن بیست ویکم در طول زندگی معلمان با پیشرفت و توسعه حرفه ای آنان روبرو می شود.

p8) 2016, (Daniel,

کمال مطلوب هر اقدامی مشروط به کسب شایستگی (مانند رانندگی)، فعل وانفعال لازم و صلاحیت های یکسانی است که از قبل دراین رابطه تعریف و اثبات شده است . به همین دلیل معلم نیز درمعرض این پرسش ها قراردارد که:

-صلاحیت معلمی چیست؟

- چگونه می توان آن را ایجاد نموده و بسط داد؟

- چگونه می توان نتایج حاصله از به کارگیری این ویژگی ها را توسط معلمان، مجدداً به عنوان ملاکهایی در تعیین صلاحیت آنان به کار گرفت؟(J0hn,2000,p8)

اما با دقت بیشتر متوجه می شویم که صلاحیت معلمی علاوه بر اصول کلی ، با ضرورت ها و پیچیدگی هایی روبروست که درمتن حوادث وشرایط درحال تغییر قرار دارند . ظهور وبروز توانمندی ها ،منطقی نمودن رفتار ،ایده پردازی ومستند سازی آنها ،تصحیح وارتقاء شایستگی ها در متن و شرایط پیرامون امکان پذیر است. از این رو با سؤال اسا سی زیر در این پژوهش روبرو هستیم که شرایط پویا ودر حال تغییربرای محک خوردن صلاحیت معلم

از یک طرف و ارتقاءکیفی آن از طرف دیگر،کجا وچگونه فراهم می گردد؟

صلاحیت همانند واقعیت است که با بی طرفی وانصاف ، پایداری هر فعالیتی را تضمین می کند.کلاس درس پایگاهی است که می توان از طریق آن ،کاربرد تحول ونوآوری ونیز سیکل آموزشی یاد دهی – یادگیری را درجهت اثبات اینکه آیا دانش آموزان اهداف را دریافت کرده اند، به کاربرد. همچنین درچنین محیطی است که سایر همکاران و حتی افراد اداری به داشتن یا نداشتن این صلاحیت ها صحه می گذارند.

با این نگرش هرچه جلوتر می رویم صلاحیت نیز با الزامات تازه رو برو می گردد .در دیدگاهی وسیع تر برای ارزیابی معلم).Brookhart,1995,p10مورد ملاحظه قرار می گیرند(

۲.روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی وکمی است .ما با توجه به مفاهیم کلیدی و نقشه ذهنی اولیه به جمع آوری داده ها پرداختیم. این داده ها ازمتن کتب ومقالات علمی معتبر فارسی ونیز انگلیسی منتشر شده درسال های اخیر، جمع آوری گردید. درقدم بعد نقشه ذهنی اصلاح گردید وپس از مقوله بندی ودسته بندی مطالب نحوه تلفیق وسنتز نمودن مطالب به پیشبرد وتنظیم مقاله کمک نمود .تلاش شده است از مطالبی استفاده شود که خود به خود حامل تحلیل واستنباط تحلیلی باشند وبه صورت راهبردی مسیر تغییر واهمیت آن را در راستای یاددهی –یادگیری وضرورت صلاحیت معلمان ونیز امر بازساز ی و نوسازی آن را رمز گشایی نمایند .علاوه برآن در جایی که باب تلفیق را گشوده ایم یا تصویر سازی لازم بوده و یا اینکه به پردازش ونتیجه گیری ودرونسازی مطالب(در پیوند با موضوع ،پاسخ سؤالات ودرراستای تحلیل فرض) نیاز بوده به وضوح و روشن سازی آن کمک کرده ایم.

یاد دهی –یادگیری و آموزش کیفی با روابط متقابل و نگاه متناظر ،ما را به سمت تربیت معلم کیفی رهنمون می شوند . دراینجا به ترسیم خطوطی پرداخته ایم که به مثابه چشم انداز و راهنمای حرکت ، مسیر و هدف را تبیین می نمایند .برای اینکه نشان دهیم تا چه اندازه معلمان ما با خواست و تمایل درونی در این مسیر حرکت می کنند و مهارت های خود را آگاهانه و با اشتیاق برای ارتقاء کیفیت آموزش به کار می گیرند ، با طرح پرسش های لازم و تدوین پرسشنامه که توسط ۱۵۰ نفر از معلمان استان تهران کامل و پر گردید به نتایج کمی تأمل بر انگیز رسیدیم که فرایند ونتایج آن همراه با جدول و نمودار پیش روی قرار دارد.

۳.بحث و بررسی پیرامون موضوع پژوهش

۱,۳ .تعریف صلاحیت

صلاحیت در لغت معمولاً به عنوان مناسب برای مقصود،درخور وسزاوار،کفایت کننده،ویا به معنای درست کیفیت یافته ،قابل پذیرش ویا به معنای" توانا "ودرحالتی نیر به آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه ای خاص برمی گردد و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهینامه یا تأییدیه خاص در آن حرفه دارد.

در هرکاری ،کسی که قابلیت وتوانایی لازم برای انجام آن کاررا داشته باشد ،می گوییم که درآن کار صلاحیت دارد(ملکی ، ۱۳۸۰،ص ۱۰).

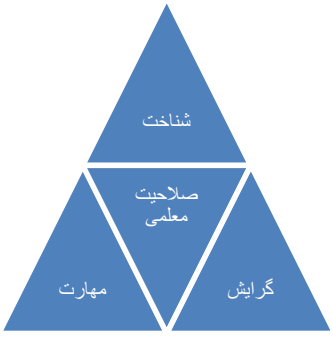
دیکشنری لانگمن صلاحیت را توانایی ومهارت انجام چیزی می داند که مورد نیاز است.

مثلاً بازیکنان با صلاحیتشان در زمین بازی مورد قضاوت قرار می گیرند.همینطورصلاحیت به معنی داشتن دانش ومهارت کافی برای انجام رساندن چیزی با معیار رضایت آمیز است.

دیکشنری آکسفورد نیزضمن تعاریف مشابه لانگمن بر مهارت ویژه برای داشتن شغل یا انجام وظیفه و نیز توانایی تصمیم گیری تأکیدمی کند.

۲,۳ .صلاحیت معلمی

منظور از صلاحیت معلمی ،مجموعه شناختها ،گرایش ها و مهارت هایی است که معلم با کسب آن ها می تواند در جریان تعلیم وتربیت به پرورش جسمی ،عقلی، عاطفی ،اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (ملکی ،۱۳۸۰،ص ۱۱).



شکل شماره ۱ – ابعاد صلاحیت معلم

مناسبات نهفته در تعریف فوق و سه ویژگی ارائه شده در شکل۱ نیازمند تشریح بیشتری است.

زمانی که ما دررابطه با موجودیت معلم یا بودن معلم صحبت به میان می آوریم باید از دانش او به عنوان دارایی وثروت با خبر باشیم و نیز بدانیم مهارت او تا چه اندازه است یا آگاه باشیم که قادر است چه نگرشی ایجاد نماید؟

بنابرین برای دسترسی به هریک از این اجزاءترکیبی باید به متن آگاهی وتوانایی معلمان مراجعه نماییم. توجه منطقی به سوالات زیر ما را بیشتر به فهم موضوع نزدیک می کند.

۱-آیا معلمان نسبت به نحوه واکنش خود در مقابل دانش آموزان واقفند؟ به عبارت دیگر نسبت به نگرش خود درمورد آنان آگاهی دارند؟

۲- آیا نسبت به میزان ودرجه تغییر درنمونه خاص آگاهی دارند؟

۳-آیا معمولاً می دانند دانش آموزان چه می دانند؟

۴-آیا نسبت به میزان شناخت قبلی دانش آموزان بر روی محتوای آموزشی آگاهی دارند؟

(Freeman ,1989,P35).

دراین صورت مدل ساده فوق به صورت شکل شماره۲ در می آید که علاوه بر تصویر آموزش ترکیبی ،همزمان معیارهای سنجش صلاحیت معلم را نشان می دهد.



شکل

شماره ۲.حیطه های یادگیری و ابعاد صلاحیت معلم

شهید ثانی در کتاب ارزشمند آداب تعلیم و تعلم دراسلام (تحریر و ترجمه وبسط از محمد باقر حجتی) علاوه بر" آداب و وظایف شاگرد نسبت به معلم" و "آداب ووظایف متقابل معلم وشاگرد" ،در ارتباط با بحث شایستگی و صلاحیت معلم نسبت به خودش، او را در سه جنبه با خویشتن، با دانشجو و دانش آموز ودر مجلس درس مکلف ومقید به کسب صلاحیت و رعایت اصول می داند .تحلیل و تبیین مطالب این کتاب بر پایه روایات ،احادیث و آیات قرآن نه تنها درخور مطالعه برای معلمین که سزاوار اندیشه و تفکر وتطبیق با مواردی است که دیدگاههای علمی و پژوهشی بر آن تکیه می زنند .

او آورده است :"کسی که می خواهد عهده دار منصب تعلیم گردد باید قبلاً مراتب صلاحیت و شایستگی خویش را برای تصدی چنین مقامی در خود فراهم آورد. وباید این شایستگی ،درتمام مظاهر وجود او پدیدار باشد ،یعنی سیما و چهره و طرز سخن گفتن و گفتارش ،نمایانگر اهلیت و شایستگی او برای احراز مقام تعلیم بوده و اساتید صالح وی نیز صلاحیت اورا تأیید و گواهی کنند".

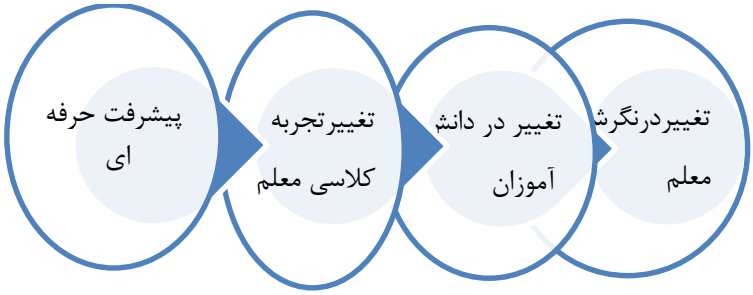
در حدیثی مشهور چنین آمده است که رسول اکرم(ص)فرمود:"اگر کسی با تکلف ،نسبت به چیزی اظهار بی نیازی کند که به او داده نشده است وبه دارایی تظاهر نماید و خویشتن را بیش از اندازه بیاراید و بالیدن آغاز کند ، بمانند کسی است که دو جامه دروغین و فریبا را در بر می نماید ،جامه ای که لازم نبوده و متناسب با او نمی باشد ." در اینجا از پوشش و جامه کاذب به عنوا ن ادعای اتصاف به صفاتی که فرد فاقد آنهاست استفاده شده است. عمل به علم یکی دیگر از شاخص های صلاحیت معلم است.علم و عمل ،قرین و خویشاوند یکدیگرند ،آنکه می داند عمل می کند ،وآنکه عمل می کند می داند.علم آدمی را به عمل دعوت کرده و اورا به کردار وا می دارد .اگر عمل ،به دعوت علم ،پاسخ مثبت دهد ،علم بر سر جای خود می ماند ،والا از آن می کوچد ،یعنی آدمی در صورت عمل نکردن بر طبق موازین علمی ، از علم محروم می گردد(شهید ثانی ،۱۳۹۴،صص ۲۳۴-۲۲۸).

۱،۲،۳.پویایی آموزش لزوم افزایش صلاحیت معلمان

همانطور که در بالا اشاره شد صلاحیت ، مانند واقعیت ،پیش روی ماست.ولی باید توجه کنیم که بین واقعیت در زمان حال و رویاها وایده آل های ما زمان ذهنی وجود دارد. به عبارتی برای پر کردن شکاف بین واقعیت وایده آل نیاز مند زمانی برای عمل هستیم . این عمل با فرایندها و فرم های تعریف شده ی هدفمند، نتیجه بخش است.

سه تغییر مهم پیشرفت حرفه ای درتجربیات کلاسی معلمان،تغییردرنگرش ودیدگاههای آنان و تغییر دانش آموز مواردی هستند که به صورت غالب اتفاق می افتند .درهمین گذرگاه تغییر است که لزوم بازنگری وتقویت صلاحیت معلمان رنگ جدی به خود می گیرد.این فرایند را در شکل شماره ۳ نشان داده ایم .

(Guskey, 2002, p3)



شکل شماره ۳- فرایند تقویت صلاحیت معلمان

بیش از هشتاد سال است که از نگارش کتاب دموکراسی و آموزش وپرورش می گذرد ،هنوز دیدگاه دیویی نقض نشده است،چرا که اکنون هم باور یادگیری از طریق عمل کردن مورد تأ ئید است . انجام دادن ،تفکر می طلبد یا آن که سبب به وجود آمدن پیوندهای هدفمند می گردد. یاد گیری نتیجه طبیعی عمل کردن است.(آقا زاده ،۱۳۹۰،ص ۱۵۲).محک خوردن صلاحیت بااهداف کیفی ایده آل دارای جنبه ها و مناسبات پنهانی هستند که انتظار می رود به تدریج طی این پژوهش آشکار شوند.

ساخت،زمان ،فضا.۳.

مطالب فوق ما را در معرض این دریافت قرار می دهند که باید ساخت ،زمان وفضا را در تعیین صلاحیتهای معلم مد نظر قراردهیم .

ساخت به ارتباط و نحوه ارتباط ، به عنوان نمونه، نحوه ارتباط معلم ودانش آموزان ربط دارد . دانش ،مهارت و نگرش در یک فرایند هم پوش و اثرگذار برروی یکدیگر پیوسته فرم های جدیدی را به وجود می آورند که میزان و درجه تأثیر تغییر حاصله از هر عامل بر دیگری یا بر سایر عوامل درشکل دهی نیازها و صلاحیت های جدید معلم مؤثر می افتد.

زمان ما رابا تغییر و فرآیند ها واثرات آن ها بر شکل گیری فرم های جدید روبرو می سازد. کلاس درس جایگاهی است که تغییر را پذیرفتنی می سازد.واژه ساده "*تغییر* " به معنای درگیر شدن در تغییر و مشارکت درچشم انداز جدید است .چرخه تغییر از وضعیت جاری تا ساختن مجدد ،نیازمند امیدواری ،تنظیم وساختن استراتژی برای رسیدن به چشم انداز است(بانت ، ۱۳۸۶، ص۱۱۷) .معلم بیش از هر زمان نسبت به گذشته در معرض تغییر،اصلاح و ارتقاء قراردارد .دانش آفرینی ،انتقال دانش یا دریافت دانش از راهی نوین برای زندگی جدا نیست. این همان چیزی است که درقالب "مدیریت دانش "فرایند سیستماتیک جست وجو ،انتخاب ،سازماندهی ،پالایش ونمایش اطلاعات را گوشزد می نماید(اعرابی ودیگران ،۱۳۸۹،ص ۱۱۰).

چنانچه بخواهیم با این دیدگاه ،کلاس را مورد بازبینی قرار دهیم خوب است به ارزشمندی زایش و حرکت از طراحی پیشین تا بررسی پسین درکلاس توجه نماییم.تا از این طریق به ضرورت پویایی معلم تأکید کرده باشیم."*شارلمان*"گفته است درحقیقت هر تدریس سه بار به اجرا درمی آید.بار اول یک روز قبل از تدریس درپشت میز (در منزل و درهنگام نوشتن طرح درس)،بار دوم در کلاس وبار سوم مجدداً،ولی این بار پس از اجرای تدریس ،زیرا بررسی تدریس ارائه شده ،یعنی اجرای پسین به اندازه طراحی پیشین مفید وارزشمند است(میر لوحی ،۱۳۸۲،ص ۲۵).

فضا ،با جنبه های تجریدی و وسیع تر ونیز مداخله عوامل اجتماعی و فرهنگی سیاسی، فعا لیتهای معلم را در سطح و گشتالت وسیع تر حتی در مقیاس جهانی مطا لبه ومطالعه می نماید.

جامعه پذیری و تربیت دانش آموزان در همین رابطه یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش است . کسب صلاحیت های اجتماعی ،هنجارها ،ارزش ها ،عقاید ،نگرش ها ، ویژگی های زبانی و پذیرش نقش در گروه ،همه در مبحث جامعه پذیری قرار می گیرند. اریکسون معتقد است که معلمان می توانند به دانش آموزان برای به دست آوردن تصویر واضح و مثبت از هویت و عزت نفس خود،کمک نمایند (شارع پور، ۱۳۹۰، ص ۲۷۲). همچنین او معتقد است علاوه برجامعه پذیرساختن دانش آموزان توسط معلم و مدرسه ، انتقال دانش وسنت از یک نسل به نسل بعدی در فرایند اجتماعی با صلاحیت معلم گره می خورد. این فرایند محصول ارتباط بین معلم ودانش آموزی است که در هر ساعت حدود ۲۰۰ تماس بین فردی دارد(منبع فوق،ص۲۶۵).

تشکیل گروه های همیاری درکلاس برای تدریس درجهت آموزش مهارت های اجتماعی است.دراین جا معلم باید ازخود بپرسد "دانش آموزان من برای موفقیت در گروه های یادگیری از طریق همیاری به چه مهارت های اجتماعی نیاز دارند ؟ و چگونه می توانم این مهارت ها را به آنها بیاموزم ؟

استفاده اسلوب مند و مکررازروش گروه های کوچک تأثیر مثبت وعمیق بر فضای کلاس دارد، کلاس تبدیل به جامعه ای از یاد گیرندگان می شودکه به صورت فعال با هم کار می کنندتا دانش،صلاحیت ولذت افراد رابالا ببرد(الیس،۱۳۸۴ ،صص۵۵ و۵۶).

٤,٣.یاددهی-یادگیری وصلاحیت معلمان

بنابر ویژگیها و کارکردهای نهفته در یاد دهی یادگیری به عنوان سبکی از آموزش ،این پژوهش سعی دارد تا جدا ازاین که آنرا به عنوان یک بستر برای رشد ونمو تغییرات می بیند، درجایگاه هدف نیز برای رسیدن به شرایط مطلوب بدان بنگرد. بدیهی است که دراین حالت معلم باید خود وکلاس را مدیریت نماید تا به سوی رشد وتعالی حرکت کند.

سه عنصر از مؤلفه های آموزش و پرورش از اهمیت ویژه ای برخوردارند : معلم، شاگرد ومحتوا.درطول تاریخ آموزش وپرورش هرکدام از این عناصر درمحدوده زمانی خاصی درمحور نظام آموزش وپرورش قرار داشته اند.به طوری که ما آموزش وپرورش "معلم محور"،"شاگردمحور"و "محتوامحور"داشته ایم.

معلم ازاین جهت می تواند درفرایند آموزش و پرورش محور باشد که کارگزار اصلی این فرایند است .شاگرد از این رو که محور اصلی همه فعالیت هاست و همه فعالیت های معلم برای انتقال محتوای آموزشی برای او تدارک می یابد . محتوا هم از آن جهت که شامل دانش ،مهارت وارزش هایی است که در جریان یاددهی-یادگیری پردازش و انتقال می یابد.گذشته از این که کدام یک از این سه عنصردرمحورنظام آموزشی قرار گیرد ،می توان درنظرگرفت که فرایند آموزش یعنی حاصل تعامل هرسه عنصر معلم ،شاگرد ومحتواست .چگونگی این تعامل ونحوه کارساز شدن هریک از این عناصرخود تحت تأثیر راهبردهای روش شناختی یاد دهی –یادگیری ،به عنوان یکی دیگر از مؤلفه های نظام آموزش وپرورش قرار می گیرد . یاددهی یادگیری از دیدگاه روش شناختی بر پایه نظریه های اندیشمندان سه مکتب رفتارگرایی ،شناخت گرایی و انسان گرایی قرار دارد که البته ورودبه جزئیات نظری هریک از این مکاتب از اهداف این مقاله نیست.(ابراهیم زاده ،پیک نور،۱۳۸۲،ص۲)

دربررسی امکان سازی یافته های مکاتب تجربه گرایی منطقی و عمل گرایی در زمینه نقش معلم وفراگیر درفرایند یاددهی-یادگیری وآثارآن بر تعلیم وتربیت نتایج پژوهشی نشان می دهدکه :

عناصر اساسی مؤلفه یادهی- یادگیری معلم و فراگیر است .علت تأکیدبر نقش معلم و فراگیر ،به ویژه معلم ،درفرایند یاددهی- یادگیری این است که تأثیرگذاری سایر عوامل آموزشی از جمله اهداف آموزشی ،برنامه

های درسی،محتوای کتاب های درسی ،و روش های آموزشی از طریق معلم به سمت فراگیر صورت می گیرد . به همین دلیل ،نظام آموزش و پرورش باید هرگونه اصلاح و وبازنگری در نظام آموزشی را به فرایند یاد دهی- یادگیری ونقش معلم وفراگیر (به ویژه معلم) معطوف دارد. (صمدی،۱۳۸۴ ، ص۳)

همچنین پژوهش فوق ضمن بر شمردن نقاط قوت مکاتب تجربه گرایی منطقی و عمل گرایی ،نتیجه می گیرد که رفع ضعف این دو مکتب با روش یاددهی یادگیری امکان پذیر است.

درررویکرد تجربه گرایی منطقی به معلم امکان تسلط بر کلاس درس را می دهد که برای دوره دانشگاهی مناسب است ولی در مدرسه دانش آموزان را درجریان تدریس فعال و خلاق نگاه نمی دارد. در مکتب عمل گرایی تواناییهای علمی و حرفه ای معلم به قدر کافی در دسترس شاگردان نیست (همان منبع، ص ۱۲).

این اختصار از متن پژوهش های بسیار نشان می دهد که نقش معلم و فراگیر در ارتباط متقابل و در سایه بستر مناسبی مانند نگاه جامع یاددهی –یادگیری امکان پذیر است.این رویکرد حامل این پیام است که،ذات نایافته از هستی بخش کی تواند که بود هستی بخش ؟. معلم نمی تواند چیزی بیشتر از آنچه خودش هست منتقل نماید . این صلاحیت جامع وهمانند شخصیت اوست که پیشاپیش کلامش قدم برمی دارد وبه تبع آن ضرورت توجه به صلاحیت وشایستگی های لازم را برای معلمان پیش روی دست اندرکاران و بانیان تعلیم وتربیت قرار می دهد.

۵,۳ .روش یاددهی-یادگیری متضمن خلاقیت و نو آوری

این روش به دلیل نوآوری ناقد روش های قدیمی ،سنتی وکهنه است.روش های سنتی را می توان روش های مستقیم نامید . روش های نو رابر اساس ماهیت آموزش می توان روش های غیر مستقیم هم نامید.

روش های نوین یاددهی –یادگیری را می توان روش های فرا شناختی هم نامید ودرتعریف آن اظهار داشت که روش فراشناختی یک استراتژی آموزشی است که طی آن ،معلم با روش های مختلف ،فراگیران را متوجه مجهولات ذهنی خود می کند واین آگاهی هرچه بیشتر باشد ،میل به دانستن وتبدیل آنها به مجهولات از قوت بیشتری برخوردار می شود.روند تبدیل مجهولات به معلومات از مراحلی مانند مطالعه،مشاهده،مباحثه و نتیجه گیری می گذرد و نتایج حاصل که همان مجهولات تبدیل شده به معلومات است با استدلال پذیرفته می شود .اگر شناخت را دانستن بدانیم وفراشناخت را عمیق تر دانستن، دانستن همراه با استدلال و دانستن برآمده از تفکر است .روش یاددهی- یادگیری با خصلت فرا شناخت و غیر مستقیم طیف وسیعی از روش های فعال را دربر می گیرد که به عنوان نمونه می توان از روش های ایفای نقش ،مطالعه موردی،بحث گروهی نمایش ،بارش مغزی یا

بیان ایده های آنی ،روش تبیین ارزش ها ، اکتشافی،حل مسئله وبازدید علمی نام برد .همچنین روش های تلفیقی یا استفاده ازچندروش در قالب سبک تدریس برای واحدهای درسی در زمره یاددهی – یادگیری قرار می گیرد (فلاحیان،۱۳۸۹،صص ۷۰-۶۷).

انتخاب ترکیب روش های یاددهی –یادگیری به دودلیل عمده توصیه می شود ،اول این که یک روش خاص ممکن است برای انتقال و پرورش نوع معینی از دانش مناسب باشد. در حالیکه برای انتقال و پرورش انواع دیگر دانش ها و مها رتها نامناسب باشد .دوم اینکه بعضی از دانش آموزان ممکن است با روش دیگری بهتریاد بگیرند. با توجه به تفاوت های فردی در یادگیری ،ضرورت استفاده از روش های گوناگون و سبک های تدریس روز به روز بیشتر احساس می شود.(شهرتاش ودیگران ،۱۳۸۶،ص ۲۲۶)

٦,۳. یاددهی-یادگیری و معلم کیفی

نتیجه ای راکه می خواهیم از بحث روش یاددهی -یادگیری در ارتباط با صلاحیت معلمی استنتاج کنیم این است که باید به جای تعریف آموزش وپرورش به عنوان "کسب دانش " از عنوان"به کارگیری دانش" استفاده نماییم . می دانیم که فرهنگ لغت، دانش را "واقعیت یا آگاهی پیدا کردن نسبت به چیزی "تعریف می کند . آموزش و تعلیم وتربیت ،ارزش کوشش کردن دارد ولی تأدیب و تحمیل درس این ارزش را ندارد.تعلیم تربیت ارزش بهبودی وتوسعه دارد ولی تأدیب نمی تواند بهبود بپذیرد. دنیای واقعی به تأدیب و تحمیل آموزش بهایی نمی دهد.یادگیری وقتی مهیج می شود که بتوانیم آن را بهبود وتوسعه ببخشیم .امروزه وقتی دانش آموزان می گویند معلم خوبی داریم به همین توانایی امکان تغییر و بسط توسط وی نظردارند . مشارکت دانش آموزان در یادگیری فراهم سازی شرایط درونی برای یادگیری است و با کنترل بیرونی و تحمیل ناسازگار است دراین شرایط است که دانش آموزبه طور همزمان دانش و چگونگی استفاده ازآن را فرا می گیرد.(گلسر، ۱۳۹۰ ،صص۴۳۲-۴۲۸)

۱,٦,۳.کیفیت و شکل دهی به صلاحیت معلم

ویلیام گلاسر بر پایه نظریه انتخاب دو کتاب مدرسه کیفی و معلم مدرسه کیفی را نوشته است براساس یک نظر سنجی از دانش آموزان اظهار می دارد که آنان بهترین تعریف ممکن را از کیفیت ارائه داده اند.از دید آنان کیفیت یعنی بهترین کاری که می توانی انجام دهی که مستلزم تلاش و وقت کافی است.(همان منبع ،ص ۴۲۶)

کیفیت آموزشی هنگامی که به طور عادی مطرح می شود به معنای یادگیری بیشتر با داوری دانش آموزان از برنامه آموزشی عادی و استاندارد است همچنین کیفیت به ارتباط تفکرو آموخته ها مربوط است . این رابطه نیازهای حال و آینده دانش آموزان را با دور نما وشرح مبسوط در بر می گیرد.

همچنین به معنی رجحان تغییرات معین در سیستم آموزشی است .ترجیحاتی که شامل داده ها (دانش آموزان ،معلمان ،امکانات ،تجهیزات و تدارکات ،اهداف مورد نظر،برنامه درسی ،تکنولوژِی آموزشی وسیاست های اقتصادی ،فرهنگی و محیط سیاسی است(کومبز،۱۹۸۵،ص ۱۰۵).

در اجلاس جهانی داکار در سال ۲۰۰۰ نه تنها برروی آموزش برای همه تأکید شده است.بلکه برموضوع گسترش کیفی آن نیز تأکید شده است. این تآکید بر بسط کیفی آموزش درتمامی جنبه های شناخته شده و خروجی های قابل اندازه گیری در یادگیری برای دستیابی به مهارت های اساسی زندگی اصرار نموده است .به علاوه مقالات متعددی نقش کلیدی معلمان را دربسط کیفی مورد حمایت قرار داده اند .(وارن و هوپ ،۲۰۰۰ ،ص ۴)

تمرکز و اندیشه روی تعاریف فوق ما را به این نکته دعوت می کند که ربط ورابطه عناصرتأثیرگذار را فراموش نکنیم . درست زمانی که می خواهیم بگوییم رابطه ای نیست باید به خاطر بیاوریم رابطه ای وجود دارد.اما اینکه چطور وچگونه مهم است.آموزش کیفی ،معلم کیفی طلب می کند .درست مانند خود زندگی وزندگی مطلوب که در آن ناهار مجانی وجود ندارد. در اینجا ضرب المثل ساده "شناخت درد ،نیمی از درمان است " به معنی یک هوشمندی دعوتگرانه درجهت اصلاح جلوه می کند .درتمام مواردی که دراین مقاله ،هست ها ،چیستی ها و واقعیت ها را به عنوان آموزش کیفی یا یاددهی- یادگیری وغیره پیش رو قرار می دهیم، درحقیقت و همزمان مبانی لازم و اصول صلاحیت بخش معلمی را جستجو و انعکاس می دهیم . همانطورکه نخ از جایی گذر می کند که سوزن عبورکرده ، یاددهی و یادگیری نیز دردل یکدیگر وازطریق یکدیگر متبلور می شوند.

آموزش کیفی سیستمی است و چشم اندازی را ترسیم می کند که مهارت معلم و سایر فاکتورهای تأثیر پذیراز کیفیت آموزشی نظیر مهارت همتایان ،شرایط یادگیری و محیط مدرسه ،ساختارمنابع و پشتیبانی (دانشگاهی ،علمی ،اجتماعی ،هیجانی وسلامت)درآن مورد توجه قرار می گیرند.در سیستم آموزشی کیفی نمی توان از عناصر دخیل و تأثیرگذارچشم پوشی نمود. ازآنجا که سیستم آموزشی ، باز ودر نتیجه تآثیرگذارو تأثیر پذیر است ،توجه به فاکتورهای خارج از مدرسه نیزقابل مداقه است . این یافته ها را در شکل شماره ۴ درارتباط با لزوم

استخدام معلمان مستعد و متمایز،بهترمی توانیم مورد بازبینی قرار دهیم. (مرکز آفرینش فرصتهای استنفورد ،۲۰۱۳،ص ۵)



شکل شماره ۴ -عناصر و عوامل اثرگذار بر آموزش کیفی

درست است که دانش برای معلم حرفه ای ،اساسی و ضروری است اما صلاحیت حرفه ای چیزی ورای دانش صرف است . مهارت ها ،نگرش ها و اشتیاق متنوع نیز برای تسلط بر آموزش و یادگیری ضروری است . در سال ۲۰۱۲ بلامک و دلانی مدل همبستگی توانایی های دانش و تأثیرات هیجانی را به عنوان دو مؤلفه صلاحیت حرفه ای معلمان مطرح نمودند که در شکل شماره ۵ قابل مشا هده است.(منبع قبل ،ص ۳)



شکل شماره ۵- تأثیر و تأثر مؤلفه های صلاحیت حرفه ای

مکانیسم تغییرات و ساختار تئوریک درآموزش وپرورش به سوی آموزش وپرورش کیفی بهتر درجهان در حال تغییر تکیه دارد. پارادایم های جدید برآزمون وتجربه معلمان با تفکر و نگرش حرفه ای تأکید می ورزند . اخیراً"*آژانس اروپایی توسعه ونیازهای اختصاصی آموزش وپرورش* " چهارده کشور اروپایی را بین سال های ۲۰۱۰و۲۰۱۱ مورد بازدید قرارداد ونتایج یافته های خود را تحت عنوان آموزش برای توان افزایی معلم منتشر نمود.براساس این یافته ها ضرورت دارد معلمان به کسب چهار صلاحیت حرفه ای بپردازند.

-ارزش گذاری به تفاوت فراگیران . معلمان باید تفاوت ها را به عنوان منبع و سرمایه آموزش وپرورش تلقی نمایند.

-حمایت از تمامی دانش آموزان.معلمان باید توقع پیروزی و موفقیت را از تمامی دانش آموزان داشته باشند.

-مشارکت با یکدیگر. معلمان باید همکاری و فعالیت گروهی را اساس نگرش خود قرار دهند.

-بسط و تداوم فعالیت حرفه ای. معلمان باید مسئول دانش آموزان در طول حیات یادگیری باشند.

توسعه معلمان حرفه ای برروی سه سطح به تعریف در می آید.لیسانسیه ،استاد و ماهر ،آنچه مد نظر است این است که هدف از توسعه حرفه ای معلمان کسب صلاحیت به عنوان اجراکننده ماهر است.
pp7-11) (Daniela, 2016,

۲,٦,۳. الگوی عملکردشخصی و آموزش کیفی مبنای پژوهش میدانی

جهت کمی نمودن مناسبات حاکم بر آموزش کیفی که در مبحث فوق مورد مداقه قرار دادیم درپژوهش میدانی ما تعداد ۱۵۰ نفراز معلمان را(که از این تعداد ۵۰ نفر "معلم دانشجوو استخدام فعال آموزشی"در حال تحصیل دوره کارشناسی در پردیس فرهنگیان شهید مفتح شهرری بودند به همراه ۱۰۰ نفر معلم لیسانس وبالاتر درمدارس مختلف استان تهران رابا ارسال پرسشنامه از طریق تلگرام ودریافت پاسخ)در بهمن ماه ۱۳۹۵مورد پرسش قرار دادیم.علاوه بر مبانی نظری فوق اندیشه های زیر در تکمیل پرسشنامه مؤثر افتاده اند.

برای بررسی اینکه تا چه اندازه شور وشوق درونی یا کنترل درونی بر رشد و پایداری یک شغل مانند آموزش به جنبه های کیفی آن می افزاید ودر مقابل کنترل بیرونی یا برنامه های تحمیلی از اشتیاق یا مسئولیت پذیری شخص می کاهد می توانیم خطی را درنظر بگیریم که در یک سر آن آزادی فعالیت ودر انتهای دیگر محور

،اجبار قرار دارد .با انتخاب سؤالات قدرت مند و به جا می توانیم میزان رضایتمندی اشخاص را نسبت به شغل (انتخابی/تحمیلی)مورد ارزیابی قرار دهیم.

یکی از الگوهای عملکرد شخصی بر این باوراست که شادی یا حالت "سیلان" زمانی رخ می دهد که به شدت بر فعالیتی

متمرکزیم. فعالیتی که خودمان انتخاب کرده ایم ، به این معنا که:.

نه از سر ملالت آن را انتخاب کرده ایم که برایمان انگیزه بخش نباشد و نه از سر کلافکی به آن تن در داده ایم که بیش از حد برایمان طاقت فرسا باشد و هدفی روشن دارد و بلافاصله بازخورد دریافت می کند(کروگروس و چیلر،۱۳۹۴،ص ۵۰).

همچنین با در نظر گرفتن اجبار، توانایی ، تمایل می توانیم به ارزیابی و سنجش علاقه مندی یا نارضایتی ازیک شغل بپردازیم .به این صورت می توانیم فکر کنیم که چه می خواهیم؟ تا چه اندازه قادر به انجام خواسته خود هستیم؟ چه کاری را می توانیم انجام دهیم؟آیا کاری را که توان انجام دادنش را داریم دوست داریم و در نتیجه اگر نمی توانیم کاری را انجام دهیم برای آن تلاش کنیم.(همان منبع . ص۶۸).

۱,۲,۶,۳.اهداف و نحوه تنظیم پرسشنامه

سؤالات پرسشنامه با توجه به سنجش اهداف کلیدی زیرانتخاب شد ه اند.

سؤال یک- کنترل بیرونی و تحمیل

سؤال دو –سنجش توانایی

سؤال سه-تمایلات

سؤال چهار – اشتیاق

سؤالات یک و چهار در دوسر محور میزان اشتیاق درونی از یک طرف واز سوی دیگر خواست ،توقع یا تحمیل بیرونی و دریک کلام عدم اشتیاق را نشان می دهند. وتوجه به پاسخ های ارائه شده به این دو سؤال می تواند معنا دار باشد.

برای هر سؤال نمراتی از یک تا ده در نظر گرفته شده است که در ده ستون نشان داده شده اند. سؤال یک به لحاظ نمره دهی وقضاوت حالت استثناء دارد. زیرا نمره یک به معنای بیشترین آزادی یا کنترل درونی و نمره ده به منزله بیشترین فشاریا کنترل بیرونی است.بقیه سؤالات از یک تا نمره ده به ترتیب افزایش توانمندی ،تمایل و اشتیاق را نشان می دهند.

از پاسخ دهندگان خواسته شده تا :

برای به هیچ وجه صدق نمی کند ،کمترین نمره یعنی یک را درنظر بگیرند.

برای کاملاً صدق می کند ،بیشترین نمره یعنی ده را درنظر بگیرند.

برای شدت و ضعف از نمرات بین یک تا ده استفاده نمایند.

۲,۲,٦,۳.تحلیل و استنتاج یافته ها

اعدادی که در جدول، مقابل هر پرسش قید شده نمایانگرتعداد نفراتی است که به پرسش مزبور نمره یکسان داده اند.

خط عمودی که نمرات چهار و پنج را از هم جدا می سازد معنا دار است .با یک نگاه ساده متوجه می شویم که در پاسخ به سؤال یک تعداد ۵۴نفر از معلمان در سمت چپ این مرز قرار دارند وبا گرایش به اعلام نوعی نارضایتی موردارزیابی قرار می گیرند.حال آنکه در سه پرسش بعد از سؤال ۵تا ۱۰ بیشترین نمره را حک نموده اند.

نکته قابل تأمل مقایسه پاسخ های پرسش های یک و چها راست ۱۴۸ نفر از معلمان ،در سؤال آخر نمرات خود را در رتبه های پنج به بعد قرار داد ه اند که نشانگر شرایط خوبی است اما وقتی تعدادی از این افراد را در زمره ۵۴ نفری می بینیم که در پاسخ به سؤال اول در پنج مربع آخر قرار دارند سایه عدم رضایت از کنترل بیرونی ظاهر می گردد.دراینجا به یک پارادوکس و تعارض می رسیم وآن این است که به هنگام پاسخ، کدام علل یا عوامل تحمیلی مسبب ثبت چنین نمراتی شده اند که علی رغم اشتیاق درونی عده ای در چنبره آموزش غیر کیفی گرفتار آمده اند .همین تحلیل و مقایسه را با پاسخ به سؤالات دو وسه در مقایسه با سؤال یک می توان مطرح نمود .(نگاه کنید به جدول شماره ۱). بدیهی است این نکته می تواند مبنای پژوهش کاملتری قرارگیرد .همینطور رابطه سطح مدرک تحصیلی ،حوزه های جغرافیایی اشتعال ، پایه های مختلف تحصیلی ،ودریافت

متفاوت حقوق می تواند به وضوح هرچه بیشتر جنبه های پوشیده قضاوت های نهفته دراین پژوهش مدد رساند (که از حوصله این مقاله خارج است.)

نمره یک و ده به عنوان کمترین و بیشترین نمره در سه پرسش دو تا چهار می توانند ارزیابی وتحلیل را رساتر بیان نمایند.بدیهی است این سیر نگاه و تحول در پرسش یک از نمره ۱۰ به ۱،بارز می گردد.

با درنظر گرفتن بیشترین نمره از ۱ تا ۵ برای سوال ۱ و از ۶ تا ۱۰ برای سوالات ۲ ، ۳ ، ۴ وتبدیل نتایج به درصد متوجه می شویم که درصد کنترل درونی نسبت به سایر داده ها پایین تر است .همچنین تمایلات و خواست با ۸۶٪ به پاسخ های سوال ۱ نزدیکتر است و این نشان میدهد که میزان رضایتمندی شغلی در این دو حالت وضعیت پایین تری را داراست و چنانچه تنها بالاترین نمره یعنی ۱۰ را برای سه سوال آخر در نظر بگیریم ۴۵ نفر یا تنها ۲۹٪ از افراد به سوال ۳ که میپرسد کارها و وظایف معلمی چه قدر با تمایلات و خواست من مطابقت دارند نمره ده داده اند.که این کاهش متوجه کنترل بیرونی وبه ضرر کنترل درونی است و بدیهی است که قابل تعمق میباشد.

جدول شماره ۱ –نتایج کمی پاسخهای آزمودنی ها به سؤالات چهارگانه

نتیجه گیری

صلاحیت معلمی از یک طرف به اصول پایدار وکلی مانند شناخت ،مهارت و نگرش تکیه می زند واز طرف دیگر متأثر از حوادث و نیازهای در حال تغییر ،با ضرورت ارتقاء روبروست.کلاس درس پایگاهی است که معلم ،برای ایفای نقش آنرا تصرف میکند. واگذاری این پایگاه از طرف سیستم کلان و ملی با نگاه جهانی و همبستگی با جامعه بشری و توصیه های مشترک و قابل فهم همراه است .

در این مقاله نه تنها توجه به اصول کلی ،که درک چرایی و اعتبار آن ها مورد مداقه قرار گرفته است . کسب تجربه برای معلم یک ضرورت آشکار است ، فراتر از آن واکنش به تجربه ،نحوه و چگونگی یاد دهی –یادگیری از نکات جدی و هدفمند این پژوهش است .این نکته معلم را به درک"خودآگاهی " و حفظ "هوشیاری " مستمر فرا می خواند .این استمرار در جایی است که محتوا و دانش آموز با معلم ،پیوستاری همپوش را به وجود می آورند . فرایند یاد دهی – یاد گیری چرخه ای تکراری نیست بلکه مسیر بسط و گسترش و توسعه را می پیماید .در این فضا معلم می تواند به عنوان مجری از یک طرف واز سوی دیگر مانند ناظربه رفتار و عملکرد خویش بنگرد و همانند یک شاگرد براساس انتخاب ،تمایل و اشتیاق درونی برای یادگیری و ارتقاء شایستگی

های لازم مبادرت ورزد . با تکیه بر این دریافت های نظری ،دیدگاه آموزش کیفی و معلم کیفی در یک بافت منسجم همراه و مطرح گردیده است . کیفیت به معنی انجام بهترین کار از طرف معلم و مستلزم تلاش و زمان

	نمره / سؤال	۱	۲	۳			۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	وظایف من به عنوان معلم چقدر بر من تحمیل شده اند،یا برایم دشوارند؟	۶۵	۱۶	۶			۹	۱۴	۸	۱۶	۱۶	۰	۰
۲	کارها و وظایف معلمی ام چقدر با توانایی هایم تناسب دارند؟	۱	۱	۳			۳	۴	۴	۱۷	۲۴	۳۱	۶۲
۳	کارها و وظایف معلمی ام چقدر با تمایلات و خواست من مطابقت دارند؟	۳	۱	۰			۰	۱۶	۵	۸	۳۶	۳۷	۴۴
۴	برای حل مشکلات حرفه ای خود تا چه اندازه با اشتیاق عمل می کنم؟	۱	۰	۰			۱	۳	۳	۱۵	۲۹	۳۱	۶۷

کافی برای اوست . برای اینکه بهترین کار را تصویر سازی نموده باشیم ، خطوط و رئوس دیدگاههای کلان و چشم اندازهای جهانی مانند برنامه "آموزش برای همه" ازطرف یونسکو و یا مطالعات علمی آژانس اروپایی توسعه و نیازهای اختصاصی آموزش و پرورش پیش روی قرار گرفته است .این مقاله به ۱۵۰ تن از دبیران و معلمان فراخوان داده است تا با پاسخ گویی به چهار سؤال ،توانایی ،تمایل و اشتیاق خویش را در رابطه با شغلشان مورد ارزیابی قرار دهند .این واژه ها به کنترل درونی و انتخاب آگاهانه اشاره دارند. زمانی که معلمان در معرض پرسش دشواری شغل و تحمیل شرایط از بیرون قرار گرفته اند نتوانسته اند از دیدگاه منفی خود چشم پوشی

نمایند .در حقیقت تعدادی از آنان به ضرورت حل این تعارض حکم داد ه اند که اگر معلم نباید از کنار" دلسردی" شاگردانش در کلاس درس ساده بگذرد، لزوماً بانیان امور آموزشی و سیستم های ملی و کلان نیز باید به تسهیل شرایط و زمینه برای او بپردازند و البته این مقاله به درونی سازی ارزش ها و کسب شایستگی از طرف معلمان به عنوان یک اصل بی قید و شرط می نگرد.

۵. منابع

آقازاده ،محرم (۱۳۹۰).*راهنمای روش های نوین تدریس* ،چاپ ششم .تهران :آییژ.

ابراهیم زاده،عیسی(۱۳۸۲). *فرایند یاددهی –یادگیری و دانشگاههای باز و از راه دورآینده* . فصلنامه پیک نور،سال اول ،شماره ۲ ،دانشگاه پیام نور.

الیس، سوزان والن ،سوزان(۱۳۸۴) .*آشنایی با یادگیری از طریق همیاری* ،مترجمان طاهره رستگار،مجید ملکان.تهران: نی.

اعرابی ،سیدمحمد وموسوی ،سعید(۱۳۸۹).*استراتژی دانش* .تهران :مهکامه .

بانت ،آلن ،جی . وهنز،استفن (۱۳۸۶).*برنامه ریزی استراتژیک منابع انسانی* ،ترجمه سید محمد اعرابی وسعید موسوی ،تهران :دفتر پژوهش های فرهنگی.

شهید ثانی (۱۳۹۴) *آداب تعلیم وتعلم دراسلام*. ترجمه و تحریر ازسید محمد باقرحجتی.تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی

شارع پور،محمود (۱۳۹۰). *جامعه شناسی آموزش وپرورش* ،تهران : سمت.

شهرتاش، فرزانه و دیگران(۱۳۸۶). وزارت آموزش وپرورش ،سازمان پژوهش وبرنامه ریزی آموزشی،دفتر برنامه ریزی و تآلیف کتاب های درسی.

کروگروس ،مایکل و چپلر رومن، کتاب تصمیم ۵۰الگو برای تفکر راهبردی ،مترجم مریم مقدسی ،تهران ،انتشارات ققنوس

گلسر،ویلیام (۱۳۹۰). *تئوری انتخاب* ، مترجم علی صاحبی .تهران:سایه سخن.

ملکی ،حسن(۱۳۸۰).*صلاحیتهای حرفه معلمی* . تهران : مدرسه.

میرلوحی ،سیدحسین(۱۳۸۲).*کلیات علم تدریس* .تهران:دانشگاه شهید رجایی.

فلاحیان، ناهید ؛آرام ،محمد باقر ونادری، مریم، (۱۳۸۹) *روش آموزش مطالعات اجتماعی* ، وزارت آموزش وپرورش ،سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ،دفتربرنامه ریزی وتألیف کتاب های درسی.

Brookhart, Susan M.B, William. Load man (1995), *perspective on teacher - assessment goals and their associated methods*, Ablex publishing corporation U.S. A .

Covey. Stephen, (2013). *THE 7 HABITS OF HIGHLY EFFECTIVE PEOPLE* By Simon & Schuster, New York.

Coombs. P, the world crises in education, the view from the Eighties . Oxford, 1985

Daniela Linda,(2016) .*selected paper of the association for education in Europe* ,ISBN, LATVIJAS university.

Freeman Donald (1989), *teacher training development and decision making a model of teaching and related strategies for language teacher education*. U S , I s s n 0039-8322.

Gohn , Benjamins B. v. (2000).*Developing translation competence* , Philadelphia .USA.

Guskey, Thomas R. ,2002, *professional development and teacher change* ,publishing Taylor & Francis group.

Longman, American Dictionary,(2003), legoprint . S.P.A, Italy.

Oxford, Dictionary,(2006),oxford, New York.

SCOPE, *excellent teachers for each and every child , a guide for state police* , December 2013.

Worn & hop, *quality education and the key role of teachers*, UIF Fredriksson, education intemathonal,2000.

ارزیابی دانشجویان از شاخصه های اخلاق حرفه ای در استادان دانشگاه فرهنگیان

زهره مشکی باف مقدم[۱]، فاطمه طلائی بیمرغی[۲]، عاطفه صلواتی[۳]

چکیده

امروزه مهم ترین متغیر در موفقیت سازمان ها را , اخلاق حرفه ای دانسته اند چرا که اخلاق حرفه ای ,تاثیر چشم گیری بر روی فعالیتها و نتایج سازمان دارد. با توجه به رسالت دانشگاه فرهنگیان و اهمیت اخلاق حرفه ای در تربیت معلم، تلاش نمودیم شاخصه های اخلاق حرفه ای را، در این سازمان بررسی نماییم. جامعه آماری در این مقاله، دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی و جامعه ی نمونه دانشجویان ۱۱ رشته ی دبیری، مشاوره و علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، سال تحصیلی ۹۵-۹۶ می باشد. روش نمونه گیری تصادفی- طبقه ای و براساس جدول مورگان متناسب با حجم جامعه ۳۰۰ نفر بود. تحقیق از نوع توصیفی به روش پیمایشی و ابزار تحقیق، پرسشنامه بومی سازی شده محقق ساخته بود. روایی پرسشنامه از طریق تحلیل محتوا و اعتبار آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد و تحلیل تجمیعی داده ها در نرم افزار spss محاسبه و نتایج تفسیری آن بیان شد. در حوزه های معرفتی، رفتاری، گفتاری و ظاهری اساتید مورد بررسی قرار گرفتند. در بعضی از شاخصه ها نتایج بدست آمده رضایت بخش نبود اما در حوزه معرفتی, استادان در شاخصه های توجه به معنویات و امر خودسازی، در حد بسیار بالا ارزیابی گردیدند. در حوزه ی رفتاری اساتید در دو مولفه ی نظم و انضباط و رازداری، در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند. در حوزه ی گفتاری استادان در مولفه ی اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند و در حوزه ی ظاهری از لحاظ دو مولفه یعنی لباس و پوشش و بهداشت شخصی در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند.

واژگان کلیدی: اخلاق، اخلاق حرفه ای، اساتید، دانشگاه فرهنگیان

---

[۱]عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و مدیرگروه علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد
z.mmoghadam@gmail.com –نویسنده مسئول
[۲]دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهدFtalaeib@gmail.com
[۳]دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهدa.salavati74@gmail.com

مقدمه

از مهم ترین متغیرهای موفقیت یک سازمان اخلاق حرفه ای[1] است. موضوع اخلاق تدریس در میان مسلمانان از قرن سوم هجری مورد توجه قرار گرفت. محمد بن سحنون، نخستین کتاب را در این زمینه با عنوان «آداب المتعلمین» به نگارش در آورد؛ از آن پس نیز کتب و مقالات مختلفی در این باره نوشته شده است، اما حجم آن ها در مقایسه با آثار لاتین به خصوص در چند دهه اخیر بسیار اندک است.[2]

در بین کتب اسلامی- شیعی نوشته شده در خصوص اخلاق تدریس، کتاب «منیه المرید فی ادب المفید والمستفید » شهید ثانی به رغم گذشت چهار قرن جایگاه ویژه ای دارد.[3]

از معدود تحقیقات انجام شده در موضوع اخلاق در این حوزه می توان به بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی توسط اعضای هیئت علمی (آراسته، حمید رضا، نوه ابراهیم،عبدالرحیم،مطلبی فرد،علیرضا،دانشگاه های دولتی شهر تهران، فصلنامه راهبرد فرهنگ،۱۳۸۹ سال دوم و سوم، شماره های ۸و۹)، جایگاه اخلاق حرفه ای در تدریس (اله ویسی، گه شین، تاملی بر آرا و دیدگاه های اساتید دانشگاه کردستان، اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده نگری، کار آفرینی و صنعت در آموزش عالی اردیبهشت ۱۳۹۰، سنندج) و ضرورت توجه به مسائل اخلاقی (مطلبی فرد، علیرضا، آراسته حمید رضا، خنجرخانی، مروارید ، صفایی، سعید، فصلنامه برنامه ریزی درسی در آموزش عای ،۱۳۹۰) و بررسی مولفه های اخلاقی تدریس (Murray.H.Gillese.E. Lennon.M. Mercer.P.and Robinson.(1996)) اشاره کرد.

بیان مساله:

پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا اساتید دانشگاه فرهنگیان به عنوان پیش گامان تعلیم و تربیت و متولی آموزش و تربیت معلمان کشور، خود، مولفه های اخلاق حرفه ای را دارا می باشند تا به دانشجو معلمان آموزش دهند و در نهایت به شکل شبکه ایی در سطح جامعه تسریع پیدا کند؟ آیا باید در این مورد دقت نظر بیشتری صورت گیرد؟ آیا می توان الگویی برای اخلاق حرفه ای معلم استخراج نمود؟

تعاریف نظری:

[1].Professional Ethics

[2]«ر.ک: قراملکی ،۱۳۸۵، ۱۰۳»
[3]«ر.ک: قراملکی، ۱۳۸۸، ۵۲»

اخلاق:

«اخلاق» جمع «خَلق» بر وزن عَقل و «خُلُق» بر وزن اُفُق است. این واژه در اصل به یک ریشه باز می گردد؛ خَلق به معنی هیئت و شکل صورتی است که انسان با چشم میبیند و خُلُق به معنی قوا و سجایا و صفات درونی است که با چشم دل دیده می شود». (طباطبائی، المیزان، جلد۱، ۳۶۸) بنابراین می توان گفت: «اخلاق مجموعه ی صفات روحی و باطنی انسان است». به گفته بعضی از دانشمندان، گاه به بعضی از اعمال و رفتاری که از خلقیات درونی انسان ناشی می شود، نیز اخلاق گفته می شود(اولی اخلاق صفاتی است و دومی اخلاق رفتاری).[1]

علامه طباطبائی صاحب تفسیر المیزان می فرمایند: «علم اخلاق عبارت است از فنی که پیرامون ملکات انسانی بحث می کند، ملکاتی که مربوط به قوای نباتی و حیوانی و انسانی اوست برای این هدف بحث می کند که فضائل را از رذائل جدا سازد. یعنی این علم می خواهد معلوم کند که کدام یک از ملکات نفسانی انسان خوب و نیک و مایه کمال و فضیلت اوست و چه ملکاتی بدون رذیله و مایه نقص اوست تا آدمی بعد از شناسایی آن ها، خود را با فضائل آراسته سازد و از رذایل فاصله گیرد. پس غایت و هدف علم اخلاق شناخت فضیلت ها و چگونگی به کارگیری آن ها در جهت تزکیه نفس و شناخت پلیدی ها به خاطر پاک کردن نفس از آن هاست به همین جهت علم اخلاق را علم سلوک یا تذهیب اخلاق یا حکمت عملی نامیده اند». (شهبازی، ۱۳۹۱، ۳۴)

حرفه:

«فعالیت تولیدی و آباد گرانه که به ازای مزد (نقدی یا جنسی) با میل و اراده و به نحو حرفه مند صورت میگیرد». (قراملکی، همکاران، ۱۳۸۶، ۱۲) «چادویک، در مقاله "اخلاق حرفه ای" در دایره المعارف فلسفی روتلج می نویسد: "واژه حرفه با معانی گوناگونی به کار می رود. حرفه در معنای وسیع کلمه صرفا به معنای شغل شخص است اما در معنایی محدودتر، به نوع خاصی از فعالیت اشاره می کند که: اولا شخص، همراه با آن دارای موقعیتی خاص می شود و ثانیا با اصول اخلاقی خاصی گره خورده است. به طور سنتی، حرفه با یک دانش و آگاهی وسیع(که میزان مهارت در آن، معین کننده درجه شخص در میان درجات مختلف حرفه است، لااقل به طور جزئی)و یک وضع ایده آل خدمت مشخص می شود». (انجمن کتابداران قم،اسفندیاری مقدم،۱۳۹۲، ۱۸)

اخلاق حرفه ای:

[1] «ر.ک: شهبازی،۱۳۹۱، ۱۳۱»

«در فرهنگ علوم رفتاری، اخلاق حرفه ای، رشته ای از دانش اخلاق تعریف شده است که روابط شغلی را مورد مطالعه قرار می دهد». (انجمن کتابداران قم،اسفندیاری مقدم، ۱۳۹۲، ۱۹)

با توجه به تعریف اخلاق و حرفه، اخلاق حرفه ای، حوزه ای تخصصی در دانش اخلاق است که مسئولیت های اخلاقی بنگاه ها و مشاغل و نیز تحلیل مسائل اخلاقی در کسب و کار را بیان می کند و در حل مشکلات اخلاقی در کسب و کار نقش عملیانی دارد. [۱]

اخلاق حرفه ای با بررسی تکالیف و مسائل اخلاقی در یک حرفه، فرد را، با کشف مجموعه ای از مسئولیت ها و رابطه ها، در راستای ایفای صحیح حرفه ی خویش هدایت می نمایند. [۲]

حوزه های اخلاق حرفه ای اساتید:

الف)حوزه ی شناختی- معرفتی

به فرموده ی امام صادق (ع): «العاملُ عَلی بصیرةٍ کَالسّائر علی غیرِالطریق لا یَزیدُهُ سُرعةُ السِّیرالی بعداً» (اخلاق تدریس به نقل از کلینی، جلد۱، ۴۳) هرکه از روی ناآگاهی و عدم بصیرت عملی را انجام دهد، به مثابه ی کسی است که در غیر راه مقصود در حال حرکت است و چنین شخصی هرچه سریعتر حرکت نماید، بیشتر از مقصد اصلی دور خواهد شد. از این رو یک استاد باید اندیشه ها و باورها ی خود را ارتقا دهد.

ب)حوزه ی رفتاری

حوزه ی رفتاری شامل مولفه هایی چون رعایت تواضع و فروتنی، انتقاد پذیری، امانت داری، صداقت، عدالت و ... می باشد که جز مهم ترین سجایای اخلاقی هستند، اساتید باید به عنوان الگویی مناسب برای دانشجویان دارای این مولفه ها باشند.

ج)حوزه ی گفتاری

علی (ع) می فرمایند: «رُبَّ کلامٍ انفَذ مِن سِهامٍ» (اخلاق تدریس به نقل از غررالحکم، ۲۰۹)چه بسیار سخنانی که نافذتر از تیرها ست. به جهت اهمیت کلام و امور مربوط به آن و از آنجا که سلاح یک معلم پس از عمل و رفتار، گفتار و فحوای کلام اوست، به امور در زمینه گفتار باید توجه گردد.

د)حوزه ی ظاهری

[۱] «ر.ک: فرمهینی فراهانی، اشرفی، ۱۳۹۳، ۶۷»
[۲] «ر.ک: قراملکی،۱۳۸۵، ۷۳»

از آنجا که تمامی حرکات و سکنات یک معلم بخشی مهم و تاثیرگذار در امر تعلیم و تربیت محسوب می شود و به منزله درسی عملی برای فراگیران است، از این رو رعایت حسن ظاهر، امری بسیار ضروری و اجتناب ناپذیر می نماید.[1]

تعریف عملیاتی:

دراین تحقیق به مجموعه ای از ویژگی های اساتید دانشگاه فرهنگیان در رابطه با حرفه خود شامل موقعیت های عمل و عکس العمل که براساس ۴ حوزه ی شناختی- معرفتی، حوزه ی رفتاری، حوزه ی گفتاری و حوزه ی ظاهری در پرسشنامه محقق ساخته مورد سنجش قرار گرفته است، اخلاق حرفه ای می گوییم.

روش و ارائه تحقیق:

داده های پژوهشی این مقاله از طریق مطالعه ی اسنادی و انجام پژوهش پیمایشی با هدف ارزیابی شاخصه های اخلاق حرفه ای اساتید دانشگاه فرهنگیان جمع آوری شد. برای پرکردن پرسشنامه براساس جدول مورگان از ۷۰۰ نفر دانشجو معلم پردیس شهید هاشمی نژاد به ۲۴۸ نفر از آن ها به طور تصادفی پرسشنامه داده شد. ۲۱۰ پرسشنامه جمع آوری شد، ۲۳ پرسشنامه مخدوش یا ناتمام برگشت و ۱۵ پرسشنامه برنگشت.

جامعه آماری و جامعه نمونه :

جامعه آماری در این مقاله، دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی هستند که با توجه به شرایط اجرای تحقیق جامعه ی نمونه دانشجویان ۱۱ رشته ی دبیری، مشاوره و علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد می باشد.

ابزار گردآوری اطلاعات:

ابزار جمع آوری اطلاعات در این مقاله پرسشنامه ای محقق ساخته است. برای تهیه این پرسشنامه از پرسشنامه های معتبر "شناسایی مولفه ها و استانداردهای اخلاق حرفه ای تدریس برای اساتید معارف اسلامی" و "ارزیابی میزان رضایت مندی دانشجویان از آموزش توسط اساتید در دانشگاه آزاد کرج" استفاده شد. سپس براساس محتوای این مقاله بومی سازی شد. این پرسشنامه حاوی 49 سوال

[1] «ر.ک:امیدوار، ۱۳۸۶، ۲۲»

که در برگیرنده مولفه های اخلاق حرفه ای می باشد. روایی پرسشنامه توسط ۲استاد علوم تربیتی و ۱ استاد اخلاق تایید گردید. پایایی تحقیق از روش آلفای کرونباخ محاسبه و عدد۰.۹۶۴ به دست آمد که نشانگر قابل قبول بودن پایایی پرسشنامه است. تحلیل تجمیعی داده ها در نرم افزار spss محاسبه و نتایج تفسیری آن بیان شد.

متن مقاله:

با بررسی انجام شده اخلاق حرفه ای در چهار حوزه ی:

الف)حوزه ی شناختی- معرفتی شامل مولفه های نیت، توجه به امر خودسازی، حلم و شکیبایی و صبر و استقامت، پرهیز از تعجیل در قضاوت ها، برداشت ها و اقدامات، لزوم شناخت مخاطبین، آشنایی با مقتضیات زمان و مکان، جلب محبت متعلم، خلاقیت، هنر خوب شنیدن، لزوم تحقق و تعلم برای استاد، توجه به معنویات، رعایت اصل تدریج در خواست ها، توجه به فضای کلاس و تنوع و تفریح، دانش ارزشیابی و نحوه ی کاربرد آن.

ب)حوزه ی رفتاری شامل مولفه های رعایت تواضع و فروتنی، انتقاد پذیری، امانت داری، وفای به عهد، صداقت، نظم و انضباط، عدالت، روحیه ی مشارکت و همکاری، برقراری ارتباط مناسب و موثر، تنبیه و تشویق به جا.

ج)حوزه ی گفتاری شامل مولفه های رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام، اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست، دارا بودن فن بیان، اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر، پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب ثنا.

د)حوزه ی ظاهری شامل مولفه های لباس و پوشش و بهداشت شخصی

تقسیم بندی شد.

هرمولفه در ذیل به تفکیک بیان می گردد:

الف)حوزه ی شناختی معرفتی

۱. نیت

اولین نکته قابل توجه در حوزه ی معرفتی، مسئله ای فراگیر نسبت به تمامی انسان ها است و آن عبارت است از "اخلاص در نیت" که به دلایل متعددی چون ریا و... قابل سنجش نیست.

۲. توجه به امر خودسازی

بر همه مومنین عموما بر معلم لازم است که روح و نفس خود را از صفات رذیله و زشت چون: تکبر و عجب، ریا و حسد، دروغ و غیبت، حرص و طمع و... تخلیه و پاکسازی نمایند و از ارتکاب

محرمات و در صورت امکان از مکروهات نیز خودداری کنند و روح را با فضائل اخلاقی: اعتماد به خدا، عفت نفس، تواضع و حسن خلق و... آراسته گرداند.[۱]

۳. حلم و شکیبایی و صبر و استقامت

معلم به عنوان هدایتگر نسل جوان باید بداند وظیفه ای که برعهده گرفته، وظیفه ی سخت و پر مشقت است؛ لذا جهت نیل به موفقیت باید شکیبایی پیشه کند.

۴. پرهیز از تعجیل در قضاوت ها، برداشت ها و اقدامات

حضرت علی (ع)می فرمایند:" لا تعجلوا الامر قبل بلوغه فتندموا " (اخلاق تدریس به نقل از تحف العقول، ۱۱۰) در کارها قبل از آن که وقت آن ها برسد عجله نکنید، زیرا موجب پشیمانی است.

منظور از پرهیز از تعجیل در قضاوت ها و برداشت ها، تنها"تعجیل در برداشت" از سخنان متعلمین نیست؛ بلکه هرگونه رفتار، گفتار، وضعیت ظاهراو، مانند انواع خاص پوشش، مدل های مختلف مو، نحوه ی حجاب و... را در بر می گیرد و این نکته قابل اهمیت است که یک استاد حاذق نباید در قضاوت ها و انواع عکس العمل های خویش از "پیش فرض ها" که چه بسا از نگرشی غلط ناشی شده، بهره گیرد. [۲]

۵. لزوم شناخت مخاطبین

«پیامبر(ص) فرمود:«کُن کَالطَّبیبِ الشَّفِیقِ الَّذِی یَدَعُ الدَّواءَ حَیثُ یَنفَعُ= همچون پزشک دلسوز باش، که او همواره دارو را در شرایط مناسب اعمال می کند».

چنانچه یک طبیب ماهر در درجه ی اول نوع بیماری را مورد شناسایی قرار می دهد و به دنبال آن به درمان می پردازد،

یک استاد کامل هم باید چنین عمل کند و آن وقتی ممکن است که اطلاعاتی را از ساختار روانی افراد تحت تعلیم و تربیت خویش داشته باشد، بدین دلیل که مردمان گرچه همگی دارای یک روح الهی هستند(و نَفَختُ فیهِ مِن رُوحی) و ازیک پدر و مادرند، ولی ویژگی های روحی و روانی مختلفی دارند، چون درختانی که از یک آب و خاکند ولی میوه های متنوعی بار می آورند.[۳]

۶. آشنایی با مقتضیات زمان و مکان

محیط پیرامون هرشخص در او اثر می گذارد، لذا معلم با آگاهی دقیق از شرایط موجود میتواند در امر تعلیم و تربیت موفق ترعمل نماید.

---

[۱] «ر.ک: نوری، وفا، ۱۳۷۰، ۱۳»
[۲] «ر.ک: امیدوار،۱۳۸۶، ۴۷ و ۴۸»
[۳] «ر.ک: نوری، وفا، ۱۳۷۰، ۷۵»

۷. جلب محبت متعلم

در امر یادگیری هر دریافت ذهنی همواره مبتنی بر دو پایه ی درک عقلی و احساس عاطفی است، لذا اساس یادگیری بر محور احساس خوشایندی و ناخوشایندی استوار است و هر آموزشی، همراه با احساسی خوشایند پایدار و اگر با آن همراه نباشد، ناپایدار خواهد بود.[۱]

۸. خلاقیت

در آموزش خلاقانه، معلم از روش های نوین برای ارائه مطالب استفاده می کند و فراگیرنده خود، نقش فعال ایفا می نماید و استفاده از روش های آموزش خلاق سبب افزایش میزان یادگیری دانش آموزان می گردد.

۹. دارا بودن دانش فنی تدریس و کاربرد آن در کلاس درس

عمده ترین وظیفه ی یک معلم تدریس است، آنچه که در این باب مهم و قابل دقت است روش تدریس است، یعنی استاد چگونه و از چه راه هایی معلومات و نظریات خود را به سرعت و آسانی و به گونه ای که برای همگان قابل درک باشد، تفهیم نماید.[۲]

۱۰. هنر خوب شنیدن

"حسن استماع" به معنای خوب شنیدن سخنان فراگیران و تامل در زوایای پنهان کلام ایشان است. این امر علاوه بر مصون نگه داشتن گوینده از بسیاری از آفات، موجب افزایش اعتماد به نفس متعلم، تقویت روحیه ی نقادی وی و نیز موجب ایجاد شخصیت در وی می گردد.[۳]

۱۱. لزوم تحقق و تعلم برای استاد

معلم باید علاوه بر آموزش فراگیران خود نیز در جهت کسب علم و دانش گام بردارد. [۴]

۱۲. توجه به معنویات

یکی از نیازهای جدی هرشخص، " توجه به امور معنوی و فرانبوی" است . معنویات غذای روح انسان هاست. وظیفه هر معلم دلسوزی این است که نخست خود در این زمینه گام های جدی بردارد و سپس متعلمان را در این جهت و متناسب با رشته های تدریسی هدایت کند و زمینه های ارتباط معنوی خود و متعلم را با خالق مهربان و هادیان معصوم خویش (ع) فراهم اورد.[۵]

۱۳. رعایت اصل تدریج در خواست ها

---

[۱] «ر.ک: فرهادیان، ۱۳۸۵، ۳۱»
[۲] «ر.ک: نوری، وفا، ۱۳۷۰، ۹۷»
[۳] «ر.ک: امیدوار، ۱۳۸۶، ۹۴»
[۴] «ر.ک: رشید پور، ۱۳۸۰، ۱۱۸»
[۵] «ر.ک: امیدوار، ۱۳۸۶، ۱۰۳و۱۰۴»

معلم نباید انتظارات بالا و خارج از توان از دانش آموز داشته باشد زیرا موجب تضعیف ارتباط معلم و شاگرد می گردد وهم چنین باید مطالب درسی را به ترتیب ازمرحله ی ساده به مشکل شروع کند.[۱]

۱۴. توجه به فضای کلاس و تنوع و تفریح در کلاس

معلم همواره باید تلاش کند که شاگردانش خسته و کسل نشوند و با سخنان متنوع و نشاط آور آنان را نسبت به درس خواندن مشتاق و علاقمند سازد.[۲]

علی(ع) این مسئله را بدین گونه بیان می کند: «انَّ هذِهِ القُلُوبُ تَمَلّ کما تَمَلّ الابَدانُ فَابتَغوا لَها ظَرائفَ الحِکَم= این دلها در اثر یکنواخت بودن مطالب خسته و کسل می شود همانند بدنها(که از خوردن غذای یکنواخت و از انجام کار یک رنگ خسته می گردند) پس برای رفع خستگی قلب های خود را با لطیفه های حکمت آمیز و جالب تنوع بخشید».(نهج البلاغه حکمت۸۹)

۱۵. دانش ارزشیابی و نحوه کاربرد آن

معلم و فراگیر باید همواره از فرایند یادگیری آگاهی داشته باشند؛ چون یادگیری که یک جریان متصل است زمانی ادامه خواهد یافت که مطمئن شویم جریان یادگیری در بین راه متوقف نشده باشد و همواره، همه در حال یادگیری باشند و از دانسته های قبلی چیزی جا نیافتاده باشد. در عین حال روشن شود که متعلمین تا چه میزان یاد گرفته اند و با طرح چند سوال روند نسبی یادگیری را کنترل کنیم.[۳]

ب) حوزه ی رفتاری شامل مولفه های

۱. رعایت تواضع و فروتنی

امام صادق (ع)فرمودند: «علم و دانش بجویید، و با آن خود را با حلم و وقار زینت دهید تواضع کنید به کسی که تعلیم می دهید(شاگرد) و نسبت به کسی که از او علم می آموزید(استاد) مواضع باشید، چون دانشمندان متکبر و ستمگر نباشید، رفتار باطل شما ارزش مطالب صحیحتان را از بین ببرد.» (نوری،وفا، ۱۳۷۰ ، ۱۴و۱۵)

۲. انتقادپذیری

معلم موفق روحیه ی انتقاد پذیری دارد زیرا تا انتقاد سالمی نباشد، اصلاحات به وجود نمی آید و معلم بسیار نیازمند است، تا انتقاد های سالم متعلمین، معلمین و اعضای اداری و تدریسی مکتب را با سعه صدر بشنود و به فکر تغییر در کاستی هایش باشد.[۴]

---

[۱] «ر.ک: فرهادیان، ۱۳۸۵، ۲۸و۲۹»
[۲] «ر.ک: نوری، وفا، ۱۳۷۰، ۱۰۳»
[۳] «ر.ک: فرهادیان، ۱۳۸۵، ۳۷»
[۴] «ر.ک: نوری، وفا، ۱۳۷۰، ۶۷»

۳. امانت داری

«نمرات، گزارشات حضور و غیاب، صحبت ها و ارتباطات فردی دانشجویان به عنوان مطالب محرمانه تلقی شده و تنها با رضایت دانشجو یا برای امور قانونی دانشگاهی قابل ارائه به دیگری هستند». (ایمانی پور، ۱۳۹۱، ۲۹)

اگر برای آموزه ای، پشتوانه علمی، کم و نادر است این محدودیت باید به وضوح به اطلاع فراگیران برسد. اگر واقعیت و مطلب و موضوعی، تجربی، حدسی یا بالعکس روزآمد است، باید این صفات، عینا به دانشجو و متعلم، منتقل و عنوان شود.[۱]

۴. وفای به عهد

گاه اتفاق می افتد به دلایل مختلف استاد گرامی به دانشجوی خویش وعده هایی می دهد و از آنجا که «رعایت عهود و وعده ها » جز اولین تکالیف هر مسلمان دین آگاه است، رعایت این نکته برای استاد از اهم واجبات خواهد بود. از این قبیل است وعده ی ارفاق در اعطای نمره در مقابل فعالیت علمی دانشجو، ارفاق در نادیده گرفتن بعضی از غیبت های درسی و وعده ی عدم حذف او، وعده ها و قرار ملاقات های از پیش تعیین شده جهت مشاوره و ده ها نوع دیگر از وعده ها و قول هایی که به دانشجو داده شده است.[۲]

۵. صداقت

«یکی از فضایل اخلاقی که در قوام و پایداری یک حرفه نقش دارد، صداقت در گفتار و عمل است.

امام علی (ع) در خطبه ی ۱۰۸ می فرمایند: «هر طلایه داری باید به پیروان خود راست بگوید». صداقت یکی از ارزش های اساسی و محوری در رفتار و اخلاق حرفه ای است و باعث اعتماد مردم به هم می شود».(فرمهینی فراهانی، اشرفی، ۱۳۹۳، ۷۸)

۶. نظم و انضباط

یکی از ملاک های شایستگی معلم توانایی او در اداره کلاس، حفظ نظم و انضباط در میان شاگردان و هدایت یادگیری آنان می باشد.[۳]

۷. عدالت

[۱] «ر.ک: فرهادیان، ۱۳۸۶، ۳۲۲»
[۲] «ر.ک:امیدوار،۱۱۴،۱۳۸۶»
[۳] «ر.ک: سیف، ۱۳۹۳، ۸۶»

معلم نباید در اظهار محبت، توجه و التفات به شاگردان، هنگامی که از لحاظ سن، فضلیت و دینداری با هم برابر باشند تبعیض و تفاوتی قائل شود. چرا که تبعیض و عدم رعایت مساوات در محبت و توجه به آن ها موجب ناراحتی روانی و دلزدگی آن ها از یکدیگر می گردد.[۱]

۸. روحیه مشارکت و همکاری

شاگرد باید فعال باشد، و احساس کند که خود در امر یادگیری سهیم است تا ارتباط برقرار کند.

۹. برقراری ارتباط مناسب و موثر

آدمی باید با مردم طوری برخورد کند که موجب محبوبیت گردد و روز به روز بر وزن اجتماعی و دوستان وی افزوده شود؛ زیرا اگر مردم در برخورد با کسی، سنگینی یا تلخی درک کنند، در دلهایشان نفرت و دلتنگی ایجاد خواهد شد و بالاخره روزی فرا خواهد رسید که همه از او گریزان میشوند و چنین کسی، منفور و مغبوض اجتماع خواهد شد.[۲].

۱۰. تشویق و تنبیه به جا

تشویق و تنبیه یک اصل قرانی است و "بشارت" و "انذار" مفاهیمی هستند که اشاره به اهمیت این ابزار در هدایت افراد دارند. موثرترین نوع تشویق یک عمل، تفهیم فایده آن عمل است زیرا انگیزه ای درونی انسان را به سوی انجام آن عمل سوق می دهد.[۳]

هنگامی که فراگیر، پیش تر از دانش و آگاهی کافی در باره ی مسئله ای برخوردار بوده، لیکن به دلیل وجود مانع یا عارضه ای دچار غفلت شده باشد، در این صورت استاد و مربی می کوشد برای غفلت زدایی از فراگیر، شیوه های تنبیهی را به کار بندد. غفلت زدایی از جمله وظیفه های سنگین استادان و مربیان است؛ زیرا تا غفلتی در کار باشد اموزش و تربیتی حاصل نخواهد شد.[۴]

ج) حوزه ی گفتاری شامل مولفه های

۱. رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام

«معنی احترام به مردم این نیست که مردم را به حدی احترام کند که به تملق و چاپلوسی بکشد؛ بلکه باید هرکسی را به اندازه ی مزایا دینی و اجتماعیش ارزش دهد؛ به بزرگان به اندازه بزرگیشان احترام نماید و دیگران را نیز به رعایت انسانیت آن ها اکرام کند و باز معنی احترام و بزرگداشت مردم نه این است که هرکار ناشایسته ای از هرکه دید، لب فرو بندد و بگذرد». (ارادتی، ۱۳۸۲، ۹۸)

---

[۱] «ر.ک: ایمانی پور، ۱۳۹۱، ۳۰»
[۲] «ر.ک: طباطبایی، ۱۳۸۲، ۹۷»
[۳] «ر.ک: احمدی، ۱۳۸۴، ۱۴۰»
[۴] «ر.ک: رهنمائی، ۱۳۹۰، ۳۰۴»

معلم باید با کرامت نفس با دانش آموزان برخورد نموده و به آنان شخصیت دهد و برایشان اهمیت قائل شود و از صمیم قلب برای شخصیت دانش آموز احترام و ارزش قائل باشد.[۱]

۲. اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست

معلم نباید تیکه پرت کند و القاب زشت و زننده به دانشجویان بدهد، چرا که این امر موجب تضعیف ارتباط استاد با شاگرد می شود.[۲]

۳. فن بیان

معلم حاذق و خبیر باید سخنانش را به زبانی ساده و همه فهم مطرح کند و با استدلال های روان و منطقی، تمامی فراگیران را به سوی حق هدایت کند. بیشترین تاثیرات را می توان در مخاطب از طریق به کارگیری مثال ها و حکمت های حاصل از آن ها و داستان ها و غیره برجا گذاشت؛ آثاری عمیق، باقی و پایدار، شیرین و لذت بخش.[۳]

۴. اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر

یک استاد باید توجه نماید که متعلم را آماج سرزنش ها و نصیحت های خود قرار ندهد؛ چرا که زبان توبیخ و عتاب در امر تعلیم و تربیت کارایی لازم را نخواهد داشت. البته این سخن در مورد افرادی است که هنوز نتوانسته اند در دل مخاطب نفوذ کرده، بر قلب او حاکم شوند و گرنه سرزنش های به جا و به اندازه نسبت به این افراد تاثیر خواهد کرد.

خطرات این اقدام زمانی بیشتر است که این عتاب و سرزنش، درمیان جمع صورت گیرد؛ امام علی (ع) می فرمایند:

نصیحت گری تو در میان جمع ، موجب کوبیده شدن(شخصیت) است.

۵. پرهیز از خودستایی،خودپسندی و حب ثنا

گاه ممکن است استادی با نیت خیر و تنها به جهت معرفی بیشتر توان و تجربیات خود و به انگیزه ی جذب جوان به بیان توانایی های خود بپردازد؛ ولی نا آگاهانه و ناشیانه توانایی های خود را به شکلی افراطی و صریح عرضه نماید که نتایج منفی این عمل بسیار بیشتر از جنبه های مثبت آن خواهد بود. اگر به راستی چنین انگیزه ای در کار است، استاد باید به گونه ای غیر صریح و به گونه ای که موهم خودستایی نباشد ویژگی های خود را بیان کند.[۴]

د) حوزه ی ظاهری شامل مولفه های

---

[۱] «ر.ک: فرهادیان، ۱۳۸۶، ۲۵»
[۲] «ر.ک: فرهادیان، ۱۳۸۶، ۲۷»
[۳] «ر.ک: امیدوار، ۱۳۸۶، ۶۷»
[۴] «ر.ک:امیدوار،۱۳۸۶ ،۱۱۷و۱۲۳»

۱. لباس و پوشش

موضوع پوشش هرچند به ظاهر ساده به نظر می آید، اما در واقع چنین نیست. برخی اساتید می پندارند که باید تنها به لحاظ علمی و اخلاقی آراسته و توانمند باشند و توجه به ظواهر، ازجمله رعایت شان معلمی در پوشش و پیرایش، اهمیت چندانی ندارد. این پندار مسلما اشتباه است. تجربه نشان می دهد که فراگیران درباره ی پوشش اساتید خود دقت و موشکافی خاص دارند و اگر استادی ظاهری ژولیده و نامرتب داشته باشد، از او تاثیر چندانی نمی پذیرند.[۱]

۲. بهداشت شخصی

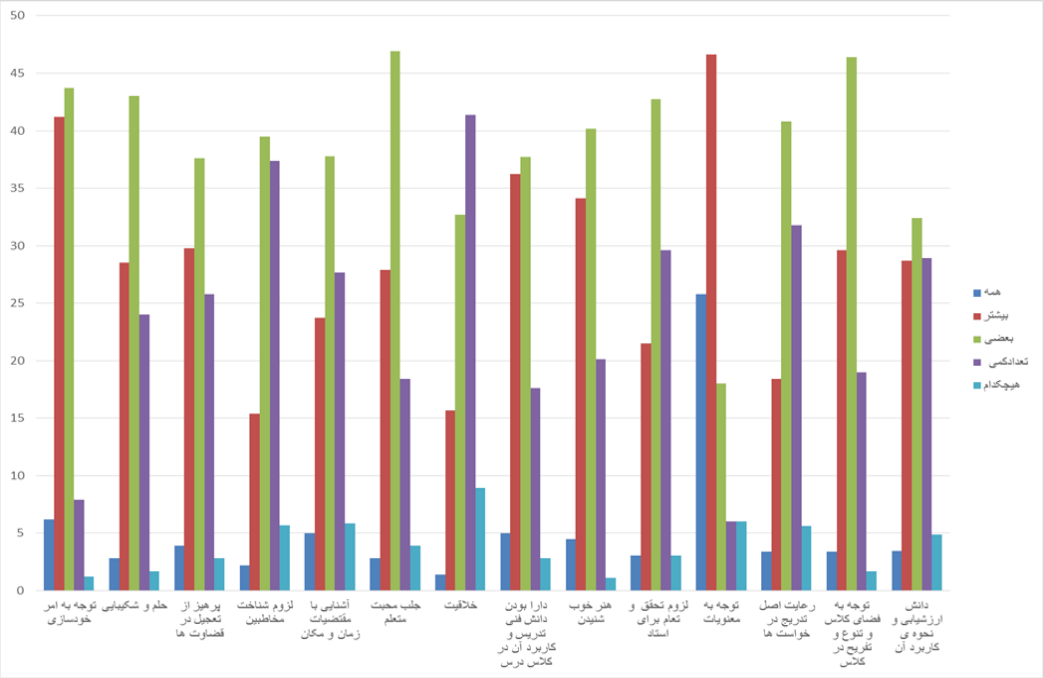
پاکیزگی، یکی از مهم ترین اصول بهداشت است. در آیین مقدس اسلام اهمیت زیادی به این اصل داده شده است. پیغمبر اکرم(ص) فرموده است:" النظافه من الایمان ". اسلام، علاوه بر اینکه به طور عموم به نظافت و پاکیزگی امر میکند، به طور خصوص نیز به هریک از نظافت ها توصیه مینماید؛ مانند چیدن ناخن های دست و پا، ستوردن موهای زاید سر و بدن، شانه زدن مو، روزی چندبار مسواک زدن و... [۲]

بعد از تعیین شاخصه های اخلاق حرفه ای معلم، پرسشنامه ای با ۴۹ سوال طراحی شد و بین دانشجویان جامعه نمونه توزیع گردید و نتایج به دست آمده جهت ارزیابی اساتید مورد تحلیل قرار گرفت.

بحث بر روی نتایج

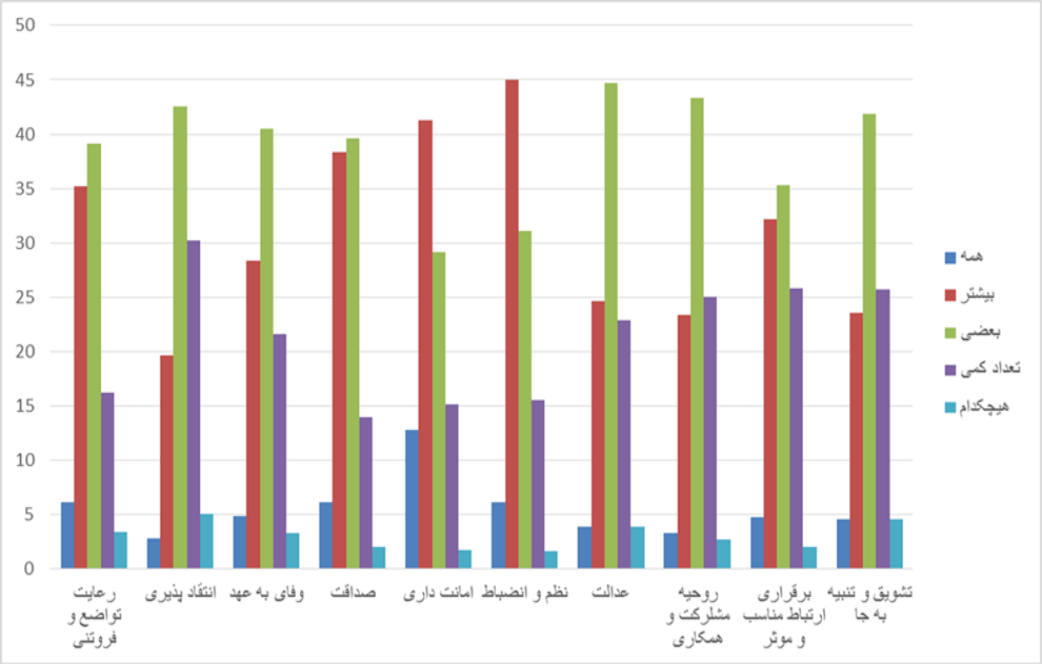
[۱] «ر.ک:شیرزاد، ۱۳۹۱، ۳۸»
[۲] «ر.ک:طباطبایی، ۱۳۸۲، ۸۴»

نمودار۱: مقایسه ی مولفه های حوزه ی معرفتی شناختی



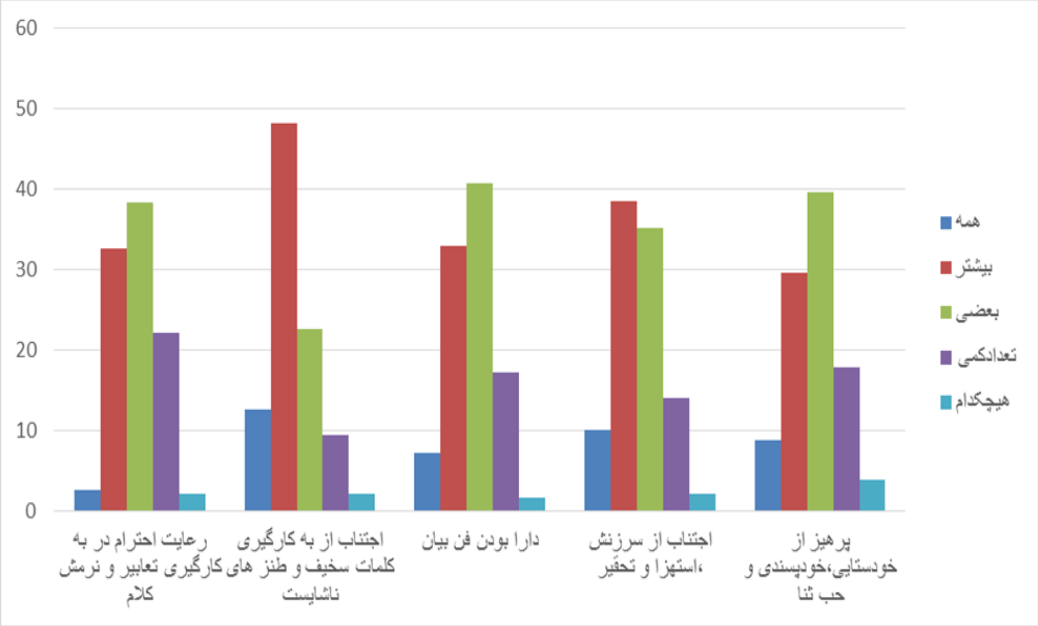
با توجه به (نمودار۱)، در حوزه ی معرفتی شناختی اساتید از لحاظ توجه به معنویات و توجه به امر خودسازی درحد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. مولفه های هنر خوب شنیدن، توجه به فضای کلاس و دارا بودن دانش فنی تدریس در حد مطلوب و مولفه های حلم و شکیبایی، جلب محبت متعلم، لزوم تحقق و تعلم، اصل تدریج در خواست ها، پرهیز از تعجیل در قضاوت ها، توجه به مقتضیات زمان و مکان و دانش ارزشیابی در حد نسبتا مطلوب ارزیابی گردید؛ اما دو مولفه ی لزوم شناخت مخاطبین و خلاقیت در مقایسه با سایر مولفه ها نامطلوب ارزیابی شد.

نمودار۲: مقایسه مولفه های حوزه ی رفتاری



با توجه به (نمودار۲) در حوزه ی رفتاری اکثر اساتید در دو مولفه ی نظم و انضباط و امانت داری در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند و مولفه های برقراری ارتباط مناسب و موثر، صداقت، وفای به عهد و رعایت تواضع و فروتنی در حد مطلوب و تشویق و تنبیه به جا، روحیه مشارکت و همکاری و عدالت در حد نسبتا مطلوب ارزیابی گردید؛ اما مولفه ی انتقاد پذیری در مقایسه با سایر مولفه ها نامطلوب ارزیابی شد.

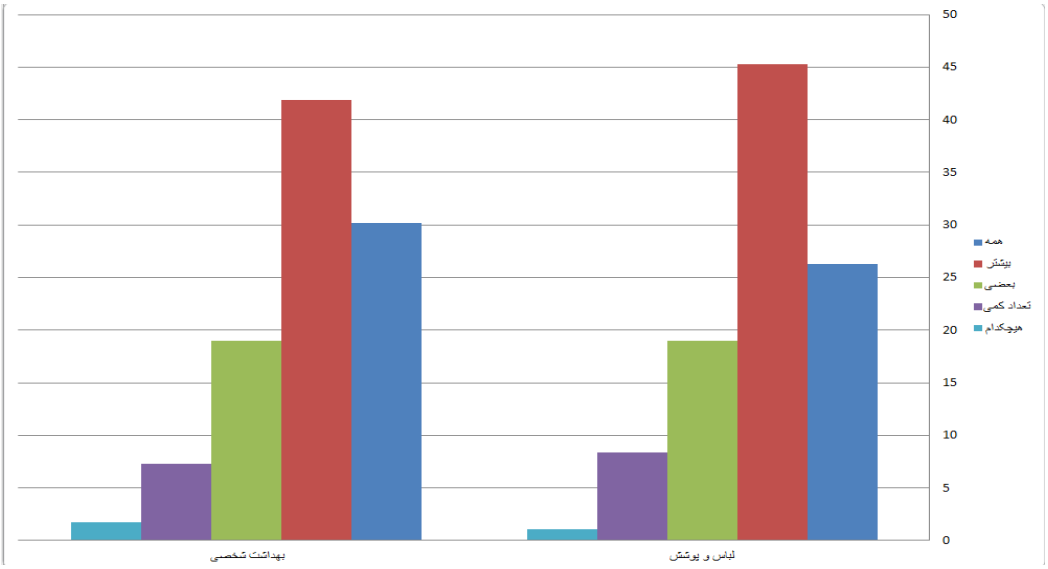
نمودار۳: مقایسه مولفه های حوزه ی گفتاری



با توجه به (نمودار۳)، در حوزه ی گفتاری اساتید از لحاظ مولفه ی اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند و مولفه های پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب ثنا، اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر، رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام و فن بیان در حد مطلوب ارزیابی گردید.

.

نمودار۴: مقایسه مولفه های حوزه ی ظاهری



با توجه به (نمودار ۴)، در حوزه ی ظاهری اساتید از لحاظ هردو مولفه ی لباس و پوشش و بهداشت شخصی در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند.

محدودیت های تحقیق:

اخلاق حرفه ای در سازمان ها از اهمیت بالایی برخوردار است، تصمیم داشتیم تمام مولفه های اخلاق حرفه ای معلمی را بررسی نماییم اما با توجه به زمان محدود این امکان به وجود نیامد.

هم چنین میخواستیم پرسشنامه مقاله در تمام پردیس های استان خراسان رضوی پر شود اما در پردیس شهید بهشتی(که لایه ی استانی محسوب می شود) با مخالفت افراد مسئول مواجه شد و به ناچار فقط در پردیس دختران اجرا گردید، ۲۳ پرسشنامه مخدوش یا ناتمام برگشت و ۱۵ پرسشنامه برنگشت.

نتیجه گیری:

در انتها آنچه از داده های تجمیع شده برمی آید، در حوزه ی معرفتی شناختی اساتید از لحاظ توجه به معنویات و توجه به امر خودسازی در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند.

در حوزه ی رفتاری اکثر اساتید در دو مولفه ی نظم و انضباط و امانت داری در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. همچنین در حوزه ی گفتاری اساتید از لحاظ مولفه ی اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند و در انتها در حوزه ی ظاهری اساتید از لحاظ هردو مولفه ی لباس و پوشش و بهداشت شخصی در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند. از طرفی مولفه های شناخت مخاطبین، خلاقیت و انتقادپذیری نسبت به سایر مولفه ها در سطح پایین تری قرار دارند که این معظل سبب جمود فکری در مجموعه ای میشود که ضرورت شکوفایی و باروری اندیشه شاید بیش از هر مجموعه ای نیاز باشد.

در حوزه ی رفتاری مولفه ی انتقاد پذیری نامطلوب ارزیابی شد که از آفت های هر سیستم و سازمانی محسوب میشود. در واقع یکی از بزرگترین آسیب های اجتماعی کشور های توسعه نیافته، کمبود فرهنگ نقدهای سازنده و فرهنگ انتقاد پذیری است. بنا بر این آنچه که بیش از هر چیز دیگری می تواند جامعه را به سوی سالم تر شدن و پیشرفت سریع تر هدایت کند، گسترش فرهنگ انتقاد و نقد پذیری است. ما باید افراد جامعه خود را به سویی پیش ببریم که همیشه آماده انتقاد پذیری باشند.

نقد ابزار تعامل یک جامعه ی پویاست، نقد می تواند پایه پیشرفت باشد. پر واضح است که نقد پذیری به مراتب ارزشمندتر از نقد است. زیرا این گونه بازخوردها، موجب می شود به روش های نو و کامل تری برای ارائه کارها و آثارمان برسیم. در دیدگاه اسلامی هم نقد پذیری نوعی غربال رفتاری و اخلاقی است. لذا مشخص است که اگر خواهان پیشرفت و ترقی اجتماع خود هستیم می بایست روحیه ی انتقاد پذیری را در سطوح بالای آموزشی به وجود آوریم. همچنین در دنیایی که به سرعت در حال تغییر و تحول است خلاقیت فرایندی است که انسان را پویا و زنده نگه می دارد و قادر می سازد تا از امکانات پیرامون خود در جهت بقا و رشد استفاده کند.

در حوزه ی گفتاری مولفه های پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب ثنا، اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر، رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام و فن بیان در حد مطلوب ارزیابی شد. و در نهایت رضایت بالای دانشجویان از وضع ظاهری اساتید بیانگر اهمیت دادن به این امر میباشد.

پیشنهاد ها:

در تحقیق حاضر بعضی از ابعاد اخلاق حرفه ای استخراج و مورد سنجش و تحلیل قرار گرفت. به پژوهشگران بعدی توصیه می گردد با جستجو و تحقیق بیشتر، سایر ابعاد اخلاق حرفه ای را استخراج

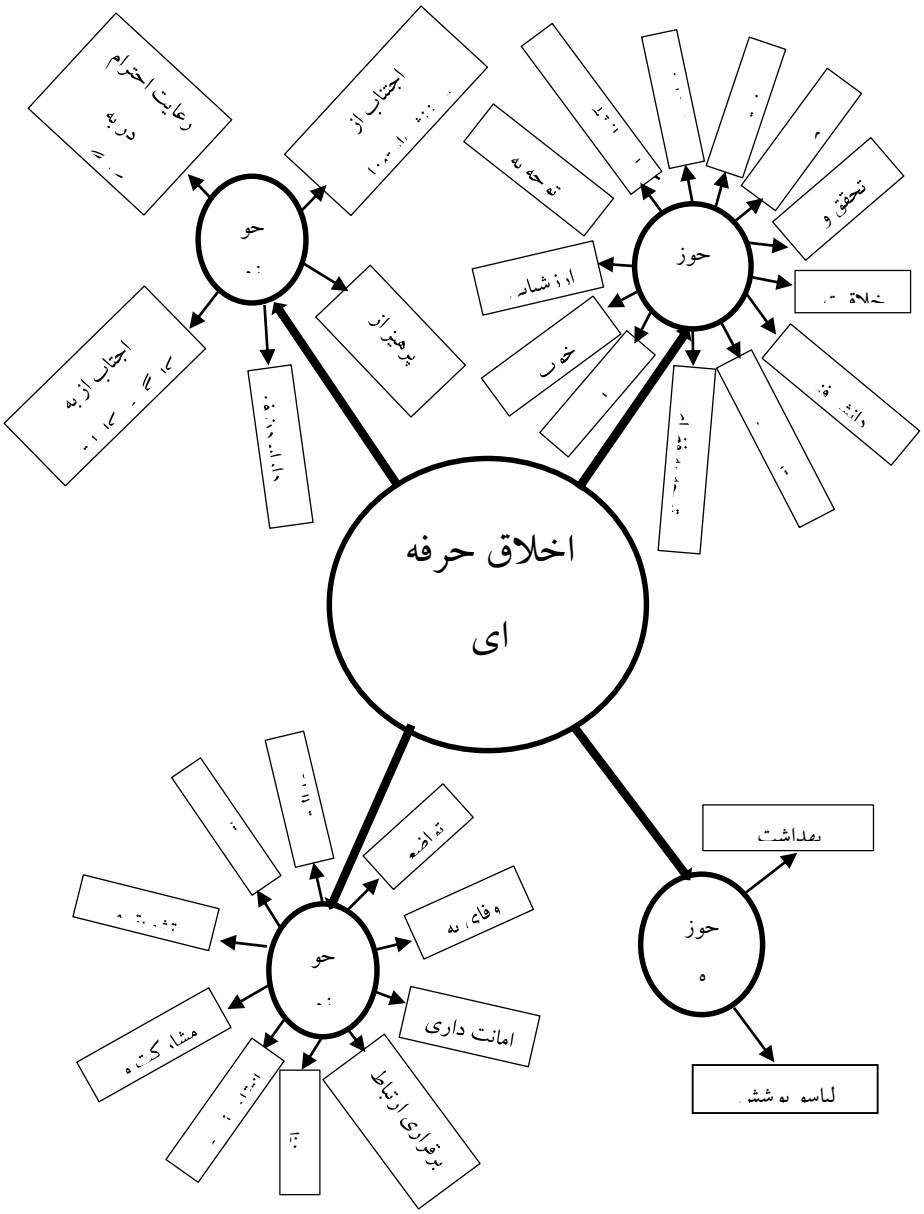
و بررسی نمایند. به پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت نیز توصیه می شود، مولفه های اخلاق حرفه ای را در سایر سازمان های آموزشی بخصوص تربیت معلم بررسی نمایند؛ شاید در نقاط مختلف نتایج متفاوت باشد و راهکارهای متفاوتی طلب کند.

پیشنهاد می گردد دوره های ضمن خدمت در راستای دانش حرفه ای برای استادان تربیت معلم گذاشته شود و مولفه های اخلاق حرفه ای مورد تاکید قرار گیرد. هم چنین تاکید می گردد دوره های آموزشی داوطلبانه و یا ضمن خدمت خلاقیت برای دست اندرکاران برگزار گردد و دوره های داوطلبانه یا ضمن خدمت روانشناسی رشد و ارتباطات انسانی با محوریت مخاطب شناسی برای استادان به خصوص غیر امورتربیتی برگزار گردد.

برای رفع نقص مولفه ی مهم انتقاد پذیری لازم است کرسی های آزاداندیشی و نقد پذیری، نمایشگاه ها، مسابقات و مجلات عکس، طنز، دلنوشته و ... با محوریت مشکلات موجود طراحی و استادان را درگیر این گونه امور فرهنگی برای رفع عیوب نماییم.

منشور اخلاق سازمانی برای تربیت معلم با همکاری خود پرسنل طراحی و تنظیم گردد، این منشور بایستی در معرض دید کارکنان قرار گیرد و مرتبا آنان را دعوت به خود کنترلی نماید.

الگوی مفهوم پردازی را به شرح زیر جهت منشور اخلاقی پیشنهاد میکنیم:



منابع و مراجع:

۱. احمدی، محمدرضا(۱۳۸۴)، نگاهی به وجدان کاری و فرهنگ سازمانی با رویکرد دینی، چاپ اول، تهران: زمزم هدایت

۲. امیدوار، ا- ف(۱۳۸۶)، اخلاق تدریس، حجت الاسلام سید محمد صفوی، چاپ دوم، دفتر نشر معارف

۳. انجمن کتابداران قم، اخلاق حرفه ای کتابداران و اطلاع رسانان، اسفندیاری مقدم، علیرضا(۱۳۸۶)، چاپ اول، تهران: کتابدار

۴. ایمانی پور، معصومه(۱۳۹۱)، اصول اخلاق حرفه ای در آموزش، مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، دوره ی پنجم، شماره ی ۶، ۲۶تا۲۸

۵. رشید پور، مجید (۱۳۸۰)، چگونه میتوان تربیت کرد؟، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان

۶. رهنمائی، سید احمد(۱۳۹۰)، آرا و اندیشه های تربیتی اندیشمندان مسلمان مکتب تربیتی علامه طباطبایی(قدس سره)، چاپ اول، قم: موسسه آموزشی و پژوهش امام خمینی (ره)

۷. سیدرضی، نهج البلاغه، محمد دشتی

۸. سیف، علی اکبر(۱۳۹۳)، مجموعه مقالات و مصاحبه ها، تهران: دورانی

۹. شهبازی، مهدی(۱۳۹۱)، مقدمه ای براخلاق در پژوهش، چاپ اول، تهران: نشر علوم ورزشی

۱۰. شیرزاد، ساکار(۱۳۹۱)، پوشش معلمان و زمینه های روان شناختی آن، رشد معلم،شماره۲، ۳۸تا۳۹

۱۱. طباطبایی، سید محمدحسین(۱۳۸۲)، اصول عقاید و دستورهای دینی جلد۱ ،ارادتی، اصغر، دفتر تنظیم و نشر اثار علامه طباطبایی

۱۲. طباطبایی، محمد حسین(۱۳۷۴)، ترجمه تفسیر المیزان،جلد۱، موسوی همدانی، محمد باقر، قم: جامعه مدرسین حوزه ی علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی

۱۳. فرمهینی فراهانی، محسن و اشرفی، فاطمه(۱۳۹۳)، اصول اخلاق حرفه ای در نهج البلاغه، پژوهش نامه ی علوی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پنجم، شماره اول، ۶۷ تا ۸۶

۱۴. فرهادیان ،رضا(۱۳۸۵)، معلم محبوب ،شرایط مقبول ، مدرسه مطلوب، چاپ اول، قم: انتشارات مسجد مقدس جمکران

۱۵. قراملکی، احدفرامرز(۱۳۸۵)، اخلاق حرفه ای، چاپ سوم، تهران: مجنون

۱۶. قراملکی، احد فرامرز و همکاران(۱۳۸۶)، اخلاق حرفه ای در تمدن ایران و اسلام، چاپ اول، تهران: پژوهشکده ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی

۱۷. قراملکی، احد فرامرز(۱۳۸۸)، درآمدی بر اخلاق حرفه ای، چاپ دوم، تهران: انتشارات سرآمد

۱۸. نوری، محمد اسماعیل و وفا، جعفر(۱۳۷۰)، وظایف اخلاقی«استاد» و«شاگرد»، قم: انتشارات شکوری

۱۹.Thompson، Meliss، Dieffenbach، Kristen ،2016، Measaring professional Ethics in coaching: Development of the PISC-Q، ETHICS & BEHAVIOR، 507-523

بررسی نگرش معلمان ابتدایی اصفهان نسبت به یادگیری مشارکتی به منزله نوآوری آموزشی

دکتر محمدرضا نیلی[۱]، مجید امیری[۲]، ستاره موسوی[۳]

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نگرش معلمان ابتدایی راجع به یادگیری مشارکتی و بسترها و موانع آن اجرا گردید. 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. در راستای جمع آوری داده های مورد نیاز از یک پرسشنامه‌ی محقق ساخته ساختمند استفاده گردید . اعتبارصوری و محتوایی ابزار اندازه گیری ، با نظرات صاحب نظران این حوزه کنترل گردید و در ارتباط با سنجش پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرنباخ استفاده و ۹۰٪ آورد شد . داده های کمی پژوهش با استفاده از آزمون t تک نمونه ای تحلیل گردید. نتایج این بررسی نشان می‌دهد میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی در حد مطلوبی نیست، میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب یادگیری مشارکتی برای دوره‌ی ابتدایی در حد قابل قبول است. میزان آگاهی معلمان از اهم مسایل و مشکلات یادگیری مشارکتی شامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت بربودن، هزینه بر بودن، ضرورت برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان ، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی در حد متوسط است. میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است.

واژه های کلیدی : یادگیری مشارکتی، نوآوری آموزشی، معلمان ابتدایی، موانع

---

[۱] - دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان

[۲]- مربی، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور،ص.پ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷ ، تهران، ایران.

[۳] - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان

۱. مقدمه

مدت هاست که در نظام آموزشی ایران معلمان با تکیه بر روش های سنتی به ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علیرغم اینکه در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی صحبت از فعال بودن شاگرد، رشد فکری و آزاداندیشی می شود اما عملا چنین نظرگاه هایی جنبه شعارگونه به خود گرفته اند. از سوی دیگر صحبت از تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین شاگردان و رشد اجتماعی آنان می شود. اما در عمل نه تنها گام مؤثری در این راستا برداشته نمی شود بلکه اغلب اوقات همکاری و رفاقت به نوعی رقابت تبدیل می شود که نتیجه آن افزایش حس حسادت، کینه و دشمنی در بین شاگردان است. سبک غالب در اکثر آموزش های کلامی سنتی است به این معنا که شاگردان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی، کمتر با موقعیت های چالش آور مواجه می‌شوند، فرصت های کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفت و گوی معلم با شاگرد و شاگردان با یکدیگر فراهم می شود، دانش آموزان به یادگیری طوطی وار ترغیب می‌شوند، رقابت جایگزین همکاری می شود و احتمال خطر جمع گریزی و گوشه گیری در بین شاگردان افزایش می یابد(کرامتی ، ۱۳۷۶). محیط بسیار فردگرا و رقابتی ممکن است به عدم توانایی فرد منجر شود(مک فرسون[1]،۲۰۰۷،ص۵).

بشر امروز با حجم عظیمی از دانش و اطلاعات مواجه است که از قضا این دانش و اطلاعات از عمر کوتاهی هم برخوردارند. به همین دلیل برای مطلع کردن افراد از آخرین تغییرات رخ داده در زمینه مورد مطالعه شان باید پیوسته آنها را در سر کلاس ها نگاه داشت. در واقع بحث یادگیری مادام العمر مطرح است. از آنجایی که نمی توان افراد را تا آخر عمر در کلاس ها نگاه داشت باید آنها را به مهارت هایی تجهیز کرد که بتوانند در هر جایی دانش روز را کسب کرده و در حرفه خود به کار گیرند.

در روش های سنتی معلمان اغلب گوینده بوده و از دانش آموزان انتظار دارند که به صحبت های آنان گوش دهند. بحث گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سؤالی پرسیده شود موجب وادار کردن دانش آموزان به تفکر پیرامون مطالب درسی نمی شود. بلکه بیشتر هدف این است که دانش آموزان از این طریق برای امتحان آماده شوند(کرامتی ، ۱۳۸۴، ص۲).

در سالهای اخیر متخصصان علوم تربیتی در مورد نارساییهای توانایی شاگردان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده اند. رشد و پرورش مهارتهای فکری شاگردان همیشه مسئله ای پیچیده در آموزش بوده ولی

[1] Macpherson

امروزه حالت بحرانی به خود گرفته اســت، چون برونداد اطلاعاتی فرهنگ ما از قدرت تفکر انتقادی ما درباره آن اطلاعات فراتر رفته است(مایرز[1]،۱۳۷۴،ص۲). شاگردان نمی توانند صرفاً مانند اسفنج هایی باشند که خرد و دانش سـخنرانی اسـتاد را جذب کنند. برعکس، باید به طور واقع بینانه ای به موضـوع درسـی معطوف شـوند و فعالانه هنر تفکر انتقادی را پیشـه خود سـازند(همان، ص۱۷). با وجود این، بسـیاری از محافل آموزشی به جای اینکه برای پرورش استعدادهای فکری نوجوانان اهمیت قائل شوند، بر یادگیری اطلاعات و محتویات تاکید می کنند که باعث ترویج ســبک انفعالی تعلیم و تربیت می شــود که در آن تفکر انتقادی یا فقط به طور ضــمنی آموزش داده می شود و یا هرگز یاد داده نمی شود(همان، ص۸).

در روش سنتی، ذهن دانش آموزان انباشته از مطالبی می‌شود که با نیاز و فکر او متناسب نیست و ارزشیابی نیز از محفوظات دانش آموزان به عمل می‌آید. در نتیجه خلاقیت و ابتکار، رشد احساسات و عواطف و پرورش نگرش ها و ارزش‌ها در دانش آموزان مورد توجه قرار نمی گیرد (بولجاک و همکاران[2]، ۲۰۱۰).

با افزایش پیچیدگی جوامع بشـری و ارتباط گسترده میان فرهنگ ها و جوامع مختلف به واسطه وجود رسانه هـای مختلف ارتباط جمعی و شــبکه جهانی اطلاعات نیاز به مهارت‌های اجتماعی مختلف برای مواجه موفق با این فرصت و چالش پیش رو بیشتر احساس می شود. فقط روش هایی می‌توانند این توانایی‌ها و مهارت‌ها را در یادگیرندگان ایجاد کنند که آنها را به شکل فعال در فعالیت‌های آموزشی درگیر کنند. این روش ها سعی دارند یادگیرندگان را مسئله گشا، مسئولیت پذیر، انتقاد پذیر و انتقادگر و... تربیت کنند(بارت[3]، ۲۰۰۵).

بنابراین نظام های آموزشی و آموزش عالی کشور ایران در این زمینه احساس مسئولیت نموده و به دنبال روش هایی هستند که از طریق آن ها بتوان چنین مهارت هایی را در مخاطبان خود ایجاد کنند. یکی از روش های مؤثر برای ایجاد مهارت های اجتماعی و ارتباطی روش یادگیری مشارکتی است که به بهترین شکلی از عهده انجام این مسئولیت برمی آید. در این روش، یادگیرندگان علاوه بر یادگیری مؤثر و کارآمد موضوعات آموزشی، به مهارت ها و توانمندی های دیگری نیز دست می یابند که در سایر روش های آموزش به ندرت امکان دست یابی به آنها وجود دارد.

[1] Meyers
[2]- Buljac-Samardzic M, Dekker-van Doorn CM, van Wijngaarden JD, van Wijk KP
[3]- Barrett, T

بدون انکار اهمیت سخنرانی سنتی و صحبت های معلم در کلاس، بسیاری از معلمان ارزش اختصاص همکاری و کار گروهی به دانش‌آموزان خود را دریافته اند(افندی و زاناتون[1]، ۲۰۰۷). با این وجود در بخشی از آموزشی ها به ویژه در کشورهای جهان سوم به این تعامل توجه نمی‌شود و آموزش به صورت دستوری و یک طرفه و نهایتا معلم محور ارائه می‌شود و برعکس در کشورهای پیشرفته صنعتی روش آموزش بر پایه شاگرد محوری است. به هر حال توجه به روشهای تدریس و کاربرد درست آن بخشی از مشکلات آموزشی را حل نموده و در تکمیل فرایند یادگیری مؤثر است. در این راستا پژوهش به بررسی پیمایشی نگرشهای معلمان ابتدایی در زمینه یادگیری مشارکتی به مثابه نوآوری آموزشی پرداخته است.

پیشینه

کرمی، محمدزاده و افشاری(۱۳۹۱) به این نتایج دست یافتند: که شیوه تدریس مشارکتی از نظر گروهگرایی و پیشرفت تحصیلی تاثیر بیشتری داشته و معلمان باید روش های تدریس فعال را به خوبی فراگرفته و این روش ها را در کلاس های درس اجرا کنند و همچنین در جهت تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به کار گروهی نیز گام بردارند.

رسولی و همکارانش(۱۳۹۰) نشان داد که گروه مشارکتی از نظر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی تفاوت مثبت و معناداری با گروه سخنرانی داشته و علاوه بر آن دانش آموزان قوی، متوسط و ضعیف در پیشرفت تحصیلی از نظر تغییر در اثر مداخله، در تفکر خلاق متفاوت بودند و میزان تغییر در اثر مداخله در دانش آموزان ضعیف بیشتر از دانش آموزان متوسط و قوی بود. بنابراین نتیجه گیری شد که آموزش به شیوه مشارکتی بیشتر از آموزش به شیوه سخنرانی در افزایش تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است و این اثر بخشی برای دانش آموزان ضعیف از نظر پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

توفیقی(۱۳۸۹) به این نتیجه رسید که با شرکت دادن دانش آموزان در فعالیتهای گروهی و تقویت اعتماد به نفس آنان می توان رشد اجتماعی را ارتقا داد.

فهامی و عزتی(۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که یادگیری مشارکتی بر رشد مهارتهای اجتماعی از قبیل احترام گذاشتن به دیگران، مسولیت پذیری، دوست یابی و مشارک در کارهای گروهی تاثیر معناداری دارد

[1]- Effandi, Z., & Zanaton, I.

خوشکام، ملک پور و مولوی(۱۳۸۷) به این نتیجه رسیدند که آموزش به شیوه حل مسئله گروهی، مهارتهای اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی را به طور معناداری افزایش می دهد و باعث کاهش مشکلات رفتاری آنان می شود..

فروغی و مشکلانی(۱۳۸۴) به این نتیجه رسید که روش بحث گروهی تاثیر معناداری بر خلاقیت و پیشرف تحصیلی دانش آموزان داشته علاوه بر این روش بحث گروهی بر روی یادگیری دانش آموزان نسبت به روش سخنرانی برتری داشته است.

بالانتین و باکر[1](۲۰۱۳) بیان می کند که درک دانش آموزان از ساخت دانش خود از طریق تعامل با دیگران امکان پذیر می باشد.به اعتقاد او پیوند جهان یادگیری با جهان عمل از طریق یک فرایند کار در گروههای یادگیری کوچک می باشد.

بفار، مانیکس، پیترسون و تروکیم[2](۲۰۱۱) نشان داد که درگیری، روند منفی بر عملکرد گروه، رضایت اعضای گروه و هماهنگی گروه دارد.

هیلیارد، گیلسپای و لیتیگ[3] (۲۰۱۰) به این نتیجه رسیدند که روابط قوی بین تجربیات گذشته و حال دانش آموزان، همسالان و وضوح اهداف مربی از کار گروهی وجود دارد. از طرفی یافته ها نشان داد که کار موفق در گروه موضوعی نیست که فقط به تلاش مربی بستگی داشته باشد، بلکه نیاز به هماهنگی گروهی و درک دانش آموزان از مزایای کار در گروههای کوچک نیز بستگی دارد.

وایت و داینز[4](۲۰۱۰) به بررسی چگونگی سازمان یافتن تجارب یادگیری در تمرین حل مسئله از طریق ارتباط بین افراد در یک گروه پرداخته است.تجارب یادگیری با واسطه، بر ایجاد اعتماد، ارتباط موثر و رفتار اجتماعی تاکید می کند. بر طبق یافته های آنها، گروه مشارکتی به طور مؤثری تحت تاثیر ارتباطات قرار می گیرد و موفقیت در کار گروهی به چگونگی همکاری بین افراد گروه بستگی دارد.

1 Ballantyn & Baker
2 Behfar & Mannix & Peterson & Trochim
3 Hillyard & Gillespie & Littig
4 White & Dinos

کوتنیک ، اوتا و بردوندینی[1] (۲۰۰۸) نشان دادند که دانش آموزان کلاس های آزمایش در مقایسه با دانش آموزان کلاس های کنترل از نظر پیشرفت تحصیلی ، انگیزه کار با دیگران ، گروه و تمرکز بر روی کار بهبود پیدا کردند و سطح بالای تعامل با هم گروهی ها (شرکا) نشان داده شد. از این مطالعه نتیجه گیری شد که کودکان، قابلیت درگیر شدن در کار گروهی مؤثر را برای بهبود پیشرفت تحصیلی دارند.

جونگ چانگ[2] (۲۰۰۶) نشان داد که نمرات دانش آموزانی که آموزش آنان به روش گروهی بود بهتر از دانش آموزان گروه گواه که آموزش آنان به روش سنتی انجام شده بود گزارش شد. همچنین بیش از نیمی از دانش آموزان روش تدریس گروهی را بر روش تدریس انفرادی ترجیح می دادند. نتیجه دیگری که مشاهده شد اینکه استراتژی تدریس متفاوتی که اعضای تیم تدریس از آنها استفاده می کردند باعث شده بود تا در برخورد با دانش آموزان دچار چالش شوند. این چالش به این دلیل بود که اعضای تیم تدریس برای چنین کلاس هایی آمادگی نداشتند.

به طور خلاصه، پژوهش ها در زمینه یادگیری مشارکتی نشان داده است که این روش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بهبود می بخشد (گیلیس[3]، ۲۰۰۳؛ فیشر و شچر[4]، ۲۰۰۴؛ یانگ و لیو[5]، ۲۰۰۵؛ افندی و ایکسون[6]، ۲۰۰۷؛ الکساندر و ون[7]،۲۰۱۲؛ یزدیان پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸) و افزون بر آن این روش باعث افزایش انگیزه پیشرفت می شود(وینستون[8]، ۲۰۰۲؛ نیکولز[9]، ۲۰۰۲؛ فیشر و شچر، ۲۰۰۴؛ الکساندر و ون، ۲۰۱۲).به عنوان مثال وینستون (۲۰۰۲) در مطالعه ای، که با عنوان تأثیرات یادگیری مشارکتی روی پیشرفت و نگرش دانش آموزان پایه پنجم در فرهنگ های مختلف ایالات متحده آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی، تأثیر مثبتی روی نگرش های دانش آموزان نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی آنها دارد.

[1] Kutnick, Ota & Berdondini
[2] Jang
[3] - Gillies
[4] - Fischer, & Shachar
[5] - Yang., & Liu
[6] - Effandi& Zanaton
[7] -Alexander& Van Wyk
[8] - Winston
[9] - Nichols

سؤالات تحقیق

۱- معلمان ابتدایی تا چه حد از یادگیری مشارکتی و روشهای اجرای آن آگاهی دارند؟

۲- معلمان ابتدایی تا چه حد یادگیری مشارکتی را الگویی مناسب برای دوره ی ابتدایی تشخیص می دهند؟

۳- آیا از نظر معلمان ابتدایی، اجرای یادگیری مشارکتی در عمل، مشکلات خاصی دارد؟

۴- معلمان ابتدایی تا چه حد یادگیری مشارکتی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می پذیرند؟

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر بر اساس روش گردآوری داده ها از نوع تحقیقات توصیفی – تحلیلی و با توجه به ماهیت اهداف و سؤالات تحقیق ، از نوع تحقیقات کاربردی می باشد. 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. برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز نیز با استفاده از یک پرسشنامه ی نگرش سنج بهره گرفته شد . پرسشنامه در قالب طیف پنج درجه ای لیکرت دارای پنج خرده مقیاس بوده و از۳۲ سؤال (گویه) تشکیل شده بود . خرده مقیاس های پرسشنامه شامل :

الف - میزان آگاهی و نگرش معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی (۶ سؤال) بود.

ب - تناسب یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی (۵ سؤال) بود.

ج - مشکلات اجرایی یادگیری مشارکتی (۶ سؤال) بود.

ه - پذیرش یادگیری مشارکتی به مثابه نوآوری آموزشی (۵ سؤال) بود .

در راستای افزایش ضریب دقت سؤالات پرسشنامه ، محقق از مساعدت و همفکری صاحب نظران گروه علوم تربیتی جهت بررسی و تأیید روایی صوری و محتوایی سؤالات سود جست . برای سنجش پایایی سؤالات پرسشنامه نیز ، نمونه ی اولیه ی پرسشنامه تصادفاً در میان گروهی **۲۰** نفره از معلمان اجرا شد و نتایج به دست آمده با استفاده از روش پایایی آلفای کرنباخ آزمون و معادل **۹۰**٪ برآورد گردید . در تحلیل داده های تحقیق با توجه به مفروضات اولیه ی تحقیق ، علاوه بر شاخص های گرایش مرکزی آمارهای توصیفی از آزمون **t** تک نمونه ای استفاده شده است .

٤. یافته های تحقیق

سؤال اول : معلمان ابتدایی تا چه حد از یادگیری مشارکتی و روشهای اجرای آن آگاهی دارند؟

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می گردد نتایج آماره های توصیفی نشان می دهد که با توجه به حداقل و حداکثر میانگین مورد انتظار (۵-۱) و متوسط میانگین (۳) می توان گفت که سطح - آگاهی آزمودنی ها از یادگیری مشارکتی و روشهای اجرای آن فقط کمی بالاتر از میانگین نمرات کسب شده است ، از طرف دیگر نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشان می دهد در ۹۹ درصد اطمینان (p< ۰/۰۱) درصد اطمینان تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی ، به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد، این به معنای آن است که میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی در حد قابل دفاع و مطلوبی نیست.

جدول ۱:نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال اول پژوهش test value =۳

میزان آگاهی معلمان از یادگیری مشارکتی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان	
							پایین	بالا
	۳/۴۵۵	۰/۴۵۷۵	۰/۶۱۹۲	۹/۶۴۵	۱۶۹	۰/۰۰۲	۰/۴۷۴۱	۰/۷۲۰۴

سؤال دوم : از نظر معلمان ابتدایی تا چه حد استفاده یادگیری مشارکتی برای دوره ی ابتدایی مناسب می‌باشد؟

جدول۲ نشان می دهد که میانگین پاسخ آزمودنی ها به سؤال دوم ۴/۱۱ از حداکثر نمره ۵ می باشد .از این رو می توان گفت که از نظر آزمودنی ها ، استفاده از یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی نسبتاً مناسب ارزیابی می گردد نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشان می دهد در ۹۹ درصد اطمینان (p<۰/۰۱) تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان در رابطه با تناسب یادگیری مشارکتی با دوره ی ابتدایی به نسبت حد

مورد انتظار وجود دارد ؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب یادگیری مشارکتی برای دوره ی ابتدایی در حد قابل قبول است.

جدول۲:نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال دوم پژوهش **test value =۳**

							فاصله اطمینان	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	پایین	بالا
تناسب یادگیری مشارکتی در آموزش ابتدایی	۴/۱۱	۰/۷۲۵۴	۰/۰۷۹۲	۱۲/۷۵۵	۱۶۹	۰۰۰۰	۰/۸۵۲۱	۱/۱۶۶۹

سؤال سوم : چه حد معلمان دوره ابتدایی با مشکلات استفاده یادگیری مشارکتی آگاهی دارند؟

جدول ۳ نشـان می دهد که میانگین پاسخ آزمودنی ها به سؤال دوم ۴/۱۵ از ۵ می باشد لذا می توان گفت که میزان آگاهی پاسخگویان از مسائل و مشکلات یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی نسبتاً قابل قبول ارزیابی می گردد . نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشـان می‌دهد تفاوت معنی داری میان میزان آگاهی معلمان نسبت به مسائل و مشکلات یادگیری مشارکتی در دوره ی ابتدایی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسـبت به مسـائل و مشـکلات یادگیری مشـارکتی در دوره فراتر حد مورد انتظار است. بر این اسـاس از نظر معلمان اهم مسـایل و مشـکلات یادگیری مشـارکتی شـامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت بربودن، هزینه بر بودن، ضـرورت برگزاری دوره های آموزشـی برای معلمان، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی می باشد.

جدول۳:نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال سوم پژوهش

test value =۳

								فاصله اطمینان
میزان آگاهی								

	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	پایین	بالا
معلمان از مشکلات یادگیری مشارکتی	۸۴	۴/۱۵۶۶	۰/۴۵۸۷	۰/۰۵۰۰۵	۲۳/۵۰۹	۸۳	۰۰۰۰	۱/۰۷۷۰	۱/۲۷۶۱

سؤال چهارم : معلمان ابتدایی تا چه حد یادگیری مشارکتی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می پذیرند؟

همچنان که در جدول ۴ نشان داده شده است میانگین نظرات پاسخگویان راجع به جنبه های نوآوری یادگیری مشارکتی ۶۷ / ۳ می باشد. از این رو می توان گفت که پاسخ گویان نسبتاً یادگیری مشارکتی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می‌پذیرند. به علاوه نتایج آزمون **t** تک نمونه ای نیز نشان می دهد که در۹۹ درصد اطمینان ($p<۰/۰۱$) تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد ؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است.

جدول٤: نتایج آزمون t تک نمونه ای نظرات پاسخگویان به سؤال چهارم پژوهش test value =۳

	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان	
							پایین	بالا
میزان پذیرش یادگیری مشارکتی به عنوان نوآوری آموزشی	۳/۶۶۶۷	۰/۵۸۹۳	۰/۰۶۴۳۰	۱۳/۴۷۸	۱۶۹	۰/۰۰۵	۰/۷۳۸۸	۰/۹۹۴۶

۵. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نگرشهای معلمان ابتدایی نسب به یادگیری مشارکتی انجام شده است و نتایج نشان داده است: میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی در حد مطلوبی نیست، میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب یادگیری مشارکتی برای دوره ی ابتدایی در حد قابل قبول است. میزان آگاهی معلمان از اهم مسایل و مشکلات یادگیری مشارکتی شامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت بربودن، هزینه بر بودن ، ضرورت برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان ، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی در حد متوسط است. میزان آگاهی معلمان نسبت به یادگیری مشارکتی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است. بر طبق نتایج تحقیق اینگونه استنباط می شود که معلمان از یادگیری مشارکتی آگاهی محدودی دارند و این آگاهی محدود را می توان به کیفیت آموزشهای ضمن خدمت، زمان محدود معلمان برای دانش افزایی و کاربست روشهای نوین آموزشی چون یادگیری مشارکتی و عدم بستر ساز فرهنگ مدرسه در راستای پذیرش چنین نوآوری‌هایی دانست. معمولاً معلمان ابتدایی روش یادگیری مشارکتی را برای دوره ابتدایی مناسب و کارآمد می دانند زیرا در با توجه به محتوای متنوع تر و جالبتر دوره ابتدایی و نیز ویژگیهای شخصیتی و روانی دوره کودکی ، مشارکت و همکاری گروهی بیشتر مورد پذیرش قرار می گرد و منجر به رشد روانشناختی و عملکرد تحصیلی کودکان می‌شود. از جمله علل عدم آگاهی معلمان از روشهای نوین تدریس چون یادگیری مشارکتی به مواردی چون: استخدام معلمان ابتدایی بدون توجه به رشته تحصیلی انها، جذب معلمان ابتدایی بدون توجه به مدرک تحصیلی آنها و کاربردی نبودن دوره های ضم خدمت و باز اموزش معلمان اشاره نمود. در این زمینه آموزش و پرورش نظر به پیشرفت علوم و نیاز معلمان به دانش بیشتر لازم است باز اموزی جهت توانمندسازی حرفه ای معلمان را پیش بینی نماید به گونه ای که حداقل هر سال یکبار معلمان اطلاعات جدیدتری به دست آورند و با آخرین یافته های تازه علمی و تربیتی در زمینه شغل خودشان مطلع گردند.

یادگیری مشارکتی مثل هر نوآوری آموزشی مستلزم وقت و هزینه بیشتری است و با توجه به برنامه تحصیلی معلمان و مشغله فراوان انها در تدوین و اجرای برنامه های درسی، کاربست و توجه به آموزه های یادگیری مشارکتی با مشکل روبه رو خواهد شد. چالش های یادگیری مشارکتی : از جمله مهمترین مشکلات کاربست یادگیری مشارکتی عبارتند از : برداشت های متفاوتی که هر کدام از معلمین بر اساس دیدگاه ها و معلومات خود از یادگیری مشارکتی ندارند . به عنوان مثال بعضی از معلمین یادگیری مشارکتی را جایگزین مناسبی برای کنترل شدید کلاس توسط معلم می دانند و بعضی دیگر یادگیری مشارکتی را به عنوان یک راه

حل برای ایجاد تعامل اجتماعی و دوستی بین دانش آموزان می دانند . مشکل دیگر این است که همه ی دانش آموزان به راحتی با یک ساختار مشارکتی سازگار نمی شوند و بعضی از آنها به دلیل تجربه ی چندین سال شرکت در کلاس های سنتی و رقابتی ، کماکان ترجیح می دهند که به تنهایی به یادگیری بپردازند و یا اینکه بعضی از دانش آموزان مشارکتی دست به رقابت زده و اختلال ایجاد می کنند . مشکل دیگری که جفنر و همکاران ، ۱۹۷۸ برای کارگیری روش مشارکتی عنوان می کنند این است که ، کنترل کلاس بصورت سنتی ، برای معلمین به مراتب آسانتر از کنترل کلاس به صورت مشارکتی است و ممکن است بعضی از معلمین انگیزه ای برای بکارگیری یادگیری مشارکتی نداشته باشند . البته بدیهی است که همه ی موارد فوق لاینحل نیستند و معلمین آگاه و علاقمند و مطلع از روش های یادگیری مشارکتی به راحتی می توانند بر این مشکلات فائق آیند .

بنابر، مبانی نظری و هم مبانی تجربی می توان گفت که در کل استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی دارای تأثیر مثبت بر روی بازده‌های تحصیلی و روانشناختی - اجتماعی فراگیران هستند. آنچه در این نوشتار قابل مشاهده است آن است که کاربست یادگیری مشارکتی نه تنها یادگیری فراگیران را افزایش می دهد بلکه موجبات توسعه دیدگاه های معلمان را فراهم می سازد در هر حال وجه مشترک تمام تعاریف بیان شده از یادگیری مشارکتی این است که از همکاری دو یا تعداد بیشتری از مدرسان و فراگیران و مسئولیت مشترک و همکاری آنان در برنامه ریزی و تدریس دروس تاکید دارند.

روش تدریس یادگیری مشارکتی ازآن دسته روش های تدریس دانش آموز محور است. دراین روش دانش آموزان به نحوی فعال در تدارک زمینه های لازم برای یادگیری تلاش می کنند هم چنین استفاده از این روش تدریس بحث گروهی تفکر انتقادی را رشد می دهد .دراین روش دانش آموزان ترغیب می گردند مفاهیم اصول و تعاریف را از راه استدلال بیاموزند، توانایی شنیدن آرای دیگران ، سنجیدن نوع تفکر آنها ، سازماندهی آراء ، ایستادگی یا پافشاری بر باورها ، موافقت با دیگران و... در طی جلسات بحث می آموزند. در این شیوه علاوه بر موارد ذکر شده ، فرصت دانش آموزان بیشتر است و دریافت بازخورد صورت می گیرد و این مسئله سبب افزایش درک و فهم دانش آموزان از مفاهیم و کسب مهارت های حل مسئله می شود. از همه مهمتر چون در این روش یادگیرندگان از اینکه می توانند اعلام نظر کنند و به چالش و مناظره دست یابند، لذت می برند به همین دلیل یکی از روش های ارزشمند برای درک و فهم و بهداشت روانی – ذهنی به حساب می آید(بهرنگی،۱۳۸۹).
مهمترین اهداف در روش تدریس بحث گروهی - آماده سازی فراگیران جهت یادگیری - ایجاد انگیزه در فراگیران - تشویق فراگیران جهت تحلیل انتقادی مفاهیم مهارت ها و نگرش ها - ایجاد تحرک به منظور ارائه

راه حل های خلاقانه برای مسائل - پرورش مهارتهای همیاری و مشارکت برای هر چه بهتر اجرا شدن روش بحث گروهی و دستیابی به تحقق اهداف در این روش شخصیت معلم از اهمیت خاصی برخوردار است(شعبانی،۱۳۸۹).

از آنجایی که کاربرد یادگیری مشارکتی در کلا س درس تقریبا ًتجربه تازه ای برای معلما ن به خصوص در جوامع در حال توسعه است ، پیشنهاد می شود همان طور که گروه ها ی مشارکتی فراگیران در کلا س درس ایجاد می‌شود، گروه های مشارکتی معلمان نیز به منظور تبادل نظرا ت و تجربیات در مدرسه تشکیل گردد تا اینکه از این طریق زمینه تقویت برنامه معلم پژوهنده در قالب گروه ها ی مشارکتی فراهم شود . معلمان می توانند با همکاری متخصصان مدیران و فراگیران نسبت به تشکیل گروه ها ی مشارکتی دانش‌آموز پژوهنده در خار ج از کلاس درس اقدام و از این طریق ضمن رشد مهارت ها ی اجتماعی ، پژوهش انگیزی را در دانش آموزان تقویت نمایند.بحث و گفتگو ی شاگردا ن در قالب گروه‌های مشارکتی ممکن است تاحدودی نظم سنتی کلا س را به هم بریزد و موجب ایجاد سروصدا شود، به معلما ن توصیه می شود این شرایط را که لازمه تعامل و همفکر ی است بپذیرند.

تحقیقات نشان داده است که اگر برنامه‌های درسی مدارس با روش تدریس یادگیری مشارکتی (هارتمن[1]،۲۰۰۲،ولفولک[2]،۲۰۱۰؛ دونالد وهمکاران[3]،۲۰۱۰،هارتمن،۲۰۰۲؛شمیر،گیدا ،موارچ[4]،۲۰۰۹؛واتسون[5]،۲۰۰۰) توام شوند مهارتهای فراشناخت فراگیران را بهبود می بخشند. بنابراین، روش تدریس مشارکتی به مثابه نوآوری آموزشی منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری در دانش آموزان می گردد ، این نتیجه با نتایج اسلاوین[6] ،۲۰۰۹ ، روزتی و نمبهارد،[7] ۲۰۰۶؛آرنسون و همکاران[8]، ۲۰۰۶ همخوانی دارد.

طراحی و تدارک محیطهای آموزشی مجهز به بحث های گروهی ،متقابل و فرصت ها و فعالیت های واقعی و اصیل یادگیری، و مشارکت دوجانبه فراگیر و معلم منجر به کسب یادگیری عمومی و مهارتهای فکری مثل: روشهای اکتشافی، راهبردها و دانش فراشناخت می شود(بوکرتز[9]،۱۹۹۹۹،۱۹۹۹). برای مثال مک کارتی و

[1] - Hartman
[2] - Woolfolk
[3] - Donald *et al*
[4] - Shamir; Mevarech & Gida
[5] - Watson
[6]- Slavin,R.E,
[7]- Rosseti .M.D.& Nembhard, H.B
[8]- Aronson , jefner , J.G,& Stephan, c
[9] - Boekaerts

گاراوان[1](۲۰۰۸) **در** پژوهشی با عنوان یادگیری گروهی و فراشناخت نشان دادند که یک مولفه مهم یادگیری و مباحث گروهی فرایندهای یادگیری، فراشناختی ، است.گرچه فراشناخت یک جنبه بسیار مهم از یادگیری در سطح فردی نیز می باشد .در این تحقیق بررسی می شود که چگونه فرا شناخت می تواند بر یادگیری در سطح گروهی تاثیر بگذارد و در نهایت نیز یک مدل مفهومی از یادگیری گروهی و فراشناخت به منظور ارائه راهکارهایی کاربردی برای بهبود ***مباحث*** و برنامه های کلاسی ارائه می دهد.

کریمی و همکاران(۱۳۹۲) نشان دادند؛افزایش میزان یادگیری، افزایش رضایت، افزایش تعاملات بین فردی، افزایش تعامل فراگیران، ماندگاری اطلاعات، افزایش مشارکت و همکاری، دریافت بازخورد و خود تنظیمی فراگیران در شیوه بحث گروهی است. هافاکر[2] و کالورت[3](۲۰۰۳) نشان دادند؛ تشویق ارتباط جمعی و کاربست بحثهای گروهی هم جنبه های شناختی و هم جنبه های اجتماعی یادگیری را بسط می دهد.از نتایج ادبیات تحقیق حول تاثیر روش تدریس بحث گروهی اینگونه می توان نتیجه گرفت؛ این روش تدریس با تجهیز فراگیران به مهارتهای اجتماعی، دانش روندی،تفکر جمعی،خود ارزیابی، زمینه رشد فراشناخت دانش آموزان و دانشجویان را در عرصه اموزشی و اجتماعی افزایش خواهد داد، در واقع در این روش فراگیران به طور مداوم بر اساس کنش و واکنش خود با دیگران با آگاهی و شناخت خود نظارت و کنترل دارند و همین خودکنترلی و خودنظم دهی مبنایی برای تسهیل پیشرفت و انگیزش تحصیلی می باشد.

یادگیری مشارکتی می‌تواند با ابعاد وسیع و اثرگذاری سازنده‌ای که در روابط پیشرفته و تعاملات مثبت دارد،موقعیت و امکان موفقیت زیادی را در پیشرفت آموزش و یادگیری فراهم سازد.مراکز اموزش و پرورش آینده، نیازمند ارائه راهبردهای پیشرفته و خلاق هستند و این مهم در همکاری متخصصان آموزش و پرورش و آموزش عالی امکانپذیر است که زمینه‌های فراهم شدن این امر در یادگیری مشارکتی امکان دارد. یادگیری مشارکتی به تفاوتها احترام می‌گذارد و آن را به عنوان مقوله‌ای واقعی قبول می‌کند.لذا صلاحیتهای اجتماعی افراد رشد می‌یابد و موجب موفقیت افراد و در نتیجه افزایش اعتماد به نفس آنان می‌شود و در نهایت تفکر سطح بالاتر،انگیزه پیشرفت و اصلاح ساختارها و حرکت به سوی زندگی بهتر در این نوع یادگیری تجلی می‌یابد.این روش می‌تواند در آموزش و پرورش،انقلابی ایجاد کند و نسل آینده را به فراگیرانی مداوم،صلح‌جو،دارای قدرت تفکر،اندیشه و خلاقیت تبدیل سازد

[1] - McCarthy , Garavan
[2] - HUFFAKER
[3] - CALVERT

در تدوین فعالیتهای آموزشی به حوزه مهارت بیش از حوزه های دانش و نگرش و به حوزه نگرش کمتر از دو حوزه دیگر توجه شده است. در تدوین اکثر فعالیتهای یادگیری مشارکتی از تلفیق دو تا چهار بعد از ابعاد چهارگونه آموزش استفاده شده است. طرح بر ابعاد شناختی و رفتاری دانش آموزان تاثیر مطلوب داشته است. میزان تاثیر طرح بر ابعاد رفتاری از میزان تاثیر آن بر ابعاد شناختی و درسی بیشتر است. با وجود اینکه رفع محدودیتها و فراهم آوردن شرایط لازم برای قضاوت درباره یادگیری مشارکتی، نیاز به زمان بیشتر دارد، آشنایی بیشتر تدوین کنندگان فعالیتهای آموزشی با ویژگیهای این آموزش، آشنایی با محتوای برنامه های درسی کشورهایی که به آموزش همه جانبه پرداخته اند و آموزش مستمر و کارآمد مدیران و معلمان نیز برای موفقیت طرح ضروری است(کیامنش، ۱۳۸۳).

البته پیاده کردن یادگیری مشارکتی امکانپذیر نیست مگر اینکه در آموزش و پروش زمینه یادگیری مشارکتی فراهم شود و معلمان از چنین روشهایی استفاده کنند. بنابراین برای پیاده کردن این نوع نوآوری آموزشی در نظامهای آموزشی باید مراحل ذیل به اجرا درآید:

منابع

توفیقی، طاهره(۱۳۸۹). **تاثیر** فعالیت های گروهی بر رشد اجتماعی دانش آموزان مدرسه نور ناحیه ۲ ارومیه.**مجله مدارس کارآمد**،شماره۸: ۱۱۰-۱۰۸

جویس، ب. ویل، م. و کالهون، ا. ۲۰۰۴. *الگوهای تدریس* . (ترجمه محمد رضا بهرنگی،۱۳۸۹). تهران: کمال تربیت.

خوشکام،زهرا؛ ملک پور،مختار؛ مولوی،حسین.(۱۳۸۷). اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر مهارتهای اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی.**مجله کودکان استثنایی**،شماره۲۸: ۱۵۶-۱۴۱

رسولی، رویا؛ زندوانیان، احمد؛ آروین، فخرالسادات؛ دهقان، ساناز (۱۳۹۰). مقایسه تاثیر روش های یادگیری مشارکتی و سخنرانی بر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی درس حرفه و فن دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهر یزد. **اندیشه های نوین تربیتی**، دوره ۸، شماره۴: ۵۲-۲۹

سیف، علی اکبر.(۱۳۸۹).**روانشناسی پرورشی نوین(روانشناسی یادگیری وآموزش)**. تهران :انتشارات دوران.

شعبانی، حسن.(۱۳۸۲). *مهارتهای آموزشی و پرورشی*. تهران: انتشارات سمت.

شعبانی، حسن.(۱۳۸۲).*روش تدریس پیشرفته*. تهران: سمت.

فروغی، احمد علی؛ مشکلانی، پروانه.(۱۳۸۴). تاثیر روش تدریس بحث گروهی بر خلاقیت دانش آموزان سال دوم مدارس راهنمایی ناحیه ۳ اصفهان در درس علوم اجتماعی. **مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی**،شماره ۵ و ۶ : ۵۸-۴۵

فهامی،ریحانه؛ عزتی،محسن (۱۳۸۸). **مطالعه** ی تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مولفه های مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه ی پنجم ابتدایی ناحیه ی ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ **مجله رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**» تابستان ۱۳۸۸، سال دوم- شماره ۴

کرامتی، محمدرضا (۱۳۷۶). **هنر معلمی**. نشر مرندیز

کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). **یادگیری مشارکتی**. مشهد: فراانگیزش_ انصار

کرمی، مرتضی؛ محمدزاده قصر، اعظم؛ افشاری، معصومه (۱۳۹۰). تاثیر روش تدریس مشارکتی بر گروهگرایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، سال نهم، دوره دوم، شماره ۶: ۱۰۵-۹۳

کریمی،حسین،راد،مصطفی،بخشی،محمود.(۱۳۹۲). آیا روش های نوین تدریس، اثربحشی لازم را در آموزش علوم پزشکی ایران دارند؟:مرور سیستماتیک. *گام های توسعه در آموزش پزشکی ،مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، دوره دهم، شماره دوم:۱۵۳-۱۶۲.

کیامنش، علیرضا.(۱۳۸۳). آموزش همه جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی دستاوردها و چشم اندازها. نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۰، دوره ۳، صص ۱۳-۳۴.

مایرز، چت(۱۳۷۴). **آموزش تفکر انتقادی**. ترجمه: خدایار ابیلی. انتشارات سمت

Alexander, G., & Van Wyk, M. (2012). Exploring the value of Cooperative Learning in enhancing teaching in integrated school environments of the Northern Cape province. Journal of procedia- Social and Behavioral Sciences, 47, 1945-1949.

Aronson , jefner , J.G,& Stephan, c (2008) the effects of friendship and outcome on task attribution. Sociometrry

Aronson E. Jigsaw classroom: Overview of the technique. Social Psychology network. Beverly Hills, CA: Sage Pub Company. 2000.

Astle, M. J. (2005). Will congress kill the podcasting star? *Harvard Journal oflaw & Technology,* 19(1), 161-210.

Ballantyne.J, . Baker.F.(2013). Leading together, learning together: Music education and music therapy students' perceptions of a shared practicum , Research Studies in Music Education, June 2013; vol. 35, 1: pp. 67-82

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 88-102.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 88-102.

Behfar.K, Mannix.E.A, Peterson.R.S, Trochim.W.M(2011).Conflict Small Groups: The Meaning and Consequences of Process Conflict. Small Group Research, April 2011; vol. 42, 2: pp. 127-176.

Boekaerts, M. (1999b). Motivated learning: The study of student x situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education, 14*(4), 41–55.

Buljac-Samardzic M, Dekker-van Doorn CM, van Wijngaarden JD, van Wijk KP. Interventions to improve team effectiveness: A systematic review. Health Policy. 2010; 94(3): 183–195.

Buljac-Samardzic M, Dekker-van Doorn CM, van Wijngaarden JD, van Wijk KP. Interventions to improve team effectiveness: A systematic review. Health Policy. 2010; 94(3): 183–195.

Cohen, Susan G., and Bailey, Diane E. (1997). What Makes Team Work: Group Effectiveness Research From The Shop Floor to Executive Suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.

Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context* (4th edition). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa (Pty) Ltd.

Edmondson, Amy. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.

Effandi, Z., & Zanaton, I. (2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian erspective. Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(1), 35-39.

Effandi, Z., & Zanaton, I. (2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian erspective. Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(1), 35-39.

Felder R. M. and Silverman, L. K. (1988). "Learning and teaching styles in engineering education," *Eng. Educ.*, vol. 78, no. 7, pp. 674–681.

Fischer, S, & Shachar, H. (2004). Cooperative Learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11 th grade chemistry class. Journal of Learning and Instruction, 14(2), 69-87.

Geffner , R.A& others. (2008). The effects of Hartman. Pr (2002), Difine and discripe, Gooprative learning. Candidate gada ada .

Gholam A.M and Mohammad, S. R. (2013). "E-learners grouping in uncertain environment using fuzzy ART-Snap-Drift neural network," in *E-Learning and E-Teaching (ICELET), 2013 Fourth International Conference on*, pp. 112–116.

Gillies, R. M. (2003). The Effect of Cooperative Learning on Junior High School Student during Small Group. *Journal of Learning and Instruction, 14, 197-213.*

Ham, W., & Adams, E. (2004). *Collaborative vs cooperative learning.* Retrieved from http://www.coe.uge.edu/epttt/col.html

Ham, W., & Adams, E. (2004). *Collaborative vs cooperative learning.* Retrieved from http://www.coe.uge.edu/epttt/col.html

Hartman, H.J. (2002a). Developing Students' Metacognitive Knowledge and Skills.In Hartman, H.J. (Ed.).*Metacognition in Learning and Instruction.Theory Research and Practice.*Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hartman, H.J. (2002b). Teaching Metacognitively. In Hartman, H.J. (Ed.). *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice.* Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hartman, H.J. (2002b). Teaching Metacognitively.In Hartman, H.J. (Ed.).*Metacognition in Learning and Instruction.Theory, Research and Practice.*Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hillyard,C, Gillespie.D,Littig.P.(2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation, Active Learning in Higher Education, March 2010; vol. 11, 1: pp. 9-20

Hollandsworth, R. J. (2007). Managing the podcast lecture: A hybrid approach for online lectures in the business classroom. *TechTrends*, 57(4), 39-44.

Huff, J. D., & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring skills. *Met cognition and Learning*, *4*, 161-176.

Inuwa IM, Al-Rawahy M, Roychoudhry S, Taranikanti V. Implementing a modified team-based learning strategy in the first phase of an outcome-based curriculum – Challenges and prospects. Med Teach. 2012; 34(7): 492–499.

Jang.S.J.(2006).Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. Educational Research,48(2):177-194

Kayes, Anna B., Kayes, D. Christopher and Kolb, David A. (2005). Experiential learning in teams. *The Journal of Simulation & Gaming*, 36, 330- 354.

Khojasteh, H. (2003). *An introduction to the sociology of radio.* Tehran: Research and Development of Voice. (in Persian).

Knapp, Randall. (2010). Collective(Team) Learning Process Models: A Conceptual Review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285–299.

Kressley, G. (2008). *Teaching–learning through Internet* (Translated by Amir

Kumar, V. S. (1996). "Computer-supported collaborative learning: issues for research," in *Eighth Annual Graduate Symposium on Computer Science, University of Saskatchewan.*

Kutnic.P, Ota.C, Berdondini.L.(2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity, Learning and Instruction, Volume 18, Issue 1, February 2008, Pages 83-95

Mabrouk, P.A. ed., *Active Learning: Models from the Analytical Sciences*, ACS Symposium Series 970, Chapter 4, pp. 34–53. Washington, DC: American Chemical Society, 2007.

Macpherson.A.(2007). COOPERATIVE LEARNING GROUP ACTIVITIES FOR COLLEGE COURSES A GUIDE FOR INSTRUCTORS. Kwantlen University College.

Macpherson.A.(2007). COOPERATIVE LEARNING GROUP ACTIVITIES FOR COLLEGE COURSES A GUIDE FOR INSTRUCTORS. Kwantlen University College.

Maier, R. (2006). *Multimedia learning* (Translated by Mosavi, M). Tehran: Institute of Management and Planning Education. (in Persian).

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Austrasian Journal ofEducational Technology*, 25(3), 309-321.

Montazer Ghaem, M., & Jenab Esfehani, F. (2009). *Podcasting and the future of radio*. Tehran: Tarhe Ayandeh. (in Persian).

Morgan, B. (2003). Cooperative learning in higher education: Undergraduate student reflections on group examinations for group grades. *College Student Journal*, *37*(1), 40-50.

Nichols, J. D. (2002). The effect of Cooerative learning on Student Achievement and Motivation in High School Geometry Class. Contemporaty Educational Psychology, V. 21,pp. 467-476.S

Parmelee D, Michaelsen LK, Cook S, Hudes PD. Team-based learning: A practical guide: AMEE guide no. 65. Med Teach. 2012; 34(5): 275–287.

Poster, M. (2006). *The second media age* (Translated by SalehYar, Gh). Tehran: Iran Institute. (in Persian).

Robert S. The essential elements of cooperative learning in classroom. Education BloomingtonIN. Washington, DC: ERIC Publication; 2007.

Rosseti .M.D.& Nembhard, H.B (2006). Using cooperative to activte simulation classroom. Proceedings Of the winter simulation conference.

Salvin, R. (1990). *Cooperative learning Theory, research and practice*. Englewood, NJ: prentice: Hall.

Shahbandi, M. (2009). *Podcasting and the future ofradio*. Tehran: Tarhe Ayandeh. (in Persian).

Shamir, A., Mevarech, Z.R., & Gida, C. (2009). The assessment of meta-cognition in different contexts: individualized vs. peer assisted learning. *Metacognition Learning*, *4*, 47-61.

Slavin,R.E,(2009). Cooperative learning student team(2) Washington, d.c: national education association.

Tach L. M. and Farkas, G.(2006). "Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins," *Soc. Sci. Res.*, vol. 35, no. 4, pp. 1048–1079.

Teimori, M. H., & Rahmani, B.). Tehran: Savalan. (in Persian).

Van den Bossche, Piet, Gijselaers, Wim H., Segers, Mien & Kirschner, Paul A.(2006). "Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviors. *The Journal of Small Group Research*, 37(5), 490-521.

Vasan NS, DeFouw DO, Holland BK. Modified Use of Team-Based Learning for Effective Delivery of Medical Gross Anatomy and Embryology. Anat Sci Educ. 2008; 1(1): 3-9.

Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for Learning, 15*(3): 134-140.

West, M.A., & Markiewicz, L. (2004). *Building Team-Based Working: A practical Guide to Organizational Transformation*. (Translated into Persian by E. Mardani Givi, 2008). Tehran: Industrial management Organization. 1st Editin.

White .R , Dinos . S. (2010) . Investigating the Impact of Mediated Learning Experiences on Cooperative Peer Communication during Group Initiatives . Journal of Experiential Education, May 2010; vol. 32, 3: 226-238

Winston, V. (2002). Effect of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Student of Color. Journal of Educational Research, V. 95, pp. 220-229.

Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th edition). New Jersey: Pearson Education, Inc

Yaduvanshi,S. Singh,S.(2015). Cooperative Learning: An innovative pedagogy for achieving educational excellence. *International Journal of Applied Research* 2015; 1(11): 274-279

Yang, S. C., & Liu, S. F. (2005). The study of interactions and attitudes of third-grade students learning information technology via a cooperative approach. Computers in Human Behavior, 21, 45-72.

Zgheib NK, Simaan JA, Sabra R. Using team-based learning to teach pharmacology to second year medical students improves student performance. Med Teach. 2010; 32(2): 130–135.

بررسی یادگیری خودراهبر در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه شهرستان شهریار

زهرا تقی‌زاده قوام[۱]، علیرضا عراقیه[۲]، کبری احمدوند[۳]

چکیده

مهم ترین نیروی انسانی در دستگاه آموزش و پرورش هر کشوری معلمان آن هستند؛ که در دهه ی اخیر، نوعی تغییر رویکردی در رشد حرفه ای آنان رخ داده است. بدین معنی که جهت گیری آموزشی از انتقال دانش و مهارت ها به روشی که معلمان دانش خود را از طریق ایجاد فرصت های ناب یادگیری ارتقا می دهند، تغییر یافته است. این نوع یادگیری، حاصل ابتکارات معلم بوده و فرآیندی است که از تعیین نیاز های درونی معلم شروع و در تعیین اثر بخشی برنامه های رشد حرفه ای نقش اساسی را ایفا می کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی عملکرد یادگیری خود راهبر معلمان در توسعه ی حرفه ای آنان انجام شده است. در این پژوهش، روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. جامعه ی آماری این پژوهش شامل معلمان دوره ی دوم متوسطه شهرستان شهریار است که در آن از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شده است. که داده های مورد نیاز از طریق پرسشنامه رشد حرفه ای خود راهبری گرد آوری شد. اعتبار ابزار سنجش به وسیله ی آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار اعتبار کل تست برابر ۰/۸۴ بود. تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت و پاسخ آزمودنی ها با آزمون t تک نمونه ای با کمک نرم‌افزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل داده ها بیانگر آن بود که از نظر پاسخگویان، عملکرد رشد حرفه ای خود راهبری معلمان در سطح بالایی قرار دارد. همچنین یادگیری خود راهبری معلمان در مؤلفه های جهت گیری درونی، بیرونی و تحقیقی به یادگیری، در حد مناسبی قرار دارد و در مؤلفه جهت گیری همکارانه به یادگیری، تا حدودی مناسب می باشد.

کلید واژه‌ها: یادگیری خودراهبر، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، دوره‌ی متوسطه.

---

[۱]. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی،دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، z.ghavam2010@yahoo.com (نویسنده مسئول)

[۲]. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، گروه مدیریت آموزشی، araghieh@iiau.ac.ir

[۳]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی تهران، kobraahmadvand1393@gmail.com

مقدمه

معلمان نقش مهمی در پرورش انسان‌های جوامع مختلف بازی می‌کنند. معلم در نظام آموزش و پرورش و آمادگی جوانان برای زندگی اجتماعی نقش کلیدی و اثرگذار دارد. در حالی که لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه‌ی بهسازی آموزش و پرورش توسعه‌ی حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان، است (سبحانی‌نژاد و زمانی منش، ۲۰۱۲). از سوی دیگر رشد حرفه‌ای معلمان مهم‌ترین عامل اثربخشی هر سیستم آموزشی است. و توجه به منابع انسانی در آموزش و پرورش که در رأس آن معلم به عنوان عامل تبلور نقش انسان‌سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می‌گردد. بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم نقش اصلی و اساسی را در جریان تربیتی ایفا می‌نماید و لذا باید دارای شرایط ویژه باشد از جمله: الگو و نمونه کامل واقعیت‌های زندگی باشد، در فن خود متخصص باشد، در تکامل شخصیت آدمی همکار خدا باشد، در فن زندگی استاد باشد، سفیر پیشرفت و ترقی باشد، دائماً در حال یادگیری باشد و با شاگردان تعامل و تفاهم حاصل کند.

امروزه از معلمان به عنوان کارشناسان یادگیری اثربخش یاد شده است. چنین معلمی با برخورداری از ظرفیت تفکر عمیق و انتقادی درباره‌ی اهداف و ارزش‌های آموزشی و برنامه‌های درسی می‌اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک تک دانش‌آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هر یک از دانش‌آموزان را به معنای وسیع می‌سنجد، حتی اگر این امر مستلزم صرف وقت خارج از برنامه‌ی رسمی مدرسه باشد. برای تحقیق چنین پنداره‌ای متعالی، فرصت‌ها برای توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای باید فراهم گردد و منابع لازم بسیج شود. از این دیدگاه، سرمایه‌گذاری در آموزش به معنای سرمایه‌گذاری در توسعه‌ی مداوم حرفه‌ی معلمی تعریف شده است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). هنگامی که معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و مشارکت جویانه سنتی برای یادگیری به منظور آمادگی حضور برای کلاس درس شرکت می‌کنند، مدل‌های دیگری از یادگیری نیز می‌تواند آن‌ها را برای این کار توانمند سازد. که یکی از این مدل‌ها، یادگیری خودراهبر می‌باشد.

لیمن[1] (۱۹۹۷) و مورو[2] (۱۹۹۳) خودراهبری را به عنوان مهارکننده‌ی تدریجی تغییرات از معلم به شاگرد در نظر گرفته و اعتقاد دارند که در یادگیری خودراهبر، فراگیران با یک رویارویی عظیم و مستقل به هدف‌گذاری و تصمیم‌گیری در یادگیری و تشخیص ارزشمندی می‌پردازند. به علاوه آن‌ها در می‌یابند که چگونه تکالیف

1. Leman
2. Moro

یادگیری خود را در یک چارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند. بنابراین خواه ناخواه یادگیری خودراهبر وابسته به کسی است که مسئولیت را برعهده دارد و فرد مسئول، شخصی است که باید یاد بگیرد چگونه از روش‌ها و منابع آموزشی استفاده کند و تلاش‌های خود را اندازه‌گیری نماید. یکی از معیارهای اثربخشی یادگیری آن است که فراگیران، خودشان فرآیند یادگیری را بر عهده بگیرند و در واقع بتوانند آن را رهبری و هدایت کنند (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴). اصطلاح خودراهبری به توانایی فراگیر برای عملکرد مستقل در هر گونه محیط یادگیری اطلاق می‌شود. خودراهبر در کلاس درس به رفتارهایی مانند این که: چگونه درس‌هایش را سازماندهی کند، پس از اتمام تکالیفش چه کند، چه وقت و چگونه خطاهای ناشی از بی‌دقتی را بررسی کند، چگونه بدون نظارت و سرپرستی مداوم وظایفش را انجام دهد، زمان احتمالی درس یا کلاس را بداند و نیز رفتارهایی نظیر این را شامل می‌شود (وست وود، ترجمه مکوندحسینی، ۱۳۸۹).

بورکو و پوتنام[1] (۱۹۹۵) شواهدی در پشتیبانی از نقش قابل ملاحظه رشد حرفه‌ای در تغییر روش‌های تدریس معلمان و تأثیر مثبت چنین تغییراتی بر یادگیری دانش‌آموزان ارائه کردند. داده‌های جمع‌آوری شده در پروژه‌ی آموزش شناخت- محور که یک برنامه‌ی چند ساله جهت طراحی برنامه درسی، رشد حرفه‌ای و تحقیق است، نشان دهنده‌ی تأثیرپذیری یادگیری معلمان و باورهای آن‌ها از محتوای برنامه‌های رشد حرفه‌ای و ارتباط چنین تغییراتی با تغییرات آموزش کلاسی و موفقیت دانش‌آموزان است. سوپوویتز و ترنر[2] (۲۰۰۰) بیان کردند که داده‌های حاصل از برنامه‌ی ارتقای معلمان بنیاد علوم ملی آمریکا نشان دهنده‌ی ارتباط عمیق میزان رشد حرفه‌ای معلمان و شیوه‌ی تدریس تحقیق محور و بررسی کلاس درس است. همچنین کاگلیلمینو و لانگ[3] (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند که یادگیری خود راهبر توانایی و مهارتی است برای مدیریت تمام موقعیت‌های یادگیری در زندگی. داینان و همکاران[4] (۲۰۰۸) استدلال می‌کنند که یادگیری خودراهبر یکی از مبناهای اساسی در یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. یادگیرندگان خودراهبر راغب به بر عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود هستند. مالکوم ناولز[5] (۱۹۷۵) براساس نقل قول‌های پژوهشگران در یادگیری خودراهبر، یادگیری خودراهبر را فرآیندی می‌داند که در آن افراد: (الف) در تشخیص نیازهای یادگیری خود ابتکار عمل به خرج می‌دهند. (ب) هدف‌های یادگیری

1. Borko & Putnam
2. Supovitz, & Turner
3. Guglielmino & Long
4. Dynan
5. Malcolmk nowles

خود را تنظیم می‌کنند. (ج) منابع انسانی و مادی را برای یادگیری شناسایی می‌کنند. (د) سبک‌های یادگیری مناسب را انتخاب و به کار می‌گیرند. (و) نتایج یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند (به نقل از بالی و منتز[1]، ۲۰۱۳).

از نظر راجرز[2] یادگیری خودراهبر بر این استوار است که «افراد در درون خود منابع سرشاری برای خودفهمی و تغییر دادن خودپنداره‌های خود، نگرش‌های پایه خود و دستیابی به رفتارهای خودراهبر دارند. این نگرش‌ها شامل اصالت، همدلی و احترام می‌شوند. به اعتقاد راجرز اگر این نگرش‌ها موجود باشند، فرد به طور طبیعی به سمت آن چه که او را یک انسان دارای کارکرد تمام و کمال می‌نامد، سوق پیدا می‌کند (میلر، ۱۳۸۹). انسان‌های دارای کارکرد تمام و کمال کسانی هستند که: ۱- دارای توان کنش خودانگیخته بوده، و در برابر کنش‌های خود مسئولیت می‌پذیرد. ۲- دارای توان انتخاب هوشمندانه و خودراهبری هستند. ۳- یادگیرندگانی نقادند که قادرند تلاش‌های دیگران را ارزیابی کنند. ۴- دانش مربوط به حل مسائل را فرا گرفته‌اند. ۵- قادرند به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و هوشمند خود را با موقعیت‌های مسئله‌دار تازه منطبق سازند. ۶- در برخورد با مسائل، رویکرد انطباقی را درونی می‌سازند و از کلیه تجربه‌های مربوط به شکلی آزاد و خلاق استفاده می‌کنند. ۷- قادرند در انجام دادن فعالیت‌های مختلف با دیگران به شکل مؤثری تشریک مساعی کنند. ۸- برای مورد تأیید دیگران قرار گرفتن کار نمی‌کنند، بلکه در چارچوب غایات اجتماعی شده خود اقدام می‌کنند.

یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن دانش آموزان با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را به دست می‌گیرند (ناولز، ۱۹۷۵، به نقل از نانز و کالف[3]، ۲۰۱۲). و آن چه در رابطه با یادگیری خودراهبر شناخته شده است عبارت است از: (الف) یادگیرندگان فردی می‌توانند قدرت کسب مسئولیت فزآینده‌ای را در تصمیم‌گیری‌های مختلف در ارتباط با فعالیت‌های یادگیری به دست آورند. (ب) خود جهت‌دهی به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست که تا حدی در هر فرد و محیط‌های یادگیری وجود دارد. (ج) خود جهت‌دهی لزوماً به معنای یادگیری در انزوا و جدا از دیگران محسوب نمی‌شود. (د) یادگیرندگان خودراهبر هم از نظر دانش و هم از نظر مهارت‌های مطالعه قادر به انتقال یادگیری هستند. (و) مطالعه خودراهبر می‌تواند شامل انواع فعالیت‌ها و منابع شود، از جمله: مطالعه خود هدایت شده، شرکت در گروه‌های مطالعه، کارآموزی، گفتگوی الکترونیکی و فعالیت‌های نوشتن همراه با بازخورد. (ن)

---

1. Bailey & Mentz
2. Rogers
3. Nantz & Kalf

معلمان نقش‌های بسیار مهمی در یادگیری خودراهبر می‌توانند داشته باشند، مانند گفتگو با دیگران، تأمین منابع، ارزیابی نتایج، و ترویج تفکر انتقادی (همیسترا[1]، ۱۹۹۴).

یادگیری خودراهبر، کارایی و اثربخشی معلمان را افزایش داده و بر مهارت‌ها و نگرش‌های آن‌ها در کلاس درس تأثیر گذار بوده و از طریق دانش‌آموزان کیفیت آموزشی بیشتری دریافت می‌کنند (هین، ۲۰۰۸). معلمان خودراهبر بررسی انتقادی اقداماتشان را هدایت نموده و ضمن درک بیشتر خود و دیگر همکاران در انتقال یادگیری به کلاس درس درگیر می‌شوند (کرانتون و کینگ[2]، ۲۰۰۳). پژوهش‌هایی که در ارتباط نزدیک با موضوع انجام شده است بیانگر موفقیت رویکرد خوراهبری و پیامدهای ارزشمند آن هستند. کلینتون[3] (۲۰۱۱) در پژوهشی به مطالعه «نقش مدیران در تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان به عنوان یادگیرندگان بزرگسال» پرداخت. یافته‌های وی نشان داد که کیفیت رهبری مدرسه، جو مدرسه و پاسخگویی مدیران بر تسهیل رشد حرفه‌ای مداوم معلمان تأثیرگذار است. هیوتون[4] (۲۰۱۱) طی مطالعه‌ای به وجود ارتباط معنی‌دار بین حمایت مدیریت مدرسه و یادگیری حرفه‌ای خودراهبری معلمان پرداخت. بوگلر[5] (۲۰۰۸) در تحقیقی به بررسی «پیش آیندهای رضایت معلمان از برنامه‌های رشد حرفه‌ای» پرداخت. نتایج این تحقیق نشان داد که حمایت مدیر مدرسه، توانایی حرفه‌ای، مشارکت و درگیری در شغل متناسب با وظایف شغلی می‌توانند پیش‌بینی کننده مشارکت فعال معلمان در فرآیندهای رشد و توسعه حرفه‌ای مداوم باشد. در پژوهش دیگر، با عنوان «مزایا، وضعیت و اثربخشی برنامه‌های رشد حرفه‌ای در انگلستان»، آفر و پدر در سال (۲۰۱۰) نشان دادند که از نظر معلمان کادر مدیریت مدرسه نقش مهمی در تدارک برنامه‌های رشد حرفه‌ای مداوم معلمان ایفا نموده و بدون پشتیبانی آن‌ها اجرای برنامه‌ها با شکست مواجه می‌شوند. همچنین معلمان برای شرکت در برنامه‌های رشد حرفه‌ای مدرسه محور بر دلایلی هم‌چون: کار کردن با همکاران، بهبود توانایی‌های حرفه‌ای، توانا ساختن معلمان جهت رسیدن به اهداف بلند مدت چرخه شغلی، توجه فوری به نیازهای کلاس درس و فراهم کردن اعتبار و وجهه آن‌ها تأکید داشتند. چاین[6] (۲۰۰۴، به نقل از جویس، ۲۰۰۹) در مطالعه خود به این نتیجه رسید که بین نگرش مدیران، فرهنگ و محیط سازمانی با آمادگی کارکنان برای یادگیری خودراهبری، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. جویس (۲۰۰۹)

---
1. Hiemstra
2. Cranton & King
3. Clinton
4. Huton
5. Bogler
6. Chien

پژوهشی را به منظور بررسی «ادراک یادگیرندگان بزرگسال از رفتارهای رهبران و آمادگی‌شان برای یادگیری خودراهبری» انجام داد. نتایج نشان داد بین سبک رهبری مدیران مدارس و آمادگی یادگیری خودراهبری معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، حمایت مداوم آموزشی مدیران مدارس از عواملی بود که بر آمادگی یادگیری خودراهبری معلمان تأثیر داشت.

ارتقا یادگیری خودراهبر، یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود؛ زیرا انتظار می‌رود معلمان به سطحی از توانمندی‌های فردی برسند که بدون قرار گرفتن در یک نظام آموزشی ویژه، بتوانند نیازهای آموزشی خود را شناسایی کرده و برای به دست آوردن آن بکوشند و در نهایت، یادگیری خود را مورد ارزشیابی قرار دهند. اما روش آموزش سنتی، ترکیبی از اطلاعات و مفاهیم را به معلمان انتقال می‌دهد، و آنان را در تجزیه و تحلیل، اولویت‌بندی و سازمان‌دهی دانش جدید، که لازمه تفکر انتقادی و حل مسئله است و به یادگیری مؤثر، مستقل و معنادار منجر می‌شود، به حال خود رها می‌کند؛ بنابراین فرآیند یادگیری خودراهبر که تاریخچه‌ای طولانی‌تر از ظهور آموزش رسمی دارد و در پیشینه مربوط با اصطلاحاتی مانند یادگیری مستقل، یادگیری خود برنامه‌ریزی شده، یادگیری خودمختار، خود یادگیری و خودآموزی آمده است، مورد غفلت قرار گرفته است (هیمسترا[1]، ۱۹۹۶).

توسعه حرفه‌ای معلمان به طرق گوناگونی تعریف شده است. گاسکی (۲۰۰۶)توسعه حرفه‌ای معلمان را این گونه توصیف می‌کند: «فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند». این تعریف دامنه‌ی وسیعی برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه‌ی حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلند مدت می‌دانند که دامنه‌ی آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشر و همکاران، ۲۰۱۱).

گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای را بررسی نموده‌اند. برای نمونه گارت و همکاران (۲۰۰۱) با بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه‌ی کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارتند از: تمرکز

[1]. Hiemstra

بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) در یک مطالعه‌ی موردی کیفی پیامدهای توسعه‌ی حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه‌ی حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه‌ی حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه‌ی درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مدنظر باشد.

در برخی از مطالعات شرایط و فرآیند توسعه‌ی حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است؛ به نظر نیر و باگلر (۲۰۰۸) برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای ضمن خدمت اگر طولانی مدت و متمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان و در ارتباط با برنامه درسی باشند، مفیدتر هستند. همچنین کنترل بیشتر معلمان بر فرآیند توسعه‌ی حرفه‌ای شغلی و همانندی بیشتر این فرآیند با فرهنگ تدریس رایج در کلاس درس موجب رضایت معلمان از توسعه‌ی حرفه‌ای می‌شود (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱).

فرآیندهایی وجود دارند که معلمان می‌توانند در کلاس‌های درس عادی انجام دهند تا خودراهبری در یادگیری، یادگیرندگان را پرورش دهند (مریام[1]، ۲۰۰۱). مراحل یادگیرندگان خودراهبر گراو[2] (۱۹۹۱)، یک راهنمای خوب برای پرورش یادگیری خودراهبر در کلاس درس است. این مدل براساس مدل رهبری موقعیتی از پل هرسی و کنت بلانچارد[3] (مدیریت رفتار سازمانی، ۱۹۸۸) تهیه شده است. اصل اساسی این مدل این است که تدریس باید براساس موقعیت صورت پذیرد و سبک‌های آموزش باید با توانایی و انگیزه یادگیرندگان همسان‌سازی شود.

[1]. Merriam
[2]. Grow
[3]. Hersey and Kenneth Blanchard

جدول ۱: مراحل مدل یادگیری خودراهبر اقتباس از گروا ۱۹۹۱

مراحل	دانش‌آموز	معلم	مثال‌ها	یادگیری و آموزش
مرحله ۱	وابسته	سازنده مربی	مربیگری با بازخورد فوری، سخنرانی‌های اطلاعاتی، تمرین دادن، کمبود غلبه و مقاومت.	معلم‌محور؛ "معلم به عنوان کارشناس". انتظار می‌رود که به دانش‌آموزان جهت تصریح در مورد آن چه باید انجام دهند، چگونگی و انجام امور درسی و کلاسی ارائه شود. روش تدریس: سخنرانی رسمی، تکالیف برجسته خاص.
مرحله۲	علاقه‌مند	برانگیزاننده، راهنما	سخرانی الهام بخش به همراه بحث‌های هدایت شونده، تنظیم اهداف و استراتژی‌های یادگیری.	مربی جهت و راهنما را فراهم می‌کند. دانش‌آموزان را تشویق به ساخت اعتماد به نفس و مهارت‌های خود، شناخت سبک یادگیری، و اهداف یادگیری می‌کنند. توضیح تکالیف، شیوه‌های نمایشی، نظارت بر پروژه‌ها، ارائه بازخورد.
مرحله۳	درگیر	تسهیل کننده	معلم به عنوان عضوی از گروه بحث‌ها را تسهیل می‌کند، سمینار، پروژه‌های گروهی.	معلم در تجربه یادگیری شرکت می‌کند، تسهیل اهداف یادگیری برای توانمند سازی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان درباره چگونگی یادگیری خود بیشتر می‌آموزند، پروژه‌های به دقت طراحی شده، معیارهای صریح و روشن، چک لیست کمک آموزان برای نظارت بر پیشرفت خود.
مرحله ۴	خودراهبر	مشاور و وکیل	کارآموزی، پایان‌نامه، کار فردی و گروه‌های یادگیری خودراهبر	یادگیرنده محور، معلم به عنوان مشاور، دانش‌آموزان قادر و مایل به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود هستند، مهارت‌های تمرین در تمرین زمان، مدیریت پروژه، تعیین هدف، ارزیابی، نقد همشاگردی، جمع‌آوری اطلاعات و استفاده از منابع آموزشی.

یکی از مهم‌ترین وظایف معلم، بالا بردن سطح آگاهی دانش‌آموزان در مورد نقش آن‌ها در یادگیری است. تایلور[1] (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌دهد که دانش‌آموزان را با موضوعاتی در مقیاس یادگیری خودراهبر درگیر کنید. مثال‌هایی از این موضوعات عبارت است از: من این را می‌دانم که می‌خواهم یاد بگیرم و یک یادگیرنده هستم، بنابراین اگر بخواهم چیزی را یاد بگیرم، خواهم توانست، و دوست دارم که یاد بگیرم و به حل مسائل بپردازم، چون می‌دانم که فکر کردن به "سختی" می‌تواند سرگرم‌کننده باشد. به کار بردن ارزیابی خود در رابطه با این موضوعات، بر آگاهی یادگیرنده تأثیر مثبتی می‌گذارد. لیمان[2] (۱۹۹۷)، که بر روی مهارت‌های خواندن کار می‌کند، اظهار می‌دارد تولید بحث‌های مشابه از طریق استفاده از سئوال‌های طراحی شده برای کمک به یادگیرندگان، برای آگاهی از ویژگی‌های خوانندگان خوب و روش تبدیل شدن به یک خواننده خوب بسیار تأثیر گذار است. از میان مواردی که او عنوان کرده عبارت است از: آیا خواندن امروز شما بهتر از دیروز شده است؟ آیا شما می‌توانید این عقیده را بپذیرید که خواندن کتاب می‌تواند مسیر ذهن شما را تعیین کند؟ لغاتی که معنای آن‌ها را نمی‌دانید در کجا قرار دارند؟ این لغات را چگونه در ذهن خود شکل می‌دهید؟

یادگیرندگان نیاز به زمان دارند تا در مورد فعالیت‌های یادگیری خود به تأمل بپردازند تا این که به طور شخصی یادگیری آن‌ها معنی‌دار شود. معلمان می‌توانند دانش‌آموزان خود را به تأمل در (الف) موضوع درس و (ب) فرآیند یادگیری تشویق کنند (نانز و کالف، ۲۰۱۲).

مشارکت یادگیرنده در تصمیم‌گیری، یکی دیگر از جنبه‌های اساسی از روش یادگیری خودراهبر است. حامیان تیلور، دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری در مورد آن چه که باید یاد گرفته شود، زمان و چگونگی یادگیری آن، و نحوه‌ی ارزشیابی یادگیری، درگیر می‌کنند. علاوه بر این، همه طرفداران یادگیری خودراهبر بر اهمیت علایق یادگیرندگان تأکید می‌کنند. به یادگیرندگان باید اجازه داده شود تا به دنبال علایق خود در یادگیری بپردازند تا یادگیری آن‌ها معنی‌دارتر شود. مورو و همکاران[3] (۱۹۹۳)، گزارش می‌دهند، زمانی که نویسندگان را در انتخاب موضوعات موردنظر آزاد می‌گذارند، اغلب از نظر طول متن بیشتر می‌نویسند. با این حال، به یادگیرندگان آزادی

[1]. Taylor
[2]. Lyman
[3]. Morrow & et al

کامل داده نمی‌شود، اما معلمان برای مثال می‌توانند، چارچوب‌های موضوعی را ایجاد کنند که یادگیرندگان در آن به انتخاب بپردازند (گاتری و همکاران[1]، ۱۹۹۷، تیمپل و ریدرو[2]، ۱۹۹۵).

لیمان (۱۹۹۶) و بالهاس (۱۹۹۶) تاکید می‌کنند، معلمانی که می‌خواهند یادگیری خودراهبر را تقویت کنند، باید خود را از مشغولیت ذهنی، پیگیری و تصحیح خطاها رها کنند (به نقل از گاتری و همکاران، ۱۹۹۶). لیمان و بالهاس از موقعیت‌های دارای ریسک پذیری بالا، و تاکید و تمرکز بیشتر بر نقاط قوت یادگیرندگان به جای تاکید بیشتر بر نقاط ضعف آن‌ها حمایت می‌کنند. همچنین دستیابی به تعداد کمی از اهدافی که برای یادگیرندگان مهم است، از عملی کردن دستیابی به اهدافی که از نظر معلم مهم است سودمندتر می‌باشد. لیل[3] (۱۹۹۳) مدافع این دیدگاه است که اجازه دادن به بررسی ایده‌ها در بحث‌های همشاگردی (حتی اگر پاسخ‌های کامل و درستی به دست نیاید) فرآیندی است که می‌تواند بینش‌های جدید و ارزشمندی به وجود آورد. کورنو[4] (۱۹۹۲)، اظهار می‌دارد که یادگیرندگان باید بدون تهدید و ترس از ارزشیابی‌های رسمی به دنبال منافع شخصی خود در یادگیری باشند. اگر آن‌ها در انجام این کار دچار خطا شوند، این فعالیت‌ها علایق آن‌ها را تقویت، بر ناامیدی‌ها چیره و موانع پیروزی را از میان بر می‌دارد. با توجه به اظهارات لیمان تاکید پایدار بر خواندن با خود می‌تواند یکی از راه‌های رسیدن به این هدف در کلاس درس باشد. برای ایجاد عادات خودنظارتی در یادگیرندگان، معلمان باید به تشویق یادگیرندگان به تأمل در آن چه انجام دادند و تجدید نظر در فعالیت‌های خود بپردازند.

از آن جا که یادگیری خودراهبر، بر یادگیری معنی‌دار تاکید می‌کند، تیمپل و ریدرو (۱۹۹۵)، مدافع رهیافتی در یادگیری شده‌اند که در آن معلمان مشکلات زندگی واقعی را برای یادگیرندگان به کلاس درس می‌آورند تا بر روی آن‌ها کار کنند. همچنین به یادگیرندگان باید اجازه داده شود که در تعیین مقررات کلاسی با معلم تشریک مساعی کنند.

مزایای یادگیری خودراهبر شامل افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، خودکار بودن، انگیزش و توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر است. این نوع یادگیری معلمان را به توسعه توانایی خود برای ارزیابی نقایص دانش خود تشویق کرده و سپس به جستجوی منابعی می‌پردازند که می‌توانند برای رفع نقایص فوق مؤثر باشند؛ پس معلمان از دانش خود برای کشف منابع در دسترس و اجرای قضاوت آگاهانه برای حل مسائل سود می‌برند

[1]. Guthrie & et al
[2]. Temple & Rodero
[3]. Leal
[4]. Corno

(گیبنز، ۲۰۱۱). در ادبیات مربوطه، ویژگی‌های بسیاری برای معلمان خودراهبر ذکر شده است. طبق نظر صاحب‌نظران یادگیری خودراهبر، خلاصه‌ای از ویژگی‌های افراد خودراهبر به شرح زیر می‌باشد:

۱- خودکنترلی: یادگیرندگان خودراهبر افراد کاملاً مستقلی هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری‌شان به شکل مستقل می‌باشد.

۲- خودمدیریتی: یادگیرندگان خودراهبر، قادر به تشخیص موارد مورد نیاز خود در طی فرآیند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی خود برای یادگیری و ترتیب‌دهی بازخوردهای کاری هستند.

۳- انگیزه و اشتیاق به یادگیری: انگیزه این قبیل افراد به منظور کسب دانش بسیار قوی است.

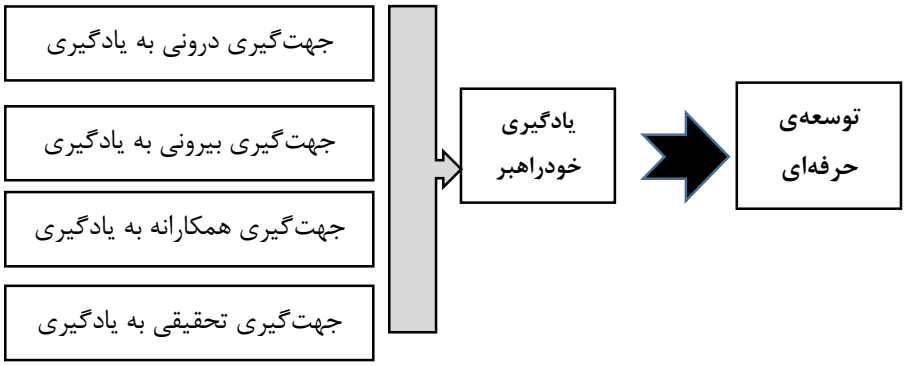
۴- حل مسئله به منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری: یادگیرندگان خودراهبر از منابع یادگیری موجود، راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلاتی در فرآیند یادگیری روی می‌دهند بهره می‌جویند. چهار ویژگی مذکور، موجب تمایز افراد خودراهبر به کنترل خودمختار فرآیند یادگیری می‌پردازند. این افراد به رغم این که به طور طبیعی خودمختار هستند، به منظور تبادل اطلاعات ارزشمند به تعامل و ارتباط با دیگران می‌پردازند (یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹).

ایجاد و پرورش مهارت‌های یادگیری خودراهبر به یکی از اهداف آموزش بزرگسالان در چند دهه‌ی اخیر بدل شده است، به طوری که پژوهش‌های مربوط به یادگیری خودراهبر در سطح جهان افزایش یافته است (تیلر[1]، ۲۰۰۸). در مرور پیشینه پژوهش‌های مربوطه، به نظر می‌رسد بخشی از جذابیت یادگیری خودراهبر به این مسئله باز می‌گردد که یادگیری خودراهبر با ایده‌آل‌های مربوط به دموکراسی، فردیت‌گرایی و برابری، همخوانی دارد و یک شرط لازم برای یادگیری تمام عمر محسوب می‌شود. آفر و پدر[2] (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای، چهار بعد برای یادگیری خودراهبری تعیین نموده‌اند؛

- جهت‌گیری درونی به یادگیری: در جهت‌گیری درونی به یادگیری معلم به درون خود نظر کرده و نیازهای یادگیری خود را براساس ارزیابی از توانایی‌های خود در رابطه با موضوع تدریس و مورد علاقه تدوین می‌کند.

[1]. Taylor
[2]. Opfer & Peder

- جهت‌گیری بیرونی به یادگیری: در این روش، فرد از منابع اطراف خود مانند مدارس هم‌جوار و دانشگاه‌ها و از هر منبع دیگری که در محیط است به منظور یادگیری خود استفاده می‌کند.
- جهت‌گیری همکارانه به یادگیری: افراد در این نوع یادگیری با همکاران خود درباره‌ی روش‌های تدریس و آموزش خود به بحث، گفتگو و تفکر می‌پردازند.
- جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری: فرد اقدامات کاری و کلاسی خود را با یافته‌های پژوهشی در آن حوزه مطابقت داده و استفاده لازم را از آن‌ها به منظور بهبود کار خود اعمال می‌کند. همان گونه که پیش‌تر بیان شد محور اصلی این مقاله، مطالعه‌ای توصیفی از عملکرد خودراهبری معلمان مدارس براساس ابعاد چهارگانه مدل یادگیری خودراهبری است.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

با توجه به اهمیت یادگیری خودراهبری، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر می‌باشد؛

۱- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان چگونه است؟

۲- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری درونی به یادگیری چگونه است؟

۳- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری بیرونی به یادگیری چگونه است؟

۴- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری همکارانه به یادگیری چگونه است؟

۵- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری چگونه است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی- کاربردی بوده و از روش پیمایشی جهت گردآوری داده‌ها استفاده شده است. جامعه مورد بررسی این پژوهش، کلیه دبیران دوره‌ی دوم متوسطه دولتی شهرستان شهریار یکی از توابع استان تهران بودند، که تعداد کل آن‌ها در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ برابر ۱۷۲ نفر بود. به‌منظور معرف بودن نمونه به مدد روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و براساس فرمول تعیین حجم نمونه جامعه آماری بولا (۱۹۷۰، نقل از ابیلی، ۱۳۷۵) تعداد حجم نمونه پژوهش حاضر ۱۱۸ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه رشد حرفه‌ای خودراهبری بود. پرسشنامه فوق از مقاله دارلین آپفر و دیوید پیدر (۲۰۱۰) با عنوان «اثربخشی توسعه حرفه‌ای مداوم و خودراهبر معلمان در انگلستان» در دانشگاه کمبریج استخراج شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۶ گویه بود که چهار مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی به یادگیری، جهت‌گیری بیرونی به یادگیری، جهت‌گیری همکارانه به یادگیری، و جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد. به منظور سنجش روایی پرسش‌نامه از روایی صوری استفاده شد. پایایی ابزار سنجش به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار اعتبار آن برابر ۰/۸۴ درصد به دست آمد. در این تحقیق داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss و آزمون t تک گروهی به منظور بررسی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

سؤال اول: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان چگونه است؟

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی برای عملکرد یادگیری خودراهبری

	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
یادگیری خودراهبری	۱۱۸	۳۸/۸۳۷۷	۸/۶۶۱۸	۰/۷۹۷۸۰

جدول ۳: آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمونه و میانگین جامعه در عملکرد یادگیری خودراهبری

	میانگین نظری= ۳۶					
یادگیری خودراهبری	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)	تفاوت از میانگین	فاصله اعتماد ۹۵٪ از میانگین	
					کمینه	بیشینه
	۳/۴۱۷	۱۱۷	۰/۰۰۱	۲/۸۳۷۷۱	۱/۱۳۷۵	۴/۳۲۰۶

چون t محاسبه شده (۳/۴۱۷) با درجه آزادی ۱۱۷ برای آزمون‌های دو دامنه در سطح ۰/۰۵ معنادار است لذا با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که میانگین نمونه (۳۸/۸۳) از میانگین جامعه (۳۶) بزرگتر است. در نتیجه از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان بالا ارزیابی می‌شود.

سؤال دوم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری درونی به یادگیری چگونه است؟

جدول ٤: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری درونی به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری درونی	۱۱۸	۱۰/۶۴۶۵	۲/۲۵۳۲۷	۷/۵۶۳	۱۱۷	۰/۰۰۰

با توجه به جدول فوق، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی در سطح α=۰/۰۵ بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، پس در این مؤلفه فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌شود، به عبارت دیگر چون مقدار میانگین نظری (۹) بزرگ‌تر است، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد.

سؤال سوم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری بیرونی به یادگیری چگونه است؟

جدول ۵: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری بیرونی به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری بیرونی	۱۱۸	۹/۶۲۰۵	۲/۴۱۷۲۷	۲/۲۶۳	۱۱۷	۰/۰۲۴

با توجه به جدول بالا، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری بیرونی در سطح α=۰/۰۵ بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، پس در این مؤلفه فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌شود، به عبارت دیگر چون مقدار میانگین نظری (۹) بزرگ‌تر است، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری بیرونی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد.

سؤال چهارم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری همکارانه به یادگیری چگونه است؟

جدول ٦: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری همکارانه به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری همکارانه	۱۱۸	۹/۱۲۰۵	۳/۰۶۶۵۳	۰/۳۸۹	۱۱۷	۰/۶۹۸

با توجه به جدول فوق، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه در سطح α=۰/۰۵ کوچک‌تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، به عبارت دیگر چون در این مؤلفه میان میانگین تجربی با میانگین

نظری تفاوت معناداری وجود ندارد، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری تا حدودی مناسب ارزیابی می‌شود.

سؤال پنجم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری چگونه است؟

جدول ۷: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری تحقیقی	۱۱۸	۹/۴۴۶۵	۳/۳۴۶۷۴	۲/۰۲۳	۱۱۷	۰/۰۴۳

با توجه به جدول بالا، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری تحقیقی در سطح α=۰/۰۵ بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، پس در این مؤلفه فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌شود، به عبارت دیگر چون مقدار میانگین نظری (۹) بزرگ‌تر است، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان متوسطه که می‌تواند عنصر تعیین کننده‌ای در موفقیت یا شکست برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلم باشد، پرداخته شد. معلمانی که خودراهبری بالاتری دارند در هنگام یادگیری حرفه‌ای و آموزش فعال‌تر بوده و قادر به کاربرد مهارت‌های مطالعه، تحقیق، سازمان‌دهی زمان و تنظیم سرعت مناسب برای یادگیری هستند. معلمان خودراهبر همچنین انتقال یادگیری به محیط کلاس درس را به سهولت انجام می‌دهند. در بررسی یافته‌های سؤال نخست پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از نظر معلمان رشد حرفه‌ای خودراهبری آن‌ها به طور کلی مناسب ارزیابی می‌شود.

نتایج حاصل از سؤال دوم پژوهش نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری معنادار و در حد مطلوب قرار دارد.

در بررسی سؤال سوم، نتیجه تحقیق نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری بیرونی به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری معنادار و در حد مطلوب قرار دارد.

نتایج حاصل از سؤال چهارم پژوهش نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری غیر معنادار و تا حدودی مناسب ارزیابی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که همکاری معلمان پیرامون موضوع‌های آموزشی با تغییرات مثبت در اقدامات کلاسی آن‌ها همراه است و تشریک مساعی با همکاران برای بسیاری از معلمان در سطح متوسطه به عنوان یک تجربه رشد حرفه‌ای کاربرد چندانی ندارد. ساختار سنتی مدارس و فرهنگ انزواگرایی، اغلب فرصت‌های کمی برای معلمان فراهم می‌کند تا از تعاملات گروهی متنفع شوند. تغییر ساختارها و شکستن این موانع فرهنگی مستلزم بازسازی فرهنگ مدارس و سرمایه‌گذاری پیرامون زمان و منابع کافی است و در این میان نقش مدیران مدارس بسیار حیاتی است. علاوه بر این، سازماندهی معلمان در گروه‌های یادگیری همکارانه یک محیط حمایتی که به طور بالقوه بر یادگیری معلمان و دانش‌آموزان مؤثر است را پرورش می‌دهد و پشتیبانی از این اقدامات یادگیری توسط مدیران مدارس به معلمان کمک می‌کنند تا بیشتر خودراهبر و خوداندیش شده، و به طور مستقل فعالیت‌های آموزشی را انجام دهند. ارتباط بین معلمان باعث برقراری احساس اجتماع حرفه‌ای در میان آن‌ها می‌شود و فرهنگ مدرسه به جای فرهنگ انفرادی به فرهنگ مشارکتی تبدیل خواهد شد که در آن معلم احساس خودکارآمدی خواهد کرد.

در بررسی سؤال پنجم، پژوهش نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری معنادار و در حد مطلوب قرار دارد.

هسته اصلی تغییر کیفی در آموزش و پرورش بر محور یادگیری در طول زندگی متمرکز می‌شود. یادگیری در طول زندگی فقط برای افراد سطح بالا و اندیشمند نیست، بلکه به تمامی آموزش‌گیران مربوط می‌شود. اساس این فرآیند، یادگیری «یادگرفتن» است. با توسعه‌ی حرفه‌ای، معلمان می‌توانند محیط‌های غنی شده و مشارکتی را در بین دانش آموزان خلق کنند، نیازهای مربوط به سبک‌های یادگیری متنوعی را برآورده سازند، از انتقال یادگیری حمایت کنند، به سطوح بالای تفکر دست یابند، آموزش را عادلانه‌تر سازند، مشکلات دنیای واقعی را به طور یکپارچه ببینند و ارزیابی معتبری از آن عرضه کنند و دانش آموزان را برای یک زندگی مادام‌العمر آماده

سازند (کوتینهو[1]، ۲۰۰۷). براساس یافته‌های پژوهش برای کمک به معلمان (اعم از معلمان آموزش و پرورش و آموزش عالی) جهت خودراهبری در رشد حرفه‌ای پیشنهادهای زیر می‌تواند مورد توجه قرار گیرد:

۱. کاربرد اصول آموزش بزرگسالان در فرآیند برنامه‌های رشد حرفه‌ای مداوم معلمان ضرورتی اجتناب ناپذیر است. بر این اساس، رشد حرفه‌ای معلمان باید در حین کار پیاده‌سازی شود و نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان به جای این که از طرف کارشناسان بیرون از آموزشگاه و دانشکده تعیین شوند از اقدامات کلاسی و روزانه معلمان منتج گردیده و مدیران و معلمان در ارزیابی این نیازها نقش اساسی را ایفا نمایند.

۲. در طراحی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای، تجارب حرفه‌ای معلمان در داخل کلاس درس بایستی مورد احترام و استفاده قرار گیرند و دانش عملی آن‌ها نمی‌تواند نادیده انگاشته شود.

۳. نقش و تأثیر مدیران آموزشی در توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای معلم در میان تمام صاحب‌نظران تربیتی پذیرفته شده است. نقش مدیران در رشد حرفه‌ای خودراهبر معلمان به جای این که انتقال دهنده صرف اطلاعات و آموزش باشند بر تسهیل‌گری، مشکل‌گشایی و یا تحقیق و بررسی مبتنی است. آن‌ها به عنوان یک تسهیل‌گر یادگیری، باید جو مطلوبی برای برنامه‌ها و تجارب یادگیری معلمان فراهم کرده و شخصیتی انعطاف‌پذیر و الهام‌بخش داشته و ضمن ایجاد شور و شوق در میان معلمان به یادگیری و رشد حرفه‌ای خود، آن‌ها را در اخذ تصمیم درگیر سازند.

۴. درک و استفاده از عناصر یادگیری بزرگسالان توسط مدیران به ایجاد یک جو مثبت یادگیری کمک کرده، روحیه تحقیق و بررسی را به وجود آورده و مهارت‌های خودارزیابی توسط معلمان را توسعه داده که در نهایت این کارها رشد حرفه‌ای خودراهبری معلمان را تسهیل می‌کند. بنابراین ضروری است که آموزش این اصول به کلیه مدیران آموزشی، از طرف دست‌اندکاران برنامه‌های توسعه معلم مورد توجه قرار گیرد.

۵. از آن جایی که دانش‌آموزان خودراهبر توانایی زیادی در ارزشیابی شکاف‌های یادگیری فردی و حتی ارزشیابی خود و دیگران دارند، معلمان می‌توانند با تشخیص این دانش‌آموزان از آن‌ها به طور غیر رسمی در شناسایی ضعف‌ها و اشکالات دانش‌آموزان دیگر سود ببرند.

۶. ایجاد ساختارها و سازوکارهایی به منظور توسعه فرهنگ یادگیری و کارگروهی در مدارس و دانشکده‌ها.

[1]. Coutinho

۷. تشویق معلمان به مشاهده کلاس‌های یکدیگر و کسب آموخته‌هایی برای خود.

۸. کمک به معلمان به منظور شناسایی و بیان کامل نیازهای حرفه‌ای خود و شروع فرآیند خودراهبری.

منابع

طاهری، مرتضی، عارفی، محبوبه، پرداختچی، محمدحسن، قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرآیند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه‌ی داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۴۵، سال دوازدهم، صص ۱۷۶-۱۴۹.

میلر. جی. پی. (۱۳۸۹). نظریه‌های برنامه درسی. (ترجمه محمود مهرمحمدی). تهران: سمت.

نادی، محمدعلی، کاظمی، احسان. (۱۳۸۴). یادگیری خودراهبر در کلاس چندپایه. دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، صص ۱۴۶-۱۲۹.

وست وود، پیتر. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه. (ترجمه شاهرخ مکوند حسینی)، تهران: رشد.

یوسفی، علیرضا، گردان‌شکن، مریم. (۱۳۸۹). مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر. مجله ایرانی آموزشی در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)، صص ۷۸۳-۷۷۶.

Bailey, R., & Mentz, E. (2013). Multimedia-Based Professional Development: Striving Towards Self-Directed Learning. SA-EDUC JOURNAL.

Bogler, R. (2008). "The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs ". Teaching and teacher education. 74. 337-386

Borko, H: Putnam, R, T. (1995). " Expanding a teachers knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development ". In GUSKEY, T, R: Huberman, M (Eds), Professional development in education new paradigms and practices. NEW YORK: Teachers College Press

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. Teaching and Teacher Education, 26(3), 599-607.

Clinton, Jones. (2011). " Principals as facilitators of professional development with teachers as adult learning ". Published by: Proquest

Corono, L. (1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. Elementary School Journal; v93 n1 p 69-83 Sep 1992.

Coutinho, B. (2007). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10-20.

Coutinho, C.P. (2007). Infusing technology in pre service teacher education programs in Portugal: An experience with weblogs. In R. Craslen et al (Eds.). Proceedings of the 18th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education, SITE 2007. Chesapeake, VA: AACE, 2027-2034.

Cranton, P. , & King, K. (2003). Transformative learning as a professional development

Dynan, M., King, J., & Tague, G. (2008). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. Nurse education today, 21(7), 516-525.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American education research journal, 38(4), 915-945.

Gibbons, M. (2011). Self-Directed learning. (Website). http://www selfdirectedlearning. com/index. Htm

Grow, G. O. (1991). Teaching learning to be self- directed. Adult education quarterly, 41(3), 125-149.

Guglielmino, P., & Long, A. (2011). Teaching Mathematics to Children with Mental Retardation using Computer Games. Education Confab, 2(1), 44-58.

Guskey, T. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. NASSP Bulletin, 87(637), 4–20.

Guthrie, J. T., and Other. (1996). Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept- Oriented Reading Instruction. Reading Research Quarterly; v31 n3 p 306-320 Jul-Sep 1996.

Guthrie, J. T., Solomon, A., & Rinehart, J. M. (1997). Engagement in Reading for Young Adolescents. Journal of Adolescent & Adult Literacy; v40 n60 p438-446 Mar 1997.

Hiemstra, R. (1996). Self-directed learning. In A. C. Tuijnman (Ed)International encyclopedia of adult education and training (pp. 427-433). Oxford ,England: Elsevier

Science Ltd

Hiemstra, R. (1994). Self- directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (second edition), Oxford: Pergamon Press. Reprinted here by permission.

Hien, T. (2008). " Towards an Effective Teahers Professional Development in DFLSP ". Retrieved on November 29, 2008, From http:/ vocw. Edu/ content/m11296/latest/.

Huton, Lambert. (2011). " Teachers perceptions to ward required and self-Directed professional Learning ". Published by: Proquest.

Joyce, M. (2009). " Adult learners', Perceptions of their employers. Leadership Behaviors and theiy Own rewdiness for self- directed learning " . Published by: Proquest.

Knowles, M. S. (1975). Andragogy in action. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leal, D. J. (1993). The Power of Literary Peer- Group Discussions: How Children Collaboratively Negotiate Meaning. Reading Teacher; v47 n2 p 114-128 Oct 1993.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self- directed learning: Pillars of adult learning and Instruction, 171-173.

Morrow, L. M., Sharkey, E., & Firstone, W. A. (1993). Promoting independent reading and writing through self- directed literacy activities in a collaborative setting. National Reading Research Center.

Nantz, K., & Kalf, S. (2012). Putting the Spotlight on Learning: Cultivating Self-Directed Learners by Design. The gth Annual Teaching Professor Conference Washington, D. C.

Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. Teaching and Teacher Education, 24(2), 377-384.

Opfer, D. & Pedder, D. (2010). " Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England ". The curriculum Tournall.21(4), 413- 431

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126.

Sobhani-Nejad, M, & Zamani-Manesh, H. (2012). Identifying Dimensions of Effective Teacher and Validating its Components by High School Teachers in Yasooj. Journal of Reaearch in Curriculum Planning, 9(5), (continus 32), Spring, 68-81. (Persian).

Stubbe, H. E. & Theunissen, N. C. M. (2008). Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review. Proceedings – 4th EduMedia Conference 2008 Special track-Technilogy Support for Self-Organised Learners (TSSOL08), Salzburg, Austria, 2. & 3. Of June 2008.

Supovitz, J. A. : Turner, H. m. (2000). " The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture ". In: Journal of Research in Science Teaching, 37(9), 963-980.

Taylor, J. E. (2008). Fostering self-directed learning and transformativelearning:Searching for connections. International Journal of Self-DirectedLearning,5(2), 23-34. Retrieved from http://sdlglobal. com/journals. php

Taylor, B. (1995). Self- Directed Learning: Revisiting an Idea Most Appropriate for Middle School Students. Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association, Nashville, TN, Nov 11-15.

Temple, C., & Rodero, M. L. (1995). Active Learning in a Democratic Classroom: The "Pedagogical Invariants" of Celestin Freinet (Reading around the World). Reading Teacher, 49 (2), 164-67.

آموزش مرحله ای دانشجو-معلمان با رویکرد اجتماعی-فرهنگی: طرح جامع بنیاد نخبگان فارس

حسین میهمی[۱]، محمدرامین باستان[۲]

چکیده

معلمان در جامعه نقش مهمی در تحقق ارزش آفرینی از طریق انتقال مفاهیم و کمک به فراگیران در شکل دهی مطالب دریافت شده دارند. امروزه دیگر نقش معلمان تنها انتقال مطالب نیست چرا که ایشان فراتر از آن می بایست در راستای اهداف جامعه قدم بردارند و به آموزش مطالب بپردازند. از آنجا که انجام این نقش با درگیر شدن معلمان با مسائل اجتماعی حاصل می شود (جانسون، ۲۰۰۹)، آموزش دانشجو-معلمان باید به شیوه ای باشد که موضوعات مربوط به اجتماع در ایشان نهادینه شود. اهمیت موضوع از آن جهت است که مراحل مختلف آموزش دانشجو-معلمان که شامل "معلمان فراگیران آموزش[۳]"، "ارتباطات محاوره ای[۴]" و "آموزش به عنوان فعالیت اجتماعی[۵]" می بایست با استناد به تعریف جدید آموزش در برنامه های آموزشی دانشجو-معلمان قرار گیرد. از این رو در این نوشته در چی آن هستیم که به ارایه طرح آموزش دانشجو-معلمان بپردازیم که با بهره گیری از اصول و مراحل ریچاردز (۱۹۹۸) و جانسون (۲۰۰۹) به صورت بومی در بنیاد نخبگان فارس تهیه و تدوین شده است. در طرح مسائل مختلفی در مورد دوره های آموزشی دانشجو-معلمان مقصود است که به بررسی و بحث هر کدام می پردازیم. بر این اساس به ارایه طرح و مدل نهایی دوره های آموزش معلم در راستای اصول تئوری اجتماعی-فرهنگی می پردازیم.

کلمات کلیدی: دانشجو-معلم، دوره آموزش معلم، تئوری اجتماعی-فرهنگی

[۱] دانشجوی دکتری زبانشناسی کاربردی، دانشگاه شیراز، پژوهشگر بنیاد نخبگان فارس s.hmeihami@rose.shirazu.ac.ir
[۲] کارشناس هماهنگی و نظارت، بنیاد نخبگان استان فارس barnameh.fars@bmn.ir

[3] . Teachers as learners of teaching
[4] . dialogic communication
[5] . Teaching as a social activity

مقدمه

بی شک مدرسین و معلمان نقش اصلی را در پیشبرد اهداف آموزشی در جامعه دارند. معلمان در جامعه آموزش و پرورشی کشور چراغ راه را به دست داشته و به راهنمایی دانش پژوهان در جامعه آموزشی کشور می پردازند. از این رو، معلمان یک جامعه تنها به گسترش علم و دانش نمی پردازند و تاثیر آنها فراتر از این امور است. این بدان معناست که یک معلم می تواند تاثیرات عمیق و مهمی در زندگی اجتماعی، فرهنگی و همچنین تفکری دانش آموز خود داشته باشد. با دانستن این موضوع و این امر که جامعه دارای روابط پیچیده ای است که می تواند از تاثیرات یاد شده بیشترین اثر را بپذیرد نقش معلمان در جامعه دو چندان می شود.

یکی از مسایل و مشکلاتی که می توان در آموزش و پرورش کشور دید این است که معلمان عزیز گاه به تاثیر عمیقی که می توانند بر دانش آموزان داشته باشند اشراف کامل ندارند و خود را به عنوان گسترش دهنده دانش و نه تاثیرگذار در دیگر جنبه های دانش آموزان می شناسند. حال آنکه به راحتی می توان به این نتیجه رسید که تاثیری که یک جمله معلم بر شناخت[1] دانش آموز در مسایل مختلف دارد گاهی قابل قیاس با دیگر اعضای جامعه نمی باشد. از این رو می توانیم به اهمیت بالای برنامه های آموزش معلم[2] پی برد. این برنامه ها که گاه به عنوان برنامه های ضمن خدمت از آنها یاد می شود می تواند راه گشای مسائل و مشکلات معلمان دوره های مختلف باشد. در این نوشتار به ارایه عواملی مورد نظر در ارایه طرح آموزش معلمان با توجه به ساختار جامعه بنیان می پردازیم.

۱,۱ بومی بودن[3] برنامه آموزش معلم

برنامه های آموزش معلم بومی است. این امر به این معناست که معلمان در مناطق مختلف جغرافیایی که دارای ویژگی های مردم شناسی[4] مختلفی هستند باید با توجه به آن ویژگی های خاص مورد آموزش قرار بگیرند (کوماراوادیولو ۲۰۱۲). این امر همانطور که گفته شد نشات گرفته از تفاوت در ویژگی های مردم شناسی خاص یک ناحیه صورت می پذیرد. این ویژگی های مردم شناسی فرهنگ[5] را دربرمی گیرد که خود عاملی اصلی در آموزش و پرورش است. تعاریف بسیاری برای فرهنگ ارایه شده است که این خود نشان دهنده از نبود یک

[1] . Cognitive
[2] . Teacher education
[3] . Localized
[4] . Ethnography
[5] . Culture

تعریف واحد و خاص برای فرهنگ است. این امر خود به خاطر تعدد در فرهنگ هایی است که در کره خاکی و بین انسان های مختلف وجود دارد.

۱,۲ تدریجی بودن[1] برنامه آموزش معلم

دومین فاکتور مهمی که در برنامه های آموزش معلم باید مورد توجه قرار گیرد تدریجی بودن برنامه آموزش معلم است. تدریجی بودن به این معنا است که معلمان با شرکت در یک دوره از این برنامه ها نمی توانند به حد نهایی تغییر در توانایی های مورد بحث برنامه آموزش معلم دست پیدا کنند. این امر به این دلیل است که برنامه های آموزش معلم داری قسمت های متنوعی هستند که معلمان باید در همه این قسمت ها شرکت نموده و توانایی های آموزشی خود را افزایش دهند. این قسمت ها شامل مراحل تئوری[2]، مراحل سازمانی[3] و مراحل عملی[4] است.

۱,۲,۱ مراحل تئوری برنامه آموزش معلم

تئوری های مختلف مرتبط با برنامه آموزش معلم همانند اسکلت ساختمانی هستند که به آن توانایی ماندگاری می دهند. بی شک بدون این اسکلت عملیاتی که توسط معلمان در کلاس های مربوطه انجام می شود شکننده بوده و موفقیت آمیز نخواهد بود. مقصود از مرحله تئوری فراهم سازی بستر های آموزشی در جنبه هایی همچون مهارت های ارتباطی[5]، دانش موضوعی[6]، توانایی استدلال آموزشی[7] و دانش محیطی (متنی)[8] می باشد. پس از دریافت اطلاعات لازم در این موارد معلمان قادر خواهند بود تا تئوری های مورد نیاز خود را برای کلاس های خود فراهم سازند و از این روست که می توانند شالوده تئوری کلاس های خود را تشکیل دهند.

۱,۲,۲ مراحل سازمانی برنامه آموزش معلم

منظور از مراحل سازمانی ایجاد انتخاب هایی برای معلمان است. این مراحل به آشناسازی معلمان با انتخاب های مرتبط با تئوری های مرتبط است. این مرحله از برنامه آموزش معلم همانند پلی است که معلم ها را از محیط

---

1. Step-wised
2. Theoretical
3. Organizational
4. Practical
5. Communication skills
6. Subject matter knowledge
7. Pedagogical reasoning
8. Contextual knowledge

تئوری به محیط عملی رهنمود می نماید. در این مرحله معلمان از باب تفکر انتقادی[1] به مسایل و بالاخص تئوری های بررسی شده در مرحله اول می پردازند و چیستی آنها را با انتخاب هایی که دارند مورد بررسی قرار می دهند.

۱,۲,۳ مراحل عملی برنامه آموزش معلم

در این مرحله معلمان به صورت عملی به انجام تکنیک ها و روش های آموزشی می پردازند. در این مرحله معلمان که از لحاظ مباحث تئوری دید خوبی دارند و انتخاب های موجود را در مرحله پیش دیده اند می توانند به روش های ابداعی خود با توجه به شرایط محیطی دست بزنند. آنها با در نظر گرفتن شرایط دانش آموزان از منظر دیگری به روش سازی برای کلاس خود می پردازند.

۱,۳ پایه تحقیق عملی[2] برنامه آموزش معلم

انجام پژوهش سبب پویایی یک سیستم می شود و موجبات بهبود شرایط و ایجاد راهکار جدید برای مشکلات را فراهم می شازد. در بحث آموزش معلم نیز می توان انجام پژوهش را از مهم ترین قسمت های برنامه دانست. این بخش از برنامه آموزش معلم به دنبال این است تا معلمان را به پژوهشگرانی تبدیل کند که پیوسته در حال انجام انعکاس آموزشی[3] از شیوه آموزشی خود باشند و درصدد بهبود شرایط کلاس خود برآیند. این امر می تواند از آن جهت مهم باشد که معلم-پژوهشگر[4] می تواند با استفاده از توانایی پژوهشی خود در شرایط خاص عکس العمل های ویژه و مناسبی انجام دهد.

۱,٤ پایه کارگروهی[5] برنامه آموزش معلم

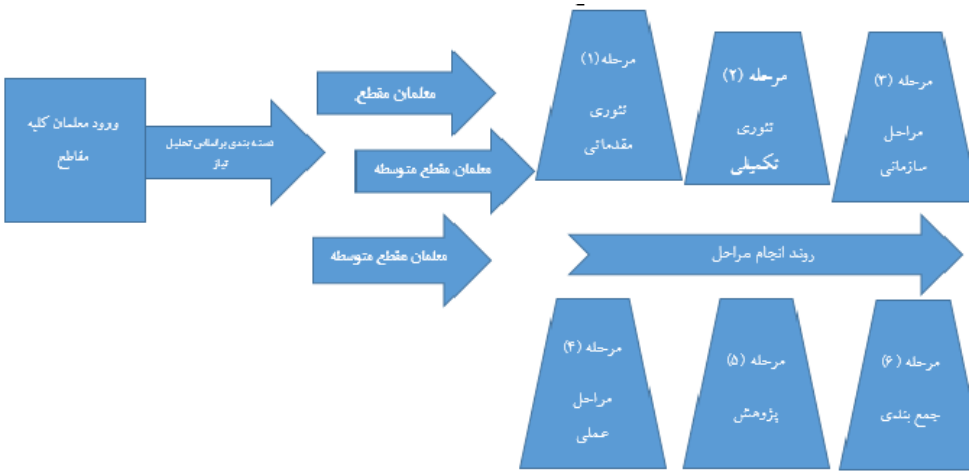
این پایه از برنامه آموزش معلم درصدد آن است تا براساس روش های موجود آموزشی از جمله روش کنفرانسی[6] میان معلمان هم اندیشی ایجاد نماید تا از این طریق به هم افزایی دانش معلمان در مورد مسایل مربوط به آموزش بپردازد. در این دوره ها معلمان می توانند با همدیگر در مورد مشکلات و مسایل مشترک و گاه خاص بحث کنند و ازین طریق به همدیگر در رویارویی با مسایل و مشکلات کمک کنند.

---

1 . Critical thinking
2 . Action research
3 . Reflection
4 . Teacher-researcher
5 . Peer-doing
6 . Conference based approach

۲. ارایه طرح آموزش معلم بنیاد نخبگان فارس

با توجه به اهمیت کار معلمان در جامعه امروزی و با توجه به مسایلی که پیشتر توضیح داده شد بنیاد نخبگان فارس درصدد آن است تا به ارایه طرح مرحله ای آموزش معلم بپردازد. این طرح از آنجا که به صورت مرحله ای است و در چندین جلسه برگذار می شود به این نام خوانده می شود. با عملی شدن این طرح کلیه معلمان مقاطع مختلف تحصیلی اعم از ابتدایی، متوسطه اول و دوم می توانند در این مراحل شرکت نموده و از آن بهره ببرند. این طرح در شکل زیر ارایه گردیده است.



همانطور که در شکل می توان دید این ویژگی اصلی این برنامه آن است که بصورت مرحله ای برگزار می شود و در آن معلمان در تمامی مراحل شرکت می کنند. این معلمان پس از گذراندن این مراحل می توانند به توانایی برقراری ارتباط بین تئوری و عمل[1] در کلاس های خود دست یابند. در این صورت ایشان می توانند به دانش عملی شخصی[2] دست یابند و آن را در کلاس های خود مورد استفاده قرار دهند. این دانش عملی شخصی از آن جهت مورد اهمیت است که معلمان می توانند با استفاده از شرایطی که در آن قرار دارند به انجام عکس العمل با مسایلی که دارند بپردازند.

[1] . Praxis
[2] . Personal Practice Knowledge (PPK)

۲,۱ شیوه انجام کارگاه ها

این برنامه آموزش معلم مه تنها برای معلمان مرکز استان بلکه برای معلمانی که در شهرستان های استان مشغول به فعالیت هستند طراحی و برنامه ریزی شده است.

۲,۱,۱ بررسی مسایل مربوط به معلمان توسط تیم پژوهش

قبل از آنکه برنامه در جایی چه مرکز استان و چه در شهرستان های استان برگزار شود تیم پژوهش به بررسی مسایل کلی آن مرکز می پردازد تا بتواند برنامه کلی را که در بالا (شکل ۱) به کلیات آن پرداختیم برای آن مرکز سازگار کند. این امر از چند جهت مورد اهمیت است. اول آنکه معلمان بخاطر شرکت در یکسری از دوره های ضمن خدمت دیگر دارای دانش های متفاوت نسبت به سه مقوله تئوری، سازمان و عمل هستند. با در نظر داشتن این امر ما می توانیم نسبت های برنامه را در این مقوله ها تغییر دهیم. همچنین چون این برنامه به صورت منطقه ای و بومی برنامه ریزی شده است می توانند مشکلات بومی هر منطقه را مورد بررسی قرار دهد.

۲,۱,۱,۱ چگونگی برآورد اطلاعات توسط تیم پژوهش

تیم یا کارگروه پژوهشی با مکاتباتی که با آموزش و پرورش هر ناحیه و منطقه انجام می دهد اطلاعاتی را به دست می آورد. همچنین اگر معلمان دوره به صورت خودجوش در برنامه شرکت نمایند برای آنها پروفایل تشکیل داده می شود تا هم به اطلاعات لازم برای سازگاری برنامه آموزش معلم رسید و هم در انتهای کار گزارشی در اختیار معلمان از روند کارشان در مراحل مختلف قرار گیرد. همچنین تیم پژوهشی انجام پژوهش های آموزشی را برعهده دارد و گزارشات خود را در اختیار سازمان های مربوطه از جمله آموزش و پرورش و بنیاد نخبگان فارس قرار می دهد. این تیم همچنین آمادگی دریافت و انجام پروژه های تعریف شده از سوی آموزش پرورش و بنیاد نخبگان فارس را دارد.

۲,۱,۲ کارگاه ها و سیمینارهای برنامه آموزش معلم

۲,۱,۲,۱ سیمینارها و کارگاه های تئوری های آموزشی

در این سری از سیمینارهای آموزشی که هول مسایل تئوری انجام خواهد شد به بررسی تئوری های آموزشی پرداخته می شود. این بررسی ها با مواردی همچون مفهوم علم-پژوهش[1] آغاز می گردد که نگاه کلی علمی و پژوهشی به مقوله آموزش و پروش و تعلیم و تربیت دارد. همچنین سیمینارهایی با موضوع تئوری های آموزشی و شیوه عملیاتی کردن آن ها مورد بحث قرار می گیرد. پس از آن از جنبه سیمینارها کم می شود و آموزش ها بیشتر برساس اصول کارگاهی پیش می روند. شاید یکی از مهم ترین تمایزات این طرح آموزش معلم با سایر طرح ها توجه به وجه کارگاهی در بخش آموزش در مورد مسایل تئوری است. در این قسمت از برنامه معلمان به تمرین بروی تئوری ارایه شده می پردازند تا به مفهوم معلم- تئوری پرداز[2] برسند. براین اساس معلمان می برای محیط های آموزش خود که همان کلاس های ایشان است دست به ابداع تئوری بزنند.

این کارگاه ها با بحث برروی شکاف های بین تئوری پردازان و معلمان ادامه می یابد. این از آن جهت اهمیت دارد که در این بخش از کارگاه های آموزش تئوری ما به دنبال آن هستیم تا تفکر انتقادی معلمان برای تئوری هایی که در اختیار آنها قرار می گیرد افزایش یابد. اهمیت این امر را می توان به دو صورت بیان نمود. ابتدا آنکه معلمان به عمق تئوری های ارایه شده دست پیدا می کنند و چیستی هر تئوری را می فهمند. همچنین با تفکر انتقادی آنها از لحاظ شناختی در استفاده از تئوری های مختلف تواناتر می شوند.

مهم ترین موضوعات تئوری که معلمان در کارگاه ها و سیمینارها با آن آشنا می شوند عبارتند از

- تئوری های مربوط به مهارت های آموزشی (شامل تئوری های انتخاب فعالیت، تکلیف و ...)
- تئوری های مربوط به مهارت های ارتباطی (شامل تئوری های انتخاب استراتژی، برقرای رپورت[3] و ارتباط ....)
- تئوری های مربوط به دانش موضوعی (شامل تئوری های تهیه و تدوین مطالب درسی[4]، آزمون سازی[5] و اداره کلاس[6] ....)
- تئوری های مربوط به استدلال آموزشی (شامل تئوری های تفکر انتقادی و...)

[1] . Science-research conception
[2] . Teacher-theorization
[3] . Rapport
[4] . Material design
[5] . Assessment and testing
[6] . Class management

- تئوری های مربوط به دانش محیطی (متنی) (شامل تئوری های جامعه شناسی، فاکتورهای سن و انگیزه و ....)

۲,۱,۲,۲ کارگاه های مربوط به مراحل سازمانی برنامه آموزش معلم

همانطور که قبلا گفته شد مراحل سازمانی آموزش معلم شامل ارایه هدف ها و اختیار انتخاب به معلمان در بررسی روش ها و تکنیک های آموزشی است. آنچه در این مرحله باید به آن دقت کرد این است که در کارگاه های مربوط به مراحل سازمانی معلمان با تعداد زیادی از هدف های آموزشی و راه ها و تکنیک های رسیدن به این هدف ها آشنا می شوند. در این مراحل است که معلمان با در کنار هم قرار دادن این تکنیک ها و تئوری هایی که در مرحله اول آموخته اند می توانند به فهم عمیقی از هر تکنیک برسند. این کارگاه ها به صورت آشنا سازی معلمان با تعداد زیاد هدف آموزش و روش های دست یابی به آنها انجام می شود.

عمده کارگاه های این مرحله شامل موارد زیر خواهد بود:

- تعاریف اهداف آموزشی (شامل بررسی اهداف آموزشی از منظرهای مختلف است)
- روش ها و تکنیک های دست یابی به اهداف آموزشی مختلف
- چگونه برای اهداف آموزشی مورد نظرمان تکنیک و روش بیابیم
- چگونه برای اهداف آموزشی مورد نظرمان تکنیک و روش بسازیم

۲,۱,۲,۳ کارگاه های روش پژوهش

در این کارگاه ها معلمان با چیستی پژوهش به طور عام آشنا می شوند و مبانی پژوهشی را آموزش می بینند. پس از آن ایشان به صورت تخصصی وارد حیطه پژوهش های مرتبط با آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت می شوند. ایشان در این کارگاه ها با انواع پژوهش های عملی آشنا می شوند. معلمان در این کارگاه ها با مفهوم آموزش

بازخوردی[1] آشنا می شوند و در می یابند که چگونه می توان با استفاده از این راهکار به کاهش مشکلات خود در کلاس های درس بپردازند.

مهم ترین کارگاه هایی که در کارگاه های روش پژوهش با آن آشنا می شوند عبارت اند از:

- چیستی پژوهش
- روش شناسی پژوهش و مستند سازی علمی
- روش شناسی پژوهش در پژوهش-عمل
- پژوهش و مفهوم آموزش بازخوردی

۲,۱,۲,٤ کارگاه های مربوط به مراحل عملی

انتظار می رود وقتی معلمان به این مرحله از مراحل آموزش معلم می رسند از دانش خوبی نسبت به تئوری های آموزشی، اهداف آموزشی و روش های رسیدن به آنها و همچنین رابطه پژوهش با مسایل آموزشی داشته باشند. تا به این مرحله معلمان با استفاده از قدرت تفکر انتقادی خود تئوری ها و اهداف آموزشی زیادی را به همراه روش های مختلف رسیدن به آن اهداف گزرانیده اند و با توجه به آشنایی با روش پژوهش و مفهوم آموزش-بازخوردی می توانند روش های مورد نظر را برای کلاس خود برگزینند و حتی به ارایه روش های آموزشی خود بپردازند. در کارگاه هایی که در مرحله عملی آموزش معلم برگزار می شود معلمان به تمرین چگونه انجام دادن این مراحل می پردازند.

مهم ترین کارگاه های این مرحله شامل موراد زیر است:

- چند وجهی بودن تکنیک ها و روش های آموزشی در عمل
- تغییر تکنیک ها و روش های آموزشی در شرایط خاص
- بهبود تکنیک ها و روش هایی که جوابگوی شرایط کلاس نیستند

۲,۱,۳ مرحله جمع بندی

در مرحله جمع بندی معلمان به بررسی مراحل مختلفی که در طرح با آن سروکار داشتند می پردازند. از این رو این معلمان می توانند خود به طراحی و برنامه ریزی هایی این چنینی برا آموزش خود شوند. آنچه مد نظر است

[1] . Reflective teaching

این است که معلمان بعد از اتمام این برنامه به برنامه ریزان آموزشی برای خود در سطح کوچک[1] تبدیل شوند و به صورت مداوم به طرح برنامه های آموزشی و انجام آنها بپردازند تا تازگی و پویایی تدریس خود را حفظ نمایند. از این رو در مرحله جمع بندی حول این مسایل بحث و گفتگو خواهد شد. در این مرحله به ماهیت کارگروهی برنامه آموزش معلم پرداخته خواهد شد.

منابع

Johnson, E., K. (2009) Second language teacher education: A sociocultural perspective. Routlage: London.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. New York, NY: Routledge.

Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge University Press.

[1] . Micro

ارزیابی نقش کارورزی در توسعهی حرفهای دانشجو معلمان پردیس شهید بهشتی مشهد از دید اعضای هیئت علمی

هادی حمیدی[۱]، سجاد نوری[۲]، علی دلاکه[۳]

چکیده

کارورزی به عنوان یک تجربه شغلی قبل از وارد شدن به شغل اصلی دارای اهمیت فراوان است. هدف از گذراندن دورهی کارورزی کسب شایستگیهای لازم برای پرداختن به شغل اصلی است. این شایستگیها را میتوان به چهار دستهی اصلی-فردی، تخصصی، روشها و اجتماعی-تقسیم کرد. هدف از این پژوهش ارزیابی تقش دورهی کارورزی در توسعه حرفه ای دانشجومعلمان است. روش تحقیق مورداستفاده در این پژوهش از نظر طرح تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) و از نظر روش اجرا از نوع پیمایشی و از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، از نوع ارزیابی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان مشهد که تعداد آنها *برابر* ۶۳تفر است، *بوده* است. از بین آنها تعداد ۵۰ نفر به‌عنوان نمونه آماری به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات در بخش کیفی و نظری از طریق مطالعه کتب، مقالات، نشریات، اسناد و آیین‌نامه‌های مرتبط صورت گرفت. در بخش کمی پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۹ سؤال در ۴ مؤلفه برای گردآوری داده ها جهت آزمون فرضیات تحقیق استفاده شد. روایی این پرسشنامه توسط صاحب‌نظران و اساتید کارورزی مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ آزمون و تأیید شد. داده‌ها با کمک نرم‌افزار آماری spss16 مورد تجزیه و تحلیل واقع شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون های کولموگروف- اسمیرنوف، تی استودنت استفاده شد. یافته های پژوهش نشان دادند که تاثیر دورههای عملی کارورزی در افزایش سطح توسعهحرفهای دانشجومعلمان در سطح بالایی است و میتوان گفت دوره های عملی کارورزی در توسعهی حرفهای دانشجومعلمان موثر است.

[۱]- دانشجوی کارشناسی رشته راهنمایی و مشاوره پردیس شهید بهشتی مشهد hadibirjandi11@gmail.com

[۲] - دانشجوی کارشناسی رشته راهنمایی و مشاوره پردیس شهید بهشتی مشهد
Sajjadnoori00@gmail.com

[۳] - دانشجوی کارشناسی رشته راهنمایی و مشاوره پردیس شهید بهشتی مشهد
koshtiali0094@gmail.com

کلمات کلیدی: کارورزی ، توسعهی حرفهای، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان، اعضای هیئت علمی

مقدمه

لازمهی موفقیت تلاش های انجام شده در زمینهی بهینه سازی آموزش وپرورش توسعهی حرفهای وافزایش دانش ومهارت معلمان، است. از این رو در دهه گذشته، کانون بحث و گفتوگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هر چه بیشتر متوجه توسعهی حرفهای معلمان، بوده است (ریشتر و همکاران،۲۰۱۱). اهمیت (کیفیت توسعهیحرفهای) به دلیل تشدید چالشهای پیشروی معلمان در حرفهی معلمی و افزایش انتظارات مردم از (کیفیت آموزش) است (گنسر،۲۰۰۰).

معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم های آموزشی هستند بلکه مهمترین عامل ایجادکنندهی تغییر محسوب می شوند. این وضعیت معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعهی حرفهای معلمان را به حوزه ای در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است (ویلگاز-رایمز، ۲۰۰۳)؛ اما آنچه در کانون این تلاشها، به منظور شناخت توسعهی حرفهای مشترک است یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش آموزان است (آوالوس، ۲۰۱۰).

توسعهی حرفهای معلمان عبارت است از: (فرایندها و فعالیتهای طرحریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارتها و نگرشهای حرفهای معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانشآموزان شوند) (گاسکی، ۲۰۰۰، ص. ۱۶). این تعریف دامنهی وسیعی برای توسعهٔ حرفهای معلمان قایل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعهی حرفهای، طرفدار یادگیری مادامالعمر بوده و یادگیری حرفهای را مداخلهای کوتاه مدت نمیدانند، بلکه توسعهی حرفهای معلمان را فعالیتی بلندمدت میدانند که دامنهیآن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر میگیرد (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱).

در حالی که سند راهبردی تحول آموزش وپرورش (۱۳۹۰) در قالب بیانیهٔ راهبردها و ارزشهای کلان خود بر ارتقای کیفیت آموزشی پردیسهای دانشگاه فرهنگیان به منظور توسعهٔ مستمر شایستگیهای تربیتی، علمی و حرفهای فرهنگیان و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفهای در آموزش وپرورش تاکید نموده است، اما در مورد چگونگی این فرایند در پردیسهای دانشگاه فرهنگیان کمتر صحبت شده است.(طاهری، عارفی، پرداختچی، قهرمانی، ۱۳۹۰)

بر این اساس، هدف این پژوهش، کاوش نقش کارورزی در فرایند توسعهی حرفهای معلمان در پردیسهای دانشگاه فرهنگیان و توجه به ابعاد مختلف آن از دید اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی بود تا از این طریق نقش کارورزی بر اساس شایستگیهای چهارگانه منابع انسانی (افرازه، بارچ، تالر) مشخص شود.

نتایج و کاربرد یافته‌های پژوهش: نتایج این تحقیق به دست‌اندرکاران و مسؤولان دانشگاه فرهنگیان کمک خواهد کرد تا:

- با میزان شایستگیهای دانشجو معلمان در طرح کارورزی آشنایی شوند.
- برنامه‌ریزی دوره‌های کارورزی در مدارس به صورت نظام‌مندتر و مؤثرتری پیگیری شود تا دانشجومعلمان از این فرصت بیشترین بهره عملی و تجربی ببرند.
- تصویری واضح‌تر و دقیق‌تر از آموخته های دانشجویان در دوره‌های کارورزی مهیا شود.
- دانشجومعلمان با اهداف و حوزه‌های یادگیری و سطوح انتظارات برنامه‌ریزان دوره کارورزی و نیز نقاط ضعف و قوت خود آشنا شوند.

اهداف و سؤالات پژوهش

هدف از انجام این پژوهش، ارزیابی میزان تاثیر کارورزی بر توسعهی حرفهای دانشجومعلمان است. به منظور دستیابی به این هدف محقق تاثیر کارورزی در ایجاد شایستگیها در دانشجو معلمان در دوره کارورزی را بر اساس طبقه بندی اهداف مدنظر دوره کارورزی و مدل چهارگانه شایستگیهای منابع انسانی(افرازه، بارچ، تالر) مورد بررسی قرار داده است.

هدف اصلی

تعیین میان تأثیر دوره کارورزی بر توسعه حرفه ای دانشجو معلمان

اهداف فرعی

۱- تعیین میان تأثیر کارورزی برشایستگی های شخصیتی و فردی دانشجو معلمان

۲- تعیین میان تأثیر کارورزی بر شایستگی های تخصصی و حرفه‌ای دانشجو معلمان

۳- تعیین میان تأثیر کارورزی بر شایستگی های علمی و روشی دانشجو معلمان

۴- تعیین میان تأثیر کارورزی بر شایستگی های اجتماعی دانشجو معلمان

سؤالات پژوهش

برای دستیابی به اهداف مد نظر پژوهش، سؤالات پژوهشی به صورت زیر تدوین شد. محقق درصدد است تا با پاسخ به این سؤالات، اهداف موردنظر پژوهش را محقق نماید.

سؤال اصلی:

میزان تاثیر کارورزی در توسعه حرفهای دانشجو معلمان چقدر است؟

سؤالات فرعی:

۱-میزان تاثیر کارورزی در ایجاد شایستگیهای فردی در دانشجو معلمان چقدر است؟

۲-میزان تاثیر کارورزی در ایجاد شایستگیهای تخصصی در دانشجو معلمان چقدر است؟

۳-میزان تاثیر کارورزی در ایجاد شایستگیهای روشها در دانشجو معلمان چقدر است؟

۴-میزان تاثیر کارورزی در ایجاد شایستگیهای اجتماعی در دانشجو معلمان چقدر است؟

با این آزمون متوجه می‌شویم که دوره کارورزی بیشتر بر کدام بعد شایستگی دانشجو معلمان تأثیر داشته است. همچنین کارآمدی کارورزی در کدام حوزه قابل‌توجه‌تر است.

کارورزی چیست؟

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) (Career Exploration) تبدیل می کند.

اصل کلمه کارورزی به واژه (کارورز) بر می گردد و به فردی گفته می شود که در حین تحصیل در آموزش عالی و یا بلافاصله بعد از پایان دوران تحصیل ون تنها با هدف کسب تجربه و مهارت کاری و عملی در موسسه ای مشغول به کار می شود.

کارورزی می تواند برای افراد حالت اجباری یا اختیاری داشته باشد. یعنی کارورز گاهی اوقات باید برای گذراندن دو یا سه واحد درسی در دانشگاه به دوره کارورزی روی بیاورد و یا اینکه خودش به طور داوطلبانه در یک واحد صنعتی یا اداری مشغول کار (بون دستمزد) شود. 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.

مشکلات کارورزی در ایران

برخی از مشکلات کارورزی دانشجویان دانشگاههای ایران را می توان به دو بخش زیر تقسیم کرد:

مشکلات ناشی از دانشگاه ها:

۱- عدم حضور استاد راهنما(یا سرپرست کارآموز) و عدم ارتباط وی در حین کارورزی.

۲- 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.

۳- نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی: در اکثر مراکز دانشگاهی به میزان فراگیری و افزایش دانش عملی دانشجو در طی دوره کارورزی توجه زیادی نمی شود و ارائه گزارش و دادن نمره بیشتر جنبه رفع تکلیف به خود گرفته است.

مشکلات ناشی از محیط کار:

۱-پذیرش: اغلب سازمان ها یا واحدهای صنعتی بزرگ معمولا از پذیرش دانشجو خودداری می کنند، یا شرایطی قائل می شوند که دانشجو ترجیح می دهد در سازمان ها و واحدهای صنعتی کوچک تر به کارورزی بپردازد.

۲- نداشتن مسوول خاصی برای راهنمایی دانشجویان در سازمان ها یا واحدهای صنعتی.

۳- برخوردار نبودن دانشجویان از امکانات رفاهی.

۴- سایر مشکلات: مانند نبود انگیزه کافی در مدیران سازمان ها یا واحدهای صنعتی و نا آشنایی آنها با اهمیت کارورزی.

از طرفی در زمینه کارورزی در ایران هنوز برنامه مدون و مصوبی وجود ندارد.

اهمیت و مزایای کارورزی

در کل هیچ جانشینی برای برای تجربه عملی وجود ندارد. کارورزی ابزاری برای تبدیل تئوری به عمل و همچنین تلاشی برای ایجاد پیوندهایی بین محیط عملی و مراکز آموزشی است.

برای انجام کنکاش شغلی نیز کارورزی از بقیه گزینه ها مناسب تر است. واضح است که هرگز نمی توان از طریق مطالعه یا گفت و گو با افراد مطلع به اطلاعات کافی و مورد نیاز برای کنکاش شغلی دست یافت. کارورزی یک تجربه دست اول و عملی است که به فرد اجازه می دهد بهترین نتیجه گیری ها را درباره ارتباط احتمالی خود و یک زمینه شغلی، انجام دهید.

الف) کنکاش شغلی و توسعه مهارت ها

یکی از با ارزشترین جنبه های کارورزی ممکن است بدست آوردن فرصت برای صحبت کردن رسمی یا غیر رسمی با افراد حرفه ای در زمینه شغلی که کارورزان به آن علاقه دارند، باشد. کارورزان می توانند از آنها درباره مسیرهای شغلی شان بپرسند و از آنها بخواهند تا به آنها یا در کل کسانی که در ابتدای این مسیر شغلی قرار دارند نصیحت یا توصیه کنند.

ب) شبکه سازی

افرادی که در حین کارورزی ملاقات می شوند، ممکن است بعدها به طور شگفت آوری در زندگی کارورزان دوباره ظاهر شوند، به ویژه اگر کارورزان به فعالیت در آن زمینه شغلی یا زندگی در همان شهر ادامه دهند. برای

مثال ممکن است یکی از همکاران سابق کارورزان در یک دوره کارورزی به همکار، رئیس، مشتری و یا حتی مربی آنها بدل شود.

ج) مزایای دو جانبه

همانطور که کارورزان مشغول کارورزی برای یک سازمان هستند، ممکن است آن سازمان نیز در حال ارزشیابی آنها باشد و اگر کارورزان تصمیم بگیرند که علاقه مند هستند پس از کارورزی در آن سازمان مشغول به کار می شوند، آن وقت دوره کارورزی می تواند برگ برنده کارورزان باشد. در واقع امروزه بسیاری از کارفرمایان مایل هستند تا کارمندان جدید خود را از میان کارورزان خود انتخاب کنند زیرا آنها شناخت بهتری نسبت این افراد دارند.

تعریف شایستگی

روانشناسان، شایستگی را محرک ،ویژگی یا مهارت برجسته تعریف کردهاندکه منجر به عملکرد شغلی بهتر میشود. مرابیل وریچارد(۱۹۹۷) میگویندکه در انتخاب شایستهترینها باید به تواناییها، شاخصهای رفتاری، باورها، ویژگیهای شخصیتی، نگرشها ومهارتهای افراد توجه شود (عیضی ،۱۳۸۴).

طبق تعریف ارایه شده توسط جامعه بین المللی عملکرد(ispi)مجموعهی دانش، مهارت ونگرشهایی که کارکنان را قادر میسازد بصورت اثر بخش فعالیتهای مربوط به شغل ویا عملکرد شغلی را طبق استانداردهای مورد انتظار انجام دهند شایستگی نامیده میشود.

طبق نظر اسپنسر (۱۹۹۳) شایستگی،ویژگی زیربنایی فرد است که به طورکلی با عملکرد اثر بخش ملاک مدار ویا عملکرد برتر در یک شغل یا وضعیت رابطه دارد.

از نظر بویاتزیس(۱۹۸۲،۱۹۹۵) شایستگی به طور کلی بر روی صفات و ویژگی های اساسی یک شخص تاکید دارد . این صفات می توانند انگیزش ،رفتار ،مهارت وتصور فرد از نقش اجتماعی ویا مجموعهای از دانش باشد،که فرد در انجام کارها وفعالیتها،از آنها استفاده میکند. این رویکرد با رویکرد رابرتسون ،کالینان وبارتران(۲۰۰۳)در تقابل است که شایستگی مجموعهای از رفتارهایی است که به عنوان وسیله برای رسیدن به نتایج ویا پیامدهای مطلوب به کار می رود. رویکرد نخست که در تعاریف اسپنسر (۱۹۹۳)ودیگران نیز دیده می شود رویکرد صفت مدار ورویکرد دوم رویکرد رفتار مدار نامیده می شود. به عبارت دیگر در رویکرد نخست شایستگی معادل ویژگیهای اساسی ودر دومی ،مجموعهای از رفتارهاست. وار و کونور (۱۹۹۲)این تقابل دو دیدگاه را تقابل دو دیدگاه سنتی الگوی ارزیابی ویژگیهای شخص (بویاتزیس؛۱۹۹۵)ودیدگاه جدیدتر الگوی موقعیت شغلی (رابرتسون،کالینان وبارترام۲۰۰۲) می دانند .

هورنبای وتوماس (۱۹۹۸)، شایستگی را اینچنین تعریف میکنند ،شایستگی ،مجموعهای از دانش ،مهارتها ،صفات و ویژگیهای رفتاری وخصوصیات شخصی است.

اسپنسر (۱۹۹۳)،شایستگی را به دو دسته تقسیم می کند :

۱-شایستگیهای مورد نیاز که مهارتهای ضروری را برای حداقل عملکرد در یک کار ویا انجام یک وظیفه مشخص می سازد .

۲-شایستگیهای برتر که براساس آنها نتایج بدست آمده ،بالاتر از میانگین وعملکرد بالاتری است.

در پیشینه پژوهش های مدیریت منابع انسانی نیز ،شایستگی ها چنین تعریف شده اند :

«مجموعهی دانش، مهارتها، ویژگیهای شخصیتی، علایق، تجربهها و توانمندیهای مرتبط با شغل که دارندهی آنها قادر میسازد در سطحی بالاتر از حد متوسط به انجام مسولیت بپردازد .در واقع شایستگیها الگویی را ارایه می کنند که نشان دهنده فرد با عملکرد برتر در شغل محوله است».(گزارش طرح کانون ارزیابی سازمان مدیریت صنعتی ،۱۳۸۲، به نقل از دیانتی، عرفانی،۱۳۸۷)

ارتباط قابلیت‌های استراتژیک و محور شایستگی‌ها با مدیریت دانش

قابلیت‌های استراتژیک(استالک، ایوان، ۱۹۹۲) و محور شایستگی‌ها(پراهالاد، هامل، ۱۹۹۰)به مقدار زیادی به دانش سازمان وافرادش مربوط است.

داونپورت(۱۹۹۹)، محور شایستگی‌ها را به عنوان چیزی تعریف می‌کند که سازمان می‌داند چگونه آن را بخوبی انجام دهد، یعنی دانش چگونگی انجام کار. او قابلیت‌ها را به عنوان مواردی که فرد می داند چگونه آن کاررا به خوبی انجام دهد، تعریف می کند و براین باور است که دانش، جزء مهمی ا ز قابلیت‌هاست و قابلیت‌های فردی می توانند با شایستگی‌های سازمانی جمع شوند . این نگاه برای برقراری ارتباط بین دانش و استراتژی ، مهم و لازم است ، زیرا دانش از افکار افراد دانا (دانشکار) نشأت گرفته و بکار می رود. بنابراین، تمرکز مدیریت دانش و استراتژی باید حول موضوعاتی که افراد دانشکار و خبره می دانند، بنا شود(فتاحی، افرازه، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر با ایجاد عوامل لازم و موثر بر بهره وری منابع انسانی امکان بروز رفتار شایسته در به کار گیری دانش درسازمان را فراهم کرد.

بهره‌وری منابع انسانی

از آنجاکه دانش همواره به انسان وابسته است، از این رو در سازمان‌های مبتنی بر دانش در درازمدت، در عرصه‌های رقابتی موفقیت تنها از طریق همکاران شایسته محقق می‌شود.

در این ارتباط انسان به عنوان محور وهدف بهره‌وری، نقش کلیدی را در این زمینه ایفا می‌نماید. از این‌رو می توان ادعا نمودکه بهره‌وری منابع انسانی مهم‌ترین رکن بهرهوری در استفاده/تولید دانش محسوب شده ولذا لازم است تا با اولویت ویژهای در دستورکار مدیران قرار گیرد(افرازه، بارچ، نجفی۱۳۸۳).

عوامل موثر بر بهرهوری منابع انسانی **عبارتاند از:**

الف)خواستن ب)توانستن ج)امکان داشتن

این سه عامل، همه موارد و وسایل لازم بیرونی و درونی مرتبط با بهرهوری منابع انسانی در سازمان را در برمیگیرد. نقش خواستن از دو عامل دیگر؛ یعنی توانستن و امکان داشتن بیشتر است(دروم، ۱۹۹۵) و میتوان گفت که این عامل به صورت فاکتور شتابدهنده بر دو عامل دیگر، اثر می گذارد(افرازه، ۲۰۰۱).

ویژگیهای کلی عوامل سهگانه فوق به شرح زیر است(افرازه، ۲۰۰۱):

الف) خواستن: انرژی میدهد، ایجاد انگیزه و خواست میکند و منجر به تصمیمگیری برای انجام یا عدم انجام کار میشود. خواستن، تابعی از سیستم ارزشی و نرمهای حاکم بر فرد و نیز سیستم ارزشیابی و پاداشدهی در سازمان است. هر فرد متناسب با این دو موضوع، تصمیم میگیرد که کاری را انجام دهد یا ندهد.

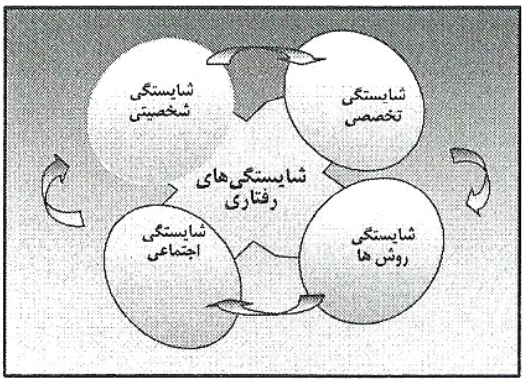
ب) توانستن: نشان میدهد که چگونه انرژی ایجاد شده از خواستن، به صورت صحیح مورد استفاده قرار گیرد. این فاکتور به توانایی، تجربه، دانش تخصصی و بالاخره، تواناییهای جسمی و روحی فرد، بستگی دارد.

ج) امکان داشتن: بسترهای مناسب و لازم را برای استفاده از انرژی ایجاد شده، فراهم میآورد. این عامل وابسته به سازمان و فاکتورهای محیطی مانند؛ اختیارات و مسؤولیتها، ابزارکار، تکنولوژی، منابع، ساختار سازمانی، قوانین، روشها و مسائلی از این دست است. این امر باعث بکارگیری افراد شایسته در جای مناسب و در نهایت بروز رفتار شایسته را ممکن می‌سازد.

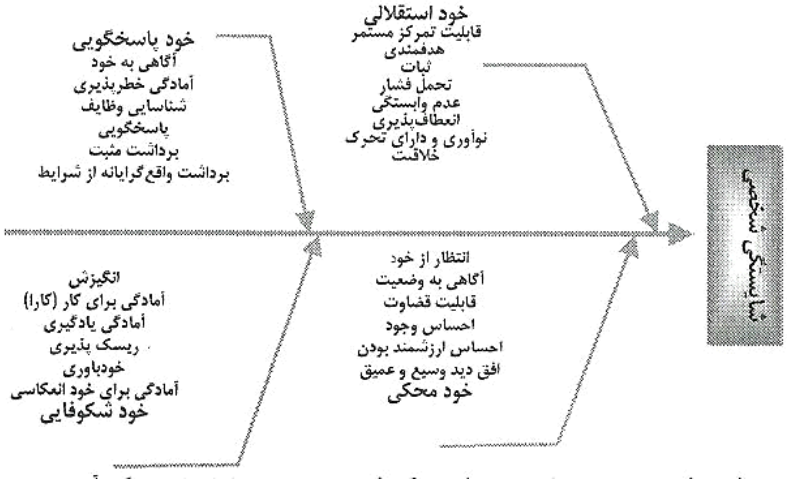
هرچه فاکتورهای نامبرده بیشتر در سازمان وجود داشته باشند، به همان نسبت، بهرهوری منابع انسانی و بروز شایستگیهای رفتاری بیشتر خواهد شد. چنانچه یکی از عوامل نامبرده، کمتر مورد توجه قرار گیرد، شایستگی و بهرهوری منابع انسانی، یا به صورت محدود بروز نموده یا سریعاً نزول میکند(رگبرگ، زیمرمان، ۲۰۰۱).

شایستگی های رفتاری

برای رسیدن به هدفهای سازمان وبهعبارتی دیگر کسب بهرهوری مناسب نیاز به بروز رفتار مناسب از سوی کارکنان است که آنرا شایستگی رفتاری مینامند. شاید در گذشته نه چندان دور بیشترین تمرکز عمدتا بر بروز رفتار تخصصی افراد بود، اما امروزه باتوجه بر رشد دانش و سرعت تغییرات مجموعهای از شایستگیهای رفتاری یعنی شایستگیهای: شخصیتی، اجتماعی، روش ها و تخصصی از کارکنان انتظار می رود (هگر، هسلهلم ۲۰۰۰). هر یک از این شایستگی ها نقش خاصی را برای سازمانها ایفاء میکنند که هر چند شرط لازم هستند ولیکن شرط کافی نیستند بلکه میبایستی تمامی آنها با یکدیگر بروز نمایند تا شرط کافی نیز برقرارشود (شکل شماره یک). یعنی از طریق تأثیرمتقابل و شبکهای و ایجاد سینرژی (همافزایی) ما بین رفتارهای مورد انتظار، شایستگی رفتاری مطلوب بروز خواهد نمود (ریشتر، ۱۹۹۵). در ادامه با اختصار اجزاء هریک از این ارکان چهارگانه شایستگی رفتاری کارکنان معرفی میشود.

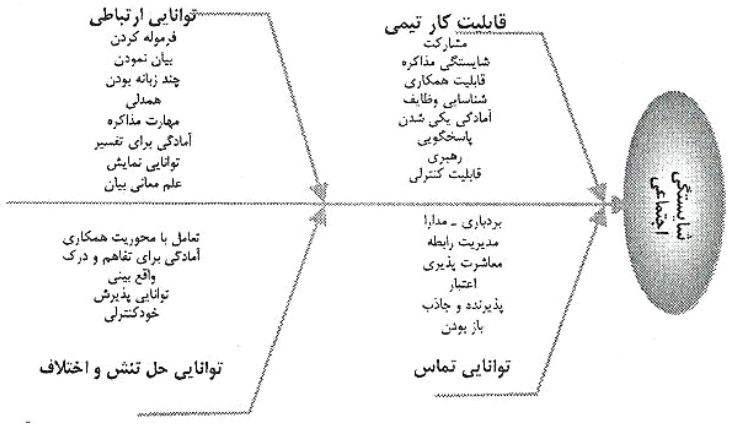


شکل شماره۱-ارکان چهارگانه شایستگی رفتار



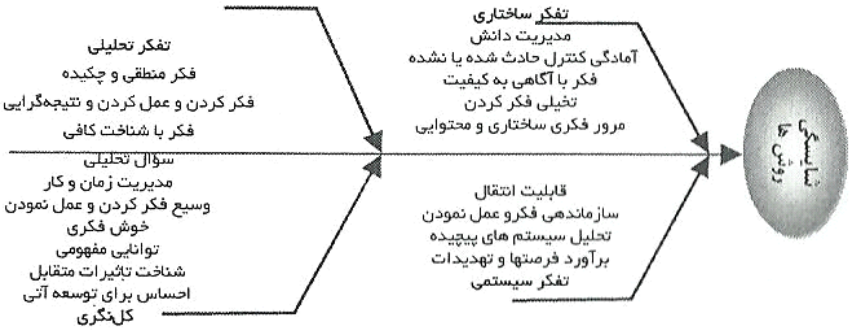
شکل شماره۲-چهار رکن اصلی شایستگی شخصی به همراه اجزای آن

-شایستگیهای شخصیتی: وجود یک شخصیت قوی لازمه پیشرفت سازمانی است. تا فرد از طریق آن قادر به خود مدیریتی و خودکنترلی باشد. چهار رکن اصلی این ویژگی یعنی خوداستقلالی، خود پاسخگویی، خودمحکی و خودشکوفایی (فریوندلینگ، ۱۹۹۲) به همراه اجزاء هر رکن در شکل شماره دو آمده است.



شکل شماره۳-چهار رکن اصلی شایستگی اجتماعی به همراه اجزای آن

-شایستگی های اجتماعی: آمادگی، توانایی و پاسخی برای همزیستی با انسانهای دیگر است. این ویژگی انجام کارگروهی اثربخش توسط افراد را ممکن می سازد (اسکرویدر، ۱۹۹۹). چهار رکن اصلی این ویژگی یعنی قابلیت کارگروهی، توانایی حل تنش، توانایی برقراری ارتباطی و توانایی تماس به همراه اجزاء هر رکن در شکل شماره سه آمده است.



شکل شماره۴-چهار رکن اصلی شایستگی روشها به همراه اجزای آن

شایستگی روشها: این شایستگی تحقق برنامه های راهبردی و دستیابی به هدفها و حل مسائل را از طریق بکارگیری دانستهها و تواناییها امکانپذیر مینماید. این ویژگی که بر پایه تفکر سیستمی و نگرش فرایندی بنا شده است برای شناخت، تعریف، تحلیل و حل مسئله لازم و کارساز است (برومر، ۱۹۹۳). چهار رکن اصلی این ویژگی یعنی فکر به همراه اجزاء هر رکن در شکل شماره چهار آمده است.

شایستگی تخصصی: دانشها و مهارتهای لازم برای انجام کار از قبیل: مهارتهای خاص شغلی، دانشهای خاص شغلی، نحوه انجام کار با ماشینها و ابزارهای کار، آشنایی با مسائل ایمنی کاری و نیز دانستن دانشهای عمومی نظیر: مدیریت، کار با کامپیوتر، زبان، درک و استفاده از مدارک و مستندات و کتب مربوطه (جیگر، ۲۰۰۱) را

دربر میگیرد. این شایستگی میبایستی با توجه به تغییرات در ابزار، روشهای تولید، نوع محصول و خدمات همواره به روزآوری شود.

عوامل موثر در ایجاد افراد شایسته در سازمان

با ارتقاء سطح بلوغ همکاران بهرهوری آنها و بروز شایستگیهای رفتاری بیشتر میگردد.

بلوغ افراد در دوگروه بلوغ درونی و بلوغ تخصصی (بلانچارد، هرسی، ۱۹۹۳) دسته بندی شده است:

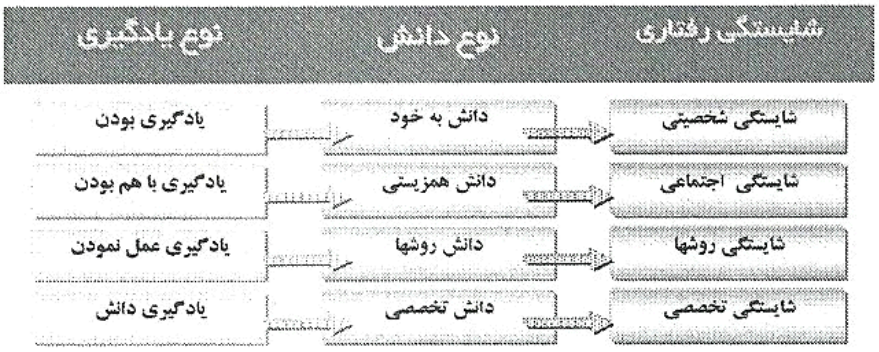
بلوغ درونی: قابل انطباق است با شایستگی شخصیتی و اجتماعی←این ویژگی در افراد ایجاد خواستن می کند. این امر از طریق پرورش قابل دستیابی است.

بلوغ نخصصی: قابل انطباق با شایستگی روشها و شایستگی تخصصی←این ویژگی در افراد ایجاد توانستن می کند.

این امر از طریق آموزش قابل دستیابی است.

تعلیم (آموزش وپرورش) یک امر مهم در ارتقاء ابعاد دوگانه بلوغ همکاران است و باعث بهبود و بروز شایستگیهای رفتاری میشود و به عبارتی دیگر همکاران بهرهور را نتیجه می دهد.

در شکل زیر ارتباط چهار عامل اصلی شایستگی رفتاری با دانش با توجه به چهار جزء آموزش و یادگیری مطرح شده از سوی یونسکو آورده شده است.



شکل شماره ۵-ارتباط نوع یادگیری، نوع دانش و نوع شایستگی رفتاری

به طورکلی میتوان موضوعات و شرایط کلی که میبایست جهت بروز رفتار شایسته توسط سازمان آماده و مد نظر قرارگیردرا به شرح زیر فهرست کرد (افرازه، بارچ، هینترهوبر،۲۰۰۳):

-در به کارگماری افراد میبایستی به دو نوع انطباق در کار توجه نمود (دولان، اسکولتر،۱۹۹۸).

۱- انطباق فرد با شغل در اینجا باید تواناییهای لازم برای انجام کار وجود داشته باشد. (توانستن)

۲- انطباق علایق و ارزشهای فرد با کار نقش باید روشن و جالب باشد. (خواستن)

ـنقش باید به عنوان بخشی از کارهای جاری فرد به صورت شفاف مشخص شود. (امکان داشتن)

ـفرد باید مجهز به توانایی (جسمی، روحی و...) متناسب با کار باشد. (توانستن)

ـامکانات لازم برای ایفای نقش را در اختیار داشته باشد. (امکان داشتن)

ـسیستم تعلیم (آموزش وپرورش) متناسب برای ارتقاء ویژگیهای رفتاری ایجاد شود. (توان، خواست)

ـسیستم شفاف و عادلانه ارزیابی و جبران خدمت متناسب با نوع کار افراد در سازمان وجود داشته باشد. (خواستن)

ـهمچنین تهیه ابزار مناسب کاری، زیرساختها، قوانین و مقررات مناسب، ساختار، ... ا زجمله مواردی بیرونی هستند که سازمان

می باید مورد توجه قراردهد. (خواست وامکان)

-در این رابطه سیستم رهبری اثر بخش در سازمان باید با اتخاذ سبک رهبری اقتضایی (رابینز، ۱۹۹۱) محیطی مناسب که در آن همکاران تمایل و امکان پیدا کنند که منبع ارزشمند دانش را بکارگیرند، ایجاد نماید (خواست، توان، امکان)

استاندارد های حرفه ای معلمان

در زبان انگلیسی میان واژه «استاندارد» به معنای پرچم یا علم و کتلی بود که لشکریان پیرامون آن گرد می آمدند.واژه استاندارد از زبان فرانسوی باستانی گرفته شده و از نظر معنی تحت تأثیر واژه انگلیسی (stand) یعنی ایستادن قرار گرفته بود.در زبان فارسی واژه های «معیار»، «مقیاس»، «شاخص» و «تراز»برای استاندارد به کار برده شده است.در فرهنگ آکسفورد استاندارد عبارت است از چیزی که برای آزمایش سنجش وزن،طول،کیفیت سالم و همانند آن به کار می رود.همچنین آمده است که استاندارد عبارت است از ضابطه ای برای کنترل و نیاز اولیه برای کنترل.در سال های اخیر در دانش «مدریت منابع انسانی» استاندارد و استاندارد سازی عملکرد منابع انسانی مورد توجه پژوهش گران حوزه مدیریت قرار گرفته است.

با توجه به نقش منابع انسانی اثربخش در تحقق اهداف تعلیم و تربیت در سازمان های آموزشی استاندارد سازی عملکرد منابع انسانی و استاندارد های حرفه ای مدیران آموزشی ،معلمان و فراگیران مورد توجه قرار گرفته است.در آموزش و پرورش استاندارد سازی عملکرد معلمان به منظور ایجاد یک هماهنگی معقول در فرآیند یاددهی و یادگیری متانسب با تحولات زمان و مکان صورت می پذیرد.

در استاندارد سازی عملکرد معلمان رعایت نکات زیر ضروری به نظر می رسد:

۱)در تدوین استاندارد ها برای معلمان می باید آنها به صورت دو گروه تازه کار و مجرب در نظر گرفته شوند و استاندارد های مربوط به هر گروه به طور اختصاصی تنظیم شود.

۲)استاندارد ها ملاک هایی هستند که معلم خود باید به خوبی از آنها آگاهی داشته باشد این آگاهی در بعضی موارد تنها در سطح دانش،بعضی اوقات در سطح دیدگاه و نگرش و در دیگری در سطح عملکرد می باشد.
۳)استاندارد ها می باید بیان کننده ی شایستگی های حرفه ای معلمان در سه بعد دانش،نگرش(ارزش)و عملکرد باشند.
۴)استاندارد ها می باید بر اساس فعالیت های مورد نیاز سازمان آموزش ها شکل گیرند>
۵)استاندارد ها نباید آرمان گرایانه و غیر قابل تحقق باشند.مجموعه استاندارد های حرفه ای معلمان می باید به عنوان یک کل در نظر گرفته شوند.
۶)زمینه ساز اجرای استاندارد ها برای معلمان آموزش و بازآموزی است که باید در ترکیبی از آموزش های مداوم آموزش های ضمن خدمت حرفه ای و کار آموزی ارایه شوند.
۷)تهیه و تدوین استاندارد ها کاری نیست که به تنهایی بتواند تغییری صورت دهد.تنظیم استاندارد ها باید با یک برنامه ارزشیابی از میزان چگونگی اجرای استاندارد ها و همچنین فرآیندی برای «اعتبار سنجی» همراه گردد.
۸)استاندارد های حرفه ای معلمان باید نمایشگر درک کامل معلم از نیاز های تحصیلی،اجتماعی ، عاطفی و فیزیکی تک تک یادگیرندگان باشند.
۹)تحقق یا عدم تحقق استاندارد ها باید به طور مرتی مورد نظارت قرار گیرد.(محمودی، ۱۳۸۶)

معلم اثربخش یا شایسته

درباره‌ی (اثربخشی) تعاریف گوناگونی تا کنون ارائه شده است در فرهنگ علوم تربیتی آمده است: «اثربخشی عبارت است از میزان تحقق اهداف و انجام موفقیتآمیز ماموریت». به تعبیر دیگر اثربخشی عبارت است از عملکرد و کار آیی مطلوب در تخصیص منابع. «رابینز»(۱۹۹۰) اثربخشی سازمان را به عنوان میزان کسب اهداف کوتاه مدت وبلند مدت با توجه به انتظارات ذینفعان، ارزیابی کنندگان و مرحلهی زندگی سازمانی تعریف می نماید. «اندرسون» در تعریف معلم اثر بخش می نویسد: «معلمان اثربخش، افرادی هستند که دستیابی به اهدافی خاص را در نظر میگیرند، خواه این اهداف توسط خود آنها ویا دیگران (مدیران مدارس، وزارت آموزش و پرورش) تهیه وتدوین شده باشد. در نتیجه آنانی که به دنبال بررسی در مورد افزایش اثربخشی معلمان هستند، باید اهداف موردنظر معلمان را به دقت بشناسند صرفنظر از این که چنین اهدافی توسط معلمان یا دیگران تدوین شده باشد. نتیجهی منطقی این امر آن است که معلمان اثربخش باید دانش و مهارتهای مورد نیاز جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند ونیز باید بتوانند آنها را در زمان مناسب به شیوهی مطلوب وموردانتظار به کارگیرند. برطبق نظر میدلی (۱۹۸۲) برخورداری از دانش ومهارتهای مختلف با نام شایستگی یا صلاحیت معلم آورده می شودو کاربرد دانش ومهارتهای مزبور به عنوان عملکرد معلم تلقی می شود. لذا پژوهشگرانی که سعی دارند

اثربخشی معلم را بشناسند، باید بتوانند پیوندی بین شایستگی معلم و عملکرد وی وتحقق اهداف آموزشی (به عبارتی اثربخشی معلم) برقرار کنند.معلم اثربخش معلمی است که به گونهای متناسب،اهدافی که مستقیم یا غیرمستقیم با یادگیری دانشآموزان مرتبط است،را محقق میکند.

از جمله تحقیقاتی که درباره ویژگیهای معلم اثربخش صورت گرفته است پژوهشی است که توسط «جاکوب کانین»(۱۹۷۰) انجام شده است. کانین کوشید تا به این سوال پاسخ دهد که چگونه می توان رهبری و مدیریت اثربخشی را در کلاس درس ارائه داد؟ نتایج تحقیقات کانین درباره معلمان اثربخش به شرح زیر است:

معلمان اثربخش، کارهایشان به خوبی سازمان یافته و آماده است؛ یعنی از وقت و زمان خود به خوبی استفاده میکنند و میکوشند تا برنامهی خود را از قبل تنظیم کنند، برای تغییر دادن موضوع بحث و گفتگو از لحظه استفاده میکنند، یعنی در کلاس فعالیتهای متنوعی را باعث میشوند و هر حادثهی یادگیری مقدمه و بهانهای برای حادثه یادگیری دیگر میشود. این گونه معلمان از برنامه با جدول یادگیری سریع استفاده مناسب میکنند، یعنی، کلاس را به صورت زنده و شاد و فعال اداره میکنند.

ولی بر دانشآموزان فشاری بیش از ظرفیت آنان وارد نمیآورند، دانشآموزان را برای یادگیری انگیخته نگهمیدارند یعنی، آنچنان فضای روانی را ایجاد میکنند که دانشآموزان نسبت به یادگیری مطالب کنجکاو و انگیخته باقی میمانند. موجباتی را فراهم میآورند که هرچند دانشآموزان درظاهر نشسته به یادگیری میپردازند، اما برای انجام فعالیتهای یادگیری، هیجان و انگیزه لازم را دارا میباشند. معلمان اثربخش آگاه هستند، یعنی آنچنان کلاس را در اختیار دارند که گویی چشمی نیز در پشت سر دارند ولی دانشآموزان احساس نمیکنند که تحت کنترل یا فشار معلم هستند و دیگر این که دانشآموزان را تشویق به انجام دادن فعالیتهایی میکنند که مکمل فعالیتهای قبلی است، یعنی هر مطلب جدید را چنان مطرح میسازند که با موضوع قبلی در ارتباط و تکمیل کننده موضوع قبلی است. (ساعتچی،۱۳۷۴)

براساس تحقیقی که به وسیله ی راینز (۱۹۶۱) انجام گرفته است معلمی که رفتار دوستانهای دارد،دانشآموزان را میفهمد ورفتار وهیجانهایش سازمان یافته وسالم است، دانشآموزان را برای یادگیری بیشتر یرمیانگیزد وضمنا خلاقیت و نوآوری او باعث میشود دانشآموزان کلاس بیشتر فعال ومسئول باشند ودر عین حال میزان عزت نفس وکنترل رفتارهای نامطلوب نزد آنان بالاتر از دانشآموزان دیگر می باشد.

به عقیده «پرل»(۱۹۷۲) معلمی که درایفای نقش خود به عنوان رهبر موفق عمل می کند دارای ویژگی های زیر می باشد:

۱) تنوع وگوناگونی را ترغیب میکند.غالبا نسبت به شنیدن عقاید ونظرهای جدید دانشآموزان تمایل نشان میدهد.وبه همین دلیل دانشآموزان کلاسهای خود را برای مشارکت در بحث و مجادله کامل وآزاد تشویق میکند.

۲) دربحث و گفتگو پر انرژی است.معلم موفق هنگام ایفای نقش رهبری در کلاس درس و در مواقعی که بحث و جدل پیش میآید، برای دفاع از اعتقادات، نگرشها وباورداشتهای سالم، صحیح ومبتنی برعقل سلیم ودور ازهرگونه تعصب ویکسونگری، آمادگی لازم را دارا می باشد

۳) برای مصالحه وتوافق شرافتمندانه آماده است.درنظام آموزشی، مواردی در کلاس درس پیش میآید که دانشآموزان علاقهمندند در زمینهی خاصی به بحث ومجادله با معلم خود بپردازند. اینگونه بحث وجدلها زمانی منتهی به نتایج قابل توجه می شود که معلم کلاس مهارت وتوانایی دستیابی به نوعی توافق ومصالحه شرافتمندانه ومبتنی بر واقعیتهای زندگی را در کلاس درس داشته باشد.

٤) تعارض هایی راکه غیر قابل مصالحه است تشخیص می دهد. معلمی که دراداره ورهبری کلاس خود موفق است،توانایی حل هوشمندانه تعارض ها وتضادهایی موجود در مباحث کلامی را دارا میباشد، و بااستفاده از روشهای معقول به عقل سلیم خود راه حل مناسب برای تعارضهایی که قابل مصالحه نیستند پیدا میکند.

۵) قادر است قوانین ومقررات آموزشها را با توجه به آثار ونتایج آنها مورد توجه قرار دهد.معلم موفق برده بیچون وچرای مقررات نیست ودر هنگام اجرای مقررات وضن احترام به آنها میکوشد تا عوامل بسیاری را که واضع مقررات در هنگام تهیه وابداع آن درنظر نداشته است،بشناسد ومقررات با توجه به همه ی ابعاد وعوامل پیچیده انسانی،عدل وانصاف، مروت ومهمتر از آن با عقل سلیم اجرا میکنند.(ساعتچی،۱۳۷۴)

مروری بر پیشینه پژوهش

پژوهشهای گذشته با بهره گیری از روش های مختلف پژوهش به مطالعه ی ابعادی از توسعهی حرفهای معلمان پرداختهاند(عارفی،فتحیواجارگاهونادری،۱۳۸۸،شاهپسند،۱۳۸۷،باچینسکیوهانسن، ۲۰۱۰،فیلدر، ۲۰۱۰، گارت،پورتر،دسیمون بیدمن ویون ،۲۰۰۱،نیر وباگلر،۲۰۰۸،ریشتروهمکاران ،۲۰۱۱)گروهی ازمطالعات عوامل موثر بر اثر بخشی دوره های توسعهی حرفهای را بررسی نمودهاند. برای نمونه گارت و همکاران (۲۰۰۱)با بهره گیری از مدل معادلات ساختاری ،سه ویژگی اصلی فعالیت های توسعه ی حرفهای را بر افزایش دانش، مهارت ها وتغییر در شیوهی کلاسداری معلمان موثر میدانند. این ویژگیها عبارتاند از:تمرکز بر دانش محتوایی،فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت های یادگیری ،باچینسکی وهانسن (۲۰۱۰)در یک مطالعهی موردی کیفی پیامدهای توسعهی حرفهای را مطالعه نمودند . نتایج پژوهش آنها نشان داد که توسعهی حرفهای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان ، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس بهبود نمرات دانشآموزان در آزمونهای استاندارد میشود . با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعهی حرفهای با مشکلات وموانعی از جمله کمبودمنابع، محدودیت وقت ،الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت

کلاس مواجه شده بودند . پژوهشگران تاکید کرده اند که ارایهی ، راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامهی توسعهی حرفهای مد نظر باشد .

در بعضی مطالعات شرایط و فرایند توسعهی حرفهای مورد بررسی قرار گرفته است ،به نظر نیر وباگلر (۲۰۰۸) برنامههای توسعهی حرفهای ضمن خدمت اگر طولانی مدت ومتمرکز بر یادگیری دانشآموزان ودر ارتباط با برنامهدرسی باشند،مفیدتر هستند همچنین کنترل بیشتر معلمان بر فرایند توسعهی حرفهای شغلی وهمانندی بیشتر این فرایند با فرهنگ تدریس رایج در کلاس درس موجب رضایت معلمان از توسعهی حرفهای می شود(ریشتر و همکاران ،۲۰۱۱).

به رغم اهمیت توسعهی حرفهای معلمان وپژوهشهایی که درمورد آن انجام شده است، جز موارد معدود(باچنسکی وهانسن،۲۰۱۰) اغلب دوره های توسعهی حرفهای کوتاه مدت که به صورت ضمن خدمت برگزار می شوند وموضوعی خاص را مطرح می کنند مورد مطالعه قرار گرفته اند (فیلدر ،۲۰۱۰، گارت و همکاران ۲۰۰۱،میلر،۲۰۰۹،ریشتر وهمکاران ،۲۰۱۱، اسکات وساتون،۲۰۰۹)و به دوره های توسعهی حرفهای بلند مدت کمتر توجه شده است از سوی دیگر تاثیرات الزام آور شرایط زمینهای،اظهار نظر کلی وتعمیم در مورد «بهترین شیوه»توسعهی حرفهای را به مخاطره می اندازد . بنابر این بهجای تعیین شیوه های عالی وبدون چون وچرا ،باید باید محیط را بهتر شناخت ، سپس تعداد معدودی راهبرد ، تکنیک یا اقدام را که در همه ی آنها اثرات یکسانی به بار می آورد، تعیین کرد. رویکرد بسیار موثرتر این است که عناصر مرکزی توسعهی حرفهای که در اثربخشی آن دخیل هستند، به صورت روشن مشخص کنیم سپس بهترین شیوه ی انتخاب با این عناصر را تشریح کنیم(گاسکی،۲۰۰۹)

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش از نوع رویکرد ارزیابی است و محقق درصدد است میزان تاثیر کاروزی در توسعهی حرفهای دانشجو معلمان را ارزیابی نماید. این پژوهش از نوع هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان مشهد که تعداد آنها ۶۳ نفر است، بوده است. از بین این اساتید تعداد ۵۰ نفر به‌عنوان نمونه آماریاساتید درس کاورزی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات در بخش کیفی و نظری از طریق مطالعه کتاب‌ها و مقالات پژوهشی و نشریات اسناد و آیین‌نامه‌های دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با موضوع (مطالعه نظریات و اهداف کارورزی و استخراج شاخص و ملاک‌های لازم برای سنجش میزان تاثیر کارورزی در توسعهی حرفهای و تدوین پرسشنامه) صورت گرفت. در بخش کمی پژوهش، جهت گردآوری داده‌های لازم برای آزمون فرضیات تحقیق، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. داده‌های گردآوری شده به وسیله پرسشنامه

با کمک نرم‌افزار آماری spss16 و آزمون های کولموگروف- اسمیرنوف، تی استودنت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش برای دستیابی به نتایج موردنظر در این پژوهش پرسشنامه محقق ساختهای است که بر اساس الگوی چهارگانه شایستگی منابع انسانی دکتر افرازه، بارچ و تالر تنظیم شدهاست.

مقیاس پاسخ دهی پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم(خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) تنظیم شد. این پرسشنامه به رؤیت اساتید و صاحب نظران حوزه کارورزی رسیده و روایی محتوایی آن مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ آزمون شد و با کسب عدد ۰/۷۹ مورد تأیید قرار گرفت. در جدول ۱ مشخصات پرسشنامه و اعتبار هر مؤلفه مشخص شده است.

جدول شماره۱-مشخصات پرسشنامه

حیطه تاثیر	مولفه ها	تعداد سوالات	الفای کرانباخ
شایستگیهای فردی	هوشمندی، خلاقیت، داشتن افق دید وسیع، شناخت خویشتن، شناخت وضعیت و برداشت واقع گرایانه از آن، ریسک پذیری، آمادگی یادگیری، خودارزیابی، خودشکوفایی، انعطاف پذیری	۱۰	۰/۹۲۶
شایستگیهای تخصصی	مدیریت دانش، تعهد شغلی وسازمانی، شناخت وظایف، آشنایی با مبانی یادگیری، شناخت شیوههای مختلف تدریس، پیش بینی نتایج، تشخیص متغیرها، توان بهکارگیری ابزارهای آموزشی، شناخت راههای کسب دانش	۹	۰/۸۶۳
شایستگیهای روشها	تفکر آگاهانه، برآورد فرصتها، قابلیت انتقال مفاهیم، نتیجه گیری، فکر منطقی و موجز، خوش فکری، مدیریت فرآیند اجرایی، شناخت اثرات متقابل سازماندهی فکر، تجلیل سیستم ها	۱۰	۰/۷۹۱
شایستگیهای اجتماعی	میزان مشارکت جمعی، همدلی،، مدیریت رابطه، ذهن بازداشتن، تعامل مبتنی بر مشارکت، آمادگی برای تفاهم، معاشرت پذیری، مهارت مذاکره، خودکنترلی، بردباری	۱۰	۰/۸۶۰
جمع	4بعد، ۳۹ مولفه	۳۹ سؤال	۰/۸۹۶

این پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۹ سؤال و ۴ مؤلفه است. پاسخگویان بر اساس تجربیات و مشاهدات خود پاسخ مناسب را انتخاب می‌کنند. جهت تایید روایی این پرسشنامه در اختیار اساتید و صاحب نظران حوزه کارورزی قرار گرفت و روایی محتوایی آن مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز پس از اجرای آزمایشی با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ آزمون و مورد تأیید قرار گرفت.

یافته های پژوهش

سوال فرعی۱: آیا دوره کارورزی شایستگی های شخصیتی و فردی دانشجو معلمان را افزایش می دهد؟

جدول ۲) خروجی آزمون تی تک نمونه برای تعیین میزان تاثیر کارورزی در شایستگی های فردی

میزان تاثیر در بستر	مقدار آماره t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)
شایستگی های فردی	۲۰,۴۰۲	۴۹	۰/۰۰

همان‌طور که از نتایج مندرج در جدول بالا مستفاد می‌شود، مقدار t برابر۲۰,۴۰۲ با درجه آزادی ۴۹ محاسبه شده و سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰ شده است که از میزان خطای بحرانی ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین در پاسخ به این سؤال پژوهشی، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تاثیر دوره کارورزی در شایستگیهای فردی افراد در سطح بالایی قرار دارد.

سؤال فرعی۲. آیا دوره کارورزی شایستگیهای تخصصی افراد را افزایش میدهد؟

جدول ۳) خروجی آزمون تی تک نمونه برای تعیین تاثیر کارورزی در شایستگیهای تخصصی

میزان تاثیر در بستر:	مقدار آماره t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)
شایستگیهای تخصصی	۲۴,۹۲۸	۴۹	۰/۰۰۰

همان‌طور که از نتایج مندرج در جدول بالا مستفاد می‌شود، مقدار t برابر ۲۴,۹۲۸با درجه آزادی ۴۹ محاسبه شده و سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ شده است که از میزان خطای بحرانی ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین در پاسخ به این سؤال پژوهشی، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تاثیر دوره کارورزی در شایستگیهای تخصصی افراد در سطح بالایی قرار دارد.

سؤال فرعی۳. آیا دوره کارورزی شایستگیهای روشی افراد را افزایش میدهد؟

جدول ۴) خروجی آزمون تی تک نمونه برای تعیین تاثیر کارورزی در شایستگی های تخصصی

میزان تاثیر در بستر:	مقدار آمارهt	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)
شایستگی های روش ها	۱۴,۵۴۵	۴۹	۰/۰۰۰

همان‌طور که از نتایج مندرج در جدول بالا مستفاد می‌شود، مقدار t برابر ۲۴,۹۲۸با درجه آزادی ۴۹ محاسبه شده و سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ شده است که از میزان خطای بحرانی ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین در پاسخ به این سؤال پژوهشی، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تاثیر دوره کارورزی در شایستگیهای روشهای افراد در سطح بالایی قرار دارد.

سؤال فرعی۴. آیا دوره کارورزی شایستگیهای اجتماعی افراد را افزایش میدهد؟

جدول ۵) خروجی آزمون تی تک نمونه برای تعیین تاثیر کارورزی در شایستگیهای تخصصی

میزان تاثیر در بستر:	مقدار آمارهt	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)
شایستگی های اجتماعی	۱۹,۸۵۴	۴۹	۰/۰۰۰

همان‌طور که از نتایج مندرج در جدول بالا مستفاد می‌شود، مقدار t برابر ۲۴,۹۲۸با درجه آزادی ۴۹ محاسبه شده و سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ شده است که از میزان خطای بحرانی ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین در پاسخ به این سؤال پژوهشی، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تاثیر دوره کارورزی در شایستگیهای اجتماعی افراد در سطح بالایی قرار دارد.

سؤال اصلی: آیا دوره کارورزی باعث توسعه حرفهای دانشجو معلمان را افزایش می دهد؟

جدول ۶) خروجی آزمون تی تک نمونه

میزان تاثیر در بستر	مقدار آمارهt	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)
توسعهی حرفهای	۲۷۵/۲۲	۴۹	۰/۰۰۰

نتایج آزمون تی یک نمونه ای نشان داد، مقدار t بدست آمده برابر با ۲۲/۲۷۵ و درجه آزادی ۴۹ و سطح معنی داری آزمون ۰/۰۰۰ است که از سطح بحرانی ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت میزان تاثیر دوره کارورزی در توسعهی حرفهای دانشجومعلمان در سطح بالایی است و می‌توان گفت دوره های عملی کارورزی در توسعهی حرفه‌ای دانشجویان در زمینه‌های مختلف کسب دانش و کسب نگرش و کسب مهارت‌های مورد انتظار دانشگاه موفق عمل کرده است.

پیشنهادات

یافته های تحقیق نشان دادند میزان تاثیر دوره های کارورزی بر توسعهی حرفهای دانشجو معلمان، در سطح بالایی است و لذا با اطمینان می‌توان گفت دوره های عملی کارورزی در ایجاد شایستگیهای مورد نیاز در دانشجو معلمان وکسب مهارت‌های مورد انتظار دانشگاه موفق عمل کرده است. با توجه به این یافته‌ها پیشنهاد می‌شود:

- برای درک اهداف کارورزی و یادگیری عمیق‌تر آن، اهداف موردنظر در کارورزی، باید مستمراً و از طرق مختلف به اگاهی دانشجویان رسانیده شود و به وضوح و کامل تشریح شوند.
- مفاهیم و نظریههای توسعهی حرفهای برای دانشجو معلمان بازگو شود تا با آنها و مصادیق آنها در شغل آیندهشان آشنا شوند.
- با توجه به اهمیت دورهی کارورزی، شرایطی فراهم شود تا اساتید دورهی کارورزی نظارت بیشتر و مستقیمتری بر اجرای دوره داشته باشند.
- یافته های پژوهش نشان دادند اگر محیط‌های مناسب و غنی در اختیار دانشجویان باشند، آنها در کسب و حفظ شایستگیهای مورد نیاز کم کاری نخواهند کرد و چون میزان تاثیر آنها در حد بالایی بدست آمد، لذا پیشنهاد می شود این محیط‌های کسب شایستگی فقط به محیط مدرسه و کلاس خلاصه نشود و باید دانشجویان از بهترین و عمیق‌ترین مفاهیم تأملی در محیط‌های دیگری که بار آموزشی دارند، بهره برند و به مشاهده و تفکر و تعمق بپردازند.
- کارورزان امروز، معلمان آینده کشور هستند و مشکلات و پیچیدگی‌های آینده نظام آموزشی بر دوش این معلمان خواهد بود و ذهن این دانشجویان را به چالش خواهند کشید پس باید هر چه بیشتر و قوی‌تر فرصت‌های شایستگی بیشتری فراهم گردد و توانمندی و خبرگی این دانشجویان باید توسعه یابد.

منابع

عریضی ، حمید رضا، پیشنهاد طرح، سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران، ۱۳۸۴

افرازه ع .، بارچ ح . ، نجفی(۱۳۸۳) سیستم پشتیبانی تصمیم گیری اندازه گیری و ارائه راهکارهای مناسب برای ارتقاء بهره وری منابع انسانی / کنفرانس بین المللی مهندسی صنایع تیرماه

ساعتچی، محمود،(۱۳۷۴) روانشناسی کاربردی برای مدیران در خانه و مدرسه و سازما ن/ نشر ویرایش

طاهری، مرتضی و عارفی، محبوبه و پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد(۱۳۹۰) کاوش فرایند توسعهی حرفهای معلمان در مراکز تربیت معلم:نظریه داده بنیاد، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره۴۵،بهار۹۲،صص ۱۴۹-۱۷۶

دیانتی، محمد و عرفانی، مریم (۱۳۸۷)، شایستگی، مفاهیم و کاربردها، تدبیر، شماره ۲۰۶، تیر۸۸ ، صص ۱۹-۱۴

.۱Richter,D,.kunter,M,Klusmann,U.Ludtke,O &,.Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and teacher esucation, 27(1), 116-126

2.Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin, 84*(618), 6-12.

3.Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

4.Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20.

5.Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

6.Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 599-607.

7.Fielder, A. (2010). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study.* Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States- Arizona.

8.Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal, 38*(4), 915-945.

9.Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 377-386.

10.Miller, M. (2009). *A study of effective professional development for teacher engagement.* Ed.D. 3379830, Walden University, United States -- Minnesota.
11.Stalk, G./ Evans, ,P/ Schulman. L.E. (1992) Competing on Capabilities: The New Rules of Corporate Strategy, Harvard Business Review (March-April).
12.Prahalad, C.K./ Hamel, G. (1990) The core competence of the corporation. Harvard Business Review 68:3 pp. 79-91.
13.Fatahi, K./ Afrazeh, A.(2005): An Integrated Model for Evaluating Knowledge Value in Organizations, International Journal, WSEAS Transaction on Information Science and Applications Issue 2 Vol. 2 Feb 2005 pp 138-143.
14.Drumm, H. J. (1995): Personalwirtschaftlehre“, 3. Aufl., Springer Verlag..**14**
15.Hager, W./Hasselhorn, M. (2000): Interventionen. In: Hager, W./Party J.-L./Brenzing, H..**15**
16.Richter, Ch. (1995): Schlüsselqualifikationen. Alling..**16**
17.Brommer, U. (1993): Schlüsselqualifikationen. Stuttgart..**17**
18.Davenport, T. H. (1999) , Knowledge Management and the Broader Firm: in Liebowitz (ed.), Knowledge management Handbook, CRC Press.
19.Dulan, Sh. L./ Schuler, R. S.(1998): Personal-Human Resource Management, State Management Training Center.

نظریه انتظار- ارزش و مدلFIT-Choice : چهارچوبی برای بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلمان پردیس شهید بهشتی مشهد

احمدرضا اقتصادی[۱]

چکیده

شغل معلمی از جمله شغل‌های پر اهمیت در همه‌ی کشورها است و به همین دلیل انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در تحقیقات مختلف مورد توجه قرار گرفته است. به منظور فراهم آوردن امکان بررسی نظام‌مند انگیزه‌های شغل معلمی و بر اساس نظریه‌ی انتظار-ارزش، وات و ریچاردسون مدل و مقیاس FIT-Choice را تهیه کرده‌اند. در این مطالعه پس از بررسی روایی و پایایی این مقیاس، انگیزه‌های و نظرات ۱۷۵ دانشجومعلم ورودی ۹۵ پردیس شهید بهشتی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد انگیزه‌ی تقدس شغل معلمی که در مقیاس FIT-choice به آن توجهی نشده مهمترین انگیزه و پس از آن انگیزه‌های کارکردی اجتماعی شامل کمک به بهبود اجتماع، شکل‌دهی آینده‌ی کودکان و نوجوانان، و انگیزه‌ی ارزش درونی و توانایی تدریس و تجربیات یادگیری و آموزش قبلی قرار دارند. انگیزه‌ی کارکردی فردی امنیت شغلی نیز جزء انگیزه‌های مهم بود اما سایر انگیزه‌های فردی مانند وقت آزاد برای خانواده در رده‌های پایین‌تر قرار داشتند. علاوه بر این علی‌رغم اینکه دانشجومعلمان شغل معلمی را شغلی تخصصی و پرزحمت و کم‌درآمدی تلقی می‌کردند رضایت بالایی از انتخاب این شغل نشان دادند. یافته‌ها شباهت انگیزه‌های دانشجومعلمان را بر اساس مدل FIT-Choice با مطالعات در سایر کشورها نشان می‌دهد. علاوه بر این مشخص شد دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه انگیزه‌های پایین‌تری نسبت به دانشجومعلمان رشته‌های علوم‌انسانی دارند. بنابراین در طول دوره‌ی تحصیل باید سعی بر حفظ و ارتقای سطح انگیزه‌های دانشجو معلمان نمود و برنامه‌ریزی کرد تا انگیزه‌ی دانش‌آموزان رشته‌های علوم‌تجربی و ریاضی نیز برای انتخاب شغل معلمی افزایش یابد.

کلیدواژه‌ها: انگیزه، نظر، شغل معلمی، نظریه انتظار-ارزش، مدل FIT-Choice

مقدمه

معلمان در کشورها و ملل مختلف دارای نقش کلیدی و حیاتی هستند که با تربیت نسل آینده‌ی هر کشوری در واقع آینده‌ی آن کشورها را رقم می‌زنند. به همین دلیل در کشورهای مختلف اهمیت معلمان و شغل معلمی در

[۱]استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان-پردیس شهید بهشتی مشهد، a.r.eghtesadi@gmail.com

اسناد و قوانین مختلف مورد توجه قرار می‌گیرد. در ایران نیز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر نقش الگویی و جایگاه معلمین تأکید شده و راهکارهای متعددی جهت دستیابی و تأمین را پیش بینی گردیده است.
علاوه بر این، گرچه بخش اعظم پژوهش‌های روانشناسان و متخصصان آموزشی در نیم قرن آخر بر بررسی انگیزه‌های دانش آموزان متمرکز شده است، پژوهش‌های متعدد حاکی از آن است که انگیزه‌ی اولیه‌ی معلمان برای ورود به این شغل می‌تواند تأثیر مهمی بر اهداف، باورها رفتارها و رضایت شغلی آنان داشته باشد و بر انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار باشد (ریچاردسون و وات، ۲۰۱۵).
کونیگ و راثلند (۲۰۱۲) با اشاره به پژوهش‌های گوناگون، بررسی علل و انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی توسط دانشجویان دوره‌های تربیت‌معلم را به دو دلیل ضروری می‌دانند. اول آنکه بسیاری از مطالعات به زعم آنان نشان داده که انگیزه ویژگی مهم هر معلم است و بنابراین الگوی توانشی و مهارتی معلمان باید مؤلفه‌های انگیزشی را نیز در برگیرد. دلیل دوم که شاید خیلی در مورد کشور ایران صادق نباشد این است که در سرتاسر جهان، بعضی از فارغ التحصیلان دوره‌های تربیت‌معلم شغل معلمی را کنار می‌گذارند. بنابراین بررسی انگیزه‌ی اولیه‌ی ورود این افراد کمک می‌کند تا تدابیری برای افزایش انگیزه و تعهد شغلی و نگهداشت این افراد اندیشیده شود.
خسروی و عامریان (۱۳۹۵) نیز با اشاره به نظریه‌های چون نظریه‌ی انگیزش هرزبرگ نتیجه می‌گیرند که انگیزه‌ی افراد برای انتخاب یک حرفه، بر موفقیت شغلی و کیفیت انجام کار توسط آنان تأثیرگذار است.

بیان مسأله و ضرورت پژوهش

با توجه به نکات فوق، تحقیقات متعددی در کشورهای مختلف در زمینه‌ی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی توسط معلمان تازه‌کار و دانشجویان دوره‌های تربیت‌معلم صورت گرفته است. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد در برخی کشورها انگیزه‌های درونی[1] و نوع‌دوستانه[2] مهمترین دلیل ورود افراد به حرفه‌ی معلمی بوده است و در برخی دیگر نظیر برونئی، زیمباوه، کامرون، کارائیب و جامائیکا انگیزه‌های بیرونی[3] نظیر حقوق و ثبات شغلی دلایل مهم‌تری برای انتخاب شغل معلمی بوده‌اند (ریچاردسون و وات، ۲۰۱۵). به نظر وات و ریچاردسون (۲۰۱۰) یکی از معایب تحقیقات پیشین در این زمینه این است که اولاً این تحقیقات معمولاً از نمونه‌های کوچک و دردسترس که نمایانگر معلمان تازه کار نیستند استفاده می‌کنند و ثانیاً به طور نظاممندی مدل‌های انگیزشی را برای توضیح دلایل این انتخاب به کار نمی‌گیرند. کونیگ و راثلند نیز با اشاره به پیشینه‌ی طولانی تحقیقات در زمینه‌ی انگیزه-های انتخاب شغل معلمی، معتقدند به دلیل استفاده از مدل‌ها و چهارچوب‌های نظری و ابزار گوناگون، امکان مقایسه‌ی نتایج این مطالعات در سطح ملی و بین المللی وجود ندارد.

[1] Intrinsic
[2] Altruistic
[3] Extrinsic

با درنظر گرفتن این محدودیت‌ها، وات و ریچاردسون (۲۰۰۶، ۲۰۰۷) بر اساس نظریه‌ی انتظار-ارزش[1] مدل نظری تحت عنوان "عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی[2]" تدوین نمودند که به اختصار مدل FIT-Choice نامیده می‌شود. بر اساس این مدل، آنها مقیاس FIT-Choice را ساخته و روایی و پایایی آن را در پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند. با توجه به اینکه این نظریه و مدل امکان مطالعه و مقایسه‌ی انگیزه‌های انتخاب معلمی در سطح ملی و بین المللی را فراهم می‌کند، مدل و مقیاس FIT-choice در کشورهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته و به زبانهای مختلف ترجمه شده است. اما علی‌رغم ضرورت توجه نظام‌مند به انگیزه‌های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان برای انتخاب شغل معلمی، این مهم تا کنون مورد توجه خاصی قرار نگرفته و تنها مقاله‌ای که در سالهای اخیر به بررسی انگیزه‌های شغلی دانشجومعلمان پرداخته توسط خسروی و عامریان (۱۳۹۵) در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و با روش کیفی و در چهارچوبی غیر از مدل FIT-choice انجام شده است. لذا این پژوهش با هدف بررسی انگیزه‌های دانشجو معلمان پردیس شهید بهشتی مشهد با استفاده از مقیاس FIT-choice و درچهار چوب نظریه انتظار-ارزش انجام شده است. نتایج این پژوهش که بخشی از پژوهش گسترده‌تری است علاوه بر ارائه‌ی تصویر نظام‌مند از وضعیت انگیزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، امکان برنامه‌ریزی جهت ارتقای انگیزه‌ی دانشجویان فعلی، و مقایسه وضعیت انگیزشی دانشجو معلمان پردیس‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور را فراهم می‌سازد. این مطالعه همچنین مقایسه وضعیت انگیزشی دانشجومعلمان ایرانی را با یافته‌های سایر مطالعات بین‌المللی که در چهارچوب نظریه انتظار-ارزش و مدل FIT-Choice انجام شده ممکن می‌سازد.

چهارچوب نظری

نظریه‌ی انتظار- ارزش

بنا به گفته‌ی ریچاردسون و وات (۲۰۰۶)، قوی‌ترین مدل انگیزشی برای توضیح انتخاب‌های شغلی و علمی است. این نظریه ابتدا جهت بررسی انگیزه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی از انتخاب رشته‌ی تحصیلی ریاضی ارائه شد (اکلز، ۱۹۹۴) اما بعد برای توضیح انگیزه‌های افراد از انتخاب رشته‌های تحصیلی دانشگاهی و انتخابهای شغلی نیز به کار رفته است. (اکلز ۲۰۰۵). در نظریه‌ی انتظار-ارزش باورها[3] و ارزشها مهمترین مؤلفه‌هایی هستند که رفتارها و انتخابها را پیش‌بینی می‌کنند (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۰). افراد هنگامی به انجام کاری می‌پردازند که انتظار موفقیت در آن کار را داشته باشند. یعنی به این سؤال که " آیا من می‌توانم از عهده‌ی انجام این کار برآیم؟" پاسخ مثبت دهند و علاوه بر این تمایل به انجام آن کار را نیز داشته باشند و برای انجام آن ارزش قائل شوند،

[1] Expectancy-value
[2] Factors Influencing Teaching Choice
[3] Beliefs

یعنی به این سؤال هم که "آیا من می‌خواهم این کار را انجام دهم" پاسخ مثبت دهند (کلاسن، الذفری، هانوک و بتس، ۲۰۱۰).

در نظریه‌ی انتظار-ارزش، ارزش‌ها به چهار دسته‌ی ارزش‌های درونی، ارزش‌های کارکردی[1]، ارزش‌های دستاوردی[2] و هزینه ها[3] تقسیم می‌شوند. ارزش درونی به معنی لذتی است که فرد از انجام فعالیتی به دست می‌آورد. ارزش کارکردی نیز به سود و نفعی که انجام عمل برای فرد دارد اشاره می‌کند. ارزش دستاوردی نیز به اهمیت ذهنی و درونی انجام خوب آن کار اطلاق می‌شود. هزینه نیز به چیزهایی اشاره می‌کند که فرد برای انجام آن کار باید از آنها صرف نظر کند یا به تلاشی که فرد برای انجام کار باید صرف کند.

انتظار نیز به باورهای فرد درباره‌ی چگونگی عملکرد وی در فعالیت‌های آینده دلالت می‌کند. مفهوم دیگری که در نظریه انتظار-ارزش وجود دارد و نزدیک به مفهوم انتظار است، مفهوم خودانگاره توانایی[4] است که به باورهای فرد در مورد توانمندی او در انجام یک فعالیت دلالت می‌کند. با توجه به اینکه مطالعات تحلیل عاملی هنوز نتوانسته‌اند تمایز بین انتظار و توانایی را به طور مشخص نشان دهند، اکلز و ویکفیلد (۲۰۰۰) این دو را به عنوان یک سازه‌ی مشترک در نظر می‌گیرند.

انتظارات و ارزش‌ها تحت تأثیر باورهای فرد در مورد توانایی خود، دشواری فعالیت[5]، اهداف وی و تجربیات گذشته‌ی وی قرار دارند. این باورها، اهداف و تجربیات تحت تأثیر عوامل اجتماعی چون نظر پدر و مادر و معلمان و اطرافیان و بافت فرهنگی جامعه است (ویگفیلد، تانکز و اکلز، ۲۰۰۴). نظریه‌ی انتظار-ارزش به نظریه‌ی اسناد[6] نیز ارتباط پیدا می‌کند (اکلز، ۱۹۹۴). در این نظریه منبع کنترل هم بر انگیزه‌ی فرد برای پیشرفت تأثیرگذار است. افرادی که منبع کنترل درونی دارند بیشتر از کسانی که موفقیت خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند انگیزه دارند. آخرین مولفه‌ی نظریه‌ی ارزش-انتظار مولفه‌ی تجربیات مثبت قبلی است. افرادی که تجربیات موفقی دارند نظر مثبتی درباره‌ی توانایی خود دارند و از این طریق انگیزه‌ی آنها برای انجام آن کار در آینده افزایش می‌یابد (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰).

مدل FIT-Choice

در تحقیقاتی که معمولاً درگذشته درباره‌ی انگیزه‌ی معلمی صورت گرفته است، انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی به انگیزه‌های درونی، بیرونی و خیرخواهانه تقسیم می‌شوند (لین و همکاران، ۲۰۱۲). انگیزه‌های درونی به تمایل درونی فرد برای معلمی مانند تمایل برای کار با کودکان و نوجوانان یا تمایل به کمک به نظام تعلیم‌وتربیت اشاره

[1] Utility Value
[2] Attainment Value
[3] Costs
[4] Ability Self-concept
[5] Task Difficulty
[6] Attribution Theory

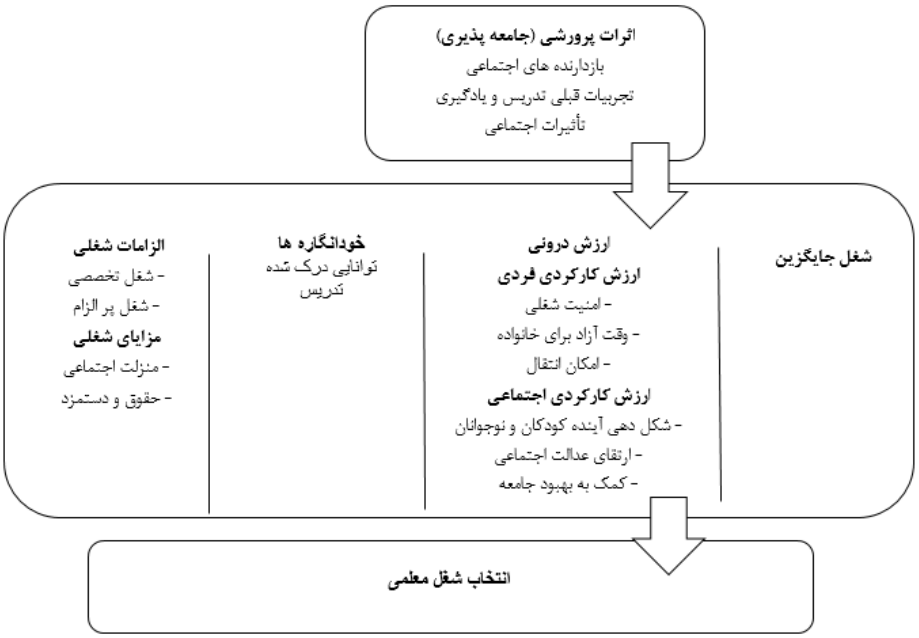
دارد. انگیزه‌های بیرونی به عواملی چون حقوق و شرایط کاری اشاره دارد و انگیزه‌های خیرخواهانه نیز مواردی چون کمک به بهبود شرایط اجتماعی و ارتقای سطح فرهنگ و علم جامعه را می‌تواند در برگیرد.

در مدل FIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی، با توجه به نظریه‌ی انتظار-ارزش علاوه بر این سه نوع انگیزه، انگیزه‌های دیگری نیز در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، در این مدل انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی دوازده سازه را شامل می‌شوند که عبارتند از: توانایی[۱]، ارزش درونی، انتخاب معلمی به عنوان شغلی جایگزین[۲] (وقتی فرد موفق نمی شود شغل دلخواه خود را به دست آورد به معلمی روی می آورد)، امنیت شغلی[۳]، زمان برای خانواده[۴]، امکان انتقال شغلی[۵] (که ارزشهای کارکردی فردی[۶] به شمار می‌آیند)، شکل‌دهی آینده کودکان‌و-نوجوانان[۷]، ارتقای عدالت اجتماعی[۸]، کمک به بهبود جامعه[۹]، تمایل به کار با کودکان و نوجوانان[۱۰] (که ارزشهای کارکردی اجتماعی[۱۱] محسوب می‌شوند)، تجربیات مثبت قبلی یادگیری و آموزش[۱۲] و تأثیرات اجتماعی[۱۳].

علاوه براین، مدل FIT-Choice نظر افراد درباره‌ی شغل معلمی را نیز مورد توجه قرار می‌دهد و شامل شش سازه‌ی شغل تخصصی[۱۴] که نیازمند دانش خاص و حرفه ای است، شغل دشوار[۱۵] که فشار کاری و عاطفی بالایی دارد، حقوق و دستمزد[۱۶] و موقعیت و منزلت اجتماعی[۱۷]، عوامل دلسردکننده اجتماعی[۱۸] و رضایت از انتخاب[۱۹] شغل معلمی می‌شود. دو مورد اول تحت عنوان الزامات شغل معلمی[۲۰] و دو مورد دوم نیز تحت عنوان مزایای شغل[۲۱] معلمی نیز قرار می‌گیرند (لین و همکاران، ۲۰۱۲).

---

[1] Ability
[2] Fallback Career
[3] Job Security
[4] Time for Family
[5] Job Transferability
[6] Personal Utility Value
[7] Shape Future of Children/Adolescents
[8] Enhance Social Equity
[9] Make Social Contribution
[10] Work with Children/Adolescents
[11] Social Utility Value
[12] Prior Teaching and Learning Experiences
[13] Social Influences
[14] Expertise
[15] Difficulty
[16] Salary
[17] Social status
[18] Social Dissuasion
[19] Satisfaction with Choice
[20] Task Demands
[21] Task Return



شکل ۱: مدل اعتبارسازی شده FIT-Choice ، وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲

بر اساس مدل نظری FIT-Choice، وات و ریچاردسون مقیاس FIT-Choice را ساخته‌اند که در مطالعات مختلف روایی و پایایی آن به عنوان ابزاری برای سنجش انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی نشان داده شده است. این مقیاس دارای چهار بخش است. بخش **الف** یک سؤال بازپاسخ است که از پاسخ دهنده می‌خواهد دلایل اصلی خود برای انتخاب شغل معلمی را به طور مختصر بنویسد. بخش **ب** تحت عنوان عوامل تأثیرگذار با جمله‌ی ناقص "من تصمیم گرفتم معلم شوم چون .." شروع می‌شود و شامل ۳۸ آیتم است که این جمله را کامل می‌کنند و پاسخگو باید در طیف لیکرت هفت نقطه‌ای که از "اصلاً مهم نبوده" شروع و تا "خیلی مهم بوده" ادامه دارد، نظر خود را انتخاب کند. قسمت **ج** به باورها در مورد معلمی می پردازد و شامل ۱۴ سؤال در مقیاس لیکرت است. قسمت **د** شامل ۶ سؤال در مقیاس لیکرت در مورد دلایل و انگیزه های انتخاب شغل معلمی است.
مقیاس FIT-Choice به زبان‌های مختلفی ترجمه شده و در کشورهایی مانند استرالیا، آمریکا، کانادا، آلمان، نروژ، هلند، سویس، کرواسی، ترکیه، عمان و چین مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌های تجربی از پژوهش‌های FIT-Choice

ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای به بررسی انگیزه‌های معلمی ۱۶۵۳ دانشجوی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد سه دانشگاه در استرالیا با استفاده از مقیاس FIT-choice پرداختند. نتایج مطالعه‌ی آنان نشان داد اکثر کسانی که در دروه‌ی کارشناسی تربیت‌معلم شرکت کرده بودند جزء خانواده‌های کم‌درآمد بودند و

توانایی ، ارزش‌های درونی، تمایل برای کمک به جامعه، شکل‌دهی آینده‌ی کودکان و نوجوانان، و تمایل به کار با بچه‌ها مهمترین انگیزه‌های افراد برای انتخاب شغل معلمی بوده است. ضعیف‌ترین انگیزه‌ها هم عبارت بودند از انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزین و تاثیر اجتماعی (تشویق فرد توسط دیگران به شغل معلمی). شرکت‌کنندگان معلمی را شغل دشواری قلمداد کرده که نیاز به دانش تخصصی داشته و فشارکاری زیادی دارد اما مزیتهای شغلی (حقوق و موقعیت) چندانی ندارد. بااین‌وجود میزان رضایت شرکت‌کنندگان از انتخاب شغل معلمی بالا بود. ریچاردشون و وات(۲۰۰۶) معتقدند این یافته نشان می‌دهد شغل معلمی مزایایی دارد که شاید در شغل‌هایی که حقوق و موقعیت اجتماعی بالاتری دارند موجود نباشد. این نتیجه‌گیری آنان با گزارش آنها از گرایش مهندسان، پزشکان، وکلا، و مدیران به شغل معلمی (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲) همخوانی دارد.

ریچاردسون و وات (۲۰۰۵) نیز در مطالعه‌ای انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۷۴ نفر از دانشجویان دوره‌ی یکساله تربیت معلم در دانشگاه ملبورن بررسی نمودند. نتایج نشان داد موقعیت اجتماعی، تناسب شغل معلمی با ویژگی های فرد، تفکر فردی و حمایت خانواده، وقت آزاد برای خانواده و حقوق و دستمزد از مهمترین انگیزه های افراد برای انتخاب شغل معلمی بودند. این مطالعه قبل از تدوین مدل FIT-choice انجام شده است.

وات و همکاران (۲۰۱۲) نیز با استفاده از مقیاس FIT-Choice انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی در دانشجویان دوره‌های تربیت معلم ابتدایی و متوسطه را در چهار کشور استرالیا، آلمان، نروژ و آمریکا بررسی کردند. انگیزه-های معلمی در چهار کشور تا حدی شبیه به هم بود اما دانشجویان کشورهای مختلف نظرات متفاوتی درباره‌ی الزامات شغل معلمی و مزایای آن داشتند.

کلینچ، وات و ریچاردسون (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه‌ی ترکی مقیاس FIT-Choice به بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در میان ۱۵۷۷ دانشجوی دوره‌های تربیت‌معلم در ترکیه پرداختند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که ارزش‌های کارکردی اجتماعی مهمترین انگیزه‌ی این افراد بوده و بعد از آن امنیت شغلی، ارزش‌های درونی و توانایی قرار داشته است. دانشجویان علوم پایه نمرات بالاتری در سازه‌ی شغل جایگزین و نمرات پایین‌تری در سایر انگیزه‌های معلمی کسب کردند.

فاکنز-بروما و کانرینوس (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه‌ی هلندی مقیاس FIT-choice به بررسی دلایل انتخاب شغل معلمی توسط دو گروه از دانشجویان در هلند پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد توانایی فردی در تدریس مهمترین انگیزه این افراد برای شغل معلمی بوده و بعد از آن، تمایل به کار با بچه‌ها، تجربیات قبلی در یادگیری و آموزش، وقت برای خانواده و رضایت از انتخاب شغل معلمی قرار دارد.

برگر و داسکولی (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه ی آلمانی و فرانسه مقیاس FIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در ۴۳۸ معلم فنی‌وحرفه‌ای را در سویس بررسی کردند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد توانایی،

ارزش درونی و ارزش کارکردی اجتماعی از مهمترین انگیزه‌های این افراد برای شغل معلمی بوده و انگیزه‌ی کارکردی شخصی کم‌اهمیت‌ترین دلیل انتخاب شغل معلمی بوده است.

کونیگ و راثلند هم با استفاده از نسخه‌ی آلمانی مقیاس FIT-choice به بررسی انگیزه های معلمی در بین ۱۲۸۷ دانشجوی دوره‌ی تربیت‌معلم در آلمان پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد که تمایل به کار با کودکان و نوجوانان، ارزش درونی، شکل دادن به آینده کودکان و نوجوانان، و توانایی فردی درک شده برای تدریس مهمترین دلایل و انتخاب معلمی به عنوان شغل جایگزین، عوامل اجتماعی و وقت آزاد برای خانواده کم‌اهمیت-ترین دلایل برای انتخاب شغل معلمی بودند.

یوگویچ و همکاران نیز در مطالعه‌ای با استفاده از نسخه‌ی کرواتی مقیاس FIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۳۷۴ دانشجوی سال اول تربیت‌معلم را بررسی کردند. یافته‌های آنها حاکی از آن است که رضایت از انتخاب شغل، ارزشهای کارکردی اجتماعی، و ارزش‌های درونی قوی‌ترین انگیزه‌های معلمی بوده‌اند و بعد از آنها توانایی فردی، تجربیات مثبت قبلی از یادگیری و آموزش، تأثیرات اجتماعی و ارزش های کارکردی شخصی قرار داشتند.

لین و همکاران (۲۰۱۲) نیز با استفاده از نسخه انگلیسی و نسخه‌ی چینی مقیاسFIT-Choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۲۵۷ دانشجوی تربیت‌معلم در آمریکا و ۵۴۲ دانشجوی تربیت‌معلم در چین بررسی کردند. در هر دو کشور ارزش‌های کارکردی اجتماعی (کمک به بهبود جامعه و شکل دهی آینده کودکان و نوجوانان) مهمترین انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی بود.

کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) نیز در مطالعه‌ی دیگری با استفاده از مدل نظریFIT-choice انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی را در ۱۰۷ دانشجوی سال آخر تربیت‌معلم عمانی و ۹۳ دانشجوی سال آخر تربیت معلم در کانادا بررسی کردند. به گفته‌ی محققان یافته های آنان نیز مدل نظری وات و ریچاردسون (۲۰۰۷) را درباره‌ی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی تأیید می‌کند.

در ایران مطالعه ای که از مدل نظری و مقیاس FIT-choice برای سنجش انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی استفاده کرده باشد انجام نشده و مطالعه‌ی حاضر اولین مطالعه از این نوع است. آخرین مطالعه در مورد انگیزه‌های دانشجویان تربیت معلم توسط خسروی و عامری (۱۳۹۵) انجام شده است. این مطالعه با استفاده از روش پدیدارشناسانه و انتخاب هدفمند ۱۹ دانشجوی پسر و ۲۰ دانشجوی دختر سال دوم دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختارمند و پرسشنامه های باز-پاسخ انجام شده است. یافته‌های این مطالعه حاکی است دانشجویان پسر امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایای دوران تحصیل و اصرار والدین به شغل معلمی و تعطیلات تابستان را انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی بیان کرده اند.

دانشجویان دختر نیز وجود شأن و منزلت اجتماعی، اصرار والدین و داشتن تعطیلات تابستانی را دلیل انتخاب این حرفه بیان کرده اند.

سؤالات پژوهش

با توجه به نبود مطالعه‌ای که در ایران که به بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی بر اساس نظریه‌ی انتظار ارزش و مقیاس FIT-Choice پرداخته باشد، این مطالعه در پی یافتن پاسخ پرسش‌های زیر است:

۱. بر اساس مقیاس FIT-Choice، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با چه انگیزه‌هایی شغل معلمی را انتخاب کرده اند؟

۲. بر اساس مقیاس FIT-Choice، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چه برداشت و نظری درباره‌ی شغل معلمی دارند؟

۳. آیا تفاوتی بین انگیزه‌های دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی در انتخاب شغل معلمی وجود دارد؟

۴. آیا تفاوتی بین برداشت و نظر دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی درباره‌ی شغل معلمی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه پیمایشی با استفاده از نسخه‌ی فارسی اعتبارسازی شده مقیاس FIT-Chice و با شرکت دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان در پردیس شهید بهشتی مشهد انجام شده است. به منظور اعتبارسازی نسخه‌ی فارسی مقیاس FIT-Choice، از روش ترجمه‌ی معکوس استفاده گردید. ابتدا این مقیاس توسط نگارنده به فارسی ترجمه شد. سپس یکی از اساتید آموزش زبان انگلیسی ترجمه‌ی فارسی را بررسی و تأیید کرد. آنگاه یکی دیگر از اساتید آموزش زبان انگلیسی نسخه‌ی فارسی را به انگلیسی ترجمه نمود. ترجمه به خانم پرفسور وات در دانشگاه موناش استرالیا که همراه با پرفسور ریچاردسون مقیاس FIT-Choice را طراحی و اعتبارسازی نموده اند ارسال شد. پس از تأیید صحت و دقت محتوای مقیاس توسط ابشان، با توجه به اینکه مقیاس FIT-Choice در استرالیا تولید شده و به انگیزه های دینی و تقدس شغل معلمی در آن توجهی نشده است، دو آیتم تحت عنوان سازه‌ی تقدس در نسخه‌ی فارسی گنجانده شد. سپس این پرسشنامه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت.

نمونه‌ی پژوهش

برای انتخاب نمونه‌ی شرکت‌کننده در این پژوهش، به منظور کنترل اثر سال ورود به دانشگاه بر یافته‌های پژوهش، تنها دانشجویان ورودی ۹۵ پردیس شهید بهشتی به عنوان جامعه پژوهشی در نظر گرفتند که تعداد آنها ۳۲۰ نفر بود. بر اساس جدول مورگان جهت تخمین اندازه‌ی نمونه با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای ۵٪ اندازه‌ی نمونه ۱۷۵ نفر تخمین زده شد. به منظور در نظر گرفتن توزیع رشته های علوم پایه و علوم انسانی در نمونه‌گیری، نمونه گیری به روش خوشه‌ای[1] انجام شد و از گروه علوم پایه خوشه‌های آموزش ریاضی (۳۶ نفر)، آموزش فیزیک (۲۵ نفر)

[1] Cluster Sampling

و آموزش شیمی (۳۱) نفر و از گروه علوم انسانی خوشه‌های آموزش ادبیات فارسی (۳۸ نفر)، علوم تربیتی (۲۷ نفر) و راهنمایی و مشاوره (۲۵ نفر) که در مجموع ۱۸۲ نفر هستند جهت شرکت در مطالعه انتخاب شدند و ضمن توضیح هدف پژوهش از آنها خواسته شد تا مقیاس را در صورت تمایل تکمیل کنند. به منظور اطمینان دادن به شرکت‌کنندگان هویت و نام آنان مورد پرسش قرار نگرفت. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌هایی که بخشی زیادی از آیتم‌های آنها بدون پاسخ گذاشته شده بود حذف و در مجموع ۱۷۳ پرسشنامه جهت تجزیه و تحلیل باقی ماند.

یافته‌ها و نتایج

پس از جمع‌آوری داده‌ها، نرم افزار SPSS 21 و Amos 21 جهت تحلیل داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. جدول ۱ توزیع شرکت کنندگان باقی مانده در پژوهش را بر اساس رشته‌ی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱: تعداد شرکت کنندگان نهایی به تفکیک رشته ی تحصیلی

رشته تحصیلی	آموزش ریاضی	آموزش فیزیک	آموزش شیمی	آموزش فارسی	ادبیات	علوم تربیتی	راهنمایی و مشاوره	کل
تعداد	۳۲	۲۶	۲۹	۴۴		۱۹	۲۳	۱۷۳

بر اساس یافته‌ها، پایایی آلفای کرانباخ کل نسخه ی فارسی مقیاسFIT-Choice برابر ۰,۹۳ و پایایی قسمت-های مختلف مقیاس طبق جدول ۲ می‌باشد. شایان ذکر است که پایایی بخش شغل دشوار بعد از حذف آیتم شماره ج ۷ به ۰,۶۴ رسیده و با احتساب آیتم شماره ۷ این میزان ۰,۴۸ بوده است.

پس از محاسبه‌ی پایایی قسمت‌های مختلف نسخه‌ی فارسی مقیاس FIT-Choice روایی سازه‌ای آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و به منظور بررسی پایایی هریک از آیتم ها جهت باقی ماندن در مدل مقادیر همبستگی چندگانه مربع[1] آیتم‌ها محاسبه گردید و آیتم‌هایی که مقادیر زیر ۰,۳۰ داشتند (آیتم ب۸، ب۱۱ ، ب ۴۵، ب۲۲ و ج۷) به عنوان آیتمهای دارای پایایی ضعیف از مدل حذف گردیدند (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). بنابراین در واقع سازه‌ی انتقال شغلی که پایایی آلفای کرانباخ پایینی (۰,۵۴) را در جدول ۴ نیز نشان داده بود از مدل حذف گردید.

جدول ۲: پایایی بخش های مختلف نسخه ی فارسی مقیاس FIT-Choice

بخش	پایایی	بخش	پایایی
توانایی تدریس	۰,۷۳	انتقال شغلی	۰,۵۴
ارزش درونی	۰,۸۶	اثرات اجتماعی	۰,۷۳
تجربیات قبلی	۰,۷۵	شغل جایگزین	۰,۶۳

[1] Squared Multiple Correlations

شکل دهی آینده	۰٫۸۷	شغل تخصصی	۰٫۸۱
کمک به بهبود اجتماع	۰٫۸۶	شغل پر استلزام	۰٫۶۴
ارتقای عدالت اجتماعی	۰٫۸۲	منزلت اجتماعی	۰٫۸۹
تمایل به کار با بچه ها	۰٫۸۹	حقوق و دستمزد	۰٫۸۹
امنیت شغلی	۰٫۷۵	عوامل دلسردکننده	۰٫۷۴
وقت برای خانواده	۰٫۸۱	رضایت از انتخاب معلمی	۰٫۸۷
تقدس	۰٫۷۶		

میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱٫۱±۱۸٫۸۲ سال بود. تحصیلات پدر ۶۸٪ شرکت کنندگان دیپلم و زیر دیپلم و تحصیلات مادر ۷۹٪ آنها نیز دیپلم و زیر دیپلم بود. به لحاظ شغلی، پدر ۴۴٪ شرکت کنندگان شغل آزاد، ۲۹٪ شغل دولتی داشتند و ۲۳٪ معلم بودند. ۴ درصد افراد نیز شغل پدر خود را مشخص نکرده بودند. مادر ۷۵٪ از شرکت‌کنندگان خانه دار، ۳٪ شاغل و ۱۸٪ معلم بودند و ۴ درصد افراد نیز شغل مادر خود را مشخص نکرده بودند.

به لحاظ وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، خانواده‌ی ۲۱٪ از شرکت‌کنندگان درآمد ماهیانه کمتر از یک میلیون تومان، ۲۵٪ درآمدی بین یک تا یک‌ونیم میلیون تومان، ۲۳٪ درآمدی بین یک‌ونیم تا دو میلیون تومان، ۱۳٪ درآمدی بین دو تا دو و نیم میلیون، ۹٪ درآمدی بین دو و نیم تا سه میلیون تومان و ۵٪ در آمدی بالای سه میلیون تومان داشتند. ۴ درصد افراد نیز وضعیت درآمد خانواده خود را مشخص نکرده بودند.

به لحاظ محل سکونت نیز ۷۳٪ شرکت کنندگان ساکن مناطق شهری و ۲۵٪ ساکن مناطق روستایی و ۲٪ نیز محل سکونت خود را مشخص نکرده بودند.

جدول ۳ میانگین انگیزه‌های مختلف انتخاب شغل معلمی و نظرات شرکت‌کنندگان از شغل معلمی را نشان می-دهد.

جدول ۳: انگیزه های انتخاب شغل معلمی و نظر دانشجومعلمان ورودی ۹۵

انگیزه	میانگین	انحراف معیار	نظر و برداشت	میانگین	انحراف معیار
تقدس	۵٫۷۹	۱٫۴۴	شغل تخصصی	۵٫۸۶	۱٫۲۲
کمک به بهبود اجتماع	۵٫۷۱	۱٫۲۸	رضایت از انتخاب معلمی	۵٫۷۴	۱٫۳۰
شکل دهی آینده کودکان	۵٫۵۴	۱٫۴۰	منزلت اجتماعی	۵٫۱۴	۱٫۲۸
ارزش درونی	۵٫۴۵	۱٫۴۵	شغل پر استلزام	۵٫۱۲	۱٫۳۷
توانایی تدریس	۵٫۲۴	۱٫۳۷	عوامل دلسردکننده اجتماعی	۳٫۷۹	۱٫۴۸

تجربیات قبلی	۵,۲۴	۱,۳۱	حقوق و دستمزد	۲,۸۱	۱,۴۹
امنیت شغلی	۵,۱۸	۱,۲۷			
ارتقای عدالت اجتماعی	۵,۱۶	۱,۳۸			
تمایل به کار با بچه ها	۵,۰۶	۱,۴۹			
اثرات اجتماعی	۴,۳۱	۱,۵۳			
وقت برای خانواده	۴,۱۲	۱,۳۱			
شغل جایگزین	۲,۳۸	۱,۷۸			

پرسش دیگر این پژوهش این بوده است که با توجه به اینکه دانش‌آموزانی که در رشته‌های ریاضی و علوم تجربی در دوره‌ی متوسطه تحصیل کرده اند، معمولاً امید به تحصیل در رشته‌های پزشکی و مهندسی دارند، آیا انگیزه‌ی دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه برای انتخاب شغل معلمی با انگیزه‌های دانشجومعلمان رشته‌های علوم انسانی متفاوت است؟

جدول ۴ میانگین انگیزه‌های دانشجومعلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه و نظر آنان درباره‌ی شغل معلمی را نشان می‌دهد. در کل دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه در همه‌ی انگیزه‌ها و نظرات میانگین پایین‌تری را نشان داده‌اند. اما برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغییره (MANOVA) استفاده گردید.

جدول ۴: انگیزه های انتخاب شغل معلمی و نظر دانشجومعلمان به تفکیک رشته های علوم پایه و انسانی

انگیزه	**میانگین**		**نظر و برداشت**	**میانگین**	
	علوم انسانی N =۸۵	علوم پایه N =۸۶		علوم انسانی N =۸۵	علوم پایه N =۸۶
تقدس	۶,۱۴	۵,۴۱	شغل تخصصی	۶,۰۳	۵,۶۸
کمک به بهبود اجتماع	۶,۰۳	۵,۳۶	رضایت از انتخاب معلمی	۶,۰۶	۵,۱۴
شکل دهی آینده کودکان	۵,۷۵	۵,۲۸	منزلت اجتماعی	۵,۴۳	۴,۸۳
ارزش درونی	۵,۸۹	۴,۹۷	شغل پر استلزام	۵,۱۴	۵,۰۹
توانایی تدریس	۵,۵۶	۴,۸۹	عوامل دلسردکننده	۳,۴۶	۴,۱۲
تجربیات قبلی	۵,۵۳	۴,۹۱	حقوق و دستمزد	۳,۲۱	۲,۴۰
امنیت شغلی	۵,۲۲	۵,۰۹			
ارتقای عدالت اجتماعی	۵,۳۵	۴,۹۱			
تمایل به کار با بچه ها	۵,۲۵	۴,۸۱			
اثرات اجتماعی	۴,۴۴	۴,۱۱			

وقت برای خانواده	۴,۰۲	۴,۱۹
شغل جایگزین	۲,۰۲	۲,۷۲

پس از بررسی و اطمینان از وجود پیش فرض‌های لازم برای انجام تحلیل واریانس چند متغیره، دو آزمون برای انگیزه‌ها و نظرات انجام شد و جدول ۵ نتایج آن را نشان می دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره برای تفاوت انگیزه ها و نظرات دانشجویان علوم پایه و انسانی

		Value	F	df	Error df	Sig.	Effect size
انگیزه	Wilks' Lambda	۰,۸۴۰	۲,۵۱	۱۲	۱۵۸	۰,۰۰۵	۰,۱۶
نظرات		۰,۸۸	۳,۵۷	۶	۱۶۶	۰,۰۰	۰,۱۱

با توجه به جدول شماره ۵ ، تفاوت بین انگیزه‌های دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه و انسانیو همچنین تفاوت بین نظرات آنها، تفاوت معناداری است (P<0.05) . اندازه‌ی تأثیر (ضریب تأثیر) نیز مقدار بالایی به شمار می آید (دورنیه، ۲۰۰۷) که بر اساس آن ۱۶٪ از تفاوت بین انگیزه‌های دو گروه و ۱۱٪ از تفاوت بین نظرات آنها با رشته ی تحصیلی آنان قابل توضیح است.

به منظور فهم بهتر انگیزه‌هایی که بین دو گروه تفاوت معنادار دارند، تک تک انگیزه‌ها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۶ آمده است. با در نظر گرفتن اثر بانفرونی، سطح معناداری در جدول ۶ مقدار ۰,۰۰۴ در نظر گرفته شد. نتایج نشان می‌دهد با در نظر گرفتن سطح معناداری اصلاح‌شده، انگیزه‌های تقدس، کمک به بهبود اجتماع، ارزش درونی، توانایی تدریس و تجربیات مثبت قبلی در دوگروه تفاوت معناداری داشته و دانشجویان علوم پایه انگیزه‌ی پایین‌تری نشان داده‌اند.

جدول ۶: آزمون معنا داری تفاوت بین هر یک از انگیزه ها در دانشجویان علوم پایه و انسانی

	Mean Square	F	sig	Effect size
تقدس	۲۲,۶۸	۱۱,۵۷	*۰,۰۰	۰,۰۶
کمک به بهبود اجتماع	۱۹,۴۷	۱۲,۶۶	*۰,۰۰	۰,۰۷
شکل دهی آینده کودکان	۹,۶۰	۵,۰۲	۰,۰۲	۰,۰۳
ارزش درونی	۳۵,۸۲	۱۸,۹۳	*۰,۰۰	۰,۱۰
توانایی تدریس	۱۸,۹۳	۱۰,۶۴	*۰,۰۰	۰,۰۶
تجربیات مثبت قبلی	۱۶,۷۷	۱۰,۳۹	*۰,۰۰	۰,۰۶
امنیت شغلی	۰,۷۳	۰,۴۳	۰,۵۰	۰,۰۳
ارتقای عدالت اجتماعی	۸,۱۳	۴,۳۹	۰,۰۳	۰,۰۴
تمایل به کار با بچه ها	۸,۰۹	۳,۷۵	۰,۰۵	۰,۰۲
اثرات اجتماعی	۴,۵۱	۱,۹۹	۰,۱۶	۰,۰۱

وقت برای خانواده	۱,۲۳	۰,۷۲	۰,۳۹	۰,۰۰
شغل جایگزین	۲۰,۴۴	۶,۶۶	۰,۰۱	۰,۰۴

جدول ۷ نیز تفاوت تک تک نظرات را نشان می دهد.با در نظر گرفتن اثر بانفرونی، سطح معناداری در جدول ۱۱ مقدار ۰,۰۰۸ در نظر گرفته شد.

جدول۷: آزمون معنا داری تفاوت بین هر یک از نظرات در دانشجویان علوم پایه و انسانی

نظرات	Mean Square	F	sig	Effect size
شغل تخصصی	۵,۳۶	۳,۶۶	۰,۰۵	۰,۰۲
رضایت از انتخاب معلمی	۱۸,۵۱	۱۱,۶۷	۰,۰۰۱	۰,۰۶
منزلت اجتماعی	۱۵,۸۵	۱۰,۲۴	۰,۰۰۲	۰,۰۶
شغل پر استلزام	۰,۱۱	۰,۰۶	۰,۸۰	۰,۰۰
عوامل دلسردکننده	۱۹,۰۸	۹,۰۶	۰,۰۰۳	۰,۰۵
حقوق و دستمزد	۲۸,۰۷	۱۳,۶۱	*۰,۰۰	۰,۰۷

با توجه به نتایج، نظر دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی فقط در مورد حقوق و دستمزد به لحاظ آماری تفاوت معناداری را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد اکثر دانشجومعلمان از خانواده‌هایی با درآمد پایین یا متوسط هستند. بنابراین اگرچه در بخش نظرات، معلمی را شغل پردرآمدی ندانسته‌اند آن را انتخاب کرده‌اند زیرا علی‌رغم درآمد پایین معلمی، درآمد یک معلم تازه‌کار از درآمد ۴۶٪ از خانواده‌های دانشجومعلمان بیشتر یا معادل آن می‌باشد. علاوه‌براین سطح تحصیلات والدین اکثر دانشجومعلمان دیپلم و زیردیپلم می‌باشد و این می‌تواند بر سطح انتظارات آنان از خود و شغل آینده تأثیرگذار باشد. این یافته با یافته‌ی ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) در استرالیا و کلینچ، وات و ریچاردسون در ترکیه که اکثر دانشجومعلمان از خانواده های کم‌درآمد یا با درآمد متوسط بودند همخوانی دارد. انگیزه‌ی تقدس شغل معلمی که در مدل Fit-Choice به آن توجهی نشده بالاترین و مهمترین انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی توسط دانشجومعلمان ایرانی بوده است که با توجه به فرهنگ اسلامی شرکت‌کنندگان و اهمیت شغل معلمی از منظر اسلامی قابل درک است. انگیزه‌های کمک به بهبود اجتماع و شکل‌دهی آینده‌ی کودکان و نوجوانان که انگیزه‌های کارکردی اجتماعی هستند و ارزش درونی و توانایی تدریس جزء انگیزه‌های مهم و قابل‌توجه در انتخاب شغل معلمی هستند. انگیزه‌های کارکردی فردی نظیر وقت برای خانواده جزء پایین‌ترین

انگیزه‌ها برای شغل معلمی بوده اما انگیزه‌ی کارکردی فردی امنیت شغلی با میانگین ۵,۱۸ جزء انگیزه‌های مهم انتخاب شغل معلمی به شمار می‌آید. انگیزه‌ی انتخاب معلمی به عنوان شغل جایگزین با میانگین ۲,۳۸ پایین‌ترین انگیزه است که با توجه به سن دانشجومعلمان و اینکه شرکت در آزمون سراسری و انتخاب شغل معلمی اولین فرصت انتخاب شغلی آنان بوده نتیجه دور از انتظاری نیست. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعه‌ی خسروی و عامری (۱۳۹۵) که با روش کیفی در ایران انجام شده تا حد زیادی متفاوت است زیرا بر اساس مطالعه‌ی آنان انگیزه‌های کارکردی فردی نظیر امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایای دوران تحصیل و تعطیلات تابستان (وقت برای خانواده) و انگیزه اثرات اجتماعی (اصرار والدین به شغل معلمی) مهمترین انگیزه‌های انتخاب معلمی توسط دانشجومعلمان گزارش شده‌اند. اما نتایج مطالعه‌ی حاضر انگیزه‌های سطح بالاتر را جزء مهمترین انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی یافته است و انگیزه‌ی امنیت شغلی تنها انگیزه‌ی کارکردی فردی است که در این مطالعه جزء مهمترین انگیزه‌ها است. شاید دلیل این تفاوت، تفاوت سال ورود نمونه‌ی حاضر و نمونه‌ی خسروی و عامری به دانشگاه باشد. در حالیکه نمونه خسروی و عامری ورودی سال ۹۱ بوده اند، نمونه ی مطالعه حاضر ورودی ۹۵ می باشند که با دقت و توجه بیشتری برای شغل معلمی انتخاب شده اند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در شیوه‌ی انتخاب دانشجومعلمان در طی سالهای گذشته بهبود یافته و دانشجومعلمانی با انگیزه‌های درونی و اجتماعی بیشتری به دانشگاه راه یافته اند.

جدول ۸: میانگین انگیزه ها و نظرات دانشجویان دوره های تربیت معلم در مطالعات بین المللی (اقتباس از وات و ریچارد

جدول ۸: میانگین انگیزه ها و نظرات دانشجویان دوره های تربیت معلم در مطالعات بین المللی (اقتباس از وات و ریچاردسون ۲۰۱۲)

انگیزه ها

کشور	توانایی	ارزش درونی	تجربیات یادگیری و آموزش قبلی	شکل دهی آینده کودکان	کمک به بهبود اجتماع	ارتقای عدالت اجتماعی	تعامل به کار با کودکان و نوجوانان	امنیت شغلی	زمان برای خانواده	انتقال شغلی	اثرات اجتماعی	شغل جایگزین	تقدس
ترکیه	۴,۹۸	۵,۰۸	۵,۲۷	۶,۰۶	۶,۱۶	۵,۵۷	۵,۲۱	۵,۳۲	۴,۵۶	۳,۹۱	۳,۸۵	۳,۰۷	–
چین	۴,۲۷	۴,۱۳	۵,۰۹	۵,۱۲	۵,۱۹	۴,۶۴	۴,۶۷	۵,۰۱	۴,۴۰	۳,۹۶	۳,۶۶	۳,۲۳	–
آمریکا	۵,۸۳	۵,۷۷	۵,۷۳	۶,۱۸	۶,۰۶	۵,۴۲	۵,۹۱	۵,۰۹	۴,۴۸	۴,۳۷	۳,۷۳	۲,۰۴	–
هلند	۴,۹۷	۴,۹۱	۳,۸۳	۴,۷۳	۴,۷۳	۳,۷۵	۴,۹۱	۳,۵۵	۳,۳۰	–	۲,۴۴	۳,۵۵	–
کرواسی	۵,۷۳	۵,۹۰	۵,۰۹	۶,۲۲	۵,۹۳	۵,۶۷	۶,۲۶	۴,۹۹	۴,۶۴	۳,۹۷	۴,۶۲	۲,۲۲	–
آلمان	۵,۴۵	۵,۷۵	۴,۶۵	۵,۶۴	۵,۲۵	۴,۹۶	۵,۸۹	۵,۰۲	۴,۲۹	–	۳,۲۶	۱,۸۴	–
سویس	۵,۶۴	۵,۹۴	۴,۲۹	۵,۱۹	۵,۱۹	۴,۵۲	۵,۲۸	۴,۹۴	۳,۱۶	–	۲,۶۵	–	–
استرالیا	۵,۶۲	۵,۴۴	۵,۰۲	۵,۵۲	۵,۳۰	۴,۸۹	۵,۴۴	۴,۹۶	۳,۸۵	۴,۲۲	۳,۲۰	۲,۰۶	–
ایران	۵,۲۳	۵,۴۵	۵,۲۳	۵,۵۴	۵,۷۱	۵,۱۶	۵,۰۶	۵,۱۸	۴,۱۲	–	۳,۲۱	۲,۲۸	۵,۷۹

نظرات و برداشتها

کشور	شغل تخصصی	شغل پراستلزام	منزلت اجتماعی	حقوق و دستمزد	دلسردکننده های اجتماعی	رضایت از انتخاب شغل
ترکیه	۵,۲۳	۵,۲۱	۳,۱۸	۳,۲۳	۳,۹۹	۵,۱۶
چین	۲,۷۷	۳,۴۱	۳,۱۳	۳,۵۲	۴,۵۱	۳,۵۴
آمریکا	۵,۴۱	۶,۰۱	۴,۲۳	۲,۴۹	۴,۴۳	۶,۱۱
هلند	۵,۲۵	۵,۲۵	۳,۲۸	۳,۲۹	۳,۲۵	۵,۰۳
کرواسی	۵,۷۶	۵,۵۲	۳,۵۸	۳,۲۱	۳,۳۸	۶,۲۳
آلمان	۵,۷۶	۳,۹۹	۴,۴۲	۴,۴۲	۳,۵۳	۴,۶۴
سویس	۵,۸۶	۵,۵۳	۴,۲۱	۴,۷۲	۲,۵۲	–
استرالیا	۵,۲۲	۶,۰۸	۴,۰۸	۳,۲۳	۳,۰۷	۵,۹۰
ایران	۵,۸۶	۵,۱۲	۵,۱۴	۲,۸۱	۳,۷۹	۵,۷۴

مقایسه انگیزه‌های دانشجومعلمان ایرانی با دانشجومعلمان سایر کشورها که در جدول ۸ آمده است نیز قابل توجه است. نگاهی کلی به ارقام جدول ۸ حاکی از شباهت نسبی انگیزه‌های دانشجومعلمان ایرانی با انگیزه‌های دانشجومعلمان سایر کشورهاست. در تقریباً همه‌ی کشورهای بررسی‌شده با مقیاس FIT-Choice ، انگیزه‌های توانایی، ارزش درونی و انگیزه‌های کارکردی اجتماعی، انگیزه های مهمتری نسبت به انگیزه‌های کارکردی فردی هستند. در اغلب کشورها (به جز سویس و هلند) انگیزه‌ی امنیت شغلی جزء انگیزه‌های کارکردی فردی مهم در انتخاب شغل معلمی است و در همه‌ی کشورها انگیزه‌ی انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزینی که فرد پس از عدم موفقیت در دستیابی به شغل مورد ترجیح خود به آن روی می‌آورد پایین‌ترین انگیزه برای انتخاب شغل معلمی است.

در مورد نظرات و برداشتهای دانشجومعلمان از شغل معلمی دانشجومعلمان ایرانی همچون دانشجومعلمان سویسی معلمی را شغل تخصصی قلمداد کرده و بالاترین میانگین را در این مورد در مقایسه با سایر کشورها کسب کرده‌اند. دانشجومعلمان ایرانی همچنین شغل معلمی را شغل پراستلزامی می‌دانند که میانگین آنها بالاتر از میانه طیف قرار دارد اما از این نظر تنها بالاتر از دانشجومعلمان چین و آلمان قرار دارند و دانشجومعلمان سایر کشورها معلمی را شغل پراستلزام‌تری را نسبت به دانشجومعلمان ایرانی دانسته‌اند. اما به لحاظ منزلت اجتماعی دانشجومعلمان ایرانی بالاترین میانگین را نسبت به دانشجومعلمان سایر کشورها کسب کرده‌اند که حاکی از آن است که در جامعه‌ی ایرانی معلمی از جایگاه ویژه‌تری برخوردار است و این خود انگیزه‌ی مهمی برای افراد است تا علی رغم اینکه معلمی را شغل تخصصی و پراستلزام و کم درآمدی به شمارآورند نگاه مثبتی به جایگاه شغل معلمی داشته و انگیزه ورود به این شغل را نیز داشته باشند. به لحاظ حقوق و دستمزد معلمی، دانشجومعلمان ایرانی پس از دانشجومعلمان آمریکایی پایین‌ترین میانگین را کسب کرده اند یعنی به نظر آنان شغل معلمی شغلی با درآمد پایین به شمار می‌آید. اما تقریباً در همه‌ی کشورها، میانگین نظر دانشجومعلمان درباره‌ی حقوق و دستمزد پایین‌تر از میانگین سایر نظرات است که حاکی از آن است که در هیچ یک از این کشورها به جز سویس و آلمان معلمی شغل پردرآمدی محسوب نمی‌شود. به لحاظ دلسردکننده‌های اجتماعی، میانگین دانشجومعلمان ایرانی بالاتر از میانه طیف قرار دارد که حاکی از آن است که اطرافیان و افراد اجتماع سعی در منصرف کردن دانشجومعلمان از انتخاب شغل معلمی داشته‌اند. در همه‌ی کشورها به جز سویس این میانگین بالاتر از میانه‌ی طیف است و در کشورهای ترکیه، چین، آمریکا و استرالیا این میانگین بالاتر از میانگین ایران است یعنی در این کشورها عوامل اجتماعی نقش مأیوس‌کننده‌تری نسبت به شغل معلمی دارند. اما علی‌رغم این موضوع، دانشجومعلمان ایرانی رضایت بالایی از انتخاب شغل معلمی دارند و میانگین رضایت شغلی پس از میانگین شغل تخصصی بالاترین میانگین در نظرات و برداشتهای آنان نسبت به شغل معلمی است. این نکته همانطور که وات و ریچاردسون (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند حاکی از این است جنبه‌های مثبتی از شغل معلمی برای شرکت‌کنندگان

وجود دارد که تخصصی بودن و پر استلزام بودن شغل معلمی و حقوق و دستمزد پایین آن نمی تواند رضایت آنها از انتخاب آن را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر این نوع انگیزه‌های آنان یعنی انگیزه‌های کارکردی اجتماعی و انگیزه‌های ارزش درونی و توانایی نیز می‌تواند اثر منفی حقوق دستمزد پایین و شغل پراستلزام و تخصصی را کاهش داده باشد. در مقایسه با سایر کشورها، رضایت از انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلمان ایرانی پس از کرواسی، آمریکا و استرالیا قرار دارد. نکته جالب توجه این است که در سویس که بالاترین میانگین در نظر دانشجومعلمان درباره‌ی حقوق ودستمزد را داشته، سازه رضایت از انتخاب شغل در روایی سازه‌ای حذف شده و در آلمان که از این نظر پس از سویس بالاترین میانگین را داشته، میانگین رضایت از انتخاب شغل معلمی پایین‌تر از سایر کشورها قرار دارد که می‌تواند موید این نکته باشد که حقوق و دستمزد تنها عامل موثر بر رضایت شغلی نمی‌تواند باشد.

دیگر یافته این مطالعه آن است که دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه در مجموع نسبت به دانشجومعلمان رشته‌های علوم انسانی انگیزه‌های پایین‌تری برای شغل معلمی دارند و میانگین نظرات و برداشت های آنان نیز از میانگین دانشجومعلمان علوم انسانی پایین‌تر است گرچه پس از اصلاح سطح معناداری فقط تفاوت نظر درباره‌ی حقوق و دستمزد به لحاظ آماری معنادار شده است. این یافته با یافته‌ی کلینچ، وات و ریچاردسون در ترکیه همخوان است که در آن دانشجویان علوم پایه انگیزه‌های پایین‌تری نسبت به دانشجویان رشته‌های غیر علوم پایه داشته‌اند. دلیل این تفاوت می‌تواند بازار کاری بهتر برای دانش‌آموزان رشته‌های تجربی و ریاضی باشد به گونه‌ای که این دانش‌آموزان در آزمون سراسری دانشگاهها فرصت تحصیل در رشته‌های مهندسی و رشته‌ی پزشکی و زیرمجموعه‌ی پزشکی نظیر پرستاری، علوم آزمایشگاهی، رادیولوژی وغیره را دارند که امکان جذب آنان در بازار کار دولتی و غیردولتی را نیز برای آنان فراهم می آورد. علاوه بر این دانش‌آموزان رشته‌های علوم پایه معمولاً آرزوها و انتظارات بالاتری را از خود و آینده خود دارند که می تواند بر انگیزه‌ها و نظرات آنان برای شغل معلمی تأثیرگذار باشد.

در پایان باید گفت گرچه نتایج این مطالعه انگیزه‌ها و نظرات نسبتاً مطلوب دانشجومعلمان را نشان می‌دهد، اما باید تلاش کرد در طول دوره‌ی تحصیلی در دانشگاه فرهنگیان نه تنها این سطح از انگیزه را حفظ کرد بلکه آن را ارتقاء داد تا دانشجومعلمان هر چه بیشتر با جنبه‌های لذت بخش شغل معلمی آشنا شده و انگیزه‌های درونی و اجتماعی آنان برای شغل معلمی افزایش یابد. علاوه بر این، از طریق ارتباط مؤثر با آموزش‌وپرورش می‌توان انگیزه‌های معلمی و نظرات مثبت درباره‌ی معلمی را در دانش‌آموزان تقویت کرد تا در رشته‌های علوم پایه نیز دانش‌آموزان با انگیزه‌های بالاتری وارد حرفه‌ی معلمی شوند.

منابع

ابارشی، احمد؛ حسینی، سید یعقوب (۱۳۹۱). مدل سازی معادلات ساختاری. تهران: انتشارات جامعه شناسان

خسروی، رحمت اله ؛ بنی عامریان، مریم (۱۳۹۵). کاوشی بر منطق انتخاب حرفه ی معلمی توسط دانشجو معلمان (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی). مجموعه مقالات دومین همایش تربیت معلم.

Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 317-341.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.

Eccles, J. S. (2005). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development,*(110), 7-14.

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 249-269.

Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 271-287.

Kılınç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 199-226.

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 579-588.

König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 289-315.

Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 227-248.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 475-489.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(1), 27-56.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139-173). Emerald Group Publishing Limited.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of experimental education, 75*(3), 167-202.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408-428.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 185-197.

Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education, 28*(6), 791-805.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. Educational *Psychology Review, 6*(1), 49-78.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited, 4*, (pp. 165-195). Greenwich: Information Age.

اثربخشی دوره کارورزی بر رشد شایستگی های علمی و حرفه ای و میزان انگیزش شغلی دانشجو معلمان (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی)

علی کشاورزی[۱]،زهرا شریفی پور[۲]،محمد کشاورزی [۳]، پریسا شریفی پور[۴]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی دوره کارورزی بر رشد شایستگی های علمی و حرفه ای و میزان انگیزش شغلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بوده است .روش تحقیق توصیفی از نوع علی مقایسه ای بوده است. جامعه پژوهش حاضر عبارتست از همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی که در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در این دانشگاه مشغول به تحصیل می باشند. از بین همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی ۸۰ دانشجو (به تفکیک ۴۰ نفر دانشجوی پسر و ۴۰ نفر دانشجوی دختر) با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس (با تفکیک هر پردیس ۲۰ نفر با تجربه دوره کارورزی و ۲۰ نفر بدون تجربه دوره کارورزی) مورد انتخاب قرار گرفتند. در پژوهش حاضر برای جمع آوری اطلاعات لازم از پرسشنامه انگیزش(لوداهل کیچنر،۱۹۹۷) و پرسشنامه محقق ساخته شایستگی های علمی و حرفه ای استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده در پژوهش حاضر از شاخص های آمار توصیفی شامل میانه، میانگین، واریانس و انحراف معیار و نیز آمار استنباطی شامل آزمون تی مستقل و همچنین آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج بررسی ها نشان داد بین میزان انگیزش شغلی دانشجو معلمانی که دوره کارورزی را گذرانده اند و دانشجومعلمانی که هنوز دوره کارورزی را نگذرانده اند ، تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p=0/178$، $df=78$) و میان میزان شایستگی های علمی و حرفه ای دانشجومعلمانی که دوره کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که دوره کارورزی را نگذرانده اند تفاوت معنی داری وجود دارد($p<0/05$، $df=78$).

واژگان کلیدی : کارورزی ، انگیزش شغلی ، رشد شایستگی های علمی و حرفه ای ،دانشجومعلمان

مقدمه

۱.دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی ،آموزش و پرورش استان فارس ، robatic2009@yahoo.com
۲.دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی ،آموزش و پرورش استان مرکزی،zahra.shp73@yahoo.com
۳.دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مهندسی صنایع ، tandismohammad@yahoo.com
۴.دانشجوی کارشناسی رشته دبیری ریاضی ، دانشگاه فرهنگیان ،parisa.shp@yahoo.com

معلمی هنر ،علم و نوعی تجربه است واین سه عامل به معلمان توانایی ومهارت در تدریس وانتقال دانش و معلومات و اطلاعات را به یاد گیرندگان می دهد . اهمیت وضرورت اجرای برنامه کارورزی برای کسب صلاحیت حرفه ای در معلمان تاآن حد است که بدون گذراندن واحدهای مربوط در این زمینه ،نباید به دانش آموختگان مراکز تربیت معلم ،گواهینامه صلاحیت تدریس بدهند واداره کلاس های درس وتدریس دروس گوناگون را به آنان محول کنند.به سبب اهمیت اثر بخشی برنامه کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش های نظری در دانشکده ها ومراکز تربیت معلم،دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما وبا تجربه در مدارس به تمرین معلمی می پردازند ودر محیط واقعی آموزشگاه ،مهارت های حرفه ای را تمرین می کنند وبسط می دهند. دانشگاههای تربیت معلم بالاخص دانشگاه فرهنگیان را میتوان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت دانست چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظاام آموزشی ، منوط به ایجاد توانمندی ها و قابلیتهای حرفه ای لازم درمعلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند . صاحب نظران تعلیم و تربیت در ژاپن معتقدند؛ شایستگی هر نظام آموزشی ، به اندازه شایستگی معلمان تربیت شده درآن نظام است(سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۰ :۵۸) .

علی رغم آنچه دربارۀ عوامل اثرگذار بر فرایند یاددهی و یادگیری گفته میشود، مطالعات اخیر دربارۀ نقش معلم در آموزش، همه بر این نکته تأکید دارند که کیفیت تدریس معلم مهمترین عامل اثربخش در یادگیری دانش آموز است .در یافته های یکی از مطالعات عنوان شده است« دانش آموزانی که از یک معلم خوب و تأثیرگذار سود می برند، عملکرد علمی قوی تری نسبت به دانش آموزانی که معلم آنها ضعیف تر بود، دارند» طبق آنچه که یافته های پژوهشی عنوان میکنند، تأثیرگذاری معلمان بر آموزش کودکان چنان قوی است که تنها گوناگونی در کیفیت آموزشی معلمان، می تواند سبب ایجاد تفاوت های عظیم در عملکرد کودکان با بافتهای اقتصادی و اجتماعی متفاوت گردد .بنابراین می توان بر این نکته تأکید کرد که سرمایه گذاری در بخش تربیت معلم بیشتر از هر چیز دیگر می تواند عملکرد علمی دانش آموزان را توسعه دهد(ملایی نژاد، ۱۳۹۰ :۲) .

سندرز و ریور(۱۹۹۷) اظهار می دارند :دانش آموزانی که با معلمانی که کیفیت مناسبی درتدریس دارند، آموزش می بینند، در مقایسه با دانش آموزانی که با معلمانی که تدریس مناسبی ندارند،آموزش دیده اند، پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند .آنها پیشنهاد میکنند که سیاست های اتخاذ شده باید تأکید بر آموزش معلمان، دادن گواهینامه، پرداخت دستمزد و توسعه حرفه ای آنان باشد و این عوامل برکیفیت وتوانمندی معلمان تاثیر زیادی دارند.لذا این امر ایجاب می کند که دانشجو معلمان ، در دوران تحصیل،مهارت های لازم جهت معلمی

را به طور کامل فراگیرند و بی شک این مهارت ها باید در محیط کارورزی تقویت گردند تا شاهد معلمان توانمند باشیم.

با توجه به باور این مطلب که افزایش عملکرد دانش آموزان در گرو تربیت معلم موثر است، بسیاری از صاحب نظران افزایش کیفیت تدریس معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم مطرح کرده اند .اما دربارۀ اینکه کیفیت تدریس معلم چیست؟ و یا چگونه می توان آن را بهبود بخشید، نظرات متفاوتی ارائه شده است(ملایی نژاد ،۱۳۹۰ :۳) . گردهمایی های آموزشی برگزارشده در یونسکو، به تحول نقش معلم در برنامه های تربیت معلم تاکید کرده است .اصلاح کیفیت آموزش در نتیجه صلاحیتهای حرفه ای معلمان حاصل شده و این مهم با تغییر نظام تعلیم و تربیت معلمان ممکن میشود(یونسکو ،۱۹۷۶) .

تل (2000) در مقاله خود، ضمن اشاره به بحث ها و دیدگاه ها ی مختلف در این زمینه ، اظهار می داردکه بحث اصلی در زمینه کیفیت تدریس معلم، آمادگی معلمان است .لذا مسیری که معلمان قبل از ورود به کلاس طی می کنند، بسیار مهم است .وی در ادامه، در این خصوص نتیجه گیری می کند که « نبودن معیارهای روشن برای سنجش کیفیت تدریس معلم، تدریس خارج از حوزۀ تخصصی و بی عدالتی اجتماعی از عمده عوامل مؤثر در کاهش کیفیت تدریس معلمان است» لذا او به استناد سایر مطالعات انجام شده و دیدگاه های مختلف می گوید همه در این باره توافق دارند که آماده سازی معلمان نقش مهمی در توسعه کیفیت آنان دارد، لذا باید با معلمان در هر سطح و مرحله ای به عنوان یک متخصص حرفه ای رفتار کرد؛ و برای تضمین کیفیت آموزش معلمان از ابتدا شاخص ها و استانداردهایی در نظر گرفته شود که در آن هم بر دانش محتوای درسی و هم بر روش های تدریس تأکید گردد .

از نظرگولد (۱۹۹۰) برنامه درسی تربیت معلم باید شامل آموزش علوم مختلف با توجه به کاربردهای عملی در محیط و به شکل تلفیقی صورت گیرد و صرفاً توسط اساتید به شکل موضوعات جدا و آکادمیک تدریس نشود.

عاملی که به تربیت حرفه ای معلمان کمک می کند تلفیق نظریه و عمل است که در موضوع کیفیت بخشی به دانشجو معلمان در پژوهش های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. امروزه گرایش ها از سمت الگویی که بر اساس آن ، دانش آموزان باید ابتدا علوم را به صورت نظری یاد می گرفتند و سپس به صورت عملی از آنها استفاده می کردند، به سمت الگویی کشیده شده است که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب انجام می شود .عیناً به این معنا که بخش دوره های نظری باید بر تجربیات عملی متمرکز باشد تا بتوان شاخه های دیگر آن را مشخص کرد و آنها را در طول آموزش تلفیق نمود .درحالی که کارهای عملی به عکس،

فرصتی برای ارائه تمام یادگیری های نظری شخص و آزمودن آنها در مقابل واقعیات کارهای روزمره محسوب می شوند .در نهایت این طور به نظر می رسد که آنچه مربیان دانشگاهی و معلمان در طول آموزش عملی از آن به عنوان کیفیت آماده سازی یاد کرده اند، تداوم تجربی زیادی ندارد .در چنین شرایطی نیاز به تعریف و تطبیق بهتری از نقش مربیان و شاغلان داریم .بنابراین آنها باید در مراحل آموزش و کار با دانشجو معلمان مشارکت صحیحی داشته باشند و صمیمانه آنها را در مراحل کار و توسعهٔ الگوهایشان حمایت کنند، نه اینکه صرفاً الگوها و معلومات از پیش تعیین شده ای را به آنهامنتقل سازند(تردیف ،۲۰۰۱) .

آنچه در تربیت دانشجو معلمان امروزه مورد نظر است موضوع کیفیت بخشی به برنامه های درسی آنان در دوره پیش از خدمت است که به صورت یک هدف کلی برای مراکز تربیت معلم در نظر گرفته شده است . در این راستا و برای دستیابی به این هدف و افزایش کیفیت تدریس معلمان ، صلاحیت های حرفه ای برای آنان در نظر گرفته شده است که به سه صلاحیت دانش و مهارت ، صلاحیت مدیریتی و صلاحیت نگرشی و رفتاری طبقه بندی شده است .صاحب نظران بر این نکته تأکید دارند که اگر هر یک از این صلاحیت ها به خوبی تعریف شوند و به صورت استانداردهای روشن تدوین گردند . این استانداردها معیاری برای ارزیابی دانشجو معلمان در طول و پایان دوره پیش از خدمت خواهد بود و مسئولان باید مطمئن شوند دانشجو معلمان به سطح قابل قبولی از عملکرد منطبق بر استانداردها دست یافته اند . در تدوین این استانداردها بر تلفیق نظریه و عمل به ویژه در تدوین استانداردهای مربوط به صلاحیت های دانش و مهارت تأکید شده است(ملایی نژاد ،۱۳۹۰ : ۱۲)

عبارت است از میل به کوشش فراوان در جهت تأمین هدفهای سازمان (شعاری نژاد ،۱۳۷۸) .انگیزش انسان اعم از خودآگاه یا ناخودآگاه، ناشی از نیازهای اوست. بنابراین در تعریف انگیزه می توان گفت: انگیزه یا نیاز عبارت است از حالتی درونی و کمبود یا محرومیتی که انسان را به انجام یک سری فعالیت وا می دارد (سید جوادین ، ۱۳۸۶ : ۴۵۵). تعریف دیگر انگیزه به این شکل می باشد که «میل به کوشش فراوان در جهت تامین هدفهای سازمان به گونه ای که این تلاش در جهت ارضای برخی از نیازهای فردی سوق داده شود» (استیفن پی رابینز، ۱۳۷۷: ۳۲۶). جستجو در مسئله انگیزش پاسخ چراهای رفتار آدمی است. افراد با توجه به انگیزه های مختلف، کارهای متفاوتی را انجام می دهند. حتی در صورت یکسان بودن انگیزههای افراد، شدت انگیزه در آنها متفاوت است که این امر به تفاوتهای فردی بر می گردد(آخوندی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از دلایل موفقیت کارکنان و به تبع آن سازمان ها وجود عوامل انگیزشی در حد بالا در آن سازمان می باشد.برای توجیه اختلاف بین کارکنان که استعداد، توانایی و فرصت یکسانی برای کار در محیط یک سازمان و تحت شرایط وامکانات مساوی شغلی بوده اما عملکرد متفاوتی دارند،از مفهوم انگیزش شغلی استفاده می

شود.منظور از انگیزش شغلی ،عوامل،شرایط و اوضاع واحوالی است که موجب برانگیختن،جهت دادن وتداوم رفتارفرد به شکل مطلوب در ارتباط باموقعیت های شغلی اش می گردد . انگیزش شغلی نشان دهنده میل و علاقه فرد نسبت به انجام دادن یک کار،سروسامان دادن به محیط مادی ،معنوی،واجتماعی خود ،فائق آمدن برموانع ،از دیگران سبقت گرفتن و رقابت کردن با آنها از طریق کوشش زیاد برای بهتر انجام دادن کارهاست(آخوندی و همکاران ، ۱۳۹۰) .

یکی از وظایف اولیه مدیر فراهم نمودن موجبات انگیزش کارکنان در سطح بالایی از عملکرد می باشد. یعنی مدیر باید اطمینان پیدا کند که افراد کار می کنند، بطور منظم سرکار حاضر می شوند و سهم مثبتی از رسالت سازمان دارند. عملکرد شغلی به توانایی، محیط و همچنین انگیزش مرتبط است (محمدزاده و مهر وژان، ۱۳۷۵ : ۱۲۰). معمولاً یک فرد برانگیخته درمقایسه با همکارانش که برانگیخته نیستند وظایف شغلی اش را با علاقه، نیرو و کارایی بیشتری انجام می دهد. از طرفی مدیران هم با شیوه ها و طرق مختلف در تلاش اند تا موفقیت ها و ترفیعات بیشتری را کسب نمایند و همواره به دنبال پیدا کردن راه های بهتر و آسان تری برای انجام امور هستند. این مدیران در مواجه با میزان انگیزش شغلی کارکنان و نوع منبع کنترلی که اعمال می کنند، زمانی کار برای خود به صورت مبارزه در می آورند که نسبت به انجام آنچه از طرف کارکنان و خودشان انجام می دهند اطمینان داشته باشند. این مدیران در برخورد با مسائل و حل آن ها روش متفاوتی را اتخاذ می کنند (آخوندی و همکاران، ۱۳۹۰)

به طور کلی شرایط ایجاد کننده انگیزه ها در نحوه بروز آن اثر دارد . از طرف دیگر وجود انگیزه در آدمی ایجاد نیرو میکند دلایل فیزیولوژیکی – روانی در ایجاد انگیزه کاملا موثرند ، بنابراین برای مطالعه انگیزه سه عامل عمده : ۱-شرایط ایجاد کننده انگیزه ۲-نتایج رفتاری حاصل از انگیزه ۳-اساس و پایه های فیزیولوژیک انگیزه باید مورد مطالعه قرار گیرند . به طور کلی انگیزه ها را میتوان به دو گروه عمده تقسیم کرد:

۱-انگیزه هایی که منشا جسمانی و بدنی دارند انگیزه های اصلی خوانده میشوند مانند گرسنگی ،تشنگی،انگیزه جنسی

۲-دیگری انگیزه های اجتماعی با انگیزه ای اکتسابی که برآثر معاشرت فرد با افراد دیگر جامعه و یادگیری حاصل میشود و میتوان آنها را به عوامل یادگیری و محیطی مربوط دانست(علوی ، ۱۳۷۱)

با اندکی بررسی و تحقیق می توان دریافت که هیچ جانشینی برای تجربه عملی وجود ندارد. کارورزی ابزاری برای تبدیل تئوری به عمل و همچنین تلاشی برای ایجاد پیوندهایی بین محیط عملی و مراکز آموزشی است. برای انجام کنکاش شغلی نیز کارورزی از بقیه گزینه‌ها مناسب‌تر است. واضح است که هرگز نمی‌توان از طریق

مطالعه یا گفت‌وگو با افراد مطلع به اطلاعات کافی و مورد نیاز برای کنکاش شغلی دست یافت. کارورزی یک تجربه دست اول و عملی است که به فرد اجازه می‌دهد بهترین نتیجه‌گیری‌ها را درباره ارتباط احتمالی خود و یک زمینه شغلی، انجام دهید. در ضمن کارورزی ممکن است به کارورز مهارتهایی را بیاموزد که ممکن است دارای آنها نباشد. کنکاش شغلی در طول یک ترم یا در طول فصل تابستان، روش نسبتاً سریع و کم خطری برای کسب اطلاعات درباره یک زمینه شغلی است. این روش به کارورزان فرصت می‌دهد تا میزان علاقه خود را قبل از آنکه برای چند سال متعهد به انجام آن شوند، بسنجند و یا اینکه بدانند برای وارد شدن به یک زمینه شغلی به چه مهارتها یا ملزومات آموزشی نیاز دارند. کارورزی حتی باید به کارورزان کمک کند تا بفهمند از چه بخش‌هایی در یک زمینه شغلی خوششان نمی‌آید .کارورزی می تواند سبب ایجاد انگیزه در کارورز گردد و یا می تواند انگیزه او را تغییر دهد و تفکر او در رابطه با شغل آینده اش منفی گردد . در قرن بیست ویکم از معلمان و دبیران به عنوان کارشناسان یاد گیری اثر بخش یاد میشود. این معلمان بایستی با استفاده از توان تفکر عمیق وانتقادی وتوانایی ابتکار ونوآوری در باره اهداف وارزشهای آموزشی و برنامه های درسی بپردازند و انگیزه کارورز ها برا ی شغل آینده شان را دستخوش تغییر کنند. برای تحقق چنین هدفی باید فرصتهایی برای توسعه مداوم حرفه ای فراهم گردد .یکی از راههای توسعه حرفه ای معلمان که میباید توسط دانشگاههای تربیت دبیر و فرهنگیان انجام گیرد؛ از طریق برنامه های تمرین معلمی و کارورزی است (شریف الحسینی،۱۳۹۰) .می توان گفت محیط کارورزی یکی از موانع مهم انگیزش شغلی دانشجومعلمان می باشد و می تواند بر میزان بالا یا پایین بردن انگیزش شغلی دانشجو معلمان موثر باشد.معلمان راهنما و محیط مدرسه و دانش آموزان می توانند نقش زیادی در نگرش و انگیزه کارورزان نسبت به فریضه معلمی داشته باشند.

شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است(یونسکو،۱۹۹۰) . شایستگی های حرفه ای معلمان، که در تولید برنامه درسی تربیت معلم در طراحی کلان برنامه درسی ایران دارای نقش کلیدی هستند عبارتند از :شایستگی های معطوف به دانش موضوعی ، دانش تربیتی ، عمل تربیتی موضوعی ، دانش عموم ی است(موسی پور و دیگران،۱۳۹۳). دانش معلمان در مورد موضوعاتی که باید آموزش دهند، از اهمیت حیاتی برای دانشجومعلمان برخوردار است .این دانش شامل آگاهی از مفاهیم، نظریه ها، ایده ها در زمینه ی محتوای رشته است (میشرا و دیگران ،۲۰۰۶) . دانش عمیق معلمان در مورد فرآیندها، شیوه یا دانش ، روش های تدریس و یادگیری،عمل تربیتی معلمان را در بر می گیرد(دنیز،۲۰۱۰) . دانش ، روش های تدریس و یادگیری، دانش عمل تربیتی معلمان را در بر می گیرد . دنیز عمل تربیتی موضوعی، توانایی معلم برای انتقال محتوای درسی همراه با استراتژی های قابل درک برای دانش آموزان می باشد، این دانش برای اولین بار توسط شولمن ایجاد شد، که به تلفیق دانش موضوعی

و دانش تربیتی پرداخت .در این نوع دانش، موضوعات و مسائل یا مباحث ویژه، منطبق با ، علایق گوناگون، توانایی های یادگیرندگان برای آموزش و تدریس سازمان می یابند (شولمن ،۱۹۸۶) . فهم مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را می توان دانش عمومی برای معلمان قلمداد کرد .این شایستگی ها زمینه لازم برای تحلیل موقعیتها و تصمیم گیری مناسب را فراهم می کنند و انجام کار متعهدانه را برای معلم ممکن می سازند (موسی پور و دیگران،۱۳۹۰) . دانشجومعلمان در طی کارورزی فکورانه با دانش ها و مهارت های شغل معلمی آشنا می شوند، و وظایف کاملی از معلمی را تجربه می کنند و فرصت هایی دربرنامه کارورزی جهت آشنایی با برنامه، فضا و وظایف اعضا مدرسه ایجاد می کنند .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 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) .

باندورا (۱۹۹۷) مطرح می کند که خود کارآمدی، توان سازنده ای است که بدان وسیله، مهارتهای شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه ای اثربخش ساماندهی می شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارتها و دستاوردهای قبلی افراد پیش بینی کننده های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان در باره توانائیهای خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. بین داشتن مهارتهای مختلف با توان ترکیب آنها به روشهای مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. "افراد کاملاً می دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و لمهارتهای لازم برای انجام وظایف دارند،اما اغلب در اجرای مناسب مهارتها موفق نیستند" (باندورا ،75:1997).بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا ،باور به کارایی شخصی بر انتخاب های افراد تاثیر می گذارد. افراد گرایش به کارهایی دارند که در آنها احساس قابلیت و اطمینان می کنند و از کارهایی که توانایی انجام آن راندارند ،دوری می نمایند .باورهای خودکارآمدی تعیین می کند که افراد تا چه اندازه انرژی، صرف فعالیتهای خود می کنند و تا چه اندازه در برابر موانع مقاومت می کنند(پاجارس، شانک[1]، ۲۰۰۱ به نقل از نظری ۱۳۸۴). افراد به تدریج رشد می یابند به پختگی و بلوغ رسیده و درباره ویژگی های خود و این که چگونه فردی شده اند ، آگاهی بیشتری پیدا می کنند . می توانیم بگوییم افراد از خودشان بیشتر آگاه می شوند . این فرایند به عنوان رشد تصویر خود نام گرفته است و به تدریج که فرد در طول زندگی تجربیات بیشتری کسب می کند رخ می دهد.یادگیری درباره خود یکی از چالش های زندگی به شمار می رود و در نتیجه کشف برخی از ویژگی هایی که فرد وجود آن را در خود می پسندد و یا نمی پسندد

[1]Pajares Schunk

تشکیل می شود.(لارنس،ترجمه مولانا،۱۳۸۲) .خودکارآمدی شالوده ی پرورش سایر مهارتهای مدیریتی است. در حقیقت یک تناقض جالب در رفتار انسان وجود دارد و آن این که با شناخت خویش می توانیم دیگران را بشناسیم و با شناخت دیگران می توانیم خود را بشناسیم.موفقیت انسان در دستیابی به زندگی بهتر فردی و اجتماعی و عملکرد مطلوب سازمانی ،به شناخت و برداشت او از چگونگی نقاط ضعف و قوت توانایی ها و قابلیت های مدیریتی او بستگی دارد.(الوانی،۱۳۷۱).

اهداف نظام های آموزشی، انتقال مجموعه ای از اطلاعات و محفوظات به فراگیران نیست ، زیرا با توجه به سرعت روز افزون پیشرفت علم و فن آوری و تغییر، اصلاح و بازنگری محتوای علم، دیگر هدف آموزش، پرورش افرادی نیست که تنها به محتوای یک علم تسلط دارند و محصول فرآورده های عده ی معدودی از دانشمندان و تولیدکنندگان علم و فنآوری را منفعلانه مصرف می کنند بلکه هدف، پرورش افرادی متفکر است که به جای محتوای علم،روش تولید، نقد، تغییر و اصلاح خلاقانه ی امور را آموخته باشند(کردنوقابی،۸۷:۱۳۸۳) . جی و جانسون (۲۰۰۲)د به سه بعد از تأمل در دوره کارورزی تاکید می نمایند :تأمل توصیفی ، تأمل مقایسه ای و تأمل انتقادی . اولین بعد از تفکر، تأمل توصیفی است؛ که به مشخص کردن مسأله میپردازد .تأمل مقایسه ای دومین بعد از تفکر است، هیچ راه حل آماده ای برای مشکلات در موقعیت خاص وجود ندارد، مشکل و موقعیت بی نظیر است، و در این سطح علاوه بر نظر خود، از نظرات دیگران نیز، حتی اگر با نظر ما ناسازگار هستند، مطلع می شویم .دانشجومعلمان مشکل را مشخص می کنند، ویژگی های آن را می شناسند و به چارچوب بندی مسأله از نقطه نظرات خود و دیگران می پردازند و درک جامع تری از موقعیت و عمل تدریس، مدیریت کلاس درس، یادگیری دانش آموزان، ارزشیابی ...به دست می آورند و سپس وارد بعد سوم تأمل می شوند .در این مرحله، به ارزشیابی چندین راه حل می پردازند، یک راه و یا ترکیبی از آن ها را انتخاب می کنند و به درک بهتر و جدیدی از مسأله می پردازند .به هر حال فرآیند تأمل همراه با حل یک مشکل پایان نمی یابد، ممکن است، سوالات جدیدی ایجادگردد و چرخه تفکر ادامه یابد (جی و جانسون ،۷۹:۲۰۰۲) . بنابراین تأمل یک فرآیند ذهنی مستمر و بازاندیشی در حین عمل و بعد از عمل به شکل فردی و گروهی است که نتایجی در رفتار حال و آینده دانشجومعلمان دارد، هنگامی که دانشجومعلم، با موقعیت جدیدی مواجه می شود و در آن موقعیت به تلاش می پردازد، او بر تصمیم های خودجهت قضاوت به فرآیند تأمل می پردازد (پنینگتون ،۱۹۹۵). کارورزی فرصت هایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجومعلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور توسط مربیان و اعضا مدرسه فراهم می کند (جرج و دیگران ،۲۰۱۵). دانشجو معلمان به مشاهده و عمل در موقعیت های کلاس درس، مدرسه و تدریس می پردازند، و باورهای قابل توجهی از معلمی را در درون خود شکل می دهند و تصوراتی از این حرفه را به عنوان معلمان آینده در خود ایجاد می

کنند (فمین نسیر و دیگران،۲۰۱۰) . دیدگاهی که در مورد کارورزی وجود دارد این است که ، شرایط و فرایند مناسب آن، به نوع دانشی وابسته است که برای صلاحیت حرفه ای دانشجو معلمان تعریف می شود . شایستگی های حرفه ای معلمان، که در تولید برنامه درسی تربیت معلم در طراحی کلان برنامه درسی ایران دارای نقش کلیدی هستند عبارتند از :شایستگی های معطوف به دانش موضوعی ، دانش تربیتی ، عمل تربیتی موضوعی ، دانش عمومی است (موسی پور و دیگران،۱۳۹۳) .دانش معلمان در مورد موضوعاتی که باید آموزش دهند، از اهمیت حیاتی برای دانشجومعلمان برخوردار است .این دانش شامل آگاهی از مفاهیم، نظریه ها، ایده ها در زمینه دانش عمیق معلمان در مورد فرآیندها، شیوه یا ، محتوای رشته است (میشرا ودیگران ،۲۰۰۶) . دانش ، روش های تدریس و یادگیری، دانش عمل تربیتی معلمان را در بر می گیرد (دنیز،۲۰۱۰) . عمل تربیتی موضوعی، توانایی معلم برای انتقال محتوای درسی همراه با استراتژی های قابل درک برای دانش آموزان می باشد، این دانش برای اولین بار توسط شولمن ایجاد شد، که به تلفیق دانش موضوعی و دانش تربیتی پرداخت . در این نوع دانش، موضوعات و مسائل یا مباحث ویژه، منطبق با ، علایق گوناگون، توانایی های یادگیرندگان برای آموزش و تدریس سازمان می یابند (شولمن ،۱۹۸۶) . معلمان راهنما، برای دانشجو معلمان موقعیت هایی را فراهم می کنند تا آن ها به تجارب عملی دست یابند (شون، 1983) .تأمل دانشجومعلمان درگفت وگو با موقعیت های مسأله دار و وضعیت های گوناگون به دانشجو معلمان کمک می کند تا مشکلات را تشخیص دهند، و اقداماتی جهت حل مشکل با همکاری معلم راهنما و استاد راهنما انجام دهند(گریمیت و دیگران) دانشجومعلمان در دوره های کارورزی، به مشاهده، تأمل و عمل در مدارس می پردازند .دیویی می گوید :« ما به اندازه ای که از تأمل در تجاربمان یاد می گیریم، از ارتقاء و افزایش تجارب خود یاد نمی گیریم » (دیویی ،۱۹۳۳) .

با توجه به مطالب ذکر شده پژوهش حاضر در صدد بررسی فرضیه های زیر می باشد:

۱. بین میزان انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود دارد.

۲. بین شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود دارد.

روش شناسی پژوهش

جامعه پژوهش

جامعه پژوهش حاضر عبارتست از همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی که در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵در این دانشگاه مشغول به تحصیل می باشند.

نمونه و روش نمونه گیری

از بین همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی ۸۰ دانشجو (به تفکیک ۴۰ نفر دانشجوی پسر و ۴۰ نفر دانشجوی دختر) با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس (با تفکیک هر پردیس ۲۰ نفر با تجربه دوره کارورزی و ۲۰ نفر بدون تجربه دوره کارورزی) و مورد انتخاب قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع آوری اطلاعات لازم از پرسشنامه انگیزش(لوداهل کیچنر،۱۹۹۷) و پرسشنامه محقق ساخته شایستگی های علمی و حرفه ای استفاده شده است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده در پژوهش حاضر از شاخص های آمار توصیفی شامل میانه، میانگین، واریانس و انحراف معیار و نیز آمار استنباطی شامل آزمون تی مستقل و همچنین آزمون تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته های پژوهش

یافته های این پژوهش در دو بخش یافته های توصیفی و یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش ارائه می شوند.

یافته های توصیفی

یافته های توصیفی شامل تعداد، میانگین، انحراف معیار و خطای استاندارد در جداول ۱ و ۲ ارائه شده اند.

جدول۱. نحوه توزیع گروه نمونه از نظر جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
دختر	۴۰	۵۰
پسر	۴۰	۵۰

همانطور که در جدول ۱ مشخص می شود ۸۰ نفر شرکت کننده در این پژوهش بصورت ۴۰ نفر دانشجوی دختر و ۴۰ نفر دانشجوی پسر می باشند.

جدول۲. نحوه توزیع گروه نمونه از نظر داشتن یا نداشتن تجربه کارورزی

کارورزی	فراوانی	درصد
با تجربه کارورزی	۴۰	۵۰
بدون تجربه کارورزی	۴۰	۵۰

همانطور که در جدول ۲ مشخص می شود از ۸۰ نفر شرکت کننده در این پژوهش ۴۰ نفر دارای تجربه کارورزی و ۴۰ نفر بدون تجربه کارورزی هستند.

یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

قبل از تحلیل فرضیه های پژوهش باید گفت که در تحقیقات مربوط به مقایسه میانگین های حاصل از دو نمونه مستقل از آزمون آماری تی مستقل اسفاده می شود (دلاور، ۱۳۸۲). بنابراین در تحلیل فرضیه های این پژوهش از آزمون t گروههای مستقل (برای فرضیه های اول و دوم) و از آزمون تحلیل واریانس برای فرضیه سوم استفاده خواهد شد.

فرضیه اول: بین میزان انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول۳. نتایج آزمون لوین و آزمون t برای مقایسه انگیزش شغلی دانشجویان

انگیزش شغلی	آزمون لوین برای برابری واریانسها		آزمون تی برای بررسی برابری (یا نابرابری) میانگینها						
	Fنسبت	معناداری	T	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین	خطای استاندارد تفاوت	فاصله اطمینان ۹۵درصد تفاوت	
								حدپایین	حدبالا

درشرایط رعایت پیش فرض برابری واریانسها	۱,۸۸۴	۰,۱۷۴	۰,۸۷۵	۷۸	۰,۳۸۴	۱,۱۶۸۴۲	۱,۳۳۵۸۱	-۱,۴۹۲۰۸	۳,۸۲۸۹۳
درشرایط عدم رعایت پیش فرض برابری واریانسها	-	-	۰,۸۷۰	۷۲,۳۵۶	۰,۳۸۷	۱,۱۶۸۴۲	۱,۳۴۳۴۶	-۱,۵۱۰۴۸	۳,۸۴۸۳۲

یکی از شروط اجرای آزمون تی مستقل یکسانی واریانس هاست. برای پی بردن به این امر از مقدار معناداری آزمون لوین استفاده می کنیم. اگر مقدار معناداری این آزمون بزرگتر از ۰۵/. باشد واریانس ها برابرند پس این شرط اجرای آزمون تی مستقل براورده شده است. چون در اینجا این مقدار ۰,۱۷۴ بدست آمده است. لازم به ذکر است که SPSS بصورت پیش فرض هم محاسبات برابری واریانس ها را بدست می دهد و هم محاسبات نابرابری واریانس ها را نشان می دهد. برای تعیین معنادار بودن تفاوت بین دو گروه از دو ستون آخر جدول استفاده می کنیم. اگر بین دو دامنه بدست آمده عدد صفر قرار بگیرد یعنی تفاوت بین دو گروه معنادار نیست و اگر دامنه تفاوت طوری باشد که صفر در آن قرار نگیرد یعنی تفاوت معنادار است. در اینجا دامنه اعداد بالا و پایین بین ۱,۵۱۰۴۸- و ۳,۸۴۸۳۲ است که چون شامل صفر می شود بنابراین تفاوت بین دو گروه از نظر انگیزش شغلی معنادار نیست.یعنی بین میزان انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه اول رد می شود.

فرضیه دوم: بین شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول۳. نتایج آزمون لوین و آزمون t برای مقایسه شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان

خودکارآمدی	آزمون لوین برای برابری واریانسها		آمون تی برای بررسی برابری (یا نابرابری) میانگینها						
	Fنسبت	معناداری	T	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین	خطای استاندارد تفاوت	فاصله اطمینان ۹۵درصد تفاوت	
								حدپایین	حدبالا
درشرایط رعایت پیش فرض برابری واریانسها	۰,۵۷۱	۰,۴۵۲	۲,۵۰۱	۷۸	۰,۰۱۵	۳,۴۱۷۱۱	۱,۳۶۶۴۴	۰,۶۹۵۶۰	۶,۱۳۸۶۲
درشرایط عدم رعایت پیش فرض برابری واریانسها	-	-	۲,۵۰۵	۷۲,۳۵۶	۰,۰۱۴	۳,۴۱۷۱۱	۱,۳۶۳۹۳	۰,۷۰۰۵۸	۶,۱۳۳۶۳

یکی از شروط اجرای آزمون تی مستقل یکسانی واریانس هاست. برای پی بردن به این امر از مقدار معناداری آزمون لوین استفاده می کنیم. اگر مقدار معناداری این آزمون بزرگتر از ۰۵/. باشد واریانس ها برابرند پس این شرط اجرای آزمون تی مستقل براورده شده است. چون در اینجا این مقدار ۰,۴۵۲ بدست آمده است. لازم به ذکر است که SPSS بصورت پیش فرض هم محاسبات برابری واریانس ها را بدست می دهد و هم محاسبات نابرابری واریانس ها را نشان می دهد. برای تعیین معنادار بودن تفاوت بین دو گروه از دو ستون آخر جدول استفاده می کنیم. اگر بین دو دامنه بدست آمده عدد صفر قرار بگیرد یعنی تفاوت بین دو گروه معنادار نیست و اگر دامنه تفاوت طوری باشد که صفر در آن قرار نگیرد یعنی تفاوت معنادار است. در اینجا دامنه اعداد بالا و پایین بین ۰,۷۰۰۵۸ و ۶,۱۳۳۶۳ است که چون شامل صفر نمی شود بنابراین تفاوت بین دو گروه از نظر شایستگی های حرفه ای و شغلی معنادار است.یعنی بین میزان دستیابی به شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع دانشجویانی است که دوره کارورزی را گذرانده اند. بنابراین فرضیه دوم تایید می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این تحقیق،بررسی اثربخشی دوره کارورزی بر میزان انگیزش شغلی و شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است .. هم چنین در بررسی و تحلیل آماری داده های مربوط به میزان شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجومعلمان دامنه اعداد بالا و پایین بین ۰,۷۰۰۵۸ و ۶,۱۳۳۶۳ به دست آمد که چون شامل صفر نمی شود بنابراین تفاوت بین دو گروه از نظر شایستگی های حرفه ای و شغلی معنادار است.یعنی بین میزان شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع دانشجویانی است که دوره کارورزی را گذرانده اند. بنابراین فرضیه دوم تایید می شود.

یافته های تحقیقات گودلد (1992) با یافته های ما در این پژوهش هماهنگ است و بر اهمیت اصلاحات برای آماده سازی معلمان تأکید کرده و معتقد است که معلمان را باید برای کسب صلاحیت های حرفه ای آماده کرد .وی برنامه تربیت معلم را برنامه ای منتخب ، منسجم و قابل ارزیابی تعریف می کند که دانشجو معلمان را برای تدریس در کلاس درس آماده می کند و میزان خودکارآمدی آنان را افزایش می دهد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش با عنوان« رشد حرفه ای معلمان به عنوان یادگیرندگان در طول عمر: الگوها، تمرین ها و عوامل مؤثر در آن » که توسط النورا ولگاس و فرناندو ریمرز در سال2000 انجام شد مطابقت دارد.

نتایج و یافته های این پژوهش با یافته های ریمرز همسو و هم جهت می باشد . ریمرز در مطالعه ای به رشد حرفه ای معلمان به عنوان یادگیرندگان در طول عمر، و عوامل مؤثر در آن و نحوه توسعه حرفه ای آنان پرداخته است .این مطالعه در 11 کشوراز جمله :انگلستان، آلمان، هلند، اسپانیا، سوئد، پرتغال، اوکراین، ژاپن، چین، مالزی، سنگاپور، استرالیا ، آمریکای شمالی و کانادا انجام و نتایج مقایسه شده است .نتایج این مطالعه نشان داد که توسعه حرفه ای معلمان باید به عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی حرفه ای فرد را دربر گیرد و توسعه حرفه ای آنان باید به طور نظام مند طراحی، حمایت، بودجه بندی و بررسی شود.این نظام باید موجب ارتقاء و اثربخشی و خودکارآمدی معلمان شود.

اسکنیر و کرافت (۲۰۰۹) پژوهشی را به منظور بررسی تکنیک های برنامه ریزی جهت بهبود خودکارآمدی و حصول شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان دوره کارشناسی انجام داده اند ،یافته های پژوهش نشان داده است که برای بهبود و افزایش خودکارآمدی و افزایش شایستگی های حرفه ای و شغلی دانشجویان در انجام پایان نامه های دوره کارشناسی نشان دادکه بین خودکارآمدی و شایستگی های حرفه ای دانشجویانی که

کارگاهی آموزشی راتجربه نموده اند با آنهایی که شرکت نکرده اند تفاوت معناداری وجود دارد که یافته های این پژوهش با یافته های پژوهش اسکینر و کرافت همسو وهم جهت می باشد.

یافته های این پژوهش با یافته های برخی از پایان نامه های دانش آموختگان دانشکده های تربیت دبیر که اذعان داشته اند که آموخته هایشان چندان کار ساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره مندی اندکی نسبت به هزینه صرف شده ،دارند. نا همسو می باشد(مهدی نژاد ،۱۳۷۳)

با بررسی و تحلیل های آماری داده های مربوط به انگیزش شغلی دانشجومعلمان دامنه اعداد بالا و پایین بین ۱,۵۱۰۴۸- و ۳,۸۴۸۳۲ به دست آمد که چون شامل صفر می شود بنابراین تفاوت بین دو گروه از نظر انگیزش شغلی معنادار نیست.یعنی بین میزان انگیزش شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که دوره های کارورزی را گذرانده اند و دانشجویانی که این دوره ها را نگذرانده اند تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه اول رد می شود .

پیشنهادات

انگیزش خودپذیر به عنوان سطحی از انگیزش بیرونی که به میزان زیادی طی فرایند درونی سازی به صورت خودمختار و درونی درآمده است منجر به وقوع پیامدهای مطلوب فردی و سازمانی می گردد .به عبارتی افرادی که از نظر خودتعیین کنندگی در سطح خودپذیر قرار دارند ، با کار و شغل خود همانند سازی می کنند و آن را به عنوان جزئی از ارزش های خود می پذیرند و به سطح بالایی از خودکارآمدی می رسند .افراد در چنین شرایطی به این دلیل که کار هماهنگی و هم سویی بیشتری با اهداف و هویت شخصی آنها دارد ، احساس آزادی و اختیار بیشتری می کنند و به احتمال بیشتری نسبت به فعالیت های آن کار احساس مالکیت کرده و اشتیاق بیشتری نسبت به شغل خود نشان می دهند (دسی و رایان ،۲۰۰۰) طبق نتایج حاصل از این تحقیق دوره های کارورزی می تواند سبب افزایش شایستگی های حرفه ای و شغلی کارورزان گردد لذا شایسته است که به دوره های کارورزی اهمیت فراوان داده و برنامه ریزی جامع و کاملی در ارتباط با آن صورت گیرد تا بتوانیم شاهد فعالیت معلمانی با شایستگی های حرفه ای و شغلی و خودکارآمدی و انگیزه بالا در آینده باشیم.

منابع

-آخوندی بنای ،حبیب اله ;موسوی شجاعی ،زهرا ;پیر خائمی ، علیرضا;مهدی پور مقدم ، مهدی .(۱۳۸۹) بررسی رابطه بین منبع کنترل
مدیران شغلی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی استان آذربایجان شرقی فرانسوی مدیریت ، سال ششم ، شماره ۱۷

-استیفن پی رابینز (۱۳۷۳)، رفتار سازمانی، ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی، تهران: نوبهار ، چاپ اول

-الوانی،مهدی؛(۱۳۷۱)، خویشتن شناسی مدیران، انتشارات نی، چاپ اول .

-سمیعی زفرقندی ،مرتضی .(۱۳۹۰) ، تربیت معلم در ایران و جهان ،رشد معلم ،شماره ۲۹

- سید جوادین، سید رضا (۱۳۸۶)، مبانی سازمان و مدیریت، نگاه دانش، چاپ دوم

-سیف، علی اکبر .(۱۳۸۶) .رو ا نشناسی پرورشی نوین .ویرایش ششم .تهران :دوران.

- شریف الحسینی، مهناز(۱۳۹۰) ، درس پژوهی(چیستی؟ چرایی؟ چگونگی؟)

- شعاری نژاد ، علی اکبر .(۱۳۷۸) ، نظریه های انگیزش در آموزش و پرورش ،نشر نی ،تهران

- علوی،امین الله.(۱۳۷۱) ،روانشناسی مدیریت و سازمان،تهران ،مرکز آموزش مدیریت دولتی،چاپ دوم

-کرد نوقابی، رسول .(۱۳۸۳) .رابطه بین سبک های شناختی وابسته به زمینه و نابسته به زمینه ی دانش آموزان و شیوه های تربیتی مورد استفاده والدین آنها، پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

-لارنس،دنیس؛(۱۳۸۲)، اعتماد بنفس ، ترجمه ناصره مولانا، چاپ اول، تهران ، انتشارات واژه.

- محمدزاده عباس و مهر وژان آرمن (۱۳۷۵) ،رفتار سازمانی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، چاپ اول

- ملایی نژاد ، اعظم .(۱۳۹۰)،صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی،فصلنامه نوآوری های آموزشی ،شماره ۴۴،سال یازدهم

- ملایی نژاد اعظم، ذکاوتی علی، مطالعه تطبیقی تربیت معلم در ایران و چند کشور جهان، ۱۷۹۳۵۳[http://www.tebyan.net/newindex.aspx?pid=

- مهدی نژاد ولی .(۱۳۷۳) ، بررسی نظرات فارغ التحصیلان رشته های دبیری دانشگاه اصفهان و دانشگاه تربیت معلم کاشان شاغل در مقطع متوسطه آموزش و پرورش استان اصفهان دررابطه با میزان اثر بخشی کیفی درس تمرین دبیری در انجام وظایف آموزشی به منظور پیشنهاد یک الگو ، پایان نامه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی اصفهان

- موسی پور، نعمت الله، احمدی، آمنه .(1393) طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران، دانشگاه فرهنگیان، تهران.

- نظری، مهناز، (۱۳۸۴)، بررسی رابطه بین خودکارآمدپنداری و اضطراب در دانش آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی شهر کرج،پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.

- یونسکو ۱۹۷۶ ، مترجم پویا اقبال هاشمی ، آموزش و کارآموزی معلمان فنی و حرفه ای، ۱۳۶۹ ، ۷۶-۸۰

-Bandura,Albert.(1997) Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H .Freeman

-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘‘what” and ‘‘why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry,11 , 227-268

- Denise, A. (2010). *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK): The Development and Validation of an AssessmentInstrument for Preserves’ Teachers, Iowa State University

- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath.

- Feiman Nemser, S., McIntyre, D. J., Demers, K. E. (2010). (Eds.), Handbook of research on teacher Education: Enduring questions in changing context (3rd ed. , p.(697- 705). New York: Routledge.

- George, J., Worrell, P., Rampersad, J., and Rampaul, B. (2015). Becoming a primary school teacher in Trindad and Tobago (Part 2, Teaching practice experience of Trainees).

- Gold haber, D.(2003). Indicators of Teacher Quality. *Clearing house on Urban Education, 184*, 1-5

- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. Internation Journal of Educational Research, 33, 539-555.

- Jay, J. K. & Johnson, K. L (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education 18,73 – 85.

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge*: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.Ministry of Education, Interim Tertiary e-Learning Framework.

- Pennington, M. C. (1995). The teacher change cycle. TESOL Quarterly, 29 (4), 705–731

- Sanders, W.L. & Rivers. J.C .(1996) *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: university of Tennessee Value-Added Research and

- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.

- Shulman, L. S. (1986).Those whou nderestan : Knowledge growth in Educational Researcher , 15(2),4-14.

-Skinner,H. Robin Croft,(2009) "Neuro-linguistic programming techniques to improve the self-efficacy of undergraduate dissertation students", Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 1 Iss: 1, pp.30 – 38.

-Tardif, M. (2001). *Pre-Service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training*. Pan Canadian Education Research Program Symposium. University Laval, Quebec City

- Tell, C. (2000). Ensuring Teacher Quality. *Fostering Performance & Respectability, ASCD*, 22, 1-8

- Villegas, E. & Reimers, F. (2000). *The professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. Washington, D.C: The Board on International Comparative Studies in Education (BICSE), of the National Research Council.

- UNESCO,(1990). Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education.

- Zeichner, K.M, & Liston, D. (1996). Reflective teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

بررسی یادگیری خودراهبر در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه شهرستان شهریار

زهرا تقی‌زاده قوام[۱]، علیرضا عراقیه[۲]، کبری احمدوند[۳]

چکیده

مهم ترین نیروی انسانی در دستگاه آموزش و پرورش هر کشوری معلمان آن هستند؛ که در دهه ی اخیر، نوعی تغییر رویکردی در رشد حرفه ای آنان رخ داده است. بدین معنی که جهت گیری آموزشی از انتقال دانش و مهارت ها به روشی که معلمان دانش خود را از طریق ایجاد فرصت های ناب یادگیری ارتقا می دهند، تغییر یافته است. این نوع یادگیری، حاصل ابتکارات معلم بوده و فرآیندی است که از تعیین نیاز های درونی معلم شروع و در تعیین اثر بخشی برنامه های رشد حرفه ای نقش اساسی را ایفا می کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی عملکرد یادگیری خود راهبر معلمان در توسعه ی حرفه ای آنان انجام شده است. در این پژوهش، روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. جامعه ی آماری این پژوهش شامل معلمان دوره ی دوم متوسطه شهرستان شهریار است که در آن از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شده است. که داده های مورد نیاز از طریق پرسشنامه رشد حرفه ای خود راهبری گرد آوری شد. اعتبار ابزار سنجش به وسیله ی آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار اعتبار کل تست برابر ۰/۸۴ بود. تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت و پاسخ آزمودنی ها با آزمون t تک نمونه ای با کمک نرم‌افزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل داده ها بیانگر آن بود که از نظر پاسخگویان، عملکرد رشد حرفه ای خود راهبری معلمان در سطح بالایی قرار دارد. همچنین یادگیری خود راهبری معلمان در مؤلفه های جهت گیری درونی، بیرونی و تحقیقی به یادگیری، در حد مناسبی قرار دارد و در مؤلفه جهت گیری همکارانه به یادگیری، تا حدودی مناسب می باشد.

کلید واژه‌ها: یادگیری خودراهبر، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، دوره‌ی متوسطه.

---

[۱]. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی،دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، z.ghavam2010@yahoo.com (نویسنده مسئول)

[۲]. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، گروه مدیریت آموزشی، araghieh@iiau.ac.ir

[۳]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی تهران، kobraahmadvand1393@gmail.com

مقدمه

معلمان نقش مهمی در پرورش انسان‌های جوامع مختلف بازی می‌کنند. معلم در نظام آموزش و پرورش و آمادگی جوانان برای زندگی اجتماعی نقش کلیدی و اثرگذار دارد. در حالی که لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه‌ی بهسازی آموزش و پرورش توسعه‌ی حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان، است (سبحانی‌نژاد و زمانی منش، ۲۰۱۲). از سوی دیگر رشد حرفه‌ای معلمان مهم‌ترین عامل اثربخشی هر سیستم آموزشی است. و توجه به منابع انسانی در آموزش و پرورش که در رأس آن معلم به عنوان عامل تبلور نقش انسان‌سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می‌گردد. بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم نقش اصلی و اساسی را در جریان تربیتی ایفا می‌نماید و لذا باید دارای شرایط ویژه باشد از جمله: الگو و نمونه کامل واقعیت‌های زندگی باشد، در فن خود متخصص باشد، در تکامل شخصیت آدمی همکار خدا باشد، در فن زندگی استاد باشد، سفیر پیشرفت و ترقی باشد، دائماً در حال یادگیری باشد و با شاگردان تعامل و تفاهم حاصل کند.

امروزه از معلمان به عنوان کارشناسان یادگیری اثربخش یاد شده است. چنین معلمی با برخورداری از ظرفیت تفکر عمیق و انتقادی درباره‌ی اهداف و ارزش‌های آموزشی و برنامه‌های درسی می‌اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک تک دانش‌آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هر یک از دانش‌آموزان را به معنای وسیع می‌سنجد، حتی اگر این امر مستلزم صرف وقت خارج از برنامه‌ی رسمی مدرسه باشد. برای تحقیق چنین پنداره‌ای متعالی، فرصت‌ها برای توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای باید فراهم گردد و منابع لازم بسیج شود. از این دیدگاه، سرمایه‌گذاری در آموزش به معنای سرمایه‌گذاری در توسعه‌ی مداوم حرفه‌ی معلمی تعریف شده است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). هنگامی که معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و مشارکت جویانه سنتی برای یادگیری به منظور آمادگی حضور برای کلاس درس شرکت می‌کنند، مدل‌های دیگری از یادگیری نیز می‌تواند آن‌ها را برای این کار توانمند سازد. که یکی از این مدل‌ها، یادگیری خودراهبر می‌باشد.

لیمن[1] (۱۹۹۷) و مورو[2] (۱۹۹۳) خودراهبری را به عنوان مهارکننده‌ی تدریجی تغییرات از معلم به شاگرد در نظر گرفته و اعتقاد دارند که در یادگیری خودراهبر، فراگیران با یک رویارویی عظیم و مستقل به هدف‌گذاری و تصمیم‌گیری در یادگیری و تشخیص ارزشمندی می‌پردازند. به علاوه آن‌ها در می‌یابند که چگونه تکالیف

[1]. Leman
[2]. Moro

یادگیری خود را در یک چارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند. بنابراین خواه ناخواه یادگیری خودراهبر وابسته به کسی است که مسئولیت را برعهده دارد و فرد مسئول، شخصی است که باید یاد بگیرد چگونه از روش‌ها و منابع آموزشی استفاده کند و تلاش‌های خود را اندازه‌گیری نماید. یکی از معیارهای اثربخشی یادگیری آن است که فراگیران، خودشان فرآیند یادگیری را بر عهده بگیرند و در واقع بتوانند آن را رهبری و هدایت کنند (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴). اصطلاح خودراهبری به توانایی فراگیر برای عملکرد مستقل در هر گونه محیط یادگیری اطلاق می‌شود. خودراهبر در کلاس درس به رفتارهایی مانند این که: چگونه درس‌هایش را سازماندهی کند، پس از اتمام تکالیفش چه کند، چه وقت و چگونه خطاهای ناشی از بی‌دقتی را بررسی کند، چگونه بدون نظارت و سرپرستی مداوم وظایفش را انجام دهد، زمان احتمالی درس یا کلاس را بداند و نیز رفتارهایی نظیر این را شامل می‌شود (وست وود، ترجمه مکوندحسینی، ۱۳۸۹).

بورکو و پوتنام[1] (۱۹۹۵) شواهدی در پشتیبانی از نقش قابل ملاحظه رشد حرفه‌ای در تغییر روش‌های تدریس معلمان و تأثیر مثبت چنین تغییراتی بر یادگیری دانش‌آموزان ارائه کردند. داده‌های جمع‌آوری شده در پروژه‌ی آموزش شناخت- محور که یک برنامه‌ی چند ساله جهت طراحی برنامه درسی، رشد حرفه‌ای و تحقیق است، نشان دهنده‌ی تأثیرپذیری یادگیری معلمان و باورهای آن‌ها از محتوای برنامه‌های رشد حرفه‌ای و ارتباط چنین تغییراتی با تغییرات آموزش کلاسی و موفقیت دانش‌آموزان است. سوپوویتز و ترنر[2] (۲۰۰۰) بیان کردند که داده‌های حاصل از برنامه‌ی ارتقای معلمان بنیاد علوم ملی آمریکا نشان دهنده‌ی ارتباط عمیق میزان رشد حرفه‌ای معلمان و شیوه‌ی تدریس تحقیق محور و بررسی کلاس درس است. همچنین کاگلیلمینو و لانگ[3] (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند که یادگیری خود راهبر توانایی و مهارتی است برای مدیریت تمام موقعیت‌های یادگیری در زندگی. داینان و همکاران[4] (۲۰۰۸) استدلال می‌کنند که یادگیری خودراهبر یکی از مبناهای اساسی در یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. یادگیرندگان خودراهبر راغب به بر عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود هستند. مالکوم ناولز[5] (۱۹۷۵) براساس نقل قول‌های پژوهشگران در یادگیری خودراهبر، یادگیری خودراهبر را فرآیندی می‌داند که در آن افراد: (الف) در تشخیص نیازهای یادگیری خود ابتکار عمل به خرج می‌دهند. (ب) هدف‌های یادگیری

[1]. Borko & Putnam
[2]. Supovitz, & Turner
[3]. Guglielmino & Long
[4]. Dynan
[5]. Malcolmk nowles

خود را تنظیم می‌کنند. (ج) منابع انسانی و مادی را برای یادگیری شناسایی می‌کنند. (د) سبک‌های یادگیری مناسب را انتخاب و به کار می‌گیرند. (و) نتایج یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند (به نقل از بالی و منتز[1]، ۲۰۱۳).

از نظر راجرز[2] یادگیری خودراهبر بر این استوار است که «افراد در درون خود منابع سرشاری برای خودفهمی و تغییر دادن خودپنداره‌های خود، نگرش‌های پایه خود و دستیابی به رفتارهای خودراهبر دارند. این نگرش‌ها شامل اصالت، همدلی و احترام می‌شوند. به اعتقاد راجرز اگر این نگرش‌ها موجود باشند، فرد به طور طبیعی به سمت آن چه که او را یک انسان دارای کارکرد تمام و کمال می‌نامد، سوق پیدا می‌کند (میلر، ۱۳۸۹). انسان‌های دارای کارکرد تمام و کمال کسانی هستند که: ۱- دارای توان کنش خودانگیخته بوده، و در برابر کنش‌های خود مسئولیت می‌پذیرد. ۲- دارای توان انتخاب هوشمندانه و خودراهبری هستند. ۳- یادگیرندگانی نقادند که قادرند تلاش‌های دیگران را ارزیابی کنند. ۴- دانش مربوط به حل مسائل را فرا گرفته‌اند. ۵- قادرند به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و هوشمند خود را با موقعیت‌های مسئله‌دار تازه منطبق سازند. ۶- در برخورد با مسائل، رویکرد انطباقی را درونی می‌سازند و از کلیه تجربه‌های مربوط به شکلی آزاد و خلاق استفاده می‌کنند. ۷- قادرند در انجام دادن فعالیت‌های مختلف با دیگران به شکل مؤثری تشریک مساعی کنند. ۸- برای مورد تأیید دیگران قرار گرفتن کار نمی‌کنند، بلکه در چارچوب غایات اجتماعی شده خود اقدام می‌کنند.

یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن دانش آموزان با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را به دست می‌گیرند (ناولز، ۱۹۷۵، به نقل از نانز و کالف[3]، ۲۰۱۲). و آن چه در رابطه با یادگیری خودراهبر شناخته شده است عبارت است از: (الف) یادگیرندگان فردی می‌توانند قدرت کسب مسئولیت فزآینده‌ای را در تصمیم‌گیری‌های مختلف در ارتباط با فعالیت‌های یادگیری به دست آورند. (ب) خود جهت‌دهی به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست که تا حدی در هر فرد و محیط‌های یادگیری وجود دارد. (ج) خود جهت‌دهی لزوماً به معنای یادگیری در انزوا و جدا از دیگران محسوب نمی‌شود. (د) یادگیرندگان خودراهبر هم از نظر دانش و هم از نظر مهارت‌های مطالعه قادر به انتقال یادگیری هستند. (و) مطالعه خودراهبر می‌تواند شامل انواع فعالیت‌ها و منابع شود، از جمله: مطالعه خود هدایت شده، شرکت در گروه‌های مطالعه، کارآموزی، گفتگوی الکترونیکی و فعالیت‌های نوشتن همراه با بازخورد. (ن)

---

[1]. Bailey & Mentz
[2]. Rogers
[3]. Nantz & Kalf

معلمان نقش‌های بسیار مهمی در یادگیری خودراهبر می‌توانند داشته باشند، مانند گفتگو با دیگران، تأمین منابع، ارزیابی نتایج، و ترویج تفکر انتقادی (همیسترا[1]، ۱۹۹۴).

یادگیری خودراهبر، کارایی و اثربخشی معلمان را افزایش داده و بر مهارت‌ها و نگرش‌های آن‌ها در کلاس درس تأثیر گذار بوده و از طریق دانش‌آموزان کیفیت آموزشی بیشتری دریافت می‌کنند (هین، ۲۰۰۸). معلمان خودراهبر بررسی انتقادی اقداماتشان را هدایت نموده و ضمن درک بیشتر خود و دیگر همکاران در انتقال یادگیری به کلاس درس درگیر می‌شوند (کرانتون و کینگ[2]، ۲۰۰۳). پژوهش‌هایی که در ارتباط نزدیک با موضوع انجام شده است بیانگر موفقیت رویکرد خوراهبری و پیامدهای ارزشمند آن هستند. کلینتون[3] (۲۰۱۱) در پژوهشی به مطالعه «نقش مدیران در تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان به عنوان یادگیرندگان بزرگسال» پرداخت. یافته‌های وی نشان داد که کیفیت رهبری مدرسه، جو مدرسه و پاسخگویی مدیران بر تسهیل رشد حرفه‌ای مداوم معلمان تأثیرگذار است. هیوتون[4] (۲۰۱۱) طی مطالعه‌ای به وجود ارتباط معنی‌دار بین حمایت مدیریت مدرسه و یادگیری حرفه‌ای خودراهبری معلمان پرداخت. بوگلر[5] (۲۰۰۸) در تحقیقی به بررسی «پیش آیندهای رضایت معلمان از برنامه‌های رشد حرفه‌ای» پرداخت. نتایج این تحقیق نشان داد که حمایت مدیر مدرسه، توانایی حرفه‌ای، مشارکت و درگیری در شغل متناسب با وظایف شغلی می‌توانند پیش‌بینی کننده مشارکت فعال معلمان در فرآیندهای رشد و توسعه حرفه‌ای مداوم باشد. در پژوهش دیگر، با عنوان «مزایا، وضعیت و اثربخشی برنامه‌های رشد حرفه‌ای در انگلستان»، آفر و پدر در سال (۲۰۱۰) نشان دادند که از نظر معلمان کادر مدیریت مدرسه نقش مهمی در تدارک برنامه‌های رشد حرفه‌ای مداوم معلمان ایفا نموده و بدون پشتیبانی آن‌ها اجرای برنامه‌ها با شکست مواجه می‌شوند. همچنین معلمان برای شرکت در برنامه‌های رشد حرفه‌ای مدرسه محور بر دلایلی هم‌چون: کار کردن با همکاران، بهبود توانایی‌های حرفه‌ای، توانا ساختن معلمان جهت رسیدن به اهداف بلند مدت چرخه شغلی، توجه فوری به نیازهای کلاس درس و فراهم کردن اعتبار و وجهه آن‌ها تأکید داشتند. چاین[6] (۲۰۰۴، به نقل از جویس، ۲۰۰۹) در مطالعه خود به این نتیجه رسید که بین نگرش مدیران، فرهنگ و محیط سازمانی با آمادگی کارکنان برای یادگیری خودراهبری، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. جویس (۲۰۰۹)

---
1. Hiemstra
2. Cranton & King
3. Clinton
4. Huton
5. Bogler
6. Chien

پژوهشی را به منظور بررسی «ادراک یادگیرندگان بزرگسال از رفتارهای رهبران و آمادگی‌شان برای یادگیری خودراهبری» انجام داد. نتایج نشان داد بین سبک رهبری مدیران مدارس و آمادگی یادگیری خودراهبری معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، حمایت مداوم آموزشی مدیران مدارس از عواملی بود که بر آمادگی یادگیری خودراهبری معلمان تأثیر داشت.

ارتقا یادگیری خودراهبر، یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود؛ زیرا انتظار می‌رود معلمان به سطحی از توانمندی‌های فردی برسند که بدون قرار گرفتن در یک نظام آموزشی ویژه، بتوانند نیازهای آموزشی خود را شناسایی کرده و برای به دست آوردن آن بکوشند و در نهایت، یادگیری خود را مورد ارزشیابی قرار دهند. اما روش آموزش سنتی، ترکیبی از اطلاعات و مفاهیم را به معلمان انتقال می‌دهد، و آنان را در تجزیه و تحلیل، اولویت‌بندی و سازمان‌دهی دانش جدید، که لازمه تفکر انتقادی و حل مسئله است و به یادگیری مؤثر، مستقل و معنادار منجر می‌شود، به حال خود رها می‌کند؛ بنابراین فرآیند یادگیری خودراهبر که تاریخچه‌ای طولانی‌تر از ظهور آموزش رسمی دارد و در پیشینه مربوط با اصطلاحاتی مانند یادگیری مستقل، یادگیری خود برنامه‌ریزی شده، یادگیری خودمختار، خود یادگیری و خودآموزی آمده است، مورد غفلت قرار گرفته است (هیمسترا[1]، ۱۹۹۶).

توسعه حرفه‌ای معلمان به طرق گوناگونی تعریف شده است. گاسکی (۲۰۰۶)توسعه حرفه‌ای معلمان را این گونه توصیف می‌کند: «فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند». این تعریف دامنه‌ی وسیعی برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه‌ی حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلند مدت می‌دانند که دامنه‌ی آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشر و همکاران، ۲۰۱۱).

گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای را بررسی نموده‌اند. برای نمونه گارت و همکاران (۲۰۰۱) با بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه‌ی کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارتند از: تمرکز

[1]. Hiemstra

بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) در یک مطالعه‌ی موردی کیفی پیامدهای توسعه‌ی حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه‌ی حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه‌ی حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه‌ی درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مدنظر باشد.

در برخی از مطالعات شرایط و فرآیند توسعه‌ی حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است؛ به نظر نیر و باگلر (۲۰۰۸) برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای ضمن خدمت اگر طولانی مدت و متمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان و در ارتباط با برنامه درسی باشند، مفیدتر هستند. همچنین کنترل بیشتر معلمان بر فرآیند توسعه‌ی حرفه‌ای شغلی و همانندی بیشتر این فرآیند با فرهنگ تدریس رایج در کلاس درس موجب رضایت معلمان از توسعه‌ی حرفه‌ای می‌شود (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱).

فرآیندهایی وجود دارند که معلمان می‌توانند در کلاس‌های درس عادی انجام دهند تا خودراهبری در یادگیری، یادگیرندگان را پرورش دهند (مریام[1]، ۲۰۰۱). مراحل یادگیرندگان خودراهبر گراو[2] (۱۹۹۱)، یک راهنمای خوب برای پرورش یادگیری خودراهبر در کلاس درس است. این مدل براساس مدل رهبری موقعیتی از پل هرسی و کنت بلانچارد[3] (مدیریت رفتار سازمانی، ۱۹۸۸) تهیه شده است. اصل اساسی این مدل این است که تدریس باید براساس موقعیت صورت پذیرد و سبک‌های آموزش باید با توانایی و انگیزه یادگیرندگان همسان‌سازی شود.

جدول ۱: مراحل مدل یادگیری خودراهبر اقتباس از گروا ۱۹۹۱

مراحل	دانش‌آموز	معلم	مثال‌ها	یادگیری و آموزش
مرحله ۱	وابسته	سازنده مربی	مربیگری با بازخورد فوری، سخنرانی‌های اطلاعاتی، تمرین	معلم‌محور؛ "معلم به عنوان کارشناس". انتظار می‌رود که به دانش‌آموزان جهت تصریح در مورد آن چه باید انجام دهند، چگونگی و انجام امور درسی و

[1]. Merriam
[2]. Grow
[3]. Hersey and Kenneth Blanchard

			دادن، کمبود غلبه و مقاومت.	کلاسی ارائه شود. روش تدریس: سخنرانی رسمی، تکالیف برجسته خاص.
مرحله۲	علاقه‌مند	برانگیزاننده، راهنما	سخرانی الهام بخش به همراه بحث‌های هدایت شونده، تنظیم اهداف و استراتژی‌های یادگیری.	مربی جهت و راهنما را فراهم می‌کند. دانش‌آموزان را تشویق به ساخت اعتماد به نفس و مهارت‌های خود، شناخت سبک یادگیری، و اهداف یادگیری می‌کنند. توضیح تکالیف، شیوه‌های نمایشی، نظارت بر پروژه‌ها، ارائه بازخورد.
مرحله۳	درگیر	تسهیل کننده	معلم به عنوان عضوی از گروه بحث‌ها را تسهیل می‌کند، سمینار، پروژه‌های گروهی.	معلم در تجربه یادگیری شرکت می‌کند، تسهیل اهداف یادگیری برای توانمند سازی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان درباره چگونگی یادگیری خود بیشتر می‌آموزند، پروژه‌های به دقت طراحی شده، معیارهای صریح و روشن، چک لیست کمک آموزان برای نظارت بر پیشرفت خود.
مرحله ٤	خودراهبر	مشاور و وکیل	کارآموزی، پایان‌نامه، کار فردی و گروه‌های یادگیری خودراهبر	یادگیرنده محور، معلم به عنوان مشاور، دانش‌آموزان قادر و مایل به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود هستند، مهارت‌های تمرین در تمرین زمان، مدیریت پروژه، تعیین هدف، ارزیابی، نقد همشاگردی، جمع‌آوری اطلاعات و استفاده از منابع آموزشی.

یکی از مهم‌ترین وظایف معلم، بالا بردن سطح آگاهی دانش‌آموزان در مورد نقش آن‌ها در یادگیری است. تایلور[1] (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌دهد که دانش‌آموزان را با موضوعاتی در مقیاس یادگیری خودراهبر درگیر کنید. مثال‌هایی از این موضوعات عبارت است از: من این را می‌دانم که می‌خواهم یاد بگیرم و یک یادگیرنده هستم، بنابراین اگر بخواهم چیزی را یاد بگیرم، خواهم توانست، و دوست دارم که یاد بگیرم و به حل مسائل بپردازم، چون می‌دانم که فکر کردن به "سختی" می‌تواند سرگرم‌کننده باشد. به کار بردن ارزیابی خود در رابطه با این موضوعات، بر آگاهی یادگیرنده تأثیر مثبتی می‌گذارد. لیمان[2] (۱۹۹۷)، که بر روی مهارت‌های خواندن کار

[1]. Taylor
[2]. Lyman

می‌کند، اظهار می‌دارد تولید بحث‌های مشابه از طریق استفاده از سئوال‌های طراحی شده برای کمک به یادگیرندگان، برای آگاهی از ویژگی‌های خوانندگان خوب و روش تبدیل شدن به یک خواننده خوب بسیار تأثیر گذار است. از میان مواردی که او عنوان کرده عبارت است از: آیا خواندن امروز شما بهتر از دیروز شده است؟ آیا شما می‌توانید این عقیده را بپذیرید که خواندن کتاب می‌تواند مسیر ذهن شما را تعیین کند؟ لغاتی که معنای آن‌ها را نمی‌دانید در کجا قرار دارند؟ این لغات را چگونه در ذهن خود شکل می‌دهید؟

یادگیرندگان نیاز به زمان دارند تا در مورد فعالیت‌های یادگیری خود به تأمل بپردازند تا این که به طور شخصی یادگیری آن‌ها معنی‌دار شود. معلمان می‌توانند دانش‌آموزان خود را به تأمل در (الف) موضوع درس و (ب) فرآیند یادگیری تشویق کنند (نانز و کالف، ۲۰۱۲).

مشارکت یادگیرنده در تصمیم‌گیری، یکی دیگر از جنبه‌های اساسی از روش یادگیری خودراهبر است. حامیان تیلور، دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری در مورد آن چه که باید یاد گرفته شود، زمان و چگونگی یادگیری آن، و نحوه‌ی ارزشیابی یادگیری، درگیر می‌کنند. علاوه بر این، همه طرفداران یادگیری خودراهبر بر اهمیت علایق یادگیرندگان تأکید می‌کنند. به یادگیرندگان باید اجازه داده شود تا به دنبال علایق خود در یادگیری بپردازند تا یادگیری آن‌ها معنی‌دارتر شود. مورو و همکاران[1] (۱۹۹۳)، گزارش می‌دهند، زمانی که نویسندگان را در انتخاب موضوعات موردنظر آزاد می‌گذارند، اغلب از نظر طول متن بیشتر می‌نویسند. با این حال، به یادگیرندگان آزادی کامل داده نمی‌شود، اما معلمان برای مثال می‌توانند، چارچوب‌های موضوعی را ایجاد کنند که یادگیرندگان در آن به انتخاب بپردازند (گاتری و همکاران[2]، ۱۹۹۷، تیمپل و ریدرو[3]، ۱۹۹۵).

لیمان (۱۹۹۶) و بالهاس (۱۹۹۶) تاکید می‌کنند، معلمانی که می‌خواهند یادگیری خودراهبر را تقویت کنند، باید خود را از مشغولیت ذهنی، پیگیری و تصحیح خطاها رها کنند (به نقل از گاتری و همکاران، ۱۹۹۶). لیمان و بالهاس از موقعیت‌های دارای ریسک پذیری بالا، و تاکید و تمرکز بیشتر بر نقاط قوت یادگیرندگان به جای تاکید بیشتر بر نقاط ضعف آن‌ها حمایت می‌کنند. همچنین دستیابی به تعداد کمی از اهدافی که برای یادگیرندگان مهم است، از عملی کردن دستیابی به اهدافی که از نظر معلم مهم است سودمندتر می‌باشد. لیل[4] (۱۹۹۳) مدافع این دیدگاه است که اجازه دادن به بررسی ایده‌ها در بحث‌های همشاگردی (حتی اگر پاسخ‌های کامل و درستی

[1]. Morrow & et al
[2]. Guthrie & et al
[3]. Temple & Rodero
[4]. Leal

به دست نیاید) فرآیندی است که می‌تواند بینش‌های جدید و ارزشمندی به وجود آورد. کورنو[1] (۱۹۹۲)، اظهار می‌دارد که یادگیرندگان باید بدون تهدید و ترس از ارزشیابی‌های رسمی به دنبال منافع شخصی خود در یادگیری باشند. اگر آن‌ها در انجام این کار دچار خطا شوند، این فعالیت‌ها علایق آن‌ها را تقویت، بر ناامیدی‌ها چیره و موانع پیروزی را از میان بر می‌دارد. با توجه به اظهارات لیمان تاکید پایدار بر خواندن با خود می‌تواند یکی از راه‌های رسیدن به این هدف در کلاس درس باشد. برای ایجاد عادات خودنظارتی در یادگیرندگان، معلمان باید به تشویق یادگیرندگان به تأمل در آن چه انجام دادند و تجدید نظر در فعالیت‌های خود بپردازند.

از آن جا که یادگیری خودراهبر، بر یادگیری معنی‌دار تاکید می‌کند، تیمپل و ریدرو (۱۹۹۵)، مدافع رهیافتی در یادگیری شده‌اند که در آن معلمان مشکلات زندگی واقعی را برای یادگیرندگان به کلاس درس می‌آورند تا بر روی آن‌ها کار کنند. همچنین به یادگیرندگان باید اجازه داده شود که در تعیین مقررات کلاسی با معلم تشریک مساعی کنند.

مزایای یادگیری خودراهبر شامل افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، خودکار بودن، انگیزش و توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر است. این نوع یادگیری معلمان را به توسعه توانایی خود برای ارزیابی نقایص دانش خود تشویق کرده و سپس به جستجوی منابعی می‌پردازند که می‌توانند برای رفع نقایص فوق مؤثر باشند؛ پس معلمان از دانش خود برای کشف منابع در دسترس و اجرای قضاوت آگاهانه برای حل مسائل سود می‌برند (گیبنز، ۲۰۱۱). در ادبیات مربوطه، ویژگی‌های بسیاری برای معلمان خودراهبر ذکر شده است. طبق نظر صاحب‌نظران یادگیری خودراهبر، خلاصه‌ای از ویژگی‌های افراد خودراهبر به شرح زیر می‌باشد:

۱- خودکنترلی: یادگیرندگان خودراهبر افراد کاملاً مستقلی هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری‌شان به شکل مستقل می‌باشد.

۲- خودمدیریتی: یادگیرندگان خودراهبر، قادر به تشخیص موارد مورد نیاز خود در طی فرآیند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی خود برای یادگیری و ترتیب‌دهی بازخوردهای کاری هستند.

۳- انگیزه و اشتیاق به یادگیری: انگیزه این قبیل افراد به منظور کسب دانش بسیار قوی است.

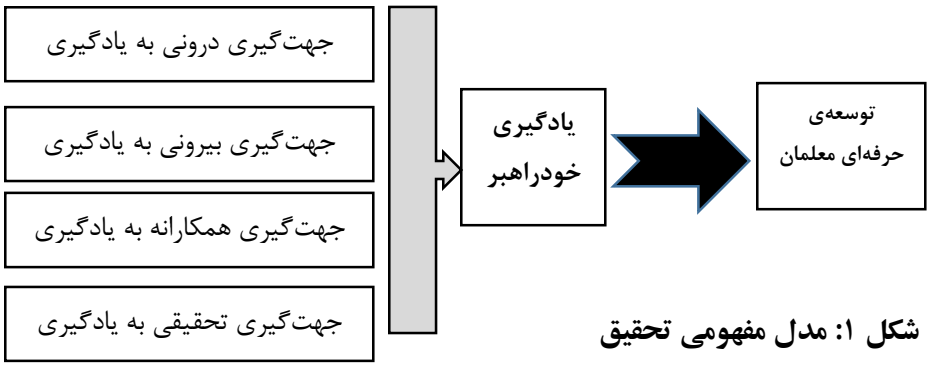
[1]. Corno

۴- حل مسئله به منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری: یادگیرندگان خودراهبر از منابع یادگیری موجود، راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلاتی در فرآیند یادگیری روی می‌دهند بهره می‌جویند. چهار ویژگی مذکور، موجب تمایز افراد خودراهبر به کنترل خودمختار فرآیند یادگیری می‌پردازند. این افراد به رغم این که به طور طبیعی خودمختار هستند، به منظور تبادل اطلاعات ارزشمند به تعامل و ارتباط با دیگران می‌پردازند (یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹).

ایجاد و پرورش مهارت‌های یادگیری خودراهبر به یکی از اهداف آموزش بزرگسالان در چند دهه‌ی اخیر بدل شده است، به طوری که پژوهش‌های مربوط به یادگیری خودراهبر در سطح جهان افزایش یافته است (تیلر[1]، ۲۰۰۸). در مرور پیشینه پژوهش‌های مربوطه، به نظر می‌رسد بخشی از جذابیت یادگیری خودراهبر به این مسئله باز می‌گردد که یادگیری خودراهبر با ایده‌آل‌های مربوط به دموکراسی، فردیت‌گرایی و برابری، همخوانی دارد و یک شرط لازم برای یادگیری تمام عمر محسوب می‌شود. آفر و پدر[2] (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای، چهار بعد برای یادگیری خودراهبری تعیین نموده‌اند؛

- جهت‌گیری درونی به یادگیری: در جهت‌گیری درونی به یادگیری معلم به درون خود نظر کرده و نیازهای یادگیری خود را براساس ارزیابی از توانایی‌های خود در رابطه با موضوع تدریس و مورد علاقه تدوین می‌کند.
- جهت‌گیری بیرونی به یادگیری: در این روش، فرد از منابع اطراف خود مانند مدارس هم‌جوار و دانشگاه‌ها و از هر منبع دیگری که در محیط است به منظور یادگیری خود استفاده می‌کند.
- جهت‌گیری همکارانه به یادگیری: افراد در این نوع یادگیری با همکاران خود درباره‌ی روش‌های تدریس و آموزش خود به بحث، گفتگو و تفکر می‌پردازند.
- جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری: فرد اقدامات کاری و کلاسی خود را با یافته‌های پژوهشی در آن حوزه مطابقت داده و استفاده لازم را از آن‌ها به منظور بهبود کار خود اعمال می‌کند. همان گونه که پیش‌تر بیان شد محور اصلی این مقاله، مطالعه‌ای توصیفی از عملکرد خودراهبری معلمان مدارس براساس ابعاد چهارگانه مدل یادگیری خودراهبری است.

[1]. Taylor
[2]. Opfer & Peder



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

با توجه به اهمیت یادگیری خودراهبری، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر می‌باشد؛

۱- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان چگونه است؟

۲- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری درونی به یادگیری چگونه است؟

۳- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری بیرونی به یادگیری چگونه است؟

۴- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری همکارانه به یادگیری چگونه است؟

۵- عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری چگونه است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی- کاربردی بوده و از روش پیمایشی جهت گردآوری داده‌ها استفاده شده است. جامعه مورد بررسی این پژوهش، کلیه دبیران دوره‌ی دوم متوسطه دولتی شهرستان شهریار یکی از توابع استان تهران بودند، که تعداد کل آن‌ها در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ برابر ۱۷۲ نفر بود. به‌منظور معرف بودن نمونه به مدد روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و براساس فرمول تعیین حجم نمونه جامعه آماری بولا (۱۹۷۰، نقل از ابیلی، ۱۳۷۵) تعداد حجم نمونه پژوهش حاضر ۱۱۸ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه رشد حرفه‌ای خودراهبری بود. پرسشنامه فوق از مقاله دارلین آپفر و دیوید پیدر (۲۰۱۰) با عنوان «اثربخشی توسعه حرفه‌ای مداوم و خودراهبر معلمان در انگلستان» در دانشگاه کمبریج استخراج شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۶ گویه بود که چهار مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی به یادگیری، جهت‌گیری بیرونی به یادگیری، جهت‌گیری همکارانه به یادگیری، و جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد. به منظور سنجش روایی پرسش‌نامه از روایی صوری استفاده شد. پایایی ابزار سنجش به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار اعتبار آن برابر ۰/۸۴ درصد به دست آمد. در این تحقیق داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss و آزمون t تک گروهی به منظور بررسی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

سؤال اول: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان چگونه است؟

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی برای عملکرد یادگیری خودراهبری

	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
یادگیری خودراهبری	۱۱۸	۳۸/۸۳۷۷	۸/۶۶۱۸	۰/۷۹۷۸۰

جدول ۳: آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمونه و میانگین جامعه در عملکرد یادگیری خودراهبری

	میانگین نظری= ۳۶					
	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)	تفاوت از میانگین	فاصله اعتماد ۹۵٪ از میانگین	
					کمینه	بیشینه
یادگیری خودراهبری	۳/۴۱۷	۱۱۷	۰/۰۰۱	۲/۸۳۷۷۱	۱/۱۳۷۵	۴/۳۲۰۶

چون t محاسبه شده (۳/۴۱۷) با درجه آزادی ۱۱۷ برای آزمون‌های دو دامنه در سطح ۰/۰۵ معنادار است لذا با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که میانگین نمونه (۳۸/۸۳) از میانگین جامعه (۳۶) بزرگتر است. در نتیجه از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان بالا ارزیابی می‌شود.

سؤال دوم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری درونی به یادگیری چگونه است؟

جدول ٤: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری درونی به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری درونی	۱۱۸	۱۰/۶۴۶۵	۲/۲۵۳۲۷	۷/۵۶۳	۱۱۷	۰/۰۰۰

با توجه به جدول فوق، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی در سطح α=۰/۰۵ بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، پس در این مؤلفه فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد

و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌شود، به عبارت دیگر چون مقدار میانگین نظری (۹) بزرگ‌تر است، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد.

سؤال سوم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری بیرونی به یادگیری چگونه است؟

جدول ۵: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری بیرونی به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری بیرونی	۱۱۸	۹/۶۲۰۵	۲/۴۱۷۲۷	۲/۲۶۳	۱۱۷	۰/۰۲۴

با توجه به جدول بالا، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری بیرونی در سطح ۰/۰۵=α بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، پس در این مؤلفه فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌شود، به عبارت دیگر چون مقدار میانگین نظری (۹) بزرگ‌تر است، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری بیرونی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد.

سؤال چهارم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری همکارانه به یادگیری چگونه است؟

جدول ٦: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری همکارانه به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری همکارانه	۱۱۸	۹/۱۲۰۵	۳/۰۶۶۵۳	۰/۳۸۹	۱۱۷	۰/۶۹۸

با توجه به جدول فوق، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه در سطح α=۰/۰۵ کوچک‌تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، به عبارت دیگر چون در این مؤلفه میان میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معناداری وجود ندارد، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری تا حدودی مناسب ارزیابی می‌شود.

سؤال پنجم: عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری چگونه است؟

جدول ۷: آزمون t تک گروهی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری

شاخص متغیر	میانگین نظری= ۹					
	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌گیری تحقیقی	۱۱۸	۹/۴۴۶۵	۳/۳۴۶۷۴	۲/۰۲۳	۱۱۷	۰/۰۴۳

با توجه به جدول بالا، ملاحظه می‌شود چون مقدار t در مؤلفه‌ی جهت‌گیری تحقیقی در سطح α=۰/۰۵ بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، پس در این مؤلفه فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌شود، به عبارت دیگر چون مقدار میانگین نظری (۹) بزرگ‌تر است، از نظر افراد نمونه عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان در مؤلفه‌ی جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی عملکرد یادگیری خودراهبری معلمان متوسطه که می‌تواند عنصر تعیین کننده‌ای در موفقیت یا شکست برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلم باشد، پرداخته شد. معلمانی که خودراهبری بالاتری دارند در هنگام یادگیری حرفه‌ای و آموزش فعال‌تر بوده و قادر به کاربرد مهارت‌های مطالعه، تحقیق، سازمان‌دهی زمان و تنظیم سرعت مناسب برای یادگیری هستند. معلمان خودراهبر همچنین انتقال یادگیری به محیط کلاس درس

را به سهولت انجام می‌دهند. در بررسی یافته‌های سؤال نخست پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از نظر معلمان رشد حرفه‌ای خودراهبری آن‌ها به طور کلی مناسب ارزیابی می‌شود.

نتایج حاصل از سؤال دوم پژوهش نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری درونی به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری معنادار و در حد مطلوب قرار دارد.

در بررسی سؤال سوم، نتیجه تحقیق نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری بیرونی به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری معنادار و در حد مطلوب قرار دارد.

نتایج حاصل از سؤال چهارم پژوهش نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری غیر معنادار و تا حدودی مناسب ارزیابی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که همکاری معلمان پیرامون موضوع‌های آموزشی با تغییرات مثبت در اقدامات کلاسی آن‌ها همراه است و تشریک مساعی با همکاران برای بسیاری از معلمان در سطح متوسطه به عنوان یک تجربه رشد حرفه‌ای کاربرد چندانی ندارد. ساختار سنتی مدارس و فرهنگ انزواگرایی، اغلب فرصت‌های کمی برای معلمان فراهم می‌کند تا از تعاملات گروهی متنفع شوند. تغییر ساختارها و شکستن این موانع فرهنگی مستلزم بازسازی فرهنگ مدارس و سرمایه‌گذاری پیرامون زمان و منابع کافی است و در این میان نقش مدیران مدارس بسیار حیاتی است. علاوه بر این، سازماندهی معلمان در گروه‌های یادگیری همکارانه یک محیط حمایتی که به طور بالقوه بر یادگیری معلمان و دانش‌آموزان مؤثر است را پرورش می‌دهد و پشتیبانی از این اقدامات یادگیری توسط مدیران مدارس به معلمان کمک می‌کنند تا بیشتر خودراهبر و خوداندیش شده، و به طور مستقل فعالیت‌های آموزشی را انجام دهند. ارتباط بین معلمان باعث برقراری احساس اجتماع حرفه‌ای در میان آن‌ها می‌شود و فرهنگ مدرسه به جای فرهنگ انفرادی به فرهنگ مشارکتی تبدیل خواهد شد که در آن معلم احساس خودکارآمدی خواهد کرد.

در بررسی سؤال پنجم، پژوهش نشان داد، که مؤلفه‌ی جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری مربوط به یادگیری خودراهبری معنادار و در حد مطلوب قرار دارد.

هسته اصلی تغییر کیفی در آموزش و پرورش بر محور یادگیری در طول زندگی متمرکز می‌شود. یادگیری در طول زندگی فقط برای افراد سطح بالا و اندیشمند نیست، بلکه به تمامی آموزش‌گیران مربوط می‌شود. اساس این فرآیند، یادگیری «یادگرفتن» است. با توسعه‌ی حرفه‌ای، معلمان می‌توانند محیط‌های غنی شده و مشارکتی را در بین دانش آموزان خلق کنند، نیازهای مربوط به سبک‌های یادگیری متنوعی را برآورده سازند، از انتقال یادگیری حمایت کنند، به سطوح بالای تفکر دست یابند، آموزش را عادلانه‌تر سازند، مشکلات دنیای واقعی را

به طور یکپارچه ببینند و ارزیابی معتبری از آن عرضه کنند و دانش آموزان را برای یک زندگی مادام‌العمر آماده سازند (کوتینهو[1]، ۲۰۰۷). براساس یافته‌های پژوهش برای کمک به معلمان (اعم از معلمان آموزش و پرورش و آموزش عالی) جهت خودراهبری در رشد حرفه‌ای پیشنهادهای زیر می‌تواند مورد توجه قرار گیرد:

۱. کاربرد اصول آموزش بزرگسالان در فرآیند برنامه‌های رشد حرفه‌ای مداوم معلمان ضرورتی اجتناب ناپذیر است. بر این اساس، رشد حرفه‌ای معلمان باید در حین کار پیاده‌سازی شود و نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان به جای این که از طرف کارشناسان بیرون از آموزشگاه و دانشکده تعیین شوند از اقدامات کلاسی و روزانه معلمان منتج گردیده و مدیران و معلمان در ارزیابی این نیازها نقش اساسی را ایفا نمایند.

۲. در طراحی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای، تجارب حرفه‌ای معلمان در داخل کلاس درس بایستی مورد احترام و استفاده قرار گیرند و دانش عملی آن‌ها نمی‌تواند نادیده انگاشته شود.

۳. نقش و تأثیر مدیران آموزشی در توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای معلم در میان تمام صاحب‌نظران تربیتی پذیرفته شده است. نقش مدیران در رشد حرفه‌ای خودراهبر معلمان به جای این که انتقال دهنده صرف اطلاعات و آموزش باشند بر تسهیل‌گری، مشکل‌گشایی و یا تحقیق و بررسی مبتنی است. آن‌ها به عنوان یک تسهیل‌گر یادگیری، باید جو مطلوبی برای برنامه‌ها و تجارب یادگیری معلمان فراهم کرده و شخصیتی انعطاف‌پذیر و الهام‌بخش داشته و ضمن ایجاد شور و شوق در میان معلمان به یادگیری و رشد حرفه‌ای خود، آن‌ها را در اخذ تصمیم درگیر سازند.

۴. درک و استفاده از عناصر یادگیری بزرگسالان توسط مدیران به ایجاد یک جو مثبت یادگیری کمک کرده، روحیه تحقیق و بررسی را به وجود آورده و مهارت‌های خودارزیابی توسط معلمان را توسعه داده که در نهایت این کارها رشد حرفه‌ای خودراهبری معلمان را تسهیل می‌کند. بنابراین ضروری است که آموزش این اصول به کلیه مدیران آموزشی، از طرف دست‌اندکاران برنامه‌های توسعه معلم مورد توجه قرار گیرد.

۵. از آن جایی که دانش‌آموزان خودراهبر توانایی زیادی در ارزشیابی شکاف‌های یادگیری فردی و حتی ارزشیابی خود و دیگران دارند، معلمان می‌توانند با تشخیص این دانش‌آموزان از آن‌ها به طور غیر رسمی در شناسایی ضعف‌ها و اشکالات دانش‌آموزان دیگر سود ببرند.

[1]. Coutinho

۶. ایجاد ساختارها و سازوکارهایی به منظور توسعه فرهنگ یادگیری و کارگروهی در مدارس و دانشکده‌ها.

۷. تشویق معلمان به مشاهده کلاس‌های یکدیگر و کسب آموخته‌هایی برای خود.

۸. کمک به معلمان به منظور شناسایی و بیان کامل نیازهای حرفه‌ای خود و شروع فرآیند خودراهبری.

منابع

طاهری، مرتضی، عارفی، محبوبه، پرداختچی، محمدحسن، قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرآیند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه‌ی داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۴۵، سال دوازدهم، صص ۱۷۶-۱۴۹.

میلر. جی. پی. (۱۳۸۹). نظریه‌های برنامه درسی. (ترجمه محمود مهرمحمدی). تهران: سمت.

نادی، محمدعلی، کاظمی، احسان. (۱۳۸۴). یادگیری خودراهبر در کلاس چندپایه. دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، صص ۱۴۶-۱۲۹.

وست وود، پیتر. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه. (ترجمه شاهرخ مکوند حسینی)، تهران: رشد.

یوسفی، علیرضا، گردان‌شکن، مریم. (۱۳۸۹). مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر. مجله ایرانی آموزشی در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)، صص ۷۸۳-۷۷۶.

Bailey, R., & Mentz, E. (2013). Multimedia-Based Professional Development: Striving Towards Self-Directed Learning. SA-EDUC JOURNAL.

Bogler, R. (2008). "The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs ". Teaching and teacher education. 74. 337-386

Borko, H: Putnam, R, T. (1995). " Expanding a teachers knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development ". In GUSKEY, T, R: Huberman, M (Eds), Professional development in education new paradigms and practices. NEW YORK: Teachers College Press

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. Teaching and Teacher Education, 26(3), 599-607.

Clinton, Jones. (2011). " Principals as facilitators of professional development with teachers as adult learning ". Published by: Proquest

Corono, L. (1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. Elementary School Journal; v93 n1 p 69-83 Sep 1992.

Coutinho, B. (2007). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10-20.

Coutinho, C.P. (2007). Infusing technology in pre service teacher education programs in Portugal: An experience with weblogs. In R. Craslen et al (Eds.). Proceedings of the 18th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education, SITE 2007. Chesapeake, VA: AACE, 2027-2034.

Cranton, P. , & King, K. (2003). Transformative learning as a professional development

Dynan, M., King, J., & Tague, G. (2008). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. Nurse education today, 21(7), 516-525.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American education research journal, 38(4), 915-945.

Gibbons, M. (2011). Self-Directed learning. (Website). http://www selfdirectedlearning. com/index. Htm

Grow, G. O. (1991). Teaching learning to be self- directed. Adult education quarterly, 41(3), 125-149.

Guglielmino, P., & Long, A. (2011). Teaching Mathematics to Children with Mental Retardation using Computer Games. Education Confab, 2(1), 44-58.

Guskey, T. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. NASSP Bulletin, 87(637), 4–20.

Guthrie, J. T., and Other. (1996). Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept- Oriented Reading Instruction. Reading Research Quarterly; v31 n3 p 306-320 Jul-Sep 1996.

Guthrie, J. T., Solomon, A., & Rinehart, J. M. (1997). Engagement in Reading for Young Adolescents. Journal of Adolescent & Adult Literacy; v40 n60 p438-446 Mar 1997.

Hiemstra, R. (1996). Self-directed learning. In A. C. Tuijnman (Ed)International encyclopedia of adult education and training (pp. 427-433). Oxford ,England: Elsevier Science Ltd

Hiemstra, R. (1994). Self- directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (second edition), Oxford: Pergamon Press. Reprinted here by permission.

Hien, T. (2008). " Towards an Effective Teahers Professional Development in DFLSP ". Retrieved on November 29, 2008, From http:/ vocw. Edu/ content/m11296/latest/.

Huton, Lambert. (2011). " Teachers perceptions to ward required and self-Directed professional Learning ". Published by: Proquest.

Joyce, M. (2009). " Adult learners', Perceptions of their employers. Leadership Behaviors and theiy Own rewdiness for self- directed learning " . Published by: Proquest.

Knowles, M. S. (1975). Andragogy in action. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leal, D. J. (1993). The Power of Literary Peer- Group Discussions: How Children Collaboratively Negotiate Meaning. Reading Teacher; v47 n2 p 114-128 Oct 1993.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self- directed learning: Pillars of adult learning and Instruction, 171-173.

Morrow, L. M., Sharkey, E., & Firstone, W. A. (1993). Promoting independent reading and writing through self- directed literacy activities in a collaborative setting. National Reading Research Center.

Nantz, K., & Kalf, S. (2012). Putting the Spotlight on Learning: Cultivating Self-Directed Learners by Design. The gth Annual Teaching Professor Conference Washington, D. C.

Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. Teaching and Teacher Education, 24(2), 377-384.

Opfer, D. & Pedder, D. (2010). " Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England ". The curriculum Tournall.21(4), 413- 431

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126.

Sobhani-Nejad, M, & Zamani-Manesh, H. (2012). Identifying Dimensions of Effective Teacher and Validating its Components by High School Teachers in Yasooj. Journal of Reaearch in Curriculum Planning, 9(5), (continus 32), Spring, 68-81. (Persian).

Stubbe, H. E. & Theunissen, N. C. M. (2008). Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review. Proceedings – 4th EduMedia Conference 2008 Special track-Technilogy Support for Self-Organised Learners (TSSOL08), Salzburg, Austria, 2. & 3. Of June 2008.

Supovitz, J. A. : Turner, H. m. (2000). " The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture ". In: Journal of Research in Science Teaching, 37(9), 963-980.

Taylor, J. E. (2008). Fostering self-directed learning and transformativelearning:Searching for connections. International Journal of Self-DirectedLearning,5(2), 23-34. Retrieved from http://sdlglobal. com/journals. php

Taylor, B. (1995). Self- Directed Learning: Revisiting an Idea Most Appropriate for Middle School Students. Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association, Nashville, TN, Nov 11-15.

Temple, C., & Rodero, M. L. (1995). Active Learning in a Democratic Classroom: The "Pedagogical Invariants" of Celestin Freinet (Reading around the World). Reading Teacher, 49 (2), 164-67.

آموزش شهروندی؛ اقتضائات تربیت معلم جایگاه تربیت معلم و تربیت شهروندی در منشور حقوق شهروندی مصوبه سال ۱۳۹۵

نیره کارگری دهکردی[۱] معصومه منقبتی[۲]

چکیده

در ۲۹آذر ۱۳۹۵ منشور حقوق شهروندی ایران به امضای رئیس جمهور وقت، حسن روحانی رسید و از طریق پیامک به مردم ابلاغ شد. برخی از سرفصلهای حقوقی که در این منشور آمده عبارتند از: حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی_ حق کرامت و برابری انسانی_حق آزادی و امنیت شهروندی_ حق مشارکت در تعیین سرنوشت_ حق آزادی اندیشه و بیان- حق مالکیت و غیره. روش تحقیق : تحقیق حاضراز نوع تحقیقات کیفی است و بر طبق نظر بلینکی[۳] (۱۹۹۲) و استراوس[۴](۱۹۹۰) از نوع توصیفی- تفسیری[۵]می باشد. نقش آموزش و پرورش در تربیت شهروندی عبارت است از: توسعه سیاسی، عقلانیت، آزادی و مشارکت به عنوان هدف و روش در آموزش و پرورش؛ حال پرسش این است آیا در منشور شهروندی در بخش آموزش چه تمهیداتی اندیشده شده است که این نقش را ایفا کند؟ ایا به حق تفکر نقد و پرسشگری دانش آموز و دانشجو اشاره ای شده است؟ چنان که مشاهده می گردد حق بیان و آزادی و .... در منشور برای تمامی انسانها لحاظ شده است اما در کجا باید این موارد تمرین شود و یا دانش آموز و حتی دانشجوی ما یاد بگیرد هنگامی که حتی یک نکته در مورد معلم و تربیت وی چیزی نگاشته نشده است؟ در این مقاله سعی ما بر این است که با بررسی و باز بینی منشور شهروندی، در یابیم تا چه میزان در موردتربیت شهروندی در آن صحبت شده و آیا این میزان از توجه، لازم و کافی می باشد؟

کلمات کلیدی: تربیت شهروندی- منشور حقوق شهروندی - حقوق شهروندی – شهروند

---

[۱]- دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت علوم تحقیقات تهران و کارشناس پژوهشی دانشگاه فرهنگیان :email
n.kargari.d@gmail.com
[۲]- کارشناسی ارشدرشته ارتباط تصویری و کارشناس پژوهشی دانشگاه فرهنگیان email:mmanghabati@yahoo.com

[3]- Bilenky
[4]- Styauss
[5]- (interperative – descriptive)

مقدمه:

تربیت شهروندی از زمینه هایی است که در چند دهۀ اخیر از جایگاه ویژه ای برخوردارشده و دامنۀمباحث و پژوهشهای آن به طور فزاینده ای گسترش یافته است(فتحی واجارگاه،۱۳۸۱). در دایره المعارف فلسفه تعلیم و تربیت آمده است: "تربیت شهروندی به آموزش‌هایی گفته می‌شود که به توسعه‌ی شهروندی یا توانمندی‌های شهری مربوط بوده، اهداف آن الزاماً در ارتباط با انتظارات اعضای جوامع و ملت های خاص قابل فهم است " (چامبلس[1]، ۱۹۹۶). در تعریف دیگری آمده است؛ "تربیت شهروندی به مقررات صریح جوامع جهت تلقین ارزش‌های مدنی از طریق تعلیم و تربیت رسمی اشاره دارد"(همان)تربیت شهروندی را می‌توان شبکه ای از فرآیندهای به هم مرتبط دانست که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به پرورش اعضای جامعه می‌پردازد و هدف این تربیت، حفظ روحیه مردم سالاری است.(علم الهدی، ۱۳۷۹)

حقوق شهروندی همواره از مباحث مورد توجه اندیشمندان و حقوقدانان در کشورهای مختلف بوده و بسیاری از حکومت‌ها نیز متناسب با بحث‌های جهانی و به تبع ساختار و گرایش‌های حقوقی ـ سیاسی خود سعی در ایجاد زمینه‌های تحقق آن داشته‌اند. قالب و روش این تلاش‌ها و فعالیت‌ها، با توجه به ماهیت حقوق شهروندی که با اقتضائات بومی هر کشور تعریف می‌گردد، متنوع و متکثر بوده اند. شناسایی و تضمین این حقوق مطابق اصل سوم، ششم، پنجاه و ششم و فصل حقوق ملت قانون اساسی جمهوری ایران نیز مورد تصریح قرار گرفته است. در مورد پیشینه تحقیق لازم به ذکر است که در زمینه جایگاه تربیت شهروندی در منشور حقوق شهروندی تاکنون تحقیقی صورت نگرفته است.لکن در باب و یژگی های شهروندی مطالعات متعددی صورت گرفته است.از جمله:مطالعه براون [2]در کانادا، لی[3] در آسیا و پریور[4] در استرالیا که در این تحقیق پریور نتیجه می‌گیرد که: نوجوانان استرالیایی قدر دمکراسی را می دانند، اما سطح درک آنها از مدنیت و شهروندی کمتر از حد انتظار در این زمینه هاست(پریور، ۲۰۰۶)

در تحقیقی که در سال ۸۹ توسط نازیلا خطیب زنجانی و همکاران انجام گرفته با عنوان بررسی کاربرد آموزش غیر رسمی در آموزش شهروندی (مطالعه موردی: مرکز مطالعات و برنامه ریزی شهر تهران) بیان می شود که: آموزش غیررسمی به عنوان راهکاری موثر قادر است همتی مضاعف در راه رسیدن به آموزش شهروندی باشد. این تحقیق با هدف بررسی کاربرد آموزش غیررسمی در آموزش شهروندی و تأثیر آن بر ارتقای سطح دانش و آگاهی کارکنان مرکز مطالعات و برنامه ریزی شهر تهران سال ۱۳۸۹ انجام گرفته است.

---

[1] -Chambliss.
[2] -Brown
[3]-lee
[4] -prior

در تحقیق حیدری و همکاران ، اصول تربیت مبتنی بر مبانی ارزشی تربیت شهروندی از منظر اسلام مورد تحقیق قرار گرفته است ؛ بازشناسی اصول تربیت مبتنی برمبانی ارزشی تربیت شهروندی از منظر اسلام است. در این راستا، با بهره گیری از رویکرد کیفی و با روش تحلیلی- استنتاجی، به اجمال پس از بازبینی منابع قابل دسترس، شماری از اصول تربیت را بر اساس مبانی نظام ارزشی تربیت شهروندی از دیدگاه اسلام استنباط و معرفی کرده است. یافته‌های حاصل از این تحقیق، حول مبانی تربیت شهروندی، از این قرار است: توحیدمحوری، عدالت محوری، آزادی، عقلانیت، احترام به کرامت انسان،تعاون وبرادری وشور ومشورت. بادرنظرداشتن مبانی ذکر شده، می‌توان اصل خدامحوری، اصل توجه به حاکمیت قانون و قانونمداری، اصل رعایت حقوق شهروندی،اصل حقوق وآزادیهای فردی و اجتماعی،اصل لزوم کمک به فراگیران برای رسیدن به استقلال شخصیت، اصل ضرورت احترام به اختیار وآزادی دانش آموزان، اصل ضرورت افزایش توانایی مهارتهای تفکر به شهروندان،اصل ضرورت آگاه ساختن دانش آموزان به ارزش وجودی خود، اصل تقویت روح همگرایی و مسئولیت پذیری اجتماعی و اصل توجه به تقویت مشارکت شهروندان را در جریان تربیت مورد توجه قرار داد.

در پژوهشی که پورتا و همکارانش(۲۰۰۱)روی ۲۸ کشور انجام دادند، دانش و نگرش دانش آموزان ۱۴ ساله را دررابطه با ابعاد سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تربیت شهروندی مورد بررسی قرار داد. نتایج بیانگر این بود که بین آگاهی و دانش شهروندی افراد ۱۴ سالهٔ کشورهای مورد مطالعه،تفاوت چندانی وجود ندارد؛ اما در مورد نگرشها، دامنهٔ تغییرات بین کشورها بیشتر بوده است. برآیند مطالعهٔ پورتا و همکارانش این است که به همان اندازه که آموزش ریاضی و علوم از اهمیت شایان توجه برخوردار است، کشورها بایستی در جهت اعتلای آموزش شهروندی نیز تلاش کنند.(ایزدی و آقامحمدی، ۱۳۸۶)

تهرانیدوست(۱۳۸۳))؛ در مجموعه پژوهشهای خود، به مفاهیم تعدادی از مؤلفه‌های تربیت شهروند اسلامی اشاره و رعایت حقوق بشر را به عنوان مؤلفه‌های کرامت و عدالت، از آیات و قرآن و دستورات نهجالبالغه استخراج کرده، نتیجه میگیرد که فرامین مندرج در نهجالبلاغه، به عنوان بهترین اعلامیهٔ حقوق بشر، نه تنها برای مسلمانان،بلکه برای همهٔ مردم جهان می‌تواند راهگشای خوبی باشد.

پژوهشی که با عنوان»جایگاه فرهنگهای قومی درتربیت شهروندی«به وسیلهٔ عسکریان(۱۳۸۵)انجام گرفته، نشان می‌دهد که در برنامهٔ درسی مدارس ایران، تسهیلات لازم برای برقرای رابطهٔ مطلوب اقوام حاشیهای کشور با سایر اقوام مرکزی، بسیار ضعیف بوده، شاخص احساس همگرایی ملی در برنامهٔ درسی، پایینتر از حد انتظار)حدود ۰/۴۶ (برآورد شده است. در نتیجه، پایین بودن احساسهمگراییملی،پرورشدانشآموزان در سایرابعادشهروندی)سیاسی،اجتماعی،اخلاقی،اقتصادیو...(راتحتتأثیرقرار می‌دهد. پیشنهاد اصلی پژوهش یاد شده این است که تصمیم گیریهای آموزشی در امر برنامه ریزی درسی به منظور تربیت شهروند مطلوب جامعه، باید با مشارکت نمایندگان اقوام اتخاذ شود.

قلتاش و همکارانش(۱۳۹۱)در بررسی تربیت شهروندی پیشرفتگرا که یکیاز رویکردهای تربیت شهروندی است،به این نتیجه دست یافتندکه به تربیت شهروندی پیشرفتگرا، در کتب تعلیمات اجتماعی دورهٔ راهنمایی، به میزان ۲۰/۰۴ درصد در پایهٔ اول راهنمایی، ۲۲ درصد در پایهٔ دوم راهنمایی و ۲۰/۱۴ درصد در پایهٔ سوم راهنمایی، توجه شده است که نشنان از عدم توجه کافی و شایسته به مؤلفه های تربیت شهروند پیشرفتگرا در کتب درسی مذکور دارد. در این مقاله سعی ما بر این است که با بررسی و باز بینی منشور شهروندی، در یابیم تا چه میزان در موردتربیت شهروندی در آن صحبت شده؟ و آیا این میزان از توجه، لازم و کافی می باشد؟

تربیت شهروندی

چالش حقوق و تربیت شهروندی در دو بحث اساسی ریشه دارد، نخست، رابطه ای که بین فرد ونظام اجتماعی وجود دارد و دوم،صورت ها و انواع تعاملی که بین آموزش وپرورش و نظام اجتماعی در هرجامعه موجود است یا ممکن است بوجود آید. نکته اول، حدود و ثغور آزادی فرد و گستره اختیار و عمل او را در تعامل و تقابل با جامعه و فشارهای اجتماعی روشن می سازد و موضوع دوم، چالش بین نهاد آموزش وپرورش و نظام اجتماعی با سایر نهادها را دریک جامعه و نیزدر مراحل مختلف تحول اجتماعی تبیین می کند. آنچه حقوق شهروندی نامیده می‌شود نیز بیان نظام حقوق وتکالیف هر فرد در ارتباط متقابل او با جامعه ای است که در آن زندگی می کند و بر اساس اهداف و فرآیند تربیت شهروندی تعریف و تبیین می گردد و در پی آن به نظام آموزش وپرورش سپرده می شود. امروزه چالش اساسی در مورد نقش و وظیفه آموزش وپرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی این است که این نهاد تا چه حد مجاز و در عین حال قادر است در حیطه حقوق و اختیارات شخصی افراد وارد شود و برای انطباق آنها با نظام اجتماعی و به ویژه ارزش ها و هنجارها و انتظارهای سیاسی جامعه که به تعیین و تنظیم چگونگی توزیع قدرت و مشروعیت بخشیدن به آن منجر می شود، اقدام نماید.

نقش آموزش وپرورش در تربیت شهروندی به طور عمده عبارتند است:

۱.توسعه سیاسی نقش ذاتی و در عین حال گاه پنهان آموزش وپرورش ، نقش در توسعه سیاسی از طریق جامعه پذیری سیاسی متربیان است. آموزش‌وپرورش از طریق موضوعات و مواد درسی، به ویژه در بخش مطالعات اجتماعی (تعلیمات اجتماعی، تاریخ و جغرافیا) و هم چنین ادبیات و تعلیمات دینی، تصویر مطلوب از روابط اخلاقی اجتماعی و مشارکت سیاسی را به دانش آموزان منتقل کند.

۲. عقلانیت به عنوان اساس تربیت؛ یک

۳. آزادی، رکن تربیت؛ ماهیت تربیت، ازادسازی نیروهای بالقوه متربی است، این امر به معنای لزوم استمرار اصل آزادی در همه اعمال و روابط تربیتی خواهد بود. هنگامبی که بر اساس شناخت ویژگی های انسان می پذیریم که خودمختاری و استقلال یک نیاز ذاتی است، باید در فرآیند آموزش و پرورش، آزادی عمل و انتخاب متربی به عنوان یک رکن مد نظر قرار گیرد.تعلیم و تربیت اصولا فرآیندی اجبارپذیر نیست.

۴. مشارکت به عنوان روش و هدف در آموزش و پرورش؛ پرورش روحیه مشارکت باید به عنوان یک هدف پرورش اجتماعی مد نظر قرار گیرد. اهمیت این هدف در جامعه مدنی افزایش می‌یابد(تاجیک اسماعیلی، ۱۳۸۹)

حقوق شهروندی و شهروند

تی اچ مارشال، سه نوع حق را در ارتباط با رشد شهروندی تشخیص داده است: ۱- حقوق مدنی شامل: حق مالکیت، برابری در مقابل قانون ... ۲- حقوق سیاسی شامل : حق رأی همگانی، تشکیل احزاب ۳- حقوق اجتماعی شامل: انواع بیمه ها بهره مندی از شبکه های زیربنایی، مسکن(مهرورزیان، ۱۳۸۸، ص ۵). حقوق شهروندی دارای ویژگی هایی است که لازم است برای روشن شدن بحث به آن به اختصار اشاره نمود: الف) حقوق شهروندی در نزد شهروندان واقعی (شهروندان مسئول و مشارکت جو) ثابت و محفوظ است. ب) حقوق شهروندی را دولت ها اعطا نمی کنند، بلکه باید توسط دولت‌ها رعایت و حمایت و در صورت نقض جبران شود. ج) حقوق شهروندی دارای یک کلیت و یکپارچگی است، نمی توان اجزای آن را تفکیک کرد.

حقوق شهروندی و نقش آموزش وپرورش

موضوع حقوق شهروندی، بویژه آن گونه که در جامعه مدنی ضرورت می یابد، از جمله مسایل اساسی در تحلیل وظایف و اختیارات نظام رسمی آموزش وپرورش است. مفهوم شهروندی حاوی چند نکته است که استلزاماتی برای نظام آموزشو پرورش به همراه دارد: ۱) وقتی کسی شهروند محسوب می شود، نمی توان با اتکاء به بعضی خصوصیات مثل جنس، طبقه اجتماعی، باورهای سیاسی و امثال آن‌ها او را به سادگی از برخی حقوق انسانی و اجتماعی محروم کرد، مگر این که رفتاری خودسرانه و مغایر با معیارها و ملاک های عینی جامعه انجام دهد. به زبان دیگر مفهوم شهروندی در بطن خود مساوات را در پی دارد. ۲) شهروند به اعتبار حقوقش دارای استقلال و آزادی عمل فردی است. این استقلال و آزادی بر اساس حقوق اساسی و اولیه فرد تعیین می شود که صرفا تابع منویات حاکمیت جامعه نیست و به اراده خویش و بر اساس ارزش های درونی انسان در حیات

اجتماعی مشارکت می کند. ۳) شهروند حسب عضویت در جامعه و آزادی ذاتی در حیات اجتماعی هم درک و شعور تشخیص مصالح خویش را دارد و اعمال او باید بر اساس این شعور و تشخیص مورد قضاوت و ارزیابی قرار گیرد. ۴) حقوق شهروندی منشاء مسئولیت های شهروندی نیز هست. شهروند در مقابل دیگر شهروندان و جامعه تعهداتی دارد(همان). سیرز و وون[1] ویژگی های ذیل را برای شهروند مطلوب مشخص کرده اند که عبارت است از: ۱- توانایی مذاکره و مشارکت با دیگران، احترام به تفاوت‌ها و تضادها، گوش دادن سازنده به دیگران، توانایی مذاکره و مشارکت با دیگران، توانایی به دست آوردن داده ها و بیان ایده ها ۲- اطمینان و جرأتبرای فراکنشی عمل کردن، داشتن باورهای مستقل، مسئولیت‌پذیری و استقلال(مالی، سیاسی، فردی و ...) ۳- دانش درباره اموری چون: چگونگی سازمان یافتن جامعه، شیوه عملکرد دولت ملی و محلی، آگاهی از باورها و دیدگاه‌های اساسی احزاب سیاسی عمده کشور و ایدئولوژی و فلسفه سیاسی(سیرز و وون، ۲۰۰۵)

منشور حقوق شهروندی

در ۲۹آذر ۱۳۹۵ منشور حقوق شهروندی ایران به امضای رئیس جمهور وقت، حسن روحانی رسید و از طریق پیامک به مردم ابلاغ شد. سرفصل حقوقی که در این منشور آمده به شرح زیر است :

- حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی
- حق کرامت و برابری انسانی
- حق آزادی و امنیت شهروندی
- حق مشارکت در تعیین سرنوشت
- حق اداره شایسته و حسن تدبیر
- حق آزادی اندیشه و بیان
- حق دسترسی به اطلاعات
- حق دسترسی به فضای مجازی
- حق حریم خصوصی
- حق تشکل، تجمع و راهپیمایی
- حق تابعیت، اقامت و آزادی رفت وآمد

[1]- Sears- vonne

- حق تشکیل و برخورداری از خانواده
- حق برخورداری از دادخواهی عادلانه
- حق اقتصاد شفاف و رقابتی
- حق مسکن
- حق مالکیت
- حق اشتغال و کار شایسته
- حق رفاه و تأمین اجتماعی
- حق دسترسی و مشارکت فرهنگی
- حق آموزش و پژوهش
- حق محیط‌زیست سالم و توسعه پایدار
- حق صلح، امنیت و اقتدار ملی

روش تحقیق:

تحقیق حاضراز نوع تحقیقات کیفی است و بر طبق نظر بلینکی[1] (۱۹۹۲) و استراوس[2] (۱۹۹۰) از نوع توصیفی-تفسیری[3]می باشد. زیرا روشی است که در آن کلیه عناصر تشکیل دهنده یک پدیده در تعامل با یکدیگر و در تعامل با کل به صورت مقایسه مستمر مورد بررسی و مطالعه قرار می گیرد. در این روش ارتباط و تعامل معنا دار بین عناصر پدیده با عوامل بیرونی از جمله با اجتماع انسان، فرهنگ و موارد مشابه مورد بررسی قرار می گیرد. این روش به وسیله علمای تعلیم و تربیت در کنار هم برای بررسی و مطالعات موضوعات تربیتی مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته ها

منشور حقوق شهروندی با هدف استیفا و ارتقای حقوق شهروندی و به‌منظور تدوین «برنامه و خط‌مشی‌دولت »، موضوع اصل ۱۳۴ قانون اساسی، تنظیم شده و شامل مجموعه‌ای از حقوق شهروندی است که یا در منابع نظام حقوقی ایران شناسایی‌شده‌اند و یا دولت برای شناسایی، ایجاد، تحقق و اجرای آن‌ها از طریق اصلاح و توسعه نظام حقوقی و تدوین و پیگیری تصویب لوایح قانونی یا هرگونه تدبیر یا اقدام قانونی لازم تلاش جدی و فراگیر

[1]- Bilenky
[2]- Styauss
[3]- (interperative – descriptive)

خود را معمول خواهد داشت. برای دستیابی به این هدف همکاری سایر قوا و نهادها و مشارکت مردم، تشکل‌ها، اتحادیه‌های صنفی، سازمان‌های مردم‌نهاد و بخش خصوصی ضروری است. مواردی که در باره آموزش و تربیت در منشور حقوق شهروندی آورده شده به قرار زیر است:

الف- حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی

ماده ۶- شهروندان حق دارند از محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی و دینی و تعالی معنویبرخوردار شوند. دولت همه امکانات خود را برای تأمین شرایط لازم جهت بهره‌مندی از این حق به کار می‌گیرد و بامفاسد اخلاقیازجمله دروغ، ریا، تملق، نابردباری، بی‌تفاوتی، تنفر، بی‌اعتمادی، افراط‌گری ونفاق در جامعه مبارزه می‌کند.(در این ماده چنان که مشاهده می شود به یکی از لوازم تربیت که عبارت است از محیط مساعد اشاره شده است. چنان که می دانیم برای انجام رشد و بالندگی مناسب فرد نباید در محیط به زحمت افتد و محیط آنچنان باشد که برای رسیدن به پرورش صحیح احتیاج به مشقت و رنج متربی باشد.

ماده ۸- اعمال هرگونه تبعیض ناروا به‌ویژه در دسترسی شهروندان به خدمات عمومی نظیر خدمات بهداشتی و فرصت‌های شغلی و آموزشی ممنوع است.دولت باید از هرگونه تصمیم و اقدام منجر به فاصله طبقاتی و تبعیض ناروا و محرومیت از حقوق شهروندی، خودداریکند.(این مورد نیز به یکی از اصولی ترین امر تربیت یعنی عدم تبعیض اشاره دارد که حقیقتاً مانع تربیت می گردد.)

ج- حق آزادی اندیشه و بیان

ماده ۲۷-شهروندان حق دارند اندیشه، خلاقیت و احساسِ خود را از طرق مختلف آفرینش فکری، ادبی و هنری با رعایت قوانین و حقوق دیگران بیان کنند.(متضمن بالندگی و رشد متربی است.)

چ- حق دسترسی به اطلاعات

ص- حق اشتغال و کار شایسته

ماده ۷۹-حق شهروندان است که از آموزش‌های لازم درباره مشاغل بهره‌مند شوند.(تربیت حرفه ای را مورد توجه قرار داده است)

ماده ۸۴-اشتغال اجباری کودکان به کار ممنوع است. موارد استثنا که در جهت منافع و مصالح آنان باشد صرفاً به حکم قانون مجاز می‌باشد.(به موجب این ماده برای متربی و افرادی که در سن رشد واقع شده اند این حق را قائل شده است که آموزش ببینند و تربیت شوند)

ط- حق دسترسی و مشارکت فرهنگی

ماده ۹۵-برخورداری از آثار و فواید توسعه فرهنگی و پیشرفت‌های علمی، مشارکت در حیات فرهنگی و حمایت متوازن از جنبه‌های مختلف فرهنگ حق شهروندان است.

ماده ۱۰۱-شهروندان از حق یادگیری و استفاده و تدریس زبان و گویش محلی خود برخوردارند.(این که هر فردی حق دارد در بستر فرهنگی خود از آموزش زبان خود بهره مند گردد، قابل توجه است.)

ظ- حق آموزش و پژوهش(در این بخش کاملا به مقوله آموزش و تربیت شهروندان اشاره شده است.)

ماده ۱۰۴-شهروندان از حق آموزش برخوردارند. آموزش ابتدایی اجباری و رایگان است. دولت زمینه دسترسی به آموزش رایگان تا پایان دوره متوسطه را فراهم می‌سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد نیاز و ضرورت کشور به‌طور رایگان گسترش می‌دهد. دولت آموزش پایه را برای افراد فاقد آموزش ابتدایی فراهم می‌آورد

ماده ۱۰۵-همه استادان و دانشجویان حق بهره‌مندی از مزایای آموزشی و پژوهشی ازجمله ارتقا را دارند. اعطای تسهیلات و حمایت‌های علمی ازجمله فرصت مطالعاتی، بورسیه و غیره صرفاً باید بر اساس توانمندی‌های علمی، شایستگی، فارغ از گرایش‌های جناحی و حزبی و مانند این‌ها باشد(تنها موردی که در مورد اساتید صحبت شده، همین مورد است و از معلم نیز صحبتی به میان نیامده است .

ماده ۱۰۶-جوامع علمی، حوزوی و دانشگاهی از آزادی و استقلال علمی برخوردارند، استادان، طلاب و دانشجویان در اظهارنظر آزادند و آن‌ها را نمی‌توان به‌صرف داشتن یا ابراز عقیده در محیط‌های علمی مورد تعرض و موأخذه قرارداد یا از تدریس و تحصیل محروم کرد. اساتید و دانشجویانحق دارند نسبت به تأسیس تشکل‌های صنفی، سیاسی، اجتماعی، علمی و غیره و فعالیت در آن‌ها اقدام کنند.

ماده ۱۰۷-دانشگاه باید مکانی امن برای استادان و دانشجویان باشد. مسئولان دانشگاه باید برای تضمین امنیت دانشجویان اهتمام جدی ورزند. رسیدگی به تخلفات انضباطی دانشجویان باید با رعایت حق دادخواهی، اصول دادرسی منصفانه و دسترسی به مراجع صالح مستقل و بی‌طرف و با رعایت حق دفاع و تجدیدنظرخواهی، در حداقل زمان و بدون تأخیر، مطابق با مقرراتانجام شود.

ماده ۱۰۸-حق دانش‌آموزان است که از آموزش‌وپرورشی برخوردار باشند که منجر به شکوفایی شخصیت، استعدادها و توانائی‌هایذهنی و جسمی و احترام به والدین و حقوق دیگران، هویت فرهنگی، ارزش‌های دینی و ملی شود و آن‌ها را برای داشتن زندگی اخلاقی و مسئولانه توأم با تفاهم، مسالمت، مدارا و مروت، انصاف، نظم

و انضباط، برابری و دوستی بین مردم و احترام به محیط‌زیست و میراث فرهنگی آماده کند(از حقوق دانش آموزان نام برده شده، ولی از این که این حقوق چگونه باید یاد گرفته شود و چه کسی و از چه راهی دانش آموز باید به این حقوق برسدبحثی نشده است.).

ماده ۱۰۹-حق دانش آموزان است کهشخصیت و کرامت آنانمورداحترام قرار گیرد. نظرات کودکان درمسائل مربوطبه زندگی‌شان باید شنیده شود و موردتوجه قرار گیرد(باز از معلم و کرامت و شخصیت او صحبتی نشده است.).

ماده ۱۱۰-هیچ‌کس حق ندارد موجب شکل‌گیری تنفرهای قومی، مذهبی و سیاسی در ذهن کودکان شود یا خشونت نسبت به یک نژاد یا مذهب خاص را از طریق آموزش یا تربیت یا رسانه‌های جمعی در ذهن کودکان ایجاد کند.

ماده ۱۱۱-توان‌خواهان باید به‌تناسب توانایی از فرصت و امکان تحصیل و کسب مهارت برخوردار باشند ومعلولیت نباید موجب محرومیت از حق تحصیل دانش و مهارت‌های شغلی شود.

نتیجه گیری

در مورد منشور حقوق شهروندی نکاتی قابل ذکر است :

نکات مثبت منشور

- منشور آگاهی بخش است:
- ارایه ی این منشور کارکرد ترویجی، فرهنگ سازی و هنجارسازی دارد.
- منشور، حقوق شهروندان را به رسمیت شناخته است:
- بهبود چهره ی بین المللی ایران:

نکات منفی

- مفهوم نامشخص شهروند در منشور: منشور حقوق شهروندی تعریف روشنی از مفهوم شهروند ارایه نداده است؛ مشخص نیست دایره ی شمول شهروندی کجاست و چه کسانی شهروند محسوب می شوند
- نگاه از بالا به پایین به حقوق شهروندان: ی عطایای ویژه حکومت به رعایا می دانند و نه انجام وظیفه. پ
- منشور مبهم و طولانی است:
- همپوشانی با قوانین موجود و جملات تکراری:
- منشور ضعیف تر از قانون اساسی است

- منشور جامعیت ندارد
- حقوق کمرنگ اقوام و اقلیت ها در منشور
- تعارض با قوانین بالا دستی
- نبود انسجام در منشور
- غفلت از تکالیف شهروندان
- مقید کردن حقوق به چارچوب های کلی
- منشور هویت حقوقی مشخصی ندارد
- مشارکت ندادن نیروهای اجتماعی در تدوین منشور
- حقوق بدون ضمانت اجرا
- کم رنگ بودن موضوع اوقات فراغت، ورزش و جوانان
- عدم بهره برداری از سرمایه های دینی و ملی در منشور که خاص ایرانیان باشد مانند احترام به والدین، سالمندان، مناسبت های نوروز و شادی و عزا به عنوان سمبل های هویت ملی
- غفلت از تعهدات بین المللی دولت ایران به اعلامیه ها و کنوانسیون های حقوق بشری
- عدم تعیین شاخص های ارزیابی

در مورد جایگاه تربیت و آموزش موارد زیر قابل ارائه می باشد:

بخشی از منشور حقوق شهروندی (ظ) به " حق آموزش و پژوهش " اختصاص یافته است

تاکید بر آموزش همگانی حقوق شهروندی از ویژگی های مهم این منشور است

از ۱۲ موردی که به این بخش اختصاص یافته است به حقوق استادان ، دانشجویان ، دانش آموزان و توان خواهان (معلولان) اشاره گردیده است اما نامی از معلمان به میان آورده نشده است ؛ به عنوان مثال ؛ در ماده ۱۰۶ چنین آمده است۱

"جوامع علمی، حوزوی و دانشگاهی از آزادی و استقلال علمی برخوردارند، استادان، طلاب و دانشجویان در اظهارنظر آزادند و آن‌ها را نمی‌توان به‌صرف داشتن یا ابراز عقیده در محیط‌های علمی مورد تعرض و مؤاخذه قرارداد یا از تدریس و تحصیل محروم کرد. اساتید و دانشجویان حق دارند نسبت به تأسیس تشکل‌های صنفی، سیاسی، اجتماعی، علمی و غیره و فعالیت در آن‌ها اقدام کنند. "پرسش این است که چرا آموزشوپرورش وجامعه

یک میلیونی فرهنگیان و معلمان از این بند مستثنی شده اند؟ مگر نه این است که درون دادهای محیط های دانشگاهی و حوزوی و علمی همان برون دادهای نظام آموزشی (مدرسه) هستند؟ درماده ۱۰۵ این منشورآمده است

"همه استادان و دانشجویان حق بهره‌مندی از مزایای آموزشی و پژوهشی ازجمله ارتقا را دارند. اعطای تسهیلات و حمایت‌های علمی ازجمله فرصت مطالعاتی، بورسیه و غیره صرفاً باید بر اساس توانمندی‌های علمی، شایستگی، فارغ از گرایش‌های جناحی و حزبی و مانند این‌ها باشد".آیا معلمان به عنوان کارگزاران اصلی نظام آموزشی چنین حقی را دارند ؟

آیا " ارتقای حرفه ای " آنان در جهت " تربیت معلم حرفه ای " به رسمیت شناخته می شود ؟حتی با وجود تاکید اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین در زمینه ارتقای توان مندی های معلمان و توجه به **" هویت حرفه ای "** که در " راهکار ۶ – ۱۱- این سند مورد توجه قرارگرفته است؛ هنوز وزارت آموزش و پرورش قادر به طراحی و اجرای آموزش ضمن خدمت فراگیر در این زمینه و متناسب با نیازهای حرفه ای آنان نیست.

نکته قابل توجه این که سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور به یک مانع در برابر ادامه تحصیل معلمان مبدل شده است.

بر اساس دستور العمل این سازمان ، پس از استخدام تنها یک مدرک بالاتر اعمال خواهد شد.

. از آن جایی که مقدمه حقوق شهروندی تربیت شهروندی است و آموزش دانش‌آموزان برای شناخت حقوق شهروندی لازم است، اخیرا برخی از افراد و نیز نمایندگان مجلس گفته‌اند که این منشور در مدارس تدریس شود.

اگر چه این کار در فلسفه خویش قابل دفاع است اما متاسفانه به دلایل مختلف که مهم ترین آن ناکارآمدی برنامه ریزی آموزشی و درسی است ناکام خواهد ماند . حجم بالای مواد درسی و نیز عدم تناسب میان مواد درسی و زمان آموزش به عنوان دو عامل مهم موجب شده است تا یک ترافیک حجیم و زاید در تقویم آموزشی و تربیتی مدرسه شکل بگیرد .افزودن مواد دیگر به این برنامه با توجه به امکانات و شرایط موجود نظام آموزشی فارغ از جنبه تبلیغاتی و نمایشی آن ، سودی برای آن نخواهد داشت.

این یک واقعیت است که در حال حاضر ، " مدرسه " فاقد توان و پتانسیل لازم و کافی جهت آموزش مهارت های شهروندی و تربیت دانش آموز به عنوان " شهروند " است. مساله ای که در حال حاضر مدارس را مشغول کرده است ارائه پاره ای از محفوظات و مکررات به دانش آموزان است که به درد آنان نمی خورد .حتی محدود کردن آموزش حقوق شهروندی به دانش آموزان در قالب یک کتاب درسی و اختصاص نمره به آن بدون آن که بسترسازی لازم برای آن صورت گیرد به نوعی اشتغال فکری بیشتر و طولانی تر کردن برنامه امتحانی مدارس خواهد بود. دانش‌آموزان باید حقوق سیاسی و نقششان در اداره، مالکیت و آینده کشور را بشناسند و نحوه مناسبات میان دولت و مردم را کاملاً لمس و درک کنند و معلمان عزیز ما وظیفه سنگینی در محقق شدن این هدف بر عهده دارند.

چنان که گفته شد نقش آموزش و پرورش در تربیت شهروندی عبارت است از: توسعه سیاسی، عقلانیت، آزادی و مشارکت به عنوان هدف و روش در آموزش و پرورش؛ حال پرسش این است آیا در منشور شهروندی در بخش آموزش چه تمهیداتی اندیشده شده است که این نقش را ایفا کند؟ ایا به حق تفکر نقد و پرسشگری دانش آموز و دانشجو اشاره ای شده است؟ چنان که مشاهده می گردد حق بیان و آزادی و .... در منشور برای تمامی انسانها لحاظ شده است اما در کجا باید این موارد تمرین شود و یا دانش آموز و حتی دانشجوی ما یاد بگیرد هنگامی که حتی یک نکته در مورد معلم و تربیت وی چیزی نگاشته نشده است؟

حق تحصیلات عالیه اگرچه جزو حقوق جوانان است اما مانع‌شدن از آن باید حق شهروندی و تعهد دولت باشد. دانشگاه محل امن آموزش و پژوهش در سطوح عالی است و بدیهی است که حفظ امنیت فضای تحقیق و پژوهش و دانش‌اندوزی بر تأمین شرایط فردی استاد و دانشجو اولی است و شکستن امنیت آموزش و پژوهش با وسایل و اهداف غیرآموزشی نمی‌تواند یک حق شهروندی محسوب شود؛ لذا به‌عنوان یک سند حقوقی حافظ منافع کلان فرهنگی نظام باید از شعارزدگی جهت ایجاد یک دانشگاه سیاست‌زده پرهیز و بر حفظ حریم و تقدس علمی دانشگاه به‌عنوان یک تکلیف شهروندی تأکید کرد.

منابع:

ایزدی، صمد و علی آقامحمدی.)۱۳۸۶« .)آموزش ش◆هروندی،حقوقانس◆انیومسئولیتاجتماعی در نظام آموزشی«. مقالههای برگزیده همایش حقوق شهروندی.]بیجا[:]بینا.[

تاجیک اسماعیلی،عزیزالله، ۱۳۸۹ آموزش و پرورش؛ جامعه مدنی ، حقوق و تربیت شهروندی،آیین سی ئو و سی و سه ص ۱۴-۱۶

تهرانیدوست، فاطمه.)۱۳۸۳ .)حقوق بشر در نهج‌البلاغه، تهران: منیر.

حیدری و همکاران ، اصول تربیت مبتنی بر مبانی ارزشی تربیت شهروندی از منظر اسلام،ریه):نشریه مهندسی فرهنگی سال هشتم تابستان ۱۳۹۲ شماره ۷۶

خطیب‌زنجانی، نازیلا ، فرج‌اللهیمهران ، سرمدیمحمدرضا؛ جامعه‌پژوهی فرهنگیدوره ۱، شماره ۲، زمستان ۱۳۸۹، صفحه ۴۵-۷۱

عسکریان، مصطفی.)۱۳۸۵« .)جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروندی«. فصلنامه نوآوریهای آموزشی: ش ۱۷.

علم الهدی، جمیله.)۱۳۷۹« .)چش‌م‌اندازی به تربیت مدنی از دیدگاهاسلام«. مجموعه مقاالت تربیت اسالمی. تهران: عابد.

فتحی واجارگاه، کورش.)۱۳۸۱ .)تربیت شهروندی. تهران: فاخر.

قلتاش، عباس و همکاران.)۱۳۹۱« .)میزان توجه به رویکرد تربیت ش‌هروندپیش‌رفت‌گرادرکتب درسی علوم اجتماعی دورهٔ راهنمایی تحصیلی ایران«. مجله پژوهش در برنامهریزی درسی: ش ۳۳.

متن منشور حقوق شهروندی آذر ۱۳۹۵

Chambliss, J.J. (1996). «Philosophy of Education, History of». in J.J. Chambliss(ed).

Prior, Warren (2006). «Civice and Citizenship Education». In: www.curriculum Edu au/cce

Sears, Alan & Y. Vonne (2005). «Citizenship Education. Canadian EducationAssociation». In: www.cea.ca/mediaen/citizenship=eduction..

تحلیل پایان‌نامه‌های "تربیت معلم" از منظر گرایش‌های موضوعی

بابک شمشیری[۱] راضیه سهرابی[۲]

چکیده

سال‌ها از تاسیس تربیت معلم در ایران می‌گذرد و از تأسیس اولین مرکز تا شکل کنونی آن در گذر تاریخ تحولات بسیاری یافته است. باتوجه به نقش بسیار مهم دوره‌های تربیت معلم در تربیت معلمانی که آن‌ها نیز مسئولیت تربیت فرزندان این مرز و بوم را برعهده دارند بررسی آن از جنبه‌های مختلف به منظور بهبود کیفیت این تربیت اهمیت می‌یابد. از سوی دیگر، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری که در فرایند پژوهش در این مقاطع حاصل می‌آیند، از جمله مدارک مهم علمی کشور هستند و توصیف و تحلیل داده‌های مجموعه این مدارک در کنار هم می‌تواند اطلاعات جدیدی را فراهم آورد که از لحاظ علمی بسیار با ارزش هستند. از این رو، پژوهش حاضر بر آن بوده است تا با تحلیل پایان نامه‌های صورت گرفته در حوزه‌ی تربیت معلم به ترسیم گرایش‌های موضوعی آن بپردازد و در کنار ارائه‌ی تصویری از این گرایش‌های موضوعی، نگاهی نیز به روش-های مورد استفاده در این پژوهش‌ها و رشته‌های تحصیلی پژوهشگران دارد. تحلیل ۷۰ اثر نشان از آن داشت که گرایش موضوعی پژوهش‌ها به چهار مقوله‌ی اصلی معلم، برنامه‌ی درسی، مدرسان و مراکز خارج از کشور قابل تقسیم‌بندی است و از این میان، پایان‌نامه‌های با محوریت معلم (۳۶) بیشترین سهم را داشته‌اند. هم‌چنین در ذیل این مقوله‌ها، مطالعه‌ی تطبیقی برنامه‌ی درسی دوره تربیت معلم با سایر کشورها از منظرهای مختلف، بررسی عناصر روانشناختی در معلمان و مقایسه‌ی معلمان فارغ‌التحصیل تربیت معلم با سایر معلمان بیش از بقیه‌ی موضوعات مورد توجه بوده‌اند. از بین ۷۰ اثر بررسی شده ۴۵ اثر با رویکرد کمی، ۲۰ پژوهش با رویکرد کیفی و ۵ پژوهش با رویکرد ترکیبی انجام شده است. هم‌چنین رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی بیشترین سهم را در نگارش پایان‌نامه‌ها داشته است.

واژه‌های کلیدی: تربیت معلم، تحلیل محتوا، پایان‌نامه، گرایش‌های موضوعی، روش پژوهش، رشته‌های دانشگاهی

---

۱. دانشیار بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز sohrabiraziye@yahoo.com

مقدمه

عصر کنونی را عصری می‌دانند که هدف آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست، بلکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان‌هاست. در به انجام رساندن این رسالت در آموزش و پرورش همه‌ی کشورها از جمله ایران، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند، زیرا علاوه بر داشتن نقش هدایتی و حمایتی، مسئولیت انتقال فرهنگ ایرانی، اسلامی و جهانی و ایجاد تغییرات مطلوب در کودکان، نوجوانان و جوانان را بر عهده دارند (صافی، ۱۳۸۷). در حقیقت، بهبود تعلیم و تربیت هر کشور در گرو بهبود تربیت معلم آن کشور است. به همین دلیل هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش، به نحو مؤثر با تربیت معلم ارتباط پیدا می‌کند و تربیت معلمان باید همسو با این تغییرات باشد (فاضلی و کرمی، ۱۳۹۴).

توجه به آداب معلمی از دیرباز در فرهنگ اسلامی و ایرانی ما جایگاهی خاص داشته است، لیکن تا آغاز حکومت مشروطه در ایران، دولت مرکزی برای تأسیس مراکز تربیت معلم هیچ‌گونه مسؤولیتی برای خود قائل نبوده است. نخستین گام در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه، تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ ه- ش از سوی مجلس شورای ملی بود. از این تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت (صافی، ۱۳۸۷).

از آن به بعد برای تربیت معلم مراکز متعددی با عنوان‌های گوناگون از جمله دانشسرای مقدماتی، دانشسرای عالی، مرکز تربیت معلم، دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه تربیت دبیر (زندوانیان نایینی، ۱۳۸۵) و دانشگاه فرهنگیان تأسیس شده‌اند که بعضی از آن‌ها همچنان فعالند و بعضی تعطیل شده‌اند.

سال‌ها از تاسیس تربیت معلم در ایران می‌گذرد و از تاسیس اولین مرکز تا شکل کنونی آن در گذر تاریخ تحولات بسیاری یافته است. باتوجه به نقش بسیار مهم دوره‌های تربیت معلم در تربیت معلمانی که آن‌ها نیز مسئولیت تربیت فرزندان این مرز و بوم را برعهده دارند بررسی آن از جنبه‌های مختلف به منظور بهبود کیفیت این تربیت اهمیت می‌یابد. چرا که معلم و تربیت او با موضوعات مختلفی در ارتباط است؛ از موضوعات مختلفی تاثیر می‌گذارد و تاثیر می‌پذیرد. از این رو دانشجویان بسیاری در رشته‌های مختلف که دغدغه‌ی این مسئله را داشته‌اند، این دوره را به عنوان موضوع تحقیق خود برگزیدند تا آن را از ابعاد مختلف بررسی کنند.

از سویی دیگر، مواد غیرکتابی از نظر محتوای اطلاعاتی اهمیت زیادی دارند. معمولاً آثار پژوهشگران پیش از آنکه به صورت کتب در اختیار علاقه‌مندان قرار گیرد، در نسخه‌های محدود به شکل مقاله در نشریات، سمینارها، پایان‌نامه‌ها، انتشارات دولتی و امثال این‌ها منتشر می‌شود. یکی از این منابع اطلاعاتی با ارزش پایان‌نامه‌ها هستند که به علت ماهیت و ویژگی خاصی که دارند، نقش مهمی در پیکره‌ی دانش ایفا می‌کنند (دیانی، ۱۳۷۸).

پژوهش درباره‌ی پایان‌نامه‌های دانشجویان از جهات مختلف حایز اهمیت است. اول اینکه پایان‌نامه‌ها، نخستین فراورده‌های پژوهشی منظم و پیش‌بینی شده‌ی آنان است و در آن‌ها چنبه‌های بازارپسندی و مصلح‌اندیشی کمتر به چشم می‌خورد. در واقع تمام سعی دانشجو بر آن است که پایان‌نامه بر اساس استانداردهای علمی قابل قبول دانشگاه‌ها باشد (میرسندسی، ۱۳۸۲). دوم اینکه دانشجویان برای انتخاب موضوع براساس تمایلات شخصی، تجربه کاری و مسائل مطرح روز عمل می‌کنند. بنابراین تحلیل محتوای پایان‌نامه‌ها می‌تواند ابزار مناسبی برای آگاهی از گرایش‌های دانشجویان و موضوعات مطرح روز باشد (سیدین و باب‌الحوائجی، ۱۳۸۷).

در حقیقت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری که در فرایند پژوهش در این مقاطع حاصل می‌آیند، از جمله مدارک مهم علمی کشور هستند و توصیف و تحلیل داده‌های مجموعه این مدارک در کنار هم می تواند اطلاعات جدیدی را فراهم آورد که از لحاظ علمی بسیار با ارزش هستند (همان ۱۳۸۸). از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با تحلیل پایان نامه های صورت گرفته در حوزه‌ی تربیت معلم به ترسیم گرایش-های موضوعی آن بپردازد و در کنار ارائه‌ی تصویری از این گرایش‌های موضوعی، نگاهی نیز به روش‌های مورد استفاده در این پژوهش‌ها و رشته‌های تحصیلی پژوهشگران دارد. نکته‌ای که ذکر آن ضروری به نظر می‌رسد این است که منظور از تربیت معلم در این پژوهش دوره‌ها و مراکز تربیت معلم بوده است.

با توجه به آنچه ذکر شد، این پژوهش بر آن تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. وضعیت تقسیم گرایش‌های موضوعی در پژوهش‌های تربیت معلم چگونه بوده است؟

۲. پژوهش‌گران ایرانی، در مطالعات تربیت معلم، از چه روش‌های پژوهشی استفاده کرده‌اند؟

۳. کدام رشته‌های دانشگاهی در مطالعات خود به تربیت معلم پرداخته‌اند؟

پیشینه‌ی پژوهش

تولید اطلاعات جدید از کنار هم قرار دادن و تحلیل اطلاعات موجود در مدارک، با روش‌ها و ابزارهای گوناگونی صورت می‌گیرد. پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها نیز به‌عنوان گونه‌ای از مدارک علمی و پژوهشی به روش‌های گوناگونی بررسی و تحلیل‌شده‌اند (علیدوستی، ۱۳۸۸). پژوهش‌های صورت گرفته، پایان‌نامه را از منظرهای مختلف چون گرایش‌های موضوعی، روش‌شناسی، جنسیت پدیدآورنده، دانشگاه، شکل، ساختار و ... بررسی کرده‌اند. در این پژوهش به مواردی اشاره شده است که به موضوع این پژوهش مرتبط باشند.

محمدی و مقنی‌پور، پژوهشی را با عنوان "تحلیل موضوعی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته‌ی پژوهش هنر دانشگاه‌های دولتی ایران" انجام داده‌اند.

مکتبی‌فرد و منصوریان (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان "تبارشناسی پژوهش‌های ادبیات کودکان از منظر روش‌شناختی" به بررسی ۱۶۴ پایان‌نامه به‌منظور تعیین روش‌های پژوهش، گرایش‌های موضوعی، روند رشد کمی و رشته‌هایی که به پژوهش در حوزه ادبیات کودک پرداخته بودند، پرداختند.

در پژوهشی دیگر، رحیمی و رضایی (۱۳۸۷)، ۱۷۴۷ عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکترای رشته-های روانشناسی، علوم تربیتی و کتابداری و اطلاع رسانی را با هدف تحلیل گرایش‌های موضوعی آن ها، با استفاده از روش تحلیل محتوا بررسی کردند.

پژوهشی دیگر با هدف بررسی گرایش‌های موضوعی پایان‌نامه‌های دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی، توسط ابوالقاسم گرجی و همکاران (۱۳۸۷) صورت گرفته است.

سیدین و باب‌الحوایجی پژوهشی را باعنوان "تحلیل پایان نامه های کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران شمال، علوم و تحقیقات تهران، علوم و تحقیقات اهواز و همدان در سال های ۱۳۷۲-۱۳۸۶"به منظور تعیین سیر موضوعی در هر مقوله و تعیین تعداد پایان‌نامه‌ها به تفکیک دانشگاه ها، سال نگارش، جنسیت، صفحه، روش شناسی پژوهش و وضعیت استنادها انجام دادند.

علومی (۱۳۷۹) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته‌ی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران و علوم پزشکی ایران (۱۳۶۵- ۱۳۷۳)"، ۱۵۸ پایان‌نامه را با توجه به زمینه‌ی موضوعی، روش تحقیق، منابع مورد استفاده و مرتبه‌ی علمی استادان مورد بررسی و ارزیابی قرار داده است.

بررسی پیشینه‌ی پژوهش نشان از آن دارد که تاکنون پژوهشی پیرامون تحلیل پژوهش‌های حوزه تربیت معلم صورت نگرفته است. براین اساس پژوهش حاضر برآن است تا به تحلیل پایان‌نامه‌ی این حوزه بپردازد.

روش پژوهش

در این پژوهش محققان با بررسی محتوای پایان‌نامه‌های مورد مطالعه، به شناسایی مفاهیم و مقوله‌های مرتبط با موضوع مورد مطالعه پرداختند. از آنجا که در این بررسی، هیچ مفهوم و مقوله‌ی از پیش تعیین‌شده‌ای نبود و فقط با بررسی داده‌های موجود به شناسایی مفاهیم و مقوله‌ها پرداخته شد، روش تحلیل استقرایی است. از سوی دیگر، پژوهشگران در این پژوهش بیش از اینکه نگران شمارش کمی مفاهیم باشند، به‌دنبال کشف و شناسایی این مفاهیم بوده‌اند.

جامعه‌ی این پژوهش پایان‌نامه‌هایی است که در "پژوهشگاه علوم و فن‌آوری ایران" در حوزه‌ی تربیت معلم ثبت شده بودند؛ بدین جهت که پژوهشگاه علوم و فن‌آوری ایران مسئولیت گردآوری و سازمان‌دهی تمامی پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایی را بر عهده دارد که در وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری نگاشته می‌شوند. برای انجام این پژوهش، همه‌ی پایان‌نامه‌های حوزه تربیت معلم ثبت شده در این پایگاه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. به این دلیل پایان‌نامه به‌عنوان ماده‌ی تحلیل انتخاب شد که تنها ماده‌ی اطلاعاتی است که به‌طور قطع می‌توان آن‌را نتیجه‌ی یک پژوهش سازمان‌یافته تلقی کرد (مکتبی و منصوریان، ۱۳۹۱).

پژوهشگران با بررسی عنوان، چکیده و اطلاعاتی که در این پایگاه ثبت شده بود به تحلیل پایان‌نامه‌ها پرداختند. در ابتدا ۷۲ اثر بازیابی شد که برخی از اطلاعات این مدارک ناقص بود که از طریق جست‌وجو در منابع دیگر تکمیل شد. تنها اطلاعات کامل دو اثر در منابع دیگر نیز پیدا نشد که از پژوهش کنار گذاشته شدند. در نهایت دست‌مایه‌ی پژوهشگران برای انجام این پژوهش ۷۰اثر شامل ۶۱ پایان‌نامه‌ی ارشد و ۹ رساله‌ی دکتری بود که در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۷۱ تا ۱۳۹۵ انجام گرفته بودند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

۱- گرایش‌های موضوعی

پرسش اول این پژوهش در خصوص گرایش‌های موضوعی پایان‌نامه‌ها بود. پاسخ این پرسش در جدول ۱، آمده است.

جدول ۱. گرایش‌های موضوعی پایان‌نامه‌های تربیت معلم به ترتیب فراوانی

ردیف	مقوله‌های اصلی	موضوعات	فراوانی	مجموع
۱	معلم/ دانشجو معلم	عناصر (ویژگی‌های) روانشناختی	۱۲	۳۶
		مقایسه با سایر معلمان	۹	
		تفکر انتقادی	۳	
		صلاحیت معلم	۲	
		فن‌آوری	۲	
		پیشرفت تحصیلی	۲	
		خودارزشیابی	۱	
		کارورزی	۱	
		بهداشت	۱	
		ارزیابی عملکرد	۱	
		اخلاق	۱	
		گزینش دانشجو	۱	
		مطالعه تطبیقی	۹	
		بررسی تاریخی	۲	
		طراحی الگو	۲	

۲	برنامه‌ی درسی	ارزیابی برنامه	۳	۲۳
		فن‌آوری	۲	
		آسیب‌شناسی برنامه	۱	
		آموزش چندفرهنگی	۱	
		تحلیل محتوای برنامه	۱	
		جهانی شدن	۱	
		ارزیابی سؤالات امتحانی	۱	
۳	مدرسان/ مدیران	تدریس	۲	۹
		شیوه ارزشیابی	۲	
		هویت سازمانی	۱	
		ارزیابی عملکرد	۱	
		اخلاق	۱	
		خودارزشیابی	۱	
		شیوه مدیریت	۱	
۴۴	دوره‌های خارج از کشور	ارزشیابی برنامه درسی	۲	۲

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود به‌ترتیب مقوله‌های معلم با ۳۶ مورد و برنامه‌ی درسی با ۲۳ اثر بیشترین پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. هم‌چنین در ذیل این مقوله‌ها، بررسی عناصر روانشناختی در معلمان، مطالعه‌ی تطبیقی برنامه‌ی درسی دوره تربیت معلم با سایر کشورها از منظرهای مختلف و مقایسه‌ی معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم با سایر معلمان بیش از بقیه‌ی موضوعات مورد توجه بوده‌اند. موضوعات دیگر نیز به ترتیب سهم‌شان در پژوهش‌ها مشخص شده‌اند.

۲- روش‌های پژوهش

پرسش دوم در رابطه با روش‌های به‌کار گرفته در پژوهش‌ها بود. نتیجه بررسی‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. روش‌های به‌کار گرفته شده در پایان‌نامه‌های تربیت معلم به ترتیب فراوانی

ردیف	روش	فراوانی	ردیف	روش	فراوانی
۱	پیمایشی	۳۱	۷	تحلیل محتوای کیفی	۲
۲	کتابخانه‌ای	۹	۸	علی- مقایسه‌ای	۲
۳	تطبیقی (بردی)	۵	۹	توصیفی- ارزشیابی	۲
۴	همبستگی	۵	۱۰	آزمایشی	۲
۵	ترکیبی	۵	۱۱	شبه آزمایشی	۲
۶	تحلیل محتوای کمی	۳	۱۲	تاریخی	۲

بررسی‌ها نشان از آن داشت که پژوهشگران از روش‌های پیمایشی، کتابخانه‌ای، همبستگی، علی-مقایسه‌ای، تاریخی، آزمایشی، شبه آزمایشی، تحلیل محتوای کمی و کیفی، تطبیقی، ترکیبی و ارزشیابی بهره گرفته‌اند. که می‌توان آن‌ها در سه دسته‌ی کلی رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی جای داد. به این‌صورت که از میان ۱۷۰ اثر بررسی شده، ۱۴۵ اثر با رویکرد کمی، ۲۰ پژوهش با رویکرد کیفی و ۵ پژوهش با رویکرد ترکیبی انجام شده بودند. از بین این چهار دسته، پژوهشگران بیشتری از روش‌های کمی بهره گرفته بودند و در این دسته نیز روش پیمایشی بیشترین استفاده را داشت.

۳- رشته‌های دانشگاهی

پرسش سوم این پژوهش به رشته‌های دانشگاهی که پژوهشی در حوزه تربیت معلم در آن‌ها انجام شده، مربوط بود. نتایج در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. فهرست عناوین رشته‌ها به ترتیب فراوانی

ردیف	رشته	فراوانی	ردیف	رشته	فراوانی
۱	برنامه‌ریزی درسی	۲۷	۹	تحقیقات آموزشی	۲
۲	فلسفه تعلیم و تربیت	۹	۱۰	مشاوره	۱
۳	مدیریت آموزشی	۵	۱۱	سنجش و اندازه‌گیری در آموزش و پرورش	۱
۴	آموزش و پرورش تطبیقی و بین‌الملل	۵	۱۲	آموزش ریاضی	۱
۵	روانشناسی تربیتی	۴	۱۳	آموزش شیمی	۱

۶	زبان و ادبیات انگلیسی	۴	۱۴	آموزش بهداشت	۱
۷	تکنولوژی آموزشی	۳	۱۵	نقاشی	۱
۸	تربیت بدنی	۳			

در بررسی پایان‌نامه‌ها رشته‌ی سه پژوهشگر با مراجعه به منابع مختلف مشخص نشد، در نتیجه ۶۷ اثر از این منظر مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل پژوهش‌ها نشان از آن داشت که تاکنون بیشترین پایان‌نامه‌ها با موضوع تربیت معلم در رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی (۴۵ پایان‌نامه) به انجام رسیده است. رشته‌های دیگری که به انجام پژوهش در این حوزه پرداخته بودند که به‌ترتیب سهم‌شان عبارتند از: فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، مدیریت آموزشی، روانشناسی تربیتی، آموزش و پرورش تطبیقی، زبان و ادبیات انگلیسی، تکنولوژی آموزشی، تربیت بدنی، تحقیقات آموزشی. رشته‌هایی چون مشاوره، سنجش و اندازه‌گیری در آموزش و پرورش، آموزش ریاضی، آموزش شیمی، آموزش بهداشت و نقاشی نیز هر کدام با انجام یک پژوهش در این حوزه سهم داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که پیشتر گفته شد این پژوهش در پی تحلیل پایان‌نامه‌های حوزه‌ی تربیت معلم با منظور تعیین گرایش-های موضوعی پایان‌نامه‌ها، هم‌چنین روش‌های به‌کار گرفته شده از سوی پژوهشگران و رشته‌های دانشگاهی آن‌ها بوده است. یافته‌ها نشان از آن داشت که پژوهش‌های با محوریت معلم بیشترین سهم را داشته‌اند. روش کمی نیز بیش از سایر روش‌ها مورد استفاده قرار گرفته است و رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی بیشترین سهم را در نگارش پایان‌نامه‌ها داشته است. در تحلیل پایان‌نامه‌ها نکاتی مورد توجه نگارندگان قرار گرفت که در ادامه آمده است.

داده‌های جدول ۱ گرایش‌های موضوعی پژوهش‌های حوزه‌ی تربیتی معلم را نشان دادند. همانگونه که مشاهده شد موضوعات مختلفی مورد توجه پژوهشگران بوده است اما در پایان‌نامه‌های بررسی شده، موضوعی که مورد پژوهش قرار نگرفته بود و جای خالی آن احساس می‌شد ارتباط تربیت معلم و دانشگاه بود؛ تعاملاتی که این دو می‌توانند باهم داشته باشند و تأثیری که بر یکدیگر می‌گذارند. در دانشگاه بیشتر به نظر پرداخته می‌شود و در تربیت معلم به عمل و تعامل این نظر و عمل قطعاً بسیار مفید خواهد بود. این ارتباط سبب آشنایی دانشجویان رشته‌های تعلیم و تربیت با خواسته‌های معلمان و مراکز تربیت معلم می‌شود و این امر در دانشگاه موجب بازنگری در کارهای پژوهشی و پرداختن به حوزه‌ی عمل می‌شود. در حقیقت ارتباط بین حوزه‌ی نظر و عمل می‌تواند در پیشبرد اهداف هردو قسمت مفید و اثرگذار باشد. گفتار دانشگاهی بدون آزمون در بوته عمل شعارگونه می‌شود و غیرکاربردی و تربیت معلم بدون توجه به پژوهش‌های نظری ایستا. برای پاسخگویی به نیازهای معلمان، لازم است فعالیت‌های تحقیقاتی گسترده‌ای در زمینه تربیت معلم انجام شود. در این زمینه دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی

برای پژوهش‌های بنیادی و کشف حقایق تازه، می‌توانند نقش بسیار اساسی بر صلاحیت‌های آموزشی همچون توانایی تدریس و مدیریت کلاس، معلمان داشته باشند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹). موضوع دیگری که اهمیت زیادی در تربیت معلم دارد و تنها یک اثر به آن پرداخته بود مسئله‌ی گزینش معلم است. نظام جهانی در حال تغییر مداوم است و آموزش و پرورش و ارکان آن نیز خواه ناخواه متأثر از این تغییر و تحولات جهانی هستند. از طرفی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش با تربیت معلم ارتباط پیدا می‌کند و در نتیجه تربیت معلمان باید همسو با این تغییر و تحولات باشد. برهمین اساس معیارهای گزینش دانشجو نیز نمی‌توانند مانند گذشته باشد و نیازمند بازنگری است.

این در حالی است که در سال‌های اخیر با انتخاب نامناسب، دانشجویان تربیت معلم از طریق کنکور ورودی فقط با تست‌های چهار جوابی و با تأیید گزینش اخلاقی جذب مراکز تربیت معلم شده‌اند و اصولاً صلاحیت و توانایی لازم جهت احراز شغل معلمی را ندارند. از طرفی در پذیرش داوطلبان ویژگی‌های شخصیتی از قبیل انگیزش، ارتباط میان‌فردی، خودشکوفایی و خودراهبری و ویژگی‌های عاطفی همچون علاقه‌مندی به کار معلمی و حس همکاری کمتر مورد توجه بوده است (شعبانی، ۱۳۸۳). در حالی‌که این ویژگی‌ها جهت انجام صحیح این مسئولیت ضروری هستند. جدول ۲ به روش‌های به‌کار گرفته شده در پایان‌نامه‌ها مربوط بود. نتایج تحلیل نشان داد که از بین ۷۰ اثر بررسی شده تنها ۲۰ اثر با روش‌های کیفی کار شده بودند در حالی‌که، برای فهم عمیق پدیده‌های تعلیم و تربیت به‌صورت کلی و تربیت معلم به عنوان یکی از ارکان اساسی آن روش کیفی می‌تواند بسیار یاریگر باشد. چرا که در تحقیق کیفی هدف فهم عمیق پدیده‌هاست و این فهم عمیق در بالابردن کیفیت یک پدیده نقش مهمی دارد. و نکته‌ی دیگر که برای نگارندگان جالب و البته عجیب بود این مسئله بود که برخی از پژوهش‌های صورت گرفته از سوی پژوهشگران رشته‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت نیز به شیوه‌ی کمی کار شده بود. در حالی‌که فلسفه‌ی تعلیم و تربیت بنا به ماهیت کیفی است و به‌نظر می‌رسد روش‌های کمی نتوانند آنچه را که این رشته در پی آن است محقق سازند، در نتیجه روش‌های مورد استفاده باید متناسب ماهیت این رشته باشند. و این نشان از سیطره‌ی روش کمی بر پژوهش‌هاست.

در جدول ۳ عناوین رشته‌هایی که به پژوهش در حوزه‌ی تربیت معلم پرداخته بودند مشخص شد. در تحلیل پایان‌نامه‌ها نکته‌ای که توجه پژوهشگران را به خود جلب کرد این بود که از میان ۷۰ پایان‌نامه‌ی تحلیل شده تنها ۲۰ مورد در رشته‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت صورت گرفته بود. فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، رشته‌ای است که به سبب ماهیت آن ارتباط بسیار نزدیکی با معلم و تربیت معلم دارد. وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت در سطح کلان مشخص کردن تعریف‌ها، رویکردها و اهداف است. اما آیا فقط همین برای معلم کافی است. یا اینکه در عمل باید این فلسفه به یاری معلم آید. وقتی که فیلسوف با نگاه ژرفکاوانه خود به هدف، برنامه و روش در تعلیم و

تربیت می پردازد، با این کار مسائلی از قبیل ماهیت دانش، هدف زندگی و باید و نبایدهایی که در این راه وجود دارند، روشن شده و در نتیجه، عاملان تربیتی دست کم با آگاهی بیشتری به این امور می پردازند (باقری، ۱۳۹۱).

در عمل دانستن فلسفه، معلم را در تغییر باورهایش یاری می‌رساند. در حقیقت فلسفه نقش درمانی دارد. همان‌گونه که کار درمان‌گر عوض کردن نگرش‌های درمان‌جویان است، فلسفه نیز همین‌کار را انجام می‌دهد. همه‌ی معلمان ناخواسته باور فلسفی دارند و گاهی نیاز به تصحیح این باورها وجود دارد. بدون تصحیح و تغییر این باورها معلمان نمی‌توانند مجریان خوب طرح‌های جدید آموزش و پرورش باشند. زمانی اتفاق می‌افتد که در اجرای یک طرح و برنامه جدید، معلمان به آن دلیل که زیربنای فلسفی آن را درک نکرده‌اند و فقط روش اجرا را یاد گرفته‌اند آن‌را در قالب باورها و نگرش‌های قبلی خود در می‌آورند و به شکل مکانیکی اجرا می‌کنند، در نهایت، نتیجه مطلوب حاصل نمی‌شود. در اینجاست که نقش فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اهمیت می‌یابد. فلسفه می‌تواند نگرش‌های معلم را تغییر دهد. اگر فکر و نگرش معلم تغییر یابد می‌تواند با درک زیربنای فلسفی برنامه‌ها، مجری خوب انها باشد. از سوی دیگر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت برای نظام تعلیم و تربیت یک جامعه مانند چتری است که بر همه‌ی مؤلفه‌ها و برنامه‌های آن سایه می‌اندازد و موجب برقراری انسجام و یکپارچگی در نظر و عمل می‌شود و زمینه را برای تحقق آرمان‌ها و اهداف آموزشی و تربیتی آن آسان می‌کند. چنان‌که نداشتن چنین فلسفه‌ای موجب سلیقه‌کاری و ناکارآمدی در عملکردها می‌شود (زیباکلام، ۱۳۸۲).

با توجه به آنچه گفته شد دانشجویان رشته‌ی فلسفه تعلیم و تربیت می‌توانند به بررسی ارتباط و نحوه‌ی تعامل فلسفه تعلیم و تربیت و تربیت معلم و جایگاه و نقش آن در تربیت معلم بپردازند. نکته‌ی آخر اینکه، تحلیل‌ها نشان داد که درصد بیشتر پایان‌نامه‌های این حوزه در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ نگاشته شده‌اند. در حقیقت از میان ۷۰ اثر بررسی شده، ۵۰ پژوهش در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ صورت گرفته است و هم‌چنین در این فاصله‌ی زمانی پژوهش‌هایی با تنوع موضوعی بیشتر انجام شده بوده که این نشان از رشد کمی و کیفی پایان‌نامه‌ها در این حوزه دارد.

منابع

ابوالقاسم گرجی، حسن؛ رحمان‌پور، سمیه؛ محقق، نیلوفر و حسینی، فاطمه (۱۳۸۷). گرایش موضوعی پایان نامه‌های دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی سال‌های ۱۳۸۰- ۱۳۸۶. *فصلنامه مدیریت سلامت*. شماره ۳۳ دوره ۱۱.

باقری، خسرو (۱۳۹۱). *گفت‌وگوی معلم و فیلسوف*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

دیانی، محمدحسین (۱۳۷۸). پایان‌نامه، گنج ناشناخته رها شده. *فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*. دوره‌ی ۲. شماره ۸. ۱-۱۶.

رحیمی، صالح و رضایی، باسمه (۱۳۸۷). تحلیل محتوای پایان‌نامه‌های دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از اغاز تا سال ۱۳۸۶. *روانشناسی و علوم تربیتی*. دوره ۳۸. شماره ۳.

زندوانیان نایینی، احمد (۱۳۸۵). ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزیابی سیپ CIPP. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. سال ۱۳. دوره ۳. شماره ۲. ۱۶۲- ۱۳۷.

زیبا کلام، فاطمه (۱۳۸۲). *مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران*. تهران: حفیظ.

سیدین، سید مهرداد و باب‌الحوائجی، فهیمه (۱۳۸۸). تحلیل پایان نامه های کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران شمال، علوم و تحقیقات تهران، علوم و تحقیقات اهواز و همدان در سال های ۱۳۷۲-۱۳۸۶. *پیام کتابخانه*. دوره ۱۵. شماره ۱. ۹۵-۱۲۱.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. سال ۲۰. شماره ۳. ۱۲۱- ۱۶۰.

مکتبی‌فرد، لیلا و منصوریان، یزدان (۱۳۹۱). تبارشناسی پژوهش‌های ادبیات کودکان از منظر روش‌شناختی. *مطالعات ادبیات کودک*. سال ۳. شماره ۱ (پیاپی ۵). ۱۳۷-۱۵۲.

علومی، طاهره (۱۳۷۹). ارزیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته‌ی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران و علوم پزشکی ایران (۱۳۶۵- ۱۳۷۳). *روانشناسی و علوم تربیتی*، سال ۵. شماره ۲.

علیدوستی، سیروس؛ شهریاری، پرویز، خسروجردی، محمود؛ شیرانی، فرهاد و پیرمی طارونی، حمیده (۱۳۸۸). الگوی توصیف و تحلیل اطلاعات پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها. *علوم اطلاعات و فن‌آوری*. دوره ۲۴. شماره ۴.

فاضلی، احمد رضا و کرمی، مرتضی (۱۳۹۴). تجارب دانش‌آموزان تربیت معلم از طراحی آموزشی براساس رویکرد سازنده‌گرایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال ۱۲. دوره ۲. شماره ۱۸.

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمد رضا و شریف خلیفه سلطانی، سید محمدرضا (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. *فناوری آموزش*. سال ۵. شماره ۱.

صافی، احمد (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران. *تعلیم و تربیت*. شماره ۹۶. ۱۷۳-۲۰۰.

محمدی، محمد امین و مقنی‌پور، مجیدرضا (۱۳۹۵). تحلیل موضوعی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته‌ی پژوهش هنر دانشگاه‌های دولتی ایران. *نخستین همایش ملی آموزش هنر*. دانشگاه شیراز.

میرسندرسی، سید محمد (۱۳۸۲). تحلیل محتوای پایان‌نامه‌های دانشجویی در رشته‌ی جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (کارشناسی ارشد و دکتری ۱۳۶۴-۱۳۷۵). *فصلنامه مصباح*. دوره ۱۲. شماره ۴۶. ۱۵۷-۱۷۶.